

## **Bildebøker og følelser**

Førsteklassingens resepsjon av følelser i bildebøkene *Ikke!* og *Ulf er uvel*

EMMA KOSKELA HELLEREN  
SIRI HOMME LINDELAND

VEILEDER  
Svein Slettan

**Universitetet i Agder, 2023**  
Fakultet for humaniora og pedagogikk  
Institutt for nordisk og mediefag

Master



## Sammendrag

Målet med masteroppgaven har vært å undersøke hvordan bildebøker kan hjelpe elever med å samtale om vanskelige følelser. For å forske på dette valgte vi ut to bildebøker som formidler følelser på helt ulike måter; *Ikke!* av Gro Dahle og Svein Nyhus, og *Ulf er uvel* av Rebecca Wexelsen og Camilla Kuhn. Vi ønsket både å analysere bøkene for å finne ut hvilket potensial de hadde til å formidle følelser, og å gjennomføre en høytlesningsstund sammen med førsteklasinger der vi kunne kartlegge hvordan de oppfattet følelsene. Problemstillingen ble derfor slik: “På hvilken måte kan bildebøkene *Ikke!* og *Ulf er uvel* bidra til samtale om følelser med elever på første trinn?”

Funnene fra analysene forteller oss at bildebøkene i stor grad formidler følelser på en måte som inviterer elevene til innlevelse og refleksjon. Dette fører til gode og interessante samtaler om følelsene i boka basert på elevenes egne erfaringer. Elevene utvikler dermed sin visuelle og emosjonelle literacy og emosjonelle kompetanse.

## **Abstract**

The goal of our master thesis was to investigate how picture books can help pupils talk about difficult emotions. To research this, we selected two picture books that convey emotions in different ways; *Ikke!* by Gro Dahle and Svein Nyhus, and *Ulf er uvel* by Rebecca Wexelsen and Camilla Kuhn. We wanted to analyze the books to discover what potential they had to convey emotions, and to carry out a read-aloud session with 1st graders where we could map how they perceived the emotions. Our main question is therefore: "How can the picturebooks *Ikke!* and *Ulf er uvel* help 1st graders talk about emotions?"

The findings from the analyses tells us that the picture books to a large extent convey emotions in a way that invites the pupils to empathize and reflect. This leads to interesting conversations about the characters feelings based on the pupils' own experiences. The pupils will also develop their visual and emotional literacy and emotional competence.

# Forord

Denne masteroppgaven signaliserer at vi er ferdig utdannet grunnskolelærere ved Universitetet i Agder, med fagfordypning i norsk. Det siste halvåret har bydd på både glede og frustrasjon, og vi sitter igjen med mye kunnskap og gode minner.

Videre ønsker vi å rette en stor takk til alle som har oppmuntret og inspirert oss i arbeidet med denne oppgaven. Først og fremst vil vi takke vår fantastiske veileder, Svein Slettan. Takk for ditt positive humør, nyttige råd og konstruktive tilbakemeldinger. Dette har vært til stor nytte for oss i denne prosessen.

Vi vil også takke de åtte fine elevene som deltok i høytlesningsstunder og litterære samtaler. Oppgaven hadde vært umulig å gjennomføre uten deres engasjement og gode refleksjoner.

Til slutt takker vi hverandre for et godt samarbeid og for fine stunder både i og utenfor masterskrivingen.

Kristiansand, mai 2023.

Emma Koskela Hellenen og Siri Homme Lindeland

# Innholdsfortegnelse

<b>1 Innledning</b>	<b>1</b>
1.1 Bakgrunn for oppgaven	1
1.2 Problemstilling	2
1.3 Oppbygging av oppgaven	3
1.4 Tidligere forskning	3
<b>2 Materiale</b>	<b>7</b>
2.1 <i>Ikke!</i>	7
2.2 <i>Ulf er uvel</i>	7
2.3 Elevgruppe	8
<b>3 Teoretiske perspektiver</b>	<b>9</b>
3.1 Bildebøker og bildebokanalyse	9
3.1.1 Bildebøker og literacy	10
3.1.2 Bildebøker og følelser	10
3.1.3 Verbaltekst	12
3.1.4 Det visuelle	13
3.1.5 Ikonotekst	15
3.1.6 Paratekster	16
3.2 Barns resepsjon av bildebøker	17
3.4 Høytlesning	18
3.4.1 Høytlesning av bildebøker	18
3.5 Den litterære samtalen om bildebøker	19
<b>4 Metode</b>	<b>21</b>
4.1 Bildebokanalyse	21
4.1.1 Valg av bildebøker	22
4.1.2 Nærlesing og innfallsvinkel	22
4.2 Resepsjonsanalyse	23
4.2.1 Pilotprosjekt	23
4.2.2 Gjennomføring	24
4.2.3 Bearbeiding av data	25

4.3 Forskningsetikk _____	26
4.4 Troverdighet _____	26
<b>5 Bildebokanalyse av <i>Ikke!</i> _____</b>	<b>28</b>
5.1 Introduksjon _____	28
5.1.1 Presentasjon av forfatter og illustratør _____	28
5.1.2 Presentasjon av <i>Ikke!</i> _____	28
5.2 Karakterer og følelser _____	29
5.3 Fortellerstruktur _____	30
5.4 Samspill mellom verbaltekst og bilde _____	32
5.4.1 Verbaltekst _____	32
5.4.2 Det visuelle _____	35
5.4.3 Ikonotekst _____	39
5.5 Leserens rolle _____	42
5.6 Oppsummering _____	43
<b>6 Resepsjonsanalyse av <i>Ikke!</i> _____</b>	<b>44</b>
6.1 Forutsetninger _____	44
6.2 Førsteintrykk _____	45
6.3 Elevenes observasjoner og spørsmål _____	45
6.3.1 Karakterer _____	46
6.3.2 Hendelse _____	47
6.3.3 Verbaltekst _____	48
6.3.4 Det visuelle _____	49
6.4 Oppsummering _____	52
<b>7 Bildebokanalyse av <i>Ulf er uvel</i> _____</b>	<b>53</b>
7.1 Introduksjon _____	53
7.1.1 Presentasjon av forfatter og illustratør _____	53
7.1.2 Presentasjon av <i>Ulf er uvel</i> _____	53
7.2 Karakterer og følelser _____	54
7.2.1 Antropomorfisme _____	55
7.3 Fortellerstruktur _____	55
7.4 Samspill mellom verbaltekst og bilde _____	56
7.4.1 Verbaltekst _____	56

7.4.2 Det visuelle	59
7.4.3 Ikonotekst	63
7.5 Leserens rolle	66
7.6 Oppsummering	67
<b>8 Resepsjonsanalyse av <i>Ulf er uvel</i></b>	<b>68</b>
8.1 Forutsetninger	68
8.2 Førsteintrykk	69
8.3 Elevers observasjoner og spørsmål	69
8.3.1 Karakterer	70
8.3.2 Hendelser	71
8.3.3 Verbalteksten	72
8.3.4 Det visuelle	73
8.4 Etske hensyn	74
8.5 Oppsummering	75
<b>9 Drøfting og avslutning</b>	<b>76</b>
9.1 Bildebøkens potensiale	76
9.2 Høytlesningsstundene	78
9.3 Avslutning	82
<b>Referanser</b>	<b>84</b>
<b>Vedlegg</b>	<b>91</b>
Vedlegg 1: Samtykkeskjema	91
Vedlegg 2: Sikt sin vurdering av prosjektet	96
Vedlegg 3: Planlagte spørsmål til høytlesningsstundene	97



# 1 Innledning

## 1.1 Bakgrunn for oppgaven

Bildebøker er det mediet som har vokst mest innenfor barnelitteraturen de siste 50 årene.<sup>1</sup> I tillegg til en stor vekst i antall utgivelser, har det også skjedd en utvikling når det gjelder form og innhold i bøkene. Tradisjonelt var bildebøker utgivelser med enkle temaer, der tekst og bilde hadde stor sammenheng og konkretiserte hverandre. Teksten var ofte kort og kronologisk, med et språk som tydelig viste til budskapet.<sup>2</sup> Fra 1970-tallet endret både den estetiske uttrykksformen og det tematiske feltet seg. I bildebøker i dag treffer vi ikke så sjelden på tema som tidligere har vært tabubelagt. Vi ser blant annet at bøkene kan handle om omsorgssvikt, død eller seksuelle overgrep, og at dette kan komme frem på både en direkte og indirekte måte. Bildene kan være med på å støtte rundt teksten ved å fortelle stort sett det samme, men ofte tilføyer de noe mer som vi ikke finner i verbalteksten. Tekst og bilde kan både utfordre hverandre og leseren. Leseren, uansett alder, blir invitert inn i verdenen i bildeboka og involveres i teksten ved å undre seg over oppslagene.<sup>3</sup> Det er nettopp her vår interesse har blitt vekket. En god del bildebøker kan karakteriseres som allalderlitteratur, nemlig bøker som inneholder to litterære koder. Dette peker Åse Marie Ommundsen på når hun reflekterer over litteraturens grenser rundt den impliserte leser. Videre refererer hun til Maria Nikolajeva som forklarer at barnelitteraturen er blitt mer kompleks, fordi den ofte inneholder to litterære koder, en som er adressert til barnet, og en til den voksne ved siden av.<sup>4</sup>

Vi opplever at det er et stort mangfold på bildebokfronten i dag, både når det gjelder aldersgruppe og tematikk. Dette ser vi på som meget verdifullt, i og med at bildebøker kan egne seg til så mye ulikt. De kan være fine å lese høyt sammen med foreldre, å lese alene, å lese for å analysere, og ikke minst å lese og samtale om i klasserommet. Også bildebøker med kontroversielle og tabubelagte tema bør det absolutt være plass til i klasserommet. Det kan kobles opp mot læreplanen vi fikk i 2020, da det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring skulle inn i skolehverdagen. Dette tverrfaglige temaet skal sørge for å få inn aktuelle emner som skal fremme god fysisk og psykisk helse. Det som særlig er aktuelt i

---

<sup>1</sup> Tone Birkeland, Gunvor Risa og Karin Beate Vold, *Norsk barnelitteraturhistorie* (Samlaget, 2018), 316.

<sup>2</sup> Ayoe Quist Henkel og Martin Blok Johansen, "Mangfoldige muligheter: Aktuelle temaer og tendenser i nyere billedbøker", 8.

<sup>3</sup> Henkel og Johansen, "Mangfoldige muligheter: Aktuelle temaer og tendenser i nyere billedbøker", 9.

<sup>4</sup> Åse Marie Ommundsen, *Litterære grenseoverskridelser: når grensene mellom barne- og voksenlitteraturen viskes ut*, 14.

forhold til oppgaven vår, er det som handler om relasjoner, å kunne sette grenser og å håndtere tanker og følelser.<sup>5</sup>

Alt dette har vært med på å føre oss i retning av temaet for denne oppgaven. Vi ønsker å ta for oss bildebøker som handler om forskjellige følelser, analysere dem og se på hvordan disse bøkene kan brukes i skolen, særlig med tanke på hvordan de kan hjelpe barn med å snakke om sine egne tanker og følelser. Til dette har vi valgt ut to bildebøker som har ulikt tema og ulikt estetisk uttrykk: *Ikke!* av Gro Dahle og Svein Nyhus, og *Ulf er uvel* av Rebecca Wexelsen og Camilla Kuhn. Selv om bøkene ser forskjellige ut og har ulikt innhold, tar begge opp tema som berører følelser, og som det er interessant å snakke om med barn. Vi skal analysere de to bildebøkene med tanke på hvordan de uttrykker følelser, og i tillegg bruke dem til høytlesning og litterær samtale i en gruppe med åtte elever på første trinn.

## 1.2 Problemstilling

Vår masteroppgave er delt i to deler med en felles problemstilling: “På hvilken måte kan bildebøkene *Ikke!* og *Ulf er uvel* bidra til samtale om følelser med elever på første trinn?”.

Proessen med å finne akkurat denne problemstillingen har vært spennende. Vi ønsket i utgangspunktet å analysere og prøve ut bildebøker med kontroversielle tema, men har i ettertid funnet bøker som ikke er så kontroversielle som det vi først hadde planlagt. Dette valget ble tatt med tanke på at vi ikke ønsket å skape situasjoner der elever kunne føle på utrygghet eller kjenne seg igjen i veldig vanskelige situasjoner som ble presentert i bøkene. Vi ønsket å ha bøker med tematikk som omhandlet forskjellige følelser og hvordan disse kan håndteres, slik at alle kunne ha noe å fortelle uten at det ble sårt for noen.

Problemstillingen har blitt avgrenset og konkretisert såpass mye at det skal være tydelig helt fra starten av hva vi undersøke. Den vil gå som et overordnet spørsmål gjennom hele oppgaven. Likevel er metode- og analysekapitlene delt i to. Den ene delen dreier seg om analysen av de bildebøkene vi har valgt, og den andre delen vil handle om høytlesningsstunder og litterær samtale som vi skal gjennomføre med elever på første trinn. Vi har ett underspørsmål til hver av disse to delene:

- På hvilken måte tematiserer bildebøkene følelser gjennom bilder og verbaltekst?
- Hvordan responderer elevene på bildebøkens kunstneriske grep, og hvilke følelser gir de uttrykk for gjennom høytlesningsprosessen og den litterære samtalen?

---

<sup>5</sup> Utdanningsdirektoratet, “Folkehelse og livsmestring.”

### 1.3 Oppbygging av oppgaven

Oppgaven er delt inn i ni kapitler. Kapittel én er innledningen, og her presenterer vi innholdet i oppgaven, hvilket tema og hvilken problemstilling vi har valgt og hvordan oppgaven er bygd opp. Vi går også gjennom noe tidligere forskning om barneleserens møte med bildebøker, som har hatt betydning for oppgaven vår.

