

LUP

Jonas Østby Martinsen

Masteroppgave

«Kære, lad os ikke komme ind på følelser og sligt noget»

- En studie av skjønnlitteraturens rolle i det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring

«My dear Ella, do not let us get upon questions of sentiment and that sort of thing»

- A study of the role of literature in the interdisciplinary theme of public health and coping with life

Master i kultur- og språkfagenes didaktikk – norsk fordypning

2019

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage

JA NEI

Forord

Mange fortjener en takk,

Først og fremst til veileder Ole Karlsen for din kunnskap om tema og kritiske blikk.

Takk til gode venner som stadig vekk spør hvordan det går. Dette har dratt meg ut av prokrastineringsbobla mang en gang.

Takk til Jan for mulighet til å gjennomføre intervjuer i perifere strøk og for pusterom til å gjøre noe helt annet.

Takk til Heidi som har trosset sin egen rolle, tilrettelagt og dyttet på. Det hadde ikke gått uten deg.

Takk til Ellen for stødig sparring og gode tilbakemeldinger i innspurten. Din tid kommer.

Hamar, 14.05.2019

Jonas Østby Martinsen

Innholdsfortegnelse

NORSK SAMMENDRAG	7
ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT)	8
1. INNLEDNING	9
1.1 UTGANGSPUNKT.....	9
1.2 PROBLEMSTILLING	10
2. TEORI	12
2.1 HVA ER SKJØNNLITTERATUR?	12
2.1.1 <i>Hvorfor lese skjønnlitteratur?</i>	14
2.1.2 <i>Idiokulturer</i>	17
2.1.3 <i>Oppsummering</i>	18
2.2 NORSKFAGETS HISTORIE	18
2.2.1 <i>Norskfaget og danning</i>	20
2.2.2 <i>Oppsummering</i>	21
2.3 ALLMENNDANNING OG INDIVIDUALISME	21
2.3.1 <i>Oppsummering</i>	24
2.4 FAGFORNYELSEN	24
2.4.1 <i>Norskfaget i Fagfornyelsen</i>	25
2.4.2 <i>Dybdelæring</i>	26
2.4.3 <i>Oppsummering</i>	27
2.5 FOLKEHELSE OG LIVSMESTRING	27
2.5.1 <i>Folkehelse</i>	27
2.5.2 <i>Livsmestring</i>	29

2.5.3	<i>Oppsummering</i>	30
3.	METODE	31
3.1	BAKGRUNN FOR VALG AV METODE	31
3.2	INTERVJUER	31
3.2.1	<i>Rekruttering og utvalg</i>	31
3.2.2	<i>Intervjuet</i>	32
3.3	ANALYSEN	34
3.3.1	<i>Transkribering</i>	35
3.3.2	<i>Innledende koding og meningsfortetning</i>	35
3.3.3	<i>Utvikling av kjerne kategorier</i>	36
3.4	METODEREFLEKSJON	36
3.4.1	<i>Validitet og reliabilitet</i>	36
4.	RESULTATER	39
4.1	MULIGHETER FOR BRUK AV SKJØNNLITTERATUR	39
4.1.1	<i>Skjønnlitteratur til hjelp, utvikling og forståelse av seg selv og andre</i>	39
4.1.2	<i>Felles referanserammer</i>	42
4.1.3	<i>Dybdelæring og opplevelse</i>	44
4.2	UTFORDRINGER I SKOLEN	45
4.2.1	<i>Skolens prestasjonsfokus</i>	45
4.2.2	<i>Norskfaget som redskapsfag og dannelsesfag</i>	47
4.3	MULIGE INDIVIDUELLE UTFORDRINGER	48
5.	DISKUSJON AV RESULTATER	50
5.1	MULIGHETER	50
5.1.1	<i>Oppmerksomhetstrening</i>	50
5.1.2	<i>Forstå og håndtere følelser</i>	53

5.1.3	<i>Empati og samhørighet</i>	55
5.1.4	<i>Dybdeløring</i>	59
5.1.5	<i>Oppsummering</i>	61
5.2	UTFORDRINGER	62
5.2.1	<i>Lærernes kompetansekrav</i>	62
5.2.2	<i>Vurderingskulturen</i>	64
5.2.3	<i>Oppsummering</i>	67
5.3	DANNELSESFAG OG REDSKAPSFAG	67
6.	KONKLUSJON	73
	LITTERATURLISTE	75
	VEDLEGG 1: FORESPØRSEL TIL REKTOR	77
	VEDLEGG 2: INTERVJUGUIDE	78

Norsk sammendrag

Temaet for denne masteroppgaven er skjønnlitteraturens rolle i norskfaget i den nye læreplanen Fagfornyelsen. Oppgaven undersøker hvordan skjønnlitteraturens rolle kan legitimeres ved hjelp av det nye tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring som skal innføres med den nye læreplanen. Problemstillingen er:

På hvilken måte kan skjønnlitteratur bidra til kunnskap og ferdigheter innenfor temaet folkehelse og livsmestring i skolen?

Oppgaven har to formål. Det første er å finne en måte å legitimere bruken av skjønnlitteratur i norskfaget. Det andre målet er å undersøke hvordan skjønnlitteraturen kan bidra til kunnskap og ferdigheter som kan være til hjelp for elevene i arbeid med folkehelse og livsmestring som et tverrfaglig tema.

Oppgavens teoridel tar for seg relevant teori med tanke på skjønnlitteratur, norskfagets utvikling og skolens dannelsingsprosjekt. Videre følger også en gjennomgang av Fagfornyelsen med tilhørende begrepsavklaring.

Det ble gjennomført seks intervjuer av praktiserende norsklærere. Tre fra ungdomsskolen og tre fra den videregående skolen. Intervjuene fikk tak i lærernes betraktninger og meninger rundt problemstillingen.

Resultatene viser at det potensielt finnes muligheter for å legitimere bruken av skjønnlitteraturen gjennom folkehelse og livsmestring. Samtidig finnes det også noen mulige utfordringer med tanke på en slik måte å jobbe med litteraturen på.

Disse resultatene diskuteres i lys av relevant teori.

Engelsk sammendrag (abstract)

The theme for this master's thesis is the role of literature in the Norwegian school subject in the new curriculum, Fagfornyelsen. The thesis seeks to explore how the role of literature can be legitimized by the interdisciplinary theme of public health and coping with life, which is part of the new curriculum. The research question is:

In what ways may literature contribute with knowledge and skills within the theme of public health and coping with life in school?

The thesis has two purposes. The first is to find a way to legitimize the use of literature in the Norwegian school subject. The second is to explore how literature can contribute with knowledge and skills in ways that can aid student's work with the interdisciplinary theme of public health and coping with life.

Theory relevant to the fields of literature, the historical development of the Norwegian school subject, and the school's educational program will be presented. A review of the new curriculum, Fagfornyelsen, and the related clarification of concepts will follow.

Six interviews with practicing teachers were conducted. The purpose of the interviews was to capture the teacher's perceptions and opinions of the research question.

The results show the potentials of legitimizing the use of literature through the interdisciplinary theme of public health and coping with life. It also shows some potential challenges regarding this way of working with literature.

These results are discussed in light of relevant theory.

1. Innledning

1.1 Utgangspunkt

Tema for denne masteroppgaven er skjønnlitteraturens rolle i norskfaget i den nye læreplanen Fagfornyelsen. Oppgaven vil undersøke hvordan skjønnlitteraturens rolle kan legitimeres ved hjelp av det nye tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring som skal inn i skolen. Sitatet i oppgavens overskrift er hentet fra Henrik Ibsens drama *John Gabriel Borkman*.

Læreplanene for grunnskolen og videregående opplæring er i dag i ferd med å bli byttet ut. Prosessen har fått navnet Fagfornyelsen. Målet er at de nye læreplanene skal tas i bruk trinnvis fra skoleåret starter i 2020. Utdanningsdirektoratet hevder at bakgrunnen for fornyelsen er et behov for å gjøre skolen og læreplanene mer relevante for fremtiden. Med dette menes at skolen skal speile dagens og framtidens samfunn. I tråd med de tidligere læreplanene har også Fagfornyelsen en generell del og en hoveddel. Den generelle delen har fått navnet *overordnet del* og skal i likhet med den foregående planen, sikre og beskrive hvilke prinsipper og verdier grunnopplæringen skal bygge på (Utdanningsdirektoratet, 2018a). I denne nye overordnede delen blir det presentert tre tverrfaglige tema: 1) Folkehelse og livsmestring, 2) demokrati og medborgerskap og 3) bærekraftig utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2018b). Disse tverrfaglige temaene er tenkt å i større grad kunne forene læreplanens to deler. De tverrfaglige temaene skal ikke fungere som egne fag, men de eksisterende fagene skal arbeide med temaene der det er relevant. Denne oppgaven tar for seg førstnevnte tema, folkehelse og livsmestring. Med en skole som allerede er full av innhold blir det nødvendig å ta stilling til hva vi ønsker skolen skal holde på og hva som kan være modent for utskiftning når noe nytt skal innføres og legges til.

Norskfaget har lenge vært det største faget i skolen og må stadig defineres for å bestemme hva det faktisk skal omfatte. Et av områdene i faget som har fått mindre fokus de siste årene er skjønnlitteraturen. Mye av grunnen til dette ligger antagelig i forvandlingen skolen har vært igjennom de siste årene. Spesielt etter innføringen av læreplanen Kunnskapsløftet 2006 (K06). Målet har blitt en målbar, internasjonal konkurransedyktig skole. Skolen skal utvikle elever som kan bidra til sikring av velferdsstaten (Bjørnestad, Ludvigsen & Arnseth, 2013, s. 352). Det er i seg selv et godt mål, men hva en slik sikring av velferdsstaten innebærer er et større spørsmål. Den instrumentelle dreiningen har ført til at noen viktige verdi- og dannelsingsaspekter

ved opplæringen har blitt mindre synlig i læreplanen. Den nye læreplanen har som utgangspunkt å demme opp for noen av disse manglene.

Det nye tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring kan være en mulig inngangsport for skjønnlitteraturen. Enten gjennom nye måter å arbeide med skjønnlitteratur på eller som et ankerfeste for allerede benyttet praksis. Dreiningen mot denne sikringen av viktige verdi- og dannelsingsaspekter kan føre til en endring som igjen gjør skjønnlitteraturen mer relevant og til en viss grad selvlegitimerende.

1.2 Problemstilling

På bakgrunn av denne utviklingen vil jeg undersøke skjønnlitteraturens plass i norskfaget og folkehelse og livsmestring som et tverrfaglig tema i skolen. Hovedproblemstillingen blir da:

På hvilken måte kan skjønnlitteratur bidra til kunnskap og ferdigheter innenfor temaet folkehelse og livsmestring i skolen?

Oppgaven har to formål. Det første er å finne en måte å legitimere bruken av skjønnlitteratur i norskfaget. Utviklingen har gått den veien at skjønnlitteraturens plass i norskfaget ikke lenger legitimerer seg selv slik den gjorde under nasjonsbyggingen. Skjønnlitteraturen trenger derfor flere ben å stå på for å kunne rettferdiggjøres å bruke i undervisningen. Det andre målet er å undersøke hvordan skjønnlitteraturen kan bidra til kunnskap og ferdigheter som kan være til hjelp for elevene i arbeid med folkehelse og livsmestring som et tverrfaglig tema.

Gjennom arbeidet med denne oppgaven har det blitt tydelig at det finnes en del begrensninger og utfordringer med tanke på å innføre folkehelse og livsmestring som et tverrfaglig tema i skolen, både med tanke på lærerne som fagpersoner og med tanke på hvordan skolen er organisert og praktiseres i dag. Det blir derfor nødvendig med en underproblemstilling for å belyse dette området av problemstillingen:

- Hvilke begrensninger eller utfordringer finnes i skolen for å arbeide med folkehelse og livsmestring?

På samme måte blir det også nødvendig å undersøke hvilke begrensninger og utfordringer som finnes med tanke på arbeidet med skjønnlitteraturen i skolen:

- Hvilke begrensninger eller utfordringer finnes i skolen for å arbeide med skjønnlitteratur?

Det blir også nærliggende å se nærmere på dybdelæringsperspektivet som har blitt viet et stort fokus i Fagfornyelsen. Dybdelæring handler om å gradvis utvikle varig kunnskap og om evnen til å se sammenhenger innad og imellom fag. Slik blir dybdelæring et viktig fokus med tanke på arbeid med skjønnlitteratur og folkehelse og livsmestring. Jeg vil derfor også undersøke:

- På hvilken måte kan dybdelæringsperspektivet bidra til rom for å arbeide med skjønnlitteratur og folkehelse og livsmestring?
- På hvilken måte kan arbeid med skjønnlitteratur og folkehelse og livsmestring gjennomføres i et dybdelæringsperspektiv?

Skolen har også et stort danningsprosjekt som virker å bli styrket i Fagfornyelsen. De nye tverrfaglige emnene ser ut til å ha mye til felles med dette danningsprosjektet.

- På hvilken måte kommer skolens danningsprosjekt til uttrykk i Fagfornyelsen?
- Hvordan skiller danningsprosjektet seg i Fagfornyelsen seg fra tidligere læreplaner?

Disse spørsmålene til sammen vil kunne bidra til å gi et bilde av hvor vi kan være på vei med norskfaget i den nye læreplanen Fagfornyelsen. Hva skjønnlitteraturens rolle i faget skal være og hvilken skole vi ønsker å fremme, blir en sentral del av dette arbeidet.

2. Teori

Dette kapittelet vil presentere relevant teori for denne oppgaven. Mine hovedteoretikere med tanke på skjønnlitteratur er professor i engelsk litteratur Derek Attridge og den amerikanske filosofen Martha C. Nussbaum. Disse teoretikerne vil jeg bruke til å vise hvordan skjønnlitteratur skiller seg fra andre typer tekster. I tillegg vil de belyse spørsmål i forbindelse med hva utbyttet av lesing av skjønnlitteratur kan være.

Videre følger en gjennomgang av norskfagets historie slik den blir fremstilt i Pål Hamres doktoravhandling. Både med tanke på skjønnlitteraturens rolle i norskfaget og hvordan skolens dannelsingsprosjekt har blitt beskrevet gjennom fire historiske perioder.

Teoriens neste del tar for seg hva allmenndanning innebærer. Hensikten med dette er å se på noen grunnleggende syn på kunnskap som virker sentrale i dagens samfunn. Videre blir tematikk i forbindelse med kollektivism og individualisme presentert for å belyse hva slags samfunn elevene i skolen i dag skal forholde seg til – både under og etter endt skolegang. Begge disse temaene belyses gjennom sosiolog Gudmund Hernes. Han blir en sentral teoretiker med tanke på hans tidligere arbeid med skolepolitikk.

Til slutt følger en mer grundig gjennomgang av prosessen med utviklingen av den nye læreplanen Fagfornyelsen. Gjennomgangen innebærer også en del begrepsavklaring og presisering med utgangspunkt i Utdanningsdirektoratets definisjoner. Deretter følger en gjennomgang av det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. Både med tanke på hva det innebærer og hvilket behov som finnes for å innføre et slik tema i skolen.

2.1 Hva er skjønnlitteratur?

Laila Aase (2010) behandler i sin artikkel om norskfagets mange kunnskapsformer en teori om den estetiske kunnskapen. Hun beskriver sakprosaen som en sjanger som tilstreber klarhet og logiske resonnementer. Dette mener hun også kan være tilfellet i de kunstneriske tekstene, men at forfatterens arbeid med språk i denne sammenhengen har en evne til å utvide hva språket kan uttrykke. Leseren blir dermed møtt av en usikkerhet. Allikevel skaper litteraturen et rom for meningsskaping gjennom tolkning. Aase hevder leseren blir nødt til å bruke sin egen kunnskap om verden sammen med en forestillingsevne om det ukjente utenfor egen

erfaring. Hun mener den skjønnlitterære teksten har en evne til å tilby både gjenkjenning og møte med noe ukjent (Aase, 2010, s. 174-176).

I sin bok *The Singularity of Literature* tar professor i engelsk litteratur Derek Attridge for seg skillet mellom skjønnlitteratur og andre teksttyper. Derek Attridge (2017) beskriver det slik:

My argument is that literature, understood in its difference from other kinds of writing (and other kinds of reading), solves no problems and saves no souls; nevertheless, as will become clear, I do insist that it is *effective*, even if its effects are not predictable enough to serve a political or moral program (Attridge, 2017, s. 5).

Attridge (2017) trekker frem originalitet som en viktig egenskap ved et litterært verk. Han hevder at det ikke er mulig å skape noe uten materialer. Dette gjelder også når det som skal skapes er litteratur. Da er materialet kulturen og tradisjonen forfatteren befinner seg i og har kunnskap om. Originalitet kan dermed ikke være noe helt nytt. Attridge hevder originalitet oppstår når forfatteren klarer å løsrive seg fra normene i den kulturelle matrisen som arbeidet produseres i. Slik kan litteraturen åpne opp og utvikle det kulturelle feltet. Først gjennom forfatterens kreativitet, deretter gjennom leserens kreativitet (Attridge, 2017, s. 51-53). Slik skapes ifølge Attridge et skjønnlitterært verk. Men det er allikevel ikke slik at dette verket etter å ha blitt skapt er et uforanderlig og konstant utsnitt fra forfatterens kulturelle omgivelser. Han hevder derimot at effekten av verket alltid er flyktig. Når mottakeren leser verket med tilstrekkelig anstrengelse oppstår en liknende kreativ prosess som skriveprosessen. Det oppstår et møte mellom tekstens kulturelle kontekst og leserens egen kontekst. Slik blir leseprosessen en handling og den kan føre til ny mening for mottakeren av teksten. Handlingen kan også ha en ny effekt for den samme leseren på et annet tidspunkt. Dette er fordi leseren alltid har med seg sine tidligere erfaringer inn i handlingen. Når leseren har forandret seg, påvirker det effekten. Slik beskriver Attridge *the act event* og det gjør lesehandlingens potensial uendelig (Attridge, 2017, s. 84-86).

Attridge (2015) beskriver *the act event* som det skjønnlitterære verkets evne til å ta over leserens følelser og tanker som om den hadde sitt eget aktørskap. Leseren responderer passivt på forfatterens aktive verk, men verket blir aktivt på grunn av leserens aktivitet. Disse to dimensjonene kan ikke skilles fra hverandre. Derfor bruker Attridge begrepet *the act event* (Attridge, 2015, s. 59-60). Lesingen blir en aktiv hendelse.

Attridge (2015) introduserer også begrepet *otherness* for å forklare det litterære verkets evne til å skape forandring. Heretter oversatt til *annethet*. Han beskriver den som en overraskelse

eller noe ukjent som leseren blir presentert for. Denne kvaliteten av uforutsigbarhet og annethet kan utfordre forventninger og verdier hos leseren. I likhet med *the act event* må også annethet stå i forhold til tidligere erfaringer, kultur og tid. Annethet er ikke noe uopnåelig eller nytt, men det handler om en omstilling av eksisterende horisonter og vaner. Det betyr at en anerkjennelse av annethet vil true tingenes tilstand. Slik kan denne dimensjonen skape forandring. Attridge hevder dermed at hvis en leser har forandret seg etter å ha lest et verk er det på grunn av annerledesheten leseren har blitt introdusert for. Han understreker også at denne forandringen kan variere fra en komplett omstilling av leserens moralske kompass til mer trivielle utfall. Hvis leseren har lest og anerkjent dimensjonen annethet, er forandringen allerede skjedd (Attridge, 2015, s. 55). Slik blir lesing en aktiv hendelse som kan skape forandring. *The act of reading* skaper annethet og annethet trigger deretter forandringene. Dette skaper også en frihet som har en egenverdi i leserens rammer.

2.1.1 Hvorfor lese skjønnlitteratur?

Ifølge Attridge (2017) kan *the act event* også avgjøre hva som er riktig god skjønnlitteratur. Et verk av høy litterær kvalitet har et stort potensial for effekt gjennom sin *act event*. Ved å se skjønnlitteraturen på en slik måte er det en god begrunnelse for at de gamle skjønnlitterære verkene i skolen fortsatt kan være relevante. Det åpner også for en noe annerledes måte å arbeide med skjønnlitteraturen på. Når effekten kan være forskjellig fra individ til individ er subjektets egen opplevelse like relevant som noen fasit. Utfordringen ligger riktig nok i å gi elevene evnen til å lese med tilstrekkelig anstrengelse for å oppnå denne effekten. Her ligger også en anerkjennelse av at den gamle litteraturen vil ha en annen effekt for dagens lesere enn for samtidens konsumenter. Å kunne identifisere slike forskjeller virker fruktbart.

Attridge beskriver altså selve leseprosessen som en kreativ handling. Grunnen til det er at den kan føre til forandring eller erfaringer hos leseren. Gjennom interaksjon med annethet eller noe ukjent kan leseren gjøre seg noen erfaringer ved hjelp av egen kreativitet. Attridge beskriver erfaring på en litt annerledes måte i denne sammenhengen. Han hevder erfaring i denne sammenhengen ikke utelukkende handler om bevisst erfaring. Det handler om å bli utsatt for noe og forandret av det. Forandringen kan skje uten at man legger merke til hele forandringen eller deler av den, som en følelsesmessig, fysisk eller intellektuell handling (Attridge, 2017, s. 26). Slik sett er det mulig å gjøre seg erfaringer gjennom litteraturen uten at leseren selv er klar over at det skjer. Skjønnlitteraturen blir dermed en inngangsport til selvutvikling og nye erfaringer.

En teoretiker som har arbeidet mye med skjønnlitteratur og hva den gjør med leseren er den amerikanske filosofen Martha C. Nussbaum. Hun tar for seg temaer som i dag virker sentrale i skolen med eksempelvis empatisk lesing og utviklingen av verdensborgeren. Dette gjør at Nussbaum treffer flere av satsingspunktene til den nye læreplanen. Både med tanke på livsmestring, det demokratiske mennesket og tanker rundt verdier og etikk. Nussbaums bok *Cultivating Humanity* (1997) tar blant annet for seg hvorfor vi bør lese skjønnlitteratur. Hun hevder det ikke er nok for en verdensborger å sitte på en masse kunnskap om andre folk og kulturer. Det kreves også en evne til innlevelse i andre menneskers situasjon. Gjennom empati kan man forestille seg å selv være i en annen persons situasjon. Det handler om evnen til å kunne relatere seg til andre. Eksempelvis gjennom å forestille seg hvordan det er å miste noen i nær familie eller være fattig. Her hevder hun kunstfagene er sentrale og at litteraturen har et spesielt potensial for å utvikle en slik evne. Gjennom tilegnelse av empatisk tenkning kan man altså gå fra å være samfunnsdeltakere til å bli bevisste samfunnsdeltakere (Nussbaum, 1997 s. 85-89).

Denne evnen til å lese andre og forstå seg selv har flere fellesnevnerer med begrepet *mentalisering* som benyttes av psykologien. Psykiater Finn Skårderud og psykologspesialist Bente Sommerfeldt (2008) tar for seg dette begrepet i en kronikk. Mentalisering i denne sammenhengen har utgangspunkt i teori om tilknytning. Å søke sikker tilknytning er et grunnleggende behov for mennesker, hevder Skårderud og Sommerfeldt. For barns tilknytning til voksende kan mentalisering handle om at voksne viser barnet både likhet og forskjell. Likheten bekrefter følelsen til barnet, men forskjellen gir en erfaring om at det finnes separate sinn og forskjellige følelser. Sikker tilknytning fremmer derfor mentaliseringsevnen. Det fører til en nysgjerrighet overfor hvordan forskjellige mennesker kan erfare virkeligheten på forskjellig vis (Skårderud & Sommerfeldt, 2008). En sikker tilknytning i møte med litteratur vil da kunne føre til mye av de samme effektene. Nussbaum (2010) hevder barn er født med en kapasitet for empati og bekymring, men at de tidlige erfaringene er preget av en narsissistisk tilnærming med fokus på omsorg og ernæring. Utviklingen krever først å bli bevisst den andre før man omsider kan innse at man er en person i en verden full av individer. Slik kan Nussbaums utviklingsteori sees i lys av mentaliseringsbegrepet.

