



NLA
Høgskolen

«Det er som om de har levd flere liv»

*En kvalitativ studie av norsklæreres bruk av skjønnlitteratur
for utvikling av elevenes empatiske evne*

Thea Gustavsen Uglum

Masteroppgave i GLU 1-7 med fordypning i norsk ved NLA
Høgskolen Bergen

Våren 2023

Veileder: Eline Margrete Hjellum

Norsk sammendrag

Hva er norsklæreres erfaringer med bruk av skjønnlitteratur for utvikling av elevenes empatiske evne på barneskolen? I denne masteroppgaven blir dette spørsmålet utforsket gjennom bruk av kvalitativ metode i form av et fokusgruppeintervju. Utvalget består av 6 lærere som underviser i norskfaget på barneskolen.

Bakgrunnen for at jeg stiller spørsmålet er rollen empati har i læreplanen, spesielt i kraft av innføringen av det tverrfaglige temaet Demokrati og medborgerskap høsten 2020. I beskrivelsen av temaet innen norskfaget blir skjønnlitteratur løftet fram som en inngang til arbeid med utvikling av forståelse for andre mennesker, noe som kan leses som *empati*. Ifølge Nussbaum (2016) er en velutviklet empatiske evne avgjørende for å kunne være en god medborger, og litteraturens viktigste bidrag når det kommer til samfunnsborgernes liv er å gjøre oss mer mottakelige for andre (s. 55-57). Videre hevder Nikolajeva (2013a) at skjønnlitteratur bidrar til å styrke emosjonell literacy, og at lærere bør være bevisste på ulike måter å utvikle empati hos unge mennesker (s. 95-96). Gjennom oppgaven oppmuntres det til bruk av skjønnlitteratur i klasserommet basert på utviklingen av denne evnen.

Funnene fra analysen viser at de fleste lærerne var bevisste på denne egenskapen ved skjønnlitteratur, og arbeidet med litteraturen på måter forskning viser fører til utvikling av empati uavhengig av uttalt bevissthetsnivå. Arbeidet skjedde derimot ikke alltid med utvikling av den empatiske evnen som et bevisst mål. Lærerne brukte blant annet skjønnlitteratur i arbeid med å skape forståelse for andre, og forsøkte å skape engasjement rundt litteraturen i form av narrativ transport. Dette kan knyttes opp mot empatiutvikling selv om lærerne ikke uttalte dette eksplisitt. Flere sa på samme tid at de fant det utfordrende å finne rom til arbeidet med skjønnlitteratur for empatiutvikling i skolehverdagen. Skoleledelsen og følelsen av trygghet i yrket stakk seg ut som forutsetninger for prioriteringen. Gruppen var likevel enige om at arbeidet burde få mer plass i skolen enn det har i dag. Noen didaktiske implikasjoner av studien er at lærere i større grad kan velge skjønnlitteratur som elevene ikke fullstendig identifiserer seg med og prioritere lesing av hele skjønnlitterære bøker kombinert med litterære samtaler preget av autentiske spørsmål. I tillegg har narrativ transport vist seg som sentralt i empatiutvikling gjennom skjønnlitteratur, noe som tydeliggjør viktigheten av at lærerne bistår elevene i å finne litteratur som engasjerer dem.

Abstract

What are Norwegian language teachers' experiences using literary fiction to develop elementary school pupils' empathic abilities? This question is explored in this master's thesis using qualitative methodology in the form of a focus group interview. The selection consists of six teachers who all teach Norwegian language in elementary school.

The background for asking the question is the role of empathy in the curriculum, especially with the introduction of the cross disciplinary subject of Democracy and Citizenship in the fall of 2020. In the description of this subject within the Norwegian language subject, literary fiction is highlighted as an entry point for working with the development of interpersonal understanding: This can be read as *empathy*. According to Nussbaum (2016), a well-developed empathic ability is crucial for becoming a good citizen, and literature's most significant contribution is making us more receptive to others (pp. 55-57). Nikolajeva (2013a) claims that literary fiction contributes to the development of emotional literacy and that teachers should be aware of different ways to develop empathy in pupils (pp. 95-96). Through this thesis the use of literary fiction in the classroom is encouraged based on this ability.

The findings from this analysis show that most teachers were aware of this characteristic of literary fiction and used it in a way that research shows lead to the development of empathy, regardless of their level of expressed awareness. However, the work did not always happen with the development of empathy as a conscious goal. The teachers used literary fiction, among other things, to create an understanding of others and tried to create engagement around the literature in the form of narrative transportation. This can be related to empathic development, regardless of whether this was an explicitly stated goal. Several teachers reported that they found it challenging to find space for working with fiction for empathic development and that school leadership and the feeling of safety in the profession stood out as prerequisites for prioritizing it. Still the group agreed such work should have more space than it currently does. Some didactic implications from this study are that teachers in a larger extent can choose fiction that pupils do not fully identify with and prioritize reading entire fictional books combined with literary conversations characterized by authentic questions. In addition, narrative transportation has been shown to be central to empathetic development through literary fiction, highlighting the importance of teachers assisting pupils in finding literature that engages them.

Forord

Denne masteroppgaven er utarbeidet som et avsluttende prosjekt på min femårige grunnskolelærerutdanning ved NLA Høgskolen. Nå som min studietid nærmer seg slutten føler jeg meg heldig som kan se tilbake på fine år, som har resultert i relevant kunnskap, gode venner og nyttige praksiserfaringer.

Arbeidet med masteroppgaven har vært lærerikt og givende, men også krevende. Det har krevd mye tid og oppmerksomhet det siste året, og evnen min til å organisere og strukturere dette på en god måte har tidvis blitt utfordret. På samme tid har det vært spennende, og jeg er stolt over å nå kunne presentere arbeidet.

Oppgaven har ikke blitt til av seg selv, og det er flere jeg må takke. Først og fremst vil jeg takke min veileder, Eline Margrete Hjellum, for eksepsjonelt god støtte og veiledning. Dette har hatt mye å si for både motivasjon og ferdig produkt. Så vil jeg takke deltakerne i mitt fokusgruppeintervju som tok seg tid til å delta tross en hektisk lærerhverdag. Lærere som dere, som ser viktigheten av forskning på feltet, mener jeg har mye å si for utviklingen av profesjonen.

Min lillesøster, Ida Danielsen Uglum, inspirerer meg stadig, også tilknyttet temaet for denne oppgaven. I tillegg vil jeg takke min far, Arve Uglum, som jeg alltid har i ryggen og som jeg vet denne mastergraden betyr mye for.

Thea Gustavsen Uglum, +47 95994118, theauglum@hotmail.com.

Innholdsfortegnelse

Norsk sammendrag.....	i
Abstract	ii
Forord	iii
Innholdsfortegnelse.....	v
1 Introduksjon.....	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema.....	1
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål	2
1.3 Kart for videre lesing.....	3
2 Teoretisk forankring	4
2.1 Begrepsavklaring	4
2.1.1 Skjønnlitteraturbegrepet.....	4
2.1.2 Empatibegrepet	5
2.2 Empatiens plass i læreplanen	6
2.2.1 Nytte og danning.....	6
2.2.2 Overordnet del.....	8
2.2.3 Demokrati og medborgerskap.....	8
2.2.4 Lærernes handlingsrom.....	10
2.3 Empati gjennom lesing av skjønnlitteratur	11
2.3.1 Maria Nikolajeva om empati og skjønnlitteratur	11
2.3.2 Narrativ- og emosjonell transport	13
2.3.3 Theory of Mind (ToM).....	15
2.3.4 Arbeid med skjønnlitteratur i klasserommet	16
3 Vitenskapsteori og metode	19
3.1 Forskningsdesign	19
3.1.1 Kvalitativ metode.....	19
3.1.2 Vitenskapsteoretisk posisjon.....	19
3.1.3 Fokusgruppeintervjuet.....	20
3.2 Utvalg.....	21
3.3 Datainnsamling.....	23
3.3.1 Forskerens rolle og posisjon i intervjuet	23
3.3.2 Intervjuguiden	24
3.3.3 Gjennomføring	25
3.3.4 Transkribering.....	26
3.4 Analyse.....	26
3.5 Kvalitet.....	28
3.5.1 Reliabilitet	28
3.5.2 Indre gyldighet	30
3.5.3 Ytre gyldighet.....	31
3.6 Forskningsetikk.....	33
4 Presentasjon av funn	35
4.1 Hvordan begrunner lærerne arbeid med skjønnlitteratur for utvikling av elevenes empatiske evne?	35
4.1.1 Flukten fra hverdagen og prosessering av følelser.....	35
4.1.2 Nye perspektiv og mer forståelse	36
4.1.3 Klassemiljø og kompetansemål.....	36

4.1.4 Å bli gode samfunnsborgere	37
4.2 Hvordan arbeider lærerne med skjønnlitteraturen i klasserommet for å oppnå empatisk utvikling?	38
4.2.1 Utvalg av skjønnlitteratur.....	38
4.2.2 Høytlese og den litterære samtalen.....	39
4.3 Hvilken plass opplever lærerne at arbeidet med empatiutvikling gjennom skjønnlitteratur har i skolen i dag?.....	39
4.3.1 Deltakernes bevissthet.....	39
4.3.2 Tidsbruk	40
5 Diskusjon og tolkning av resultater	42
5.1 Læreplan og praksis.....	42
5.1.1 Nytte og danning.....	42
5.1.2 Demokrati og medborgerskap	43
5.1.3 Handlingsrommet i LK20	44
5.2 Lærernes utvalg av skjønnlitteratur.....	46
5.2.1 Identifikasjon.....	46
5.2.2 Skjønnlitteraturens vanskelighetsgrad	49
5.2.3 Flukten fra hverdagen: Narrativ transport.....	50
5.3 Arbeid med skjønnlitteratur i klasserommet	51
6 Avslutning.....	54
6.1 Konklusjon	54
6.2 Videre forskning.....	55
6.3 Didaktiske implikasjoner	56
Referanseliste	59
Vedlegg.....	65
Vedlegg 1: Intervjuguide.....	65
Vedlegg 2: Informasjonsskriv etter mal fra NSD.....	68
Vedlegg 3: Vurdering fra NSD	72

1 Introduksjon

Skjønnlitteratur har hatt en sentral plass i norskfaget gjennom store deler av den norske skolehistorien (Hamre, 2014). Siste halvdel av 1800-tallet ble Pontoppidans *Sandhed til Guds fryktighed* skiftet ut til fordel for leseboka. Siden da har skjønnlitteraturens plass variert, og det samme har begrunnelsen for lesing av sjangeren (Hamre, 2014, s. 30). I denne masteravhandlingen vil jeg undersøke én begrunnelse for lesing av skjønnlitteratur som kommer fram i dagens læreplan (LK20). Denne er utvikling av elevenes *empatiske evne*. I læreplanteksten kommer det frem at litteraturen blir sett som viktig for utvikling av kunnskap om både en selv og andre (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Utvikling av elevenes empatiske evne er nevnt eksplisitt i Overordnet del under delkapittelet «Sosial læring og utvikling» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9), og spesifikt knyttet opp mot lesing av skjønnlitteratur under det tverrfaglige temaet «Demokrati og medborgerskap» i norskfaget (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3-4). Nikolajeva (2013a) skriver at evnen til å utvise empati er den viktigste egenskapen som skiller mennesker fra andre levende organismer, og at dette er en av de mest essensielle sosiale egenskapene. Evnen utvikles gradvis, og kan trenes (s. 95). Flere teoretikere hevder at lesing av skjønnlitteratur kan bidra i denne treningen (Nikolajeva, 2012, 2013a, 2013b; Bal & Veltkamp, 2013; Djikic, Oatley & Moldoveanu, 2013; Nussbaum, 2016; Andersen, 2019; Kidd & Castano, 2017, Pino & Mazza, 2016; Cain, 2021; Isakoglou, Multhaup, Munger & Eiler, 2021).

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Jeg oppdaget tidlig gjennom praksis, vikararbeid og litteraturdidaktisk teori at jeg fant utvikling av mellommenneskelige følelser hos barn spesielt interessant. Da jeg tredje studieår leste artikkelen «*Did you feel as if you hated people?*»: *Emotional Literacy Through Fiction* av Nikolajeva (2013a) ble interessen knyttet opp mot skjønnlitteratur. Jeg begynte å bemerke meg store forskjeller i læreres prioritering av skjønnlitteratur og begrunnelser for arbeidet. I tillegg opplevde jeg at fokuset på de mer «målbare» ferdighetene dominerte i bruken av sjangeren. I dette legger jeg ferdigheter som i større grad kan testes gjennom prøver og/eller kontrollspørsmål, eksempelvis sidemålsskriving, klassiske kjennetegn på litterære sjangre og identifisering av ord med dobbel konsonant. Dette gjorde temaet mer interessant, og jeg besluttet at det var dette jeg ville undersøke gjennom min masteroppgave.

Med innføringen av tverrfaglige tema i LK20 fikk interessen en ny dimensjon. Disse temaene kan ses som svar på utfordringer i dagens samfunn. Temaet Demokrati og medborgerskap aktualiserer blant annet utfordringer som kommer med den økende globaliseringen, eksempelvis møter mellom kulturer (Wicklund, 2022, s. 16). I læreplanen for norskfaget kan vi under dette temaet lese at «Lesing av skjønnlitteratur [...] gir elevene innblikk i andre menneskers livssituasjon og utfordringer. Dette kan bidra til at de utvikler forståelse, toleranse og respekt for andre menneskers synspunkter og perspektiver, [...]» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3-4). Andersen (2019) hevder at demokratiet er avhengig av at en vesentlig del av befolkningen har velutviklet empatisk evne. Erfaringene fra andres liv og skjebner som skjønnlitteraturen kan by på, vil kunne trene forståelsen av andre menneskers liv, situasjon, følelser og behov (s. 14). At skjønnlitteraturen kan ha denne effekten, og at arbeidet med empati gjennom litteratur er så tydelig presisert i læreplanen, gjorde temaet mer interessant for meg.

Lesing av skjønnlitteratur for utvikling av empati kan også leses inn andre steder i læreplanen, noe jeg kommer tilbake til i teorikapittelet. Kombinert med forskning som viser effekten skjønnlitteratur har på empatien hevder jeg dette kan brukes som et argument for bruk av skjønnlitteratur i klasserommet. Klasserommet er trolig for mange elever hovedarenaen, om ikke den eneste arenaen, de møter sjangeren. Da blir det spesielt viktig at norsklærere er bevisste på effekten lesing av skjønnlitteratur kan ha.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

For å undersøke norsklæreres erfaringer med tema har jeg valgt å gjennomføre et fokusgruppeintervju. På bakgrunn av studiens formål har jeg formulert denne overordnede problemstillingen:

Hva er norsklæreres erfaringer med bruk av skjønnlitteratur for utvikling av elevenes empatiske evne på barneskolen?

For å besvare problemstillingen, har jeg utformet tre underordnede forskningsspørsmål som viser hva det legges i «erfaringer»:

- i. *Hvordan begrunner lærerne arbeid med skjønnlitteratur for utvikling av elevenes empatiske evne?*

- ii. *Hvordan arbeider lærerne med skjønnlitteraturen i klasserommet for å oppnå empatisk utvikling?*
- iii. *Hvilken plass opplever lærerne at arbeidet med empatiutvikling gjennom skjønnlitteratur har i skolen i dag?*

1.3 Kart for videre lesing

I dette kapitlet har jeg begrunnet oppgavens tema og problemstilling med tilhørende forskningsspørsmål. I neste kapittel følger begrepsavklaring samt redegjørelse for teori og tidligere forskning innen feltet. Her blir blant annet skjønnlitteraturens effekt på leserens empati, diskurser i norskfaget og lærerens handlingsrom belyst. I kapittel 3 vil forskningsdesign og datainnsamlingsmetode drøftes. Her vil gjennomføringen av metoden presenteres, og studiens validitet og reliabilitet vil gjøres rede for. Kapittel 4 vil inneholde studiens funn, og noen av disse vil i kapittel 5 diskuteres opp mot teori fra kapittel 2. I kapittel 6 vil hovedfunn oppsummeres, og jeg vil komme med forslag til videre forskning og peke på noen didaktiske implikasjoner. Til slutt følger litteraturliste og vedlegg.

2 Teoretisk forankring

2.1 Begrepsavklaring

2.1.1 Skjønnlitteraturbegrepet

I defineringen av begrepet «skjønnlitteratur» er det hensiktsmessig å først ha en klar definisjon av begrepet «litteratur». Dette kan defineres som noe skriftlig uttrykt, med bokstaver (Stokke & Tønnessen, 2018, s. 20). Det er brei enighet om at litteraturbegrepet inkluderer både skjønnlitteratur (fiksjon) og sakprosa (ikke-fiksjon). Forenklet kan en si at det er nivået av realisme som skiller sjangrene. Mens sakprosa¹ omhandler det virkelige liv, vil skjønnlitteraturen omhandle en oppdiktet virkelighet (Stokke & Tønnessen, 2018, s. 22). I læreplanen for norskfaget (LK20) brukes skjønnlitteraturbegrepet flere ganger, men defineres ikke ytterligere. Skjønnlitteratur- og sakprosabegrepet brukes derimot alltid sammen gjennom hele grunnskoleløpet (Kunnskapsdepartementet, 2019). Dette antyder at begrepene blir sett som motsetninger, noe Aarnes (1977) støtter. Ifølge han formidler skjønnlitteratur poetiske eller dikteriske verdier, noe som bidrar til estetisk nytelse, mens poenget med sakprosa er tilegnelse av kunnskap (s. 221). Med mindre annet er presisert vil begrepene litteratur og skjønnlitteratur i denne oppgaven brukes synonymt.

I ulike tekstkulturer kan det eksistere ulike forståelser av skjønnlitteratur (Bakken & Andersson-Bakken, 2016, s. 7). I innføringsbøker i litteraturvitenskap er det spesielt tre egenskaper som trekkes frem for å karakterisere sjangeren. Den første er tekstens fiktive karakter, at fortellingen er et resultat av forfatterens fantasi (Hagen, 2003, s. 84; Andersen, Mose & Norheim, 2012, s. 13; Kittang, 1993, s. 82, referert til i Bakken & Andersson-Bakken, 2016, s. 7). Den andre er litterariteten, og den omfavner litterære verdier som er spesielle for skjønnlitteratur, og som gjør at den er kunst (Andersen, Mose & Norheim, 2012, s. 12). Det finnes ulike syn på hva som inngår i begrepet litteraritet. Teoriene kan deles i tre retninger: Språklige kvaliteter, formulering av en spesiell estetisk erfaring eller en verdi tekstene tilskrives av en litterær institusjon (Hagen, 2003, s. 109-130). Språklig kvalitet beskriver Hagen (2003) på følgende måte:

De verk vi tillegger litterær kvalitet, vil på en eller annen måte stikke seg ut fra de ikke-litterære, de vil være originale, de vil ha noe ved seg som er annerledes enn den

¹ En smalere definisjon av sakprosabegrepet kan vi finne hos Johan L. Tønnesson: «Sakprosa er tekster som adressaten har grunn til å oppfatte som direkte ytringer om virkeligheten. Sakprosa teksten kommuniserer gjennom verbalspråk, men dette skjer ofte i samspill med andre tegnsystemer» (2012, s. 34). Her ser vi at det hovedsakelig er nivået av realisme som skiller sakprosa og skjønnlitteratur.

jevne normalprosa vi hører i nyhetsopplesinger, leser i departementale skriv eller fører i samtaler uten vidd (s. 110).

Om den spesielle estetiske erfaringen sier han at for å vurdere den litterære kvaliteten må en fokusere mer på erfaringen enn den faktiske teksten (Hagen, 2003, s. 113). Den tredje egenskaper innebærer, ifølge Andersen et. al., at teksten må være tolkbar (2012, s. 14).

2.1.2 Empatibegrepet

Nikolajeva (2013a) presenterer en vid definisjon av empatibegrepet når hun omtaler empati som en spesifikk evne til å forstå hva andre føler (s. 95). En smalere definisjon finnes hos Keen (2006): «Empathy, a vicarious, spontaneous sharing of affect, can be provoked by witnessing another's emotional state, by hearing about another's condition, or even by reading» (s. 208). Med empati føler vi det vi tror andre føler. Derfor er det enighet blant psykologer om at empati både er affektivt og kognitivt (Keen, 2006, s. 208). Mens affektivt empati kan beskrives som følelsesmessig, kan kognitivt empati beskrives som intellektuell (Holm, 2010, s. 59). Affektivt empati har et medfødt organisk grunnlag, og er avgjørende for utvikling av stabile relasjoner, tilknytning og dyp kontakt med andre (Nerdrum, 2002, s. 78). I dagliglivet er ikke affektivt empati tilstrekkelig for å forstå andre. En må kunne se lengre enn den umiddelbare opplevelsen, se bort fra egne behov og sette seg inn i andres (Nerdrum, 2002, s. 79). Kognitivt empati har opprinnelse i sosial interaksjonisme og forståelsen av sosial intelligens. Mens affektivt empati forutsetter *opplevelsesmessig passivitet* – som gjør at en slipper signaler inn fra andre til- og «gjennom» en selv – forutsetter kognitivt empati evnen til vedvarende desentrering av oppmerksomheten. Dette er en aktivt konsentrert handling som avhenger av fantasi, hukommelse og intelligens (Nerdrum, 2002, s. 79).

Empatibegrepet kalles «verdinøytralt», noe som gjør at vi kan ha empatisk forståelse for noen vi misliker, og vi kan mangle empati for noen vi liker (Holm, 1987, referert til i Kinge, 2014, s. 48). Begrepet har opphav i psykoterapeutiske miljøer, hvor evnen til å vise empati har blitt sett som viktig for å forstå pasienten. Interessen for empati som begrep og kvalitet har økt innen omsorgsykker siden slutten av 50-tallet, og toppet seg i 80- og 90-årene (Kinge, 2014, s. 46). Kinge (2014) forstår empatibegrepet som både innlevelse og handlinger. Med «handling» menes kommunikasjon mellom mennesker som fører til at andre får en dypere forståelse av seg selv, egen selvinnsett og -forståelse (s. 42). Å være empatisk innebærer å være opptatt av følelsesmessige og underliggende budskap i kommunikasjonen, og å aktivt

forholde seg til disse (Kinge, 2014, s. 49). På samme tid hersker det enighet om at begrepet er komplekst, og at det er vanskelig å oppgi én enkel definisjon (Kinge, 2014, s. 47).

Begrepene empati og sympati brukes ofte om hverandre, og noen bruker gjerne ett av begrepene som samlebegrep for begge. Keen (2006) betegner sympatibegrepet som en nær slektning til empati. Empati er når en forsøker å etterligne det en tror andre føler, og separeres både i psykologien og filosofien fra sympati, da dette er når følelser *for* andre oppstår. Dermed blir empati en forløper for sympati (s. 208). Med empati kan en si at «jeg føler det du føler», mens med sympati kan en si at «jeg føler en støttende følelse ovenfor dine følelser» (Keen, 2006, s. 209).

