

MASTEROPPGAVE

Emnekode:

NOR5006

Navn på kandidat:

Sunniva Bekkvik

Livsmestring i norskfaget på ungdomstrinnet:

En lærerfaglig analyse av *Når livet er kjipt*

Dato: 15.05.2023

Totalt antall sider: 74

Forord

Det har føltes veldig «meta» å skrive en masteroppgave som analyserer en bok om å håndtere livskriser midt i en av de mest utfordrende periodene av mitt eget liv. *Når livet er kjipts* tips om pomodoro-metoden og «Getting things done» har virkelig hjulpet meg med skriving de dagene oppgaven har føltes uoverkommelig stor. Det gikk til slutt!

Arbeidet med masteroppgaven har gitt meg ny innsikt og kunnskap i både hva livsmestringsbegrepet innebærer, overveielsene man må gjøre ved å velge ut tekster til klasseromsbruk, og interessante perspektiver på både norskfaget og tverrfaglige temaer. Ikke minst har det gitt meg, som i utgangspunktet er en skjønnlitteraturelsker, et innblikk i hva også sakprosaen kan tilby og berike norskfaget med. Denne kunnskapen og erfaringene har gitt meg verdifull innsikt som jeg tar med meg videre inn i læreryrket.

Jeg vil gjerne takke mamma og pappa, som ikke bare har satt meg til verden, men i tillegg støttet, motivert og hjulpet meg gjennom den krevende skriveprosessen de siste månedene. Jeg er også takknemlig for veilederne mine, Julie Kleiva og Ronny Spaans, for faglige samtaler, konstruktive tilbakemeldinger og hyggelige veiledningstimer. Det hadde ikke gått uten dere!

Denne masteroppgaven markerer slutten på 5 år på grunnskolelærerutdanningen ved Nord universitet. Det kjennes nesten uvirkelig at vi nå er ferdige. Årene har flydd forbi med både latter og tårer, spennende utfordringer, nye opplevelser og interessante fag. Jeg vil derfor også gi en stor takk til mine fantastiske medstudenter som jeg er så veldig glad i. Vi har kommet oss gjennom vanskelig pensum, en ensom pandemi, oppstart av lærerjobber, og har alltid støttet hverandre. Det er jeg evig takknemlig for. Jeg er nå klar for å legge studenthatten på hylla, og er veldig spent på hva framtiden bringer.

Bodø 12. mai 2023

Sunniva Bekkvik

Sammendrag

Vår samtids sentrale samfunnsutfordringer har ført til at det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring ble innført ved Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Denne studien er et bidrag til norskfaget ved at den belyser hvordan sakprosaboka *Når livet er kjipt* kan benyttes som didaktisk virkemiddel i klasserommet i forbindelse med det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. Studien tar utgangspunkt i problemstillingen «Hvordan kan sakprosaboka *Når livet er kjipt* av Oda Rygh bidra til livsmestring hos ungdomsskoleelever?» Målet med studien var å finne ut hvordan boka, som utfordrer tradisjonelle sjangerforståelser og er rettet mot ungdom, kan egne seg som verktøy for livsmestring i norskfaget.

For å finne svar på problemstillingen arbeidet jeg hermeneutisk med teorier knyttet til det tverrfaglige temaet, danning, sakprosa og samtidslitteratur, for så å gjennomføre en lærerfaglig analyse med fokus på livsmestring. Gjennom den lærerfaglige tekstanalysen, hvor innhold og form analyseres for å danne seg et bilde av tekstens didaktiske potensial, fremkom flere funn som viser at boka kunne vært et interessant valg i ungdomstrinnets norskundervisning. Hovedfunnene er at *Når livet er kjipts* tematikk, oppbygging og skrivestil gjør at den fungerer som estetisk virkemiddel, og videre kan være et bidrag i elevenes dannelsesprosess og livsmestringsutvikling. Dette viser at til tross for at sakprosaetekster kan være mer utfordrende å velge som litterære utgangspunkt i klasserommet enn skjønnlitteratur, har også sakprosaen mye å tilby norskfaget og utviklingen av livsmestringsverktøy.

Abstract

Our contemporary society's central social challenges led to the introduction of the interdisciplinary topic of health and life skills in The Curriculum for Knowledge Promotion 2020. This study contributes to the Norwegian subject by highlighting how the non-fiction book *Når livet er kjipt* can be used as a didactic tool in the classroom in connection with the interdisciplinary theme of public health and life skills. The study is based on the research question “How can the non-fiction book *Når livet er kjipt* (“When Life is Tough”) by Oda Rygh contribute to life skills among middle school students?” The goal of the study was to find out how the book, which challenges traditional genre understandings and is directed towards young people, can be used as a tool for life skills in the Norwegian subject.

To find answers to the research question, I worked hermeneutically with theories related to the interdisciplinary topic, self-formation, non-fiction and contemporary literature, before conducting a pedagogical analysis with a focus on life skills. Through the pedagogical text analysis, where content and form are analysed to form a picture of the text's didactic potential, several findings emerged showing that the book could be an interesting choice in Norwegian teaching at the middle school level. The main findings are that the themes, structure and writing style of *Når livet er kjipt* make the book function as an aesthetic tool, and it can further contribute to the students' educational and life skills development. This shows that despite non-fiction texts being more challenging to choose as literary starting points in the classroom than fictional texts, non-fiction has much to offer the Norwegian subject and the development of life skills tools.

Innholdsfortegnelse

Forord	i
Sammendrag	ii
Abstract	iii
Innholdsfortegnelse	iv
1. Introduksjon	1
1.1 Bakgrunn og tema.....	1
1.2 Problemstilling.....	2
1.3 Begrepsavklaringer.....	3
1.3.1 Livsmestring.....	3
1.3.2 Sakprosa.....	3
1.4 Valg av tekst.....	4
1.5 Tidligere forskning på feltet.....	5
1.6 Formål og avgrensing.....	6
2. Teori	6
2.1 Folkehelse og livsmestring i styringsdokumenter.....	6
2.1.1 Livsmestring i norskfagets læreplan.....	8
2.1.2 Hva er «folkehelse»?.....	8
2.1.3 Hva er «livsmestring»?.....	9
2.1.4 «Generasjon prestasjon».....	11
2.1.5 Kritisk blikk.....	12
2.2 Danning.....	13
2.2.1 Danningsfaget norsk.....	13
2.2.2 Litteraturens potensial som dannelsingsverktøy.....	14
2.2.3 Estetisk læremiddel.....	16
2.3 Sakprosa og fagbøker for unge.....	17
2.3.1 Sakprosa i skolen.....	19
2.3.2 Autentiske tekster.....	20
2.3.3 Faksjon – en hybridsjanger: sakprosa med skjønnlitterære trekk.....	20
2.4 Samtidslitteratur.....	21
2.5 Ungdomslitteratur.....	23
2.5.1 Paratekst og ikonotekst.....	24
3. Metode	24
3.1 Forskningsmetode – Lærerfaglig analyse.....	24
3.2 Kvalitativ forskning og vitenskapsteoretiske betraktninger.....	25
3.3 Analyseprosess.....	27
3.4 Forskerrollen, etikk og kvalitet.....	29
3.5 utfordringer ved valgt metode.....	31
4. Lærerfaglig analyse av <i>Når livet er kjipt – en håndbok for unge folk</i>	32
4.1 Tekstens kontekstuelle plassering og relevans.....	32
4.2 Forfatter og kredibilitet.....	33

4.3 Anmeldelser	34
4.4 Bokas oppbygging.....	35
4.4.1 Paratekst og ikonotekst.....	37
4.5 Sjanger.....	38
4.6 Språk- og skrivestil.....	39
4.6.1 Virkemidler	41
4.7 Innlevelse og engasjement	42
4.8 Mestring av livets nedturer som tema	43
4.8.1 Ork.....	44
4.8.2 Tidsbruk	44
4.8.3 Økonomi.....	45
4.8.4 Mental helse	45
4.8.5 Alkohol.....	46
4.8.6 Å hjelpe og få hjelp	46
4.8.7 Oppsummerende om tematikken.....	47
4.9 Kritikk og forsvar	48
4.10 Refleksjoner rundt analysens funn	50
5. Drøfting av funn	51
5.1 Skolekontekst: Appell, målgruppe og norskfaglig fundament.....	51
5.2 Empati, danning og utvikling	53
5.3 Estetisk læremiddel	54
5.4 Når livet er kjipt i undervisningssammenheng: utfordringer og muligheter.....	55
6. Avsluttende refleksjoner.....	59
6.1 Videre arbeid	60
Referanseliste.....	62

1. Introduksjon

1.1 Bakgrunn og tema

I denne studien ønsker jeg å belyse hvordan arbeid med litteratur kan knyttes opp mot det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. Studien tar utgangspunkt i en sakprosa bok rettet mot ungdom, *Når livet er kjipt* av Oda Rygh. Boka er skrevet som en «praktisk håndbok», med formålet om å øke bevissthet rundt hvordan temaer som hverdagskompetanse, økonomi, rus, psykisk helse, og tid og energi kan påvirkes i tider der livet oppleves utfordrende i større eller mindre grad. Gjennom en lærerfaglig analyse, hvor hensikten er å få en forståelse av tekstens didaktiske potensial ut fra innhold og form, vil jeg undersøke hvordan *Når livet er kjipt* kan fungere som estetisk læremiddel i klasseromsundervisning.

Ungdom i dagens Norge har høyere psykisk uhelse enn noensinne tidligere dokumentert, ifølge forskning (Bang et al., 2022). Ungdommene har fått kallenavnet «generasjon prestasjon» på bakgrunn av å være opptatt av å prestere og gjøre det beste ut av eget utgangspunkt, i en verden hvor de angivelig utsettes for enorme mengder stress og press som gjør det utfordrende å mestre og håndtere kravene og forventningene de opplever (Bakken et al., 2019, s. 47). Ettersom prestasjonspresset er et økende samfunnsproblem, får psykisk helse og forebyggende tiltak et stadig mer progressivt fokus. Den nyeste læreplanen, LK20, innførte tre tverrfaglige temaer som skulle inn i alle fag, på bakgrunn av sentrale samfunnsutfordringer. Skolen er en av ungdommenes viktigste arenaer for utvikling, og har dermed et stort ansvar for å bidra til forebygging og tiltak mot nevnte utfordringer. Et av de tverrfaglige temaene er folkehelse og livsmestring. Ettersom folkehelse og livsmestring fortsatt er et relativt nytt begrep i skolesystemet, gjenstår fremdeles mye utforskning av begrepene og hvordan man kan arbeide med dette i de ulike fagene.

Litteraturbegrepet knyttes ofte først og fremst til skjønnlitteratur, men sakprosa er også en stor del av litteraturen elevene skal møte i opplæringen. I norskfagets læreplan brukes begrepet «tekst» oftere enn «litteratur», ettersom det utvidede tekstbegrepet inkluderer både litteratur og andre typer tekster. Læreplanen i norsk understreker at elevene skal møte varierte tekster innen både skjønnlitteratur og sakprosa «for å oppleve, bli engasjert, undre seg, lære og få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Norskfaget har et stort ansvar når det kommer til danning og identitetsutvikling, som henger tett sammen med folkehelse og livsmestring. Litteratur, som er en sentral del av den norskfaglige dannelsen, trekkes fram som særskilt eksempel for å skulle utvikle elevenes identitetsutvikling og livsmestring (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). Å bruke litteratur

for å arbeide med livsmestring som tema er derfor en høyaktuell arbeidsmetode. Dette har det allerede blitt skrevet en del masteroppgaver om, men man finner omtrent bare oppgaver skrevet om skjønnlitteraturens potensial i arbeid med folkehelse og livsmestring. Jeg ønsker derfor å bidra til forskningsfeltet med å heller bruke sakprosasjangeren for å utforske mulighetene for utvikling av livsmestring, da læreplanen presiserer at elevene skal møte både skjønnlitteratur og sakprosa i norsk litteraturundervisning.

Bakgrunnen for mitt valg av tema baseres like mye på egne genuine interesser som relevans i dagens skole. Jeg er entusiastisk både til problematikken, litteraturundervisning og opplæring i ungdomsskolen. Etter innlevert masteroppgave er jeg nyutdannet lektor, og vet at det enda finnes stor usikkerhet i hvordan livsmestringsbegrepet forstås og kan arbeides med. Det innebærer i vid forstand en utvidelse av ferdigheter innen ulike områder man skal dekke i tillegg til, og på tvers av, det man ser på som tradisjonelle skolefag. Denne studien tar utgangspunkt i håndboka *Når livet er kjipt* av samfunnsviter Oda Rygh. Boka tar for seg en rekke temaer som direkte kan knyttes til livsmestring i læreplanen, og har en tydelig målgruppe: ungdom og unge voksne. På tross av at den betegnes som en håndbok, er boka i et grenseland når det kommer til sjanger, da den er en sakprosaetekst som anvender skjønnlitterære trekk. Forfatteren benytter seg også av biografiske elementer, hvilket fungerer som en rammefortelling rundt boka. Dette vil være utgangspunktet for diskusjonen om hvorvidt den litterære formen, samt den spesifikke boka, kan bidra til ungdomsskoleelevers forståelse og utvikling av livsmestringsstrategier. Jeg har fokusert på fortolkning av min valgte bok fordi jeg mener den har et stort potensial for bruk i skolen ved å tilrettelegge for innlevelse, refleksjon og refleksjon, som bør være hensikten for alle lærervalgte tekster (Drangeid, 2014, s. 86). *Når livet er kjipt* er et autentisk verk, og jeg mener den har gode muligheter som estetisk læremiddel dersom den brukes riktig.

1.2 Problemstilling

Denne masteroppgaven i norsk tar for seg litteraturundervisning på ungdomstrinnet knyttet til folkehelse og livsmestring. For å snevre det inn, har jeg lagt hovedvekt på livsmestringsbegrepet innenfor det tverrfaglige temaet. Jeg ønsket å gjøre en litterær analyse av en bok, for så å knytte det opp til livsmestring gjennom teori og forskning. Min problemstilling er følgende:

Hvordan kan sakprosa boka *Når livet er kjipt* av Oda Rygh bidra til livsmestring hos

ungdomsskoleelever?

For å finne svar på problemstillingen vil jeg gjennomføre en lærerfaglig analyse av *Når livet er kjipt*, som beskrevet av førsteamanuensis i nordisk litteratur, Magne Drangeid, i *Litterær analyse og undervisning* (2014). Lærerfaglig analyse er en analytisk metode hvor man undersøker en tekst didaktiske potensielle muligheter og utfordringer. I tillegg til å analysere boka, presenteres relevant teori og forskning om livsmestring, danning, samtidslitteratur, sjanger og kontekst som kan knyttes til besvarelsen av problemstillingen. Målet med analysen er å undersøke om boka kan appellere til ungdommen, og finne ut hvilke utfordringer og muligheter det kan gi å bruke boka i undervisning for ungdomsskoleelever.

1.3 Begrepsavklaringer

1.3.1 Livsmestring

Livsmestring er et stort begrep som kan omhandle mange ulike forståelser og definisjoner. Kort sagt handler det om å mestre, altså håndtere, livet sitt, samt forstå og påvirke faktorene som har betydning for dette. Dette innebærer ifølge LK20 å kunne takle medgang og motgang, og å ta tak i praktiske og personlige utfordringer på best mulig måte (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). Innenfor norskfaget, som jeg forholder meg til, er lesing av skjønnlitteratur og sakprosa nevnt som eksempel for å bidra til identitetsutvikling og livsmestring gjennom å få bekreftet og utfordret selvbildet (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). Arbeid med tekst er derfor en svært hensiktsmessig metode for å arbeide med livsmestring i norske klasserom.

1.3.2 Sakprosa

Begrepet sakprosa forstås som faktabasert litteratur, og kan komme i mange former. Den kan deles inn i to generelle kategorier: litterær sakprosa, som artikler, essays og fagbøker, og funksjonell sakprosa, som skilt, plakater og bruksanvisninger (Tønnesson, 2023). I denne studien er det litterær sakprosa som er relevant, og da særlig fagboksjangeren og selvhjelpslitteratur. Sakprosa oppfattes som teoretiske tekster basert på sannhet. På tross av det klassiske skillet mellom sakprosa og skjønnlitteratur, hvorav sakprosa handler om virkelighet, mens skjønnlitteratur er oppdiktning, finnes det flere sakprosattekster som benytter seg av trekk fra skjønnlitteraturen (Løvland, 2020, s. 200). Slike tekster kan plasseres

innenfor faksjonsbegrepet. Sakprosa og de de tilknyttede begrepene fagbok, selvhjelps litteratur og faksjon presiseres tydeligere i teoridelen.

1.4 Valg av tekst

Når livet er kjipt ble utgitt av samfunnsviter Oda Rygh i 2015, og kategoriseres av forfatteren selv som en håndbok ment for unge mennesker. Den er lettlest, uformell, og helt klart målgrupperettet i alle aspekter. «Unge mennesker» er en svært vid målgruppe, da man kan telles som et «ungt menneske» enten man er 12 eller 30 år, avhengig av hvem man spør. Håndboka handler, kort fortalt, om livets nedturer og hvordan ulike dagligdagse temaer som økonomi, tidshåndtering, energi og rus kan påvirkes av såkalte livskriser, med fokus på hvordan man kan komme seg ut av negative spiraler. Boka begynner med at forfatteren forteller om en livskrise i eget liv, hvor hun ble sterkt påvirket av psykisk sykdom, og hvordan denne situasjonen inspirerte henne til å ta grep og lære mer om livshåndtering. To fiktive karakterer brukes også som eksempler gjennom boka. Nina, en 17 år gammel jente som går på videregående, liker å gå tur med hunden, se skrekkfilm og være med vennene sine, blir plutselig rammet av depresjon. Stian, en 22 år gammel mann som jobber, trener med kompisene og har en kjæreste han har veldig glad i, opplever at moren hans får kreft. De to eksempelpersonene er på ulike steder i livet, lever forskjellige liv, og opplever personlige livskriser som kan arte seg annerledes for alle som opplever lignende. Videre er boka inndelt i korte kapitler som kort reflekterer og forklarer om et bestemt tema, og knytter inn hvordan karakterenes livskriser påvirket de ulike temaene i akkurat deres liv.

Jeg bestemte meg tidlig for at jeg ønsket å fokusere på ungdomstrinnet, og valget av oppgavetype jeg skulle skrive som litterær, da dette er mine primære interessefelt innenfor utdanningsforskningen. Det er tydelig at hvilke tekster læreren velger ut er elementære for elevenes utbytte i undervisningen. I dagens litteraturundervisning legger den generelle kanonen, altså særlig innflytelsesrike eller verdsatte litterære verk, fortsatt føringer for hvilken litteratur som typisk sett anvendes (Drangeid, 2014, s. 116). Kanonen gir et innblikk i både kulturarv og hvilke premisser vi har i oppfatning av fenomener. Slik det fremgår i læreplanen, skal elevene møte både kulturhistoriske tekster og tekster fra egen samtid (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Dette vil si at læreren må gjøre et kritisk tekstutvalg hvor både klassiske kanontekster og samtidslitteratur preger litteraturundervisningen. Drangeid nevner flere kriterier som kan hjelpe læreren å velge ut tekster til undervisning,

samt hvordan de kan brukes. Kriteriet kalt «det eksemplariske prinsippet» går ut på at teksten skal egne seg til å ivareta elevenes opplevelser og kultur, samfunnets behov, eksistensiell problematikk og grunnleggende faglig kompetanse (Drangeid, 2014, s. 116). Dette kriteriet vektla jeg ved eget tekstutvalg, ettersom min hensikt med studien var å utforske en teksts potensial som klasseromsverktøy for utvikling av livsmestringsstrategier i litteraturundervisningen. *Når livet er kjipt* tar opp relevante men vanskelige temaer på en ufarliggjort måte, som gjør at det som fremstilles oppleves gjenkjennbart og troverdig for en ung leser. Dette virket derfor som et godt valg av tekst, da både tema, målgruppe, språk, oppbygging og lengde kan sees på som ideell for bruk i ungdomsskoleundervisning.

1.5 Tidligere forskning på feltet

Min utvalgte bok har ikke blitt omtalt i forskning tidligere, og den er tilsynelatende ikke en veldig kjent publikasjon for mange. Det finnes få offisielle anmeldelser og lite medieomtale av *Når livet er kjipt*, selv om den kom ut for 8 år siden, og finnes som både fysisk kopi og e-bok. Likevel er tematikken populær i dagens forskning, og folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema engasjerer både studenter, forskere og lærere. Livsmestring i læreplanen ble introdusert for ikke veldig lenge siden, men det finnes allerede en del forskning der ute som omhandler det relevante temaet. Livsmestringsbegrepet er relativt diffust og kan være vanskelig å gripe an, og det er fremdeles behov for mer kunnskap om dette i skolekonteksten. Innledningsvis nevnte jeg at skjønnlitterære bøker og tekster ofte er sentrum av studier av den typen jeg skriver. Dette er nok fordi skjønnlitteratur engasjerer mange, og at det finnes svært god forskningslitteratur innenfor det skjønnlitterære feltet. Jeg møtte på utfordringer i å finne relevant teori til oppgaven ved innledende søk, da sakprosaforskning ikke nødvendigvis passer til det konkrete temaet jeg ønsket å utforske i min studie.

Lærerfaglig analyse tilknyttet livsmestring i norskfaget har blitt benyttet av blant annet Wilde Engen i hennes masteroppgave om *Evig søndag* av blogger Linnea Myhre. Myhre benytter en særdeles personlig vinkling i alt hun skriver, og denne romanen er ingen unntak. Romanen *Evig søndag* kan plasseres innenfor den vide kategorien av faksjon, som min utvalgte tekst også befinner seg i. På tross av skillet ved at Engens oppgave trekker fram en hovedsakelig skjønnlitterær roman, mens jeg tar utgangspunkt i en sakprosa tekst, finnes det likheter i både teoretisk inngang, vektlagte elementer i analyse, og formål med studien.

1.6 Formål og avgrensing

På bakgrunn av dagens situasjon med økning i psykisk uhelse, mindre lykkefølelse, at ungdom bruker lengre tid på å bli ansvarlige voksne, og at vi har gjennomgått en langvarig pandemi, er det ingen tvil om at store samfunnsendringer har skjedd, og at behovet for å forske på tematikken er høyaktuelt. Livsmestring er blitt en obligatorisk del av undervisningen i alle fag og i ulike former, og kunnskap om livsmestringsstrategier er essensielt både i et individperspektiv og et samfunnsperspektiv. Gjennom både praksis og arbeid som lærer, har jeg også erfart at det har skjedd en brytning i ungdommens oppførsel, holdninger og tanker i løpet av de siste årene. Behovet for det tverrfaglige temaet er stort, og det finnes gode muligheter til å oppnå større forståelse og personlig utvikling ved å ta livsmestring inn gjennom litteraturundervisningen i norskfaget.

Målet mitt er å finne ut av hvorvidt *Når livet er kjipt* kan egne seg som estetisk læremiddel i norskfaget på ungdomstrinnet, og hvordan den spesifikke boka kan relateres til det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. På tross av at denne studien er konkret ved at den tar utgangspunkt i en bestemt tekst, vil drøftingen forhåpentligvis gjøre at studien kan ha overføringsverdi, og kunne vise til didaktiske muligheter med lignende tekster, enten det er sakprosa eller skjønnlitteratur, for å bidra til større variasjon i undervisningen. Tekster som appellerer til elevene og treffer dem både innholdsmessig og språkmessig, vil kanskje kunne bidra til både utvikling av livsmestringsstrategier, medmenneskelighet og empati, og være et element på veien til å bli ansvarlige, velfungerende samfunnsborgere.

2. Teori

2.1 Folkehelse og livsmestring i styringsdokumenter

Folkehelse og livsmestring er to separate begreper, som er nært sammenknyttede og påvirkes av hverandre. Det er særlig livsmestringsbegrepet jeg vektlegger i denne studien, men jeg ser det som hensiktsmessig å også utdype hva folkehelse innebærer, og hvordan de to perspektivene henger sammen. Innledningsvis vektlegger jeg det tverrfaglige temaet som en helhet innenfor styringsdokumentene, før jeg går inn på begrepene hver for seg.

