



# MASTEROPPGAVE

Bildebokens potensiale i undervisning av folkehelse og livsmestring i norskfaget.

The picturebooks potential in the teaching of public health and life skills in the Norwegian subjects.

**Malin Moldskred**

MGBNO 550 Norsk 3, emne 4

Fakultetet for lærerutdanningen kultur og idrett (FLKI)

Veileder: Ragnhild Ås & Kristine Kleveland

15.05.2023

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. *Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1.*

## Sammendrag

Denne masteroppgaven har hatt som formål å undersøke følgende problemstilling: *Hvordan forstår norsklærere i begynneropplæringen det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring, og hvordan bruker de bildebøker til å implementere temaet i sin undervisning?*

For å få svar på problemstillingen benytter jeg meg av kvalitativ metode, ved å intervjuer fem norsklærere i begynneropplæringen om deres tanker, refleksjoner og erfaringer om temaet.

Norsklærerne viser lik forståelse av folkehelse og livsmestring, hvor alle legger mest vekt på livsmestring. Lærerens forståelse av temaet folkehelse og livsmestring blir diskutert opp mot Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020, Stortingsmelding 28 og rapporten av Landsrådet for Norges barne- og ungdomsorganisasjoner. Lærerne nevner fire måter til hvordan de bruker bildebøker til å implementere temaet i undervisningen, og funnene blir diskutert opp mot litteraturteori av Martha Nussbaum og Maria Nikolajeva. For å implementere det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i undervisningen benytter norsklærerne bildebøkene til at elevene kan utøve empati, sette seg inn i de fiktive karakterene, bildene og litterære samtaler. Disse kan bidra til at elevene utvikler empati, og dermed kan lære å sette seg inn i andre menneskers situasjoner og tanker.

## Abstract

This master's thesis purpose is to investigate the following question: How does Norwegian teachers in the beginner training understand the interdisciplinary topic public health and life skills, and how do they use picturebooks to implement it in their teaching? To answer this question I have used qualitative method, by interviewing five Norwegian teachers in the beginner training about their thoughts, reflections and experiences about the topic.

The teachers show similar understanding towards public health and life skills, where everybody pays most attention towards life skills. The teachers understanding of the topic public health and life skills will be discussed towards the curriculum of 2020, Stortingsmelding 28 and the rapport by Landsrådet for Norges barne- og ungdomsorganisasjoner. The teachers mention four ways to how they use the picturebook to implement the topic in their teaching, and the findings will be discussed towards literary theory by Martha Nussbaum and Maria Nikolajeva. In order to implement the topic public health and life skills in their teaching the teachers use the picturebook so the pupils can

develop empathy, familiarize themselves with the fictional characters, the pictures and literary conversations. All of this can contribute to the pupils developing of empathy, and therefore they can learn to familiarize with other people's situations and mind.

## Forord

Fem lærerike og fine år, pluss et år i mamma permisjon, hos Høgskulen på Vestlandet er nå over. Masteroppgaven har bydd på utfordringer, frustrasjon og mestringsfølelse. Det har vært en lærerik prosess, og jeg er stolt over at jeg har gjennomført forskningsprosjektet. Jeg ville aldri vært foruten denne opplevelsen og erfaringen, men det skal nå bli godt å avslutte studie og starte på et nytt kapittel.

Jeg ønsker å rette en stor takk til norsklærerne som deltok i prosjektet. Takk for at dere delte av deres tid, tanker, refleksjoner og erfaringer. Ikke bare har dere hjulpet meg til å realisere masterprosjektet mitt, men det har vært svært inspirerende og lærerikt å møte dere. Jeg vil også rette en stor takk til mine veiledere Ragnhild Ås og Kristine Kleveland. Takk for deres tilbakemeldinger, råd og tips.

Til slutt vil jeg rette en stor takk til min samboer, Espen, for all støtte og oppmuntring under hele prosessen. Du har vært rå til å aktivisere både 2-åringen og hunden når jeg har måttet sittet foran datamaskinen. Du er fantastisk!

Malin Moldskred

Sogndal og Drammen, våren 2023

## Innholdsfortegnelse

Sammendrag .....	3
Abstract .....	3
Forord .....	5
1.0 Innledning.....	9
1.1 Faglig kontekst og bakgrunn for valg av tema .....	9
1.2 Problemstilling .....	11
1.3 Oppgavens oppbygging.....	11
2.0 Begrepsavklaring og teoretisk rammeverk .....	13
2.1 Folkehelse og livsmestring .....	13
2.1.1 Folkehelse og livsmestring i LK20 .....	13
2.1.2 Folkehelse og livsmestring i norskfaget.....	14
2.1.3 Folkehelse og livsmestring som begrep .....	15
2.1.4 Debatten om innføringen av folkehelse og livsmestring i skolen .....	18
2.1.5 Oppsummering .....	19
2.2 Skjønnlitteratur .....	20
2.2.1 Skjønnlitteraturen og den litterære forestillingsevnen.....	20
2.2.2 Den skjønnsomme betrakter .....	21
2.2.3 Barns emosjonelle literacy gjennom bildebøker .....	22
2.2.4 Skjønnlitteratur som inngang til å undervise i folkehelse og livsmestring.....	23
2.3 Bildebok .....	24
2.4 Muntlighet i klasserommet.....	25

2.4.1 Muntlighet som grunnleggende ferdighet .....	25
2.4.2 Muntlig ferdigheter i norskfaget .....	26
2.4.3 Litterære samtaler .....	27
2.5 Tidligere forskning.....	29
3.0 Metode .....	33
3.1 Vitenskapelig perspektiv .....	33
3.1.1 Fenomenologi .....	34
3.1.2 Hermeneutikk .....	35
3.2 Kvalitativ metode .....	36
3.2.1 Det kvalitative forskningsintervjuet .....	37
3.2.2 Semistrukturert intervju .....	38
3.2.3 Utforming av intervjuguiden .....	39
3.2.4 Utvalg av informanter.....	40
3.3.5 Pilotintervju .....	41
3.3.6 Gjennomføring av intervjuene .....	42
3.5 Transkribering av data .....	44
3.6 Analyse av data .....	45
3.7 Forskningens reliabilitet og validitet.....	47
3.8 Etske valg.....	48
4.0 Resultat.....	51
4.1 Forståelse av folkehelse og livsmestring .....	51

4.2 Bildebokens potensial .....	54
4.2.1 Bilder.....	55
4.2.2 Leve seg inn i fiktive karakterer .....	56
4.2.3 Utøve empati .....	57
4.3 Bearbeiding av barnelitteratur .....	58
4.3.1 Litterære samtaler .....	58
5.0 Drøfting.....	61
5.1 Forståelse av folkehelse og livsmestring .....	61
5.2 Bildebokens potensial .....	64
5.2.1 Bilder.....	64
5.2.2 Leve seg inn i fiktive karakterer .....	66
5.2.3 Utøve empati .....	68
5.3 Bearbeiding av bildebøker .....	70
5.3.1 Litterære samtaler .....	70
5.4 Oppsummering .....	72
6.0 Avslutning.....	74
6.1 Konklusjon.....	77
6.2 Refleksjoner rundt studien og veien videre.....	77
7.0 Litteraturliste.....	79
Vedleggliste .....	85



## 1.0 Innledning

I dette kapittelet starter jeg med å sette studiens tema i en faglig kontekst, samt forklarer bakgrunnen for valg av tema. Etter dette vil problemstillingen bli presentert før jeg vil avslutte med å presentere oppgavens struktur.

### 1.1 Faglig kontekst og bakgrunn for valg av tema

Temaet for oppgaven min er det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring, og hvordan norsklærere i begynneropplæringen underviser i temaet. I 2013 ble Ludvigsen-utvalget grunnlagt av regjeringen for "å vurdere innholdet i grunnopplæringen opp mot krav til kompetanse i et framtidig samfunns- og arbeidsliv" (Skulberg et al., 2014). Hovedmålet til skolen er å bidra til elevenes utvikling av kompetanse og kunnskap for at de skal bli samfunnsdeltakere i et kunnskapsintensivt samfunn (Skulberg et al., 2014). I *Fremtidens skole* (NOU 2015: 8, 2015, s. 7) påpekes det at skolen er en viktig fellesarena som er mye viktigere enn før, elevene skal utvikle kunnskap og kompetanse som vil gjøre dem kapable til å bidra og delta i ulike arenaer i livet, ikke bare arbeidslivet. Ikke bare er den faglige kompetansen og kunnskapen sentral, men skolen skulle bidra til elevenes personlige utvikling og identitetsutvikling (NOU 2015: 8, 2015, s. 7). For at dette skal bli en realitet så Ludvigsen-utvalget det nødvendig å videreutvikle og fornye fagene i skolen. I Ludvigsen-utvalgets offentlige utredning NOU2015:8 *Fremtidens skole* mener utvalget:

"at tre flerfaglige temaer er særlig viktige fremover og må være tydelige i læreplanverket: bærekraftig utvikling, det flerkulturelle samfunn og folkehelse og livsmestring. For disse tre temaområdene må det være kompetansemål i fag på tvers av fagområdene" (NOU 2015: 8, 2015, s. 12).

Disse tre flerfaglige temaene er videreført til den overordnede delen i læreplanen. Det flerfaglige temaet folkehelse og livsmestring blir utnevnt som viktig for den fremtidige skole. Det blir poengtert at de flerfaglige temaene er særlig viktige, og ser en til hvilke kompetanser og kunnskaper elevene skal besitte etter endt grunnskoleutdanning, kan en argumentere for at disse er særs viktige for at elevene skal fungere i samfunnet etter endt utdanning.

Etter at Ludvigsen-utvalget rettet fokuset mot folkehelse og livsmestring i skolen i *Fremtidens skole- fornyelse av fag og kompetanse* (NOU 2015: 8, 2015) lanserte Norsk psykologforening *Boken som mangler* (Wiker, 2015). Her kom Norsk psykologforening med

et opprop om at psykisk helse må settes på agendaen i den norske skolen. I boken poengterer Tor Levin Hofgaard, president i Norsk psykologforening, at "læringsmålene i skolen har en vesentlig mangel [...] Ideen i det hele mennesket må løftes tydelig inn i klasserommet, slik at barn lærer å forstå hvorfor vi er som vi er" (Norsk psykologforening, 2015). I 2020 ble Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (LK20) innført hvor det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring ble introdusert. Dermed ser vi at det allerede før koronapandemien var grunn til bekymring for barn og unges psykiske helse. Barn og unge tilbringer mesteparten av dagene sine på skolen, dermed er skolen en viktig arena hvor en kan fremme psykisk helse for barn og unge (Helsedirektoratet, 2017).

I 2020 kom det en verdensomfattende pandemi som snudde hverdagen på hode for norske barn da alle skoler ble stengt ned for fysisk oppmøte. Dette førte til at barn og unges psykiske helse ble et dagsaktuelt tema i samfunnsdebatten. Per Martin Løken, barnepsykolog, reiser bekymring over stengte skoler i koronapandemien i et debattinnlegg i Oppland Arbeiderblad (2021). Han påpeker at: "stengte skoler, færre sosiale arenaer, økt slitasje i familier og stor uforutsigbarhet er det motsatte av det som fremmer naturlig og god utvikling for barn og unge" (Løken, 2021). Videre sier Løken at det er de mest sårbare som sitter igjen med alvorlige konsekvenser av psykiske helseplager. Etter to år med koronapandemi startet lærerstreiken sommeren 2022, dette førte også til at mange rettet blikket mot barns psykiske helse. Foreldre og fagfolk reagerte kraftig på konsekvensene av streiken (Gundersen, 2022; Utne, 2022). De mente at elevenes psykiske helse ble hardt rammet av streiken, og at det går "på liv og helse løs" (Gundersen, 2022).

Ungdatarapportene viser at flere unge rapporterer om psykiske plager de siste ti årene (Bakken, 2022), og hele 7% av norske barn fra 4-14 år har en form for psykisk lidelse (Bang et al., 2018). Ungdata-rapporten 2022 som nylig ble publisert ble gjennomført etter to år med covid-19 pandemi, og hadde som mål å avdekke om en kan se konsekvenser av pandemien i elevenes hverdagsliv (Bakken, 2022). Hovedfunnene i rapporten viser at det til nå har ungdomsgenerasjonen håndtert utfordringene i pandemien på en god måte (Bakken, 2022, s. 2). Videre sier Ungdata-rapporten at:

"Det som er mest påfallende er at mange av de utfordringene som ungdom hadde før og under pandemien- ensomhet, mobbing eller psykisk helseplager- gjelder fortsatt

og er mer eller mindre like utbredt etter at pandemien var over som før” (Bakken, 2022, s. 2).

På bakgrunn av temaets relevans i samfunnet og at det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring ble inkludert i LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2017a), ser jeg det som viktig som fremtidig lærer å opparbeide meg innsikt, kunnskap og forståelse for temaet. Siden LK20 har vært den gjeldende læreplanen i snart tre år, har nok mange lærere startet å opparbeide seg erfaringer og tanker knyttet til temaet. Dermed ønsker jeg i denne studien å tilegne meg innsikt og kunnskap om lærernes personlige tanker, opplevelser og erfaringer om det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. Dette mener jeg er viktig siden det er stort fokus på barn og unges fysiske- og psykiske helse både i og utenfor skolen, og jeg finner det dermed hensiktsmessig og ønskelig å opparbeide meg kunnskap om hvordan en kan arbeide med folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema på skolen når jeg skal starte som nyutdannet lærer. Dette er noe som kan gjøre meg bedre rustet til å ta reflekterte valg rundt hvordan jeg ønsker å undervise i temaet for mine elever.

## 1.2 Problemstilling

Formålet med dette forskningsprosjektet er å undersøke hvordan norsklærere i begynneropplæringen forstår det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring, samt hvordan de underviser i temaet i norskfaget. Jeg mener det er viktig å rette blikket mot folkehelse og livsmestring, da det er et stort fokus på barn og unges psykiske og fysiske helse både i og utenfor skolen. Problemstillingen er som følger:

Hvordan forstår norsklærere i begynneropplæringen det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring, og hvordan bruker de bildebøker til å implementere temaet i sin undervisning?

## 1.3 Oppgavens oppbygging

Oppgaven er delt inn i 6 kapitler. I det første kapitlet presenterte jeg oppgavens tema og bakgrunn, hvor jeg presenterte hvorfor det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring er relevant knyttet til skolen og dagens samfunn. I tillegg presenterte jeg oppgavens problemstilling. Videre i oppgaven vil jeg i kapittel 2 legge frem oppgavens teoretiske rammeverk og begrepsavklaring. Teorikapitlet er delt inn i fire deler med folkehelse og livsmestring, teori om skjønnlitteratur, bildebokteori, og muntlighet. Under folkehelse og livsmestring viser jeg til LK20, samt det individuelle og sosiale perspektivet (Meld. St. 28,

2015-2016). Jeg benytter meg av Martha Nussbaums teori om skjønnlitteratur og Maria Nikolajevas teori om barns emosjonelle literacy gjennom bildebøker. Dette kobles til hvordan en kan benytte bildebøker til å undervise i det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. Bildebokteorien ser på bildeboken som en multimodal tekst og potensialet den har i undervisningen. Videre vil jeg gå inn på muntlighet, hvor muntlighet som en grunnleggende ferdighet vil bli presentert og teorier om litterære samtaler (Skardhamar, 2011; Aase, 2005). Avslutningsvis vil jeg presentere tidligere forskning på feltet. I kapittel 3 vil jeg legge frem og begrunne valg av metode. Jeg har valgt å benytte meg av kvalitativ metode, hvor jeg intervjuer fem norsklærere ved å benytte semistrukturerte intervjuer. Videre vil kapittelet gå inn på studiens validitet og reliabilitet etterfulgt av å reflektere over etiske valg knyttet til min oppgave. Jeg vil i kapittel 4 presentere resultatene fra analysen, hvor jeg i kapittel 5 vil drøfte resultatet opp mot oppgavens teoretiske rammeverk og tidligere forskning. Avslutningsvis vil jeg i kapittel 6 oppsummere mine funn og reflektere rundt veien videre.

## 2.0 Begrepsavklaring og teoretisk rammeverk

I dette kapittelet vil jeg presentere relevante begreper for oppgaven, samt det teoretiske rammeverket som er sentralt. Folkehelse og livsmestring er oppgavens tema og vil bli ytterligere beskrevet, både hvordan det tolkes i læreplanen, styringsdokumenter og relevante rapporter. Videre vil jeg se nærmere på skjønnlitteraturen og dens muligheter i norskfaget. For å legitimere skjønnlitteraturens potensiale i undervisning av folkehelse og livsmestring har jeg benyttet meg av Nussbaum (1995, 2016) og Nikolajevas (2000, 2013; 2006) teoretiske rammeverk. Nussbaums (1995, 2016) begreper *narrativ forestillingsevne* og *den skjønnsomme betrakteren* og Nikolajevas (2000, 2013; 2006) *emosjonelle literacy* og *theory of mind* kan bidra til å aktualisere bruken av skjønnlitteratur i undervisningen av folkehelse og livsmestring i begynneropplæringen. Jeg vil også se videre på bildebokens potensiale, og hvordan en kan nærme seg bildeboken igjennom bruken av litterære samtaler. Til slutt presenterer jeg tidligere forskning på feltet.

### 2.1 Folkehelse og livsmestring

#### 2.1.1 Folkehelse og livsmestring i LK20

Den overordnet delen i læreplanen skal bidra til å realisere det brede formålet til opplæringen, og er inndelt i tre deler. *Opplæringens verdigrunnlag, prinsipper for læring, utvikling og danning og prinsipper for skolens praksis* (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 2). I *Prinsipper for læring, utvikling og danning* påpekes det at skolen har et dobbelt oppdrag, dannelsoppdrag og utdanningsoppdrag. Inn under denne delen ligger den sosiale læringen og utviklingen til eleven, hvor elevene skal utvikle sin identitet og sitt selvilde i samhandling (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 10). Elevene skal tilegne seg kunnskap i fagene, utvikle de grunnleggende ferdighetene og lære seg evnen til å reflektere over egen læring. Her ligger også tre tverrfaglige temaer *folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap, og bærekraftig utvikling* (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 13–14). De tre tverrfaglige temaene tar utgangspunkt i utfordringer i samfunnet, og elevene skal jobbe med problemstillinger knytt til de tverrfaglige temaene på tvers av fagene i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 13–14).

I den overordna delen blir det poengtert at folkehelse og livsmestring “skal gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg” (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 13). Gjennom det tverrfaglige

temaet skal elevene opparbeide seg kunnskap og verktøy som kan hjelpe dem til å håndtere motgang og medgang i livet. Det skal også ruste eleven til å håndtere praktiske og personlige utfordringer i livet, og denne delen er knyttet til livsmestring ifølge Kunnskapsdepartementet (2017a, s. 13). Det tverrfaglige temaet er komplekst, og omhandler mange temaer. I den overordnede delen skriver Kunnskapsdepartementet:

“Aktuelle områder innenfor temaet er fysisk og psykisk helse, levevaner, seksualitet og kjønn, rusmidler, mediebruk, og forbruk og personlig økonomi. Verdivalg og betydningen av mening i livet, mellommenneskelige relasjoner, å kunne sette grenser og respektere andres, og å kunne håndtere tanker, følelser og relasjoner hører også hjemme under dette temaet” (2017a, s. 13).

Som vi ser rommer folkehelse og livsmestring en rekke temaer som elevene må få kunnskap om for å kunne ta ansvarlige valg i livene sine. De tverrfaglige temaene skal jobbes med på tvers av fag. Her har skolen et stort ansvar, men det er opp til hver enkelt lærer hvordan hen vil implementere det i undervisningen. Beskrivelsen av det tverrfaglige temaet er lik selv om en jobber med begynneropplæringen eller om en jobber på ungdomsskolen. Dermed er det læreren som må gjøre individuelle tilpasninger basert på elevenes alder og utvikling.

### 2.1.2 Folkehelse og livsmestring i norskfaget

Folkehelse og livsmestring blir skildret på hvilken måte temaet er viktig, og hva det kan bety i norskfaget. Ifølge Kunnskapsdepartementet (2019) handler det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i norskfaget om:

“å utvikle elevenes evne til å utrykke seg skriftlig og muntlig. Dette gir elevene grunnlag for å kunne gi uttrykk for egne følelser, tanker og erfaringer, noe som er viktig for å håndtere relasjoner og delta i et sosialt fellesskap” (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3).

Dette er nært knyttet til fagets relevans hvor det blir fremhevet at norsk skal forberede og ruste elevene til å delta i samfunnet gjennom demokratiske prosesser og arbeidslivet (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Under folkehelse og livsmestring i norskfaget blir også lesing av skjønnlitteratur og sakprosa nevnt. Kunnskapsdepartementet (2019, s. 2) påpeker at lesing, av skjønnlitteratur og sakprosa, kan bidra til elevens identitetsutvikling og livsmestring. Dette er særlig relevant for min problemstilling, da jeg vil ha et hovedfokus på

hvordan lærere implementerer folkehelse og livsmestring gjennom bruk av bildebøker i begynneropplæringen. Under det tverrfaglige temaet kommer de med forslag til hvilke kompetansemål som kan inngå under folkehelse og livsmestring. Etter 2. trinn er det to kompetansemålene i norsk som er nevnt som forslag:

Målet for opplæringen er at eleven skal kunne:

- “uttrykke tekstopplevelser gjennom lek, sang, tegning, skriving og andre kreative aktiviteter”
- “samtale om og beskrive hvordan ord vi bruker, kan påvirke andre”  
(Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 5–6).

Selv om det er disse kompetansemålene som er nevnt, kan det avvike fra hva hver enkelte lærer velger å fokusere på og hvordan de tolker målene. Skjønnlitteratur og sakprosa er ikke nevnt eksplisitt i disse kompetansemålene, men kan fungere som en god måte for å nå kompetansemålene. Som vi skal se nærmere på senere i dette kapitlet, kan elever utforske og oppleve hvordan ord vi bruker påvirker andre igjennom fiktive karakterer i skjønnlitteraturen (Nussbaum, 1995, 2016). Det kan være flere kompetansemål man kan knytte til det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring, selv om det kun er disse to som er foreslått eksplisitt av Kunnskapsdepartementet.

### 2.1.3 Folkehelse og livsmestring som begrep

Folkehelse og Livsmestring er en sentral del av problemstillingens tema, og jeg ser det derfor nødvendig å gjøre greie for hva begrepene innebærer. På grunn av kompleksiteten som begrepene rommer, har jeg valgt å definere begrepene hver for seg. Det finnes mange ulike instanser som skildrer begrepene. Noen av skildringene og definisjonene gjelder grunnskolen, mens andre ikke er det. Jeg har valgt å trekke inn ulike skildringer og definisjoner av begrepene folkehelse og livsmestring. Dette har jeg valgt å gjøre fordi jeg mener det er hensiktsmessig å få dypere kunnskap og innsikt i begrepene enn bare det Utdanningsdirektoratet presenterer.

I den overordnede delen av læreplanen står det at det som vil ha stor betydning for folkehelsen er om samfunnet «legger til rette for gode helsevalg hos den enkelte» (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 14). Norsk sykepleierforbund (u.å.) forklarer at “folkehelse handler om hvordan du og vi alle har det; helse, fravær av sykdom, mestring,

trivsel og livskvalitet. Det handler om hvordan befolkningens helsetilstand er, og hvordan helsen fordeler seg blant oss". Ut ifra definisjonen til Norsk sykepleierforbund er folkehelse et komplekst begrep. Store medisinske leksikon påpeker at folkehelse tar opp "fysiske, psykiske og miljømessige forhold som påvirker helsetilstanden" (Nylenna et al., 2022). Begrepet tar for seg både fysisk- og psykisk helse, noe som gjør at folkehelse et bredt helsebegrep.

Begrepet livsmestring har vært mye opp i debatten. Spesielt i forbindelse med fagfornyelsen ble det debattert mye om hvilken plass livsmestring skulle og burde ha i skolen (Hofgaard, 2015; Lauritzen et al., 2021; Madsen, 2020; Mørch, 2021; Norsk psykologforening, 2015). Kunnskapsdepartementet har forklart begrepet slikt:

«Livsmestring dreier seg om å kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv. Temaet skal bidra til at elevene lærer å håndtere medgang og motgang, og personlige og praktiske utfordringer på en best mulig måte» (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 13).

Landsrådet for Norges barne- og ungdomsorganisasjoner (LNU) har utarbeidet prosjektet *livsmestring i skolen*. Her skulle de undersøke «barn og unges behov for å mestre viktige utfordringer i eget liv», samt hvordan skolen kan integrere disse ferdighetene og kunnskapene for å øke mestring. Dette oppdraget fikk de fra regjeringen, og målgruppen for prosjektet er barn og unge i 12-13 års alderen (Landsrådet for Norges barne- og ungdomsorganisasjoner (LNU), 2017, s. 5). I denne sammenhengen utarbeidet de en definisjon for begrepet livsmestring. Deres definisjon lyder følgende:

«Å utvikle ferdigheter og tilegne seg praktisk kunnskap som hjelper den enkelte til å håndtere medgang, motgang, personlige utfordringer, alvorlige hendelser, endringer og konflikter på en best mulig måte. Å skape en trygghet og tro på egne evner til å mestre også i fremtiden» (Landsrådet for Norges barne- og ungdomsorganisasjoner (LNU), 2017, s. 9).

