

“En oppdatering av kartet for å matche terrenget”

En kvalitativ undersøkelse av hvordan norsklærere i videregående skole forstår og arbeider med folkehelse og livsmestring i litteraturundervisningen.

Karoline Bertine Brataas

Lektorprogrammet

30 studiepoeng

Våren 2023

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

Det utdanningsvitenskapelige fakultet



«En oppdatering av kartet for å matche terrenget»

En kvalitativ undersøkelse av hvordan norsklærere i videregående skole forstår og arbeider med folkehelse og livsmestring i litteraturundervisningen.

«Man skal ej læse for at sluge,
men for at se, hvad man kan bruge»

Fra Ibsens *Peer Gynt*, 1867

© Karoline Bertine Brataas

2023

«En oppdatering av kartet for å matche terrenget»

Karoline Bertine Brataas

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Grafisk senter, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Formålet med denne masteroppgaven er å undersøke hvordan norsklærere forstår og arbeider med det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i litteraturundervisningen. Høsten 2020 begynte skolene gradvis å innføre folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i den overordnede læreplanen. Siden da har det blitt publisert noen studier som sier hvordan lærere forstår begrepet, men få studier som undersøker hvordan lærere arbeider med temaet i litteraturundervisningen. På bakgrunn av dette finner jeg det både nyttig og interessant å undersøke og bidra med mer kunnskap til hvordan norsklærere forstår og arbeider med temaet i sin undervisning. Studiens overordnede problemstilling er: *“Hvordan forstår og arbeider norsklærere med det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i litteraturundervisningen i videregående skole?”*. For å besvare denne problemstillingen har jeg benyttet meg av et kvalitativ forskningsdesign, hvor jeg intervjuet seks norsklærere i videregående skole under Kunnskapsløftet 2020. For å analysere dataene mine har jeg foretatt en tematisk analyse. Studien er informert av litteraturdidaktiske teorier som sier noe om skjønnlitteratur kan være med på å utvikle elevenes identitet, empati og livsmestring.

Studien viser at informantenes forståelse av folkehelse og livsmestring i litteraturundervisningen er i tråd med beskrivelsene av det tverrfaglige temaet i læreplanen i norsk. Dette kan ses i sammenheng med at folkehelse og livsmestring i norskfaget ligger tett opp mot sentrale litteraturdidaktiske perspektiver som argumenterer for at litteraturen kan bidra til å utvikle empati og identitet. Videre finner jeg at erfaringsbaserte arbeidsmåter er den formen for arbeid informantene benytter seg mest av i litteraturundervisning som tematiserer folkehelse og livsmestring. Informantenes begrunnelser for valg av arbeidsmåter og litteratur er at elevene må oppleve engasjement og subjektiv relevans i møte med litteraturen. Dette endrer seg imidlertid dersom tema oppleves som veldig sensitivt. Selv om funn fra denne undersøkelsen viser at litteraturen egner seg godt for å belyse de sensitive temaene som folkehelse og livsmestring rommer, så uttrykker informantene at de vil ha større behov for å kontrollere klasseromssamtalen og være på vakt, i tilfelle noen elever får en uventet reaksjon i møte med de sensitive temaene i litteraturen.

Forord

Jeg klarte det!

Det er med stor glede og sorg at jeg nå skriver mine siste ord på denne oppgaven og avslutter mine seks år som student og fem fantastiske år på Blindern. Nå står det virkelige voksenlivet for tur, i full jobb som lærer på Strømmen VGS. Selv om det på mange måter føles skummelt har jeg gjennom årene på Blindern møtt dyktige fagpersoner, veiledere, og studievenner som har gjort at jeg har utviklet meg både faglig og som person. Takket være dere føler jeg meg rustet til å møte fremtiden som lærer. Før jeg begir meg ut på neste epoke i livet, og en etterlengtet sommerferie, vil jeg takke alle som har betydd mye for meg i studietiden og gjennom masterarbeidet. Aller først vil jeg takke min dyktige veileder Gøril Brataas som hele tiden har hatt stor tro på både meg og prosjektet mitt. Det å komme ut etter en veiledningstime med deg har alltid gitt meg ny iver og inspirasjon til å stå på videre. Tusen takk for all inspirasjon, tilbakemeldinger og god oppfølging hele veien. De som måtte få deg som veileder videre er heldige.

Jeg vil også takke informantene mine, som i en hektisk arbeidshverdag har satt av tid til å bidra til prosjektet mitt. Uten dere hadde ikke denne oppgaven blitt til. Takk til Traugots Kjeller, som gjennom studietiden har gitt meg litervis med kaffe og øl, gode samtaler, og sene kvelder. Studietiden hadde vært kjedelig uten fredagsquiz med “Lagfornyelsen”. Tusen takk til mine nære og kjære. For at dere har heiet på meg, og vært tålmodige i denne perioden. En ekstra takk til Thomas for alle middager, lunsjer, og effektive arbeidsøkter på Blindern, alle skulle hatt en venn som deg. Takk til Nora og Angelica som alltid har gitt meg en god latter og en morsom kveld når jeg har trengt det. Mamma og pappa som har støttet og heiet meg på alle måter gjennom studietiden. Mine søsken, Kristin, Petter og Oda, jeg er så stolt av oss.

Helt til sist

Min kjære Bork, som har gjort det siste året til mitt kanskje mest minneverdige, på tross av oppgaven som til tider har tatt litt mye plass. Jeg gleder meg til fremtiden videre med deg.

Blindern, Juni 2023

Karoline Bertine Brataas

Innholdsfortegnelse

1 Innledning.....	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema	1
1.2 Presentasjon av formål, problemstilling og forskningsspørsmål	2
1.3 Masteroppgavens disposisjon.....	3
2 Teoretiske og empiriske perspektiver	3
2.1 Folkehelse og livsmestring i læreplanen	4
2.2 Litteraturredidaktiske perspektiver.....	8
2.3 Tidligere forskning om livsmestring i litteraturundervisningen	11
2.3.1 Læreres forståelse av folkehelse og livsmestring i litteraturundervisningen	11
2.3.2 Læreres arbeid med folkehelse og livsmestring i litteraturundervisningen	13
2.3.3 Sensitive temaer i litteraturundervisningen.....	16
3 Metode.....	18
3.1 Kvalitativ metode	18
3.2 Utvalg og rekruttering	19
3.3 Intervju	22
3.3.1 Utarbeidelse av intervjuguide og pilotering	22
3.3.2 Gjennomføring av intervjuene	24
3.4 Dataanalysen	25
3.5 Kvalitet og troverdighet	28
3.6 Metodiske og etiske refleksjoner.....	30

4 Analyse.....	32
4.1 Informantenes forståelse av folkehelse og livsmestring.....	33
4.1.1 Forståelsen av folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i norskfaget	33
4.1.2 Folkehelse og livsmestring i litteraturundervisningen	36
4.2 Informantenes rapportering av arbeidsmåter.....	38
4.2.1 Begrunnelser for valg av skjønnlitteratur.....	38
4.2.2 Informantenes rapportering om valg av arbeidsmåter.....	43
4.3 Spesielle hensyn i møte sensitiv litteratur	46
4.3.1 Deling av personlige opplevelser i møte med sensitive tema	46
4.3.2 Lærernes strategier i møte med sensitive tema i litteraturen.....	50
4.4 Oppsummering av funn.....	54
5 Diskusjon	56
5.1 En forståelse som ligger tett opp mot læreplanens beskrivelser	56
5.2 Litteraturen må engasjere/erfaringsbaserte arbeidsmetoder dominerer	58
5.3 Elevene må beskyttes fra seg selv og hverandre i møte med sensitive tema	61
6 Avslutning	63
6.1 Konklusjon og implikasjoner	63
Litteraturliste	65
Vedlegg	71

Tabeller

Tabell 1 Oversikt over informantene	21
Tabell 2 Studiens analysekategorier, underkategorier og utdrag fra kodet tekst	28

1 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Skoleåret 2020-2021 startet implementeringen av Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (LK20). I den sammenheng introduseres tre tverrfaglige tema som ble innført som en del av den overordnede læreplanen: *Demokrati og medborgerskap, bærekraftig utvikling og folkehelse og livsmestring*. De tre temaene er valgt på bakgrunn av et ønske om å videreutvikle kunnskap om spesielt viktige samfunnsutfordringer, og har som hensikt å utvikle elevene til å bli aktive samfunnsdeltakere (Tjomstad, Viig, Resaland, 2021, s. 20). Denne oppgaven tar utgangspunkt i et av de tre tverrfaglige temaene, *folkehelse og livsmestring*, og ser dette i sammenheng med norskfagets litteraturundervisning.

I kjølvannet av innføringen av folkehelse og livsmestring har det blitt fremmet bekymringer i mediebildet om hvilket ansvar som medfølger lærere som underviser i temaet. Psykolog Ole Jacob Madsen har blant annet fryktet at folkehelse og livsmestring vil medføre et terapeutansvar hos lærere (Madsen, 2020). En annen risiko som har blitt belyst av psykolog Willy-Tore Mørch (2020) er hva som skjer når elever inviteres til å eksponere sitt indre følelsesliv i undervisningen. Dette problematiseres fordi lærere ikke har profesjonell kompetanse til å håndtere slike reaksjoner (Mørch, 2020). Tidligere forskning på skjønnlitteratur som tematiserer livsmestring har vist at flere lærere er redde for hvordan de sensitive temaene som skjønnlitteraturen tar opp kan påvirke elevene (Lauritzen et al., 2021). På den andre siden finner tidligere forskning at det nettopp er de sensitive temaene i skjønnlitteraturen som engasjerer elevene (Børhaug & Borgund, 2018; Appleyard, 1991). Litteraturredidaktiske perspektiver viser også hvordan litteraturen gir rom for at elever kan ta utgangspunkt i teksten fremfor seg selv, på bakgrunn av dette argumenteres det for at litteraturen er et godt egnet sted til å belyse sensitive tema (Nussbaum, 1995).

I overordnet del av læreplanen fastslås det at folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema “skal gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og som gir muligheter til ansvarlige livsvalg” (Kunnskapsdepartementet, 2017, s 14). Det blir nevnt en rekke tema som er aktuelle når det er snakk om folkehelse og livsmestring, blant annet: fysisk og psykisk helse, levevaner, seksualitet og kjønn, rusmidler, mediebruk, og forbruk og personlig økonomi (Kunnskapsdepartementet, 2017, s 14). Folkehelse og livsmestring rommer også

tema som verdivalg og betydningen av meningen i livet, relasjoner mellom mennesker, grensesetting, og håndtering av tanker og følelser (Kunnskapsdepartementet, 2017, s 14). I læreplanen i norsk (NOR01-06) fremheves det at folkehelse og livsmestring skal bidra til å utvikle elevenes skriftlige og muntlige ferdigheter fordi dette gir grunnlag for å gi uttrykk for egne følelser og tanker. I tillegg fremheves det at «lesing av skjønnlitteratur og sakprosa kan bidra til å bekrefte og utfordre elevenes selvilde for elevenes identitetsutvikling og livsmestring». (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). I lys av dette vil det være behov for empirisk forskning som sier noe om hvordan lærere forstår begrepet, og hvilke litteraturdidaktiske innganger lærere har til tema.

1.2 Presentasjon av formål, problemstilling og forskningsspørsmål

Formålet med denne studien er å bidra med nye innsikter til hvordan lærere forstår folkehelse og livsmestring, og undersøke hvordan de rapporterer at de arbeider med tema i litteraturundervisningen. På bakgrunn av dette har jeg utformet problemstillingen: *“Hvordan forstår og arbeider norsklærere med det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i litteraturundervisningen i videregående skole?”*

Av problemstillingen kommer det frem at jeg søker etter å undersøke to fenomener: informantenes forståelse av folkehelse og livsmestring og hvordan de arbeider med folkehelse og livsmestring i litteraturundervisningen. Jeg vil også undersøke hvilke spesielle hensyn lærere tar når de arbeider med litteratur som belyser de sensitive temaene som folkehelse og livsmestring rommer. Folkehelse, men kanskje spesielt livsmestring inkluderer flere tema som kan oppleves som sensitive. Det som karakteriserer sensitive tema er at de lett kan forårsake følelser som ubehag, fornærmelse og sinne (Goldschmidt-Gjerløw, Eriksen, Jore, 2022, s. 14). Når undervisning som belyser kontroversielle og emosjonelle tema som identitet og liv, vil undervisningen få en sensitiv karakter (Goldschmidt-Gjerløw, Eriksen, Jore, 2022, s. 14).

I tillegg til den overordnede problemstillingen har jeg formulert tre forskningsspørsmål som støtter opp under problemstillingen:

- I. Hvordan forstår norsklærerne folkehelse og livsmestring i litteraturundervisningen?
- II. Hvordan rapporterer norsklærere at de arbeider med skjønnlitteratur som belyser folkehelse og livsmestring?

III. Hvilke spesielle hensyn tar norsklærerne når de arbeider med skjønnlitteratur som belyser sensitive tema?

I og med at jeg ikke har gjennomført en observasjonsstudie er undersøkelsen av arbeidsmåter basert på lærernes egen selvrapporing av hvordan de arbeider med folkehelse og livsmestring. Datamaterialet mitt består av seks kvalitative individuelle intervjuet av lærere som har undervist i norsk under den nye læreplanen. Deres tanker og refleksjoner rundt begrepet folkehelse og livsmestring, og deres rapportering av hvordan de jobber med tema i litteraturundervisningen vil bli gjenstand for analyse. Det er viktig å presisere at folkehelse og livsmestring vil behandles som et begrepspar i denne oppgaven. Likevel vil det i deler av oppgaven være størst fokus på livsmestring, da det er denne delen av begrepsparet som fikk mest oppmerksomhet av informantene. En annen presisjon det vil være nødvendig å redegjøre for er at denne oppgaven vil ha et fokus på skjønnlitteratur. Selv om skjønnlitteratur og sakprosa ble likestilt i Kunnskapsløftet 2006 og også er det i Kunnskapsløftet 2020, valgte jeg på bakgrunn av oppgavens omfang å avgrense oppgaven til å kun handle om skjønnlitteratur.

1.3 Masteroppgavens disposisjon

Denne studien er bygd opp av seks kapitler, inkludert denne innledningen. I det neste kapitlet presenterer jeg studiens teoretiske og empiriske rammeverk. Det tredje kapitlet er oppgavens metodekapittel. Det fjerde kapitlet inneholder en tematisk analyse av studiens datamateriale. Analysen er strukturert etter oppgavens forskningsspørsmål og danner grunnlaget for studiens resultater. Studiens resultater blir diskutert opp mot teori og tidligere forskning i det femte kapitlet. Diskusjonen er delt inn i underkapitler som representerer de viktigste temaene fra analysen. Oppgavens femte og siste kapittel oppsummerer studiens viktigste funn, og svarer på oppgavens overordnede problemstilling. Avslutningsvis viser jeg til noen didaktiske implikasjoner, og implikasjoner for videre forskning.

2 Teoretiske og empiriske perspektiver

Dette kapitlet tar for seg studiens teoretiske rammeverk som danner grunnlaget for analysen og diskusjonen. Kapitlet er delt inn i tre kapitler, hvor det første viser til bakgrunnen for innføringen av folkehelse og livsmestring (2.1). Det neste kapitlet viser til sentrale litteraturredidaktiske teorier som blant annet viser til hvordan litteratur kan være

identitetsutviklende (2.2). Det siste kapitlet tar for seg tidligere forskning om livsmestring i litteraturundervisningen (2.3). Dette kapitlet er igjen delt opp i tre underkapitler som alle belyser tidligere forskning på hvert av forskningsspørsmålene mine.

2.1 Folkehelse og livsmestring i læreplanen

I dette underkapitlet vil jeg ta for meg bakgrunnen for innføringen av folkehelse og livsmestring som ett av tre tverrfaglige tema i LK20. Senere i kapitlet vil jeg redegjøre for hvordan folkehelse og livsmestring er definert og forstått på ulike nivåer i læreplanverket. I Antologien *Folkehelse og livsmestring i skolen* gjør Tjomstad, Viig og Resaland (2021) rede for flere av premissene og føringene som er lagt til grunn for implementeringen av folkehelse og livsmestring i læreplanen. Helt grunnleggende for innføringen er forskning som viser at utdanning og helse har tett sammenheng og at jo høyere man er oppe i utdanningssystemet, jo færre helseplager har man. Selv om utdanning kun er ett av flere ledd som har med enkeltindividets og befolkningens helse å gjøre, konkluderer Elstad (2008) at det uten tvil er en av de viktigste påvirkningsfaktorene (Tjomstad, Viig, Resaland, 2021, s. 20). Selv om dette ikke alene er bakgrunnen for innføringen av folkehelse og livsmestring, er tanken om at utdanning har positive effekter for helsen et viktig bakteppe. Videre vil jeg gjøre rede for den samfunnsutviklingen som har ført til at det tverrfaglige tema folkehelse og livsmestring har blitt inkludert i læreplanen.

I Folkehelse rapporten fra 2014 fastslås det at psykiske lidelser er et stort problem hos barn og unge i dag (Stoltenberg, 2015). Rapporten viser at 15-20 % av barn og unge mellom 3-18 år hadde psykiske lidelser som påvirket livene deres (Stoltenberg, 2015). Samme år gikk seks organisasjoner med Norsk psykologforening i spissen ut med et opprop som krevde at psykisk helse måtte få en plass i læreplanen. I brosjyren “Det er hull i skolens læreplaner - boken som mangler” uttrykker presidenten i Norsk psykologforening en tydelig appell:

“Læringsmålene i skolen har en vesentlig mangel: Norske barn skal lære alt om kropp, men lite om tanker, følelser og handlinger. Ideen om “Det hele mennesket” må løftes tydelig inn i klasserommet, slik at barn lærer å forstå hvorfor vi er som vi er. Kunnskap er nøkkelen” (Wiker, 2015)

Det er gode grunner til å tro at oppropet ble hørt, for året etter kom stortingsmeldingen “Fag-Fordypning - Forståelse - En fornyelse av kunnskapsløftet” (Meld. St. 28 (2015-2016), som sammen med NOU 2015: 8 "Fremtidens skole - fornyelse av fag og kompetanser”, la grunnlaget for fagfornyelsen. Stoltenbergutvalget (NOU 2019:3) peker videre på at det er behov for mer kunnskap om hvilke faktorer som påvirker barn og unge i utdanningssystemet. Her foreslås tiltak for å redusere forskjellene i utdanningssystemet, blant annet gjennom en skolehverdag som i større grad preges av fysisk aktivitet og lek for de yngste elevene. Forskningen som ligger til grunn for dette, viser en sammenheng mellom fysisk aktivitet og skoleprestasjoner (Tjomstad, Viig, Resaland, 2021, s. 20). Både en tanke om at utdanning og helse er nært koblet opp mot hverandre, unges stadig økende rapportering om psykiske helseproblemer, og en tanke om at fysisk aktivitet vil øke skoleprestasjoner danner grunnlaget for at folkehelse og livsmestring ble innført som en av tre tverrfaglige temaer i LK20. Videre vil jeg gå nærmere inn på hva som ligger i begrepet folkehelse og livsmestring og hvordan det defineres i den nye læreplanen.

Livsmestringsbegrepet kan sidestilles med det engelske begrepet “life-skills” som defineres som “(..) the abilities for adaptive and positive behaviour that enable individuals to deal effectively with the demands and challenges of everyday life” (Tjomstad, Viig, Resaland, 2021, s. 24). “Life skills” har blitt anerkjent som viktige standarder i læreplaner over hele verden, og ikke bare i Norge. Landsrådet for barne- og ungdomsorganisasjoner (LNU) undersøkte i 2017 livsmestringsbegrepet gjennom prosjektet *Livsmestring i skolen* (2017). LNU (2017) definerer livsmestring som: “utviklingen av ferdigheter og praktisk kunnskap som skal hjelpe elevene å håndtere medgang og motgang samt utvikle trygghet og troen på mestring i fremtiden” (Lauritzen et. al., 2021, s. 15). Stortingsmelding 28 (2015-2016) som var et av flere offentlige dokumenter bak innføringen fastslår at livsmestring både har et individuelt og et samfunnsmessig perspektiv.

“Sosial fellesskap og støtte er viktig for den enkeltes trivsel, livsglede, mestring og følelse av egenverd- Livskvalitet og trivsel gjennom deltakelse i et faglig og sosialt fellesskap gir tilhørighet og reduserer risikoen for psykiske og sosiale problemer”
(Meld. St. 28, (2015-2016): 39).

Det fremheves også i samme stortingsmelding at livsmestring står sentralt når det gjelder utviklingen av det sosiale fellesskapet i skolen, og i arbeidet mot mobbing (Meld. St. 28,

(2015-2016): 39). I den overordnede delen av læreplanen forklares det at "livsmestring dreier seg om å kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv" (Kunnskapsdepartementet, 2017). Folkehelse blir av Helsedirektoratet definert som "befolkningens helsetilstand og hvordan helsen fordeler seg i befolkningen" (Tjomstad, Viig, Resaland, 2021, s. 23). I LNU (2017) rapporten forklares det at "Livskvalitet og trivsel gjennom deltakelse i et faglig og sosialt fellesskap gir tilhørighet og reduserer risikoen for psykiske og sosiale problemer" (Meld. St. 28, (2015-2016): 39). Her kommer det også frem at gode helsevalg er en del av å mestre livet, og videre at kunnskap om fysisk aktivitet og psykisk helse er faktorer som har stor betydning. I læreplanens overordnede del er det særlig en setning som retter seg mot folkehelse: "Et samfunn som legger til rette for gode helsevalg hos den enkelte, har stor betydning for folkehelsen" (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14).

I norskfaget skal folkehelse og livsmestring bidra til å utvikle elevenes skrive- og leseferdigheter nettopp fordi det å kunne skrive og lese godt gir grunnlag for å uttrykke egne følelser, tanker og erfaringer (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 30). I læreplanen påpekes det at dette er viktige faktorer for både å håndtere relasjoner og delta i et sosialt fellesskap. Det at ungdom skal lese litteratur på skolen som de kan kjenne seg igjen i og skildrer ungdomslivet har lenge vært et mål i litteraturundervisningen. I M74 ble det presisert at elever på ungdomstrinnet skulle lese om «ungdommens egne problemer» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 101). Fokuset på ungdomslitteratur ble noe tonet ned i L97 og LK06, men har fått ny oppmerksomhet i LK20 der det kommer frem at elever på ungdomstrinnet skal "utforske og reflektere over hvordan tekster framstiller unges livssituasjon" (Kunnskapsdepartementet, 2019). Lesing av skjønnlitteratur og sakprosa står også sentralt innenfor folkehelse og livsmestring fordi "det kan bidra med å bekrefte og utfordre elevenes selvbilde og dermed bidra til deres identitetsutvikling og livsmestring" (Kunnskapsdepartementet, 2019, s 3). I tillegg vises til i Meld. St. 28. at norsk som litteraturfag skal "bidra til at elevene får ta del i den litterære kulturarven. De litterære klassikerne tilbyr viktige perspektiver på hvordan samfunnet vi lever i har utviklet seg, og de kan være med på å bygge et fellesskap og bidra til en kulturell plattform" (Meld. St. 28, (2015-2016): 50).

Ut fra de beskrivelsene i læreplanen og styringsdokumentene jeg har vist til nå, kan man se at litteraturundervisningen skal tjene flere formål i norskfaget. Derfor vil det være relevant å gå

inn i de ulike dimensjonene som vil ha noe å si for hva man skal lese i skolen. I norskdidaktikken er det vanlig å snakke om ulike dimensjoner av ett og av samme fag. Norskfaget karakteriseres ofte som et *redskapsfag* og *danningsfag*. At norsk omtales som et *redskapsfag* betyr at elevene gjennom norskfaget skal tilegne seg kunnskaper de trenger for å kunne delta i utdanning, arbeidsliv, og i samfunnet generelt. På denne måten skal elevene trenes i å både skape og tilegne seg ulike typer tekster (Hamre, 2017, s. 15).

