

**Læreres erfaring med bruk av bildebøker til å utvikle elevenes sosiale og emosjonelle kompetanse, med særlig fokus på evnen til mentalisering**

En kvalitativ studie av læreres erfaringer med å bruke bildebøker i arbeidet med å utvikle elevenes sosiale og emosjonelle kompetanse, med særlig fokus på evnen til mentalisering.

Truls Abrahamsen  
Kandidatnr.: 4206

VEILEDER  
David Lansing Cameron

**Universitetet i Agder, 2023**  
Fakultet for Humaniora og pedagogikk  
Avdeling for lærerutdanning

## Forord

Det er med stor glede og stolthet at jeg nå kan presentere min masteroppgave. Dette har vært en lang og spennende prosess der jeg har lært mye om meg selv og hvordan det er å være forsker. Jeg vil først og fremst rette en stor takk til min veileder, David "Lans" Cameron, for hans innsats gjennom hele prosessen. Det har vært veldig behagelig å ha en «lugn» mann som man raskt blir trygg på og kan sparre med. Jeg vil også takke ham spesielt for å være så rolig og avslappet da jeg mistet minnepennen med intervjuene. Jeg vil også takke min kjæreste, familie og venner som har vært en viktig støtte i både med- og motgang. Uten deres oppmuntring og støtte hadde jeg ikke klart å fullføre denne oppgaven.

Jeg vil også takke Manchester United og Viking, to av mine favorittlag, som har gitt meg fine avbrekk og fornyet energi og glede når de har vunnet kamper. Dette har vært viktig for å holde motivasjonen oppe underveis.

Da jeg først begynte å skrive denne oppgaven, gruet jeg meg fordi jeg så på det som en tung prosess. Det har vært en utfordrende og krevende oppgave, men samtidig har det vært overraskende gøy og lærerikt. Jeg har virkelig fått en forståelse av hva som kreves for å gjennomføre en grundig forskningsprosess, og hvordan man kan bruke denne kunnskapen til å skape innsikt og forståelse. Jeg håper at denne oppgaven vil bidra til å øke kunnskapen innenfor mitt fagområde, og at den vil være nyttig for andre som ønsker å lære mer om dette emnet. Jeg er svært takknemlig for alle som har bidratt til å gjøre denne oppgaven mulig, og jeg ser frem til å bruke den kunnskapen jeg har fått til å fortsette å utforske og lære i fremtiden.

*Truls Abrahamsen*

*Kristiansand, mai 2023*

## Sammendrag

Denne studien tar for seg problemstillingen: «Hvilke erfaringer har lærere som har jobbet på småtrinnet med å bruke bildebøker i arbeidet med å utvikle elevenes sosiale og emosjonelle kompetanse, med særlig fokus på evnen til mentalisering?». Formålet med oppgaven har vært å finne ut hvordan en gruppe informanter har erfart at bildebøker kan bidra til å utvikle elevers sosiale og emosjonelle kompetanse, med vekt på evnen til mentalisering. Bakgrunnen for denne studien var en antakelse om at bildebøker kan brukes til å la elevene få øvd seg på å forstå egne samt andres tanker og følelser. Videre vil dette føre til at elever bedre kan forstå personers måte å være på. Fra et bredere perspektiv er hensikten med studien å bidra til økt kunnskap om hvordan bildebøker kan brukes som et pedagogisk verktøy for å utvikle elevenes sosiale og emosjonelle kompetanse. For å gi et bilde på hvordan dette kan gjøres, har jeg intervjuet et utvalg av ansatte i skolen om hvilke erfaringer de har med å bruke bildebøker i arbeidet med å utvikle elevenes sosiale og emosjonelle kompetanse. Problemstillingen besvares på bakgrunn av empiri som er innhentet fra de kvalitative forskningsintervjuene samt teori og tidligere studier. Studiens utvalg består av fire informanter fra fire forskjellige skoler.

Som forventet indikerer funnene at bildebøker kan bidra til utvikling av elevenes sosiale og emosjonelle kompetanse og dermed også elevenes evne til mentalisering. For at det skal fungere, mener informantene at bildebøkene må fenge elevene og oppleve tekstmøtet som relevant. Hvis elevene ikke opplever at de kan relatere bildebokens fortelling til eget liv, vil en risiko være at den emosjonelle betydningen i fortellingen mister sin hensikt. På den andre siden, kan det ses på som en prosess der elevene etter hvert forstår at den handler om deres liv, eller at elevene kan lære at andre føler ting på en annen måte enn en selv. Det andre hovedfunnet er at lærerens måte å bruke en bildebok er også avgjørende for at elevene skal kunne utvikle sin sosiale og emosjonelle kompetanse. Det ble gjort på forskjellige måter, men hadde til felles at det krever at læreren har satt seg godt inn i boken og er forberedt på diverse spørsmål og reaksjoner. Det ser også ut til å være et gjengående mønster at bildebøker kan fungere som en trøst og hjelpe elever med å bearbeide egne følelser. Bildebøker kan derfor ses på som et redskap som kan brukes som en inngang til å snakke om hvordan elevene føler seg. Funnene tyder også på at bildebøker som handler om medmenneskelighet og inkludering kan bidra til at elevene utvikler empati og sympati, ettersom det gir muligheten til å sette seg inn i andres situasjoner og perspektiver.

## Abstract

This study examines the issue: "What experiences do teachers who have worked in primary school have with using picture books to develop pupils' social and emotional competence, with a particular focus on mentalizing?" The purpose of the study was to find out how this group of informants experienced that picture books can contribute to the development of pupils' social and emotional competence, with a particular focus on mentalizing. The background for this study was an assumption that picture books can be used to make pupils aware that it is normal to feel the same emotions that they feel. I also assumed that teachers could use picture books to teach pupils to see things from other people's perspectives. In this way, pupils can practice understanding their own, as well as others' thoughts and feelings, which will lead to better understanding of how people behave. The purpose of this study is to contribute to increased knowledge on how picture books can be used to develop pupils' social and emotional competence.

Based on the findings, the informants experience that picture books can contribute to the development of pupils' emotional and social competence, and thus also their ability to mentalize. For it to work, the informants believe that the picture books must engage the pupils and make the text relevant. If the pupils do not feel that they can relate the story of the picture book to their own lives, there is a risk that the emotional meaning of the story will lose its purpose. On the other hand, it can be seen as a process where the pupils eventually understand that it is about their lives, or that they can learn that others feel things differently than themselves. The second main finding is that the teacher's way of using a picture book is also crucial for the pupils to develop their social and emotional competence. It was done in different ways, but had in common that it requires the teacher to have a good understanding of the book and to be prepared for various questions and reactions. It also seems to be a recurring pattern that picture books can function as comfort. The findings also suggest that picture books that focus on compassion and inclusion can contribute to students developing empathy and sympathy, as it provides the opportunity to understand and appreciate others' situations and perspectives.

# Innholdsfortegnelse

|   |     |
|---|-----|
| Forord .....  | i   |
| Sammendrag .....  | ii  |
| Abstract .....  | iii |
| 1 Innledning.....   | 1   |
| 1.1 Tema og kontekst.....                                   | 1   |
| 1.2 Avgrensninger og begrepsavklaring .....                 | 2   |
| 1.3 Tidligere forskning .....                               | 3   |
| 1.3.1 Betydningen av lærerens rolle.....                    | 3   |
| 1.3.2 Å sette ord på egne følelser .....                    | 4   |
| 1.3.3 Sammenhengen mellom lesevansker og livsvansker .....  | 5   |
| 1.4 Formål og problemstilling .....                         | 5   |
| 1.5 Oppbygging .....  | 6   |
| 2 Teori .....   | 7   |
| 2.1 Sosial og emosjonell kompetanse.....                    | 7   |
| 2.2 Symbolisering og mentalisering .....                    | 8   |
| 2.2.1 Mentaliseringskapasitet.....                          | 8   |
| 2.3 Bildebokens bidrag til økt mentaliseringskapasitet..... | 9   |
| 2.3.1 Intersubjektive øyeblikk .....                        | 10  |
| 2.3.2 Emosjonell intelligens .....                          | 11  |
| 3 Metode.....   | 13  |
| 3.1 Vitenskapsteori og forskerrollen .....                  | 13  |
| 3.2 Valg av metode.....                                     | 14  |
| 3.3 Utvalg og rekruttering .....                            | 15  |
| 3.4 Fremgangsmåte.....                                      | 16  |
| 3.4.1 Planlegging og intervjuguide .....                    | 16  |
| 3.4.2 Gjennomføring .....                                   | 17  |
| 3.4.3 Transkribering .....                                  | 18  |
| 3.4.4 Tematisk analyse .....                                | 19  |
| 3.5 Kvalitetsvurdering av forskningsarbeidet.....           | 20  |
| 3.5.1 Reliabilitet .....                                    | 20  |
| 3.5.2 Validitet.....  | 21  |
| 3.5.3 Overførbarhet .....                                   | 22  |

|       |   |    |
|-------|---|----|
| 3.6   | Etiske betraktninger .....  | 23 |
| 4     | Presentasjon av funn .....  | 25 |
| 4.1   | Informantenes måter å arbeide med bildebøker .....                                | 26 |
| 4.1.1 | Krav til bildebøker som blir brukt i klassen .....                                | 26 |
| 4.1.2 | Tilnærming til en høytlesningsøkt .....   | 27 |
| 4.2   | Bruk av bildebøker til å utvikle elevenes sosiale kompetanse i klasserommet ..... | 28 |
| 4.2.1 | Mangfold og inkludering .....   | 29 |
| 4.2.2 | Sosialt samspill .....  | 30 |
| 4.3   | Bruk av bildebøker til å utvikle elevenes emosjonelle kompetanse .....            | 31 |
| 4.3.1 | Identifisering og håndtering av egne følelser .....                               | 31 |
| 4.3.2 | Empati og sympati .....   | 34 |
| 5     | Diskusjon .....   | 36 |
| 5.1   | Informantenes måte å arbeide med bildebøker .....                                 | 36 |
| 5.1.1 | Krav til bildebøker som blir brukt i klassen .....                                | 36 |
| 5.1.2 | Tilnærming til en høytlesningsøkt .....   | 37 |
| 5.2   | Bruk av bildebøker til å utvikle elevenes sosiale kompetanse i klasserommet ..... | 38 |
| 5.2.1 | Mangfold og inkludering .....   | 38 |
| 5.2.2 | Sosialt samspill .....  | 39 |
| 5.3   | Bruk av bildebøker til å utvikle elevenes emosjonelle kompetanse .....            | 40 |
| 5.3.1 | Identifisering og håndtering av egne følelser .....                               | 40 |
| 5.3.2 | Empati og sympati .....   | 43 |
| 6     | Avslutning .....  | 44 |
| 6.1   | Begrensninger og styrker ved denne studien .....                                  | 45 |
| 6.2   | Avsluttende refleksjoner og fremtidig forskning .....                             | 46 |
| 7     | Litteratur .....  | 47 |
|       | Vedlegg 1: Intervjuguide .....  | 53 |
|       | Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema .....                              | 54 |
|       | Vedlegg 3: Meldeskjema for behandling av personopplysninger .....                 | 57 |
|       | Vedlegg 4: Tekst hentet fra semesteroppgave .....                                 | 59 |

# 1 Innledning

## 1.1 Tema og kontekst

Skolen, som samfunnet ellers, er hele tiden i utvikling og endrer seg gradvis. Blant annet har det økte fokuset på mental helse ført til at folkehelse og livsmestring er innført har blitt innført som tverrfaglige tema i den nye læreplanen (Kunnskapsdirektoratet, 2017). Nordahl et al. (2016) understreker at det er store gevinster knyttet til at skolen satser på å fremme elevenes sosiale og emosjonelle fungering. Elever som klarer seg bra emosjonelt og sosialt, kan lære mer og ha færre psykiske vansker både på kort og lang sikt. I sum utgjør det en positiv trend som vil være bra for både elev, medelever, skolen og samfunnet. Taylor og Dymnicki (2007) påpeker også viktigheten av at skolen legger til rette for sosial og emosjonell læring i elevgruppen. I likhet med Nordahl et al. (2016) mener de at det er en tett sammenheng mellom elevenes sosiale og emosjonelle fungering og deres læringsprosess. Elias og Schwab (2004) fremhever blant annet at sosial og emosjonell læring innebærer evnen til å gjenkjenne egne og andres følelser. Denne evnen omtaler Andersen (2011) som den aller viktigste grunnleggende ferdigheten:

(...) «det går an å si det så sterkt som at uten evnen til å føle andres følelser, vil man ikke kunne ha et velfungerende, demokratisk samfunn. Uten at en relativt stor del av befolkningen har genuin innlevelsessevne, vil det tolerante samfunn krakelere».

I tillegg til fokus på mental helse tar vi stadig oftere i bruk digitale løsninger, både offentlig og privat (Utdanningsdirektoratet, 2021). Det er en utvikling som gir mange fordeler, men også utfordringer. En konsekvens som kan være knyttet til utviklingen er at mange lærere forteller at de ikke lenger prioriterer høytlesingen (Ottesen & Tysvær, 2021). Det er enighet blant litteraturredaktører om at det må arbeides mer med arbeid med litteratur i skolen (Ottesen & Tysvær, 2021). En måte å gjøre det på kan være å bruke bildebøker som handler om andres liv og skjebne. På den måten får elevene trene på det å forstå andres liv, følelser, situasjon og behov (Stokke, 2014). Nikolajeva (2013) utdyper at bildebøker kan forberede barn på fremtidig følelshåndtering, utvikle barns evne til å sette seg inn i egne og andres følelser, samt bidra til å gi språk til følelser som de allerede har erfaring med. Til tross for at noen studier rapporterer om funn som viser at bildebøker har en positiv effekt på elevenes sosiale og emosjonelle kompetanse (Stokke, 2014; Nikolajeva, 2013), er det generelt lite

forskning på hvordan det arbeides med i skolen. I denne studien vil det derfor bli gjort et dypdykk i hvordan lærere som har brukt bildebøker i undervisningen erfarer at det bidrar til utvikling av elevenes sosiale og emosjonelle kompetanse. Studien ser særlig på fenomenet mentalisering gitt at det kan ses på som et rammeverk for å forstå sosial og emosjonell kompetanse.

## 1.2 Avgrensninger og begrepsavklaring

Studien avgrenses til å ha søkelys på et utvalg av læreres erfaringer med å bruke bildebøker på småtrinnet. Studien har en spesialpedagogisk vinkling med fokus på å utvikle elevenes sosiale og emosjonelle kompetanse, med særlig fokus på evnen til mentalisering. Dette kan være til hjelp for alle elever, men kan være spesielt viktig for elever med lesevansker og livsvansker. Innledningsvis vil det bli presentert funn fra studier som viser at det ser ut til å være en sammenheng mellom lesevansker og livsvansker (1.3.3). Til tross for at innholdet i studien rettes mot småtrinnet kan resultatene også være til hjelp og inspirasjon for ansatte i barnehage og på mellomtrinnet. Noe av den tidligere forskningen som blir presentert handler om hvordan bildebøker blir brukt i barnehagen, samtidig som flere av informantene også ga uttrykk for at de hadde brukt bildebøker med hell på mellomtrinnet.

Det er uenighet blant ulike kritikere, forskere og forfattere om hvordan bildeboka skal defineres. De lærde strides blant annet om hvor mange bilder som skal til for at det skal kalles en bildebok. Det er også noen som mener at det er forskjell på ei illustrert bok og ei bildebok, mens andre mener at det er det samme. I denne studien har jeg valgt å ta utgangspunkt i to definisjoner jeg vurderer som presise og dekkende. Den første er hentet fra Ommundsen (2018) som definerer bildebok som en bok med minst ett bilde på hvert oppslag, hvor både verbaltekst og bilde er betydningsbærende og sammen driver en fortelling. Den andre definisjonen jeg har valgt er Bjorvands (2002) definisjon. Han definerer bildebok som en bok med ett eller flere bilder på hvert oppslag som sammen med andre modaliteter utgjør en estetisk helhet. Begge definisjonene bygger på at en bildebok er et multimodalt verktøy. Forskjellen er at Ommundsen (2018) mener bildebøker kun består av bilde og tekst, mens Bjorvand (2002) legger til at de kan inneholde flere modaliteter enn bilde og tekst. Dermed inkluderes blant annet også illustrasjoner. For å oppsummere, vil det alltid være bilder eller illustrasjoner på hvert oppslag, som sammen med teksten forteller en fortelling.



I studien er sosial og emosjonell kompetanse og mentalisering sentrale begrep. Glavin og Lindbäck (2014) ser på sosiale og emosjonelle ferdigheter som *sammensatte* ferdigheter. Ifølge Ogden (2009) handler sosial kompetanse om elevenes evne til å tilpasse seg krav fra miljøet rundt seg og til å fortelle om egne behov og ønsker på en effektiv og sosial akseptabel måte. Glavin og Lindbäck (2014) beskriver emosjonell kompetanse som elevenes evne til å gjenkjenne, sette navn på og regulere følelser. Ifølge Skårderud og Sommerfeldt (2008) kan mentalisering ses på som et rammeverk for å forstå sosial- og emosjonell kompetanse. Stokke (2014) forklarer at mentalisering er evnen en person har til å forstå, sette seg inn i andre menneskers- og dermed egne- tanker, følelser, motiver, behov og reaksjoner. I neste kapittel vil det bli presentert mer teori om hva sosial- og emosjonell kompetanse og mentalisering innebærer. Det vil også bli vist til teori om hvordan fortellinger i bildebøker kan bidra til å utvikle disse kompetanseområdene.

