



UiT Norges arktiske universitet

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

## **Det skal helst gå godt**

Skjønnlitteraturens bidrag til undervisningen om folkehelse og livsmestring i norskfaget på videregående skole

Lise-Mari Lauritzen

Avhandling levert for graden philosophiae doctor – mai 2021



Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

## **Det skal helst gå godt**

Skjønnlitteraturens bidrag til undervisningen om folkehelse og livsmestring i norskfaget på videregående skole

Lise-Mari Lauritzen

Avhandling levert for graden philosophiae doctor, Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning, mai 2021



# Innholdsfortegnelse

1	Bakgrunn og temavalg.....	1
1.1	Forskningsbehov.....	3
1.2	Plassering og kritisk pedagogikk.....	5
1.3	Prosjektets problemstillinger.....	7
1.4	Avhandlingens struktur.....	10
2	Konseptuelt rammeverk.....	13
2.1	Offentlige dokumenter.....	13
2.2	Forskning på helse som undervisningstema i skolen.....	17
2.3	Begrepsforståelse og lærerens rolle.....	20
2.4	<i>Envisionment-building</i> , resepsjonsprofiler og affektiv narratologi.....	23
2.5	Narrativ medisin og litterære samtaler.....	28
2.6	Oppsummering.....	33
3	Forskningsdesign.....	37
3.1	Sosialkonstruktivisme og hermeneutikk.....	38
3.2	Narratologi og nærlesning.....	40
3.3	Dybdeintervju: å lytte til lærerne.....	41
3.4	Etikk og refleksivitet knyttet til intervjustudien.....	43
4	Sammendrag av artiklene.....	47
4.1	En affektiv vending i norskfagets litteraturundervisning. Et grunnlag for folkehelse og livsmestring.....	49
4.2	Bridging Disciplines: On Teaching Empathy through Fiction.....	50
4.3	'Jeg er så veldig redd for hvordan jeg påvirker elevene': utfordringer og muligheter i undervisningen av folkehelse og livsmestring i norskfaget.....	51
5	Diskusjon.....	53
5.1	Utfordringer knyttet til begrepsforståelsen av folkehelse og livsmestring.....	53
	Livsmestring som psykisk helse.....	53
	Det terapeutiske klasserommet.....	55
	Danningen.....	56
	Livsmestring som praktisk eller teoretisk kunnskap?.....	60
5.2	Skjønnlitteraturens bidrag til undervisningen.....	61
	Skjønnlitteraturens anvendelse.....	62
	Et salutogent perspektiv.....	65

Tragedien, patografien og andre tekster.....	66
Kritisk lesning.....	69
5.3 Innsikter fra narrativ medisin.....	72
Et tverrfaglig møte .....	73
Metoder og innsikter .....	75
Empati.....	78
6 Oppsummering .....	81
6.1 Fem praktiske implikasjoner.....	84
6.2 Avsluttende refleksjoner og veien videre.....	85
Artikkel 1.....	87
Artikkel 2.....	105
Artikkel 3.....	121
Vedlegg 1: Meldeskjema NSD.....	143
Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema.....	145
Vedlegg 3: Intervjuguide.....	149
Referanser.....	151

## Tabelliste

Tabell 1: Epistemologi, teoretisk perspektiv, metodologi og metode .....	38
Tabell 2: Oversikt over avhandlingens artikler .....	48

## Liste over artikler

1. Lauritzen, L.-M. (2019). En affektiv vending i norskfagets litteraturundervisning. Et grunnlag for folkehelse og livsmestring. I N. Simonhjell & B. Jager (Red.). *Norsk litterære årbok* (s. 185–200). Samlaget.
2. Lauritzen, L.-M. (2019). Bridging Disciplines: On Teaching Empathy Through Fiction. *Tidsskrift for Forskning I Sygdom Og Samfund - Journal of Research in Sickness and Society*, 16(31), 127–140. <https://doi.org/10.7146/TFSS.v16i31.116960>
3. Lauritzen, L.-M., Antonsen, Y. & Nesby, L. H. (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>





## Sammendrag

Denne avhandlingen er et bidrag til implementeringen av det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i norskfaget på videregående skole. Avhandlingen kombinerer humanistisk og samfunnsvitenskapelig forskning i den hensikt å undersøke undervisningsmateriell, metode og lærernes perspektiver basert på 13 kvalitative intervju. Først undersøkes utfordringene som begrepsforståelsen av folkehelse og livsmestring kan skape for norsklærerne. Deretter drøftes skjønnlitteraturens potensial som undervisningsmateriell, og til sist undersøkes narrativ medisins overføringsverdi til undervisning om livsmestring. Vesentlige funn fra avhandlingen er at innføringen av livsmestring gir inntrykk av å være en respons på at flere unge opplever psykisk sykdom, noe som kan påvirke lærernes rolle og samfunnsoppdrag. En rekke funn indikerer at det kan bli utfordrende for lærerne å implementere livsmestring, blant annet på grunn av eksamens- og målstyring. Det er imidlertid muligheter for at livsmestringsbegrepet kan inngå i et dannelsesperspektiv. Skjønnlitteraturen er et estetisk rom der erfaringer knyttet til livsmestring kan testes ut, blant annet i forbindelse med dikotomier, stereotypier, rolletildeling og eksterialisering av problemer. Affektiv narratologi kan også bidra til å øke forståelsen for emosjonelle strukturer. Narrativ medisin demonstrerer hvordan skjønnlitteratur kan forene fagfelt, uten at fagene må gå på akkord med egne faglige rammer. Narrativ medisin tar utgangspunkt i at nærlesning av litteratur kan ha overføringsverdi til det levde liv i form av å skape oppmerksomhet for andre.

## Abstract

This dissertation contributes to the implementation of the interdisciplinary topic *public health and life skills* in the Norwegian Language Arts in upper secondary school. It combines humanities and social science approaches with the aim of examining teaching materials, methods and teachers' perspectives based on 13 qualitative interviews. First, the challenges that current conceptualizations of public health and life skills can create for teachers are examined. Second, literature as teaching material

is discussed, and finally the transferability of narrative medicine to the teaching of life skills is examined. Among the dissertation's key findings is that there is an impression that public health and life skills have been introduced as a response to increasing prevalence of mental illness among young people, which can affect teachers' role and purpose in society. Several findings indicate that it can be challenging to find a place for life skills in the Norwegian Language Arts, due to a focus on exams and management by objectives, among other things. On the other hand, there are possibilities for including life skills as a part of a Bildung perspective. Literature creates an aesthetic space where experiences related to life skills, such as dichotomies, stereotypes, typecasting and externalization of problems can be investigated. Affective narratology can also help to increase the understanding of emotional structures. Narrative medicine demonstrates how fiction can unite disciplines, without compromising their respective professional frameworks. Narrative medicine is based on the connection between close reading of literature and the development of attention to others.

## Forord

Hva vil det si å mestre livet? Til tross for at jeg har jobbet med denne avhandlingen om folkehelse og livsmestring i fire år, kan jeg ikke gi et enkelt svar på dette. Det jeg imidlertid har fått bekreftet, og som helt klart har vært en forutsetning for å gjennomføre doktorgradsløpet, er at det å være omringet av gode og kloke mennesker er uunnværlig.

Jeg vil starte med å takke de 13 enestående lærerne som lot seg intervjuer til studien min. Denne avhandlingen hadde ikke vært mulig uten dere.

Til min hovedveileder, Linda Nesby. Uten din entusiasme og oppmuntring hadde jeg aldri blitt stipendiat. Du er en støttespiller og en inspirasjonskilde uten like, og din kunnskap innenfor humaniora og litteraturvitenskap har vært av stor betydning. Til min biveileder, Yngve Antonsen. For en drivkraft du har, og takk for at du har delt av denne på en inspirerende og givende måte. Du har vært en samfunnsvitenskapelig ressurs som dette prosjektet ikke kunne vært foruten. Takk til dere begge for de faglige og de ikke-faglige samtalene, for at dere har sagt ting slik de er, og ikke minst for mye god humor. Jeg vil også takke Hilde Sollid som var med i starten og som fikk meg godt i gang med prosjektet.

Til Paula Ryggvik Mikalsen og Ingri Løkholm Ramberg. Hvilket treff at nettopp vi skulle få følge hverandre på stipendiatveien. Dere har lært meg så mye! Takk for at dere har stilt opp med faglige tilbakemeldinger, gode fortellinger og ordtak, latter, musikk, vin og entusiasme. Jeg vil videre rette en stor takk til øvrige medlemmer av forskningsgruppen *Health, Art and Society* (HAS) som har gitt av sin tid ved å lese og gi tilbakemeldinger på utkastene mine. Henrik Johnsson har arrangert en rekke seminarer som har vært til stor hjelp, og Morten Auklend (og Moby), Laura Castor, Huw Grange, Cathinka Dahl Hambro, May-Lill Johansen, Dragana Lukic, Nora Simonhjell, Carsten Stage og Silje Haugen Warberg: takk for at dere har delt av deres kunnskap. HAS, stødig og omsorgsfullt ledet av Linda, er en tverrfaglig skattekasse

som er spesielt opptatt av å ta vare på stipendiatene. Takk for reisene til Paris, Sommarøy, Voksenåsen og Odense!

Tusen takk til John Brumo for at du tok deg tid til både midtveisevaluering og prosesseminar. Tilbakemeldingene dine hjalp meg til å komme videre og til slutt i mål. Jeg vil også takke Ole Jacob Madsen for et lærerikt tverrfaglig webinar om livsmestring. Kaia Lovas skal ha stor takk for språkvask.

Alle burde hatt en forskerskole, og jeg er svært glad for at jeg fikk være en del av NAFOL. Først vil jeg takke for den økonomiske støtten jeg fikk til utenlandsopphold og språkvask, samt støtten til å gjennomføre prosesseminar. Videre vil jeg si at stipendiattiden hadde vært mer ensom og ikke fullt så givende uten dere. Takk til alle medstipendiater, og tusen takk til Kari Smith, Eva Maagerø og Henning Fjørtoft for at dere har stått på for oss!

Takk til gode kollegaer og medstipendiater på ILP! Mariann Solberg, det var dine tilbakemeldinger som inspirerte meg til å skrive den første artikkelen i avhandlingen. ILPs PhD-koordinatorer, Gry Paulgaard og Pål Anders Opdal, takk for at dere har arrangert seminarer og talt stipendiatenes sak. Gjengen på kontoret: Alejandro, Ingrid, Johannes, Lena, Sindre og Vegard: å dele kontor med dere har vært fint og motiverende. Jeg vil også takke Torstein Unstad for språklig og teknisk assistanse, og for at du generelt lager god stemning. Andreas Halvorsen Lødemel, takk for god mat og drikke, for gode samtaler, for at du også har lest gjennom utkast og for hjelpen på slutten.

En viktig grunn til at avhandlingen ble ferdig til normert tid, er skriveoppholdet i Århus. Jeg vil takke Lasse Gammelgaard for invitasjonen. Til tross for covid-19-pandemien hadde oppholdet stor faglig og personlig verdi. Jeg vil også takke Katarina Bernhardsson og Anders Juhl Rasmussen for at jeg fikk komme på besøk til Lund og Odense.

Jeg vil rette en stor takk til dere som fikk meg til å huske på livet utenfor doktorgraden. De fire fine barndomsvenninnene mine i Kulstadgjengen samt herlige

venner og familie i Tromsø og Mosjøen. Frida, takk for støtte og ferie. Det har gjort godt å reise til Kambodsja, Vietnam, Thailand, Salangen, Danmark og Finnmark rundt sammen med deg. Sara, du er en fest! Takk for turen til Dublin og flere besøk i Århus, og takk for en utadæsjelåpplevelse både på Fæsterålen og Finnsnes i fest. Jørn, takk for at du ringer så ofte som du gjør og, for din entusiasme og glede på mine vegne. Jeg må også takke Pus for opprettholdelsen av nådeløs arbeidsmoral og disiplin i heimen.

Og enestående Christian. Takk for at du tar vare på meg. Sammen med deg kan jeg mestre alt.

Tromsø, mai 2021

Lise-Mari Lauritzen



# 1 Bakgrunn og temavalg

I 2014 slo Folkehelseinstituttet fast at om lag 20 prosent av barn og unge hadde psykiske utfordringer som i stor grad påvirket livene deres (Stoltenberg, 2015). I 2015 gikk en rekke organisasjoner, deriblant Rådet for psykisk helse, Elevorganisasjonen og Norsk lektorlag, sammen om å kreve at psykisk helse måtte få en større plass i skolen. I brosjyren «Det er et hull i skolens læreplaner – boken som mangler» sammenfatter organisasjonene kravet og kommer med en tydelig appell:

God psykisk helse er den viktigste byggesteinen for et godt liv. Den er grunnlaget for god selvfølelse, omsorgsevne og opplevelsen av livsmestring. Og den bidrar i kampen mot mobbing og i utvikling av et godt psykososialt skolemiljø. Derfor mener vi temaet må få plass i undervisningen – i alle landets skoler. [...] Vi vil ha psykisk helse inn i læreplanen! (Wiker, 2015).

Organisasjonene konkretiserer ikke hvordan de ønsker at undervisningen i psykisk helse skal gjennomføres. Appellen ble tilsynelatende lyttet til, for i 2016 kom stortingsmeldingen «Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet» (Meld. St. 28 (2015–2016)), og sammen med NOU 2015: 8, «Fremtidens skole – fornyelse av fag og kompetanser» la den grunnlaget for en fagfornyelse av den norske læreplanen, som skulle åpne for å gi psykisk helse en tydeligere plass i skolen.

I intensjonserklæringen til fagfornyelsen (Meld. St. 28 (2015–2016): 5) presiserer regjeringen at skolen skal være et sted hvor elevene utvikler kunnskap og kompetanse som kan bidra til å finne løsninger på dagens og fremtidens samfunnsutfordringer. Bakken (2019) beskriver kompetanse som det å kunne tilegne seg og anvende kunnskap og ferdigheter i den hensikt å løse oppgaver og utfordringer. I dette inngår også evnen til refleksjon, kritisk tenkning og tverrfaglig samarbeid. «Fokuset er altså ikke på kunnskaper og ferdigheter i seg selv, men på hva elevene skal kunne gjøre ved hjelp av kunnskapene og ferdighetene etter at opplæringen er ferdig» (Bakken, 2019: 42). Med dette som bakteppe presenterer fagfornyelsen tre overordnede temaer for skolen: demokrati og medborgerskap, bærekraftig utvikling og folkehelse og

livsmestring. Temaene skal ikke innføres som egne fag, men være obligatoriske og tverrfaglige. I denne avhandlingen er det folkehelse og livsmestring som skal undersøkes. Fagfornyelsen ble innført på 1.–9. trinn i august 2020 og forventes innført på alle 13 trinn innen 2023.

Helse- og omsorgsdepartementet (u.å.) beskriver folkehelsearbeid som det å avdekke faktorer som fremmer god helse og forebygger psykisk og somatisk sykdom for hele befolkningen. Ifølge NOU 2015: 8 skal det sammensatte begrepet folkehelse og livsmestring være utgangspunkt for å lære barn og unge å mestre eget liv gjennom kunnskap om blant annet privatøkonomi, seksualitet, fysisk og psykisk helse, livsvalg og ulike mestringsverktøy. I læreplanens nye overordnede del står det at undervisning i det tverrfaglige temaet innebærer å lære elevene å håndtere både positive og negative sider av livet (Kunnskapsdepartementet, 2017).

I denne avhandlingen vil livsmestring få størst oppmerksomhet, da jeg anser det for å være et nyere og mer komplekst begrep enn folkehelse. Det handler i tillegg om avgrensning av prosjektet, en egen interesse for temaet og at jeg ser norskfaget som et fag med gode muligheter for å arbeide med aspekter knyttet til livsmestring. I en artikkel i *Aftenposten* kommenterer Madsen (2020a) ulike grunner til at livsmestring har fått større oppmerksomhet i forskningen og i media enn folkehelse.

Mestringsfokuset har kolonisert det tradisjonelle folkehelsebegrepet ved at et større ansvar har blitt overført på enkeltindividet. Det er også enklere å se livsmestring i et nytteperspektiv, da begrepet gir inntrykk av at det er mulig å tilegne seg teknikker og øvelser for å mestre hverdagen. Ifølge Madsen (2020a) er dette noe elevene ønsker å lære. Likevel er han også opptatt av at folkehelse må tematiseres i undervisningen slik at forholdet mellom individets ansvar og myndighetenes forpliktelser til å skape gode forutsetninger for individet synliggjøres. Folkehelse og livsmestring vil behandles som et begrepspar der dette er naturlig i avhandlingen.

I avhandlingens artikler knyttes livsmestring til en vid forståelse av psykisk helse. Verdens helseorganisasjon definerer god psykisk helse som en tilstand av velvære der



mennesket er i stand til å håndtere normale stressreaksjoner samt opprette og bevare sosiale relasjoner (WHO, 2018). Helse- og omsorgsdepartementet (u.å.) er tydelige på at psykisk helse er nært knyttet til livsstil og livskvalitet. Livsmestring rommer naturligvis mye mer, men i denne avhandlingen har jeg valgt å gi psykisk helse en fremtredende plass. Bakgrunnen er blant annet at det er viktig for elevene å lære om aspekter knyttet til psykisk helse, samt at det eksisterer et tydelig behov og et krav om å innføre temaet i skolen. Det er også nærliggende å tro at covid-19-pandemien og nedstengingen av samfunnet våren 2020 vil forsterke dette behovet. Det er naturlig å tenke seg at folkehelse og livsmestring vil være ytterst aktuelt etter at pandemien er over.

## 1.1 Forskningsbehov

I de offentlige dokumentene presenteres folkehelse og livsmestring som et omfangsrikt initiativ, uten at innhold og implementeringsstrategi presiseres. I skrivende stund, våren 2021, er forskningen på folkehelse og livsmestring i skolen relativt begrenset, særlig med tanke på fagspesifikke undersøkelser. Høsten 2020 startet John Brumo og Yvonne Albrigtsen (NTNU, u.å.) et norskfaglig prosjekt om bruk av noveller i undervisningen om de tverrfaglige temaene. Også masterstudenter deltar i prosjektet, og de leverer oppgavene sine våren 2021. Prosjektets mål er blant annet å fremheve den norskfaglige kompetansen i undervisningen av folkehelse og livsmestring.

I kjølvannet av innføringen har særlig forskere innenfor psykologi fremmet sin forståelse av livsmestring samt lagt klare føringer for implementeringen (Holte, 2016). Psykologifaget var i tillegg velrepresentert i å fremme kravet om at psykisk helse måtte inn i læreplanen (Wiker, 2015). Mestring (*coping*) er et begrep forankret innenfor kognitiv psykologi, og det handler om hvordan mennesket vurderer og setter inn tiltak i forbindelse med oppgaver det møter i livet (Lazarus, 1999).

Psykologifagets hegemoni i forbindelse med forståelsen av folkehelse og livsmestring har skapt debatt. Madsen (2020b), som selv er psykolog, er kritisk til innføringen av folkehelse og livsmestring og mener at den dominerende diskursen fra psykologifeltet har ført til at temaet har blitt forstått som en oppfordring til universell terapeutisk

behandling av elevenes psykiske helse. Madsen (2020b: 37) stiller spørsmål ved om innføringen kan føre til at elevene, særlig de som allerede har utfordringer, vil oppleve ytterligere nederlag og skyldfølelse for manglende mestring. Mørch (2020), som også er psykolog, spør om lærerne har kompetanse til å undervise om psykisk helse og ivareta elever som eksponerer private følelser i klasserommet. Nettstedet *Utdanningsnytt* rapporterer at foreldre har reagert på at barna deres har følt seg presset til å dele privat informasjon i livsmestringsundervisningen (Holtermann og Vedvik, 2020). Jambak (2021) mener innføringen av livsmestring er et forsøk på å sette et lite plaster på et stort sår.

I boken *Folkehelse og livsmestring i skolen* (Ringereide & Thorkildsen, 2019: 10), skrevet i samarbeid med Regionalt ressurscenter om vold, traumatisk stress og selvmordsforebygging (RVTS sør), konkretiseres det at folkehelse og livsmestring skal handle om relasjonsbygging, følelshåndtering, grensesetting, respekt og levevaner. Bru og Roland (2019) er opptatt av at lærerne skal forebygge stress blant elevene, og Sælebakke (2018) mener at undervisning i *mindfulness*<sup>1</sup> kan være veien å gå. I tillegg mener hun at læreren skal være en aktør som demonstrerer livsmestring gjennom å kjenne seg selv og vise elevene det personlige bak fagpersonen. Antologien *Skape rom for folkehelse og livsmestring i skole og lærerutdanning* (Bjørndal & Bergan, 2020) har et tverrfaglig teoretisk og praktisk blikk på hvordan lærerutdanningen kan formidle folkehelse og livsmestring, og viser innsikter fra både pedagogikk, mat og helse, musikk og friluftsliv. Forfatterne fremmer blant annet viktigheten av å styrke elevenes selvoppfatning gjennom for eksempel digital dømmekraft og tilpasset opplæring (Sørensen et al., 2020) samt traumeforståelse og reguleringsstøtte (Engstad, 2020). I antologien undersøkes også bruk av oppmerksomt nærvær blant lærerstudenter for å redusere stress og øke livsmestring. Studien viser at studentene er overveiende positive, og forfatterne mener at oppmerksomt nærvær fører til stressreduksjon, positivitet og følelsen av ro (Bjørndal & Grini, 2020). Det som er

---

<sup>1</sup> En form for meditasjon som på norsk omtales som *oppmerksomt nærvær*.

problematisk med mye av litteraturen som har kommet på feltet, noe Madsen (2020b) også påpeker, er at den er vektet mot psykologien, og at den kan forstås i et terapeutisk perspektiv. Det tverrfaglige temaet fremstår som vagt, noe som skaper rom for ulike definisjoner og forståelser, men også for uklare mål og fallgruver.

## 1.2 Plassering og kritisk pedagogikk

Plassering av prosjektet er påvirket av egen bakgrunn og forskerposisjon. I masteroppgaven min (Lauritzen, 2016) skrev jeg om sykdomsformidling, ulike sykdomsplot og bruk av metaforer i Arnhild Lauvengs selvbiografi *I morgen var jeg alltid en løve* (2005). Oppgaven hadde også en teoretisk didaktisk problemstilling om hvordan patografien, det vil si personlige sykdomsfortellinger, kunne anvendes i undervisningen på videregående skole. I samme periode ble artikkelen «Selvbiografiske sykdomsfortellinger i videregående skole» (Lauritzen & Nesby, 2016) publisert. Masteroppgaven og artikkelen omhandler hvordan utfordrende temaer formidles i litteraturen, og forener samtidig to disipliner: litteraturvitenskap og pedagogikk. Med dette ble grunnlaget lagt for en interesse knyttet til litteratur, pedagogikk og helse, som jeg har tatt med meg inn i denne avhandlingen.

Med utgangspunkt i min bakgrunn og posisjon innenfor litteraturvitenskap og skoleforskning vil jeg forankre avhandlingen i litteraturredidaktikken. En litteraturredidaktisk innfallsvinkel til folkehelse og livsmestring er relativt utforsket, og jeg vurderte det derfor som et fruktbart sted å starte. Litteraturredidaktikken handler om litteraturundervisningens hva, hvorfor og hvordan i form av opplæringens mål, kunnskapsinnhold, undervisningsmetoder, arbeidsformer og vurdering (Imsen, 2011: 28). Innenfor litteraturredidaktikken er det naturlig å gi plass til både humanistisk og samfunnsvitenskapelig forskning. Mazzocchi poengterer at det ikke er tilstrekkelig å forske på komplekse temaer kun ut fra ett forskningsfelt og perspektiv: «Take for example human beings, which can be referred to as physical, chemical, biological, cognitive, and sociocultural objects» (2019: 1). Bernhardsson definerer humaniora som «systematiske studier som registrerer og tolkar mänskliga erfarenheter» (2010: 41), og ifølge American Educational Research Association (AERA, 2009) spiller

humaniora en uunnværlig rolle innenfor utdanningsforskning. Forskningen er gjerne tolkende og teoretisk, ofte med et kritisk perspektiv. Antakelser problematiseres, forhold mellom fenomener undersøkes, og konsekvenser avdekkes.

Samfunnsvitenskapen har på sin side en sterk empirisk tradisjon, der målet er å undersøke sosiale fenomener gjennom kvantitative og kvalitative metoder (AERA, 2006). Samfunnsvitenskap og humaniora utfyller hverandre, og i dette prosjektet bidrar begge til å informere det litteraturredidaktiske perspektivet og undervisningen i folkehelse og livsmestring.

For å utfylle det kritiske perspektivet som forskning innenfor humaniora ofte holder, har jeg sett til kritisk pedagogikk. Ifølge Straume (2016: 5) handler ikke kritikk om negativitet eller å påpeke at noe er uønsket. Kritikk handler om selvforståelse, konstruktivitet, refleksivitet og det å ha en eksperimentell tilnærming til et fenomen. For Freire (2000) handler kritisk pedagogikk om å utfordre maktforholdet mellom lærer og elev, og han fokuserer på at elevene skal bli selvstendige og kritiske tenkere. Dette er relevant for undervisningen om folkehelse og livsmestring, men i denne avhandlingen vil jeg utvide dette til også å inkludere maktforholdet mellom myndigheter og skole. Freire (2000) er tydelig på at utdanning er politisk, og at vi må stille spørsmål til hvorfor elementer innføres i skolen. Den kritiske pedagogikken skal dekonstruere og stille spørsmål om hvem, hvorfor og hvordan, og slik fremme dialog. Straume (2016) poengterer viktigheten av å ta stilling til og diskutere hvilke politiske eller religiøse mål utdanningen skal oppfylle, og videre reflektere over hvilke normer og institusjoner elevene utdannes inn i. Ifølge Beck (2013) er hensikten med kritisk pedagogikk å utfordre den instrumentelle og byråkratiske pedagogikken som dominerer i skolen. Den kritiske pedagogikken kritiserer skolen for at den i stor grad er sentralisert og toppstyrt med en snever nytterasjonaltet og lite kobling mot skolevirkeligheten, der politikere, byråkrati og enkelte forskere får stor myndighet. Beck (2013: 311–312) mener dette er en virkelighetsdistansering som uttrykker en form for avhumanisering i møte med lærere og elever. Forskningen skal ikke bevege seg på overflaten, men kritisk granske pedagogiske fenomener, strukturer og mekanismer. Det er en ambisjon jeg har for denne avhandlingen.

Den tverrfaglige forskningsgruppen Health, Art and Society (HAS) ved Universitetet i Tromsø – Norges arktiske universitet (UiT) har vært en solid støtte gjennom avhandlingsarbeidet og har bidratt med faglige innspill og veiledning både fra litteraturvitenskap, samfunnsvitenskap og medisin. Gruppens tverrfaglige arbeid har inspirert meg til å inkludere forskningsfeltet *medical humanities*.<sup>2</sup> Feltet vokste frem på 70-tallet i USA og er en tverrfaglig disiplin der forskere fra blant annet litteraturvitenskap og helsefag samarbeider om å fremme pasientens stemme i medisinske møter og supplere biovitenskapen med kunnskap fra humaniora (Kirklin, 2003). Sentrale elementer er hvordan kunst kan spille en rolle i utdanningen av helsepersonell, og hvordan litteratur har en nytteverdi i form av å vekke følelser som igjen fører til handling (Felski, 2020).

### 1.3 Prosjektets problemstillinger

I denne avhandlingen vil jeg gi et konkret bidrag til implementeringen av folkehelse og livsmestring i norskfaget. Jeg vil supplere det gryende forskningsfeltet som skal lage rammene rundt undervisningen, og på den måten også forsøke å gjøre temaet mer forståelig for lærerne som skal operasjonalisere det. Det er ønskelig at avhandlingen vil nå utover academia og være til hjelp for både lærere, skoleledere, utdanningspolitikere, foreldre og andre som ønsker innsikt i hvordan det tverrfaglige temaet kan formidles. Det er ikke et mål å drøfte hvorfor folkehelse og livsmestring har kommet inn i skolen eller å legitimere innføringen, men heller å undersøke hvordan temaet kan bli en del av norskfaget på en trygg og læringsfremmende måte. På bakgrunn av avhandlingens forankring innenfor kritisk pedagogikk må begrepet granskes og drøftes. Prosjektets første overordnede problemstilling er som følger:

1. Hvilke utfordringer kan begrepsforståelsen av folkehelse og livsmestring skape for norsklærerne?

---

<sup>2</sup> Den norske betegnelsen er medisinsk humaniora.

Folkehelse og livsmestring skal være tverrfaglig, og derfor må norskfaglig kunnskap, begreper og tradisjon også forankres i forståelsen og formidlingen. Det er behov for kunnskap om hvordan lærerne kan implementere et omfangsrikt tema i et perspektiv og med en diskurs som er relevant for hvert enkelt fag.

Gjennom avhandlingen anvender jeg karakteristikken «utfordrende temaer» i forbindelse med livsmestringsbegrepet, og med det mener jeg temaer som oppleves som sensitive og tabubelagte fordi de gjerne vekker sterke reaksjoner. Et tabu er en forestilling om at enkelte ting ikke bør snakkes om eller røres ved (Douglas, 1997). Eksempler på utfordrende temaer, som også omtales i avhandlingens artikler, er selvmord, spiseforstyrrelser og depresjon. Dette er kjente motiver i skjønnlitteraturen. Prosjektets andre problemstilling berører litteraturens betydning:

## 2. Hvordan kan skjønnlitteratur bidra til å tematisere livsmestring i norskundervisningen?

Begrepet skjønnlitteratur, det vil si fiksjonsfortellinger som skiller seg fra sakprosa, er i denne sammenhengen brukt hovedsakelig om romaner og noveller. Lyrikk behandles ikke. Jeg vil vekselvis bruke, og ikke skille mellom, begrepene skjønnlitteratur og fiksjon. Andre kulturelle representasjoner, slik som blogger og biografier, som også er relevant å knytte til livsmestring, utelukkes i denne omgang. Valget om å ikke se til andre uttrykksformer er først og fremst basert på behovet for avgrensning, men også på at fiksjonen åpner for å undersøke innholdsaspekter i fiktive tekstunivers der elevene har tolkningsmuligheter som ikke avhenger av faktiske hendelser. Å *tematisere* viser til hvordan folkehelse og livsmestring kan gjøres interessant og relevant for elevene.

Prosjektets siste problemstilling berører innsikter fra feltet narrativ medisin (Charon, 2001), som er et sentralt område innenfor medisinsk humaniora. Andre delområder er blant andre *health humanities* (Crawford et al., 2015) og *literature and medicine* (Hawkins & McEntyre, 2000). Narrativ medisin oppsto på 2000-tallet og har som mål å styrke det kliniske forholdet mellom lege og pasient ved å undervise legestudenter i

lesing av skjønnlitteratur og gi dem kunnskap om narratologi. Et sentralt argument er at litteratur kan bidra til å utvikle empati og å styrke sosiale relasjoner. Narrativ medisin brukes i medisnutdanningen ved flere universiteter i USA og står også sentralt i innføringen av medisinsk humaniora ved Lunds universitet, representert av Katarina Bernhardsson, og ved Syddansk Universitet, representert av Anders Juhl Rasmussen. Et slikt undervisningsprogram har imidlertid enda ikke fått fotfeste ved norske universiteter (Nesby & Hambro, 2019).

Den siste problemstillingen undersøker tverrfaglige muligheter og perspektivering i undervisningen om livsmestring. På bakgrunn av dette stiller jeg følgende spørsmål:

3. Hvordan kan innsikter fra narrativ medisin ha overføringsverdi til undervisningen om livsmestring i norskfaget på videregående skole?

Samlet handler de tre problemstillingene om mulighetene for implementering av særlig livsmestring i norskfaget, som igjen dekker en rekke variabler slik som begrepsforståelse, pedagogisk intensjon, didaktikk, roller i undervisningen, perspektivering og analyser av undervisningsmateriell.

Mitt prosjekt ble satt i gang i 2017, og de tverrfaglige temaene skulle ikke innføres før i 2020/2021. På bakgrunn av dette vurderte jeg det som mindre aktuelt å undersøke selve undervisningen eller å ta utgangspunkt i elevenes opplevelser og erfaringer. Det mest realistiske ble derfor å studere lærernes perspektiver og tanker om implementeringen. Prosjektet ble i utgangspunktet avgrenset til undervisning på videregående skole fordi perspektiveringen mot narrativ medisin krever mer modne elever. Elevene på videregående er også i en alder der overgangen fra ungdom til voksenlivet står sentralt. I denne prosessen blir individet for alvor konfrontert med livets eksistensielle problemstillinger (Yalom, 2011), der en rekke spørsmål melder seg: hvem er jeg og hvem ønsker jeg å være? Hvordan skal friheten ved å bli voksen forvaltes og hvordan vil valgene som tas i dag, påvirke fremtiden? Hvor, hvordan og med hvem skal jeg etablere meg, og hva er meningen med livet? Ifølge Yalom (2009: 24) er eksistensielle spørsmål noe som angår alle, og ingen mennesker er immune mot

tragedier. Med utgangspunkt i denne prosessen, inneholder livsmestring elementer som er naturlig å tematisere for elever i videregående skole. Jeg mener imidlertid at hovedkonklusjonene i avhandlingen også har overføringsverdi til barne- og ungdomsskolen.

Avhandlingens forskningsartikler er unike og fokuserer på ulike elementer, men overordnet diskuterer alle hvilken rolle folkehelse og livsmestring kan spille i norskfaget. Artikkelformatet er begrenset, og naturligvis var det stoff som ikke kom med. De tre overordnede problemstillingene i avhandlingen bidrar derfor til å utfylle artiklene. Den første problemstillingen tar utgangspunkt i et funn fra tredje artikkel som det ikke ble plass til å utrede tilstrekkelig, nemlig utfordringer knyttet til begrepsforståelsen av folkehelse og livsmestring. Dette er et underliggende element i de øvrige artiklene, da forståelse er en forutsetning for undervisningen. Den andre overordnede problemstillingen berører en tematikk som har vært med i prosjektet hele veien. På bakgrunn av dette er skjønnlitteraturens betydning en rød tråd i alle artiklene, og funn fra samtlige artikler har derfor relevans for hvordan skjønnlitteratur kan bidra til å tematisere folkehelse og livsmestring i norskfaget på videregående skole. Empati og danning er krysspunkt mellom første og andre artikkel, men omhandles også i tredje. Den siste overordnede problemstillingen utfyller hovedsakelig andre artikkel ved å åpne for ytterlige drøfting av narrativ medisins tverrfaglige innsikter. Det konseptuelle rammeverket tar inn nye teoretiske perspektiver som ikke, eller kun delvis, behandles i artiklene, noe som bidrar til å dokumentere sammenheng.

## **1.4 Avhandlingens struktur**

Avhandlingens «kappe» har som formål å dokumentere den teoretiske sammenhengen mellom prosjektets problemstillinger, forskningsartikler og resultater (UiT, 2018). Dette innebærer å diskutere funnene i en større kontekst. Kritiske innvendinger til forskningsartiklene, etiske forhold og metodologiske valg skal også drøftes. Hensikten er å utdype enkeltartiklene samt identifisere og drøfte likheter og ulikheter. Repetisjon av elementer fra artiklene vil kunne oppstå i forbindelse med tydeliggjøring av enkelte aspekter.



Denne avhandlingen består av seks kapitler: Kapittel to inneholder det konseptuelle rammeverket som viser avhandlingens tverrfaglige natur gjennom et bredt spekter av forskning som både berører pedagogiske, litteraturdidaktiske, helsefaglige og litteraturvitenskapelige begreper. Her inkluderes et utvalg styringsdokumenter og forskning på helse som undervisningstema i skolen. Videre presenteres tre tematiske kategorier med relevant forskning, som bakgrunn for å diskutere problemstillingene og formidlingen av folkehelse og livsmestring i norskfaget: (1) begrepsforståelse og lærerens rolle, (2) *envisonment-building*, resepsjonsprofiler og affektiv narratologi og (3) narrativ medisin og litterære samtaler. I kapittel tre presenteres avhandlingens forskningsdesign med redegjørelse for vitenskapelig posisjonering, metode og etiske refleksjoner. I kapitlet knyttes prosjektet sammen med sosialkonstruktivisme, hermeneutikk og narratologi, og det knyttes metodisk til nærlesning og dybdeintervju. Sammendrag av forskningsartiklene kommer i kapittel fire. I kapittel fem diskuteres og besvares avhandlingens overordnede problemstillinger ved hjelp av funn fra artiklene og det konseptuelle rammeverket. I det siste kapitlet oppsummeres avhandlingen, og det gis praktiske implikasjoner, avsluttende refleksjoner og forslag til videre forskning. Helt til sist i avhandlingen kan forskningsartiklene leses i sin helhet, og her finner man vedlegg bestående av godkjent meldeskjema fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD), informasjonsskriv, samtykkeskjema og intervjuguide.



## 2 Konseptuelt rammeverk

Et konseptuelt rammeverk er mer inkluderende enn en tradisjonell litteraturgjennomgang og skal ifølge Miles og Huberman (1984) kartlegge forskerens undersøkelsesområde. Maxwell (2013) mener at det konseptuelle rammeverket åpner for å dekke relevant kunnskap, teorier og empiri som bidrar til å veilede og forme prosjektet. Det er ikke hensiktsmessig at arbeidene som inngår i rammeverket kun berører temaet, de må ha tydelige implikasjoner for studien. Rammeverket skal informere og utdype problemstillingene, metodene, prosjektets gyldighet og legitimitet og er et fundament for utviklingen av ny kunnskap. Nedenfor følger avhandlingens konseptuelle rammeverk.

### 2.1 Offentlige dokumenter

Når man vil forstå premissene for innføringen av folkehelse og livsmestring samt føringene som er lagt for implementeringen i skolen, er det nødvendig å se til de offentlige utredningene som kan settes i sammenheng med fagfornyelsen. I det følgende presenteres et utvalg styringsdokumenter, både norske og internasjonale, som har spilt en rolle i innføringen. Utvalget er basert på de nyeste utredningene som har direkte relevans for folkehelse og livsmestring. Lærerplanen i norsk er naturligvis inkludert. Jeg trekker også frem en rapport fra Landsrådet for barne- og ungdomsorganisasjoner (LNU, 2017), bestilt av regjeringen, i den hensikt å vise til et eksempel på foreslått livsmestringsundervisning.

Parallelt med fagfornyelsen har The Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) arbeidet med det internasjonale prosjektet *The Future of Education and Skills 2030*, som søker å utvikle et rammeverk for økonomiske, miljømessige og sosiale ferdigheter som barn trenger å lære for fremtiden. Disse ferdighetene kalles *21st century skills*, oversatt til norsk som «kompetanser for det 21. århundre» (NOU 2014: 7). OECD (2018) mener at elevene må forberedes på en usikker fremtid, på jobber som enda ikke er etablerte, på endringer i teknologi og på å håndtere og finne løsninger på nye problemer, både lokalt og globalt:

To navigate through such uncertainty, students will need to develop curiosity, imagination, resilience and self-regulation; they will need to respect and appreciate the ideas, perspectives and values of others; and they will need to cope with failure and rejection, and to move forward in the face of adversity. Their motivation will be more than getting a good job and a high income; they will also need to care about the well-being of their friends and families, their communities and the planet (OECD, 2018: 2).

Ifølge OECD (2018) er altså selvutvikling en sentral faktor, men det samme er det å utvikle omsorg og forståelse for andre individer, for fellesskapet og for miljøet. Videre mener OECD (2018) at en god utdanning skal fremme velferd, både individuelt og kollektivt. I begrepet velferd ligger det mer enn å ha tilgang til materielle ressurser og arbeid. Det handler også om livskvalitet, sosiale relasjoner, utdanning, trygghet og miljøengasjement. For at elevene skal utvikle velferd, må de også utvikle *agency*, som OECD (2018: 4) beskriver som ansvarlig deltakelse i verden i form av å utøve en positiv påvirkning på andre mennesker og hendelser samt å arbeide mot å nå sine mål.

I NOU 2014: 7 tar Ludvigsen-utvalget for seg åtte kompetanseområder som er hentet fra OECDs (2018) *21st century skills*. Disse er blant annet kommunikasjon, digital kompetanse, kulturell bevissthet og samfunnsmessig kompetanse. I tillegg skal kritisk tenkning, kreativitet, initiativtaking, problemløsning, risikovurdering og konstruktiv håndtering av følelser inngå. Livsferdigheter er også en kompetanse utvalget fremhever: «*Livsferdigheter (Life and Career Skills)* inkluderer lederskap, etikk, pålitelighet, tilpasningsevne, personlig produktivitet, personlig ansvar, forståelse av og for andre mennesker (*people skills*), selvregulering (*self-direction*) og det å ta sosialt ansvar» (NOU 2014: 7: 119). Det er i overgangen til NOU 2015: 8 at mestring vokser frem som et nøkkelord, og her legges det vekt på at skolen burde forholde seg til et bredt kompetansebegrep, der sosiale og emosjonelle ferdigheter skal inngå. Jambak (2021) er en av dem som kritiserer innføringen av folkehelse og livsmestring, og han hevder det er paradoksalt å innføre et slikt tema og samtidig vie mindre plass til kultur og litteratur.

Stortingsmelding 28 (2015–2016) fastslår at livsmestring har et individuelt og et sosialt perspektiv: utviklingen av sosiale og faglige fellesskap, følelsen av egenverd og selvspekt, gode livsvalg basert på kunnskap om fysisk og psykisk helse og kunnskap

om privatøkonomi og seksualitet. Kritisk tenkning skal fremheve at livsmestring består av svært komplekse prosesser. I en innstilling fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen om fagfornyelsen kommer det frem at Stortinget vil at det skal være «lærernes ansvar og faglige skjønn som skal avgjøre hvilke metoder og virkemidler som skal tas i bruk i undervisningen for å nå kompetansemål og oppfylle skolens generelle samfunnsmandat» (Meld. St. 28 (2016–2017): 7). Det legges altså opp til å fylle den nye læreplanen med krav om å utvikle verdsette egenskaper hos samfunnsborgerne, men det formuleres lite om den praktiske implementeringen.

Ifølge den nye lærerplanen i norskfaget skal det tverrfaglige temaet omhandle utviklingen av skriftlige og muntlige ferdigheter i den hensikt å kunne uttrykke egne følelser, erfaringer og meninger. Beskrivelsen av folkehelse og livsmestring fremgår kun i en egen del om de tverrfaglige temaene og er ikke eksplisitt nevnt i fagets kompetansemål (Kunnskapsdepartementet, 2019). Det er derimot en rekke kompetansemål som indirekte handler om folkehelse og livsmestring. På barnetrinnet skal elevene for eksempel samtale om og beskrive hvordan ordene vi bruker, kan påvirke andre. Etter syvende trinn skal barna være i stand til å reflektere etisk over hvordan ulike fremstillinger foregår i digitale medier, og de skal kjenne til sammenhenger mellom språk og identitet. Ved endt ungdomsskole skal elevene være i stand til å reflektere over hvordan tekster fremstiller unges livssituasjon. Siste året på videregående skal elevene utforske og reflektere over innhold i tekster (ibid.).

Landsrådet for barne- og ungdomsorganisasjoner (LNU) har sammen med Barne- og likestillingsdepartementet som ansvarlig instans forsøkt å undersøke livsmestringsbegrepet gjennom prosjektet *Livsmestring i skolen* (2017). Prosjektet har som mål å komme med løsningsforslag til hvordan livsmestring skal formidles. LNU (2017) definerer livsmestring som utviklingen av ferdigheter og praktisk kunnskap som skal hjelpe elevene å håndtere medgang og motgang samt utvikle trygghet og troen på mestring i fremtiden. Livsmestringsbegrepet fylles med nøkkelord som psykisk helse, stress, konflikt, seksualitet, oppvekstvilkår, selvbilde og

selvstendighet. To tverrfaglige undervisningsopplegg foreslås, der det første opplegget handler om identitetsutvikling og selvforståelse:

Opplegget forsøker å adressere disse i et mestringsperspektiv og har fokus på hvordan elevene kan bli kjent med sine egne ferdigheter og positive egenskaper, i tillegg til normalisering av en rekke ulike temaer som kropp, tanker, følelser, humor, 'hvem er jeg' og grenser (LNU, 2017: 8).

LNU (2017) påpeker at det å kjenne til hva som påvirker selvfølelse, lage hensiktsmessige leveregler og forstå virkning i gruppedynamikk og psykisk helse også inngår i opplegget. Konkret hvordan opplegget skal utformes, kommer ikke frem. I opplegg nummer to handler det om å opprette «meglningsteam» og «buddy- og fadderordninger», der elevene selv er med på å løse elevkonflikter. Ethiske refleksjoner knyttet til hvorvidt alle konflikter burde tas med til et åpent konfliktråd, eller inngående diskusjoner om taushetsplikt inkluderes ikke. Oppsummert kan man si at det første opplegget rettes mot elevene som enkeltpersoner og det andre opplegget er kollektivt orientert.

Ifølge LNU-rapporten (2017) bidrar norskfaget til å lære elevene ikke-voldskommunikasjon og empatisk språk, noe som aktivt kan brukes i team-ordningene som nevnes over. Norskfaglige begreper og konkrete didaktiske undervisningsopplegg utbroderes imidlertid ikke. Rapporten viser at psykologifeltet dominerer forslagene til hvordan livsmestring skal forstås og formidles i skolen. Fagressursene som er brukt, kommer fra Psykologforeningen, Psykologisk institutt UiO og Psykologisk Tidsskrift. De slår fast at hensikten med prosjektet ikke er at det skal være terapeutisk, men heller forebyggende i kraft av å lære elevene generell mestring. Prosjektet er elevorientert, og flere poeng i rapporten kommer direkte fra elever på barne- og ungdomsskoler og medlemmer i ungdomsorganisasjoner. Lærernes stemmer er derimot ikke tydelige, til tross for at lærerne omtales som bærebjelkene som skal ivareta læring. Lærernes praksis problematiseres imidlertid, for eksempel knyttet til seksualundervisning, der det slås fast at lærerne nødvendigvis ikke har nok kompetanse: «Særlig manglende kunnskap om mangfoldet og at lærerne ikke er trygge nok i sin rolle er utfordringer. Det gjør at elever kan få undervisning som ikke er relevant for seg» (LNU, 2017: 28).

