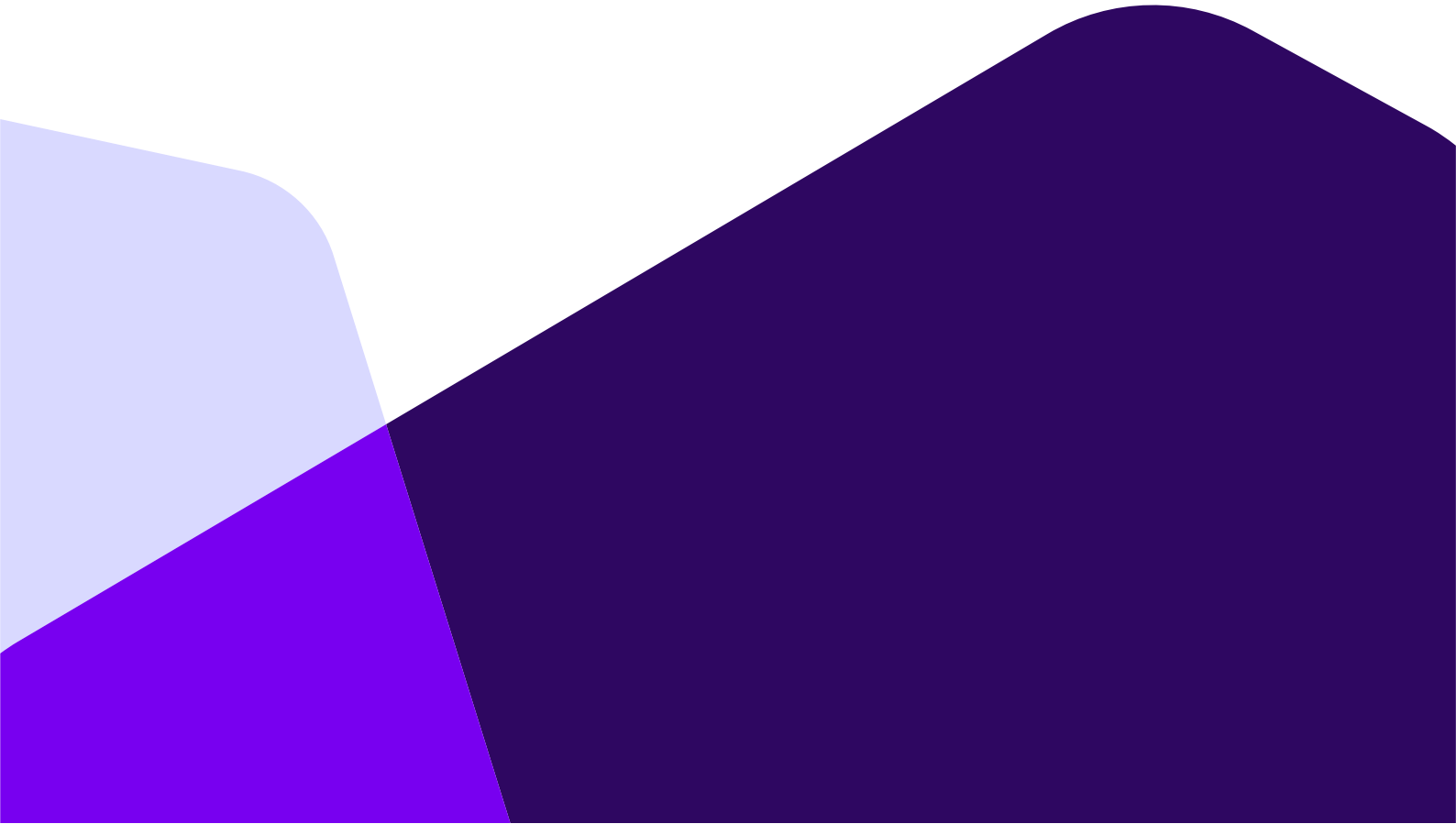


Stine Kaupang

Skjønnlitteraturens potensial i arbeid med temaet livsmestring i norskfaget

En kvalitativ studie av romanen *Dette er ikke oss* av Neda Alaei sine muligheter og utfordringer i arbeid med temaet livsmestring i norskfaget.



Universitetet i Sørøst-Norge

Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap

Institutt for språk og litteratur

Postboks 4

3199 Borre

<http://www.usn.no>

© 2024 Stine Kaupang

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Forord

Denne masteroppgaven har hatt en sentral plass i hverdagen min det siste halvåret. Jeg sitter med en følelse av både glede og vemod over å ha skrevet ferdig det som markerer avslutningen på fem år med studier. Interessen for skjønnlitteratur er det som inspirerte meg til å bli lærer i norsk i utgangspunktet, det følte derfor riktig å avslutte studiene med et dypdykk inn i litteraturen. Denne masteroppgaven har bidratt til å forberede meg på læreryrket, og har gitt meg en dypere forståelse for hvilke potensial skjønnlitteraturen kan ha i norskfaget, særlig med tanke på temaet livsmestring.

Denne masteroppgaven hadde ikke vært det den er i dag uten veilederen min, Audhild Norendal. Jeg vil takke henne for de lærerike veiledningssamtalene, konstruktive kommentarer og gode råd underveis i skrivingen. Jeg ønsker også å takke de tre lærerne som stilte som informanter i denne oppgaven, som satt av tid i en ellers travel lærerhverdag for å bidra med verdifulle refleksjoner.

Det å skrive master er både tidkrevende og altoppslukende. Jeg vil derfor takke min samboer, Marius, Mamma, bror, og nære venner for all støtte og oppmuntrende heiarop fra sidelinjen. Avslutningsvis ønsker jeg å uttrykke takknemlighet til mine medstudenter og gode venner: Benedicte, Else og Randi. Dere har bidratt til å gjøre studietiden både lærerik og minnerik.

Skien, 2024

Stine Kaupang

Sammendrag

Hensikten med denne oppgaven er å undersøke potensialet til romanen *Dette er ikke oss* (Alaei, 2021) i undervisning rettet inn mot temaet livsmestring i norskfaget. Studien undersøker følgende problemstilling: Hvilke muligheter og utfordringer representerer romanen *Dette er ikke oss* av Neda Alaei (2021) i arbeid med temaet livsmestring i norskfaget?

Studien har en metodetriangulering. Den baserer seg på en litterær analyse av romanen *Dette er ikke oss* og tre dybdeintervjuer. Utvalget består av tre lærere som underviser i faget norsk, som i forkant av intervjuene leste den utvalgte romanen. Bakgrunnen for å benytte to metoder er ønske om å ha både en tekstintern og en norskdidaktisk tilnærming, der romanen sine muligheter og utfordringer belyses ut fra ulike perspektiver.

Funnene som kommer ut av den litterære analysen viser at temaene livsmestring og psykisk helse er fremtredende i romanen, og at karakteren Sanna fremstår som en dynamisk karakter, som har utfordringer med å håndtere følelser som sorg og ensomhet. Dette gir mulighet til å diskutere romanen i lys av temaet livsmestring, slik temaet er beskrevet i LK20. Informantene i studien trekker frem aktuell tematikk, realistisk fremstilling, rom for å kjenne seg igjen i karakterer og fremstilling av livsmestring, som muligheter ved romanen. Lærerne fremhever også at de prioriterer en leserorientert tilnærming til litteraturen. Intervjuene viser at det er særlig to utfordringer ved romanen: håndtering av fremstilling av vanskelige temaer og ensidig fremstilling av karakterer. Funnene i studien viser at den utvalgte romanen åpner opp for samtale om temaer tilknyttet livsmestring, og at den gir mulighet til å la elevene enten kjenne seg igjen i eller sette seg inn i en karakter sitt liv. Studien viser også at det å bruke skjønnlitteratur i arbeid med temaet livsmestring ikke er helt uproblematisk, fordi det blant annet avhenger av de didaktisk valgene som læreren gjør ved bruk av romaner i klasserommet.

Innholdsfortegnelse

Forord	2
Sammendrag	3
Innholdsfortegnelse	4
1 Innledning	6
1.1 <i>Bakgrunn for problemstillingen</i>	6
1.2 <i>Avgrensing og problemstilling</i>	7
1.3 <i>Dette er ikke oss</i>	8
1.3.1 <i>Litterært landskap og bakgrunn for valg av roman</i>	8
1.3.2 <i>Handlingsgangen</i>	9
1.3.3 <i>Litterære kvaliteter</i>	10
2 Teori og tidligere forskning	13
2.1 <i>Tidligere forskning</i>	13
2.1.1 <i>Skjønnlitteratur i norskfaget</i>	13
2.1.2 <i>Tidligere masteroppgaver om skjønnlitteratur og livsmestring</i>	14
2.2 <i>Hva er livsmestring?</i>	15
2.2.1 <i>Livsmestring i norskfaget</i>	16
2.3 <i>Litteratur og følelse</i>	17
2.3.1 <i>Å erfare gjennom andre</i>	17
2.3.2 <i>Følelse som grunnleggende ferdighet</i>	19
2.3.3 <i>Litteraturen som speil og vindu</i>	20
2.3.4 <i>Behovet for helter</i>	21
2.4 <i>Lesing av litteratur og litteraturdidaktikk</i>	22
2.4.1 <i>Erfaringsbasert lesing</i>	22
2.4.2 <i>Leserorientert litteraturdidaktikk</i>	23
2.4.3 <i>Meningsfylt litteraturpedagogikk</i>	23
2.4.4 <i>Affektbasert litteraturundervisning</i>	25
3 Metodiske innfallsvinkler	27
3.1 <i>Begrunnelse for valg av metode</i>	27
3.2 <i>Litterær analyse</i>	28
3.2.1 <i>Tematisk analyse</i>	28
3.2.2 <i>Karakteranalyse</i>	29
3.3 <i>Kvalitativt intervju</i>	30
3.3.1 <i>Dybdeintervju</i>	30
3.3.2 <i>Intervjuguide</i>	31
3.3.3 <i>Utvalg</i>	32

3.3.4 Gjennomføring av intervjuene og transkribering.....	33
3.4 Validitet og reliabilitet.....	37
3.5 Forskningsetiske hensyn.....	39
4 Analyse og resultater	40
4.1 Analyse av <i>Dette er ikke oss</i>	40
4.1.1 Tematisk analyse.....	40
4.1.2 Analyse av karakteren Sanna.....	45
4.1.3 Oppsummering av tematisk analyse og karakteranalyse	48
4.2 Analyse av intervjuer.....	49
4.2.1 Gjenkjennelse og empati.....	49
4.2.2 Tematikk.....	51
4.2.3 Åpenhet.....	52
4.2.4 Fremstilling av karakterer.....	53
4.2.5 Livsmestring i <i>Dette er ikke oss</i>	54
4.2.6 Oppsummering av analysene av intervjuene	57
5 Drøfting.....	58
5.1 Tematikker i romanen	58
5.2 Arbeid med skjønnlitteratur	61
5.3 Gjenkjennelse og utvikling av empati gjennom skjønnlitteraturen	63
5.4 Muligheter og utfordringer ved romanen	68
6 Konklusjon	69
6.1 Didaktiske implikasjoner.....	69
6.2 Videre forskning.....	70
Litteraturliste	71
Vedlegg	75

1 Innledning

1.1 Bakgrunn for problemstillingen

«Har lesning og litteratur noe å si for de utfordringene som er typiske for vår tid» (Andersen, 2019, s. 12)? spør Per Thomas Andersen. Samtidig stiller han også spørsmål ved hva vi skal med skjønnlitteratur i skolen (Andersen, 2011). Siden Andersen stilte disse spørsmålene, har Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (heretter: LK20) blitt innført. Med denne innføringen følger tre tverrfaglige temaer: Bærekraftig utvikling, demokrati og medborgerskap, og folkehelse og livsmestring. Alle temaene rommer utfordringer som er «typiske for vår tid», men det er særlig temaet livsmestring denne masteroppgaven retter seg mot.

I læreplanen for norskfaget står det at det å lese skjønnlitteratur kan bidra til elevenes livsmestring (Kunnskapsdepartementet, 2019, 3). Skjønnlitteraturen blir sett på som viktig for både utvikling av individet og samfunnet. En som tidlig drøftet dette, var den anerkjente barnebokforfatteren Astrid Lindgren. Da hun i 1958 vant H. C. Andersen-prisen, skrev hun følgende:

Ett barn ensamt med sin bok skapar sig någonstans inne i själens hemliga rum egna bilder, som överträffar allt annat. Sådan bilder är nödvändiga för människan. Den dag barnens fantasi inte längre orkar skapa dem, den dagen blir mänskligheten fattig. Allt stort som skedde i världen, skedde först i någon människas fantasi, och hur morgondagens värld ska se ut beror till stor del på det mått av inbillningskraft som finns hos de där som just nu håller på att lära sig läsa. Därför behöver barnen böcker (Astrid Lindgren, u. å.).

Lindgren løfter frem hvordan bøker kan gi barn muligheten til å skape bilder ut ifra deres fantasi, og hvordan dette er viktig for både barnet selv og verden rundt dem. Fridunn Tørå Karsrud skriver: «Uten litteraturens progressive fortellinger blir barna prisgitt mediefortellingene» (Karsrud, 2010, s. 51). Sylvi Penne fremhever at elevene «... må tilbys noe mer - en slags narrativ motkultur til mediekulturen...» (Penne, 2001, s. 81). Skjønnlitteraturens fortellinger er en mulig motvekt til mediefortellingene, og byr på

fortellinger som kan støtte elevenes på deres vei mot mestring av eget liv, der de skal håndtere alle svinger, humper og hull det måtte være på stien som utgjør livet.

Spørsmålene Andersen stiller, og perspektivene til både Lindgren, Karsrud og Penne, sett i lys av LK20, har inspirert meg til å studere hvordan skjønnlitteraturen kan settes opp mot en utfordring som er typisk for vår tid, nemlig det å «mestre» livet. Jeg ønsker i den sammenheng å studere hvilke muligheter og utfordringer en utvalgt roman kan representere i arbeid med temaet livsmestring i norskfaget.

1.2 Avgrensning og problemstilling

Livsmestring er en del av det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i skolen, som er temaer som «... skal gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). I overordnet del av LK20 defineres livsmestring som «... å kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). Videre blir flere relevante områder og temaer trukket frem, deriblant fysisk og psykisk helse, grensesetting, og å kunne håndtere tanker, følelser og relasjoner (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). Fordi det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring rommer så mange temaer, har jeg valgt å prioritere begrepet livsmestring.

Ambisjonen med denne masteroppgaven er å tilføre forskningsfeltet utvidede innsikter i bruk av skjønnlitteratur i norskfaget tilknyttet temaet livsmestring. For å spisse studien har jeg valgt å bruke en skjønnlitterær eksempeltekst. Ved å bruke romanen *Dette er ikke oss* (2021) skrevet av Neda Alaei, fremfor å drøfte temaet skjønnlitteratur generelt, får jeg anledning til å vise til konkrete eksempler fra en skjønnlitterær tekst i analysekapittelet. Teksten har også fungert som et grunnlag for refleksjon og samtale i undersøkelsen av problemstillingen gjennom kvalitative intervjuer med et utvalg lærere. Ved å bruke en eksempeltekst, vil informantene ha noe konkret å referere til. Romanen fungerer som et grunnlag for drøfting av problemstillingen.

Problemstillingen er som følger: *Hvilke muligheter og utfordringer representerer romanen Dette er ikke oss av Neda Alaei (2021) i arbeid med temaet livsmestring i norskfaget?*

For å spisse problemstillingen ytterligere har jeg valgt å inkludere to forskningsspørsmål:

- *Hvordan kan karakteren Sanna og tematikker i romanen Dette er ikke oss (Alaei, 2021) bidra til å tematisere livsmestring i norskfaget?*
- *Hvilke potensial ser et utvalg lærere ved å bruke skjønnlitteratur i arbeid med temaet livsmestring?*

For å besvare problemstillingen har jeg en induktiv tilnærming, der jeg benytter metodene litterær analyse og dybdeintervju. Det er nødvendig å benytte en tekstintern og en norskdidaktisk tilnærming, for å besvare forskningsspørsmålene. Gjennom denne metodetrianguleringen undersøker jeg den overordnede problemstillingen. Flere perspektiver bidrar til en bredde i refleksjoner rundt hvilke potensial, muligheter og utfordringer *Dette er ikke oss* (Alaei, 2021) og skjønnlitteratur generelt representerer i arbeid med temaet livsmestring i norskfaget.

1.3 Dette er ikke oss

1.3.1 Litterært landskap og bakgrunn for valg av roman

Romanen *Dette er ikke oss* er skrevet av Neda Alaei, og kom ut i 2019. I 2021 kom andre utgave av romanen i pocket. Dette er debutromanen til Alaei, og ga henne førsteplass i Kulturdepartementets debutantpris, Bokbloggerprisen 2019 og Uprisen 2020. Uprisen kårer årets ungdomsbok, der juryen består av rundt 1500 ungdommer fra forskjellige ungdomsskoler i Norge (Uprisen, u.å.). Det er tydelig at romanen *Dette er ikke oss* er anerkjent av ungdommer.

Jeg ønsket å utforske en ungdomsroman som ungdommen selv leser, og som kunne være interessant å undersøke i lys av temaet livsmestring. Romanen *Dette er ikke oss* fanget min oppmerksomhet. Den dukket opp på Tiktok, blant annet hos brukere som er laget av ungdommer for å vise frem sine favorittbøker (U:Lest, 2022), og på Tiktok-brukeren til Ubok

(Ubok, 2023a), en nettside startet av Nina Aalstad, bestående av en redaksjon på seks ungdommer i alderen 13 til 18 år. På deres nettside står det at «Ubok handler om å skape leselyst hos ungdommer ved at ungdommer anbefaler bøker til hverandre» (Ubok, 2023b). Engasjementet rundt romanen skapte nysgjerrighet hos meg. Den tar opp viktige temaer, som er relevante for dagens ungdommer. Jeg så også potensialet til romanen i undervisning rettet mot temaet livsmestring, og ønsket å utforske dette nærmere.

Ensomhet og omsorgssvikt er to sentrale temaer i *Dette er ikke oss*. Romaner som tematiserer ensomhet og omsorgssvikt, er ikke noe nytt. Det har blitt utgitt en mengde med romaner og biografier, som tar opp denne type tematikker. Litteratur rettet mot et voksent publikum er for eksempel den anerkjente romanen *Kvar dag skal vi vere så modige* av Brynjulf Jung Tjønn, og *Når vi synger* av Merethe Lindstrøm. Tematikkene har også gjort seg gjeldende i litteratur for barn og ungdom. Romaner som tematiserer ensomhet og omsorgssvikt gjennom barnets perspektiv er for eksempel *Akvarium* av Gro Dahle, *Verdens beste pappa* av Endre Lund Eriksen eller *Ikke snakk sant* av Bjørn Ingvaldsen. Det er altså ikke tematikken i seg selv som gjør romanen *Dette er ikke oss* relevant, men heller de litterære kvalitetene som rammer inn disse temaene.

1.3.2 Handlingsgangen

I romanen *Dette er ikke oss* møter vi 14 år gamle Sanna, som for ett år siden mistet moren sin. Hun bor sammen med pappaen sin, Mikkel, som bruker dagene på å sove eller skrive. Sanna har fått rollen som forelder for seg selv og faren sin. Hun begynner å bruke mer tid hjemme enn på skolen. Hun føler at hennes bestevenn Mie har byttet henne ut, til fordel for Mitra, den mest populære jenta i klassen. Dette skjer samtidig som Yousef begynner i klassen. Sanna og Yousef får god kontakt, fordi de deler interessen for fotografi. Læreren Trine er bekymret for Sanna, og hun forsøker å snakke med henne om hjemmesituasjonen, men Sanna ønsker ikke å åpne seg.

Sanna merker hvordan Mitra regjerer i klassen, og hvordan Mie har trukket seg helt bort. Yousef ønsker ikke å være med henne på skolen, kun på fritiden. Han har delt et bilde på Instagram av en jente Mitra mistenker er Yousef sin hemmelige kjæreste. Når Mitra forstår at bildet er av Sanna, blir hun så rasende at hun knuser kameraet som Sanna har arvet etter

moren. Sanna gir uttrykk for at hun føler seg mer og mer ensom, både på skolen og hjemme. Hun begynner å gjøre ting hun ellers ikke ville ha gjort. Hun stjeler katten til naboen, brenner alle papirene som pappaen har skrevet, slutter å spise, bestemmer seg for å ikke gå på skolen, og stenger seg inne i leiligheten.

En dag finner Sanna faren sin liggende på gulvet med et kutt i pannen. Han blir hentet av ambulansen, og legges inn på sykehuset. Sanna bor alene en stund. Hun får besøk av barnevernet, som foreslår at Sanna kan bo i beredskapshjem eller akuttinstitusjon, frem til pappaen blir bedre. Sanna rømmer fra barnevernspedagogene og til faren, som er blitt innlagt på psykiatrisk avdeling. Pappaen uttrykker at han ønsker at Sanna skal høre på barnevernspedagogene, noe hun ikke gjør. Sanna forsøker å vise både faren, Trine og barnevernet at hun kan ta ansvar for seg selv, og at hun kan bo alene. Barnevernspedagogene dukker opp igjen på skolen, og i samråd med dem flytter Sanna til Trine. Der skal hun bo til faren hennes blir bedre. Sanna begynner på skolen igjen. Hun får skværet opp med Mie, og fortsetter å fotografere sammen med Yousef.

1.3.3 Litterære kvaliteter

For å begrunne de litterære kvalitetene som gjør denne romanen spesielt didaktisk egnet, tar jeg utgangspunkt i kriteriene til Per Thomas Andersen (1987) for litterær kvalitet. Andersen trekker frem fire kriterier som vurderer de litterære kvalitetene til en tekst. Kriteriene kan fremstå som noe subjektive, noe det å vurdere litterær kvalitet i seg selv kan være. Jeg utfyller derfor kriteriene med konkrete eksempler.

Det første kriteriet vurderer om den litterære teksten har moralsk, politisk eller sosial verdi (Andersen, 1987, s. 18). Dette handler om hvilke holdninger som kommer frem i teksten. Det kan være utfordrende å skille teksten fra forfatteren (Andersen, 1987, s. 18), fordi holdningene til forfatteren ofte kommer til syne i teksten. I en nyhetsartikkel publisert i FriFagbevegelse blir Alaei intervjuet om romanen. Der tar hun opp hvordan hun selv mener *Dette er ikke oss* skiller seg fra andre romaner med lignende tematikk: «...Men mens jeg gjorde researchen til boka oppdaget jeg at mange barne- og ungdomsbøker har noe karikerte versjoner av barnevernet. Enten fremstilles de som komiske eller som noe skummelt. Jeg ville gi en så realistisk fremstilling som mulig siden jeg kjenner faget» (Rajah, 2023). Alaei har

selv bakgrunn som barnevernspedagog, noe som kan bidra til å oppnå den realistiske fremstillingen av barnevernet som hun ønsker å få frem i romanen. Dette er med på å påvirke verdien til romanen.