Norsk som dannelsesfag har røtter tilbake fra nasjonalbyggingen, der målet var at elevene gjennom norskfaget skulle utvikle en felles forståelse av det norske gjennom å lese bestemte tekster som formidlet norsk kultur og litteratur (Hamre, 2017, s. 15-16). Lenge har skolepolitiske dokumenter og læreplaner lagt føringer for hvilke tekster, forfattere og sjangre elevene skal møte i norskfaget. Selv om LK20 i mye mindre grad legger føringer på hva elevene skal lese kan man se spor av det i en rekke kompetansemål for både grunnskolen og videregående. For eksempel skal elever på VG3 “lese tekster fra tiden etter 1850, med særleg vekt på den realistiske og modernistiske tradisjonen. I tillegg skal tekstene komme fra ulike skriftkulturer.” (Bakken, 2020). Denne formuleringen tilsier at det enda legges føringer på hva elevene skal lese i skolen.

Norsk beskrives også som et *opplevelses- og identitetsfag*. Norsk som opplevelsesfag handler om at elever skal tilegne seg litterære og kulturelle opplevelser. Læreplanene har lenge lagt vekt på at norskfaget skal oppleves som meningsfullt og givende for elevene, men i noe varierende grad opp gjennom årene. Likevel ble dette perspektivet styrket med innføringen av kjerneelementet *tekst i kontekst* i LK20, der det kommer frem at: «Elevene skal lese tekster for å oppleve, bli engasjert, undre seg, lære og få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser.» (Bakken, 2020). Norsk som identitetsfag er kanskje den dimensjonen av norskfaget som er mest relevant for min oppgave, da det fremkommer i læreplanens beskrivelser av folkehelse og livsmestring at lesing av skjønnlitteratur kan “bidra med å bekrefte og utfordre elevenes selvilde og dermed bidra til deres identitetsutvikling og livsmestring” (Kunnskapsdepartementet, 2019, s 3). Norskfaget har lenge blitt karakterisert som et identitetsfag, det vil si et fag som er med på å forme elevens identitet (Bakken, 2020: Penne, 2001). I læreplanen kommer det frem at det å lese sakprosa og skjønnlitteratur sies å være med på å “bekrefte og utfordre elevenes selvilde” (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3), noe som igjen er sentralt for elevens identitetsutvikling. Litteraturforsker Per Thomas

Andersen viser også til litteraturundervisningens betydning i norskfaget. Han sier blant annet at “skjønnlitteraturen og noen andre sjangere [kan] spille en enestående rolle når det gjelder trening og utvikling av det empatiske individ” (Andersen, 2011, s. 19-20). Både identitetsutvikling og empati er ord som brukes når det beskrives hva litteraturundervisningen har å si når det er snakk om folkehelse og livsmestring. Derfor vil jeg i neste kapittel gjøre rede for de litteraturdidaktiske perspektivene som ligger bak hvordan lesing av litteratur kan være med på å utvikle elevers identitet og empati, samt hvordan arbeid med skjønnlitteratur kan bidra til elevers livsmestring.

2.2 Litteraturdidaktiske perspektiver

Mange litteraturteoretikere og litteraturdidaktikere har argumentert for at skjønnlitteratur kan være med på å utvikle elevenes identitet, empati og livsmestring. Martha Nussbaum (2016) presenterer begrepet *den narrative forestillingsevne* som handler om hvordan vi gjennom å lese skjønnlitteratur kan utvikle empati, medlidenhet og demokratiske holdninger. Dette mener Nussbaum skjer ved at man gjennom å lese skjønnlitteratur kan sette seg inn i andre menneskers liv uten å være fysisk til stede. Når man leser skjønnlitteratur beskriver Nussbaum hvordan det gir muligheten til å betrakte en annen person sine tanker, følelser og erfaringer på avstand. Ved å klare å forestille seg andre menneskers følelser, tanker og konkrete livsvilkår vil man på den måten bli mer mottakelig for mennesker som er ulike en selv (s. 56-57). I *Poetic Justice* argumenterer Nussbaum (1995) for at lærere skal utvikle elevene til å bli “judicious spectators”, eller på norsk, *skjønnssomme lesere* i møte med litteraturen (s. 11). Dette vil si at elevene møter litteraturen med sine egne erfaringer, samtidig som man holder en kritisk avstand til den. Dette blir kalt for en form for filtreringsmetode, der en del av det man leser går inn, mens noe holdes på avstand. Dersom man klarer dette mener Nussbaum at man kan utvikle sosial intelligens og empati (s. 11). For å bli en skjønnssom leser påpeker Nussbaum (2016) viktigheten av å kunne forstå sine egne følelser. På den måten kan man klare å skille mellom hva som er pålitelige følelser og hva som ikke er det, og når man leser et litterært verk skal man kunne være i stand til å diskutere hva som er gode og dårlige handlinger i gitte situasjoner (s. 12). Skaftun og Michelsen (2017) kommer med liknende betraktninger om litteraturens formål. De påpeker at litteratur gjør at elevene kan bevege seg fra det trygge til det risikable uten å være fysisk til stede. Litteraturen fungerer på den måten som et erfaringsrom. (s. 236).

Jon Smidt (1989) inntar en lignende posisjon i sin avhandling. I løpet av tre år undersøkte han hvordan seks videregående elever arbeidet med identitet knyttet til litteratur. Gjennom sin forskning fant Smidt ut at skjønnlitteraturen skapte et kreativt rom for elevene, der de selv kunne skape sin egen verden fri fra alle krav og forventninger. Dette gjorde at elevene også kunne teste ut ulike småverdener. «Nettopp på grunn av den distansen fiksjonen gir, lar det seg gjøre å leve seg inn i og forstå situasjoner og relasjoner som ellers kunne oppleves altfor nære og kanskje truende» (Smidt, 1989, s. 239). Et viktig aspekt ved forskningen til Smith var at elevene brukte tekster for å forstå seg selv og samfunnet de lever i bedre. Dette gjorde de ved å lese tekster de kunne relatere seg til, men også tekster som utfordret dem og ga rom for utvikling av egen identitet (Smidt, 1989, s. 239). Smidt (1989) benytter begrepet “subjektiv relevans” (s. 32-33) for å forklare “at all virkelig kunnskapsutvikling forutsetter en opplevelse av at det en holder på med er viktig, og angår en på en eller annen måte”. Med det mener han ikke at alt av undervisningsstoff må være nært, men at elevene må oppleve et engasjement og tenne en lyst eller lykke gjennom arbeidet.

Joseph A. Appleyard (1991) har i sin studie bidratt til teori om hva som kjennetegner mennesket som leser i løpet av ulike faser i livet og teori om hva som kjennetegner ungdom som viser at de leser for identifikasjon og gjenkjennelse. Ungdom vil gjerne kjenne seg igjen i selve karakteren, men også de situasjonene karakterene befinner seg i. Karakteren de leser om bør helst være like dem selv, eller deres ideal-selv. Karakterene må derfor være gjenkjennelige og konvensjonelle etter ungdommens standard. Ungdommene i Appleyards forskning forteller også at de misliker de bøkene som er lange, eller der handlingen er for langt dratt ut, de vil gjerne lese bøker som kommer fort til handlingen (s. 106). Et annet viktig funn i studien er at ungdom vil lese realistiske bøker. Ungdommene forteller at bøkene de liker ofte er gode fordi de er “true to life” og “like how people really act” (s. 107). På bakgrunn av dette finner Appleyard at ungdommene gjerne vil lese om det han kaller for mørke tema. Eksempler på dette er død, selvmord, kreft og psykiske sykdommer. Appleyard forklarer at en mulig forklaring på dette er at temaene engasjerer fordi ungdommene i denne aldersgruppen har innsett at verden er mer kompleks enn slik verden fremstilles i typisk ungdomslitteratur.

Louise M. Rosenblatt (1994) presenterer begrepene *effe*rent og *estetisk* lesing som handler om to ulike innganger til lesing av litteratur (s. 24). Ordet *effe*rent stammer fra det latinske ordet

'efferere' som betyr 'å gå bort fra noe'. Denne leseposisjonen blir av Rosenblatt sammenlignet med en matematiker som leser ligninger, der fokuset i lesingen ligger på å hente ut informasjon fra ligningen for å komme frem til et svar (Rosenblatt, 1994, s. 24). Bakken (2020) beskriver hvordan norsk som redskap- og dannelsesfag kan knyttes opp til denne formen å lese på. Lesing som redskap vil derfor være en form for efferent lesing, nettopp fordi man gjennom å lese tilegner seg kunnskap om hvordan man skal fungere i arbeids-, og samfunnslivet (Bakken, 2020, s. 252-253). Til forskjell vil man i en estetisk leserposisjon fokusere på opplevelsen av selve teksten. Rosenblatt (1994) beskriver at man "In aesthetic reading, the reader's attention is centered directly on what he is living through during his relationship with that particular text" (s. 25). Slike litterære erfaringer i seg selv er umiddelbare, emosjonelle, dynamiske og dels uforutsigbare prosesser, og de kan gi leseren ny innsikt i verden, mennesker og menneskelige grunnvilkår (Rosenblatt, 1994, s. 27).

Estetisk og efferent lesing er på hver sine sider to ytterpunkter av et spekter, og elementer fra begge posisjonene vil være til stede i en lesehandling. En og samme tekst kan også leses både estetisk og efferent. Det handler om hvilken posisjon leseren går inn i. Rosenblatt (1994) hevder at det leses for lite estetisk på skolen og at for få elever læres opp til å lese estetisk. Likevel påpeker Gourvenec (2016) at dersom elevene får lese for mye estetisk, vil fokuset på det faglige svekkes til fordel for elevens personlige opplevelser tilknyttet teksten (s. 15). I neste avsnitt viser jeg til to mye brukte tilnærminger til litteratur som på mange måter kan knyttes opp mot efferent og estetisk lesing.

I en forskningsgjennomgang av skandinavisk litteraturredidaktisk forskning presenterer Rødnes (2014) to mye brukte innganger til litteraturarbeid i klasserommet, *erfaringsbaserte* og *analytiske*. Med erfaringsbaserte innganger møter eleven litteraturen med seg selv i forgrunnen. I arbeid med å forstå tekster trekker gjerne leseren inn egne erfaringer, og møter teksten med utgangspunkt i egne ressurser. Det erfaringsbaserte arbeidet knyttes tett opp mot elevens identitetsutvikling siden eleven skal forsøke å forstå tekstene med utgangspunkt i dem selv. Den tidligere forskningen Rødnes (2014) gjennomgår viser blant annet at det er det erfaringsbaserte arbeidet med litteratur som er den formen som engasjerer elevene mest og er i tillegg den formen som er mest fremtredende inngangen i den skandinaviske litteraturredidaktiske forskningen (s. 14).

I analytiske tilnærminger til litteratur forklarer Rødnes (2014) at teksten settes i forgrunnen. Arbeid med litteratur fra en analytisk arbeidsmåte vil gjerne være å fokusere på tekstens litterære virkemidler eller litteraturhistoriske plassering. En utfordring som kommer frem i Rødnes sin litteraturgjennomgang er at få studier har fokus på elevers analytiske arbeidsmåter (s. 7). Likevel viser Rødnes til en studie fra videregående skole som viser at innganger som fokuserer på tekstkunnskap i liten grad engasjerer elevene. Flere av forskningene som tar for seg analytisk arbeid peker på at elevene har behov for å utvikle et fagspråk og sjangerkunnskap (s. 8). Avslutningsvis peker Rødnes på noen didaktiske implikasjoner for studien. Hun fremhever at lærere bør bevege seg både mellom analytiske og erfaringsbaserte tilnærminger. Hun erkjenner imidlertid at en vesentlig didaktisk utfordring er å sørge for å sette begge disse perspektivene i dialog. Elevene må både mestre å møte tekster med egne erfaringer, men også utvikle evner til å møte tekster analytisk. Avslutningsvis peker Rødnes på at det å mestre denne balansegangen krever grundige forberedelser fra læreren (s. 13).

2.3 Tidligere forskning om livsmestring i litteraturundervisningen

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for tidligere forskning som er gjort på folkehelse og livsmestring i litteraturundervisningen. Litteraturgjennomgangen er strukturert i tråd med mine tre forskningsspørsmål. Først redegjør jeg for tidligere studier som har undersøkt læreres forståelse av folkehelse og livsmestring i litteraturundervisningen i norskfaget (2.3.1). Deretter vil jeg vise til studier som sier noe om hvordan lærere arbeider med folkehelse og livsmestring i litteraturundervisningen (2.3.2). Til slutt vil jeg peke på noen studier som sier hvordan lærere benytter seg av litteratur for å belyse sensitive tema i klasserommet (2.3.3).

2.3.1 Læreres forståelse av folkehelse og livsmestring i litteraturundervisningen

Mitt første forskningsspørsmål søker etter å svare på hvordan norsklærere forstår folkehelse og livsmestring i litteraturundervisningen. Lise Mari Lauritzen (2021) undersøker i sin doktorgradsavhandling hvilke utfordringer begrepsforståelsen av folkehelse og livsmestring kan skape for norsklærere. Selv om hun ikke har et fokus på begrepsforståelsen knyttet til litteraturundervisning, vil hennes funn likevel være interessante for min oppgave. Flere masteroppgaver (Hagen 2022; Kvamsdal, 2022; Xe, 2022) har også undersøkt lærernes forståelse av folkehelse og livsmestring. Flere av studiene som undersøkte begrepsforståelse viser at lærere både syntes det var vanskelig å forstå og definere folkehelse og livsmestring

(Kvamsdal, 2022; Lauritzen et al., 2021; Xe, 2022). Eksempelvis finner Xe at begrepene kan oppfattes som diffuse og svevende av lærere. Hennes funn viser også at lærere i større grad sliter med å implementere folkehelse og livsmestring enn de to andre tverrfaglige temaene (Xe, 2022, s. 45). Lauritzen (2021) sine informanter uttrykte også frustrasjon over begrepene. Mange uttrykte at begrepene var for vide, og at dette kunne skape frustrasjon. Likevel var det en felles enighet om at livsmestring var forbundet med noe individuelt og psykisk, mens folkehelse var forbundet med noe som gjaldt oss alle og var en del av den fysiske delen av mennesket (Lauritzen, 2021 s. 8).

Tidligere forskning på læreres forståelse av livsmestring viser også at livsmestringsbegrepet ofte blir forbundet med psykisk helse (Kvamsdal 2022; Lauritzen, 2021; Lauritzen et al., 2021). Lauritzen et al. (2021) hevder at det ikke er overraskende, ettersom sammenhengen mellom psykisk helse og livsmestring også kommer frem i styringsdokumentene som lå til grunn for at de ble en del av Fagfornyelsen (NOU 2015: 8; Meld. St. 28 (2015–2016)). Videre problematiserer Lauritzen (2021) hvilke implikasjoner det kan ha når disse to begrepene ses i sammenheng med hverandre. Hun viser til flere forskere, blant annet Tollefsen (2020) som mener at slik livsmestring beskrives i læreplanen ser det ut som om det viser til personlige problemer som eleven selv må ta ansvar for. Kvamsdal (2022) finner også i sin masteroppgave at lærerne hun intervjuet så på livsmestring som noe individuelt og psykisk. En av informantene hennes uttrykker også en frykt for at “ansvaret for livsmestring i for stor grad legges over på elevene” (Kvamsdal, 2022, s. 41). Videre viser Lauritzen (2021) til Psykolog Ole Jacob Madsen (2020), som er bekymret for at begrepet livsmestring kun vil dreie seg om psykisk helse og terapi, nettopp fordi det er psykologer som tidligere har ført den dominerende diskursen om hva livsmestring skal være (s. 3).

At livsmestring blir forbundet med det å ikke klare å mestre livet sitt belyses også i tidligere forskning. Flere av lærerne i Lauritzens (2021) studie fortalte at livsmestring var mest relevant for de elevene som hadde det vanskelig, og mente at innføringen var rettet mot denne målgruppen av elever. I den sammenheng ble det også fremmet en tanke om at hvis livsmestring kun handler om de elevene som har det vanskelig, vil det føre til at norskfaget mister sin faglighet, og dermed også sitt potensial for dannelsesprosjektet (s. 8). Tidligere forskning finner også at lærere forstår folkehelse og livsmestring som noe som alltid har vært en del av norskfaget (Lauritzen, 2021, Kvamsdal 2022, Hagen 2022), både indirekte gjennom

litteraturredidaktikken og gjennom skolens danningsaspekt (Lauritzen, 2021, s. 8). Lauritzen (2021) viser til funn der informantene forstår folkehelse og livsmestring som en del av skolens danningsoppdrag fordi livsmestring handler om å skrive og lese godt, som er en del av kjerneområdet til norskfaget allerede. Både Hagen (2022) og Kvamsdal (2022) finner også at de grunnleggende ferdighetene i lesing og skriving kan kobles til livsmestring.

Litteraturredidaktikkens og litteraturens betydning for livsmestring handlet også om at flere tekster og litteraturhistoriske perioder tok opp tema som var relevant for livsmestring (Lauritzen, 2021, s. 8). Selv om livsmestring ble sett på som noe som alltid hadde vært en del av norskfaget, finner Lauritzen et al. (2021) at flere av informantene er skeptiske til å belyse tema eksplisitt i sin undervisning. Hun forteller at årsakene til at lærerne ikke eksplisitt vil ta opp temaet kan knyttes til usikkerheten rundt begrepsforståelsen. En annen årsak hun viser til er at innføringen av livsmestring og debatten rundt begrepet kan gi inntrykk av at livsmestring er noe som kan gjøres i større eller mindre grad, og at graden av mestring kan måles (s. 8).

2.3.2 Læreres arbeid med folkehelse og livsmestring i litteraturundervisningen

I denne delen vil jeg gjennomgå studier som har undersøkt hvordan lærere jobber med folkehelse og livsmestring i litteraturundervisningen. Disse studiene viser at litterære samtaler og erfaringsbaserte innganger til litteratur er de arbeidsmåtene som er mest fremtredende når målet er å tematisere folkehelse og livsmestring. Fordi få studier har undersøkt spesifikt hvordan disse arbeidsmåtene i sammenheng med folkehelse livsmestring vil jeg også inkludere noen studier som viser balansegangen mellom erfaringsbaserte og analytiske innganger til litteratur, og balansen mellom åpne og strukturerte litterære samtaler.

Siden folkehelse og livsmestring nylig ble innført i læreplanen er det hovedsakelig masteroppgaver som har sett eksplisitt på livsmestring gjennom arbeid med skjønnlitteratur. Flere av disse oppgavene finner at ulike former for litterære samtaler som den dominerende arbeidsmåten i arbeid med tema som omhandler folkehelse og livsmestring (Kvamsdal, 2022; Ehnebo, 2022; Xe, 2022; Holmer, 2021). Kvamsdal (2022) finner at litterære samtaler er den arbeidsformen som er mest fremtredende for å utfylle litteraturens potensial i undervisning om tema som omhandler livsmestring. Xe (2022) sin masteroppgave trekker frem muntlig arbeid, i form av klasseromsdiskusjoner som eksempler på arbeid med litteratur som tematiserer folkehelse og livsmestring (Xe, 2022, s. 48). Anja Ehnebo's masteroppgave

(2022) viser hvordan litterære samtaler og tekstskaping med utgangspunkt i TV-serien *Skam* (2015) kan fungere godt når målene er identitetsutvikling og livsmestring. I undervisningen Ingrid Nord Holmer (2021) observerte, fant hun at over halvparten av tiden gikk til utforskende samtaler om tekst, særlig i par og grupper.

Fordi flere studier viser at litterære samtaler er den dominerende arbeidsmåten med folkehelse og livsmestring i litteraturundervisningen, vil det være relevant å vise til tidligere forskning som sier noe om hvordan de litterære samtalene i klasserommet bør foregå. Flere studier belyser balansegangen mellom åpne og strukturerte samtaler om litteratur (Gabrielsen et al., 2019; Gourvennec, 2016; Fostad & Gagnat, 2019; Langer, 1995; Sommervold, 2011; Sønneland & Skaftun, 2017). Med utgangspunkt i litteraturundervisningens mål om at elevene både skal lære å oppleve og forstå tekster, undersøker Sommervold (2011) hvordan lærere navigere seg mellom disse tilnærmingene i litterære samtaler. Med utgangspunkt i Judith A. Langer forklarer hun hvordan elevene på den ene siden har litterære samtaler med en diskursiv tenkemåte som forklares som en logisk tenkemåte som distanserer seg fra det følelsesmessige. For å forklare hvordan elevene på den andre måten kan møte litteraturen med deres egne individuelle opplevelser og fantasi bruker hun begrepet litterære tenkemåter. Den diskursive og litterære tenkemåten kan på mange måter minne om erfaringsbaserte og analytiske innganger fordi den ene posisjonen innfrir til de logiske og analytiske tenkemåtene, mens den andre fokuserer på elevenes opplevelser. Samtalematerialet til Sommervold tyder på at det er vanskelig å balansere mellom de to tenkemåtene, og at læreren har problemer med å stimulere til den diskursive tenkemåten (s. 40).

Flere studier argumenterer for at elever i litterære samtaler bør få diskutere og utforske tekster så fritt og åpent som mulig, uten for mye styring av læreren (Gabrielsen et al., 2019; Fostad & Gagnat, 2019). Gabrielsen et al. (2019) peker på behovet for at “lærerne tok utgangspunkt i at elevene var kapable til å komme med reelle bidrag til en slags felles forståelse, eller uenighet for den saks skyld, i diskusjoner om litteratur, temaer, tolkninger og analyser (s. 35). Fostad & Gagnat (2019) argumenterer også for at mye av ansvaret må overlates til elevene når de skal møte tekster, dersom målet er at de litterære diskusjonene skal fremme deltakelse, selvstendighet og praksisfellesskap (s. 13). Gourvennec (2016) finner at “åpne samtaler med rom for utforskning og utprøving gir rom for å forme faglig identitet ved å finne sin egen vei inn i teksten” (s. 17). I sin forskning finner hun at måten elevene tar med egne erfaringer inn i

teksttolkningen kan beskrives som å bygge bro mellom egne liv og litterær tekst” (Gourvenec, 2016, s. 16). Sønneland og Skaftun (2017) taler også for at elever bør få samtale åpent om tekster. De har undersøkt hvordan man som lærer kan legge til rette for engasjement hos elever i litterære samtaler. For å undersøke dette fikk ungdomsskoleelever arbeide med en utfordrende tekst, både når det kommer til form og innhold. Det viste seg likevel at elevene “eksploderte da de fikk møte et fagspesifikt problem på egenhånd” (Sønneland og Skaftun, 2017, s. 17). Med “eksploderte” viser forskerne til intensitetsnivået i klasserommet, i form av lydnivå og en helhetlig fornemmelse av energi i samtalene (s. 17). Oppsummert er det de åpne litterære samtalene som knyttes til elevenes utvikling av selvstendighet og fagligidentitet, fordi de i disse samtalene må finne innganger til teksten selv.

Videre vil jeg ta for meg studier som belyser forholdet mellom analytiske og erfaringsbaserte innganger til skjønnlitteratur (Skarstein, 2013; Kjelen, 2015; Penne, 2012). Dag Skarstein (2013) viser til at litteraturundervisningen i større grad er individorientert enn fagorientert. I en slik type litteraturundervisning ligger fokuset i større grad på tekstens innhold og tematikk, fremfor å orientere seg metaspråklig i møte med tekster (s. 285). Samme funn gjør Hallvard Kjelen (2015) som undersøker forholdet mellom lesing som faglig kompetanse og lesing som opplevelse. Dette gjør han ved å undersøke tre personers litterære responser. Han viser at ingen av informantene hans har særlig sterk faglig analytisk tilnærming til litteraturen. Hverdagsspråk er det som dominerer den litterære samtalen, og han oppsummerer med at de har en mangelfull litterær kompetanse (s. 15). Kjelen fremhever at de tre informantene hans ikke er enestående for hvordan elever i Norge og Norden tilegner seg litteratur. For å støtte opp om dette viser han til Penne (2012) som viser at norske lærere i stor grad baserer litteraturundervisningen på hverdagsteorier, og at de sliter med å grunngi sine didaktiske tilnærminger til litteraturundervisningen (s. 15).

