

# NORMAU 650

Erfaringsbasert masteroppgave i undervisning med  
fordypning i norsk



20.05.2022

## Folkehelse og livsmestring i norskfaget

En studie av hvordan elever kan utforske og reflektere over tekster som fremstiller unges livssituasjon, med bakgrunn i Linn Skåbers *Til ungdommen* (2018)

Skrevet av

Tonje Myklebust

## Forord

Tusen takk til min veileder, Per Arne Michelsen. Takk for at du hadde troen på prosjektet mitt, og støttet meg de gangene jeg tvilte. Takk for alle interessante innspill og faglige råd underveis.

Tusen takk til alle mine fantastiske venninner. Dere er umistelige. En spesiell takk til fantastiske Hanne. Jeg setter så inderlig pris på alle lunsjene som «utviklet seg», #levkvinner.

Takk til Jørgen, min samboer og eventyrer. Jeg gleder meg til å oppleve verden med deg.

Mamma og pappa, takk for at dere aldri har tvilt på meg, og for den støtten dere alltid viser.

Kjære Bestefar, takk for at du ga meg *Til ungdommen* i julegave. Da fant jeg prosjektet mitt.

Og til slutt, takk til elevene mine som velvillig stilte opp på intervju og delte tankene sine med meg. Jeg har lært så mye av dere!

Klapp deg selv på skulderen, Mykle. You did it!

## Sammendrag

Formålet med denne studien er å undersøke hvordan jeg som norsklærer kan legge til rette for det tverrfaglige temaet «Folkehelse og livsmestring», i min undervisning. Det er en kvalitativ undersøkelse, med aksjonsforskning som forskningsdesign. Jeg har laget et undervisningsopplegg som tar utgangspunkt i Linn Skåbers *Til ungdommen* (2018), og det nye kompetansemålet som sier at elevene skal «utforske og reflektere over hvordan tekster fremstiller unges livssituasjon». Litterære samtaler, dramatisering og tekstskaping er læringsaktivitetene. Underveis har jeg skrevet egne observasjon- og refleksjonsnotat, som en del av datamaterialet mitt. I tillegg har jeg samlet inn elevenes logger, og gjennomført to semistrukturerte fokusgruppeintervju. Studien er også ment som et bidrag i debatten om hvorvidt det tverrfaglige temaet kan generere noe produktivt i skolesammenheng, her mer presist i norskfaget.

Som teoretisk rammeverk støtter jeg meg til Wolfgang Iser (1972) og Louise M. Rosenblatt (1995, 2005) sine tanker om hvordan tekster blir til i møtet med en leser, og hva dette møtet kan gjøre med leseren. Martha C. Nussbaum (1997, 2010) og Paul Ricoeur (1992) sine tanker om hvordan skjønnlitteratur kan bidra til større kunnskap om seg selv og andre, er også relevant. Ikke minst er Rosenblatt og Nussbaum sine tanker om hvordan skjønnlitteratur kan bidra til å utvikle demokratiske mennesker, viktig i denne studien.

Resultatene viser at lesing av skjønnlitteratur kan bidra til å nå målene for «Folkehelse og livsmestring», slik de er formulert for norskfaget. I denne studien viser elevene at de klarer å sette seg inn i andre unges livssituasjoner, og de viser empati, sympati og evne til å reflektere rundt egne og andres følelser i møtet med tekstene. De har underveis forholdt seg til hverandre i et tolkningsfellesskap, og på grunn av dette utviklet sin litterære kompetanse, men også sin sosiale kompetanse. *Til ungdommen* kan gi innsikt i hva det vil si å være menneske, hva det vil si å være ung. Ved å lese tekster om andres liv, kan elevene lære av alt det de enda ikke kan høste direkte erfaringer fra, og på den måten lære å ta bedre valg for seg selv i fremtiden. Dette er viktig i et livsmestringsperspektiv. Elevene skal lære å se seg selv og sine handlinger utenfra, og undervisningsopplegget legger til rette for å trene på dette, ved å gi elevene tid til å sette seg inn i, diskutere og reflektere rundt ulike livssituasjoner og ulike problemstillinger. Elevene får mulighet til å uttrykke egne følelser, tanker og erfaringer, som igjen er en forutsetning for å håndtere relasjoner og delta i sosiale og demokratiske fellesskap. «Folkehelse og livsmestring» forsterker og retter fokus mot de delene av norskfaget som allerede eksisterer, og det tverrfaglige temaet har derfor en viktig plass i den nye læreplanen.

# Innholdsfortegnelse

FORORD .....	2
SAMMENDRAG .....	3
1. INNLEDNING.....	6
1.1. PROBLEMSTILLING .....	6
1.2. DISPOSISJON.....	7
2. «FOLKEHELSE OG LIVSMESTRING» I NY LÆREPLAN .....	8
2.1. BEGREPSAVKLARING .....	8
2.1.1. Folkehelse .....	9
2.1.2. Livsmestring.....	9
2.4. «FOLKEHELSE OG LIVSMESTRING» SETT I LYS AV NORSKFAGET .....	10
2.5. DEBATTEN OM LIVSMESTRING I SKOLEN OG MIN PlassERING .....	11
3. TEORI .....	13
3.1. TEKSTEN BLIR TIL I MØTET MED LESEREN .....	13
3.1.1. Wolfgang Iser.....	13
3.1.2. Louise M. Rosenblatt .....	16
3.2. FORTELLINGEN ER NØKKELEN TIL Å FORSTÅ ANDRE .....	21
3.3. FORTELLINGEN ER NØKKELEN TIL Å FORSTÅ SEG SELV OG SIN IDENTITET .....	24
4. BEGRUNNELSE FOR VALG AV <i>TIL UNGDOMMEN</i> (2018) .....	26
4.1. UNDERVISNINGSSOPPLEGGET OG LITTERATURDIDAKTISKE REFLEKSJONER .....	28
4.1.1. Litterære samtaler.....	28
4.1.2. Dramatisering av tekst.....	30
4.1.3. Tekstskaping.....	31
4.2. OPPSUMMERING .....	33
5. METODE.....	34
5.1. VALG AV FORSKNINGSDESIGN.....	34
5.1.1. Avgrensning av begrepet .....	34
5.2. METODISK TILNÆRMING .....	36
5.2.1 Kvalitativ metode .....	36
5.2.2. Utvalg av informanter til gruppeintervju.....	37
5.2.3. Utvelgelse av tekster fra <i>Til ungdommen</i> (2018).....	37
5.2.4. Logg .....	40
5.2.5. Utforming av intervjuguide.....	41
5.2.7. Transkribering .....	42
5.2.8. Reliabilitet og validitet.....	43
5.2.9. Ethiske forskningshensyn.....	44
6. FUNN .....	46
6.1. FØRSTE INTERVJU.....	46
6.2. OBSERVASJON .....	49
6.2.1. Valg av tekster .....	49
6.2.2. Engasjement knyttet til valg av tekstene .....	51
6.2.3. Litterære samtaler.....	53
6.2.4. Rollespill .....	56

6.2.5. Engasjement i rollespillene.....	57
6.3. LOGG.....	59
6.3.1. «Jeg så deg på Insta».....	59
6.3.2. «Smågodt til 7000 kroner» .....	61
6.3.3. «Hva jeg ønsker meg til konfen».....	63
6.4. ANDRE INTERVJU .....	65
6.4.1. Refleksjoner i etterkant av siste intervju.....	70
6.5. OPPSUMMERING AV FUNN .....	71
7. DRØFTING .....	73
7.1. ELEVENES UTFORSKNING OG ENGASJEMENT .....	73
7.1.1. Medbestemmelse .....	73
7.1.2. Lese forventninger .....	76
7.2. ELEVENES EVNE TIL Å FORSTÅ ANDRE .....	78
7.2.1. Fortolkningsfellesskap.....	78
7.2.2. Sosial kompetanse.....	78
7.3. ELEVENE MÅ VÆRE KREATIVE OG OMFORME TEKST .....	81
7.3.1. Den kreative delen .....	81
7.3.2. Omforming av tekst.....	82
7.4. ELEVENE REFLEKTERER OVER EGET ARBEID.....	84
7.5. ELEVENE UTVIKLER LITTERÆRE KOMPETANSE .....	84
7.6. REFLEKSJONER RUNDT MIN EGEN PRAKSIS.....	86
7.7. OPPSUMMERING .....	90
8. AVSLUTTENDE REFLEKSJON.....	92
9. REFERANSELISTE .....	93
10. VEDLEGG .....	97
10.1. VEDLEGG A - SAMTYKKESKJEMA .....	97
10.2. VEDLEGG B - INTERVJUGUIDE .....	101
10.3. VEDLEGG C – UNDERVISNINGSOPPLEGG .....	105
10.4. VEDLEGG D – LOGG.....	107

# 1. Innledning

Temaet for denne masteroppgaven er hvordan man kan legge til rette for det tverrfaglige temaet «Folkehelse og livsmestring» i norskundervisningen. Jeg anser studien min for å være dagsaktuell og relevant for norskfaget, ettersom Fagfornyelsen nylig ble implementert i norsk skole. Bakgrunnen for innføringen av LK20 er sterkt knyttet til Ludvigsenutvalgets arbeid i perioden 2013-2015. De utredet hva elevene vil ha behov for å lære, for å kunne møte dagens og fremtidens utfordringer på en god måte. Utvalget leverte to rapporter som begge danner grunnlaget for LK20, *Elevenes læring i fremtidens skole — Et kunnskapsgrunnlag* (2014) og *Fremtidens skole — Fornyelse av fag og kompetanser* (2015). I sammenheng med dette har skolen fått en nyvinning med tre tverrfaglige tema: «Demokrati og medborgerskap», «Bærekraftig utvikling» og «Folkehelse og livsmestring». Fra høsten 2020 skal de integreres i alle fag i skolen, og bli forstått på sin måte innenfor hvert av fagene.

I denne studien ønsker jeg å undersøke hvordan jeg som norsklærer kan legge til rette for «Folkehelse og livsmestring» i undervisningen min. Mer spesifikt ønsker jeg å undersøke hvordan jeg kan bruke skjønnlitteratur for å nå målsettingene, slik de er formulert for norskfaget. Jeg har valgt å bruke monologsamlingen *Til ungdommen* (2018), av Linn Skåber, som skjønnlitterært grunnlag for dette prosjektet. Et nytt kompetansemål i norsk, at elevene skal «kunne utforske og reflektere over hvordan tekster fremstiller unges livssituasjon» var også avgjørende for valg av tema. Tidligere læreplaner har ikke stilt tilsvarende krav om å lese slike tekster. Kompetansemålet pålegger norsklærerne å velge tekster som tar for seg ungdomsproblematikk, og må ses i sammenheng med innføringen av det tverrfaglige temaet.

## 1.1. Problemstilling

Studien har to sammenhengende problemstillinger.

1. På hvilken måte kan jeg som norsklærer bruke Linn Skåbers *Til ungdommen*, for å arbeide med kompetansemålet «utforske og reflektere over hvordan tekster fremstiller unges livssituasjon»?
2. På hvilken måte vil arbeidet med kompetansemålet gi meg mulighet for å nå målsettingene slik de er formulert for «Folkehelse og livsmestring», i norskfaget?

## **1.2. Disposisjon**

I denne studien vil jeg først gjøre rede for hvordan det tverrfaglige temaet er omtalt i læreplanverkets overordnede del og i læreplanen for norsk. Jeg vil forsøke å definere begrepene «folkehelse» og «livsmestring», for å få en bedre forståelse av hva de innebærer. Jeg vil også ta for meg debatten som oppsto i kjølvannet av innføringen av det tverrfaglige temaet.

I det påfølgende vil jeg presentere relevant teori knyttet til studiens tema og problemstilling. Deretter vil jeg trekke frem litteratur som kan knyttes til arbeid med skjønnlitteratur, etterfulgt av didaktiske refleksjoner knyttet til undervisningsopplegget som er brukt i denne studien. Videre vil jeg gjøre rede for den metodiske tilnærmingen, før jeg presenterer funn fra undersøkelsene mine. Avslutningsvis vil jeg drøfte funnene, og til sist komme med en oppsummerende kommentar til studien og dens problemstilling.

## **2. «Folkehelse og livsmestring» i ny læreplan**

En av skolens viktigste oppgaver er å sette barn og unge i stand til å håndtere egne liv, og allerede i Opplæringslovens formålsparagraf (1998, §1-1) blir det fastslått at «Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet». Med LK20 tas denne oppgaven mer på alvor enn tidligere, og livsmestring blir et fokusområde det skal jobbes med i alle fag, der det er naturlig. Elevene skal lære seg å forstå faktorer som har betydning for hvordan de mestrer egne liv. Det er tenkt som et bidrag til å lære elevene å mestre motgang, medgang, personlige og praktiske utfordringer, på best mulig måte. Livsmestring handler om å håndtere livet her og nå (Ringereide & Thorkildsen, 2019, s. 11), men det handler også om å forberede seg på det som kommer og å utvikle egne strategier for å takle det uforutsette.

I Overordnet del av læreplanen legges det vekt på at «Folkehelse og livsmestring» er kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og som gir muligheter for å ta ansvarlige livsvalg. Utviklingen av en trygg identitet og et positivt selvbilde trekkes frem som avgjørende faktorer (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). Andre aktuelle områder innenfor temaet, er fysisk og psykisk helse, seksualitet og kjønn, levevaner og mediebruk. Det presiseres også at elevene skal lære å ta gode valg for seg selv, sette grenser og respektere andres. De skal også lære å håndtere egne tanker og følelser, samt utvikle gode relasjoner og empati.

### **2.1. Begrepsavklaring**

I LK20 omtales «folkehelse» og «livsmestring» som et samlet begrepspar. Det er rimelig å anta at de benyttes som et begrepspar fordi de er nært knyttet til hverandre, med gjensidig påvirkningskraft. Geir Skeie skiller derimot mellom de to begrepene i «Livsmestring i læreplanverket» (2017). Han legger vekt på at folkehelse dreier seg om det medisinske systemet, inkludert psykisk helse, og at livsmestring omhandler «hele bredden i hvordan man håndterer livet og hverdagen» (Skeie, 2017, s. 337). Livsmestring innebærer å ha god helse, og å ha god helse innebærer å mestre livet.

Jeg vil ta i bruk begge begrepene i prosjektet mitt, selv om livsmestring er begrepet jeg kommer til å anvende mest. Det er også et poeng at de to begrepene ikke opptrer som to uavhengige størrelser i fagfornyelsen. I det påfølgende vil jeg forklare begrepene nærmere.



### **2.1.1. Folkehelse**

Folkehelse defineres som helsetilstanden i en avgrenset befolkning, et land eller en region. Det handler derimot om mer enn summen av de enkelte innbyggers helsetilstand, og begrepet tar opp i seg hvordan både fysiske og psykiske forhold, så vel som økonomiske og miljømessige, er med på å påvirke helsetilstanden (Nylenna, Braut & Telle, 2021). I internasjonal sammenheng handler folkehelsearbeid om å jobbe organisert, både i det offentlige og private, for å fremme god helse, forebygge sykdom og forlenge livet. Det dreier seg med andre ord om samfunnets innsats for å påvirke faktorer som direkte eller indirekte fremmer befolkningens helse og trivsel. Innføringen av det tverrfaglige temaet kan ses som et bidrag til folkehelsearbeidet i Norge, fordi det stilles et tydeligere krav til at skolen skal fokusere på det i alle fag, der det er naturlig.

Arne Holte (2018) hevder at det er på høy tid at folkehelse kommer inn i skoleverket. Han mener at psykiske lidelser utgjør en stor samfunnsutgift, og presiserer at mye kan gjøres gjennom forebyggende arbeid. Holte trekker paralleller mellom folkehelse, livsmestring og allmenndannelse, ved å si at kunnskap «om hvordan vi utvikler våre følelser, språk, tenkning og atferd er allmenndannelse» (Holte, 2018). Han stiller seg undrende til hvorfor Kunnskapsdepartementet til nå ikke har delt den samme oppfatningen. Både fysisk og psykisk helse er noe man må trene på gjennom livet, og derfor er det viktig at det trenes på også i skolen, hvor barn og ungdom tilbringer store deler av livet. Evnen til å mestre eget liv er på flere områder avhengig av en god psykisk og fysisk helse, så det er med god grunn at det tverrfaglige emnet omfatter både folkehelse og livsmestring, ifølge Holte.

### **2.1.2. Livsmestring**

Livsmestring er et tema som fremstår som enkelt og komplekst på samme tid. Av ordets direkte betydning forstår vi at det handler om å mestre livet. Det komplekse ligger i at begrepet favner om så mye, og det blir vanskelig å avgrense det. I den internasjonale litteraturen har det vært forsøkt å sette ord på hva som menes med livsmestring, og World Health Organization definerer «life skills», som «abilities for adaptive and positive behaviour that enable individuals to deal effectively with the demands and challenges of everyday life» (World Health Organization, 2003). Tilpasning til livets utfordringer legges vekt på som en viktig egenskap, og WHO trekker frem hvordan kompetanse i å bygge sunne relasjoner, ha empati for andre og å håndtere livet på en sunn og produktiv måte, er viktig for å leve et godt liv.

Landsrådet for Norges barne- og ungdomsorganisasjoner sier at livsmestring handler om «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» (Prebensen & Hegstad, 2017, s. 5). Rapporten er utarbeidet på vegne av Barne- og likestillingsdepartementet og Kunnskapsdepartementet. Den trekker frem at å mestre livet handler om å erfare opplevelser og situasjoner som man ikke tidligere har møtt, på en god måte. Det handler videre om å skape en trygghet og tro på at man, ut fra egne evner, kan mestre også i fremtiden.

Helsedirektoratet trekker frem at livsmestring handler om å kunne forstå avgjørende faktorer for å mestre eget liv, og samtidig ha mulighet for å påvirke disse faktorene. De legger vekt på at «høy livskvalitet forutsetter god balanse mellom de krav omgivelsene stiller, og de forutsetninger enkeltmennesket har» (Helsedirektoratet, 2015a). Livsmestring handler med andre ord om å gi rom for medgang, lære å takle motgang, både psykisk og emosjonelt, fysisk og praktisk, og å ha tillit til egne evner for å mestre oppgaver og utfordrende situasjoner.

#### **2.4. «Folkehelse og livsmestring» sett i lys av norskfaget**

I boken *Livsmestring i skolen* (2018), trekker Anne Sælebakke fram relasjonskompetanse, evnen til å forstå og håndtere følelser, evnen til empati og følelsen av samhørighet, som sentrale områder i livsmestring (Sælebakke, 2018, s. 74-83). Dette er områder som norskfaget kan bidra med kunnskap om.

Om «Folkehelse og livsmestring» i norskfaget, står det følgende:

I norskfaget handler det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring om å utvikle elevenes evne til å uttrykke seg skriftlig og muntlig. Dette gir grunnlag for å kunne gi uttrykk for egne følelser, tanker og erfaringer, noe som er viktig for å håndtere relasjoner og delta i et sosialt fellesskap. Lesing av skjønnlitteratur og sakprosa kan både bekrefte og utfordre elevenes selvbilde og dermed bidra til deres identitetsutvikling og livsmestring (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3).

Her nevnes skjønnlitteratur eksplisitt som en inngangsport til å diskutere livsmestring, og jeg ønsker å se hvordan arbeid med kompetansemålet og *Til ungdommen* kan bidra i denne sammenheng.

## 2.5. Debatten om livsmestring i skolen og min plassering

Flere har vært kritisk til innføringen av det tverrfaglige temaet i skolen, og det oppsto raskt to motpoler. Ole Jacob Madsen er en av dem som stiller seg kritisk. I august 2020 ga han ut *Livsmestring på timeplanen. Rett medisin for elevene?* I denne diskuterer Madsen farene ved å la livsmestring få en altfor stor plass i skolen. Han mener politikerne burde fokusere på en total samfunnsendring, fremfor å fokusere på livsmestring som samfunnsmedisin i skolen. Madsen får støtte fra flere, og hovedkritikken handler om hvorvidt mestring er en god målestokk for hvordan mennesker bør leve, og om livsmestring som tema i skolen vil løse de utfordringene barn og unge sliter med i dag. Kritikerne mener at innføringen av livsmestring i skolen, viser en tendens som legger stadig mer ansvar på individet, og det fører til at utfordringer som hører til på politisk nivå, blir noe hvert enkelt menneske må håndtere selv.

På den andre siden står fagpersoner som har vært med å utarbeide den nye læreplanen. Her finner vi tidligere Kunnskaps- og integreringsminister, Guri Melby. I «Livsmestring i skolen er mer enn yoga og mindfulness» (2020), skriver hun at meningen med innføringen av de tverrfaglige temaene handler om «å hjelpe elevene å knytte det faglige innholdet til utfordringer som de kan kjenne igjen i livene sine eller i samfunnet rundt seg» (Melby, 2020). En gjennomgående tanke er å lære elevene å se sammenhenger mellom fagområder, og at de skal lære å reflektere over det de lærer. Melby presiserer at «Folkehelse og livsmestring» ikke er et eget fag. Det er ikke slik at lærere skal måle om elevene mestrer livet eller ikke, og hun stiller seg kritisk til den delen av debatten som dreier seg om at elever skal vurderes i om de mestrer livet. «Det handler tvert om at skolen er en viktig arena for å ruste elevene for å møte både medgang og motgang, personlige og praktiske utfordringer» (Melby, 2020), og skolen kan bidra med å gi elevene verktøy for å klare det.

Roar Ulvestad støtter innføringen av det tverrfaglige temaet, men reagerer på fortolkningen. I «Vi er lærere, ikke psykologer» (2020) skriver han at tanken ikke var å finne opp kruttet på nytt, da de tverrfaglige temaene ble diskutert og utviklet, men heller å forklare hva de ulike fagdisiplinene kunne bidra med. Det er derfor et poeng at norskfaget ikke skal endres på grunn av at de tverrfaglige temaene blir innført. Fokuset bør heller være å styrke de sidene ved faget som fungerer (Ulvestad, 2020). Eksempelvis trekker han frem hvordan norskfagets dannelsespotensial i denne sammenheng kan knyttes til «Folkehelse og livsmestring», og hvordan arbeid med faget i seg selv kan bidra til å nå målsettingene i det tverrfaglige temaet, uten at norskfaget endres og uten at lærere ender opp med å leke hobbypsykologer.

Norskfaget er skolens primære danningsfag, og å arbeide med at elever skal mestre livet har alltid vært et viktig aspekt ved det. Dette er derfor ikke nytt, da et av fagets viktigste mål er å gjøre elevene klare for deltagelse i samfunnet, mens de går på skolen og etter endt skolegang. Norskfaget handler også om at individet, gjennom refleksjon rundt litteratur og språk, har mulighet for å lære mer om seg selv og andre. Innføringen av «Folkehelse og livsmestring» tydeliggjør denne delen av norskfaget, og jeg er ute etter å forsterke dette aspektet ved faget. Det er en del av mitt engasjement og min motivasjon for denne mastergraden. Det er viktig å understreke at jeg aldri har forstått det tverrfaglige temaet som et vurderingsfag, og jeg har aldri tenkt at jeg skal sette en karakter på om elevene mestrer livet eller ikke. Det handler mer om hvordan jeg som lærer klarer å knytte norskfaget til det tverrfaglige temaet, ved å bygge på det som allerede fungerer godt, og på den måten vise fagets relevans for elevene. Jeg stiller meg altså bak Ulvestad når han sier at det er i fagene vårt oppdrag som lærere ligger.

### **3. Teori**

Innføringen av det nye tverrfaglige temaet, og det nye kompetansemålet om tekster som framstiller unges livssituasjon, vil føre til at man må velge andre tekster og andre lese måter i litteraturundervisningen enn tidligere. Det vil blant annet si at arbeidet med litteratur også må legitimeres på nye måter. I dette kapitlet vil jeg presentere teori som er relevant for dette prosjektet, og som derfor også vil legitimere arbeidet med skjønnlitteratur, i skolen, i et livsmestringsperspektiv. Jeg vil derfor komme inn på teorier om leserens rolle, om utvikling av empati, forståelse for andre, evne til å håndtere relasjoner, tanker og følelser, om deltagelse i et sosialt fellesskap og om hvordan skjønnlitteratur kan bidra til identitetsutvikling.

Sentrale teoretikere vil være den tyske resepsjonsteoretikeren, Wolfgang Iser, og den amerikanske litteraturteoretikeren, Louise Rosenblatt. Både Iser og Rosenblatt har vært spesielt opptatt av forholdet mellom tekst og leser, og denne sammenhengen er nødvendig for å forstå prosjektet mitt. Jeg velger jeg å vie mest plass til Rosenblatt, fordi hun knytter teorien sin til litteraturdidaktikk. Den amerikanske filosofen, Martha C. Nussbaum, er også svært relevant for studien min. Hennes tanker om hvordan lesing av skjønnlitteratur kan bidra til større forståelse av egen og andres deltagelse i et sosialt fellesskap, hvor gode mellommenneskelige relasjoner og empati for hverandre er en viktig del av denne deltakelsen, er særlig relevant. Jeg vil også trekke frem teori om hvordan lesing av skjønnlitteratur kan bidra til identitetsutvikling, mest sentral her er Paul Ricoeur.

#### **3.1. Teksten blir til i møtet med leseren**

##### **3.1.1. Wolfgang Iser**

Wolfgang Iser er opptatt av hva en tekst kan gjøre med leseren, og ikke minst hva leseren kan gjøre med en tekst. Hans perspektiv på leserens møte med fiktive tekster, er relevant for denne studien. I «The Reading Process: A Phenomenological Approach» (1972), skriver han følgende:

The phenomenological theory of art lays full stress on the idea that, in considering a literary work, one must take into account not only the actual text but also, and in equal measure, the actions involved in responding to that text (Iser, 1972, s. 279).

Iser skiller mellom teksten slik den ble skrevet av forfatteren, det artistiske, og teksten slik den leses, det estetiske. «From this polarity it follows that the literary work cannot be completely identical with the text, or with the realization of the text, but in fact lie halfway between the

two» (Iser, 1972, s. 279). Teksten har nemlig et potensial utover seg selv, mener Iser, fordi den er mer enn ord og setninger på et papir. Idet teksten leses, vil den få en annen form, fordi leseren vil tillegge teksten mening ut fra hvordan han tolker det som står der. Iser mener derfor at «the text only takes on life when it is realized» (Iser, 1972, s. 279).

Summen av den skrevne teksten og teksten som ikke er der, som leseren selv dikter, utgjør den litterære lesingen, ifølge Iser. Teksten som ikke er der, kaller han for «gaps», her oversatt til åpninger. At en litterær tekst inneholder åpninger, forklarer han ved å påpeke at en fiktiv tekst umulig kan fortelle alt, og at det derfor alltid vil være noe som blir utelatt. Fordi noe må utelates, oppstår det åpninger hvor leseren selv må tillegge teksten mening, hevder Iser. Han mener at åpningene har som formål å aktivere og forstyrre leseren i leseprosessen, slik at han må bruke egen fantasi for å fylle dem (Iser 1972, s. 280). Leserens fantasi og interesse vekkes nemlig når han blir nødt til å sette sammen de ulike delene av teksten som presenteres underveis, for å gi den mening. At leseren på denne måten blir aktiv i meningsskapingen, mener Iser er en nødvendighet for at leseren i det hele tatt skal ønske å lese det litterære verket.

A literary text must therefore be conceived in such a way that it will engage the reader's imagination in the task of working things out for himself, for reading is only a pleasure when it is active and engaging (1972, s. 280).

Hadde leseren blitt presentert for hele historien med en gang, uten å bruke sin egen fantasi, ville det ikke resultert i noe annet enn kjedsomhet, mener han. Det foregår med andre ord et møte mellom tekst og leser, hvor underskuddet på «informasjon» i leseprosessen gjør at meningspotensialet øker, og det er leseren som realiserer dette.

Iser skriver at den skrevne delen av teksten gir oss kunnskap, men det er den uskrevne delen som gir oss muligheten for å forestille oss ting; uten åpningene i teksten ville man ikke vært i stand til å bruke fantasien (Iser, 1972, s. 288). Og uten fantasien ville den ukjente verden som teksten presenterer forbli ukjent. Det er gjennom illusjon at opplevelsen av teksten kan bli tilgjengelig for oss, mener Iser. Måten leseren opplever teksten på, vil på sin side gjenspeile hans egen virkelighet, og i den forbindelse fungerer den litterære teksten som et slags speil, samtidig som denne virkeligheten er forskjellig fra hans egen (Iser, 1972, s. 286-287). Erfaringer som denne virkeligheten potensielt kan gi ham, vil i stor grad avhenge av i hvilken

grad han selv aktivt fyller tomrommene i det litterære verket, og får de ulike delene av teksten til å henge sammen.

Gjennom prosessen hvor de åpne plassene fylles, beveger leseren seg inn i nærværet av den fiktive verden og opplever tekstens realiteter mens de skjer. «This is why the reader often feels involved in events which, at the time of reading, seem real to him, even though in fact they are very far from his own reality» (Iser, 1972, s. 283). Faktisk, skriver Iser, er det dette som får oss til å føle at en roman er «ekte». Siden det er vi selv som etablerer tolkningsnivåene og bytter fra ett til et annet nå vi leser, påvirker vi selv tekstens dynamikk, som igjen gjør det mulig for oss å absorbere en ukjent virkelighet i vår egen personlige verden (Iser, 1972, s. 293). Og ettersom den litterære teksten involverer leserens fantasi og samtidig forstyrrer hans forventninger, som igjen leder til at han må ta avgjørelser for å fylle åpningene og gi teksten mening, påstår Iser at leseprosessen gjenspeiler den måten vi ellers utvikler erfaring på i livet (Iser, 1972, s. 295). Dette handler om å møte teksten med en forståelseshorisont, og minner dessuten om den hermeneutiske sirkelen<sup>1</sup>, fordi leseren tolker og veier åpningene opp mot helheten og helheten opp mot åpningene.

For å illustrere dette kan vi se for oss en krimhistorie, der jeg som leser får mistanke om hvem morderen kan være. Underveis blir min mistanke utfordret av det jeg leser, og jeg skjønner at det ikke er denne personen som er morderen likevel, men enn annen mer mistenkelig person. Jeg blir engasjert i lesingen, og det som driver meg videre er å finne ut hvem det er som er morderen. For å knytte dette tettere til mitt prosjekt, kan vi se for oss en ungdomsleser som forsøker å fylle åpningene i en av tekstene fra *Til ungdommen*. Han bruker sin egen forståelseshorisont og fantasi til å skaffe seg et bilde av livssituasjonen til ungdommen i teksten, men underveis blir han nødt til å korrigere egen tolkning, bygge ut og fylle åpningene som dukker opp underveis, for å gi teksten mening. Under lesingen blir leseren den som tenker. Dermed forsvinner subjekt-objekt-inndelingen som ellers er en forutsetning for all kunnskap og all observasjon, og fjerningen av denne inndelingen setter leseren i en tilsynelatende unik posisjon når det gjelder muligheten for å oppnå nye erfaringer. «As we read, there occurs an artificial division of our personality because we take as a theme for ourselves something that we are not. Consequently when reading we operate on different levels» (Iser, 1972, s. 298).

---

<sup>1</sup> For å forstå noe som har mening, må vi alltid i fortolkningen av enkelthetene gå ut fra en viss «forforståelse» av helheten som detaljene hører hjemme i. Den forståelsen vi dermed oppnår av delene, virker så tilbake på forståelsen av helheten, og så videre, og dette kalles den hermeneutiske sirkel (Alnes, 2020).

For å klare å tre inn i den verden som teksten presenterer for oss, er det derimot viktig at man klarer å legge fra seg egne forestillinger. Skal man aktivt ta del i teksten, må man tre inn i den på tekstens premisser. Leseren har nemlig et potensial for å gå inn i en rolle og ta innover seg ideer og tanker som er noen andre sine, og på den måten bruke flere nivå av seg selv, under lesingen. Leserens personlige «jeg» møter det fremmede «jeg-et», som eier tankene i fortellingen, og kobler de ukjente tankene til sin egen personlighet og virkelighet (Iser, 1972, s. 297). På denne måten vil leseren, ved å bli presentert for andre virkeligheter han ikke selv har erfart, og ved å knytte sine egne erfaringer til dem, kunne se sin egen situasjon i et nytt lys.