Det er uklart om det er lærerne selv som rapporterer om usikkerheten, om det er elevene som mener dette, eller om dette er «ekspertenes» synspunkt. En del av prosjektet er å gjøre elevene bevisste på hvor de finner tillitspersoner og støttespillere, og de som foreslås her er «leger, helsesøster, sosiallærere eller andre» (LNU, 2017: 35). Oppsummert kan det virke som om nøkkelen til livsmestring i skolen er å lytte til «ekspertene», en kategori faglæreren tilsynelatende ikke inkluderes i.

## 2.2 Forskning på helse som undervisningstema i skolen

*Social and emotional learning* (SEL) er et undervisningsprogram om helse som er velkjent både i Europa og USA. SEL handler om å forstå og håndtere ulike aspekter ved livet, slik som sosiale relasjoner, tilpasninger, motstandsdyktighet, problemløsinger og *emotional literacy*. Sistnevnte handler om å være i stand til å ta vare på egen og andres psykiske helse, noe som innebærer å ha kompleks kunnskap om hvordan psykiske lidelser oppstår, utvikler seg, behandles og forhindres (Weare & Nind, 2011). Ifølge Osher et al. (2016) kan interessen for SEL spores tilbake til 1900-tallet. Da var det forskere innenfor sosiologi og utdanningspsykologi, blant andre Jane Addams, John Dewey og Edward Thorndike, som gikk i spissen for å innføre kunnskap om sosialt forsvarlig demokrati, forebygging av psykisk sykdom og konseptualisering av sosial intelligens i pedagogikken. SEL er inspirert av sosiokulturell læringsteori og kognitiv adferdsterapi (Osher et al., 2016). Dette indikerer at fokuset skal ligge på både individuelle og sosiale dimensjoner.

I et historisk perspektiv har imidlertid overgangen fra SEL-teori til praksis vært utfordrende (Cuban, 1993). Årsaken kan være at de teoretiske tilnærmingene til psykisk helse i undervisning tidligere har vært patologisk orientert, slik at faktorene som bidrar til god helse, har blitt oversett. Eksempler på slike faktorer er glede, sosial tilhørighet og følelsen av å leve et meningsfylt liv (Osher et al., 2016). Elias et al. (1997) mener også at lærere er skeptiske til slike forebyggingsprogrammer fordi de ofte oppleves som usammenhengende og nettopp problemorienterte. Yoder (2014) er opptatt av at SEL skal foregå i trygge rammer, og at alle elevene skal inkluderes, ikke bare dem som allerede har utfordringer. Læreren må legge til rette for felles normer og

verdier for klassen som er utviklet sammen med elevene. Det er også et poeng at elevene skal ha mulighet til medbestemmelse i forbindelse med faglige oppgaver og undervisning. Elevene vil ikke få fullt gjennomslag for idéene sine, men de lærer å uttrykke sine ønsker og behov ved å forhandle med andre. Læreren må være bevisst på at kommunikasjonen i klasserommet skal være inkluderende, omsorgsfull, oppmuntrende og konkret veiledende. Det er ikke nok å fortelle elevene at de har gjort en god innsats. Læreren må ta utgangspunkt i at alle elevene kan og vil lykkes. Yoder (2014: 13) poengterer at læreren skal formidle akademisk og sosial støtte, noe som kan gjøres ved å stille elevene spørsmål som faktisk følges opp i fremtiden.

Funn fra Weare og Nind (2011) viser at helsefremmende arbeid i klasserommet burde foregå gjennom en helhetlig universell tilnærming. Det er mer effektivt å integrere psykisk helse i pensum og pedagogikk enn å undervise om teamet som noe isolert. Informative strategier der man kun presenterer fakta om psykisk helse, er ikke det mest hensiktsmessige. Bruk av helsepersonell i undervisningen er ikke nødvendigvis negativt, men læreren og de relasjonene som skapes til elevene, er det viktigste. Dette handler om å gjøre helse til et naturlig og ufarlig tema. I en norsk kontekst støtter forskning fra Drugli et al. (2011) at den positive relasjonen mellom lærer og elev samt elevenes mellommenneskelige forhold har signifikant betydning for god psykisk helse så vel som læring.

I Irland er *Social, Personal and Health Education* (SPHE) en obligatorisk del av barnetrinnet (Young, 2005). SPHE er et treårig program fordelt på ti moduler: (1) tilhørighet og integrering, (2) *self-management*,<sup>3</sup> (3) kommunikasjonsferdigheter, (4) fysisk helse, (5) vennskap, (6) sosiale relasjoner og seksualitet, (7) emosjonell helse, (8) påvirkning og valg, (9) rusmidler og (10) personlig trygghet. Gabhainn et al. fastslår at det overordnede målet med undervisningen er

---

<sup>3</sup> Dette begrepet er noe utfordrende å oversette til norsk, men det handler i stor grad om de strategiene man bruker for å mestre ulike aspekter ved livet.



to enable the students to develop skills for self-fulfillment and living in communities, promote self-esteem and self-confidence, enable the students to develop a framework for responsible decision-making, provide opportunities for reflection and discussion and promote physical, mental and emotional health and wellbeing (2010: 453).

Programmet er komplekst og forutsetter en rekke elementer, slik som opplæring av lærere, omfattende inkludering av SPHE i planlegging og evaluering samt en helhetlig støtte fra skoleledelsen (ibid.).

I boken *Elevenes psykiske helse i skolen - utdanning til å mestre eget liv* (Uthus, 2017) fastslås det at skolepolitikkenes fokus på prestasjoner og måloppnåelse er et problem for elevenes mestring. Andre elementer som angår elevenes psykiske helse og mestring, er mobbing, håndteringen av behovet for særskilt opplæring, sosio-emosjonelle kunnskaper, følelsen av å bli inkludert og ha tilhørighet samt evnen til å være kritisk til mediebruk. Føyn (2018) går i dybden på skolens orientering rundt måloppnåelse og viser med sin empiriske undersøkelse at elever på videregående trinn lar seg påvirke av skolens måloppnåelsesdiskurs i sin forståelse av psykisk helse og livsmestring, nettopp fordi målstyringen har fulgt dem hele skolegangen. Forståelsen preges av at god psykisk helse handler om å leve «det gode liv», noe som igjen handler om å oppfylle visse krav knyttet til vellykkethet. Gjennom dette skapes det dikotomi mellom et godt og et dårlig liv. Tilfredsstilles ikke «det gode liv», er man mislykket. Føyn (2018) mener videre at elevene er ukritiske til hvor samfunnets og skolens krav kommer fra, og hvorfor akkurat disse skal være betydelige. Klomsten og Uthus rapporterer imidlertid at ungdomsskoleelever liker å lære om psykisk helse, og at de mener de har en effekt av undervisningen ved å forstå seg selv og andre bedre:

Så lenge de unge selv formidler et ønske om å kunne gå inn i og snakke om psykiske helseplager og lidelser, er det altså god grunn til å komme dem i møte. Motsatt, å legge opp undervisningen med det utgangspunktet at det ikke er *bra* for elever å snakke om psykisk helse og uhelse, kan innebære en paradoksal umyndiggjøring av de unge (2020: 135).

Undervisningen Klomsten og Uthus (2020) sikter til, tar opp tematikk knyttet til normalisering av psykisk helse, selvfølelse, mestring og følelehåndtering. Det var imidlertid en psykiatrisk sykepleier som utførte undervisningen, noe som ikke

samsvarer med internasjonal forskning (Weare & Nind, 2011) om ikke å isolere temaer og om lærerens rolle i formidlingen.

Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU) publiserte i 2014 en rapport på vegne av Utdanningsdirektoratet vedrørende psykisk helsearbeid i norsk skole (Holen & Waagene, 2014). Rapporten baseres på spørreundersøkelser som viser at lærerne ønsker å arbeide systematisk med psykisk helse, men at de opplever at dette ikke blir gjort uten at skolehelsetjenesten eller andre rådgivningstjenester bistår. Lærerne etterspør mer kompetanse, ressurser og tilrettelegging (ibid.). På bakgrunn av dette kan det bli en ny erfaring for lærerne å undervise selvstendig i helserelaterte temaer i sine respektive fag.

### **2.3 Begrepsforståelse og lærerens rolle**

Lærerprofesjonens etiske råd, opprettet av Utdanningsforbundet, har i oppgave å fremme etisk praksis i utdanningssektoren. Rådet består av et tverrfaglig utvalg av lærere fra skole og barnehage, mobbeombud, professorer i filosofi og pedagogikk, en rektor og en jurist. Ved hjelp av «Lærerprofesjonens etiske plattform» (Utdanningsforbundet, u.å.) søker de å bevisstgjøre aktører i skolen om lærerprofesjonens grunnleggende verdier og etiske ansvar. Ifølge Bayles (1981) skal lærerne vise respekt for elevenes egenverdi, behov og valg. Elevene skal også vernes mot psykisk og fysisk skade. Lærerprofesjonens etiske råd har aktivt fremmet etiske spørsmål knyttet til undervisningen om folkehelse og livsmestring. På vegne av rådet er Andersen et al. (2020) kritiske til at eksterne aktører og standardiserte opplegg skal få dominere undervisningen. De mener at arbeidet med livsmestring skal innebære at lærerne jobber innenfor sine faglige grenser, og at de må være bevisste på at lærerprofesjonen ikke skal være terapeutisk orientert. Lucas og Bernstein (2014) poengterer at det er uetisk å undervise, og ikke minst opptre, som psykolog uten tilstrekkelig faglig og praktisk kunnskap. Elevene har også rett til personvern, og lærerne må være særlig bevisste på hvilke etiske problemstillinger som kan oppstå i møte med utfordrende temaer, slik at de unngår å sette elevene i en posisjon der de deler privat informasjon med klassen (ibid.).

Reformtettheten i norsk skole innebærer stadige endringer som ikke alltid er forankret hos læreren selv. Søreide (2007: 73) presenterer et skille mellom skolens *insidere* og *outsidere*. Lærerne, som kjenner elevene, og som har inngående kunnskap om læring, er på innsiden. Politikere og næringslivet står på utsiden og har mindre kjennskap til hva som skjer og burde skje i undervisningen. Likevel utsettes skolen for en *fast policy*-praksis, der kravet om utvikling og hurtig endring står i fokus (Hardy et al., 2020). De hurtige politiske beslutningene konstrueres som ferdige og med et operasjonelt innhold som når som helst kan implementeres i skolen, og som tilsynelatende skal fungere uavhengig av kontekst. I tillegg markedsføres dette som *best practice* (Peck & Theodore, 2015; Hardy et al., 2020). Når lærerne stadig pålegges nye arbeidsoppgaver fra outsider-gruppen, er det naturlig at det oppstår utfordringer (Søreide, 2007). Den kritiske pedagogikken (Freire, 2000; Beck, 2013; Straume, 2016) fremmer at det er nødvendig å stille spørsmål ved og diskutere endringene politikerne krever av lærerne.

Søreide (2007) mener at den dominerende forståelsen av lærerrollen, både formidlet av lærerne selv og presentert i styringsdokumenter, er læreren som elevsentrert, omsorgsfull og inkluderende, altså den elevorienterte læreren. Nias poengterer at de fleste lærere har en sterk personlig tilknytning til yrket sitt, der de er svært opptatt av elevene, undervisningen, kollegaene og møtet med foreldrene: «Teachers, like all other members of the people-based professions, bring their feelings into school or college with them and have to learn to take this into account in their dealings with others» (1996: 296). Lærerne har ofte ansvaret for overfylte klasserom, der elevenes adferd skal kontrolleres og formes inn i en bestemt kulturell og sosial ramme (ibid.). Læreridentiteten er en konstruktivistisk og elastisk størrelse, som påvirkes av ulike politiske, sosiale og personlige kontekster. Ulike lærere kan ta ulike ting med seg inn i klasserommet. Lærerrollen er sammensatt, der egenskaper og ferdigheter, verdier og holdninger samt etiske refleksjoner er elementer som må tas i betraktning (Heggen, 2008).

Kelchtermans (2009) viser med sin empiriske undersøkelse av lærere fra Flandern at det er utfordrende å lage et klart skille mellom lærerens personlige og profesjonelle selv. De fleste lærere er opptatt av hvordan de fremstår, og at elevene skal forstå det som formidles. Læreryrket er også basert på et ansvarsforhold, der læreren påtar seg både faglig, sosialt og personlig ansvar for elevene (Bullough, 2008; Kelchtermans, 2009). I lærernes profesjonelle selvforståelse inngår det ulike komponenter, for eksempel selvbilde, selvtillit, arbeidsmotivasjon og fremtidsperspektiver. Ifølge Kelchtermans (2009) avhenger lærernes selvtillit, der god selvtillit er en forutsetning for å trives i yrket, i stor grad av at forventningene fra kollegaer, foreldre og elever ivaretas. Lærerne reflekterer over hvilke forventninger som er rimelige å innfri:

[W]hat are the essential tasks I have to perform in order to have the justified feeling that I am doing well?; what do I consider as legitimate duties to perform and what do I refuse to accept as part of 'my job'? The task perception reflects the fact that teaching and being a teacher is not a neutral endeavour. It implies value-laden choices, moral considerations (Kelchtermans, 2009: 262).

Lærerens praksis påvirkes altså av egne verdier, holdninger og integritet. Krav og forventninger fra rektor og myndigheter spiller imidlertid også en rolle, og ifølge Kelchtermans (2009) lider lærerne under samme press som elevene når det kommer til målstyring og krav om effektivitet. Bullough (2008), som forsker innenfor et amerikansk perspektiv, hevder at det ikke tas hensyn til lærerne, verken faglig eller på et personlig plan, når nytt innhold innføres i skolen.

Kelchtermans viser at verdien av å bety noe for elevene personlig øker i takt med arbeidserfaringen til læreren:

Meaning something as a person to youngsters who are struggling with their life project, their individual identity, with growing up; in other words being important to them in a broader educational sense, became a very motivating factor in their careers as well as a source for job satisfaction and positive self-esteem (2009: 263).

Lærerne er opptatt av elementer som nettopp handler om elevenes livsmestring. Madsen (2020b) mener at innføringen av livsmestring pålegger elevene et ansvar for å mestre eget liv. Supplert med forskningen til Kelchtermans (2009) er det imidlertid også grunn til å tro at lærerne vil føle ansvar for at elevene lærer livsmestring og klarer

å ta vare på seg selv på grunnlag av kunnskapen læreren har gitt dem. I lys av dette er det problematisk at folkehelse og livsmestring har fått en så nær kobling mot psykisk helse, og at det kan tolkes dit hen at innføringen av begrepet skal være en løsning på barn og unges psykiske utfordringer. En slik forståelse kan bidra til å skape terapeutiske klasserom der undervisningen vender blikket innover mot elevene, og ikke utover mot verden (Madsen, 2020b). Ecclestone og Hayes (2009) mener at terapeutisk praksis i klasserommet handler om at barn og unge må beskyttes fra farlig kunnskap og ukjente idéer. Dette bygger opp synet på ungdommer som *snowflakes*. Snøfnugg-generasjonen er et begrep som nedsettende betegner unge født mellom 1990–2000 som selvsentrerte, lite tolerante og som lette å krenke. En praksis med fokus på terapi og beskyttelse kan bidra til å frata unge ambisjoner og motstandsdyktighet og å nedgradere vitenskap og kunnskap (ibid.). Skolens funksjon er nettopp å forberede unge på livet, men på et faglig fundert grunnlag (Lucas & Bernstein, 2014; Andersen et al., 2020).

## **2.4 *Envisionment-building*, resepsjonsprofiler og affektiv narratologi**

Forskning på skjønnlitteraturens betydning er omfattende og strekker seg utover flere forskningsfelt. I artiklene mine ser jeg blant annet til Nussbaum (2016), Felski (2008a), Kjelen (2015) og Andersen (2011), som henholdsvis dekker filosofiske, litteraturvitenskapelige og litteraturdidaktiske perspektiver. I dette rammeverket presenteres nye teoretiske tilnærminger, både internasjonale og norske bidrag, i den hensikt å forene artiklene og løfte diskusjonen. Judith Langers teori om *envisionment-building* (2011), som plasseres innenfor amerikansk litteraturdidaktisk forskning, viser både til litteraturens betydning, og til hvordan den kommer til uttrykk i undervisningen.

Langer er opptatt av hvordan skjønnlitteratur kan bidra til læring av kompetanser for det 21. århundre:

In all my work I have treated literature as a way of thinking, rather than as a type of text—as one aspect of intelligent and literate thought that brings with it particular reasoning and problem-solving strategies. From this perspective, literary thinking has the potential to be useful in all of life’s contexts, across the life span (2011: 2).

Ifølge Langer (2011: 7–8) handler litterær tenking om å forene objektiv og subjektiv tilnærming til fenomener i den hensikt å utvikle kompleks forståelse, der man er analyserende og evaluerende på den ene siden og sansende med utgangspunkt i egne minner og erfaringer på den andre siden. På denne måten utvikles ulike perspektiver på samme fenomen, men det viser også at våre umiddelbare oppfatninger og forståelser kan utvikle og endre seg, noe som har betydning for hvordan vi forstår vårt eget og andres liv. Langer (2011: 3) mener at litterær tenkning fostrer *personal empowerment*, som på norsk kan oversettes til myndiggjøring. Språkrådet definerer «myndiggjøring» som «styrking av egen livssituasjon gjennom mobilisering av egne krefter og ressurser» (u.å.) og setter det dermed i direkte sammenheng med livsmestring. Ifølge Langer stimulerer man den litterære tenkningen ved å skape forståelse for at ulike lesninger gir ulike resultater, ved å analysere tekster gjennom kritiske perspektiver for å finne mening, ved å diskutere litteraturens overførbarhet til det levde liv og ikke minst ved å lære at man skal «treat one another’s comments as having the potential to enrich (as well as challenge) their own ideas» (Langer, 2011: 5). Dette føyer seg inn i rekken av holdningsarbeid som lærere må utføre i klasserommet, og det handler også om at elevene må lære å bli utfordret.

Langer (2011: 10–24) har utviklet den pedagogiske teorien om *envisionment-building*, som på norsk kan beskrives som oppbygging av forestillingsverdener. Teorien omhandler fem punkter: (1) Lærere burde ta utgangspunkt i og utnytte at elevene utvikler forestillingsevnen sin hele livet ved å forholde seg til ulike fortellinger. Disse fortellingene inneholder både symbolikk, forventninger, fordommer, argumenter og følelser og legger dermed grunnlaget for at elevene kan respondere på og utvikle litterær tenkning. Langer (2011: 17) sammenligner det å finne frem til hint i teksten med det å bli kjent med et nytt menneske. Hvordan ser vedkommende ut, hvem er egentlig denne personen, og kan det være man har noe til felles? (2) Spørsmål er viktig for å utvikle nye idéer og deretter forestillingsevnen. Spørsmålene skal være realistiske

og orientert rundt det elevene faktisk ønsker å undersøke. Elevene skal være aktive, og det må skapes rom for nysgjerrighet. Læreren kan ha spørsmål klare i tilfelle dialogen stopper, men fokuset må ligge på å gi elevene tid og anerkjennelse til å formulere selvstendige spørsmål. (3) Tolkninger elevene gjør i forbindelse med å lese litteratur på egen hånd, er kun et startpunkt. Litteraturen må diskuteres i klassen slik at forestillingsevnen kan utvides og utfordres gjennom spørsmål og diskusjon med andre. Det handler om å kunne ta et steg tilbake og betrakte teksten på nytt samt å reflektere over hvordan det man har lest, påvirker egne følelser og fordommer. (4) Holdningene i klasserommet må orienteres rundt at ulike perspektiver fra ulike bidragsytere skaper en rik tolkning av litteraturen, og her er dialog bygget på gjensidig respekt nødvendig. En utfyllende tolkning kan ikke gjøres av eleven alene, og noen ganger er det heller ikke mulig å forenes rundt én forståelse. Læreren skal ikke normere en «riktig» tolkning, og elevene må få slippe til for å evaluere leseopplevelsen og arbeidet med teksten. (5) Det siste punktet som inngår i Langers teori, handler om hvordan litteratur kan ha konkret påvirkning på elevenes liv: «It represents the times when we have built sufficiently rich and well-developed envisionments— when we have the knowledge or insight available to use in new and sometimes unrelated situations» (Langer, 2011: 21). Disse fem punktene kan være verktøy for lærerne i arbeidet med å tematisere folkehelse og livsmestring.

Applebee et al. (2003) sin amerikanske studie indikerer at fokus på oppbygging av forestillingsevnen og diskusjonsbasert litteraturundervisning kan føre til at elevene blir mer villige til å engasjere seg i og tolke utfordrende tekster på egen hånd.

Undervisningen kan i tillegg bidra til at elevene blir mer åpne for nye idéer og erfaringer. Hoel og Håland (2016) viser at Langers (2011) teori kan legitimeres i en norsk kontekst. Deres empiriske undersøkelse indikerer at de fem punktene kan tilrettelegge for litterær lesekompetanse hos elevene allerede på begynneropplæringen.

Langer (2011) er kollektivt og sosialt orientert, et poeng som er grunnleggende i livsmestringsundervisningen for å unngå at livsmestring skal bli noe som kun er opp til enkeltindividet. For å balansere og nyansere Langers teori ser jeg til norskdidaktikeren

Jon Smidt og hans arbeid med resepsjonsprofiler, som følger opp elevene individuelt i litteraturarbeidet.

Fra 1982 til 1985 gjennomførte Smidt (1989: 40–41) et empirisk forskningsprosjekt som undersøkte seks videregåendeelevers identitetsarbeid knyttet til litteraturlesing, og i den forbindelse ble resepsjonsprofiler lansert som et nyttig verktøy for å kartlegge elevenes forhold til skjønnlitterære tekster. Gjennom resepsjonsprofilene kan elevene skrive frem individuelle, personlige koblinger mellom litterært innhold og eget liv og verdensbilde. Smidt (1989) fant at de samme tekstene og den samme undervisningen hadde ulik betydning for elevene. Noen av elevene var opptatt av hvordan litteraturen behandlet overgangen fra å være ungdom til å bli voksen, mens andre interesserte seg for hvordan etableringen av vennskap og relasjoner ble skildret. Det kom også frem at lesingen gir elevene mulighet til å skape sin egen verden, et kreativt rom, der de kan føle seg fri fra omverdenens krav og forventninger. Smidt (1989) mener at resepsjonsprofilene kan stimulere til metarefleksjon, der elevene kan lese om og reflektere over hva det for eksempel vil si å være ungdom – eller presist innenfor konteksten av denne avhandlingen: hva livsmestring kan være. Ifølge Sønneland (2018) gir resepsjonsprofilene lærerne mulighet til å tilrettelegge for litterært engasjement og velge litteratur til undervisningen som passer elevene.

Ifølge Smidt skaper skjønnlitteratur ulike miniverdener som kan gi gode forutsetninger for å «prøve ut» ulike situasjoner og å ta steget fra det kjente til det ukjente: «Nettopp på grunn av den distansen fiksjonen gir, lar det seg gjøre å leve seg inn i og forstå situasjoner og relasjoner som ellers kunne oppleves altfor nære og kanskje truende» (1989: 239). En rekke forskere har kommet frem til lignende, blant andre Felski (2008b: 32) som ser på fiksjonen som et laboratorium for å teste ut etiske og estetiske refleksjoner. Simonhjell mener at skjønnlitteraturen gir «stemme til dei som elles ikkje blir gitt ein talarstol» (2020: 180), og at leseren på denne måten får en unik tilgang til de ukjente stemmene. Smidt (1989: 27, 72) mener at litteraturdydidaktikken kan tilrettelegge for elevenes behov både for regresjon, kunnskap som eleven er trygg på, og progresjon, kunnskap som eleven ønsker å lære seg. Dette litteratursynet skaper



også et utgangspunkt for å undervise om livsmestring i form av å flytte fokuset fra elevene som enkeltindivider og over på den skjønnlitterære teksten.

Livsmestring omfatter en rekke temaer som kan ha sterke emosjonelle aspekter knyttet til seg, og i møte med disse kan affektiv narratologi fungere som en analytisk verktøykasse som kan supplere Langers (2011) teori og Smidts (1989) resepsjonsprofiler. Affektiv narratologi er en del av det større feltet affektteori, der forskere som Massumi (1995), Sedgwick og Frank (1995), Nussbaum (2001) og Oatley (2004) er kjente bidragsytere. Litteraturviter Per Thomas Andersen (2016) har introdusert affektiv narratologi på norsk, og han er opptatt av de følelsesmessige prosessene og strukturene i litteraturen. Affekt ligger nært emosjonene, der ulike aspekter ved menneskelige erfaringer og reaksjoner slik som nytelse, glede, smerte, sorg, frykt og lyst inngår (Deleuze & Guattari, 1987; Massumi, 1995). Affektene er også det som utgjør motivene bak menneskelige handlinger, og kan slik anses som et motivasjonssystem (Sedgwick & Frank, 1995). Andersen (2016: 12) som støtter seg på Damasio (1994), hevder at velrettede emosjoner er byggverket til den fornuftige tenkningen. Et mål med affektiv narratologi er å øke den emosjonelle forståelsen, noe som kan føre til at vi blir i stand til å tolke og forstå både oss selv og andre på en bedre måte. Et sentralt poeng er å analysere de performative og de analytiske emosjonene, og dette kan være forskjellen mellom ukritisk å utøve følelser og det å analysere dem kritisk. Andersen (2016: 52–56) trekker også frem analyse av emosjonelle rom og triggerkarakterer, for eksempel hvordan det å være innestengt påvirker emosjonelle aspekter, og hvordan ulike karakterer trigger ulike emosjonelle uttrykk. Et utgangspunkt er å stille spørsmål til hvorfor karakterene handler slik de gjør. Brandtzæg (2017) kritiserer imidlertid Andersen (2016) for å velge feil litteratur i møte med den affektive narratologien og mener man burde velge tekster med et bredt følelsesregister for på best mulig måte å illustrere de narratologiske poengene. Hun er også kritisk til at Andersen bruker et psykologisk begrepsapparat som ikke sømløst passer sammen med den litteraturvitenskapelige intensjonen.

Andersen (2016) bygger også sitt arbeid på forskning fra Patrick Colm Hogan som arbeider innenfor kognitive tilnærminger til litteratur, og som mener at fortellinger reflekterer menneskers emosjonelle system. Basert på Hogan (2011a) og Andersen (2016) vil jeg trekke frem tre narratologiske begreper som kan inngå i en affektiv narratologisk analyse og være særlig relevante for undervisning om livsmestring. (1) Det første begrepet er *normalcy* (Hogan, 2011a: 30), som er grunnlaget for følelsene. Utgangspunktet er at emosjonell spenning oppstår når normale forventninger blir brutt. Dette er fruktbart å se i sammenheng med psykisk helse ved å diskutere hva som skjer når uforutsette hendelser oppstår, og videre det som Bury (1982) beskriver som biografiske brudd. Når sykdom inntreffer, kan man oppleve et brudd i selvoppfattelse og biografi, noe som kan skape utfordringer knyttet til å se livets mening og sammenheng. Hogan (2011a) oppfordrer leseren til å analysere slike biografiske brudd, noe som blant annet kan innebære å diskutere holdninger til urettferdighet og fremmedgjøring. (2) Det andre narratologiske begrepet er *causal attribution* (2011a: 34), som innebærer å undersøke hvorfor og hvordan en bestemt følelse kommer til uttrykk gjennom adferd, noe som er særlig interessant i ambivalente tilfeller der reaksjonsmønstrene blir avvikende. Slike undersøkelser skaper en positiv åpenhet som inviterer leseren til aktivt å delta i forståelsen av fortellingens plot og struktur. Indre og ytre faktorer spiller en rolle, da følelsesuttrykket kan oppstå basert på retrospektiv granskning av for eksempel egen innsats eller andre menneskers påvirkning på situasjonen. (3) Det siste begrepet Hogan (2011a) beskriver, oversettes som affektive impulsilder og forløpsmønstre av Andersen (2016: 72). Disse handler om hvordan ytre påvirkninger styrer menneskets indre affekter. Indre forhold kan være minner og forventninger, mens ytre forhold handler om det som sosiale relasjoner tilfører oss. Disse kan også ha gjensidig påvirkning på hverandre, og i lys av livsmestring kan de bidra til forståelse for at det å mestre livet ikke kun avhenger av indre ressurser.

## **2.5 Narrativ medisin og litterære samtaler**

Koblingen mellom humaniora og helsevitenskap bygger på at kunst og skjønnlitterær lesning kan bidra til å styrke empati og skape oppmerksomhet rundt menneskers

historier (van Lissa et al., 2016; Kaptein et al., 2018). Charon et al. mener at «the study of the humanities can introduce students to ways of knowing that allow them to recognize ethical dilemmas, to regard patients holistically, and to feel the emotions of compassion toward patients and themselves» (2016: 346). Stokke (2014: 44) setter skjønnlitterær lesing i sammenheng med det Allen og Fonagy (2006) beskriver som implisitt og eksplisitt mentalisering. Implisitt mentalisering er den umiddelbare responsen som kommer etter at vi har observert noe, mens den eksplisitte mentaliseringen handler om at respons og bevissthet knyttes sammen slik at vi kan reflektere over og bearbeide inntrykkene fra observasjonen. I dette knyttes det affektive og det kognitive sammen, og vi kan lære å skille mellom egne og andres tanker (Stokke, 2014). Koblingen mellom skjønnlitteratur og empati er omstridt, noe jeg kommer tilbake til i kapittel 5.3.

Rasmussen (2017) beskriver narrativ medisin som en tverrfaglig kombinasjon av metoder og innsikter fra litteraturvitenskap og medisinske problemstillinger. Hensikten er at aktører i helsevesenet skal bli mer oppmerksomme overfor pasientene både i kliniske møter og gjennom journalskriving. Rasmussen skriver at narrativ medisin handler om å

oppnå en kompetence i at forstå og reagere på den aldri før erfarde narrativ, at respektere og værdsatte den singulære (i modsætning til den almene) historie og at genkende dens mønstre på baggrund af et kendskab til en bred vifte af fiktive så vel som nonfiktive historier (2017: 12).

En forutsetning for å oppnå slik kompetanse er å lese ulike tekster fra ulike litteraturhistoriske perioder, språk og kulturer. Rita Charon, som er en av grunnleggerne av narrativ medisin, fremmer viktigheten av at helsearbeidere utvikler narrativ kompetanse, som hun betegner som «the ability to acknowledge, absorb, interpret, and act on the stories and plights of others» (2001: 1897). Narrativ kompetanse er knyttet til kunnskap om hvordan og hvorfor historier fortelles, hvem som forteller, og hvordan karakterer, steder og hendelser beskrives. I dette ligger det en oppfatning om at hver fortelling er unik. DasGupta (2008) problematiserer imidlertid begrepet narrativ kompetanse, da det kan gi inntrykk av at fortellinger

likevel kan generaliseres. Hun mener at narrativ ydmykhet er en mer dekkende beskrivelse:

Narrative humility acknowledges that our patients' stories are not objects that we can comprehend or master, but rather dynamic entities that we can approach and engage with, while simultaneously remaining open to their ambiguity and contradiction, and engaging in constant self-evaluation and self-critique about issues such as our own role in the story, our expectations of the story, our responsibilities to the story, and our identifications with the story (DasGupta, 2008: 981).

Narrativ ydmykhet bidrar også til å utfordre og møte de sosiale ulikhetene som ofte finner sted mellom pasient og helsepersonell i medisinske møter (ibid.).

Den narrative treningen innenfor narrativ medisin tar utgangspunkt i tre nøkkelord (Charon et al., 2016): oppmerksomhet (*attention*), representasjon (*representation*) og tilhørighet (*affiliation*)<sup>4</sup>. Hvis man trener på å være en oppmerksom lytter eller leser, kan man utvikle evnen til å ta tak i det som blir fortalt, og øke engasjementet for andre mennesker. Representasjon handler om å utvikle evnen til å uttrykke egne erfaringer, mens tilhørighet omhandler forholdet som skapes mellom den som forteller, og den som lytter eller leser: «[D]eep attentive listening and the knowledge achieved through representation, binds patients and clinicians, students and teachers, self and other into relationships that support recognition and action» (Charon et al., 2017: 3). Sammen skal nøkkelordene bidra til å styrke mellommenneskelige aktiviteter slik som samarbeid, kulturell forståelse og partnerskap. Det er nøkkelpunktet «oppmerksomhet» som vil få størst plass i diskusjonskapittelet. Felski (2008b), som forsker på skjønnlitteraturens bruksområder, berører aspekter som er like nøkkelordene fra narrativ medisin. Felski (2008b: 83) poengterer at et motiv for å lese skjønnlitteratur nettopp er håpet om å tilegne seg kunnskap om det hverdagslige og det sosiale livet.

Estetiske læringsprosesser står sentralt innenfor narrativ medisin (Charon et al., 2017: 41–42). Undervisningen er inspirert av John Dewey (1980), som er opptatt av at å

---

<sup>4</sup> Dette er mine norske oversettelser.

sanse og erfare kunstneriske uttrykk har en læringsverdi. Erfaring er basert på menneskets samspill med omgivelsene. Ifølge Austring og Sørensen (2006) handler estetisk erfaring om hvordan det oppleves å være menneske i verden, og at de fortolkningene og bearbeidelsene vi gjør av oss selv og andre, baserer seg på sanselige og følelsesmessige inntrykk. Innenfor narrativ medisin er nærlesning (*close read*) en grunnleggende metode som handler om å studere dikt, noveller eller romaner på en særlig grundig og detaljert måte som også tillater en emosjonell respons (Charon et al., 2017: 42). Nærlesningen knyttes til Deweys teori (1980) om estetisk læring:

When we concentrate on a work of art [...], we become interested in noticing details and the connections between parts, we select and gather specific elements into a whole. This kind of aesthetic attentiveness draws us into a work of art, and, Dewey observes, it can draw us closer to aspects of our lives (Charon et al., 2017: 57).

Ved å legge merke til detaljer i kunsten kan vi altså lære om livet. Dette innebærer å undersøke både positive og negative erfaringer.

Nærlesningen kan operasjonaliseres ved hjelp av samlesingsmetoden *shared reading*, en metode utviklet av litteraturviter Jane Davis (2009). Bernhardsson et al. (2021: 36–37) beskriver *shared reading* som en metode der en leseleder leder en lesegruppe der deltakerne oppfordres til å være aktive. Leselederen skal ha et åpent sinn, stille åpne spørsmål og ikke komme med klare svar. Gruppen skal også stoppe opp ved og samtale om gitte sekvenser i teksten. Stoppene kan være identifisert av leseleder før undervisningen, men de kan også være spontane. Deltakerne blir vanligvis ikke bedt om å lese teksten på forhånd, da et poeng er at teksten skal leses høyt, slik at den er like tilgjengelige for alle og kan reageres på i sanntid. Lesingen handler ikke om å prestere og besvare spørsmål, men heller om å dele tanker og følelser som oppstår underveis i lesingen (ibid.). Innenfor narrativ medisin suppleres gjerne nærlesningen med små, kreative skriveoppgaver (Rasmussen, 2017).

Bernhardsson har noen innvendinger når det kommer til å bruke skjønnlitteratur på medisinstudenter: «För det första, varför använda *litteratur*, som är en fiktiv, påhittad skapelse? För det andra, varför *använda* litteratur – risikerar man inte att

reducera den till bara ett medel och inte se den som ett mål i sig?» (2010: 51). Hun er opptatt av at fiksjonen viser et bredt spekter av menneskers livsverdener, tvetydighet, kompleksitet og paradokser. Et annet poeng er at fiksjonen fungerer som et teststed, slik Smidt (1989) også viser, der leseren kan bevege seg uten å måtte ta på seg ansvar. Leseren blir følelsesmessig engasjert, samtidig som vedkommende er klar over at litteraturen ikke er virkeligheten. Når det kommer til det å anvende skjønnlitteratur, trekker Bernhardsson (2010) frem at litteratur kan brukes for å diskutere og reflektere over etiske problemstillinger, slik det eksempelvis gjøres innenfor narrativ medisin.

Innvendingene over kan suppleres med spørsmålet om litterær verdi eller kvalitet, et fenomen som også er komplekst og omdiskutert. Hagen (2004: 25–31) har utviklet det han kaller for syv symptomer på litterær kvalitet. Det første handler om at verket skal gi en fysisk reaksjon, for eksempel gåsehud eller latter. Deretter hevder Hagen (2004: 27) at verk som lar seg artikulere som gode, er det. Det tredje symptomet er at oppfattelsen av kvalitet skapes i fellesskap, og at vi lar oss påvirke av hverandre. Litterær verdi kan derfor også endre seg. Det fjerde symptomet på kvalitet er at verket nettopp har beholdt sin status over tid, og det femte krever at verket har spilt en rolle i våre liv, og at vi stadig tenker tilbake på det. Vi kunne altså ikke vært det foruten. Symptom seks og syv tar for seg godt litterært språk, form og innhold, og til sist: «Den virkelig gode litteraturen gir oss [...] et sjokk av annerledeshet, av å bli overveldet av noe større og mektigere enn oss selv» (Hagen, 2004: 30). Ifølge Wærp (2005) påvirkes symptom tre, fire og fem av hva dominerende krefter i kultur og samfunn foretrekker. I senere tid har mer kritiske oppfatninger om litterær kvalitet oppstått, og kvalitet som en dynamisk, diskuterbar størrelse som avhenger av faglige og sosiale kontekster, har fått større plass i forskningen (Hovden og Prytz, 2018).

Lesesirkler er ikke ukjent for norsklæreren. Gabrielsen et al. (2019: 12) sin studie av litteraturredidaktiske metoder på ungdomsskolen viser at litteraturundervisningen hovedsakelig fordeler seg på fire tilnærminger: (1) Den ene er sjangerfokus, der tekstens sjangertrekk og litterære virkemidler er gjenstand for undersøkelse. Teksten brukes videre som eksempeltekst for elevenes egen skriving. (2) En annen tilnærming

er stillelesing, der elevene individuelt leser egenvalgte bøker. Denne tilnærmingen skal legge til rette for nytelseslesing, og har ikke fokus på litterær tolkning eller dypere forståelse. I studien er dette den eneste tilnærmingen der man leser en hel roman og ikke korttekster som gjerne hentes fra tekstsamlinger i læreboken. (3) Bokpresentasjon i skriftlig eller muntlig form som er basert på den individuelle stillelesingen, er også en mye brukt tilnærming. Presentasjonen har som mål å teste elevenes evne til å skrive eller snakke om en bok, men presentasjonen blir sjelden gjenstand for litterære klassesamtaler. (4) Den siste tilnærmingen er litterære samtaler der elevene diskuterer litteratur i grupper eller i helklasse «with opportunities to actively use texts by citing specific features or evidence to build an understanding of the specific text» (Gabrielsen et al., 2019: 12). Her tar man gjerne utgangspunkt i kortere tekster som enten leses individuelt eller sammen. Sjangerfokus og skriveopplæring blir også inkludert i de litterære samtalene. Resultatene til Gabrielsens et al. (2019) viser at det er den første tilnærmingen som dominerer litteraturundervisningen, mens tilnærming tre og fire prioriteres i mindre grad.

Tilnærming fire (Gabrielsen et al., 2019) har potensial til å romme det Applebee et al. (2003) betegner som diskusjonsbasert litteraturundervisning. Ifølge dem åpner en slik tilnærming for at man får genuine samtaler om litteratur der teksten står i fokus, at elevene aktivt deltar i tolkningen, at undervisningen kan handle om å utvikle forståelse heller enn å teste den, og til slutt at tradisjonell tolkning av litteratur kan utfordres og utvikles. Dette utgangspunktet er en forutsetning for Langers (2011) teori om *envisionment-building*, og jeg vil argumentere for at diskusjonsbasert litteraturundervisning også kan være et overordnet begrep for narrativ medisins pedagogiske innretning.

## 2.6 Oppsummering

En tendens som går igjen i dokumentene fra OECD og styresmaktene, er bruken av begreper som ikke får en grundig forklaring eller knyttes opp mot konkret implementering i skolen. OECD (2018) er tilsynelatende mer kollektivt orientert, idet de fastslår at elevene må lære å skape velferd både for seg selv og andre. I LNU-

rapporten (2017), som regjeringen selv har bestilt, står livsmestring hovedsakelig som et individuelt anliggende der elevene skal se innover og granske seg selv før de løfter blikket mot andre. Der det legges opp til kollektive perspektiver, skal elevene bidra til å løse andre elevers konflikter. Det er også påfallende at det OECD (2018) betegner som livsferdigheter, har blitt oversatt til livsmestring. Kravet om psykisk helse i skolen som en rekke organisasjoner stilte i forkant av fagfornyelsen er like lite konkret som styringsdokumentene.

Ser vi til forskningen som er gjort på helse som tema i undervisningen (Young; 2005; Gabhainn et al., 2010), fremstår innføringen av folkehelse og livsmestring som forenklet og noe forhastet. Det kan også være problematisk å innføre et begrep som livsmestring i en skole som er tydelig målstyrt (Føyn, 2018). Forskning på undervisning om psykisk helse (Weare & Nind, 2011) fremhever at temaet burde ha en integrert plass i pensum og undervisning, og at læreren er den som burde lede opplæringen. Et godt utgangspunkt er at elever rapporterer at de liker å lære om psykisk helse (Klomsten & Uthus, 2020).

Livsmestringstemaet har potensial til å berøre utfordrende temaer, derfor må utfordringer knyttet til innføringen diskuteres. Kelchtermans (2009) fremhever at det er viktig for lærerne å være til stede for elevene sine, men samtidig trenger lærerne mer kompetanse i møte med temaer knyttet til psykisk helse (Holen & Waagene, 2014). Det er også uetisk å undervise utover sin faglige grense (Lucas & Bernstein, 2014). På grunn av *fast policy* innføres stadig nye elementer i skolen (Hardy et al., 2020) som ikke nødvendigvis er faglig forankret hos lærerne (Søreide, 2007). Lærerne påvirkes også av den målstyrte skolen, og det er en rekke forventninger de må forholde seg til. Lærerrollen utfordres i møte med føringene som er lagt for livsmestring i skolen.

Langers (2011) teori om oppbygging av forestillingsverdener og Smidts (1989) resepsjonsprofiler gir et grunnlag for å diskutere både sosiale og individuelle tilnærminger til bruk av skjønnlitteratur for å tematisere folkehelse og livsmestring i



undervisningen. Ifølge Langer (2011) må litteraturundervisningen ta utgangspunkt i kunnskapen om og erfaringene med litteratur som elevene allerede har, læreren må finne de gode spørsmålene som elevene er interesserte i, undervisningen må være diskusjonsbasert der målet er å utforske litteraturens tolkningsrom uten at læreren legger normative føringer, og til sist må litteraturen kobles på det levde liv. Gjennom utviklingen av resepsjonsprofiler (Smidt, 1989) kan elevene kartlegge litterære preferanser ved å skrive ut refleksjoner. Elementer fra den affektive narratologien (Hogan, 2011a; Andersen, 2016) kan supplere undervisningen ved å gi innsikt i emosjonenes struktur og betydning.

Narrativ medisin viser en tverrfaglig kobling mellom humaniora og helsevitenskap. Tanken er å utvikle forståelse og reaksjon på fortellinger. I undervisningen i narrativ medisin ligger fokuset på å utvikle oppmerksomhet, for eksempel det å lære seg å lytte, på hvordan man forstår og gjengir andres fortellinger, og på hvordan fortellingen skaper en relasjon mellom forteller og lytter. *Shared reading* er en metode som fremmer innsikter fra narrativ medisin, og metoden kan også bidra i undervisningen om folkehelse og livsmestring. Det er imidlertid grunn til å tro at den åpne og diskusjonsbaserte litteraturundervisningen i norsk skole ikke prioriteres i forhold til lesing for å lære om sjanger og klassisk litteraturanalyse (Gabrielsen et al., 2019).



### 3 Forskningsdesign

Ifølge American Educational Research Association (AERA, 2009) er det ikke et motsetningsforhold mellom humaniora og samfunnsvitenskap. Innenfor humaniora er det imidlertid vanligere å snakke om problemene som undersøkes, heller enn å fokusere på metode, slik man gjør i samfunnsvitenskapen. Forskningsprosjektet mitt har både en teoretisk og en empirisk tilnærming til undervisningen om livsmestring i norskfaget. De to første artiklene i avhandlingen søker å danne et teoretisk grunnlag for undervisningen, mens den siste artikkelen undersøker norsklærernes perspektiver. Avhandlingen baserer seg altså på et samspill av metoder, mellom humanistisk og litteraturvitenskapelig forskning på den ene siden og en samfunnsvitenskapelig undersøkelse på den andre siden. Man kan spørre hvorfor akkurat narrativ medisin inkluderes og ikke litteraturvitenskapelige perspektiver alene. Jeg går ikke inn i medisinske perspektiver i dette prosjektet, og det er heller ikke et mål, men narrativ medisin viser likevel hvordan skjønnlitteratur kan legge til rette for tverrfaglig samarbeid, og det er verdifullt i møte med temaet folkehelse og livsmestring.

På bakgrunn av avhandlingens delte perspektiv mellom humaniora og samfunnsvitenskap er det på sin plass å reflektere over tverrfaglig forskning. Ifølge Mazzocchi (2019) kan det først og fremst være problematisk at det ikke eksisterer tydelige retningslinjer for hvordan tverrfaglig tilnærming i forskning burde utføres. Utfordringer som kan oppstå, er blant annet at like termer kan bety ulike ting innenfor ulike disipliner. Et eksempel er begrepet diskurs. Innenfor lingvistikken og kritisk diskursanalyse handler diskurs om språklige konstruksjoner og hva disse avdekker med tanke på handlinger og maktutøvelse (Fairclough, 2010). I litteraturvitenskapen er imidlertid diskursen fremstillingen av historiens hendelser i et litterært verk (Gaasland, 1999: 50–51). En annen utfordring knyttet til tverrfaglighet er at «individual interdisciplinary researchers, who are pressed out [sic] their disciplinary boundaries, have to navigate through unexplored territory» (Mazzocchi, 2019: 3). Det å holde seg innenfor én disiplin fører til spesialisering og ekspertise, men det kan også bidra til nærsynthet der man ikke løfter blikket og ser forbi sitt eget område. Gjennom

tverrfaglig tilnærming anerkjennes ulike verdier som sammen belyser og kompletter, i den hensikt å se et tema i en større sammenheng. Mazzocchi (2019) mener også at dette skaper innovative tenkere som evner å se sammenhenger som tilsynelatende ikke er relaterte, og som bidrar til å gjøre forskningen dynamisk og kreativ.