Kapittel to vil være et kort kapittel der vi gir en presentasjon av materialet. Vi vil gi en kort presentasjon av bildebøkene, før vi til slutt vil gjøre rede for høytlesningen og den litterære samtalen som skal foregå med elever på første trinn. En forklaring på hvorfor vi har valgt dette vil komme i kapittel fire.

I kapittel tre tar vi for oss relevant teori knyttet opp mot forskningsfeltet vårt. Teori om bildebøker, literacy, følelser, høytlesning og den litterære samtalen om bildebøker vil stå sentralt i denne delen.

I kapittel fire presenteres og beskrives metoden som er brukt for å finne svar på spørsmålene vi har formulert. Vi benytter oss av to metoder, både bildebokanalyse og resepsjonsanalyse, som vi vil gi en utdypende forklaring av i hver sin del av kapitlet, siden begge er like viktige for å finne svar på problemstillingen. Her finnes også en begrunnelse på valg av materiale.

Kapittel fem til åtte vil ta for seg analyser av det innsamlede materialet. Kapittel fem og seks er bildebokanalyse og resepsjonsanalyse av *Ikke!* og kapittel sju og åtte er bildebokanalyse og resepsjonsanalyse av *Ulf er uvel*. Alle fire analysene vil fokusere på hvordan følelser oppfattes og formidles. Avslutningsvis i hvert kapittel vil vi presentere de mest sentrale resultatene av analysene.

I kapittel ni vil vi drøfte og reflektere rundt noen av de viktigste resultatene fra analysene. Refleksjonene skal gi et svar på forskningsspørsmålene vi formulerte i innledningen. Ut fra dette vil vi utforme en konklusjon som til slutt svarer på problemstillingen.

### 1.4 Tidligere forskning

Tidligere forskning er interessant som bakgrunn for det prosjektet vi har valgt. I denne delen vil vi se på tre doktoravhandlinger som alle har til felles at de handler om barns møter med bildebøker. Vi vil ta for oss Anne Skarets *Litterære kulturmøter*, Monica Gundersen Mitchells *Lesemøtet som arena for utvikling av litterær kompetanse* og Ingeborg Mjørs *Høgtlesar, barn, bildebok*. Det vil først være relevant å gi en liten introduksjon til

avhandlingene. Deretter presenteres og rettes fokuset mot resultatene de har lagt frem, da dette er av størst betydning for vårt arbeid. Til slutt forklarer vi hvorfor disse er relevant og inspirerende for vår egen forskning.

#### *Anne Skaret - litterære kulturmøter*

Anne Skaret fullførte i 2011 sin doktoravhandling *Litterære kulturmøter: En studie av bildebøker og barns resepsjon*. I avhandlingen ser hun på litterære kulturmøter som hun beskriver som “et møte mellom litterære karakterer med ulik kulturell tilhørighet, der årsaken til møtet er én eller flere karakterers forflytninger fra et sted til et annet.”<sup>6</sup> Skaret har valgt ut tre bildebøker og laget to problemstillinger; én tekstorientert og én leseorientert. Det ble derfor først gjennomført en bildebokstudie og deretter en resepsjonsstudie som ser på barneleserens meningsskaping rundt de utvalgte bildebøkernes representasjoner av ulike kulturmøter.<sup>7</sup> I resepsjonsstudien har Skaret intervjuet femåringer og åtteåringer. Til analysen brukte hun transkriberte lydopptak av barnas verbale respons på høytlesning og samtale om bildebøkene.

I avslutningen presenterer Skaret en generell konklusjon basert på de funnene hun gjorde i sine seks analyser. Bildebøkene har vist at et kulturmøte kan innebære å møte andre hverdagserfaringer enn de man pleier å møte. Karakterenes møter med nye erfaringer bidrar til refleksjon og økt innsikt hos de involverte, altså både litterære karakterer og leseren. I resepsjonsanalysene la Skaret merke til at barna kommenterte handlingene som spennende, og at måltidssituasjoner i bildebøkene førte til refleksjon rundt egne mattradisjoner. Noen informanter inntar også karakterenes posisjon for å undre seg over og reflektere rundt opplevelsene. Barna viser også til at språket er betydningsfullt når det kommer til den litterære forståelsen av karakterene og hvor de er fra.<sup>8</sup> Avslutningsvis konkluderer Skaret med at både femåringene og åtteåringene så på en kulturmøtetematikk som relevant og betydningsfull.<sup>9</sup>

Anne Skarets arbeid har først og fremst inspirert oss i valg av egen forskningsmetode. Avhandlingen har også vært til god hjelp og inspirasjon når det kommer til å analysere bøkene ut fra et gitt tema, og hva som vil være spesielt viktig å se på i analysene. Det var

---

<sup>6</sup> Anne Skaret, *Litterære kulturmøter: En studie av bildebøker og barns resepsjon*, 11.

<sup>7</sup> Skaret, *Litterære kulturmøter*, 15.

<sup>8</sup> Skaret, *Litterære kulturmøter*, 277-279.

<sup>9</sup> Skaret, *Litterære kulturmøter*, 284.

videre interessant å lese om hvordan barna reflekterer over egne erfaringer når de leser om noe de selv har opplevd, og at de sammenligner seg selv med karakterenes situasjoner.

#### *Monica Gundersen Mitchell - lesemøtet og litterær kompetanse*

Monica Gundersen Mitchell fullførte i 2018 doktoravhandlingen *Lesemøtet som arena for utvikling av litterær kompetanse: Elever på tiende trinn leser for elever på første trinn*.

Problemstillingen er: "Hva er lesemøtets bidrag i utviklingen av elevenes litterære kompetanse?". I avhandlingen har Mitchell studert elevpar i en høytlesningsprosess. Parene har møtt hverandre tre ganger og har kun lest bildebøker. Den ene gangen ble lesingen filmet. De eldste elevene skrev refleksjonslogger både før og etter lesingen. Det er hovedsakelig tiendeklassingene som er forskningsobjektet, så derfor har disse også hatt samtaler med Mitchell.<sup>10</sup>

I avslutningen presenterer Mitchell flere funn som er interessante for elevenes utvikling av litterær kompetanse. Hun la merke til at tiendeklassingen ofte peker på bildet i bildeboka for å poengtere verbalteksten, legge til rette for forståelse og innlevelse, og for å involvere seg i teksten. Elevene viser også forståelse for at alle opplever og forstår teksten ulikt fordi leseren bruker sine erfaringer i møte med teksten for at den skal gi mening. Tiendeklassingen oppleves som fokusert på å formidle selve teksten, mens førsteklassingen retter all oppmerksomhet mot bildet. Til slutt forklarer hun at tiendeklassingene ble følelsesmessig engasjert gjennom lesemøtet med førsteklassingene.<sup>11</sup>

Doktoravhandlingen til Mitchell har åpnet øynene våre for hvordan møtet mellom høytleseren og barnet foregår, og hva de ulike partene vektlegger i en lesesituasjon. Hun oppdaget blant annet at høytleseren var opptatt av å formidle en helhet, mens barnet var fokusert på bildenes detaljer. Dette er spesielt interessant i forhold til vår egen oppgave med tanke på hvordan man kan rette fokuset inn mot følelser selv om barnet er mer opptatt av detaljene.

#### *Ingeborg Mjør - høytleser, barn og bildebøker*

Ingeborg Mjør fullførte i 2009 sin doktoravhandling *Høgtlesar, barn, bildebok: Vegar til meining og tekst*. Her forsket hun på de meningsskapende prosessene som barn er en del av

---

<sup>10</sup> Monica Gundersen Mitchell, *Lesemøtet som arena for utvikling av litterær kompetanse: Elever på tiende trinn leser for elever på første trinn*, 13-14.

<sup>11</sup> Mitchell, *Lesemøtet som arena for utvikling av litterær kompetanse*, 292-295.

sammen med foreldrene sine når de leser og blar i bildebøker for småbarn.<sup>12</sup> Det ble gjennomført videoopptak av barn og foreldre i lesesituasjonen,<sup>13</sup> og barna var på dette tidspunktet mellom ett og to år gamle.<sup>14</sup> Mjør har ingen overordnet problemstilling, men har delt avhandlingen i fire analyser/problemstillinger. Disse handler om hvordan den voksne formidler tekst i forhold til barnets forutsetninger, hvordan tolkningsutfordringer møtes, hvordan det skapes mening, og sammenhenger mellom den voksnes lesepraksis og barnets respons.<sup>15</sup>

Ut fra de fire analysene Mjør gjennomfører har hun funnet ut at foreldrene ofte modellerer for barna hvordan de skal engasjere seg emosjonelt og handlingsmessig, ofte rettet mot motiv og hovedkarakterenes følelser og handlinger. Når de møter på tomme rom i teksten, veileder foreldrene barna i utfyllingen av disse. Høytleseren tilpasser posisjonen sin til den implisitte leseren når de opplever dette som nødvendig, og de ufarliggjør elementer som de ikke ønsker at barnet skal være redd for. Mjør understreker til slutt at de fleste foreldrene praktiserer en mottakerorientert høytlesning fordi de vil prioritere aktivering av barnet.<sup>16</sup>

Denne avhandlingen kan minne om vår masteroppgave når det kommer til temaet om bildebøker og følelser. Mjør har derfor inspirert oss med hensyn til tema for analysene. Hun beskriver også viktigheten av å hjelpe til med kunnskap der barnet ikke strekker til, og opplever at høytleseren ofte modellerer for barnet hvordan det skal engasjere seg. Det er også spesielt interessant å lese om hvordan høytleseren kan påvirke barnet i opplevelsen av bildeboka, og dette har gjort oss bevisst på hvilke spørsmål vi har valgt å stille elevene i gjennomføringen av høytlesningsstundene.

---

<sup>12</sup> Ingeborg Mjør, *Høgtlesar, barn, bildebok: Vegar til meining og tekst*, 3-4.

<sup>13</sup> Mjør, *Høgtlesar, barn, bildebok*, 2.

<sup>14</sup> Mjør, *Høgtlesar, barn, bildebok*, 21.

<sup>15</sup> Mjør, *Høgtlesar, barn, bildebok*, 12.

<sup>16</sup> Mjør, *Høgtlesar, barn, bildebok*, 226-232.

## 2 Materiale

I dette kapittelet presenterer vi hvilket materiale som er brukt for å finne svar på problemstillingen. Til bildebokanalysene har vi valgt to ulike bildebøker: *Ikke!* og *Ulf er uvel*. Disse bøkene ble valgt fordi de egner seg godt til aldersgruppen og temaet vi ønsket å undersøke. Til resepsjonsanalysen har vi brukt den samme elevgruppa i møte med begge bildebøkene. Prosessen rundt utvalget kommer vi tilbake til i metodekapittelet.

### 2.1 *Ikke!*

Bildeboka *Ikke!* kom ut i 2022 og er skrevet av Gro Dahle og illustrert av Svein Nyhus. Her møter vi hovedpersonen Tiki. Tiki er et barn med mye energi og som aller helst har lyst til å leke og klatre i trær. Tikis foreldre er overbeskyttende og bekymret og lar ikke Tiki få leke som hun vil i frykt for at hun skal skade seg.<sup>17</sup> Bildeboka tar for seg forholdet mellom barn og foreldre, kjærlighet og konflikt. Vi får være med på Tikis reise fra å ikke få lov til å være barn til å kjenne på friheten av å få være seg selv.

### 2.2 *Ulf er uvel*

*Ulf er uvel* er skrevet av Rebecca Wexelsen og illustrert av Camilla Kuhn. Bildeboka kom ut i 2020 og vant det samme året Kulturdepartementets Bildebokpris.<sup>18</sup> Som tittelen angir møter vi hovedkarakteren Ulf som føler seg uvel. Vi får være med på hans reise hvor han prøver å finne ut hvorfor han ikke er i form. Etter hvert får han diagnosen «død» ved en tragikomisk og absurd feiltakelse.<sup>19</sup> Bildeboka tar for seg komplekse temaer som depresjon, ensomhet og død, men er på mange måter en lett og humoristisk fortelling. Den egner seg derfor godt til bruk i småskolen. Samtidig som fortellingen er enkel å følge, får vi være med på Ulfs indre utvikling fra å være ensom og deprimert til å ta ansvar for eget liv og psykisk helse.

---

<sup>17</sup> Gro Dahle og Svein Nyhus, *Ikke!* (Cappelen Damm, 2022).

<sup>18</sup> Barnebokinstituttet, "Fakta, kjønn og klima - her er vinnerne av KUD-prisene 2020."

<sup>19</sup> Rebecca Wexelsen og Camilla Kuhn, *Ulf er uvel* (Ena, 2020).

## 2.3 Elevgruppe

Elevgruppa består av åtte elever på første trinn som er tilfeldig utvalgt av trinnets kontaktlærere. Vi har valgt å gjennomføre opplegget i en mindre elevgruppe fordi bildebøkene inneholder tema som kan være utfordrende for noen elever, og fordi vi ønsket at elevene skulle føle seg trygge nok til å dele det de faktisk tenker på. Elevenes alder på tidspunktet for gjennomføringen er seks og syv år. Vi har gjort utvalgsprosessen enklere for oss selv med tanke på at én av oss arbeider på trinnet og kjenner elevene fra før. Dette kaller Marthe Blikstad-Balas og Cecilie Pedersen Dalland for et bekvemmelighetsutvalg.<sup>20</sup> At en kjenner elevene fra før, ser vi på som en fordel fordi det vil skape trygghet når det kommer til å dele deres egne erfaringer, tanker og følelser koblet opp mot litteraturen. Elevene er hentet fra fire klasser på samme trinn, og kjenner derfor hverandre. Deres oppgave er å delta i høytlesningsprosessen og den litterære samtalen ved å kommentere, stille egne spørsmål og svare på spørsmål fra høytleser, noe som blir presisert for elevene før vi starter å lese. Av hensyn til elevenes anonymitet er de gitt fiktive navn uavhengig av kjønn og etnisitet. Dette er fordi det ikke er gjort noen interessante funn på dette feltet, og fordi det ikke er av relevans for oppgaven.