Det andre kriteriet Andersen beskriver omhandler det kognitive ved teksten, altså kunnskapstilfanget, tankekraften eller det intellektuelle nivået i teksten (Andersen, 1987, s. 19). Dette kriteriet er opptatt av å vurdere om teksten bidrar til leseren sin forståelse av verden. Gjennom romanen får vi et innblikk i jeg-fortelleren Sanna sine tanker og følelser. Dette gjør at leseren kommer tett innpå karakteren, noe som kan gi en bedre forståelse for hvordan et menneske håndterer sorg og andre utfordringer i livet. Det intellektuelle nivået i teksten er tilpasset målgruppen ungdom, ved at leseren får innblikk i en 14 år gammel jente sine tanker og følelser. (Om romanen hadde vært skrevet med en aural forteller, er det mulig at teksten hadde vært mer kognitivt utfordrende å lese, fordi leseren må tolke karakterene sine handlinger uten å få det samme innsynet i tanker og følelser).

Fremstillingen av tematikken omsorgssvikt, er med på å heve det intellektuelle nivået i teksten. I *Dette er ikke oss* er det ikke like fremtredende omsorgssvikt, som i mange andre romaner. Ofte blir omsorgssvikt koblet til temaer som rus eller vold, men i denne romanen er ikke dette årsaken. Det er mulig at unge lesere ikke vil forstå fraværet av omsorg i livet til Sanna som omsorgssvikt, siden hun ikke blir fysisk påført dette traumet. Når det kan se ut som at Sanna i tillegg «mestrer» livet, krever dette mer intellektuell refleksjon av leseren. Dette kan bidra til å utvide leseren sin forståelse for mennesker, og tematikker som omsorgssvikt og livsmestring. Likevel mangler romanen problematisering av temaet sorg. Romanen fremstiller to ulike måter å håndtere og gjennomgå sorg på. Der Sanna ser ut til å undertrykke sorgen, lar pappaen hennes sorgen påvirke alle deler av livet. Denne tematikken kunne gjerne vært problematisert tydeligere, slik at leseren kan lære av karakterene i romanen. Dette hadde bidratt positivt til det intellektuelle nivået til teksten.

Det tredje kriteriet beskriver Andersen som genetisk. Dette handler om det som ligger forut for teksten, som kan være å vurdere om teksten er nyskapende, intensjonen til teksten, og om intensjonen blir realisert (Andersen, 1987, s. 21). Kombinasjonene av temaene gjør teksten nyskapende. Den rommer et mangfold av temaer, og får på denne måten frem dimensjonene i et ungdomsliv. Mange romaner kan oppleves som sterkt tematiske, ved at de retter seg mot et spesifikt tema. *Dette er ikke oss* får frem et vidt spekter av temaer, alt fra sorg, relasjoner,

forelskelse, vennskap, omsorgssvikt og livsmestring. Om vi skal ta i betraktning noe som ligger forut for teksten, for eksempel Alaei sitt ønske om å fremstille barnevernet realistisk, er dette en intensjon som blir realisert i romanen.

Dette er ikke oss fremstår som en roman som kan falle i kategorien for realistiske fortellinger. Likevel er det også mulig å se på fremstillingen som naivistisk samtidig som den er realistisk. Dette er fordi romanen har en «lykkelig slutt», der konsekvenser av omsorgssvikten ikke tydeliggjøres på samme måten som tidligere i boken. Et eksempel på dette er at Sanna bare etter en helg hos Trine starter på skolen igjen, får tilbake bestevenninnen Mie, og begynner å fotografere igjen sammen med Yousef. Likevel bidrar denne «lykkelige» slutten til å skape håp i romanen, noe som også er viktig i litteratur for ungdom. Dette kan virke negativt inn på realiseringen av intensjonen til teksten.

Fjerde kriterium kaller Andersen for det estetiske kriteriet. Dette kriteriet retter seg mot tre perspektiver. Første har med kompleksitet, integritet og tekstil kvalitet (Andersen, 1987, s. 22-24). Når det kommer til kompleksitet vurderer jeg teksten til å være enkel, men kompleks nok til å la leserne undre seg og reflektere over karakteren Sanna sine handlinger. Et eksempel er når Sanna stjeler katten til naboen. Denne handlingen er langt mer kompleks enn at hun ønsket seg en katt, slik som hun tidligere i romanen spurte pappaen sin om (Alaei, 2021, s. 101). Hun lengtet heller etter noen som kunne gi omsorg tilbake i form av nærhet og kjærlighet, siden dette var manglende i relasjonene hennes. Dette må leseren tolke, noe som bidrar til å gjøre romanen kompleks. Språket er likevel enkelt, og passer godt til målgruppen. Når det kommer til teksten sin helhet vurderer jeg den til å ha en mangel når det kommer til det estetiske. Til tross for at Alaei mestrer å skildre fotografiene som er en stor del av handlingen, hadde det hevet den estetiske opplevelsen å kunne sett fotografiene i romanen. Når det kommer til den tekstlige kvaliteten, og om romanen klarer å holde på leseren sin oppmerksomhet, vil dette være subjektivt for hver enkelt leser. Jeg mener at den tekstlige kvaliteten er høy, både med et skildrende språk og en handlingsgang som bygger opp spenningen, der Sanna foretar seg uventede handlinger, som å ta på seg rollen som voksen, slutte på skolen, og stjele en katt. Handlingen er på denne måten ikke forutsigbar. Dette bidrar til å holde på leseren sin oppmerksomhet.

2 Teori og tidligere forskning

I dette kapittelet skal jeg presentere teori og tidligere forskning. Jeg har gjort grundige søk i Oria, Google Scholar, Eric, og sett i referanselister i bøker som har vært på pensum i emner på USN. På denne måten har jeg fått et overblikk over sentrale teoretikere og forskning på feltet jeg ønsker å undersøke.

2.1 Tidligere forskning

2.1.1 Skjønnlitteratur i norskfaget

Hallvard Kjelen (2013) undersøker i sin doktorgradsavhandling litteraturundervisningen i ungdomsskolen, gjennom intervjuer med et utvalg lærere. Kjelen (2013) trekker frem hvordan bruk av personlige følelser og opplevelser kan føre til at leseren ikke ser teksten (s. 178). Han hevder at det er to ytterpunkter ved litteraturundervisningen, der den ene gjør at litteraturundervisningen privatiseres, eller at det blir for stort fokus på den litterære analysen og tolkningen av litteratur (Kjelen, 2013, s. 206). I forbindelse med dette fremhever Kjelen en informant sin refleksjon over viktigheten av felles samtaler om tekst, der klassen kan trekke frem etiske problemstillinger og diskutere ut ifra teksten de har lest i fellesskap (2013, s. 207). Vendingen i litteraturundervisningen avhenger altså av den litterære samtalen om teksten, men er likevel ingen garanti for kvalitet, hevder Kjelen. Han skriver at «... om det er slik at den litterære samtalen berre dreier seg om private assosiasjonar eller berre ordforklaringar og den konkrete handlinga, blir ikkje den litterære kompetansen utvikla» (Kjelen, 2013, s. 209). Studien er av relevans, fordi den tar for seg legitimeringer for bruk av litteratur i undervisning, der det brukes argumenter rettet mot litteraturens mulighet til empati og innlevelse, «cultural-literacy» og selvdanning (Kjelen, 2013, s. 102). Lærerperspektivet på tematikken kommer tydelig frem i studien, men elevperspektivet uteblir. Det hadde vært interessant å få et elevperspektiv på samme problematikk.

Blikstad-Balas og Roe publiserte i 2020 en bok med utgangspunkt i LISA-studien. Studien undersøkte bruk av skjønnlitteratur, og i boken drøfter de utfordringer og muligheter i norskfaget. Studien viser at kun én av de utvalgte klassene leste en roman i helhet (Blikstad-

Balas & Roe, 2020, s. 96), da som en individuell stillelesings-bok. Denne stillelesingen var ikke koblet til innholdet i undervisningstimene. Dette begrunnet noen av lærerne med at om romanlesingen skulle følges opp med noe mer enn bare å lese, ville dette ødelegge leseopplevelsen (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 97). Lærerne hadde altså ingen erfaringsbasert inngang til litteraturen, men heller en analytisk tilnærming (Blikstad-Balas & Roe, 2020).

Funnet i LISA-studien er i kontrast til Kjelen sine. Det er tenkelig at denne forskjellen kan begrunnes i at Kunnskapsløftet var implementert i skolen over en lengre periode, enn da Kjelen gjorde sine undersøkelser. LISA-studien kan kritiseres for å være noe unyansert, siden den er noe bastant i formidling av resultater. 178 timer er et bredt datamateriale, men er fortsatt ikke nok til å kunne dra generaliserte slutninger. Metoden observasjon kan også problematiseres. Observasjon kan påvirke hvordan lærerne gjennomfører sin undervisning. Funnene i begge studiene er av interesse for denne masteroppgaven. Tilnærmingene til litteratur kan ha noe å si for muligheter og utfordringer ved å bruke skjønnlitteratur i undervisning.

2.1.2 Tidligere masteroppgaver om skjønnlitteratur og livsmestring

Til tross for at det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring er relativt nytt i skolen, finnes det flere masteroppgaver som handler om bruk av litteratur i tilknytning til temaet livsmestring. I et utvalg tidligere empiriske studier, konkluderes det med at skjønnlitteratur *har* et potensial til å bidra til å utvikle elevenes livsmestring. Dette kommer Frida Emilie Fjellheim (2023) og Hedda Agathe Kvamsdal (2022) frem til i sine masteroppgaver.

Gjennom litterære analyser undersøker Fjellheim (2023) hvordan skjønnlitteratur kan benyttes til å tematisere livsmestring i norskfaget. Hun konkluderer: «Skjønnlitteratur gir en inngang til livsmestring som ikke nødvendigvis handler om praktiske måter elevene kan mestre livet, men heller åpne opp for perspektiv og erfaringer elever kan speile seg i» (Fjellheim, 2023, s. 58). I likhet med Fjellheim har Hedda Agathe Kvamsdal (2022) skrevet en master om livsmestring i norskfagets litteraturundervisning. Kvamsdal (2022) konkluderer med at litteraturen kan gi elevene innblikk i andres liv, noe som gir dem erfaringer de kan bruke til å

utvikle seg (s. 67). Hun understreker at det er tekstsamtalene i etterkant av litteraturlæsingen som er avgjørende for faktisk endring og forståelse av både seg selv og andre (Kvamsdal, 2022, s. 68).

En tilnærming som Kvamsdal (2022) trekker frem, som kan anses som en utfordring, er hvordan lærere nærmer seg livsmestring i undervisning. I konklusjonen belyser hun hvordan lærere bør undervise *i* og ikke *om* livsmestring (Kvamsdal, 2022, s. 58). Dette gir litteraturen en mulighet til, der læreren implisitt underviser om livsmestring, ved å åpne opp for perspektiver og erfaringer gjennom litterære karakterer i skjønnlitteratur. Tidligere empiriske studier viser altså at litteratur har et potensial i norskfaget til å utvikle elevenes kunnskaper og ferdigheter tilknyttet livsmestring. Dette kan skje gjennom utvikling av empati, ved å gi elevene ulike perspektiver i litteraturen (Fjellheim, 2023; Kvamsdal, 2022).

2.2 Hva er livsmestring?

Landsrådet for Norges barne- og ungdomsorganisasjoner definerer livsmestring som:

Å utvikle ferdigheter og tilegne seg praktisk kunnskap som hjelper den enkelte til å håndtere medgang, motgang, personlige utfordringer, alvorlige hendelser, endringer og konflikter på en best mulig måte. Å skape en trygghet og tro på egne evner til å mestre også i fremtiden. (Landsrådet for Norges barne- og ungdomsorganisasjoner, 2017, s. 5).

Livsmestring er altså et begrep som rommer mye. Felles for denne definisjonen og Kunnskapsdepartementet (2017) sin, er at de beskriver «å mestre livet». Jeg støtter meg til Landsrådet for Norges barne- og ungdomsorganisasjoner sin definisjon av livsmestring. Definisjonen får frem det individuelle ved livsmestring gjennom «personlige utfordringer» og det å skape en trygghet i og troen på seg selv (Landsrådet for Norges barne- og ungdomsorganisasjoner, 2017, s. 5). Denne individualiteten mener jeg er en viktig dimensjon ved livsmestringsbegrepet. Å «mestre» livet vil oppleves ulikt for alle mennesker.

Temaet livsmestring sin plass i skolen er under diskusjon. Ole Jacob Madsen er en av dem som er kritisk. Madsen kritiserer begrepet livsmestring for å være uklar i hva det faktisk

innebærer (2020, s. 10), og stiller seg kritisk til om livsmestring kan læres i et klasserom (2020, s. 12). Dessuten stiller han også spørsmål ved om økt oppmerksomhet på tematikker som faller inn under livsmestring, slik som helse, egentlig kan gi økt kunnskap, eller om det bidrar til sykeliggjøring (Bondevik, Madsen & Solbrække, 2017, s. 11). Det at temaet livsmestring har fått en plass i læreplanen, er derfor ikke bare uproblematisk, skal vi tro Madsen. Samtidig er andre positive til å innføre temaet i skolen. Anne Sælebakke ser på kompetanse innenfor livsmestring som nødvendige for elever, og argumenterer for at temaer innenfor livsmestring er med på å forberede unge på morgendagens utfordringer (Sælebakke, 2018, s. 73). Hun henviser til et utvidet kompetansebegrep, der hun vektlegger at barn og unge i dag vil trenge kompetanse innen alt fra å utforske til å kommunisere (Sælebakke, 2018, s. 74). Derfor vil det være nyttig å gi fremsidens samfunnsdeltakere den kompetansen de trenger for å kunne delta i samfunnet, noe temaet livsmestring kan bidra til, skal vi tro Sælebakke. Perspektivene til Madsen og Sælebakke inviterer til refleksjon over hvordan og hvorfor vi skal undervise om livsmestring i litteraturundervisningen.

2.2.1 Livsmestring i norskfaget

Det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring er en sentral del av norskfaget. Læreplanen beskriver temaene sin plass i norskfaget slik:

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. (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3).

Temaet har betydning for norskfaget både på et sosialt plan, og gjennom arbeid med tekster. Livsmestring i norsk handler om å kunne uttrykke personlige følelser, tanker og erfaringer, men også lesing av litteratur. Litteraturen kan både bekrefte og utfordre elevene, og på denne måten bidra til deres livsmestring. Skjønnlitteraturen er altså en viktig del av arbeidet med livsmestring.

Det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring gir flere implikasjoner for norskfaget og litteraturundervisningen. Mads Breckan Claudi (2022), skriver at de tverrfaglige temaene gir «... tematiske tilvisninger for litteraturarbeidet» (s. 211). På denne måten kan utvalg av litteratur til bruk i undervisning, påvirkes av de tre tverrfaglige temaene. Dette er fordi de både er en del av overordnet del av læreplanen, og nedfelt i kompetansemålene i de ulike fagene. I overordnet del står det at: «Opplæringen skal gi elevene et godt grunnlag for å forstå seg selv, andre og verden, og for å gjøre gode valg i livet» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10). Gjennom skjønnlitteraturens fortellinger og karakterer, kan romaner bidra til å skape og utvikle dette grunnlaget for elevene, som er en del av det å mestre livet.

Claudi (2022) reflekterer over hvilke muligheter og utfordringer de tverrfaglige temaene gir for litteraturundervisningen i norskfaget. Han uttrykker at temaet folkehelse og livsmestring ikke har en tydelig forankring i en fagtradisjon, noe som kan gjøre at norskundervisningen får et større mangfold rettet mot dette temaet, enn for temaet bærekraftig utvikling, som er mer etablert (Claudi, 2022, s. 212). Han argumenterer videre for at en fare ved å bruke litteratur i undervisning rettet mot de tverrfaglige temaene, er at litteraturen kan bli redusert til et springbrett for samtaler om temaer (Claudi, 2022, s. 217). Det er altså tydelig at livsmestring er en sentral del av norskfaget, men at det er viktig å være bevisst på hvordan skjønnlitteraturen blir brukt i tilknytning til temaet.

2.3 Litteratur og følelse

2.3.1 Å erfare gjennom andre

Elever i ungdomsskolen har en subjektiv og ofte begrenset mengde med livserfaring. Derfor kan det være nyttig å bruke skjønnlitteratur som en inngang til å la elevene erfare gjennom litterære karakterer. Martha Nussbaum fremhever dette perspektivet, og skriver: «Et barn som fratras fortellinger, fratras også visse måter å betrakte andre mennesker på» (Nussbaum, 2016, s. 30). Det å la elevene erfare gjennom andre, gir dem tilgang til innsikter de ellers ikke ville ha fått. Nussbaum skriver videre: «Vi kan ikke forstå andre mennesker, uten å leve oss inn i hvordan de føler» (Nussbaum, 2016, s. 14). Litteraturen gir tilgang til disse følelsene.

Nussbaum hevder at kunstformer, deriblant skjønnlitteraturen, kan bidra til å danne forestillingsevnen som er vesentlig for samfunnsdeltakelse. Forestillingsevne kan sees på som «... evnen til å foreta vurderinger og den evnen til innlevelse som kan og bør komme til uttrykk i de valg en samfunnsborger tar» (Nussbaum, 2016, s. 26). Forestillingsevnen kan knyttes opp mot det Nussbaum kaller *narrative emotions*, oversatt til narrative emosjoner. Nussbaum skriver at emosjoner ikke kan forstås som noe så enkelt som følelser, men at de er sosialt konstruerte, og at vårt emosjonelle repertoar er tillært (Nussbaum, 1990, s. 287). Disse emosjonene lærer vi gjennom samfunnet, noe fortellingene er en del av, skriver Nussbaum videre. Følelsene er da ikke personlige, men heller sosiale konvensjoner som vi får tilgang til gjennom litteraturen. Evnen til å føle og engasjere seg emosjonelt, kan skje gjennom innlevelse. Ved å stimulere emosjonene gjennom litteraturen kan vi på denne måten utvide forestillingsevnen.

Nussbaum hevder at barn kan utvikle evne til sympati eller medlidenhet ved å ta den andre sitt perspektiv (Nussbaum, 2016). Sympati og medlidenhet kan settes opp mot begrepet empati, som er evnen til posisjonell tenkning (Nussbaum, 2016, s. 203). Empati kan også forstås som det å erkjenne, se og kunne sette seg inn i andre sine følelser og tanker (Svartdal & Blystad, 2022). Nussbaum understreker at det ikke kun er medlidenhet det er ønskelig at barn skal utvikle i møte med skjønnlitteratur, men også kritisk tenkning: «For å skape virkelig sokratiske studenter, må vi oppmuntre dem til kritisk lesing; ikke bare til å føle med og erfare, men også til å stille kritiske spørsmål til deres egen erfaring» (Nussbaum, 2016, s. 43). En utfordring Nussbaum vektlegger med å bruke litteratur som en inngang til å forstå andre, kan være at barn vil oppdage at å forstå personer i litterære fortellinger, er lettere enn å forstå virkelige mennesker (2016, s. 31). I skjønnlitterære tekster er det utfordrende å få frem alle dimensjonene, tankene og følelsene som foregår inne i et virkelig menneske. På denne måten kan skjønnlitterære fortellinger gi en stilisert fremstilling av «virkeligheten».

Anna Lindhé stiller seg kritisk til om litteratur kan utvikle empati hos leseren. Hun skriver at tanken om at bøker utvikler vår empati brukes som et argument for å legitimere skjønnlitteratur i undervisning (2016, s. 239). Hun ser på dette som en udiskutert påstand, som blant annet Nussbaum bruker som argument. Lindhé støtter seg til Suzanne Keen, som påstår at det finnes lite empirisk grunnlag for å se sammenhengen mellom lesing av litteratur og

utvikling av empati (Keen, 2007, referert i Lindhé, 2016). Lindhé bruker begrepet narrativ empati, og definerer det som følelsmessig og kognitiv innlevelse i en karakter, som litteratur kan skape hos leseren (Lindhé, 2016, s. 243). Hun kritiserer den narrative empatien slik som Nussbaum fremstiller den, og stiller spørsmål ved om vi kan «... hævda att skönlitteratur producerar etiska effekter om läseren lever sig in i en litterär gestalts belägenhet på bekostnad av andra (lidande) figurer i det litterära verket?» (Lindhé, 2016, s. 241). Hun ønsker altså å understreke at skjønnlitteratur kan utvikle leseren sin empati, samtidig som den også kan blokkere den.

Lindhé gjør en analyse av en litterær tekst, der hun undersøker skjønnlitteraturens distribuering av empati i historien. Her ser hun blant annet på muligheten for å ta del i karakterene sine indre liv, historiefortelleren sin påvirkning av leseren, og bruk av konflikt og spenning mellom litterære karakterer (Lindhé, 2016, s. 246). Disse innsiktene gir mulighet til å studere om utvikling av leserens empati for en litterær karakter går på bekostning av andre karakterer. Dette kommer særlig frem gjennom konflikter i historien, der leseren kan settes inn i det Lindhé kaller en «etisk aktivitet». Det betyr at leseren kan føle med en karakter, og denne empatien blokkerer for empati overfor en annen karakter (Lindhé, 2016, s. 248). Dette er perspektiver som ikke kommer til uttrykk i Nussbaum sin teori, men som viser en større dimensjon ved å bruke skjønnlitteratur som verktøy for å utvikle empati hos leseren.

2.3.2 Følelse som grunnleggende ferdighet

Andersen (2019) begrunner hvorfor vi leser skjønnlitteratur, gjennom det han kaller for de fundamentale f-ene: *felleskap*, *følelser* og *fantasi*, som han knytter til *fortellingen*. Det er særlig det Andersen skriver om følelser som har relevans for denne masteroppgaven.

Følelser er en grunnleggende ferdighet, hevder Andersen (2019, s. 14). Følelser inngår i alle forhold og relasjoner, fra vennskap til samfunn. Andersen beskriver denne grunnleggende ferdigheten som evnen til å sette seg inn i andre sine følelser (2019, s. 14), slik som vi har definert empati tidligere i kapittelet. «... uten evnen til å føle andres følelser, vil man ikke kunne ha et velfungerende, demokratisk samfunn» (Andersen, 2019, s. 14). Empati er på denne måten knyttet til livsmestring på et kollektivistisk plan. Andersen argumenterer for at

fortellinger om andres liv kan gi øvelse i å forstå andre, i alt fra deres følelser, situasjon og behov (2019, s. 14). Dette gir litteraturen mulighet til gjennom narrative emosjoner, slik som Nussbaum har beskrevet. Andersen skriver: «Litteraturen gir oss mulighet til både å studere de narrative emosjoner vi har internalisert, og til å reflektere over dem og utvikle kritiske holdninger til dem» (Andersen, 2019, s. 16). På denne måten er litteraturen med på å påvirke enkeltmennesket, men også samfunnet.