2.2 Empatiens plass i læreplanen

Både empati i seg selv og empati gjennom lesing av skjønnlitteratur kan leses inn i gjeldende læreplan (LK20) flere steder. I denne oppgaven blir det som kommer frem i *Overordnet del* og under det tverrfaglige temaet *Demokrati og medborgerskap* i norskfaget vektlagt. At utviklingen av empati blir presisert i læreplanens overordnede del viser at det inngår i «grunnsynet som skal prege pedagogisk praksis i hele grunnopplæringen» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 1). Empati er med andre ord et sentralt utviklingsområde. Dette ser vi også gjennom vektleggingen av empatiutvikling innen ett av de tverrfaglige temaene innen norskfaget. Et poeng med disse temaene at de aktualiserer samfunnsutfordringer (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). Når utvikling av empati gjennom skjønnlitteratur blir dradd fram her illustrerer dette at det blir sett som en del av løsningen på en samfunnsutfordring.

2.2.1 Nytte og danning

Norskfaget kan sies å ha vært i strid med seg selv i nærmere 50 år (Aase, 2019, s. 25). Blant diskursene Aase (2019) nevner finner vi samfunnsdiskursen. Denne omhandler norskfagets mål om å imøtekomme kompetansen samfunnet trenger (s. 16-17). De instrumentalistiske posisjonene i samfunnsdiskursen kan komme til å nedprioritere kultur- og dannelsdelen av norskfaget til fordel for såkalte «rene ferdigheter». Det handler da om hvordan en prioriterer grunnleggende ferdigheter med tanke på hva som er nyttig for samfunnet og eleven, spesielt i arbeidslivet (Aase, 2019, s. 17). På den andre siden i samfunnsdiskursen finner vi den dannelsrelaterte posisjonen. Denne vektlegger behovet samfunnet har for mennesker som

kan reflektere over sammenhengen mellom felles verdier og seg selv. Her spiller norskfaget en spesiell rolle i kraft av vektleggingen av språkkompetansen (Aase, 2019, s. 17).

Samfunnsdiskursen er av betydning for denne studien, da et statusskille mellom dannelsdelen av norskfaget og det Aase (2019) betegner som «rene ferdigheter» kan ha betydning for prioriteringer i arbeidet med skjønnlitteratur.

Likevel har empati, medfølelse og kreativitet alltid blitt regnet som sentrale verdier i norskfaget, noe som kommer frem i den overordnede delen av læreplanen (Nyhus & Talsethagen, 2019, s. 132). I den gjeldende læreplan blir danning her tillagt mye vekt. En finner mange måter danning skjer (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10), men ikke en tydelig definisjon av dannelsbegrepet. Det finnes ulike oppfatninger av hva begrepet innebærer, men i Norge har det i nyere tid blitt trukket en linje mellom danning og utdanning (Hellesnes, 1992, referert til i Hjordemaal & Jordell, 2011, s. 8). Utdanning settes her i sammenheng med ferdigheter og kunnskaper som er nødvendige for å utføre oppgaver og løse problemer, og er tidsmessig avgrenset. Danning er på den andre siden en prosess som varer livet ut, og nedtoner instrumentell nytteverdi og spisskompetanse for heller å vektlegge et integrert og helhetlig syn på tilværelsen (Hjordemaal & Jordell, 2011, s. 8). Linjen mellom utdanning og danning kan knyttes opp mot skillet mellom den instrumentalistiske- og dannelsrelaterte posisjonen.

Av aktuelle diskurser på 2000-tallet finner vi dannelsdiskursen. Etter PISA-undersøkelsene spredde det seg tvil om norske elevers lesekompetanse (Aase, 2019, s. 24). Undersøkelsen fra 2003 viste at Norge fremstod som svakest i Norden. Sett bort fra Finland viste de nordiske landene internasjonalt seg med «markant faglig tilbakegang» (Utdanningsdirektoratet, 2004). Dette førte til et fokus på grunnleggende ferdigheter, mens de estetiske sidene av norskfaget trolig fikk en svakere posisjon (Aase, 2019, s. 25). Aase (2019) hevder at en ny diskusjon om skjønnlitteraturens legitimering, blant annet når det kommer til norskfaget som dannelsfag og estetisk fag, kan være nyttig (s. 25). Dette er av relevans for gjeldende studie da estetisk lesing av skjønnlitteratur trolig bidrar til utvikling av empatien i større grad (se kap. 2.3.4).

Om en setter læreplanen i et historisk perspektiv kan en få et inntrykk av at en endring på overordnet fagnivå er at norskfaget som opplevingsfag og gleden ved litteratur og språk ikke er med videre etter innføringen av Kunnskapsløftet. I stedet blir utvikling av ferdigheter for enkelteleven prioritert over et felles dannelsprosjekt (Rogne, 2021, s. 75). Rogne (2021)

hevder at individ-norsken karakteriserer faget på 2000-tallet. Han poengterer at faget i LK20 blir beskrevet som «et fag for kulturforståing, kommunikasjon, danning og identitetsutvikling», og mener på samme tid at vektleggingen av grunnleggende ferdigheter gjør at «dugleiksfag» også kunne gått under denne beskrivelsen, som i L97 (s. 75). Gjennom intervjuet vil det blant annet vektlegges om «rene ferdigheter» blir prioritert over mindre observerbare ferdigheter.

2.2.2 Overordnet del

I Overordnet del av LK20 kan vi, under delkapittelet *Sosial læring og utvikling* lese at skolen skal støtte opp om den sosiale læringen til elevene, og at dette skal skje gjennom arbeid med fagene og ellers i skolehverdagen. Videre kan vi lese at «Å kunne sette seg inn i hva andre tenker, føler og erfarer, er grunnlaget for *empati* og vennskap mellom elevene» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9). Her blir empati nevnt eksplisitt. Ifølge Myhr (2021) er det viktig at elevene utvikler en forståelse for både egne og andres følelser, og evnen til å regulere egne følelser. Dette vil kunne føre til bedre helse og forutsetninger for deltakelse i samfunnet (s. 34). Evnen til å regulere følelser kan forklares som *emosjonell kompetanse*, og mangel på denne kan føre til kronisk stress, som følgende kan gjøre læring og intellektuell utvikling mer krevende (Mullin, 2014, s. 274, referert til i Myhr, 2021, s. 34). Emosjonell kompetanse kan utvikles gjennom innlevelse i andres liv, både gjennom dagliglivet og romanpersonens (Nussbaum, 2016, s. 14). Evnen til å forstå følelsene til både fiksjonelle karakterer og personer i det virkelige liv kan utgjøre en fordel i tilgang til egne følelser. Det er ikke andres følelser en kjenner på når en har en empatisk reaksjon. En tilnærmer seg andres følelser ut fra ens egne, og benytter seg av *forestillingsevnen* for å forstå andres følelsetilstander (Nussbaum, 2016, s. 31).

2.2.3 Demokrati og medborgerskap

Under det tverrfaglige temaet *Demokrati og medborgerskap* i norskfaget finner vi at «Lesing av skjønnlitteratur og sakprosa gir elevene innblikk i andre menneskers livssituasjon og utfordringer. Dette kan bidra til at de utvikler forståelse, toleranse og respekt for andre menneskers synspunkter og perspektiver, og det kan legge grunnlag for konstruktiv samhandling» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3-4). Nussbaum (2016) hevder at «Hvis litteraturen er en fremstilling av menneskers muligheter, vil de litterære verkene vi velger ut, uunngåelig være et svar på, og videreutvikle, vår oppfatning av hvem vi er og hvem vi kunne være» (s. 51). Øvelse i empati og å komme med antakelser om andres sinn vil kunne føre til

samfunnsdeltakelse og fellesskap fordi det framprovoserer sympatisk mottakelighet ovenfor andres behov, samt forståelse for hva som skaper behovene. Den litterære forestillingsevnen fører til at vi blir engasjert i karakterers skjebner, og vi ser dem som mennesker med et rikt indre følelsesliv som omverdenen har begrenset tilgang til (Nussbaum, 2016, s. 31). Slik lærer leseren respekt for det skjulte innholdet, noe som er vesentlig for å kunne se en person som et fullstendig menneske (Nussbaum, 2016, s. 31). Det er ikke krav om at leseren skal kunne identifisere seg med karakterene for å øve opp mellommenneskelige egenskaper. Nussbaum (2016) hevder at å ikke identifisere seg kan være en vei til dypere forståelse. Både å identifisere seg, og å ikke gjøre det, lærer uansett leseren noe om hva livet kan gjøre med mennesker. Dette kan bidra til å øke rettferdigheten i samfunnet, gjennom oppøving av den medlidende forestillingsevnen. Et viktig steg i denne prosessen er å bry seg om litteratur (s. 34).

«Forståelse» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3-4) kan regnes som en forløper til «toleranse og respekt» og kan kobles opp mot den empatiske evnen. Andersen (2019) hevder at om en ikke kan leve seg inn i hvordan andre har det, kan en verken være en god partner, forelder eller et godt samfunnsmenneske. Veien fra det nyfødte barnets biologisk bestemte narsissisme er lang, før en når et balansert og empatisk menneske som kan ta samfunnsansvar. Trening i dette hevder Andersen ikke blir prioritert i samfunnsutviklingen (s. 14). Han mener evnen er nødvendig for å oppnå et demokratisk, velfungerende samfunn. Uten at en vesentlig del av medborgerne har evne til genuin innlevelse, vil ikke det tolerante samfunn fungere. Fortellinger kommer inn som et ledd i treningen og utviklingen av det empatiske mennesket. Erfaringene fra andres liv og skjebner kan gi øving i forståelse av andres liv, situasjoner, følelser og behov (Andersen, 2019, s. 14). Fortellinger kan tilby eksperimentering med både innlevelse og utvikling av balansen mellom stimuli fra andre og en selv (Andersen, 2019, s. 14).

Nussbaum (2016) mener det er lett å forsvare undervisning i verk som fremmer medlidenhet om den litterære forestillingsevnen bidrar til å utvikle denne (s. 43). En sentral del av å være en samfunnsborger er at en tenker over og forsøker å forstå andre mennesker på tvers av ulikheter (Nussbaum, 2016, s. 55). Hun argumenterer for at litteraturens viktigste bidrag når det kommer til samfunnsborgerens liv, er evnen til å skjerpe forestillingsevnen slik at vi blir mer mottakelige for andre mennesker. Dette kan gjelde konkrete livsvilkår, tanker og følelser

(s. 55-57). Både skjønnlitteratur og noen andre sjangre kan bidra til trening og utvikling av det empatiske mennesket (Andersen, 2011, s. 19-20), noe som bør vektlegges.

Velutviklet empatisk evne kan også ha positive følger for det praktiske og personlige nivået, som i forlengelse kan påvirke samfunnsnivået. Økt empati er viktig for alle, da evnen er positivt relatert til kreativitet (Grant & Berry, 2011, referert til i Bal & Veltkamp, 2013, s. 9), prososial atferd og samarbeidsatferd (Eisenberg & Miller, 1989; Stocks, Lishner & Decker, 2009, referert til i Bal & Veltkamp, 2013, s. 9). Videre hevder Pino og Mazza (2016) at empati er viktig for å skape mellommenneskelige relasjoner og utvikle adekvat sosial atferd, mens manglende empati kan føre til isolasjon og ekskludering i samfunnet (s. 1). Dette kan knyttes opp mot medborgerskap.

2.2.4 Lærernes handlingsrom

LK20 byr på stor metodefrihet og tillater organisering av undervisningen på mange måter (Nyhus & Talsethagen, 2019, s. 132). Begrepet *handlingsrom* omhandler lærernes pedagogiske frirom de selv kan fylle i tråd med rammer for yrkesutøvelsen (Bergem, 2014, s. 110). Det er forventet at lærere skal bruke profesjonelt skjønn i utøvelsen av sin virksomhet, noe som også kom fram i Ekspertgruppa om lærerrollen (2016) som sa at «Skjønnutøvelsen har en kunnskapsbase som grunnlag, en kunnskapsbase som i større eller mindre grad vil være forankret i forskning» (s. 34-35). Altså er det forventet at læreren skal fylle handlingsrommet med kompetanse fra sitt fag, og et kunnskapsgrunnlag som bidrar til tilrettelegging av elevenes læring (Grutle, 2018, s. 45). Det finnes omfattende forskning som viser effekten lesing av skjønnlitteratur har på den empatiske evnen (Bal & Veltkamp, 2013; Cain, 2021; Djikic, Oatley & Moldoveanu, 2013; Keen, 2006; Mar, Oatley & Peterson, 2009) og hvorfor empati er en viktig evne å utvikle (Keen, 2006; Kinge, 2014; Nerdrum, 2002; Nikolajeva, 2012, 2013a, 2013b; Nussbaum, 2015). Kompetansen lærerne har rundt dette vil spille en rolle for hvordan de forsvarer å fylle handlingsrommet med virksomheten.

Det forventes altså at lærere benytter seg av profesjonelt skjønn i utøvelsen av yrket. Siden det er forventet at lærere skal ha kompetanse innen sine fag som bidrar til tilrettelegging for elevenes læring, vil det være naturlig å ønske betydelig handlingsrom i utøvelsen av lærergjerningen (Grutle, 2018, s. 45). Samtidig vil skoleeieren gjennom ledelsen ønske innsyn og delvis kontroll over skolens virksomhet for å sikre kvalitet og at det jobbes i tråd med læreplanen og opplæringsloven (Grutle, 2018, s. 45). Det blir stilt krav om at resultatene av

lærernes arbeid og innsats skal kunne måles (Bergem, 2014, s. 111), noe som legger føringer for lærernes prioriteringer. I praksis vil dette kunne gå mot lærernes opplevelse av hva elevene trenger og foreldrenes ønsker (Bergem, 2014, s. 112). Om dette har konsekvenser for lærernes bruk av skjønnlitteratur for empatiutvikling vil vektlegges i denne studien.

2.3 Empati gjennom lesing av skjønnlitteratur

2.3.1 Maria Nikolajeva om empati og skjønnlitteratur

Som nevnt er mange teoretikere opptatt av sammenhengen mellom lesing av skjønnlitteratur og empatiutvikling (Nikolajeva, 2012, 2013a, 2013b; Bal & Veltkamp, 2013; Djikic, Oatley & Moldoveanu, 2013; Andersen, 2019; Kidd & Castano, 2017; Pino & Mazza, 2016; Cain, 2021; Isakougrou, Multhaup, Munger & Eiler, 2021). Maria Nikolajeva (2013a) hevder empati er den viktigste egenskapen som skiller mennesker fra andre levende organismer, og at dette er en av de mest essensielle sosiale egenskapene (s. 95). Egenskapen oppstår ikke automatisk, men utvikles gradvis, kan styrkes og trenes (Nikolajeva, 2013b, s. 49). Som lærer bør en være bevisst ulike måter å utvikle empati og «tankelesing» hos unge mennesker (Nikolajeva, 2013a, s. 96). Noe sjangeren kan bidra til er styrking av emosjonell literacy (Nikolajeva, 2013a, s. 95), og her inngår den empatiske evnen.

Nikolajeva (2012) stiller et relevant spørsmål: Hvordan kan kunnskap om fiktive mennesker, som ikke eksisterer og aldri har eksistert, med ikke-eksisterende personlige problemer og nettverk, og ikke-eksisterende meninger og følelser, være relevant for vår forståelse av virkelige mennesker? (s. 274). Skjønnlitteratur er en representasjon, en lingvistisk konstruksjon, av den virkelige verden. Kognitiv litteraturkritikk, støttet av nevrovitenskap, har imidlertid vist at hjernen vår reagerer på fiksjonelle verdener som om de var ekte (Nikolajeva, 2013a, s. 96). Dette vises blant annet gjennom hvordan vi kan gråte eller glede oss over fiksjonelle karakterers skjebner. Nikolajeva (2013a) begrunner dette med at vi er nysgjerrige på oss selv og andre, og at vi ønsker å skjønne egne og andres måte å føle og tenke på. Gjennom skjønnlitteratur kan vi gjøre dette på en trygg måte, noe som er spesielt verdifullt for unge lesere (s. 97). Barn sitter på begrenset livserfaring, og skjønnlitteratur vil kunne forberede barn på håndtering av empati og tankelesing i det virkelige liv (Nikolajeva, 2013a, s. 96). Vi tolker andres følelser basert på oppførsel og eksplisitte ytringer. Å utlede fiksjonelle karakterers følelser fra handlinger og direkte tale, og å forstå deres forståelse av hverandres følelser, er god trening for sosialt engasjement (s. 107). Barn kan i noen tilfeller bli skremt av fortellinger selv om det kun er de fiksjonelle karakterene i boken som er truet. Når leseren

anerkjenner situasjonen som fiksjonell blir det emosjonelle engasjementet flyttet over på karakterene (Nikolajeva, 2013b, s. 250).

Siden følelser, i motsetning til språket, er ikke-lineært, ustrukturert og diffust, er språket egentlig en utilstrekkelig representasjon (Nikolajeva, 2013a, s. 99). I litteraturteorien er å *vise* og å *fortelle* sett som to motsatte narrative strategier. Å *vise* vurderes som mer krevende for fortelleren, men mer engasjerende for leseren (Nikolajeva, 2013a, s. 98). Å *fortelle*, å sette en enkel etikett for en følelse, er mindre engasjerende enn å *vise*, som oppnås gjennom et videre register av narrative handlinger. Dette inkluderer figurativt språk, karakterisering og narrative perspektiv (Nikolajeva, 2013a, s. 99). Når vi leser uttalelser som «han var glad» eller «hun var trist» oppleves ofte ikke de samme følelsene direkte selv om vi kan føle empati ovenfor karakterer som er glade eller triste om vi har minner fra følelsen, enten fra det virkelige liv, eller fra litteraturen (Nikolajeva, 2012, s. 277). Om følelser blir vist gjennom at karakteren beskrives som hoppende og springende, vil tidligere erfaringer fra dette kunne gjøre at leseren forstår at oppførselen indikerer lykke. Lesere som mangler erfaringene vil trolig ikke forstå dette, men de fleste vil kunne forstå at når karakteren smiler eller ler, betyr det at de er lykkelige (Nikolajeva, 2013a, s. 99). Noe problematisk med fortelling er at følelser ikke nødvendigvis er så tydelig avgrenset som merkelappene gjør dem til. Det er grader av lykke og sorg, nyanser mellom glad, oppstemt og opprørt, sint og rasende (Nikolajeva, 2012, s. 277). Å bli fortalt hva karakterene føler eksplisitt vekker dermed ikke samme grad av følelser eller tolkning hos leseren, noe som gjør at å *vise* trolig kan gi mer grunnlag for empatiutvikling. Likevel kan det være tjenlig, spesielt for unge lesere med manglende erfaringsgrunnlag, å bli fortalt og kjenne empati ut fra dette.

Alle karakter/leser-forhold kan være problematiske, spesielt for unge lesere med begrenset livserfaring, og som kanskje ikke klarer overføre tidligere leseopplevelser til teksten. Identifisering med karakterene, ofte gjort av uerfarne lesere, er begrenset av erfaringer, og bidrar ikke til utvikling av empati (Nikolajeva, 2013a, s. 101). I alle tilfeller er det forventet at leseren skal kunne engasjere seg i karakteren uten å fullstendig identifisere seg med dem. Vi skal kunne være nysgjerrige på hva andre tenker og føler, fordi vi aldri kan vite det sikkert (Nikolajeva, 2013a, s. 101). Uerfarne lesere som identifiserer seg med karakterene og projiserer, altså benytter tekst-til-liv-strategi, vil ukritisk dele karakterenes mål og følelser. Lesere bør kunne tenke tanker de ikke tror på, og utøve empati selv med karakterer de ikke liker (Nikolajeva, 2013a, s. 102).

Maria Nikolajevas forståelse av sammenhengen mellom empati og skjønnlitteratur er av stor relevans for denne studien. Hun hevder at empati er en evne som utvikles gradvis, og at skjønnlitteratur kan bidra. Fullstendig identifisering med karakterene vil ikke være fruktbart, da denne er begrenset av leserens erfaringsgrunnlag. Selv om leseren vet at det de leser er fiksjonelt, reagerer hjernen instinktivt på teksten som om den er ekte. Hun skiller mellom to narrative strategier når det kommer til følelser i skjønnlitteratur: Fortelling og vising. Den sistnevnte kan se ut til å påvirke empatien i større grad da den fører til større grad av tolkning og engasjement.

2.3.2 Narrativ- og emosjonell transport

Når en leser fortellinger fremprovoseres det følelser, altså fremkalles affektive inntrykk av narrativet (Mar, Oatley, Hirsh, dela Paz & Peterson, 2006; Mar, Oatley & Peterson, 2009; Mar, Oatley, Djikic & Mullin, 2011). Siden fiksjon simulerer utfordringer fra virkeligheten kan dette ha konsekvenser som føles ekte for leseren. Dette kan skje gjennom at en blir emosjonelt involvert og identifiserer seg med karakterene. Dette fører til sympati, og en opplevelse av fortellingen som om leseren selv gjennomlever det som skjer (Oatley, 1999, referert til i Bal & Veltkamp, 2013, s. 2). Siden empati regnes som en forløper til sympati (Keen, 2006, s. 208), er leserens empatiske evne også aktiv. Her kommer det altså frem et delvis motstridende syn på identifisering med fiksjonelle karakterer i skjønnlitteratur: Identifiseringen med karakterene kan også være å foretrekke i utviklingen av empati. Narrativ transport (engelsk: *narrative transportation*), følelsen av å være «tapt» i en histories verden, har vist seg som et viktig mål på involvering med narrativ (Green & Brock, 2000, s. 701). En konsekvens av transporten er at leseren mister tilgang til noen virkelige fakta til fordel for å akseptere den narrative verden. Tapet kan oppstå på et fysisk nivå – at en eksempelvis ikke merker det om noen kommer inn i rommet – eller på et psykologisk nivå, at en subjektivt distanserer seg fra virkeligheten (Green & Brock, 2000, s. 702). Dermed kan den narrative transporten være observerbar.

Siden skjønnlitteraturens fokus først og fremst er å fremkalle følelser, snarere enn å presentere faktainformasjon, vil skjønnlitterær lesing trolig påvirke empatien mer enn sakprosa (Bal & Veltkamp, 2013, s. 3). Bal og Veltkamp (2013) gjennomførte to empiriske studier med utgangspunkt i hypotesen om at skjønnlitteratur er positivt relatert til empati over tid, men bare om leserne blir emosjonelt transportert. Målet var at den ene studien skulle bekrefte den

andre (s. 4). De kartla faktisk opplevelse av litteraturlesing sammenlignet med en kontrolltilstand gjennom å studere effekten av fiksjonserfaring over tid. De kontrollerte samtidig for tidligere nivåer av empati og opplevelse av negative og positive følelser under lesingen (Bal & Veltkamp, 2013, s. 1-2). Den mentale reisen som fremkalles av transporten muliggjør endring hos leseren som konsekvens av skjønnlitteraturen, fordi den fremkaller prosesser – inkludert emosjonell involvering i fortellingen og identifikasjon (Oatley, 1999; Oatley, 2002, referert til i Bal & Veltkamp, 2013, s. 3). Den første studien viste at empatien ble bedret over én uke. Den andre indikerte at lav emosjonell transport førte til *lavere* empati over tid (Bal & Veltkamp, 2013, s. 8). Dette siste funnet kan trolig være av relevans for barns empatiske utvikling, da lavt engasjement med skjønnlitteratur kan være en utfordring blant elevene.