---

<sup>20</sup> Marte Blikstad-Balas og Cecilie Pedersen Dalland, "Forskningsdesign - hva må du tenke på når du skal planlegge et forskningsprosjekt?", 39.



### 3 Teoretiske perspektiver

I *Kunnskapsløftet* fra 2020 ble tre tverrfaglige tema innført i skolens læreplan. Denne oppgaven vil ta utgangspunkt i det tverrfaglige temaet *folkehelse og livsmestring*. I læreplanen står det at dette temaet skal gi elever kompetanse som fremmer både fysisk og psykisk helse. I vår oppgave vil vi innenfor temaet særlig ta utgangspunkt i delen som omhandler livsmestring med tanke på følelser og håndtering av disse. Aktuelle områder innenfor dette er blant annet å sette grenser og respektere andres, og å håndtere tanker, følelser og relasjoner.<sup>21</sup> Arbeidet med disse temaene skal etter læreplanen skje på tvers av fag, men i vår oppgave vil vi spesielt se på hvordan det kan jobbes med gjennom litteratur i norskfaget. I dette kapittelet tar vi derfor for oss affektiv teori og hvordan følelser kan komme til syne og bli presentert i bildebøker.

#### 3.1 Bildebøker og bildebokanalyse

Bildebøker er en vid og åpen kategori innenfor barnelitteraturen. Bøkene varierer fra illustrerte pekebøker laget av papp, til avanserte og noen ganger utfordrende bøker for både voksne og barn.<sup>22</sup> Selv om bildebøker er en kategori som kan inneholde mye forskjellig, har de likevel en felles egenskap, nemlig at de er bøker med ett eller flere bilder på hvert oppslag, der tekst og bilde sammen forteller historien.<sup>23</sup>

Berit W. Bjørlo og Nina Goga forklarer at interaksjonen mellom det verbale og det visuelle har stor betydning når det kommer til forståelsen av hva ei bildebok er, og å ha dette i mente vil være nyttig når vi skal foreta en bildebokanalyse. En slik analyse undersøker nettopp hvordan samspillet mellom ord og bilder kommer til uttrykk.<sup>24</sup> I denne delen av teorikapittelet vil vi se nærmere på de ulike delene av en bildebokanalyse. Først vil vi se på begreper innenfor literacy, før vi tar opp hvordan bildebøker kan vekke følelser hos leseren. Til slutt vil vi trekke inn forståelsen av hvordan samspillet mellom tekst og bilde kan fortelle en historie.

---

<sup>21</sup> Utdanningsdirektoratet, "Folkehelse og livsmestring."

<sup>22</sup> Henkel og Johansen, "Mangfoldige muligheter: Aktuelle temaer og tendenser i nyere billedbøker", 8.

<sup>23</sup> Henkel og Johansen, "Mangfoldige muligheter: Aktuelle temaer og tendenser i nyere billedbøker", 10.

<sup>24</sup> Berit W. Bjørlo og Nina Goga, "Bildebokanalyse", 64.

### 3.1.1 Bildebøker og literacy

Når vi snakker om å bruke litteratur i undervisningssammenheng, er det viktig å trekke inn elevenes forståelse av tekst. Det er her begrepet literacy kommer inn.<sup>25</sup> Marte Blikstad-Balas forklarer at literacy handler om å skape og forstå meningen i egne og andres tekster. Det er både en kognitiv, sosial og kulturell aktivitet og formes av sosiale fellesskap og situasjoner der lesing eller skriving skjer.<sup>26</sup>

I forhold til vår oppgave vil det være særlig relevant å se på visuell og emosjonell literacy. Siden vi arbeider med bildebøker, vil vi vektlegge sammenhengen mellom det visuelle og emosjonelle mest. Dette er fordi det særegne visuelle uttrykket som bildebøker har er spesielt viktig når elevene responderer på bildebokas kunstneriske grep og uttrykker følelser ut fra disse. Visuell literacy handler om muligheten til å skille ut og tolke synlige handlinger, objekter og symboler som man møter i de visuelle omgivelsene.<sup>27</sup> Ved å ha denne kompetansen kan man også øke bevisstheten rundt visuell manipulasjon og verdsette det estetiske i bildene.<sup>28</sup> Emosjonell literacy handler om å kunne forstå og håndtere sine egne og andres følelser. Rob Bocchino ser på emosjonell literacy som et sett med ferdigheter vi trenger for å være empatiske i møte med andre mennesker, samt overfor oss selv.<sup>29</sup> Samspillet mellom visuell og emosjonell literacy vil i vårt tilfelle være viktig for å få frem elevenes tanker, følelser og erfaringer i samtalen om bildebøkene og det temaet vi ønsker å se nærmere på.

### 3.1.2 Bildebøker og følelser

Bildebøker adresserer ofte den litterære karakterens følelsesmessige opplevelser, og ifølge Pamela W. Garner og Tameka S. Parker kan høytlesning av bildebøker derfor være en viktig kontekst for å lære barn om følelser og hvordan man kan håndtere disse. Videre forklarer de at unge barn ofte identifiserer seg med de litterære karakterene som gir eksempler på hvordan følelser blir brukt i ulike sosiale sammenhenger.<sup>30</sup> Ofte vil barna kjenne igjen ansiktsuttrykk

---

<sup>25</sup> Marte Blikstad-Balas, *Literacy i skolen* (Universitetsforlaget, 2016), 15.

<sup>26</sup> Blikstad-Balas, *Literacy i skolen*, 15-19.

<sup>27</sup> Jake Hope, *Seeing Sense: Visual Literacy as a Tool for Libraries, Learning and Reader Development* (Facet, 2020), 4.

<sup>28</sup> Krystyna K., Matusiak, Chelsea Heinbach, Anna Harper og Michael Bovee, "Visual Literacy in Practice: Use of Images in Students' Academic Work.", 124.

<sup>29</sup> Rob Bocchino, *Emotional literacy: To be a different kind of smart* (Corwin Press, 1999), 162.

<sup>30</sup> Pamela W. Garner og Tameka S. Parker, "Young children's picture-books as a forum for the socialization of emotion.", 292.

og hvilke følelser som hører til, og derfra kunne identifisere seg med de følelsesrelaterte situasjonene.<sup>31</sup> Maria Nikolajeva peker på at vi lagrer følelsesmessige bilder i minnet, og når vi ved en senere anledning møter på dette, skapes en trigger som gjør at man kjenner igjen følelsen selv om man ikke har så mye erfaring med følelsen fra før.<sup>32</sup> Å møte på et slikt bilde i minnet vil være viktig for barns utvikling med hensyn til forståelse av følelsene. Når barn møter på ukjente følelser i bildebøker, vil de lagrede bildene i minnet bli trigget slik at de kombinerer det kjente med det ukjente, og videre utvikler en større forståelse av følelsene.

I følge Martha Nussbaum lar skjønnlitteraturen oss følge med på andres liv med engasjement og forståelse og dette gir oss muligheten til å se hvordan ulike omstendigheter former livet til karakterene. Videre skriver hun at "vi ser at omstendighetene ikke bare er bestemmende for menneskers handlingsrom, men også for deres forventninger og ønsker, deres håp og frykt."<sup>33</sup> Disse omstendighetene påvirker dermed også hvilke forventninger karakterene har, og hvilke følelser de vil kjenne på.

Bildebøker har en fordel ved at følelsene kan formidles visuelt gjennom bildene. Maria Nikolajeva legger vekt på at den visuelle stimulien er raskere enn den verbale, og at barn derfor raskere vil oppfatte en følelse ved å se på et bilde kontra å få en beskrivelse av følelsen.<sup>34</sup> Hun peker videre på at følelser er vanskelige å beskrive konkret med ord, og at det visuelle derfor formidler følelser bedre. Lesing av bildebøker vil derfor være viktig for utviklingen av empati fordi du leser om karakterers følelser og blir invitert inn i dem.<sup>35</sup> Laurie J. Harper poengterer dette når hun sier at "[p]icture books can provide the framework for building empathy, tolerance, and friendships and reinforce social-emotional, problem-solving, and conflict resolution skills in young children."<sup>36</sup> Videre kommenterer hun at bildebøkene kan bidra til at barn utvikler vokabularet med språklige merkelapper og illustrasjoner av ansiktsuttrykk, som hjelper dem med å identifisere og behandle menneskelige følelser. Barns kunnskaper om følelser og hvordan disse kan håndteres er viktige for å bygge sosial og emosjonell kompetanse og for å kunne samhandle positivt med andre mennesker.<sup>37</sup> Etter hvert som barn utvikler både emosjonell og visuell literacy vil de kunne forstå at bildebøkene kan uttrykke følelser, blant annet gjennom ansiktsuttrykk og

---

<sup>31</sup> Pamela W. Garner, "Emotional Competence and its Influences on Teaching and Learning", 301.

<sup>32</sup> Maria Nikolajeva, "Picturebooks and Emotional Literacy", 251.

<sup>33</sup> Martha C. Nussbaum, *Litteraturens etikk*, overs. Øye (Pax, 2016), 29.

<sup>34</sup> Maria Nikolajeva, "Emotions in picturebooks", 111.

<sup>35</sup> Nikolajeva, "Emotions in picturebooks", 114.

<sup>36</sup> Laurie J. Harper, "Using Picture Books to Promote Social-Emotional Literacy", 81.

<sup>37</sup> Harper, "Using Picture Books to Promote Social-Emotional Literacy", 81.

kroppsspråk til karakterene, farger og perspektiv. Det å sette ord på og forstå egne og andres følelser, samt vite hvordan man skal håndtere disse, inngår i det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring.<sup>38</sup> Det å bruke bildebøker som tar opp følelser i klasserommet, kan derfor være en viktig kontekst for å lære elevene om livsmestring.

### 3.1.3 Verbaltekst

Verbalteksten kan vise stor variasjon fra bildebok til bildebok. Noen bildebøker er helt uten verbaltekst, mens andre bildebøker kan ha et stort innslag av verbaltekst og formidle mye mening gjennom denne modaliteten. Verbalteksten kan både beskrive hva hovedpersonen gjør, formidle hvilke tanker og følelser som oppstår, eller vise til dialog mellom ulike karakterer. Noen viktige virkemidler for å få frem følelser i verbalteksten kan være tomme plasser, dialog og rytme. Verbalteksten vil uansett ha som hovedoppgave å formidle en historie. En forteller vil introdusere oss for karakterer i en setting og en handling som vanligvis utvikles kronologisk. Fortellingen vil ofte inneholde en konflikt eller komplikasjon, som løses på slutten av fortellingen. Likevel vil ikke alt fortelles i verbalteksten. Her inviteres leseren til å respondere og selv tolke hva som skjer. Slike ubestemtheter har Wolfgang Iser definert som tekstens tomme plasser. Leseren må enten fylle ut åpningene med sin egen livserfaring eller leve med usikkerheten rundt det ubestemte.<sup>39</sup> Maria Nikolajeva kobler dette direkte til barnebøker. Hun peker på at leserens følelser og humør kan være med på å påvirke hva de tomme plassene fylles med. Dersom en bok har flere tomme plasser, vil barnets fantasi stimuleres og få øvelse i å trekke egne slutninger.<sup>40</sup> I en bildebok vil bildene sette en viss begrensning for denne fantasien, og heller invitere leseren til å fylle plassene med informasjon fra bildet. Bildene kan likevel i kombinasjon med verbalteksten være med på å skape tomme plasser. Verbalteksten kan for eksempel formidle at karakteren har det bra, men så er det noe i bildet som signaliserer det motsatte. Da vil det også oppstå en tom plass som inviterer leseren til å tolke det som skjer.

Verbalteksten fremstiller også dialoger mellom hovedkarakteren og andre karakterer, som gir leseren ekstra informasjon som kan brukes i tolkningen av hvordan en karakter er som person og hva vedkommende føler, blant annet ved å se på karakterens oppførsel. Dette peker Nikolajeva og Scott på når de skriver at “[r]eaders construct a somewhat complete

---

<sup>38</sup> Utdanningsdirektoratet, “Folkehelse og livsmestring.”

<sup>39</sup> Eva Maagerø og Elise Seip Tønnessen, “På vandring i fortellingens og kulturens skoger”, 13.

<sup>40</sup> Maria Nikolajeva, *Børnebogens byggekodser*, overs. Gyldenkerne. (Høst & Sønns, 2001), 181.

picture of a character by extracting relevant information about the character from the text, by making inferences from the characters behavior, by synthesizing snippets of information included in the text, and by amplifying these from their own imagination.”<sup>41</sup> Når karakterer er i dialog med hverandre vil dette invitere leseren til en dialog med teksten som bidrar til at leseren skaper mening.<sup>42</sup> Dette fører videre til refleksjoner rundt hvilke følelser som kommer til uttrykk gjennom dialogen.

Noen bildebøker inneholder en poetisk verbaltekst, som tydelig skiller seg fra hverdagspråket. Kjentegnet ved en poetisk verbaltekst er at leseren blir påvirket i måten å lese teksten på gjennom valg av ord og rytme.<sup>43</sup> Disse valgene påvirker verbaltekstens formidling av følelser, som videre forsterker leserens opplevelse av følelsene. Gjentakelser er en viktig del av verbaltekstens rytme, da denne fremhever innholdet.<sup>44</sup> Gjentakelser av enkeltord er med på å skape intensitet og understreker tema og følelser som kommer til syne i bildebøker. Et annet viktig virkemiddel som får frem følelser er metaforer. Metaforer spiller ofte på opplevelser, erfaringer og assosiasjoner som er kjent for leseren, og bidrar til å se det kjente på en ny måte. Et eksempel på dette er gjennom besjeling, der objekter får menneskelige egenskaper:<sup>45</sup> “sola smiler”. Et slikt bilde vekker varme følelser hos leseren, siden sola blir assosiert med varme, og vi har erfaringer med en vakker solskinnssdag. Det å bruke et poetisk språk slik som dette, bidrar til at vi løftes ut av våre vante erfaringer slik at vi ser virkeligheten på en annen måte enn det vi vanligvis gjør.<sup>46</sup>

### 3.1.4 Det visuelle

Det som gjør ei bok til ei bildebok er at det er ett eller flere bilder på hvert oppslag, og at disse bildene bidrar vesentlig til formidlingen av innholdet. Noen relevante begreper for å analysere et bilde kan være perspektiv, bildeutsnitt, sidevending og blikkfang. Agnes-Margrethe Bjorvand omtaler slike momenter som tilhørende en visuell grammatikk,<sup>47</sup> og dette vil være med på å påvirke budskapet som formidles. Perspektiv forteller oss hvor vi ser fortellingen fra og Bjorvand bruker begrepet “bildevinkling” for å forklare de ulike

---

<sup>41</sup> Maria Nikolajeva og Carole Scott, *How Picturebooks Work* (Routledge, 2006), 81.