Lauritzen et al. (2021) viser på den andre siden at de analytiske sidene vil bli vektlagt i arbeidet med folkehelse og livsmestring på grunn av skolens eksamensstyring. Lauritzens informanter uttrykte at de overordnede temaene ikke vil bli tatt hensyn til, fordi fokuset heller vil ligge på arbeidsmåter som skal få elevene til å bestå eksamen. Dette vil hindre lærerne i å jobbe autentisk og kreativt, og heller fokusere på tekniske arbeidsoppgaver som trener elevene i å bestå tentamen og eksamen (s. 58). Likevel viser mye av den forskningen jeg har vist hittil i denne delen at det er de erfaringsbaserte inngangene til litteraturen som dominerer i

klasserommet. En implikasjon ved min studie vil være å undersøke om mine informanter hindres i å arbeide autentisk og erfaringsbasert med folkehelse og livsmestring som følge av skolens eksamensstyring.

2.3.3 Sensitive temaer i litteraturundervisningen

I norsk sammenheng har det lenge vært få studier som belyser læreres bruk av litteratur i undervisning om sensitive tema. I etterkant av innføringen av folkehelse og livsmestring har det kommet noen flere studier som jeg vil vise til i dette kapitlet. Flere av disse studiene bruker andre begreper enn meg når de snakker om litteratur som “lett kan forårsake følelser som ubehag, fornærmelse og sinne” (Goldschmidt-Gjerløw, 2022, s. 14). Lauritzen (2021) bruker begrepet “utfordrende tema” i sammenheng med livsmestringsbegrepet. Med utfordrende tema mener hun “temaer som oppleves som sensitive og tabubelagte fordi de gjerne vekker sterke reaksjoner” (Lauritzen et al. 2021, s. 8). Hun begrunner det også med at livsmestringstemaet har et potensial for å belyse utfordrende tema (s. 34).

Skaftun og Michelsen (2017) presenterer blant annet selvmord, mobbing og psykisk helse som relevante temaer innenfor det sensitive temaet (s. 180). Lauritzen (2021) viser i sin avhandling at eksempler på sensitive tema som informantene hennes kom med var selvmord, spiseforstyrrelser, og depresjon (s. 8). Flere studier viser til at skjønnlitteratur er spesielt godt egnet til å belyse de sensitive temaene som begrepet livsmestring rommer. Lauritzen (2021) viser til at det handler om at “teksten får funksjon som et nøytralt holdepunkt” (Lauritzen et al. 2021, s. 64). Dette mener hun også fører til at møtet med utfordrende tema oppleves som tryggere, ved at elevene ikke er nødt til å ta utgangspunkt i seg selv, men i stedet kan man ta utgangspunkt i teksten (s. 64). Nettopp det at elevene kan ta utgangspunkt i litteraturen for å snakke om vanskelige tema, finner Lauritzen at er en av styrkene og fordelene knyttet til implementeringen av folkehelse og livsmestring (s. 12). Dette samsvarer med funn fra masteroppgaven til Ingrid Nord Holmer (2021). Hun undersøkte hvordan to norsklærere på vg1 brukte kontroversiell litteratur for å jobbe med sensitiv tematikk. Et av hennes hovedfunn er at lærernes bruk av samtidslitteratur egner seg for å engasjere elevene gjennom subjektiv relevans og gjenkjennelighet (s. 72).

Selv om tidligere forskning finner at skjønnlitteratur egner seg godt for å belyse sensitive tema, peker også flere studier på utfordringer knyttet til undervisning om folkehelse og

livsmestring i sammenheng med utfordrende tema som skjønnlitteraturen tar opp. En av hovedutfordringene er at lærere unngår å tematisere visse tema i frykt for hvordan de kan påvirke elevene. Beate Goldschmidt-Gjerløw (2022) viser at flere av lærerne hun intervjuer unngår å undervise om seksuelle krenkelser som rammer barn og unge. Lærerne i hennes studie rapporterte om ulike grunner til dette. Noen var redde for å retraumatisere elever som kan ha opplevd det. Andre var redde for risikoen for stigmatisering blant medelever dersom en av elevene bryter ut i gråt i undervisningen (s. 98). Goldschmidt-Gjerløw kommenterer at det å unngå tematikken er en misforstått måte å vise omsorg for elevene på nettopp fordi at kunnskap er avgjørende for å kunne beskytte elevene i møte med seksuelle krenkelser i virkeligheten (s. 106-107). At lærere unngår spesifikke sensitive tema belyses også i Lauritzen et al. (2021) sin forskning. Noen av informantene til Lauritzen var bekymret for hvordan litteratur som omhandler utfordrende tema kan skape en smitteeffekt. Dette var også en av grunnene til at lærerne unngikk spesifikke tema. Lærerne var samtidig enige om at tema som spiseforstyrrelser og selvmord ikke bør ties om, både fordi det er en del av litteraturen, men også en del av livet. Av de utfordrende temaene var det selvmord som flest lærere i Lauritzen sitt studie ikke ønsket å berøre. Dette endret seg imidlertid noe dersom teksten var tidsmessig distansert. Hun sammenligner dette med Rosenblatt sin teori om å gjøre elevene til skjønnsomme lesere “der den kanoniserte litteraturen er et uttrykk for en metode for å skape distanse” (Lauritzen et al., 2021, s. 12). Det å balansere mellom hvilke tilnærminger man skal møte vanskelig litteratur med belyses også hos Lauritzen. Der man på den ene siden kan møte sensitiv litteratur med analytiske innganger der alle elevene på lik linje kan delta uavhengig av personlige erfaringer, kan man på den andre siden vise til forskning som taler for en undervisning der man har fokus på elevenes egne erfaringer i lesingen (Lauritzen et al., 2021, s. 13).

Tidligere forskning finner også at det å ha god kjennskap til elevene har mye å si for å finne en passende balansegang i møte med sensitive tema. I masteroppgaven til Jacqueline Krogerrecklenfort (2022) peker hun på funn som viser viktigheten av å kjenne elevene sine i arbeid med sensitive temaer. Informantene hennes forteller at ved å kjenne elevene godt har man bedre forutsetninger for å tematisere utfordrende tema i undervisningen. Ved å ha godt kjennskap til elevene og klassedynamikken kan man for eksempel advare de elevene som kan ha et nært forhold til tema. Det fremheves også at det å mestre denne balansegangen krever faglig integritet og modenhet hos lærerne (s. 2).

Samtidig som flere lærere er redde for å tematisere sensitive tema i undervisningen i frykt for hvordan det kan påvirke elevene, viser tidligere forskning på sensitive tema i undervisningen at det er disse temaene som både engasjerer og motiverer elevene. I en intervjubasert studie gjennomført av Kjetil Børhaug og Solveig Borgund fant de at elever ble motivert av tematikk som sex, seksuelle relasjoner og seksuell trakassering (Børhaug & Borgund, 2018, s.110). Flere av informantene til Lauritzen et al. (2021) rapporterte om at psykisk sykdom, og psykisk helse var tema som gikk igjen i elevenes fordypningsoppgaver. Lærerne rapporterte om at de hadde hatt elever som åpnet delte private problemer, både i sammenheng med litterære samtaler og i uformelle situasjoner. Lauritzen ser dette i sammenheng med fremveksten av den moderne delingskulturen i sosiale medier, og den økende populariteten biografier og skjønnlitteratur som tematiserer psykisk sykdom har fått de siste årene (s. 14). En annen mulig forklaring på at det er denne litteraturen som engasjerer viser hun til med Gammelgaard & Boström som forklarer at det er «en reaktion på eller konsekvens af det man har kaldt præstationssamfunnet, hvor det stilles krav, som det kan synes umuligt at leve op til» (Lauritzen et al., 2021, s. 13).

Få studier har undersøkt hvilke spesielle hensyn norsklærerne tar når de arbeider med skjønnlitteratur som belyser sensitive tema. Nå som temaet har vært implementert i snart tre år, vil studien min kunne bidra med nye perspektiver på hvilke hensyn lærere tar når de underviser om sensitive tema.

3 Metode

3.1 Kvalitativ metode

Formålet med denne oppgaven er å undersøke hvordan norsklærere forstår og arbeider med det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i litteraturundervisningen i videregående skole. Problemstillingen søker etter å svare på hvordan informantene forstår folkehelse og livsmestring og hvordan de beskriver at de arbeider med temaet. Med dette formålet i tankene vurderte jeg det som hensiktsmessig å benytte meg av kvalitative undersøkelser, ettersom disse er opptatt av å svare på “[..] dei inste tankane individ har om ulike fenomen” (Krumsvik, 2019, s. 154). Dalen (2011) beskriver at kvalitative forskningstilnæringer handler om “å få

en dypere innsikt i hvordan mennesker forholder seg til sin egen livssituasjon” (s. 15). Dette handler om hvordan man forstår det enkelte mennesket, men også de sosiale situasjonene som foregår rundt dem (Dalen, 2011, s. 15). To styrker ved kvalitative metoder er at de gir rom for både åpenhet og fleksibilitet. Gleiss og Sæther (2021) beskriver at en kvalitativ tilnærming “gir dermed større muligheter til å undersøke spørsmål forskeren ikke hadde forestilt seg på forhånd, og la forskningsdeltakernes egne perspektiver på et tema styre utviklingen av kunnskap” (Gleiss & Sæther, 2021, s. 30). Dette gir mulighet til å følge opp interessante spor som dukker opp underveis, og justere retningen i forskningsprosjektet (s.31).

I arbeidet med denne oppgaven har jeg inntatt en sosialkonstruktivistisk posisjon. Den sosialkonstruktivistiske tradisjonen kan beskrives som en reaksjon på tanken om at forskning kan være helt objektiv. Donna Harway (1988) beskriver hvordan all forskning er situert fordi “Forskere er subjekter, de kommer fra et sted, og denne bakgrunnen er utgangspunktet for spørsmålene de stiller, avgrensninger de gjør, og fortolkningen av det de finner” (Gleiss & Sæther, s. 50). Summen av dette utgjør forskerens posisjonalitet som jeg vil gjøre rede for under metodiske og etiske refleksjoner i 4.6.

3.2 Utvalg og rekruttering

Rekrutteringen av informanter foregikk i tre faser. Den første fasen innebar å ta stilling til hvor mange informanter det var hensiktsmessig å rekruttere for å kunne svare utfyllende på problemstillingen min. Forskningslitteraturen gir ingen fasit på hvor mange informanter som er hensiktsmessig å ha, men at man vil komme til det punktet der flere intervjuer ikke vil gi deg mer informasjon (Svenkerud, 2021, s. 98). I begynnelsen av denne fasen hadde jeg et mål om å rekruttere åtte lærere, men fant straks ut at mengden data ble for stor å håndtere i forhold til den tidsrammen man har i et student-forskningsprosjekt. Dette er også i tråd med Silverman (2011) sine anbefalinger om at studentprosjekter ikke bør ha en for stor datamengde, slik at man i større grad kan gå i dybden av dataanalysen. Jeg kom da frem til at seks informanter vil være et godt utgangspunkt for å sikre bredde i datamaterialet, uten at dette vil gå på bekostning av det å ha mulighet til å gå i dybden i dataanalysen.

I neste fase tok jeg stilling til hvilke utvalgsriterier jeg skulle ha for de lærerne jeg ønsket å intervju. Jeg hadde tre utvalgsriterier. Mitt første utvalgsriterium var at læreren jobbet i videregående skole. I følge Postholm (2020) er det hensiktsmessig å kun velge et kasus i

mindre forskningsprosjekter, der en kasusstudie beskrives som utforskning av et tids- og stedbundet system, hvor fokuset kan være «et program, en hendelse, en aktivitet, et individ, en institusjon eller sosial enhet» (2020, s. 50). Ved å kun inkludere lærere fra videregående har jeg mulighet til å gå i dybden i deres forståelse, i tillegg til at det er hensiktsmessig i lys av studiens kvalitative design.

Mitt andre utvalgsriterium var at læreren måtte ha undervist i norsk under den nye læreplanen LK20. Dette var for å sikre meg at lærerne hadde en formening om hva det tverrfaglige tema folkehelse og livsmestring er. Et slikt utvalgsriterium baserer seg på at informantene velges ut på bakgrunn av hva slags informasjon jeg ønsker å hente ut (Gleiss & Sæther, 2021, s. 38-39). En av informantene underviste ikke i norsk på intervjuets tidspunkt, men hadde undervist i norsk under LK20 og oppfylte derfor kriteriet. Variasjon var mitt tredje utvalgsriterium. Dalen (2011) beskriver hvordan det å forske på kun én gruppe kan føre til at man ikke gjenspeiler en større variasjon i målgruppen man ønsker å forske på (s. 50). Jeg etterstrebet derfor variasjon med hensyn til informantenes kjønn, alder og undervisningserfaring, og jeg la vekt på å finne informanter fra ulike skoler og fra både studiespesialiserende og yrkesfaglige studieprogram. Å sikre variasjon var viktig for å få et mest mulig nyansert svar på det jeg undersøkte.

Den tredje fasen i rekrutteringen var å rekruttere informanter. Rekrutteringsstrategiene mine kan beskrives som et ikke-sannsynlighetsutvalg i kombinasjon med kriteriebasert utvalg og tilgjengelighetsutvalg. I et ikke-sannsynlighetsutvalg er ikke enhetene tilfeldig valgt ut, og forskeren velger deltakere basert på noen kriterier som er bestemt på forhånd (Gleiss & Sæther, s. 39). Et tilgjengelighetsutvalg er en type strategisk utvalg der forskeren velger ut deltakere som er tilgjengelige, samtidig som de representerer egenskaper som er relevant for studiens problemstilling (Thagaard, 2018). Arbeidet med å rekruttere informanter begynte høsten 2022. Jeg sendte mail til rektorer ved forskjellige skoler med en beskrivelse av prosjektet mitt, samt en forespørsel om jeg kunne rekruttere lærere fra den aktuelle skolen. Så snart jeg fikk beskjed om at dette var greit, sendte jeg en forespørsel til de lærerne jeg fikk kontaktinformasjonen til, og fikk svar fra tre som ønsket å delta. På grunn av mangel på informanter ved hjelp av den første metoden ble de tre resterende informantene rekruttert gjennom mitt eget nettverk. Dette ble gjort i tråd med de tre utvalgsriteriene mine, og alle informantene oppfyller dermed utvalgsriteriene jeg fastsatte.

3.2.1 Presentasjon av informantene

Alle lærerne jobbet på skoler på det sentrale Østlandet. På grunn av kravet om konfidensialitet blir verken navnet på skolen eller informantene oppgitt. Tabell 1 viser en oversikt over informantene, og inkluderer en kort beskrivelse av skolen, informantenes pseudonymer og en kort beskrivelse av informantenes erfaring.

Tabell 1

Oversikt over informantene

Beskrivelse av skole	Pseudonymer	Kort beskrivelse av informanten
Skole 1: Utkanten av sentrum, yrkesfaglig skole	Vilde	Kort erfaring (0-3 år)
Skole 1: Utkanten av sentrum yrkesfaglig skole	Øystein	Lang erfaring (8 + år)
Skole 2: Sentrumsskole	Åse	Lang erfaring (8 + år)
Sentrumsskole	Henriette	Kort erfaring (0-3 år)
Skole 3: Sentrumsskole	Knut	Middels erfaring (4-7 år)
Skole 4: Utkanten av sentrum	Frank	Kort erfaring (0-3 år)

3.3 Intervju

For å undersøke hvordan informantene forstår og arbeider med folkehelse og livsmestring, valgte jeg å benytte meg av kvalitative intervjuer som forskningsmetode. Kvalitative intervjuer er spesielt godt egnet til å få frem de underliggende årsakene og holdningene til menneskelig atferd, samt informantenes tanker, følelser og erfaringer (Dalen, 2011, s. 13; Svenkerud, 2021, s. 92). I tråd med problemstillingen min var formålet med intervjuene å få informantene til å gjengi hvordan de forstår folkehelse og livsmestring, og på best mulig måte beskrive hvordan de arbeider med litteratur som de mener omfattes av folkehelse og livsmestring. En fordel med å velge intervju som metode er at det gir muligheter for informantene til å utdype svarene sine (Kvale & Brinkmann, 2021), noe jeg oppfattet som nødvendig når jeg blant annet skulle undersøke deres forståelse av et nytt og komplekst begrep. Intervjuer egner seg også godt til å hente inn detaljert informasjon (Kvale & Brinkmann, 2021), noe som er viktig når jeg var ute etter detaljerte beskrivelser av hvordan lærere arbeider med folkehelse og livsmestring.

Det er vanlig å skille mellom åpne, og mer strukturerte intervjuer. I åpne intervjuer er målet at informanten skal fortelle mest mulig fritt om sine erfaringer og opplevelser, mens i strukturerte intervjuer er man i større grad bundet til fastsatte spørsmål som er bestemt på forhånd (Dalen, 2011, s.26). I mitt tilfelle var det mest hensiktsmessig å velge semi-strukturerte intervjuer, ettersom dette ga meg muligheten til å følge opp informantenes svar og komme med spontane spørsmål knyttet til det informanten sa, samtidig som jeg ville ha noen overordnede strukturerende tema å følge. Dette gjorde at jeg fikk muligheten til å følge opp enkelte spørsmål til hver av informantene, slik at jeg kunne følge enkelte interessante spor som dukket opp. Samtidig ga de overordnede strukturerende spørsmålene muligheten for sammenligning når jeg på et senere tidspunkt skulle analysere datamaterialet. (Kvale & Brinkmann, 2021).

3.3.1 Utarbeidelse av intervjuguide og pilotering

I tråd med Dalen (2011, s. 26) hadde jeg studiens arbeidstittel og overordnede problemstillinger foran meg da jeg begynte prosessen med å utarbeide spørsmål til intervjuguiden (Vedlegg C). Jeg gjorde også en gjennomgang av tidligere forskning i forkant av utarbeidelsen av intervjuguiden. Slik dannet jeg meg en oversikt over forskningsbehovet i

feltet. Dette ga retning for studien og dannet et grunnlag for å utarbeide hensiktsmessige spørsmål (Svenkerud, 2021, s. 98). Selv om jeg i utarbeidelsen av intervjuguiden var informert av både problemstillingen min, forskningsspørsmålene mine, teori og tidligere forskning, var jeg opptatt av å stille åpne spørsmål som tok utgangspunkt i informantenes egne erfaringer, observasjoner, og kunnskap. Fordi jeg forsket på et tema som var nytt i læreplanen, var jeg opptatt av at spørsmålene ikke skulle oppleves som en test av informanten (Gleiss & Sæther, s. 83). Dette kan ses i sammenheng med hvordan Kvale og Brinkmann (2021) fremhever at man i tillegg til å ivareta den teoretiske dimensjonen i et intervju også skal ivareta den menneskelige dimensjonen for å sikre seg en god intervjusituasjon (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 162-163). De første spørsmålene i intervjuguiden rettet seg mot informantenes egen forståelse av folkehelse og livsmestring, og hvordan de anvendte temaet i sin egen undervisningspraksis slik at de fikk en myk start på intervjuet.

Ettersom jeg ville stille spørsmål om hvordan lærere forholder seg til å snakke om sensitive tema i klasserommet, var jeg opptatt av å ikke begynne intervjuene med de mest sentrale og følelsesladde spørsmålene (Dalen, 2011, s. 27). I den sammenheng benyttet jeg meg av “traktprinsippet”, der “intervjueren begynner med spørsmål som ligger i randsonen i forhold til de mer sentrale og kanskje mest følelsesladde temaene som skal belyses” (Dalen, 2011, s. 26-27). De innledende spørsmålene mine bar preg av å hjelpe informantene å føle seg vel i intervjusettingen, deretter ble spørsmålene mer fokusert mot de sentrale temaene (Dalen, 2011, s. 27). I utformingen av spørsmålene om de sentrale temaene så jeg det som nødvendig å formulere spørsmål som gjorde at informanten åpnet seg og fortalte med egne ord om sine egne opplevelser. I de spørsmålene som innledet til de større temaene ba jeg derfor informantene ta utgangspunkt i sin egen undervisning. Dette er i tråd med hvordan Dalen (2011) beskriver at “måten du stiller spørsmål på, skal virke utløsende på informantens fortelling.” (Dalen, 2011, s. 27)

I forkant av intervjuene testet jeg intervjuguiden på en bekjent og en medstudent. Resultatet av denne prosessen gjorde at jeg forenklet og forkortet flere spørsmål, og la til noen nye spørsmål. Deretter gjennomførte jeg også et pilotintervju med en som tilfredsstilte utvalgsriteriene. Formålet med pilotintervju er å prøve ut utformingen av intervjuguiden og få trening i å gjennomføre intervjuer (Gleiss & Sæther, 2021, s. 95). I etterkant av pilotintervjuet leste jeg gjennom transkripsjonen av intervjuet. Fordi intervjuet ga fruktbare

svar på forskningsspørsmålene mine, spurte jeg om å få lov til å inkludere dette intervjuet som en del av datamaterialet mitt, noe informanten samtykket til.

3.3.2 Gjennomføring av intervjuene

Intervjuene ble gjennomført i perioden fra september til desember 2022. Alle intervjuene varte i overkant av en time. Datainnsamling ble gjort via den nettbaserte skjemaløsningen nettskjema.no som er utviklet og driftet ved Universitetet i Oslo (nettskjema@usit.uio.no). Alle intervjuene ble tatt opp via løsningen “Nettskjema diktafon” som gjør det mulig å utføre lydopptak på smarttelefon (UIO, 2023). Fordi jeg hadde tatt høyde for særlige kategorier av personopplysninger registrerte jeg forskningsprosjektet mitt hos Tjenester for Sensitive Data (TSD), som koblet opp Nettskjema-diktafon appen slik at lydfilene ble levert kryptert direkte til deres sikre lagringsområde. Særlige kategorier av personopplysninger er tidligere kjent som sensitive personopplysninger. Dette er personopplysninger som omfatter en rekke opplysninger som kan karakteriseres som sensitive, for eksempel politisk oppfatning, religion, etnisk opprinnelse og helseopplysninger (NESH, u. å.).

Med visshet om at interaksjonen mellom forsker og informant påvirkes av hvor og når intervjuet gjennomføres, var jeg opptatt av at intervjuet skulle gjennomføres på et sted som var bekvemmelig for informantene (Gleiss & Sæther s. 88). Jeg lot derfor informanten bestemme hvor intervjuene skulle gjennomføres, så lenge de fant et sted som gjorde at vi var adskilt fra andre mennesker, lyder og støy. Fire av informantene ville gjennomføre intervjuet på skolen de jobbet på, mens de to siste foregikk i informantenes bopel. Jeg begynte intervjuet med å forklare kort om masterprosjektet mitt og ga de god tid på å lese og skrive under på samtykkeskjema som de allerede hadde fått tilsendt på mail. Jeg ba jeg også informantene om å unngå å nevne kolleger eller elever med navn.

At det ble gjort opptak kom klart frem i samtykkeskjemaet, i tillegg til at jeg tok en muntlig gjennomgang av hvordan nettskjemadiktafonen fungerte, siden det kunne virke lite profesjonelt at opptakene ble gjort med min private mobiltelefon. Informantene viste imidlertid lite interesse for at det foregikk opptak under intervjuet. Fordelen med å gjennomføre intervjuene med lydopptak er at det gir mulighet for å få med seg alt det informanten sier, samtidig som det også gir mulighet til å sitere informantene direkte i analysen (Gleiss & Sæther, 2021, s. 96). Selv om jeg gjorde lydopptak, hadde jeg en

notatblokk ved siden av meg hvor jeg noterte viktige stikkord som dukket opp underveis. I etterkant av intervjuene videreutviklet jeg disse stikkordene til setninger som oppsummerte viktige poenger fra intervjuene, som igjen gjorde det lettere for meg når jeg senere skulle kode intervjuene.