### 1.3 Tidligere forskning

#### 1.3.1 Betydningen av lærerens rolle

Stokke (2014) har undersøkt barns spontane reaksjoner under en høytlesningssituasjon. Hun studerte barns møte med litteratur i skolen sett i lys av teori om mentalisering. I denne studien observerte hun ti førsteklassinger på barnetrinnet som utforsker en bildebok. Hun fant at seksåringers respons på en bildebok i en åpen og mindre lærerstyrt klassesamtale, muligens kan forstås som en utforskning av evnen til eksplisitt mentalisering. Stokke (2014) fremhever samtals betydning i barnas utforskning av sin evne til mentalisering. Hun peker på at seksåringers ordforråd og evne til eksplisitt mentalisering ikke er avansert, og at det til å begynne med handler om veldig enkle refleksjoner om basale følelser som sinne og frykt. Hun mener likevel at samtalen sier noe om potensialet i det å åpne seg for å undre seg over litterære tekster i klasserommet.

I motsetning til Stokkes studie om barns spontane reaksjoner har andre studier lagt vekt på graden av lærerstyring. Håland og Hoel (2016) har for eksempel forsket på hvordan elever på 1.trinn posisjonerer seg som litterære lesere. Det ble tatt utgangspunkt i to utvalgte bildebøker hvor samspillet mellom bilde og tekst bidro til å løfte frem elevenes egne tanker og meninger om det som foregikk i fortellingen. Med andre ord kunne elevene under høytlesningssituasjonen forholde seg aktivt til boka uten å kunne lese selv. Det var lærere i to forskjellige klasser som gjennomførte lesingen. Klassene inneholdt henholdsvis 14 og 22

elever. Forskerne kom frem til at elevene evner å respondere som aktive medskapere av bildebøker når de svarer på fagspesifikke nærlesingsspørsmål. Nærlesingsspørsmålene inviterer til å utforske teksten. Det vil si at i en sterkt lærerstyrt samtale evner elevene å bevege seg både inn i og ut av teksten (Håland & Hoel, 2016).

Ottesen og Tysvær (2021) har undersøkt om litterære samtaler om bildeboken *Fy katte!* på førstetrinn kan gi trening i å forstå andres liv, følelser, situasjoner og behov. Et formål som er høyt aktuelt for denne masteroppgaven. I denne studien observerte de to høytlesingsøker ledet av en erfaren lærer som er opptatt av å gi elevene litterære leseerfaringer og opplevelser (Ottesen & Tysvær, 2021). Forskerne observerte at flere elever trengte oppmuntring for å snakke, mens andre ble for ivrige. Ottesen og Tysværs (2021) studie viser at det er lærer som ofte tar initiativ til å snakke om karakterenes følelser. Nikolajeva (2013; 2014; 2018) argumenterer for at bildebøker er en god utforskningsarena for å utvikle elevenes mentaliseringsevne, men Ottesen og Tysvær (2021) mener dette avhenger av at en lærer styrer samtalen mot dette perspektivet i teksten. De peker i tillegg på at elevene må øves opp til å forstå at samspillet mellom bilde og tekst tematiserer sosiale følelser. Elevene trenger videre veiledning til å fokusere på grunnleggende følelser. Dersom dette ikke skjer, mener forskerne at førsteklasingene blir værende i detaljer og assosiasjoner (Ottesen & Tysvær, 2021).

### 1.3.2 Å sette ord på egne følelser

I barnehagen jobbes det med å bruke barnelitteratur som utgangspunkt for gode samtaler. Clifford (2023) hevder at barna gjennom lesingen og tilhørende samtaler kan bli tryggere på at det er mulig å prate med voksne om det som er vanskelig og at de kan få hjelp til å dele det de vil fortelle. Hun viser til et eksempel der det var en jente som hadde fortalt at far hadde vært sint på mor. Jenta slet med å sette ord på det hun følte, men det var tydelig at hun hadde vært redd. På bakgrunn av jentas opplevelser hjemme valgte Clifford å lese en bok som tok opp denne tematikken. Det førte til at jenta fikk satt ord på følelsene sine og fortalte senere at faren hennes ikke var sint mer. Clifford (2023) erfarer at barn gjennom bøkene og tilhørende samtaler kan få bearbeidet og satt ord på hva de føler. Det kan i tillegg hjelpe dem til å nyansere inntrykk og følelser gjennom karakterer i bøkene som opplever det samme som det de selv har opplevd. Bøker som handler om utfordrende tema inviterer til samtale om det barna er opptatt av. De får øvd seg på å sette ord på følelser om ligger der som en klump i

magen. Hun erfarer at voksne må forberede seg på at barna stiller med forskjellige forutsetninger og at de stiller spørsmål ut fra egne erfaringer (Clifford, 2023).

### 1.3.3 Sammenhengen mellom lesevansker og livsvansker

Maughan og Langton (2008) peker på en rekke studier som forteller noe om sammenhengen mellom lesevansker og livsvansker. Blant annet at studier av dysleksi og studier med representative utvalg av barnebefolkningen, har kommet frem til at barn med lesevansker har en større risiko for følelses- og atferdsmessige problemer. Når det gjelder ADHD, som er den tilstanden som oftest kobles til avkodingsvansker, synes overlappingen å skyldes felles genetiske faktorer. Maughan og Langton (2008) viser også til studier som har funnet at mellom 25% og 40 % av barn med ADHD tilfredsstiller kriterier for lesevansker, og at 15-40 % av barn med lesevansker tilfredsstiller kriterier for ADHD. Det rapporteres også om at barn med avkodingsvansker oftere har generalisert angstlidelse enn barn uten lesevansker, og har oftere lavt stemningsleie, men uten signifikant depresjon. Langt ifra alle barn med lesevansker vil rammes, men på grunn av den økte sårbarheten er det spesielt viktig at lærere og andre fagpersoner er oppmerksomme på at slike tilleggspørsmål kan oppstå og kreve ekstra hjelp eller oppfølging. Spear-Swerling & Sternberg (1998) har dokumentert at høytlesing av bildebøker kan hjelpe elever med lesevansker til å utvikle deres formelle lesetilleggsfærdigheter og leseforståelse. Sårbare elever kan dermed muligens få nytte av positive erfaringer med litteratur, som videre kan ha en betydning for fremtidig motivasjon og interesse for lesing samt mestring i livet.

### 1.4 Formål og problemstilling

For å oppsummere, så kan det se ut til at bruk av bildebøker har blitt nedprioritert i skolen de siste årene, samtidig som fokuset på sosial- og emosjonell kompetanse har økt. Tidligere studier viser at bildebøker har et uforløst potensial til å hjelpe elever med å utvikle disse områdene. Hensikten med denne studien er å bidra til økt kunnskap om hvordan bildebøker kan brukes som et pedagogisk verktøy for å utvikle elevenes emosjonelle og sosiale kompetanse. Derfor vil det være aktuelt å se på hvilke erfaringer et utvalg av ansatte i skolen har på å bruke bildebøker i arbeidet med å utvikle elevenes sosiale og emosjonelle kompetanse, med særlig fokus på evnen til mentalisering. Målet i denne studien blir dermed å finne ut hvordan bildebøker kan brukes som et verktøy til å utvikle elevenes sosiale og emosjonelle kompetanse, med særlig vekt på mentalisering. Det er lagt vekt på hvordan

informantene brukte bildebøker til å lære elever om å sette seg inn i egne og andres følelser. Det vil også være fokus på å undersøke hvordan bruken av bildebøker henger sammen med diverse arbeidsmetoder og læringsmål. Problemstillingen for studien blir dermed som følger:

*Hvilke erfaringer har lærere som har jobbet på småtrinnet med å bruke bildebøker i arbeidet med å utvikle elevenes sosiale og emosjonelle kompetanse, med særlig fokus på evnen til mentalisering?*

## 1.5 Oppbygging

Oppgaven består av seks hovedkapitler. Det innledende kapitlet introduserer studiens tematikk. Det blir presentert tidligere forskning på temaet, avgrensninger og begrepsavklaringer, studiens formål og problemstilling. I det neste kapitlet presenteres relevant teori om bildebøker og sosial og emosjonell kompetanse. Det vil i tillegg bli gjengitt teori som forteller noe om hvordan bildebøker kan hjelpe elever til å sette seg inn i egne og andres tanker, følelser og reaksjoner. Med andre ord blir det sett nærmere på begrepet mentalisering og tilhørende underkategorier, slik som symbolisering, intersubjektive øyeblikk og emosjonell intelligens. Disse begrepene er nært knyttet til hverandre. I kapittel 3 blir det metodiske grunnlaget lagt frem. I det påfølgende kapitlet blir studienes funn presentert. I kapittel 5 blir funnene drøftet i lys av den teoretiske referanserammen og relevant forskning på temaet. I det siste kapitlet vil det gis en oppsummering og samlet vurdering av funnene. Her vil resultatene bli satt i sammenheng med problemstillingen og forskningsspørsmålene som ble formulert i starten av oppgaven. Avslutningsvis blir det diskutert hvilke begrensninger oppgaven har og muligheter for fremtidig forskning på området.

## 2 Teori

### 2.1 Sosial og emosjonell kompetanse

Ifølge Ogden (2009) handler sosial kompetanse om de ferdighetene elevene bruker når de er med andre barn og voksne på skolen, hjemme og i fritidsaktiviteter. Derfor dreier sosial kompetanse seg om elevenes evne til å tilpasse seg krav fra miljøet rundt seg og til å fortelle om egne behov og ønsker på en effektiv og sosial akseptabel måte. Sosial kompetanse innebærer også å skape varige relasjoner til andre barn og voksne, og utvikle et sett av ferdigheter som gjør det trygt å delta i ulike gruppeaktiviteter (Glavin & Lindbäck, 2015). Glavin og Lindbäck (2014) beskriver emosjonell kompetanse som elevenes evne til å gjenkjenne, sette navn på og regulere følelser. De trekker frem viktigheten av å lære elevene et felles følelsesspråk. Med det mener de at elevene må kunne sette navn på grunnleggende følelser, oppdage hvordan følelser kommer til uttrykk hos seg selv og andre samt oppleve hvordan tanker, følelser og handlinger påvirker hverandre gjensidig. Som nevnt tidligere, ser Glavin og Lindbäck (2014) på sosiale og emosjonelle ferdigheter som *sammensatte* ferdigheter. For eksempel er det en nær sammenheng mellom de prososiale emosjonene empati og sympati. Prososial atferd kan defineres som frivillig atferd som skal hjelpe andre (Eisenberg & Mussen, 1989). Thoresen (2013) peker på at det finnes ulike forståelser av hva empati er, hvordan empati begrunnes og hva det kan bidra til. Hun mener empati kan defineres forskjellig, men at det ofte omtales som evnen til å forstå eller leve seg inn i andre menneskers reaksjoner og følelser, samt å kunne få veiledning av denne forståelsen i sin væremåte og gjennom sine handlinger. Rogers (1961) drøfter viktigheten av å ha en empatisk grunnholdning og mener dette er sentralt for å drive god kommunikasjon og tilegne seg gode relasjoner. Han forteller videre at det å gjenkjenne og vise forståelse for andres emosjonelle virkelighet kan gi en dypere samværsopplevelse og få mennesker til å kjenne seg mindre isolert i sine erfaringer (Rogers, 1961). Sympati dreier seg med andre ord om å bruke egne livserfaringer, teorier og kunnskap til å vise velvilje, støtte og omsorg overfor den man forholder seg til (Traagstad, 2011).

## 2.2 Symbolisering og mentalisering

Evnen til symbolisering handler for eksempel om å la en gjenstand eller en bevegelse forestille noe annet eller noe mer. Denne evnen utvikles hos barn allerede fra det andre leveåret. Parallelt med denne utviklingen lærer barnet å forstå at alle mennesker er individer med indre tilstander: at alle mennesker har følelser, ønsker, drømmer, intensjoner og tanker i sitt indre. Barnet viser tidlig forståelse for at handlinger og interaksjoner i det ytre nettopp er motivert av slike indre tilstander. Denne formen for refleksjonsevne kalles mentalisering (Stoltenberg, 2020). Å mentalisere innebærer å forstå at indre tilstander ligger bak handlinger og interaksjoner i det ytre. Å bli sett og møtt "innenfra", det vil si ut fra egne opplevelser og følelser, er avgjørende for at barnet skal utvikle evnen sin til å forstå egne og andres indre tilstander - og derigjennom kunne fortolke egne og andres handlinger som meningsfulle ytringer (Stokke, 2018). Mentalisering beskrives som grunnleggende emosjonell kunnskap. God mentaliseringsevne henger sammen med evnen til å regulere følelser, og har derfor gjennomgående betydning for menneskets generelle psykiske helse. Med andre ord er vår mentaliserende kompetanse avgjørende for hvordan vi klarer oss i en sosial verden (Kvernæng Stoltenberg, 2020).

### 2.2.1 Mentaliseringskapasitet

Ifølge Lund og Helgeland (2020) er mentaliseringskapasitet evnen man har til å oppfatte og tone seg inn på et individs emosjonelle tilstand, og respondere på en måte som bidrar til at individet har en opplevelse av å bli møtt på sine følelser på en god måte, samtidig som han eller hun evner å se hvordan egne følelser og atferd igjen påvirker kommunikasjon og relasjon. De mener at mentaliseringskapasitet handler om å være seg bevisst på at det kun er en fortolkning. Det er ens egen fortolkning og ikke nødvendigvis «sannheten» en person ser og opplever. For å kunne styre sin egen fortolkning av situasjonen, er det viktig å kommunisere med andre for å finne ut hvordan de opplevde situasjonen. Det er ulike nivåer av mentaliseringskapasitet. Noen kan være gode til å se seg selv innenfra, men kan oppleve det vanskelig å se andre innenfra. I tillegg kan noen også oppleve det som vanskelig å se seg selv innenfra. En slik utfordring kan sette mentaliseringsevnen på prøve. Når det gjelder situasjoner der en elev opplever mobbing, konflikter eller ekskludering, vil det ofte være ulike versjoner av sannheten. Derfor mener Lund og Helgeland (2020) at mentaliseringskapasitet er sentralt når det skal arbeides med å skape et trygt og godt miljø i skolen. I kommunikasjon og

relasjon blir kunsten dermed å ha et skråblikk på seg selv samtidig som vi prøver å forstå den andre.

### 2.3 Bildebokens bidrag til økt mentaliseringskapasitet

Stokke og Tønnessen (2018) mener at skjønnlitterære fortellinger kan bidra til at mennesker videreutvikler evnen sin til å forstå andre og seg selv, og hvordan det påvirker valg som blir tatt. Med andre ord kan barnets evne til mentalisering utvikles. Fortellinger inneholder beskrivelser av handlinger og hendelser som skjer i hovedkarakterenes liv. Innimellom skildrer forfatteren tanker og følelser hos de menneskene vi følger i fortellingen. Disse tankene og følelsene vokser videre i vårt indre. Man begynner å forestille seg og dermed sette seg inn i hva karakterene tenker, føler, ønsker og drømmer om. Stoltenberg (2020) mener at det kan sammenlignes med varmen i en luftballong når den stiger; fortellingen setter i gang en oppdrift i våre hypoteser om aktørens indre liv. Gjennom andres fortellinger og beskrivelser kan mennesket overskride sine egne erfaringers trange sfære ved hjelp av fantasien. Litteratur og muntlig fortelling gir oss tilgang til andres erfaringer, og har derfor en fundamental betydning (Vygotskij, 1995).

Ifølge Stoltenberg (2020) kan møtet mellom barnet og fortellingen på flere måter ses på som et møte mellom to lekeområder. Det utviklingspsykologiske potensial i barnets møte med boka handler om en form for medskapning. Det er noe som blir formidlet i boka som treffer barnet og oppmerksomheten kan vekkes. De indre bildene barnet skaper under lesingen vil stå i et forhold til boka som kan minne om en dialog. Dialogen er ikke samstemt og gjensidig slik den kan fremstå mennesker imellom, men den kan like fullt ha et dynamisk preg og være i stadig bevegelse (Stoltenberg, 2020). Dette er i tråd med Vygotskij (1995) som la vekt på hvor nært knyttet den indre bildeskapingen er til følelser. De følelsesmessige faktorenes innflytelse på den kombinatoriske fantasien blir i psykologien kalt for «loven om det felles emosjonelle tegnet» (Vygotskij, 1995). Han ga uttrykk for at fantasiens bilder er et indre uttrykk for våre følelser. Det er følelsene som velger ut enkelte elementer av virkeligheten og kombinerer dem til indre bilder. Disse bildene blir med andre ord dirigert av våre sinnsstemninger. For eksempel kan en person tenke på at en følelse kan vekke forestillingen om en bestemt farge. Intersubjektive øyeblikk.

### 2.3.1 Intersubjektive øyeblikk

Stern (2003, 2004) mener at menneskets søken etter å dele indre tilstander, intersubjektiv deling, er et grunnleggende motivasjonssystem. Når to parter deler en felles opplevelse eller et felles fokus skapes det et intersubjektivt rom. Stern (2003, 2004) omtaler slike øyeblikk for "nåværende øyeblikk", present moments. I et intersubjektivt delingsøyeblikk vil den indre opplevelsen hos den ene overlape og delvis omfatte den indre opplevelsen hos den andre ("jeg kjenner at du kjenner min tristhet"). Opplevelsesfeltene er ikke nøyaktig like, men de likner hverandre tilstrekkelig til at det oppstår en bevissthet om å dele det samme mentale landskap (Stoltenberg, 2020).