Denne definisjonen av begreper er særdeles viktig inn mot arbeidet av livsmestring i skolen, spesielt siden dette prosjektet har skolen som utgangspunkt. LNUs definisjon har også mange likhetstrekk med Kunnskapsdepartementets forklaring av begrepet livsmestring, men poengterer i enda mer detaljert at det er utvikling av ferdigheter og tilegning av kunnskap



som skal hjelpe elevene til å kunne mestre livet sitt nå, men også i fremtiden. Selv om målgruppen på dette prosjektet er barn i 12-13 års alderen, er det fortsatt særs relevant for elever i begynneropplæringen. Jeg mener dette er relevant fordi det er viktig å starte tidlig å tilegne elevene kunnskap og ferdigheter for å håndtere livets opp- og nedturer, og bygge videre på dette gradvis.

I Stortingsmelding 28 *Fag-Fordypning-Forståelse- En fornyelse av Kunnskapsløftet (2015)* legger regjeringen frem et forslag til hvordan innholdet skal fornyes i skolen, i henhold til samfunnets utvikling. I denne meldingen påpeker de at temaet livsmestring har et *individuellt perspektiv* og et *samfunnsmessig og sosialt perspektiv*. Videre viser de til at for den enkelte elevs «trivsel, livsglede, mestring og følelse av egenverd» er det sosiale fellesskapet og støtten til eleven viktig (Meld. St. 28, 2015-2016, s. 39). Om eleven opplever tilhørighet igjennom faglig og sosialt fellesskap er det noe som kan øke livskvalitet og trivsel, dette kan redusere de psykiske og sosiale problemene eleven kan få (Meld. St. 28, 2015-2016, s. 39). Gode helsevalg er og en forutsetning for å meste livet, dermed vil det være viktig å tilegne seg kunnskap om helse både psykisk og fysisk. Det påpekes videre at det er nødvendig at opplæringen i livsmestring ses i sammenheng med skolens utvikling av fellesskap, arbeid mot mobbing og det psykososiale miljøet til elevene (Meld. St. 28, 2015-2016, s. 39). Dette arbeidet starter med en gang elevene entrer skolehverdagen. Dermed er det særdeles relevant at en forsker på hvordan lærerne underviser i folkehelse og livsmestring allerede på første trinnet, samt hvordan de forstår det tverrfaglige temaet. Dette er noe min studie ønsker å undersøke.

I forklaringen av begrepet livsmestring er mestring et sentralt ord. I store norske leksikon påpeker Frode Svartdal (2018) at begrepet mestring er mye brukt i den moderne psykologien. I den sammenhengen er mestring linket til hvordan enkeltpersoner håndterer utfordringer og oppgaver som en møter på i livet (Svartdal, 2018). Mestring blir også definert i helsepedagogikken av Egon H. Vifladt og Liv Hopen:

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

Selv om denne definisjonen på mestring er hentet fra helsepedagogikken samsvarer deler av innholdet med mestring innen moderne psykologi. Begge forklaringene av begrepet mestring påpeker viktigheten over hvordan man håndterer de ulike utfordringene en møter i livet. Dette samsvarer med forklaringen av livsmestring i den overordnede delen. Temaet påpeker viktigheten ved at elevene skal tilegne seg kunnskap slik de kan håndtere livets medgang og motgang på en best mulig måte (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 13).

I dette avsnittet har jeg gått nærmere inn på begrepene folkehelse og livsmestring, og presentert ulike skildringer og definisjoner. I min oppgave vil begrepet folkehelse handle om helsetilstanden til befolkningen i samfunnet vi lever i (Kunnskapsdepartementet, 2017a; Norsk sykepleierforbund, u.å.; Nylenna et al., 2022). Beskrivelsen av livsmestring relatert til hvordan en kan påvirke og forstå faktorer i sitt liv, og hvordan en kan utvikle ferdigheter for å mestre livet vil være særs relevant for min oppgave. Livet består av oppturer og nedturer, og hvordan en takler disse utfordringene er knyttet til hvordan en mestrer livet. Mestring er en stor del av livsmestringsbegrepet, og målet er at elevene skal utvikle kunnskap og ferdigheter til å møte livets utfordringer som en får kastet mot seg (Kunnskapsdepartementet, 2017a; Landsrådet for Norges barne- og ungdomsorganisasjoner (LNU), 2017). Det samfunnsmessige og sosiale- og individuelle perspektivet på livsmestring vil også være en viktig faktor for at elevene skal oppleve mestring, og vil være sentralt i forståelsen av begrepet i skolekontekst. Som vi ser er livsmestring et stort og omfattende begrep som rommer mye, og jeg mener det har en helt sentral plass i begynneropplæringen.

#### 2.1.4 Debatten om innføringen av folkehelse og livsmestring i skolen

Innføring av folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i LK20 ble fort en samfunnsdebatt da prosessen med å revidere læreplanen pågikk. Norsk psykologforening publiserte i 2015 *Boken som mangler* som et opprop på å få inn psykisk helse i læreplanen, hvor de poengterer viktigheten med en god psykisk helse: "Den er grunnlaget for god selvfølelse, omsorgsevne og opplevelsen av livsmestring. Og den bidrar i kampen mot mobbing og i utvikling av et godt psykososialt skolemiljø" (Norsk psykologforening, 2015, s. 2). Innføringen av psykisk helse i LK20 ble også støttet av Elevorganisasjonen, Mental helse ungdom, norsk lektorlag, Norsk psykiatrisk forening, og rådet for psykisk helse. I en kronikk fra 2015 i NRK av presidenten i Norsk psykologforening, Tor Levin Hofgaard, poengterer han hvor viktig det er å anerkjenne at elever får en for snever forståelse av livet fordi det er et

hull i læreplanen. Han argumenterte for at psykisk helse måtte få en eksplisitt plass i læreplanen, slik det får en betydelig større plass i skolen (Hofgaard, 2015). Guri Melby, som var kunnskapsminister i denne perioden, var også positiv til innføringen av Folkehelse og Livsmestring i skolen. Melby uttalte følgende:

“Livsmestring i skolen handler ikke om at skolen skal sjekke om du mestrer livet. Det handler tvert imot om at skolen er en viktig arena for å ruste elevene for å møte både medgang og motgang, personlige og praktiske utfordringer. Dette er sider ved livet som ingen av oss kommer unna, heller ikke barna våre” (Melby, 2020).

Videre presiserer Melby (2020) at skolen er en av de viktigste arenaene til barn og unge, og dermed er skolen den beste arenaen til å lære om livsmestring.

Det var ikke bare positive omtaler om innføringen av folkehelse og livsmestring i skolen, og flere ytret sin skepsis og kritikk mot det tverrfaglige temaet. En som stilte seg kritisk til dette var psykolog og professor i kultur- og samfunnspsykologi Ole Jacob Madsen. I 2020 publiserte han boken *Livsmestring på timeplanen. Rett medisin for elevene?* Madsen kritiserte og problematiserte psykisk helse og livsmestring i skolen. Hovedkritikken dreier seg om hvorvidt en faktisk kan mestre livet og om livsmestring er rett samfunnsmedisin. Han så også på individualiseringen i samfunnet som et problem, og noe som øker kravene til elevene (Madsen, 2020). Madsen fikk støtte fra flere, og Willy Tore Mørch (2021) sa seg enig i at temaet la alt for stort press på enkeltindividets psykiske helse. Videre mente Mørch (2021) at det er lærerne som trenger kunnskap om psykisk helse, ikke elevene, og at kunnskap om psykisk helse burde inngå i lærerutdanningen. Individualiseringsperspektivet i folkehelse og livsmestring ble også omtalt av Solrun Samnøy og Hege Tjomsland (2021) som påpekte konsekvensen av at en legger for stor vekt på enkeltindividet og deres ansvar, noe som kan resultere i at om en ikke mestrer livet så er det ens egen feil.

### 2.1.5 Oppsummering

I dette delkapittelet har jeg gått nærmere inn på det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i den overordnende delen, norskfaget, definert begrepene og avsluttet med å presentere debatten rundt innføringen. Det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring er komplekst og omhandler mange temaer. I skolen skal temaet bidra til at elevene utvikler og opparbeider seg kunnskap og verktøy, som kan hjelpe dem å håndtere og mestre livets

utfordringer (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Jeg mener dermed at skolen er en spesiell viktig arena for å gi elevene kunnskap og kompetanse, siden det er der de oppholder seg store deler av dagen. Folkehelse og livsmestring har også en sentral del i norskfaget, hvor elevene skal få utvikle sine evner til å uttrykke seg skriftlig og muntlig. Gjennom dette får elevene mulighet til å uttrykke sine følelser, erfaringer og tanker (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). Som nevnt tidligere kan lesing av skjønnlitteratur og sakprosa bidra til at elevene utvikler sin identitet og livsmestring. Dette er spesielt relevant for min oppgave, hvor min problemstilling tar for seg hvordan norsklærerne benytter bildeboken for å undervise i folkehelse og livsmestring i begynneropplæringen. Jeg vil videre i neste delkapittel bygge videre på lesing av skjønnlitteratur for å undervise i folkehelse og livsmestring, og da med et spesielt fokus på bildeboken.

## 2.2 Skjønnlitteratur

I dette delkapittelet vil jeg gå inn på skjønnlitteraturen og dens potensiale i undervisning av det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring, ved bruk av bildebøker. Jeg vil først presentere hvordan Martha Nussbaum (2016) mener skjønnlitteraturen lar oss betrakte andre menneskers liv, og inngangen den gir leseren til å forestille seg hvordan andre mennesker har det, *den litterære forestillingsevnen*. Etter dette vil det komme en beskrivelse av det Nussbaum kaller *den skjønnsomme betrakteren*, og hvordan en som leser kan fungere som en tilskuer. Barns emosjonelle literacy igjennom bildebøker vil også bli presentert, hvor jeg vil beskrive hvordan Maria Nikolajeva (2013) mener bildebøker har et potensiale til å fremme barns empati. Avslutningsvis, vil jeg se på hvordan skjønnlitteraturen kan benyttes som inngang til å undervise i det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring.

### 2.2.1 Skjønnlitteraturen og den litterære forestillingsevnen

Ifølge Martha C. Nussbaum lar skjønnlitteraturen “oss betrakte andres liv med mer enn en tilfeldig turists interesse- med engasjement og empatisk forståelse, med sinne over samfunnets manglende vilje til å se” (2016, s. 29). Skjønnlitteraturen gir leseren en inngang til å betrakte andre menneskers liv, og dermed muligheten til å få innsikt i hvordan de lever livene sine (Nussbaum, 1995, 2016). Gjennom skjønnlitteraturen kan leseren forestille seg hvordan andre mennesker har det og sette seg inn i deres opplevelser, det er dette Nussbaum (2016) kaller for narrative forestillingsevne. Den narrative forestillingsevnen er en forutsetning for at mennesker skal kunne lære noe om andres liv, og er noe som må trenes

opp (Nussbaum, 2016, s. 13). Videre mener Nussbaum (2016) at barnet må, i samspill med foreldrene, trene opp forestillingsevnen gjennom historiefortelling. Det er gjennom fortellinger barnet kan tilegne seg grunnleggende moralske evner:

“De lærer å tillegge liv, følelser og tanker til en form hvis indre forblir skjult. Med tiden gjør de dette på en stadig mer sofistikert måte, etter hvert som de lærer å lytte til, og selv fortelle, historier om dyr og mennesker. Disse historiene virker i samspill med barnas egne forsøk på å forklare verden og deres egne handlinger i verden” (Nussbaum, 2016, s. 30).

Dermed ser en at det er gjennom forestillingsevnen barnet øver seg på å sette seg inn i andres tanker og følelser. Om barnet ikke får delta i historiefortelling vil hen bli fratatt denne muligheten til å opparbeide seg forestillingsevne. Den narrative forestillingsevnen som en starter å opparbeide seg som barn er “grunnleggende forberedelse til moralsk samhandling” ifølge Nussbaum (2016, s. 31). Når en øver seg i empati og å sette seg inn i andres sinn og opplevelser kan en ifølge Nussbaum (2016) si at det er en form for samfunnsdeltakelse. Hun hevder at det er følelsene som knytter oss til mennesker, og uten følelser kan vi ikke forstå andres handlinger og valg. Videre poengterer hun at vi utvikler vår emosjonelle kompetanse gjennom å leve oss inn i andre menneskers liv. Per Thomas Andersen (2016) støtter seg til Nussbaum, og han påpeker at det er avgjørende å kunne tolke, fornemme og forholde seg til andre menneskers og sine egne følelser for å kunne forstå seg selv og andre. Videre sier han at fiktive fortellinger er gode øvingsrom for å trene opp emosjonell forståelse (Andersen, 2016). Jeg synes dette er viktig fordi det å benytte seg av fiktive fortellinger som et øvingsrom for å oppnå emosjonell forståelse, kan være et godt utgangspunkt for å undervise i folkehelse og livsmestring i norskfaget.

### 2.2.2 Den skjønnsomme betrakter

Når man skal undervise i folkehelse og livsmestring som tverrfaglige tema kan en komme innom mange vanskelige og tunge temaer. Her spiller litteraturen en stor rolle i hvordan en kan tilnærme seg slike temaer på en god og trygg måte. Dermed kan litteraturen være en god inngang til å belyse mange av temaene som oppstår i folkehelse og livsmestring. I boken *Poetic Justice* argumenterer Nussbaum (1995) for at lærerne skal undervise i litteratur som forstyrrer og påvirker verdensoppfatningen til leseren. Dette skal de gjøre for at elevene skal utvikle seg til *judicious spectators*, på norsk den *skjønnsomme betrakteren*, som er et

filtreringsverktøy som hjelper leseren i prosesseringen av om følelsene er pålitelige eller ikke (Nussbaum, 2016, s. 10). Jeg vil benytte meg av den norske oversettelsen den *skjønnssomme betrakter* videre i oppgaven. Den *skjønnssomme betrakteren* er en tilskuer som først og fremst ikke er personlig involvert i hendelsene. Følelsene og tankene til tilskueren vil dermed ikke være på det personlige plan, men hen vil betrakte hendelsene med følelsesmessig avstand ifølge Nussbaum (1995, 2016). Dette gjør at tilskueren kan se hendelsene utenfra som en upartisk deltaker. Videre argumenterer hun for at leseren kan dra med seg sine bakgrunnskunnskaper inn i lesingen. Dermed kan leseren bruke sine personlige historier i tolkningsprosessen av hva som skjer.

Dette er nært knyttet til hermeneutikken, hvor en av grunntankene er at en "alltid forstår noe på grunnlag av visse forutsetninger" (Gilje & Grimen, 1993, s. 148). Hans-Georg Gadamer (i Gilje & Grimen, 1993) kaller disse forutsetningene for forforståelse. Han mener at vi "aldri møter verden naken" og at forforståelsen er en forutsetning for at en skal forstå fenomenet eller teksten en undersøker (i Gilje & Grimen, 1993, s. 148). Personlige egenskaper er en komponent i forforståelsen som leseren vil dra med seg inn i tolkningsprosessen av teksten. Ifølge Gadamer (i Gilje & Grimen, 1993) tolker mennesker verden ulikt ut ifra sine erfaringer, dermed vil også mennesker tolke tekster ulikt basert på sine personlige erfaringer. Leserens vil dermed bringe med seg sine personlige historier gjennom forforståelsen inn i tolkningen av teksten. Nussbaum (1995, 2016) påpeker at når en drar med seg sin forforståelse inn i teksten er det viktig at leseren klarer å sette bort sine egne personlige mål og planer for fremtiden. I møte med litteraturen kan dermed leseren møte utfordrende og vanskelige temaer gjennom fiktive handlinger og personer. Dermed kan leseren oppleve og erfare hendelsene ved å stå på utsiden. I undervisning kan det oppleves lettere og mer trygt for eleven å snakke om vanskelige temaer fordi det kan oppleves gjennom litteraturen. Nussbaum (1995, 2016) påpeker at dette gir leseren en følelsesmessig avstand fra handlingen.

### 2.2.3 Barns emosjonelle literacy gjennom bildebøker

I boken *Empathy and the novel* skiller Suzanne Keen mellom empati og sympati, hvor empati er "I feel what you feel" og sympati er "I feel a supportiv emotion about your feelings" (Keen, 2007, s. 5). Dermed blir empati knyttet til at en kan føle det andre føler, mens sympati handler om at en kan sette seg inn i hvordan andre føler det og vise støtte til den

spesifikke følelsen (Keen, 2007). I artikkelen *Picturebooks and emotional literacy* definerer Maria Nikolajeva (2013), som i likhet med Keen (2007), empati som evnen til å forstå andres følelser. Nikolajeva (2013, s. 250) trekker også inn "theory of mind" som handler om å kunne sette seg inn i hvordan andre individer tenker. Empati og "theory of mind" er ifølge Nikolajeva viktige sosiale ferdigheter en må opparbeide seg, noe som krever trening. Nikolajeva (2013) argumenterer i artikkelen for bildebokens potensiale til å fremme unge barns empati. Gjennom bildebøker kan de fiktive karakterene uttrykke følelser gjennom det visuelle og/eller verbale, multimodalitet. Dette kan være til stor hjelp for barn som har begrenset med livserfaringer, og dermed kan oppleve og erfare de ulike følelsene visuelt og verbalt i en bildebok. Nikolajeva (2013) forklarer og skiller mellom grunnleggende følelser og sosiale følelser i artikkelen. De grunnleggende følelsene er universelle og medfødt som for eksempel sinne, glede, frykt og tristhet. Grunnleggende følelser kan lett bli illustrert gjennom for eksempel øyne og munn på karakteren, men det kan også bli presentert gjennom kroppsspråk (Nikolajeva, 2013). De sosiale følelsene er derimot kulturelt avhengig og dermed mer komplekse. Dette kan være følelser som kjærlighet, skam og misunnelse, og disse følelsene krever sosial interaksjon. Nikolajeva (2013) beskriver at visualisering spiller en sentral rolle i å vise frem sosiale følelser, da de skjer mellom flere individer og de følelsene er mer komplekse. Bildebøker som fremhever sosiale følelser, stiller større krav til leseren. Ikke bare må den unge leseren tolke og forstå hva karakteren føler, men leseren må også sette seg inn i hva karakterene tenker og føler om hverandre (Nikolajeva, 2013). Dermed kan elever utvikle kompetanse, spesielt de minst elevene som har mindre livserfaringer, ved at de blir kjent med et mer nyansert spekter av følelser, grunnleggende følelser og sosiale følelser.

#### 2.2.4 Skjønnlitteratur som inngang til å undervise i folkehelse og livsmestring

Skjønnlitteratur kan benyttes som inngang til å undervise i det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i norskfaget. Når en underviser i Folkehelse og Livsmestring kan en gjennom skjønnlitteraturen gjøre det mulig at elevene får oppleve andre sine erfaringer ved å stå på utsiden. Som nevnt tidligere gjør dette at elevene får distansert seg fra vanskelige temaer som blir tatt opp i skjønnlitteraturen. Nussbaum argumenterer for at skjønnlitteraturen kan "utvikle elevenes evne til å se verden fra andre menneskers perspektiv, spesielt som samfunnet er tilbøyelige til å betrakte som mindreverdige eller som rene objekter" (2016, s.

209–210). Dermed påpeker hun at skjønnlitteraturen er en god inngang til å utvikle medfølelse, empati og demokratiske holdninger til elevene i undervisningen.

### 2.3 Bildebok

I dette delkapittelet vil jeg presentere bildeboken som en multimodal tekst, og hvordan styrkene til bildeboken kan fungere som støtte for elever med begrenset livserfaringer i undervisningen av folkehelse og livsmestring i norskfaget.

Bildeboken er en multimodal tekst som kommuniserer gjennom tekst og bilde, og denne kommunikasjonen er det unike med bildeboken (Nikolajeva, 2000, s. 11; Nikolajeva & Scott, 2006, s. 1). I *How picturebooks works* bygger Nikolajeva & Scott (2006, s. 2) sin forståelse for bildebøker på leser-respons teorien av Wolfgang Iser. Denne teorien går ut på at det kan være tomme rom i teksten som må fylles av leserens tidligere erfaringer, opplevelser og forventninger. Åse Marie Ommundsens definisjon av en bildebok lyder slik: «en bok med minst ett bilde på hvert oppslag, der både verbaltekst og bilde er betydningsbærende og sammen fremstiller et narrativ forløp» (Ommundsen, 2018, s. 151). Videre påpeker Ommundsen (2018, s. 151) viktigheten ved at leseren aktivt deltar i leseprosessen, leseren er dermed avhengig av å mestre å tolke sammenhengen mellom de to modalitetene, verbaltekst og bilde. Mange elever på småtrinnet har ikke lært seg å lese optimalt, dermed vil høytlesing være en god metode for å formidle litteraturen. Bildebøker er et godt eksempel på bøker som egner seg for høytlesing. Når voksne leser for barn vil lyd også være en egen modalitet (Birkeland et al., 2018).

I en bildebok finnes det mange muligheter til hvordan verbaltekst og bilder samspiller (Nikolajeva, 2000; Nikolajeva & Scott, 2006; Ommundsen, 2018). Dette samspillet kalles for *ikonotekst*, og litteraturforskeren Kristin Hallberg (1982) var den som lanserte begrepet (Ommundsen, 2018, s. 156). Nikolajeva & Scott (2006, s. 11) påpeker at Hallberg sin definisjon av ikonotekst kan oppleves mangelfull, og gjenspeiler dermed ikke mangfoldet. Videre beskriver de fem ulike måter for hvordan bilde og tekst kan samhandle: «symmetrical picturebook», «complementary picturebook», «expanding og enhancing picturebook», «counterpointing picturebook», og «sylleptic picturebook» (Nikolajeva & Scott, 2006, s. 12). I «symmetrical picturebook» forteller verbaltekst og bilder omtrent det samme. Meden i «complementary picturebook» utfyller verbaltekst og bilder hverandre, her er bildene særdeles viktige da de gir utdypende detaljer og informasjon om verbalteksten.



Bildene i en multimodal tekst har klare styrker, som Nikolajeva (2013, s. 250–251) påpeker kan være en stor støtte for barn med begrensede livserfaringer. Videre viser hun til at bildene kan illustrere de fiktive karakterenes grunnleggende følelser, ved at de for eksempel smiler når de er glade og gråter når de er triste. Nikolajeva og Scott (2006, s. 81) påpeker at de visuelle representasjonene i en bildebok kan gi detaljert informasjon om de fiktive karakterene som hva de har på seg, hvordan de ser ut og hvordan de beveger seg. Jeg mener dette er en viktig grunn til hvorfor bildebøker egner seg spesielt i undervisningen av folkehelse og livsmestring i begynneropplæringen, da barn med begrenset ordforråd og ordforståelse kan oppleve og erfare hvordan ulike grunnleggende- og sosiale følelser ser ut visuelt. Gjennom de fiktive karakterene kan barna oppleve hvordan ulike følelser ser ut, og ikke bare høre begrepet for følelsene.

## 2.4 Muntlighet i klasserommet

I dette delkapittelet vil jeg presentere muntlighet som grunnleggende ferdighet i LK20, og spesielt opp mot norskfaget. Som beskrevet tidligere står det under folkehelse og livsmestring at norskfaget skal hjelpe elevene til å utvikle seg skriftlig og muntlig (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). Dermed ser vi at muntlighet er viktig i det tverrfaglige temaet. Muntlighet er en viktig ferdighet som må utvikles for å kunne håndtere relasjoner og for å kunne delta i det sosiale fellesskapet, både i- og utenfor skolen. Som Nussbaum (2016) påpeker kan elevene gjennom skjønnlitteraturen oppleve og erfare ulike menneskers perspektiver. For elever i begynneropplæringen kan dette realiseres ved høytlesing og litterære samtaler, noe jeg mener er nært knyttet til muntlighet i norskfaget. Den litterære samtalen bidrar til at elevene får dele sine opplevelser og erfaringer om de fiktive karakterene de møter i skjønnlitteraturen, men de må også være lyttende og åpne for andre elevers innspill og meninger. Dermed mener jeg at muntlige ferdigheter har en helt essensiell plass innen folkehelse og livsmestring.

### 2.4.1 Muntlighet som grunnleggende ferdighet

Muntlige ferdigheter er en av de fem grunnleggende ferdighetene som er definert i LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 12). I den overordnede delen blir det poengtert at de grunnleggende ferdighetene er «viktige for utviklingen av elevenes identitet og sosiale relasjoner, og for å kunne delta i utdanning, arbeid og samfunnsliv» (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 12). Dermed er de grunnleggende ferdighetene nært

knyttet til folkehelse og livsmestring. For eksempel vil en ikke kunne utvikle sosiale relasjoner uten muntlige ferdigheter, videre står det under folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema at de menneskelige relasjoner er et aktuelt område innenfor temaet (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 14).