2.3.3 Litteraturen som speil og vindu

Rudine Sims Bishop bruker metaforene speil, vindu og glassdør når hun beskriver litteratur. Bishop hevder at litteraturen kan hjelpe oss å forstå andre mennesker: «One of the reasons literature exists is to transform human experience, and reflect it back to us so that we can better understand it» (Bishop, 1990, s. 11). På denne måten gir litteratur mulighet til å erfare gjennom andre.

Litteraturen kan fungere som et speil, der refleksjoner av en person sitt liv og erfaringer blir gjort tilgjengelig for oss (Bishop, 1990). På denne måten kan litteraturen være selvbekreftende. Det å se seg selv reflektert i litteratur, kan være et ønske og et behov mange barn og unge har. Det er viktig å huske på at litteraturen ikke bare er et speil eller et vindu, den også viser verdien i et samfunn: «When children cannot find themselves in books, or when they see themselves presented only as laughable stereotypes, they learn a powerful lesson about how much they are undervalued in the society in which they are a part.» (Bishop, 1990, s. 12). Derfor er det viktig at læreren velger litteratur som ikke marginaliserer eller bygger oppunder stereotypier. Det å bruke litteraturen som et speil kan være positivt når det kommer til representasjon, men kan også være en øyeåpner for hvordan samfunnet ser på mennesket.

Om vi bruker litteraturen som et vindu kan leseren se innbilte eller ekte, kjente eller nye perspektiver på verden (Bishop, 1990). Litteraturen kan også være en glassdør, en inngang til en verden leseren ellers ikke ville hatt tilgang til (Bishop, 1990). Det er viktig at elever får se gjennom et vindu i litteraturen som er ulik dem, for å bli kjent med personer og kulturer som er ukjent for dem, slik at de ikke vokser opp med et skjevt blikk på samfunnet og egenverdi

(Bishop, 1990, s. 15). Bishop mener at litteraturen kan lære mennesker å forstå andre bedre, noe som kan gi oss et annet syn på verden (Bishop, 1990, s. 16). Litteraturen kan på denne måten bidra til å endre leserens perspektiv på verden, ved å erfare gjennom litterære karakterer.

2.3.4 Behovet for helter

Innledningsvis trakk jeg frem hvordan Karsrud påstår at det legges mye ansvar på mediefortellingene, om litteraturen får mindre oppmerksomhet (2010, s. 51). Penne løfter også frem hvordan elevene kan bli tilbudt en narrativ motkultur til mediekulturen (2001, s. 81), noe skjønnlitteraturen gir mulighet til. Barn og unge i dagens samfunn vokser opp med andre former for «helter» enn tidligere. «Et problem er at vi har forvekslet kjendiser med helter», skriver May (1992, s. 45). Der karakterer som Harry Potter ble sett på som en helt for barn og unge på 90-tallet og tidlig 2000-tallet, er nåtidens helter for barn og unge ofte mediepersonligheter eller «påvirkere». Penne hevder at «en kjendis er noe helt annet enn en handlende helt» (Penne, 2001, s. 79). Likevel er det kjendiser og påvirkere barn og unge ser opp til. Penne skriver at mennesker har behov for helter: «Barn trenger en viss porsjon helter – handlende, aktive menn og kvinner som tar på seg ansvaret...» (2001, s. 79). Skjønnlitteraturens fortellinger kan være en mulig motvekt til mediefortellingene og muligens oppfylle behovet for helter.

En annen som var opptatt av dette behovet var psykologen Rollo May, som i 1992 publiserte boken *Myter og identitet*, som tar for seg menneskers behov for myter i livet. Her skriver han blant annet om behovet for helter. May skriver at «Vi lengter etter helter for å ha modeller, de skal være eksempler til etterfølgelse, moralske veivisere...» (1992, s. 45). Dette bygger oppunder behovet Penne beskriver. Barn og unge i dag har behov for rollemodeller som de kan erfare gjennom og lære av. Disse rollemodellene kan være de litterære karakterene i skjønnlitteraturen som leses i undervisningen.

May skriver at «Våre helter bærer vår lengsel, våre idealer, håp og tro, for de er skapt av våre myter.» (May, 1992, s. 48). Ut ifra dette kan det forstås som at heltene blir skapt av oss, fordi vi kjenner oss igjen i deres gjerninger. På denne måten kan vi identifisere oss med karakterene

i boken. Dette henger sammen med teorien om å bruke litteraturen som et speil, som beskrevet av Bishop.

Teoriene presentert ovenfor er knyttet sammen. Gjennom gjenkjennelse og betraktelse, som Bishop (1990) beskriver, får vi mulighet til å sette oss inn i ulike følelser, og utvikle evne til fantasi. Dette er en grunnleggende ferdighet, skal vi tro Andersen (2019), som er av betydning for både individet selv og individets fungering i samfunnet. Utvikling av følelser henger sammen med Nussbaum sine teorier om narrative emosjoner og forestillingsevne, som omhandler utvikling av empati og innlevelse. Nussbaum sin teori kan studeres i lys av Lindhè sin teori om *narrativa empatins paradox*, som bidrar til et annet syn på litteratur og utvikling av empati. Det som er felles for teoriene av Bishop, Andersen og Nussbaum, er hvordan det å sette seg inn i andres følelser og situasjon, kan utvikle empati. Dette kan igjen knyttes til Penne og May sine perspektiver på karakterenes funksjon som forbilder.

2.4 Lesing av litteratur og litteraturredaktikk

2.4.1 Erfaringsbasert lesing

Bruk av litteratur i undervisning krever at man velger en litteraturredaktisk metode, og tar stilling til hvordan man ønsker å bruke litteraturen i undervisningen. Erfaringsbasert lesing er en slik didaktisk tilnærming. Ifølge Blikstad-Balas og Roe (2020) setter metoden erfaringsbasert lesing elevenes leseopplevelse i sentrum (s. 97). Spørsmål som da kan stilles i undervisningen av lærer til elevene er: Hva er din opplevelse av teksten? Har du lignende erfaringer, slik som fremkommer i teksten? (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 98). På denne måten får elevene sine erfaringer stor plass i tolkningsarbeidet.

Som nevnt tidligere, er Hallvard Kjelen skeptisk til den erfaringsbaserte lesingen. Henning Fjørtoft (2014) uttrykker også bekymring for den erfaringsbaserte lesingen. Han skriver at vi ikke kun kan legge vekt på erfaringsbaserte tolkninger. Elevene sine tolkninger må begrunnes i noe, for eksempel gjennom bruk av sitater fra teksten eller ved bruk av analytiske begreper (Fjørtoft, 2014, s. 190). Om lærer er for åpen for at alle tolkninger skal være like gode eller sanne, blir det mindre fokus på hva som faktisk gir en gyldig tolkning av teksten (Fjørtoft,

2014, s. 190). Læreren kan åpne opp for elevenes erfaringer og opplevelser i tilknytning til skjønnlitteratur, men det er viktig at selve tolkningen grunner i en analytisk inngang. For eksempel ved å diskutere sitater, virkemidler og andre tekstdeler.

2.4.2 Leserorientert litteraturredidaktikk

Ved å ha en affektiv tilnærming til litteraturen, fokuserer leseren på følelser og empati, slik som beskrevet av Nussbaum og Andersen. Gjennom en slik tilnærming legger leseren vekt på egen rolle i møte med litteraturen. I de fleste litteraturteorier er det litteraturen og dens kontekst som har hovedfokus. Claudi belyser leserorientert litteraturteori, og skriver at «... litteraturvitenskapen må løfte blikket fra selve teksten og den sammenhengen den er blitt til innenfor, og rette det mot lesingen, mot den sosiale og historiske sammenhengen denne skjer i, og mot de erfaringene leseren møter teksten med» (Claudi, 2013, s.111). Ved å bruke en leserorientert tilnærming til litteraturen i undervisning, vil elevene få mulighet til å bruke seg selv i arbeid med litteratur.

Claudi viser til Wolfgang Iser, som er opptatt av hva som skjer med leseren i lesingen av en tekst, gjennom teorien om estetisk respons (Iser, 2006, referert i Claudi, 2013, s. 116). Iser legger i sin teori vekt på at leseren av litteratur er med på å skape forbindelser i litteraturen, ved å fylle ulike tomrom for å skape mening (Claudi, 2013, s. 116). På denne måten er leseren med på å gi mening til teksten. Iser hevder at tekster som har mange tomrom berører oss og blir mer sanne, fordi vi er med på å skape dem selv som lesere (Claudi, 2013, s. 118). Claudi skriver at vi gjennom lesing av fiktive tekster får mulighet til å se våre erfaringer i nytt lys, «... både fordi vi kan tre inn i nye virkeligheter som er forskjellige fra vår egen, og fordi vi gjennom vår egen meddiktning alltid må knytte teksten til vår egen virkelighet og våre egne erfaringer» (2013, s. 119). Gjennom fiksjon, får leseren både rettet blikket innover og utover.

2.4.3 Meningsfylt litteraturpedagogikk

Jon Smidt (1989) har forsket på ulike lesere i klasserommet, og understreker at det er viktig at innholdet i undervisningen oppleves som meningsfylt. Smidt benytter seg av begrepet subjektiv relevans. Han skriver at subjektiv relevans kan knyttes opp mot «åpenheten» eller

«igenkänning i texten», som er begreper Smidt låner fra Lars-Göran Malmgren (1986). Malmgren påstår at opplevelse av gjenkjenning i litteraturen kan være positivt: «Igenkänning av egna eller andras erfarenhet är en entrebiljett till en reception som är öppen mot både texten och verkligheten utanför texten» (Malmgren, 1986, sitert i Smidt, 1989). Smidt skriver at gjenkjennelsen kan skje gjennom temaer i litteraturen (1989, s. 32). I sin studie fant han ut at elevene fant innholdet i undervisningen subjektivt relevant på ulike områder. En informant var opptatt av tekstenes tematiske relevans, altså om personen finner temaene i teksten relevant (Smidt, 1989, s. 109).

Smidt skriver at «Bare det som oppleves relevant, kan få betydning for et menneske, enten det dreier seg om en opplevelse av bekreftelse og samhörighet eller av å være i vekst» (1989, s. 33). Dette begrunner han i at elever kan både ha behov for subjektiv relevans og utvikling (Smidt, 1989, s. 33). Dette kan forstås i sammenheng med Bishop (1990) sine metaforer om litteraturen. Tekster kan være enten speil eller vindu for eleven. På denne måten kan tekster være subjektiv relevante, enten det handler om å gi bekreftelse til eleven gjennom å møte noe kjent i litteraturen som et speil, eller om det handler om å la eleven utvikle seg, gjennom å kikke inn i vinduet som litteraturen åpner opp.

Ved å legge til rette for at elevene opplever subjektiv relevans i undervisningen, kan læreren drive meningsfylt litteraturpedagogikk. Smidt begrunner dette med at det å arbeide med noe som oppleves meningsfylt, kan gi økt selvtillit, som igjen kan føre til opplevelse av håp, overskudd og lyst (Smidt, 1989, s. 243). Hva som er meningsfylt, kan være subjektivt for hver enkelt elev. Lærer har en krevende jobb foran seg, ved å finne litteratur som «treffer alle», og som kan anses som meningsfylt på ulike måter. Smidt argumenterer for at å oppleve undervisningen som selvbekreftende er viktig, men at det må være dialektikk mellom det kjente og det ukjente. Dette er fordi selvtilliten kan vokse i møte med utfordringer, og det å mestre dem (Smidt, 1989, s. 243). Det er da viktig å finne balansen mellom prioritering av innlevelse og distanse i litteraturundervisningen. Læreren må variere på å velge litteratur som kan fungere som speil og som vindu i undervisningen.

2.4.4 Affektbasert litteraturundervisning

Mye av teorien over kan knyttes til affektteori, som omhandler følelser. Dette gjelder særlig perspektivene og teoriene hentet fra Nussbaum (1990, 2016) og Andersen (2019).

Affektbasert litteraturundervisning er en av mange mulige måter å arbeide med litteratur i klasserommet på. Kristin Buvik Sivertsen skriver at en slik form for undervisning setter følelsesmessige responser sentralt, og at både lesingen og undervisningen vil være leserorientert (2021, s. 2). Affektiv litteraturundervisning er på denne måten tett koblet til leserorientert litteraturteori, der både en affektiv og en leserorientert tilnærming til litteratur, vil sette deler av leseren sine tanker og følelser i sentrum.

Sivertsen argumenterer for at en affektiv tilnærming til skjønnlitteratur kan oppfattes som instrumentelt. Dette begrunner hun med at fokuset blir for ensidig på følelser og affekter i lesningen av litteraturen (Sivertsen, 2021, s. 2). Hun støtter seg til Rita Felski, som gir to perspektiver på affektive tilnærminger til litteratur. Felski (2020) skiller mellom begrepene «representations of affect», som omhandler hvordan en bok/tekst skildrer den emosjonelle tilstanden til en karakter, og begrepet «solicitations of affect», som ser på hvordan en bok oppmuntrer til visse typer emosjonelle responser (Felski, 2020, s. 29). Felski (2020) trekker frem et tredje perspektiv på affektiv tilnærming til litteratur, i tillegg til hvordan en tekst representerer eller oppfordrer til affekt. Perspektivet stiller spørsmål til hvordan vi føler ovenfor et kunstverk (Felski, 2020, s. 29). Her kommer igjen den leserorienterte og affektive måten å tilnærme seg litteraturen på. Skjønnlitteraturen blir gitt mulighet til å brukes som et instrument for samtale om affekter.

Sivertsen (2021) oversetter begrepene til Felski (2020) til «representasjon» og «oppfordring». Sivertsen skriver at å studere representasjon av følelser i litteratur, bidrar til å utvikle elevenes analytiske ferdigheter (2021, s. 6). Elevene får mulighet til å benytte et metaspråk eller begrepsapparat for å snakke om litteratur, for eksempel ved å snakke om virkemidler i teksten. På denne måten er ikke skjønnlitteraturen kun et instrument til å prate om følelser, men heller en gjenstand leseren kan studere og undersøke. Disse undersøkelsene er et grunnlag for å videre samtaler om hvilken representasjon teksten gir av emosjoner, hvilke følelser litteraturen oppmuntrer til, eller hvordan elevene selv føler det ovenfor teksten.

Teorien og perspektivene innen den affektbaserte litteraturundervisningen kan bidra til å gi perspektiver på muligheter og utfordringer ved bruk av skjønnlitteratur i tilnærming til livsmestring i norskfaget. På denne måten vil oppgaven både se på litteraturen i seg selv, men også inkludere et didaktisk perspektiv i analysen og drøftingen av romanen *Dette er ikke oss*.

3 Metodiske innfallsvinkler

3.1 Begrunnelse for valg av metode

For å undersøke problemstillingen og forskningsspørsmålene har jeg valgt å gjøre en nærlesing av den utvalgte romanen og dybdeintervjuer med et utvalg lærere. Denne kombinasjonen av metoder gjør at jeg får svart direkte på problemstillingen og forskningsspørsmålene, der det første spørsmålet er rettet mot en tekstintern tilnærming, og det andre spørsmålet krever en norskdidaktisk tilnærming. Litteratur som forskningsobjekt «... befinner seg i et mellomrom mellom observerbare språk tegn og betydningsdannelser i leserens hode» (Markussen, 2013, s. 23). Nærlesing er altså noe subjektivt, fordi leseren danner seg egne betydninger gjennom sin tolkning og nærlesing av en tekst. Derfor har jeg valgt å kombinere metoden litterær analyse med dybdeintervjuer, for å løfte frem flere forståelser av romanen *Dette er ikke oss* og temaet livsmestring i litteraturundervisningen.

På denne måten utfyller metodene hverandre. Jeg får utforsket informantenes og min egen forståelse, samt tanker rundt boken *Dette er ikke oss* i tilknytning til temaet livsmestring. Denne metodetriangulering gjør at jeg får belyst problemstillingen ut fra to perspektiver, noe som kan styrke studiens gyldighet og pålitelighet. På bakgrunn av dette har jeg valgt at det empiriske grunnlaget til oppgaven skal bestå av intervjumateriale samlet inn i perioden januar 2024 til februar 2024 og en litterær analyse av den valgte skjønnlitterære romanen. Ved at informantene leser *Dette er ikke oss* i forkant av intervjuene, vil romanen kunne fungere som et omdreiningspunkt for samtale, og et felles grunnlag til videre drøfting.

Denne masteroppgaven skiller seg fra tidligere forskning på området skjønnlitteratur og livsmestring, ved at informantene i studien har lest den utvalgte romanen. Masteroppgaven bidrar også med nye perspektiver innen forskningsfeltet ved å bruke en roman det ikke er forsket på tidligere. Dette kan bidra til å belyse nye muligheter og utfordringer ved bruk av skjønnlitteratur til arbeid med temaet livsmestring. På denne måten både utfyller og komplimenterer masteroppgaven tidligere forskning.

3.2 Litterær analyse

Nærlesingen av boka fungerer som en inngang til å utforske de didaktiske mulighetene og utfordringene ved romanen *Dette er ikke oss* tilknyttet temaene livsmestring. Jeg har valgt å rette meg etter Andersen (2019) sin beskrivelse av litterær analyse, med utgangspunkt i tematikk og karakterer. Ved å studere karakteren Sanna i *Dette er ikke oss*, og tematikker i boken, vil jeg kunne svare på første forskningsspørsmålet omhandlende *hvordan karakteren Sanna og tematikker i romanen Dette er ikke oss (Alaei, 2021) kan bidra til å tematisere livsmestring i norskfaget*. Dette vil bidra til å kunne belyse den overordnede problemstillingen.

3.2.1 Tematisk analyse

Andersen (2019) beskriver hvordan en litterær analyse med utgangspunkt i tematikk kan gjøres. En tematisk analyse kan forstås som å jobbe gjennom en tekst i et hierarki. Tematikken bygger på motiver, som igjen bygger på episoder. Han definerer tematikk som en «... samlende, oppsummerende, abstrakt og generaliserende påstand om hva hele romanen dypest sett handler om» (2019, s. 135). Dette kan sees på som en «hypotese», og kan være formulert som en påstand om teksten (Andersen, 2019, s. 138). Det er viktig å understreke at det ikke kun er én måte å tolke tematikken i en roman på (Andersen, 2019, s. 135). Andersen (2019) skriver videre at ved å gjøre en analyse er ikke målet å finne frem til en objektiv sannhet, men heller å konkretisere hovedtanker, grunnideene, holdningene eller problemstillingene teksten belyser. Tematikken er øverst i hierarkiet.

Under temaet i hierarkiet finner vi motiver. Tematikken kommer til uttrykk gjennom motiver i teksten. Andersen beskriver motiver som deler av teksten som bekrefter den overordnede tematikken (2019, s. 136). Episoder, replikker, tankereferater, skildringer og symboler befinner seg nederst i hierarkiet (Andersen, 2019, s. 137). Dette er steder i teksten der motivene blir tydeliggjort, og tematikken blir belyst.

Jeg leste først gjennom romanen, og skrev ned hva det overordnede temaet i romanen er. Jeg brukte dette som en «hypotese», som jeg jobbet ut ifra. Deretter gikk jeg gjennom boken igjen

for å markere motivområder, og steder i teksten hvor temaet kom til uttrykk. Jeg ga meg selv rom til å justere på både tematikk og motiver underveis i analyseprosessen.

3.2.2 Karakteranalyse

En annen måte å undersøke hvordan romanen kan bidra til å tematisere livsmestring i norskfaget, er gjennom karakterene i boka. Andersen (2019) skriver at det finnes to typer litterære karakterer: flate og runde. En flat karakter fungerer som en representant for ulike egenskaper, skjebner eller problemer (Andersen, 2019, s. 33). I en analyse av flate karakterer undersøkes deres funksjon i fortellingen, eller hva de representerer (Andersen, 2019, s. 34). Runde karakterer definerer Andersen som dynamiske og komplekse, som kan forandre seg fra situasjon til situasjon, og ha en tydelig utvikling (2019, s. 37).

Ved å studere romanens *affektive rom* utforsker jeg hvordan ulike «steder» i romanen er ulikt preget av følelser og stemninger, og hvordan dette spiller inn på karakterene (Andersen, 2019, s. 39). Andersen (2019) fremhever at det er vesentlig å analysere hva som kan sees på som normalitet i de affektive rommene, og se etter brudd på denne normaliteten. Vi kan stille spørsmål om hva som skjer når normaliteten brytes (Andersen, 2019, s. 40).

Script er også noe som kan vektlegges i analyse av runde karakterer. Dette handler om at reaksjoner inntreffer i bestemte sekvenser (Andersen, 2019, s. 40). Følelser kommer ofte i rekkefølger, som vi kan kalle script. Et eksempel på dette er at følelsen skam ofte fører til at mennesker skjuler det de skammer seg over (Andersen, 2019, s. 40). Slike script sier noe om karakteristikkene til en karakter. Vi har også det som kalles *life script*, som er individuelle og viser scripter som kan være gjentakende i en karakter sitt liv. Det vil være interessant å studere om noen reaksjoner avviker fra disse life scriptene, siden affektive fremferd kan knyttes til karakteren sin fortid (Andersen, 2019, s. 41). På denne måten kan script og life script være med på å påvirke spenningsutviklingen i fortellingen.

Ved å studere romanens *affektive impulsilder* kan man få dypere forståelse for karakterenes følelser. Impulsilde kan forstås som en konkret hendelse i fortellingen, som setter i gang reaksjoner hos karakteren (Andersen, 2019, s. 43). Dette inkluderer undersøkelser av både

ytre og indre hendelser, som kan være impulsilder til karakterens reaksjoner. Det er altså ikke kun ytre hendelser som kan frembringe reaksjoner hos karakterer, men også intellekt, ideer, ideologier eller politiske og religiøse oppfatninger (Andersen, 2019, s. 45). Affektive impulsilder kan knyttes til begrepet *emosjonelt hegemoni*, som handler om makt (Andersen, 2019, s. 45). Dette kan utspille seg ved at en følelsesmessig reaksjon dominerer over en annen, noe som kan påvirke sosiale strukturer (Andersen, 2016, s. 107), for eksempel innad i en familie.

Følelsenes varighet vil også være av interesse for analysen. Dette er knyttet til stemningsskifter i romanen, der emosjonens varighet er av betydning (Andersen, 2019, s. 46). Andersen (2019) bruker fire begreper hentet fra psykologen Keith Oatley, for å beskrive emosjoners varighet. Jeg har valgt å inkludere et av begrepene, som er relevant for analysen. *Reactive emotions* kan oppstå brått, gjerne i sammenheng med at noe uventet finner sted, og markerer en ending (Andersen, 2019, s. 46). Andersen (2019) påpeker at det kan være relevant å stille spørsmål ved om hovedkarakteren er drevet av reaktive emosjoner, er et stemningsmenneske, eller fremstår som en stabil karakter som er styrt av varige følelser (s. 48).