Ifølge Stoltenberg (2020) åpner intersubjektive delingsøyeblikk for muligheten til mental utvidelse. Møter med karakterer i fortellingene kan stimulere barnets tanker og refleksjon om andres indre liv, både likt, adskilt fra og potensielt annerledes enn ens eget. Barnet kan se for seg å være den andre, og derigjennom øke sin mentaliserende evne. Barnet kan "prøve på seg" en identifikasjon og deretter en annen, uten å miste opplevelsen av å være et sammenhengende, stabilt selv. En slik eksperimentering vil være med på å gi en opplevelse av hvem en er og utvide ens forestillinger om hvem en kan bli. Tilsvarende vil slik eksperimentering utfordre og tøyne barnets evne til å sette seg inn i andres sted. Karsrud (2010) belyser at fortellinger kan vekke sterke følelser hos leseren, men også gi rom for distanse. Ettersom fortellingene handler om andre personer, blir det opp til leseren å regulere graden av identifikasjon og overføring. Hun hevder at barn som ikke makter å sette seg inn i andres følelser kan være for involvert i konfliktene og ha for mye å forsvare. Gjennom identifikasjon med heltene i eventyr får disse barna den nødvendige distansen til å kunne ta parti for den gode helten. De kan gråte når han lider og glede seg når han bekjemper grådighet, ondskap og likegyldighet. Dermed dannes det mønstre for medlidenhet og mot i barnets sjel. Gjennom denne identifikasjonen med helten utvikles barnets evne til empati (Bettelheim, 1991). Fordi man i fortellinger får tilgang til aktørenes sinn og tanker, blir det mulig å forstå deres motiv og handlinger, selv om de skulle komme i konflikt med våre egne normer (Karsrud, 2010).



### 2.3.2 Emosjonell intelligens

Nikolajeva (2013; 2014; 2018) har rettet oppmerksomhet mot hvordan bildebøkene kan være en utforskningsarena for utvikling av barns evne til mentalisering og empati, også omtalt som emosjonell intelligens. Steiner (1997) definerer emosjonell intelligens som evnen til å forstå egne følelser og uttrykke dem på en produktiv måte, samt å høre og vise empati for andres følelser. Nikolajeva mener at bildebøkene i særlig grad kan være med på å utvikle barnas emosjonelle intelligens. Dette er fordi de til forskjell fra annen litteratur engasjerer leseren følelsesmessig gjennom flere modaliteter, både gjennom ord, bilder og samspillet mellom ord og bilder (Hallberg, 1982). Som i annen skjønnlitteratur blir bildebokleseren kjent med og kan leve seg inn i fiktive karakterers følelser og deres forståelse av hverandres følelser, men i bildeboklesing gis leseren også mulighet til umiddelbar respons på visuelle uttrykk som formidler følelser på en effektiv måte.

Solstad (2016) gjør et poeng av at bildebøker åpner for flere lag av mening og at disse lagene med mening fortolkes ulikt i møte med forskjellige barnelesere. Derfor er de meningene eller betydningene som verbalteksten og bildene vekker i barna, forhandlingsbare. Den betydningen eller meningen bildebøkene kan representere er flyktig og ofte tvetydig. Iser (1978) sier at hver høytlesning og fortolkning er unik. Av den grunn mener Nikolajeva (2013) at læreren har en avgjørende rolle når elevene skal utvikle sin emosjonelle intelligens gjennom bildebøker. Når læreren går inn i rollen som høytleser er det viktig å legge til rette for at elevene opplever tekstmøtet som relevant. Ifølge Sørensen (1983) må læreren styre elevene til å legge merke til den nære sammenhengen mellom deres egne hverdags erfaringer og tekstens erfaringer. På den måten oppdager de at møtet med teksten er et middel til å lære mer om seg selv og deres omverden. Karsrud (2010) deler denne oppfatningen. Hun mener at den emosjonelle betydningen fortellingen får for elevene synes å være knyttet til den grad av mening de opplever, fordi det handler om deres egne liv eller menneskets kår på det mest grunnleggende.

De ulike teoretiske perspektivene viser at sosial- og emosjonell kompetanse er sammensatte ferdigheter som handler om å tilpasse seg krav fra miljøet rundt seg og til å fortelle om egne behov og ønsker på en effektiv og sosial akseptabel måte. Det handler også om å gjenkjenne, sette navn på og regulere følelser. Derfor blir det viktig å lære elevene et felles følelsesspråk. En forutsetning for å ha et felles følelsesspråk, er at elevene bør arbeide med å utvikle sin

evne til mentalisering. På den måten lærer elevene om hvordan følelser kommer til uttrykk hos seg selv og andre samtidig som de erfarer hvordan tanker, følelser og handlinger påvirker hverandre gjensidig. Gjennom bruk av bildebøker kan elevene få den nødvendige distansen fra eget liv til å kjenne seg igjen i karakterenes liv samt øve på å sette seg inn i andres tanker, følelser og reaksjoner.

## 3 Metode

### 3.1 Vitenskapsteori og forskerrollen

Denne studien handler om hvordan lærere i skolen erfarer at bildebøker kan brukes til å utvikle elevenes sosiale og emosjonelle kompetanse samt mentaliseringsevne. Deres syn er individuelt, men samtidig vil det være påvirket av samfunnet rundt seg. Derfor kan studien sies å ta utgangspunkt i sosialkonstruktivismen. Fra et sosialkonstruktivistisk ståsted blir mennesket betraktet som aktivt handlende og ansvarlig (Aasebø & Melhuus, 2005). Kunnskap blir sett på som en konstruksjon av forståelse og blir skapt i møte mellom mennesket i sosial samhandling. Kunnskap er dermed i en konstant endring og fornyelse. Med andre ord kan det sies at sosialkonstruktivismen viser til en forståelse av at sosiale fenomen er samfunnskapt eller konstruert av mennesker gjennom sosial samhandling (Kjelaas, 2020). Det betyr at i intervju situasjonen vil også forsker bli med på å skape sannheten sammen med informanten. Derfor må jeg som forsker være bevisst på egen førforståelse og hvordan den kan påvirke rollen som intervjuer og de spørsmålene som blir stilt. Forhåndsoppfatninger vil alltid eksistere, hvilket betyr at forskeren aldri vil være fri for sin egen førforståelse (Lincoln et al., 2011). I løpet av lærerutdanningen har jeg lært om bruk av bildebøker og høytlesning gjennom teori og praksis. Min antakelse i forkant av studien var at lærere forsøkte å finne bildebøker som handlet om karakterer som var på samme alder med elevene. På den måten vil det være enklere å kunne identifisere seg med karakterene. Dette vil kunne bidra til at elevene blir bevisste på at det er normalt å kjenne på de samme følelsene som de selv kjenner på. Det kan i tillegg bli enklere å sette ord på hva de føler. Før jeg startet med dette prosjektet mente jeg at det for eksempel går an å si «jeg har det også som karakteren i boka». Videre hadde jeg en antakelse om at lærere brukte bildebøker til å lære elevene om å se ting fra andres perspektiv. På den måten ville de få øvd seg på å forstå hvordan andre tenker og føler, selv om de kanskje ikke kan relatere til det selv. Det kan være at jeg har vært litt på leit etter å få dette bekreftet, men samtidig har jeg forsøkt å være balansert og åpen for andre tolkninger.

Samtidig er det viktig å være bevisst på at i en annen kontekst, med noen andre aktører ville de samme språkpraksisene blitt fortolket på en annen måte og gitt en annen betydning (Kjelaas, 2020). På grunnlag av dette kan det derfor argumenteres for å kalle det for datakonstruksjon fremfor datainnsamling. Dette skjer med det Alvesson og Kärreman (2005) kaller for en abduktiv tilnærming, der teoretiske antakelser og ideer og empirisk inntrykk blir koblet sammen. Empirien er styrende, mens det teoretiske utgangspunktet og førforståelsen

hen har påvirker hva forskeren faktisk blir opptatt av, måten hen fortolker dette på, hva hen utforsker videre og hvordan hen analyserer empirien (Kjelaas, 2020). Med andre ord sier Postholm og Jacobsen (2018) at kunnskapen vil utvikle seg både gjennom det induktive (man ser eller sanser noe) og det deduktive (man observerer om antakelser får støtte eller ikke i empiri). Abduksjon er en kontinuerlig vekselvirkning mellom teori og empiri, der ingen av de er dominerende. Som Swedberg (2017) sier, er målet at forskningen bidrar til både ny kunnskap og ny teoriutvikling. Sammenholdt vil dette si at denne studien bygger på førforståelse, teori og tidligere studier kombinert med funnene fra studien.

### 3.2 Valg av metode

Som presentert i innledningen er studiens problemstilling: «*Hvilke erfaringer har lærere som har jobbet på småtrinnet med å bruke bildebøker i arbeidet med å utvikle elevenes sosiale og emosjonelle kompetanse, med særlig fokus på evnen til mentalisering?*». Ettersom studien tar sikte på å finne ut mer om menneskers erfaringer og refleksjoner mener Neteland (2020) at intervju er en velegnet metode. Derfor falt valget på et kvalitativt design med forskningsintervju som metode. Dalland peker på at (2020) kvalitative metoder er egnet til å fange opp mening og opplevelse som ikke lar seg tallfeste eller måle. Kvale og Brinkmann (2017) forteller at det kvalitative forskningsintervjuet skal bidra til å gi et innblikk i verden sett fra informantens side, og bringe frem betydningen av deres erfaringer og opplevelse av verden. Postholm og Jacobsen (2018) utdyper at informantenes erfaringer kan bidra til å utvikle kunnskap knyttet til en bestemt tematikk.

For at alle informantenes erfaringer skulle komme tydelig og godt nok frem, har det i denne studien blitt brukt individuelle forskningsintervju. Jeg har valgt å bruke semistrukturert intervju, hvilket innebærer at intervjuguiden (se vedlegg 1) ble brukt som utgangspunkt for samtalen, men åpnet for muligheten til å gå bort fra guiden under intervjusituasjonen. Fordelen med denne metoden er at den gir fleksibilitet ettersom den åpner for utdypende svar og oppfølgingsspørsmål (Ringdal, 2018). Fordi det i resultatdelen blir gjenfortalt innhold i diverse bildebøker, er det en risiko for at studien kan oppfattes som tekstanalyse. Grunnen til at jeg likevel har valgt å legge noe oppmerksomhet på bøkene, er fordi det er nødvendig å vise kontekst til informantenes eksempler på hvordan de har brukt bildebøker til å utvikle elevenes sosiale og emosjonelle kompetanse samt evnen til mentalisering. For eksempel forteller en informant at hun brukte en bok som handlet om en karakter som sliter med å kontrollere

følelsene sine. Hun valgte ut denne boken for at en elev med ADHD, som strevde med å kontrollere sinnet sitt, skulle forstå at han ikke var alene om å kjenne på denne følelsen og snakke om hvordan han kunne håndtere følelsene sine bedre. For å gjøre informantenes poeng tydeligere, blir det derfor presentert en kort oppsummering av bildebøkens innhold.

### 3.3 Utvalg og rekruttering

Utvalget for studien består av fire lærere som har erfaring med å arbeide på småtrinnet og har en interesse for bildebøker. Ved å intervju fire lærere har jeg fått muligheten til å gå i dybden og undersøke forskjeller og likheter ved deres erfaringer. I rekrutteringsprosessen fikk jeg noe hjelp fra Universitetet i Agder til å komme i kontakt med informanter. Det begynte med at det ble fylt ut et skjema hvor det ble skrevet om problemstillingen og kriterier som måtte oppfylles. Dette skjemaet brukte UiA til å finne lærere som kunne bidra til studien. Deretter fikk jeg via UiAs kontaktnettverk en lærer som ønsket å stille til intervju. Ettersom jeg ønsket både mannlige og kvinnelige lærere, tok jeg direkte kontakt med en mannlig lærer fra eget nettverk. De siste informantene har jeg kommet i kontakt med etter å ha sendt ut e-poster til rektorer ved diverse skoler. Utvalget kan sies å være strategisk, fordi man med et strategisk utvalg har en plan med informanter som man kjenner eller fått tips om fra andre, fordi de er engasjerte eller dyktige innenfor akkurat dette temaet (Thagaard, 2013). Lærerne i denne studien har arbeidet på småtrinnet og har erfaring med å bruke bildebøker i egen undervisning til å snakke om følelser og jobbe med klasse miljøet. For å sikre variasjon har jeg valgt ut lærere med forskjellig arbeidserfaring i skolen og fra fire forskjellige skoler. Tre av de utvalgte er kvinner, mens en av dem er mann.

Informant 1: Kvinne som har arbeidet i skolen over 20 år. Hun har tatt videreutdanning, og har en deltidsstilling som bibliotekar på skolen hun arbeider på.

Informant 2: Kvinne som har arbeidet i skolen i over 20 år. Hun er utdannet førskolelærer, men har tatt pedagogikk, spesialpedagogikk og sosial pedagogikk for å arbeide i skolen. I tillegg har hun tatt fordypning i naturfag og norsk for småskolen.

Informant 3: Mann som har vært kontaktlærer i fem år. Han har i løpet av denne tiden tatt videreutdanning i engelsk og har bruk en del engelske bildebøker i undervisningen sin.

Informant 4: Kvinne som har arbeidet som kontaktlærer i 17 år. Hun har fordypning i drama og norsk.

### 3.4 Fremgangsmåte

#### 3.4.1 Planlegging og intervjuguide

Neteland (2020) fremhever viktigheten av å planlegge hvilke spørsmål som skal stilles, hvilken rekkefølge og hvordan spørsmålene blir formulert. I forbindelse med oppgaven er det derfor blitt brukt mye tid til å forme en intervjuguide. Dalland (2020) peker på at intervjuguiden skal være med på å hjelpe intervjueren til å huske de temaene som skal tas opp. Datainnsamlingen ble planlagt i en semistrukturert intervjuguide. Intervjuguiden tar utgangspunkt i Rubin og Rubins (2005) tre og gren-modell, der treet er problemstillingen, mens spørsmålene er grenene. Poenget er at spørsmålene formes på en måte som passer til problemstillingen. I arbeidet med å sikre at spørsmålene i intervjuguiden gir svar på problemstillingen, valgte jeg først å dele opp problemstillingen i relevante temaer. Disse temaene var planleggingsfase, den litterære samtalen, mentalisering og bidrag til klasserommet. Deretter ble det formet konkrete delspørsmål som var basert på teori og forskning og som passet til temaene. Neteland (2020) anbefaler å stille åpne spørsmål ettersom de åpner for at informanten kan komme med forskjellige typer svar og begrunnelser. Hun løfter i tillegg frem at spørsmålene bør være reelle. Derfor har jeg forsøkt å stille flest mulig åpne spørsmål som får informantene til å vise hvordan de har tenkt gjennom svarene sine.

En annen viktig fase av planleggingen er forskerens egen forberedelse til selv intervjuet. Dalland (2020) peker på at det er intervjueren som skal stille spørsmål og drive intervjuet fremover. Det betyr at en raskt må vurdere når det er viktig å gå i dybden, og når det er nok med en kortfattet informasjon. I forkant av intervjuene hadde jeg derfor noen diskusjoner med veileder og forsøkte å studere teori og tidligere forskning. På den måten kan det bli enklere å forstå informantenes svar og vurdere om det er verdt å gå dypere inn på det som blir sagt.

I forberedelsesfasen ble det også sendt ut informasjonsskriv og samtykkeskjema (se vedlegg 2) til informantene. På den måten fikk informanten en oversikt over prosjektet og dets tema. Spørsmålene i intervjuguiden ble ikke delt ut på forhånd, men to av informantene måtte intervjues på ny på grunn av tekniske problemer med minnepinnen og fikk dermed de samme

spørsmålene. Dette vil bli drøftet senere i oppgaven. Videre ble det gitt beskjed om at det kunne være lurt å ta med bildebøker som de har brukt tidligere i klasserommet. Tanken var at det i intervjusituasjonen ville være et visuelt hjelpemiddel som ga lærerne muligheten til vise eksempler og reflektere over hvordan de har brukt bøkene i klasserommet.

### 3.4.2 Gjennomføring

I gjennomføringen av intervjuene ble det brukt diktafon til å ta opp lyden. Av den grunn regnet jeg med at jeg var sikret å ikke miste verdifull informasjon som kom frem i intervjusituasjonen. Ettersom det ikke er tillatt å lagre lydfiler fra intervjuene på en datamaskin som er koblet til internett, ble innholdet lagret på en minnepinne. Underveis fikk jeg problemer med minnepinnen som intervjuene var lagret på og måtte formatere filene. Derfor rakk jeg bare å få transkribert to av de fire intervjuene jeg hadde gjennomført før problemet oppsto. Ettersom jeg ikke tok notater under intervjuene, ble det tatt en avgjørelse om å gjøre de siste to intervjuene på ny. Jeg forsøkte å gjøre det så likt som mulig som første gangen og brukte derfor samme intervjuguide. Med andre ord er intervjuene til informant 1 og 2 blitt gjennomført én gang, mens jeg har hatt to intervjuer med informant 3 og 4. Dette gjorde prosessen mer komplisert, men likevel forsvaret jeg valget av å bruke diktafon ettersom det også gjorde det enklere å rette oppmerksomheten på informanten og intervjuet. Kvale og Brinkmann (2017) gjør et poeng av at ordbruk, tonefall og pauser også blir registrert, slik at det er mulig å gå tilbake og lytte på de eksakte ordene som blir sagt. Informantene fikk beskjed i informasjonsskrivet om bruk av diktafon og hvordan datainformasjonen ville bli behandlet videre.

Thagaard (2013) fremhever viktigheten av at en hele tiden må ta en vurdering av hvor intervjuene finner sted og hvor informantene kan føle seg fri til å snakke om forskjellige temaer. Informantene kom med forslag til tidspunkt og møtested. Samtlige intervjuer ble derfor i første omgang gjort i informantenes naturlige miljø, lærernes arbeidsplass. Intervjuene som måtte gjøres på ny ble gjennomført digitalt via Zoom, i tråd med UiAs retningslinjer for bruk av video til gjennomføring av intervjuer i studentoppgaver. Jeg opplevde ikke at dette var et problem for informantene.