I *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter* står det at «muntlige ferdigheter innebærer å skape mening gjennom å lytte, tale og samtale. Det betyr å mestre ulike språklige handlinger og å samordne verbale og andre delferdigheter. Det betyr videre å kunne lytte til andre og gi respons og være bevisst på mottakeren når en taler selv» (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 8). Videre poengteres det at muntlige ferdigheter er en forutsetning for å kunne delta i arbeids- og samfunnslivet, samt en forutsetning for å kunne bidra i utforskende samtaler med hverandre for å skape og dele kunnskap (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 8). De ulike ferdighetsområdene i muntlige ferdigheter består av å «forstå og vurdere», «utforme», «kommunisere», og «reflektere og vurdere» (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 9). For å utvikle de ulike kompetansene innenfor muntlig ferdighet er det viktig at det starter tidlig i barnas liv, dermed må skolen allerede starte med dette på småtrinnet.

#### 2.4.2 Muntlig ferdigheter i norskfaget

Norskfaget har et spesielt ansvar for å utvikle elevenes muntlige ferdigheter, og det starter allerede ved å utvikle det i tidlig alder gjennom faglige aktiviteter og lek, for så å avansere det til faglige samtaler og presentasjoner i norskfaget (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 4). I læreplanen i norsk står det følgende:

«Muntlig ferdigheter i norsk er å kunne samhandle med andre gjennom å lytte, fortelle og samtale. Det innebærer å bruke retoriske ferdigheter og å uttrykke seg hensiktsmessig i ulike spontane og forberedte kommunikasjonssituasjoner, inkludert å kunne planlegge og fremføre ulike typer muntlige presentasjoner tilpasset mottakeren» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 4).

Vi ser dermed at muntlige ferdigheter er en kompleks ferdighet som må utvikles over tid, men som er viktig mot å forme elevenes identitet og deres sosiale kompetanse. Noe som er vesentlig for det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring.

### 2.4.3 Litterære samtaler

Norskfaget skal ifølge LK20 bruke skjønnlitteratur og sakprosa til å «gi elevene mulighet til å reflektere over sentrale verdier og moralske spørsmål og bidra til at de får respekt for menneskeverdet og for naturen» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Videre står det i kompetansemål etter 2. trinn i norsk at elevene skal «lytte til og samtale om skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk», «samtale om og beskrive hvordan ord vi bruker, kan påvirke andre», og «lytte, ta ordet etter tur og begrunne egne meninger i samtaler» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 5–6). For at elevene skal få mulighet til å reflektere over sentrale verdier og moralske spørsmål i skjønnlitteraturen er den litterære samtalen hensiktsmessig å benytte seg av. Ved å benytte seg av litterære samtaler kan en oppnå kompetansemålene etter 2. trinn som nevnt over. Derfor ser jeg det hensiktsmessig å benytte meg av Laila Aases (2005) beskrivelse og definisjon av litterære samtaler, da den fremdeles er relevant for LK20.

Den litterære samtalen skiller seg fra andre samtaler ifølge Aase (2005, s. 107) ved at den kan defineres ut ifra form og formål. Hun mener at den litterære samtalen har en avgjørende rolle i undervisningen om litteratur fordi den tvinger oss til å stoppe opp og studere teksten, men vi møter også andre sine lesinger av den samme teksten (Aase, 2005, s. 106). I den litterære samtalen snakker en om en spesifikk tekst, og denne samtalen bygger på en felles leseerfaring som er basert på teksten som leses (Aase, 2005, s. 110). Det som skiller den litterære samtalen med en vanlig samtale hvor eleven snakker basert på sine egne personlige meninger og tanker, er at eleven kan skjule ytringene sine ved hjelp av teksten. Aase poengterer at gjennom den litterære samtalen får eleven «større spillerom til å velje i kva grad ei ytring er eit uttrykk for egne meiningar i generell forstand, eller om ho berre gjeld teksten. Han kan med andre ord skjule seg og vise seg fram samstundes» (Aase, 2005, s. 110). Dette er i tråd med hva Nussbaum (1995, 2016) sier om at litteratur kan gi leseren en følelsesmessig avstand fra handlingene, hvor leseren kan snakke om handlingen basert på karakterene og hendelsene i boken, og ikke på sine personlige erfaringer og opplevelser. Dette er noe som kan bidra til at elevene opplever det lettere å dele siden medelevene ikke har innsikt i om det er personlige tanker eller erfaringer.

Anne-Kari Skardhamar (2011, s. 78) strukturerer den litterære samtalen etter tre typer spørsmål. «Samtalen tar sikte på å engasjere elevene i problemstillingen i teksten, få dem til

å resonnere, reflektere og analysere tekstens innhold og formspråk. Til slutt drøftes tekstens allmenngyldighet eller dens overføringsverdi til leserens virkelighet» (Skardhamar, 2011, s. 78). *Identifikasjonsspørsmål* appellerer til leserens engasjement og følelser, og stiller ikke krav til kunnskap. Dette kan for eksempel gjøres ved å stille spørsmål knyttet til at leseren skal sette seg inn i situasjonen til hovedpersonen (Skardhamar, 2011, s. 81–82). Det neste spørsmålet er *refleksjonsspørsmål*, disse spørsmålene skal få frem resonnement og refleksjon som finnes i teksten en har lest. Skardhamar (2011, s. 82) sier at «målet er å trene elevene i å lese oppmerksomt og å beskrive og forklare de fiktive personenes utsagn og handlemåte, analysere karaktertrekk, konflikter og løsninger, undersøke hvordan fortellingen er fortalt, fortellerens posisjon og fortellerens struktur» (2011, s. 82). Slike spørsmål krever mye av læreren, hvor hen må tilpasse til de ulike målgruppene. Elever på småtrinnet må få andre spørsmål enn elever på ungdomskolen. *Overføringsspørsmål* eller *akutaliseringsspørsmål* er den siste spørsmålstypen, og Skardhamar (2011, s. 83) forklarer det som spørsmål som skal knytte en forbindelse mellom fiksjonen og virkeligheten.

For å få til en så fast struktur, betyr det at læreren må innta en tydelig rolle for å realisere potensialet som ligger i litterære samtaler (Skardhamar, 2011). Dette samsvarer med hvordan Aase ser på læreren sin rolle i den litterære samtalen. Ifølge Aase (2005, s. 111) er det læreren som “styrer spelet”. Videre påpeker hun at det er læreren sin oppgave å vurdere kvaliteten og lede samtalen slik elevene opplever læring, men samtidig er det viktig at læreren tar elevene sine innspill i betraktning (Aase, 2005, s. 117). I sin artikkel om filosofiske samtaler forklarer Børresen og Persson at skal elevene oppleve læring og forståelse må de “få mulighet til å formulere seg klart, motsi, bli motsagt, forklare og utvikle hverandres tanker” (2018, s. 249). Elevene kan ikke ifølge Børresen og Persson (2018, s. 249) forbli i det private og subjektive, men må undersøke det som sies sammen for å oppnå læring og forståelse. Selv om dette i hovedsak omhandler filosofiske samtaler er det nært knyttet opp mot den litterære samtalen, hvor læreren har hovedansvaret for å føre samtalen mot læring og forståelse. Det er dermed læreren sitt ansvar at elevene skal oppleve et meningsfullt møte med teksten, og for å klare det er den litterære samtalen godt egnet. Birte Sørensen (1983, s. 21) forklarer viktigheten med at elevene oppdager sammenhengen mellom tekstens erfaringer og deres hverdagerfaringer, og at teksten er et godt middel for å lære mer om seg selv og omverdenen. For at elevene skal klare dette må læreren tilrettelegge for

at litteraturen blir snakket om gjennom litterære samtaler. Dette viser viktigheten av læreren sin rolle i litteraturundervisningen, og spesielt under en litterær samtale.

## 2.5 Tidligere forskning

I denne delen vil jeg presentere sentral forskning som allerede er gjort på folkehelse og livsmestring i skolen som er relevant for min problemstilling. Dette omfatter både masteroppgaver, doktorgradsavhandlinger og forskningsartikler om det tverrfaglige temaet.

Lise-Mari Lauritzen publiserte i 2021 sin doktorgradsavhandling om det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring, hvor hun gjennom tre artikler belyser norsklæreres begrepsforståelse av folkehelse og livsmestring, potensialet som skjønnlitteraturen har som undervisningsmateriale, og overføringsverdien av narrativ medisin til undervisning om livsmestring (Lauritzen, 2021). Selv om Lauritzens doktorgradsavhandling undersøker implementeringen av folkehelse og livsmestring i norskfaget på videregående skole, mener jeg den er relevant for min studie der fokuset er begynneropplæringen. Elementer av dette er overførbare og relevante for folkehelse og livsmestring for de minste barna. Jeg vil videre presentere de tre forskningsartiklene i doktorgradsavhandlingen til Lauritzen.

I den første artikkelen undersøker Lauritzen hvordan livsmestring kan fremmes gjennom personlige sykdomsfortellinger (Lauritzen, 2019b, s. 186). Hun nevner også salutogenese, som er en teori om «hvordan følelsen av sammenheng kan skape god helse og livsmestring» (Lauritzen, 2021, s. 49). I sammendraget om artikkelen kommer det frem at Lauritzen mener at leseren får innblikk i komplekse livsverdener ved å undervise i livsmestring gjennom et salutogent perspektiv, fordi “både indre ressurser og ytre påvirkninger spiller en rolle for livsmestring og følelsen av et meningsfullt liv” (2021, s. 49). Bruken må vurderes nøye og læreren må vurdere teksten ut ifra elevene, slik at den ikke er til skade. Videre argumenterer hun for at elevene må lære seg å ta distanse fra teksten, dette kan en gjøre gjennom performanskompetanse (Lauritzen, 2019b). Denne artikkelen er et bidrag til norsklærerne om hvilke undervisningsmaterialer som kan være nyttig å bruke for å aktualisere Folkehelse og Livsmestring (Lauritzen, 2019b).

I den andre artikkelen *Bridging Disciplines: On Teaching Empathy Through Fiction* analyserer Lauritzen (2019a) den skjønnlitterære teksten *Begynnelser* (2017). Hun mener den skjønnlitterære teksten har et stort potensial for å lære elevene om livsmestring. I artikkelen

diskuterer hun hvordan bruken av fiksjon har potensiale til å skape kunnskap og samtaler om empati i det norske klasserommet (Lauritzen, 2019a, s. 129). Videre poengterer hun at en potensielt kan oppnå å identifisere seg med den fiktive hovedkarakteren i for eksempel boken *Begynnelser*. Dette kan føre til at elevene kan lære om livet til den fiktive karakteren og reflektere over hvorfor ting ble som det ble. Det teoretiske rammeverket som Lauritzen presenterer, åpner opp for at skjønnlitteratur kan vise ulike livsverdener og erfaringer som kan fremme empati. Det å kunne sette seg inn i ulike livsverdener og erfaringer som fremmer empati, kan føre til at en opparbeider seg en bedre forståelse av mennesker rundt oss (Lauritzen, 2019a).

Lauritzen presenterer i den tredje artikkelen sammen med medforfattere Yngve Antonsen og Linda Nesby (2021) en empirisk studie, hvor de undersøker undervisningens muligheter og utfordringer i folkehelse og livsmestring ved hjelp av skjønnlitteratur. I denne studien kommer de frem til at norsklærerne på ungdomsskolen syntes det er vanskelig å forstå det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring, men at livsmestring allerede var en stor del av norskfaget før det kom inn i LK20. Videre kommer de frem til at eksamen var en stor utfordring, noe som gjør at handlingsrommet til norsklærerne ble begrenset i implementeringen av folkehelse og livsmestring. Deres funn viser at norskfaget er et naturlig sted å undervise i folkehelse og livsmestring, der skjønnlitteraturen kan brukes som et redskap for å ta opp utfordrende temaer som er knyttet til det tverrfaglige temaet. Selv om eksamen ikke er en faktor som lærerne i min studie trenger å ta stilling til, er det flere elementer med denne studien som er relevant for min oppgave. Skjønnlitteraturen vil selvsagt være ulik på videregående kontra de minste på barnetrinnet, men kan fortsatt brukes som et redskap for folkehelse og livsmestring. Dette vil bli videre diskutert i kapittel 7. Lauritzen, Antonsen og Nesby (2021) påpeker at elevene kan gjennom litteraturen nærme seg komplekse problemstillinger på en trygg måte med en viss avstand, hvor det ikke blir fokusert på hvordan en skal mestre livet.

I forskningsartikkelen til Asta Marie Bjørvand Bjørkøy utforsker hun hvordan bildeboken *Akvarium* (2014) «fremstiller hvordan det er for barnet å vokse opp med en forelder som er emosjonelt utilgjengelig» (2017, s. 43). Bjørkøy ønsket i sin artikkel å argumentere for hvorfor skjønnlitteraturen kan fungere som en måte å forstå andre mennesker. Videre påpeker hun at bildeboken er et spesielt godt egnet medium hvor en også kan oppnå

forståelse for det vanskelige og ukjente, noe som er nødvendig innsikt for å bli et medmenneske som vårt demokratiske samfunn trenger (Bjørkøy, 2017, s. 43).

I *Nå vil jeg heller være brannmann* av Gro Ulland (2021) ser hun på potensialet bildeboken *Pølsetjuven* har for elevers livsvalg og livsmestring. Ulland (2021, s. 128) undersøker hvilke potensiale den dialogiske høytlesingen av boken *Pølsetjuven* har for seks år gamle elevers utvikling av livsmestring. I studien velger Ulland å gjennomføre en dialogisk høytlesing stund av bildeboken, det er en høytlesingsform som stimulerer til fellessamtaler om boken parallelt med høytlesingen. I samspill med den dialogiske høytlesingen blir elevene utfordret til å delta i samtaler om bokens viktige tematikker, annerledeshet og det å stå opp for seg selv. Ulland påpeker at hun opplever at elevene aksepterer at de fiktive karakterene fremsto som rare og annerledes i bildeboken. Dette kom til uttrykk gjennom samtalene elevene hadde med læreren sin under samtaler i den dialogiske høytlesingen. Gjennom bruken av bildeboken *Pølsetjuven* påpeker Ulland at elevene får oppleve og erfare den fiktive hovedkarakterens livsverdener. Dette er noe elevene kan dra nytte av senere i livet ved å kanskje overføre noen av erfaringene til eget liv (Ulland, 2021). På bakgrunn av dette påpeker Ulland i forskningsartikkelen at tematikken i bildeboken *Pølsetjuvene* kan lære «elevene hva det kan si å ta valg og å sette egne grenser, mens samtaledeltakelsen har potensial til å bygge elevenes selvtillit gjennom mestring, anerkjennelse og deltaking» (2021, s. 138). Denne studien som Ulland presenterer er nært knyttet til min studie om hvordan lærerne benytter bildeboken til å undervise i folkehelse og livsmestring for elever i begynneropplæringen. Den er særs relevant med tanke på at hun ser på førsteklasingers deltakelse i den dialogiske høytlesingen og samtalene de har kring bokens tematikk for å nærme seg livsmestring.

Samme året publiserte Aasfrid Ottesen og Siri Hovda Tysvær (2021) sin forskning knyttet til hvordan bildeboken kan fungere som en utforskningsarena for emosjonell literacy. For å undersøke dette benyttet de seg av høytlesing og litterære samtaler av bildeboken *Fy katte!* Ottesen og Tysvær observerte to undervisningsøkter, og studien undersøker hvordan elevene på førstetrinn responderer i den litterære samtalen samt hvordan lærerne leder den. Funnene i denne studien knytter dem opp mot relevant teori i lys av Nikolajevas arbeid med emosjonell literacy og bildebøker, noe min studie også benytter seg av. I studien kommer det frem av Ottesen og Tysvær at «bildeboken kan være en god utforskningsarena

for både grunnleggende og sosiale følelser, men at lærers rolle som samtaleleder er avgjørende» (2021, s. 69). Både studien av Ulland (2021) og Ottesen og Tysvær (2021) fremhever potensialet bildeboken har til å undervise i folkehelse og livsmestring for de minste elevene på skolen. Dette viser potensialet bildeboken har for å fungere som en god inngang til det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring, noe som vil bli diskutert senere i oppgaven.

I sin masteroppgave belyser Martin Bugge-Næss Wettre (2021) skjønnlitteraturens bidrag til undervisning i folkehelse og livsmestring i norskfaget. I hans studie tar han for seg et undervisningsopplegg om to skjønnlitterære tekster på ungdomsskolen i to ulike klasser. Han kommer frem til at skjønnlitteratur kan være en egnet tilnærming til det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. Skjønnlitteratur kunne være en egnet tilnærming fordi eleven kan snakke om og nærme seg temaer som de kanskje har kjennskap til eller føler på selv, men samtidig få det litt på avstand fordi det blir presentert gjennom fiktive karakterer. Selv om masteroppgaven til Wettre er basert på to klasser i ungdomsskolen mener jeg dette også er relevant i begynneropplæringen. Wettre (2021) viser til at han benytter seg av skjønnlitteratur som er egnet for eldre barn, med en på barnetrinnet kan undervise folkehelse og livsmestring igjennom skjønnlitteratur som er egnet for mindre barn. Her er spesielt bildeboken godt egnet på grunn av dens sammensatte potensiale, som nevnt tidligere i teorikapittelet. Bildebokens potensiale til å undervise i folkehelse og livsmestring vil bli presentert ytterligere i kapittel 6 og kapittel 7.

Tidligere masteroppgaver om det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i norskfaget er stort sett fokusert på ungdomsskole og videregående skoler (Bergskaug, 2022; Gudmestad, 2021; Wettre, 2021). Dermed er det et stort kunnskapshull knyttet til folkehelse og livsmestring i norskfaget i begynneropplæringen, noe som dermed gjør min oppgave særs relevant for feltet.



### 3.0 Metode

Jeg vil i dette kapittelet gjøre rede for min forskningsprosess. Her vil jeg inkludere begrunnelser for valgene som har blitt gjort knyttet til forskningsdesign, fremgangsmåter og analyseprosessen. Informantene som har tatt del i masterprosjektet vil bli presentert i dette kapittelet. Videre i dette kapittelet vil jeg gjøre rede for studiens kvalitet igjennom dens reliabilitet og validitet. Avslutningsvis reflekterer jeg over de etiske valgene som jeg måtte ta stilling til i masteroppgaven.

For å finne svar på problemstillingen min har jeg valgt å benytte meg av kvalitativ metode, hvor jeg intervjuer fem norsklærere. Problemstillingen min lyder følgende:

*Hvordan forstår norsklærere i begynneropplæringen det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring, og hvordan bruker de bildebøker til å implementere temaet i sin undervisning?*

#### 3.1 Vitenskapelig perspektiv

Det neste jeg vil presentere i metodekapittelet er mitt vitenskapelige ståsted. Ifølge Sigve Høgheim (2020, s. 18) vil hvordan vi ser på verden kunne påvirke den kunnskapen som vi ser på som viktig og nødvendig for å skape kunnskap. Videre påpeker han at dette henger sammen med fremgangsmåten en bruker for å skaffe seg informasjon og kunnskap (Høgheim, 2020, s. 18). Dermed vil jeg gå inn på to filosofier som er knyttet til kunnskap, ontologi og epistemologi.

Ontologi handler om «å uttale seg om verden» (Nyeng, 2012, s. 37). Det handler om hvordan en oppfatter verden, og hvordan den ser ut (Høgheim, 2020). Hvordan en ser på verden kan variere ut ifra hvilke ontologiske perspektiver en har. *Realisme* og *konstruktivisme* er to eksempler på ontologiske perspektiver som er spesielt dominerende i utdanningsforskning (Høgheim, 2020, s. 22). Realisme tar utgangspunkt i at det kun eksisterer en objektiv virkelighet (Høgheim, 2020, s. 22). Problemstillingen min søker etter lærernes erfaringer og opplevelser igjennom deres verdensoppfatning. Dette er nærmest knyttet til det ontologiske perspektivet konstruktivismen som tar utgangspunkt i at det finnes flere virkeligheter. Lærernes oppfatning av det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring vil nødvendigvis ikke samsvare med hverandre, og dermed er jeg åpen for at det finnes flere «skapte» virkeligheter. Dette er i tråd med hva Høgheim (2020) sier om konstruktivisme. «Virkeligheten er konstruert av menneskers opplevelser og sosiale relasjoner», og det finnes

dermed flere skapte sosiale virkeligheter (Høgheim, 2020, s. 22). Dermed er den ontologien jeg plasserer meg innenfor konstruktivismen. Epistemologi betyr kunnskap og teori om (Høgheim, 2020, s. 19), og ifølge Frode Nyeng (2012) handler det om «læren om kunnskap» (s. 37). Det handler om hvordan individet kan tilegne seg kunnskap. Mitt vitenskapelig perspektiv og ståsted kan påvirke min fremgangsmåte og valgene jeg tar knyttet til den metodiske tilnærmingen. Selv om det ikke er et krav å ta stilling til sitt ontologiske og epistemologiske ståsted før en starter forskningsprosessen, kan det være en fordel siden det kan styrke og forbedre forskningskvaliteten.

### 3.1.1 Fenomenologi

Problemstillingen min søker etter lærernes personlige erfaringer, opplevelser og tanker om det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i norskfaget. Dermed har jeg valgt å benytte meg av fenomenologien, for å undersøke lærernes subjektive opplevelse av fenomenet.

Fenomenologien ble grunnlagt rundt 1900-tallet og omfattet bevissthet og opplevelse, men ble i senere tid utvidet til menneskets livsverden (Kvale & Brinkmann, 2015).

Fenomenologien erkjenner at «det finnes én verden, men flere virkeligheter» (Nyeng, 2012, s. 31). Dermed plasserer fenomenologien seg innenfor konstruktivismen. Målet med en fenomenologisk studie er å utforske «den mening personen tillegger sine erfaringer av et fenomen» (Thagaard, 2018, s. 36). Fenomenet jeg ønsker å undersøke i min masteroppgave er folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema, dette vil jeg gjøre gjennom å se på lærerens forståelse. En fenomenologisk tilnærming gir meg dermed mulighet til å utforske menneskers livsverden, og hvordan de forstår det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. Den fenomenologiske inngangen gjør at en får tilgang til enkeltmennesker perspektiver og beskrivelser av deres oppfatning av verden (Kvale & Brinkmann, 2015). Dermed får en frem *den levde erfaringen* ifølge Nyeng (2012). Selv om det ligger felles føringer for det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i læreplanen kan individene ha ulike virkelighetsoppfatninger knyttet til fenomenet. Steinar Kvale og Svend Brinkmann (2015) poengterer viktigheten med at en som forsker skal beskrive fenomenet så presist som overhodet mulig. Målet er å være nøyaktig og nøytral. Her er det viktig å sette sine personlige oppfatninger av fenomenet en studerer til side for å være objektiv og nøytral, dette kaller David Silverman (2021) for den fenomenologiske reduksjon. I min forskning blir

det dermed viktig at jeg som forsker er bevisst over at jeg må opptre mest mulig nøyaktig og nøytral i min beskrivelse av fenomenet. For å oppnå den fenomenologiske reduksjon må jeg ha bevissthet rundt at jeg skal legge til side mine personlige oppfatninger knyttet til folkehelse og livsmestring, for at det ikke skal påvirke fremstillingen av fenomenet.

### 3.1.2 Hermeneutikk

Hermeneutikken er sentralt innen samfunnsvitenskapen og betyr “fortolkningslære” (Harstad, 2022, s. 75). Det innsamlede datamateriale består ofte av meningsfulle fenomener ifølge Nils Gilje og Harald Grimen (1993), dette kan være muntlige ytringer, tekster eller handlinger. Hermeneutikken bygger på å fortolke de meningsfulle fenomenene. I den hermeneutiske tilnærmingen finnes det ikke en egentlig sannhet, men man kan tolke fenomenet en studerer på flere ulike måter. Fortolkningen har dermed en sentral plass i hermeneutikken (Thagaard, 2018).