I det følgende skal jeg forene artiklene og forankre avhandlingen i et vitenskapsteoretisk perspektiv. Jeg vil også beskrive forskningsprosessen, utvalget og metodene for datainnsamling og analyse, der artiklene ikke gjør dette i tilstrekkelig grad. Avslutningsvis i kapittelet diskuterer jeg etiske innvendinger til prosjektet.

### 3.1 Sosialkonstruktivisme og hermeneutikk

Ifølge Crotty (2010) styres metodologi og metode av forskningens hensikt. Videre begrunnes metodevalget av antakelsene man har om verden, og om hva kunnskap er. Tabell 1 illustrerer fire spørsmål som ethvert forskningsprosjekt ifølge Crotty (2010: 5) må ta stilling til: (1) *Epistemologi*: vitenskapsteorien som inngår i det teoretiske perspektivet, og som igjen belyser metodologien. (2) *Det teoretiske perspektivet*: det filosofiske utgangspunktet som informerer metodologien, og som gir kontekst til forskningsprosessen og grunnlag for logikk og kriterier. (3) *Metodologi*: handlingsplanen bak valget av metode og kobling til ønsket resultat. (4) *Metode*: teknikkene som brukes til å samle og analysere data.

Tabell 1: *Epistemologi, teoretisk perspektiv, metodologi og metode*

<b>Epistemologi</b>	<b>Teoretiske perspektiver</b>	<b>Metodologi</b>	<b>Metode</b>
Sosialkonstruktivisme	Tolkningslære: Hermeneutikk  Kritisk pedagogikk	Kvalitativ forskning	Narratologi og nærlesning,  Semi-strukturerte intervjuer,  Tematisk analyse

Mitt prosjekt tar utgangspunkt i sosialkonstruktivismen, som fastslår at kunnskap formes av interaksjonen mellom mennesker. De prosessene som skjer i skolen, er ikke formet av objektive kriterier alene, men av et samspill mellom aktører og samfunnsmessige forhold (Tjora & Levang, 2016). En sentral tanke er at virkeligheten består av konstruksjoner, og på denne måten finnes det ikke en absolutt sannhet. Det mennesker tror på, er basert på tidligere erfaringer og antakelser, sammen med virkeligheten de interagerer med (Maxwell, 2013). Et annet element er at disse sosialt konstruerte fortellingene lages og formes for gitte mottakere (Ryen, 2016). I et sosialkonstruktivistisk perspektiv er det derfor også interessant å se hvordan samspill mellom mennesker skaper mening i skjønnlitteraturen knyttet til folkehelse og livsmestring.

I samtlige artikler i denne avhandlingen har det foregått tolkningsarbeid. På den ene siden står litterær teksttolkning, og på den andre står tolkningen av forskningsintervjuer. Hermeneutikken, som nettopp betyr læren om fortolkningen av tekster (Kvale og Brinkmann, 2018: 73), er opptatt av samspillet mellom deler og helhet i den hensikt å få forståelse for konseptet, fenomenet eller handlingen man undersøker. En del skal evalueres for at den kan forstås i en større kontekst. Det er denne prosessen som beskrives som den hermeneutiske sirkel, altså som en kontinuerlig forståelse som stadig påvirkes og utvides (Kvale & Brinkmann, 2018: 237). I den hermeneutiske sirkel inngår også fordommene våre. Gadamer (2003; 2005) mente at man må være sine fordommer bevisst, men være villig til å lytte til teksten og dens annerledeshet. Det er denne annerledesheten som er forutsetningene for en ny forståelse. På en måte forstår man en tekst ut fra seg selv, men man skal likevel ikke legge sine egne meninger inn i teksten. Fordommer og tekst skal settes i sammenheng med hverandre (Gadamer, 2005). Undersøkelse av forholdet mellom fordommer og tekst er essensielt i bruken av skjønnlitteratur i undervisningen om folkehelse og livsmestring.

Ifølge Burell og Morgans (1979) oversikt over samfunnsvitenskapens paradigmer mangler det kritiske perspektivet innenfor sosialkonstruktivismen og hermeneutikken.

Ifølge Beck (2013: 307) er man i den kritiske pedagogikken kritisk til at sosialkonstruktivistisk forskning har en «tilbøyelighet til teoretisering på tynt empirisk grunnlag». Den kritiske retningen er mer opptatt av refleksivitet (Straume, 2016). På bakgrunn av dette vil jeg vise til at denne avhandlingen også er skrevet innenfor en ramme av kritisk pedagogikk, som beskrevet i kapittel 1.2.

### 3.2 Narratologi og nærlesning

Hele avhandlingen er forankret innenfor kvalitativ metodologi, men metodisk skiller artikkel én og to seg fra den siste artikkelen. Den første artikkelen er teoretisk drøftende og undersøker skjønnlitteratur som undervisningsmaterieil. Artikkelen plasserer seg dermed i et hermeneutisk perspektiv som søker å finne patografien og tragediens plass i undervisningen om livsmestring.

Jeg forstår patografien som en personlig fortelling om sykdom, en forståelse som delvis baserer seg på definisjonen til Hawkins (1999: 1). Hawkins vektlegger imidlertid at fortellingene skal være biografiske. En rekke forskere er uenig i dette og mener at fiksjonen også kan plasseres innenfor sjangeren (Natoli, 1982; Graham, 1997; Nesby & Hambro, 2019). Patografien belyses på bakgrunn av at sjangeren kan gi verdifulle innsikter i sykdomsopplevelser, tilværelser som i stor grad berører aspekter knyttet til livsmestring. Sjangeren brukes som et eksempel på undervisningsmaterieil, og meningen er ikke å legge begrensninger på bruk av andre tekstsjangre.

Siden jeg ville si noe om skjønnlitteraturens betydning for livsmestringsundervisningen, var det naturlig å se nærmere på et skjønnlitterært verk. I den andre artikkelen analyseres derfor romanen *Begynnelser* (2017) av Carl Frode Tiller, og analysen baserer seg på en kombinasjon av affektiv narratologi og nærlesning. Kombinasjonen er valgt ut fra et pragmatisk grunnlag, med den hensikt å skape tolkningsfrihet ved å unngå en instrumentell tilnærming til teksten, noe jeg også argumenterer for at fokuset burde være i undervisningen om livsmestring. *Begynnelser* ble valgt på bakgrunn av en personlig interesse for boken, men også på grunn av

litterær kompleksitet og det jeg vurderer som litterær kvalitet. Tiller anvender avanserte fortellerteknikker, for eksempel knyttet til narrativ situasjon, som åpner for en omfattende analyse og diskusjon av verket. Tematisk berører også romanen aspekter knyttet til manglende livsmestring, og den har et tydelig og rikt emosjonelt register. Det er ikke nødvendigvis slik at *Begynnelser* (2017) hadde vært elevenes førstevalg, men det ligger likevel verdi i å bli utfordret til å lese noe man ikke umiddelbart ville valgt selv. Dette gir mening i lys av den hermeneutiske sirkelen. Det er i møte med annerledesheten og det ukjente at nye perspektiver utvikles.

Narratologi er læren om fortellingene og handler blant annet om å finne teknikkene bak fortellingens struktur, det vil si hvordan fortellingen fortelles. Ifølge Genette (1983) kan fem kategorier benyttes for å avdekke narrative teknikker: (1) fortellerperspektiv og hvem som gis tilgang til fortellingen, (2) fokalisering, det vil si hvordan sanseinntrykk formidles, (3) rekkefølge, (4) hastighet og (5) frekvens. De tre siste uttrykker tidselementer med utgangspunkt i kronologi, varighet og repetisjon. Den litterære analysen av *Begynnelser* (2017) bygger imidlertid ikke på tradisjonell narratologi. Jeg ønsket å fokusere på emosjonenes betydning i litteraturen, da jeg mener det er mest hensiktsmessig med tanke på livsmestring. Med dette som utgangspunkt vendte jeg meg til den affektive narratologien, som også beskrives i kapittel 2.3, og til Keens (2007) teori om narrativ empati. I andre artikkel fremmer jeg Charon et al. (2017) sin forståelse av nærlesning, som ikke er like rigid som den tradisjonelle nykritiske nærlesningen som Snævarr beskriver som: «en nøyaktig analyse av verkets struktur og innhold uten henvisning til forfatterens hensikter. Nykritikerne ville forstå verket på dets egne premisser» (2017: 243). For Charon et al. (2017) deles teksten inn i mindre deler og fragmenter slik at detaljer i teksten kan undersøkes nærmere. Et sentralt poeng innenfor narrativ medisin er imidlertid å løfte blikket for også å se betydningen teksten har for det levde liv.

### **3.3 Dybdeintervju: å lytte til lærerne**

I den siste artikkelen undersøkes lærernes perspektiver gjennom dybdeintervjuer. Innenfor sosialkonstruktivismen står det aktive intervjuet sentralt, der «the active

subject behind the interviewer is a working narrative partner of the active subject behind the respondent» (Holstein & Gubrium, 2016: 72). Informantene er altså ikke beholdere av kunnskap som forskeren skal oppdage, de er subjekter som former kunnskap sammen med forskeren. Forskningsintervjuet innebærer mer enn fortolkninger, det handler også om påvirkningen partene har på hverandre. Holstein og Gubrium (2016) hevder at det er hensiktsløst for forskeren å søke etter en helt objektiv posisjonering i intervjuarbeidet. Man burde heller ønske interaksjonen som skjer i forskningsintervjuet velkommen og reflektere over hvordan dette samspillet skjer.

Lærerne som ble intervjuet til den tredje artikkelen, ble hovedsakelig rekruttert ved at jeg kontaktet ledelsen på et utvalg skoler. Lærerne måtte undervise i norsk for å kunne delta. Det var ingen kriterier knyttet til kjønn, etnisitet, alder eller pedagogisk erfaring. Til tross for at stipendet mitt er tilknyttet universitetsskoleprosjektet i Tromsø<sup>5</sup>, valgte jeg ikke å benytte meg av ordningen. Årsaken var at det ikke var mange videregående skoler med på dette tidspunktet, noe som kunne gjort det utfordrende å sikre lærernes anonymitet. Da det viste seg at rekruttering gjennom skoleledelsen kom til å bli en tidkrevende prosess, kontaktet jeg to lærere jeg kjente til fra før, og ba dem spre forespørselen om deltakelse videre. Ved hjelp av denne snøballmetoden (Christoffersen & Johannessen, 2012: 51) ble utvalget en miks mellom lærere som ble rekruttert gjennom rektor, og lærere som selv tok direkte kontakt med meg fordi de hadde hørt om prosjektet fra sine kollegaer. Utvalget er derfor i stor grad basert på selvseleksjon, og alle de 13 som ønsket å være med ble intervjuet. Intervjuene ble utført på lærernes arbeidsplass.

Beskrivelse av den tematiske analysen av datamaterialet (Braun & Clark, 2006) fremgår i artikkel tre, derfor gjennomgås ikke stegene i analysen her. Det jeg likevel vil trekke frem, er at datamaterialet påvirket og endret problemstillingen i artikkelen, noe som var nødvendig for å løfte frem de viktigste mønstrene og sette lærerne i

---

<sup>5</sup> Samarbeidsprosjekt mellom Tromsø kommune og UiT:  
[https://uit.no/prosjekter/prosjekt?p\\_document\\_id=288271](https://uit.no/prosjekter/prosjekt?p_document_id=288271)



sentrum. Opprinnelig var det en del av problemstillingen å undersøke lærernes begrepsforståelse, men etter hvert ble det klart at dette naturligvis var utfordrende fordi intervjuene ble utført før implementeringen av fagfornyelsen, og før lærerne hadde fått satt seg inn i de nye tverrfaglige temaene. Uklarheten i de offentlige dokumentene spilte også inn. Målet med studien var ikke å undersøke lærernes kunnskapsgrunnlag, men heller å høre deres umiddelbare tanker knyttet til innføringen. Ifølge Maxwell (2013) er det legitimt at problemstillingene til et forskningsprosjekt endrer seg, da innholdet formes av det forskeren lærer underveis i prosjektet.

### **3.4 Etikk og refleksivitet knyttet til intervjustudien**

I artikkel tre beskrives metode, analyse, koding og kritikk av metoden inngående, men noen elementer må utdypes. Forskningens gyldighet omhandler hvor godt datamaterialet svarer til forskningens intensjoner (Grønmo, 2016: 251). En liten kvalitativ studie med 13 informanter har begrensninger relatert til generalisering. Det kan imidlertid diskuteres om det lar seg gjøre å generalisere innenfor kvalitativ forskning (Flyvbjerg, 2006). Metodemangfold vil alltid være givende for et kvalitativt prosjekt med tanke på å berike datamaterialet for å kunne trekke valide slutninger (Desimone, 2009), men i dette tilfellet vurderte jeg dybdeintervjuene som tilstrekkelige. Intervjuene ga et godt grunnlag for å se mønstre og sammenhenger i analysen. Jeg måtte også ta i betraktning at prosjektet skulle gjennomføres innenfor en tidsramme på fire år inkludert ett år med undervisning.

Informasjonsskrivet som ble gitt til lærerne i forkant av intervjuene, inneholdt informasjon om de to øvrige artiklene i avhandlingen. Her kom det frem at livsmestring ble koblet til psykisk helse, noe som ble presentert av hensyn til åpenhet og transparens. På bakgrunn av dette kan det være mulig at en forbindelse ble skapt som kanskje ikke hadde vært tilstedeværende om lærerne ikke hadde fått denne orienteringen. Likevel kan det se ut til at kontekstualiseringen av folkehelse og livsmestring som er gjort av myndighetene, interesseorganisasjoner og media, uansett kunne påvirket lærerne til å gjøre den samme koblingen. Etablerte og anerkjente

retningslinjer for etiske hensyn innenfor kvalitativ forskning sier at forskningsprosjektets informanter skal gi informert samtykke: «This means that research subjects have the right to know that they are being researched, the right to be informed about the nature of the research and the right to withdraw at any time» (Ryen, 2016: 32). Informantene skal være klar over hvilke temaer som skal snakkes om i intervjuet, noe som medfører at informanten allerede er påvirket av forskeren før intervjuet har begynt. Informantene har heller ikke mulighet til å snakke fritt om valgfrie temaer.

En utfordring med et utvalg basert på selvseleksjon kan være at lærerne er positive til å la seg intervjuer fordi de har en særlig interesse for temaet intervjuet behandler (Heckman, 2010). Lærerne ga imidlertid varierte svar og meninger, og jeg oppfattet dem som oppriktige og reflekterte. Jeg opplevde det som en fordel at jeg selv er norsklærer, da den faglige samtalen fikk en god flyt. Flere lærere var svært kritiske til myndighetene, noe som sannsynligvis ikke hadde kommet like tydelig frem om de hadde snakket med en representant fra styresmaktene. I tillegg kan det at jeg er nordnorsk, som var et likhetstrekk med de fleste av lærerne, ha hatt en relasjonsbyggende effekt. Et annet element knyttet til det etiske perspektivet er at tross for variasjon i alder og kjønn, var alle informantene etnisk norske, og flertallet var kvinner. Det kunne vært fruktbart med et kulturelt mangfoldig utvalg, da dette kunne gitt andre perspektiver på undervisningen om livsmestring.

I det konseptuelle rammeverket viser jeg til Kelchtermans (2009), som påpeker at lærernes selvforståelse i høyeste grad er til stede når de skal fortelle om karrieren og lærerpraksisen sin. Yrket kan altså føles personlig. Det kan derfor være en mulighet for at lærerne ønsker å konstruere en særlig fortelling om eget virke som ikke nødvendigvis samsvarer med praksis. Det er også et naturlig ønske hos mennesket å fremstille seg selv på best mulig måte. Norskfaget er et stort og omfattende fag. Nome og Aasen (2019: 220) mener at det vanskelig lar seg gjøre å snakke om det i entall. På grunn av metodefriheten, de ulike forståelsene av læreplanens vide innhold og lokale variasjoner i praksis blir faget realisert på svært forskjellige måter. Fagets natur kan

slik bidra til å skape usikre empiriske grunnlag. Jeg vil være tydelig på at funnene som trekkes frem i denne avhandlingen, er basert på mine tolkninger, både av intervju og skjønnlitteratur, og ikke objektive realiteter. Sitater fra lærerne (tredje artikkel) og tekstlige bevis fra det litterære verket (andre artikkel) er hyppig anvendt for å tillate leseren å gjøre egne tolkninger og deretter vurdere mine. En annen kritisk innvending omhandler bruk av semi-strukturerte intervju. Her kan informantenes svar variere, og analysen kan derfor ikke få et helt likt grunnlag. I intervjuene vektla jeg at samtalen skulle være naturlig, og at informantene skulle få snakke mest om det de viste interesse for. Intervjuguiden var imidlertid tematisk inndelt, slik at alle lærerne fikk mulighet til å berøre de samme tingene. Det er også en mulighet for at konklusjonene lærerne trakk angående skjønnlitteraturens potensial, ble påvirket av innsikter de fikk fra de øvrige spørsmålene i intervjuet. Dette gjelder særlig for spørsmålene knyttet til lesing av skjønnlitteratur som empatiskapende. Likevel var det to lærere som nevnte empatisk respons før spørsmålet om empati ble stilt, og andre var også kritiske til koblingen mellom litteratur og empati.

Reliabilitet omhandler blant annet at det er samsvar mellom datainnsamlinger gjort på ulike tidspunkt. Kravet om en slik stabilitet kan være utfordrende for dette prosjektet, da det omhandler en spesifikk fagfornyelse som skjedde på et gitt tidspunkt. Likevel kan prosjektet bidra til å fortelle noe om tanker og følelser knyttet til politiske innføringer i skolen som også kan bli gjenstand for videre forskning. Jeg vil også poengtere fraværet av elevperspektivet. Ingen elever har testet materiellet denne avhandlingen behandler, derfor er et eventuelt læringsutbytte ikke målt. Materiellet er heller ikke testet ut av norsklærerne. Prosjektet legger likevel et grunnlag for at fremtidig forskning kan gå i dialog med funnene, noe som er i tråd med et hermeneutisk perspektiv.



## 4 Sammendrag av artiklene

Denne avhandlingen består av følgende tre artikler: (1) «En affektiv vending i norskfagets litteraturundervisning. Et grunnlag for folkehelse og livsmestring» (2019a), (2) «Bridging Disciplines: On Teaching Empathy through Fiction» (2019b) og (3) «'Jeg er så veldig redd for hvordan jeg påvirker elevene': utfordringer og muligheter i undervisningen av folkehelse og livsmestring i norskfaget» (Lauritzen et al., 2021). Artikkelen én er publisert i det litteraturvitenskapelige tidsskriftet *Norsk litterær årbok*. Den andre artikkelen er publisert i det danske *Tidsskrift for Forskning i Sygdom og Samfund*, som er tverrfaglig med utgangspunkt i medisinsk antropologi. Det tverrfaglige fokuset søker å forbinde helseforskning, humaniora og samfunnsvitenskap. Den siste artikkelen er publisert i det pedagogiske tidsskriftet *Acta Didactica Norden*. I dette kapitlet skal jeg gi et sammendrag av artiklene. Tabell 2 viser en oversikt over artiklenes problemstillinger, datagrunnlag, teori og konklusjoner.

Artikkel	Problemstilling	Data	Teorigrunnlag	Konklusjoner
«En affektiv vending i norskfagets litteraturundervisning. Et grunnlag for folkehelse og livsmestring» (2019)	Hvordan kan patografien fremme folkehelse og livsmestring (Fol) dersom dannelsingsaspektet utvides til også å inkludere salutogenese og det affektive?	Teoretisk drøfting av patografi-sjangeren som undervisningsmaterieell	Antonovsky, 2012; Nussbaum, 1997, 2008, 2016; Felski, 2008a; Kjelen, 2015.	Det tradisjonelle dannelsingsperspektivet bygger på vekst og kontinuitet. Patografien gir et affektivt supplement som belyser biografiske brudd og salutogenese, noe som kan ses i sammenheng med et spektrum av livsmestring. Utfordringer: balansen mellom transfer og performans-kompetanse. Å unngå terapeutisk undervisning. Den norskfaglige rammen må styrkes.
«Bridging Disciplines: On Teaching Empathy through Fiction» (2019)	En illustrasjon av narrativ empati gjennom den norske samtidsromanen <i>Begynnelser</i> (2017) av Carl Frode Tiller. Hvordan kan kombinasjonen av metoder og innsikter fra litteraturvitenskap og narrativ medisin bidra til å aktualisere psykisk helse i litteraturundervisningen på videregående skole?	Litterær analyse av <i>Begynnelser</i> (2017) av Carl Frode Tiller.	Bloom, 2016; Nussbaum, 2016; van Lissa et al., 2016; Bryant, 1987; Keen, 2003, 2007; Charon et al., 2016, 2017.	<i>Begynnelser</i> og narrativ empati kan legge til rette for utvikling av kategorisk og situasjonell empati samt innsikt i livsvalg. Undervisningen skal ikke være terapeutisk og selvdiagnostiserende. Narrativ medisin: link mellom fiksjonsresepsjon og det levde liv.
«'Jeg er så veldig redd for hvordan jeg påvirker elevene'. Utfordringer og muligheter i undervisningen av folkehelse og livsmestring i norskfaget» (2021)	Hvilke muligheter og utfordringer ligger i å undervise i Fol i norskfaget på videregående skole?	Semi-strukturerte intervju med 13 norsklærere fordelt på fem skoler.	Nussbaum, 1995, 2016; Andersen, 2011, 2016; Rødnes, 2014.	Det er en manglende begrepsforståelse og strategi knyttet til Fol. Livsmestring eksisterer allerede i faget gjennom dannelsingsperspektivet. Eksamen kan begrense innføringen. Fiksjonen har potensial sammen med hensiktsmessig didaktikk. Det er behov for styrket litterær kompetanse i møte med Fol, og for en tydelig norskfaglig diskurs og ramme.

Tabell 2: Oversikt over avhandlingens artikler

## 4.1 En affektiv vending i norskfagets litteraturundervisning. Et grunnlag for folkehelse og livsmestring

I avhandlingens første artikkel undersøker jeg hvordan patografien, altså personlige sykdomsfortellinger, kan fremme livsmestring dersom dannelsesperspektivet utvides til også å inkludere salutogenese og det affektive. Artikkelens teoretiske rammeverk består av Antonovskys (2012) teori om salutogenese, det vil si hvordan følelsen av sammenheng kan skape god helse og livsmestring. Jeg argumenterer for at det bør undervises i livsmestring gjennom et salutogent perspektiv fordi fokuset her ligger på det som gjør en frisk, heller enn på plager og diagnoser. Innblikk i komplekse livsverdener kan bidra til å gi elevene et inntrykk av at helse er et kontinuum, og at både indre ressurser og ytre påvirkninger spiller en rolle for livsmestring og følelsen av et meningsfylt liv. Videre bruker jeg Nussbaum (1997; 2008; 2016) og Felski (2008a), som viser hvordan trekk fra tragedien, der kjernen er å vise menneskets motstridende verdier, kan påvirke den skjønnlitterære leseren. Kjelens (2015) empiriske undersøkelse av forholdet mellom analytisk lesing (performanskompetanse) og følelsesbasert lesing (transferkompetanse) bidrar til å fremme at litteraturundervisningen må finne en balanse mellom analytisk og erfaringsbasert tilnærming til skjønnlitteratur. Det er imidlertid utfordrende å finne denne balansen. Språk og litteratur kan ha et uforutsigbart berøringspotensial med tanke på hvordan elevene vil reagere på å lese om utfordrende temaer. Et eksempel er patografien, som omhandler sykdom og lidelse. Lærer bør derfor velge tekster ut fra sitt kjennskap til elevene.

På 90-tallet fikk det affektive i form av fokus på kroppslighet og emosjoner en betydeligere plass i vitenskapen (Clough & Halley, 2007). I fagfornyelsen åpnes det opp for det affektive gjennom at livsmestring skal handle om å være i stand til å påvirke eget liv positivt og å utvikle et stødig fundament for identitet og sosiale relasjoner. Norskfaget er et av skolens viktigste dannelsesfag. En sentral påstand i artikkelen er imidlertid at det tradisjonelle dannelsesperspektivet i stor grad har vært preget av aspekter knyttet til fornuft, vekst og kontinuitet (Slagstad et al., 2003).

Patografien kan nyansere det tradisjonelle synet ved å vise ulike biografiske brudd som belyser sentrale problemstillinger individet kan oppleve i forbindelse med livsmestring. Lesing av patografier kan ha en effekt på behovet for hastige avgjørelser og årsaksforklaringer samt bidra til å håndtere tvetydighet og ambivalens. Gjennom en salutogen og affektiv litteraturundervisning kan man skape diskusjoner rundt hvilke følelser som kan knyttes til ulike handlinger, og hvilke konsekvenser dette kan gi. Selv om et salutogent perspektiv kan være en fruktbar tilnærming, betyr det ikke at læreren skal unngå å snakke om de utfordrende temaene. Tragiske trekk i patografien gir en representasjon av lidelse og kontekstuelle behov. Slike estetiske fremstillinger kan bidra til at leseren utvikler medlidenhet og empati, trekk som kan ha positiv effekt på egen livsmestring. Det er et poeng å kunne snakke om de ubehagelige følelsene innenfor trygge rammer.

## **4.2 Bridging Disciplines: On Teaching Empathy through Fiction**

Den andre artikkelen i avhandlingen er en analyse av en skjønnlitterær tekst og en vurdering av dens potensial for å lære elevene om livsmestring, som i artikkelen knyttes til en vid forståelse av psykisk helse. Jeg undersøker den norske samtidsromanen *Begynnelser* (2017) av Carl Frode Tiller ved hjelp av teorien om narrativ empati. Jeg undersøker også hvordan en kombinasjon av metoder og innsikter fra litteraturvitenskap og narrativ medisin kan bidra til å tematisere livsmestring og psykisk helse i norskundervisningen på videregående skole. Det teoretiske rammeverket består av Bloom (2016), Nussbaum (2016), van Lissa et al. (2016) og Bryant (1987) som bidrar med teori knyttet til empati og betydningen av den, mens Keens (2003; 2007) teori om narrativ empati danner utgangspunktet for den litterære analysen. Charon et al., (2016, 2017) sitt arbeid innenfor narrativ medisin har bidratt med verdifulle pedagogiske perspektiver. En fruktbar tanke fra narrativ medisin er å skape en kobling mellom fiksjonsresepsjon og det levde liv, blant annet ved at nærlesning av tekst kan overføres til det å bli mer oppmerksom på menneskene rundt



oss. Et annet poeng er at lesingen må skje sammen med andre, slik at man kan utvide egne perspektiver.

En sentral påstand i artikkelen er at empati kan gi positive implikasjoner for livsmestring, for eksempel ved at empatiske barn har bedre psykisk helse og utvikler sterkere relasjoner. Det teoretiske rammeverket åpner for at skjønnlitteratur kan fremme empati gjennom å vise ulike erfaringer og livsverdener. *Begynnelser* er en roman det er fruktbart å se i sammenheng med livsmestring og empati.

Karakteridentifikasjon og identifikasjon av narrativ situasjon er to av hovedteknikkene innenfor narrativ empati (Keen, 2007). I artikkelen reflekterer jeg over hvordan elevene kan identifisere seg med protagonisten i lys av både kategorisk og situasjonell empati, og hvordan den narrative situasjonen kan avdekke hvorfor karakterens liv ble slik det ble. Sentrale pedagogiske observasjoner er at læreren må tilpasse teksten og oppgavene til elevgruppen, og at undervisningen ikke skal være terapeutisk.

### **4.3 'Jeg er så veldig redd for hvordan jeg påvirker elevene': Utfordringer og muligheter i undervisningen av folkehelse og livsmestring i norskfaget**

Den siste artikkelen er en empirisk studie der fokuset ligger på å lytte til norsklærerne. Jeg er førsteforfatter, og sammen med mine to medforfattere Yngve Antonsen og Linda Nesby undersøker vi hvilke muligheter og utfordringer som ligger i å skulle undervise i folkehelse og livsmestring, med særlig vekt på livsmestring, i norskfaget ved hjelp av skjønnlitteratur.

Datamaterialet består av semi-strukturerte, kvalitative intervjuer med 13 norsklærere fordelt på fem videregående skoler i Nordland og Troms, utført våren 2019. Utvalget består av fire menn og ni kvinner, med varierende alder og undervisningserfaring. Lærerne er både fra yrkesfag og fra studiespesialiserende. Materialet er analysert ved hjelp av tematisk analyse. Artikkelen teoretiske rammeverk består av Nussbaums (1995; 2016) begrep *the judicious spectator* (den skjønnsomme leser), Andersens

(2011, 2016) refleksjoner knyttet til skjønnlitteratur som et redskap for å øke innlevelsesevnen og Rødnes' (2014) argumentasjon vedrørende erfaringsbasert og analytisk lesing av skjønnlitteratur.

Resultatene viser at det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring, slik det fremsto på intervjutidspunktet, var vanskelig å forstå. At nye kjernebegreper er vanskelig for lærerne å definere, er naturligvis en utfordring for operasjonaliseringen av dem. Samtidig ga lærerne uttrykk for at livsmestring allerede var en del av norskfaget gjennom fagets danningsaspekt. Dette kan fungere som en inngang til å gjøre livsmestring eksplisitt i undervisningen, men det kan også bli en hvilepute og dermed ikke endre eksisterende praksis. Videre pekte lærerne på at eksamensstyringen er en utfordring med tanke på implementeringen fordi den begrenser lærernes handlingsrom. Eksamen gjør faget og lesingen av fiksjon teknisk, og det blir mindre rom for kreativitet og undring. Det tekniske blir en utfordrer til danningsperspektivet. Lærerne anerkjente imidlertid potensialet for at skjønnlitteratur kunne brukes for å belyse livsmestring ved å veilede elevene mot å finne balansen mellom nærhet og distanse til teksten. Dette berører det Nussbaum (2016) kaller den skjønnsomme leseren. Lærerne pekte på hvordan skjønnlitteratur kunne oppleves som personlig relevant og historisk aktuelt, og hvordan det kunne fremme empatisk respons. Bruk av skjønnlitteratur åpner også for å undervise om utfordrende temaer uten å være for personlig, men dette er krevende. Lærerne uttrykte behovet for mer didaktisk kunnskap, særlig i møte med utfordrende temaer. Resultatene av studien støtter imidlertid argumentene fra artikkel én og to om at norskfagets egen didaktikk og terminologi samt norsklæreren med sin litterære kompetanse kan gi et betydningsfullt bidrag til formidlingen av det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring.

## 5 Diskusjon

I det følgende skal funn og konklusjoner fra artiklene drøftes opp mot avhandlingens overordnede problemstillinger og konseptuelle rammeverk. Alle de tre overordnede problemstillingene vil bli presentert på nytt, deretter vil delkapitlene struktureres etter hovedfunn fra artiklene.

### 5.1 utfordringer knyttet til begrepsforståelsen av folkehelse og livsmestring

Den første overordnede problemstillingen som ble presentert innledningsvis, er:

- Hvilke utfordringer kan begrepsforståelsen av folkehelse og livsmestring skape for norsklærerne?

Relevante funn fra artiklene som jeg tar med meg inn i diskusjonen av den første problemstillingen, er først og fremst den nære koblingen mellom livsmestring og psykisk helse, som jeg skriver frem som særlig tydelig i artikkel to (kapittel 4.2). I den forbindelse vil jeg også diskutere sammenhengen mellom begrepsforståelse og lærernes rolle, kompetanse og metode. I artikkel tre (kapittel 4.3) kommer det frem at lærerne mener at livsmestring alltid har eksistert i faget gjennom dannelsperspektivet. Dette skal jeg utforske nærmere, blant annet gjennom å ta tak i hovedfunnet fra den første artikkelen (kapittel 4.1) om at dannelsperspektivet må utvides til å også inkludere et affektivt perspektiv. Koblingen mellom danning og livsmestring diskuteres videre opp mot et annet funn fra artikkel tre vedrørende eksamen og målstyrings rolle. Til sist skal jeg reflektere over hvilken kunnskap livsmestringsundervisningen skal generere, og drøfte alternative uttrykk for folkehelse og livsmestring.

#### **Livsmestring som psykisk helse**

Tar man utgangspunkt i folkehelse og livsmestring som et begrepspar, er det nærliggende å se livsmestring i et helseperspektiv. Sammenhengen mellom psykisk

helse og livsmestring skrives også frem i styringsdokumentene (NOU 2015: 8; Meld. St. 28 (2015–2016)). Artikkelen tre i avhandlingen viser at lærerne skiller mellom folkehelse som noe kollektivt og fysisk, og livsmestring som mer psykisk og individuelt. Madsen (2020a) mener at et slikt skille gir inntrykk av at elevene må ta ansvar for eget liv og mestring. Sammensetningen av begrepsparet kan skape forventninger om at helse skal mestres, noe som kan resultere i at innføringen av temaet oppleves som en pedagogisk respons på at flere unge opplever psykiske helseplager.

Den norske læreplanen er kompetanseorientert og har tradisjonelt vært relativt metodefri for at lærerne skal få være autonome i jobben sin (Hermansen, 2018). Åpne begreper i læreplanen gir lærerne mulighet til selv å fylle dem med mening og deretter velge undervisningsmetoder og materiell som passer. Lærerne får frihet, men i formidlingen av utfordrende og ikke klart definerte temaer kan det også skape usikkerhet og berøringsangst (Antonsen et al., 2010). Et annet scenario som kan oppstå i forbindelse med uklar begrepsforståelse, er at lærerne får definisjonsmakt over hva det innebærer å mestre et liv. Dette kan skape en uheldig maktbalanse mellom lærer og elever, og det kan føre til svært ulik praksis og ulikt læringsutbytte for elevene. Det er dette Freire (2000) advarer mot, og som perspektiver innenfor den kritiske pedagogikken skal bidra til å motvirke.

Sælebakke (2018) mener at læreren skal demonstrere livsmestring for elevene. Dette kan imidlertid bli vanskelig. Ifølge Smidt (1989) sluttet lærerne allerede på 80-tallet å være tydelige forbilder for elevene, som hadde begynt å hente idealene sine fra andre steder. I forbindelse med at læreren skal demonstrere livsmestring, er det også påfallende at for eksempel LNU-rapporten (2017) ikke aktivt fremmer læreren som en betydningsfull aktør. Weare og Ninds (2011) metastudie viser at læreren nettopp er den som burde undervise om helserelaterte temaer, da læreren ofte har en sterk relasjon til klassen og på den måten kan sikre at undervisningen legges opp slik at temaer oppleves som trygge å snakke om. Funn fra artikkelen tre viser imidlertid at lærerne selv mener at de ikke har utdanning til spesifikt å undervise i temaer knyttet

til dårlig helse og for eksempel manglende livsmestring i form av psykiske lidelser.

Uklare rammer for undervisningen kan også skape nye forventninger til norsklærerens rolle og samfunnsoppdrag, der læreren skal være aktør for å forebygge uhelse eller behandle elevene. Hvis psykisk helse får en utbredt plass i undervisningen, kan en konsekvens bli at lærer- og elevrollen utvikler seg til å bli en hybrid i skjæringsfeltet mellom lærer og behandler, elev og pasient. En slik forståelse blir problematisk på bakgrunn av lærernes ansvarsforhold, beskrevet av Bullough (2008) og Kelchtermans (2009), der lærerne påtar seg både faglig og personlig ansvar for elevene, og der det er viktig for dem å undervise i tråd med forventningene til både elever, skoleledelse og foreldre. I den forbindelse beskriver Smidt (1989) en vanskelig side ved lærertilværelsen: «Du må være i pedagogisk toppform, kunne 'fange elevenes interesse' osv.» (1989: 26). Et sentralt spørsmål blir derfor hvor grensene for den profesjonelle og den personlige læreren skal gå. Ifølge Søreide (2007) er det den elevsentrerte læreren som dominerer lærernes yrkesfortellinger, noe som også speiles i intervjuene fra artikkel tre. Det er imidlertid ikke realistisk å forvente at norsklærerne har kompetanse i elevenes psykiske helse. Læreryrket er et relasjonelt yrke, noe som naturligvis innebærer at læreren utvikler kompetanse i å møte elevene, men dette er ikke det samme som å ta ansvar for å behandle psykiske problemer. Lærernes praksis er flytende og avhenger av en rekke faktorer, slik som politiske føringer, samfunnskontekst og lærerens egen livssituasjon (Søreide, 2007). Lærernes profesjonelle selvforståelse, som består av både selvbilde, selvtillit, arbeidsmotivasjon, fremtidsperspektiv og oppfattelsen av ens arbeidsoppgaver (Kelchtermans, 2009), er uforutsigbar og uensartet. Suppleres dette med synet på den elevsentrerte læreren, som er opptatt av å vise omsorg for elevene sine og bety noe for dem, kan det skape en norsklærerrolle som krever mye mer enn norskfaglig kompetanse.

### **Det terapeutiske klasserommet**

Alle artiklene i denne avhandlingen, sammen med det konseptuelle rammeverket, berører det problematiske ved at undervisningen skal få en terapeutisk funksjon. I studien til tredje artikkel var seks av tretten lærere bekymret for at innføringen skulle

medføre et terapeutisk ansvar. Hvis skolen skal bli et sted hvor man aktivt arbeider med hvordan man har det, eller hvordan man burde ha det, kan det bidra til å sykeliggjøre elevene. En konsekvens kan også være at livsmestringsundervisningen overskygger et virkelig behov for medisinsk hjelp. På enkelte skoler i Sverige undervises det i *livskunskap*, et emne som har oppstått uten støtte i nasjonale styringsdokumenter, og som har likhetstrekk med *social and emotional learning* (Aldenmyr, 2014). Ifølge Aldenmyr (2014) har en terapeutisk kultur vokst frem som en konsekvens av denne undervisningen, og lærerne har av ulike grunner påtatt seg roller som ligner psykologer. Ecclestone og Hayes (2009) og Andersen et al. (2020) mener at terapeutiske tilnærminger i undervisningen kan føre til at fagligheten forsvinner.

Det er imidlertid ikke slik at terapi er synonymt med dårlig praksis. Terapi er nært knyttet til å helbrede sykdom, gjerne innen medisin og psykologi, der det overordnede målet er å identifisere problemer hos mennesket og få det til å forstå seg selv. Ergoterapi er et eksempel på et felt som ikke nødvendigvis har en nær kobling til medisinsk behandling, men som heller vektlegger hvordan alle mennesker, uansett forutsetninger, skal fungere best mulig i hverdagen. Skolen er allerede delaktig i, og har til en viss grad også kompetanse til, å hjelpe elevene med å løse ulike faglige, sosiale og personlige problemer. I sitt daglige virke er læreren til stede for elevene og hjelper dem ved å være en voksenressurs. Det fruktbare er å diskutere hvordan klasserommet ikke skal bli en arena der elevenes og lærernes private sfære utfordres. Dette handler også om trygghet knyttet til personvern (Lucas & Bernstein, 2014). Noen av lærerne fra intervjustudien i artikkel tre mente at faglige diskusjoner knyttet til hvor privat og personlig man burde være i undervisningen, samt hvordan man håndterer elever som deler svært privat informasjon i klasserommet, burde innføres som en obligatorisk del av lærerutdanningen. Ifølge Lucas og Bernstein (2014) er dette noe lærerne må ha trening i.

## **Danningen**

Fagfornyelsen fremstiller folkehelse og livsmestring som en ny satsing i skolen. I

artikkel tre i avhandlingen kommer imidlertid noen av lærerne frem til at livsmestring alltid har eksistert i norskfaget gjennom dannelsesperspektivet, og at det er slik det burde fortsette å være. Dannelsesbegrepet redegjøres for i artikkel én, men oppsummert handler det om menneskets utvikling, både på et individuelt og et sosialt plan (Foss, 1949; Jakobsen, 2013; Stølen, 2017). I lys av lærernes forståelse av folkehelse og livsmestring er det nærliggende å se koblingen til danning. Myndighetene har imidlertid sett seg nødt til å flytte livsmestringsperspektivet ut av dannelsesfokus og over i en annen, mer eksplisitt uttrykksform. Det at livsmestring skiller fra det overordnede dannelsesperspektivet og blir en eksplisitt kompetanse, kan bidra til at livsmestring anses som en instrumentell ferdighet som elevene skal tilegne seg, og som lærerne systematisk skal lære bort. Dette forsterkes ved at NOU 2015: 8 fastslår at undervisningen skal gi elevene mestringsverktøy som skal føre til positive resultater slik som selvtillit, mindre mobbing og håndtering av følelser. Verktøyene blir imidlertid ikke konkretisert, og slik kan det se ut til at det er opp til lærerne å identifisere dem. Dette kan føre til tilfeldig bruk av for eksempel *mindfulness*, en teknikk som eksisterende forskning har løftet frem som en løsning (Sælebakke, 2018; Bjørndal & Bergan, 2020).

I artikkel én argumenterer jeg for at livsmestringsundervisningen kan bygge videre på dannelsesperspektivet, men under forutsetningen at det tradisjonelle synet på danning utvides til å inkludere det affektive. Det tradisjonelle dannelsesaspektet handler om tilegnelse av tilnærmet objektiv, kritisk kunnskap og fokus på at elevene skal være deltakere i sosiale prosesser (Fodstad, 2019). I avhandlingens første artikkel argumenterer jeg for at den tradisjonelle danningen tar utgangspunkt i kontinuerlig vekst og sammenheng, et perspektiv som har blitt beskrevet som særlig problematisk i møte med livsmestring fordi det fremmer en nyliberalistisk tankegang om at mennesket alltid kan bli bedre (Madsen, 2018). Gaare (2018) mener imidlertid at myndighetene ikke tydeliggjør hvilken danningsteori fagfornyelsen skal bygge på, men det kan tyde på at innføringen av folkehelse og livsmestring på mange måter er et steg i retning mot formal dannelses, der personlig utvikling vektlegges, og der eleven skal utvikle seg etter en subjektiv livsorientering (Gaare, 2018; Fodstad, 2019: 64). Et

annet perspektiv, som jeg argumenterer for i avhandlingens første artikkel, er at følelsenes rolle i dannelsingsprosessen burde få større oppmerksomhet. I denne diskusjonen vil jeg videreutvikle dette perspektivet og poengtere at det også handler å styrke den estetiske, fellesskapsorienterte læringen og den estetiske danningen i skolen. Dette skal jeg komme tilbake til i forbindelse med skjønnlitteraturens betydning i kapittel 5.2.

Et trekk ved den norske skolen som gjør det utfordrende å videreutvikle synet på danning slik at det også kan inkludere livsmestring, er målstyringen. Det har ikke tidligere vært et mål, og det er nærliggende å hevde at det heller ikke er mulig, å måle elevenes dannelse (Stølen, 2017). Lærerne i artikkel tre mener at eksamen styrer undervisningen i så stor grad at overordnede temaer ikke blir tatt hensyn til, da fokuset heller ligger på tekniske øvelser som skal få elevene til å bestå tentamen og eksamen. Ifølge Dysthe og Webler (2010) er kompetansebegrepet og måloppnåelse den instrumentelle motparten til danning. I en norskfaglig kontekst har Aase (2005a) advart mot at det styrkede kompetansekravet i skolen kan føre undervisningen i instrumentell retning ved at innhold og undervisningsmetoder kommer i bakgrunnen for resultatoppnåelse. En konsekvens kan derfor være at folkehelse og livsmestring ikke finner sin form og derfor ikke kommer inn i fagene som intendert.

Fodstad mener at politikernes vilje til fornyelse kan være problematisk, og at det alltid er «fare for å skape blindsoner, ustø kurs og i verste fall slagsider» (2019: 64). En utfordring med at et begrep som livsmestring innføres i en skole der elevene er klar over at måloppnåelse og vurdering er det viktigste (Føyn, 2018), er at livsmestring naturlig vil stige frem som noe det finnes en oppskrift på. I lys av dette kan livsmestringsundervisningen utilsiktet skape stress ved at det kan tolkes slik at elevene også skal vurderes i livsmestring. Det er i så fall et paradoks at fokuset på folkehelse og livsmestring i ytterste konsekvens kan bidra til en opplevelse av svekket helse og dårligere livsmestring hos de elevene man ønsker å imøtekomme. Det er også paradoksalt at skolen på den ene siden skal love «dybdelæring» ved at elevene «gradvis utvikler sin forståelse av begreper og sammenhenger innenfor et fagområde»



(NOU 2014: 7: 35), mens den på den andre siden presenterer tre svært betydningsfulle, men omfattende og ikke klart definerte temaer som skal innføres på tvers av fagene. Ifølge Brekke og Willbergh (2017: 11) kan imidlertid oppbygging av forestillingsevnen bidra til nettopp dybdelæring gjennom at nye idéer og begreper kobles til elevenes eksisterende kunnskap og erfaringer. Dette er i tråd med argumenter fra Langer (2011) og Andersen (2011), og med fokuset på estetisk læring, som står sterkt innenfor narrativ medisin. Felski mener at et særegent trekk ved skjønnlitteraturen nettopp er gjenkjennelse, og at det bidrar til utvikling og læring: «When we recognize something, we literally ‘know it again’; we make sense of what is unfamiliar by fitting it into an existing scheme, linking it to what we already know» (2008b: 25). Langer (2011) mener at forestillingsevnen og litterær tenking er en nødvendighet for å nyansere den målstyrte skolen.