In the act of reading, having to think something that we have not yet experienced does not mean only being in a position to conceive or even understand it; it also means that such acts of conception are possible and successful to the degree that they lead to something being formulated in us (Iser, 1972, s. 299).

Behovet for å tyde det vi leser gir oss sjansen til å utvikle en større forståelse av oss selv og andre, som vi i utgangspunktet ikke er direkte bevisst. I *Til ungdommen* vil elevene møte tekster som fremstiller unges livssituasjon, og i dette møtet må de sette deler av personligheten sin i parentes, og forfølge noe som ikke er dem selv. Underveis i lesingen bruker de fantasien sin til å fylle hullene i teksten, og når de har lest ferdig og reflektert over det hele, vil de kunne legge leseerfaringen til sin egen personlighet. For Iser handler dette om en sammensmelting av leserens forståelseshorisont og verkets forståelseshorisont.

### **3.1.2. Louise M. Rosenblatt**

Louise M. Rosenblatt deler Isers syn på at en tekst blir til i møtet med leseren. I 1938 ga hun ut boken *Literature as Exploration*, hvor hun presenterer de to begrepene «transact» og «transactional». Hun mener at begrepet transaksjon er mer passende enn interaksjon, fordi interaksjon antyder to forskjellige enheter som virker på hverandre. Transaksjon, derimot, mangler slike mekaniske overtoner og tillater at noe kan gå frem og tilbake mellom begge parter, med kontinuerlig gjensidig innflytelse, i denne sammenheng mellom leseren og teksten, i prosessen med å skape mening (Rosenblatt, 1995, s. 16). Rosenblatt ser på leseakten som en hendelse, og hun mener at teksten ikke er annet enn merker på pair, helt til noen leser den. For henne innebærer begrepet «leser» en transaksjon med teksten, på samme måte som begrepet «tekst» innebærer en transaksjon med en leser.



Hver leseakt er en hendelse som involverer en leser og en tekst, på en bestemt tid og i en bestemt kontekst. Teksten gir ikke mening i seg selv, før den møter en leser, og da spiller leserens kontekst, leseerfaringer, forestillinger og valg inn på hvordan teksten forstås, ifølge Rosenblatt. I «The Transactional Theory of Reading and Writing» (2005) presiserer hun hvordan leseren og teksten er dynamiske størrelser, som påvirker hverandre gjensidig. «Instead of two fixed entities acting on one another, the reader and the text are two aspects of a total dynamic situation» (Rosenblatt, 2005, s. 7). For Rosenblatt handler det om at leseren må ta valg underveis i leseprosessen, og disse valgene er påvirket av leserens tidligere erfaringer, som på sin side danner grunnlag for den forestillingsverden leseren ser for seg i teksten. «Past experience with language and with texts provides expectations. Other factors are the reader's present situation and interests» (Rosenblatt, 2005, s. 8). Hva som påvirker, vil være ulikt fra person til person, og hun hevder derfor at enhver leser skaper sin egen, individuelle mening i møtet med teksten, gjennom bildene man ser og følelsene man får når man leser.

I tillegg til teorien om transaksjonen mellom tekst og leser, legger Rosenblatt vekt på at det finnes to ulike måter å lese på, en *effeferent reading* (effeferent lesing) og en *aesthetic reading* (estetisk lesing). Som leser kan man både ha distanse og innlevelse til teksten, ut fra hvilken lese måte som føles mest korrekt. «The term *effeferent* designates the kind of reading in which attention is centered predominantly on what is to be extracted and retained after the reading event» (Rosenblatt, 2005, s. 11). Denne lese måten handler om å hente ut informasjon fra tekster eller å lese for andre praktiske formål, og Rosenblatt legger vekt på at den favoriserer kognitive aspekter og ikke-personlig tekstmening.

In effeferent reading, then, we focus attention mainly on the public “tip of the iceberg” of sense. Meaning results from abstracting out and analytically structuring ideas, information, directions, or conclusions to be retained, used, or acted on after the reading event (Rosenblatt, 2005, s. 11).

Estetisk lesing knyttes i hovedsak til skjønnlitterære tekster og handler på sin side om hvordan leseren må leve seg inn i teksten på en helt annen måte enn hva effeferent lesing krever. «In this kind of reading, the reader adopts an attitude of readiness to focus attention on what is being lived through during the reading event» (Rosenblatt, 2005, s. 11). Leserens går mer i dybden og utforsker teksten, og Rosenblatt hevder at estetisk lesing på den måten påvirker leseren mer, ved at man ser for seg, føler og opplever det man leser.

The aesthetic reader pays attention to the qualities of the feelings, ideas, situations, scenes, personalities, and emotions that are called forth and participates in the tensions, conflicts, and resolutions of the images, ideas, and scenes as they unfold. The lived-through meaning is felt to correspond to the text (Rosenblatt, 2005, s. 11).

Denne måten å lese på forutsetter at man involverer personlige assosiasjoner og hele spekteret av affektive reaksjoner i møtet med teksten.

Rosenblatt mener den estetiske lese måten er viktig å trene på for å utvikle større forståelse for tekst. Likevel påpeker hun at både en efferent og en estetisk leseform vil være aktuell i skolesammenheng, ettersom den ene ikke vil være bærekraftig alene. Vekslingen mellom de to lese måtene er essensiell, fordi det skaper et kontinuum av mulige transaksjoner mellom leser og tekst. Hvilken lesehandling man velger, avhenger av hvilken tekst det er og hva man ønsker å få ut av den, mener Rosenblatt. I undervisningssammenheng handler det om at elevene må øves opp til å veksle mellom efferente og estetiske lese måter, der den siste er spesielt sentral i skjønnlitterær lesing. Rosenblatt hevder at det er formålet for lesingen som avgjør lese måten av teksten, da også i et klasserom, fordi den samme teksten kan leses på ulike måter. Lesing av skjønnlitteratur kan også leses for å hente ut informasjon, forskjellen blir at lesingen og forståelsen farges av personlige erfaringer, meninger og følelser hos leseren i møte med teksten. Forutsetningen for litterær lesing, ifølge Rosenblatt, er den personlige transaksjonen mellom tekst og leser.

I tillegg til at teksten blir til i transaksjonen med en leser, trekker Rosenblatt frem hvordan skriving på sin side kan inneha noen av de samme kvalitetene. I min sammenheng er dette relevant, ettersom elevene i arbeidet med *Til ungdommen* ikke bare skal lese tekster, men også skrive logg og en lengre tekst. Rosenblatt mener at når en leser «describes, responds to, or interprets a work - that is, speaks or writes about a transaction with a text - a new text is being produced» (Rosenblatt, 2005, s. 18). Når leseren blir skriveren, er det ikke lenger den skrevne teksten som er i fokus, men heller meningen eller «the state of mind felt to correspond to that text» (Rosenblatt, 2005, s. 19). Som skriver tar man også del i mye av det samme som en leser gjør i møte med teksten, ifølge Rosenblatt. «They follow similar patterns of thinking and call on similar linguistic habits. Both processes depend on the individual's past experiences with language in particular life situations» (Rosenblatt, 2005, s. 25).

I undervisningssammenheng hevder Rosenblatt at det må legges vekt på både lesing og skriving, fordi opplæring i den ene kan føre til en større forståelse for den andre. Litteraturundervisning kan bidra til dette, men for å oppnå en god litteraturundervisning legger Rosenblatt vekt på hvor viktig det er å fokusere på et godt klassemiljø, hvor forholdet mellom lærer og elev, og elevene seg imellom, åpner opp for og tillater personlig respons til tekstene som leses. En undervisning som legger opp til at elevene skal lære å skape mening i tekst, vil gagne både lese- og skriveferdighetene deres, men faktisk også deres muntlige ferdigheter (2005, s. 27), hevder Rosenblatt.

The creation of contexts that permit purposive writing and reading can enable the student to build on past experience of life and language, to adopt the appropriate stance of selective attention, and to develop inner gauges or frameworks for choice and synthesis that produce new structures of live meaning (2005, s. 27).

I «The Acid Test of Literature Teaching» (2005), er Rosenblatt tydelig på hva som bør være hovedfokuset i enhver litteraturundervisning i skolen. Hun mener nemlig at skjønnlitteratur kan tilby en spesiell og personlig opplevelse for leseren, og at det er dette man bør søke å oppnå med undervisningen. Når vi underviser i litteratur bør man derfor tenke over den personlige måten elevene lærer å tilføre mening til de trykte symbolene i teksten. «We are dealing with each student's awareness [...] as he seeks to marshal his resources and organize them under the stimulus of the printed page» (Rosenblatt, 2005, s. 63). Hovedfokuset bør derfor være transaksjonen mellom leser og tekst, og at elevene får muligheten til å oppleve en personlig tilfredsstillende og personlig meningsfull transaksjon med litteratur. For å oppnå dette må man trene elevenes evne i å la seg påvirke av teksten og selv finne ut hva det er med teksten som påvirker dem.

Mange elever leser tekster på en akademisk måte fordi tekstene er gitt til dem i en undervisningssammenheng. Dette resulterer i at teksten blir «something to verbalize about, to summarize, to analyze, but not something to be related to the ongoing stream of his own life» (2005, s. 65). Rosenblatt argumenterer for at tekstene som elevene presenteres for, må kunne inngå i deres egen kontekst, eller en kontekst de forstår og kan forholde seg til, om ikke vil det blir vanskeligere for dem å la seg engasjere i lesingen.

To avoid the mere translation from one set of words to another, that world must be fitted into the context of his own understanding and interests [...]. The literary work must hold out some link with the young reader's own past and present preoccupations, emotions, anxieties and ambitions (Rosenblatt, 2005, s. 65).

Hun argumenterer for at læreren må unngå å bli for snever i valg av litteratur, men heller variere litteraturen som elevene presenteres for, selv om læreren kanskje tenker at enkelte litterære verk vil være utenfor deres rekkevidde. En ung leser kan finne et eldre verk interessant og treffende, fordi det er noe i det som vekker noe i ham eller henne, og fordi de klarer å knytte det til en kontekst som gir mening for dem, skriver Rosenblatt (2005, s. 66). Noen ganger vet ikke elevene selv hva som kan treffe dem, og læreren må derfor presentere elevene for forskjellig litteratur, slik at enhver leser kan finne noe som passer dem. «Sometimes the linkage between reader and book may be rather accidental» (2005, s. 66). Ungdommer søker å forstå seg selv og sin verden, og dette kan lesing av skjønnlitteratur bidra med, ifølge Rosenblatt. Ulike litterære verk kan treffe dem på ulike måter, ut fra hvor de er i livet akkurat nå, hvilke spørsmål de stiller seg og hva de ønsker svar på. Ved å lese skjønnlitteratur kan ungdommer føle innenfra hvordan det er å ha forskjellige personligheter, ved å tre inn i noen andres fiktive liv, og potensielt oppdage mulighetene i menneskelige relasjoner, mener hun.

We should help young people to discover the power of literature to enable us to experiment imaginatively with life, to get the feel and emotional cost of different adult roles, to organize and reflect on confused and unruly reality, and to give us pleasure through the very language that accomplishes these things (Rosenblatt, 2005, s. 66).

For å gi elevene gode leseopplevelser som stimulerer til vekst, mer leseerfaring og lese lyst trengs det tekster som elevene kan relatere til, og som fremkaller en personlig mening for dem. Klarer man å presentere dem for bøker som vekker en personlig respons, kan utviklingsprosessen fostres (2005, s. 67), hevder Rosenblatt. Tendensen er at det for elevene er lettere å forholde seg til teksten, forfatteren av teksten, og generelt informasjonen rundt det litterære verket, heller enn verket i seg selv, og at dette er noe man bør gjøre noe med i litteraturundervisningen. Fokuset må flyttes over på hvordan elevene selv møter verket, hva det er i verket som treffer dem, og hvorfor de tror det gjør det. Elevene må bli klar over sin egen lesehandling, da er man nærmere en litteraturundervisning som gjør dem bevisst sin egen rolle

i leseprosessen, og hva den i seg selv kan gjøre med dem. «To reflect on what one thought and felt while reading, in order to relate them to other experiences in life and literature: this is an essential part of growth in ability to read» (Rosenblatt, 2005, s. 71). Elevene må med andre ord trenes i å tenke over hva lesing gjør med dem, istedenfor at elevene forholder seg til det leste som noe som ikke angår dem.

Lesing av litteratur kan også ha et større formål, hevder Rosenblatt. I skolen kan litteraturundervisning fungere som et bidrag til å utvikle kunnskaper og ferdigheter som kreves for å kunne delta i sosiale, offentlige og demokratiske sammenhenger. Hun skriver at demokratiet trenger et samfunn av mennesker som, uansett hvor mye de skiller seg fra hverandre, anerkjenner felles interesser, felles mål og har gjensidig respekt for hverandre. Dette er noe alle institusjoner som former individ, bør tenke over, men utdanningssystemet har en særskilt rolle i denne sammenheng, hevder hun. Arbeid med skjønnlitteratur er essensielt for at elevene skal utvikle en evne til å tenke rasjonelt om emosjonelle responser, altså utvikle en evne til å kontrollere sine egne følelser, men også utvikle en forståelse for at andre lever innenfor det samme demokratiske samfunnet som en selv, og at disse menneskene tenker og handler annerledes enn en selv (Rosenblatt, 1995, s. 15). Ved å arbeide med skjønnlitteratur plasseres elevene i en posisjon hvor de kan utforske og utvikle evner som gjør dem i stand til å takle andre tenkemåter og handlingsmønstre enn dem de selv har, ifølge Rosenblatt.

Jeg mener at Rosenblatts perspektiv på litteraturundervisning og arbeid med skjønnlitteratur, er særlig relevant for denne studien. Hun mener at det personlige aspektet ved lesing og tolkningen av det man leser, er det viktigste for å snakke om litterære opplevelser, en tankegang jeg vil trekke med meg videre i denne studien.

### **3.2. Fortellingen er nøkkelen til å forstå andre**

Martha C. Nussbaum legger også vekt på hva skjønnlitteratur kan gjøre med leseren. I *Cultivating Humanity* (1997), skriver hun blant annet om hvorfor vi bør lese skjønnlitteratur, og hun trekker frem tema som er relevant for LK20, både med tanke på livsmestring, utviklingen av empati og det demokratiske mennesket.

I *Not for profit: why the democracy needs the humanities* (2010), hevder Nussbaum at mennesker er født med en kapasitet for empati og bekymring, men at dette i barnets første leveår er preget av fokus på egen vinning knyttet til omsorg og ernæring. For barnet handler det først

om å bli bevisst den andre, før det kan innse at det er et eget individ i en verden full av andre individer. Disse tankene kan sees i lys av mentaliseringsbegrepet som vi finner igjen i psykologien. I kronikken «Mentalisering - et teoretisk og terapautisk begrep» (2008), tar Finn Skårderud og Bente Sommerfeldt for seg begrepet, som har utgangspunkt i teori om tilknytning. Mennesket har et grunnleggende behov for å søke sikker tilknytning, men i den sammenheng er det viktig at barnet også blir presentert for både likhet og forskjell, for på den måten å bekrefte barnets følelse av likhet, men også for å gi det erfaring av at det finnes separate sinn og forskjellige følelser. Skårderud og Sommerfeldt mener dette fremmer mentaliseringsevnen, som igjen fører til en nysgjerrighet overfor hvordan forskjellige mennesker kan erfare virkeligheten på forskjellig vis. For Nussbaum er denne evnen til å lese andre og forstå seg selv noe man må øve på, og selv om man er født med en kapasitet for empati er det ikke gitt at denne egenskapen utvikles av seg selv. Hun hevder videre at nøkkelen til det hun kaller verdensborgeren, er å innse at alle mennesker har sine svakheter og styrker, og at vi derfor må lære av hverandre og finne måter å hjelpe hverandre på. Har man denne forståelsen, kan man også innse at man ikke er alene i verden, men at verden består av mange individ som er sterkere sammen (Nussbaum, 2010, s. 96-97). Skjønnlitteraturen kan bidra til kunnskap om sosiale fellesskap, og den har evnen til å skape en tilhørighetsfølelse.

Ved å lese fortellinger sammen med barn allerede fra tidlig alder, vil barnet utvikle nødvendige moralske egenskaper, mener Nussbaum. Fortellingene vil interagere med deres egne forsøk på å forstå verden og deres egne handlinger i den (Nussbaum, 1997, s. 89).

*A child deprived of stories is deprived, as well, of certain ways of viewing other people. For the inside of people, like the inside of stars, is not open to view. They must be wondered about. And the conclusion that this set of limbs in front of me has emotions and feelings and thoughts of the sort I attribute to myself will not be reached without the training of the imagination that storytelling promotes (Nussbaum, 1997, s. 89).*

For Nussbaum ligger altså nøkkelen til å forstå egne og andres følelser, i fortellingen, og lesing av skjønnlitteratur vil i seg selv være en essensiell måte å utvikle moralsk innsikt på. Skal vi forstå andre mennesker, må vi konstruere et slags narrativ for å sette oss inn i hvordan andre har det, men dette er ikke en egenskap som kommer av seg selv, og den må derfor trenes på. Hun legger vekt på at man gjennom lesing av fortellinger blir stilt overfor etiske valgsituasjoner, og at man derfor lærer seg å få empati for mennesker som er annerledes enn seg selv. Å jobbe med disse ferdighetene, kan føre til at man tar andre og bedre valg, senere i livet. Det er

skjønnlitterære tekster som fungerer best, ettersom de skiller seg fra andre tekster når det gjelder hva man kan lære av dem, hevder hun.

En av tingene Nussbaum vektlegger for å bli en god verdensborger, er evnen til å leve seg inn i andre menneskers livssituasjoner. Det holder ikke at man har mye kunnskap om andre kulturer og menneskene som lever i dem, om man ikke evner å vise empati, altså forestille seg å være i en annen persons sko. «To respond with compassion, I must be willing to entertain the thought that this suffering person might be me» (Nussbaum, 1997, s. 91). Et viktig poeng er at man ikke *må* identifisere seg med alle karakterene man møter i de litterære universene, for å klare å vise empati. Det handler om at man, uansett om man kjenner seg igjen eller ikke, klarer å forestille seg hvordan det ville vært *om* det var en selv, og på den måten vise forståelse for den livssituasjonen man leser om. «Some characters feel like us, and some repel easy identification. Both by identification and by its absence, we learn what life has done to people» (Nussbaum, 1997, s. 92). Viktigst av alt er det at man trener på å sette seg inn i de ulike skjebnene man leser om, mener Nussbaum. Det er på den måten man utvikler empati og lærer om seg selv og sine egne tanker, knyttet til de situasjonene man blir presentert for gjennom det litterære universet.

Nussbaum viser til Wayne Booths, *The Company We Keep: An Ethics of Fiction* (1988), og hvordan han omtaler et litterært verk som en venn man har valgt å bruke tid sammen med. Spørsmålet han stiller blir hva man kan lære av dette vennskapet, så lenge det pågår. Hva er det man blir bedt om å legge merke til, ønske, eller bry seg om underveis i lesingen og hvordan inviteres man til å lære om sine medmennesker gjennom teksten? Ved å lese ulike tekster åpner man øynene for hvordan mennesker lever livene sine forskjellig, og hva som kan være grunnen til de mange ulike livssituasjonene man møter underveis. Leseren vil også ta stilling til egne tanker om hvilke valg han eller hun ville tatt, om de selv hadde havnet i samme situasjon. Dette gjør at man også kan lære mer om seg selv. Nussbaum skriver at «his idea is that immersion and experience precede, and ground, a critical assessment that we should ideally carry on in conversation with others whose perceptions will complement and challenge our own» (Nussbaum, 1997, s. 101). Sammen med andre, både ved å lytte til hva de har å si og ved å dele sine egne tanker, «we attain insight into what we have become while we were enjoying the work. This insight will illuminate the nature of the literary experience and its role in our lives» (Nussbaum, 1997, s. 101). Både Booth og Nussbaum legger vekt på at klasserommet er en god arena for å snakke om tekster, nettopp fordi elevene lærer av hverandre og om seg selv, ved å samtale om litteratur og sin egen forståelse av tekster som er lest.

Ser vi på hvordan «Folkehelse og livsmestring» er formulert, vil Nussbaums tanker om lesing av skjønnlitteratur fungere som et godt bidrag til å kunne nå disse målene. «If the literary compassion develops compassion, and if compassion is essential for civic responsibility, then we have a good reason to teach works that promote the types of compassionate understanding we want and need» (Nussbaum, 1997, s. 99). I LK20 legges det vekt på at elevene skal lære å håndtere egne tanker og følelser, utvikle gode relasjoner og empati, ikke minst lære å ta gode valg for seg selv, sette grenser og å respektere andres, og jeg vil derfor argumentere for at Nussbaums tanker er svært relevant for denne studien.

### **3.3. Fortellingen er nøkkelen til å forstå seg selv og sin identitet**

Å være ungdom kan oppleves som vanskelig. Erik Erikson regner ungdomstiden som en egen fase i livet, og han hevder at mennesket utvikler seg fra fase til fase, fra barndom til alderdom, ved å overkomme utfordringer som gjør oss i stand til å takle videre utfordringer i livet. Det er i ungdomstiden store deler av identiteten til et menneske utvikles, og utfordringene som er typiske for denne fasen er blant annet forvirring rundt egen identitet og spørsmål knyttet til hvem man egentlig er og ønsker å være (Dunkel & Harbke, 2017). Lesing av skjønnlitteratur kan bidra, både ved at den kan bekrefte og utfordre elevenes selvbilde, og dermed bidra til deres identitetsutvikling og livsmestring.

Skjønnlitteratur har et fortrinn når det gjelder å kunne utforske den menneskelige identitet i et narrativt perspektiv. Ifølge Paul Ricoeur (1992), er en persons identitet lik hans samlede erfaringer, og denne identiteten kan bare fremstilles som narrative strukturer, der hendelser strekkes ut i tidsdimensjonen. Ricoeur skriver i *Oneself as Another* (1992), at leserens forhold til teksten først og fremst er et forhold til de litterære personene, og at et skjønnlitterært verk har en evne til å fremstille fiktive personer på en slik måte at man som leser kjenner de fiktive personene nesten bedre enn dem man omgås i den virkelige verden (Ricoeur, 1992, s. 135). I virkeligheten har vi kun tilgang til eget, indre sjeleliv, men i narrative tekster får vi direkte tilgang til andre mennesker sitt. Dette kan virke inn på vår oppfatning av personene vi møter i den virkelige verden, inkludert oss selv, for gjennom narrative tekster lærer vi å tolke oss selv og andre personer (1992, s. 165), hevder Ricoeur. Muligheten for å knytte teksten til virkeligheten, og sitt eget liv, ligger i leserens identifisering med de litterære karakterene. Litteraturen kan derfor fungere som en måte å forestille seg mulige fremtidige livshistorier på. Den kan også gi modeller for hvordan man kan løse fremtidige utfordringer, ved at man



reflekterer over de utfordringene karakterene møter, og tenker over hva man selv ville gjort hvis man var i samme situasjon.

Det er mulig å trekke paralleller mellom Ricoeurs tankegang og Nussbaums, som også legger vekt på at litteratur er representasjoner av menneskelige livssituasjoner, og at de litterære verkene vi velger å lese, uunngåelig vil «respond to, and further develop, our sense of who we are and might be» (Nussbaum, 1997, s. 106). Denne tanken finner vi også hos Sylvi Penne. I *Norsk som identitetsfag* (2001), skriver hun at lesing av skjønnlitteratur kan spille en sentral rolle i utviklingen av identitet, fordi det kan gi modeller for ulike identiteter og handlingsvalg, og på den måten være med å forme identitetsutviklingen vår (2001, s. 36). Gjennom skjønnlitterære tekster kan vi danne et bilde av oss selv og vår plass i samfunnet, fordi vi konstruerer vår egen fortelling og tolker eget liv gjennom andres fortellinger, hevder hun. Å lære seg selv bedre å kjenne gjennom litteratur, er også noe Bertil Gunnemo legger vekt på i *Ungdom og litteratur: litteraturforståelse* (1967). Her skriver han at skjønnlitteraturen kan gi kunnskap om en selv, ettersom leseren ofte ubevisst identifiserer seg med personer fra boken, eller kjenner sine egne problemer igjen i dikterens tanker.

I *Litteraturredaktikk* (2017), legger Atle Skaftun og Per Arne Michelsen vekt på at skjønnlitteratur kan fungere som en portal inn i eget sinn og egen identitet, og den kan gi leseren mulighet til å erfare og speile muligheter og utfordringer som kan oppstå i det virkelige livet.

Ved å oppleve vanskelige situasjoner, valg og dilemma via litterære stedfortredere kan vi modnes til ulike sider av livet uten å risikere mer enn vårt eget emosjonelle engasjement. [...] Dersom vi lar oss berøre i vid forstand, så virker litteraturen på oss, og den former oss som sosiale og tenkende mennesker. Litteraturens store dannelsesverdi ligger slik sett i at den kan bidra til å utvikle elevenes dømmekraft (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 236).

Narrative tekster kan altså fungere som speil ved at elevene kan kjenne seg igjen i litterære karakterer og på den måten få bekreftet sin identitet, eller som et vindu som gjør at elevene får innsikt i andres erfaringer og livssituasjoner, som på sin side kan utvikle elevenes forståelseshorisont.

#### 4. Begrunnelse for valg av *Til ungdommen* (2018)

Det er ikke lett å være i en brytningstid, i forandring, i en ommøblering. For sånn kan det faktisk føles å bli ungdom. Som om noen har ommøblert rommet ditt uten at du visste om det, uten at du bad om det (Skåber, 2018, s. 6).

Valg av *Til ungdommen* som skjønnlitterært grunnlag for denne studien, har vokst frem i en samlet prosess. Sitatet ovenfor er hentet fra forordet, og jeg synes det er treffende i min sammenheng. Det var avgjørende for meg at verket handlet om unges livssituasjon, mer bestemt de utfordringene ungdom står overfor, og som har betydning for deres forståelse av seg selv og andre, deres identitetsutvikling og livsmestring.

Til høyre vises monologsamlingens omslag. Den er skrevet av Linn Skåber, og utgitt i 2018. I hovedsak retter den seg mot ungdommer. Illustrasjonene er laget av Lisa Aisato. Skåber har intervjuet flere

ungdommer og spurt dem om livet, om alt fra hverdagslige ting til de mer utfordrende situasjonene de har møtt på underveis. Deretter har hun skrevet egne, fiktive monologer med utgangspunkt i intervjuene. «Noen av tekstene er bygget på setninger som ungdommene har sagt, andre historier er blandet med hverandre, en del historier er basert på følelser de har forklart meg og mange av sitatene i boken er direkte gjengivelser» (Skåber, 2018, s. 7). Fellesnevneren for de totalt 31 monologene er at de handler om ungdom og deres ulike livssituasjoner.



1. Mamma var redd forrige fredag	16. Om pappa, hamster og døden
2. Peter Pan	17. Jeg tror
3. Hva jeg ønsker meg til konfen	18. Ettervekst
4. Jentene	19. Toget
5. Hjertet mitt er en nedlagt kiosk	20. Sekser i livet
6. Om jeg vil på hytta i helgen, Mamma?	21. Rettferdighet og snowboardutstyr
7. Sykdommen	22. Når voksne snakker om kjærlighet, høres det så lett ut
8. Komodovaran-jenta	23. Smågodt for 7000 kroner
9. Richard	24. Ungdomsfødsel
10. Å være femten år er som å gå på ski	25. Matte og sjokolademelk
11. De skulle bare visst hvor kul moren min er	26. Jeg så deg på Insta
12. Feminist	27. Jeg vil ikke mer
13. Det skal lukte salami av hverdagene	28. Jeg er et rekkehus
14. Gutta er så sjukt kjekke nå om sommeren	29. Sjøppel, damer og tidlig morgen
15. Rumpa til Nina	30. Bær meg
	31. Drømmer vi drømmer

Ovenfor har jeg skrevet en liste over tekstene i *Til ungdommen*. De 31 tekstene er uavhengig hverandre, og hver tekst har en egen stemme, en egen hovedperson. Tekstene trenger derfor ikke leses i kronologisk rekkefølge, og man kan velge om man vil lese kun én tekst eller flere etter hverandre. Leseren blir presentert for mange likeverdige stemmer, og slik de kommer til uttrykk er de bærere av mange ulike erfaringer, personligheter, holdninger, livssyn, virkelighetsoppfatninger og livssituasjoner. Med andre ord vil jeg argumentere for at *Til ungdommen*, til tross for at det er en monologsamling, er en flerstemt og dialogisk bok som lar ungdommene snakke om sine livshendelser, i flertall. De får en egen, personlig stemme, fordi det er ungdommene selv som er i fokus.

Jeg begrunner valget mitt med at monologsamlingen vil være høyst relevant i arbeidet med kompetansemålet, som sier at elevene skal «utforske og reflektere over unges livssituasjon», ettersom den tar for seg tema som ungdommer selv er opptatt av. Fordi det er flere tekster i boken, gir det også elevene mulighet for å finne én eller flere tekster som de kan relatere til, og som videre er en viktig forutsetning for at de vil ønske å lese dem. Ved å lese ulike tekster fra monologsamlingen og arbeide med dem i ettertid, både muntlig og skriftlig, er målet at elevene utforsker og reflekterer rundt andre unges livssituasjon, og kanskje også sin egen. Arbeid med

*Til ungdommen* kan på denne måten bidra til å legge til rette for viktige refleksjoner rundt mellommenneskelige problemstillinger, som er et av målene til det tverrfaglige temaet «Folkehelse og livsmestring».

I det påfølgende vil jeg presentere undervisningsopplegget og gjøre rede for hvilke litteraturdidaktiske refleksjoner jeg har hatt, rundt planleggingen av arbeidet med *Til ungdommen* og kompetansemålet.

#### **4.1. Undervisningsopplegget og litteraturdidaktiske refleksjoner**

Jeg ønsket å lage et undervisningsopplegg som tok i bruk flere deler av norskfaget, og jeg rettet derfor blikket mot både lesing, muntlige aktiviteter og skriftlig tekstarbeid. For å skape et undervisningsopplegg som ga rom for dette, bestemte jeg meg for å undersøke hvordan litterære samtaler, rollespill og kreativ tekstskaping kunne fungere i sammenheng med problemstillingen min.

##### **4.1.1. Litterære samtaler**

Åsmund Hennig (2010) legger vekt på at litteraturundervisningen bør ha som mål å utvikle litterær faglighet hos elevene, og han hevder dette kan oppnås ved at elevene snakker om egen tolkning av og refleksjon rundt tekst, i samspill med andre (2010, s. 264). Hennig skriver at litterære samtaler dreier seg om en mindre gruppe med elever, som samles for å snakke om en tekst de har lest, på en personlig og reflektert måte (2012, s. 27). Det er først i dialog og samspill med andre at man utvikler seg, en tankegang som kan spores tilbake til Mikhail Bakhtin. Denne tankegangen er også i tråd med LK20, hvor muntlig kommunikasjon blir løftet frem som et kjerneelement i norskfaget, og det presiseres at elevene etter endt 10. trinn skal kunne «informere, fortelle, argumentere og reflektere i ulike muntlige og skriftlige sjangre» og «bruke fagspråk og argumentere saklig i diskusjoner, samtaler, muntlige presentasjoner og skriftlige framstillinger om norskfaget og tverrfaglige temaer» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 9). I min sammenheng tenkte jeg at litterære samtaler kunne føre til en utvikling der elevene lærte å være åpen for flere ting og se løsninger, i samspill med andre.