En grunntanke i hermeneutikken er at vi aldri møter verden forutsetningsløs, og Hans-Georg Gadamer har det mest kjente begrepet (Gilje & Grimen, 1993). Disse forutsetningene kalte han forforståelse, og Gadamer mener at vi aldri møter verden uten en forforståelse. Dette er nødvendig for at en i det hele tatt skal kunne forstå noe, spesielt i møte med tekst eller andre meningsfulle fenomener en skal tolke. Det kan være problematisk å vite hva en skal lete etter om en ikke har med seg sin forforståelse ifølge Gilje og Grimen (1993). Gilje og Grimen (1993) nevner tre komponenter som inngår i forforståelsen til mennesker: *språk og begreper, trosoppfatninger og individuelle personlige erfaringer*. Hermeneutikken og fenomenologien kan virke motstridende, siden en ønsker objektivitet i den fenomenologiske reduksjon (Silverman, 2021) med en ifølge hermeneutikken bringer med seg sin forforståelse (Gilje & Grimen, 1993; Nyeng, 2012). Nyeng (2012) poengterer videre at forforståelsen en bringer med seg er i form av forventninger og forkunnskaper, og forskeren er ikke et unntak. Dermed er det viktig at jeg som forsker er bevisst over min forforståelse som jeg bringer med meg inn i prosessen, og at jeg er klar over hvordan den kan påvirke meg. Ved å være bevisst og reflektert over min forforståelse til fenomenet jeg undersøker, folkehelse og livsmestring, kan det være en styrke. Jeg bringer med meg en forforståelse om folkehelse og livsmestring basert på teorien jeg har opparbeidet meg kunnskap om før jeg skal ut å intervju lærerne. Dermed er det viktig at jeg er bevisst over min forforståelse under intervjuet slik den ikke styrer min fortolkning av lærernes utsagn, da deres oppfatninger og

erfaringer kan variere. Siden vi er ulike individer kan våre personlige opplevelser variere, noe som gjør at vi får ulik forståelse av temaet folkehelse og livsmestring. Dette er viktig å ha med seg når man ønsker å utforske menneskers personlige erfaringer og opplevelser om et fenomen. Samtidig kan min forforståelse om folkehelse og livsmestring bidra til at jeg kan stille sterkere under intervjuet med for eksempel valg av oppfølgingsspørsmål, samt hva jeg tenker er viktig å fokusere mer på for å få utfyllende informasjon.

### 3.2 Kvalitativ metode

Det greske ordet metode betyr «det å følge en bestemt vei mot et mål» (Høgheim, 2020, s. 27). Målet en ønsker å nå er å skape kunnskap, og veien er hvordan en kan skape kunnskapen. Innenfor utdanningsforskning er det ifølge Høgheim (2020) vanlig å skille mellom kvantitativ og kvalitativ metode. Når man skal evaluere hvilken metode som er mest hensiktsmessig å benytte må en ha en forståelse for hva målet er. Nyeng (2012) forklarer at kvalitativ og kvantitativ metode kan forstås som verktøy for å nå målet, der metodene vil ha ulike formål. Målet i masterprosjektet mitt er å undersøke et fenomen. Dette blir gjort ved å benytte meg av kvalitativ metode for å oppnå innsikt i norsklærernes opplevelser, tanker og erfaringer knyttet til det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. Dermed er problemstillingen min ute etter å forstå dagliglivet til lærerne ut ifra deres eget perspektiv. Dette samsvarer med det Høgheim (2020) sier er målet med kvalitativ forskning. Han påpeker at målet med kvalitativ forskning er å samle inn rik og detaljert data om mennesker eller fenomener. Dette gir meg mulighet til å samle inn detaljert og fyldig informasjon fra utvalgte personer i form av tekst, noe som er hensiktsmessig for min problemstilling. Erfaringene og opplevelsene til lærerne kan variere fra person til person, dette er vanskelig å belyse om en benytter seg av kvantitativ metode. Kvantitativ metode samler ofte inn numeriske data for eksempel igjennom spørreskjemaer, noe som gjør at man ikke får en like fyldig beskrivelse som ved kvalitativ metode (Høgheim, 2020, s. 29). Tove Thagaard (2018) påpeker at «kvalitativ metoder egner seg godt til studier av temaer som det er lite forskning på fra før, og hvor det derfor stilles særlig store krav til åpenhet og fleksibilitet» (Thagaard, 2018, s. 12). Siden det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring er et relativt nytt tema i skolen er det lite forskning knyttet til dette feltet. Det er lite forskning på hvordan norsklærere i begynneropplæringen forstår det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring, og hvordan de velger å undervise i temaet. Ifølge Thagaard (2018) vil det

dermed være hensiktsmessig å benytte seg av kvalitativ metode. På bakgrunn av mine overveielser om hvilke metoder som var mest hensiktsmessig for min problemstilling, valgte jeg å benytte meg av kvalitativ metode.

### 3.2.1 Det kvalitative forskningsintervjuet

Etter at valget på kvalitativ metode var tatt, var veien videre å undersøke hvilke metodiske tilnærminger som var mest hensiktsmessig for min studie. Valget sto her mellom observasjon og intervju som er de to mest brukte metodiske tilnærmingene (Thagaard, 2018, s. 12). Siden jeg ønsker å få innsikt i lærerne sine livsverdener om fenomenet jeg undersøker er det mest hensiktsmessig å anvende intervju, da det gir meg mulighet til å avdekke lærerne sine refleksjoner og tanker rundt folkehelse og livsmestring (Kvale & Brinkmann, 2015; Nyeng, 2012). Thagaard (2018, s. 89) forklarer at «intervju gir et særlig godt grunnlag for å få innsikt i personens erfaringer, tanker og følelser». Gjennom et forskningsintervju vil en få mulighet til å få innsikt i intervjuobjektet sin forståelse av verden, og målet er å avdekke hans erfaringer og opplevelser av verden (Kvale & Brinkmann, 2015). Forskningsspørsmålet mitt ønsker å undersøke lærerne sine personlige erfaringer og tanker rundt det tverrfaglige temaet Folkehelse og Livsmestring. Dermed vil forskningsintervjuet være en god metode for å komme nærmere en forståelse av fenomenet, eventuelt ulike forståelser av det. Hver lærer som jeg intervjuer vil ha sin egen livsverden og sin egen forståelse av verden, hvordan en av intervjuobjektene erfarer og opplever fenomenet kan variere fra de andre intervjuobjektene. Forskningsintervjuet gir meg mulighet til å innhente detaljerte beskrivelser og refleksjoner rundt det tverrfaglige temaet og hvordan lærerne forstår begrepet. Det gir meg også mulighet til å innhente deres personlige tanker og refleksjoner om hvordan og hvorfor de velger å undervise om folkehelse og livsmestring i norskfaget. Før valget falt på at intervju var best egnet for innhenting av data vurderte jeg observasjon, men det ville gitt svar på andre spørsmål.

Ved å benytte meg av observasjon ville det gitt meg mulighet til å eksplisitt se hvilke arbeidsmetoder lærerne hadde brukt for å undervise i det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i norskundervisningen. Dette samsvarer med det Thagaard (2018, s. 63) sier om observasjon, der det er en god mulighet til å se hvilke handlinger deltakeren tar ute i feltet. Videre påpeker Thagaard (2018, s. 63) at observasjon er spesielt egnet for å studere hvordan mennesker samhandler med hverandre og de ulike sosiale situasjonene en er en del av.

Dermed hadde observasjon også kunne gitt meg mulighet til å se samspillet mellom lærer og elever i undervisning av det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. Siden jeg med forskningsspørsmålet søker å undersøke lærernes forståelse og refleksjoner rundt det tverrfaglige temaet, vil ikke observasjon alene være hensiktsmessig for å avdekke fenomenet på en helhetlig måte. Observasjon vil dermed bare gi meg mulighet til å observere hvilke arbeidsmåter lærerne har benyttet seg av for å undervise i folkehelse og livsmestring, men ikke hvilke begrunnelser og refleksjoner de har rundt de valgte arbeidsmetodene noe et intervju egner seg bedre til.

### 3.2.2 Semistrukturert intervju

Et forskningsintervju kan utformes på ulike måter, og jeg har valg å benytte meg av et semistrukturert intervju. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) er dette en hensiktsmessig intervjuform når en søker etter å innhente rike beskrivelser av livsverdenen til informanten for å fortolke det gitte fenomenet. Det semistrukturerte intervjuet kalles også for delvis strukturert intervju, og er «en planlagt og fleksibel samtale» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 357). Som nevnt kan et intervju ta ulike former, det kan være strukturert-, semistrukturert-, eller ustrukturert intervju (Larsen, 2017). Jeg valgte å ha et semistrukturert intervju fordi dette gir meg mulighet til å utarbeide en intervjuguide på forhånd med bestemte temaer (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2018). Flexibiliteten i et semistrukturert intervju skiller seg fra et strukturert intervju, der spørsmålene er utformet på forhånd og skal presenteres i lik rekkefølge til alle informanter i prosjektet (Thagaard, 2018, s. 91). Et strukturert intervju ville ikke gitt meg den samme åpenheten og flexibiliteten til å gripe og innhente rike beskrivelser av intervjupersonens livsverden, samt gir et semistrukturert intervju meg mulighet til å komme med oppfølgingsspørsmål. Det å kunne stille oppfølgingsspørsmål, gir meg en mulighet til å minimere mulighetene for misforståelser i intervjuprosessen om intervjupersonen kommer med utydelig eller vage svar (Kvale & Brinkmann, 2015).

Siden jeg ikke har mye erfaring med intervju oppleves det semistrukturerte intervjuet som en trygghet, ved at intervjuguiden med de ulike temaene kan fungere som en støtte under selve intervjuet. På grunn av min manglende erfaring kunne et ustrukturert intervju oppleves utfordrende, da samtalen kan bli for åpen om en er uerfaren (Thagaard, 2018). Siden jeg ønsket å forsikre meg om at jeg var innom visse temaer under alle intervjuene som

omhandler det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring, ser jeg det semistrukturerte intervjuet som mest hensiktsmessig for mitt prosjekt.

### 3.2.3 Utforming av intervjuguiden

Kvale og Brinkmann (2015, s. 162) beskriver intervjuguiden som «et manuskript som strukturerer intervjuforløpet mer eller mindre stramt. Guiden kan enten inneholde noen temaer som skal dekkes, eller være en detaljert rekkefølge av omhyggelig formulerte spørsmål». Siden jeg har et semistrukturert intervju vil intervjuguiden fungere som et hjelpemiddel for meg under intervjuet, med bestemte temaer som vi skal innom.

Intervjuguiden er inndelt i to overordnede temaer, «lærerens forståelse av det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring» og «litteraturens rolle i det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring», der hvert tema har ulike forslag til spørsmål under som jeg kan stille informantene (se vedlegg 1.). Intervjuguiden er utformet på bakgrunn av prosjektets problemstilling, knyttet til norsklæreres forståelse av det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring og deres praksis. Utformingen av intervjuguiden startet allerede i oktober 2022 og har blitt kontinuerlig endret frem til intervjuene januar/februar 2023. Thagaard (2018, s. 95–96) poengterer viktigheten ved spørsmålene vi stiller, at de er sentrale for temaet i prosjektet. For å forsikre meg om at spørsmålene jeg stiller er sentrale for temaet i prosjektet har jeg lest meg opp på masteroppgaver, doktorgradsavhandlinger og annen relevant forskning om det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. Dette gjorde jeg for å forsikre meg om at spørsmålene og oppfølgingsspørsmålene jeg stilte var relevante. Oppfølgingsspørsmålene en stiller er viktige, fordi de kan oppklare eller utdype deres utsagn (Larsen, 2017). Dermed kan en unngå misforståelser og en kan bygge videre på svar en finner verdifulle og interessante. Siden svarene til informantene kan variere, kan en igjennom oppfølgingsspørsmål kompensere for disse forskjellene (Thagaard, 2018, s. 95–96).

Intervjuguiden starter med bakgrunnsspørsmål, fordi det ifølge Ann Kristin Larsen (2017) gir en myk start på intervjuet og er ofte lett å svare på for informantene. Dette støttes av Thagaard (2018) som mener det å starte med nøytrale temaer er en fordel, fordi dette kan fungere som en beroligende faktor for informantene. Videre i intervjuguiden er det spørsmål knyttet til hovedtemaet i prosjektet, folkehelse og livsmestring. De to overordnede temaene som ble utarbeidet er: «lærerens forståelse av det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring» og «litteraturens rolle i det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i

undervisningen». Disse er som nevnt tidligere basert på tidligere forskning om det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring, og har som hensikt å belyse problemstillingen i prosjektet. Hovedfokuset under de to temaene var å utarbeide åpne spørsmål, fordi det «inviterer intervjupersonen til å presentere sine synspunkt og erfaringer» ifølge Thagaard (2018, s. 97). Siden jeg har en fenomenologisk tilnærming er målet å få frem intervjupersonens personlige synspunkt og erfaringer, dermed er åpne spørsmål en viktig faktor. Åpne spørsmål som jeg stilte, var for eksempel: «hvordan tenker du en kan undervise i folkehelse og livsmestring i norskfaget?» Intervjuguiden ender med en avsluttende del hvor informanten får mulighet til å endre noe hen har sagt eller tilføye informasjon som hen finner hensiktsmessig.

#### 3.2.4 Utvalg av informanter

Line Christoffersen og Asbjørn Johannessen (2018) presiserer at kvalitativ metode kjennetegnes ved at en samler inn rik data fra et begrenset antall av informanter. Dette støttes av Thagaard som poengterer at antall informanter er begrenset, og dermed er «det særlig viktig at vi anvender en utvelgelsesprosess som er hensiktsmessig for problemstillingen» (2018, s. 54). Hvor mange informanter en velger å inkludere i prosjektet må også være basert på tid og ressurser. Transkribering og analyse er tidkrevende, da særlig når man har en spesifikk tidsfrist på prosjektets varighet. Dette må tas i betraktning når antall informanter skal bestemmes. På grunn av tiden jeg hadde til rådighet i masterprosjektet valgte jeg å intervju fem informanter.

Jeg har valgt å benytte meg av strategisk utvelgelse for å finne informanter som er hensiktsmessige for å belyse min problemstilling. Siden problemstillingen min ønsker å belyse hvordan norsklærere i begynneropplæringen forstår det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring, ønsket jeg å komme i kontakt med norsklærere som underviser eller har undervist på første- og andre trinn. Dermed baserte min utvelgelse seg på at informantene hadde egenskaper og kvalifikasjoner som var hensiktsmessige for å svare på problemstillingen, hvilket samsvarer med hva Christoffersen og Johannessen (2018) sier om strategisk utvelgelse. Basert på dette tok utvelgelsesprosessen utgangspunkt i gjennomtenkte kriterier. Informantene måtte ha minimum 30 studiepoeng i norsk sammen med grunnskolelærerutdanning. Alle informantene må ha jobbet som lærere i minst et år, og må være eller ha vært kontaktlærere for første- eller andre trinn.



Som nevnt tidligere endte jeg opp med fem informanter, da dette var mest hensiktsmessig for meg basert på tiden jeg hadde til rådighet. Utvelgelsen av informantene var tidkrevende, og mange av lærerne som jeg henvendte meg til følte de ikke hadde tid til å delta i et masterprosjekt. Noen av lærerne jeg snakket med angående prosjektet poengterte også at de ikke følte seg rustet til å delta i et intervju om det tverrfaglige temaet Folkehelse og Livsmestring, da dette fremdeles følte veldig nytt ut for dem. Flere potensielle informanter kommenterte at de ikke følte de hadde nok erfaring til å delta i et intervju om temaet. Dette var en faktor som gjorde utvelgelsen av informanter ekstra krevende og utfordrende. Av de 20 skolene jeg kontaktet endte jeg opp med fem lærere fra fire ulike skoler. To av lærerne i studien jobber på samme skole, men på ulikt trinn. Siden jeg er ute etter lærerne sine tanker, refleksjoner og erfaringer konkluderte jeg med at det ikke er en avgjørende faktor at lærerne jobbet på samme skole. Lærerne har ikke samarbeidet med noen form for undervisning, og dermed kan de ha ulike tanker, refleksjoner og erfaringer knyttet til temaet for prosjektet. Selv om en jobber på samme skole vil dine personlige tanker og refleksjoner variere, fordi vi er ulike individer.

### 3.3.5 Pilotintervju

Før jeg startet på intervjuene gjennomførte jeg et pilotintervju med en grunnskolelærer. Den utvalgte læreren var kontaktlærer for første trinn, og oppfulgte dermed kriteriene. Målet med pilotintervjuet var å teste intervjuguiden, men også hvordan jeg fungerte i en intervjusituasjon. Pilotintervjuet var vellykket, da lydopptaker fungerte som den skulle og jeg fikk testet ut hvilken plassering som var gunstig for best mulig lyd kvalitet. Tilbakemeldingene fra læreren bidro til at jeg endret noen av spørsmålene i intervjuguiden. For eksempel kuttet jeg noen av spørsmålene i bakgrunnsspørsmål, da disse ble for overflødige og unødvendige. Læreren opplevde temaene i intervjuguiden som relevante og spennendes, og følte hen fikk reflektert over sine tanker og erfaringer basert på spørsmålene. Etter pilotintervjuet følte jeg meg tryggere i rollen som intervjuer, og det var en god erfaring å ta med seg inn til intervjuene. Når jeg lyttet på pilotintervjuet i etterkant oppdaget jeg min manglende tendens til å stille oppfølgingsspørsmål til læreren. Dette gjorde at mye informasjon som kunne vært nyttig ble utelatt, fordi jeg ikke oppfordret læreren til å utdype. Jeg tror jeg hadde et for stort fokus på at jeg ikke skulle avbryte læreren når hen snakket, noe som resulterte i at jeg ble passiv når det kom til å stille oppfølgingsspørsmål. Selv om det er viktig

at læreren får fortelle uten avbrytelser, er det også viktig at jeg er frempå i intervjuet slik jeg ikke går glipp av viktig informasjon. Dette var noe jeg ønsket å forbedre, dermed noterte jeg ned eksempler på oppfølgings spørsmål som jeg kunne stille underveis i intervjuene. «Vil du utdype dette» og «hvorfor mener/tenker du det» er noen eksempler på oppfølgings spørsmål jeg noterte ned.

### 3.3.6 Gjennomføring av intervjuene

For å finne informanter til studien sendte jeg e-post til ulike skoler på Østlandet hvor jeg presenterte meg selv og mitt forskningsprosjekt. Rektorene ved de utvalgte skolene henvendte e-posten til sine lærere som underviser eller har undervist på først- og andre trinn. Jeg opplevde rekrutteringsprosessen som svært krevende da flere lærere opplevde det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring som utfordrende og at de ikke hadde nok kompetanse til å stille til intervju. Selv om jeg påpekte at det ikke er behov for mye kompetanse knyttet til folkehelse og livsmestring, påpekte flere lærere at de følte det hadde vært for lite fokus på hvordan de skulle forstå og implementere det tverrfaglige temaet. Flere lærere ytret at de følte de hadde manglende kunnskap, og dermed ikke ønsket å stille til intervju. Likevel poengterte de viktigheten ved å forske mer på temaet. Det var òg flere lærere som uttrykte tidspress som en faktor til at de ikke kunne stille til intervju, selv om det syntes temaet var spennenes og høyst nødvendig. De lærerne som ønsket å delta eller få mer informasjon om studien tok dermed direkte kontakt med meg, igjennom informasjonen de hadde fått tilsendt fra rektor. Når informantene hadde kontaktet meg avtalte vi tid og sted for gjennomføring av intervjuet. Intervjuene ble gjennomført i januar og februar 2023. For meg var det viktig at informantene følte seg trygge, og dermed fikk de velge hvor vi skulle gjennomføre intervjuet. Dette samsvarer med May Britt Postholm og Dag Ingvar Jacobsen (2018, s. 132) som påpeker viktigheten ved at informantene føler trygghet i intervjusituasjonen. Alle intervjuene ble gjennomført på informantenes arbeidsplass. Intervjuene ble gjennomført på lukkede rom uten ytre forstyrrelser. Dette var for å sikre at andre ikke kunne høre hva informantene svarte, men også for å unngå forstyrrelser på lydopptaket. Bakgrunnsstøy kunne bidratt til at lydfilen ville blitt vanskelig å transkribere, dette var noe jeg ikke ønsket. Intervjuene ble holdt på ulike dager, fordi jeg ønsket å være opplagt slik jeg kunne stille gode oppfølgings spørsmål. Dette gav meg mulighet til å transkribere intervjuene med en inntrykkene og informasjonen var relativt ferske, noe som

kan påvirke nøyaktigheten i transkriberingen. Dette sammenfaller med Høgheim (2020, s. 203) som påpeker at transkripsjonen bør være så nøyaktig som overhodet mulig.

Før intervjuet startet gjekk vi igjennom informasjonsskrivet i fellesskap, hvor jeg påpekte informantens rettigheter og muligheter til å trekke seg fra studien (se vedlegg 2.).

Informanten fikk da mulighet til å stille spørsmål angående intervjuet og studien. I tillegg presiserte jeg at intervjuet vil bli anonymisert, dette for at informanten skal føle en trygghet som kan resultere i mer åpenhet i svarene. Etterpå påpekte jeg at det er informanten sine tanker, refleksjoner og erfaringer om det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring som står i sentrum. Målet var å skape en trygg og god atmosfære slik at informanten ønsket å dele sine tanker og refleksjoner. Dette samsvarer med Kvale og Brinkmann (2015, s. 160) og Thagaard (2018, s. 99).

Intervjuene starte med at jeg stilte informanten noen bakgrunnsspørsmål om deres utdanning og arbeidserfaring. Dette er spørsmål som krever lite refleksjon og kan oppleves som enkle å svare på for informanten. Thagaard (2018, s. 101) påpeker viktigheten med å starte med slike spørsmål, da de setter tonen og tilliten for intervjuet videre. Etter dette startet spørsmål for hovedtemaet til prosjektet. Spørsmålene krevde mer refleksjon rundt informantenes tanker og erfaringer. I avslutningen av intervjuet fikk alle informanter spørsmål om det var noe de lurte på eller om det var noe de ønsket å tilføye. Det var kun noen som benyttet seg av å supplere med tilleggsinformasjon, flere følte de hadde reflektert rundt sine tanker og erfaringer. Alle informantene fikk også tilbud om de ønsket å lese igjennom transkripsjonen, noe alle takket nei til. Gjennom hele intervjuet var jeg bevisst over min posisjon som intervjuer, og hvordan det kan påvirke informantene. Thagaard (2018, s. 104–105) løfter frem viktigheten ved å skape en bevissthet rundt posisjonen til intervjueren i et intervju, og hvordan det kan påvirke intervjuet negativt og positivt. Det sosiale samspillet i intervjuet er en vesentlig faktor for et vellykket intervju. Som intervjuer var dette noe jeg var særs bevisst over, fordi det kan påvirke hvor mye informantene ønsker å dele av sine tanker og erfaringer. Jeg ønsket å fremtre åpen og interessert i informantens utsagn, dermed lyttet jeg aktivt og responderte med utfyllende kommentarer på informantens utsagn. Nedenfor kommer jeg med en kort presentasjon av informantene som deltok i studien. Informantene har fått fiktive navn, og vil i resultatkapittelet bli presentert med disse. De fiktive navnene er: Lene, Eva, Pia, Liam og Maren.

Informant 1 har jobbet 16 år som lærer på barneskolen, og har undervisningskompetanse i norsk, matematikk, kroppsøving og engelsk. Informanten har også jobbet som norsklærer for lærerstudenter.

Informant 2 har jobbet 10 år som lærer på barneskolen, og har undervisningskompetanse i norsk og matematikk. Informanten har tatt videreutdanning i lesing 1 og matematikk. Informanten spesialiserte seg på småtrinnet, første- og andre trinn.

Informant 3 har jobbet i snart to år som lærer på barneskolen, og har undervisningskompetanse i norsk, matematikk og KRLE.

Informant 4 har jobbet som lærer i et år på barneskolen, og har undervisningskompetanse i norsk, matematikk, kroppsøving og musikk.

Informant 5 har jobbet som lærer i syv år på barneskolen, og har undervisningskompetanse i norsk, matematikk, KRLE og IKT i læring.

### 3.5 Transkribering av data

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 205) betyr det å transkribere «å transformere, skrive fra en form til en annen». Videre påpeker de at transkripsjon er en samtale mellom to personer som blir omgjort fra tale til tekst (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 204). Dette samsvarer med hvordan Høgheim (2020, s. 203) definerer transkribering, «å «overføre» data til tekst eller bilder». Jeg valgte å benytte meg av lydopptaker under intervjuet, fordi da fikk jeg muligheten til å gå tilbake og lytte til samtalen. Dette gav meg mulighet til å kunne gjengi ordrett hva informanten svarte. Jeg valgte å ikke notere noe underveis i intervjuet, men isteden skrive et refleksjonsnotat direkte etter intervjuet. I refleksjonsnotatet noterte jeg ned mine tanker og refleksjoner, samt informantens kroppsspråk. Thagaard (2018, s. 112–113) argumenterer for at notater underveis i intervjuet kan oppleves distraherende, fordi intervjuet må avbrytes underveis. Videre påpeker hun at informantens kroppsspråk blir vanskelige å observere.