Et av skolens overordnede mål er å danne, utdanne og ivareta elevene slik at de utvikler kunnskap, ferdigheter og holdninger for å kunne mestre eget liv og delta i samfunnets fellesskap (Opplæringslova, §1-1). Et samfunn under stadig utvikling vil også kreve en skole som utvikles og tilpasses dagens situasjonsbilde. Læreplanen Kunnskapsløftet 2020 har, på

bakgrunn av samfunnsutviklingen og aktuelle problemstillinger i vår samtid, vedtatt tre tverrfaglige temaer (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 38). Temaene skal handle om å se elevenes liv som en del av den større sammenhengen, det som påvirker deres livsbetingelser.

Folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema skal «gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg», slik overordnet del av læreplanen uttrykker (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14). Videre beskrives det at tilrettelegging for gode helsevalg hos enkeltmennesket har en positiv effekt på folkehelsen, og at livsmestring omhandler forståelse og muligheter til å påvirke faktorer som medvirker i mestring av eget liv. Temaet har et vidt spenn, og læreplanen trekker fram både konkrete områder som «fysisk og psykisk helse, levevaner, seksualitet og kjønn, rusmidler, mediebruk, og forbruk og personlig økonomi», samt mer abstrakte områder som verdivalg, mening i livet, relasjoner, grensesetting og følelshåndtering (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14).

Læreplanen er tydelig på at de store samfunnsutfordringene er et felles ansvar både lokalt, nasjonalt og globalt, og at det ikke er opp til den enkelte å skulle løse disse. For å lykkes i å takle dem avhenger vi av «engasjement og innsats fra enkeltmennesker og fellesskapet i lokalsamfunnet, nasjonalt og globalt» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). Til tross for dette, er mye av ansvaret for utvikling av nødvendig kompetanse i folkehelse og livsmestring lagt til individperspektivet heller enn samfunnsperspektivet, sammenlignet med de to andre tverrfaglige temaene. Ordlyden er at enkeltmenneskets evne til å ta valg og mestre eget liv står sentralt. I NOU-rapporten *Fremtidens skole* refereres det til at globalisering og individualisering er et sentralt kjennetegn ved dagens samfunnsutvikling (NOU 2015: 8, s. 20). Individualisering, som vil si at enkeltmenneskets frihet og uavhengighet sees på som viktigere enn fellesskapet, kan bidra til at elevene opplever store forventninger til seg selv, og dermed står i fare for å overse verdien av fellesskap. Det er derfor viktig at skolen både støtter utviklingen av ansvarlige livsvalg og livsmestringsstrategier hos enkelteleven, men også lærer dem verdien av å bety noe for andre (NOU 2015: 8, s. 49).

Forskriftene tilknyttet ny læreplan inneholder ingenting om nøyaktig hva skolen og lærerne skal gjøre for å gi elevene «kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12). Begrunnelsen for innføringen av temaet er tydelig, men nøyaktig hvordan dette skal inngå i undervisning, har lokale skoler og lærere frihet til å utforske på egen hånd.

2.1.1 Livsmestring i norskfagets læreplan

Norskfagets læreplan uttrykker at folkehelse og livsmestring omhandler «elevenes evne til å uttrykke seg skriftlig og muntlig» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). Dette skal gi elevene et grunnlag for å uttrykke følelser, tanker og erfaringer i relasjoner og sosiale fellesskap. Lesing av skjønnlitteratur og sakprosa trekkes fram som et spesielt verktøy i norskfaget, da dette kan bidra til elevenes identitetsutvikling og livsmestring gjennom å få bekreftet og utfordret selvbildet (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). Gjennom lesing, skaping og diskutering av tekster, kan elevene få innblikk i andres følelser og perspektiver, og oppleve engasjement og undring. Dette kan sees i lys av kjerneelementet «tekst i kontekst» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). Norskfaget er sentralt for danning og identitetsutvikling, og arbeid med tekst er en viktig del av faginnholdet.

Flere av kompetansemålene i NOR01-06 kan knyttes til folkehelse og livsmestring, men jeg vil særlig trekke fram kompetansemålet etter 10. trinn som lyder at elevene skal «Utforske og reflektere over hvordan tekster framstiller unges livssituasjon» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 9). Refleksjoner over unges livssituasjon kan knyttes til livsmestring både ved at elevene møter tekster som bekrefter deres opplevelser av verden, eller som overrasker ved å være annerledes. Tekster fra andre land og kulturer, historiske tider og sosiale utgangspunkt kan bidra til forståelse av seg selv og verden.

2.1.2 Hva er «folkehelse»?

Folkehelse er en generell beskrivelse av befolkningens helsetilstand. Folkehelsearbeid kan sies å være et samfunnsarbeid hvor myndigheter og andre offisielle instanser undersøker og bedriver oppmuntring og påvirkning for å ivareta og fremme helse og trivsel blant befolkningen. Verdens helseorganisasjon definerer helse som «a state of complete physical, social, and mental wellbeing and not merely the absence of disease or infirmity» (WHO, 1989, s. 1). Slik helse er definert her, er det mer enn et klinisk medisinsk konsept som omhandler sykdomslidelser. Helsebegrepet er utvidet til å også omhandle sosialt nettverk, gode relasjoner og god fysisk helse, i tillegg til fraværet av sykdom (Thurston & Green, 2021, s. 37). De siste årene har fokus på mental helse økt i popularitet, og som et resultat er fysisk og psykisk helse anerkjent som like viktige deler av folkehelsen.

Skolen har en lang tradisjon av å være opptatt av fremme god fysisk helse (Ringereide & Thorkildsen, 2019, s. 13). Kroppsøving og mat og helse er egne fag i læreplanen, og det oppmuntres til bevegelsesglede og daglig fysisk aktivitet. Dette er en selvfølge, da sunn fysisk helse og utvikling gir positive effekter i både folkehelsen og individets helse gjennom oppveksten. Begrepet psykisk helse, derimot, forbindes ofte med utfordringer, plager, og ting som er vanskelige. I slike tilfeller er det psykisk uhelse som egentlig menes (Ringereide & Thorkildsen, 2019, s. 12). Psykisk helse er, ifølge Store Medisinske Leksikons definisjon, «en opplevelse av å ha det bra, med muligheter til å virkeliggjøre sine talenter, mestre vanlige belastninger i livet, finne glede i arbeid og aktivitet samt delta og bidra i samfunnet» (Andersen, 2021). Utvikling av god fysisk og psykisk helse er en vesentlig del av at elevene trives med seg selv og på skolen, samt vokse opp til å bli velfungerende voksne som deltar i fellesskapet. Innføringen av folkehelse og livsmestring i læreplanen er derfor et steg mot en skole som tar for seg folkehelse som et helhetlig perspektiv, og setter livsmestringsstrategier og kunnskap om psykisk helse på lik linje med fysisk helse.

«Wellbeing» er et begrep knyttet til menneskers opplevelse av eget liv, som stammer tilbake fra antikkens greske filosofer, da de undersøkte faktorer som ledet til lykke og «det gode liv». I det norske språket finnes ikke en god oversettelse av begrepet, men det er likevel et relevant og viktig begrep som vår opplæringslov og læreplan bygger på. Helsedirektoratet bruker både «tilstedeværelse av velbehag» og «hvor godt mennesker fungerer i sine omgivelser» som to tilnærminger man kan ha til uttrykket (Carlquist, 2015). I dag er «wellbeing» et interessefelt for både politikere, akademikere og helsepersonell, og knyttes direkte inn mot målingen av velferd og folkehelse. Skoler blir, verden over, sett på som den viktigste arenaen for arbeid med barns forhold til helse og forebyggende arbeid mot helseutfordringer (Thurston & Green, 2021, s. 37). Norge er banebrytende ved at vi har lovfestet folkehelse og livsmestring som et fundament i skoleopplæringen.

2.1.3 Hva er «livsmestring»?

«Det har nok vært lett å bli enige om at barn og unge bør få oppleve det å mestre livet, men det er ikke like enkelt å definere hva livsmestring faktisk er, eller å beskrive hvordan det kan læres», skriver Samnøy og Tjomsland i sin artikkel om læreplanens innføring av folkehelse og livsmestring (2021, s. 20). Livsmestring er et nyord, hentet fra «mestring», et kjent begrep på mange arenaer. Å mestre innebærer å få til eller håndtere noe, og brukes vanligvis i spesifikke

situasjoner, som å klare et treningsmål. Mestring av hele livet, derimot, er et litt mer komplekst begrep: «[...] hva betyr det egentlig å mestre livet? Hvem kan si hvordan et liv som er mestret bra, egentlig ser ut?» (Samnøy & Tjomsland, 2021, s. 21). Det finnes delte oppfatninger om hva livsmestringsbegrepet innebærer, og per i dag er det også vanskelig å måle hvorvidt elevene vil utvikle tilstrekkelig kompetanse i dette.

Formålet med å inkludere livsmestring som en del av opplæringen, er at elevene skal lære seg strategier for å takle livet, og å ta forebyggende grep slik at man unngår helseproblematikk. Salutogenese, som stammer fra en teori av sosiolog Antonovsky, beskrives som «det som bringer helse» til tross for å bli utsatt for press, stress, og utfordrende livssituasjoner (Antonovsky, i Uthus, 2022, s. 19). Der man tidligere har fokusert på risikofaktorer eller sykdommer, er det i dag mer salutogene perspektiver som står i sentrum. Vi er mer interesserte i hva som fremmer god helse og bidrar til mestring og velvære, heller enn det negative. Antonovsky beskriver ungdomstiden som en tid preget av dårlig selvtillit, forvirring, turbulens og følelser av utenforskap. Han forklarer også at hovedutfordringen for ungdom i alle kulturer er å skulle «få orden på livet sitt», utvikle en tydelig personlighet innenfor sosiale rammer og normer, og kjenne på mening med tilværelsen sin (Antonovsky, 2012, s. 114). Innføringen av livsmestring som fokusområde i opplæringen er en salutogen strategi for å utruste elevene med nyttige verktøy og kunnskap for å oppleve mestring, og avverge at fremtidige utfordringer oppleves som uoverkommelige.

Livsmestring, eller «life skills education», er et globalt fenomen så vel som et norsk fokusområde. Det handler om å kunne håndtere livet slik det er her og nå, samt å forberede seg på det som kan komme i fremtiden (Ringereide & Thorkildsen, 2019, s. 11). Både UNICEF, verdens helseorganisasjon og andre viktige virksomheter har utført forskning som har satt arbeid med livsmestring på dagsordenen. Målet med å inkludere livsmestring i skolen er å utruste individer med kunnskap og ferdigheter som problemløsning, kommunikasjon, beslutningstaking og selvsikkerhet for å kunne beskytte seg selv mot negative effekter (Nasheeda et al, 2018, s. 363). Det arbeides forskjellig med temaet fra land til land, basert på hvilke helse- og sosialutfordringer som er mest fremtredende i de aktuelle områdene. På tross av forskjellene, er hovedformålet med å ta livsmestring inn som en del av utdannelsen å hjelpe individer med å takle utfordringer og bli sunne, velfungerende mennesker (Nasheeda et al, 2018, s. 364). Implementeringen av livsmestring i skolen er godt mottatt av flere ulike fagmiljøer, da det i de siste årene er satt søkelys på koblingene mellom stress, psykiske helseplager og skole, ifølge forsker ved Læringsmiljøsentret, Kjersti Balle Tharaldsen

(Rongved & Midtveit, 2022). Livsmestring er enda et relativt nytt fokus i skolen, og det er derfor et stort behov for å forske mer på mulighetene og effektene arbeidet med temaet vil kunne ha.

2.1.4 «Generasjon prestasjon»

Det finnes lite empirisk dokumentasjon om at vi i dag har ungdom som blir syke av at de utsettes for et høyt press om å prestere, ifølge Bakken et al. sin artikkel (2018, s. 48). Likevel finnes det en slags felles oppfatning i samfunnet om at dagens ungdom opplever dette prestasjonspresset i så stor grad at det forklarer økning i unges psykiske uhelse, skolevegring, kroppsdysfori og identitetskriser, og forskning utvikler stadig nye teorier og studier hvor de undersøker nettopp dette. I artikkelen «Generasjon prestasjon: ungdoms opplevelse av stress og press» understreker forskerne hvordan skolerelatert press er en av de største årsakene knyttet til ungdommers generelle opplevelser av stress (Bakken et al, 2018, s. 63). Det er også dokumentert at ensomhet er et sårt tema som rammer stadig flere norske ungdommer. Ifølge Statistisk sentralbyrå, som henviser til både Ung-HUNT, PISA og Ungdata-undersøkelser, tyder resultatene på en langsiktig, jevn økning på utbredelsen av ensomhet blant ungdom (Barstad, 2021). Ungdommer har mange krav og forventninger til seg, både om å finne seg selv og egen identitet, passe inn i fellesskapet, løsrive seg fra familie, og bli stadig mer selvstendig. Hverdagen og livene deres preges av en konstant utforsking av dette, og de risikerer å ikke alltid finne svarene de er ute etter. I tillegg til økt opplevelse av ensomhet og prestasjonspress, ser færre unge nordmenn lyst på livet i dag sammenlignet med for bare 14 år siden (Hellevik & Hellevik, 2021, s. 104). Vi lever i «verdens beste land», men opplever at ungdommen utvikler seg i negativ retning hva gjelder egen opplevelse av livskvalitet og tilfredshet. Bakgrunnen for dette er vanskelig å være sikker på, men forskningen tyder på at det har en sammenheng med bekymring for fremtiden, kropp, og misnøye med sosiale relasjoner (Hellevik & Hellevik, 2021, s. 104). Andre påvirkningsfaktorer som også trekkes fram er prestasjons- eller skolestress, kroppspress, og økt bruk av sosiale medier.

Vi kan også se en tendens til at kjønnsroller får økt betydning i ungdomstiden når det kommer til helseundersøkelser. Jenter rapporterer om psykiske plager tre ganger så mye som gutter gjør, slik Bakken og Sletten viser til (u.å.). Dette vil ikke nødvendigvis si at gutter er lykkeligere enn jenter, men at jenters problemer ofte snakkes mer åpent om og oppleves mer normalisert enn hos gutter. Forventninger og kulturelle forestillinger knyttet til kjønnsroller

ved at jenter nærmest er forventet å fylle rollen som trist og følsom, og guttene ikke er tillagt forventninger om å vektlegge negative følelser, påvirker muligens resultatene som fremkommer i undersøkelser (Bakken & Sletten, u.å.).

Selv om det oppleves som en positiv samfunnsutvikling at livets utfordringer og negative faktorer settes på agendaen, og dermed bidrar til hverdagsliggjøring og åpenhet om hvordan man har det, er det ikke uten risikofaktorer. Den generelle oppfatningen og oppmerksomheten rundt blant annet prestasjonspresset kan bidra til at man påfører kommende generasjoner en forutbestemt identitet hvor de er forventet å oppleve hverdagen som belastende (Uthus, 2020, s. 25). Dette kan føre oss inn i en negativ spiral hvor situasjonen eskalerer, hvilket kan føre til et enda større samfunnsproblem. Uthus beskriver at prestasjonspresset både må tas ansvar for på et kollektivt plan ved at myndighetene tilrettelegger for læringsorienterte og helsefremmende skoler, og på et individuelt plan ved at elevene tilegner seg handlekraft og redskaper for å håndtere utfordringer (2020, s. 37-40). Innføringen av folkehelse og livsmestring oppfattes som et steg i riktig retning mot en skole og et samfunn hvor barn og unge utvikler sunne mestringsstrategier og god psykisk helse.

2.1.5 Kritisk blikk

Beskrivelsen av hvordan livsmestring skal inkluderes i skolen er omfattende, og det kan være vanskelig å se hvor alt skal plasseres innenfor de ulike fagene. Universitetslektor ved UiS, Jørg Jørgensen, uttrykker en bekymring for det han kaller «psykologisering av skolen» (referert i Rongved & Midtveit, 2022). Lærerens jobb er å være et godt forbilde, bygge gode relasjoner med elevene sine og tilrettelegge for læring, ikke å være terapeut. Jørgensen mener også at livsmestring på timeplanen kan bidra til å sette fokus på alt elevene ikke får til, og oppleves som et nederlag heller enn noe de drar nytte av (referert i Rongved & Midtveit, 2022). I likhet med Jørgensen er også psykologiprofessor Ole Jacob Madsen kritisk til livsmestring på timeplanen, og stiller spørsmål ved om dette er «rett medisin for elevene». Han argumenterer for at en enda større belastning og forventning om egeninnsats legges på individet, som i utgangspunktet er det «som har brakt oss inn i dette uføret» (Madsen, 2020, s. 147). Ser vi denne kritikken i lys av forskningen på unges opplevelser av press, stress og psykiske helseplager, er det tydelig at livsmestring i skolen bør arbeides med gjennom varierte metoder og tilnærminger hvor elevene ikke opplever en form for vurdering, for å unngå opplevelser av nederlag.

2.2 Danning

«It takes a village to raise a child» er et kjent afrikansk ordtak for å beskrive hvor mange mennesker og organer som må til for å oppdra og forme et barn på best mulig måte. Sitatet er treffende også i dagens Norge, da både lærere, skoleledelse, foreldre, og andre instanser må arbeide tett for å lykkes i samfunnsoppdraget med å danne elevene (Moen & Moen, 2020, s. 28). Begrepet danning er stort og diffust, og kan defineres på ulike måter. Det kan sees på som et produkt, eller en livslang prosess. Blikstad-Balas og Tønnesson beskriver at danning «dreier seg enkelt sagt om hvordan oppdragelse, miljø og utdanning former vår personlighet og holdning» (2020, s. 16). Vi begynner dannelsesprosessen allerede som småbarn, og tilegner oss stadig flere erfaringer, relasjoner og kunnskap etter hvert som vi vokser opp og utvikles som menneske. Danning kan sies å være det som er igjen når man har glemt alt man har lært (Key, referert i Flatås, 2016, s. 70). Kunnskapen og erfaringene internaliseres i oss, slik at vi enda er tydelig påvirket, men ikke bevisst husker å ha lært dem. Danning kan sees på som en nøkkel til å skape en god fremtid for alle, hva de viktigste verdiene er, og hvilke ferdigheter og kunnskaper som trengs (Flatås, 2016, s. 70).

Skolens dannelsesoppdrag fremstår som en svært tydelig del av LK20. Opplæringen skal bidra til å «danne hele mennesket», slik at elevene har et godt utgangspunkt for samfunnsdeltakelse på alle områder (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9). Barn og unge tilbringer mye tid i barnehage og skole, hvor mye av grunnlaget for deres forutsetninger videre i livet legges. Skolen skal tilby elevene «et godt grunnlag for å forstå seg selv, andre og verden», hvilket vil bidra til gode livsvalg og utvikling hos den enkelte (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9). Ved å samhandle med andre mennesker, tilegne seg et bredt spekter av faglig kunnskap, erfare praktiske utfordringer, delta i varierte aktiviteter, og oppleve mestring og motgang, vil elevenes dannelsesprosess videreutvikles. Målet med skolens dannelsesoppdrag er å veilede elevene i riktig retning i deres livslange dannelsesprosess, hvor viktige verdier som «frihet, selvstendighet, ansvarlighet og medmenneskelighet» videreføres og ivaretas (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9).

2.2.1 Dannelsesfaget norsk

Norskfaget er det største i skolen, og har en sentral rolle i dannelse og identitetsutvikling hos elevene (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 49). Faget er et kultur- og språkfag, og innbefatter

muntlige aktiviteter, formell lese- og skrivekompetanse, arbeid med litteratur og språkbevissthet. Til tross for fagets status som «danningsfag», finner vi få konkrete føringer på hvordan man skal oppnå dette i læreplanen. Dette gjør at læreren har en stor grad av valgfrihet, og selv må reflektere over hva de legger i begrepet for å kunne tilrettelegge for elevenes danningsspross.

Dannelsespedagogen Klafki plasserte danning i to hovedkategorier: materiale og formale danningsteorier. Der de materiale danningsteoriene vektlegger kunnskap, holdninger og estetiske verdier i samfunnskulturen, fokuserer de formale på utvikling av enkeltindividets ferdigheter og evner (Straum, 2018, s. 32). Med utgangspunkt i de mest givende elementene fra både den materiale og formale danningstradisjonen, introduserte han den kategoriale dannelsesteorien. Kategorial danning er en tosidig prosess, eller dobbel bevegelse, mellom eleven og innholdet (Straum, 2018, s. 36). Dette innebærer at eleven åpner seg for innholdet, og at innholdet åpner seg for eleven. Betegnelsen kategorial brukes fordi denne gjensidige åpningen skaper kunnskap, opplevelser eller erfaringer av generell art hos eleven. Ser man på denne teorien i forbindelse med norskfaglig danning gjennom litteraturmøter, bør læreren velge tekster som muliggjør utviklingen av kategorier, altså at den enkelte teksten gir innsikter eleven kan benytte seg av for å forstå omverdenen og seg selv (Drangeid, 2014, s. 42). Man bør sikte etter det eksemplariske prinsippet, hvilket betyr at teksten konkret belyser noe som er generelt og abstrakt. Målet er at elevene møter tekster som både tilbyr personlige opplevelser og eksemplifisering av prinsipper som har overføringsverdi, slik Drangeid beskriver (2014, s. 42). Ved å benytte seg av representative tekster for temaer, kan eleven knytte egne erfaringer og gjenkjennelse til eksempelet, som vil bidra til en større forståelse av kategorien.

2.2.2 Litteraturens potensial som danningsverktøy

I møte med litteratur kan leseren både oppleve å få utfordret og bekreftet selvbildet sitt, slik det står i læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 3). Etersom man kan få tilgang til nye verdener, opplevelser og perspektiver gjennom å lese tekster, trekkes litteratur fram som et særlig effektivt virkemiddel for danning. Litteraturlesing som «speil» er en metafor for hvordan man opplever gjenkjennelse eller bekreftelse på egen identitet og kultur gjennom lesing. Motstykket til speilet kan sies å være det metaforiske «vinduet», hvor man åpnes mot andre erfaringer og situasjoner enn de man selv har opplevd (Drangeid, 2014, s. 30). Dersom

skolen skal lykkes i sitt oppdrag om at elevene får bekreftet og utfordret eget selvbilde og syn på omverdenen, må de møte tekster som både speiler egen tilværelse, og tekster hvor man ser en annerledes verden gjennom et «vindu».

Filosofen Martha Nussbaum vektlegger hvor betydningsfull skjønnlitteraturen er i samfunnet. Litteraturen kan utvikle etisk tenkning, og er viktig for demokratiet og den offentlige samtalen. Gjennom litteraturen kan man også erfare og leve seg inn i andres liv, hvilket fremkaller følelser og nye perspektiver som kan endre vår atferd (Engelstad, i Nussbaum, 2016, s. 8). Evnen til å sette seg inn i andres historier, se verden gjennom deres øyne, og forstå deres følelser og perspektiver, kaller Nussbaum den narrative forestillingsevne. Hun vektlegger særlig hvordan utvikling av empati, altså innlevelsessevne, er viktig for dannelsingsprosessen. Litteraturlæsning kan berike følelsesregisteret slik at man evner å identifisere seg med andres følelser og reaksjoner. Gjennom møter med tekst hvor innlevelse er til stede kan man utvikle en tolkningsevne som er avgjørende i bevisstheten om verden og samfunnsdeltakelse, slik Nussbaum uttrykker det (2016, s. 40).