I fagplanen i norskfaget nevnes ikke folkehelse og livsmestring eksplisitt i kompetansemålene, noe som indikerer at temaet skal forbli overordnet og likevel ses i lys av skolens danningsperspektiv. Dette kan legge viktige føringer for at elevene ikke skal vurderes i livsmestring. Likevel viser forskning at læreplanens overordnede del er krevende for lærere å implementere (Nome & Aasen, 2019: 222). Den samme utfordringen gjelder for integreringen av helse som undervisningstema (Cuban, 1993; Holen & Waagene, 2014). I NOU 2019: 3 kommer det frem at lærerne «ikke vil ha tilstrekkelig faglig kompetanse til å ivareta formålet med det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring på en god nok måte» (2019: 24). Forklaringen som ligger bak, er at lærerne ikke klarer å identifisere hvordan temaet skal operasjonaliseres. Videregående skole har også hatt en rådende kultur for individuell undervisningsplanlegging (Raaen & Aamodt, 2010). Tidsbruk er også et element, der de overordnede temaene må konkurrere med de eksplisitte kompetansemålene om en plass i undervisningen. Søreide (2007) og Bullough (2008) er begge inne på at det oppstår utfordringer for lærerne når eksterne aktører innfører nytt innhold i skolen, noe lærerne fra intervjustudien i artikkel tre bekrefter. Det eksisterer også en offentlig granskning (Meld. St. 19 (2009–2010) som påpeker at antallet nasjonale handlingsplaner og strategier i skolen må reduseres, fordi de tidsmessige

konsekvensene for lærerne er for store. Det legges til at konsekvenser må utredes før reformer av ulike slag vedtas, og at veiledninger til læreplanen må tydeliggjøres. Dette underbygger at skolens *fast policy*-praksis (Hardy et al., 2020) ikke er holdbar.

### **Livsmestring som praktisk eller teoretisk kunnskap?**

Det er nødvendig å klargjøre om livsmestringsundervisningen skal ta utgangspunkt i livsmestring som praktisk eller teoretisk kunnskap, altså om det skal være noe som skal undervises *for* eller undervises *om*. Er det slik at undervisningen aktivt skal fremme god helse blant elevene, eller skal den handle om å øke elevenes kunnskap om helse? Kan livsmestring rendyrkes på en måte som gjør at den både kan læres og læres bort? Denne avhandlingen bygger på et premiss om at livsmestring kan undervises om som teoretisk kunnskap, og at man bør etablere et refleksjonsgrunnlag som ikke skal legge strenge normative føringer for elevene. Det er deretter ønskelig at elevene kan reflektere over og anvende de teoretiske innsiktene fra undervisningen i fremtiden når det kjennes naturlig for dem å gjøre det. Å utvikle holdninger er også noe som ligger i teoretisk kunnskap, altså det å kunne forstå positive eller negative følelser knyttet til fenomener og at disse gjerne oppstår med utgangspunkt i normer og verdier (Imsen, 2011: 47). Ser man mot litteraturundervisningen, er dette noe Hogans (2011a) og Andersens (2016) narratologiske begreper innenfor affektiv narratologi kan bidra til å belyse. Det handler ikke om å krysse av bokser for hvordan livsmestring oppnås. Skolens oppgave har på mange måter alltid vært å forberede elevene på livet, og kanskje er det slik at det er essensen av det elevene lærer i fagene, som danner grunnlaget for livsmestring.

Det er tilsynelatende *livsferdigheter* som legger grunnlaget for folkehelse- og livsmestringstemaet (NOU, 2014: 7). Hvorfor oversettelsen fra OECDs (2018) *life skills* endte med å bli livsmestring i den ferdige læreplanen, er uklart. Mestring, særlig i skolesystemet, er et ladet ord og er gjerne knyttet til god eller dårlig vurdering. I lys av dette kan det argumenteres for at livsferdigheter er et mer nøytralt og mangfoldig begrep enn livsmestring, som kan komme til å skape en dikotomi mellom mestret og ikke-mestret liv. Flertallsformen indikerer også valgmuligheter. Et annet alternativ til

livsferdigheter og livsmestring kunne vært det som Ziehe og Stubenrauch (2008) kaller for *livslære*, som de beskriver som en prosess som starter med at vi som barn lærer å kravle, gå og kommunisere. Deretter utfolder dette seg som naturlig kompetanse knyttet til hverdagshandlinger «'Livs-lære', at optage sociale forbindelser, utvikle følelser [...], være lykkelig eller sørgmodig, nyde glæden ved kropslig bevægelse, føle lyst, bygge sig et hus og være aktiv på en meningsfuld måde [...]» (2008: 172). Ziehe og Stubenrauch mener derimot at skolen historisk har stått i kontrast til denne livslæren, fordi den formidler en systemlære som bygger på at elevene skal oppdras til produktivt, lønnet arbeid. De er innforstått med at lønnet arbeid er en forutsetning for at samfunnet slik vi kjenner det i dag, skal fungere, og at det også er nødvendig for elevene å lære ferdigheter knyttet til å jobbe mot et mål og innrette seg etter rammer og normer. Likevel må vi være oppmerksomme på hva fremskrittene har kostet, og videre prøve å finne veier mot at deltakelse og livslære kan bli en del av skolehverdagen slik at elevene kan lære seg «at glæde seg, lide, have succes, forstørre et fotografi, reparere en cykel [og] trøste den grædende mor» (Ziehe & Stubenrauch, 2008: 176). Livslære kunne blitt styrket i skolen ved å rette fokuset mot at skolens innhold må oppleves praktisk relevant for voksenlivet.

## 5.2 Skjønnlitteraturens bidrag til undervisningen

Avhandlingens andre overordnede problemstilling er:

- Hvordan kan skjønnlitteratur bidra til å tematisere livsmestring i norskundervisningen?

I kapittel 5.1 diskuterte jeg utfordringer knyttet til folkehelse og livsmestring, og i dette delkapittelet vil jeg diskutere mulighetene. For å finne svar på den andre problemstillingen skal jeg først ta tak i estetisk danning, som er en videreutvikling av dannelsesperspektivet som jeg startet med å diskutere i kapittel 5.1. Deretter skal jeg diskutere skjønnlitteraturens historiske anvendelse i forbindelse med å belyse ulike sider ved mennesket, som også henger sammen med argumentet om at livsmestring alltid har eksistert i norskfaget. Videre vil jeg berøre problematiske sider ved bruk av

skjønnlitteratur for å oppnå læring. Det litterære testrommet som litteraturundervisningen er, og en utvidet diskusjon av salutogeneseperspektivet fra artikkel én er to elementer som også inngår i å finne svar på problemstillingen. Funn fra artikkel én om at patografien kan gi et affektivt bidrag til livsmestringsundervisningen, vil deretter drøftes ytterligere. Her vil jeg også fremheve kritisk lesing. Til sist vil jeg sette begrepet skjønnsom leser, fra artikkel to og tre, i sammenheng med resten av avhandlingen.

### **Skjønnlitteraturens anvendelse**

Dewey (1980), som narrativ medisin bygger sin pedagogiske modell på, er opptatt av den sansende, estetiske erfaringen. Denne estetiske erfaringen vil jeg sette i sammenheng med utvidelse av det tradisjonelle dannelsesperspektivet. Dewey var inspirert av Friedrich Schiller (Hohr, 2013: 169), filosofen som først skrev om estetisk danning. Denne formen for danning tar utgangspunkt i at kunsten skaper spillerom for følelser, moral og refleksjon, nettopp fordi den oppstår i spenningsfeltet mellom virkelighet og ideal. Det er snakk om en annerkjennelse av og et søk mot den virkelige verden, samtidig som vi konfronteres med utfordringer og kritikk av virkeligheten. I kunsten kan både naturlover og samfunnsnormer brytes (Schiller, 2008). I dette rommet kan man utforske og eksperimentere: «Endelig er det estetiske tankenes lekekasse. Her kan en i metaforenes lek ta for seg begreper, ta dem fra hverandre og sette dem sammen på nye måter. Her ligger grunnlaget for evnen til å se verden på stadig nye måter» (Hohr, 2013: 169). Realisering av idealer er en kompleks prosess, derfor må kunsten også vise kompleksitet. Denne kompleksiteten har det verdi å vise i undervisning, og her kan man berøre spørsmål knyttet til hvilke idealer som kobles til folkehelse og livsmestring.

I artikkel tre kommer det frem at norsklæreren ofte ser til skjønnlitteratur når store spørsmål skal diskuteres. Skjønnlitteraturens bidrag var også en begrunnelse for at flertallet av lærerne mente at norskfaget er et passende sted for å tematisere livsmestring. Ifølge Hamre (2014) har anvendelse av fiksjonen vært en historisk tradisjon i skolen, og han viser blant annet til Ove Mallings lærebok *Store og gode*

*Handlinger af Danske, Norske og Holstenere* fra 1777. Boken inneholder en rekke små fortellinger om dydige, handlekraftige menn som skulle fungere som moralske og nasjonalkonstituerende forbilder for elevene. Hamre kobler anvendelsen av skjønnlitteratur til hermeneutikkens tolkninger av lovtekster og religiøse skrifter: «Ein skal forstå tekstane for å leve i tråd med dei, teori og praksis blir i teologien og jussen gjensidig avhengige av kvarandre, men i det styrkeforholdet at teorien mest modellerer praksis» (2014: 27). Litteraturen skulle ha en oppdragende effekt og mane frem positive idealer. Den skulle imidlertid være et etisk grunnlag for undervisningen, ikke et estetisk. Hamre (2014: 139) kaller dette for etisk sinnelagsskolering. Dette historiske tilbakeblikket bidrar til ytterligere å indikere at livsmestring, eller undervisning om hvordan livet på best mulig måte burde leves, har eksistert i faget før fagfornyelsen. Det indikerer også at skjønnlitteratur har hatt, og dermed også har, potensial til å ha en sentral posisjon i arbeidet med å gi kunnskap om folkehelse og livsmestring. Et godt utgangspunkt for undervisningen er også at elevene har uttrykt begeistring for temaet (Klomsten & Uthus, 2020; Madsen, 2020a). Jambak (2021) fremhever skjønnlitteratur som en åpenbar verktøykasse for livsmestring.

I artikkel tre problematiseres formuleringen fra læreplanen i norsk om at skjønnlitteraturen skal bidra til å avkrefte eller bekrefte elevenes selvbylde (Utdanningsdirektoratet, 2019). I tillegg til at det er problematisk å bekrefte et selvbylde, viser formuleringen et instrumentelt syn på skjønnlitteraturen. Sjøbye er bekymret for at litteratur skal bli brukt nettopp som et instrument for øvelse i livsmestring: «Nytteperspektivet [...] står i fare for å banalisere lesingen og degradere den til en aktivitet blant andre livsmestringsaktiviteter» (2020). Nicolaysen (2005) mener at litteraturredidaktikkens kobling mellom skjønnlitteratur og elevenes identitetsutvikling og personlige vekst bidrar til at litteraturredidaktikken kan anses som reduksjonistisk. Han poengterer likevel at litteraturen har en naturlig rolle som uavhengig tredjepart i kommunikasjonen mellom mennesker. Bernhardsson (2010) påpeker at det problematiske med å behandle litteraturen som middel for å nå et mål er at tekstens bredde og kompleksitet står i fare for å forsvinne. Hun mener imidlertid at det er mulig å skape en balanse: «I till exempel ett undervisningssammanhang är det

ofta lämpligt att kunna introducera ett verk utifrån en tillämpningsaspekt, för att sedan röra sig vidare in i verkets mångfald» (2010: 56). Litteratur fortjener å bli behandlet både som en kilde til kunnskap og som et enestående estetisk objekt. Langer (2011) poengterer at litteratur ikke skal behandles som svar på spørsmål, men heller som kilde til nye. Pettersson (2006) mener at det er skjønnlitteraturens anvendelsesmuligheter som blant annet gjør litteraturvitenskapen til et kjerneemne innenfor humaniora. I tillegg har en rekke forskere vært opptatt av skjønnlitteraturens nytteverdi i norskfaget (Penne, 2001; Hennig, 2017; Drangeid, 2014). Skaftun (2009) mener at synet på at lesing kun skal være opplevelse og nytelse, og at fiksjonen ikke kan være et kunnskapsgrunnlag for elevene og bety noe for virkeligheten, er det som er reduserende for litteraturen.

Funn fra artikkel tre viser at lærerne mener at skjønnlitteratur har en inkluderende effekt når det kommer til å undervise om utfordrende temaer, fordi teksten får funksjon som et nøytralt holdepunkt. Å se på litteraturen som et holdepunkt kan også bidra til å skape trygge rammer rundt livsmestringsundervisningen ved at elevene ikke tar utgangspunkt i seg selv. Aase beskriver det slik at teksten «ligg utanfor oss sjølve og våre røynsler i verda, og som er gitt ei språkleg form av ein forfattar» (2005b: 110). Dette underbygger argumentet om at litteraturen er et teststed for ulike erfaringer (Smidt, 1989; Felski, 2008b), som også er utgangspunktet for den estetiske danningen. Yoder (2014) er tydelig på at undervisning som berører psykisk helse, må ta utgangspunkt i elevenes medbestemmelsesrett og demokratiske prosesser i klasserommet.

I artikkel én nevner jeg at elevene ikke skal fortape seg i litteraturen, en påstand jeg vil kommentere ytterligere. Med fortapelse mener jeg at skillet mellom leseren og teksten forsvinner, noe som i ytterste konsekvens kan bidra til smitteeffekt i forbindelse med omtale av for eksempel spiseforstyrrelser og selvmord. Felski (2008b) fremhever litteraturens evne til *enchantment*: en total absorpsjon og intens involvering. Når det handler om å skape engasjement for lesing av skjønnlitteratur, kan denne fortryllelsen ha verdi. Austring og Sørensen (2006) mener at kunstens evne til å skape hengivelse er

en forutsetning for estetisk læring fordi følelsene aktiveres. I undervisningssammenheng må læreren imidlertid være oppmerksom på problematiske sider knyttet til elevenes involvering i litteraturen, særlig i møte med utfordrende temaer.

### **Et salutogent perspektiv**

I den første artikkelen i avhandlingen trekker jeg inn et perspektiv som kan anvendes for å hjelpe lærerne i undervisningen om temaer som kan oppfattes som vanskelige, og som særlig relateres til helse. Dette er teorien om salutogenese (Antonovsky, 2012), som handler om å fokusere på helsefremmende faktorer. Teorien kan være et godt grunnlag i livsmestringsundervisningen fordi en salutogen forståelse bevisst forsøker å unngå en sykdomsorientert tilnærming. Man skal se lidelsene i en større sammenheng og undersøke hva som skal til for å leve et godt liv og oppleve sammenheng i hverdagen, altså at den jeg er i dag, bygger på den jeg var i går. Dette betyr ikke at mennesket ikke gjennomgår endringer, eller at endringer i et liv er negativt. Andre aspekter knyttet til salutogenese er å se andres perspektiver og motarbeide likegyldighet og ignoranse.

Et annet perspektiv innenfor teorien om salutogenese er bevissthet knyttet til språk om sykdom. Språket er også et av norsklærernes kompetanseområder. Antonovsky (2012: 28) mener at hvis noe defineres som virkelig, får det virkelige konsekvenser. Han viser til et eksempel der pasienter med like sykdommer oppleves sykere på avdelinger for terminal sykdom enn på en avdelinger for rehabilitering. Et annet eksempel knyttet til språklig bevissthet er forskjellen på å betegne noen som «funksjonshemmet», heller enn å si «mennesker med funksjonsnedsettelse». Sistnevnte indikerer at mennesket ikke *er* sin sykdom eller tilstand. Dette handler også om at sykdom ikke er en dikotomi mellom å være frisk og syk, men nettopp at alt inngår i et kontinuum (Antonovsky, 2012). Ifølge Hart et al. (2020) kan lesing av skjønnlitteratur bidra til å nyansere dikotomier. I deres studie av skjønnlitterær lesing mener de at litteraturen kan utfordre elevenes syn på mennesket som enten godt eller ondt: «This illustrated their [students] ability to understand the nuanced and contextualised nature of virtuous behaviour»

(Hart et al., 2020: 481). Denne nyansen kan også bidra til forståelsen av at det er mye mellom det å mestre og ikke mestre livet.

Lærerne fra artikkel tre reflekterer over hvorvidt det finnes skjønnlitteratur som burde unngås i undervisningen, nettopp for å skjerme elevene. Lærerne mener at man burde snakke om alle temaer, men ikke uten planlegging og kjennskap til elevenes erfaringer og opplevelser. Lærerne er opptatt av at det er viktig å utfordre elevene, en mening som kan settes i sammenheng med et poeng fra Valand et al. (2019) om at undervisningen ikke må ta utgangspunkt i at det er synd på dagens ungdom. For at elevene skal bli selvstendige tenkere, noe den kritiske pedagogikken fremhever som essensielt (Freire, 2000; Straume, 2016), må de også konfronteres med de ubehagelige følelsene, for eksempel skam, sjalusi og irritasjon (Ngai, 2007). Det skal ikke være nødvendig å ta utgangspunkt i elevenes selvgranskning. Skjønnlitteratur, særlig ved hjelp av affektiv narratologi, avdekker emosjonelle strukturer knyttet til de stygge følelsene. De vanskelige samtalene kan tas gjennom de fiktive karakterene og i felleskap, men det er likevel nødvendig å være klar over elevenes behov både for regresjon og progresjon i læringssituasjonen (Smidt, 1989). Blir innholdet i undervisningen for utfordrende, kan elevene låse seg. Smidts (1989) resepsjonsprofiler kan skape samarbeid mellom lærer og elev, der lærer kan få innsikt i hvordan ulike litterære tekster påvirker hver enkelt elev. Profilene kan være en støtte til hvordan læreren legger opp undervisningen og eventuelt velger litteratur, for eksempel med tanke på om det er noen særlige hensyn som må tas. Diskusjonsbasert litteraturundervisning kan også tilføre oppfølging i spennet mellom det som er trygt, og det som er ukjent, fordi elevene ikke er alene i denne oppdagelsen. Dette bidrar til at elevene må løfte blikket fra seg selv og diskutere litteratur gjennom å forholde seg til både teksten og felleskapet.

### **Tragedien, patografien og andre tekster**

I første artikkel argumenterer jeg for at tragedien og patografien, altså personlige sykdomsfortellinger, kan bidra i undervisningen om livsmestring. Melsom (2017) ser en sammenheng mellom tragediesjangeren og prestasjonssamfunnet som dagens unge



lever i, og det å lære å tilpasse frihetsidealet som eksisterer i samfunnet, til virkeligheten. Melsom (2017) trekker frem at tragedien viser at det å ta vanskelige valg er en del av livet, og at disse valgene ofte gjør og skal gjøre vondt. Hun mener at det er utopisk å leve i balanse, og tragedien viser nettopp at dette er urealistisk fordi anger og dårlig samvittighet er en naturlig del av livet. Tragedien fremhever at mennesket har begrenset kontroll over egen skjebne og at allmenmorsalske oppskrifter på et lykkelig liv ikke er realistisk: «I stedet vil han [den tragiske helten] kanskje rekke ut en hånd til mennesker som snubler. For han vil være klar over at vi alle balanserer på kanten av stupet» (Melsom, 2017: 149). Dette er relevant for livsmestring fordi det å leve mest mulig «riktig» ikke er en garanti for å mestre livet. Tragedien er en sjanger fra antikken, der idéen om at det å bevitne andre menneskers ulykke hadde en rensende kraft, et fenomen som Aristoteles kalte katarsis. Basert på populariteten som tekster, filmer og medieinnhold som behandler slike eksistensielle elementer har i dag, er det nærliggende å tro at sjangeren også er relevant og oppleves interessant for vår tid.

Det er noen elementer knyttet til patografisjangeren som ikke kom frem i den første artikkelen, og som jeg vil diskutere ytterligere. Forskningen kategoriserer patografier som henholdsvis fortellinger om restitusjon, kaosfortellinger, fortellinger som tar form som en søken eller en reise og til sist fortellinger med vekt på normalitet (Frank, 2010; 2013). Kategoriene fremmer sykdomsfortellingene som både håpefulle, som en søken mot å bli frisk, som identitetsbevarende og som en form for heltefortelling. Sykdommen som positivt innsiktgivende, står ofte sentralt. Hawkins (1999: 4–8) påpeker at tekstene kan ha en didaktisk funksjon, der forfatteren vil gi kunnskap om sykdommen. Det finnes også sinte patografier, der pasienten kritiserer helsevesenet. I tillegg til disse kategoriene kommer de tekstene som Nesby og Hambro (2019) beskriver som stygge, der vanskelige, gjerne negative følelser eksponeres. De stygge fortellingene om sykdom, sammen med kaosplottet, berører ifølge Nesby og Hambro (2019) et skifte. Jeg mener dette er verdifullt å undersøke i forbindelse med livsmestring. Kaosfortellingen gjenspeiler at sykdommen skaper brudd, fravær av håp og følelse av manglende sammenheng i den sykes livsløp. Slike fortellinger blir

imidlertid sjeldent publisert, da de kan oppleves som lite tilgjengelig for leseren (Frank, 2013: 100). De tradisjonelle sykdomsfortellingene favoriserer perspektivet at sykdom på en eller annen måte skal mestres, noe som nører opp under samfunnets prestasjonskrav. I undervisningen kan det «skjønne» aspektet i disse fortellingene være problematisk, da det ikke gir et realistisk bilde. Her kan den affektive narratologien spille en rolle ved å øke forståelsen for emosjonelle strukturer og prosesser (Hogan, 2011a; Andersen, 2016). Hogans (2011a) tre narratologiske begreper kan bidra til å undersøke og problematisere spørsmål om blant annet normalitet knyttet til sykdom, hvordan ulike karakterer reagerer, hvorfor de reagerer på denne måten, hvordan de opplever skyld og skam, og hvordan andre ytre faktorer former sykdomsopplevelsen. Holmøy og Frich (2006) påpeker at positive sider ved sykdom er forankret i kulturen vår, men at det er en kontrast til det levde liv. Det ligger mye makt i fortellingenes didaktiske funksjon, da de kan fremme normative tolkninger og dominerende tanker om sykdom og behandling. De stygge sidene ved sykdommen: redselen, sinnet og håpløsheten samt bearbeidelsen av disse har ikke vært gjenstand for grundig undersøkelse (Nesby, 2021).

Slik jeg nevner innledningsvis i avhandlingen, kan også andre tekster, både virkelighetslitteratur og tradisjonelle romaner der handlingen er ren fiksjon, brukes i livsmestringsundervisningen. Patografien blir i artikkel én brukt som et eksempel på en litterær sjanger, fordi den tar opp tematikk som tydelig kan kobles til komplekse sider ved livsmestring. Artikkel to og tre nyanserer imidlertid denne tilnærmingen og fremhever at også andre litterære sjangre kan anvendes for å belyse hvordan livet kan håndteres. I artikkel to står samtidsromanen *Begynnelser* (2017) i sentrum, men ifølge lærerne i artikkel tre og Gabrielsen et al. (2019) er det en sjeldenhet at hele verk anvendes i undervisningen. Noveller og drama velges gjerne fordi de er enklere og mer tilgjengelige enn romaner. De er relativt korte, de tar mindre tid å lese, og de kan la seg tilpasse ulike undervisningsopplegg. Novellens korte form kan også gjøre det enklere for elevene å se sammenhenger i handlingen. I forbindelse med *shared reading* mener Bernhardsson et al. (2021: 32) at siden det er lagt opp til at litteraturen skal granskes nøye, er det mest hensiktsmessig med kortere tekster. Brumo og Albrigtsen

(NTNU, u.å.) skal drøfte novellens betydning i undervisning om de tverrfaglige temaene i sitt forskningsprosjekt. Flere av de litterære trekkene jeg viser til i denne avhandlingen, er også gjeldende for undersøkelse av andre typer tekster. For Langer (2011: 6, 9) kommer fokus på hvilke verk som burde leses, i bakgrunnen for hvordan man leser, og hvordan mening, erfaring og forståelse skapes i lesingen.

### **Kritisk lesning**

Styringsdokumentene (NOU 2015: 8; Meld. St. 28 (2015–2016) poengterer at livsmestringsundervisningen skal ha et kritisk perspektiv, da livsmestring nettopp er et komplekst tema. Det samme gjelder for lesing av skjønnlitteratur og for litterære samtaler. Felski drøfter sammenhengen mellom litteraturens evne til å skape *enchantment* og kritisk lesing: «To be enchanted is to be rendered impervious to critical thought, to lose one's head and one's wits, to be seduced by what one sees rather than subjecting it to sober and level-headed scrutiny» (2008b: 56). Hvis man bevisstgjør elevene på kritisk lesing og lærer dem å stille spørsmål til handlingsforløp og følelser som oppstår, kan de lære nødvendigheten av å ha en kritisk tilnærming til forståelser av livsmestring. Jeg vil argumentere for at dette er et av skjønnlitteraturens viktigste bidrag: å skape refleksjon knyttet til hva livsmestring kan være eller eventuelt ikke være, i hvilke kontekster ulike former for livsmestring gjelder, hvem som legger føringer for hvordan livet burde mestres, og hvordan livsmestring kan bety ulike ting i ulike kontekster. Når man observerer hvordan livsmestring kan utfolde seg i litteraturen, kan begrepet tingliggjøres og gjøres mer håndgripelig. På denne måten myndiggjøres elevene til å ta stilling til hva livsmestring kan bety for dem, og hva det samtidig kan bety for andre. Langer (2011) mener at en del av det å bygge opp forestillingsevnen er å innta et kritisk standpunkt i forbindelse med om litteraturen kan brukes som modell for det virkelige liv.

Å møte skjønnlitteratur ukritisk kan også bidra til å forsterke stereotypier. Wærp (2005) kritiserer Hagen (2004) for å ta utgangspunkt i litterær verdi og kvalitet som en objektiv størrelse og påpeker manglende diskusjon knyttet til for eksempel kjønn, politikk og litterær verdi som uttrykk for elitisme. I nyere forskning anerkjenner

Hagen et al. (2018a) at litterær kvalitet må forstås ut fra en historisk, ideologisk og sosial kontekst. Likevel mener de at fenomenet litterær kvalitet har holdt seg relativt stabilt. Innenfor norskdidaktikken har imidlertid synet på litterær kvalitet endret seg, og ifølge Hagen et al. (2018b) har kulturelt mangfold og fokus på enkeltindividet marginalisert spørsmålet om kvalitet. Persson (2012) advarer mot å favorisere bestemte kulturelle og nasjonale identiteter i litteraturen, nettopp fordi det kan skape fallgruver der elevene utvikler stereotypiske oppfatninger av andre utenfor sin egen kultur. Adichie problematiserer det hun kaller for *single stories*, altså stereotypiske representasjoner, i sin presentasjon på TEDGlobal: «Show a people as one thing, as only one thing, over and over again, and that is what they become» (2009). Et poeng med Smidts (1989) resepsjonsprofiler, er at elevene kan utvikle metarefleksjon knyttet til temaer litteraturen tar opp og til livsmestring.

Kritisk lesing berører også et poeng knyttet til at livsmestring handler om mer enn psykisk helse. Globale perspektiver er nettopp et eksempel på noe som burde inkluderes i livsmestringsundervisningen. Glazier og Seo (2005) poengterer at det å lese flerkulturelle fiksjonstekster i undervisningen fremmer respekt for både egen og andres kultur. Dette berører også spørsmålet om hvordan livsmestring skal formidles til en heterogen elevgruppe. Videre foreslår Valand et al. (2019) klima og miljø som en alternativ tematikk som kan knyttes til livsmestring. Flere av disse tekstene er imidlertid dystopiske, noe som kan føre til frykt og håpløshet hos elevene. Ifølge lærerne som ble intervjuet til artikkel tre, er det viktigste når det kommer til valg av litteratur, at den må være kompleks, at karakterene må ha dybde, og at teksten må ha flere lag og åpne opp for ulike tolkninger. Dette er ifølge Brandtzæg (2017) en forutsetning for at affektiv narratologi kan anvendes, og det er i tillegg en forutsetning for å bygge opp forestillingsevnen (Langer, 2011: 6). Elevene kan også inkluderes i valget av litteratur, slik at undervisningen kan dreie seg om livsmestringsaspekter som elevene selv er nysgjerrige på.

Et litterært aspekt som kan knyttes til livsmestring, er det Dahlager og Trøstrup (2019) beskriver som *typecasting*, eller rolletildeling av karakterer. Hvem «castes» til ulike

roller, hvem bestemmer i ulike situasjoner og hvilke stereotypifiseringer skapes? Låses enkelte karakterer fast i en rolle? En annen innsikt handler om eksternalisering av problemer: «Eksternalisering er at adskille personen fra problemet, så man får øje på, at problemet er et væsen i sig selv, der kan skabe udfordringer» (Dahlager & Trøstrup, 2019: 37). Eksternalisering kan vise at enkelte problemer og utfordringer opptrer uavhengig av enkeltindividet, og har på den måten ikke en direkte korrelasjon til livsmestring. Problemene kan oppstå i særlige situasjoner, og de trenger heller ikke være til stede gjennom et helt liv. Utfordringer er ikke alltid like enkle å overskue når man står i dem, men det er mulig å skissere og bearbeide opplevelsene i etterkant. I lys av Hogans (2011a) og Andersens (2016) refleksjoner knyttet til impulsilder og affektive forløp kan koblingen mellom livsmestring og ytre faktorer, for eksempel oppvekstvilkår og vold i nære relasjoner, bidra til å vise at ansvaret for livsmestring ikke alltid ligger på enkeltindividet. Dette berører et element som Madsen (2020b) har problematisert, nemlig følelsen av skyld knyttet til manglende mestring. Om livsmestringen kjennes vanskelig nettopp på grunn av slike eksterne forhold, er ikke dette noe eleven har skyld i eller har ansvar for å finne ut av alene. I tilfeller der litteraturen inviterer til slike samtaler, må læreren være oppmerksom på at dette kan bety at man beveger seg inn i et minefelt der elevene kan komme til å dele svært personlig informasjon. Fokuset må ligge på å skape trygge rammer for undervisningen og være bevisst nødvendigheten av grensesetting. Med alt dette in mente vil jeg fortsatt poengtere verdien som ligger i litteraturens funksjon som testrom for ulike erfaringer (Smidt, 1989; Felski, 2008b; Bernhardsson, 2010).

I alle artiklene mine trekkes elevens utvikling til å bli en skjønnsom leser som både har innlevelsessevne og kritisk distanse til teksten (Nussbaum, 1995; 2016), frem som et nøkkelpunkt og en del av norskfagets bidrag til undervisningen om livsmestring. Denne leserrollen kan også bidra til at elevene ikke fortaper seg i litteraturen, men i stedet utvikler kritisk tenkning. Et annet poeng jeg vil fremheve, er at lærerne ikke bare må være opptatt av å utvikle skjønnsomme lesere, de må også gi elevene muligheten til å delta uten å legge klare føringer for tolking og fokus, slik Langer (2011) fremhever er essensen i oppbyggingen av forestillingsverdener. Freire (2000)

mener at lærerne må motstå sin egen fortellersyke, og ifølge Sønneland (2019: 30) kan for sterk kontroll i litteraturundervisningen frarøve elevene muligheten til engasjement for problemstillinger som ligger utenfor rammene læreren har satt. Læreren må forsøke å være en oppmerksom lytter (Langer, 2011), slik at elevenes idéer om livsmestring kan identifiseres, noe som er utgangspunktet for å undersøke og diskutere muligheter man selv ikke har vurdert. At elevene får mulighet til ansvarlig deltakelse i undervisningen, er også grunnleggende for utvikling av *agency*, som OECD (2018) fremhever i forbindelse med utviklingen av livsferdigheter. Langer (2011) mener at læreren må ta utgangspunkt i at elevene har startet å bygge forestillingsverdener allerede før de begynte på skolen. Dette kan bidra til å gjøre elevene til kapable deltakere i litteraturundervisningen, noe også diskusjonsbasert litteraturundervisning forutsetter (Gabrielsen et al., 2019). Langers (2011) fjerde punkt for oppbygging av forestillingsverdener påpeker at læreren ikke må overstyre elevene, men åpne for dialog og felles problemløsning. Dette handler også om å gi elevene tid til å formulere kommentarer og svar.

### 5.3 Innsikter fra narrativ medisin

Den siste overordnede problemstillingen er:

- Hvordan kan innsikter fra narrativ medisin ha overføringsverdi til undervisningen om livsmestring i norskfaget på videregående skole?

Det er i artikkel to jeg argumenterer for at innsikter fra narrativ medisin har overføringsverdi til norskundervisningen på videregående skole, men presentasjonen trenger utdyping. I diskusjonen over argumenterer jeg for at danningsperspektivet trenger en affektiv og et estetisk supplement. Narrativ medisin er inspirert av Dewey (1980), og jeg vil derfor diskutere estetisk læring. Jeg skal også se til ei undervisningsøkt i «Litteratur og medisin» ledet av Katarina Bernhardsson, som en demonstrasjon på tverrfaglig arbeid. Videre vil jeg fremme norsklærerens faglige rolle og bidrag i undervisningen om livsmestring. I samtlige artikler og tidligere i diskusjonen argumenterer jeg for at undervisningen om livsmestring nettopp skal

plasseres innenfor en norskfaglig ramme. Jeg vil derfor også gi en avklaring med tanke på at elever ikke er narrativ medisins opprinnelige målgruppe. Avslutningsvis diskuteres trekk fra narrativ medisin, blant annet kreativ skriving og sammenhengen mellom empati og lesing, som ikke fikk tilstrekkelig plass i artikkel to.

### **Et tverrfaglig møte**

Narrativ medisin bygger på en pedagogisk modell som kombinerer diskusjonsbasert undervisning (*shared reading*), nærlesning og kreativ skriving. Den pedagogiske modellen er altså en kombinasjon av fellesskap og estetikk, som er et grunnlag for estetisk læring og danning (Dewey, 1980; Schiller, 2008; Hohn, 2013). Skjønnlitteratur er kunst (Hohn, 2013), og ifølge Østern handler granskning av kunst om mer enn å beskrive og forklare. Det handler også om forståelse, fortolkning, meningsskapning, aktiv deltakelse og vilje til endring: «Dette kan være endring i kunsten selv, hos ulike deltakere i kunstaktiviteter, i utdannings- eller andre profesjonskontekster, og på mikro- og makronivå i lokale og samfunnsmessige kontekster» (2017: 11). Endringen er mulig fordi kunsten berører og affekterer, noe som er verdifullt, men som også kan skape utfordringer, som jeg diskuterer i denne avhandlingen. Et annet sentralt poeng innenfor estetisk læring er at læringsutbyttet ikke bestemmes på forhånd (Hopmann, 2007). Østern (2017) fremhever at en styrke ved kunsten er at kunnskapsgenerering skjer ved hjelp av metodene for utforskning. Dette innebærer imidlertid ikke å finne frem til klare svar, men heller å skape nye spørsmål, slik også Langer (2011) er opptatt av.

Høsten 2019 fikk jeg observere Katarina Bernhardssons undervisning på et kurs innenfor «Litteratur og medisin» ved Lunds universitet, et kurs jeg vil argumentere for at er inspirert av narrativ medisin. Undervisningen var rettet mot en gruppe medisinstudenter og hadde psykiatri som tema. Gruppen leste novellen «The Yellow Wallpaper» (1892) av Charlotte Perkins Gilman. Bernhardsson, som er litteraturviter, ledet lesegruppen sammen med en lege for å få medisinske perspektiver inn i lesingen. Bernhardsson veiledet studentene i å se teksten gjennom litteraturvitenskapelige begreper, mens legen supplerte med kunnskap fra sitt felt. Denne tverrfaglige

kombinasjonen av leseledere viser hvordan to disipliner kan møtes og arbeide sammen i klasserommet. Bernhardsson gir beskrivelser av undervisningsoppleggene sine i boken *Litteratur och läkekonst. Nio seminarier i medicinsk humaniora* (Bernhardsson et al., 2021: 40).

For at implementeringen av folkehelse og livsmestring reelt skal være tverrfaglig, må det skje en interaksjon mellom fag der kunnskapsgrunnlaget er basert på likeverdige bidrag og samarbeid (Lauvås & Lauvås, 1998). På bakgrunn av dette må norskfagets særegne diskurs, som norsklærerne er eksperter på, løftes frem. Noe annet vil legge til rette for en form for dilettantisme der lærerne må håndtere en annen disiplin enn den de har spesifikk kompetanse innenfor. Rortys (1979: 317) begrep «den informerte dilettanten» inkluderer erfaring og øvelse som legitim kunnskap på linje med teoretisk og metodologisk kunnskap. Hvis folkehelse og livsmestring skal ha en psykologisk forståelsesramme, slik noen stemmer i media og forskningslitteraturen har antydnet, vil et spørsmål være hvor norsklærernes kompetanse innen psykologi skal komme fra. Hvis det er slik at den skal komme fra et dilettantisk kunnskapsideal der undervisningen baserer seg på den enkelte lærerens personlige erfaringer, er det ifølge Lucas og Bernstein (2014) uetisk og preget av en tilfeldighet som ikke naturlig hører hjemme som en del av profesjonsutøvelsen. Her kan det skapes usikkerhet rundt hvilken rolle man skal ha som fagperson i utøvelsen av et fagfelt man ikke oppfatter at man har formell kompetanse i, noe jeg også diskuterer i kapittel 5.1.

Smidt (2018: 147) fremhever imidlertid norskfaget som et fag der ulike faglige teorier og disipliner naturlig møtes, og Halberg og Brumo (2021) viser at skjønnlitteratur kan være en kilde til kunnskap i tverrfaglig prosjektarbeid i skolen. At teksten leses høyt av en leseleder, som det gjøres innenfor narrativ medisin, åpner for å inkludere alle i klassen, da usikkerheten elevene kan kjenne på i forbindelse med høytlesning, fjernes. Dette viser at skjønnlitteratur og litteraturdydidaktikken kan legge til rette for inkluderende undervisning. Ved en åpen og diskusjonsbasert litteraturlitnærming (Langer, 2011; Gabrielsen et al., 2019) kan man knytte ulike faglige perspektiver sammen, samtidig som man inkluderer elever som tilsynelatende ikke liker å lese.



Nærlesning krever imidlertid konsentrerte elever, og en viss motivasjon for å lese litteratur, noe som kan være en utfordring i en heterogen videregående klasse. Et annet element er ifølge Rødnes (2014: 6) at undervisningsmetoder som tar utgangspunkt i fellesskapsbyggende prosesser, kan gjøre det vanskelig for elevene å fremme egen annerledeshet eller utfordre klassens dominerende holdninger. I forbindelse med elevaktive undervisningsformer, og særlig med tanke på livsmestring, er det derfor nødvendig å legge til rette for tillit og et trygt klassemiljø (Darling-Hammond et al., 2020). Et godt klassemiljø er også en forutsetning for estetiske læringsprosesser, da det kan skape større aksept for ulike kunstneriske uttrykk (Brekke og Willbergh, 2017). Welch og Harrison (2016: 362) viser at studenter som deltar på kurs i narrativ medisin, mener at det litterære arbeidet er et fint avbrytning fra tradisjonell undervisning og pensum. Det kan også være at elevene vil ønske kreativ, diskusjonsbasert litteraturundervisning velkommen som en god og annerledes måte å lære om folkehelse og livsmestring på.

Veien fra norskfaget til narrativ medisin kan virke lang, da sistnevnte brukes i utdanningen av leger. Det er nødvendig å påpeke at det er forskjell på medisinstudenter og elever på videregående skole. Elevene er yngre og antakeligvis mindre modne, de har et annet fokus, og de kan ta andre utdanningsvalg. Narrativ medisin retter seg mot relasjonen mellom behandler og pasient, men det betyr ikke at jeg mener at dette skal speile forholdet mellom lærer og elev. I artikkel nummer to fremhever jeg at narrativ medisin har fokus på ikke å være terapeutisk for studentene, og at måten skjønnlitteratur anvendes på for å skape personlig modning og tematisere empati og relasjonsbygging, gjør feltet relevant for praktisering av folkehelse og livsmestring.

### **Metoder og innsikter**

I min presentasjon av narrativ medisin i artikkel to vier jeg ikke mye oppmerksomhet til kreativ skriving. Gabrielsen et al. (2019) poengterer at en av de dominerende tilnærmingene til litteratur i norskfaget i grunnskolen er å bruke litteraturen som et middel for skriving og for å svare på konkrete problemstillinger. På bakgrunn av dette

er det et poeng ikke å gi skriveoppgaver i forbindelse med diskusjonsbasert undervisning, for å fremme tekstens egenverdi. Kombinasjonen av lesing og skriving kan imidlertid bidra til å skape balanse mellom erfaringsbasert og analytisk tilnærming til teksten, noe Rødnes (2014) og Kjelen (2015) fremhever, og som jeg også skriver om i samtlige av avhandlingens artikler. Denne balansen kan bidra til å utvikle skjønnsomme lesere (Nussbaum, 2016), fordi inntrykkene fra lesingen bearbeides gjennom skriving. Ifølge Dale (2001) kan estetisk arbeid, som kreativ skriving er, også ha verdi i seg selv. Charon et al. (2016) påpeker at kreativ skriving ikke nødvendigvis betyr å skrive fiksjon, men heller å ta utgangspunkt i nysgjerrighet. Sjanger kommer i neste rekke. Skriving i kombinasjon med lesing kan også realisere det andre nøkkelordet innenfor narrativ medisin, nemlig representasjon, som handler om å uttrykke tanker og meninger knyttet til det man har lest. Dette innebærer å reflektere rundt det ukjente: «To write is not only to report or record but also to discover» (Charon et al., 2016: 346). Dette er også essensen med resepsjonsprofilene (Smidt, 1989).

Nærlesning og litteraturanalyse har allerede en naturlig plass i norskfaget, men slik Gabrielsen et al. (2019) viser, blir diskusjonsbasert litteraturundervisning nedprioritert i forhold til sjangerfokus og skrivetrening. Artikkelen viser denne problematikken ved at lærerne heller prioriterer læringsaktiviteter som kan settes i sammenheng med eksamen. Metodene og innsiktene fra narrativ medisin tilbyr mer enn tradisjonell litteraturteori, og i forbindelse med folkehelse og livsmestring er også helseperspektivet sentralt. Utgangspunktet er at livet kan fortelles, og at man kan øve seg i å lytte til og respondere på disse fortellingene. Welch og Harrison (2016) fremhever at litteraturen gir studentene som studerer narrativ medisin, mulighet for å øve på vanskelige situasjoner før de må stå i dem selv. Langer (2011: 2) er også opptatt av at skjønnlitteratur åpner for å overveie ulike muligheter.

Et sentralt poeng innenfor narrativ medisin er å utvikle evnen til å lytte til andre, omtrent på samme måte som man nærleser en tekst. Charon et al. (2016: 346) omtaler dette som *close listening*, eller *slow looking*, som er nært knyttet til oppmerksomhet,

representasjon og tilhørighet. Dewey (1980) mener at detaljer i kunsten lærer oss hva det vil si å være en del av verden. Wood (2019) er imidlertid skeptisk til at alle detaljer i litteraturen skal fungere som kjeder av observasjoner, da detaljene kan bli til hindre og ikke hjelpemidler for å se klarere. Å legge for mye ansvar over på det observerende øyet krever også mye av leseren, og det kan ha negativ effekt ved at leseren blir umotivert. Dette gjelder særlig i en undervisningskontekst, der elevgruppen er sammensatt. Wood (2019) mener at noen detaljer er skrevet inn i litteraturen kun for å skape link til virkeligheten, og at disse er irrelevante. Denne irrelevansen finnes også i livet, gjennom umotiverte eller ulogiske handlinger og vaner. Her blir detaljenes ubetydelighet betydelig, da det inviterer til refleksjon over hva som er nødvendig å legge merke til og involvere seg i (ibid.). Det å kunne prioritere hvilke inntrykk man vil utsette seg for, for eksempel gjennom sosiale media, er også en del av det å mestre livet.

Det er noe ulik praksis knyttet til hvilken litteratur som brukes innenfor narrativ medisin. For det første varierer det mellom poesi, noveller og romaner, og for det andre diskuteres det om det mest hensiktsmessige er å bruke tekster som handler om sykdom. Charon et al. (2017: 183) hevder at sykdomsmotivet har en tendens til å stjele oppmerksomheten fra andre deler av teksten. I ytterste konsekvens blir teksten et diagnostiseringsverktøy. I en empirisk masteroppgave (Martinsen, 2019: 41, 64) uttrykker utvalget av norsklærere at skjønnlitteratur kan utvide vokabularet knyttet til psykisk helse, i den hensikt å kjenne igjen symptomer. I artikkel to viser jeg til Ekornes (2018) sin studie, der lærere forteller at de helst ikke vil fokusere på diagnoser og ladet vokabular knyttet til psykisk sykdom. Dette samsvarer med teorien om salutogenese, ved at man heller fokuserer på elementer som skaper helse og relasjoner.

Bruk av tekster som ikke handler om sykdom, kan virke selvmotsigende i forbindelse med patografien som undervisningsmaterieell. I avhandlingens første artikkel argumenterer jeg nettopp for at ved å lese patografier kan elevene få innsikt blant annet i at sykdom kan ramme alle. De biografiske bruddene patografiene tematiserer, kan føre til at elevene utvikler en forståelse for at identiteten vår er i prosess, at den

forhandles frem og konstrueres. Ved å lese patografier og samtale om dem kan man berøre hvordan sykdom påvirker både sosialt, personlig og økonomisk. Elevene kan også lære hvordan premisene for vår forståelse av sykdom historisk har endret seg, for eksempel med tanke på lobotomi som behandlingsform for psykiske lidelser. Det samme gjelder språklige endringer i forbindelse med omtale av sykdom, der blant annet begreper som stress og angst har blitt frekvente ord i dagligtalen. Rasmussen (2017: 11) knytter sykdomsforløp opp mot livsfenomener som identitetskrise, frykt, knuste forventninger og håpløshet. Dette er også følelser, som ikke nødvendigvis kategoriseres som psykiske lidelser, men som man kan komme til å kjenne på både mens man vokser opp, og i andre faser av livet. Jeg står fortsatt ved at patografien kan være fruktbar å ta med inn i klasserommet, ikke minst på grunn av affekten sjangeren kan skape hos leserne (Nesby & Johansen, 2019).

