

# MASTEROPPGAVE

## ***Danningsutvikling gjennom skjønnlitteratur:***

En studie om danningsutvikling basert på et undervisningsopplegg om *Gutten i den stripete pysjamasen* (2012)

Emilie Martinsen Nordhagen

15.05.2023

MAGLU med fordypning i norsk  
Fakultet for lærerutdanninger og språk



## Forord

Det føles veldig rart å nå skulle lukke dette Word-dokumentet, som jeg ikke har turt å lukke på over et år, i tilfelle alt skulle forsvinne. Det betyr også at denne stakkars pc-en endelig kan få hvile litt. Gjennom denne studien har jeg fått lov til å sette meg inn i et område jeg selv har stor interesse for, nemlig dannelsingsoppdraget i skolen. Gjennom lærerutdanningen og flere år med vikararbeid, har jeg kun hørt om ordet «danning», men jeg har aldri fått høre hvordan man kan drive med dannelsesutvikling ovenfor elevene. Derfor ønsket jeg å gjøre noe jeg selv anser som nytt, hvor jeg tok med meg både elever og en lærer for å lære mer om hvordan man kan bruke litterære verk i undervisningen, med tanke på dannelsespotensial.

Jeg vil takke mine to veiledere. Tusen takk til Marcus Axelsson og Christina Berg Tveitan. Takk for at du Marcus i februar 2022 ble med som min veileder, og hadde troen på prosjektet. Videre må jeg si tusen takk til Christina som også ble med på denne reisen, det siste halvåret. Dere to er en helt rå og unike - tusen takk for samarbeidet. Takk for tid, samtaler, raske svar, bekreftelse og gode råd på veien.

Jeg vil takke alle elevene som stilt opp på intervjuet. En spesiell takk til norsklæreren, som lot meg bli med. Dette har resultert i en mastergrad som inkluderer elevers perspektiv, lærerens refleksjoner og ikke minst kunnskap til hvordan jeg selv, og andre, kan arbeide med skjønnlitteratur i skolen.

Jeg ønsker å rette en hjertelig takk til min kjære samboer, som har holdt ut med meg og motivert meg det siste året. Takk til Marte, som har tilbragt utallige timer sammen med meg det siste halvåret, sammen med Simon og William, har dere hjulpet meg med å opprettholde motivasjonen når den har vært fraværende på masterrommet. Dere har gitt meg frustrasjon, kjærlighet, motivasjon, latter, tårer, energidrikk, samtaler, sjokolade og refleksjoner som har båret meg gjennom skriveprosessen. Tusen takk til Trine, som har vært min høyre hånd, med masse støtte. Til slutt vil jeg rette en stor takk til mamma og pappa. Det å komme på middager, gå turer, lufte hodet og gjøre alt annet, har vært helt toppers.

Til sist vil jeg si tusen takk til familie, venner, kollegaer og medstudenter som har heiet og støttet meg gjennom det siste året – jeg er glad for at jeg fikk dele dette året med dere alle!

Emilie Martinsen Nordhagen

## Sammendrag

Formålet med denne masteravhandlingen er å undersøke hvordan et undervisningsopplegg med skjønnlitteratur kan ha et danningspotensial overfor elevene. Studien baserer seg på Korsgaard og Løvlie (2003) sin teori om danning, som er delt i menneskets forhold til seg selv, samfunnet og verden samt inndeling i sosiale følelser, moralske følelser og emosjonelle følelser som er nedfelt i læreplanen og overordna deler (Nordahl et al, 2016; Ommundsen, 2013). For å svare på formålet i oppgaven velger jeg en kvalitativ tilnærming, hvor jeg intervjuet 14 elever og en lærer i 7. klasse på en skole i Norge. Et særlig viktig funn er at det å arbeide med dannelse kan gi muligheter og konsekvenser for lærere og elever som er med. På denne måten er det lærerens rolle å få elevene til å åpne seg for ulike holdninger, historier og erfaringer. Et funn er at når det er rom for dialoger og samtaler, åpner dette opp for elevenes deltakelse, som kan være en forutsetning for at undervisningsopplegget kan ha et danningspotensial. Mine funn viser at formålet læreren hadde med å «få med seg» alle elevene uansett sosioøkonomiske forholdet, blir oppfylt. Funn viser videre at elevene videre bruker deres forestillingsevne inn i andres situasjoner, hvor de mestrer det å sette seg inn i andres verden, deres følelser og deres egen historie. Informantene viser videre at de enklest trekkes mot å bruke en emosjonell side, når de snakker i intervjuene.

Gjennom funnene fra studien kan man se at for elevene er lesingen av litteratur, en erfaring fra de litterære samtale de har hatt i klasserommet hver uke sammen med norsklæreren, hvor deres forestillingsevne er sentral gjennom intervjuene. Elevene bruker videre verdenshistorien, for å kunne posisjonere seg og bruke erfaringer de har inn i forholdet til seg selv, samfunnet og verden, her ser man at kunnskap om historien fra nåtiden og fortiden er en fellesnevner i utsagnene deres. Lærere og pedagoger snakker mye om i skolen at undervisningen legger stor vekt på utdanningsoppdraget og at danningsoppdraget blir «glemt». Denne studien viser elevperspektivet hvor funnene tilsier at *alle* elevene kan ha tilegnet seg et danningspotensial etter gjennomført opplegg og hvor de har lest *Gutten i den stripete pysjamasen* (2012).

Nøkkelord: dannelse, danningsutvikling, skjønnlitteratur, lesing, empati

## Abstract

The purpose of this master thesis is to examine how a didactic project using fiction *The boy in the striped pajamas* (2012) as a point of departure potentially can contribute to students' development of *bildung* (see e.g. Klafli, 2001). The study is based on Korsgaard and Løvlie's (2003) theory about *bildung*, which is divided into the human's relationship with itself, society, and the world as well as the curriculum's division in social feelings, moral feelings, and emotional feelings, which is embedded in the curriculum and core curriculum parts (Nordahl et al, 2016; Ommundsen, 2013). To address the purpose of the thesis, I used a qualitative approach, where I interviewed 14 students and one teacher in a seventh grade class in a primary school in Norway. A particularly important finding is that working on *bildung* can provide opportunities and consequences for teachers and students who are involved in the project. It is the teacher's role to get the students to open up to different attitudes, stories, and experiences. An important finding is that when there is room for dialogue and conversations, it opens up for the students participation, which can be a premise for the *bildung* in the project. My findings show that the the teacher's purpose to «get everyone on board» regardless of socio-economic status, is fulfilled. The finding further shows that the students show how much they use their imagination, where they master the art of inserting themselves into the world of others, their feelings, and their stories. The students further show that they are more prone towards using an emotional side when they speak in the interviews.

The findings may indicate that for the students this is an experience from the literary conversations they had in the classroom every week with their Norwegian teacher, where their imagination was central. An important finding is that the students also use world history to be able to position themselves and use their experiences that they have on their relationship with themselves, the society, and the world. The students also use world history to be able to position on themselves and use experiences they have in their relationship with themselves, society, and the world. Here you can see that knowledge of history from the present and the past is a common denominator in their statements. Teachers and pedagogues talk a lot about the fact that teaching places great emphasis on the educational mission, and that the educational mission is «forgotten». This study shows the student's perspective, where the findings indicate that all students may have acquired an educational potential after completing the program, and where they have read *The boy in the striped pajamas* (2012)

Key word: *bildung*, development of *bildung*, imaginative literature, reading, empathy

# Innholdsfortegnelse

<b>Forord</b> .....	<b>II</b>
<b>Sammendrag</b> .....	<b>III</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>IV</b>
<b>1. Innledning</b> .....	<b>1</b>
1.1 Bakgrunn for oppgaven.....	2
1.2 Norsk som opplevels- og dannelsesfag.....	3
1.3 Problemstilling.....	5
1.4 Studiens struktur.....	6
1.5 Hovedtrekkene i det litterære verket.....	7
<b>2. Teoretiske utgangspunkter og tidligere forskning</b> .....	<b>9</b>
2.1 Dannelsesbegrepet.....	9
2.1.1 Dannelsesteoriens treenighet.....	11
2.1.2 Menneskets forhold til seg selv.....	11
2.1.3 Menneskets forhold til verden.....	12
2.1.4 Menneskets forhold til samfunnet.....	13
2.1.5 Operasjonell definisjon av danning.....	15
2.2 Meningsskapning gjennom skjønnlitteratur.....	15
2.3 Forholdet mellom danning og identitetsutvikling.....	18
2.4 Litteratursamtalens dannelsingspotensial.....	20
<b>3. Metode</b> .....	<b>24</b>
3.1 Kvalitativ metode.....	24
3.2 Fenomenologisk forståelse.....	25
3.3 Det kvalitative gruppeintervjuet.....	25
3.4 Utvelgelsen av informanter.....	26
3.4.1 Pilotering.....	27
3.5 Forarbeid og gjennomføring av intervju.....	28
3.6 Etterarbeid av intervjuene.....	30
3.6.1 Koding og kategorisering av data.....	31
3.6.2 Forskningsetiske refleksjoner.....	34
3.7 Undervisningsopplegget og dets gjennomføring.....	34
3.8 Forskningsprosjektets kvalitet.....	36
<b>4. Presentasjon, tolkning og diskusjon av funn</b> .....	<b>39</b>
4.1 Norsk lærerens intensjoner og elevenes refleksjoner.....	39
4.2 Dannelsingspotensialet for alle elever.....	41
4.3 Betydningen av elevens forestillingsevne.....	43
4.4 Arbeid med dannelse – muligheter og konsekvenser.....	47
4.5 Egne erfaringer, samfunnet og verden.....	49

4.6 En emosjonell dominans.....	54
4.7 Refleksjoner rundt moralske og etiske temaer, og utvikling av deres empati og sosiale kompetanse. ....	58
<b>5. Avslutning.....</b>	<b>64</b>
<b>6. Litteraturliste .....</b>	<b>67</b>
<b>7. Vedlegg .....</b>	<b>70</b>
<i>Vedlegg 1: Intervjuguide, elev.....</i>	<i>70</i>
<i>Vedlegg 2: Intervjuguide, lærer.....</i>	<i>71</i>
<i>Vedlegg 3: Samtykkeskjema, elev .....</i>	<i>75</i>
<i>Vedlegg 4: Samtykkeskjema, lærer .....</i>	<i>78</i>
<i>Vedlegg 5: Samtykkeskjema, rektor.....</i>	<i>80</i>
<i>Vedlegg 6: Søknad i NSD .....</i>	<i>82</i>

## 1. Innledning

I denne studien undersøker jeg hvordan et undervisningsopplegg om et skjønnlitterært verk på mellomtrinnet, kan bidra til danningsutvikling hos elevene. Studien tar utgangspunkt i John Boyne sin roman *Gutten i den stripete pyssjamasen* (2012) som undervisningsmateriale, hvor jeg vil undersøke hvordan dette undervisningsopplegget kan ha danningspotensiale overfor elever på mellomtrinnet gjennom gruppeintervjuer. Masteroppgaven vil fremme elevperspektivet rundt det aktuelle undervisningsopplegget, noe jeg vil gjøre gjennom intervjuer av både elever og deres norsklærer på trinnet. Undervisningsopplegget foregår tverrfaglig, hvor fagene norsk, engelsk, KRLE og musikk er inkludert, og alle fagene har temaer som andre verdenskrig, jødedommen og holocaust. Til tross for at undervisningsopplegget opprinnelig er et tverrfaglig undervisningsopplegg, vil jeg i min studie ha fokus på undervisningsopplegget som ble gjennomført i norskfaget med utgangspunkt i det skjønnlitterære verket. Formålet med studien er å vise et helhetlig perspektiv på danningspotensialet i undervisningsopplegget, samt kunne sammenlikne elevenes og lærerens refleksjoner med hverandre. I det første kapittelet i innledningen redegjør jeg nærmere for studien sin bakgrunn og struktur, og videre vil jeg trekke linjer mellom danning, skjønnlitteratur og norsk som opplevelsesfag.

Per Amundsen (2006) beskriver viktigheten av kunnskap i vårt kunnskapssamfunn, men understreker samtidig viktigheten av at kunnskap alene ikke er tilstrekkelig for å lykkes i livet (s. 87). Elevene kommer til skolen som «hele» individer, og skolen har en forpliktelse til å forholde seg til den menneskelige helheten, for å bidra til at elevene utvikler egne følelser, sosiale og kunnskapsmessige behov som kan gjøre dem til ansvarlige samfunnsborgere (Kunnskapsdepartementet, 2017). Danningsoppdraget og utdanningsoppdraget står likestilt i skolen, og på bakgrunn av denne likestillingen, kan det argumenteres for at det er viktig å utforske hvordan et undervisningsopplegg som inkluderer skjønnlitteratur kan bidra til danningsutvikling hos elevene (Kunnskapsdepartementet, 2017). Ved å utforske dette kan vi få en bedre innsikt i hvordan skolen kan møte elevenes behov for å utvikle seg som hele individer, og ikke bare som lærende.

## 1.1 Bakgrunn for oppgaven

Skolens styringsdokumenter gjenspeiler de grunnleggende verdiene, fordi verdiene bygger på respekt for menneskeverdet og naturen, åndsfrihet, nestekjærlighet, tilgivelse, likeverd og solidaritet (Opplæringslova, 1998, §1 –1). Verdiene fra opplæringslova (1998) blir ansett som grunnleggende for Norge som samfunn, og skal dermed være sentrale for individene både under og etter gjennomført skolegang (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 3). Jeg velger derfor å knytte disse verdiene som blir nevnt i opplæringsloven, inn i skolens dannelsesoppdrag. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 3) Disse verdiene gir et felles verdigrunnlag som er med på å forme elevenes være- og tenkemåter. Til sammen bidrar disse verdiene til å forme det som Laila Aase (2005) kaller for «et dannet menneske». Jan-Birger Johansen (2006) beskriver danning som den «prosessen som gjør individet til et selvstendig menneske som makter å forholde seg til samfunnets normer, moral, krav og en verdig og akseptabel måte» (s. 140). I norskfagets læreplan (Kunnskapsdepartementet, 2019) trekkes det frem at undervisning om litteratur og skjønnlitteratur kan være en innfallsvinkel som kan gi elever mulighet til refleksjon over verdier og normer, som videre trekkes inn i dagens samfunn. Dermed har norskfaget en sentral posisjon for elevenes danning, når dannelsesutviklingen ses i lys verdiene gjennom rammeverket i skolen (jf. Opplæringslova, 1998).

Begreper som «det sosiale», «det kognitive», «det moralske» og «det emosjonelle» er sider ved danning og utvikling som er nedfelt i overordnede mål og læreplaner (se Ommundsen, 2013, s. 1; Nordahl et al, 2016). Selv om oppdragene skal være «gjensidig avhengig av hverandre» (Kunnskapsdepartementet, 2017), hevder jeg at den kognitive siden har fått størst plass. Dette kan vi blant annet se i de fem grunnleggende ferdighetene som er nedfelt i læreplanen for alle fag i skolen, hvor det kognitive blir i størst grad vektlagt: «lesing, skriving, regning, muntlige ferdigheter og digitale ferdigheter» (Kunnskapsdepartementet, 2017). De grunnleggende ferdighetene er gjerne utgangspunkt for å se utvikling hos elevene og blir gjort om til en målbar enhet som kan vurderes. Derfor er det særlig også de kognitive ferdighetene som blir vektlagt i undervisningen, noe jeg selv har erfart gjennom jobb og praksis. Laila Aase (2010) stiller seg kritisk til denne vektleggingen av utdanningsoppdraget, hvor hun undrer om vi har et samfunn som ønsker danning, eller om kompetanselæring i samfunnet er tilstrekkelig for oss. Jeg tolker Aase dithen at når skoleverket fokuserer på kompetanse og måloppnåelse, så tar dette oppmerksomheten vekk fra hva elevene skal være og hvordan de



skal utvikle seg som mennesker. Aase (2013, s. 186) mener videre at det å lese en tekst ikke er en reell ferdighet i seg selv, fordi at teksten må leses i en kontekst og i forståelse av den kulturen verket befinner seg i. Derfor ønsket jeg å fokusere på hvordan et undervisningsopplegg kan aktualisere danningen ovenfor elever i skolen, og se på kommunikasjonen mellom danning og skjønnlitteratur i norskfaget. For å gjøre dette vil jeg undersøke hvordan undervisningsopplegget knyttet til *Gutten i den stripe pysjamasen* (2012) kan ha et danningspotensial for elever på mellomtrinnet.

## 1.2 Norsk som opplevelses- og danningsfag

Den nye læreplanen fra 2020, viser at innunder norskfagets relevans og sentrale verdier blir dannelsesbegrepet nevnt eksplisitt ved et tilfelle, og det er når norsk beskrives som et dannelsesfag: «Norsk er ett sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, danning og identitetsutvikling» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Danning og dannelse anses som synonymer (Språkrådet, 2023). Derfor vil jeg bruke disse to begrepene vekselvis gjennom denne oppgaven. En av måtene for å oppnå dannelsesutvikling er gjennom litteratur. Norskfaget skal videre lære elevene å lese og forstå ulike teksttyper fra ulike tider, samt å få innsikt og oversikt over litteratur. Litteraturlesing kan øke elevenes forståelsesevne, fordi det kan bidra til dannelsesutvikling og læring om seg selv, samfunnet og verden (jf. Nussbaum, 2016). Skjønnlitteraturen kan være en kilde til refleksjon over «[...] sentrale verdier og moralske spørsmål [...]» er et eksempel på en sentral kobling til danning (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Dette er relevant for min studie, som omhandler et undervisningsopplegg om skjønnlitteratur, dannelsespotensiale og refleksjon.

Norskfaget som et opplevelsesfag har vært en sentral del av dannelsesprosessen i skolen siden midten av 1960-tallet. Ideen om å gi elevene litterære og kulturelle opplevelser har vært en bærebjelke i skoleutviklingen og er fortsatt relevant i dag. Før vi går inn på den nyeste læreplanen og dens fokus, er det viktig å se på historien og hvordan dette aspektet har utviklet seg. På slutten av 1960- og 1970-tallet ble opplevelsene i norskfaget ansett som en vesentlig del av danningen. Dette kom tydelig frem i Mønsterplanen fra 1974, hvor et overordnet mål var å ta vare på leselysten og gjøre elevene glad i litteratur. Mønsterplanen la vekt på å styrke leselysten, og utvikle evnen til å oppfatte og oppleve estetiske og etiske verdier i litteraturen (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 96).

Norsk som opplevelsesfag ble videreført i læreplanene fra 1980, 1990 og 1997. I L97 understreket man norskfagets rolle i danningsutviklingen, fordi det ble sagt at ordene i tekster kan endre følelser, påvirke og vekke ulike reaksjoner hos leseren (Læremiddelsenteret, 1996, s. 111). Dette viser hvor viktig litteratur er for å forme elevenes tanker og skape både ulike og like felles verdiforankringer. Imidlertid ble norskfaget betegnet som et redskapsfag i LK06, noe som kan ses i sammenheng med PISA-undersøkelsen publisert fem år tidligere. Denne undersøkelsen viste overraskende dårlige resultater for norske elever. Likevel ble norsk som opplevelsesfag igjen styrket i den nye læreplanen, LK20. Her fremheves opplevelsesaspektet i kjerneelementene og flere kompetansemål (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Den nye læreplanen fremhever at dannelse også skjer gjennom opplevelser (Kunnskapsdepartementet, 2017). Denne formuleringen understreker viktigheten av de litterære og kulturelle opplevelsene som norskfaget kan tilby i elevenes dannelsesprosess. Gjennom å lese tekster for å oppleve, bli engasjert, undre seg og få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser, kan elevene utvikle seg og forme sine egne verdier og holdninger (Kunnskapsdepartementet, 2019). Norskfaget som opplevelsesfag spiller derfor en viktig rolle i å utdanne hele mennesket, ikke bare i forhold til ferdigheter og kompetanser, men også når det gjelder å fremme personlig vekst og dannelse (jf. Kunnskapsdepartementet, 2019). Viktigheten av opplevelser og dannelse i norskfaget er avgjørende for å utruste elevene med verktøyene og perspektivene de trenger for å navigere i en kompleks og stadig skiftende verden. I lys av dette har norskfaget som opplevelsesfag en lang og viktig tradisjon i dannelsesprosessen, noe som fortsatt er høyst aktuelt i dagens læreplan, LK20. Ida Lodding Gabrielsen og Marte Blikstad-Balas (2020, s. 95) hevder at gjennom felles lesning og diskusjon av skjønnlitteraturen elevene leser, så vil det være muligheter for dannelse. Dette innebærer at elevene vil kunne klare å gå i dybden, tolke og delta inn i et tolkningsfelleskap rundt litterære verk, som i denne studien er gjennom verket *Gutten i den stripete pysjamasen*. Ifølge Laila Aase (2005a, s. 39) handler dannelse om å lære noe av og i tekstene, og forstå seg selv, andre og verden i forhold til teksten. Det krever en utvikling for elevenes del som er påvirket av kulturen og tekstene, som gir elevene mulighet til å være med på ens egen utvikling. Aase (2005a) omtaler viktigheten av innholdet i tekster:

Det dreier seg ikke om å ha lært noe om, men å ha lært noe av og i tekstene. Det handler altså både om å mestre tekstkulturen og å forstå den gjennom å ha utviklet en metakunnskap om den norskfaglige kunnskapen. Og det dreier seg om å forstå seg selv i forhold til tekstkulturen. Det krever en identitetsutvikling som er påvirket av kulturen og tekstene, som igjen gir eleven mulighet til å være med å skape kultur (Aase, 2005a, s. 39).

Her knytter jeg Aase (2005a) sitt utsagn inn i Klafki (2001) sitt begrep om kategorial danning, som jeg vil tematisere i kapittel 2.1. Denne dannelsesdefinisjonen understreker danning som prosess og produkt. Gabrielsen og Blikstad-Balas (2020) poengterer derfor et sentralt ansvar norsklærere har, nemlig ansvaret for at elevene skal møte skjønnlitteratur i skolen (s. 95). Aase (2005a) gjør oss oppmerksom på norskfaget sitt store dannelsespotensial, nemlig at norsklærere har et sentralt ansvar med tanke på at norsk er et av de fagene som elevene møter på skjønnlitteratur i en skolekontekst. Derfor er det viktig å ivareta dannelsespotensialet, som også Aase(2005a), Gabrielsen og Blikstad-Balas (2020) og Ulland (2016) trekker frem. I forlengelsen av dette er det interessant å undersøke opplevelsene som kan knyttes innunder dannelsesutvikling gjennom undervisningsopplegget fra informantene i denne studien.

Ettersom danning er individuelt, og en ikke kan måle om danning foregår – så snakker man heller om at undervisningen kan ha et dannelsespotensial (jf. Ulland, 2016). Et dannelsespotensial omhandler om elevene kan ha fått øvd opp eller skaffet seg kunnskap som vil ligge latente, og kan aktiveres senere for sin egen del eller andres (jf. Ulland, 2016). Videre i studien vil jeg bruke betegnelsen dannelsespotensial når jeg snakker om dannelsesutvikling, dette er da man ikke kan måle dannelsesutvikling, og at det ikke har en fasit. I et møte med undervisning, så er det helt individuelt om danningen vil forekomme. Dette er fordi alle elevene i klasserommet kommer med ulike historier og erfaringer, noe som er sentralt når det gjelder å knytte seg til innholdet i verket, fordi man kan kjenne på, og tilby egne følelser og refleksjoner. Derfor vil innholdet i verket og undervisningen gi muligheter for å kunne tilegne seg dannelsesutvikling, og dette er grunnen til at jeg vil fokusere på dannelsespotensialet i denne studien (Ulland, 2016).

### 1.3 Problemstilling

Med utgangspunkt i skjønnlitteraturens dannelsespotensiale, og norsk som opplevels- og dannelsesfag, vil jeg i denne studien utforske hvordan et undervisningsopplegg om skjønnlitteratur kan ha dannelsespotensiale for elever på mellomtrinnet. Spesielt vil jeg fokusere på hvordan elevene reflekterer over sentral tematikk i verket. Jeg vil undersøke om

deres refleksjoner kan bidra inn i dannelsesutviklingen, og gi elevene læring om seg selv, samfunnet og verden (se Korsgaard og Løvlie, 2003, s. 11–12). Jeg vil derfor undersøke følgende problemstilling:

*Hvordan kan et undervisningsopplegg om skjønnlitteratur på mellomtrinnet bidra til elevers dannelse?*

For å nærmere presisere problemstillingen vil jeg undersøke hvordan undervisningsopplegget basert på verket *Gutten i den stripe pyjamasen* fremmer dannelsespotensialet hos elever på mellomtrinnet, nærmere bestemt på 7. trinn. Studien vil legge vekt på norsklærerens intensjoner, elevenes refleksjoner og deres forestillingsevne gjennom mine kategorier ovenfor analysearbeidet. Jeg har valgt å kategorisere materialet inn i ulike kategorier, hvor jeg også vil se på elevenes bruk av ulike sider, som er sentrale innenfor læreplaner og overordne deler. Disse sidene er: «sosiale sider», «emosjonelle sider» og «moralske sider» (jf. Ommundsen, 2013; Nordahl et al., 2016). Kodingen og kategoriseringen av materialet, vil jeg videre utdype og komme tilbake til i kapittel 2.1 og 3.6.2.

Som tidligere er blitt antydnet bygger datamaterialet på intervjuer, nærmere bestemt gruppeintervjuer for elevene, og et enkeltintervju med norsklæreren. Gruppeintervjuene med elevene var semistrukturerte, som også var tilfellet med lærerintervjuet. Som nevnt tidligere, ønsket jeg å fremme elevperspektivet i det aktuelle undervisningsopplegget. Etter å ha gjennomgått tidligere forskning om dannelse i skolen, har jeg registrert en tendens til at mange studier har fokusert på lærerens syn og arbeid med dannelse i skolen, mens færre studier har rettet seg mot elevperspektivet. Derfor ønsket jeg å inkludere elevenes refleksjoner i min avhandling, og undersøke hva de satt igjen med av tanker, meninger, verdier og oppfatninger etter gjennomført undervisningsopplegget.

## 1.4 Studiens struktur

Studien er inndelt i 5 kapitler, hvor hver del har sin egen funksjon. Kapittel to er dedikert til å presentere det teoretiske rammeverket for studien. For å gi en bred forståelse av temaet, viser jeg til flere teoretikere og tidligere forskning. I kapittel tre begrunner jeg valg av metode og gjør rede for metodiske aspekter. Jeg beskriver utvalget, piloteringen, gjennomføringen av

intervjuene, etterarbeidet og forskningsetiske retningslinjer. I kapittel fire presenterer jeg studiens funn i lys av det teoretiske rammeverket, hvor jeg tolker og diskuterer funnene. I kapittel fem oppsummerer jeg studiens hovedfunn til min problemstilling. Jeg vil si noe om nytteverdien til prosjektet, og komme med noen avsluttende refleksjoner om arbeidet.