Det finnes mange måter å transkribere et intervju på. Jeg valgte å transkribere alle intervjuene selv, fordi jeg så på dette som verdifullt opp mot analyseprosessen. Gjennom å transkribere intervjuene gav det meg mulighet til å få kunnskap om datamaterialet på et dypere plan, da jeg lyttet til lydopptaket opptil flere ganger. Siden jeg måtte lytte til lydopptaket flere ganger føler jeg det gav meg nærhet og mer kjennskap til dataen jeg hadde

samlet inn, noe som jeg mener er positivt for den videre analyseprosessen. Jeg valgte å transkribere intervjuene fortløpende etter endt intervju, fordi da var intervjusituasjonen friskt i minne. Dermed ble intervjuene transkribert samme dag eller dagen etterpå. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 207) vil «meningsanalysen» allerede ha startet under transkripsjonen av intervjuene ved at en vil gjøre seg opp tanker knyttet til intervjusituasjonens emosjonelle og sosiale aspekter. Dermed vil det være en stor fordel å transkribere intervjuene selv. Lydfilen ble lastet opp på datamaskinen hvor hastigheten kunne senkes, noe som bidro til at jeg kunne skrive parallelt med at jeg lyttet til intervjuet. Opplevde jeg noe som uklart kunne jeg spole tilbake på lydfilen, dette bidro til at jeg kunne få med meg alle detaljene i intervjuet. Jeg lyttet til opptaket gjentatte ganger for å forsikre meg om at ingen detaljer ble utelatt. Transkriberingsprosessen var en tidkrevende prosess, men for meg var det viktig at utsagnene til informantene ble overført tilnærmet ordrett. For å sikre informantenes konfidensialitet valgte jeg å anonymisere sensitiv informasjon umiddelbart i transkriberingsprosessen. Dette for å forsikre meg om at det ikke kunne spores tilbake til informanten. Etter at transkriberingen var ferdig slettet jeg lydfilene.

### 3.6 Analyse av data

Jeg valgte å benytte meg av en temaanalytisk tilnærming da intervjuguiden min tar utgangspunkt i to temaer. Alle lærerne som deltok i prosjektet fikk spørsmål om disse to temaene under selve intervjuet. En temaanalytisk blir anvendt «når vi utforsker temaer ved å sammenligne data om det samme temaet for alle deltakere i prosjektet» (Thagaard, 2018, s. 152). Analyseprosessen starter allerede under transkriberingsprosessen hvor forskeren kan oppdage mønstre, dette er av stor verdi for selve planleggingsfasen av analyseprosessen (Kvale & Brinkmann, 2015). Etter at jeg hadde transkribert alle intervjuene startet jeg analyseprosessen ved å bli fortrolig med tekstdataen og refleksjonsnotatene. Dette gjorde jeg ved å lese grundig igjennom de transkriberte intervjuene flere ganger for å få oversikt over den innsamlede dataen. Ved å gjøre dette opparbeidet jeg meg et overblikk over fenomener som dataen kan gi en forståelse av (Thagaard, 2018, s. 151).

Neste fase var å ta notater i marginen parallelt med lesingen. Her noterte jeg ned hva de ulike utsagnene til lærerne handlet om, samt mine refleksjoner rundt deres utsagn. Dette er å lese analytisk ifølge Larsen (2017) og Thagaard (2018). De påpeker at når en vurderer sin forståelse av dataen og noterer ned begrunnelser for sin forståelse leser en analytisk

(Larsen, 2017; Thagaard, 2018). Dette gav meg mulighet til å reflektere rundt lærernes utsagn, noe jeg opplevde som lærerikt og nyttig i den videre analyseprosessen. Gjennom dette kunne jeg stille kritiske spørsmål til meg selv, slik at jeg kunne forsikre meg om hvorfor jeg tolket det som jeg gjorde.

Videre i analyseprosessen benyttet jeg meg av koding som fremgangsmåte for å strukturere analysen. Thagaard (2018) sier at «koding innebærer at vi deler opp teksten og betegner utsnitt av teksten med kodeord» (s. 153). Kodene jeg benyttet meg av besto av et eller flere ord som jeg mente var best egnet for å fremheve meningsinnholdet i utsagnene til lærerne. Kodene som jeg benyttet meg av var basert på lærernes eget språk, dette kaller Thagaard (2018, s. 153) for «in vivo»-koder. «In vivo»-kodene var et godt hjelpemiddel til å få innsikt i lærernes ofte lange utsagn, og til å strukturere analyseprosessen ytterligere før de ble delt inn på et høyere abstraksjonsnivå.

Når kodene var utarbeidet startet jeg å dele dem inn i kategorier/temaer. I denne fasen sorterte jeg alle kodene inn i potensielle kategorier. Det å kategorisere data som er kodet påpeker Thagaard (2018) «bidrar til å fremheve sentrale mønstre i dataene» (s. 154). Videre påpeker hun at «når vi utvikler kategorier som representerer sentrale temaer i teksten, bidrar kategoriseringen til at vi knytter sammen de enkelte temaer som hver kode representerer» (Thagaard, 2018, s. 154). Prosjektets problemstilling var alltid i bakhodet når jeg utarbeidet kategoriene/temaene. Kvale og Brinkmann (2015, s. 230–231) påpeker viktigheten ved at kategoriene som blir utarbeidet er meningsbærende. Dette måtte jeg jobbe kontinuerlig med, og kategoriens navn ble endret kontinuerlig. Et eksempel på kategori som jeg utarbeidet er «lærerens forståelse av folkehelse og livsmestring». Her ble alle koder som handlet om norsklærerens refleksjoner og tanker knyttet til det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring inkludert. Videre markerte jeg sitater som jeg ønsket å fremheve om denne kategorien i en bestemt farge. Dette bidro til at alle sitatene som jeg ønsket å benytte ble visuelt synlig. Etterpå ble sitatene fra alle lærerne innen de ulike kategoriene/temaene ført inn i et eget dokument for å opprettholde en god struktur i analyseprosessen. Her utarbeidet jeg kategoriene med sitatene som samsvarte under. Dette gav meg en god oversikt over sitatene som var under hver enkelt kategori, noe som bidro til at det var enkelt å foreta endringer. I prosessen ble noen av kodene og sitatene flyttet mellom kategorier, og kategorier ble eliminert eller lagt til. Et eksempel på en endring som

ble gjort var at under drøfting av resultatet oppdaget jeg at den ene kategorien jeg hadde utarbeidet ble for omfattende. Dermed endte jeg opp med å dele kategorien i to, da dette fremstilte datamaterialet på en mer hensiktsmessig måte. Dette viser viktigheten ved å være fleksibel i analyseprosessen, og ikke låse seg med at kategoriene ikke kan endres.

Det er viktig at jeg presenterer hele utsagnet som sitatet oppstår i for å oppnå en helhetlig forståelse. Dette er spesielt viktig da kritikken rettet mot temaanalytisk tilnærming omhandler at en i temaanalyse løsriver «utsnittene av teksten fra sin opprinnelige sammenheng» (Thagaard, 2018, s. 171).

De tre hovedkategoriene som jeg endte opp med var: «lærernes forståelse av folkehelse og livsmestring», «bildebokens potensiale» og «bearbeiding av bildeboken». Jeg så et behov for å systematisere to av hovedkategoriene ytterligere. Dermed utarbeidet jeg underkategorier for «bildebokens potensiale» og «bearbeiding av bildeboken». «Bildebokens potensiale» ble delt inn i «bilder», «leve seg inn i fiktive karakterer» og «utøve empati». «Bearbeiding av bildeboken» fikk underkategorien «litterære samtaler». Disse begrepene er basert på en blanding mellom begreper lærerne selv har benyttet seg av, og noe er utviklet basert på min forståelse og tolking av mønsteret som jeg så i datamaterialet. Dermed anvender jeg ifølge Thagaard (2018) en induktiv tilnærming, noe hun påpeker «fremhever meningsinnholdet i dataene og styrker forbindelsen mellom teori og data» (s. 172).

### 3.7 Forskningens reliabilitet og validitet

I kvalitativ forskning er det viktig at forskningen er pålitelig og gyldig, noe som innebærer forskningens reliabilitet og validitet (Thagaard, 2018, s. 187–191). I tråd med Kvale og Brinkmann (2015, s. 276) handler pålitelighet om «forskningsresultatenes konsistens og troverdighet». Dette samsvarer med hva Thagaard (2018, s. 187) sier om pålitelighet. Dermed må forskeren gjøre rede for fremgangsmåten til studien, hvor en ifølge Thagaard (2018, s. 188) må være konkret og spesifikk når en skal beskrive fremgangsmåten. Gjennom metodekapittelet har jeg prøvd å oppnå høy pålitelighet med å være så transparent som overhodet mulig, ved å gi utfyllende beskrivelser av forskningsprosessen og mulige faktorer som har påvirket forskningen. For å forsikre at studien er mest mulig transparent er det viktig å presentere forskningsstrategi og analysemetode så detaljert som mulig, slik forskningsprosessen kan bli utført og vurdert av andre (Silverman, 2021, s. 90; Thagaard, 2018, s. 188). For å ivareta dette har jeg utarbeidet meg et kritisk blikk til valg jeg har

foretatt meg underveis, samt hvordan jeg presenterer min egen forskning. Alle disse grunnlagene gir leseren innsikt og forståelse for hvordan jeg har samlet inn data, samt begrunnelser for hvilke slutninger jeg har tatt i forskningen.

For å imøtekomme studiens pålitelighet er det også viktig at en reflekterer over hvordan en som forsker fremstår ovenfor informantene når en er ute i feltet, samt relasjonene og hvordan det kan påvirke utviklingen av data (Thagaard, 2018, s. 188). Dermed valgte jeg å sette av god tid til intervjuene slik de ikke ble påvirket av et tidspress. Om informantene var preget av tidspress kan det påvirke at de ikke svarer utfyllende på spørsmålene jeg stiller, og dermed redusere kvaliteten. Dermed var tidsperspektivet en viktig faktor for å opprettholde god kvalitet på svarene. Som nevnt tidligere er det en viktig faktor at informantene skal føle på en trygghet under intervjuet. For å imøtekomme dette fikk informantene velge hvor intervjuet skulle gjennomføres, noe som er viktig fordi kontekst og relasjon vil ha betydning for utvikling av data (Thagaard, 2018, s. 188). Alle informantene valgte å gjennomføre intervjuet på arbeidsplassen. Kvale og Brinkmann (2015, s. 276) påpeker at reliabilitet er knyttet til om informantene i intervjuet ville endret svaret sitt med en annen forsker. For å ivareta dette som forsker var det min rolle å utarbeide en intervjuguide med åpne spørsmål, og ved at jeg ikke stiller ledende spørsmål styrkes reliabiliteten i studien.

Studiens validitet, gyldighet, refererer til om vi undersøker det vi skal undersøke, og om en benytter en egnet metode (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 279–281). Thagaard (2018, s. 189) skriver at validitet handler om hvordan en tolker den innsamlede dataen. Gjennom hele forskningsprosessen har problemstillingen vært i fokus for å velge den metodiske tilnærmingen som er best egnet for å undersøke problemstillingen. Dette er med på å sikre studiens validitet.

### 3.8 Ethiske valg

I kvalitativ forskning er forskerens rolle avgjørende når det kommer til de etiske beslutningene som tas (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108). Dermed har jeg som forsker et stort ansvar med å forsikre at de etiske retningslinjene blir ivaretatt. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) påpeker at forskningsetikk er et sett av regler, normer og verdier som skal sikre at forskere utfører god vitenskapelig praksis (2021, s. 5). Videre påpeker NESH viktigheten med at retningslinjene skal «ligge til grunn i hele prosessen- fra planlegging og gjennomføring til publisering og



formidling» (2021, s. 7). Dermed har jeg kontinuerlig vurdert om mine vurderinger samsvarer med deres etiske retningslinjer. Overveielserne og vurderingene startet allerede i planleggingsfasen av det kvalitative intervjuet hvor jeg måtte få godkjent forskningsprosjektet fra Norsk senter for forskningsdata (NSD), nå kalt *Sikt*, for å kunne innhente data (se vedlegg 3.) Der sendte jeg inn informasjonsskriv, intervjuguide og hva som var formålet med prosjektet slik de kunne evaluere om jeg oppfylte forskningsetiske retningslinjer. Dette sendte jeg inn desember 2022, og prosjektet ble godkjent kort tid etter. Siden det kvalitative intervjuet innebærer menneskelige interaksjoner var ivaretagelsen av informantene et viktig element, spesielt under og etter intervjuet (hvordan dataen blir presentert).

Som forsker har man et stort ansvar overfor alle forskningsdeltakere, og en av NESHS forskningsetiske retningslinjer påpeker dette. Ifølge NESH skal forskere «respektere deres menneskeverd og ta hensyn til deres personlige integritet, sikkerhet og velferd» (2021, s. 17). For å forsikre meg om at prosjektet overholdt denne forskningsetiske retningslinjen gav jeg informantene som deltok et informasjonsskriv. I informasjonsskrivet ble forskningsprosjektet forklart, samt hva det innebar for dem å delta (se vedlegg 2.). Det er viktig at forskningsdeltakeren får tilstrekkelig med informasjon. Dette er nødvendig for at hen skal være kapabel til å ta et valg om å delta i prosjektet eller ikke, og dette skal være fritt for ytre press. Når informantene hadde takket ja til å delta i forskningsprosjektet skrev de under på samtykkeerklæringen, som er et viktig element i et fritt informert samtykke (Høgheim, 2020). Før informantene skrev under på samtykkeerklæringen før intervjuet startet hadde vi en felles gjennomgang av informasjonsskrivet, selv om vedkommende allerede hadde lest igjennom det på forhånd. Jeg ønsket en felles gjennomgang i tilfelle informanten hadde noen spørsmål, og ved å gå igjennom informasjonsskrivet kunne informanten få mer tid til å reflektere over om hen hadde noen spørsmål. Etter gjennomgangen påpekte jeg at informanten kan når som helst trekke seg fra prosjektet uten noen form for negative konsekvenser.

Informantenes konfidensialitet og anonymitet er viktige etiske betraktninger som forskeren må ta hensyn til (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 106; Thagaard, 2018, s. 60). For å ivareta informantenes menneskeverd og integritet er anonymitet og konfidensialitet viktige forskningsetiske retningslinjer forskeren må følge (NESH, 2021, s. 23). Dermed valgte jeg å

anonymisere navnet til læreren og arbeidsplassen for å beskytte informantens identitet. Dette gjorde jeg ved å benytte meg av fiktive navn på lærerne som ble intervjuet. Allerede før intervjuet påpekte jeg til informantene at de ville bli anonymisert, dette for å skape en trygghet som kan føre til at vedkommende deler mer åpent rundt sine erfaringer og tanker. Siden intervjuet omhandlet informantene sine tanker og erfaringer var det veldig viktig for meg at de opplevde situasjonen som trygg, og at deres anonymitet ble ivaretatt i presentasjonen av dataen. Allerede under transkriberingen av intervjuene gav jeg informantene fiktive navn, og etter endt transkribering slettet jeg lydfilene. Siden jeg valgte å transkribere intervjuene selv styrker det aspektet med å opprettholde anonymiteten til informantene, siden det ikke er andre involverte som kan høre deres stemmer samt om de nevner navnet på arbeidsplassen.

Hvordan informantenes utsagn ble formidlet var nøye vurdert når de ble presentert i resultatdelen. Siden jeg valgte å benytte meg av en temaanalytisk tilnærming var det viktig at jeg var bevist over hvordan dette kunne påvirke utsagnene til informantene. I en temaanalyse «løsriver vi deler av de opprinnelige dataene fra den sammenhengen de ble presentert i» (Thagaard, 2018, s. 179). Dette skjer siden informasjonen fra hver informant deles inn i temaer. Dermed må en vurdere hvilke utsagn som passer seg inn i de ulike temaene basert på sammenhengen det opptrer i. Videre valgte jeg å ikke inkludere utsagn som var utfordrende å tolke, for at det ikke skulle forekomme at informantenes egentlige meninger ble mistolket og formidlet på en misvisende måte.

## 4.0 Resultat

I dette kapittelet vil jeg presentere resultatet fra min tematiske analyse. Resultatet vil bli presentert med de tre hovedkategoriene «forståelse av folkehelse og livsmestring», «bildebokens potensial» og «bearbeiding av bildebøker». Hovedkategorien «bildebokens potensiale» består av underkategoriene «bilder» og «leve seg inn i fiktive karakterer» og «utøve empati». Hovedkategorien «bearbeiding av barnelitteratur» består av underkategorien «litterære samtaler». Det er viktig å avklare at disse hovedkategoriene går inn i hverandre, og at en for eksempel øver på å vise empati gjennom litterære samtaler også.

### 4.1 Forståelse av folkehelse og livsmestring

Dataen i denne kategorien svarer på hvordan lærerne forstår folkehelse og livsmestring både personlig, og opp mot det tverrfaglige temaet i skolen. Jeg mener det er hensiktsmessig at lærernes forståelse av folkehelse og livsmestring blir presentert, fordi det kan påvirke hvordan en underviser i det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i norskfaget. I spørsmålet lærerne fikk om hva de legger i folkehelse og livsmestring startet majoriteten å definere/forklare folkehelse. Pia startet med å forklare folkehelse, og sier følgende:

Folkehelse. Da tenker jeg på helsen, eller først sånn helsen i befolkningen på en måte. I det stedet vi bor, i samfunnet vi er i, sånn psykisk helse, fysisk helse, jeg tenker kosthold, sykdomsforløp og sånne ting. Det er det jeg tenker om folkehelse vertfall.

Maren mener òg at folkehelse omhandler både fysisk- og psykisk helse, og sier følgende om folkehelse: «Ja, altså folkehelse. Jeg tenker vertfall helse det og ta gode valg for seg og sin kropp da. Både fysisk og psykisk tenker jeg på da». Når Maren skal forklare psykisk helse trenger hun litt betenkningstid før hun svarer. Hun forklarer at den psykiske helsen går mer på individets psyke, om en for eksempel har en god psyke. I oppfølgingsspørsmålet «hva legger du i fysisk helse?», svarer hun: «Jeg tenker jo da for eksempel den fysiske helsen som kan henge litt sammen med fysisk aktivitet, og hva du inntar av mat osv».

Lignende forståelse til fysisk helse uttrykker også Liam, hvor han forklarer at fysisk helse omhandler aktivitetsnivå og inntak av sunn mat. Han sier at den psykiske helsen kan påvirkes av maten du spiser. Han drar også inn både fysisk- og psykisk helse når han forklarer

folkehelse. Han sier følgende: «Når vi sier folkehelse tenker jeg både på fysisk og psykisk helse, det er to ting som går hånd i hånd».

Det at folkehelse og livsmestring kom inn i skolen påpeker Lene som «kjempeviktig» og mener det skulle vært innført for lenge siden. Hun legger stor vekt på viktigheten med fysisk aktivitet og den kroppslige bevegelsen i folkehelse, og sier følgende: «Jeg tenker jo at det er kjempeviktig det med bevegelse og er veldig opptatt av det at man, vi har fått en kropp og det å lære seg å ta vare på den tidlig». Videre påpeker hun viktighet med å se «hele menneske», og påpeker at psykisk helse, også inngår i folkehelse, og fysisk helse henger sammen. I oppfølgingsspørsmålet «hva legger du i psykisk helse?», svarer hun:

Jeg tenker, det er mange ting da, men en vet jo veldig mye om det at fysisk aktivitet gjør at man kanskje at man er mindre utsatt for depresjoner det er veldig mange ting som ligger der. Men det å også, om ikke bare de store tingene, men det med et sånt velbehag at du føler at du har mestra at du føler at du blir glad etter at du er i bevegelse. At du mestrer din egen kropp, du får til ting. Det tenker jeg er kjempeviktig for den psykiske biten.

Videre påpeker hun viktigheten med psykisk velvære og å bruke kroppen, og mener en har et ekstra ansvar på småtrinnet. Dette fordi barna som kommer på skolen er så små, og de «er ikke skapt for å sitte stille».

Eva finner det problematisk å skulle forklare/definere begrepene folkehelse og livsmestring hver for seg, og påpeker at det omfavner mye. Hun sier:

Nå svarer jeg litt dårlig først. Det er ganske stort. Fordi det er, hvis jeg skal reflektere over hva det innebærer så er det på en måte alt. Det går fra fysisk og psykisk helse, ta vare på kroppen, være i aktivitet, spise okey mat. Til psykisk helse, snakke om følelser, snakke om hvordan man har det, kommunikasjon med andre mennesker, men også til egentlig samspill med andre om det så er samarbeidsegenskaper.

Hun opplever at begrepene henger tett sammen eller at de går i hverandre. På oppfølgingsspørsmålet «hva legger du i begrepet folkehelse?», svarer hun: «Folkehelse det umiddelbare svare vil nok være at man mer eller umiddelbart sier sånn ja når det gjelder aktivitetsnivå, ernæring, kosthold og helse, sånn fysisk». Når det kommer til psykisk helse

trenger Eva å tenke seg litt mer om, fordi hun mener det passer innom både livsmestring og folkehelse. Videre, påpeker hun at det henger tett opp mot folkehelse hvor hun beskriver psykisk helse som:

Det har jo noe å si for hvordan vi som folk, hvis du tenker nordmenn da for å avgrense det noe liksom. Så har det noe å si for hvordan folkehelsen er om folk har det bra eller dårlig, på en måte sånn kort fortalt. Hvis det er en kjempehøy andel som strever med psykiske lidelser så vil det ikke gå spesielt bra med samfunnet på en måte.

Eva er veldig opptatt av at folkehelse og livsmestring henger tett sammen, og at det kan være en risiko om vi velger å se på de isolert sett. Hun sier følgende:

Hvis man tenker på det, og blir veldig låst på at de er adskilt så tror jeg man brenner seg litt på det om man ikke klarer å se at for eksempel psykisk helse og mestre livet sitt med vennskap og samhandling med andre mennesker eller planlegging av eget liv ikke henger sammen med folkehelse. Så er jeg redd for at om alt for mange gjør det så går man muligvis på en stor blemme.

På spørsmålet «hva legger du i ordet livsmestring?», svarer Eva:

Nei, det er jo å mestre livet sitt. Nei, men det ligger jo litt i det. Hva skal til for å mestre livet, det vil jo være litt avhengig av hvem du er, hvor du bor og hvilke forutsetninger du har. Men på en måte de egenskapene eller den kompetansen som skal til for at du klarer å mestre det livet du har fått utdelt.

Hun påpeker også at å mestre livet kan innebære det å ha kontroll over personlig økonomi, hvordan en planlegger ting og for eksempel at en klarer å bevare vennskap. Når hun relaterer livsmestring til skolehverdagen påpeker hun at på småtrinnet er det noe som gjennomsyrrer hverdagen deres. Følgende sier hun:

Så for meg så går det mye på i min lærergjerning da dette som handler om å være venner, snakke sammen på en okey måte, det å identifisere følelser, kunne sette ord på «jeg er sint når det skjer eller lei meg da, dette gjør meg glad», eller kunne se andre. Mye empati egentlig.

Pia indikerer lignende, og sier at den sosiale kompetansen har mye med livsmestring å gjøre. Hun sier følgende: «hvordan fungere man med andre mennesker». Dette mener hun ikke

kan bli mer relevant inn mot skolehverdagen, da det er noe en som lærer jobber med hver dag. Når hun skulle forklare hva hun legger i ordet livsmestring, sier hun følgende:

Livsmestring da tenker jeg på hvordan takler en livet, rett og slett. Alle medganger og motganger. Hvordan håndtere følelsene dine, hvordan håndtere når du får ting du ikke er forberedt på å få i livet, ulike problemstillinger du kommer til å møte på og hva som er målet for livet ditt.

Liam og Maren uttrykker lignende forståelse for begrepet livsmestring, og Maren sier: «Livsmestring er jo det også å takle livet, livets motganger og medganger ikke sant. Så også å være litt robust som menneske da. Det er det jeg tenker på sånn aller først». Maren sier at hun erfarer at barna har blitt mindre robuste med tiden, og at de tåler mindre motstand enn tidligere. Dermed mener hun det er veldig nyttig med livsmestring som tema i skolen. Liam påpeker også at skolen er en fin arena hvor en kan gi barna verktøy til å mestre livet.

Lene påpeker også at livsmestring er å mestre livet, og i oppfølgingsspørsmålet «hva legger du i å mestre livet?», svarte hun:

Jeg tenker jo egentlig det å ha det bra, det å være lykkelig og føle at man takler det som blir kastet på deg da. I stor grad det å tole at det går opp og det går ned, og at man er kjent med det. At man ikke tenker at nå går det dårlig så da kommer det til å bli dårlig, men at en skjønner at det faktisk er mulighet til å gå opp igjen et sted. Så tenker jeg også veldig på det, det egne ansvaret man har. Hva er det jeg kan gjøre for at det blir bedre for de rundt meg, og at det blir bedre for meg selv.

Lene opplever at begrepet robuste barn passer fint inn mot livsmestring, hun sier:

Det å skape robuste barn, jobber med å se på første trinn hvor mye livsmestring det ligger i både det å kunne være litt selvstendig, klare seg litt selv og det å tåle litt motstand. Tenker jeg er kjempeviktig, det å ikke begynne å gråte og gå helt i kjelleren for den minste ting.