<sup>42</sup> Perry Nodelman og Mavis Reimer, *The pleasure of children's literature* (Pearson Educations, 2003), 27.

<sup>43</sup> Tone Birkeland, Ingeborg Mjør og Anne-Stefi Teigland, *Barnelitteratur: Sjangrar og teksttypar* (Cappelen Damm Akademisk, 2018), 129.

<sup>44</sup> Elin Arnesen Moseid, “Dikt”, 135.

<sup>45</sup> Moseid, “Dikt”, 132-133.

<sup>46</sup> Moseid, “Dikt”, 129.

<sup>47</sup> Agnes-Margrethe Bjorvand, “Bildebøker”, 167.

perspektivene; normalvinkling (ser rett på motivet), overvinkling (høyere enn motivet, ser skrått eller rett ned på noe) eller undervinkling (lavere enn motivet, ser skrått eller rett opp på noe). Disse ulike bildevinklingene er med på å bestemme hvordan du som leser skal forholde deg til det du ser. Vinklingene er med på å bidra til at leseren ofte kjenner på ulike følelser i forhold til hvordan vinklingen er på motivet. Dette peker Bjorvand på når hun skriver: “[n]ormalvinkling bidrar ofte til et udramatisk og nøytralt inntrykk, [...] overvinkling kan gi oss følelsen av makt, og personen vi ser kan ofte fremstå som hjelpeløs eller redde [...] og undervinkling kan gi leseren en følelse av hjelpeløshet og underdanighet”.<sup>48</sup>

Bildeutsnitt gir oss informasjon om hva som er med i bildet. Det kan gi oss god oversikt over motivet, eller det kan legges vekt på en viktig detalj. Bildeutsnittet deles inn i heltotal, total, halvtotal, halvnær, nær og ultranær. Fra halvtotal til ultranær er ikke karakteren i helfigur. Dette gjør at vi bedre kan se hva karakterens ansikt formidler og bidrar til at vi føler vi kjenner karakterene. I et nært bildeutsnitt vil vi derfor kunne se bedre hva karakteren føler ut fra ansiktsuttrykket. En veksling mellom de forskjellige bildeutsnittene vil skape dynamikk, spenning og variasjon i bildebokas fortellermåte, og bidrar til tolkning av fortellingen.<sup>49</sup>

I bildene finnes det ofte detaljer som gir oss et ønske om å bla om til neste side.<sup>50</sup> Dette gjør selve sidevendingen til et virkemiddel i bildebøker. Det kan for eksempel være at hovedpersonen er vendt mot høyre slik at vi får en naturlig impuls til å følge denne bevegelsesretningen over til neste oppslag. Det kan også være en ledning som følger gulvet og avsluttes på høyresiden på samme sted som den starter på neste side. Forholdet mellom gjenstander på bildet vil skape visuell dybde slik at enkelte gjenstander vil være tydeligere og dermed fange leserens oppmerksomhet. Disse vil derfor fungere som et blikkfang.<sup>51</sup> Ofte vil det som fremheves ha en viktig betydning for hva som skjer på det bestemte oppslaget. Monica Gundersen Mitchell skriver i sin artikkel “Med blikk for detaljer. Om førsteklasingens møte med bildeboka” at “[f]ørsteklassingen er mer utforskende på vandring i bildet, de er på en oppdagelsesreise og vil finne ut hva ting er, og peker ofte på bildeelementer som ikke er kommentert i verbalteksten”.<sup>52</sup> Videre kommenterer hun, med utgangspunkt i sin doktoravhandling, at tiendeklasingen er opptatt av helheten, mens førsteklasingen er visuelt orientert og fokuserer på detaljer ved å peke og stille spørsmål. Ut

---

<sup>48</sup> Bjorvand, “Bildebøker”, 169-170.

<sup>49</sup> Bjorvand, “Bildebøker”, 168-169.

<sup>50</sup> Nikolajeva og Scott, *How Picturebooks Work*, 152.

<sup>51</sup> Perry Nodelman, “Decoding the images: How picture books work”, 136.

<sup>52</sup> Monica Gundersen Mitchell, “Med blikk for detaljer: Om førsteklasingens møte med bildeboka”, 185.

fra funn i doktoravhandlingen skriver hun at en rekke studier viser til barns interesse for detaljer, men at detaljene ikke blir gjort til hovedundersøkellesobjektet.<sup>53</sup>

Et trekk som kan være viktig i bildebøkens bilder, er fargesymbolikken. Fargene blir ofte brukt for å sette stemningen, og kan være til hjelp for å tolke både følelser og handling. Theo van Leeuwen forklarer at følelsene leseren har er med på å påvirke hvordan fargene oppleves. Blått blir ofte sett på som en kald og dyster farge, men kan også oppleves fredfull og skape ro. Rødt er den varmeste fargen og kan bety mye forskjellig ut fra følelser og kultur. Den kan for eksempel symbolisere fare, liv, varme og ondskap.<sup>54</sup> Sammen med Gunther Kress nevner van Leeuwen at bruken av farger kan gi leseren en forståelse av handlingen ved at fargene enten skal imponere, varsle, gi energi eller roe ned det som skjer.<sup>55</sup>

I bildene vil en ofte finne symboler som kan påvirke blant annet tolkningen av tema. Symbolene kan være en gjenstand, men kan også komme frem gjennom personnavn og farger. Et symbol som ofte brukes i bildebøker er ulike typer fugler. Eksempelvis symboliserer dua fred, og raven ulykke og død. Symbolene kan også ses i sammenheng med karakterenes følelser, og kan fungere som et varsel om hva som vil skje videre.

### 3.1.5 Ikonotekst

Ikonotekst-begrepet ble introdusert av Kristin Hallberg og handler om den sammensatte helheten av modaliteter på et oppslag eller gjennom ei bok.<sup>56</sup> Ikonoteksten gjelder særlig samspillet mellom verbaltekst og bilde, og hvordan disse sammen formidler en helhet. Nikolajeva og Scott peker på at verbaltekst og bilde kan samhandle utover et stort spektrum. Modalitetene kan formidle det samme (redundans), den ene modaliteten kan si mer enn den andre (avløsning), den ene modaliteten kan tilføye den andre modaliteten noe (forankring), eller de kan formidle motsetninger av hverandre.<sup>57</sup> Verbaltekst og bilde kan med andre ord formidle det samme, men også helt ulike ting. Samspillet mellom modalitetene kan derfor skape en helt annen mening enn om teksten ikke hadde vært multimodal. Nathalie Op de Beeck viser til flere forskere og forfattere som beskriver bildebøker som en særegen

---

<sup>53</sup> Mitchell, "Med blick for detaljer", 178.

<sup>54</sup> Theo van Leeuwen, *The language of colour* (Routledge, 2011), 25-26.

<sup>55</sup> Gunther Kress og Theo van Leeuwen, "Colour as a semiotic mode: notes for a grammar of colour.", 348-349.

<sup>56</sup> Ulla Rhedin, *Bilderboken: På väg mot en teori*, 74.

<sup>57</sup> Maria Nikolajeva og Carole Scott, "Fra symmetri til kontrapunkt: Billedbogen som kunstnerisk form", 136-137.

kunstform, nettopp på grunn av muligheten til å skape mening gjennom samspillet mellom verbaltekst og bilde.<sup>58</sup>

For å få det Agnes-Margrethe Bjorvand kaller for en “genuin lesning” av bildebøker, er det viktig at man leser verbalteksten og bildet samtidig. Når en bildebok brukes til høytlesning, er det derfor viktig at barna får tilgang til ikonoteksten, altså at de ikke får høre verbalteksten først, og deretter se på bildet.<sup>59</sup> Dette kan for eksempel gjøres ved å scanne inn oppslaget slik at elevene får tilgang til det på tavla, eller lese med oppslaget vendt mot elevene. På denne måten vil de få en større forståelse av ikonoteksten og få en mer helhetlig opplevelse av høytlesningen.

### 3.1.6 Paratekster

Gérard Genette var en av de første som tok i bruk begrepet paratekst om det som er rundt hovedteksten i ei bok. Han delte paratekstbegrepet i to; epitekst og peritekst. Epitekst er det som ikke kan ses i den fysiske boka, men som er en form for tekst som likevel står i forbindelse med den. Det kan være omtaler eller kritikk, eller intervjuer med forfatter eller illustratør. Peritekst er alt ved boka som ikke er bilder eller tekst fra selve fortellingen – omslaget, innsidepermene, tittelbladet, osv.<sup>60</sup> I denne oppgaven vil vi kun bruke samlebegrepet paratekst når vi snakker om disse trekkene ved bildeboka.

Genette forklarer at det første leseren møter er bokas paratekster. Her blir leseren presentert for bokas tittel, forfatter, forlag og et omslagsdesign som kan være med på å fortelle oss om hva tema og sjanger for boka er.<sup>61</sup> Nikolajeva og Scott har sett på bildebokas paratekster og mener at paratekstene er en integrert del av fortellingen, og at den slik sett kan sies å starte allerede på forsiden. De forklarer at bildebokas paratekster inneholder format, tittel, design, innsidepermer, tittelblad og bakside.<sup>62</sup> Parateksten er viktig for leserens førsteinntrykk av boka. Leserens blir presentert for karakterer som er viktige for handlingen, og måten disse blir fremstilt på skaper et følelsesmessig engasjement som preger opplevelsen av fortellingen. Dette blir tydelig presentert i analysekapitlene.

---

<sup>58</sup> Nathalie Op de Beeck, “Picture-text relationship in picturebooks”, 21.

<sup>59</sup> Agnes-Margrethe Bjorvand, “Når barn leser bildebøker”, 71-72.

<sup>60</sup> Sylvia Pantaleo, “Paratexts in picturebooks”, 39.

<sup>61</sup> Birkeland, Mjør og Teigland, *Barnelitteratur*, 109.

<sup>62</sup> Nikolajeva og Scott, *How Picturebooks Work*, 241.



### 3.2 Barns resepsjon av bildebøker

Hvordan barns resepsjon av bildebøker er, med utgangspunkt i følelser, blir viktig for å gi svar på det denne oppgaven spør om. Bjorvand peker på at det hyppigste mediet som blir brukt når det gjelder lesing for de yngste barna, er bildebøker, og dermed blir bildebøkene en viktig inngangsport til litteratur og til det å lese bøker. Når voksne leser bildebøker for barna, åpner bildene mulighet til å beskrive for eksempel følelser, noe som vil være vanskeligere dersom det kun er verbaltekst i boka.<sup>63</sup> Bildebøkene tar også vanligvis utgangspunkt i barnet ved å bruke barn eller barnlige figurer som karakterer i fortellingen. Dette gjør at barn kjenner seg igjen i karakterene ut fra egne erfaringer, noe Iser hevder er viktig når det kommer til den impliserte leseren. Denne leserrollen i teksten har alltid noe aktivt ved seg. Leseren må gjennom sin rolle delta for å skape mening i teksten, noe som både krever erfaring og kunnskap.<sup>64</sup>

Det vil også være relevant å se på ulike sider av hva som kan være med å påvirke barns resepsjon av bildebøker. Et eksempel er Nodelmans beskrivelse av hvordan barn leser bilder. Mens barna får teksten lest opp for seg, beveger de blikket og skanner bildet med samme oppmerksomhet i alle de ulike delene av det. Han peker på at samtidig som dette skjer, fokuserer de på objekter som er interessante for dem og som de har kjennskap til fra før av.<sup>65</sup> Elevene vil derfor legge merke til detaljer som er følelsesmessig engasjerende for dem. Det kan være en katt fordi eleven har dette som kjæledyr, eller en blomst som de har hjemme i hagen. Elevene vil respondere på disse tingene fordi de har en følelsesmessig tilknytning til det de er kjent med, og som de kanskje har et nært forhold til i hverdagen.

Videre vil det være interessant å se på hvordan resepsjon oppstår i situasjonskontekst. Denne konteksten spiller en rolle for resepsjonen hos barn, noe Maagerø og Tønnessen skriver om: "Hva som er det viktigste for oss som mottakere, og dermed for resepsjonen, vil variere i forhold til slike ting som hvilke semiotiske ressurser som teksten består av, den situasjonen teksten oppleves i og hva slags erfaringer vi har som mottakere".<sup>66</sup> Ulike komponenter er med på å styre hvilken resepsjon mottakeren har, og mye kan styres ut fra hvilke situasjoner vi befinner oss i. Dersom barn opplever ei bildebok sammen med andre, for eksempel en voksen høytleser eller andre barn, kan det utvikle seg en samtale og visse følelser ut fra inntrykkene en har snakket om. Dette påvirker igjen forståelsen av oppslagene i

---

<sup>63</sup> Bjorvand, "Når barn leser bildebøker", 69.

<sup>64</sup> Wolfgang Iser, *The Act of Reading: A theory of aesthetic response* (The Johns Hopkins University Press, 1978), 165-169.

<sup>65</sup> Nodelman, "Decoding the images. How picture books work", 132.