Vedlagt ligger intervjuguiden til elevene (Vedlegg 1), intervjuguiden til læreren (Vedlegg 2), samtykkeskjemaet til elevene (Vedlegg 3), samtykkeskjemaet til læreren (Vedlegg 4), samtykke fra rektor på skolen (Vedlegg 5) og godkjenningen fra NSD (vedlegg 6)

### 1.5 Hovedtrekkene i det litterære verket

Jeg vil innledningsvis starte med å gi en beskrivelse av hovedtrekkene i det litterære verket som informantene har arbeidet med gjennom undervisningsopplegget. *Gutten i den stripete pyssjamasen* (2012) kombinerer historiske fakta innblandet i en fiktiv historie, som blir fortalt fra et barneperspektiv. Boken appellerer til to ulike tilnærminger fra leseren, nemlig barnets enkle forståelse av teksten, og den voksne leserens evne til å trekke flere linjer til temaer, følelser og historie. Gjennom karakteren Bruno får elevene lese og sette seg inn i hans opplevelser, men boken stiller også flere ulike krav til elevene når det gjelder deres forforståelse, leseforståelse og leseerfaring. Dette er en grunn til at opplegget gjennomføres tverrfaglig, hvor relevant kunnskap fra andre fagområder blir formidlet. Den kunnskapen flere av elevene ikke sitter inne med, som er relevant for verket, blir det undervist om i de andre ulike fagene av de andre faglærerne.

Tidsrammen er andre verdenskrig, preget av rasisme, jødehat, usikkerhet, massedød, konsentrasjonsleirer og holocaust. Forfatteren av boken, John Boyne, forsøker å få frem denne tragiske tiden gjennom den åtte år gamle Brunos øyne. Leseren av boken får ikke eksplisitt vite at romanen utspiller seg under andre verdenskrig. For en leser som ikke har kunnskap om tematikken verket foregår under, så vil det være noe problematisk å skulle opparbeide seg en forståelse, en tilknytning og å leve seg inn i opplevelsene fra verket. Derfor har de vært avhengig av å gjennomføre undervisningsopplegget tverrfaglig, hvor elevene har blitt informert og fått kunnskap gjennom å arbeide med tematikken i flere fag.

Vi møter Bruno og hans familie, som flytter vekk fra storbyen Berlin til Auschwitz, eller «Alt-Trist» som Bruno tror det heter. Han forstår ikke hvorfor de må flytte. Han forstår heller ikke at faren er en soldat, Hitlers høyre hånd, eller hva han fordriver dagene med. Han syntes at «Alt-Trist» er lite, kjedelig og ensomt – men fra soveromsvinduet hans har han sett et stort gjerde og bak dette befinner det seg en mengde folk. Et av barna på den andre siden er Shmuel. Shmuel er også en åtte år gammel, jødisk, gutt, som også har flyttet til et nytt sted. Bakgrunnen for at disse guttene har ankommet dette nye stedet er imidlertid svært kontrasterende. Shmuel er fra Krakow, hvor man gjennom romanen får informasjon om at han har bodd i en liten leilighet, og at faren drev en urmakerforretning. Et fellestrekk Shmuel og Bruno deler, at de begge kom fra familier der en mor, far og søsken hadde bodd sammen. Da Bruno går på oppdagelsesferd langs gjerdet oppdager han Shmuel, og romanen tar utgangspunkt i to åtte år gamle gutter som lever hvert sitt liv under andre verdenskrig, med to ulike utgangspunkt. Leseren blir kjent med guttene, og er med i deres hverdag. Vendepunktet i romanen oppstår når Bruno blir med Shmuel inn i konsentrasjonsleiren for å lete etter Shmuel sin far, som har vært borte i noen dager. Det tar ikke lang tid før guttene blir samlet i en klynge i konsentrasjonsleiren, hvor de sammen blir ført inn i et rom. Her ender romanen, og leseren må selv tolke hva som skjedde med guttene.

## 2. Teoretiske utgangspunkter og tidligere forskning

Dette kapittelet vil presentere relevant teori for studien. Jeg vil ta for meg teori og tidligere forskning knyttet danning og litteratur(didaktikk). Jeg vil presentere ulike teoretikers idéer, som jeg vil jeg bruke for å vise hvordan skjønnlitteratur og danning er to ulike fenomener, men som kan knyttes sammen i undervisning – som jeg vil se på i forhold til undervisningsopplegget og dets dannelsespotensial.

### 2.1 Dannelsesbegrepet

Pedagogen Bernt Gustavsson (2002) bruker metaforen «reise» for å beskrive danning, og viser til utfordringene som følger med å utforske det ukjente. Det å gå ut fra det trygge, for å møte det ukjente, krever at man må sette sine egne tidligere tolkninger av verden bort, for å så tolke en ny og tydeligere forklaring av verden. Det er en klassisk reisemetafor innenfor danning, som Gustavsson beskriver nedenfor:

*Resan, äventyret, uttryckt i utfärd och återkomst. Vi far ut från det kända, det trygga och bekanta, från hemmet, för att ute i det okända möta det främmande och okända. Det vi möter därute kräver av oss att vi sätter vår tidigare tolkning av världen på spel [...]. Vid hemkomsten tolkar vi in det nya i en tydligare bild av världen. (Gustavsson, 2002, s. 10)*

Dette viser hvor bredt danning kan være, men i denne studien vil begrepet danning avgrenses til å bli noe smalere. Som antydning tidligere er det utfordrende å gi en universell definisjon av danning. Dannelsesbegrepet har forandret seg flere ganger helt fra antikkens Hellas, og er enda i forandring. Likevel mener Laila Aase (2013) at begrepet er gjenkjennbart på bakgrunn av at danning alltid har handlet om forholdet mellom individet og fellesskapet (s. 11).

Kunnskapsdepartementet (2017) trekker frem definisjoner som legger stor vekt på utviklingen av demokratiske ferdigheter som tolkning, vurdering og sammenlikning når de definerer danning. Dette er et perspektiv som også støttes av Dons (2012), som understreker at den norske skolen bygger på et demokratisk perspektiv: «Den norske skolen står i en tradisjon som bygger på et demokratisk dannelsesbegrep» (2012, s. 116). Dons (2012) kobler demokratiperspektivet til opplysningstidens dannelsesideal, hvor målet var et demokratisk samfunn der mennesket skulle være medbestemmende og demokratisk innstilt, for å kunne delta og være kvalifisert i samfunnet. På denne måten ser man forbindelse mellom danning, oppdragelse og samfunnsborgere som alle er sider man ser at samfunnet har et ønske om å ha (jf. Utdanningsdirektoratets 2019). Derfor kan danning knyttes til konstruksjonen av verdier

og motiver, og bidra til dannelse av individer som er i stand til å delta aktivt og kritisk i samfunnet (Dons, 2012, 117).

Begrepet danning er omstridt, og mange kan bli usikre når man bruker det, selv i profesjonelle sammenhenger (Aase, 2003, s. 36). Aase definerer danning som: «en sosialiseringssprosess som fører til at man forstår, behersker og kan delta i vanlige, oppvurderte kulturformer. Dette innebærer både tenkemåter, handlingspotensial og kunnskaper innenfor et bredt og variert felt» (Aase, 2003, s. 37). Dannelsen som sosialiseringssprosess vil si måten man blir forandret og påvirket, gjennom ulike miljøer og instanser i samfunnet. Det omhandler å ha evnen til selvrefleksjon i de ulike situasjonene, hvor man møter andre, fordi man kan anvende kunnskap, regler og normer som er satt i samfunnet (Imsen, 2014, s. 52). Slik jeg ser det er danning en prosess som er med på å gi elevene perspektiv på fortid og framtid. Når Gustavsson (1996) bruker metaforen om reisen, trekker han inn den hermeneutiske vekselvirkningen med grunntanken om at kunnskap og læring begynner hos en selv, og at man etter å ha vært ute i verden, slutter grunntanken tilbake hos seg selv. Dette gjør danningen til menneskenes evige fornyelsesprosess, som gjør oss i stand til å være åpne for det ukjente (Gustavsson, 1996).

Danning er et begrep som er definert på ulike måter, i ulike sammenhenger. Filosofen Jon Hellesnes (2002) skrev artikkelen «Ein utdanna mann og eit danna menneske» hvor han ønsket å få frem at danning ikke er noe man har, men noe en er i verden, og at danning er en utviklingsprosess som aldri tar slutt. Dialogen man kan møte sammen med andre kan føre til en sammenflyting og utvidelse av forståelseshorisonten, som kan føre til andre perspektiver og tenkemåter om verden (Hellesnes, 2002). Hellesnes (2002) setter dialog som forutsetning for danning. I tillegg mener Hellesnes at danning omhandler evnen til å tenke kritisk, og ikke godta stående sannheter i samfunnet. Kunnskapsdepartementet (2017) legger til grunn for en bred forståelse av danning:

Danning skjer når elevene får kunnskap om og innsikt i natur og miljø, språk og historie, samfunn og arbeidsliv, kunst og kultur, og religion og livssyn. Danning skjer også gjennom opplevelser og praktiske utfordringer i undervisningen og skolehverdagen [...] De dannes når de bryner seg på teoretiske utfordringer ved hjelp av formler og fagstoff, og når de tar i bruk redskaper for å mestre en praktisk oppgave. Danning skjer når elevene lærer hvordan de kommer fram til riktig svar, men også når de forstår at det ikke alltid finnes enkle fasitsvar. (Kunnskapsdepartementet, 2017)

At danning er et overordnet mål for undervisningen, kan forstås som at den skal forberede elevene for fremtiden (Ulland, 2016). Alt som gir elevene kunnskap og ferdigheter som er



med på å forme deres personlighet og gjøre dem i stand til å delta i offentlige rom og sosiale sammenhenger, kan bidra til danning (Ulland, 2016). Danning er en individuell prosess, og det er ikke mulig å måle om danningen foregår eller er satt i gang etter en undervisning. Ettersom danning ikke er mulig å måle, snakker man om et dannelsespotensial i undervisningen. Dette handler om at undervisningen kan øve elevene på ferdigheter og gi dem kunnskap som kan aktiviseres og brukes i møte med seg selv, andre og i samfunnet (Ulland, 2016; Kunnskapsdepartementet, 2019).

### 2.1.1 Dannelsessteoriens treenighet

Korsgaard og Løvlie (2003) gir en historisk gjennomgang av dannelsesbegrepet i boken *Dannelsens forvandlinger*. I boken opererer de med tre dimensjoner som må være til stede for å forstå dannelsesbegrepet. Slik jeg forstår Korsgaard og Løvlie, innebærer dannelsen en forbindelse og et samspill mellom disse tre kategoriene. Danning består ifølge Korsgaard og Løvlie (2003, s. 11–12) altså av tre likeverdige sider, nemlig menneskets forhold til seg selv, menneskets forhold til verden og menneskets forhold til samfunnet. Korsgaard og Løvlie (2003) trekker også frem at disse er relevante for dannelsesprosessen, men at de tre kategoriene må tilpasses etter de endrede forholdene i vår tid, og til utviklingsmulighetene som ligger i fremtiden (se videre i kapittel 3.6.2).

### 2.1.2 Menneskets forhold til seg selv

Under kategorien «Menneskets forhold til seg selv» så er det en kategori som enklere lar seg definere, og vil derfor ikke få stor plass for beskrivelse her. I forholdet mellom mennesket og seg selv, ligger begreper som frihet, selvbestemmelse, autoritet, rasjonalitet og selvaktivering (jf. Korsgaard og Løvlie, 2003, s. 9–12). Korsgaard og Løvlie (2003) karakteriserer dette forholdet som evnen til å styre sitt eget liv og danne egne etiske og religiøse oppfatninger. Danning er derfor både veien til, og uttrykk for, evnen til selvbestemmelse. Korsgaard og Løvlie (2003) utdyper videre menneskets forhold til seg selv ved å vektlegge viktigheten av selvrefleksjon og å utvikle personlige verdier, til seg selv også ovenfor andre. Danning handler derfor om å bli i stand til å stille spørsmål ved egne forutsetninger, vurdere alternative synspunkter og ta informerte valg basert på innsikt og forståelse (jf. Korsgaard og Løvlie, 2003, s. 9–12).

### 2.1.3 Menneskets forhold til verden

I tillegg til å rette oppmerksomheten mot individets indre verden, fremhever Korsgaard og Løvlie (2003) viktigheten av å utvikle gode relasjoner til andre mennesker og omverdenen. Dette innebærer viktigheten av balansen mellom selvutvikling og sosiale engasjement, der individet arbeider for å få forstå både seg selv og andre. Ved å kontinuerlig åpne opp verden for elevene, legges det til rette for erfaringer som kan bidra til å forme grunnleggende tankemåter knyttet til menneskets virkelighet og hva som foregår rundt i verden.

Ved å åpne stadig mer av verden for eleven, vil det gi mulighet for erfaringer som vil kunne være med på å skape grunnleggende tankemåter for menneskets virkelighet. Slik jeg tolker Klafkis (2001, s. 192) beskrivelse av danning, legges det vekt på at man ikke bare å utvikle elevenes tekniske ferdigheter, men også å bidra til å utvikle vedkommende sin forståelse og tolkning av tekster, som man kan knytte erfaringer fra og inn i egen forståelse til verden (jf. Korsgaard og Løvlie, 2003). Oppsummert handler denne åpningen om å skape en helhetlig tilnærming til lesing, som tar hensyn til både individuelle behov og samfunnsmessige krav. Samtidig som leseren får muligheter til å utvikle egne tolkninger og forholde seg kritisk og reflektert til tekster (jf. Klafki, 2001; Korsgaard og Løvlie, 2003).

Klafki (2001, s. 192–193) beskriver danning som et fenomen der enheten mellom et objektivt (materielt) og et subjektivt (formelt) aspekt kan oppleves umiddelbart, både i egen opplevelse og i forståelsen av andre mennesker. Han hevder at danning er en forutsetning innenfor hans kategoriale danning (se nedenfor), og at læreren må forstå danning som en prosess der elevene lærer noe av og i teksten. På den objektive siden er det kulturinnholdet som åpnes for individet, mens det på subjektssiden åpner seg for allmenne innsikter og erfaringer (Korsgaard & Løvlie, 2003, s. 325). Danning er derfor tosidig ved at en virkelighet har åpnet seg kategorialt for et menneske, fordi mennesket er med i bakgrunn av det kategoriale, så har det åpnet opp en annen virkelighet (Klafki, 2001, s. 193). Eleven kan kun relatere til sin egen virkelighet her og nå, og det kan føre til den dobbeltsidige åpningen, som innebærer et innhold som eleven ser betydningen av (Klafki, 1996, s. 194). Klafki (1996) formulerer den dobbeltsidige åpningen slik: «denne dobbeltsidige åpning skjer på den objektive siden ved at innhold av allmenn, kategorial, avklarende art blir synlig, på subjektssiden gjennom at det åpner seg for allmenn innsikt, opplevelser og erfaringer» (s. 193). Ifølge Klafki (2001) har det skjedd en kategoriale danning hvis eleven har klart å åpne seg opp for verden, og verden har åpnet seg opp for eleven (s. 193). Klafki (2001) sin kategoriale danning kan sees i lys av

menneskets forhold til verden (jf. Korsgaard og Løvlie, 2003) hvor deler av verden blir åpnet opp for leseren. Læreren må derfor legge til rette for at eleven får komme til ordet i situasjoner som omhandler nye perspektiver, kommunikasjonssituasjoner og motforestillinger (jf. Aase, 2005a, s. 39).

Den kategoriale danningen Klafki (2001) beskriver, innebærer en dobbeltsidig åpning som gir elevene mulighet til å utvikle sin forståelse og tolkning av tekster samt relasjoner til seg selv og omverdenen. Klafkis kategoriale danning støtter derfor samspillet Korsgaard og Løvlie (2003, s. 11–12) referer til, når det omhandler menneskets forhold til seg selv, samfunnet og verden. I denne prosessen spiller læreren en avgjørende rolle ved å tilrettelegge for elevenes læring og engasjement. Dette krever en helhetlig tilnærming til undervisning og læring, som inkluderer både individuelle behov og samfunnsmessige krav.

#### 2.1.4 Menneskets forhold til samfunnet

Den siste inndelingen ifølge Korsgaard og Løvlie (2003) innenfor tredeling er menneskets forhold til samfunnet. I denne kategorien legges det vekt på at vi lever i et sosialt, kulturelt og politisk fellesskap, i form av ulike kulturer, nasjoner og folk (s. 9–12). Denne kategorien omhandler menneskets relasjon i det samfunnet en befinner seg i og vil komme i kontakt med. Korsgaard og Løvlie (2003) bruker begrepet medbestemmelse som et nøkkelord innenfor menneskets forhold til samfunnet som en del av danningen.

I forlengelsen av den kategoriale danningen hevder Klafki (2001) at man må ha stofflig begrensning i læreplanen, altså at man må gi plass og tid til at elevene kan fordype seg i fagstoffet. Han mener videre at «fordypning er en absolutt forutsetning for sann dannelse» (s. 194). En mulig tolkning av dette er at Korsgaard og Løvlie (2003) sin tredeling av dannelse har linjer inn i fagfornyelsens mål om dybdelæring, noe som også åpner for danning innen norskfaget. Spor av Korsgaard og Løvlie (2003) tredeling finnes også i læreplanen. I overordnede del nevnes det følgende om danning:

Grunnoplæringen er en viktig del av en livslang dannelsingsprosess som har enkeltmenneskets frihet, selvstendighet, ansvarlighet og medmenneskelighet som mål. Opplæringen skal gi elevene et godt grunnlag for å forstå seg selv, andre og verden, og for å gjøre gode valg i livet.  
(Kunnskapsdepartementet, 2017)

Sitatet viser likheter mellom opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2017) og Korsgaard og Løvlie (2003) sitt syn på danning som en tredeling. En mulig tilnærming til danning i norskfaget er å benytte skjønnlitteratur. Gabrielsen og Blikstad-Balas (2020) påpeker at norskfaget har et ansvar for elevers møte med skjønnlitteratur (s. 96). Læreplanen sier at dannelsesprosessen skal ha «enkeltmenneskets frihet, selvstendighet, ansvarlighet og medmenneskelighet som mål» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Martha Nussbaum hevder at lesing av skjønnlitteratur gjør en bedre egnet til å ta andres perspektiv (2016, s. 26). Når man ser andres perspektiver, kan det bidra til utvikling av empatiske samfunnsborgere og demokratiske deltakere (jf. Utdanningsdirektoratets (2019). Forskere og teoretikere som Nussbaum (2016), Klafki (2001), Gabrielsen og Blikstad-Balas (2020) og Korsgaard og Løvlie (2003) ser dermed ut til å ha en felles forståelse av sammenhengen mellom skjønnlitteratur og danning, noe som også uttrykkes i læreplanen.

Per Thomas Andersen (2011) tar for seg dannelse, hvor empati og følelser gjennom arbeid med romaner i skolen, er sentrale temaer. Andersen argumenterer for at litteraturen, og da spesielt skjønnlitteraturen og romanen, kan bidra til å utvikle elevenes empati og dermed styrke demokratiet og samfunnet (s. 20). Han hevder videre at ved å lese om andres liv og skjebner, får elevene mulighet til å øve seg på å forstå andre menneskers følelser, situasjoner og behov (s. 16). Andersen (2011) hevder videre fra hans synspunkt er at en grunnleggende ferdighet som kommer før alle andre, er evnen til å føle andres følelser. Hvis man ikke kan dette, så kan man ei heller være en god partner, en velfungerende forelder eller et gagnlig samfunnsmenneske (2011, s. 19). På denne måten kan man finne en balanse gjennom egen og andres livssituasjoner. Andersen (2011) poengterer videre, som Nussbaum (2016, s. 32), at det å inkludere romaner i skolen kan være med på å forme et mer empatisk og inkluderende samfunn – noe som kan bidra til demokratiske samfunnsborgere (jf. Utdanningsdirektoratet, 2019).

I lys av Korsgaard og Løvlie (2003), Klafki (2001), Andersen (2011) og læreplanens syn på danning, kan man argumentere for at skjønnlitteratur og dens integrasjon i norskfaget bidrar til elevers danning, menneskets forhold til seg selv, samfunnet og verden, samt utvikling av empatiske samfunnsborgere og demokratiske deltakere. Gjennom dybdelæring og kritisk refleksjon kan elever forstå seg selv, samfunnet og verden bedre og dermed utvikle seg som selvstendige, ansvarlige og medmenneskelige individer.

### 2.1.5 Operasjonell definisjon av danning

Med utgangspunkt i kapittel 2.1 ønsker jeg å gi en operasjonell definisjon av danning som vil ta utgangspunkt i kapittel 4. Min operasjonelle definisjon av danning som jeg vil ta med meg til intervjuene, er at jeg vektlegger Korsgaard og Løvlie (2003) sin deling av dannelse som omhandlet kategoriene «menneskets forhold til seg selv», «menneskets forhold til samfunnet» og «menneskets forhold til verden». Jeg ser på disse tre kategoriene som omhandler et samspill og en forståelse innenfor dannelsesbegrepet. Videre vil jeg bruke disse kategoriene inn i arbeidet med kodingen, fordi jeg skal plassere informantenes refleksjoner inn i disse kategoriene for å se i hvilken grad de benytter seg av å se seg selv i forhold til seg selv, samfunnet og verden. Denne kategoriseringen er relevant ovenfor dannelsespotensialet slik jeg ser da, da man kan se elevenes relasjon til de ulike kategoriene og deres forhold til kategoriene. Videre ønsker jeg å ta utgangspunkt i Nordahl et al (2016) og Ommundsen (2013) sin referanse til læreplanen og overordnet del sine moralske-, emosjonelle- og sosiale sider. Jeg vil derfor se på om hver elev posisjonerer seg ut fra de tre ulike kategoriene, og også knytte dette til sidene som er nedlagt i læreplanen og overordnede deler (Nordahl et al, 2016); Ommundsen, 2013). Jeg har på bakgrunn av all teori og tidligere forskning jeg har lest, valgt å kategorisere dannelsespotensialet for undervisningsopplegget etter disse kategoriene og sidene, da de omhandler elevenes forhold til seg selv, samfunnet og verden slik jeg ser det.

### 2.2 Meningsskaping gjennom skjønnlitteratur

Skjønnlitteratur spiller en viktig rolle i dannelsesprosessen ved at litteratur kan bidra til meningsskaping og personlig vekst (jf. Larsen, 2015; Aase, 2005a; Nussbaum, 2016). Nussbaum (2016) hevder at lesing av romaner og litteratur generelt kan utvide vår empati og forståelse for andres liv og erfaringer. Gjennom skjønnlitteratur får vi muligheten til å utforske ulike perspektiver og verdener, noe som utvider vår horisont og styrker vår evne til kritisk tenkning og moralsk refleksjon.

Andersen (2011) understreker også viktigheten av å utvikle grunnleggende ferdigheter som lesing og skriving i dannelsesprosessen. Dette danner grunnlaget for videre læring og utvikling av kompetanse, noe som er nødvendig for å kunne forstå, reflektere over og kritisk vurdere ulike typer informasjon og perspektiver. Skjønnlitteratur kan derfor være en betydningsfull kilde til læring og dannelse, ved å engasjere leseren i en aktiv meningsskapende prosess som styrker både intellektuell og følelsesmessig utvikling.

Laila Aase (2012) argumenterer for at litteraturen skaper et rom for meningsskapning gjennom tolkning. Hun tilføyer at leserne må benytte egen kunnskap om verden og en forestillingsevne om det ukjente når de leser skjønnlitteratur (Aase, 2010, s. 175). Dette er en særegenhet ved skjønnlitterære tekster, som evner å tilby både gjenkjennelse og møte med det ukjente, noe som kan forme elevene i det Derek Attridge omtaler som «the act event» (2017).

The act event er det skjønnlitterære verkets evne til å påvirke leserens følelser og tanker som om det hadde sitt eget aktørskap. Leseren er aktiv gjennom sin egen aktivitet under lesingen, men informanten er passivt ovenfor forfatterens fiktive verk, boken. Dette gjør at lesing blir en aktiv hendelse, hvor leseren bringer tidligere erfaringer inn i verket (jf. Andersen, 2011). Attridge (2017, s. 84–86) hevder at lesehandlingens potensial er uendelig, ettersom leserens erfaringer endrer seg og påvirker effekten etter endt lesing. Attridge (2017) hevder videre at «the act event» kan avgjøre hva som anses som god skjønnlitteratur ved å vurdere litterære verkets potensial (s. 26). Når leserens handlingspotensial er uendelig og effekten varierer mellom individer, blir subjektets egne opplevelser like relevante som noen annen fasit. Lesing av skjønnlitteratur handler om å bli utsatt for noe og å bli forandret, en forandring som kan skje uten at man legger merke til det (Attridge, 2017, s. 26).

Læreplanen krever at elever utvikler kompetanse innen å ville hjelpe andre mennesker, noe som kan oppnås ved å lære empati. Andersen (2011) hevder at evnen til å føle andres følelser, som er parallelt med empatiske følelser, burde ha vært en grunnleggende ferdighet, da han ser på denne evnen til å føle andres følelser som helt nødvendig for å fungere godt i et demokratisk samfunn (s. 7). Litterære verk, kan tilby leseren og elevene i denne studien noe annet enn det livet kan tilby. Erling Aadland (2012) argumenterer for dette, ved at gjennom å erfare noe gjennom litteraturen, så er opplevelsene og historien gjerne mer intenst enn det vi faktisk kan erfare i livet, og ha tiden til å oppleve (s. 5). Skjønnlitteratur kan derfor bidra til mer enn det selve livet kan lære oss ved at vi kan innta ulike roller, hendelser og følelser enn livet i seg selv kan tilby oss.

En sentral teoretiker i forbindelse med skjønnlitteratur og dens betydning for leseren er den amerikanske filosofen Martha C. Nussbaum. Mens Attridge benytter begrepet «the act event», introduserer Nussbaum (2016) konseptet «filtreringsmetoden» (s. 11). Ifølge henne er leseren en skjønnsom, følsom og åpen betrakter. Filtreringsmetoden innebærer at leserne bruker innlevelsessevne uten å fullstendig identifisere seg med det de leser. For å forstå teksten må

leseren, sammen med et oppmerksomt blikk, oppleve nærhet og distanse mellom seg selv og den andre (Nussbaum, 2016, s. 11). Disse ulike metodene en kan bruke for å oppleve dette, er inkludert i narratologien - et begrep som er synonymt med fortellerteori om hvordan man som leser kan lese verket for å forstå teksten og oppleve nærhet og distanse (jf. Aaslestad, 1999, s. 7).