Under intervjuet var jeg opptatt av å inneha en profesjonell, åpen og lyttende posisjon. Det å lytte og vise interesse for det informantene sier omtales som helt nødvendige forutsetninger for at intervjuet skal kunne brukes i forskningssammenheng (Dalen, 2011, s. 33). Tillit og god relasjon mellom informant og forsker kan gjøre at informantene snakker fritt og dermed gir tilgang på et rikt datamateriale. Samtidig er det viktig at den gode relasjonen ikke gjør at informantene deler ting som hen i senere tid vil angre på. Det er derfor viktig å balansere mellom en vennskapelig og profesjonell tone (Gleiss & Sæther, 2021, s. 93). I intervjuet var det noen av spørsmålene jeg stilte som jeg mistenkte at kunne oppleves som følsomme for informantene. Jeg var derfor opptatt av å være nøye med å observere kroppsspråket til informantene for å fange opp tegn på at informantene følte ubehag. I tillegg poengterte jeg at informantene ikke behøvde å svare eller ta utgangspunkt i seg selv når de svarte på disse spørsmålene. Datamaterialet mitt består av 6 intervjuer på til sammen 6 timer og 25 minutter.

3.4 Dataanalysen

For å analysere dataene mine har jeg foretatt en tematisk analyse med utgangspunkt i Braun og Clarke (2006). De presenterer en metode som fungerer som en guide til hvordan man skal gjennomføre en tematisk analyse i seks faser. De beskriver tematisk analyse som en metode for å identifisere, analysere og rapportere ulike temaer i dataene, for slik å kunne organisere og beskrive dataene i detalj (s. 79). En av grunnene til at jeg valgte å analysere dataene mine ved hjelp av en tematisk analyse er at det gir stor grad av fleksibilitet. I tillegg er tematisk analyse spesielt godt egnet for studenter og de med lite erfaring med å analysere kvalitative data (Braun & Clarke, 2006, s. 77). De seks fasene Braun og Clarke presenterer i sin guide, og som jeg har valgt å følge er: 1) Å gjøre seg kjent med dataene sine 2) Kode datamaterialet 3) Søke etter tema 4) Gjennomgå temaene 5) Definere og navngi temaene 6) Fremstille funnene. Jeg vil nå ta for meg hvert av stegene for å beskrive hvordan jeg i tråd med Braun og Clarke gjennomførte analysen.

Den første fasen i Braun og Clarkes (2006) sin fremgangsmåte er å bli godt kjent med datamaterialet sitt. En måte jeg gjorde dette på var å transkribere intervjuene mine selv. Jeg transkriberte alt som det ble sagt, og hoppet ikke over noen meningsbærende ytringer. Jeg tok ikke med pauser, latter og lyder med mindre det var relevant for innholdet. Mens jeg transkriberte, noterte jeg meg for hvert av spørsmålene det viktigste informanten sa. Dette gjorde at jeg til slutt satt igjen med et dokument der jeg hadde sammenfattet det viktigste som kom frem i intervjuene. Dette hjalp meg å gjøre meg kjent med datamaterialet mitt fordi jeg på denne måten fikk et bilde av noen hovedtendenser i datamaterialet.

I den andre fasen kodet jeg intervjudataene induktivt. Det å kode handler om å identifisere trekk ved dataene som virker interessant, og refererer til de mest grunnleggende elementene av rådataene som kan kategoriseres på en meningsfull måte (Braun & Clarke, s. 88). En induktiv fremgangsmåte innebærer å ta utgangspunkt i selve tekstmaterialet. I denne fremgangsmåten leser man “gjennom tekstene i flere omganger, leter etter gjentagende temaer, generaliserer, grupperer analyseenheter og definerer kategorier som beskriver de ulike gruppene” (Bakken & Andersson-Bakken, 2021, s. 313). Fordelen med induktiv fremgangsmåte er at man kan fange opp flere nyanser i datamaterialet sitt til forskjell fra i en deduktiv fremgangsmåte der man henter kategorier fra tidligere forskning (Bakken & Andersson-Bakken, 2021). For å kode intervjudataene mine brukte jeg kommentarfunksjonen i Word. Jeg leste gjennom intervjuene setning for setning og markerte de setningene som hadde betydning for besvarelse på forskningsspørsmålene. Deretter ga jeg de setningene en kode. Etter hvert som jeg gjorde dette for hvert av intervjuene kunne jeg se at flere av kodene kunne minne om hverandre. Da sorterte jeg kodene som passet sammen under hverandre i et eget Word-dokument. I tråd med Braun og Clarke (2006) kodet jeg så mange potensielle mønstre som mulig (s. 89). Etter jeg hadde sortert kodene satt igjen med 94 koder som var gjenstand for neste steg i prosessen som var å samle, sortere og organisere kodene til overordnede temaer.

I den tredje fasen skulle kodene utvikles til overordnede tema innenfor hver av de tre forskningsspørsmålene mine. Et tema kan forklares som noe som fanger opp noe viktig i datasettet som kan kobles opp mot problemstillingen (Braun & Clarke, 2006, s. 89). I og med at intervjuguiden min var strukturert etter forskningsspørsmålene ligger temaene i analysen tett opp mot forskningsspørsmålene mine - som igjen tar utgangspunkt i teori. I denne fasen

benyttet jeg meg derfor av vekselvis induktiv og deduktiv arbeidsmåte i utformingen av temaer. Jeg hadde på forhånd sortert kodene som passet sammen under hverandre i et Word-dokument. Etter å ha undersøkt de kodene som opptrådte flest ganger, opprettet jeg forslag til temaer og sorterte de kodene som passet under temaene. De resterende kodene som imidlertid ikke så ut til å passe inn under disse temaene ble organisert under et tema som ble kalt “diverse”. Fordi intervjuguiden var strukturert etter forskningsspørsmålene, ble også temaene til dels overlappende med forskningsspørsmålene mine. Braun og Clarke (2006) gir ingen kriterier for hva som skal telle som et tema, og understreker at hva som regnes som koder er basert på forskerens skjønn (s. 89). Mine kriterier for tema var at de måtte være sentrale i problemstillingen min, i tillegg til at de måtte være logiske med bakgrunn i datamaterialet. I denne fasen hadde jeg syv tema med flere undertema som jeg i neste fase kuttet ned på.

I den fjerde fasen evaluerte jeg de temaene jeg hadde kommet frem til i fase tre. Braun og Clarke (2006) anbefaler at man i denne fasen undersøker at temaene har en logisk sammenheng, at temaene er tydelige og at det er klare og identifiserbare skiller mellom temaene (s. 91). Jeg begynte med å gå gjennom hva de ulike kodene til hvert tema innebar for å se om det dannet seg et sammenhengende mønster. I denne fasen slo jeg sammen tema som overlappet og fjernet tema som hadde for lite data. Deretter gikk jeg gjennom tema som jeg tidligere hadde kalt “diverse” for å se om det kunne dannes et tema av de resterende kodene. Da jeg hadde revidert temaene så mange ganger at de ikke lenger førte til noen endringer, gikk jeg over til neste fase som handler om å definere og navngi temaene. I denne fasen identifiserte jeg essensen av hva hvert tema handler om, og laget egnede navn til hvert av temaene (Braun & Clarke, 2006, s. 92). Dette resulterte i de tre overordnede temaene: *“Informantenes forståelse av folkehelse og livsmestring”*, *“didaktiske begrunnelser i arbeid med litteratur”* og *“spesielle hensyn i møte med sensitiv litteratur”*. Hvert av disse temaene besto av en rekke undertemaer. I tabell 2 viser jeg til eksempler på hvordan jeg har kodet datamaterialet.

Den siste fasen i Braun og Clarkes metode er å fremstille dataene. Analysen av datamaterialet mitt blir fremstilt i kapittel 5, hvor jeg deretter vil diskutere funnene mine opp mot teori og tidligere forskning i kapittel 6.

Tabell 2

Studiens analysekategorier, underkategorier og utdrag fra kodet tekst.

Temaer	Eksempler på undertemaer	Empiri
1. Informantenes forståelse av folkehelse og livsmestring	- Livsmestring er å uttrykke seg godt skriftlig og muntlig	«Det å klare å uttrykke seg, skriftlig og muntlig jobber vi mye med fordi elevene skal klare å uttrykke seg i forskjellige situasjoner i livet»
2. Didaktiske begrunnelser i arbeid med litteratur	- Subjektiv relevans	“Men igjen, dette dukket opp uavhengig om jeg var interessert i folkehelse og livsmestring, men fordi jeg prøver å velge ting som kan appellere til elevene, som gjør at de engasjeres”
3. Spesielle hensyn i møte med sensitiv litteratur	- Endring av arbeidsmåte i møte med sensitive tema	“Det med å se på virkemidler og sånne ting er også viktig i de tekstene, fordi da kan man snakke om noe som ikke er så veldig nært da”

3.5 Kvalitet og troverdighet

I dette kapitlet skal jeg drøfte kvaliteten og troverdigheten av forskningsarbeidet med utgangspunkt i studiens validitet, reliabilitet og overførbarhet. Studiens validitet defineres som “kvaliteten på datamaterialet og forskerens fortolkninger og konklusjoner” (Gleiss & Sæther, 2021, s. 204). I kvalitative studier handler blant annet validitet om sammenhengen

mellom problemstillingen, datamaterialet og konklusjoner og hvor godt de ulike delene henger sammen (s. 205). Et grep for å styrke validiteten er å reflektere over styrker og svakheter med de metodiske valgene man har gjort. I dette kapitlet har jeg redegjort for hvorfor jeg har benyttet meg av intervju, og vist til hvilke implikasjoner som følger med metoden. Et annet grep jeg har gjort for å styrke validiteten er å gjennomføre et pilotintervju for å sikre meg at spørsmålene i intervjuguiden ga svar på det jeg faktisk ville undersøke. På denne måten kunne jeg luke ut spørsmål som ikke ga fruktbare svar, eller lett ble misforstått. Et siste grep jeg har foretatt for å styrke undersøkelsens validitet er å sørge for at temaene i intervjuguiden ligger tett opp mot forskningsspørsmålene mine. På denne måten har jeg i større grad sikret meg at funnene mine undersøker det jeg hadde som mål å undersøke. I sammenheng med studiens validitet vil det være viktig å nevne at studiens retning har blitt justert underveis i forskningsprosjektet. I utgangspunktet valgte jeg å fokusere på et tema som rommer folkehelse og livsmestring, nemlig psykisk helse. Da jeg ble kjent med datamaterialet mitt oppdaget jeg raskt at informantene beveget seg utenfor psykisk helse, og snakket om folkehelse og livsmestring generelt. Spørsmålene i intervjuguiden som spesifikt handlet om psykisk helse ble besvart med refleksjoner om livsmestring generelt. Dette kan ha å gjøre med at jeg ikke var presis nok i formuleringen av spørsmålene jeg stilte da vi gikk fra å snakke om folkehelse og livsmestring generelt, til spesifikt om psykisk helse. En annen forklaring er at psykisk helse er et av undertemaene til folkehelse og livsmestring, på denne måten kan det ha oppstått noe overlapp mellom når det var snakk om psykisk helse, og når det var snakk om folkehelse og livsmestring. En fordel med kvalitative metoder er å kunne la informantenes egne perspektiver på et tema styre utviklingen av kunnskap (Gleiss & Sæther, 2021, s. 30). Dette forklarer hvorfor spørsmålene og forskningsspørsmålene i intervjuguiden ikke samsvarer med slik de er formulert nå.

Studios reliabilitet “handler om kvaliteten på forskningsprosessen og hvorvidt undersøkelsen er til å stole på” (Gleiss & Sæther, 2021, s. 202). Hvis reliabiliteten er lav vil det være usikkerhet knyttet til de målingene som er gjort og de konklusjonene som trekkes (Frønes & Pettersen, 2021, s. 201). Med utgangspunkt i sosialkonstruktivistisk tradisjon er det særlig to aspekter som har noe å si når man skal vurdere reliabiliteten i et forskningsprosjekt. Den ene er å spørre seg om datamaterialet kan ha blitt påvirket av måten det har blitt samlet inn på. Det andre er å spørre seg om forskningsspørsmålene kunne ha blitt brukt på nytt av andre forskere (Gleiss & Sæther, 2021, s. 202). I kvalitativ forskning er det ikke et mål om at forskningen

skal kunne gjennomføres på nytt av andre med samme resultat, men heller at forskningsprosessen i stor grad skal være gjennomiktig. Det vil si at andre skal kunne se og vurdere de forskningsmessige valgene som er gjort.

På grunn av oppgavens omfang har jeg i tråd med Gleiss og Sæther (2021) ikke sett det nødvendig å foreta triangulering eller samarbeide om koding. I tråd med den sosialkonstruktivistiske tradisjonen har jeg på den andre siden forsøkt å gjøre forskningen min så gjennomiktig som mulig. Dette har jeg gjort ved å redegjøre for min egen forskningsprosess i detalj både i valg av metode, utvalg og rekruttering. Jeg har i tillegg benyttet meg av lydopptak som har gjort det mulig å sitere informantene direkte, slik at jeg ikke har behøvd å gjennomgå en fortolking, som igjen kan påvirke troverdigheten. For å gjøre datainnsamlingsprosessen mer gjennomiktig har jeg også lagt ved intervjuguiden, samt samtykkeskjema som ble benyttet i intervjuprosessen (Vedlegg A). Et annet grep jeg har gjort for å styrke reliabiliteten er å forsøke å ha bredde i utvalget av informanter. En måte jeg har gjort dette på er å sikre at informantene jobber på ulike type skoler i form av skoler som både ligger sentralt til, og skoler som ligger i utkanten av sentrum. Jeg har også inkludert to informanter som jobber på yrkesfaglige skoler. I tillegg har jeg rekruttert informanter med ulik erfaring i skolen, og sikret variasjon i kjønn.

Selv om jeg har sikret en god bredde i utvalget, vil ikke funnene mine kunne si noe om den øvrige populasjonen i samme målgruppe. Dette handler om generalisering som sier noe om “hvilken validitet forskerens funn og konklusjoner har utover selve undersøkelsen” (Gleiss & Sæther, 2021, s. 207). I kvalitativ forskning vil det ikke være mulig å trekke statistiske konklusjoner fordi man forsker på et mindre utvalg, da vil det være vanligere å si noe om studiens overførbarhet, eller ytre validitet. Ifølge Andenæs (2001) er det opp til leseren å avgjøre hvorvidt resultatene er overførbare til andre situasjoner (Dalen, 2011, s. 96). For å sørge for dette har jeg forsøkt å gi nøyte beskrivelser og fortolke de fenomenene jeg presenterer i analysen og diskusjonen.

3.6 Metodiske og etiske refleksjoner

Siden jeg i dette prosjektet har samlet inn personopplysninger var et av de første stegene å melde inn prosjektet til Norsk senter for forskningsdata (NSD). NSD har som funksjon å være

en rådgiver og kvalitetssikrer, i tillegg til at de vurderer lovligheten i behandling av personopplysninger i student- og forskningsprosjekter (Haugen & Skilbrei, 2021, s. 90).

Hvordan man skal sikre og lagre den dataen man samler inn, avhenger av hva slags informasjon som man skal samle inn. Noe av det første jeg måtte ta stilling til var hvilken kategori informasjonen jeg skulle samle inn ville klassifiseres under. Jeg valgte å ta høyde for særlige kategorier av personopplysninger fordi noen av de spørsmålene jeg stilte var av den karakter at de kunne gi svar med sensitiv karakter. Hos UIO omtales særlige kategorier av personopplysninger som *røde data*. Røde data skal "benyttes hvis det vil forårsake skade for offentlige interesser, universitetet, enkeltperson eller samarbeidspartner hvis informasjonen blir kjent for uvedkommende" (UIO, 2022). Videre vil jeg blant annet beskrive hvordan jeg tok hensyn til røde data i tråd med forskningsetiske prinsipper.

Kvale og Brinkmann (2021) og Dalen (2011) trekker frem flere viktige forskningsetiske retningslinjer for god forskningsetikk. Jeg vil trekke frem fire av disse som har vært spesielt viktige i denne undersøkelsen. Det første handler om at samtykket må være fritt og informert. Et fritt samtykke vil si at personen som takker ja til å være med i et intervju ikke opplever press eller begrensninger i handlingsfriheten. Et informert samtykke vil si at forskeren på forhånd har orientert deltakeren om hva det innebærer å takke ja til å delta i prosjektet, og hvilke mulige konsekvenser deltakelsen kan ha (2011, s. 100; 2021, s. 104). Dette gjorde jeg ved å beskrive nøye hva som var formålet med undersøkelsen, og hovedtrekkene ved forskningsdesignet i informasjonsskrivet jeg sendte på mail til de jeg ønsket å rekruttere. Dette er i tråd med Dalen (2021) sin andre retningslinje som handler om at informantene har krav på informasjon om det som skal forskes på.

Den tredje retningslinjen som både Dalen (2011) og Kvale og Brinkmann (2021) trekker frem, er kravet om konfidensialitet. Det vil si at informantene har krav på at all informasjon de gir om personlige forhold, blir behandlet konfidensielt (2011, s. 101). Fordi noen av spørsmålene jeg stilte i undersøkelsen kunne gi svar av sensitiv karakter, sørget jeg for at dataene ble lagret i tråd med UIO sine retningslinjer for lagring av røde data. UIO sin nettskjema-diktafon gir mulighet for at dataene blir direkte overført til TSD som oppbevarer dataene på en kryptert disk. Av hensyn til deltakernes anonymitet har jeg også utelatt noen beskrivelser som kunne gitt leseren et mer helhetlig inntrykk av konteksten for empirien som blir analysert.

Til slutt vil det være nødvendig å reflektere over hvordan min rolle som forsker kan by på forskningsetiske utfordringer, og hvordan jeg har forsøkt å minimere de utfordringene. Begrepet posisjonalitet brukes om den posisjonen man ser verden fra. I dette begrepet ligger det en påstand om at forskerens syn på verden vil påvirke forskningsprosessen på flere plan (Gleiss & Sæther, 2021, s. 49-50). Dette er i tråd med hvordan jeg har innehatt en sosialkonstruktivistisk posisjon gjennom forskningsarbeidet som jeg redegjorde for i 4.1. Et eksempel på dette er at min interesse og forståelse av folkehelse og livsmestring må sees i lys av teoretisk kunnskap jeg har opparbeidet meg på forhånd, samt den personlige erfaringen jeg har med temaet gjennom lektorprogrammet, og praksis i videregående skole. Gleiss og Sæther (2021) beskriver hvordan det i intervjuer kan oppstå asymmetri i maktforholdet mellom forskere og informanter (s. 91). Fordi det er forskeren som styrer samtalen i intervjuet og skal fortolke den informasjonen som informantene sitter på beskrives det at det skjer en skjevhet, eller asymmetri i relasjonen mellom forsker og informant der forskeren sitter på det som beskrives som et fortolkningsmonopol. Jeg har forsøkt å minimere denne skjevheten ved å være nøye med å påpeke at det jeg er ute etter å undersøke er informantens forståelse, og ikke et fasitsvar.

En forskningsetisk utfordring som kan ha konsekvenser for forskningen min er at to av informantene er rekruttert gjennom eget nettverk. Nærheten til informantene kan skape en rolleblanding der jeg på den ene siden er venn, og på den andre siden er forsker. Dette kan skape problemer for det forskningsetiske prinsippet om fritt samtykke, nettopp fordi informanten kan føle på en forventning om at hen bør takke ja til å delta på grunn av relasjonen vår (Gleiss & Sæther, 2021, s. 51). Jeg har forsøkt å unngå dette ved å være tydelig på at de ikke behøver å si ja, og at de til enhver tid kan trekke seg. Denne problemstillingen ble imidlertid ikke aktuell, da jeg opplevde at begge informantene jeg rekrutterte fra eget nettverk uttrykte et genuint ønske og interesse for å bidra til forskningen min. Et annet aspekt ved det å intervju noen man har nærhet til er faren for et eget ønske om å sette informantene i et for godt lys, siden jeg kjenner dem. I hele fortolkningsprosessen har jeg forsøkt å være bevisst over dette ved å gi så åpne og ærlige fortolkninger som mulig.

4 Analyse

I denne delen vil jeg presentere analysen av studiens datamateriale, som er basert på seks intervjuer av norsklærere i videregående skole. I tråd med mitt første forskningsspørsmål

undersøker første kapittel i analysen lærernes forståelse av folkehelse og livsmestring generelt, i norskfaget og i litteraturundervisningen (4.1). I neste kapittel presenterer jeg funn knyttet til mitt andre forskningsspørsmål som handler om hvordan informantene rapporterer at de arbeider med folkehelse og livsmestring i litteraturundervisningen (4.2). Det siste kapitlet tar for seg funn knyttet til mitt siste forskningsspørsmål som handler om hvilke spesielle hensyn norsklærere tar når de arbeider med sensitiv litteratur (4.3).

4.1 Informantenes forståelse av folkehelse og livsmestring

I denne delen skal jeg ta for meg funn som handler om informantenes forståelse av folkehelse og livsmestring i norskfaget og i litteraturundervisningen spesielt. For å få innsikt i informantenes forståelse av folkehelse og livsmestring i litteraturundervisningen, måtte jeg gå veien om å undersøke deres forståelse av folkehelse og livsmestring som et tverrfaglig tema i norskfaget generelt. Dette var viktig for å avdekke hva informantene legger i folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema, noe som jeg antok ville prege deres forståelse i tilknytning til litteraturundervisning. Jeg innledet derfor intervjuene med spørsmål om hvordan informantene forstår det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i norskfaget, før jeg deretter snevret inn spørsmålene til litteraturundervisning. De første temaene som utkrystalliserte seg i den tematiske analysen oppsummerer derfor informantenes forståelser av folkehelse og livsmestring som et tverrfaglig tema i norskfaget på generelt grunnlag og fremstilles i delkapittel 4.1.1. De siste temaene omhandler forståelser av folkehelse og livsmestring i arbeidet med skjønnlitteratur spesielt og presenteres i delkapittel 4.1.2.

4.1.1 Forståelsen av folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i norskfaget

Jeg vil starte med å presentere det første temaet som handler om informantenes forståelse av folkehelse og livsmestring som å ruste eller forberede elevene til fremtiden. Alle informantene kom med uttalelser som at folkehelse og livsmestring på en eller annen måte skulle ruste eller forberede elevene til fremtiden. Henriette kommer med en uttalelse om hva norskfaget kan bidra med: «Det vi kan bidra med i faget for å ruste elevene til livet». Åse sier noe veldig lignende om hva folkehelse og livsmestring betyr i norskfaget: «Jeg forstår det som at vi skal arbeide på en måte som gjør at elevene er kapable til å mestre livene sine i fremtiden rett og slett». Dette kan ses i lys av hvordan overordnet del beskriver livsmestringsbegrepet: “temaet

skal bidra til at elevene lærer å håndtere medgang og motgang, og personlige og praktiske utfordringer på en best mulig måte” (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14).

Hva det innebærer å ruste elevene for fremtiden var det også flere som kom med eksempler på. For både Vilde og Øystein, som jobber på yrkesfaglige skoler, innebar folkehelse og livsmestring det å forberede elevene på å få en jobb i fremtiden. Vilde fortalte at det å komme seg gjennom videregående, forberede elevene for det å begynne på et universitet eller begynne på en lærlingplass, og det å søke jobb i fremtiden, noe som langt på vei sammenfaller med Øysteins beskrivelse: “Når elevene er ferdig hos oss så skal de i læra, eller videre ut i jobb. Da må du fokusere på at elevene skal kunne klare det, de skal komme ut herfra og klare å fastholde et arbeide”.

Det å få trening i å mestre relasjoner, og bygge gode relasjoner ble også nevnt i sammenheng med å forberede elevene til fremtiden. Øystein forteller at de på deres skole har et stort fokus på det sosiale som går forut for læring, og er derfor opptatt av at sosial læring skal være en del av undervisningen. Åse nevner det å gjøre elevene klare for å delta i samfunnet og ha gode relasjoner med mennesker som et eksempel på det å ruste elevene for fremtiden: “for det å mestre livene sine er jo mye av det vi ha fokus på i klasserommet, så det med på hvilken måte vi kan gjøre dem i stand til å delta i samfunnet, ha gode relasjoner med mennesker”. Dette kan ses i lys av hvordan folkehelse og livsmestring beskrives i overordnet del.