<sup>66</sup> Maagerø og Tønnessen, "På vandring i fortellingens og kulturen skoger", 16.

bildeboka etter hvert som lesingen går fremover. Det ligger med andre ord en mulig følelsesdynamikk i konteksten og i samspillet mellom konteksten og bildebokas formidling. Rosenblatt hevder at teksten ikke gir mening før leseren transformerer symbolene med å tilføre intellektuelle og emosjonelle betydninger til de verbale symbolene. På denne måten vil disse symbolene generalisere tankene og følelsene hos leseren ut fra teksten.<sup>67</sup>

### 3.4 Høytlesning

Når vi arbeider med litteratur i klasserommet, er høytlesning et verktøy som blir brukt for å formidle ulike typer tekster. Vi kan si at dette i store trekk handler om å få noe, og om å dele noe, om tilstedeværelse og fellesskap.<sup>68</sup> Anne-Marie Körling beskriver videre høytlesning slik: "Høytlesning kan beskrives som en synergieffekt. Elevene får ulike opplevelser ved å bli lest høyt for. De får kjennskap til ulike type tekster ved å erfare hvordan en start og en slutt er, stemmebruken og kroppsspråket til leseren, og hvordan en kan kjenne på andres følelser og tanker."<sup>69</sup>

#### 3.4.1 Høytlesning av bildebøker

Nina Christensen beskriver bildebøker som en kombinasjon av et auditivt, visuelt og verbalt medium når de brukes til høytlesning.<sup>70</sup> Vi blir dermed presentert for tre ulike modaliteter; det muntlige språket, verbalteksten og bildene. Christensen nevner også at å lese bildebøker for barn har flere fordeler med tanke på barnets utvikling. Høytlesningen vil gi barnet en estetisk opplevelse som samtaler med barnets følelser, og vil være et godt middel for barnets språkinnlæring. I tillegg vil barnet utvikle sosialisering dersom det blir presentert for barnerollen og normene knyttet til denne i samfunnet.<sup>71</sup> Denne typen sosialisering mellom en voksen og et barn gjør at bildeboka også kan bidra til å forstå andres tanker og følelser, og utviklingen av empati. Den voksne vil dermed fungere som et støtteapparat for barnets forståelse.

---

<sup>67</sup> Louise M. Rosenblatt, *Literature as Exploration* (The Modern Language Association of America, 1995), 24.

<sup>68</sup> Anne-Marie Körling, *Verdt å vite om høytlesning*, overs. Mellemstrand (Infovest forlag, 2015), 8.

<sup>69</sup> Körling, *Verdt å vite om høytlesning*, overs. Mellemstrand, 18.

<sup>70</sup> Nina Christensen, "Magtens sødme: En tekst- og billedanalytisk undersøgelse af billedbøgers fremstilling af barne- og forælderroller", 114.

<sup>71</sup> Christensen, "Magtens sødme", 114.

Samtidig som vi ser her hva høytlesing kan være med på å gi barnet, er det viktig at den som leser velger bøker som er tilpasset barnets kognitive stadium. Garner og Parker peker på hvordan en kan velge bøker gjennom å ta hensyn til Vygotskys teori om barnets nærmeste utviklingszone: “Promoting children’s competence through book reading requires the use of books that are within a child’s zone of proximal development, but challenge them to think slightly beyond their current competence”.<sup>72</sup> Å velge bøker til høytlesing ut fra en slik tankegang, vil kunne være med på å utvikle barnet kognitivt. Nussbaum beskriver at gjennom barns møte med litteratur vil de over tid få kjennskap til og utvikle de mer komplekse følelsene og hvordan disse kan håndteres. Dette kan skje gjennom en sosial læringssammenheng der læreren støtter opp om det ukjente og trekker koblingen mot det kjente.<sup>73</sup> Den voksne vil da kunne forklare og utdype hva de komplekse følelsene innebærer og hjelpe elevene med å se koblingen mot de grunnleggende følelsene de allerede er kjent med.

### 3.5 Den litterære samtalen om bildebøker

Den litterære samtalen er viktig av flere grunner. I læreplanen for norskfaget etter andre årstrinn står det at elevene skal “lytte til og samtale om skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk.”<sup>74</sup> Laila Aase beskriver en litterær samtale som en klassesamtale der elevene får uttrykke sine erfaringer, med utgangspunkt i en tekst de har lest eller hørt. Den litterære samtalen er styrt av læreren og har ofte et spesifikt formål.<sup>75</sup> Samtalen kan for eksempel kobles opp mot følelser som kommer frem i litteraturen. Litteratur appellerer ofte til følelser og personlige erfaringer som kan gi et godt utgangspunkt for elever når det kommer til å snakke om egne følelser og meninger.<sup>76</sup> Emilia Andersson-Bakken kommenterer at når elevene får reflektere og utvikle egne resonnementer, vil det være en mulighet for å utvikle et positivt møte med litteratur.<sup>77</sup>

Læreren oppgave i en litterær samtale er å stille spørsmål til elevene som inviterer dem til å fortelle om deres egne observasjoner, og som videre vil kunne fremme refleksjoner

---

<sup>72</sup> Garner og Parker, “Young children's picture-books as a forum for the socialization of emotion.”, 298-299.

<sup>73</sup> Nussbaum, *Litteraturens etikk*, overs. Øye (Pax, 2016), 31.

<sup>74</sup> Utdanningsdirektoratet, “Norsk (NOR01-06) Kompetansemål og vurdering.”

<sup>75</sup> Laila Aase, “Litterære samtaler”, 106-107.

<sup>76</sup> Beate Børresen og Malin Saabye (red.), *Samtaler i klasserommet* (Pedlex, 2019), 36.

<sup>77</sup> Emilia Andersson-Bakken, “Når åpne spørsmål ikke er åpne: Hva karakteriserer lærerspørsmål i en litterær samtale?”, 283.

hvis man stiller gode oppfølgingsspørsmål.<sup>78</sup> Anne-Kari Skarðhamar introduserer i *Litteraturundervisning: teori og praksis* tre spørsmålstyper en kan bruke i gjennomføringen av den litterære samtalen. Den første spørsmålstypen hun tar opp er identifikasjonsspørsmål. Det kan være spørsmål som “Hva ville du gjort hvis du hadde vært...?” eller “Har du noen gang sett en...?”. Disse spørsmålene stiller ingen krav til kunnskap eller hukommelse, men retter fokuset mot følelser og engasjement. Som begrepet tilsier, handler det om å knytte forbindelser mellom tekst og leser.<sup>79</sup> Elevene må leve seg inn i handlingen eller karakterenes situasjon og se dette i sammenheng med egne erfaringer og følelser. Den andre typen spørsmål, refleksjonsspørsmålene, inngår i samtalens hovedfase. Her vil man forsøke å få frem ulike resonnement og refleksjoner som leseren har knyttet til teksten. Refleksjonene elevene har kan gi mulighet for en analyse av litteraturen, og i de minste klassetrinnene vil det være rimelig å legge vekt på karakterene og forholdet mellom dem eller handlingene deres. Da får man reflektert over det å være menneske i møte med andre mennesker, og konfliktene og følelsene som kan oppstå i denne konteksten.<sup>80</sup> På denne måten får man også utviklet empati. Den siste spørsmålstypen er overføringsspørsmål som sikter mot en sammenheng mellom teksten og virkeligheten. Disse spørsmålene vil skape refleksjoner rundt hvorvidt det som hender i fortellingen kunne ha skjedd, eller om det er noe ved fortellingen som er urealistisk eller på grensen til det fantastiske.<sup>81</sup> En god blanding av disse spørsmålene vil føre til en reflektert samtale som kan være med på å utvikle både språket og de kognitive ferdighetene.

---

<sup>78</sup> Marthe Moe, “Litteraturundervisning”, 237.

<sup>79</sup> Anne-Kari Skarðhamar, *Litteraturundervisning: teori og praksis*, (Universitetsforlaget, 2011), 81-82.

<sup>80</sup> Skarðhamar, *Litteraturundervisning*, 82-83.

<sup>81</sup> Skarðhamar, *Litteraturundervisning*, 83.

## 4 Metode

For å besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene har vi valgt å gjøre to ulike typer undersøkelser. Den ene undersøkelsen er en litterær analyse av bildebøker, og den andre undersøkelsen er en gjennomføring av et undervisningsopplegg for en gruppe elever på første trinn. Den litterære analysen preges av nærlesing med en hermeneutisk fremgangsmåte. Undervisningsopplegget kan kategoriseres som en kvalitativ metode, i dette tilfellet bestående av høytlesning av bildebøker, litterær samtale og observasjon. May Britt Postholm og Dag Ingvar Jacobsen beskriver den kvalitative metoden som rettet mot “å beskrive og forstå menneskers handlinger og meningskaping i deres naturlige kontekst.”<sup>82</sup>

Vi har tatt i bruk flere forskjellige metoder innenfor kvalitativ forskning for å samle inn datamaterialet. Dette kalles triangulering.<sup>83</sup> Vi har gjennomført en bildebokanalyse med nærlesing orientert mot følelsesuttrykk i bøkene, og vi har gjennomført en resepsjonsanalyse basert på høytlesning og litterær samtale. Under høytlesningen og den litterære samtalen vil en av oss fungere som deltakende observatør, og den andre en strukturert observasjon der hun noterer ned ansiktsuttrykk og kroppsspråk som er av betydning for oppgaven. Dette kommer vi tilbake til.

### 4.1 Bildebokanalyse

Berit W. Bjørlo og Nina Goga beskriver at en bildebokanalyse har som mål å finne ut “hvordan samspillet mellom ord og bilder kommer til uttrykk i den enkelte bok.”<sup>84</sup> Vi har skrevet to bildebokanalyser der vi nærmer oss dette målet gjennom tre faser. Vi starter analysene med å se på elementer i verbalteksten, deretter ser vi på elementer i bildene og til slutt samspillet mellom de to modalitetene. Når vi analyserer har vi valgt å nærlese bildebøkene med særlig vekt på hvordan de ulike modalitetene formidler følelser. De to bildebokanalysene vil inneholde tolkninger av ulike elementer i hver av bildebøkene. Dette er fordi følelser formidles forskjellig i bøkene, og det vil derfor ikke være relevant å legge like mye vekt på de samme elementene.

---

<sup>82</sup> May Britt Postholm og Dag Ingvar Jacobsen, *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning* (Cappelen Damm, 2018), 113.

<sup>83</sup> Postholm og Jacobsen, *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*, 236.

<sup>84</sup> Bjørlo og Goga, “Bildebokanalyse”, 64.

### 4.1.1 Valg av bildebøker

Bildebøkene vi har valgt er *Ikke!* av Gro Dahle og Svein Nyhus og *Ulf er uvel* av Rebecca Wexelsen og Camilla Kuhn. Vi ønsket å arbeide med to bildebøker som tydelig tematiserer hovedsakelig vanskelige følelser, og at disse følelsene skulle fremstilles på ulike måter for å få variasjon i materialet. I *Ikke!* var vi særlig nysgjerrige på fargebruken og hvorfor kun disse fargene ble brukt. Vi kjente oss også igjen i handlingen, både i barnerollen og voksenrollen. I tillegg var dette med en overbeskyttende holdning overfor barn et tema vi ikke har opplevd å lese om i bildebøker tidligere.

Den humoristiske og absurde fortellingen i *Ulf er uvel* var hovedgrunnen til at denne bildeboka ble valgt. Å framstille alvorlige tema som ensomhetsfølelse og det å forholde seg til sin egen død, gjennom humor og absurde situasjoner, er spesielt og noe som gjør denne bildeboka original. Vi la også merke til fargebruken og bildenes detaljer, og hva dette hadde å si for tolkningen av tema. Både *Ikke!* og *Ulf er uvel* egner seg godt til en høytlesningssituasjon og passer godt til elevenes aldersgruppe.

Vi ønsket også at bildebøkene skulle være ukjente for elevene slik at vi virkelig fikk frem deres egentlige tanker og meninger om bøkene og innholdet i dem. Siden *Ikke!* var helt ny på det tidspunktet vi fant den, og ikke mulig å låne på noen biblioteker i området, forsto vi at det var liten sannsynlighet for at noen av elevene hadde lest denne. *Ulf er uvel* var det en mulighet for at noen av elevene hadde lest tidligere, men etter å ha undersøkt på skolens bibliotek så vi at den ikke var en del av utvalget der. Vi kunne dermed være sikrere på at denne også var ukjent for elevene.

### 4.1.2 Nærlesing og innfallsvinkel

Vi har valgt å bruke en hermeneutisk tilnærming i nærlesingen av bildebøkene.

Hermeneutikk handler om vilkårene for forståelse, altså det som må være til stede for at man skal forstå.<sup>85</sup> Her kan vi trekke inn den hermeneutiske sirkel. I vårt tilfelle innebærer den at tekstanalysen har et overordnet tematisk spørsmål, og at vi dermed leser teksten med “fordommer” som vi reviderer samtidig som vi leser. Helheten, her det overordnede temaet, gir innsikt i delene, men for å forstå helheten på en utfyllende måte, er vi avhengige av å

---

<sup>85</sup> Ola Harstad, *Å tenke om metode: Menneskevitenskapelig forskning for fremtidige lærere* (Fagbokforlaget, 2022), 76.

forstå delene. Leseren vil derfor være i stadig bevegelse mellom teksthelhet og tekstdeler i tolkningen av teksten.<sup>86</sup>

Barbara Herrnstein Smith omtaler begrepet nærlesing slik: “The term *close reading* refers not only to an activity with regard to texts but also to a type of text itself: a technically informed, fine-grained analysis of some piece of writing, usually in connection with some broader question of interest.”<sup>87</sup> Det som sies i denne definisjonen stemmer godt med det vi mener å ha gjort i analysen vår av de to bøkene. Vårt «question of interest» har vært spørsmålet om hvordan bildebøkene tematiserer følelser, og så har vi analysert forskjellige elementer av bøkene, i verbaltekst og bilder, for å finne svar på dette. I bøkens bilder fokuserer vi på karakterenes kroppsspråk, ansiktsuttrykk, hvordan farger blir brukt, humor og ulike symboler. Fokus i verbalteksten er hvordan slike ting som gjentakelser, tomme rom, dialog og handlinger er med på å fremme følelser.