Skjønnlitteratur skiller seg fra andre tekster når det gjelder hva man kan lære av dem. Nussbaum (2016, s. 167) hevder at nøkkelen til å forstå følelser, ligger i fortellingen. Litteraturens virkning på leserens utvikling er imidlertid ikke alltid gitt, og danning gjennom lesing av skjønnlitteratur er et resultat av samspillet mellom tekst og leser (Nussbaum, 2016, s. 19). Nussbaum (2016, s. 20) understreker at litteratur og kunst kan bidra til økt refleksjon, emosjonell forståelse og omsorg for andre mennesker, noe som resonnerer med læreplanens fokus på demokratisk medborgerskap, livsmestring og verdier.

Nussbaum (2016, s. 12) fremhever den narrative forestillingsevnen som essensiell for å lære om andre menneskers liv. Den narrative forestillingsevnen bidrar til å skape mening, muligheter og sammenhenger. Nussbaum (2016, s. 12) betoner romaner som en viktig kilde for identitetsutvikling og forestillingsevne, ettersom de konkretiserer personenes liv og skjebne, og gir leseren en unik innsikt i hvordan det er å være i andres situasjon. Nussbaum (2016) fokus på forestillingsevne kan knyttes til Korsgaard og Løvlie sin (2003) tredeling av samspillet til danning, menneskets forhold til seg selv, samfunnet og andre.

Gjennom forestillingsevnen man kan få ut av skjønnlitteratur og den empati en kan oppnå, kan man forestille seg å være i en annens situasjon og lese seg inn i andres følelser, historier og virkelighet (Nussbaum, 2016, s. 12). Evnen til å sette seg inn i andres situasjon er sentral når Korsgaard og Løvlie (2003) skriver om menneskets forhold til samfunnet og verden spesielt, men en kan også bruke evnen til å sette seg inn i andres situasjoner og inn i sitt eget forhold – hvor man kan bruke empati og refleksjoner til å stille seg fra andres historier og inn i ens eget liv (jf. Korsgaard og Løvlie, 2003; Nussbaum, 2016; Klafki, 2001),

Samlet sett viser forskningen at skjønnlitteratur og litterære verk har en betydelig rolle i dannelsesprosessen, ved at verkene kan bidra til meningsskaping, personlig vekst og empatiutvikling (jf. Nussbaum, 2016; Klafki, 2001; Aase, 2005a; Andersen, 2011). Gjennom lesing av skjønnlitteratur får vi muligheten til å utforske ulike perspektiver og verdener, noe

som utvider vår horisont og styrker vår evne til kritisk tenkning og moralsk refleksjon (jf. Nussbaum, 2016; Attridge, 2017; Aase, 2012).

Videre fremheves skjønnlitteraturens unike egenskaper, som evnen til å påvirke leserens følelser og tanker gjennom det Attridge (2017) kaller «the act event» og det Nussbaum (2016) omtaler som «filtreringsmetoden». Disse konseptene peker på en aktiv, men også passiv leserrolle der leseren engasjeres i en aktiv meningsskapende prosess som styrker både intellektuell og følelsesmessig utvikling.

Til slutt understreker teoretikere som Nussbaum (2016) og Korsgaard og Løvlie (2003) viktigheten av den narrative forestillingsevnen og empati i utviklingen av demokratisk medborgerskap og livsmestring. Skjønnlitteraturen kan derfor ses som en betydningsfull kilde til læring og dannelse, som styrker individets evne til å forstå, reflektere over og kritisk vurdere ulike typer informasjon og perspektiver, samt utvikle en dypere forståelse for andre menneskers liv og erfaringer.

### 2.3 Forholdet mellom danning og identitetsutvikling

Elevenes danning og identitetsutvikling er to individuelle reiser for eleven som er i et samspill. Gjennom å være en leser, vil også identitetsutviklingen kunne bli påvirket av verket, i samme grad som med dannelsen til elevene. Leif Johan Larsen (2005) er en sakprosaforfatter og litteraturviter, han hevder at identitetsutvikling inngår som en del av dannelsesprosessen s. 91). Ifølge Larsen er det på grunn av at når elevenes identitet utvikles, lærer de å differensiere den subjektive og indre verden, fra den objektive og sosiale verden. Elevene kan lære å ta andre menneskers perspektiv, og forstå andres verdensforståelser. Dette likner Nussbaum (2016) sin filtreringsmetode på grunn av at elevene skal differensiere og vurdere hva som er essensielt for elevene. Gjennom å bruke Nussbaum (2016) sin filtreringsmetode, kan man identifisere de mest essensielle elementene i både danning og identitetsutvikling hos elevene ved å fokusere på ulike temaer og grunnleggende evner. Dette gir evner og muligheter som elevene kan ha nytte av i lys av Korsgaard og Løvlie (2003, s. 11–12) sin definisjon av danning som jeg skrev om i kapittel 2.1. som handlet om menneskets forhold til seg selv, samfunnet og verden. Ifølge Larsen er det dette som skjer når identiteten utvikles, gjennom danningen til elevene (Larsen, 2005, s. 91). Derfor ser man at danningen og identiteten er i et samspill.



Læreren kan tilrettelegge for undervisning som åpner for elevenes individuelle vekst. I følge Hopmann (2010) gjør man dette ved å konstruere rammer som er meningsfulle og muliggjør danning for elevenes vedkommende. Hopmann (2010) trekker frem den sentrale delen som ligger på læreren, nemlig utvelgelsesprosessen av hva som skal inkluderes og brukes i undervisningen fra læreren. Dette kan sees på som lærerens bidrag til elevenes danning (jf. Hopmann, 2010) Denne utvelgelsesprosessen beskriver Klafki (2006) som *the interplay between experience and reflection*:

Preparing lessons is one of those tasks of the teacher in which the basic pedagogical problems of school converge. It is the place where the interactive relationships between theory and practice fundamental to all education, the interplay between experience and reflection, must be concretized in the form of reflective decisions of planning instruction and learning. (Klafki, 2006, s. 128)

Lærerens utvalgelse må gjøres hver gang med ulike situasjoner og elever i tankene. Lærerens valg innenfor undervisningen kan basere seg på tidligere erfaringer, som kan bidra til at man i en viss grad kan forutse bestemte reaksjoner eller tilbakemeldinger på innholdet. Læreres forarbeid er av stor betydning, og dette arbeidet kan ses på som læreres bidrag til elevene sin danning (Ulland, 2016).

Dannelsesprosessen er ikke noe som skjer automatisk hos alle. Elementene som er med å bidra til en dannelsesprosess hos mennesker, trenger ikke å ha den samme effekten for alle. Dette er fordi dannelsen, kan ha en helt annen effekt på et annet menneske. Klafki (2001) påpeker en helt spesiell forutsetning, som er viktig for mennesket for å komme inn i dannelsesprosessen, og det er at personen er åpen for å bli formet. En dannelsesprosess kan dermed lede til nye eller endrede holdninger, verdier eller standpunkter hos oss mennesker. Man må være åpen for å reflektere over ny kunnskap, perspektiver, argumenter og erfaringer. Åpenhet for refleksjon anser også Dobson (2011) som sentral: «dannelse som en prosess forankret i selvdannelse, hvor forskjellige former for inntrykk, sett som både kroppslige og kognitive erfaringer, danner omdreiningsmomenter og bearbeides (s. 360). Det å åpne seg for refleksjon forstår jeg som en viktig del av dannelsesprosessen, og det er viktig at det er rom for refleksjon. Det å åpne seg for refleksjon og ha rom for det, er noe som kan gjøres gjennom litteratursamtaler i undervisningen.

## 2.4 Litteratursamtalens dannelsingspotensial

I en studie som handler om dannelsingsutvikling gjennom skjønnlitteratur, er det relevant å nevne litteratursamtalen sitt dannelsingspotensiale. Litteratursamtalen vil være relevant med tanke på funnene mine, da norsklæreren på trinnet hadde litteratursamtaler sammen med elevene en gang i uken, i to skoletimer (se videre i delkapittel 3.7). Samtalen kan ha et dannelsingspotensiale fordi den tvinger elevene til å stoppe opp, og se tilbake på lesingen de har gjort. Litteratursamtalen i klasserommet kan også ha et dannelsingspotensiale ved at elevene blir tvunget til å møte andres lesing og tolkning av teksten (Aase, 2005b, s. 106). Det å møte andre medelevers tanker om tekst og innhold gir anledning til å møte noe man selv ikke er kjent med fra før. Det at ulike stemmer møtes i litteratursamtalen kan føre til at eleven utvikles og når lengre i egne tanker og egen dannelsingsprosess enn eleven ville ha gjort før dette møtet med litteraturen og andre fant sted (Ulland, 2016, s. 18). For å realisere dannelsingspotensialet i litteraturen er det viktig at læreren legger til rette for at elevene får et aktivt forhold til teksten de skal lese, hvor det er viktig at læreren bygger videre på elevenes respons, for eksempel ved å stille autentiske spørsmål (jf. Ulland, 2016; Hopmann, 2010; Klafki, 2006).

Litteratursamtalen er en av flere mulige metoder som nettopp bidrar til en ønsket selvutviklede deltakelse fra eleven sin side. Et møte med litteraturen hvor leseren må gjøre seg opp en mening av innholdet i litteraturen, som er nært og fjernt slik Nussbaum (2016) ser det, er utviklingen av dannelse.

Aase (2005a) definerer en litterær samtale som: «klassemøte som uttrykker leseerfaringer og som har som formål å undersøke litterære tekster med utgangspunkt i disse erfaringene» (s. 106). Etter at elevene har hatt en egen forståelse av litteraturen, har de gjennom en litterær samtale i klasserommet kunnet se sine egne oppfatninger mot andre, og dele deres egne erfaringer fra verket (Aase, 2005a, s. 106). For elevene er samtalen en språkliggjøring av egen tekstforståelse. Det særegne med denne samtalen er at deltakerne snakker om tekster, og at de kan velge å nettopp komme med egne meninger, vise frem meningene sine, diskutere det med andre meninger tilknyttet til samme litteratur (Aase, 2005a, s. 109). Elevene må handle spontant på bakgrunn av det de har lest inn i samtalen og hvordan samtalen utvikler seg. Litteratursamtalen er derfor både læring av fag, men også opplæring ovenfor medborgeren (jf. Nussbaum, 2016, s. 55). I samtalen kan man fange opp dannelsingsoppdraget og utdanningsoppdraget. En kan ikke måle eller vite med sikkerhet hva som kommer ut av elevens møte med skjønnlitteratur og samtalen rundt verket – men mitt ønske med studien er å

utforske hvordan undervisningsopplegget om skjønnlitteratur kan bidra til dannelsespotensialet ovenfor elevene.

Stefan Hopmann (2010) beskriver danning som «prosessen med å utvikle individualitet gjennom læring» når han tematiserer litteratursamtalen (s. 28). Det er viktig å få frem at selve danningen og utviklingen til elevene mest sannsynlig ikke vil forekomme med en gang, men at elevene kan bruke samtalen og litteraturen de har lest og snakket om sammen med andre, gjennom i møter de senere vil oppleve i livet. Her viser Hopmann (2010) til at danningen er en prosess, danning forekommer ikke umiddelbart, men den vil kunne utvikles gjennom læringen. Det som elevene derfor har erfart eller erfarer med litteraturen, vil være med dem inn i deres utvikling. Det kan oppstå en hendelse fire år etter å ha lest en litteratur, hvor man tar i bruk refleksjoner og tolkninger fra verket. Det kan skje samme dag, og det kan skje flere år etterpå. Dannelsen er en prosess. Ifølge Hopmann (2010) er det ikke det eksakte innholdet i undervisningen eller litteraturen som kan åpne opp for danning, men møtet som oppstår mellom leseren og innholdet (2010, s. 30). Korsgaard og Løvlie (2003, s. 11–12) skriver om elevens forhold til seg selv, verden og samfunnet. Slik jeg tolker Hopmann (2010), støtter han Korsgaard og Løvlie (2003) da han hevder at resultatet av litteratur og undervisningen kan gi elevene tanker og handlinger som varer lenge etter at det eksakte møte er slutt, og ha betydning på hvordan elevene er med på å forstå seg selv, andre eller verden.

Når man skal se på litteratursamtalen sitt dannelsespotensial, kan man se på innholdet, prosessen, teksten og samtalen (Ulland, 2016). Men for å se på innholdet i teksten, skriver Larsen (2005) nedenfor om å se på hva elevene møter i en litterær tekst:

I romanen kan vi få direkte tilgang til personenes indre, og dette kan virke inn på vår oppfatning av de personene vi møter i den virkelige verden – inkludert oss selv – for gjennom romanen lærer vi å fortolke både oss selv og andre personer (...) Ved å gå omveien om «den annen» - slik han fremstilles i litteraturen – kan man forstå seg selv og den verden man lever i. Dermed kan også litteraturen bevirke endret sosial praksis (...) Under lesningen av fiksjonsfortellinger feller leseren kontinuerlig verdidommer over personer og handlinger, og utforsker det gode og det onde (Larsen, 2005, s. 102 – 103).

I følge Ricœur og Larsen (2005) kan vi da forstå det slik at litteraturlesingen er med på å åpne for dannelse på bakgrunn av den estetiske og etiske dømmekraften man hele tiden vurderer. Litteraturlesingen kan derfor være med på å forestille mulige fremtidige hendelser - Larsen henviser her til Ricœur når han sier at fiksjonen som elevene i dette tilfellet har lest, kan

anvendes i livet, ved at man kan identifiserer seg med karakterene, og de finner ut hvordan de kan og kanskje vil organisere sitt eget liv (jf. Larsen, 2005).

Det elevene får ut av litteraturlesingen og samtalen kan ikke konkret måles. Dette betyr at man ikke kan uttale seg om en person er dannet, eller ikke. Grunnen til dette er, som Aase (2005b) skriver, at danningsprosessen er en prosess. Til tross for at danningsprosessen ikke kan måles, kan elevene bruke stemmen sin og seg selv inn i samtalen. Forståelsen som kommer frem i samtalen, viser muligheter for dannelsespotensiale eller utviklingsmoment. Grunnen til dette er som Aase hevder, at elevene må reflektere tilbake til lesningen av romanen, tidligere hendelser og å trekke inn tidligere følelser (Aase, 2005a). En litteratursamtale kan for elevene være en lærings situasjon (Biesta, 2006). Ifølge Gert Biesta (2006) er det fordi samtalen åpner for individuell respons og deltakelse, fordi den inviterer til reaksjon på innholdet, i form av teksten og medelevers tanker om den samme teksten de allerede har en oppfatning av. Disse to momentene gir elevene anledning til å møte noe de tidligere ikke kjente fra før av, nemlig det ukjente. Biesta (2006) peker på viktigheten av at elevene skal få frem sin egen stemme i lærings situasjonen. Det er viktig at elevene får frem sin egen stemme i refleksjon og samtale, da det viser en forståelse. Det å møte andre sine innspill og det å ytre ulike oppfatninger er viktig i lærings situasjoner, som kan bidra inn i dannelsen hos elevene (Ulland, 2016).

Gro Ulland (2016) hevder at samtaler og tekstlesingen man får gjennom skjønnlitteratur kan være med på å føre til at elever tenker over sine egne liv, over grenser, muligheter og å skille mellom fantasi og virkelighet. Elevene kan utvikle seg gjennom samtalen ved egen refleksjon rundt deltakelse i samtalen, gi og ta respons på ulike utsagn og lytte til samtalen. Når elevene bygger på hverandres innspill, kan dette resultere i at elevene føler at seg selv og deres stemme er verdifull og at deres egne stemme blir hørt. Dysthe (1995) hevder at det ligger læringspotensial i de ulike samtalene – det er videre her dannelsespotensialet ligger. Ved at de ulike stemmene kan være enige, uenige eller gjensidige. Meningene deres blir skapt i samspillet med hverandre, hvor de snakker lytter og leser. Disse samtalene kan også fremme muntlighet, både i samtaler og i klasserommet. Når elevenes ulike stemmer møtes i samtalen, kan det føre til at elevene utvikles og dannes, da man går lengre inn i sine egne tanker og refleksjoner enn en normalt sett ville ha gjort utenfor samtalen (Ulland, 2016).

Den tyske resepsjonestetikken legger vekt på hvordan en litterær tekst utfordrer leseren til medskapning (Maagerø & Tønnessen, 2001, s. 67). Wolfgang Iser's opprinnelige mål for resepsjonestetikken var «å finne måter å beskrive leserprosessen på som en dynamisk interaksjon mellom tekst og leser» (Maagerø & Tønnessen, 2001, s. 69). Det er tydelig at fokuset har flyttet seg fra å utforske forfatterens forhold til teksten til selve teksten og leseren. Når man undersøker leserens forhold til teksten, blir det viktig å konsentrere seg om effekt, respons og virkning (Kittang et al., 2001, s. 51). Resepsjonestetikken retter oppmerksomheten mot «hvordan teksten utfordrer leseren til medskapning» (Maagerø & Tønnessen, 2001, s. 67), og har dermed åpnet for en bredere aksept for ulike lesninger enn tidligere teorier har tillatt. En tekst kan inneholde flere mulige tolkninger, og det er opp til leseren å identifisere dem. De tomme rommene i teksten åpner for ulike tolkninger, og det er ved å fylle dem at leseren skaper sin forståelse av teksten (Kittang et al., 2001, s. 52).

### 3. Metode

I dette kapitlet vil jeg belyse metodiske valg og min fremgangsmåte for innhenting av datamaterialet, som danner utgangspunkt for denne studien. Deretter vil jeg gjøre rede for kvalitativ metode, hvor jeg vil komme med refleksjoner knyttet til utvalg, pilotering, gjennomføring og etterarbeid av intervjuet.

#### 3.1 Kvalitativ metode

Tove Thagaard (2018, s. 182) skriver at kvalitativ metode er velegnet til å studere livet fra innsiden, og rette oppmerksomheten mot hvordan vi lever vårt liv. Målet med en kvalitativ metode, er å forstå sosiale fenomener, og å få et innblikk i intervjupersonenes virkelighet (jf. Thagaard, 2018). Grunnen til at jeg valgte å ta utgangspunkt i en kvalitativ tilnærming, var fordi man får muligheten til å innhente kunnskap og refleksjoner som kan løfte frem intervjupersonenes egne beskrivelser, av en situasjon. Her vil det være beskrivelser som omhandler elevenes opplevelse, og refleksjoner rundt, de ulike hendelsene, utsagnene og tematikk som kommer frem gjennom undervisningsopplegget, som baserer seg på verket *Gutten i den stripete pyjamasen* (2012). Informantenes opplevelser og samtaler er viktige i arbeidet med å finne ut om dette undervisningsopplegget, kan ha et dannelsespotensial ovenfor elevene.

Det er mange former for data, og mulige måter å gjennomføre undersøkelser på. Kvalitative metoder forekommer gjerne når hensikten er å undersøke en opplevelse eller følelser som ikke kan måles (Dalland, 2020, s. 54). Derfor valgte jeg en kvalitativ metode, med fokus på at informantene skulle ha mulighet til å utdype, nyansere, komme med følelser, komme med opplevelser og fortelle spontant. Ved å gjøre dette kan jeg som forsker samtidig ha mulighet til å gå dypere inn i informantenes utsagn, valgte jeg å benytte meg av intervju som metode. Jeg valgte å gjennomføre semistrukturerte intervjuer, slik at jeg som forsker da kunne ta tak i det spontane elevene (eller læreren) eventuelt sa, men som ikke sto nedskrevet i min intervjuguide (Vedlegg 1 og 2). Ved å ha en kvalitativ metode, kunne jeg da spille videre på informantenes egne refleksjoner på spørsmålet (jf. Jacobsen, 2015, s. 64).

### 3.2 Fenomenologisk forståelse

Fenomenologi blir betegnet som en kvalitativ tilnærming (jf. Johannesen et al, 2021). En kvalitativ tilnærming der forskeren ønsker å se «(...) hvordan mennesker skaper mening gjennom sine erfaringer, og hvordan de overfører denne erfaringen til bevisstheten – både individuelt og innenfor et samfunn» (Johannesen et al., 2021, s. 166). Innenfor fenomenologien finner man interessen for å beskrive, forstå og tolke det informantene formidler til forskeren (Johannesen et al, 2021).

I min undersøkelse var en fenomenologisk tilnærming relevant, ettersom den bygger på elevenes refleksjoner fra intervjuene og også refleksjonene fra opplegget. Deres refleksjoner vil være basert på spørsmål om møtet med romanen de har lest, noe som igjen kan vise utsagn som kan påvirke deres dannelsesprosess. Som Johannesen et al (2021) fremhever, kan dette møtet mellom elever og litterære verk være omfattende for elevene, ved at en enkelt hendelse kan oppleves svært individuelt med tanke på resepsjonsteori. Resepsjonsteorien innebærer en forståelse av at forskjellige lesere vil konstruere tekster på ulike måter, avhengig av faktorer som livserfaringer, etnisitet, kjønn og alder, for å få en egenhet og en tilknytning ovenfor verket elevene leser (Claudi, 2012; Johannesen et al., 2021, s. 166).

### 3.3 Det kvalitative gruppeintervjuet

Min fenomenologiske tilnærming ledet meg som forsker inn i en retning der jeg var ute etter informantene sitt virkelighetsbilde. Ifølge Dalland (2012) og Thagaard (2018, s. 91) kan det kvalitative intervjuet være en særlig god metode for å få innsikt i andres erfaring, tanker og refleksjon. Formålet i denne studien var å få fylldig og omfattende kunnskap fra elevene og læreren, for at jeg som forsker kunne få innsikt inn i elevenes dannelsesutvikling (jf. Thagaard, 2018).

Antall intervjupersoner og varighet på intervjuet er avhengig av problemstillingen og hva man ønsker å undersøke. Min problemstilling legger opp til refleksjoner hos elevene hvor jeg ønsket et intervju med et omfang som gjorde at informantene kunne få sagt deres egne meninger, samtidig som det var tid til å diskutere spørsmålene, derfor brukte jeg relativt god tid hvert intervju. På bakgrunn av piloteringen (se delkapittel 3.4.1) jeg gjennomførte, valgte jeg å benytte meg av gruppeintervju. Fordelen med et gruppeintervju er at informantene ikke kun snakker til meg. Gruppeintervju åpner blant annet for at elevene også kan snakke med hverandre, og få innblikk i andre sine meninger, holdninger og refleksjoner som kanskje

skiller seg fra deres egne. Pål Repstad (2007) trekker frem gruppeintervju som en fordel, hvor han skriver at et gruppeintervju med elever kan gi mer realistisk informasjon fra informantene til fordel fra et enkeltintervju, og også at gruppediskusjonene kan være en fordel for å få mer valide resultater (s. 99). Noe av det som var viktig for meg var samtalen informantene hadde seg imellom, hvor jeg kunne observere hvordan alt utfoldet seg – dette er det Repstad (2007) betegner som et vellykket gruppeintervju (s. 99). Randi Neteland (2020) skriver at det praktiske med gruppeintervjuet er at: «intervjupersonene i et gruppeintervju kan både inspirere hverandre til å komme på egne historier/erfaringer og utfordre hverandre til å forklare og utdype sine holdninger og meninger» (Neteland, 2020, s. 56). Mine fem gruppeintervjuer, som besto av to til tre elever i intervjuene, var sammensatt av ulike elevgrupper. Dette førte til at hvert intervju ble unikt og ulikt.

### 3.4 Utvelgelsen av informanter

Dalland (2020, s. 81) nevner at det kvalitative forskningsintervjuet forsøker å gå i dybden på et bestemt område, for å få frem informantenes refleksjoner. Dette innebærer at antall intervjupersoner ikke bør være for stort. I analysearbeidet analyserte jeg 82 sider med transkribert materiale, som ga meg både et mangesidig og et grundig resultat. Samtidig er innholdet i materialet omfattende og stort, det positive med et stort og grundig material er at elevene sine meninger, holdninger og refleksjoner i stor grad har mulighet til å komme frem. Studiens datamateriale kommer fra 14 informanter som er elever, og deres norsklærer. Alle informantene vil ikke siteres ved eksempler i studien, grunnet omfanget. Men alle funnene er basert ut på et helhetlig resultat fra informantgruppen.

Intervjupersonenes ytringer dannet grunnlaget for datamaterialet i denne studien og var derfor en essensiell komponent i forskningen. Det var avgjørende å presentere et oversiktlig bilde av utvalget av informanter som ble intervjuet (jf. Dalland, 2020, s. 60). Informantene i denne oppgaven ble valgt ut på en bevisst måte. I samarbeid med norsklæreren plukket vi ut elever som hadde ulike sosiokulturelle bakgrunner og varierende faglig måloppnåelse. Dette var sentralt for å inkludere mangfoldet blant elevene på trinnet. Jeg var klar over de etiske utfordringene som kan oppstå ved et slikt utvalg, men formålet var å ivareta reliabiliteten for oppgaven, samtidig som informantenes identiteter ikke ville bli avslørt. Gjennom diskusjonene kunne jeg derfor få en dypere og bredere forståelse av hva de forskjellige



elevene satt igjen med etter å ha lest *Gutten i den stripete pysjamasen* (2012) i forhold til undervisningsoppleggets danningspotensial.

Utvalget av elever med varierende måloppnåelse ble valgt for å inkludere stemmene til alle elevene, ettersom det er store forskjeller innad i en klasse. I tillegg ble det inkludert elever med ulike tiltak, blant annet noen informanter med lese- og skrivevansker, som har lyttet til *Gutten i den stripete pysjamasen* (2012) som lydbok, men som har hatt mulighet til å bruke boken ved behov. Variasjonen blant informantene bidro til å gjøre funnene mer generaliserbare. Som kontrast kunne jeg ha valgt et mer begrenset utvalg av klassen, for eksempel ved å kun inkludere elever med generelt høy måloppnåelse i forhold til læringsmålene. En slik tilnærming kunne ha resultert i andre funn, men jeg mente at forskningen ikke ville ha vært like reliabel i forhold til elever som finnes i norske klasserom.