3.3 Kvalitativt intervju

3.3.1 Dybdeintervju

Dybdeintervju som metode ble valgt med bakgrunn i ønsket om å skape en fri samtale om et gitt tema (Tjora, 2021, s. 127), som i denne studien er bruk av romanen *Dette er ikke oss* inn mot temaet livsmestring. Kvalitative dybdeintervjuer egner seg til å innhente data der forskeren er opptatt av å studere meninger, holdninger eller erfaringer (Tjora, 2021, s. 128). Dybdeintervjuer har den fordelen at de gir mulighet til å utforske subjektiviteten i informantens opplevelse, der det i et intervju er mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål som gjør at informanten får mulighet til å konkretisere og utdype svarene sine (Tjora, 2021, s. 293). Dybdeintervjuet er semistrukturert. Det følger en struktur i form av intervjuguide, men informantene gis rom til å komme med digresjoner eller utdypelser (Tjora, 2021, s. 128).

En svakhet ved dybdeintervjuet er at intervjusituasjonen kan sees på som asymmetrisk. Dette er fordi deltakerne i samtalen ikke er likeverdige, der det er forskeren som har kontroll på samtalen og definerer den (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 23). Dette kan påvirke nøytraliteten i et dybdeintervju. I denne studien har jeg som mål å skape en åpen samtale i intervjusituasjonen, og å bygge ned asymmetrien som kan oppstå. Brinkmann og Tanggaard (2010) skriver at forskeren alltid vil ha med seg et formål inn i en intervjusituasjon (s. 41), noe som vil forsterke denne asymmetrien. Videre trekker de frem at intervjueren må ha fokus på å lytte til informantene gjennom intervjuene (Brinkmann & Tanggaard, 2010, s. 42), noe som kan åpne opp samtalen. Dette gjorde jeg ved å være nysgjerrig og aktivt lytte til informantenes svar, ved å stille oppfølgingsspørsmål underveis i intervjuet. Muligheten til å skape en åpen samtale i intervjusituasjonen starter allerede i utforming av spørsmål til intervjuguiden.

3.3.2 Intervjuguide

I forkant av intervjuene laget jeg en intervjuguide med spørsmål som satte en ramme for intervjuene. Jeg valgte å sende informantene intervjuguiden i forkant, slik at de fikk mulighet til å forberede seg og gjøre seg opp tanker om egen forståelse og erfaring før selve intervjuet. Jeg valgte å pilotere intervjuguiden i forkant av intervjuene. Pilotintervjuet ble gjort med en medstudent, med undervisningserfaring i faget norsk. Dette gjorde jeg for å vurdere kvaliteten på spørsmålene i intervjuguiden. Gjennom pilotintervjuet fikk jeg også testet at opptaksverktøyene fungerte optimalt. Det å gjennomføre et pilotintervju gjorde at jeg følte meg tryggere og bedre forberedt i rollen som intervjuer.

Intervjuguiden er delt opp i temaer: innledende spørsmål, folkehelse og livsmestring sin plass i norskfaget, perspektiver på bruk av skjønnlitteratur, romanen «Dette er ikke oss» av Neda Alaei, og avslutningsspørsmål. Dette sørger for at samtalen følger en viss struktur. Intervjuguiden inneholder i alt 13 spørsmål, der 9 av spørsmålene kan sees på som hovedspørsmål som retter seg mot problemstillingen og forskningsspørsmålene. Erfaringer og oppfatninger kommer best frem når informanten selv kan være med på å bestemme hva som skal tas opp (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 78). Jeg har derfor gjort flere av

spørsmålsformuleringene åpne, slik at informantene også får mulighet til å dra inn digresjoner og annet de mener er relevant for studien. Se vedlegg 2 for intervjuguiden i sin helhet.

3.3.3 Utvalg

«Informanten er intervjuets hovedperson» skriver Olsen (2002, s. 88). Det er derfor viktig å bruke tid på å skaffe «gode» informanter. Olsen (2002, s. 89) beskriver en god informant som en som kan gjenskape informasjon om forhold som vil være relevant for studiens problemstilling. I dette masterprosjektet vil en god informant defineres som en lærer som har erfaring med å bruke skjønnlitteratur i norskundervisning, og som har kjennskap til det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring.

For å velge informanter brukte jeg strategisk seleksjon som seleksjonsstrategi. Dette er fordi jeg er opptatt av spesifikke egenskaper ved gruppen informanter (Olsen, 2002, s. 83), og velger ut informanter på bakgrunn av disse egenskapene. Jeg var opptatt av å skaffe informanter som kunne oppfylle følgende kriterier: erfaring med å undervise i norskfaget på ungdomstrinnet og utdanningsbakgrunn som er relevant for læreryrket. Disse kriteriene ble satt for å sikre at informantene var relevant for studien, for å sikre studiens kvalitet.

Jeg valgte å rekruttere informanter i eget nettverk, ved å ta kontakt med bekjente som arbeider som lærere, eller fikk bekjente til å foreslå noen som kunne være mulige informanter. Jeg sendte deretter ut en e-post (vedlegg 1) til tretten lærere, der jeg til slutt sto igjen med tre informanter som ønsket å delta i studien. Utvalget på tre informanter vil være tilstrekkelig for å undersøke problemstillingen, fordi problemstillingen er mer opptatt av å undersøke i dybden enn i bredden. I utvalget ønsket jeg å inkludere lærere fra forskjellige skoler. Det er tenkelig at skoler og lærere jobber ulikt med både skjønnlitteratur og de tverrfaglige temaene. Informantene er derfor fra tre forskjellige ungdomsskoler.

Det å skaffe «nok» informanter var utfordrende. Noen informanter svarte ja etter kort tid, mens andre ga tilbakemelding om at de ikke ønsket å delta, og begrunnet dette med at det kunne oppfattes som tidkrevende å delta i prosjektet. På bakgrunn av dette valgte jeg å justere på de opprinnelige kriteriene for informanter, som først krevde at vedkommende skulle være

praktiserende lærer. Ved å justere dette til å heller inkludere «erfaring» innen læreryrket og «utdanningsbakgrunn» innen norskfaget, kunne jeg inkludere informanter som også er under utdanning, og av den grunn ikke arbeider som lærer på fulltid. Denne vurderingen ble gjort for å sørge for at studien har tilstrekkelig mengde informanter. Under følger en oversikt over informantene, deres ansiennitet som lærere og deres fagkombinasjoner.

Lærer	Ansiennitet som norsklærer	Fag
Lærer 1	16 år	Norsk, samfunnsfag, kunst og håndverk
Lærer 2	Nåværende student ved lærerutdanning (jobbet 5 år som lærervikar, før og ved siden av studiene)	Norsk, naturfag
Lærer 3	20 år	Norsk, kunst og håndverk, samfunnsfag, friluftsliv, kroppsøving, utdanningsvalg

Tabell 1: Oversikt over studiens informanter.

Tabellen viser at informantene har variert mengde erfaring i læreryrket og fagsammensetning. Informantene har til felles at de alle jobber som lærere på tidspunktene intervjuene ble gjennomført, og har utdanning i norskfaget.

3.3.4 Gjennomføring av intervjuene og transkribering

Det ble gjennomført et intervju med hver av informantene. Intervjuene varte 51 minutter, 25 minutter og 44 minutter. Det ble gjort opptak av intervjuene på mobiltelefon og iPad. Dette ble gjort for å sikre at det faktisk ble gjort opptak, i tilfelle det skulle forekomme tekniske problemer på en av opptaksenhetene. I etterkant av intervjuene ble opptakene lastet opp i OneDrive, i en mappe beskyttet med passord. Opptakene ble slettet fra telefon og iPad i

etterkant. Intervjuene ble gjennomført på tre ulike steder: et grupperom på informantens sin arbeidsplass, et grupperom på universitetet, og i hjemmet til en informant. Alle stedene gjorde det mulig å gjennomføre intervjuene uavbrutt og i rolige omgivelser.

Informantene i studien er personer som er kjent for meg. Det kan derfor ligge forventninger om hvem den andre er, som kan virke inn på kommunikasjonen i et intervju (Tjora, 2021, s. 133). Disse forventningene om «roller» og intervjusituasjonen i seg selv, kan legge føringer eller forventninger i intervjuet, noe det er viktig å være bevisst på. Intervjuene ble gjort opptak av på en mobiltelefon og iPad som lå plassert midt mellom informant og intervjueren. Dette kan for noen gjøre det vanskeligere å snakke fritt. For å minske sjansen for at informantene skulle påvirkes av disse faktorene, forsøkte jeg å skape en avslappet stemning, som gir rom for at informantene kan snakke åpent. Dette gjorde jeg ved å legge bort penn og papir, og heller bruke lydopptak, slik at informantene fikk inntrykk av at det var en «vanlig» samtale, og ikke en intervjusituasjon. Det å bruke lydopptak sørger for at jeg som intervjuer kan være mer til stede i samtalen, og at det blir bedre kommunikasjon og flyt i intervjuet (Tjora, 2021, s. 180). Det å bruke lydopptak kan likevel være begrensende for noen informanter, og at de kan ønske å uttrykke seg i fortrolighet når lydopptakeren skrur av (Tjora, 2021, s. 182). I intervjuene som er blitt gjennomført har ikke dette vært noen utfordring, siden tema for masteroppgaven ikke anses som sensitivt eller utfordrende å snakke om.

I etterkant av intervjuenes opplasting i OneDrive, transkriberte jeg intervjuene. For å transkribere benyttet jeg meg først av transkriberingsfunksjonen i Word. Jeg opplevde at transkriberingsverktøyet stadig skrev feil, og valgte derfor å transkribere intervjuene selv. Kvale og Brinkmann (2009) påpeker at det å transkribere er en fortolkningsprosess som kan skape både praktiske og prinsipielle problemer. I overføringen fra muntlig til skriftlig språk kan det Tjora (2021) kaller «visuelle ledetråder» og stemning forsvinne. Det er derfor en fordel at det er jeg selv som holder intervjuene og transkriberer dem i etterkant. På denne måten går ikke ledetråder som er av betydning for forskningen tapt. Jeg valgte å gjøre en normativ transkribering (Tjora, 2021, s. 186) av intervjuene på bokmål, fordi talemåte eller dialekt ikke har betydning for meningsinnholdet i samtalen.

For å analysere de transkriberte intervjuene har jeg valgt en fenomenologisk tilnærming. I analysen av datamaterialet har jeg latt meg inspirere av en systematisk tekstkondensering, etter beskrivelsene til Kirsti Malterud (2011), som bygger på psykologen Amedeo Giorgi sin beskrivelse av fenomenologisk analyse. Ifølge Malterud er *helhetsinntrykket* særlig viktig (Malterud, 2011, s. 98). Jeg leste derfor gjennom transkripsjonene av intervjuene nøye, for så å oppsummere inntrykkene mine i noen foreløpige temaer. Jeg kom frem til disse temaene: Romanen *Dette er ikke oss*, bruk av skjønnlitteratur og folkehelse/livsmestring.

Etter denne gjennomgangen jobbet jeg med å skille ut de relevante delene av intervjuene, altså en identifisering av *meningsbærende enheter* (Malterud, 2011). Jeg gjorde en systematisk gjennomgang av datamaterialet, der jeg hadde temaene som utgangspunkt for gjennomgangen. Denne prosessen kalles for koding (Malterud, 2011, s. 101). De endelige kodene er et organiseringsverktøy (Malterud, 2011, s. 104), som gjør det enklere å identifisere de meningsbærende enhetene i de transkriberte intervjuene, og på den måten redusere mengden datamateriale (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 101). Jeg noterte kodeord i marginen på utskrift av transkripsjonene.

Det er viktig å være fleksibel i hele analyseprosessen (Malterud, 2011, s. 102), da dette kan åpne for nye nyanser. Jeg gikk stadig frem og tilbake mellom rådata, temaer og koder, og var kritisk til mine egne tolkninger. På denne måten forsøkte jeg å ha en abduktiv tilnærming i analyse av transkripsjonene. Det innebærer at jeg startet med en åpen, induktiv tilnærming uten for mange forutinntatte forventninger før jeg sammenlignet kategorier med foreliggende teori (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 102-104).

Del tre av analyseprosessen beskriver Malterud (2011) som *kondensering*. Her fokuserte jeg på delene av datamaterialet som jeg har kodet og hentet ut meningsbærende enheter. Jeg har hentet ut de meningsbærende tekstelementene fra intervjuene, noe som gjør at jeg sitter igjen med et redusert datamateriale. I denne prosessen er jeg opptatt av å studere kodene og se om noen av de kan slås sammen eller underordnes hverandre (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 104). Jeg valgte å lage en tabell, der jeg organiserte koder og meningsbærende enheter til hverandre. Ut ifra den meningsbærende teksten som summerer innholdet i tabellen, fremheves et «gullsitat». Dette sitatet viser hva som tidligere har blitt abstrahert, slik som

Malterud (2011) beskriver i sin systematiske tekstkondensering. Utdraget fra tabellen viser hvordan funnene som kommer ut av analysen har blitt organisert:

Folkehelse/livsmestring	Temaer Livsmestring Fiktive karakterer	<p>Lærer 2: «... jeg tenker at skjønnlitteratur har en fin mulighet til å belyse og tematisere ulike ting som går inn under folkehelse og livsmestring da, og enten om det er kjønn, seksualitet, økonomi, psykisk helse, alle disse undertemaene av folkehelse og livsmestring. Også at skjønnlitteratur vil være en fin måte å nærme seg tema på, ved at man har fiktive karakterer som du kan prate om, for å nå inn til elever, om ting som kanskje kan være vanskelig å snakke om ellers da.»</p> <p>Lærer 1: «Men jeg tror skjønnlitteraturen kan spille en viktig rolle. I temaet folkehelse og livsmestring er det mange ting som elevene ikke tør å snakke om eller ikke vil. Og da er det kjempefint å kunne ha en historie å fortelle da, som de kan bruke på sin måte, og som kanskje kommer til nytte for de.»</p>
	Livsmestring Åpne seg opp Nytteverdi	

Tabell 2: Utdrag av tabell med oversikt over meningsbærende enheter og tilhørende koder fra transkripsjonene av intervjuene.

Det siste steget i analysen er selve *sammenfatningen* (Malterud, 2011). Her er man opptatt av å rekontekstualisere, og ta kondenseringen til beskrivelser og begreper. Hensikten i denne delen av analysen er «å identifisere mønstre og sammenhenger i dataene som ikke umiddelbart er synlige» (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 105). Her er det viktig å vurdere om resultatene gir en gyldig beskrivelse av den opprinnelige sammenheng

(Malterud, 2011, s. 107). For å sikre dette har jeg gjennom hele analyseprosessen vært fleksibel, ved å endre og legge til temaer og koder om det har vært nødvendig. Jeg har lest nøye gjennom materialet flere ganger, for å sikre at resultatene er gyldige, og at de ikke tas ut av kontekst. Som nevnt tidligere er denne analysen en del av tolkningen som skjer i prosessen fra transkribering til resultat. Til slutt satt jeg derfor igjen med disse overordnede temaene, som jeg har valgt å strukturere analysekapittelet av intervjuene etter: Gjenkjennelse og empati, tematikk, åpenhet, fremstilling av karakterer, livsmestring i *Dette er ikke oss*.

3.4 Validitet og reliabilitet

Troverdighet er noe som skal sees i alle ledd i forskningen, fra selve designet til tolkningen av resultater (Svenkerud, 2021, s. 100). Troverdighet kan sees i sammenheng med reliabilitet, validitet og generaliserbarhet (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 246). Ved å drøfte studiens validitet og reliabilitet vil jeg kunne vurdere om dybdeintervjuer med et utvalg lærere og litterær analyse er egnet for å svare på problemstillingen og forskningsspørsmålene.

Validitet henger sammen med fortolkning av data (Thagaard, 2009, s. 201), og kan forstås som gyldighet, altså at studien måler det den ønsker å måle (Nyeng, 2012, s. 109). Validitet er opptatt av om empirien og analysen bidrar til å svare på problemstillingen. Tjora (2021) skriver at ved å tydeliggjøre hvordan man forsker ut fra problemstilling og forskningsspørsmål, og videre redegjøre for bakgrunn for spørsmålene, teoretisk grunnlag og datainnsamlingsmetoder, kan man styrke studiens gyldighet (s. 262). Denne «gjennomgang» kommer tydelig frem ved gjennomgang av teori og metoder.

En annen dimensjon av validitet er objektivitet. Dette retter seg mot spørsmålet om kunnskapen forskeren får ut av intervjuer, kan regnes som objektiv (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 247). I denne studien er jeg ikke ute etter å finne en objektiv sannhet, men heller subjektive tanker og meninger, som jeg videre kan drøfte opp mot teori. Med tanke på metoden dybdeintervju, er det relevant å vurdere den kommunikative validiteten til studien. Kommunikativ validitet handler om at gyldig kunnskap konstrueres i dialog der motstridende påstander blir diskutert (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 258). I selve intervjuet møter ikke informantene motstridende påstander. Det er i drøftingskapittelet i oppgaven at informantenes

påstander blir drøftet opp mot teori, som kan være motstridende med informantene sine uttalelser. Jeg har valgt å ha med teori som også viser to sider av samme sak, for eksempel Nussbaum og Lindhé. Det er tenkelig at det å gjennomføre innsamling av data gjennom gruppeintervjuer kunne styrket den kommunikative kvaliteten. Dette er fordi informantene da kunne drøftet sammen, og eventuelt kommet med motargumenter til hverandre.

Reliabilitet kan forstås som pålitelighet, og handler om studiens troverdighet (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 250). Denne påliteligheten kan forstås som «... sammenhenger internt i forskningsprosjektet og hvordan dette synliggjøres i rapporteringen» (Tjora, 2021, s. 263). For å styrke oppgaven sin pålitelighet er det altså viktig å være transparent, for eksempel i form av innsyn i forskningen og ulike deler av masteroppgaven (Tjora, 2021, s. 264). Tjora (2021) påstår at presentasjon av empiri er viktig når det kommer til pålitelighet. Reliabilitet kan styrkes gjennom å tydeliggjøre forskjellene på primærdata og forskerens egne vurderinger (Thagaard, 2009, s. 199). På bakgrunn av dette tydeliggjør jeg primærdata gjennom direkte sitater, og opplyser om når jeg gjør vurderinger og tolkninger ut fra primærdata.

En annen begrensning ved studien kan være bias, som handler om skjevhet i forskningen (Staff, 2015). I dette tilfellet er det snakk om seleksjonsbias. Dette henger sammen med utvalget av informanter i studien, og at de som deltar frivillig i en studie ofte skiller seg fra de som ikke ønsker å delta (Staff, 2015). I denne studien har avslag fra å delta blitt begrunnet av flere mulige informanter i mangel på tid til å delta. Det å skulle lese en roman og delta i et intervju kan for enkelte fremstå som tidkrevende, og kan være en årsak til å ikke ønske å delta i studien. Likevel kan jeg ikke utelukke at utvalget av informanter har større interesse for å delta enn andre på bakgrunn av interesse. Dette er ikke av betydning for studien, fordi problemstillingen og forskningsspørsmålene allerede er ute etter subjektivitet i form av refleksjoner og erfaringer, som gjerne kan uttrykkes som «skjevhet».

En annen form for bias som kan påvirke studien, særlig den litterære analysen, er forskerbias. Dette henger sammen med at forskeren kan være forutinntatt med tanke på verdier eller interesser, eller har ønsker om bestemte konklusjoner på forhånd av studien (Grønmo, 2020). For å sikre at denne skjevheten ikke forekommer har jeg derfor valgt å kombinere litterær analyse med kvalitative intervjuer som empirisk grunnlag for studien. Denne

metodetrianguleringen kan gjøre at de kvalitative intervjuene kan bekrefte eller avkrefte konklusjoner som kommer ut av den litterære analysen, og også bidra med andre konklusjoner og perspektiver. Informantenes leseerfaringer kan skape både dybde og bredde i svaret på den overordnede problemstillingen, og bidra til å løfte frem ulike måter skjønnlitteratur generelt kan brukes i arbeid med temaet livsmestring i norskfaget.

3.5 Forskningsetiske hensyn

Ved forskning er det viktig å ivareta forskningsetiske prinsipper. I denne sammenhengen gjelder det å ivareta etiske hensyn i alle faser av intervjuundersøkelsene (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 79). Christoffersen og Johannessen (2012) skriver at det er særlig tre etiske hensyn forskeren må forholde seg til: informantens rett til selvbestemmelse og autonomi, informantenes privatliv og informantenes sikkerhet (s. 41).

Informantene som deltar i studien har gitt informert samtykke, ved å signere et samtykkeskjema i forkant av intervjuet (se vedlegg 3). Informantene fikk informasjon om studiens hensikter, forskningsdesign, fordeler ved å delta og eventuelle risikoer i forkant av intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 88). Jeg informerte også om at det vil bli gjort lydopptak av intervjuet, og at informantene når som helst kan velge å trekke seg fra studien, selv etter at intervjuene er gjennomført. Dette sikrer at informantene deltar frivillig. Disse etiske hensynene gjøres for å sikre informantenes rett til selvbestemmelse og autonomi, deres privatliv og sikkerhet.

Etiske hensyn med tanke på konfidensialitet er viktig i forskning. Dette innebærer at private data som vil kunne identifisere deltakerne, utelates (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 90). I studien har informantene sin identitet blitt anonymisert, noe de har blitt informert om i forkant, dette etiske hensynet er tatt for å sikre informantene sitt privatliv og sikkerhet. Utenom lydopptakene er det ikke blitt behandlet noen personopplysninger som kan regnes som sensitive. Studien er meldt inn til Sikt, kunnskapssektorens tjenesteleverandør, som har godkjent at studien forholder seg til personvernloven.

4 Analyse og resultater

4.1 Analyse av Dette er ikke oss

4.1.1 Tematisk analyse

Jeg har valgt å fokusere på to temaer i romanen *Dette er ikke oss*. Denne avgrensningen er gjort for å sikre at temaer som er av relevans for problemstillingen blir belyst. Øverst i første tema-hierarki er temaet *livsmestring*. I den første gjennomlesingen av romanen anså jeg dette som et essensielt tema for handlingen. Denne tematikken kommer til uttrykk gjennom flere motiver i teksten, jeg har valgt å fokusere på motivene: relasjonsmotiv, ensomhetsmotiv og håpsmotiv.