Kvale og Brinkmann (2017) anbefaler at intervjuer må være bevisst på hvordan en fremstiller seg i forhold til informanten, ettersom dette er med på å bestemme kvaliteten på intervjuet. Før hvert intervju forsøkte jeg å bli litt bedre kjent med informantene i ønsket om en mer

avslappet stemning. Jeg fortalte litt om hvem jeg var og at intervjusettingen også er uvant og ny for meg. For å «varme opp» informantene spurte jeg om litt generelle ting. De fortalte for eksempel om hvor lenge de hadde arbeidet på skolen, hvor lenge de hadde fulgt klassen og deres forhold til bøker. Deretter ledet jeg dem inn på tema med å fortelle om formålet med intervjuet. Til slutt ga jeg dem muligheten til å spørre om det var noe de lurte på før intervjuet startet, slik at eventuelle bekymringer rundt intervjuet ble avklart (Kvale & Brinkmann, 2017).

Intervjuenes lengde varierte mellom 20 til 45 minutter. Etter hvert intervju hadde jeg en kort samtale om opplevelsen av intervjuet. Flere virket lettet for at det var over og håpet at de hadde bidratt med noe. Sett i ettertid skulle jeg ønske at jeg var flinkere til å spørre om det var noe mer de ville fortelle om. Til slutt minnet jeg dem på at datamateriale ville bli konfidensielt og anonymisert og takket dem for at de ville bidra.

### 3.4.3 Transkribering

Etter at intervjuene ble gjennomført startet transkriberingsprosessen. Transkripsjon er å skrive ned det som ble sagt så nøyaktig som mulig (Neteland, 2020). Med andre ord gjør man datamaterialet om fra talespråk til skriftspråk (Kvale og Brinkmann, 2017). Fordelen med å bruke diktafon er at dette kan spilles av så mange ganger man vil på ny, som igjen kan forbedre transkripsjonen (Silverman, 2013). Det kan være utfordrende å transkribere fra ordrett talespråk til skriftspråk ettersom det ikke finnes mange standardregler for dette. I prosessen må forskeren bestemme seg for om han skal transkribere ordrett eller gjøre det om til en skriftlig stil som er mer formell (Kvale & Brinkmann, 2017). Dette vil jeg kommentere mer om i delen som omhandler tematisk analyse (3.4.4).

Neteland (2020) sier at man må velge transkripsjonsmåten utfra hvordan man skal analysere intervjuet etterpå. Ifølge Kvale og Brinkmann (2017) vil man under prosessen med transkriberingen lære mye om måten intervjuene blir gjort på fordi man kan sikre seg mange av detaljene som dukket opp under intervjuene og allerede her begynne å analysere hva som ble fortalt. Underveis i transkriberingsprosessen forsøkte jeg å lete etter sammenhenger ved å koble eksempler til diverse stikkord. Jeg brukte begreper som sosiale ferdigheter, identifisering, empati og sympati.



#### 3.4.4 Tematisk analyse

I denne studien er tematisk analyse valgt som tilnærming til den kvalitative analysen. Ifølge Riis-Johansen (2020) vil tematisk analyse si at det blir laget en oversikt over hvilke temaer informantene snakker om og hvordan disse er knyttet til hverandre. Det innebærer å bryte ned teksten til mindre deler og legge til nøkkelord slik at det på et senere tidspunkt vil være mulig å finne frem til de ulike delene (Kvale & Brinkmann, 2017). Med andre ord foregår det en åpen kodingsfase hvor datamaterialet blir studert, sammenlignet, satt begrep på og tematisert (Postholm & Jacobsen, 2018). Som nevnt tidligere begynte den første delen av den tematiske analysen under transkriberingsprosessen. Det ble forsøkt å se etter likheter og ulikheter i informantenes sitater. Deretter ble svarene fra kodingsfasen samlet og plassert i temaer som var sentrale. I prosessen med å dele inn svarene i temaer, ble temaene tildelt hver sin farge i Microsoft Word. For eksempel ble hvert sitat som handlet om å utvikle sosial kompetanse markert med blå farge, mens sitatene som handlet om å utvikle emosjonell kompetanse fikk fargen gul osv. Videre lagde jeg en tabell til hvert tema, der informantene fikk hver sin rute med sine uttalelser om det aktuelle temaet. Etter at denne prosessen var gjennomført, undersøkte jeg om det var aktuelt å dele noen temaer opp i flere undertemaer. Disse fikk også hver sin farge og ble limt inn i en nye tabeller med informantenes innspill.

På bakgrunn av svarene informantene ga på forskningsspørsmålene, ble det i analysen kortet ned og utarbeidet tre hovedtemaer; (a) Måter å arbeide med bildebøker i klasserommet, (b) arbeid med bildebøker for å utvikle elevenes *sosiale* kompetanse og (c) arbeid med bildebøker for å utvikle elevenes *emosjonelle* kompetanse. I alle delene er jeg interessert i å se på hvordan det arbeides med å utvikle elevenes evne til mentalisering. Som nevnt i teoridelen er sosial og emosjonell kompetanse svært sammensatt. Grunnen til at jeg har valgt å dele dem i to forskjellige tema her, er for å vise eksempler på begge områdene. Likevel vil jeg understreke at disse kompetanseområdene påvirker hverandre. Videre ble hvert tema delt inn i flere undertema. Undertemaene til måter å arbeide med bildebøker i klasserommet er: (1) krav til bildebøker som blir brukt i klasserommet og (2) tilnærming til høytlesningsøkt. For å bygge på dette, handler neste tema om hvordan informantene arbeider med bildebøkene for å utvikle elevenes sosiale kompetanse for å bedre fellesskapet i klasserommet, med fokus på (1) mangfold og inkludering og (2) sosialt samspill. Det siste temaet handler om hvordan informantene mener at bildebøker kan bidra til å utvikle elevenes emosjonelle kompetanse. Det handler om (1) identifisering av egne følelser og hvordan håndtere dem (bla. sinne,

tristhet, frykt) og (2) føle empati og vise sympati for andre. Disse temaene ble valgt ut ettersom de gir opplysninger som kan bidra til å få svar på studiens overordnede problemstilling.

Etter at prosessen med koding og tematisering var gjennomført, startet arbeidet med å forkorte og konkretisere lange utsagn. Dette kalles for meningsfortetning av informantenes utsagn (Kvale & Brinkmann, 2017). I presentasjonen av resultater, har jeg valgt å ikke ta med bekræftende «mhm» og «ja» da dette vil ødelegge for flyten i fortellingen fra informantene. I noen tilfeller har også ordstillingen i sitatene blitt endret på for å sikre en bedre flyt i setningen. Endringene har ikke vært store, ettersom jeg har vært bevisst på at det må gjøres på en måte som fører til at meningsinnholdet ikke endrer seg.

### 3.5 Kvalitetsvurdering av forskningsarbeidet

#### 3.5.1 Reliabilitet

Ifølge Dalland (2020) betyr reliabilitet pålitelighet eller troverdighet og handler om forskningsresultatenes troverdighet og konsistens. Postholm og Jacobsen (2018) knytter begrepet til refleksjon over hvordan undersøkelsen og forskeren kan ha påvirket resultatet. For at oppgaven skal vurderes som troverdig skal jeg derfor synliggjøre hvordan forskningsprosessen har foregått, slik at det vil være mulig å vurdere metodevalget, gjennomføringen av undersøkelsen, materialet som er samlet inn, måten det er analysert på, og de empiriske funnene.

Ettersom jeg har valgt å benytte meg av kvalitative intervjuer vil det være vanskelig å si noe om hvor høy reliabilitet studien har. I en intervjusituasjon vil forskeren være med på å skape en forståelse av «sannheten» sammen med informanter. Som forsker har jeg derfor vært oppmerksom på egen rolle som intervjuer og de spørsmålene som blir stilt. For å øke studiens troverdighet, er spørsmålene i intervjuguiden nøye planlagt og formet etter teori som blir anvendt i oppgaven. Samtidig har jeg utnyttet friheten som et semistrukturert intervju gir til å stille spørsmål som ikke er en del av intervjuguiden. Det ble også forsøkt å ikke stille for ledende oppfølgingsspørsmål, men opplevde til tider at dette var vanskelig å unngå. I løpet av prosessen ytret flere av informantene et ønske om å få spørsmålene på forhånd for å kunne forberede seg best mulig. Selv om det mest ærlige er å fortelle så mye som mulig om hva prosjektet går ut på og hva som er målet med prosjektet, mener Neteland (2020) at det

ikke alltid er det lureste. Hun peker på at det å sende spørsmålene i forkant kan bidra til at troverdigheten svekkes når ønsket er å høre spontane tanker og refleksjoner i et intervju. For å beholde spontaniteten har jeg heller valgt å gi informasjon som er mer generell. Fra informasjonsskrivet som blir delt ut står det følgende: «I oppgaven vil det være fokus på å undersøke hvordan bildebøker brukes og hvordan det henger sammen med andre arbeidsmetoder og læringsmål» (vedlegg 2). Likevel, gitt at to av intervjuene ble gjennomført to ganger på grunn av tekniske problemer, forsvinner noe av den spontane delen.

I intervjusituasjonene ble det forsøkt å få til en setting hvor informantene forhåpentligvis følte seg komfortable til å svare så ærlig som mulig. En risikofaktor er at det kan oppleves som ubehagelig at intervjuet blir tatt opp. Det kunne vært mulig å gjennomføre uten diktafon og i stede skrive notater underveis. På den måten kunne det vært at lærerne ville følt at samtalen var mer naturlig og hadde klart å åpne seg enda mer opp. Det hadde også gjort det enklere å inkludere de første intervjuene med informant 3 og 4. Likevel kom jeg frem til at jeg vil få mer informasjon ved å ta opp lyd, ettersom det gir muligheten til å gå gjennom samtalen i etterkant. Det er begrenset hva man ville klart å notere og huske av en samtale uten opptak.

### 3.5.2 Validitet

Ifølge Kvale og Brinkmann (2017) dreier validitet seg om hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke. Det skal også bli argumentert for i hvilken grad metoden og måten den ble gjennomført på, ga svar på det den var ment å undersøke. Med andre ord handler det om å undersøke hvilke begrensninger som er knyttet til egen forskning (Postholm & Jacobsen 2018).

Formålet med oppgaven er å finne ut hvordan denne gruppen informanter har erfart at bildebøker kan bidra til å utvikle elevers sosiale og emosjonelle kompetanse. En tydelig utfordring i denne oppgaven er at to av intervjuene måtte gjøres på ny. Jeg har ikke funnet forskning eller teori som sier noe om at dette er en styrke eller svakhet i en oppgave. På den ene siden kan det argumenteres for at det svekker oppgavens troverdighet ettersom læreren alt har vært gjennom ett intervju fra før, og stiller mer forberedt til neste gang. Som nevnt ovenfor, er det en risiko for at det tar bort noe av informantenes spontanitet. På den andre siden kan det argumenteres for å være en styrke. Det kan for eksempel være at lærerne er blitt mer komfortable med intervjusettingen ettersom de har gjort det en gang før.

Tre av informantene ga uttrykk for at det var litt ubehagelig med diktafon, noe som kan ha vært med å påvirke resultatet. Særlig en av informantene, som ikke ble intervjuet to ganger, ga uttrykk for at hen kom på flere ting etter at opptaket ble avsluttet. Til tross for at de andre informantene virket lite distraheret av diktafonen underveis i opptaket, har informant 3 og 4 også fått mer tid til å tenke og kan dermed bidra til å gi flere konkrete svar på mine forskningsspørsmål. Dette vil videre føre til tydeligere svar på problemstillingen. En kunne vurdert å gjøre alle intervjuene på ny, men jeg konkluderte med at dette var unødvendig. Mitt inntrykk er at innholdet fra intervjuene var relativt likt begge gangene med informant 3 og 4.

Lund og Haugen (2006) forteller at begrepsvaliditet går ut på å sjekke at det samsvar mellom begrepene som blir brukt, og de operasjonaliserte faktorene som representerer begrepene. I min studie har jeg hovedsakelig hentet begreper som er brukt av litteraturkritikere og forskere.

### 3.5.3 Overførbarhet

Lund og Haugen (2006) mener at ytre validitet handler om i hvilken grad funnene har overførbarhet. Innenfor kvalitativ forskning handler det om å finne hvilke områder en kan ha nytte av kunnskapen. Hver situasjon og hvert fenomen har en indre logikk og egen struktur. Som nevnt tidligere så kan utvalget sies å være strategisk ettersom jeg har fått hjelp fra skolens rektorer, UiAs avdeling for lærerutdanning og eget kontaktnettverk til å finne lærere som er engasjerte eller dyktige akkurat innen det temaet jeg er interessert i. Ifølge Thagaard (2013) er utfordringen med å gjøre et strategisk utvalg at det ikke kan føre til generalisering ettersom man ikke kan hevde at informantene representerer hele populasjonen. Likevel er det i denne studien blitt brukt teori og tidligere studier til å argumentere for at funnene fra studien sannsynligvis også gjelder i andre tilfeller. Dette kaller Thagaard (2013) for en teoretisk generalisering. For at forskningsteksten skal ha overføringsverdi for leseren (Postholm & Jacobsen, 2018), er det også forsøkt å gi en tydelig beskrivelse av forskningsprosessen. Hensikten er at leseren skal få et tilstrekkelig innblikk i forskernes tankesett slik at beskrivelsen vil føre til at leseren kan relatere teksten til sine opplevelser.

### 3.6 Ethiske betraktninger

Gjennom hele studien har det oppstått etiske spørsmål som må vurderes og tas hensyn til. Ettersom jeg har gjennomført kvalitative intervju, var det viktig å være bevisst på hvordan informantenes personopplysninger skulle behandles. Det vil si opplysninger som alene eller til sammen kan føre frem til identifisering av en person. Dette gjelder også eventuelle opplysninger som informantene forteller om andre personer (Neteland, 2020). Informantenes stemme på lydopptak er også en identifiserbar personopplysning. For å kunne samle inn data som inkluderte personopplysninger, var det nødvendig å sende inn søknad til Sikt (tidligere NSD) i forkant (Personopplysningsloven, 2018). Søknaden ble sendt 07.11.22 og ble godkjent 08.12.22 (se vedlegg 3). Etter godkjenning fra Sikt, gjensto det å få et informert samtykke fra de som deltok i prosjektet. Det betyr at personen som deltar forstår at hen deltar i forskningsprosjektet, hva personopplysningene skal brukes til og at hen godtar å være med på det (Neteland, 2020). I forkant av intervjuene fikk informantene tilsendt et informasjonsskriv der det ble forklart at prosjektet handlet om hvordan lærere som har erfaring på småtrinnet har bruker bildebøker til å utvikle elevenes sosiale og emosjonelle kompetanse og mentaliseringsevne. Videre ble det fortalt hvilke personopplysninger som skulle samles inn og at disse opplysningene skulle brukes til formålet som jeg har fortalt om i skrivet. Det ble forklart at det kun er meg og prosjektansvarlig som har tilgang til opplysningene som blir oppgitt, av hensyn til informantenes personvern. I informasjonsskrivet ble det også informert om hvilke rettigheter informantene hadde. Før intervjuet ble satt i gang, ble informantene påminnet hvilke rettigheter de hadde, som blant annet innebar at opplysningene og lydopptaket vil bli slettet når prosjektet avsluttes. De hadde også retten til å trekke seg når som helst. På den måten fikk informantene vite hva de takket ja til. Samtykket ble gitt muntlig både før, under og etter innspilling av intervjuet. Fordi jeg som forsker hadde personlig kjennskap til en av informantene, var jeg tydelig på at denne personen selv måtte finne ut om dette var noe han var komfortabel med å gjøre.

Kvale og Brinkmann (2017) belyser at risikoen for å skade informantene skal være minst mulig. I løpet av studien ble det foretatt en vurdering, hvor jeg kom frem til at det var svært lav risiko for at informantene skulle bli utsatt for skade og belastning. Dette begrunnes med at opplysningene som skulle hentes inn verken ble sett på som en trussel på deres konfidensialitet og det ble ikke gitt ut sensitiv informasjon. For å passe på at anonymiteten til informantene ble overholdt, har opplysninger som kan bidra til å peke ut identiteten deres blitt utelatt fra studiens funn. Noen sitater i funndelen har blitt redigert på grunn av hensyn til

elevene som informantene fortalte om. Enkelte ganger valgte informantene å bruke navn på elevene de fortalte om og derfor er disse navnene byttet ut med «gutten» eller «jenta». For å unngå at informantene kunne bli gjenkjent på dialekten sin, ble materialet transkribert på bokmål.

Opptaksmaterialet fra intervjuene ble overført fra en diktafon som ble lånt fra UiA til en minnepinne, uten mulighet til å koble til internett. Deretter slettet jeg innholdet fra diktafonen, slik at innholdet kun var tilgjengelig på minnepinnen. For å unngå at andre skulle få tilgang til materialet, ble minnepinnen kun brukt til transkribering. Ettersom innholdet på minnepinnen ble slettet før jeg fikk transkribert informant 3 og 4 sine intervjuer, måtte jeg gå gjennom samme prosess på ny. Det er verdt å påpeke at det for informantene kan oppleves som en belastning å måtte gjøre et intervju på ny. Jeg var derfor opptatt av å forsikre meg om at det gikk greit for dem og var fleksibel på når intervjuet skulle gjennomføres. Begge ga uttrykk for at de var komfortable med å gjøre intervjuet på zoom, fordi det passet bedre inn i deres travle hverdag.

Kvale og Brinkmann (2017) legger vekt på at informantene må oppleve at det gir mer positive konsekvenser enn negative å bidra. Uten å spekulere for mye, kan det være at informantene føler at de kan være med å bidra til å gi større innsikt i det å bruke bildebøker til å utvikle elevenes sosiale og emosjonelle kompetanse. Informantene ga uttrykk for at de satt pris på at de fikk reflektert over egen praksis.