### 3.4.1 Pilotering

Jeg hadde ikke noe erfaring med å gjennomføre kvalitative intervjuer fra tidligere, derfor ønsket jeg å bli tryggere i rollen som forsker og utforske intervju som datainnsamlingsmetode da jeg skulle gjennomføre og teste intervjuguiden min. Når man intervjuer en norsklærer som også var interessert i intervjutemaet er det lett at samtalen blir lang og innholdsrik. Med elever og unge er det gjerne litt motsatt, og da må intervjuet legges opp slik at de får uttrykt alt de vil si. Dette erfarte jeg gjennom mine to pilotintervjuer, som jeg gjorde tidlig i prosessen.

Ved valg av intervjutype ovenfor elevene var jeg usikker om individuelt- eller gruppeintervju var mest egnet. Jeg gjennomførte derfor to pilotintervjuer i forkant, et individuelt intervju med en elev og et gruppeintervju med tre elever. Et av ønskene mine ved intervjuene var at det skulle bli en samtale mellom elevene og at jeg som leder av intervjuet ville ta mindre plass, og at de selv kunne diskutere. Det jeg oppfattet med det første pilotintervjuet, som var et individuelt intervju, var at det ble preget av et spørsmål og svar-struktur. I det første pilotintervjuet med en informant, ble samtalen bestående av korte svar med lite refleksjon tilbake. Her ble det tydelig for meg at jeg ønsket å stille spørsmål og ha en tydelig intervjuguide, men med en intensjon om at svarene skulle inneholde noe mer enn enkelt svar. Derfor måtte også spørsmålene legges opp til å inneholde refleksjoner. Derfor valgte jeg å

lage to intervjuguider, hvor Thagaard (2018, s. 91) skriver at med en guide så er temaene i hovedsak er lagt på forhånd, men at rekkefølgen kan bli til underveis.

Ved å ha en intervjuguide, og kontroll over spørsmålene og tematikken, så kunne jeg ha muligheten til å høre på det informantene sa, og sørge for at jeg fikk spurt spørsmål som omhandlet temaet ovenfor problemstillingen.

Jeg ville blant annet teste intervjuguiden, og et gruppeintervju, derfor gjennomførte jeg mitt andre pilotintervju, et gruppeintervju med tre elever. Erfaringene herifra var at elevene kunne bidra inn i hverandre sine refleksjoner, og at de også kunne være uenige med hverandre. Opplevelsen fra pilotintervjuene resulterte i at det var gruppeintervju jeg valgte for min studie. Ved å ta utgangspunkt i gruppeintervju som metode, ble det noe mer enn kun konkrete svar på enkeltspørsmålene, noe som kunne føre til at dynamikken samtalen i samtalen ble bedre for elevenes del. Ved å velge gruppeintervjuet med vekt på at jeg ønsker elevenes frie svar, ble Repstad (jf. 2007) sin teori vektlagt som en fordel, fordi det å ha gruppeintervjuer med barn kan gi en mer realistisk informasjon ovenfor validiteten (s. 99).

### 3.5 Forarbeid og gjennomføring av intervju

Mitt første metodologiske skritt var å utvikle intervjuguidene, som ble testet ut under mitt siste pilotintervju. I denne prosessen utviklet jeg en guide rettet mot læreren og en til elevene (Vedlegg 1 og 2). Før intervjuene ble gjennomført fikk informantene informasjon om intervjuet. Norsklæreren fikk et eget samtykkeskjema, mens elevene fikk et annet skriv som ble sendt med hjem til foreldrene. Jeg valgte å sende ut samtykkeskjema skriftlig, da jeg har hørt det kan være ulemper med å sende det ut digitalt, da det gjerne kan by på utfordringer for de foresatte hjemme med tanke på det digitale. Jeg tok ut elevene en og en fra klasserommet, informerte dem om studien slik at de visste litt, før de videre tok med informasjonen hjem og viste til de foresatte.

Som tidligere signalisert, valgte jeg å benytte meg av et semistrukturert intervju, da jeg ønsket en åpen struktur for å få tilbake reflekterende svar. Her benyttet jeg intervjuguiden som et

verktøy (jf. Dalland, 2020, s. 83). For å få frem informantenes perspektiver ønsket jeg å ha en struktur for å få stilt flere av de samme spørsmålene i hvert intervju, og også passe på at hver informant kunne få muligheten til å besvare spørsmålet. Likevel så jeg styrken ved at elevene fikk muligheten til å snakke friere og gå inn på ulike temaer og perspektiver som vil kunne betegnes som sentrale. Ettersom jeg ønsket at elevene kunne gå inn på ulike temaer og bruke tid på svarene sine og diskutere hverandres utsagn, så varte hvert intervju gjennomsnittlig i 50 minutter. Ettersom jeg hadde en intervjuguide med mange spørsmål, så markerte jeg ut de spørsmålene jeg ville sikre meg å få stilt i løpet av intervjuet.

Før selve intervjuet startet, snakket jeg løst med elevene, for å myke opp stemningen. Etter rundt fem minutter satte jeg på lydopptaket, hvor vi startet intervjuet. Gruppeintervjuene ble gjort på skolen, i skoletiden hvor elevene hadde trygge rammer. Under intervjuet inntok jeg en noe lyttende posisjon, hvor jeg forsøkte å ikke avbryte informantene (jf. Jacobsen, 2016, s. 157). Jeg forsøkte å flytte spørsmålet over på alle elevene etter tur. Dette var noe som jeg opplevde at elevene etter hvert forstod var en del av dynamikken jeg forsøke å skape, slik at de etter hvert tok rollen selv uten at jeg spurte eleven spørsmålet. Jeg benyttet meg mye av kroppsspråk for å bekrefte uttalelsene og refleksjonene, hvor jeg også stilte oppfølgingsspørsmål når jeg ønsket å gå mer i dybden (jf. Jacobsen, 2016, s. 157). Jeg benyttet meg i stor grad av intervjuguiden min når det gjaldt gruppeintervjuene til elevene. Jeg hadde notert ned spørsmålene for hånd i stedet for på datamaskinen, da jeg ikke ønsket å benytte meg av noe som kunne være et uromoment for elevene som kunne bidra til at deres samtale stoppet opp. Jeg hadde en blokk med spørsmålene på, slik at jeg enkelt kunne følge de gjennom intervjuet. I det ene intervjuet hvor gruppedynamikken derimot ikke var så god, så valgte jeg som forsker å ta en mer aktiv rolle, og styre samtalen da jeg observerte at dette var ønskelig fra elevene.

For å få en naturlig flyt i samtalen, tilpasset jeg spørsmålene til samtalen og informantene. Flere av spørsmålene mine ble derfor ikke lest direkte opp slik de var formulert i intervjuguiden. Fordelen med dette er oppfattelsen av en mer naturlig overgang for informanten. Likevel kan det ha vært en svakhet at jeg ikke leste opp den eksakte formuleringen akkurat som det stod, ved at jeg kan ha kommet i skade for å stille spørsmålet

på en mindre tydelig måte. En annen svakhet ved å ikke lese opp det eksakte spørsmålet er hvis jeg skulle sammenliknet de ulike intervjuene, og svarene deres. Ved at måten spørsmålet blir stilt på kan påvirke svarene man får. Hvis jeg skulle ha sammenliknet intervjuene, kunne svarene vært ulike ved at spørsmålet hadde blitt stilt på forskjellige måter. Ettersom jeg tok utgangspunkt i hver enkel informant sine utsagn i denne studien, vil jeg tro at dette ikke har noen innvirkninger for min studie. Jeg vurderte med frem til denne løsningen, ved at det jeg ønsket å se på er innholdet i refleksjonene, og ikke hvordan jeg stiller spørsmålet – det viktigste var at informantene forstod spørsmålet jeg stilte.

Etter de to første gruppeintervjuene opplevde jeg å ha fått mange interessante og relevante svar. På bakgrunn av dette vurderte jeg om jeg hadde fått tilstrekkelig med datamateriale for oppgaven min. Jeg ønsket til tross for mye data fra de to første intervjuene, å gjennomføre alle de planlagte intervjuene mine. Valget endte opp med å fullføre alle de planlagte intervjuene, ettersom det gjennom kan være veldig ulike refleksjoner fra individ til individ. Dette betyr at det kan komme fram flere refleksjoner og verdier fra de ulike informantene, som man ikke hadde i de første intervjuene.

### 3.6 Etterarbeid av intervjuene

Etter gjennomføringen av intervjuene transkriberte jeg fortløpende. Kvale og Brinkmann (2015) poengterer hvor viktig det er at forskere redegjør tydelig for hvordan transkriberingen har foregått. Derfor innleder med å redegjøre for transkriberingspraksisen. Skilbrei (2019) deler etterarbeidet inn i tre deler: praktisk etterarbeid (transkribering), skape mening og analysere materialet.

Gjennom bearbeidelsen av et intervju så benytter forskere seg ofte av å transkribere (Dalland, 2020, s. 95). Første steget var å transkribere intervjuene inn i et Word-dokument. Jeg valgte dette da Jacobsen (2016) peker på at det vil gjøre det enklere å analysere dataene (s. 202). Transkriberingen var en tidkrevende jobb, og jeg brukte omtrent seks timer per intervju. Materialet resulterte i totalt 82 sider med transkripsjon. Jeg merket tidlig at det ble utfordring

ved å transkribere de muntlige uttalelsene til «korrekt» skriftlig form. Neteland (2020) skriver at det vanligste er å transkribere ned hvem som har sagt noe og hva, og videre analysere meningsinnholdet (s. 62). Derfor transkriberte jeg så nært formulert som mulig slik informantene hadde formulert seg muntlig. En styrke ved at jeg transkriberte intervjuene var muligheten til å gjenoppleve intervjuene igjen, i tillegg bidro transkriberingen til at det ble enklere for meg å bevege meg i datamaterialet når det skulle analyseres (Jacobsen, 2016, s. 201). En annen fordel med å beholde det muntlige språket inn i transkripsjonen er at de muntlige uttrykkene fra informantene, har blitt noe ivaretatt. Samtidig vil ikke transkripsjonen, selv om man bevarer det muntlige språket, ivareta nyansene i stemmebruken, kroppsspråket eller ansiktsuttrykket (Dalland, 2020, s. 95). Når man ikke har med disse uttrykkene så er det sosiale samspillet vanskelig å gjengi i transkripsjonen, og det er derfor kun mine egne refleksjoner etter hvert intervju som oppsummerer det sosiale samspillet i gruppeintervjuene (jf. Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Mitt valg om å transkribere intervjuene i den originale formen i så stor grad som mulig, kan ha hatt både positive og negative konsekvenser som nevnt overfor. Jeg har derfor vært bevisst på konsekvensene inn i transkriberingen og inn i tolkningen av intervjuene. I neste avsnitt vil jeg diskutere hvordan de transkriberte intervjuene gjør det mulig å sette delene sammen til en helhet og hvordan dette kan gi meg mer kunnskap.

### 3.6.1 Koding og kategorisering av data

Nilssen (2012) viser til at koding og kategorisering av det eksisterende datamaterialet er kjerneaktiviteter i den kvalitative analyseprosessen (s. 78). Formålet med kodingen og kategoriseringer er å systematisere datamaterialet man har innhentet. Som forsker skal man systematisere, få oversikt og forsøke å gå i dybden og arbeide seg utover i en større sammenheng (jf. Nilssen, 2012). Med dette henviser jeg til forskningens hovedtema, altså danningspotensialet gjennom det litterære verket.

I min forskningsprosess bestod datamaterialet av intervjutranskripsjoner, som jeg systematisk analyserte og kodet i flere trinn. For å oppnå en dypere forståelse av meningen bak materialet, brukte jeg en hermeneutisk tilnærming. Jeg anvendte den hermeneutiske spiralen beskrevet av Westlund (jf. 2019, s 81), for å pendle mellom teori og empiri. Denne pendlingen hjalp meg med å få en mer helhetlig forståelse av datamaterialet og oppnå en dypere tolkning av resultatene. Analyseprosessen handler om å skape mening til en massiv mengde data, hvor

formålet er å forstå og forklare de fortolkede funnene, for å til slutt svare på en problemstilling (Skilbrei, 2019).

Jeg startet transkriberingsprosessen med en grundig gjennomlesning av alle intervjuene, slik at jeg fikk en samlet oversikt over materialet. Deretter gikk jeg i dybden av hvert enkelt intervju for å finne meningsbærende enheter som jeg ønsket å inkludere i min koding. Ved å kode materialet, har forskeren en mulighet til å undersøke om det finnes mønster i teksten, derav en sammenkobling (Skilbrei, 2019). Jeg så på disse mønstrene som relevant for min studie, med tanke på funnene.

Jeg valgte å bruke to ulike kategoriseringer. Jeg valgte å bruke Korsgaard og Løvlie (2003, s. 11–12) sin tredeling av dannelse, da deres kategorier må være til stede for å se på dannelse. For å kode det, tok jeg først et eksempler fra transkripsjonene mine, og plasserte eksemplene inn i et skjema der jeg selv mente at de var relevant. Kategoriene de ble plassert inn i var kategoriene: *menneskets forhold til seg selv, samfunnet og verden*. Jeg kategoriserte det slik fordi også læreplanen trekker frem «Opplæringen skal gi elevene et godt grunnlag for å forstå seg selv, andre og verden» (Kunnskapsdepartementet, 2017). På denne måten ser vi koblingen mellom Korsgaard og Løvlie (2003) og læreplanen sine sider som er vektlagt innenfor dannelse (jf. Ommundsen, 2013; Nordahl et al., 2016).

Under kategorien «forholdet til seg selv» tok jeg med alt av transkripsjoner som hadde tekst fra informantene som hadde et søkelys på seg selv, deres egne tanker, følelser og erfaringer. Med «forholdet til samfunnet» så jeg på eksempler som omhandler relasjoner med andre og møter med andre mennesker som sentrale, hvordan de snakket om andre. Den siste kategoriseringen av de overordnende er «menneskets forhold til verden». Her så jeg på utdrag hvor elevene sammenliknet med andre land, andre livssituasjoner, situasjoner, verdenssituasjoner, religioner, levekår, krig, forfølgelse og det ukjente.

Jeg ønsket videre en ytterligere kategorisering av denne tredelingen. Gjennom den første kategoriseringen så kunne jeg se et mønster på hver enkelt elev sine utdrag, rundt hvordan de sa utsagn som traff innunder de tre kategoriene. Jeg ønsket videre å inkludere begreper som er nedfelt i overordnende mål og læreplaner, for å se på dannelsingspotensialet. Jeg valgte derfor å se på elevenes bruk av *sosiale sider, moralske sider og emosjonelle sider* gjennom samtalene (jf. Ommundsen, 2013; Nordahl et al., 2016). Ved å velge disse kategoriene kan jeg se

hvordan hver enkelt elev av de 15 elevene posisjonerer seg mellom og på tvers av kategoriene og det blir mulig å se om det er systemer som kan beskrives, og hvordan de snakker og posisjonerer seg. Jeg valgte en farge per side og kategori, for å deretter markere setninger og ord jeg syntes var interessante innenfor de ulike kategoriene og sidene i mitt arbeid.

Et eksempel fra kodingsprosessen var at jeg så på flere ulike temaer innenfor en kategori som jeg mente hadde tilhørighet innenfor temaet (jf. Ommundsen, 2013; Nordahl et al., 2016). Under kategorien «sosiale sider» tok jeg utgangspunkt i innhold som representerer dialog, samtaler og sosiale aspekter i samfunn og dagligliv. Den «moralske siden» omhandler alt innunder normer og regler som sier noe om rett og galt fra individ, samfunn eller verdensaspekt. For «emosjonelle sider» valgte jeg ut alle steder i intervjutranskripsjonene der følelser, synspunkter og erindringer kom frem. Jeg hadde et dokument med hele transkripsjonen fra alle intervjuene, hvor jeg videre lagde meg et skjema i et nytt dokument.

Skjemaet fra kodingsprosessen min viser jeg nedenfor, i Figur 1. Figur 1 viser et eksempel fra underveis i prosessen. I skjemaet fikk alle elevinformantene en egen rad. Jeg gikk først gjennom hele transkripsjonen min, og tok ut alle eksemplene som kunne gå under en av kategoriene *menneskets forhold til seg selv, samfunnet og verden*. Etter at alle eksemplene fra transkripsjonene mine var satt inn, fargekodet jeg de eksemplene som hadde *moralske, sosiale eller emosjonelle sider*. På denne måten kunne jeg enklere se sammenhengene mellom informantene, noe jeg følte var nyttig i min oppgave. Her er et eksempel fra underveis i kodingsprosessen:

Navn (kodenavn)	Menneskets forhold til seg selv Søkelys på: «jeg-perspektivet»	Menneskets forhold til samfunnet / andre Søkelys på: relasjoner og møter med andre mennesker	Menneskets forhold til verden Søkelys på: sammenlikninger med andre land eller verdenssituasjoner (eks. Krig, flyktninger, eller forfølgelse av menneskegrupper)
x	Sosiale sider Emosjonelle sider Moralske sider	Moralske sider Emosjonelle sider	Moralske sider Sosiale sider
x	Emosjonelle sider Moralske sider	Emosjonelle sider	Sosiale sider
x	Emosjonelle sider Moralske sider?	Moralske sider Emosjonelle sider	Sosiale sider Moralske sider

Figur 1 – Eksempel fra analysen i kodingsprosessen

Min inndeling av kategoriene og sidene, og min tolkning kan bli snudd og vendt på avhengig av hvem som tolker kodingen, og hva man ønsker å legge vekt på. I slike intervjuer som jeg

gjennomførte, trekker elevene inn mange tanker og refleksjoner. Jeg valgte derfor å kategorisere dem på bakgrunn av eksempler jeg selv mener passer inn i kodingssystemet. Flere av eksemplene er ikke nødvendigvis kun tilhørende i en kategori, og kan variere mellom *menneskets forhold til seg selv, samfunnet og verden*. Videre kan man dra veksel på hva som går innunder *de moralske, emosjonelle og sosiale sidene*. Når jeg presenterer eksempler fra elevene i kapittel 4, er ikke alle informantene presentert gjennom egne eksempelet grunnet et stort materiale. Men alle utsagn har bidratt til den helhetlige forståelsen i analysen, og kommer frem i funnene for oppgaven.

### 3.6.2 Forskningsetiske refleksjoner

Ved kvalitative tilnærminger følger det med et stort ansvar når det gjelder å overholde lovpålagte retningslinjer og etiske prinsipper. Det kvalitative forskningsintervjuet krever bevissthet om etiske retningslinjer (Dalland, 2015). Studien ble meldt inn til Norsk senter for forskningsdata, NSD, i forkant av intervjuene. Denne søknaden var nødvendig da jeg hadde elever som informanter og jeg benyttet lydopptak ved datainnsamlingene. Søknadene ble godkjent i forkant av datainnsamling (Vedlegg 6). Før jeg gjennomførte intervjuene fikk informantene et informasjonsskriv (Vedlegg 3 og 4). Informasjonsskrivet omhandlet blant annet informasjon om deres rettigheter, muligheten til å trekke seg, formålet med prosjektet og hvordan jeg ville behandle datamaterialet. Jeg opplyste videre om at jeg ville anonymisere informantene – både i informasjonsskrivet og når jeg møtte elevene før og under intervjuet. Det er videre viktig å vektlegge deltakernes anonymitet og at opplysningene som blir gitt vil bli lagret på en forsvarlig måte, noe som ble gjort (jf. Thagaard, 2018, s. 24).

### 3.7 Undervisningsopplegget og dets gjennomføring

Undervisningsopplegget tok i stor grad utgangspunkt i det skjønnlitterære verket, *Gutten i den stripete pysjamasen* (2012). Det var et undervisningsopplegg som var preget av en tematikk som jødehat, holocaust, 2. verdenskrig, konsekvenser, historie og fordømmer. Det var et tverrfaglig opplegg som totalt varte i rundt 9 uker og var lagt opp til at elevene fikk dybdelæring, hvor fagene norsk, engelsk, KRLE og musikk var inkludert.

Undervisningsopplegget var, som de fleste andre opplegg i skolen, utformet for at alle elevene skulle kunne være med. Elevene som leste verket i bokform, skrev leselogg etter hver gang de tok opp boken og leste. Grunnen til at jeg så validitet (se videre i 3.8) i dette opplegget, var at det også var tilpasset de som hadde lese- og skrivevansker, ved at de fikk utdelt bokens



kapitler som lydfil, hvor de kunne arbeide med oppgaver fra undervisningsopplegget på egen datamaskin der hvor resterende av klassen skrev for hånd.

For å gi en kortfattet beskrivelse av undervisningsopplegget, ble romanen *Gutten i den stripete pysjamasen* (2012) innledet med at norsklæreren leste første kapittel høyt og la vekt på å inkludere ulike stemmer for de forskjellige karakterene i boken. Underveis i lesningen stoppet læreren for å stille spørsmål til elevene, med mål om å engasjere dem fra starten av romanen. Etter at første kapittel ble lest i plenum, fikk elevene i oppgave å lese 4-5 kapitler hver uke, tilsvarende omtrent 22 sider. Ved å ha kapitlene som ukentlige oppgaver, ble det skapt kontinuitet for elevene, og både elever og lærer visste hva som forventes. To norsktimer i uken ble brukt til å diskutere det elevene hadde lest hjemme. Elevene fikk noe tid på skolen til å lese kapitlene som var satt fra uke til uke, men lesingen av verket var den eneste leksen i norskfaget. Dette innebar at leksene i norsk var konkret for elevene; de visste at det var en bestemt dag i uken hvor de skulle oppsummere kapitlene, stille spørsmål, diskutere og komme med egne meninger om de aktuelle kapitlene.

Ettersom litteraturundervisningen strakte seg over mange uker, ble det gjennomført parallellundervisning i norsk til det samme undervisningsopplegget. To skoletimer i uken ble brukt på romanen, hvor timene hovedsakelig besto av litterære samtaler med klassen. I de resterende norsktimene var det parallellundervisning hvor elevene arbeidet med bokmediet i forbindelse med den aktuelle romanen, men også i forhold til andre romaner og også filmmediet. Dette ga elevene et avbrekk fra lesningen og arbeidet med verket. Etter endt lesning skulle elevene prosessere alt. De skulle ha skrevet en boklogg etter hvert kapittel, hvor de til slutt skulle skrive et sammendrag. Elevene som hadde skrevet tydelige boklogger etter hvert kapittel, i motsetning til de som ikke hadde prioritert å skrive loggene tydelig underveis, ville her ha en fordel og spare mye tid på skrivingen ettersom de allerede hadde produsert mye av innholdet som de skulle skrive i sammendraget. Etter bokloggen og sammendraget skulle de arbeide med en bokanmeldelse. Her ble det satt av rundt en til to undervisningstimer på å først finne ut av hva en bokanmeldelse er. Selve bokanmeldelsen fikk de også en frist på to timer på å lage. Elevene fikk en relativt kort frist på dette, ettersom de kunne ta utgangspunkt i materialet de allerede hadde arbeidet gjennom loggen deres de siste seks til syv ukene gjennom prosjektet. Selve motivasjonen til mange for å fullføre lesningen og

arbeidet rundt den var nok filmen, da det hadde vært snakk om at de skulle avslutte hele undervisningsopplegget med filmen helt fra de introduserte opplegget. Etter filmen ville det da komme oppgaver som de hadde arbeidet med under parallellundervisningen, hvor det var oppgaver knyttet til boken og filmen, hvor elevene da skulle se på ulikheter og likheter som kommer frem av de ulike mediene.

Valget om å forske nærmere på det beskrevne opplegget falt for meg naturlig. Jeg hadde i 2021 sett undervisningsopplegget bli gjennomført i en annen klasse på den samme skolen, og ble interessert i opplegget. Jeg merket at elevene var interessert i boken og dro paralleller til verdenshistorien og eget liv, og snakket om lesingen og prosjektet utenfor klasserommet. Dette var noe av det jeg syntes var særlig viktig, siden jeg som fremtidig norsklærer har et ønske om å både velge passende skjønnlitteratur til undervisningen og samtidig inkludere dannelsingsoppdraget. Derfor ønsket jeg å studere opplegget nærmere da det ble på nytt gjennomført våren 2022.

### 3.8 Forskningsprosjektets kvalitet

Jeg vil nå redegjøre for studiens kvalitet, ved å reflektere over i hvilken grad studien oppfyller kravene til validitet og reliabilitet, samt om resultatet kan generaliseres (Dalland, 2020, s. 245). Når det gjelder reliabilitet handler dette om pålitelighet, at datamaterialet mitt er blitt til på en måte som gjør at leseren kan stole på resultatene jeg har kommet frem til (Skilbrei, 2019). Validiteten forteller noe om relevansen og gyldigheten ut fra det som skal måles (Postholm & Jacobsen, 2011). Skilbrei (2019) skiller mellom intern og ekstern validitet. Den interne handler om forskerens bruk av datamaterialet før konklusjonen, mens den eksterne handler mer om hvorvidt kunnskapen som skapes i prosjektet er overførbar. Thagaard (2018, s.193–194) forklarer overførbarhet som om tolkningene i prosjektet kan være relevant også i andre situasjoner til fenomenet som studeres.

Reliabilitet kan også sees på som pålitelighet. Når det gjelder kvalitativ forskning kan reliabiliteten være vanskelig å etterprøve. Derfor er det viktig å tydeliggjøre valgene som er

tatt gjennom forskningsprosessen (Dalen, 2011). Jeg var bevisst over hvilke type spørsmål jeg skulle stille, som bidro til at jeg fikk informantenes opplevelser og erfaringer. Jeg fikk gode erfaringer av piloteringen som nevnt i kapittel 3.4.1, som gjorde at jeg som forsker stilte spørsmålene mine annerledes, enn jeg kanskje ville ha gjort uten å ha gjennomført mine to piloteringer. Ved at jeg stilte åpne spørsmål fikk jeg muligheten til å høre elevenes oppfatninger og erfaringer uten at jeg la føringer. Ved tilfeller der jeg stilte ledende spørsmål, handlet det om at jeg ville stille spørsmål som kunne føre informantene mine inn i en retning hvor de skulle reflektere.