Fire av de seks informantene koblet det å ruste elevene for fremtiden til evnen til å uttrykke seg muntlig og skriftlig. Vilde forteller at: «det å klare å uttrykke seg, skriftlig og muntlig jobber vi mye med fordi elevene skal klare å uttrykke seg i forskjellige situasjoner i livet». Øystein forteller i sitt intervju at alle former for leseopplæring kan kobles opp mot folkehelse og livsmestring, fordi det å kunne lese og skrive godt er nødvendig for å kunne mestre livet. Det informantene mener med å ruste elevene til fremtiden handler altså om å forberede elevene på å få en jobb, mestre og være i stand til å bygge gode relasjoner. Ved å uttrykke seg godt muntlig og skriftlig vil elevene i større grad være i stand til å mestre dette.

Dette leder meg over i neste funn som handler om at halvparten av informantene uttrykte at de følte at folkehelse og livsmestring alltid hadde vært en del av norskfaget. Likevel er det uenighet om hvorvidt folkehelse og livsmestring bør adresseres eksplisitt i undervisningen.

Knut forteller at folkehelse og livsmestring i norskfaget ikke er noe nytt, men at det nå er gjort eksplisitt i læreplanen:

Knut: LK20 og folkehelse og livsmestring er ikke så mye en ny retning, men en oppdatering av kartet for å matche terrenget. Jeg har blitt utdannet på en måte innenfor det rådende synet som LK20 representerer, så jeg tror jeg har gjort det hele tiden egentlig, men det har blitt mer eksplisitt, vi har blitt tvunget til å bli mer tydelige på at 'nå jobber vi med dette'.

Knut uttrykker at det å skulle ta det opp eksplisitt på måten som 'nå skal vi snakke om livsmestring' er en dårlig måte å adressere det på. Frank uttrykker også at de temaene som rommer folkehelse og livsmestring lenge har vært en del av norskfaget, men på den andre siden tror Frank at det at man må snakke om det eksplisitt er positivt, nettopp fordi det tvinger lærere til å reflektere over hva de gjør i undervisningen sin.

Frank: Jeg tror at dette med identitet, mediebruk, og forståelse av sin egen seksualitet og alle disse tingene som ligger i begrepet alltid har vært en sentral del av LK06 og i norskpraksisen, men jeg tror det er fint at det står svart på hvitt, og at vi er pålagt til å ha med disse temaene i undervisningen vår. Jeg tror at det eksplisitt gjør at flere lærere må reflektere over hvorfor de må drive praksisen sin som de gjør.

Halvparten av informantene mener at folkehelse og livsmestring ofte blir tatt opp implisitt, eller at man kommer inn på tema ved en tilfeldighet. Knut forteller at han aldri eksplisitt adresserer at «nå skal vi jobbe med folkehelse og livsmestring», men at det oppstår gjennom å jobbe med fagstoff. At det reflekteres lite over hvordan man skal adressere og gjøre folkehelse og livsmestring eksplisitt i undervisningen kommer frem hos Henriette, som føler det er tilfeldig om det blir tatt opp i undervisningen eller ikke. Hun tror det har å gjøre med at det tar tid å iverksette de tverrfaglige temaene:

Henriette: Disse overordna delene, jeg synes ikke vi tar det så bevisst med. Fordi vi nå driver og iverksetter det, og jobber med å ta inn den nye læreplanen, så tar vi det litt sånn gradvis inn. Så da du spurte meg så tenkte jeg «hvordan jobber vi egentlig med dette her?». I samfunnskunnskap synes jeg vi jobber mer rett på, men i norsken er det mer flaks hva vi gjør.

Det gjennomgående tema i dette delkapitlet viser en forståelse av folkehelse og livsmestring som det å ruste og forberede elevene til fremtiden. Denne forståelsen ligger tett opp mot

hvordan folkehelse og livsmestring beskrives i læreplanen. Et funn knyttet til informantenes forståelse handler om at folkehelse og livsmestring blir forstått som et tema som alltid har vært en del av norskfaget. Likevel viser halvparten av informantene at de sjelden tar det opp eksplisitt i sin undervisning. Flere av lærerne er uenige i om hvorvidt folkehelse og livsmestring i det hele tatt bør adresseres eksplisitt i undervisningen. På den ene siden mener Frank at det er positivt at det er kommet inn i læreplanen fordi det tvinger lærerne til å i større grad reflektere over sin egen lærerpraksis. På den andre siden uttrykker Knut at det å snakke om folkehelse og livsmestring eksplisitt i undervisningen er en dårlig måte å adressere det på, og at det holder å fortsette praksisen slik man alltid har gjort. Dette kan ses i sammenheng med hvordan han også forteller om at temaet alltid har vært en del av faget.

4.1.2 Folkehelse og livsmestring i litteraturundervisningen

Et viktig funn i materialet mitt er at litteraturundervisningen er sentral når lærerne tematiserer folkehelse og livsmestring. Både Vilde, Åse, Henriette, Øystein og Frank bruker lesing av skjønnlitteratur som eksempel på en måte de tematiserer folkehelse og livsmestring i norskfaget.

Henriette og Øystein kommer med to ulike legitimeringer på hvorfor litteraturundervisningen er relevant for folkehelse og livsmestring. Henriette forteller at det å lese bøker som handler om tema innenfor folkehelse og livsmestring gjør at man får en naturlig inngang til emnet. Dette fører til at det blir en naturlig overgang til å ha samtaler om de temaene som folkehelse og livsmestring innebærer, for eksempel psykisk helse. På den andre siden forteller Øystein at alle former for leseopplæring innfrir til folkehelse og livsmestring, nettopp fordi det å lese er nødvendig for å mestre livet. Slik jeg forstår Øystein handler det om at leseferdigheter er viktig i seg selv. Forståelsen til Øystein ligger tett opp mot hvordan lesing blir beskrevet i norskfagets læreplan. Henriette sin legitimering forstår jeg slik at hun bruker lesing av litteratur som en inngangsport for å berøre tema som kan være vanskelige.

Et gjennomgående tema i intervjuene var at litteratur ble beskrevet som noe som kan bidra til at elevene forstår seg selv og andre bedre. Dette forteller både Henriette, Knut, Åse og Frank. De tankene informantene kommer med henger tett opp mot Nussbaum (2016) sin teori om den *narrative forestillingsevne* som går ut på at elevene gjennom å oppleve ulike forestillinger gjennom litteratur kan utvikle empati og forståelse. Frank forteller at det handler om at

litteraturen er særlig egnet til å snakke om identitet og selvforståelse og legger til at det handler om å «forstå seg selv og andre». Knut oppsummerer det flere av informantene fortalte om litteraturens funksjoner kort og godt: “Litteraturen er egnet for å få elevene til å reflektere rundt andres skjebne og overføre de livserfaringene som andre gjør seg, enten det er fiktive eller reelle karakterer, til seg selv da”. Det Knut forteller ligger tett opp mot hvordan Nussbaum beskriver at elever skal utvikle seg til å bli skjønnsomme lesere i møte med litteraturen, nettopp fordi det i denne leseposisjonen argumenteres for at elevene utvikler intelligens og empati ved at de får en forståelse for andres livssituasjoner i møte med fiktive karakterer i litteraturen (Nussbaum, 1995).

Frank forteller på en spøkefull måte at han ikke tror at bøker gjør at elevene plutselig skjønner alt om seg selv, og at livet plutselig ordner seg på bakgrunn av en roman en lærer har tatt med inn i undervisningen. Likevel understreker han også at han tror litteratur kan være med på å gjøre at elevene forstår sine egne tanker og følelser bedre. Enten det er å lære om sin mentale helse ved hjelp av å lese noe, eller det å lære seg å lese. På spørsmål om hvordan han tror det skjer svarer han:

Frank: Jeg tror i alle fall for elever at det kanskje er gjenkjennelse som er den letteste måten å abstrahere noe som er så vanskelig da, som sine egne følelser og tanker. Oi, her har noen følt eller satt ord på noe en føler. Og da kan man skape gjenkjennelse.

Frank mener at det å kjenne seg igjen i karakterer og oppdage at man ikke står alene, er en viktig funksjon litteraturen kan ha. De samme tankene om litteraturlesing uttrykker Henriette. Hun forteller at hun prøver å få elevene til å forstå at mennesker har et behov for å uttrykke følelsene og tankene sine. Når man da leser får man en forståelse for at mennesker ofte har kjent på de samme følelsene, og tenkt de samme tankene som en selv. Forståelse er et ord som dukker opp hos Åse også:

Åse: Det er jo ekstrem forskjell i modenhet hos elever på 16 år, og det å bygge opp forståelsen for at andre mennesker gjør som de gjør, det vil jo forhåpentligvis gjøre at de til litt bedre medmennesker da.

Åse forteller på samme måte som Henriette at litteratur kan bidra til å bygge forståelse for andre mennesker. Slik jeg tolker Frank, Åse og Henriettes forståelse av litteraturens funksjoner kan man knytte det opp mot hvordan Appleyard (1991) finner at ungdom leser for

identifikasjon og gjenkjennelse (s. 106). Avslutningsvis er det viktig å nevne at ikke alle er enige med at litteraturundervisningen har disse funksjonene for elevene. Øystein er noe mer skeptisk til hvilke funksjoner han tror litteraturen har for elever. Han forteller at han tror alt for mange lærere kan være i overkant optimistiske når de tenker hva slags virkning det å lese har på elever flest.

Oppsummert er hovedtendensen i datamaterialet at de fleste mener at skjønnlitteratur har flere funksjoner for elever. Både at de kan utvikle identitet og empati slik det kommer frem hos Nussbaum (1995) og at elevene kan få mye igjen for at de kan kjenne seg igjen i de karakterene de leser om slik det kommer til uttrykk hos Appleyard (1991). Slik jeg tolker informantenes forståelse av folkehelse og livsmestring i litteraturundervisningen ligger det også tett opp mot hva læreplanen i norsk sier om at lesing av skjønnlitteratur både kan bekrefte og utfordre elevenes selvbylde og dermed bidra til deres identitetsutvikling og livsmestring.

4.2 Informantenes rapportering av arbeidsmåter

I denne delen vil jeg belyse funn knyttet til mitt andre forskningsspørsmål som handler om hvordan informantene rapporterer at de arbeider med skjønnlitteratur som belyser folkehelse og livsmestring. Fordi arbeidsmåtene har sammenheng med valg av litteratur, vil første delkapittel (4.2.1) ta for seg funn knyttet til hvordan informantene begrunner sine valg av skjønnlitteratur. Her viser jeg til tre funn som er sentrale i informantenes begrunnelser for valg av skjønnlitteratur. Disse er: 1) Subjektiv relevans, 2) informantene velger litteratur som gjør at elevene forstår seg selv og andre bedre 3) folkehelse og livsmestring har lite å si for informantenes valg av litteratur. I det andre delkapitlet (4.2.2) viser jeg til funn som sier hvordan de arbeider med denne litteraturen ut fra hva de selv rapporterte i intervjuene. Funn fra denne delen viser at det er de erfaringsbaserte arbeidsmetodene i form av kreativt arbeid og litterære klasseromsdiskusjoner som dominerer i arbeid med litteratur som belyser folkehelse og livsmestring.

4.2.1 Begrunnelser for valg av skjønnlitteratur

Et av hovedfunnene knyttet til informantenes valg av litterære tekster er at de velger tekster ut fra hva de tror at engasjerer elevene mest, som er litteratur som har relevans for elevens liv.

Dette kan ses i lys av Smidt (1989) sin forskning, der han finner at subjektiv relevans er viktig for at elevene skal tenne en lyst eller lykke gjennom arbeidet med litteratur. Både Henriette, Øystein, Knut, Vilde og Frank er også opptatt å velge litteratur der elevene kan oppleve subjektiv relevans. For Knut er det viktig at elevene opplever mestring og aha-opplevelser i lesingen. Dette mener han igjen fører til at elevene opplever livsmestring. Det viktigste for Knut i valg av litteratur kan oppsummeres i sitatet under:

Knut: Kanskje jeg er mest opptatt av at de bare får en positiv opplevelse i seg selv. Det har på en måte alltid verdi for den psykiske helsa å oppleve mening i at de er der. Når det tennes en gnist på et eller annet vis. De skjønner noen ting. Jeg personlig er litt opptatt av at de synes at litteratur er gøy.

Jeg forstår det slik at Knut ikke er opptatt av at litteraturen i seg selv må innfri til folkehelse og livsmestring, men at mestringen elevene kan møte i forbindelse med å lese skjønnlitteratur har en verdi for den psykiske helsen. På denne måten vil han implisitt tematisere folkehelse og livsmestring ved å velge engasjerende litteratur. Knut bruker *Gjengangere* (1881) av Henrik Ibsen som eksempel på en roman der han har opplevd at det plutselig går opp et lys for elevene, og at noen brikker faller på plass. Når dette skjer forteller han at elevene ofte blir veldig engasjerte. Både det å oppleve et engasjement, og det å oppleve mestring i møte med litteraturen mener Knut er positivt for den psykiske helsen som igjen kan gjøre at han belyser folkehelse og livsmestring. Knut nevner også tre andre bøker han har brukt som belyser folkehelse og livsmestring. *Bli hvis du kan, reis hvis du må* (2010) av Helga Flatland, *Tatt av kvinnen* (1993) med Erlend Loe og *Teori og Praksis* (2004) av Nikolaj Frobenius. Han forteller at alle disse bøkene på et eller annet vis handler om tema som rommer folkehelse og livsmestring, men presiserer at den viktigste grunnen til at han valgte disse bøkene er fordi han tror de engasjerer elevene, og appellerer til deres interesser: “Men igjen, dette dukket opp uavhengig om jeg var interessert i folkehelse og livsmestring, men fordi jeg prøver å velge ting som kan appellere til elevene, som gjør at de engasjeres”. Måten Knut velger litteratur som tror kan appellere til elevenes interesser kan tolkes som at han velger litteratur som har subjektiv relevans for elevenes liv.

Subjektiv relevans er noe jeg identifiserer er viktig for hva Vilde rapporterer fra sin egen undervisning. For å engasjere elevene har hun brukt romanen *Gul Bok* (2020) av Zeshan Shakar, nettopp fordi hun tror den vil engasjere elevene på yrkesfag. Vilde opplyser om at hun

ofte underviser i guttedominerte klasser. Hun har brukt *Gul bok* som en inngangsport for å snakke om jobbsøking, nettopp fordi hovedkarakteren i denne boken handler om en mann som forsøker å få seg jobb. Videre forteller hun at de temaene *Gul bok* tar opp er tema som står elevene hennes nært. Vilde opplever også at det ofte er de nære temaene som engasjerer elevene, dette kan også ses i lys av Smidts (1989) teori om subjektiv relevans. Et annet eksempel hun kommer med er at hun har opplevd stor suksess med boken *Badboy Steroid* (2014) av Annette Münch i guttedominerte klasser. Hun tror det er nettopp fordi den tar opp temaer som engasjerer unge gutter, for eksempel trening, rus og steroider. Slik jeg tolker Vilde sin uttalelse om at det er de nære temaene som engasjerer elevene kan dette også ses i lys av forskningen til Appleyard (1991) som finner at elevene gjerne vil lese litteratur som er “true to life” og “how people really act” (s. 107). Oppsummert for informantene er det viktig for dem å velge litteratur som elevene opplever at har subjektiv relevans for deres liv, nettopp fordi de tenker at litteratur som står elevene nært er det som engasjerer.

En annen sentral tendens i materialet er at informantene ofte lar elevene selv ha stor innvirkning på hva de skal lese. Dette henger sammen med at de er opptatt av at litteraturen skal engasjere elevene, og dersom elevene får velge litteratur selv, mener de det er større sjanse for at de engasjeres i litteraturarbeidet. Både Henriette, Knut, og Øystein forteller at de ofte lar elevene selv ha innvirkning på hva de skal lese. Henriette forteller at det ofte kan være en liste med bøker innenfor et tema, der elevene må velge en av dem. Knut forteller også at han pleier å legge frem et utvalg av tekster, og deretter må elevene votere over de tekstene de vil lese. Øystein forteller at de tekstene elevene velger selv ofte er de som åpner perspektivene til elevene mest:

Øystein: Det åpner nok kanskje enda mer når elevene finner en tekst som de føler er relevant for dem da. Sånn at eleven selv kan legge frem “hvorfors synes jeg dette var relevant for meg”. De er som regel flinkere enn jeg er til å finne ut hva de liker selv.

Øystein opplever det som vanskelig å finne tekster som treffer elevene, og sier selv at det kan være en stor utfordring å finne tekster som elevene opplever som relevante. Som eksempel bruker han *Grisen* (2004) med Lars Saabye Christensen, som han trodde skulle engasjere elevene fordi den tok opp tema som var relevant for dem, men som ikke falt i smak i det hele tatt. Han bruker dette som en legitimering for at elevene bør få velge litteratur selv.

Det er samsvar mellom hvordan lærerne forstår folkehelse og livsmestring, og hvordan de velger ut tekster. Tidligere pekte jeg på et funn der flere informanter mente at litteraturundervisningen er godt egnet for å belyse folkehelse og livsmestring. Flere mente at det var fordi elevene ved hjelp av litteratur kunne forstå seg selv og andre bedre. Dette henger sammen med mitt neste funn, der det å forstå seg selv og andre bedre også er en av begrunnelsene for valg av litteratur. Fire av seks informanter forteller at de er opptatt av å velge litteratur som gjør at elevene forstår seg selv eller andre bedre. Åse er en av dem som forteller om at hun velger tekster på bakgrunn av dette. Det er spesielt i møte med lengre verk hun opplever at elevene kan få en større forståelse gjennom litteratur:

Åse: Hvis de leser hele verk, så blir de jo kjent med disse personene i bøkene på en helt annen måte, og da vil de på en måte klare å ta dette til seg og øke forståelsen for, og hvorfor folk tenker som de gjør. Så det å jobbe i dybden med tekster tenker jeg er viktig når man tar opp vanskelige tema.

For Åse er det å lese hele verk en måte elevene får mulighet til å forstå karakterene i romanen bedre. Slik jeg tolker det fører dette igjen til at de utvikler empati for karakterene. Et eksempel hun bruker på en tekst der dette oppstår er *Farvel til Eddy Bellegueule* (2014) av Édouard Louis. Hun forteller at romanen tar opp temaer som skam og det å føle seg annerledes. På denne måten føler hun at hun belyser folkehelse og livsmestring, selv om ikke det var bakgrunnen for at hun tok med romanen inn i klasserommet. Henriette har brukt samme roman i sin klasse og forteller at den er spesielt godt egnet til å få elevene til å få en større forståelse for seg selv og andre. Hun bruker romanen som et eksempel på hvordan elevene kan få en opplevelse som de ellers ikke er vant med: "Når man får brukt litteraturen til å få oppleve noe annet enn det våre elever er vant til, eller at man kan relatere seg til det". Det Henriette forteller om at elevene gjennom litteraturen kan oppleve eller erfare noe de ellers ikke ville ha erfart kan ses opp mot et av formålene med litteraturen som beskrives hos Skaftun og Michelsen (2017) og Nussabaum (1995). Når litteraturen fungerer som et erfaringsrom kan elevene bevege seg fra deres egen trygge verden, til litteraturens mer risikable verden og på den måten erfare noe uten å være fysisk til stede (s. 236).

Knut forteller om liknende betraktninger i arbeidet med romanen *Eg snakkar om det heile tiden* (2018) av Camara Lundestad. Han forteller at han har brukt romanen som et eksempel på en roman der han opplevde at elevene fikk oppleve noen andres perspektiver.

Knut: Det er en godt skrevet bok som er lett å håndtere for elever, da kan det hende at de når noen aha-opplevelser fordi de skjønner ting som ikke kan forstås uten å oppleves, for eksempel hvordan små stikk eller små drypp eller små kommentarer kan tære på en over tid, Også kjenner de seg plutselig igjen.

Det Knut forteller i dette avsnittet kan tolkes som at elevene har opplevd at litteraturen har fungert som et erfaringsrom fordi elevene gjennom romanen fikk kjenne på hvordan små kommentarer over tid kan oppleves som rasisme.

Øystein og Frank forteller at litteraturen også kan fungere på den måten at elevene kan oppdage at de ikke står alene. Øystein forteller at diktet *Barndom* (2013) av Yahya Hassan har fungert på en måte som gjør at elevene oppdager at de ikke står alene om å ha vanskelige følelser. Øystein forteller at “av og til handler selvsagt lesing om å oppleve at man ikke er alene, det diktet *Barndom* har fungert sånn at elevene oppdager at de ikke står alene”. Det å velge litteratur som gjør at elevene får en følelse av at de ikke står alene forteller også Frank om: “det viste seg jo at “oi, disse ungdommene befant seg i litt samme livssituasjon”. De gikk gjennom de samme følelsene som utenforskap, og det å kunne takle store endringer i livet”. Dette kan på samme måte som i forrige kapittel knyttes opp mot det Smidt (1989) kaller for subjektiv relevans. Nettopp fordi elevene gjennom å lese om andre som også har det vanskelig, kan kjenne seg igjen i karakterene.

Et interessant funn knyttet til lærernes didaktiske begrunnelser for valg av litteratur er at få velger litteratur på bakgrunn av folkehelse og livsmestring. Selv om alle informantene kommer med eksempler på tekster som belyser folkehelse og livsmestring, er ikke det en sentral begrunnelse for valg av litteratur. Knut, Øystein og Åse forteller at de aldri har valgt en tekst kun fordi den tematiserte folkehelse og livsmestring. Knut forteller at “Det er ikke i hvilken grad det stimulerer til folkehelse og livsmestring som er første prioritering i valg av litteratur”. Han sier at tematikken ikke bør være livsmestring eller psykisk helse, men at man får til å fungere godt i klasserommet. Han mener at dette kan oppnås ved at elevene leser bøker som engasjerer. Øystein forteller også at han aldri tenker på folkehelse og livsmestring i valg av litteratur. Åse forteller at det ikke er først og fremst fordi tekstene belyser folkehelse og livsmestring som gjør at hun velger som hun gjør. Det kan virke som at informantene ikke velger ut tekster fordi de er egnet til å belyse folkehelse og livsmestring, men at de derimot er opptatt av å velge litteratur som de opplever kan ha subjektiv relevans for elevene. På denne

måten gjør de litteraturarbeidet relevant for folkehelse og livsmestring. En mulig tolkning er at dette henger sammen med funnet der det kom frem at folkehelse og livsmestring ikke er noe nytt i norskfaget. Nettopp fordi de tekstene som lenge har blitt lest i norskfaget kan kobles opp mot tema som er relevant for folkehelse og livsmestring, men også elevenes egne liv.

4.2.2 Informantenes rapportering om valg av arbeidsmåter

Jeg vil nå ta for meg funn fra mitt datamateriale som omhandler hvordan informantene rapporterer at de arbeider med skjønnlitteratur som belyser folkehelse og livsmestring. Hovedfunnet i denne delen er at informantene rapporterer om arbeid som er i tråd med ideene bak erfaringsbaserte tilnærminger. Det erfaringsbaserte arbeidet opptrer både i klasseromsdiskusjoner, temaperioder og i kreativt arbeid..

Alle informanter nevnte arbeidsmåter som kan minne om de Rødnes (2014) kaller for erfaringsbaserte innganger i møte med sensitiv litteratur. Et eksempel på erfaringsbasert arbeid nevner Åse og Henriette. De har begge pleid å la elevene skrive personlige essay, hvor de tar utgangspunkt i en tekst de har lest, og knytter tematikken opp mot egne liv. Likevel er det i klasseromssamtalen om litteratur at de erfaringsbaserte arbeidsmåtene er mest fremtredende. Fire av seks informanter opplyste om at de typisk pleide å ha klasseromssamtaler tilknyttet litteratur som omfatter tema som er aktuelle innenfor folkehelse og livsmestring. Typisk for disse klasseromssamtalene er at de tar utgangspunkt i eleven selv, og i liten grad styres av læreren. Knut forteller at det er den type klasseromsdiskusjon som er gøy og interessant, men som også kan være risikofyllt og vanskelig, nettopp fordi tematikken i litteratur som belyser folkehelse og livsmestring kan være sensitiv. Målet til Knut er å ikke strukturere samtalene i så stor grad:

Knut: Jeg er opptatt av å jobbe organisk, og da mener jeg at man følger elevene den veien de er interessert i å gå, målet er å hente frem den naturlige refleksjonen, og jobbe med drøftingsevne, så da kan jeg fort få de til å ta stilling til utfordrende spørsmål, eller lage dilemma basert på det de jobber med, det er spontant, men en måte å følge elevenes interessefelt og tankegang. Så ikke så strukturert.

