

UNIVERSITETET
I OSLO

Masteroppgave

Livsmestring i norskfagets litteraturundervisning

Hedda Agathe Kvamsdal

Norskdidaktikk
30 studiepoeng

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

Våren 2022



Livsmestring i norskfagets litteraturundervisning

En kvalitativ studie av norsklæreres refleksjoner og praksis knyttet til livsmestring i
litteraturundervisningen

«Hvorfor skal vi lese?

For å øke vår innsikt, legge av våre fordommer
og bli i stadig høyere grad personligheter.»

Fra Georg Brandes *Om læsning*, 1908

© Hedda Agathe Kvamsdal

2022

«Livsmestring i norskfagets litteraturundervisning»

Hedda Agathe Kvamsdal

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

Trykk: Grafisk senter, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Formålet med denne studien er å bidra med ny innsikt i et lite berørt forskningsfelt, nemlig livsmestring i norskfagets litteraturundervisning. Studien tar utgangspunkt i livsmestring som del av det nyinnførte, tverrfaglige temaet *folkehelse og livsmestring* og undersøker temaets relevans i skolen og norskfaget, og i litteraturundervisningen spesielt. Problemstillingen for studien er som følger: *Hvordan reflekterer over og praktiserer to lærere livsmestring i norskfagets litteraturundervisning?*

Studien har et kvalitativt forskningsdesign, hvor jeg har anvendt observasjon av læreres litteraturundervisning og individuelle intervjuer som datainnsamlingsmetoder. Gjennom en tematisk analyse av observasjonsnotater og transkripsjoner viser studien at de to lærerne som er informanter i min studie først og fremst knytter livsmestringsbegrepet til noe individuelt og psykisk. I tillegg mener de at temaet har en naturlig plass i et allerede etablert norskfag. Informantene ser at temaet er relevant, både i lys av utvikling av elevenes grunnleggende ferdigheter i norsk og gjennom litteraturundervisningen.

Gjennom lesing, skriving og tekstsamtaler kan møtet med litteraturen bidra til elevenes identitetsutvikling og livsmestring. For at litteraturundervisningen kan utfylle sitt potensiale, må elevene føle at tekstene berører dem. Gjennom en tematisk inngang med erfaringsbaserte tilnærminger i sentrum kan elevene reflektere og diskutere teksten ut ifra egne erfaringer, og slik sett kan elevene utvide sine perspektiver om seg selv og andre. Etter hvert kan elevene føres inn i en analytisk tilnærming til teksten, slik at elevene kan utvikle andre relevante livsmestringskompetanser samtidig som norskfagets egenart blir bevart. Alt i alt kan litteraturundervisningen i norskfaget bidra til elevenes livsmestring.

Forord

Da var det plutselig tid for å levere mitt siste skriftlige arbeid på universitetet. Å skrive denne oppgaven har vært veldig givende. En fin, men vemodig, avslutning på livet som Blindernstudent. Litteraturens univers og meningen med livet har alltid interessert meg. Endelig har jeg fått muligheten til å dypdykke i dette temaet. Jeg håper mitt engasjement for norskfaget og litteratur skinner gjennom når du leser denne masteroppgaven.

Aller først vil jeg takke min veileder, Henriette Hogga Siljan, for all hjelp hele denne våren. Takk for konstruktive tilbakemeldinger og gode samtaler. De har vært til stor nytte!

Tusen takk til de to informantene mine som har deltatt i studien. Oppgaven hadde ikke blitt til hvis ikke dere hadde åpnet opp klasserommet eller stilt til intervju.

Stor takk også til elevene, kollegene og ledelsen på Midtstuen ungdomsskole for at dere gir meg mot til å nå lærerdrømmen. Dere viser meg hver dag at jeg har valgt rett yrke!

Jeg vil også rette en stor takk til min samboer, Henrik, som gjennom de siste fem årene har støttet meg og lyttet til alt jeg har hatt behov for å diskutere og fortelle om fra min lille boble. Og selvfølgelig til mamma, pappa og Victoria, som alltid er der for meg, og som jeg ikke kunne vært foruten.

Det er også helt nødvendig å takke mine trofaste studievenninner, Åse og Ragnhild, som har gjort årene på UiO til en fest! Alle de produktive kollokviene vi har hatt, med latter, gode samtaler og deilig mat, har vært helt uvurderlige. Det vil jeg savne. UiO eller ei, dere skal være mine lærervenner livet ut!

God lesing!

Hedda Agathe Kvamsdal

Oslo, juni 2022

Innholdsfortegnelse

| | | |
|----------|--|-----------|
| 1 | Innledning | 1 |
| 1.1 | Tema og bakgrunn for studien | 1 |
| 1.2 | Studiens formål, problemstilling og avgrensning | 2 |
| 1.3 | Studiens disposisjon | 3 |
| 2 | Teori og tidligere forskning | 5 |
| 2.1 | Livsmestring | 5 |
| 2.1.1 | Bakgrunnen for innføringen av livsmestring | 5 |
| 2.1.2 | Livsmestring i LK20 | 7 |
| 2.1.3 | Teoretiske perspektiver på livsmestring | 9 |
| 2.2 | Norskfaget | 12 |
| 2.3 | Norskfagets litteraturundervisning | 14 |
| 2.3.1 | Litteraturundervisningens formål og potensial | 14 |
| 2.3.2 | Tekstvalg og arbeidsmåter i litteraturundervisningen | 17 |
| 2.4 | Tidligere forskning | 20 |
| 2.4.1 | Forskning på livsmestring | 20 |
| 2.4.2 | Forskning på litteraturredidaktikk | 22 |
| 2.4.3 | Forskning på tekstsamtaler | 23 |
| 3 | Metode | 25 |
| 3.1 | Studiens forskningsdesign | 25 |
| 3.1.1 | Ikke-deltakende observasjon med feltnotater | 26 |
| 3.1.2 | Semistrukturerte intervjuer | 26 |
| 3.2 | Datainnsamlingsprosessen | 27 |
| 3.2.1 | Utvalg og rekrutteringsprosessen | 27 |
| 3.2.2 | Presentasjon av informantene | 28 |
| 3.2.3 | Intervjuguide og pilotering | 29 |
| 3.2.4 | Observasjonssituasjonen | 30 |
| 3.2.5 | Intervjusituasjonen | 30 |
| 3.3 | Analyse av datamaterialet | 32 |
| 3.3.1 | Bearbeiding av feltnotatene | 32 |
| 3.3.2 | Transkripsjon | 33 |
| 3.3.3 | Koding og kategorisering | 33 |
| 3.4 | Refleksjoner rundt studiens kvalitet | 34 |
| 3.4.1 | Validitet | 34 |
| 3.4.2 | Overførbarhet | 35 |
| 3.4.3 | Reliabilitet | 35 |

| | | |
|----------|--|-----------|
| 3.4.4 | Forskningsetiske betraktninger | 36 |
| 4 | Analyse | 39 |
| 4.1 | Livsmestring | 39 |
| 4.1.1 | Teoretisk forståelse av livsmestring | 39 |
| 4.1.2 | Temaets relevans i skolen generelt | 41 |
| 4.1.3 | Temaets relevans i norskfaget spesielt | 44 |
| 4.2 | Livsmestring i litteraturundervisningen | 46 |
| 4.2.1 | Presentasjon av de to undervisningsøktene | 47 |
| 4.2.2 | Formål og tekstvalg | 48 |
| 4.2.3 | Arbeidsmåter | 52 |
| 5 | Diskusjon | 57 |
| 5.1 | Livsmestringens betydning og plass i skolen | 57 |
| 5.2 | Litteraturundervisning i møte med livsmestring | 62 |
| 6 | Avslutning | 67 |
| 6.1 | Hovedfunn og konklusjon | 67 |
| 6.2 | Didaktiske implikasjoner | 68 |
| 6.3 | Forslag til videre forskning | 69 |
| 6.4 | Avsluttende kommentar | 70 |
| | Litteratur | 71 |
| | Vedlegg | 78 |

Tabeller

| | |
|---|----|
| Tabell 1 Oversikt over informantene..... | 28 |
| Tabell 2 Studiens analysekategorier og underkategorier..... | 34 |
| Tabell 3 Kronologisk oversikt over Jonas' undervisningsøkt..... | 47 |
| Tabell 4 Kronologisk oversikt over Camillas undervisningsøkt | 48 |
| Tabell 5 Oversikt over samtaler..... | 52 |

1 Innledning

1.1 Tema og bakgrunn for studien

Innføringen av *Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020* (LK20) bygger på en omfattende fagfornyelse basert på Ludvigsenutvalgets vurderinger av samfunnets fremtidige kompetansekrav (NOU 2015:8). Utvalget introduserte *demokrati og medborgerskap*, *bærekraftig utvikling* og *folkehelse og livsmestring* som flerfaglige temaer¹. Temaene er valgt på bakgrunn av sin aktualitet over tid og skal integreres i fag bare der de er en naturlig del av det faglige innholdet (Utdanningsdirektoratet, 2020). Behovet for *folkehelse og livsmestring* ble begrunnet i et stadig mer individualisert samfunn, hvor kompetanser knyttet til å ta ansvarlige valg vil være viktige. I LK20 «Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen» står det at temaet «skal gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg. I barne- og ungdomsårene er utvikling av et positivt selvbilde og en trygg identitet særlig avgjørende» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13).

Det tverrfaglige temaet omfatter to hovedbegreper. På den ene siden finner vi *folkehelse* og på den andre siden *livsmestring*. Disse begrepene må ses i sammenheng. I motsetning til folkehelse, er livsmestring et nyinnført begrep uten veletablerte definisjoner.

Kunnskapsdepartementet (2017) slår fast at folkehelse handler om å fremme en kollektiv god helse, mens livsmestring dreier seg om å utvikle en individuell forståelse for «å kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv». I tillegg vektlegger overordnet del at livsmestring skal «bidra til at elevene lærer å håndtere medgang og motgang, og personlige og praktiske utfordringer på best mulig måte»

(Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). Av dette skimter vi en individualistisk og psykisk tilnærming til livsmestringsbegrepet. Denne studien vil særlig omhandle livsmestringsdelen av det tverrfaglige temaet, men vil samtidig omtale temaet i sin helhet der det er naturlig.

I læreplanen i norsk (NOR01-06) blir det tverrfaglige temaet knyttet til utviklingen av elevenes skriftlige og muntlige ferdigheter med mål om å kunne uttrykke egne følelser og

¹ Ludvigsenutvalget brukte begrepet *flerfaglig*, mens stortingsmeldingen valgte begrepet *tverrfaglig* om temaene.

tanker. I tillegg står 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). Flere litteraturvitere fremhever at lesing er identitetsutviklende og en øvelse i empati. Martha Nussbaum (1995) beskriver hvordan litteraturen gir leseren innblikk i andres liv og erfaringer, som gjør at leseren kan erfare andres perspektiver på nært hold og identifisere seg med disse gjennom empatisk lesing. Per Thomas Andersen (2016) støtter Nussbaum, og sier at skjønnlitteraturen kan fungere som et verktøy for å se verden fra ulike synsvinkler. Ved å rette søkelyset mot livsmestringstematikk i litteraturundervisningen, mener Lise-Mari Lauritzen (2019) at elevene kan utvikle emosjoner, som kan bidra til omsorg og anerkjennelse av både seg selv og andre (s. 189).

For at litteraturundervisningen skal fylle sitt potensial, er det avgjørende at elevene får mulighet til å delta i meningsfulle undervisningsaktiviteter og diskusjoner knyttet til litteraturen (Blikstad-Balas & Gabrielsen, 2020, s. 88). Suzanne Keen (2007) hevder at det kreves mer enn lesing for at elevene skal kunne endre oppfatninger om eller føle empati og sympati for andre mennesker. Utvikling av sosial og moralsk forståelse krever altså diskusjon (Keen, 2007, s. 146). I norskfaget kan diskusjonene om litteratur omtales som tekstsamtaler. Samtidig vil det være nødvendig å la elevene bruke egne erfaringer i møte med tekstene for at de skal oppleve tekstarbeidet meningsfullt og engasjerende (Smidt, 1989; Rødnes & Ludvigsen, 2009). I tillegg vil det være essensielt å finne en balanse mellom et erfaringsbasert og analytisk tekstarbeid (Rødnes, 2014).

1.2 Studiens formål, problemstilling og avgrensning

Ettersom livsmestring er et nytt tema i skolen og i norskfaget, er det behov for empirisk forskning knyttet til forståelsen av begrepet og litteraturdidaktiske innganger til temaet. Formålet med denne studien er å få innsikt i lærernes tanker og refleksjoner rundt livsmestringsbegrepet, samt i lærernes praksis og refleksjoner rundt litteraturundervisningen i arbeid med temaet. På bakgrunn av dette har jeg utformet følgende problemstilling: *Hvordan reflekterer over og praktiserer to lærere livsmestring i norskfagets litteraturundervisning?*

Den kvalitative undersøkelsen bygger på observasjon av to læreres litteraturundervisning knyttet til livsmestringstematikk, etterfulgt av to individuelle intervjuer. Lærernes tanker og refleksjoner rundt livsmestring og deres retrospektive blikk på undervisningsøkten hvor

livsmestring og litteratur sto i sentrum, blir gjenstand for analyse. Begrepene *livsmestring*, *litteraturundervisning* og *tekstsamtaler* vil være førende for oppgaven, både gjennom utforskning av aspektene fra et teoretisk perspektiv og ved hjelp av den kvalitative undersøkelsen. Som tidligere nevnt vektlegger studien livsmestring, men tar også for seg det tverrfaglige temaet i sin helhet i analysen. Med litteraturundervisning mener jeg undervisning om all type litteratur, og skaper ikke et skille mellom sakprosa og skjønnlitteratur (Blikstad-Balas & Tønnesson, 2020). Samtidig bruker jeg tekstsamtalebegrepet om samtaler der deltakerne diskuterer og tolker litteratur i norskfaget (Aase, 2005b, s. 106).

I tillegg til den overordnede problemstillingen har jeg formulert to forskningsspørsmål som skal støtte opp under problemstillingen:

- I. Hvordan reflekterer over og forstår lærerne livsmestringsbegrepet og temaets relevans?
- II. Hvordan reflekterer over og praktiserer lærerne arbeidet med livsmestring i norskfagets litteraturundervisning?

1.3 Studiens disposisjon

Masteroppgaven består av totalt seks kapitler som er delt inn i flere underkapitler. Dette innledende kapitlet introduserer studiens tema og formål, samt dens problemstilling og forskningsspørsmål.

I andre kapittel presenteres studiens teoretiske rammeverk og tidligere forskning. Først foreligger det en redegjørelse om bakgrunnen for innføringen av livsmestring, samt ulike perspektiver på temaet. Deretter tar teorien for seg norskfagets formål og sentrale verdier, før litteraturundervisningen i norskfaget får hovedoppmerksomhet. Her undersøkes litteraturundervisningens formål, tekstvalg og arbeidsmåter nærmere. Avslutningsvis gir teorikapitlet en forskningsgjennomgang av de nevnte teoretiske aspektene.

Metodekapitlet er studiens tredje. Til å begynne med redegjør jeg for studiens kvalitative forskningsdesign hvor observasjon og intervju er anvendt. Videre belyser jeg studiens datainnsamlingsprosess ved å gjøre rede for studiens utvalg, rekrutteringsprosess og

gjennomføring. Deretter går jeg gjennom analyseprosessen av studiens datamateriale. Til slutt presenterer jeg refleksjoner rundt studiens kvalitet, samt forskningsetiske betraktninger.

Det fjerde kapitlet inneholder en tematisk analyse av det innhentede datamaterialet. Selve analysen tar utgangspunkt i studiens problemstilling og forskningsspørsmålene beskrevet ovenfor.

Analysen avdekker flere relevante funn, som diskuteres videre i det femte kapitlet. Hensikten med diskusjonskapitlet er å sette funnene i sammenheng med teori- og forskningsperspektivene som analysen er innrammet i.

Til slutt følger et kapittel hvor jeg oppsummerer studien. Her sørger jeg for at studiens forskningsspørsmål og problemstilling er besvart. I tillegg legger jeg frem studiens didaktiske implikasjoner og forslag til videre forskning.

2 Teori og tidlige forskning

Dette kapitlet presenterer studiens teoretiske rammeverk og tidligere forskning som danner grunnlaget for analysen og diskusjonen. Kapitlet er inndelt i tre underkapitler som tar for seg livsmestring, norskfaget generelt og norskfagets litteraturundervisning. I det første underkapitlet undersøker jeg livsmestring som tema og begrep. Deretter blir norskfaget presentert ved en gjennomgang av fagets fire sentrale dimensjoner, som kommer frem av læreplanen. Det siste underkapitlet tar for seg litteraturundervisningen i norskfaget, hvor jeg presenterer litteraturundervisningens potensial og hensikt, samt tekstvalg og arbeidsmåter. Avslutningsvis er det en forskningsgjennomgang av relevante empiriske studier på feltet.

2.1 Livsmestring

2.1.1 Bakgrunnen for innføringen av livsmestring

Ideen om livsmestring har røtter helt tilbake til antikken da filosofene stilte spørsmål om hva lykke betyr og hva som utgjorde «det gode liv». Selv om temaet har opptatt mennesker i lang tid, er det relativt nytt i politisk sammenheng. I det moderne samfunnet har et lands suksess lenge blitt overvåket gjennom økonomiske målinger. Etter hvert har søkelyset blitt rettet mot andre faktorer som folkets lykke. Derfor har temaet også blitt løftet frem i utdanningspolitikken i mange land (Thurston & Green, 2021, s. 35-36).

Livsmestring ligner *Life Skills Education*, som er et globalt opplæringsformål som fremmes gjennom internasjonale samarbeidsorganer Norge er engasjert i, slik som FN-systemet (Hidle & Skarpenes, 2021, s. 29). Sammen med kompetanser for det 21. århundre (OECD, 2005; Pellegrino & Hilton, 2012; Gordon et al., 2014) er «life skills» anerkjent som viktige standarder i læreplaner i flere land (Ahonen & Kinnunen, 2015). WHO definerer «life skills» som «[...] the abilities for adaptive and positive behavior that enable individuals to deal effectively with the demands and challenges of everyday life» (WHO, 2003, s. 3).

Livsmestring kan bidra til å fremme positiv sosial og psykisk helse, med mål om å styrke elevenes emosjonelle intelligens og utvikle deres evne til kritisk tenkning, problemløsnings- og beslutningsevner (Prajapati et al., 2016). Landsrådet for Norges barne- og ungdomsorganisasjoner (2017) legger vekt på at det er vel så viktig å lære elever å håndtere livet her og nå, som å utvikle evner til å mestre livet i fremtiden (s. 9). WHO slår fast at

skolen er en av de viktigste arenaene for utvikling av «life skills» og livsmestring (Sletten & Bakken, 2016; Psykologforeningen, 2015; Folkehelseinstituttet, 2015).

Begrepet «well-being» er også brukt for å beskrive lignende dimensjoner av det nevnte livsmestringsbegrepet (Cahill, 2015; Dogde et al., 2012; Wexler & Eglinton, 2015). Sammen med «life skills» blir begrepet nevnt i fagfornyelsens dokumenter, og omtales først i Ludvigsenutvalgets delrapport fra 2014 (NOU 2014:7). «Life skills» blir presentert i en grafisk fremstilling av kompetanser for det 21. århundre (NOU 2014:7, s. 119), mens «well-being» nevnes i rapportens omtale av hvordan andre land drar nytte av tverrfaglig arbeid i eksempelvis den skotske læreplanen, hvor «well-being» er et fagovergrep tema (NOU 2014:7, s. 65).

I Helsedirektoratets rapport «Well-being på norsk» presenteres det en inngående analyse av begrepet «well-being». Rapporten konkluderer med at *velferd* – som i «å fare vel i livet» – vil være den mest dekkende norske oversettelsen (Helsedirektoratet, 2015a, s. 12). Likevel understreker rapporten at ordet ikke er entydig, og at man på norsk må være bevisst den konteksten begrepet brukes i. I en annen rapport belyser Helsedirektoratet hvordan «well-being» kan forstås i skolesammenheng, hvor de konkluderer med at *trivsel* kan være et dekkende norsk begrep (Helsedirektoratet, 2015b, s. 9).

I norsk sammenheng ble temaet «livsmestring» først innført med LK20. Utgangspunktet for introduksjonen av de tverrfaglige temaene er nye samfunnsutfordringer i en verden i rask endring, teknologisk, sosialt og politisk (Tjomsland et al., 2021, s. 21). Stoltenberg II-regjeringen oppnevnte Ludvigsenutvalget til å vurdere i hvilken grad skolens innhold dekket de kompetansene elevene ville trenge i et fremtidig samfunns- og arbeidsliv (NOU 2015:8, s. 14). I 2015 la Ludvigsenutvalget frem sluttrapporten «Fremtidens skole: fornyelse av fag og kompetanse» (NOU 2015:8), som bygget på utvalgets delutredning «Elevenes læring i fremtidens skole: et kunnskapsgrunnlag» (NOU 2014:7). Rapporten foreslo *folkehelse og livsmestring* som et flerfaglig tema, som skulle trekkes inn i alle skolefag der det kunne være relevant. I lys av den økte individualiseringen av samfunnet og den store tilgangen på informasjon, samt økende helseutfordringer blant barn og unge, vurderte utvalget kompetanser knyttet til å gjøre ansvarlige valg i eget liv som relevante (NOU 2015:8, s. 50–52).

I 2016 la Kunnskapsdepartementet frem stortingsmeldingen «Fag – Fordypning – Forståelse. – En fornyelse av Kunnskapsløftet» (Meld. St. 28 (2015-2016)) som bygget på de to nevnte NOUene om «Fremtidens skole», som Ludvigsenutvalget ferdigstilte i 2014 og 2015. Kunnskapsdepartementet oppfordret til å tydeliggjøre noen prioriterte temaer i læreplanverket, som kunne vektlegges i flere fag. Videre står det at arbeidet med de tverrfaglige temaene «skal bidra til elevenes læring i hvert enkelt fag og samtidig gi en helhetlig forståelse av temaene», samt at temaene «må være knyttet til samfunnsutfordringer som er aktuelle over tid, være overordnede og reflektere innholdet i formålsparagrafen» (Meld. St. 28. (2015-2016), s. 7).

Livsmestring beskrives nærmere i stortingsmeldingen. Det står at «livsmestring har et individuelt perspektiv, og et samfunnsmessig og sosialt perspektiv». Samtidig løftes flere aspekter ved temaet frem, blant annet at «sosialt fellesskap og støtte er viktig for den enkeltes trivsel, livsglede, mestring og følelse av egenverd» (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 39). Videre presiserer stortingsmeldingen at «det er nedfelt i formålsparagrafen at elevene skal utvikle kunnskap, ferdigheter og holdninger for å kunne mestre livene sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet». Selv om livsmestring er nyinnført med LK20, er temaet altså forankret i formålsparagrafen, som gir uttrykk for skolens verdigrunnlag (Danielsen, 2021, s. 13). Opplæringsloven sier at «elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar til å kunne meistre liva sine» (Opplæringslova, 1998, §1–1). Dette er en del av skolens samfunnsoppdrag som både er knyttet til danning og utdanning, og som er gjensidig avhengig av hverandre i norsk skole (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9). Dermed er det nødvendig å se livsmestring i sammenheng med skolens dannelsesoppdrag, i tillegg til det som fremkommer av LK20 for øvrig.

2.1.2 Livsmestring i LK20

Folkehelse og livsmestring introduseres som et tverrfaglig tema i LK20s overordnede del (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12). Temaet er også plassert som relevant i alle de ti allmenne fagene, hvor det spesifiseres hva hvert enkelt fag skal bidra med inn til temaet. Når det gjelder beskrivelsen av temaet i sin helhet i overordnet del, står det at:

Folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i skolen skal gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og som gir muligheter til å ta ansvarlige

livsvalg. I barne- og ungdomsårene er utvikling av et positivt selvbilde og en trygg identitet særlig avgjørende.

Et samfunn som legger til rette for gode helsevalg hos den enkelte, har stor betydning for folkehelsen. Livsmestring dreier seg om å kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv. Temaet skal bidra til at elevene lærer å håndtere medgang og motgang, og personlige og praktiske utfordringer på en best mulig måte.

Aktuelle områder innenfor temaet er fysisk og psykisk helse, levevaner, seksualitet og kjønn, rusmidler, mediebruk, og forbruk og personlig økonomi. 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. 13).

Av denne beskrivelsen kan man skimte at livsmestring blir knyttet til et individuelt og psykisk aspekt av det tverrfaglige temaet i sin helhet. Samtidig blir skolen en arena som tar kollektivt ansvar for elevenes livsmestring. Ser vi på læreplanen i norsk, har den ingen henvisninger til livsmestring i de innledende avsnittene om fagets relevans og kjerneelementer. Likevel er norsk ett av fagene som skal bidra med kunnskap til temaet. Læreplanen i norsk omtaler det tverrfaglige temaet på denne måten:

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. Lesing av skjønnlitteratur og sakprosa kan både bekrefte og utfordre elevenes selvbilde og dermed bidra til deres identitetsutvikling og livsmestring (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 3).

Det tverrfaglige temaet er særlig relevant gjennom to aspekter ved norskfaget. Det første aspektet gjelder utviklingen av elevenes evne til å uttrykke seg skriftlig og muntlig. Norskfaget skal bidra til at den enkelte skal bli i stand til å uttrykke egne følelser og erfaringer i sosiale sammenhenger. Det andre aspektet løfter frem det meningsskapende tekstarbeidet, hvor elevene skal utforske innholdet i tekster for bedre å forstå seg selv og andre. Lesing av

både skjønnlitteratur og sakprosa kan bidra til identitetsutvikling, og det kan gi innsyn i andres livssituasjon og utfordringer (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 43).

De sentrale temaene som er knyttet til livsmestring i den overordnede delen av læreplanen, som evnen til å forstå og håndtere følelser, evne til empati og følelsen av tilhørighet, er temaer som gjenspeiles i beskrivelsen av livsmestring i norskfaget. I tillegg er dette temaer som er en del av et allerede etablert norskfag. Lauritzen (2019) sier at arbeidet med livsmestring likevel kan tydeliggjøre ansvaret og mandatet til norsklærerne, samtidig som det også innebærer en utvidet forståelse av norskfagets dannelsesansvar (s. 185–186).