Selve rekrutteringsprosessen kan også ha betydning for studiens reliabilitet (Tjora, 2017). Dette er på bakgrunn av hvordan informantene har blitt valgt ut, og videre hvordan relasjonen mellom forsker og informant oppleves. I min studie har jeg valgt ut informanter som jeg har hatt kjennskap til fra tidligere, gjennom at jeg har vært vikar på trinnet ved behov. Dette vil jeg påstå at kan sees på som en fordel og samtidig også som en ulempe. Det kan være en fordel ved at elevene i aller størst grad vil være tryggere på meg, enn en ukjent forsker. En mulig ulempe kan være om noen elever ikke føler seg trygge på meg, og dermed ikke har lyst til å reflektere rundt egne erfaringer, opplevelser og tanker. Det kan også påvirke selve intervjuprosessen og at rolleavklaringen ikke er like tydelig, ettersom jeg nå var i en posisjon som forsker (Postholm & Jacobsen, 2011). Til tross for dette mener jeg at min posisjon som forsker har gitt positivt utslag for funnene som har kommet gjennom min studie. Elevene har åpnet seg opp rundt sårbare temaer gjennom intervjuene, og et stort flertall av dem har også reflektert åpenhjertig. I min studie har jeg vært opptatt av å få frem elevenes oppfattelser og deres perspektiv. Dette har jeg gjort på bakgrunn av at det er et overtall av studier som kun studerer hvordan lærere tror elever opplever dannelsesutvikling, og at det derfor er viktig for meg å kunne se på elevenes opplevelser av et slikt arbeid gjennom skjønnlitteratur.

En nøye og detaljert transkribering utgjør hele av datamaterialet, noe som er viktig for validiteten. Når det gjelder den interne validiteten, har jeg valgt å bruke mange sitater fra informantene. Dette på bakgrunn av at det er deres opplevelser som er sentrale, og deres stemme jeg ønsker at skal komme frem gjennom denne studien. På denne måten kan også leseren selv reflektere over hvorvidt de synes sitatene og studiens funn er anvendbare i andre forskningskontekster. Dette er også gjort på bakgrunn av at leseren kan trekke egne konklusjoner og skille de fra mine egne tolkninger (Krumsvik, 2014).

Ved valg av undervisningsopplegg, ønsket jeg å bruke lærerens ordinære undervisningsopplegg. Dette var med tanke på validiteten, slik at jeg som forsker ikke kom med noe nytt opplegg som læreren skulle følge. Jeg har ikke blandet meg inn i opplegget og lagt noen føringer, noe jeg mener styrker validiteten for studien. Jeg ønsket å bruke en *ekte* undervisningssituasjon med skjønnlitteratur som tema, hvor jeg ville se på hva elevene produserer gjennom samtaler og refleksjon som kan knyttes opp mot dannelsesutvikling.

I denne studien er økologisk validitet et viktig aspekt for å vurdere i hvor stor grad funnene er overførbare til virkelige situasjoner (Schmuckler, 2001, s. 419–420). Det innebærer at forskningen bør gjenspeile naturlige forhold i den grad det er mulig. Dette arbeidet har økologisk validitet fordi datainnsamlingen er utført i en autentisk kontekst, ved å intervju elever og lærere som deltar i et ekte undervisningsopplegg. Intervjuene gir innsikt i elevenes og lærerens opplevelser og refleksjoner, noe som bidrar til å skape et realistisk bilde av situasjonen. Ved å ta utgangspunkt i deres naturlige setting og erfaringer, blir studien mer relevant og overførbart til andre lignende kontekster (Schmuckler, 2001) Imidlertid er det viktig å merke seg at økologisk validitet kan variere, og denne studiens funn bør tolkes med forsiktighet når de anvendes i andre situasjoner eller sammenhenger.

Når det gjelder den eksterne validiteten kan det være vanskelig å måle om resultatene fra studien vil være gyldige og relevante i andre sammenhenger (Thagaard, 2018, s. 192). Med andre ord er det tolkningen av resultatene som gir grunnlaget for overførbarhet videre (jf. Postholm & Jacobsen, 2011). Jeg har valgt ut sider som er nedfelt fra læreplanen og kategorier fra Korsgaard og Løvlie (2003) sitt samspill innenfor danning. Ved å etterstrebe å gi en detaljert og tydelig beskrivelse av de metodiske valgene jeg har gjort, så er målet at leseren selv kan gjøre seg opp en mening om studiens funn.

## 4. Presentasjon, tolkning og diskusjon av funn

I denne delen av masteroppgaven blir funnene fra studien presentert, tolket og diskutert. Som beskrevet i metodekapitlet, involverer tolkningen en prosess som Kvale og Brinkmann (2015, s. 241–242) refererer til som selvforståelse og teoretisk forståelse. Dette betyr at jeg i dette kapitlet vil presentere funnene fra gruppeintervjuene med elevene og det individuelle intervjuet med læreren. Deretter vil jeg trekke frem hva informantene selv har lagt vekt på med uttalelsene, noe som jeg vil se i lys av teori og tidligere forskning. Denne delen av studien vil presentere totalt syv funn i ulike delkapitler, hvor hvert funn vil bli utforsket og diskutert. Imidlertid bør det nevnes at dannelsesbegrepet er vanskelig å definere, som fører til at dataene også har vært utfordrende å kategorisere og behandle som adskilte funn. De syv hovedfunnene vil derfor til en viss grad overlappe, og de syv funnene vil bli gjort relevant ved flere anledninger gjennom hele kapittel 4. Dette bidrar til en helhetlig forståelse av funnene og deres sammenheng med hverandre.

### 4.1 Norsklærerens intensjoner og elevenes refleksjoner

Overskriften «Norsklærerens intensjoner og elevenes refleksjoner», viser et av de viktigste resultatene i funnet. Et funn som omhandler at norsklærerens ønske med undervisningen, kommer tydelig frem gjennom elevenes refleksjoner. Da jeg skulle finne ut av norsklærerens intensjoner med opplegget, ønsket jeg å starte med hva læreren la i begrepet danning. Det er ikke lenger er nødvendig å forklare hva man mener med begrepet «danning», skriver Aase (2005a). Det kan for lærere imidlertid være nødvendig å være klar over hvordan man tilrettelegger for dannelsespotensialet i undervisningen. En mulig tolkning av Aases (2008) utsagn er at det ikke er nødvendig å definere begrepet «danning» som det er, men at det likevel er viktig å være bevisst på hva man velger å inkludere i begrepet, særlig med tanke på innholdet i undervisningen og elevenes individuelle dannelse. Da jeg spurte norsklæreren hva hun mente begrepet «dannelse», fremstod hun som noe forsiktig med å definere det. Dette støtter opp om Aases (2012) påstand om at det ofte er vanskelig for pedagoger og lærere å definere begrepet. Samtidig kan det være lettere å beskrive hva danning kan være. Dette kommer blant annet frem ved at norsklæreren hadde flere refleksjoner knyttet til begrepet «dannelse», og hvordan hun blant annet koblet det til at elevene ble formet som mennesker:

Eksempel 1: Jeg tenker at dannelsen går med på det med hvordan man blir et ordentlig menneske (...) mange barn som ikke har så mange mye verktøy hjemme som å snakke med andre, ha egne meninger og

reflektere og forstå ting i samfunnet, som er avhengig av å få denne dannelsesbiten på skolen og gjennom undervisningen, da noen barn som vi da kaller for løvetannbarn, som klarer dette her mot alle odds. (Norsklæreren)

Utsagnet «et ordentlig menneske» fra eksempel 1 kan tolkes på ulike måter. Blant tolkningene er et syn på dannelse noe som handler om elevenes utvikling. Utsagnet: «et ordentlig menneske» er tett koblet til menneskets oppdragelse, og læreren løfter videre frem at elevene skal få mulighet til å utvikle evner ved «å snakke med andre, reflektere og forstå ting i samfunnet». Et slikt utsagn kan knyttes til en forståelse av hva det innebærer å være et fullgodt menneske i samfunnet og demokratiet (jf. 2.1.4). Norsklæreren viser videre at det ikke er alle barn som får muligheten til annerkjennelse hjemme, og som dermed heller ikke får muligheten til å få sin stemme hørt. Hun omtaler disse elevene som «løvetannbarn», og trekker her også inn «hjemmet». Både *løvetannbarn* og *hjemmet* er to betegnelser som er tett knyttet til oppvekst. Utsagnet kan også tolkes som at hun viser til hvordan man skal oppføre seg. Dette kan knyttes til sosiale normer, og i forlengelsen, også til demokratiske samfunnsborgere (Kunnskapsdepartementet, 2017)

Det vil også være mulig å tolke utsagnet «et ordentlig menneske» på andre måter, deriblant i negativ forstand. En slik tolkning utfordrer forståelsen av «ordentlig» når det settes sammen med «mennesket», og legger til grunn en forståelse av mennesket som fullstendig uavhengig av egenskaper. Det er derimot i denne sammenheng, ikke grunn til å tro at læreren hadde en slik negativ forståelse, men at «et ordentlig menneske» heller er en beskrivelse av en demokratisk samfunnsborger, slik det er beskrevet i læreplanens overordnede del (jf. Kunnskapsdepartementet, 2017; Nussbaum, 2016, s. 55). Altså noe som kan knyttes direkte til det å utdanne demokratiske samfunnsborgere. Skolens overordnede mål er å gi elevene erfaringer som gjør dem i stand til å bli ansvarlige samfunnsborgere. Dette skjer gjennom å oppleve av demokrati, deltakelse, mulighet for påvirkning og annerkjennelse (Kunnskapsdepartementet, 2017). Undervisning med utgangspunkt i et skjønnlitterært verk kan brukes for å tilby slike muligheter (jf. Aadeland, 2011). Studien viser at norsklærerens intensjon med å bruke skjønnlitteratur, er å gi elevene muligheten til å oppleve dette. Studien viser også at samtlige av elevene i studien mestrer både refleksjon, deltakelse og annerkjennelse av andre.

## 4.2 Danningspotensialet for *alle* elever

Med overskriften «Danningspotensiale for *alle* elever», vil jeg vise til funnet som omhandler at *alle* informantene i studien, kan sees å ha tilegnet seg et danningspotensial etter undervisningsopplegget. For å få med *alle* elevene, la norsklæreren vekt på ønsket om å inkludere så mange elever som mulig i undervisningsopplegget, uavhengig av deres forutsetninger. Hun bruker tidlig i intervjuet begrepet «løvetannbarna», og fortalte at flere av elevene ved skolen er avhengig av å få danningsbiten gjennom skolegangen, og undervisning. I min studie har jeg en informant som kan betegnes som et løvetannbarn<sup>1</sup> (Informant 14). Refleksjonene til informant 14 er derfor sentrale. Omtalen av Informant 14, som et løvetannbarn, må ikke forstås i negativ forstand. Betegnelsen løvetannbarn er utelukkende inkludert som informasjon som vurderes som verdifull for funnene og leseren.

Et betydelig funn i denne studien er at samtlige elever, uavhengig av nivåindelte gruppeintervjuer, fremviste refleksjoner som kan knyttes til danning. Løvetannbarnet var en av mange informanter som viste dette. Til tross for at den faglige måloppnåelsen ikke er i hovedfokus i denne studien (jf. 3.4), er det også her verdt å nevne fordi løvetannbarnet viste danningspotensialet i intervjuet, til tross for at eleven er vurdert til å ha lav måloppnåelse i norskfaget. I intervjuene ble informantene gruppert etter faglig nivå av norsklæreren (jf. 3.4). Etter å ha transkribert intervjuene og analysert materialet, kan det generelt sies til tross for at «løvetannbarnet» vurderes til å ha lav måloppnåelse i norskfaget, samtidig tar i bruk emosjonelle, moralske og sosiale sider av danningen (jf. Ommundsen, 2013; Nordahl et al., 2016). I flere av utsagnene kommer «løvetannbarnet» med refleksjoner som inkluderer flere av disse sidene på en og samme tid, og informant 14 behersker det å posisjonere seg til seg selv, samfunnet og verden. Eksempel 2 nedenfor er et utsagn som kom fram i sammenheng med spørsmålet «Fikk dere noen inntrykk når dere leste boka?»:

Eksempel 2: Jeg ble mer lei meg, og kanskje litt sur fordi Bruno og de andre i familien syntes det ikke var noe fint at de skulle flytte, men når Bruno sa det til faren så bare nektet faren å svare han og sa «det er her vi bor nå». Det ble jeg litt sur for, sur for at han faren ikke klarte å forstå det Bruno mente og ville si til han. (Informant 14)

Informant 14 gjør seg refleksjoner i eksempel 2 som kan knyttes til den emosjonelle siden av danning (jf. 3.6.1) ved å beskrive egne følelser. Informant 14 reflekterer over en hendelse fra

---

<sup>1</sup> Løvetannbarn er et populærvitenskapelig navn på de barna som klarer seg og som får minimale sår til tross for en tøff oppvekst (Borge, 2003).

verket der faren ikke tar hensyn til sønnen Bruno, ved å ikke møte spørsmålene hans med forståelse. Den siste setningen i utsagnet viser den moralske siden ved at informantens syn på farens reaksjon er feil i forhold til hennes eget moralske kompass. Det er nærliggende å hevde at dette kan være et tegn på at eleven kan kjenne seg igjen i en slik situasjonen ettersom hun føler på et sinn. Dette kan videre knyttes til elevens forestillingsevne, og at hun klarer å leve seg inn i situasjonen uten å ha gjenkjennelighet til situasjonen (jf. Nussbaum, 2016). Eleven kan derfor ta i bruk egne følelser og vise gjenkjennelighet og empati overfor Bruno i denne situasjonen. Det at en elev tilbyr sine egne følelser, er noe man som lærer kan velge å ta i bruk gjennom samtaler enten med enkelteleven eller hele klassen for å få frem deres egne forhold til teksten. Det at elevene tilbyr emosjonelle sider når de leser litterære verk, kan bety at elevene føler gjenkjennelighet til følelser i verket. Informant 14 er den eneste som nevner denne hendelsen fra verket. Dette kan være på grunn av gjenkjennelighet knyttet til eget liv.

Kombinasjonen av de moralske, sosiale og emosjonelle sidene som informantens trekker inn og bruker gjennom utsagnene, viser at hun mestrer forestillingsevnen så vel som sidene som jeg vurderer som sentrale innenfor dannelsespotensialet. Det at informant 14 klarer å trekke inn refleksjoner som kan knyttes til de ulike sidene innenfor dannelse og samtidig blir vurdert til å ha lav måloppnåelse i faget, kan sees i sammenheng med at skolen kanskje ikke verdsetter dannelse i like stor grad som utdanningsoppdraget (jf. Nordahl et al., 2016; Ommundsen, 2013, s. 1). Aase (2002) stiller seg kritisk til en ulik vektlegging av dannelsesoppdraget og utdanningsoppdraget, som nevnt i kapittel 1.1. Dette funnet støtter antakelser jeg hadde innledningsvis i studien. Informant 14 er et eksempel på at uansett måloppnåelse i faget, så kan man gjennomgå dannelsesutvikling – som er halvparten av skolens oppdrag (jf. Kunnskapsdepartementet, 2017). Funnene viser at elevene uavhengig av måloppnåelse i faget klarer å reflektere rundt dannelse.

Uavhengig av faglig måloppnåelse, fremhever studien at elevene til å fordype seg i litterære verk slik som det legges opp til i undervisningsopplegget, kan bidra til dannelsesutvikling. Dette aspektet er av vesentlig betydning med hensyn til norsklærerens ambisjon om å inkludere *alle* elever i undervisningen, uansett deres forutsetninger – en målsetting som kan antas å være ønskelig for de fleste lærere i skolen. Informant 14 fungerer som et eksempel på realiseringen av lærerens hensikt.



Undervisningsopplegget kan bidra til at elever får muligheten til å reflektere og utvikle seg, uavhengig av deres bakgrunn og forutsetninger. Legger man til grunn de ulike sidene som inngår i begrepet dannelse illustrerer eksempel 2 på hvilke måter informant 14 viser høy grad av refleksjon innenfor dannelse (jf. Nordahl et al, 2016; Ommundsen, 2013, s. 1).

Informantens forståelse og kunnskap om hendelser fra verket blir videre benyttet i hennes egne refleksjoner og forestillingsevne. Informanten viser også evnen til å trekke paralleller mellom historier, hendelser og egne erfaringer, og reflektere over disse i lys av de emosjonelle, moralske og sosiale aspektene som inngår i dannelsesbegrepet (jf. Ommundsen, 2013; Nordahl et al., 2016). Eksemplet belyser hvordan undervisningsopplegget har potensial til å bidra til utviklingen av informantenes dannelse, uavhengig av deres bakgrunn.

Muligheten for å kjenne seg igjen og utvikle seg innen dannelse er til stede for elever med ulike forutsetninger, inkludert elever som kan ha det vanskelig av andre grunner som blant annet løvetannbarna (jf. Klafki, 2001; Korsgaard og Løvlie, 2003). En implikasjon fra studiens resultat kan være at det er nyttig og relevant å benytte et undervisningsopplegg med et litterært verk fordi det kan åpne opp for dannelsespotensialet hos elevene, uavhengig av deres oppvekstforhold. Å tillate elevene å leve seg inn i andres verdener og bruke deres egen forestillingsevne kan bidra til å styrke deres selvfølelse og tilby en gjenkjennelighet som er viktig for elever å møte i skolen (jf. Nussbaum, 2016; Gustavsson, 2012).

Alle elevene som har deltatt i studien har utsagn som relaterer seg til dannelsesprosessen. Alle elevene viser videre at de i stor grad skifter på menneskets forhold til seg selv, andre og verden. I tillegg benytter elevene seg av emosjonelle, moralske og sosiale sider. Derfor kan man se at deres forestillingsevne er sentral når det gjelder deres egne refleksjoner. Dette kan sees tilbake på når det gjelder dannelsespotensialet til selve undervisningsopplegget elevene har gått gjennom. Dannelsespotensialet kan sees på bakgrunn av at de tre sidene som læreplanene vektlegger – de sosiale, moralske og emosjonelle mens menneskets forhold til seg selv, samfunnet og verden er fra Korsgaard og Løvlie (2003, s.11 – 12) sin tredeling av dannelsesbegrepet. Vi ser at hele spekteret fra de ulike sidene elevene snakker om dannelse, og de ulike kategoriene blir brukt av elevene.

### 4.3 Betydningen av elevens forestillingsevne

Et annet tema som utkrystalliserte seg i intervjuene, var elevenes forestillingsevne gjennom samtalene om romanen. Overskriften «Betydningen av elevenes forestillingsevne», viser at elevenes forestillingsevne er sentral for dannelsespotensialet deres. Altså hvordan alle

informantene viste evne til å gå inn i andres situasjoner og følelser, og trekke dem inn i situasjoner overfor seg selv. Hvorpå elevenes empati kom tydelig frem (jf. Nussbaum, 2016; Imsen, 2014).

Norsklæreren fortalte at hun vektla å vise ulike metoder for å få elevene inn i lesningen og teksten. I intervjuet fortalte norsklæreren at hun introduserte verket for elevene ved å lese det første kapitlet som høytlesing. Hun hadde ulike stemmer til hver karakter; hun leste med ulik hurtighet og ulike pusteteknikker. Dette var viktig for læreren, og hun gjorde dette for å engasjere elevene og bli kjent med karakterene. Det var også flere av informantene som nevnte at de tok til seg disse stemmene og benyttet seg av dem under egen lesing.

Norsklæreren legger i likhet med Aaslestad (jf. 1999) vekt på at man skal legge på man skal fokusere på hurtigheten, rytmen og fortellerstemmen gjennom høytlesningen av ulike verk (s. 55). Disse trekkene kan brukes inn i elevenes forestillingsevne ved at de kan skape en tilknytning til verket. Dette var en bevisst handling fra norsklærerens side, men det kan også skje naturlig i forlengelsen av lesingen og historien leseren blir ført inn i. Nussbaum skriver (jf. 2016) at forestillingsevnen er essensiell for utviklingen av elevenes individuelle dannelse. Denne dannelsen og forestillingsevnen kan sees i sammenheng med Korsgaard og Løvlie (jf. 2003, s. 11–12) sin oppdeling av dannelsesbegrepet, der elevene skal se seg selv i forhold til seg selv, samfunnet og verden. Forestillingsevnen til elevene kommer blant annet frem i refleksjonen til informant 1, som inngår i kategorien menneskets forhold til samfunnet (jf. Korsgaard og Løvlie, 2003; min henvisning til det):

Eksempel 3: Ja, jeg tror egentlig Bruno har det egentlig har det bra, men han har det veldig kjedelig. Sånn han prøver å finne seg en venn, også finner han Shmuel, også egentlig tror Bruno at de leker der inne siden de har samme nummer og alt, men egentlig så har Shmuel det veldig vanskelig i å forholde til han når han er inne i en konsentrasjonsleir. (Informant 1)

Eksempel 3 omhandler informant 1 sitt forhold til samfunnet og hvordan eleven tror Bruno har det, med utgangspunkt i sin forestillingsevne. Informant 1 har i første setning brukt egne følelser og snakker om hvordan Bruno har det, på et følelsesmessig nivå. Informant 1 får frem at hun tror Bruno har det bra etter omstendighetene, og jeg tolker det som at informant 1 mener at Bruno er heldig, men at informanten også har forståelse for at hverdagen hans er kjedelig (jf. Imsen, 2014). Dette kan vise at elevene har fått en forståelse for historien og situasjonen til Bruno. Bruno bor trygt og kontrastene mellom han og Shmuel er store. Derfor kan det hende at hun føler et behov for å forsvare sin vurdering av Brunos situasjon. Ved å

beskrive Brunos situasjon som kjedelig, viser hun at hun fremdeles vurderer det som skjer med Bruno som negativt, men at i forhold til Shmuel sin situasjon blir det ikke like negativt.

I de neste setningene i eksempel 3 benytter informant 1 seg av refleksjoner som går innunder den sosiale siden av danning når det gjelder hennes forhold til samfunnet. Informant 1 har her en oppfattelse av at Bruno ikke egentlig forstår at Shmuel har det vanskelig. Her kan en se informant 1 sin forestillingsevne ved at hun har satt seg inn i verket og hun tydelig får frem at hun har forstått at Bruno ikke har gjort det på Shmuel sin vegne (Jf. Dons, 2012). Informant 1 viser, slik jeg ser det, at for henne er Bruno plassert som den som ikke helt forstår situasjonen på grunn av hans manglende empati overfor Shmuel. Informant 1 ser helt tydelig hvem det da er som har det vanskeligst fordi det er Shmuel fordi han er plassert i konsentrasjonsleiren. I eksempel 4 og 5 viser også informant 1 sin forestillingsevne. Her vil jeg vise elevens forestillingsevne i de to resterende kategoriene fra Korsgaard og Løvlie (2003) sin tredeling, nærmere bestemt menneskets forhold til seg selv og verden. Informant 1 sitt svar nedenfor er et utdrag innunder intervju spørsmålet som omhandlet nazistenes oppførsel overfor jødene:

Eksempel 4: Helt forferdelig. Fordi alle er egentlig like mye verdt, men det skjønte ikke tyskerne da. Jødene hadde egentlig ikke skyld i noe. De var jo bare fine mennesker som alle andre. Men for tyskerne så var de ikke mennesker i hele tatt. De var bare plager, og det er rart å mene noe om et annet menneske som er like mye verdt som det tyskerne er, for meg blir det blir bare feil. (Informant 1)

I eksempel 4 viser informant 1 et eksempel som går innunder hennes forhold til verden ved at informant 1 snakker i linjer rundt historien, jøder og skyld. Informant 1 kommer videre inn på rett og galt med tanke på hva som er blitt gjort, en tematikk som inngår i den moralske siden (se Nordahl et al, 2016; Ommundsen, 2013). Informant 1 viser at hun kan sette seg inn i andres situasjoner, og hun også klarer også å ta i bruk sin forestillingsevne til å kommentere på å kommentere deres moralske ståsted. At «det er rart å mene noe om et annet menneske som er like mye verdt», her refererer hun til nazistene, og indikerer at det er feil for henne å vurdere menneskers liv ulikt. Informant 1 ser hvordan jødene hadde det, hvordan nazistene handlet og tar i tillegg et eget standpunkt i en og samme ytring. Ved å gjøre dette, veksler hun mellom å uttale refleksjoner som inngår innunder den sosiale siden i de tre første setningene, før hun trekker inn en emosjonelle side i fjerde setningen, for å så avslutte den fjerde setningen ved å se en moralsk side (Jf. Dons, 2012).

Undervisningsopplegget viser danningspotensialet ved at eleven klarer å ta disse vinklingene, og forholde seg til alle de sidene av danning som er sentrale for studien. Sitatet viser også relevans til danningsperspektivet slik det er beskrevet i utdanningsløpet av Kunnskapsdepartementet (2017). Når det gjelder de første tre setningene i eksempel 4, som omhandler elevens sosiale aspekter, gir informant 1 tyskerne skylden og generaliserer nazistene til alle tyskere. Informantens tolkninger og meninger relatert til danningsaspektet kan delvis skyldes en nær relasjon til det å være jøde selv og oppfatningen av skyld. Det faktum at informant 1 generaliserer alle tyskere i denne sammenhengen, i stedet for å differensiere, er sentralt i forhold til dannelse. Det er viktig å påpeke at nazistene ikke utelukkende bestod av tyskere, men også inkluderte grupper fra andre nasjonaliteter og at ikke tyskere var nazister. Derfor anser jeg dette utsagnet som sentralt. At eleven peker ut en ansvarlig part kan indikere mangel på innsikt, noe som er å forvente av en 7. klassing.

Eksempel 5 nedenfor er hentet ut fra intervju spørsmålet som omhandlet nazistenes oppførsel mot jødene, hvor hennes moralske, emosjonelle og sosiale side kommer frem:

Eksempel 5: Jeg tenker jo at man er like mye verdt uansett hvilken religion og hvor man har født. Jeg har jo familie eller familiemedlemmer da som har sittet i konsentrasjonsleir i Auschwitz. Jeg tenker litt på dem, og om hvordan de hadde det og sånn, og jeg syntes ikke de burde blitt behandla som de ble. (Informant 1)

Fra eksempel 5 ser man at informant 1 benytter seg av alle de tre sidene som læreplanen tematiserer innunder danning, og Korsgaard og Løvlie (2003) sin tredeling av danning. Den første setningen inneholder moralske meninger fra informanten ved at innholdet i setningen omhandler verdier og religion. Informanten er tydelig på at mennesker er like mye verdt, og kan derfor ikke se for seg at noen kan gjøre noe så grusomt mot andre mennesker avhengig av rase. I andre setning fra eksempel 5 snakker informanten om egne familiemedlemmer, som selv har sittet inne i Auschwitz. Her deler informanten en personlig historie som informant selv åpner opp om foran sine medelever og meg som forsker – noe som går innunder den emosjonelle siden av danning. Den siste setningen viser preg av den sosiale siden, ved at hun forteller om at hun har tenkt på familiemedlemmene sine, og hvordan de har hatt det i Auschwitz, og deres forhold under dette oppholdet. Utdragene fra informant 1, som vist i eksempel 3, 4 og 5, viser alle hvor viktig forestillingsevnen i verket. Det at informanten har lest og gjort seg opp tanker om verket som har vært aktuelle, har vært med på å trekke paralleller inn i informantens virkelige liv. Hennes utsagn kan trekkes inn i «the act event» (jf. Attridge, 2017) og «filtreringsmetoden» (jf. Nussbaum, 2016), hvor verket tilga en

gjenkjennelighet og også et møte med det ukjente for informanten, som har vært med på å forme informant 1 sitt syn og tanker hun tar med seg videre.