Pino og Mazza ville i 2016 evaluere effekten skjønnlitteratur har på empatien, sammenlignet med lesing av sakprosa og science fiction (s. 1). Science fiction hevdet de krever en så ulik fantasi og kreativitet av leseren at de ville skille det fra annen skjønnlitteratur. De fleste science fiction-bøker forteller historier basert på abstrakte emner. Under lesing av annen skjønnlitteratur kan leserne trolig forestille seg karakterers følelser og tanker, mens konteksten og karakterene er inspirert av virkelige situasjoner (Pino & Mazza, 2016, s. 3). Deres funn er i tråd med Bal og Veltkamps (2013), spesielt i sammenheng med den emosjonelle transportens betydning. De fant at lesing av skjønnlitteratur bedrer evnen til mentalisering (Pino & Mazza, 2016, s. 10). En mulig forklaring er at skjønnlitteratur lar leseren identifisere seg med karakterene uten negative konsekvenser, slik Nikolajeva (2013a, s. 97) også hevder. I tillegg har karakterene ofte større plass i skjønnlitteratur, noe som kan motivere leseren til å utlede og kartlegge mentale tilstander (Kidd & Castano, 2013, referert til i Pino & Mazza, 2016, s. 10).

I 2021 ønsket Isakoglou, Multhaup, Munger & Eiler å gjenskape funnet om at eksponering for skjønnlitteratur gir høyere narrativ transport enn for sakprosaetekster (Black & Barnes, 2015a, referert til i Isakoglou et. al., 2021, s. 422). De undersøkte forholdet mellom empati og selvrapportert narrativ transport. I tillegg studerte de innvirkningen på narrativ transport, og skilte mellom utfordrende fiksjon, enkel fiksjon og sakprosa (Isakoglou et. al., 2021, s. 427). Vanskegraden ble definert ut fra Flesch-Kincaid Grade Level som beregnes på grunnlag av ordlengde og setningslengde. Litteraturen ble vurdert som samsvarende med det elevene forventes å lese basert på klassetrinn (Isakoglou, et. al., 2021, s. 425). Empatien var positivt

korrelert med narrativ transport, men deltakerne som leste skjønnlitteratur rapporterte ikke høyere nivåer av narrativ transport enn de som leste sakprosa. Leserne av utfordrende skjønnlitteratur og sakprosa rapporterte høyere nivåer av narrativ transport enn lesere av enkel skjønnlitteratur (Isakouglou, et. al., 2021, s. 427). En sentral implikasjon var at lesbarheten til teksten kan ha viktig innflytelse på emosjonelle reaksjoner, og på narrativ transportopplevelse (Isakouglou, et. al., 2021, s. 427). Studien viste at narrativ transport er en kompleks psykologisk opplevelse som korreleres med individuelle empatiske tendenser, og er påvirket av positive følelser fremkalt av fortellingen og tilhørende vanskegrad (Isakouglou, et. al., 2021, s. 427). Funnene er relevante for denne studien basert på informantenes vektlegging av skjønnlitteraturens vanskelighetsgrad.

2.3.3 Theory of Mind (ToM)

Evnen til å utlede og forstå andres tanker og følelser, Theory of Mind (ToM), har konsekvenser for livet vi lever, da det støtter empati, prososial atferd og koordinering i grupper. Sosialiseringsspraksis og mellommenneskelige interaksjoner bidrar til utvikling av denne evnen, noe forskere hevder at engasjement for skjønnlitteratur også gjør (Kidd & Castano, 2017, s. 1). ToM innebærer evnen til å forstå at mennesker rundt oss kan ha meninger og tanker som skiller seg fra våre egne (Keith & Oatley, 2016, referert til i Karsrud & Olsen, 2022, s. 97). Forskning har vist at livstidseksponering for fiksjon forutsier ytelse på ToM-tester. Dette er vist ved at kjennskap til skjønnlitterære forfattere, som er en god indikasjon på lesevaner, korrelerer med poengsum på ToM-tester (Mar et al., 2006, referert til i Kidd og Castano, 2017, s. 1). Kidd og Castano fant i 2017 at det er leserens engasjement for litterær fiksjon som positivt forutsier evnen til ToM. I tre uavhengige, store utvalg fant de at kjennskap til forfattere av litterær fiksjon spådde deltakernes prestasjon på RMET – et nøyaktig validert og mye brukt mål på ToM (s. 9). Nesten all skjønnlitteratur kan gi simulerte sosiale opplevelser (Koopman & Hakemulder, 2015; Mar & Oatley, 2008, referert til i Kidd & Castano, 2017, s. 10). Likevel antyder funnene at litterær fiksjon trolig får leserne til å lene seg mer på ToM, noe som fører til mer fullstendig tilegnelse av ToM-relaterte prosesser, også utover den umiddelbare lesekonteksten (Kidd & Castano, s. 10). De mener funnene kan begrunnes med underforstått sosiokognitiv kompleksitet, at rundheten til karakterene i litterær fiksjon får leserne til å gjøre, justere og vurdere flere tolkninger av karakterers mentale tilstander (Kidd & Castano, 2017, s. 10). Dette er av betydning for gjeldende studie, da engasjementet elevene har rundt skjønnlitteratur som barn kan ha innvirkning på videre lesevaner – og i forlengelse deres empatiske utvikling.

Cain (2021) er opptatt av barnebøker som en rik ressurs for lærere og foreldre i arbeid med emosjonell og moralsk utvikling (s. 68). Selv om de er mindre komplekse enn skjønnlitteratur for voksne kan de fremkalle ToM-responser. Dette gjelder litterære verk som betegnes som «velskrevne», og som oppfyller kriterier for «fortreffelighet for sin sjanger og litterære elementer» (Cain, 2021, s. 70). Noen kategorier av skjønnlitteratur vil trolig fremkalle og forbedre ToM i større grad. Blant disse er bøker som viser mennesker med nedsatt funksjonsevne, mobbing, kultur møter, dystopiske samfunn, flerdimensjonale karakterer og bøker som fremprovoserer omsorg (Cain, 2021, s. 76). I skjønnlitteratur vekker forfatteren omsorg for karakterene gjennom bruk av sterke ord, litterære virkemidler og levende bilder. Forfatteren kan komme med bevisste kommentarer til større sosiale og/eller politiske spørsmål, eller rette fokus mot individuelle karakterer for å utforske menneskelige tilstander. Mange historier er flerlags, med mange karakterer som leserne kan forholde seg til, elske, heie på, le av/med og etterligne (Cain, 2021, s. 89). Alt dette mener Cain (2021) fremkaller ToM-responser hos leseren.

2.3.4 Arbeid med skjønnlitteratur i klasserommet

Det finnes ulike måter å lese litteratur på. Et skille kan finnes mellom den efferente- og estetiske lesemåten. Disse må ifølge Rosenblatt (1995) ikke sees som motsetninger, men heller i et kontinuum av mulige transaksjoner med tekst (s. 17). Lesemåtene en benytter vil være av betydning for hva en sitter igjen med både under og etter lesing. Efferent lesing vil ha mål om å nyttiggjøre seg av lesingens sluttresultat og en liste med spørsmål som oppfordrer leseren til å uthente informasjon fra teksten vil oppmuntre til dette (Rosenblatt, 1994, s. 22-30, referert til i Ulland, 2018, s. 274). Her vil en ha kunnskap og informasjon ut av lesingen, og betegnes gjerne som den «nyttige lesingen». Det er denne som har dominert i skolen (Bjerke & Johansen, 2017, s. 138). Estetisk lesing fokuserer på øyeblikksopplevelsen og følelsene som vekkes i møte med teksten (Rosenblatt, 1994, s. 22-30, referert til i Ulland, 2018, s. 268). Leseopplevelsen vil være preget av følelsesmessig engasjement og opplevelser. Det blir ikke rett å kalle dette «unyttig lesing», da lesemåten fremmer både kreativitet, fantasi og *empati*. Likevel faller perspektivet lett i bakgrunnen, spesielt om elevene hovedsakelig møter øvetekster (Bjerke & Johansen, 2017, s. 138). Læreren bør likevel være oppmerksom på balansen mellom disse.

Den litterære samtalen er en sentral tilnærming til skjønnlitteratur i klasserommet. Denne vil være preget av reaksjoner, observasjoner, refleksjoner og spørsmål tilknyttet teksten (Tønnessen, 2007, s. 51). Hvordan en bør gå fram her er det ingen fasit på, men at engasjement hos elevene er et viktig ledd i empatiutvikling gjennom skjønnlitteratur gjør at å stimulere til dette bør stå sentralt. På samme tid vil det variere hvor hjemme elevene føler seg i fortellingen, og i hvilken grad de henger med i forestillingsverdenen (Sommervold, 2011, s. 36). Undersøkelser viser at lærere har en tendens til å indikere at det er én måte å forstå teksten på, som kan gi lite rom for utforskning av teksten (Fredwall, 2022, s. 145). Om elevene presenteres for en «fasit», en måte å forstå teksten på som ikke er i tråd med egen forståelse, vil det trolig svekke engasjementet. Dysthe (1995) hevder læringspotensialet ligger i *autentiske spørsmål*, da disse bidrar til refleksjon. Spørsmålene kan blant annet oppmuntre til utdypelse av uttalelser, og vil være av typen lærerne selv ofte ikke vet svaret på. De setter i gang tankeprosesser og fører slik til forståelse (s. 214). Dette vil trolig føre til et større engasjement enn å bli fortalt en «fasit» måte å forstå teksten på.

En undersøkelse fra 2022 viste at lærere har en tendens til å gjennom den litterære samtalen indikere at det kun finnes én måte å forstå teksten. Læreren drar da elevene mot en efferent lese måte (Fredwall, 2022, s. 145). I undersøkelsen kom det frem at selv om lærerne gjerne har refleksjon som hensikt, blir samtalen styrt mot bestemte tema som læreren har bestemt på forhånd. Dette fører til lite rom for utforskning (Fredwall, 2022, s. 145). Ledende og/eller efferente spørsmål ber om reproduksjon, og fører ofte til utvendig læring fordi elevene ikke trenger å gå inn i stoffet (Dysthe, 1995, s. 214). Skarðhamar (2011) gir noen holdepunkter med hensikt å støtte læreren i å lede samtalen på en måte som gir plass til personlig innlevelse og refleksjon rundt sammenhengen i teksten, og til det virkelige liv. Hun skiller mellom tre typer spørsmål: *Identifikasjonsspørsmål*, *refleksjonsspørsmål* og *overføringsspørsmål* (s. 133). Identifikasjonsspørsmål kan føre til at elevene engasjeres i samtalen og forsøker å sette seg inn i hovedpersonens situasjon. Et eksempel er «Om du var ..., hva ville du gjort»? (Skarðhamar, 2011, s. 81). Refleksjonsspørsmål har mål om at elevene skal resonnerer og reflektere. Svarene kan ikke være hva som helst, og må ha holdepunkt i teksten. Eksempel er «Hvorfor fikk ... hjelp av ...?» (Skarðhamar, 2011, s. 82). Overføringsspørsmål knytter paralleller mellom fiksjon og virkeligt liv. Et eksempel er «Tror dere dette kunne skjedd i det virkelige liv?» (Skarðhamar, 2011, s. 83-84). Hvilke av disse som bidrar til utvikling av empati i størst grad sier ikke Skarðhamar (2011) noe om, men trolig kan alle bidra til engasjement rundt karakterers følelser og situasjon.

3 Vitenskapsteori og metode

3.1 Forskningsdesign

3.1.1 Kvalitativ metode

I metodelitteraturen eksisterer det et hovedskille mellom *kvalitative* og *kvantitative* metoder. I denne studien ble det besluttet å bruke et kvalitativt forskningsdesign. Dette retter seg mot å samle data, hovedsakelig i form av ord, som gir beskrivelser og forståelse av handlinger og meningsskaping i en naturlig kontekst for deltakerne (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 113). Målet med denne studien var å beskrive og forstå norsklæreres erfaringer knyttet til sammenhengen mellom skjønnlitteratur og empati, samt hvordan det jobbes med dette i klasserommet. Kvantitative metoder vil gjerne ta utgangspunkt i målbare variabler, og sammenhengen mellom disse. Kvalitative forskningsdesign fokuserer på caser og prosesser (Punch & Oancea, 2014, referert til i Blikstad-Balas & Dalland, 2021, s. 22), det vil ofte legges et prosessperspektiv på virkeligheten, og en forsøker å forstå tolkninger innen en spesifikk kontekst på et spesifikt tidspunkt (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 90). Det er dette jeg vil gjennom denne studien.

Kvantitative datainnsamling regnes gjerne som lukkede, noe som innebærer at dataene som skal samles er predefinert (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 165). En forsøker da å standardisere informasjonen, og enheter og informasjon «tvinges» inn i forhåndsdefinerte båser (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 166). Det ville vært vanskelig å predefinere lærernes erfaringer samt å formulere dem til ja/nei- eller graderingspørsmål. Om problemstillingen var formulert med mål om å undersøke i hvilken *grad* lærerne hadde erfaringer innen temaet, ville det vært mer naturlig med et kvantitativt forskningsdesign.

3.1.2 Vitenskapsteoretisk posisjon

Forskere som benytter kvalitative metoder vil ofte ha et konstruktivistisk perspektiv på kunnskap og virkelighet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 113), noe som også gjelder denne studien. Dette innebærer en tro på at den sosiale virkeligheten ikke kan regnes som konstant, men heller under utvikling over tid gjennom samhandling og handling (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 49). Det hevdes videre at det er umulig å skille den som studerer fra det som studeres. Mennesket blir sett som ansvarlig og aktivt handlende, og en kan kun uttale seg om oppfattelser av fenomenet. Forskeren vil i tillegg påvirkes av omgivelsene, og omvendt (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 49). Det konstruktivistiske perspektivet kommer her til

uttrykk gjennom forståelsen av at lærernes erfaringer slik de ser ut i dag kan være helt annerledes på et annet tidspunkt. Ulike forskere vil i tillegg vektlegge ulike aspekt og ha ulike oppfattelser av virkeligheten, noe som fører til ulik forståelse (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 51). Innen et konstruktivistisk syn vil en, i stedet for å snakke om objektive sannheter, snakke om intersubjektivitet. Dette innebærer en oppfattelse av virkeligheten som flere deler (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 51). Flere av disse aspektene vil jeg komme tilbake til under drøftingen av studiens reliabilitet (kap. 3.5.1).

Intervjuet i gjeldende studie knytter seg til den fenomenologiske tradisjonen. Postholm og Jacobsen (2018) sier at «utgangspunktet [er da] at det vi kan studere, ikke er verden som den er, men slik den oppfattes av den enkelte.» (s. 50). Det stilles krav til deltakerne om at de har erfaringer med fenomenet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 118). Erfaringene består av relevant utdanning og praksiserfaring innen undervisning i norskfaget på barneskolen. Spesifikk erfaring med utvikling av empati gjennom skjønnlitteratur er ikke viktig, da alle nivå av erfaring regnes som interessant. Fenomenologiske intervju innebærer at deltakerne bidrar med retrospektive beskrivelser av opplevelser, i tillegg til refleksjoner rundt opplevelsene (Giorgi, 1985, referert til i Postholm & Jacobsen, 2018, s. 118).

Fenomenologien er opptatt av å besvare «hva» og «hvordan». Dette innebærer hva deltakerne bevisst erfarer, konteksten det utspiller seg i, og under hvilke forhold fenomenet erfares (Giorgi, 1985; Moustakas, 1994, referert til i Postholm & Jacobsen, 2018, s. 118).

Spørsmålene i intervjuet vil dermed være hva- og hvordan-spørsmål. Datamaterialet danner da en første-ordensbeskrivelse, altså en direkte beskrivelse av intervjudeltakernes erfaring. Forskeren vil ut fra disse danne en andre-ordensbeskrivelse (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 118). Her vil forskeren beskrive fenomenet ut fra andres beskrivelser. Dette kan knyttes opp mot det konstruktivistiske synet på kunnskap og virkelighet, da det viser hvordan forskeren aldri kan avgrenses fra det som det forskes på.

3.1.3 Fokusgruppeintervjuet

Jeg valgte å gjennomføre et fokusgruppeintervju med et utvalg norsklærere på barneskolen. Dette ble gjennomført som et dybdeintervju med flere informanter på samme tid. Metoden er hensiktsmessig da metodens mål ikke er at deltakerne skal nå enighet eller komme fram til løsninger på spørsmålene. Målet er derimot å produsere data om sosiale gruppers normer, samhandling og fortolkninger (Bloor, Frankland, Thomas & Robson, 2000, s. 89-90, referert til i Halkier, 2010, s. 13). En finner ut hva gruppen er enige og uenige om (Halkier, 2010, s.

10). En kan da uttale seg om det eksisterte enighet blant informantene som gruppe, og da presentere uttalelser som kollektive. Om det eksisterer uenighet tillater metoden også individuelle stemmer (Kamberlis & Dimitradis, 2011, referert til i Postholm & Jacobsen, 2018, s. 127). Det sentrale i metodevalget er at den legger opp til at deltakerne kan uttrykke betydningsdannelse som ellers blir tatt for gitt, eller forblir taus. Informantene blir satt i en situasjon der de gjennom forhandlinger kan «tvinge» hverandre til å uttale seg eksplisitt (Halkier, 2010, s. 10). Gjennom fokusgruppeintervjuet observeres og analyseres sammenfallende og motstridende meninger innad i gruppen. I etterkant kan en ut fra disse trekke mer generelle antakelser. Intensjonen er utvikling av kunnskap innen en bestemt tematikk. Denne formen for samtale vil dermed gå dypere enn den spontane hverdagssamtalen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 117).

En sentral grunn til at denne metoden ble valgt er min egen erfaringsbakgrunn innen yrkesgruppen. Da denne er begrenset kan trolig deltakernes samhandling, erfaringsdeling og spørsmålsstilling seg imellom tilføre informasjon som jeg ikke kunne forutsett, og som dermed ikke ville kommet fram gjennom et individuelt intervju. Samspeillet mellom informantene kan i tillegg i større grad føre til at de setter ord på erfaringer som de gjerne selv ikke har vært bevisste på passer inn i denne sammenhengen. Mer spesifikt om hvordan metoden ble gjennomført vil komme frem over de neste delkapitlene som tar for seg metodeutførelsen.

3.2 Utvalg

Under utvalget er det viktig at sentrale karakteristika ved problemstillingen representeres (Halkier, 2010, s. 30). Det ble stilt tre krav til informantene: Godkjent lærerutdanning, praksiserfaring på barneskolen og norsk som undervisningsfag. Disse ble vurdert som tilstrekkelige for at deltakerne kunne uttale seg innen tematikken, og for at datamaterialet skulle være egnet til å svare på problemstillingen. Ved å ikke stille for mange krav ville jeg unngå at gruppen ble for homogen. Dette kunne ført til mangelfull sosial utveksling (Halkier, 2010, s. 31). Om jeg eksempelvis hadde stilt krav om at alle måtte ha arbeidet med skjønnlitteratur spesifikt for utvikling av elevenes empati, ville heller ikke dette vært representativt for yrkesgruppen som helhet. Ved å stille krav om utdanning, trinn og fag forsøkte jeg også å unngå at gruppen skulle bli for heterogen. Dette kunne ført til konflikter, og eventuelt at noen forståelser ikke skulle komme fram (Halkier, 2010, s. 31). Om deltakerne

hadde følt at de hadde mindre erfaringer enn andre i gruppen, eksempelvis gjennom å ikke ha undervisningsfaget norsk, ville dette trolig begrenset utvekslingen.

Det ble i tillegg tatt stilling til om deltakerne kunne kjenne hverandre eller ikke (Haliker, 2010, s. 33). Dette er relevant, da det kunne blitt aktuelt å rekruttere flere lærere fra samme skole som jobber tett sammen. Mennesker som kjenner hverandre vil kunne handle etter eksisterende sosiale relasjoner, og det kan forkludre innholdsmessige mønstre i uttalelsene (Halkier, 2010, s. 34). Deltakere som kjenner hverandre, kan også måtte stå til ansvar for uttalelser i intervjuet i etterkant. Friheten til å uttale seg kan dermed føles begrenset (Bloor, Frankland, Thoms & Robson, 2000, s. 22-24). På samme tid vil deltakere fra samme nettverk kunne utdype perspektivene til hverandre basert på felles opplevelser og erfaringer (Bloor, et. al., 2000, s. 22). Likevel ble det besluttet at deltakerne ikke skulle kjenne hverandre. Da utvalget er lite ble det vurdert som fordelaktig at deltakerne var fra ulike miljø, slik at flere ulike praksiser kunne representeres. To av lærerne endte likevel opp med å jobbe for samme skole, men da de ikke jobbet tett ble det godkjent. Dette kommer jeg tilbake til under reliabilitet (kap. 3.5.1).

Det er to klassiske løsningsmodeller i rekrutteringen. Én innebærer å ringe rundt til aktuelle deltakere, og den andre er å bruke fjerne deler av eget nettverk (Halkier, 2010, s. 36). I dette prosjektet ble sistnevnte brukt. Her ble utvalgte i mitt nettverk spurt om de kunne finne deltakere fra deres nettverk. Slik har forskeren og deltakeren gjerne felles bekjente, men kjenner ikke hverandre (Halkier, 2010, s. 36). De jeg spurte i mitt nettverk ble gitt screeningsspørsmål som de kunne finne deltakere ut fra (Halkier, 2010, s. 37). Denne måten å rekruttere på vil ofte gjøre deltakerne tryggere innledningsvis, og de føler seg ofte forpliktet til å møte opp (Halkier, 2010, s. 38). Min opplevelse var også at fremgangsmåten skapte tillit mellom meg og deltakerne, da våre felles bekjente hadde vist meg tillitt gjennom å verve dem.

Anbefalt antall deltakere varierer i metodelitteraturen, men ofte opereres det med mellom 6 og 12 (Barbour, 2007, s. 59-60; Hansen, Cottle, Negrine & Newbold, 1998; Morgan, 1997, s. 43; Wibeck, 2007, s. 49). I denne studien ble 6 deltakere vurdert tilstrekkelig for å samle inn nok data til å besvare problemstillingen. Med større grupper vil datamaterialet være mer krevende å analysere. Da dette er min første studie, har jeg vært bevisst på å holde prosjektet overkommelig. Ulempen med små grupper er at de blir de er sårbare for avlysinger og at

risikoen for lite dynamisk samhandling øker (Bloor, et. al., 2000, s. 27; Morgan, 1997, s. 42). Intervjuet i gjeldende studie ble ikke utsatt for avlysninger, og samhandlingen opplevdes dynamisk for forskeren. Det er likevel ikke til å legge skjul på at det var en risiko.

Antallet fokusgrupper vil også variere. Hansen (1998) hevder at om fokusgruppene er den primære datainnsamlingsmetoden anbefales det seks eller flere (s. 268). Her er det derimot snakk om forskningsprosjekt som kan gå over flere år (Halkier, 2010, s. 42). Det ble besluttet at én gruppe med 6 deltakere var tilstrekkelig med hensyn til tidsrammen og problemstillingen. Naturligvis hadde flere fokusgrupper belyst problemstillingen i større grad, noe som tas opp i drøftingen av reliabiliteten (kap. 3.5.1).