Det viktigste for Knut er at elevene skal finne veien selv i den litterære samtalen. Dette begrunner han med at det fører til en naturlig refleksjon, og utvikling av elevenes evne til å drøfte. I noen tilfeller kan han komme med påstander eller dilemmaer for å følge opp elevenes

samtale, men dette er spontant og ment som en oppfølger til det sporet elevene allerede er på. Øystein er også opptatt av at elevene skal få snakke mest mulig fritt om litteraturen de har lest. Han prøver heller ikke å styre så mye, og hvis han gjør det så er det for å få flere med i samtalen. På spørsmål om hvorfor han ikke prøver å styre samtalen så mye svarer han at det handler om at “tekstlesing, altså skjønnlitteratur, vil treffe så forskjellige elementer ved teksten, så hvis en elev faktisk har en tolkning eller en tanke rundt en tekst som jeg ikke har tenkt så mye på så er det jo kjempefint”. Frank prøver også så langt det lar seg gjøre å la elevene snakke så fritt som mulig selv. Han forteller at jo mer elevstyrt samtalen er, jo bedre synes han den er. For han handler det om at han ikke skal fortelle hvordan det skal være:

Frank: Det er ikke det litteratur handler om for meg, at noen skal fortelle hva litteratur skal handle om. Jeg synes det er godt å ha noe å støtte meg på når jeg har lest litteratur som er vanskelig, men jeg vil helst at elevene skal styre mest mulig selv. Jeg vil at de skal prate så lenge de ikke krenker noen i eller utenfor klasserommet.

Det virker som om både Knut og Øystein er opptatt av at elevene skal komme med sine egne tolkninger og refleksjoner om teksten, og at elevene selv styrer de litterære samtalen. Det virker også som om begge er opptatt av at elevene skal bruke egne erfaringer og møte teksten med utgangspunkt i deres egne ressurser. Både Knut, Øystein og Franks refleksjoner rundt klasseromssamtale er i tråd med Sommervold (2011) sine beskrivelser av litterære tenkemåter i samtaler om litteratur. Typisk for de litterære tenkemåtene er at elevene møter litteraturen med egne individuelle opplevelser og fantasier (Sommervold, 2011, s. 40). De litterære tenkemåtene kan igjen ses i sammenheng med de erfaringsbaserte tilnærmingene til litteratur, hvor det også er typisk at elevene møter tekster med egne opplevelser.

Kun én informant fortalte om arbeidsmåter som jeg identifiserte som analytiske. Øystein forteller at det er typisk når tekstene de leser er nære at han kan benytte seg av en mer analytisk inngang:

Øystein: Det med å se på virkemidler og sånne ting er også viktig i tekstene, fordi da har man noe å snakke om som ikke er så veldig nært da. Hvis man hele tiden går inn og ser på budskap og tema så blir det for det første en dårlig analyse av teksten, for det andre blir det at man presser elevene opp i et hjørne, det skal man ikke gjøre.

Selv om Øystein kom med eksempel på en analytisk arbeidsmåte, benytter han seg som regel av erfaringsbaserte arbeidsmåter.

Erfaringsbaserte arbeidsmåter opptrer også i temaperioder. Knut, Henriette og Øystein forteller at arbeidsmåtene knyttet til litteratur som omhandler folkehelse og livsmestring påvirkes av tverrfaglige og/eller tematiske prosjekter. I disse periodene er det også typisk at de overordnede temaene gjør det lettere å koble på elevene. Henriette forteller om to tematiske innganger de har brukt i undervisningen der den ene er “makt og avmakt”, og den andre er “ære og skam”. Hun forteller at ved å bruke disse inngangene er det lettere å koble på elevene:

Henriette: Det er en litt sånn ubevisst måte å jobbe med de overordna målene på, fordi da kan man i større grad koble det på elevene, og de får frem sine egne meninger og refleksjoner, men også hos andre, litt den empatibiten, lære hvordan andre kan ha det.

Det Henriette sier i dette sitatet kan tolkes som en erfaringsbasert arbeidsmåte, fordi hun er opptatt av at de i disse periodene i større grad kan koble på elevenes personlige erfaringer. Øystein forteller også om at de i perioder har overordnede tema i norskfaget som er med på å styre hva de skal lese og hvordan de arbeider i med litteraturen i etterkant. I intervjuet kom han særlig med eksempler fra tema om omsorgssvikt, der de hadde lest både romaner og fagtekster tilknyttet tema. Han forteller at alle de tekstene de har brukt i disse periodene kan knyttes opp mot folkehelse og livsmestring og da særlig psykisk helse som er et av de underordna temaene under folkehelse og livsmestring. Det kan se ut til at det å ha overordnede tematiske temaperioder, der elevene leser skjønnlitteratur tilknyttet et overordna tema, er en måte disse lærerne arbeider med folkehelse og livsmestring på. De overordnede temaene som informantene gir eksempel på er typiske tema som har med livsmestring å gjøre. En mulig tolkning kan være at ved å adressere tema over en lengre periode, kan lærerne få mulighet til å inkludere ulike tekster som viser ulike sider av et og samme overordna tema. For eksempel ære, skam, makt og omsorgssvikt gjør det lettere å koble elevene aktivt på tematikken fordi litteraturen aktualiseres for elevene.

Alle bortsett fra én informant fortalte om arbeidsmetoder som kan betegnes som kreative i arbeid med litteratur som belyser folkehelse og livsmestring. Dette var alt fra å skrive egne dikt til å lage skuespill eller plakater. I det kreative arbeidet rapporterer også informantene om

at elevene tok utgangspunkt i seg selv. Kun Åse forteller om en typisk kreativ oppgave som tar utgangspunkt i selve teksten fremfor eleven:

Åse: Det kan være å sette seg inn i for eksempel en person. “skriv om denne opplevelsen eller synsvinkelen til han som utførte overgrepet” eller “skriv om denne opplevelsen fra synsvinkelen til han som ble mobbet” eller “skriv et dagboknotat fra opplevelsen til den personen”.

Åse gir eksempler på noen skriveoppgaver hvor elevene skal skrive videre på en roman de allerede har lest. Typisk for oppgaven er at elevene skal skrive fra en annen synsvinkel, der de skal sette seg inn i perspektivet til en annen romankarakter. Disse skriveoppgavene har jeg valgt å tolke som kreative skriveoppgaver, fordi elevene selv skal dikte videre ved hjelp av sin egen fantasi.

Oppsummert er det de erfaringsbaserte arbeidsmåtene som dominerer i arbeid med litteratur som belyser tema innenfor folkehelse og livsmestring. I de litterære samtalene om litteratur forteller lærerne at de i liten grad styrer samtalene. Begrunnelsene for dette er at informantene er opptatt av at elevene skal få trening i drøfting og utforske teksten på egenhånd. Informantene er også opptatt av å ta utgangspunkt i elevenes egne erfaringer i arbeid med litteratur, dette skjer både i litterære samtaler, temaperioder og i kreativt arbeid.

4.3 Spesielle hensyn i møte sensitiv litteratur

I denne delen av oppgaven skal jeg vise til funn knyttet til mitt siste forskningsspørsmål som handler om hvilke spesielle hensyn norsklærerne tar når de arbeider med skjønnlitteratur som belyser sensitive tema. Jeg var både opptatt av å undersøke hvordan lærere navigerer mellom det faglige og det personlige, og hvilke strategier de har for å unngå at sensitive tema som tas opp i litteraturen ikke støter elever eller oppleves som for nær.

4.3.1 Deling av personlige opplevelser i møte med sensitive tema

I dette delkapitlet vil jeg vise til funn som sier noe om hvordan lærere navigerer mellom det personlige og det faglige når de arbeider med litteratur som tar opp sensitive tema. Fordi innføringen av folkehelse og livsmestring har skapt en frykt for at undervisningen skal bli

terapeutisk, var jeg interessert i å finne ut av i hvilken grad deling av personlige opplevelser skjedde i møte med litteraturen, både fra lærernes og elevenes side.

Flere forteller at de kan bli personlige og dele ting fra egne liv med elevene, men at det er veldig varierende hvor mye og hva de definerer som personlig. Et funn er at halvparten av informantene forteller at det hovedsakelig ikke er i møte med litteraturen at dette skjer. Deling av personlige opplevelser er heller ikke planlagt, men det skjer spontant. Vilde og Åse forteller at det er mer hverdagslige ting som vennskap, kjærlighet og følelser. Når det kommer til mer alvorlige følelser, og psykiske lidelser, tenker hun at hun ikke trenger hun ikke å fortelle sine tanker om dette, men at det er nettopp her litteraturen kan være en god portal.

Vilde: Det er på en måte ikke det som er målet i en undervisningsøkt i norsken der vi snakker om psykisk helse, at jeg skal fortelle om mine ting, det er derfor jeg ofte bruker litteratur som eksempel, som en portal.

Vilde bruker litteraturen for å adressere temaer knyttet til psykisk helse, og på denne måten føler hun at hun slipper å gå gjennom seg selv og hennes egne erfaringer rundt temaet. Hun forteller også at hun kan dele mindre personlige ting, som for eksempel hvis en elev er redd for å holde en presentasjon foran klassen, kan hun også fortelle at hun også var redd for dette på videregående. Når hun deler slike erfaringer forteller hun at dette har å gjøre med å skape relasjoner, for å hjelpe og for å vise forståelse. Åse sier at det ikke er galt i å dele noe så lenge det er fornuftig i den gitte situasjonen. Samtidig nevner hun også at det er viktig å være bevisst over sin rolle som voksenperson. På samme måte som Vilde, forteller hun at det går en grense for hva man skal dele. "Det er litt mer sånne allmenne følelser, som det å føle seg redd eller utenfor, hvis jeg hadde hatt en psykisk lidelse vet jeg ikke om jeg syntes det hadde vært lurt å dele".

Henriette har fortalt flere av klassene sine om en stor traumatisk opplevelse fra eget liv, og har i etterkant følt at samtalen om vanskelige tema i forbindelse med litteratur har vært lettere. Nettopp fordi læreren har åpnet seg om noe vanskelig tror hun dette har ført til en atmosfære hvor det er lov å si ting, føle på ting, og være åpen om ting. Henriette har også opplevd at hun oppnådde en ny respekt hos elevene, og at de tok temaet seriøst som følge av dette. Disse tingene tror hun har vært positivt i møte med videre litteraturundervisning. Hun føler at elevene har større respekt for hverandre og det er en åpen atmosfære i etterkant av at hun brøt

denne barrieren med å fortelle om den traumatiske opplevelsen hun selv hadde. Øystein forteller at han en gang har delt noe veldig personlig knyttet til egen mentale helse med en klasse han hadde et helt spesielt forhold til. Han forteller at dette vanligvis ikke er noe han ville ha delt, men bruker ellers sine personlige erfaringer knyttet til mental helse til å informere elever, eller svare på spørsmål dersom de spør om noe. Det er særlig knyttet til verdensdagen for psykisk helse at han tar opp temaer knyttet til psykisk helse, og ikke så mye ellers. Da kan det være han knytter egne erfaringer opp til tema, uten å fortelle at dette er noe han har personlig erfaring med.

Knut mener også at det kan komme mye positivt ut av å være personlig med elevene og forteller at med en gang noe blir nært så treffer det mye mer, og det er enklere å få elevene engasjert, i tillegg til at de får mer respekt for hverandre og at man blir bedre kjent. Dette er med på å skape en klassedynamikk og forståelse som gjør det enklere å være i klasserommet. Frank forteller at han også kan bli personlig, men ikke eksplisitt opp mot litteraturen.

Frank: I litteraturen har jeg ikke vært så veldig personlig. Det hadde nok vært i en helklassesamtale der man snakker om det og på en måte har diskutert i tema. Så kunne jeg ha vært personlig. Men ikke eksplisitt opp mot litteraturen.

Videre forteller Frank at det handler om at han vil ha fokus på selve teksten, og ikke legge seg opp i hvordan de leser og forstår den.

Åse og Henriette opplever sjelden at elever utleverer seg selv i klasserommet i forbindelse med litteraturundervisning som belyser sensitive tema. Åse forteller at det er sjeldent at elever deler personlige opplevelser i møte med litteratur høyt i klasserommet. På den andre siden har hun opplevd at flere har gjort det skriftlig. Hun forteller om at elevene hennes i fjor skulle skrive et personlig essay. Da var det flere elever som delte veldig mye personlig. Hun skulle gjerne ønske at noen av de tingene elevene skrev om også var ting de kunne ha vært mer åpen om i klasserommet, men hun opplever samtidig at miljøet på skolen er preget av at det ikke er alt som er okei å dele, og tror dette er grunnen til at så få deler opplevelser i møte med litteraturen. Om miljøet på skolen forteller hun at “Vi har elever på denne skolen som har mye filter, de er ikke sånn som plutselig deler, det er litt sånn fasade”. Hun presiserer likevel at dette spesielt gjelder studiespesialiserende linje, og at hun har opplevd mer åpenhet blant elevene på yrkesfaglige linjer. Hun forteller at hun tror dette handler om at sammensetningen

av kjønn er mindre, og at det ofte er færre elever i yrkesfaglige klasser, slik at det blir et trygt og nært miljø.

Henriette kommer med veldig like betraktninger som Åse. Hun forteller også at elevene hennes sjelden er åpen muntlig i klasserommet, men har også opplevd at elever på skriveoppgaver knyttet til sensitiv litteratur har åpnet seg. Hun forteller at flere av kollegene hennes har opplevd det samme og at man kan få den opplevelsen av at “Oi, hva skal jeg gjøre med dette” når man får en slik elevtekst inn. Det kan virke som at flere av elevene på Henriette og Åse sin skole har et filter for hva de deler høyt med klassen, men at de likevel har et behov for å fortelle om personlige erfaringer, som de gjerne gjør i forbindelse med personlige essay knyttet til sensitiv litteratur.

Et stikkord som dukket opp når det handlet om elever som deler personlige ting høyt i klasserommet var å “beskytte eleven”. Slik jeg tolker det handler det om å på den ene siden balansere mellom at elevene ikke utleverer for mye om seg selv, og på den andre siden passe på at en elevene i møte med sensitiv litteratur ikke deler noe som kan støte, eller oppleves som krenkende for andre. Både Henriette, Knut og Øystein forteller om det å beskytte eleven når det handlet om elever som deler personlige ting i klasserommet. Knut er veldig positiv til at elever deler personlige ting i møte med sensitiv litteratur, fordi det gjør undervisningen mer autentisk. I utgangspunktet tenker han at når eleven har ordet så er det de som har kontroll, men legger til at:

Knut: Så må jeg også på en måte følge med på hvor langt vi går, når jeg skal bryte, fordi jeg tenker “nå trenger du ikke fortelle mer”, for man kan jo havne i situasjoner der elever ikke klarer å beskytte seg selv, om hva de forteller, så det må jeg følge med på.

Knut liker at elevene knytter personlige erfaringer opp mot litteraturen, men føler på at han må være på vakt, og vurdere om elevene kommer til å si noe som er for personlig. Dette skiller seg noe fra Øystein som er opptatt av at elevene i sammenheng med litteratur som tar opp såre tema ikke skal trenge å blottlegge seg. Han forteller at han er veldig forsiktig med å spørre etter elevenes egne opplevelser, og lar elever melde seg ut dersom tema er sårt. Henriette forteller at det handler om at når man er i et rom med så mange følelser, så må man som lærer alltid være litt på vakt. Hvor godt man kjenner klassen, og hvor nært og trygt klassemiljøet oppleves hadde også mye å si. Både Vilde, Åse, og Øystein fortalte også at

kjennskap til klassen hadde mye å si for hvor mye de deler fra eget liv, og hvor trygg de er på å la elevene snakke fritt om personlige opplevelser i klasseromsdiskusjoner.

Oppsummert forteller lærerne at de i ulik grad deler personlige erfaringer fra eget liv. Hva som defineres som personlig er også varierende, men samlet sett virker det som at det som handler om dagligdagse følelser og opplevelser som de fleste går igjennom i løpet av livet er greit for lærerne å dele. De lærerne som forteller at de har delt personlige ting som går utover det daglige livet begrunner det med at det kan føre med seg faglige fordeler, for eksempel Henriette som opplevde at elevene i litteraturundervisningen fikk større respekt for hverandre. Flere lærere stiller seg positive til at elever deler personlige erfaringer i møte med litteraturen, men prøver å være på vakt i tilfelle noen elever sier noe som kan oppfattes som støtende eller at eleven utleverer for mye om seg selv.

4.3.2 Lærernes strategier i møte med sensitive tema i litteraturen

Jeg var også interessert i å finne ut av hvilke strategier lærerne bruker når de skal navigere mellom det personlige og faglige i møte med sensitiv litteratur. I dette delkapitlet vil jeg vise til tre funn knyttet til strategier som utpekte seg blant informantene. Disse er å: 1) Unngå de mest sensitive temaene, 2) Forberede elevene på sensitive tema, 3) endre tilnærminger og arbeidsmåter til litteraturen.

Den første strategien er å unngå tema som kan oppleves som for sensitive. Alle informantene nevnte noen tema som de var spesielt forsiktige med, ikke tok opp, eller var redde for å komme inn på. De temaene som gikk igjen var seksuelle overgrep, rasisme, og selvmord. Knut er en av de som er forsiktig med å ta opp temaer som handler om kultur og rasisme fordi han opplever at elevene lett blir krenket av det. Han forteller at “Det er ofte fordi folk har piggene ute og er veldig klar til å trekke krenkekortet på et eller annet vis, så der er jeg litt forsiktig”. Øystein forteller at han unngår litteratur som omhandler seksuelle overgrep. På spørsmål om hvorfor forteller han:

Øystein: Jeg har brukt det som eksempel, i sammenheng med at Vassmo tematiserte seksuelle overgrep mot barn og at det forvandlet samfunnet, men jeg leser ikke såne tekster. Jeg har hatt alt for mange elever som har brutt sammen i gråt når vi har vært innom tema. Abort er et annet tema jeg heller ikke vil ta opp.

Øystein kan bruke seksuelle overgrep som eksempel i en annen sammenheng, men han ville aldri lest tekster som tar opp tematikken i klasserommet. For han handler det om at han er redd for at elever kan synes at tematikken er for sterk eller nær. Henriette er også særlig forsiktig med tema som rasisme og seksuelle overgrep, nettopp fordi hun opplever at det er mye av det blant ungdom, og at man aldri vet om noen av elevene som sitter foran henne har opplevd det. “Fordi vi vet at det er mye av det blant ungdom, mange opplever det nå ferskt på fest og sånne ting. Der er det nok veldig store mørketall også, man vet ikke hvem i rommet som kan ha opplevd ting knyttet til det”. På samme måte som Øystein er Henriette også redd for hvordan disse temaene kan komme til å påvirke elevene.

Flere informanter forteller om at det er tema de ikke er bevisste på at kan være sensitive for noen, men som plutselig viser seg å være det. For Henriette og Åse er det spesielt de temaene hun ikke på forhånd har advart elevene om, men som plutselig kan oppstå som kan skape ubehagelige opplevelser. Åse nevner hjertestans som eksempel på et tema der en elev plutselig fikk en sterk reaksjon, men som hun på forhånd ikke identifiserte som et sensitivt tema. Knut er på den andre siden opptatt av at elevene må tåle det som samfunnet definerer som hverdagslige tema. Dette forteller han i sammenheng med at noen elever hadde reagert på en tekst som tematiserte døden.

Knut: I stor grad så tror jeg at det er viktig at de møter det som er vanlige tekster da, alle leser disse tekstene, hvorfor kan ikke du lese den, selv om jeg skjønner at du på en måte har en annen måte å se det på, eller har en personlig opplevelse med det. Jeg tenker at det likevel kan være lurt å være med på å lese om det og se hva andre tenker om det.

Knut er opptatt av at elever skal være i stand til å lese vanskelige tekster som tematiserer sensitive tema. Dette begrunner han med at sensitive tema også er samfunnets tekster. Knut presiserer også at det avhenger av graden av sensitivitet og elevene han har foran seg i klasserommet, når det kommer til hvilke tekster han tar med inn i klasserommet. Han forteller også i likhet med flere av de andre informantene at i møte med sensitive tema vil det være lurt å forberede elevene og gi dem mulighet til å trekke seg. I utgangspunktet mener han likevel at elevene trenger å disponere for det som er vanlig undervisning.

Et sentralt funn i denne studien er at informantene på ulike måter forbereder elevene på sensitive tema. Henriette, Knut, Åse og Øystein forteller at de er redde for å støte på tema som

kan oppleves som veldig ubehagelige for elevene. Både Henriette og Øystein forteller at de har opplevd at elever har løpt gråtende ut av klasserommet i møte med tema de har tatt opp i norskfaget. Flere mener dette kunne vært unngått dersom de hadde vært mer oppmerksomme på hva som trigget elevene i forkant. Åse har av den grunn lagt inn et punkt hun kalte for “trigger warnings” i et kartleggings skjema som hun ga ut til elevene på starten av skoleåret. Her kunne elevene skrive ned de temaene de syntes var utfordrende i et anonymt skjema med læreren. Åse forteller at det er fordi norskfaget tar opp så mange tema som kan være vanskelige, og at det kan være greit å vite på forhånd hvilke temaer som kan oppleves som vanskelige for elevene:

Åse: Da kan det være lettere å tilpasse når vi skal lese en tekst om akkurat det tema. Så kan jeg ta en samtale med den eleven på forhånd om hva det gjelder, om det går fint eller om eleven mener vi bør unngå å ta opp det aktuelle tema i klasserommet.

På denne måten kan hun på forhånd forhøre seg med de elevene hun vet synes det aktuelle temaet er utfordrende. Ved å benytte seg av denne strategien unngår hun ubehaget som kan oppstå dersom en eller flere elever synes det aktuelle temaet er for sensitivt. Vilde og Frank forteller at de frykter at elevene ikke møter hverandre med respekt når de tar opp et sensitivt tema i klasserommet. Vilde forteller om noe hun typisk kan si når hun skal introdusere et tema som kan oppleves som sensitivt:

Vilde: Dette er et tema som er vanskelig for mange å snakke om, og det er kanskje flere som enn vi vet som sliter med det, så når du skal snakke i dag, absolutt del dine tanker og refleksjoner, men pass på at du tar hensyn til andres følelser.

I den sammenheng er Vilde opptatt av å presisere at temaet hun skal snakke om kan ramme elever som sitter i klasserommet, og at elevene derfor må ta hensyn til hverandre og være forsiktig med at det de sier ikke støter noen rundt seg. Frank pleier å gjøre det samme og kommer med et eksempel fra da han skulle lese en roman som hadde en voldtektsscene med klassen. Da forberedte han elevene på det først.

Et siste funn som gikk igjen knyttet til strategier i møte med sensitive tema var å endre tilnærmingen til litteraturen, eller arbeidsmåter med litteraturen når temaet er sensitivt. I sammenheng med lesing av bøker som tar opp sensitive tema pleier både Åse og Henriette å endre tilnærmingen til litteraturen. Begge er opptatt av at man didaktisk må tenke godt over

hva man gjør før man slipper elevene løs på tema som kan oppleves som sensitive. For Åse handler det om at det kan være sårbart å ha plenumsdiskusjoner om tema som for elevene kan oppleves som vanskelige. Hun forteller videre at:

Åse: På VG1 kan det være en del umodne elever som manglet litt filter, og det å kaste dem ut på dypt vann og si noe om dette i klassen, det kan av og til være litt uheldig. Da må man i alle fall være ganske trygg på elevene man har. Jeg tror den styringa må man i større grad ha.