2.1.3 Teoretiske perspektiver på livsmestring

I dette delkapitlet legges det frem flere teoretiske perspektiver på livsmestring i norsk sammenheng. I tillegg presenteres Albert Banduras sosialkognitive teori om mestring. Etter innføringen av det tverrfaglige temaet kan tilfanget av litteratur om *folkehelse og livsmestring* illustrere omfanget av ulike perspektiver og tolkninger av temaet (Hidle & Skarpenes, 2021, s. 40). Et gjennomgående trekk ved den norske litteraturen som er skrevet, er at den i hovedsak tar utgangspunkt i begrepet livsmestring mer enn i *folkehelse og livsmestring*. Litteraturen handler i liten grad om innholdet i fagenes bidrag til det tverrfaglige temaet. Bøkene dreier seg mest om livsmestring som psykisk helse og innføring av verktøy for selvregulering og kommunikasjon, klasseledelse og relasjonsarbeid (Hidle & Skarpenes, 2021, s. 40).

I boken *Livsmestring i skolen: Et relasjonelt perspektiv* er Anne Sælebakke (2018) særlig opptatt av livsmestring i et relasjonelt perspektiv med utgangspunkt i lærer-elev-relasjonen. Hun understreker at livsmestring og gode relasjoner henger nøye sammen med god helse. Hun støtter seg til Jan Spurkeland og Marit Onshuus Lysebo (2021) som understreker i boken *Relasjonskompetanse og livsmestring i skolen* at relasjonskompetanse kan betraktes som grunnlag for livsmestring. Både de sistnevnte og Sælebakke mener at elevene utvikler livsmestringskompetanse i samspill med læreren. I tillegg skriver Spurkeland og Onshuus Lysebo (2021) at skolens viktigste oppgave er å sette barn og unge i stand til å håndtere sine egne liv og oppleve livsmestring. De henviser til NOU 2015:8 som sier at «skolen skal støtte elevenes identitetsutvikling, legge til rette for gode mellommenneskelige relasjoner og arbeide systematisk med det sosiale miljøet på skolen». I likhet med dette poengterer Sælebakke (2018) at livsmestring innebærer evnen til å være i kontakt med seg selv og med andre, evnen

til å utvikle empati og samhørighet, samt evnen til å samarbeide og å bidra til fellesskapet (s. 27–28).

Mens Sælebakke (2018) er opptatt av det relasjonelle perspektivet, er Anne Grete Danielsen (2021) i boken *Lærernes arbeid med livsmestring* i tillegg opptatt av dannelsesperspektivet ved temaet. Hun fremhever at livsmestring ikke er et nytt anliggende i skolen, men at det implisitt alltid har vært en del av skolens oppdrag gjennom dannelsenaspektet og skolens formålsparagraf. Derfor sier hun at lærerne ikke står på bar bakke når det gjelder livsmestring, men kan trekke på lange faglig-pedagogiske tradisjoner.

Marit Uthus (2020) er i boken *Perspektiver på livsmestring i skolen* særlig opptatt av å knytte temaet til psykisk helse. Uthus undersøker hvordan sårbare elever og psykiske plager hos barn og unge er knyttet til prestasjonspresset i skolen. Hun fremhever at det moderne samfunnet setter høye krav til at individet skal lykkes med utdanning, siden det anses som en verdifull kapital i egen fremtid og frihet. Hun mener det er nødvendig å sikre en skole som er læringsorientert, med søkelys på sårbare elever og med vekt på gode lærer-elev-relasjoner for å forebygge psykiske helseplager.

I likhet med Uthus (2020) ser Lauritzen (2021) livsmestring som en del av psykisk helse, og referer til styringsdokumentene som poengterer den samme sammenhengen (NOU 2015:8). Hun skriver at det er viktig for elevene å lære om aspekter knyttet til psykisk helse, og at det finnes et tydelig behov og et krav om å innføre temaet i skolen. Samtidig viser hun til at livsmestring knyttes til noe individuelt og psykisk. Dette retter psykolog Ole Jacob Madsen (2020) kritikk mot. Han er skeptisk til at temaet i for stor grad er individorientert og dermed legger ansvaret for livsmestringen på den enkelte elev, ikke på de mestringsbetingelsene som elevene er omgitt av (Madsen, 2020; Koritzinsky, 2021, s. 196). Han frykter at temaets plass i skolen kan bidra til å etablere «[...] en årsakssammenheng mellom økte psykiske helseplager og manglende mestring» (Halvorsen, 2020).

Livsmestring er et begrep som springer ut fra et langt mer kjent og innarbeidet begrep, både i dagligtalen og på flere fagfelt, nemlig *mestring*. Begrepet er først og fremst kjent fra det psykologiske fagfeltet. I Helsedirektoratets rapport *Stress og mestring* (2017, s. 6) skriver Samdal et al. at mestring fra et psykologisk perspektiv er kjent som «vellykket, men krevende

håndtering av stressopplevelser». Videre henviser rapporten til Egon Vifladt og Liv Hopen sin mer proaktive definisjon av begrepet:

Mestring dreier seg i stor grad om opplevelse av å ha krefter til å møte utfordringer og følelse av å ha kontroll over eget liv. Aktiv og god mestring hjelper deg til å tilpasse deg den nye virkeligheten, og setter deg i stand til å se forskjellen på det du må leve med, og det du selv kan være med på å endre (Vifladt & Hopen, 2004, s. 61).

Mestringsrelaterte begreper blir også anvendt i pedagogiske sammenhenger. Blant annet knytter Banduras sosial-kognitive teori an til mestring i skolesammenheng. Et sentralt begrep hos Bandura er *self-efficacy* (norsk: mestringsforventning/mestringstro), som vil si personens tro på egne mestringsevner (Danielsen & Tjomsland, 2013, s. 450; Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 50). Bandura beskriver fenomenet slik: «Beliefs in one's capabilities to organize and execute the courses of action required to produce given attainments» (1997, s. 3).

Mestringsforventning er i stor grad knyttet til bestemte utfordringer eller oppgaver vi står overfor, og handler om vår tro på om vi kan eller ikke kan mestre dem (Bandura, 1997). Dette påvirker hvordan vi føler, tenker, motiverer oss selv, tar valg og handler (Uthus, 2017, s. 29).

Videre slår Bandura fast at mestringsforventning er den mest sentrale betingelsen for at en person skal kunne fungere adekvat som agent i eget liv (engelsk: *human agency*) og kunne ta styring over egne livsprosesser (Skaalvik & Skaalvik, 2020, s. 25; Bandura, 1997). I sosial-kognitiv teori er det et sentralt premiss at mennesket verken styres eller kontrolleres automatisk av miljøet og ytre stimuli, men heller ikke av indre drivkrefter. Mennesket blir påvirket av miljøet og påvirker det selv (Skaalvik & Skaalvik, 2020, s. 24), og har kapasitet til å sette seg mål og å handle målrettet. Dermed har mennesket innflytelse på eget liv, og er i stand til å forme sin egen fremtid (Bandura, 1997, s. 1–3; Bandura, 2006, s. 164).

Sett i lys av at livsmestring handler om å utvikle kompetanser som skal gjøre elevene i stand til å ta ansvarlige valg i livet, samt å være agenter i eget liv, er det viktig at skolen støtter elevenes utvikling av mestringsforventning (Uthus, 2017, s. 29). Dette vil skape trygghet og slik sett påvirke hvordan ulike situasjoner og utfordringer oppfattes av eleven. Følgelig vil mestringsforventning gi kraft og mot til å ta egne valg (Skaalvik & Skaalvik, 2020b, s. 96). Livsmestring kan på denne måten diskuteres og analyseres ved bruk av Banduras sosial-kognitive teori (Klomsten, 2017, s. 263; Skaalvik & Skaalvik, 2020b, s. 97, LNU, 2017).

2.2 Norskfaget

Dette underkapitlet vil gå nærmere inn på norskfaget. Dette vil være relevant for å svare på studiens problemstilling i og med at jeg undersøker livsmestringens plass i norskfaget.

I LK20 blir norskfaget fremstilt som et komplekst fag med mange dimensjoner som skal fylle mange funksjoner i skolen. Under fagets relevans og sentrale verdier står det at «norsk er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, danning og identitetsutvikling». I tillegg utdyper læreplanen at:

Faget skal gi elevene tilgang til kulturens tekster, sjangre og språklige mangfold og skal bidra til at de utvikler språk for å tenke, kommunisere og lære. Faget norsk skal ruste elevene til å delta i demokratiske prosesser og skal forberede dem på et arbeidsliv som stiller krav om variert kompetanse i lesing, skriving og muntlig kommunikasjon (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2).

Norsk som kulturfag handler om at elevene skal få innsikt i «... den rike og mangfoldige språk- og kulturarven i Norge» og «gjennom arbeid med faget norsk skal elevene bli trygge språkbrukere og bevisste på sin egen språklige og kulturelle identitet innenfor et inkluderende fellesskap der flerspråklighet blir verdsatt som en ressurs» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). I tillegg står det under kjerneelementet *Språklig mangfold* at elevene skal ha «[...] innsikt i sammenhengen mellom språk, kultur og identitet og kunne forstå egen og andres språklige situasjon i Norge» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). Her rettes søkelyset både mot individet og fellesskapet, som kan relateres til arbeid med livsmestringstematikk. Lars August Fodstad (2019) skriver at «elevene i kulturfaget norsk både skal skape kulturuttrykk, få innsikt i kulturarv, delta i kulturaktivisering og utvikle sin kulturfaglige kompetanse» (s. 67–68). Siden norskfaget er et språkfag, handler kulturfaget om språklig kreativitet og deltakelse, tilegnelse av kunnskap om språklig kulturarv og utvikling av tekstfaglig og litterær kompetanse (Fodstad, 2019, s. 68).

Å lære elevene å kommunisere både muntlig og skriftlig med andre har vært en viktig oppgave for norskfaget så lenge det har eksistert (Smidt, 2018, s. 105). I LK20 er norsk som kommunikasjonsfag knyttet til de grunnleggende ferdighetene – lesing, skriving og muntlige ferdigheter. Samtidig reflekteres kommunikasjonsperspektivet i norsklæreplanens beskrivelse

av *folkehelse og livsmestring* som innledes med at temaet handler om å «utvikle elevenes evne til å uttrykke seg skriftlig og muntlig» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). En forutsetning for kommunikasjon er *kultur* for kommunikasjon, der det man sier og skriver får mening fordi det tas på alvor, lyttes til og diskuteres (Smidt, 2018, s. 105). Elevene skal lære hva god kommunikasjon innebærer, og lære seg å se nytteverdien av dette. Norsk som kommunikasjonsfag kan også knyttes til norsk som redskapsfag (Hamre, 2017), noe som innebærer at norskfaget skal gi elevene kunnskaper og ferdigheter de trenger for å kunne delta i utdanning, arbeids- og samfunnsliv (s. 8). Hovedsakelig handler dette om å utvikle elevenes kompetanse i å skape og tilegne seg ulike typer skriftlige, muntlige og sammensatte tekster (Bakken, 2020, s. 252).

Laila Aase (2005a) diskuterer om norskfaget er skolens fremste dannelsesfag. For at norskfaget skal være dannende, mener Aase at både lærestoff og arbeidsmåter er av betydning, men at dannelsesprosessen er avhengig av et *møte* mellom fagstoffet og eleven på en slik måte at eleven bli berørt, og gjerne utfordret (Aase, 2005a, s. 69). Dannelsesaspektet av norskfaget er sammensatt og består ifølge Pål Hamre (2017) av en kulturell, samfunnsmessig og historisk komponent. Aase (2005a) forklarer at dannelse dreier seg om en sosialiseringssprosess – som inkluderer både tenkemåter handlingspotensial og kunnskaper – som gjør at elevene forstår, behersker og kan delta i oppvurderte kulturformer. Aase (2005a, s. 37) understreker at dannelse er for viktig til å defineres kun ut fra hjemmemiljø og kulturell kapital som man tilfeldigvis har tilgang til. Samtidig som 2000-tallets reformer har styrket nyttevidenskapen ved faget gjennom å vektlegge grunnleggende ferdigheter på tvers av fag, er det stadig dannelse som er tydeligst i beskrivelsen av de overordnede formålene med norskfaget i LK20 (Blikstad-Balas & Gabrielsen, 2020, s. 87). Flere teoretikere, deriblant Lauritzen (2019), knytter livsmestring til norskfagets dannelsesperspektiv (s. 186–187).

Sylvi Penne (2001) skriver i boken *Norsk som identitetsfag* at læreplanen fra 1997 erstattet målsettinger om dannelse med målsettinger knyttet til identitet (s. 78). Norsk som identitetsfag dukket først opp med Mønsterplanen av 1987, da som et mål om at litteraturarbeidet skulle styrke elevenes opplevelse av å være en del av et større kulturelt fellesskap (Smidt, 2018, s. 126). Dette viser at begrepene dannelse og identitet henger nøye sammen og glir over i hverandre. Ifølge Jon Smidt (2018) skjer identitetsutvikling i samspill med andre, for eksempel på norskfagets scene, og kan kobles til spørsmål som: Hvor er jeg? Hvem vil jeg fremstå som? (s. 126). Utdanningsdirektoratet (2021) skriver at «norsk er et dannelses- og

identitetsfag som skal gi eleven redskaper til å ytre seg i et demokratisk samfunn [...]» (s. 39). Faget skal gi tro på egen identitet og evne til å se andres perspektiv. Videre er norskfaget viktig for identitetsutvikling. Læreplanen slår fast at elevene skal bli «trygge språkbrukere og bevisste sin egen språklige og kulturelle identitet innenfor et inkluderende fellesskap der flerspråklighet blir verdsatt som ressurs» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). I beskrivelsen av livsmestring i norskfaget er ordet *identitetsutvikling* nevnt i tillegg til livsmestringsbegrepet, hvor det står at elevene gjennom lesing skal utvikle sin identitet (Kunnskapsdepartementet, 2019).

2.3 Norskfagets litteraturundervisning

Dette underkapitlet går nærmere inn på litteraturundervisningen i norskfaget med søkelys på formål og potensial samt tekstvalg og arbeidsmåter. Siden denne masteroppgaven undersøker lærernes arbeid med livsmestring i litteraturundervisningen, er det relevant å trekke inn teoretiske aspekter på litteraturundervisning generelt. Teorien tar hovedsakelig for seg skjønnlitteratur, men i det videre vil jeg i begrepet litteratur inkludere både skjønnlitteratur og sakprosa. Med Kunnskapsløftet 2006 ble sakprosa og skjønnlitteratur sidestilt, og i norskfagets fornyede læreplaner fra 2020 er denne sidestillingen beholdt (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 109). Johan Tønnesson og Marte Blikstad-Balas (2019, s. 2; 2020, s. 16) taler for at det ikke er nødvendig å skille mellom sakprosa og skjønnlitteratur, eksempelvis i potensialet for utviklingen av empati.

2.3.1 Litteraturundervisningens formål og potensial

Man kan si at litteraturundervisningen tjener flere formål i norskfaget (Fodstad & Gagnat, 2013, s. 7). I læreplanen fremkommer det blant annet av kjerneelementet *Tekst i kontekst* at «elevene skal lese for å oppleve, bli engasjert, undre seg, lære og få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 2). Formålet med litteraturundervisningen knyttes også ofte til at elevene skal ha gode leseopplevelser og at elevene skal bruke tekstene i egen skriving (Fodstad & Gagnat, 2013). Blikstad-Balas og Astrid Roe (2020) poengterer at elevene ofte blir sett på som forfattere, og ikke som lesere, ved at tekstene ofte bare blir brukt som springbrett for elevenes egen skriving (s. 102). Det er særlig etter innføringen av Kunnskapsløftet i 2006 at innrammingen av litteratur har endret seg i norskfaget. Denne planen ga færre retningslinjer når det gjaldt hva elevene skulle lese,

og det ble lagt mer uttalt vekt på ferdigheter og utøvelse i faglighet (Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020, s. 86). Dette har vært en internasjonal tendens og har ført til at flere forskere på tvers av land har uttrykt bekymring for litteraturens rolle i skolen, ved at en sterk vektlegging av leseferdigheter og generell, overførbar tekstkompetanse kan utfordre litteraturens egenverdi som kilde til estetiske og litterære opplevelser (Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020, s. 86).

Når det gjelder litteraturens potensial, fremhever en rekke litteraturvitere at å lese skjønnlitteratur er identitetsutviklende og en øvelse i empati (Penne, 2001, s. 140; Rosenblatt, 1995, s. 36). Nussbaum (2016) beskriver hvordan vi gjennom å lese skjønnlitteratur danner forestillinger som kan være et vindu inn til andres liv og erfaringer. Dette omtaler Nussbaum (2016) som *den narrative forestillingsevne*, som handler om å kunne innta roller i fiktive karakterers liv, se verden gjennom deres perspektiv, samt å utvikle forståelse av og innsikt i karakterenes opplevelser. Gjennom litteraturen får leseren et unikt innblikk i andres opplevelser og perspektiver, som gir leseren mulighet til å erfare andres perspektiver på nært hold og identifisere seg med disse gjennom empatisk lesing (Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020, s. 88).

Nussbaum (2016) argumenterer for at skolen bør utvikle elevenes evne til å se verden fra andre menneskers perspektiv. Skjønnlitteraturen kan ifølge Nussbaum (2016) brukes for å utvikle elevenes demokratiske holdninger, medfølelse og empati. For at dette skal være vellykket, argumenterer Nussbaum (2016, s. 10) for at litteraturundervisningen bør påvirke og forstyrre elevenes verdensoppfatning, for at elevene skal kunne utvikle seg til å bli «skjønnsomme lesere» i møte med litteraturen. Denne posisjonen innebærer å kunne ta med egne erfaringer i lesingen, samtidig som man holder en kritisk avstand. Penne (2001) sier også at litteraturen gir rom for utvikling hos leseren der den yter motstand. I kraft av sin kompleksitet kan litteraturen medvirke til empatisk tenkning hos leseren, slik at leserens tolkning av teksten ikke fører til endimensjonalitet og «svart-hvitt»-tenkning (s. 35).

Andersen (2016) støtter Nussbaums argumenter fra et litteraturvitenskapelig ståsted i boken *Fortelling og følelse*. Han mener at leseren kan få innblikk i komplekse følelser gjennom fiktive personer, og at litteraturen kan brukes for å lære elevene å se verden fra ulike synsvinkler. I likhet med Nussbaum mener han det er helt nødvendig å kunne sette seg inn i andres livsverden for å være et godt medmenneske og en demokratisk medborger (Andersen,

2011, s. 19). Andersen beskriver fantasi- og innlevelsesevnen som en av de viktigste grunnleggende ferdighetene for fremtiden, og som en viktig del av norskfaget.

Innholdsmessig er litteraturen en kilde til kulturelt anerkjente erfaringer. Når vi forholder oss til de personene og det samfunnet vi møter i tekstene vi leser, får vi innblikk i måter å erfare verden på, som vi igjen kan bruke til å speile og supplere den erfaringen vi tilegner oss i det virkelige liv. Litteratur gir en utvidelse av sympati og innlevelse som virkeligheten ikke kan gi oss i like stor grad (Nussbaum, 2016, s. 56). Slik sett er litteraturens politiske potensial at den kan føre oss inn i et annet menneskes liv, samtidig som vi fortsetter å være oss selv. Slik kan leseren avdekke likheter og omfattende forskjeller mellom seg selv og den litterære skikkelsens liv og tanker, og gjøre dem forståelige, eller i det minste lettere å forstå og begripe (Nussbaum, 2016, s. 56). Gjennom litterære stedfortredere som opplever vanskelige situasjoner, valg og dilemmaer, kan leseren modnes til ulike sider av livet, uten å risikere mer enn sitt eget emosjonelle engasjement (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 235–236). Disse erfaringene er med på å forme elevenes oppfatninger av andre mennesker og av livet i vid forstand (Skarðhamar, 2005, s. 183-184). Forutsetningen for en slik forståelse av litteraturens dannelsesverdi er imidlertid at elevene må lese seg inn i tekstene og forholde seg til dem med en form for alvor, slik at de blir i stand til å *oppleve* litteraturen (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 236).

Litteraturundervisningen i norskfaget har tradisjonelt blitt betraktet som et ledd i skolens dannelsesoppdrag (Skarðhamar, 2005). Danningen har omfattet blant annet identitetsutvikling, kulturbevissthet og kultursosialisering, refleksjonsferdigheter, medmenneskelighet og nestekjærlighet (Skarðhamar, 2005, s. 171). I dannelsesarbeidet har fagplaner i lang tid fremstilt litteraturundervisningen som umåtelig viktig, og med stor påvirkning på individet og samfunnet ellers. I tillegg til at litteratur beforder danning, har det i fagplantradisjonen også blitt lagt stor vekt på at den gir opplevelser og kunnskap, er identitetsdannende, skaper nasjonalt samhold og øver opp den estetiske og etiske dømmekraften (Aase, 2005b, s. 99).

Danningseffekten av norskfagets litteraturundervisning er ikke nødvendigvis målbar eller en ferdighet som er ment for å måles heller. Derimot kan man si at det handler om at elevene lærer noe som det forventes at de kan i fremtiden, som de kan bruke i sin egen selvutviklingsprosess, og som gjør dem i stand til å være en demokratisk medborger (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 30). Slik sett ser vi at litteraturen gir muligheter til å reflektere over

egen tilstedeværelse, si oss noe om oss selv og utvide forståelseshorisonten (Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020, s. 87).

Litteraturundervisningen har altså rommet flere av de sentrale aspektene som finnes i dagens norskfag. LK20 holder fast ved skolen som danningsarena og mener at danningsprosessen skal ha «[...] enkeltmenneskets frihet, selvstendighet, ansvarlighet og medmenneskelighet som mål» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10). Elevene skal lære å forstå seg selv og å ta gode livsvalg, slik at de opplever personlig utvikling. Samtidig skal de etablere et grunnlag for å forstå verden rundt seg og bli aktive deltakere i samfunnet. Under fagets relevans og sentrale verdier i læreplanen i norsk står det at «Lesing av skjønnlitteratur og sakprosa skal gi elevene mulighet til å reflektere over sentrale verdier og moralske spørsmål og bidra til at de får respekt for menneskeverdet og naturen» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Med andre ord skal litteraturundervisningen hjelpe elevene med personlig vekst og å forstå hvem de er, og de sammenhengene de inngår i, for å forberede dem på voksenlivet (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 30).

2.3.2 Tekstvalg og arbeidsmåter i litteraturundervisningen

Dette delkapitlet tar for seg litteraturundervisningens tekstvalg og arbeidsmåter, som også lærerne vil si noe om i analysen. For det første mener Atle Skaftun og Per Arne Michelsen (2017) at helhetsforståelsen er en kjerneverdi i litteraturundervisningen (s. 72). Derfor argumenterer de for å bruke lyriske tekster i undervisningen, fordi de som oftest er korte og dermed kan leses i sin helhet. Penne (2012b) skriver om det samme, og hevder at bruken av utdrag ikke er hensiktsmessig i litteraturundervisningen. Hun mener at utdrag gir få muligheter for en aktiv stimulering hos leseren, og at leseren går glipp av de større sammenhengene og dybden i teksten (s. 166). Dermed vil det være hensiktsmessig å bruke kortere tekster i litteraturundervisningen, slik at elevene får tilgang til litterære opplevelser, fremfor å jobbe avkoblet fra en helhet (Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020, s. 90).

En annen måte å gjøre tekstene relevante for elevene på, er å jobbe tematisk med tekstene. I boken *Temainnganger til norskfaget* (2020) argumenterer Vibeke Sæther og Anita Melvold for at tematiske innganger til tekster er en velfungerende strategi for å aktivere førforståelsen til elevene. Temaene kan åpne teksten for elevene, ved at elevene føler at den er mer relevant for dem (s. 17). Tematisk organisert norskundervisning skaper et utgangspunkt for arbeid med

faget som elevene opplever som interessant (Sæther & Melvold, 2020, s. 28). Det er vanlig å knytte temaarbeid til en leserorientert tekstteori. Her legges det vekt på den individuelle leserens erfaringer i møte med teksten. Kari Anne Rødnes (2014) kaller dette for en *erfaringsbasert tilnærming*. Her står elevenes erfaringer og selve leseopplevelsen i sentrum. En lærer som benytter seg av en erfaringsbasert tilnærming, vil trekke frem spørsmål om hvordan elevene opplever teksten, om de liker den, om de har lignende erfaringer, og så videre (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 98). Hallvard Kjelen (2015) hevder at den nordiske skolen i for stor grad tar i bruk erfaringsbaserte tilnærminger (s. 15). Penne (2012a) støtter opp under dette og mener at norsk ofte blir omtalt som et kosefag, uten en faglig dimensjon (s. 248).

På den andre enden av skalaen finnes det Rødnes kaller en *analytisk tilnærming* til tekst. Her vektlegges arbeidet med teksten, eksempelvis gjennom å belyse dens virkemidler og hvordan disse får frem tekstens innhold, eller tekstens tilhørighet i en bestemt litterær periode (Rødnes, 2014). Ifølge Blikstad-Balas og Roe (2020) er det den analytiske inngangen som dominerer i norske klasserom, hvor særlig sjangerlære og litterære virkemidler vektlegges i litteraturundervisningen. Rødnes (2014) understreker at en analytisk tilnærming til tekst bør handle om å forankre tolkningene i selve teksten, ved å utvikle et språk for å snakke *om* teksten (s. 7–8).

For at litteraturundervisningen skal være vellykket, er det avgjørende at elevene får mulighet til å delta i meningsfulle undervisningsaktiviteter og diskusjoner knyttet til litteraturen (Aase, 2005b, s.106; Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020, s. 88). Gabrielsen og Blikstad-Balas (2020) mener at norskfaget har et viktig mandat i å legge til rette for litteraturundervisning som gir elevene «rom for etisk og kritisk refleksjon og diskusjon omkring litteraturen de leser og temaene de møter, og hvor elevene får mulighet til å utvikle egne forståelser og tolkninger på bakgrunn av den kunnskapen og de erfaringene de har med seg» (s. 96). Dette kan ses i relasjon til litteraturprofessor Keens forskning (2007), hvor hun undersøker om lesing av romaner kan utvikle evnen til empati, og om det kan føre til at man tar altruistiske valg i virkeligheten, som hun kaller å ta «prosocial action(s)». Samtidig sier Keen (2007) at «det å lese romaner krever definitivt at man går inn i roller, men for at romaner skal kunne endre oppfatninger om andre mennesker eller inspirere til *prosocial change* kreves det mer enn lesing». Hun henviser til forskning som blant annet konkluderer med at utvikling av sosial og moralsk forståelse krever diskusjon (Keen, 2007, s. 146).

Samtaler om og tolkning av tekst kan kalles *tekstsamtaler*. Betydningen jeg legger i begrepet, samsvarer med Aases definisjon av den litterære samtalen: «det vil seie klassesamtalar som uttrykkjer leseerfaringar, og som har som føremål å undersøkje litterære tekstar med utgangspunkt i desse erfaringane» (Aase, 2005b, s. 106). Skolens litteraturbegrep favner både sakprosa og skjønnlitteratur, men jeg bruker tekstsamtalebegrepet for å fremheve at samtalene i like stor grad kan omhandle sakprosa som skjønnlitteratur. Dessuten bruker Eva Maagerø (2009) dette begrepet i artikkelen «Sakprosa i skolen», hvor hun argumenterer for at sakprosaetekster og skjønnlitterære tekster kan arbeides med på liknende måter i norskfaget.