3.3 Datainnsamling

3.3.1 Forskerens rolle og posisjon i intervjuet

I fokusgruppeintervjuet benyttes det en *moderator* og ikke *intervjuer* som i et ordinært dybdeintervju (Halkier, 2010, s. 56). Moderatoren passer på at intervjuet dekker det som skal dekkes og er mindre aktiv i å stille spørsmål, da målet er så mye samhandling mellom deltakerne som mulig. Det står også sentralt å skape en åpen atmosfære slik at alle føler seg trygge til å uttale seg (Chrzanowska, 2002, referert til i Postholm & Jacobsen, 2018, s. 127). Moderatoren har i prinsippet to oppgaver: Bidra til at deltakerne snakker sammen og å overvåke den sosiale dynamikken (Halkier, 2010, s. 57). Det sosiale samspiller påvirker hvor komfortable deltakerne er, noe som påvirker oppførsel. Om deltakerne oppfører seg på en måte som ikke regnes som «normal» for dem, kan en risikere at de ikke henvender seg til hverandre. En ønsker at deltakerne skal samhandle, kommentere hverandre, stille spørsmål basert på egne erfaringer, forhandle og diskutere (Halkier, 2010, s. 58). Det er viktig at fokusgruppen har et uformelt preg, noe som også stiller krav til moderatoren. Det kan gjelde kroppsspråk, bekledning og samtalepill. Moderatoren må gjøre sitt for at deltakerne deltar aktivt, og passe på at de deler erfaringer og meninger tilknyttet temaet. Deltakerne må også være bevisste på at poenget ikke er å nå en fasit, noe som kan skape aksept for uenighet (Halkier, 2010, s. 58). I intervjusituasjonen ble dette uformelle preget forsøkt oppnådd gjennom nøytral bekledning, avslappet holdning ovenfor deltakerne og innledningsvis løs samtale med servering av mat og drikke. I tillegg var jeg en mer aktiv moderator i oppstarten i henhold til innledningsspørsmål og oppfølgingsspørsmål før jeg kunne innta en mer passiv

rolle. Dette var for å bidra til aktiv deltakelse. At poenget ikke var å nå en fasit ble også presisert gjentatte ganger.

Sentralt i fokusgruppeintervju står tema om spørsmål og prosesshåndtering. Halkier (2010) vektlegger her et dobbelt blikk hvor det rettes oppmerksomhet både til innholdet i dialogen og prosessene rundt (s. 66). Målet med prosesshåndteringen er at deltakerne diskuterer temaene for studien (Halkier, 2010, s. 67). Da nye tema ble introdusert må moderatoren være bevisst når det passer inn i samtalen. Om deltakerne følte de ble avbrutt, kunne det gjort dem ukomfortable (Halkier, 2010, s. 69-70). For å unngå «den drepene stillheten» (Bloor et. al., 2000, s. 50-52), ble temaene presentert til gruppen på en måte som la opp til diskusjon (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 127). Dette ble gjort gjennom åpne spørsmål, og oppfølgingsspørsmål eller omformulering av spørsmål om samtalen ikke fløyt som jeg hadde ønsket. Noen av disse var forberedt på forhånd (Vedlegg 1), andre ble improvisert.

I forkant av intervjuet ble det gjennomført et prøveintervju. Poenget med dette er å forberede seg på bruk av spørreplan, øvelser, måter å unngå feilgrep, hva som funker og ikke. En får også se hvordan en håndterer moderatorrollen (Halkier, 2010, s. 56). I tillegg ble intervjuguiden og opptaksutstyret testet, og omtrentlig tidsbruk ble beregnet. Erfaringene gjorde at spørsmålene ble justert noe etter hvordan prøveinformantene oppfattet dem og det ble gjort små justeringer i rekkefølgen på spørsmålene. Helhetlig opplevdes pilotintervjuet som vellykket, og moderatorrollen som naturlig. Likevel vil en i enhver intervjusituasjon måtte være klar til å improvisere. Det kunne blitt nødvendig om eksempelvis intervjudeltakerne tok med forstyrrende element, noen ikke møtte opp, eller det skjedde en feilberegning av tiden (Halkier, 2010, s. 55). Dette endte ikke opp med å skape utfordringer verken i prøveintervjuet eller det faktiske intervjuet.

3.3.2 Intervjuguiden

Introduksjonen stod sentralt i fokusgruppeintervjuet. Her ble rammen for det sosiale samspillet satt. Dette innebar å svare på spørsmål og en dialog om retningslinjer for samhandlingen (Halkier, 2010, s. 60). Videre ble det tatt en runde med introduksjoner og lagning av navneskilt (Halkier, 2010, s. 61). Deretter ble rollene i rommet redegjort. Disse bestod av moderator og deltakere. Det ble presisert igjen at målet er å få fram holdninger, beretninger og erfaringer, og at ingenting er rett eller galt (Halkier, 2010, s. 62). Målet var at

deltakerne skulle bli komfortable med situasjonen, hverandre og meg som moderator. Det ble også tatt en forventningsavklaring da misforhold mellom rollene kan påvirke resultatet.

Spørsmålene i fokusgruppeintervjuet kalles «innledningsspørsmål» og skal innlede og understøtte forhandling mellom deltakerne, utvekslinger og diskusjoner (Halkier, 2010, s. 49). Det ble i denne studien benyttet en variasjon av traktmodellen (Morgan, 1997, s. 41-42). Her blir fordelene fra både en løs og stram modell utnyttet gjennom at intervjuet starter åpent og avslutter stramt (Halkier, 2010, s. 47). Traktmodellen utgjør en konkret spørreplan med noen åpne, beskrivende innledningsspørsmål med hensikt om at deltakerne skal dele erfaringer (se Vedlegg 1). Senere stilles det spesifikke innledningsspørsmål, gjerne med tilhørende målrettede oppfølgingsspørsmål (Spradley, 1997, s. 126). Intervjuet startet med to åpne spørsmål, som følger traktmodellen (Halkier, 2010, s. 47). Poenget var at alle skulle kunne uttale seg og dermed få lavere terskel for å svare på de følgende, mer spissede spørsmålene. Intervjuguiden hadde videre fem spørsmål som var utformet med utgangspunkt i problemstillingen. Disse er forsøkt gjort strammere og strammere, i tråd med traktmodellen. I tillegg ble det utformet tilhørende oppfølgingsspørsmål (Spradley, 1997, s. 126). Disse ble benyttet om deltakerne selv ikke berørte dem, eller om samtalen gikk i stå. Avslutningsvis ble sentrale poeng oppsummert, og her var det åpent for deltakerne å utbrodere eller justere uttalelser om det hadde oppstått misforståelser.

3.3.3 Gjennomføring

Intervjuet ble gjennomført med 6 informanter på et grupperom på NLA Høgskolen, campus Breistein. Alle satt rundt et større bord hvor jeg som moderator satt som en del av gruppen. Diktafonen og mobiltelefonen med Nettskjema sin diktafon-app lå midt på bordet. Det ble brukt god tid på å gjøre deltakerne komfortable, blant annet gjennom rammesetting og servering av mat og drikke kombinert med løs prat. Stemningen opplevdes god, informantene lo, pratet og forsynte seg med mat og drikke. Under intervjuet forsøkte jeg å lytte til deltakerne og anerkjente uttalelser med korte svar og kroppsspråk. Det ble også tatt notat av viktige punkt, samt karakteristikker av informantene for å gjøre det enklere å skille dem under transkripsjonen.

Innledningsvis snakket vi om hva studien gikk ut på, hvorfor de var inviterte til å delta og deres rettigheter før de signerte samtykkeskjemaet de hadde fått utlevert digitalt (med passordbeskyttelse) på forhånd (Vedlegg 2). Diktafonen var av, og det foregikk en uhøytidelig

samtale. Det ble så gitt beskjed om at diktafonen ble satt på. Intervjuet varte i én time, noe det hadde blitt informert om. Det var i liten grad nødvendig å stille oppfølgingsspørsmål, da lærerne diskuterte seg mellom og dekte ønsket tema med meg som passiv moderator.

3.3.4 Transkribering

Før analysen måtte intervjuet transkriberes. Dette er nødvendig for å skaffe overblikk og finne sammenhenger og struktur (Kvernbekk, 2013, s. 39, referert til i Eriksen & Svanes, 2021, s. 295). Dette kunne blitt vanskelig å gjennomføre om jeg jobbet ut fra en løpende samtale med gjentakelser, avbrytelser og sosialt orientert prat (Eriksen & Svanes, 2021, s. 295). All tale ble skrevet ned, noe som inkluderte «uferdige setninger» og kortere uttrykk (Halkier, 2010, s. 82-83). Det er viktig å skrive ned alt slik det ble sagt, og ikke endre ordstilling med mål om å gjøre formuleringene «penere» (Halkier, 2010, s. 83). Dette bidrar til at betydningsdannelser ikke går tapt i overgangen fra verbalt til skriftlig språk. Under transkripsjonen ble talen skrevet ned på dialekt slik at poengene ikke skulle endres eller forsvinne. I oppgavens funnkapittel (kap. 4) ble det likevel besluttet å skrive sitatene på ordinært bokmål med hensyn til leservennlighet og personvern.

3.4 Analyse

Etter datainnsamlingen satt jeg igjen med store, uoversiktlige mengder data som skulle analyseres. For å skape overblikk over materialet er det nødvendig å kategorisere og kode, for så å redusere systematisk (Halkier, 2010, s. 84). Analyseprosessen består av flere faser. Den første foregår under datainnsamlingen. Her analyseres det usystematisk og tilfeldig, i form av ideer og tanker som oppstår gjennom prosessen (Anker, 2020, s. 64). Under den første gjennomlesingen ble det markert hva som opplevdes interessant opp mot problemstillingen (Anker, 2020, s. 69). Det ble også notert umiddelbare spørsmål og tanker rundt sitatene (Anker, 2020, s. 72). Disse fungerte som hjelp videre i analysen.

Den neste fasen innebar kondensering, koding og kategorisering (Anker, 2020, s. 73). Den innledende grovkategoriseringen reduserte materialets kompleksitet (Eriksen & Svanes, 2021, s. 286). Her ble fokus og fortolkninger formet (Eriksen & Svanes, 2021, s. 286).

Tekstmaterialet ble nedskrevet i fortettet form og hovedinnholdet ble slik presentert (Anker, 2020, s. 73). Her ble hver ytring i intervjuet oppsummert i så få ord som mulig slik at det ble enklere å hente ut koder. Halkier (2010) bruker begrepet *koding* om foreløpige markører som

settes på små biter tekstdata (Coffey & Atkinson, 1996, s. 32-45, referert til på s. 85). Dette er en måte å systematisere et stort materiale (Anker, 2020, s. 75). Lengre datastykker ble redusert gjennom tematiske overskrifter gitt til hver databit som hang sammen betydningsbasert. Slik får en ut hva det innholdsmessig er blitt pratet om (Halkier, 2010, s. 85). Kodingen startet vidt, noe som resulterte i mange ulike koder som senere ble redusert gjennom samordning (Anker, 2020, s. 76-77). Eksempelvis ble kodene «livserfaring» og «eksponering» slått sammen da de alltid opptrådte sammen.

Analysen bestod av en kombinasjon av teori- og empiridrevne koder, noe som gjorde analysen abduktiv. Først nærleste jeg materialet for å finne koder (Anker, 2020, s. 79), som jeg deretter plasserte fraser under (Anker, 2020, s. 77). Disse ble følgende sett i lys av de teoretiske perspektivene (Anker, 2020, s. 79). Her besluttet jeg å bruke forskningsspørsmålene som overordnede kategorier kodene ble samlet under (Anker, 2020, s. 77). Under kodingen går en åpent ut og setter merkelapper på materialet. I kategoriseringen er en mer systematisk i samlingen av kodene under utvidede kategorier (Nilssen, 2012, kap. 4, referert til i Anker, 2020, s. 76). En ser om kodene kan henge sammen, om de utelukker hverandre eller på andre måter har konsekvenser for hverandre. Prosessen kan bety ytterligere reduisering av materialet ved at flere koder slås sammen, eller det motsatte – en komplisering av materialet gjennom at generelle koder suppleres eller deles i mer spesifikke koder (Halkier, 2010, s. 88). I denne analysen ble begge foretatt. Dette ble blant annet gjort gjennom å benytte sentrale begreper fra teorigjennomgangen som koder. Eksempelvis er flere av de inkluderte teoretikerne opptatt av identifisering, og dermed fikk dette sin egen kode. Flere av deltakernes uttalelser omhandlet dette, men hadde gjerne blitt tildelt koder som «interesse» og «livssituasjon», men i konteksten var det tydelig at de snakket om identifisering – selv om ikke begrepet alltid ble brukt eksplisitt. Koden «identifisering» ble plassert under kategorien som omgikk måter lærerne arbeidet med skjønnlitteraturen for empatiutvikling, da det inngikk i deres utvalg av skjønnlitteratur til elevene. Det som gjorde analysen abduktiv var at kodene ble til gjennom både materialet, teoretisk rammeverk og forskningsspørsmål (Coffey & Atkinson, 1996, s. 31). På denne måten opplevdes analysen oversiktlig, noe som gjorde kondenseringen av materialet enklere.

Kategoriseringen kan være beskrivende eller analytisk. Her ble beskrivende kategorier benyttet da det deltakerne *sa* ble kodet. Andre analyseretninger forsøker å gå inn på intensjonen bak, og bruker ofte mer analytiske begreper (Bazaley, 2013, referert til i Eriksen

& Svanes, 2021, s. 298). Beskrivende koding vil gjennom ord eller fraser oppsummere et tema. Datamaterialet ble stilt spørsmålet «hva skjer, og hva handler dette om?» (Saldana, 2016, referert til i Eriksen & Svanes, 2021, s. 298). Ordene og frasene ble deretter underordnet større kategorier som i denne sammenhengen var studiens forskningsspørsmål.

3.5 Kvalitet

Begrepene reliabilitet, indre gyldighet og ytre gyldighet brukes ofte for å beskrive forskningens kvalitet. Reliabilitet defineres som forskningsresultatenes konsistens, og innebærer hvorvidt andre kan reprodusere resultatene på andre tidspunkt (Kvale & Brinkmann, 2015, referert til i Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223). Kvalitative studier er mer krevende å replisere da forskningsrammene varierer etter forskerens subjektive, individuelle teori, og menneskelig utvikling (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223). Likevel regnes funnene som kontekstuell kunnskap om forskerens subjektivitet inkluderes i konteksten funnene forstås innen. Reproduksjon vil dermed ikke ha betydning i henhold til studiens pålitelighet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 224). Gyldighet handler om studiens samlede troverdighet. Indre gyldighet handler om at det en har kommet frem til er gyldig for de som er studert, og ytre gyldighet omhandler resultatenes overførbarhet til andre kontekster (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223).

3.5.1 Reliabilitet

Flere forhold kan ha innvirkning på studiens reliabilitet. Ett av dem er relasjonen mellom forsker og forskningsdeltakere. Alle tilpasser sin atferd i ulike situasjoner. I intervju situasjonen er det kjent at mennesker tilpasser svar etter det de tror intervjueren vil høre (Hox, 1994; West & Bloom, 2017, referert til i Postholm & Jacobsen, 2018, s. 225). Mye påvirker informantenes oppfatning av forskeren, som alder, stemme, bekledding og kjønn. Faktorene fortolkes ulikt, og påvirker deltakernes handlinger. Foruten bekledding kan ikke trekkene gjøres noe med innen rimelighetens rammer. I stedet fokuseres det på å gi leseren et inntrykk av hvordan relasjonen opplevdes slik at de selv kan vurdere påliteligheten til resultatene (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 225). Dette er gjort nærmere rede for i kapittel 3.3.1. Deltakerne hadde ingen relasjon til meg fra før, foruten felles bekjente. Som nevnt i beskrivelsen av utvalg (kap. 3.2) kjente ikke deltakerne hverandre. To av lærerne jobbet ved samme skole, noe som ble godkjent da de ikke jobbet tett sammen. Dette kan likevel hatt innvirkning på samhandlingen uten at det var observerbart for andre.

Det neste er forholdet mellom problemstilling og forskningsdeltakere. Problemstillingen er rettet mot å få en dypere forståelse av et spesifikt fenomen. Det blir viktig at de som deltar har nødvendig kompetanse for å si noe om dette fenomenet. Opplevelsen av problemstillingen vil variere, og studier av læreres undervisning kan oppfattes som kritisk evaluering eller kontroll. Om deltakerne opplevde situasjonen som truende, kunne de reagert med tilbakeholdenhet, og i verste fall lyving (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 226). Fokusgruppeintervjuets mål er ikke å nå enighet eller fasit. Dette ble det informert om i informasjonsskrivet (Vedlegg 2) og i rammesettingen. Deltakerne hadde også det som ble vurdert som tilstrekkelig kompetanse til å uttale seg om fenomenet (se kap. 3.2). Om lærerne selv opplevde at de hadde tilstrekkelig kompetanse er det vanskelig å vurdere, men tiltak ble gjort for at de skulle føle seg komfortable. Dette for å unngå at noen ikke skulle finne sin plass i gruppen (se kap. 3.3.2).

Det tredje forholdet omhandler forskningens kontekst, altså avgrensede tid og rom. Under datainnsamlingen er det viktig å beskrive konteksten og hvordan denne kan ha påvirket resultatene (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 226). Det ble tatt hensyn til at deltakerne hadde hektiske hverdager gjennom at intervjuet ble gjennomført på et tidspunkt alle var ferdige med dagens undervisning. Det ble også gitt en tidsbegrensning på én time som ble overholdt. Intervjuet ble gjennomført ved min campus for å sikre et nøytralt rom uten stor fare for forstyrrelser underveis. Bare moderatoren hadde et forhold til rommet fra før, noe som gjorde at ingen kjente seg mer «hjemme» enn andre. Dette kunne påvirket samhandlingen. Samtidig kan det at rommet ikke føles gjenkjennelig ha påvirket samhandlingen i form av at deltakerne ble mindre avslappet (Halkier, 2010, s. 42). Jeg opplevde at informantene var komfortable med situasjonen, men uten at jeg kjenner dem er det vanskelig å si sikkert.

En styrke ved fokusgrupper er at den sosiale samhandlingen, altså samspillet innad i gruppen, fungerer som kilden til data (Morgan, 1997, s. 15). Deltakerne stiller hverandre spørsmål og kommenterer uttalelser med utgangspunkt i en kontekstuell forståelse som moderatoren ikke har. Den metodiske styrken ligger i at gruppen brukes som middel til produksjon av komplekse data (Halkier, 2010, s. 15). Selv hadde jeg tilbrakt begrenset tid i yrkesgruppen og ville hatt færre erfaringer å spille på i et individuelt intervju enn deltakerne hadde seg imellom. Da problemstillingen tar sikte på erfaringer ble dette relevant. Samtidig ligger det en svakhet i at forskeren vektlegger de konkrete gruppeeffektene som mulig oppstår under samhandlingen (Halkier, 2010, s. 15). Dette ble viktig å ta høyde for da samspillet er en så

viktig del av datainnsamlingen. Innad i gruppen kan det vises tendens til både konformitet og polarisering. Begge vil kunne dempe variasjonen i deltakernes uttalelser rundt egen erfaring og forståelse (Halkier, 2010, s. 15). Det ble forsøkt tatt hensyn til dette ved å gi bekræftende ord og kroppsspråk, og øyekontakt med deltakerne som var mindre aktive.

Det fjerde forholdet innebærer å ta stilling til hvem en *ikke* har fått tak i. Forskning representerer kun et utsnitt av den virkelige verden. Det innsamlede datamaterialet kommer fra et utsnitt av alle det kunne vært aktuelt å undersøke (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 226). En må eksplisitt beskrive kildene en ikke fikk tilgang til, og hvorfor det ble slik det ble. Slik kan informasjonen som kan ha blitt utelukket klargjøres (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 227). Datamateriale er her basert på kun 6 lærere fra samme kommunes erfaringer, noe som er en svakhet. Resultatene kunne trolig blitt mer nyansert med lærere fra ulike geografiske områder, eller om det ble gjennomført flere fokusgrupper. Dette ble ikke gjort grunnet praktiske hensyn. Vurderingen er at studien likevel kan gi innblikk i norske læreres praksis. Kulturen på den enkelte skole, utdanning, alder, år i yrket osv. ble det ikke stilt krav om, men det kan ha hatt en innvirkning. Å ikke stille disse kravene likevel kan ha gjort utvalget mer «tilfeldig» og representativt for den sammensatte gruppen lærere utgjør.

Et siste forhold er om en har fått registrert alt som er viktig. Postholm og Jacobsen (2018) sier at «det er en enkel, men viktig innsikt at vi aldri vil få bedre data enn de vi klarer å registrere» (s. 227). Menneskelig hukommelse har begrenset evne til å ivareta store mengder detaljert informasjon en ikke vet verdien av. Derfor var jeg avhengig av gode lydopptak for å friske opp hukommelsen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 227). Det ble sikret ved lydopptak gjennom både diktafon og Nettskjema sin diktafon-app på mobiltelefon. Lydopptakene opplevdes som oversiktlige og tydelige.

3.5.2 Indre gyldighet

Postholm og Jacobsen (2018) sier indre gyldighet handler om to forhold. Det første er kausalitet – å trekke konklusjoner om virkning og årsak (s. 223). Analyse av kvalitative data vil innebære å danne mer abstrakte begreper ut fra empiri, da kvalitative forskningsprosjekt i større grad vil forholde seg åpen i tilnærming til empirien. Samtidig vil det være nødvendig å ta stilling til spørsmål om hvor godt begrepene representerer virkeligheten, altså empirien (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 229). Det er viktig å passe på at virkeligheten slik den var for forskeren skal kunne bedømmes av leseren. Dette innebærer et tilstrekkelig grunnlag for

analyse og tolkninger, og at det er sammenheng mellom beskrivelser og analyse og tolkninger (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 230). Dette inkluderer teoretisk ståsted som i denne oppgaven er belyst i teorikapittelet (kap. 2), og andre opplevelser forskeren satt med – som gjennomgående er forsøkt redegjort for. Eksempler på disse er min rolle i intervjusituasjonen (kap. 3.3.1) og samspillet i gruppen (kap. 3.3.3).

Det andre forholdet omhandler begrepsmessig gyldighet, om det gjennom datainnsamlingen måles det en påstår å måle (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223). Innen atferds- og samfunnsvitenskapen kan en ikke snakke om kausale «lover», men heller sannsynligheter. Altså kan en uttale seg om et tiltak reduserer eller øker muligheten for noe (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 233). I tillegg vil en i prosessen med å skape oversikt over det innsamlede datamaterialet sette merkelapper på virkelige menneskers tanker og arbeid, og her ligger det en makt det er viktig å være bevisst på (Eriksen & Svanes, 2021, s. 289). Egen forståelse er av betydning i denne prosessen, da førforståelse spiller en sentral rolle. Dette klargjøres i denne studien ved at forskerens førforståelse er beskrevet i sammenheng med bakgrunn for valg av tema (kap. 1.1). Dette gir leseren mulighet til å gjennomskue og vurdere tolkningen, og gjør forskeren mer systematisk i egne fortolkninger (Halkier, 2010, s. 91). Det er i tillegg vektlagt at generaliseringene som er gjort skal oppleves transparente for leseren.