## 4.2 Resepsjonsanalyse

Resepsjonsanalysen er en casestudie som tar utgangspunkt i høytlesning og litterær samtale i skolekontekst med en gruppe på åtte elever. Postholm og Jacobsen forklarer at casestudier er en samlebetegnelse for flere forskningsdesign med enkelte variasjoner. Det de har til felles er at de “studerer en “case”, noe som er begrenset i tid og rom (sted).”<sup>88</sup> Vår “case” er et undervisningsopplegg der vi leser bildebøker for førsteklasinger og snakker med dem om bøkene. Dette er svært avgrensede hendelser i tid og rom og gir muligheten for å gå i dybden når det gjelder observasjon og analyse. Ved å gjennomføre en slik casestudie vil vi også få grundig erfaring med hvordan dette kan foregå i en klasseromssituasjon, som vi vil ta med oss videre i læreryrket.

### 4.2.1 Pilotprosjekt

Før gjennomføringen av det faktiske forskningsprosjektet, valgte vi å gjennomføre et pilotprosjekt. Dette gjorde vi for å finne ut om planen ville fungere i praksis. I piloten brukte vi bildeboka *Gorm er en snill orm* av Camilla Kuhn. Vi ønsket i utgangspunktet at bildebøkene skulle være ukjente for elevene, men denne var det flere som hadde lest da de

---

<sup>86</sup> Jakob Lothe, Christian Refsum og Unni Solberg, *Litteraturvitenskapelig leksikon* (Kunnskapsforlaget, 1997), 98.

<sup>87</sup> Barbara Herrnstein Smith, “What Was “Close Reading”?: A Century of Method in Literary Studies”, 58.

<sup>88</sup> Postholm og Jacobsen, *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*, 63.

gikk i barnehagen. Likevel opplevde vi at elevene klarte å se bildeboka med nye øyne nå som vi skulle rette fokuset mot hvilke følelser som ble fremstilt.

Vi hadde i utgangspunktet planlagt å ha med seks elever i gruppa, men det ble delt ut samtykkeskjema til åtte stykker for å være sikre på at vi fikk nok deltakere. Samtlige av disse ønsket å delta, så vi prøvde med alle åtte for å se om det ville fungere. Dette var de samme elevene som vi ville bruke i det faktiske opplegget. Gruppa fungerte bra sammen, så vi bestemte oss for å inkludere alle i høytlesningsstundene av de andre bøkene også.

#### 4.2.2 Gjennomføring

For å finne svar på oppgavens spørsmål, velger vi å bruke høytlesing og litterær samtale som metoder. Elevene sitter i en halvsirkel i et avskjermet rom med god tilgang til å se på både den som leser, observatøren, og bildene av oppslagene på en skjerm. Vi velger også at elevene har tilgang til å se på oppslagene underveis, samt at de får verbalteksten lest opp for seg. Dette gir dem full aksess til bokas ikonotekst under lesningen. Dette er noe Bjorvand framhever som viktig. Skal de minste få en reell lesning av ei bildebok, må de ha tilgang til ikonoteksten.<sup>89</sup>

Videre skal vi se på hvordan vi deltar i gjennomføringen av denne prosessen. Både deltakende observasjon, strukturert observasjon og ustrukturert intervju som kobles opp mot den litterære samtalen, er måter vi jobber på for å nå veien til målet. En av oss har rollen som deltakende observatør, og dette er studenten som kjenner elevene fra før av. Dette er med på å skape trygghet rundt situasjonen elevene skal delta i. Som deltakende observatør deltar personen selv i prosessen som skal observeres.<sup>90</sup> Den deltakende observatøren gjorde nettopp dette, da hun gjennomførte høytlesningen, samtidig som hun observerte elevene underveis i lesingen og samtalen. Fordelen med dette var for eksempel at personen underveis kunne fokusere på interessante elementer som oppstod og bygge videre på dem. Slik kunne elevenes observasjoner eller spørsmål noen ganger bli utdypet.

Den andre av oss deltok gjennom strukturert observasjon. Ved denne type observasjon peker Thor Arnfinn Kleven på at du på forhånd har spesifisert ulike elementer som du vil fokusere på.<sup>91</sup> Det vi ønsket å fokusere på, var hvilke ansiktsuttrykk og kroppsspråk som kom til syne hos elevene gjennom høytlesningen. Til slutt benytter vi oss av den formen for

---

<sup>89</sup> Bjorvand, "Når barn leser bildebøker", 80.

<sup>90</sup> Thor Arnfinn Kleven, "Data og datainnsamlingsmetoder", 40-41.

<sup>91</sup> Kleven, "Data og datainnsamlingsmetoder", 41.



ustrukturert intervju som litterær samtale utgjør. Ved denne type intervju er det klart hva som er meningen med intervjuet og hva det skal handle om, i vårt tilfelle følelser. Videre blir intervjuet til underveis ut fra det man har klart på forhånd og ulike interessante emner innenfor temaet som oppstår etter hvert.<sup>92</sup>

Som nevnt i teorikapittelet har vi tatt utgangspunkt i Skarðhamars tre spørsmålstyper i den litterære samtalen, og skal nå vise til noen eksempler på spørsmål vi stilte til elevene. Ved bruk av alle tre spørsmålstypene ønsket vi å få frem elevenes refleksjoner og erfaringer innenfor temaet som har med følelser å gjøre. Identifikasjonsspørsmålene vi stilte ble ofte hentet fra en konkret hendelse i bildeboka. Under samtalen om *Ulf er uvel* stilte vi spørsmålet “Hvis du hadde være Ulf og fått beskjed om at du var død, hva hadde du følt da?” og under *Ikke!* spurte vi “Hva hadde du følt hvis du endelig fikk lov til å gjøre akkurat det du hadde hatt lyst til?”. Denne typen spørsmål knyttet vi som regel til karakterenes følelser og hva de selv hadde følt, med tanke på oppgavens tema. Refleksjonsspørsmålene skal i utgangspunktet være hoveddelen av samtalen, men grunnet elevenes alder var det vanskelig å reflektere over bokas innhold i den grad at det kan regnes som en hoveddel. Vi fikk likevel stilt spørsmål ved karakterenes utvikling gjennom boka. I *Ikke!* stilte vi refleksjonsspørsmål blant annet ut fra elevenes observasjoner av fargebruken; “Hvorfor tror dere at det bare er brukt rødt og blått?” og “Hvorfor har Tiki vært rød hele veien, hvis rødt bare betyr glad?”. Den siste spørsmålstypen er overføringsspørsmål. I *Ulf er uvel* stilte vi spørsmål som “Har dere sett en gardist før?” og “Hva hadde dere gjort hvis ingen hadde lagt merke til deg?”. Disse spørsmålene, og svarene vi fikk, kommer vi tilbake til i resepsjonsanalysene.

#### 4.2.3 Bearbeiding av data

Vi startet med bildebokanalyse av *Ikke!* og videre med resepsjonsanalysen av denne. Deretter fulgte vi den samme fremgangsmåten med *Ulf er uvel*. I bildebokanalysene fokuserte vi på de elementene som vi mente var viktigst når det kom til fremstilling av følelser. Disse elementene ble tolket, analysert og diskutert før vi skrev ned funnene vi hadde gjort.

Til resepsjonsanalysen tok vi lydopptak av høytlesningen og den litterære samtalen. Én av oss holdt undervisningen, mens den andre observerte og tok notater om elevenes ansiktsuttrykk og kroppsspråk som var av betydning for analysen. Lydopptakene ble transkribert, og feltnotatene ble skrevet inn i et transkriberingsnotat for å skape en helhetlig

---

<sup>92</sup> Kleven, “Data og datainnsamlingsmetoder”, 41.

beskrivelse av situasjonen. Til slutt ble disse delene tolket og brukt til å analysere hvordan elevene responderte på bildebøkens kunstneriske grep og hvordan de uttrykte følelser.

### 4.3 Forskningsetikk

For å gjennomføre vårt prosjekt er det ulike forskningsetiske vurderinger vi må ta, blant annet det som omhandler elevenes personlige opplysninger. Når vi gjør opptak av noe elevene sier, altså en ytring, er dette å regne som en personlig opplysning som blir lagret. Hårstad skriver: “i mange høve dreiar ytringane seg om personlege opplysningar som set særlege krav til vidare handsaming i forskingssamanheng”.<sup>93</sup> For at vi skulle få gjennomføre prosjektet vårt, var det viktig at vi sendte søknad til Sikt (NSD) for å få vurdert og godkjent forsvarligheten i opplegget. Et opplegg som vårt er meldepliktig, siden opptak av elevytringer på skolen indirekte har en kombinasjon av bakgrunnsopplysninger knyttet til seg, selv om elevene blir anonymisert.

Elevene som deltok i undersøkelsen fikk et samtykkeskjema med seg hjem. Her fikk de foresatte god informasjon om hvordan høytlesningsstundene skulle gå for seg, og hvordan vi ville behandle opplysningene om barna deres, samt at det var frivillig og at de kunne trekke seg underveis. Kontaktlærerne på trinnet sendte også ut melding til de foresatte slik at de fikk ekstra grundig informasjon om opplegget. Alle elevene som ville delta returnerte skjemaene tilbake til skolen. Under pilotprosjektet fortalte vi hva de skulle delta på og ga dem god informasjon om hvordan og hvorfor vi ønsket å gjøre det. De viste da stor interesse for oppgaven vår og gledet seg til de skulle være med oss fremover.

### 4.4 Troverdighet

I all forskning er det viktig å ta opp hvor troverdig forskningen er. I vårt tilfelle vil det være relevant å stille spørsmål ved om vi hadde fått like resultater dersom vi hadde gjennomført høytlesningen og den litterære samtalen med en annen elevgruppe. Det er slikt Postholm og Jacobsen tar opp når de peker på at reliabiliteten til en studie avgjøres av om studien kan gjentas på et senere tidspunkt og gi tilnærmet like resultater. Siden vi har gjennomført en kvalitativ og empirisk studie vil en slik måling av reliabilitet være vanskelig fordi møtet

---

<sup>93</sup> Stian Hårstad, “Språk på nettet - tilnæringsmåtar til digital språkbruk”, 149.

mellom forsker, forskningsfelt og deltakere vil variere.<sup>94</sup> Anne Birgitte Leseth og Silje Maria Tellmann peker på at kvalitative data skapes i relasjonen mellom forskeren og deltakeren, og at det derfor ikke vil være mulig å gjenta forskningen med identisk form.<sup>95</sup> Med bakgrunn i dette kan vi ikke si at resultatene med sikkerhet ville blitt helt like dersom vi hadde gjennomført opplegget på nytt med en annen elevgruppe. Siden oppgaven har et spesifikt fokus, og vi forklarer grundig hvordan forskningen har blitt gjennomført, kan vi derimot si at det ikke er et stort rom for å utføre undersøkelsen annerledes. Resultatene i ulike gjennomføringer vil derfor være opp til elevene og deres svar på spørsmålene.

Noe som derimot kan påvirke resultatene, er hva slags spørsmål vi stiller elevene og hvilken måte vi stiller dem på. Vi var veldig opptatt av å stille spørsmål som skulle få elevene til å reflektere over egne følelser. På grunn av bøkens handling og utforming ble spørsmålene ofte rettet mot en spesiell situasjon. Vi spurte for eksempel “Hva hadde du følt hvis ingen hadde lagt merke til deg?” i forbindelse med *Ulf er uvel* og “Hva tror du Tiki føler nå?” i forbindelse med *Ikke!*. Det er en viss mulighet for at det vi valgte å stille spørsmål om under høytlesningen, var med på å påvirke det elevene så etter i verbalteksten og bildene. Men selv om de kunne bli påvirket på denne måten, opplevde vi at elevene svarte det de tenkte på, og at de ikke ble ledet frem til det svaret vi ønsket oss.

En annen faktor som er viktig å nevne, er tidspunktet på dagen høytlesningen og den litterære samtalen fant sted. Planen var å gjennomføre begge øktene på starten av dagen, men av ulike praktiske årsaker ble bøkene lest på forskjellige tidspunkt. Dagsformen spilte en rolle i forhold til elevenes fokus og hvor store forstyrrelser de opplevde. Dette kan ha betydning for resultatene, men selv om elevene ble distraheret av enkelte faktorer, opplevde vi at de var interessert i det som foregikk rundt bildebøkene.

---

<sup>94</sup> Postholm og Jacobsen, *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*, 223.

<sup>95</sup> Anne Birgitte Leseth og Silje Maria Tellmann, *Hvordan lese kvalitativ forskning?* (Cappelen Damm, 2014), 19.

## 5 Bildebokanalyse av *Ikke!*

Ved å analysere bildeboka *Ikke!* kan vi få en indikasjon på hvordan vi ved hjelp av boka skal besvare problemstillingen og spørsmålene som er knyttet opp mot den. Målet med å analysere denne bildeboka er å få frem hvordan følelser blir tematisert og fremstilt gjennom bilder og verbaltekst. For å komme frem til dette, vil det være aktuelt å gjennomføre en bildebokanalyse. Det vi ser på som relevant å analysere er karakterer, fortellingsstruktur, samspill mellom verbaltekst og bilde, fargebruk og symbolikk. Til slutt oppsummerer vi funn som kan bidra til å gi svar på problemstillingen.