Nussbaum (2010) trekker også frem en annen fordel ved å utvikle ekte omtanke for andre. Det er å innse at total kontroll hverken er mulig å oppnå eller er ønskelig. Å forstå at alle har sine svakheter og at vi trenger å finne måter å hjelpe hverandre på. Dette er nøkkelen til det hun

kaller verdensborgeren. Gjennom en slik forståelse kan man også innse at man ikke er alene i verden, men at vi er mange individer som er sterkere sammen (Nussbaum, 2010, s. 96-97).

Nussbaum (2001) hevder også at nøkkelen til å forstå følelser ligger i fortellingen. Når man skal vise omtanke for en annen person må vi konstruere et slags narrativ for oss selv om den andre. For å kunne forstå en følelsesmessig respons hos noen andre i nåtiden må vi forestille oss hvilke tidligere erfaringer som ligger i fortiden - hva som utløser responsen. Her er kunsten en inngangsport til å lære om følelser. Og ifølge Nussbaum er den narrative kunsten spesielt egnet til dette. Slik presenterer ikke fortellingen bare en historie. Den lar også leseren få oppleve den. På denne måten kan leseren komme i kontakt med sin egen ensomhet og sin indre verden (Nussbaum, 2001, s. 236). Skjønnlitteratur skiller seg her fra andre tekster når det gjelder hva man kan lære av tekstene.

Ved Aalborg universitet i Danmark foregår det forskning på hvordan kunst kan ha en positiv effekt på psykiske lidelser. I en rapport fra 2017 går forskerne igjennom nåværende praktisering og framtidige muligheter ved bruk av kunst på resept i de skandinaviske landene. Den understreker også at kunsten er sentral for den nordiske modellen. Norge viser seg dermed å være spesielt egnet med tanke på sin omfattende tradisjon for kunst, kultur og natur som alternative behandlingsmetoder. Allikevel viser rapporten at det er i Storbritannia forskningen har kommet lengst på dette området (Jensen, Stickley, Torrissen & Stigmar, 2017, s. 268-269). Forskingen er allikevel meget interessant med tanke på skjønnlitteraturens plass i den norske skolen. Hvis det er slik at kunstfagene kan ha en slik effekt virker det sentralt å ha de med i læreplanene.

Skjønnlitteratur skiller seg altså fra andre teksttyper ved at den har noen egne egenskaper og kvaliteter. Det betyr nødvendigvis også at det kreves en annen form for lesekompetanse for å kunne få fullt utbytte av skjønnlitteraturen. Hvordan lese skjønnlitteratur blir da også et element. Hallvard Kjelen (2017) ved Nord universitet argumenterer i sin artikkel om litterær kompetanse og litteraturdidaktikk for at litteraturundervisningen i skolen må være relevant. Han hevder at norskfaget får et særskilt ansvar for opplæring i lesing av litteratur. Slik lesing innebærer andre forutsetninger en lesing av andre typer tekster. Det blir derfor norskfagets oppgave til tross for generelle ferdigheter. Det handler om å fagliggjøre undervisningen og ikke kun ha fokus på leselysten. Litterære samtaler og refleksjon omkring forskjellige individers oppfatninger og opplevelser kan føre til en evne til å ha åpne tankeprosesser. Kjelen hevder en slik tilnærming til lesing som faglig kompetanse kan gjøre lesing til en

potensielt dannende aktivitet. Siden litteraturlæsning på denne måten er en prosess er slik undervisning egnet til å utvikle en særegen måte å tenke på. Dette kan virke forberedende for elevene med tanke på en uoversiktlig framtid, hevder Kjelen (Kjelen, 2017, s. 73-76).

2.1.2 Idiokulturer

Attridge (2015) har valgt å introdusere idiokulturbegrepet for å definere vekk noen aspekter ved subjektbegrepet. Han gjør det tydelig at han ikke ønsker å snakke om hele personen slik som subjektet, men heller om den individuelle bevisstheten som et sentralt møtepunkt i kulturen (Attridge, 2015, s. 60-61). Ifølge Attridge er idiokulturen i et individ svært sammensatt. Det handler om hvordan individet forstår virkeligheten gjennom en stadig foranderlig sammensetning av ulike kulturelle systemer som kan være både motstridende og overlappende. Disse systemene blir tilegnet gjennom tidligere erfaringer.

[...]a complex matrix of habits, cognitive models, representations, beliefs, expectations, prejudices and preferences that operate intellectually, emotionally, and physically to produce a sense of at least relative continuity, coherence, and significance out of the manifold events of human living (Attridge, 2017, s. 29).

Professor i utdanningsvitenskap Ellen Krogh (2006) har en liknende beskrivelse av hvordan man skaper seg selv, men benytter begrepet *subjektivitet*. Det er opp til hvert enkelt individ å skape sin egen subjektivitet og det gjøres gjennom møte med kulturen og samfunnet (Krogh, 2006, s. 126). Det er spesielt disse kulturmøtene norskfaget er i stand til å arrangere for elevene. Med et danningsbegrep som er på vei vekk fra faget, står disse i fare for å bli borte eller ikke viet nok tid.

Videre hevder Attridge (2017) at idiokulturen i et individ består av en unik sammensetning. Det er allikevel mulig å ha mange fellestrekk for individer innenfor samme grupperinger som for eksempel klasse, familie, alder og liknende. Idiokulturen kan være nokså konstant, men kan hele tiden forandre seg gjennom nye erfaringer med kulturelle systemer (Attridge, 2017, s. 29). Når det gjelder litteraturen har både forfatteren og leseren med seg sin idiokultur i møte med teksten. Attridge mener idiokulturen kan sees på som de ressursene forfatteren har med seg for å skape teksten eller de ressursene leseren har når den leses. Slik blir handlingen et unikt møte mellom to idiokulturer (Attridge, 2015, s. 60-61). Begrepet blir sentralt når det er snakk om elevers møte med litterære verker i skolen. Vi må være bevisst at alle har sin idiokultur som man møter en tekst med. Slik kan elever med for eksempel en arbeiderklassebakgrunn få andre utfordringer i møte med en tekst enn en elev med

middelklassebakgrunn. Med økt innvandring finnes også mange ulike kulturelle bakgrunner i dagens klasserom.

2.1.3 Oppsummering

Skjønnlitteraturen skiller seg fra andre tekster gjennom forfatterens evne til å representere kulturen gjennom estetiske opplevelser. Siden skjønnlitteraturen i likhet med andre kunstformer handler om opplevelse og reaksjon gjennom følelsene gir det også rom for tolkning. I denne tolkningsprosessen kan leseren gjøre seg noen erfaringer og konstruere nye sammenhenger og perspektiver. Slik blir også lesehandlingen en aktiv hendelse. Skjønnlitteraturen er derfor godt egnet til å forstå egne og andres følelser gjennom denne typen tolkning og erfaring. Skjønnlitteraturen er et godt hjelpemiddel både for egen identitetsutvikling, kunnskap om sosial omgang og har evnen til å skape en tilhørighetsfølelse.

2.2 Norskfagets historie

Norskfaget er det største faget i skolen. Fra mange hold defineres det også som det viktigste dannelsesfaget. Det betyr også at fagets innhold stadig er oppe til diskusjon når læreplaner skal byttes ut eller reformeres. Spesielt tydelig ble dette da kunnskapsløftet kom i 2006. På mange måter markerer denne planen en ny retning for norskfaget. Den internasjonalt konkurransedyktige skolen blir et fokus og nasjonsbyggingen er ikke lenger et aktivt prosjekt, for å nevne noe.

Førsteamanuensis ved institutt for språk og litteratur på høgskulen i Volda, Pål Hamre, har i sine publikasjoner hatt fokus på norskfagets omforming. I sin doktoravhandling viser han hvordan skjønnlitteraturen tidligere hadde en sentral posisjon i norskfaget og nærmest legitimerte seg selv som en del av et nasjonsbyggingsprosjekt. I dag er situasjonen en annen og det har oppstått et behov for å legitimere bruken av skjønnlitteratur. Problemstillingen han benytter i sin avhandling er: «Korleis er lesing av skjønnlitterære tekstar legitimert i norskfaget?» (Hamre, 2014, s. 23). Denne problemstillingen går tett på et av formålene med min problemstilling.

Hamre (2014) ser på lesetradisjonene i skolen i fire forskjellige perioder. Den første perioden er 1739-1888. Han hevder det som er mest beskrivende for denne perioden er at det skulle legges noen grunnlag for det som senere ble morsmålsfaget. Perioden er også preget av

leseboken. En bok med utvalgte tekster som ble ansett som sentrale og viktige (Hamre, 2014, s. 172-173). Hamres andre periode er 1889-1935. Karakteristisk for denne perioden mener han er nasjonaliseringa av norskfaget. Det er også i denne perioden i 1884 at Johan Sverdrup går sterkt til verks for å styrke morsmålsfaget. Han argumenterer for en kulturnasjonal nasjonsforståelse. Han er opptatt av hva som er «[...] det i særlig Grad norske, det som skiller os fra andre Folk og gjør os til et Samfund med et eget Sprog» (Sverdrup 1884, referert i Hamre 2014, s. 178). Sverdrup starter for alvor her nasjonsbyggeprosjektet som skal definere Norge som en selvstendig nasjon. Bøndene og deres rike tradisjon blir fremhevet som selve grunnmuren i dette prosjektet. I perioden kommer også *Skoleplan for Christiania folkeskoler* som bringer med seg det Hamre kaller et nivåskifte i hvordan normtekstene omtaler morsmålsfaget. Tekstene i leseboka skal være dannelsesstoff og utvikle elevenes *aandsutvikling*. Et mål for folkeskolen som tidligere var forbeholdt til den høyere skolen. I tillegg blir lesingen i større grad en kollektiv aktivitet. Elevenes erfaringer fra liv og lesing skal fanges opp i lesingen. Med Nordahl Rolfsens fembands leseverk blir faget fylt med litterært innhold uten de tidligere lovpålagte hensyn til å ha med natur- og samfunnsviteskaplige tekster. Slik blir morsmålsfaget til norskfaget (Hamre, 2014, s. 244-246).

Hamres tredje periode strekker seg fra 1935-1976. Han hevder norskfaget i denne perioden gikk gjennom en dreining mot å fokusere mer på det pedagogiske. Arbeiderpartistaten ville ha et norskfag som gikk vekk fra det tidligere ekspressive dannelsesprogrammet og over til det Hamre kaller et mer nytteorientert og instrumentelt fag. Med ny lov for lærerutdanninga i 1973 hevder Hamre læreryrket fikk en ny profesjonsmessig dreining. Utdanninga skulle sørge for kompetansesikring gjennom å dele den inn i tre komponenter: pedagogikk, fagdidaktikk og faget i seg selv. Hamre mener dette førte til en nedgang i lærernes faglige kompetanse. Samtidig ble skolen i denne perioden mer elevsentrert og ungdomskulturen kommer mer inn i skolen. Det tradisjonelle kultur- og teksthierarkiet blir også brutt ned. Det Hamre kaller triviallitteratur og sakprosa blir sidestilt med skjønnlitteraturen og fokuset dreier over på leseinteresser og leseopplevelse (Hamre, 2014, s. 259-367).

Hamres siste periode deler han inn i 1976-2013. Perioden er preget av enda mer dreining mot det instrumentelle og målbare. De internasjonale prøvene blir for alvor et mål for skolene å prestere godt i. Det gjør at skolen må produsere målbare resultater. I tillegg opererer Kunnskapsløftet 2006 med et veldig generelt tekstbegrep som ikke skiller mellom sakprosa og skjønnlitteratur, noe som også blir synlig i de nye kompetansemålene.

Selv om Hamre kvier seg for å konkludere med hva som er den store trenden i sin egen samtid prøver han seg på denne konklusjonen: «[...]at tradisjonelle sjangerinndelingar fusjonerer i eit ekspanderande tekstomgrep der skjønnlitteratur berre er ein underkategori parataktisk sidestilt med ei rad andre sjangrar basert på ei vifte av teknologiske tekstformer» (Hamre, 2014, s. 476). Hamre mener i det minste skjønnlitteraturens selvlegitimerte og privilegerte rolle i faget ikke vil holde lenge med denne utviklingen.

2.2.1 Norskfaget og danning

Pål Hamre (2014) stiller i sin doktoravhandling noen spørsmål knyttet til grunnlaget til legitimeringen av de norskfaglige tekstene. Om de har et nytteorientert eller dannelsesorientert syn. Hamre hevder videre at selve dannelsesbegrepet har hatt ulik betydning opp gjennom de ulike skolehistoriske periodene. Han beskriver det som ulike dannelsesregimer (Hamre, 2014, s. 482). Ph.d. i nordisk litteraturvitenskap, Henning Fjørtoft (2014), beskriver dagens forståelse av dannelse på denne måten: «Dannelsesbegrepet er i dag knyttet til en forståelse for kulturelle verdier, til enkeltmenneskets forhold til verden og til en form for opplysningsidé om kunnskap som noe verdifullt» (Fjørtoft, 2014, s. 62).

Hamre (2014) deler de ulike dannelsesregimene i norsk skole inn i de samme tidsperiodene som for norskfagets historie. Hans andre periode som karakteriseres av venstrestaten innfører det han kaller et nasjonalisert dannelsesprosjekt. Her var fokuset for dannelsesprosjektet i norskfaget å innlemme elevene i en overordna nasjonal tradisjon, ikke som et identitetsfag for den enkelte. Hamre kaller den tredje perioden for arbeiderpartistaten. Kjennetegn for dannelsesprosjektet i denne perioden er en formal vending og en individualisering. Det tradisjonelle synet på danning stod derimot sterkt ifølge Hamre og førte til en dissonans mellom den generelle delen av læreplanen og norskplanene på den tiden. 1970-tallet førte med seg det Hamre kaller en form for romantisk individualisme. 80- og 90-tallet representerte en motreaksjon på denne individualiseringen. Hamre trekker frem Gudmund Hernes som er sentral aktør når norskfaget ble rehistorisert og rekanonisert. Skjønnlitteraturen fikk også på nytt en privilegert rolle som selve grunnlaget for de felles referanserammene. 2000-tallet skulle bli tiden da pendelen nok en gang svingte tilbake (Hamre, 2014, s. 482-484).

I sin artikkel om norskfaget som redskap og dannelsesfag hevder Hamre (2017) det skjedde en markant endring i norskfaget som følge av svake resultater i lesing og skriving i PISA-undersøkelsen på 2000-tallet. Dette førte til innføringen av grunnleggende ferdigheter og

reformen som blir kalt en *literacy-reform*, Kunnskapsløftet 2006. *Literacy* sånn det egentlig skal forstås ifølge Hamre handler om verktøy for læring og sosial praksis. Han hevder dette kan ha blitt misforstått noe på grunn av innføringen av de grunnleggende ferdighetene. *Literacy* burde dermed ikke erstatte dannelsbegrepet før det i tilstrekkelig grad også tar med det aspektet av redskap for læring (Hamre, 2017, s. 23-24). Hamre definerer norsk som redskapsfag på denne måten: «[...] den kunnskapen og den kompetansen som er uunnverleg for at elevane seinare skal kunne delta i vidare utdanningstilbod, arbeidsliv og samfunnsliv» (Hamre, 2017, s. 29). Det er danningssiden av norskfaget som har blitt mer diffus og vanskelig å få tak i, gjennom reformen.

2.2.2 Oppsummering

Norskfaget er det største faget i skolen og har også i et historisk perspektiv hatt en sentral rolle i skolens dannelsprosjekt. Skjønnlitteraturens rolle i faget kan se ut å ha svingt sammen med dannelsprosjektets fokus. Hamre skisserer denne pendeleffekten mellom individualisering og kollektivism som en gjenganger i de historiske periodene. Denne gjennomgangen ender ved nåværende læreplan Kunnskapsløftet 2006, hvor pendelen nok en gang peker mot fokus på individualisering og et instrumentelt fokus i norskfaget. Gjennomgangen vil fungere som et grunnlag å se den nye læreplanen Fagfornyelsen ut ifra når disse perspektivene skal drøftes.

2.3 Allmenndanning og individualisme

Velferdsstatsforsker Jon M. Hippe og Gudmund Hernes (2007) skriver om kollektiv individualisme i sin epilog i boken *Hamskifte* (2007) om hvordan den norske modellen er i endring. Kollektiv individualisme beskrives som selve fundamentet som gjør at den norske modellen fremdeles fungerer i dag. Det er som de sier et selvmotsigende begrep. Kollektivistisk på den måte at det norske folk har tro på samarbeidet og individualistisk på den måte at selvrealisering og frihet er sentrale idealer. I sammenfattet form beskriver de begrepet på denne måten: «Kollektiv individualisme vil si en utbredt oppfatning i en gruppe eller en befolkning om at *kollektiv handling gir individuell vinning*» (Hippe & Hernes, 2007, s. 322). For at en slik overbevisning skal fungere krever det en god del samhørighetsfølelse og vilje til samarbeid. Spørsmålet blir nå om vi fremdeles har grunnlag for dette i fremtiden. Mediebildet i Norge i dag vitner om større avstand mellom de høyre og venstre blokkene og stadig mer individualistisk fokus. Det kan virke som om individualiseringen får større plass til fordel for

det kollektive. Samfunnet står også overfor en utfordring med det som kan kalles en fragmentert offentlighet. Hippe og Hernes (2007) hevder internett og mange tv-kanaler kan by på utfordringer når det gjelder fellesfølelse og samhørighet (s. 319). Friheten til å velge står som en hjørnestein i hva vi mener er viktige verdier. Dette kan også føre til at man nærmest kan velge seg hvilken offentlighet man vil omgi seg med. Mediene tillater alle å få innblikk i hva som skjer i resten av verden eller lokalt. Men med mange aktører kan det også bli ulike versjoner av sannheten. Dette kan igjen bidra til at folk kan ha vidt forskjellige oppfatninger av ulike saker eller personer.

Hilde Eileen Nafstad, Rolv Mikkel Blakar og Kim Rand-Hendriksen (2009) har skrevet en artikkel som tar for seg individualisme og fellesskapsverdier i dagens norske samfunn. De har sett på språkbruk i medier og andre publikasjoner for å spore tendenser omkring dette temaet. Selv om denne forskningen er ti år gammel viser den en utvikling som fremdeles ser ut til å fortsette. Resultatene var en økning i frekvensen av bruken av ord som *jeg/meg* og en nedgang i *vi/oss*. Dette hevder de viser at det norske samfunnet er på vei mot et mer individualisert fokus. De trekker også fram ordet *valgfrihet* som sentralt og kaller det selve kjerneverdien i den nyliberalistiske ideologien (Nafstad et al., 2009, s. 151-154). Friheten til å ta egne valg sees altså på som en sentral verdi i det norske samfunnet i dag. Her kan dermed livsmestringen bli viktig da den nettopp også handler om evnen til å ta gode valg. For i et samfunn som stadig legger opp til at vi skal foreta egne valg må individet også lære å gjøre det. Nafstad et al. (2009) hevder denne nyliberalistiske ideologien er en gjennomgripende makt som stadig vinner terreng i den globaliserte verden. Det blir derfor en balansegang mellom kollektive og individuelle ideologier. Norge ser en økning i individualisme, men de håper at likhets- og fellesskapsideologier kan komme tilbake i en mer fremtredende form i den offentlige diskursen (Nafstad et al., 2009, s. 161).

En sentral del av fellesfølelsen og grunnlag for kollektiv handling er allmenndannelsen. Hernes (2011) hevder en sentral del av allmenndanningen er å forstå at det finnes to kunnskapssyn. Det første kaller han det småborgerlige kunnskapssyn. Dette er det hierarkiske systemet med praktisk kunnskap langt nede på stigen og universitetet og professoren på toppen av en pyramide. Det andre kunnskapssynet er det solidariske kunnskapssynet. Hovedessensen i dette kunnskapssynet handler om at det finnes et sett av likeverdige kunnskapsfelter. De er ikke hierarkisk stilt mot hverandre, men likeverdige og avhengige av hverandre. Dette uavhengig av om det er et praktisk felt eller et teoretisk felt. Her finnes det egne nivåer av spesialister innenfor feltene. Enten det er fra lærling til mester eller fra student til professor.

Hernes hevder det også handler om å gjenkjenne de ulike aktørene som spesialister innenfor sine felt og kunne stole på at de kan det de gjør. Dette innebærer også å ha tilstrekkelig oversyn over kunnskapens hovedfelter for å vite hvordan kunnskap vinnes og prøves (Hernes, 2011, s. 79-80). Et slikt kunnskapssyn bidrar til å rive ned klasseskiller og bygge opp under en samhörighet i samfunnet. Hernes (2011) hevder også en egenskap ved det solidariske kunnskapssynet er at det er en tett forbindelse mellom kunnskap og skjønnhet. «Opplevelsen av skjønnhet fordrer kunnskap, formspråk og standarder» (Hernes, 2011, s. 81). Også for norskfaget blir dette kunnskapssynet sentralt. Norskklæreren er selv en som må ha god kunnskap om mange felt, men knapt kan kreves å bli spesialist innenfor alle. Norskfaget har stort spenn i sitt faglige innhold og i de temaer det belyser. Samtidig kan også en slik dreining av kunnskapssynet hjelpe det tverrfaglige arbeidet skolen skal gjennomføre. Dette gjelder spesielt nå med tanke på Fagfornyelsen. Slik kan det bygges broer mellom estetiske og praktiske fag og mellom det instrumentelle og dannende.

Hernes setter opp tre punkter som han mener er allmenndannelse:

- 1) «Å kjenne nok til å ha overblikk» (Hernes, 2011, s. 82).

Hernes understreker også her at å ha sans for det unike er vel så viktig som å ha kunnskap om det som er felles. Her kommer det å ha kunnskap om det som er typisk det norske inn. Selv om noe er felles med for eksempel Europa, betyr ikke det at det ikke finnes særegenheter ved den norske varianten. Selv om man har god kunnskap om europeisk litteraturhistorie er det fremdeles viktig i norsk sammenheng å vite hva som er særegent den norske litteraturen i tilsvarende periode. Hernes hevder det er spesielt viktig i dag hvor ulikheter ofte brytes ned. Hvis variasjonen og mangfoldet skal bevares må det forsvares (Hernes, 2011, s. 82). Det handler også om å kunne ha et overblikk over all informasjonen som skal prosesseres og sorteres i dag. Kjennskap til andre spesialistfelt gjør at man kan søke hjelp til ting man selv ikke mestrer.

- 2) «Å vite nok til å ha standarder for bedømmelse» (Hernes, 2011, s. 82).

Standarder i denne sammenhengen handler både om hva vi skal yte og hvordan vi kan være. I noen sammenhenger er det så enkelt som forskjellen på rett og galt. Men også kunnskap om at det ofte er mer sammensatt og å kunne gjøre kloke avgjørelser med en god begrunnelse.