## **Empati**

Samtlige artikler i denne avhandlingen berører forholdet mellom lesing av skjønnlitteratur og empati, men bortsett fra at lærerne i tredje artikkel drøfter det kort, testes ikke forholdet empirisk. Vogt et al. (2016) argumenterer for at elevene må forstå at empati rommer mer enn å synes synd på noen. Det handler om aktivt å ta initiativ overfor andre. Mazzarella (2001) mener på sin side at om empati handler om å ta ansvar og å ha et forpliktende engasjement, er det paradoksalt at litteraturen får en funksjon som et øvingsrom for å prøve ut erfaringer, roller og følelser, nettopp uten å behøve å ta ansvar. Litteratur blir derfor heller en mulig vei til empati, ikke en sikker kilde. Bernhardsson skriver:

[M]an kan inte i förväg veta hur ett möte mellan en läsare och en litterär text ska utfalla – men den [medkänsla och inlevelse] kan i bästa fall lockas fram, till exempel med hjälp av god undervisning och djupgående diskussion av det lästa (2010: 54).

At man ikke trenger å ta ansvar for litteraturens innhold, er også sentralt i forbindelse med trygg undervisning om livsmestring.

Empati var tidligere et læringsmål for narrativ medisin (Charon, 2001), men som jeg nyanserer i andre artikkel: «In the case of narrative medicine, it has been argued to

depart from the concept of empathy to focus more generally on human interactions» (Lauritzen, 2019b: 130; Charon et al., 2017: 41). Dette samsvarer også med nøkkelordene oppmerksomhet, representasjon og tilhørighet. En annen problematisk side ved å se litteraturen som empatifremmende er gruppeidentifikasjonens formende effekt (Hogan, 2011b). På grunn av gruppetilhørighet kan fremmede kulturer virke skremmende. Poenget jeg likevel vil trekke frem, er at litterær erfaring kan skape leserrespons som stimulerer til oppmerksomhet og medfølelse for andre, og som videre kan være relasjonsskapende. Langers teori om oppbygging av forestillingsverdener (2011: 6) bidrar med noen spørsmål som kan diskuteres i forbindelse med litteraturundervisningen for å utvikle oppmerksomhet, for eksempel hvordan og hvorfor karakterer havner i ulike situasjoner, hvordan samme situasjon oppleves fra ulike perspektiver, hvorfor karakterer oppfattes på ulike måter, og hva som er fortellingens premisser og omstendigheter. Langer (2011) er også opptatt av at elevene i etterkant av den litterære diskusjonen skal reflektere over om de har lært noe nytt om seg selv eller om andre, en aktivitet elevene også kan gjøre i resepsjonsprofilene.

Moi (2013) er på sin side klar på at vi også kan utvikle evnen til å være oppmerksomme uten å lese litteratur. En så nær kobling mellom medfølelse og litteratur er ifølge henne

nedlatende i forhold til dem som ikke har utdanning, eller fritid, eller penger nok til å sette seg ned med en god bok. Dessuten er historien full av eksempler på at det ikke stemmer. Alle har hørt om konsentrasjonsleirkommandantene som dyrket Goethe og Schiller på fritiden (2013: 62).

Moi (2013) hevder at litteratur kan hjelpe leseren til å se verden klarere, men hun er skeptisk til at den per definisjon er empatifremmende og kan endre leserens personlighet. Uavhengig av det empatifremmende perspektivet kan skjønnlitteratur fungere som et tankeredskap, noe Moi (2013) også er enig i. Min posisjon er at litteratur kan belyse ulike sider ved livsmestring og på den måten forhindre likegyldighet og ignoranse, som man kan hevde er det motsatte av empati. Et godt alternativ til empati kan være fokus på oppbygging av forestillingsevnen (Langer, 2011; Andersen, 2011), som i stor grad handler om evnen til å sette seg inn i andres

situasjon. Moi (2013) mener i tillegg at litteratur bidrar til å utvikle et språk for å beskrive det vi ser, noe som også er essensielt innenfor teorien om salutogenese (Antonovsky, 2012). Hvorvidt språket kan bidra til å fremme positive, empatiskapende effekter, er kanskje mindre viktig enn at det bidrar til refleksjon hos den enkelte og initierer kommunikasjon i klasserommet.

Et budskap som florerer på sosiale media, er at unge må snakke om problemene sine. Et eksempel er podkasten «Garasjeprat»<sup>6</sup> der hovedsakelig menn oppfordres til å snakke om vanskelige temaer. For at slike oppfordringer skal bidra til å løse problemer, må ungdom bli bevisste på hvordan en slik samtale kan legges opp, men også på hvordan man virkelig lytter til andre som betror seg til en. Det at litteraturen kan relateres til hverdagshandlinger, og den kunnskapen denne koblingen kan gi, er et av de viktigste funnene fra artikkel to. En etisk innvendig er at selv om det er mulig å se en forbindelse mellom nærlesing av litteratur og nærlesing av mennesker, kan ikke mennesket reduseres til en tekst (Charon, 2008). Det vil si at litteraturen ikke er en manual eller en oppskrift på menneskets adferd eller på hvordan man skal behandle andre. Den er heller en inspirasjonskilde til å møte andre med oppmerksomt nærvær. Den tidligere forskningen på livsmestring fremmer oppmerksomt nærvær som et verktøy i undervisningen (Sælebakke, 2018; Bjørndal & Bergan, 2020), men i betydningen å gå inn i seg selv. Innsiktene fra narrativ medisin viser mulighetene for å snu på dette perspektivet – at man heller kan se det verdifulle i å vende blikket utover mot andre og på den måten lære om livsmestring. Essensen av det litterære arbeidet er å gi kunnskap om hvordan elevene kan møte andre ved å være nysgjerrige og oppmerksomme medmennesker. Charon et al. (2016) mener også at et resultat av narrativ medisin er at studentene utvikler refleksivitet og ettertanke i forbindelse med utførte handlinger, og at det får dem til å tenke over hva de eventuelt vil gjøre annerledes neste gang. For narrativ medisin handler dette om medisinske møter, men jeg vil hevde at det også har verdi for ikke-kliniske mellommenneskelige relasjoner.

---

<sup>6</sup> Podcasten er tilgjengelig på Youtube under søket «Garasjeprat».

## 6 Oppsummering

Denne avhandlingen er et forskningsbidrag til det gryende pedagogiske feltet som omhandler folkehelse og livsmestring i skolen. Funnene baserer seg på en tverrfaglig kombinasjon av humaniora og samfunnsvitenskap. I avhandlingen undersøker jeg ulike utfordringer lærerne kan møte i forbindelse med forståelse og formidling av folkehelse og livsmestring, ulike metoder og muligheter for tematisering og forslag til skjønnlitterære sjangre som kan anvendes i arbeidet. I diskusjonskapittelet har funn fra avhandlingens tre artikler blitt diskutert opp mot et nytt teoretisk rammeverk, i den hensikt å sammenstille dem og finne svar på tre overordnede problemstillinger. I det følgende oppsummerer jeg svarene, som deretter danner utgangspunktet for en liste over praktiske implikasjoner som norsklæreren kan ta med seg inn i undervisningen om folkehelse og livsmestring. Til sist kommer avsluttende refleksjoner og forslag til videre forskning.

Den første problemstillingen var: Hvilke utfordringer kan begrepsforståelsen av folkehelse og livsmestring skape for norsklærerne? For det første er livsmestring et komplekst begrep som lærerne jeg intervjuet mente at var vanskelig å forstå. Koblingen mellom psykisk helse og livsmestring kan gi et inntrykk av at innføringen av temaet er en pedagogisk respons på at flere barn og unge har psykiske utfordringer. På bakgrunn av dette kan det oppstå terapeutiske forventninger til lærernes rolle og samfunnsoppdrag, noe som kan føre til et etisk dilemma for elevorienterte lærere som ønsker å ta vare på elevene og innfri forventninger fra samfunnet. Å undervise om livsmestring i et terapeutisk perspektiv kan få både personlige og faglige konsekvenser for elevene, for eksempel ved at personvern utfordres og fagligheten nedgraderes. Det kan også føre til tilfeldig og diletantisk bruk av teknikker hentet fra psykologien. Kombinasjonen av et komplekst undervisningstema og metodefrihet kan resultere i ulik undervisningspraksis, samt berøringsangst for et tema man ikke forstår og ulikt læringsutbytte for elevene. Denne kombinasjonen kan også gi læreren uheldig definisjonsmakt over hva det vil innebære å mestre et liv. Oppfatningen om at livsmestring alltid har eksistert i norskfaget gjennom dannelsesperspektivet kan bli en

hvillepute for lærerne og føre til at temaet ikke finner sin eksplisitte plass i faget. Skolens klare målstyring og resultatorientering kan også være en utfordring for implementeringen. Det mest hensiktsmessige for norsklærerne er ikke å undervise i livsmestring som praktisk kunnskap, men ved hjelp av teoretiske og reflekterende tilnærminger som kan informere elevene i deres fremtidige møter med aspekter knyttet til det å mestre livet.

Den andre problemstillingen var: Hvordan kan skjønnlitteratur bidra til å tematisere livsmestring i norskundervisningen? Livsmestring kan finne sin plass i faget ved hjelp av at det tradisjonelle synet på danning endres gjennom å skape rom for estetisk læring. Skjønnlitteraturen har historisk sett blitt brukt til å belyse ulike sider ved livet og kan fungere som et laboratorium for å teste ulike erfaringer knyttet til livsmestring. I dette testrommet kan man blant annet utvikle kritisk tenkning ved å granske og diskutere dikotomier, stereotypiske oppfatninger og negative, «uønskede» følelser. Den affektive narratologien er et verktøy som kan bidra til å forstå emosjonelle strukturer både i litteraturen og overført til det virkelige liv. Elementer som kan undersøkes i forbindelse med affektiv narratologi, er hva som skjer når noe bryter med det «normale», på hvilken måte følelser knyttes til adferd og hvordan ytre faktorer styrer indre affekter. Litteraturen kan skape *enchantment* (Felski, 2008b), et engasjement som kan være positivt for å skape motivasjon for lesing, men læreren skal også være kritisk til dette konseptet, særlig med tanke på undervisning i utfordrende temaer. Tragedien og patografien er to litterære sjangre som tematiserer menneskets sårbarhet og begrensede kontroll i møte med livsmestring. Et mest mulig «riktig» levesett er ingen garanti for å mestre livet. Patografien fremmer ofte sykdom som positivt innsiktsgivende, og i den forbindelse er det nødvendig å påpeke at kritisk lesing har en naturlig plass i litteraturundervisningen. Andre sjangre kan også egne seg, på samme måte som livsmestring ikke kun trenger å handle om psykisk helse. Andre perspektiver kan være livsmestring i et globalt perspektiv og livsmestring i forbindelse med klima og miljø. Skjønnlitteraturen tematiserer rolletildeling og eksternalisering av problemer, altså at problemer kan oppstå utenfor menneskets kontroll, og at utfordringer ikke trenger å være til stede gjennom et helt liv. Den



skjønnsomme leseren er en leser som både har nærhet og distanse til teksten (Nussbaum, 2016), hvilket legger grunnlag for at elevene kan se litteraturens personlige relevans, samtidig som de inntar en kritisk posisjon for å utvikle ny forståelse.

Den siste problemstillingen var denne: Hvordan kan innsikter fra narrativ medisin ha overføringsverdi til undervisningen om livsmestring i norskfaget på videregående skole? Narrativ medisin fremmer estetisk læring, og undervisningen legger til rette for estetisk danning. Narrativ medisin demonstrer hvordan skjønnlitteratur kan forene fagfelt, for eksempel litteraturvitenskap og medisin, uten at samarbeidet går på akkord med faglige diskurser og rammer. I avhandlingen settes *shared reading* i sammenheng med diskusjonsbasert litteraturundervisning, en metode som nedprioriteres i skolen. Metoden innebærer at læreren leser en tekst høyt for elevene, for så å stoppe opp og diskutere tekstutdrag med klassen. Langers (2011) teori om *envisonment-building*, oppbygging av forestillingsverdener, kan bidra til å generere flere spørsmål enn svar samt bygge respekt for andres begrunnede meninger og tolkninger. Innenfor narrativ medisin er det vanlig å supplere nærlesningen med kreativ skriving. Målet for narrativ medisin er å skape oppmerksomhet, representasjon og tilhørighet ved hjelp av skjønnlitteratur, slik at leseren kan lære seg å lytte til, kommunisere med og knytte seg til andre mennesker. Forskning viser at det er usikkert hvorvidt lesing av skjønnlitteratur kan fremme empati. Narrativ medisin har gått bort fra en slik sammenheng til heller å fokusere på at litteratur kan gi kunnskaper om generelle mellommenneskelige relasjoner. Charon (2008) poengterer at litteratur aldri kan fungere som en modell for hvordan andre mennesker skal behandles, men at skjønnlitteratur kan skape refleksjonsgrunnlag for mulig forståelse. Refleksjon og fokus på å bygge opp sosiale relasjoner er hensiktsmessige tilnærminger til undervisningen om folkehelse og livsmestring.

## 6.1 Fem praktiske implikasjoner

Et mål for denne avhandlingen er å gi et konkret bidrag til arbeidet med folkehelse og livsmestring i norskfaget på videregående skole. For å presisere dette har jeg laget en liste til norsklæreren med fem praktiske implikasjoner:

- Skjønnlitteratur egner seg i livsmestringsundervisningen fordi den tilrettelegger for estetisk og ikke terapeutisk undervisning. Elevene kan lære om psykisk helse uten at selvgranskning er nødvendig. Litteratur skaper et rom for å diskutere hva livsmestring kan bety for ulike mennesker, i hvilke kontekster ulike former for livsmestring eventuelt gjelder og hvem som legger føringer for «god» livsmestring. Skjønnlitteratur skal ikke fungere som et diagnoseverktøy for psykiske lidelser eller som et instrument for å avkrefte eller bekrefte livsmestring.
- *Shared reading* (Davis, 2009; Bernhardsson et al., 2021: 36) er en metode som åpner for å invitere andre faglærere inn i litteraturundervisningen. Læreren leser høyt for elevene, og teksten skal diskuteres. Høytlesingen kan ha en inkluderende effekt ved å redusere usikkerheten noen elever opplever i forbindelse med å lese høyt for andre. Andre inkluderende aspekter er at elevene møter teksten i sanntid, og at teksten fungerer som nøytralt holdepunkt slik at man kan diskutere utfordrende temaer uten å være privat. I denne formen for undervisning er det viktig at elevene myndiggjøres, og at læreren bevisst gir elevene tilstrekkelig med tid til å formulere innlegg til diskusjonen. Målet med undervisningen er ikke å teste kunnskap innenfor litterær analyse og sjanger, men å la diskusjonen lede leserne inn i en tverrfaglig og dypere forståelse som ikke er bestemt på forhånd.
- Det er fruktbart for elevene å få diskutere hvorvidt litteratur har betydning for å forstå livet. Langers (2011) teori om oppbygging av forestillingsverdener fokuserer på å utvikle litterær tenkning i fellesskap og kan være et redskap for å undervise om livsmestring med utgangspunkt i følgende poenger: Å lese en tekst kan sammenlignes med tankearbeidet knyttet til å bli kjent med et nytt menneske. I litteraturundervisningen er spørsmål og refleksjon viktigere enn svar. Læreren skal ikke legge føringer for «riktig» tolkning. Individuell lesing er kun en begynnelse.

En forutsetning for ny forståelse og utvikling er diskusjon med andre. Ulike perspektiver skaper rik tolking.

- Smidts (1989) resepsjonsprofiler er et eksempel på en tilnærming som ivaretar elevenes individuelle behov. Profilene består av individuelt skrivearbeid der elevene får øvelse i å skrive frem og reflektere over sin egen og lesegruppens litterære respons. I profilene kan elevene kartlegge hvilken type litteratur og hvilke temaer de liker. Profilene kan fungere som verktøy for læreren i forbindelse med tekstvalg til undervisningen. Kombinasjonen av lesing og skriving kan dessuten bidra til å skape balanse mellom personlig, analytisk og kritisk tilnærming til teksten.
- Å lese skjønnlitteratur ut fra et salutogent perspektiv (Antonovsky, 2012), der fokuset ligger på faktorer som fremmer god helse og følelsen av sammenheng i livet, kan være til hjelp i livsmestringsundervisningen ved å nyansere synet på mennesket som enten friskt eller sykt, vellykket eller mislykket. Teorien formidler kunnskap om at det er mulig å leve et godt liv til tross for livets utfordringer, og at livmestring ikke er synonymt med å oppnå de beste resultatene. Et salutogent perspektiv er positivt, og det vender seg bort fra en problemorientert og diagnostiserende innfallsvinkel.

## **6.2 Avsluttende refleksjoner og veien videre**

Et doktorgradsprosjekt er en lang og på mange måter utfordrende prosess.

Beslutningen om å kombinere humaniora og samfunnsvitenskap falt naturlig da jeg med min bakgrunn som utdannet lektor i nordisk, historie og religionsvitenskap er kjent med å bevege meg innenfor begge fagfeltene. Jeg vil imidlertid fremheve at det var humaniora som var inspirasjonskilden til å tenke innovativt i form av å kombinere empirisk samfunnsvitenskapelig forskning med teoretiske, litteraturvitenskapelige perspektiver. Jeg anser dem ikke for å være motsetninger, men hensiktsmessige supplementer til hverandre. Samfunnsvitenskapen ga meg tilgang til lærernes perspektiver, som avdekket et konkretiseringsbehov av begreper. Den humanistiske forskningen ga meg på sin side verktøyene til å undersøke skjønnlitteraturens bidrag til

operasjonaliseringen av temaet. Avhandlingen viser at et jevnbyrdig samspill mellom disipliner er mulig uten at den ene disiplinen fremstår kun som en hjelpevitenskap.

Denne avhandlingen har naturligvis sine begrensninger, noe som blant annet er et resultat av nødvendige avgrensninger. Jeg vil oppfordre fremtidig forskere til først og fremst å ta utgangspunkt i elevperspektivet knyttet til innføringen av folkehelse og livsmestring. Et interessant prosjekt for fremtiden kunne være å teste ut de teoretiske funnene empirisk, samt å forske på bruk av *shared reading* i norske klasserom med elever på videregående skole. En annen mulighet kunne være å gå dypere inn i hvordan innføringen av livsmestring faktisk blir realisert, sammen med hvordan elevene påvirkes av ulike lærerpraksiser. Et annet svært aktuelt tema er hvordan covid-19-pandemien kommer til å påvirke unges livsmestring i fremtiden og hvordan undervisningen skal tematisere dette.

Utvalget til intervjustudien i denne avhandlingen er også begrenset med tanke på at det er relativt liten variasjon mellom informantene. En videreføring av prosjektet kunne derfor innebære å intervjuere lærere med ulik etnisk bakgrunn. En beslektet problemstilling er hvordan folkehelse og livsmestring implementeres i nord versus i sør og i distriktene sammenlignet med i byene. Jeg oppfordrer også fremtidens forskere til å studere andre estetiske og kulturelle fremstillinger enn de jeg fokuserer på i mitt forskningsprosjekt. Det ligger flere muligheter i det komplekse, men spennende tverrfaglige temaet. Jeg håper denne avhandlingen har bidratt med noen svar og nye perspektiver, men at den også etterlater en nysgjerrighet etter å følge temaets utvikling videre.

## Artikkel 1

Lauritzen, L.-M. (2019). En affektiv vending i norskfagets litteraturundervisning. Et grunnlag for folkehelse og livsmestring. I N. Simonhjell & B. Jager (Red.). *Norsk litterære årbok* (s. 185–200). Samlaget.



LISE-MARI LAURITZEN  
En affektiv vending i norskfagets  
litteraturundervisning.  
Et grunnlag for folkehelse og livsmestring

Fra 2020 vil norsk skole få ny læreplan der *folkehelse og livsmestring* skal inn som overordnet og tverrfaglig tema i nesten alle fag. Ifølge Kunnskapsdepartementet (2017: 13) handler folkehelse om å fremme en kollektiv god helse, mens livsmestring dreier seg om å utvikle en individuell forståelse slik at man kan påvirke faktorer som har positive betydninger for eget liv. Elevene skal tilegne seg kompetanse til å utvikle god fysisk og psykisk helse ved å danne et fundament for selvbilde, identitet og relasjonsbygging. I det følgende skal jeg ta for meg folkehelse og livsmestring i et norskfaglig, litteraturvitenskapelig perspektiv på videregående skole, da det i litteraturdelen av norskfaget ligger et stort potensial for å aktualisere disse temaene. Hegna, Ødegård og Strandbu (2013) viser at dagens skoleelever fremstår som mer veloppdragne og bedre skoletilpasset enn tidligere, men at de samtidig virker mer utsatt for psykisk stress. Samfunnsendringer knyttet til teknologi og utdanningspress spiller en viktig rolle i denne sammenhengen. Tekniske nyvinninger har blant annet skapt stillesittende miljø som har ført til fedme og psykiske lidelser. Utdanning har blitt en viktig oppskrift på personlig suksess, samtidig som skolen har blitt mer målstyrt og kompetansekravene strengere. Dette har skapt lite rom for å gjøre feil: «Ungdom i dag har ikke råd til å trå for mye utenfor – og de vet det» (Hegna, Ødegård og Strandbu, 2013). Slike funn støtter opp under at det er nødvendig å aktualisere helse og livsmestring i undervisningen.

Fagfornyelsen, med det nye overordnede temaet som en del

av norskfaget, medfører et nytt fokus for norsklærere. Det innebærer et nytt mandat, der lærerne nå skal undervise i helse, og det innebærer også en utvidet forståelse av norskfagets dannelsesansvar. Disse elementene må diskuteres. Temaene folkehelse og livsmestring kan by på didaktiske utfordringer og avhenger i stor grad av at læreren kjenner elevene sine. Mitt fokus er imidlertid å drøfte hvordan man ved bruk av skjønnlitteratur fra patografisjangeren, som omhandler erfaringsbaserte opplevelser knyttet til sykdom, kan supplere den tradisjonelle dannelsesstenkningen i norskfaget. Det tradisjonelle perspektivet fremhever i stor grad vekst og kontinuitet, mens patografien tematiserer biografiske brudd ved å belyse sentrale problemstillinger som individet kan oppleve i møte med helse og livsmestring. Lauritzen og Nesby (2016) går nærmere inn på pedagogisk praksis i møte med patografien. I lys av det som nevnes over, vil jeg drøfte hvordan patografien kan fremme folkehelse og livsmestring, dersom man utvider dannelsesperspektivet til også å inkludere salutogenese og det affektive. Det teoretiske rammeverket består av Aaron Antonovskys teori om salutogenese; livsløpet og følelsen av sammenheng, samt Martha Nussbaums, supplert av Rita Felski, tanker rundt hvordan det tragiske i litteraturen kan brukes i en samfunnsaktuell kontekst. Ved hjelp av disse skal jeg drøfte patografien og diskutere hvordan et nytt blikk på skjønnlitteratur i norskundervisningen kan lære elevene om folkehelse og livsmestring.

*Et utvidet blikk på norskfagets dannelsesperspektiv*

Dannelse er et viktig aspekt i norsk skole. Det er et komplekst begrep som ikke kun kan bli sett på: «[...] i relation til et individ, men også til et kulturelt, sosialt, og/eller politisk fællesskab og til menneskeheden i sin helhed» (Slagstad, Korsgaard og Løvlie, 2003: 11). Her ser vi en grunnstruktur av tre komponenter som sammen utgjør et samfunnskonstruerende prinsipp: menneskets forhold til seg selv, menneskets forhold til samfunnet og menneskets forhold til verden. Poenget med dannelsen er at



individet skal dannes til fornuft, selvstendighet og moral, og til å kunne fungere i et kulturelt, politisk og sosialt fellesskap (Slagstad et al. 2003). Dette er på mange måter en tradisjonell måte å se på dannelse, og en klassisk dannelsesteoretiker slik som Hellesnes (1992) ser også på dannelse som både kunnskap og handlinger, samt noe individuelt og kollektivt.

Pål Hamre skriver i sin studie *Norskfaget og skjønnlitteraturen* (2014) at norskfaget har vært skolens viktigste dannelsesfag helt siden utviklingen av folkeskolen på slutten av 1800-tallet. Med utgangspunkt i Laila Aase (2005), som definerer dannelse som det å ta del i og forstå oppvurderte kulturformer, hevder Hamre at dannelsesinnholdet stadig må diskuteres og endres. Aase (2005: 69) argumenterer for at norskfagets dannelsespotensial ligger i at faget bidrar til utvikling av språk og tanke, samt til å se ulike kulturelle kontekster og perspektiver. Norskfagets tekster, både i form av klassiske og samtidige verk, legger grunnlaget for utforskning og fortolkning. Alt dette bidrar til å danne elevene for deltakelse i samfunn, kultur, arbeidsliv og demokrati. Fagfornyelsen holder fast ved skolen som dannelsesarena for elevene, og mener at dannelsesprosessen skal ha «[...] enkeltmenneskets frihet, selvstendighet, ansvarlighet og medmenneskelighet som mål» (Kunnskapsdepartementet, 2017: 10). Elevene skal lære å forstå seg selv og å ta gode livsvalg slik at de opplever personlig utvikling. De skal også etablere et grunnlag for å forstå verden rundt seg, og å bli aktive deltakere i samfunnet. Her, i likhet med det tradisjonelle dannelsesperspektivet, står den kognitive fornuften og moralen sterkt, mens emosjonene har fått liten plass. I fagfornyelsen ser man en introduksjon til det affektive med tanke på egenforståelse og gode livsvalg, men det er likevel et perspektiv som må styrkes i skolen og i dannelsesstenkingen.

Skjønnlitteraturens dannelseseffekt er et velstudert emne innenfor litteraturredidaktikken (Aase, 2005; Kjelen, 2015; Eyde og Skovholt, 2017). Syversen (2018) skriver at lærestoffet i norskfaget må være representativt for det som elevene skal lære, og at materialet må tematisere elevenes virkelighet og erfarings-

horisont. Hun fremhever at lærerne må legge til rette for eksemplarisk læring:

Ved å bruke et representativt eksempel vil læreren legge forholdene til rette for en undervisning som gjør det mulig å utvikle kategorier. Disse kan barn og unge bruke når de skal erfare verden og handle i den. (Syversen, 2018: 51)

Dette handler også om å bruke tekster i litteraturundervisningen som elevene anser som relevante og interessante.

### *Den affektive vendingen*

På 1980-tallet inntrådte den såkalte *lingvistiske vending* som innebar at man så på språket som det mest grunnleggende fenomenet i den menneskelige tilværelsen. Et tiår senere ble det innenfor en rekke disipliner stilt krav om at det kroppslige og det emosjonelle måtte få en større plass innenfor forskning (Clough og Halley, 2007). Denne nye tankegangen ble kalt *den affektive vendingen* (the affective turn) og gjorde seg gjeldende blant annet innenfor litteraturvitenskap. En ny interesse for å undersøke emosjonenes betydning i tekster ble vekket, ikke bare med tanke på resepsjon, men også for tekstens narrative struktur. Gjennom *Fortelling og følelse – En studie i affektiv narratologi* (2016) introduserte Per Thomas Andersen dette perspektivet i en norsk kontekst. Fokuset ligger på å analysere følelsenes opphav, varighet og frekvens, hvilke handlinger ulike følelser stimulerer, konsekvenser av disse, og forskjellen på spontane og bevisste følelser. Ngai (2005) hevder at undersøkelsen av emosjonell estetikk også bør inkludere ubehagelige følelser som misunnelse, angst, paranoia, irritasjon, kjedsomhet og sjokk.

Det er bred enighet om at skjønnlitteraturen virker danningende, så lenge den skjer på et faglig og reflektert grunnlag. Likevel skal man ikke underkjenne leserens emosjonelle investering i lesingen. Dette har flere forskere studert, blant annet Miall og Kuiken (2002), som fant at skjønnlitterær lesning kan modifisere leserens selvforståelse. I sin studie fra 2015 skisserer

Kjelen tre empiriske portrett av lesere basert på teori fra Louise M. Rosenblatt (1938) og Jonathan Culler (2002). Kjelen undersøker forholdet mellom faglig og analytisk tilnærming til skjønnlitteratur (performanskompetanse), og lesing som følelsesbasert opplevelse (transferkompetanse). De tre studentene som deltok i studien, hadde ulike måter å tilnærme seg teksten på. Den første informanten viste stor transferkompetanse og liten evne til å distansere seg fra innholdet. Den andre var ikke personlig involvert i lesingen og gikk stadig i dialog med teksten. Den siste informanten viste få tegn på både performanskompetanse og transfer. Vedkommende gikk i liten grad i dialog, noe som kan skyldes at hun ikke forsto enkelte deler av det hun leste, og at dette førte til en blokkering av helhetsforståelsen (Kjelen, 2015). Ifølge Kjelen bør både performans- og transferkompetanse ha en plass innenfor litteraturundervisningen i norskfaget, og elevenes leserespons er noe vi burde ta på alvor. Hensikten er likevel ikke at emosjonene skal ta over i undervisningen, men at man skal skape rom for å forene følelser og fornuft slik at man kan jobbe med vanskelige, virkelighetsnære tema på en trygg og fruktbar måte.

Fokuset på folkehelse og livsmestring kan sies å markere en affektiv vending også innenfor videregående skole. I utdanning, så vel som innenfor vitenskap, har objektiv, målbar kunnskap og fornuft stått sentralt og gått på bekostning av det affektive: «Utdanning handler nemlig ikke bare om læreplaner, karaktergivning og kunnskapsakkumulering, men også om konkrete møter mellom elever eller studenter og deres lærere eller undervisere» (Jakobsen, 2013: 363). Ved å ha fokus på mellommenneskelige relasjoner i skolen kan elevene utvikle emosjoner som bidrar til omsorg og annerkjennelse både av andre og seg selv. Møtene i klasserommet viser relasjonsbygging i praksis, mens møtene med skjønnlitteraturen kan bidra til å legge fundamentet for dette. Skjønnlitteraturen viser komplekse menneskelige forhold og alternative handlingsrom.

I *Lærerprofesjonalitet i arbeidet med psykisk helse i skolen* (2018) skriver Ekornes om ulike tilnærminger til aktualisering av

helse i undervisningen: «Mens det tidligere var primærfokus på å finne årsaker til sykdom og funksjonssvekkelse, handler det nå i mye større grad om å finne hvilke faktorer som bidrar til at individet fungerer godt og har god helse» (Ekornes, 2018: 19). Et slikt perspektiv kalles en salutogen tilnærming og ble introdusert av Antonovsky i 1979. Antonovsky (1987) mente at helse er et kontinuum, og at følelsen av sammenheng (the sense of coherence) var avgjørende for å holde seg frisk. Følelse av sammenheng handler om å ha forståelse for at ens indre ressurser, og andre ytre påvirkninger, kan bidra til livsmestring og følelsen av et meningsfylt liv. Salutogenese handler om å ta styringen over eget liv på en måte som gjør en frisk. Å studere tekster ut fra et slikt salutogent perspektiv, det vil si med fokus på hvordan helse og velvære fremstår som et resultat av en følelse av sammenheng og mening, er én mulig innfallsvinkel for å bruke skjønnlitteratur i sammenheng med folkehelse og livsmestring.

#### *Det tragiske i skjønnlitteraturen*

Martha Nussbaum og Rita Felski belyser begge hvordan det affektive innholdet i litteraturen påvirker leseren, og begge er sentrale innenfor den affektive vendingen. Nussbaum (2016) hevder at fornuften ikke er uavhengig av følelsene, og at følelsene er en kognitiv størrelse som legger grunnlaget for etikk, moral og rasjonalitet. I *Cultivating Humanity – A Classical Defense of Reforme in Liberal Education* (1997) hevder Nussbaum at kunst kan bidra til dannelsen av en forestillingsevne som gjør oss i stand til å forstå andre menneskers valg og motiver, samt samfunnets kompleksitet. Hun er opptatt av at skolen skal danne elevene til å bli verdensborgere, følelsene er en del av dette, men fokuset ligger i stor grad på etikk og kritisk tenkning. Felski (2008) reflekterer over at vi lærer å være oss selv gjennom karakterene vi leser om. Nussbaum og Felski er representanter for det Kjelen (2015) beskriver som en helhetlig kompetanse i møte med litteratur som omhandler både analytisk og erfaringsbasert lesning.

For å tematisere folkehelse og livsmestring og å utvide dannelsesperspektivet til også å omfatte det affektive, er det nødvendig å snakke om de ubehagelige følelsene. Tragedien er en litterær genre som i stor grad gjør dette. Både Nussbaum og Felski har bidratt til å fornye tragedien i den hensikt å vise relevansen genren har for oss i dag.

Greek tragedy, in particular, was often hailed as an exemplary source of insight into ethical and philosophical questions; in its very remoteness from the present, it could throw light on the dilemmas of modernity. (Felski, 2004: v)

Fornyselsen av tragedien tar utgangspunkt i at genren har gått fra å være en kunstform med fokus på guddommelighet og opphøyde eksistensielle temaer, der det ikke har vært rom for demokrati eller trivialiteter, til fortellinger som omhandler ulike konvensjoner og erfaringer der kjernen er å tilby leseren tvetydige løsninger på problemene som protagonisten møter. Tragedien formidler en særegen form for lidelse, der det dreier seg om å avsløre de begrensningene som ligger for menneskets personlighet, selvpoffattelse og ambisjoner. Innenfor det tradisjonelle synet blir den tragiske heltens sett på som nærmest guddommelig. Felski (2004: xi) trekker frem Terry Eagleton, som hevder at det i et psykoanalytisk perspektiv er mulig å gjøre den tragiske heltens moderne, universell og demokratisk. Ofte iscenesetter menneskene sin lykke og suksess, men på grunn av menneskenes uberegnelige handlinger kan det oppstå konsekvenser som man ikke kunne forutse. Tragedien viser: «[...] the limits of reason, the fragility of human endeavor, the clash of irreconcilable desires or incommensurable worlds [...]» (Felski, 2004:xii). Nussbaum (2008) hevder at tragedien inviterer leseren til å la seg påvirke av den estetiske fremstillingen og å føle medlidenhet med karakterene. Den tragiske heltens indre blir en representasjon av menneskelige lidelser og behov. Dette er viktig i et resepsjonsteoretisk perspektiv fordi: «[c]ompassion requires [...] a sense of one's own vulnerability to misfortune.» (Nussbaum 1997: 91). Her ligger det også en mulighet for at emosjonell intel-

ligens kan stimuleres ved at leseren får en mulighet til å teste ulike mentale prosesser som kan bidra til å forstå andre mennesker (Nünning, 2015: 101). Tragedien er en personlig fortelling om et alminnelig menneske, uten opphøyde kvaliteter, men med en ekstraordinær indre konflikt mellom motstridende verdier. Dette er karakteristikk som ikke minst aktualiseres i møtet med skjønnlitterære og selvbiografiske sykdomsfortellinger, såkalte patografier.

### *Patografien*

I 1982 studerte Mike Bury en gruppe pasienter med leddgikt i den hensikt å undersøke hvordan kronisk sykdom kunne fungere som et brudd i pasientenes selvoppfattelse og biografi: «My contention is that illness [...] is precisely that kind of experience where the structures of everyday life and the forms of knowledge which underpin them are disrupted» (Bury, 1982: 169). Dette bruddet inneholder tre aspekter. Det første handler om brudd i trivielle oppfatninger og handlinger, der man merker at noe er som det ikke pleier å være. Det andre aspektet omhandler omstrukturering av selvoppfattelsen, mens den siste tar for seg mobiliseringen av ressurser som trengs i forbindelse med sykdommen. Bury fant at det mest problematiske for pasientene var å godta og å legitimere den nye livssituasjonen de var kommet i. Sykdommen skaper «[...] a biographical shift from a perceived normal trajectory through relatively predictable chronological steps, to one fundamentally abnormal and inwardly demaging» (Bury, 1982: 171), og usikkerhet blir påtrengende. Innenfor folkehelse og livsmestring er dette viktige elementer som elevene bør lære, og hvor skjønnlitteraturen kan bidra.

Patografien tematiserer dette biografiske bruddet gjennom gitte, temporære sekvenser. Anne Hunsaker Hawkins (1999) beskriver patografien som en personlig sykdomsfortelling forfattet av den som er syk eller av pårørende. Fortellingene skildrer opplevelser og erfaringer med sykdom, og kan omhandle både psykiske og fysiske, kroniske og terminale lidelser. Tidligere var

det patografier om kjente mennesker som dominerte sjangeren, mens i senere tid har det blitt akseptert at vanlige mennesker skriver om sykdom. Dette er et trekk som er lik tragediens utvikling fra å handle om den opphøyde helten til å omtale det ordinære mennesket. Patografien kan være en undersjanger av selvbiografien, men ifølge Natoli (1982) og Graham (1997) kan romanen også være en patografi. Den bærer flere av tragediens kjennetegn, for eksempel ved å være preget av alvor og sterke følelser. Mange av fortellingene handler om skjellsettende opplevelser og de har ofte en tragisk utgang.

Et kjent eksempel på en selvbiografisk patografi er *I morgen var jeg alltid en løve* (2005) av Arnhild Lauveng. Denne boken tematiserer schizofreni og tar for seg livet før, under og etter. Lauveng viser hvordan sykdommen skapte et brudd i egen identitet og hvordan hun i dag, som symptomfri og utdannet psykolog, lever med denne sykdomserfaringen. Synne Sun Løes' *Å spise blomster til frokost* (2002), som kategoriseres som en ungdomsbok, og *Ei vinterreise* (2002) av Ragnar Hovland er eksempler på fiksjonelle patografier. Den førstnevnte boken handler om Mia, som er manisk depressiv. Gjennom fasene *høst, vinter og vår* blir leseren tatt med på Mias sykdomsutvikling, som beveger seg mellom ulike sinnstilstander. Boken har blant annet identitet som tema, der Mia reflekterer over hvem hun er og hvem hun skal være. *Ei vinterreise* tar for seg kreft, og her er nærheten mellom forteller og forfatter stor. I boken fortelles det to parallelle fortellinger, en fiksjonsfortelling og en sykdomsberetning. I sykdomsberetningen prøver fortelleren å ufarliggjøre kreftsykdommen ved å fokusere på det dagligdagse, samtidig som han også erkjenner forfallet. Fellesnevneren for disse tre bøkene er at alle på ulike måter viser det biografiske bruddet som sykdom ofte medfører.

### *Brudd og kontinuitet*

For å vise hvordan patografien toner brudd i forhold til den tradisjonelle dannelsesromanen, kan vi se til dannelsesromanen

som tematiserer individers livslinjer og bygger på en temporal utstrekning. Dannelsesromanen er et like omstridt tema som dannelsesbegrepet er innenfor filosofien. Eriksson (2013) søker å skape en ny forståelse av dannelsesromanen ved å diskutere innhold og funksjon. Hun mener at dannelsesromanen handler om prosesser som rommer den individuelle og sosiale identitetsutviklingen til mennesket. Her snakker man om allmenne elementer slik som oppdragelse, sosiale formasjoner og utviklingen av verdier og idealer: «[...] det viktigste i dannelsesromanen var dens bestræbelse på at fremstille det alment menneskelige ud fra et individuelt livsforløb» (Eriksson, 2013: 26). Hun hevder at dannelsesromanen legger til rette for en lesning som knytter sammen fiksjon og liv, samt sjanger med dannelsesbegrepet:

Mod alle teoretiske erkendelser af litteraturens og sprogets autonomi er der mange, der insisterer på at læse litteraturen ud fra biografiske og realistiske perspektiver: at lade litteratur og liv gøre en forskel for hinanden. (Eriksson, 2013: 42)

I lys av folkehelse og livsmestring legger dette til rette for skjønnlitterær lesning som både fremmer eksemplarisk læring og transferkompetanse. Ved å la elevene se det biografiske bruddet opp mot livsløpet kan dette skape samtaler der den veletablerte kontinuitetstanken blir utfordret. Djikic, Oatley og Moldoveanu (2013) hevder at lesing av skjønnlitteratur kan gi en kortvarig effekt på behovet for å trekke hastige og permanente slutninger, samt gjøre leseren bedre rustet til å takle tvetydighet og ambivalens. De antyder at erfarne lesere er i stand til å sette egne verdier og holdninger opp mot karakterene på en hensiktsmessig måte. Studien baserer seg på *Need for Closure*-skalaen (NFCS) som blant annet måler behovet for orden og struktur, holdning mot tvetydighet og uforutsigbarhet: «[...] exposure to literature may offer a pedagogical tool to encourage individuals to become more likely to open their minds» (Djikic, Oatley og Moldoveanu, 2013: 153). Livsmestring kontrastert mot biografiske brudd krever en ny måte å tenke på, og er noe elevene må forberedes på. Ved å



studere sykdom som biografisk brudd kan man skape samtaler som diskuterer livet før sykdommen, og at det gjerne kan komme en håndterbar ettertid. Denne formen for innsikt og livserfaring er sentralt å bringe videre.

Det er også viktig å bevare tanken om performanskompetanse, den analytiske lesningen, og stimulere til en forståelse om at lesing både kan være en interaksjon mellom leser og verk, samt at teksten kan ha en autonom mening. Selv om det biografiske bruddet utfordrer kontinuitetstanken, kan man bruke teorien om salutogenese for å gjøre bruddet til en del av livsløpet og for å vise hvordan tanken om kontinuitet kan være fruktbar. Antonovsky (2012) var som nevnt opptatt av sammenheng, og at forståelse og handlingskraft er viktig for god helse. Mestringsressurser som sosial støtte, fysisk og psykisk trening, ernæring og egoidentitet (hvordan man oppfatter seg selv på et emosjonelt nivå) er viktige for å kunne bearbeide livskriser. Flere patografier tematiserer dette, men noen patografier tematiserer også det ultimate tragiske, nemlig døden. Folkehelse og livsmestring kan bringe frem tabubelagte og vanskelige tema, og som nevnt tidligere, må læreren kjenne elevene sine. Litteraturen viser det skjulte og det som er annerledes. Den gir rom for en bredere forståelse og fantasi, og bidrar til å skape opplevelsen vår av verden. Tekstene viser følelsenes struktur, hvordan de kan fungerer i ulike sammenhenger og betydningen dette har for utvikling av tanke og relasjoner (Nussbaum, 2016). Man skal ikke fortape seg i litteraturen, og i den forbindelse poengterer Nussbaum (2016: 10) at leseren må tre inn i rollen som: «The judicious spectator», en betegnelse hun har hentet fra filosof Adam Smith. Dette innebærer å bevege seg inn i teksten, samtidig som man holder en distanse til den, noe som betyr å både ha en sympatisk og en kritisk tilnærming til det man leser. Dette belyser at det kan være bedre å bruke den skjønnlitterære patografien enn selvbiografien, nettopp for å gjøre denne distansen tydelig for elevene.

*Didaktiske utfordringer*

Maura Spiegel og Danielle Spencer, som begge jobber med bruk av skjønnlitteratur i undervisning av legestudenter innenfor narrativ medisin, advarer mot å gi lærerne et terapeutisk ansvar. De vektlegger at klasserommet ikke skal være en arena for personlig avsløring eller symptomgranskning (Spiegel og Spencer, 2017: 45). Selv om fokuset på helse og livsmestring skal inn i norskfaget, noe som krever at emosjonenes plass i dannelsesstekningen utvides, ligger en sterk terapeutisk tilnærming simpelthen utenfor norsklærernes mandat. Lærerne har god kompetanse på faglige kriterier for valg av skjønnlitteratur, men aktualisering av helse og livsmestring kan likevel være et nytt område for noen og didaktiske metoder trenger å bli nærmere diskutert for at både lærer og elever skal oppleve undervisningen som trygg.

Selvbiografiske sykdomsfortellinger og virkelighetsnære romaner knyttet til eget eller pårørendes sykdomsforløp er svært populære både i Norge og internasjonalt, og representerer en litterær trend. Innenfor norskfaget er forholdet mellom bruk av kanonisert litteratur og samtidslitteratur hyppig diskutert. Lærerne har lenge stått temmelig fritt til å velge hvilke tekster de ønsker å bruke i undervisningen. Flere hevder at dette valget er viktig fordi skjønnlitteraturen bidrar inn i skolens dannelsesansvar og at man burde kombinere gode, klassiske verk med aktuell samtidslitteratur (Eyde og Skovholt, 2017). Det er mulig å finne både kanonisert- og samtidslitteratur som elevene opplever som aktuelle og relevante. Verk med trekk fra tragedien skildrer gjerne allmenne opplevelser som elevene kan kjenne seg igjen i uavhengig av verkets historiske kontekst. Det handler om å perspektivere og kontekstualisere undervisningen slik at elevene lærer, eksemplarisk, av og gjennom litteratur:

Hvis målet er at elevene skal forstå en tekst, både i lys av tekstens samtid og elevens samtid, må tekstene framstå med minst et estetisk poeng, et kulturhistorisk poeng, allmennmenneskelig poeng eller et tekstteoretisk poeng – gjerne alle på en gang. (Aase, 2005: 77)

I lys av patografien, det vil si både virkelige og fiktive fortellinger om levde liv, kan det være interessant for elevene å se hvordan mennesker opp gjennom tidene har mestret det å bli syk. Likevel bør man ha strategier for hvordan et slikt korpus skal benyttes. Hensikten med slike tekster, og den effekt de har, er i likhet med tragedien å fremme identifikasjon med den tragiske hovedpersonen og å få leserne til å reflektere over ulykken som rammer protagonisten. Dette kan tematiseres i norskundervisningen ved å se på litterære virkemidler og på narrative teknikker, men det er utfordrende å komme utenom at elevenes følelser og erfaringer vil berøres. Noe læreren også må ta i betraktning, er hvordan språket kan berøre. Sontag (2010) tar opp at bruk av metaforer i formidlinger av tragiske tema, da særlig metaforer som omhandler sykdom, kan ha negative effekter. Hun mente at bruk av sykdomsmetaforer kunne skade pasienten ytterligere ved å skape negative myter og holdninger rundt ulike tilstander, for eksempel at kreft var et resultat av latskap og at tuberkulose var en romantisk tilstand. Man må også vurdere hvordan bøker kan ha smitteeffekt, for eksempel med tanke på tematisering av spiseforstyrrelse og selvmord.