Innlevelse sees på som en essensiell del av leseropplevelsen, og er nødvendig dersom hensikten er at leseren skal få noe ut av teksten (Drangeid, 2014, s. 31). Tekster hvor leseren blir grepet, altså revet med og følelsesmessig investert, oppleves viktige for motivasjon. Like fullt som innlevelse er viktig, er det også uheldig å kreve det i stor grad fra leserens side, da man like gjerne kan få et annet utbytte ved å lese med en viss distanse til teksten (Drangeid, 2014, s. 33). I skolen er ofte premisset at man leser fordi det er lærerikt og nyttig, og eleven kan hente ut informasjon og utvikle kompetanse uten å nødvendigvis bli følelsesmessig involvert i teksten. Selv om innlevelse er en motiverende pådriver i litteraturlæsning som åpner for å ta del i andres følelser og opplevelser, er det verdifullt at elevene også kan lese med distanse fra teksten (Drangeid, 2014, s. 33). Tekster man ikke umiddelbart gripes av kan bidra til å oppøve utholdenhet, hvilket er et nødvendig verktøy i livet. Gjennom møter med tekst kan elevene utvide horisonten av forståelse og utvikle seg både på et individuelt plan og i fellesskapet, enten gjennom innlevelse eller distanse.

Dannelse og tilknyttede fenomener som innlevelse, litteratur som vindu mot verden, og oppøving av narrativ forestillingsevne sees typisk sett i sammenheng med skjønnlitteraturen. Det er likevel viktig å poengtere at også sakprosaen innehar en sentral rolle innenfor danning gjennom litteratur. Skjønnlitteraturens bidrag til dannelsingsprosessen, uansett hvor kraftfullt det beskrives, er ikke nødvendigvis større enn sakprosaens, ifølge Marte Blikstad-Balas & Johan

Tønnesson (2020, s. 16). For mange er det nok nettopp sakprosaetekster de har mest kontakt med i hverdagslivet, og det er derfor avgjørende at også sakprosaens dannelsesbidrag diskuteres. Elever dannes og utdannes i møte med tekster som skaper og skjerper deres kritiske bevissthet (Aamotsbakken, 2018, referert i Blikstad-Balas & Tønnesson, 2020, s. 16). Kritisk bevissthet er særdeles viktig i vårt hurtigutviklende samfunn, hvor det hver dag skrives og publiseres uendelige mengder tekst, som alle må forholde seg til i større eller mindre grad, slik Blikstad-Balas & Tønnesson skriver (2020, s. 16).

Samfunnet, tekstkulturen og holdninger til lesing er i stadig endring. En typisk norsk ungdom i dag bruker drastisk mindre tid på fritidslesing sammenlignet med tidligere, og det har skjedd store endringer i lesevanene generelt i samfunnet de siste ti årene (Mangen, referert i Rongved, 2021). I lys av den hurtige utviklingen og økende bruken av internett og sosiale medier, ser vi at særlig lengre tekster nedprioriteres, og at man heller leser korte tekster på skjerm. Fritidslesing av bøker har blitt et relativt uattraktivt interessefelt blant unge, og de fleste foretrekker andre former for underholdning. I takt med at lesevanene har utviklet seg i negativ retning, er også holdningene til lesing stadig mer pessimistiske. Skoleforsker Astrid Roe trekker fram ubegrenset internettilgang og mobiltelefonen som opprettholdende faktorer til dette dalende engasjementet (2020, s. 130). Samfunnsutvikling er uunngåelig, og ved innføring av spennende, teknologiske nyskapinger, er det kanskje naturlig at mer analoge underholdningsmetoder velges bort. Vi vet likevel at lesing av bøker eller andre lengre tekster som krever konsentrasjon er viktige i både et leseferdighetsperspektiv, og et verdifullt verktøy for medmenneskelig forståelse og innlevelsesevne (Rongved, 2021). Litteraturundervisningen har altså et særdeles stort ansvar ved å sørge for at elevene får mulighet til å oppleve og engasjere seg i litteratur. Ungdom som i utgangspunktet ikke interesserer seg for, eller i verste fall er tydelig negative mot lesing, vil ofte være vanskelig å motivere. Lærers egen entusiasme, hensiktsmessige tekster og engasjerende undervisningsrammer må ligge til grunn for å stimulere til leselyst og interesse hos ungdomstrinnelever.

2.2.3 Estetisk læremiddel

Estetikk som begrep har lange filosofiske tradisjoner. Fra antikkens filosofer som Aristoteles og Platon ble estetikken forstått som knyttet til noe skjønt og vakkert, gjerne i kunstnerisk sammenheng (Austring & Sørensen, 2006, s. 11-15). I dag knyttes estetikken til kreative fag som kunst og håndverk eller musikk, men begrepet kan også sees i tett sammenheng med

litteraturundervisning. Estetikk kan defineres som «[...] en sanselig symbolsk form, der rummer en fortolkning af os selv og verden, og som kan kommunisere fra, til og om følelser» (Austring & Sørensen, 2006, s. 68). Estetikken omhandler følelser, sansing, fortolkning og kommunikasjon. Dette korrelerer med Immanuel Kants forståelse av estetikk. Kants estetikkbegrep knyttes til følelser, sansing og erkjennelse, og vektlegger hvor subjektiv opplevelsen av hva som er estetisk er. Mennesker opplever virkeligheten ulikt på bakgrunn av personlige erfaringer og følelser, og vil derfor ha ulike synspunkt på hva som er estetisk (Kant, 1995, s. 71-72). Han mente det var umulig å logisk argumentere for at noe var vakkert, selv om det finnes subjektiv allmennhet. Dette vil si at fellesskapets subjektive oppfatninger stemmer overens, på tross av at det ikke er en objektiv sannhet eller erkjennelse. Kant trakk fram innbilningsevne, eller forestillingsevne, som et produktivt verktøy for erkjennelse. Dette kan bidra til «[...] å skape en annen natur, med utgangspunkt i det materialet som den virkelige naturen gir den» (1995, s. 194). Evnen til innlevelse og innbilning gjør at mennesker tar utgangspunkt i noe virkelig, og deretter ser nye muligheter innenfor det som allerede eksisterer.

I verdigrunnlaget «Skaperglede, engasjement og utforskertrang» i overordnet del av læreplanen står det at elevene skal «lære og utvikle seg gjennom sansning og tenkning, estetiske uttrykksformer og praktiske aktiviteter» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Det er altså både lovfestet og nødvendig at elever i norsk skole møter og opplever estetiske læreprosesser for både læring og personlig utvikling. Estetiske læreprosesser tar utgangspunkt i hvordan livet oppleves, erkjennes og føles, og sikter etter en forståelse av hva det er å være et menneske i verden (Ulvik, 2014, s. 21). Det å benytte seg av estetikk i opplæringen er en forutsetning for elevenes danning og identitetsutvikling. Man opparbeider seg ikke bare fakta, men erfarer hvordan noe oppleves, hvilket inviterer til en følelsesmessig respons (Ulvik, 2014, s. 21). Når en lærer vurderer en tekst som estetisk læremiddel må man evaluere innholdet, formen, og hvilke utbytter elevene kan få ut av teksten. Hensikten med å anvende estetiske læremidler er å tilrettelegge for refleksjon, innlevelse og forståelse (Drangeid, 2014, s. 42).

2.3 Sakprosa og fagbøker for unge

Sakprosa er fagtekster, som fokuserer på å fortelle om «ekte ting» og skildre virkeligheten (Løvland, 2020, s. 199). Sakprosaen finnes overalt i samfunnet, på alle medier, og kommer i

en lang rekke sjangre. Tekstene er skrevet for å formidle kunnskap om et bestemt emne, og er ofte mindre subjektive eller mer målrettede enn fiksjonstekster (Birkeland et al., 2018, s. 146). I skolen er lærebøker den dominerende formen sakprosa elevene møter, men det er et hav av muligheter å utforske innenfor den brede kategorien. I denne studien er fagbøker, bøker skrevet for å opplyse om et bestemt fagområde, mest relevant. Fagbøker har ofte et krav om at kunnskapen skal kunne kontrolleres, og det oppleves som en del av «leserkontrakten» at boka skal være pålitelig og samsvare med virkeligheten (Birkeland et al., 2018, s. 147). Leseren bør kunne stole på at det som står i boka er korrekt og hentet fra en sann virkelighet. Dette er særlig viktig dersom barn og unge er målgruppen, og kan oppleves som krevende. Forfatteren må samle kunnskap, hensiktsmessig velge hva som er relevant, og tilrettelegge for mottakeren, som ofte kan ha begrenset bakgrunnskunnskap om emnet (Birkeland et al., 2018, s. 148). Fagbøker ment for unge lesere er, nesten uten unntak, multimodale tekster. Kombinerte uttrykksmåter som verbaltekst, typografi og billedbruk anvendes, slik at teksten får flere affordanser (Løvland, 2020, s. 201). Dette vil si at de ulike uttrykksmåtene tilfører hver sine potensialer for meningsskaping. Bakgrunnen for at fagbøker for unge ofte benytter multimodalitet som virkemiddel, er at leseren opplever innsikt og forståelse gjennom samspillet av affordansene.

«Fagbøker» er en bred betegnelse som kan inneholde store variasjoner. Særlig det Birkeland et al. kaller «den essayistiske fagboka» er interessant i tilknytning denne studien. Dette er en fagboksjanger hvor forfatterens stemme, resonnement og subjektivitet trer fram i presentasjonen av fagstoffet. Essayistiske fagbøker befinner seg i en gråsoner mellom sakprosa og skjønnlitteratur, hvor språket overrasker og inviterer leseren til dialog (Birkeland et al., 2018, s. 160). Dette kan oppstå ved at retoriske spørsmål, muntlige uttrykksmåter eller direkte «du»-henvendelser er fremtredende i teksten. Det er rom for digresjoner, refleksjoner og assosiasjoner, og forfatteren kan flette inn personlige og humoristiske språklige innslag. Dette behøver ikke nødvendigvis være et gjennomtenkt virkemiddel, men kan være en del av selve innholdet og tilnærmingen i fagboka. Dersom teksten inneholder et tydelig budskap og fortelles med en personlig stemme, har den gode muligheter til å nå fram til unge lesere (Birkeland et al., 2018, s. 169). Forfatteren må oppnå kontakt med mottakeren, gjerne ved å knytte sin framstilling til leserens forforståelser, slik at teksten oppleves som forståelig, engasjerende og lett å lese.

2.3.1 Sakprosa i skolen

«Skrijving og lesing av sakprosa – kritisk og ukritisk – er livsnødvendig for enhver verdensborger, fra vugge til grav» uttrykker Marte Blikstad-Balas og Johan Tønnesson (2020, s. 29). I skolen er den helhetlige utdannings- og danningsprosessen avhengig av at elevene introduseres for et bredt utvalg sakprosa, og lærer seg hvordan man tolker, navigerer, og kritisk reflekterer over ulike tekster. Læreplanen i norsk trekker fram kritisk teksttilnærming som kjerneelement, beskrevet som at elevene skal «reflektere kritisk over hva slags påvirkningskraft og troverdighet tekster har» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Dette understreker sakprosaens viktige ståsted i skoleopplæringen. Til tross for at skjønnlitteratur og sakprosa skal være likestilte ifølge både tidligere læreplan LK06 og nåværende LK20, viser flere undersøkelser at sakprosaer er betydelig underrepresenterte i litteraturundervisningen (Eide, 2009). Elevenes møte med variert sakprosa er dermed begrenset, og ikke vektlagt i den grad den burde, slik flere sakprosaforkjempere mener. Sakprosaen har alltid hatt en grunnleggende rolle i norsk skole, men ser i dag ut til å bli tatt for gitt og usynliggjort (Blikstad-Balas & Tønnesson, 2020, s. 28). Dette understrekes av Bakken & Andersson-Bakken, som i sin forskning viser at oppgavetyperne elever typisk sett opplever i møte med tekster, har bidratt til en risiko for at elevene vil «utvikle en forståelse av at skjønnlitteraturen er rik på potensielle meninger, mens sakprosaen er enkel og entydig» (Bakken & Andersson-Bakken, 2016, s. 2). Norskfaget bærer preg av et behov for å inkludere mer, og mer variert, arbeid med sakprosaer.

Uansett hva man gjør, møter man tekst i dagliglivet. Spør man en elev hva de har lest den siste uken, kan man få svar som «jeg har ikke lest noe», på tross av at de har vært på sosiale medier, funnet riktig bussrute, vært på butikken, spilt videospill og gjort oppgaver på skolen. Elever tror ofte at det ikke er lesing, ettersom det ikke er lesing av skjønnlitteratur (Frønes & Roe, 2010, s. 76). Dette henter til at norsk ungdom ikke opplever tilstrekkelig utforskning av sjangerbredde og varierte tekster. Skjønnlitteraturen har lenge blitt lagt større vekt på i norsk skole, og i den grad det har vært leseopplæring på ungdomstrinnet, er det skjønnlitteraturen som tas utgangspunkt i til arbeidet (Frønes & Roe, 2010, s. 83). Skjønnlitteratur kan ofte oppfattes som mer underholdende enn sakprosa, og vil kunne oppleves som mer motiverende å lese. Det finnes lite forskningsbasert kunnskap som beviser at sakprosaes lesing og skjønnlitterær lesing er særlig annerledes, men i hverdagslivet kan man ofte møte på denne oppfatningen, slik Frønes og Roe skriver (2010, s. 77). I tillegg til generelt større fokus på sakprosaer i litteraturundervisningen, er det også behov for å introdusere elevene for et

større sjangerrepertoar. Gabrielsen m.fl. gjennomførte en undersøkelse av litteraturundervisning i ungdomsskolen i 2019, og fant at ingen klasser i datautvalget ble introdusert for tekster som utfordrer tradisjonelle sjangerkonvensjoner, da tekstene som anvendes ofte er valgt med hensikten om å oppfylle spesifikke sjangerkrav (Gabrielsen et al., 2019, s. 23). Litteraturundervisningen har behov for mer bevissthet rundt sakprosa og sjangervariasjon, for å bidra til en helhetlig dannelsesprosess.

2.3.2 Autentiske tekster

Autentiske tekster kan beskrives som «virkelige tekster», som ikke er laget for undervisning eller målrettet tilrettelagt for skoleelever. Dette er en motpol til de typiske lærebøkene elevene møter i skolen hver dag, hvilket bidrar til variasjon i undervisningen, samt elevengasjement (Jenkins, 2021). Møter med et bredt spekter av autentiske tekster kan også bidra til utvikling av elevenes forståelse og deltakelse i samfunnet. Tekstene anvender et språk og et format ment for den virkelige verden, noe elevene forholder seg til utenom skolen, og dermed trenger verktøy for å forstå og møte selvstendig (Jenkins, 2021). Autentiske tekster kan både være muntlige og skriftlige, og finnes i alle mulige formater, som reklamer, kart, oppskrifter, eller bøker som ikke er tiltenkt klasserommet. Leseengasjementet hos ungdom i dag er svakt, slik Roe understreker i sin forskning (2020, s. 130). Skolens ansvar for å stimulere leseglede og gi elevene muligheten for å både erfare ulike teksttypers literacy-variasjoner, og oppleve perspektiver og fremstillinger av verden som utvikler erfaringshorisonten deres, er derfor essensielt. Inkorporering av autentiske tekster som engasjerer og skiller seg fra de typiske tekstene elevene møter kan være en måte å variere undervisningen og sjangerbredden på.

2.3.3 Faksjon – en hybridsjanger: sakprosa med skjønnlitterære trekk

Skillet mellom sakprosa og skjønnlitteratur er ikke alltid like enkelt. Den klassiske inndelingen går ut på at sakprosa ofte kalles faglitteratur, og har som formål å handle om virkeligheten. Denne kategorien sees på som det motsatte av skjønnlitteratur, som er fantasi og oppdiktning. Det er nærliggende og nesten intuitivt å tenke at sakprosa og skjønnlitteratur er motsetninger, men et såpass bastant skille mellom sakprosa og skjønnlitteratur er ikke absolutt (Sejersted, 2010, s. 29). Man møter ofte mer nyanserte tekster som inneholder trekk fra begge sider. Imidlertid er det naturlig at man leser sakprosalitteratur og skjønnlitteratur med «ulike briller og ulike forventninger» (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 49). Erfarne

lesere avgjør ofte raskt om en tekst er primært sakprosa eller skjønnlitteratur ved første øyekast, og har kontroll på hvilke typer tekster som hovedsakelig hører til hvilken type sjanger.

Stadig flere tekster havner i grenselandet mellom skjønnlitteratur og sakprosa ved å blande inn virkemidler eller typiske trekk fra den «motsatte» kategorien, og dermed utfordrer de klassiske sjangerforståelsene. Dette bidrar til at skillet mellom hva som er virkelig og oppdiktet ikke blir like tydelig (Løvland, 2020, s. 200). De siste årene har derfor en ny tekstkategori, kalt «faksjon», vokst fram, hvilket gjør det enklere å plassere og forklare tekstenes sjangertilhørighet og -avvik. Faksjon er en hybrid-sjanger, eller mellomform, av fiksjon og fakta, hvor virkelige hendelser og opplevelser tilføres fiktive og skjønnlitterære grep for å levendegjøre teksten (NAOB, u.å.). En tekst kan i utgangspunktet være typisk sakprosa, ved at teksten oppleves som virkelig eller «sann», men likevel anvende virkemidler som står i strid med de tradisjonelle, saklige skrivemåtene for sakprosa. Språklige virkemidler som kontraster, metaforer, besjeling eller sarkasme er typiske i skjønnlitteraturen, men tillegges stadig flere sakprosatekster, som utfordrer de tradisjonelle kategoriene. Romaner, som i utgangspunktet er skjønnlitterære, plasseres også innenfor faksjonsbegrepet dersom autentiske personer og miljøer, eller forfatteren selv, er en del av historien (Slettan, 2020, s. 290). Kjente eksempler på faksjon i litterære verk er såkalt virkelighetslitteratur, når en forfatter i utgangspunktet forteller om levde erfaringer, men har tilført skjønnlitterære virkemidler eller overdrevet en virkelig hendelse for å gjøre teksten mer spennende eller levende.

2.4 Samtidslitteratur

Begrepet samtidslitteratur beskriver når litteraturen speiler endringsprosesser og tematikk i samfunnet, og dermed selv er i endring. Dette gjelder både for tema, sjanger, politikk, problematikk og språkbruk. I dag er vi særlig opptatte av enkeltmenneskets følelsesliv og opplevelser på samfunnsnivå, hvilket gjenspeiler seg i litteraturen. Hurtig utvikling av teknologi og livsstilsendringer preger den vestlige samtidskulturen, som videre påvirker våre holdninger, normer og verdier (Slettan, 2020, s. 31). Samfunnets forventninger til individets identitet og selvrefleksjon tydeliggjøres og videreføres gjennom tekstene vi produserer og leser.

Selvhjelpsbøker er en kjent sjanger i dagens litteraturbilde, og trender i stipendbunken hos NFFO (Haga, 2019). I 2019 mottok Det faglitterære fond 750 søknader, som var «[...] i høy grad preget av at søkerne vil hjelpe enten seg selv eller andre» (Ausland, referert i Haga, 2019). Fenomenet selvhjelp vokser stadig, da samtidskulturens perspektiver om enkeltmennesket ser personlig utvikling og selvrealisering som nyttig og selvsagt. Vi lever i det vi kan kalle «individualismens tidsalder», hvor individets frihet og selvstendighet verdsettes høyere enn fellesskapets ansvar (Madsen, 2014, s. 172). Selvhjelpsbøker har som formål å gi råd eller veiledning på hvordan mottakeren forbedrer seg selv eller takler livsutfordringer og problemer på egen hånd. Bøkene henvender seg direkte til individet, ofte med budskapet at man som enkeltmenneske allerede har de nødvendige ressursene til å løse problemene dine boende i deg, hvilket oppleves tiltalende og oppmuntrende for de aller fleste (Madsen, 2014, s. 173). Dette ligger nok til grunn for hvorfor selvhjelp selger så godt som det gjør. Forskere, fagfolk og eksperter er kritiske til populariseringen av selvhjelpslitteraturen, både da dette kan bidra til et evig jag etter å bli en bedre versjon av seg selv, samt at det kan sees på som et forsøk for lekfolk å «rane til seg» en ekspertstatus som burde bli forbeholdt fagmiljøene (Tangen, referert i Sivertsen, 2014). Selvhjelp sees også på som en enkel løsning på komplekse problemer, og har ofte en underliggende føring om at leseren selv må forandre seg, selv om dette ikke nødvendigvis er riktig i alle situasjoner. På sikt kan dette bidra til at individer blir «ledd i en tilpasningsideologi», hvilket kan føre til at problematiske teknikker og normer tilføres og normaliseres i kulturen (Madsen, referert i Sivertsen, 2014). Denne kritikken stemmer overens med tankesettet til Richard Sennet i *Intimitetstyranniet*. «Den fremherskende lengsel er i dag å utvikle en individuell personlighet gjennom erfaringer av nærhet og varme sammen med andre» (1992, s. 5). Sennet poengterer samfunnets generelle søken etter personlig mening og kontakt med andre i ting som i utgangspunktet burde være upersonlig. Dette hevder han at stammer fra at vi først og fremst finner en tilknytning til det personlige og nære (1992, s. 140). Slik tittelen hentyder, kan denne dragningen mot en subjektiv forbindelse være skadelig for politikken og samfunnsutviklingen: «[...] selve menneskenaturens betingelser er blitt forvandlet til det individuelle, ustabile og selvopptatte fenomenet vi kaller «personlighet»» (Sennet, 1992, s. 140). Psykolog Ole Jacob Madsen har skrevet en kulturpsykologisk studie av selvhjelp. Han går grundig til verks i sine kritiske analyser av både fenomenet i seg selv, vårt individualistorienterte samfunn, og en rekke utgitt selvhjelp fra et fagperspektiv. Avslutningsvis konkluderer han med at selvhjelp behøver en helt ny form, hvor oppmerksomheten heller rettes mot fellesskapet, verden og naturen (2014, s. 195). Dette perspektivet understøttes av filosofen Russell. Mennesker i den moderne

vestlige verden har alle sine primærbehov dekket, men er tilsynelatende tydelig preget av misnøye over egen tilværelse. Dette stammer fra overdreven selvopptatthet (Russell, 1930, referert i Madsen, 2014, s. 181). Ved å rette oppmerksomheten mot omverdenen, engasjere seg i samfunnsutfordringer, kunnskap og andre mennesker, vil livet oppleves lykkeligere og fullere.

2.5 Ungdomslitteratur

Ungdomslitteratur, litteratur målrettet mot ungdom, kan finnes i mange ulike sjangre. Det de har til felles er at de inntar et ungdomsperspektiv, altså en følelse av å være ung, noe som ligger tett opp til ungdommens egen opplevelse av livet (Slettan, 2020, s. 17). Den forventede mottakeren, modell-leseren eller den implisitte leseren, er ungdom. Forfatteren ser for seg en typisk ungdom, og tilrettelegger innholdet i teksten ut fra hvilke erfaringer, kompetanse og holdninger ungdommen har, slik at teksten kan avkodes best mulig (Baker, 2022).

Ungdomsperspektivet kan manifestere seg ved hjelp av språk, tematikk, og en generell «følelse» som framprovoseres når man leser boka, noe som målbevisst er valgt av forfatteren for å engasjere målgruppen. Bøker rettet mot ungdom kan også være tilpasset i vanskelighetsgrad ved å ikke være for lange, bruke tilpasset språk og uttrykksmåter, samt inkluderte illustrasjoner som fenger unge lesere (Løvland, 2020, s. 199). Valget av tittel, estetikk, fysisk størrelse, generell utforming og eventuell illustrering er nøye utvalgt med hensikten å treffe målgruppen.