## 4 Presentasjon av funn

I dette kapittelet vil det bli presentert funn fra analysen av de transkriberte intervjuene.

Funnene er blitt delt inn i tema som ble formet ut i (se tabell 1). Samlet sett vil temaene

forsøke å besvare problemstillingen: «Hvilke erfaringer har lærere som har jobbet på

*småtrinnet med å bruke bildebøker i arbeidet med å utvikle elevenes sosiale og emosjonelle*

*kompetanse, med særlig fokus på evnen til mentalisering?»*. Temaene som ble presentert i

analysekapittelet er de samme temaene som funnkapittelet tar utgangspunkt i.

| Tema  | Undertema   | Eksempler  |
|---|---|--|
| Informantenes måter å arbeide med bildebøker                                | a) Krav til bildebøker som blir brukt i klassen<br><br>b) Tilnærming til en høytlesningsøkt | a) «Hvis jeg skal lese høyt i en spisetid for eksempel, så velger jeg gjerne bøker som har med vennskap å gjøre, så litt sånne ting som skal bygge fellesskap for elevene.» (Informant 3)<br><br>b) «En skulle være brannmann og en skulle være reporter som intervjuet vitner om brannen. Så i det opplegget så hadde elevene mange forskjellige roller. (Informant 3).   |
| Bruk av bildebøker til å utvikle elevenes sosiale kompetanse i klasserommet | a) Mangfold og inkludering<br><br>b) Sosialt samspill                                       | a) «Ja når vi leste den boka jobbet vi med inkludering i klassen. Så jeg vil jo si det har blitt bedre da. Man har liksom lært at alle er venner, andre er bestevenner og det er blitt lite mobbing da. De er blitt bevisste på å spørre hverandre om å være med i lek og være med på ting, at ingen skal sitte og føle seg alene» (Informant 4).<br><br>b) «Da kan elevene le litt av seg selv og si ja vi gjør jo også sånn, det er jo egentlig litt rart. På den måten kan de også minne elevene på dette om samme problem skjer på neste tur igjen. Fortelle dem at nå var det den pinnen igjen, husker dere det hvordan de løste det i boka» (Informant 2). |
| Bruk av bildebøker til å utvikle elevenes emosjonelle kompetanse            | a) Identifisering- håndtering av egne følelser<br><br>b) Empati og sympati                  | a) «Det var en elev som hadde ADHD og strevde mye med temperamentet sitt, og han var veldig åpen på det. At det er akkurat sånn som meg. Det er det som skjer når jeg blir veldig sint» (Informant3).<br><br>b) «Smiler du til noen så gjør du noen glad, men hvis du sender et slemt blick blir noen redde eller lei seg. Det er jo å forstå konsekvensene av egne handlinger og betydningen du har for hvordan din væremåte påvirker de rundt deg. Og viktigheten av å vær bevisst, altså at du er på bevisst på hva du sier» (Informant 3).   |

Tabell 1: Oversikt over funn.

## 4.1 Informantenes måter å arbeide med bildebøker

### 4.1.1 Krav til bildebøker som blir brukt i klassen

Samtlige informanter la vekt på at de valgte ut bildebøker som skulle være fengende og treffe flest mulig elever. De var også opptatt av at bokens tema måtte passe til de aktuelle sosiale målene som de arbeidet med i klassen. Informantene ga uttrykk for at de ofte brukte bildebøker til å arbeide med å utvikle fellesskapet i klassen. Derfor var det nødvendig at bildebøkene tok opp temaer som gikk på å håndtere sosiale situasjoner og emosjonelle følelser. De brukte for eksempel bildebøker som handlet om å håndtere konflikter, vennskap og diverse følelser. Et annet kriterie var at bildebøker skulle være gjenkjennelige for elevene og passe til det som foregikk i klasserommet.

«Da tenker jeg litt på hva som rører seg i klassen. For de fleste bøkene har jo et tema, noe de vil ta opp. Så det er det jeg ser på. Hva som rører seg og hva en trenger. Hvis det har vært at de har krangla litt, så kan en finne bøker om uvennskap» (Informant 1).

«Hvis jeg skal lese høyt i en spisetid for eksempel, så velger jeg gjerne bøker som har med vennskap å gjøre, så litt sanne ting som skal bygge fellesskap for elevene. Og når det gjelder undervisning, så velger jeg jo litt ut fra hva tema vi jobber med i undervisningen, at jeg velger bøker med følelser, hvis vi har om følelser» (Informant 3).

«Mye i forhold til vennskap og de tingene. Noen bøker som går på det å være greie med hverandre eller konflikter eller har et problem eller se hverandres følelser. Sånn type bøker bruker jeg nok litt» (Informant 2).

Det var også viktig for informantene at bildebøkene kunne brukes til å skape gode samtaler, der elevene får øvd på å reflektere over det som skjer i boken: «Så jeg velger nok bøker utifra hva jeg håper og tror man kan få gode samtaler rundt. Ikke bare lese for å lese den, men jobbet litt med den på en måte» (Informant 4).



#### 4.1.2 Tilnærming til en høytlesningsøkt

Informantene var samstemte om at det var viktig å sette seg inn i bildeboken de skulle lese til klassen. Det betydde at informantene i forkant av høytlesningen leste boka selv og studerte bildene på egenhånd. Det var når de hadde forberedt seg godt at de klarte å fenge og engasjere elevene mest. Før de begynte å lese, brukte de tid på å gjøre seg kjent med boka sammen med elevene. De studerte forsiden, noen av bildene i fortellingen og snakket om hva elevene trodde bildeboken handlet om. Informantene hadde til felles at de alle pleide å ha noen lesestopp underveis i boka, slik at elevene ble mer bevisst på hva som foregår i fortellingen. Måten lesestoppene ble gjort på varierte fra å være like til ulike. Informant 1 likte å ha en åpen samtale med elevene og ga rom for de spontane innfallene de hadde. Hun fortalte at hun underveis i høytlesningen kunne sette av tid til å stoppe opp fordi elevene hadde sett noe som hun ikke har lagt merke til. Hun synes også at det var gøy at de så ting fra et annet perspektiv enn det hun selv hadde tenkt: «Så jeg prøver å lære de at det er ikke bare ett riktig svar. Sånn mener du og sånn mener du. Det er litt gøy at de er åpne for ulike tolkninger» (Informant 1). Informant 2 var også opptatt av å gi elevene rom til å fortelle om sine refleksjoner:

«Andre ganger så er det litt mer at en leser og stopper der man kjenner at noen lurte på noe eller merker at dette var en ting som er viktig her og nå. For eksempel i forhold til hvordan vi har det i klassen. Det er litt opp og ned. Det er ikke noe fast struktur på det».

Samtidig mente hun at det av og til kunne være nødvendig å ha en struktur. Hun poengterte at det var viktig å finne en balansegang mellom å ha noen små stopp, men samtidig ikke for mange. Hun erfarte at for mange stopp kunne ødelegge flyten, som videre kan føre til at elevene falt ut av historien:

«Det er alltid en fare for at de begynner å snakke om det som skjedde i friminuttet osv. Så en må jo styre det litt hvis en ønsker å komme videre i boka. Jeg tenker at man har noen spørsmål, og noen måter å komme ut og inn igjen av det. Og så noen ganger tenker jeg at man ikke skal være redd for det heller, det kommer an på hva som kommer fram. Hva de er opptatt av. Men det er ikke alltid at man ønsker å komme helt på ville veier. Av og til ønsker man å komme videre i boka også» (Informant 2).

Informant 3 og informant 4 likte å bruke drama og la for eksempel på forskjellige fortellerstemmer. Begge fortalte også at de under lesestoppene kunne utfordre elevene til å drive med rollespill.

«Så kommer brannvesenet, og da skulle elevene gå i ulike roller. En skulle være brannmann og en skulle være reporter som intervjuet vitner om brannen. Så i det opplegget så hadde elevene mange forskjellige roller. Vi leste, stoppet og prøvde forskjellige roller flere ganger» (Informant 3).

«Jeg har lest en bok som heter Gruffalo. Da delte jeg klassen inn i grupper og ga dem bilder fra boken. Så skulle de lage rollespill og drama og sette stemmer på karakterene. Da hadde de fokus på innlevelse og det var veldig gøy. Så vi jobbet litt med innlevelse og effekten det hadde på en måte da» (Informant 4).

Informantene erfarte at rollespill var en metode som gjorde at elevene fikk et dypere forhold til en bok. Videre mente dem at dette ville føre til at elevene kunne bruke egen fantasi til å sette seg inn i karakterenes tanker og følelser.

#### 4.2 Bruk av bildebøker til å utvikle elevenes sosiale kompetanse i klasserommet

I denne delen blir det gjenfortalt innhold i diverse bildebøker. Grunnen til at dette er gjort, er fordi det er nødvendig å vise kontekst til informantenes eksempler på hvordan de har brukt bildebøker til å utvikle elevenes emosjonelle og sosiale kompetanse samt elevenes evne til mentalisering. Her er en oversikt over bildebøkene (se tabell 2) hver enkelt informant trakk frem i intervjuene. Noen av informantene husket ikke alltid tittelen på boken, men kunne likevel gjenfortelle noe av innholdet. Disse eksemplene er inkludert i studien, men av den grunn uten bokens tittel.

| Informanter | Bøker   |
|-------------|---|
| Informant 1 | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Uvenner (Kaia, Bendik &amp; Trond Brønne, 2014)</li> <li>- Brage Tenner så det brenner av Robert Starling (2017)</li> <li>- Blekkspruten (Gro Dahle &amp; Svein Nyhus, 2016)</li> <li>- Dragen (Gro Dahle &amp; Svein Nyhus, 2018)</li> <li>- Mira-serien (Lemire &amp; Bregnhøi, 2018)</li> </ul> |
| Informant 2 | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Uvenner (Kaia, Bendik &amp; Trond Brønne, 2014)</li> </ul>   |
| Informant 3 | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Johannes Jensen føler seg annerledes (Henrik Hovland &amp; Torill Kove, 2003)</li> <li>- Johannes Jensen opplever et mirakel (Henrik Hovland og Torill Kove, 2009)</li> <li>- Bak Mummu bor Moni (Gro Dahle &amp; Svein Nyhus, 2000)</li> <li>- Garmanns Gate (Stian Hole, 2008)</li> </ul>        |
| Informant 4 | <ul style="list-style-type: none"> <li>- The Invisible boy (Trudy Ludwig, 2013)</li> <li>- Redd (Anna Fiske, 2009)</li> </ul>   |

Tabell 2: Oversikt over bøker informantene har brukt

#### 4.2.1 Mangfold og inkludering

Det kommer tydelig frem at informantene var opptatt av fellesskap i klassen. Informant 3 og 4 trakk frem bøker som handlet om utestenging og det å føle seg annerledes. Informant 4 leste en bildebok som heter «The Invisible Boy» for klassen. Den handler om en gutt som føler seg annerledes. I begynnelsen av boka er det bilder av en blek gutt som nesten ikke synes, men etter hvert som folk begynner å snakke med han og inkludere han i klassen får han mer farge. Han forteller at de brukte god tid til å snakke om at dersom man gjør små ting for andre kan det få dem til å føle seg bra og inkludert i klassesamfunnet. Han erfarte at boken hjalp elevene til å se viktigheten av å høre til og at små, gode gjerninger kan løfte mennesker veldig opp. Han merket også at det hadde en effekt på klassemiljøet:

«Ja når vi leste den boka jobbet vi med inkludering i klassen. Så jeg vil jo si det har blitt bedre da. Man har liksom lært at alle er venner, andre er bestevenner og det er blitt lite mobbing da. De er blitt bevisste på å spørre hverandre om å være med i lek og være med på ting, at ingen skal sitte og føle seg alene» (Informant 4).

Informant 3 leste en bokserie om en krokodille som heter Georg Jensen. Hun pekte på at det i den første boken blir fortalt en historie i teksten, men bildene viser en litt annen versjon av historien. I teksten stod det aldri at han var en krokodille, men på bildene ser man at han er en krokodille i en menneskeverden. Han føler seg ensom og skjønner ikke hvorfor han er annerledes. I en annen bok som heter *Johannes Jensen opplever et mirakel*, blir han forelsket i en annen krokodille og de får krokodillebarn. Hun erfarte at elevene lærte at like barn leker best og at man gjerne søker etter noen som ligner på deg selv. Så lenge man ikke finner det, så føler man seg ensom og annerledes. Etter de hadde lest ferdig boken hadde hun en samtale med klassen som handlet om at alle er forskjellige:

«Vi snakker om hva er mangfold er. Dette at vi er et mangfold i skolen. Vi er voksne, vi er barn, vi er lyse eller mørke, vi er høye eller lave og at det er bra. Vi kan ikke alle være like. Livet hadde vært kjedelig hvis alle var prikk like oss selv. Så det er noe som liksom kommer mer og mer inn i skolehverdagen. At det er viktig med inkludering og aksept for at vi alle er forskjellige» (Informant 3).

Som nevnt tidligere er ikke intensjonen å analysere bøkene, men lærerens valg av bøker forteller noe om hva informantene legger vekt på. De bøkene som ble valgt av lærerne er også sentralt til hvordan lærere arbeider med sosialt samspill. Dette forholdet kommer tydelig frem i den neste delen.

#### 4.2.2 Sosialt samspill

Informantene var opptatt av å finne bildebøker som kunne brukes til å hjelpe elevene med ting som læreren merket var utfordrende i sosiale samspill. Informant 2 viste til en bok som heter *Uvenner* og handler om noen dyr som krangler om en pinne. Hun mente at dette var en problemstilling som lærerne opplever nærmest hver dag, at de gøyeste lekene var de elevene fant selv. Dette eksemplifiserte hun ved å fortelle at flere av elevene hennes har kranglet om en pinne når de er på tur. Det oppstår en uenighet om hvem som fant pinnen først og hva pinnen skal brukes til. Derfor er det lett å få elevene inn i den sammenhengen. Hun forteller:

«Da kan elevene le litt av seg selv og si ja vi gjør jo også sånn, det er jo egentlig litt rart. På den måten kan de også minne elevene på dette om samme problem skjer på

neste tur igjen. Fortelle dem at nå var det den pinnen igjen. Husker dere det hvordan de løste det i boka?».

Informant 3 fortalte at hun har brukt en bokserie som følger en klasse. Denne bokserien tar opp realistiske problemstillinger som skjer i alle klasser. De krangler, blir uvenner, sjalu på hverandre osv. For eksempel handler den ene boken om to jenter som er bestevenner og nekter å slippe inn en tredjeperson. Informanten opplevde at flere av elevene åpnet seg og kunne fortelle at «det har skjedd meg» eller «jeg har følt meg utestengt fordi to jenter visket bak meg». Videre fortalte informant 3 at serien tar opp det at gutter og jenter kan leke sammen. Hun utdypet at bøkene hjalp elevene til å forstå at de ikke skal bli ertet fordi folk tenker de er kjærester. Elevene ble mer klar over at gutter og jenter kan være venner og det oppleves som slitsomt når andre spør om de er kjærester.

Informant 1 var også opptatt av de ulike rollene til karakterene i bøkene, men arbeidet med det på en annen måte enn informant 3. Hun viste til også til bildeboken *uvenner* og pekte på at de forskjellige karakterene hadde forskjellige roller: «Noen er den som ikke sier så mye når de krangler, en er en som kanskje hiver seg ved bålet og da kan de kjenne seg litt igjen» (informant 1). Etter å ha lest bildeboka plasserte hun elevene i en klassesirkel og snakket med elevene om «hvem er jeg i denne gruppen her?».

### 4.3 Bruk av bildebøker til å utvikle elevenes emosjonelle kompetanse

#### 4.3.1 Identifisering og håndtering av egne følelser

Som nevnt tidligere, var samtlige av informantene opptatt av å velge ut bildebøker som handler om noe gjenkjennelig for elevene. Dette så de på som en utfordrende oppgave og de la ikke skjul på at det ikke alltid var like lett å finne bøker som traff elevene. Når det var tilfellet, så informant 1 på dette som en prosess der elevene kanskje etter hvert skjønner innholdet. Alle informantene snakket også om at barn på småtrinnet er åpne og ærlige om deres følelser. Derfor kunne de sette av en del tid til å prate med elevene og stille åpne spørsmål. På denne måten fikk elevene rom til å sammenligne det karakterene i boken opplevde med eget liv.

«Fra første til fjerde klasse så er de veldig åpne og ærlige. De har ikke kommet i den alderen der de er veldig selvbevisste og gjerne litt flau for å dele, så de små deler jo veldig mye» (informant 3).

Flere av informantene hadde erfart at bildebøker kunne være en slags trøst for elevene. Gjennom bildebøkene får elevene vite at de ikke er alene om å kjenne på de samme følelsene. Informant 1 fortalte også om en annen bildebok som tar opp temaet skilsmisse. Boken handler om Mira som bor sammen med mor og treffer sjeldent faren sin. Etter hvert kommer det også en ny kjæreste til moren inn i bildet. Informant 1 sa videre at flere elever da kan fortelle at «sånn har vi det også» og at Mira på en måte hjalp elevene til å håndtere slike problemer. Informant 3 brukte Gro Dahle sine bildebøker om følelser til å normalisere følelser som å være flau, sjenert, annerledes og sint. Hun la vekt på at dette var følelser som var normale å kjenne på og fokuserte på at elevene ikke skulle føle seg utenfor, annerledes eller kjenne på skam i forhold til det de følte.

Det var særlig tre følelser som gikk igjen når informantene snakket om identifisering, følelsen av å være *sint*, *trist* og *redd*. I forbindelse med følelsen av å være sint brukte informant 3 en bok som heter *Bak Mummu bor Moni* av Gro Dahle. Boken handler om en gutt som er veldig sint og sliter med å kontrollere følelsene sine. Boken har ikke en «så levde de lykkelig alle sine dager slutt», men gutten i fortellingen får etter hvert kontroll på følelsene sine og takler livet på en bedre måte. Hun forteller om en elev som kunne kjenne seg igjen i gutten fra boka.