Ifølge Hennig, kan litterære samtaler utføres med eller uten faste rammer, enten ved at elevene fritt diskuterer teksten og egne tanker rundt den, eller ved at læreren lager noen føringer for samtalen. Jeg valgte å lage noen føringer for samtalen, og det er det flere grunner til. For det første handler dette om at elevene mine ikke var godt kjent med litterære samtaler på det

tidspunktet prosjektet ble gjennomført. Det var derfor viktig for meg å lage noen rammer for samtalen, slik at elevene forsto hva de skulle gjøre. Når det er sagt ønsket jeg ikke å påvirke samtalen for mye, så jeg valgte å lage åpne spørsmål som de måtte forholde seg til. For det andre valgte jeg å lage føringer, slik at jeg sikret at elevene faktisk reflekterte og diskuterte rundt kompetansemålet.

Jeg har brukt det Anne-Kari Skarðhamars kaller identifikasjonsspørsmål, refleksjonsspørsmål og overføringsspørsmål, da jeg lagde spørsmålene til samtalen. Ettersom refleksjonsspørsmål utgjør hovedfasen i den litterære samtalen, og det er her resonnement og refleksjon skal lokkes frem, valgte jeg å starte med dette. Spørsmål 1-8 er refleksjonsspørsmål, hvor målet er å trene elevene i å beskrive og forklare de fiktive personenes utsagn og handlemåte, analysere karaktertrekk, konflikter og løsninger (2011, s. 82). Hvis elevene i tillegg skal bli «engasjerte i samtalen, må de ledes tilbake til teksten og for eksempel tenke seg inn i hovedpersonens situasjon» (2011, s. 81). For å få til dette mener Skarðhamar at det fungerer godt å stille spørsmål som knytter en forbindelse mellom leseren og teksten, dette kaller hun identifikasjonsspørsmål. I spørsmålene jeg utarbeidet er nummer 9-11 av denne typen. De resterende, 12-14, er av typen overføringsspørsmål, som for Skarðhamars handler om «å knytte forbindelse mellom fiksjon og virkelighet» (2011, s. 83).

Spørsmålene til de litterære samtalene ble følgende:

#### **Litterær samtale - *Til ungdommen* (2018)**

1. Hva er tittelen, og på hvilken måte passer den til teksten dere har lest?
2. Hva handler teksten om?
3. Hva får dere vite om livet til denne personen? Hva er det som skjer/har skjedd?
4. Hvilke andre ting får dere vite om personen i teksten?
5. Hvilket forhold er det mellom personene i teksten?
6. Hvorfor oppfører personen seg slik han/hun gjør?
7. Hvilke følelser kommer frem i denne teksten? Hvorfor tror dere personen føler dette?
8. På hvilken måte fremstiller denne teksten unges livssituasjon?
  
9. Er det noe med denne teksten du kan kjenne deg igjen i?
10. Hva ville du tenkt eller gjort dersom du var i samme situasjon?

11. Hvis dette var noen du kjenner, hva kunne du sagt eller gjort for å få personen til å føle seg bedre?
12. Kunne det som står i denne teksten ha skjedd i virkeligheten?
13. Hva kan vi lære av teksten?
14. Kan dere sammenligne denne teksten med noe dere har lest tidligere? Hvorfor/hvorfor ikke?

#### 4.1.2. Dramatisering av tekst

I tillegg til litterære samtaler i grupper, ønsket jeg å gjøre noe annet for å aktivere elevene, og jeg valgte derfor dramatisering. Jeg bestemte meg for å lage et opplegg hvor elevene, i grupper, skulle omgjøre en tekst fra *Til ungdommen*, slik at den ble et rollespill. Målet mitt med dette, var at det skulle føre til refleksjon og meningsutveksling rundt teksten. Ifølge Hennig kan dramatisering bidra til at elevene utvikler forståelse for andres meninger, ved at de sammen må komme frem til svar, og i denne meningsutvekslingen trener elevene på å kommunisere sine egne tanker og tolkninger omkring tekst (Hennig, 2012, s. 249). Han hevder at dramatisering gir rom for å eksperimentere og leke med ulike perspektiv og meninger, ikke minst kan det hjelpe elevene til å «få frem, erfare, tolke og reflektere over alle former for tekster» (Hennig, 2010, s. 197). Hennig spiller også på tanken som både Iser og Rosenblatt har, ved å påpeke at det i arbeid med drama alltid vil finne sted en form for «fremføring» i transaksjonen mellom leser og tekst. Det som leseren ser for seg i leseprosessen kan sammenlignes med å se en fremføring av et skuespill på scenen, ifølge Hennig.

Hennig presiserer at det er viktig å legge merke til de refleksjonene elevene har underveis i arbeidet med rollespillet. I min sammenheng ønsket jeg å legge til rette for en undervisning som ga meg mulighet til å observere fra utsiden, og på den måten følge med på hvordan elevene samhandlet for å lage rollespill av teksten de hadde valgt. Jeg ønsket å se hvordan de reflekterte rundt de ulike tekstelementene, og når de snakket om ulike tolkninger, ikke minst hvordan de sammen prøvde å forstå teksten. Jeg ønsket også å observere hvordan gruppene omgjorde sin selvvalgte tekst fra monolog til dialog, og hvordan de sammen diskuterte løsninger på de utfordringene som tekstene i *Til ungdommen* presenterer.

Ved å bruke skjønnlitteratur som inngangsport til å snakke om følelser og se løsninger, kan elevene få mulighet til å trene på dette, men gjennom å innta en annen rolle enn som seg selv. Da kan elevene senere bruke det de har lært, i løpet av arbeidet med rollespillet, til å takle

situasjoner og hendelser de måtte komme ut for i den virkelige verden. Hennig mener at dramatisering av tekster er en tilnærming som aktiverer elevene på en ny måte, og som gir elevene en annen litterær erfaring enn hvis de kun skulle ha lest. Han mener også at denne undervisningsformen, kan øke elevenes narrative kompetanse, litterære forståelse, språklige ferdigheter, samt evne til empati (Hennig, 2010, s. 205). Ved at elevene blir aktive som fiktive personer i arbeidet med å lage et rollespill, kan det tenkes at det blir mer naturlig for dem å trekke linjer mellom det teksten handler om, og hva dette har å si for den virkeligheten de selv er en del av. Hennig mener at dette kan fremme en refleksjon over forholdet mellom den fiktive verden og den virkelige verden.

Oppgaven som gruppene fikk utdelt, var følgende:

### **Rollespill - *Til ungdommen* (2018)**

Dere skal som gruppe velge én av tekstene i *Til ungdommen* og lage et rollespill av den. Tenk at teksten ikke lenger er en monolog, den er blitt til en dialog mellom flere venner.

1. Tenk dere at hovedpersonen kommer til vennene sine og forteller om hva han/hun tenker på akkurat nå, eller om hva som foregår i livet akkurat nå.
2. Vennene skal lytte, forsøke å sette seg inn i hovedpersonens situasjon, og komme med råd/innspill/støtte, slik at dere sammen finner en løsning, eller på andre måter får hovedpersonen til å føle seg bedre.
3. Dere må altså sette dere inn i personen sine tanker og livssituasjon, for å klare å løse oppgaven.
4. Dere kan endre på teksten og legge til replikker for å få dette til.
5. Tekstens handling (tankene til personen) må komme frem på en god måte, men som en dialog mellom venner.

#### **4.1.3. Tekstskaping**

Sylvi Penne hevder at også skriving er en god tilnærming for å lære å tenke selvstendig, og å utvikle en større forståelse av seg selv og andre. Ved hjelp av skriving kan vi lære å organisere følelsene våre, og det kan føre til en bedre forståelse for egne tanker og meninger. Det er derfor viktig at lærere vektlegger undervisningsformer hvor elevene trener på skriving fordi det, sammen med lesing, kan utvikle elevenes refleksive bevissthet. Det handler om å være i stand til å se seg selv og sine handlinger utenfra (Penne, 2001, s. 81). Som norsklærer er det derfor viktig å gi elevene tid til å sette seg inn i, diskutere og reflektere rundt ulike problemstillinger, for å trene på denne evnen.

I undervisningsopplegget la jeg også opp til at elevene skulle skrive, med utgangspunkt i en selvvalgt tekst fra *Til ungdommen*. Dette kaller Hennig for «meddikting» (2012, s. 221) og Skarðhamar kaller det på sin side for «tekstbasert skriving» (2011, s. 88). Skarðhamar mener denne formen å skrive på, er en kreativ og intellektuell øvelse som gir rom for elevenes fantasi og egne følelser, og at den kan stimulere til empati (2011, s. 88). Det var viktig for meg å lage en skriveoppgave som kunne gi elevene rom for å gå inn i den selvvalgte teksten og leve seg inn i handlingene, tankene og følelsene til ungdommen de møtte der. Skarðhamar hevder at en slik måte å skrive på, kan bidra til utvikling av litterær tekstforståelse, men også språklig uttrykksbevissthet (2011, s. 88). Som tidligere vist legger også Rosenblatt vekt på at skriving kan styrke elevenes lesekompetanse, fordi både skriving og lesing inneholder faktorer som i kombinasjon kan styrke hverandre gjensidig.

Tekstbasert skriving skjer når elevene blir utfordret til å gå inn i den litterære teksten og skrive videre på den, eller på andre måter ta utgangspunkt i teksten og produsere noe skriftlig, ved å leve seg inn i hendelsene, følelsene og tankene til en eller flere av tekstens figurer (Skarðhamar, 2011, s. 88). Skarðhamar mener også at denne øvelsen kan gi rom for følelser og fantasiutfoldelse hos elevene, og at den stimulerer til empati fordi den utfordrer elevene til å se hendelsene med en annens perspektiv (2011, s. 88). Dette er relevant i min sammenheng, fordi undervisningsopplegget krever at elevene må sette seg inn i en annen person sin livssituasjon, ved å leve seg inn i følelsene og tankene som beskrives, for å kunne skape mening i sin egen tekst.

Opgaven elevene fikk utdelt var følgende:

**Fortsett på en tekst fra *Til ungdommen* (2018).**

Du skal nå velge én av tekstene i *Til ungdommen* (2018) og fortsette på den der den stoppet.

- Teksten skal fremdeles være en monolog, jeg-person.
- Forsøk å sette deg inn i den andre personens livssituasjon og skriv videre på teksten, slik du tenker den kunne ha fortsatt.
- Hva tenker hovedpersonen og hvorfor?
- Tar hovedpersonen noen valg underveis som endrer situasjonen?
- Du velger selv om du vil ha en åpen slutt, eller om du vil komme med en avslutning/løsning på teksten.

Det er viktig at du viser hvilken tekst du fortsetter på, så bruk den samme tittelen.



## 4.2. Oppsummering

Arbeid med skjønnlitteratur gir ungdom mulighet for å utforske og reflektere over hvordan tekster fremstiller unges livssituasjon. *Til ungdommen* kan brukes i undervisningssammenheng, ettersom tekstene i monologsamlingen handler om ungdom og deres mange ulike livssituasjoner. Ved å utforske og reflektere over hvordan tekster i *Til ungdommen* fremstiller unges livssituasjon, kan det åpnes for en mer forståelsesfull holdning til andre menneskers valg og levemåte. Gjennom dette kan elevene lære å utvikle empati, forståelse og aksept av andre mennesker. De gis også en mulighet for å utforske egen identitet, ved å utforske ulike sider av seg selv gjennom det som presenteres i tekstens fiktive univers. Gjennom litteraturens fiktive verden får elevene mulighet til å leve i to verdener samtidig, og ved å lese tekster om andres liv, kan elevene lære av alt det de enda ikke kan høste direkte erfaringer fra selv.

I møte med skjønnlitterære tekster vil hver enkelt elev erfare den samme teksten på helt forskjellige måter, og skape mening ut fra egne erfaringer og sin egen forståelseshorisont. Dette gir enorme muligheter for å samhandle om tekstene i etterkant av leseprosessen. *Til ungdommen* kan gi innsikt i hva det vil si å være menneske, hva det vil si å være ung. Når det er sagt er utviklingen av forståelse, aksept av medmennesker og empati, noe som kontinuerlig må arbeides med i skolesammenheng, for at det skal sette spor hos elevene. Én isolert tekst vil ikke i seg selv være nok til at dette utvikles. Lærere må finne tekster som på ulike måter treffer elevene der de er, og presentere dem for et mangfold av tekster som fremstiller unges livssituasjoner. Jeg har valgt å lage et undervisningsopplegg som gir elevene mulighet for å diskutere unges livssituasjoner, gjennom litterære samtaler og dramatisering, i tillegg gjennom kreativ tekstskaping.

## 5. Metode

Dette kapittelet skal handle om forskningsdesign, metode og posisjonering i den vitenskapelige tradisjonen. Jeg har valgt å bruke et kvalitativt aksjonsforskningsdesign med semistrukturert fokusgruppeintervju og logg som metoder for datainnsamling. Kapitlet vil ta for seg gjennomføringen av det metodiske arbeidet, og redegjøre for valg som er tatt underveis. Til slutt vil jeg diskutere noen etiske hensyn som gjelder for forskning på ungdommer, relasjon mellom lærer og elev, og forskning på egen arbeidsplass.

### 5.1. Valg av forskningsdesign

Svarene jeg søker er hvordan jeg som norsklærer kan bruke *Til ungdommen* for å jobbe med målsettingene i det tverrfaglige temaet «Folkehelse og livsmestring», slik de er formulert for norskfaget. Problemstillingen min legger opp til en undersøkelse av egen praksis. Dette var styrende for valg av metodisk tilnærming, og gjorde det hensiktsmessig å velge aksjonsforskning som forskningsdesign.

Selve ordet «aksjon» retter oppmerksomheten mot aktiv handling og evnen til å søke løsninger på de utfordringer som måtte oppstå. John W. Creswell forklarer aksjonsforskning som

systematic procedures done by teachers (or other individuals in an educational setting) to gather information about, and subsequently improve, the ways their particular educational setting operates, their teaching, and their student learning (Creswell, 2014, s. 609).

Formålet med en slik tilnærming er nettopp å utvikle egen praksis, og Creswell forklarer at et slikt design er velegnet om man har et ønske om å «improve the practice of education by studying issues or problems, with an aim toward developing a solution to a problem» (Creswell, 2014, s. 608). Det er altså snakk om å utvikle en reflektert praksis, vinne innsikt og ikke minst forbedre elevers læring, i min sammenheng knyttet til innføringen av det tverrfaglige temaet og kompetansemålet. Mitt valg av forskningsdesign er også i tråd med kravene om at lærere skal ha et forskende blikk på egen praksis, drive systematisk læring og profesjonell utvikling, og ikke minst utvikle en endrings- og utviklingskompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2008).

#### 5. 1. 1. Avgrensning av begrepet

Aksjonsforskningsbegrepet blir forstått ulikt, og fins således i mange varianter. Tom Tiller presenterer begrepet aksjonslæring som læring med utgangspunkt i aktiviteter i klasserommet, altså læring med utgangspunkt i faktiske oppgaver lærere har i sitt arbeid. Det er læreren som

er i fokus og som skal lære av egen praksis. Aksjonslæring er tett knyttet til begrepet aksjonsforskning, og Tiller beskriver det som aksjonsforskningens «lillebror» (Tiller, 1996). Han argumenterer for at begrepet aksjonslæring sterkere knyttes til det systematiske utviklingsarbeidet lærere gjør i skolen, i klasserommet, mens aksjonsforskning knyttes til det forskere foretar seg, når de sammen med lærere og ledere i skolen forsker. Aksjonsforskningsfamilien<sup>2</sup> er stor og variert, og aksjonslæring kan omtales som den yngste i familien (Furu, 2013, s. 51). Det Tiller gjør ved å introdusere dette begrepet er å skille mellom forskeren og praktikerens i prosessen. En kritikk mot aksjonsforskningen har nemlig vært at den har en uklart tilnærming til hvilken rolle forskere og praktiskere har (Hansson, 2003), og ved å innføre aksjonslæringsbegrepet, skiller Tiller mellom forskeren og praktikerens i prosessen, og gir rom for begge.

Det trenger derimot ikke være et skille mellom den forskende og den handlende, og aksjonsforskningsbegrepet kan også benyttes om læreren som forsker på egen praksis, altså som forsker i sitt eget prosjekt, sier Marit Ulvik (2016). Aksjonsforskning handler derfor ikke kun om prosjekter der forskeren er en ekstern igangsetter, som følger en gruppe som skal utvikle sin praksis over tid, det handler også om lærere som forsker på egen praksis. Nettopp ved å anvende de to ordene «aksjon» og «forskning», kan det bygges en bro mellom forskning og eget praksisfelt, hevder Ulvik (2016, s. 19). «Aksjon» fordi «aktørene *handler* innenfor systemet som de prøver å forbedre og forstå» og «forskning» fordi den systematiske undersøkelsen blir gjort offentlig (Ulvik 2016, s. 19).

I min studie har jeg valgt å benytte meg av aksjonsforskningsbegrepet, men det betyr ikke at jeg avviser Tillers begrep. Jeg skal undersøke egen praksis, og aksjonslæringsbegrepet ville i denne sammenheng vært passende, ettersom jeg gjennomfører prosjektet mitt i klasserommet. Omfanget på prosjektet mitt, den systematiske undersøkelsen av hvordan de ulike delene av undervisningsopplegget fungerer, innhenting av teori og datamateriale, hvor resultat og funn til slutt skal publiseres og legges frem for et publikum, gjør derimot at jeg mener det er mer passende å ta i bruk aksjonsforskningsbegrepet.

---

<sup>2</sup> Action Research (AR), Participatory action research (PAR), Participatory research (PR), Participatory and appreciative action and reflection (PAAR) (Furu, 2013, s. 47-49).

## 5.2. Metodisk tilnærming

### 5.2.1 Kvalitativ metode

Ettersom jeg ønsker å gå i dybden for å få en bedre forståelse av hvordan jeg som norsklærer kan legge til rette for det tverrfaglige temaet, faller det seg naturlig å velge en kvalitativ metode. Handling eller adferd «er sterkt påvirket av den settingen det skjer i, og kvalitative metoder er best egnet til studier av naturlige omgivelser» (McKernan, 1996, s. 4-6), nettopp fordi man kommer tettere inn på det man undersøker. Jeg ønsker også å forstå refleksjonene som elevene mine har rundt arbeidet med *Til ungdommen* og kompetansemålet, da dette vil gi meg en større innsikt i hvordan undervisningsopplegget og praksisen min fungerer. Jeg gjennomførte to forskningsintervju, nærmere bestemt to semistrukturerte fokusgruppeintervju, med et representativt utvalg elever. Ett før og ett etter undervisningsopplegget, hvor samtykke var innhentet i forkant.

Hatch definerer kvalitative forskningsintervju som «special kinds of conversations or speech events that are used by researchers to explore informants experiences and interpretations» (Hatch, 2002, s. 91). Denne formen for intervju er en «forskningsmetode som gir privilegert tilgang til menneskers grunnleggende opplevelser av livsverdenen» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 47), og brukes når temaet fra dagliglivet skal forstås ut fra intervjupersonenes egne perspektiver. Grunnet den travle hverdagen, hvor jeg skulle kombinere rollen som lærer og forsker, fant jeg det hensiktsmessig å benytte meg av et forskningsintervju som kalles fokusgruppeintervju. «A focus group interview is the process of collecting data through interviews with a group of people, typically four to six» (Creswell, 2014, s. 240). Tanken bak et slikt intervju, er at man kan samle inn mer informasjon på en gang.

Jeg valgte også denne intervjuformen, fordi jeg tenkte at det kunne oppleves tryggere å være en del av en intervjugruppe med flere andre elever, sammenlignet med å bli intervjuet alene. Om elevene satt fast og ikke kom på et svar, kunne de lytte til hva andre sa, og på den måten komme med innspill hvis de kom på noe underveis. Om jeg skulle intervjuet én og én, tror jeg at det raskere hadde oppstått pauser og usikkerhet, og flere «vet ikke»-svar. Gruppeintervju skaper en helt annen dynamikk, sammenlignet med én til én intervju, fordi intervjuobjektene blir gitt muligheten til å utveksle tanker og meninger, i et fellesskap.

### **5.2.2. Utvalg av informanter til gruppeintervju**

Jeg ønsket å ha inntil seks elever på intervjuene mine, og det var hensiktsmessig å velge tre av hvert kjønn, for å ha en representativ gruppe. Det var også viktig for meg å ha de samme seks elevene på begge intervjuene, slik at jeg fikk innsikt i tankene deres, både før undervisningsopplegget ble satt i gang, og etter at det var gjennomført.

I forkant av prosjektet ble det sendt ut et informasjonsskriv til hver foresatt på mail, og skriftlig til hver elev, slik at alle fikk mulighet til å sette seg inn i hva prosjektet handlet om. De som ønsket å delta i prosjektet leverte tilbake et signert skriv, med både foresattes og elevens underskrift. I klassen hvor undervisningsopplegget ble gjennomført, er det totalt 28 elever. Av dem var det 3 jenter og 10 gutter som ønsket å delta. Elevene var informert om at jeg ønsket seks elever til gruppeintervjuene, tre av hvert kjønn. Ettersom det kun var tre jenter som ønsket å delta, var det ikke nødvendig med en utvelgelse blant jentene.

For guttenes del måtte jeg gjøre en tilfeldig utvelgelse, og den ble gjort ved at jeg skrev tallene 1-10 på tavlen. Jeg inviterte de tre deltagende jentene frem til tavlen, og ba dem om å hver for seg ringe rundt ett av tallene på tavlen. De tre tallene som ble ringet rundt, avgjorde hvem av guttene som ble med, ut fra hvilket navn som sto bak tallet på min liste. Denne listen var det kun jeg som hadde tilgang til, så jentene visste ikke hvem de «valgte», da de satt ring rundt de tre tallene.

Jeg ønsket å gjøre denne utvelgelsen sammen med klassen, av flere grunner. For det første ble utvelgelsen gjort slik, for å gjøre den så rettferdig som mulig. For det andre fordi jeg ønsket at utvelgelsen av guttene skulle være en åpen prosess, slik at det ikke skulle stilles spørsmål til den innad i klassen. Det ville det ha blitt, om det var jeg som hadde valgt informantene på egenhånd. For det tredje tenkte jeg at dette også ivaretok guttene som hadde valgt å delta, ettersom de fikk se at utvelgelsen ble gjort tilfeldig. På den måten unngikk jeg spekulasjoner knyttet til hvorfor noen ble med og andre ikke, og guttene fikk selv se at det var helt tilfeldig hvem som ble valgt.

### **5.2.3. Utvelgelse av tekster fra *Til ungdommen* (2018)**

Undervisningsopplegget hadde en ramme på 4 norsktimer i uken, fordelt på 4 uker. Det som ble gjort innenfor denne tidsrammen er utdeling av bøker, kort introduksjon av

monologsamlingen, gjennomføring av litterære samtaler, rollespill, elevenes egenskrevne tekster, logg, samt to elevintervju.

Elevene var delaktig i å stemme frem de tekstene som vi endte opp med å utforske nærmere. Dette var et bevisst valg fra min side, i håp om at elevene skulle være mer motivert for å arbeide med dem. Selv om *Til ungdommen* var valgt av meg, fikk elevene medbestemmelse i hvilke tekster som skulle leses, og tanken var at det skulle vekke en større interesse og nysgjerrighet, blant elevene. Det var hensiktsmessig å gjøre et utvalg av tekster, ettersom det ville vært for omfattende å jobbe med hele boken, i dette prosjektet. Jeg vil nå gå nærmere inn på hvordan utvelgelsen av tekstene ble gjort.

Ved oppstart av prosjektet hadde jeg laget en presentasjon med en kort introduksjon av *Til ungdommen*. Timen startet med at jeg viste elevene et stort bilde av bokens omslag. Jeg fortalte at dette var boken vi skulle jobbe med i norsktimene fremover. Uten å si så mye mer, ba jeg elevene mine om å diskutere hva de så og hva de trodde denne boken handlet om, sammen med læringspartneren sin. Elevene satt to og to. Deretter gjennomgikk vi hva elevene hadde snakket om, i plenum. Blant elevene dukket det opp tanker om at det var en ungdom der, men flere var usikre på om det var en gutt eller en jente på fremsiden. Elevene reflekterte også rundt at boken kanskje handlet om tanker, fordi det vokste noe ut fra hodet på denne personen. Videre presenterte jeg forfatteren, Linn Skåber, med navn og bilde, og elevene kjente henne igjen som komiker og stemmen til den kvinnelige mammuten i *Istid 2*. Lisa Aisato ble også presentert med navn og bilde, og elevene fikk vite at det er Aisato som har illustrert bildene i boken. Etter at omslaget var vist, presenterte jeg kompetansemålet. Det ble lagt vekt på at dette var kompetansemålet vi skulle arbeide med i norsktimene, og at det derfor kom til å være synlig for elevene på læringsplanen og i oppstarten av hver time, i en tid fremover.

For at alle elevene skulle kunne utforske og velge tekster som de syntes virket interessante, og som de ønsket å arbeide med, fikk de etter den korte presentasjonen utdelt hver sitt eksemplar av monologsamlingen. Jeg ba elevene slå opp på side 6 og følge med i teksten, før jeg leste forordet høyt for dem. Jeg ville at elevene skulle få et inntrykk av hva boken handler om, og hvordan Linn Skåber har tenkt, da hun skrev og satt sammen monologene. Deretter presenterte jeg planen for utvelgelsen av tekster, og de fikk vite at de skulle gjennomføre en litterær samtale til hver av de tre tekstene som ble valgt. Elevene fikk også vite at det var den teksten som fikk flest stemmer blant jentene, og tilsvarende hos guttene, som ble med. I tillegg skulle den teksten

som klassen samlet ga flest stemmer være med. På denne måten fikk både guttene og jentene være med å velge én tekst hver, og hensikten med det var å vise dem at deres ulike interesser ble tatt hensyn til.

Jeg satt dem deretter sammen i grupper, som jeg hadde valgt på forhånd. Det var totalt 7 grupper, 3 grupper med jenter og 4 grupper med gutter. På hver gruppe var det 4 elever. Disse gruppene var de samme gjennom hele prosjektet. Jeg valgte å gjøre det på denne måten, fordi jeg ville ha grupper som kom godt overens, og som kom til å samarbeide, men også fordi klassen på dette tidspunktet hadde en tendens til å ikke snakke åpent og fritt, om gruppesammensetningen var blandet. I den sammenheng skal det nevnes at elevene kun hadde kjent hverandre i et halvt år, da dette prosjektet ble gjennomført. Det hadde derimot vært interessant å blande dem, for å se hvordan de diskuterte sammen, og for å ha noe å sammenligne med. Jeg valgte likevel å ikke gjøre dette, i håp om at de delte mer av tankene sine og egne opplevelser av tekstene, slik de var plassert. Jeg ønsket ikke å komme med noen føringer på hva gruppene skulle se etter, eller om de skulle lese noen av tekstene, ettersom jeg ønsket å se hvordan de umiddelbart forholdt seg til monologsamlingen, og hva de la vekt på da de utforsket.

Utvelgelsen ble gjort i norsktimen dagen etterpå, slik at elevene fikk litt tid på seg til å gjøre seg opp en mening. Da fikk hver elev utdelt to blanke lapper. På hver lapp skulle det stå én tekst. Altså fikk hver elev komme med to ønsker. Ved innsamlingen la guttene sine lapper i en haug, og jentene la sine lapper i en annen haug. Elevene som ikke var til stede på skolen denne dagen, sendte en SMS med navnet på tekstene de ønsket seg, og disse ble tatt med i opptellingen. Jeg hadde med meg et tellekorps fra klassen. Dette var de to tillitsvalgte. Jeg observerte de to elevene da de telte, og var også med på å dobbeltsjekke resultatet under hver telling. Tellingen ble gjennomført to ganger for å dobbeltsjekke at resultatene stemte. Den teksten jentene hadde stemt flest ganger på, ble skrevet på tavlen, og tilsvarende for guttene. Da dette var gjort, fikk alle elevene utdelt én ny blank lapp, og på denne skulle de stemme på nytt. Alle lappene ble denne gangen lagt i samme bunke og telt opp. Til slutt ble den teksten som klassen samlet hadde stemt flest ganger på, skrevet på tavlen.

Tekstene vi skulle ha litterære samtaler om, ble følgende:

Guttene: “Smågodt til 7000 kroner”.

Jentene: “Jeg så deg på Insta”.

Klassen: “Hva jeg ønsker meg til konfen”.

Tekstene som gruppene valgte å lage rollespill til, ble valgt demokratisk innad på hver gruppe, etter at vi var ferdig med de litterære samtalene. Til slutt i undervisningsopplegget, og etter at rollespillene var gjennomført, valgte hver enkelt elev en egen tekst, knyttet til den individuelle skriveoppgaven. Denne delen ga flere av elevene mulighet til å velge en tekst de hadde lyst til å utforske, men som ikke hadde blitt stemt frem i utvelgelsen av tekster til de litterære samtalene eller rollespillene.

#### **5.2.4. Logg**

For å få innsikt i elevenes tanker rundt tekstene og undervisningen, ønsket jeg at de skulle skrive logg etter hver norsktime. Tanken min var at loggen systematiserte arbeidet med å reflektere skriftlig over leseopplevelsene, noe som ga meg viktig innsikt i elevenes egne refleksjoner rundt tekstene, i etterkant. Elevene fikk utdelt et individuelt digitalt dokument, som de skulle bruke til å skrive loggen sin i. Dette var det kun eleven selv og meg, som hadde tilgang til. I dokumentet var det allerede lagt inn en mal for hvordan loggene deres skulle se ut, og de skulle bruke den samme malen hver gang, slik at jeg fikk et sammenligningsgrunnlag.

#### **Dato:**

- 1. Skriv kort navnet på teksten og hva du tenker at den handler om.**
- 2. Hvordan arbeidet du med teksten i timen? Hva synes du om denne måten å arbeide med tekst på?**
- 3. Hvordan fremstiller denne teksten unges livssituasjon?**

#### **Skriv dine egne tanker bak disse setningene**

*Jeg kan forstå at denne personen føler dette, fordi:*

*Det gjorde inntrykk på meg, når:*

*Jeg synes det var dumt at:*

*Jeg synes det var bra at:*

*Hvis jeg skulle gitt et råd til denne personen, ville jeg sagt:*

*Hvis jeg var denne personen, ville jeg:*

*Teksten minner meg om:*



Jeg hadde et ønske om å se hvordan elevene reflekterte rundt tekstene vi arbeidet med, og hvordan de reflekterte rundt tekstenes sammenheng med kompetansemålet. Jeg ønsket å gi dem så frie tøyler som mulig, for ikke å dempe en eventuell «fri refleksjon», men det var også nødvendig for meg å ha litt kontroll på hva elevene faktisk svarte på, slik at jeg kunne bruke loggene som en del av datainnsamlingen min til denne studien. Jeg kom derfor med noen føringer, samtidig som jeg forsøkte å la dem skrive nokså fritt. Kun loggene til elevene som hadde samtykket ble brukt i denne studien.

### **5.2.5. Utforming av intervjuguide**

Det var viktig for meg at spørsmålene i intervjuguiden<sup>3</sup> var så åpne som mulig, ettersom jeg ønsket at hver elev skulle svare ut fra egne tanker og oppfatninger. Jeg endte likevel opp med å lage noen føringer, slik at jeg sikret at elevene diskuterte det jeg ønsket å finne ut av.

Å velge riktig intervjumodell kan være utfordrende. Med tanke på at dette var et kvalitativt semistrukturert fokusgruppeintervju, med alle seks elever til stede samtidig, ville svarene til elevene kanskje være påvirket av det, i selve intervjusituasjonen. Ikke minst er tekstene og undervisningsopplegget i sin helhet gjennomført i klasserommet, i et fellesskap, som også er med på å påvirke den individuelle eleven sine tanker og oppfatninger av tekstene og undervisningsopplegget. Dette er derfor noe jeg måtte tenke over, da jeg skulle analysere intervjuene i etterkant. Samtidig kan det ha virket positivt, fordi elevene i intervjusituasjonene fikk snakke om egne oppfatninger av tekstene og undervisningsopplegget, og kanskje turt å si mer enn hva de ville gjort i et individuelt intervju.