Ungdomstiden preges av emosjonelle opp- og nedturen knyttet til endringsprosessene i overgangen fra barn til voksen. Identitet og livsmestring er derfor naturlige og sentrale tema i ungdomslitteraturen. Slettan kaller ungdomstiden «livets primære identitetsformende fase», altså tiden der man skal forme egen identitet og bli et selvstendig menneske (2020, s. 31). Ungdommene begynner en søken etter hvem de er og vil være, hvilke verdier og holdninger de har, og hva de ønsker å gjøre videre med livet sitt. I møte med tekster er derfor både identifisering, eller bekreftelse, og utfordring av egne tanker og selvbilde noe som kan bidra til identitetsutviklingen og livsmestring, slik læreplanen fastslår (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). Forfattere som skriver for ungdom, gjør dette med utgangspunkt i interesse og respekt for ungdommens liv og erfaringer. Uavhengig av hva boka i seg selv handler om, legges det tydelige ungdomsperspektivet på handlingen, hvilket bidrar til at leseren kan knytte

innholdet til egne erfaringer og oppleve en form for gjenkjennelse og forståelse (Slettan, 2020, s. 18).

2.5.1 Paratekst og ikonotekst

De aller fleste bøker rettet mot barn og unge legger tydelig vekt på utforming for å gi mening til teksten på en hensiktsmessig måte. Parateksten, alle forholdene ved boka utenom den litterære teksten, er sentrale enheter for å treffe målgruppen. Begrepet kan defineres som «tekster ved siden av hovedteksten som er med på å tilføre verket mening» (Blikstad-Balas & Tønnesson, 2020, s. 54). Paratekst innebærer bokomslaget, titler, forord, dedikasjoner og andre utenom-tekstlige elementer i boka. Begrepet ble introdusert av litteraturforsker Gérard Genettes i 1997, og beskrevet som «meddelelser som «omgir og forlenger» et verk» (Genettes, i Ridderstrøm, 2022). Man kan se på paratekst som noe som «kler på» teksten, og som formidler påvirkning for hvordan teksten skal oppfattes og tolkes. Det er «[...] det som gjør en bok til en bok, og ikke bare en serie med sammenbundne ark» (Bjorvand, 2020, s. 160).

Ikonotekst, et begrep introdusert av Kristin Hallberg i 1982, er helheten som oppstår når tekst og bilde er satt sammen. Både den litterære teksten og bildene forteller hver sine deler av historien, samtidig som de påvirker hverandre, og formidler mening til leseren. Begrepet knyttes sterkt opp mot billedbøker, men brukes i dag om langt flere typer tekster, og kan kategoriseres som et «medialt begrep» (Hallberg, 2022, s. 9). Interaksjonen mellom bilder og tekst utgjør tekstens helhetlige narrativ. Slik Løvland forklarer, har bøker for unge ofte illustrasjoner som vil fascinere unge lesere og støtte lesingen (2020, s. 199). Ved en analyse er det naturlig å separere tekst og bilder, selv om de åpenbart har en sammenheng og danner en annen helhet enn dersom man ser på elementene hver for seg.

3. Metode

3.1 Forskningsmetode – Lærerfaglig analyse

Litteraturvitenskap inngår i forskningskategorien humaniora, en samlebetegnelse for fag som dreier seg om å forklare, fortolke og forstå mennesker, menneskelige uttrykk, og kulturelle omgivelser (Forskningsrådet, 2021). Å forske på fortolkning og forståelse av mennesker og menneskelige uttrykk kan gjøres på mange måter. Denne studien benytter seg av litterær

analyse som forskningsmetode, hvilket vil si å tolke, beskrive og kontekstualisere en tekst (Markussen, 2020, s. 250). Litterær analyse er ikke en ensformig metode med fastsatt form, men må utformes og tilpasses valgt tekst og dens rammer, teoretiske grunnlag, samt oppgavens innfallsvinkel og hva man ønsker å finne ut av gjennom analysen. Forskeren kan anvende både teksteksterne tilnærminger, altså å se på konteksten rundt verket, eller tekstinterne tilnærminger, hvor man primært ser på innholdet i teksten (Kallestad & Røskeland, 2020, s. 45). I dette tilfellet anvendte jeg litt av begge, da jeg ønsket å finne ut av tekstens potensial som innfallsvinkel til arbeid med livsmestring i norskfaget. Jeg la derfor hovedvekt på hvordan form, innhold og virkemidler kan bidra til et godt utgangspunkt for undervisning og norskdidaktisk arbeid.

Mer spesifikt valgte jeg å bruke lærerfaglig analyse som utgangspunkt for analysen av *Når livet er kjipt*. Lærerfaglig analyse er en metode hvor man utforsker en teksts didaktiske muligheter og eventuelle utfordringer, og for å gi læreren evnen til å kunne forutse en elevs respons på teksten i størst mulig grad (Drangeid, 2014, s. 87-88). Metoden bidrar altså til et perspektiv om hvordan teksten kunne brukes i en undervisningssammenheng. Gjennom en lærerfaglig analyse får læreren en forståelse av teksten både når det kommer til form, innhold, og hvordan teksten vil fungere for eleven (Drangeid, 2014, s. 87). Målet er ikke å skulle komme frem til en spesifikk eller korrekt tekstfortolkning gjennom analysen, men heller å undersøke hva teksten kan egne seg til, samt hvorfor. Tekstens potensial som estetisk læremiddel, altså å tilrettelegge for refleksjon, forståelse og innlevelse hos elevene, er det som står sentralt når man gjennomfører en lærerfaglig analyse (Drangeid, 2014, s. 87). Da det jeg var interessert i å finne ut om gjennom analysen var tekstens potensial som hjelpemiddel i arbeid med livsmestring, var tilnærmingen min være å se på den fra et livsmestringsperspektiv. Dette vil si at analysen ble gjennomført ved å legge ekstra vekt på å notere livsmestringsdisiplinene som finnes i boka.

3.2 Kvalitativ forskning og vitenskapsteoretiske betraktninger

Kvalitativ metode er hensiktsmessig å bruke når man vil utvikle forståelsen av sosiale fenomener, og denne typen forskning retter oppmerksomheten mot hvordan vi som mennesker lever livene våre (Thagaard, 2018, s. 11). Forskningsmetoden min er kvalitativ og fortolkende, da den består av ikke-målbare data, forholder seg til hvordan et verk oppleves, og sammenknyttes med et tema fra læreplanen. Etersom jeg forsker innad i en tekst, vil jeg

komme med forforståelser og forventinger fra mitt personlige ståsted, og jeg vil derfor tolke teksten i lys av mine forståelser (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 170). Ved å fortolke og analysere en bok hvor målet mitt er å skulle tilegne meg en dypere forståelse av tekstens mening og potensiale for å brukes i skolen, anvender jeg en hermeneutisk tilnærming.

Hermeneutisk vitenskapsteori har lange tradisjoner i pedagogisk vitenskapsteori og fagdebatt, særlig i Norge (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 175). Hermeneutikk fokuserer på mennesket, og for å kunne tolke mennesker, er kontekst særlig viktig. Begrepet dreier seg om fortolkningslære, og retter søkelyset mot hvordan man tolker. Det legges også vekt på at det ikke finnes kun én sannhet, men at fenomener kan tolkes på ulike måter av forskjellige mennesker og i forskjellige settinger (Thagaard, 2018, s. 37). Gadamer, som er et viktig navn innen hermeneutikken, hevder at det å være menneske innebærer en «søken etter forståelse [...] av tekster, handlinger, oss selv, eller verden for øvrig» (Harstad, 2020, s. 32). Det å tolke og forstå er altså en helt elementær del av å leve som menneske. Mennesker forstår alltid ut fra sine forutsetninger, som Gadamer kaller forforståelse eller fordommer. For at noe i det hele tatt skal være mulig å forstå, er forforståelse essensielt. Forskeren må ha en viss idé om hva man skal se etter for at undersøkelsen skal ha en retning (Fjørtoft et al., 2011, s. 164). Et annet viktig prinsipp er at fenomenet kun er forståelige innenfor sammenhengen eller konteksten den forekommer i (Fjørtoft et al., 2011, s. 164). Forskeren må dermed plassere fenomenet i en sammenheng for å uthente meningen den kan ha. Gadamer vektla også at den hermeneutiske forståelsesprosessen kan sees på som en sirkel, eller en utvidende spiral, hvor samspillet mellom del og helhet av fenomenet bidrar til nye spørsmål, og at tolkningsprosessen er evigvarende ved at den har verken en slutt eller en begynnelse (Harstad, 2020, s. 33). I tillegg til å veksle mellom del og helhet, veksles det også mellom kontekst og det som fortolkes, samt det som fortolkes og egen forforståelse. Dobbelt hermeneutikk, et begrep introdusert av sosiolog Anthony Giddens, forklarer den potensielle utfordringen ved at mennesker allerede har sin fortolkning av virkeligheten, og at forskeren igjen skal fortolke den allerede fortolkede virkeligheten (Fjørtoft et al., 2011, s. 162). I en tekstanalyse med hermeneutisk tilnærming vil man altså veksle mellom å se på hele teksten og deler av teksten, samt mellom forforståelse og forståelse. Analyseprosessen av en lærerfaglig analyse går ut på nettopp dette: å bevege seg mellom helhetlig overblikk og nærgransking av ulike elementer i teksten.

3.3 Analyseprosess

Analyseprosessen for lærerfaglig analyse innebærer at man beveger seg mellom tekstlesing og teori, nærlesing og overblikk, og tekst og kontekst (Drangeid, 2014, s. 88). Dette gjør man for å teste om teksten har et hensiktsmessig potensial for undervisningen. Prosessen er hensiktsmessig å dele inn i fem ulike faser: førlesing, gjennomlesing, gjenlesing, nærlesing og didaktisk lesing (Hansen 2011, i Drangeid, 2014, s. 88). Her beveger man seg fram og tilbake mellom et helhetlig overblikk av teksten, samt konteksten den er skrevet i, og nærgransking av ulike elementer av teksten. Den lærerfaglige analysen som senere presenteres i denne studien er resultatet av analyseprosessen, heller enn en framstilling av omveiene og bevegelsene fram og tilbake, slik Drangeid beskriver (2014, s. 88). Jeg vil i dette delkapittelet forklare hvordan sluttproduktet endte opp slik det gjorde, og hvilke faser jeg arbeidet i.

Arbeidet i en lærerfaglig analyse starter utenfor teksten, går videre inn i selve teksten, for så å avslutte utenfor teksten igjen (Drangeid, 2014, s. 88). Dette er for å kartlegge behov og forventninger, oppleve teksten, og videre reflektere over tolkninger over didaktiske muligheter og utfordringer. Slik Drangeid redegjør for analyseprosessen, startet jeg med kartlegging av konteksten rundt teksten (2014, s. 88). Jeg la særlig vekt på læreplanen i norskfaget, da jeg ser på boka fra et norskfaglig livsmestringsperspektiv, samt det samfunnsaktuelle synet på dagens ungdom og deres potensielle utfordringer. I innledningen, teoridelen og tidligere delkapittel om valg av tekst, har redegjorde jeg for hva jeg legger i konteksten rundt boka.

Ved første gjennomlesing av teksten, hvor man retter fokuset på egen opplevelse av tekstens verden uten å knytte teori til dette, hadde jeg både egen rolle som opplevende leser og lærerrollen i bakhodet (Drangeid, 2014, s. 88). Her forholdt jeg meg åpen til teksten, uten å legge for mye teoretisk perspektiv i bakgrunnen for lesingen. Dette er vanskelig når man leser boka med utgangspunkt i et teoretisk perspektiv, men man forsøker å oppleve teksten som leser heller enn tekstanalytiker. I denne fasen la jeg merke til hvor underholdende språkbruken var, og hvor raskt og enkelt det var å lese boka på bakgrunn av dette. Jeg la også merke til at oppbyggingen av boka gjorde det motiverende å fortsette, da kapittellengden var kort, og illustrasjonene var underholdende. En voksen med forkunnskaper i emner knyttet til livshåndtering vil nok kanskje ikke oppleve boka som revolusjonerende når det kommer til innholdet, men framstillingen språkmessig er øyeåpnende og enkel, noe som gjør at underholdningsverdien er god og som gjør at man begynner å tenke.

Etter gjennomlesing står gjenlesing på programmet. Dette kan beskrives som en mer formell analyse, hvor man leser teksten på kryss og tvers for å danne et overblikk, samt gradvis tar i bruk teorier og analytiske begreper på vei mot en fortolkning (Drangeid, 2014, s. 88). Her tar man utgangspunkt i den første tekstopplevelsen, men prøver å bevege seg mot en forklaring på hvorfor opplevelsen er som den er.

Neste fase i analyseprosessen er nærlesing, en nøyaktig og tålmodig måte å analysere en tekst på (Markussen, 2020, s. 259). Oppmerksomheten rettes mot elementer som utmerker seg spesielt i teksten. Ved å legge vekt på å undersøke det interessante, lar man teksten lede analysen, heller enn å «presse et analyseskjema nedover den» (Markussen, 2020, s. 259). Man går inn med et formål om hva man vil sette søkelys på, som i mitt tilfelle er bokas fremstilling av livsmestringsutfordringer og hvordan man kan takle disse, samt om hvorvidt språk- og skrivestil kunne engasjert en ungdomsskoleelev. Det er naturlig å avgrense nærlesingen til kortere parti av teksten, eller fokusere på gjennomgående aspekter ved teksten (Drangeid, 2014, s. 88). I min analyse ble nærlesing særlig anvendt da jeg så på hvordan kapitlene om livsmestringsutfordringer var oppbygde og språklig forklart.

Den didaktiske lesingsfasen inneholder elementer av fortolkning, lignende gjenlesingsfasen. Her fokuserer man på å forsterke metaperspektivet på analysen, fortolkningen, og de didaktiske vurderingene man gjorde underveis (Drangeid, 2014, s. 88). Enkelt sagt er det her man vurderer om teksten har tilstrekkelig potensial som læremiddel, og hvordan elevresponsen kan tenkes å være. I tilfellet av denne studien, vil vurderingen legges til slutten av analysen, og videreføres i drøftingsdelen.

I tillegg til de fem lesingsfasene, er det også tre perspektiver man styres av under en lærerfaglig analyse: leserens navigering, utfylling, og fordobling. Perspektivene bidrar til å sikre analysens relevans, ved at de beskriver hvordan vanlig, litterær lesing fungerer (Drangeid, 2014, s. 90). Disse skal ligge som bakgrunn for en litterær analyse, da det kan gi en pekepinn på hvordan teksten vil oppleves for elevene. Navigeringsperspektivet innebærer at leseren får en forståelse av tekstverdenen man er kommet inn i (Drangeid, 2014, s. 50). Navigasjonen styres i stor grad av teksten i seg selv, og man ser gjerne på sted, tid, synsvinkel og struktur, mens man vurderer hvordan dette kan styre eller utfordre elevene. Utfyllingsperspektivet omhandler at leseren selv tilfører teksten en kontekst ut fra eget minne (Drangeid, 2014, s. 90). Assosiasjoner og minner benyttes for å tilegne forståelse av teksten, og teksten avhenger av leserens egne mentale tilføring. Fordoblingsperspektivet er den

tolkende fasen av lesingen, hvor leseren forstår teksten som noe mer, altså å gi teksten en dypere mening, og se mer enn den spesifikke handlingen (Drangeid, 2014, s. 77). Refleksjon og leserens egne meninger kommer fram ved dette perspektivet. Samlet sett vil man, ved å analysere teksten med utgangspunkt i de fem analysefasene, med de tre leserperspektivene i bakgrunnen, ende opp med en grundig analyse, og dermed kunne bedømme om teksten egner seg som læremiddel.

3.4 Forskerrollen, etikk og kvalitet

En tekstleser har alltid en forventning og forforståelse ved introduksjonen til en tekst, og vil tolke teksten ut fra disse foranliggende tankene. I en kvalitativ forskning med hermeneutisk tilnærming er det derfor umulig å forholde seg totalt objektiv til det man forsker på. Forskeren kommer inn med tanker, erfaringer, fordommer og holdninger som vil skinne gjennom i drøftingsdelen. Mitt utgangspunkt som lærer og lærerstudent, samt personlige interesser og bakgrunn, vil derfor til dels farge hva som vektlegges fra både analysen og teorien når jeg drøfter funnene. I en lærerjobb hvor man hver dag møter mennesker er det naturlig, og implisert, at man forholder seg til egne forståelser, men samtidig er åpen for at andres tolkninger og opplevelser er like relevante som dine egne. Dersom en annen skulle utført samme studie, med samme metode, teori og tekstutvalg, kunne både analysen og drøftingen sett annerledes ut, ettersom man kan ha ulike oppfatninger av samme tekst.

Fordelen jeg har ved å ha valgt analyse av allerede eksisterende tekster, som boka *Når livet er kjøpt* og all teorien jeg knytter meg til, er at tekstene er lett tilgjengelige, og at jeg unngår de etiske problemstillingene jeg ville måtte forholde meg til dersom jeg benyttet meg av innsamlet felldata (Thagaard, 2018, s. 53). De fleste kvalitative studier utfører forsker på subjekter, altså virkelige mennesker, derfor er forsvarlig ivaretagelse av personvernopplysninger en sentral del av forskerrollen (Anker, 2021, s. 105). I mitt tilfelle, hvor jeg kun forsker innad i en litterær tekst og knytter det opp mot teori, vil jeg derfor ikke møte på de samme forskningsetiske utfordringene som dersom jeg forsket direkte på mennesker.

En studie skal være både gyldig og til å stole på (Anker, 2021, s. 108). Alle forskningsresultater blir forbundet med usikkerhet, enten i større eller mindre grad. For å analysere forskningsresultater og vurdere studiens reliabilitet og validitet, kan man ifølge Kleven og Hjordemaal stille seg tre kritiske spørsmål: Hvordan begrepene er operasjonalisert,

hvilke mulige alternative forklaringer som finnes, og hvilken kontekst resultatene er gyldige i (2018, s. 11). Spørsmål knyttet til denne studien kunne vært: Hva menes med livsmestring, og hvordan kan man vite om elevene vil oppleve dette? Er det sikkert at denne boka kan brukes i den settingen den er tiltenkt å ha effekt i? Ville den passet til alle ungdomsskoleklasser? De kritiske spørsmålene er viktige å ivareta som forsker, og gjennomgå ved ulike punkter i skriveprosessen for å passe på at man forholder seg til problemstillingen. Reliabilitet, eller pålitelighet, går ut på hvor pålitelig dataen man henter inn er. Dette kan påvirkes av tilfeldige målingsfeil eller andre feilkilder (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 99). I studier av menneskelige og samfunnsmessige forhold, er det likevel såpass store endringer at reliabilitet i disse undersøkelsene ikke nødvendigvis kan gjenskapes, da forholdene kan ha opplevd endringer fra forrige gang (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 100). I min oppgave finnes dataen i det litterære verket i seg selv, og jeg som forsker skal hente dette ut og presentere det. Jeg som forsker må altså passe på at jeg henter ut pålitelig data jeg kan støtte opp med teori.

Validitet, som også kan kalles gyldighet, har en sentral innvirkning på enhver forskning som begås. Gyldighet i en studie handler om at resultatene gir et svar på det som utforskes (Anker, 2021, s. 109). Funnene skal vise at problemstillingen besvares ved hjelp av at korrekt metode brukes, bruk av pålitelig teori, at man faktisk forholder deg til det problemstillingen spør etter, samt kritisk bevissthet om egen rolle som forsker. Generaliserbarhet, eller overførbarhet, vil si at resultatene funnet i studien også kan finnes i skiftende settinger og at man finner like resultater gjentatte ganger (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 177). Funnene i en spesifikk kvalitativ studie er ikke nødvendigvis generaliserbare, altså at funnene er sanne i alle situasjoner og videre studier. De kan likevel være overførbare, og bygges videre på i forskningen (Anker, 2021, s. 110). I tilfellet av denne studien, vil man kunne finne relativt like konklusjoner dersom noen skulle gjøre samme type oppgave, men det vil selvsagt påvirkes av hvem som utfører studien i et slikt tilfelle. Denne studien vil ikke ha samme forhold til reliabilitet og validitet som dersom jeg hadde hentet inn egenfunnet data, eller kommet med en revolusjonerende påstand som brøt med dagens paradigmer og oppfatning av norskundervisningen. Likevel er det viktig å tilse at min studie både er pålitelig, gyldig og har overførbarhet. Dette vil jeg oppnå ved å basere meg på tilstrekkelige mengder av godt fagstoff og nyere forskning for å besvare problemstillingen og ivareta oppgavens integritet. Jeg må også forholde meg saklig når jeg omtaler hendelser i boka og av forfatter, på tross av at jeg altså er hermeneutisk i min oppgave. Det er også viktig å ikke gå i fallgruven av å favorisere

boka som et godt eksempel til bruk i skolen, men å gå grundig inn i analysen, og nøye drøfte hva som kan passe og ikke passe, for å forhindre overfladiske funn.

Hermeneutisk vitenskapsteori, som jeg tar utgangspunkt i til min forskningsmetode, har visse kriterier som må oppfylles for å bevise at man har forstått det man prøver å fortolke. Når det kommer til tekster, er det rom for fortolkningspluralisme, altså at tekster kan tillegges ulike tolkninger (Fjørtoft et al., 2011, s. 173). Likevel kan fortolkningen oppfattes som valid dersom man enten oppfylder det holistiske kriteriet, som introdusert av Gadamer, eller aktørkriteriet, knyttet til Skinner. Det holistiske kriteriet tar utgangspunkt i koherens, altså om delene henger sammen og harmonerer i en helhet (Fjørtoft et al., 2011, s. 174). Dette vil si at fortolkningen av detaljer opp mot helheten bør samsvare. Aktørkriteriet vektlegger om fortolkningen samsvarer med forfatterens hensikt med teksten (Fjørtoft et al., 2011, s. 178). Dette kriteriet legger vekt på fortolkning av tekstens intensjon og forbindelsen med forfatter. Dersom min fortolkning av teksten ikke har en koherens mellom verken del og helhet, eller egen oppfatning og forfatterens intensjon, vil den kunne ses på som svak. Likevel er det umulig å vite om en tekstfortolkning er korrekt, da det ikke finnes grunnlag for å garantere absolutt korrekte tolkninger.

3.5 utfordringer ved valgt metode

En svakhet ved lærerfaglige analyser er at man kan feiltolke elevenes faktiske interesser eller opplevelser av en tekst. Lærerperspektivet som inntas i en lærerfaglig analyse gjør at man ser etter didaktiske muligheter og utfordringer, og at man skal reflektere over hvilke potensielle tolkninger eller åpenbaringer elevene kan få gjennom å lese teksten. Likevel kan man med utgangspunkt i sitt faglige ståsted misoppfatte hva elevene faktisk vil få ut av teksten. Boka jeg analyserte er skrevet som en autentisk tekst, og ikke med formålet å være subjekt for utdanningsforskning. En mulig problemstilling i mitt tilfelle var derfor at jeg som forsker kunne bli svært farget av mitt faglige perspektiv og bakgrunnen for studien min, og at tolkningen og forståelsen min ville preges av at jeg er lærerstudent og leser boka med et spesifikt blikk på livsmestring (Thagaard, 2018, s. 147). Jeg måtte unngå projeksjonsmistaket, hvor man legger mening inn i det man ønsker å finne, og muligens overser elementer som ikke passer med det man forventet. Studiens problemstilling går ut på hvordan den spesifikke sakprosa-boka *Når livet er kjipt* kan bidra til livsmestring på ungdomstrinnet, og det er derfor elementært at å ha diskutert både fordeler og kritikk med boka for å finne svar på dette.

4. Lærerfaglig analyse av *Når livet er kjipt* – en håndbok for unge folk

Analysen tar utgangspunkt i Drangeids modell beskrevet i *Litterær analyse og undervisning* fra 2014, med hensikten å gi svar på problemstillingen «Hvordan kan sakprosaboka *Når livet er kjipt* av Oda Rygh bidra til livsmestring hos ungdomsskoleelever?». I metodekapittelet redegjorde jeg for den lærerfaglige analyseprosessen, hvor man hermeneutisk beveger seg fram og tilbake i selve arbeidet, og den ferdige analysen er sluttproduktet av analysearbeidet. Jeg vil begynne med å analysere formelle aspekter ved *Når livet er kjipt*, som kontekstuell plassering og forfatter, bokanmeldelser fra publikum, sjangertype, språk- og skrivestil, oppbygging, og paratekst. Videre vil jeg belyse tekstens innholdsmessige aspekter, som litterær innlevelse og hvordan tekstens temaer fremstilles. Til sist vil jeg trekke fram eget kritisk blikk over hvorvidt bokas hensikt har blitt oppnådd. Helheten av analysen vil dreie seg om å utforske hvorvidt min valgte tekst kan fungere i et tiltenkt klasserom ved arbeid med livsmestringstemaet i norskfaget.