- 3) «Å kunne nok til å ta del i en samtale om vesentlige spørsmål på alle livsfelter og ha glede ved dem, enten det er om litteratur, snekring, historie, musikk, smijern, medisin fysikk, baking eller båtbygging» (Hernes, 2011, s. 82).

Dette siste punktet handler om et stadig ønske om å ville lære mer. Å ha «[...] *opparbeidet nysgjerrighet nok til aldri å slippe opp for spørsmål og opplevelseslyst*» (Hernes, 211, s. 82). Det er jo ikke slik at vi er ferdig utlært når vi er ferdige på skolen. Og en evne til stadig å ville utvide sin horisont er viktig for samhörighet så vel som utviklingen.

2.3.1 Oppsummering

Den norske modellen bygger på en overbevisning at samarbeid gir det beste resultatet for samfunnet. Samtidig blir også Norge påvirket av en nyliberalistisk ideologi i likhet med resten av det moderne globalsamfunnet. Med seg fører det en sterk tro på individets frihet. Dette gjør at det norske samfunnet hele tiden står i et spenningsforhold mellom individets valgfrihet og kollektiv samhandling. Hernes hevder derfor at overbevisningen om at kollektiv samhandling gir individuell vinning er sentral. For at dette skal fungere også i framtiden er vi avhengig av en allmenndannelse som ivaretar en slik overbevisning. Dette fører med seg et grunnleggende syn på kunnskap og en tillitt til hverandre i samfunnet. Dette er med både som innspill i debatten om norskfaget som dannelsesfag og en beskrivelse av hva slags samfunn elevene skal klare seg i.

2.4 Fagfornyelsen

Arbeidet med Fagfornyelsen har vært en lang prosess som i 2020 skal resultere i et nytt læreplanverk for grunnskolen og videregående opplæring. Arbeidet startet ved at Ludvigsenutvalget ble sendt ut med et oppdrag om å finne ut om hvorvidt dagens skole gjør elevene i stand til å møte framtidens samfunn og arbeidsliv, og eventuelt komme med anbefalinger i denne sammenhengen. Resultatet ble to offentlige utredninger som igjen resulterte i stortingsmelding 28, 2016 *Fag – Fordypning – Forståelse*. Stortingsmeldingen *Fag – Fordypning – Forståelse* legger til rette for en fornyelse av Kunnskapsløftet som skal styrke viktige temaer som har vært mindre tydelige i læreplanverket frem til nå (Kunnskapsdepartementet, 2016). Etter stortingsmeldingen startet arbeidet med å utvikle de nye læreplanene. Den første delen som stod klar var den overordnede delen. Delen fungerer som et verdigrunnlag før arbeidet med de enkelte fagenes planer. Den overordnede delen er også der de tverrfaglige temaene blir ordentlig presentert.

Temaene er:

1. Folkehelse og livsmestring

-
2. Demokrati og medborgerskap
 3. Bærekraftig utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2018b)

Folkehelse og livsmestring er det temaet denne oppgaven vil fokusere på. En mer nøye gjennomgang av temaet vil komme senere i oppgaven.

Det videre arbeidet med utviklingen av læreplanen er delt inn i tre faser. I fase én skal fagenes kjerneelementer utvikles. I fase to vil de nye læreplanene utarbeides. Tredje fase går ut på skolenes forberedelse for implementering av den nye læreplanen. Den første fasen ble gjennomført i løpet av 2017 og 2018. Kjerneelementer blir her definert som: «det viktigste elevene skal lære i hvert fag» (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Det som har vært spesielt med denne delen av prosessen er inkluderingen av skoler og lærere i utviklingsarbeidet. Det ble åpnet for at lærere kunne komme med innspill til kjerneelementer i sine fag. Disse innspillene ble så benyttet når kjerneelementene skulle formuleres. Den neste fasen består i å utvikle selve læreplanene basert på kjerneelementene. Disse skal utarbeides i 2018 og 2019. De første skissene til nye læreplaner for grunnskolen og de gjennomgående fagene i videregående ble sendt ut med frist for innspill den 14. november 2018. Det neste arbeidet blir å ferdigstille læreplanene før tredje fase setter i gang. I dag er prosessen der at forslag til læreplaner i alle fag er ute til høring med svarfrist 18. juni 2019. Siste fase skal gjennomføres i tidsrommet 2019 og 2020 og har som mål å forberede skolene på å ta i bruk de nye læreplanene fra høsten 2020 (Utdanningsdirektoratet, 2019b).

2.4.1 Norskfaget i Fagfornyelsen

Selve kjerneelementene i norskfaget ble fastsatt den 26. juni 2018. De består av seks punkter om hva norskfaget skal inneholde:

- 1) Tekst i kontekst
- 2) Kritisk tilnærming til tekst
- 3) Muntlig kommunikasjon
- 4) Skriftlig tekstsaking
- 5) Språket som system og mulighet
- 6) Språklig mangfold (Kunnskapsdepartementet, 2018).

Tekst i kontekst er det kjerneelementet som i størst grad treffer denne oppgavens mål. Selv om læreplanen opererer med det samme generelle tekstbegrepet er skjønnlitteratur nevnt spesielt her. Målet med kjerneelementet er at elevene gjennom å lese tekster skal få: «[...]»

estetiske opplevelser, bli engasjert, undre seg, lære og få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser» (Kunnskapsdepartementet, 2018).

I tillegg kan språket som system og mulighet være en innfallsvinkel til å jobbe med folkehelse og livsmestring gjennom skjønnlitteratur. Det kan gjøres ved å blant annet se på forfatteres makt over språk, følelser og kultur. Slik kan også elever opparbeide en slik kunnskap.

Som nevnt ligger det nå forslag til læreplaner i norsk ute til høring med svarfrist den 18. juni 2019. Norskfagets relevans defineres her på denne måten:

Norsk er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, danning og identitetsutvikling. Faget gir elevene tilgang til kulturens tekster, sjangre og språklige mangfold og bidrar til at de utvikler språk for å tenke, kommunisere og lære. Norskfaget ruste elevene til å delta i demokratiske prosesser og forbereder dem på et arbeidsliv som stiller krav til variert kompetanse i lesing, skriving og muntlig kommunikasjon (Utdanningsdirektoratet, 2019a).

En slik definisjon av fagets relevans åpner for mye variert arbeid med faget. At kulturforståelse, danning og identitetsutvikling trekkes frem som sentrale områder for faget kan være en inngangsport for arbeid med skjønnlitteraturens effekt og litterær fagkunnskap som sentrale kunnskapsfelt. Skjønnlitteratur blir også nevnt eksplisitt ved flere anledninger i læreplanen. Ofte sammen med eksperimentering, utforsking, tolking og opplevelse som ordvalg i den forbindelse. Dette kan tyde på en retning for faget som gir rom for hensiktsmessig arbeid med skjønnlitteratur.

At vi i dag er midt inne i prosessen med utvikling av en ny læreplan, gjør det relevant å se på nettopp skjønnlitteraturens plass i norskfaget. Skjønnlitteraturens plass ble omdefinert i forrige læreplan Kunnskapsløftet 2006 og den nye planen virker også å være en forlengelse av denne praksisen. Det er viktig å gå inn i arbeidet med en bevissthet rundt tidligere praksis for at det nye skal bli så bra som mulig. Det er tydelig at den nye planen vil føre til en sikring av noen verdispørsmål som ikke har vært tydelige i den gjeldende læreplanen. Det finnes også en mulighet her til å tydeliggjøre skjønnlitteraturens posisjon og relevans.

2.4.2 Dybdelæring

I overordnet del av læreverket legges det vekt på at dybdelæring skal mer inn i alle fag. Dybdelæring er ikke et nytt begrep eller nytt for skoleverket, men det får med denne planen et særskilt fokus. Utdanningsdirektoratet definerer dybdelæring på denne måten: «Å gradvis

kunne utvikle kunnskap og varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger i fag og mellom fagområder» (Utdanningsdirektoratet, 2018b). Dette oppnås ifølge Utdanningsdirektoratet ved at elevene reflekterer over egen læring og bruker det de har lært på ukjente så vel som kjente situasjoner. For at dybdelæring skal være mulig krever det bruk av tid. Norskplanene som er ute til høring vitner også om at det skal gjøres tiltak for å skape rom for denne dybdelæringen. Dette fokuset er en interessant utvikling og kan handle om et skifte i skolens lærefokus og vurderingspraksis. Det er et av områdene som denne oppgaven vil se nærmere på.

2.4.3 Oppsummering

Her har selve prosessen med utarbeidelsen av den nye læreplanen Fagfornyelsen blitt gjennomgått. Prosessen har vært tidkrevende, men har i større grad enn tidligere åpnet for innspill fra skoler og lærere om hva som bør være med. Norskfaget har også fått en sikring av kjerneelementer for å kunne definere hva faget faktisk innebærer. En overordnet del som er mer direkte koblet sammen med de enkelte fagplanene sørger for et mer helhetlig bilde av hva skolens mål for utdanningen er. Mer fokus på dybdelæring er et gjennomgående tema i alle læreplanens deler.

2.5 Folkehelse og livsmestring

Overordnet del av læreplanen definerer temaet folkehelse og livsmestring som «[...] kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg» (Utdanningsdirektoratet, 2018b).

2.5.1 Folkehelse

Professor i helsepsykologi Arne Holte (2018) hevder det er på høy tid at psykisk helse kommer inn i skoleverket. Psykiske lidelser er en stor samfunnsutgift og mye hevder han kan forhindres gjennom forebyggende arbeid i barnehage og skole. Akkurat som fysisk helse mener Holte psykisk helse må aktivt trenes og holdes ved like. Holte trekker også en parallell mellom folkehelse og livsmestring og allmenndannelse: «Kunnskap om hvordan vi utvikler våre følelser, språk, tenkning og adferd er allmenndannelse. Man kan bare undre seg over at Kunnskapsdepartementet til nå ikke har delt denne oppfatningen» (Holte, 2018).

Det er med god grunn at det tverrfaglige emnet innefatter både folkehelse og livsmestring i samme tema. Evnen til å mestre eget liv er på flere områder avhengig av en god psykisk og fysisk helse. Førsteamanuensis i spesialpedagogikk Marit Uthus (2017), hevder det har skjedd en utvikling i hvordan vi ser på psykisk helse. Tidligere ble god psykisk helse sett på som et fravær av sykdom. I dag er det heller snakk om hvilke ressurser et menneske har for å kunne leve gode liv (Uthus, 2017, s. 18). Med en slik definisjon henger også god psykisk helse godt sammen med livsmestringen. Det handler om hvilke evner og hvilke ressurser et menneske har for å kunne leve et godt liv og ta gode valg.

Boken *Elevenes Psykiske Helse i Skolen* (2017) hvor Marit Uthus er redaktør belyser flere områder i dagens skole som hemmer og fremmer elevenes psykiske helse. Jeg vil senere i oppgaven benytte noen artikler fra denne boka for å drøfte folkehelse og livsmestring i lys av skjønnlitterær teori. Einar M. Skaalvik og Sidsel Skaalvik (2017) ved institutt for pedagogikk og livslang læring på NTNU har en artikkel om prestasjonspresset elevene møter i skolen. De viser til forskning som vitner om at elever i dag i større grad kjenner på følelser som nedstemthet, utmattelse og lavt selvværd. Slike følelser kan i verste fall utvikle seg til å bli alvorlige psykiske lidelser. Skaalvik og Skaalvik peker på prestasjonspresset i skolen som delvis ansvarlig for denne utviklingen. De hevder det finnes to hovedtyper av målstruktur i skolen. Den ene er en læringsorientert målstruktur som har til hensikt å fremme kunnskap og forståelse, fokus på innsats, individuell forberedning og at elevene skal kunne sette seg egne mål. Den andre målstrukturen er den prestasjonsorienterte målstrukturen. Dette er den delen av vurderingen som legger vekt på elevenes resultater. Nasjonale og internasjonale tester og sammenlikning av resultater er typiske trekk for denne målstrukturen. Det er dette prestasjonspresset som kan komme til skade for elevene ifølge Skaalvik og Skaalvik (Skaalvik & Skaalvik, 2017, s. 52-53).

Folkehelse har også et aspekt som dreier seg om fysisk helse og evnen til å ta gode valg i den sammenhengen. Denne oppgavens belysning av tema vil være relevant også med tanke på fysisk helse. Oppgaven vil allikevel handle mer om psykisk helse og evnen til å mestre eget liv gjennom gode valg generelt.

2.5.2 Livsmestring

God psykisk og fysisk helse er altså forutsetningen for å kunne gjøre ansvarlige valg og dermed mestre livet.

Anne Sælebakke (2018) er utdannet lærer, fysioterapeut og psykoterapeut. I sin bok om livsmestring i skolen går hun gjennom hva hun mener dagens unge trenger med tanke på livsmestring. Hun trekker fram oppmerksomhetstrening, evnen til å forstå og håndtere følelser, evnen til empati og følelsen av samhørighet som sentrale områder i livsmestringen (Sælebakke, 2018, s. 74-83). Alle disse punktene er områder norskfaget kan bidra med kunnskap om. Skjønnlitteraturens egenskaper kan også være til god hjelp. Forslag til ny læreplan i norsk har også med et avsnitt om hva norskfaget handler om for folkehelse og livsmestring:

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 selvbylde og dermed bidra til deres identitetsutvikling og livsmestring (Utdanningsdirektoratet, 2019a).

Skjønnlitteratur nevnes i denne sammenhengen som sentral for identitetsutvikling og livsmestring. Identitetsutvikling er et sentralt utgangspunkt også for livsmestringen. Men det blir ikke spesifisert i hvilken retning denne identitetsutviklingen skal foregå; om det er med et kollektivt eller individualistisk utgangspunkt. Dette vil også bli undersøkt nærmere i denne oppgaven.

Det finnes også eksempler på fagpersoner innenfor forskjellige felt som har ytret en skepsis til at livsmestring skal inn som et tverrfaglig tema i skolen. En av disse er professor i kultur- og samfunnspsykologi Ole Jacob Madsen (2019) som har skrevet en kronikk om dette. Kritikken er i form av at livsmestring blir enda en ting som elevene i skolen må mestre. Slik kan det bli enda en ting som de svakeste elevene ikke mestrer. Madsen mener politikerne heller burde fokusere på en samfunnsendring heller enn livsmestring som en samfunnsmedisin inn i skolen (Madsen, 2019).

2.5.3 Oppsummering

Folkehelse og livsmestring som et tverrfaglig tema kommer inn i skolen på grunn av et behov som viser seg å bli større i dagens skole. Flere fagområder hevder det er på høy tid at elevenes psykiske og fysiske helse i større grad blir ivaretatt og trent gjennom skolen. God psykisk og fysisk helse er en forutsetning for å ha sine ressurser tilgjengelig. Ressurser som elevene skal benytte for å mestre livene. Livsmestring handler om å kunne ta gode valg og håndtere livets utfordringer. Identitetsutvikling og sosial samhandling trekkes frem som sentrale områder av folkehelse og livsmestring som norskfaget og skjønnlitteraturen kan bidra med.

3. Metode

I dette kapittelet vil det beskrives og begrunnes for valg av metode i studien. Det vil gjøres rede for rekruttering og utvalg av informanter. Videre vil det også beskrives hvordan analysen av materialet er gjennomført. En refleksjon rundt materialets reliabilitet og validitet vil også bli gjennomført i dette kapittelet.

3.1 Bakgrunn for valg av metode

Denne oppgaven har som mål å finne ut på hvilken måte skjønnlitteratur kan bidra til kunnskap og ferdigheter innenfor temaet folkehelse og livsmestring, i skolen. Og samtidig finne et legitimeringsgrunnlag for bruken av skjønnlitteratur. Den søker derfor ikke noen absolutte svar, men undersøker noen mulige innfallsvinkler. For å undersøke problemstillingen virket det mest hensiktsmessig å benytte en kvalitativ tilnærming. Jeg ønsket mer konkret å bruke intervjuet for å få tak i *hvordan* lærerne forstår, beskrive og opplever aspekter ved denne problemstillingen. Svein Brinkmann og Lene Tanggaard (2010) beskriver det kvalitative forskningsarbeidet som en prosess der man er opptatt av å beskrive, forstå og fortolke menneskelige opplevelser og erfaringer (s. 11).

Sentrale dokumenter i arbeidet har vært den nye læreplanens overordnede del og diverse høringsdokumenter i forbindelse med utarbeidelsen av læreplanene. Tilhørende dokumentasjon fra Utdanningsdirektoratet og Kunnskapsdepartementet har også vært sentrale. Arbeidet med disse dokumentene vil gjøres rede for innledningsvis i analysedelen.

3.2 Intervjuer

3.2.1 Rekruttering og utvalg

Jeg ønsket å intervju norske lærere for å få tak i hva de som er ute i praksisfeltet og praktiserer læreplanenes innhold hadde av tanker rundt skjønnlitteratur og ny læreplan.

Den opprinnelige planen var å intervju fem til seks norske lærere fra minimum tre forskjellige videregående skoler. Jeg sendte først en henvendelse til rektorene (se vedlegg 1) ved fem forskjellige videregående skoler der jeg også ba om kontaktinformasjon til aktuelle informanter. Der det var anledning fikk jeg kontaktet informantene personlig og avtalt møte.

Det skulle vise seg vanskelig å få tak i nok informanter med disse kriteriene. Tidsrommet vise seg å bli vanskelig for skolene både på grunn av travle tider på skolene og andre forskningsarbeider som allerede var i gang. Jeg utvidet derfor utvalget til å også omfatte norsklærere ved ungdomsskoler. Det gjorde at jeg kom i mål med tre informanter fra videregående skole og tre informanter fra ungdomsskolen. Informantene var fra to forskjellige videregående skoler og tre forskjellige ungdomsskoler.

Jeg ønsket ikke å ha personopplysninger i intervjuene. Ved å ikke oppgi noen form for identifiserende informasjon (kjønn, alder, navn o.l.) sikret jeg informantenes anonymitet. Jeg forsikret meg om å få informantenes samtykke til bruk av lydopptaker og informerte om at transkriberingen av intervjuene ville bli utført av meg. Jeg informerte også om at materialet ville bli slettet etter endt prosjekt.

3.2.2 Intervjuet

Siden jeg ville ha tak i informantenes refleksjoner ble det mest hensiktsmessig å benytte det semistrukturerte intervjuet. Før intervjuene hadde jeg satt meg inn i noe grunnteori om skjønnlitteratur av Attridge og Nussbaum. I tillegg hadde jeg satt meg inn i det som før intervjuene ble avholdt fantes av informasjon tilknyttet utviklingen av ny læreplan. Dette gav meg en innfallsvinkel til hvordan intervjuguiden skulle utformes. Slik fikk jeg stilt relevante spørsmål som fanget opp aspekter ved problemstillingen. Det var et bevisst valg fra min side å ikke lese for mye teori om emnet på forhånd. Det var for å ikke begrense meg i min evne til å utforske problemstillingen sammen med informantene ved at jeg bringer inn mye av min egen forforståelse. Intervjuguiden ble dermed ikke utformet på bakgrunn av fastsatte teoretiske kategorier. Allikevel er det slik, som Brinkmann og Tanggaard (2010) hevder, at ingen forskningsintervjuer kan være helt nøytrale og objektive. Som forsker vil man alltid gå inn i arbeidet med et formål som er teoretisk begrunnet. Videre hevder de at et åpent, bevisst naivt og nysgjerrig sinn i møte med informanten hjelper til med å la informanten uttrykke seg med egne ord (Tanggaard & Brinkmann, 2010, s. 27). Dette var jeg også bevisst på under intervjuene. Det semistrukturerte intervjuets utforming fungerte godt til å balansere det å stille relevante spørsmål og samtidig ikke lede informantens svar i for stor grad. På denne måten fikk jeg tak i informantens meninger, erfaringer og historier på en måte som var relevant for problemstillingen.

Siden intervjuene skulle ha en utforskende karakter benyttet jeg meg av en kort intervjuguide. Intervjuguiden (se vedlegg 2) ble utformet med syv hovedspørsmål. Gjennom disse fikk jeg sikret noen temaer som jeg mente var viktig å komme innom. Jeg utformet også på forhånd en del oppfølgingsspørsmål som kunne gi meg støtte dersom jeg trengte dette underveis. En slik utforming av intervjuguide gir informantene rom til å snakke og reflektere høyt. På denne måten kunne intervjuet ta en retning jeg ikke hadde forutsett på forhånd. Dette viste seg å være helt vesentlig for å få fanget opp aspekter jeg ikke hadde forutsett. Samtidig hadde jeg en viss kontroll i de intervjuene som trengte mer igangsettelse. Gjennom en slik utforskende tilnærming fikk jeg også vist at jeg som intervjuer heller ikke satt på svarene. Slik kunne informantene ta rollene som ekspertene fra praksisfeltet.

Foran en del av spørsmålene hadde jeg med en kort tekst for å gi spørsmålet noe kontekst der det var nødvendig. Et eksempel på dette er innledningen til spørsmål 2: «Det foreslåtte oppsettet til den nye læreplanen innebærer å innføre større tverrfaglige temaer. Et av disse er folkehelse og livsmestring». Underveis i intervjuene kommer det fram at flere av informantene ikke har reflektert veldig mye rundt temaet ennå, men at de har et ønske om det. Mye av grunnen til dette ligger nok i at mange av skolene bare så vidt hadde startet arbeidet med å implementere og jobbe med noen av de nye satsningene i Fagfornyelsen på den tiden intervjuene ble gjennomført. Med slik informasjon fikk jeg konkretisert for dem det jeg ønsket å få tak i.

- 1) Hvor godt kjenner du prosessen med den nye læreplanen?
- 2) Hva legger du i begrepene folkehelse og livsmestring?

De to første spørsmålene fungerte som innledende spørsmål. De sikret at jeg fikk oversikt over hva informantene kjente til av prosessen med den nye læreplanen samt en forståelse for deres oppfatning av begrepene folkehelse og livsmestring. (For oppfølgingsspørsmål se vedlegg 2).

- 3) På hvilken måte benytter du skjønnlitteratur i undervisningen i dag?
- 4) Hvordan opplever du elevenes forhold til skjønnlitteratur?
- 5) Hvordan tenker du at skjønnlitteraturen kan bidra til forståelse/mestring innenfor temaet folkehelse og livsmestring?
- 6) Har du noen gang brukt skjønnlitteratur til å hjelpe elevene med et behov som du ser har oppstått?

Deretter var spørsmål tre, fire, fem og seks rettet mot å fange deres erfaring fra praksisfeltet. Her fikk jeg fylldige beskrivelser fra informantenes egen praksis og om deres personlige meninger. Spørsmål nummer seks ble lagt til i intervjuguiden etter en informants rike

beretning om å benytte litterære karakterer som utgangspunkt for klasseromsrefleksjon. Slik fikk jeg tak i liknende historier fra andre informanter. Dette hadde jeg selv ikke tenkt på på forhånd.

7) Er det noe mer du tenker på rundt denne saken som du ønsker å formidle?

Hensikten med siste spørsmål var å stille et åpent spørsmål hvor informantene fikk muligheten til å gi noen eventuelle sluttkommentarer.