En annen utfordring med kvalitative forskningsintervju er at spørsmålene ofte kan virke ledende (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 201). Dette handler om intervjueren sin reliabilitet, og Kvale og Brinkmann legger vekt på at det er viktig å være klar over dette i intervjusituasjonen, og i etterkant når man gjør analysearbeidet. Samtidig understreker de at ledende spørsmål kan være nyttige for å sjekke svarene sin reliabilitet, og for å verifisere tolkningen som intervjueren gjør i etterkant. Ettersom jeg var ute etter elevene sine egne oppfatninger av tekstene og undervisningsopplegget, ville det være naturlig for meg å stille spørsmål som stadfestet eller tilbakeviste mine egne fortolkninger av utsagnene til elevene i intervjusituasjonen.

---

<sup>3</sup> Se 10.2. Vedlegg B – Intervjuguide.

### **5.2.6. Gjennomføring av intervju**

Det første intervjuet ble gjennomført kort tid etter at elevene hadde fått presentert *Til ungdommen*. Det andre ble gjennomført etter at undervisningsopplegget var fullført. Begge intervjuene ble tatt opp med lyd.

Jeg var opptatt av den spontane samtalen her og nå, og hadde derfor ikke gitt elevene spørsmålene på forhånd. Stort sett gikk intervjuene greit, og jeg opplevde at elevene var villig til å dele av sine erfaringer. Jeg ønsket også å ha en så avslappet samtale som mulig. Tanken var at spørsmålene mine skulle være veiledende, og at samtalen skulle bære preg av å ikke være så formell, men jeg opplevde at elevene ofte var avhengig av å få direkte spørsmål for å ha noe å si. De stedene hvor elevene ikke forsto spørsmålet, sa de ifra, og det ble lest på nytt og noen ganger omformulert, slik at det ble mer forståelig for dem. Andre steder skled samtalen litt ut i en samtale mellom elevene, der de trakk frem tanker og assosiasjoner som handlet om andre ting, men som hadde ledet dem dit med bakgrunn i noe vi hadde diskutert rundt tekstene. De gangene det hendte, lot jeg det skje, i tilfelle det dukket opp refleksjoner som ville være relevante for prosjektet mitt.

Ettersom det var et gruppeintervju, ønsket jeg ikke at de skulle rekke opp hånden hvis de ville si noe, noe elevene ble informert om før intervjuet startet. Grunnen til dette, var at jeg ville ha deres umiddelbare reaksjon, istedenfor at de kanskje glemte det de tenkte på, om de holdt oppe hånden for lenge. Jeg opplevde at de på egenhånd var flink til å gi hverandre ordet, men noen steder snakket de i munnen på hverandre. Det gjorde det litt utfordrende for meg i etterkant, da jeg skulle transkribere intervjuene, ettersom jeg måtte gjennomgå materialet flere ganger de stedene elevene snakket i munnen på hverandre. Jeg tok heller ikke notater underveis, fordi jeg ønsket å være til stede og ha øyekontakt med elevene da de diskuterte, også for å gjøre dem mindre usikker. Jeg holdt meg for det meste til spørsmålene i intervjuguiden, og de var til god hjelp underveis i intervjuet.

### **5.2.7. Transkribering**

Kvale og Brinkmann trekker frem at man i arbeidet med transkriberingen må ta en rekke valg, og at mye går tapt i overføringen mellom muntlig og skriftlig språk. Samspillet som oppstår, fremdriften i samtalen, kroppsspråk og tonefall i intervjusituasjonen forsvinner i skriftliggjøringen av det (2015, s. 204). Jeg valgte å transkribere intervjuet selv, slik at jeg allerede fikk startet prosessen med å bearbeide informasjonen som jeg fikk underveis, og på

den måten oppnå en nærhet til dataene. Med tanke på at transkripsjonene ikke skulle brukes i en detaljert språklig analyse, valgte jeg å gjengi talen så direkte som mulig. Jeg har valgt å inkludere pauser og lyder, som «eh», og den usammenhengende syntaksen som ofte oppstår når man snakker, for å sikre at jeg holdt meg tett på materialet. Jeg hørte lydopptakene flere ganger, slik at jeg hele tiden passet på at jeg fikk med meg alt som ble sagt, og at jeg gjenga teksten rett, spesielt de stedene hvor elevene snakket i munnen på hverandre.

### **5.2.8. Reliabilitet og validitet**

Undervisningsopplegget, samtalene i timene omkring *Til ungdommen* og kompetansemålet, intervjuene og loggføring har i stor grad styrt datainnsamlingen. Det gjør den kontekstavhengig. Som lærer og forsker har jeg vært med på å påvirke resultatene i denne studien, både gjennom utformingen av undervisningsopplegg, gjennom min rolle som norsklærer, min utforming av intervjuguiden og aktive deltagelse i begge intervjuene, og ikke minst gjennom analysen av datamaterialet i etterkant. I denne sammenheng vil det være vanskelig å snakke om reliabilitet, ettersom en annen forsker ikke vil ha mulighet for å utføre en helt lik undersøkelse. Jeg har derfor forsøkt å gjøre fremgangsmåtene mine så åpne og transparente som mulig, slik at reliabiliteten på den måten kan styrkes.

Begrepet validitet brukes om metoder innenfor kvalitative studier, og det er knyttet til hvorvidt forskerens funn reflekterer formålet med studien på en riktig måte, og om funnene kan sies å representere virkeligheten, skriver Asbjørn Johannessen, Per Arne Tufte og Line Kristoffersen i *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (2016). Dette mener jeg er ivaretatt ved at jeg har intervjuet seks elever, to ganger, gjennomgått loggene til elevene som har samtykket til deltagelse og mine egne refleksjonsnotater. Dette kan omtales som en form for metodetriangulering, som kort fortalt innebærer at noe studeres fra ulike synsvinkler (2016, s. 199). Jeg har hele tiden jobbet frem og tilbake mellom råmaterialet og mine refleksjoner knyttet til dette, for å sikre meg nærhet til data.

Undersøkelsen kan ha overførbare kvaliteter ved at den tar for seg hvordan man som norsklærer kan arbeide med nye elementer i norskfaget, nemlig et tverrfaglig tema og et nytt kompetansemål. Studien er på ingen måte en fasit med absolutte svar som kan generaliseres, men den kan bidra til å gi et innblikk i temaet jeg har undersøkt. Underveis har jeg gjort mitt ytterste for å beskrive alle beslutninger jeg har tatt underveis i forskningsprosessen.

### 5.2.9. Etiske forskningshensyn

«I den kvalitative forskningen kan det være en spenning mellom ønsket om å oppnå kunnskap og å ta etiske hensyn» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 96), noe som gjør at man må være bevisst de valgene man tar som forsker. I dette prosjektet har jeg undersøkt min egen praksis, men min forskning innebærer også andre menneskers tanker og meninger, både ved at jeg har observert elevene i undervisningssammenheng, og fordi jeg har intervjuet et representativt utvalg elever. På grunn av dette må jeg som forsker følge visse etiske og juridiske standarder. Jeg vil nå, med utgangspunkt i de forskningsetiske retningslinjene, vurdere mitt prosjekt.

En viktig del av etikken knyttet til et forskningsprosjekt er at deltakerne er informert om prosjektet, hva som er formålet og mulige fordeler og risikoer ved å delta. Deltagerne må også informeres om at deres samtykke er frivillig, og at de når som helst kan trekke seg fra forskningsprosjektet, uten at det skal få negative følger for dem (Johannessen m.fl., 2016, s. 85). Det var viktig for meg å legge vekt på dette, da jeg presenterte prosjektet mitt for elevene, slik at de ikke følte seg forpliktet til å bli med. Jeg delte ut et informasjonsskriv med samtykkeskjema<sup>4</sup> til hver elev, og vi gjennomgikk det sammen i klasserommet, slik at de fikk stille spørsmål om ting var uklart. Det samme informasjonsskrivet ble sendt hjem til foreldrene, slik at også de var informert. Etersom elevene mine var under 15 år, måtte jeg innhente samtykke både fra de foresatte og elevene selv. Det de samtykket til, var intervju og å stille loggene til disposisjon. Ingen foreldre nevnte spesifikt at de ikke ønsket at deres ungdom skulle delta, og flere av dem var positiv til prosjektet, selv om deres ungdom ikke hadde lyst til å være med. Totalt var det 13 elever som leverte tilbake et signert samtykke.

I dette prosjektet ble det gjennomført to semistrukturerte fokusgruppeintervju. Det var derfor viktig for meg å tenke over, ikke minst ta hensyn til, det asymmetriske maktforholdet mellom elevene mine og meg, i intervjusituasjonen. Jeg har ikke bare vært forsker i perioden hvor prosjektet ble gjennomført, men også kontaktlæreren deres. Fordi elevene er mindreårige, har dette også vært noe jeg har måttet ta hensyn til. Jeg var derfor tydelig på at intervjuet var frivillig, og at de kunne trekke seg når de ville, til og med etter at intervjuet var gjennomført.

Det er viktig å påpeke at det kun er de elevene som har samtykket til å delta som har vært en del av intervjuene, og det er kun loggene til dem som har samtykket jeg har brukt i denne

---

<sup>4</sup> Se 10.1. Vedlegg A – Samtykkeskjema

oppgaven. Elevene som samtykket, ble også plassert på samme grupper gjennom hele prosjektet.

Når det gjelder observasjon i klasserommet har jeg fokusert på min egen praksis for å undersøke hvordan de valgene jeg tar, får konsekvenser for undervisningen min og elevenes engasjement. I den sammenheng har jeg notert ned refleksjoner knyttet til hvordan klassen som helhet responderer på monologsamlingen, hvordan de utforsker den, samt hvordan de responderer på oppgaven med de litterære samtalene og rollespillene. Blikket mitt har vært rettet mot hva det er i undervisningsopplegget som fungerer og ikke. Dynamikken som oppsto i klasserommet var derfor viktig å observere, fordi det ga meg et klarere bilde av hvilke deler som engasjerte og hvilke tekster som traff, og hvorfor. Intervjuene og loggene ble brukt for å bekrefte eller avkrefte mine egne observasjoner, samt gi meg flere perspektiv på hva elevene selv tenkte om *Til ungdommen*, kompetansemålet og undervisningsopplegget.

## 6. Funn

Livsmestring i norskfaget handler blant annet om at elevene skal kunne uttrykke egne følelser, tanker og erfaringer, og målet med prosjektet mitt er å vise at elevene kan klare dette, ved å utforske tekster som omhandler unges livssituasjon. Norskfaget legger også vekt på at elevene skal kunne delta i sosiale fellesskap, noe ulike deler av mitt undervisningsopplegg legger til rette for. Materialet jeg har samlet består av intervju i forkant, logg underveis og intervju i etterkant av undervisningsopplegget. Jeg transkriberte begge intervjuene etter at undervisningsopplegget var gjennomført. Jeg har i tillegg skrevet refleksjonsnotater som bygger på observasjoner i timene.

### 6.1. Første intervju

I det første intervjuet var jeg ute etter å høre elevenes tanker om *Til ungdommen*, og deres tolkning av kompetansemålet om unges livssituasjon. Elevene som deltok har fått navn etter ekstremvær i Norge, i alfabetisk rekkefølge; Aina, Birk, Cora, Didrik, Elsa og Frank<sup>5</sup>.

Intervjuobjektene første tanker rundt boken var at den skulle handle om tanker, følelser og utfordringer som ungdommer opplever. De trakk frem at de trodde tekstene kom til å handle om hvordan det er å vokse opp, og de var opptatt av at ting svinger i ungdomstiden, og at mange opplever vanskelige ting. Elsa la vekt på at hun trodde boken kom til å handle om ulike faser i livet.

**ELSA:** *Ja, sånn hvordan livet går. Sånn for eksempel, eh, for eksempel når man er glad, når man opplever noe nytt. Eller når man er lei seg. Eller. Sånn ulike ting, da.*

**CORA:** *Vi skal inn i verden, liksom.*

**DIDRIK:** *Det er nå det er vanskelig.*

Intervjuobjektene trakk frem at de trodde tekstene kom til å handle om opplevelser som ungdommer har hatt, og begrunnet dette med at forfatteren har spurt ulike ungdommer om livet. De la vekt på at de trodde dette kunne gjøre tekstene mer realistiske, fordi ungdommer har større grunn til å kjenne seg igjen i det som står der.

---

<sup>5</sup> Begrunnelse for valg av navn, er at ungdomstiden kan oppleves som en storm, av og til.

**AINA:** *Fordi at da får vi liksom vite at det ikke bare er vi som går igjennom det.*

**BIRK:** *At alle går som oftest gjennom det samme.*

**FRANK:** *Men jeg forventer kanskje at man kan lære noe av det og slikt da, siden det er en bok som heter Til ungdommen. Litt sånn som en gave liksom, nesten.*

På spørsmål om hvorfor de tenkte det var viktig å lese om hva andre opplever i sitt liv, svarte Didrik følgende. «*Nei, kanskje føler man seg litt mindre alene da, på en måte?*» Et svar de andre sa seg enig i.

Da jeg spurte om hvordan de tolket kompetansemålet, sa de at de var usikre på hvordan de skulle tolke det, men alle var enig i at det var bra for dem å lære om andre sine liv.

**AINA:** *Jeg synes det er litt viktig å vite hvordan, eller lære hvordan andre har det, altså ikke bare deg selv, for du vet jo ikke hvordan alle andre har det.*

Med tanke på at dette kompetansemålet ikke har eksistert før, var jeg interessert i å høre hvorfor de trodde det var kommet inn i den nye læreplanen. Svarene de ga handlet om at ungdommer, dem selv inkludert, trengte å høre mer om hvordan andre har det.

**BIRK:** *Kanskje fordi det er mange som er usikker på seg selv eller noe sånn? Det er bedre at folk hvertfall vet hvordan man har det rundt omkring.*

**FRANK:** *Kanskje de må få høre litt om hva andre gjør og prøve å finne mer ut av seg selv da, kanskje?*

**ELSA:** *Ja, altså, ehm (Kort pause). Det er jo ikke sikkert man vet helt hvordan man skal forholde seg til ting, sant. (Kort pause). Når man står der en dag da, og så har det skjedd noe. Eller, eh, ja. At man liksom opplever nye ting som man kanskje ikke har lært om, eller tør å snakke om, og så vet man ikke hva man skal gjøre.*

**DIDRIK:** *Enig, og av og til kan det jo hjelpe å ha bare hørt noen andre som har gjort lignende.*

Aina trakk frem at hun trodde kompetansemålet ble en del av den nye læreplanen fordi det er mange ungdommer som sliter psykisk, noe som er helt i tråd med tanken bak innføringen av «Folkehelse og livsmestring» som tverrfaglig tema. De trakk frem at de syntes det var viktig å snakke om vanskelige situasjoner, og mente at det var noe de til nå hadde lært altfor lite om på

skolen. Grunnen til at de trengt å lære om ting som var vanskelig, begrunnet de med at ungdommer har mindre erfaring enn voksne.

**CORA:** *Sånn at vi kan tørre å si ifra, eller ja, kanskje bare det å vite at vi kan si ifra og hvordan, hvis vi har det vondt. Få det bedre, liksom.*

På spørsmål om hvilke tekster som umiddelbart fenget dem da de fikk utlevert boken, ble «Sekser i livet» nevnt. Jeg ba om begrunnelse, og de la vekt på at karakterer er noe de selv er opptatt av, og dette viser at elevene knyttet teksten til egen skolehverdag. Didrik sa at ungdommer «tenker ganske mye på karakterer når vi er på skolen». Samtidig hadde de lagt merke til at teksten handlet om det å være god nok, fremfor å ha gode karakterer, og de reflekterte på en god måte rundt hvorfor dette er et viktig budskap.

**BIRK:** *Det var noe med treer i matte, men sekser i å trøste en annen som fikk firer.*

**FRANK:** *Ja, litt som å ha sekser i å trøste, gjøre folk bedre.*

**AINA:** *Ja, altså, det sier jo litt om hvem du er da. Eller, det er jo viktigere å være en god person, enn å ha drittgode karakterer, da. Det er ikke sikkert så mange ville hengt med deg om du ikke var en ok person, liksom. Karakterer er jo ikke alt.*

**FRANK:** *Karakterer sier jo egentlig ikke noe om hvordan du er som person, bare hvordan du er på skolen og sånn.*

**AINA:** *Kjipt å ha stryk i å være en god venn.*

Svarene til elevene viser at de allerede er i tolkningsmodus, og de reflekterer rundt flere av tekstene sitt budskap, som for eksempel ved å si at karakterer ikke er alt og at det viktigste er å være en god person. Da jeg spurte dem om hvilke forventninger de hadde til boken, trakk elevene på nytt frem at de ville lese om ungdommer som opplevde ulike ting, slik at de kunne lære av det. De ønsket å lese om at flere gikk gjennom det samme som dem, slik at de ikke skulle føle at de var alene om det. Det var viktig at tekstene kom til å være realistiske, noe de også forventet, og at de handlet om noe som de kunne kjenne seg igjen i. Om ikke, trodde de ikke at de kom til å bli engasjert.

**ELSA:** *Jeg forventer at det ikke blir gørrkjedelig, liksom. At man faktisk kjenner seg litt igjen, da.*



Dette viser at elevene har forventninger til hva *Til ungdommen* skal handle om, og de har gjort seg opp noen meninger om hva som skal til for at de blir engasjert. De er positive til at tekstene er basert på intervju fra faktiske ungdommer, noe som gjør at de tror de kommer til å oppleve tekstene som realistiske. De legger vekt på at de forventer å lese tekster som de kan lære noe av, eller kjenne seg igjen i.

## **6.2. Observasjon**

Mye av materialet mitt er fra observasjoner i klasserommet. Etter hver økt skrev jeg refleksjonsnotat over hva jeg observerte. Disse observasjonene og refleksjonsnotatene utgjør bakgrunnen for det jeg legger frem i det følgende. Det er spesielt tre aktiviteter jeg har observert. Den første er prosessen med å velge ut tekster, den andre er de tre litterære samtalene og den tredje er rollespillene<sup>6</sup>.

### **6.2.1. Valg av tekster**

Klassen fikk være med å velge tekstene<sup>7</sup> til de litterære samtalene. Jeg ønsket å gjøre elevene delaktig i denne prosessen i håp om å skape engasjement rundt opplegget. I forkant av avstemmingen var de samlet i grupper<sup>8</sup>, og de utforsket tekstene sammen. Etter at elevene hadde diskutert, stemte de hver for seg.

I gruppene gikk elevene gjennom de ulike tekstene fra boken, og jeg observerte at guttene og jentene la vekt på forskjellige ting. Guttene var opptatt av lengden på tekstene, og ønsket i hovedsak å utforske dem som var kortest. De var mest interessert i titlene på tekstene, og mindre interessert i om titlene faktisk samsvarte med tekstens handling. Det kan jeg si, ettersom svært få gikk i dybden for å se hva teksten handlet om. Guttene viste lite interesse for bildene i boken, og skimleste tekstene og titlene for å skaffe seg oversikt. Engasjementet var stor rundt tekstene som omhandlet jenter og kropp, da spesielt «Rumpa til Nina». De var også opptatt av tekstene med titler som omhandlet mat og drikke, mer presist «Det skal lukte salami av hverdagen», «Matte og sjokolademelk» og «Smågodt til 7000 kroner». Sistnevnte er derimot lengre enn flere av de andre tekstene, og på grunn av dette gikk de ikke inn i og utforsket tekstens handling. Likevel, fordi tittelen omhandlet noe de syntes virket for godt til å være sant, ble tittelen ivrig

---

<sup>6</sup> Jeg har valgt å ikke trekke frem observasjoner gjort da elevene skulle skrive egne tekster. Det er fordi elevene jobbet individuelt og skriftlig, og det var lite å observere sammenlignet med den muntlige aktiviteten i de litterære samtalene og rollespillene. Jeg fikk flere umiddelbare reaksjoner i den aktive delen av undervisningsopplegget, og har valgt å vektlegge det når jeg skal presentere funn. Jeg vil likevel nevne noe om den skriftlige oppgaven, nederst i dette kapitlet.

<sup>7</sup> I metodekapitlet er det gjort rede for hvordan utvelgelsen ble gjort.

<sup>8</sup> Som nevnt i metodekapitlet, var det 4 elever på hver gruppe, 7 grupper totalt. 3 grupper med jenter og 4 grupper med gutter.

diskutert blant guttene, men i form av at de trakk fram egne erfaringer rundt kjøp av smågodt. Dette viser at guttene har en nokså naiv måte å utforske tekster på, fordi de tolker tittelen bokstavelig, uten å tenke over at den kan handle om noe annet enn det de tror. Leseforventningen var direkte knyttet til at teksten skulle handle om hvor mye smågodt man faktisk kan kjøpe for 7000 kroner. Også teksten «Hva jeg ønsker meg til konfen», ble ivrig diskutert, og også her var det tydelig at guttene tolket tittelen bokstavelig. De la vekt på sin egen nært forestående konfirmasjon, og samtalen gikk fort over i å diskutere hva de selv ønsket seg når den tid kom. Dette viser at guttene knyttet titlene til noe de selv er opptatt av, og de gikk raskt i gang med å plassere tittelen til noe som passet i deres eget liv.

For jentene spilte det ingen rolle hvor lang teksten var. Det var viktigere for dem at tittelen på teksten ga mening og passet til det teksten handlet om. Jentene nærleste flere av tekstene, da de utforsket, og gikk mer i dybden på hver av dem. De la også større vekt på bildene i boken og var opptatt av om bildene passet til teksten, for da kunne bildet bidra med en større forståelse av tekstene. Dette viser at de har en annen måte å utforske tekst på, sammenlignet med guttene. Jentene viste stor interesse for teksten «Jeg så deg på Insta», og de mente både tittel, bilde og tekst passet sammen og gjorde teksten forståelig. Teksten «Sekser i livet», ble også diskutert blant jentene, men de la mer vekt på hvordan den passet til presset de selv opplever rundt karakterer, og om hvordan det er å være elev på en ungdomsskole. De fokuserte på at gode karakterer er prestisje. Teksten «Hva jeg ønsker meg til konfen», ble også diskutert blant jentene, men de var mer opptatt av hvordan denne ønskelisten var knyttet til at holdninger, respekt og toleranse, mer enn materielle konfirmasjonsønsker. Jentene viste lite eller ingen interesse for tekstene med titler som omhandlet mat og drikke, og de gikk ikke i dybden på noen av disse tekstene, på den måten viste de også at de hadde andre interesser enn guttene i denne gjennomgangen. Tekster med titler som omhandlet gutter, sosiale medier og vennskap var mest populær blant jentene.

Dette viser at guttene brydde seg om lengden på tekstene når de utforsket, mens det for jentene ikke hadde noe å si. Det kan igjen vise til at det er forskjell på lesekompetansen og leseutholdenheten til elever, og at jenter ofte trives bedre med lesing, sammenlignet med gutter. Jentene viste en større litterær kompetanse i sitt systematiske arbeid med å utforske tekstene. De nærleste, fant sammenhenger og gjorde seg opp et større bilde av om det var samsvar mellom tittel, tekst og bilde. Guttene leste og tolket titlene mer bokstavelig da de utforsket. Deres leseforventninger var at tekstene kom til å handle om det som sto i tittelen, om noe som var

kjent for dem, mens jentene hadde en større forståelse av at det ikke nødvendigvis var et åpenbart samsvar mellom tittel og tekst. Blant jentene vare det også færre spontane reaksjoner knyttet til titlene, sammenlignet med guttene, som hadde flere av dem.

### **6.2.2. Engasjement knyttet til valg av tekstene**

Jeg hadde noen forventninger i forkant av avstemmingen. I hovedsak forventet jeg at flere av tekstene kom til å engasjere elevene, nettopp fordi de omhandler tema som ungdom kan kjenne seg igjen i, eller på ulike måter kan knytte til egen hverdag. Jeg forventet også at det skulle oppstå engasjement når elevene utforsket tekstene i grupper og i selve avstemmingen, dette fordi elevene fikk medbestemmelse i prosessen. Underveis fikk jeg også noen forventninger til hvilke tekster elevene kom til å velge.

Elevene viste engasjement allerede ved introduksjonen av *Til ungdommen* og kompetansemålet. Det var noe med ordlyden i kompetansemålet som umiddelbart fenget dem, fordi de selv er ungdom. De hadde flere gode refleksjoner rundt bildet på fremsiden av boken, og klarte å koble det til ting som ungdommer er opptatt av eller som de kjenner igjen fra egen hverdag. På bildet ser man en ungdom, og i håret til denne ungdommen vises det illustrasjoner av ting som er gjenkjennbare. Noen av elevene kommenterte for eksempel at det vises en regnbue, som de koblet til Pride. Andre la merke til karakteren 3+, og trakk linjer til sin egen skolehverdag med karakterer, press og forventninger. En jente trakk frem at det var vanskelig å se om denne ungdommen var en gutt eller en jente, og at det kanskje var meningen, slik at den inkluderte alle. Andre reflekterte rundt hvordan disse illustrasjonene viste tanker og følelser som ungdom kan kjenne seg igjen i. Dette viser at elevene klarte å se sammenhenger mellom bokens tittel, kompetansemålet og omslaget på boken, ettersom de reflekterte rundt sammenhengen disse ulike illustrasjonene hadde til eget, eller andre ungdommers liv.

Da gruppene fikk utdelt hvert sitt eksemplar og ble bedt om å utforske tekstene, var det ulik grad av engasjement. De stedene hvor guttene reagerte umiddelbart på tekstenes titler eller sitat, var også engasjementet størst. Som nevnt tidligere reagerte guttene spontant da de kom over tekster som omhandlet jenter og kropp. Teksten «Rumpa til Nina» er et godt eksempel på dette. Det er også den teksten guttene brukte mest tid på å diskutere. Sitatet som kommer etter «Rumpa til Nina» ble også ivrig diskutert. Det lyder som følger; «Hva jeg ønsker meg til konfen? Penger, Iphone og hår på balla». Engasjementet som oppsto kan knyttes til at de syntes det som sto der var morsomt eller vågalt, samtidig som det kan knyttes til deres egne tanker om pubertet og

egen utvikling. En interessant observasjon er hvor stor interesse jentene viste for guttenes reaksjoner på titlene. Spesielt da guttene fant teksten «Rumpa til Nina»», ble jentene påvirket til å finne ut om det var noen tekster som omhandlet gutter. Teksten «Gutta er så sjukt kjekke nå om sommeren» ble fort lagt merke til, men da jentene gikk i dybden innfridde ikke teksten til forventningene, og de la den fort fra seg. Teksten handler om en jente som var forelsket i venninnen sin, og ikke om de kjekke guttene om sommeren. Jentene viste størst engasjement for de tekstene som de følte de forsto, og der de kunne se en sammenheng mellom tittel, bilde og handling.

Elevaktiviteten var høy denne timen, og det var mye spenning knyttet til hvilke tekster som kom til å bli valgt. I selve avstemmingen viste flere av elevene stor interesse, og noen jublet da teksten de hadde ønsket seg fikk flest stemmer. Den anonyme avstemmingen, og at elevene fikk fritt spillerom til å velge tekster selv, innfridde mine forventninger om at det skulle oppstå engasjement. Selve avstemmingen ga et spenningsmoment til det videre arbeidet med tekstene. Dette viser at elevenes medbestemmelse er viktig for at de skal føle eierskap til det som foregår i undervisningen. Og selv om noen elever viste misnøye med at teksten de hadde stemt på ikke ble valgt, stilte de ikke spørsmålstegn med hvorfor resultatet ble som det ble. At avstemmingen ble gjennomført på en demokratisk måte, spilte inn på elevenes godkjenning av tekstene som ble valgt, ettersom de forsto at det var flertallet som bestemte.

Klassen endte opp med å stemme på følgende tekster. Blant jentene stemte flest på «Jeg så deg på Insta». Den handler om en jente som tenker på venninnen sin og at vennskapet er gått i oppløsning. Hun føler på utenforskap og savn på grunn av dette, mye fordi hun følger med på livet til den andre gjennom Instagram. Jeg forventet at flere av jentene kom til å stemme på denne teksten. De hadde vist stor interesse for tematikken da de gjennomgikk de ulike tekstene, og funnet en klar sammenheng mellom bildet, tittelen og tekstens handling i forkant. Jentene klarte å knytte teksten til ungdommers hverdag, og de diskuterte ivrig hvordan sosiale medier er med på å påvirke ungdom i dag, samtidig som de også trakk fram at det ikke er uvanlig å vokse fra venninner i ungdomsårene. Jentene hadde også brukt mest tid på denne teksten, sammenlignet med de andre tekstene.

Flertallet blant guttene stemte frem «Smågodt til 7000 kroner». Dette var overraskende, ettersom jeg hadde fått inntrykk av at de ikke kom til å velge en tekst på flere sider. «Smågodt til 7000 kroner» er en av de lengste tekstene i *Til ungdommen*. Jeg forventet at de skulle velge

«Rumpa til Nina», ettersom det er til denne teksten jeg observerte flest spontane reaksjoner blant guttene. Teksten «Smågodt til 7000 kroner» handler om en jente som er forelsket i en gutt, men han gjengjelder ikke disse følelsene. Hun føler på et ubehag knyttet til egen kropp, og trøstespiser på grunn av dette. I dette valget er det tekstens tittel som fanger guttene, og de valgte å se vekk fra lengden på teksten på grunn av det.

I klassens samlede avstemming fikk «Hva jeg ønsker meg til konfen» flest stemmer. Det var forventet, ettersom både guttene og jentene hadde diskutert teksten og vist engasjement rundt den, ikke minst forventet jeg det fordi de koblet tittelen til tanker om sin egen konfirmasjon. Teksten engasjerte derimot på ulike måter. Guttene la i hovedsak vekt på hvordan tittelen kunne knyttes til materialistiske konfirmasjonsønsker, men gikk ikke nok i dybden til å få med seg hva ønskene i teksten egentlig handler om. Dette viser igjen at guttenes engasjement er knyttet til tekstens tittel og de forventningene de har til hva den skal handle om, mer enn tekstens faktiske handling. Engasjementet blant jentene oppsto da de innså hva denne teksten egentlig handler om, nemlig et ønske om at noen skal endre holdninger og bli et bedre menneske. Igjen viste jentene større forståelse for tekstens handling, og engasjement rundt den faktiske tematikken i teksten, mer enn guttene.

Dette viser at elevene kan engasjeres ulikt, ut fra hva de vektlegger, hva de interesserer seg for og hva det er med tekstene som treffer dem. Både guttene og jentene viser engasjement rundt tekstene i *Til ungdommen*, men utforsker ulikt, og tar derfor ulike avgjørelser. Jentene viser en større modenhet i sin utforskning, og derfor også en større litterær kompetanse. De vektlegger sin egen forståelse av tekstene, før de stemmer. Guttene er mer spontane, og det er ikke like viktig for dem at de har forstått teksten, så lenge tittelen har gitt mening og vekker interesse. De går ikke i dybden for å finne sammenhenger og eller for å bekrefte at tittelen samsvarer med tekstens handling, som igjen viser at guttene innehar en mindre litterær kompetanse, sammenlignet med jentene.

### **6.2.3. Litterære samtaler**

Elevene skulle gjennomføre litterære samtaler<sup>9</sup> knyttet til de tre tekstene som ble valgt. Litterære samtaler egner seg til å utvikle egen forståelse av tekster, men elevene må også forhandle innad i gruppen om hvordan teksten skal forstås. Dette gjør at de må lytte til andres

---

<sup>9</sup> Se 10.3. Vedlegg C – Undervisningsopplegg.

leseopplevelser og forholde seg til flere tolkninger av en tekst, noe som igjen gjør at de lærer å se den samme teksten på flere måter. Det kan de lære av, fordi andres meninger og tolkninger kan bryte med deres egne leseforventninger. I denne sammenheng var jeg spent på hvordan elevene kom til å gjennomføre de litterære samtalene, da spesielt knyttet til teksten «Smågodt til 7000 kroner». Ettersom guttene ikke hadde gått i dybden på teksten, men samtidig hadde klare forventninger til den, ble det spennende å se hvordan de kom til å takle at den handlet om noe helt annet enn hva de så for seg. Jentene hadde ikke utforsket teksten, og det var derfor spennende å se hvordan de reagerte på den.