4.1 Tekstens kontekstuelle plassering og relevans

Når livet er kjipt ble utgitt i 2015, og tar for seg vanskelige temaer på et tilgjengelig nivå for unge mennesker. Boka handler om håndtering av livets nedturer, og byr både på generell kunnskap om temaene så vel som hvilke grep man selv kan ta, eller hjelpe andre å ta, for å komme seg ut av «livskriser». Mental helse og det å skulle «snakke ut om ting» preger vår samtid sterkt, og derav samtidslitteraturen vi møter. Selvhjelp, selvrealisering og individet i sentrum er typiske trekk ved tekstene som kommer ut i dag. Den sosiale debatten og forskningen viser at dagens ungdom kan kalles «generasjon prestasjon», da de opplever stress, press og negative følelser rundt egen tilværelse (Bakken et al, 2018, s. 63). *Når livet er kjipt* er et bidrag til ungdommens forståelse av vanskelige følelser og situasjoner og utvikling av mestringsstrategier, i en tid hvor det er rom for å sette søkelys på ting ved livet som ikke er perfekte. Ettersom psykisk helse og livsmestring er løftet opp og fram både i skolens styringsdokumenter, nasjonale helseinstanser og mediebildet, har denne boka en naturlig plassering i samtidslitteraturen for ungdom.

4.2 Forfatter og kredibilitet

Oda Rygh er utdannet innen samfunnsvitenskap ved University of Edinburgh. Hun har siden 2010 arbeidet som journalist, og har gjort seg erfaringer fra å være psykiatripasient. I et intervju med Deichman bibliotek, forklarer Rygh at bakgrunnen for boka var et blogginnlegg om livsmestring som gikk «viralt». Hun ble satt i kontakt med Humanist forlag, og de arbeidet med boka i omtrent to år (Aarseth, 2017). Faktumet at forfatteren selv ikke har fagkompetanse å basere seg på når hun skriver boka, skaper et dilemma. Fagbøker skal i utgangspunktet være skrevet av en fagperson for å understreke kredibiliteten. Rygh legitimerer sine funn og informasjon på å ha intervjuet fagpersoner og benyttet deres kompetanse for å underbygge det hun skriver i boka. «Jeg er ikke noen selvhjelpsguru [...]. Det jeg er, er en formidler og skribent» (Aarseth, 2017). Rygh er tydelig på at hun ikke kommer med noe grensesprengende med denne boka, men at hun med sin relevante fagbakgrunn som samfunnsviter og erfaringskompetanse med psykisk helse fremlegger hvor vanskelig livet innimellom kan være, og hvordan man eventuelt takler slike perioder. Bakerst i boka finner man «Kilder og takk» hvor Rygh lister opp både fagbøkene og intervjuobjektene hun har benyttet sortert etter tema. Dette gjør at man enkelt finner fram til konkret faglitteratur eller fagkompetente personer som kan underbygge Ryghs skriving.

Dersom man sammenligner denne fagboka med eksempelvis bøkene til Helsesista, «hele Norges helsesøster», har de svært ulike grunnlag for validitet. Helsesista baserer sine bøker på egen fagkunnskap og yrkeskompetanse som helsesykepleier, samt innsamlet empiri ved at hun mottar hundrevis av meldinger fra barn og ungdom i Norge på sosiale medier hver dag (Helsesista, u.å.). Disse fagbøkene har også unge som målgruppe, men har et annet utgangspunkt da de tydelig er skrevet av en fagperson, som målgruppen også har kjennskap til fra før av. *Når livet er kjipt* er ikke skrevet av en kjent, offentlig person, og Rygh legger heller ikke skjul på at hun ikke har en tydelig faglig kvalifisering i bakgrunnen for å belære barn og unge om det hennes bok handler om. I første kapittel av boka, «Odas historie», utgreier forfatteren om hennes egne opplevelser og utfordringer knyttet til livskriser og psykisk uhelse. Det siste avsnittet, med undertittelen «Kvalifikasjoner», forklarer hennes definisjon av erfaringskompetanse, idéen til boka, og hvem hun har basert seg på når det kommer til det faglige grunnlaget. «Jeg kan sette meg inn i situasjoner litt lettere, og skrive mindre som en fagperson og mer som noen som vet hvordan det føles» (Rygh, 2015, s. 19). Det er viktig å poengtere at denne boka, på tross av det psykiske fokuset, ikke er en bok om psykiske lidelser. Den tar opp hverdagslige temaer og utfordringer som kan ramme hvem som helst,

uansett hvor sterk eller utsatt din mentale helse er. Ryghs bakgrunn med psykiske lidelser preger ikke skrivingen hennes på et generelt plan, men er heller en forklaring på hvorfor hennes interesse for livsmestring ble såpass omfattende at hun ønsket å videre utforske temaet, og endte opp med å skrive en bok for unge.

Humanist forlag eies av Human-Etisk Forbund. Forlaget utgir kun sakprosa-bøker, og er opptatte av at bøkene skal være nøye gjennomarbeidet i innhold og form, og at forfatterne er ledende på sitt fagfelt (Humanist Forlag, u.å.). Forlaget vektlegger derfor krav om kompetanse og kvalitet nøye, i tillegg til underholdningsverdi. Etter et kurs i å mestre livet med bipolar lidelse, skrev Rygh flere blogginnlegg om temaene som fikk god respons, og hun ble dermed satt i kontakt med Humanist forlag (Rygh, 2015, s. 19). Idéen om å basere en bok på de samme temaene, men generalisert og rettet mot ungdom, var interessant for forlaget, og slik ble *Når livet er kipt født*.

4.3 Anmeldelser

«Men kan virkelig komplekse livskriser løses med lister og råd i du-form?» spør anmelder og forfatter Linn T. Sunne i hennes anmeldelse av *Når livet er kipt* på Barnebokkritikk, en nettside for anmeldelser av norske bøker for barn og ungdom. Sunne beskriver boka med ord som «lettfattelig», «jordnær» og «løsningsorientert» (Sunne, 2015). Hun poengterer også at det ikke tidligere har eksistert lignende bøker for målgruppen, og at Rygh har rettet seg mot et hull i markedet med et godt formål. Anmelderen roser også forfatteren for bokas harmoni og jordnære språk som henvender seg til den kresne målgruppen ungdom. Goodreads, en nettside for å skrive og lese bokanmeldelser av bøker du enten har lest eller ønsker å lese, lar hvem som helst skrive en omtale. Selv om anmeldelsene ikke kommer fra anerkjente kritikere, finner man ofte svært relevante kommentarer i et autentisk publikum som føler nok for teksten til å ville skrive en bedømmelse. *Når livet er kipt* har 21 anmeldelser her, og en vurdering på 3,7 av 5 stjerner per april 2023. Her finner man kommentarer fra flere lærere, eller folk som mener boka burde brukes i skoleverket. «Lettlest og relevant», «Obligatorisk lesing», «Boka jeg skulle ønske jeg hadde da jeg var 15-16 år» og «Skolebibliotek landet rundt burde sporenstreks kjøpe inn denne i flere eksemplarer» er noen av kommentarene (Goodreads, u.å.). Boka har jevnt over blitt godt mottatt, med noen innvendinger på innhold eller kildeføring. Ensomhet, eller tiltak for de som ikke har et stabilt nettverk rundt seg, trekkes fram som et eksempel på hva forfatteren gjerne kunne inkludert i håndboka. «Siden

mange av situasjonene som beskrives ofte fører til at man blir isolert (eller de kan oppstå fordi man allerede er isolert), kunne det med fordel ha vært dekket» skriver en anmelder på Goodreads-nettiden (2015). En annen anmelder mener forfatteren burde referert til «The Spoon Theory» som kilde, da vedkommende så en tett sammenheng mellom denne teorien og Ryghs beskrivelse av «orkene» i sin egen bok. Dette kommer jeg tilbake til i delkapittelet «Kritikk og forsvar» senere i analysen.

4.4 Bokas oppbygging

Når livet er kjipt har 146 sider, med maksimalt 27 linjer tekst per side skrevet i et lettlest, ungdommelig språk. Avsnittene er korte og leservennlige, med mye luft, og man opplever ikke å bli møtt av en «vegg med tekst». I tillegg til litterær tekst, består boka også av illustrasjoner i hvert kapittel som er tilpasset innholdet. *Når livet er kjipt* innledes med forfatterens egen historie knyttet til psykisk ubalanse og livskriser, og hvor drastiske hverdagslivsendringer hun gjennomgikk i den aktuelle perioden. Her skriver Rygh som et tydelig «jeg», og er åpen om at det er vanskelig å skrive om hennes egne erfaringer med livskriser og psykisk uhelse. Åpningskapittelet om hennes egen historie fungerer som et slags «bevis» på at det går an å bli frisk og komme seg ovenpå igjen etter å ha vært gjennom en livskrise, samt at hun har erfaring med det boka handler om.

Videre er boka inndelt i 11 korte kapitler om ulike aspekter ved livet og oppvekst, som eksempelvis økonomi, tidsbruk, psykisk helse, rus, hjelp og selvhjelp. Rygh bruker både seg selv og to fiktive personer, Nina og Stian, for å utdype hvordan deres reaksjoner i livskriser gikk ut over helse, økonomi, energi og de andre kapitteltemaene hun skriver om. Temaene som tas opp er generelle i den forstand at det er elementer ved alles hverdag, som alle må forholde seg til. Strukturen i handlingen er lett og oversiktlig, og man dras mellom forfatterens fremstillinger av det spesifikke temaet og eksemplene fra hennes egen historie, og de fiktive karakterene Nina og Stian. Dette tydeliggjør at på tross av at temaet er relevant for alle i større eller mindre grad, vil utfordringene kunne oppleves svært forskjellige fra person til person. At boka ikke inneholder en stor grad av karakterer, gjør at leseren enkelt kan skille Oda, Nina og Stian fra hverandre, og ikke forvirres av for mange eksempler. Den tydelige kapitteinndelingen gjør også at boka kan brukes som oppslagsverk eller håndbok, slik intensjonen var. Likevel er det en fordel å lese boka fra perm til perm i forkant, særlig ved første lesing, slik at de gjennomgående elementene (Nina og Stian, henvisning til temaer eller

begreper som er nevnt i tidligere kapitler), gir den meningen som er tenkt. «Husker du orkene?» spør forfatteren i kapittelet om depresjon (Rygh, 2015, s. 93). Dersom man ikke har lest kapittel 5 vil man kanskje ikke forstå hva som menes med dette, og miste en viktig del av forforståelsen nødvendig for å opprettholde interessen.

I tillegg til den overordnede kapittelinnvidlingen er selve kapitlene oppdelt i korte avsnitt med underoverskrifter. Dette gjør at man raskt leser gjennom et avsnitt, og også får muligheten til å reflektere over hva som står der. Innfallsvinkelen og fokuset kan endre seg drastisk fra ett avsnitt til et annet, og teksten er dermed hensiktsmessig inndelt slik at leseren kan stoppe opp og tenke før man går videre til neste. Lister er også et gjennomgående element i boka. Vi finner omkring 11 lister i løpet av boka, som fungerer som en strukturert og lettvinnt måte for leseren å navigere seg gjennom boka og innhente det man trenger, dersom man bruker den som oppslagsverk.

Avslutningsvis har boka to kapitler, henholdsvis kalt «Hvordan hjelpe» og «Hvor får jeg hjelp?». Det førstnevnte henvender seg til pårørende eller nære av noen som gjennomgår en vanskelig tid i livet. «Du kan risikere å måtte se på at noen du er glad i går gjennom noe vanskelig uten at du klarer å hjelpe dem» (Rygh, 2015, s. 119). Der understreker Rygh at man er nødt til å ta vare på seg selv først og fremst, før du hjelper andre. Videre kommer en rekke refleksjoner og en liste med tips om hva man som pårørende kan bidra med for at livet skal bli enklere for dem som har det vanskelig. I «Hvor får jeg hjelp?»-kapittelet, som er relativt kort, utdyper forfatteren hvilke instanser man kan henvende seg til for hjelp i tillegg til venner og familie. Avsnitt som forklarer hva og hvordan NAV, helsetjenester og jobb eller skole kan hjelpe og tilrettelegge for individet som gjennomgår en krise beskrives kort og konkret, og opplyser om ting mottakerne kanskje aldri har hørt om tidligere. Kapittelet avsluttes med refleksjoner om hvor viktig det er å si fra, og være ærlig om hvordan man har det, uansett om det føles «skikkelig flaut å si» (Rygh, 2015, s. 136). I bokas etterord, navngitt «Det nye normale», reflekterer Rygh over hvordan boka generelt sett har forholdt seg til livskriser som noe som kan ordnes med disiplin, hjelp og å ta grep i livet. Hun poengterer at ikke alt i livet kan fikses på denne måten, og at enkelte situasjoner er for komplekse eller for store til at problemet ikke nødvendigvis går bort selv om man prøver. «I noen tilfeller skal det til og med bli mye verre før det blir bedre» (Rygh, 2015, s. 138). Videre reflekterer forfatteren over at man av og til bare må komme seg gjennom noe, og at man kan få det til etter hvert. Boka avsluttes med utsagnet «Alle heier på deg», før vi finner en liste over nettsider som kan hjelpe i vanskelige situasjoner.

4.4.1 Paratekst og ikonotekst

Parateksten, altså alt utenom den litterære teksten i boka, kan påvirke leseropplevelsen i stor grad. Dette omfatter bilder, bokomslag, anmeldelser og titler. Ikonotekst beskriver samspillet mellom bilder og tekst, og skaper tekstens narrativ. *Når livet er kjipt* er ikke en billedbok, men har en del illustrasjoner innimellom, og det er derfor relevant å se på illustrasjonene i sammenheng med den skriftlige teksten.

I *Når livet er kjipt* har hvert kapittel en illustrasjon tilknyttet kapittelets tema. Illustrasjonene er laget av Hanne Sigbjørnsen, alias Tegnehanne, som er en kjent tegneserieskaper med en «naiv, barnslig og ærlig strek» (Holen, 2023). Kombinert med språkstilen i *Når livet er kjipt*, skaper de morsomme tegningene en lett og åpen tilnærming til ellers ganske tunge tema. Sammensetningen av språk- og tegnestil ufarliggjør å lese om disse temaene, da boka ikke føles som en faktabok, men heller en undersøkende og underholdende tekst hvor interessante tema utforskes. Helheten mellom verbaltekst og bilder skaper en felles betydning og utgjør tekstens egentlige narrativ (Hallberg, 2022, s. 9). De aller fleste tegningene gjennom boka viser en illustrert versjon av en såkalt «ork», et virkemiddel beskrevet tidligere i analysen. «Orkene» er små, morsomme monstre som forestilles å være i situasjonene Rygh forteller om i hvert kapittel. Tegningene skaper en sentral sammenknytting av hele boka, og relateres til både tidsbruk, penger, psykisk ustabilitet, alkohol, og hjelp.

En av disse «orkene» preger bokomslaget på forsiden av boka. Omslaget er laget av Lilo design, og gir straks et inntrykk av hvilken målgruppe boka er skrevet for, samt hva den handler om. Det lilla monsteret med gule øringer ligger sammenkrøpet på gulvet, og har et fortvilet uttrykk i ansiktet. Øverst på siden ser vi bokas tittel *Når livet er kjipt – en håndbok for unge folk* skrevet i uformell, skjev håndskrift. På tross av at tittelen er skrevet i blokkbokstaver, er det prikker over i-ene, som gir et barnlig og avslappet uttrykk over skriften. Forfatterens og illustratørens navn står skrevet nederst på siden i samme håndskrift, før man helt nederst ser «Humanist forlag» i en standard skrifttype. Bokryggen av omslaget har en liten versjon av forsidedegninga, navn på forfatter og boktittel i lik skrift som på forsiden, samt forlagets røde logo. Baksideteksten gir en tydelig introduksjon til hva boka omhandler. Først ser vi et par avsnitt skrevet i samme uformelle, lettflytende språk som finnes i selve boka, og deretter et kort avsnitt som forklarer hva bokas formål er. Etter dette finner man et lite utdrag av en bokanmeldelse. Det første og siste avsnittet på denne siden er skrevet

i lilla skrift, mens de to i midten er i svart skrift. Dette skaper et helhetlig inntrykk som harmoniserer alle elementene ved resten av omslaget. Hele omslaget forholder seg til en fargepalett av hvit, grå, svart og lilla. Det estetiske uttrykket er gjennomført, og harmoniserer godt med bokas innhold, skrivestil, oppbygging og målgruppe. Når man åpner boka, har innsidepermen et lite bilde av forfatteren, samt en kort informasjonstekst med navn, fødselsår, utdanning, jobb, og relevant erfaring. Bakerst i boka finner vi tre boktips fra forlaget. Dersom man tar av omslaget, er boka helt svart, med kun forfatter, tittel og forlag skrevet på bokryggen i sølvfargede bokstaver. Inntrykket og forventningene til boka blir helt annerledes dersom man fjerner bokomslaget.

4.5 Sjanger

Ettersom *Når livet er kjipt* er en fagbok, eller «håndbok for unge folk», som forfatteren selv har kalt den, er det naturlig å klassifisere den som sakprosa, på lik linje med andre håndbøker eller oppslagsverk. Fagbøker og generell sakprosa er mangelvare i norsk skole, og bør derfor legges større vekt på etter implementeringen av ny læreplan (Eide, 2009). En fagbok kan ta mange former, og *Når livet er kjipt* kan plasseres innenfor det Birkeland et al. definerer som en essayistisk fagbok. Denne kategorien representerer en gråson mellom sakprosa og skjønnlitteratur, og er en resonnerende og subjektiv sjanger (Birkeland et al, 2018, s. 160). Språket er uformelt, muntlig og henvender seg direkte til leseren, samt at forfatteren til tider tar seg friheter i både oppsett og ved bruk av virkemidler. Fagbokformatet er også tydelig rettet mot målgruppen ved at den er tilpasset i vanskelighetsgrad, slik Løvland beskriver (2020, s. 199). Lengde, språkstil og illustrasjonene bidrar til den ungdommelige følelsen i leseropplevelsen, og oppleves utvilsomt som en fagbok ment for «unge folk». Boka tar opp virkelige tema, baserer seg løst på forskning og kunnskap, men presenterer det i et tilgjengelig og jordnært format tilpasset målgruppen krydret med språklige virkemidler. Tidvis tar teksten også for seg selvbiografiske trekk, ved at forfatteren åpner boka med en utgreiing av sin egen historie og erfaringer, og stadig kommer med små eksempler fra eget liv gjennom boka. Boka inneholder også trekk fra selvhjelpslitteraturen, hvilket er blitt stadig mer populært de siste årene. Sjangeren er svært omdiskutert, og mange er kritiske til denne på bakgrunn av manglende fagkompetanse eller opprettholdelsen av en negativ selvforbedringskultur, slik Sivertsens artikkel setter lys på (2014). *Når livet er kjipt* er først og fremst en fagbok som opplyser om vanskelige tema på et generelt nivå, men inneholder flere lister og paragrafer hvor selvhjelpsperspektivet kommer inn i form av tips, råd og løsninger.

Håndbøker, denne boka inkludert, tar i utgangspunktet for seg generell fagkunnskap. I Ryghs innsats på å rette boka mot målgruppen, «unge folk», finner vi også skjønnlitterære virkemiddel som fiktive karakterer, humor, og metaforer. Dette gjør at boka utfordrer grenseskillet av sjangere, og knyttes opp mot faksjonsbegrepet, hybridformen av fiksjon og faktalitteratur blandet sammen (Ridderstrøm, 2020). Tekstens innhold oppleves som genuin og sann, men har likevel trekk som vår tradisjonelle oppfatning av sakprosa ikke inneholder. Forfatteren benytter seg av subjektivitet og personlig kontakt i stor grad, til tross for at fagtekster vanligvis fremstilles mer nøytrale og objektive. Denne sjangerblandingen spiller en tydelig rolle for hvordan forfatteren fremstiller stoffet på, og påvirker hvordan mottakerne mottar og oppfatter teksten, i henhold til Larsen (1992, referert i Ridderstrøm, 2020). På bakgrunn av den ovennevnte sjangerblandingen, kan *Når livet er kjipt* definitivt sies å tilhøre «hybridsjangeren» faksjon, da det er en fagbok med skjønnlitterære fortellergrep, som inneholder selvbiografiske elementer og tydelige selvhjelpsperspektiver.

4.6 Språk- og skrivestil

Og for de fleste av oss går det jo ganske bra. Vi blir skikkelige folk. Vi vokser opp, blir ikke mer enn bittelitt småkriminelle innimellom (ingen er vel helt perfekte i møte med fartsgrenser?), får oss jobb og kjæreste, og etter hvert flytter vi ut og klarer å vaske egne sokker. (Rygh, 2015, s. 21)

Språkstilen i *Når livet er kjipt* er muntlig, begripelig, og helt klart rettet mot et yngre publikum. Rygh bruker verbale uttrykk, og har en uakademisk måte å skrive på. Språket oppleves som svært forståelig, setningene flyter lett, og er enkelt å lese og forholde seg til. Faktumet at språket er så lettlest og gjenkjennelig for et ungt publikum, bidrar også til ufarliggjøring av temaene som tas opp i boka. *Når livet er kjipt* er skrevet på bokmål, men benytter seg tidvis av muntlige versjoner av enkelte ord, som «mora hans» eller «stressa», hvilket gir språket et hverdagslig og uformelt preg. På tross av at frasene, setningsoppbyggingen og stavingen er lettlest for publikum, oppleves det ikke som at Rygh prøver å skrive som en ungdom for å nå målgruppen. Hun skriver som en tydelig erfaren voksen, men med et personlig og uhøytidelig preg. Setningene varierer mellom å være svært korte og svært lange, og forfatteren holder ikke tilbake på utsagnssetninger som «Ikke underdriv» eller å starte setninger med «og» eller «men». Den generelt lette flyten gjør også at det skapes et brudd når komplekse ord introduseres. Leseren har kanskje ingen problemer

med å ta inn det muntlige draget over teksten, men kan stoppe opp når ord som «kognitive symptomer» blir introdusert. Forfatteren er likevel rask til å forklare de fleste fremmedordene i teksten med enkle, forståelige definisjoner, som i dette eksempelet: «at hjernen stopper opp litt» (Rygh, 2015, s. 95). Harmonien mellom hverdagslig forklaring av komplekse begreper bidrar til både begrepsforståelse og underholdende lesing. Teksten inneholder også metafiksjonelle grep ved at forfatteren kommenterer selve skriveprosessen og fremveksten av boka, som når hun uttrykker at «Denne boka er skrevet ved hjelp av en pomodoro-app» (Rygh, 2015, s. 66).