På forhånd hadde jeg satt meg godt inn i intervjuguiden. Med trening gjennom flere intervjuer følte jeg meg stadig mer fleksibel i intervjusettingen slik at jeg i større grad kunne fokusere på informantenes betraktninger. Det varierte hvor mye hver enkelt informant snakket av seg selv. Slik varierte det også hvor mye jeg måtte benytte intervjuguidens oppfølgingsspørsmål. Jeg brukte også disse oppfølgingsspørsmålene som en kontrollsjekk før jeg gikk videre i intervjuet. Jeg benyttet meg av spesifiserende spørsmål underveis av typer «hva gjorde du da?» og også oppklarende spørsmål som «du mener altså...».

Samtlige intervjuer ble avholdt ved de skolene informantene selv praktiserte ved. Slik var informantene på hjemmebane og kunne kontrollere de fysiske rammene rundt intervjuet. Intervjuets lengde var estimert til omtrent en klokke time.

Jeg tok skriftlige notater underveis der jeg mente det var nødvendig. Dette har hjulpet meg å komme i gang med etterarbeidet, men hjalp meg også med å holde på tanker jeg fikk underveis uten å avbryte informanten. Slik fikk jeg tatt vare på egne spontane tanker og lot informantene fullføre sine resonnementer. Lydopptak ble også gjort for å styrke min tilstedeværelse.

3.3 Analysen

Et sentralt dokument i oppgaven er den nye læreplanen, Fagfornyelsen. Det nye tverrfaglige emnet folkehelse og livsmestring, er selve utgangspunktet for denne oppgaven. Å sette meg inn i dette dokumentet var den første formen for analytisk arbeid knyttet til problemstillingen. En del av arbeidet besto også i å se hvordan Fagfornyelsen skiller seg fra den foregående læreplanen Kunnskapsløftet 2006. Etter å ha jobbet mye med Fagfornyelsen ble det også nødvendig med noen betraktninger rundt skolens danningsprosjekt. Det viser seg å være en ganske interessant utvikling når man ser på Fagfornyelsen som en forlengelse av Kunnskapsløftet 2006. Satstingen på mer dybdelæring er også et tema som virker å henge

sammen med denne oppgavens formål. Sentrale dokumenter i forbindelse med Fagfornyelsen fra Utdanningsdirektoratet og Kunnskapsdepartementet ble derfor også viktige for oppgaven.

Jeg ønsket å benytte meg av intervjuer for å få tak i praktiserende læreres betraktninger om problemstillingen. Både for å få tak i lærerens erfaringer fra praksisområde og samtidig få tak i deres vurderinger av muligheten til å benytte folkehelse og livsmestring som en legitimering av bruk av skjønnlitteratur. Dette er også i tråd med hvordan utformingen av den nye læreplanen er gjennomført. Det er blitt satt av mye mer tid til å inkludere lærerne i utformingen av planen gjennom høringer og forslagsrunder. Mitt første analytiske ble derfor å sette meg inn i disse dokumentene. Utover dette er det nå intervjuene som er sentrale for videre analyse.

3.3.1 Transkribering

Første del av analysearbeidet bestod av å transkribere de seks intervjuene. Jeg valgte å gjøre transkriberingen selv slik at jeg allerede her i prosessen fikk startet å bearbeide stoffet og få nærhet til dataene. Intervjuene ble transkribert ordrett. Jeg valgte å inkludere lyder som «ehh» for å sikre at jeg holdt meg tett på dataen. Lydopptakets omfang ble på omtrent 5,5 timer. Transkriberingsmaterialets omfang ble på omtrent 168 sider.

3.3.2 Innledende koding og meningsfortetning

Første del av kodingen av materialet besto i å lage tydelige markeringer i teksten med fet skrift der enten jeg som intervjuer eller informanten tydelig skiftet tema. Deretter fulgte en innledende koding av dokumentene. Ved hjelp av fargekoder ble de lange dokumentene raskere å navigere etter tema. Temaene jeg fargekodet var skjønnlitteratur (Gul), folkehelse og livsmestring (Blå), skjønnlitteratur og folkehelse og livsmestring (Grønn) og generelt om Fagfornyelsen eller norskfaget (Grå). Disse kodene kan sies å være begrepsdrevne koder som hjalp meg å sortere materialet.

Videre gikk jeg på nytt igjennom intervjuene og fortettet lengere utsagn til komprimerte meningsbærende setninger og nøkkelord i margin. Det gjorde også at dokumentene ble lettere å navigere gjennom å ha søkbare nøkkelord i hvert av intervjuene. Slik ble jeg godt kjent med innholdet i intervjuene og fikk en oversikt over hva informantene var enige i og hva de hadde mer ulike meninger om.

Jeg valgte å kode de ulike intervjuene på følgende måte: Informantene fra ungdomsskolen fikk tall fra en til tre etter når de ble gjennomført. Som henvisning i teksten benytter jeg da for eksempel «Ung2» for å vise til informant nummer to fra ungdomsskolen. Tilsvarende fikk informantene fra videregående skole koden «Vgs» etterfulgt av tall.

3.3.3 Utvikling av kjerne kategorier

Kodingen og meningsfortetningen tillot meg å se mønstre i dataen. Ut ifra disse mønstrene kunne jeg fortolke informantenes ytringer i lys av relevant teori. Altså leste jeg materialet med en fortolkende strategi ved å lese materialet teoretisk. Dette førte til to kjerne kategorier: *Muligheter* og *begrensninger* for bruk av skjønnlitteratur og innføringen av folkehelse og livsmestring i skolen. Under disse kjerne kategoriene utviklet jeg underkategorier på tematikk som gikk igjen hos informantene. På denne måten fikk jeg integrert enkeltdeler av dataen inn i to større helheter.

Tabell

Oversikt over kategorier – resultat

Muligheter	Begrensninger
Skjønnlitteratur til hjelp, utvikling og forståelse	Skolens prestasjonsfokus
Felles referanserammer	Norskfaget som redskapsfag og danningsfag
Dybdelæring og opplevelse	Mulige individuelle utfordringer

Før intervjuene hadde jeg primært tenkt på å få tak i hvilke muligheter som fantes for å bruke skjønnlitteratur med tanke på kunnskap og ferdigheter innenfor folkehelse og livsmestring. Etter å ha gjennomført intervjuene ble det tydelig at informantene også fokuserte mye på hvilke begrensninger og utfordringer som finnes i skolen i dag. Dette gjorde at jeg ville implementere dette aspektet i belysningen av problemstillingen.

3.4 Metoderefleksjon

3.4.1 Validitet og reliabilitet

Samtalen har i denne oppgaven i stor grad styrt datainnsamlingen. Det gjør den kontekstavhengig. Som forsker har jeg også vært med på å påvirke resultatet. Både igjennom

utforming av intervjuguide, min tilstedeværelse og aktive deltakelse i intervjusituasjonen og ikke minst gjennom analysen i etterkant. Det blir derfor ikke mulig å snakke om reliabilitet slik kvantitativ forskning krever. En annen forsker vil ikke ha mulighet til å gjøre en helt lik undersøkelse. For å styrke reliabiliteten er derfor fremgangsmåten jeg benyttet meg av gjengitt slik at åpenhet og transparens i prosessen min er ivaretatt.

Innenfor kvalitative metoder blir begrepet validitet ifølge Asbjørn Johannessen, Per Arne Tuft og Line Kristoffersen (2005) noe som dreier seg om i hvilken grad forskerens funn reflekterer formålet med studien på en riktig måte. Og videre i hvilken grad funnene representerer virkeligheten. Dette er for eksempel ivaretatt ved at jeg har intervjuet seks lærere og ikke kun en eller to. Dette blir en form for metodetriangulering (Johannessen et al., 2005, s. 199). Metodetrianguleringen hadde i enda større grad gjennomført om jeg i tillegg til å intervjuer lærerne også hadde observert dem i klasseromssituasjonen. En annen teknikk for å styrke validiteten hadde vært å tilbakeføre resultatene til informantene. Det hadde vært interessant å se hva informantene hadde ment om min fortolkningsprosess av deres beretninger. For å sikre nærhet i dataen har jeg hele veien jobbet frem og tilbake mellom råmaterialet og fortolkningen drevet av teorien.

Selve studien gir kun et innblikk i feltet jeg har undersøkt, og er på ingen måte en fasit med absolutte svar som kan generaliseres. Den har derimot en overførbar kvalitet ved at den har etablert en beskrivelse og fortolkning av fenomenet som kan være nyttig i andre sammenhenger. Jeg har forsøkt å tilstrebe en overensstemmelse ved at funnene er et resultat av forskningen og ikke min subjektive holdning. Jeg har derfor forsøkt å avdekke og beskrive alle beslutninger som er tatt underveis i forskningsprosessen (Johannessen et al., 2005, s. 200).

Planen med utvalget var opprinnelig kun norsklærere fra den videregående skolen. Dette ble utvidet til å også omfatte norsklærere fra ungdomsskolen. Selv om det ble nødvendig med en justering av planen åpnet denne forandringen også for å kunne få et bredere utvalg. Siden hensikten med intervjuene var å utforske muligheter for skjønnlitteratur til å bidra med folkehelse og livsmestring blir det en styrke å kunne få data fra begge skoleløpene. Fagfornyelsen og de nye tverrfaglige temaene gjelder både grunnskolen og den videregående skolen. Oppgaven søker heller ikke å finne frem til konkrete metoder som er skreddersydd for en bestemt elevgruppe.

Hensikten var ikke å undersøke hvordan skolen er i dag, men å få tak i hva de tenker om mulighetene med den nye planen. Det gjorde at jeg valgte å ikke benytte personopplysninger. Faktorer som alder og antall år som aktiv norsklærer kunne allikevel ha vært interessant og se på når det gjelder holdninger til forandringer, samarbeid og skjønnlitteratur. Jeg mener allikevel det ikke er denne oppgavens hensikt å finne årsakene, men at den må anerkjenne at det finnes noen forskjeller. Når jeg i oppgaven peker på noen områder som kan vise seg å være individuelle utfordringer for lærere påstår jeg ikke at disse alltid er reelle, men at de kan forekomme.

4. Resultater

I dette kapittelet vil jeg trekke frem meninger og uttalelser fra informantene som jeg mener er relevante for å belyse problemstillingen. Det vil bestå av sitater og utfyllende tolkning fra min side.

4.1 Muligheter for bruk av skjønnlitteratur

Det første jeg vil undersøke er hva informantene mener mulighetene er ved bruk av skjønnlitteratur. Hvilke egenskaper skjønnlitteraturen har og på hvilken måte den kan være til hjelp i undervisningen.

4.1.1 Skjønnlitteratur til hjelp, utvikling og forståelse av seg selv og andre

På hvilken måte kan skjønnlitteraturen bidra til forståelse eller mestring innenfor folkehelse og livsmestring? Da dette spørsmålet ble stilt til informantene hadde deres umiddelbare respons mange fellesnevner. «Ja, da tenker jeg ehm, nettopp det å få innsikt i andres liv asså. Å gå de andres sko, virtuelt. På en måte. Eh, det å kunne se seg sjøl og kanskje egne ting litt utenifra» (Vgs1). Samtlige informanter nevner det med å få innsikt i andres liv og å utvikle en evne til empati som et område skjønnlitteraturen kan bidra på. De mener det er en inngangsport til liv som kan være radikalt annerledes enn ditt eget. Samtidig hevdes det også at elevene i møte med skjønnlitteraturen kan speile seg selv: «Jeg tror det kan bidra til at man forstår seg sjøl, da. Det tror jeg. Og det tror jeg er viktig for å liksom mestre livet» (Ung1). At elevene gjennom interaksjonen med litteraturen kan kjenne på sine egne tanker og reaksjoner og på den måten bli bedre kjent med seg selv. På samme måte kan man også finne en tilhørighet og gjenkjennelse gjennom opplevelsen: «Altså verdien av å oppleve at man liksom.. Jeg husker det var en.. en ah nå husker jeg ikke helt hvem det var som sa det men dette med at jeg leser så jeg skjønner at jeg ikke er aleine» (Vgs3). Videre hevder informanten at verdien av å lese en analog bok er til stede. Det utfordrer og stimulerer fantasien og anstrengelsen på en annen måte.

Den andre informanten fra videregående skole var den første som tok opp det å bruke litterære karakterer for å snakke om vanskelige emner.

Det er veldig flott for eh, eller det er god trening for elevene å snakke om eh.. ja, trening.. det kan også være befriende kanskje å snakke om eh.. fiktive personer. Da kan man, da kan man ta opp ting eller.. Han opplever det og det, også er det egentlig du sjøl som sitter, men, men du kan eh.. du kan bruke en annen til å få tatt opp dine egne ting, da eller. Projisering eller, hva man skal kalle det (Vgs2).

Informanten mener samtaler om eller gjennom litterære karakterer kan gi rom for å snakke om vanskelige temaer som for eksempel utenforskap eller kjærlighet uten at det trenger å bli flaut eller skummelt. En slik tilnærming åpner også for å ta slike samtaler på klasseromsnivå. Informanten mener også dette gir elevene en mulighet for å trene på en evne. Evnen til å sette ord på vanskeligere tanker og følelser. Informanten hevder videre denne tilnærmingen åpner for en innlevelse hos elevene. De får muligheten til å fordype seg i de litterære karakterene og på den måten bidrar tilnærmingen også til mer dybdelæring.

Siden dette kom opp allerede i det andre intervjuet tok jeg med meg dette videre og formulerte et spørsmål til de resterende fire informantene: «Har du noen gang benyttet skjønnlitteratur til å hjelpe elevene med et behov du har sett oppstått? Og hvordan det ville fungere å ta en slik samtale gjennom en litterær karakter». Informant 1 fra ungdomskolen mente det var en god idé å bruke litterære karakterer på denne måten, men poengterte at noen temaer kunne bli for vanskelige eller krevende å ta opp. Spesielt med tanke på temaer som kan treffe enkeltindider som kan komme til å kreve en annen type kompetanse. «Tror det kan bli for personlig også. Man er jo ikke noen psykolog eller man er jo ikke noen.. Det er ikke et poeng at man skal fremkalle liksom de sterkeste følelsene hos folk og snakke om alt mulig, liksom» (Ung1). Både informant Ung2 og Ung3 nevner også at det handler om å kjenne elevene og hva de har med seg av bakgrunn og også hvilket modenhetsnivå de er på.

Informant 3 fra ungdomsskolen trakk dette spørsmålet videre og reflekterte rundt bruk av skjønnlitteratur for å belyse et tema som på kort tid ble veldig aktuelt. I denne sammenhengen handlet det om klima i forbindelse med klimastreiken. «Nei, altså jeg brukte jo *Du Må Ikke Sove* her om dagen, da. I forhold til klima og.. Så sånne samfunnsproblemer.. litt sånne større problemer så bruker.. så har jeg nok trukket fram en tekst eller to» (Ung3). Informanten benyttet da skjønnlitteraturen for å konkretisere det at klimaet faktisk gjelder oss alle. Eksemplet informanten trakk fram i denne sammenhengen var hvordan den umiddelbare virkningen er varmere somre i Norge, men nød i sørligere land. Informanten brukte derfor *Du Må Ikke Sove* av Arnulf Øverland for å gi elevene et innblikk i at vi må engasjere oss i saken selv om den ikke gjelder oss akkurat nå.

På spørsmål om man kan gjøre seg erfaringer gjennom å lese skjønnlitteratur hadde informantene litt forskjellige meninger. Det er allikevel med et forbehold om at det kan være at de legger noe forskjellige definisjoner av erfaring i bunnen. Informant 1 fra ungdomsskolen mener det er mulig å gjøre erfaringer:

Ja, istedenfor å lese fakta om hvor mange barn som sulter i Jemen akkurat nå. Så tror jeg det ville gjort et sterkere inntrykk og på en måte gitt deg en ehh, kunnskap på en annen måte hvis du hadde lest om noen som opplevde det (Ung1).

Informanten mener videre at et litterært møte med en virkelighet som er helt annerledes enn din egen kan ha en evne til å utvide horisonten og gi nye perspektiver. Opplevelsen av en fremmed situasjon kan føre til forandring hos leseren. Informant 3 fra videregående skole er litt mer skeptisk til hva man kan få av erfaring fra skjønnlitteraturen: «Jeg er vel stygt redd for at ofte så vil vi som menneske måtte erfare en del eh, sjøl. Eh, også vil heller det du møter i litteraturen bekrefte eller underbygge kanskje den erfaringen» (Vgs3). Informanten mener litteraturen kan underbygge tidligere erfaringer, men at litteraturen ikke nødvendigvis er effektiv til å gi erfaringer man kan få bruk for senere i livet. Det kan allikevel hende at informant 3 fra videregående skole legger en mer bevisst form for erfaring til grunn. At man ikke kan nødvendigvis trekke erfaringer fra situasjoner man har lest når man møter en liknende situasjon senere.

Ordforråd trekkes også frem som en fruktbar gevinst av å lese. Informant 2 fra ungdomsskolen beskriver de som leser mye: «Så merker jeg at de har et helt annet ordforråd. Helt annen formuleringsevne. Det er eh.. for dem får det liksom ubevisst inn ikke sant. Og denna mulig.. evnen til å se ting for seg da» (Ung2). Informanten hevder det er en stor fordel når det gjelder skriving og evnen til å uttrykke seg. Men at det også handler om å forstå seg selv gjennom utvidet språkkunnskap. Det handler om å ha kunnskap og vokabular til å kunne sette ord på sin egen tilstand for så å kunne gjøre noe med den. Da kan man begynne å forstå følelser og egen psykiske helse. Informant 3 fra videregående skole som underviste mye i en idrettsklasse fortalte om mye av det samme, men da med tanke på fysisk helse. Eleven følte seg deprimert og forsto ikke hvorfor kroppen ikke fungerte som den skulle. Etter å ha fått kunnskap om vitaminmangler fikk eleven igjen kontroll på situasjonen. Manglende kunnskap om fysisk helse kan helt tydelig også gå ut over den psykiske helsen. Ved å benytte noen av begrepene omkring psykisk helse i samtale med læreren kom de sammen fram til hvordan de skulle løse problemet.

4.1.2 Felles referanserammer

En begrunnelse til bruk av skjønnlitteratur som blir trukket frem av informantene i fire av intervjuene er dette med felles referanserammer. Spesielt når det er snakk om legitimering av bruk av eldre skjønnlitteratur.

[...] altså det er noen ting som skal være felleseie her i landet. Og det tror jeg, jo er viktigere, jo større mangfold vi greier å, å ta imot. Jo viktigere er det å ha noen søyler, eller ha noe eh.. noe felles erfaringer og felles stoff, det tror jeg er veldig viktig (Vgs2)

Informanten mener det er noen felles referanserammer som burde ligge i bunnen. Ved å ha noe felles i fundamentet er det lettere å ha samme retning som samfunn og det kan bidra til at vi bedre forstår hverandre. Spesielt med tanke på et stadig større kulturelt mangfold i Norge, hevder informanten. En følelse av tilhørighet virker å være et viktig menneskelig behov. Videre trekker informanten fram at det er en grunn til at de tekstene som tidligere var kanonisert ble nettopp det. De er gode litterære verker som har med seg noen viktige syn og verdier som vi som samfunn ønsker å ha med oss videre.

Et sentralt område når det kommer til felles referanserammer er derfor den eldre skjønnlitteraturen. På spørsmål om de benytter eldre litteratur i undervisningen i dag svarer samtlige informanter, ja. Men når spørsmålet er om den fremdeles er relevant i dag er tilbakemeldingene noe mer sammensatt. To av informantene, en fra ungdomsskolen og en fra videregående skole, mener den eldre litteraturen tidvis kan være for utdatert og lite tilgjengelig for dagens elever. Informant 1 fra videregående skole nevner den eldre skjønnlitteraturen når det blir spørsmål om hvilke undervisningsopplegg som oftest feiler med tanke på skjønnlitteratur. Den samme informanten etterlyser også mer samtidslitteratur i undervisningen: «Det er det som har sjanse til å treffe dem best» (Vgs1). Her mener informanten at samtidslitteratur ligger elevene nærmere og derfor i seg selv har lettere for å treffe elevene. Samtidig trekker de andre informantene frem den eldre skjønnlitteraturen som stadig relevant fordi den ofte tar opp sentrale tema som fremdeles er sentrale. Den forfatteren som blir nevnt oftest i intervjuene er Henrik Ibsen. Og spesielt dramaet, *Et Dukkehjem*. Dette vitner om at norsklærere kjenner stykket godt og ser relevansen av det fremdeles i dag. Informant 3 fra videregående skole trakk fram en situasjon der en elev hadde innsett at et skjønnlitterært verk kunne påvirke samfunnet og spurt om dette faktisk var sant: «Jo, det er faktisk det jeg står her og sier. At litteratur, én bok, kan være en brannfakkell som kan virkelig være med på å endre ting» (Vgs3). Her er lærerne selv entusiastiske og viser til hvordan de

tidvis når igjennom til elevene med betydningen av et eldre verk. Slik blir Ibsen en felles referanseramme som alle antagelig har vært igjennom enten på ungdomsskolen eller videregående. Og verdiene om likestilling og kampen mot undertrykkelse er det enighet om at er lett å overføre til andre grupperinger i samfunnet i dag. Informantene virker også stolte av Ibsen og nevner at han faktisk er stor også i utlandet.

Informant 3 fra ungdomsskolen fortalte om en reaksjon jentene i klassen hadde hatt etter at de hadde arbeidet med Ibsens *Et Dukkehjem*.

For et par år siden, kullet jeg hadde.. Der var det veldig engasjerte jenter.. oppegående jenter, da. Som og.. også gutta skjønnte jo dette her. Så begynte å kalle dem for lille lerkefugl og sånn.. så tilter de jo i vinkel (Ung3).

Jentene i klassen hadde tatt til seg dette med kvinnekamp og likestilling. Slik ble det en samlende erfaring. Guttene brukte også kunnskapen til å erte jentene. Allikevel ble dette en form for internhumor i klassen som ble en felles referanseramme. Slik fikk de noe felles som de kunne bygge en fellesskapsfølelse rundt. De kunne eie kunnskapen. Selv om elevene brukte kunnskapen til en form for rivalisering eller humor så krever det at de faktisk har forstått en del av problemstillingene som behandles i dramaet.

En ting som noen av informantene var noe uenige om var fraværet av en kanon. De er alle enige om at det fører til stor handlingsfrihet for dem som lærere, men noen savner også en sikring av noen punkter i litteraturhistorien: «Jeg tror jo at det hadde vært en trygghet på en måte. For eh, for lærere det er jo en ting, men også for elever at vi hadde hatt eh.. noe som vi visste at vi liksom.. dette, dette hører med» (Vgs2). En kanon kunne ført med seg en større grad av forutsigbarhet ifølge informanten. Både for lærere og elever. Videre mener informanten det også finnes i dag i form av lærebøker. Utfordringen i den sammenhengen blir å ikke la læreboka styre for mye. Da blir det fort forlagene som bestemmer et utvalg. Det blir også forskjeller mellom skoler ettersom hvilken lærebok de har valgt.

I lys av dette med felles referanserammer ble det også ved to anledninger ytret en vegring mot å definere det som er norsk. Eller i det minste en gardering mot å bruke «det norske» som legitimering. [...] Og det er ikke så mye sånn derre, «ja, for dette er norskt og.. liksom jeg er ikke noe sånn nasjonalist ford det om jeg mener det. Jeg tror det handler litt om at vi liksom, eh, ja, man har jo den historien, liksom» (Ung1). Informanten vegrer seg noe for å bruke «det norske» som en definering i frykt for å bli sett på som nasjonalist. Informanten nevner også forholdet til historien som sentral for de felles referanserammene. Litteraturen kan gi et solid

innblikk i hvorfor vi er der vi er i dag. Her åpner også informanten for et tverrfaglig perspektiv med tanke på historien.