En styrke ved fokusgruppe som metode er muligheten til å produsere konsentrerte data om spesifikke fenomen på en tilgjengelig måte, uten veldig påtrengende effekt på deltakerne – spesielt i sammenligning med metoder som deltakende observasjon og feltarbeid (Morgan, 1997, s. 13). Forskeren vil forstyrre deltakernes privatliv i mindre grad med fokusgrupper enn ved ulike feltmetoder. En svakhet blir på samme tid at en som forsker trolig vil gå glipp av interessant informasjon som bare vil være tilgjengelig når en er til stede i konteksten fokustemaet utspiller seg i (Halkier, 2010, s. 16). Dette omtales mer i forslag til videre forskning (kap. 6.2).

3.5.3 Ytre gyldighet

Intensjonen med de fleste studier er at funnene skal være gyldige utover deltakerne i intervjuet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223). Det er også intensjonen med denne. Her ble norsklæreres erfaringer rundt skjønnlitteratur for utvikling av elevenes empati undersøkt gjennom et fokusgruppeintervju med 6 deltakere fra yrkesgruppen. Å hevde at disse er representative for en hel yrkesgruppe er generaliserende, men tanken er at intervjuet

kan bidra til forståelse rundt fenomenet, og innsikt i situasjonen i den norske skolen. Årsaken til at jeg benyttet meg av metoden begrunnes i beskrivelsen av metoden (kap. 3.1.3). I fokusgruppen er det den sosiale samhandlingen som er kilden til data (Morgan, 1997, s. 15). Om deltakerne i intervjuet kan regnes som så representative for yrkesgruppen som mulig, er det vanskelig å ta stilling til. Utvalget er redegjort for, og er åpent for kritisk tilnærming (se kap. 3.2).

I sin strengeste form innebærer overførbarhet at funn ikke er gjeldende utenfor sin unike kontekst. Innen kvalitative studier vil overførbarheten knyttes opp mot hvor gjenkjennbare beskrivelser er for leseren. Dette kalles naturalistisk generalisering (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 238). Generaliseringen støttes gjennom forskerens beskrivelser av grunnlaget for tolkninger og analyser. Slik kan leseren få en opplevelse av at egne erfaringer og erfaringene som beskrives sammenfaller og kan overføres i tilpasset form til egen situasjon. Sentralt her står det at leseren blir invitert inn i forskningsprosessen gjennom beskrivelser som gjør studien transparent (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 238). Postholm (2010) sier at «Kunnskapen som presenteres, er en subjektiv teori eller teorier knyttet til en spesifikk del eller spesifikke deler av en kompleks helhetlig virkelighet som utspiller seg i praksis» (referert til i Postholm & Jacobsen, 2018, s. 239). Det er viktig å gi en «tykk beskrivelse». En tynn beskrivelse vil være kort beskrivelse av det observerbare, mens en tykk sier noe om konteksten handlingen forstås ut fra (Geertz, 1973, referert til i Postholm & Jacobsen, 2018, s. 239). Teksten blir et tankeredskap, altså blir ikke kunnskap direkte overførbart fra tekst til leser. Det skjer heller en tilpassing av det som leses til egen situasjon (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 239). Gjennom beskrivelser av prosessen har jeg forsøkt å gi et inntrykk av konteksten forskningen utspilte seg i. Min opplevelse av prosessene er også redegjort for slik at studien skal oppleves transparent.

Fokusgruppe som metode brukes hovedsakelig til å innhente data om ulike sosiale gruppers samhandling, fortolkninger og normer. De er ikke like egnet til å innhente data om individenes livsverdener (Halkier, 2010, s. 13). Dette kan forklares med at deltakerne får sagt mindre enn de ville gjort i et individuelt intervju. I tillegg har ikke moderatoren samme anledning til å stille spørsmål om hver enkeltes erfaring og forståelse (Halkier, 2010, s. 13). Flere fokusgrupper gjennomføres som en utvidet form for individuelt intervju (Halkier, 2010, s. 13). Dette er forsøkt unngått i dette prosjektet. I forkant av datainnsamlingen ble det viet mye tid til å sette seg inn i den metodiske tilnærmingen for å utnytte potensialet i metoden.

Som moderator var jeg aktiv, i form av å stille flere oppfølgingsspørsmål, fram til deltakerne ble mer komfortable. Da kunne jeg innta en mer passiv rolle, og hovedsakelig føre gruppen fra tema til tema mens jeg fulgte med på samhandlingen.

3.6 Forskningsetikk

Innen fokusgrupper vil forskningsetikken grunnleggende dreie seg om fire ting. Det første er bevaring av deltakernes anonymitet (Halkier, 2010, s. 74). Deres integritet er blitt ivaretatt både i intervjusituasjonen og under fortolkning og presentasjon av resultatene. Gjenkjennelige detaljer om deltakerne er anonymisert, og alle deltakere har gitt samtykke til deltakelsen (Fangen, 2022). Samtykket ble gitt gjennom et informasjonsskriv (Vedlegg 2) som ble sendt ut digitalt på forhånd av intervjuet og deretter signert fysisk før intervjuet startet. Skrivet ble sendt ut med passordbeskyttelse på e-post mens passordet ble sendt på tekstmelding. Det ble også besluttet å gi deltakerne fiktive navn i forskningsteksten, og alle direkte sitat ble oversatt fra dialekt til ordinært bokmål. Dette for at deltakerne ikke skulle kunne gjenkjennes. Data er blitt lagret på OneDrive tilknyttet læringsorganisasjonen, og koblingsnøkkelen er blitt lagret adskilt fra øvrige data. Da intervjuet var ferdig transkribert ble koblingsnøkkel og opptak slettet. Det ble også kun samlet alminnelige personopplysninger. Før datainnsamlingen ble prosjektet meldt til Norsk senter for forskningsdata (NSD) som vurderer forskningsprosjekt som behandler personopplysninger. De godkjente studien (Vedlegg 3) basert på intervjuguide (Vedlegg 1) og informasjonsskriv (Vedlegg 2) etter mal fra dem.

Det andre er at deltakerne blir informert om hva prosjektet omhandler og hvordan deltakelsen deres brukes (Halkier, 2010, s. 74). De fikk tidlig informasjon om dette gjennom informasjonsskrivet. Informasjonen ble også repetert i rammesettingen. Dette og anonymitet henger sammen med fritt informert samtykke som kan sees som en «kontrakt» mellom deltakerne og forskeren hvor deltakerne gir tillatelse som spesifiserer forholdet til forskeren. Her spesifiseres det hvilken informasjon som hentes inn, hvordan og når det skjer, og hvordan informasjonen vil brukes. Konfidensialitet blir en del av «kontrakten» når det kommer til hvordan forskeren har tillatelse til å bruke informasjonen (Fossheim, 2015, Konfidensialitet). Fritt samtykke innebærer at forskningsdeltakerne ikke deltar basert på press eller tvang. Dette kan svekkes under det opprinnelige samtykket eller om deltakerne nøler med å trekke seg om de opplever situasjonen som ubehagelig eller risikofyllt (Fossheim, 2015, Samtykke). Det ble

presisert hele veien at det var fritt å trekke seg, også etter deltakerne hadde gitt verbalt samtykke. Dette ble kommunisert både verbalt og i informasjonsskrivet.

Det tredje går ut på å holde det man lover. En skal ikke love noe en ikke har tenkt å holde eller som en vet en ikke har mulighet til å holde (Halkier, 2010, s. 75). I all forskning som angår mennesker er tillit mellom forsker og deltaker sentralt. Om deltakerne ikke stoler på forskeren kan det ha negative konsekvenser både for informantenes opplevelse av deltakelsen og resultatene. Forskeren er i tillegg avhengig av at deltakernes rapportering er til å stole på (Fosshem & Ingierd, 2015). Jeg var spesielt opptatt av løftet knyttet opp mot tidsbruk, da dette virket betydningsfullt for deltakerne. Da en av informantene stilte 5-10 minutter sent overholdt jeg likevel tidsrammen, selv om intervjuet ble noen minutter kortere enn planlagt. Alle løfter rundt personvern og annet som stod i informasjonsskrivet ble/blir også overholdt.

Det fjerde går ut på å oppføre seg høflig og ordentlig. En representerer den akademiske verden (Halkier, 2010, s. 75), og holdningen er dårlig ovenfor deltakerne vil en ikke bare sabotere for seg selv, men mulig også andre i forskningsmiljøet. Det er gjort tiltak for å fremstå ansvarlig overfor deltakerne, og det har vært et fokusområde at de skulle føle seg ivaretatt, verdsatt, og komfortable. Blant annet har jeg forsøkt å holde en god tone med deltakerne og å svare hurtig og ordentlig på spørsmål både på e-post og tekstmelding. Andre tiltak var å kjøpe noe å spise og drikke til intervjuet, samt en sjokoladeplate til hver som de fikk utdelt etter intervjuet som takk for deltakelsen.

Noe annet sentralt er krav til riktig presentasjon av data. Forskeren bør blant annet fjerne informasjon som mulig kan være skadelig for deltakerne (Moustakas, 1994; Rubin & Rubin, 2005, referer til i Postholm & Jacobsen, 2018, s. 251). Dette kan også inkludere å tilbakeholde funn som forskeren finner relevante fordi det kan være uetisk å presentere dem (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 251). Det ble ikke vurdert nødvendig å tilbakeholde informasjon i denne studien, foruten personopplysninger. Noe annet aktuelt var å ikke ta sitat ut av kontekst, da dette kunne endret sitatenes mening (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 251). Under analysen viste dette seg som en fallgrube, da kodingen kan føre til at uttalelser tas ut av sammenheng. Informantene har rettmessig krav på fullstendig gjengivelse (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 252). Selv om det kan oppleves fristende å «pynte» sitater eller utelate sitater som ikke «passer inn», er dette etisk forkastelig (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 252). Dette ble ikke gjort i denne studien.

4 Presentasjon av funn

4.1 Hvordan begrunner lærerne arbeid med skjønnlitteratur for utvikling av elevenes empatiske evne?

4.1.1 Flukten fra hverdagen og prosessering av følelser

Fokusgruppen mente den fiksjonelle verden i skjønnlitteraturen utgjør en «flukt fra hverdagen» for mange. Spesielt elever som ble beskrevet som «faglig svake» og/eller opplever skolehverdagen som utfordrende, tyr gjerne til litteratur for denne flukten. Om disse sa Frida: «Da kan de trekke seg tilbake og hoppe inn i en annen verden. De kan reise til Mars, bestige Mount Everest eller redde verden. Det kan være et avbrekk». Hun mente litteraturen tilbyr en følelse av fellesskap og at om elevene finner trøst i litteraturen kan læreren velge ut bøker etter behov, alt etter hva de vil gjøre og hvem de vil være. En annen informant sa dette kan være en trøst for elever som føler seg utenfor og har sosiale utfordringer. Flere hadde erfart at skjønnlitteratur kan være en «pause» når det sosiale blir overveldende. Videre var de enige i at selv om barn flest leser mindre ettersom de blir eldre, er det ofte elevene som bruker flukten som leser de mest omfattende skjønnlitterære verkene, også ettersom de blir eldre. Deltakerne hadde opplevd at disse elevene ble mer oppslukt av litteraturen, og viste bedre evne til å forstå menneskene rundt seg.

De mente flukten også gav elevene mulighet til å prosessere følelser og situasjoner: «Så er det gjerne lettere om barn har en diagnose, eller noe som skjer hjemme som er vanskelig, eller noe som bør drøftes i klassen, å lese en bok om det og svare på spørsmål rundt det» (Frida). Ved å bruke skjønnlitteratur slik var gruppen enige om at vanskelige temaer enklere kunne samtales om. Slik kom elevenes forståelse tydeligere fram, og kunne styrkes. Frida sa hun hadde gitt elevene litteratur som berørte temaer eleven hadde utfordringer med, og opplevde at denne bidro til å gi dem mestringsstrategier:

Jeg ser at barna trekker slutninger mellom bøkene og livet, og mellom ting de tenker og føler. De kan si «Åh, dette er sånn som skjedde i den boken». De bruker boken for å prosessere følelser. Så kan jeg si «Ja, men hva gjorde Musse i boken når han ble redd?»

Gruppen var enige om at barn også bruker lek til prosessering, og mente å ha sett likheter i effekten dette hadde på empatiutviklingen sammenlignet med lesing av skjønnlitteratur.

4.1.2 Nye perspektiv og mer forståelse

Gruppen mente elevene gjennom skjønnlitteratur oppnådde nye perspektiver, og at disse gjorde at elevene lettere evnet å sette seg inn i andres følelser og situasjoner. «Det er som om de har levd flere liv. De har opplevd å bli mobbet fordi de lar lest om noen som har blitt det» sa Frida. Hun mente livserfaringen de fikk gjennom litteraturen gjorde at de forstod andre mennesker bedre:

Det er lettere å møte noen som går gjennom noe vanskelig når en på en måte har gjort det selv. Selv om en ikke faktisk har opplevd det så har en nesten det. Gjennom boken kan man i hvert fall føle at man har gjort det.

Et eksempel som ble trukket fram var et undervisningsopplegg Emilie hadde gjennomført. Hun brukte boken *Rosas buss* av Fabrizio Silei (2012) som tar for seg den ekte historien om afroamerikanske Rosa Parks² som nektet å reise seg for en hvit person på bussen – gjennom perspektivet til en liten gutt på museum med bestefaren. «En trenger bare ha kjent på følelsen av at noen andre opplever det», sa hun. Gruppen var enige. Videre sa hun at gjennom opplegget ville hun at elevene skulle lære om rasisme og konsekvenser av nedlatende ord. Hun følte hun lyktes: «Her ble det satt i gang følelser og tanker hos elevene som gjorde at empatien i hvert fall var til stede».

Gruppen var enige om at de nye perspektivene fungerte som en forberedelse på fremtidige situasjoner. «Selv om det er fantasi, kan det relateres til virkelig levd liv» sa Emilie. Hun opplevde at følelser forstekes i høytidene, og at skjønnlitteraturen kunne løfte fram dette, selv om elevene visste at det er fiksjon. Dette var hun bevisst på da hun valgte høytlesingsbok i førjulstiden: «Det er sånt jeg tenker skjønnlitteraturen kan løfte fram. Og de vet det er fantasi, men det er likevel virkelighet og.».

4.1.3 Klassemiljø og kompetansemål

Flere deltakere hadde brukt skjønnlitteratur i arbeid med klassemiljøet. Opplegget med *Rosas Buss* ble brukt både for å nå kompetansemål i KRLE-faget og for å bevisstgjøre elevene på

² Afroamerikanske Rosa Parks tok i 1955 bussen hjem i byen Montgomery i Alabama. Bussjåføren forlangte at hun skulle reise seg for en hvit mann som stod, men hun nektet. Hennes sak ble brukt av Edgar Daniel Nixon i kampen mot raseskillelovene (Ritchie, 2002, s. 18).

språkbruk. Emilie hadde sett behov for dette etter uheldige konsekvenser av elevenes språkbruk hjemme. «Så kommer de på skolen og så er venner ikke venner lengre» la Dina til. «Her er det flere lag. Jeg opplevde at når jeg leste skjønnte de mer om hva det handlet om sammen med presentasjonen jeg hadde. Her ble det til en helt konkret sak.» (Emilie). Videre sa hun at hun har brukt sakprosa på samme måte. Hun nevnte *Tix: Den stygge andungen* av Andreas Haukeland (2021) og *Bare Victor* av Victor Solberg og Erik Eikehaug (2020).

Birgitte sa hun brukte utdrag av skjønnlitterære bøker opp mot det tverrfaglige temaet Folkehelse og livsmestring. Hun nevnte temaene utenforskap og mobbing. I etterkant gjennomførte klassen aktiviteter som å sende brev fra mobbeoffers perspektiv, med mål om bedring av klassemiljøet. Flere hadde gode erfaringer med korte skjønnlitterære bøker med styrking av klassemiljøet som spesifikk hensikt:

De er veldig knyttet opp mot hva de tror karakterene følte her og der på en konkret måte. Det er bare to sider med historie, og det er litt ledende spørsmål tilknyttet [...]. De er veldig greie for å komme inn på det, få elevene i gang, og få i gang samtaler fordi det er så ekstremt tydelig (Frida).

Et eksempel som kom fram, var spørsmålet «Hvorfor var han lei seg?». Måten bøkene er skrevet på gjør, ifølge henne, at spørsmålet hadde konkrete svar som kom tydelig fram. Hun mente disse satte i gang refleksjon, og at det hjelper at de er vandt til å lytte, reflektere og gjenfortelle. Gruppen var enige om at dette var kjente opplegg, og at det var nyttig i arbeid med klassemiljøet. «De reflekterer på en annen måte, og så kan man trekke inn sånn «ja, er det sånn hos oss?» og så sier de «ja, det er kanskje det»» sa Frida. Hun mente skjønnlitteraturen bidro til at elevene reflekterte over egen praksis.

4.1.4 Å bli gode samfunnsborgere

Gruppen var enige om at samfunnet krever at borgerne er gode lesere og at skjønnlitteratur kunne bidra til å oppnå dette. De mente at høytlesingsaktiviteten ikke måtte stoppe på de laveste trinnene da det kan bidra til videre leselyst for alle aldre:

På ungdomsskolen har de begynt å diskutere dette med høytlesing, nettopp fordi elevene leser mye mindre når de blir eldre. [...]. Da kan i hvert fall vi på barnetrinnet

slappe litt av med at når ungdomsskolen trenger det, da må vi i hvert fall gjøre det (Emilie).

Gruppen var enige om at høytlesing på de eldre trinnene kan gi positive opplevelser med lesing på alle nivå.

Da utdraget fra det tverrfaglige temaet Demokrati og medborgerskap (LK20) ble lest opp (Vedlegg 1), kom det fram et annet perspektiv. Her ble empatibegrepet nevnt eksplisitt: «[...], for vi skal utdanne nye samfunnsborgere som skal ta over samfunnet, og vi vil jo ha mennesker som kommer ut med empati for andre og forstår andre. Ikke bare den gruppen de er i, men mange forskjellige» (Camilla). Opplegget med *Rosas Buss* ble deretter igjen dradd fram som eksempel. Gruppen mente denne typen opplegg kunne skape forståelse for mennesker i andre kulturer og/eller sosiale grupper.

4.2 Hvordan arbeider lærerne med skjønnlitteraturen i klasserommet for å oppnå empatisk utvikling?

4.2.1 Utvalg av skjønnlitteratur

I utvalget av skjønnlitteratur stod elevenes interessefelt sentralt for gruppen. Dette ble knyttet opp mot identifisering med karakterene. «Jeg har noen fotballgutter, en av dem med dysleksi, som har oppdaget boken om Haaland. Da sitter han og leser veldig konsentrert mens kameratene leser Donald og er ikke konsentrert» sa Emilie. Hun mente elevene med konkrete interesser hadde bedre forutsetninger for å lese mer komplekse bøker.

En utfordring de fant var tematikken i skjønnlitteraturen til eldre elever på barneskolen med lesevaner: «Jeg sliter med å finne bøker med tilpasset skrift og vanskegrad i språk som fortsatt interesserer. Ikke sånn *Hunden Boff som sprang sin vei*, men som fortsatt er spennende og gøy for elever i 7. klasse» (Birgitte). Ifølge gruppen gjelder utfordringer med å finne fengende bøker alle elever. Flere hadde opplevd å måtte ta styringen og gjennomføre høytlesing i større skala. Deltakerne delte derimot flere metoder for å engasjere til lesing på «eget initiativ», som at elevene kunne anbefale bøker for hverandre, lesesirkel hvor de fortalte om bøker de har lest, «forbudte bøker» i klasserommet, at læreren selv låner seg bok med elevene og lydbøker.

4.2.2 Høytlesing og den litterære samtalen

For å uthente utbyttet i skjønnlitteraturen stod høytlesing og den litterære samtalen sentralt, gjerne som kombinasjon. Flere mente å ha elever som fant mye glede i høytlesing. Frida sa hun satte seg grundig inn i bøkene på forhånd og hadde bildene på skjerm bak seg. Da kollegaen hennes leste for elevene uten å gjøre dette, ble de fortere rastløse. Også på høyere trinn på barneskolen hadde flere av deltakerne gode opplevelser med høytlesing om elevene viste manglende engasjement for lesing.

Flere mente samtalen i etterkant kunne brukes for å utforske elevenes forståelse:

Gjennom samtalene ser man at elevene har forstått følelsene til karakterer som kanskje forteller hvordan de har det, og så at de enten relaterer eller de kan si at «det virker som at personen var litt sånn» og at «det var dumt at han gjorde det». Slik kan man kanskje, [...], kan bemerke seg empatisk utvikling. (Anne)

Gruppen var enige om at skjønnlitteratur gjør det enklere å sette seg inn i andres følelser og samtale om dem. Også de «ledende» spørsmålene som fulgte med bøkene rettet mot bedring av klassemiljøet mente de kunne sette i gang tanker og samtaler: «Det er lett for de å si «ja, nei, hun viste omsorg fordi hun trøstet han so gråt» og det kan være en inngangsport til samtale om det samme i annen litteratur» (Frida). De så altså overføringsverdi i de ledende spørsmålene.

4.3 Hvilken plass opplever lærerne at arbeidet med empatiutvikling gjennom skjønnlitteratur har i skolen i dag?

4.3.1 Deltakernes bevissthet

Bevisstheten deltakerne uttalte å ha rundt temaet varierte. Frida sa hun var svært bevisst delvis grunnet egen fordypning i utdanningen: «Jeg har et bevisst forhold til det i hvilken litteratur jeg velger og hvordan jeg snakker om det. Jeg ser også at det virker som om de har mer livserfaring fordi de har opplevd mer. Det er som om de har levd flere liv». Emilie sa hun følte hun kunne bidra i intervjuet fordi hun hadde brukt dette i klasserommet. Noen av de nyere utdannede deltakerne sa dette var et konsept de ikke hadde tenkt mye over:

Jeg har mye erfaring å hente inn. Men jeg opplever at, slik det er snakket om, at de eldre leser kanskje mindre, men at de som trenger flukten leser de tykke bøkene og forsvinner inn i fantasiland. Og at de ofte forstår andre bedre (Camilla).

Dermed kunne også deltakerne som uttalte å ha vært lite bevisst på tematikken å sette deres erfaringer med skjønnlitteratur i klasserommet i en empatisammenheng.

4.3.2 Tidsbruk

Uavhengig av bevissthetsnivå var gruppen enige om at lesing av skjønnlitteratur for empatisk utvikling bør få mer plass i klasserommet. Spesielt gjaldt dette lærerne som hovedsakelig benyttet kortere skjønnlitterære fortellinger eller utdrag. De var enige om at de kunne prioritert hele bøker. Flere mente likevel dette ikke er problemfritt å gjennomføre:

Da skal du være ganske trygg i lærerprofesjonen og ha litt erfaring og vite at «nå legger jeg bort dette for nå skal vi lese denne boken». Og så må en ha nok timer i en klasse. [...]. En timelærer er mer begrenset i å finne disse rommene (Birgitte).

Trygghet i profesjonen innebar å kunne legge bort planlagte opplegg til fordel for empatiutvikling gjennom skjønnlitteratur.