#### 4.4 Arbeid med dannelse – muligheter og konsekvenser

«Arbeid med dannelse - muligheter konsekvenser» viser at arbeide kan gi ulike muligheter, og få ulike konsekvenser gjennom undervisningen. Dette funnet kommer blant annet frem ved at informant 1, som er av jødisk bakgrunn, hadde både positiv og negativ respons i forbindelse med uttalelser fra medelever og lærere. Til tross for at arbeid med dannelse i seg selv må regnes som positiv, kan det likevel få negative konsekvenser. Norsklæreren forteller følgende om sine erfaringer med undervisningsopplegget i klassen:

Eksempel 6: Den første negative handlingen som jeg aldri ville tro at jeg måtte forholde meg til, skjedde med det trinnet her (...) det var en elev som kom til meg å fortalte at eleven ble mobbet fordi eleven var jødisk (...) Dette skjedde i forbindelse med at vi snakket om jødedommen og holocaust og alle de greiene, at hun da fint hadde informert at hun hadde besteforeldre som var jødiske, da var den en i en annen klasse som valgte å bli utrolig stygg og fortalte at elev burde blitt gasset og kalte henne «jødesvin», og startet med å vise nazihilsen (...) Dette gikk på en måte mot hensikten vår, det er jo nettopp derfor vi står og prater om dette i klasserommet, for å få dem til å forstå hvorfor mennesker er som dem er, men så er det noen som tar å misbruker dette» (Norsklæreren)

Eleven norsklæreren snakker om, er informant 1. Hendelsen som oppsto mellom informant 1 og medeleven er ikke sentral for oppgaven, men situasjonen og hvordan informant 1 snakker om dette i etterkant er relevant. Da jeg stilte spørsmålet om informanten hadde snakket med noen hjemme om opplevelsen, fikk jeg til svar at det var vanskelig fordi informanten ble lei seg og trist av hendelsen, spesielt fordi det omhandlet familiemedlemmene hennes.

Informanten delte denne opplevelsen under intervjuet, noe som kommer frem i eksempel 7:

Eksempel 7: Jeg har jo blitt mobbet selv fordi jeg er jøde, det var fordi jeg fortalte klassen om mitt familiemedlems historie. Det går bedre, det har stoppet litt. Men det sitter jo likevel i bakhodet på meg at jeg er annerledes enn de andre, egentlig. Men jeg tenker jo ikke sånn om andre, jeg tenker jo at jeg er like mye verdt som alle andre, fordi alle mennesker er jo like mye verdt (...) men det sitter jo i meg at jeg har blitt plaget av noen andre for noe dem ikke er, og at de mener at jeg er forskjellig. (informant 1)

Situasjonen relaterer til det som norsklæreren omtaler om «at man underviser om dette for å lære elevene hendelser og historie som ikke skal gjenta seg». Det at informant 1 i utgangspunktet valgte å åpne seg opp for resten av klassen, for å så oppleve å bli trakassert for sitt opphav, er noe ingen ønsker at skal skje under noen omstendighet. Informant 1 forteller i intervjuet at vedkommende selv har opplevd mye støtte fra de andre, og at det å lese boken også har gitt en større forståelse for hvordan det var inne i konsentrasjonsleirene. Hun tenker ofte på familiemedlemmet som selv har vært der, og hvordan det kan ha vært. Dette viser at

boken kan brukes for å tydeliggjøre historie, og i forlengelse være en pekepinn på at boken kan ha et danningspotensial overfor elevene som leser verket og sammenlikner med, og trekker tråder til, seg selv (jf. Ulland, 2016, Attridge, 2017, Nussbaum, 2016).

I forbindelse med at informant 1 forteller om sin familiehistorie, uttalte en medelev seg så negativt at det utløste en mobbesak. Denne saken går innunder en av de negative erfaringene til norsklæreren. Eleven som fikk denne mobbesaken mot seg reagerte med latter og kommentaren «Hæ, tok X det så seriøst?». Ifølge Aase (2017) kan danningen skje gjennom praktiske utfordringer og erfaringer, altså kan eleven mulig ha danningspotensialet gjennom praktiske utfordringer og erfaringer.. En elev som derfor har mobbet en annen elev, uten å forstå konsekvensene for at dette var galt mot andre, kan også være en mulig kilde til danningspotensial slik jeg tolker Aase (2017). Det at eleven ikke forsto at hen gjorde noe galt, kan indikere på en manglende forståelse for moral og sosiale normer i samfunnet. Det er likevel her danningspotensialet ligger. Hvis denne eleven hadde forstått hvorfor handlingene og utsagnene var skadelige, hadde det vært et eksempel på en erfaring som bidrar til elevens sosiale kompetanse og etiske bevissthet, som igjen kan bidra til danningsutvikling hos eleven. Det å lære seg å forstå andres menneskers perspektiver og følelser, for å videre ta ansvar for egne handlinger, er viktige aspekter ved danningen (jf. Ulland, 2016; Nussbaum, 2016; Attridge, 2017). Det er viktig å understreke at danningspotensialet i denne situasjonen ikke ligger i mobbingen, men i mulighetene for læring og refleksjon etterpå. Det er viktig å forebygge mobbing, og hindre det, samtidig som at man gir elevene muligheter til å lære av sine feil, utvikle forståelse og utvikle seg selv. På denne måten ser vi at begge elevene i denne situasjoner kan gjennomgå danningsutvikling som følge av undervisningsopplegget.

Det at en elev kan velge å benytte seg negativt av en slik historie, viser at det å jobbe med danning i skolen kan slå begge veier, men det viser også viktigheten av å snakke om temaer som er vanskelige og tragiske, at åpenheten kan hjelpe flere til å bli tryggere og få mer selvtillit rundt hvem man er (jf. Attridge, 2017; Nussbaum, 2016, Attridge, 2017). Denne erfaringen ble negativ for norsklæreren og informant 1, men likevel opplever informant 1 en større trygghet rundt hvem hun er, og sitt eget opphav. Informant 1 forteller at de vanligvis ikke snakker om denne situasjonen hjemme, og at det å arbeide med tematikken gjennom verket på skolen har vært med på å bidra til at informant 1 har lært noe om seg selv også:

Eksempel 8: Jeg kunne egentlig mye fra før av (...) familien min snakker jo ikke så mye om detaljene og alt det der, men det gjorde jo lærerne. Så jeg fikk jo mer erfaring, kunnskap og detaljer som jeg tar med til meg selv og egen del da. (Informant 1)

Til tross for at informant 1 ikke snakker like mye om detaljene om konsentrasjonsleiren og om historien til sine familiemedlemmer hjemme, kommer det likevel frem et stort eierskap til egne røtter når hun snakker om historien og situasjonene innenfor jødedommen og andre verdenskrig. Gjennom eksempel 7 og 8 tar informant 1 i bruk de moralske, emosjonelle og sosiale sidene – men legger størst vekt på de moralske og sosiale. Til tross for at informant 1 fikk negative reaksjoner om sin åpenhet, kommer det av eksempel 8 frem at informanten opplevde undervisningsopplegget som kunnskapsfremmede. Analysen av hele intervjuet med informant 1 viser også at hun i stor grad har oppfattet undervisningsopplegget som positivt og trygt. Hun opplever tilsynelatende å stå stødigere og tryggere i seg selv enn hun gjorde i forkant av prosjektet fordi hun har kommet ut av det med mer erfaring og innsikt i hvem hun er, hva forfedrene har vært gjennom og også funnet egen trygghet. Med bakgrunn i samtalene informantene hadde, vil jeg tolke dette som at informant 1 har hatt en positiv opplevelse av selve undervisningsopplegget, hvor eleven har fått større kjennskap til seg selv, andre og verden.

Til tross for at potensielle negative situasjoner kan oppstå, er allikevel verdien i et slikt undervisningsopplegg stort. Denne typen arbeid med skjønnlitteratur kan gi elevene mulighet til å erfare, reflektere og utforske ulike sider ved det menneskelige. Aadland (2012) sier at lesing av litteratur kan gi innblikk i flere livsopplevelser enn man opprinnelig kan i eget livsløp, og at det er fordel å bruke skjønnlitteratur i forhold til å oppleve andre sin verden gjennom skjønnlitteratur, som man selv ikke vil kunne få muligheten til å oppleve (jf. Aadland, 2012, s. 5)

#### 4.5 Egne erfaringer, samfunnet og verden

«Egne erfaringer, samfunnet og verden» representerer et sentralt funn som viser at elevene benytter seg av kunnskap de besitter om verdenshistorien. Informantene trekker kunnskapen sin inn i refleksjonene som inngår i kategoriene *menneskets forhold til seg selv, samfunnet og verden*. Norsk læreren la vekt på viktigheten av å få elevene til å sammenligne og trekke linjer i og mellom historie, hendelser, verkets linjer og egne erfaringer. Læreren fortalte at hun så på dette som en essensiell del av undervisningen. Hun så på det som viktig å kunne trekke sammenhenger fra historien og hendelser man kan kjenne, fordi elevene kan oppleve det

ukjente og kjente fra verket, og dermed kan informantene erfare noe fra litteraturen. Gjennom å lese skjønnlitteratur er det mulig å tilegne seg kunnskap og forståelse ovenfor andre og seg selv. Dette skjer ved å trekke ut kunnskap fra verket og inn i eget liv, ved at noe åpner seg opp for dem. Det å kunne trekke forståelse ut fra et verk og inn i sin egen horisont, er viktig ettersom det kan bidra til at elevene får en forståelse av hvordan historien har utviklet seg, og hva man kan lære av tidligere hendelser i verden. Det å trekke inn sammenhenger fra verdenshistorien, kan man se gjennom elevenes reflekterer intervjuet, at de bruker historien i deres refleksjoner i forhold til seg selv, forholdet til samfunnet og forholdet deres til verden. Den nye informasjonen og kunnskapen elevene kan tilegne seg, kan bidra til å gi en tydeligere, mangesidig og en ny forklaring av alt som har foregått i verden, og som også foregår i verden nå (jf. Gustavsson, 2012; Attridge, 2017). Nedenfor, i eksempel 9, trekker norsklæreren inn målet med undervisningsopplegget:

Eksempel 9: Mitt mål med dette opplegget var at elevene skal få en forståelse av hvordan historien har utartet, så danningen er jo med på dette hvis man får en forståelse av ting, for da skjønner du at man ikke skal behandle mennesker som dritt bare fordi dem er annerledes enn dem selv er – og lære av historien som har påvirket verden og oss mennesker i stor grad da, sånn at man kan posisjonere seg ut fra hendelsene som foregår og har foregått. (Norsklæreren)

Læreren vektlegger i eksempel 9 egenskaper som går innunder forståelse av hvordan historien har utviklet seg. Norsklæreren legger vekt på at elevene skal få utviklet seg intellektuelt og kulturelt gjennom læring om historie og verdier, noe som kan sees som en parallell til dannelsingspotensialet. Norsklæreren understreker empati, særlig knyttet til nestekjærlighet og hvordan man skal behandle andre. Videre trekker hun inn læringen gjennom opplegget, ved at man skal anse læringen gjennom opplegget som en verdifull egenskap man kan ha med seg i livet. Hun ønsker at elevene skal trekke lærdom fra hendelsene i verket, og knytte dette til nåtid. Dette er egenskaper som refleksjoner og forståelse er viktige elementer innenfor dannelsesprosessen. Refleksjonene faller innunder Aases (2005a) og Korsgaard og Løvlie (2003) sin kategori av danning i forhold til seg selv – hvor det særlig omhandler egne tankeprosesser og valg i forhold til andre (jf. Aase, 2005a, s. 12).

I løpet av opplegget fikk elevene kjennskap til krigen i Ukraina, og gjennom samtalene viste informantene at de så sammenhenger mellom hendelsene i *Gutten i den stripete pysjamasen* og krigen i Ukraina. Norsklæreren trekker frem at krigen i Ukraina kan ha gjort alvorligheten større ved at den har skapt bevissthet om hva som kan foregå i verden, og at det i dag finnes



konflikter og kriger også i dag. Elevene fikk se krigen i Ukraina gjennom avisartiklene, på nyheter, sosiale medier og i dagliglivet. Dette kan ha ført til at elevene har klart å sette seg mer inn i situasjonene og følelsene fra verket og knytte nåtidens situasjon inn til historien om Bruno og Shmuel. Norsklærerens opplevelse rundt krigen i Ukraina, og hvordan den påvirket elevene rundt lesningen av verket, kommer frem i eksempel 10:

Eksempel 10: Krigen skapte en uro i Europa og skapte uro hos barna. Så jeg har faktisk opplevd nå for første gang på 13 år at barn sitter og er redde for krig i et norsk klasserom og når jeg da står og prater med den doble stemmen som man har, så er det barn som går hjem eller prater hjemme at de er redde for at det skal komme i krig til Norge, fordi at de ser den ondskapen og hører hva historien har gjort med disse menneskene, og de er redd for at det kommer til å skje med dem også, så det med dem kjenner på at historien gjentar seg selv om vi da prater dette her i hjel, at det er ikke nødvendigvis skal skje i dag, fordi at mennesker har utviklet seg litt annerledes, men. Ting kan skje likevel, for det finnes mennesker som ikke er stabile nok, men dessverre har kommet til makta. (Norsklæreren)

Norsklæreren trekker frem de ytre faktorene i eksempel 10 (krigen i Europa, historiske hendelser, samtaler hjemme, maktpersoner) som kan være med å påvirke de indre faktorene (frykt, bekymringer og forståelse av verden rundt dem) til elevene. Gjennom å forstå mer av det som skjer rundt oss, og se sammenhengene mellom ulike faktorer, så kan man utvikle seg som menneske gjennom opplevelsen og forståelsen man kan tilegne seg gjennom et litterært verk. Elevene kan få en større forståelse av verden, som kan komme gjennom Aase (2005a) og Korsgaard og Løvlie (2003) sin inndeling av elevenes forståelse ovenfor refleksjoner innunder menneskets forhold til samfunnet og verden. Det at elevene kan utvikle sin forståelse av verden og andre, kan medvirke til at elevene engasjerer seg i dypere refleksjoner og justerer sin egen forståelse i retning av mer konkrete perspektiver. Norsklærerens tilnærming stemmer overens med Hellesnes (2002) og hans forståelse om at et individ ikke bør ta å absoluttere sin forståelseshorisonnt fordi det kan hindre muligheter for dannelse. Her kan det for eksempel trekkes paralleller til at krigen i Ukraina kan ha gitt elevene en mulighet til å lære mer og tilegne seg ny kunnskap om verden, og at elevene på bakgrunn av dette kan justere sin tidligere forståelse til noe mer konkret (jf. Hellesnes, 2002; Nussbaum, 2016). Dette kan støtte elevenes refleksjonsevne, ettersom de kan oppleve og utforske andre verdener gjennom verket.

Da elevene ble spurt om de kunne se noen sammenhenger fra historien de har lest om i verket og noe de kjente til i dagens samfunn eller hadde hørt om, trakk alle elevene inn relevante hendelser som kan knyttes til krigen i Ukraina. Det var videre flere som trakk inn andre land som Kina, Syria og Albania. Informant 7 er en av informantene som reflekterte rundt flere land:

Eksempel 11: Det er jo konsentrasjonsleirer i de stedene og i Ukraina nå. Putin vil jo innføre dødsstraff igjen. Og hvis noen der sier det er en krig nå så blir det 15 års fengsel. (...) at i Kina og Nord-Korea så har man ikke rettigheter i det hele tatt. Det er sånn, gjør det du det, du blir drept, voldtatt eller satt inn i konsentrasjonsleirer, torturert, du har ingen meninger. (Informant 7).

Informant 7 viser gjennom hans egne refleksjoner i eksempel 11 at han har forståelse for det som foregår i Ukraina, Kina og Nord-Korea. Han viser at han har satt seg inn i hvordan man som menneske kan ha det i andre land, og trekker eksempelvis inn rettighetene i Kina og Nord-Korea, og konsekvensene av å bli tatt for noe ulovlig. Gjennom eksempel 11 viser han videre frem de sosiale sidene ved danning, og aktualiserer moralske sidene av at innbyggerne i Kina og Nord-Korea ikke har rett å ha noen meninger. Informant 7 sammenliknet hendelsene i Ukraina, Kina, og Nord-Korea ved at han snakket om krigen mellom Russland og Ukraina, etter at han innledningsvis startet med å fortelle at hvis man i Russland betegnet krigen for en «krig», fikk man 15 års fengsel. Dette viser at eleven trekker linjer fra verket han har lest i undervisningen, til krigen som nå foregår mellom Russland og Ukraina, for å videre trekke inn den manglende stemmen til befolkningen til innbyggerne i Kina og Nord-Korea. Refleksjonene og evnen til å knytte dette sammen og bruke dette, trekkes inn i forholdet til andre i samfunnet og verden, som helt sentral innenfor danning. Dette viser at undervisningsopplegget kan ha et dannelsespotensial i at verket tilbyr elevene kunnskap om historie, og at elevene derfor må trekke linjer mellom historien og nåtiden for å se hva som har skjedd, og også skjer, i verden. Elevene må bruke sin forestillingsevne inn i andre(s) situasjoner og verdenshendelser. Informant 8 nedenfor valgte å trekke inn Kina i spørsmålet om relevante hendelser i verden. Han trakk paralleller til seg selv i refleksjonen, og brukte emosjonelle følelser i hans refleksjoner om forholdet til verden:

Eksempel 12: Kina, så i Kina så er det ikke lov å ha religion eller ha en koran. Så hvis jeg hadde gått til Kina og jeg skulle flyttet dit og skulle hatt med en koran, så hadde ikke jeg fått lov til det. Jeg kunne heller ikke hatt med bønneteppe, og ikke hatt med hatten som jeg skal bruke. (Informant 8)

Informant 8 viser forståelse for at man ikke har lov til å uttrykke hvem man er, og trekker her en parallell til verket, ved at jødene er blitt plassert inn i konsentrasjonsleirer. Informant 8 trekker inn seg selv, og hans rettigheter. Han er religiøs, og reflekterer over sine egne muligheter til å praktisere religionen om han hadde flyttet til Kina. Her trekker han inn problemer med koranen og bønneteppe – noe han anser som vanskelig da han anser religion som forbudt i Kina. Det at eleven klarer å sette seg selv inn i en situasjon hvor han selv ikke kan være hvem han er, viser at han har forståelse for Shmuel. Slik jeg tolker det, viser informant 8 forståelse for at Shmuel er plassert i konsentrasjonsleir på grunn av hvem han er

og sitt opphav. Det at informant 8 trekker paralleller fra verket og eget liv kan være et uttrykk av empati og forestillingsevne (jf. Aase, 2006; Dons, 2012, Imsen, 2014; Attridge, 2017).

Studiens funn viser at mange av elevene fikk forståelse for hendelsene fra verket de hadde lest, og klarte å trekke sammenhenger og paralleller til hverandre. Flere av sammenhengene og parallellene er knyttet til historier, kriger og konflikter de selv har kjennskap til. Flere av elevene har gjennom *Gutten i den stripete pysjamasen* (2012) fått et nytt møte med krig og konflikter i verden, og har måtte reflektere over hva som skjer rundt i verden på en annen måte enn hva de har gjort tidligere. Forståelsen av hvordan krig og konflikt kan oppleves var nok for de aller fleste elevene helt ukjent før lesningen av verket. Nå har de derimot fått en tydeligere forklaring på verden og hendelser, etter å ha fått erfaringer og kunnskap gjennom lesningen av *Gutten i den stripete pysjamasen* (jf. Gustavsson, 2012). Elevenes innsikt om verden, kunnskap og historie, er med på å åpne opp forholdet deres til seg selv, samfunnet og verden. Elevene får innsikt i en annen verden gjennom historien i verket, og kan trekke paralleller med nåtiden som de ønsker (jf. Korsgaard og Løvlie, 2003; Klafki, 2001; Nussbaum, 2016; Attridge, 2017).

Gjennom å få kunnskap om verdenshistorien fra nåtiden og fortiden, kan informantene utvikle seg selv og deres danning (jf. Korsgaard og Løvlie, 2003; Klafki, 2001). Norsk lærerens ønske med å få elevene til å sammenligne og trekke linjer i og mellom historier, hendelser og egne erfaringer, er en viktig faktor for dannelsespotensialet elevene kan oppnå av undervisningen. Som nevnt tidligere, er det å være bevisst på egne tankeprosesser og valg, en sentral del av danningen (jf. Aase 2005a; Nussbaum 2006). Ved å reflektere over og relatere til ulike hendelser og situasjoner som har skjedd, skjer eller kan skje, kan informantene utvikle seg og få en større forståelse av deres forhold til seg selv og også verden (jf. Korsgaard og Løvlie, 2003)

I eksempel 11 og 12 kan informant 7 og 8 ha utviklet seg selv og sin danning gjennom arbeid med *Gutten i den stripete pysjamasen*. Ved å delta i undervisningsopplegget og reflektere over verket og aktuelle hendelser i verden, har informantene kunne utvikle større forståelse av historien og dens betydning inn i eget liv. Gjennom å øke sin forståelse av seg selv og verden, har informantene fått mulighet til å utvikle seg selv og sin danning. Dette understreker viktigheten av å ha en bevissthet om dannelsesoppgaven som en sentral del av undervisningen. Korsgaard og Løvlie (2003) sin dannelsesbetegnelse blir styrket ved at informantene klarer å

sette seg inn i forholdet til samfunnet og verden, noe som viser seg gjennom informantene i studien. Gjennom møte med det litterære verket kan undervisningsopplegget ha et danningspotensial hos elevene. Funnet viser at kunnskap om verdenshistorien kan bidra til at informantene kan knytte lesningen av et verk inn i forholdet til seg selv, samfunnet og verden, og på denne måten kan kunnskap om verdenshistorien bidra til leserens selvutvikling og danning.

#### 4.6 En emosjonell dominans

Med tittelen «Emosjonell dominans», viser kodingen av materialet at den emosjonelle siden av danning dominerer i informantenes utsagn. Selv om sosiale og moralske sider også kommer til uttrykk hos alle informantene, viser studien at det er den emosjonelle siden som dominerer. Denne siden er hyppigst brukt når det gjelder informantenes individuelle refleksjoner. I de ulike kategoriene som er valgt ut fra Korsgaard og Løvlie (2003) er det den emosjonelle siden som virker å ligge informantene nærmest. Dette illustreres i eksempel 13, hentet fra intervjuet der informantene ble spurt om de kunne kjenne seg igjen i noen av karakterene fra verket *Gutten i den stripete pysjamasen*:

Eksempel 13: Jeg er kanskje litt lik Shmuel fordi jeg har en venn, og så var vi på badeland sammen. Og så tok hun en vannsklie, som jeg aldri hadde prøvd før, og så ville jeg ikke, så jeg er litt sånn forsiktig sånn som Shmuel, men. Hun tvang meg da, så gjorde jeg det samme som hun. (Informant 3).

I dette eksemplet viser informant 3 hvordan han relaterer seg til Shmuel og trekker paralleller mellom deres emosjonelle erfaringer og egenskaper, noe som bidrar til en dypere forståelse av karakteren og refleksjon over egen personlighet. Dette viser hvordan litteratur kan fungere som et speil for elevene, hvor de kan se seg selv i karakterene og reflektere over egne emosjonelle opplevelser og valg. En mulig forklaring på at den emosjonelle siden dominerer innenfor «menneskets forhold til seg selv», kan være at elevene må ta utgangspunkt i seg selv. Dette kan føre til at deres personlige fortellinger blir inkludert. At elevene tar utgangspunkt i seg selv og bruker sin forestillingsevne inn i karakterene fra verket, kan utvikle elevenes empati og identifikasjon. Dette kan utvikles fordi elevene er selvbevisste i denne situasjonen og benytter seg av sin kjennskap til karakterene, noe som kan være et bidrag for informantene inn i danningprosessen deres.

Arbeid med skjønnlitteratur i klasserommet kan bidra til at elever kan inkludere egne emosjonelle erfaringer og sammenlikninger med seg selv. Dette kan være fordi det er naturlig

for elevene å bruke seg selv, sin egen historie og sitt eget liv inn i samtalen om verket. At læreren arrangerte helklassesamtaler kan være blant årsakene til at den emosjonelle siden dominerer i materialet. Gjennom slike samtaler får elever muligheten til å dele sine opplevelser, tanker og følelser med andre, noe som bidrar til en rikere forståelse og dypere læring (jf. Attridge, 2017). Litteratursamtalene som har blitt gjennomført i klasserommet ukentlig av norsklæreren (jf. 3.7), kan derfor ha styrket bruken av det emosjonelle. Dette er fordi elevene kan ha fått kunnskap inn i sin forestillingsevne, som de kan ta i bruk i møte med andre (jf. Ulland, 2016). Norsklæreren og lærere generelt spiller en viktig rolle i å tilrettelegge for at elever kan delta i situasjoner og samtaler hvor de kan uttrykke egne refleksjoner, kommunisere og forestille seg (jf. Aase, 2005a). I denne sammenhengen blir elevene oppfordret til å utforske både det kjente og ukjente sammen, noe som kan bidra til en mer helhetlig og meningsfull (jf. Gustavsson 2002).

Det er også verdt å nevne at litteraturarbeidet som har blitt gjort i klasserommet, kan ha en innvirkning på hvordan elevene uttrykker og reflekterer rundt danning. Læreren har en sentral rolle i å skape et trygt og støttende miljø der elever kan utforske sine tanker og følelser fritt (jf. Aase, 2005a). Litteraturarbeid i klasserommet kan bidra til at elever blir mer bevisste på sine egne emosjonelle erfaringer og dermed mer åpne for å inkludere denne siden i sine egne refleksjoner. Analysen av materialet viser tydelig at den emosjonelle siden dominerer i elevenes utsagn, særlig innenfor kategorien «menneskets forhold til seg selv». Det at elevene benytter seg av den emosjonelle siden mest, kan være resultat av en rekke faktorer. En av disse kan være at det ligger elevene nærmest å trekke inn seg selv som et utgangspunkt i forhold til andre. En annen kan omhandle lærerens rolle som tilrettelegger for samtaler og refleksjoner som tar sikte på å få frem elevenes stemme inn i undervisningsopplegget. I de ukentlige samtalene har elevene fått muligheten til å få frem sine meninger, erfaringer, følelser og refleksjoner.