«Det var en elev som hadde ADHD og strevde mye med temperamentet sitt, og han var veldig åpen på det. At det er akkurat sånn som meg. Det er det som skjer når jeg blir veldig sint. Jeg klarer ikke å tenke og bare gjør jeg ting uten å tenke meg om, og så angrer jeg etterpå og blir lei meg. Så jeg tror nok at han opplevde det som trygt og godt. At det ikke bare er meg, og så fikk han en som strevde med de samme tingene».

Informant 1 brukte også en bildebok som tok opp følelsen av å være sint. Bildeboken *Brage tenner som det brenner* handler om en drage som strever med temperamentet sitt og hva som skjer når den blir sur. I likhet med karakteren i informant 1 sin bok, så gjør dragen ting uten å tenke seg om. Når den er sint ødelegger den ting. Hun fortalte at dette var noe elevene kunne kjenne seg igjen i. Senere finner dragen ut at det hjelper å forklare vennene sine hvorfor han

er sint. Etter å ha lest boken følte hun at elevene hadde fått en større aksept for at det er greit å være sint og at det har sine grunner til hvorfor man er sint:

«Denne boken handler om å finne seg en måte når du blir så sint da. Hva kan du gjøre? Da er dragen litt åpen og snakker med vennene sine og forteller hvorfor han er sint. Og så finner han en måte da, på hvordan han kan styre sinnet sitt».

Når det var snakk om følelsen av å være trist, fortalte informant 1 om en annen bildebok som handler om drager. Bildeboken *Dragen* av Gro Dahle handler om en drage som egentlig er et bilde på hvor slem moren til en jente er. Etter høytlesningen av denne boken, var det en av jentene i klassen som var veldig lei seg og hadde fortalt en venninne at hun har en mamma som er som dragen. Hun fortalte at boken på denne måten hjalp henne til å tørre å stå frem. Istedenfor å måtte bruke egne ord, kunne hun bare si jeg har en mor som oppfører seg på samme måte som dragen: «Det hjelper å kunne si at jeg har det som dragen eller at jeg har det som blekkspruten i fortellingen. Det er jo sånn at de kan kjenne seg igjen i figurene» (informant 1).

Informant 3 fortalte at hun har brukt bildebøker som handler om sykdom og død. Hun opplevde at elever kan begynne å grine fordi de for eksempel har besteforeldre som er syke og er redde for dem, mens andre kanskje har opplevd å nylig miste noen. Derfor har hun erfart at det er viktig å skape et miljø der det er trygt å dele og la de gråte fra seg. Klassene hun har vært lærer i pleide å være veldig fin og støttende når det skjedde. Hun fortalte videre elevene fikk erfare at mennesker reagerer på forskjellige måter når de er triste:

«De får bestemme om de har lyst til å snakke mer om det eller ikke. Det er veldig individuelt hva den enkelte ønsker. Noen som begynner å grine vil ikke snakke mer om det. De vil egentlig bare prøve å fortrenge det. De har ikke lyst til å tenke på det på skolen. Noen vil snakke mye om det. Der er de forskjellige».

To av informantene snakket også om at de hadde brukt bildebøker til å snakke om følelsen av å være redd. Begge var opptatt av at det var et sårbart tema og at de måtte være forberedt på hvilke reaksjoner som kunne oppstå. Derfor hadde de satt seg godt inn i boken og laget hvert sitt gjennomtenkte opplegg. Informant 3 fortalte at hun hadde gjort et dypdykk i en bok som

heter *Garmanns gate* sammen med klassen sin. Den handler om en gutt som heter Garmann. Han er en engstelig gutt som akkurat har begynt i første klasse. I løpet av fortellingen står Garmann foran en port til en veldig vakker hage. Garmann har veldig lyst til å gå inn, men er redd for den skumle frimerkemannen som eier hagen. Informanten forteller at hun her tok en pause fra høytlesningen og satte i gang en aktivitet med elevene. Hun fikk elevene til å stå bak et lerret med bilde av Garmann og instruerte elevene til å late som de var Garmann i fortellingen. Elevene skulle snakke med Garmann sin stemme og fortelle hvordan de ville ha reagert dersom de var i hans situasjon. På den måten fikk de øve seg på å identifisere seg med gutten og fortelle hva han tenkte og følte.

Informant 4 fortalte at han hadde lest en bok som heter *Redd*. Han la merke til at elevene ble litt preget av bokens innhold ettersom de var ekstra stille og rolige under hele høytlesningen. Etter å ha lest boken fikk han satt i gang en god samtale om at det var skummelt hjemme av og til. Han mente at de fikk nøsta opp i litt ting og synes det var fint at boken kunne brukes til å få satt ord på noe som kan være litt vanskelig å prate om.

#### 4.3.2 Empati og sympati

Samtlige av informantene var også opptatt av at bildebøker kunne brukes til å utvikle elevenes evne til empati og det å vise sympati. Informant 1 la vekt på at bildebøker hjelper mennesker til å utvikle seg. Hun mente at bildebøker som handler om andre mennesker vil sette i gang prosesser som gjør at elever tenker og reflekterer over ting. Noen ganger kan elevene kjenne seg igjen i ting, mens andre ganger lærer man bare at andre kan ha det sånn. Hun fortalte at hun hadde brukt en bok som handlet om et annerledes dyr. Elevene i klassen uttrykte empati og viste sympati for dette dyret: «De har veldig kjærlighet for dette annerledesdyret som egentlig alle er redd for, men som bare er snill» (informant 1). Informant 3 var opptatt av at bildebøkene førte til at elevene øvde seg på å sette seg inn i andres følelser. Hun følte at elevene fikk en dypere forståelse av at deres handlinger får konsekvenser:

«Smiler du til noen så gjør du noen glad, men hvis du sender et slemt blick blir noen redd eller lei seg. Det er jo å forstå konsekvensene av egne handlinger og betydningen du har for hvordan din væremåte påvirker de rundt deg. Og viktigheten av å vær bevisst, altså at du er på bevisst på hva du sier».



Hun fortalte videre at hun hadde erfart at bildebøker kunne hjelpe elevene til å bli mer bevisst på seg selv og sin påvirkningskraft. Informant 2 og 4 hadde også brukt bildebøker til å snakke om medmenneskelighet. Informant 4 fortalte at bildeboken om *The invisible boy* påvirket elevenes empati og sympati. Han mente det forsterket elevenes inntrykk av hvor viktig det var at alle føler seg som en del av klassen.

## 5 Diskusjon

De tematiske inndelingene fra resultatkapitlet vil bli ytterligere diskutert i etterfølgende kapittel og diskusjonen vil følge strukturen fra resultatdelen. Selv om funnene kommer til å bli sammenlignet og analysert opp mot hverandre, er hensikten med dette kapitlet å undersøke studiens funn opp mot tidligere forskning, den teoretiske rammen og annen relevant teori på temaet. Dette vil bidra til en mer omfattende forståelse av læreres erfaringer med å bruke bildebøker til å utvikle elevenes sosiale- og emosjonelle kompetanse og evne til mentalisering. Målet er å utvide diskusjonen av funnene for å oppnå en helhetlig forståelse av emnet.

### 5.1 Informantenes måte å arbeide med bildebøker

#### 5.1.1 Krav til bildebøker som blir brukt i klassen

Det at informantene var bevisste på at de valgte ut bildebøker som skulle treffe flest mulig elever vitner om at de, i tråd med Sørensen (1983), har et ønske om å få elevene til å legge merke til den nære sammenhengen som er mellom deres hverdagserfaringer og fortellinger i teksten. Som Karsrud (2010) skriver, vil den emosjonelle betydningen fortellingen får for elevene være knyttet til den grad de opplever av mening, ettersom det handler om deres egne liv eller menneskets kår på det mest grunnleggende. Det var også fokus på at bildebokens tema måtte passe til de aktuelle sosiale målene som det ble arbeidet med i klassen og aktuelle utfordringer som foregikk i klassen. På den måten viser funnene hvordan møtet med bildeboken vil oppleves som relevant for elevene. Dette mener Nikolajeva (2013) er avgjørende for at elevene skal kunne utvikle sin emosjonelle intelligens gjennom bildebøker. At informantene brukte bildebøker til å ha samtaler om det å håndtere konflikter, vennskap og diverse følelser som kan oppstå, viser at det arbeides med å utvikle elevenes mentaliseringsevne i skolen. Som Stoltenberg (2020) sier, kan det at elevene får øvelse i å regulere sine følelser påvirke hvordan elevene klarer seg i sosiale situasjoner. Evnen til å regulere følelser henger sammen med god mentaliseringsevne og har av den grunn gjennomgående betydning for menneskets generelle psykiske helse. Med andre ord er vår mentaliserende kompetanse avgjørende for hvordan vi klarer oss i en sosial verden.

### 5.1.2 Tilnærming til en høytlesningsøkt

Samtlige av informantene var opptatt av å være godt forberedt når det skulle arbeides med bildebøker. De fremhevd også viktigheten av å se ting fra elevenes ståsted i fortellingen. Informant 1 fortalte at det var gøy at elevene kunne tolke bilder eller situasjoner som oppsto i handlingen på en annen måte enn det hun selv hadde tenkt. Som Solstad (2016) poengterte, åpner bildebøker for flere lag av mening og at disse lagene med mening fortolkes ulikt i møte med forskjellige barnelesere. Derfor er de meningene eller betydningene som verbalteksten og bildene vekker i barna, forhandlingsbare. Informantenes eksempler viser også hvordan en bildebok gir leseren muligheten til å gi en umiddelbar respons på visuelle uttrykk og formidle følelser på en effektiv måte. På den måten får elevene øvd opp sin mentaliseringskapasitet ved at de fortolker det som skjer. For å kunne styre sin egen fortolkning, er det viktig å kommunisere med andre for å finne ut hvordan de opplevde situasjonen. Hvordan meningen i bildebøkene fortolkes vil derfor også påvirkes av hvem som gjennomfører høytlesningen og hvordan det jobbes med boka (Lund & Helgeland, 2020). Selv om alle informantene ga uttrykk for at de hadde lesestopp kunne informantene bruke forskjellige måter å bryte opp høytlesningen på. Informant 1 og 2 la stor vekt på at lesestoppene skulle være en åpen samtale med elevene. I likhet med Stokke (2009) sin studie var det dermed fokus på å gi rom til spontane innfall om det elevene hang seg opp i og ble opptatt av. At informant 1 hadde en åpen samtale med elevene, der elevene reflekterte over karakterers følelser, kan ses på noe som taler imot Ottesen og Tysværs (2021) og Håland og Hoel (2016) sine funn om at elevene er avhengig av å ha en lærer som styrer samtalen mot dette perspektivet i teksten. På den andre siden ga informant 2 uttrykk for at hun følte hun i noen grad måtte styre samtalen. Grunnen til det var at hun følte at elevene kunne begynne å snakke for mye om irrelevante ting, som gjorde at de falt utav historien og dens moral.

Mine funn er også i tråd med Ottesen og Tysværs (2021) funn om at elever trenger veiledning til å fokusere på grunnleggende følelser. Informant 3 og 4 hadde for eksempel veiledning i form av at dramatisering hvor elevene skulle spille ulike roller fra karakterene i bøkene. På den måten ble det lagt til rette for at elevene skulle vise og fortelle om følelsene karakterene i bildeboken kunne kjenne på. Sett i sammenheng med Stokke og Tønnessen (2018) vil ideene om hva karakterene tenker, føler og ønsker på denne måten vokse videre i elevenes indre. Dette vil det bli mer lagt vekt på i delen som omhandler identifisering og håndtering av følelser (5.3.1).

## 5.2 Bruk av bildebøker til å utvikle elevenes sosiale kompetanse i klasserommet

### 5.2.1 Mangfold og inkludering

Informantene viste eksempler på hvordan de arbeider med å bevisstgjøre elevene om at alle er forskjellige og poengtere viktigheten av å føle seg inkludert. En slik bevissthet om mangfold blant elevene kan være særlig positivt for elever med særskilte behov da det kan tenkes at de kan kjenne ekstra på hvorfor de skiller seg noe fra de resterende elevene. I informantenes eksempler utnyttes det utviklingspsykologiske potensialet, ved at det skjer en form for medskapning. Det er noe som blir formidlet i boka som treffer barnet og oppmerksomheten vekkes (Stoltenberg, 2020). Som informant 4 gir inntrykk for, bidrar fargebruken på gutten i *The invisible boy* til å gjøre elevene oppmerksomme på hvor ekskludert gutten føler seg. Samtidig som det blir vist bilder i boken, lager elevene egne indre bilder i sin fantasiverden. Ettersom det er så tydelig visuelt at gutten er bleik og nærmest usynlig i bildeboken kan det bli enklere for elevene å skape indre bilder hvor de bruker fargene til å sette seg inn i guttens følelser. Disse bildene blir dirigert av våre sinnsstemninger, der tanken på en følelse kan vekke forestillingen om en bestemt farge. Dette kan minne om det Vygotskij (1995) kaller for det emosjonelle tegnet, der følelsesmessige faktorer har innflytelse på den kombinatoriske fantasien. Det at informant 3 fortalte at han etter å ha lest boken la merke til at elevene ble mer bevisst på at ingen skulle være alene vitner om at elevene har delt et intersubjektivt øyeblikk sammen (Stern, 2003). Det at elevene sammen delte denne opplevelsen, hvor de kjente på guttens følelse av å være utenfor, kan være en medvirkende faktor til at elevene tok bedre vare på hverandre. At elevene gjør små ting for hverandre, som å spørre en gutt som er alene om å være med å leke, kan føre til at denne gutten føler seg sett og opplever at medelevene setter seg inn i hvordan det ville vært å være i hans sko. Eksempelet viser hvordan det å øve opp elevenes mentaliseringskapasitet kan bidra til å få elevene til å se ulike versjoner av en sannhet. Videre førte det til at det ble skapt et tryggere og bedre miljø i skolen, der flere følte seg inkludert (Lund & Helgeland, 2020).

Informantene viser også eksempler på at bildebøker kan brukes til å fremheve inkludering. Fokuset på at alle skal inkluderes, selv om man er forskjellige, kan føre til at elevene tilegner seg en forståelse som gjør at det blir enklere å få til varige relasjoner til både barn og voksne. I tillegg kan det hjelpe elever som føler seg ensomme og utrygge med å utvikle et sett av ferdigheter som gjør det trygt å delta i ulike gruppeaktiviteter (Glavin & Lindbäck, 2015). Dette kommer frem i informant 3 sitt eksempel, der bildene viser at karakteren Johannes

Jensen er annerledes fordi han er en krokodille i en menneskeverden. Det å føle seg annerledes uten å helt skjønne hvorfor kan være noe flere elever kjenner seg igjen i, noe som kan særlig tenkes gjelder elever med særskilte behov. Som informant 3 konkluderte med, kan elevene føle seg ensomme dersom de ikke finner noen som ligner på seg selv.

### 5.2.2 Sosialt samspill

I samtlige intervjuer ser man eksempler på at bildebøker kan vekke sterke følelser hos leseren, men også gi den nødvendige distansen til å ta parti med andre (Karsrud, 2010). Informant 1 brukte bildeboken *Uvenner* til å snakke med elevene om karakterenes forskjellige roller. På den måten kan det være at noen elever kjente seg igjen i karakterenes måter å reagere på under en krangel. Det kan føre til at disse elevene blir mer bevisst på at måten de reagerer på kan oppleves på en annen måte enn de selv hadde tenkt at det gjorde. I informant 2 sitt eksempel ble det brukt en bildebok til å lære elevene om hvordan de kunne løse situasjoner hvor det var uenighet om hvem som hadde rett på en gjenstand. Hun fortalte at det var lett å få elevene inn i sammenhengen ettersom det var gjenkjennbart. Som nevnt tidligere, får den emosjonelle betydningen en verdi for elevene ettersom bildeboken tar opp noe som er meningsfylt for dem (Karsrud, 2010). Informant 3 fortalte om hvordan hun brukte en bokserie til å utvikle elevenes sosiale kompetanse. Hun mente at bøkene tok opp problemstillinger som oppsto i alle klasser og eksemplifiserte med at det handlet om krangling, uvenner og utestenging. Hun erfarte at det ble lettere for elevene å fortelle at de hadde opplevd lignende hendelser og fikk pratet om hvordan de skulle løse situasjonen. Videre ble det fortalt at bøkene hjalp elevene til å forstå at jenter og gutter kan leke sammen uten å bli plaget for det.

Eksempelene viser også hvordan bildebøkers tematikk kan hjelpe barn som er involvert i konflikter og føler at de har for mye å forsvare. Ved å bruke bildebøker der karakterene krangler, får elevene distanse fra eget liv, samtidig som de får reflektert over hvordan de selv ville løst ett problem (Karsrud, 2010). Det kan hjelpe elevene til å bli mer bevisste på hvordan de selv er og dermed lære mer om hvordan de kan håndtere sosiale konflikter eller hindre at de oppstår. Med andre ord utvikles elevenes evne til mentalisering ettersom de øver på å forstå egne og andres indre tilstander - og derigjennom fortolker egne og andres handlinger som meningsfulle ytringer (Stoltenberg, 2020). Det kan hjelpe elevene til å kunne tilpasse seg krav fra miljøet rundt seg og fortelle om egne behov og ønsker på en effektiv og sosial akseptabel måte (Ogden, 2009).