I fagdidaktikken er tekstsamtaler en godt etablert praksis, samtidig som helklassesamtalene er en mye brukt undervisningsform i norske klasserom (Blikstad-Balas & Roe, 2020). Forskning på helklassesamtalen viser at det ligger mye læringspotensial i utforskende samtaler om litteratur (Bereiter & Scardamalia, 1987; Gabrielsen et al., 2019). I et livsmestringsperspektiv er tekstsamtaler en arena hvor elevene kan erfare at tekster som byr på motstand gir mening, og at tekster som i utgangspunktet er utilgjengelige for enkelteleven, kan bli meningsfulle sammen med andre (Skaftun, 2020, s. 244).

«Litteraturarbeidet i skolen er et sted – kanskje det aller beste stedet – til å øve opp evnen til å forstå og justere det vi trodde vi visste», sier Skaftun og Michelsen (2017, s. 237). Ifølge dem må god litteraturundervisning invitere elevene inn i et fellesskap der de får modeller å forholde seg til og får anledning til å øve seg på krevende tolkningsoppgaver sammen med andre og alene (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 237). På denne måten får elevene satt lesingen inn i et tolkningsfellesskap. Klasserommet blir en arena hvor ulik tolkning og forståelse kan møtes. Dette kan ses i relasjon til sosiokulturell læringsteori, hvor hovedtanken er at læring skjer i interaksjon og kommunikasjon med andre i språklig samhandling (Aase, 2005b, s. 107).

Den gode tekstsamtalen omkring åpne spørsmål og autentisk interesse for hva elevene sier, er veien inn i faglig dybde (Smidt, 2004). Det forutsetter likevel at læreren legger til rette for at elevene har noe substansielt å snakke om, og at læreren bidrar til å løfte og videreføre elevenes refleksjoner om fagstoffet (Skaftun et al., 2015, s. 57). Derfor bør en lærer legge til rette for kritisk utveksling av personlige refleksjoner, hvor elevene får ta utgangspunkt i sine

egne litterære erfaringer. Da blir det mulig å oppleve litteraturen som levende, utviklende estetikk (Rosenblatt, 1995, s. 271–273).

En lærer kan tilrettelegge tolkningsfellesskapet i tekstsamtalene på flere måter. Eksempelvis har Langer (2011) utarbeidet en teori om hvordan vi danner forestillingsverdener i møte med litterære tekster. Denne teorien sier noe om hvordan vi posisjonerer oss som litterære lesere gjennom fire ulike faser i byggingen av en slik forestillingsverden: (1) på vei inn i teksten, (2) gjennom tekstlesingen, (3) på vei ut av teksten og (4) ved å objektivere leseopplevelsen. Disse fasene kan brukes som et rammeverk for å utforme støttespørsmål som kan lede elevene gjennom de ulike fasene i tekstsamtalene. Fasene kommer ikke nødvendigvis etter hverandre i en bestemt rekkefølge. Det dreier seg snarere om *valgmuligheter* leseren har, eller strategier eleven kan ta i bruk. Mens de to første fasene for de fleste lesere kommer som en naturlig følge av selve lesingen og innlevelsen i tekstens handling, vil det i de fleste tilfeller være nødvendig at læreren veileder elevene gjennom de to siste fasene, mener Langer (2011, s. 17).

2.4 Tidligere forskning

2.4.1 Forskning på livsmestring

I det følgende gis en oversikt over studier knyttet til livsmestring i skolen. Siden begrepet og temaet er såpass nytt, finnes det naturligvis nokså få empiriske studier på feltet. I norskdidaktisk sammenheng er det utført tre særlig viktige studier. Til slutt nevner jeg noen masteroppgaver.

I norskdidaktisk sammenheng har Lauritzen (2021) skrevet en doktorgradsavhandling som består av tre artikler om skjønnlitteraturens bidrag til undervisningen om folkehelse og livsmestring i norskfaget på videregående skole. Den første artikkelen, som jeg allerede har referert til, handler om at innføringen av det tverrfaglige temaet viser en affektiv vending i norskfaget. I tillegg slår hun fast at litteraturundervisningen bør finne en balanse mellom en erfaringsbasert og analytisk tilnærming til skjønnlitteratur, men at det kan være utfordrende å finne denne. Læreren bør velge tekster ut fra sitt kjennskap til elevene (Lauritzen, 2021, s. 49). I den andre artikkelen legger Lauritzen frem en påstand om at empati kan gi positive implikasjoner for livsmestring, for eksempel ved at empatiske barn har bedre psykisk helse og utvikler sterkere relasjoner (Lauritzen, 2021, s. 51).

Lauritzens tredje artikkel er en empirisk studie som undersøker utfordringer og muligheter i undervisningen av folkehelse og livsmestring i norskfaget, med særlig vekt på livsmestring og skjønnlitteratur. Gjennom intervju med 13 norsklærere på videregående skole, fant Lauritzen, Antonsen og Nesby at livsmestringsbegrepet var vanskelig å forstå. Samtidig mente lærerne at livsmestring allerede var en del av norskfaget gjennom fagets dannelsingsaspekt. Samtidig pekte lærerne på at eksamensstyringen er en utfordring med tanke på implementeringen, fordi den begrenser lærernes handlingsrom. Imidlertid anerkjente lærerne potensialet skjønnlitteratur hadde i å belyse livsmestring, ved å hjelpe elevene med å finne balanse mellom nærhet og distanse til teksten. I tillegg viser analysen at «bruk av skjønnlitteratur åpner også for å undervise om utfordrende temaer uten å være for personlig» (Lauritzen et al., 2021, s. 12). Sammenfattet gir de tre artiklene et bilde av at norskfagets egen didaktikk og terminologi sammen med lærerens litterære kompetanse kan gi et betydningsfullt bidrag til formidlingen av det tverrfaglige temaet *folkehelse og livsmestring* (Lauritzen et al., 2021, s. 52).

Sett i sammenheng med Lauritzens avhandling retter Bugge-Næss Wettre (2021) i sin masteroppgave søkelyset mot norskfagets bidrag til *folkehelse og livsmestring* gjennom skjønnlitteratur. Han finner ut at skjønnlitteraturen kan være egnet for å belyse folkehelse og livsmestring, ved at elevene kan tre inn i rollen som skjønnsomme lesere, som innebærer at elevene kan snakke om vanskelige temaer gjennom fiktive personer og situasjoner med en kritisk distanse (Nussbaum, 2016).

I sin masteroppgave retter Christian Emil Narvesen (2019) søkelyset mot livsmestringsbegrepet ved å intervju fem ungdomsskolelærere om hva de legger i «livsmestring», og hvordan samfunnsfag kan bidra til det tverrfaglige temaet. Analysen viser at lærerne opplever livsmestring som et bredere begrep enn det som kommer frem i LK20 og i forskningslitteraturen, både med tanke på form og innhold. I tillegg vektlegger lærerne hvordan hver enkelt elev kan støttes for å utvikle helsefremmende faktorer, og Narvesen uttrykker bekymring for at elevene blir ansvarliggjort i for stor grad.

Oda Johanne Eriksdotter Nygaard (2021) undersøker i sin masteroppgave hvordan samfunnsfaglærere opplever at arbeid med livsmestring kan bidra til å fremme elevenes psykiske helse. Analysen viser at lærerne opplever livsmestring som et uklart begrep, og at lærerne har ulike meninger om hva som bidrar til livsmestring hos elevene. Lærerne ser også livsmestring fra et individorientert perspektiv, som er knyttet til at elevene må takle

strukturelle utfordringer i en prestasjons- og målorientert skole. Samtidig viser studien at lærerne opplever manglende rammevilkår for arbeidet med temaet, og at det kan få konsekvenser for arbeidet i klasserommet.

2.4.2 Forskning på litteraturredidaktikk

I sin forskningsgjennomgang viser Rødnes (2014) at elevenes egne erfaringer i undervisningen gjør det enklere for elevene å finne mening i tekstene, samtidig som det er nødvendig å åpne opp for analytiske tilnærminger til litteraturen for å fremme det faglige innholdet. Rødnes viser at kunnskap om tekst og språk blir viktig for å finne denne balansen: «Elevene må hjelpes til å bevege seg konstruktivt mellom liv og tekst [...]» (Rødnes, 2014, s. 9). Dette kan skje gjennom en undersøkelse av forholdet mellom fiksjon og elevenes virkelighet, samt mellom fagspråk og elevenes hverdagspråk (Kaspersen, 2004; Olin-Scheller, 2006).

I *Seks lesere på skolen* (1989) følger Smidt seks elevers lesinger av skjønnlitterære tekster gjennom tre år. Smidt fremhever viktigheten av elevenes opplevelse av *subjektiv relevans* ved tekstene, som innebærer at opplevelsen av teksten må føles viktig og angår en. Dette knytter Smidt til elevenes identitetsarbeid, og han viser hvordan elevenes personlige prosjekt styrer deres opplevelse av teksten og tekstarbeidet. Samtidig hevder Smith at bekreftelsen av det kjente og trygge ofte kan være en forutsetning for å leve seg inn i nye perspektiver, som innebærer at lesingen kan bidra til å utvikle elevenes konstruksjon av mening, selvforståelse og identitet (Smidt, 1989, s. 5).

Gabrielsen finner i sin undersøkelse «Virkemidler er det vi bruker for å oppnå sjangertrekkene: Skjønnlitteraturens rolle i 178 norsktimer på ungdomstrinnet» (2019) at de dominerende undervisningspraksisene knyttet til skjønnlitterære tekster var a) undervisning om bestemte sjangere, sjangerkjennetegn og litterære virkemidler, b) individuell stillelesing, c) skriftlige eller muntlige presentasjoner av bøker lest i stillelesing og d) litterære klassesamtaler (Gabrielsen, 2019, s. 31). På tvers av klasserommene dominerer arbeid med generelle sjangertrekk i møte med skjønnlitterære tekster. Gabrielsens bekymring er at vektleggingen av *litteraturen* er begrenset. I mange av timene hun observerte, kunne tekstene vært byttet ut med en hvilken som helst tekst. Slik sett blir litteraturen kun brukt som et middel til å oppnå andre læringsmål (Gabrielsen, 2019, s. 36). I artikkelen etterlyser

hun en litteraturundervisning som kan få elevene til å oppleve litteratur fra fjern og nær i tid og rom, og gi elevene gode opplevelser, kunnskap, nyttige ferdigheter og en bedre forståelse av seg selv og andre (Gabrielsen, 2019, s. 36).

2.4.3 Forskning på tekstsamtaler

Tidligere litteraturdidaktisk forskning viser hvordan tekstsamtaler kan føre til involvering, engasjement og medføre risikovilje i arbeid med komplekse tekster. For at tekstsamtaler skal fremme deltakelse, selvstendighet og praksisfellesskap, må mye av ansvaret overlates til elevene, og de må behandle tekstene som autentiske problem gjennom oppgaver som er reelt utforskende (Fodstad & Gagnat, 2019, s. 13). Kvalitativ forskning peker også i retning av at vektlegging av kunnskap om teksten kan gjøre litteraturarbeidet mindre engasjerende, og at elevene derfor bør gjøres kjent med ulike måter å lese og samtale om litterære tekster på (Rosenblatt, 1995; Rødnes, 2014).

Birgitta Bommarco (2006) undersøker hva som skjer når elever på videregående skole leser skjønnlitterære tekster. Utgangspunktet hennes er at litteraturarbeid er en sosial, identitets- og kulturskapende aktivitet, hvor lesing, skriving og samtale kan ses som uttrykk for refleksjon, selvrefleksjon, erfaringsbearbeiding og kunnskapsutvikling (s. 11–12). Studiens funn viser at elevene i tekstsamtaler om en roman utvikler, sammenligner og prøver ut sine forestillinger. Elevene trekker inn egne erfaringer, sammenligner med eget miljø og er opptatt av å finne den egentlige meningen med teksten. I intervjuet sier elevene at de opplevde tekstsamtalene som det mest interessante ved litteraturarbeidet, fordi de fikk utvekslet tanker og meninger. Tekstsamtalene åpner opp for felles litterære opplevelser, samt større forståelse for teksten og for samtaledeltakerne.

Aslaug Gourvennec (2016) studerer avgangselevs retrospektive blikk på litteraturundervisningen gjennom to gruppeintervjuer. Studien viser verdien som kan ligge i møtet mellom andres lesinger gjennom tekstsamtaler. Dette samsvarer også med flere studier om tekstsamtaler (Rødnes & Ludvigsen, 2009; Hennig, 2020, Bommarco, 2006). De utforskende samtalene igangsettes gjennom elevenes interesse for og innlevelse i de fiktive personene og drives fremover av utvekslingen av deres perspektiver og tanker om tekstens tema. Dette viser at elevene foretrekker en erfaringsbasert lesing.

I studien til Gabrielsen (2019) blir elever i åtte timer i sju ulike klasserom engasjert i tekstsamtaler på ulike måter. Elevene fikk mulighet til å delta i diskusjoner som kombinerte analytiske og erfaringsbaserte tilnærminger til litteraturen de leste, hvor form og innhold ble satt i sammenheng. Gabrielsen anser det som essensielt 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 (2019, s. 35). Gabrielsen finner, i likhet med Smidt (1989), i sin studie at tekstsamtaler kan hjelpe elevene med å mestre en tekst og skape ny interesse eller innlevelse, eller skape frustrasjon eller avvisning til teksten.

3 Metode

Denne studien undersøker livsmestring og litteraturundervisning fra et lærerperspektiv. Nærmere bestemt studeres lærernes forståelse av og refleksjoner rundt livsmestringsbegrepet, både generelt og i litteraturdidaktisk sammenheng, samt hvordan dette kommer til uttrykk i deres klasseromspraksis. Forskningsprosjektets problemstilling undersøkes gjennom observasjon av to læreres litteraturundervisning etterfulgt av to semistrukturerte intervjuer.

Metodekapitlet gjør rede for studiens metodiske tilnærminger og valg. Innledningsvis presenteres studiens forskningsdesign, før det redegjøres for datainnsamlings- og analyseprosessen. Avslutningsvis løftes frem refleksjoner over studiens kvalitet og troverdighet, samt noen forskningsetiske betraktninger.

3.1 Studiens forskningsdesign

Med sikte på å besvare studiens problemstilling anvender jeg et kvalitativt forskningsdesign. Kvalitative metoder er egnet til å utvikle forståelse av fenomener fra informantenes livsverden (Thagaard, 2018, s. 11). Kleven (2018, s. 39) poengterer at det er vanlig å samle inn kvalitative data gjennom å observere og å spørre informanter. Denne studien anvender begge disse metodene. Intervjuene fungerer som primærmateriale, mens observasjonene er sekundærmateriale.

En kombinasjon av observasjon og intervju vil medføre en bredere forståelse av fenomenet jeg undersøker, siden hver av metodene har sine styrker og svakheter (Silverman, 2011, s. 45). I tillegg gjør kombinasjonen at jeg kan se fenomenet fra flere synsvinkler (Johannessen et al., 2010). Mens observasjonene gir meg utfyllende beskrivelser av situasjonen og temaet jeg studerer, gir intervjuene meg tilgang til informantenes tanker og refleksjoner (Pedersen-Dalland et al., 2021, s. 126–127). Tjora (2017) sier at «man kan tenke seg at vi med observasjon studerer det folk gjør, mens man i intervjuer studerer det folk sier (at de gjør)». På den ene siden ga observasjonen meg innblikk i lærernes klasseromspraksis, mens intervjuet ga meg verdifull informasjon om lærernes tanker og refleksjoner (Dalland, 2012, s. 185).

3.1.1 Ikke-deltakende observasjon med feltnotater

Første del av studiens datainnsamling innebar å observere en undervisningsøkt hos hver informant. Målet med observasjonen var å få innblikk i lærernes litteraturundervisning hvor livsmestring ble belyst. I henhold til studiens problemstilling hadde jeg søkelys kun på lærernes praksis. Derfor unnlot jeg å rette søkelys mot elevene. Klasseromsobservasjonene fant sted i forkant av intervjuene, og fungerte dermed som et springbrett for samtalene. Dette er en del av prosessen som Kvale og Brinkmann (2015) kaller å tematisere intervjuundersøkelsen på. Denne rekkefølgen ga meg mulighet til å utforme spørsmål knyttet til undervisningen, samtidig som jeg kunne sammenligne undervisningen med lærernes tanker og refleksjoner i intervjuet. Observasjon i kombinasjon med intervju er hensiktsmessig ved at metoden kan brukes til å fylle ut og kontekstualisere dataene (Gleiss & Sæther, 2021, s. 102).

Observasjonene var ustrukturerte ved at jeg ikke hadde forhåndsbestemte kategorier jeg studerte. Denne måten egner seg for utforskende tilnærminger, hvor forskeren starter med et åpent blikk (Gleiss & Sæther, 2021). Dermed inneholder dataene fyldige beskrivelser, fordi jeg kunne notere alt som var av interesse for studien. Notatene inneholdt informasjon om lærernes oppbygging av timen. Jeg var særlig interessert i å undersøke litteraturundervisningens formål, tekstvalg og arbeidsmåter. Flere forskere problematiserer at menneskelig oppmerksomhet er selektiv, noe som betyr at det er umulig å få med seg alt når man observerer. Dette kan begrense metoden (Larsen, 2017, s. 125; Gleiss & Sæther, 2021). I tillegg vil det være viktig å skille mellom beskrivelse og tolkning, slik at observasjonsnotatene i minst mulig grad preges av observatørens egen tolkning av situasjonen basert på holdninger, verdier og erfaringer (Larsen, 2017).

3.1.2 Semistrukturerte intervjuer

Intervjuer ble benyttet som studiens andre datainnsamlingsmetode. Et kvalitativt forskningsintervju danner grunnlag for å prøve å forstå verden fra informantens side, og er slik sett formålstjenlig for å samle inn kunnskap om individenes erfaringer, perspektiver og tanker om et tema eller en situasjon (Dalen, 2011; Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2018). Hensikten med intervjuene var å gi meg innblikk i informantenes tanker om livsmestring som begrep og som tema i skolen, samt deres tanker om undervisningsøkten.

Det finnes ulike oppsett for å gjennomføre intervjustudier. I denne studien anså jeg det hensiktsmessig å anvende et semistrukturert oppsett, hvor hver informant ble intervjuet individuelt. I et semistrukturert intervju har forskeren utformet tematiske vinklinger for samtalen og forslag til spørsmål forut for intervjusamtalen. Selv om jeg hadde en plan for intervjuet, var jeg åpen for at samtalen kunne bevege seg utover intervjuguiden. I intervjusituasjonen fungerte intervjuguiden som en god støtte. I tillegg gjorde oppsettet det mulig for lærerne å komme med sine innspill. Samtidig poengterer Larsen (2017, s. 29) at semistrukturerte intervjuer er fordelaktige fordi forskeren kan stille oppfølgingsspørsmål for å få mer utfyllende svar eller rette opp i eventuelle misforståelser. Et semistrukturert intervju er slik sett mer åpent og induktivt enn strukturerte intervjuer. I tillegg gir oppsettet en trygghet for forskeren gjennom en viss forhåndsplanlegging (Thagaard, 2018, s. 91).

3.2 Datainnsamlingsprosessen

3.2.1 Utvalg og rekrutteringsprosessen

I utformingen av forskningsprosjektet var jeg nødt til å vurdere hvor mange informanter og hvem som trengtes for å innhente et datamateriale som kunne svare på min problemstilling. I kvalitative studier, hvor utvalget er relativt smalt, er det viktig å anvende hensiktsmessige utvelgingsprosesser for å sikre nødvendige data for å forstå fenomenet som undersøkes (Thagaard, 2018, s. 54). Av hensyn til forskningsprosjektets omfang og at observasjons- og intervjustudier er en tidkrevende metode, valgte jeg to norsklærere på ungdomstrinnet som mine informanter. Utvalget kunne vært større, men istedenfor å ha mange informanter, har jeg heller vektlagt forberedelsene og etterarbeidet av datamaterialet, som er vanlig i mange nyere kvalitative studier (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 148; Thagaard, 2018, s. 59).

Studiens formål var å undersøke hvordan to lærere forstår livsmestringsbegrepet og praktiserer temaet i norskfagets litteraturundervisning. Utover at undervisningen skulle belyse livsmestring og litteratur, hadde lærerne valgfrihet i utformingen av opplegget for øvrig. Jeg fortalte heller ikke lærerne hva jeg la i begrepet litteratur. Det første utvalgsriteriet var imidlertid at lærerne var villige til å belyse livsmestring i sin litteraturundervisning, for å sikre engasjement knyttet til undervisningen. Mitt andre kriterium var at informantene måtte være norsklærere på det tidspunktet observasjonen og intervjuet ble gjennomført, og at de jobbet på en ungdomsskole. Et slikt utvalgsriterium baserer seg på at informantene velges ut på bakgrunn av hva slags informasjon jeg ønsker å hente ut (Jacobsen, 2015, s. 181).

For å finne informanter til studien, brukte jeg nettverksrekruttering. Dette innebar at jeg tok kontakt med personer i mitt nettverk som videre satte meg i kontakt med undervisningsledelse og norsklærere ved ulike skoler. I første omgang meldte én lærer sin interesse. Gjennom denne læreren kom jeg i kontakt med studiens andre informant. Deretter ble informantene tilsendt et informasjonsskriv med samtykkeskjema utviklet på bakgrunn av NSDs mal (se vedlegg A). Larsen (2017) beskriver en slik rekruttering som utvelging ved selvseleksjon: «Enhetene avgjør i dette tilfellet selv om de vil være med i undersøkelsen» (s. 90).

3.2.2 Presentasjon av informantene

Av anonymitetshensyn omtales verken skolen eller lærerne med navn. På grunn av kravet om konfidensialitet, hvor innsamlet informasjon skal behandles konfidensielt og fortrolig, har lærerne fått pseudonyme navn, som jeg vil bruke konsekvent i oppgaven (Thagaard, 2018, s. 24). Lærerne jobber ved samme skole, men ikke i samme team. Dermed samarbeider de ikke direkte om undervisning, men de kan være påvirket av skolens kultur for øvrig. I tillegg har informantene mine relativt kort fartstid i skolen, som gjør at de har mindre erfaringsgrunnlag og lite erfaring med å jobbe med tidligere læreplaner. På den andre siden er det ikke lenge siden de fullførte utdannelsen sin, og dermed er de oppdatert på fagfeltet. Med dette har jeg grunn til å anta at informantene har minst like god innledende kunnskap om livsmestring som andre lærere. Tabellen nedenfor viser informantenes fiktive navn og gir en kort beskrivelse av dem.

Tabell 1

Oversikt over informantene

| Informanter | Fiktivt navn | Kort beskrivelse av informanten |
|--------------------|---------------------|--|
| Informant 1 | Jonas | Relativt kort erfaring med læreryrket og har flere undervisningsfag i tillegg til norsk. |
| Informant 2 | Camilla | Relativt kort erfaring med læreryrket og har flere undervisningsfag i tillegg til norsk. |

3.2.3 Intervjuguide og pilotering

Som nevnt krever gjennomføringen av semistrukturerte intervjuer at forskeren har utarbeidet en intervjuguide på forhånd. En intervjuguide er en oversikt over spørsmålene man ønsker å stille informantene. I et semistrukturert intervju fungerer intervjuguiden mer som en liste for å huske hva man skal spørre om, enn som en rigid plan som må følges slavisk (Gleiss & Sæther, 2021, s. 83). Derfor utarbeidet jeg en intervjuguide med viktige temaer og spørsmål for intervjuet, som var ment å fungere som et utgangspunkt for samtalene (vedlegg C). Intervjuguiden ble også revidert noe etter observasjonen for å passe til hver enkelt undervisningsøkt, men hovedtemaene ble beholdt.

Hovedtemaene for intervjuet var livsmestring og informantenes litteraturundervisning. I første del av intervjuet ble lærerne bedt om å dele sine tanker og refleksjoner rundt livsmestring som begrep og som tema i skolen. Deretter ble søkelyset rettet mot lærernes litteraturundervisning, hvor jeg var særlig interessert i å få innblikk i deres refleksjoner knyttet til undervisningens formål, tekstvalg og undervisningsmåter.

Før jeg gjennomførte intervjuene ønsket jeg å kvalitetssikre intervjuguiden min ved å gjennomføre prøveintervjuer, en såkalt pilotering. Dette ga meg mulighet til å sette meg inn i intervjuerrollen og bli kjent med det tekniske utstyret jeg skulle bruke (Dalen, 2011, s. 30; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 201). Jeg fikk hjelp av to medstudenter som begge har praksiserfaring i norsk fra ungdomsskolen. I og med at en stor del av intervjuet skulle ta utgangspunkt i observasjoner, var det utfordrende å iscenesette en autentisk pilotering av testinformantene. Dette løste vi ved å ta utgangspunkt i en litteraturokt vi alle hadde kjennskap til fra tidligere. Jeg ga medstudentene mine beskjed om at jeg hovedsakelig ønsket tilbakemeldinger på hvorvidt spørsmålene mine var tydelige, samt hvordan de oppfattet meg i intervjuerrollen. I etterkant av piloteringen diskuterte vi forbedringspotensialene til intervjuguiden. Først og fremst fant vi ut at noen av spørsmålene var overflødige og kunne fjernes. Samtidig la vi til noen flere spørsmål direkte knyttet til litteraturundervisningens formål og tekstvalg. Siden vi brukte UiOs lydopptaker, ble jeg også godt kjent med den. Prøveintervjuet ga meg en god erfaring med intervjusituasjonen, noe som gjorde at jeg følte meg godt forberedt til de faktiske intervjuene.

3.2.4 Observasjonssituasjonen

Innsamlingen av observasjonsdataene skjedde høsten 2021. Lærerne hadde samtykket til at jeg kunne besøke klasserommene deres. Jeg observerte lærerne i hver sin 60 minutters-økt. Da jeg kom inn i klasserommet, presenterte jeg meg for elevene og forklarte hva jeg skulle gjøre den kommende timen. Observasjonen var ikke-deltakende, fordi jeg ønsket å studere en mest mulig autentisk klasseromssituasjon. Jeg plasserte meg strategisk bakerst i klasserommet for å få god oversikt over læreren og rommet for øvrig, samt for at elevene skulle bli minst mulig berørt av at jeg var der. Jeg brukte et feltnotatskjema mens jeg observerte, hvor jeg tok notater fortløpende. Feltnotatene inneholdt dato, tidspunkt, anvendt tid og beskrivelser av situasjoner (hva som skjer, hvordan det skjer, hva læreren sier og gjør), samt en egen del med tolkning av observasjonen. Jeg var også forsiktig med ikke å bruke navn på lærer, elever eller skole mens jeg noterte. Slik sett var alt avkodet.