#### *Avslutning og veien videre*

I denne artikkelen har jeg sett på hvordan det tradisjonelle synet på dannelse i norskfaget kan utvides ved å inkludere det affektive og teorien om salutogenese, og hvordan patografien kan inngå i et pedagogisk dannelsesprosjekt rettet mot elever i videregående skole. Det er behov for en affektiv vending som gjør lærerne i stand til å undervise om utfordrende tema som vi gjerne finner innenfor folkehelse og livsmestring. Nussbaum og Felski hevder at litteratur med trekk fra tragedien påvirker leseren både estetisk og etisk. Kjernen i tragedien er menneskets indre, motstridende verdier, og hvordan disse problemene kan ha tvetydige løsninger. Patografien er en sjanger som inneholder en rekke tragiske elementer, og viser ofte helt vanlige mennesker i utfordrende, ekstraordinære situasjoner. Et annet viktig trekk

med patografien er at den tematiserer biografiske brudd, det temporære i utstrakte livslinjer. I den tradisjonelle dannelses-tenkningen står oppbygging og kontinuitet sentralt, men i møte med folkehelse og livsmestring må det biografiske bruddet adresseres.

Med fagfornyelsen kommer et nytt mandat for lærerne der undervisning om helse inngår. I en undervisningssituasjon er det viktig at både lærere og elever ivaretas og føler seg trygge. Bruken av patografien må vurderes, både med tanke på elevenes erfaringer og hvordan temaene potensielt kan skade elevene. På grunn av tekstenes affektive innhold er det nødvendig med refleksjon rundt hvilke bøker som er mest velegnet, samt hvilken påvirkning innhold og språkbruk kan ha på elevene. Ved å fokusere på performanskompetansen og å behandle tekstens autonome betydning kan elevene lære seg å ta nødvendig distanse, slik at de ikke fortaper seg i teksten. Likevel må det affektive inn, slik at transferkompetansen kan utvikles og at elevene opplever eksemplarisk læring som de kan se nytteverdien av i egen helse og livsmestring. Elevene trenger å lære at helse er en del av et komplekst liv, slik som skjønnlitteraturen gjerne formidler. Ved å ha et salutogent perspektiv vil man kunne ta opp utfordrende tema på et overordnet og generelt plan, og på denne måten søke å skape fruktbare og konstruktive samtaler om sykdom med norskfaget som ramme. Her ligger fokuset på faktorer som fremmer god helse, og på en gjenopprettelse fra det biografiske bruddet til igjen å se livets sammenheng og mening.

Norsklærere står overfor både utfordringer og muligheter knyttet til aktualisering av folkehelse og livsmestring. Denne artikkelen er et bidrag til spørsmålet om hvilket undervisningsmaterieell som skal brukes i norskfaget for å ivareta det nye fokuset. Den bidrar også med refleksjoner rundt omveltningen som fagfornyelsen vil føre med seg. Det er ingen tvil om at elevene trenger å lære om helse og livsmestring, men det er også nødvendig med fremtidig forskning, særlig på pedagogisk praksis, slik at dette tverrfaglige temaet kan implementeres på best mulig måte.

*Bibliografi*

- Andersen, Per T. 2016. *Fortelling og følelse – En studie i affektiv narratologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Antonovsky, Aaron. 1987. *Unraveling the Mystery of Health. How people manage stress and stay well*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Antonovsky, Aaron. 2012. *Helsens mysterium*. Oslo: Gyldendal.
- Bury, Mike. 1982. «Chronic illness as biographical disruption». I *Sociology of Health and Illness*. Vol. 4, nr. 2.
- Clough, Patricia T. og Jean Halley. Red. 2007. *The Affective Turn – Theorizing the Social*. Durham og London: Duke University Press.
- Djicic, Maja, Keith Oatley og Mihnea C. Moldoveanu. 2013. «Opening the Closed Mind: The Effect of Exposure to Literature on the Need for Closure». I *Creativity Research Journal*. 25/2, DOI: 10.1080/10400419.2013.783735.
- Ekornes, Stine. 2018. *Lærerprofesjonalitet i arbeidet med psykisk helse i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Eriksson, Birgit. 2013. *Moderne dannelse. Goethes Wilhelm Meister og dannelsesromanens aktualitet*. Århus: Aarhus Universitetsforlag.
- Eyde, Benedicte og Karianne Skovholt. 2017. «Debatten om norskfaget – en oppsummering». I *Norsklæreren*, s. 10–14. 1/17.
- Felski, Rita. 2004. «Introduction». I *New Literary History*, s. v–xx, vol. 35, nr. 1. DOI: 10.1353/nlh.2004.0020
- Felski, Rita. Red. 2008. *Rethinking Tragedy*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Graham, Peter W. 1997. «Metapathography: Three Unruly Texts.» I *Literature and Medicine*, s. 70–87, vol. 16, nr. 1. DOI: 10.1353/lm.1997.0005
- Hamre, Pål. 2014. «Norskfaget og skjønnlitteraturen». Doktoravhandling, Universitetet i Bergen.
- Hawkins, Anne Hunsaker. 1999: *Reconstructing illness – Studies in Pathography*. Indiana: Purdue University Press.
- Hegna, Kristinn, Guro Ødegård og Åse Strandbu. 2013: «En «sykt seriøs» ungdomsgenerasjon». I *Tidsskrift for Norsk psykologiforening*, s. 374–377, vol. 50, nr. 4.
- Hellesnes, Jon. 1992: «Ein utdana mann og eit dana menneske». I *Pedagogisk filosofi*. Red. E.L. Dale, s. 79–103. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Hovland, Ragnar. 2002. *Ei vinterreise*. Samlaget.
- Jakobsen, Jonas. 2013. «Axel Honneth – Anerkjennelse, danning og utdanning». I *Danningens filosofihistorie*. Red. Ingerid S. Straume, s. 357–367. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kjelen, Hallvard. 2015. «Litterær kompetanse. Portrett av tre lesarar». I *Acta Didactica Norge*, vol. 9, nr. 1.

- Kunnskapsdepartementet. 2017. «Verdier og prinsipper for grunnopplæringen – overordnet del av læreplanverket». Regjering.no: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnoppleringen/id2570003/> [lest 22.02.19].
- Lauritzen, Lise-Mari og Linda Nesby. 2016. «Selvbiografiske sykdomsskildringer i videregående skole». I *Norsklæreren*, vol. 4. ISSN 0332-7264.
- Lauveng, Arnhild. 2005. *I morgen var jeg alltid en løve*. Oslo: Cappelen.
- Løes, Synne Sun. 2002. *Å spise blomster til frokost*. Oslo: Cappelen.
- Miall, David S. og Don Kuiken. 2002. «A feeling for fiction: becoming what we behold». I *Poetics. Journal of Empirical Research on Culture, the Media and the Arts*. Vol. 30.
- Natoli, Joseph P. 1982. «Fiction as Pathography». I *Journal of Phenomenological Psychology*, s. 73–84, vol. 13, nr. 1. Doi: 10.1163/156916282X00118
- Ngai, Sianne. 2005. *Ugly Feelings*. Cambridge og London: Harvard University Press.
- Nünning, Vera. 2015. «Cognitive Science and the Value of Literature for Life». I *Values of Literature*, red. Hanna Meretoja, Saija Isomaa, Pirjo Lyytikäinen og Kristina Malmio, s. 95–116. Leiden: Brill Rodopi.
- Nussbaum, Martha. 1997. *Cultivating humanity – a classical defense of reform in liberal education*. Cambridge og London: Harvard University Press.
- Nussbaum, Martha. 2008. «The 'Morality of Pity': Sophocles' Philoctetes» I *Rethinking Tragedy*, red. Rita Felski. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Nussbaum, Martha. 2016. *Litteraturens etikk – følelser og forestillingsevne*. (utvalg og inndeling av Irene Engelstad og oversatt av Agnete Øye). Oslo: Pax Forlag.
- Slagstad, Rune, Ove Korsgaard og Lars Løvlie. 2003. *Dannelsens forvandlinger*. Oslo: Pax forlag.
- Syversen, Therese Garshol. 2018. «Mot en kategorial dannelse i norskfaget». I *Norsklæreren*, vol. 1.
- Sontag, Susan. 2010. [1978]. *Sykdom som metafor*. Bokklubbens kulturbibliotek.
- Spiegel, Maura og Danielle Spencer. 2017. «This Is What We Do, and These Things Happen: Literature, Experience, Emotions, and Relationality in the Classroom.» I *The Principles and Practice of Narrative Medicine*, Rita Charon, Sayantani DasGupta, Nellie Hermann, Craig Irvine, Eric R. Marcus, Edgar R. Colón, Danielle Spencer og Maura Spiegel. New York: Oxford University Press.
- Aase, Laila. 2005. «Norskfaget – skolens fremste dannelsesfag?» I *Fagenes begrunnelser – skolens fag og arbeidsmåter i dannelsesperspektiv*. Red. Kjetil Børhaug, Anne-Brit Fenner og Laila Aase. Bergen: Fagbokforlaget.

## Artikkel 2

Lauritzen, L.-M. (2019). Bridging Disciplines: On Teaching Empathy Through Fiction. *Tidsskrift for Forskning I Sygdom Og Samfund - Journal of Research in Sickness and Society*, 16(31), 127–140. <https://doi.org/10.7146/TFSS.v16i31.116960>





Originalartikkel

# Bridging Disciplines

## *On Teaching Empathy Through Fiction*

Lise-Mari Lauritzen

---

Faculty of Humanities, Social Sciences and Education at UiT The Arctic University of Norway  
*lise-mari.lauritzen@uit.no*

Lauritzen, Lise-Mari (2019) Bridging Disciplines: On Teaching Empathy Through Fiction *Tidsskrift for Forskning i Sygdom og Samfund* nr 31, 127-140

*In 2016, the Norwegian government announced that public health and life mastery would be an overarching topic in all the subjects in high schools. Empathy may predict mental health issues, and fiction can encourage empathy. This article illustrates narrative empathy through the Norwegian novel *Begynnelser* (Beginnings) (2017) by Carl Frode Tiller. The aim is, to give a theoretical account of combined methods and insights from literary studies and narrative medicine in order to investigate how narrative empathy can emphasize mental health and life mastery in Norwegian literature when taught in high school. The article draws upon the thoughts of Bloom, Nussbaum, van Lissa et al. and Bryant on empathy and its meaning, Suzanne Keen's theory of narrative empathy and pedagogical perspectives from the field of narrative medicine, represented by Rita Charon. *Begynnelser* connects to the concept of life mastery and through a close reading of the novel in a sociocultural context, students can learn to recognize important details in the text. Character identification and narrative situation are two main techniques in narrative empathy and in the novel by Tiller. This article reflects upon, how students can identify with the main character, in terms of both categorical and situational empathy, and how the narrative situation can show the reader why the character's life unfolded as it did. The teacher must adjust the texts and the tasks to the particular group of students, and remember that teaching should not be a therapy session.*

127

In 2014, The Norwegian Institute of Public Health (2014: 161) announced that about 20% of children and young people in Norway suffered from mental health problems that affected their daily lives. Statistics from 2018 show increasing numbers. Mental health is a key issue and many have argued that it should have a place in the Norwegian educational system. In 2016, The Ministry of Education and Research announced a revision of the national curriculum that would integrate 'public health and life mastery' into all high school subjects. Life mastery concerns how to live a good and healthy life, and how to function well in society. It is about life choices and their consequences for mental and physical health. Attitude, self-respect, sexuality and interpersonal relationships are keywords. The Ministry stated, that it is important to address life mastery because it has a close connection to the development of a learning community, psychosocial environment and prevention of bullying.

Medical humanities represent interdisciplinary cooperation between the humanities and healthcare. Central questions are how art can enhance patient care and healthcare professionals' knowledge about patients. The focus is on the clinical meeting between doctor and patient, where knowledge about personal experiences of illness can give the patient a stronger voice in the treatment (Bernhardsson, 2010). Narrative medicine is a field that focuses on the pedagogical perspectives of medical humanities. The aim is to train medical students to carefully listen, by learning to close read, in order to gain a more nuanced insight into an illness. Kaptein et al. (2018: 2) discuss, what reading novels can mean in the context of the medical humanities: "*Novels are an almost endless source of description of how patients, their family and friends, health care providers and society make sense of illness [...]*". This makes one wonder, if novels can improve treatment, be therapeutic, and develop empathy. The focus has been on how art can contribute to medicine, but this article addresses how narrative medicine can supply the field of literature in high school. In this way, the article will demonstrate the meaningful transference of knowledge and methods between literature and medicine.

Gammelgaard and Boström (in publication) argue that the reason why mental illness is a well-known topic of fiction is that it is both a reaction to and a consequence of the meritocracy. Literature addressing mental illness can complement the traditional diagnostic process to include subjectivity and existential perspectives. In their textbook for Danish high school students, Gammelgaard and Boström aim to combine psychiatry, literary studies and pedagogy to show students how literature explores the mad mind and challenges the concept of normality. The aim is to teach students about different mental illnesses without being a text-

book in psychiatry. However, Ekornes (2018) interviewed teachers about their health-promoting work. Many of the teachers said that it is important to shift focus from diagnosis, diseases and negatively charged vocabulary to well-being and health, not to pathologize students and to teach in a safe context. In narrative medicine, it is common to use texts that do not directly emphasize illness: *"It is arguably easier to teach non-medically inflected texts, since the clinical or illness-related dimensions of a text can sometimes deflect attention from considerations of form."* (Charon et al., 2017: 183).

This article will discuss how the uses of fiction in a Norwegian educational framework can have the potential to create knowledge and dialogue about empathy, mental health and life mastery within the perspective of narrative medicine. I will illustrate Suzanne Keen's theory of narrative empathy through the Norwegian contemporary novel *Begynnelser/Beginnings* (2017)<sup>1</sup> by Carl Frode Tiller. Another research question emphasizes, how methods and insights from narrative medicine and the educational use of Norwegian literature can be brought together to teach high school students about mental health and life mastery. The article draws upon the thoughts of Bloom, van Lissa et al., Nussbaum and Bryant on empathy and its meaning. Suzanne Keen's theory of narrative empathy, with its focus on character identification and narrative situation (consonant and dissonant narration), will be used in the literary analysis of *Begynnelser*. Finally, the article will discuss how close reading, with the emphasis on attention, representation and affiliation, the keywords of narrative medicine, can be combined with narrative empathy and used in the high school classroom. The aim of this study is not empirical, but rather to reflect on how close reading can be implemented in the teaching situation and lead the way to increased empathy or at least raise important questions concerning health.

## Perspectives on empathy

Empathy has no clear definition, and there is an inconsistency between the academic and the everyday use of the term. In the latter, empathy and sympathy seem to melt together as synonyms. An academic understanding is, that empathy means to observe and understand another's mental or emotional state. This involves setting one's own feelings aside, with the intention to feel and think like the other. Empathy is also about responding to someone's feelings. When we feel sympathy for someone, the focus shifts from the other to ourselves, and we imagine how we

would feel in the given situation. It has been claimed, that sympathy rarely results in an act of caring that gives a significant meaning for the receiver (Wiseman, 1996). Professor of psychology Paul Bloom argues against empathy:

*"Empathy is biased, pushing us in the direction of parochialism and racism. While empathy can motivate prosocial behaviour, [...] it can also spark atrocities. Even when it is put to good use, empathic distress can be an ineffective motivator, as it can lead to burnout and exhaustion." (2017: 25)*

With this view, Bloom shows that empathy cannot be an exclusive good, which the broader discussion of empathy also shows. In the case of narrative medicine, it has been argued to depart from the concept of empathy to focus more generally on human interactions (Charon et al., 2017: 41). Bloom's argument, on the other hand, is a result of a quite specific understanding of empathy as an assumption of another's feelings. However, empathy involves more than this. I argue, that empathy could be a fruitful term to use, especially in a high school setting, precisely because of its ambiguity. The term demonstrates perspectives on human interaction that can be of significance for life mastery.

Nussbaum (2016) emphasizes how literature can stimulate ethical reflection. By reading, we challenge our prejudices and we are exposed to different perspectives. By entering the role of *"the judicious spectator"* (2016: 11), we can create a personal, yet distant connection to literature. As a reader, one can feel compassion but at the same time remain analytic and critical. This supports, the argument that reading fiction contributes to the development of empathy, which also involves the ability to create a balance between close and distant.

Are readers already empathetic or does reading promote empathy? Van Lissa et al. studied how the narrative perspective affects readers' empathy towards complex literary characters and found that *"[...] participants with greater dispositional affective empathy reported greater empathic concern for the protagonist. More experienced readers, on the other hand, reported less empathic concern for the character"* (van Lissa et al., 2016: 51). Even though, we cannot say that reading actually makes us more empathetic, we can say that it is a starting point for reactions and emotional responses and this can create conversations and discussions that lead to both knowledge and demonstrations of experience (Bernhardsson, 2010: 54).

According to Bryant (1987), empathy can predict mental health in children and adolescence. The empirical data shows that children with low reported empathy have a higher risk of mental health issues. Children showing high empathy are

likely to develop stronger social relationships, and also to talk about and seek help to cope with their challenges. If one believes that empathy is teachable, high school students might be able to gain the same effects by learning to be more empathetic.

## Narrative empathy

Suzanne Keen (2007) discusses the relations between reading novels and empathy. The theory of narrative empathy addresses how literary techniques manipulate reader responses and how reading can lead to shared feelings and mental simulation. Can we create conversations and discussions about mental health, life mastery and empathy in the classroom by using narrative empathy? Keen considers character identification and narrative situation as the two main techniques. Character identification is a complex process that takes place inside the reader based on the descriptions of characters, their qualities and skills and whether they are reliable. The character's goals, motives and behaviour can also be important for the identification. Keen argues, that the structure of the plot in a novel may help to make the reader identify with characters and that this can lead to the feeling of empathy. Hogan (2001) has divided empathy into two categories: categorical and situational. Categorical empathy is about identifying with people that are similar to oneself, in e.g. gender, age or ethnicity. Situational empathy, on the other hand, refers to having similar experiences as the person one is feeling empathy towards.

Research states, that a first-person narrator and an internal perspective have the best potential to create a close relationship between character and reader (Keen, 2007: 96-97). Van Lissa et al. (2016: 52) found that the narrative perspective did not have a great effect on an empathetic concern, but they "[...] revealed that the third-person perspective engendered less perspective-taking than the first-person perspective for participants older than 17.44 and was not significant for younger participants [...]". They also stated "[...] it is legitimate to think that literary reading may help shape empathic competencies by exposing young readers to complex and [...] ambivalent social situations" (2016: 60). This argument is highly relevant for high school students.

Regarding the concept of narrative situation, the focus will be on consonant and dissonant narration. In consonant narration, the narrator has a close temporal link to the narrated story, for example through the present tense. In dissonant narration, there is retrospection and the narrator often judges or reflects on the narrated experiences. *"This kind of first-person narration may then contain sharply dif-*

*ferentiated voices of the 'same' figure, the experiencing self and the retrospective self [...]*" (Keen, 2003: 36). This technique can be effective to show how, or if, the character matures.

## Carl Frode Tillers' *Begynnelser*

I will now illustrate character identification and narrative situation, through the novel *Begynnelser* from 2017 by Carl Frode Tiller<sup>2</sup>. This novel is closely linked to the concept of life mastery, both in theme and structure. The book is about the first-person narrator, Terje, a Norwegian environmentalist, who is hospitalized after a suicide attempt. Through the novel, we follow Terje's life back in time, and we experience episodes from his adult life, his youth and his childhood. We witness a troubled boy, a tragic family story and a passion for the environment. Central themes in the novel are interpersonal relationships, life choices, existentialism and environmental problems. The timeline in the novel is backwards and shows how Terje's life develops from death to the beginning, reflecting the novel's title. The novel emphasizes, that life mastery is about seeing the personal and interpersonal consequences of the choices we make. We can also see the same expanded temporal aspect in the novel's structure as in the concept of life mastery. Mental illness, on the other hand, can be temporary and have a limited timeline, which can be fruitful to discuss with students.

## Character identification

Terje's character can be difficult to comprehend. Throughout the novel, he reviews his life in retrospect and we learn that he has moved back into his mother's house after suddenly ending his marriage. He is often unsociable, rude and sarcastic. This has the potential to make the reader irritated, but the more one gets to know him, the closer one comes to understand the reasons for his behaviour. On the day before he leaves his wife, he wakes up in the middle of the night with a disturbing feeling: "[...] it felt like my head was going to explode because of intense, white noise"<sup>3</sup> (Tiller, 2017: 75). Terje experiences this several times and it even lingers when he feels happy (Tiller, 2017: 103) and in the hours before he drives in front of a lorry to kill himself (Tiller, 2017: 21). This white noise may indicate that he is losing control

over his mind because he cannot sort out and process all the impressions from his emotions.

His wife, Turid, reacts badly to the breakup and takes it out on their daughter, Marit. In this situation, the reader's response can potentially shift because Marit is very important to Terje, and he is trying to be the father he never had himself, who left him and his family. The reader may now feel sympathy for Terje and anger towards Turid. Terje had a bad temper when he was younger, and he was sentenced to community service for physically assaulting two men for flirting with and insulting his girlfriend (Tiller, 2017: 246). The reader may identify with this provocation, but the shock of violence establishes Terje as a frightening and unpredictable character. Because of the reverse timeline, the reader knows that Terje has changed, at least on the outside. As an adult he is no longer violent. The reader understands, that he still gets angry but he expresses it in other ways, for example by being rude to the ones he loves. He turns his focus inwards and does not want anyone to know what he is thinking; slowly he loses himself to his thoughts.

## Consonant and dissonant narration

*Begynnelser* starts with consonant narration, which implies a close temporal link between Terje's presence and the narrated story. Terje is in the hospital and finds that his mother and sister are in the room. This is a bodily experience at first; he opens his eyes, watching his family members. They cannot see that he is looking at them, and Terje starts to realize that he is dying. The name of the second chapter is *two days earlier* and from here the reader travels back in time through dissonant narration. This technique and structure functions as a search for reasons why Terje's life unfolded as it did, and opens up options of interpretation. Do we really have a choice, or is it simply nature vs. nurture? Terje chooses to break out of an unhealthy lifestyle, moving to another city to study. He creates a better life for himself but an inner struggle is still tormenting him. He knows that his behaviour hurts people around him but he is unable to say and do what he knows is right. For example, after a disagreement with his wife, she tells him that their life is going to get better. He understands that this is a situation where he can choose between right and wrong; his answer can actually help to make everything better. Despite this, he turns away from his wife, leaving her crying (Tiller, 2017: 181). Words are stuck inside him and he gets lost in his own mind.

Dissonant narration enables the first-person narrator to comment and reflect on situations. Terje does this in a shallow way, as if he is also shutting out the reader from his life. He digresses from the timeline to talk about the environment and these anecdotes create stories within the story. He is deeply passionate about the environment, and he loves his job as an advisor for nature conservation. He fears that humans will ruin the ecosystem. However, there is an underlying theme that nature will outlive humans, for example when he thinks about the saying *to love one's neighbour* and how this should be expanded and applied to all the species on earth: "[...] *we should live in a way that the other species will miss us when our species is gone from the earth*" (Tiller, 2017: 214). This makes us realize, that he has hope, maybe not for humans but for nature.

As we approach the beginning of Terje's life, we understand that we are also witnessing his death. The stories within the story and the split narration and timeline melt together towards the end of the novel. As a child, he often imagined himself as an animal or that he entered the minds of other humans. The last episode of his retrospective narration is from the day his father left the family, which creates suitable tension. In this section, one wonders if the fantasy of being an animal is a childhood memory or if it is the present and the retrospective narration melting together to describe the experience of dying. Terje is becoming one with nature. His senses start to change, he alternates between being himself and other humans and insects and his hearing intensifies. He can hear the intense, crunching sound when his mother opens and closes her eyes. This can be a cue to the reader that this is from the consonant perspective, as hearing is said to be the last sense we lose before we die. The scene shifts from the childhood home to the hospital. He can see the seasons changing outside the window, from summer, the actual season of the childhood memory, to winter, the present time of his death. His mother's face changes from a young face to that of an old woman. Suddenly, Turid and Marit enter both his memory and the hospital room, but Terje does not understand this: "[...] *was that Turid and Marit entering, but how was that possible, I haven't met Turid yet, I thought, and Marit hasn't been born yet*" (Tiller, 2017: 332). Then the childhood memory interrupts, allowing the reader to feel the tension in the narrative form and the tension between life and death. His father's voice appears, asking him if he is ready to go. Terje says he is ready because Turid and Marit have finally arrived. In the last lines of the novel, Terje becomes a sparrow and as he is flying, all the countries, the seasons, time, the human souls and the animal souls all become one under his wings. This is a picture of harmony, and in this we can find a glimpse of hope.



The narrative form allows the reader to see how everything is connected. This is done by small circular structures that can contribute to the readers' interpretation of why Terje's life turned out the way it did. A good example is the repeated dinner dialogue: Turid asks Terje what he would like for dinner. She is just being kind and caring but he answers her rudely. In the very last episode in the book, the exact same dialogue is repeated. This time Terje's father, in the same kind and caring way, asks Terje's mother what she wants for dinner. This indicates that a part of our behaviour is the result of inheritance. Terje's childhood was traumatic in many ways; he had to take care of his mother, whom suffered from depression and alcoholism and took it out on the rest of the family. Yet Terje starts to mistreat his own family, just as his mother did, and in the end, he also leaves his family, as his father left him. Another important repetition in the composition is when Terje ends his retrospective journey on the day his father left, parallel with the story of him leaving his own family.

## Teaching narrative empathy with methods from narrative medicine

How can narrative medicine and the teaching of literature work together in a high school classroom to create knowledge and encourage conversations about mental health and life mastery through a focus on empathy? Complex texts are necessary to create discussion, but mental illness should not necessarily be the primary theme of the text. Reasons for this can be to prevent the pathologization of students and to avoid creating therapy sessions. Learning about mental health and life mastery is not about treating ill students or defining illness. It is about preparing the students for adulthood; enabling them to live an optimal life by taking care of themselves and others. A healthy state of mind is a combination and a balance between internal and external factors and empathy is an element that can be included in this discussion. However, the teacher must not become a therapist. The focus must be on how and why we respond to literature, and how we can experiment with being both analytically and personally involved in a text. *Begynnelser* is a dark novel in many ways, and the story involves suicide. Careful consideration is important before presenting this book in a high school classroom. On the other hand, the novel does not dwell on suicide and mental illness is not a direct theme. Terje has the potential to promote both categorical and situational

empathy. He lives in a typical Norwegian society and in parts of the novel; he is at the same age as the students. The novel allows for situational empathy by appealing to the experience of growing up, learning about yourself and making the right, or wrong, choices. There are also social aspects of e.g. arguing or fighting with parents and friends. To prevent an overly personal connection to the topic one should focus on staying within the text. In this way, the students are actively working on text-analysis rather than e.g. self-diagnosing.

It is important to encourage high school students to see the link between experiences and emotional responses from fiction and their own behaviour in society and the world (Keen, 2007: xv). Charon and her colleagues developed narrative medicine with the intention to *"fortify healthcare with the capacity to skillfully receive the accounts persons give of themselves – to recognize, absorb, interpret, and be moved to action by the stories of others"* (Charon et al., 2017: 1). Attention, representation and affiliation are three keywords for narrative medicine. Attention is about maintaining a firm focus on listening to the one who is telling a story. Furthermore, this story needs to be uncovered and interpreted. The next step is to make a representation of this interpretation and present it to the teller. Affiliation is the result of attention and representation and involves the development of a union and cooperation between teller and listener, which will later lead to recognition and better care for the one who is ill (Charon et al., 2017: 3).

Narrative medicine is interdisciplinary but close reading as we know it from New Criticism is the main method: *"[...] close reading can bring readers to a fresh curiosity about and aliveness to what occurs in interactions between flesh and blood characters [...]"* (Charon et al., 2017: 18-19). Close reading is transferable to real-life situations. The text is divided into sections and then into smaller pieces and fragments. The reader learns to pay attention to details such as verb tenses and descriptions, marking important passages in the text, reading aloud, listening to the pronunciation, and seeing textual connections. In addition to close reading, prompted writing and discussions are important. Empirical work by Charon, Hermann and Devlin (2016) show that close reading used in clinical settings enhances the quality of patient care. The method of close reading came originally from literary criticism and is, therefore, already familiar to teachers of literature. What is new, however, is the aim and focus from narrative medicine. This shows the fruitful transportation of elements between research fields that we can see in interdisciplinary cooperation, such as medical humanities.

The reading process in narrative medicine is set within a sociocultural context, often in reading circles, and students cooperate to combine personal and interper-

sonal interpretations by being aware of their own and other readers' responses. There is a hope that close reading can subsequently foster the ability to 'read' and understand the people we meet (Charon et al., 2017: 167). Thein et al. (2015) investigated the role of emotional rules in literature learning and interpretation. In reading circles, students are confronted with (in)attention and outlawed emotions, feelings that they might have avoided in more open settings. It is important for teachers to accommodate spaces where emotional rules can be disrupted.

*"The goal of cultivating such spaces is not to accept all responses uncritically, but is instead to allow students to experiment with new ways of interacting with others and new ways of positioning themselves within these interactions, creating spaces for a wider range of discourses and interpretive possibilities to surface." (Thein et al., 2015: 218)*

Jurecic (2011: 24) is critical of the thought, that reading literature makes us more empathetic yet she claims that reading literature matters because it slows thought down and "[...] provides a rare opportunity for sustained focus, contemplation, and introspection". This is connected to uses of reading circles in the classroom, where the students can be invited to "[...] dwell in uncertainty and to explore the difficulties of knowing, acknowledging, and responding to others" (ibid.).

By finding and exploring situations in the world of fiction, one can identify different perspectives and then come to the realisation that stories can be 'thick': "In other words, a gesture only exists within multiple relationships – to a particular moment, a particular person, and to other means of expression – and thick description begins to unpack such narrative elements." (Charon et al., 2017: 23). This relates to what Iser calls *indeterminacy* or *Leerstellen*, the opportunity for the reader to fill the gap. To be able to see these layers and nuances and to create room for interpretations, it is important to pay attention to a wide selection of narrative choices and not just focus on theme and plot (Charon et al., 2017: 48). The core of both narrative empathy and narrative medicine is the reader response and its implications for empathy and caring about others. In literature circles, high school students can learn to use the keywords of narrative medicine while reading. Attention is about learning to slow down and focus on what is really going on inside the text. Representation takes place when students together start to talk about and interpret the elements of the story to search for a deeper meaning. Through affiliation, the students can learn to see the implications of these insights on their own lives and relationships.

*Begynnelser* is a complex novel, both in its description of Terje and in its narrative form. The reader may feel anger towards Terje but perhaps also compassion for him. A close reading of Terje reveals, that he is not at all a flat character and the reader can see him maturing through the dissonant narration. Discussion prompts from this novel, in the spirit of narrative medicine and in a mental health and life mastery perspective could be e.g. to think of important life choices and their consequences, to reflect on forgiveness or the effect of how we use our everyday language. The teacher could also ask the students to think about something positive to do for the environment or encourage them to reflect on what is beneficial to life on earth.

Reading is an activity with great potential to evoke perceptions and strong emotions, regardless of theme. If one is addressing mental health in a classroom, one must also reflect upon certain ethical questions. It is important to know the students' background to be able to choose the right texts and to plan a session with a varied pedagogical approach that covers their circumstances and needs (Lauritzen & Nesby, 2016). In a narrative medicine context, Spiegel and Spencer write: "*In any setting we remain hypervigilant about privacy and do not probe into personal experiences, nor do we set any expectations for self-disclosure*" (Charon et al., 2017: 45). Giving the students a chance to read the text and note down a few words on their response beforehand can also be a good idea to prepare them for what is coming and give them a chance to inform the teacher if they think the exercise is going to be too difficult.

## Conclusions: Bridging disciplines

This article illustrates narrative empathy through the novel *Begynnelser* (2017) by Carl Frode Tiller. The character identification of the main character, Terje, has the potential to create both categorical and situational empathy. The narrative situation complements this identification, and through consonant and dissonant narration, students can learn about Terje's life and reflect upon why things turned out as they did. Empathy may predict the development of social relationships and the ability to talk about problems. Insights from the bridging of narrative medicine and the teaching of Norwegian literature suggest that the close reading of fiction, with a focus on attention, representation and affiliation, may lead to a better understanding of people around us. The sociocultural aspect is important, and teachers must adjust the texts and tasks to the particular group of students.

This article aims to contribute to the educational debate on how public health and life mastery can become an interdisciplinary topic in high school and more specifically how Norwegian teachers can integrate the topic in Norwegian literature classes in a responsible and safe way. Further research on teaching methodology is required and action research can be a fruitful approach to provide empirical data in this connection.

## Notes

- 1 The novel is not translated into English. The direct translation is *Beginnings*, but I will use the original title throughout the article.
- 2 Carl Frode Tiller (1970) is a Norwegian author who achieved a breakthrough in 2007 with the novel *Innsirkling*. His books have been acclaimed for their complex structures and convincing character descriptions.
- 3 The novel has not been translated into English, so the quotes from the novel are my translations.

## References

- Bernhardsson, K. (2010). *Litterära besvär - Skildringar av sjukdom i samtida svenske prosa*. Ellerströms.
- Bloom, P. (2017). »Empathy and Its Discontents«, in *Trends in Cognitive Sciences*. Vol. 21. No. 1. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2016.11.004>
- Bryant, B. K. (1987). »Mental health, temperament, family, and friends: perspectives on children's empathy and social perspective taking«, in *Empathy and its development*, Eisenberg, N & Strayer, J. (ed). Cambridge University Press.
- Charon, R. DasGupta, S. Hermann, N. Irvine, C. Marcus, E. R. Colón, E. R. Spencer, D. & Spiegel M. (2017). *The Principles and Practice of Narrative Medicine*. New York: Oxford University Press.
- Charon, R. Hermann, N. & Devlin, M. (2016). »Close Reading and Creative Writing in Clinical Education: Teaching Attention, Representation, and Affiliation«, in *Academic Medicine*. Vol 91, iss 3. <https://doi.org/10.1097/ACM.0000000000000827>
- Ekornes, S. (2018). *Lærernes profesjonalitet i arbeidet med psykisk helse i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gammelgaard, L. & Boström, T. S. (2019). *Galskab i litteraturen*. In publication. Systime A/S.
- Jurecic, A. (2011). »Empathy and the Critic«, in *College English*. Vol. 74, iss. 1. <http://www.jstor.org/stable/23052371>
- Kaptein, A. Hughes, B. Murray, M. & Smyth J. (2018). »Start making sense: Art informing health psychology«, in *Health Psychology Open*. Vol. 5, iss 1. <https://doi.org/10.1177/2055102918760042>

- Keen, S. (2007). *Empathy and the Novel*. New York: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195175769.001.0001>
- Keen, S. (2003). *Narrative Form*. London: Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9780230503489>
- Lauritzen, L. M. & Nesby, L. (2016). »Selvbiografiske sykdomsskildringer i videregående skole«, in *Norsklæreren*. Vol. 4.
- Nussbaum, M. C. (2016). *Litteraturens etikk - Følelser og forestillingsevne*. (Utvalg og innledning av Irene Engelstad. Oversatt av Agnete Øye). Oslo: Pax Forlag.
- The Ministry of Education and Research (2016). Meld. St. 28 (2015-2016): *Fag - Fordypning - Forståelse - En fornyelse av Kunnskapsløftet*. URL: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/?ch=1&q=>
- The Norwegian Institute of Public Health (2014). *Folkehelse rapporten 2014 - Helsetilstanden i Norge*. Oslo, NO: Folkehelseinstituttet.
- Thein, A. H. Guise, M. & Sloan, D. L. (2015). »Examining emotional rules in the English classroom: A critical discourse analysis of one student's literary responses in two academic contexts«, in *Research in the Teaching of English*. Vol. 49, iss. 3. <http://works.bepress.com/meguise/5/>
- Tiller, C. F. (2017). *Begynnelse*. Oslo: Aschehoug.
- Van Lissa, C. J. Caracciolo, M. Duuren, T. V. Leuveren, B. V. (2016). »Difficult Empathy. The Effect of Narrative Perspective on Readers' Engagement with a First-Person Narrator«, in *DIEGESIS. Interdisciplinary E-Journal for Narrative Research*. 5.1, 43-63. URL: <https://www.diegesis.uni-wuppertal.de/index.php/diegesis/article/download/211/304>
- Wiseman, T. (1996). »A concept analysis of empathy«, in *Journal of Advanced Nursing*. 23, 1162 -1167. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.1996.12213.x>

## Artikkel 3

Lauritzen, L.-M., Antonsen, Y. & Nesby, L. H. (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>





*Lise-Mari Lauritzen*

*UiT – Norges arktiske universitet*

*Yngve Antonsen*

*UiT – Norges arktiske universitet*

*Linda Nesby*

*UiT – Norges arktiske universitet*

DOI: <http://dx.doi.org/10.5617/adno.7848>

## «Jeg er så veldig redd for hvordan jeg påvirker elevene.» Utfordringer og muligheter i undervisningen av folkehelse og livsmestring i norskfaget

### Sammendrag

I den nye læreplanen (LK20) ble *folkehelse og livsmestring* innført som tverrfaglig tema i norsk skole. Denne studien undersøker begrepsforståelse, skjønnlitteraturens betydning og didaktikk knyttet til temaet. Våren 2019 ble 13 norsklærere fra fem videregående skoler intervjuet ved bruk av en semi-strukturert intervjuguide. Den tematiske analysen av datamaterialet viser følgende resultater: Lærerne formulerte utfordringer ved å skulle operasjonalisere begreper som mangler definisjon i de offentlige dokumentene. Samtidig ga lærerne uttrykk for at livsmestring allerede er en del av norskfaget. Lærerne pekte på at eksamensstyringen vektlegger de tekniske aspektene i norskundervisningen, noe som begrenser muligheten for tematisering. Lærerne anerkjente potensialet for at skjønnlitteraturen kunne brukes for å belyse folkehelse og livsmestring gjennom å veilede elevene mot å finne balansen mellom nærhet og distanse til teksten. Dette berører begrepet *den skjønnsomme leseren* (Nussbaum, 2016). Lærerne pekte på hvordan skjønnlitteratur kan oppleves som personlig relevant, historisk aktuell og fremme empatisk respons. Bruk av skjønnlitteratur åpner også for å undervise om vanskelige temaer uten å være for personlig, men dette krever pedagogisk intendert didaktikk. Lærerne uttrykte behovet for mer didaktisk kunnskap for å skape denne balansen, særlig i møte med sensitive temaer. I forståelsen og formidlingen av det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring argumenter vi for at det er behov for å fremme og utvikle norskfagets egen diskurs og didaktikk. Studien er tilknyttet videregående opplæring, men vi mener den har overføringsverdi til alle skoleslag.

Nøkkelord: folkehelse og livsmestring, norsklærere, litteraturredidaktikk, skjønnlitteratur, norskfaget

“I’m just so scared of how I’m affecting the students.”  
Challenges and Possibilities of introducing Public Health and  
Life Mastery in the Norwegian Language Arts

### Abstract

In the new curriculum for all school levels in Norway, the interdisciplinary topic *public health and life mastery* was introduced. This study investigates the understanding of the topic, the value of fiction and the didactics. In the spring of 2019, 13 Norwegian language arts teachers from five high schools were interviewed, with the use of a semi-structured guide. Thematic analysis shows the difficulty of operationalizing concepts which lack clear definitions in the white papers. Meanwhile, the interviewed teachers stated life mastery as already existing in the subject and they addressed that the restrictive function of exams could confine the opportunities to thematize the topic. The teachers identified fiction as a tool to highlight life mastery through guiding the students towards finding a balance between closeness and distance while reading, a phenomenon that Nussbaum (1995) describes as *the judicious spectator*. The teachers suggested that fiction could be personally relevant, historically important and that it could promote empathetic responses. The use of fiction to teach difficult topics inspires conversations that are not private, but this demands pedagogical intention. The teachers expressed the need for more pedagogical and didactic knowledge on how to create this balance, especially concerning sensitive topics. We argue that there is a need to promote and develop the Norwegian language arts’ own discourse and didactics in the understanding and dissemination of the interdisciplinary teaching of public health and life mastery. The study focuses on high school-level teaching, but we consider it relevant for all grades.

Keywords: public health and life mastery, teachers of Norwegian language arts, literature didactics, fiction, Norwegian language arts

### Innledning

Innføringen av LK20 bygger på en omfattende fagfornyelse basert på Ludvigsenutvalgets vurderinger av samfunnets framtidige kompetansekrav (NOU, 2015). I fagfornyelsen skal *demokrati og medborgerskap, bærekraftig utvikling og folkehelse og livsmestring* innføres som tverrfaglige temaer i fagene der det er relevant. Folkehelse og livsmestring presenteres som omfangsrrike begreper og målet er blant annet å gi elevene muligheten til å utvikle bevegelseskompetanse, kunnskap om kosthold, privatøkonomi og seksualitet samt å gi verktøy som kan hjelpe elevene til å ta gode livsvalg basert på kunnskap om fysisk og psykisk helse. Den overordnede delen av den nye læreplanen fastslår at innføringen av folkehelse og livsmestring innebærer å lære elevene å håndtere både positive og negative sider av livet (Kunnskapsdepartementet, 2017). Ifølge lærerplanen i norskfaget skal det tverrfaglige temaet omhandle utviklingen av skriftlige og muntlige ferdigheter i den hensikt å kunne uttrykke egne følelser og tanker. Videre skal skjønnlitteraturen bidra til å bekrefte og utfordre elevenes selvilde. Beskrivelsen av

folkehelse og livsmestring framgår kun i en egen del om de tverrfaglige temaene, og er ikke presentert i fagets kompetansemål (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Innføringen av folkehelse og livsmestring samsvarer med at psykiske helseplager blant barn og ungdom i Norge har fått økt oppmerksomhet (Sletten & Bakken, 2016). Verdens helseorganisasjon (WHO) presiserer at skolen er en arena for å utvikle et trygt sosialt og dannende miljø, som nettopp kan styrke elevenes prestasjoner og vurderingsevner om eget liv (Herrman et al., 2005). At nettopp skolen er pekt ut til å formidle kunnskap om komplekse sider ved livet, er ikke tilfeldig, og flere land i Europa har begynt å innføre helse i undervisningen (Weare & Nind, 2011; Gabhainn et al., 2010).

Flere aktører har offentlig debattert innføringen av livsmestringsbegrepet i skolen (Mørch, 2020; Holtermann & Vedvik, 2020). Madsen (2020), som er psykolog, er kritisk til at det er psykologene som hittil har ført den dominerende diskursen rundt hva livsmestring skal være, og på denne måten tolket det i retning av å dreie seg om elevenes psykiske helse og terapi. Lærerne har også ytret skepsis, for eksempel Tollefsen (2020). Han mener at livsmestring ser ut til å koples til personlige problemer som elevene selv skal ta ansvar for og ikke til livsutfordringer basert på politiske strukturer og samfunnets innretning. Weare og Nind (2011) viser med sin metastudie av internasjonal forskning at helsefremmende arbeid i skolen burde ta utgangspunkt i en helhetlig universell tilnærming og ikke undervises som et isolert tema gjennom informative strategier. Nyere forskning ved Hickey et al. (2019) trekker fram læreren som den viktigste aktøren for å undervise om helserelaterte temaer.

Skjønnlitteraturen er et alternativ til bruk av informative tekster. En rekke forskere har undersøkt forholdet mellom lesing av skjønnlitteratur og kognitiv utvikling. Hogan (2001) mener at litterære teknikker kan sette i gang empatiske prosesser hos leseren. Keen (2014) har videreutviklet disse tankene innenfor *narrativ empati*, en teori som tydeliggjør koplingen mellom fiksjon og empatisk respons. Også Kidd og Castano (2013) viser ved hjelp av empirisk forskning at lesing av skjønnlitteratur kan ha effekt på evnen til å sette seg inn i andres situasjon. I en norsk kontekst søker det tverrfaglige prosjektet Litteratur, kognisjon og emosjon, ledet av Karin Kukkonen (UiO), å forene humaniora og naturvitenskap i samtaler om skjønnlitteratur.

Norskfaget åpner for utvikling av språk og tanke, samtidig som elevene får innblikk i ulike kulturer og perspektiver (Penne, 2001; Aase, 2005; Fondevik & Hamre, 2017). Når det kommer til empirisk forskning på skjønnlitteraturens betydning for utvikling, har Smidt (1989) vist at fiksjon skaper rom for å prøve ut ukjente situasjoner. Slike fiksjonelle handlingsrom kan bidra til utvikling og holdningsendring. Kjelen (2015) er opptatt av at undervisningen må legge opp til en balanse mellom fornuftsbasert og følelsesbasert tilnærming for at elevene skal ha effekt av lesingen. Lauritzen (2019a, 2019b) har bidratt med teoretiske perspektiver som påpeker at bruk av relevant skjønnlitteratur, samt kombinasjonen av innsikter og undervisningsmetoder fra litteraturvitenskap og narrativ medisin,

kan gi grunnlag for å lære elevene om folkehelse og livsmestring. Jambak (2021) stiller seg også bak at skjønnlitteraturen kan være en nyttig verktøykasse for livsmestringsundervisningen. Goga (2019) har tematisert skjønnlitteraturens betydning for et av de andre tverrfaglige temaene, nemlig bærekraftig utvikling. Hun poengterer at det å lese oppmerksomt og deretter samtale om litteraturen kan utvikle kritiske perspektiver som kan gjøre elevene til bevisste økoborgere.

Det er behov for empirisk forskning på litteraturdidaktiske innganger til folkehelse og livsmestring. I denne artikkelen utforsker vi derfor følgende forsknings-spørsmål: *Hvilke muligheter og utfordringer ligger det i å undervise i folkehelse og livsmestring i norskfaget på videregående skole?* 13 norsklærere fordelt på fem skoler i Nordland og Troms ble intervjuet. I det følgende presenterer vi artikkelens teoretiske rammeverk, forankret i Martha Nussbaums tanker om bruk av skjønnlitteratur i undervisning. Deretter presenterer vi studiens utvalg, design, analyse og noen etiske betraktninger. Videre presenterer og drøfter vi resultatene. I konklusjonen oppsummerer vi studiens hovedfunn samt foreslår veier videre inn i forskningsfeltet.