4.1.3 Dybdelæring og opplevelse

Alle informantene virker å ønske dybdelæringsfokuset i fagfornyelsen velkommen. Det kan virke som om dette fokuset har vært et savn for disse norsklærerne. Flere av informantene forteller at de har lykket med å få elevene til å bli interessert i en tekst etter at de har klart å bli lenge i en tekst og arbeidet mye med rammene rundt teksten.

Ibsen er for flere av informantene en gjenganger når det gjelder suksesshistoriene. Dette kan kanskje handle om at lærerne selv er godt kjent med tekstene og kan bli lenge i teksten og temaet. Informant 2 fra ungdomsskolen forteller at sine elever liker Ibsen og begrunner det med at de har klart å bli lenge i teksten. Videre understreker informanten viktigheten av å oppleve en hel historie og rammene rundt: «Å få en liten brøkdel av en historie, det er jo veldig frustrerende. Og det skjønner jeg jo for du må på en måte ha den A til Å da for å se historien» (Ung2). Informanten tenker her på den hyppige bruken av tekstutdrag i skolen. Det handler nok om å spare tid og å komme seg raskt gjennom litteraturhistorien. Samtidig får det nok ikke samme effekt for elevenes del.

«[...] lese noe over litt lengre tid og måtte sitte i ro og fokusere på det, som nå det er elevene lite vant til og det.. det er vanskelig for dem... å gå inn i ting over lengre tid» (Vgs1). Informanten hevder denne manglende evnen til fokus over tid gjør det utfordrende å få elevene til å lese en lengere skjønnlitterær tekst. Spesielt en roman. Dette gjør at valget ofte blir å jobbe med noveller eller tekstutdrag. Det med å få utviklet evnen til å holde seg fokusert gjennom en lang tekst virker å være sentralt spesielt på åttendetrinn i ungdomsskolen. Alle tre informantene fra ungdomsskolen rapporterer at de på åttendetrinn benytter en større andel ungdomslitteratur eller populærlitteratur. Informant 2 fra ungdomsskolen forteller om et felles bokprosjekt som benyttes på åttende trinn: «[...] for å liksom fange de litt i en litteratur.. samtidig som jeg jobber en del med fantasy og den.. den sjangeren, da. Som jeg tenker kanskje de er litt opptatt av. På trinnet eller overgangen fra barneskolen til ungdomsskolen» (Ung2). Hensikten med dette er et ønske om å skape en leseglede hos elevene, slik at de kan få en smak på opplevelsen av det å lese en lengere tekst med tilstrekkelig innlevelse.

Når det gjelder dybdeleringen mener informant 3 fra ungdomsskolen at det burde vært en høyere kompetanse hos læreren også på historiekunnskap.

Da Wergeland og Ibsen og Bjørnson alle dissa levde så var det sånn.. Ikke bare hva som skjedde i Norge, men hva skjedde i Danmark. Hva skjedde lenger sør i Europa. Som hadde innflytelse. Så det merker jeg at jeg sku.. Det synes jeg nesten skulle vært et krav. Om at norsk har den historiske biten.. ikke bare litteraturhistorie men den andre historien (Ung3).

Informanten hevder den historiske delen av de litterære verkene er sentral for dybdeleringen og etterlyser mer kunnskap om dette. Informant 2 fra ungdomsskolen trekker også fram historiekunnskapen som sentral med tanke på dybdeleringen. «Hvordan var tiden de levde i på 1800-tallet eller slutten av 1800-tallet. Hvem var Knut Hamsun.. også bruker du en del tid på dette her» (Ung2). Informanten tenker at et samarbeid med historiefaget kanskje kan være fruktbart i denne sammenhengen. Kulturhistorie og verdenshistorie kan godt tjene på å utfylle hverandre. Norskfaget må naturlig nok ta «hvem var Knut Hamsun», men med «hvordan det var på 1800-tallet» kan historiefaget bidra med tverrfaglig kunnskap.

4.2 utfordringer i skolen

Som tidligere nevnt gjorde informantene det tydelig at det finnes en del utfordringer slik skolen nå er organisert og gjennomføres med tanke på innføringen av Fagfornyelsen. Da først og fremst med tanke på arbeid med dybdelering, folkehelse og livsmestring og skjønnlitteratur. Det hele handler mest om at norskfaget har begrenset tid til å gjennomføre sine mange mål. Vurderingspresset og hvordan man tenker tverrfaglig med norskfaget er hovedområder som informantene trekker frem.

4.2.1 Skolens prestasjonsfokus

Samtlige informanter trekker uoppfordret fram norskfagets tre karakterer og den stadige legitimeringen gjennom kompetansekrav som begrensende for hva de kan fylle timene med. Informant 3 fra videregående skole frykter at norskfagets tre karakterer skal komme i direkte konflikt med dybdelæringsperspektivet. Det er ikke snakk om en stofftrengsel, hevder informanten, men en vurderingstrengsel: «For det at vi skal alltid ha ryggen fri, eh 30 elever gange x antall klasser også er det da, i firetimers fag så skal du ha tre karakterer. Det er et umenneskelig kjøp» (Vgs3). Det blir snakk om et stadig jag etter å ha nok vurderingsgrunnlag for alle elevene. Det vil nødvendigvis også prege innholdet i timene da disse alltid må treffe

kompetansemål og de tre forskjellige karakterene. Informanten mener videre at det ikke er gjennomførbart å være 100% norsklærer på grunn av dette vurderingspresset. Løsningen er å undervise i flere fag. «Det er det som redder meg» (Vgs3), forteller informanten. Informant 2 fra ungdomsskolen forteller også at det på åttende- og niendetrinn skal bli kun to karakterer, men at det fortsatt skal være tre i tiende. Det mener informanten hjelper lite når det er sisteåret som også har det største presset. Informant 1 fra ungdomsskolen har et liknende syn på vurderingspresset. Informanten hevder målene i planen gir rom for å jobbe ganske fritt med både nyere og eldre skjønnlitterære tekster, men at utfordringen ligger i at det skal gis karakterer minst en gang i halvåret. Og da blir det klart hva som må vike plass: «Det blir travelt da med ting å gjøre. Og når man bare gjør ting så er det ikke så mye rom for den ehh, mere sånn ehh, opplevelse og refleksjon og sånn. Da blir det liksom å produsere» (Ung1). Fokuset må være på produksjon og prestasjon for at karaktergrunnlaget skal være på plass.

Enda mer komplisert kan det bli når det heller ikke finnes noen absolutt standard for vurdering. Det er også vanskelig å få til i et så sammensatt fag som norskfaget. Informant 3 fra ungdomsskolen ytret en frustrasjon over dette når det var snakk om sensur av skriftlig eksamen: «Ja, jeg synes det ble.. Mange av de som hadde høye karakterer hadde eh.. etter min mening da litt for lite på innhold og mer på oppbygging» (Ung1). Her kommer også spørsmålet om norskfaget som redskapsfag eller danningsfag inn. Den ene delen er lettere å vurdere og får kanskje tidvis for stort fokus.

Det er ikke bare norsklærerene som får kjenne vurderingspresset. Det gjør nødvendigvis også de som skal prestere - nemlig elevene. Samtlige informanter forteller om stadig mer stressa elever. Noe av det er naturlig sentrert rundt eksamensperioder og liknende, men det blir også flere av de som går og er stresset hele tiden. Informant 3 fra videregående skole forteller hvordan vurderingen preger elevenes motivasjon. Spesielt med arbeid som er vanskeligere å vurdere: «[...] hvis du sier at 30 stykk skal tenkeskrive, så får du ikke alltid helt kvalitetssikret at de gjør det hvis du ikke sier atte, ja jeg går inn og at det betyr faktisk noe» (Vgs3). Med «å gå inn» mener informanten å vurdere og etterprøve elevenes produksjoner. Elevene er også vant til en prestasjonskultur i skolen som skal ende i vurdering. Det gjør at de kan bremse på innsatsen i de tilfellene hvor de vet det ikke blir vurdert. Sånn sett kan det bli krevende å jobbe med refleksjon og tankevirksomhet. Informanten mener elevene også er presset for tid når de skal balansere skole og fritid. Slik må de også foreta slike vurderinger. Informant 1 fra videregående skole mener også det er slik elevene må motiveres og har utnyttet det i en vurderingssituasjon. Elevene ble kalt inn i grupper og skulle ha en litteratursamtale med

vurdering. Dette syntes elevene hørtes grusomt ut ifølge informanten. Antagelig fordi de forventet en muntlig analysesituasjon: «Også spurte jeg ikke om sånne ting, men jeg eh... slang eh setninger, tekststykker på bordet og... snakk om dette. Og da var de veldig engasjerte» (Vgs1). Det er vanskelig å si på hvilken måte det til sist ble vurdert på, men det viste seg å være en taktikk som fikk engasjert elevene til å tenke og reflektere høyt om skjønnlitteratur.

4.2.2 Norskfaget som redskapsfag og dannelsesfag

Noen av informantene uttrykte fremdeles at de opplevde et større ansvar enn lærere i andre fag når det gjelder lese- og skriveopplæring, også i den videregående skolen. Dette er til tross for at de grunnleggende ferdighetene lenge har vært en del av læreplanen i skolen. Informant 2 fra videregående skole konstaterer at elevene skriver også i andre fag: «Men da hører du jo lærere som sier atte: nei, jeg retter ikke norskfeil. Det er ikke min.. liksom det får norsklæreren ta seg av, jeg vil ikke pirke på det. Nå er det geografikunnskapene som skal måles» (Vgs2). Selv på de høyere trinnene kan det altså fremdeles oppleves som at norskfaget har hovedansvaret for retting av språk og opplæring i generelle skriveferdigheter. Informanten hevder de andre lærerne begrunner det med at skriveferdighetene ikke er det som måles i de andre fagene. Det er ikke de kompetansemålene de forsøker å oppfylle. Informanten forteller også at det faktisk gjør at man kan bli noe usikker på hva som faktisk er norskfagets oppgave - hva som er norskfagets hovedområder. Informant 3 fra videregående skole forteller også at det er slik de ofte jobber tverrfaglig med norskfaget: «i fjor så satte vi av et ganske stort arbeide i forhold til å jobbe ut en sånn 2500 ords oppgave med samarbeid med norsk og treningslære og da blir jo norsk redskapsfaget, ikkesant» (Vgs3). Også her forteller informanten at norskfaget får den tekniske biten av oppgaveskrivingen. Det kan virke som om faget treningslære her får mer hjelp av norskfaget enn at de to fagene samarbeider for en bredere forståelse og mer dybdelæring. Treningslære handler antagelig også mye om å ta valg og slik kunne også et dannelsesperspektiv bli inkludert. Kanskje finnes det noen paralleller å trekke til norskfaget her. Samtidig er det også mulig å tenke på litteraturen i denne sammenhengen. Det kan virke som om evnen til å tenke nytt og tverrfaglig med norskfaget ikke alltid er like lett. Det er på en måte trygt å gi norskfaget en redskapsrolle.

4.3 Mulige individuelle utfordringer

Det er også noen individuelle utfordringer å spore når det gjelder gjennomføringen av folkehelse og livsmestring gjennom skjønnlitteratur. Fem av seks informanter sa at de hadde en del kjennskap til utviklingen av den nye læreplanen, Fagfornyelsen. På spørsmål som gikk konkret inn på folkehelse og livsmestring gjennom skjønnlitteratur kom det fram at ikke alle hadde reflektert like mye over det temaet på forhånd. Det er allikevel naturlig når det blir så spesifikt inn på et tema som ennå ikke er definert. Samtidig virker det også som om flere av informantene ikke er vant til å diskutere og snakke om skjønnlitteraturen, eller at de opplever et savn etter å snakke om litteratur. «Det er jo, altså verdien av skjønnlitteratur er jo nesten ikke. Jeg klarer nesten ikke å liksom helt sette ord på hvor viktig jeg egentlig synes det er» (Vgs3). Informant 2 fra ungdomskolen ytret også en glede over å ha kunnet reflektere over litteratur og egen praksis i intervjuet. Selv om flere av informantene hevder at det på ulike nivåer finnes en stadig større grad av samarbeid mellom lærerne kan det virke som om denne er mer knyttet direkte til praksis. Her med fokus på pedagogikk og didaktikk.

Når det gjelder norsklærere og hva de leser kom det også fram noen interessante ytringer. På spørsmålet om elevene leser skjønnlitteratur på egenhånd svarte informant fra vgs1: «Nei, nei... De gjør ikke det. Jeg leser jo mindre sjøl og. Jeg merker, jo det. Og det er veldig synd, men det er bare sånn det har blitt» (Vgs1). Informanten hevder utviklingen i dag er at alle leser mindre. Det forklares gjennom en raskere hverdag og mer lett tilgjengelig underholdning, mener informanten videre.

Også informant 3 fra ungdomsskolen har en liknende uttalelse: «Jeg liker å lese er jo gjerne.. jeg er veldig sånn krimdronning. Eh.. jeg har prøvd å komme meg igjennom Sult faktisk, men det er ikke min kopp med te, da» (Ung3). Spørsmålet som gav dette svaret gikk på hvordan utvalg foretas. Lærerens interesse kan altså spille en stor rolle inn i hva som blir benyttet av litteratur i klasserommet. Når det er snakk om å finne fram til aktuell litteratur for elevene er det flere av informantene som nevner biblioteket. Enten at elevene kan få hjelp av en bibliotekar eller at de selv har tatt på seg ekstraverv ved å ha en stillingsprosent i biblioteket.

På spørsmål om hvordan utvalg foregår nevner informant 1 fra ungdomsskolen at det er en stor fordel for en lærer å lese mye selv, slik at man kan opparbeide seg en stor kunnskapsbank. Informanten har ikke vært lærer så lenge og ser utfordringer i den sammenhengen: «[...] jeg er jo ikke helt der ennå at jeg har en bank av ting som jeg liker å bruke. Driver og bygger opp

det på en måte» (Ung1). Denne informanten mener det er en verdi i å selv lese mye forskjellig litteratur. Dette både for å følge med i tiden og for å følge en stadig mer sammensatt elevgruppe. I tillegg kan det bidra til egen utvikling. Det krever mye av en lærer å skulle opparbeide seg en slik litteraturbank. Utfordringen i denne sammenhengen er som i mange andre sammenhenger det stadig økende kravet til læreres kompetanse og forskjellige kompetanseområder. Flere av informantene mente det var hjelpsomt med tanke på utvalg når forskjellige foreninger og interessegrupper holder kurs og seminarer i alternative metoder og litteraturvalg. *Foreningen Les* og *Lese- og Skrivesenteret* ble trukket frem som slike eksempler. Det kan dermed virke som om lærere kan ha godt av hjelp når det gjelder å finne fram til aktuell litteratur å benytte i undervisningen. Det virker også som om de ønsker slik hjelp velkommen. Allikevel kan det selvfølgelig variere fra lærer til lærer.

Et annet område som kommer fram som en utfordring er det stadig økende kravet til lærerne om å ha kompetanse innenfor mange felt. I denne sammenhengen trekkes kompetanse i forbindelse med psykisk og fysisk helse spesielt fram. En informant nevne, som sitert under felles referanserammer, at en lærer er ikke en psykolog. Informanten mener det blir nødvendig å sette et skille mellom hva som er behandling og hva som er å jobbe med et tema. Allikevel vil kompetanse til å kjenne igjen symptomer ved fysiske eller psykiske lidelser nødvendig for en lærer.

5. Diskusjon av resultater

I dette kapitlet vil jeg se nærmere på de områdene som trekkes frem av informantene og diskutere disse. Dette vil gjøres i lys av teori og teoretikere som allerede har blitt presentert i oppgavens teoridel. Anne Sælebakkes fokusområder for livsmestring fungerer som noen knagger å diskutere ut ifra. Jeg velger allikevel å ikke begrense meg til slik Sælebakke definerer behovene. Oppmerksomhetstrening, evnen til å forstå og håndtere følelser, og empati og samhørighet vil være tre punkter for å se nærmere på hvordan skjønnlitteraturen kan bidra med folkehelse og livsmestring. I tillegg følger overskriften dybdelæring som et eget område. Grunnen til det er at dybdelæringen virker å bli meget sentral både med tanke på folkehelse og livsmestring og arbeid med skjønnlitteratur. Dette er også noe informantene påpeker.

Neste kapittel vil se nærmere på hvilke utfordringer som finnes i skolen med tanke på å gjennomføre de mulighetene som presenteres i kapitlets første del. Fokuset her vil ligge på det stadig økende kompetansekravet til lærere og skolens vurderingskultur. Utfordringer med tanke på tid blir også fellesnevneren mellom disse to. Formålet med å sette fokus på disse er ikke å hevde at dette er like store utfordringer på alle skoler, men at det kan være noen viktige tanker når det nå skal innføres en ny læreplan.

Til slutt følger et kapittel om norskfaget som dannelsesfag og redskapsfag. Denne debatten om norskfagets formål har pågått en stund og den virker sentral med tanke på denne oppgavens formål. Når det er snakk om skjønnlitteratur og folkehelse og livsmestring er dette fagområder som er avhengig av å ta denne debatten. Den er også viktig med tanke på at faget nå er i ferd med å omdefineres med den nye læreplanen. Jeg vil derfor se på Fagfornyelsen i en forlengelse av denne debatten i dette kapitlet.

5.1 Muligheter

Det første denne oppgaven vil gå nærmere inn på er hvilke muligheter som potensielt finnes ved hjelp av skjønnlitteratur for arbeid med folkehelse og livsmestring.

5.1.1 Oppmerksomhetstrening

To av Anne Sælebakkes (2018) fokusområder for livsmestring hos elevene er bevisstheten rundt pausens betydning og oppmerksomhetstrening. Det handler om å lære når man skal

logge av internett og også om evnen til å holde fokuset på en ting over lengere tid. Elevene i norsk skole i dag er vokst opp med smarttelefoner og er vant til å stadig være oppdatert. Det betyr også at de er vant med å stadig skifte oppmerksomheten (Sælebakke, 2018, s. 75-78). Informantene underbygger også denne påstanden med den skolehverdagen de beskriver. En utfordring i denne sammenhengen, som også informantene påpeker som sentral, er nødvendigheten av at tekstene som benyttes i undervisningen må fenge elevene. Det er ikke sikkert at alt handler om å finne det rette utvalget til elever i dag, men at noe også kan handle om elevers evne til oppmerksomhet og innlevelse. Det handler på en side om lærerens kompetanse til å presentere skjønnlitteraturen på en grundig og gjennomtenkt måte. På den andre siden kan det også handle om at skolen på mange områder i dag er elevsentrert. Mange elever kan på forhånd bestemme seg for at noe ikke er interessant med mindre det fenger eller på noen annen måte skaper en umiddelbar interesse. Evnen til å gi tilstrekkelig innsats før man avskriver noe som uinteressant må nødvendigvis også trenes opp. Dette kan virke å være en forlengelse av den utviklingen Pål Hamre (2014) beskriver med lovendringen i lærerutdanningen i 1973 som førte til en dreining mot at lesing først og fremst er for opplevelsen og interessen. Sammen med denne utviklingen begynte også den elevsentrerte skolen (Hamre, 2014, s. 367). Samtidig er det viktig å påpeke at didaktikk og pedagogikk absolutt er avgjørende kunnskap for en lærer. Læren om overføring av kunnskap er like viktig i dag.

Høytlesningen blir nevnt som en vellykket metode av flere av informantene. Informantene hevder det er lettere å få med flere på leseaktiviteten på den måten. Dette kan dreie seg om at selve leseferdighetene for mange av elevene kommer i veien for lesingen. Veien til forståelse er nok lengere for mange hvis de må lese selv. For mange kan nok dette også handle om at de er mer vant til denne typen av overføring av kunnskap gjennom film og serier. Formidlingsformen blir da mer lik den de er vant med.

Allikevel vil det nok kunne oppstå en bedre forståelse av å lese selv. Som informantene også nevner benyttes det oftere enn tidligere andre former for tekst i undervisningen. Hamre (2014) hevder det utvidede tekstbegrepet som kom med grunnskolelærerreformene i 2010 er årsaken til dette: «[...] tekstar er ikkje berre på papir, dei er på skjerm, lerret eller scene, dei er oppdikta eller sakprega, dei er munnlege eller skriftlege, dei er nye eller eldre» (Hamre, 2014, s. 476). Tekstbegrepet gir stort handlingsrom for lærerne og tillater bruk av mange typer tekster som gjør at innholdet kan være oppdatert. Samtidig kan det hende at skjønnlitteraturen i sin originale skriftlige form over tid kan bli prioritert vekk fordi den er for vanskelig og

tidkrevende å benytte. Men det er viktig å huske på at skjønnlitterære verker i sin opprinnelige form kan ha noen egenskaper som de andre tekstformene ikke har. Attridge (2015) hevder film og drama ofte kan komplisere utvekslingen av mening og forståelse mellom forfatter og mottaker. Grunnen til dette er at det kommer inn mange andre aktører inn i interaksjonen. En film har skuespillere, fotografer, en regissør og så videre. Alle disse har allerede gjort en fortolkning av teksten før den når mottakeren (Attridge, 2015, s. 68). Det gjør at man nærmest blir servert en tolkning heller en at man får en aktiv handling gjennom *the act event*. Med tanke på elevers oppmerksomhet og mengden tid man har til rådighet i klasserommet kan det tenkes at det av og til er lettere å velge en metode som serverer meningen. Én ting er i hvert fall sikkert; det å lese er en ferdighet som stadig må øves og utvikles.

Det som også blir nevnt av informantene som en av fordelene med bruk av skjønnlitteratur er det å kunne bli lenge i en tekst. Å kunne bli lenge i en tekst er en evne som må utvikles hos elevene. Det er også en forutsetning for å på egenhånd kunne oppleve og lære av tekster. Ved å tilegne seg denne evnen kan man begynne å få det utbyttet av skjønnlitteratur som Attridge beskriver. Hvis eleven klarer å oppnå en *act event* i møte med litteraturen er det som om verket selv tar over for tankene og følelsene. Med evnen til å oppnå dette kan mye læring skje nærmest av seg selv gjennom interaksjon mellom verket og leseren.

Oppgaven vil gå nærmere inn på fordelene ved å kunne holde fokus i eller om en tekst lenge under kapittelet om dybdelæring.

På hvilken måte kan så skjønnlitteraturen bidra med tanke på oppmerksomhetstrening? En måte å få trening i dette på kan være som Hallvard Kjelen (2017) etterlyser; mer fokus på faglig arbeid med litterære tekster. Kjelen hevder det er for mye fokus på leseopplevelse og mindre fokus på det faglige aspektet ved lesing. Elevene trenger en evne til å forstå inferenser i lesingen og kunne å kunne tolke teksten i en større sammenheng. Her er også kunnskap om verkets litterære samtid et sentralt element. Kjelen hevder litteraturundervisningen i skolen i dag i for stor grad baserer seg på hverdagsteorier og dermed blir for lite faglig (Kjelen, 2017, s. 70). En slik faglig tilnærming til litteraturen behøver ikke å komme i veien for leseopplevelsen. Tvert imot kan internalisering av slike prosesser i stor grad berike elevenes leseopplevelse. Det blir kortere vei til en større forståelse og opplevelse av mestring ved å på egenhånd klare å se sammenhenger. Slik kan også lesingen bli mer givende og dermed gjøre det lettere å holde konsentrasjon og oppmerksomhet.