Det at barn skal lære seg at ikke alt går veien synes Lene er veldig viktig. Videre påpeker hun viktigheten med samarbeidslæring, og at det er noe hun jobber mye med. Hun mener det er en stor del av livsmestring.

#### 4.2 Bildebokens potensial

Dataen som kommer frem i denne hovedkategorien gir svar på hvorfor informantene valte å benytte barnelitteratur for å undervise i det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. I

intervjuene kom det frem at alle informantene benyttet seg av bildebøker når de underviser i det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i norskfaget. Det var tre hovedgrunner til at de valgte å benytte barnelitteratur, de vil bli presentert i underkategoriene «bilder», «leve seg inn i fiktive karakterer» og «utøve empati».

#### 4.2.1 Bilder

At bilder gir informasjon og støtte for elever på småtrinnet var noe informantene beskriver som en viktig del av hvorfor bildebøker er hensiktsmessig å bruke. Lene påpeker at elever er veldig opptatt av bilder i bøkene, og at de kan studere de nøye og lenge. Videre poengterer hun at mange leser mye ut av de visuelle representasjonene i bøkene.

Ja de er jo veldig, som sagt opptatt av bildene. Så er nok det litt, og det har jeg også sett med egne barn at de, jeg er nok veldig fort mot ordet og så er jeg ikke så nøye med bildene selv. Men jeg kan lese, og har kunnet det i veldig mange år, men så ser jo jeg sånn på egne barn hjemme at når jeg sitter og leser med dem så er de veldig opptatt av bilder. Det er jo det de ser på, det er det som er kjent for dem. Og det er jo det for disse også, de leser jo veldig mye ut av bildet. Meden jeg synes nå kanskje ofte at jeg får nok ut av teksten, og så er jeg ikke så flinkt til å se den informasjonen jeg kan få ut av bildet. Der synes jeg de små er veldig, veldig gode. De er enormt flinke til det, og opptatt av bilder og illustrasjoner.

Maren, Eva og Pia har lik mening som Lene når det kommer til at bildene gir god støtte til mange elever, samt at elevene har mulighet til å lese ut mer informasjon gjennom de visuelle representasjonene i boken. Pia sier: «Du kan jo ha bildebøker som enten komplementere, bilder og tekst komplementerer med hverandre, eller at bilde sier mer enn tekst eller omvendt for eksempel. Særlig tro på det der bilde sier mer enn teksten gjør».

Liam har stor tiltro til at bilder er med på å fange elevenes oppmerksomhet på et høyere nivå enn om en bare hører på teksten som blir lest. Videre poengterer han viktigheten ved at barn både lærer visuelt og auditivt, og at bildeboken dermed er godt egnet for barn på småtrinnet. De andre informantene mener òg at bildene kan skape undring, engasjement og fange oppmerksomheten til barna. I den sammenheng påpeker Eva at bilder skaper stor undring blant elever, videre sier hun: «Det med å bare se hva er det bildene forteller, hva ser vi, hva tror vi». Hun mener dette er med på å skape en stor undring blant elevene. Bildenes effekt til å skape undring og engasjement blir òg nevnt under intervjuet hos Pia, følgende

sier hun: «Men jeg tror bilder har noe spesielt for seg med barn. At det er mye mer spennende å se på et bilde enn det er å se på en tekst for eksempel».

#### 4.2.2 Leve seg inn i fiktive karakterer

Liam forteller at han bruker barnelitteratur, da spesielt bildebøker, for at elevene skal kunne leve seg inn i de fiktive karakterene. Videre påpeker han at grunnen til at han gjør det er fordi barna ikke skal bli eksponert. Han ønsker at elevene kan kjenne seg igjen i den fiktive karakteren og dens handlinger. Følgende sier han:

Som for eksempel følelser da og bildebøker om litt vanskelige ting å snakke om slik at barna kan på en måte leve seg igjennom de bøkene istedenfor å ta seg selv som eksempel. Grunnen til at vi gjør det er fordi barna ikke skal bli eksponert. Kan hende det ikke er så gøy om du har skilte foreldre eller du sliter veldig med sinne at vi snakker direkte om deg, men at vi heller kan snakke om fiktive karakterer så kan de kjenne seg igjen i det.

Maren deler like synspunkt med Liam. Hun trekker også frem viktigheten med at elevene slipper å eksponere seg når en benytter seg av bildebøker, men at de kan sette seg inn i de fiktive karakterene som de møter. En bok hun har benyttet i undervisning er boken *Dyrenes skjønnhet*, som hun mener handler om et viktig tema mange elever kan kjenne seg igjen i. Hun sier følgende:

*Dyrenes skjønnhet* tror jeg den heter. Den er også veldig sånn fengende og den snakker litt om de, alle dyrene skal pynte seg og sånn og hvorfor da. Da er det litt sånn snakk om det der med å bli akseptert og at de synes de er pene og sånn da. Den har vært veldig fengende. Den har vi snakket litt om, det å akseptere hverandre som en er og at en er god nok som man er.

Når klassen til Eva hadde en periode hvor de arbeidet med folkehelse og livsmestring hadde de om temaet vennskap. Hun sier: «jobbet også mye med vennskap og det er man bestevenner eller ikke, hva gjør en venn, og hva er en venn». Hun poengterer viktigheten med at læreren er bevist over hvilke bøker en velger å presentere for elevene. Videre sier hun at dette er viktig fordi elevene skal oppleve at det er relevant, samt at de kan knytte det opp mot egne erfaringer. For eksempel nevner Eva at når de jobbet med temaet vennskap valgte hun boken basert på temaet for at elevene skulle kunne leve seg inn i de fiktive karakterene. Lene påpeker også viktigheten ved at bøkene en velger skal oppleves relevante for elevene. At elevene skal kunne klare å identifisere seg med de fiktive personene i teksten påpeker hun er veldig viktig. Lene sier følgende:



Nå når de startet på skolen har jeg valgt å bruke litt sånn det om å begynne på skolen, blant annet *Tambar begynner på skolen* eller der det er andre som har begynt på skolen og tenker litt rundt det. Litt forskjellig der noen suser igjennom, synes det er tipp topp og andre savner barnehagen, savner, synes det er vanskelig. Det å prøve å treffe, at barn kan identifisere seg. Det tenker jeg er veldig viktig i litteratur da, å ha noe som du kjenner deg igjen i. At det er noe i denne hovedpersonen selv om du ikke er helt lik meg, så er det kanskje noe som jeg treffer på. Det synes jeg er litt viktig. Ofte det med at det enten, det trenger ikke alltid å være at de er akkurat like gamle heller, men at det er noe de kjenner seg igjen i da. Det tenker jeg er viktig, identifikasjon i teksten er superviktig for barn.

Videre påpeker Lene at hun opplever at mange elever ytrer sine erfaringer på godt og vondt om temaene de leser om i bildebøkene.

Hvilke livserfaringer elevene har tror Pia er noe som kan påvirke om de klarer å relatere seg til hovedpersonen i boken. Pia sier: «Det tror jeg har noe med den livserfaringen du har fra før også kanskje. Om du klarer å relatere deg til den hovedpersonen eller ikke i boken».

Videre kommer Pia med et eksempel fra bildeboken *Snill*, hvor hun tror mange elever kan kjenne seg igjen i hovedpersonen. «Så er det akkurat med Snill da, det er en fin måte å snakke om hvorfor kjenner vi på at vi må være så flinke hele tiden? At det kan bli et tema i klassen. For det tror jeg alle kan kjenne seg igjen i».

#### 4.2.3 Utøve empati

At elevene kan utøve empati for de fiktive karakterene i bildebøkene de leser påpeker Maren som et viktig element. Hun sier følgende: «de kan sette seg inni og utøve litt empati». Videre påpeker hun at elevene kan få mulighet til å sette seg inn i hvordan de fiktive karakterene har det, eller at de kan se andre personer som kanskje sitter med like eller samme følelse som en selv. For Eva er det også viktig at elevene skal sette seg inn i de fiktive karakterene for å forstå hvordan de har det. Hun påpeker at elevene kan sette seg inn i hvordan for eksempel hovedkarakteren har det, og hvordan hen opplevde ulike situasjoner. Videre påpeker hun at dette kan benyttes over i dagliglivet knyttet til elevenes sosiale kompetanse, hvor det kan ta utgangspunkt for hvordan de ville løst den situasjonen. Dette var om temaet knyttet til vennskap.

Liam har like tanker knyttet til utøving av empati. Han viser til boken *Snill* av Gro Dahle og Svein Nyhus som et eksempel på hvordan elever kan utøve empati for medelever. Han sier følgende om boken *Snill* og hvordan den kan hjelpe elevene til å utøve empati:

Jeg har for eksempel et par jenter i klassen min som er veldig sånn pliktoppfyllende flinke piker, og foreløpig har det aldri vært noe tull med dem. De reagerer ikke, de er bare gla, er stille og om det er noen gutter som bråker og det går ut over hele klassen så er de bare: okey da må vi gjøre det da. Det å dra frem en slik bok og vise at om du aldri viser at nå ble jeg litt irritert, og det er lov. Så lenge det er innenfor rimelighetens grenser, så kan det ende opp da som hun jenta i *Snill* at det blir for mye for deg og at det koker over, og til slutt forsvinner du i veggene. Det er en måte å kunne bruke en sånn bildebok da, slik at andre kjenner seg igjen i det. Det gjelder ikke kun den som er den snille, men også de guttene eller jentene som bråker. At dem kan tenke: det kan hende hen og hen som alltid følger med føler det, kanskje jeg må gå litt i meg selv.

Han deler også sine tanker rundt bruken av bildebok knyttet til følelser som de benyttet seg av i norskundervisningen. Han sier følgende om bildeboken: «Nå snakker vi for eksempel om følelser om at det at vi er sinte da, for eksempel det kan uttrykkes på mange måter for eksempel at du blir lei deg, du slår andre, eller bruker språket». Videre påpeker Liam at selv om ikke alle elever kjenner seg igjen i det å slå andre når de blir sinte, kan det å bli presentert dette hjelpe dem til å tenke seg til hvorfor andre velger å gjøre som de gjør. Han mener bildeboken har et stort potensial til å lære elevene hvorfor mennesker handler som de gjør i ulike situasjoner.

### 4.3 Bearbeiding av barnelitteratur

#### 4.3.1 Litterære samtaler

Alle informantene forteller at de benytter seg av litterære samtaler for å bearbeide teksten de leser. På spørsmålet om «hvordan bearbeider dere teksten?» svarer Eva: «Det blir mye samtaler når du er på en måte på 2. trinn liksom, men hvordan tror du det var for han. Hvordan var det for hun, ikke sant». Videre forteller Eva at for henne er det òg viktig at de snakker om hva de ser på bildene i boken. Da bruker hun å ta bildene opp på skjerm slik elevene kan se de bedre. Hun sier følgende: «Det med å bare se hva er det bildene forteller hva ser vi, hva tror vi». Hun poengterer at det er viktig at en leser og stopper opp

kontinuerlig gjennom hele boken slik at de kan snakke om hva de leser. Et eksempel som hun drar opp, er at de kan snakke om hvordan for eksempel hovedpersonen har det.

Lene forteller at hun bevisst velger bøker som stimulerer til prat, og at samtale foregår parallelt med høytlesing av bildeboken. Videre forteller Lene at samtale ofte handler om hva karakterene kan gjøre i de ulike situasjonene som oppstår, og hvorfor elevene tror de fiktive karakterene tenker som de gjør i bildebøkene som blir lest. For Lene er det viktig at elevene får komme med sine tanker og refleksjoner, og at det ikke finnes et rett eller galt svar. Videre trekker Lene frem at hun òg legger opp til samtaler hvor elevene må svare på konkrete spørsmål til teksten i grupper. Siden elevene går på småtrinnet, har hun valgt å ta et og et spørsmål om gangen. Her poengterer hun at de har et stort fokus på at alle elevene må komme til ordet og må delta i samtalen, det er veldig viktig for henne.

At nå vil jeg at dere skal snakke om hva du liker med hovedpersonen for eksempel eller en egenskap, da må en forklare egenskap da, men en ting med hovedpersonen som du tanker kanskje ville gjøre deg til en god venn da. Hvorfor du eventuelt ville vært venn med hovedpersonen. Hva er det som gjør det at du kunne tenke deg at dette kunne vært en bra venn, og så at de går rundt bordet og sier det.

At læreren lager og stiller gode spørsmål er noe Liam poengterer som viktig når elevene skal snakke om bildeboken før-, under- og etter lesing. For han er det viktig at læreren ikke legger ord i munnen på elevene, men at de skal ha muligheten til å tenke selv. Liam sier følgende: «Jeg hadde lagd noen gode spørsmål slik at de klarer å svare og bygge videre på det. Eller at de bygger videre på hverandre». I tillegg fremhever Liam at det er viktig å snakke om bildeboken også før de starter å lese den, fordi elevene kan starte å undre over teksten de skal lese. Han kommer med et konkret eksempel på hvordan han hadde gjort det med bildeboken *Snill*, han sier følgende: «Hvilke farger ser vi her? Jo det er rosa, blå, kanskje sier de glade farger. Så begynner vi å snakke litt om hva tror vi den handler om, hvorfor handler den om glad, vi ser en jente, boken heter *Snill*. Okey, hva tror vi?».

Maren bruker òg mye samtaler når de bearbeider bildebøker i klassen, men trengte litt betenkningstid når hun skulle komme med et konkret eksempel som de hadde brukt tidligere. Boken *Odd er et egg* av Lisa Aisato er en bildebok Maren har brukt tidligere som omhandler det å være annerledes. Hun sier at for å bearbeide den bildeboken har de brukt mye samtale. Hun sier følgende: «Da blir det også litt i forhold til tekst og ikke sant, og det

der med hva tror du skjer». Videre sier hun at bildene blir vist fremme på skjerm slik at det er lett å føre samtaler om bildene også. Maren sier: «Så er det sitte å bla i boken og snakke litt om hva som står der og hva er bilde. Lure litt på hva som skjer videre. Hva følte han nå? Hva tror du kommer til å skje?».

Et av temaene Pia har hatt om nå med klassen sin er følelser, dermed har hun valgt å benytte seg av en bildebok hvor de har benytter samtaler for å bearbeide bildeboken. Pia forklarer at de har lest om en følelse etterfulgt av å snakke sammen om det de har lest, dette har de gjort kontinuerlig over flere uker med ulike følelser.

Så måtte de to og to snakke sammen etterpå da, hvilken følelse er det dette handlet om, hvilken følelse kjente hun på. Da kom jo alt fra sånn glede, spent, ikke sant. Ikke bare de hovedfølelsene holdt jeg på å si, grunnleggende følelsene, men hva føler du når du er glad. Jo du er spent, det kiler i magen ikke sant. Vi måtte snakke om hvordan føler du deg når du er glad. Så snakket vi om det.

Videre understreker Pia at de har mye fokus på samarbeidslæring hvor elevene må prate sammen, og at en må dele tankene som dukker opp i hodet med medelevene sine. Pia fokuserer òg på at elevene skal snakka om hva budskapet i tekstene med hverandre. Følgende sier hun: «Så for hver side så pratet vi sammen. Hva er det egentlig den boken sier nå? Hva var det vi leste om her? Så prøver vi å lese mellom linjene. Prøver å dra ut av dem da hva er det dette handler om».

## 5.0 Drøfting

I dette kapittelet vil jeg drøfte resultatene opp mot teorien jeg har presentert tidligere i oppgaven. Resultatene vil òg bli diskutert opp mot gjeldende læreplan, samt tidligere forskning som er gjort på feltet. Dette kapittelet er bygd opp på samme måte som resultatkapittelet, da jeg mener det gir en logisk struktur. Jeg vil starte å drøfte lærernes forståelse av det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring, for så å gå inn på hvordan de benytter seg av bildebøker for å undervise i temaet. Til slutt i kapittelet vil jeg drøfte hvordan litterære samtaler av bildebøker blir benyttet for å undervise i folkehelse og livsmestring.

### 5.1 Forståelse av folkehelse og livsmestring

Alle informantene i studien uttrykker at psykisk- og fysisk helse inngår i begrepet folkehelse. Den psykiske- og fysiske helsen påpeker en av informantene henger tett sammen med hverandre. At psykisk- og fysisk helse inngår i folkehelse blir støttet av Nylenna m. fl. (2022), og videre forklares det er nettopp dette som gjør at folkehelse er et bredt helsebegrep. En av informantene stiller seg også bak at psykisk- og fysisk helse inngår i folkehelse. Informanten reflekterer rundt at fysisk aktivitet er med på å redusere depresjon, som har en forbindelse med den psykiske helsen til individet. To av informantene uttrykker at folkehelse inngår i et samfunnsperspektiv, at det er snakk om helsen til befolkningen. Dette samsvarer med hva Norsk sykepleierforbund (u.å.) legger i sin forklaring om folkehelse.

Begrepet livsmestring var det informantene hadde flest tanker og refleksjoner rundt, og de mener det er et begrep som rommer mye. Dette kan bety at det er et mindre «selvsagt» begrep, eller at det er mindre klart hva det faktisk innebærer, sammenlignet med «helse» som kanskje kan oppfattes mer avgrenset. For eksempel sier informanten Pia følgende om livsmestring:

Livsmestring da tenker jeg på hvordan takler en livet, rett og slett. Alle medganger og motganger. Hvordan håndtere følelsene dine, hvordan håndtere når du får ting du ikke er forberedt på å få i livet, ulike problemstillinger du kommer til å møte på og hva som er målet for livet ditt.

Og Maren: «Livsmestring er jo det også å takle livet, livets motganger og medganger ikke sant. Så også å være litt robust som menneske da». Informantene påpeker at å håndtere livets medganger og motganger er et viktig element av livsmestring. Refleksjonene deres står

i tråd med LNU (2017) og Kunnskapsdepartementets (2017a) definisjon av begrepet. De sier at målet med livsmestring er at elevene skal utvikle ferdigheter og tilegne seg kunnskap for å håndtere det livet kaster mot dem, både av medgang og motgang på en best mulig måte. I beskrivelsen av begrepet i den overordnede delen av LK20 drar de inn «mestring av eget liv» som en viktig faktor for livsmestring (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 13). Mestring dreier seg i hovedsak om hvordan en som enkeltmenneske møter og håndterer de ulike hendelsene og utfordringene som en kan møte på igjennom livet, og her er tilliten en har til sine egne evner sentralt for hvordan en møter disse utfordringene som oppstår (Landsrådet for Norges barne- og ungdomsorganisasjoner (LNU), 2017; Svartdal, 2018; Vifladt & Hopen, 2004). Denne beskrivelsen er nært knyttet opp mot informantene sin forståelse av begrepet mestring. For eksempel sier informanten Lene følgende:

Jeg tenker jo egentlig det å ha det bra, det å være lykkelig og føle at man takler det som blir kastet på deg da. I stor grad det å tåle at det går opp og det går ned, og at man er kjent med det. At man ikke tenker at nå går det dårlig så da kommer det til å bli dårlig, men at en skjønner at det faktisk er mulighet til å gå opp igjen et sted.

Informantens forklaring av mestring er knyttet til enkeltpersonens håndtering av hvordan man håndterer de ulike oppgavene som en kan møte på i livet. Dette stemmer overens med Svartdals (2018) beskrivelse av begrepet mestring, som noe individuelt, og at det er knyttet til hvordan en som enkeltperson håndterer utfordringer og oppgaver. Det individuelle perspektivet strider mot Stortingsmelding 28 (Meld. St. 28, 2015-2016) som påpeker at det finnes to perspektiver på livsmestring, et individuelt og et sosialt perspektiv. Skal en oppleve trivsel, mestring, egenverd og livsglede er det sosiale fellesskapet en viktig faktor. De mellommenneskelige relasjonene er viktige, og at en deltar i et sosialt fellesskap påvirker også hvordan man kan delta i samfunnet utenfor og på skolen (Meld. St. 28, 2015-2016). Skal en fungere i et fellesskap i samfunnet er det vesentlig at en ikke bare mestrer de individuelle perspektivet på livsmestring, men at man opparbeider seg kunnskap og kompetanse innenfor det sosiale fellesskapet. Tre av informantene uttrykker at den sosiale kompetansen er viktig innenfor livsmestring, og at det er noe de jobber med kontinuerlig. Eva forklarer at for henne inngår det å klare å bevare vennskap i livsmestring, hun sier følgende:

Så for meg så går det mye på i min læring da dette som handler om å være venner, snakke sammen på en okey måte, det å identifisere følelser, kunne sette ord på «jeg er sint

når det skjer eller lei meg da, dette gjør meg glad», eller kunne se andre. Mye empati egentlig.

Pia viser også til at livsmestring har mye med den sosiale kompetansen å gjøre og legger vekt på «hvordan man fungerer med andre mennesker». Hun mener det er viktig at en lærer seg hvordan man skal fungere sammen med andre mennesker, og at det er relevant inn mot å fungere i skolehverdagen for elevene. Dette finner vi i den overordnede delen i LK20 som beskriver at skolen skal bidra inn mot elevenes sosiale læring (Kunnskapsdepartementet, 2017a). I sosial læring skal elevene lære seg hvordan en kan sette seg inn i hva andre mennesker tenker, føler og erfarer (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 10). Disse faktorene er grunnlag for empati, og er helt nødvendige for at en skal kunne oppnå sosiale ferdigheter. LK20 viser til at dialogen står sentralt i den sosiale læringen, og at en skal lære seg å lytte til andres meninger samt ytre sine meninger om en er uenig eller enig (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Dermed er den sosiale læringen viktig for å kunne utvikle mellommenneskelige relasjoner som er et av temaene i det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring (Kunnskapsdepartementet, 2017a).

Informantenes oppfatning av det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring stemmer godt overens med hva LK20 sier om temaet, og flere påpeker viktigheten av innføringen av temaet i LK20. En av informantene mener det er helt nødvendig i skolen, og påpeker at skolen er en fin arena hvor barna kan opparbeide seg verktøy for å mestre livet. Dette blir støttet av Helsedirektoratet (2017) som påpeker at skolen er en viktig arena for barn og unge siden de tilbringer mesteparten av dagene sine der. Norsk psykologforening (2015) poengterte også viktigheten med innføringen av livsmestring i skolen. Informantene mine er svært positive til innføringen av folkehelse og livsmestring i skolen, og de ser nytteverdien av dette. Informantene er likevel ikke utelukkende positive til innføringen, og en av dem nevner at livsmestring er særdeles viktig, men at det kan oppstå noen utfordringer. Informanten ytrer at det kan oppleves som at utdanningen ikke strekker helt til, fordi det tverrfaglige temaet dekker så mye. Siden temaet rommer mye føler informanten at hun ikke har tilstrekkelig med kompetanse. Det er flere fagfolk som deler lik bekymring om innføringen av det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. Flere andre fagfolk er skeptiske til innføringen av livsmestringsbegrepet da de mener det kan få negativ konsekvens for elevene, og at det legger et for stort fokus og press på enkeltindividet (Madsen, 2020;

Mørch, 2021; Samnøy & Tjomsland, 2021). Et for stort press på enkeltindividet kan resultere i at om en ikke føler en mestrer livet er det din egen feil påpeker Samnøy og Tjomsland (2021). For majoriteten av informantene mine avviker dette fra deres tanker og erfaringer rundt livsmestring, da de er svært optimistiske og positive. Videre poengterer flere av informantene at livsmestring er spesielt relevant i begynneropplæringen, og viktig å jobbe med kontinuerlig i hverdagen på skolen. Flere av lærerne uttrykte at de allerede før innføringen av LK20 jobbet aktivt med livsmestring.

Når informantene snakket om det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring, er det livsmestring informantene deler mest om. De snakker ikke lenge om folkehelse, og drar samtalen fort over på sine tanker, refleksjoner og erfaringer om livsmestring. Dette kan komme av at de største debattene angående det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring omhandler begrepet livsmestring, og innføring av dette i skolen (Norsk psykologforening, 2015).

## 5.2 Bildebokens potensial

Resultatene viser at informantene benytter seg av bildebøker for å undervise i det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i norskfaget. Det var i hovedsak tre faktorer for hvorfor de velger å benytte seg av bildebøker: 1) bilder, 2) kunne leve seg inn i de fiktive karakterene, og 3) utøve empati. Disse tre kategoriene vil bli drøftet opp mot relevant teori og forskning på feltet om bildebøker som jeg har presentert tidligere i oppgaven.