Vi har hentet inspirasjon fra Nussbaum (1995, 2016) for å finne måter å operasjonalisere folkehelse og livsmestring på i norskundervisningen. Nussbaum mener at skjønnlitteraturen kan brukes i utdanningssystemet særlig med tanke på å utvikle demokratiske holdninger, medfølelse og empati blant elevene. I *Poetic Justice* (Nussbaum, 1995) argumenterer hun for at lærerne skal undervise i litteratur som påvirker og forstyrrer leserens verdensoppfatning. Et viktig poeng er at elevene skal utvikle seg til å bli *judicious spectators* i møte med litteraturen. Denne posisjonen handler om å kunne ta med egne erfaringer i lesingen, samtidig som leseren holder en kritisk avstand. Konkret handler det om å tilegne seg en filtreringsmetode. Dette er ikke ulikt den klassiske hermeneutiske tilnærmingen (Gadamer, 2012), der leseren tar med seg egen forforståelse inn i teksttolkningen, parallelt med at egne mål og framtidsprosjekter legges til side. På bakgrunn av dette mener Nussbaum (1995) at lesing av fiksjon kan øke sosial intelligens og empati.

Engelstad (i Nussbaum, 2016, s. 10) har oversatt *the judicious spectator* til *den skjønnsomme leseren*. For å bli en skjønnsom leser, argumenterer Nussbaum (2016) for at det er vesentlig å ha en forståelse av hva følelser er. Følelser oppstår ofte med utgangspunkt i et objekt, og det sentrale er hvilke overbevisninger og vurderinger som knyttes til objektet. Nussbaum viser hvordan leseren må lære å skille mellom pålitelige og upålitelige følelser, samt å diskutere hva som er det riktige synet på kjensgjerningene i gitte situasjoner framstilt i skjønnlitterære verk. Dette gir grobunn for å se «at følelsene kan endres, når tankene forandres» (Nussbaum, 2016, s. 14). For at elevene skal ha en effekt av lesingen, er det viktig at de forstår sin egen sårbarhet, at de løfter blikket og erkjenner at livet er foranderlig.

Nussbaum har blitt kritisert for å være vag og for å basere seg på intuisjon heller enn fakta. Likevel får hun støtte fra nyere forskning, der blant annet

nevropsykologene Duncan et al. (2017) argumenterer for at Nussbaums innsikter er veldokumentert i empirisk forskning. Nussbaums argumenter gir også resonans i moderne litteraturteori der blant annet Oatley (2016) viser hvordan skjønnlitteratur påvirker vår forståelse av verden og hvordan mennesker som leser mye skårer høyere på empati enn de som ikke leser skjønnlitteratur.

Per Thomas Andersen (2016) støtter Nussbaums argumenter fra et litteraturvitenskapelig ståsted. Andersen framhever hvordan undersøkelser av karakterenes følelser kan gi leseren en forståelse av hvordan komplekse emosjonelle prosesser fungerer, noe som kan knyttes til folkehelse og livsmestring. I en eksplisitt norskfaglig kontekst argumenterer Andersen for at skjønnlitteraturen kan fungere som et verktøy for å lære seg å se verden fra ulike synsvinkler: «Hvis du ikke kan leve deg inn i hvordan andre har det, kan du verken være en god partner, en velfungerende forelder eller et gagnlig samfunnsmenneske» (Andersen, 2011, s. 19). Innlevelsesevnen er altså avgjørende for å kunne ha et velfungerende personlig og samfunnsmessig liv. Andersen beskriver fantasi- og innlevelsesevnen som en av de viktigste grunnleggende ferdighetene for framtiden, og norsklærere burde derfor søke å styrke denne ferdigheten hos elevene.

Kari Anne Rødnes (2014) viser med sin forskningsgjennomgang at bruk av elevenes egne erfaringer i undervisningen gjør det enklere for elevene å finne mening i tekstene, men samtidig er det nødvendig å åpne for analytiske tilnærminger til litteraturen som fremmer det faglige innholdet. Litteraturstudien til 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).

## Metode: utvalg, design og analyse

Denne studien tar utgangspunkt i et konstruktivistisk perspektiv der kunnskap produseres og forstås i dialog mellom mennesker (Crotty, 1998). Ni kvinnelige og fire mannlige norsklærere ble intervjuet, en kjønnsfordeling som også reflekteres i yrket. Deltakerne hadde ulik alder og undervisningserfaring, og det var ikke et krav at norsk måtte være et masterfag eller det faget de underviste mest i. Nesten alle lærerne underviste både på studieforberedende og på yrkesfaglige program. Studien ble utført våren 2019 ved lærernes arbeidssted og intervjuene varte 40–90 minutter. Lærerne på en av skolene ble funnet ved hjelp av en universitets-skoleordning, mens de andre ble rekruttert ved at forespørsel om deltakelse ble spredt via bekjentskaper blant lærerne, altså snøballmetoden (Christoffersen & Johannessen, 2012). Førsteforfatter kjente perifert til to av lærerne på forhånd. Samtlige lærere har gitt skriftlig informert samtykke til å delta, og studien er godkjent av NSD.

I gjennomføringen av intervjuene ble det anvendt en semi-strukturert intervjuguide, og naturlig kommunikasjon ble vektlagt. Intervjuene ble innledet med to spørsmål:

- Hvor lenge har du arbeidet som lærer?
- Kan du fortelle litt om interesseområdene dine innenfor norskfaget?

Det ble spurt om interesseområder fordi det kan påvirke hvordan skjønnlitteraturen, som var et viktig holdepunkt i intervjuene, ble snakket om. Videre ble det spurt om fagfornyelsen:

- Hvordan jobber du og din skole med fagfornyelsen og folkehelse og livsmestring?
- Hvordan forstår du begrepene folkehelse og livsmestring?

Disse spørsmålene var essensielle for å kartlegge forkunnskaper; samtidig ga de en pekepinn på hvor forberedt lærerne var på å snakke om og undervise i temaet. Andre sentrale spørsmål i intervjuguiden var:

- Hva tenker du om å undervise om vanskelige temaer i norskfaget?
- Hvilke muligheter og utfordringer ser du med å undervise i folkehelse og livsmestring?
- Hvilken mening og kunnskap tenker du at skjønnlitteraturen kan gi med tanke på folkehelse og livsmestring, på både godt og vondt?

Det første spørsmålet ble fulgt opp med samtale om hva som anses som vanskelige eller tabubelagte temaer, noen fordeler og utfordringer ved undervisningen, undervisningserfaringer på området og hvorvidt lærerne hadde noen tanker knyttet til trygg undervisning. Sammenhengen mellom lesing, empati og didaktikk ble også berørt. Avslutningsvis ble det stilt to kontrollspørsmål:

- Kan skjønnlitteraturen bidra til å aktualisere folkehelse og livsmestring i norskfaget?
- Er norskfaget stedet for folkehelse og livsmestring?

De to siste spørsmålene er lukkede i den forstand at de styrer svarene i retning av ja eller nei. Lærerne ble imidlertid bedt om å begrunne svarene sine. Spørsmålene hadde som hensikt å være oppsummerende, samtidig som de kunne si noe om lærernes holdninger og forventninger.

En kvalitativ studie med 13 informanter har begrensninger relatert til overførbarhet og generalisering. Med tanke på studiens pålitelighet er det også viktig å påpeke at den kunnskap som genereres ut fra et intervju gjort i et konstruktivistisk perspektiv, har oppstått i det sosiale møtet mellom forsker og informant. Bruk av åpne spørsmål i intervjuguiden ga informantene mulighet til å snakke om temaer som var viktige for dem, og lukkede spørsmål skulle fungere som kontrollspørsmål. Denne fleksible formen for intervju ga rom for å innhente data

som vi ikke på forhånd visste var av interesse. Intervjuer ønsket å legge til rette for en intervjusituasjon som ikke fokuserte på faktakunnskap om litteratur eller undervisning, og lærerne var ikke kjent med det teoretiske rammeverket som presenteres i denne artikkelen. Intervjuene ble tatt opp ved hjelp av båndopptaker og senere transkribert ortografisk, der meningsskapende elementer som lydord, pauser, nøling og latter også ble tatt med (Kvale, 2007).

Intervjusituasjonen ble vurdert med utgangspunkt i Järvinens fire analytiske punkter (Järvinen & Mik-Meyer, 2005). Det første handler om sosial identitet, strategi og inntryksstyring. En illustrerende situasjon var da en lærer hadde lest informasjonsskrivet grundig og trakk fram punkter som vedkommende særlig ønsket å diskutere uavhengig av intervjuguiden. Det andre punktet dreier seg om å gå i dybden på informantenes narrativer. Lærerne ga uttrykk for at skolen samlet ikke hadde jobbet mye med fagfornyelsen. De ga også uttrykk for å være under et daglig arbeidspress som gjorde det utfordrende å sette seg grundig inn i nye temaer. De to siste analysepunktene handler om å forstå hvordan mening skapes og at datamaterialet er komplekst og formet av intervjuets prosjekt. Blant annet inneholdt informasjonsskrivet som lærerne fikk i forkant av intervjuet, en beskrivelse av doktorgradsavhandlingen som intervjustudien er en del av. Hensikten var å møte lærerne med transparens. I informasjonsskrivet kom det fram at folkehelse og livsmestring hadde blitt knyttet opp mot psykisk helse, noe som kan ha påvirket lærernes forforståelse og følelser knyttet til begrepene. Intervjuer hadde likevel inntrykk av at lærerne viste integritet og oppriktighet.

Dataprogrammet NVivo12 ble brukt for å analysere datamaterialet, og det ble tatt utgangspunkt i en tematisk tilnærming basert på Braun og Clarke (2012). Førsteforfatter startet med å høre gjennom lydopptakene, transkribere dem og å lage refleksjonsnotater. Deretter kodet hun materialet i kontinuerlig dialog med medforfatterne. Det ble i alt 21 koder, der *begrepsforståelse*, *erfaring*, *holdning til læreplanen*, *lærernes bakgrunn*, *skjønnlitteratur* og *utfordringer* var blant de mest brukte. Med utgangspunkt i kodene ble ulike tematiske kart tegnet opp for å identifisere og diskutere likheter og ulikheter. I løpet av dette steget ble forskningsspørsmålene videreutviklet og spesifisert.

Lærerne viste en større interesse for livsmestring enn for folkehelse. Dette kan handle om at intervjuer viste mer interesse for livsmestringsbegrepet, da det er nyere og mer komplekst. I analysen ble det avdekket fire hovedtemaer: *livsmestring – allerede en del av norskfaget*, *eksamensstyringen i norskfaget*, *skjønnlitteratur og livsmestring* samt *utfordringer og muligheter i undervisningen*. I fortsettelsen presenterer vi disse og diskuterer dem opp mot det teoretiske rammeverket. Lærerne refereres til som L1–L13.

## Resultater og diskusjon

### Livsmestring – allerede en del av norskfaget?

Lærerne hadde utfordringer med å definere folkehelse og livsmestring. Det er på mange måter forståelig da de befant seg i en muntlig intervjusituasjon der de ikke hadde blitt bedt om å forberede seg på forhånd. Lærerne uttrykte frustrasjon over de vide begrepene. Det var imidlertid en felles oppfatning at folkehelse var noe som kunne knyttes til det kollektive og fysiske, mens livsmestring var mer individuelt og psykisk. Lærernes forståelse av livsmestring beveget seg raskt mot aspekter knyttet til det å ikke mestre livet. Flere lærere kom inn på at det er de elevene som har det vanskelig, som må være målgruppen for innføringen. Denne tanken suppleres med en bekymring fra L13: «Det er jo den der redselen for at vi lærere nå skal være hobby-psykologer.» Denne bekymringen ble delt av til sammen seks lærere. Det ble også fremmet en tanke om at hvis livsmestringsundervisningen skal rettes mot de elevene som allerede har problemer, vil dette føre til at norskfaget ikke bare mister sin faglighet, men også sitt dannelsingsprosjekt, siden dannelse krever faglig kompetanse.

Det siste oppsummerende kontrollspørsmålet i intervjuguiden viste at flere hadde en oppfatning om at livsmestring alltid hadde vært en indirekte del av faget gjennom både litteraturredidaktikken og dannelsingsaspektet. L13 kom med noen konkrete eksempler: «Hvis en drar livsmestring til at det handler om å kunne formulere seg, å skrive og lese godt, så er jo det kjemeområdet til norskfaget allerede.» L1 påpekte også spesifikt litteraturens og litteraturredidaktikkens betydning: «Men livsmestring har vi jo jobbet med igjennom litteraturen, spesielt i realistiske tradisjoner, med livsmestring og å leve på en løgn og ja, alt sånt som litteraturen kan [ler]», mens L2 var noe mer forsiktig i sin framstilling: «Jeg tror vi, altså, vi roter oss nå bort i det [livsmestring] på et vis [pause], når vi snakker om tekst.» Her uttrykte L2 en usikkerhet som kan knyttes til uklar begrepsforståelse. Å «rote bort i» kan vise til å uintendert berøre temaet i undervisningen. L10 så livsmestring i en større sammenheng, og beskrev det nærmest metaforisk: «Det er jo hele skolegangen som danner grunnlaget for livsmestring.» På bakgrunn av det som kom fram i intervjuene konkluderte flertallet med at norskfaget var et naturlig sted for livsmestring. Det kan se ut til lærerne gjennom fagfomyelsen har blitt mer bevisste og fått et utvidet vokabular som gjør at de knytter livsmestringstemaet til norskundervisningen.

Til tross for at livsmestring ble sett på som noe som alltid hadde eksistert i faget, var flere skeptiske til å gjøre det eksplisitt for elevene. Dette kan være knyttet til usikker begrepsforståelse, men det kan også handle om det som har kommet fram i den offentlige debatten om at det å innføre et slikt begrep kan skape et inntrykk av at livsmestring er noe som gjøres i større eller mindre grad, og at mestringen er målbar. Samtidig kan skjønnlitteraturen med sin evne til å vise komplekse livsverdener og sammensatte karakterer demme opp for forestillingen av livsmestring som en målbar størrelse.



### Eksamensstyringen i norskfaget

Opprinnelig var det ikke spesifikke spørsmål i intervjuguiden knyttet til eksamen, men dette ble uoppfordret snakket om av sju lærere. I disse samtalen kom det fram at skolens stramme eksamensfokus er problematisk både for norskfagets mulighet til å danne elevene, for å skape engasjement for lesing og skriving, og videre for at norskfaget skal ha en større betydning for liv og samfunn. En slik problematikk er velkjent i skolen (Aase, 2005; Dysthe & Weblen, 2010; Stølen, 2017). Lærerne så det som utfordrende å skulle integrere overordnede, tverrfaglige temaer når eksamen styrer slik den gjør. L5 uttrykte at eksamen gjør norskfaget teknisk:

Det er utrolig lite som går på, ehm, innholds- denne [pause], skulle jeg si, dannelsesbiten, sant. Det får i liten grad plass i vurderingen, og det er det tekniske som er veldig, veldig tungt vektet.

L5 kom ikke med konkrete eksempler som beskrev det tekniske, men videre ble dette satt opp mot det at elevene ikke får spekulere eller teste ut ting samt uttrykke seg gjennom kreativ skriving på eksamen. Ifølge henne er de såkalte kreative eksamensoppgavene i realiteten så styrt at det ikke handler om å være kreativ, men å holde seg innenfor en fastlåst ramme. En annen lærer (L6) fulgte opp med å si: «På eksamen burde du aldri skrive kreativ tekst, for da stryker du.» Dette har betydning for verdien av kreative og skjønnlitterære tekster. L5 og L6 mente begge at eksamenspresset gjør det vanskelig å fokusere på temaer som kunne vært nyttige i sammenheng med livsmestring: «Hvis litteraturen skal ha en funksjon, så er det jo det du skal se på, ikke egentlig hvor godt det stemmer inn i [pause], en litterær periode. (L5)» L6 fulgte opp med å mene at eksamensformen ødelegger for skjønnlitteraturens potensial i faget, og at eksamen gjør litteraturen til et objekt for teknisk analyse og til noe som skjematisk skal plasseres i en litteraturhistorisk sammenheng. Den mister betydningen den kunne hatt for elevenes utvikling og engasjement. En annen lærer (L7) hadde likevel tro på at skjønnlitteraturen og litteraturdidaktikken uansett evner å påvirke elevene, fordi litteraturen gir så unike tilganger til menneskesinnet. Flere av lærerne trakk fram at det er bedre å være lærer på Vg2 enn på Vg3, for da kan de ta seg tid til å diskutere og oppleve faget på en annen måte, nettopp fordi utsiktene til eksamen ikke styrer i like stor grad.

Tveit og Olsen (2018) mener at det er uavklart hva som skal være målet med eksamen, og de foreslår at eksamenssystemet burde gjennomgå slik at dette tydeliggjøres. Funnene fra studien vår støtter denne oppfordringen. Lærerne opplevde at forholdet mellom eksamen og de tverrfaglige temaene var uklart, noe som kan forstyrre implementeringen av folkehelse og livsmestring i norskfaget. Et annet funn indikerer at skjønnlitteraturen heller ikke kommer til å anvendes konkret i implementeringen, men at mer tekniske og analytiske sider av lesingen som lettere lar seg underkaste ulike vurderingsformer, blir vektlagt. Dette samsvarer med funn fra Gabrielsen et al. (2019).

### Skjønnlitteratur og livsmestring

Lærerne var enige om at skjønnlitteraturen kan vise elevene ulike former for livsmestring, livskvalitet og forskjeller. L10 var inne på at livsmestring kunne handle om problemløsning, noe skjønnlitteratur kunne bidra til å belyse bedre enn sakprosa:

En fagtekst eksisterer her og nå, okei, spiseforstyrrelser, jo det er det og det, og hvis man ikke får satt struktur og kjøtt og bein på det der, så er det bare ei faktaopplysning, men hvis man derimot kan knytte det opp mot en skjønnlitterær tekst der faktiske folk enten opplever eller ser andre oppleve, ja, for eksempel spiseforstyrrelser, så kan det få en litt mer langvarig virkning faktisk. Det gir rom for ettertanke.

Tanken om at skjønnlitteraturen er mer kompleks og har et større meningspotensial enn sakprosa, støttes av forskningen (Weare & Nind, 2011; Duncan et al., 2017). L7 var også opptatt av dette. Hun koplet sammen psykologifaget og norskfaget, og hevdet i likhet med L10 at skjønnlitteraturen og litteraturredaktikken har et særlig bidrag fordi de «kan tilføre mye, mye mer enn bare de faglige begrepene. Du går jo inn i karakterer, hvordan takler de hendelser, hvordan forstår de verden» (L7). L6 supplerte med å fastslå at vi gjennom skjønnlitteraturen kan unngå at livsmestring blir til noe terapeutisk.

Lærerne fikk også spørsmål knyttet til sammenhengen mellom skjønnlitteratur og empati, her forstått som evnen til å sette seg inn i andres situasjon. Årsaken til at intervjuer spurte om dette, var at hun selv hadde reflektert over koplingen mellom empati og livsmestring i tidligere arbeid (Lauritzen, 2019b). Selv om ikke alle lærerne intuitivt foretok en kopling mellom empati og litteratur, var de positive. L13 kom med en rekke eksemplifiseringer:

Jeg tror det er et stort potensial der, både med bevegelse i tid og å få empati for hvordan mennesker har hatt det før, sammenlignet med hvordan vi har det nå. Litteraturen har potensial til å fortelle personlige historier, som jeg tenker kan utvikle empati, for vi kan jo også høre veldig mye om hvordan folk har det i andre deler av verden, tall og statistikk, men det går ofte ikke sånn innpå, som når du hører personlige framstillinger av hvordan ting er.

Her berører L13 skjønnlitteraturens evne til å gi kunnskap om mennesket som vi ikke kan hente fra andre steder. Hun snakker også om utviklingen av innlevelses-evnen, som Andersen (2011) beskriver som en viktig grunnleggende ferdighet. Dette handler om muligheten for at litterære tekster kan være en kilde for å granske ulike følelser, både sårbarhet, styrke og forventninger, men også uforutsigbarhet. L9 var imidlertid usikker på om lesing øker empatien hos lesere som er empatiske i utgangspunktet, eller om lesingen faktisk gjør oss empatiske. L11 reflekterte over hvorvidt elevene trenger riktig veiledning for at skjønnlitteraturen skal kunne ha en positiv effekt, og viste til et historisk perspektiv: «Det var jo de mest dannede skjønnånder som gjorde de grusomste ting, i Hitler-Tyskland, ikke sant, det vet vi jo.» Her berøres negative sider ved kunsten som viser at innsikten tilegnet gjennom litteraturen ikke nødvendigvis er positivt dannende.

L4 var opptatt av at litteratur kan utfordre elevene og gi dem nye perspektiver: «Jeg tenker at det er veldig greit at de kommer ut av bobla si, at de ser at det skjer andre ting rundt seg.» L4 fortalte at hun i julen bevisst valgte å presentere tekster for elevene sine som hun håpet ville skape refleksjoner over hvordan andre har det. Her brukte hun blant annet «Karens jul» av Amalie Skram og «Piken med ssvovelstikkene» av H. C. Andersen. Hun mente at de fleste elevene lot seg berøre av tekstene, til tross for at de hadde få umiddelbare berøringspunkter med elevenes egen hverdag. Lærernes utsagn om bruk av litteratur faller sammen med Nussbaum (2016) og Andersen (2011) sine argumenter knyttet til å velge litteratur som forstyrrer elevene for å berøre og utvikle innlevelsessevnen deres.

### Utfordringer og muligheter i undervisningen

Særlig to spørsmål i intervjuguiden satte i gang didaktiske refleksjoner. Det ene spørsmålet gikk på generelle muligheter og utfordringer i undervisningen om folkehelse og livsmestring og var ikke direkte koplet opp mot skjønnlitteraturen. Svarene tenderte mot et fokus på utfordringer heller enn muligheter. Det andre spørsmålet handlet om skjønnlitteraturens potensial, og her var svarene mer nyanseerte og preget av en mer søkende holdning.

Lærerne var kritiske til innføringen av folkehelse og livsmestring, og en av lærerne (L10) fortalte at han først og fremst var usikker på om livsmestring kunne læres bort:

Vi kan alltid åpne opp kunnskap for dem, men det er jo de som må ta den til seg og det er jo de som må internalisere det og kanskje prøve å anvende det. [...] Eller som det heter, du kan lede hesten frem til vannet, men du kan ikke tvinge ham til å drikke.

L10 mener at livsmestring kan bety så mye, og at det er noe som varierer fra person til person. Det kan også være vanskelig å avgjøre hva som er god livsmestring. Dette handler også om å arbeide mot at elevene skal innta en aktiv rolle i lesingen, der de lærer å navigere i teksten, være kritiske og å gjøre seg opp egne meninger.

Skjønnlitteraturens evne til å berøre leseren står i datamaterialet fram som et usikkert element. På den ene siden vil lærerne at elevene skal bli berørte og litt forstyrret av litteraturen, i tråd med Nussbaums (1995) argumenter. Samtidig bekymrer lærerne seg for hvordan de vanskelige temaene i litteraturen kan påvirke elevene. Flere lærere rapporterte at de hadde hatt elever som åpent delte problemene sine i klasserommet, både i sammenheng med litterære samtaler og i uformelle situasjoner. Lærer L11 bemerket utfordringene:

Det er egentlig litt påtakelig at det er de som har utfordringer selv som vil gå dypere inn i det, [...] de leser litteraturen med mer sånn beskrivende [pause], de leser den ikke som litteratur.

L11 illustrerer hvordan elevene kan ha lav terskel for å formidle private problemer, noe som for øvrig er i tråd med framveksten av den moderne delingskulturen og sosiale medier. Da lærerne ble oppfordret til å snakke om hvorvidt de

var skolert for å undervise om vanskelige temaer, kom det fram at verken de erfarne eller de nyutdannede lærerne følte seg kvalifiserte. Flere etterlyste at scenarier der elevene delte svært private ting ble tematisert i lærerutdanningen. Lærerne som valgte å trekke inn egen litteraturfaglig utdanning, fortalte at de naturligvis hadde studert tekster som berørte vanskelige og tabubelagte temaer. Det var imidlertid ikke gitt et pedagogisk fokus på bruken av slike potensielt krevende tekster i undervisningen. Utdanningen hadde heller ikke gitt redskaper for å utvikle elevene til å bli skjønnsomme lesere.

Selv mord er et eksempel på et vanskelig og tabubelagt tema, som kan tolkes som å være et resultat av manglende livsmestring. Lærerne ble spurt om hvilke tanker de hadde rundt tematisering av dette i norskundervisningen. Flertallet opplyste at de ikke ønsket å berøre det eksplisitt. Noen foreslo imidlertid en indirekte innfallsvinkel der klassen leste litteratur som perifert nevnte det, og særlig anvendelig i så måte var eldre, gjerne kanonisert litteratur. Det ble framhevet at det kunne være en større risiko for at elevene identifiserte seg med det litterære innholdet i samtidslitteraturen enn i den kanoniserte litteraturen. Her ble Ibsens *Vildanden* (1884) brukt som eksempel. Dette kom av den tidsmessige distansen mellom elevenes sanntid og tekstens fiksjonstid. Argumentet kan settes i sammenheng med å gjøre elevene til skjønnsomme lesere, der den kanoniserte litteraturen er et uttrykk for en metode for å skape distanse. Likevel, også ved bruk av klassiske tekster var lærerne tilbakeholdne med å tematisere selvmord. I forbindelse med *Vildanden* trakk flere fram at det var så mye annet enn selvmordet til Hedvig de heller ville snakke om. En nevnt utfordring var imidlertid at noen elever mener at de gamle tekstene er lite relevante for dem. Smidt (1989) påpeker at en ulempe med arbeidet for å skape en distanse til litteraturen, er nettopp at det kan føre til at elevene utvikler holdninger om at lesing og litteratur er kjedelig.

Frykten for smitteeffekt ved omtale av selvmord synes også å ligge til grunn for behovet for å skape en distanse til litteraturen. Dette speiler den samme varsomheten som finnes i media når det gjelder selvmord. På spørsmål om litteraturen kunne være skadelig, ble smitteeffekten eksplisitt nevnt. L8 la det fram på denne måten: «Jeg er så veldig redd for hvordan jeg påvirker elevene, hvis jeg begynner å snakke om det [spiseforstyrrelser/selv mord].» Lærerne var likevel enige om at vanskelige temaer, slike som selvmord eller spiseforstyrrelser, ikke burde ties om: «[Pause] Man skal ikke være redd for tabubelagte temaer, det er nå en del av livet og det er jo en del av litteraturen.» (L7) Det som er utfordrende er derimot å finne ut av hvordan det skal tematiseres på en trygg måte. Tre lærere nevnte også en annen utfordring, at skjønnlitteraturen kan gjøre leserne fordomsfulle, særlig om det er snakk om dårlig litteratur med flate karakterer. På denne måten kan elevene utvikle stereotype oppfatninger.

Selv om at lærerne så flere potensielle problemer, så de også mulighetene knyttet til implementeringen av folkehelse og livsmestring. L6 var tydelig på at skjønnlitteraturens potensial nettopp består i å lese tekster som berører personlige temaer uten at elevene selv trenger å dele privat informasjon:

Jeg tror at hvis du tar utgangspunkt i et litterært verk så åpner det for at vi kan diskutere noe som ligger utenfor dem selv, så kan de ta inn sine egne erfaringer i den diskusjonen da, men det åpner for at vi kan diskutere temaet på basis av det litterære for vi tar oss selv.

L6 uttrykker betydningen av å finne en balanse mellom distanse og nærhet til teksten, fordi det åpner for at elevene kan bruke seg selv i lesingen. L7 hadde også stor tro på dette: «[...] man [trenger] jo ikke å være kjempepersonlig heller, altså man diskuterer ut fra noe som er litt trygt, fordi dette er en tekst.» Denne tanken støttes av blant annet Rødnes (2014) og Kjelen (2015).

Lærerne uttrykte at det var viktig å kjenne elevene sine godt i forbindelse med gjennomgangen av vanskelige temaer. Lærerne framhevet betydningen av forberedelser og tiltak for å advare de elevene som kunne ha et nært forhold til temaet. Å kunne snakke om litteratur på en måte som er trygg for alle, er et viktig bidrag fra norskfaget. Kanskje er dette kjernen i fagets rolle i den tverrfaglige formidlingen av et tema der sjansen er stor for å berøre alvorlige utfordringer i livet. Det kommer fram i materialet at skjønnlitteraturen også har fordeler her fordi læreren kan sette disse temaene inn i særlige kontekster. Ved å skape kunnskap om språk og tekst, altså gjennom en norskfaglig terminologi, slik som Kaspersen (2004) og Olin-Scheller (2006) beskriver, kan det utvikles et læringsmiljø der alle elevene på lik linje kan være med i undervisningen uavhengig av personlige erfaringer. Likevel viser forskningen at det nettopp må være plass til elevenes egne erfaringer i lesingen (Rødnes, 2014; Kjelen, 2015; Nussbaum, 2016). Grensen for det som er naturlig for elevene å dele i klasserommet kan være hårfin, og i implementeringen av folkehelse og livsmestring er det allerede kartlagt utfordringer knyttet til at elevene føler seg presset til å dele ting med klassen (Holtermann & Vedvik, 2020). Å finne en passende balanse krever god kjennskap til elevene og klassedynamikken, samt faglig integritet og modenhet hos lærerne. Et problem er imidlertid at mye av forskningslitteraturen som drøfter livsmestring som et generelt tema i skolen, har et terapeutisk perspektiv (Sælebakke, 2018; Ringereide & Thorkildsen, 2019). Det samme gjelder formuleringen i fagplanen om at litteraturen skal bekrefte og utfordre elevens selvbylde. Selvbylde handler om hvordan vi oppfatter oss selv, hvordan vi tror vi oppfattes av andre og hvordan vi ønsker å være. Dette kan skape et etisk dilemma for lærerne som dreier seg om hvem som eventuelt skal ha rett til å bekrefte eller utfordre et selvbylde. Det er en utfordring at både livsmestring og selvbylde er begreper som intuitivt ligger nærmere utviklingspsykologien enn pedagogikken, som norskfaget har å bidra med. Dette understreker følelsen av manglende faglig kompetanse som flere av lærerne rapporterer om i møte med livsmestringsperspektivet.

Til tross for at noen elever mener at lesing og litteratur er kjedelig, løftet flere lærere fram at det kan se ut til at det er de utfordrende temaene i litteraturen som engasjerer. De begrunnet dette med at psykisk helse, nærmere bestemt psykisk sykdom, var et tema som gikk igjen i elevenes fordypningsoppgaver. Bakgrunnen for interessen var ikke direkte gjenstand for refleksjon, men den kan være knyttet

til den økende oppmerksomheten og populariteten som biografier og skjønnlitteratur om psykisk sykdom har fått de siste årene. I sin lærebok for danskfaget, *Galskab i litteraturen*, mener Gammelgaard og Boström at forklaringen på den økende interessen for slik litteratur kan være at den utgis «som en reaksjon på eller konsekvens av det, man har kaldt præstationssamfunnet, hvor der stilles krav, som det kan synes umuligt at leve op til» (2019, s. 10). Dette kan være noe elevene kjenner seg igjen i og vil utforske. Vi kan også se det i sammenheng med argumentene til Nussbaum (2016) og Andersen (2016). Bondevik et al. (2017, s. 11) stiller imidlertid spørsmål ved om den økte oppmerksomheten rundt helse og sykdom egentlig fører til opplysning og nyttig kunnskap, eller om den bidrar til sykeliggjøring og angst. Disse bekymringene er ikke direkte rettet mot bruk av skjønnlitteratur i undervisning, men de er likevel relevante for litteraturdidaktikken og innføringen av folkehelse og livsmestring i norskfaget.

## Konklusjon

Denne artikkelen utforsker hvilke utfordringer og muligheter som ligger i det å undervise i folkehelse og livsmestring for norsklærerne i videregående skole. Våre resultater viser at norsklærerne mente at det tverrfaglige temaet er vanskelig å forstå. Dette kan ha sammenheng med at intensjonserklæringen og implementeringsstrategien fra departementet i forbindelse med innføringen framstod som uklare på intervjutidspunktet. At kjernebegrepet livsmestring vanskelig lar seg definere, er en utfordring for bruken av begrepet i undervisningen: det er åpenbart vanskelig å operasjonalisere noe som framstår som utydelig.

Våre funn viser at norsklærerne opplevde eksamensstyringen som en utfordring med tanke på implementeringen av folkehelse og livsmestring. Eksamen gjør faget og lesingen av fiksjon teknisk, og det blir mindre rom for kreativitet og undring. En utfordring blir derfor at eksamensstyringen begrenser handlingsrommet lærerne har for å formidle det tverrfaglige temaet.

Lærerne framhevet at skjønnlitteraturen og norskfagets øvrige dannelsingsaspekt har bidratt til at livsmestring alltid har vært en del av norskfaget. Dette kan fungere som en inngang til å gjøre livsmestring eksplisitt i undervisningen, men det kan også bli en hvilepute og dermed ikke endre eksisterende praksis. Lærerne samlet seg likevel rundt synet på skjønnlitteratur som et redskap for å nærme seg komplekse problemstillinger knyttet til folkehelse og livsmestring.

For at elevene skal få utbytte av litteraturlesingen, må fokuset ligge på god pedagogikk og didaktikk slik at litteraturen ikke bidrar til å skape stereotyper. Tidligere forskning (Sælebakke, 2018; Ringereide & Thorkildsen, 2019; Madsen, 2020) viser at det er psykologien som har etablert den ledende diskursen knyttet til forståelsen av livsmestring. Dette er utfordrende, da det kan føre undervisningen i retning av å bli terapeutisk, noe som ligger utenfor norsklærernes mandat og faglige kompetanse. Våre funn viser imidlertid at norskfagets egen didaktikk

og terminologi, og norsklæreren med sin litterære kompetanse, kan bidra i formidlingen av det tverrfaglige temaet. Ved å skape en trygg tilnærming gjennom litteraturen, kan elevene på avstand betrakte hva livsmestring eventuelt kan være og på den måten fastholde begrepets kompleksitet og diversitet som noe positivt, samt betone at det ikke dreier seg om en form for selvregulering med tanke på hvordan livet skal eller bør mestres. Denne artikkelen bidrar til forskningen på folkehelse og livsmestring i skolen ved å ta til orde for at fagene må finne fram til sine særegne bidrag til den tverrfaglige formidlingen.

Forskningsfeltet som omhandler fagfornyelsen og de tverrfaglige temaene er naturligvis nytt, og derfor er mer forskning nødvendig. Funnene i studien vår indikerer at lærerne trenger mer didaktisk kunnskap for å skape balanse mellom distanse og nærhet til litteraturen, særlig i møte med sensitive temaer. Rødnes (2014, s. 7) påpeker: «Den forskningen som er presentert, viser imidlertid også at mange av forskerne ser behovet for mer systematisk opplæring knyttet til det litterære arbeidet.» Våre funn samsvarer med dette. Denne studien er tilknyttet videregående opplæring, men vi mener den har overføringsverdi til hele skoleløpet.

I framtiden ser vi behovet for å gå tilbake til skolen for å undersøke hvordan implementeringen av folkehelse og livsmestring praktiseres. Vi foreslår at framtidig forskning blant annet tar for seg livsmestringsundervisningen i et elevperspektiv og identifisering av konkrete undervisningsmetoder ved hjelp av aksjonsforskning. Vi vil også påpeke behovet for forskning på hvordan temaets tverrfaglighet konkret kan operasjonaliseres, og ikke minst for drøfting av vurderingen knyttet til temaet. Det kan være vanskelig nok for unge mennesker å snakke om temaer som grenser inn mot det personlige, om de ikke også vet at de vurderes. Det vi allerede kan slå fast er at vurderingen bør gjennomføres på en måte som er tydelig på å teste faglig kunnskap.

## Takk

Vi ønsker å takke lærerne i studien for åpenhet og generøsitet med hensyn til å drøfte et tema som for de fleste fortsatt var uavklart og i prosess. Vi takker også fagfellene og redaktør for konstruktive og fruktbare innspill som har bidratt til å løfte og styrke artikkelen.

## Forfatterbidrag

Alle forfatterne har bidratt til artikkelen i henhold til Vancouver-reglene. Artikkelen er gjennomlest og godkjent av alle. Særlige bidrag fra forfatterne:

LML (førsteforfatter):

Design, datainnsamling, teori, analyse, manus og revidering.

YA (andreforfatter) og LN (tredjeforfatter):

Innspill på datainnsamling, innledende analyse, kritisk gjennomlesing, kommentarer og innspill til revidering.

## Om forfatterne

Lise-Mari Lauritzen er stipendiat i pedagogikk/norskdidaktikk. Hennes forskningsinteresser omfatter implementeringen av folkehelse og livsmestring i videregående skole, litteraturredidaktikk og Medical Humanities.

Institusjonstilknytning: Institutt for lærerutdanning og pedagogikk, UiT – Norges arktiske universitet, Postboks 6050 Langnes, 9037 Tromsø.

E-post: [lise-mari.lauritzen@uit.no](mailto:lise-mari.lauritzen@uit.no)

Yngve Antonsen er førsteamanuensis i pedagogikk. Hans forskningsinteresser omfatter ledelse, endring og læring i organisasjoner. Han leder RELEMAST-prosjektet som følger lærere med masterutdanning i deres første fem år i yrket.

Institusjonstilknytning: Institutt for lærerutdanning og pedagogikk, UiT – Norges arktiske universitet, Postboks 6050 Langnes, 9037 Tromsø.

E-post: [yngve.antonsen@uit.no](mailto:yngve.antonsen@uit.no)

Linda Nesby er førsteamanuensis i nordisk litteratur. Hennes forskningsinteresser omfatter selvbiografiske sykdomshistorier, sykdomsskildringer i skandinavisk samtidslitteratur og celebritetsstudier og helse. Hun er leder for den tverrfaglige forskningsgruppen Health, Art and Society (HAS) ved UiT.

Institusjonstilknytning: Institutt for språk og kultur, UiT – Norges arktiske universitet, Postboks 6050 Langnes, 9037 Tromsø.

E-post: [linda.nesby@uit.no](mailto:linda.nesby@uit.no)



## Referanser

- Andersen, P. T. (2011). Hva skal vi med skjønnlitteratur i skolen? *Norsklæreren*, 2(11), 15–22. <https://docplayer.me/383073-Hva-skal-vi-med-skjonnlitteraturen-i-skolen.html>
- Andersen, P. T. (2016). *Fortelling og følelse – En studie i affektiv narratologi*. Universitetsforlaget.
- Bondevik, H., Madsen, O. J. & Solbrække, K. N. (2017). *Snart er vi alle pasienter – Medikalisering i Norden*. Spartacus forlag AS / Scandinavian Academic Press.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.
- Crotty, M. (1998). *The Foundations of Social Research: Meaning and Perspective in the Research Process*. SAGE.
- Duncan, C., Bess-Montgomery, G. & Osinubi, V. (2017). Why Martha Nussbaum is Right: The Empirical Case for the Value of Reading and Teaching Fiction. *Interdisciplinary Literary Studies*, 19(2), 242–259. <https://doi.org/10.5325/intelitestud.19.2.0242>
- Dysthe, O. & Weblø, W.-D. (2010). Pedagogical issues from Humboldt to Bologna: The Case of Norway and Germany. *Higher Education Policy*, 23(2), 247–270. <https://doi.org/10.1057/hep.2010.9>
- Fondevik, B. & Hamre, P. (2017). *Norsk som reiskaps- og dannelsesfag*. Samlaget.
- Gabhainn, S. N., O'Higgins, S. & Barry, M. (2010). The implementation of social, personal and health education in Irish schools. *Health Education*, 110(6), 452–470. <https://doi.org/10.1108/09654281011087260>
- Gabrielsen, I. L., Blikstad-Balas, M. & Tengberg, M. (2019). The role of literature in the classroom: How and for what purposes do teachers in lower secondary school use literary texts? *L1 - Educational Studies in Language and Literature*, 19, 1–32. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2019.19.01.13>
- Gadamer, H.-G. (2012). *Sannhet og metode: Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Pax.
- Gammelgaard, L. & Boström, T. S. (2019). *Galskab i litteraturen*. Systime.
- Goga, N. (2019). Økokritiske litteratursamtaler – en arena for økt bevissthet om økologisk samspill? *Acta Didactica Norge*, 13(2), Art. 3. <https://doi.org/10.5617/adno.6447>
- Herrman, H., Saxena, S. & Moodie, R. (2005). *Promoting mental health – concepts, emerging evidence, practice: A report of the World Health Organization, Department of Mental Health and Substance Abuse in collaboration with the Victorian Health Promotion Foundation and the University of Melbourne*. World Health Organization.
- Hickey, J., Picciotto, A., Patel, W. & Hunt, K. (2019). Promoting psychological health and early intervention in schools. I J. Faulconbridge, K. Hunt & A. Laffan (red.), *Improving the Psychological Wellbeing of Children and Young People – Effective Prevention and Early Intervention Across Health, Education and Social Care* (s. 117–137). Jessica Kingsley Publishers.
- Hogan, P. C. (2001). The Epilogue of Suffering: Heroism, Empathy, Ethics. *SubStance*, 30, 119–43.
- Holtermann, S. & Vedvik, K. O. (2020, 21. juli). *Foreldre reagerer: – Elever har følt seg presset til å dele ting med klassen*. Utdanningsnytt. <https://www.utdanningsnytt.no/fagfornyelsen-livsmestring/foreldre-reagerer-elever-har-folt-seg-preset-til-a-dele-ting-med-klassen/234166>
- Jambak, T. (2021, 9. februar). Kunnskap, dannelse og læreplaner. *Utdanningsnytt*. <https://www.utdanningsnytt.no/litteratur-skolepolitikk-thom-jambak/kunnskap-dannelse-og-laereplaner/272352>

- Järvinen, M. & Mik-Meyer, N. (red.) (2005). *Kvalitative metoder i et interaksjonistisk perspektiv*. Hans Reitzels Forlag.
- Kaspersen, P. (2004). *Tekstens transformationer*. Doktoravhandling, Syddansk Universitet.
- Keen, S. (2014). Narrative Empathy. I P. Hühn et al. (red.), *Handbook of Narratology* (s. 521–530). De Gruyter.
- Kidd, D. C. & Castano, E. (2013). Reading Literary Fiction Improves Theory of Mind. *Science*, 342(6156), 377–380. <https://doi.org/10.1126/science.1239918>
- Kjelen, H. (2015). Litterær kompetanse – portrett av tre lesarar. *Acta Didactica Norge*, 9(1), Art. 12. <https://doi.org/10.5617/adno.1390>
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Regjeringen. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kunnskapsdepartementet (2019). *Læreplan i norsk* (NOR01-06). Regjeringen. <http://data.udir.no/k106/v201906/laereplaner-lk20/NOR01-06.pdf>
- Kvale, S. (2007). *Doing interviews*. Sage Publications.
- Lauritzen, L.-M. (2019a). En affektiv vending i norskfagets litteraturundervisning. Et grunnlag for folkehelse og livsmestring. *Norsk litterær årbok*. Samlaget.
- Lauritzen, L.-M. (2019b). Bridging Disciplines: On Teaching Empathy Through Fiction. *Tidsskrift for forskning i sygdom og samfund*, 16(31), 127–140. <https://doi.org/10.7146/tfss.v16i31.116960>
- Madsen, O. J. (2020). *Livsmestring på timeplanen – rett medisin for elevene?* Spartacus.
- Mørch, W.-T. (2020, 30. september). Livsmestring i skolen er helt feil løsning. *Nettavisen*. <https://www.nettavisen.no/nyheter/livsmestring-i-skolen-er-helt-feil-losning/3424026078.html>
- NOU 2015: 8. *Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- Nussbaum, M. C. (1995). *Poetic Justice: the literary imagination and public life*. Beacon Press.
- Nussbaum, M. C. (oversatt av I. Engelstad) (2016). *Litteraturens etikk – følelser og forestillingssevne*. Pax Forlag.
- Oatley, K. (2016). Fiction: Simulation of Social Worlds. *Trends in Cognitive Sciences*, 20(8), 618–628. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2016.06.002>
- Olin-Scheller, C. (2006). *Mellan Dante och Big Brother*. Doktoravhandling, Karlstads Universitet.
- Penne, S. (2001). *Norsk som identitetsfag*. Universitetsforlaget.
- Ringereide, K. & Thorkildsen, S. L. (2019). *Folkehelse og livsmestring i skolen*. Pedlex.
- Rødnes, K. A. (2014). Skjønnlitteratur i klasserommet: Skandinavisk forskning og didaktiske implikasjoner. *Acta Didactica Norge*, 8(1), Art. 5. <https://doi.org/10.5617/adno.1097>
- Sletten, M. A. & Bakken, A. (2016). *Psykiske helseplager blant ungdom – tidstrender og samfunnsmessige forklaringer*. Oslo Metropolitan University – OsloMet: NOVA.
- Smidt, J. (1989). *Seks lesere på skolen – hva de søkte, hva de fant: En studie av litteraturarbeid i den videregående skolen*. Universitetsforlaget.
- Stølen, T. (2017). Menneskets danning. I E. V. D. Haugen & G. Stølen (red.), *Pedagogisk mangfold – i et samfunnsperspektiv* (s. 229–244). Universitetsforlaget.
- Sælebakke, A. (2018). *Livsmestring i skolen – et relasjonelt perspektiv*. Gyldendal Akademisk.
- Tollefsen, B. Y. (2020, 13. februar). *Er folkehelse og livsmestring bare en privatsak?* Fagsnakk. <https://www.fagsnakk.no/skole-og-utdanning/er-folkehelse-og-livsmestring-bare-en-privatsak/>

- Tveit, S. & Olsen, R. V. (2018). Eksamens mange roller i sertifisering, styring og støtte av læring og undervisning i norsk grunnsopplæring. *Acta Didactica Norge*, 12(4), Art. 18. <https://doi.org/10.5617/adno.6381>
- Weare, K. & Nind, M. (2011). Mental health promotion and problem prevention in schools: what does the evidence say? *Health Promotion International*, 26(issue suppl\_1), i29–i69. <https://doi.org/10.1093/heapro/dar075>
- Aase, L. (2005). Norskfaget – skolens fremste danningsfag? I K. Børhaug, A.-B. Fenner & L. Aase (red.), *Fagenes begrunnelse – skolens fag og arbeidsmåter i danningsperspektiv* (s. 69–82). Fagbokforlaget.