Det kan tenkes at slike egenskaper også har overføringsverdi til andre områder. Som Hippe og Hernes (2007) påpekte kan internett og mange tv-kanaler føre til en fragmentert offentlighet som kan komme i veien for fellesfølelsen og samhørigheten (s. 319). Det er nå 12 år siden denne artikkelen ble skrevet og man kan trygt si at denne utviklingen har fortsatt. Sosiale medier har blitt en hovedarena for nyheter for mange i dagens samfunn. Evnen til oppmerksomhet og litterær trening burde kunne komme til hjelp i denne sammenhengen. Det kan handle om oppmerksomhet til å lese mer enn overskrifter. Det kan også handle om kunnskap om å lese mellom linjer og kunne se og vurdere avsenders opphav. Kildekritikk er ofte en egenskap som forbindes med sakprosaetekster. Allikevel kan det tenkes at skjønnlitteraturen kan bidra til enda mer kompliserte tolkningsprosesser og dermed være med på å utvikle en slik evne. Her handler det også om å kunne se sammenhenger.

5.1.2 Forstå og håndtere følelser

Sælebakkes neste evne som hun mener er viktig for å oppleve en livsmestring er evnen til å forstå og håndtere følelser. Det handler om å opparbeide en selvinnsikt og en utholdenhet som gjør at man kan tåle ubehag og klare å stå i motstand. Sælebakke hevder god elev-lærerrelasjon står i en unik posisjon til å hjelpe elevene med dette (Sælebakke, 2018, s. 81-81).

Flere av informantene nevnte at de opplever at flere av elevene i dag føler mer på stress og føler på en større grad av prestasjonspress. En del av dette kan være hvordan skolesystemet er bygget opp og gjennomføres i dag. Men det kan også handle om elevens evne til å forstå, settemord på og håndtere sine egne følelser - hvordan de skal håndtere presset.

Skaalvik og Skaalvik (2017) ser som nevnt tidligere på prestasjonspresset i skolen som problematisk med tanke på elevenes psykiske helse. De hevder en læringsfokuset målstruktur med fokus på elevenes utvikling og forståelse burde frontes (Skaalvik & Skaalvik, 2017, s. 52). Jeg vil gå nærmere inn på vurderingskulturen i skolen i kapitlet om begrensninger i skolen. Det virker allikevel nødvendig å nevne at prestasjonspresset som elevene kjenner på ikke bare handler om mangel på kunnskap fra elevens side, men også om hvordan systemet er lagt opp. En del av dette kan derfor også handle om hjelp til å forstå og håndtere en stresset hverdag.

Når det gjelder å hjelpe elevene til å forstå og håndtere følelser kan skjønnlitteraturen være til hjelp. En av metodene som flere av informantene stilte seg positiv til var å benytte skjønnlitterære karakterer eller settinger som medium for å snakke om bestemte temaer eller

situasjoner. En av fordelene med denne metoden ifølge informantene var at vanskeligere samtaler ikke trengte å bli så personlige. Slik blir det også mulige å reflektere over følelser og motivasjoner i plenum. Nussbaum (2001) hevder som nevnt tidligere at den narrative kunsten er spesielt egnet for å forstå følelser. Kunst handler om estetikk og opplevelse og blir dermed styrt av følelsene. Ved å forstå hva som utløste en viss følelse i en tekst kan man komme nærmere å forstå nettopp den følelsen (Nussbaum, 2001, s. 236). Å utføre slike tankeeksperimenter i plenum kan være en god måte å få med hele klassen i aktiviteten. Å ha et metaperspektiv til lesingen er ikke en evne elevene nødvendigvis finner fram til på egenhånd. Lesing med et analyseverktøy som utgangspunkt kan også komme noe i veien for en slik prosess. Allikevel kommer det noe an på hvordan et slik analyseoppdrag er bygget opp. Om utgangspunktet er et prestasjonsstyrt resultat kunne teksten like gjerne ha vært en sakprosa tekst hvor målet er å finne fram til hvilke resultater forfatteren har kommet fram til. Ofte kan det handle om å finne frem til litterære virkemidler. En viktig oppfølging i en slik sammenheng blir i det minste å også stille spørsmålene «hvorfor» og «hvordan» og ikke stoppe på «hva». En mer læringsorientert framgangsmåte kan potensielt fremme en forståelse på et dypere nivå hos eleven. På en måte som ikke lar seg måle i samme grad.

På spørsmålet om man kan få erfaring av å lese skjønnlitteratur var en av informantene noe skeptisk. Flere andre informanter var derimot positive til å tenke at det er mulig. Slik som Attridge hevder erfaring fra lesing kan oppstå, virker avgjørende for skjønnlitteraturens effekt. Erfaringen ligger i litteraturens evne til å forandre leseren. Gjennom tolkningen av teksten og møtet med en annethet kan leseren bevisst eller ubevisst forandre sin oppfatning eller utvide sin horisont om et emne. I det dette er skjedd kan man si å ha hatt en erfaring. Dermed kan det også tenkes at det er mulig å gjøre noen erfaringer i forbindelse med det å forstå og håndtere følelser. Litteraturen kan bekrefte noen egne følelser og oppfatninger men også kanskje vise noen nye måter å håndtere disse på. Det kan også hende at det vil være mulig med tanke på situasjoner man selv ikke har vært i ennå. Gjennom empatien som oppstår for den man leser om kan man selv sette seg i en liknende situasjon og gjøre seg noen erfaringer i denne prosessen. Evnen til empati og samhørighet vil tas opp mer grundig i oppgavens neste del.

Med tanke på forskningen som foregår ved Aalborg universitet om at kunst kan ha en positiv effekt som behandling av psykiske lidelser, må kunst ha en effekt. Estetiske opplevelser handler om å reagere eller oppleve med følelsene. Som Nussbaum også nevner er den narrative kunsten spesielt egnet fordi man selv konstruerer følelsene gjennom tolking av språk. Ifølge rapporten fra Aalborg universitet er det norske samfunnet meget mottakelig for å kunne

benytte kunst som behandling på grunn av stor aksept rundt alternative behandlingsmetoder (Jensen et al., 2017, s. 268-269). Da virker det også nærliggende at skolen skal kunne gi elevene noen verktøy i møte med kunsten slik at de selv kan nyte godt av slike erfaringer. Her kan det også tenkes at de kunstneriske erfaringene kan ha en preventiv effekt.

Slike aktiviteter kan også fremme utvidelse av vokabularet om emner som tidligere ikke har vært tydelig representert. Lesing er som kjent en effektiv måte å utvide vokabularet på. Informantene trekker også dette frem som et hensiktsmessig resultat av lesing. Og også som det som skiller elever som leser mye og lite. Ved å kunne ha fokus på folkehelse og livsmestring når det skal arbeides med de litterære karakterene kan det være med på å gi elevene kunnskap omkring temaer som psykiske lidelser.

I tillegg til å få kjennskap til ord og begreper som brukes i forbindelse med for eksempel psykisk eller fysisk helse får de også en opplevelse av hva de faktisk innebærer. De får et forhold til, eller et ansikt på, utfordringer som de kanskje ikke har vært overfor selv ennå. Slik kan også situasjoner bli gjenkjennbare når de dukker opp senere i livet. Men slike øvelser i plenum krever at læreren kjenner klassen sin godt. Et av problemene som nevnt vil være hvis et tema treffer en elev spesielt. Ifølge informantene står norsklærerne allikevel i en unik posisjon til å kjenne elevene. De blir godt kjent gjennom å lese mye av det de skriver i tillegg til at de har mange timer sammen. Dette kan være et godt grunnlag for en god elev-lærerrelasjon.

En av følelsene som har blitt trukket frem som mer vanlig og problematisk er ensomhetsfølelsen. En av måtene å få bukt med det problemet er nettopp evnen til å se at man ikke er alene, men at man hører til. Nussbaum trekker frem denne ensomhetsfølelsen som en sentral del av det å lese skjønnlitteratur. Ved å bli kjent med sin egen ensomhet kan man bli bevisst den andre og utvikle en evne til empatisk tenkning. Slik kan følelsen bli brukbar og ikke kun en lidelse. Det blir uansett en sentral del av folkehelse og livsmestring å utvikle en evne til empati slik at man kan føle en samhørighet.

5.1.3 Empati og samhørighet

Sælebakke (2018) trekker frem evnen til empati og en samhørighetsfølelse som sentrale for livsmestringen. Hun hevder empati og følelsen av å være takknemlig er noe man kan øve på. Hvis man mestrer det vil også samhørighetsfølelsen øke. Samhørighetsfølelsen er en sentral del av et velfungerende samfunn (Sælebakke, 2018, s. 83-84).

Kanskje kan man tenke på Attridges annethet-begrep også på en tilbakevendende måte. Gjennom å lese eldre skjønnlitteratur, som hadde evnen til å forandre samfunnet i sin samtid, kan elevene bli presentert for en annen virkelighet. En virkelighet der det var et behov for en forandring for at samfunnet skulle kunne bli slik det er i dag. Det kan være med på å gi en ny forståelse for de verdiene som er gjeldende i dagens samfunn. En ny forståelse kan også bidra til en samhørighetsfølelse. Det handler om noe vi er enige om og har til felles. Informant 3 fra ungdomsskolen fortalte om en hendelse der jentene i klassen hadde følt på en samhørighet etter å ha jobbet med *Et Dukkehjem*. Guttene i klassen hadde ertet jentene ved å kalle dem «lille lerkfugl». Jentene hadde fått en ny erfaring med likestilling og kvinnekamp gjennom arbeidet med dramaet. Slik fikk de et *aktivt* forhold til en kamp de kanskje ikke har følt noen nødvendighet av å ta del i tidligere. Mye av den kampen er allerede kjempet og det kan man se resultatet av i det norske samfunnet i dag. Ved å bli klar over hvorfor vi har disse verdiene i dag kan de få en ny forståelse for at det må være slik. Dette bidrar til fellesskapsfølelse, tilhørighet og samhørighet i nåtiden. Samtidig kan man også få ta del i en fellesskapsfølelse med fortiden. Selv om det som den gang var noe annerledes og banebrytende i dag kan oppfattes som vanlig og selvfølgelig, kan en forståelse for hvorfor det var banebrytende være nyttig læring. En trening av takknemlighetsfølelse kan også være et utfall av slik kunnskap. Det kan være dannende og bidra til å utvikle en evne til å se større sammenhenger.

Effekten av det skjønnlitterære verket er dermed en annen i dag enn da den ble skrevet. Annethet er det elementet som trigger forskjellene i leseren, ifølge Attridge. Det blir derfor tydelig at *Et Dukkehjem* må ha en annen betydning for leseren i dag. *The act event*, samhandlingen mellom tekst og leser, får dermed andre egenskaper og byr på andre resultater. I en sammensatt klasse med ulike bakgrunner kan temaet i dramaet ha ulik effekt. Noen elever kan komme fra et samfunn hvor kvinnens rolle er mer lik den som skildres av Ibsen. Slik kan verket for disse elevene ha en annen effekt enn for de som er vokst opp i Norge og ikke kjenner direkte til kvinnekampen. Samtidig skildres det en ukjent virkelighet og annethet er derfor fremdeles til stedet i teksten. Å ha slike tekster som felles referanser virker dermed nyttig for den kulturelle danningen.

Det som kan virke å være noe av det viktigste med tanke på samhørighet og empati er hva det kan føre til om vi i samfunnet mister det helt. For argumentet sin skyld er det nyttig å se på Attridges idiokultur-begrep her. Et av kjennetegnene for en idiokultur er at den, selv om den er unik hos hvert individ, ofte har noen hovedgrupperinger den bærer flere fellestrekk med. For eksempel kan dette gå på sosial- eller klassebakgrunn. En av hovedoppgavene til skolen

må være å ta hensyn til slike forskjeller slik at alle, så godt det lar seg gjøre, får like muligheter senere i livet. Da blir det nødvendig å finne frem til enkelte ting som vi har felles. Uten fellesfølelsen vil man mest sannsynlig identifisere seg mest med det man kommer fra. Slik kan klasseskillene igjen bli mer tydelige enn i dag. Her handler det også om evne til å ta gode valg i livet og for en selv. For mange kan dette handle om å bryte ut av det man kommer fra fordi det er riktig for selvrealiseringen. Da er det viktig å finne frem til de ressursene som kreves. Å finne seg selv gjennom møte med andre idio-kulturer kan dermed vise seg fruktbart. Tilstrekkelig lesing av et litterært verk kan føre til denne typen erfaring. Det oppstår et møte mellom forfatterens og leserens idio-kultur. Spesielt viktig blir dette i dag med tanke på de stadig mer sammensatte klassene med tanke på kulturell og sosial bakgrunn. Evnen til litterær kunnskap på denne måten kan gi noen evner og holdninger til forandring og tilpassing som blir nødvendig senere i livet. Individet trenger en sikker base for sin egen identitet, men livet krever at man også har en evne til å tilpasse seg ulike situasjoner og mennesker.

En av grunnene til at samhørigheten er viktig i det norske samfunnet i dag er den nyliberalistiske ideologien som fremdeles preger den vestlige verden. Det kan virke som om den fører med seg et mer individualisert samfunn hvor den enkeltes valgfrihet stadig står sterkere. Samtidig finnes det flere organiseringer og tradisjoner i samfunnet som bygger på samarbeid og samhørighet. Et eksempel på dette kan være fagforeningene. De står fremdeles som et eksempel på det Hernes (2014) kaller individuell kollektivism. Det er den enkeltes oppfatning at en oppnår mest individuell vinning gjennom kollektiv handling. Slik slipper man også å føle seg alene og stå utenfor. Feiringen av nasjonaldagen er også et eksempel på hvordan det norske folket kan finne sammen. Selve feiringen var en gang veldig viktig, men kan i dag virke som en nasjonalisert festdag hvis man ikke kjenner til bakgrunnen og årsaken til at den var og fremdeles kan være en viktig markering. Ved å føle et eierskap til slike hendelser kan man selv bli en del av noe større og samtidig få med seg viktige verdier og overbevisninger i prosessen. Dermed blir samhørigheten også et danningsspørsmål. Hvordan det norske folket reagerte på terrorangrepet den 22. juli 2011 er et tydelig eksempel på at solidaritet og medfølelse fremdeles er viktige verdier i det norske samfunnet.

Skjønnlitteraturen kan være en nyttig inngangsport til forståelse for slike historiske markeringer og verdigrunnlag. Slik som Nussbaum (2001) hevder, handler kunst om følelser og skjønnlitteraturen lar leseren selv komme inn i historien og kjenne den på kroppen. Det er forskjell på hvordan man opplever en objektiv fremstilling av historiske hendelser og en skjønnlitterær fremstilling. Den objektive fremstillingen er best med tanke på å lære om de

faktiske hendelsesforløpene. Men skjønnlitteraturen har evnen til å vise at historien også består av like kompliserte mennesker med sine følelser og opplevelser. Og ifølge Attridges teori står gode forfattere i en særstilling når det gjelder å formidle sin samtids kompliserte kultur.

Måten Nussbaum (2010) beskriver utviklingen av empati blir også sentral i denne sammenhengen. Ifølge henne er skjønnlitteraturen spesielt egnet til å lære og utvikle en evne til en genuin omsorg for, og bevissthet om, andre. Hun hevder det innebærer å innse at absolutt kontroll hverken er oppnåelig eller ønskelig, men at vi alle har våre svakheter og må hjelpe hverandre (Nussbaum, 2010, s. 97). Med et slikt syn blir empati og samhørighet direkte knyttet opp mot livsmestring. Å lære seg at man ikke alltid har full kontroll eller kan være spesialist på alle områder virker sentralt. Det kan være en kilde til mye stress og bekymring om man ikke lærer seg å be om hjelp. Ved å være til hjelp for andre kan man også selv oppleve mestring og styrke sin egen selvfølelse. Videre hevder Nussbaum at å oppnå denne forståelsen vil gjøre en i stand til å innse at man ikke er alene i verden. Verden er full av mennesker med sine liv og behov og egne rettigheter til å søke etter deres behov (Nussbaum, 2010, s. 97). Skårderud og Sommerfeldts (2008) presentasjon av mentaliseringsbegrepet underbygger også denne forståelsen av empati og samhørighet som en nøkkel til tilhørighet. Gjennom å tilegne seg evnen til å lese andre kan man også lære å lese seg selv. En evne til mentalisering fremmer en nysgjerrighet overfor andres mentale tilstander og også om hvordan man kan erfare virkeligheten forskjellig (Skårderud & Sommerfeldt, 2008). Slik kan man lære mer om seg selv og andre og samtidig bli bevisst hverandres ulikheter på en måte som fremmer forståelse.

Som samfunnsdeltakere virker denne nysgjerrigheten og bevisstheten om andre sentral. Det kan også tenkes at en slik nysgjerrighet blir viktig på samme måte med tanke på å møte skjønnlitteraturen.

Hernes' (2011) kriterier for allmenndannelse er avhengig av slike evner til empati og følelse av samhørighet. «Å kjenne nok til å ha overblikk» (Hernes, 2011, s. 82). Denne forutsetningen tar utgangspunkt i det solidariske kunnskapssynet. Overbevisningen om at kunnskapsfelt sidestilles og at det finnes spesialister innenfor forskjellige felt som er avhengig av hverandre. Kunsten ligger i å stole på at andre kan gjøre en god jobb for å hjelpe deg på områder du selv ikke har kunnskap. Slik sett ligner dette på hvordan Nussbaum beskriver den oppriktige omsorgen som innebærer å innse at vi alle har våre svakheter. Hernes' allmenndannelse vil tas opp igjen under kapittelet om norskfaget som dannelsesfag og redskapsfag.

Ved to anledninger ble det av informantene ytret en vegring mot å definere det norske i faget i frykt for å bli stemplet som nasjonalist. Dette kan vitne om at vi for enkelt faller i tankebaner som definerer «oss» og «dem». Slik blir det norske en kilde til å ekskludere de som ikke identifiserer seg med det norske. Mye kan også skyldes ekstreme handlinger og ytringer som har hatt som mål å spre hat og forskjeller med nettopp et nasjonalistisk utgangspunkt. Det kan tenkes at dette handler om en holdningsendring. Det norske kan handle om en tilhørighet som er sentralt for mennesker. Denne tilhørigheten blir dermed viktig for at man skal kunne ha et sikkert fundament i møte med forskjellige kulturer. I en stadig mer globalisert verden er det også en kilde til å kunne ta vare på våre forskjeller. Slik kan en nasjonal forankring føre til mer åpenhet i møte med andre kulturer som kan inspirere til forandring, og samtidig ha en konserverende effekt.

5.1.4 Dybdeløring

Dybdeløringen handler om å få en dypere forståelse for et emne. Mer konkret handler det om en evne til å se at en enkelt ting eller hendelse står i en mye større sammenheng. Når det kommer til skjønnlitteraturen innebærer dette kunnskap om kulturen på den tiden verket ble skrevet, om kulturen som beskrives i verket og hva det betyr for nåtiden eller fremtiden. Dette gjelder både på samfunnsnivå og individuelt nivå. Slik åpner dybdeløring for å aktivt kunne jobbe med idiokulturer slik som Attridge beskriver og allmenndannelsen. Gjennom refleksjon i etterkant av arbeid med en skjønnlitterær tekst åpner det seg rom for å se at elevene i klassen kan ha forskjellige oppfatninger av hva teksten forteller eller hvilken opplevelse de har. Elevene har med seg ulike sammensetninger av tidligere erfaringer og vil derfor ha forskjellige opplevelser. Slik kan man oppnå læring gjennom skjønnlitteraturens effekt. Det er allikevel viktig å poengtere at skjønnlitteraturens effekt ikke alltid er forutsigbar og konsekvent, ifølge Attridge. Det blir derfor et argument for at arbeid med skjønnlitteratur etter oppskrifter og forutsatte mål ikke nødvendigvis vil være like effektivt. Derimot vil det kunne være en god måte å jobbe med dybdeløring. Refleksjon rundt egen opplevelse kan være til god hjelp med å se større sammenhenger.

Alle har en evne til å gjøre teksten relevant for seg selv, men den er ikke nødvendigvis lik andres. Hvis eleven kan få oppleve at egen oppfattelse av teksten er relevant vil dette kunne være fruktbart. Eleven vil kunne oppleve en mestring gjennom en slik opplevelse og kunne dra nyttige erfaringer av å kunne se årsaken til egen opplevelse. Slik kan eleven også oppnå en slags metabevisssthet rundt egen idiokultur. En måte å få til dette på kan være å tone ned

fokuset som ofte er i skolen på å skulle analysere tekster etter en oppsatt oppskrift. På mange måter kan slike begrensninger oppleves som befriende for å spisse arbeidsfokuset. Samtidig kan det være god trening i å lære seg å reflektere friere. Med tanke på livsmestringen vil livet by på mange situasjoner hvor det ikke deles ut noen fasit. Å kunne se en sak fra flere sider er nyttig kunnskap å ta med seg i livet. Når det er sagt er det også nødvendig for elevene å besitte en god del kunnskap om litterær lesing for at slike øvelser skal bli fruktbart. Individuelle oppfatninger av teksten kan være interessante i seg selv, men de vil være enda mer nyttige om elevene i utgangspunktet kan å lese mellom linjer og se større sammenhenger. Et faglig aspekt utelukker ikke individuelle opplevelser.

Den foreløpige norskplanen trekker frem dette med å gi mer rom for dybdelæring. I kompetansemålene for 10. trinn benyttes formuleringer som «utforske og diskutere» og «sammenlikne og tolke» i forbindelse med arbeid med tekst. Arbeid med skjønnlitteratur i Vg2 har også fokus på å være utforskende og opptatt av å gi rom for diskusjon. Det er først i et kompetansemål etter Vg3 at formuleringen «analysere» dukker opp: «Eleven skal kunne analysere og tolke romaner, drama, dikt og annen skjønnlitteratur [...]» (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Det er også første gangen skjønnlitterære sjangere blir eksplisitt nevnt. Dette kan tolkes dit hen at avsluttende eksamen fremdeles har hovedfokuset når det kommer til det avsluttende trinnet i videregående opplæring. Det virker allikevel som at det er mye rom for variert arbeid med skjønnlitteratur i den formen norskplanen nå er i. Fokuset på avsluttende vurdering og hvordan skolen og norskfaget forholder seg til det vil drøftes mer inngående i kapittelet om vurderingskulturen.

Informanten som etterlyste mer historie inn i norskundervisningen hadde rett i at historien er tett knyttet opp mot opplevelsen og forståelsen av et litterært verk. Litteraturhistorien og verdenshistorien trenger ikke være adskilte emner, men vil kunne tjene på å samarbeide. Her åpner det for et tverrfaglig samarbeid mellom historiefaget og norskfaget.