Det kan virke som at Åse i møte med sensitive temaer føler et behov for å i større grad styre den litterære samtalen, slik at hun fort kan bryte inn dersom noen elever kan komme til å si noe som støter de andre. Henriette forteller om liknende på samme spørsmål. At det er svært varierende hvor modne elever på VGS er, i tillegg til at empatien ikke er ferdig utviklet hos alle. Hun forteller også at det har å gjøre med hvor godt hun kjenner elevene eller ikke. Dersom hun ikke kjenner elevene godt forteller hun at hun ville strukturert samtalen ganske mye. Henriette forteller også at det handler om å beskytte elever det kan være tøft for.

Åse: Kanskje særlig når det er bøker som tematiserer veldig vanskelige emner så tenker jeg at det er veldig viktig at man som lærer føler på det ansvaret at man slipper ikke elevene løs på å lese den romanen selv, vi leser sammen, vi leser mye høyt, og litt hver for oss, også tok vi sånne stopp-punkter underveis og hadde noen oppgaver.

Det å lese sammen, stoppe opp underveis, og inkludere oppgaver i lesingen er også strategier Åse benytter seg av når temaet er sensitivt. Det kan virke som at Åse er redd for at elevene skal arbeide med sensitive tema alene. Det å stoppe opp i lesingen underveis kan både være for å ha kontroll over om elevene blir berørt av det de leser, men det kan også være en måte å passe på at de elevene som har behov for å snakke og stille spørsmål får mulighet til det underveis. Henriette forteller at hun også er redd for at elevene skal jobbe alene med sensitive tema. Dette var spesielt et problem som oppstod under korona-pandemien, da elevene hadde hjemmekontor. Da fryktet Henriette å ta opp sensitive tema når elevene satt hjemme alene, og ventet med de tyngste temaene, som for eksempel seksualitet og grensesetting, til elevene var tilbake på skolen. Hun forteller at når man har elevene fysisk til stede, har man også større kontroll over situasjonen: “Jeg synes det er fint å kunne se reaksjonen deres, da kan jeg for eksempel tenke; nå ble du litt rar i ansiktet, kanskje du syntes det ble litt tøft”. Det å være var på reaksjonene til elevene virker for meg som en strategi hun

benytter seg av når tema i litteraturen er sensitivt. Det å være et fellesskap i møte med vanskelige temaer, og å stoppe opp og snakke sammen underveis virker også som en måte både Henriette og Åse unngår at sensitive tema blir for nære, og en måte de blir mer årvåkne over de elevene det kan bli vanskelig for.

Øystein forteller at han ikke gjør så store endringer når temaet er sensitivt, men forteller om en strategi han bruker: “Det med å se på virkemidler og sånne ting er også viktig i de tekstene, fordi da kan man snakke om noe som ikke er så veldig nært”. Slik jeg tolker det Øystein forteller kan dette ses på som en analytisk inngang i møte med tekster som tar opp sensitive tema. Ved å ha fokus på tekstens virkemidler fremfor å ta utgangspunkt i elevenes egne erfaringer i møte med det sensitive tema, kan man unngå at temaet oppleves for nært. Knut er opptatt av at man ikke skal presse elevene opp i et hjørne i møte med sensitive tema. En måte å ikke gjøre dette på er å ha fokus på andre sider ved teksten, slik som virkemidler. På denne måten balanserer Øystein mellom det personlige og faglige i møte med sensitive tema som belyses i litteraturen. Til nå har jeg identifisert flere strategier lærerne benytter seg av i møte med sensitiv litteratur. En av dem er å unngå de temaene de opplever som for sensitive, for eksempel seksualitet, som Øystein og Henriette kom med eksempel på. En annen strategi informantene rapporterte om var å i ulik grad forberede elevene på de sensitive temaene, noe både Henriette, Knut, Åse og Øystein fortalte om. Den tredje og siste strategien var å endre tilnærminger og arbeidsmåter til litteraturen.

4.4 Oppsummering av funn

I denne delen skal jeg oppsummere mine viktigste funn fra analysen. Jeg vil starte med å oppsummere funn knyttet til mitt første forskningsspørsmål som handler om hvordan informantene forstår folkehelse og livsmestring i litteraturundervisningen. Et gjennomgående funn var at informantenes forståelse av folkehelse og livsmestring var i tråd med hvordan den beskrives i læreplanen. Dette gjelder også for litteraturundervisningen, der flere av informantene sin forståelse av folkehelse og livsmestring lå tett opp mot hvordan det blir beskrevet i norskfagets læreplan. Funn fra denne delen viser også at en overvekt av informantene mener at folkehelse og livsmestring alltid har vært en del av norskfaget. Det var på den andre siden noe uenighet i om hvorvidt man bør adressere folkehelse og livsmestring eksplisitt i undervisningen eller ikke. Fordi tema alltid har vært en del av faget var det noen

informanter som mente det ikke var behov for det, mens andre mente at det var en fordel at lærere nå er nødt til å snakke mer om de temaene som rommer folkehelse og livsmestring.

Videre viste jeg til funn knyttet til mitt andre forskningsspørsmål som handler om hvordan informantene rapporterer at de arbeider med litteratur som belyser folkehelse og livsmestring. Et av hovedfunnene i dette kapitlet handlet om at informantene var opptatt av å velge litteratur som engasjerer elevene. For å sørge for at litteraturen skulle engasjere var det mange som fortalte at elevene hadde stor medvirkning i valg av litteratur. Et annet funn var at lærerne var opptatt av å velge litteratur som gjør at elevene forstår seg selv og andre bedre. Dette er også i tråd med hvordan folkehelse og livsmestring beskrives i læreplanen. Mitt siste funn i denne delen var at folkehelse og livsmestring hadde lite å si for deres valg av litteratur. Dette henger sammen med mitt første funn som handler om at det viktigste for informantene i valg av litteratur er at den engasjerer. Flere pekte på at når elevene opplever engasjement og mestring i møte med litteraturen, fører dette videre til en følelse av livsmestring hos elevene. Et tydelig funn knyttet til hvordan informantene arbeider med sensitiv litteratur var at erfaringsbaserte arbeidsmåter dominerte undervisningen. De mest fremtredende erfaringsbaserte arbeidsmåtene var klasseromsdiskusjoner og kreative oppgaver som tok utgangspunkt i elevenes egne erfaringer.

Til slutt i analysen redegjorde jeg for funn knyttet til mitt siste forskningsspørsmål som handler om hvilke spesielle hensyn informantene tar når de arbeider med skjønnlitteratur som belyser sensitive tema. I første underkapittel gjorde jeg rede for funn knyttet til hvordan lærere navigerer mellom det personlige og det faglige når de arbeider med litteratur som tar opp sensitive tema. Det var ulike holdninger til hva lærerne delte av personlige erfaringer og opplevelser fra eget liv i klasserommet. De lærerne som gjorde det, var opptatt av at det skulle kunne begrunnes faglig og mente det kunne være en styrke i undervisningen. De fleste lærerne var positive til at elever delte personlige erfaringer og opplevelser i møte med sensitiv litteratur, men var opptatt av å være på vakt og beskytte elevene. På den ene siden handler det å beskytte elevene om å passe på at de ikke utleverer seg selv i for stor grad, på den andre siden handlet det om å passe på at elever i møte med sensitive tema ikke sa noe som kunne komme til skade for å såre noen andre elever.

I det siste delkapitlet redegjorde jeg for funn knyttet til informantenes strategier i møte med sensitive tema. Flere lærere unngikk visse tema i frykt for hvordan de kunne påvirke elevene.

Andre unngikk visse tema fordi de var kontroversielle og de var redde for at elevene skulle bli krenket. En strategi som gikk igjen hos flere informanter var å forberede elevene på det sensitive temaet i forkant. Mitt viktigste funn i denne delen handlet om at flere av informantene rapporterte om at de endret arbeidsmåter i møte med sensitive tema i litteraturen. Flere var opptatt av å arbeide på en måte som sørger for at elevene ikke sitter alene med det vanskelige temaet. Eksempler på hvordan de gjorde dette var å lese sammen og stoppe opp underveis.

5 Diskusjon

Datamaterialet i denne oppgaven er analysert ut fra følgende problemstilling: *Hvordan forstår og arbeider norsklærere med det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i litteraturundervisningen i videregående skole?* I dette kapitlet diskuterer jeg funn fra analysen opp mot studiens teoretiske rammeverk og tidligere forskning. Diskusjonen struktureres etter hovedfunn knyttet til mine tre forskningsspørsmål:

1. Hvordan forstår norsklærerne folkehelse og livsmestring i litteraturundervisningen?
2. Hvordan rapporterer norsklærere at de arbeider med skjønnlitteratur som belyser folkehelse og livsmestring?
3. Hvilke spesielle hensyn tar norsklærerne når de arbeider med skjønnlitteratur som belyser sensitive tema?

5.1 En forståelse som ligger tett opp mot læreplanens beskrivelser

I denne delen vil jeg drøfte funn knyttet til mitt første forskningsspørsmål som søker etter å finne svar på hvordan norsklærerne forstår folkehelse og livsmestring i litteraturundervisningen. Hovedfunnet er at lærernes forståelse ligger tett opp mot hvordan det tverrfaglige tema blir beskrevet både i læreplanens overordnede del og i læreplanen i norsk.

Alle informantene fortalte at folkehelse og livsmestring på en eller annen måte skulle ruste eller forberede elevene til fremtiden. Dette kan ses i lys av hvordan læreplanen beskriver livsmestring: “temaet skal bidra til at elevene lærer å håndtere medgang og motgang, og personlige og praktiske utfordringer på en best mulig måte” (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14). Hva det betyr å ruste elevene for fremtiden var det flere som kom med eksempler på. Her ble ting som det å delta i samfunnet, ha gode relasjoner med andre mennesker, og å skaffe

seg en jobb brukt som eksempler på det å ruste elevene for fremtiden. Dette kan ses i lys av hvordan folkehelse og livsmestring beskrives i overordnet del der det kommer frem at “verdivalg og betydningen av mening i livet, mellommenneskelige relasjoner, å kunne sette grenser og respektere andres, og å kunne håndtere tanker, følelser og relasjoner hører også hjemme under dette temaet” (Kunnskapsdepartementet, 2017, s 14). En tendens i mitt datamateriale var at informantene så på det å ruste elevene for fremtiden som det å kunne uttrykke seg godt skriftlig og muntlig. Dette stemmer godt med hvordan folkehelse og livsmestring beskrives i læreplanen i norsk der det kommer frem at:

“I norsk handler det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring om å utvikle elevenes evne til å uttrykke seg skriftlig og muntlig. Dette gir elevene grunnlag for å kunne gi uttrykk for egne følelser, tanker og erfaringer, noe som er viktig for å håndtere relasjoner og delta i et sosialt fellesskap” (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3)

At lærernes forståelse av folkehelse og livsmestring ligger tett opp mot slik den beskrives i læreplanen og overordna del skiller seg fra tidligere forskning som viser at lærere både hadde det vanskelig for å forstå og definere folkehelse og livsmestring (Xe, 2022, Lauritzen et al., 2021). Slik jeg har vist til trekker informantene mine frem flere kompetanser som er i tråd med læreplanen. Det kan være et tegn på at mine informanter er godt kjent med intensjonene bak folkehelse og livsmestring og at det tverrfaglige tema i stor grad er internalisert blant mine informanter. Tidspunktet for mine intervjuer kan også ha noe å si for at mine funn skiller seg fra Xes og Lauritzen sine. Det kan tenkes at på den tiden forskningen min ble gjennomført var temaet i større grad implementert både generelt og i norskfaget enn i tidligere forskning.

I analysen var det også et tydelig funn at informantene mente at folkehelse og livsmestring alltid hadde vært en del av norskfaget. Liknende funn gjør både Kvamsdal (2022), Hagen (2022) og Lauritzen (2021). Dette handler om at mye av den litteraturen som leses i skolen og temaene som norskfaget tar opp, alltid har handlet om tema som kan knyttes opp mot folkehelse og livsmestring. Informantene mine forteller at tema som identitet, mediebruk og forståelse av sin egen seksualitet er tema som alltid har blitt tematisert gjennom litterære tekster i norskfaget. Hagen (2022) viser til liknende tendenser i sin masteroppgave. Her kommer det frem at norskfaget kan bidra med grunnleggende ferdigheter som muntlighet, skriving og lesing, som fremstår som sentrale ferdigheter for livsmestring (s. 1) Livsmestring

blir på mange måter beskrevet som noe som alltid har vært en del av kjerneområdet til norskfaget, og som har vært i læreplanene lenge. Dette henger sammen med hvordan en av mine informanter forteller at den nye læreplanen ikke er en ny retning, men en oppdatering av kartet for å matche terrenget. Det er imidlertid viktig å slå fast at innføringen av folkehelse og livsmestring skulle skje på fagenes egne premisser, på denne måten er det ikke vanskelig å forestille seg at informantene ikke opplever tema som noe nytt (Bakken, 2019, s. 37).

Både blant mine og Lauritzen et al., (2021) sine informanter er flere skeptiske til å belyse folkehelse og livsmestring eksplisitt i sin undervisning. Likevel er årsakene til dette forskjellige i min og Lauritzens forskning. Med eksplisitt menes det at av informantene rapporterer om at det ikke er behov for å adressere at man arbeider med livsmestring, selv om man faktisk gjør det. I min forskning handler dette om at flere er fornøyde med hvordan tema allerede er en naturlig del av norskfaget, og at det derfor ikke er et behov for å adressere tema eksplisitt. Dette er i tråd med Bakken (2020) som beskriver at store deler av norskfaget bidrar implisitt til folkehelse og livsmestring gjennom at "Lesing av skjønnlitteratur og sakprosa kan dessuten bekrefte og utfordre elevenes selvilde og dermed spille en rolle i deres identitetsutvikling (s. 37). Lauritzen forteller at årsakene til at noen av hennes informanter ikke vil belyse det eksplisitt handler om usikkerhet rundt begrepsforståelsen. En annen årsak handler om at debatten rundt begrepet kan gi inntrykk av at livsmestring er noe som kan gjøres i større eller mindre grad, og at graden av mestring kan måles (s. 8). Blant mine informanter var ingen av de sistnevnte årsaker til at de var skeptiske til å belyse folkehelse og livsmestring eksplisitt i undervisningen. Det kan tenkes at dette har å gjøre med at temaet i større grad er internalisert blant mine informanter. I tillegg til at forståelsen deres av livsmestring som en naturlig del av norskfaget gjør at de ikke ser behovet for å adressere at de arbeider til eksplisitt med temaet i undervisningen.

5.2 Litteraturen må engasjere/erfaringsbaserte arbeidsmetoder dominerer

I denne delen vil jeg drøfte funn knyttet til mitt andre forskningsspørsmål som handler om hvordan informantene rapporterer at de arbeider med litteratur som belyser folkehelse og livsmestring. Et hovedfunn er at flere informanter begrunner arbeidsmåter og valg litterære tekster med at de må engasjere, eller ha subjektiv relevans for elevene. Inngangene til litteratur blir derfor i stor grad erfaringsbaserte, fordi lærerne begrunner at arbeidsmåtene må ta utgangspunkt i eleven selv.

Tidligere forskning viser at de erfaringsbaserte arbeidsmåtene er den formen for arbeid med litteratur som er mest fremtredende i de skandinaviske klasserommene (Rødnes, 2014, s. 14). Mine funn viser at de erfaringsbaserte arbeidsmåtene også er mest fremtredende når informantene rapporterer om hvordan de arbeider med folkehelse og livsmestring i litteraturundervisningen. Eksempler på slike arbeidsmåter er klasseromsdiskusjoner og kreative oppgaver som tar utgangspunkt i elevenes egne erfaringer. Flere masteroppgaver viser til også at det er de litterære samtaler som er mest fremtredende for å utfylle litteraturens potensial i undervisning om tema som omhandler livsmestring (Kvamsdal, 2022; Ehnebo, 2022; Xe, 2022; Holmer, 2021). En tendens i mitt datamateriale var at informantene rapporterte om at de litterære klasseromssamtaler i stor grad var åpne og lite lærerstyrte. Dette er i tråd med flere studier som argumenterer for at elever bør få diskutere tekster så åpent og fritt som mulig dersom målet er de litterære diskusjonene skal fremme deltakelse, selvstendighet og praksisfellesskap (Gourvenec, 2016; Sønneland og Skaftun, 2017; Fodstad & Gagnat, 2019). En mulig utfordring med denne formen for litterære samtaler problematiseres hos Sommervold (2011), som peker på behovet for at lærerne aktivt bør styre de litterære samtaler dersom man skal mestre balansegangen mellom diskursive og litterære tenkemåter.

Et av formålene til folkehelse og livsmestring i norskfaget er at elevene skal få lese tekster som skal bidra til deres identitetsutvikling (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 3). Den hyppige bruken av erfaringsbaserte innganger kan ses i sammenheng med at det er denne formen for arbeid som også knyttes opp mot elevers identitetsutvikling (Rødnes, 2014, s. 14). Sett i lys av dette er det ikke så overraskende at erfaringsbaserte innganger er mest fremtredende for å utfylle litteraturens potensial i undervisning om tema som omhandler folkehelse og livsmestring. På bakgrunn av dette kan en mulig utfordring være at de analytiske tilnærmingene blir vektet for lite når folkehelse og livsmestring har blitt et uttalt mål. Dette skiller seg imidlertid fra funn hos Lauritzen et al., (2021) som finner at mer tekniske og analytiske sider av lesingen som lettere lar seg underkaste ulike vurderingsformer, blir vektlagt. Hun finner at dette vil hindre lærere i å ta hensyn til de overordnede målene (Lauritzen et al., 2021, s. 58). Dette skiller seg fra mine funn som ikke finner at eksamensstyringen hindrer lærer å tematisere folkehelse og livsmestring i litteraturundervisningen. Funn fra min forskning viser på den andre siden at informantene ofte

benytter seg av kreative oppgaver som tar utgangspunkt i elevenes egne erfaringer i arbeid med folkehelse og livsmestring i litteraturundervisningen.

Funn fra min analyse viser også at lærerne er opptatt av at litteraturen må engasjere, og at elevene må oppleve subjektiv relevans i møte med litteraturen. En tendens i datamaterialet mitt var at flere mente at det å lese litteratur som engasjerer og det å oppleve mestring i møte med litteraturen er positivt for den psykiske helsen, som igjen kan gjøre at man belyser folkehelse og livsmestring. Dette kan ses i lys av hvordan Smidt beskriver hvordan elevene skal oppleve subjektiv relevans i møte med litteraturen nettopp fordi “at all virkelig kunnskapsutvikling forutsetter en opplevelse av at det en holder på med er viktig, og angår en på en eller annen måte” (Smidt, 1989, s. 32-33). Likevel uttrykte flere av informantene mine at det var vanskelig å finne litteratur som engasjerte, derfor var det flere som lot elevene velge litteratur selv. Å la elevene selv ha innvirkning på hva de skal lese er i tråd med teoretiske prinsipper hos Smidt (1989) og Appleyard (1991) som er opptatte av at elevene skal oppleve engasjement, og subjektiv relevans i møte med litteraturen. Et viktig poeng ved forskningen til Smith var at ved at elevene fikk lese tekster de kunne relatere seg til ga dette rom for utvikling av egen identitet.

Bakken (2020) og Skaftun og Michelsen (2017) uttrykker på den andre siden noen implikasjoner ved at elevene i stor grad får velge hvilke tekster de skal lese selv, slik som Smidt (1989) og Appleyard (1991) beskriver. Skaftun og Michelsen advarer mot at elever skal få lese litteratur de i stor grad velger selv, fordi elevene skal møte samfunnets tekster som “i liten grad skrevet for at ungdom skal kunne fatte dem umiddelbart” (Skaftun og Michelsen, 2017, s. 185). Erfaringsbaserte innganger som tar utgangspunkt i elevens egne erfaringer og selvbestemmelse i valg av litteratur er to dominerende begrunnelser for hvordan informantene beskriver deres litteraturundervisning når de tematiserer folkehelse og livsmestring. En tydelig implikasjon ved disse arbeidsmåtene er at de i liten grad stimulerer elevens analytiske ferdigheter. Slik folkehelse og livsmestring er definert i norskfagets læreplaner vil det være naturlig å heller velge de erfaringsbaserte arbeidsmåtene, nettopp fordi de knyttes til elevens identitetsutvikling. En mulig utfordring er at innføringen av folkehelse og livsmestring svekker den faglige dimensjonen i norskfaget, og styrker påstanden om at norskfaget lett blir et pratefag uten teoretisk forankring (Kjelen, 2015, s. 15).

5.3 Elevene må beskyttes fra seg selv og hverandre i møte med sensitive tema

I denne delen vil jeg drøfte funn knyttet til mitt tredje forskningsspørsmål som handler om hvilke spesielle hensyn norsklærerne tar når de arbeider med skjønnlitteratur som belyser sensitive tema. Et av mine hovedfunn fra analysen er at lærerne i ulik grad forsøker å beskytte elevene i møte med sensitiv litteratur. Flere av lærerne fortalte at de var redd for hvordan de sensitive temaene som belyses i litteraturen kan påvirke elevene. Ulike måter lærerne gjorde dette på var å unngå tekster om tema de oppfattet som for sensitive, forberede elevene på de sensitive tekstene i forkant, eller endre tilnærminger og arbeidsmåter med litteraturen.

Funn fra mitt datamateriale, samt teori og tidligere forskning viser at litteraturen egner seg til å belyse sensitive tema. Dette kan ses i sammenheng med både Rosenblatt (1994) og Skaftun og Michelsen (2017) som argumenterer for at litteraturen gir muligheten for å bevege seg fra det trygge til det risikable, uten å være fysisk til stede. På denne måten får litteraturen en funksjon som et erfaringsrom (Skaftun & Michelsen, 2017. 236). Lauritzen (2021) sin avhandling og Holmer (2021) sin masteroppgave viser også hvordan litteraturen egner seg til å belyse de sensitive temaene i litteraturen. Lauritzen begrunner dette med at teksten får en funksjon som et nøytralt holdepunkt, som gjør at elevene kan ta utgangspunkt i teksten fremfor seg selv i møte med sensitive tema (Lauritzen et al. 2021, s. 64). Funn fra mitt eget datamateriale viser også at litteraturen egner seg til å snakke om vanskelige tema fordi litteraturen fungerer som en portal til å snakke om sensitive tema.

På tross av dette viser funn fra mitt datamateriale at flere av informantene er redde for hvordan de sensitive temaene som belyses i skjønnlitteraturen skal påvirke elevene. De temaene flest informanter var redde for å belyse var selvmord, seksuelle overgrep og rasisme. Dette samsvarer med funn fra Lauritzen et al., (2021) som unngår å belyse selvmord i frykt for at det kan medføre en smitteeffekt og Goldschmidt-Gjerløw (2022) som finner at lærere unngår å tematisere seksuelle krenkelser i frykt for å retraumatisere elever med opplevelser knyttet til tematikken. Andre var redde for risikoen for stigmatisering blant medelever dersom en av elevene bryter ut i gråt i undervisningen (s. 98). Dette samsvarer med hva flere av mine informanter ga uttrykk for, nemlig at enkeltelever kan oppleve tematikken som for sterk eller nær, og plutselig få en sterk reaksjon i klasserommet. Funn fra min studie viser at lærere også har opplevd slike reaksjoner på tema som de i utgangspunktet ikke trodde var sensitive. Dette danner utgangspunktet for at flere informanter forteller om ulike strategier de benytter seg av i

møte med sensitive tema i litteraturen, der en av disse strategiene var å unngå litteratur som tematiserte de mest sensitive temaene.