Målet med en observasjonsstudie er å være mest mulig objektiv. Ved bruk av observasjon som metode er en av de største feilkildene knyttet til forskeren selv. Observasjonsstudier vil alltid bære preg av forskerens egen bakgrunn, erfaringer og kunnskaper. Forskeren vil ta med sin forforståelse inn i observasjonssituasjonen på ulike måter, både når man foretar valg før og under observasjonene og i valget av informanter, fokus og hendelser (Pedersen-Dalland et al., 2021, s. 129). En annen kjent kritisk innvending til observasjon er at tilstedeværelsen til en forsker vil påvirke oppførselen til dem som blir studert. Derfor er det viktig å tenke over hvilken effekt jeg som observatør kan ha på de jeg observerer. Som tidligere nevnt trygget jeg observasjonssituasjonen ved å presentere meg selv og informere kort om hensikten med observasjonen.

3.2.5 Intervjusituasjonen

Intervjuene varte omkring tre kvarter hver. Ingen av samtalene fulgte intervjuguiden slavisk, men jeg forsikret meg om at alle aspektene jeg ønsket å belyse ble gjennomgått. Intervjuene fant sted allerede dagen etter observasjonen av hver undervisningsøkt. Det var to årsaker til dette. For det første ønsket jeg å gjennomføre intervjuene så raskt som mulig etter observasjonen, fordi det er enklere å besvare spørsmål om hva man har gjort og hvorfor man har gjort det, når man har erfaringen friskt i minne (Svenkerud, 2021, s. 99). For det andre ga tidsrommet meg mulighet til å tenke gjennom intervjuguiden og forberede konkrete spørsmål

knyttet til observasjonen. Feltnotatene fungerte godt som utgangspunkt for å konkretisere spørsmålene i intervjuguiden.

Gleiss og Sæther (2021) presenterer fem sentrale aspekter for å få til en vellykket intervjusituasjon, nemlig (1) relasjonen mellom forsker og informant, (2) samtaledynamikken i intervjuet, (3) forskningsetikk i intervjusituasjonen, (4) intervjuet som håndverk og (5) å få med seg det som skjer i intervjuet.

For det første kjennetegnes et godt intervju av at relasjonen mellom forsker og informant påvirker hva slags kunnskap som utvikles (Gleiss & Sæther, 2021, s. 87–90). I forkant av intervjuene minnet jeg informantene på hensikten og temaet for samtalen. En felles faglig interesse og småprat før selve intervjuet bidro til å skape et trygt rom for den kommende samtalen. Før vi startet, understreket jeg at deres tanker og erfaringer var av interesse for meg, og at det ikke fantes noen fasit. For å vise min genuine interesse for temaet og deres tanker, forsøkte jeg gjennom intervjuet å ha en trygg atmosfære gjennom et aktivt kroppsspråk og gjennom å være en aktiv lytter. Som førstegangsforsker var det svært givende for meg at lærerne også viste det samme engasjementet for temaet ved å være aktive deltakere i intervjuet. Dette er helt nødvendige forutsetninger for at intervjuet skal kunne brukes i forskningssammenheng (Dalen, 2011, s. 31–32), og henger nøye sammen med det andre aspektet om hva slags samtaledynamikk som skapes i intervjusituasjonen (Gleiss & Sæther, 2021, s. 90–92). Avslutningsvis takket jeg for en god samtale, for deres refleksjoner og for deltakelsen. Jeg spurte også informantene om jeg kunne kontakte dem om det skulle være behov for det. Begge var positive til dette, og jeg oppfordret dem til å gjøre det samme.

Det tredje aspektet dreier seg om forskningsetiske hensyn i intervjusituasjonen (Gleiss & Sæther, 2021, s. 92–94). Et intervju utfordrer forskeren til å reflektere over maktforholdet mellom forsker og informant. I et intervju er det viktig at forskeren er klar over at samtalen har et asymmetrisk forhold, siden samtalen ikke skjer mellom to likestilte parter (Kvale & Brinkmann, 2015). På den ene siden sitter informanten på informasjon om egne erfaringer og tanker, og har dermed makt til å velge å dele eller ikke dele denne informasjonen. På den andre siden er det forskeren som stiller spørsmål og styrer samtalen, og det er også hun som skal fortolke informasjonen som informanten gir, og presentere denne i det ferdige forskningsarbeidet. Derfor har jeg forsøkt å være denne asymmetrien bevisst, for å sikre at intervjuet kan brukes som datamateriale.

Det fjerde aspektet handler om intervjuet som håndverk (Gleiss & Sæther, 2021, s. 95–96). Kvale og Brinkmann (2015) beskriver det kvalitative intervjuet som et håndverk med et sett av ferdigheter og erfaringer som den uerfarne forskeren best lærer gjennom praksis. Gleiss og Sæther trekker særlig frem verdien av prøveintervjuer, som jeg behandlet tidligere i kapittel 3.2.3. I tillegg sier de noe om usikkerheten hos en førstegangsforsker, som blant annet kan vise seg gjennom at intervjueren har en tendens til å snakke mye selv eller stille mange spørsmål samtidig. I forkant av intervjuene hadde jeg lest dette kapitlet og forsøkte å være bevisst på å gjøre intervjusituasjonen så vellykket som mulig.

Det femte aspektet innebærer at forskeren får med seg det som skjer i intervjuet. Et intervju kan inneholde veldig mye informasjon (Gleiss & Sæther, 2021, s. 96–97). Derfor anbefaler Dalen (2011, s. 28) å bruke lydopptaker under gjennomføringen av kvalitative intervjuer for å sikre informantens egne uttalelser. Opptaket sikrer at alt som blir sagt lagres, samtidig som det er mulig å sitere informanten direkte i det ferdige forskningsarbeidet. I tillegg kan forskeren ha full konsentrasjon på intervjuets emne og dynamikk, fremfor å ta notater (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Jeg minnet informantene på at jeg brukte lydopptaker, og at de derfor måtte snakke høyt og tydelig. For å sikre god kvalitet på opptaket satt vi på et grupperom på skolen, uten noen forstyrrelser eller bakgrunnsstøy (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206).

3.3 Analyse av datamaterialet

Datamaterialet som er samlet inn, må analyseres og tolkes. I kvalitativ metode går dette arbeidet ut på å bearbeide tekstene, tolke data og utvikle en forståelse for datamaterialet (Thagaard, 2018). I denne studien vil både datamaterialet fra observasjonene og intervjuene utgjøre utgangspunktet for analysearbeidet.

3.3.1 Bearbeiding av feltnotatene

I etterkant av observasjonene måtte jeg tilrettelegge feltnotatene for analyse. Notatene jeg hadde tatt underveis i observasjon, var stikkordsmessige. Derfor var det viktig å fylle ut feltnotatene i etterkant. Dette gjorde jeg rett etter at observasjonene ble gjort. Etterarbeidet dreide seg om å renskrive og fylle ut de direkte observasjonene, i tillegg til å utdype de fortolkende kommentarene (Gleiss & Sæther, 2021, s. 116).

3.3.2 Transkripsjon

For å analysere datamaterialet fra intervjuene måtte jeg først transkribere mine to lydfiler. Transkripsjonen i seg selv er en begynnende analyse, og bidrar til å skaffe overblikk og finne struktur og sammenheng (Kvernbekk, 2013, s. 39). Derfor var det fordelaktig at jeg gjorde dette selv, slik at jeg kunne reflektere over ulike aspekter ved intervjusituasjonen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 207). Transkripsjon handler om å gjøre muntlige utsagn i intervjuet om til skriftlig tekst ved å lytte til opptaket og skrive ut det som blir sagt (Gleiss & Sæther, 2021, s. 197). I en transkripsjonsprosess fra lydopptak til tekst må forskeren ta en rekke valg om hva som skal inkluderes og utelates. Slik sett er transkripsjoner svekkede og dekontekstualiserte gjengivelser av direkte intervjusamtaler (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Hensikten med intervjuene var først og fremst å få innsikt i informantenes tanker og meninger. Derfor har jeg overført samtalen til det Kvale og Brinkmann (2015) kaller for en litterær stil. Det vil si at transkripsjonen legger vekt på innholdet i intervjuet fremfor form og uttrykksmåte. Dermed har andre uttrykk, som pauser, ikke-språklige lyder og kroppsllyder som hosting, blitt utelatt.

3.3.3 Koding og kategorisering

Datasettet som ble analysert, besto av feltnotatene fra undervisningsøktene og transkripsjonene av intervjuene. I den innledende analysen ble datamaterialet sett i sammenheng med studiens forskningsspørsmål. Kategoriene *livsmestring* og *livsmestring i litteraturundervisningen* fremsto som naturlige kategorier i gjennomlesingen av datamaterialet, ettersom intervjuet også var delt opp i to hoveddeler, som tok for seg hvert av disse temaene. Deretter delte jeg disse overordnede kategoriene inn i flere underkategorier, dels basert på intervjuspørsmålene og dels basert på innholdet som kom frem i intervjuene og observasjonene. Dette er i tråd med metoden som psykologene Braun og Clarke (2006) har utviklet og som de kaller *tematisk koding*. En slik analysestrategi innebærer å «systematisk identifisere, organisere og se etter mønster på tvers av et datasett» (Braun & Clarke, 2006). En temabasert analyse er godt egnet til å analysere sammenhenger mellom observasjon og intervju. I tabellen på neste side presenteres studiens analysekategorier og underkategorier.

Tabell 2*Studiens analysekategorier og underkategorier*

| Analysekategori | Underkategori | Empiri |
|--|---|-------------------------------|
| 1. Livsmestring | - Teoretisk forståelse av begrepet generelt i skolen - Temaets relevans i skolen generelt - Temaets relevans i norskfaget | Intervjudata |
| 2. Livsmestring i litteraturundervisningen | - Lærernes refleksjoner rundt litteraturundervisningens formål og tekstvalg - Lærernes refleksjoner rundt litteraturundervisningens arbeidsmåter, særlig tekstsamtaler | Intervju- og observasjonsdata |

3.4 Refleksjoner rundt studiens kvalitet

Kvaliteten i et forskningsprosjekt vurderes etter studiens validitet (gyldighet) og reliabilitet (pålitelighet). Hvert element i prosjektets utforming påvirker hverandre. Dermed er forskeren nødt til å ta stilling til eventuelle spørsmål og innsigelser som kan utfordre studiens troverdighet og overføringsverdien av studiens funn (Gleiss & Sæther, 2021, s. 201).

3.4.1 Validitet

Validitet i forskning danner grunnlaget for om en undersøkelse kan anses å være gyldig eller ikke, og retter seg mot hvorvidt studien som er valgt, er egnet til å undersøke det studien faktisk skal undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). I kvalitative data vil validitet dessuten dreie seg om hvorvidt de tolkningene forskeren kommer frem til, kan anses å være gyldige (Thagaard, 2018, s. 189). Validering er en viktig del av alle faser i en undersøkelse, og hele forskningsprosessen skal derfor gjennomføres av validering (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 277). Dermed blir et viktig aspekt å vurdere og drøfte de valgene som er gjort når det gjelder de ulike delene av forskningsprosjektet, som utvalg, metodisk tilnærming, behandling av datamaterialet og forskerens innvirkning på datamaterialet (Dalen, 2011, s. 94–97).

Innenfor en sosialkonstruktivistisk tradisjon vil det være flere måter å sikre validitet på. Blant

annet vil det være relevant å reflektere over hva slags kunnskap ulike metoder kan gi, og hvilke begrensninger de har (Gleiss & Sæther, 2021, s. 204–205).

3.4.2 Overførbarhet

Overførbarhet eller generalisering refererer til muligheten for å generalisere funn fra én kontekst til en annen. I kvalitative studier handler det om hvilken validitet forskerens funn og konklusjoner har utover selve undersøkelsen. Som tidligere nevnt vil ikke mitt strategiske utvalg kunne fortelle noe om den øvrige populasjonen i samme målgruppe. Dette står i veien for å generalisere funnene utover deltakerne (Larsen, 2017, s. 89). Utvelgelsen av informantene mine var i utgangspunktet ment å være strategisk, ved at jeg så etter lærere med ulik fartstid og erfaringer i skolen. Her varierer ikke mitt utvalg mye. I tillegg jobber lærerne på samme skole, noe som kan ha medført likere perspektiv og refleksjoner enn om jeg hadde tatt med lærere fra forskjellige skoler. Derimot kan generaliserbarheten sies å bli styrket ved at jeg har fremstilt funnene på en slik måte at leserne av studien som er i samme situasjon som informantene, kan kjenne seg igjen og oppleve studien som relevant for deres yrkesutøvelse og interessefelt.

3.4.3 Reliabilitet

Reliabiliteten i kvalitative undersøkelser handler om i hvilken grad du kan stole på at prosjektet er utført på en tillitvekkende måte (Thagaard, 2018, s. 187). For å sikre troverdighet er det viktig å gjøre forskningsprosessen *transparent* (gjennomsiktig) ved å gi grundige beskrivelser av kontekst, teoretisk ståsted, forskningsstrategi og fremgangsmåter (Thagaard, 2018). I et sosialkonstruktivistisk perspektiv vil dette i stor grad handle om at forskeren skal være balansert og inkludere alle relevante perspektiver i en analyse, samtidig som man skal gjøre leseren oppmerksom på at forskeren fortolker og setter sitt preg på datamaterialet. Derfor vil det være helt nødvendig å beskrive, begrunne og reflektere over forskningsprosessen, og også fortelle om retningskifter og utfordringer (Gleiss & Sæther, 2021). I kvalitativ forskning er det ikke et mål om at andre skal kunne gjenta det samme prosjektet, men heller at forskningsprosessen skal være mest mulig transparent, slik at andre kan vurdere de valgene som er blitt tatt (Gleiss & Sæther, 2021, s. 202–204).

En annen måte for å styrke reliabiliteten i kvalitative studier, er å foreta kritisk gjennomgang av datamaterialet på ulike tidspunkter (Grønmo, 2016, s. 249). Av den grunn har det vært

viktig for meg å vende tilbake til datamaterialet gjennom hele studien. Reliabiliteten i et forskningsprosjekt kan også skapes gjennom å være tydelig på hva som er primærdata, og hva som er forskerens egne fortolkninger (Thagaard, 2018, s. 188). Derfor har jeg i analysekapitlet forsøkt å tydeliggjøre hva som er informantenes egne utsagn, og hva som er mine fortolkninger av disse.

I forkant av datainnsamlingen satte jeg meg godt inn i studiens tematikk, samtidig som min norskdidaktiske studieretning har lært meg mye om studiens tema. Etersom jeg som forsker fortolker datamaterialet, vil det være nødvendig å reflektere over hvordan min førforståelse og tilknytning til studiens tematikk kan påvirke tolkningsprosessen (Dalen, 2011, s. 16–17). Ifølge Hjordemaal (2014) er det viktig å ha et så bevisst forhold til førforståelsen som mulig. Derfor har det vært viktig at jeg har vært bevisst dette, og at jeg har forsøkt å la meg påvirke minst mulig av spesifikke førforståelser, holdninger eller verdier knyttet til tematikken i møte med informantene og under tolkningsprosessen.

3.4.4 Forskningsetiske betraktninger

Ethvert forskningsprosjekt som har med mennesker å gjøre, vil ha etiske implikasjoner. Som forsker har jeg vært nødt til å ta hensyn til dette under arbeidet med studien (Everett & Furseth, 2012, s. 136). All forskning skal utformes i tråd med forskningsetiske prinsipper og normer, og jeg vil i den forbindelse drøfte hvordan jeg som forsker har lagt til rette for dette (Befring, 2015, s. 28).

I Norge finnes det nasjonale forskningsetiske retningslinjer for ulike fagfelt. Jeg vil ta utgangspunkt i de oppdaterte retningslinjene til Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). Disse retningslinjene må forskeren forholde seg til gjennom hele prosessen, fra forskningsdesign via datainnsamling og analyse til presentasjon av funn og konklusjoner (Gleiss & Sæther, 2021, s. 43). Først omtaler jeg det første steget jeg tok for å sikre god forskningsetikk. Deretter reflekterer jeg over tre sentrale forskningsetiske prinsipper: (1) informert samtykke, (2) konfidensialitet og anonymisering og (3) å unngå negative konsekvenser for deltakerne.

Første steget jeg tok for å imøtekomme de etiske retningslinjene i dette forskningsprosjektet var å melde det til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD), noe som er et krav for

forskningsprosjekter som behandler personopplysninger. I meldeskjemaet informerte jeg om studiens overordnede hensikt og tematikk, samt den metodiske tilnærmingen. Prosjektet mitt ble godkjent 20. juli 2021 (se vedlegg B).

Informert samtykke er et grunnprinsipp i all forskning. Kravene til samtykke er at det skal være frivillig, informert, utvetydig og dokumenterbart (Gleiss & Sæther, 2021, s. 44). Derfor må forskeren innhente samtykke fra informantene, som er basert på et fritt, informert og forstått grunnlag fra informantenes side (Befring, 2015, s. 31). I den forbindelse ble samtykkeskjemaet jeg utviklet i forbindelse med meldeskjemaet til NSD viktig. Dette skjemaet fungerte også som et informasjonsskriv, hvor undersøkelsens formål og hovedtrekkene i prosjektet kom frem. Gjennom informasjonsskriv og samtykkeskjema (se vedlegg A) sikret jeg hver enkelt lærers frivillige deltakelse i forkant av datainnsamlingen, og informerte om at de sto fritt til å trekke seg fra prosjektet når som helst (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104). I utviklingen av skjemaet vektla jeg dessuten at språket skulle være forståelig og tilpasset mottakerne, slik at samtykket var basert på fritt, informert og forstått grunnlag.

Konfidensialitet og anonymisering innebærer at man ikke skal avsløre informasjon om personlige forhold som forskningsdeltakerne har gitt (Gleiss & Sæther, 2021, s. 45). Full konfidensialitet er ikke mulig i forskning, siden funn og eventuelle sitater blir en del av masteroppgaven min og dermed gjøres tilgjengelig for andre. Det jeg derimot har hatt mulighet til å gjøre for å sikre konfidensialitet i praksis, er å begrense hvem som har tilgang til datamaterialet og å anonymisere forskningsdeltakerne, slik at det ikke blir mulig å spore informasjonen tilbake til bestemte personer. En viktig del av konfidensiell deltakelse i forskning handler dessuten om at datamaterialet hentes inn og lagres på en sikker måte (Befring, 2015, s. 32).

Samtykkeskjemaene ble skannet inn på mitt beskyttede m-område på UiO og papirversjonen ble makulert. Videre brukte jeg universitetets «Diktafon-app», som lagrer og oppbevarer dataene sikkert i nettskjemaer tilknyttet til Universitetet i Oslo. Når jeg anså datamaterialet som ferdig transkribert og analysert, ble lydfilene slettet umiddelbart. Datamaterialet ble derfor først lagret på min egen maskin etter fullstendig anonymisering og transkripsjon. I tillegg understreket jeg at vi skulle unngå å bruke hverandres navn, og i transkripsjonene brukte jeg de fiktive navnene, Camilla og Jonas, konsekvent.

Å unngå negative konsekvenser for deltakerne er det tredje forskningsetiske prinsippet (Gleiss & Sæther, 2021, s. 45). Summen av mulige fordeler ved deltakelse i prosjektet bør veie tyngre enn risikoen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 107). Dette betyr at forskeren har et ansvar for å reflektere over negative konsekvenser studien kan bringe, både for deltakerne og den større populasjonen den kan overføres til. Derfor har jeg valgt å legge vekt på de mulighetene som ligger i undervisning om livsmestring i møte med litteratur, heller enn hvorvidt informantene har gjort noe «galt» eller uttrykt seg «feil». Dermed har jeg funnet at informantens deltakelse vil medføre flere fordeler enn ulemper.

4 Analyse

Dette kapitlet presenterer funnene fra det empiriske arbeidet. Hensikten med studien er å undersøke hvordan mine to informanter reflekterer over og arbeider med livsmestring i norskfagets litteraturundervisning. Kapitlet er strukturert etter studiens analysekategorier som jeg har redegjort for i kapittel 3, og består derfor av to underkapitler. I kapittel 5 vil funnene som presenteres her diskuteres i lys av studiens teori og tidligere forskning.

4.1 Livsmestring

Ved hjelp av intervjudata undersøker den første analysekategorien lærernes tanker og refleksjoner om livsmestring. Den første underkategorien presenterer lærernes forståelse av og teoretiske refleksjoner rundt livsmestringsbegrepet generelt. Den andre underkategorien tar for seg temaets relevans i skolen generelt, mens den tredje underkategorien tar for seg temaets norskfaglige relevans.

4.1.1 Teoretisk forståelse av livsmestring

Analysen viser at lærerne har en nokså felles forståelse av livsmestring, selv om de vektlegger og beskriver det litt ulikt. Informantene er samstemte i at livsmestring først og fremst innebærer at elevene skal utvikle kompetanse til å mestre livene sine. De vektlegger særlig at temaet knytter an til noe individuelt og psykisk. Når det gjelder Jonas, kobler han begrepet i første omgang til et individuelt anliggende:

Livsmestring dreier seg vel om å ta gode valg på vegne av seg selv, som det viktigste, og det å takle at ting ikke alltid går som man hadde tenkt. Derfor må elevene lære seg å tåle at livet er uforutsigbart, og de må læres til å ta ansvarlige valg over det de kan styre selv.

Jonas knytter begrepet til individuelle valg og behov. Videre gir han uttrykk for at begrepet kan favne over mye, fordi det kan innebære forskjellige aspekter for hver enkelt elev. Dette avhenger av elevenes forutsetninger og mål, og av hva de kommer til å oppleve og erfare gjennom livet. For det andre beskriver Jonas begrepet som nokså uklart. Han sier:

Det er et stort begrep, så det kan være vanskelig å bli enig om hva det skal bety. Det er problematisk hvis jeg mener at jeg dekker livsmestring, fordi det innebærer det og det. Og så finnes det andre lærere som har en helt annen oppfatning av hva rollen er eller hva bestillingen fra læreplanen er. Da blir det jo ikke riktig, så da blir det viktig å samkjøre. Vi er vel i en periode der vi skal prøve og teste ut litt. Igjen, jeg er ingen ekspert på livsmestring, men jeg har sett begrepet dukke opp.

Jonas opplever livsmestring som et bredt begrep som kan romme mye, og som mangler tydelige avgrensinger i læreplanen. Ifølge han er det problematisk hvis lærerne ikke har en felles oppfatning av hva temaet skal innebære, fordi det kan føre til at lærerne praktiserer det på ulike måter. For å unngå dette mener Jonas at lærerne må undersøke temaet i fellesskap, slik at de kan utvikle en felles forståelse. Han understreker at «lærerne må få tid til å utforske den nye læreplanen, sånn at ikke hver enkelt lærer er nødt til å forstå de tverrfaglige temaene på egen hånd».

Camilla løfter også frem flere av de samme aspektene som Jonas. Først og fremst ser hun livsmestringsbegrepet i to perspektiver: et individuelt perspektiv og et samfunnsperspektiv. Hun sier at «elevene skal gjøres i stand til å navigere seg gjennom livet på en god måte», og understreker at «elevene bør føle at de er del av et større fellesskap, et samfunn» for at de skal ha god psykisk helse. For henne innebærer dette alt fra «å lære seg å mestre praktiske oppgaver, som å betale skatt» til «å ta i bruk mentale strategier som for eksempel mestringsteknikker». Videre nevner Camilla læreplanen, som ifølge henne sier at «livsmestring handler om å ha kontroll over faktorer som påvirker ens liv. Om man mestrer dette, vil man i større grad føle livsmestring, som igjen kan gjøre deg mer rustet for å delta i samfunnet». Camilla sier at barn og unge bør ha god psykisk helse både for sin egen livsmestring og for at samfunnet skal være velfungerende. De øvrige beskrivelsene viser at Camilla knytter det individuelle perspektivet av livsmestring sammen med samfunnsperspektivet.

Det psykiske aspektet ved livsmestring som Camilla trekker frem, kommer særlig til uttrykk når hun kommer inn på det tverrfaglige temaet i sin helhet:

Livsmestringsbegrepet er noe nytt og føles litt ukjent. I motsetning til folkehelse som er et innarbeidet begrep, er ikke livsmestring det på samme måte. Mens folkehelse på

sin side dreier seg om en kollektiv helse og mer ytre faktorer, kan man vel si at livsmestring legger mer vekt på det individuelle. Det kan fort virke som man legger ansvaret over på elevene egentlig. Det mestringsbegrepet er litt sånn, det kan tilsa at du ikke mestrer noe også, at det er din egen skyld, at elevene skal være i stand til å passe på seg selv. Det blir jo litt opp til hver enkelt.

Her deler Camilla det tverrfaglige temaet opp i to hovedbegreper. Hun knytter folkehelse til noe kollektivt og fysisk, mens for henne trer livsmestring tydeligere frem som noe psykisk og individuelt. Slik sett ser tenker hun likevel at begrepene henger tydelig sammen ved at den individuelle og den kollektive helsen påvirker hverandre. Et annet aspekt er at Camilla mener livsmestringsbegrepet kan være problematisk dersom ansvaret for livsmestring i for stor grad legges over på elevene. Refleksjonene hennes gir inntrykk av at hun kjenner godt til det tverrfaglige temaet og debatten rundt det.

Analysen av lærernes forståelse av livsmestring peker for det første mot at begge lærerne ser på livsmestring som noe individuelt og psykisk. De er samstemte i at elevene må lære seg å mestre sitt eget liv, og lære seg forskjellige teknikker for å takle både medgang og motgang. Dermed nevner de flere av aspektene av temaet som kommer frem i overordnet del i LK20. I motsetning til Jonas, som beskriver begrepet som stort og uklart, sier ikke Camilla noe om dette direkte. Derimot sier hun at begrepet er nytt og ukjent, men på tross av dette viser hun en god forståelse av det tverrfaglige temaet i sin helhet.

4.1.2 Temaets relevans i skolen generelt

Denne underkategorien omtaler lærernes syn på temaets relevans i skolen. Hovedtendensen er at begge lærerne er positive til innføringen av temaet. De anser arbeidet med temaet som relevant for dagens barn og unge, som i et stadig mer individualisert samfunn med økende skolepress og stress, er nødt til å kunne ta ansvarlige valg. Samtidig tenker begge at livsmestring alltid har hatt en naturlig plass i skolen, noe som stemmer overens med skolens formålsparagraf.