Den første litterære samtalen var om «Jeg så deg på Insta». På spørsmål om hvorfor elevene trodde personen hadde de følelsene hun hadde, viste jentene sympati med personen som holder monologen. De syntes det var dumt at venninnen ikke var mer inkluderende, og at de hadde vokst fra hverandre. På spørsmål om dette kunne skjedd i virkeligheten var de enig. Jentene reflekterte rundt hvordan sosiale medier påvirker ungdommer i dag, og trakk inn hvordan dette også påvirker deres egne liv. De diskuterte hvordan «likes» spiller inn på selvfølelsen til enkelte, og at mange er altfor opptatt av hvor perfekt andre sine liv virker på Instagram. Jentene viste forståelse for at vennskap er noe som kan endre seg, spesielt i ungdomsårene når mange vokser fra hverandre. De følte ikke at det var stor kontrast mellom tekstens tittel, bilde og handling, og teksten levde opp til leseforventningene jentene hadde hatt i forkant.

Guttene så en sammenheng mellom tittelen og tekstens handling, på lik linje med jentene, selv om de ikke hadde vist interesse for teksten da de utforsket. De la vekt på at teksten kunne knyttes til ungdommers sosiale liv på nettet, og trakk fram hvor slitsomt det måtte være å hele tiden sammenligne seg selv med andre. Guttene hadde en distanse til teksten mens de diskuterte, ettersom ingen av dem hadde opplevd noe lignende. De diskuterte ut fra hvordan denne jenten måtte ha det, og klarte å sette seg inn i at det måtte være kjipt for henne å miste en venn. De viste empati, men i mindre grad enn jentene. Selv om guttene ikke hadde mange forventninger til teksten i forkant, med tanke på at dette var jentenes valg av tekst, ga de likevel uttrykk for at de var fornøyde med å ha forstått teksten. Der de skulle knytte den til eget liv, valgte de å fokusere på det de kunne kjenne seg igjen i, nemlig sosiale medier. De var også positiv til lengden på teksten.

De litterære samtalene om «Smågodt til 7000 kroner», var interessant å observere. Allerede ved endt nærlesing, viste guttene tydelig at den ikke hadde levd opp til forventningene. Da de satt

seg i gruppene, brukte guttene lang tid på å diskutere sin skuffelse, før de kom i gang med spørsmålene til den litterære samtalen. Det gjorde inntrykk på dem at de ikke fikk vite hvor mye smågodt personen i teksten hadde kjøpt for 7000 kroner, noe de hadde forventet da de valgte teksten, og de var irritert fordi teksten handlet om en jente som ikke ville vise kroppen sin foran andre. Det var viktig for guttene å si at de ikke hadde valgt denne teksten om de hadde visst hva den skulle handle om, noe som er interessant ettersom de selv valgte å ikke gå i dybden på teksten da de utforsket. Når det er sagt, viste guttene mer engasjement i spørsmålene til denne teksten, sammenlignet med «Jeg så deg på Insta». De reflekterte rundt hvorfor personen følte det hun gjorde, og de viste empati for henne, fordi hun ikke var fornøyd med kroppen sin. De trakk også frem at dette kunne skjedd i virkeligheten, fordi mange opplever å være forelsket i noen som ikke gjengjelder det, og at det er mange som ikke er fornøyd med eget utseende. Det var også interessant at guttene underveis forsøkte å finne ut hvorfor de hadde tolket tittelen «feil» i egne øyne, og det ble lagt vekt på at de nå forsto tittelen som en overdrivelse, og at tittelen var knyttet til følelsen som jenten hadde rundt egen kropp. Dette viser at guttene klarte å forholde seg til teksten på en annen måte enn forventet, og de klarte å trekke linjer mellom tekstens handling og tittel, til tross for egne forventninger i forkant. I tillegg viste de at de klarte å få sympati for denne jenten, selv om de var misfornøyd med at teksten ikke innfridde. Det viser også at de lærte at leseforventninger ikke alltid innfris, som i lengden kan hjelpe dem med å se at verden ikke alltid er det den er.

Jentene, som ikke hadde vist mye interesse for tittelen eller teksten da de utforsket, viste mye interesse for tekstens handling i den litterære samtalen. De var derimot helt enig med guttene i at tittelen ikke passet til teksten, og at den burde vært noe annet. På spørsmål om hvorfor denne personen føler det hun gjør, diskuterte jentene hvor vanlig kroppspress er for ungdommer i dag, og nettopp på grunn av dette virket teksten realistisk for dem. Det de derimot ikke hadde syntes var realistisk, var tittelen. Det er også begrunnelsen for at de ikke hadde vist interesse for teksten da de utforsket. I den litterære samtalen viste jentene at de klarte å knytte tekstens tema til noe som ungdommer er opptatt av, nemlig kroppspress og følelsene man har rundt egen kropp. De viste stor forståelse for at jenten opplever ubehag rundt egen kropp, og trakk frem hvordan det er gutten i teksten sin feil, fordi han overser henne. Jentene viste sympati med jenten, på lik linje med guttene, og på den måten var de følelsesmessig involvert i teksten.

Når det gjelder samtalene rundt «Hva jeg ønsker meg til konfen», opplevde guttene på ny at tittelen ikke samsvarte med forventningene deres. De virket derimot mer forberedt på det denne

gangen, ettersom de allerede hadde et inntrykk av at tekstene ikke nødvendigvis samsvarte med titlene. Jentene hadde gått i dybden på teksten da de utforsket, så de visste hva ønskene gikk ut på. På spørsmål om hva teksten handler om, trakk både guttene og jentene fram at det er en gutt som prøver å formidle til onkelen sin at han må endre holdningene sine. Elevene viste at de forsto følelsene til personen som holder monologen, og de ga uttrykk for at det er greit å bli sint når man får så mange negative kommentarer fra en annen. Her viser elevene et følelsesmessig engasjement.

Både guttene og jentene hadde flere spontane reaksjoner knyttet til onkelens oppførsel. De mente han var respektløs og hadde holdninger som ikke er greie. Spesielt på holdningene rundt homofili, viste både guttene og jentene mye engasjement, og diskuterte ivrig hvordan onkelen ødela for personens ønske om å være sammen med den han vil. På spørsmål om dette kan skje i virkeligheten var de enige, og de trakk frem flere eksempler som de kunne komme på. Noen la vekt på samfunnets holdninger til homofili, og at dette burde bli enda bedre. Andre trakk frem hvordan teksten viste til manglende respekt og toleranse. De trakk også frem at mange familier opplever å krangle, og at det kan være utfordrende i familiebesøk, og at flere personer derfor kan kjenne seg igjen i mye fra denne ønskelisten, uten at homofili trenger å være hovedfokuset.

Elevene viser at de klarer å reflektere rundt unges livssituasjon, ut fra tekstene de har jobbet med. Gjennom de litterære samtalene har de også deltatt i et sosialt fellesskap, hvor ulike meningsutvekslinger og refleksjoner omkring unges livssituasjon er blitt gjort. Elevene har uttrykt egne tanker og følelser knyttet til de ulike tekstene, samtidig som de har klart å se dem i en større sammenheng. Flere elever har også erfart at leseopplevelsen ikke alltid samsvarer med leseforventningen, noe som har tvunget dem til å erfare en tekst fra et annet perspektiv enn først forventet. For guttene har dette særlig vært med på å vise at ikke alt er slik det ser ut som.

#### **6.2.4. Rollespill**

Etter de litterære samtalene skulle gruppene velge en ny tekst som de skulle lage et rollespill til. Jeg valgte rollespill<sup>10</sup> fordi det er en annen kreativ måte å jobbe med tekster på, i tillegg til litterære samtaler. Det kan bidra til at elevene utvikler forståelse for andres meninger, ved at de sammen må komme frem til svar. I en slik meningsutveksling trener elevene på å kommunisere

---

<sup>10</sup> Se 10.3. Vedlegg C – Undervisningsopplegg.



sine egne tanker og tolkninger omkring tekst. Rollespill gir også rom for å eksperimentere og leke med ulike perspektiv og meninger, og jeg hadde et håp om at de klarte å gjøre dette på gruppene, med teksten som de valgte. I forkant hadde jeg forventninger til at gruppene skulle klare å gjøre om tekstene fra en monolog til en dialog, og jeg hadde et håp om at oppgaven skulle bringe frem et engasjement.

I utgangspunktet hadde jeg tenkt at gruppene skulle velge en tekst de ikke allerede hadde jobbet med. Det gikk ikke helt som forventet, fordi flere av gruppene hadde en tydelig formening om hva de skulle velge. Det var viktigere for meg å holde på engasjementet, fremfor at gruppene absolutt måtte velge nye tekster. Dette viser at enkelte tekster har påvirket gruppene følelsesmessig, og de har derfor ikke klart å legge dem fra seg, da de fikk oppgaven om å lage et rollespill. På grunn av dette valgte to grupper den samme teksten. Det var en guttegruppe og en jentegruppe, og jeg valgte derfor å la dem jobbe med teksten hver for seg, slik at jeg kunne sammenligne hva de la vekt på. I tillegg til dette ble «Hva jeg ønsker meg til konfen» valgt på den ene guttegruppen, selv om den allerede var gjennomgått. Til slutt endte gruppene opp med følgende tekster:

Jentegruppe: «Rettferdighet og snowboardutstyr»

Jentegruppe: «Sekser i livet»

Jentegruppe: «Når voksne snakker om kjærlighet, høres det så lett ut»

Guttegruppe: «Sekser i livet»

Guttegruppe: «Matte og sjokolademelk»

Guttegruppe: «Richard»

Guttegruppe: «Hva jeg ønsker meg til konfen»

### **6.2.5. Engasjement i rollespillene**

Tanken på å lage et rollespill ble bedre mottatt blant guttene enn jentene. Guttene ga uttrykk for at de var glade for å gjøre noe aktivt, mens jentene hang seg opp i at de måtte fremføre foran klassen. Til tross for dette, er rollespill den delen av undervisningsopplegget som klart brakte frem størst engasjement, både hos guttene og jentene. Dette viser at elevene har respondert godt på den kreative og aktive delen av undervisningsopplegget.

De var ivrig i arbeidet med å omgjøre teksten fra monolog til dialog, selv om de tidvis syntes det var vanskelig. Utfordringene dukket opp når de skulle tildele alle på gruppen en rolle, fordi

teksten er en monolog. De måtte jobbe med teksten på en annen måte, for å finne løsninger. Den røde tråden i rollespillene skulle være at hovedpersonen fortalte om hvordan han eller hun hadde det, og sammen med venner finne løsninger på hvordan situasjonen kunne bedres. Ikke alle klarte dette, og noen grupper endte opp med å utspille tekstens handling, uten å gå i dybden på hva teksten egentlig handler om.

Jeg har valgt å trekke frem noen av rollespillene, for å få frem hvordan ulike grupper løste oppgaven. Når det gjelder teksten «Rettferdighet og snowboardutstyr» ble handlingen fremført som den står skrevet i teksten. Gruppen spilte at de var i et klasserom, hvor læreren fortalte at klassen skulle på skidag, og videre informerte om de ulike alternativene. I monologen tenker hovedpersonen at det er kjipt, fordi ikke alle har råd til å stå på slalåm, og hun trekker frem hvorfor hun synes det er dumt at læreren ikke tenker over dette. Gruppen valgte å løse det ved at hovedpersonen sier disse tingene høyt til venninnen sin, Heidi, istedenfor å tenke det. De blir sammen enig om at de skal være i akebakken, fordi hovedpersonen ikke har penger til å stå på slalåm. Heidi, som har dyrt slalåmutstyr, gir opp å stå på slalåm for å støtte venninnen sin, noe som også står i monologen. Selv om gruppen holdt seg til teksten og løste oppgaven på en god måte, gikk de ikke så mye i dybden på teksten som jeg hadde håpet på, og de diskuterte ikke livssituasjonen til hovedpersonen mer enn nødvendig, ettersom teksten i seg selv gir en løsning på problemet. Jentene var derimot svært engasjerte underveis da de jobbet med rollespillet, og i selve fremføringen, og det virket som de hadde glemt at de i oppstarten ikke ønsket å fremføre foran klassen.

Guttegruppen som spilte «Hva jeg ønsker meg til konfen», valgte å samle en guttegjeng i kjellerstuen fordi den ene kompisen hadde noe han ville si. Guttene som satt rundt sa at han kunne si hva som helst til dem, og at de ville støtte ham uansett. Det kom fram at han var homofil, og guttegruppen viste ivrig at dette var noe de syntes var tøft av ham å fortelle. Han fortalte videre om onkelen sin, Roar, og om hvorfor han syntes det var vanskelig å ha ham i familiebesøk. Han sa at han gruet seg til konfirmasjonen sin, på grunn av det. Guttene kom med råd og diskuterte løsninger på utfordringene. De kom sammen frem til at gutten måtte konfrontere onkelen sin, og om ikke det hjalp, så skulle de være med på det de også. Dette er den gruppen som løste oppgaven best. De diskuterte utfordringene sammen og kom frem til løsninger, og det virket som de fra start hadde en idé om hvordan de ville gjøre det. De hadde også vært veldig tydelig på at det var denne teksten de ville jobbe med, fordi det var den som engasjerte dem mest.

De to rollespillene til teksten «Sekser i livet» var nokså forskjellig, og det var interessant å se hvordan de to gruppene tolket teksten ulikt. Guttene hadde laget et rollespill med fokus på å få frem hvordan alle var «god nok», uansett hvilken karakter de hadde. Jentene valgte å diskutere og hjelpe hverandre til å bli bedre, selv om de også la vekt på at alle var god nok. Guttene løste det ved å late som de var en gjeng som nettopp hadde fått utdelt karakterkortet sitt, og de sammenlignet karakterene sine. Plutselig stoppet en av dem opp og gjorde et poeng ut av at det ikke var greit å diskutere karakterer på den måten, fordi det kunne gjøre noe med selvfølelsen til andre. De begynte deretter å diskutere at man var god nok uansett, og trakk frem at det var viktigere å ha god karakter i å være et bra menneske, istedenfor fag på skolen, når alt kom til alt. Jentene løste det ved å late som de jobbet med et prosjektarbeid, og de hjalp hverandre til å forstå oppgaven og dermed bli bedre i faget, sammen. Underveis mens de jobbet la også de vekt på at de skulle være fornøyde og tenke at de var god nok, uansett resultat. Så lenge de hadde gjort sitt beste, var det godt nok.

Dette viser at oppgaven med å lage et rollespill er engasjerende, fordi det er en annen måte å utforske tekst på. Guttene var mer engasjerte enn jentene, gjennom hele opplegget. Dette kan ha sammenheng med at guttene fikk være aktive og jobbe med tekst på en annen måte enn ved å lese og diskutere spørsmål i etterkant, noe jentene derimot har vist interesse for. I denne oppgaven har gruppene måttet jobbe med tekstene på en helt annen måte enn før, ved å plukke dem fra hverandre og lage egne dialoger, med tanke på at tekstene er skrevet som monologer. De har måttet samarbeide om løsninger, og diskutert egne tanker og meninger om tekst, for å komme frem til det de selv mente ville være den beste løsningen på oppgaven.

### **6.3. Logg**

Elevene skrev logg etter hver time<sup>11</sup>. Tanken bak denne var todelt. På den ene siden fungerte den som etterarbeid for elevene, slik at de fikk være litt lenger i tekstene og reflektere over hva de syntes om dem, samt trekke frem egne refleksjoner omkring sammenhengen til kompetansemålet. For det andre fungerte den som innsamling av datamateriale for min del.

#### **6.3.1. «Jeg så deg på Insta»**

Alle elevene greide å fortelle hvilken tekst de hadde hatt litterær samtale om, men det var varierende hvor grundig de gikk til verks når de skulle fortelle hva den handlet om. En jente la

---

<sup>11</sup> Se 10.4. Vedlegg D – Logg.

vekt på at «teksten handler om en jente som har mistet sin gamle venn og de har vokst fra hverandre», mens en gutt trekker frem at «teksten handler om en jente som savner bestevennen sin, og alle de gode stundene de hadde sammen». Jenten leser teksten tematisk og greier å bestemme tema, mens gutten har mer fokus på det positive venninnene har opplevd sammen, uten å nevne at det handler om et savn knyttet til et vennskap som er gått tapt. En annen jente har en abstraksjon, hun trekker frem at hun selv har mistet en venn. Til tross for den ene gutten som vektlegger de gode minnene og ikke det tapte vennskapet, leser elevene teksten tematisk og jeg kan derfor si at elevene omtaler handlingen ganske likt.

På spørsmål om hvordan de syntes teksten fremstiller unges livssituasjon, var det ikke så mange som reflekterte over hva «fremstiller» innebærer, men engasjementet var høyt, noe som viser at elevene har reagert følelsesmessig på teksten og forsøkt å uttrykke denne reaksjonen. Noen trekker frem at «likes» er viktig på Instagram, ettersom det kan påvirke hva man føler om seg selv. En gutt skriver i denne sammenheng at teksten «fremstiller unges livssituasjon ved at ungdom er opptatt med at andre skal like det bilde du postet». En jente trekker frem at ungdommer er opptatt av å sammenligne seg selv med andre og hvordan de lever livene sine. Hun skriver at «den fremstiller det med å vise litt hvordan noen har det når de ser på Insta eller noe sånt og folk legger ut at de har det kjempefint når andre har det vondt». En annen jente har en moden refleksjon rundt at ungdommer vet at folk ikke lever slik de fremstiller det på sosiale medier, men at det likevel er vanskelig å ikke la seg påvirke. En gutt får et oppheng, og trekker frem at personen virker som en «stalker», fordi hun forfølger venninnen på Instagram. Det var viktigere for denne gutten å få frem dette, istedenfor å si noe om vennskapet og savnet personen opplevde. Dette er et godt eksempel på at elevene leser og reagerer forskjellig på tekstene.

Elevene gjenkjenner livssituasjonen i teksten, og kan skrive noe om det, og her kommer de inn på hvordan sosiale medier spiller en rolle i livet til ungdommer. Elevene gjenkjenner Instagram og hvor viktig det er å ha et sosialt liv der, noe de oppfatter som aktuelt for ungdommer. Det virker som det er opplagt for elevene at Instagram er noe alle er på, fordi det for dem er en typisk ungdommelig aktivitet. Elevene tar for gitt at dette er noe alle har, og de oppfatter teksten som en tekst som fremstiller unges livssituasjon, fordi de ikke tviler på at dette kan skje med noen i virkeligheten.

Spørsmålene om hva elevene syntes var dumt og bra, og om hvilke råd de kunne tenke seg å komme med, var stilt for å undersøke hvorvidt de kunne uttrykke følelser. Loggene viser at

elevene gjør dette, men i varierende grad. Jenten som har skrevet at hun har opplevd noe lignende, forteller at hun «har vært i samme situasjon selv og vet hvordan det føles å se din aller beste venn med noen andre og hun ser lykkelig ut». Guttene nevner ingenting om at dette er selvopplevd, men de legger vekt på følelser som ensomhet og utenforskap, og en gutt skriver at «det er litt tøft å savne vennene sine eller ikke ha noen å være med når andre koser seg». Dette viser at han har forstått hvorfor personen har de følelsene hun har. Flere skriver at de syntes det var dumt at hun var alene, og at hun virket ensom og utestengt. Dette viser at elevene plasserer sympatien sin hos den som holder monologen, hos den som føler savn.

På hva de syntes var bra, trakk flere elever frem blikkontakten mellom de to venninnene, på slutten av teksten. Dette viser at de elevene fikk med seg at personen i teksten opplevde noe positivt mot slutten, nesten som et håp om at de skulle finne tilbake til hverandre igjen. En gutt legger vekt på at han syntes det var bra at hovedpersonen virket snill, selv om hun hadde mistet venninnen sin, som ikke brydde seg lenger. Han skriver at han syntes det var bra «at hun faktisk viste den andre oppmerksomhet, selv om hun ikke fikk noe tilbake». Da elevene ga råd til personen, la mange vekt på at hun måtte ta vare på seg selv. En gutt skriver at «hun ikke må bry seg så mye om likes og følgere, det er ikke så viktig», mens en annen igjen kommenterer at det er på tide «å komme seg over det». Dette viser at noen elever slår fast at de forstår at dette oppleves kjipt, mens andre har en litt hardere fremtoning og mener hun må komme seg videre. Flere jenter kommer med om råd om at vennskap er flyktig, og at man derfor ikke kan henge seg så mye opp i det hvis man faller fra hverandre. En jente skriver for eksempel at «venner kommer og går, og om de er ment for å bli, så blir de. Kanskje dette egentlig var til det beste?» En annen jente skriver at «det er viktig å ta vare på alle vennene sine, og man må ikke ta så nært på det at de blir mindre sammen. Det er greit å miste venner, og få nye. Dette skjer nesten alle personer». Reaksjonene er ganske like og elevene prøver å reflektere over vennskap. Der de tidligere har vist sympati med hun som er utenfor, viser flere nå en realitetsorientering fordi de snakker mer generelt om vennskap som forandrer seg gjennom livet, som igjen viser til en mer moden reaksjon.

### **6.3.2. «Smågodt til 7000 kroner»**

Elevene skriver lengre og mer utfyllende på hva denne teksten handler om, sammenlignet med «Jeg så deg på Insta». Det kan knyttes til at de allerede hadde skrevet en logg fra før, og visste mer om hva det innebar. Det kan også knyttes til at elevene viste stort engasjement rundt denne teksten da de hadde litterære samtaler, og at dette ble tatt med inn i loggene.

En gutt skriver at «teksten handler om en jente som liker en gutt, men ikke føler at kroppen sin er fin nok, så hun later som hun har skadet foten sånn at hun slipper å bade med han og de andre jentene». En jente skriver at denne jenten hadde «veldig mange følelser, og jeg tror hun ikke visste hva hun skulle gjøre med dem, så hun trøstespiste. Hun syntes det var urettferdig siden hun mente at hun hadde Christopher først, og at de to andre jentene fra Sørlandet stjal han fra henne». Flere elever klarer å vise tekstens tematikk i svarene sine, og legger vekt på hvordan den handler om følelser, kroppspress og usikkerhet. Dette viser at de har utført et tolkningsarbeid, og at de kobler sammen delforståelser av teksten til en sammentrekt forståelse av helheten.

På spørsmål om hvordan teksten fremstiller unges livssituasjon, la elevene vekt på den samme tematikken. En gutt skriver at han tror teksten «fremstiller det litt fordi jeg tror det handler om kroppspress og sånn», uten å forklare hvorfor han får dette inntrykket, mens en jente legger vekt på at «det er mange ungdommer som er usikker på kroppen sin og syntes at det er vanskelig å kanskje takle mange følelser på en gang?». Hun kobler håndtering av følelser og usikkerhet rundt egen kropp til tekstens handling, og viser forståelse for hvorfor noen kan oppleve dette. En annen jente skriver at hun tror teksten «fremstiller hvordan unge har det fordi ingen ønsker å være annerledes og fordi vi hele tiden ser på andre og hvordan de ser ut og vil være som de som er perfekt. Men ingen er perfekt». Hun viser god forståelse for tekstens tematikk, og en modenhet i svaret sitt.

Det er flere elever som trekker frem at sosiale medier og Instagram påvirker ungdommer negativt, fordi det skaper kroppspress og et ønske om å ha det perfekte liv. Noen av jentene trekker med seg de samme refleksjonene fra «Jeg så deg på Insta», inn i svarene sine i arbeid med denne teksten. Dette viser at elevene kan knytte tanker om selvbilde, ensomhet og usikkerhet, til sosiale mediers påvirkning på ungdom. Det viser også at de kan gjenkjenne den samme tematikken i flere tekster. Både guttene og jentene viser stor enighet rundt at teksten fremstiller unges livssituasjon, fordi den handler om usikkerhet rundt egen kropp, noe de mener er vanlig blant ungdom. De trekker også frem at sosiale medier har en stor påvirkning på ungdommers selvbilde.

Der hvor elevene skulle uttrykke egne følelser og komme med råd, la elevene vekt på forskjellige ting. Flere av guttene trakk frem at de forsto hvorfor hun følte dette. En gutt skriver

at det ikke kan være noe kjekt «å være usikker på seg selv». Jentene gikk mer i dybden og reflekterte rundt hvorfor det er vanskelig å vise kroppen sin, og en jente skriver at «det er vanskelig å vise kroppen din til den du liker hvis du ikke liker den selv». De fleste elevene klarer å si noe om kroppspress og usikkerhet når de svarer, men få trekker frem den ugjengjeldte forelskelsen, som også er en del av teksten. En gutt legger derimot vekt på begge deler, og skriver at «det kan være vanskelig å styre følelsene sine når du er forelsket i noen og det kan være vanskelig å være fornøyd med kroppen sin i ungdomstiden».

På hva som gjorde inntrykk på dem, svarer guttene og jentene helt forskjellig. Dette viser at de har opplevd og reagert følelsesmessig ulikt på teksten. En jente skriver at det gjorde inntrykk på henne da «Christopher kom og banket på døren hennes». En gutt skriver at det gjorde inntrykk at «hun ikke torde å vise kroppen sin». Flere skriver at det gjorde inntrykk på dem at hun «faket» en skade, for å unngå å bade sammen med de andre. En annen jente skriver at det gjorde inntrykk da «hun prøvde å spørre Christopher om han skulle ha noe i kiosken, men han svarte bare stygt «nei». En gutt skrev at det gjorde inntrykk da «hun drømte seg vekk og tenkte at alt var bra». På spørsmålet om hva elevene syntes var bra med teksten, er det interessant at elevene ikke skriver noe. I flere av loggene er dette feltet blankt, og i noen av loggene har elevene skrevet «ingenting». Dette viser at teksten ikke fremsto som positiv i elevenes øyne, og de klarer ikke finne noe de ønsker å trekke frem som positivt.

Elevene kan fortelle hva teksten handler om, og de viser refleksjon rundt hvordan den fremstiller unges livssituasjon. De vektlegger ulike ting når de skriver logg, men de klarer å knytte egne følelser til teksten, og plasserer sin sympati hos personen som holder dialogen.

### **6.3.3. «Hva jeg ønsker meg til konfen»**

Alle elevene klarer å fortelle hva teksten handler om, men de legger vekt på ulike ting og i varierende grad. Flere av elevene legger vekt på at teksten handler om en gutt som er homofil, og som synes det er vanskelig at onkelen oppfører seg som han gjør. Andre legger mest vekt på onkelen og hva de selv synes om ham. Noen reagerer spontant, ved å si at onkelen er «en jævel» og «en idiot», og en gutt skriver at «Roar tror og tenker at alt han sier er rett, men mesteparten er feil og slemt mot andre». Andre reflekterer i større grad, og en gutt skriver mer utdypende om at «teksten handler om en gutt som er homofil som ønsker seg til konfen at onkelen skal bli snill», mens en jente skriver at den handler om «en gutt som liker gutter og en onkel som er veldig negativ og frekk, og mener han har rett hele tiden». Hun legger videre vekt på at «han

onkelen er frekk mot hele familien og hakker ned på dem og sier stygge ting til han gutten». Dette viser at hun legger merke til at det er flere i teksten som er offer for onkelens oppførsel, noe ikke alle legger vekt på i loggene sine.

På spørsmål om hvordan denne teksten fremstiller unges livssituasjon trekker de frem ulike ting, ut fra hvordan de har tolket teksten. Flere elever legger mest vekt på tematikk, sammenlignet med handlingen i teksten. En jente skriver at «den fremstiller det med at det er mange barn eller ungdommer som sliter med å komme ut av skapet og si at de er homofil». En gutt legger vekt på det han mener er budskapet, mer enn hvordan teksten faktisk fremstiller unges livssituasjon. Han sier at «den fremstiller unges livssituasjon ved å si at det skal være lov å være homofil og at man ikke må høre på folk som er som onkelen hans». En jente skriver at teksten fremstiller dette fordi «det kan være vanskelig å snakke om vanskelige ting», mens en gutt legger vekt på at det er urettferdig å bli behandlet slik på grunn av legning, fordi man kan føle press og at man ikke er verdt noe fordi man liker det samme kjønn». En jente fokuserer på at man må gjøre noe med måten vi kommuniserer, «fordi unge ikke alltid snakker snilt til hverandre, og heller ikke voksne, og det må vi gjøre noe med». Dette viser at denne teksten «provoserer» ungdommene mer enn de andre tekstene, og at leserreaksjonene først og fremst viser respons på holdninger i teksten, som elevene oppfatter som negative.

Der hvor elevene skulle knytte egne følelser til teksten, viste elevene et stort engasjement, som i hovedsak er knyttet til spontane reaksjoner på onkelens oppførsel. En gutt skriver for eksempel at han mener «onkelen var en jævlig stor drittsekk», og en jente skriver at det gjorde inntrykk «når det kom frem hvor mye forferdelig onkelen faktisk sa». Flere elever nevner at det gjorde inntrykk når denne gutten ble gjort narr av, fordi han ikke har en kvinnelig kjæreste, og at onkelen hakker på ham fordi han er homofil. En gutt skriver for eksempel at det gjorde inntrykk når «onkelen sa de tingene. Han var rasist, og han likte ikke at gutten likte samme kjønn, så onkelen mobbet han». En jente skriver at det gjorde inntrykk når «onkelen sier at alle flyktninger er terrorister og at han gutten må få seg en dame». En annen elev trekker inn noe som ingen andre har nevnt, nemlig at det gjorde inntrykk når «han gutten sa at onkelen var frekk mot konen sin». Dette viser at eleven har lagt merke til en spesifikk setning og reagert følelsesmessig på den. Flere av elevene klarer å formidle at de syntes oppførselen er uakseptabel, og de plasserer sympatien hos dem som er utsatt for onkelens oppførsel, ikke bare personen som holder monologen. Dette viser også at elevene klarer å reflektere rundt hva som



er gode holdninger, og kan knytte det til tanker om menneskeverd, toleranse og respekt for andre.

Også på spørsmål om hvilke råd de ville gitt, svarer flere elever spontant. En gutt skriver for eksempel «HOLD KJEFT!», noe som kan tolkes som et skrik rettet mot onkelen, og mindre som et råd til personen i teksten. Flere elever trekker frem at de ville snakket med onkelen og sagt hvordan oppførselen hans fikk folk til å føle seg. Både en gutt og en jente viser en moden refleksjon. Jenten gir råd om å «drite i hva han onkelen sier, det er lov å være annerledes, ingen i verden er like», mens gutten på sin side ikke gir noe direkte råd, men viser en viktig refleksjon ved å skrive «man aldri skal dømme noen på bakgrunn av hudfarge eller kjønn». Andre legger vekt på at gutten må si ifra om hva han føler, fordi det ikke er noe man skal stå i alene, og en jente gir råd om å «bare få det ut, fortell det enten til Roar selv, eller en voksen du stoler på».

Igjen viser dette at elevene klarer å fortelle hva teksten handler om, og at de klarer å reflektere rundt hvordan teksten fremstiller unges livssituasjon. De vektlegger ulike ting når de skriver logg, men de klarer å knytte egne følelser til teksten, og viser sympati både med personen som holder monologen, men også de andre som er utsatt for onkelens oppførsel.

#### **6.4. Andre intervju**

I det siste intervjuet var jeg ute etter å høre om elevenes forventninger var innfridd, om hva de syntes om boken etter å ha utforsket den mer, og hva de syntes om de ulike delene av undervisningsopplegget. Jeg hadde også noen forventninger om at elevene skulle ha en større forståelse for tekstene vi hadde jobbet med, og at de skulle vise flere refleksjoner rundt dem, knyttet til kompetansemålet.

På spørsmål om hva elevene syntes om boken i etterkant, nevnte de at de syntes det var en god bok, men at det ikke var alle tekstene de kunne kjenne seg igjen i. Dette hadde spilt inn på hvordan de oppfattet boken i sin helhet. De hadde i forkant nevnt at de forventet å lese om tekster de kunne kjenne seg igjen i, men ikke alle følte at dette hadde vært tilfredsstillende nok.