Måtene informantene rapporterer om sine arbeidsmåter med sensitiv litteratur viser at de ofte benytter seg av erfaringsbaserte innganger. Ofte skjer dette i form av åpne klasseromsdiskusjoner der elevene møter litteraturen ved å ta utgangspunkt i seg selv, og der samtalen i liten grad styres av læreren. Flere av informantene begrunnet det med at det var disse arbeidsmåtene som fikk frem personlige opplevelser og engasjerte mest blant elevene. Dette kan ses i sammenheng med teori og tidligere forskning blant annet fra Børhaug & Borgund (2018) som finner at elever motiveres av tematikk som sex, seksuelle relasjoner og seksuell trakassering. Appleyard (1991) finner at ungdommene gjerne vil lese om det han kaller for mørke tema. Eksempler på dette er død, selvmord, kreft og psykiske sykdommer (s. 107). Selv om informantene mine forsøker å velge litteratur og arbeidsmåter som engasjerer, forteller flere at dette krever flere hensyn som de må ta høyde for. Strategier som å være ekstra på vakt og balansere og navigere mellom det faglige og det personlige slik at tematikken ikke blir for nær, er eksempler på slike hensyn. De forteller også om balansen mellom at elevene ikke utleverer for mye om seg selv, og på den andre siden passe på at elevene i møte med sensitiv litteratur ikke deler noe som kan støte eller oppleves som krenkende for andre. Denne balansegangen beskrives også i Krogerreclenfort (2022) sin masteroppgave som beskriver at balansegangen krever at læreren har gode relasjoner til elevene, faglig integritet og modenhet.

Det kan virke som om flere av mine informanter mestrer denne balansegangen godt, fordi de har bygget opp mange strategier i møte med litteratur som berører sensitive tema, slik som å forberede elevene på tema i forkant, endre tilnærming til litteraturen, og balansere mellom det faglige og personlige. Slik jeg forstår og tolker funnene mine, opplever ikke informantene det terapeutansvaret som det har blitt uttrykt bekymring for i mediene (Madsen 2020). På den andre siden viser funn fra analysen at flere av informantene er redde for elevens følelsesreaksjoner i møte med de sensitive temaene. Dette var også en av bekymringene som ble uttrykt av psykolog Willy-Tore Mørch i sammenheng med innføringen av folkehelse og livsmestring, som videre hevder at dette er en kompetanse lærerne ikke har (Mørch,2020). En av informantenes strategier for å unngå slike sterke følelsesmessige reaksjoner hos elevene var å unngå det de mente var de mest sensitive temaene, som for eksempel seksuelle overgrep.

Dette blir imidlertid frarådet av Goldschmidt-Gjerløw (2022), som mener at undervisning om seksuelle krenkelsener er avgjørende for å beskytte elever mot seksuelle krenkelsener i virkeligheten (s. 106-197). Dette sier noe om den kompleksiteten lærere som underviser i sensitive tema står overfor, og hvor viktig det er å mestre balansegangen mellom å belyse sensitive tema og samtidig beskytte de elevene det kan være tøft for.

6 Avslutning

6.1 Konklusjon og implikasjoner

I denne oppgaven har jeg undersøkt problemstillingen: *“Hvordan forstår og arbeider norsklærere med det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i litteraturundervisningen i videregående skole?”*. Dette har jeg undersøkt ved å intervju seks norsklærere som jobber i videregående skole under LK20. Målet har vært å bidra med ny kunnskap om hvordan lærere forstår og rapporterer at de arbeider med folkehelse og livsmestring i litteraturundervisningen. Studien min har særlig tre klare bidrag til feltet. For det første viser studien at informantenes forståelse av folkehelse og livsmestring er i tråd med slik folkehelse og livsmestring beskrives i læreplanen. Dette skiller seg fra tidligere forskning som finner at lærere opplever begreper som diffuse og vanskelig å forstå. Forståelsen av folkehelse og livsmestring i litteraturundervisningen er også i tråd med flere litteraturdidaktiske prinsipper som lenge har vært dominerende i norskfagets læreplaner. For eksempel at litteratur kan bidra til å øke forståelsen for selv og andre. Dette er en av hovedårsakene til at informantene heller ikke ser behovet for å eksplisitt tematisere folkehelse og livsmestring i litteraturundervisningen. Et interessant spørsmål knyttet til dette vil da være hvilke nye aspekter folkehelse og livsmestring faktisk tilfører litteraturundervisningen. En implikasjon for videre forskning vil da være å undersøke hva som skiller folkehelse og livsmestring fra det som allerede har vært en del av norskfaget lenge og hva folkehelse og livsmestring kan bidra med av nye tilnærminger til litteraturundervisningen.

For det andre viser denne studien at lærerne rapporterer at de benytter seg av erfaringsbaserte innganger til litteraturen når de arbeider med folkehelse og livsmestring i litteraturundervisningen. Informantenes begrunnelser for valg av arbeidsmåter og litteratur er at elevene må oppleve engasjement og subjektiv relevans i møte med litteraturen. På bakgrunn av dette lar informantene ofte elevene velge litteratur selv, og i arbeid med litteratur

dominerer åpne klasseromsdiskusjoner nettopp fordi de opplever at denne arbeidsformen engasjerer mest. Det kan se ut som analytiske innganger til litteratur taper terreng ovenfor de erfaringsbaserte i arbeid med folkehelse og livsmestring. En implikasjon knyttet til dette vil være at læreren i større grad må være bevisst på balansen mellom det personlige og faglige i møte med litteraturen. Et forslag til videre forskning vil da være å undersøke om det er tilfelle at erfaringsbaserte arbeidsmåter dominerer når lærere arbeider med folkehelse og livsmestring.

Arbeidsmåtene endrer seg imidlertid når informantene opplever temaene i litteraturen som veldig sensitive. I disse tilfellene rapporterer lærerne at de har et større behov for å kontrollere klasseromssamtalen og være på vakt, i tilfelle noen elever skulle få en reaksjon i møte med det sensitive temaet. En av strategiene informantene rapporterte om at de benyttet seg av i møte med sensitive tema var å unngå den mest sensitive tematikken. Dette frarådes av Goldschmidt-Gjerløw (2022), som mener at undervisning om seksuelle krenkelser er avgjørende for å beskytte elever mot seksuelle krenkelser i virkeligheten (s. 106-197). Balansegangen mellom det å belyse de sensitive temaene, og på den andre siden ivareta elevene i møte med den sensitive tematikken, er en kompleks balansegang som lærere må mestre. En implikasjon knyttet til dette kan være at lærere behøver mer støtte i å håndtere de mest sensitive temaene i klasserommet.

Min forskning har kun bidratt til å belyse hvordan lærere selv rapporterer at de arbeider med folkehelse og livsmestring i litteraturundervisningen. Hvordan de faktisk arbeider, vet man lite om fra tidligere forskning, da det er gjort få observasjonsstudier knyttet til innføringen av fagfornyelsen. Dette vil imidlertid forskningsprosjektet Educate undersøke i perioden 2021-2025. Ved hjelp av video-observasjon vil de blant annet undersøke hvordan lærere tematiserer livsmestring i norskfaget, og utvikle kunnskap om hva som kan påvirke og endre praksis i realiseringen av livsmestring (Brevik et al. 2023).

Denne studien har vist at folkehelse og livsmestring har hatt en naturlig inngang i norskfaget fordi litteraturen alltid har egnet seg til å belyse de temaene folkehelse og livsmestring rommer. I tillegg til at lesing av skjønnlitteratur bidrar til elevers utvikling av identitet og empati. Det blir som Knut sier i intervjuet “LK20 og folkehelse og livsmestring er ikke så mye en ny retning, men en oppdatering av kartet for å matche terrenget”.

Litteraturliste

Andersen, P. T. (2011). Hva skal vi med skjønnlitteraturen i skolen? *Norsklæreren*, 31(2), 15-22.

Appleyard, J. A (1991). *Becoming a reader: the experience of fiction from childhood to adulthood*. Cambridge University Press.

Bakken, J. (2019). Hva er nytt i det fornyede norskfaget?. I Blikstad-Balas & K. Rognes Solbu (Red.) *Det (nye) nye norskfaget* (61–81). Fagbokforlaget.

Bakken, J. (2020). Lesing i norskfaget etter fagfornyelsen. Hva kan vi lære av PISA, og hva kan vi ikke lære?. *Idunn*, (250–274). <https://doi.org/10.18261/9788215040066-2020-11>

Bakken, J. Andersson-Bakken, E. (2021). Innholdsanalyse. I Andersson-Bakken, E og Pedersen-Dalland, C. (Red.), *Metoder i klasseromsforskning: Forsknings spørsmål, datainnsamling og analyse* (s. 305-322). Universitetsforlaget.

Blikstad-Balas, M., Tønnesson, J. & Marti, K. T. (2019). Den empatiske sakprosaen. Periskop. <https://www.periskop.no/den-empatiske-sakprosaen/>

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77–101. doi:10.1191/1478088706qp063oa

Brevik, L. M., Gudmundsdottir, G. B., Doetjes, G., & Barreng, R. L. S. (2023). Å observere fagfornyelsen i klasserommet. Observasjonsprotokoller for livsmestring, utforskning og digital kompetanse. (Rapport 1 EDUCATE). Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo.

Børhaug, K. & Borgund, S. M. (2018). Student motivation for social studies: Existential exploration or critical engagement. *Journal of Social Science Education*, 17(4), 102-115. 10.4119/jsse-902

Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming* (2.utg). Universitetsforlaget.

De nasjonale forskningsetiske komiteene (U.å.). Spørsmål og svar: Ny lovgivning om personopplysninger – hva betyr det for forskning?: Forskningsetikk.

<https://www.forskningsetikk.no/ressurser/gdpr/>

Ehnebom, A. (2020). *Livsmestring og identitetsutvikling i norskfaget: En studie av tv-serien Skam og didaktiske refleksjoner knyttet til mulige tilnæringsmåter i undervisningen* [Masteroppgave]. Universitetet i Stavanger.

Fodstad, L. A. & Gagnat, L. H. (2019). Forestillinger om litterær kompetanse blant norsklærere i videregående skole. *Landslaget for norskundervisning*.

Gabrielsen, I., Blikstad-Balas, M. & Tengberg, M. (2019). The role of literature in the classroom: How and for what purposes do teachers in lower secondary school use literary texts? L1- educational. *Studies in Language and Literature*, 19, 1–32.

<https://doi.org/10.17239/L1ESLL2019.19.01.13>

Gleiss, M. S & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter: Å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. Cappelen Damm Akademisk.

Goldschmidt-Gjerløw, B. (2022). #MeToo rammer også barn og ungdommer. I B.

Goldschmidt-Gjerløw. K. G. Eriksen. M. K. Jore (Red.), *Kontroversielle, emosjonelle og sensitive tema i skolen* (s. 89-108). Universitetsforlaget.

Goldschmidt-Gjerløw, B. Eriksen, K. G. Jore. M. K. (2022). Undervisning som balansekunst.

I B. Goldschmidt-Gjerløw. K. G. Eriksen. M. K. Jore (Red.), *Kontroversielle, emosjonelle og sensitive tema i skolen* (s. 13-28). Universitetsforlaget.

Gourvenec, A. F. (2016). Litteraturfaglig praksis: Avgangselevers retrospektive blikk på arbeid med litterære tekster i videregående skole. *Nordic Journal of Literacy Research*, 2(1).

<https://doi.org/10.17585/njlr.v2.27>

Hagen, T. J. (2022). *Livsmestring i norskfaget* [Masteroppgave]. Universitetet i Oslo.

Hamre, P. (2017). Norsk som reiskap- og dannelsesfag. I B. Fondevik & P. Hamre (Red.), *Norsk som reiskap- og dannelsesfag* (s. 13–43). Samlaget.

- Haugen, H. Ø & Skilbrei, M-L. (2021). *Håndbok i forskningsetikk og databehandling*. Fagbokforlaget.
- Holmer, I, N. (2021). «Skal man være en fungerende samfunnsborger er man helt avhengig av å kunne reflektere rundt vanskelige temaer» – En undersøkelse av potensialet som kan ligge i arbeidet med kontroversiell litteratur i norskfaget [Masteroppgave]. Universitetet i Oslo.
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1974). *Mønsterplan for grunnskolen*. Oslo: Aschehoug.
- Kjelen, Hallvard (2013). *Litteraturundervisning i ungdomsskolen. Kanon, danning og kompetanse* [Doktoravhandling]. Noregs teknisk-naturvitskaplege universitet.
- Kjelen, H. (2015). Litterær kompetanse - portrett av tre lesarar. *Acta Didactica Norge*, 9(1), 19 sider. <https://doi.org/10.5617/adno.1390>
- Kjelen, H. (2022). Faglegheit i litteraturundervisninga? Nokre litteraturlærarmodellar til diskusjon. *Nordlit*, 48, 1–12. <https://doi.org/10.7557/13.6336>
- Krogerrecklenfort, J. (2022). *Vi er jo ikke psykologer...: En studie om implementeringen av det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i norskfaget* [Masteroppgave]. Universitetet i Sørøst-Norge.
- Krumsvik, R. J. (2019). Kvalitative metodar i lærarutdanninga. I R. J. Krumsvik (Red.), *Kvalitativ metode i lærarutdanninga* (s. 151-181). Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kunnskapsdepartementet (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <http://data.udir.no/k106/v201906/laereplaner-lk20/NOR01-06.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2021). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal.

Kvamsdal, H. A. (2022). Livsmestring i norskfagets litteraturundervisning [Masteroppgave]. Universitetet i Oslo.

Landsrådet for Norges barne- og ungdomsorganisasjoner (LNU). (2017). *Livsmestring i skolen: For flere små og store seiere i hverdagen*. <https://www.lnu.no/wp-content/uploads/2017/01/lissluttrapport-1.pdf>

Langer, J. A. (1995). *Envisioning Literature. Literary Understanding and Literature Instruction*. Teachers College Press.

Lauritzen, L.M. (2021). Det skal helst gå godt – Skjønnlitteraturens bidrag til undervisningen om folkehelse og livsmestring i norskfaget på videregående skole/ [Doktorgradsavhandling, UiT]. Munin Arkiv. <https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/22698/thesis.pdf?sequence=4>

Lauritzen, L.-M., Antonsen, Y., & Nesby, L. (2021). «Jeg er så veldig redd for hvordan jeg påvirker elevene.» utfordringer og muligheter i undervisningen av folkehelse og 74 livsmestring i norskfaget: Acta Didactica Norden, 15(1). <https://doi.org/10.5617/adno.7848>

Madsen, O. J. (2020). *Livsmestring på timeplanen – rett medisin for elevene?*. Spartacus.

Meld. St. 28. (2015–2016). *Fag - Fordypning - Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/?ch=1&q=>

Mørch, W.-T. (2020, 30. september). Livsmestring i skolen er helt feil løsning. *Nettavisen*. <https://www.nettavisen.no/nyheter/livsmestring-i-skolen-er-helt-feil-losning/3424026078.html>

NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole - Fornyelse av fag og kompetanse*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>

NOU, 2019: 3. (2019). *Nye sjanser - bedre læring — Kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou2019-3/id2627718/sec2>

- Nussbaum, M. C. (1995). *Poetic Justice: The Literary Imagination and Public Life*. Beacon Press.
- Nussbaum, M. C. (2016). *Litteraturens etikk: Følelser og forestillingsevne* (I Engelstad, Red.; A. Øye, Overs.). Pax.
- Penne, S. (2001). *Norsk som identitetsfag*. Norsklæreren i det moderne. Oslo: Universitetsforlaget.
- Penne, S. (2012). Hva trenger vi egentlig litteraturen til? Politikk, didaktikk og hverdagsteorier i nordiske klasserom. I N. F. Elf & P. Kaspersen (Red.), *Den nordiske skolen – Fins den? – Didaktiske diskurser og dilemmaer i skandinaviske morsmålsfag* (s. 32–58). Novus forlag.
- Postholm, M. B. (2020). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Rosenblatt, L. M. (1994). Efferent and Aesthetic Reading. I *The reader the text the poem: the transactional theory of the literary work; with a new preface and epilogue* (s. 22-47). Southern Illinois University Press.
- Rødnes, K. A. (2014). Skjønnlitteratur i klasserommet: Skandinavisk forskning og didaktiske implikasjoner. *Acta didactica Norge*, 8(1), 1–17. <https://doi.org/10.5617/adno.1097>
- Silverman, D. (2011). Designing a research project. I D. Silverman, *Interpreting Qualitative Data* (4. utg., s. 27-56). Sage.
- Skافتun, A. & Michelsen, P. A. (2017). *Litteraturdidaktikk*. Cappelen Damm Akademisk
- Skarstein, D. (2013). *Meningsdannelse og diversitet. En didaktisk undersøkelse av elevers lesninger av norskfagets litterære tekster* [Doktoravhandling]. Universitetet i Bergen.
- Smidt, J. (1989). *Seks lesere på skolen – hva de søkte og hva de fant?* [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Trondheim]
- Sommervold, T. (2011). Læreren og den litterære samtalen. Om å legge til rette for litterær og diskursiv tenkning i klasserommet. *Norsklæreren*, 3, 32-41

Stoltenberg, C. (2015). Folkehelse rapporten 2014. Helsetilstanden i Norge.

<https://fhi.brage.unit.no/fhi-xmlui/handle/11250/277374>

Svenkerud, W, S.(2021). Intervjuer i klasseromsforskning. I Dalland & E. Andersson-Bakken (Red.), *Metoder i klasseromsforskning: forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 91–101). Universitetsforlaget.

Sønneland, M. & Skaftun, A. (2017). Teksten som problem i 8A: Affinitet og tiltrekningskraft i samtaler om «Brønnen». *Acta didactica Norge*, 11(2). <https://doi.org/10.5617/adno.4725>

Thagaard, T. (2018). Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder (5. utg.). Fagbokforlaget.

Tjomsland, H. E., Viig, N. G. & Resaland, G. K. (2021). Folkehelse og livsmestring i skolen – i fag, på tvers av fag og som en helhetlig tilnærming. I H. E. Tjomsland, N. G. Viig & G. K. Resaland (Red.), *Folkehelse og livsmestring i skolen: I fag, på tvers av fag og som en helhetlig tilnærming* (s. 19–34). Fagbokforlaget.

Universitetet i Oslo (2022, 30. mars). Klassifisering av data og informasjon. Universitetet i Oslo. <https://www.uio.no/tjenester/it/sikkerhet/lis/tillegg/lagring/infoklasser.html#toc1>

Universitetet i Oslo (2023, 20. mars). Nettskjema-diktafon mobilapp. Universitetet i Oslo. <https://www.uio.no/tjenester/it/adm-app/nettskjema/hjelp/tsd.html>

Wiker, G. (2015, 09. desember). *Krever psykologi i skolen*. Norsk psykologforening. <https://www.psykologforeningen.no/foreningen/nyheter-og-kommentarer/aktuelt/kreverpsykologi-i-skolen#opprop>

Xe, E. (2022). *Folkehelse og livsmestring i dannelsesfaget norsk* [Masteroppgave]. Universitetet i Stavanger.

Vedlegg

Vedlegg A Informasjonsskriv med samtykkeskjema, lærere	72
Vedlegg B Godkjenning NSD	74
Vedlegg C Intervjuguide	75

Vedlegg A: Informasjonsskriv med samtykkeskjema, lærere

Vil du delta i mitt forskningsprosjekt?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke norsklæreres holdninger til det tverrfaglige kompetansemålet «folkehelse og livsmestring». I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Hovedmålet med mitt masterprosjekt er å undersøke hvordan norsklærere på VGS tematiserer folkehelse og livsmestring gjennom arbeid med skjønnlitteratur. Innenfor dette tema er det spesielt to problemstillinger jeg er interessert i å finne ut mer av:

1. Hvilken type skjønnlitteratur norsklærere mener passer inn under «folkehelse og livsmestring» og hvordan de anvender denne litteraturen til å ta opp sensitive tema i klasserommet.
2. Hvordan lærere opplever å undervise i tema som for enkelte elever kan være sensitive og som de selv kanskje ikke føler de har nok kunnskap om

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Institutt for Lærerutdanning og Skoleforskning er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi du er norsklærer på en videregående skole.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at det vil bli gjort lydopptak av deg under intervjuet som senere skal bli transkribert og muligens bli sitert i min masteroppgave. Vi ber derfor også om ditt samtykke til å gjøre lydopptak.

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. Lydopptaket vil da bli slettet. Å trekke samtykket vil ikke påvirke ditt forhold til ILS eller ha andre negative konsekvenser for 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. Bare deltakere i prosjektet vil ha tilgang til dataene. Dette kan inkludere opptil 2 personer, meg og min veileder.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes i juni 2023.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,

- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra ILS har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Karoline Brataas [redacted] telefon [redacted]
- Min veileder Gøril Brataas, [redacted] telefon [redacted]
- Vårt personvernombud: personvernkontakt@ils.uio.no
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Student

(Karoline Brataas)

Prosjektansvarlig

(Gøril Brataas)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til at følgende data samles inn:

- Lydopptak av intervju
- Undertegnede godtar at mine personopplysninger lagres etter prosjektslutt, til 2023

Vedlegg B: Godkjenning NSD

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer

731063

Vurderingstype

Standard

Dato

04.08.2022

Prosjekttittel

Hvordan arbeider lærere med «folkehelse og livsmestring» i norskfaget på VGS med fokus på psykisk helse?

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Oslo / Det utdanningsvitenskapelige fakultet / Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

Prosjektansvarlig

Gøril Brataas

Student

Karoline Bertine Brataas

Prosjektperiode

01.08.2022 - 01.10.2023

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 01.10.2023.

Vedlegg C: Intervjuguide

Oppvarmingsspørsmål

Eksempel på spørsmål:

- Beskriv skolen du jobber på
- Hvor lenge har du jobbet som lærer?
- Hvordan forstår du det tverrfaglige kompetansemålet «folkehelse og livsmestring» i norskfaget?
- Hva betyr det for deg i din undervisning?
- Innebærer det noe nytt hos deg etter det kom inn i læreplanen, eller opplever du ingen forskjell for din undervisning?
- Hva legger du vekt på når du tematiserer folkehelse og livsmestring i norskfaget?
- Føler du at du har nok kompetanse til å snakke om disse temaene?

Tema: Hvilke didaktiske begrunnelser ligger bak valg av litteratur i arbeid med det overordna målet "folkehelse og livsmestring"?

Eksempel på spørsmål:

- Kan du fortelle om en undervisningsøkt i norsken du har hatt som du føler har berørt tema folkehelse og livsmestring?
- Har du i den timen tatt utgangspunkt i skjønnlitteratur for å belyse tema?
- Har noen av timene belyst tema psykisk helse?
- Hvordan forstår du psykisk helse (i skolen)?
- På hvilken måte mener du at det å lese tekster ha en innvirkning på elevers psykiske helse?
- Se for deg at du skal planlegge en undervisningsøkt om tema psykisk helse med utgangspunkt i en eller flere skjønnlitterære verk, hvilke verk tror du du hadde vurdert å ta med? Har du flere eksempler på verk

Tema: Hvordan arbeider norsklærere med skjønnlitteratur som omhandler psykisk helse i undervisningen?

Eksempel på spørsmål tilknyttet tema:

- Hvordan ser en typisk time ut når du tar med skjønnlitteratur inn i klasserommet
- Hvordan hadde du jobbet med det/disse verket/ene?
- Hadde du lest høyt eller hadde elevene fått lese selv?
- Hadde elevene fått snakke fritt om verket i etterkant, eller ville du på noen måte styrt samtalen, feks laget oppgaver?
- Hva tenker du kan være fordeler og/eller ulemper med å strukturere en litterær samtale?
- Hvis du hadde laget oppgaver til det aktuelle verket/-verkene, hvordan type oppgaver hadde du laget?

Tema: Hvilke etiske dilemma møter lærere som underviser om psykisk helse i norskfaget?

Eksempel på spørsmål tilknyttet tema:

- I forkant av en undervisningsøkt som vil berøre tema psykisk helse, hadde/har du gjort noen spesielle forberedelser som du ellers ikke gjør?
- Dersom du har/eller skal undervise om tema psykisk helse i norskfaget, forteller du noen ganger om egne opplevelser/erfaringer fra ditt eget liv?
- Hvordan forholder du deg til det dersom en elev deler noe fra sitt eget liv i møte med litteratur som omhandler psykisk helse?
- Er det noen tema du syntes er vanskelig å ta opp