Relasjonen mellom Sanna og faren hennes er spesielt viktig for å kunne forstå livsmestringen til Sanna. Relasjonen mellom datteren og faren er byttet om, der Sanna er den som tar vare på sin egen far. Det er flere sekvenser i boken hvor Sanna er den som utøver omsorg, i form av trøst, matlaging og husarbeid. Etter at Sanna tidlig i boken har klippet håret til faren sin og skal ta et bilde av ham med det gamle kameraet til moren, braser faren sammen i gråt. Igjen må Sanna trøste pappaen: ««Pappa, det kommer til å gå bra,» sier jeg. «Jeg er her»» (Alaei, 2021, s. 66). Sitatet er representativt for forholdet deres gjennom hele romanen. Det er Sanna som er der for pappaen, aldri omvendt. Dette gjør at Sanna «overmestrer» livet sitt, der hun påtar seg langt mer ansvar og arbeidsoppgaver enn det en 14 åring skal ha. Sanna beskriver faren som «... livredd for å leve, men dødsredd for å dø» (Alaei, 2021, s. 47). Derfor tar hun på seg ansvaret for å holde liv i pappaen sin.

Relasjonen mellom læreren Trine og Sanna er også med på å markere livsmestring som et overordnet tema i romanen. Trine forsøker å få Sanna til å åpne seg opp om situasjonen hun står i, noe Sanna ikke ønsker: «Hun ser på meg, og jeg ser at hun ser meg. «Det går bra med meg», sier jeg, staver det nesten sånn som pappa pleier. Det. Går. Bra. Med. Meg» (Alaei, 2021, s. 159). På denne måten undertrykker Sanna mange av følelsene sine, særlig sorgen over moren sin død. Dette er noe som bekymrer Trine, noe Sanna ikke forstår: «Trine blar tilbake, ser opp på meg med en bekymra rynke mellom øynene. Hun ser alltid på meg på den

måten, men jeg forstår aldri hvorfor. Jeg forstår ikke hva hun ser når hun ser på meg» (Alaei, 2021, s. 119). Som leser er det tydelig at Trine er bekymret for hvordan Sanna har det, både hjemme og hvordan hun håndterer moren sin død. Trine forsøker å få Sanna i tale, og det nærmeste hun kommer er når Sanna innrømmer at hun savner pappaen sin. Gjennom denne relasjonen blir det tydelig at Sanna undertrykker følelsene sine og ønsker å fremstå som at alt er «perfekt».

Gjennom flere episoder i romanen kommer ensomhetsmotivet frem. Ensomhet kan falle inn under den delen av livsmestring som handler om å håndtere følelser. Det er tydelig at flere av karakterene i romanen ser på fraværet av en voksenperson i livet til Sanna som alvorlig, og at det påvirker hennes psykiske og fysiske helse, blant annet i form av ensomhet. Dette tydeliggjøres i Sanna sitt første møte med barnevernet.

To barnevernspedagoger dukker opp på døren til Sanna, etter at pappaen til Sanna har vært innlagt på sykehuset i noen dager. Sanna reflekterer over at hun ønsker å bo alene, og at hun er voksen nok til å ta ansvar for seg selv: ««Jeg kan ta vare på meg selv.» De så jo at det var rent her. De sa det, til og med» (Alaei, 2021, s. 145). Denne selvstendigheten som Sanna viser gjennom å ha kontroll på husarbeid, feiltolkes av henne selv. Det handler ikke om at hun er selvstendig eller flink, men heller at hun er preget av ensomhet og omsorgssvikt. Denne ensomheten kommer særlig tydelig frem i en annen sekvens i romanen, der Sanna ender opp med å stjele naboens katt, Sven, i perioden faren er innlagt på sykehuset. Til tross for at katten etterlyses, velger Sanna å beholde Sven i en periode, for å gi den omsorg i form av mat og kos. «Sven, det er oss mot verden» (Alaei, 2021, s. 156), sier Sanna til seg selv og katten. Denne handlingen kan sees på som et desperat forsøk på å dempe ensomheten Sanna føler på, siden hun ikke har andre verktøy til å håndtere følelsene sine på det gitte tidspunktet. Hun befinner seg i en situasjon der hun ikke opplever seg selv som ønsket eller elsket av noen, der hun mangler omsorg og nærhet, som er et hull Sanna tenker at Sven kan fylle, selv om det bare er midlertidig. Sanna forteller Trine at hun har stjålet Sven, og hvordan dette er løsningen på hele situasjonen:

Og så stjal jeg katten til naboen og nå leter de etter ham og har hengt opp plakater. Men jeg greier ikke å gi ham fra meg. De folka fra barnevernet vil ikke at jeg skal bo

alene, men jeg gjør jo ikke det nå. Jeg bor med Sven. Jeg er jo ikke alene, jeg har ham (Alaei, 2021, s. 160).

Sven fungerer som en falsk trygghet for Sanna. Katten er hennes håp i en vanskelig situasjon, når det virkelige håpet finner sted i helt andre deler av handlingen. Dette er håp Sanna enten ikke klarer å se, eller ikke ønsker å se.

Motivet håp er med på å bekrefte temaet livsmestring i romanen. Håp kan sees på som en måte å håndtere motgang på, som er en del av mestringen av livet. Håpet finner sted på flere plasser, både gjennom karakterer og gjennom symbolikk. Karakteren Trine fungerer som et håp, noe som er tydelig for leseren, men ikke for Sanna. Hun er en voksenperson som forsøker å ta ansvar for Sanna. Trine sier «Jeg ser deg» (Alaei, 2021, s. 120), men Sanna trekker seg unna. I karakteren Trine ligger det en forventning om at hun skal kunne hjelpe Sanna ut av den tunge situasjonen. Det fremstår som at Sanna verken ønsker eller ser dette håpet.

Yousef er også en karakter som kan sees på som et håp. Han kommer inn i livet til Sanna som et positivt tilskudd, når venninnen Mie vender henne ryggen. Yousef ønsker å bruke tid med Sanna, og deler hennes interesse for fotografi. På denne måten fungerer han som et avbrykk fra det vonde i hverdagen til Sanna. Likevel er hun noe usikker på deres relasjon:

«En venn», skriver jeg, men ville en venn egentlig bedt meg om å møte ham utenfor porten i stedet for å gå ned sammen? Nei. Han er vel strengt tatt ikke en venn. Jeg kjenner ham jo knapt (Alaei, 2021, s. 56).

Sanna reflekterer over hvorvidt Yousef er en venn eller ikke. Uavhengig av hva Sanna definerer relasjonen deres som, er det tydelig at Yousef fungerer som et håp i romanen. Han bidrar med å flytte fokuset til Sanna bort fra den mørke og triste hverdagen. Sammen med Yousef får hun anledning til å være barnet Sanna, noe hun ikke har tid til å være når hun er hjemme og må ta på seg ansvarsrollen.

Sanna og Yousef dyrker interessen for fotografi sammen. Sanna begynner etter hvert å tørre å ta bilder av ulike motiver, sammen med Yousef. På denne måten blir engangskameraet og kameraet hun har arvet etter moren et symbol på håp, ved at Sanna velger å leve i nåtiden og

jobber med å ikke vurdere seg selv og sine prestasjoner til enhver tid. Kameraet fungerer som et vindu til en mindre alvorfylt hverdag for Sanna.

Et annet tema i romanen er *psykisk helse*. Dette temaet bekreftes gjennom flere motiver i teksten: selvpoppfatningsmotiv og sorgmotiv. Gjennom romanen fremstår det som at Sanna sin selvpoppfatning er preget av negativitet og mangel på selvtillit. En sekvens der Sanna reflekterer over Mitra sin måte å se på henne, bekrefter dette motivet: «Måten hun ser på meg på, gjør at jeg føler at jeg burde hatt på meg noe helt, helt annet. Den gule genseren jeg har på er åpenbart veldig feil. Stygg. Eller bare veldig barnslig» (Alaei, 2021, s. 26). I dette sitatet kommer det tydelig frem at Sanna blir selvbevisst i møte med Mitra, og at hun vurderer seg selv negativt ut ifra hvordan hun tror Mitra oppfatter henne.

Sanna mangler også noe selvbevissthet i situasjoner, som påvirker hennes selvpoppfatning. Disse situasjonene dreier seg om at hun har inntatt rollen som voksen i sitt eget liv, både ovenfor seg selv og som omsorgsperson for pappaen sin. Denne delen av Sanna kommer særlig til uttrykk gjennom et gjentakende symbol i romanen. På førstesiden i boken er det tegnet en kaffemaskin under tittelen på romanen. Gjennom romanen er kaffe noe Sanna har drukket i nesten et år, helt siden moren døde.

Jeg trenger kaffe, tenker jeg og løper ned trappene igjen, i motsatt retning av alle andre. «Kaffe? Vi selger da ikke kaffe her», sier kantinedama og ser rart på meg... Har jeg ikke kjøpt kaffe i kantina før? Jeg har vel ikke det. Jeg har vel bestandig hatt med meg hjemmefra, når jeg tenker meg om (Alaei, 2021, s. 81).

Kaffe er noe som flere voksne enn barn drikker. Når Trine inviterer Sanna ut på en kopp kakao, og hun heller ønsker kaffe, er dette noe som virker overraskende og merkelig for Trine. På denne måten fungerer kaffe som en symbolikk på å være voksen, nærmere bestemt Sanna sitt forsøk på å fremstå som voksen ovenfor seg selv og alle rundt henne. Men hun er ikke voksen, og det er derfor feil at hun skal være avhengig av kaffe, i likhet med at det er feil at hun skal ta vare på seg selv og være omsorgsperson for sin egen far.

Sanna fremstår som en som ikke har troen på seg selv og egen prestasjon i enkelte sammenhenger. Når det kommer til fotografi, sammenligner hun seg selv med Yousef, noe

som hindrer henne fra å faktisk fotografere. Hun tør ikke å ta bilde, i frykt for å ta et dårlig bilde.

Ugh, jeg får vondt i magen bare av tanken på at jeg ikke kommer til å ta noen fine bilder, ikke sammenligna med alle de fine bildene han tar hver eneste dag. Jeg kan ikke engang se om bildene blir ok, ikke før vi fremkaller filmen. «Skulle ønske jeg var like flink til å ta bilder som deg», detter det plutselig ut av meg... «Det handler ikke om å være flink,» sier han. «Det handler om å være modig» (Alaei, 2021, s. 74).

Yousef oppmuntrer henne til å forsøke, men Sanna synes det er vanskelig. «Han prøver å gjøre feig til modig, og jeg har lyst til å fortelle ham at det ikke går» (Alaei, 2021, s. 74), reflekterer Sanna når de er ute for å ta bilder sammen i parken. Det fremstår som om Sanna mangler troen på seg selv når det kommer til å prestere innen fotografi. Hun er opptatt av å ta det «perfekte» bilde. Det kan trekkes linjer fra denne episoden til episodene hjemme i leiligheten til Sanna og pappaen, der hun også forsøker å holde det «perfekt» ved å rydde og vaske. Som leser tolker jeg dette som at det å fotografere kan fange det virkelige og ekte livet, noe Sanna ser ut til å synes er vanskelig. I leiligheten hjemme er hun opptatt av å dekke over det virkelige livet ved å få det til å fremstå «perfekt». Dette påvirker Sanna sin selvoppfatning negativ. Hun tenker at hun selv er feig og ikke mestrer å fotografere eller livet sitt.

Det er tydelig at Sanna oppfatter seg selv som lite verdt. «Jeg blir stående med hjertet i halsen. Tar frem min egen mobil, men der har det ikke skjedd noe, det er jo ingen som savner meg» (Alaei, 2021, s. 76). I dette sitatet kommer det frem at Sanna tenker at ingen savner henne, og det kan fremstå som at dette er en selvfølge for henne. Dette kan spille inn på hvordan hun oppfatter seg selv, der det fremstår som at hun har et svekket selvilde og en negativ selvoppfatning.

Sorg er også et motiv som er fremtredende i romanen. Hvordan karakterene Sanna og Mikkel håndterer sin sorg er særlig relevant. Sanna undertrykker sorgen ved å holde seg selv opptatt med å vise omsorg for sin egen far, å være med Yousef eller bekymre seg for tapet av vennskapet med Mie. Sanna bruker noe tid på å mimre tilbake på gode minner med moren, men ofte blir hun forstyrret av virkeligheten. Mikkel håndterer sorgen av tapet på kona dårlig. Han har blitt avhengig av sin egen datter, og klarer ikke yte omsorg for henne:

«D-du», hikser han ukontrollert. «Du kan ikke gå fra meg.» Hele kroppen hans rister, og munnen lager en skremmende grimase. Han løfter hendene og tar tak i skuldrene mine, rister i meg før han drar meg inntil seg, holder meg fast, strammer armer, dyp og tung pust, tett inntil meg, tett inntil øret mitt (Alaei, 2021, s. 94).

Det er tydelig at pappaen til Sanna har blitt syk av sorgen, og at han sliter med den psykiske helsen. Dette påvirker også Sanna sin sorg, der hun ikke føler hun har anledning til å sørge. Hun må være sterk for både seg selv og pappaen sin. På denne måten er episoder der sorgen enten er til stede eller fraværende med på å bygge opp under temaet psykisk helse.

Gjennom de ulike motivene er det tydelig at to av hovedtemaene som virker inn på handlingen er livsmestring og psykisk helse. Motivene som trekkes frem kan også sees på som temaer, men er underordnet temaer som rommer større deler av romanen.

4.1.2 Analyse av karakteren Sanna

Sanna er hovedkarakteren i romanen *Dette er ikke oss*. Hun fremstår som en rund karakter, fordi hun har en tydelig personlig utvikling når det kommer til å håndtere omsorgssvikten hun er utsatt for. Sanna er også en karakter som overrasker leseren i måten hun håndterer enkelte situasjoner på.

Det første jeg ønsker å undersøke er det affektive rommet som skapes når Mikkel blir sendt på sykehus, og Sanna blir boende hjemme alene. Følelsene fremstår som stress og desperasjon, noe som skaper en trykket stemning som preger situasjonen. Her skjer det et skifte i romanen sin stemning. Der Sanna før har funnet trøst i å stelle i hjemmet, og sett på dette som en nødvendighet, blir det plutselig enda mer reelt når hun blir boende helt alene. Hun fremstår nærmest som manisk i det hun begynner å rydde og sortere hjemme. Hun velger blant annet å sortere LP-platene til pappaen sin i kronologisk rekkefølge.

Jeg kan ikke begripe hvordan det har blitt så rotete her på så kort tid. Hva har jeg gjort, hva har jeg brukt tid på? Det kan ikke se sånn ut når han kommer hjem. Han kommer nemlig hjem. Jeg vet bare ikke når (Alaei, 2021, s. 132).

Normaliteten i situasjonen der pappaen til en 14 år gammel jente blir sendt på sykehus er mest sannsynlig ikke å rydde og vaske. Likevel er dette normaliteten som har preget Sanna sitt liv, ved at hun rydder og stiller i hjemmet, mens faren sover. Denne gangen er det et brudd på normaliteten hennes, siden hun fremstår som særlig opprømt og at dette påvirker hennes tidligere oppførsel. Hun velger for eksempel å lage hjemmelaget pizza, fremfor å steke en Grandiosa, som hun mest sannsynlig hadde gjort om normaliteten fortsatt var til stede. Det affektive rommet preges av desperasjon og fornektelse, noe som gjør at Sanna fremstår som mer stresset enn noen gang tidligere. Stresset er ikke brudd på normaliteten, men en naturlig reaksjon på en omveltende situasjon. Det er dermed måten Sanna håndterer situasjonen på som bryter med normaliteten.

Denne hendelsen kan også sees i lys av *følelsenes varighet*. Det skjer et stemningskifte i romanen, som fører til at Sanna har en reactive emotion, altså en følelse som reaksjon på situasjonen der pappaen havner på sykehus. Dette markerer en endring og kan sees på som starten på at Sanna gir slipp på å skulle klare seg alene. Sanna fremstår som en karakter som er styrt av følelser, og at hun handler på bakgrunn av disse følelsene. Dette skjer blant annet når barnevernet kommer på besøk hos Sanna når hun er alene hjemme. Hun tillater dem å komme inn i leiligheten, tilbyr dem kaffe, og lar barnevernet snakke om hvor Sanna kan bo frem til faren er frisk. Sanna reagerer med sinne: ««Hva faen er et beredskapshjem?» spør jeg, kjenner ikke igjen den hissige stemmen som kommer ut av munnen min» (Alaei, 2021, s. 144). Kort tid etter at barnevernspedagogene snakker om hvorfor Sanna ikke kan bo hjemme alene, og at det kan ta tid før faren blir frisk nok til å bo hjemme, løper Sanna fra leiligheten. Det er tydelig at Sanna handler på følelsene, og at dette viker fra slik hun vanligvis ville ha handlet og oppført seg. På denne måten påvirkes hun av reaktive emosjoner, istedenfor å fremstå som en stabil karakter.

Følelsene til Sanna kan knyttes til *affektive impulsilder*, altså hendelser som utløser følelsene til Sanna. Over har jeg beskrevet to ytre affektive impulsilder; Pappaens sykehusinnleggelse, og samtalen med barnevernet som ønsker at Sanna skal flytte i beredskapshjem eller på institusjon. En annen ytre affektiv impulsilde er hendelsen der Sanna tar bilde med engangskameraet for første gang:

Jeg vil hoppe i pytten, selv om de hvite skoene kommer til å bli skitne og jeg kommer til å bli våt... Så gjør jeg det. Jeg hopper og tar bilde samtidig. Det sier «knips», og jeg blir våt på tærne, det spruter oppover olabuksa, og jeg begynner å le fra dypet i magen (Alaei, 2021, s. 75).

Her får vi en dypere innsikt i hva som skaper den reaktive emosjonen glede hos Sanna, som er en følelse hun uttrykker sjeldent i romanen. Det er tenkelig at impulsilden til emosjonen er handlingen av å faktisk ta et bilde, noe hun har utsatt lenge. Det at hun er sammen med Yousef er også en faktor som påvirker situasjonen, siden Sanna tidligere har mislyktes i forsøk på å ta bilder alene. Sanna påvirkes sterkt av ytre impulskilder gjennom hele romanen, i større grad enn hun lar seg påvirke av indre impulskilder. Det er likevel en indre affektiv impulskilde som påvirker Sanna i store deler av romanen, nemlig hennes tanker om barnevernet. Hun har gjennom Yousef fått et innblikk i hvordan barnevernet hadde flyttet søsteren hans etter konflikter med moren. Dette har påvirket hennes syn på og tanker om barnevernet, og hvordan de ikke ønsker det beste for familier. «Sa de virkelig at de var fra barnevernet? Er det de samme folka som tok søstra til Yousef?» (Alaei, 2021, s. 141). I dette sitatet fra romanen er det tydelig at Sanna har en fordom om at barnevernet «tar» barn, noe som gjør at hun fremstår som lukket og lite samarbeidsvillig overfor barnevernspedagogene. Likevel er det de ytre affektive impulskildene som får Sanna til å reagere og handle ved besøket av barnevernet.

Emosjonelt hegemoni er også noe som påvirkes av affektive impulskilder. I romanen *Dette er ikke oss* er det tydelig at følelsene og reaksjonene til Sanna blir underordnet reaksjonene til pappaen. Sorgen til Mikkel gjør at Sanna demper sine følelser overfor faren, og tør ikke å vise sine faktiske følelsemessige reaksjoner:

Pappa synger, fører knyttneven opp i været mens han holder fast i platecoveret med den andre hånda. Han synger som en tenåring på konsert, og jeg tenker at det nesten er til å le av. Men bare nesten. Jeg vet ikke hvorfor, men jeg tør ikke å le (Alaei, 2021, s. 47).

Her kommer Sanna sin usikkerhet frem, der pappaen sine følelser blir overordnet hennes. Dette er et gjennomgående mønster, der Sanna holder tilbake alle sine reaksjoner, for å lage plass til pappaen sine reaksjoner.

Til slutt ønsker jeg å fremheve *scripts*, som kan gi oss en dypere forståelse for mønstre i reaksjonene Sanna har. Følelsen av frykt og usikkerhet er noe som preger Sanna ved flere anledninger, som hun ofte handler likt på. Når mennesket føler på frykt, reagerer det ofte på en av tre måter: fight, flight eller freeze (Kennair, 2022). Sanna handler gjentatte ganger ved å stikke av, noe som kan sees på som flight-respons. Et eksempel på dette er når hun blir redd for å havne i et beredskapshjem eller på institusjon ved barnevernets hjemmebesøk, og reagerer derfor ved å løpe fra leiligheten. I den første samtalen med Trine, der hun spør om hvordan Sanna har det etter moren dør, og hvordan hjemmesituasjonen er, fremstår Sanna usikker og redd for å åpne seg, noe som gjør at hun igjen flykter fra situasjonen:

Stemmen hennes er svak, snill, skremmende, men samtidig trygg... Jeg må hjem. Jeg klarer ikke dette... Jeg reiser meg opp så fort at Trine skvetter bakover på stolen sin. Hun ser opp på meg der jeg står stiv som en stokk (Alaei, 2021, s. 120).

Når en karakter reagerer på samme måte ved en gjentagende følelse flere ganger, kan dette sees på som life scripts for denne karakteren. Det er en episode i boken hvor Sanna bryter med sitt life script. Mitra mistenker Sanna for å prøve seg på Yousef, noe som gjør at hun knuser kameraet til Sanna og lugger henne. Sanna bryter med hennes life script når hun i konfrontasjonen med Mitra velger å dytte tilbake, før hun snur seg igjen og løper. På denne måten reagerte hun på en måte som bryter med hennes vanlige måte å reagere på, før hun igjen gjør som hun pleier når hun er redd: hun flykter.

4.1.3 Oppsummering av tematisk analyse og karakteranalyse

Funnene i den tematiske analysen viser at livsmestring og psykisk helse er to sentrale temaer i romanen *Dette er ikke oss*. Flere temaer og motiver i romanen er svært sentrale for temaet livsmestring i norskfaget. Motiver som kommer til uttrykk gjennom episoder og sitater er ensomhet, håp, relasjoner, selvoppfatning og sorg. Dette er tematikker som er relevante for delene av det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring som går under «å kunne håndtere tanker, følelser og relasjoner» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). På denne måten er tematikker i romanen relevant for å belyse ulike temaer i tilknytning til livsmestring i undervisning.

Analysen av karakteren Sanna viser at motivene fra den tematiske analysen preger henne som person og livet rundt henne. Det kommer frem av analysen at Sanna er en karakter som preges av hendelser rundt seg, og har følelsesmessige reaksjoner på bakgrunn av hendelser. Måten Sanna håndterer egne følelser og motgangen hun møter er særlig relevant å se i sammenheng med livsmestringsbegrepet. Videre vil det være relevant å sette funn som kommer ut av analysen opp mot affektiv teori og litteraturdidaktisk teori, i tilknytning til temaet livsmestring.

4.2 Analyse av intervjuer

Funnene gjort i intervjuene vil presenteres under kategoriene gjenkjennelse og empati, tematikk, åpenhet, fremstilling av karakterer og livsmestring i *Dette er ikke oss*. Informantenes refleksjoner og uttalelser vil bli presentert, og utfylles av egne tolkninger.