Det er viktig å anerkjenne betydningen av den emosjonelle siden av danning i klasserommet og hvordan den kan påvirke elevenes læring og utvikling. Ved å fokusere på emosjonelle aspekter kan lærere skape et læringsmiljø der elever er i stand til å utvikle en dypere forståelse av seg selv og verden rundt dem, noe som er avgjørende for en vellykket dannelsesprosess. At alle elever inkluderer sosiale, moralske og emosjonelle aspekter i sine refleksjoner, kan tolkes som et resultat av et undervisningsopplegg som legger vekt på diskusjon og refleksjon over verket (jf. Nordahl et al, 2016; jf. Ommundsen, 2013). Et trygt læringsmiljø gir rom for at

elevene i klasserommet kan bidra med sine egne stemmer, tanker og holdninger i møte med hverandre. Derfor er det relevant å merke seg at elevene har hatt samtaler med hverandre, der ulike synspunkter fra alle kan komme til uttrykk – ulike synspunkter kommer også frem gjennom intervjuene.

Det ble nevnt innledningsvis at den emosjonelle siden dominerer i materialet, og den dominerer videre kategorien menneskets forhold til seg selv som vist i eksempel 13. Nedenfor i eksempel 14 kommer det et nytt eksempel fra den samme kategorien, fra informant 6. Intervjuspørsmålet fra dette eksempelet var fra spørsmålet om informantene har gjort seg opp en tanke rundt tilfeldighetene med hvilket land man blir født i:

Eksempel 14: Ja, asså jeg tenker at jeg er ganske heldig da sånn. Er født inn i land et land som. Ja som jeg sa i stad hvor folk kan være den de er fordi det er jo ikke alle som er like. Heldig det er jo ikke det dems skyld at de blir. At de ble født i et land hvor det er krig, og det er ikke sånn at de har mer rett til å leve i krig eller uten krig som det vi har. (Informant 6)

I eksempel 14 ser vi eksempel på hvordan flere av informantene i studien knytter seg til den emosjonelle siden i refleksjonene (jf. Nordahl et al, 2016; jf. Ommundsen, 2013). Informant 6 reflekterer over hvor heldig vedkommende er som er født inn i et land hvor informanten kan være seg selv og at landet ikke er rammet av krig og konflikt. Informanten reflekterer videre rundt sistnevnte, og kommer frem til at det ikke er noen sin skyld at man blir født i et land med krig. Dette viser forståelse, takknemlighet og bevissthet overfor de privilegiene informanten besitter. Denne refleksjonen kan være med på å vise utvikling av informantens emosjonelle intelligens ved at vedkommende evner å sette seg inn egen situasjon i forhold til andres (jf. Nussbaum 2016). Refleksjonene som kommer frem i eksempel 11, viser at utdanningsopplegget kan ha bidratt til å åpne opp elevens refleksjoner rundt verden og forholdet til andre. Kunnskapsdepartementet (2020) legger vekt på tolkning og sammenlikning for utvikling av demokratiske ferdigheter av elever. Eksempel 15 nedenfor er fra kategorien «menneskets forhold til samfunnet» (jf. Korsgaard og Løvlie (2003):

Eksempel 15: Bruno har foreldre som faktisk bryr seg om han. Eller det er egentlig ikke sånn. Foreldrene til Shmuel har ikke muligheten til det, til å passe på han i konsentrasjonsleiren. Men de har kanskje gjort det før. Det virket sånn, og Bruno blir sjalu i boka fordi han tror at Shmuel har det bra. Men egentlig så er det jo ikke sånn for Shmuel. (Informant 9).

Eksempel 15 gir innblikk i informant 9 sin refleksjon rundt relasjonen mellom Bruno og Shmuel, samt deres familiære forhold. Informanten synes å sette pris på at Brunos foreldre

bryr seg om ham, samtidig som de forstår at Shmuels foreldre ikke har muligheten til å passe på ham i konsentrasjonsleiren. Dette indikerer en empatisk forståelse av de ulike situasjonene og begrensningene som karakterene opplever i boken.

Informant 9 sin refleksjon rundt Brunos sjalusi viser at eleven har forståelse for hvordan misforståelser og uvitenhet kan påvirke en persons oppfatning av en annens situasjon. Dette kan tolkes som en innsikt i menneskets forhold til seg selv, der informant 9 er i stand til å forstå de indre konfliktene og følelsene som Bruno opplever. Samtidig gir eksempelet et innblikk i menneskets forhold til andre ved at eleven reflekterer over de forskjellige opplevelsene og utfordringene som Bruno og Shmuel står overfor hver for seg også. Denne refleksjonen kan sees som en del av dannelsesprosessen, der informant 9 utforsker og sammenligner de emosjonelle og sosiale aspektene ved karakterenes liv. Gjennom å engasjere seg i litteratursamtaler og reflektere over disse temaene, kan elevene utvikle en dypere forståelse av seg selv og verden rundt dem, samt lære å uttrykke empati og forståelse for andres situasjoner. I den siste kategorien menneskets forhold til verden (jf. Korsgaard og Løvlie, 2003), ser man at også denne kategorien er preget av at informantene brukte alle sidene, men at det var en emosjonell dominans i denne kategorien også. Eksempel 16 fra informant 5 nedenfor, svarte på spørsmålet som omhandlet om de hadde vært på alderen til Bruno og Shmuel, hva de trodde at dem hadde gjort i denne situasjonen:

Eksempel 16: Jeg hadde nok egentlig ikke skjont så mye, liksom bare en annen person sånn som er helt lik meg, bortsett fra klærne og måten vi ser ut på da, på da så det bare er liksom på den andre siden av gjerdet og så bare. Ja ser ikke noe glad ut. jeg. Hadde blitt litt redd for meg. Fordi det gir jo ikke helt mening. (Informant 5)

Eksempel 16 gir innsikt i informant 5 sine anker om hvordan de ville ha reagert dersom de befant seg i en situasjon lik den Bruno og Shmuel opplever. Informanten reflekterer over hvordan de ville oppleve møtet med en annen person som er lik dem selv, men skiller seg ut på grunn av klær og ytre omstendigheter. Dette viser at eleven er i stand til å sette seg i en annen persons sted og forestille seg hvordan dette møtet ville påvirke dem emosjonelt.

Informant 5 sin uttalelse om at de ville blitt «litt redd» tyder på en forståelse av at møtet mellom to mennesker fra forskjellige verdener kan skape forvirring og frykt. Denne refleksjonen viser en innsikt i menneskets forhold til verden ved at eleven erkjenner at ulike kulturer, sosiale sammenhenger og historiske hendelser kan forme menneskers oppfatning av

hverandre. Den emosjonelle sidens dominans blir tydelig i informant 5 sin refleksjon, da de fokuserer på følelsene og reaksjonene som dette møtet ville fremkalle. Dette viser at den emosjonelle siden spiller en viktig rolle i informantens dannelsesprosess og bidrar til å øke forståelsen av menneskets forhold til verden.

Norsklærerens formål med å få elevene til å sette seg inn i andres perspektiver og situasjoner kan ha ført til en økt bevissthet rundt emosjonelle følelser og reaksjoner. Det at informantene i sine samtaler gjennom undervisningen har hatt fokus på diskusjoner, reflekterende spørsmål og innlevelse i verket kan ha bidratt til at elevene nettopp mestrer det å sette seg inn i andres perspektiver, og å kjenne følelsene forestillingsevnen kan bidra med (jf. Nussbaum, 2016). Uansett tolkning av eksemplene i studien, kan fokuset på de emosjonelle sidene, ved de åpne spørsmålene fra norsklæreren og følelsene de har erfart, vært en viktig del for dannelsespotensialet. Dette kan ha vært en bidragsyter i å hjelpe elevene med å utvikle en økt forståelse ovenfor seg selv, samfunnet og verden (jf. Nussbaum, 1998). Funnet viser at alle elevene viser refleksjoner innenfor Korsgaard og Løvlie (2003) sin tredeling av dannelses, derfor kan arbeide med skjønnlitteratur være bidragsgivende for elevenes sin dannelsesutvikling.

#### 4.7 Refleksjoner rundt moralske og etiske temaer, og utvikling av deres empati og sosiale kompetanse.

Tittelen «Refleksjoner rundt moralske og etiske temaer, og utvikling av deres empati og sosiale kompetanse» viser et viktig funn fra studien. Funnet viser at undervisningsopplegget kan ha et stort dannelsespotensial ovenfor elevene. Gjennom arbeid med skjønnlitteratur kan elevene utvikle sin forståelse av verden rundt seg, og styrke sin evne til å reflektere over moralske og emosjonelle sider. Funnene viser videre at det er mer utfordrende å ta stilling til egne moralske verdier og handlinger, enn andres. Men undervisningsopplegget kan gi dem muligheter til å utforske, og arbeide med ulike utfordringer i livet. Gjennom undervisningsopplegget kan elevene få trening, kunnskap og utvikle seg til koblingen mellom de moralske, sosiale og emosjonelle sidene deres, i forhold til seg selv, samfunnet og verden (jf. Nordahl et al., 2016; Ommundsen, 2013; Korsgaard og Løvlie, 2003). I eksempel 17 og 18 vises intervjuutdrag hvor informantene benytter seg av menneskets forhold til samfunnet. Sitat 17 er et utdrag fra intervju spørsmålet som omhandlet nazistenes oppførsel overfor jødene:



Eksempel 17: veldig veldig dårlig. Jeg vet ikke helt, men de oppførte seg veldig dårlig mot jødene da, og urettferdig. (Informant 2)

Eksempel 17 fra informant 2 kan tolkes som et eksempel på at det er danningspotensiale i undervisningsopplegget. Dette er fordi hun uttrykker en moralsk side, av situasjonen som er beskrevet i boken, nemlig nazistenes behandling ovenfor jødene. Hun beskriver oppførselen deres som «veldig veldig dårlig» og «urettferdig». Beskrivelsen viser hennes evne til å vurdere og ta stilling til etiske spørsmål. Informant 2 sin refleksjon over urettferdigheten i situasjonen viser også en emosjonell side av danningen, ettersom hun her uttrykker medfølelse og empati overfor jødene situasjon. Slik bidrar dette sitatet til å vise danningspotensialet gjennom elevens evne til å tenke kritisk og reflektere over moralske og etiske sider ved en gitt situasjon. Informant 11 viser ytterligere et eksempel (eksempel 8) under menneskets forhold til samfunnet, eksempel 12:

Eksempel 18: Når Shmuel skulle finne faren sin i boka, Bruno da, så ville han jo hjelpe med å finne han, men så var det jo ikke mest for Bruno at han ville hjelpe, men han ville gjøre opp for feilen sin fra tidligere når han Shmuel ble slått, for da sa Bruno at han ikke kjente han. Så egentlig var det kanskje ikke så empatisk av han, han gjorde det for å prøve å bli venn med han igjen fordi han svikta han den gangen. (Informant 11)

I dette sitatet kan man identifisere et danningspotensial relatert til både de moralske, emosjonelle og sosiale sidene. Når informant 11 reflekterer over Brunos motivasjon for å hjelpe Shmuel med å finne faren sin, peker han på at det ikke nødvendigvis var empati som drev Bruno i situasjonen, men heller ønsket om å gjøre opp for en tidligere feil, og gjenopprette vennskapet hans med Shmuel. Informanten nevner skyldfølelse som en mulig faktor bak Brunos handlinger. Her viser han en forståelse av moralske dilemmaer og erkjenner at handlinger kan være motivert av ulike årsaker, inkludert ønsket om å rette opp i tidligere feil. Gjennom diskusjonen om Brunos handlinger og motivasjon, viser informant 11 empati og evne til å sette seg i en annen persons situasjon. Han anerkjenner også den emosjonelle siden av skyldfølelse og hvordan dette kan påvirke en persons handlinger.

Eksempel 18 illustrerer at informant 11 er i stand til å reflektere over komplekse og følelsesladde temaer på en konstruktiv måte. Hans evne til å analysere og dele sine tanker om Brunos handlinger, og motivasjon viser en sosial kompetanse som innebærer å respektere andres synspunkter og samtidig bygge videre på egne ideer. Dette sitatet viser danningspotensialet som ligger i arbeid med et litterært verk, fordi informant 11 reflekterer over Brunos handlinger og motivasjon. Det kommer videre frem til at handlingene kan være

drevet av ulike årsaker. Han viser empati og evne til å sette seg i en annen persons situasjon, noe som er viktig for dannelsesprosessen (jf. Korsgaard og Løvlie, 2003; Klafki, 2011; Dons, 2011, Nussbaum, 2016). Eksempel 18 inkluderer både moralske og emosjonelle sider, og gir et godt eksempel på dannelsespotensialet i refleksjonene til elevene. I eksempel 19 og 20 nedenfor er det refleksjoner fra informant 6 og 4, hvor begge eksemplene ble kategorisert innen menneskets forhold til verden (jf. Korsgaard og Løvlie, 2003):

Eksempel 19: Sånn som lillebroren min da han er 8 år. Han blir 9 i år. Og han hadde jo hadde han. Hørt sånt skudd da, og sånn inni der, så tror jeg han hadde skjønt. Jeg tror han hadde blitt altså det han hadde blitt redd. Jeg tror han ikke hadde turt å gå tilbake. Så Bruno er nok litt ja dum og litt sånn. Jeg tror ikke han helt skjønte hva som foregikk der eller hva jeg skal si. (Informant 6)

Eksempel 20: Du skjønner, soldat har pistol, pistol lager skuddlyd og det kan drepe mennesker, det er bare det, du hadde skjønt av det, og da hvis du hadde hørt skudd inni der og så tenker jeg oi død hadde man jo tenkt da, og så hadde jeg blitt redd, og så hadde jeg aldri kommet tilbake.. Jeg tror jeg hadde forstått det ganske lett hvis man var han, og var 9 år gammel han var der. (Informant 4)

Eksempel 19 og 20 ovenfor, fra informant 6 og 4 viser dannelsespotensialet ved at elevene reflekterer over hvordan en yngre person ville reagert, hvor de trekker den emosjonelle side inn i dette. I dette tilfellet trekker informant 6 inn lillebror hennes, en som er jevnaldrende med hovedpersonene i verket. Hun trekker inn hvordan han ville ha reagert i en situasjon der de hører skudd og blir konfrontert med dødsfrykt. Hun vurderer hvordan lillebroren kunne ha reagert i en lignende situasjon, i Bruno og Shmuel sin verden fra verket. Dette viser informantens evne til å sette seg i andres sted og forstå andres følelser og perspektiver, noe som er viktig for dannelsesprosessen. Informanten peker også på at Bruno kanskje ikke forstod situasjonen fullstendig, noe som viser elevens evne til kritisk tenkning og refleksjon. Ved å reflektere over hvordan en yngre person ville ha reagert i en slik situasjon, viser informanten medfølelser og forståelse for andres usikkerhet, sårbarhet og frykt. De bruker sin egen forståelsesevne og erfaring for å vurdere hvordan andre kan oppleve og håndtere en slik situasjon. I dette eksemplet ser man at refleksjonene som har foregått i undervisningen kan bidra til å utvikle elevenes resonnement, og viser hvordan de forstår og sympatiserer med andre menneskers situasjoner og perspektiver.

I eksempel 20 reflekterer informant 4 over hans forståelse og tanker rundt hva en 9-åring ville ha forstått av situasjonen man er plassert inn i. Han tanker går videre inn på hvordan noen i denne alderen ville ha reagert på frykt, og lyden. Informanten bruker et logisk resonnement når han videre vurderer konsekvensene av å høre skuddlyder, og forståelse over at dette kan

assosieres med døden. Dette viser igjen informant 4 sin evne til å sette seg i andres ståsted, og forstå andres perspektiver samt kritisk tenkning og refleksjon (jf. Dons, 2012). Informanten bruker sin egen forestillingsevne og erfaring til å sette seg inn i en situasjon som han har lest om i verket, gjennom å ta utgangspunkt i en person som er av yngre alder enn det informanten er. Dette er med på å vise elevenes empati og medmenneskelighet ovenfor andre, fordi han tar og posisjonerer seg ut fra en annen alder, og inn i verkets historie (jf. Nussbaum, 2016).

Både eksempel 19 og 20 kommer dannelsingspotensialet frem gjennom informantenes evne til å tenke kritisk, reflektere over moralske og etiske spørsmål, og å sette seg i andres situasjon for å forstå deres perspektiver og følelser. I begge eksemplene kan man se hvordan informantenes refleksjoner er i tråd med Nussbaum (2016) sin aktualisering av medmenneskelighet og empati i dannelsesprosessen. Fordi informantene setter seg inn i en annens posisjon, og prøver å forstå «den andres» perspektiver og følelser, viser informantene at de utvikler evner som bidrar til et mer rettferdig og inkluderende samfunn. Dette understreker igjen hvordan skjønnlitteratur kan være et effektivt verktøy for å utvikle dannelsingspotensialet hos elevene (jf. Nussbaum, 2016).

Funnene fra min oppgave viser at elever mer sjeldent trekker inn moralske sider når det gjelder deres forhold til seg selv. Dette er et interessant funn da arbeid med litteratur kan gi muligheter til å utforske og arbeide med ulike utfordringer i livet. I dette arbeidet er det også viktig å jobbe med å utvikle elevenes moralske selvforståelse, slik at de kan bli mer bevisste og ansvarlige individer. Resultatene fra studien støtter en arbeidsmåte der lærerne legger til rette for å stille spørsmål og bruke diskusjonsmetoder som oppfordrer elevene til å ta stilling til moralske temaer og dilemmaer. Det kan gjøres gjennom litterære verk, hvor leseren av verket kan bli kjent med en annen verden. Det kan for eksempel være utfordrende å reflektere over og analysere sine egne moralske verdier og handlinger, særlig i sammenheng med litterære verk. Undervisningsopplegget kan derfor tyde på at det er enklere for informantene å se andre, og sette seg inn i deres moralske dilemmaer (jf. Dons, 2012). Dette kan videre relateres til trygghet, hvor elevene kan vise at det ofte er mer behagelig å diskutere moralske temaer i periferien, enn å relatere dem direkte til seg selv. Å snakke om egne opplevelser kan for mange oppleves som personlig og sårbart, noe som kan forsterkes når elevene er i større grupper. Derfor er det viktig å skape et trygt klasserommiljø. Et godt klasse miljø der elevene føler seg trygge nok til å uttrykke seg, er viktig for at de skal kunne dele sine erfaringer og refleksjoner. Hvis lærere og klasserommet legger til rette for og oppmuntrer til selvrefleksjon,

kan det føre til at flere elever retter fokuset mer mot verden, samfunnet og seg selv. På denne måten kan det være enklere å arbeide med dannelsingsundervisning i klasserommet, hvor elevene kan bruke sine emosjonelle, sosiale og moralske sider underveis i undervisningsopplegget ovenfor en stor gruppe.

Det kan være flere grunner til at alle elevene inkluderer de moralske, sosiale og emosjonelle sidene i refleksjonene deres etter dette undervisningsopplegget. Informantenes bruk av de ulike sidene (jf. Ommundsen, 2013; Nordahl et al, 2016) og deres forestillingsevne gjennom kategoriene (jf. Korsgaard og Løvlie, 2003) kan blant annet ses i lys av tematikken i verket, hvor tematikken tilbyr elevene en åpenhet til å reflektere gjennom bruk av disse kategoriene og sidene. Dette kan komme på bakgrunn av at karakterene og situasjonene av det litterære verket kan oppleve det som enklere for elevene å sette seg inn, for deres egne opplevelse over tematikken og verket. Dette er det Aase (2005a) og Nussbaum (2016) skriver om når de uttrykker at litteratur kan hjelpe elevene med å utvikle empati ved å sette seg inn i andres situasjoner. Alle informantene i studien viser det å sette seg inn i andres refleksjoner, gjennom å reflektere rundt de moralske, sosiale og emosjonelle sidene. Det at elevene veksler mellom disse aspektene kan indikere på at elevene intuitivt er opptatt av eller har tilegnet seg kunnskap over hendelsene, konflikter, historien og karakterene. Gjennom identifikasjon med karakterer, situasjoner og konflikter i verket, kan elevene utvikle dypere forståelse av sin egen plass i verden og utfordringer man kan møte. Empati og sosial bevissthet blir styrket, som kan være med på å bidra til å forme deres egne verdier og holdninger. Det å styrke elevens refleksjon rundt bruken av sidene og kategoriene, omhandler at det er viktig å velge verk som fremmer og oppmuntrer til en åpen og støttende diskusjon i klasserommet hvis man ønsker å arbeide med dannelselse.

Informantene bruker de moralske, sosiale og emosjonelle sider inn i refleksjoner om deres forhold til samfunnet og verden, mens de i stor grad bruker emosjonelle sider rundt deres forhold til seg selv som nevnt i 4.6. Dette kan være et relevant funn for flere lærere og pedagoger, da man som lærer må anerkjenne dannelsingspotensialet og arbeide for å integrere metoder og spørsmål som bidrar til at elevene kan møte det ukjente, og tilegne seg evner som kan bidra inn i deres forståelse overfor andres situasjoner (jf. Gustavsson, 2012; Klafki, 2011; Korsgaard og Løvlie, 2003). Funnet viser at man i undervisningsopplegget kan føre til at elever, kan få utnyttet litteraturens fulle dannelsingspotensial fordi elevene viser refleksjoner rundt empati, moral og etiske perspektiver, noe som kan knyttes til det å være en god

samfunnsborger (jf. Kunnskapsdepartementet, 2020). Ved å hjelpe elever med å utvikle en sterkere moralsk selvforståelse, kan arbeid med litteratur bidra til å forme mer bevisste og ansvarlige individer som er rustet til å navigere i en kompleks og stadig skiftende verden (jf. Kunnskapsdepartementet, 2020; Dons, 2012; Hellesnes, 2002). Det er derfor viktig at lærere legger til rette for diskusjoner og spørsmål som oppfordrer elevene til å ta stilling til moralske temaer og dilemmaer. Skjønnlitteratur kan bidra til å hjelpe elevene med å utvikle empati, fordi elevene kan sette seg inn i andres situasjoner, og dermed kan ulike verk bidra til dannelsesutviklingen til elevene for å få et mer rettferdig og inkluderende samfunn (jf. Nussbaum, 2016; Aase, 2005a).

## 5. Avslutning

I denne masteroppgaven har jeg belyst problemstillingen: Hvordan kan et undervisningsopplegg om skjønnlitteratur på mellomtrinnet bidra til elevers danning? Dette har jeg undersøkt med utgangspunkt i teorier om danning, av blant annet Korsgaard og Løvlie (2003) og Aase (2005). Jeg har gjennomført studien ved bruk av en kvalitativ metode, i dette tilfellet intervju (jf. Tove Thagaard, 2018) Gjennom undersøkelsen av problemstillingen har jeg fått frem ulike aspekter og funn.

Resultatene fra studien indikerer at bruk av et skjønnlitterært verk i et undervisningsopplegg, kan inneha et dannelsespotensial for elevene som leser verket. Dette viser funnene jeg har presentert i kapittel 4. Verket elevene har lest, fungerer som en portal til unike forestillingsverdener og interaksjon for informantene, gjennom lesningen og de litterære samtaler (jf. Nussbaum, 2016). Undervisningsopplegget har gitt elevene mulighet til deltakelse i litterære samtaler med norsklæreren ukentlig, hvor deres egne meninger og stemmer har blitt hørt. Det har vist seg at de litterære samtaler, kan ha hatt et dannelsespotensial ved at elevene har fått muligheter til å reflektere over sitt eget forhold til seg selv, samfunnet og verden, noe som kan ha ført til en bedre forståelse av seg selv og andre. Dette er tett knyttet til utdanningsdirektoratets (2019) beskrivelse av samfunnsborgere.

Funnene viser at elevene i gruppeintervjuene, har produsert utsagn hvor elevene bruker deres forestillingsevne gjennom alle de tre sidene som læreplanen betegner innenfor danning. Nemlig de sosiale, moralske og emosjonelle sidene (jf. Ommundsen, 2013; Nordahl et al., 2016), i tillegg de ulike sidene, så har alle elevene benyttet seg av Korsgaard og Løvlie (2003) sine kategorier «menneskets forhold til seg selv», «menneskets forhold til samfunnet» og «menneskets forhold til verden». Videre var det tydelig at elevene uttrykte empati overfor karakterene i boken som historien handler om, men også jødene i stort (jf. Nussbaum, 2016). Andre aspekter som ble observert under intervjuet er egenskaper som hensyn og respekt overfor hverandre. Disse egenskapene viste elevene når de aksepterte hverandres tanker og meninger, lyttet, svarte og ventet på hverandre. Elevene integrerte sin verdenshistoriekunnskap med det litterære verket de hadde lest, og reflekterte over både dagens samfunn og hendelser i den virkelige verden, i stedet for å begrense seg til verket alene. Dette viser det f.eks. Dobson (2011) skriver, nemlig at elevene kan reflektere over nye standpunkter og kunnskap om verden.

Funnene i studien har implikasjoner for skolens arbeid med dannelsingsoppgavet. Empati og medmenneskelighet er universelle verdier som kan utvikles og styrkes gjennom ulike metoder og tilnærminger, deriblant skjønnlitteratur (jf. Nussbaum, 2016; Andersen, 2011). Når elevene engasjerer seg i litterære tekster og reflekterer over karakterenes situasjon og følelser, kan de utvikle deres evne til å forstå og bry seg om andre menneskers perspektiver og behov. Dette kan være med på å bidra til et mer rettferdig og inkluderende samfunn. Andersen (2011) hevder at det å føle andres følelser burde være en grunnleggende ferdighet. Det å føle andres følelser er noe som alle informantene i studien viser at de kan. Ettersom informantene viser denne kompetansen, kan det bidra til å styrke det skjønnlitterære undervisningsoppleggets dannelsingspotensiale overfor elevene. Funnene viser at alle informantene føler på andres følelser, studien indikerer videre at det er dannelsingspotensialet for informantene i studien, uavhengig av faglig måloppnåelse i norskfaget.

I min rolle som fremtidig lærer ønsker jeg å avslutte med noen visjoner som jeg bygger ut ifra studiens empiri. Utover skjønnlitteratur og skolekonteksten kan vi som lærere se verdien av empati og medmenneskelighet som viktige verdier i livet, inkludert personlige relasjoner, samfunnsengasjement og yrkesliv. Ved å styrke disse egenskapene for elevene gjennom utdanningen, kan vi bidra til å skape et mer medmenneskelig og samarbeidsorientert samfunn hvor individer er mer respektfulle, forståelsesfulle og støttende overfor hverandre. Vi kan konkludere med at utvikling av empati og medmenneskelighet er viktige mål i utdanning og samfunn, og at undervisningsopplegg om skjønnlitteratur kan ha en betydningsfull-rolle, i å fremme og styrke disse egenskapene. Studien viser at undervisningsopplegget om det litterære verket *Gutten i den stripete pyjamasen* (2012) har et dannelsingspotensial.