Ser vi først på Jonas, gjør han seg flere refleksjoner rundt begrepet. For det første er han positiv til innføringen av temaet. Om dette sier han:

Jeg synes det var en grei avgjørelse, et fint valg. Det har vel stått mye implisitt om livsmestring i skolens styringsdokumenter før, men nå får man en liten indikasjon på at dette er noe man kan jobbe med i alle fag, på sine vis. Den overordnede delen av lærerplanen viser at dette [livsmestring] skal være en rød råd i skolen generelt.

Jonas tenker at livsmestring lenge har vært en implisitt del av skolen, selv om selve begrepet ikke har blitt nevnt eksplisitt i tidligere læreplaner. I forlengelsen av dette sier han: «Det som er bra med den [LK20], og som virker som målet også, er at den tvinger oss til å tenke mer helhetlig». Jonas løfter altså frem at de nyinnførte tverrfaglige temaene alltid har vært en del av skolen. Dette stemmer overens med LK20s mål med de tverrfaglige temaene, nettopp at det er temaer som kan integreres naturlig i skolen, men med sikte på å gjøre den mer helhetlig og åpne opp muligheter for å se flere sammenhenger.

I forlengelsen av dette understreker Jonas verdien av å arbeide med livsmestring i skolen. For det første trekker han frem at livsmestring vil ha innvirkning på individet, men også på samfunnet ellers. Om dette sier han at livsmestring i stor grad er knyttet til individet og dets evne til å tilpasse og utvikle seg, men at dette til slutt vil ha innvirkning på samfunnet ellers, som han ser i relasjon til folkehelse. For det andre trekker han frem at livsmestring kan gjøre at elevene opplever skolen som mer relevant. Han sier at «skolen må oppleves som relevant for eleven her og nå, men også for livet ellers. Målet med undervisningen er jo at elevene skal kunne ta med seg det de lærer ut av klasserommet». Dette kan ses i relasjon til diskusjonen om hvorvidt livsmestringskompetanse først og fremst skal dreie seg om kompetanser knyttet til skolehverdagen eller til kompetanser som er viktige for elevenes liv også etter skolen. På bakgrunn av at Jonas mener det er essensielt at elevene opplever undervisningen som relevant, sier han: «Siden livsmestring også i stor grad er knyttet til livet utenfor og etter skolen, blir det lett å forsvare livsmestringens plass».

Ser vi til Camilla, poengterer hun innledningsvis at hun i likhet med Jonas støtter innføringen av temaet i skolen. Om dette sier hun at det er på tide at psykisk helse og andre passende livsmestringstemaer settes på dagsorden i skolen. På tross av at innføringen av temaet har fått en del kritikk, mener hun altså at det var et riktig valg. I likhet med Jonas tenker hun at livsmestring alltid har vært en naturlig del av skolen, og at innføringen av temaet ikke må oppfattes som en stor omveltning. Dette er i tråd med fagfornyelsens uttrykte hensikt med de

tverrfaglige temaene. Hun mener at temaet passer godt inn i skolen, i likhet med de to andre tverrfaglige temaene. I forlengelsen av dette sier hun:

Det vil kanskje bli enklere å ta seg tiden til å jobbe med det [livsmestring] og å legitimere det. For eksempel hvis jeg leser en god bok eller hva som helst og tenker «dette er interessant, dette må jeg vise elevene», og så tenker at det ikke passer inn med det vi holder på med akkurat nå. Men så gjør livsmestring at jeg kan legitimere lesingen likevel. Så kan man jo se for seg at livsmestring er et mål. Dette gjør at man ikke trenger å sette læring av en spesiell ferdighet i sentrum, men heller etisk refleksjon og utveksling av tanker.

Dette kan ses i relasjon til Jonas' tanke om at de tverrfaglige temaene bidrar til å gjøre skolen mer helhetlig. Selv om Camilla tenker at livsmestring alltid har vært en del av skolens mandat og at temaet passer godt inn i undervisningen, understreker hun at søkelyset på det tverrfaglige temaet gjør at man kan legitimere flere aspekter ved undervisningen. På denne måten tenker hun at livsmestring i seg selv er et mål, som er relevant med tanke på å utvikle elevenes refleksjonsnivå og som gir elevene mulighet til å diskutere livsmestringstematikk.

I relasjon til innføringen av de tverrfaglige temaene understreker Camilla at alle lærere er nødt til å bruke tid på å undersøke livsmestring i læreplanen, og spesielt i hvert enkelt fag. Hun sier at overordnet del, og spesielt hver enkelt læreplan, kan støtte lærere i å forstå deres mandat i møte med livsmestringstemaet. Med andre ord må norsklærere sette seg inn i hva norskfaget skal bidra med inn i livsmestringsarbeidet. Dette stemmer overens med LK20s premiss om at lærere må se de tverrfaglige temaene i relasjon til hvert enkelt fag.

Når det gjelder livsmestringens relevans i skolen, viser Camilla til to argumenter. For det første er hun opptatt av at barn og unge skal lære seg å takle både medgang og motgang. Hun mener at dagens ungdom, som er oppvokst med sosiale medier og press fra ulike arenaer, trenger hjelp og støtte til å utvikle ferdigheter som er viktige for å sikre livsmestring. For det andre trekker hun frem at elevene må «få uttrykke, forstå og utforske følelsene og meningene sine». Hun tenker at skolens mandat i stor grad handler om å utvikle robust ungdom, for å forberede dem på et voksenliv i samfunnet. Dette samsvarer i stor grad med læreplanens mål for temaet.

Samlet sett konkluderte begge lærerne med at temaet er relevant i skolen. De har delvis overlappende begrunnelser for dette. Mens Camilla vektlegger det psykiske aspektet og å utvikle elevenes ferdigheter til å kjenne og uttrykke sine følelser, vektlegger Jonas at de tverrfaglige temaene generelt kan bidra til å gjøre skolen mer helhetlig, og at livsmestringstematikk er relevant for alle sidene av livet.

4.1.3 Temaets relevans i norskfaget spesielt

Hovedfunnet i denne underkategorien er at informantene mener at livsmestring alltid har vært en naturlig del av norskfaget gjennom utviklingen av de grunnleggende ferdighetene, og særlig gjennom litteraturundervisningen. Ved hjelp av skriving, lesing og samtale kan elevene utvikle livsmestring gjennom litteraturen. Med litteraturundervisning avklarer lærerne at de både tenker på sakprosa og skjønnlitteratur.

Ser vi på Jonas, er han opptatt av at norskfaget kan fremme livsmestring gjennom utvikling av elevenes grunnleggende ferdigheter og særlig gjennom litteraturundervisningen. For det første sier han at: «Norskfaget har som mål at elevene skal lære å lese og skrive som blir en grunnleggende kompetanse i det å mestre sitt eget liv og å ta informerte valg og i det hele tatt å kommunisere sine egne synspunkter». Med andre ord er han opptatt av norskfagets redskaps- eller kommunikasjonsaspekt når han forklarer livsmestringens relevans.

For det andre løfter han frem:

Norskfaget får en særposisjon gjennom å være et fag hvor man får oppleve tekster, som er en liten inngangsportal til det å oppleve andre menneskers liv, perspektiv og opplevelser. Jeg tenker også at å jobbe med å analysere og se hvordan man kan få ut mer informasjon av en tekst, bidrar til livsmestring. Det å oppleve tekster og å lære seg å tolke, forstå, skrive og utvikle seg selv bør alltid stå sentralt. Samtidig handler det om at elevene skal innta en aktiv rolle i lesingen der de lærer seg å navigere i teksten, være kritiske og gjøre seg opp egne meninger.

I utdypingen av norsk som tekstfag sier Jonas at litteraturen har et stort potensial for å belyse livsmestring i norskfaget. Han knytter dette til flere aspekter av norskfaget. Gjennom å forstå tekster, være kritisk, gjøre seg opp meninger og navigere seg i litteraturen, mener Jonas at

elevene kan utvikle sin tekstfaglige og litterære kompetanse, som kan ses i lys av norsk som kultur- og kommunikasjonsfag. Samtidig poengterer han at litteraturen gjør at elevene kan sette seg inn i andre menneskers liv og utvikle seg selv, noe som kan knyttes til norsk som dannelsings- og identitetsfag. Han utdyper at litteraturen kan, ved at man beveger seg i tid og sted og får innblikk i personlige historier, utvikle elevenes empatiske evner. I tillegg er han opptatt av at innblikket i personlige historier som litteraturen gir, vil påvirke elevene i større grad enn tall og statistikk.

Jonas oppsummerer resonnetet sitt: «I norskfaget lager man både en grunnmur for livsmestring, samtidig som man bygger i høyden». Han legger til at innføringen av temaet vil endre undervisningspraksisen hans i liten grad, og at det heller ikke vil revolusjonere norskfaget. Likevel understreker han at: «Det er klart man kan fokusere litt annerledes» og at «man nå kan rettferdiggjøre å ha opplegg eller å dedikere tid og krefter og vurdering i noe som går mer i den retningen å mestre en livssituasjon». Dette tror han kan bidra til at elevene opplever norskfaget som mer relevant. Eksempelvis trekker han frem å bruke «oppgaver som handler om noe mer allment, heller enn en oppdiktet skrivesituasjon». Slik sett ser han at temaet kan bidra til en økt bevissthet hos lærere om hva livsmestring kan bidra med inn i norskfaget, men at det ikke vil føre til de største forandringene.

Ser vi på Camilla, beskriver hun livsmestring i norskfaget på følgende måte:

Livsmestring henger sammen med norsk som redskaps- og dannelsingsfag. Norskfaget har flere oppgaver knyttet til dette, som berører flere deler av livet, med utgangspunkt i elevenes lese- og skrivekompetanse. Å lese og å skrive utvikler elevenes identitet. De får deltatt i samfunnet, med mål om å forstå seg selv og andre. Dette er jo kjemperelevante kompetanser som norskfaget har i ansvar å utvikle, og som elevene kan bruke gjennom hele livet. Jeg tenker at livsmestring er en sentral del av litteraturundervisningen min.

Camilla anser altså livsmestring som en sentral del av norskfaget, særlig gjennom norsk som et redskaps- og dannelsingsfag. For det første vil elevene utvikle seg, både ut fra mål om å forstå seg selv og om å bli del av samfunnet, gjennom de grunnleggende ferdighetene. For det andre mener Camilla at norsk som tekstfag står i en særstilling til å snakke om og reflektere over temaer knyttet til livsmestring, som hun trekker videre til danning og identitet. I likhet med

Jonas er hun altså opptatt av at norskfaget kan fremme livsmestring gjennom utviklingen av elevenes grunnleggende ferdigheter og særlig gjennom litteraturundervisningen.

Camilla utdyper videre potensialet litteraturen har for «utviklingen av elevenes empati og mentaliseringsevne», noe som kan være relevant i et livsmestringsperspektiv. Med empati mener hun evnen til å sette seg inn i andres perspektiver. Med mentaliseringsevne refererer hun til evnen til å forstå, sette seg inn i og forutse andre menneskers tanker, følelser og behov, og derfor også sine egne. Videre sier hun at: «Det å lese og snakke med andre om tekst gjør at elevene får utvidet perspektivet sitt, sine egne holdninger, valg og tanker. Akkurat som livet ellers kan lære dem ting». Hun mener altså at litteraturen kan gi innsikt og opplevelser på lik måte som faktiske erfaringer i elevenes liv kan gi. Dette er i likhet med Jonas som sier at litteraturen gjør at elevene kan sette seg inn i andre menneskers liv og utvikle seg selv, som kan knyttes til norsk som dannelses- og identitetsfag.

Oppsummert ser vi altså at begge lærerne vurderer livsmestring som relevant for norskfaget, men særlig Camilla er opptatt av at begrepet er mest relevant i litteraturundervisningen. Når det gjelder den spesifikke norskfaglige relevansen, er det først og fremst redskaps- eller kommunikasjonsaspektet som vektlegges av de to lærerne. Med andre ord er de mest opptatt av at norskfaget kan bidra med skriftlige og muntlige ferdigheter som i neste omgang gjør elevene i stand til å kommunisere om livsmestringstematikk. For det andre er de også opptatt av at norskfaget særlig kan bidra med kunnskap om livsmestring ved å løfte inn tekster som handler om livet, som igjen kan knyttes til norsk som dannelses- og identitetsfag. Ved å diskutere tekstene kan elevene bli oppmerksomme på utfordringer og diskutere mulige løsninger. Det kan sette dem i stand til å håndtere livene sine bedre.

4.2 Livsmestring i litteraturundervisningen

Ved hjelp av observasjons- og intervjudataene belyser denne analysekategorien lærernes undervisningspraksis knyttet til livsmestring i litteraturundervisningen. Den første underkategorien tar for seg lærernes formål og tekstvalg i timene. Den andre vektlegger litteraturundervisningens arbeidsmåter, særlig tekstsamtaler. I vedlegg D ligger en samlet oversikt over tekstene og oppgavene som ble brukt i undervisningen. Før funnene i denne kategorien presenteres, foreligger det en beskrivelse av de to observerte norsktimene.

4.2.1 Presentasjon av de to undervisningsøktene

Jonas har lagt opp til en dobbelttime om lyrikk, men jeg observerte kun den første av disse to timene. Timene fungerer som en introduksjon til en fagdag. Målet med fagdagen er å arbeide med lyrikk. Elevene skal komponere en sang med psykisk helse som tema. Arbeid med lyrikk som sjanger og samtale om sangteksten «Styggen på ryggen» av OnkIP og De Fjerne Slektningene har hovedoppmerksomheten i timen jeg observerte. Tabell 3 gir en kronologisk oversikt over Jonas' undervisningsøkt.

Tabell 3

Kronologisk oversikt over Jonas' undervisningsøkt

| Time | Varighet | Læringsaktivitet | Innhold |
|------|----------|---|--|
| 1/1 | 5 min | Oppstart | Lærer gir informasjon om læringsutbytte og om fagdagen i lyrikk. |
| | 10 min | Individuelt: Musikkvideo | Lærer setter på musikkvideo med tilhørende oppgaver. Se vedlegg D. |
| | 7 min | Gruppearbeid: Tekstsamtale | Lærer deler ut "Styggen på ryggen». Elevene diskuterer sine førsteinntrykk av sangen og hva de mener den handler om. |
| | 20 min | Individuelt arbeid og plenum: Tekstarbeid | Elevene jobber individuelt med oppgaver knyttet til teksten, som innimellom oppsummeres i plenum. |
| | 12 min | Helklassesamtale: Konsolidering | Felles gjennomgang av oppgavene. Oppsummering med utgangspunkt i elevenes tekstsamtaler. |
| | 6 min | Avslutning | Informasjon om dagens videre forløp, med fokus på lyrikk og å komponere egen låt. |

Camillas time tar utgangspunkt i essay som sjanger. Essayet «Helgefølelse» av Ronny Brede Aase sto i sentrum. Camilla ønsker å få elevene til å reflektere over helgefølelsen og hvorfor det kan være viktig å ha noe å glede seg til. Hun legger derfor opp til ulike aktiviteter som har til formål å engasjere elevene på ulike måter, hvor særlig tekstsamtaler står sentralt. Tabell 4 gir en kronologisk oversikt over den observerte undervisningsøkten.

Tabell 4*Kronologisk oversikt over Camillas undervisningsøkt*

| Time | Varighet | Læringsaktivitet | Innhold |
|-------------|-----------------|--|--|
| 1/1 | 5 min | Konsolidering: Essaysjangeren | Klassesamtale om «essay» som sjanger, for å hekte på elevenes forkunnskaper. |
| | 5 min | Gruppesamtale: Førlesingsarbeid | Gruppesamtale om ukens høydepunkter. Lærer går rundt til gruppene, lytter og deltar i samtalene. |
| | 7 min | Førlesingsarbeid: Felles tankekart | Helklasse lager tankekart med innspill fra elevenes gruppediskusjoner. |
| | 6 min | Inngang til teksten i helklassesamtale | Introduksjon av tekst. Helklassesamtale om forfatteren og helgefølelse. |
| | 5 min | Diskusjon av graf og følelser om helgefølelse i par. | Diskusjon om graf som illustrerer helgefølelsen. Parvis samtale om tanker om helgefølelsen. |
| | 7 min | Høytlesing | Enkeltelever leser essayet «Helgefølelse» av Ronny Brede Aase høyt. |
| | 20 min | Par- og gruppearbeid: Tekstsamtale | Oppgaver til teksten. Se vedlegg D. |
| | 5 min | Konsolidering | Oppsummering med utgangspunkt i elevenes tekstsamtaler. |

4.2.2 Formål og tekstvalg

Begge lærerne hadde planlagt å ha livsmestring på agendaen i timene jeg skulle observere. Lærernes tekstvalg viser at man kan arbeide med livsmestring både gjennom sakprosa og skjønnlitteratur. Ser vi først på Jonas' time, der elevene skulle jobbe med rap-teksten «Styggen på ryggen», er det nødvendig å se timens formål i sammenheng med resten av fagdagen. I intervjuet sier Jonas at hans formål med timen var todelt:

Her blir det litt å kombinere forskjellige ting. Formålet vårt [norsklærerne] og det overordnede temaet var noe så enkelt som at vi har satt oss inn i sjangeren lyrikk, og så spurte vi oss selv «hva kan vi gjøre?» Så blir det sånn at kanskje på grunn av at livsmestring har kommet inn i læreplanen, at man ønsker å ha et større fokus på det i flere fag, så velger man lyrikk og sanger som i utgangspunktet skal uttrykke følelser.

Hensikten blir jo her, tradisjonelt, vi skal lære om lyrikk, se etter virkemidler. Hvordan finner jeg motiv, budskap og tema i denne sangen? Men at man velger en sang som gjør at elevene også kan få med seg noe som de kan ta med seg videre i livsmestringen sin.

Observasjonsnotatene viser for det første at Jonas, i tråd med det han sier i intervjuet, også eksplisitt kobler sammen livsmestring og lyrikk for elevene. De to første timene skal gi elevene en innføring i å tolke og skrive en lyrisk tekst. I forlengelsen av dette hadde Jonas planlagt at elevene skulle komponere en egen sang, der de skulle la seg inspirere av «Styggen på ryggen». Observasjonsnotatene viser for det andre at Jonas formidler tydelig til elevene at temaet for fagdagen er psykisk helse, men han nevner ikke selve ordet livsmestring eksplisitt. I intervjuet poengterer Jonas at elevene slik sett møter teksten med en forventning om at den omhandler psykisk helse.

Når det gjelder tekstvalget for livsmestringstematikk, sier Jonas i intervjuet først og fremst at sjangeren lyrikk og temaet psykisk helse var førende i valget. Han sier at:

Sangen er egnet for tematikken fordi motivet handler om en person som går rundt og har mange vonde følelser. Vonde følelser som kan knyttes til temaet psykisk helse, var også førende, siden vi hadde satt det som et tema for arbeidet den dagen. Da får man mulighet til å snakke om å ha problemer, ikke å være fornøyd med seg selv, på en måte som ikke gjør at elevene må si hvordan de føler seg, men ved at man ser på noen andre. Da kan man snakke mer om budskapet, og hva det betyr å ha «styggen på ryggen».

Med andre ord er Jonas opptatt av at sangen gjør at elevene kan snakke om vanskelige temaer uten å ta utgangspunkt i seg selv. Han sier i den sammenheng at rap-teksten kan «påminne elevene på at det finnes andre mennesker som ikke har det så greit med seg selv, og at det fort kan være deg selv eller en du kjenner også». For det andre er Jonas opptatt av tekstens innhold når han skal velge tekster som omhandler livsmestringstematikk:

Alle sjangere kan egne seg til å arbeide med tematikken. Det handler mer om innholdet. Lyrikk har en særposisjon, i den forstand at det er en følelssjanger. Derfor kan man vel si at noen sjangere passer bedre enn andre. Det å lese en saktest er jo

oftere knyttet til noe negativt; psykisk helse eller noe man bør være påpasselig med, som angst, depresjoner, selvmord. Her vil det jo være fordelaktig å bruke fiksjonstekster, slik at elevene får en distanse til innholdet. Det kan være å anbefale, særlig på yngre trinn. Men som sagt, avhenger det i stor grad av innholdet i teksten.

Når det gjelder Camillas undervisningsøkt, der hun hadde planlagt å arbeide med livsmestring i tilknytning til essayet «Helgefølelse», viser observasjonsnotatene fra timen at hun innledningsvis presenterer ett konkret formål for undervisningsøkten til elevene. Dette formålet er å bli kjent med essay som sjanger. Essayet skal være en modelltekst for elevene. I intervjuet derimot sier Camilla om formålet:

Formålet med timen var todelt. Det var både å bli kjent med essaysjangeren, virkemidlene man kan bruke og så var det som en sånn motvekt til eksamen. Jeg hadde gått gjennom planen frem mot jul med dem tidligere. De er stressa, og det er mye som skjer. Planen var at hvis man har en hektisk hverdag, så kan man tenke på helgen. Da kan man være med venner og slappe av, selv om man ikke skal *leve* for helgen, så har man noe å se frem til. Jeg ville gi elevene noen teknikker for å takle det som skjer i hverdagen, fordi du venter på noe fint. Da kan de kose seg med det gjennom hele uken.

Det er altså et gap mellom hva Camilla forteller elevene om timens formål og hva hun forteller i intervjuet. Observasjonsnotatene viser at bare timens formål knyttet til sjangerlære løftes eksplisitt frem, mens elevene forblir uvitende om formålet med selve tekstarbeidet i møte med livsmestringstematikk. Om dette sier Camilla i intervjuet: «Jeg ville ikke si at denne teksten skal handle om livsmestring, det å mestre livet, før vi begynte å lese». Hun ønsker at elevene skal møte teksten uten noen forventninger til temaet den tar opp. På denne måten setter hun utforskningen av teksten og dens tema i sentrum.

Når det gjelder tekstvalget, sier Camilla i intervjuet for det første at sakprosa så vel som skjønnlitteratur kan belyse livsmestring. Hun hevder at mange lærere glemmer sakprosaens potensial til å møte andre menneskers perspektiv og meninger. I timen jeg observerte, brukte Camilla essayet «Helgefølelse», som handler om Ronny Brede Aases forhold til ukedagene og helgen spesielt for å belyse livsmestring. I forlengelsen av dette sier Camilla:

Sakprosa har lenge blitt satt på sidelinjen i norskfaget, kan det virke som. Da jeg leste «Helgefølelse» tenkte jeg med en gang at dette var en tekst, som på en konkret og tydelig måte omhandlet livsmestring. I likhet med en skjønnlitterær tekst kan man i dette essayet få innblikk i andres refleksjoner og tanker, uten å bruke seg selv som eksempel. I et debattinnlegg, for eksempel, kan temaet være tydeligere enn i en skjønnlitterær tekst, som kan gjøre den enklere å snakke om. På den andre siden kan man vel kanskje si at skjønnlitteraturen oppfordrer til mer tolkning og refleksjon. Likevel mener jeg at det ikke nødvendigvis må være sånn.

Camilla utelukker altså ikke sakprosa når det gjelder tekstvalg i et livsmestringsperspektiv. I stedet velger hun tekster som kan gi elevene innblikk i andre menneskers liv. Camilla sier at disse tekstene ofte omhandler vanskelige temaer. Hun vet ikke hvorfor det er slik, men hun tror at det kan ha sammenheng med at vanskelige temaer, som er relevante å belyse for ungdom, kan være enklere å ta opp med elevene gjennom litteraturen enn ellers i skolen. Videre utdyper hun at hun bevisst også velger tekster som omhandler positive temaer. Hun begrunner dette med at hun blant annet er opptatt av å legge vekt på det positive, elevenes muligheter og mestringsteknikker. I likhet med Jonas gir Camilla uttrykk for å velge tekster ut ifra tema.

For det andre sier Camilla at hun opplever essayet som relevant for arbeidet med livsmestring, fordi det gir elevene mulighet til å uttrykke sine egne følelser, tanker og erfaringer om noe som opptar dem, nemlig hverdagen. Elevene kan for eksempel ha samtaler om viktigheten av å ta pauser, og dermed rette søkelyset mot stressmestring. I intervjuet sier hun at «elevene trenger å glede seg til helg og ukedagens positive øyeblikk». Dette samsvarer også med de temaene elevene faktisk diskuterte i timen.

Oppsummert hadde begge lærerne doble formål med sine timer, der ett av formålene var knyttet til sjangerlære og det andre til livsmestring. Imidlertid var det bare Jonas som eksplisitt formidlet begge formålene til elevene. Han nevnte ikke selve ordet livsmestring, men psykisk helse, og slik sett kan det hende at elevene gikk inn i teksten med andre forventninger enn elevene i Camillas time. Tekstene i begge klassene omhandler følelser, men er likevel vidt forskjellige. Sett ut ifra de tradisjonelle sjangerdefinisjonene, faller et essay innenfor sakprosasjangeren, mens lyrikken faller under den skjønnlitterære paraplyen. Likevel kan begge sjangre brukes til å belyse temaet livsmestring.

4.2.3 Arbeidsmåter

Observasjons- og intervjudataene viser at begge lærerne bruker tekstsamtaler i arbeidet med litteratur i et livsmestringsperspektiv. Tabell 5 gir en oversikt over bruken av samtaler i de undervisningsøktene som jeg observerte, og viser kun hvor mye av undervisningen som var samtalebasert.

Tabell 5

Oversikt over samtaler

| Informant | Samtale | Forekomst | Antall minutter | Andel av økten (%) |
|------------------|----------------|------------------|------------------------|---------------------------|
| Camilla | Par/gruppe | 3 | 30 | 50 |
| | Helklasse | 4 | 23 | 38 |
| Total | | 7 | 53 | 88 |
| Jonas | Par/gruppe | 1 | 7 | 11 |
| | Helklasse | 2 | 18 | 30 |
| Total | | 3 | 25 | 41 |

For det første viser tabellen hvordan tekstsamtaler preger Camillas økt i større grad enn Jonas' økt. Som tidligere nevnt er det nødvendig å se Jonas' time i et mer helhetlig perspektiv, siden resten av fagdagen i større grad la opp til samarbeid og dialogbasert undervisning. For det andre skifter Camilla oftere mellom samtaler i par/gruppe og helklasse enn hva Jonas gjør. Dette kan forklares ved at Jonas i størst grad la opp til individuelt arbeid som tidvis ble oppsummert i helklasse, mens Camilla satte av mer tid til tekstsamtaler i grupper og mindre til oppsummering i plenum.