Flere mente progresjonstekning stod i veien for prioriteringen, og at dette var tydelig hos nyutdannede lærere. «En føler gjerne som ung nyutdannet at en blir opphengt i progresjonstenkning i starten. Da blir det vanskeligere å omprioritere» (Birgitte). Flere var enige. Birgitte delte videre at hun fort glemte å sette litteraturen i et empatiperspektiv:

Det blir sånn at «nå skal vi lære om replikker, nå skal vi lære pangstart og rolig start og vi skal lære disse ulike tingene», og så brukes skjønnlitteraturen for å lære det, og ikke bare for å lese, nyte og samtale om den.

Deltakerne som hadde vært lengre i yrket fant ikke prioriteringen like utfordrende, men skjønte at en kunne tenke slik. Alle var enige om at å gjøre elevene «klare» kunnskapsmessig for ungdomsskolen dominerer.

Gruppen var enige om at skoleledelsen også spilte en rolle i prioriteringen. Det stod sentralt at «en ikke hele tiden skal måtte forsvare virksomheten, men at ledelsen ser at det er verdifullt» (Frida). Videre sa de at for en timelærer i norsk blir det vanskelig å forsvare å bruke én eller flere timer til lesing: «Det er begrenset hvor lenge en gidder å forsvare det når de ikke ser verdien i det» (Frida). På samme tid kom det ikke fram eksempler på at ledelsen ikke har sett arbeid med skjønnlitteratur som verdifullt.

Emilie fortalte at en kunne jobbe med det periodevis. Eksempelvis brukte hun både norsk- og samfunnsfagtimer til lesing av skjønnlitteratur med juletema i førjulstiden. Hun var kontaktlærer og stod friere til omprioritering:

Jeg tenker at det handler om å tenke helhet selv om en har en periode med lesing av én bok. Det trenger ikke gå på bekostning av resten av faget. Så jeg tenker en kan forsvare det med god margin, og når det i tillegg står så tydelig i læreplanen. Da kan en si «vet du hva, det står faktisk her» (Emilie).

Utdraget hun refererer til er fra det tverrfaglige temaet Demokrati og medborgerskap (LK20, Vedlegg 1). Oppsummerende sa Frida at «alle er vell enige om at skjønnlitteraturen bør få mer plass, men å ta steget og gi den det kan være utfordrende». Gruppen var enige om dette.

5 Diskusjon og tolkning av resultater

5.1 Læreplan og praksis

5.1.1 Nytte og danning

Aase (2019) sitt poeng om at den instrumentalistiske posisjonen kan komme til å nedprioritere norsk som kultur- og dannelsesdag til fordel for rene ferdigheter (s. 17) viste seg i intervjuet å fremdeles være av betydning. Det er ikke vanskelig å forestille seg at den instrumentalistiske- og den dannelsesrelaterte posisjonen kan komme til å gå på bekostning av hverandre. I intervjuet kom det, ikke så overraskende, fram at den instrumentalistiske virket å ha en høyere status enn den dannelsesrelaterte. Blant annet fant flere av informantene det vanskelig å prioritere utvikling av empati når mer «målbare» ferdigheter som er forankret i læreplanen også skal jobbes med. Av kompetansemålene som ble nevnt var det tydelig at disse er å regne som «rene ferdigheter», og kan knyttes opp mot literacy. Selv om empati, medfølelse og kreativitet alltid har blitt regnet som sentrale verdier i norskfaget legger gjeldende læreplan opp til stor grad av metodefrihet (Nyhus & Talsethagen, 2019, s. 132). Dette kan ha konsekvenser for lærernes prioritering av empatiutvikling, noe jeg kommer tilbake til under drøftingen av handlingsrommet i LK20 (kap. 5.1.3).

Selv om striden i norskfaget kan sies å ha hatt positive følger om en ser på profesjonaliseringen av norsklærere og fagdidaktisk forskning innen faget (Aase, 2019, s. 25), kan en antyde tegn til at estetiske og dannelsesorienterte sidene ved faget med fordel kan presiseres og tematiseres. Progresjonstenkningen som intervjudeltakerne uttalte å finne dominerende bærer tydelig preg av dette. I lys av diskursene og lærernes uttalelser kan det se ut til at nytteperspektivet dominerer, spesielt på de øvre trinnene på barneskolen, da på bekostning av danning – som empati gjennom skjønnlitteratur inngår i. Dette er også i tråd med uttalelsen til Rogne (2021) om at norsk som opplevingsfag og gleden ved litteratur og språk er ute med Kunnskapsløftet (s. 75). En kan ikke hevde ut fra funnene i denne studien at elementene er helt ute, men en kan se en antydning til at de blir nedprioriterte til fordel for det som omtales som «rene ferdigheter». På samme tid var det tydelig at både norsk som opplevingsfag og gleden av litteratur var til stede blant lærernes prioriteringer, men da i varierende grad. For enkelte så det ut til at skjønnlitteraturen hovedsakelig ble benyttet for å nå spesifikke «målbare» kompetansemål, noe som ble brukt til å rettferdiggjøre å kun lese utdrag av skjønnlitterære bøker, eller kortere hefter utformet med spesifikke hensikter. Selv om en kunne se en tendens til individ-norsken som Rogne (2021) mener karakteriserer faget

på 2000-tallet (s. 75), viste det felles dannelsesprosjektet seg i lærernes arbeid med klassemiljøet, og prioriteringen deres av ferdigheter som de mente elevene måtte ha for å bli fungerende samfunnsmedlemmer.

5.1.2 Demokrati og medborgerskap

Da lærerne ble presentert for utdraget fra det tverrfaglige temaet Demokrati og medborgerskap i læreplanen for norskfaget (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3-4, Vedlegg 1) var det flere som uttrykte at de var overrasket over at dette aspektet ved skjønnlitteratur ble så konkret uttrykt. Uten at *empati* eksplisitt ble nevnt i utdraget brakte de det selv på banen i denne sammenheng. Dette kan indikere at lærerne ikke hadde lest empatiaspektet inn i læreplanen tidligere, i vert fall ikke i sammenheng med demokrati. Én informant uttalte at hun så det som lett å forsvare arbeidet med tematikken når det stod så tydelig i læreplanen. Dette er noe Nussbaum (2016) støtter når hun også sier at undervisning i verk som fremmer medlidenhet og den litterære forestillingsevnen er en lett praksis å forsvare (s. 43). Ifølge henne kan øving i å gjøre antakelser om andres sinn som skjønnlitteraturen tilbyr, føre til samfunnsdeltakelse og fellesskap (Nussbaum, 2016, s. 31). Dette regnes som viktige egenskaper innen et demokrati, og disse kunnskapene kombinert kan brukes til å forsvare arbeidet med skjønnlitteratur innen det tverrfaglige temaet Demokrati og medborgerskap. En viktig faktor for at skjønnlitteraturen skal ha denne effekten er at leseren må kunne bry seg om den (Nussbaum, 2016, s. 34). Dette viste seg å stå sterkt hos informantene, og de beskrev mange fremgangsmåter de benyttet seg av for å få elevene interessert i bøker, og skape engasjement for litteraturen.

Fremgangsmåtene ble ikke begrunnet fra et empatiperspektiv, men heller gjennom at økt engasjement for lesing kan gjøre elevene til bedre lesere. Dette mente de både demokratiet og arbeidslivet krever. Engasjementet kan hevdes å være et resultat av emosjonell transport, noe Bal og Veltkamp (2013) hevder er viktig for utvikling av empati. De fant at lav emosjonell transport førte til lavere empati over tid (s. 8), noe som viser viktigheten av engasjementet for skjønnlitteraturen i sammenheng med utvikling av empati. Engasjementet kan føre til at en ser karakterene med et rikt indre følelsesliv som omverdenen ikke har fullstendig tilgang til. Dette kan lære elevene respekt for det skjulte innholdet, og utvikle deres syn på andre som fullstendige mennesker (Nussbaum, 2016, s. 31). Nussbaum (2016) understreker at en sentral del av å være en samfunnsborger er at en vil tenke over og forsøke å forstå andre mennesker på tvers av ulikheter (s. 55). Hun mener at dette er litteraturens viktigste bidrag når det

kommer til samfunnsborgernes liv – at den kan skjerpe forestillingsevnen slik at en blir mer mottakelige for andre mennesker (Nussbaum, 2016, s. 55-57). Videre sier Andersen (2011) at om vi ikke evner å føle det andre føler, vil ikke demokratiet vårt være velfungerende (s. 19). Funnene fra denne studien tyder på samme tid på at informantene så gode leseferdigheter som mer avgjørende for demokratiet enn en velutviklet empatisk evne. Dette kom tydelig fram da flere av deltakerne var enige når det ble eksplisitt uttrykt at den viktigste begrunnelsen for lesing av skjønnlitteratur var at elevene skulle bli dyktige lesere fordi samfunnet og demokratiet krever dette. Vektleggingen av engasjement for skjønnlitteratur i dette arbeidet er likevel noe som støtter empatiutvikling. Dermed legger de trolig opp til empatiutvikling implisitt i arbeidet med å øke elevenes engasjement for skjønnlitteratur.

At lærerne ikke hadde sett utdraget fra læreplanen inn i et empatiperspektiv før intervjusituasjonen hindrer ikke fordelene arbeidet de gjør medfører for utviklingen av empati. Det betyr heller at de har arbeidet med denne mellommenneskelige egenskapen implisitt. Dette vises blant annet gjennom at valgte tematikk de mente kunne skape forståelse for mennesker i andre situasjoner, noe den i og for seg gjør ved at den gir elevene mulighet til å sette seg inn i følelseslivet til mennesker de ikke fullstendig identifiserer seg med (Nussbaum, 2016, s. 34). De kom også med eksempler på arbeid med tematikk som mobbing og kulturmøter gjennom skjønnlitteratur, og disse er noen av temaene Cain (2021) hevder trolig vil fremkalle empati og forbedre Theory of Mind i større grad (s. 76). Dermed jobber lærerne med skjønnlitteratur på en måte som er tjenlig for empatien, for å tjene demokratiet, selv om arbeidet først og fremst ble begrunnet ut fra umiddelbare utfordringer i klassen og at elevene må bli gode lesere. Om empatiutbyttet hadde blitt større om lærerne jobbet med dette som et uttalt mål kan ikke funnene fra denne studien si noe om.

5.1.3 Handlingsrommet i LK20

Lærerne uttalte eksplisitt, uavhengig av bevissthetsnivå rundt skjønnlitteraturens potensiale til utvikling av empati, at arbeidet bør ha en større plass i klasserommet. Når utdraget fra det tverrfaglige temaet Demokrati og medborgerskap ble lest for dem, var gruppen enige om at det ikke ville være vanskelig å forsvare arbeidet. På samme tid listet de trygghet i yrket som en forutsetning for prioriteringen. De mente at det var vanskelig å gjøre denne typen prioritering som nyutdannet og fersk i yrket. For informantene dette angikk var det tydelig at *progresjonstenkning* spilte en sentral rolle, da spesielt for de som jobbet mest på mellomtrinnet. I dette la de presset på å nå alle kompetansemål før ungdomsskolen. Det kom

fram at flere fant det vanskelig å prioritere å lese bøker for utvikling av mellommenneskelige evner når andre, mer «målbare», kompetansemål som beskriving, fortelling, argumentasjon, skriving for hånd og på tastatur og bruk av fagspråk «skal» være på plass etter endt 7. trinn (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 7-8). Noen av lærerne benyttet gjerne kortere skjønnlitterære utdrag som eksempeltekster for å lære elevene skriveteknikker. Utvikling av empati gjennom skjønnlitteratur krever blant annet at elevene får nok innblikk i fortellingen til å kunne utlede fiksjonelle karakterers følelser fra handlinger og direkte tale, og deres forståelse for hverandres følelser (Nikolajeva, 2013a, s. 107). Å lese utdrag og i etterkant gjennomføre eksempelvis samtaler om skillet mellom pangstart og rolig start vil trolig ikke ha denne effekten. Det blir på samme tid stilt krav om at lærernes arbeid skal kunne måles (Bergem, 2014, s. 111), og dette viste seg å legge føringer for prioriteringer. Samtidig hersket det enighet om at trygghet i yrket gjorde det enklere å omprioritere etter behov, og at faktorer som antall timer de hadde med en klasse i løpet av uken var av betydning for hvor komfortable de var med å legge bort de mer «målbare» kompetansene til fordel for de mindre «målbare».

Noe som ble knyttet opp mot progresjonstenkingen, og som viste seg som betydningsfullt for prioriteringen i de ulike fagene er *skoleledelsen*. Dette var det tydelig enighet om i gruppen. Det ble ytret at om ledelsen ikke ser verdien i lærernes praksis, er det begrenset hvor lenge de er villige til å forsvare den. Begrepet *handlingsrom* benyttes om lærerens pedagogiske frirom som de selv fyller etter rammene lagt for yrkesutøvelsen (Bergen, 2015, s. 110). Det kom ikke fram eksempler på tilfeller hvor de ikke hadde fått benyttet dette handlingsrommet som de ville i sammenheng med bruk av skjønnlitteratur for utvikling av elevenes empati, men det var tydelig at de hadde dette i tankene. Ledelsen vil, i forlengelsen av skoleeier, ønske innsyn og kontroll over virksomheten, men det er på samme tid forventet at læreren skal inneha kompetanse innen sitt fag som gjør dem kapable til å legge til rette for læring (Grutle, 2018, s. 45). På samme tid vil det trolig være en fordel at lærernes virksomhet er tydelig forankret i læreplanen, noe som også kom tydelig fram i intervjuet gjennom lærernes engasjement for det nevnte utdraget fra LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3-4). Det kom blant annet fram at flere ikke så problem med å forsvare arbeid med empati gjennom skjønnlitteratur i lys av dette. Dette kan antyde respekt for at deres virksomhet må kunne forsvares ovenfor ledelsen.

For at lærerne med rette skal kunne fylle sitt handlingsrom med lesing av skjønnlitteratur for utvikling av elevenes empati, krever dette at deres kunnskap rundt tema er forankret i

forskning på feltet og i læreplanen. Blant deltakerne var det tydelig at kunnskap om- og erfaring med temaet varierte. Mens én lærer delte at grunnen til at hun takket ja til å være med på intervjuet var fordi hun følte hun hadde erfaringer med tematikken, var det flere som delte at de ikke hadde mye kunnskap om det. Én lærer delte at hun nok var over gjennomsnittet opptatt av det, og begrunnet dette med fordypningen hun selv hadde valgt under utdanningen. På samme tid var det enighet i gruppen om at når de tenkte over egen praksis i lys av empatisk utvikling, kunne de se at måten de brukte skjønnlitteratur på gjerne kan oppnå dette, men at dette ikke var noe de eksplisitt hadde i tankene. Noe som opplevdes interessant var at tematikken var kjent for alle deltakerne, men da i varierende grad. Dette kan si noe om både prioriteringer i lærerutdanningen og hvor oppdaterte lærerne har holdt seg på forskning gjort under- og i etterkant av utdanningen. Utvikling av elevenes empati (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9) og, mer spesifikt, utvikling av elevenes empati gjennom skjønnlitteratur (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3-4), er nevnt i læreplanteksten. I tillegg legger LK20 opp til stor metodefrihet, tillater lærerne å organisere undervisningen på mange måter og gir stort rom for å være kreative i yrket (Nyhus & Talsethagen, 2019, s. 132). På denne måten vil det til en viss grad være opp til lærerne hvor stor plass de estetiske og kreative sidene får i norskfaget, grunnet åpne rammer. Lærernes handlingsrom er altså av betydning i arbeidet med empatiutvikling gjennom skjønnlitteratur.

5.2 Lærernes utvalg av skjønnlitteratur

5.2.1 Identifikasjon

Det stod sentralt for lærerne i utvalget av skjønnlitteratur til elevene at tematikken skulle treffe elevenes interessefelt, noe som ble knytt opp mot en større grad av identifisering med fortellingen. At litteraturen sammenfaller med barnas interessefelt mente de bidro til at engasjementet for boken opprettholdes, det lot dem prosessere situasjoner og følelser, og det kunne fungere som en inngang til samtale om situasjoner som eleven hadde opplevd eller gikk gjennom. Blant annet kom dette fram da en informant uttalte at om elevene finner trøst i litteraturen, valgte hun gjerne ut skjønnlitteratur deretter. Dette indikerer at lærerne i denne sammenhengen begrunner arbeidet med skjønnlitteratur ut fra egenverdien litteraturen har for eleven selv, framfor arbeid med utvikling av elevenes mellommenneskelige evner, og da det felles dannelsesprosjektet. Spesielt i utvalget av skjønnlitteratur til individuelle elever var det tydelig at det mest sentrale for dem var å bidra til leseglede, og det ble indikert at identifisering kunne bidra til dette.

Informantene var enige om at de så en tydelig tendens til at de yngre elevene trekker slutninger mellom bøkene og eget liv. Likevel var det spesielt én av lærerne, Dina, som fortalte at det var viktig for henne at de yngste elevene ble eksponert for så mye ulik skjønnlitteratur som mulig. På denne måten kunne de finne ut hva de faktisk liker. Nikolajeva (2013a, s. 97) og Pino og Mazza (2016, s. 10) påpeker at en stor fordel ved lesing av skjønnlitteratur er at leseren får mulighet til å identifisere seg med fortellingen uten mulige negative konsekvenser ved involveringen. Identifisering bidrar til at leseren sympatiserer med karakterene, eller at de opplever historien som om de går gjennom den selv. Dette er blitt hevdet å være en fordel når det kommer til utvikling av leserens empatiske evne (Oatley, 1999, referert til i Bal og Veltkamp, 2013, s. 2). Ifølge denne forskningen kan en si at prioriteringene informantene gjorde i utvalget av skjønnlitteratur for enkeltelever er fordelaktig for utviklingen av elevenes empatiske evne. Dette selv om prioriteringene ikke blir gjort med et eksplisitt mål om å utvikle denne evnen.

Forskning på feltet har vist at leseren uansett identifiseringsnivå lærer noe om hva livet kan gjøre med mennesker (Nussbaum, 2016, s. 34). Noen teoretikere hevder likevel at for utvikling av empati vil det være mer fruktbart om leseren ikke identifiserer seg fullstendig med karakterene (Nikolajeva, 2013a, s. 101; Nussbaum, 2016, s. 34). Grunnen er at identifiseringen vil være begrenset at leserens erfaringer, noe Nikolajeva (2013a) hevder ikke alltid fører til utvikling av empati. Leserens vil aldri vite sikkert hva andre tenker og føler, men en skal likevel kunne være nysgjerrige på det (s. 101). Lærernes vektlegging av elevenes interessefelt, og da gjerne allerede opparbeidede erfaringer, blir i denne sammenhengen problematisk. Å leve gjennom de samme erfaringene i litteraturen vil ifølge dette synet ikke føre til mer forståelse, og dermed heller ikke empatisk utvikling. På samme tid poengterte de selv at skjønnlitteraturen kunne tilføre nye perspektiver og mer forståelse for andre, en egenskap de hevdet å benytte seg av i noen sammenhenger. Om dette skal kunne oppnås kan ikke det leste være gjennomgående gjenkjennbart for elevene da dette ikke fører til ny kunnskap. Ifølge Nikolajeva (2013a) kan skjønnlitteraturen forberede elevene på håndtering av empati og tankelesing i det virkelige liv (s. 96) selv om de vet at det de leser er fiksjonelt (Nikolajeva, 2013b, s. 250). Denne fordelingen så informantene i bruk av skjønnlitteratur i klasserommet da det ble sagt at selv om elevene vet at det de leser ikke er ekte, kan det relateres til virkelig levd liv. Dermed kan det se ut til at deltakerne hadde eksplisitt kunnskap

om identifiseringens rolle i lesingen, men var lite bevisste på når og med hvilken hensikt de la opp til ulik grad av identifisering.

Den individuelle identifiseringen tydet ikke å spille en like stor rolle for lærerne under utvalget av bøker til høytlesing. Her var det flere som i valg av tematikk tok i betraktning hva klassemiljøet som helhet kunne dra nytte av. Sentralt her stod det at skjønnlitteraturen kunne bidra til å skape forståelse for mennesker i ulike situasjoner. Å identifisere seg fullstendig med karakterene vil ikke føre til dette. Eksempler de kom med er mobbeofre, mennesker med helsemessige utfordringer og mennesker utsatt for rasisme. Alle disse temaene er av typen Cain (2021) hevder trolig fremkaller empati og forbedrer Theory of Mind i større grad (s. 76). Selv om empati ikke ble nevnt eksplisitt i denne sammenhengen, var det tydelig at dette perspektivet ble ivaretatt. Slutningen trekkes ved at forståelse for andres tanker og følelser her viste seg som et sentralt innsatsområde for dem, og flere satt igjen med en opplevelse av at elevene eksempelvis tenkte mer over språkbruken sin ovenfor hverandre etter at en skjønnlitterær bok med tematikk som rasisme eller mobbing hadde blitt lest for dem. Dermed hadde disse lærerne oppnådd en holdningsendring hos elevene som kan ha kommet fra empatisk utvikling.

Flere av lærerne fortalte at de hadde brukt litteratur i arbeid med klassemiljø. Et eksempel som kom fram var et opplegg som inkluderte en litterær samtale etter høytlesing av en bok som tok for seg tematikken mobbing, noe klassen hadde hatt utfordringer med. Her forsøkte informanten å knytte den nye forståelsen ovenfor andre opp mot elevene selv og/eller klassens situasjon. Hun forsøkte da å sette kunnskapen inn i en livsnær kontekst for elevene. I eksempelet hadde klassen etter samtalen konkludert med at det ikke er greit å slå andre. Læreren forsøkte da å knytte dette opp mot situasjonen i klassen gjennom å eksplisitt spørre dem om dette er et problem de mente klassen hadde. På denne måten mente de skjønnlitteraturen bidrar til at elevene reflekterer over egne handlinger, gjennom å utvise empati for karakteren i fortellingen. Dette viser at lærerne i utvalget av bok til høytlesing ikke prioriterte at enkeltelever skulle fullstendig identifisere seg med fortellingen, men spisset gjerne perspektivet fra det kollektive til det individuelle. På denne måten oppmuntrer de til identifikasjon i etterkant av lesingen. Som nevnt er teoretikerne inkludert i denne avhandlingen splittet når det kommer til dette, og Nikolajeva (2013a) hevder blant annet at en uansett skal kunne være nysgjerrig på andres tanker og følelser. Likevel er det et kjennetegn blant uerfarne lesere at de identifiserer seg med karakterene (s. 101). Identifikasjon sammen

med emosjonell involvering er to prosesser som ifølge Oatley (1999, 2002) fører til at leserne kan *endre seg* som en konsekvens av skjønnlitteraturen (referert til i Bal & Veltkamp, 2013, s. 3). Disse prosessene kommer av narrativ transport, noe lærerne implisitt virket å være opptatt av. Dette viste seg gjennom at engasjementet elevene viste under høytlesing var av betydning for dem, og hadde noe å si for hvordan de gikk videre i etterarbeidet. Engasjementet er i seg selv av betydning for utvikling av empati, og er blant annet grunnen til at skjønnlitteratur påvirker empatien mer enn sakprosa (Bal & Veltkamp, 2013, s. 3).