### 5.1 Introduksjon

#### 5.1.1 Presentasjon av forfatter og illustratør

Bildeboka *Ikke!* er skrevet av Gro Dahle og illustrert av Svein Nyhus. Tidligere har de sammen gitt ut en rekke bildebøker, som for eksempel *Sinna mann*, *Snill*, og *Akvarium*. Det de kanskje er mest kjent for, er at bildebøkene deres tar opp tema som kan anses for å være følelsesmessig krevende og vanskelige for både voksne og barn. Gjennom bøkene sine har de fremstilt tema som omsorgssvikt, vold i hjemmet, identitetsproblemer og skilsmisse, for å nevne noe. Gro Dahle har evne til å skape litterære tekster som på en intens og poetisk måte uttrykker følelser hos mennesker, og Svein Nyhus følger opp ved å skape detaljrike illustrasjoner som utfyller teksten og stimulerer leserens fantasi. Som et uttrykk for både hvor viktig det er med utgivelse av bøker om vanskelige tema, og den høye kunstneriske kvaliteten på bøkene, har de mottatt en rekke priser for sitt arbeid, alt fra Brageprisen til Kulturdepartementets priser for barne -og ungdomslitteratur.<sup>96</sup>

#### 5.1.2 Presentasjon av *Ikke!*

I boka *Ikke!* møter vi hovedpersonen Tiki. Det blir aldri presisert hvilket kjønn Tiki har, men det er flere faktorer som spiller inn i vår tolkning av at Tiki er ei jente. Den ene grunnen er at vi som kvinnelige lesere kjenner oss igjen i handlingen og hovedpersonen, og kan se oss selv

---

<sup>96</sup> Cappelen Damm, "Gro Dahle."

som Tiki. Ut fra illustrasjonene ser vi også at Tiki har flere feminine trekk i ansiktet. Den andre grunnen er samfunnets syn på det tradisjonelle kjønnsrollemønsteret. Foreldre vil ofte orientere jenter mot en mer forsiktig væremåte, og er derfor mer beskyttende overfor jenter. Dette ser vi tydelig hos foreldrene til Tiki, som vil skjerme henne fra alt som er farlig.

### **Handling**

Tiki er modig og utforskende som barn flest, men dette kan også være en utfordring med overbeskyttende foreldre som er redd for alt barnet deres gjør, fordi alt er farlig. I begynnelsen er Tiki både høyt og lavt. Hun er blant annet høyt oppe i trærne, nede ved vannkanten og farter rundt i trafikken. Tiki elsker å gjøre det som er spennende og kanskje til og med litt farlig, til foreldrenes store frykt. Hver gang Tiki går utenfor foreldrenes komfortsone, roper de etter henne at det ikke er lov og understreker at det Tiki gjør er farlig. Etter gjentatte episoder der Tiki ikke får gjøre som hun vil, starter kroppen å klø. Tiki krymper, og når foreldrene og legene sier at hun må stoppe å krympe, skjer det motsatte. Kroppen fortsetter å krympe helt til Tiki er så liten at hun passer inni en liten snøkule. Foreldrene er kjempebegeistret, for nå kan de følge med på Tiki hele tiden uten bekymringer. Verre er det for Tiki som nå sitter fanget inni snøkula. Etter hvert finner hun et hull, og fyker ut i friheten. Tikis mor legger merke til at Tiki er borte, og oppdager henne i toppen av et tre. Foreldrene klatrer opp i treet for å redde Tiki, men hun sier at det ikke er farlig. Foreldrene oppdager hvor fint det er der oppe, for de kan se hele verden. Til slutt har de troa på Tiki og ser alt hun får til og hvor modig hun er.<sup>97</sup>

## **5.2 Karakterer og følelser**

I boka møter vi hovedpersonen Tiki og hennes to foreldre. Vi får aldri noe beskrivelse av dem. Personligheten og væremåten deres må dermed tolkes gjennom verbalteksten og bildene og det karakterene gjør. Nikolajeva og Scott nevner i sin bok om bildebøker at «[t]he behavior of the character expressed in action and by direct and indirect speech reveals dimensions of character in immediate ways».<sup>98</sup> Gjennom det karakterene gjør og hva vi umiddelbart ser, sammen med det som blir sagt og fortalt, kan vi altså forstå hvordan karakterene er.

---

<sup>97</sup> Dahle og Nyhus, *Ikke!*

<sup>98</sup> Nikolajeva og Scott, *How Picturebooks Work*, 81.

Tiki er et barn som søker spenning, og som aller helst vil gjøre det som foreldrene mener er skummelt og farlig. Når hun er høyt i trærne, kan hun se hele verden og ta på himmelen. Tiki fremstilles som modig og eventyrlysten, og dette fører til at vi opplever henne som en positiv karakter. Navnet Tiki kobler vi til Inkaenes solgud som hadde navnet Kon-Tiki.<sup>99</sup> Solguden gir assosiasjoner til varme og det som gir oss liv, styrke og energi. På samtlige oppslag i boka har Tiki fått fargen rød, som kan kobles mot varme. Varme kan igjen assosieres med omsorg, kjærlighet og glede. Det er ikke tvil om at Tiki er sterk og har mye energi. Hun viser gjentatte ganger med sin positive energi, styrke og mot at hun kan stå opp for seg selv til tross for foreldrenes begrensninger.

Foreldrene til Tiki fremstilles som bekymret og overbeskyttende. Dette skyldes at de alltid er redde for at Tiki skal skade seg, eller at det skal skje henne noe galt. Frykten foreldrene sitter med speiler seg i hvordan de handler overfor Tiki, noe som gjør det vanskelig for dem å tenke at Tiki skal få lov til å utforske. Disse følelsene kommer godt frem gjennom ansiktsuttrykkene og hvordan kroppen deres er utformet gjennom boka. Når noe er utrygt, er ansiktene deres overrasket og kan uttrykke redsel. Ansiktsuttrykk kan være med på å si noe om følelsene til karakterene, og hvilke inntrykk det gir i leserens tolkning av karakterene.<sup>100</sup>

### 5.3 Fortellerstruktur

I fortellingen om Tiki og foreldrene hennes blir innholdet presentert gjennom en objektiv tredjepersonsforteller. Det er en slik forteller som «kan nøjes med at vise, at registrere de ydre handlinger og omstendigheter», som Nikolajeva uttrykker det.<sup>101</sup> Det forklares kun én gang at karakterene er redde, og vi må gjennom resten av fortellingen tolke tanker og følelser gjennom karakterens handlinger og fraser.

#### **Tredelt komposisjon**

Handlingen i boka er bygd opp rundt en stor konflikt som er følelseskapende for den som leser. Konflikten er mellom Tiki og foreldrene, da hun som barn flest er både høyt og lavt og søker nye og spennende utfordringer. Dette er til foreldrenes store fortvilelse da de er redd for at det skal skje noe med henne. Konflikten starter ved at Tiki har lyst til å søke mot det som

---

<sup>99</sup> Store Norske Leksikon, s.v. "Kon-Tiki." Sist oppdatert 6. juli 2021. URL: <https://snl.no/Kon-Tiki>

<sup>100</sup> Nikolajeva og Scott, *How Picturebooks Work*, 83.

<sup>101</sup> Nikolajeva, *Børnebogens byggekodser*, overs. Gyldenkerne. (Høst & Sønns, 2001), 111.

foreldrene mener er på kanten til det farlige. Hun utforsker og tester grenser, men får streng beskjed om å ikke gjøre det da det er farlig. Gjennom konflikten spilles det videre til en krise, Tikis kropp begynner å krympe. Hun blir da plassert trygt inn i en snøkule som pappaen har laget. Hun sitter her fanget og er “trygg”, men til slutt skjer det en frigjøring både for Tiki og foreldrene hennes. Tiki frigjør seg fra fangenskap i snøkula og stuper ut i verden, mens foreldrene blir frigjort fra de ekstreme engstelsene de har for datteren. Denne tredelte komposisjonen er et typisk handlingsforløp i en barnebok. Vi har å gjøre med den kjente hjemme-borte-hjemme-strukturen. I hjemme-fasen presenteres konflikten, i borte-fasen kommer krisen, og i den endelige hjemme-fasen frigjøringen.<sup>102</sup> Frigjøringen gir boka en lykkelig slutt, der de alle tre står i treet og speider ut i verden. I *Børnebogens byggeklodser* peker Maria Nikolajeva på at en lykkelig slutt er noe som er typisk og nærmest oppfattet som obligatorisk i barnebøker: “En lykkelig slutning er træk, som mange umiddelbart forbinder med børnelitteraturen, og som flere forskere og læsepædagoger stiller som et absolutt krav til en god børnebog”.<sup>103</sup> *Ikke!* kommer i møte med behovet for en lykkelig slutt. Tiki har fått tilbake friheten til å få være barn.

### **Sidefortelling**

I tillegg til at verbalteksten formidler en historie, finner vi også en sidefortelling i bildene som gjenforteller handlingen i verbalteksten. På samme måte som komposisjonen er med på å føre historien fremover, er sidefortellingen med på å forsterke utviklingen. Vårt første møte med sidefortellingen er på oppslag 3. Der ser vi to maur som står på hver sin side av en haug med en bille mellom seg. Den ene mauren er rød og den andre er blå, noe som gir oss et visuelt bilde på konflikten mellom Tiki og foreldrene. Rett før konflikten bikker over til krise ser vi en maur som balanserer på kanten av en lufteventil. Dette fungerer som en advarsel mot det som skal skje videre, nettopp at Tiki krymper. Når krisen til slutt er over, får vi en enighet mellom foreldrene og Tiki. Da ser vi to blå maur som er i nærheten av foreldrene og en rød maur som er i nærheten av Tiki. Maurene står ikke lenger mot hverandre, men er gått i ett med karakterene.

---

<sup>102</sup> Nikolajeva, *Børnebogens byggeklodser*, overs. Gyldenkærne (Høst & Søns, 2001), 39.

<sup>103</sup> Nikolajeva, *Børnebogens byggeklodser*, overs. Gyldenkærne (Høst & Søns, 2001), 41.

## 5.4 Samspill mellom verbaltekst og bilde

Verbaltekst og bilde kan formidle innhold på flere forskjellige måter. De ulike modalitetene kan både samarbeide om formidlingen og utfordre hverandre. I denne delen skal vi se på hvordan verbaltekst og bilde kan fungere hver for seg, men også hvordan samspillet mellom dem er. Hovedfokuset vil være hvordan begge modaliteter formidler følelser.

### 5.4.1 Verbaltekst

Modaliteten *tekst* kan beskrives som et symbolsystem der lyder blir satt sammen til ord for å gi oss en beskrivelse av hva som skjer i fortellingen.<sup>104</sup> Verbalteksten i *Ikke!* er suggererende, og dette skaper intensitet og setter i gang ulike følelser hos leseren. Gro Dahle tar utgangspunkt i ulike tema der hun bruker virkemidler i verbalteksten som er med på å forsterke følelser hos mottakeren.

#### Gjentakelser

I *Ikke!* finner vi mange gjentakelser i verbalteksten. Det er både enkeltord, fraser eller spørsmål som blir gjentatt. Ord som “ikke”, “nei”, “redd”, “farlig” og “krympe” blir ofte gjentatt og er med på å understreke mening og skape intensitet. På oppslag åtte ser vi at ordet “ikke” blir brukt som det første ordet i syv av åtte linjer som står etter hverandre. Elin Arnesen Moseid peker på viktigheten av gjentakelser, fordi den skaper rytme i verbalteksten og fremhever innholdet.<sup>105</sup> Gjentakelsene av “ikke” er med på å forsterke tematikken og understreke følelser ut fra Tikis og foreldrenes synspunkt. Ordene “ikke”, “nei”, “farlig” og “krympe” uttrykker noe negativt, og dette har også en negativ effekt på Tiki, som blir usikker på seg selv – frem til vi får vendepunktet i fortellingen. Vi ser da at ordene som tidligere har hatt en negativ betydning, også vendes til å få en mer positiv betydning. På oppslag 19 blir ordet “ikke” brukt på en annerledes måte enn tidligere: “Ikke den tynne greina, men den tykke. Ikke den råtnete kvisten, men den sterke armen til treet som skal bære hele pappa, løfte hele tunge mamma.”<sup>106</sup>

En annen gjentakelse vi legger merke til er bruken av spørsmål. Spørsmålene stilles ut fra Tikis tanker og refleksjoner. Dette gjør også at leseren blir nysgjerrig og undrer seg

---

<sup>104</sup> Eva Maagerø og Elise Seip Tønnessen, *Multimodal tekstkompetansen* (Portal Akademisk, 2014), 26.

<sup>105</sup> Moseid, “Dikt”, 135.

<sup>106</sup> Dahle og Nyhus, *Ikke!*, op. 19.



sammen med Tiki, og får mulighet til å reflektere over egne tanker og svar. Et eksempel på dette kan vi finne på oppslag fem der foreldrene til Tiki forteller om alt som er farlig, og Tiki stiller seg spørsmålet: “Er alt farlig?”<sup>107</sup> Ved at hun stiller dette spørsmålet, får leseren rom til å undre seg over om alt faktisk er farlig. I tillegg til at spørsmål fungerer som et eget virkemiddel, ser vi også at enkelte spørsmål blir gjentatt på det samme oppslaget. På oppslag 14 blir “Hva er det?” gjentatt hele tre ganger.<sup>108</sup> Dette gjør at leseren blir engasjert og retter blikket i samme retning som Tikis blikk.

Ofte tenker man at gjentakelser er brukt for å understreke og oppfatte viktigheten av et ord, men det brukes også for å vekke ulike følelser hos leseren. Ved å gjenta de negative ordene vi har nevnt ovenfor, skapes det en intensitet som bidrar til at leseren kan utvikle empati overfor Tiki. Leseren vil også gjennom egne erfaringer kjenne seg igjen i hvordan det føles å for eksempel være redd.

### Utforming og rytme

Gro Dahle er kjent for sin poetiske skrivestil. Hennes poetiske språk skiller seg fra hverdagspråket, og dette kommer til syne i *Ikke!* gjennom ordvalg, og hvordan setningene er delt opp til å forme en gitt rytme. Avsnittene på hvert oppslag kan minne om et dikt med fri form, fordi setningene er korte og delt opp i flere linjer som skaper en poetisk effekt når verbalteksten leses høyt. På oppslag 7 ser det første avsnittet slik ut:

Da begynner det å prikke.

Da begynner det å klø.