Når det gjelder arbeidsmåtene i Jonas' litteraturundervisning, viser observasjonsnotatene for det første at Jonas innledningsvis lar elevene jobbe erfaringsbasert med teksten. Oppgavene Jonas gir er blant andre: «Hva merket du deg ved teksten/sangen?», «Hva tror du tittelen betyr?» og «Under har vi hentet ut noen biter av teksten. Hva betyr det som er merket i rødt, tror du?». I intervjuet legitimerer Jonas bruken av erfaringsbaserte spørsmål ved å si at

elevene på denne måten møter og erfarer teksten ut fra sin egen livsverden og dermed kan oppleve at deres tolkninger er relevante. I tillegg gjør den erfaringsbaserte tilnærmingen at flere elever blir aktivisert rundt teksten. Videre sier han at dette legger til rette for at elevene kan bruke teksten som springbrett for å diskutere temaer som er knyttet til livsmestring.

For det andre sier Jonas i intervjuet at de erfaringsbaserte oppgavene om teksten fungerer godt som en innramming til tekstarbeidet, men at elevene «trenger noe mer faglig enn bare det de kan si ut ifra sine egne erfaringer». Han er opptatt av at norskfaget må gjøre noe mer enn «bare» å snakke om teksten fra et erfaringsbasert perspektiv. Han sier: «Derfor må de etterpå gjøre noe mer tolkningsbasert arbeid, hvor de blir påminnet de begrepene og måtene å snakke om tekst på som vi har i norskfaget». Dette stemmer overens med det som skjer i timen ved at oppgavene i neste omgang i større grad er knyttet til analytiske tilnærminger til teksten, hvor elevene jobber med oppgaver som gjelder (1) kontekst, (2) motiv, tema og budskap og (3) virkemidler. Når det gjelder livsmestringens relevans i et analytisk arbeid med tekster, kobler Jonas dette til den innledende beskrivelsen av *folkehelse og livsmestring* i norskplanen. I intervjuet sier han at elevene for eksempel må lære å uttrykke seg i en norskfaglig kontekst, og lære seg at man bruker ulike begreper i ulike kontekster. I tillegg tenker han at de erfaringsbaserte oppgavene ved første øyekast kan se ut til å være mest knyttet til livsmestring, men at den analytiske tilnærmingen i minst like stor grad kan ses i lys av temaet.

For det tredje viser observasjonsnotatene at elevene jobber en del individuelt. I intervjuet legitimerer Jonas det individuelle arbeidet ut ifra to årsaker. For det første skal resten av dagen bære preg av gruppearbeid. Derfor ønsker han at elevene skal bruke tid på å reflektere på egen hånd. For det andre forsøker han alltid å ha en god balanse mellom individuelt arbeid og gruppearbeid. Han synes det er viktig at elevene er aktive i sitt eget arbeid, for å få eierskap til oppgaven. Observasjonsnotatene viser at mens elevene jobber individuelt, går Jonas rundt og snakker med hver enkelt. I intervjuet sier han at det individuelle arbeidet gir han innblikk i hva elevene jobber med, og en god mulighet til å snakke med hver enkelt elev. I tillegg understreker han i intervjuet at det individuelle arbeidet forbereder elevene på de kommende tekstsamtalene. Han opplever at elevene har mer å komme med i diskusjonene om de først har fått tid til å formulere seg og notere ting de ønsker å ta med seg videre inn i samtale med andre.

Sett i lys av Jonas resonnement om det individuelle arbeidet i forkant av tekstsamtalene, trer et fjerde poeng frem. Jonas mener at tekstsamtaler fungerer godt som arbeidsmåte i litteraturundervisningen. Observasjonsnotatene og tabell 5 viser at tekstsamtalene i størst grad foregår i helklasse i denne timen. Det er bare de erfaringsbaserte spørsmålene som diskuteres i grupper. Han vektlegger hvordan tekstsamtalene er et godt utgangspunkt for et større tolkningsfellesskap i klasserommet. For Jonas er målet med tekstsamtalene at elevene skal dele sine tolkninger, og dermed utvide sin tekstforståelse.

Jeg synes de har godt av å dele. Det hjelper dem med på teste ut tankene deres, og forhåpentligvis har de noe helhjerta på papiret. Det er ikke meningen at de skal samkjøres. Men «hvordan tolket du og hvordan forsto du oppgaven?», er viktige spørsmål.

Alt i alt anser Jonas litteraturundervisningen og særlig tekstsamtalene som relevante i undervisningen om livsmestring i norskfaget. Som han poengterte tidligere, sier Jonas i intervjuet at diskusjon og refleksjon alltid har vært en del av norskfaget. Jonas sier at samtalene om litteratur gjør at elevene bedre kan forstå seg selv og andre, og at de kan snakke om følelser, det å være et godt medmenneske og en demokratisk medborger. Ved å snakke om alle ulike temaer, kan elevene gjennom tekster utforske flere følelser, meninger og perspektiver. Sett i relasjon til norsk som dannelsingsfag, mener han at tekstarbeidet kan bidra til å gjøre elevene bedre i stand til å forstå seg selv og andre, noe som vil være nødvendige kompetanser å ha, både for å være en god venn og en delaktig samfunnsborger. Han tenker at «den røde tråden eller innrammingen som livsmestring gir, kan føre til at elevene får mer ut av det de leser, enn litterær opplevelse».

Når det gjelder Camillas undervisningsøkt, viser observasjonsnotatene at hennes økt i større grad preges av tekstsamtaler enn Jonas' økt. Likevel har begge lærerne til felles at tekstsamtalene tar utgangspunkt i en erfaringsbasert tilnærming. I intervjuet sier Camilla at hun bruker teksten til å få elevene til å snakke om livsmestringstematikk, selv om hun ikke nevner selve begrepet eksplisitt for elevene. Tekstsamtalene tar utgangspunkt i elevenes tanker og erfaringer. Elevene jobber blant annet med oppgaver som: «Hva var det første dere tenkte på da dere leste teksten?» og «Hvorfor er det viktig å tenke over helgefølelsen?». På denne måten sier Camilla at hun aktualiserer livsmestring ved at elevene får satt ord på sine følelser og tanker i møte med tematikk som angår dem og som kan bidra til at elevenes

livsmestring utvikles. Camilla sier også at søkelyset hun hadde på livsmestring gjorde at hun så det enda mer relevant å gjøre oppgaver knyttet til tekstens tema og elevenes egne erfaringer. Hun sier at:

Hvis jeg ikke hadde tenkt over at dette [teksten] var livsmestring, hadde jeg kanskje bare sett på det instrumentelle rundt den. Det er greit å kunne identifisere virkemidler i tekster, men hovedpoenget med tekstanalyse i mine øyne er den erfaringen du gjør med teksten. Det blir jo tydeligere i arbeid med livsmestring.

Arbeidet med en erfaringsbasert tilnærming til teksten fortsetter utover i økten, hvor samtaler tar utgangspunkt i elevenes idéverden og egne tolkninger. Som de nevnte utsagnene også har vist, er Camilla opptatt av at livsmestringsaspektet ved teksten blir løftet frem gjennom tekstsamtaler som gjør at elevene føler mestring, ved at de har noe å bidra med i møte med teksten og ved at de kan snakke om vanskelige temaer som stress og press uten at de trenger å bruke seg selv som eksempel. I intervjuet sier Camilla at tekstsamtaler gjør at elevene på egen hånd kan forstå og sette ord på helgefølelsen og aspektene ved å ha en velfungerende hverdag. Camilla trekker inn hvordan norskfaget som dannings- og identitetsfag underbygger livsmestring, som igjen kan legge føringer for at lærere bør jobbe med tekst og tekstsamtaler. For at disse perspektivene skal realiseres på best mulig måte, må elevene få dele erfaringer og tanker sammen med andre, for å kunne lære mer om seg selv og andre i samspill med medelevene sine.

Når det gjelder hovedoppgaven i økten derimot, er Camilla opptatt av å løfte frem et analytisk tekstarbeid. Observasjonsnotatene viser at oppgavene hun gir til elevene, blant andre er: «Hva er det som gjør dette til en god tekst? Pek på noen eksempler og begrunn», «Finner du noen litterære virkemidler i teksten? Pek på noen eksempler, og forklar hvordan de brukes». I intervjuet understreker hun at elevene må møte tekstene på en norskfaglig måte. Hun sier at det naturligvis kan tenkes at de erfaringsbaserte tekstsamtaler som knyttes til følelser og egne erfaringer, i størst grad kan gi elevene livsmestring. Likevel mener hun at det analytiske arbeidet også bidrar til livsmestring.

I motsetning til Jonas viser observasjonsnotatene at Camilla ikke ber elevene om å arbeide individuelt. I intervjuet gir Camilla uttrykk for at gruppesamarbeid fungerer godt for å hekte elevene på teksten. I tillegg løfter hun frem at tekstsamtaler gir flere synspunkter og

argumenter, som genererer mer perspektivrike helklassesamtaler i etterkant. Hun begrunner vekten på tekstsamtalene, i seg selv, som et grep for å utvide elevenes tekstforståelse i interaksjon med andre. I intervjuet sier hun at de erfaringsbaserte tekstsamtalene gjør at elevene må møte andres perspektiver og tanker om et tema, og slik sett bli i stand til å forstå seg selv og andre bedre. Når det gjelder tekstsamtalene med en analytisk tilnærming, tenker Camilla at samtaler om tekstens virkemidler og struktur kan operasjonalisere flere elevers skriving og forståelse av sjangrene de møter i samfunnet.

Alt i alt uttrykker lærerne at det kan ligge både en sosial og personlig verdi i faglige samtaler om livsmestringstematikk. Til grunn for tekstsamtaler er det likevel nødvendig at det ligger en tydelig hensikt bak arbeidet og at det legges til rette for tydelige rammer for samtalene. Lærerne gir elevene både erfaringsbaserte og analytiske oppgaver til tekstene, og prøver på den måten å behandle tekstene med både nærhet og distanse. På denne måten mener de at de behandler livsmestring på en trygg og fornuftig måte i norskfagets litteraturundervisning.

5 Diskusjon

Datamaterialet i denne studien er analysert ut ifra følgende problemstilling: *Hvordan reflekterer over og praktiserer to lærere livsmestring i norskfagets litteraturundervisning?* Dette kapitlet diskuterer studiens hovedfunn opp mot studiens teori og tidligere forskning. Diskusjonen struktureres etter forskningsspørsmålene og danner grunnlaget for de konklusjonene som trekkes i oppgavens avsluttende kapittel. Det vil være hensiktsmessig å minne om studiens forskningsspørsmål:

- I. Hvordan reflekterer over og forstår lærerne livsmestringsbegrepet og temaets relevans?
- II. Hvordan reflekterer over og praktiserer lærerne arbeidet med livsmestring i norskfagets litteraturundervisning?

5.1 Livmestringens betydning og plass i skolen

Studiens første forskningsspørsmål undersøker hvordan lærerne forstår og reflekterer over livsmestring som begrep og som tema i skolen. Når det gjelder livsmestringsbegrepet, trer særlig tre tendenser frem.

Først og fremst knytter informantene mine hovedsakelig livsmestring til noe individuelt og psykisk, i motsetning til det kollektive og fysiske begrepet folkehelse. Dette er i tråd med analysen til Lauritzen et al. (2021) som sier at «det var en felles oppfatning at folkehelse var noe som kunne knyttes til det kollektive og fysiske, mens livsmestring var mer individuelt og psykisk» (s. 8). Mine informanter knytter det individuelle og psykiske aspektet til flere kompetanser som fremheves i LK20, som det å utvikle trygghet og robusthet i seg selv og å takle motstand (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12). Alle de nevnte aspektene kan ses i sammenheng med Banduras sosialkognitive teori om å utvikle seg til å bli agent i eget liv (Bandura, 1997; Bandura, 1999). Dessuten støtter det opp under den politiske målsettingen bak livmestringstematikken, som handler om å gjøre elevene i stand til å gjøre gode individuelle livsvalg (NOU 2015:8, s. 50; Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12).

For det andre knytter informantene mine også livsmestring til et samfunnsmessig og sosialt perspektiv, i tråd med stortingsmeldingen (Meld. St. 28. (2015-2016), s. 39). Begge

informantene ser hvordan enkeltpersoners psykiske helse vil ha påvirkning på samfunnet for øvrig, som de ser i relasjon til landets folkehelse. Derimot nevner de ikke det sosiale perspektivet ved livsmestring eksplisitt, men når de legitimerer tekstsamtaler som arbeidsmåte, gjør de dette implisitt. De trekker frem at tekstsamtaler tar utgangspunkt i diskusjon og samhandling mellom elevene, som kan «legge til rette for gode mellommenneskelige relasjoner» (NOU 2015:8), samt evnen til å være i kontakt med seg selv og andre, evnen til å utvikle empati og evnen til å samarbeide og å bidra til fellesskapet (Sælebakke, 2018, s. 27–28).

For det tredje beskriver informantene mine livsmestringsbegrepet på et nokså overordnet nivå, hvor mangel på en veletablert definisjon av begrepet kan være en mulig forklaring. Både Lauritzen et al. (2021) og Nygaard (2021) konkluderer med at lærerne oppfatter det tverrfaglige temaet som uklart. Narvesen (2019) poengterer at hans lærere opplever livsmestring som et bredere begrep enn det som kommer frem i LK20, noe som ikke stemmer overens med mine funn. Både Camilla og Jonas trekker frem flere kompetanser i tråd med læreplanen. Lauritzen et al. (2021) skriver at «lærerne hadde utfordringer med å definere folkehelse og livsmestring» (s. 8), mens Nygaard (2021) skriver at «et av de mest sentrale funnene tilknyttet mitt datamateriale er hvordan livsmestringsbegrepet oppfattes som uklart, og dermed forstås ulikt av informantene» (s. 62). I min studie er det bare Jonas som eksplisitt nevner at begrepet er stort og ullent. Dette kan ha sammenheng med i hvilken grad informantene har innhentet informasjon og kunnskap om temaet fra læreplanen. På tross av dette viser altså begge informantene i stor grad til mange av de samme kompetansene som kommer frem av overordnet del av LK20, blant annet at «temaet skal bidra til at elevene lærer å håndtere medgang og motgang» og «å kunne håndtere tanker, følelser og relasjoner» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13).

Sett i forhold til mine informanternes generelle forklaring på livsmestringsbegrepet, sier begge lærerne at det kan være problematisk at begrepet ikke har en tydelig, allmenn definisjon. Likevel er informantene samstemte når det gjelder formålet med livsmestring i skolen, som kan komme av at overordnet del av LK20 presenterer tydelig hvilke kompetanser det tverrfaglige temaet innebærer. Likevel trekker Jonas frem at ulike forståelser av begrepet vil ha implikasjoner for den undervisningen som gis, som Nygaard (2021) også løfter frem: «Ulike forståelser vil kunne føre til at begrepet arbeides ulikt med i praksis, og dette vil ha implikasjoner for den undervisningen som gis i henhold til livsmestringstematikken» (s. 62). I

likhet med Nygaards (2021) informanter, etterspør Jonas at lærerkollegiet får tid til å reflektere over temaets betydning i skolesammenheng generelt og i fagene spesielt. Camilla på sin side understreker at det er viktig at lærerne blir kjent med det tverrfaglige temaet både gjennom overordnet del og i hvert enkelt fag.

Sett bort fra det utfordrende aspektet som kan skyldes en manglende definisjon eller uklar forståelse av livsmestringsbegrepet, er begge informantene mine positive til innføringen av det tverrfaglige temaet. For det første trekker de i likhet med Ludvigsenutvalget frem at det er på høy tid å innse at dagens barn og unge, som er vokst opp med sosiale medier og dermed stor tilgang til informasjon og som opplever mye skolepress, vil trenge kompetanser knyttet til å gjøre ansvarlige livsvalg (NOU 2015:8, s. 50–52). I motsetning til Madsen (2021) mener informantene at temaets plass i skolen er berettiget, og at innføringen vil ha flere positive enn negative konsekvenser. For det andre mener lærerne at mange aspekter som er knyttet til livsmestring alltid har vært en del av undervisningen i skolen. Selv om lærerne ikke utdyper dette nærmere, stemmer dette i henhold til skolens formålsparagraf §1-1 (Opplæringslova, 1998) og skolens dannelsingsoppdrag (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 9). Samtidig tenker informantene mine at innføringen av temaet vil gjøre lærerne mer bevisste på at temaet skal behandles sammen med elevene, i tillegg til at flere aspekter ved undervisningen kan legitimeres av lærerne og oppleves som mer relevante for elevene.

Når det gjelder norskfagets rolle i møte med livsmestring, viser analysen først og fremst at livsmestring alltid har vært en implisitt del av norskfaget. Dette viser seg også i analysen til Lauritzen et al. (2021) som sier at «flere hadde en oppfatning om at livsmestring alltid hadde vært en indirekte del av faget gjennom både litteraturredidaktikken og dannelsingsaspektet» (s. 8). De finner også at «det kan se ut til at lærerne gjennom fagfornyelsen har blitt mer bevisste og fått et utvidet vokabular som gjør at de knytter livsmestringstemaet til norskundervisningen» (s. 8). Ifølge Utdanningsdirektoratet er dette også hensikten bak de tverrfaglige temaene, nemlig at «hvert tema inngår i fag **bare** der de er en sentral del av det faglige innholdet» (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Min analyse viser at livsmestringsarbeidet særlig blir knyttet til to aspekter ved norskfaget. For det første trekker informantene mine frem at utviklingen av elevenes grunnleggende ferdigheter kan knyttes til livsmestring, samtidig som flere relevante kompetanser springer ut herfra. Dette stemmer overens med læreplanen i norsk hvor det først poengteres at *folkehelse*

og *livsmestring* i norskfaget skal «utvikle elevenes evne til å uttrykke seg skriftlig og muntlig», for å «gi 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). I likhet med læreplanen sier Camilla at elevene gjennom de grunnleggende ferdighetene utvikler sine kommunikasjonsevner og sin identitet, som er viktige kompetanser for å forstå seg selv og andre. I forlengelsen av norskfagets sentrale verdier kan utviklingen av de grunnleggende ferdighetene i et livsmestringsperspektiv knyttes til norsk som et sentralt fag for kommunikasjon og som redskapsfag. Dette dreier seg hovedsakelig om å gi elevene kunnskaper og ferdigheter de trenger for å kunne delta i utdanning, arbeids- og samfunnsliv (Hamre, 2017, s. 8). Informantene mine er opptatt av at elevene skal dele tankene og erfaringene sine og bruke de grunnleggende ferdighetene som verktøy. På denne måten kan elevene også utvikle sin identitet og dannes inn i et større sosialt fellesskap, som både Camilla og Jonas trekker frem, i likhet med Aase (2005b) og Penne (2001).

For det andre mener informantene mine i likhet med flere av informantene i Lauritzen et al. sin studie (2021) at norskfagets litteraturundervisning har et stort potensial for å aktualisere livsmestring. Eksempelvis sier en av lærerne at: «Men livsmestring har vi jo jobbet med igjennom litteraturen, spesielt i realistiske tradisjoner og å leve på en løgn og ja, alt sann som litteraturen kan [ler]». Analysen til Lauritzen et al. viser at lærerne er noe usikre og vage i beskrivelsene sine, i motsetning til min analyse hvor informantene mine i stor grad formidler tanker om litteraturens potensial i møte med livsmestring. I tillegg er nettopp lesing det andre aspektet læreplanen i norsk løfter frem som relevant i møte med livsmestring. Her står det at «lesing av skjønnlitteratur og sakprosa kan både bekrefte og utfordre elevenes selvbylde og dermed bidra til deres identitetsutvikling og livsmestring» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). I de følgende avsnittene vil jeg gå nærmere inn på enkelte aspekter fra min analyse i relasjon til livsmestrings plass i norskfagets litteraturundervisning.

Når det gjelder litteratur i møte med livsmestring, sier informantene mine for det første at litteraturen gir mulighet for at elevene kan erfare personer og samfunn i tekstene de møter, som kan speile og supplere den erfaringen de tilegner seg i eget liv (Nussbaum, 2016, s. 56). Begge informantene trekker frem at å snakke om livsmestringstematikk gjennom litteraturen gjør at elevene kan oppleve vanskelige situasjoner, valg og dilemmaer og at de dermed kan modnes, uten å risikere sitt eget emosjonelle engasjement (Skaftun & Michelsen, 2017, s.

235–236). Jonas understreker også at litteraturen kan berøre elevene i større grad enn eksempelvis statistikk.

Litteraturen gjør altså at elevene kan snakke om ulike livsmestringstemaer i spesifikke kontekster. Gjennom litteraturundervisningen kan læreren legge til rette for at klasserommet blir et sted hvor elevene kan bidra uavhengig av personlige erfaringer, og hvor kunnskap om språk og tekst står i sentrum (Kaspersen, 2004; Olin-Scheller, 2006). Likevel tenker Camilla og Jonas at elevene gjennom en erfaringsbasert tilnærming kan tolke tekster med utgangspunkt i seg selv. På denne måten gir lærerne også plass til elevenes erfaringer i lesingen (Rødnes, 2014; Kjelen, 2015; Nussbaum, 2016). Å finne en passende balanse krever at læreren tar en aktiv rolle i tolkningsfellesskapet og kjenner elevene sine godt (Lauritzen et al., 2021, s. 13). Lærerne bruker både en erfaringsbasert og analytisk tilnærming til tekstene for å gi elevene plass i lesingen, men legger samtidig vekt på kunnskap om språk og tekst (Rødnes, 2014).

For det andre viser analysen at lærerne tenker at litteraturen kan utvikle elevenes empati, samt utvide elevenes perspektiver. Flere litteraturvitere (Penne, 2001; Rosenblatt, 1995; Nussbaum, 2016; Andersen, 2016) hevder at innlevelsesevnen man opparbeider seg gjennom skjønnlitteraturen, kan utvikle empati og en bedre forståelse av seg selv. Jonas trekker for eksempel frem at litteraturen gir elevene tilgang til andre menneskers liv på en måte som kan berøre leseren i større grad enn statistikk og tall. Dette kan ses i relasjon til norsk som dannelsingsfag, som er relevant i litteraturundervisningen i møte med livsmestring (Skarðhamar, 2005). Innenfor dette dannelsingsaspektet kan flere viktige kompetanser plasseres, som identitetsutvikling og refleksjonsferdigheter (Skarðhamar, 2005).

Et annet sentralt funn er at litteraturen gjør det mulig å snakke om personlige tema uten at elevene trenger å ta utgangspunkt i seg selv. Informantene mine sier at det litterære verket åpner opp for diskusjoner og refleksjoner, hvor elevene får mulighet til å sette ord på det de mener og føler, uten nødvendigvis å måtte snakke ut fra egne erfaringer. Det kan være lettere å snakke om vanskelige temaer gjennom en litterær skikkelse. Denne tanken støttes av blant andre Rødnes (2014) og Kjelen (2015). Dette kan også ses i sammenheng med utviklingen av elevenes empati og innlevelsessevne (Nussbaum, 2016; Andersen, 2011), som informantene også trekker frem som en viktig ferdighet litteraturundervisningen gir til norskfaget og livet generelt. Jonas understreker at denne innlevelsessevnen også handler om at elevene har behov

for å sette seg inn i andres livsverden, for å kunne få nye perspektiver. Slik sett mener informantene i likhet med Nussbaum (2016) og Andersen (2011) at litteraturen bør utfordre elevene for å berøre og utvikle innlevelsesevnen deres.

5.2 Litteraturundervisning i møte med livsmestring

Det andre forskningsspørsmålet i studien er knyttet til livsmestring i litteraturundervisningen med søkelys på lærernes refleksjoner og praksis rundt undervisningens formål, tekstvalg og arbeidsmåter.

Når det gjelder lærernes formål med undervisningen, er det særlig to aspekter jeg vil hente frem fra analysen. Først og fremst har begge lærerne et overordnet formål knyttet til arbeidet med sjangerlære. I analysen kommer det frem at elevene skal bruke sjangerkunnskapen for å skrive egne tekster i etterkant, og slik sett fungerer tekstene som modelltekster for elevene. Å arbeide med tekster på denne måten kan være didaktisk begrunnet, men ifølge Penne (2012b) kan det ikke forveksles med litteraturarbeid. Med denne tilnærmingen blir elevene forfattere og ikke lesere (Blikstad-Balas & Roe, 2020). Dermed blir litteraturen brukt som middel for å oppnå andre læringsmål, som flere forskere problematiserer (Penne, 2012b; Gabrielsen, 2019, s. 39; Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020, s. 86). Sett i lys av livsmestring legitimerer lærerne undervisningen i sjangerkunnskap gjennom tekstene med at elevene utvikler forståelse for ulike måter å skrive og kommunisere på. Camilla understreker i tillegg at hun utvikler denne kunnskapen gjennom tekstsamtaler, noe som gjør at elevene ved hjelp av hverandre utvikler både sine skriftlige og muntlige ferdigheter.

Det andre aspektet er knyttet til lærernes formål i møte med livsmestring. I intervjuet beskriver og utdyper begge lærerne at å belyse livsmestring er ett av to overordnede mål for timen. Derimot presenterer ikke lærerne livsmestringsmålet eksplisitt til elevene. Camilla legitimerer dette med en begrunnelse om at hun ikke ønsker at elevene skal gå inn i teksten med noen forventninger til temaet. På den andre siden forteller Jonas elevene at temaet for fagdagen i lyrikk er psykisk helse, som kan gi dem forventninger og tanker om hvilke tekster de vil presenteres for. Til tross av dette nevner han ikke livsmestringsbegrepet eksplisitt. Lauritzen et al. (2021) finner at flere av informantene i sin studie er skeptiske til å gjøre livsmestring eksplisitt for elevene. De tenker at: «Dette kan være knyttet til usikker begrepsforståelse, men det kan også handle om det som har kommet frem i den offentlige

debatten om at det å innføre et slikt begrep kan skape inntrykk av at livsmestring er noe som gjøres i større eller mindre grad, og at mestringen er målbar» (s. 8). Hvis man ser livsmestring i tilknytning til norsk som danningsfag, sier Skaftun og Michelsen (2017) at danning ikke nødvendigvis er målbar eller en ferdighet som er ment for å måles heller (s. 30). På samme måte sier Jonas at livsmestringskompetansene i norskfaget, og særlig i litteraturundervisningen, kan brukes i elevenes selvutviklingsprosess, som vil forberede dem på å ta del i det demokratiske samfunnet.