## 5.3 Bruk av bildebøker til å utvikle elevenes emosjonelle kompetanse

### 5.3.1 Identifisering og håndtering av egne følelser

Samtlige av intervjupersonene var opptatt av å velge ut bildebøker som handler om noe gjenkjennelig for elevene. På den måten kan elevene føle at møtet med teksten er et middel til å lære mer om seg selv og deres omverden (Sørensen, 1983). Med andre ord kan elevene identifisere seg med karakterens følelser og relatere til eget liv. Som Stolenberg (2020) sier kan barnet "prøve på seg" en identifikasjon og deretter en annen, uten å miste opplevelsen av å være et sammenhengende, stabilt selv. En slik eksperimentering vil være med på å gi en opplevelse av hvem en er og utvide ens forestillinger om hvem en kan bli. Fordi de øver på å se og møte andre personer ut ifra deres opplevelser og følelser, kan det bidra til utvikling av elevenes mentaliseringssevne.

Til tross for at informantene ga uttrykk for at det ikke alltid var like lett å finne bøker som traff elevene, kan det være som informant 1 sier, at det er en prosess der elevene kanskje etter hvert skjønner det. Dette kan knyttes opp mot Ottesen og Tysvær (2021) sin studie, som kom frem til at elevene må øves opp til å forstå at samspillet mellom bilde og tekst tematiserer sosiale følelser. Samtidig var det flere av informantene som fortalte at bildebøkene hjalp elever til å forstå at de ikke var alene om å kjenne på de samme følelsene. I tråd med Rogers (1961) utvikler elevene evnen til å gjenkjenne og vise forståelse for karakterenes emosjonelle virkelighet. Som en konsekvens av dette, kan elevene oppleve en dypere samværsopplevelse og få dem til å kjenne seg mindre isolert i sine erfaringer. I informant 1 sitt eksempel kunne flere av elevene relatere til Miras familiesituasjon om skilsmisse. På den måten hjelper Mira med å håndtere følelsene elevene kan kjenne på i en slik setting. Gro Dahle sine bildebøker ble brukt av informant 3 til å normalisere følelser som kan være vanskelige å prate om. Slik informant 3 påpeker, kan bildebøker om følelser hjelpe elevene til å forstå at de ikke skal føle seg utenfor, annerledes eller oppleve skam i forhold til det de føler.

Som nevnt tidligere kan elever gjennom bildebøker kjenne seg mindre isolert i sine erfaringer. Det kommer tydelig frem i eksemplene der informantene snakker om følelsen av å være sint, trist eller redd. Når det gjaldt følelsen av å være sint erfarte informant 3 at Gro Dahle sin bildebok *Bak Mummu bor Moni* fungerte som trøst for en elev som strevde med å holde kontroll på følelsene sine. Som informant 3 sier kan det oppleves som trygt og godt å kunne identifisere seg med karakteren i boka. At eleven sier «det er akkurat det som skjer med meg

når jeg er sint» kan tolkes i retning av at boken hjalp eleven med å forklare hvordan han føler seg når han strever med temperamentet sitt. I dette tilfellet kan studiet om å bruke bildebøker til å sette ord på følelser trekkes inn. Slik Clifford (2023) sier, får barnet gjennom bøkene og tilhørende samtaler bearbeidet og satt ord på hva de føler. Det er også et eksempel på at det hjelper dem til å nyansere inntrykk og følelser gjennom karakteren i boken som opplever det samme som han selv har opplevd. Det ble ikke sagt noe om at eleven hadde lesevansker, men sett i lys av Maughan og Langtons forskning (2008) kan det tenkes at det er en sammenheng mellom lesevansker, komplekse vansker, som elevens ADHD, og emosjonelle vansker. Det kan se ut til at informanten har vært oppmerksom på at dette er et tilleggsproblem som kan oppstå og vist forståelse for at denne eleven trengte ekstra hjelp. For denne eleven oppleves tekstmøtet som relevant og informanten har styrt eleven til å legge merke til den nære sammenhengen mellom deres egne hverdagserfaringer og tekstens erfaringer (Sørensen, 1983).

Informant 1 brukte bildeboken *Brage tenner som det brenner* for å snakke om følelsen av å være sint. Også i dette tilfellet var erfaringen at elevene kunne kjenne seg igjen i at en person kan gjøre noe uten å tenke seg om i situasjoner hvor personen er sint. Hun erfarte også at elevene fikk en større aksept for at det er greit å være sint og at det har sine grunner til hvorfor man er sint. Som Vygotskij (1995) poengterer, gir litteratur og muntlig fortelling tilgang til andres erfaringer, og har derfor en fundamental betydning. Den gjør at elevene kan bruke sin mentaliseringsevne til å sette seg inn i andres tanker og erfaringer.

Informantene brukte også bildebøker som handlet om følelsen av å være trist. I informant 1 sitt tilfelle var det ei jente som identifiserte seg med følelsen av å ha en mamma som oppfører seg på samme måte som dragen. Det kan se ut til at boken hjalp eleven med å utvikle sin emosjonelle intelligens, ved at hun forsto egne følelser og uttrykte dem på en produktiv måte (Steiner, 1997). På samme måte hjalp det elevene til informant 3 med å skape et miljø hvor det var trygt å dele sine erfaringer og la de gråte fra seg om det var behov for det. Hun brukte en bildebok som handlet om sykdom og død, som førte til at elevene identifiserte seg med en karakter som holdt på å miste noen. Som hun påpeker, lærer elevene hvordan de selv reagerer på sorg, samt hvordan andre reagerer. Med andre ord kan det virke som at bildebøker som tar opp følelsen av å være trist kan gi elever verdifulle erfaringer de kan ta med seg til å hjelpe seg selv og andre. Økt bevissthet rundt det at mennesker reagerer ulikt på det å være trist, kan

hjelpe elevene til å lære hvordan de kan trøste seg selv, samtidig som de lærer mer om hvilken tilnærming de skal ha til andre som skal trøstes. Som tidligere forskning og erfaring antydte ved starten av dette prosjektet, viser eksemplene at elevene trener sin mentaliseringskapasitet ved at de øver seg på å oppfatte og tone seg inn på et individs emosjonelle tilstand og respondere på en måte som bidrar til at individet har en opplevelse av å bli møtt på sine følelser på en god måte, samtidig som han eller hun evner å se hvordan egne følelser og atferd igjen påvirker kommunikasjon og relasjon (Lund & Helgeland, 2020).

Den tredje følelsen som flere av informantene hadde brukt bildebøker til å snakke om handlet om å være redd. At de voksne var klar over at det var et sårbart tema og snakket om at de var forberedt på at det kunne oppstå reaksjoner, kan ses i sammenheng med Cliffords funn (2023) fra sin studie. Den voksne må forberede seg på at barna stiller med forskjellige forutsetninger og stiller spørsmål ut fra egne erfaringer. Informant 3 brukte en kombinasjon av høytlesning og rollespill for å forsterke identifiseringen med gutten Garmann. Det kan ses på som en øvelse som hjelper elevene med å overskride sine egne erfaringers trange sfære ved hjelp av fantasien. Det er et eksempel på at møtet mellom barnet og fortellingen kan ses på som et møte mellom to lekeområder. Som nevnt tidligere kan en eksperimentering med å prøve på seg en identifikasjon være med å gi en opplevelse hvem en er og hvem en kan bli (Stoltenberg, 2020). Med andre ord kan møter med karakterer i fortellingene stimulere barnets tanker og refleksjon om andres indre liv, både likt, adskilt fra og potensielt annerledes enn ens eget.

Informant 4 brukte bildeboken *Redd* som en inngang til å snakke om følelsen av å være redd. Han opplevde at elevene var preget av bokens innhold ettersom han kjente på en uvanlig stillhet under hele høytlesningen. Elevene kunne relatere til at det kan føles skummelt ut å være hjemme av og til. Det at han mente boken kunne brukes til å prate om ting som kan være litt vanskelig, kan knyttes til Cliffords (2023) studie som pekte på at barna får øvd seg på å sette ord på følelser som ligger der som en klump i magen.



### 5.3.2 Empati og sympati

Samtlige av intervjupersonene var opptatt av at bildebøker kan brukes til å utvikle elevenes evne til å føle empati og vise sympati. Dette er prososiale ferdigheter som henger tett sammen med evnen til mentalisering. Informant 1 la vekt på at bildebøker bidrar til at mennesker utvikler seg. Hun mente at bildebøker som handler om andre mennesker vil føre til at det blir satt i gang prosesser som gjør at elever tenker og reflekterer over ting. Noen ganger kan elevene kjenne seg igjen i karakterenes tanker og følelser, mens andre ganger lærer man bare at andre kan ha det annerledes enn seg selv. Det kan ses på som et funn som støtter Karsruds (2010) tankegang. Ettersom man i fortellinger får tilgang til aktørens sinn og tanker, blir det mulig å forstå deres motiv og handlinger, selv om de skulle komme i konflikt med våre egne normer. Ved å sette seg inn i andres ståsted kan elevene, som informant 3 fortalte, bli mer bevisst på at deres handlinger påvirker andre og har konsekvenser. Når det skjer kan det argumenteres for at elevene har fått en mer empatisk grunnholdning som er sentralt for å drive god kommunikasjon og tilegne seg gode relasjoner (Rogers, 1961). Informant 1 fortalte også om hvordan elevene følte empati og viste sympati for et annerledesdyr i en bildebok. Dette er også et eksempel på at elevene deler et intersubjektivt øyeblikk, hvor de sammen kjenner på hvordan dyret i fortellingen føler seg. Elever med særskilte behov kan i denne sammenhengen kjenne seg igjen i annerledesdyret og oppleve mer forståelse av medelevene. Ved å identifisere seg med karakteren i bildeboken, dannes det mønstre for medlidenhet i barnet (Bettelheim, 1991). Med andre ord kan elevene tilegne seg erfaringer som overføres til å vise velvilje, støtte og omsorg overfor den man forholder seg til (Traagstad, 2011).

## 6 Avslutning

Denne studien har forsøkt å belyse hvilke erfaringer lærere som har arbeidet på småtrinnet har med å bruke bildebøker til å utvikle elevers sosiale og emosjonelle kompetanse, med særlig fokus på evnen til mentalisering. Studiens resultater drar i retning av at informantene mener bildebøker kan hjelpe elevene med å utvikle deres sosiale og emosjonelle kompetanse, med særlig fokus på evnen til mentalisering. Premisset for at det skal fungere er at lærerne velger ut bildebøker som gjør at elevene blir fenget og opplever tekstmøtet som relevant. Et hovedfunn er at det må være bøker som får elevene til å legge merke til den nære sammenhengen mellom deres egne hverdagerfaringer og tekstens erfaringer. Hvis elevene ikke opplever at de kan relatere fortellingen til eget liv, vil en risiko være at den emosjonelle betydningen i fortellingen mister sin hensikt. Samtidig kan det ses på som en prosess der elevene etter hvert forstår at innholdet kan relateres til egne liv eller at elevene kan lære at andre føler ting på en annen måte enn seg selv. Det andre hovedfunnet er at lærerens måte å bruke en bildebok på er avgjørende for at elevene skal kunne utvikle sin sosiale- og emosjonelle kompetanse og mentaliseringsevne. Som informantene har vist i studien kan det gjøres på flere måter. Informant 1 opplevde suksess med å ha en åpen samtale med elevene. Informant 2 opplevde det samme med en åpen lærerstyrt samtale, mens informant 3 og 4 viste eksempler på hvordan man kan få elevene til å reflektere gjennom karakterenes følelser gjennom rollespill. Disse tilnærmingene har til felles at de krever at læreren har satt seg godt inn i boken og er forberedt på diverse spørsmål og reaksjoner.

Det kan se ut til å være et gjengående mønster at bildebøker kan fungere som en trøst og hjelpe elever med å bearbeide egne følelser. Informantene har gjennom en rekke eksempler vist at bildebøkene hjelper elevene med å uttrykke hva de føler og opplever når de har det vanskelig. Derfor kan bildebøker ses på som et redskap som kan brukes som en inngang til å snakke om hvordan elevene føler seg. Funnene tyder videre på at bildebøker som handler om medmenneskelighet og inkludering kan bidra til at elevene utvikler empati og sympati, ettersom det gir muligheten til å sette seg inn i andres situasjoner og perspektiver. Ettersom bildebøker gir innsikt i karakterenes tanker og situasjoner blir det mulig å forstå andres motiv og handlinger, selv om de kan komme i konflikt med våre egne normer (Karsrud, 2010). Slik som funnene viser kan det også gi elevene en dypere forståelse for hvordan andres handlinger kan ha konsekvenser for både seg selv og andre. Med andre ord utvikles elevenes mentaliseringsevne ettersom de blir flinkere til å forstå egne og andres indre tilstander

(Kvernæng Stoltenberg, 2020). Dette kan føre til at elevene utvikler en mer positiv og inkluderende holdning til hverandre og på den måten økes elevenes sosiale og emosjonelle ferdigheter (Glavin & Lindbäck, 2014). Avslutningsvis drar studiens funn i retning av at bildebøker kan gi gode muligheter for å utvikle elevenes sosiale og emosjonelle kompetanse samt evnen til mentalisering. Det kan tenkes at særlig elever med særskilte behov gjennom bildebøker kan oppnå økt mentaliseringsevne overfor egne følelser samt oppleve å mer forståelse fra medelever ettersom deres mentaliseringsevne også kan utvikle seg.

## 6.1 Begrensninger og styrker ved denne studien

Som nevnt tidligere gir denne oppgaven et innblikk i fire læreres tanker og erfaringer. Dette kan ses på som en svakhet fordi det nødvendigvis ikke er representativt for alle andre læreres erfaringer. Det er heller ikke et mål med kvalitativ forskning at funn skal være direkte generaliserbare (3.5.3). Samtidig kan det argumenteres for at bruken av få informanter bidrar til å styrke validiteten ettersom den tillater å fange opp kompleksiteten og variasjonen i erfaringene til informantene. Det kan gi verdifulle innsikter som kan bidra til å svare på problemstillingen. Studien kan også bidra til å inspirere flere lærere til å få et annerledes syn på det å bruke bildebøker og få tips til litteraturvalg, spesifikke metoder og strategier som informantene mener har fungert.

En annen utfordring i oppgaven var at to av intervjuene ble gjort to ganger. Det tar bort noe av spontaniteten i informantenes svar, men samtidig kan svarene bli mer detaljerte ettersom de fikk mer tid til å reflektere over egen praksis. Det kan også ha bidratt til at de ble mer komfortable med intervjusettingen, ettersom de hadde gjort det en gang før. At de to siste intervjuene ble gjennomført på Zoom kan gjøre at det er vanskeligere å fange opp nonverbale signaler som kunne gitt verdifull informasjon om informantenes holdninger og følelser. Fordelen er at det var enklere å avtale et nye tidspunkt og var helt nødvendig for at intervjuene i det hele tatt skulle bli gjennomført. En annen begrensning er at jeg ikke fikk observert hvordan de brukte bøkene i klassen. På den måten kunne jeg fått mer innsikt i hvordan timene foregikk, hvilket ville gitt meg et bedre grunnlag til å selv bedømme hvordan bildebøker hjalp elevene med å utvikle sin sosiale og emosjonelle kompetanse. Til slutt, kan mine antakelser om at bildebøker kan ha positiv innvirkning på mentalisering ha påvirket mine tolkninger av intervjumaterialet.

## 6.2 Avsluttende refleksjoner og fremtidig forskning

Ettersom dette prosjektet er en masteroppgave, utgjør den bare en liten del av dette forskningsfeltet. Av den grunn kan det være nyttig å se tematikken fra flere metodiske innfallsvinkler. Ettersom jeg i denne studien har valgt en kvalitativ studie, kunne det vært interessant å ha valgt en kvantitativ metode for å få frem flere lærere sine meninger om temaet. Fordelen ved en slik metode er at det for eksempel kunne blitt laget spørreundersøkelse som når ut til langt flere deltakere. På den måten vil man få et stort sammenligningsgrunnlag som kan si noe mer om synet lærere har på å bruke bildebøker til å utvikle elevenes sosiale og emosjonelle kompetanse. Ulempen er at tallene muligens gir et mindre nyansert bilde av deltakernes erfaringer.

For å finne ut mer om hvordan bildebøker kan brukes til å utvikle elevenes sosiale og emosjonelle kompetanse, kan en kvalitativ tilnærming gi mer kunnskap og inspirasjon. For de som eventuelt vil ha en kvalitativ tilnærming, kunne det vært mulig å observere, eller ha en kombinasjon av å observere og intervju. Grunnen til at det kunne vært aktuelt med en kombinasjon er at det ville vært verdifullt å se på hvilke aktiviteter som involverer bruk av litteratur i klasserommet og se i hvilken grad temaet om å utvikle elevenes sosiale og emosjonelle kompetanse, med særlig fokus på evnen til mentalisering, kommer fram. I forlengelse av oppleggene kunne man ha intervjuet lærerne og eventuelt elever og fått et mer konkret, felles grunnlag for samtalen. En måte å gjøre det på kunne ha vært å følge ett opplegg som lærerne har laget selv. Et annet alternativ kunne vært å lage en hypotese hvor du lager et opplegg selv og forteller hva du tror vil skje. Da kan man for eksempel prøve selv eller bruke andre lærere til å følge opplegget og reflektere over hvordan det gikk. På den måten kan man finne ut om gikk det som man hadde trodd eller om det var noen overraskende funn. Samlet sett ville benyttelsen av flere metodiske innfallsvinkler gi et mer helhetlig bilde på hvordan lærere kan bruke bildebøker til å utvikle elevenes sosiale og emosjonelle kompetanse. Basert på funnene, ser det ut til at utfallet påvirkes av hvilke bildebøker læreren velger å arbeide med og hvordan det arbeides med bildebøkene.