### 5.2.1 Bilder

Flertallet av informantene i min studie uttrykker at en av hovedgrunnene til at de velger å benytte seg av bildebøker er på grunn av at bildene fungerer som støtte for elevene. Samspillet mellom de visuelle representasjonene og det verbale er det som er så spesielt med bildebøker, og dette samspillet kan presenteres på en rekke ulike måter (Nikolajeva, 2000; Nikolajeva & Scott, 2006; Ommundsen, 2018). Informanten Pia trekker frem dette samspillet: «du kan jo ha bildebøker som enten komplimenterer, bilder og tekst komplementerer med hverandre, eller at bilder sier mer enn tekst eller omvendt for eksempel. Særlig tro på det der bilde sier mer enn teksten gjør». Dette samspillet i bildebøkene mellom verbaltekst og visuelle representasjoner mener jeg utgjør en viktig faktor til hvorfor bildebøker egner seg godt på småtrinnet, og da spesielt i begynneropplæringen. I begynneropplæringen mestrer ikke alle elever å avkode



verbalteksten på grunn av leseferdigheter, og dermed kan det være utfordrende å ta del i leseopplevelsen. Ved å benytte seg av bildebøker kan elever som ikke mestrer avkodning tilstrekkelig delta i leseprosessen gjennom de visuelle representasjonene.

Selv om elevene har mulighet til å kunne tolke igjennom de visuelle representasjonene som læreren påpeker er en viktig grunn til å benytte seg av bildebøker på småtrinnet, er ikke dette en ukomplisert prosess ifølge Ommundsen (2018). Hun diskuterer viktigheten ved at eleven må delta i leseprosessen aktivt. Eleven er avhengig av å kunne tolke sammenhengen mellom verbaltekst og bilde påpeker Ommundsen, noe som må læres. Selv om informantene i min studie ikke sier noe om dette, påpeker informantene at de opplever elevene som svært gode til å tolke og hente ut informasjon fra bilder. Siden dette ifølge Ommundsen er en ferdighet som må læres kan det virke som at informantene i min studie tilegner elevene sine denne kunnskapen, men ikke er bevist over at de gjør det. Det kan dermed virke som at informantene praktiserer riktig i henhold til teorien selv om de ikke er bevist over det.

Majoriteten av informantene forteller at elevene henter ut mye informasjon fra bildene. En av informantene forklarer at elevene hennes leser mye informasjon ut av bildene, og påpeker at de ofte ser ting hun ikke ser i bildet. Informanten Lene sier følgende om de visuelle representasjonene i bildebøker:

Det er jo det de ser på, det er det som er kjent for dem. Og det er jo det for disse også, de leser jo veldig mye ut av bildet. Meden jeg synes nå kanskje ofte at jeg får nok ut av teksten, og så er jeg ikke så flink til å se den informasjonen jeg kan få ut av bildet. Der synes jeg de små er veldig, veldig gode. De er enormt flinke til det, og opptatt av bilder og illustrasjoner.

Lenes påstand støttes av Nikolajeva og Scott (2006) som viser til at bildene kan gi detaljert informasjon til leseren. Gjennom bildene kan leseren få innsikt i hvordan karakterene ser ut, hva de har på seg og hvordan de beveger seg (Nikolajeva & Scott, 2006, s. 81). Elevene kan dermed se visuelt hvordan de fiktive karakterene ser ut i ulike situasjoner som oppstår, dette er en stor styrke med bildebøker. Nikolajeva (2013) viser til at bildeboken kan uttrykke de fiktive karakterenes følelser visuelt og verbalt. Dette mener hun er en styrke med bildeboken, og at bildeboken har et stort potensial til å fremme barns empati. I denne studien underviser lærerne på småtrinnet, noe som betyr at mange av barna har begrenset med livserfaringer. Majoriteten av informantene uttrykker ikke eksplisitt at elevene kan få innblikk i de fiktive karakterenes følelser, og dermed oppnå en høyere forståelse av de ulike

grunnleggende følelsene. De poengterer bare at elevene kan dra ut mer informasjon fra bildene, noe som kan inkludere informasjon om de fiktive karakterene sine følelser. Derimot poengterer en av informantene at hun i undervisning om følelser har benyttet seg av bildene i bildeboken for å vise elevene hvordan den fiktive karakteren uttrykket den spesifikke følelsen. Dermed kunne elevene se hvordan følelsen de lærte om kunne se ut gjennom illustrasjonene i bildeboken. De grunnleggende følelsene er noe alle informantene har undervist om i norskfaget, noe som er et tema innenfor folkehelse og livsmestring. På denne måten kan elevene igjennom bildene av de fiktive karakterene få støtte ved å se hvordan noen ser ut om en nevner ordet sur, glad, sint, trist osv. Dette støttes av Nikolajeva (2013) som påpeker at det er en stor støtte for barn med begrenset livserfaring, og at de igjennom de fiktive karakterene kan oppleve og erfare de ulike følelsene. Informantene i studien gjør mye som samsvarer med faglitteraturen, men uttrykker ikke at det er noe de har tenkt gjennom. Hadde studien fokusert på dette, kan det hende informantene ville reflektert mer over praksis og teori.

Det å kunne håndtere følelser er et av temaene som er innenfor det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Dette er noe elevene kan oppleve og erfare igjennom skjønnlitteraturen, da spesielt bildeboken for de yngste elevene. I læreplanen for norskfaget står det forklart at lesing av skjønnlitteratur kan bidra til livsmestring og identitetsutvikling for elevene. For de minste er dermed bildeboken godt egnet, hvor de kan få den ekstra støtten igjennom bildene noe Nikolajeva (2013) poengterer som viktig. Informantene i studien er bevisste på at bildene tilbyr elevene god informasjon og støtte. Det jeg synes er interessant er at de ikke nevner hvordan en kan utnytte potensialet til det fulle, for å fremme folkehelse og livsmestring igjennom de visuelle representasjonene. Bildenes potensial for å fremme folkehelse og livsmestring er noe som kunne vært svært interessant å forske videre på. Hadde studien min hatt et mer fokus på dette, kan det hende lærerne i studien ville kommet med flere og detaljerte refleksjoner knyttet til bildenes potensiale.

### 5.2.2 Leve seg inn i fiktive karakterer

At elevene kan leve seg inn i karakterene i bildeboken er noe alle informantene er spesielt opptatt av, og som er en viktig grunn til hvorfor de velger å benytte seg av bildeboken for å undervise i folkehelse og livsmestring. Informantene mine påpeker at gjennom karakterene i

bildeboken kan elevene slippe å eksponere seg selv og sine tanker om tematikken i bildeboken. At informantene i denne studien benyttet seg av bildebøker for å verne om elevenes eksponering er i tråd med hva Nussbaum (1995, 2016) sier om å opprette en følelsesmessig avstand fra handlingen. Dermed fungerer elevene som tilskuere, og deres tanker og erfaringer vil dermed ikke være på et personlig plan. At elevene ikke er personlig involvert i hendelsen, men fungerer som tilskuere er nært knyttet til det å være en skjønnssom betrakter ifølge Nussbaum (1995, 2016). Den skjønnssomme betrakteren skal som nevnt tidligere fungere som et hjelpemiddel for å avgjøre om følelsene er pålitelige eller ikke. For små barn er dette noe som må læres og trenes, men elementer av det kan forekomme i ung alder om læreren legger til rette for det. Som tilskuer kan en ifølge Nussbaum se hendelsen utenifra, informanten Liam sier følgende i intervjuet:

Kan hende det ikke er så gøy om du har skilte foreldre eller du sliter veldig med sinne at vi snakker direkte om deg, men at vi heller kan snakke om fiktive karakterer så kan de kjenne seg igjen i det.

En annen informant viser til et eksempel hvor de jobbet med folkehelse og livsmestring om temaet vennskap. Informanten var svært bevisst over valget av bok, da den skulle være relevant for elevene, og elevene skulle ha mulighet til å sette seg inn i de fiktive karakterene i boken. Her fikk elevene mulighet til å oppleve ulike sider av vennskap igjennom de fiktive karakterene, og dermed trenger de ikke å ytre sine egne private tanker knyttet til vennskap. Informanten nevner ikke eksplisitt at elevene uttrykker private tanker om hva de tenker en god venn eller en dårlig venn er. Det kan tenkes at det aktive valget elevene får være en del av, bidrar til at elevene får velge om de ønsker å være åpne om sine private meninger og tanker, eller om de ønsker å pakke inn meningene sine i handlingene til de fiktive karakterene. For noen elever kan vennskap være et sårt tema, dermed gjør denne tilnærmingen det mulig for dem å opprette en følelsesmessig avstand fra handlingen. Dette er i tråd med hva Nussbaum (1995, 2016) sier om at en kan fungere som en tilskuer. Gjennom funnene i studien kan en se på det som at lærerne benytter det å kunne leve seg inn i de fiktive karakterene i bildebøker for å `beskytte` elevene mot temaer som kan oppleves sårt og veldig nært seg selv. Det at elevene kan fungere som tilskuere ved å leve seg inn i de fiktive karakterene i bildebøkene, kan være hensiktsmessig i undervisning av

folkehelse og livsmestring. Samt vil elevene kanskje oppnå en trygg tilnærming, noe som er viktig når livsmestring temaet kan by på utfordrende og private temaer.

Elevene vil alltid møte teksten med sine personlige livserfaringer, og dette vil påvirke forståelsen og tolkningen av teksten ifølge Gadamer (i Gilje & Grimen, 1993). Gjennom å benytte seg av bildeboken og de fiktive karakterene i handlingen kan dermed elevene betrakte hendelsene fra utsiden, men samtidig velge om de vil bruke sine personlige historier i tolkningsprosessen (Nussbaum, 2016). En av informantene opplever at noen elever velger å dele personlige historier i tolkningsprosessen, og at de dermed ikke benytter seg av å skjule sine tanker igjennom de fiktive karakterene sine handlinger. Dette gjør at elevene har fått et handlingsrom hvor de aktivt får velge om de er åpne for å dele sine private historier i tolkningsprosessen, eller opptre mer som en tilskuer.

Det at leseren, eleven, kan oppleve og erfare hendelser i bildeboken ved å stå på utsiden kan i undervisningssammenheng når det kommer til det tverrfaglige temaet være en styrke. I folkehelse og livsmestring er det temaer som kan oppleves vanskelige og utfordrende, men gjennom bildeboken kan dermed elevene nærme seg dette med en viss distanse. I studien til Lauritzen, Antonsen og Nesby (2021) kommer de frem til at skjønnlitteraturen gir elevene en trygg tilnærming til komplekse problemstillinger spesielt i undervisning av folkehelse og livsmestring. Dette samsvarer med hva lærerne i studien nevner som en fordel ved å benytte bildebøker i undervisningen av folkehelse og livsmestring, hvor de påpeker at elevene kan få en slags distanse til temaet ved å oppleve det igjennom de fiktive karakterene og utøve empati for dem. Samtidig kan de velge å ytre sine personlige historier i tolkningsprosessen, hvor eleven får ta et aktivt valg. Noe som kan oppleves problematisk er at ferdigheten som kreves til å sette seg inn i de fiktive karakterene i bildebøker er noe som må læres og trenes. Ikke alle elever kommer til skolen med samme utgangspunkt. Elevenes kompetanse til å sette seg inn i de fiktive karakterene ble ikke et tema under intervjuene, men kan være relevant for kommende forskning på feltet.

### 5.2.3 Utøve empati

Tre av informantene beskriver viktigheten av å kunne vise empati for de fiktive karakterene i bildeboken som et viktig aspekt for hvorfor de velger å benytte seg av bildebøker i undervisningen av folkehelse og livsmestring. Det å kunne forestille seg og sette seg inn i hvordan andre mennesker har det gjennom skjønnlitteraturen er det Nussbaum (2016) kaller

for narrativ forestillingsevne. Skal mennesker lære seg noe om andres liv er den narrative forestillingsevnen en forutsetning, men den må trenes opp (Nussbaum, 2016). Dermed er det viktig at elevene allerede på småtrinnet starter med å opparbeide seg sin narrative forestillingsevne igjennom å lese bildebøker, noe tre av informantene påpeker at de gjør i studien. For dem er det viktig at elevene får mulighet til å kunne sette seg inn i hvordan de fiktive karakterene i bildeboken har det, og dermed utøve empati basert på det. Keen (2007) støtter opp om at lesing av noveller kan føre til utvikling av empati. Selv om hun refererer til novellen, er dette noe som også kan sammenlignes med lesing av bildebøker for barn.

Det å øve seg i å vise empati, samt sette seg inn i andre menneskers opplevelser og sinn, mener Nussbaum (2016) er en form for samfunnsdeltakelse. Dette er nært knyttet til folkehelse og livsmestring, hvor menneskelige relasjoner er et viktig tema (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Elevene får dermed opparbeidet sin emosjonelle kompetanse ved å måtte sette seg inn i de fiktive karakterene sitt liv for å utøve empati for dem. Dette påpeker Nussbaum (2016) og Andersen (2016) i sine studier. Nikolajeva (2013) støtter at empati kan utvikles igjennom skjønnlitteraturen, men påpeker at bildeboken har et spesielt potensial når det kommer til små barns utvikling av empati. Informantene i min studie benytter bildebøker hvor elevene kan møte karakterer med ulike problemstillinger. Videre påpekes det at elevene har mulighet til å vise empati for den fiktive karakteren. En av informantene i studien mener at elevene kan igjennom litteraturen få et innblikk i hvordan en kan utøve empati for sine medelever, og få et nytt blikk på situasjoner som kan oppstå. Det å benytte den fiktive fortellingen som et øvingsrom for å trene opp den emosjonelle forståelsen til elevene støttes av Andersen (2016). Elevene kan dermed få noe konkret og håndfast til den gitte problemstillingen, noe som kan bidra til mer læring kontra om læreren skulle fortelle og forklare om for eksempel en følelse eller hendelse.

Selv om informantene i studien påpeker at elevene kan utøve empati for de fiktive karakterene i bildeboken er ikke dette helt uproblematisk. Det er ikke selvsagt at alle elever klarer å utøve empati for fiktive karakterer i en bildebok. For å opparbeide den narrative forestillingsevnen som Nussbaum (2016) refererer til, kreves det kontinuerlig trening. Nussbaum (2016) fremhever viktigheten av at barn trener opp den narrative forestillingsevnen i samspill med sine foreldre. Ikke alle elever har foreldre som trener barnas narrative forestillingsevner gjennom historiefortelling. Dermed har elever ulikt

utgangspunkt når de entrer skolehverdagen, på grunn av sine livserfaringer og bakgrunnskunnskaper (Gilje & Grimen, 1993). Elever kommer dermed med ulikt utgangspunkt, og det er viktig at læreren er bevisst over dette. Informantene i denne studien uttrykker ikke eksplisitt at de har et bevisst forhold til dette. Ved å tilby og legge til rette for at elevene får oppleve ulike bildebøker, legger en til rette for at elevene kan utvikle og opparbeide sin narrative forståelsesevne. Det er ikke før elevene har opparbeidet sin narrative forståelsesevne at de kan starte å utøve empati for de fiktive karakterene som de kan videreføre inn i sitt ekte liv. Det å kunne utøve empati for andre mennesker er viktig når det kommer til å danne relasjoner, som er noe elevene er avhengige av for å kunne oppleve mestring i sine sosiale relasjoner. Sosial læring er en viktig del av skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017a), og desto viktigere er det at elevene opparbeider seg verktøy og redskap for hvordan de kan skape og beholde sosiale relasjoner.

### 5.3 Bearbeiding av bildebøker

#### 5.3.1 Litterære samtaler

I resultatdelen kom det frem at alle informantene benyttet seg av samtaler for å bearbeide bildebøkene. Muntlighet er en av de grunnleggende ferdighetene som elevene skal opparbeide seg, og norskfaget har et spesielt ansvar for elevenes utvikling i muntlige ferdigheter (Kunnskapsdepartementet, 2017a, 2019). At informantene i studien har et stort fokus på å samtale om tekstene de leser er viktig for å utvikle elevenes muntlige ferdigheter. Opparbeider ikke elevene sine muntlige ferdigheter kan det få negative konsekvenser for utviklingen av deres sosiale relasjoner, noe som er nært knyttet til folkehelse og livsmestring (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Menneskelige relasjoner er et tema innenfor det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring (Kunnskapsdepartementet, 2017a), og opparbeider og utvikler en ikke sine muntlige ferdigheter kan dette gå ut over utviklingen av de sosiale ferdighetene. I norskfaget skal elevene utvikle sine muntlige ferdigheter gjennom å samhandle med sine medelever ved å *lytte*, *fortelle* og *samtale* (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 4). Dette er noe elevene kan trene på gjennom samtalen om bildebøker, slik lærerne i denne studien velger å gjøre. Selv om informantene benytter seg av å samtale, er muntlighet en kompleks ferdighet som må trenes gjennom variasjoner av aktiviteter og over tid. Dermed må lærerne ha et fokus på det gjennom hele skoleløpet, for at elevene skal utvikle sine ferdigheter på en best mulig måte. Det er en tidkrevende og langvarig prosess,

men noe som kan bidra til at elevene utvikler sin identitet og sosiale relasjoner (Kunnskapsdepartementet, 2017a).

I studien påpekte informantene at bakgrunnen for å benytte seg av samtaler var at de kunne stoppe opp i lesingen og samtale rundt det de nettopp hadde lest. For eksempel sier en av lærerne at de ofte stopper opp i teksten for å snakke om hvordan hovedpersonen har det. Det at en stopper opp og studerer teksten påpeker Aase (2005) er et viktig aspekt ved litteraturundervisningen, og at her har den litterære samtalen en avgjørende rolle. Flere av informantene fortalte at de aktivt velger bildebøker som stimulerer til litterære samtaler, hvor de kan stoppe opp innimellom lesingen.

Selv om informantene er beviste over at de skal stoppe opp og samtale om boken når de leser, er det ikke så enkelt. Hvilke spørsmål som stilles er vesentlig for kvaliteten på den litterære samtalen, og Skardhamar (2011) strukturerer den litterære samtalen etter tre typer spørsmål. Majoriteten av informantene stiller spørsmål til elevene basert på det som Skardhamar (2011) kaller for identifikasjonsspørsmål. Dette er spørsmål som ikke krever at elevene skal besitte dyp kunnskap på feltet, men appellerer mer til elevenes følelser og engasjement. Det er spørsmål som handler om at elevene skal identifisere seg med temaet eller hovedpersonene, og spesielt for de minste elevene er dette viktige spørsmål med tanke på utvikling av empati. Skardhamar (2011) påpeker at det for eksempel kan være spørsmål som omhandler at elevene skal sette seg inn i situasjonen til hovedpersonen, noe som stemmer overens med utsagnet til informantene over. Ved å kun stille identifikasjonsspørsmål går elevene glipp av de to andre spørsmålstypene som bør inngå i en litterær samtale ifølge Skardhamar (2011), refleksjonsspørsmål og overføringsspørsmål. Når elevene ikke får refleksjonsspørsmål, blir det ikke lagt opp av læreren at elevene skal reflektere over handlinger i teksten. Informantene i studien kom ikke med nok eksempel på spørsmål de velger å stille til elevene under en litterær samtale, og dermed kan jeg ikke slå fast at de ikke stiller denne type spørsmål. Dette er noe som kunne vært interessant å forske videre på, da for eksempel knyttet til å observere en litterær samtale. I den litterære samtalen er det læreren som skal styre samtalen og innta en aktiv rolle (Sørensen, 1983; Aase, 2005). Dermed må læreren utfordre elevene ved å ikke bare stille identifikasjonsspørsmål. Jeg synes det er veldig interessant at det kun er to av informantene som påpeker eksplisitt at de planlegger samtalen nøye på forhånd. Selv om de andre

informantene ikke sier dette eksplisitt kommer de frem i intervjuene at de er veldig opptatt av at elevene skal få spørsmål som får de til å sette seg inn i de fiktive karakterene og dermed muligheten til å vise empati. I den litterære samtalen er det ikke bare spørsmålene som utgjør kvaliteten på samtalen, men det er også viktig at elevene er involverte og la de få sette ord på ting (Aase, 2005).

To av informantene forteller eksplisitt at de planlegger og lager spørsmål til den litterære samtalen på forhånd. Et eksempel informant Lene kommer med er følgende: «en ting med hovedpersonen som du tenker kanskje ville gjøre deg til en god venn da. Hvorfor du eventuelt ville vært venn med hovedpersonen.» I det første spørsmålet må eleven reflektere over hovedpersonens utsagn og handlemåte for å forklare hva som gjør hen til en god venn, dermed inkluderer læreren refleksjonsspørsmål som er spørsmålstype to i Skardhamars (2011) struktur. I det andre spørsmålet stiller informanten et overføringsspørsmål eller aktualiseringsspørsmål, spørsmålstype tre ifølge Skardhamar (2011). Dette er spørsmål som skal knytte fiksjonen og virkeligheten sammen (Skardhamar, 2011). I dette spørsmålet må elevene knytte sin virkelighetsoppfatning til hva en god venn er sammen med hva de har lest om den fiktive karakteren. Elevene må dermed evaluere om den fiktive karakteren har de trekkene en synes er viktige og verdifulle i en venn i den virkelige verden. Selv om dette er en forenklet form for overføringsspørsmål/aktualiseringsspørsmål har informanten tilpasset spørsmålstypen til yngre barn, dermed har informanten styrt samtalen videre slik elevene skal oppleve læring. Dette samsvarer med tidligere forskning som påpeker viktigheten læreren har i en litterær samtale (Børresen & Persson, 2018; Sørensen, 1983; Tysvær & Ottesen, 2021; Aase, 2005). I en tidlig alder vil det være nødvendig med forenkling av spørsmålstypene som Skardhamar presenterer, men for så å utvikle og avansere etter elevenes kompetanseøkning i henhold til deres muntlige ferdigheter. Dette samsvarer med hva det står om muntlige ferdigheter i norskfaget om at en må utvikle ferdighetene over tid (Kunnskapsdepartementet, 2019).

#### 5.4 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg drøftet resultatene opp mot oppgavens teoretiske rammeverk og tidligere forskning. Informantene i studien forstår folkehelse og livsmestring som store begreper som rommer mye. Folkehelse påpeker informantene omhandler befolkningens psykiske- og fysiske helse i samfunnet. Når det kommer til livsmestringsbegrepet sier



informantene at det handler om hvordan en håndterer livets medgang og motganger. Det handler om hvordan en mestrer livet. Alle informantene påpekte individperspektivet på livsmestring, men det var kun tre av informantene som la stor vekt på det sosiale perspektivet. Det sosiale perspektivet rommer de sosiale relasjonene, og at det har mye å si for hvordan en mestrer livet.

## 6.0 Avslutning

Datamaterialet som jeg har samlet inn har blitt analysert og drøftet opp mot oppgavens teoretiske rammeverk og tidligere forskning på feltet. I dette kapitlet vil jeg oppsummere de sentrale funnene og svare på problemstillingen i oppgaven. Etter dette vil jeg reflektere rundt studiens overførbarhet, før jeg til slutt vil gå inn på veien videre.

Dette forskningsprosjektet har hatt som hensikt å undersøke norsklæreres forståelse av det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring, og hvordan de bruker bildebøker til å implementere temaet i sin undervisning i begynneropplæringen. Hovedgrunnen til at jeg ønsker å undersøke dette er fordi det finnes lite forskning på feltet, da spesielt knyttet til begynneropplæringen. For å svare på problemstillingen «Hvordan forstår norsklærere i begynneropplæringen det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring, og hvordan bruker de bildebøker til å implementere temaet i sin undervisning?» gjennomførte jeg fem intervjuer av norsklærere i begynneropplæringen. Jeg vil nå svare på oppgavens problemstilling, dette gjør jeg ved å dele problemstillingen i to, hvor jeg først svarer på hvordan lærerne forstår det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring for så å gå inn på hvordan de bruker bildebøker til å implementere dette i sin undervisning.

### **Hvordan forstår norsklærere det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring?**

Alle informantene i min studie mener at psykisk- og fysisk helse inngår i folkehelse, og at dette gjør at begrepet rommer mye. Refleksjonene står i tråd med hva Nylenna et. al (2022) sier om folkehelse som begrep. To av informantene sier at folkehelse handler om helsen til befolkningen i et samfunn, og at det dermed er snakk om et samfunnsperspektiv.

Alle informantene i studien påpeker at de har mest tanker og refleksjoner om livsmestring. Dette kommer til syne i datamaterialet som jeg samlet inn, hvor jeg har betraktelig mer data om informantenes tanker rundt livsmestring. I likhet med folkehelse, mener informantene at livsmestring også rommer mye. Informantene mener livsmestring handler om hvordan en håndterer og takler livet. De understreker at livet består av medganger og motganger, og hvordan en håndterer dette er viktige elementer innenfor livsmestring. Informantenes refleksjoner samsvarer med hva LNU (2017) og Kunnskapsdepartementet (2017a) sier om livsmestring, hvor elevene skal utvikle ferdigheter og tilegne seg kunnskap for å håndtere det livet kaster mot en på en best mulig måte. Alle informantene påpekte at mestring er en

sentral del av livsmestring, og at dette handler om enkeltindividets håndtering av hvordan man møter og løser ulike oppgaver i livet. Hvordan en som enkeltindivid håndterer det en møter på i livet er vesentlig for om en føler en mestrer livet sitt eller ikke. Her påpeker informantene at det er viktig at elevene lærer at det er normalt at livet går opp og ned. Informantene i studien har et individperspektiv på det å mestre livet, som står i tråd med Svartdals (2018) beskrivelse.