4.2.1 Gjenkjennelse og empati

Gjennom masteroppgaven har jeg stilt spørsmål ved hvilke potensial skjønnlitteraturen har med tanke på livsmestring. Dette er noe som en av informantene løfter frem som en av de unike mulighetene og ansvaret som norskfaget har:

Også tenker jeg jo også dette i forhold til skjønnlitteratur også, at norskfaget har en unik mulighet her, til å nærme seg dette temaet på andre måter enn matematikk ville hatt da, antar jeg sånn ut ifra et norsklærerperspektiv (Lærer 2).

Lærer 1 forteller at hun har valgt å ta i bruk romanen *Dette er ikke oss* i sin tiendeklasse som høytlesningsbok. Hun forteller at hun opplever elevene som interesserte i romanen: «Og nå er det jo sånn at kan du ikke lese, skal du ikke lese. Så de minner meg på det liksom. Så det sier jo litt om at det betyr kanskje litt for de da». Når jeg spør læreren om hvorfor hun tror elevene spør etter boken svarer hun: «At det faktisk går an å lytte til, og at det er ok å bli lest for, og lest fra noe som de kan kjenne seg igjen i nå i dag». Videre i intervjuet trekker hun frem dette som et potensial ved skjønnlitteraturen: «At de kan kjenne seg igjen. Og kan gjøre seg nytte av det på et eller annet vis. At det kan være en slags trøst, eller noe som treffer de hvertfall.»

At elevene kan kjenne seg igjen i romanen eller få innsikt i andres liv, er noe alle informantene trekker frem som potensial for *Dette er ikke oss*, og skjønnlitteratur generelt. Lærer 2 hevder at dette kan handle om at flere av elevene muligens opplever mange av de samme erfaringene som Sanna gjør seg. Lærer 1 påpeker at det ikke bare handler om å kjenne seg igjen i litteraturen, «... men også se og bli mer bevisst på hvordan andre har det». Dette handler om empati, og det å kunne sette seg inn i andres følelser og tanker. På denne måten kan romanen og skjønnlitteratur generelt gi mulighet til å ta opp temaer gjennom fiktive karakterer, slik som Lærer 3 vektlegger som en mulighet ved romanen: «Den gir muligheten til å ikke la det være så personlig, men at du kan kjenne deg igjen i personene eller stereotypier, eller type mennesker, som skjønnlitteraturen og forfatterne kan bruke». Å ha med seg tanken om gjenkjennelse eller erfaring gjennom fiktive karakterer inn i klasserommet, kan gi rom for ulike typer samtaler. Lærer 1 fremhever også hvordan gjenkjenning og empati kan ha sammenheng med fantasi:

Når vi leser kan vi lage oss bilder, vi kan se for oss ting, også kan vi gjøre det litt om, sånn at det kanskje passer til din situasjon da. Og hvis du har en vanskelig periode, så kan man gjennom litteraturen se at det kan endre seg (Lærer 1).

På denne måten kan læreren dra nytte av skjønnlitteratur gjennom lesing og stimulering av fantasi.

I utvalg av litteratur som lærerne mener skal «treffe» elevene, og som elevene skal kunne «kjenne seg igjen i», uttrykker flere av informantene at dette kan være utfordrende. Lærer 2 sier: «... noe treffer og noe vil ikke alltid treffe selv om man kanskje har tenkt at det treffer». Lærer 1 kritiserer romanen for å være noe urealistisk til tider, og at dette er noe elevene kan reagere på: «Men det er kanskje noen få sånne logiske brister noen steder, som kanskje noen elever ville ha reagert på og sagt, det er jo ikke sånn». Hun henviser videre til at vennskapet til Yousef, som kun fant plass på utsiden av skolen, og engangskameraet de skulle ta bilde med annenhver gang med, kunne fremstå som «teit» i elevenes øyne. Lærer 3 uttrykker også at å velge tekster som treffer kan være en utfordring ved å ta i bruk skjønnlitteratur i undervisningen:

Også er det jo det at vi prøver jo da, for det er jo litt det å prøve å treffe elevene og elevmassen sånn sett. Der bommer vi jo også der altså. For vi kan jo tro og mene at det er gode tekster, men det er ikke dermed sagt at de sitter igjen med den (Lærer 3).

En lærer sitt blikk på en tekst er mest sannsynlig annerledes enn en elev sitt, noe som kan handle om blant annet alder og erfaring. Når læreren velger ut en tekst som hun tenker er passende for en klasse, er det ikke en garanti for at voksenblikket har klart å lese elevene sine ønsker og interesser for en tekst.

4.2.2 Tematikk

Ved spørsmål om hvilke temaer lærerne tenker romanen *Dette er ikke oss* rommer, blir samtlige temaer nevnt: Psykisk helse og uhelse, død, sorg, kjærlighet, mobbing, konflikter i relasjoner, utenforskap, ensomhet, identitet, barnevern, følelser, selvfølelse, prestasjon, og mestring. Det at skjønnlitteratur, og romanen *Dette er ikke oss*, rommer mange temaer, er noe informantene ser på som et potensial og en mulighet i undervisning. Lærer 2 trekker særlig frem skjønnlitteraturen sitt potensial i sammenheng med temaet livsmestring:

Men jeg syntes, jeg tenker at skjønnlitteratur har en fin mulighet til å belyse og tematisere ulike ting som går inn under folkehelse og livsmestring da, og enten om det er kjønn, seksualitet, økonomi, psykisk helse, alle disse undertemaene av folkehelse og livsmestring (Lærer 2).

Noen av temaene som informantene har trukket frem som sentrale i *Dette er ikke oss*, kan sees på som sensitive eller vanskelige. Det er viktig å være bevisst på hvordan man bruker romanen i undervisning, både i forkant av lesingen og i etterkant. Dette er noe Lærer 1 løfter frem som en av utfordringene ved romanen på bakgrunn av tematikkene den tar opp:

Si at for eksempel noen kanskje hadde opplevd et dødsfall i nær familie da, så kan det kanskje bli veldig sterkt. Kanskje litt vanskelig å håndtere, og kanskje vanskelig ehm at det gjør vondt å lese en sånn bok, på en måte. For noen elever så er det godt å komme på skolen, der skolen er et fristed. Men at en sånn roman da kunne plutselig bli noe som var litt skummelt (Lærer 1).

Ved spørsmål om hvordan dette kunne håndteres i klasserommet trekker informanten frem at det er viktig å forberede elevene før selve lesningen av romanen, og tydeliggjøre at det er fiksjon.

Romanen sin handling og språk er det som rammer inn temaene. Lærer 1 påstår at romanen kan oppleves som «romantisert», og noe «enkel». Dette begrunner hun med vennskapet mellom Sanna og Yousef, som bare fant sted på utsiden av skoletid, og hvordan de skulle fotografere sammen med engangskameraet. Hun mener dette er noe elevene kan komme til å stusse over. Lærer 3 mener at romanen sin «enkelhet» er en fordel: «... jeg syntes jo ungdomsbøker noen ganger kan være vel så mye bedre enn voksenbøker innimellom. For de skal være så himla kompliserte, så det blir jo litt sånn åh, trenger vi å legge den der liksom». Informanten forteller også at ved at romanen bruker et aldersadekvat språk og er lettlest, vil det kunne bidra til at romanen kan treffe elever på ulike nivåer.

4.2.3 Åpenhet

Åpenhet er noe flere av informantene hevder er en mulighet ved å bruke skjønnlitteratur i undervisning. Det fremstår som at informantene verdsetter delingskultur, og ønsker å skape et klasserom der elevene skal kunne åpne opp og samtale om «alt». Lærer 1 påstår at romanen *Dette er ikke oss* kan bidra til mer åpenhet.

Den kan jo for eksempel gjøre det lettere å snakke om psykiske vansker, om kriser som skjer i livet. At vi blir mer åpne med hverandre. At vi tør å åpne oss litt mer, og vise sitt rette jeg på en måte (Lærer 1).

På lik linje med Lærer 1 trekker Lærer 3 frem skjønnlitteraturen sin innbydelse til åpenhet som en styrke. Hun legger også til at det er viktig at samtalene rundt romanen faktisk skal bunne i åpenhet, og at læreren ikke skal være ute etter en fasit. Hun ønsker heller å skape refleksjon:

For der er jo også skjønnlitteraturen fin, ved at du kan få elevene til å prøve å tenke og reflektere. Gjennom tanker og betydning finne hva tror du den handler om, hvordan ville du løst det, eller hva tenkte du når den sa sånn (Lærer 3).

Informanten henviser til bruk av *Vildanden* av Henrik Ibsen, og hvordan nye perspektiver vil dukke opp i samtale, om læreren stiller åpne spørsmål. For å kunne åpne opp samtalen i klasserommet, ville Lærer 1 ha stilt elevene åpne spørsmål. Hun fremhever følgende:

Hvorfor tror dere at hun har skrevet om akkurat dette. Hva er det som vi har funnet her, som gjør at den boka kan være nyttig for oss. Kan vi ta med noe med fra denne boka videre i livet vårt. Kan vi tenke på den hvis vanskelige ting skulle skje (Lærer 1).

Dette er spørsmål som er ute etter refleksjon, eller overføring til elevenes virkelige liv. Spørsmålene inviterer til at elevene kan ta stilling til om de kan kjenne seg igjen i karakterer eller hendelser i romanen, og hva de eventuelt kan lære av den. På denne måten mener informanten at læreren kan bidra til å skape åpenhet ved å bruke skjønnlitteratur i undervisning.

Lærer 1 forteller videre at hun tar på seg en annen rolle eller «hatt» når hun bruker skjønnlitteratur i undervisning. Hun beskriver at hun bruker tid på å forberede elevene på teksten, ved at elevene «... gjør seg opp noen tanker på forhånd». Videre forteller hun: «Og at jeg nok liksom viser litt mer av meg. Kanskje forteller om noen historier som har skjedd i mitt liv, som kan passe sammen med teksten som vi leser». På denne måten er informanten personlig i sin tilnærming til teksten og i undervisning. Hun beskriver også at hun har opplevd at dette styrker relasjonene hun har til elevene. Når jeg spør om hun har opplevd at noen elever deler noe personlig på samme måte som læreren gjør i anledning lesing av skjønnlitteratur, bekrefter informanten dette. Hun legger også til at elevene ikke bare deler åpent og er personlige, men at hun også har opplevd at elever ønsker å dele tips til skjønnlitteratur og sakprosa som tematiserer deres interessefelt.

4.2.4 Fremstilling av karakterer

I romanen *Dette er ikke oss* møter vi flere karakterer, med ulike betydninger for handlingen og hovedkarakteren Sanna. Sett bort i fra hovedkarakteren viser informantene særlig interesse for karakteren Mitra. Der lærer 3 beskriver karakteren Mitra som virkelighetsnær, og at dette bidrar til å skape en realistisk roman, fremhever lærer 2 en utfordring ved karakteren Mitra og

konfliktene vedrørende henne i romanen. Lærer 2 uttrykker bekymring for måten Mitra blir fremstilt på i romanen:

... du vil kanskje ha noen av disse Mitraene i klasserommet, og ved å jobbe med en sånn bok hvor man får sympati med Sanna, så ender hun Mitra opp med å være den store stygge ulven i fortellingen... Men så får man ikke gjennom historien oppleve hva er det Mitra sitter med, hvorfor gjør Mitra som hun gjør, hva får hun til å knuse kameraet til Sanna, hva får hun til å være så stygg og fæl mot Sanna da. Vi får bare se den ene sisten. Det kan kanskje påvirke hvordan elevene i klassen eventuelt fortsetter å se på denne Mitraen i klassen (Lærer 2).

Ved spørsmål om hvordan læreren hadde håndtert denne utfordringen svarer hun: «Da måtte vi jo kanskje gjennom litterære samtaler prøvd å finne ut av hvorfor handler Mitra som hun gjør. Og snakke om hva er riktig og hva er ikke riktig, hvordan skal man støtte Mitra...». Lærer 2 trekker videre frem at hun gjerne kunne brukt romanen i undervisning rettet mot temaet livsmestring, og adressert noen av disse konfliktene i romanen ved klassesamtaler, samtaler og rollespill. Lærer 2 forteller videre at hun ser det som nødvendig å bruke tid på å samtale om tematikker og utfordringer i romanen:

... se på hvordan kunne man løst dette, at elevene får være med på sin forståelse og sin tolkning av teksten. For her er det såpass mye utfordringer og en type problematikk som jeg ikke ville latt elevene sitte helt alene som en stillelesingsbok. Her er det mye å ta tak i, og mange av elevene sitter med disse tingene og opplevelsene selv (Lærer 2).

På denne måten er ikke teksten noe informantene ønsker at elevene skal lese på egenhånd, uten å kunne reflektere i fellesskap.

4.2.5 Livsmestring i *Dette er ikke oss*

Temaet livsmestring fungerte som en rød tråd gjennom intervjuene. Informantene ble bedt om å definere begrepet livsmestring, hvor alle informantene ga uttrykk for at det var utfordrende. «... det er et veldig subjektivt begrep for hvordan kan man mestre livet sitt» sier Lærer 2, før hun legger til at det handler om å være robust. Lærer 3 definerer livsmestring som «...å takle livet, rett og slett. Livets motganger og medganger». Lærer 1 rommer begge informantenes definisjoner, og beskriver livsmestring som det å være rustet til å kunne stå imot, og å håndtere medgang og motgang. På denne måten fikk jeg innblikk i informantenes forståelse

for begrepet, som kan virke inn på hvilken rolle skjønnlitteraturen og romanen *Dette er ikke oss* kan ta plass i undervisning rettet inn mot livsmestring.

Informantene trekker flere linjer mellom skjønnlitteratur og livsmestring. Lærer 2 vektlegger bruk av skjønnlitteratur for å nærme seg temaet livsmestring:

Også at skjønnlitteratur vil være en fin måte å nærme seg tema på, ved at man har fiktive karakterer som du kan prate om, for å nå inn til elever, om ting som kanskje kan være vanskelig å snakke om ellers da (Lærer 2).

På denne måten kan skjønnlitteraturen åpne opp for samtaler en ellers ikke ville hatt i norskfaget. Dette kan henge sammen med hvordan romanen *Dette er ikke oss* bruker en personal forteller med intern synsvinkel, mener lærer 2: «Jeg tenker jo det er liksom litt sterkere når man kommer nærmere, altså at man kan oppleve å komme nærmere personen da». Dette henger sammen med gjenkjennelse og empati som en skjønnlitterær tekst kan invitere til. Dette henger sammen med Lærer 1 sine tanker om hvordan skjønnlitteraturen kan spille en viktig rolle når det kommer til det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring:

I temaet folkehelse og livsmestring er det mange ting som elevene ikke tør å snakke om eller ikke vil. Og da er det kjempes fint å kunne ha en historie å fortelle da, som de kan bruke på sin måte, og som kanskje kommer til nytte for de (Lærer 1).

Dette henger sammen med åpenhet, og hvordan tematikker i romanen kan skape en mulighet for å ta opp temaer elevene eller læreren ellers ikke ville snakket om i norskfaget. Lærer 1 forteller videre at hun gjerne kunne brukt *Dette er ikke oss* som inngang til et tverrfaglig opplegg mellom norskfaget og kunst og håndverk, der klassen først leser romanen, før de skal male et maleri av noe ut ifra teksten. Lærer 1 forteller: «Liksom fått frem følelsene til Sanna. Hvordan hadde Sanna det. Mal eller tegn noe fra Sannas liv da. Hvordan var livsmestringen til Sanna, hvordan kan du vise det i et bilde. Det tror jeg kunne vært kjempes spennende».

Livsmestringen til Sanna nevnes både av Lærer 1 og 3 som relevant for undervisning rettet mot livsmestring. Lærer 3 beskriver Sanna som pliktoppfyllende, og stiller spørsmål ved om dette er holdbart. Videre reflekterer hun over sorgen til Sanna: «Eller når man opplever å miste noen, så nært som en mamma, hvordan og hva kan man gjøre i livet. Hvordan skal man

mestre livet videre». Dette fremhever Lærer 3 som relevant for elevene, siden de enten har eller kommer til å møte på tematikker som sorg og dødsfall i nære relasjoner i løpet av livet. Lærer 1 problematiserer hvordan Sanna «mestrer» sitt liv: «Fordi hvis å mestre livet bare er å at det ser greit ut på overflaten, at det er å mestre livet, så er det jo egentlig ikke det». Her sikter informanten tenkelig til delene av boken der Sanna er opptatt av at det skal fremstå som at hun klarer å bo på egenhånd, uten pappaen sin.

Lærer 3 fremhever at karakterene og handlingen i romanen er realistisk, og at den ikke «pynter» på livet, noe som kan bidra til å tydeliggjøre hva livsmestring handler om:

For det skal liksom være litt den der, ja kall det kjernefamilien med mor og far, to barn og bikkja, Volkswagen. Det perfekte. Det blir ikke noe mestring. Det er jo ikke mennesket, man har det jo ikke sånn. Det synes jeg at det kommer veldig frem i boka her da (Lærer 3).

På denne måten kan romanen være en motvekt til «det perfekte liv» som mennesker ofte lever utad, og eksponerer gjennom sosiale medier. Dette handler om hvordan livsmestringen til mennesker blir fremstilt. Noe av de ytre delene av livsmestringen handler blant annet om relasjonskompetanse. Lærer 1 argumenterer for hvordan en skjønnlitterær tekst på mange måter kan fungere som et forbilde for elever, ved at de kan sette seg inn i situasjoner en ellers ikke har erfaring med: «... så kan du jo også tenke over det at jeg kan jo faktisk kanskje bidra hvis det er noen av mine venner som har det vanskelig. Så kan jeg komme og være en god venn liksom». Empati og relasjonskompetanse er en del av livsmestringen. Informanten nevner at å erfare gjennom en tekst, kan bidra til elevenes livsmestring i det virkelige livet, for eksempel ved å stille opp for en venn.

Flere av informantene beskriver håp som et fremtredende tema i romanen. Livsmestring handler om å tåle både medgang og motgang, slik som flere av informantene nevnte. Håpet kan bidra til å håndtere motgang. «Det er sånne små drypp av håp og håpløshet gjennom hele teksten her», sier Lærer 3. Hun vektlegger to elementer som hun anser som håpet i fortellingen; kameraet og Trine. «Livet skjer liksom litt på siden av henne [Sanna], rett og slett. Hun klarer liksom ikke helt å se seg selv. Da blir liksom kameraet det som blir egentlig hvor livet hennes egentlig er da kan man tenke» forteller informanten. Kameraet fungerer da som et håp, som viser Sanna det «virkelige» livet, og ikke det som er hverdagen hennes

sammen med faren. Kameraet gir hun både et vennskap, og muligheten til å dyrke interessen sin, noe som fungerer som et lyspunkt i en ellers tøff hverdag preget av omsorgssvikt, sorg og ensomhet. Lærer 3 trekker også frem Trine som et symbol på håp i romanen. «Håpet ligger jo da i at det er noen voksne som tar tak i noe til slutt, og hjelper Sanna ut av situasjonen», forteller informanten. I romanen er Trine redningen for Sanna. Hun tar ansvar og tenker på Sanna sitt beste, ved å kontakte barnevernet og la Sanna bo hos henne frem til faren er frisk nok til å kunne ivareta datteren sin. På denne måten gjør Trine motgangen i livet til Sanna noe enklere, ved å være en utvei ut av problemet med tanke på bosituasjon.

4.2.6 Oppsummering av analysene av intervjuene

Funnene som kommer ut av analysen av intervjuene med de tre informantene er at lærerne ser et stort potensial med romanen *Dette er ikke oss* og skjønnlitteratur i tilknytning til temaet livsmestring. Det fremstår som at lærerne ser flere muligheter enn utfordringer ved bruk av romanen, og at de har mange av de samme refleksjonene rundt bruk av skjønnlitteratur inn mot temaet livsmestring. Et av funnene jeg synes er særlig relevante er hvordan noen av lærerne vektlegger en erfaringsbasert tilnærming ved bruk av skjønnlitteratur, og ikke nevner noen form for litterær eller analytisk tilnærming. Hovedfunnene som kommer ut av studien kan oppsummeres i følgende muligheter ved romanen *Dette er ikke oss*: å kjenne seg igjen i eller erfare gjennom karakterer, gir rom for åpenhet, invitasjon til samtale, relevante temaer, realistisk fremstilling, håp og perspektiver på livsmestring. Disse mulighetene gjelder både romanen direkte, og noen skjønnlitteraturen generelt. Utfordringer som nevnes av informantene er: hvordan lærer kan «treffe» elevene gjennom utvalg av skjønnlitteratur, sensitive temaer i romanen, romantisering og enkel fremstilling av deler av handlingen, og fremstilling av karakterer på en ensidig måte. Videre vil det være relevant å se funnene i lys av litteraturdidaktisk teori og affektive perspektiver.

5 Drøfting

Formålet med denne studien har vært å undersøke *hvilke muligheter og utfordringer romanen Dette er ikke oss av Alaei (2021) representerer i arbeidet med temaet livsmestring i norskfaget*. For å svare på problemstillingen vil jeg i dette kapittelet drøfte forskningsspørsmålene, i lys av oppgavens teoretiske rammeverk og tidligere forskning. Noen av funnene som kommer ut av nærlesingen av romanen og analysen av de transkriberte intervjuene er sammenfallende. Jeg har derfor valgt å dele kapittelet inn i delkapitlene «tematikker i romanen», «arbeid med skjønnlitteratur» og «gjenkjennelse og utvikling av empati gjennom skjønnlitteraturen».

5.1 Tematikker i romanen

Deler av det første forskningsspørsmålet retter seg mot *hvordan tematikker i romanen Dette er ikke oss (Alaei, 2021) bidra til å tematisere livsmestring i norskfaget*. Ut av nærlesingen av romanen og analysen av intervjuene, kommer det frem at livsmestring og psykisk helse er sentrale temaer i *Dette er ikke oss*, og at romanen på bakgrunn av dette gir mulighet til å tilnærme seg livsmestring i norskfaget. Temaene viser seg gjennom motivene ensomhet, relasjoner, håp, selvoppfatning og sorg. Dette er temaer som kan forstås som det Kunnskapsdepartementet (2017) fremhever som faktorer av betydning for livsmestring.

I LK20 trekkes psykisk helse, håndtering av tanker og følelser, og relasjoner frem som sentrale temaer med betydning for elevenes mestring av eget liv (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). Motivene ensomhet, håp, selvoppfatning og sorg er av særlig relevans for både psykisk helse og håndtering av tanker og følelser. Relasjoner er et annet motiv i romanen. Dette motivet kan sees i sammenheng med livsmestring i læreplanen, der relasjoner nevnes eksplisitt. Skal vi tro Sælebakke (2018) er disse temaene med på å forberede elevene på det hun kaller for «morgendagens utfordringer» (s. 73). Motivene kan beskrives som utfordringer de aller fleste mennesker vil møte på i løpet av livet. Derfor vil det være nyttig for elevene å få et innblikk i disse temaene gjennom skjønnlitteraturen.