Det er særlig to sentrale funn som peker seg ut i lærernes tekstvalg. Selv om livsmestring i forskningslitteraturen gjerne knyttes til arbeid med skjønnlitteratur, gjør ikke informantene mine et eksplisitt skille mellom skjønnlitteratur og sakprosa i deres tekstvalg. Dette kommer blant annet til uttrykk ved at Camilla velger essayet «Helgefølelse» for å belyse livsmestring. Hun mener denne teksten kan lære elevene å takle både medgang og motgang i like stor grad som en skjønnlitterær tekst. Dette målet er også beskrevet i LK20s overordnede del om det tverrfaglige temaet (Kunnskapsdepartementet, 2017). Camilla mener altså at det ikke er nødvendig å gjøre et bevisst skille mellom sakprosa og skjønnlitteratur, i likhet med Blikstad-Balas og Tønnesson (2020) som skriver at «et sentralt anliggende for sakprosaforskere har lenge vært å vise hvordan egenskaper som ofte tillegges skjønnlitteraturen, i realiteten gjelder alle tekster, ikke bare de som betegnes som skjønnlitterære» (s. 16). For å understreke dette sier Camilla at sakprosa i lik grad som skjønnlitteratur, kan gjøre at elevene må sette seg inn i andres tanker og meninger. Dermed er hun i enig med Blikstad-Balas et al. (2019) om at «sakprosa har en avgjørende betydning for barn og unge», fordi den i like stor grad som skjønnlitteraturen kan «forløse det samme empatiske potensialet» og at «det ikke står og faller på hvorvidt karakterene og historien er oppdiktet, sann eller som stadig flere tekster: et sted midt imellom». Jonas poengterer at alle sjangre kan egne seg som grunnlag for å jobbe med livsmestringstematikk. Likevel tror han at skjønnlitterære tekster i større grad kan være hensiktsmessige å bruke når man ønsker at elevene skal ha størst mulig distanse til innholdet. Nussbaum (2016) mener det er viktig at elevene utvikler seg til «skjønnsomme lesere», noe som vil kreve at elevene tar med egne erfaringer i lesingen, samtidig som de klarer å holde kritisk avstand. Dette kan være enklere å realisere i møte med skjønnlitterære tekster, hevder Jonas.

Det andre aspektet er at analysen min derimot viser at informantene mine velger tekster ut ifra tekstenes tema, snarere enn om tekstene er fiksjonstekster eller ikke. Camilla trekker frem at

det tverrfaglige temaet gjør at hun særlig tenker på hvilke tekster hun kan bruke for å løfte frem relevante livsmestringstemaer. Jonas har på sin side sett seg ut temaet psykisk helse og valgt en passende tekst deretter. Camilla sier også at når livsmestring settes som et overordnet mål for undervisningen, vil dette også påvirke hvordan man jobber med tekstene i klasserommet. Lærerne tenker i likhet med Sæther og Melvold (2020) at temainngangen kan åpne tekstene for elevene, ved at elevene føler at den er mer relevant for dem (s. 17). Senere i diskusjonen vil jeg løfte frem dette som ett aspekt ved lærernes tekstsamtaler.

Et annet funn om lærernes tekstvalg er at begge lærerne bruker tekster som de leser i sin helhet. Camilla nevner at lyriske tekster eller essay er gode å bruke nettopp på grunn av dette. Skaftun og Michelsen (2017), Penne (2012b) og Blikstad-Balas og Roe (2020) mener at hele tekster er fordelaktige å bruke. Når elevene jobber med hele tekster, får de opplevd og satt seg inn i den som en helhet og ikke som en avkoblet del (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 72). Camilla tenker at dette er viktig. Derfor velger hun oftest å jobbe med korte og tilgjengelige tekster i litteraturundervisningen sin. Hvis elevene skal gå inn i sammenhenger og tekstens dybde, er det helt nødvendig å arbeide med teksten i en helhet (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 72). Dette kan ses i relasjon til Jonas refleksjon om at litteraturundervisningen må gjøres relevant for elevene, for at de skal føle at litteraturundervisningen kan gi dem noe de kan bruke og ta med seg videre inn i sin livsmestring.

Det mest sentrale funnet når det gjelder lærernes litteraturundervisning, er at begge lærerne anvender tekstsamtaler. På tross av at Camillas undervisningsøkt i større grad er preget av tekstsamtaler enn Jonas' undervisningsøkt, reflekterer begge i intervjuet over tekstsamtalenes potensial i et livsmestringsperspektiv. I intervjuene gjentar lærerne flere ganger at tekstsamtalene er et viktig verktøy for å utvikle flere relevante livsmestringskompetanser og at elevene har godt av å dele med hverandre og å diskutere tekst sammen (Bereiter & Scardamalia, 1987). For at tekstsamtalene skal fremme deltakelse, selvstendighet og praksisfellesskap, må elevene gis mye ansvar og de må få møte tekstene på en utforskende måte (Fodstad & Gagnat, 2019, s. 13). I tilknytning til dette sier Jonas i intervjuet at han er opptatt av at elevene får eierskap til oppgaven. På den andre siden sier Camilla at hun legger til rette for gruppearbeid, nettopp fordi hun tenker at elevene blir engasjert sammen med andre i møte med de ulike oppgavene hun gir. Dette er også i tråd med hva Bommarco (2006) finner i sin undersøkelse, nemlig at elevene opplevde tekstsamtalene som det mest interessante. Sett

i et livsmestringsperspektiv er det særlig interessant at både Bommarco (2006) og Camilla legger vekt på at tekstsamtalene gir elevene større forståelse for de andre samtaledeltakerne.

Som tidligere nevnt sier lærerne at tekstsamtalene gjør at elevene må sette ord på sine tanker og følelser, utvikle empati, bidra til et fellesskap og møte ulike perspektiver, som er i tråd med LK20 og som blant andre Sælebakke (2018) poengterer. I tillegg inviterer tekstsamtalene elevene inn i et tolkningsfellesskap (Skaftun & Michelsen, 2017). I tillegg sier Aase (2005b, s. 106) og Gabrielsen og Blikstad-Balas (2020) at diskusjoner om litteraturen er avgjørende for at litteraturundervisningen skal være vellykket. Sett i et livsmestringsperspektiv hevder Keen (2007) at utvikling av sosial og moralsk forståelse krever diskusjon. Hun utdyper at lesing i seg selv ikke utvikler ens evne til empati eller inspirerer til «prosocial change», men dersom det man leser blir diskutert med andre, kan det definitivt gjøre det (2007, s. 146–147). I de følgende avsnittene vil jeg løfte frem tre aspekter knyttet til disse tekstsamtalene.

For å innlede tekstsamtalene tar begge lærerne utgangspunkt i en tematisk tilnærming til tekstene. Eksempelvis sier Camilla at elevene på denne måten får aktivert førforståelsen av temaet teksten tar opp, nemlig helgefølelsen og det som hører til den (Sæther & Melvold, 2021, s. 17). På denne måten får elevene oppleve det Smidt (1989) omtaler som *subjektiv relevans* ved teksten, som innebærer at opplevelsen av teksten er viktig og angår en. Han knytter dette til elevenes identitetsarbeid, og slik sett kan også de litterære samtalene ses i sammenheng med norsk som identitetsfag. På mange måter er en tematisk tilnærming knyttet til leserorientert tekstarbeid, eller det Rødnes kaller en *erfaringsbasert tilnærming* (Rødnes, 2014). Jonas løfter frem at det erfaringsbaserte arbeidet med teksten gjør at elevene kan bruke egne erfaringer i møte med den. I relasjon til dette stiller nemlig lærerne lignende spørsmål som «hvordan elevene opplever teksten, om de liker den, om de har lignende erfaringer» (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 98). Både Rosenblatt (1995) og Smidt (2004) understreker at gode samtaler med utgangspunkt i elevenes interesse og stemme er veien inn til faglig dybde, som kan bidra til at litteraturen oppleves som levende og noe som angår elevene selv.

For det andre viser analysen at etter det innledende og erfaringsbaserte arbeidet med teksten, legger lærerne til rette for et analytisk tekstarbeid. Her legges det vekt på arbeidet med selve teksten, slik som tekstens virkemidler (Rødnes, 2014). Jonas trekker frem at det analytiske tekstarbeidet er viktig for å knytte lesingen til en norskfaglig kontekst. På samme måte løfter Gourvennec (2016) frem at fagspesifikk kunnskap er vesentlig for å hjelpe elevene med å

utvikle litterær kompetanse. Jonas sier også at han på denne måten forhindrer at litteraturundervisningen står uten noen faglig dimensjon (Penne, 2012a). Camilla derimot trekker frem at de analytiske oppgavene i tekstsamtalene kan bidra til at elevene utvikler en forståelse for sjangeren og de litterære virkemidlene, slik at de senere kan skrive en lignende tekst. Som tidligere nevnt er blant andre Blikstad-Balas og Roe (2020) og Gabrielsen (2019) skeptiske til at litteraturundervisningen brukes til andre formål enn å undervise i litteraturen i seg selv, men siden dette kommer i tillegg til selve litteraturundervisningen, legitimerer Camilla vektleggingen av sjangerkunnskap.

Det tredje og siste aspektet jeg løfter frem når det gjelder tekstsamtalene, er at Jonas og Camilla bruker Langers teori (2011) om hvordan vi danner forestillingsverdener i møte med litterære tekster. Lærerne bruker dette rammeverket for å utforme flere støttespørsmål som kan lede elevene gjennom de ulike fasene når de samtaler om teksten (se vedlegg D). Spørsmålene som lærerne bruker, fungerer som støtte for elevene i tekstsamtalene. For det første hjelper de erfaringsbaserte spørsmålene elevene til å tre inn i teksten, og etter hvert brukes analytiske spørsmål til å hjelpe elevene med å arbeide med teksten og å holde samtalen i gang. Når elevene først er ført inn i teksten med en erfaringsbasert tilnærming, kan elevene med hjelp av støttespørsmålene i stadig større grad ta i bruk fagbegreper og analytiske tilnærminger til teksten. Det er slik begge lærerne begrunner at både den erfaringsbaserte og den analytiske tilnærmingen er essensielle i møte med en tekst i et livsmestringsperspektiv. Ved å veksle mellom bruk av fagspråk og elevenes hverdagspråk kan elevene finne mening i tekstene og samtidig fremme det faglige innholdet (Rødnes, 2014, s. 9; Kaspersen, 2004; Olin-Scheller, 2006).

6 Avslutning

Enn så lenge finnes det få studier om litteraturens potensial i arbeidet med livsmestring i norskfaget. Likevel er det ikke mangel på litteraturvitenskapelige teorier om litteraturens potensial på et generelt grunnlag, som på mange måter kan knyttes til livsmestringsbegrepet slik det beskrives i læreplanens overordnede del og i norskplanen spesielt. Litteraturen er spesiell på den måten at den er et vindu inn til andre personers meninger og tanker, som elevene igjen kan bruke til å speile og supplere sin egen forståelse av seg selv og andre.

Gjennom tekstsamtalene i norskfaget blir elevene nødt til å møte litterære tekster i et tolkningsfellesskap. Her kan elevene diskutere livsmestringstematikk og utvikle flere kompetanser som de kan ta meg seg videre i livet. Formålet med denne studien har vært å bidra med ny kunnskap ved å undersøke to læreres forståelse av livsmestring generelt og i møte med litteratur i norskfaget spesielt. I de følgende underkapitlene oppsummerer jeg studiens fire hovedfunn og konklusjoner, før jeg drøfter didaktiske implikasjoner, foreslår videre forskning og gir en avsluttende kommentar.

6.1 Hovedfunn og konklusjon

For det første viser studien at livsmestringsbegrepet beskrives på en nokså svevende og uklar måte, men at temaet har en naturlig plass i dagens skole. Gjennom skolens formålsparagraf og norskfagets danningsaspekt har temaet lenge vært sentralt i skolen uten at det har vært nevnt eksplisitt. Den eksplisitte benevnelsen vil gjøre lærerne mer bevisst deres ansvar i møte med de tverrfaglige temaene, som er innført i skolen på bakgrunn av deres relevans i samfunnet.

For det andre viser studien at litteraturundervisningen i norskfaget er et sentralt sted for å belyse livsmestring. Lesing av så vel sakprosa som skjønnlitteratur kan være identitetsutviklende og bidra til elevenes livsmestring. Litteraturen er spesiell på den måten at elevene kan få dypere innblikk i andres livssituasjoner og bruke erfaringene til å utvikle seg. Samtidig blir utvikling av elevenes grunnleggende ferdigheter et viktig grunnlag for god litteraturundervisning.

For det tredje viser studien at lærerne underviser i litterære sjangre, parallelt med at de belyser livsmestringstematikk i litteraturen. På generell basis kan man si at livsmestring blir belyst

både i sjangerundervisningen og i selve tekstarbeidet. Hensikten med sjangerlæren er å innføre elevene i ulike diskurser, slik at de får mulighet til å uttrykke seg skriftlig og muntlig, som beskrives som en viktig del av livsmestring i norskfaget. Med tekstarbeidet får elevene både gjennom en erfaringsbasert og analytisk tilnærming til tekstene utvikle sin livsmestring. Dette viser at livsmestring er en stor del av norskfaget, blant annet som redskaps- og danningfag, og at flere kompetanser i norskfaget kan utvikle elevenes livsmestring.

Det fjerde og siste hovedfunnet er at lærerne bruker tekstsamtaler for å utfylle litteraturens potensial i deres undervisning om livsmestringstematikk. Norskfaget er en arena hvor tekstsamtaler bør brukes aktivt, slik at elevene kan dele og diskutere tekster. I lesingen får elevene møte andre perspektiver og livsverdener, og i tekstsamtalene får de enda en mulighet til å forholde seg til sine egne og andres meninger. Dette er helt essensielt for elevenes aktive deltakelse i samfunnet, men også for hver enkelt elevs identitetsutvikling.

Den overordnede problemstillingen jeg har jobbet ut ifra lyder: *Hvordan forstår og praktiserer to lærere livsmestring i norskfagets litteraturundervisning?* Kort oppsummert kan denne problemstillingen besvares slik: Livsmestringsbegrepet er altomfattende, men knyttes overordnet sett til å utvikle elevenes evne til å ta ansvarlige livsvalg. Norskfaget blir sett på som et sentralt fag for å arbeide med livsmestringstematikk, både implisitt gjennom fagets danningspotensial og eksplisitt gjennom litteraturundervisningen. Lærerne legger opp til at elevene skal møte litterære tekster og samtale om dem sammen med andre. Gjennom lesingen kan elevene utvikle empatiske evner og få innblikk i andres livssituasjoner. Tekstsamtalene i etterkant er avgjørende for at elevene skal få prøve ut sine egne tolkninger, dele erfaringer, og bidra til faktisk endring og forståelse av seg selv og andre. Det ligger et stort potensial i litteraturundervisningen for å behandle livsmestringstematikk, men det forutsetter at lærerne legger opp til tematiske tilnærminger til tekstene og at tekstsamtaler står sentralt i undervisningen.

6.2 Didaktiske implikasjoner

Denne studien har gitt innsikt i livsmestringsbegrepet, og særlig hvordan norsklærere kan belyse temaet gjennom norskfagets litteraturundervisning. Studien har særlig relevans for norsklærere og lærerstudenter i norskdidaktikk ved at den kan gi en økt forståelse av livsmestringsbegrepet, skape rom for refleksjoner over undervisningspraksis, samt ha

implikasjoner for litteraturundervisningens potensial i møte med livsmestringstematikk. Hensikten med å presentere didaktiske implikasjoner er å øke bevisstheten rundt det tverrfaglige temaet og temaets norskfaglige relevans, særlig gjennom litteraturen.

Studien viser at livsmestringsbegrepet favner en stor og altomfattende tematikk, som kan være vanskelig å definere. Selv om *folkehelse og livsmestring* er presentert som et nytt tverrfaglig tema i skolen, har livsmestring likevel vært en implisitt del av skolens danningsoppdrag i lang tid. Derfor står verken mine informanter eller andre lærere i skolen på bar bakke, siden de kan trekke på de pedagogiske perspektivene og innsiktene de har tilegnet seg gjennom studiet og i skolehverdagen. Selv om informantene i denne studien uttrykker usikkerhet og ikke føler seg som «eksperter» på området, viser de likevel god forståelse og refleksjon omkring temaet og norskfagets rolle i møte med temaet.

I studien har jeg avdekket flere funn som kan synliggjøre hvordan norsklærere kan belyse livsmestring gjennom litteraturen. Litteraturundervisningen er et naturlig sted for å arbeide med livsmestringstematikk, fordi litteraturen gir tilgang til kulturelt anerkjente erfaringer, utvikler elevenes innlevelsesevne og empati. For at elevene skal få en litterær opplevelse, er det svært viktig å samtale med andre om egne erfaringer av leseopplevelsen. Tekstsamtaler er en god arbeidsmåte for å gi elevene flere perspektiver på tekstene og hjelpe dem til sammen å finne mening. Derfor vil jeg anbefale lærere å bruke alle slags tekster i undervisningen for å få elevene til å diskutere og reflektere over relevante livsmestringstemaer. Gjennom slike samtaler kan elevene også utvikle empati i møte med litteratur.

6.3 Forslag til videre forskning

Ved å gjennomføre denne studien har jeg fått innblikk i hvordan utvalget forstår og praktiserer livsmestring i norskfagets litteraturundervisning. Selv om Camilla og Jonas kun er to av mange norsklærere, forteller denne studien noe om deres lærerpraksiser.

Undervisningsøktene jeg observerte, viste at de hadde evne til å tilpasse litteraturundervisningen i tråd med læreplanens tverrfaglighet. Derfor er det nærliggende å tenke at også andre norsklærere klarer det samme. Siden min studie kun undersøker to lærerpraksiser, ville det være nyttig å studere et bredere utvalg. Eksempelvis kan man gjøre en kvantitativ undersøkelse for å studere flere læreres refleksjoner og tanker om livsmestring, og inkludere spørsmål om hvordan litteraturen kan kobles til livsmestring i norskfaget. Analysen

av datamaterialet har gitt kunnskap om forståelsen av begrepet og hvordan litteraturen og tekstsamtaler kan benyttes for å iscenesette livsmestring i norskfaget. Imidlertid er forskning som omhandler LK20 og de nye tverrfaglige temaene naturligvis enda nokså smal, og det er behov for mer forskning.

I fremtiden vil det være hensiktsmessig å undersøke nærmere hvordan implementeringen av det tverrfaglige temaet *folkehelse og livsmestring* praktiseres. Det vil være nødvendig å innhente informasjon fra både lærernes og elevenes perspektiv, og gjerne i forskjellige fag og undervisningskontekster. Samtidig bør det også forskes mer på hvordan temaets tverrfaglighet kan operasjonaliseres på en optimal måte, både for å sikre en felles forståelse for begrepet og hva det innebærer i norskfaget. Med søkelys på litteraturundervisningen spesielt kan det også være interessant å forske på de to andre tverrfaglige temaene i LK20 – *bærekraftig utvikling* og *demokrati og medborgerskap*. I norskplanen blir alle de tre tverrfaglige temaene knyttet til norsk som tekstfag. Derfor går det også an å undersøke nærmere spenningsfeltet mellom sakprosa og skjønnlitteratur og litteraturundervisning i et tverrfaglig perspektiv.

6.4 Avsluttende kommentar

Livsmestring som tema er både åpenbart og diffust på samme tid. Livsmestring har alltid vært en del av dannelsesoppgaven og formålet med skolen, men nå blir det tydeligere fremhevet gjennom det tverrfaglige temaet *folkehelse og livsmestring*. Selv om livsmestring kan oppfattes som lite håndfast og utfordrende å undervise i, vil læreplanene i hvert fag fungere som god støtte til å forstå hva det innebærer for hvert enkelt fagområde. Når litteraturen blir løftet frem som et naturlig sted for livsmestring i norskfaget, er det begrunnet i at litteraturen kan utfordre og bekrefte elevenes selvbylde, og slik sett bidra til deres identitetsutvikling og livsmestring. Litteraturen er en inngang til kulturelt anerkjente erfaringer, og kan være en inngangsport til å samtale om livsmestringstemaer. Med støtte fra læreren kan elevene møte andres perspektiver og utvikle forståelse for sine egne og andres tanker i tekstsamtalene, noe som vil være viktig for «å mestre livet». Helt til slutt ønsker jeg å oppfordre lærere til å bruke litteraturen som en kilde til gode diskusjoner og refleksjoner gjennom tekstsamtaler.

Litteratur

- Ahonen, A.K. & Kinnunen, P. (2015). How do students value the importance of twenty-first century skills? *Scandinavian Journal of Educational Research*, 59(4), 395–412.
- Andersen, P. T. (2011). Hva skal vi med skjønnlitteraturen i skolen? *Norsklæraren*, 35(2), 15–22.
- Andersen, P. T. (2016). *Fortelling og følelse – En studie i affektiv narratologi*. Universitetsforlaget.
- Bakken, J. (2020). Lesing i norskfaget etter fagfornyelsen. Hva kan vi lære av PISA, og hva kan vi ikke lære? I T. S. Frønes & F. Jensen (Red.), *Like muligheter til god leseforståelse?: 20 år med lesing i PISA* (s. 250–274). Universitetsforlaget.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The Exercise of Control*. W. H. Freeman & Co.
- Bandura, A. (2006). Towards a Psychology of Human Agency, *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 164–180. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2006.00011.x>
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Cappelen Damm Akademisk.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987). An Attainable Version of High Literacy: Approaches to Teaching Higher-Order Skills in Reading and Writing. *Curriculum Inquiry*, 17(1), s. 9–30. <https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.2307/1179375>
- Blikstad-Balas, M., Tønnesson, J. & Marti, K. T. (2019). Den empatiske sakprosaen. *Periskop*. <https://www.periskop.no/den-empatiske-sakprosaen/>
- Blikstad-Balas, M. & Tønnesson, J. (2020). *Inn i sakens prosa*. Universitetsforlaget.
- Bommarco, B. (2006). *Texter i dialog: en studie i gymnasieelevers litteraturläsning* [Doktorgradsavhandling, Malmö högskola].
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. DOI: [10.1191/1478088706qp063oa](https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa)
- Cahill, H. (2015). Approaches to Understanding Youth Well-Being. I Wyn J. & Cahill H. (Red.), *Handbook of Children and Youth Studies* (s. 95–113). Springer Singapore.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming* (2.utg). Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. Gyldendal akademisk.
- Dalland, P. C., Bjørnstad, E. & Andersson-Bakken, E. (2021). Observasjon som metode i barnehage- og klasseromsforskning. I Andersson-Bakken, E. og Pedersen-Dalland, C.

- (Red.), *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsspørsmål, datainnsamling og analyse* (s. 125–149). Universitetsforlaget.
- Danielsen, A. G. (2021). *Lærerens arbeid med livsmestring*. Fagbokforlaget.
- Dodge, R., Daly, A., Huyton, J. & Sanders, L. (2012). The challenge of defining well-being. *International Journal of Wellbeing*, 2(3), 222–235.
- Everett, E. & Furseth, I. (2012). *Masteroppgaven. Hvordan begynne og fullføre*. Universitetsforlaget.
- Fodstad, L. A. (2019). Fortsatt kulturfag? Norsk på nytt. I M. Blikstad-Balas & K. Rognes Solbu (Red.) *Det (nye) nye norskfaget* (61–81). Fagbokforlaget.
- Fodstad, L. A. & Gagnat, L. H. (2019). Forestillinger om litterær kompetanse blant norsklærere i videregående skole. *Landslaget for norskundervisning*.
- Gabrielsen, I. L. (2019). Virkemidler er det vi bruker for å oppnå sjangertrekkene. Skjønnlitteraturens rolle i 178 norsktimer på ungdomstrinnet. *Norsklæreren*, 28–36.
- Gabrielsen, I. L. & Blikstad-Balas, M. (2020). Hvilken litteratur møter elevene i norskfaget?: En analyse av hvilke skjønnlitterære verk som inngår i 178 norsktimer på åttende trinn. *Edda* 107(2), 85–99. <https://doi.org/10.18261/issn.1500-1989-2020-02-02>
- Gordon, J., Rey, O., Siewiorek, A., Vivitsou, M. & Saari, R. (2014). *KeyCoNet 2021 Literature Review: Key Competence Development in School Education in Europe*. Key Competence Network on School Education.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Halvorsen, P. (2020). Mener livsmestring i skolen duker for nye nederlag. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 57(8).
- Helsedirektoratet. (2015a). *Well-being på norsk*. IS-2344
- Helsedirektoratet. (2015b). *Trivsel i skolen*. IS-2345
- Hamre, P. (2017). Norsk som reiskap- og danningsfag. I B. Fondevik & P. Hamre (Red.), *Norsk som reiskap- og danningsfag* (s. 13–43). Samlaget.
- Hennig, Å. (2020). Utforskende dialoger om to ungdomsromaner. *Nordic Journal of Literacy Research*, 6(3), (136-151). <https://doi.org/10.23865/njlr.v6.2071>.
- Hidle, K. M. & Skarpenes, O. (2021) Formalistisk obskurantisme? Forsøk på dechiffrering av timeplanen i samfunnsfag. *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*, 11(3), 24–50.
- Hjardemaal, F. R. (2014). Vitenskapsteori. I T. A. Kleven (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode* (s. 179–216). Fagbokforlaget.