***AINA:** Jeg syntes den var veldig, altså det er litt både og. Fordi at det er noe du kjenner deg igjen i og noe du ikke kjenner deg igjen i. Og noen av tekstene var jo veldig greie, og det fremstiller jo på en måte hvordan det er å leve nå, liksom.*

**BIRK:** *Jeg sa jo både og. Og det er fordi jeg syntes noe ikke presterer til forventningene, men andre ting gjør kanskje over, så det er sånn, noen ting er bra, noen ting er sånn njaaa.*

Dette samsvarer med elevenes besvarelser i loggene, hvor det også kommer frem at de tidvis kjente seg igjen, og andre ganger ikke. Det viser likevel at elevene har klart å sette seg inn i hvordan andre har det, og reflektert rundt det, selv om de ikke følte teksten passet til deres egne forventninger. Dette er viktig, fordi man kan lære mer om andre ved å presenteres for tekster som handler om ting man vanligvis ikke ville valgt å lese, og på den måten lærer man også mer om seg selv. Elsa trekker derimot frem at hun i etterkant av å ha jobbet med *Til ungdommen* syntes den var meningsfull, til tross for at hun ikke kjente seg igjen i alt.

**ELSA:** *Sånn det de sier er jo på en måte meningsfullt, eller i hvert fall noen av tingene. Sånn (Pause). Altså, når man leser boken så kan man på en måte sette seg inn i den. Alle har sikkert en tekst som de kan tenke: Ja, oki, jeg har kanskje opplevd litt her. Kjenner meg igjen. Og derfor er det sånn meningsfullt, liksom.*

Elevene trakk også tidlig frem at det ikke var alle tekstene som hadde levd opp til forventningene deres, og at de hadde hengt seg opp i det da de utforsket. Dette samsvarer med det jeg observerte da elevene hadde litterære samtaler. De stedene hvor tekstene ikke hadde levd opp til forventningene, var også de stedene hvor elevene hadde vist størst engasjement.

**BIRK:** *Jeg, nei, jeg syntes (pause). Jeg likte boken av og til. Altså, siden noen tekster kjente jeg passet veldig godt til ungdommen, men noen steder, hvertfall overskriftene, passet mindre.*

**CORA:** *Ja, den der «Smågodt til 7000 kroner», hadde jo ingenting med teksten å gjøre. Eller, jo, altså, den hadde jo det. Bare ikke sånn vi så det for oss, liksom.*

**FRANK:** *Vi forventet kanskje noen som kjøpte snop og så en film sammen eller gamet, eller noe sånn, liksom.*

At elevenes leseforventninger ikke ble innfridd gjør at de ble tvunget til å se teksten fra et annet perspektiv. Når de utforsket «Smågodt til 7000 kroner» måtte elevene forholde seg til en jente og hennes usikkerhet rundt egen kropp, noe de ikke hadde sett for seg på forhånd. At Cora legger vekt på at tittelen hadde noe med teksten å gjøre, bare ikke slik de så for seg, viser at hun

har forstått tekstens handling knyttet opp mot tittelen, og ser teksten med et annet blikk, fordi hun har fått et annet perspektiv på hvordan tittel og handling henger sammen. Dette viser at elevene kan endre sin forventning til tekster, og at de blir tvunget til å gjøre det, når leseforventningene ikke blir innfridd.

Elevene trekker frem at de syntes det var positivt at *Til ungdommen* inneholdt mange små tekster, med forskjellig tematikk. Birk sier det er positivt at den tar for seg flere personer, for da kan de sette seg inn i hvordan flere har det, og ikke i livet til kun én person, som i andre bøker. Cora følger etter med å si at de derfor får se ting fra flere perspektiv. Interessant i denne sammenheng er at Aina sier at lengde hadde noe å si, mens jeg i utgangspunktet har tenkt at dette ikke var noe jentene brydde seg om. Selvsagt er det forskjell på jentene, men det var viktig at hun kommenterte det, for det kan bety at alle elevene har tenkt på lengde da de jobbet med tekstene, ikke bare guttene, uten at jeg observerte det.

**AINA:** *Det er (pause). Jeg syntes det var veldig greit at det var små tekster fordi at, for eksempel for en person som ikke liker å lese, sånn som meg, så mister jeg veldig fort fokus. Og da at det er flere små tekster, istedenfor en stor tekst, så er det mye bedre å lese.*

På spørsmål om det er noen tekster som har gjort spesielt inntrykk på dem, svarer de forskjellig og utdyper i varierende grad. Flere av dem trekker frem at «Hva jeg ønsker meg til konfen» gjorde inntrykk, på grunn av onkelen. Alle elevene la vekt på at de følte med hovedpersonen, fordi ingen skal oppleve å bli dømt ut fra hvem man liker. Aina trakk frem at «Jeg så deg på Insta» gjorde inntrykk, fordi mange opplever å miste en venn i løpet av livet. Frank la vekt på hvordan «Sekser i livet» gjorde inntrykk, fordi det er viktig å tenke på at karakterer ikke er det viktigste, og at ungdom har behov for å fokusere på det, for å få det bedre. Elevene trakk også frem teksten «Smågodt til 7000 kroner» på spørsmål om hva som gjorde inntrykk, og de forteller at de fikk medfølelse fordi personen som holder monologen virket så trist.

**CORA:** *Kanskje “Smågodt til 7000” fordi hun var skikkelig forelsket i han gutten, og så på en måte bare var han bare sånn, han ditchet henne helt. Det var litt synd.*

**AINA:** *Hun lot som hun var skadet fordi hun var redd for kroppen sin, sånn at hun slapp å bade.*

**DIDRIK:** *Hun følte sikkert på sånn kroppspress.*

**DIDRIK:** *Det er jo noen som kan føle at de ikke er normale. Sosiale medier og sånn viser jo veldig mye det som liksom er fint og sånn, men det er jo ikke sånn det er alltid. Denne teksten får oss kanskje til å tenke litt mer over det da, siden du liksom ser hvordan hun har det og sånn.*

Så langt viser elevene at de får medfølelse og viser sympati for alle de tre personene som holder hver sin monolog. Elevene anerkjenner utfordringene som disse personene står i, og noen klarer å knytte utfordringene til ting som ungdommer opplever, selv om de ikke nødvendigvis knytter det til egne liv. De trekker likevel frem at de syntes det var vanskelig å sette seg inn i hvordan disse personene hadde det, på et dypere plan, selv om de forsto hvorfor personene opplevde situasjonen sin som utfordrende. Dette var knyttet til hvorvidt de klarte å forstå tekstens mening.

**AINA:** *De ga ikke alltid på en måte mening, så det var ikke så lett å sette seg inn i det. Men det var også ganske mange som gjorde det, eller det var noen, men det var liksom ikke alle. Sånn som da vi skulle velge tekster, og liksom fortsette på dem, så leste jeg masse forskjellig, men det var ingen jeg klarte sånn helt å fortsette på ordentlig, fordi det var litt vanskelig å sette seg inn i.*

**FRANK:** *Ja, sånn som han der gutten. Jeg satt meg litt inn i tankene hans om hva han ville gjøre og burde gjøre og sånn. Han der som ble mobbet av onkelen sin. Jeg prøvde å sette meg litt inn i hva jeg skulle gjort hvis dette var meg, liksom.*

På spørsmål om hva elevene tenker om de ulike delene av undervisningsopplegget, legger de vekt på forskjellige ting, men alle er positive til det vi har gjort i timene. Aina la vekt på at hun syntes det fungerte, fordi hun forsto hvorfor de skulle gjøre de ulike tingene. Didrik trakk fram at han fikk tid til å gruble over tekstene. Alle trekker frem at de syntes det var positivt å få tid til å utforske tekstene, og at de ikke bare fikk tekster de skulle jobbe med, uten å ha noe de skulle sagt. Flere av dem la vekt på at rollespill var det kjekkeste, noe som også samsvarer med mine observasjoner fra timene.

**AINA:** *Jeg syntes det var greit med rollespill. Da får du på en måte vist hva du tenker om teksten og hvordan du på en måte tenker om teksten. Teksten handler jo om noe, så da blir det hvordan du klarer å speile det som skjer i teksten.*

**DIDRIK:** *Å få være litt aktiv var fint. Og å bruke fantasien til å lage et rollespill.*

**FRANK:** *I rollespill får du bruke kreativiteten og fantasien til å lage det sånn du vil.*

Noen av dem trakk frem at de likte å være muntlig, fordi de på den måten fikk sagt mer om hva de selv syntes om tekstene, samtidig som de fikk høre hva andre syntes om den samme teksten.

**BIRK:** *Det var mye muntlig, og det var fint. Føler av og til jeg klarer å forklare mer da, eller si mer enn når jeg skriver.*

Den skriftlige delen ble også trukket frem som positiv, og noen av dem syntes at de fikk en større mulighet til å sette seg inn i en tekst, ved å skrive videre på den, samtidig som de også trakk frem den muntlige delen som positiv. De argumenterte derimot også for at oppgaven med å skrive videre på en tekst ga dem mulighet for å sette seg inn i en annen person sitt liv, på en annen måte. Da kunne de være alene om å velge hvordan de ville løse oppgaven, sammenlignet med da de var i grupper.

**AINA:** *Og så den der skrive videre på en tekst, likte jeg. Da kan du på en måte skrive videre hvis du på en måte kjenner deg igjen i teksten. Så kan du skrive videre det du føler.*

**CORA:** *Ja.*

**BIRK:** *Ja, godt poeng.*

**CORA:** *Jeg syntes det å skrive, eller fortsette på en tekst, fordi jeg fikk bare skikkelig masse inspirasjon oppi hodet mitt, liksom.*

**AINA:** *Istedenfor å bare lese en tekst og så bare tenke «Okei, sånn er den. Han har det sånn», så kan du heller skrive det slik du ville ha endt det, på en måte. Om hva du tenker om det.*

**BIRK:** *Da levde jeg meg inn i det, eller, da følte jeg det var meg.*

**AINA:** *For eksempel da når vi skal skrive videre på en tekst så velger vi jo ikke samme tekst, så alt blir forskjellig og du kan skrive det fra ditt eget perspektiv.*

Elevene trakk også frem hvor viktig det hadde vært for dem å være med å velge tekstene. Det hadde hatt positiv effekt på interessen for undervisningen, mente de.

**DIDRIK:** *Da får vi jobbe med noen vi faktisk interesserer oss for.*

**BIRK:** *Istedenfor å bare sitte med kjedelige tekster.*

**BIRK:** *Fordi da kan du gjøre noe du har lyst til å lese om eller skrive om, som for eksempel til det rollespillet, istedenfor å lese noe du føler du må. Hører jeg ordet Fabel<sup>12</sup> så har jeg ikke lyst til å lese, liksom.*

Jeg ønsket å vite mer om hva de mente var forskjellen på den «vanlige» norskundervisningen, og det de hadde gjort i dette undervisningsopplegget. Da kom det frem at elevene opplevde å ha en større frihet, fordi de ikke kun forholdt seg til læreboken eller en presentasjon om et tema. De følte dette var relevant, fordi de hadde en forventning om at det skulle handle om noe de kunne kjenne seg igjen i. Dette viser hvor viktig elevene mener det er, at undervisningen er variert, samtidig som de faktisk kan knytte det til noe som gir mening for dem.

**AINA:** *Jeg føler du lærer mer av det, fordi da kan du høre mer av hva andre sier, samtidig så kan du skrive selv. Og da lærer du av det andre tenker, og andre kan lære av det du tenker, istedenfor at alle skal ha samme svar og komme frem til samme ting.*

**CORA:** *Jeg syntes det var gøy, for da fikk du være veldig muntlig. Og da fikk du også sagt hva du mente, på en måte, hva du fikk fra boken, liksom. Fikk si hva du følte, liksom.*

**AINA:** *Ja, litt det samme som Cora. At da kan du si hva du mener, og så kan du høre hva andre mener og kanskje få et annet perspektiv på teksten.*

I forbindelse med å se ting fra flere perspektiv har Elsa en digresjon, og hun trekker avslutningsvis frem hvorfor at hun mener at serien *13 Reasons Why* passer til dette temaet. Hun sier at den handler om mange av de samme utfordringene som er nevnt i *Til ungdommen*, samtidig som den viser andre utfordringer som ungdommer kan oppleve og kjenne seg igjen i. Didrik hiver seg på og sier at NRK-serien *17* også kan passe, fordi den handler om unges livssituasjon. Her viser de at de kan se kompetansemålet i en større sammenheng, og at de kan reflektere over hvilke andre tekster som kan være relevante.

#### **6.4.1. Refleksjoner i etterkant av siste intervju**

Fra det første intervjuet, til det andre, ser jeg en stor forskjell i refleksjonsnivået til elevene. Det viser at undervisningsopplegget har hatt en virkning. Elevene viser en tydeligere litterær kompetanse, fordi de kan snakke om tekstene på en annen måte enn da vi startet arbeidet med *Til ungdommen* og kompetansemålet. De klarer å se sammenhenger, vise refleksjon rundt

---

<sup>12</sup> Læreboken elevene bruker i norsk.

tematikken i tekstene og komme med egne meninger. De klarer også å samhandle med andre om egne meninger. Elevene uttrykte seg ulikt og med varierende grad av kvalitet i det første intervjuet, og i loggene, men gir bedre svar etter hvert og viser en større grad av refleksjon i det siste intervjuet.

Det var også positivt at elevene selv trakk frem den individuelle skriftlige oppgaven, i det siste intervjuet. Sammenlignet med de litterære samtalene og rollespillene, var det nemlig et mindre synlig engasjement knyttet til den delen hvor de skulle skrive videre på en tekst. Da denne delen av undervisningsopplegget ble gjennomført, jobbet elevene hver for seg, og det var stille i klasserommet. Det var derfor vanskeligere for meg å observere, sammenlignet med de to andre, mer aktive delene. I det siste intervjuet kommer det derimot frem at elevene følte de kunne sette seg inn i en annen person sitt liv, på en annen måte, ved å skrive videre på en tekst. Det ble også lagt vekt på at de kunne velge den teksten de selv ville, noe de ikke hadde hatt samme mulighet for i gruppeoppgavene, og dette syntes elevene var positivt. Dette viser at elevene foretrekker en variert måte å jobbe med tekst på, der både gruppeoppgaver og individuelle oppgaver er en del av undervisningen.

## **6.5. Oppsummering av funn**

Funnene viser at elevene er positive til det nye kompetansemålet, fordi det oppleves som relevant. I det første intervjuet kommer det frem at elevene mener skolen bør bli flinkere til å snakke om vanskelige tema, slik at elever kan lære om hva de skal gjøre hvis de havner i lignende situasjoner. Det kommer frem at elevene er positive til å lese om hvordan andre har det, fordi de på den måten kan føle seg mindre alene, om de ser at andre opplever lignende ting. Elevene likte at *Til ungdommen* inneholder korte tekster, og mente selv at den på grunn av dette har potensiale for å treffe flere, også dem som ikke liker å lese. Både guttene og jentene valgte tekster ut fra det som interesserte dem mest, og som de følte at de kunne knytte til egen hverdag. Jentene var mer moden i måten de utforsket tekstene på, og viste en tydeligere litterær kompetanse, sammenlignet med guttene, som var mer spontan og bokstavelig i sin fremgangsmåte. Jentene var også mer utholdende da de leste, og syntes ikke det var utfordrende å lese tekstene som gikk over flere sider, mens guttene ikke gikk i dybden på de lengste tekstene, på grunn av lengden. Dette viser at det er en forskjell på hvordan gutter og jenter møter tekster. Guttene likte spesielt godt oppgaven med rollespill. Her fikk de være aktiv på en annen måte enn da de satt i grupper og diskuterte tekstene muntlig. Jentene likte begge deler godt, men var mer skeptisk til rollespillet, ettersom de ikke likte tanken på å fremføre.

Elevene har vist at de klarer å utforske tekster og at de var engasjerte i prosessen. De viser empati ved å sette seg inn i de ulike livssituasjonene som dukker opp underveis, og de sympatiserer med dem som holder monologene. Elevene er kreative og bruker forestillingsevnen sin, både mens de leser, i rollespillene og når de skal skrive videre på en tekst. De viser også at de klarer å reflektere over egne tanker og følelser rundt tekstene, og rundt sitt eget arbeid. Jeg tror at elevene, ved å ha arbeidet med og reflektert over tekster på denne måten, antakelig har fått noen erfaringer som gjør dem til bedre lesere. Det mener jeg fordi de har opplevd at tekster ikke alltid lever opp til forventningene. De har diskutert tekster i samspill med hverandre og de har måttet forholde seg til ulike tolkninger, noe som gjør at de kanskje vil møte nye tekster med andre forventninger, og kanskje lettere klare å sette seg inn i dem.



## 7. Drøfting

Livsmestring er kommet inn i læreplanen for å fremme psykisk helse, og gjøre elevene i stand til å ta gode valg for seg selv, sette egne grenser og respektere andres. Elevene skal også lære å håndtere egne tanker og følelser, samt utvikle empati. Som vist i innledningen har innføringen av dette tverrfaglige emnet ført til diskusjoner omkring hvordan det skal tolkes, hvordan det skal vises i fagene, og hvordan skolen på best måte skal legge til rette for det. I min oppgave har jeg gått konkret til verks, med bestemte tekster, for å undersøke hva som ligger i det tverrfaglige temaet og om det kan generere noe produktivt. I det påfølgende vil jeg drøfte om det jeg har gjort svarer på de to sammensatte problemstillingene mine, og jeg vil legge vekt på fem sentrale funn, for å vise hvordan arbeidet mitt kan bidra i denne sammenheng. Funnene handler om 1.) elevenes utforskning og engasjement, 2.) elevenes evne til å forstå andre, 3.) elevenes evne til å være kreativ og omforme tekst 4.) elevenes evne til å reflektere over eget arbeid og 5.) elevenes utvikling av litterær kompetanse. Til slutt vil jeg trekke frem hva jeg har lært av min egen praksis.

### 7.1. Elevenes utforskning og engasjement

Elevenes engasjement er et av de viktigste funnene mine, og det kan knyttes til flere ting. For det første kan det knyttes til elevenes medbestemmelse i valg av tekster, hvor utforskning var en stor del av prosessen og for det andre kan det knyttes til elevenes leseforventninger, og om disse ble innfridd eller ikke.

#### 7.1.1. Medbestemmelse

At elevene fikk være med å velge tekster gjennom hele prosessen, har hatt stor betydning for engasjementet som oppsto underveis. Selv om det var jeg som valgte *Til ungdommen*, var det likevel elevene som bestemte hvilke tekster de ville utforske, og det er til dette engasjementet er knyttet. Det sier noe om hvor viktig det er å gi elevene medbestemmelse, uansett om det er snakk om individuell lesing av tekst, eller lesing i fellesskap.

Valgmuligheter og medbestemmelse når det kommer til hvilke tekster man skal lese i undervisningen, er en faktor som kan påvirke elevenes leseglede og deres utvikling av litterær kompetanse, skriver Hennig (2012, s. 82). Læreren må være et forbilde for elevene ved å føre videre sin kunnskap om litteratur, og hun må sikte på å etablere et tekstmiljø i klasserommet som elevene kan bli en del av. Ungdom assosierer ofte lesing med tvang og et begrenset utvalg litteratur, ifølge Hennig (2012, s. 86), og medbestemmelse kan derfor åpne en ny verden for de

elevene som ikke liker å lese. Det er også en måte å koble elevene tettere på det som skal skje i undervisningen, fordi valgene elevene er med på å ta, setter i gang noen forventninger hos dem, som igjen gjør at de må følge med på utfallet. Velger de en tekst på egenhånd, har de forventninger til om teksten blir slik de så for seg, og det samme gjelder valg av tekster som skal gjennomgås i fellesskap. Medbestemmelse er derfor en viktig faktor for at elevene skal være engasjert i lesingen av og i arbeidet med skjønnlitteratur. Kompetansemålet legger også opp til medbestemmelse i måten det er formulert på, ettersom det tar sikte på at det er elevene som skal utforske. De skal lære å se ting på flere måter, og i det ligger det en aktiv deltagelse. Jeg har vist hvordan elevene opplever kompetansemålet som relevant, sammenlignet med andre kompetansemål, fordi ordlyden er knyttet til noe som omhandler dem. Å gi elevene medbestemmelse i lesing av noe som de selv føler er relevant, vil gjøre dem mer engasjert.

Når det er sagt betyr ikke dette at elevene alltid skal velge tekster på egenhånd. Det bør være en balanse mellom hva læreren presenterer elevene for, og hva de selv er med på å bestemme. Det er læreren som har kunnskap og kompetanse om tekst og lesing, og læreren bør derfor presentere elevene for tekster de ellers ikke ville ha lest eller forholdt seg til, for å gi dem mulighet til å utforske mer og oppleve en større tekstverden. Et annet argument for at det bør være læreren som velger tekster, er at hun på den måten kan sørge for progresjon i elevenes lesing, ved å velge tekster som utfordrer dem på nye måter. Læreren må derfor tenke på at hun ikke skal bli for snever i valg av litteratur. Elever kan reagere på tekster forskjellig, og derfor er det viktig at læreren varierer hvilke tekster hun bruker i norskundervisningen, slik at hun kan nå flere. Noen ganger vet ikke elevene selv hva som kommer til å treffe dem, og læreren må derfor presentere elevene for ulik litteratur, slik at enhver leser kan finne noe som passer for dem. Når tekstene treffer, oppstår det et engasjement, selv om det er læreren som har valgt tekstene. *Til ungdommen* er et godt bidrag, fordi den inneholder flere tekster, men den er ikke nok i seg selv for å gi elevene et bredt tekstgrunnlag.

Medbestemmelse gir elevene mulighet til å ta egne valg, som er en viktig del av deres ungdomstid, og en måte å løsrive seg fra barndommen på. Dette fremmer elevenes følelse av ansvar og selvbestemmelse, og kan bidra positivt på lesegledden. Medbestemmelse har også overføringsverdi til andre deler av norskfaget, som kan knyttes til trening på å delta i sosiale fellesskap og utvikling av deres egen demokratiske deltagelse. Elevene måtte forholde seg til hverandre, i et klassefellesskap, da de valgte tekster. Samtidig fikk de hver for seg muligheten til å påvirke utfallet. Det kan ha bidratt med innsikt i hvordan demokratiske prosesser fungerer,

og bevissthet rundt at det i en slik tankegang er flertallet som bestemmer. En slik forståelse kommer ikke naturlig, og skolen har et viktig oppdrag i å utvikle elevenes evne til å kunne delta i et demokratisk fellesskap, etter endt skolegang. Denne utvelgelsen kan sies å ha fungert som en øvelse i nettopp dette, fordi elevene fikk være med å påvirke, men samtidig måtte forholde seg til at de ikke nødvendigvis kom til å få det som de ville. Skulle det skje, måtte de finne en måte å takle sine egne følelser, og gjøre noe med dem, for å håndtere situasjonen på en god måte. Slik fungerer utvelgelsen av tekster også som en øvelse i selvkontroll, en viktig egenskap elevene trenger for å kunne delta i sosiale sammenhenger.

I tillegg til den aktive deltagelsen i utvelgelsen av tekster, ligger det et demokratisk potensial i selve lesingen av skjønnlitterære tekster, noe jeg i teoridelen viste at både Rosenblatt og Nussbaum legger vekt på. Å lese skjønnlitteratur fungerer som et bidrag til å utvikle kunnskaper og ferdigheter som kreves for å kunne delta i sosiale og offentlige, demokratiske sammenhenger. Rosenblatt hevder at arbeid med skjønnlitteratur er essensielt for at elevene skal utvikle en evne til å kontrollere egne følelser, men også utvikle en forståelse for at andre lever innenfor det samme demokratiske samfunnet som en selv, og at disse menneskene tenker og handler annerledes enn en selv (Rosenblatt, 1995, s. 15). Demokratiet trenger et samfunn av mennesker som, uansett hvor mye de skiller seg fra hverandre, anerkjenner felles interesser, felles mål og har gjensidig respekt for hverandre, ifølge Rosenblatt. Skolen som institusjon er med på å forme individ, og bør derfor legge til rette for dette.

For Nussbaum handler utviklingen av det demokratiske mennesket om evnen til å leve seg inn i andre menneskers livssituasjoner. Et viktig poeng for henne er at man ikke må identifisere seg med alle de litterære karakterene underveis i lesingen, men at man må trene på å sette seg inn i de mange ulike skjebnene man leser om, for å på denne måten utvikle empati (Nussbaum, 1997, s. 92). Det er også ved å trene på dette at man kan lære mer om seg selv og egne tanker om situasjonene man blir presentert for i det litterære universet. Nussbaum (1997, s. 106) og Ricoeur (1992, s. 165) deler samme tankegang, og de legger vekt på at litteratur er representasjoner av menneskelige livssituasjoner. Gjennom å lese om disse kan man utvikle modeller for hvordan man selv ville ha løst fremtidige utfordringer, om man havnet i samme situasjon.

Ved å arbeide med tekster fra *Til ungdommen* plasseres elevene i en posisjon hvor de kan utforske og utvikle evner som gjør dem i stand til å takle andre tenkemåter og handlingsmønstre

enn dem de selv har. På den måten kan man åpne øynene for hvordan mennesker lever livene sine forskjellig, og hva som kan være grunnen til de mange ulike livssituasjonene man møter underveis. De blir også gitt mulighet til å tenke over hva de selv ville gjort i samme situasjon.

### **7.1.2. Lese forventninger**

Engasjementet var ikke bare knyttet til elevenes medbestemmelse, det var også sterkt knyttet til lese forventningene som oppsto da de utforsket, og hvorvidt disse ble innfridd eller ikke da vi gjennomgikk tekstene. I denne sammenheng er elevenes møte med teksten «Smågodt til 7000 kroner» særlig interessant. Det er et godt eksempel på hvordan en tekst kan bryte med lese forventninger, og på den måten engasjere.

Elevene hadde klare forventninger til hva «Smågodt til 7000 kroner» skulle handle om, basert på tittelen, men opplevde underveis at det ikke var samsvar. De ble nødt til å omstille seg i møtet med teksten, og tre inn i den på dens premisser. Fordi det oppsto tomrom underveis, som ikke passet med det de hadde sett for seg, ble de nødt til å fylle dem for å gi teksten mening. De måtte lete etter noe annet i teksten, enn det rent bokstavelige, for å forstå den. Dette henger sammen med Iser's tanke om hvordan en litterær tekst umulig kan fortelle alt, som nevnt i teoridelen. Fordi noe må utelates, oppstår det slike åpninger som elevene traff på, hvor de selv måtte tillegge teksten mening. På denne måten ble elevene aktiv i meningsskapingen, noe Iser mener er en forutsetning for at lesere i det hele tatt skal engasjere seg i lesingen, og for at det ikke skal bli kjedelig (Iser, 1972, s. 280). Iser vektlegger hvordan den skrevne delen av teksten gir oss kunnskap, mens den uskrevne delen gir oss muligheten for å forestille oss ting. Uten disse åpningene ville man ikke vært i stand til å bruke fantasien, ifølge ham. Ettersom elevene måtte sette sammen de ulike delene av teksten for å forstå sammenhengen mellom tittel og handling, ble de også mer opptatt av tekstens underliggende budskap, nemlig kroppspress. Det er ikke sikkert elevene hadde valgt denne teksten, eller vist den like stor interesse, om tittelen hadde røpt hva den handlet om. Dette viser igjen hvor viktig det er at lærere presenterer elever for tekster som de ikke nødvendigvis ville valgt å lese selv, fordi det er en mulighet for at de vil bli truffet av dem.

Elevene hadde ulike tolkninger av livssituasjonene til ungdommene de møtte i tekstene, noe som viser at tekster forstås og tolkes forskjellig. De viste også at de klarte å veksle mellom estetisk og efferent lese måte. Som tidligere nevnt påpeker Rosenblatt at både en efferent og en estetisk lese måte er aktuell i skolesammenheng, ettersom den ene ikke vil være bærekraftig

alene (Rosenblatt, 2005, s. 11). I undervisningssammenheng handler det om at elevene må øves opp til å veksle mellom de to lesemåtene, der den siste er spesielt sentral i skjønnlitterær lesing. For Rosenblatt er det formålet med lesingen som avgjør lese måten, da også i et klasserom, fordi den samme teksten kan leses på ulike måter. I min sammenheng er arbeidet med tekstene i *Til ungdommen* et eksempel på hvordan elevene leser tekstene på flere måter. I forkant av de litterære samtaler og i selve nærlesingen, leste de dem estetisk, fordi de satt seg inn i og lot seg påvirke av det teksten handlet om. I etterkant, når de ble presentert for spørsmålene til de litterære samtaler, rollespillet og den individuelle skriftlige oppgaven, forholdt de seg til tekstene på en mer efferent måte, fordi de gikk tilbake i tekstene for å hente ut konkret informasjon. Efferent lese måte av skjønnlitteratur skiller seg derimot fra efferente lese måter av saktekster, og forskjellen ligger i at efferent lesing av skjønnlitteratur uansett vil farges av personlige erfaringer, meninger og følelser hos leseren i møte med teksten.

Litteratur fungerer på denne måten som utforskning, fordi meningen til en tekst ikke bor i teksten alene, eller hos leseren, men blir skapt når de to størrelsene forhandler og virker sammen. Som Rosenblatt hevder, skjer det en transaksjon mellom leseren og teksten (1995, s. 16). Det kreves derimot trening og erfaring å dikte med når man leser, og den teksterfaringen som elevene har med seg inn i lesingen, har mye å si for hva de får ut av det. Derfor er dette også en trening på å utvikle deres tolkningskompetanse. Som lærer må man vise vei, peke på og stoppe opp ved sider av tekst som innbyr til andre opplevelser, tolkninger og erfaringer, enn de elevene får gjennom sin egen hverdag. Den utforskende delen av kompetansemålet bidrar i denne sammenheng, og i det ligger det en mulighet for å engasjere elevene. Tekstene i *Til ungdommen* utfordrer elevene fordi de ikke forteller alt, og nettopp på grunn av denne tvetydigheten er de med på å lære elevene at verden ikke alltid er slik den gir uttrykk for. Ved å jobbe med tekstene i etterkant av lesingen, hvor det legges vekt på at elevene skal sette ord på egne leseerfaringer og tolkninger av tekst, vil de også utvikle sin egen litterære kompetanse, fordi det stilles krav til at de må reflektere rundt sitt eget møte med teksten.

## **7.2. Elevenes evne til å forstå andre**

Litterære samtaler og rollespill ble valgt for at elevene skulle gå i dialog med hverandre og utforske tekster i et sosialt fellesskap, nettopp fordi læring skjer i samspill med andre. Det har også skapt en arena som ga elevene mulighet for å utvikle sin sosiale kompetanse, fordi det krevde av dem at de måtte samarbeide med andre, lytte til ulike perspektiv, vise forståelse for andres meninger, og ikke minst forholde seg til flere individ og deres følelser, både sine medelever og de fiktive karakterene.

### **7.2.1. Fortolkningsfellesskap**

Muntlige samtaler om tekst er sentralt i norskfaget, og i litteraturfaget spesielt, fordi det gir elevene mulighet for å lære i et samspill med hverandre. Et av formålene med norskfaget, og det tverrfaglige temaet, er at elevene skal få anledning til å finne og bruke sin egen stemme.