5.2.2 Skjønnlitteraturens vanskelighetsgrad

Cain (2021) hevder at selv om barnebøker er mindre komplekse enn skjønnlitteratur for voksne (s. 70), er de å regne som en rik ressurs for både lærere og foreldre i arbeidet med emosjonell og moralsk utvikling hos barn (Cain, 2021, s. 68). Likevel fant en studie fra 2021 at skjønnlitteraturens vanskelighetsgrad spiller en rolle i empatiutviklingen. Her kom forskerne fram til at lesere av skjønnlitteratur som de betegnet som «utfordrende», ut fra Flesch-Kincaid Grade Level (Isakoglou et. al., s. 425), rapporterte høyere nivåer av narrativ transport enn lesere av «enkel» skjønnlitteratur. I graderingen ble elevenes forventede nivå vektlagt, noe som tydeliggjorde at hva som regnes som «utfordrende» og «enkelt» vil variere. I intervjuet kom det fram at vanskelighetsgraden på skjønnlitteraturen var av betydning for lærerne. De var opptatt av at hver enkelt skulle lese litteratur som både utfordret dem til å bli bedre lesere og bidro til leseengasjement. Likevel uttalte informantene å oppleve utfordringer med å finne skjønnlitteratur til elever på de øvre trinnene på barneskolen med lesevaner, eller som av andre grunner ikke kunne lese skjønnlitteratur formmessig tilpasset deres aldersgruppe. Studien fra 2021 viste at den narrative transporten korrelerte med individuelle empatiske tendenser, og ble påvirket av positive følelser fremkalt av fortellingen og tilhørende vanskelighetsgrad (Isakoglou et. al., 2021, s. 427). Lærerne uttalte å finne det krevende å finne bøker med en passende vanskelighetsgrad formmessig med en tematikk som eldre elever på barnetrinnet fant engasjerende – noe som i forlengelse påvirker nivået av narrativ transport. Det kom fram flere forslag om lytting av lydbok, et perspektiv som ikke er blitt vektlagt i denne studien. Flere av kvalitetene ved skjønnlitteratur som fører til empatiutvikling er også representert i lydbøker, men ikke den leste tekstens vanskelighetsgrad i form av setning- og ordlengde slik det graderes i Flesch-Kincaid Grade Level (Isakoglou et. al., 2021, s. 425). Flere av informantene påpekte at en også i noen sammenhenger vil at elevene skal *lese* tekst. Dette ble igjen knyttet opp mot samfunnets behov for borgere som kan

å lese. Dermed består den uttalte problematikken med skjønnlitteraturens tematikk for elevene med svakere leseevner.

5.2.3 Flukten fra hverdagen: Narrativ transport

Gjennom intervjuet ble det flere ganger nevnt at det ofte er elever med tydelige sosiale utfordringer i skolehverdagen som leste de mest komplekse litterære verkene. Lærerne var enige om at disse elevenes leseglede ofte opprettholdes lengre enn for de andre elevene. Dette begrunnet de med at disse elevene gjerne har et behov for «flukten» fra hverdagen som skjønnlitteraturen kan by på. Erfaringsdelingen avdekket også at disse elevene gjerne viste en tendens til å bli «opplukt» av litteraturen. Green og Brock (2000) hevder at når en blir «tapt» i historien distanserer en seg fra virkeligheten både fysisk og subjektivt (s. 701-702). Dermed vil dette kunne være observerbart. I forlengelse mente lærerne disse ofte viste en større evne til å forstå menneskene rundt seg, noe som kan knyttes opp mot empatisk utvikling. Også lærerne som sa de var lite bevisste på sammenhengen mellom empati og skjønnlitteratur kunne i intervjusituasjonen knytte paralleller mellom elever som leste mye og evnen til å forstå dem rundt seg. Dette er i tråd med det Kidd & Castano (2017) sier om Theory of Mind. De hevder at å kunne engasjere seg i fiksjon er å regne som en alternativ måte å utvikle denne kapasiteten, om en ser bort fra mellommenneskelige interaksjoner. De vektlegger viktigheten av livstidseksponeering av fiksjon (s. 1). Dette er noe lærerne legger til rette for gjennom arbeidet med å engasjere elevene i skjønnlitteratur fra en tidlig alder. Funnet til Bal og Veltkamp (2013) belyser viktigheten av engasjement, og i forlengelse narrativ transport. De fant at lav emosjonell transport førte til lavere empati over tid (s. 8). Dette indikerer at lærernes prioritering av å engasjere elevene i litteraturen spiller en betydelig rolle i utviklingen av elevenes empati gjennom sjangeren.

En av lærerne i intervjuet knyttet flukten opp mot egne observasjoner av barn som leker det de opplever for å bedre kunne forstå det. Flere av lærerne uttalte å ha opplevd at elevene leker for å prosessere følelser og spesifikke situasjoner som de gjerne ikke klarte å sette ord på. Ifølge Öhman (2012) kan lek «[...] også være å gjøre noe uforståelig mer begripelig eller å takle en opplevelse. Barn utforsker forskjellig atferd og hvilken påvirkning det har på andre. De utforsker følelser og humør og sinnsstemninger» (s. 96). Öhman hevder videre at leken gir barna en anledning til å både skape, omskape og utforske måten de anser seg selv og andre (2012, s. 96). Dette knytter hun direkte opp mot empati når hun kaller leken for «empatiens inngangsport» (Öhman, 2012, s. 167). Det viktigste her er barnas innlevelse i rollene, og

perspektivtakingen som trengs for å kunne forhandle og bytte om innholdet til rollen med de andre i leken, og gjensidigheten som fordres gjennom leken (Öhman, 2012, s. 167). Dette kan knyttes opp mot den narrative transporten, hvor innlevelse i litteraturen er en nødvendighet.

Forskning viser at narrativ transport er viktig for at leserens empati skal utvikles gjennom lesing av skjønnlitteratur (Green & Brock, 2000; Mar, Oatley, Hirsh, dela Paz & Peterson, 2006; Mar, Oatley & Peterson, 2009; Mar, Oatley, Djikic & Mullin, 2011, Bal & Veltkamp, 2013). Nussbaum (2016) knytter innlevelse opp mot den litterære forestillingsevnen, og sier denne er av betydning for tilgang til egne følelser og engasjement for litterære karakterers skjebner (s. 31). Begge disse bidrar til empatisk utvikling, og gjør at vi blir mer mottakelige for andre mennesker (Nussbaum, 2016, s. 55-57). Erfaringer en får med andres liv vil kunne skjerpe evnen til å forstå andre (Andersen, 2019, s. 14), og dette kan ses i sammenheng med Öhmans beskrivelse av lek som «empatiens inngangsport» (2012, s. 167). At lærerne hadde bemerket seg en klar sammenheng mellom lesingen og lekens betydning for den observerbare empatien var likevel overraskende, og sier noe om at de gjerne har en større implisitt bevissthet om empatisk utvikling gjennom skjønnlitteratur enn de uttalte eksplisitt.

5.3 Arbeid med skjønnlitteratur i klasserommet

Et av eksemplene informantene kom med på etterarbeid var å skrive brev fra karakterenes perspektiv, noe Skarðhamar (2011) kaller *tekstbasert skriving*. Dette hevder hun kan stimulere til empati (s. 88). Elevene får mulighet til fantasiutfoldelse innen gitte rammer, og øvelsen blir kreativ og intellektuell med rom for fantasi og følelser. De blir utfordret til å se hendelser fra andres perspektiv, og øvelsen kan innebære perspektivskifte innen fortellingens persongalleri (Skarðhamar, 2011, s. 88). Å sette seg inn i karakterenes tanker og følelser gjennom skriving kan trolig ha den samme funksjonen som samtale, da dette kan gi elevene de samme utfordringene. Den litterære samtalen stakk seg også ut som en sentral måte å arbeide med skjønnlitteraturen på for både å fremme utvikling av empati, og å kartlegge elevenes empatiske forståelse. Hvordan læreren skal gå frem for å støtte den litterære samtalen er et omdiskutert tema, og blir sett på som en litteraturdidaktisk utfordring (Sommervold, 2011, s. 36). Ifølge Sommervold (2011) er det ikke en selvfølge at hver elev vil føle seg hjemme eller henge med i forestillingsverdenen som klassen konstruerer i fellesskap (s. 36). Dermed vil det være utfordrende å få alle elevene engasjerte i samtalen – både fordi fortellingen ikke vil oppleves like interessant for alle, og fordi spørsmålene i etterkant/under lesingen ikke treffer dem. Det kom fram i intervjuet at flere av lærerne var bevisste på dette og lå mye tanke i

utvalget av høytlesingsbøker. Å skape engasjement rundt litteraturen viste seg som sentralt, men å engasjere alle vil naturligvis være ekstremt utfordrende.

Under den estetiske lesingen ble det ofte vektlagt tematikk som klassemiljøet kunne tjene på, og da gjerne korte skjønnlitterære fortellinger med klassemiljø som innsatsområde og tilhørende spørsmål til den litterære samtalen i etterkant. Disse spørsmålene ble beskrevet av deltakerne som «ledende», men flere mente likevel de kunne nyttiggjøres for å sette samtalen i gang. Ifølge Kidd og Castano (2017) gjør litterær fiksjon at leseren lener seg på ToM i større grad fordi karakterenes rundhet gjør at leseren vurderer, gjør og justerer tolkninger av karakterenes mentale tilstander (2017, s. 19). Om ikke disse fortellingene med tilhørende spørsmål gir rom for denne vurderingen og tolkningen vil trolig ikke elevenes empati styrkes i vesentlig grad. Som vist i 2022 har lærere en tendens til å indikere at det kun er én måte å forstå teksten på selv om det gjerne er refleksjon som er hensikten med den litterære samtalen (Fredwall, s. 145). Dette kan ha vært tilfellet da intervjuet avdekket at en av deltakerne, etter å ha lest en bok med tematikk passende for klassens situasjon, stilte spørsmålet om klassen hadde denne utfordringen. Spørsmålet kan, avhengig av situasjonen, invitere til refleksjon og resonnement, og dermed regnes som det Dysthe (1995) betegner som et autentisk spørsmål (s. 214). Det kan være av betydning om utfordringen med mobbing ble adressert for første gang gjennom litteraturen. Da hadde spørsmålet trolig ikke hadde hatt et åpenbart svar for elevene. Det kan da ha fungert autentisk ved at det forutsatte tenkning og artikulering av forståelse og innsikt som kunne vært både foreløpig og mangelfull. Dette kunne videre satt i gang en tankeprosess som kunne ført til økt forståelse (Dysthe, 1995, s. 214), og i forlengelse kan økt empatisk forståelse. Om klassen på den andre siden hadde en åpenbar utfordring med mobbing som er blitt adressert tidligere, vil dette spørsmålet kunne regnes som «ledende», og ikke føre til empatisk utvikling i stor grad. Spørsmålet deltakeren nevnte kan uansett regnes som det Skarøhamar (2011) kaller et overføringsspørsmål, da det forsøker å knytte paralleller mellom fiksjonen og det virkelige liv (s. 83-84). Disse kan bidra til å skape forståelse for andre ved at fortellingen blir satt i en livsnær kontekst uten at den er begrenset til elevenes erfaringsverden. Dette er fordi deltakerne i gruppen kan utfylle hverandres tankerækker, noe Nikolajeva (2013a) hevder er mer tjenlig for empatisk utvikling enn fullstendig identifikasjon (s. 101). Leseren kan da oppnå større tilgang til teksten, og de kan gjøre oppdagelser som ellers ville forblitt taus.

Selv om Skarðhamar (2011) ikke tar for seg ledende spørsmål og konsekvensene disse kan ha for den litterære samtalen, kan det tenkes ut fra det hun skriver om engasjement og refleksjon at en samtale med kun disse ikke vil vært fruktbart. Dermed kan en konkludere med at disse ledende spørsmålene med fordel kan byttes ut med spørsmål som i større grad legger opp til refleksjon og resonnering. Lærerne delte også eksempler på bruk av både identifikasjonsspørsmål og overføringsspørsmål (se kap. 6.1.1), uten å eksplisitt bruke disse begrepene. Det virket derimot ikke som om de hadde et bevisst forhold til hvilken type spørsmål de stilte, utenom å poengtere at spørsmål som «hvorfor var han lei seg?» til en fortelling hvor dette kommer eksplisitt fram, er å regne som ledende.

Ut fra lærernes uttalelser ser det ut til at det i fortellingene hvor de ledende spørsmålene oppleves naturlig å stille, blir karakterenes følelser *fortalt* og ikke *vist*. Dette kan være grunnen til at spørsmålet tar et steg videre fra å identifisere følelsen, og heller går til årsak. Selve identifiseringen av følelsen er en viktig del av leseopplevelsen for utviklingen av elevenes empati (Nikolajeva, 2013a, s. 107). Å sette en enkel etikett på en følelse, fortelling, er i tillegg mindre engasjerende enn å benytte seg av et videre register av narrative handlinger for å vise (Nikolajeva, 2013a, s. 99). Som nevnt er engasjement en viktig del av empatiutviklingen gjennom skjønnlitteraturen (Bal & Veltkamp, 2013, s. 8; Kidd & Castano, 2017, s. 1). Det kan altså se ut til at verken fortellingene eller spørsmålene som blir benyttet i disse situasjonene bidrar til utvikling av empati i stor grad.

6 Avslutning

6.1 Konklusjon

Formålet med denne studien er å gi et bidrag til forskningsfeltet i form av ny kunnskap om skjønnlitterær lesing i norskfaget og hvilke erfaringer lærere har med å bruke skjønnlitteratur for å utvikle elevenes empatiske evne. Ett av forskningsspørsmålene jeg stilte var hvordan lærerne begrunner arbeidet med skjønnlitteratur for utvikling av elevenes empatiske evne. Et hovedfunn er at lærerne i utvalget brukte empatisk utvikling gjennom skjønnlitteratur i arbeid med klassemiljø. Her valgte de skjønnlitterære bøker med tematikk som klassen hadde utfordringer med, og forsøkte å utvide elevenes forståelse både under og etter lesing gjennom samtale og tekstbasert skriving. Alle i fokusgruppen mente å ha observert at elevene som leste mye skjønnlitteratur viste tendens til å ha større forståelse for menneskene rundt seg, og viste følgende større empatisk evne. Ifølge lærerne var det også disse elevene som ofte leste de mest komplekse skjønnlitterære verkene. Det hersket bred enighet om at disse elevene gjerne var de som leste for å oppleve en *flukt* fra hverdagen, noe som kan knyttes opp mot narrativ transport. Opplevelsen av at disse elevene viste en mer velutviklet empatisk evne var ikke overraskende, da livslang eksponering for skjønnlitteratur har vist å ha denne effekten (Mar et al., 2006, referert til i Kidd og Castano, 2017, s. 1). Det opplevdes likevel som overraskende at lærerne uttrykte å ha observert dette i den graden de hadde.

Det neste forskningsspørsmålet omhandler hvordan lærerne arbeider med empati i klasserommet gjennom skjønnlitteratur. Det andre hovedfunnet indikerer at selv om lærernes bevissthet rundt dette perspektivet ved lesing av skjønnlitteratur var varierende, hadde alle deltakerne arbeidet med skjønnlitteraturen på en måte forskning viser bidrar til utvikling av empati. Blant annet prioriteringen av få elevene engasjerte i litteraturen kan knyttes opp mot narrativ transport, som har vist seg som viktig i utvikling av empati gjennom skjønnlitteratur (Bal & Veltkamp, 2013, s. 87). Prioriteringen viste de blant annet gjennom bruken av høytlesing og i utvalget av skjønnlitteratur. På samme tid viste det seg at deltakerne var mindre bevisste på i hvilken grad- og i hvilke sammenhenger de ville at elevene skulle identifisere seg med litteraturen. Dette kan være av betydning for elevenes empatiutbytte etter lesingen. Lærerne benyttet seg også gjerne av utdrag eller kortere skjønnlitterære bøker i arbeidet med klassemiljø som er skapt for denne hensikten. Her så det ut til at karakterenes følelser ofte ble *fortalt* og ikke *vist*. Litteraturdidaktiske teoretikere presentert i denne oppgaven antyder at hele skjønnlitterære bøker hvor karakterenes følelser blir *vist*

(Nikolajeva, 2013a, s. 99) og litterære samtaler preget av autentiske spørsmål (Dysthe, 1995, s. 214) er mest tjenlig for empatisk utvikling, men lærernes arbeid kan likevel trolig føre til økt forståelse for andre mennesker.

Det tredje forskningsspørsmålet tar for seg plassen deltakerne mente lesing av skjønnlitteratur for empatisk utvikling har i skolen i dag. Det tredje hovedfunnet er at deltakerne med minst tid i yrket uttalte å finne det krevende å finne rom til å prioritere arbeidet med lesing av skjønnlitteratur for empatisk utvikling. Det var manglende *trygghet i yrket* de mente gjorde det utfordrende å legge bort literacy-aspektet til fordel for dannings. Lærerne med mer tid i yrket mente å være tryggere i prioriteringen av å eksempelvis lese lengre skjønnlitterære bøker om de vurderte det som nyttig enten for klassemiljøet eller fordi de så at engasjementet for lesing var tidvis lavt. Videre ble dette knyttet opp mot skoleledelsen, da lærernes praksis i klasserommet må kunne forsvares overfor dem. Etter at et utdrag fra læreplanen (LK20, Vedlegg 1) for norskfaget, under det tverrfaglige temaet Demokrati og medborgerskap, ble lest opp for dem var deltakerne likevel enige om at presiseringen gjør det enkelt å forsvare praksisen.

Målet med denne masterstudien har vært å besvare følgende problemstilling: *Hva er norsklæreres erfaringer med bruk av skjønnlitteratur for utvikling av elevenes empatiske evne på barneskolen?* Oppsummert kan dette besvares slik: Lærerne viste seg å være bevisste på dette perspektivet ved skjønnlitteratur i større eller mindre grad. De fleste kunne vise til eksempler på måter de hadde arbeidet med det på. De viste til bruk av både den litterære samtalen og tekstbasert skriving i bearbeiding av tekstene de leste. Flere av lærerne i intervjuet var enige om at det kunne være vanskelig å prioritere dette arbeidet over mer «målbare» kompetanser. Alle deltakerne mente likevel at utvikling av empati gjennom skjønnlitteratur burde få mer plass i skolen enn det har i dag.

6.2 Videre forskning

Jeg håper denne studien kan gi et innblikk i hvordan norsklærere på barneskolen begrunner lesing av skjønnlitteratur for empatisk utvikling, hvordan det arbeides med empatisk utvikling gjennom skjønnlitteratur og hvilken plass arbeidet har i skolen i dag. Studien gir innsikt i 6 læreres uttalte erfaringer med temaet, men det kunne vært nyttig å gjennomføre flere fokusgrupper for et større sammenligningsgrunnlag (Halkier, 2010, s. 40).

Ett hovedfunn er at flere lærere brukte utvikling av empati gjennom skjønnlitteratur i arbeid med klassemiljø. Flere opplevde å ha oppnådd god effekt av dette. Med denne bakgrunnen kan det være interessant å undersøke lærernes undervisning fra andres perspektiv, eksempelvis observasjon. På denne måten kunne en sagt noe om hva som fungerer, ikke fungerer og hvorfor det er slik (Dalland, Bjørnstad & Andersson-Bakken, 2021, s. 125). Dette materialet kan ikke si noe om dette, da intervjuet kun kan produsere kunnskap om lærernes uttalte opplevelse. Den litterære samtalen stakk seg ut som en sentral arbeidsmåte, og en nærmere undersøkelse av hvilke spørsmål som blir stilt for å stimulere til utvikling av empati, og hvordan elevene responderer på disse, kunne ført til nyttig kunnskap.

Et annet perspektiv det kunne vært interessant å undersøke, er læreverkene som benyttes i norskfaget, og hvordan dette legger opp til empatisk utvikling gjennom skjønnlitteratur. Her kunne en tekstanalyse med fokus på tekstens form og innhold (Widén, 2015, referert til i Postholm & Jacobsen, 2018, s. 163) benyttes. Spesielt én av deltakerne i intervjuet delte at hun gjerne brukte korte fortellinger som er skapt med bedring av klassemiljø som et eksplisitt mål. Spørsmålene som hørte med disse, ble beskrevet som «ledende». Med bakgrunn i dette kunne det vært relevant å se på hvilke typer tekster som er å finne i skoleverket og hvilke oppgaver som hører med disse. Hvordan legger disse opp til empatisk utvikling?

6.3 Didaktiske implikasjoner

Studien gir innsikt i 6 norsklærere på barneskolens erfaringer med bruk av skjønnlitteratur for utvikling av elevenes empatiske evne. Innen «erfaringer» er det lagt vekt på begrunnelsene de har for arbeidet, fremgangsmåter og plassen de opplever at arbeidet har i skolen i dag. Studien belyser bruk av skjønnlitteratur i norskfaget og oppmuntrer til bruk av sjangeren basert på én evne – empatisk forståelse. Funnene hevder jeg har relevans for både praktiserende norsklærere, lærerstudenter innen norskdidaktikk og skoleledelsen gjennom at den legger opp til bevisstgjøring og refleksjon rundt egen praksis.

Den første didaktiske implikasjonen jeg vil nevne er identifiseringens rolle i utviklingen av empati gjennom skjønnlitteratur. Selv om lærerne var bevisste på fordelene ved at elevene møtte nye perspektiver i litteraturen ble identifisering fremdeles tungt vektlagt. Dermed kan

det se ut til at lesing av skjønnlitteratur med tematikk som kan utvide elevenes erfaringsgrunnlag med fordel kan gis mer plass.

Den neste didaktiske implikasjonen angår den litterære samtalen. Selv om lærerne kom med eksempler på bruk av autentiske spørsmål, viste de lite refleksjon rundt hvilke spørsmål de benyttet og hvorfor. Studien indikerer at det i samtalen må gis rom for elevenes tolkninger og at lærerne ikke burde operere med en forståelse av en «fasit»-måte å forstå teksten på. Dette vil kunne føre til at elevenes engasjement svekkes og i forlengelse grunnlaget for empatisk utvikling. I tillegg viste det seg at flere brukte skjønnlitterære utdrag eller korte bøker med tilhørende spørsmål skapt med styrking av klassemiljøet som hensikt. Denne studien indikerer at å gi rom for lesing av hele skjønnlitterære bøker som gir elevene et gjennomgående grunnlag til å sette seg inn i karakterenes tanke- og følelsesverden er mer nyttig for empatiutvikling.

Engasjementet for lesing viste seg som et sentralt innsatsområde for deltakerne. Dette er positivt korrelert med empatiutvikling gjennom skjønnlitteratur. Å legge opp til narrativ transport har vist seg som fundamentalt for empatisk utvikling, da mangel på dette har vist lavere empati over tid (Bal & Veltkamp, 2013, s. 87). Om elevene opplever store utfordringer med å finne skjønnlitteratur som fanger dem, noe det kom fram i intervjuet at mange hadde utfordringer med, og dermed leser store mengder litteratur som ikke leder til narrativ transport, kan dette føre empatien i en uønsket retning. Å veilede elevene i å finne litteratur som interesserer dem bør dermed stå sentralt i lærernes arbeid med skjønnlitteratur.