Tre av informantene påpeker at livsmestring har et sosialt perspektiv. Dette samsvarer med Stortingsmelding 28 (2015-2016), hvor det sosiale perspektivet er essensielt for at elevene skal oppleve trivsel, mestring og livsglede. Den sosiale kompetansen mener de tre informantene er viktig innenfor livsmestring, og at det handler om hvordan en forholder seg og fungerer sammen med andre mennesker.

Det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring blir forstått som to store og omfattende begreper, hvor informantene i studien viser et tydelig større fokus rettet mot livsmestringsbegrepet. Folkehelse blir sett på som noe samfunnsmessig, hvor det handler om den psykiske- og fysiske helsen til befolkningen, med en livsmestring knyttet til hvordan en mestrer livet. Enkeltindividets mestring av livet påpeker informantene handler om hvordan en håndterer medgang og motgang som en kan møte på i livet. Skolen skal gi elevene kompetanse og kunnskap til å kunne håndtere ulike hendelser som kan oppstå i livet på en best mulig måte. Livsmestringsperspektivet er knyttet til både et individuelt perspektiv, som alle informantene snakket om, og et sosiale perspektiv, som tre av informantene nevnte.

### **Hvordan bruker de bildebøkene til å implementere det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i sin undervisning?**

I studien kommer det frem at informantene bruker bildebøker på ulike måter for å implementere folkehelse og livsmestring i undervisning, og at de mener det er dette som gjør at bildebøker har et stort potensial i norskfaget.

Informantene i studien mener *bildene* i bildebøkene har et stort potensial i undervisningen av folkehelse og livsmestring da elever i begynneropplæringen kan bruke bildene som støtte, og hente ut informasjon fra dem. Følelser har vært et tema som informantene har undervist i ved å benytte seg av bildebøker, der to av informantene påpeker at bildene er en

informativ kilde til elevene for å se hvordan spesifikke følelser ser ut. Nikolajeva (2013) påpeker at bildebøker kan fremme barns empati ved at de fiktive karakterenes følelser blir presentert visuelt og verbalt.

Det å *leve seg inn i de fiktive karakterene* i bildebøker legger til rette for at elever kan opprette en følelsesmessig avstand til temaet, og dermed ikke være personlig involvert i hendelsene. Elevene fungerer dermed som tilskuere, noe som er knyttet til det å være en skjønnsom betrakter (Nussbaum, 1995, 2016). Alle informantene påpekte at det at de kan leve seg inn i de fiktive karakterene i bildebøker gjør at elevene slipper å eksponere seg selv, og sine tanker om det bestemte temaet. Dette følte de var viktig med tanke på at folkehelse og livsmestring kan omhandle temaer som noen kan oppleve som personlige. Ved å kunne leve seg inn i de fiktive karakterene i bildebøker kan elevene oppleve ulike hendelser som de kanskje har opplevd tidligere eller kommer til å oppleve i fremtiden, men de slipper å dele personlige erfaringer og tanker om det om de ikke ønsker. Dette ser jeg på som en stor styrke i å implementere bildebøker i undervisning av folkehelse og livsmestring, da mange kan oppleve noen av temaene som veldig personlig. Dermed gjør denne tilskuerrollen det mulig å få distansere sine personlige opplevelser og opprette en følelsesmessig avstand om en ønsker.

Tre av informantene benyttet seg av bildebøker for at elevene skulle *utøve empati* for de fiktive karakterene. Den narrative forestillingsevnen er viktig å opparbeide seg om en skal kunne sette seg inn i og forstå hvordan andre mennesker har det (Nussbaum, 2016). Det å sette seg inn i hvordan andre mennesker har det og utøve empati er nært knyttet til samfunnsdeltakelse, noe som er nært knyttet til folkehelse og livsmestring hvor menneskelige relasjoner er et tema. De tre informantene i studien legger til rette for at elevene får utvikle sin emosjonelle kompetanse og utvikle empati. Dette gjør de ved at elevene får sette seg inn i de fiktive karakterenes tanker og handlinger, og dermed få mulighet til å vise empati for dem. Gjennom dette trener elevene opp sin narrative forestillingsevne. Den emosjonelle kompetansen elevene opparbeider og lærer seg ved hjelp å utøve empati for de fiktive karakterene i bildebøker kan de videreføre til det virkelige livet. Den emosjonelle kompetansen er særs viktig når en skal danne relasjoner, og er helt essensiell for utvikling av den sosiale kompetansen.

Den *litterære samtalen* blir brukt for å bearbeide bildebøkene som informantene leser for sine elever. Alle informantene påpeker at de benytter seg av den litterære samtalen for å stoppe opp i teksten og reflektere over det de har lest, men kun to av informantene forklarer eksplisitt at de planlegger spørsmålene ytterligere, refleksjonsspørsmål og overføringsspørsmål. Disse spørsmålene er ifølge Skardhamar (2011) de som får elevene til å trekke paralleller fra fiksjon til virkelighet, noe som er viktig i undervisning av folkehelse og livsmestring. Selv om ikke alle informantene uttrykker eksplisitt at de planlegger alle spørsmålene de skal stille i den litterære samtalen, poengterer alle at de stiller spørsmål og at de er svært opptatt av at samtalen fremmer de muntlige ferdighetene til elevene. Muntlige ferdigheter er nært knyttet til å utvikle sosiale kompetanse hvor elevene må lære hvordan de kommuniserer, dette er viktig når en skal danne sosiale relasjoner både på og utenfor skolen.

### 6.1 Konklusjon

Norsklærerne i studien min påpeker at folkehelse og livsmestring er to begreper som rommer mye, hvor hovedfokuset til alle lærerne var knyttet til livsmestring. Folkehelse ser de på som samfunnsmessige forhold, hvor det er snakk om den psykiske- og fysiske helsen til befolkningen. Livsmestring knytter de til hvordan en som individ håndterer og mestrer livet, dette er individperspektivet. Det er kun tre av lærerne i studien som knytter livsmestring til det sosiale perspektivet som nevnes av Stortingsmelding 28. Norsklærerne fokuserer for det meste på livsmestring, og hvordan de forstår dette. Så hvordan benytter norsklærerne i begynneropplæringen bildebøker til å implementere det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring? I studien min kom det frem at norsklærerne underviser i temaet igjennom bildebøker ved å la elevene *leve seg inn i de fiktive karakterene, utøve empati, benytte bilder som støtte og den litterære samtalen*.

### 6.2 Refleksjoner rundt studien og veien videre

Studien setter søkelys på norsklæreres forståelse av det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring, og hvordan de benytter seg av bildebøker for å implementere det i undervisningen. Funnene er basert på intervju av fem norsklærere i begynneropplæringen og deres erfaringer, refleksjoner og opplevelser av fenomenet. Resultatene som er presentert i studien kan være av interesse for norsklærere i begynneropplæringen, men òg for norsklærere på mellomtrinnet da bildebøker kan benyttes på flere trinn enn første og

andre. Studien tar ikke høyde for hvordan elevene opplever undervisning av folkehelse og livsmestring igjennom bruk av bildebøker, heller ikke undervisningspraksisen til lærerne er undersøkt. Funnene i studien kan ha betydning for læreres undervisningspraksis, siden flere norsklærere kan relatere seg til det eller reflektere rundt bruken av bildebøker for å undervise i temaet.

Avslutningsvis vil jeg gå inn på veien videre. I denne studien har jeg undersøkt norsklæreres forståelse av det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring, og hvordan de benytter bildebøker til å implementere temaet i sin undervisning. Jeg har sett på lærernes tanker, erfaringer og opplevelser om folkehelse og livsmestring. Det som kunne vært interessant å undersøke nærmere er og observere hvordan lærerne benytter bildebøker i undervisningen, og dermed se nærmere på lærernes undervisningspraksis for å få en mer helhetlig forståelse. Elevenes perspektiv på hvordan de oppfatter og opplever undervisning i det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring igjennom bildebøker kunne også vært interessant å forske nærmere på. Om jeg skulle forsket videre på dette hadde jeg ønsket å observere lærerne når de benytter bildebøker for å undervise i folkehelse og livsmestring, etterfulgt av intervjuer med lærerne hvor de får reflektere rundt undervisningen. Det er generelt lite forskning på det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i begynneropplæringen, og derfor vil det være interessant og nødvendig å forske videre på fenomenet.

## 7.0 Litteraturliste

- Andersen, P. T. (2016). *Fortelling og følelse- En studie i affektiv narratologi*. Universitetsforlaget.
- Bakken, A. (2022). *Ungdata 2022: Nasjonale resultater*. NOVA. <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/11250/3011548/NOVA-rapport-5-2022.pdf?sequence=5&isAllowed=y>
- Bang, L., Hartz, I., Furu, K., Odsbu, I., Handal, M., & Torgersen, L. (2018, februar 27). *Psykiske plager og lidelser hos barn og unge*. Folkehelseinstituttet. <https://www.fhi.no/nettpub/hin/psykisk-helse/psykisk-helse-hos-barn-og-unge/>
- Bergskaug, A. (2022). «Vi skal jo ikke være psykologer for barna»- *Norsklæreres holdninger til psykisk helse som en del av Folkehelse og Livsmestring* [Masteroppgave, Universitetet i Stavanger]. <https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/bitstream/handle/11250/3004718/no.uis%3ainspera%3a110318308%3a23701787.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Birkeland, T., Mjør, I., & Teigland, A.-S. (2018). *Barnelitteratur sjangrar og teksttypar*. CAPPELEN DAMM AKADEMISK.
- Bjørkøy, A. M. B. (2017). Når mor er gulfisk. *Edda*, 117(1), 43–62. <https://doi.org/10.18261/ISSN.1500-1989-2017-01-04>
- Børresen, B., & Persson, V. (2018). Filosofisk samtale i undervisningen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 102(3). <https://www-idunn-no.galanga.hvl.no/doi/epdf/10.18261/issn.1504-2987-2018-03-04>
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2018). *Forskningsmetode for lærerutdanningene* (2. utg.). abstrakt forlag.
- Gilje, N., & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Universitetsforlaget.
- Gudmestad, K. (2021). *Litteraturen og livet? Hvordan impletere det tverrfaglige temaet Folkehelse og Livsmestring i litteraturundervisningen i norskfaget?* [Masteroppgave, Universitetet i

- Stavanger]. <https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/bitstream/handle/11250/2779111/no.uis%3ainspera%3a80580565%3a24215512.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Gundersen, T. (2022, oktober 11). *Følelser og fakta om unges psykiske helse*. Rådet for psykisk helse. <https://psykiskhelse.no/foelser-og-fakta-om-unges-psykiske-helse/>
- Harstad, O. (2022). *Å tenke om metode menneskevitenskapelig forskning for fremtidige lærere*. Fagbokforlaget.
- Helsedirektoratet. (2017). *Betydningen av psykisk helse i skolen*. Helsedirektoratet. <https://www.helsedirektoratet.no/faglige-rad/selvskading-og-selvsmord-veiledende-materiell-for-kommunene-om-forebygging/forebygging-av-selvsmord-og-selvskading-bor-skje-pa-ulike-arenaer-samtidig/betydningen-av-psykisk-helse-i-skolen>
- Hofgaard, T. L. (2015, august 17). Psykologi må bli pensum! *NRK*. [https://www.nrk.no/ytring/psykologi-ma-bli-pensum\\_-1.12499881](https://www.nrk.no/ytring/psykologi-ma-bli-pensum_-1.12499881)
- Høgheim, S. (2020). *Masteroppgaven i glu*. Fagbokforlaget.
- Keen, S. (2007). *Empathy and the Novel*. Oxford University Press, Incorporated. <http://ebookcentral.proquest.com/lib/hogsbergen-ebooks/detail.action?docID=415270>
- Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Overordnet del- verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. Fastsatt som forskrift av Kunnskapsdepartementet 08.11.2017. [file:///C:/Users/M\\_Mol/Downloads/Rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter.pdf](file:///C:/Users/M_Mol/Downloads/Rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter.pdf)
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift av Kunnskapsdepartementet 15.11.2019. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervjuet* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.



- Landsrådet for Norges barne- og ungdomsorganisasjoner (LNU). (2017). *Livsmestring i skolen: For flere små og store seiere i hverdagen*. <https://www.lnu.no/wp-content/uploads/2021/10/lis-sluttrapport-1.pdf>
- Larsen, A. K. (2017). *En enklere metode: Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Lauritzen, L.-M. (2019a). Bridging Disciplines: On Teaching Empathy Through Fiction. *Tidsskrift for Forskning I Sygdom Og Samfund- Journal of Research in Sickness and Society*, 16(31), 127–140.
- Lauritzen, L.-M. (2019b). En affektiv vending i norskfagets litteraturundervisning. Et grunnlag for folkehelse og livsmestring. I N. Simonhjell & B. Jager (Red.), *Norsk litterære årbok* (s. 185–200).
- Lauritzen, L.-M. (2021). *Det skal helst gå godt: Skjønnlitteraturens bidrag til undervisning om folkehelse og livsmestring i norskfaget på videregående skole*. [Doktorgradsavhandling, Norges arktiske universitet].  
<https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/22698/thesis.pdf?sequence=4&isAllowed=y>
- Lauritzen, L.-M., Antonsen, Y., & Nesby, L. (2021). «Jeg er så veldig redd for hvordan jeg påvirker elevene.» Utfordringer og muligheter i undervisningen av folkehelse og livsmestring i norskfaget. *Acta Didactica Norden*, 15(1), 1–19.  
<https://journals.uio.no/adnorden/article/view/7848/181>
- Løken, P. M. (2021, februar 26). *Debatt, BUP | Vi er hundrevis av norske barnepsykologer som er alvorlig bekymret* [Oa]. Vi er hundrevis av norske barnepsykologer som er alvorlig bekymret.  
<https://www.oa.no/vi-er-hundrevis-av-norske-barnepsykologer-som-er-alvorlig-bekymret/o/5-35-1286827>
- Madsen, O. J. (2020). *Livsmestring på timeplanen- rett medisin for elevene?* Spartacu.
- Melby, G. (2020, oktober 15). *Livsmestring i skolen er mer enn yoga og mindfulness* [Aftenposten].  
Livsmestring i skolen er mer enn yoga og mindfulness.

<https://www.aftenposten.no/meninger/debatt/i/vAQdaX/livsmestring-i-skolen-er-mer-enn-yoga-og-mindfulness>

Meld. St. 28. (2015-2016). *Fag-Fordypning-Forståelse: En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Det kongelige kunnskapsdepartement.

<https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>

Mørch, W. T. (2021, mars 3). *Livsmestring i skolen, helt feil løsning*. Utdanningsforskning.no.

<https://utdanningsforskning.no/artikler/2021/livsmestring-i-skolen-helt-feil-losning/>

NESH. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. De nasjonale forskningsetiske komiteene.

<https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora>

Nikolajeva, M. (2000). *Bilderbokens pusselbitar*. Studentlitteratur.

Nikolajeva, M. (2013). Picturebooks and emotional literacy. *The Reading teacher*. 67(4), 249–254.

<https://doi.org/10.1002/trtr.1229>

Nikolajeva, M., & Scott, C. (2006). *How picturebooks work*. Routledge.

Norsk psykologforening. (2015). *Boken som mangler*. Norsk psykologforening.

[file:///C:/Users/M\\_Mol/Downloads/hull+\(9\)%20\(5\).pdf](file:///C:/Users/M_Mol/Downloads/hull+(9)%20(5).pdf)

Norsk sykepleierforbund. (u.å.). *Folkehelse*. Norsk sykepleierforbund. Hentet 20. oktober 2022, fra

<https://www.nsf.no/group/65/folkehelse>

NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole—Fornyelse av fag og kompetanser: Utredning fra et utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon 21. Juni 2013. Avgitt til Kunnskapsdepartementet 15. Juni 2015*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>

Nussbaum, M. C. (1995). *Poetic Justice- The Literary Imagination and Public Life*. Beacon Press.

Nussbaum, M. C. (2016). *Litteraturens etikk*. PAX forlag.

- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforlaget.
- Nylenna, M., Braut, G. S., & Thelle, D. S. (2022). Folkehelse. I *Store medisinske leksikon*.  
<http://sml.snl.no/folkehelse>
- Ommundsen, Å. M. (2018). Bildeboka. I R. S. Stokke & E. S. Tønnessen (Red.), *Møter med barnelitteratur: Introduksjon for lærere* (s. 149–170). Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. CAPPELEN DAMM AKADEMISK.
- Samnøy, S., & Tjomsland, H. E. (2021, mai 28). *Folkehelse og livsmestring – behovet for en realistisk tilnærming til temaet*. Utdanningsforskning.no.  
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2021/folkehelse-og-livsmestring--behovet-for-en-realistisk-tilnarming-til-temaet/>
- Silverman, D. (2021). *Qualitative research* (5. utg.). SAGE Publications.
- Skardhamar, A.-K. (2011). *Litteraturundervisning: Teori og praksis*. Universitetsforlaget.
- Skulberg, T. H., Sund, A., Norvik, N., & Minken, B. A. H. og M. (2014, oktober 23). *Ludvigsen-utvalgets delinnstilling om elevenes læring i fremtidens skole*. Utdanningsforbundet.  
<https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/publikasjoner/2014/ludvigsen-utvalgets-delinnstilling-om-elevenes-laring-i-fremtidens-skole/>
- Svartdal, F. (2018). Mestring. I *Store norske leksikon*. <http://snl.no/mestring>
- Sørensen, B. (1983). Litteraturens muligheter. I J. Smidt (Red.), *Litteraturens muligheter- og elevens: Om bruk av litterære tekster i norskundervisningen* (s. 11–30). Landslaget for norskundervisning (LNU)/Cappelen.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metoder* (5. utg.).
- Tysvær, A., & Ottesen, S. H. (2021). Bildeboken «Fy katte!»- en utforskningsarena for emosjonell literacy? Litterære samtaler på førstetrinn. *BARN- Forskning om barn og barndom i Norge*, 38(4), 68–84.

- Ulland, G. (2021). Nå vil jeg heller være brannmann! Pølsetjuvens potensial for livsvalg og livsmestring. I B. K. Risøy & M. Eilifsen (Red.), *Komplementerende kunnskap i grunnskolelærerutdanningen* (s. 127–140). Universitetsforlaget.
- Utne, T. (2022, september 9). Pappa hardt ut mot lærerstreiken. *Dagbladet*.  
<https://www.dagbladet.no/meninger/pappa-hardt-ut-mot-laererstreiken/77111686>
- Vifladt, E. H., & Hopen, L. (2004). *Helsepedagogikk: Samhandling om læring og mestring*. Nasjonalt kompetansesenter for læring og mestring ved kronisk sykdom.  
[https://www.nb.no/search?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:990412263214702202"&mediatype=bøker](https://www.nb.no/search?q=oaiid:)
- Wettre, M. B.-N. (2021). *Norskfagets bidrag til folkehelse og livsmestring gjennom skjønnlitteratur* [Masteroppgave]. <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/88280/Martin-Bugge-N-ss-Wettre-masteroppgave-NDID4009-v-r-2021.pdf?sequence=1>
- Wiker, G. (2015, september 3). *Krever psykologi i skolen*. Norsk psykologforening.  
<https://www.psykologforeningen.no/foreningen/aktuelt/aktuelt/krever-psykologi-i-skolen>
- Aase, L. (2005). Litterære samtaler. I B. Kvalsvik Nicolaysen & L. Aase (Red.), *Kulturmøte i tekstar: Litteraturdidaktiske perspektiv*. Det Norske Samlaget.

## Vedleggliste

Vedlegg 1- intervjuguide

Vedlegg 2- informasjonsskriv

Vedlegg 3- NSD/Sikt

## Vedlegg 1- Intervjuguide

### **Intervjuguide**

#### **Personalia:**

Hvilken utdanningsbakgrunn har du?

Hvor lenge har du jobbet som lærer?

#### **Lærerens forståelse for det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring:**

Hva er folkehelse og livsmestring for deg?

(Begge og hver for seg)

Vil du utdype dette?

Hvilke tanker har du om folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i skolen/norskundervisningen?

Relevant? Hvorfor? Hvorfor ikke? Mulighet og/eller utfordringer knyttet til temaet?

Hvilke muligheter og/eller utfordringer ser du i arbeidet med det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i skolen?

#### **Litteraturens rolle i det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring:**

Hvordan tenker du en kan undervise i folkehelse og livsmestring i norskundervisningen?

Gjerne gi konkrete eksempler. Spesifikke arbeidsmetoder?

Hvordan tenker du litteratur kan brukes for å undervise i det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring?

Konkrete eksempler. Spesielle temaer en kan belyse? Eksempler på litteratur en kan

benytte?

Hvordan arbeider du med litteratur i klasserommet eventuelt hvordan tenker du en kan arbeide med litteratur i klasserommet for de minste?

Høytlesing? Litterære samtaler?

Hvilke mulighet og utfordringer ser du med å bruke litteratur for å undervise i folkehelse og livsmestring?

Kan litteraturen bidra til å aktualisere folkehelse og livsmestring i norskfaget?

Hvorfor ikke?

Hvordan?

### **Avslutning**

Er det noe du ønsker å endre eller tilføye?

## **Vil du delta i forskningsprosjektet**

### ***Lærerens forståelse og arbeid med det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring.***

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få mer kunnskap om det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i norskfaget på barneskolen. Prosjektet blir gjennomført i forbindelse med min masteroppgave i norsk for grunnskolelærer 1-7. Du blir spurt på bakgrunn av at du har jobbet som lærer i minimum et år og underviser/har undervist i norsk på 1- eller 2. trinn. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

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

Høgskolen på Vestlandet er ansvarlig for prosjektet.

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

Deltakelse i prosjektet innebærer å bli intervjuet en gang i januar/februar 2023. Spørsmålene omhandler undervisning knytt til det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i et intervju på 30-45 minutter, og intervjuet vil bli gjennomført i løpet av skoledagen. Lyddopptaker vil bli brukt, forutsatt at du godkjenner det.



### **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 og hva som skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?**

Alle opplysninger som vil komme frem i intervjuet vil bli behandlet konfidensielt og anonymisert. Dette vil bli behandlet i samsvar med personregelverket. Dermed vil opplysningene bli behandlet basert på ditt samtykke. En kan ikke spore det tilbake til deg som informant. Prosjektet vil etter planen avsluttes mai 2023, og lydfilen vil bli slettet ved prosjektets slutt. Gjennom hele prosjektet har du rett til å få innsyn, rette, slette eller begrense personopplysninger som er registrert om deg. Du har også rett til å få utlevert en kopi dersom du ønsker det. I tillegg har du rett til å klage til Datatilsynet eller personvernombudet om behandlingen av dine personopplysninger.

Det vil være forsker og to veiledere fra HVL som har tilgang til din besvarelse. Dine kontaktopplysninger og navn vil bli erstattet med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Navnet ditt vil bli anonymisert i oppgaven med et fiktivt navn.

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

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

Høgskolen på Vestlandet sitt personvernombud: Trine Anniken Larsen.

Epost: [personvernombud@hvl.no](mailto:personvernombud@hvl.no)

Behandlingsansvarlig institusjon: Høgskolen på Vestlandet

Telefon: 55 58 58 00

Kristine Kleveland. Veileder.

Epost: [Kristine.Kleveland@hvl.no](mailto:Kristine.Kleveland@hvl.no)

Ragnhild Ås. Veiledning.

Epost: [Ragnhild.Ås@hvl.no](mailto:Ragnhild.Ås@hvl.no)

Malin Moldskred. Student og forsker.

Epost: [574180@hvl.stud.no](mailto:574180@hvl.stud.no)

NSD- Norsk senter for forskningsdata AS.

Epost: [personvertjenester@sikt.no](mailto:personvertjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Ragnhild Ås & Kristine Kleveland

(Forsker/veileder)

Malin Moldskred

---

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [*sett inn tittel*], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju- på lydopptaker.

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)



# Vurdering av behandling av personopplysninger

Skriv ut

17.12.2022

**Referansenummer**

481247

**Vurderingstype**

Standard

**Dato**

17.12.2022

**Prosjekttittel**

Folkehelse og Livsmestring i norskundervisningen

**Behandlingsansvarlig institusjon**

Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett / Institutt for språk, litteratur, matematikk og tolkning

**Prosjektansvarlig**

Ragnhild Åa

**Student**

Malin Moldskred

**Prosjektperiode**

31.12.2022 - 30.06.2023

**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 lovlege grunnlaget gjelder til 30.06.2023.

[Meldeskjema](#)

**Kommentar**

OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

**VIKTIG INFORMASJON TIL DEG**

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

**PERSONVERNPRINSIPPER**

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

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

**DE REGISTRERTES RETTIGHETER**

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

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

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

**FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER**

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

Ved bruk av databehandler (spørreskjemalerverandør, skylagring, videosamtale o.l.) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

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

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Personverntjenester vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!