- Johannessen, A., Tufte P.A. & Kristoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Abstrakt forlag.
- Kaspersen, P. (2004). *Tekstens transformationer* [Doktorgradsavhandling, Syddansk Universitet].
- Keen, S. (2007). *Empathy and the novel*. Oxford University Press.
- Kjelen, H. (2015). Litterær kompetanse – Portrett av tre lesarar. *Acta Didactica Norge*, 9(1) 1–19. <https://doi.org/10.5617/adno.1390>
- Kleven, T. A. (2018). Data og datainnsamlingsmetoder. I T. A. Kleven (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolking og vurdering*. (3. utg., s. 27–48). Unipub.
- Klomsten, A. T. (2017). Psykisk helse som eget fag i skolen. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen: utdanning til å mestre egne liv* (s. 255–285). Gyldendal Norsk Forlag.
- Koritzinsky, T. (2021). *Tverrfaglig dybdelæring: Om og for demokrati og medborgerskap – bærekraftig utvikling – folkehelse og livsmestring*. Universitetsforlaget.
- 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. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>
- Kvernbekk, T. (2013). Philosophy of science: A brief introduction to selected topics: Categorization, justification, and the relation between observation and theory. I B.H. Johnsen (red.), *Research project preparation within education and special needs education*. (s. 35-59). Cappelen Damm.
- Langer, J. A. (2011). *Envisioning literature: Literary understanding and literature instruction* (2.utg.). Teachers' College Press.
- Larsen, A. K. (2017). *En enklere metode: veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode* (2.utg.). Fagbokforlaget.
- Lauritzen, L.-M. (2019). En affektiv vending i norskfagets litteraturundervisning. Et grunnlag for folkehelse og livsmestring. I N. Simonhjell & B. Jager (Red.), *Norsk litterær årbok 2019* (s. 185–200). Det norske samlaget.
- 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

- livsmestring i norskfaget: *Acta Didactica Norden*, 15(1).
<https://doi.org/10.5617/adno.7848>
- 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>
- LNU (2017). *Livsmestring i skolen – for flere små og store seire i hverdagen*. Landsrådet for Norges barne- og ungdomsorganisasjoner.
- Madsen, O. J. (2020). *Livsmestring på timeplanen – rett medisin for elevene?* Spartacus.
- Maagerø, E. (2009). Sakprosa i skolen. *Norsklæreren*, 2, 24–31.
- Narvesen, C. E. (2019). *Livets skole: En utforskende studie av hvordan fem ungdomsskolelærere forstår livsmestring som begrep og tverrfaglig undervisningstema i samfunnsfag* [Masteroppgave, Universitetet i Oslo]. DUO Vitenarkiv. <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-73250>
- NOU 2014:7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole: Et kunnskapsgrunnlag*. Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon, Informasjonsforvaltning.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/e22a715fa374474581a8c58288edc161/no/pdfs/nou201420140007000dddpdfs.pdf>
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanse*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- Nussbaum, M. C. (2016). *Litteraturens etikk: Følelser og forestillingsevne* (I Engelstad, Red.; A. Øye, Overs.). Pax.
- OECD (2005). *The Definition and Selection of Key Competences*. Executive summary. (DeSeCo). OECD.
- Olin-Scheller, C. (2006). *Mellan Dante och Big Brother* [Doktorgradsavhandling, Karlstads Universitet].
- Opplæringslova (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61) Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Pellegrino, J. W. & Hilton, M. L. (2012). *Education for Life and Work. Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21st Century*. The National Academic Press.
- Penne, S. (2001). *Norsk som identitetsfag: I det moderne*. Universitetsforlaget.
- Penne, S. (2012a). 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.
- Penne, S. (2012b). Når delen erstatter helheten: Litterære utdrag og norskfagets lærebøker». I S. Matre, D. K. Sjøhelle & R. Solheim (Red.), *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser* (s. 163–174). Universitetsforlaget.
- Prajapati, R., Sharma, B. & Sharma, D. (2016). Significance Of Life Skills Education. *Contemporary Issues in Education Research*, 10(1), 1–6.
<https://doi.org/10.19030/cier.v10i1.9875>
- Rosenblatt, L. M. (1995). *Literature as exploration* (5.utg.). Modern Language Association of America.
- 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>
- Rødnes, K. A. & Ludvigsen, S. (2009). Elevers meningsskapning av skjønnlitteratur: Samtaler og tekst. *Nordisk Pedagogik*, 29(2), 235–249.
- Samdal, O., Wold, B., Harris, A. & Torsheim, T. (2017). *Stress og mestring*. (Rapport IS-2655). Helsedirektoratet.
- Silverman, D. (2014). *Interpreting Qualitative Data* (5. utg.). SAGE Publications.
- Skaftun, A. (2020). Rom for muntlighet? Språklig tenking og tekstsamtaler i norskfagets literacy. *Nordic Journal of Literacy Research*, 6(1), 238–258.
<https://doi.org/10.23865/njlr.v6.2022>
- Skaftun, A., Aasen, A. J. & Wagner, Å. K. (2015). Fagovergripende og fagspesifikke kompetanser i framtidens skole – en besøkelsestid for norskfaget. *Norsklæreren*, 2, 50–60.
- Skaftun, A. & Michelsen, P. A. (2017). *Litteraturredaktikk*. Cappelen Damm Akademisk.
- Skarðhamar, A.-K. (2005). *Kunsten å lese skjønnlitteratur: om lesestimulering og lesekompetanse*. Universitetsforlaget.
- Skaalvik, M. & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena*. Universitetsforlaget.
- Skaalvik, M. & Skaalvik, S. (2020). *Motivasjon for læring. Teori og praksis*. Universitetsforlaget.
- Smidt, J. (1989). *Seks lesere på skolen – hva de søkte og hva de fant?* [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Trondheim]
- Smidt, J. (2004). *Sjangrer og stemmer i norskrommet – kulturskapning i norskfaget fra småskole til lærerutdanning*. Universitetsforlaget.
- Smidt, J. (2018). *Norskfaget mellom fortid og framtid: Scene og offentlighet*. Fagbokforlaget.

- Spurkeland, J. & Onshuus Lysebo, M. (2021). *Relasjonskompetanse og livsmestring i skolen*. Fagbokforlaget.
- Sælebakke, A. (2018). *Livsmestring i skolen: Et relasjonelt perspektiv*. Gyldendal Norsk Forlag.
- Sæther, V. & Melvold, A. (2020). *Temainnganger til norskfaget: ei verktøykasse for klasserommet*. Fagbokforlaget.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Thurston, M. & Green, K. (2021). Young people, mental health and education: Where does the concept of “wellbeing” fit in? I H. E. Tjomsland, N. G. Viig & G.K. Resaland (Red.), *Folkehelse og livsmestring i skolen: I fag, på tvers av fag og som helhetlig tilnærming* (s. 35–50). 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.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Gyldendal Norsk Forlag.
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Hva er nytt i norsk?* <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/nytt-i-fagene/hva-er-nytt-i-norsk/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Hva er tverrfaglige temaer?* <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/omfaget/tverrfaglige-temaer?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2021). *Kunnskapsgrunnlag for kvalitetskriterium og læremiddel i norsk*. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/laremidler/kvalitetskriterier-for-laremidler/kunnskapsgrunnlag-kvalitetskriterium-norsk/#>
- Uthus, M. (2017). Elevenes psykiske helse i skolen. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen: utdanning til å mestre egne liv* (s. 17–44). Gyldendal Norsk Forlag.
- Uthus, M. (2020). Prestasjonspresset: Et individuelt eller kollektivt ansvar? I A. Myskja & C. Fikse (Red.), *Perspektiver på livsmestring i skolen* (s. 23–40). Cappelen Damm Akademisk.
- Vifladt, E. & Hopen, L. (2004). *Helsepedagogikk. Samhandling om læring og mestring*. Nasjonalt kompetansesenter for læring og mestring ved kronisk sykdom.
- Wexler, L. & Eglinton, A. E. (2015). Reconsidering Youth Well-Being as Fluid and Relational: A Dynamic Process at the Intersection of Their Physical and Social

- Geographies I J. Wyn & H. Cahill (Red.), *Handbook of Children and Youth Studies* (s. 127-137). Springer Singapore.
- WHO (2003). *Skills for Health. Skills-Based Health Education Including Life Skills. An Important Component of a Child-Friendly/Health-Promoting School*. The World Health Organization's Information series on school health.
- Aase, L. (2005a). Norskfaget – skolens fremste danningsfag? I K. Børhaug, A.-B. Fenner & L. Aase (Red.), *Fagenes begrunnelser: skolens fag og arbeidsmåter i danningsperspektiv* (s. 69–82). Fagbokforlaget.
- Aase, L. (2005b). Litterære samtalar. I B. K. Nicolaysen, L. Aase, L. J. Larsen, S. Høisæter, J. K. Smidt, T. Steinfeldt, E. Vinje, D. Skarstein & J. Smidt (Red.), *Kulturmøte i tekstar: litteraturdidaktiske perspektiv* (s. 106–124). Samlaget.

Vedlegg

| | |
|--|----|
| Vedlegg A: Informasjonsskriv med samtykkeskjema, lærere..... | 79 |
| Vedlegg B: Godkjenning NSD..... | 81 |
| Vedlegg C: Intervjuguide | 82 |
| Vedlegg D: Samlet oversikt over undervisningsmateriell..... | 83 |

Vedlegg A: Informasjonsskriv med samtykkeskjema, lærere

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet Livsmestring i litteraturundervisningen

Formål

Dette er en litteraturredidaktisk masteroppgave ved Universitetet i Oslo med formål om å undersøke hvordan to lærere forstår begrepet livsmestring og hvordan de iscenesetter dette i arbeid med litteratur i norskfaget. *Folkehelse og livsmestring* er ett av de nye tverrfaglige temaene. Jeg er interessert i å undersøke hvordan lærere forstår begrepet og hvordan det blir praktisert i skolen kort tid etter innføringen av LK20.

Problemstillingen for prosjektet er:

Hvordan reflekterer over og praktiserer to lærere over livsmestring i norskfagets litteraturundervisning?

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du som norsklærer er strategisk valgt ut gjennom nettverksrekruttering.

Hva innebærer det for deg å delta?

Metodene jeg ønsker å bruke i dette prosjektet er observasjon og intervju. Jeg ønsker å observere en av dine norsktimer, høsten 2021. Her vil jeg vektlegge din rolle og gjennomføring av timen knyttet til litteratur og livsmestring. I tillegg ønsker å intervju deg i et individuelt semistrukturert intervju. Intervjuet vil finne sted etter observasjonsperioden (nøyaktig tidspunkt avtales nærmere mellom forsker og informanter) og vil vare mellom 30-60 minutter, med mulighet for at samtalen varer kortere eller lengre avhengig av gangen i intervjuet. Spørsmålene vil i hovedsak handle om den foregående undervisningssekvensen, dine egne opplevelser og erfaringer knyttet til livsmestring og litteraturundervisningen. Datamaterialet vil bli registrert i form av feltnotater (observasjonene) og lydopptak (individuelt intervju). I tillegg ønsker jeg å samle inn undervisningsmaterieell. All data vil være anonymisert, og vil ikke kunne spores tilbake til lærerne.

Frivillig deltakelse der informasjon om deg vernes

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Opplysningene om deg vil kun brukes til formålene forklart i dette skrevet. Opplysningene behandles konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Navn og kontaktopplysninger blir pseudonymisert og lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data, bevart på en passordbeskyttet datamaskin. Som deltaker vil du ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen av masteroppgaven. Opptak, notater og annet datamateriale vil bli destruert ved prosjektets slutt, noe som etter planen er 1.juni 2022. De som vil ha tilgang til opplysningene er meg selv, forsker Hedda Agathe Kvamsdal, med min veileder Henriette Hogga Siljan.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra Universitetet i Oslo 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?

Dersom du ønsker å delta i studien, har spørsmål til studien eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med: Hedda Agathe Kvamsdal (e-post: [REDACTED], telefon: [REDACTED]), veileder Henriette Hogga Siljan (e-post: [REDACTED]) eller vårt personvernombud (e-post: personvernombud@uio.no).

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Hedda Agathe Kvamsdal
(Forsker)

Henriette Hogga Siljan
(Veileder)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet Livsmestring i norskfagets litteraturundervisning, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i et individuelt semistrukturert intervju
- å delta i undervisningsøkt om livsmestring og litteratur, som observeres

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg B: Godkjenning NSD



Vurdering

Referansenummer

638332

Prosjekttittel

Folkehelse og livsmestring i arbeid med litteratur i norskfaget på ungdomstrinnet.

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Henriette Hogga Siljan [REDACTED]

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Hedda Agathe Kvamsdal [REDACTED]

Prosjektperiode

23.08.2021 - 01.06.2022

Vurdering (1)

20.07.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 20.07.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

Vedlegg C: Intervjuguide

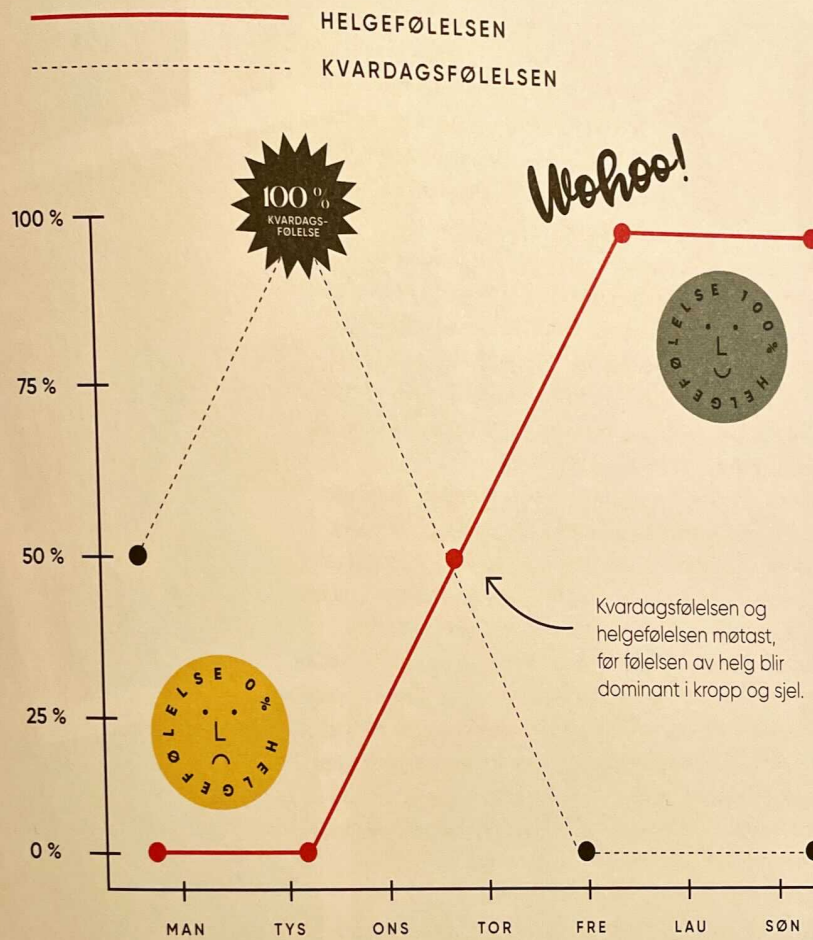
| Tema | Hvordan to lærere forstår og praktiserer livsmestring i norskfagets litteraturundervisning |
|-----------------------------------|--|
| Oppstart | Informere om anonymitet, samtykke og gangen i intervjuet. Minne lærer om taushetsplikten. Be læreren om ikke å omtale skolen eller andre lærere/elever med navn. Hvis det likevel skjer, sletter jeg denne delen av lydopptaket og lar være å transkribere det. - Har du noen spørsmål før vi begynner? |
| Innledning – bakgrunnsinformasjon | Hvor lenge har du arbeidet som lærer? Hvor lenge har du undervist i norskfaget på ungdomstrinnet? Hva anser du som din viktigste oppgave som norsklærer? |
| Livsmestring | Hvordan forstår du begrepet livsmestring? Hvordan jobber du og din skole med fagfornyelsen og livsmestring? Hvordan kan man belyse temaet i norskfaget? Er temaet mest relevant som faglig eller tverrfaglig tema i norskfaget? Kan litteraturen bidra til å aktualisere livsmestring i norskfaget? Hvilken mening og kunnskap tenker du at litteraturen kan gi med tanke på livsmestring? Hva tenker du om å undervise om vanskelige temaer i norskfaget? |
| Refleksjon rundt observasjon | I denne økten har dere jobbet med livsmestring i møte med teksten: _____. Formål: Kan du si litt mer om det generelle formålet med timen? Var det noe du synes fungerte spesielt bra i henholdt til målet med timen, eller noe som ikke fungerte helt som du hadde tenkt? Tekstvalg: Kan du si litt om teksten dere jobbet med. Hvorfor du har valgt akkurat denne? Hvorfor er denne teksten egnet til å jobbe med tematikken? Har du brukt denne teksten i undervisningen før? Gjorde du noe annerledes nå, dvs. vektla du andre aspekter ved den eller andre temaer eller arbeidsformer nå som livsmestring har kommet inn i norskfaget? Har du andre tekster du tenker kan egne seg til å arbeide med tematikken? Arbeidsmåter: I økten innledet du med _____, så hadde du en aktivitet der _____ så gjorde dere _____ og så avsluttet dere med _____. Med andre ord hadde dere varierte aktiviteter i økten. Kan du si litt mer om opplegget og hvorfor du la det opp på denne måten for å nå målet. Hva slags spørsmål tenker du at var spesielt viktige å løfte frem? Tenker du generelt at dette er et vanskelig tema å jobbe med? Er det noen spesielle hensyn man må ta som lærer når man løfter frem slik temaer og diskusjoner i timen? Revideres med utgangspunkt i foregående observasjon. |
| Avrunding | Kan jeg sende deg en e-post med eventuelle tilleggsspørsmål dersom det skulle dukke opp noen? Har du noen spørsmål, tanker eller erfaringer du vil legge til? Samle inn støttemateriale/pedagogisk materiale som blir brukt i undervisningen. |

Vedlegg D: Samlet oversikt over undervisningsmaterieill

Camillas oppgaver:

1. Hva tenker dere om innholdet i teksten?
 2. Er det noe ved teksten dere kan relatere til, eller som kan være nyttig å tenke på i en hektisk hverdag?
 3. Hva er det som gjør dette til en god tekst?
 4. Er det noe ved teksten som ikke er så bra? Pek på et par eksempler, og forklar påstandene deres.
 5. Hva er det som gjør dette til en subjektiv tekst? Pek på et par eksempler. Hvilken virkning får dette?
 6. Finner dere noen litterære virkemidler i teksten? Pek på et par eksempler, og forklar hvordan de er brukt.
- Ferdig? Lag en side i OneNote som du kaller «Essay». Her skal dere skrive ned hva et essay er, i tillegg til noen kjennetegn. Bruk denne siden for å finne informasjon: [Kva er eit essay?](#)

SNART HELG- TEORIEN



Då eg jobba i morgonradio, elska eg jobben min over alt, og stod opp klokka 5 for å gjere den, kvar morgon i ti år. Men det var likevel stas å gle seg til helg. For nokre av dei beste augneblunka i livet, dukkar opp når du er i helgemodus. Når du har kos i fokus og Alvoret sett litt på pause. Helg er fantastiske greier. Og helga kjem jo faktisk snikande allereie på tysdag. Umerkeleg i starten, men etter kvart gjer helgefølelsen seg gjeldande. Dette har eg ved fleire høve forklart, i min etter kvart anerkjende «Snart helg-teori». Den dukka opp då ein lyttar meinte eg ikkje kunne gle meg til helg allereie på tysdag. No skal eg forklare kvifor det er heilt på sin plass:

Kvardagsfølelsen er på 100 % tysdag morgon. Måndagen gjekk så greitt. Helga hadde vore deilig og fin, og plutselig hadde du vore attende i kvardagen på måndag, utan eigentleg å tenkje over det. Men når alarmen går tysdag morgon, då kan du kjenne i heile kroppen, at no er kvardagen fullstendig.

Det som kan vere litt oppløftande å tenkje på, ein grå tysdag morgon, er at kvardagsfølelsen ikkje blir større i løpet av veka. Tvert imot. For medan følelsen av kvardag er 100 % på tysdag morgon, startar helgefølelsen samstundes si reise, nederst på skalaen. I dagane som kjem skal den kome meir og meir til syne. Kvardagsfølelsen og helgefølelsen skal møtast, og så skal følelsen av helg bli dominant i kropp og sjel.

I løpet av tysdag svekkast kvardagsfølelsen litt. Du kan kjenne, utpå ettermiddagen, at der er litt mindre kvardag i kroppen. Det var då vitterleg litt meir følelse av kvardag i dag tidleg, tenkjer du kanskje.





Følelsen av helg når sin absolutte topp fredag ettermiddag.

Allereie onsdag ettermiddag har helgefølelsen fått overtaket. Du kjenner at det brusar litt ekstra når du legg planar for helga som skal kome. Kanskje fantaserer du om god mat? Eller ein tur du har gledd deg til? Følelsen av helg aktiverast meir og meir. Du byrjar sjå føre deg skummande halvlitrar, latter og glede. Kropp og sjel er i gong. Fantasien leikar fritt om alt det flotte som skal skje. Eller kanskje berre om at den harde arbeidsveka skal få eit naturleg punktum. Der skal setjast strek, og på andre sida er du fri.

FØLELSEN AV HELG når sin absolutte topp fredag ettermiddag. Når skulen ringjer ut eller arbeidsdagen er over. På dette tidspunktet går kroppen inn i eit kosevakuum. Ei slags gledas sjokk. Og gjennom heile helga vakar følelsen av helg på kring hundre prosent. Kvardagsfølelsen er svimeslått, utkonkurrert.

Eg fekk prøvd teorien min framfor ei gruppe forskarar ved St. Olavs hospital i Trondheim for nokre år sidan. Mine kolleger ville sjå kor godt teorien stod seg i møte med fagfolk.

«Kva om du har vekas mest stressande arbeidsdagar på torsdag og fredag?», spurde ein herre. Og han har jo eit godt poeng. Veker er ulike. Stressfaktorar kan forstyrre helgefølelsen sin naturlege progresjon.

«Då er det ekstra viktig å kunne visualisere kosen du har i vente», sa eg. «Å sjå føre seg den iskalde øla, ein deilig pizza eller eit hyggjeleg lag vil gjera at helgefølelsen ikkje dabbar av når det kokar i kvardagen.»

Dei hadde innspel om at alle helger er ulike. At det finst helger som er fylt med ting du ikkje eigentleg likar. Plikter og avtalar som ikkje badar i helgekos. Og dei har jo rett i det og. Men eg svarte at eg trur det då er viktig å ta ansvar for eige velvære og lage seg små «helger» likevel. Det treng jo ikkje vere 65 timar, men små stunder du kan sjå fram til, stunder fylt med alt du syns er kos. Då vil du kunne gle deg til desse små pusteromma, og på den måten lade opp i forkant med ein økande følelse av helg i kroppen.

«You have to train your brain to think about taco when things get tough», sa eg. På engelsk, for fagfolka som kom frå heile verda.

**YOU HAVE
TO TRAIN
YOUR BRAIN
TO THINK
ABOUT
TACO WHEN
THINGS ARE
STRESSFUL**

Jonas' oppgaver:

Springbrett til videre tekstarbeid:

1. Hva merket du deg ved teksten?
2. Hva tror du teksten handler om?

Første del: Spørsmål til det individuelle arbeidet og tekstsamtalen:

1. Hvilke følelser vekker teksten hos deg? Begrunn.
2. Under finner du en del av teksten. Hva betyr dette tekstutdraget, tror du?

*Alle gardiner er der for å bli trekt for.
Hver dag er bare nerver og drama
For mannen oppå skulder'n min er jævlig forbanna.
Tyner og tyder meg han der Styggen på ryggen.
Hopper snart i sjøen, det herre blir for grovt.
Er det rart jeg er redd?
Burde titte ned i løpet på geværet
Starter alle dager i et badekar av svette
OnkelP, du kommer ikke herfra i live*

3. Hva tror du tittelen betyr?
4. Hvem tror du teksten handler om?
5. Minner teksten deg om noe du har lest/hørt/sett før?
6. Kan du lære noe av teksten?

Andre del: Spørsmål til det individuelle arbeidet og tekstsamtalen:

1. *Kontekst:*
 - a. Hvem har skrevet teksten, og hvilket år ble den utgitt?
 - b. Kan du finne noe informasjon om sangen som du tenker kan være viktig for å forstå den?
2. *Motiv, tema og budskap:*
 - a. Forklar forskjellen på motiv og tema
 - b. Hva mener du at motiv og tema kan være i «Styggen på ryggen»?
 - c. Tror du at forfatteren hadde et budskap med denne teksten?
3. *Virkemidler:*
 - a. Hva slags stemning skaper melodien (musikken)?
 - b. Kan du finne noen eksempler på språklige bilder i denne teksten? Vis med eksempler og forklar hvordan du tolker dem.
 - c. Hvordan bidrar sangteksten til å skape melodi og rytme?
 - d. Kan du finne noen andre virkemidler i teksten?

Etterarbeid:

1. Hva merket du deg ved teksten/sangen?
2. Hva mener du at sangen handler om? Begrunn svaret ditt med eksempler fra teksten.

Metarefleksjon

3. Hvordan syns du det var å arbeide med «Styggen på ryggen»?
4. Kan man lære noe av å jobbe med litteratur på denne måten? Begrunn svaret ditt.

Jonas – «Styggen på Ryggen» av OnkIP & De Fjerne Slektningene

Hun ska'kke se meg når jeg er nedfor
Alle gardiner er der for å bli trekt for
Føler meg som flere folk enn Eckbo
I søkelyset, hater å bli sett på
Hver dag er bare nerver og drama
Men løper fortsatt foran kamera, veiver med arma
Noen greier jeg angrer på, er den greia her karma?
For mannen oppå skulder'n min er jævlig forbanna
Tyner og tyner meg, han der styggen på ryggen
Hvisker inn i øret hvem som styrer den giggen
Kan'ke gjøre annet enn å høre på styggen
Der han jobber for å ødelegge kidden, fuck
Ta'kke telefonen, rører ikke post
Ikke prøv å ringe på, døra mi er låst
Hopper snart i sjøen, det herre blir for grovt
Alt jeg har er tid, men det leger ingen sår
Føles som jeg er i helvete
Styggen på ryggen har blitt en av mine nærmeste
På skulder'n min og minner meg på
Hvor jævla skeis det herre livet mitt går
Er det rart jeg er redd
Når styggen på ryggen er han jeg prater med mest?
Oppå skulder'n min og sier at jeg kommer ingen
vei her i livet
Som om ikke det er byrde nok å bære
Oppå ryggen er en spydig liten jævel
Forteller meg jeg er langt ifra den fyren jeg sku
være
Burde titte ned i løpet på geværet
Noen leksjoner i livet jeg burde lære
Som meg og andre folk kan'kke dele atmosfære
Styggen på ryggen, men har noen følelser I gjerdet
Du er anbefalt å ikke være nære
Angsten er så motherfucking ekte
Alt jeg kan å få på alle drågene og drikke
Alle fucking anklager, alt jeg kan å nekte
Styggen på ryggen han sørger for at jeg blir brekt

ned
Mareritta mine er så ekte og så ekle
Starter alle dager i et badekar av svette
Mine venner, ikke se på meg mere, min egen
djevel, vi'kke se meg levere, så
Føles som jeg er i helvete
Styggen på ryggen har blitt en av mine nærmeste
På skulder'n min og minner meg på
Hvor jævla skeis det herre livet mitt går, fuck
Er det rart jeg er redd
Når styggen på ryggen er han jeg prater med mest?
Oppå skulder'n min og sier at jeg kommer ingen vei
her i livet
Kommer ingen vei her i livet
Kommer ingen vei her i livet
Kommer ingen vei her i livet
Kommer ingen vei
Kommer ingen vei her i livet
Kommer ingen vei her i livet
Kommer ingen vei her i livet
OnkIP, du kommer ikke herfra i live
Føles som jeg er i helvete
Styggen på ryggen har blitt en av mine nærmeste
På skulder'n min og minner meg på
Hvor jævla skeis det her'e livet mitt går, fuck
Er det rart jeg er redd
Når styggen på ryggen er han jeg prater med mest?
Oppå skulder'n min og sier at jeg kommer ingen
vei her i livet
Føles som jeg er i helvete
Styggen på ryggen har blitt en av mine nærmeste
På skulder'n min og minner meg på
Hvor jævla skeis det herre livet mitt går, fuck
Er det rart jeg er redd
Når styggen på ryggen er han jeg prater med mest?
Oppå skulder'n min og sier at jeg kommer ingen
vei her i livet