For at elevene skal klare dette, må det legges til rette for muntlige aktiviteter som tillater dem å utforske med utgangspunkt i et språk de selv mestrer, og norsklæreren må derfor tørre å gi avkall på noe av kontrollen hun har, for å skape et slik rom for elevene. Atle Skaftun og Per Arne Michelsen skriver at en «lærer som gir avkall på makt på denne måten, setter autoriteten i spill i stedet for å reservere den for seg selv, posisjonerer elevene som myndige deltagere i forhandlingen om mening» (2017, s. 171). I de litterære samtalene og rollespillene var det elevene som forhandlet om meningen til tekstene, og ettersom flere av tekstene ga dem motstand, måtte de sammen finne løsninger for å tette åpningene i teksten. Det var med på å drive samtalene på gruppene. Skaftun og Michelsen trekker frem at man er en del av et litteraturfaglig praksisfellesskap når man deltar i et slikt fortolkningsarbeid sammen med andre (2017, s. 164), og de påpeker at utviklingen av et slikt fellesskap er et meningsfullt mål å sikte mot som norsk- og litteraturlærer. Læreren bør legge til rette for at elevene kan utveksle personlige responser på tekster i litteraturundervisningen, ved å gi elevene mulighet for å ta utgangspunkt i sine egne litterære erfaringer. I et slikt fellesskap og fortolkningsarbeid lærer elevene mye, fordi de bruker språket til å utforske og prøve ut sin egen forståelse.

### **7.2.2. Sosial kompetanse**

I min studie viser jeg hvordan elevene i grupper utveksler tanker og meninger, knyttet til tekstene. Både i de litterære samtalene og i rollespillene har elevene blitt enig om hvordan de skulle løse oppgaven på best måte, og de har derfor hatt en meningsutveksling som går utover arbeidet med teksten. De ble nødt til å ivareta alle på gruppen sine interesser, og på den måten

komme frem til gode løsninger i fellesskap. Dette er tett knyttet til elevenes sosiale kompetanse. Litterære samtaler og rollespill har derfor overføringsverdi til andre deler av skolens oppdrag, i tillegg til at de to aktivitetene bidrar til utviklingen av en større litterær forståelse hos elevene.

Å utvikle elevenes sosiale kompetanse er et viktig bidrag for å nå målsettingene i læreplanverkets generelle del, men også det tverrfaglige temaet. Det handler om å utvikle kunnskaper, ferdigheter og holdninger som skal til for å mestre sosiale sammenhenger. Dette blir videre sett på som ressurser for å mestre stress og problemer, som er en viktig faktor for følelsen av å mestre sitt eget liv. Kommunikasjon med andre, i et sosialt fellesskap, vil i stor grad bidra til læring og utvikling hos den enkelte elev. Erfaringene elevene gjør, observasjonene og ikke minst modellene som finnes i et fellesskap, er det som danner grunnlaget for hva den enkelte elev lærer av sosial kunnskap og sosiale ferdigheter. Det er en kompetanse som må trenes på, og skolen er en viktig arena for å legge til rette for dette på en god måte.

I den sammenheng er klassemiljøet en viktig faktor og det er godt dokumentert i forskning, at en etablert elevkultur som støtter læring og gjør det attraktivt, bidrar positivt til faglig læring. Ifølge Nordahl og Dobson (2009) bør skolen legge vekt på å utvikle et fellesskap som står sterkt, der elevene opplever stabile grupper, fordi det har tendenser til å gi elevene bedre skolefaglige prestasjoner og sosial utvikling. Motsatt er det når elevene har tilhørighet i mange forskjellige og ustabile grupper, og at de jobber mye alene, noe som gjør at fellesskapet blir svakere. Dette har sammenheng med elevenes mestringsfølelse i det sosiale fellesskapet. Elevenes forventning til mestring, knyttes til deres oppfatning av kapasiteten de selv har for å lære eller for å utføre ulike handlinger. Det hindrer læring, om elevene har en følelse av at de ikke vil mestre noe, og derfor er sosial og faglig kompetanse noe som kontinuerlig må læres. Har elevene lave forventninger til egen sosial mestring, vil de i mindre grad enn andre ta i bruk nye sosiale ferdigheter, og de vil utvikle strategier for å takle lave forventninger til seg selv istedenfor. Det er uheldig i et livsmestringsperspektiv.

Ser vi dette i et skoleperspektiv, handler det om at læreren må gi elevene ekte og reelle opplevelser av mestring, både innenfor det faglige og det sosiale, i trygge rammer. Da jeg satt sammen undervisningsopplegget mitt, var jeg nødt til å tenke over disse faktorene. Jeg var trygg på at elevene kom til å klare å delta i gruppearbeidet og ivareta hverandre, både i de litterære samtalene og i rollespillene, fordi jeg kjenner klassen og miljøet i den. De forhåndsreglene jeg tok, var å sette sammen gruppene på egenhånd. Det er likevel ikke gitt at de samme aktivitetene ville fungert like godt i en annen klasse, og det viser hvor viktig det er at læreren bruker tid på

å bygge et godt lærings- og klassemiljø. Det er noe som kontinuerlig må jobbes med, ettersom klassemiljø ikke er en statisk størrelse. Opplevs ikke klassemiljøet som en trygg arena for meningsutveksling og diskusjon, vil elevene oppleve mindre mestring og det vil heller ikke skje noe læring i samspill med hverandre.

Det er mulig å si at arbeidet med tekster som fremstiller unges livssituasjon, kan bidra til autentiske mestringsopplevelser, fordi det gir elevene rom for å diskutere noe de synes er relevant. Å kunne si noe om tekstene, fordi de selv er unge, kan føre til en opplevelse av mestring i det sosiale og faglige samspillet. I dette ligger det ikke at elevene alltid må kjenne seg igjen i de fiktive karakterene sine livssituasjoner, men det betyr at de har mulighet for å trekke paralleller til egne liv som ungdommer, og sammenligne. Fordi elevene opplever å ha noe å si, kan det også virke inn på mestringsfølelsen deres i det sosiale samspillet. De litterære samtaler og rollespillene fungerte godt i denne sammenheng, fordi elevene sammen måtte forholde seg til oppgavene, for å løse dem på best måte. Jeg opplevde at de samarbeidet godt og ga rom for at alle skulle få ta like mye plass. De utvekslet tanker og meninger, både om teksten og om gjennomføringen av oppgaven. Selv om rollespillet virket skremmende for noen, og tanken på å fremføre det ikke var særlig appellerende, ble oppgaven gjennomført, noe som kan ha bidratt til mestringsfølelse. Å arbeide med tekster i et slikt perspektiv, har overføringsverdi til arbeid med andre tekster, i ulike kontekster.

Det gode klassemiljøet og den sosiale kompetansen er noe man må trene på i skolesammenheng, og det er et viktig poeng at skjønnlitteratur kan bidra med dette. Det er først når elevene utvikler en forståelse for at mennesker er annerledes, men at vi må samarbeide for at alle skal ha det bra, at elevene ser verden i et større bilde. Det er dette Nussbaum mener når hun sier at nøkkelen til å bli en verdensborger ligger i å innse at alle mennesker har sine styrker og svakheter (Nussbaum, 2010, s. 96-97). Det er viktig å innse at man ikke er alene i verden, og at man sammen kan lære av hverandre for å finne svar på ting og hjelpe hverandre. Skjønnlitteratur kan på den måten bidra til kunnskap om sosial omgang, og den har evnen til å skape en tilhørighetsfølelse. Dette har overføringsverdi til hvordan elevene oppfatter seg selv som elev i et større bilde, og dermed hvordan deres oppførsel mot medelever er, og hva som regnes for god og akseptert sosial oppførsel i et klassemiljø og i et større demokratisk fellesskap.

Skjønnlitteratur har med andre ord mulighet for å utvikle kunnskaper og ferdigheter hos elevene, som kreves for å kunne delta i sosiale og offentlige, demokratiske sammenhenger.



Datamaterialet mitt viste at elevene i flere sammenhenger ble påvirket av det de leste. Spesielt teksten «Hva jeg ønsker meg til konfen» provoserte dem, og de evnet å leve seg inn i den litterære karakteren sin livssituasjon. Det gjorde de også med «Smågodt til 7000 kroner» og «Jeg så deg på Insta», men de ble ikke berørt av dem i samme grad. «Hva jeg ønsker meg til konfen» viste noen holdninger som elevene reagerte på, og et tankesett som for dem er gammeldags og ikke lenger i tråd med hva samfunnet aksepterer. I etterkant av arbeidet med disse tekstene, vil jeg tro det også er denne teksten de vil huske best, fordi det samlet sett er den de viste mest engasjement og empati for. Jeg tror også at elevene lærte mye om seg selv og egne verdier i møtet med denne teksten, og ikke minst hva andre medelever tenkte om de samme verdiene. Det kan ha virket samlende for klassen, at elevene ble så oppgitt over denne onkelen, og de viste i fellesskap hva de selv anså som god oppførsel, ikke minst hva de mente var gode holdninger. Det kan ha overføringsverdi til hvordan de i etterkant samhandler, ettersom de har en felles referanseramme.

Igjen viser dette hvor viktig det er å presentere elever for tekster de kan oppleve å få et slikt møte med, for det har stor overføringsverdi til hva de lærer om seg selv og sine medmennesker, ikke minst trener de på å utvikle sin egen sosiale kompetanse.

### **7.3. Elevene må være kreative og omforme tekst**

Ved innføringen av LK20 har begrepet kreativitet fått en tydeligere posisjon. For norskfaget henger kreativitet sammen med utviklingen av forestillingsevnen, og ved siden av danning er det et overordnet mål for å jobbe med litteratur i skolen. Lesing av skjønnlitteratur er en aktivitet som former leseren, fordi man utvikler forestillingsevnen sin og utvikler et rikere språk. «En slik utvikling er nesten uvurderlig, fordi fantasien og språket også er et verktøy vi trenger for kreativitet, refleksjon og dialog (Hennig & Eriksen, 2021, s. 21). Ved å la elevene utforske sitt eget sanseapparat i skolen, gjennom kreative uttrykk, er det tenkelig at de tar med seg viktig lærdom om seg selv og sine egne reaksjonsmønstre, inn i fremtiden.

#### **7.3.1. Den kreative delen**

Elevenes kreative del blir aktivert i arbeid med rollespillene. Dette kan være positivt i mange sammenhenger, fordi kreative aktiviteter kan forsterke intellektuelle og kognitive prestasjoner. Å la barn og unge få utvikle seg gjennom å være kreativ, er en god investering i deres skolehverdag og fremtid, og det er også en god måte å skape engasjement på. Utforskning av

tekster, av vår og andres lesing av tekster, og av tekstenes betydning for hvordan vi kan forstå verden og oss selv, tar utgangspunkt i fantasien, derfor bør den delen vektlegges i litteraturundervisningen. Rollespill som kreativ aktivitet ble en annen måte å koble elevene på i undervisningen, og i arbeidet med tekstene, og det ga rom for at elevene fikk bruke fantasien og være kreativ. Elevene fikk friere tøyler, og de måtte diskutere sine egne meninger om teksten og oppgaven, for å klare å lage et rollespill. I denne prosessen måtte elevene bruke kreativiteten sin for å løse oppgaven. Måten gruppene arbeidet på, og engasjementet de viste underveis, gjør at jeg tror de vil huske tekstene bedre i etterkant. Grunnen til det, er at elevene så tekstene i et annet lys og jobbet med dem på en annen måte enn de vanligvis pleier.

Den individuelle skriftlige oppgaven inviterte også elevene til å være kreative, men på en annen måte. De ble bedt om å dikte videre på en selvvalgt tekst fra *Til ungdommen*. For å klare dette måtte elevene først finne en tekst som de ønsket å skrive videre på. Jeg har inntrykk av at elevene leste tekstene estetisk i denne prosessen, ettersom de baserte tekstvalget på det som traff dem og gjorde inntrykk, og som de derfor følte at de kunne skrive videre på. Med en slik tilnærming, «the reader adopts an attitude of readiness to focus attention on what is being lived through during the reading event» (Rosenblatt, 2005, s. 11), og leseren går mer i dybden for å utforske teksten. Rosenblatt hevder at estetisk lesing på den måten påvirker leseren mer, ved at man ser for seg, føler og opplever det man leser. For å løse den skriftlige oppgaven måtte elevene tre inn i teksten og se for seg det de leste, samtidig som de måtte la sine personlige assosiasjoner slippe til, i møtet med teksten. På den måten kunne de la seg inspirere til å skrive videre på den. En slik oppgave er tett knyttet til utviklingen av elevenes kreativitet og forestillingsevne, som er viktige mål i norskfaget.

Det er i denne sammenheng mulig å argumentere for at kapasiteten for læring vil øke om man kombinerer kreative uttrykk med teoretiske tilnærminger, og det har derfor stor overføringsverdi til andre områder i skolen hvor læring er viktig.

### **7.3.2. Omforming av tekst**

Rollespill ble valgt som aktivitet for at elevene skulle forholde seg til tekst på en annen måte. Her måtte elevene ta i bruk tolkningskompetansen sin, fordi oppgaven krevde at de forsto tekstene de forholdt seg til, før de kunne omformulere dem. Kompetanse er noe som vises når elevene kan bruke det de har lært i en ny sammenheng. Det er også et kreativt aspekt ved denne aktiviteten, som gjør at elevene forholder seg til tekst på en annen måte.

Rollespill ga meg forventninger til at elevene skulle klare å omsette lesing av tekst, til et annet formspråk. Når elever leser tekster får de en forståelse av hva de handler om, men det er først hvis de greier å overføre denne forståelsen til en annen situasjon, at vi kan snakke om en overføringsverdi. Det er da elevene viser at de har forstått teksten godt, og at de kan bruke det de har forstått i ulike sammenhenger, altså sin kompetanse. Datamaterialet mitt viser at noen av elevene klarte dette. Som nevnt tidligere, endte noen av gruppene opp med å spille ut tekstens handling scenisk, der teksten tillot dem å gjøre det, og de fikk derfor ikke overført tekstens handling til andre situasjoner enn den som allerede lå i teksten.

De gruppene som klarte å overføre egen forståelse av teksten, til andre situasjoner, er de som valgte å lage rollespill til «Sekser i livet» og «Hva jeg ønsker meg til konfen». Selv om de to rollespillene om «Sekser i livet» var forskjellig, klarte likevel begge gruppene å overføre tekstens budskap til konkrete situasjoner. De tok utgangspunkt i sine egne liv som ungdommer, og monologen var blitt til en dialog hvor elevene fokuserte på at karakterer ikke er alt, og at de er god nok som de er. Med andre ord har de overført tekstens handling til noe som angår dem selv. Gruppen som valgte «Hva jeg ønsker meg til konfen», tok tekstens budskap og spilte det ut i en konkret situasjon. De samlet en guttegjeng for å finne løsninger på utfordringene som hovedpersonen opplevde. For å klare dette, måtte de omgjøre hele teksten fra monolog til dialog, og gi hverandre roller, slik at alle fikk ta del i rollespillet. De omgjorde teksten til et rollespill som var ment å hjelpe den fiktive karakteren å få det bedre. Det gjorde de i form av en kompisgjeng som kom med råd og viste omsorg for den andre. Dette kan igjen ha overføringsverdi til elevenes egne liv, fordi de i møtet med denne teksten har lært mer om hva de selv står for og hvilke holdninger de ønsker å videreføre.

At ikke alle gruppene fikk dette til, viser at dette ikke kommer av seg selv, og at det derfor er noe norsklæreren må legge til rette for og trene på i undervisningen. Å arbeide med tekst på denne måten er et viktig bidrag i å trene elevene på å bruke kompetansen sin, fordi de får mulighet til å overføre det de har lært og forstått av tekster, til andre situasjoner. For eksempel ved at de knytter tekstene til sin egen virkelighet, og reflekterer over hva de selv ville gjort om de havnet i samme situasjon som de litterære karakterene. Det er på den måten at tekster kan fungere som et speil, slik Iser legger vekt på, men også som et vindu, fordi elevene blir gitt mulighet for å lære om seg selv og andre gjennom tekst.

#### **7.4. Elevene reflekterer over eget arbeid**

Gjennom loggene lærer elevene å reflektere over mer enn bare teksten, de reflekterer også over undervisningssituasjonen og hvordan de selv forholder seg til tekst. Dette kan ha bidratt til å gjøre dem mer bevisst på hvordan de selv lærer, med andre ord deres metakognitive bevissthet. Kognitive teorier fokuserer på forståelse og fortolkning, og hvordan kunnskap dannes og bearbeides mentalt (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 57). I et slikt perspektiv skjer læring ved at man bygger opp ny kunnskap på bakgrunn av sin forforståelse. Det vil si at man bygger på kunnskapen man allerede har, og utvikler ny kunnskap med bakgrunn i det man allerede kan. Erfaring og handling er avgjørende for utvikling av intelligens og tenkning, i et slikt perspektiv.

I loggene skrev elevene om hvordan de leste og tolket handlingen til de ulike tekstene, de skrev om hvordan de opplevde de ulike måtene å jobbe med tekst på, og de måtte vise at de kunne uttrykke egne følelser knyttet til teksten. At elevene blir bevisst på sine egne møter med tekst, kan også gjøre at de utvikler en større forståelse for hva som treffer dem, og hvorfor de tror det gjør det. «To reflect on what one thought and felt while reading, in order to relate them to other experiences in life and literature: this is an essential part of growth in ability to read» (Rosenblatt, 2005, s. 71). For Rosenblatt handler dette om at fokuset må flyttes over på elevene i litteraturundervisningen. Klarer læreren det, er hun nærmere en litteraturundervisning som gjør elevene mer bevisst på egen rolle i leseprosessen og hva den i seg selv kan gjøre med dem.

#### **7.5. Elevene utvikler litterære kompetanse**

Litterær kompetanse er et begrep som har blitt og fortsatt blir diskutert i fagmiljøet, fordi det ikke lar seg forklare på en enkel måte. For Hennig og Eriksen (2021) er det viktig at definisjonen av litterær kompetanse inkluderer fantasi, fordi lesing av skjønnlitteratur først og fremst handler om å konstruere en forestillingsverden. De kommer med en forklaring, som de mener fanger opp forutsetningene for å kunne oppleve og utforske litteratur, og legger vekt på en kombinasjon av fire kunnskaper og ferdigheter; *litterær leseferdighet*, *kunnskap om tekst*, *kunnskap om kontekst* og *kunnskap om lesing* (Hennig & Eriksen, 2021, s. 29-30).

*Litterær leseferdighet* handler om evnen til å danne rike forestillingsevner, til å bruke fantasien for å forestille seg noe som ikke umiddelbart er sansbart. *Kunnskap om tekst* handler om hvordan vi fanger opp spor for å argumentere for vår lesing av tekstens mening. Den er mer analytisk, og innebærer kunnskap om litterære virkemidler, samt ulike kunnskaper om teksttyper og sjangrer. «Den inkluderer også evne til å vurdere ulike lesninger og forståelse for

hva en tekst kan ha å bety for virkeligheten» (Hennig & Eriksen, 2021, s. 30). *Kunnskap om kontekst* er knyttet til evnen til å sette tekster inn i historiske og kulturelle sammenhenger. *Kunnskap om lesing* innebærer en metakognitive bevissthet, og er knyttet til bevissthet om og innsikt i egne lesemåter, leseopplevelser og tolkninger. Det dreier seg om «kunnskap om måter å lese ulike tekster på, noe som vil gi et repertoar av ulike lesestrategier» (Hennig & Eriksen, 2021, s. 30). Hennig og Eriksens forklaring av litterær kompetanse, gjennom de fire kunnskapene og ferdighetene, er i tråd med Rosenblatts perspektiver på litterær lesing. Som nevnt, mener Rosenblatt at livserfaringer, fantasi, følelser og evne til å se for seg bilder når man leser, er viktige forutsetninger i møtet med litteratur. Disse tilsynelatende naturlige og direkte sidene ved lesing, kan i hennes øyne gjøres om til gjenstand for undervisning og læring, og litteraturlæreren bør prioritere den sanselige, assosiative og følelsesmessige delen, fremfor en mer teoretisk tilnærming (Rosenblatt, 2005, s. 71).

Jeg mener at dette undervisningsopplegget legger til rette for at elevene får utvikle sin litterære kompetanse, med utgangspunkt i de fire kunnskapene og ferdighetene som Hennig og Eriksen presenterer. I arbeidet med *Til ungdommen* blir elevene nødt til å bruke forestillingsevnen sin i møtet med tekstene, slik at de klarer å se for seg livssituasjonene til de litterære karakterene. I de litterære samtalene, og i arbeidet med rollespillene, argumenterer elevene for sin egen forståelse av tekstene, og om hvordan tekstene ga mening for dem. På grunn av ordlyden i kompetansemålet, ble elevene også nødt til å diskutere hvordan tekstene kunne ses i sammenheng med deres egen hverdag og andre ungdommers liv, altså hvilken betydning tekstene kunne ha å si for virkeligheten. De stedene der elevene diskuterte kultur og samfunn, plasserte de tekstene i en kontekst, som videre ga dem mulighet for å sammenligne med andre tekster, i andre kontekster. Loggen i etterkant, hvor de skulle reflektere over tekstene og eget arbeid, kan knyttes til deres kognitive bevissthet, og ga dem innsikt i egne lesemåter, leseopplevelser og tolkninger.

Min studie kan bidra til informasjon om empiriske lesere sine personlige opplevelser i møte med tekster, og om hvordan det kan bidra til å utvikle deres litterære kompetanse, noe som er viktig i en didaktisk sammenheng. Gjennom mitt datamateriale har jeg vist at det personlige aspektet er viktig for å at elevene skal kunne snakke om litterære opplevelser, da spesielt i de litterære samtalene og i rollespillene, og at det i seg selv er en innfallsvinkel til mer metabeviste refleksjoner omkring litteratur. Undervisningsopplegget fungerer som et bidrag i denne sammenheng, ettersom det både tar for seg elevenes egne leseopplevelser, samtidig som det

stiller krav til at elevene skal utforske og bli mer bevisst på hvordan de forholder seg til og arbeider med litteratur. Fordi elevene i dette prosjektet må reflektere rundt sine egne tanker og følelser i møtet med tekstene, fylle tomrommene som oppstår underveis, tolke det de leser, forholde seg til de litterære karakterene, samt plassere det i en kontekst, og produsere egen tekst, bidrar det til utviklingen av deres litterære kompetanse. Jeg vil argumentere for at det har en overføringsverdi til de faglige og sosiale konvensjonene som gjelder for litteraturlesing, samtidig som det bygger på elevenes konkrete leseopplevelser. Denne måten å arbeide med tekster fra *Til Ungdommen*, har også overføringsverdi til arbeid med andre tekster. Mitt prosjekt kan derfor gi et bidrag til en breiere forståelse av forholdet mellom lesing som opplevelse og lesing som faglig kompetanse.

### **7.6. Refleksjoner rundt min egen praksis**

Problemstillingen min legger opp til en undersøkelse og forbedring av egen praksis, basert på de observasjoner jeg gjør underveis og hva jeg lærer av å gjennomføre dette undervisningsopplegget. Målet mitt har vært å utvikle en reflektert praksis, som på sikt kan skape positive endringer i min undervisning og forbedre elevens læring, i møte med det nye tverrfaglige temaet.

Det er viktig å trekke fram at jeg har forberedt meg mer enn vanlig, i forkant av undervisningstimene, fordi jeg har hatt interesse av det og holdt på med et forskningsprosjekt. Jeg har også vært mer påskrudd i timene på grunn av dette, fordi jeg skulle observere min egen praksis og lære av den. Det spiller selvsagt inn på hvordan elevene, og meg selv, oppfatter og oppfører seg i undervisningen. I metodekapitlet kommer jeg inn på hva dette har å si for oppgavens reliabilitet og validitet. Jeg har gjennomført et deltidsstudie ved siden av jobben som lærer, og har derfor hatt en helt annen mulighet for å gå i dybden og utforske egen praksis, sammenlignet med om jeg skulle gjort dette som en del av arbeidstiden min. Et like omfattende aksjonsforskningsarbeid er ikke forenelig med den travle skolehverdagen til norsklærere, med mindre man blir gitt god nok tid til det i arbeidstiden.

Jeg tror at mange norsklærere føler de allerede har for dårlig tid til å gjennomføre målene som ligger i faget, og at de derfor tenker det er vanskelig å sette av tid til å i tillegg undersøke egen praksis. Derfor synes jeg det er bra at den nye læreplanen legger vekt på dybdelæring, noe som gjør at lærere kan tillate seg å holde på med et tema i en lengre periode, istedenfor å haste seg videre til det neste. Fordi det er viktig for utviklingen til lærere, og fordi det gagnar elevene,

bør derfor lærere våge å sette av tid til å utforske sin egen praksis. Men, jeg mener de bør bli gitt tid til det i sin egen arbeidstid, med andre ord som en del av utviklingsarbeidet til skolen. Om utviklingsarbeidet legger til rette for en kompetanseutvikling hos lærerne, hvor de får kunnskap om og tid til å utforske egen praksis, uten at det oppleves som for omfattende og tidkrevende, tror jeg det er større sannsynlighet for at det blir mottatt positivt. Lærere har selvsagt et eget ansvar for god undervisningspraksis, og at de holder seg oppdatert, men hovedansvaret for godt utviklingsarbeid og struktureringen av dette, bør ligge hos skoleeiere og skoleledere.

Jeg mener selv at jeg har klart å lage et godt undervisningsopplegg, som rommer flere deler av norskfaget. *Til ungdommen* fungerer i møtet med elevene og kompetansemålet, og valget mitt levde opp til forventningene om at elevene kom til å bli interessert i boken. Den i seg selv er derimot ikke nok for å jobbe tilfredsstillende med kompetansemålet, og det krever derfor at jeg legger til rette for andre tekster, i flere ulike sjangre, for å presentere elevene for en større tekstverden. Når det er sagt, vil jeg argumentere for at det er positivt at den inneholder så mange forskjellige tekster, og at den på grunn av dette har mulighet for å treffe de fleste elevene. Det viser datamaterialet mitt at den gjør.

En annen ting jeg opplevde som en styrke, var å ha et felles verk som elevene forholdt seg til, samtidig. Det ga meg mulighet for å være tettere på dem i leseprosessen, sammenlignet med om alle elevene leste forskjellige verk. Selv om elevene forholdt seg til ulike tekster i boken, hadde jeg likevel en helt annen oversikt. Ikke minst var det lettere for elevene å kommunisere om tekstene, fordi de forholdt seg til den samme boken, uavhengig av om de utforsket nøyaktig den samme teksten eller ikke. Mulighetene for å bla frem og tilbake i den samme boken, ut fra hva ulike elever la merke til underveis, var en styrke. Det virker også som det bidro til interessen for boken. Jeg fikk også mulighet til å følge progresjonen deres, etter hvert som de arbeidet med de ulike tekstene.

Jeg har lært mye av å observere den delen hvor elevene fikk medbestemmelse. Tidligere har jeg syntes det var utfordrende å slippe elevene til i prosessen med å velge tekster, fordi jeg var redd for at det faglige utbytte skulle bli mangelfullt. I løpet av et skoleår har jeg ofte hatt et bilde av hva elevene er mest tjent med å lese, for å på en god måte jobbe med de ulike kompetansemålene i norskfaget. På den måten har jeg gitt elevene lite mulighet for å utforske tekster, noe innføringen av den nye læreplanen tydeliggjør at elevene skal gjøre. Det er også en

av grunnene til at jeg ville endre på dette, og finne ut hvordan det kunne gjøres på en bedre måte. Jeg endte opp med å velge det skjønnlitterære grunnlaget, men ga elevene frie tøyler til å velge tekster ut fra det, i flere omganger. Det ga meg mulighet til å se hvordan de kommuniserte da de utforsket tekstene, hvilken ting de la merke til, hva som betydde noe for dem og hva de gjorde for å komme frem til løsninger sammen. En av de viktigste lærdommene mine er hvor engasjert elevene ble. Samtidig fikk jeg innblikk i hvordan denne aktiviteten ikke bare gjorde at de utforsket, men at de også forholdt seg annerledes til hverandre i et fellesskap. Ved å gi fra meg denne makten, fikk elevene en større plass i tolkningsfellesskapet i klassen, som myndige deltagere i forhandlingen om mening.

Jeg har fått et helt annet syn på hvordan elevene lærer i samspill med hverandre, og hvilket engasjement som kan oppstå i slike sammenhenger, sammenlignet med norsktimer hvor elevene jobber individuelt. I denne sammenheng ble det også tydeligere for meg hvor viktig det er å legge til rette for et godt læringsmiljø, for at samspillet skal være konstruktivt og lærerikt, og invitere til gode mestringsopplevelser. Selv om jeg var trygg på klassen, er det likevel flere muligheter for at læringsaktivitetene jeg la opp til, ikke ville oppleves som positive for alle. Hadde dette prosjektet vært gjennomført i en annen klasse, er det ikke sikkert jeg ville fått det samme positive resultatet, og jeg ville vært nødt til å arbeide med å skape et trygt klasse- og læringsmiljø, før jeg i det hele tatt kunne forvente at elevene skulle gå sammen og diskutere unges livssituasjoner, med bakgrunn i sine egne opplevelser av tekst, og egne tanker og følelser.

De litterære samtaler var en god læringsaktivitet for å få elevene til å utforske tekstene nærmere, i samspill med hverandre. I forkant hadde jeg skrevet ned spørsmål som jeg ville de skulle diskutere, ettersom elevene ikke var godt kjent med litterære samtaler fra før. Det viste seg å være lurt, ettersom noen av elevene syntes det ville vært utfordrende å ikke ha spørsmål å forholde seg til. Når det er sagt er målet at elevene på et tidspunkt skal være så drevne i samtaler omkring tekst, at de skal kunne diskutere dem mer fritt i grupper. Å fortsette å jobbe med å utvikle et tolkningsmiljø i klassen, hvor elevene kan dette, er et mål, men det krever mer kontinuerlig tilrettelegging fra min side. Jeg ser likevel verdien av å legge ned dette arbeidet.

Når det gjelder rollespillene er jeg mektig imponert over det elevene fikk til, og at de aller fleste tok oppgaven på strak arm. Det har også blitt tydelig for meg hvor mye engasjement som kan oppstå når elevene skal dramatisere tekst, spesielt når de formulerte den selv, og hvor kreativ de kan være i en slik prosess. Jeg forventet at flere skulle si at de ikke likte denne delen, ettersom



jeg har erfaring med at elever vegrer seg fra å ha fremføringer foran klassen, men alle gjennomførte. Det tyder på at opplegget traff, og at elevene har følt mestring i arbeidet med denne oppgaven, nok til at de var komfortable med å fremføre. Igjen, det trygge klassemiljøet som eksisterer i denne klassen, spiller selvfølgelig inn på elevenes lyst til å fremføre.

Tekstskaping er den delen av undervisningsopplegget som har gitt meg minst å observere, og jeg fikk inntrykk av at dette var den «kjedelige» biten, i elevenes øyne. Likevel kommer det frem i intervjuet, at noen av elevene følte de kunne leve seg mer inn i teksten, ved å få lov til å skrive videre på den. Det har fungert som en del av utforskningsbiten, men om jeg skulle tilført undervisningsopplegget noe mer, ville jeg ha spilt videre på de delene hvor elevene var mer aktive og muntlige. Likevel skal det sies, at det kan ha gitt elevene rom for å ta inn over seg alt de har arbeidet med underveis, og overføre den kompetansen de har tilegnet seg i de andre aktivitetene, til det skriftlige arbeidet. For de elevene som trives best med individuelt arbeid, fikk de mulighet til både å velge tekst på egenhånd, og leve seg inn i den, akkurat slik de selv ønsket. Med andre ord har alle de tre læringsaktivitetene hatt ulike element som bidro til at elevene forholdt seg til tekst og kompetansemålet, på ulike måter. Og fordi undervisningen i seg selv var så variert, er det større sannsynlighet for at den traff elevene.

Underveis mens jeg jobbet med kompetansemålet, reflekterte jeg over hvordan det kan arbeides med på flere måter. For meg inkluderer «tekster som fremstiller unges livssituasjon» også sammenhengende tekster. Norsklærere kan derfor ta i bruk blant annet serier, filmer, reklame og sosiale medier, i møtet med dette kompetansemålet. Det viste også elevene at de hadde tenkt på, i det siste intervjuet. Her trakk to av dem frem hvordan seriene *17* og *13 Reasons Why* kunne knyttes til kompetansemålet. Andre serier som er verdt å nevne er *Rådebank*, *Lovleg* og *Verden er min*. Seriene *Blank*, *Skam* og *Unge lovende* er også svært aktuell. Dette er serier som diskuterer identitet og rolleforventninger, familie, vennskap, kjærlighet, sorg og tap. De handler om utfordringer knyttet til ungdomstiden, og vanskelige valg man må ta underveis. Spesielt *Rådebank* har fått mye fokus fordi den tar opp psykisk helse, og i hovedsak gutters psykiske helse, som direkte kan knyttes til livsmestringsperspektivet. Serier som tar opp unges livssituasjon kan fungere som en salgs portal for å snakke om vanskelige tema i skolen, uten at det trenger å føles unormalt og oppstilt.