Det andre forskningsspørsmålet retter seg mot *hvilke potensial et utvalg lærere ser ved å bruke skjønnlitteratur i arbeid med temaet livsmestring*. Et funn fra dybdeintervjuene er at informantene nevner flere temaer de mener romanen belyser, der jeg anser følgende som relevante for livsmestring i norskfaget: Psykisk helse og uhelse, død, sorg, kjærlighet, mobbing, konflikter i relasjoner, utenforskap, ensomhet, identitet, følelser, selvfølelse, prestasjon, og mestring. Dette er temaer som er særlig relevant for å hjelpe elevene til å utvikle ferdigheter som gjør dem i stand til å møte motgang og medgang i livet, slik som Landsrådet for Norges barne- og ungdomsorganisasjoner (2017) hevder er hensikten med livsmestring. Det å håndtere ulike følelser, som sorg, kjærlighet og ensomhet, er eksempler på å håndtere både medgang og motgang. Temaene lærerne nevner anses også som relevante for temaet livsmestring slik det defineres i LK20, fordi Kunnskapsdepartementet blant annet fremhever psykisk helse, relasjoner, identitet og følelser som viktig for livsmestring (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). Selv om læreplanen ikke spesifikt skriver noe om *hvordan* lærerne skal undervise i temaet, påpekes det at skjønnlitteraturen kan bidra til elevenes livsmestring (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). Dette er noe temaene og motivene i romanen kan bidra med å oppnå, men som avhenger av hvordan romanen brukes i undervisning. Det er altså opp til hver enkelt lærer hvordan de tilnærmer seg temaene i romanen, for at romanen skal gi mulighet for å arbeide med temaet livsmestring i norskfaget.

Perspektivene som lærerne i denne studien belyser, og funnene fra den litterære analysen, viser at temaene romanen *Dette er ikke oss* rommer, kan regnes som subjektivt relevante, slik Smidt (1989) beskriver det. Dette er fordi temaene er noe elevene kan kjenne seg igjen i, enten det er snakk om for eksempel psykisk helse eller relasjoner. Dette bidrar både til å åpne opp teksten og virkeligheten utenfor teksten, slik Malmgren beskriver (Malmgren, 1986, sitert i Smidt, 1989). Om elevene anser temaene som subjektivt relevante er ikke noe denne studien har undersøkt. Å lese tekst som kan oppleves som meningsfylt kan bidra til å undervise om og for livsmestring. Smidt hevder at det å oppleve noe som meningsfylt påvirker selvtillit positivt, og kan gi opplevelse av håp (1989, s. 243). Dette er av betydning for å mestre eget liv, siden livsmestring blant annet handler om å håndtere tanker og følelser (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13), noe økt selvtillit og håp kan bidra til. Smidt (1989) advarer mot å kun velge litteratur som elever kan finne bekreftelse gjennom. Det er også viktig å utfordre elevene gjennom litteraturen. Det å velge ut litteratur som får til begge deler kan være en utfordring, fordi opplevelse av mening og relevans er subjektivt. Denne balansen

kan være et ideal som lærerne kan strekke seg etter når det kommer til utvelgelse av litteratur og undervisningsmetoder i norskfaget.

Selv om temaene romanen inneholder er av relevans for livsmestring, slik det beskrives i LK20, stiller jeg spørsmål ved om det faktisk kan bidra til å lære elevene å mestre eget liv. Madsen belyser verdifulle perspektiver, der han stiller spørsmål ved om livsmestring kan læres i et klasserom (2020, s. 12), og om noen av temaene kan bidra til sykeliggjøring (Bondevik, Madsen & Solbrække, 2017, s. 11). Dette er en problemstilling det ikke finnes empirisk grunnlag nok for å konkludere noe ut fra. Likevel kan perspektivet bidra med å bevisstgjøre lærere på hvordan de tilnærmer seg temaet livsmestring i klasserommet.

Landsrådet Norges for barne- og ungdomsorganisasjoner (2017) fremhevet at det å mestre livet inkluderer personlige utfordringer, noe som vil si at det å mestre livet kan sees på som noe personlig. Det å mestre livet er noe som ser forskjellig ut for alle mennesker, derfor vil det ikke være et mål i seg selv å lære livsmestring, slik som Madsen kritiserer det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring for. Livsmestring kan sees på som bestående av flere mindre «del-ferdigheter», som i sum utgjør det å mestre livet. Å lære om temaer som er av relevans for livsmestring vil kunne bidra til økt kunnskap og refleksjon, men kan ikke lære elevene å mestre eget liv i seg selv.

Kvamsdal vektlegger i sin masteroppgave at det ikke skal undervises *i* livsmestring, men heller *om* livsmestring (2022, s. 58). Jeg vil legge til at læreren også kan sikte mot å undervise *for* livsmestring, altså legge til rette for at elevene utvikler kunnskap, holdninger og verdier som bidrar til at de mestrer livet. Dette er noe temaene i romanen kan invitere til, ved at livsmestring tematiseres gjennom psykisk helse og motiver som kommer ut av nærlesingen av romanen, og i samtale med informantene.

Til tross for at romanen vektlegger tematikker og inneholder motiver som er av betydning for temaet livsmestring, både slik det beskrives i LK20 og av Landsrådet for Norges barne- og ungdomsorganisasjoner (2017), er det viktig å ikke havne i den fellen som Claudi (2022) advarer om. Det å bruke litteraturen som inngang til samtale om et tema, kan bidra til å redusere litteraturen, om det kun brukes som det Claudi kaller «et springbrett» for videre samtale. Dette kan sees på som en fare ved å benytte skjønnlitteraturen i arbeid med

livsmestring. Det er derfor avgjørende hvordan læreren bruker litteraturen i undervisningen. Funnene som kommer ut av intervjuene med informantene, er med på å bekrefte denne bekymringen som Claudi (2022) deler. Lærerne i denne studien beskriver at de bruker litteratur for å kunne samtale om «vanskelige» temaer, som for eksempel psykisk helse.

5.2 Arbeid med skjønnlitteratur

Romaner som tematiserer livsmestring, og undertemaer til dette, er ikke noe nytt. Likevel kan jeg argumentere for at *Dette er ikke oss* er unik på den måten at romanen har mange «rom» i fortellingen om Sanna, som den lar stå åpne for leseren til å skape mening. Et eksempel på et slikt rom er ugjerningene Sanna gjør, for eksempel når hun stjeler katten Sven, eller brenner papirene til faren sin. Det er her opp til leseren å tolke hvorfor hun gjør disse handlingene, og skape mening i situasjonene. Dette er å legge mye ansvar over på leseren, og kan sees på som en mulighet til å drive leserorientert litteraturredidaktikk i klasserommet. På denne måten er leseren med på å se sammenhenger i litteraturen og skape mening (Claudi, 2013, s. 116). En slik tilnærming gir oss også mulighet til å reflektere over de narrative emosjonene i romanen, og samtale rundt dem med et kritisk blikk, påstår Andersen (2019). I analysen av romanen, særlig karakteranalysen av Sanna, fremkommer det at romanen skildrer flere affektive rom, som gir mulighet til samtale og utforskning av både tekst og leser sine perspektiver.

Et sentralt funn i studien er at informantene vektlegger en leserorientert og erfaringsbasert tilnærming til litteratur, slik som Blikstad-Balas og Roe (2020) og Claudi (2013) beskriver. Et eksempel på dette er når Lærer 3 ville stilt elevene følgende spørsmål ved lesing av litteratur: «... hva tror du den handler om, hvordan ville du løst det, eller hva tenkte du når den sa sånn» (Lærer 3). Disse spørsmålene kan ligne spørsmålene Blikstad-Balas og Roe (2020) trakk frem som relevante for erfaringsbasert lesing, som inkluderte elevenes opplevelse av en tekst. Ved at Lærer 3 stiller disse spørsmålene, gir hun rom for elevene sine egne opplevelser og innsikter i tolkningsarbeidet. Læreren begrunner dette med at hun ønsker å skape åpenhet i samtalen rundt litteraturen. Likevel har læreren da et instrumentelt bruk av litteraturen, noe som gjør at hun bruker den for å samtale om forhold som ligger utenfor teksten. Dette kan føre til det Kjelen beskriver som en privatisering av litteraturundervisningen (2013, s. 206), der vi vektlegger personlige tolkninger og opplevelser.

Privatiseringen av litteraturundervisningen, slik Kjelen (2013) kaller det, er noe Fjørtoft (2014) stiller seg skeptisk til. Dette er fordi læreren ofte kan legge for stor vekt på ulike tolkninger som ikke begrunnes i deler av teksten (Fjørtoft, 2014, s. 190). Likevel kan dette gi elevene det grunnlaget de trenger for å kunne uttrykke egne følelser, erfaringer og tanker, som er hensikten med det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i norskfaget (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). Lærer 1 hevder at ved å dele personlige erfaringer i sammenheng med litteraturundervisning, kan dette styrke hennes relasjoner til elevene. Hun forteller også at elevene gjerne ønsker å dele egne erfaringer i sammenheng med lesing av skjønnlitteratur. Ved å bruke egne erfaringer i tolkningsarbeidet av litteratur, får elevene uttrykt seg skriftlig eller muntlig om egne erfaringer, tanker og følelser. På denne måten får de øvet på viktige ferdigheter av betydning for relasjoner, slik som beskrevet i LK20.

Lærerne i denne studien beskriver ingen analytisk inngang til hvordan de arbeider med skjønnlitteratur, men heller en erfaringsbasert og leserorientert tilnærming. Dette begrunner de i et ønske om å skape åpenhet for samtale om ulike temaer. Denne prioriteringen av tilnærming til litteraturen strider også med tidligere empiriske funn, der Blikstad-Balas og Roe (2020) sine studier viser en overvekt av analytisk tilnærming til litteraturen. Dette får meg til å undre over hva elevene eventuelt går glipp av ved en leserorientert tilnærming til litteraturen. Kjelen argumenterer for at om leseren bruker personlige følelser og opplevelser i møte med litteraturen, kan dette gjøre at de ikke ser teksten (2013, s. 178). Elevene vil derfor muligens ikke få den samme leseropplevelsen, som ved en analytisk inngang, der elevene får trent på kritiske tenkning. Nussbaum fremhevet at skjønnlitteraturen kan bidra til kritisk lesing, men at elevene må oppmuntres til dette (Nussbaum, 2016, s. 43). Her hviler det altså et ansvar på læreren, ikke bare i utvelgelse av tekst, men også hvilken inngang man har til lesing av litteratur. På denne måten kan romanen *Dette er ikke oss* og annen skjønnlitteratur «forsvinne» i en undervisning sentrert rundt leseren. Det er tenkelig at dette også kan ha konsekvenser for leseren selv, fordi den blant annet kan gå glipp av perspektiver og verdifull innsikt som ville kommet til syne ved en analytisk inngang til litteraturen.

5.3 Gjenkjennelse og utvikling av empati gjennom skjønnlitteraturen

Et sentralt funn som kommer ut av analysen er hvordan karakteren Sanna håndterer følelser. Hun er styrt av reaktive emosjoner, der hun ved flere anledninger reagerer med sterke følelser i ulike situasjoner, for eksempel pappaens sykehusinnleggelse eller hennes første møte med barnevernet. Dette gir en didaktisk mulighet til å snakke om det Felski (2020) kaller for «representations of affect» og/eller «solicitations of affect», gjennom en affektbasert tilnærming til litteraturen (Sivertsen, 2021). Det kan diskuteres hvordan Sanna sine følelser skildres i romanen, eller hvordan romanen oppmuntrer til emosjonelle responser. Sivertsen argumenterer for at en slik tilnærming til litteraturen vil bidra til å utvikle elevenes analytiske ferdigheter med tanke på å lese litteratur (2021, s. 6). Et eksempel på en affektiv tilnærming til litteraturen ved bruk av representasjon av affekt, slik som Felski (2020) beskriver, er å stille spørsmål ved hvilke språklige virkemidler forfatteren bruker for å tydeliggjøre følelsene til Sanna gjennom romanen. Dette spørsmålet rommer både en analytisk og affektiv tilnærming til litteraturen. Dette gir rom for samtale om blant annet symbolikken i kaffen som Sanna drikker, men også følelsene tilknyttet symbolet. Ved å ha en slik tilnærming til litteraturen vil elevene få mulighet til å utvikle sine analytiske ferdigheter, ved at de gis et metaspråk til å samtale om litteraturen (Sivertsen, 2021). Om læreren har en slik tilnærming til litteraturen, vil romanen ikke kun være et instrument for samtale, slik Sivertsen (2021) hevder en affektiv tilnærming til litteraturen ofte kan føre til.

Eksemplet beskrevet over gir rom for refleksjon rundt bruk av språklige virkemidler, men også representasjon av følelsene til Sanna gjennom romanen. Jeg vil argumentere for at det å snakke om følelser, selv med en analytisk inngang til litteraturen, vil kunne fungere som en form for metaundervisning i livsmestring. Elevene får utvidet sin bevissthet for egne og andres følelser, og samtalt om det å håndtere medgang og motgang. Dette samsvarer med hvordan både Kunnskapsdepartementet (2017) og Landsrådet for Norges barne- og ungdomsorganisasjoner (2017) beskriver livsmestring. Gjennom karakteren Sanna får leserne anledning til å samtale om følelser, men også til å utvikle analytiske ferdigheter, avhengig av hvilken didaktisk tilnærming de har til litteraturen.

May (1992) argumenterer for at fiktive karakterer kan være helter for leseren. May påstår at leserne ofte ønsker å finne helter eller rollemodeller i litteraturen, som fungerer som moralske veivisere (1992, s. 45). Dette kan sees på som en mulighet skjønnlitteraturen gir. Likevel er det ikke alltid karakteren Sanna fremstår som en rollemodell. Et av funnene i den litterære analysen er at Sanna er en rund karakter, som ut fra det Andersen (2019) beskriver som normalitet i følelser, ofte bryter med egne script og samfunnets konstruerte mønstre for hvordan en person bør håndtere spesifikke situasjoner. Ut av analysen kommer det frem at Sanna sine handlinger og reaksjoner styres av affektive impulskilder, noe som i enkelte situasjoner kan gjøre at hun fremstår som en antihelt. Ved å la Sanna være en karakter som gjør feil, uten å måtte stå til ansvar for sine ugjerninger, er ikke romanen oppdragende i sin måte å formidle tematikken på. Dette er i kontrast til slik May (1992) beskriver helter, som litterære karakterer ofte fungerer som. Likevel stiller jeg spørsmål ved om det å se på litterære karakterer som helter kan skape en større distanse mellom leser og tekst. Det at karakteren Sanna ikke fremstilles som en perfekt helt, med moralen i behold til enhver tid, mener jeg gjør henne menneskelig. På denne måten kan hun fremstå som mer personlig for leseren. Slik kan Sanna være en mer tilgjengelig måte å relatere til en «helt» på, til tross for at hun ikke alltid kan sees på som en rollemodell.

Karakteren Sanna kan med sine erfaringer og «menneskelighet» fungerer som en motvekt til mediefortellingene, som Karsrud (2010) og Penne (2001) uttrykker bekymring for. Dagens barn og unge vokser opp i et digitalisert samfunn, der livet på nett fremstilles som det «perfekte» liv. Gjennom karakteren Sanna får vi presentert en upolert hverdag, der både oppturer og nedturer skildres. På denne måten kan Sanna fungere som en handlende helt, som ifølge Penne er i stor kontrast til kjendiser unge pleier å se opp til (2001, s. 79). Penne vektlegger at unge i dag har et behov for helter (2001, s. 79), noe leserne kan få oppfylt gjennom romanen *Dette er ikke oss*. Sanna er en handlende karakter, noe som kommer til uttrykk gjennom hennes fremstilling som en rund karakter.

Andersen (2019) beskrev en rund karakter som en som var dynamisk og utviklet seg gjennom fortellingen (2019, s. 37), noe det er tydelig at Sanna gjør da hun har mange reaktive emosjoner. Dette fører til at hun reagerer på måter som avviker fra normalitet, slik Andersen (2019) beskriver det. Denne realistiske fremstillingen er noe Lærer 3 løfter frem som et av

potensialene romanen har, for å tilnærme seg temaet livsmestring. En slik virkelighetsnær fremstilling kan styrke tanken om skjønnlitteraturen som en motvekt til mediefortellingene, som Penne (2001) og Karsrud (2010) hevder. Dette er en av særegenskapene litteraturen har, der leseren får mulighet til å komme tettere på en karakter enn et virkelig menneske, fordi de får innsyn i Sanna sine tanker og følelser. På denne måten kommer hennes gode og dårlige egenskaper frem. Dette kan virke som en motvekt til det «perfekte» liv, som elevene ellers presenteres for gjennom sosiale medier.

Gjenkjennelse er noe flere av lærerne i studien anser som en mulighet ved romanen. Gjennom tematikker og karakterer i romanen gis leseren mulighet til å speile seg i eller betrakte et litterært liv. Vi kan si at romanen blir brukt som et speil eller et vindu, slik Bishop beskriver (1990). Bishop hevder at det er viktig å være klar over at det å speile seg i litteraturen ikke bare er uproblematisk, fordi litteraturen også speiler verdien i et samfunn, for eksempel gjennom at karakterer presenteres som stereotypier (1990, s. 12). Romanen *Dette er ikke oss* bekrefter ingen stereotypier, men er heller med på å utfordre fordommene mange mennesker har om både barnevernet, hvem som rammes av psykisk sykdom og omsorgssvikt i familier. I romanen fremstilles ikke barnevernet som en svartmalt versjon, som splitter familier. Vi får heller se en nyansert versjon, som ønsker Sanna og faren hennes det beste. På denne måten utfordrer romanen fordommene mot barnevernet som institusjon. Romanen bidrar også til å bryte ned den generaliserte forestillingen om at «menn gråter ikke». Ved at karakteren Mikkel er den som er psykisk syk, får en stigmatisert gruppe når det kommer til psykisk helse fokus. Romanen bidrar også til å vise at omsorgssvikt kan forekomme selv i en «vanlig» familie.

Om dette ikke er representativt for elevene, så kan romanen fungere som et vindu inn i en verden de ellers ikke ville ha fått innsikt i, skal vi tro Bishop (1990). På denne måten gir romanen mulighet til å gjøre seg erfaringer gjennom karakteren Sanna. Det å erfare gjennom karakterer på denne måten, er noe lærerne i studien ser på som en mulighet ved å bruke skjønnlitteratur som tilnærming til livsmestring i norskfaget. Lærer 1 trekker frem at det kan gjøre det lettere å snakke om vanskelige temaer, som for eksempel psykisk helse. Lærer 2 påstår også at det å bruke fiktive karakterer kan gjøre det lettere å snakke om vanskelige temaer. Slik kan det skapes en distanse mellom personlige erfaringer, et vanskelig tema og

litteraturen. På denne måten kan læreren gjennom litteraturen åpne opp for samtale i klasserommet.

Gjenkjennelse i litteratur kan knyttes opp mot May (1992) sin tanke om hvordan helter er bærere av leserens lengsler, idealer, håp og tro (s. 48). Ved at leserne bruker egne erfaringer og leser romanen i lys av sitt eget liv, vil de kunne kjenne seg igjen i Sanna, eller situasjoner i romanen. May beskriver håp som en viktig side ved en karakter (1992, s. 48). Ut av analysen av romanen, kommer det frem at det ligger mye håp i fortellingen om Sanna. Hennes håp ligger hos blant annet karakteren Trine. Håpet i romanen bygger opp under temaet livsmestring. Det å ha håp kan bidra til at elevene lærer å håndtere motgang de møter på gjennom livet, noe som er en sentral del av det å mestre livet (Landsrådet for Norges barne- og ungdomsorganisasjoner, 2017; Kunnskapsdepartementet, 2017).

I likhet med Bishop er verdien av gjenkjennelse noe også Fjellheim (2023) konkluderer med i sin masteroppgave. Hun hevder at skjønnlitteraturen gir en inngang til livsmestringen gjennom perspektiver og erfaringer elevene kan gjenkjenne seg i (Fjellheim, 2023, s. 58). Dette kan bidra til livsmestring, skal vi tro Nussbaum (2016). Hun mener at litteraturen kan utvikle forestillingsevnen til leseren (Nussbaum, 2016, s. 30), altså vurderingsevne og innlevelse, noe som er relevant for livsmestring. I LK20 trekkes det å kunne håndtere tanker, følelser og relasjoner frem som viktig for elevenes livsmestring (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). For å kunne håndtere relasjoner, er dette med empati sentralt, noe som kan påvirkes av evnen til innlevelse. Gjennom *Dette er ikke oss* får leseren mulighet til å sette seg inn i karakteren Sanna, og andre karakterer i romanen. Dette gjøres gjennom det Nussbaum kaller for «den andre sitt perspektiv» eller posisjonell tenkning (2016, s. 203). Nussbaum hevder at dette kan utvikle elevenes empati. Dette er et perspektiv også Andersen (2019) argumenterer for, der han påstår at følelser er en grunnleggende ferdighet, som er av betydning for om mennesket kan fungere i et demokratisk samfunn (s. 14). Andersen sitt perspektiv er noe jeg kan stille meg bak. Det å kunne sette seg inn i andre sine følelser er en grunnleggende ferdighet som vil bidra til elevenes livsmestring, for eksempel i å utvikle og opprettholde sunne relasjoner. Romanen *Dette er ikke oss* gir mulighet til å sette seg inn i særlig karakteren Sanna sine følelser, men det kan diskuteres om dette er nok til å utvikle elevenes empati.

Følelsene leseren får av å lese romanen *Dette er ikke oss* blir sosialt konstruert av fortellingen, og er av den grunn ikke personlig. Det er relevant å stille spørsmål ved om det virkelig er tankene og følelsene til en karakter leseren ser og erkjenner. Andersen (2019) viderefører Nussbaum sitt perspektiv om at litteraturen kan hjelpe oss å forstå andres følelser, ved at vi får tilgang til narrative emosjoner. Han legger til at leseren videre kan utøve kritisk refleksjon overfor disse følelsene (Andersen, 2019, s. 16). På denne måten handler det da om hvordan man leser litteraturen, og ikke i potensialet til teksten alene.