Referanseliste

- Aarnes, A. (1977). *Litterært leksikon: Begreper og betegnelser. Teori – Kritikk – Historie* (3. utg.). Kunnskapsforlaget.
- Aase, L. (2019). Et fag i strid med seg selv. I M. Blikstad-Balas & K. R. Solbu (Red.), *Det (nye) nye norskfaget* (123-144). Fagbokforlaget.
- Andersen, P. T. (2011). Hva skal vi med skjønnlitteratur i skolen? *Norsklæreren*, 2, 15-22.
<https://docplayer.me/383073-Hva-skal-vi-med-skjonnlitteraturen-i-skolen.html>
- Andersen, P. T. (2019). *Forstå fortellinger: Innføring i litterær analyse*. Universitetsforlaget.
- Andersen, P. T., Mose, G. & Norheim, T. (2012). Litteratur og litteraturvitenskap. I P. T. Andersen, G. Mose & T. Norheim (Red.), *Litterær analyse: En innføring* (s. 9-26). Pax Forlag.
- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis: En håndbok for masterstudenter*. Cappelen Damm Akademisk.
- Bakken, J. & Andersson-Bakken, E. (2016). Forståelser av skjønnlitteratur og sakprosa i norskfagets oppgavekultur. *Tidsskriftet Sakprosa*, 8(3). 1-36. <https://doi.org/10.5617/sakprosa.3669>
- Bal, P. M. & Veltkamp, M. (2013). How Does Fiction Reading Influence Empathy? An Experimental Investigation on the Role of Emotional Transportation. *PLOS ONE*, 8(1). 1-12.
<https://doi.org/10.1371/journal.phone.0055341>
- Barbour, R. (2007). *Doing focus groups*. SAGE Publications Ltd.
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Cappelen Damm Akademisk.
- Bergem, T. (2014). *Læreren i etikkens motlys: Innføring i yrkesetisk tenkning og praksis* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Bjerke, C. & Johansen, R. (2017). *Begynneropplæring i norskfaget*. Gyldendal Akademisk.
- Blikstad-Balas, M. & Dalland, C. P. (2021). Forskningsdesign – hva må du tenke på når du skal planlegge et forskningsprosjekt? I E. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 21-46). Universitetsforlaget.
- Bloor, M., Frankland, J., Thoms, M. & Robson, K. (2000). *Focus Groups in Social Research*. SAGE Publications.
- Cain, M. A. (2021). Children's Books for Building Character and Empathy. *Journal of Invitational Theory and Practice*, 21, 68-94. <https://doi.org/10.26522/jitp.v21i.3516>

- Dalland, C. P., Bjørnstad, E. & Andersson-Bakken, E. (2021). Observasjon som metode i barnehage- og klasseromsforskning. I E. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 125-152). Universitetsforlaget.
- Djikic, M., Oatley, K. & Moldoveanu, M. (2013). Reading Other Minds: Effects of Literature on Empathy. *Scientific Study of Literature*, 3(1). 28-47. <https://doi.org/10.1075/ssol.3.1.06dji>
- Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserommet: Skrivning og samtale for å lære*. Ad Notam Gyldendal.
- Ekspertgruppa om lærerrollen. (2016). *Om lærerrollen: Et kunnskapsgrunnlag*. Fagbokforlaget.
- Eriksen, H. & Svanes, I. K. (2021). Kategorisering og koding i intervju- og observasjonsforskning. I E. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 287-304). Universitetsforlaget.
- Fangen, K. (2022, 6. september). *Kvalitativ metode*. De nasjonale forskningsetiske komiteene. <https://www.forskningsetikk.no/ressurser/fbib/metoder/kvalitativ-metode/>
- Fossheim, H. J. (2015, 12. august). *Konfidensialitet*. <https://www.forskningsetikk.no/ressurser/fbib/personvern/konfidensialitet/>
- Fossheim, H. J. (2015, 17. juni). *Samtykke*. De nasjonale forskningsetiske komiteene. <https://www.forskningsetikk.no/ressurser/fbib/personvern/samtykke/>
- Fossheim, H. J. & Ingierd, H. (2015). *Taushetsplikt*. De nasjonale forskningsetiske komiteene. <https://www.forskningsetikk.no/ressurser/fbib/personvern/taushetsplikt/>
- Fredwall, I. E. (2022). Læreres erfaringer med litteratur i begynneropplæringen og tekstutforskningens plass. I I. E. Fredwall, E. A. Moseid & S. Slettan (Red.). *Elevene og litteraturen: Estetisk lesing på barnetrinnet* (s. 133-153). Cappelen Damm Akademisk.
- Green, M. C. & Brock, T. C. (2000). The Role of Transportation in the Persuasiveness of Public Narratives. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79(5). 701-721. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.79.5.701>
- Grutle, B. (2018). *Profesjonsfelleskap og skoleutvikling: Lærere som lærer*. Cappelen Damm Akademisk.
- Hagen, E. B. (2003). *Hva er litteraturvitenskap*. Universitetsforlaget.
- Halkier, B. (2010). *Fokusgrupper*. Gyldendal Akademisk.

- Hamre, P. (2014). *Norskfaget og skjønnlitteraturen: Ein studie av norskfaglege normtekstar 1739-2013* [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Bergen]. Norwegian Open Research Archives. <https://core.ac.uk/works/19284152>
- Hansen, A., Cottle, S., Negrine, R. & Newbold, C. (1998). *Mass Communication Research Methods*. Red Globe Press.
- Hjardemaal, F. R. & Jordell, K. Ø. (2011). Danning og profesjonsutdanning. *Uniped*, 34(3), 5-19. <https://www.idunn.no/doi/abs/10.18261/ISSN1893-8981-2011-03-01>
- Holm, U. (2010). *Empati – å forstå menneskers følelser*. Gyldendal Akademisk.
- Isakoglou, F., Multhaup, K. S., Munger, M. P., & Eiler, B. A. (2021). The Effects of Genre and Reading Difficulty on Narrative Transportation: The Mediating Role of Affect. *Psi Chi journal of psychological research*, 26(4), 422-429. <https://doi.org/10.24839/2325-7342.JN26.4.422>
- Keen, S. (2006). A Theory of Narrative Empathy. *NARRATIVE*, 14(3). 207-236. <http://www.jstor.org/stable/20107388>
- Kidd, D. & Castano, E. (2017). Different Stories: How Levels of Familiarity With Literary and Genre Fiction Relate to Mentalizing. *Psychology of Aesthetics, Creativity & the Arts*, 11 (4), 474-486. <http://dx.doi.org/10.1037/aca0000069>
- Kinge, E. (2014). *Empati: Nærvær eller metode?* Gyldendal Akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>
- Mar, R. A., Oatley, K., Hirsh, J., dela Paz, J. & Peterson, J. B. (2006). Bookworms versus nerds: Exposure to fiction versus non-fiction, divergent associations with social ability, and the simulation of fictional social worlds. *Journal of Research in Personality*, 40(5). 694-712. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2005.08.002>
- Mar, R. A., Oatley, K., Djikic, M. & Mullin, J. (2011). Emotion and narrative fiction: Interactive influences before, during and after reading. *Cognition & Emotion*, 25(5). 818-833. [10.1080/02699931.2010.515151](https://doi.org/10.1080/02699931.2010.515151)

- Mar, R. A., Oatley, K. & Peterson, J. B. (2009). Exploring the link between reading fiction and empathy: Ruling out individual differences and examining outcomes. *Communications*, 34. 407-428. [10.1515/COMM.2009.025](https://doi.org/10.1515/COMM.2009.025)
- Morgan, D. L. (1997). *Focus Groups as Qualitative Research* (2. utg.). SAGE Publications.
- Myhr, A. B. (2021). Empati i norskfaget, men ikke hjemme. *Litteratur og sårbarhet* (s. 31-52). Universitetsforlaget. <https://doi.org/doi:10.18261/9788215054537-2021-02>
- Nerdrum, P. (2002). Om empati. I M. H. Rønnestad & von der Lippe, A. (Red.), *Det kliniske intervjuet* (s. 74-100). Gyldendal Akademisk.
- Nikolajeva, M. (2012). Reading other People's Minds Through Word and Image. *Children's Literature in Education*, 43(3). 273-291. [10.1007/s10583-012-9163-6](https://doi.org/10.1007/s10583-012-9163-6)
- Nikolajeva, M. (2013a). «Did you feel as if you Hated People?»: Emotional Literacy Through Fiction. *New Review of Children's Literature and Librarianship*, 19(2). 95-107. <https://doi.org/10.1080/13614541.2013.813334>
- Nikolajeva, M. (2013b). Picturebooks and emotional literacy. *The Reading Teacher*, 67(4). 249-254. <https://doi.org/10.1002/trtr.1229>
- Nussbaum, M. C. (2016). *Litteraturens etikk*. Pax Forlag.
- Nyhus, J. Ø. & Talsethagen, A. S. (2019). Skrape i overflata eller drukne i djupet? – Eit forsøk på å forstå djupnelæring. I M. Blikstad-Balas & K. R. Solbu (Red.), *Det (nye) nye norskfaget* (123-144). Fagbokforlaget.
- Öhman, M. (2012). *Det viktigste er å få leke*. Pedagogisk Forum.
- Pino, M. C. & Mazza, M. (2016). The Use of «Literary Fiction» to Promote Mentalizing Ability. *PLoS ONE*, 11(8). 1-14. [10.1371/journal.pone.0160254](https://doi.org/10.1371/journal.pone.0160254)
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Ritchie, N. (2002). *Martin Luther King og borgerrettskampen i USA*. Libretto forlag.
- Rogne, M. O. (2021). Den nye læreplanen (L20) i historisk perspektiv. *Norsklæreren*, 45(2). 58-77. https://static1.squarespace.com/static/5d00b418d9cad80001fc3882/t/60d1d5925e44e9603a21efcd/16243644466899/VA_MagneRogne%232.2021.pdf
- Rosenblatt, L. M. & Modern Language Association of America. (1995). *Litterature as exploration* (5. utg.). Modern Language Association of America.

- Skarðhamar, A-K. (2011). *Litteraturundervisning: Teori og praksis* (3. Utg.). Universitetsforlaget.
- Sommervold, T. (2011). Læreren og den litterære samtalen. Om å legge til rette for litterær og diskursiv tenkning i klasserommet. *Norsklæreren*, 4(11). 32-41.
<https://www.researchgate.net/publication/301560497>
- Spradley, J. P. (1979). *The Ethnographic Interview*. Wadsworth Publishing Co Inc.
- Stokke, R. S. & Tønnessen, E. S. (2018). Barnet og litteraturen. I R. S. Stokke & E. S. Tønnessen (Red.), *Møter med barnelitteratur: Introduksjon for lærere* (s. 17-31). Universitetsforlaget.
- Tønnessen, E. S. (2007). Bøker for hver enkelt og for fellesskapet. I M. Lillesvangstu, E. S. Tønnessen & H. Dahll-Larsson (Red.), *Inn i teksten – ut i livet: Nøkler til leseglede og litterær kompetanse* (s. 37-59). Fagbokforlaget.
- Tønnesson, J. L. (2012). *hva er SAKPROSA* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Ulland, G. (2018). Litteratur i begynneropplæringen. I R. S. Stokke & E. S. Tønnessen (Red.), *Møter med barnelitteratur: Introduksjon for lærere* (s. 259-281). Universitetsforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (06. 12. 2004). *Resultater fra PISA 2003*. Universitetet i Oslo, Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/PISA-2003---resultatene-2004/>
- Wicklund, B. (2022). Litterær kompetanse og litteraturdydidaktikk. I A. S. Larsen, I. Sørensen & B. Wicklund (Red.). *Norsk 5-10: Litteraturboka* (2. utg., s. 15-30). Universitetsforlaget.

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Fase I: Rammesetting

1. Løs prat (5 min)
 - **Skrive navnelapper**

- **Servere litt mat og drikke**

2. Informasjon (5 min)
 - **Ønsker velkommen**

- **Introduserer meg selv**

- **Sier litt om temaet for samtalen:**

Den skal handle om skjønnlitteratur i skolen, grunnene til at praktiserende norsklærere vektlegger- eller ikke vektlegger dette, og hva de vektlegger. Etter hvert kommer det til å rettes fokus mot én spesifikk funksjon forskning sier at lesing av skjønnlitteratur kan ha, og hva de tenker om dette. Respondentene har blitt informert på forhånd om at det er denne funksjonen som vil stå i fokus. Samtalen kommer da til å omhandle hvordan denne vektlegges i arbeid med skjønnlitteratur i skolen. Formålet med intervjuet er å få fram deres opplevelse, erfaringer og synspunkter i forhold til skjønnlitteraturarbeid i norskfaget, med et særskilt fokus på utvikling av den empatiske evnen.

- **Sier noe om hva et fokusgruppeintervju er, og hva det brukes til:**

I et fokusgruppeintervju er ikke målet å komme fram til et fasitsvar, og det er ikke noe rett og galt svar på noe som helst. Her inviteres det til meningsutveksling om et tema, og målet er å få fram motstridende og samlende oppfatninger (Befring, 2015, s.76). Metoden fungerer godt til å finne ut hva mennesker gjør, hvor de gjør det, når, med hvem samt å få fram opplevelser, og hvordan disse opplevelsene påvirker det videre arbeidet (Haliker, 2010, s. 10). I tillegg vil denne metoden kunne fungere til å finne ut av normer for grupper sin praksis og for fortolkninger (Bloor, Frankland, Thoms & Robson, s. 4-7, referert til i Haliker, 2010, s. 11).

- **Svarer på spørsmål om noe er uklart**

3. Formaliteter (5 min)

- Ber om muntlig samtykke til å ta opp samtalen. Dette selv om de har formelt samtykket tidligere, i forbindelse med deltakelse.

- Jeg bruker lydopptak da det vil være hensiktsmessig å sikre data best mulig. Det er bare meg selv og eventuelt veileder som vil ha tilgang til dette. Når intervjuet er ferdig transkribert, vil opptaket slettes.

- Gå gjennom kjøreregler: 1) Deltakerne må lytte til hverandre. 2) Deltakerne må vise hverandre respekt. 3) Deltakerne uttrykker egen mening selv om den kan være ulik de andre sin. 4) Deltakerne grunngir egen mening når de er uenige. 5) Moderator fungerer som gruppeleder

- Svarer på spørsmål om noe er uklart
- Starter lydopptaket

Fase II: Erfaringer

4. Åpningsspørsmål (5 min):
 - Føler dere at elevene deres er glade i å lese?
 - Merker dere stor forskjell mellom elevene på dette punktet?
 - Hvilket forhold føler dere at de har til skjønnlitteratur?
 - Tror dere at det er mange som leser skjønnlitteratur hjemme?
 - Tror dere at mange leser skjønnlitteratur på eget initiativ? (Foreldres rolle?)
5. Overgangsspørsmål (10 min):
 - Hvilket utbytte tenker dere at ligger i lesing av skjønnlitteratur?
(- Hvorfor skal elevene lese skjønnlitteratur?)
 - Hva er dere opptatt av i arbeidet med skjønnlitteratur?
 - (Hvordan jobber dere med skjønnlitteratur?)

Fase III: Fokusering

6. Nøkkelspørsmål (20 min):

Spørsmål 1: **Refleksjon rundt skjønnlitteraturens evne til utvikling av empati**

Forskning har vist at lesing av skjønnlitteratur bidrar til å utvikle elevene sin evne til å leve seg inn i det andre føler og utvikle empati. Snakk litt om dette.

- Er denne effekten noe dere har tenkt over i arbeidet deres med skjønnlitteratur i klasserommet?
- Hvordan?
- Ser dere på dette som en god grunn til å vektlegge lesing av skjønnlitteratur på barnetrinnet?
- Hva tror dere er grunnen til at skjønnlitteratur kan ha denne effekten?

Spørsmål 2: **Erfaring med empati i klasserommet**

Snakk om deres erfaringer med empati blant elevene deres i klasserommet.

- Hva gjør dere om dere merker mangel på empati hos enkeltelever?
- Ser dere det som relevant å supplere med lesing av skjønnlitteratur i dette arbeidet?

Spørsmål 3: **Transportering**

Hva er dere opptatt av når dere vurderer skjønnlitterære bøker til enkeltelever, høytlesing, eller annet arbeid?

- Tenker dere at det er viktig at elevene kan identifisere seg med skjønnlitteraturen de leser?
- Å identifisere seg med fortellinger kalles gjerne «transportering», og en del forskning har vist at dette spiller en rolle for at evnen til empati skal kunne utvikles gjennom lesingen. Hva tenker dere om dette?

Spørsmål 4: **Demokrati og medborgerskap**

Viser utdraget fra læreplanen: Under det tverrfaglige temaet «demokrati og medborgerskap» i norskfaget, kan vi lese at «Lesing av skjønnlitteratur og sakprosa gir elevene innblikk i andre menneskers livssituasjon og utfordringer. Dette kan bidra

til at de utvikler forståelse, toleranse og respekt for andre menneskers synspunkter og perspektiver, og det kan legge grunnlag for konstruktiv samhandling».

- Del tankene dere har rundt dette utdraget i sammenheng med lesing av skjønnlitteratur

- Hva tenker dere om empatiens rolle i samfunnet?

Spørsmål 5: Skjønnlitteratur og empati i skolen – framover

- Tenker dere at sammenhengen mellom skjønnlitteratur og empati burde være et fokusområde i skolen?

- Hvorfor/Hvorfor ikke?

7. Oppsummering (5 min)

- Oppsummere det som har kommet fram

- Sjekke om jeg har forstått det riktig

- Spørre om de vil legge til noe, eller har spørsmål

- Takke for deltakelse

Vedlegg 2: Informasjonsskriv etter mal fra NSD

Vil du delta i forskningsprosjektet «En studie av norsklæreres refleksjon rundt skjønnlitteraturens evne til utvikling av empati»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å utforske læreres refleksjon rundt skjønnlitteraturens evne til utvikling av empati, og hvordan dette kan brukes i klasserommet. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelsen vil innebære for deg.

Formål

Formålet med dette prosjektet er å undersøke læreres refleksjon rundt skjønnlitteraturens evne til utvikling av empati. Jeg er interessert i å finne ut av hva norsklærere er opptatt av i arbeidet med skjønnlitteratur, hvilke erfaringer dere sitter med, og hvordan dere bruker disse erfaringene i det videre arbeidet. I tillegg er jeg interessert i å vite hvordan dere tenker en kan arbeide med skjønnlitteraturen for å fremme utvikling av empati.

Problemstillingen for forskningsprosjektet er som følger; «Hvilke refleksjoner har praktiserende norsklærere gjort rundt skjønnlitteraturens potensiale til utvikling av elevenes empatiske evner, og hvordan vektlegges dette i arbeidet med skjønnlitteratur i skolen?».

Forskningsprosjektet er min masteroppgave i norsk på grunnskolelærerutdanningen for 1-7 trinn på NLA Høgskolen.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

NLA Høgskolen er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Grunnen til at du får spørsmål om å delta, er at du jobber som lærer på barnetrinnet, og at du har norsk som ett av dine fag. Dette gjør at du sitter på tanker og erfaringer som jeg gjerne vil ha med som en del av prosjektet mitt. Kunnskap om sammenhengen mellom skjønnlitteratur og empati på forhånd er ikke ett krav.

Jeg skal finne 6 deltakere, og vil gjerne at du er en av disse.

Hva innebærer det for deg å delta?

Dersom du deltar i prosjektet, innebærer det at du blir med på et fokusgruppeintervju. Dette er en form for gruppeintervju, og det vil kun foretas ett intervju. Dette vil vare i rundt 45 minutter til 1 time, og gjennomføres over én dag. Per dags dato ser det ut til at intervjuet vil gjennomføres den 5. desember. Tidspunkt denne dagen kan dere komme med ønsker om.

Gjennom intervjuet vil jeg samle inn opplysninger om deres erfaringer med arbeid med skjønnlitteratur i klasserommet, hva dere vektlegger i dette arbeidet, og hva dere tenker om utvikling av empati gjennom lesing av skjønnlitteratur i klasserommet.

Opplysningene vil registreres gjennom lydopptak av intervjuet.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

Ved behandlingsansvarlig institusjon er det meg og veilederen min, Eline Margrete Hjellum, som vil ha tilgang til opplysningene.

Tiltak som vil gjøres for at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysningene:

- Behandling av personopplysningene
 - Intervjuet vil tas opp på diktafon som lånes av behandlingsansvarlig institusjon, NLA Høgskolen. I tillegg vil det tas opp på privat mobiltelefon, men da på Nettskjema.no sin diktafon-app.
 - Opplysningene vil lagres på min NLA-OneDrive.
- Sikkerhet
 - Personopplysningene vil oppbevares atskilt fra koblingsnøkkel.
 - Opplysningene vil anonymiseres fortløpende.
 - Opplysningene krypteres under lagring.
 - Det vil være adgangsbegrensning. Kun prosjektansvarlig, student (meg) og databehandler vil ha tilgang.
- Anonymiseringstiltak
 - Koblingsnøkkelen vil slettes når opplysningene er anonymisert.
 - Personidentifiserbare opplysninger vil fjernes, omskrives eller grovkategoriseres.
 - Lydopptak vil slettes når intervjuet er transkribert.
 - De registrerte vil ikke kunne identifiseres (direkte eller indirekte) i oppgaven.

Du som respondent vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen, men tanker og/eller erfaringer du deler under intervjuet vil du sannsynligvis kunne gjenkjenne selv. Samtidig vil det være et fokus på tanker som kommer frem fra gruppen som helhet, og kunnskap som blir konstruert av dere underveis i intervjuet. Det vil kontinuerlig tas i betraktning at enkeltindivid i prosjektet ikke skal kunne gjenkjennes, heller ikke av personer i deres sosiale nettverk.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 22. juli 2023.

Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger slettes. Dette gjelder navnelister, etter at du er blitt tildelt en kode i datasettet, slik at navnet ikke lenger er nødvendig informasjon. I tillegg vil lydopptaket slettes så snart intervjuet er transkribert.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra NLA Høgskolen har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

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

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

- NLA Høgskolen ved:
 - Veileder og prosjektansvarlig Eline Margrete Hjellum, +47 55536983, elinemargrete.hjellum@nla.no
 - Student Thea Gustavsen Uglum, +47 95994118, theauglum@hotmail.com
- Vårt personvernombud:
 - Inger-Johanne Gamlem Njau, +47 55540749, inger-johanne.njau@nla.no

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

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

Med vennlig hilsen

Eline Margrete Hjellum
(Forsker/veileder)

Thea Gustavsen Uglum

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Hvordan begrunner norsklærere arbeid med skjønnlitteratur i klasserommet? En studie av norsklæreres vektlegging av skjønnlitteraturens evne til utvikling av empati»? og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i fokusgruppeintervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Vurdering fra NSD



[Meldeskjema](#) / [Masteroppgave i grunnskolelærerutdanningen: Praktiserende norsk...](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
633388

Vurderingstype
Standard

Dato
12.10.2022

Prosjekttittel

Masteroppgave i grunnskolelærerutdanningen: Praktiserende norsk læreres refleksjon rundt skjønnlitteraturens evne til utvikling av empati

Behandlingsansvarlig institusjon

NLA Høgskolen AS

Prosjektansvarlig

Eline Margrete Hjellum

Student

Thea Gustavsen Uglum

Prosjektperiode

14.10.2022 - 22.07.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 22.07.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til den datoen som er oppgitt i meldeskjemaet.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

Personverntjenester vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32).

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!