Rygh henvender seg direkte til leseren, bruker «du»-form, som skaper inntrykket om at hun, det tydelige «jeg»-et, åpent og personlig forteller om innholdet til mottakeren. På tross av at en intern synsvinkel benyttes, oppleves det likevel som om leserne i stor grad veiledes av fortelleren (Drangeid, 2014, s. 91). Vi finner også vekslinger mellom intern og ekstern synsvinkel, som når forfatteren forteller om Nina og Stians opplevelser kontra sine egne. Historiens narrativ omhandler hovedsakelig fagkunnskap på generelt nivå, og det er derfor naturlig at selv om forfatteren bruker seg selv og egen historie, kan hun veilede leseren i sin forståelse. Teksten fortelles nesten konsekvent i presens-form, som bidrar til den direkte fortellermetoden som impliseres ved den direkte henvendelsen til leseren. Presensformen, eller samtidig narrasjon, benyttes ofte ved såkalte «stream of consciousness»-monologer, hvilket kan skape en intens nærhet til det som utspiller seg i teksten (Gaasland, 1999, s. 27). Det finnes likevel noe variasjon i verbformen gjennom *Når livet er kjipt*: «Du vet jo absolutt bedre. Det var stressende å tenke på at den ikke var ferdig [...]. Istedenfor spilte du dataspill eller gikk tur med hunden eller stort sett alt annet enn det du egentlig burde gjøre» (Rygh, 2015, s. 61). I dette avsnittet skriver Rygh om prokrastinering, og hvordan denne uvanen med å utsette påkrevd, og ikke nødvendigvis så omfattende, arbeid kan føles som «en umulig oppgave jeg aldri kommer til å klare» (Rygh, 2015, s. 61). Hun forklarer et generelt konsept, og bruker derfor presens som hovedform, men eksemplifiserer med et opplevd, gjenkjennbart tilfelle hos mange for å skape en forbindelse med leseren, hvor hun anvender preteritumsformen. Denne finner vi også når karaktereksemplene, Nina og Stian, trekkes fram. Deres historier er opplevde og i fortiden, og fortelles derfor i fortidsform. Dette skaper et tydelig skille mellom Ryghs generelle fortelling og fenomenbeskrivelser, og bruken av konkrete eksempler.

4.6.1 Virkemidler

I tillegg til den interessante skrivestilen i *Når livet er kjipt*, bruker Rygh flere litterære virkemidler for å oppnå en mer kreativ og engasjerende tilnærming til fagstoffet hun presenterer. Det tydeligste virkemidlet menneskene i boka, Nina og Stian, samt hennes egen historie. Nina og Stian er «laget for å være eksempler», og brukes for at det skal være lettere å «vise til en konkret situasjon når vi snakker om ting som økonomi eller nettverk» (Rygh, 2015, s 29). Odas egen historie, som boka åpner med, fungerer som en slags rammefortelling, hvor hun forteller om seg selv i begynnelsen av boka for å legge en ramme rundt resten av teksten. Vi oppfatter henne som en troverdig forteller på bakgrunn av sine opplevelser, selv om boka ikke omhandler henne selv. Boka handler heller ikke om Nina og Stian direkte; de er kun skapt for å kunne eksemplifisere hvordan ulike liv kan påvirkes i vanskelige omstendigheter. Konkrete mennesker med personlige historier bidrar til at leseren kan knytte bokas tematikk til disse menneskenes situasjoner, hvilket gjør at kategoriseringen blir enklere å forstå, og videre kan overføre kunnskapen til andre områder. Kontraster er også et gjennomgående virkemiddel i boka, og åpner med et tydelig eksempel fra forfatterens eget liv hvor hun først beskriver en lykkelig tilværelse med jobb og kjæreste, for så å brått flytte hjem til foreldrene. «Begge disse situasjonene er sanne. Det var samtidig.» (Rygh, 2015, s. 9). Dette fremstiller hvordan hun tilsynelatende hadde det fint, men samtidig slet med sitt, og dermed opplevde en livskrise hvor det var tydelig at hun måtte ta grep. Kontrastene mellom livskrise og «løsning» er gjennomgående gjennom hele boka. Hvert kapittel begynner med generelle beskrivelser av fenomenet, før Rygh mer konkret forteller om Ninas, Stians eller egne erfaringer, for så å presentere løsninger eller tips for å mestre utfordringene. Dette gir et forutsigbart, men tydelig virkemiddel som tydeliggjør at livets nedturer er uunngåelige, men håndterbare.

«Orkene», som de fleste av bokas illustrasjoner portretterer, er en metafor for energimengde. «Orken er en måleenhet, litt som kilo eller gigawatt [...]» (Rygh, 2015, s. 51). Forfatteren har besjelet mengden ork, altså å ha energi og å orke noe, i form av et lite monster. Hun sammenligner orkene med økonomi: «Regnskapet som før gikk opp, går ikke opp når man har mindre, alt koster mer, og man må betale for flere ting» (Rygh, 2015, s. 52). Dette er et dobbelt virkemiddel som tas opp ved jevne mellomrom i teksten knyttet til de ulike temaene, enten implisitt gjennom illustrasjonene, eller ved at selve teksten refererer til «orkene». Humor, sarkasme og ironi er også gjennomgående språklige virkemidler vi finner i teksten. Vi finner sitater som «Men for en del problemer holder det dessverre ikke å smøre niste og

handle på Fretex» (Rygh, 2015, s. 85). Dette brukes for å overdrive og vise at enkelte situasjoner er for store til at enkle løsninger vil fikse problemet, men at man må gå grundigere til verks. Rygh beskriver også at når man først opplever noe vanskelig i livet, kan også flere ting følge etter, via å fortelle om «brødskiveloven»: «Brødet lander alltid med syltetøyet ned – og i hvert fall hvis teppet er dyrt» (2015, s. 39). Bruken av humor ufarliggjør den ellers tunge tematikken, slik at de vanskelige temaene oppleves håndterbare.

4.7 Innlevelse og engasjement

Den tematiske inndelingen av boka gjør, som tidligere nevnt, at leseren enkelt kan navigere seg gjennom temaene ut fra eget ønske og behov. De aller fleste vil nok likevel velge å lese boka i tradisjonell «a til å»-stil, i alle fall ved første lesning. Tidligere i analysen har jeg beskrevet tekstens språk, og hvordan den så lett fanger leseren og gjør at man har lyst til å fortsette lesingen. Språket oppleves som særdeles engasjerende, og bidrar til at tematikken oppleves som håndterbar, til tross for sine alvorlige undertoner. Dette fører til at man kan la seg rive med i teksten, og lese fra et engasjert utgangspunkt for innlevelse.

Innlevelse kan bidra til at teksten oppfyller sitt potensial som motiverende og givende (Drangeid, 2014, s. 31). Den største faktoren for innlevelse i *Når livet er kjipt*, er ved gjenkjennelse av tanker og situasjoner. «Mange av oss er litt for glad i mat eller spiser usunt. Mange av oss sover til langt utpå dagen i helgene, eller sover litt for lite i hverdagen» (Rygh, 2015, s. 96). I dette sitatet henvender Rygh seg til modell-leserens gjenkjennelsesevne ved å statuere et generalisert, men identifiserbart eksempel. Leseren opplever utsagnet som passende for dem, og føler derfor tilhørighet til det teksten snakker om. Den konkrete måten innholdet presenteres på, kan likevel sees på som en utfordring i forbindelse med innlevelsessevne. På tross av forfatterens personlige erfaringer, samt beskrivelsene av Nina og Stians livskriser, er det liten grad av emosjonell framstilling av disse opplevelsene. Boka forholder seg til det meste på et generelt, praktisk og beskrivende nivå. Det er derfor vanskelig å bli grepet, eller følelsesmessig og sanselig revet med, slik Drangeid beskriver (2014, s. 31). Det personlige fortellergrepet ved at forfatteren tydelig henvender seg til leseren, ved bruk av «jeg» og «du»-betegnelser, gjør likevel at teksten føles autentisk og levende. Bruken av andre person entall i tekster er svært uvanlig, da man vanligvis forholder seg til en ren 1. personforteller, et «jeg», eller en 3. personforteller, et «han» eller «hun» (Gaasland, 1999, s. 24). Vekslingen mellom «jeg»-et og 2. personfortelleren, det direkte

«du»-et, bidrar til en sterk tilhørighet i handlingen. Å bli tiltalt og dratt inn i historien ved at forfatteren henvender seg til et «du», gjør at leseren opplever teksten som direkte, nesten som om man skulle hatt en samtale med forfatteren.

De selvbiografiske trekkene som fremkommer både i forfatterens beskrivelse av egen historie, metafiksjon og fortellerteknikk bidrar til at man som leser får et innblikk i forfatterens hode, på tross av manglende følelsesbeskrivelser gjennom boka. Å leve seg inn i en sakprosasert tekst vil, i motsetning til skjønnlitterære tekster, kreve andre forforståelser og tilnærminger. Der skjønnlitteraturen ofte tilbyr en reise inn i noen andres subjektive sinn, har sakprosaen sine begrensninger ved at den til dels skal være objektivt sann, og forholder seg til faktabasert kunnskap. Vi får ikke innblikk i et komplekst følelsesliv hvor karakterenes indre står i sentrum, hvilket kan sees på som en utfordring for innlevelsen. På tross av gjenkjennelsen og derav engasjementet man kan kjenne på under lesing av teksten, vil vi likevel lese med en viss distanse. Teksten kan derfor sies å oppleves som speilende, ved at den bekrefter egen forståelse av kulturelle fenomener, men også som et vindu, da vi får innblikk i andres personlige erfaringer (Drangeid, 2014, s. 30). Eleven som leser boka har mulighet for innlevelse til en viss grad, i det at fenomenene er allmenne og oppleves relevante for deres livssituasjon som ungdom, men kan også oppøve generell kompetanse ved å lese boka for det den er – en fagbok. Blandingen mellom innlevelse og distanse bidrar til leserens fordobling, som er når leseren overfører det spesifikke i teksten til noe mer allment og betydningsfullt (Drangeid, 2014, s. 77).

Når livet er kjipt er en konkret, praktisk og oversiktlig guide med humoristiske undertoner. Særlig det enkle, fengende språket vil kunne gripe ungdommen på en unik måte, da det ikke kreves stor bakgrunnskunnskap for å forstå hva teksten handler om. Sett i lys av samfunns- og ungdomsutfordringene knyttet til vår samtid, samt hva læreplanen forklarer av livsmestring innebærer, er boka i utgangspunktet «midt i blinken» for elever på ungdomstrinnet. Til tross for dette, vil en mulig utfordring være at teksten blir for uengasjerende for en ung leser som ikke har en underliggende interesse for temaet. Eventuelle fravær av innlevelse eller engasjement for teksten vil jeg videre diskutere i drøftingsdelen.

4.8 Mestring av livets nedturer som tema

I dette delkapittelet presenteres fremstillingen av de ulike temaene i boka. Ettersom *Når livet er kjipt* er en fagbok, er tematikken tydelig og kategorisert, hvilket betyr at det ikke er skjulte

tema man aktivt må analysere teksten for å finne. Likevel ser jeg det som hensiktsmessig å se på hvordan forfatteren presenterer tematikken og tilgjengeliggjør den for målgruppen, samt hvilke didaktiske muligheter som kan finnes ut fra dette.

4.8.1 Ork

«A4-kompetanse» er begrepet Rygh bruker for å beskrive evnen til å leve og opprettholde et normalt liv (2014, s. 50). Kapittelet om ork begynner med en generell beskrivelse av hvordan man merker at alt blir tyngre dersom man har en vanskelig periode, og eksempelpersonene Nina og Stian benyttes her for å illustrere hvordan deres livskriser bidro til at de tingene de vanligvis gjorde uten problem, plutselig opplevdes som uoverkommelige. Videre trekkes de metaforiske «orkene» fram som måleenhet for energimengde. «Alle har en begrenset mengde ork hver dag [...] De fleste har orker nok til både jobb, hjem og fritid.» (Rygh, 2015, s. 51-52). I en kriseperiode vil man ikke ha like mange «orker» igjen, og blir nødt til å nedprioritere ulike aspekter i livet for å komme seg gjennom den vanskelige tiden. Kapittelet avsluttes med at det viktigste man kan gjøre er å omprioritere mengden ork slik at man klarer å opprettholde en hverdag, og at man raskt vil få tilbake energien når kriseperioden er over. «Det er ikke lett å være vant til å greie alt og så måtte justere livet» (Rygh, 2015, s. 57). Den gjenkjennelige måten «orkene» fremstilles på, ved at man kan oppleve at alt blir tyngre og vanskeligere å gjennomføre, viser hvor vanlig det er å kjenne på følelser av å være sliten eller ikke klare ting man vanligvis gjør dersom man går gjennom en tøff periode.

4.8.2 Tidsbruk

Et døgn består av 24 timer, hvorav søvn, skole, jobb og sosialt liv stjeler store deler av tiden. Hverdagen består av mange ting som skal gjøres, som de aller fleste klarer å få gjort i større eller mindre grad. Rygh åpner kapittelet «Tidsbruk» med refleksjoner over hvordan dagene vanligvis går automatisk, men at man under en livskrise må strukturere tiden annerledes, og at man kan ende opp med feilprioritering. Videre forklarer hun hvordan de aller fleste har uvanen prokrastinering, altså at man utsetter ting selv om man ikke burde det. Mestring, indre motivasjon og det å strukturere hva man må få gjort trekkes fram som metoder å forsikre at man bruker tid på det som må gjøres. Rygh viser til flere ulike produktivitetmetoder som «Getting things done», «15 minutter», «pomodoro» og nedprioritering. Disse strategiene kan

hjelpe med å prioritere de viktigste tingene, og kjenne på mestringsfølelse og derav motivasjon når man faktisk har fått gjort noe.

4.8.3 Økonomi

«Ja, de penga» er navnet kapittelet om økonomi har fått. Det begynner med hvor stor del av livet ditt som styres av økonomien. «Økonomisk inaktivitet» og Luksusfellen forklares og refereres til for å vise hvor alvorlig ting kan bli dersom man ikke har kontroll eller bevissthet rundt egen økonomi. Videre forklares normaliteten av å ha lav inntekt eller lite penger i en periode, men at det er viktig å skille mellom en ordnet økonomi og en uordnet økonomi. Disse presenteres i to korte lister, hvorav den ordnede viser at man er bevisst over egen situasjon, mens den uordnede er at man er tydelig uvitende om egen pengebruk. Rygh trekker så fram hvordan livskriser kan påvirke noens økonomiske situasjon, og hva man ikke bør gjøre dersom økonomien blir i uorden. Dette følges opp med en liste over hvordan man kan få orden igjen. Slutten av kapittelet tar for seg eksempelpersonen Stians dårlige økonomi, og presenterer hvilke endringer han gjorde for å få kontroll igjen. Deretter reflekterer forfatteren igjen over at «Penger er sentralt i de fleste menneskers liv, og pengeproblemer er en veldig stor bekymring for de som har dem» (Rygh, 2015, s. 88). Ved å ha nok kunnskap, kontroll og håndteringsverktøy for egen økonomi er det én mindre ting å tenke på dersom man havner i en livskrise.

4.8.4 Mental helse

Kapittel 8 heter «Depresjon», og inneholder som forventet en mer spesifikk livskrise som rammer mange. Rygh presiserer hvordan boka generelt omhandler «hvordan du håndterer livet mens det stormer rundt deg», men at hun gjør et unntak i dette kapittelet (Rygh, 2015, s. 89). Bakgrunnen for at akkurat depresjon er den spesifikke livskrisen hun trekker fram i detalj, er fordi depresjon er den mest utbredte psykiske plagen i Norge, og den største årsaken til uførhet, ifølge Folkehelseinstituttet (referert i Rygh, 2015, s. 89). Etter å generelt forklare hva depresjon er og oppleves, lister forfatteren opp en liste over 12 symptomer som vanligvis forekommer ved en depresjon. Hun poengterer at man ikke nødvendigvis får alle symptomene og at man ikke automatisk har depresjon dersom man opplever noen av dem, men vektlegger hvor viktig det er å ta kontakt med fastlege eller rådgivningstjenester dersom man mistenker å kunne ha en grad av depresjon. Depresjon omtales og diskuteres stadig vekk både i media og

forskning, og er en stor helseutfordring i vårt samfunn. Derfor er det viktig at ungdommen lærer hva dette egentlig er, og hvilke grep man kan ta både for å forebygge og få hjelp dersom man havner i en slik situasjon selv.

4.8.5 Alkohol

Dagens unge drikker mindre alkohol og venter til de er eldre med å prøve dette for første gang, sammenlignet med eldre generasjoner (Rygh, 2015, s. 103). Utviklingen rundt rus blant unge er derfor positiv, da vi har både mindre narkotika og alkoholmisbruk på statistikken. Likevel er det i ungdomstiden mange begynner å eksperimentere på slike ting, og gruppentilheten om å passe inn og være en del av gjengen, kan i visse tilfeller bidra til at mindreårige tester eller bruker diverse lovlige eller ulovlige rusmidler. Dette kapitlet begynner med å forklare hvordan alkohol kan sees på som «sosialt lim», «gøy» og noe av «sterk symbolsk verdi» i kulturen vår (Rygh, 2015, s. 103-105). Videre går fokuset over på rusens bakside: å ikke kunne ta vare på seg selv på samme måte, ta dårlige valg, og bli skadet. Kontrasten som skapes mellom det enkle, positive synet på alkohol og det mer seriøse og problematiske perspektivet, tydeliggjør at det finnes en skjør grense mellom moro og alvor. I en ungdomsskolesammenheng er det forhåpentligvis ikke mange som har erfaringer med alkohol eller andre rusmidler. Likevel er det sannsynlig at de fleste vil møte dette i flere sosiale sammenhenger i løpet av noen få, og det er derfor viktig å formidle bevissthet rundt temaet for å unngå at dette blir en utfordring.

4.8.6 Å hjelpe og få hjelp

Tidligere i analysen har jeg nevnt at boka avsluttes med to kapitler, «Hvordan hjelpe» og «Hvor får jeg hjelp?». Det første henvender seg til leseren som venn eller pårørende for noen som har det vanskelig. Her trekkes det fram hvordan en liten innsats kan gjøre en stor forskjell, og at det er mye hjelp i hverdagslige gjøremål som å brette klær, lage mat, gå en tur, eller rett og slett bare være til stede. En liste over ting man kan gjøre for å hjelpe med å håndtere livskrisen finnes også, som å ta viktige telefoner, hjelpe til økonomisk eller fylle ut papirarbeid. I «Hvor får jeg hjelp?»-kapitlet snakker Rygh til personen som selv har det vanskelig. NAV, helsesektoren og jobb eller skole settes fram som instanser man kan kontakte for hjelp. «Ikke underdriv» understreker Rygh, og viser til viktigheten av å være ærlig om hva som skjer og hvor vanskelig det oppleves (2015, s. 136).

4.8.7 Oppsummerende om tematikken

Vår tids ungdomsutfordringer, som psykisk uhelse, usikkerhet rundt egen identitet og forventningspress, vitner om at behovet for å lære og sette søkelys på tilknyttet problematikk er nødvendig. Slik den aktuelle tematikken presenteres i *Når livet er kjipt*, gjennom korte og praktiske avsnitt med en blanding av faktabasert kunnskap, erfaringer og eksempler, vil jeg si er velfungerende. Kunnskapsformidlingen, som formålet med boka er, er tydelig, lettlest og målgrupperettet. Alt står skrevet ganske konkret, hvilket bidrar til at temaene er enkle å gripe og forstå, og ikke krever stor analytisk evne for å uthente mening. Boka tar opp temaer som direkte havner innenfor det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring: helse, rusmidler, personlig økonomi, levevaner, og håndtering av praktiske og personlige utfordringer (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14). Bevisstgjøring av tematikken kan forhindre folkehelseproblematikk og bidra til verktøy for mestring av eget liv. Gjennom et salutogent perspektiv hvor man fokuserer på hva som forhindrer negative effekter og fokuserer på hvordan man lever et godt liv og kommer seg gjennom ting, kan ungdommene lære seg selvhjelpsstrategier som kan redde både dem selv og andre i fremtiden. Selvhjelps litteratur er som tidligere nevnt kritisert av fagfolk og forskere, på bakgrunn av det evige «jaget» etter å bli forbedrede mennesker. Måten *Når livet er kjipt* framlegger sine selvhjelpsstrategier oppleves ikke å ha dette formålet, men heller å være en hjelpende hånd til ungdommen som ikke har livsmestringsstrategiene på plass enda.

Identitetssøking og livsmestring er, i tråd med det Slettan forklarer, typiske temaer vi finner i ungdomslitteraturen (2020, s. 31). Nettopp dette setter *Når livet er kjipt* søkelys på: hvordan man som ungdom skal lære om og ta grep om eget liv, og dermed være bedre rustet til å møte livets opp- og nedturen. Sett i sammenheng med læreplanen, er det denne kunnskapen og ferdighetene folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema skal tilføre elevene.

Danningsprosessen i skolen har også medmenneskelighet og evnen til å forstå andre som ett av sine mål (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8). Å lære om temaene i *Når livet er kjipt*, både på generell basis og gjennom eksempelpersonene Nina og Stian, gir elevene muligheten til å øke sin kunnskapsbase og åpne øynene sine for hvilke utfordringer andre kan gå gjennom. Ser de store endringer i noen andres humør, atferd og utseende, kan de kanskje ha større forståelse og empati for hvorfor de oppfører seg annerledes. Det didaktiske potensialet er absolutt til stede, da *Når livet er kjipt* kan gi verdifull læring i både mestring av eget liv,

medmenneskelig forståelse og empati, samt muligheter for kritisk tilnærming til tekst. Dette vil jeg utforske videre i drøftingsdelen av oppgaven.

4.9 Kritikk og forsvar

Det er ingen tvil om at denne sakprosa boka tydelig har rettet seg mot et ungdommelig publikum og dermed oppnådd målet sitt med å være «en håndbok for unge folk».

Anmeldelsene viser at lesere har en gjennomgående positiv oppfatning, og at målgruppa har lengtet etter en slik bok i lang tid. I dette delkapittelet vil jeg presentere kritiske perspektiver og refleksjoner fra en lærerfaglig tilnærming.

En selvhjelpsbok rettet mot ungdom kan sees på som veldig beleilig. Ungdom kan sies å være en «lettvin» målgruppe som står midt i stormen av oppvekst, endring og utvikling, og er utsatte for utfordringer og påvirkning. Flere har nok mottatt denne boka i gave til jul, bursdag eller konfirmasjon. Bøker med ungdom som målgruppe kan potensielt ha god profitt, kun basert på hvem boka er skrevet for. Selvhjelpsbøker har i utgangspunktet møtt mye kritikk, da de bidrar til å opprettholde en usunn forventning om kontinuerlig selvforbedring hos individet, slik Madsen uttrykker (referert i Sivertsen, 2014). Ungdom i den sårbare utviklingsfasen risikerer å bli ekstra påvirket dersom de møter selvhjelp som implisitt forventer leseren å endre seg. Denne boka oppleves likevel ikke som om den påtvinger selvrealisering eller oppretthold av noen form for prestasjonspress, men heller en anerkjennelse av at ting er vanskelige, med lister, tips og støtte til hvordan man tar grep når man selv er klar for det.

I en tid hvor selvhjelpsbøker og selvrealisering står sentralt, er det hensiktsmessig at det også er tilgjengeliggjort en konkret og fengende bok for unge som trenger realistiske råd og nødvendig kunnskap. Målgruppa «unge folk» kan innebære alt fra 12 til 26-åringer, avhengig av hvem man spør, og henvender seg derfor til et stort publikum. Den vide målgruppa kommer også fram i teksten, da enkelte av temaene og begrepene er beregnet for leserne i den eldre delen av skalaen, mens andre beskrivelser er på et mer barnslig nivå. Tenåringer kjenner seg godt igjen i prokrastinering av skolearbeid eller følelsesmessig ubalanse, mens unge voksne også har god kjennskap til gjeld og alkohol. På tross av dette, har Rygh klart å sette et klart «hull i markedet» med gode intensjoner, slik Barnebokkritikk's anmeldelse uttrykker (Sunne, 2015). Den vide målgruppen og spekteret av tema gjør at teksten kan nå ut til mange som ønsker seg en konkret guide til livets utfordringer og mestringsstrategier.