Dybdelæring slik det defineres av Utdanningsdirektoratet ser ut til å ha mange fellestrekk med slik Hernes (2011) definerer allmenndannelse - som igjen også har mye til felles med livsmestringen. Dybdelæring er både en forutsetning for, og en evne som kan utvikles gjennom, tverrfaglig arbeid. Evnen til å se større sammenhenger mellom fag virker å være et viktig steg for dybdelæringen. Ut ifra uttalelser fra informantene kan det virke som om de lærerne som underviser i flere fag har lettere for å tenke på egen praksis i et tverrfaglig perspektiv. På en måte kan dette knyttes til Hernes' solidariske kunnskapssyn. Det blir viktig

for lærerne å se på de forskjellige fagene i skolen som likeverdige og avhengig av hverandre for å kunne klare et slikt samarbeid. Lærerne kan tjene mye på å se på hverandre som spesialister innenfor sine felt. I stor grad gjøres nok også dette i dag. Allikevel kan et godt samarbeid på tvers av fag fungere som en god modell for elevene med tanke på arbeidslivets forskjellige kunnskapsområder. Slik kan de også få hjelp av selve organiseringen av tverrfaglig arbeid til å se sammenhenger. Det kan også tenkes at videregående skoler med yrkesfaglige linjer kan tenke tverrfaglig også her. Innblikk i disse yrkesgruppene er nyttig erfaring med tanke på evnen til å ha tilstrekkelig oversyn over kunnskapens hovedfelter. Som Hernes hevder er nødvendig for å vite hvordan kunnskap vinnes og prøves (Hernes, 2011, s. 80). For eksempel kan man få innblikk i hvordan bonde drift gjøres i dag gjennom slik tverrfaglig arbeid. Historiefaget kan bidra med kunnskap om hvor viktig bonden har vært for det norske samfunnet og hvilken status den har hatt. Norskfaget kan i en slik setting for eksempel bidra med en litterær framstilling gjennom Knut Hamsuns *Markens Grøde*. Et slikt samarbeid vil potensielt kunne føre til en sammensatt pakke med kunnskap.

Dybdelæring i seg selv virker å være en god metode med tanke på oppnåelse av livsmestring. En evne til å kunne se sammenhenger og gjøre koblinger bidrar til å kunne gjøre gode og hensiktsmessige valg. Det handler om å lære seg en måte å tenke på. Også med tanke på psykisk helse. Skjønnlitteraturen kan bidra her med innsyn i andres liv og utvikling av en evne til å forstå hvor sammensatt et individ eller samfunn er og hvordan tidligere erfaringer preger hvem vi er i dag.

5.1.5 Oppsummering

I denne delen av oppgaven har hvilke muligheter som potensielt finnes for å bruke skjønnlitteratur til å bidra til kunnskap og ferdigheter innenfor folkehelse og livsmestring blitt diskutert. Det er gjort med utgangspunkt i funnene fra analysen og diskutert i lys av teorien. Oppmerksomhetstrening, evnen til å forstå og håndtere følelser, empati og samhørighet ble trukket frem som sentrale områder for folkehelse og livsmestring som skjønnlitteraturen kan bidra med kunnskap og ferdigheter om. I tillegg virker dybdelæringen å være en forutsetning for denne typen tilegnelse av kunnskap. At Fagfornyelsen også legger opp til å gi rom for dybdelæring virker også å øke sjansen for at skjønnlitteraturen kan få en slik rolle.

5.2 utfordringer

Det er ikke slik at det bare er å innføre noen nye satsningsområder i skolen uten at det må gjøres noe med de nåværende rammene. Skolehverdagen er i dag full av krav og mål både fra elevenes og lærernes side. For å få plass til noe nytt blir det derfor nødvendig å se på hva som må ut og hva som trenger en forbedring. I det neste kapittelet vil det derfor undersøkes litt nærmere noen utfordringer som kan være tilstede i skolen i dag.

5.2.1 Lærernes kompetansekrav

En av utfordringene sånn det ser ut i analysen er det stadig økende kompetansekravet til lærerne. Hver gang noe nytt innføres i skoleverket er det nye områder som skal beherskes av lærerne. Mye handler antagelig om at evnen til å tilegne seg ny kunnskap stadig blir mer sentral hos dagens lærere.

Mer samarbeid og litterære samtaler mellom lærere er et mulig savn for noen. Det kan virke som om det er et behov for å snakke mer om fag på et metanivå. Dette vil også være med på å øke profesjonaliteten til lærerne. Det er i det minste et område som kanskje bør utvikles om det skal bli rom for å arbeide med større tverrfaglige temaer som fagfornyelsen legger opp til. Hamre (2014) viser til reformen som lærerutdanningen gikk igjennom etter loven i 1974. Profesjonsretningen ble tredelt inn i en pedagogisk, en fagdidaktisk og en faglig del. Denne profesjonsdreiningen av læreryrket har fortsatt inn i nåtiden. Vi har lærere som er dyktige til å lære bort og å møte elevene der de er. Det er allikevel et spørsmål om den faglige tyngden av og til kan komme noe til kort. Samtidig er det klart at norskfaget ikke kun er et litteraturfag, men tar også for seg lingvistikk, skriveopplæring, lesetrening og språk, for å nevne noe. Sånn sett vil det bli vanskelig for en norsklærer å ha stor faglig tyngde innenfor alle disse faglige disiplinene.

Masterkravet for lærerutdanninga fra 2017 er uten tvil en styrking av lærernes grunnkompetanse. Fagforening for utdanningspersonell Utdanningsforbundet har på sine nettsider om sin politikk en artikkel om hvorfor de mener en mastergrad er et ønskelig krav for lærerutdanninga. «[...]fagleg spesialisering med større fagleg fordjuping i enkelte fag, kombinert med ei solid profesjonsretting og forskningsforankring» (Utdanningsforbundet). Den faglige fordypningen i enkelte fag er med på å gi lærerne en trygghet og oversikt i sitt undervisningsfag. Profesjonsrettet utdanning med en forskningsforankring er med på å øke

statusen til yrket, men gir også en evne til metodisk tilegnelse av stoff som skiller masternivå fra nivåene under. Dette kan også bidra til at de faglige diskusjonene i større grad også etter hvert vil finne sted blant lærerne på skolene. Slik kan lærergruppene utvikle et faglig samarbeid som kan føre til en styrking av undervisningens faglige innhold. I tillegg er dette med på å skape en lærerstand som kan følge en skole som stadig er i utvikling.

Det at informantene har klart å lykkes med Ibsen kan også ha med egen kompetanse å gjøre. Lærerne kjenner dramaene hans godt og har selv hatt de på skolen. Spørsmålet i denne sammenhengen blir om det er like utbredt kompetanse om mindre kjente forfattere. Som nevnt tidligere fortalte en informant at det ble for krevende å komme seg igjennom *Sult* av Knut Hamsun på egenhånd. Sammenhengen informanten fortalte dette i var også på spørsmål om hvordan utvalget av litteratur foregår. Informanten fortalte i denne sammenhengen at utvalget ofte falt på det som informanten selv syntes var interessant. Her utelukkes ganske mye av litteraturen på bakgrunn av lærerens interesse. En større faglig bredde kan også tenkes å bli mer tilgjengelig gjennom et faglig samarbeid lærere imellom.

En annen mulig løsning på dette kan være, som flere av informantene nevner, dette med foreninger som kommer og presenterer litteratur eller metoder som de selv ikke hadde tenkt på. Kanskje ved et fravær av en kanon at lærere trenger mer støtte når det kommer til utvalg av tekster. Selv om mange rapporterer at fraværet av en kanon gir mye handlingsrom, kan det også tenkes at det ikke er nok tid til å finne frem til litteratur som en ikke har benyttet tidligere eller kjenner godt selv. Spesielt hvis interessen for å lese ikke er spesielt tilstede. Eller om man så å si låser seg til en sjanger. Men det er klart det også her er snakk om tid. Som informant 1 fra ungdomskolen nevnte er opparbeidelsen av en kunnskapsbank noe en lærer må tilegne seg over tid. Nå er også de nye tverrfaglige emnene et nytt kriterium som utvalget skal vurderes etter. Samtidig kan dette invitere til å se igjen på litteratur som tidligere var vanskelig å finne grunnlag for i kompetansemålene.

Når det her samtidig er snakk om norsklærerens kompetanse blir også folkehelse og livsmestring enda et tema som læreren skal ha kompetanse i. Én ting blir å behandle temaer generelt i en klasseromssituasjon. Som informantene sa kunne de godt snakke om ganske vanskelige temaer i plenum så lenge de kjente klassen godt. Grunnen til at de ville kjenne klassen godt var en frykt for å ubevisst treffe en enkeltelev spesielt med et selvopplevd tema. Det ville i så tilfelle kreve en oppfølging i etterkant. Det kommer også helt an på alvorlighetsgraden av temaet som diskuteres. Som en informant hevdet er ikke det å snakke

om kjærlighetssorg eller kjærlighet noe spesielt vanskelig tema å lede som lærer, selv om det kan virke veldig altoppslukende for en ungdomsskole- eller videregåendelev. Det blir et annet krav til kompetanse når det er snakk om å hjelpe elever med faktiske psykiske lidelser. Når det er sagt er det klart at det finnes forskjellige alvorlighetsgrader av problemer med psykisk helse. Noen ganger er det kun snakk om å ha en voksen person å snakke med. Det handler derfor for læreren om å kunne se når behovet blir så stort at det kreves mer spesialisert kompetanse. Informantene og flere i skoledebatten i dag mener også det er nødvendig å få flere fagfelt inn i skolen. For eksempel en psykiatrisk sykepleier med mer kompetanse når det kommer til behandling og håndtering av psykiske lidelser. Men det blir da snakk om hvordan dette skal organiseres i skolen. Det er et spørsmål om økonomi og hva slags kompetanse disse andre fagpersonene må ha av pedagogisk karakter. Dette blir dermed en diskusjon for en annen oppgave.

Det blir også en oppgave for læreren å kunne kjenne igjen symptomer og se når egen kompetanse kommer til kort. Gode elev-lærer relasjoner er det Sælebakke (2018) trekker frem som en viktig løsning. Det kan hende det rett og slett handler om å snakke mer sammen.

5.2.2 Vurderingskulturen

Det som bør gjøres noe med sammen med innføringen av den nye læreplanen er vurderingskulturen i skolen. Skolen har et ansvar for å ta vare på sine elever både psykisk og fysisk. Da blir det nødvendig å se etter om dagens ordning tar tilstrekkelig høyde for dette.

Slik hverdagen i skolen blir presentert av informantene er det tydelig at norskfagets tre karakterer setter klare føringer for hvordan undervisningen kan legges opp. Det synes å være en stor utfordring både for norsklærerne som skal ha nok vurderingsgrunnlag og for elevene som stadig må prestere.

Informant 3 fra videregående skole fortalte at det er et «umenneskelig kjør» å skulle sette tre karakterer på alle elevene i en klasse. Hvis man da i tillegg har flere norskklasser mente informanten det ikke var gjennomførbart for en lærer uten å til slutt «møte en vegg». Løsningen er ifølge informanten å ikke ha én hundreprosent stilling i norsk, men å også undervise i flere fag. På en side er det at en lærer underviser i flere fag fordelaktig og dette vil undersøkes nærmere i neste del. De fleste lærere underviser også i flere fag. Samtidig kan dette også være en utfordring når det er snakk om lærerens mange kompetanseområder. Den faglige tyngden må nødvendigvis spres noe tynnere. Spesielt med tanke på at norskfaget som nevnt

allerede tar for seg en rekke fagområder. Informantene ytrer i denne sammenhengen et ønske om å fjerne en karakter i norskfaget. Dette vil gi rom for å jobbe med faget på en annerledes og grundigere måte. Det kan også lette på noe av det prestasjonspresset som mange elever i skolen i dag kjenner på.

Skaalvik og Skaalvik (2017) behandler som nevnt temaene målstruktur i skolen og elevenes mentale helse. De viser til en undersøkelse som sier at det er prestasjonspresset i skolen dagens ungdom føler mest på. Ikke nødvendigvis kroppspresset slik som mediene fremstiller det (Skaalvik & Skaalvik, 2017, s. 47). Skolens målstruktur handler altså om hvilke signaler skolen sender til elevene om hva som er viktig og verdifullt. Det kan enten være fokus på resultater og å gjøre det bra på prøver eller at elevene utvikler seg, setter egne mål, har framgang og gjør sitt beste. Forskningen viser at signalene som sendes fra samfunnsnivå, skoler og ofte klassenivå har en vektlegging av det prestasjonsrettede fokuset (Skaalvik & Skaalvik, 2017, s. 51). På flere måter speiler dette kulturen som er i samfunnet generelt. Det vitner om et mer individualisert samfunn hvor man må prestere for å lykkes og være best for å skille seg ut. Og også at å lykkes og være best er et mål i seg selv. Problemene oppstår når det viser seg at en slik kultur kan gå ut over elevenes psykiske helse. Skolen skal være samfunnet i miniatyr, men den skal også utdanne det samfunnet som vi ønsker å ha i fremtiden. Forskere peker på PISA-sjokket på 2000-tallet som mye av årsaken til denne dreiningen i skolens målstruktur. Det ble, og er fortsatt, viktig å ha en internasjonal konkurransedyktig skole. Med det fokuset som finnes i dag med tanke på læreres kompetansekrav innenfor pedagogikk og didaktikk virker det noe merkelig at et slikt fokus fremdeles står sterkt. Vurdering for læring og elevens utvikling er viktige hjørnesteiner i disse disiplinene. Dette kan være et signal om at lærere, som er de faktiske ekspertene på området, ikke har så mye de skulle sagt til slutt. Informantenes tilbakemeldinger vitner også om dette, når de hevder de føler et stort press på å skulle sette tre karakterer. De forteller at de må velge vekk refleksjon- og utviklingsarbeid til fordel for det direkte målbare. Derfor kan det virke som om mye av ansvaret er hos skoleeiere og styresmaktene.

Det kan allikevel virke som om Fagfornyelsen kan være en ny dreining i skolens målfokus. Inkluderingen av praktiserende lærere i utarbeidelsen av den nye læreplanen kan være starten på en ny måte å feste skolens og fagenes mål på. En satsning på dybdelæring vitner om et syn på at læring er noe som skjer over tid og er en sammensatt prosess som ikke alltid har umiddelbare målbare resultater. «Å gradvis kunne utvikle kunnskap og varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger i fag og mellom fagområder» (Utdanningsdirektoratet,

2018b). En slik definisjon heller mer mot en læringsorientert målstruktur. Gradvis utvikling av kunnskap handler om å bruke tid til å bygge. Den varige forståelsen vitner om en dypere og grundigere forståelse. En slik dreining åpner også opp for nye måter å jobbe med norskfaget på. Slik kan det også igjen bli tid til å arbeide med skjønnlitteratur på en måte som kan føre til gradvis utvikling av kunnskap og en dypere forståelse.

Folkehelse og livsmestring som et eget tverrfaglig tema vil også ha med seg noen krav til forandring når det skal innføres. Det innebærer en anerkjennelse av at elevers psykiske og fysiske helse må ivaretas på en mere konkret og direkte måte. Det innebærer også å se på om dagens skolekultur kan være belastende på noen måter. Temaet skal virke preventivt, ikke bare som et botemiddel. Kunnskap om egen psykisk og fysisk helse samt evnen til å ta gode valg er områder som ikke har utgangspunkt i en vurdering, men en utvikling av kunnskap. Og som vi har sett i denne oppgaven er dette områder som skjønnlitteraturen kan bidra på. Samtidig er det klart at å være vant med en viss mengde prestasjonspress er også viktig med tanke på det samfunnet som venter elevene etter avsluttet skolegang.

Den vurderingsformen som har fokus i skolen i dag gir lite rom for hensiktsmessig arbeid med dybdeløring, skjønnlitteratur og folkehelse og livsmestring. Prestasjonsrettet fokus og målbare resultater gir lite rom for refleksjon og utvikling. I tillegg kan det virke som om vurderingskulturen er en direkte årsak til at vi nå har et sterkt behov for å få folkehelse og livsmestring inn i skolen. Det kan godt hende at løsningen ligger i å gjøre noe med begge felt. Det virker i det minste som om det ene må vike for det andre.

I læreplanene i norsk som ligger ute til høring med svarfrist 18. juni 2019 foreligger det et forslag som kan føre til mer tid til læring og mindre tid til vurdering. «På ungdomstrinnet og videregående ønsker vi å slå sammen de to skriftlige karakterene i norsk til én i undervisvurderingen» (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Å fjerne én karakter fra norskfaget virker som en god ide spesielt med tanke på arbeid med dybdeløring. Det er også dybdeløringen planen begrunner reduseringen av antall karakterer med. Det er allikevel viktig å påpeke at planen kun nevner reduseringen i undervisvurderingen. Det vil si at 10. klasse og Vg3 fortsatt vil ha tre karakterer når endelig standpunkt skal settes. Siden dette er de viktigste årene for elevene med tanke på karakterer blir det interessant å se om denne reduseringen av antall karakterer er nok. Det virker i alle fall å være et skritt i riktig retning. Det gir et rom for å kunne utvikle en større faglig tyngde før den endelige vurderingen. I tillegg trekker norskplanene til høring fram en redusering av antall kompetansemål: «Antallet

kompetansemål i faget er redusert med mer enn en tredjedel. Dette kan bidra til at elever og lærere bruker mer tid på sentrale deler av faget» (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Måten denne planen har blitt jobbet frem med utgangspunkt i kjerneelementer har antagelig ført til at det har blitt mulig å redusere antallet kompetansemål for å dekke fagets mål. Dette virker også å være et godt tiltak for å fremme læring.

Her har selve vurderingskulturen i skolen blitt drøftet. Men norskfaget er som nevnt et stort fag som inneholder mange forskjellige fagområder. Det fører til at det også blir et spørsmål i norskfaget hva som faktisk skal vurderes og hva som er fagets hovedområder. Det foregår for tiden en debatt på dette området om norskfaget som dannelsesfag og redskapsfag.

5.2.3 Oppsummering

Noen av de potensielle utfordringene som kan være til stede i skolen med tanke på arbeid med skjønnlitteratur og innføringen av folkehelse og livsmestring har her blitt diskutert. Det stadig økende kravet til læreres kompetanse kan by på utfordringer hver gang noe nytt skal implementeres. Et masterkrav for lærere kan allikevel potensielt bety at vi får en tilpasningsdyktig lærerstab som kan være i en skole som stadig forandrer seg. Skolens prestasjonsfokus kan vise seg å være en direkte årsak til at det nå er blitt nødvendig å innføre folkehelse og livsmestring som et tverrfaglig emne. Et slikt prestasjonsfokus gjør det også vanskelig å finne tid til å arbeide med det tverrfaglige emnet og skjønnlitteratur i seg selv. Spesielt gjelder dette norskfagets tre karakterer. Det virker allikevel som om Fagfornyelsen tar høyde for dette og søker å lette på noe av dette prestasjonspresset.

5.3 Dannelsesfag og redskapsfag

Slik Hamre (2017) beskriver de historiske linjene til norskfaget skjedde det som nevnt en endring i fagets mål etter PISA-sjokket på 2000-tallet. Hva denne endringen gjorde med vurderingskulturen i skolen ble behandlet i forrige kapittel. Men slik Hamre ser det førte det også til en endring i norskfagets mål og innhold (Hamre 2017, s. 23).

Literacy-reformen Kunnskapsløftet 2006 var planen som innførte en større dreining i norskfaget. En av grunnene til at den førte med seg en endring var at siste rest av nasjonsbyggingsprosjektet ser ut til å ha blitt fjernet med denne planen. Nødvendigheten av en nasjonal kulturell integrasjon virket ikke lenger å stå sentralt og et mål om internasjonalt

målbare ferdigheter fikk en større plass. Spørsmålet i denne sammenhengen blir om vi mistet noe som en følge av denne dreiningen. Det kan i det minste virke som om norskfagets dannelsingsprosjekt har blitt tonet ned. Skolehistorisk sett hevder Hamre danning har vært knyttet til lesing av skjønnlitteratur og at en relativt stabil kanonisering av tekster har vært et middel for nasjonal og kulturell integrasjon (Hamre, 2017, s. 37). Kanoniseringen av tekster finnes ikke lenger i offisiell form. Det foreligger ikke lenger en pensumliste som en sikring av hva alle elever skal ha vært igjennom. Det som derimot fremdeles finnes er en form for skjult kanon. Det finnes noen forfattere og verker som samtlige av informantene i denne oppgaven nevnte på eget initiativ. Henrik Ibsen og spesielt hans drama *Et Dukkehjem* er eksempel på dette. Spørsmålet i denne sammenhengen er hvor varig denne skjulte kanoniseringen er. Siden utvalget av litteratur nå er opp til den enkelte lærer virker deres egne dannelsingsbakgrunn eller idiokultur og være mye av grunnlaget for hva som benyttes i undervisningen. Over tid vil dette kanskje forandre seg, og det kan bli større forskjeller innad i landet og mellom skoler. Forfatteren Wergeland er et eksempel på en forfatter som informantene var mer uenige om fremdeles er relevant i dag. En ting er at en kanon alltid må diskuteres og holdes relevant. En annen er om det skal være opp til hver enkelt lærer å avgjøre hva som er relevant litteratur.

På en måte kan det virke som om nedtoningen av den kulturelle integrasjonen fra læreplanens side kan handle om at et stadig mer sammensatt norsk samfunn gjør det vanskelig å bestemme hvor kulturen skal utvikle seg og hva som skal tas vare på. En forhåndsdefinert norsk kultur kan virke lukket og ekskluderende overfor elever med en annen etnisk bakgrunn. De tverrfaglige emnene fra den overordnede delen av planen er eksempler på viktige verdier og meninger som ikke kjenner landegrensener. Det er også et spørsmål om det er mulig å identifisere seg til en verdenskultur og bli en ekte verdensborger. Dette spørsmålet bringer med seg mange utfordringer som ikke skal behandles her. Allikevel kan de tverrfaglige emnene sees på som et forsøk på å sikre noen universelle verdier og bringe dannelsingsaspektet mer tilbake i alle fag.

På den andre siden kan integrasjonen til en nasjonal kultur fungere inkluderende og gi en følelse av å høre til. Hamre (2017) hevder i denne sammenhengen at det nasjonale ikke behøver å være et problem, men bør sees på som en ressurs. Den tradisjonelle norske kulturen representerer selv et språklig mangfold og har med seg eksempler på hvordan dette kan løses. Hamre hevder med dette at norskfaget representerer et både språklig og kulturelt tilkjempet mangfold (Hamre 2017, s. 36-37). Dette poenget fra Hamre har også kommet til syne under verdier og prinsipper for norskfaget i de nye læreplanene som er ute til høring:

Norskfaget skal gi elevene innsikt i den rike og mangfoldige språk- og kulturarven i Norge. Gjennom arbeid med norskfaget skal elevene bli trygge språkbrukere og bevisste på sin egen språklige og kulturelle identitet innenfor et inkluderende felleskap der flerspråklighet blir verdsatt som en ressurs (Utdanningsdirektoratet, 2019a).

Ved å sikre noen skjønnlitterære verk som alle skal ha vært igjennom og jobbet med kan man begynne å snakke om felles referanserammer. Slike felles referanserammer virker sentrale når det er snakk om danning som nasjonal og kulturell integrasjon. I første omgang handler denne integrasjonen om å møte kulturen for å bli kjent med sin egen subjektivitet, slik Krogh (2006) beskriver dannelsingsprosjektet. Dette målet ser også ut til å være å finne igjen i den foreløpige norskplanen. «Lesing av skjønnlitteratur og sakprosa kan både bekrefte og utfordre elevenes selvilde og dermed bidra til deres identitetsutvikling og livsmestring» (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Gjennom interaksjon med kulturen kan man bedre forstå seg selv og finne sin plass. Ved å være trygg på sin egen subjektivitet kan man begynne å se sin egen posisjon i forhold til andre på en god måte. Da kan man også begynne å utfordre og utvide egne overbevisninger og horisonter. Dermed kan elevene utrustes med evnen til identitetsutvikling.