# Vedlegg 1: Meldeskjema NSD

12.3.2021

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



## NSD sin vurdering

### Prosjekttittel

Bruk av skjønnlitteratur for å aktualisere psykisk helse og livsmestring i norskfaget på videregående skole

### Referansenummer

508804

### Registrert

11.12.2018 av Lise-Mari Lauritzen - lise-mari.lauritzen@uit.no

### Behandlingsansvarlig institusjon

UiT – Norges Arktiske Universitet / Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning / Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

### Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Lise-Mari Lauritzen , lise-mari.lauritzen@uit.no, tlf: 45424820

### Type prosjekt

Forskerprosjekt

### Prosjektperiode

07.01.2019 - 30.07.2021

### Status

04.02.2019 - Vurdert

### Vurdering (1)

---

#### 04.02.2019 - 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 04.02.2019, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

#### MELD ENDRINGER

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar for endringer gjennomføres.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.07.2021.

#### LOVLIG GRUNNLAG

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/5c0d9e0b-40cc-4eda-aada-5e919812fbb4>

1/2

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

#### PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

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

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

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

Ved behov vil det benyttes en transkriptor som databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

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

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp underveis (hvert annet år) og ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet/pågår i tråd med den behandlingen som er dokumentert.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Silje Fjelberg Opsvik  
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

## Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

### Vil du delta på forskningsprosjektet

### «Bruk av skjønnlitteratur for å aktualisere psykisk helse og livsmestring i norskfaget»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke skjønnlitteraturens potensial til å aktualisere psykisk helse og livsmestring i norskfaget på videregående skole. I dette skrivet vil jeg gi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### Formål

Dette er en doktorgradsstudie i pedagogikk/norskdidaktikk, ved Universitetet i Tromsø. Prosjektet er tilknyttet fornyelsen av læreplanene, og tar særlig for seg at det overordnede temaet *folkehelse og livsmestring* skal inn i norskfaget. Jeg ønsker å intervju norske lærere på videregående skole om begrepsforståelse, holdninger og erfaringer med tanke på å undervise i psykisk helse og livsmestring i norskfaget, da med særlig vekt på litteraturundervisning. Formålet med dette er å undersøke hvordan norske lærere forstår begrepene psykisk helse og livsmestring, hva de tenker rundt at dette skal inn i faget og hvilke erfaringer hver lærer har. Et viktig spørsmål i prosjektet er hvilken rolle skjønnlitteraturen kan spille for å skape meningsfull undervisning i denne sammenhengen, og derfor vil jeg også skape diskusjoner rundt hvordan en slik undervisningsøkt burde gjennomføres på best mulig måte slik at lærerne føler seg trygge og elevene blir godt ivaretatt.

Studien vil ha et informantutvalg på ca. 12 norske lærere, med bakgrunn fra ulike skoler. Jeg vil søke å holde en kjønnsbalanse, og en jevn fordeling av nye og etablerte lærere. Du trenger ikke ha norsk som masterfag. Den eneste forutsetningen er at du underviser i norskfaget på en videregående skole. Intervjuene vil foregå i to omganger: individuelle intervju og intervju i grupper. Det individuelle intervjuet vil ta 30-45 min. Gruppeintervjuene er en mulighet for å diskutere med de andre norske lærerne fra din skole om undervisningsopplegg i litteratur som kan egne seg for å tematisere psykisk helse og livsmestring. Gruppeintervjuene vil ta omtrent 90 minutter.

I en annen del av prosjektet jobber jeg med den norske samtidsromanen *Begynnelser* (2017) av Carl Frode Tiller. For å skape en sammenheng i prosjektet er det en forutsetning at denne romanen blir diskutert i intervjuene. Utdrag fra romanen vil bli gitt til informantene på forhånd.

#### Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk, Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning, Universitetet i Tromsø – Norges arktiske universitet.

Lise-Mari Lauritzen, stipendiat (tlf. 45424820)

Linda Nesby, hovedveileder (tlf. 77644873)  
Yngve Antonsen, biveileder (tlf. 77660495)

### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Du er norsklærer.

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

Du må stille til et individuelt intervju, samt delta på gruppeintervjuet beskrevet over. Disse handler om bruk av skjønnlitteratur for å aktualisere psykisk helse og livsmestring i norskfaget. Intervjuene vil bli dokumentert gjennom lydopptaker og notatføring. Opplegget vil ikke ta mer enn ca. 2,5 timer totalt. Det er ikke nødvendig å oppgi omfattende personopplysninger, men i forbindelse med samtykke trenger jeg underskriften din. Med tanke på innsyn og gjennomlesning av ditt intervju, kan du velge å oppgi nummer eller epost.

### **Det er frivillig å delta**

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

### **Ditt personvern – hvordan jeg oppbevarer og bruker dine opplysninger**

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

Den som vil ha tilgang på opplysningene dine er Lise-Mari Lauritzen (stipendiat).

Det kan bli aktuelt å bruke en transkriptør for å transkribere intervjuene. Om dette blir tilfelle, vil det bli laget en databehandleravtale.

For å hindre at uvedkommende får tilgang til personopplysningene dine vil all datamateriale bli kryptert og lagret på en minnepenn. Personopplysningene dine vil bli erstattet med en kode som lagres på en egen navneliste som vil være adskilt fra datamaterialet.

En av hensiktene med denne studien er å publisere resultatet. For å unngå at noen av informantene vil kunne gjenkjennes i publikasjonen vil alle deltakerne få tilbud om å lese gjennom artikkelen før den sendes inn til publisering.

### **Hva skjer med opplysningene dine når jeg avslutter forskningsprosjektet?**

Prosjektet skal etter planen avsluttes i 2021. Dine personopplysninger og lydopptakene (notater) av deg vil bli slettet når stipendiattiden er over.

### **Dine rettigheter**

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



innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,

å få rettet personopplysninger om deg,

få slettet personopplysninger om deg,

få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og

å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

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

Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Institutt for pedagogikk og lærerutdanning (ILP) ved Universitetet i Tromsø (UiT) har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

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

Prosjektansvarlig: Lise-Mari Lauritzen, tlf: 45 42 48 20, mail: [lise-mari.lauritzen@uit.no](mailto:lise-mari.lauritzen@uit.no).  
ILP, UiT.

Vårt personvernombud ved UiT: Joakim Bakkevold, tlf: 776 46 322 og 976 915 78, mail: [personvernombud@uit.no](mailto:personvernombud@uit.no)

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personvernombudet@nsd.no](mailto:personvernombudet@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

## **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Bruk av skjønnlitteratur for å aktualisere psykisk helse og livsmestring i norskfaget», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i et individuelt intervju

å delta i et gruppeintervju med tre andre norsklærere fra min skole

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 2021

-----

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 3: Intervjuguide

### Åpningsspørsmål

- Hvor lenge har du arbeidet som lærer?
- Kan du fortelle litt om interesseområdene dine innenfor norskfaget?

### Fagfornyelsen

- Hvordan forstår du begrepene folkehelse og livsmestring?
- Hvordan jobber du og din skole med fagfornyelsen og folkehelse og livsmestring?
- Hvilke muligheter og utfordringer ser du med å undervise om/i folkehelse og livsmestring i norskfaget (egen utdanning)?

### Vanskelige temaer

- Hva legger du i begrepet psykisk helse?
- Hvordan jobber skolen din med psykisk helse?
- Hva tenker du om å undervise om psykisk helse/vanskelige temaer i norskfaget? (hvorfor har det/ har det ikke vært aktuelt for deg? Hvordan kan slik undervisning legges opp?)

### Empati

- Hva tenker du om begrepene empati, psykisk helse og livsmestring sammen? (kan empati læres?)
- Hva tenker du om koblingen mellom empati og skjønnlitteratur?

### Skjønnlitteraturens rolle

- Flere hevder at «norskfaget er skolens fremste dannelsesfag». Hva tenker du om dette?
- Hvilken mening og kunnskap tenker du at skjønnlitteraturen kan gi med tanke på folkehelse og livsmestring (både på godt og vondt) (fins det skumle temaer)?
- Hvordan jobber du vanligvis med litteratur i klasserommet (har du noen erfaring med nærlesningsmetoden)?
- Kan skjønnlitteratur bidra til å aktualisere folkehelse og livsmestring i norskfaget (hvordan, hvorfor ikke)?

### Avslutning

- Avklaring av eventuelle uklarheter (Har jeg forstått deg riktig?).
- Er norskfaget stedet for folkehelse og livsmestring? (Hvorfor/hvorfor ikke?)
- Har du noe du vil tilføye?



## Referanser

- Adichie, C. N. (2009). *The danger of a single story* [Video]. TEDGlobal. [https://www.ted.com/talks/chimamanda\\_ngozi\\_adichie\\_the\\_danger\\_of\\_a\\_single\\_story/transcript#t-134314](https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story/transcript#t-134314)
- Aldenmyr, S. I. (2014). Terapeutisering av skolan. I S. I. Aldenmyr (Red.), *Hyfs, h lsa och gemensamma v rden: Studier av skolans komplekse v rdegrunds- og fostransuppdrag* (s. 53–66). Gleerups Utbildning AB.
- Allen, J. G. & Fonagy, P. (Red.). (2006). *The Handbook of Mentalization-Based Treatment*. John Wiley & Sons Inc.
- American Educational Research Association. (AERA). (2006). Standards for Reporting on Empirical Social Science Research in AERA Publications. *Educational Researcher*, 35(6), 33–40. <https://doi.org/10.3102/0013189X035006033>
- American Educational Research Association. (AERA). (2009). Standards for Reporting on Humanities-Oriented Research in AERA Publications. *Educational Researcher*, 38(6), 481–486. <https://doi.org/10.3102/0013189X09341833>
- Andersen, M., Fjørtoft, B. &  strem, S. (2020, 28. oktober). *Livsmestring, livsglede og lek*. Utdanningsnytt.no. [https://www.utdanningsnytt.no/lek-livsmestring-laererprofesjonens-etiske-rad/livsmestring-livsglede-og-lek/259459?fbclid=IwAR2zqHPiWL-P63ym\\_oH3gIwNMclKo78eoOpJPd9QRc0L0-xFhsKYGGtZgAw](https://www.utdanningsnytt.no/lek-livsmestring-laererprofesjonens-etiske-rad/livsmestring-livsglede-og-lek/259459?fbclid=IwAR2zqHPiWL-P63ym_oH3gIwNMclKo78eoOpJPd9QRc0L0-xFhsKYGGtZgAw)
- Andersen, P. T. (2011). Hva skal vi med skjønnlitteratur i skolen? *Norsklæraren*, 2/2011, 15–22.
- Andersen, P. T. (2016). *Fortelling og følelse. En studie i affektiv narratologi*. Universitetsforlaget.
- Antonovsky, A. (2012). *Helsens mysterium: Den salutogene modellen* (A. Sjøbu, Overs.). Gyldendal.
- Antonsen, Y., Thunberg, O. A. & Tiller, T. (2010). Adaptive learning and reduced cognitive uncertainty in a financial organization. *The Journal of Workplace Learning*, 22(8), 475–488. <https://doi.org/10.1108/13665621011082855>
- Applebee, A. N., Langer, J., Nystrand, M. & Gamoran, A. (2003). Discussion-based approaches to developing understanding: Classroom instruction and student performance in middle and high school English. *American Educational Research Journal*, 40(3), 685–730. <https://doi.org/10.3102/00028312040003685>
- Austring, B. D. & Sørensen, M. (2006). * stetik og læring: grundbog om  stetiske l reprocesser*. Hans Reitzels Forlag.
- Bakken, J. (2019). Hva er nytt i det fornyede norskfaget? I M. Blikstad-Balas & K. R. Solbu (Red.), *Det (nye) nye norskfaget* (s. 27–46). Fagbokforlaget og Landslaget for norskundervisning.
- Bayles, M. D. (1981). *Professional ethics*. Wadsworth Pub. Co.
- Beck, C. W. (2013). Jakten på kritisk pedagogikk. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 97(4–05), 304–314.
- Bernhardsson, K. (2010). *Litterära besv r: skildringer av sjukdom i samtida svensk prosa*. Ellerstr ms.
- Bernhardsson, K., Lundin, I. & Stenbeck, E. (2021). *Litteratur och l kekonst. Nio seminarier i medicinsk humaniora*. Makadam förlag.
- Bjørndal, K. E. W. & Grini, A. R. (2020). Lærerstudenters erfaringer med oppmerksomt nærvær som stressmestringsverkt y. I K. Bjørndal & V. Bergan (Red.), *Skape rom for folkehelse og livsmestring i skole og lærerutdanning* (s. 151–178). Universitetsforlaget.
- Bjørndal, K., & Bergan, V. (Red.). (2020). *Skape rom for folkehelse og livsmestring i skole og lærerutdanning*. Universitetsforlaget.
- Bloom, P. (2016). Empathy and Its Discontents. *Trends in Cognitive Sciences*. 21(1). 24–31. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2016.11.004>
- Brandtzæg, S. G. (2017). Per Thomas Andersen: Fortelling og følelse. En studie i affektiv narratologi. *Edda*, 104(2), 199–205. <https://doi.org/10.18261/issn.1500-1989-2017-02-08>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>

- Brekke, B. & Willbergh, I. (2017). Frihet, fantasi og utfoldelse: En kvalitativ studie av estetiske arbeidsformer i lærerutdanningene. *Nordisk Tidsskrift for Pedagogikk & Kritikk*, 3(1). <https://doi.org/10.23865/ntpk.v3.554>
- Bru, E. & Roland, P. (2019). *Stress og mestring i skolen*. Fagbokforlaget.
- Bryant, B. K. (1987). Mental health, temperament, family, and friends: perspectives on children's empathy and social perspective taking. I N. Eisenberg & J. Strayer (Red.). *Cambridge studies in social and emotional development. Empathy and its development* (s. 245–270). Cambridge University Press.
- Bullough, R. V. (2008). The Writing of Teachers' Lives: Where Personal Troubles and Social Issues Meet. *Teacher Education Quarterly (Claremont, Calif.)*, 35(4), 7–26.
- Burell, G. & Morgan, G. (1979). *Sociological paradigms and organizational analysis: elements of the sociology of corporate life*. Routledge.
- Bury, M. (1982). Chronic illness as biographical disruption. *Sociology of Health and Illness*. 4(2), 167–182. <https://doi.org/10.1111/1467-9566.ep11339939>
- Charon, R. (2001). Narrative Medicine: A Model for Empathy, Reflection, Profession, and Trust. *JAMA: the Journal of the American Medical Association*. 286(15), 1897–1902. <https://doi.org/10.1001/jama.286.15.1897>
- Charon, R. (2008). Where Does Narrative Medicine Come From? Drives, Diseases, Attention, and the Body. I P. L. Rudnytsky & R. Charon. (Red.), *Psychoanalysis and Narrative Medicine* (s. 23–36). State University of New York.
- Charon, R., Hermann, N. & Devlin, M. J. (2016). Close Reading and Creative Writing in Clinical Education: Teaching Attention, Representation, and Affiliation. *Academic Medicine: journal of the Association of American Medical Colleges*. 91(3), 345–350. <https://doi.org/10.1097/ACM.0000000000000827>
- Charon, R., DasGupta, S., Hermann, N., Irvine, C., Marcus, E. R., Colón, E. R., Spencer, D. & Spiegel M. (2017). *The Principles and Practice of Narrative Medicine*. Oxford University Press.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.
- Clough, P. T. & Halley, J. (Red.). (2007). *The Affective Turn: Theorizing the Social*. Duke University Press. <https://doi.org/10.1215/9780822389606>
- Crawford, P., Brown, B., Baker, C., Tischler, V. & Abrams, B. (2015). *Health Humanities*. Palgrave Macmillan UK.
- Crotty, M. (2010). *The Foundations of Social Research. Meaning and perspective in the research process*. Sage.
- Cuban, L. (1993). *How teachers taught: Constancy and change in American classrooms, 1890–1990*. Teachers College Press.
- Dahlager, L. & Trøstrup, C. (2019). Narrativ metode - arbeidet med lidelseshistorier og fortællingens kraft. I J. Fredriksen & N. S. Larsen (Red.), *Undersøgelsermetoder i sundhedsfagligt arbejde* (s. 27–41). Samfundslitteratur.
- Dale, E. L. (2001). *Kunnskapens tre og kunstens skjønnhet: om den estetiske oppdragelse i det moderne samfunn*. Kopinor.
- Damasio, A. (1994). *Descartes' Error: Emotion, Reason and the Human Brain*. Putnam Publishing.
- Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B. & Osher, D. (2020). Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science*, 24(2), 97–140. <https://doi.org/10.1080/10888691.2018.1537791>
- DasGupta, S. (2008). Narrative humility. *The Lancet*. 371(9617). 980–981. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(08\)60440-7](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(08)60440-7)
- Davis, J. (2009). Enjoying and enduring: groups reading aloud for wellbeing. *The Lancet*. 373(9665), 714–715. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(09\)60426-8](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(09)60426-8)
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1987). *A Thousand Plateaus: Capitalism and Schizophrenia*. University of Minnesota Press.
- Desimone, L. M. (2009). Improving Impact Studies of Teachers' Professional Development: Toward Better Conceptualizations and Measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181–199. <https://doi.org/10.3102/0013189X08331140>
- Dewey, J. (1980). *Art as Experience*. Perigee Books.

- Douglas, M. (1997). *Rent og urent: en analyse av forestillinger omkring urenheter og tabu* (K. A. Lie, Overs.). Pax forlag.
- Drangeid, M. (2014). *Litterær analyse og undervisning*. Gyldendal Akademisk.
- Drugli, M.-B., Kløckner, C. & Larsson, B. (2011). Do demographic factors, school functioning, and quality of student-teacher relationships as rated by teachers predict internalising and externalising problems among Norwegian schoolchildren? *Evaluation and research in education*, 24(4), 243–254. <https://doi.org/10.1080/09500790.2011.626033>
- Dysthe, O. & Webler, W.-D. (2010). Pedagogical Issues from Humboldt to Bologna: The Case of Norway and Germany. *Higher Education Policy*, 23, 247–270. <https://doi.org/10.1057/hep.2010.9>
- Ecclestone, K., & Hayes, D. (2009). *The Dangerous Rise of Therapeutic Education*. Routledge.
- Ekornes, S. M. (2018). *Lærerprofesjonalitet i arbeidet med psykisk helse i skolen*. Fagbokforlaget.
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., Kessler, R., Schwab-Stone, M. E. & Shriver, T. P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Engstad, S. K. (2020). Traumeinformerte skoler og reguleringsbevisste lærere. I K. Bjørndal & V. Bergan. (Red.), *Skape rom for folkehelse og livsmestring i skole og lærerutdanning* (s. 79–98). Universitetsforlaget.
- Fairclough, N. (2010). *Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language*. Routledge.
- Felski, R. (Red.). (2008a). *Rethinking Tragedy*. Johns Hopkins University Press.
- Felski, R. (2008b). *Uses of literature*. Blackwell Publishing.
- Felski, R. (2020). *Hooked: Art and Attachment*. University of Chicago Press.
- Flyvbjerg, B. (2006). Five Misunderstandings About Case-Study Research. *Qualitative Inquiry*, 12(2), 219–245. <https://doi.org/10.1177/1077800405284363>
- Fodstad, L. A. (2019). Fortsatt kulturfag? Norsk på nytt. I M. Blikstad-Balas & K. R. Solbu (Red.), *Det (nye) nye norskfaget* (s. 61–81). Fagbokforlaget og Landslaget for norskundervisning.
- Foss, K. (1949). *Almen dannelse i skolen*. Gyldendal Norsk Forlag.
- Frank, A. W. (2010). *Letting stories breathe: a socio-narratology*. University of Chicago Press.
- Frank, A. W. (2013). *The wounded storyteller - Body, Illness and Ethics* (2. utg.). University of Chicago Press.
- Freire, P. (2000). *Pedagogy of the oppressed* (M. B. Ramos, Overs.). Continuum.
- Føyn, C. L. (2018). *Elevers forståelse av temaet psykisk helse: Tekstanalyse av fagtekster i psykologi*. [Masteroppgave]. Universitetet i Oslo.
- Gabhainn, S. N., O'Higgins, S. & Barry, M. (2010). The implementation of social, personal and health education in Irish schools, *Health Education*, 110(6), 452–470. <https://doi.org/10.1108/09654281011087260>
- Gabrielsen, I., Blikstad-Balas, M. & Tengberg, M. (2019). The role of literature in the classroom: How and for what purposes do teachers in lower secondary school use literary texts? *L1-educational Studies in Language and Literature*, 19, 1–32. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2019.19.01.13>
- Gadamer, H.-G. (2003). *Forståelsens filosofi: Utvalgte hermeneutiske skrifter* (H. Jordheim, Overs.). Cappelen Damm Akademisk.
- Gadamer, H.-G. (2005). *Sandhed og metode: Grundtræk af en filosofisk hermeneutik* (A. Jørgensen, Overs.). Gyldendal Dansk Forlag.
- Genette, G. (1983). *Narrative discourse: an essay in method* (J. E. Lewin, Overs.). Cornell University Press.
- Glazier, J. & Seo, J.-A. (2005). Multicultural Literature and Discussion as Mirror and Window? *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 48(8), 686–700. <https://doi.org/10.1598/JAAL.48.8.6>
- Graham, P. W. (1997). Metapathography: Three Unruly Texts. *Literature and Medicine*, 16(1), 70–87. Doi: [10.1353/lm.1997.0005](https://doi.org/10.1353/lm.1997.0005)
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Gaare, O. (2018, 31. mai). *Uten dannelsesorientering vil enhver pedagogisk handling være å famle i blinde*. Utdanningsnytt.no. <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-fagfornyelse-pedagogikk/uten-dannelsesorientering-vil-enhver-pedagogisk-handling-vaere-a-famle-i-blinde/168849>

- Gaasland, R. (1999). *Fortellerens hemmeligheter*. Universitetsforlaget.
- Hagen, E. B. (2004). *Litteraturkritikk: en introduksjon*. Universitetsforlaget.
- Hagen, E. B., Hamm, C., Pedersen, F. H., Sejersted, J. M. & Vassenden, E. (2018a). Litterær kvalitet 1. Historiske perspektiver. I J. F. Hovden & Ø. Prytz. (Red.), *Kvalitetsforhandlinger: Kvalitetsbegrepet i samtidens kunst og kultur* (s. 85–111). Fagbokforlaget.
- Hagen, E. B., Pedersen, F. H., Sejersted, J. M. & Vassenden, E. (2018b). Litterær kvalitet 2. Nyere utfordringer. I J. F. Hovden & Ø. Prytz. (Red.), *Kvalitetsforhandlinger: Kvalitetsbegrepet i samtidens kunst og kultur* (s. 113–141). Fagbokforlaget.
- Halberg, H. & Brumo, J. (2021). Ulv engasjerer! Erfaringer med skjønnlitteratur i tverrfaglig arbeid på mellomtrinnet. *Acta Didactica Norden*, 15(1), 19 sider. <https://doi.org/10.5617/adno.8474>
- Hamre, P. (2014). *Norskfaget og skjønnlitteraturen: Ein studie av norskfaglege normtekstar 1739-2013*. [Doktoravhandling]. Universitetet i Bergen.
- Hart, P., Oliveira, G. & Pike, M. (2020). Teaching virtues through literature: learning from the ‘Narnian Virtues’ character education research. *Journal of Beliefs & Values*, 41(4), 474–488. <https://doi.org/10.1080/13617672.2019.1689544>
- Hardy, I., Jakhelln, R., & Smit, B. (2020). The policies and politics of teachers’ initial learning: the complexity of national initial teacher education policies. *Teaching Education*, 1–23. <https://doi.org/10.1080/10476210.2020.1729115>
- Hawkins, A. H. (1999). *Reconstructing illness - Studies in Pathography* (2. utg.). Purdue University Press.
- Hawkins, A. H. & McEntyre, M. C. (Red.). (2000). *Teaching Literature and Medicine*. Modern Language Association of America.
- Heckman, J. J. (2010). *Selection Bias and Self-Selection*. I S.N. Durlauf & L. E. Blume. (Red.), *Microeconomics*. (s. 242–266). Palgrave Macmillan. [https://doi.org/10.1057/9780230280816\\_29](https://doi.org/10.1057/9780230280816_29)
- Heggen, K. (2008). Profesjon og identitet. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 321–332). Universitetsforlaget.
- Helse- og omsorgsdepartementet. (u.å.). *Folkehelse*. <https://www.regjeringen.no/no/tema/helse-og-omsorg/folkehelse/id10877/>
- Hennig, Å. (2017). *Litterær forståelse: innføring i litteraturdidaktikk* (2. utg.). Gyldendal akademisk.
- Hermansen, H. (2018). *Kunnskapsarbeid i lærerprofesjonen*. Universitetsforlaget.
- Hoel, T. & Håland, A. (2016). Leseopplæring i norskfagets begynneropplæring med fokus på fagspesifikk lesekompetanse. *Nordic Journal of Literacy Research*, 2(1), 21–36. <https://doi.org/10.17585/njlr.v2.195>
- Hogan, P. C. (2011a). *Affective Narratology: The Emotional Structure of Stories*. University of Nebraska Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctt1df4gnk>
- Hogan, P. C. (2011b). *What Literature Teaches Us about Emotion (Studies in Emotion and Social Interaction)*. Cambridge University Press.
- Hohr, H. (2013). Schiller: Danning som forsoning mellom følelse og fornuft. I I. Straume (Red.). *Danningens filosofihistorie* (s. 160–170). Gyldendal Akademisk.
- Holen, S. & Waagene, E. (2014). *Psykisk helse i skolen: Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse blant lærere, skoleledere og skoleeiere*. (NIFU Rapport 9/2014). <https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/2014/psykisk-helse.pdf>
- Holmøy, T. & Frich, J. C. (2006). Beretninger fra livet med amyotrofisk lateral sklerose. *Tidsskrift for den Norske Lægeforening*, 126(24), 3297–3299. <https://tidsskriftet.no/2006/12/medisin-og-kunst/beretninger-fra-livet-med-amyotrofisk-lateral-sklerose>
- Holstein, J. A. & Gubrium, J. F. (2016). Narrative Practice and the Active Interview. I D. Silverman (Red.). *Qualitative Research* (s. 67–82). Sage Publications Ltd.
- Holte, A. (2016). *Slik bygger vi barn og unges psykiske helse, forebygger psykiske lidelser og får en mer fornuftig samfunnsøkonomi*. Statped.no. <http://www.statped.no/contentassets/11966737800c4e7499e21089ae99d474/arne-holte-statped-trondheim-240816.pdf>
- Holtermann, S & Vedvik, K. O. (2020, 21. juli). *Foreldre reagerer: – Elever har følt seg presset til å dele ting med klassen*. Utdanningsnytt.no. <https://www.utdanningsnytt.no/fagfornyelsen-livsmestring/foreldre-reagerer--elever-har-folt-seg-presset-til-a-dele-ting-med-klassen/234166>



- Hopmann, S. (2007). Restrained teaching: The common core of Didaktik. *European Educational Research Journal*, 6(2), 109–124. <https://doi.org/10.2304/eerj.2007.6.2.109>
- Hovden, J. F. & Prytz, Ø. (Red.). (2018). *Kvalitetsforhandlinger: Kvalitetsbegrepet i samtidens kunst og kultur*. Fagbokforlaget.
- Imsen, G. (2011). *Hva er pedagogikk*. Universitetsforlaget.
- Jakobsen, J. (2013). Axel Honneth: Anerkjennelse, danning og utdanning. I I. Straume (Red.). *Danningens filosofihistorie*. (s. 357–367). Gyldendal Akademisk.
- Jambak, T. (2021, 9. februar). *Kunnskap, dannelse og læreplaner*. Utdanningsnytt.no. <https://www.utdanningsnytt.no/litteratur-skolepolitikk-thom-jambak/kunnskap-dannelse-og-laereplaner/272352>
- Kaptein, A. A., Hughes, B. M., Murray, M. & Smyth J. M. (2018). Start making sense: Art informing health psychology. *Health Psychology Open*. 5(1), 1–13. <https://doi.org/10.1177/2055102918760042>
- Keen, S. (2003). *Narrative Form*. Palgrave Macmillan UK.
- Keen, S. (2007). *Empathy and the Novel*. Oxford University Press.
- Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: Self-understanding vulnerability, and reflection. *Teachers and Teaching*, 15(2), 357–272. <https://doi.org/10.1080/13540600902875332>
- Kirklin, D. (2003). The Centre for Medical Humanities, Royal Free and University College Medical School, London, England. *Academic Medicine*, 78(10), 1048–1053. <https://doi.org/10.1097/00001888-200310000-00023>
- Kjelen, H. (2015). Litterær kompetanse - portrett av tre lesarar. *Acta Didactica Norge*, 9(1), 19 sider. <https://doi.org/10.5617/adno.1390>
- Klomsten, A. T. & Uthus, M. (2020). En sakte forvandling. En kvalitativ studie av elevers erfaringer med å lære om psykisk helse i skolen. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*. 14(2), 122–139. <https://doi.org/10.23865/up.v14.2210>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Regjeringen. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplanen i norsk (NOR01-06)*. Regjeringen. <http://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/NOR01-06.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2018). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Landsrådet for Norges barne- og ungdomsorganisasjoner (LNU). (2017). *Livsmestring i skolen: For flere små og store seiere i hverdagen*. <https://www.lnu.no/wp-content/uploads/2017/01/lis-sluttrapport-1.pdf>
- Langer, J. A. (2011). *Envisioning Literature: Literary Understanding and Literature Instruction*. (2. utg.). Teachers College Press.
- Lauritzen, L.-M. (2016). ‘Det var aldri slik jeg planla at livet mitt skulle bli’. *En analyse av Arnhild Lauvengs I morgen var jeg alltid en løve (2005) med utgangspunkt i sykdomsformidling, plot og metaforer*. [Masteroppgave]. UiT Norges arktiske universitet.
- Lauritzen, L.-M. & Nesby, L. H. (2016). Selvbiografiske sykdomsfortellinger i videregående skole. *Norsklæraren*, 4/2016, 86–96.
- Lauritzen, L.-M. (2019a). En affektiv vending i norskfagets litteraturundervisning. Et grunnlag for folkehelse og livsmestring. I N. Simonhjell & B. Jager (Red.). *Norsk litterære årbok* (s. 185–200). Samlaget.
- Lauritzen, L.-M. (2019b). Bridging Disciplines: On Teaching Empathy Through Fiction. *Tidsskrift for Forskning I Sygdom Og Samfund - Journal of Research in Sickness and Society*, 16(31), 127–140. <https://doi.org/10.7146/ufss.v16i31.116960>
- Lauritzen, L.-M., Antonsen, Y. & Nesby, L. H. (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>
- Lauvås, K. & Lauvås, P. (1998). *Tverrfaglig samarbeid: Perspektiv og strategi*. Tano.
- Lazarus, R. S. (1999). *Stress and emotion: a new synthesis*. Springer Publishing Co.
- Lucas, S. G. & Bernstein, D. A. (2014). *Teaching Psychology. A Step-By-Step Guide* (2. utg.). Psychology Press Ltd.
- Madsen, O. J. (2018). *Generasjon prestasjon – Hva er det som feiler oss?* Universitetsforlaget.

- Madsen, O. J. (2020a, 23. februar). Hvorfor snakker vi så mye om livsmestring og så lite om folkehelse? *Aftenposten*. <https://www.aftenposten.no/viten/i/aPPv4M/hvorfor-snakker-vi-saa-mye-om-livsmestring-og-saa-lite-om-folkehelse>
- Madsen, O. J. (2020b). Livsmestring på timeplanen – rett medisin for elevene? Spartacus.
- Malling, O. (1777/1992). *Store og gode Handlinger af Danske, Norske og Holstenere*. Det danske Sprog- og litteraturselskab. Gyldendal.
- Martinsen, J. Ø. (2019). «Kære, lad os ikke komme ind på følelser og slikt noget» - En studie av skjønnlitteraturens rolle i det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. [Masteroppgave]. Høgskolen i Innlandet.
- Massumi, B. (1995). The Autonomy of Affect. *Cultural Critique*. 31, 83–109. <https://doi.org/10.2307/1354446>
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design: an interactive approach* (3. utg.). SAGE Publications.
- Mazzarella, M. (2001). Vad förmår skönlitteraturen ge medicinare? *Tieteessä tapahtuu*, 19(4). <https://journal.fi/tt/article/view/57995>
- Mazzocchi, F. (2019). Scientific research across and beyond disciplines: Challenges and opportunities of interdisciplinarity. *EMBO Reports*, 20(6). <https://doi.org/10.15252/embr.201947682>
- Meld. St. 19. (2009–2010). *Tid til læring - oppfølging av Tidsbrukutvalgets rapport*. (Innst. 219 S 2010–2011). Kunnskapsdepartementet. <https://www.stortinget.no/globalassets/pdf/innstillinger/stortinget/2010-2011/inns-201011-219.pdf>
- Meld. St. 28. (2015–2016). *Fag - Fordypning - Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/?ch=1&q=>
- Meld. St. 28 (2016–2017). *Innstilling fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen om Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet* (Innst. 19 S). <https://www.stortinget.no/globalassets/pdf/innstillinger/stortinget/2016-2017/inns-201617-019s.pdf>
- Melsom, K. (2017). *Den førdømte friheten - et oppgjør med dagens selvrealiseringstyranni*. Gyldendal.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1984). *Qualitative Data Analysis: A Sourcebook of New Methods*. Sage Publications.
- Moi, T. (2013). *Språk og oppmerksomhet*. Aschehoug.
- Mørch, W.-T. (2020, 30. september). Livsmestring i skolen er helt feil løsning. *Nettavisen*. <https://www.nettavisen.no/nyheter/livsmestring-i-skolen-er-helt-feil-losning/3424026078.html>
- Natoli, J. P. (1982). Fiction as pathography. *Journal of Phenomenological Psychology*, 13(1). 73–84. Doi: [10.1163/156916282X00118](https://doi.org/10.1163/156916282X00118)
- Nesby, L. H. & Hambro, C. D. (2019). Text and Context: The Patient as Text - Revisited. *Tidsskrift for Forskning I Sygdom Og Samfund - Journal of Research in Sickness and Society*, 16(31), 5–25. <https://doi.org/10.7146/TFSS.v16i31.116954>
- Nesby, L. H. & Johansen, M.-L. (2019). Why do we read illness stories? Paul Kalanithi's *When Breath Becomes Air* (2016) read in the light of Rita Felski. *Tidsskrift for Forskning I Sygdom Og Samfund - Journal of Research in Sickness and Society*, 16(31), 187–202. <https://doi.org/10.7146/TFSS.v16i31.116964>
- Nesby, L. H. (2021, under utgivelse). *Sykdom, sinne, samhold og kjendiser. Sykdomsskildringer i skandinavisk samtidslitteratur*. Universitetsforlaget.
- Ngai, S. (2007). *Ugly Feelings*. Harvard University Press.
- Nias, J. (1996). Thinking about Feeling: the emotions in teaching. *Cambridge Journal of Education*, 26(3), 293–306. <https://doi.org/10.1080/0305764960260301>
- Nicolaysen, B. K. (2005). Tilgangskompetanse: Arbeid med tekst som kultur deltaking. I B. K. Nicolaysen & L. Aase (Red.), *Kultur møte i tekster. Litteraturredaktiske perspektiv* (s. 9–31). Det Norske Samlaget.
- Nome, S. & Aasen, A. J. (2019). Danning i historiske og samtidige tekstkulturer – lesing, skrivning og tekstkunnskap. I M. Blikstad-Balas & K. R. Solbu (Red.), *Det (nye) nye norskfaget* (s. 219–226). Fagbokforlaget og Landslaget for norskundervisning.

- NOU 2014: 7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole – Et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/?ch=9>
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- NOU, 2019: 3. (2019). *Nye sjanser - bedre læring – Kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-3/id2627718/sec2>
- NTNU. (u.å.). *Noveller som inngang til de tverrfaglige temaene i Fagfornyelsen*. <https://www.ntnu.no/ilu/noveller-tverrfaglige-tema>
- Nussbaum, M. C. (1995). *Poetic Justice: The Literary Imagination and Public Life*. Beacon Press.
- Nussbaum, M. C. (1997). *Cultivating humanity: a classical defense of reform in liberal education*. Harvard University Press.
- Nussbaum, M. C. (2001). *Upheavals of Thought. The Intelligence of Emotions*. Cambridge University Press.
- Nussbaum, M. C. (2008). The "Morality of Pity": Sophocles' Philoctetes. I R. Felski (Red.). *Rethinking Tragedy* (s. 148–169). Johns Hopkins University Press.
- Nussbaum, M. C. (2016). *Litteraturens etikk – følelser og forestillingsevne* (A. Øye, Overs.). Pax Forlag.
- Oatley, K. (2004). *Emotions: A Brief History*. Wiley-Blackwell.
- OECD. (2018). *The future for education and skills. Education 2030*. [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)
- Osher, D., Kidron, Y., Brackett, M., Dymnicki, A., Jones, S. & Weissberg, R. P. (2016). Advancing the Science and Practice of Social and Emotional Learning: Looking Back and Moving Forward. *Review of Research in Education*. 40(1), 644–681. <https://doi.org/10.3102/0091732X16673595>
- Peck, J. & Theodore, N. (2015). *Fast policy: Experimental Statecraft at the Thresholds of Neoliberalism*. University of Minnesota Press.
- Penne, S. (2001). *Norsk som identitetsfag: norsklæreren i det moderne*. Universitetsforlaget.
- Persson, M. (2012). *Den goda boken: samtida föreställningar om litteratur och läsning*. Studentlitteratur AB.
- Pettersson, T. (2006). På väg mot en tillämpad litteraturvetenskap: Exemplet psykoterapi. *Tidskrift för litteraturvetenskap*. 35(3/4), 47–63.
- Rasmussen, A. J. (Red.). (2017). *Læse, skrive og hele. Perspektiver på narrativ medicin*. Syddansk universitetsforlag.
- Ringereide, K. & Thorkildsen, S. L. (2019). *Folkehelse og livsmestring i skolen*. Pedlex.
- Rorty, R. (1979). *Philosophy and the mirror of nature*. Princeton University Press.
- Ryen, A. (2016). Research Ethics and Qualitative Research. I D. Silverman (Red.). *Qualitative Research* (s. 31–46). Sage Publications Ltd.
- Rødnes, K. A. (2014). Skjønnlitteratur i klasserommet: Skandinavisk forskning og didaktiske implikasjoner. *Acta Didactica Norge*, 8(1), 17 sider. <https://doi.org/10.5617/adno.1097>
- Raaen, F. D. & Aamodt, P. O. (2010). Samarbeidsrelasjoner i skolen og læreres kvalifisering. I P. Haug (Red.), *Kvalifisering til læreryrket* (s. 271–294). Abstrakt forlag.
- Schiller, F. (2008). Fra *Om menneskets estetiske oppdragelse i en rekke brev* (1795). I K. Bale & A. Bø-Rygg (Red.). *Estetisk teori: en antologi* (s. 94–104). Universitetsforlaget.
- Sedgwick, E. K. & Frank, A. (Red.). (1995). *Shame and Its Sisters: A Silvan Tomkins Reader*. Duke University Press Books.
- Simonhjell, N. (2020). Å fortelje eller bli fortalt: Ein analyse av Olaug Nilssens *Tung tids tale* (2017). I I. M. Lid & A. R. Solevåg (Red.), *Religiøst medborgerskap. Funksjonshemming, likeverd og menneskesyn*. (s. 175–192). Cappelen Damm Akademisk.
- Skaftun, A. (2009). *Litteraturens nytteverdi*. Fagbokforlaget.
- Slagstad, R., Korsgaard, O. & Løvlie, L. (Red.). (2003). *Dannelsens forvandlinger*. Pax forlag.
- Smidt, J. (1989). *Seks lesere på skolen: hva de søkte, hva de fant: en studie av litteraturarbeid i den videregående skolen*. Universitetsforlaget.
- Smidt, J. (2018). *Norskfaget mellom fortid og framtid. Scene og offentlighet*. Fagbokforlaget.

- Snævarr, S. (2017). *Vitenskapsfilosofi for humaniora. En kritisk innføring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Språkrådet. (u.å.). *Empowerment*. <https://www.sprakradet.no/svardatabase/sporsmal-og-svar/empowerment/>
- Stokke, R. S. (2014). 'Men han har forskjellig farge på øynene.' Om barns møte med litteratur i skolen sett i lys av teori om mentalisering og Theory of Mind. *Norsklæraren*, 4/2014, 42–56. <http://hdl.handle.net/10642/2245>
- Stoltenberg, C. (2015). *Folkehelse rapporten 2014. Helsetilstanden i Norge*. <https://fhi.brage.unit.no/fhi-xmlui/handle/11250/277374>
- Straume, I. S. (2016). Pedagogikk, betydningstap og selvrefleksjonens grunnlag. *Studier I Pædagogisk Filosofi*, 5(1), 3–17. <https://doi.org/10.7146/spf.v5i1.23133>
- Stølen, T. (2017). Menneskets danning. I V. D. Haugen & G. Stølen (Red.). *Pedagogisk mangfold – i et samfunns perspektiv*. (s. 229–244). Universitetsforlaget.
- Sælebakke, A. (2018). *Livsmestring i skolen – et relasjonelt perspektiv*. Gyldendal.
- Søbye, E. (2020, 16. –22.oktober). Verdenslitteraturen er ikke et smilekurs. *Morgenbladet*, s. 46.
- Sønneland, M. (2018). Innenfor eller utenfor? En studie av engasjement hos tre 9. klasser i møte med litterære tekster som faglige problem. *Nordic Journal of Literacy Research*, 4(1), 80–97. <https://doi.org/10.23865/njlr.v4.1129>
- Sønneland, M. (2019). *Teksten som problem: En studie av litterære samtaler i ungdomsskolen*. [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Stavanger.
- Søreide, G. E. (2007). *Narrative construction of teacher identity*. [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Bergen.
- Sørensen, Y., Johansen, M. D. & Pettersen, M. (2020). Livsmestring – arbeid med å styrke elevers selvoppfatning. I K. Bjørndal & V. Bergan. (Red.), *Skape rom for folkehelse og livsmestring i skole og lærerutdanning* (s. 99–116). Universitetsforlaget.
- Tiller, C. F. (2017). *Begynnelser*. Aschehoug.
- Tjora, A. & Levang, L. E. (Red.). (2016). *ADHD og det disiplinerte samfunn*. Fagbokforlaget.
- UiT. (2018, 19. juni). Utfyllende regler - ph.d.-program i humaniora og samfunnsvitenskap. <https://en.uit.no/regelverk#v-pills-668403>
- Utdanningsforbundet (u.å.). *Lærerprofesjonens etiske plattform*. <https://www.utdanningsforbundet.no/larerhverdagen/profesjonsetikk/om-profesjonsetikk/larerprofesjonens-etiske-plattform/>
- Uthus, M. (Red.). (2017). *Elevenes psykisk helse i skolen - utdanning til å mestre eget liv*. Gyldendal Akademisk.
- Valand, S. S., Nyhus J. Ø. & Brendehaug, I. (2019). Tverrfaglige muligheter, del 1. I M. Blikstad-Balas & K. R. Solbu (Red.), *Det (nye) nye norskfaget* (s. 145–152). Fagbokforlaget og Landslaget for norskundervisning.
- van Lissa, C. J., Caracciolo, M., van Duuren, T. & van Leuveren, B. (2016). Difficult Empathy. The Effect of Narrative Perspective on Readers' Engagement with a First-Person Narrator. *DIEGESIS. Interdisciplinary E-Journal for Narrative Research*. 5(1), 43–64.
- Vogt, M. T., Chow, Y. P., Fernandez, J., Grubman, C. & Stacey, D. (2016). Designing a Reading Curriculum to Teach the Concept of Empathy to Middle Level Learners. *Voices from the middle*, 23(4), 38–45.
- Weare, K. & Nind, M. (2011). Mental health promotion and problem prevention in schools: what does the evidence say? *Health Promotion International*, 26(1), 29–69. <https://doi.org/10.1093/heapro/dar075>
- Welch, T. J. & Harrison, S. L. (2016). Teaching Medicine Through the Study of Literature: Implementing a Fourth-Year Distance Learning Elective. *Academic Medicine*, 91(3), 360–364. <https://doi.org/10.1097/ACM.0000000000001030>
- WHO. (2018, 30. mars). Mental health: strengthening our response. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response>
- Wiker, G. (2015, 09. desember). *Krever psykologi i skolen*. Norsk psykologforening. <https://www.psykologforeningen.no/foreningen/nyheter-og-kommentarer/aktuelt/krever-psykologi-i-skolen#opprop>
- Wood, J. (2019). *Slik virker litteraturen* (E. Lodén, Overs.). Pelikanen Forlag.

- Wærp, H. H. (2005). Første innføringsbok i litteraturkritikk. *Nordlit*, (17), 239–247.  
<https://doi.org/10.7557/13.1883>
- Yalom, I. D. (2009). *Terapiens gave: åpent brev til en ny generasjon terapeuter og deres pasienter* (V. H. Føllesdal, Overs.). Pax.
- Yalom, I. D. (2011). *Eksistensiell psykoterapi* (M. Solli, Overs.). Cappelen Damm.
- Yoder, N. (2014, januar). *Teaching the whole child: Instructional practices that support social-emotional learning in three teacher evaluation frameworks*. American Institutes for Research.  
<https://gtlcenter.org/sites/default/files/TeachingtheWholeChild.pdf>
- Young, I. (2005). Health promotion in schools – a historical perspective. *Promotion and Education*, 12(3-4), 112–117. <https://doi.org/10.1177/10253823050120030103>
- Ziehe, T. & Stubenrauch, H. (2008). *Ny ungdom og usædvanlige læreprocesser: kulturel frisættelse og subjektivitet* (H. Vangsgaard, Overs.), (2. utg.). Politisk revy.
- Østern, T. P. (2017). Å forske med kunsten som metodologisk praksis med aesthesis som mandat. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 1(5), 7–27.  
<https://doi.org/10.23865/jased.v1.982>
- Aase, L. (2005a). Norskfaget – skolens fremste dannelsesfag? I K. Børhaug, A.-B. Fenner & L. Aase (Red.), *Fagenes begrunnelser – skolens fag og arbeidsmåter i dannelsesperspektiv*. (s. 69–82). Fagbokforlaget.
- Aase, L. (2005b). Litterære samtaler. I B. K. Nicolaysen & L. Aase (Red.), *Kultur møte i tekstar. Litteraturredaktiske perspektiv* (s. 106–124). Det Norske Samlaget.