Flere av bokas tips til strategier for å komme seg ut av «slumpen» under en livskrise, innebærer at man har et sosialt nettverk villig til å hjelpe. Dette kan sees på som kritikkverdigg, med utgangspunkt i Statistisk Sentralbyrås undersøkelser om at stadig flere ungdommer opplever ensomhet og følelsen av å være alene (Barstad, 2021). Enkelte ungdommer mangler et nært og kjært forhold til familie og venner, og vil være nødt til å ordne opp på egen hånd, uten at endringen skjer fordi deres nærmeste tar grep for dem. Det mangelfulle fokuset på ensomhet som generelt tema, eller potensielt påvirkende faktor innenfor livskriser, har forfatteren mottatt særlig kritikk på. Dette adresserte Rygh i et innlegg hos Dagbladet året etter boka ble utgitt. «Men mange av løsningene er basert på at noen ser. At noen er der. At foreldre tilpasser seg, at kjærester hjelper. At venner gir en hånd med noe» (Rygh, 2016). I artikkelen anerkjenner hun kritikken, og uttrykker hvorfor hun valgte å unngå fokuset på ensomhet: «jeg gjorde et bevisst valg å ikke skrive ‘skaff deg bedre foreldre’-kapittelet. Fordi, vel, der har du ikke akkurat verdens beste råd» (Rygh, 2016). Videre oppfordrer hun leserne til å se seg om og hjelpe andre, med et særlig øye på de man vet ikke har et nært nettverk, og lister opp seks måter man kan hjelpe på. Listen konkluderer med mye av det samme Rygh skrev i *Når livet er kjipt*, som å stille opp og bidra med små eller store tjenester.

Ved starten av analysen adresserte jeg forfatterens troverdighet, ved at hun skriver en fagbok innenfor et felt hvor hun personlig ikke har formell fagkompetanse, men anvender sine erfaringer som utgangspunkt for boka. Å forholde seg til erfaringsbasert kunnskap kan by på et kredibilitetsspørsmål. Er en psykiatrisk diagnose «relevant nok» når det kommer til å skrive en fagbok om livsutfordringer? Forfatterens erfaringer, kurs, utdanning og samråd med fagpersoner oppleves som tilstrekkelige når teksten er såpass generell og forenklet.

Kunnskapen i fagbøker skal kunne kontrolleres, slik Birkeland et al. skriver (2018, s. 147). Dette tilrettelegger forfatteren for ved at hun tydeliggjør hvor hun har hentet både kunnskap og kompetanse fra, slik at man enkelt kan etterprøve det som står der. Fra et faglig perspektiv, kunne jeg ønsket meg tydeligere kildeføring i boka, eller intervjutranskripsjoner som vedlegg. Konkret faktahenvisning er selvsagt ikke noe ungdommen boka er ment for vil være generelt interessert i, men noe man som voksen med kritisk blikk legger merke til, ettersom forfatteren selv ikke har fagutdanning. For en ung leser ville fotnoter eller henvisninger underveis i teksten kunne oppleves som forstyrrende, og trekke oppmerksomheten vekk fra selve innholdet. Derfor er det en passende løsning at kildene finnes bakerst i boka. Innholdet oppleves som troverdig for de aller fleste med bakgrunnskunnskap innenfor temaene, da de komplekse fenomenene er såpass forenklet. Det er lite rom for nyanser og dybde i en kompakt

håndbok, noe forfatteren understreker som hensiktsmessig. Formålet med teksten er ikke å skulle komme med revolusjonerende, kompliserte forklaringer innenfor menneskets psykologi, men helt enkelt å opplyse ungdommen om relevant innhold på deres nivå.

«Orkene» er en morsom, personifisert figur som nevnes i enkelte kapitler. De fleste illustrasjonene er, som nevnt, en variant av en slik «ork», og bidrar til å sette den humoristiske og ufarlige tonen teksten har til de seriøse temaene. Dette virkemidlet oppleves som engasjerende både i skriftlig og kunstnerisk form, og kunne med fordel blitt inkludert enda mer gjennomgående i boka. Implisitt er «orkene» alltid til stede, men nevnes bare en liten håndfull ganger. Metaforen fungerer godt, og passer i alle kapitlene, hvilket sannsynligvis er grunnen til at illustrasjonene er gjennomgående plassert ved introduksjonen til hvert tema.

4.10 Refleksjoner rundt analysens funn

Dette kapittelet har tatt for seg en lærerfaglig analyse av sakprosaen *Når livet er kjipt – en håndbok for unge folk*. Jeg har analysert boka både i tilknytning kontekstuelle forhold og tekstinterne aspekter, med intensjonen om å undersøke det didaktiske potensialet for arbeid med livsmestring i norskfaget. Gjennom å se på både tekstens kontekst, forfatterens utgangspunkt, sjangerplassering, språkstil, format, anmeldelser og kritiske perspektiver gjennom et lærerfaglig blikk med utgangspunkt i livsmestring, har jeg et grunnlag for å videre diskutere hvilke muligheter *Når livet er kjipt* kunne hatt i undervisningskonteksten. En svakhet ved lærerfaglige analyser er at man analyserer teksten fra et lærerperspektiv, og kommer med sine forforståelser og forventninger. Elevenes faktiske interesse eller opplevelse av teksten er umulig å si, selv om vi kan forvente at tematikken og språket kan fange oppmerksomheten deres. Likevel er lærerne utdannet nettopp for å ha best mulige forutsetninger for å forstå sine elever, og har alltid elevenes beste i tankene ved planlegging av undervisning.

Jeg oppfatter at *Når livet er kjipt* kan knyttes opp til både danning og livsmestring, som er sentrale aspekter ved min problemstilling. Skolens dannelsesoppdrag, som er å «danne hele mennesket», utfolder seg ved å tilby elevene kunnskap, opplevelser, varierte aktiviteter, samarbeid og individuell problemløsning (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9-10). Slik det beskrives i læreplanen har norskfaget et særlig ansvar i dannelsesoppdraget, hvilket litteratur bidrar til ved at det kan styrke forståelsen av både oss selv og andre. Det overordnede temaet i *Når livet er kjipt* er, klart og tydelig, å mestre eget liv, og å komme seg gjennom livskriser.

Underordnet finnes det også mer spesifikke temaer, som håndtering av egen økonomi, psykisk helse, og tidsstrukturering. I tråd med hva læreplanen sier at livsmestring skal innebære, «å håndtere medgang og motgang, og personlige og praktiske utfordringer på en best mulig måte», kan vi si at *Når livet er kjipt* er passende som utgangspunkt for arbeid med livsmestring (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14). Bokas formål, målgruppe og tema omhandler direkte det livsmestring i skolen skal være.

5. Drøfting av funn

Drøftingsdelen av denne studien vil vurdere ulike tolkninger av hvilke muligheter *Når livet har kjipt* kan ha som læremiddel i arbeid med livsmestring i norskundervisningen.

Innledningsvis vil jeg knytte funnene mine til den teksteksterne tilnærmingen, altså de kontekstuelle aspektene utenfor selve teksten. Her trekkes relevansen og aktualiteten av det tematiske innholdet i dagens skolekontekst fram, og hvordan teksten appellerer til ungdomsmålgruppen. Videre vil jeg diskutere hvorvidt bokas tekstinterne aspekter har potensial for å oppøve livsmestringsstrategier, empati og menneskelig forståelse. Til slutt utforsker jeg hvordan boka kunne blitt brukt i undervisningen, samt hvilke tilrettelegginger som kunne behøves i arbeidet med elevene.

5.1 Skolekontekst: Appell, målgruppe og norskfaglig fundament

Når livet er kjipt har med sitt uformelle, lettleste språk og småhumoristiske undertone muligheten til å appellere til mennesker i alle aldre og livssituasjoner, selv om den utvilsomt er rettet mot ungdom og unge voksne. På tross av de forutnevnte kritiske perspektivene i analysen, er det tydelig at boka kan inneha et stort potensial for bruk i skolen. Formålet med boka er personlig konsum, da forfatteren på ingen måte antyder at boka er skrevet med et undervisningsformål, men slik anmeldelsene formidler er leserne overbeviste om at den vil være passende også i en skolekontekst (jf. Goodreads, 2015-2023). Den er lettlest, enkel og innbydende, og tar opp svært viktig tematikk som direkte faller inn under det læreplanen forteller at folkehelse og livsmestring skal omhandle. Temaene presenteres på en ryddig og håndgripelig måte, hvilket tilsier at målgruppa vil ha utgangspunkt for å både forstå og hente ut kunnskap gjennom lesing av boka.

Vi finner innslag av både etos, logos og patos som troverdighetsskapende appell i denne teksten. Det at tematikken er såpass generell og oppleves som en del av allmenn forståelse,

gjør at innholdet overensstemmer med vår fornuft. Boka tar ikke opp kontroversielle synspunkt eller noe som oppleves nyskapende fagmessig, og å tro på at innholdet er relevant og sant er derfor ikke vanskelig. Ryghs innledning, som starter med egen historie og redegjøring for egen kompetanse og formål ved boka, bidrar til at mottakeren føler tillit til forfatteren. Vi opplever henne som trygg i sin sak, med betydelig erfaringskompetanse, og attpåtil har hun gjort ekstra undersøkelser i forbindelse med skrivingen av boka ved å intervju fagpersoner og undersøke statistikk. Nina og Stians historier, i kombinasjon med forfatterens direkte, personlige henvendelse til mottakeren påvirker leserens følelsesregister. Man opplever teksten som virkelig og troverdig, og den stemmer overens med den generelle virkelighetsoppfatningen vi har.

Målgruppa er «unge folk», altså ungdom og unge voksne. På bakgrunn av både språk- og skrivestil, format og tematisk innhold, stemmer mine analytiske funn overens med hvem Rygh har spesifisert at målgruppen er. Elevene på ungdomstrinnet er innenfor alderen 13-16 år, og befinner seg i en fase av livet hvor endringer, personlighetsutvikling og å skulle «få orden på livet sitt» er sentrale bekymringer, slik Antonovsky forklarer (2012, s. 114). I deres vei på å finne seg selv og dannes til et velfungerende menneske, kan gjenkjennelse i tankegang, tematikk og ønsket om å takle livets utfordringer, slik vi finner i *Når livet er kjipt*, bidra til utvikling av identitet og mestringsstrategier. De unge leserne vil, gjennom lesing og arbeid med boka, få mulighet til læring og forståelse av temaer som både berører dem i deres aktuelle livsfase, og som vil påvirke dem på deres vei inn i voksenverdenen. Vår tids individualistiske og selvutviklingsorienterte perspektiver bidrar til at ivaretagelse av psykisk helse, bevissthet rundt forventningspress og frykten for å ikke være god nok er sentrale problemstillinger samfunnet er opptatt av (jf. NOU 2015:8 & Meld. St. 28 (2015-2016)). *Når livet er kjipt* tilrettelegger for at leseren kan overføre mye av bokas innhold til eget liv, og dermed føle seg mer rustet i møte med livets mange utfordringer. Dette korresponderer med hva læreplanen forteller om folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema (jf. Kunnskapsdepartementet, 2017). På den andre siden, kan det drøftes hvor mottakelige ungdommene egentlig er for å tilegne seg kunnskap og refleksjoner gjennom en slik tekst. De yngre elevene er ikke nødvendigvis på det kognitive nivået hvor de er interesserte i, eller mottagelige for, innsikt i temaer som kan oppleves u håndgripelige eller for «voksne» for dem. Slike elever vil kunne bli uengasjerte, og ikke få utbyttet man ønsker gjennom undervisningen. Slik flere undersøkelser viser, er dagens ungdom generelt uinteresserte i lesing (jf. Roe, 2020 & Rongved, 2021). Dette kan gjøre at den indre motivasjonen for lesing

også i skolesammenheng ikke er til stede, hvilket gjør at man avhenger av at selve teksten og innholdet fenger elevene. I den lærerfaglige analysen vil funnene tilsi at *Når livet har kjipt* har et godt potensial for å fenge elevene, ut fra skrivestil og format.

I tråd med Bakken og Andersson-Bakkens undersøkelser vet vi at sakprosaens ståsted i norskfaget ikke er like sterkt som skjønnlitteraturens, da den ifølge forskerne sees på som et generelt «mindre relevant studieobjekt» (2016). Ved at lærere inkluderer variert sakprosa som fanger elevenes interesse, vil kanskje denne oppfatningen endres – kanskje sakprosaens potensial også kan være spennende og relevant? Temaet for denne studien omhandler å bidra til arbeid med livsmestring i norskfaget, hvor både skjønnlitteratur og sakprosa skal benyttes (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). Slik jeg pekte på i analysen, er *Når livet er kjipt* sjangerbrytning, muntlige språk og leserhenvendelse en unik strategi for å møte målgruppen. Ved å ta en slik bok inn i norskfaget, hvor kreativitet og tekstarbeid blir vektlagt, kan man både arbeide med folkehelse og livsmestring som tema, samtidig som de norskfaglige kunnskapene og ferdighetene utvikles.

5.2 Empati, danning og utvikling

Det er vanskelig å bevise hvorvidt en sakprosabok er empatisk dannende. I tråd med Nussbaums teorier, har skjønnlitteraturen et unikt potensial for etisk og empatisk utvikling, som igjen danner mennesket som verdensborger (2016, s. 40). Innlevelse og den narrative forestillingsevne trekkes fram som en sentral del av å gjøre litteraturlæsning til en dannende og utviklende prosess. Skjønnlitteraturens fordel ved å gi et unikt innblikk i andres tanker, følelser og opplevelser, gjør at man lett rives med og leser med innlevelse. Dette er vanskeligere å oppnå i møte med sakprosa, da sannhet og kunnskap formidles i teksten, heller enn subjektets opplevelser. Jeg vil likevel påstå at *Når livet er kjipt*, som i bunn og grunn er en fagbok, også har muligheter for empatiutvikling og danning. Dette begrunner jeg i søkelyset teksten setter på samfunnskritiske utfordringer og relevant tematikk, og hvor mye man kan lære om både seg selv og omverdenen gjennom lesing og refleksjon. Norskfaget har, som tidligere nevnt, et særlig ansvar for elevenes danning i skolen (jf. Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Dette handler om en åpenhet for nye og fremmede opplevelser. For å bli selvstendige, ansvarlige samfunnsborgere må man ha en viss allmennforståelse av hvordan verden og livet fungerer. Elevene skal lære seg å ta vare på både seg selv og andre, og utvise empati og respekt for sine medmennesker. Litteraturlæsning kan

påvirke måten vi opptrer på i den virkelige verden (Drangeid, 2014, s. 35). *Når livet er kjipt* kan leses med flere ulike tilnærminger, både med innlevelse eller distanse. Elevene kan kjenne seg godt igjen i måten Rygh beskriver livsopplevelser på, men også lese med et kritisk og distansert blikk med fokus på faginnhold.

Drangeid trekker fram fordelene ved å lese med innlevelse, men også at lesing med distanse til teksten kan bygge kompetanser ut fra et lærerikt og nyttig premiss (2014, s. 33). *Når livet er kjipt* er både upersonlig og personlig på samme tid. Møtepunktet mellom distanse og innlevelse gjør at den vil kunne oppleves forskjellig fra person til person, og ut fra hvilket blikk man leser teksten med. Lesingen kan således både bekrefte og utfordre elevenes selvbilde, og bidra til danning og identitetsutvikling (jf. Kunnskapsdepartementet, 2019).

Hva kan vi lære fra teksten? I analysen trakk jeg fram «Hvordan hjelpe»-kapittelet, og faktumet at de fleste av Ryghs livskriseløsninger baserte seg på at noen andre ser og tar ansvar. Ved å vektlegge dette i undervisningen og støtte opp med refleksjoner, kan elevene utvikle en større forståelse for hvordan livskriser kan ramme alle, samt hvilke aspekter i livet som påvirkes under tunge tider. Dette kan igjen bidra til større empati, omtanke og forståelse for andre. Kanskje er det en grunn til at medeleven virker ekstra stille i det siste, eller ikke har nyvasket hår hver dag? Elevene kan kanskje inspireres til å løfte blikket og se ekstra nøye etter hvordan de rundt dem har det. Selvhjelpsaspektet ved *Når livet er kjipt*, hvordan man selv tar grep om egen helse, økonomi eller energiprioritering, kan også være lærerikt. Det dannende aspektet ved å lære å ta ansvar for eget liv, kjenne en tilhørighet og selvstendighet over egen tilværelse, kan lette på byrden i et kaotisk ungdomsliv.

5.3 Estetisk læremiddel

Hvordan kunne *Når livet er kjipt* fungert som estetisk læremiddel i et klasserom? Dette spørsmålet har stått sentralt gjennom hele oppgaven, da det tett knyttes til både min problemstilling og lærerfaglig analyse som metode. Begrepet estetisk læremiddel forstår jeg ut fra Drangeids forklaring om å «legge til rette for innlevelse, forståelse og refleksjon» (2014, s. 86). Estetikk og estetiske læremidler knyttes ofte opp til skjønnlitteraturen, på bakgrunn av det kunstneriske og fantastiske aspektet skjønnlitterære tekster inviterer til. Likevel vil jeg si at sakprosa med skjønnlitterære innlevelsescgrep, slik *Når livet er kjipt* har, kan benyttes som estetisk læremiddel. Dette begrunner jeg i at boka tydelig fokuserer på

hvordan livet oppleves og føles, og forsøker å gi en forståelse av hva det vil si å være et menneske, i tråd med hva Ulvik forklarer (2014, s. 21).

I analysen pekte jeg på utfordringene ved sanselighet og følelsesmessig involvering i *Når livet er kjipt*, på bakgrunn av det generelle formatet en håndbok forholder seg til. Basert på måten innholdet formidles på, oppleves teksten likevel som levende og byr på mulighet til innlevelse i en viss grad. Boka presenterer troverdig stoff på en jordnær og gjenkjennelig måte, som inviterer til lesermedvirkning og refleksjon. Den tar utgangspunkt i å skulle formidle sannheter, men gjør dette gjennom et lettvent, muntlig språk, henvisning til fiktive karakterer, og språklige virkemidler som humor, retoriske spørsmål og overdrivelser. Leserens automatiske involvering ved at forfatteren henvender seg til «du»-et og et felles «vi», er også en særegen måte for å invitere til sansing. «Vi beskyttes fra 'farlige' ting som skumle filmer, høye trær eller for mye sukker» (Rygh, 2015, s. 21). Det kunstneriske og estetiske ved språket Rygh anvender i formidlingen sin er kreativt og annerledes enn mange av tekstene elevene møter i lærebøker. Fagbøker med essayistisk og muntlig språk er ikke en del av hverdagspensumet i ungdomsskoleundervisning, og slik læreplanen understreker skal elevene lese, tolke og reflektere over tekster i varierte sjangre (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 5). Boka innehar estetiske virkemidler som utfordrer sjangergrensene og bidrar til et videre spekter for elevenes tekstkompetanse.

Norskfaget skal «gi elevene litterære opplevelser og mulighet til å uttrykke seg kreativt og skapende» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Det kan være enklere og vanligere å tillegge denne kreative og skapende dimensjonen ved litteratur til skjønnlitterære verk, men dette vil likevel ikke si at det kun er skjønnlitteraturen som «eier» denne delen av norskfaget. Litterære opplevelser er de mentale bildene, tankene og følelsene som oppstår i møte med tekst, og det er absolutt mulig å ha en estetisk litterær opplevelse gjennom en sakprosatext. Basert på analysens funn kan vi si at *Når livet er kjipt* gir estetiske opplevelser og sanselig erfaring gjennom den humoristiske og kreative tonen faginnholdet presenteres på. Bokas paratekst og ikonotekst, hvor det tydelig er lagt mye vekt på å skape en helhet mellom verbaltekst, illustrasjoner og utforming, forsterker det kreative, estetiske inntrykket. s

5.4 Når livet er kjipt i undervisningssammenheng: utfordringer og muligheter

Når en lærer planlegger undervisning, må vedkommende ta mange hensyn ut fra elevgruppa man forholder seg til. Ungdomsskoleelever kan ikke sees på som en homogen gruppe, da både

interessefelt, lesetempo, kognitivt nivå, og bakgrunnskunnskaper varierer i svært stor grad. Dette påvirker igjen elevenes tilnærming til tekstene de leser, og hva de får ut av leseopplevelsen. Det er derfor umulig å si hva som ville fungert for hver enkelt klasse, eller hver enkelt elev, uten å kjenne dem godt. Mine funn i den lærerfaglige analysen av *Når livet er kjipt* er veiledende og ingen fasit, men jeg vil likevel ut fra dem drøfte hvilke utfordringer og muligheter boka har i en undervisningssammenheng.

Når livet er kjipts hensikt er å være «en håndbok for unge folk», og inneholder generelle og overfladiske forklaringer om livets utfordrende områder, skrevet i et lettlest, engasjerende språk med en oversiktlig struktur. Det er en autentisk tekst som ikke er skrevet for et skoleformål, rettet mot enkeltpersoner, og ikke skapt som objekt for felles diskusjon og refleksjon. Håndbokformatet kan derfor være utfordrende å ta for seg i undervisning. Slike tekster er noe man vanligvis fordyper seg i basert på eget initiativ og behov for å lære, ikke som en hel klasse gjennomgår samtidig. I helklassearbeid med litteratur er det ofte skjønnlitterære tekster som velges, da de er enklere å håndtere ut fra den subjektive og sammenhengende handlingen, som inviterer til refleksjon på en helt annen måte enn sakprosa. *Når livet er kjipt* er tydelig preget av å være en faksjonstekst, hvor vi finner skjønnlitterære grep på tross av at den primært er sakprosa. I analysen pekte jeg på utfordringene ved innlevelse i en sakprosatext, hvor kunnskapsformidling er hensikten heller enn lesernes refleksjoner. Det vil derfor være behov for en tydelig plan med læringsarbeidet dersom man tar *Når livet er kjipt* med inn i klasserommet, og muligens faglige stillas for å sikre elevenes læringsutbytte. Drangeid trekker fram at spørsmål og refleksjoner rundt elevenes forståelser av teksten kan benyttes som midlertidige stillas i litteraturundervisning (2014, s. 105). Dette gjør man for å sikre at elevene har tilstrekkelig grunnforståelse, og ikke forsvinner bort fra teksten. Til tross for en tydelig og strukturert plan med litteraturarbeidet, er det like viktig å åpne for lav rammesetting, der undervisningen er åpen og at elevenes synspunkt kan verdsettes (Drangeid, 2014, s. 96). Læreren kan ha sin oppfatning av teksten og hva de kan få ut av dem, men må også ta hensyn til at elevenes oppfatning og utbytte ikke nødvendigvis stemmer overens med deres antagelser. Det ideelle er om læreren finner en balanse mellom lærerstyring og elevansvar slik at elevene veiledes tilstrekkelig, men også får uttrykt egne forståelser og vurderinger av teksten, såkalt «delt kontroll» (Dysthe, 1995, referert i Drangeid, 2014, s. 98). Man unngår da at læreren ser på seg selv som en slags «fasit», og vektlegger verdien av elevenes egne utforskninger.