Det er viktig å reflektere over om det å vise empati overfor en litterær karakter kan sidestilles med å vise empati for virkelige mennesker. Nussbaum kritiserer litteraturen for dette, og argumenterer for at det er enklere å forstå karakterer i litteraturen enn virkelige mennesker (2016, s. 31). Dette kan sees på som en utfordring ved litteraturen generelt, og romanen *Dette er ikke oss*. Elevene vil forstå at Sanna ikke er en virkelig karakter, og det vil være noe kunstig å samtale om hennes karakter som om hun skulle vært virkelig. Dette kan for eksempel forstyrres av logiske brister i romanen, slik som Lærer 1 trekker frem i intervjuet. Når det kommer til utvikling av empati gjennom litteraturen kan jeg argumentere for at Lindhé (2016) sin beskrivelse av narrativ empati er mer passende. For gjennom litteraturen får vi ikke øvet på virkelig empati, men heller følelsesmessig og kognitiv innlevelse i litterære karakterer, slik Lindhé beskriver det (2016, s. 243). Likevel mener jeg litteraturen kan være en fin inngang til å trene på å sette seg inn i andre sine følelser. Dette er fordi leseren gjennom litteraturen har den særskilte muligheten til skildringer av en karakter sitt indre, noe som ikke er like tilgjengelig i det virkelige livet.

Lindhé (2016) stiller spørsmål ved om å vise empati overfor en spesifikk litterær karakter kan lede oppmerksomheten bort fra andre lidende karakterer i romanen. Dette er et perspektiv også noen av lærerne i denne studien reflekterte rundt. Et av funnene som kom frem i analysen av intervjuene er at Lærer 2 mener vi får en noe ensidig fremstilling av karakteren Mitra. Læreren reflekterer over at leseren ikke får innsikt i hva Mitra sliter med. På denne måten blir oppmerksomheten kun rettet mot Sanna, og empatien leseren eventuelt vil vise ovenfor hennes karakter går på bekostning av Mitra, slik Lindhé uttrykker bekymring for. Dette kan sees på som en utfordring ved romanen, men også skjønnlitteraturen generelt.

Mange skjønnlitterære romaner gir ikke direkte innsikt i alle karakterene sine tanker. Dette gjør at leseren må fylle inn tomrommene med egne tolkninger.

5.4 Muligheter og utfordringer ved romanen

Det første forskningsspørsmålet er *hvordan karakteren Sanna og tematikker i romanen Dette er ikke oss (Alaei, 2021) kan bidra til å tematisere livsmestring i norskfaget*. Gjennom funnene i nærlesingen og analysen av intervjuene, i lys av teori og tidligere forskning, fremkommer det som at den utvalgte romanen gir mulighet til samtale om flere temaer og motiver som er av relevans for livsmestring. Temaene gir mulighet for åpenhet til å samtale om egne og andres følelser. Romanen gir også mulighet for elevene til å finne bekreftelse gjennom en karakter, lære gjennom en fiktiv karakter og/eller utvikle narrativ empati. Dette er av betydning for livsmestring, både når det kommer til å håndtere følelser, og i relasjoner.

Det andre forskningsspørsmålet er *hvilke potensial et utvalg lærere ser ved å bruke skjønnlitteratur i arbeid med temaet livsmestring*. Potensialet ligger blant annet i gjenkjennelse i tematikk og karakter i litteraturen. Likevel ligger det også noen utfordringer i litteraturundervisningen som beskrives av informantene i studien. Funnene viser at beskrivelsene lærerne gir av didaktisk arbeid med romanen og skjønnlitteratur generelt, kan forstås som en leserorientert tilnærming. Noe av litteraturen går tapt i en slik tilnærming, og litteraturen reduseres til en samtalestarter. På den andre siden kan bruk av litteraturen på denne måten skape rom for samtale om temaer man ellers ikke ville ha samtalt om og/eller sensitive temaer. Muligheten ligger altså her både i karakterer i romanen, men også i tematikken den belyser.

6 Konklusjon

Gjennom den litterære analysen og dybdeintervjuer med tre lærere har jeg funnet ut at det er både muligheter og utfordringer ved romanen *Dette er ikke oss* i arbeid med temaet livsmestring. Mulighetene og utfordringene ligger i selve romanen, men også i hvordan lærere velger å arbeide med romanen og drive litteraturundervisningen.

Et av hovedfunnene i studien viser at litteraturen har et potensial til å utvikle leserens empati, da spesifikt narrativ empati. Dette kan ha betydning for å mestre livet på flere plan, særlig i relasjoner og håndtering av tanker og følelser, slik som trekkes frem i LK20. Likevel vil jeg understreke at informantene i studien ikke beskriver noen konkrete eksempler på at elever har blitt mer empatiske, eller hvordan elevene eventuelt har anvendt erfaringer de har gjort seg gjennom litteraturen. Det fremstår heller som at perspektivet som Nussbaum, Andersen, Bishop og Lindhé beskriver kan sees på som en felles indoktrinert oppfatning, samtidig som det beskriver en mulighet for invitasjon til nye innsikter og perspektiver gjennom fiktive karakterer.

Det å belyse alle aspektene ved livsmestring som nevnes av Kunnskapsdepartementet (2017) gjennom kun én roman, vil ikke være oppnåelig. Likevel fremkommer det i nærlesingen av romanen at *Dette er ikke oss* åpner opp for samtale om en rekke temaer og motiver som er av relevans for livsmestring. Disse temaene kan oppsummeres i livsmestring og psykisk helse.

6.1 Didaktiske implikasjoner

Ved å presentere didaktiske implikasjoner ønsker jeg å skape økt bevissthet rundt bruk av skjønnlitteratur som tilnærming til livsmestringstematikk. Denne studien har gitt innsikt i romanen *Dette er ikke oss* sitt potensial i temaet livsmestring i norskfaget. Studien er av relevans for lærere i norsk og lærerstudenter, fordi den kan gi økt forståelse for skjønnlitteraturen sine muligheter og begrensninger innen det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. Studien kan bidra til å skape refleksjon rundt hvilke tekster vi velger i norskfaget, og hvilke didaktiske valg vi gjør ved undervisning for livsmestring.

Funnene i studien viser at skjønnlitteraturen kan ha et stort potensial i møte med temaet livsmestring. Studien viser også at litteraturen kan utvikle elevenes evne til (narrativ) empati, og at fiktive karakterer kan gjøre det mer tilgjengelig å samtale om temaer som kan anses som sensitive. Funnene i intervjuene viser at lærerne har en leserorientert tilnærming til litteraturen, når de beskriver hvordan de arbeider med skjønnlitteratur generelt, og mulig arbeid med *Dette er ikke oss*. Ved å ha en slik tilnærming til litteraturen, får leserne mulighet til å samtale om tematikker av relevans for livsmestring, som de ellers ikke ville ha samtalt om i norskfaget. I undervisning er det viktig at lærerne er bevisst hvilken tilnærming de har til litteraturen, og om de bruker romaner på en slik måte at oppmerksomheten ledes bort fra selve teksten. Studien inviterer derfor til refleksjon over hvordan vi bruker skjønnlitteratur, og didaktisk refleksjon over formålet med undervisningen.

6.2 Videre forskning

Denne studien gir innblikk i muligheter og utfordringer romanen *Dette er ikke oss* representerer i arbeid med livsmestring i norskfaget. Studien viser tre lærere sine didaktiske refleksjoner rundt romanen og skjønnlitteraturen generelt. Dette er verdifulle perspektiver, som bidrar til å si noe om romanen *Dette er ikke oss* og skjønnlitteraturen sitt potensial i arbeid med temaet livsmestring. I fremtidige studier kan det være hensiktsmessig å få en bredere innsikt i hvordan skjønnlitteraturen kan brukes som tilnærming til det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. Dette inkluderer flere lærerperspektiver, men også elevperspektiver. Det hadde vært interessant å få refleksjoner fra elever rundt romanen *Dette er ikke oss*, og observert bruk av romanen i et klasserom.

På bakgrunn av at et av funnene i denne studien er at elevene gjennom lesing av litteratur kan få innblikk i ukjente erfaringer og karakterer sine tanker og følelser, er det tenkelig at dette kan føre til utvikling av (narrativ) empati. Da ingen av informantene i studien kom med konkrete eksempler på hvordan elevene hadde nyttiggjort seg av erfaringene de hadde gjort gjennom litteraturen, hadde det vært interessant å studere dette, særlig ut fra et elevperspektiv. For eventuell fremtidig forskning vil det være nyttig å få utvidede perspektiver på flere romaner i lys av temaet livsmestring i klasserommet. Dette kan bidra inn mot en lærers didaktiske arbeid i å velge ut romaner til bruk i norskfaget.

Litteraturliste

- Alaei, N. (2021). *Dette er ikke oss*. Gyldendal.
- Andersen, P. T. (1987). Kritikk og kriterier. *Vinduet*, (3), 17–25.
- Andersen, P. T. (2011). Hva skal vi med skjønnlitteraturen i skolen? I *Norsklæreren*, 2011(2), 15-22.
- Andersen, P. T. (2019). *Forstå fortellinger – Innføring i litterær analyse*. Universitetsforlaget.
- Astridlindgren. (u.å.). *Astrid Lindgren om läsandets magi*. Hentet 25. mars 2024 fra <https://www.astridlindgren.com/se/shop/inspiration/astrid-lindgren-om-lasandets-magi>
- Bishop, R. S. (1990, 5. mars). *Windows and Mirrors: Children's Books and Parallel Cultures* [Paperpresentasjon]. Proceedings of the Annual Reading Conference, California. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED337744.pdf#page=11>
- Blikstad-Balas, M. & Roe, A. (2020). *Hva foregår i norsktimene?: Utfordringer og muligheter i norskfaget på ungdomstrinnet*. Universitetsforlaget.
- Bondevik, H., Madsen, O. J., & Solbrække, K. N. (2017). *Snart er vi alle pasienter: medikalisering i Norden*. Scandinavian Academic Press.
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2010). *Kvalitative metoder – En grunnbog*. Hans Reitzels Forlag.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.
- Claudi, M. B. (2013). *Litteraturteori*. Fagbokforlaget.
- Claudi, M. B. (2022) Kanonlitteraturen og LK20: Uradisjon, brot og nye kontekstar. I T. Steinfeld, B. Aamotsbakken og M. B. Claudi (Red.), *Litteraturkanon i norskfaget: Historiske liner, aktuelle utfordringar* (s. 209 - 222). Fagbokforlaget.
- Felski, R. (2020). *Hooked: Art and attachment*. University of Chicago Press.

- Fjellheim, F. E. (2023). *Skjønnlitteraturens rolle i livsmestringsundervisningen: En studie som viser skjønnlitteratur som en tilnærming til livsmestring i norskundervisningen* [Masteroppgave, Universitetet i Agder]. Aura. <https://hdl.handle.net/11250/3080221>
- Fjørtoft, H. (2014). *Norskdidaktikk*. Fagbokforlaget.
- Grønmo, S. (2020, 7. oktober). *Bias i forskning*. Store Norske Leksikon. https://snl.no/bias_i_forskning
- Karsrud, F. T. (2010). *Muntlig fortelling i norskfaget: En vei til tekst- og tolkningskompetanse*. Cappelen Damm Akademisk.
- Kennair, L. E. O. (2022, 19. april). *Fight-or-flight-responsen*. Store Norske Leksikon. <https://snl.no/fight-or-flight-responsen>
- Kjelen. (2013). *Litteraturundervisning i ungdomsskolen. Kanon, danning og kompetanse*. [Doktorgradsavhandling, Noregs teknisk-naturvitenskapelige universitet]. Nord Open Research Archive. <http://hdl.handle.net/11250/145842>
- 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-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kunnskapsdepartementet (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervjuet* (2. utg.). Gyldendal akademisk.
- Kvamsdal, H. A. (2022). *Livsmestring i norskfagets litteraturundervisning* [Masteroppgave, Universitetet i Oslo]. DUO Vitenarkiv. <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-98862>
- Landsrådet for Norges barne- og ungdomsorganisasjoner. (2017). *Livsmestring i skolen*. LNU. <https://www.lnu.no/wp-content/uploads/2021/10/lis-sluttrapport-1.pdf>

- Lindhé, A. (2016). Empatins paradox i skönlitteratur och litteraturundervisning. I M. Jönsson og A. Öhman (Red.), *Litteratur och läsning - Litteraturredidaktikens nya möjligheter* (s. 239–256). Studentlitteratur.
- Madsen, O. J. (2020). *Livsmestring på timeplanen: Rett medisin for elevene?* Spartacus Forlag.
- Malterud, K. (2011). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning – en innføring* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Markussen, B. (2013). Kan teksttolking være vitenskap? Fire fagpedagogiske debatter. *Edda. Nordisk tidsskrift for litteraturforskning*, 100(4), 290-310.
- May, R. (1992). *Myter og identitet*. Aventura.
- Nussbaum, M. C. (1990). *Love's knowledge: essays on philosophy and literature*. Oxford University Press.
- Nussbaum, M. C. (2016). *Litteraturens etikk*. Pax Forlag.
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforlaget.
- Olsen, H. (2002). *Kvalitative kvaler*. Akademisk.
- Penne, S. (2001). Norsk. I S. Sjøberg (Red.), *Fagdebattikk: fagdidaktisk innføring i sentrale skolefag* (s. 49-89). Gyldendal akademisk.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Rajah, J. B. (2023, 21. August). Sanna (14) tar seg av pappa etter at mamma døde. Forfatter Neda Alaei ville vise fram den usynlige omsorgssvikten. *FriFagbevegelsen*.
<https://frifagbevegelse.no/nyheter/sanna-14-tar-seg-av-pappa-etter-at-mamma-dode-forfatter-neda-alaei-ville-vise-fram-den-usynlige-omsorgssvikten-6.158.632491.108c446905>
- Sivertsen, K. B. (2021). *Følsomme lesninger: Affektteori og litteraturundervisning i Fagfornyelsen*. Nordlit, (48), 1-11. <https://doi.org/10.7557/13.6369>
- Smidt, J. (1989). *Seks lesere i skolen*. Universitetsforlaget.

Staff, A. (2015, 23. juni). *Bias*. De nasjonale forskningsetiske komiteene.

<https://www.forskningsetikk.no/ressurser/fbib/uavhengighet/bias/>

Svartdal, F. & Blystad, M. H. (2022, 4. oktober). Empati. I *Store norske leksikon*.

<https://snl.no/empati>

Svenkerud, S. W. (2021). Intervjuer i klasseromsforskning. I E. Andersson-Bakken & C. P.

Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 91-103). Universitetsforlaget.

Sælebakke, A. (2018). *Livsmestring i skolen: Et relasjonelt perspektiv*. Gyldendal.

Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode* (3. utg.).

Fagbokforlaget.

Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal.

U: Lest. [@pro.ulest]. (2022, 14. juni). Her er noen av mine favoritt bøker som er på norsk!

Vil anbefale alle disse #ulest #booktok #bookrecommendations #fyp #fypシ [Video].

Tiktok.

https://www.tiktok.com/@pro.ulest/video/7109099040263916805?_r=1&_t=8iiwONHvP1M

Ubok [@ubok_no]. (2023a, 7. september). Hvor mange har du lest? #ubok #booktok #lesboka

#singifyouveread #singifyouvereadthebook #youbelongwithme #taylorswift #boker

#bøker #books #norskbooktok [Video]. Tiktok.

https://www.tiktok.com/@ubok_no/video/7276112702798384417?_r=1&_t=8iiwKqLno4O

Ubok. (2023b, 12. desember). *Om oss*. <https://ubok.no/om-oss/>

Uprisen. (u.å.). *Uprisen – Norges eneste rene ungdomsbokspris*. Hentet 19. desember 2023 fra

<http://arkiv.uprisen.no/om-uprisen/>

Vedlegg

Vedlegg 1: Mail til informanter

Kjære norsklærer!

Jeg er masterstudent ved Universitetet i Sørøst-Norge, og skal skrive masteroppgave om bruk av skjønnlitteratur i norskfaget tilknyttet det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. Arbeidstittelen for prosjektet er «*Muligheter og utfordringer ved bruk av skjønnlitteratur til undervisning rettet mot temaet folkehelse og livsmestring*».

Jeg kontakter deg fordi jeg lurer på om du er interessert i å bruke litt av din tid, til å delta i prosjektet. Gjennom samtaler med et utvalg norsklærere håper jeg å kunne besvare problemstillingen min.

I forkant av intervjuet vil jeg be deg om å lese ungdomsromanen «*Dette er ikke oss*» av Neda Alaei. Dette er en roman på 190 sider, skrevet for ungdom. Romanen vil fungere som utgangspunkt for samtalen om bruk av skjønnlitteratur inn mot det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. I intervjuet vil jeg være interessert i å høre dine didaktiske refleksjoner rundt bruk av skjønnlitteratur generelt, og også den utvalgte romanen sine eventuelle muligheter og begrensninger i undervisning rettet mot det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. Intervjuet kan vare i alt fra 20 minutter til 1 time, avhengig av omfanget av det du ønsker å dele av dine refleksjoner og tanker etter å ha lest romanen. Intervjuet vil bli gjort opptak av, og slettet i etterkant av at jeg selv har transkribert intervjuene og masteroppgaven er levert. Ingen av dine personopplysninger vil bli inkludert i studien.

Dersom du kan tenke deg å delta, eller om du har spørsmål om prosjektet, ber jeg deg ta kontakt via mail stinekau@hotmail.com, eventuelt på tlf. 93627405.

Med vennlig hilsen,

Stine Kaupang

Masterstudent ved Universitetet i Sørøst-Norge

Vedlegg 2: Intervjuguide

Tema	Spørsmål
Informasjon	Informanten informeres om studiens hensikt. Det vil bli gitt informasjon om at det blir gjort lydopptak av intervjuet, og informanten bes bekrefte samtykke til deltakelse i studien (informasjonsskriv er undertegnet i forkant av intervjuet).
Innledende spørsmål	<ul style="list-style-type: none">- Hvilke fag underviser du i?- Hvor lenge har du jobbet som lærer?- Hvilke erfaringer har du med bruk av skjønnlitteratur til undervisning i det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring?
Folkehelse og livsmestring sin plass i norskfaget	<ul style="list-style-type: none">- Hvordan forstår du begrepene folkehelse og livsmestring?- Hva er dine tanker om temaet folkehelse og livsmestring sin plass i norskfaget?
Perspektiver på bruk av skjønnlitteratur	<ul style="list-style-type: none">- Hvordan bruker du skjønnlitteratur i norskundervisningen?

	<ul style="list-style-type: none"> - Kan det å bruke skjønnlitteratur i undervisning i det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring være nyttig? Hvorfor? Eventuelt Hvordan?
Romanen «Dette er ikke oss» av Neda Alaei	<ul style="list-style-type: none"> - Hva er din opplevelse av romanen? - Hvilken relevans mener du at romanen kan ha i norskfaget på ungdomstrinnet? - Hvilke muligheter ser du at romanen kan ha i undervisning i det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring? - Hvilke utfordringer ser du at romanen kan ha i undervisning i det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring? - Kunne du brukt romanen i undervisning i det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i norskfaget? Hvorfor? Eventuelt hvordan?
Avslutningsspørsmål	<ul style="list-style-type: none"> - Er det noen ting vi ikke har snakket om, som kan være relevant med tanke på skjønnlitteratur i undervisning om folkehelse og livsmestring?

Vedlegg 3: Samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet «Muligheter og utfordringer ved bruk av skjønnlitteratur til undervisning rettet mot temaet folkehelse og livsmestring»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvilke muligheter og utfordringer ungdomsromanen «Dette er ikke oss» av Neda Alaei har i undervisning som retter seg mot det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i norskfaget. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med studien er å få innsikt i hvordan man kan bruke skjønnlitteratur som tilnærming i norskundervisning rettet mot det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. Med utgangspunkt i Neda Alaei sitt verk «Dette er ikke oss», ønsker jeg å undersøke hvilken plass skjønnlitteraturen kan ha i norskfaget knyttet til folkehelse og livsmestring på ungdomstrinnet. Undersøkelsene vil bestå av en litterær analyse, og semistrukturerte intervju med et utvalg lærere. Den tentative problemstillingen er som følger: *Hvordan kan skjønnlitteratur bidra til å belyse ulike temaer innenfor folkehelse og livsmestring i norskundervisningen?* Undersøkelsen vil også ta utgangspunkt i noen tentative forskningsspørsmål, som retter seg mot *hvilke muligheter og utfordringer et utvalg lærere ser ved å bruke romanen «Dette er ikke oss» i undervisning i norskfaget, rettet mot det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. Kan skjønnlitteratur bidra til å utvikle ungdomsskoleelevers livsmestring?*

Prosjektet vil inngå i en masteroppgave hos en student ved Universitetet i Sørøst-Norge, institutt for pedagogikk. Funnene som kommer ut av masteroppgaven vil være et bidrag i skoleforskningen.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Institutt for pedagogikk ved Universitetet i Sørøst-Norge er ansvarlig for prosjektet

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi din deltakelse vil bidra til mer kunnskap om norskdidaktikk, og din deltakelse vil kunne bidra til å forbedre norskfaget. Utvalget blir gjort etter følgende kriterier: Erfaring innen læreryrket og undervisning i faget norsk ved ungdomsskole. Det er ønskelig med et utvalg på 3 lærere.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i et dybdeintervju. I forkant av intervjuet skal du ha lest romanen «Dette er ikke oss» av Neda Alaei. Intervjuet vil sentreres rundt spørsmål rettet mot skjønnlitteraturens rolle i tilknytning til det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. Intervjuet vil vare ca. 45 minutter, alt ettersom hva du som informant ønsker å dele. Det vil bli gjort lydopptak og tatt notater fra intervjuet.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun masterstudent, Stine Kaupang, og veileder, Audhild Norendal, som vil ha tilgang til dine personopplysninger og datamaterialet. Det er også Stine som vil gjennomføre intervjuene, innhente, lagre og bearbeide data. Datamaterialet vil lagres i en mappe på OneDrive, som er beskyttet med passord. Som deltaker vil du ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen. Alle deltakere vil bli anonymisert. De opplysningene som publiseres er informasjon som utkommer fra intervjuene, med mulighet for direkte sitering.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes når masteroppgaven blir godkjent, levering vil skje 3. juni 2024. Etter prosjektslutt vil datamaterialet og personopplysninger slettes.

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, Fakultet for humaniora, idrett- og utdanningsvitenskap/Institutt for pedagogikk har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør 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, Institutt for pedagogikk ved Stine Kaupang (student) eller Audhild Norendal (veileder). Kan kontaktes på:

- Stinekau@hotmail.com
- audhild.norendal@usn.no

Vårt personvernombud: Paal Are Solberg. Paal.A.Solberg@usn.no eller personvernombud@usn.no

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen som er gjort av personverntjenestene fra Sikt, kan du ta kontakt via:

- Epost: personverntjenester@sikt.no eller telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

Audhild Norendal
(Veileder)

Stine Kaupang
(Student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Muligheter og utfordringer ved bruk av skjønnlitteratur til undervisning rettet mot temaet folkehelse og livsmestring*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

“ å delta i intervju

“ at Stine Kaupang kan gi opplysninger om meg til prosjektet

“ at mine personopplysninger lagres etter prosjektslutt, til juni 2024

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)