## 7 Litteratur

- Alvesson, M. & Kärreman, D. (2005). At arbejde med mysterier og sammenbrud: Empirisk materiale som kritisk samtalepartner i teoriudvikling. I M. Järvinen, M & N. Mik-Meyer, (Red.) *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv*. (s. 121–144.) Hans Reitzels forlag.
- Andersen, P.T. (2011) Hva skal vi med skjønnlitteratur i skolen? *Norsklæraren. Tidsskrift for språk, litteratur og didaktikk*, 35(2), 15–22.
- Aasebø, T. S. & Melhuus, E.C. (2005). *Rom for barn: rom for kunnskap. Kropp, kjønn, vennskap og medier som pedagogiske utfordringer*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Bjorvand, A. M. (2002). «Når barn leser bildebøker». I A.M Bjorvand, & E.S Tønnessen. (Red.) *Den andre leseopplæringa: Utvikling av lesekompetanse hos barn og unge*. (s. 69-81). Universitetsforlaget AS.
- Bettelheim, B. (1991). *Eventyrets fortryllelse- i psykoanalytisk belysning*. Olesen offset.
- Clifford, T, H (2023, 13. Mars). *Å sette ord på vanskelige følelser*. Skrivesenteret. <https://skrivesenteret.no/ressurs/a-sette-ord-pa-vanskelige-folelser/>
- Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving*. Gyldendal.
- Eisenberg, N. & Mussen, P. H. (1989). *The roots of prosocial behavior in children*. Cambridge University Press.
- Elias, M.J. & Schwab, Y. (2006). From compliance to responsibility: Social and emotional learning and classroom management. I E.M Evertson. & C. S Weinstein (Red.), *C.S.Handbook of classroom management*. Routledge.
- Glavin, P. & Lindbäck, S.O. (2015). Sosiale og emosjonelle kompetanser i fremtidens skole.

*Bedre skole.* <https://utdanningsforskning.no/artikler/2015/sosiale-og-emosjonelle-kompetanser-i-fremtidens-skole/>

Glavin, P. & Lindbäck, S.O. (2014). *Å undervise i sosial kompetanse*. Universitetsforlaget.

Håland, A. & Hoel, T. (2016). Leseopplæring i norskfagets begynneropplæring med fokus på fagspesifikk lesekompetanse. *Nordic journal of literacy research*, 2(1), 21-36.  
<http://dx.doi.org/10.17585/njlr.v2.195>

Hallberg, K. (1982) Litteraturvetenskapen och bilderbokforskningen. *Tidskrift för litteraturvetenskap* 3 (4), 163–168.

Iser, W. (1978). *The act of reading: a theory of Aesthetic Response*. John Hopkins University press.

Karsrud, F. T. (2021). *Muntlig fortelling norskfaget: en vei til danning, livsmestring og literacy*. Cappelen damm Akademisk.

Kjelaas, I. (2020). Etnografi i norskdidaktiske masterprosjekt. I R. Neteland, & L.I Aa (Red.), *Master i norsk: metodeboka 2*. (s. 26-46) Universitetsforlaget AS.

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2017). *Det Kvalitative Forskningsintervju*. (3. Utg.). Gyldendal Akademisk.

Lincoln, Y. S., Lynham, S. A. & Guba, E.G. (2011). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences, revisited. I N. K. Denzin (Red.), *The SAGE handbook of qualitative research* (4. utg., s. 97-128). Sage.

- Lund, T., & Haugen, R. (2006). *Forskningsprosessen*. Unipub.
- Lund, I., & Helgeland, A. (2020). *Mobbing i barnehage og skole: nye perspektiver*. Cappelen Damm akademisk.
- Maughan, B. & Langton, E. G. (2008). Leseferdighet og psykiske vansker. I FE Tønnesen, E. Bru & E. Heiervang (Red.). *Lesevansker og livsvansker: om dysleksi og psykisk helse* (s. 111-120). Hertervig akademisk.
- Neteland, R. (2020). Kvalitative intervju i norskfaglige oppgaver. I Neteland, R & AA, L, I (Red.), *Master i norsk: metodeboka*. (s. 50-65). Universitetsforlaget.
- Nikolajeva, M. (2013) Picturebooks and Emotional Literacy. *The Reading Teacher*, 67(4), 249–254. <https://ila.onlinelibrary.wiley.com/doi/pdfdirect/10.1002/trtr.1229>
- Nikolajeva, M. (2014) Emotion Ekphrasis: Representation of Emotions in Children's Picturebooks, I D. Machin. (Red.), *Visual Communication*. (s. 711–729). De Gruyter Mouton.
- Nikolajeva, M. (2018) Emotions in Picturebooks, I B. Kümmerling-Meibauer. (Red.) *The Routledge Companion to Picturebooks* (s. 110–117). Routledge.
- Nordahl, T., Flygare, E. & Drugli, M, B. (2016). Relasjoner mellom elever. *Utdanningsdirektoratet*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/sosial-laring-gjennom-arbeid-med-fag/Relasjoner-mellom-elever/Hvordan-fremme-sosial-og-emosjonell-laring-i-skolen/>
- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Gyldendal Akademisk.
- Ommundsen, Å.M. (2018). Bildeboka. I R.S. Stokke & E.S. Tønnesen (Red.), *Møter med barnelitteratur: introduksjon for lærere* (s. 151 – 170). Universitetsforlaget.
- Ottesen, S & Tysvær, A. (2021) Bildeboken Fy katte! – en utforskningsarena for emosjonell

- literacy? Litterære samtaler på førstetrinn. *Barn-forskning om barn og barndom i Norden*, 38(4), 69-81. <https://doi.org/10.5324/barn.v38i4.3995>
- Personopplysningsloven. (2018). *Lov om behandling av personopplysninger* (LOV-2018-06-15-38). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2018-06-15-38>
- Postholm, M, B & Jacobsen. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm akademisk.
- Riis-Johansen, M, O. (2020). Samtaleanalyse som norskdidaktisk forskningsmetode. I R. Neteland & L. I AA (Red.), *Master i norsk: metodeboka*. (s. 90-107). Universitetsforlaget.
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold: Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (4. utg.). Fagbokforlaget.
- Rubin, H. J., & Rubin, I. S. (2005). *Qualitative Interviewing: The Art of Hearing Data* (2nd ed.). Sage.
- Rogers, C. R. (1961). *On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy*. Houghton Mifflin.
- Silverman, D. (2013). *Doing Qualitative research: A practical handbook*. (4th Edition). SAGE Publications.
- Skårderud, F. & Sommerfeldt, B. (2008). Mentalisering – et nytt teoretisk og terapeutisk begrep. *Tidsskriftet for Den norske legeforening*. 2008: 9 (128): 1066–1069. <https://tidsskriftet.no/2008/05/kronikk/mentalisering-et-nytt-teoretisk-og-terapeutisk-begrep>
- Spear-Swerling, L. & Sternberg, R.J. (1998) *OFF TRACK: When Poor readers Become "Learning Disabled"*. Routledge.



- Steiner, C. (1997) *Achieving Emotional Literacy*. Bloomsbury.
- Stern, D. (2003). *Spedbarnets interpersonlige verden*. Gyldendal Akademisk.
- Stern, D. (2004). *Det nuværedne øjeblikk i psykoterapi og hverdagsliv*. Hans Reitzel.
- Stokke, R, S. & Tønnessen, E. S. (2018). *Møter med barnelitteratur*. Universitetsforlaget.
- Stokke, R.S. (2014). «Men han har to forskjellige farger på øynene». Om barns møte med litteratur i skolen sett i lys av teori om mentalisering og theory of mind, *Norsklæraren. Tidsskrift for språk, litteratur og didaktikk* 38(4), 42–56.  
<https://oda.oslomet.no/odaxmlui/bitstream/handle/10642/2245/1186787.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Solstad, T. (2016). *Samtaler om bildebøker i barnehagen*. Universitetsforlaget.
- Stoltenberg, S, M, K. (2020). *Barn, litteratur og livsmestring: den skjønnlitterære fortellingens betydning for barns utvikling*. KF.
- Swedberg, R. (2017). Theorizing in Sociological Research: A New Perspective, a New Departure? *Annual Review of Sociology*, 43(1), 189–206.  
<https://doi.org/10.1146/annurev-soc-060116-053604>
- Sørensen, B. (1983) Teksten og eleven. I J. Smidt. (Red.) *Litteraturens muligheter – og elevens. Om bruk av litterære tekster i norskundervisningen*. (s. 11–31). LNU/Cappelen.
- Taylor, R.D. & Dymnicki, A.B. (2007). Empirical evidence of school and emotional learning's influence on school success. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17 (3), 225–231. [10.1080/10474410701346725](https://doi.org/10.1080/10474410701346725)
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Fagbokforlaget.

Thoresen L. (2013) Empati - ulike forståelser. *Sykepleien Forskning*. 2013;8(4): 362-367.

[10.4220/sykepleienf.2013.0167](https://doi.org/10.4220/sykepleienf.2013.0167)

Traagstad, A. (2011) Sympati og empati sett ifra et brukerperspektiv. *Tidsskrift for psykisk*

*helse arbeid*, 8(3), 249-256. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-3010-2011-03-08>

Utdanningsdirektoratet (27.mai. 2021). *Kunnskapsgrunnlag for kvalitetskriterium for læremiddel i norsk*.

<https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/laremidler/kvalitetskriterier-for-laremidler/kunnskapsgrunnlag-kvalitetskriterium-norsk/generelt/digitalisering-av-skolen/>

Vygotskij, L. (1995). *Fantasi och kreativitet i barndommen*. Bokförlaget Daidalo

## Vedlegg 1: Intervjuguide

### Intervjuguide

#### Planleggingsfase

1. Hva legger du vekt på når du velger ut en bildebok du vil bruke i klasserommet?
  - Har du noen krav til en bildebok som du vil bruke i klasserommet?
  - hvilke tema har dere vært innom?
  - Hvordan forbereder du deg til høytlesningsøkten?

#### Den litterære Samtalen

2. Hvordan jobber du med bildebøker i skolen?
  - F. eks Hva gjør du for at elevene skal leve seg inn i boken?
  - Hva gjør du når du presenterer boken? F. eks bruke tid på å bli kjent med karakterene på forhånd, snakke om bokens tema?
  - Hva gjør du underveis?

#### Mentalisering

- 3. Hvordan får du klassen til å reflektere over karakterene sine tanker og følelser i bøker?
- Går samtalen av seg selv eller må du styre dem inn på rett tema?
- Har du eksempler fra bøker du har brukt der elevene identifiserer seg med karakterene, eller ser ting fra andres perspektiv?

#### Bidrag til klassemiljøet

- 4. Har du eksempler på at man kan knytte disse tankene og følelsene som karakterene har til situasjoner i klasserommet?
- Relasjoner i klassen/på tvers av elevene
- Har du eksempler?
- Hvilke oppfølgingsspørsmål brukte du/ ville du ha brukt?

#### Generelt

5. Hva gjør dere etter dere har lest boken?
6. Med fokus på emosjonell og sosial kompetanse, Hvilket utbytte mener du elevene kan få av å lese og samtale om bildebøker?
7. Finnes det flere måter å arbeide med bildebøker som du ønsker å prøve ut?

## Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

### **Vil du delta i forskningsprosjektet**

#### **Bildebøker til å utvikle elevenes sosiale og emosjonelle kompetanse, med særlig fokus på evnen til mentalisering**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut hvordan lærere ser på bildebøker som et middel til å utvikle elevenes sosiale og emosjonelle kompetanse, **med særlig fokus på evnen til mentalisering**. Hvordan bruker ansatte i småtrinnet bildebøker til å lære elever om det å sette seg inn i andres og egne følelser? I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Dette er en mastergradsoppgave hvor formålet er å få frem hvilke syn ansatte i skolen på småtrinnet har på å bruke bildebøker til å utvikle elevenes sosiale og emosjonelle kompetanse. I oppgaven vil det være fokus på å undersøke hvordan bildebøker brukes og hvordan det henger sammen med andre arbeidsmetoder og læringsmål.

Problemstillingen for forskningsprosjektet er: «Hvilket syn har et utvalg av lærere/spesialpedagoger på småtrinnet på å bruke bildebøker i arbeidet med å utvikle elevenes sosiale og emosjonelle kompetanse?»

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Universitetet i Agder er ansvarlig for prosjektet.

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

Via universitets kontaktnettverk har du fått spørsmål om å delta fordi du oppfyller diverse utvalgs kriterier. Kriteriene er:

- Du jobber som lærer i skolen
- Du har erfaring med å jobbe på småtrinnet
- Du har en interesse for bildebøker

Til min oppgave trenger jeg fire kandidater til å stille til individuelle intervju. Kriteriene er at det må være ansatte fra minst to forskjellige skoler som har forskjellig arbeidserfaring.

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

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar på et individuelt semistrukturert intervju. Det vil si at jeg har laget noen spørsmål på forhånd som jeg tenker å bruke, men at det vil være mulig å bevege seg bort fra de forhåndsbestemte spørsmålene og for eksempel stille oppfølgingsspørsmål. Det vil ta deg mellom 30-60 minutter. Jeg tar lydopptak og notater fra intervjuet.

### **Det er frivillig å delta**

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

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

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

Det er meg og prosjektansvarlig David Lansing Cameron som kommer til å ha tilgang til opplysningene du oppgir. Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data.

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

Prosjektet vil etter planen avsluttes 31.07.23. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger anonymiseres. Lydopptaket vil også bli slettet.

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitet i Agder har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- *Universitet i Agder* ved David Lansing Cameron. E-post: [david.l.cameron@uia.no](mailto:david.l.cameron@uia.no).
- Vårt personvernombud: Trond Hauso. E-post: [personvernombud@uia.no](mailto:personvernombud@uia.no)

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

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

Med vennlig hilsen

|                                  |                  |
|----------------------------------|------------------|
| David Lansing Cameron, Professor | Truls Abrahamsen |
| Tlf: 907 06 151                  | Tlf: 957 05 402  |
| Veileder                         | Masterstudent    |

---

## **Samtykkeerklæring**

Samtykke gis muntlig ved oppstart av intervjuet

# Vedlegg 3: Meldeskjema for behandling av personopplysninger

24.04.2023, 12:07

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



[Meldeskjema](#) / [Hvilket syn har et utvalg av lærere/spesialpedagoger/sosiallærere på s...](#) / Vurdering

## Vurdering av behandling av personopplysninger

**Referansenummer**

673904

**Vurderingstype**

Automatisk

**Dato**

08.12.2022

**Prosjekttittel**

Hvilket syn har et utvalg av lærere/spesialpedagoger/sosiallærere på småtrinnet på å bruke bildebøker i arbeidet med å utvikle elevenes sosiale og emosjonelle kompetanse

**Behandlingsansvarlig institusjon**

Universitetet i Agder / Avdeling for lærerutdanning

**Prosjektansvarlig**

David Lansing Cameron

**Student**

Truls Abrahamsen

**Prosjektperiode**

01.01.2023 - 01.06.2023

**Kategorier personopplysninger**

Alminnelige

**Lovlig grunnlag**

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 01.06.2023.

[Meldeskjema](#)

**Grunnlag for automatisk vurdering**

Meldeskjemaet har fått en automatisk vurdering. Det vil si at vurderingen er foretatt maskinelt, basert på informasjonen som er fylt inn i meldeskjemaet. Kun behandling av personopplysninger med lav personvernulempe og risiko får automatisk vurdering. Sentrale kriterier er:

- De registrerte er over 15 år
- Behandlingen omfatter ikke særlige kategorier personopplysninger;
  - Rasemessig eller etnisk opprinnelse
  - Politisk, religiøs eller filosofisk overbevisning
  - Fagforeningsmedlemskap
  - Genetiske data
  - Biometriske data for å entydig identifisere et individ
  - Helseopplysninger
  - Seksuelle forhold eller seksuell orientering
- Behandlingen omfatter ikke opplysninger om straffedommer og lovovertrедelser
- Personopplysningene skal ikke behandles utenfor EU/EØS-området, og ingen som befinner seg utenfor EU/EØS skal ha tilgang til personopplysningene
- De registrerte mottar informasjon på forhånd om behandlingen av personopplysningene.

#### Informasjon til de registrerte (utvalgene) om behandlingen må inneholde

- Den behandlingsansvarliges identitet og kontaktopplysninger
- Kontaktopplysninger til personvernombudet (hvis relevant)
- Formålet med behandlingen av personopplysningene
- Det vitenskapelige formålet (formålet med studien)
- Det lovlige grunnlaget for behandlingen av personopplysningene
- Hvilke personopplysninger som vil bli behandlet, og hvordan de samles inn, eller hvor de hentes fra
- Hvem som vil få tilgang til personopplysningene (kategorier mottakere)

<https://meldeskjema.sikt.no/6368cd4b-6c53-4d2c-bbef-997003b95c98/vurdering>

1/2

24.04.2023, 12:07

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

- Hvor lenge personopplysningene vil bli behandlet
- Retten til å trekke samtykket tilbake og øvrige rettigheter

Vi anbefaler å bruke vår [mal til informasjonskriv](#).

#### Informasjonssikkerhet

Du må behandle personopplysningene i tråd med retningslinjene for informasjonssikkerhet og lagringsguider ved behandlingsansvarlig institusjon. Institusjonen er ansvarlig for at vilkårene for personvernforordningen artikkel 5.1. d) riktighet, 5. 1. f) integritet og konfidensialitet, og 32 sikkerhet er oppfylt.



## Vedlegg 4: Tekst hentet fra semesteroppgave

Jeg har benyttet tekst fra min semesteroppgave i PED 533 følgende steder:

### **Innledning**

s. 8 Formål og problemstilling

### **Teori**

s. 9 - Sosial og emosjonell kompetanse

s. 10 og 11- Symbolisering og mentalisering

s. 12- Intersubjektive øyeblikk

s. 13- Emosjonell intelligens

### **Metode**

s. 14- Vitenskapsteori og forskerrollen