Hvordan kunne *Når livet er kjipt* blitt jobbet med i klasserommet? Det finnes mange ulike metoder man kunne anvendt en slik bok på i undervisningssammenheng. Jeg vil trekke fram noen eksempler ut fra hva jeg tenker kan være hensiktsmessig ut fra funnene i analysen. En mulighet ville vært å sette i gang et fordypende leseprosjekt, løst basert på hva Marte Moe beskriver i boka *Ungdomslitteratur – Ei innføring*. Læreren kan introdusere og presentere boka, snakke om innledende faktorer som sjanger og teksttype, og knytte opp forventninger og forforståelse til boka. Deretter kan elevene få avsatt tid til de ulike delene av boka, hvor de både leser teksten, og må reflektere over innhold og læring enten gjennom loggskrivning eller litterære samtaler. Man bør poengtere viktigheten av å notere seg overraskende eller merkverdige avsnitt eller kommentarer, slik at det forekommer refleksjoner over teksten, heller enn bare handlingsreferat (Moe, 2014, s. 241). Man er interesserte i å vite hva elevene liker eller ikke liker, blir overrasket av, og hvorfor de har disse oppfatningene. Dette gjør at det oppstår en metakognisjon, hvor elevenes bevissthet og kunnskap om egne tankeprosesser utvikles (Slettan, 2014, s. 292). I etterlesingsfasen av et leseprosjekt kan man skrive en anmeldelse eller lage en muntlig presentasjon. Et slikt arbeid bidrar til forankring av hva læreplanen forteller at norskundervisningen skal gjøre: «[...] legge til rette for at elevene utvikler utholdenhet i lesing av lengre tekster og i utforskende arbeid med faglig problemstillinger» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 10). En litt annen variant av dette leseprosjektet som kunne fungert godt, kunne vært å dele elevene inn i mindre lesegrupper hvor de analyserer ulike aspekter ved teksten. Etter felles oppstart og gjennomlesing kunne gruppe én gjort en tematisk analyse, hvor de undersøkte hvordan de ulike temaene kommer frem i teksten. Gruppe to kunne utforsket sjangervariasjonene i teksten, altså hva som typisk sett forbindes med sakprosa, og hvor denne teksten bryter med forventningene. Gruppe tre kunne hatt en kritisk teksttilnærming, hvor de så på tekstens troverdighet og retoriske appell. Her finnes det mange mulige innfallsvinkler man kunne hatt, avhengig av hva den enkelte læreren mener sine elever har behov for og hvilket potensial teksten har for deres klasse. I et slikt prosjekt er man avhengig av god struktur, grundig forarbeid og nok tid til at alle gruppene får gjennomført sine deler. På denne måten kunne man dekket litt av kompetansemålet «utforske og reflektere over hvordan tekster framstiller unges livssituasjon» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 9), samt utvikle kritisk tilnærming til tekst, slik kjerneelementet i læreplanen vektlegger. Elevene ville gjennom å høre hverandres teksttilnærminger kunne få utfordret og videreutviklet egne synspunkt på innholdet, og se teksten med nye øyne. Slik Nussbaum beskriver det kan «ingen litterære utvalg [...] erstatte ei

kritisk og spørrende undervisning som vekker sinnene» (Nussbaum, referert i Drangeid, 2014, s. 36).

Når livet er kjipt kategoriale temainndeling kunne også blitt brukt med hensikt i en undervisningssammenheng. Man kunne delt opp teksten ut fra kapitler og spredt det utover i ulike uker gjennom et tverrfaglig prosjekt. Å ta for seg en hel sakprosabok kan virke overveldende og lite matnyttig dersom man ikke bruker nok tid på å fordype seg grundig i innholdet og hvordan den kan brukes. Læreren kunne begynt med å samle elevenes forkunnskaper og umiddelbare inntrykk ved første møte, hvor man introduserer rammene rundt boka, livsmestringstemaet, hva en håndbok er, og blandingssjangeren faksjon. Læreren kan presentere begynnelsen av boka, Odas historie og eksempelpersonene Nina og Stian, og eventuelt livskriser for å sette i gang prosjektet. Deretter kan man ta for seg ett kapittel hver uke, og lage et opplegg rundt den aktuelle tematikken. Man kan bruke tid på både lesing, uthenting av informasjon, refleksjon og drøfting. Ettersom folkehelse og livsmestring er et tverrfaglig tema, kan kapitteltematikken inspirere undervisningen i alle fag den uken. Tar man økonomi en uke kan man både lese i *Når livet er kjipt* i norsktimen, lage budsjett i mattetimen, og se på Luksusfellen i samfunnsfagtimen.

Kan *Når livet er kjipt* fungere i klasserommet i praksis? Det finnes flere mulige utfordringer ved å skulle ta for seg denne teksten i en undervisningssammenheng. Dersom man generaliserer, er det typisk sett en betydelig forskjell på jenter og gutter på ungdomsskolenivå. Jentene ligger ofte foran guttene i kognitiv utvikling, og vil ha andre forutsetninger for både å interessere seg for, og få noe ut av å lese en slik bok. Slik Bakken og Slettens artikkel også viser, er kjønnsforskjellene også tydelige i rapportering om psykisk helse, og man kan spekulere i om kjønnsrollene og stereotypiene knyttet til åpenhet om jenters følelser kan gjøre at de vil være mer mottakelige for innholdet enn gutter (jf. Bakken & Sletten, u. å.). For de yngste i målgruppen til *Når livet er kjipt*, som man kan si at ungdomsskoleelever er, vil det likevel kunne være begrensninger ved å ta for seg en slik bok. Det kognitive utviklingsnivået man bør være på for å uthente relevant informasjon og forstå viktigheten av tematikken er ikke nødvendigvis på plass hos alle. Vi vet også at elevenes interesse kan ha stor påvirkningskraft på om en tekst fungerer, og at ungdom flest ikke er glad i å lese (jf. Roe, 2020, s. 131). Elever som ikke engasjerer seg for lesing, eller som ikke har tilstrekkelig bakgrunnskunnskap eller engasjement for å lære om tematikken, vil kanskje ha problemer med å leve seg inn i teksten. Det kan likevel sees på som en viktig erfaring å lese med distanse ved at eleven får et innblikk i andres erfaringer og synspunkt, hvilket boka

tilrettelegger for (jf. Drangeid, 2014, s. 32). Elevene kan enten eller, eller både og, lese teksten som et speil som bekrefter egne oppfatninger, eller som et vindu, hvor man får innblikk i andre perspektiver. I beste fall kan arbeidet med en tekst som *Når livet er kjipt*, i tillegg til generell norskfaglig læring, utfordre elevenes potensielle fordommer og forutinntattanelser. Livskriser eller utfordringer knyttet til livets mange ildprøver vil kunne skje med både dem selv, venner, familie eller andre bekjente. Alle lever sine liv og vil møte personlige hindre på sin vei, og det å ha kjennskap til og verktøy for å takle slike situasjoner og komme seg helskinnet gjennom det, er noe alle vil kunne dra nytte av både på individnivå og samfunnsnivå.

6. Avsluttende refleksjoner

Det er enda relativt kort tid siden LK20 ble innført, og mye tyder på at folkehelse og livsmestring som vektlagt fag i skoleopplæringen kan bidra til positiv utvikling både for enkeltelever og det helhetlige samfunnet. Ungdom i dag blir både møtt av, og stiller selv, høye krav og forventninger om mestring på mange plan. Livsmestring som en inkludert del av opplæringen oppleves fremdeles nytt og usikkert, selv om utviklingen innen både tilgjengelig kunnskap og forståelser er produktiv. I et individualistisk og hurtigutviklende samfunn hvor prestasjonspress, psykisk uhelse og utilfredshet er sentrale samfunnsutfordringer, er det ingen tvil om at skolens målrettede arbeid for å ivareta elevene er viktig. I norskfaget, et av skolens største danningsfag, er mulighetene for livsmestringsarbeid mange og store, og litteratur har et godt potensial for å konkretisere nettopp dette.

Så: Hvordan kan sakprosa boka *Når livet er kjipt* av Oda Rygh bidra til livsmestring hos ungdomsskoleelever?

Basert på egen analyse, kommentarer i anmeldelser og bokas intensjon, kan den absolutt være en relevant kandidat for norsklærere som skal teste ut livsmestringstema gjennom litteratur i undervisningen. Det at boka er konkret, lettlest og dagsaktuell for ungdomslivet gjør at den kan oppleves som engasjerende og relevant for ungdomsskoleelever, som ikke er særlig interesserte i bøker i utgangspunktet. Tema, språkstil, oppbygging, mengde og målgruppe gjør at boka kan sees på som eksemplarisk i forhold til arbeid med livsmestring i norskfaget på ungdomstrinnet. Det estetiske ved at boka er kreativ, humoristisk og sjangerbrytende i sin fremstilling av fagstoff gjør at den fenger leserne på en helt annen måte enn en tradisjonell fagbok. *Når livet er kjipt* kan bidra til livsmestring hos ungdomsskoleelever ved at den enkelt

presenterer livets realiteter og mestringsverktøy på et plan de har forutsetninger for å forstå. Elevene kan uthente både kunnskap og redskaper de kan ta med i sitt eget liv, og dermed hjelpe både seg selv og andre i vanskelige tider. *Når livet er kjipt* kan videre bidra til danning og identitetsutvikling ved at elevenes selvbilde kan utfordres og utvikles, da boka kan leses med både innlevelse og distanse. Gjennom denne studien har jeg belyst at sakprosattekster har stort potensial for å bidra til livsmestring, på tross av at dette oppdraget ofte tillegges skjønnlitteraturen i norskundervisningen. Utradisjonelle og autentiske teksttyper har et verdifullt utgangspunkt for å både variere undervisning, overraske elevgruppa, og utvide sjangerforståelse og dybdelæring. *Når livet er kjipt* er et av mange virkemidler norsklæreren kan benytte seg av for å arbeide med folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema. Å tilrettelegge for mestring av eget liv er essensielt for å forsørge at morgendagens samfunnsborgere videreutvikler verdenskulturen i en positiv retning.

Håndbokformatet kan være utfordrende å gjennomføre som en lang leseprosess, og vil derfor være nødvendig å dele opp i mindre, temafokuserte undervisningstimer. *Når livet er kjipt* er en autentisk faksjonstekst ment for enkeltlesere, og krever derfor nøye forarbeid fra lærerens side. Studien presenterer ingen fasit på om boka vil oppnå det direkte formålet min problemstilling spør om, men kan gi innsikt i hvilket potensial den kan inneha dersom man planlegger godt og retter undervisningen mot ungdomstrinnselevne man faktisk forholder seg til. Lærerfaglig analyse som verktøy, hvor man ser etter det didaktiske potensialet, muligheter og utfordringer, har vært verdifullt å ta i bruk. Dette er kan jeg videreføre til flere tekster jeg vil vurdere å anvende i egen undervisning. Jeg har ikke testet ut bruken av boka i undervisningssammenheng selv, men håper på å gjøre dette i nær framtid. Dette ville gitt et større innblikk i om *Når livet er kjipt* ville fungert i praksis basert på hva den lærerfaglige analysen viser. Potensialet som estetisk læremiddel er absolutt til stede, og boka passer fint inn i folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema. Lignende tekster innenfor samme kategori, sjanger og tematikk kan også tenkes å ha gode utgangspunkt for bruk i klasserommet.

6.1 Videre arbeid

I denne studien har jeg vektlagt hvordan *Når livet er kjipt* kunne fungert i en undervisningssammenheng rettet mot det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. Gjennom arbeidet med oppgaven har jeg kommet over mye interessant litteratur, forskning og

perspektiver som jeg gjerne kunne sett nærmere på. Større utforsking av faksjonssjangeren, selvhjelps litteratur og tekstutvalg i skolen, eller å se på boka tilknyttet elevenes tekstskaping heller enn tekstlesing, kunne vært interessante tilnærminger i en fremtidig studie. Det kunne også vært interessant å sammenligne en sakprosa tekst som dette med en klassisk skjønnlitterær tekst i forbindelse med klasseromsarbeid med livsmestring, gjerne i kombinasjon med å prøve ut tekstene i praksis og evaluere fordeler og ulemper med ved de ulike teksttypene.

Referanseliste

Aarseth, G. (2017, 24. april). Deichmann litteraturblogg.

<https://blogg.deichman.no/litteratur/2017/04/24/litteratur-nar-livet-er-kjipt/>

Andersen, A. J. W. (2021, 11. august). Psykisk helse. I *Store medisinske leksikon*.

https://sml.snø.no/psykisk_helse

Anker, T. (2021). *Analyse i praksis – En håndbok for masterstudenter* (2. utg.). Cappelen Damm Akademisk.

Antonovsky, A. (2012). *Helsens mysterium – den salutogene modellen*. Gyldendal akademisk.

Austring, B. D. & Sørensen, M. (2006). *Æstetik og læring - Grundbog om æstetiske læreprosesser*. Hans Reitzels Forlag.

Baker, C. N. (2022, 4. januar). Litteraturteori: forfatteren og leseren. Nasjonal digital læringsarena. <https://ndla.no/nb/subject:ea9e2be1-461d-4929-9dae-590e8cb9657f/topic:b31f85ef-d48f-491f-8199-b1b65015d174/topic:71892bfb-4c0f-46b9-b938-a78ac1dcdaf9/resource:6753545c-e343-4be9-a176-4b357534821e>

Bakken, A. (2021). *Ungdata 2021: Nasjonale resultater* (NOVA Rapport 8/21). NOVA, OsloMet. <https://hdl.handle.net/11250/2767874>

Bakken, J. & Andersson-Bakken, E. I. (2016). Forståelser av skjønnlitteratur og sakprosa i norskfagets oppgavekultur. *Tidsskriftet sakprosa*, 8(3).

<https://doi.org/10.5617/sakprosa.3669>

Bakken, A., Sletten, M. A. & Eriksen, I. M. (2019). Generasjon prestasjon? *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 18(2), 46-76.

Bakken, A. & Sletten, M. (u.å.). *Glade gutter og triste jenter: overdrives kjønnsforskjeller av negative indikatorer på psykisk helse?* Rådet for psykisk helse. Hentet 3. april 2023 fra

<https://psykiskhelse.no/psykiskoppvekst/perspektiver/glade-gutter-og-triste-jenter/>

Bang, L., Hartz, I., Furu, K., Odsbu, I., Handal, M. & Torgersen, L. (2022, 31. mai). *Psykiske plager og lidelser hos barn og unge*. Folkehelseinstituttet. Hentet fra

<https://www.fhi.no/nettpub/hin/psykisk-helse/psykisk-helse-hos-barn-og-unge/>

- Barstad, A. (2021, 7. mai). *Blir vi stadig mer ensomme?* Statistisk sentralbyrå.
<https://www.ssb.no/sosiale-forhold-og-kriminalitet/artikler-og-publikasjoner/blir-vi-stadig-mer-ensomme>
- Birkeland, T., Mjør, I. & Teigland, A.-S. (2018). *Barnelitteratur: Sjangerar og teksttypar* (4. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Bjorvand, A.-M. (2020). Bildebøker. I S. Slettan (Red.), *Ungdomslitteratur: ei innføring* (2. utg., s. 154-175). Cappelen Damm Akademisk.
- Blikstad-Balas, M. & Tønnesson, J. L. (2020). *Inn i sakens prosa*. Universitetsforlaget.
- Bratberg, Ø. (2022). *Tekstanalyse for samfunnsvitere* (3. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Carlquist, E. (2015). *Well-being på norsk*. (IS-2344). Helsedirektoratet.
https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/well-being-pa-norsk/Well-being%20p%C3%A5%20norsk.pdf/_/attachment/inline/46a66c5f-e872-4e52-96b5-4ae1c95c5d23:488beb667da23e74e06e64a4e800417c2f205c90/Well-being%20p%C3%A5%20norsk.pdf
- Drangeid, M. (2014). *Litterær analyse og undervisning*. Gyldendal akademisk.
- Eide, O. (2009). "-selv har jeg efter hvert kommet til å se anderledes på dette-": ein introduksjon til LNUs sakprosanon. *Norsklæraren*, 33(2), 12-16.
- Engen, V. (2021). «Jeg prøver å kjenne på følelsen av mestring og pliktoppfyllelse – men jeg kan ikke finne den» Å mestre livet i norskfaglige tekster: en lærerfaglig analyse av «Evig søndag» [Masteroppgave, Universitetet i Stavanger]. UiS.
<https://hdl.handle.net/11250/2783009>
- Faksjon. (u.å.). I *Det Norske Akademis Ordbok*. Hentet fra https://naob.no/ordbok/faksjon_2
- Fjørtoft, K., Gilje, N., Grimen, H., Lavik, T., Svendsen, L. F. H. & Saatela, S. T. S. (2011). *Filosofi og vitenskapsteori til ExPhil*. Universitetsforlaget.
- Flatås, R. M. (2016). Nysgjerrige elever i fremtidens skole. *Bedre skole*, 1, 69-73.

- Forskningsrådet (2021, 22. desember). *Norsk veikart for forskningsinfrastruktur: Humaniora*. Hentet fra <https://www.forskningsradet.no/sok-om-finansiering/midler-fra-forskningsradet/infrastruktur/norsk-veikart-for-forskningsinfrastruktur/omradestrategier/humanoria/>
- Frønes, & Roe, . (2010). Sakprosalesing i skolen. I K. Kalleberg & Kleiveland, A. E. (Red.), *Sakprosa i skolen* (s. 71-89). Fagbokforlaget.
- Gaasland, R. (1999). *Fortellerens hemmeligheter*. Universitetsforlaget.
- 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), 1–32. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2019.19.01.13>
- Goodreads. (u.å.). *Når livet er kjipt – en håndbok for unge folk*. Hentet 14. april 2022 fra <https://www.goodreads.com/no/book/show/26236138>
- Haga, S. G. (2019, 7. juni). *Selvhjelpslitteraturen trender i stipendbunken*. Norsk faglitterær forfatter- og oversetterforening. <https://nffo.no/aktuelt/home/nyheter/selvhjelpslitteraturen-trender-i-stipendbunken>
- Hallberg, K. (2022). Ikonotext revisited. *Barnelitterært forskningstidsskrift*, 13(1), 1-10. <https://doi.org/10.18261/blft.13.1.2>
- Harstad, O. (2020). Den uforståelige teksten. I L. I. Aa & R. Neteland (Red.), *Master i norsk: Metodeboka 1* (s. 28-42). Universitetsforlaget.
- Hellevik, O. & Hellevik, T. (2021). Hvorfor ser færre unge lyst på livet?: Utviklingen for opplevd livskvalitet blant ungdom og yngre voksne i Norge. *Nordisk tidsskrift for ungdomsforskning*, 2(2), 104-128. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-8162-2021-02-02>
- Helsesista (u.å.). *Om Helsesista*. <https://helsesista.no/om-helsesista>
- Holen, Ø. (2023, 4. januar). Tegnehanne. I *Store norske leksikon*. <https://snl.no/Tegnehanne>
- Humanist forlag (u.å.). *Om forlaget*. <https://www.humanistforlag.no/om-forlaget/>

- Jenkins, J. (2021, 26. august). *Why you should use authentic texts*. EduMaxi.
<https://www.edumaxi.com/blog/why-you-should-use-authentic-texts>
- Kallestad, Å. B. H. & Røskeland, M. (2020). Skjønnlitterær analyse som metode. I L. I. Aa & R. Neteland (Red.), *Master i norsk: Metodeboka 1* (s. 44-61). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kant, I. (1995). *Kritikk av dømmekraften*. Pax forlag.
- Kleven, T. A. & Hjordemaal, F. R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolking og vurdering* (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Regjeringen. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>
- Løvland, A. (2020). Fagbøker. I S. Slettan (Red.), *Ungdomslitteratur: ei innføring* (2. utg., s. 199-211). Cappelen Damm Akademisk.
- Madsen, O. J. (2020). *Livsmestring på timeplanen: Rett medisin for elevene?* Spartacus.
- Madsen, O. J. (2014). *Det er innover vi må gå: en kulturpsykologisk studie av selvhjelp*. Universitetsforlaget.
- Markussen, B. (2020). Å analysere litteratur. I S. Slettan (Red.), *Ungdomslitteratur: ei innføring* (2. utg., s. 247-263). Cappelen Damm Akademisk.
- Moe, M. (2020). Litteraturundervisning. I S. Slettan (Red.), *Ungdomslitteratur: ei innføring* (2. utg., s. 229-256). Cappelen Damm Akademisk.
- Moen, B.-E. & Moen, G. L. (2020). *Skolen som samfunnsbygger: å bli til noen, ikke bare noe*. Cappelen Damm Akademisk.

- Meld. St. 28 (2015-2016). *Fag – fordypning – forståelse: En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Nasheeda, A., Abdullah, H. B., Krauss, S. E., & Ahmed, N. B. (2019). A narrative systematic review of life skills education: effectiveness, research gaps and priorities. *International Journal of Adolescence and Youth*, 24(3), 362–379. <https://doi.org/10.1080/02673843.2018.1479278>
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- Nussbaum, M. (2016). *Litteraturens etikk: Følelser og forestillingsevne*. Pax forlag.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Ridderstrøm, H. (2020, 4. desember). Faksjon. *Bibliotekarstudentens nettleksikon om litteratur og medier*. Hentet fra <https://www.litteraturogmedieleksikon.no/gallery/faksjon.pdf>
- Ridderstrøm, H. (2022, 20. april). Paratekst. *Bibliotekarstudentens nettleksikon om litteratur og medier*. Hentet fra <https://www.litteraturogmedieleksikon.no/gallery/paratekst.pdf>
- Ringereide, K. & Thorkildsen, S. L. (2019). *Folkehelse og livsmestring i skolen*. Pedlex.
- Roe, A. (2020). Elevenes lesevaner og holdninger til lesing. I T. Frønes & F. Jensen (Red.), *Like muligheter for god leseforståelse* (s. 107-134). Universitetsforlaget.
- Rongved, E. & Midtveit, I. (2022, 6. mars). *Er livsmestring i skolen rett medisin mot psykisk uhelse?* Forskning.no. <https://forskning.no/barn-og-ungdom-partner-pedagogiske-fag/er-livsmestring-i-skolen-rett-medisin-mot-psykisk-uhelse/1989274>
- Rongved, E. (2021, 28. april). *Slik kan norsklæreren skape leselyst*. Forskning.no. <https://forskning.no/barn-og-ungdom-litteratur-partner/slik-kan-norsklaereren-skape-leselyst/1847791>

- Rygh, O. (2015). *Når livet er kjipt: en håndbok for unge folk*. Humanist forlag.
- Rygh, O. (2016, 10. oktober). I dag vil jeg oppfordre deg til å se deg om. *Dagbladet, debatt*.
<https://www.dagbladet.no/kultur/inbspdag-vil-jegnbspoppfordre-deg-til-a-se-deg-om/63954100>
- Samnøy, S. & Tjomsland, H. E. (2021). Folkehelse og livsmestring: behovet for en realistisk tilnærming til temaet. *Bedre skole, 1(33)*, 20-23.
- Sejersted, J. M. (2010). Sakprosa og sjangerblanding. I K. Kalleberg & Kleiveland, A. E. (Red.), *Sakprosa i skolen* (s. 27-43). Fagbokforlaget.
- Sennet, R. (1992). *Intimitetstyranniet*. Cappelen.
- Sivertsen, K. B. (2014, 2. august). Selvhjelp selger som aldri før. *Dagsavisen*.
<https://www.dagsavisen.no/kultur/2014/08/02/selvhjelp-selger-som-aldri-for/>
- Slettan, S. (2020). *Ungdomslitteratur: ei innføring* (2.utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Straum, O. K. (2018). Klafkis kategoriale danningsteori og didaktikk. I K. Fuglseth (Red.), *Kategorial danning og bruk av IKT i undervisning* (s. 30-52). Universitetsforlaget.
- Sunne, L. T. (2015, 25. november). *Selvhjelp for ungdom*. Barnebokkritikk.
<https://www.barnebokkritikk.no/selvhjelp-for-ungdom/#.ZAG023bMLLY>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Thurston, M. & Green, K. (2021). Young people, mental health and education: Where does the concept of “wellbeing” fit in? I H. E. Tjomsland, N. G. Viig & G. K. Resaland. (Red.), *Folkehelse og livsmestring i skolen: i fag, på tvers av fag og som en helhetlig tilnærming* (s. 35-47). Fagbokforlaget.
- Tønnesson, J. (2023, 24. januar). Sakprosa. I *Store norske leksikon*. <https://snl.no/sakprosa>
- Ulvik, M. (2014). Undervisningens estetiske dimensjon – Om å våge å ta i bruk det uforutsigbare. *Bedre skole* (2), 19-23.

- Utdanningsdirektoratet (2021, 27. mai). *Kunnskapsgrunnlag for kvalitetskriterium for læremiddel i norsk*. Udir. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/laremidler/kvalitetskriterier-for-laremidler/kunnskapsgrunnlag-kvalitetskriterium-norsk/>
- Uthus, M. (2020). Prestasjonspresset: Et individuelt eller kollektivt ansvar? I A. Myskja & C. Fikse (Red.), *Perspektiver på livsmestring i skolen* (s. 23-47). Cappelen Damm Akademisk.
- Uthus, M. & Øksnes, M. (2020). Folkehelse og livsmestring i utdanning. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk & kritikk*, 6, 174–175. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v6.2728>
- World Health Organization. (1989). *Constitution*. World Health Organization. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/36851>