Hamre (2017) understreker at dannelsesperspektivet også bør være tydelig til stede både i skriving og muntlig kompetanse. Også disse kompetansene handler om mer enn det instrumentelle. Utprøving, interaksjon og refleksjon er viktige egenskaper som elevene kan ta med seg. Skolen handler ikke bare om forberedelse til voksenlivet. Det er også en stor del av livene til elevene (Hamre, 2017, s. 37).

Hallvard Kjelen (2017) hevder for mye av diskusjonen har gått på hva som skal leses i skolen. De viktigste spørsmålene hevder han er hvorfor og hvordan skjønnlitterære tekster skal leses. Ved å lese litterære tekster fordi de har et spesielt potensial for Attridges *act event* eller med det formål å utvikle en verdensborger slik Nussbaum argumenterer, kan man utvikle en særegen måte å tenke på. En litterær forståelse kan ifølge Kjelen (2017) ha et kognitivt utviklingspotensial (s. 75). Evnen til å ha et mer åpent sinn kan komme godt med når elevene møter en uoversiktlig framtid. Slik sett trenger det ikke være et stort skille mellom norskfagets dannelsingsprosjekt og utviklingen av redskap for læring. Danningen bli dermed også et redskap for læring. Det kan i dag synes å være nødvendig å sikre hva fagets innhold faktisk skal være. Fagfornyelsen gjør et forsøk på å få til dette gjennom å innføre kjerneelementer i alle fag. Det er allikevel ikke avgjort om de blir gjennomført med et instrumentelt fokus eller gjennom et dannelsesperspektiv.

Når det er snakk om tverrfaglig arbeid, kan det fort virke som om det blir snakk om en delegering heller enn et samarbeid mellom fagene i noen tilfeller. Jeg tenker da spesielt på at norskfaget får ansvaret for den instrumentelle ferdigheten å skrive og dermed blir brukt som et redskapsfag i slike samarbeid. Det var også dette informantene hevdet ofte ble norskfagets rolle. Med et spesielt fokus på de tverrfaglige temaene blir det nødvendig å tenke nytt når det skal arbeides tverrfaglig med norskfaget. Det nåværende utkastet til ny læreplan i norsk har med noen setninger om hvordan faget kan bidra i disse temaene. Også disse preges av instrumentelle målsettinger i form av muntlig, lese-, og skrivekompetanse. Det er allikevel med fokus på evnen til å uttrykke følelser, tanker og erfaringer som mestring i forbindelse med relasjoner i et sosialt felleskap. Det kan bety at det er i ferd med å bli et større dannelsesperspektiv også når det kommer til disse ferdighetene. Evnen til å tenke litterært og lesing av skjønnlitteratur er også sentrale med tanke på identitetsutviklingen og livsmestring. Forhåpentligvis er det også slik det vil fungere i praksis. Det kommer også frem av planen at norskfaget har: «[...] et særlig ansvar for ferdigheten å kunne skrive» (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Tilsvarende formuleringer finnes også for muntlig kompetanse og lesekompetanse. Det blir derfor ingen mindre utfordring for lærere å balansere norskfagets instrumentelle mål med dannelsesmålene. Allikevel finnes det nå mer grunnlag for å legitimere et dannelsesperspektiv i faget.

Ved å gå igjennom noe av skolehistorien med utgangspunkt i norskfaget kan man se hvordan synet på dannelsprosjektet har forandret seg. Eller som Hamre (2014) viser i sin doktoravhandling, at dannelsprosjektet i norskfaget nærmest har hatt en pendeleffekt. Med venstrestaten og Johan Sverdrup ble det nasjonaliserte dannelsprosjektet startet. Fokuset var kollektiv nasjonal danning og ikke norskfaget som et identitetsfag for den enkelte. Dreiningen mot et individualisert fokus startet med arbeiderpartistaten i perioden 1935-1976. I løpet av 70-tallet skulle individualiseringen for alvor få gjennomslagskraft. På 80- og 90-tallet var tiden for å gjeninnføre norskfaget som et nasjonalt dannelsprosjekt med historien og skjønnlitteraturen i høysetet. 2000-tallet og kunnskapsløftet ble som vi har sett i dette kapitlet nok en svingning tilbake mot det instrumentelle og individualiserte (Hamre, 2014, s. 482-484). Det er riktignok vanskelige å se slike større tendenser og sammenhenger i egen samtid. Spesielt gjelder dette når den nye læreplanen heller ikke er tatt fullt i bruk ennå. Det bør allikevel være mulig å spore noen tendenser.

På mange områder virker Fagfornyelsen å være en forlengelse av Kunnskapsløftet 2006. Oppsettet med kompetansemål og generelle ferdigheter skal videreføres. Det vitner om

fortsettelsen av et instrumentelt fokus og en prestasjonsrettet målstruktur. Allikevel kan en tydeligere forbindelse mellom læreplanens generelle del og hoveddeler vitne om et ønske om å gjeninnføre et tydeligere fokus på dannelsingsprosjektet. Folkehelse og livsmestring medfører først og fremst et individuelt perspektiv når det er snakk om å lære å mestre eget liv. Allikevel som denne oppgaven viser kan mye av denne kunnskapen også ha et kollektivt og nasjonalintegrerende perspektiv. Emnene bærekraftig utvikling og demokrati og medborgerskap vitner mye tydeligere om en satsning på kollektive verdier. Det som skiller disse punktene fra tidligere kollektive satsninger er først å fremst at det kan virke som om det nasjonale ikke lenger er utgangspunktet for samhörigheten. I stedet kan det virke som en sikring av noen sentrale verdier som det stort sett enes om i europeisk eller vestlige samfunn. Når det er sagt er det ikke bestemt nøyaktig hva disse temaene skal ta for seg, eller med hvilket utgangspunkt de forskjellige fagene skal bidra. Det er derfor fremdeles åpent for norskfaget og bidra med en nasjonal fellesfølelse. Skjønnlitterære bidrag kan være en god måte å gjøre dette på. Det kan virke som om det nye dannelsingsperspektivet i fagfornyelsen har som mål å skape eller videreutvikle en mer internasjonal fellesfølelse. Det gjenstår fremdeles å se om dette er noe som lar seg gjøre. Norskfaget omtales i den nye læreplanen som er ute til høring som: «et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, danning og identitetsutvikling» (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Det åpnes dermed for at norskfaget kan bidra med en nasjonal forankring.

I denne forbindelse vil det være nyttig å igjen se på hvordan den foreløpige norskplanen beskriver norskfagets rolle i det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring:

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 (Utdanningsdirektoratet, 2019a).

Denne inngangsporten til folkehelse og livsmestring har et ganske individualisert utgangspunkt. Det er for det meste snakk om hvordan elevenes egne identitetsutvikling skal utvikles. «Håndtere relasjoner og delta i sosialt fellesskap» peker også mot hvordan individet skal forholde seg til fellesskapet. Det blir dermed lite fokus hvor viktig tilhørigheten også kan være for livsmestringen. Herunder også kunnskap om at som samfunnsdeltakere kan og vil vi ta vare på hverandre. I en slik sammenheng er det lettere å forstå Ole Jacob Madsens (2019) kritikk. Han hevder løsningen heller ligger i å forsøke å bremse individualiseringen og

ansvarliggjøringen av elevene. Fokuset blir ifølge Madsen i for stor grad på at elevene hele tiden skal drive med det han kaller en framtidsdisiplinering (Madsen, 2019). Sann sett er også «mestring» et noe uheldig ordvalg når det er snakk om kunnskap om livet. Spesielt med tanke på det prestasjonsfokuset som er i skolen i dag. Det blir igjen nærliggende å tenke seg at et større fokus på skolens danningsprosjekt kan føre til at folkehelse og livsmestring ikke lenger trenger å være eksplisitt nevnt i en læreplan. Allikevel kan det virke som om det er nødvendig nå, med tanke på å snu noen samfunnstendenser som allerede er for frekvente i skolen.

Det finnes også egenskaper ved de nye tverrfaglige emnene i Fagfornyelsen som gjør at skillet mellom dannelse og redskapsferdigheter i norskfaget kan bli noe mer utydelig. På en måte kan de fungere som en bro. I sum kan det virke som om danningen er en sentral del av livsmestringen. Og dermed også kan sees på som et redskap for livsmestring og læring.

På samme måte som dybdelæringen, er ikke dannelsesbiten av faget noe som er like enkelt å gjennomføre med en prestasjonsrettet form for vurdering som utgangspunkt. Det er krevende å jobbe med dette på en måte som skal ende opp med et målbart resultat. I tillegg er det også en tidkrevende prosess som krever stadig utvikling gjennom alle skoleårene.

Hamre (2017) hevder som nevnt at *literacy* handler om å besitte verktøy for læring og sosial praksis. Han mener også at det har vært for stor vekt på den instrumentelle delen av dette begrepet i kunnskapsløftet og peker på de generelle ferdighetene som mye av årsaken (Hamre 2017, s. 23-25). Det har dermed blitt for stort fokus på de målbare ferdighetene i forbindelse med skriving, lesing og muntlig kommunikasjon. Men som det kommer frem av dette kapittelet kan man se at danningen er et vel så viktig verktøy for læring og sosial praksis. Tilegnelse av litterær kunnskap og en evne til å forstå sin egen og andre menneskers kompleksitet kan vise seg å være nyttige verktøy for videre læring og framtidig sosial praksis. En læreplan som letter på noe av vurderingstrykket i faget gir håp for at en slik forening kan være mulig.

Skolens danningsprosjekt får tydelig en ny vending når Fagfornyelsen nå skal innføres i den norske skolen. På mange måter kan den sies å bli styrket.

6. Konklusjon

På hvilken måte kan skjønnlitteratur bidra til kunnskap og ferdigheter innenfor temaet folkehelse og livsmestring?

Skjønnlitteraturen står i en særstilling når det gjelder å lære om følelser og til å utvikle empati og samhørighet. Skjønnlitteraturen er sentral med tanke på identitetsutvikling. I samhandling med kulturen kan man utvikle og finne frem til sine egne tanker og overbevisninger. Ved lesing av litteratur kan også disse utfordres. Skjønnlitteraturen har også en evne til å bidra med en nasjonal forankring. Felles referanserammer kan føre til en samhørighetsfølelse og virke inkluderende. Det virker å være viktig i et samfunn som er avhengig av kollektiv samhandling, men samtidig setter individets frihet høyt. For individet kan en slik følelse også bidra med en følelse av å høre til. Dette er et grunnleggende behov for mennesker.

Som det kommer fram av oppgavens analyse finnes det også en del potensielle utfordringer i skolen i dag med tanke på arbeid med skjønnlitteratur. Mange av de samme utfordringene kan også bli relevante når folkehelse og livsmestring skal innføres som et tverrfaglig tema. For lærerne sin del handler utfordringene om å bli god på å tilegne seg ny kunnskap og stadig kunne utvide sin kunnskapsbank. På samme måte som for elevene kan dette handle om å innse og tilrettelegge for at lære kan få til mer i samarbeid.

Skolens fokus på prestasjon har blitt behandlet som en utfordring med tanke på arbeid med skjønnlitteratur og innføring av folkehelse og livsmestring. Prestasjonsfokuset og den stadige individualiseringen kan sees i lys av det samfunnet som elevene skal mestre etter endt skolegang. Norskfagets mange kunnskapsmål og tre karakterer fører til at lærere og elevene føler på et press når det skal oppnås vurderingsgrunnlag. Flere ser på dette prestasjonspresset som en direkte årsak til at folkehelse og livsmestring blir et nødvendig fokus for skolen å ha.

Fagfornyelsen kan se ut til å ha som mål å minske noe av det prestasjonspresset som er i skolen i dag. Innførelsen av folkehelse og livsmestring er et tydelig tegn på at ivaretagelse og styrking av elevers fysiske og psykiske helse er en prioritet i den nye læreplanen. Samtidig er det gjennomgående dybdelæringsperspektivet med på å sende elevene noen andre signaler om hva læring er. Grundig læring med evne til å se større sammenhenger og tilegnelse av varig kunnskap står i kontrast til et direkte prestasjonsrettet kunnskapssyn. Med kutt i antall kompetansemål og noe justering av antall karakterer i norskfaget slik det kommer frem av det

foreløpige norskplanen virker det også som om det kan bli mer rom for dybdelæring. Det virker også som om det er gjennom et dybdelæringsperspektiv av det vil være hensiktsmessig å jobbe med skjønnlitteratur med tanke på kunnskap og ferdigheter med tanke på folkehelse og livsmestring.

Denne dreiningen mot et dybdelæringsperspektiv sammen med de tverrfaglige temaene i læreplanens overordnede del kan virke som en styrking av skolens dannelsingsprosjekt. Med en styrking av synet på læring som en prosess og elevenes utvikling i fokus. Allikevel finnes fremdeles mye av Kunnskapsløftet i Fagfornyelsen med videreføringen av generelle ferdigheter og kunnskapsmål. Slik sett virker ikke den nye planen å være en motreaksjon på den foregående, men heller en videreutvikling. Det gjenstår fremdeles å se hvordan denne balansegangen mellom norskfaget som dannelsings eller redskapsfag og danning som et individualistisk eller kollektivt prosjekt skal løses. De nye tverrfaglige emnene virker å være en måte å få mer rom for dybde i læringen. De åpner for en type læring som vanskelig lar seg direkte måle i form av karakterer og kan fungere som en bro mellom dannende og instrumentell kunnskap. Verktøy for læring og sosial praksis handler om mer enn instrumentelle ferdigheter. Evnen til å tenke i et dybdelæringsperspektiv og å lære seg å forstå og stole på hverandre er også sentralt. En faglig litterær tenkemåte kan vise seg å være en nøkkel til disse dannelsingsmålene. Ved å gi rom for dybdelæring og folkehelse og livsmestring kan det virke som om det også kan åpne seg en rolle og en legitimering for skjønnlitteraturen.

Litteraturliste

- Aase, L. (2010). Norskfagets mange kunnskapsformer. I S. S. Hovdenak & O. Erstad (Red.), *Kunnskap i skolen* (s. 163-179). Trondheim: Tapir akademisk.
- Attridge, D. (2015). *The work of literature* (1. utg.). Oxford: Oxford University Press.
- Attridge, D. (2017). *The singularity of literature*. Abingdon, Oxon, New York: Routledge.
- Bjørnstad, E., Ludvigsen, S. & Arnseth, H. C. (2013). Kunnskapsløftet – hva viser forskningen? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 97(06), 351-354. Hentet fra <http://www.idunn.no/npt/2013/06/kunnskapsloeftet - hva viser forskningen>
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2010). Introduksjon. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder: Empiri og teoriutvikling* (s. 11-16). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Fjørtoft, H. (2014). *Norskdidaktikk*. Bergen: Fagbokforlaget Landslaget for norskundervisningen.
- Hamre, P. (2014). *Norskfaget og skjønnlitteraturen: Ein studie av norskfaglege normtekstar 1739-2013* (Doktoravhandling). Universitetet i Bergen. Hentet fra <https://bora.uib.no/bitstream/handle/1956/8667/dr-thesis-2014-P%C3%A51-Hamre.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Hamre, P. (2017). Norskfaget som reiskaps- og danningsfag. I B. Fondevik & P. Hamre (Red.), *Norskfaget som reiskaps- og danningsfag* (s. 13-43). Oslo: Det norske samlaget.
- Hernes, G. (2011). Statsdannelse og almenndannelse. I B. Hagtvatn & G. Ognjenovic (Red.), *Dannelse: Tenkning, Modning, Refleksjon* (s. 69-83). Oslo: Dreyers forlag.
- Hippe, J. M. & Hernes, G. (2007). Kollektivistisk individualisme. I J. E. Dølvik, T. Fløtten, G. Hernes & J. M. Hippe (Red.), *Hamskifte: den norske modellen i endring* (s. 317-346). 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/?fbclid=IwAR3Vrqabq8FFgAgSZAzQZG7t3smoBJxbHM7PDwEDEgZbMk3eSYrGkquS4ck>
- Jensen, A., Stickley, T., Torrissen, W. & Stigmar, K. (2017). Arts on prescription in Scandinavia: a review of current practice and future possibilities. *Perspectives in Public Health*, 137(5), 268-274. <https://doi.org/10.1177/1757913916676853>
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Kristoffersen, L. (2005). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Kjelen, H. (2017). Litterær kompetanse og litteraturredaktikk: Norskfagleg literacy? I B. Fondevik & P. Hamre (Red.), *Norsk som reiskaps- og danningsfag* (s. 66-78). Oslo: Det norske samlaget.
- Krogh, E. (2006). Danskfaget i moderniteten. I S. Ongstad (Red.), *Fag og didaktikk i lærerutdanning: kunnskap i grenseland* (s. 125-145). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fag – Fordypning – Forståelse: En fornyelse av Kunnskapsløftet* (Meld. St. nr. 28 (2015-2016)). Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no>
- Kunnskapsdepartementet. (2018). Kjerneelementer i fag. I. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/3d659278ae55449f9d8373fff5de4f65/kjerneelementer-i-fag-for-utforming-av-lareplaner-for-fag-i-lk20-og-lk20s-fastsatt-av-kd.pdf>
- Madsen, O. J. (2019, 30.4.2019). Er det slik vi skal ruste de unge for livet? Hentet fra <https://www.nrk.no/ytring/er-det-slik-vi-skal-ruste-de-unge-for-livet -1.14531539>
- Nafstad, H. E., Blakar, R. M. & Rand-Hendriksen, K. (2009). Individualisme og fellesskapsverdier i dagens norske samfunn. I A. J. Vetlesen, R. M. Blakar & H. E.

-
- Nafstad (Red.), *Fellesskap og individualisme* (s. 149-163). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Nussbaum, M. C. (1997). *Cultivating humanity : a classical defense of reform in liberal education*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Nussbaum, M. C. (2001). *Upheavals of thought : the intelligence of emotions*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nussbaum, M. C. (2010). *Not for profit : why democracy needs the humanities*. Princeton, N.J: Princeton University Press.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2017). Prestasjonspresset i skolen: om skolens målstruktur og elevenes mentale helse. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen : utdanning til å mestre egne liv* (s. 47-69). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Skårderud, F. & Sommerfeldt, B. (2008). Mentalisering - et nytt 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?fbclid=IwAR3FABsmpZcs6R9hdM7IrsoeQXJdaEI9cZ8N7WhfbiQry7xBDyKIBSw3JMK>
- Sælebakke, A. (2018). *Livsmestring i skolen : et relasjonelt perspektiv*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2010). Intervjuet: samtalen som forskningsmetode. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder: Empiri og teoriutvikling* (s. 17-45). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2018a, 26. november). Hva er fagfornyelsen? Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/nye-lareplaner-i-skolen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018b). *Overordnet del av læreplanverket*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019a). *Høring - læreplaner i norsk*. Hentet fra <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/347?notatId=712>
- Utdanningsdirektoratet. (2019b, 15. januar). Nye læreplaner i grunnskolen og gjennomgående fag i vgo – hva skjer når? Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/hva-skjer-nar-i-fornyelsen-av-fagene/>
- Utdanningsforbundet. Difor ønsker Utdanningsforbundet masterutdanning. Hentet 8. mai 2019 fra https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/utdanningsforbundet-mener/artikler/difor-onsker-utdanningsforbundet-masterutdanning/?fbclid=IwAR2YCd1WS5pvnLcvuHf1I1_KXaij125lKWtoB5t8b9OnMC-XuH_paTLBoFQ
- Uthus, M. (2017). Elevenes psykiske helse i skolen. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen : utdanning til å mestre egne liv* (s. 17-43). Oslo: Gyldendal akademisk.

Vedlegg 1: Forespørsel til rektor

Til rektor ved xxx

Hei,

Mitt navn er Jonas Østby Martinsen og jeg er student ved høgskolen i innlandet. Jeg skriver en masteroppgave i kultur- og språkfagenes didaktikk med fordypning i norsk.

Oppgaven tar utgangspunkt i utviklingen av den nye læreplanen og norskfaget. Mer konkret ønsker jeg å utforske hvordan norskfaget kan bidra til det nye satsingsfeltet "folkehelse og livsmestring". Norskfaglig vil fokuset ligge på skjønnlitteratur.

I denne sammenheng ønsker jeg å intervjuere norsklærere ved videregående skoler og ungdomskoler for å belyse problemstillingen og å innhente perspektiver fra yrkesaktive norsklærere. Det vil ikke bli nødvendig med noen personopplysninger. Intervjuet har en utforskende karakter, så mye erfaring med den nye læreplanen er ikke nødvendig.

Jeg ønsker å gjennomføre intervjuene mellom xxx og xxx.

Hvis rektor vurderer at jeg kan bruke xxx for å innhente informanter til mine intervjuer i dette prosjektet så ber jeg om kontaktinformasjon til norsklærere slik at jeg kan ta kontakt for forespørsel til den enkelte. Jeg ser etter én til to informanter.

Håper skolen ser dette som interessant og håper på positiv tilbakemelding.

Med vennlig hilsen

Jonas Østby Martinsen

Vedlegg 2: Intervjuguide

Innledning til intervjuet:

Jeg jobber med et masterprosjekt som skal undersøke hvordan norskfaget kan bidra til forståelse innenfor temaet folkehelse og livsmestring hos elevene. I dette intervjuet ønsker jeg å få del i din erfaring fra praksisområdet. Både med tanke på folkehelse og livsmestring og arbeid med skjønnlitteratur.

Båndopptaker/transkribering/kun jeg som skal høre på/slettes etterpå.

INTERVJU

- 1) Jeg gjør en undersøkelse av hvordan skjønnlitteraturen kan være til hjelp i møte med de nye tverrfaglige tema i den nye læreplanen.

Hvor godt kjenner du prosessen med den nye læreplanen?

Folkehelse og livsmestring

- 2) Det foreslåtte oppsettet til den nye læreplanen innebærer å innføre større tverrfaglige temaer. Et av disse er folkehelse og livsmestring.

- **Hva legger du i begrepene folkehelse og livsmestring?**

Skjønnlitteratur

- 3) Norskfaget har lenge vært og er fortsatt det største faget i skolen. Skjønnlitteraturen er fremdeles en sentral del av norskfaget.

- **På hvilken måte benytter du skjønnlitteratur i undervisningen i dag?**

- Konkret hvilke opplegg?
- Til hvilket mål?
- Benytter du (eller har du inntrykk av) mer eller mindre skjønnlitteratur i dag enn for (noe) siden?
- Hva vil du si er skjønnlitteraturens posisjon i faget?
- Fagene skal bli mer praktiske. Hva vil det si for skjønnlitteraturen?
 - Mer i dybden en fordel?
- Hva mener du skjønnlitteratur gjør med leseren?

- 4) Hvordan opplever du elevenes forhold til skjønnlitteratur?**
- 5) Hvordan tenker du at skjønnlitteraturen kan bidra til forståelse/mestring innenfor temaet folkehelse og livsmestring?**
- Psykisk helse
 - Holdninger
 - Empati, visshet om ulike personligheter
 - Kulturer, multikulturelt samfunn
 - Radikal annerledeshet (død, ekstrem fattigdom)
 - Oppmerksomhet
- 6) Har du noen gang brukt skjønnlitteratur til å hjelpe elevene med et behov som du ser har oppstått?**
- Fortell / kunne du se for deg at det kunne vært nyttig?
 - Har du benyttet et opplegg med skjønnlitteratur som du opplevde som spesielt vellykket?
 - Eventuelt et mislykket?
 - Hva fungerte godt/ikke
 - Hvorfor?
- 7) Er det noe mer du tenker på rundt denne saken som du ønsker å formidle?**