Undervisningsopplegget fremmer elevenes relasjoner i forhold til seg selv, samfunnet og verden. Denne kunnskapen er viktig for å leve i samfunnet. Studien viser også at alle informantene trekker inn sider om læreplanen de anser som sentrale, nemlig det moralske, sosiale og emosjonelle. Avslutningsvis vil jeg hevde at man kan arbeide med både dannelsings- og utdanningsoppgavet i skolen i et og samme undervisningsopplegg, hvis man legger opp til å inkludere elevenes dannelsesutvikling.

Denne studien har bidratt med å gi et innblikk i hvordan bruk av skjønnlitteratur i undervisning kan inneha et dannelsingspotensial for elevene. Jeg håper at denne forskningen bidrar til å åpne opp feltet, og at det fører til dypere innsikt i hvordan man kan arbeide med

det, samt de resultater som kan oppstå fra et slikt opplegg. I denne studien har jeg fokusert på mellomtrinnet. I en fremtidig studie kunne det vært interessant å videreføre forskningen om danningspotensiale på andre skoletrinn.



## 6. Litteraturliste

- Amundsen. (2006). Liv og læring i skolen - skolens dannelsesmandat. In Oppdragelse, dannelse og sosialisering i læringsmiljøer (s. 87–105).
- Andersen, P. T. (2011). Hva skal vi med skjønnlitteraturen i skolen? *Norsklæreren*, 2(11), s. 15–22. Hentet fra <https://docplayer.me/383073-Hva-skal-vi-med-skjonnlitteraturen-i-skolen.html>
- Attridge, D. (2017). *The singularity of literature*. Routledge
- Biesta, G.J.J. (2006). *Beyond Learning. Democratic Education for a Human Future*. Paradigm Publishers.
- Borge, A. I. H. (2003). Resiliens: risiko og sunn utvikling. Gyldendal akademisk.
- Boyne, J. (2006). *The Boy in the Striped Pyjamas*. David Fickling Books.
- Claudi, M. B. (2013). *Litteraturteori*. Fagbokforlaget.
- Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving* (7. utg.). Gyldendal Norsk Forlag.
- Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*.
- Dobson, S. (2011). Dannelse i byen. I K. Steinsholt & S. Dobson (Red.), *Dannelse: Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap* (s. 359–390). Tapir Akademisk Forlag.
- Dons, C. F. (2012). Skoleledelse og styringsdilemmaer i et dannelsesperspektiv. I A. G. Eikseth, C. F. Dons & N. Garm (Red.), *Utdanning mellom styring og dannelse*. Akademika forlag.
- Dysthe, O. (1995). *Det flere stemmige klasserommet: Skrivning og samtale for å lære*. Ad Notam Gyldendal.
- Gabrielsen, I. L. & Blikstad-Balas, M. (2020). Hvilken litteratur møter elevene i norskfaget?: En analyse av hvilke skjønnlitterære verks om inngår i 178 norsktimer på åttende trinn. *Edda*, 107(2), 85–99. <https://www.idunn.no/doi/abs/10.18261/issn.1500-1989-2020-02-02>
- Gustavsson, B. (1996). *Dannelse i vor tid*. Forlaget Klim.
- Gustavsson, B. (2002). Bildningens och kunskapens betydelse i det postmoderna. I Y. Fritze, G. Haugsbakk & R. Rønning (Red.), *Fleksibilitet som utfordring – noen erfaringer og refleksjoner*. Sentralorganer for fleksibel læring på høgre utdanning.
- Hellesnes, J. (2002). Ein utdanna mann, eit danna menneske. I Hellesnes, J. Grunnane (s. 47–73). Universitetsforlaget.
- Hopmann, S.T. (2010). Undervisningens avgrensning: Didaktikkens kjerne. I J.H. Midtsundstad & I. Willbergh (Red.), *Didaktikk. Nye teoretiske perspektiver på undervisning* (s. 19–43). Cappelen Damm.
- Imsen, G. (2014). *Elevens verden – Innføring i pedagogisk psykologi* (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser: innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Johannessen, A., Tufte, P.A. & Christoffersen, L. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (6. utg.). Abstrakt forlag.
- Johansen, J. B. (2006). Det utfordrende læringsmiljøet. I J.B. Johansen & D. Sommer (Red.), *Oppdragelse, dannelse og sosialisering i læringsmiljøer* (s. 129–159). Universitetsforlaget.
- Kallestad, H, Å. & Røskeland, M. (2020). *Sans for dannelse: Estetisk vending i litteraturredaktikken*. Universitetsforlaget.
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1974). *Mønsterplan for grunnskolen*. Aschehoug.

- Kittang, A. (2001). *Sju artiklar om litteraturvitenskap: i går, i dag og (kanskje) i morgon*. Gyldendal Norsk Forlag.
- Klafki, W. (2001). Kategorial dannelse: bidrag til en dannelseseoretisk fortolkning av moderne didaktikk. I E. L. Dale (Red.), *Om utdanning: klassiske tekster* (s. 167–204). Gyldendal akademisk.
- Klafki, W. (2006). Didactic analysis as the core of the preparation of instruction. In *Rethinking Schooling* (s. 126–144). Routledge.
- Korsgaard, O. & Løvlie, L. (2003). Indledning. I R. Slagstad, O. Korsgaard, & L. Løvlie (Red.), *Dannelsens forvandlinger* (s. 9–36). Oslo: Pax.
- Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode: ei innføring*. Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>
- Kvale, S. & Brikmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk
- Larsen, L. J. (2005). Identitet, dannelse og kommunikasjon. I B. Kvalsvik Nicolaysen & L. Aase (Red.), *Kulturmøte i tekstar. Litteraturredaktiske perspektiv* (s. 88–105). Det norske Samlaget.
- Maagerø, E. & Tønnessen, E. S. (2001). *Samtaler om tekst, språk og kultur*. Cappelen.
- Neteland, R. (2020). Kvalitative intervju i norskfaglige oppgaver. I R. Neteland & L.I. Aa (Red.), *Master i norsk: metodeboka, 2* (s. 50–65).
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier: den skrivende forskeren*. Universitetsforlaget.
- Nordahl, E., Flygare, E. & Drugly, M.C. (2016, 18. mars). *Relasjoner mellom elever*. (s. 1 – 31) <https://s3-eu-west-1.amazonaws.com/cdn.sepu.no/supportfiles/Relasjoner-mellom-elever.pdf>
- Nussbaum, M. C. (2016). *Litteraturens etikk: Følelser og forestillingsevne* (A. Øye, Overs.). Pax.
- Ommundsen, Y. (2013). Fysisk-motorisk ferdighet gjennom kroppsøving – et viktig bidrag til elevenes allmenndanning og læring i skolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 97(2), 155–166. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2013-02-0>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa*. (LOV-1988-07-17-61). Lovdata. [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL\\_1](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1)
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblick: innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Høyskoleforlaget.
- Repstad, P. (2007). Mellom nærhet og distanse: kvalitative metoder i samfunnsfag (4. rev. utg., p. 168). Universitetsforl.
- Schmuckler, M. A. (2001) What is ecological validity? A dimensional analysis. *Infancy*, 2(4), 419–436. [https://doi.org/10.1207/S15327078IN0204\\_02](https://doi.org/10.1207/S15327078IN0204_02)
- Skilbrei, M. L. (2019). *Kvalitative metoder: planlegging, gjennomføring og etisk refleksjon*. Fagbokforlaget.
- Språkrådet. (2023, 11.mai). Dannelse eller danning? Hentet 12.mai 2023 fra <https://www.sprakradet.no/svardatabase/sporsmal-og-svar/dannelse-eller-danning/>
- Sønnesyn, J. (2018). Dannelsingsperspektiv på språkskifte. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 102(4), 301–311. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2018-04-02>

- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Ulland, G. (2016). Litteratursamtalens dannelsespotensial. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 2(3). <https://doi.org/10.17585/ntpk.v2.270>
- Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/sosial-laring-gjennom-arbeid-med-fag/Relasjoner-mellom-elever/Sosial-faglig-og-emosjonell-utvikling-og-laring/>
- Westlund, I. (2019). Hermeneutik. I A. Fejes & R. Thornberg (Red.), *Handbok I kvalitativ analys* (3. utg., s. 72–90). Liber.
- Aadland, E. (2012). Hvorfor bry seg om litteratur? *Norsk litteraturvitenskapelig tidsskrift*, 15(2), 101–109. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-288X-2012-02-02>
- Aase, L. (2005a). Norskfagets dannelsespotensial i fortid og samtid. I S. Nome & A. J. Aasen (Red.), *Det nye norskfaget* (s. 35–49). Fagbokforlaget.
- Aase, L. (2005b). *Litterære samtalar*. I Nicolaysen B. K & Aase, L. (Red.), *Kultur møte i tekstar: Litteraturredidaktiske perspektiv* (s. 106–124). Det Norske Samlaget
- Aase, L. (2010). Norskfagets mange kunnskapsformer. I S. S. Hovdenak & O. Erstad (Red.), *Kunnskap i skolen* (s. 163–180). Tapir Akademisk Forlag
- Aase, L. (2013). Kommentar til Jan Inge Sørbø. *Tospråk og Danning*, 2(7), 11–12. <https://issuu.com/arildto/docs/nynorskopplaering17>
- Aaslestad, P. (1999). *Narratologi: En innføring i anvendt fortellerteori*. Cappelen Akademisk Forlag.

## 7. Vedlegg

### Vedlegg 1: Intervjuguide, elev

1. Har du noen erfaringer med boka eller filmen fra tidligere?
  - Hvordan opplevde du å lese boka?
2. Hvilken karakter syntes du kan beskrives som et godt forbilde for andre mennesker?
3. Hva hadde du tenkt om du hadde vært Bruno, og ble kjent med en jevnaldrende gutt som var på andre siden av et høyt gjerde som?
4. Hvordan opplever du forskjellene mellom de to guttene i boka?
5. Hvordan oppførte de seg mot Shmuel og jødene, og hva synes du om at noen kan ha slike holdninger ovenfor andre mennesker?
6. Syns du det er riktig at Shmuel sitt liv skal stå i fare på grunn av at han er jøde?
7. Hva tror du de i uniform, blant annet faren til Bruno følte på under denne tiden
8. Hvordan tror dere Shmuel har det i hverdag en innenfor gjerdet, men har venn på andre siden av gjerdet?
  - hvordan tror du Bruno påvirker hverdagen til Shmuel
9. Hva synes dere om slutten av boka?
8. Kan man sammenlikne historien i boka, med noe annet som skjer i verden nå?
11. .. Har boka påvirket dere til å tenke noe rundt tilfeldighetene ved hvilket land man er født i, eller foreldre og religion?
12. Kjenner du deg i noen av noen karakterer personlighetsmessig og egenskaper?
13. Har du gjennom boken fått en større forståelse på andre verdenskrig og jødedommen?
  - Gjennom perspektivet til ett barn?
14. Har det vært noen opplevelser og inntrykk av å lese boka?
15. " Har boka lært dere eller gitt dere en pekepinn på hvordan dere skal behandle mennesker?
16. Hvordan har ... veiledet dere gjennom boka, og har dette vært viktig for forståelsen og opplevelsen av å lese boka?
17. Er det forskjell på en slik bok som gutten i den stripete pysjamasen og en biblioteksbok som dere velger selv?

## Vedlegg 2: Intervjuguide, lærer

### **Formålet til oppgaven:**

*Hvordan kan et undervisningsopplegg rundt et skjønnlitterært verk ha påvirket elevene sin dannelsesreise, og hva var formålet med opplegget i utgangspunktet fra lærerne på trinnet?*

### **Om informanten**

1. Hvor mange år har du jobbet som lærer og hvilke alderstrinn har du erfaring fra?
2. Liker du selv best å lese saktekster, eller skjønnlitterære verk? begrunnelse her.
3. Hva synes du er det fine med å være norsklærer?

### **2. Begrepet dannelse**

- Hvordan forstår du begrepet dannelse?
- Tenker du at en elev/individ kan utvikle egenskaper og seg selv når de leser en skjønnlitterær tekst?
- Tenker du at det kan være nyttig for en elevs dannelsesprosess å lese skjønnlitteratur, og i så fall hvorfor?
- Hva slags dannende innsikt tenker du at elevene kan få av å lese skjønnlitterære tekster?
- Hva tenker du at norskfagets dannelsesoppdrag innebærer?
- Hva tenker du at vi ønsker å oppnå når vi snakker om dannelse i skolen
- I hvilken grad kan vi forsikre oss om at vi når disse ønskede målene?

### **3. Danning i henhold til utvalgt skjønnlitterært verk**

- Tror du at den skjønnlitterære boka i undervisningsopplegget deres kan gi elevene utvikling av seg selv som en demokratisk samfunnsborger?
  - Hva skal til for at eleven skal kunne utvikle seg selv gjennom lesingen?

- Trenger elevene å aktivt gjøre noe, for å mestre dette?
  - Hvordan kan du som norsklærer tilrettelegge slik at eleven kan få utviklingen av seg selv?
  - I hvilken grad tenker du at det er mulig å forutsi eller måle hvilken dannende innsikt elev kan få fra et litterært verk?
  - I hvilken grad tenker du at norsklærere bør prioritere skjønnlitteratur med gode budskap / som gjør at elever kan sitte igjen med noe mer enn kun tekst?
4. Hvordan tenker du at man opererer med danning i praksis innenfor norskfaget?
- Tenker du på noen skjønnlitterære sjangre som spesielt aktuelle når det skal leses med dannelse som formål?
  - Kan et skjønnlitterært verk utvikle danning for alle elevene som leser teksten?
  - Tror du at det er noen forutsetninger som må være til stede for at en tekst skal virke inn på en elevs dannelsesprosess?
  - I hvilken grad opplever du det som viktig for dannelsesprosessen at elevene kan relatere til temaene i de skjønnlitterære tekstene?
  - I hvilken grad synes du at elever bør lese skjønnlitteratur med dannelse som formål?
  - Kan målstyringen i skolen påvirke lesingens formål?
  - Hva slags innsikt kan majoritet- og minoritets elever få av å lese skjønnlitteratur fra forfattere med «minoritetsbakgrunn»?
  - Føler du at rollemodellen Bruno i d skjønnlitteraturen er en god eller en dårlig rollemodell, og hva tror du er mest nyttig for elevens dannelsesprosess?

## 5. Om undervisningsopplegget «Gutten i den stripete pysjamasen»

- Hva er hensikten med å bruke den skjønnlitterære boken «Gutten i den stripete pysjamasen», er det bevist å bruke boka til John Boyne?
- Hva er dine tanker som en voksenfigur rundt å lese denne boken?
- Har du jobbet alene om undervisningsopplegget?
- Hvordan har arbeidet på teamet foregått? Har du gjort noe liknende opplegg tidligere?
- Kan du beskrive undervisningsopplegget elevene har gjennomgått, og tankene bak planen?
- Har du tatt med deg noen erfaringer fra tidligere undervisningsopplegg og inn i dette prosjektet? fortell.
- Er det noen spesielle kompetansemål du har arbeidet etter når du startet opplegget?
- Hvor lang tid beregnet du at lesingen av den skjønnlitterære boken skulle ta?
- Med tanke på ulik lesehastighet i et mangfoldig klasserom hvordan har du tilpasset opplegget for å inkludere alle elevene?

## 6. Egne refleksjoner rundt undervisningsopplegget

- Hva slags tanker gikk du gjennom da du skulle lage opplegget?
- Fortell meg gjerne fra du introduserte boka for elevene, og underveis i lesingen, hvordan har du gått frem? Hvordan reagerte elevene?
- Har elevene lest sammen, eller individuelt? Har det vært en spesiell grunn til at du valgte å gjennomføre opplegget som klassegjennomlesning?
- Når det leses fra et skjønnlitterært verk, synes du at hele verket eller utdrag av verket bør leses?
- Hva er grunnen til å ta en bok som ikke forklarer alt, men har to stemmer?
- Forventer dere at syvendeklassinger har et begrep om førkunnskaper som oppstår i boka, evt. hvordan har dere arbeidet med dette?

## 7. Hvordan har dere jobbet med boka?

- Hvordan har du arbeidet med å få løst oppgaven med å få med deg et helt trinn på å lese og forstå boken?
- Har det bydd på noen positive erfaringer?

- Har det bydd på negative erfaringer?
- Hvordan har responsen og opplevelsene vært fra elevene?

8. Tverrfaglige temaer

- Når du lagde opplegget, hva var dine ønsker at elevene skulle sitte igjen med av opplevelser og tanker?
- Opplever du boka som relevant i dagens samfunn og tiden vi nå er inne i?
- Hvordan tror du elevene har opplevd det å jobbe så tett med tverrfaglige temaer knyttet til boken, mens de har lest den?
- hva tror du elevene tar med seg fra andre faglærere på teamet inn i boka?
- Føler du at elevene har klart å leve seg inn i handlingen, og fått med seg det de skal? Har de oppfattet den andre stemmen?



## Vedlegg 3: Samtykkeskjema, elev

### FORESPØRSEL OM DELTAKELSE I INTERVJU SOM GJELDER EN MASTERGRADSAVHANDLING MED FØLGENDE TEMA: **DANNINGSUTVIKLING VED HJELP AV SKJØNNLITTERATUR PÅ MELLOMTRINNET**

Mitt navn er Emilie Martinsen Nordhagen, og jeg er student ved lektorutdanningen ved Høgskolen i Østfold. Jeg har nå begynt min mastergradsavhandling. Jeg skal denne våren begynne å skrive min oppgave i norsk. Jeg har vært vikar på - barneskole i over to år nå, og ønsker å intervju elever som jeg gjennom årene har knyttet en relasjon til. I den forbindelse kommer det derfor en forespørsel om ditt barn kan delta i et intervju. Intervjuet vil foregå under skoledagen, og vil ikke påvirke undervisningen negativt.

Prosjektets formål er gjennom intervjuer å observere hvordan elever på trinnet opplever det å utvikle seg gjennom å ha lest en skjønnlitterær bok på syvende trinn. Nettopp hva eleven sitter igjen med av følelser, opplevelser og tanker. Jeg ønsker å intervju elevene etter at de har lest den skjønnlitterære boken. Jeg skal intervju lærerne for å se nettopp hva som er formålet med boklesingen og de oppgavene som da har blitt gitt elevene i sammenheng med lesingen.

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Jeg ønsker å gjennomføre et gruppeintervju. Dette er for at elevene vil kunne snakke med hverandre om det de har lest, og dele tanker og opplevelser sammen. For at jeg i skal kunne gjenoppleve samtalen i etterkant ønsker jeg å registrere lydopptak. Intervjuet og samtalen vil vare i ca. 1 time. Etter intervjuet vil jeg transkribere det, men sensitive opplysninger som evt. kommer frem vil bli utelukket fra oppgaven. Transkripsjonen og intervjuene vil forbli anonyme.

#### **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 skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Jeg som

student og forskningsansvarlig er eneste som vil ha tilgang til intervjuene, mens transkripsjonen vil kunne bli delt med veileder. Det vil bli gjort tiltak for at ingen uvedkommende skal få tilgang til personopplysningene. Navnet på ditt barn vil jeg erstatte med koder, som vil lagres på en egen adskilt navneliste på en annen datamaskin som har passordbeskyttelse. Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon, eller ved sitat. De type opplysningene som blir tatt ut til oppgavens innhold er relatert til dannelsesutvikling og refleksjoner.

#### **Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?**

Prosjektet vil etter planen avsluttes rundt 1. Juli 2023. Etter prosjektslutt vil lydopptakene og transkripsjonen med dine personopplysninger slettes.

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskolen i Østfold 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

Data som innhentes gjennom intervjuene vil bli transkribert og anonymisert. Jeg er underlagt taushetsplikt og all data vil bli behandlet konfidensielt. Opptakene slettes når prosjektet avsluttes i juni 2023. Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk senter for forskningsdata.

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

Veileder: Marcus Axelsson, på e-post: [marcus.axelsson@hiof.no](mailto:marcus.axelsson@hiof.no)

Student: Emilie Nordhagen, på e-post: [Emilie.m.nordhagen@hiof.no](mailto:Emilie.m.nordhagen@hiof.no)

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

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

Dersom du skulle ha noen spørsmål, kan jeg kontaktes på mobil: 452 65 094. Eller e-post: [emilie.m.nordhagen@hiof.no](mailto:emilie.m.nordhagen@hiof.no). Det understrekes at deltakelsen er frivilling, du kan når som helst trekke tilbake samtykket uten å oppgi grunn så lenge studien pågår.

Med vennlig hilsen

*Marcus Axelsson*

*Emilie Nordhagen*

Veileder

---

Ja, jeg godkjenner at mitt barn kan delta i dette prosjektet:

Underskrift .....

Med vennlig hilsen

Emilie Martinsen Nordhagen, 11. Mars 2022

## Vedlegg 4: Samtykkeskjema, lærer

### FORESPØRSEL OM DELTAKELSE I INTERVJU SOM GJELDER EN MASTERGRADSAVHANDLING MED FØLGENDE TEMA: **DANNINGSUTVIKLING VED HJELP AV SKJØNNLITTERATUR PÅ MELLOMTRINNET**

Mitt navn er Emilie Martinsen Nordhagen, og jeg er student ved lektorutdanningen ved Høgskolen i Østfold. Jeg har nå begynt min mastergradsavhandling. Jeg skal denne våren begynne å skrive min oppgave i norsk. Jeg har vært vikar på - barneskole i over to år nå, og ønsker å intervju deg som norsklærer og leder av undervisningsopplegget på trinnet. I den forbindelse kommer det derfor en forespørsel om du ønsker å delta i et intervju.

Prosjektets formål er gjennom intervjuer å observere hvordan elever på trinnet opplever det å utvikle seg gjennom å ha lest en skjønnlitterær bok på syvende trinn. Nettopp hva eleven sitter igjen med av følelser, opplevelser og tanker. Jeg ønsker å intervju de etter at de har lest den skjønnlitterære boken. Jeg ønsker å intervju deg som lærer nettopp for å se nettopp hva som er formålet med boklesingen, hvordan det er lagt opp og følelser og opplevelser som har forekommet i sammenheng med lesingen.

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Jeg ønsker å gjennomføre et individuelt intervju sammen med deg. Dette er for at vi skal kunne snakke med hverandre og at jeg skal få en forståelse over hva som har blitt gjort i undervisningssammenheng, og dele tanker og opplevelser sammen. For at jeg i skal kunne gjenoppleve samtalen i etterkant ønsker jeg å registrere lydopptak. Intervjuet og samtalen vil vare i ca. 1 time. Etter intervjuet vil jeg transkribere det, men sensitive opplysninger som evt. kommer frem vil bli utelukket fra oppgaven. Transkripsjonen og intervjuene vil forbli anonyme.

#### **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. Jeg som student er eneste som vil ha tilgang til intervjuene, mens transkripsjonen vil kunne bli delt med veileder. Det vil bli gjort tiltak for at ingen uvedkommende skal få tilgang til personopplysningene. Navnet ditt vil jeg erstatte med koder, som vil lagres på en egen adskilt navneliste på en annen datamaskin som har passordbeskyttelse. Du som deltaker vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon, eller ved sitat. De type opplysningene som blir tatt ut til oppgavens innhold er relatert til dannelsesutvikling og refleksjoner.

### **Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?**

Prosjektet vil etter planen avsluttes rundt 1. Juli 2023. Etter prosjektslutt vil lydopptakene og transkripsjonen med dine personopplysninger slettes.

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskolen i Østfold 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

Data som innhentes gjennom intervjuene vil bli transkribert og anonymisert. Jeg er underlagt taushetsplikt og all data vil bli behandlet konfidensielt. Opptakene slettes når prosjektet

avsluttes i juni 2023. Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk senter for forskningsdata.

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

Veileder: Marcus Axelsson, på e-post: [marcus.axelsson@hiof.no](mailto:marcus.axelsson@hiof.no)

Student: Emilie Nordhagen, på e-post: [Emilie.m.nordhagen@hiof.no](mailto:Emilie.m.nordhagen@hiof.no)

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

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

Dersom du skulle ha noen spørsmål, kan jeg kontaktes på mobil: 452 65 094. Eller e-post: [emilie.m.nordhagen@hiof.no](mailto:emilie.m.nordhagen@hiof.no). Det understrekes at deltakelsen er frivilling, du kan når som helst trekke tilbake samtykket uten å oppgi grunn så lenge studien pågår.

Med vennlig hilsen

*Marcus Axelsson*

*Emilie Nordhagen*

Veileder

---

Ja, jeg godkjenner at jeg ønsker å delta i dette prosjektet:

Underskrift .....

Med vennlig hilsen

Emilie Martinsen Nordhagen, 11. Mars 2022

## Vedlegg 5: Samtykkeskjema, rektor

### **Godkjenning til å gjennomføre prosjekt fra rektor**

Jeg holder på med å skrive masteroppgave i norsk ved Høgskolen i Østfold. I den forbindelse ønsker jeg å gjennomføre intervjuer med et utvalg elever og lærere. Temaet for forskningen min er «Danningsutvikling ved hjelp av skjønnlitteratur på mellomtrinnet».

Jeg søker herved om å få godkjenning til å gjennomføre dette prosjektet. Jeg kommer til å gjennomføre intervjuene i løpet av skoledagen for elevene, men ta de ut i avtalte timer som ikke vil påvirke undervisningen negativt. All data vil bli anonymisert i oppgaven. Prosjektet blir gjennomført som en del av norskundervisningen våren 2022. Foreldrene blir bedt om samtykke. Det er mulig for foreldrene å trekke tilbake sitt samtykke uten å oppgi noen begrunnelse.

---

Ja, jeg godkjenner at dette prosjektet kan bli gjennomført i klasserommet:

Underskrift .....

## Vedlegg 6: Søknad i NSD

### Vurdering av behandling av personopplysninger

Skriv ut

19.04.2022

**Referansenummer**

976459

**Vurderingstype**

Standard

**Dato**

19.04.2022

**Prosjekttittel**

Danningsutvikling gjennom skjønnlitteratur

**Behandlingsansvarlig institusjon**

Høgskolen i Østfold / Fakultet for lærerutdanning og språk / Institutt for språk, litteratur og kultur

**Prosjektansvarlig**

Marcus Axelsson

**Student**

Emilie Nordhagen

**Prosjektperiode**

14.03.2022 - 31.05.2023

**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 31.05.2023.