Sosiale medier og reklame hadde også vært interessant å jobbe med i et tverrfaglig prosjekt, for eksempel sammen med samfunnsfag. Her kunne elevene utforsket og reflektert over hvordan

denne formen for tekst i stor grad er med på å påvirke livene deres, på godt og vondt. Her ville teksten «Smågodt til 7000 kroner», fungert som en inngangsport til å diskutere tema som kroppspress, i et større perspektiv. Et slikt tverrfaglig prosjekt vil gi elevene mulighet for å jobbe med tekst i ulike kontekster, og sammenligne egne liv og hverdager med andre, og hvordan det var for ungdommer før i tiden. Det kunne også vært interessant å trekke inn praktisk-estetiske fag, som musikk og kunst & håndverk, hvor elevene for eksempel skulle lytte til og analysere sangtekster med lignende tema, eller selv lage sammensatte tekster som fremstiller unges livssituasjon i form av blant annet plakater, maleri, eller fotografi. Dette er i tråd med dybdeløring og det tverrfaglige perspektivet i LK20.

Prosjektet mitt er ment som et bidrag i debatten om hvorvidt det tverrfaglige temaet vil fungere mot sin hensikt, eller om det har en plass i skolen og i de ulike fagene. Min mening er at det tverrfaglige temaet forsterker og retter fokus mot de delene av norskfaget som allerede eksisterer, og det er gjennom min undervisning at jeg kan vise fagets relevans for elevene. Jeg mener at elevene i dette undervisningsopplegget lærer å utvikle sin egen skriftlige og muntlige kompetanse, og de får i de ulike delene mulighet til å uttrykke egne følelser, tanker og erfaringer, som igjen er en forutsetning for å håndtere relasjoner og delta i sosiale fellesskap. På mange måter mener jeg at jeg har laget et opplegg som bidrar til utviklingen av elevenes litterære- og sosiale kompetanse. Det er derfor grunn til å påstå at undervisningsopplegget har fungert, og jeg mener at jeg svarer på problemstillingene mine underveis i denne masteroppgaven.

## **7.7. Oppsummering**

Av datamaterialet kommer det frem at den utforskende delen av undervisningsopplegget, de litterære samtaler, rollespillene og tekstskapingen har fungert, fordi elevene kom tettere på tekstene og ble nødt til å reflektere over hvordan de fremstilte unges livssituasjon. Ettersom leseforventningene ikke ble innfridd, og fordi tekstene ikke ga elevene all informasjon, ble elevene nødt til å fylle åpningene underveis, og de har derfor vært aktive i meningsskapningen. Dette har bidratt til utviklingen av deres litterære kompetanse.

De har også opplevd at ting ikke alltid er slik det ser ut som, noe som er en viktig lærdom. Opplever man dette nok ganger, trener man også på å se verden fra flere sider, og man kan utvikle en større forståelse for at det finnes ulike grunner til at ting er som de er. De har vist empati, sympati og forståelse for andre menneskers livssituasjon. Det er en viktig lærdom for

elevene å ha med seg senere i livet. Elevene har klart å uttrykke egne tanker og følelser, samt knytte tekstene til egne erfaringer. De har måttet forholde seg til andre menneskers tanker og erfaringer, meninger og tolkninger, både fra personene i tekstene, men også sine medelever. Det gjør at de har trent på å delta i sosiale fellesskap, og derfor utviklet sin sosiale kompetanse.

## 8. Avsluttende refleksjon

*Til ungdommen* tar opp temaer som er relevant når det kommer til målene om livsmestring. I de ulike tekstene møter elevene ungdommer som beskriver sin egen livssituasjon, på godt og vondt. Elevene blir presentert for flere ulike verdener, fulle av tanker og følelser, og de må bruke forestillingsevnen sin for å klare å tre inn i tekstene. For noen kan tekstene fungere som speil, fordi elevene kan knytte dem til egne liv. For andre, kan tekstene fungere som vindu, fordi elevene får innsikt i andre menneskers liv, uten at det trenger å minne om deres egne. Monologsamlingen kan gi elevene leseopplevelser som stimulerer til vekst, mer leseerfaring og leselyst, fordi tekstene kan fremkalle en personlig mening for dem. Ved å utforske litteratur på den måten som elevene har gjort i dette undervisningsopplegget, mener jeg at de plasseres i en posisjon hvor de kan utvikle evner som gjør dem i stand til å takle andre tenkemåter og handlingsmønstre enn dem de selv har. Dette kan antakelig føre til at de utvikler en større forståelse for andre mennesker. Elevene skal lære å se seg selv og sine handlinger utenfra, og jeg mener undervisningsopplegget legger til rette for å trene på dette, ved å gi dem tid til å sette seg inn i, diskutere og reflektere rundt ulike problemstillinger, ved hjelp av tekster. Gjennom litterære samtaler, rollespill og tekstskriving utvikler de sin litterære kompetanse.

Denne studien viser at de ulike tekstene i *Til ungdommen* inneholder flere kvaliteter, og et didaktisk potensial, som gjør dem relevant i arbeidet med kompetansemålet og målsettingene for «Folkehelse og livsmestring». Norsklæreren må trene elevene i å la seg påvirke av tekster, og selv finne ut hva det er med tekster som påvirker dem, for at de skal oppleve et meningsfullt møte med litteratur. Undervisningsopplegget er ment som et bidrag til hvordan norsklærere kan legge til rette for slike møter. Elevene vet ikke alltid hva som kommer til å treffe dem, og det er derfor opp til norsklærere å presentere elevene for litteratur som har potensiale for å klare det. Det handler om at elevene må trenes i å tenke over hva lesing gjør med dem, istedenfor at de forholder seg til noe som ikke angår dem. Klarer norsklæreren det, er hun noen skritt nærmere å løse målsettingene for det tverrfaglige temaet.

## 9. Referanseliste

- Alnes, J. H. (2020). «Hermeneutikk». I *Store Norske Leksikon*. Nedlastet fra: <https://snl.no/hermeneutikk>
- Booth, W. (1988). *The Company We Keep: An Ethics of Fiction*. Berkeley: University of Columbia Press.
- Creswell, J. W. (2014). *Educational Research: Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. USA. Pearson Education Limited.
- Dunkel, C. S., & Harbke, C. (2017). «A review of measures of Erikson's stages of psychosocial development: Evidence for a general factor». *Journal of Adult Development*, 24(1), 58–76. Hentet fra: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10804-016-9247-4>
- Furu, E. M. (2013). «Lærerstudenten som aksjonslærer i klasserommet». I *Læreren som forsker. Innføring i forskningsarbeid i skolen*. Red.: Brekke, M. & Tiller, T. (2013). Universitetsforlaget.
- Gunnemo, B. (1967). «Hva gir litteraturen?». I *Ungdom og litteratur: litteraturforståelse*. Oslo: Lutherstiftelsen.
- Hansson, A. (2003). *Praktisk taget. Aktionsforskning som teori och praktik - i spåren efter LOM*. Avhandling (fil.dr.). Göteborgs universitet.
- Hatch, J. A. (2002). *Doing Qualitative Research in Educational Settings*. State University og New York Press.
- Helsedirektoratet. (2015a). «Well-being på norsk». Oslo: Helsedirektoratet. Hentet fra [https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/well-being-pa-norsk/Well-being%20p%C3%A5%20norsk.pdf/\\_attachment/inline/46a66c5f-e872-4e52-96b5-4ae1c95c5d23:488beb667da23e74e06e64a4e800417c2f205c90/Well-being%20p%C3%A5%20norsk.pdf](https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/well-being-pa-norsk/Well-being%20p%C3%A5%20norsk.pdf/_attachment/inline/46a66c5f-e872-4e52-96b5-4ae1c95c5d23:488beb667da23e74e06e64a4e800417c2f205c90/Well-being%20p%C3%A5%20norsk.pdf)
- Hennig, Å. (2010). *Litterær forståelse: Innføring i litteraturdidaktikk*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hennig, Å. (2012). *Effektive lesere snakker sammen: Innføring i litterære samtaler*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hennig, Å. & Eriksen, K. (2021). *Opplevelse og utforsking. Litterære samtaler i praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Holte, A. (2018). «Sats bredt på psykisk helse i barnehagen og skolen!». Hentet fra <https://psykologisk.no/2016/06/sats-bredt-pa-psykisk-helse-i-barnehage-og-skole/>

Iser, W. (1972). «The reading process: a phenomenological approach». *New Literary History* Vol. 3, No. 2, On Interpretation: I (Winter, 1972), pp. 279-299 (21 pages). Hentet fra: [https://www.jstor-org.pva.uib.no/stable/468316?sid=primo&origin=crossref&seq=1#metadata\\_info\\_tab\\_contents](https://www.jstor-org.pva.uib.no/stable/468316?sid=primo&origin=crossref&seq=1#metadata_info_tab_contents)

Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. (5. utgave). Oslo: Abstrakt forlag.

Kunnskapsdepartementet. (2008). Stortingsmelding nr. 11. *Læreren, rollen og utdanningen*. Oslo: Statens forvaltningstjeneste. Nedlastet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-11-2008-2009-/id544920/>

Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk* (NOR01-06). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Nedlastet fra: <https://data.udir.no/k106/v201906/laereplaner-lk20/NOR01-06.pdf?lang=nob>

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Nedlastet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/53d21ea2bc3a4202b86b83cfe82da93e/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Forlag.

Madsen, O. J. (2020). *Livsmestring på timeplanen. Rett medisin for elevene?* Oslo: Spartacus.

McKernan, J. (1996). *Curriculum Action Research: A Handbook of Methods and Resources for the reflective Practitioner*. Oxon: RoutledgeFalmer.

Melby, G. (2020). «Livsmestring i skolen er mer enn yoga og mindfulness». Nedlastet fra: <https://www.aftenposten.no/meninger/debatt/i/vAQdaX/livsmestring-i-skolen-er-mer-enn-yoga-og-mindfulness>

Nordahl, T. & Dobson, S. (2009): *Skolen og elevens forutsetninger. Om tilpasset opplæring i pedagogisk praksis og forskning*. Vallset: Opplandske bokforlag.

NOU 2014: 7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole — Et kunnskapsgrunnlag*. Oslo: Statens forvaltningstjeneste. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/>

NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. Oslo: Statens forvaltningstjeneste. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>

Nussbaum, M. C. (1997). *Cultivating humanity: a classical defense of reform in liberal education*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

Nussbaum, M. C. (2010). *Not for profit : why democracy needs the humanities*. Princeton, N.J: Princeton University Press.

Nylenna, M., Braut, G.S. & Thelle, D.S. (2021). «Folkehelse». Hentet fra: <https://sml.snl.no/folkehelse>

Opplæringsloven. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa. Kapittel 1. Formål, verkeområde og tilpassa opplæring m.m. Hentet fra: [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=oppl%C3%A6ringsloven#KAPITTEL\\_1](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=oppl%C3%A6ringsloven#KAPITTEL_1)

Penne, S. (2001). *Norsk som identitetsfag*. Oslo: Universitetsforlaget.

Prebensen, C. & Hegstad, R. (2017). «Livsmestring i skolen. For flere små og store seiere i hverdagen». LNU. Nedlastet fra: <https://www.lnu.no/wp-content/uploads/2021/10/lis-sluttrapport-1.pdf>

Ricoeur, P. (1992). *Oneself as Another*. Chicago: The University of Chicago Press.

Ringereide, K. & Thorkildsen, S. L. (2019). *Folkehelse og livsmestring i skolen*. Oslo: Pedlex.

Rosenblatt, L. M. (1995). *Literature as Exploration* (5. utg). New York: The Modern Language Association of America.

Rosenblatt, L. M. (2005). «The Acid Test for Literature Teaching». I *Making Meaning with Texts. Selected Essays*. Portsmouth: Heinemann.

Rosenblatt, L. M. (2005). «The Transactional Theory of Reading and Writing». I *Making Meaning with Texts. Selected Essays*. Portsmouth: Heinemann.

Skaftun, A., & Michelsen, P. A. (2017). *Litteraturredaktikk*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Skeie, G. (2017). «Livsmestring i læreplanverket». *Prismet*, 68(4), s. 327-338.

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena: selvoppfatning, motivasjon og læring* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Skåber, L. (2018). *Til ungdommen*. Oslo: Pitch Forlag AS

Skårderud, F. og Sommerfeldt, B. (2008). «Mentalisering - et teoretisk og terapeutisk begrep». *Tidsskrift for Den norske legeforening*, 128(9), 1066-1069. Hentet fra: <https://tidsskriftet.no/2008/05/kronikk/mentalisering-et-nytt-teoretisk-og-terapeutisk-begrep>

Sælebakke, A. (2018). *Livsmestring i skolen: et relasjonelt perspektiv*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Tiller, T. (2006). *Aksjonslæring - forskende partnerskap i skolen*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Ulvestad, R. (2020). «Vi er lærere, ikke psykologer». Nedlastet fra <https://www.bt.no/btmeninger/debatt/i/Ln0LIQ/vi-er-laerere-ikke-psykologer>

Ulvik, M. Riese, H & Ronnes, D. (2016). *Å forske på egen praksis. Aksjonsforskning og andre tilnærminger til profesjonell utvikling i utdanningsfeltet*. Fagbokforlaget.

World Health Organization. (2003). «Skills for health. Skills-based health education including life skills: An important component of a child-friendly/health-promoting school». The World Health Organization's Information Series on School Health. Document 9. Hentet fra <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/42818/924159103X.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Skarðhamar, A-K. (2011). *Litteraturundervisning. Teori og Praksis*. 3. utg. Oslo: Universitetsforlaget.



## 10. Vedlegg

### 10.1. Vedlegg A - Samtykkeskjema

#### **Vil du delta i forskningsprosjektet “*Til Ungdommen. Folkehelse og livsmestring gjennom norskfaget*”**

Dette er et spørsmål til dere som foresatte/foreldre om hvorvidt dere tillater deres ungdom å bli med i et forskningsprosjekt. Jeg skriver en mastergrad på deltid og formålet er å undersøke hvordan jeg som lærer kan legge til rette for det tverrfaglige temaet “Folkehelse og livsmestring” i min norskundervisning. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltagelse i prosjektet vil innebære for deg og deres ungdom.

#### **Formål**

Dette prosjektet vil ta for seg hvordan jeg som norsklærer kan legge til rette for det tverrfaglige temaet i norsktimene mine, med andre ord skal jeg forske på egen praksis. Jeg ønsker å se på hvordan arbeid med Linn Skåbers *Til ungdommen* (2018) kan bidra til dette. I undervisningen min vil jeg ta utgangspunkt i et konkret kompetansemål, som også er nytt for norskfaget: “Mål for opplæringen er at eleven skal kunne utforske og reflektere over hvordan tekster framstiller unges livssituasjon”. “Folkehelse og livsmestring” skrives inn som en ny del av læreplanen og det er interessant for min del å forske på hvordan jeg på best mulig måte legge til rette for det.

#### **Innhenting av informasjon**

For at prosjektet skal være mulig å gjennomføre er det ønskelig, men helt frivillig, at elever kan stille til intervju og at elever stiller loggene sine til disposisjon, i etterkant av undervisningsøktene. All personinformasjon som behandles i prosjektet skal anonymiseres.

#### **Intervju**

Målet med dette prosjektet er å lære av egen undervisning, og på den måten forbedre egen praksis. I hovedsak er det min egen refleksjon rundt min egen undervisning som skal vektlegges, men jeg vil være avhengig av elevbidrag for å få en større forståelse for hva elevene tenker om dette. Jeg ønsker derfor å intervju et representativt utvalg av elevene, i grupper. Ett ved oppstarten av prosjektet og ett ved slutten av prosjektet (2 intervju totalt). Intervjuet vil handle om elevenes tanker om hva som ligger i det tverrfaglige temaet “Folkehelse og livsmestring” og kompetansemålet “utforske og reflektere over hvordan tekster fremstiller unges livssituasjon”.

- Blant dem som samtykker, trekkes et representativt utvalg som blir med på intervjuet
- Intervjuet skal ha en tidsramme på rundt 30 minutter
- Det vil bli gjort lydopptak, og opptakene vil bli slettet når prosjektet er ferdigstilt.
- I prosjektet vil deltakerne i intervjuet anonymiseres

## **Lærerlogg**

Etter endte undervisningsøkter skal jeg som lærer skrive en refleksjonslogg hvor jeg ser på hva som har fungert, og hva som må endres på. I denne refleksjonsloggen, og i den endelige masteroppgaven, skal alt anonymiseres, slik at det ikke vil være mulig å gjenkjenne personer.

## **Skriftlig elevarbeid**

Elevene skal på sin side skrive en logg etter undervisningsøktene. Denne er det ønskelig for meg å kunne bruke i prosjektet mitt, der det er hensiktsmessig, for eksempel hvis en elev skriver noe som er et viktig bidrag for å vise hva som har fungert godt i undervisningen, eller hva som ikke fungerte like bra. Dette er for meg som lærer viktig å få innsikt i. Hvis elevene skal arbeide med å skrive en tekst i timene, hvor jeg ser at det kommer frem nyttig informasjon for prosjektet mitt, er det også ønskelig at jeg kan bruke dette i prosjektet mitt.

Der hvor tekst fra en eller flere elevtekster brukes, enten logg eller lengre skriftlig arbeid, skal de i prosjektet mitt anonymiseres.

## **Hvem er ansvarlig for prosjektet?**

Institutt for lingvistiske, litterære og estetiske studier ved Universiteter i Bergen er ansvarlig for prosjektet.

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

Du blir spurt om å ta stilling til dette prosjektet fordi du er forelder/foresatt eller elev i klassen hvor jeg ønsker å forske på egen praksis. Grunnet etiske retningslinjer for forskning må jeg innhente samtykke fra foresatte/foreldre, samt eleven selv, for å få lov til å bruke informasjonen som kommer frem. Om eleven selv ønsker å delta og signerer, men dere som foresatte/foreldre motsetter dere dette, er jeg pliktig å følge foresattes/foreldres valg. På slutten av informasjonsskrivet er det skrevet et punkt for samtykke både for dere som foresatte/foreldre, og for eleven selv.

## **Hva innebærer det for dere og deres ungdom å delta?**

Deltagelse i dette prosjektet innebærer å kunne stille til intervju, og å dele skriftlig arbeid etter undervisningsøktene.

## **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du som elev velger å delta, og dine foresatte/foreldre samtykker, kan du likevel når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger jeg så langt har samlet, vil da bli slettet og dermed ikke brukt. Det vil ikke ha negativ konsekvens for deg hvis du som elev ikke vil delta fra start, eller ved et senere tidspunkt velger å trekke deg.

## **Ditt personvern - hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi behandler personopplysninger konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. De som har tilgang på opplysningene som kommer frem, er mastergradsstudenten (Tonje) og veileder for prosjektet (Per Arne Michelsen). Datamaterialet vil lagres på en sikker server, med totrinnskode for innlogging. Navnet ditt som elev vil ikke komme frem i prosjektet. Du vil ikke kunne gjenkjennes i den ferdigstilte masteroppgaven.

Når det gjelder enhver tredjeperson som skulle nevnes, kanskje i et intervju eller i en skriftlig tekst, er det viktig å nevne at dette ikke vil trekkes frem eller brukes på noe måte. Alle parter skal anonymiseres, og kun de som samtykker kan delta skal kunne brukes i prosjektet.

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

Opplysningene anonymiseres gjennom hele prosjektet, og når oppgaven er ferdigstilt vil alt av lydopptak og skriftlig innhentet materiale slettes.

## **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet personopplysninger om deg
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

På oppdrag fra Institutt for lingvistiske, litterære og estetiske studier ved Universiteter i Bergen har UiB RETTE, i samarbeid med NSD - Norsk senter for forskningsdata AS - vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

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

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

- Student: Tonje Myklebust: [tonje.myklebust@student.uib.no](mailto:tonje.myklebust@student.uib.no)
- Veileder: Per Arne Michelsen: [per.arne.michelsen@hvl.no](mailto:per.arne.michelsen@hvl.no) (veileder)
- Personvernombud ved UiB: Janecke H. Veim: [janecke.veim@uib.no](mailto:janecke.veim@uib.no)

## Med vennlig hilsen

Per Arne Michelsen  
(Forsker/veileder)

og

Tonje Myklebust  
(Student)

Klipp av

-----

## Samtykkeerklæring

Vi, foresatte/foreldre, samtykker til at \_\_\_\_\_  
kan delta i forskningsprosjektet “Til Ungdommen. Folkehelse og livsmestring gjennom  
norskfaget” ut fra de opplysninger som er gitt i dette informasjonsskrivet. Vi er innforstått med  
at eleven kan trekke seg fra prosjektet hvis det er ønskelig, uten negative konsekvenser, og at  
vi som foresatte/foreldre kan trekke tilbake vårt samtykke uten forklaring, uten negative  
konsekvenser. Vi er innforstått med at alle personopplysninger anonymiseres underveis i  
prosjektet og i den ferdigstilte mastergraden.

Elevens navn m/underskrift

Foresatte/foreldres navn m/underskrift

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## 10.2. Vedlegg B - Intervjuguide

### Intervjuguide

#### Første intervju

Før jeg går i gang med prosjektet mitt og undervisningsopplegget i klassen, har jeg lyst til å vite litt mer om hvilke tanker dere har om boken vi skal jobbe med og kompetansemålet vi skal arbeide med i timene.

Informer om: opptak av intervju/transkribering/kun jeg som skal høre på/alt dere sier er anonymt/slettes etter at prosjektet er ferdig/frivillig å delta.

- 1. Hva var deres første tanker om hva *Til ungdommen* (2018) skulle handle om, da dere ble presentert for den?**
- 2. Hvorfor tror dere at Linn Skåber har valgt å kalle den *Til ungdommen*?**
- 3. Vi har vært inne på at boken er en samling av monologer.**
  - Hvorfor tror dere at boken er skrevet på denne måten?
- 4. Var det noen tekster som umiddelbart fanget oppmerksomheten deres, da dere for første gang utforsket boken?**
  - Hvilke da? Hvorfor det?
  - Hva var det som virket interessant med disse?
- 5. I august 2020 kom det en ny læreplan. I norskfaget er det kommet inn et helt nytt kompetansemål, som er at dere skal lære å “utforske og reflektere over hvordan tekster fremstiller unges livssituasjon.”**
  - Hva tenker dere om dette kompetansemålet?
  - Hvorfor tror dere at dette kompetansemålet er kommet inn i norskfaget?
- 6. Det er også kommet et helt nytt tverrfaglig tema i den nye læreplanen, som heter “Folkehelse og livsmestring”.**
  - Hva legger dere i begrepet folkehelse?
  - Hva legger dere begrepet livsmestring?
  - Hvorfor tror dere at det er kommet inn et tema i skolen som handler om dette?
  - På hvilken måter kan norskfaget handle om folkehelse og livsmestring?

**7. En grunn til at vi leser litteratur er at vi gjennom den kan lære mer om oss selv, og ikke minst andre. Hva forventer dere å lære av tekster som framstiller andres livssituasjon?**

**8. Hvilke tekster pleier dere å velge når dere skal lese?**

- Hvilke tema foretrekker dere?
- Hvilken type sjanger foretrekker dere?
- Foretrekker dere bøker for ungdom eller voksne?
- Hva skal til for at dere blir “fenget” av en bok?
- Hva skal til for at dere klarer å sette dere inn i en person sitt liv, når dere leser?

## **Andre intervju**

Vi er nå ferdig å arbeide med tekstene fra *Til ungdommen* (2018) og kompetansemålet “utforske og reflektere over hvordan tekster fremstiller unges livssituasjon” (Dette kompetansemålet følger dere helt til 10. trinn, så det er kun i sammenheng med dette prosjektet jeg mener at vi er ferdig med det). Jeg er nå interessert i å høre om deres tanker/refleksjoner rundt undervisningen og de ulike tingene vi gjorde i timene, og om dere har et annet inntrykk av boken nå, og kompetansemålet enn da jeg startet dette prosjektet.

Informert om: opptak av intervju/transkribering/kun jeg som skal høre på/alt dere sier er anonymt/slettes etter at prosjektet er ferdig/frivillig å delta.

**1. Tidligere har jeg spurt dere om førsteinntrykket deres av *Til ungdommen* (2018).**

- Etter å ha arbeidet med den i norsktimene en stund, hva er deres inntrykk av monologsamlingen nå? (*Be om begrunnelse*)
- Har noen av dere lyst til å lese flere av tekstene, enn dem vi har arbeidet med i timene? Hva er i så fall grunnen til det?
- Hva synes dere om at den er satt sammen av flere små uavhengige tekster og bilder, istedenfor å være en større roman? Hva er positivt/negativt med det?
- Hva synes dere om at den også inneholder bilder? Hva gjør det med leseopplevelsen/forståelsen av det dere leser?
- På hvilken måte kan man si at tekstene krevde en del tolkning? At det var mye å lese mellom linjene?

**2. Vil dere si at dette er en god bok?**

- Hvorfor/hvorfor ikke?
- Hva er en god bok for dere?

**3. På hvilken måte handler tekstene vi har jobbet med i timen om ungdom og deres livssituasjoner?**

- Hvilke ulike livssituasjoner har dere lest om? Prøv å beskrive dem så godt som dere husker?
- Er det noen av tekstene som har gjort spesielt inntrykk på dere? Hva var det som gjorde spesielt inntrykk?
- Var det andre tekster dere hadde mer lyst til å jobbe med (som dere kanskje stemte på, men som ikke vant frem i utvelgelsen)? Hva var grunnen til at dere heller ville at disse tekstene skulle velges?

**4. Var det noen ganger dere “følte med” personen dere leste om, i de ulike tekstene?**

*(Be om eksempler og begrunnelser).*

- For eksempel at dere kunne kjenne dere igjen, eller ble glad, sint, trist, irritert eller lignende, ut fra hva personen fortalte om sine opplevelser, tanker og følelser?

**5. Hva tenker dere om at man kan lære om seg selv og andre ved å lese om andres livssituasjoner?**

- For eksempel kan man kjenne seg igjen i det som står i en tekst og tenke, “dette gjelder jo for meg og”, eller “dette har jeg også opplevd” og dermed reflektere rundt våre egne tanker og følelser?
- Opplevde dere å klare å sette dere inn i personene dere leste om sine tanker og følelser, når dere leste tekstene? Og om ikke dere gjorde det, tror dere andre ungdommer kan gjøre det? På hvilken måte?
- Hva kan være positivt med det?
- Hva kan være negativt med det?
- Hva tenker dere om at lesing av tekster, som fremstiller unges (eller menneskers) livssituasjoner, kan bidra til folkehelse og livsmestring? Og på hvilken måte?

**6. Dette er jo en bok om og til ungdommen, men hva tenker dere om at voksne også leser denne?**

- Hvordan kan både ungdom og voksne lære noe av denne boken?

**7. Hva synes dere var det kjekt å gjøre når vi arbeidet med denne boken? *Begrunn svaret deres.***

- Bla gjennom og å få en oversikt?
- Utvelgelsen av tekster?
- Se på bildene?
- Litterære samtaler i grupper?
- Rollespill?
- Skrive videre på en tekst?
- Loggskrivning?
- Er det noe som har fungert bedre enn andre ting. Hvorfor?
- Er det noe dere ville gjort mer av/ ikke gjort igjen? Hvorfor?

- 8. Har dere noen tanker om/ tips til flere ting man kan gjøre med denne boken i norsktimene som kunne vært kjekt og lærerikt?**
- 9. Har dere noen tanker om/ tips til hvilke andre ting norsklærere kan gjøre for å arbeide med kompetansemålet “Utforske og reflektere over hvordan tekster fremstiller unges livssituasjoner”?**
- Da tenker jeg på andre ting enn å lese *Til ungdommen*. Kommer dere på andre ting som lar dere utforske og reflektere rundt unges livssituasjon, som kan være en del av norskundervisningen?
  - Også hvis tekster forstås i en større sammenheng (sammensatte tekster/serier/filmer)?
- 10. Og helt til slutt. Føler dere at *dere* har fått utforsket og reflektert over hvordan tekster fremstiller unges livssituasjon?**
- Kan dere utdype og begrunne hvorfor/hvorfor ikke?



## 10.3. Vedlegg C – Undervisningsopplegg

### Litterær samtale - *Til ungdommen* (2018)

1. Hva er tittelen, og på hvilken måte passer den til teksten dere har lest?
2. Hva handler teksten om?
3. Hva får dere vite om livet til denne personen? Hva er det som skjer/har skjedd?
4. Hvilke andre ting får dere vite om personen i teksten?
5. Hvilket forhold er det mellom personene i teksten?
6. Hvorfor oppfører personen seg slik han/hun gjør?
7. Hvilke følelser kommer frem i denne teksten? Hvorfor tror dere personen føler dette?
8. På hvilken måte fremstiller denne teksten unges livssituasjon?
9. Er det noe med denne teksten du kan kjenne deg igjen i?
10. Hva ville du tenkt eller gjort dersom du var i samme situasjon?
11. Hvis dette var noen du kjenner, hva kunne du sagt eller gjort for å få personen til å føle seg bedre?
12. Kunne det som står i denne teksten ha skjedd i virkeligheten?
13. Hva kan vi lære av teksten?
14. Kan dere sammenligne denne teksten med noe dere har lest tidligere? Hvorfor/hvorfor ikke?

### Rollespill

Dere skal som gruppe velge én av tekstene i *Til ungdommen* og lage et rollespill av den. Tenk at teksten ikke lenger er en monolog, den er blitt til en dialog mellom flere venner.

6. Tenk dere at hovedpersonen kommer til vennene sine og forteller om hva han/hun tenker på akkurat nå eller om hva som foregår i livet akkurat nå.
7. Vennene skal lytte, forsøke å sette seg inn i hovedpersonens situasjon, og komme med råd/innspill/støtte, slik at dere sammen finner en løsning eller på andre måter får hovedpersonen til å føle seg bedre.
8. Dere må altså sette dere inn i personen sine tanker og livssituasjon for å klare å løse oppgaven.
9. Dere kan endre på teksten og legge til replikker for å få dette til.

Tekstens handling (tankene til personen) må komme frem på en god måte - men som en dialog mellom venner.

## **Fortsett på en tekst fra *Til ungdommen* (2018).**

Du skal nå velge én av tekstene i *Til ungdommen* (2018) og fortsette på den der den stoppet.

- Teksten skal fremdeles være en monolog, jeg-person.
- Forsøk å sette deg inn i den andre personens livssituasjon og skriv videre på teksten, slik du tenker den kunne ha fortsatt.
- Hva tenker hovedpersonen og hvorfor?
- Tar hovedpersonen noen valg underveis som endrer situasjonen?
- Du velger selv om du vil ha en åpen slutt, eller om du vil komme med en avslutning/løsning på teksten.

Det er viktig at du viser hvilken tekst du fortsetter på, så bruk den samme tittelen.

## 10.4. Vedlegg D – Logg

### **Dato:**

- 1. Skriv kort navnet på teksten og hva du tenker at den handler om.**
- 2. Hvordan arbeidet du med teksten i timen? Hva synes du om denne måten å arbeide med tekst på?**
- 3. Hvordan fremstiller denne teksten unges livssituasjon?**

### **Skriv dine egne tanker bak disse setningene**

*Jeg kan forstå at denne personen føler dette, fordi:*

*Det gjorde inntrykk på meg, når:*

*Jeg synes det var dumt at:*

*Jeg synes det var bra at:*

*Hvis jeg skulle gitt et råd til denne personen, ville jeg sagt:*

*Hvis jeg var denne personen, ville jeg:*

*Teksten minner meg om:*