Det durer i nakken, dirrer i skuldrene,

i hender og armer og føtter og bein,

og det blir trangt i halsen.<sup>109</sup>

I dette eksempelet ser vi at den ene setningen er delt opp over flere linjer. Når setningen er delt opp på denne måten, gjør det at innholdet fremheves på en spesiell måte.

Linjeinndelingen understreker også rytmen i setningen, og det samme gjør tegnsettingen.

Gjennom bruken av punktum og komma får vi også naturlige pauser som gir rom for å ta til seg Tikis følelser. I eksempelet legger vi også særlig godt merke til Gro Dahles evne til å

---

<sup>107</sup> Dahle og Nyhus, *Ikke!*, op. 5.

<sup>108</sup> Dahle og Nyhus, *Ikke!*, op. 14.

<sup>109</sup> Dahle og Nyhus, *Ikke!*, op. 7.

bruke ord som uttrykker hovedpersonens følelser uten at det faktisk beskrives at det er følelser det dreier seg om.

Et viktig poetisk virkemiddel i *Ikke!* er bruk av besjeling. Allerede på oppslag 1 får vi oppleve den kraften besjeling har til å vekke følelser hos leseren:

*Kom, sier treet*  
og smiler med bladene,  
gynger og synger:  
*Kom, kom, kom!*  
Og Tiki trekker seg opp opp opp.  
Greinene knirker, knaker,  
og treet danser med Tiki.<sup>110</sup>

Ved å starte fortellingen på denne måten blir leseren umiddelbart invitert til å ta del i handlingen. Treet gir oss en positiv følelse, og vi forstår at det spiller på lag med Tikis frihetsfølelse. Besjeling spiller på leserens egne opplevelser og erfaringer<sup>111</sup> ved at man kan kjenne igjen den følelsen man får når man står i toppen av treet der man har god oversikt over omgivelsene. Gjennom bildeboka legger vi merke til at treet stadig vil lokke Tiki tilbake der hennes verdier er. Når Tiki er fri fra fangenskap i snøkula, strekker treet seg ut og rekker frem greinene slik at Tiki får tak i treet.<sup>112</sup> Herfra føler vi den samme frihetsfølelsen som det vi gjorde på oppslag 1.

Det er også verdt å kommentere at utropstegn ofte forekommer i Dahles tekst. Utropstegnet kommer gjerne etter replikker der det snakkes om det som er farlig, og påvirker hvordan vi leser det. Det forsterker følelsene som kommer til uttrykk gjennom replikkene. Et eksempel er “SinnaPappa! Sinnamaur! SinnaMamma! Sinnabille!”<sup>113</sup> som er uttrykk for Tikis reaksjon etter å ha blitt fortalt alt hun ikke får lov til. Ordene uttrykker frustrasjon og sinne, og følelsene forsterkes enda mer ved bruk av utropstegnet.

---

<sup>110</sup> Dahle og Nyhus, *Ikke!*, op. 1.

<sup>111</sup> Moseid, “Dikt”, 132.

<sup>112</sup> Dahle og Nyhus, *Ikke!*, op. 17.

<sup>113</sup> Dahle og Nyhus, *Ikke!*, op. 7.

## 5.4.2 Det visuelle

På bildene finner vi et hav av kunstneriske detaljer, noe som er typisk for illustrasjonene til Svein Nyhus. Nyhus nevner selv at han er glad i å leke med formene slik at bildene får et annet inntrykk dersom du ser nøye etter. Dette er typisk for *Ikke!* hvor flere av gjenstandene har fått ekstra streker og former slik at de ser ut som ansikt.<sup>114</sup> Oppslag 13 er et godt eksempel på dette, hvor det kommer tydelig frem at alle de farlige gjenstandene har fått noe som likner på øyne eller en munn. Nyhus beskriver selv at dette er gjort bevisst for å ufarliggjøre de farlige tingene. Samtidig gjør det også at gjenstandene ser skumlere ut,<sup>115</sup> for eksempel fluesoppene i venstre hjørne av oppslaget. Vi ser at fluesoppene nærmest ser ut som dødningehoder eller monstre, med de hule øynene og spisse tennene. De kan også minne litt om frosker, som på den motsatte siden er med på å ufarliggjøre dem.<sup>116</sup> Vi kan også se på oppslag 5, der Nyhus har ment å gjøre veien farligere. Fotgjengerfeltet oppfattes som tenner, og kumlokket og skiltet øyne.<sup>117</sup> Når vi ser dette som et ansikt, blir oppfattelsen av veien skumlere, og det påvirker hvordan vi tolker situasjonen Tiki befinner seg i.<sup>118</sup> I tillegg til dette finner vi flere bilder som henter til tematikken og symboler som kan fortelle oss noe om hvilke følelser som Tiki sitter inne med.



Dahle og Nyhus, *Ikke!* (Cappelen Damm, 2022), op. 5.

### Perspektiv

Oppslagene har store variasjoner og kontraster når det kommer til perspektiver og bildeutsnitt som er brukt. Noen ganger ser vi handlingen fra foreldrenes perspektiv, og andre ganger fra Tikis perspektiv. Likevel har oppslagene en fellesnevner ved at perspektivene og bildeutsnittene som er brukt, bidrar til en tolkning av karakterenes følelser.

<sup>114</sup> Svein Nyhus, "Ikke!" *Svein Nyhus*. 29. oktober 2022. URL: <https://sveinnyhus.blogspot.com/search/label/Ikke%21>

<sup>115</sup> Svein Nyhus, "Ikke!" *Svein Nyhus*. 29. oktober 2022. URL: <https://sveinnyhus.blogspot.com/search/label/Ikke%21>.

<sup>116</sup> Dahle og Nyhus, *Ikke!*, op. 13.

<sup>117</sup> Svein Nyhus, "Ikke!" *Svein Nyhus*. 29. oktober 2022. URL: <https://sveinnyhus.blogspot.com/search/label/Ikke%21>.

<sup>118</sup> Dahle og Nyhus, *Ikke!*, op. 5.

På oppslag 12 ser vi handlingen fra en normalvinkling, som vanligvis gir et udramatisk inntrykk. Vi ser foreldrene til Tiki som er store og ser fornøyde ut fordi de har funnet ut hvordan de skal passe på henne. Under foreldrene står lille Tiki som er redd og lei seg.<sup>119</sup> Situasjonen på oppslaget tilsier likevel at det foregår noe dramatisk. Det er tydelig at hun ikke har lyst til å bo i snøkula.



Dahle og Nyhus, *Ikke!* (Cappelen Damm, 2022), op. 12.

Plasseringen av karakterene gir en følelse av at foreldrene har makt over Tiki. Tikis størrelse, som står i kontrast til foreldrenes, gjør at vi får en følelse av Tikis hjelpeløshet, og at vi utvikler sterke empatiske følelser.

På oppslag 16 ser vi Tiki som fyker ut av hullet og ut i friheten. Bildeutsnittet tilsier at vi ser Tiki som på et nærbilde, men vi ser henne også i helfigur. Kombinasjonen av disse gir oss en tydelig indikasjon på at Tiki frigjøres og at følelsene knyttet opp mot dette, flyr med henne ut av hullet. Hun uttrykker tydelig at hun er glad, og at hun er på vei mot treet der hun virkelig er fri.

### Sidevending og blikkfang

I bildene vil vi ofte finne detaljer som kan ha betydning for handlingen videre i fortellingen. Dette bidrar til å skape nysgjerrighet, som gjør at vi ønsker å bla om til neste side. Når vi blar om en side i ei bildebok, vil blikket naturlig falle mot det som skiller seg ut. Ofte har dette en spesifikk farge eller størrelse som gjør at det er lettere å få øye på. Ved å skape et slikt blikkfang, rettes oppmerksomheten mot det som har betydning for situasjonen på oppslaget. Videre viser vi til et eksempel over tre oppslag:

På oppslag 14 rettes oppmerksomheten umiddelbart mot den røde firkanten i midten av bildet. Her sitter Tiki, og vi legger raskt merke til øynene hennes. Blikket hennes er spørrende og vender nedover mot høyre hjørne. Her ser vi noe som likner en stjerne, men selv etter å ha lest verbalteksten, vet vi ikke hva dette er. Stjerna skaper nysgjerrighet og gjør at vi får lyst til å bla om til neste oppslag for å finne ut hva det er. Når vi blar om til oppslag 15,

<sup>119</sup> Dahle og Nyhus, *Ikke!*, op. 12.

ser vi plutselig at Tiki er på vei ut av snøkula og strekker seg mot stjerna. Det som er på venstre side forsvinner bort fordi oppmerksomheten rettes mot Tiki. Teksten er strategisk plassert slik at vi videre vender blikket mot den. Der får vi vite at det er et hull, og ikke en stjerne. Nysgjerrigheten og spenningen øker enda mer og får oss til å bla om til oppslag 16 hvor blikket faller på Tikis ansikt. Her ser hun nærmest gal ut, men vi kan også se at hun er lykkelig. Hun er fri.

## Symboler

Bildene gir oss flere hint om at boka har et tema som handler om grenser, frihet, trygghet og fare. Vi ser for eksempel en hund som har løpt fra eieren med båndet på, en katt som strekker seg over veien foran lastebilen, og en maur som står på kanten av en ventil på veggen. Hunden symboliserer forskjellen mellom tvang og frihet, mens katten og mauren er opptatt av grensen mellom trygghet og fare.

Både i begynnelsen og slutten av boka er det bilder av små fugler som kan minne om spurv, svaler eller duer. Svalen er i likhet med dua en fugl som symboliserer kjærlighet og frihet.<sup>120</sup> Disse fuglene er kun representert på de oppslagene der Tiki kjenner på frihet, og når vi opplever henne som glad og fornøyd. Svalen kan også fungere som et varsel om at noe negativt kommer til å skje.<sup>121</sup> Dette kan ses i sammenheng med at Tiki snart havner i en konflikt med sine egne verdier, og den frykten hun kommer til å kjenne på. Når Tiki er underveis i konflikten, ser vi bilder av en kråke. Kråka kan sammenliknes med raven som ofte ble sett på som et varsel om sykdom, krig og død.<sup>122</sup>

På oppslagene ser vi flere insekter som går igjen, og det vi legger spesielt merke til er mauren. Den har allerede blitt nevnt i forhold til grensen mellom trygghet og fare, men mauren fungerer også som et symbol på styrke og arbeidskraft.<sup>123</sup> Tiki kan beskrives som et barn med styrke og energi og hun jobber mot å oppnå friheten hvor hun føler seg best. Hun viser dermed at hun kan sammenliknes med mauren som er både sterk og arbeidsvillig. På oppslag 19 ser vi en rød maur til høyre for Tiki og to blå maur til venstre for foreldrene hennes. Disse forteller oss at foreldrene nå har fått styrke til å gjøre det de tidligere synes er farlig. De har fått mot og ser selv hvor modig og flink Tiki er.

---

<sup>120</sup> Hans Biedermann, *Symbolleksikon* (Cappelen, 1992), 373.

<sup>121</sup> Biedermann, *Symbolleksikon*, 373.

<sup>122</sup> Biedermann, *Symbolleksikon*, 312.

<sup>123</sup> Nina Goga, *Gå til mauren: om maur og danning i barnelitteraturen* (Portal Akademisk, 2013), 59.





En annen grunn til at det er store kontraster i fargebruken, er det vi oppfatter som en intensjon hos illustratøren om å vekke ulike følelser hos oss underveis når vi leser. Bildebøker adresserer ofte karakterenes følelsesmessige erfaringer og bidrar til en viktig kontekst for læring om følelser. Barn identifiserer seg også med karakterene og utvikler empati for dem.<sup>127</sup> Vi har allerede nevnt at blått er en farge som kan kobles til det som er trist og kaldt, og at rødt kan kobles til varme og kjærlighet. Den blå fargen som er brukt i boka er dus og grålig. Som lesere kjenner vi selv at det påvirker følelsene vi får når vi leser. Fargen er såpass kald at stemningen nesten blir litt dyster. Den røde fargen er også dus, og grenser noen ganger mot det rosa. Likevel er fargen varm og gir leseren energi. Tiki er alltid farget rød og oser av energi og glede. Dette smitter over på leseren og gjør at man lever seg inn i Tikis opplevelse av situasjonene hun havner i. Det at vi tidlig i boka får inntrykk av Tiki som energisk, eventyrlysten og modig på grunn av fargen hennes, gjør at vi fortsatt opplever henne som dette når vi kommer til konflikten og krisen i handlingen. På oppslag 12 ser vi at Tiki er plassert under foreldrene sine når de finner ut at Tiki kan bo i snøkula.<sup>128</sup> I ansiktet ser hun redd og lei seg ut, men på grunn av fargen ser vi fortsatt den sterke og positive siden ved Tiki. Vi kjenner på den vonde følelsen hun sitter med, og ønsker at hun heller skal få leve slik som hun gjorde i begynnelsen.

#### 5.4.3 Ikonotekst

Til nå har vi sett på hvordan de ulike modalitetene uttrykker følelser hver for seg, og vi skal i denne delen se på hvordan samspillet mellom dem uttrykker følelser. Når vi åpner ei bildebok, er bildet det første vi ser. Deretter går blikket over til å lese teksten. Underveis i lesingen vil blikket automatisk lete etter det teksten beskriver. Når vi har lest ferdig teksten, kan vi oppdage noe på bildet som teksten ikke sier noe om, eller motsatt.<sup>129</sup> Begge modaliteter har sine styrker når det kommer til å uttrykke følelser, men sammen skapes en helhet som gjør at følelsene kommer frem på en helt spesiell måte. Gro Dahle og Svein Nyhus har god evne til å formidle tematikken gjennom sitt samarbeid.

---

<sup>127</sup> Garner og Parker, "Young children's picture-books as a forum for the socialization of emotion", 292.

<sup>128</sup> Dahle og Nyhus, *Ikke!*, op. 12.

<sup>129</sup> Birkeland, Mjør og Teigland, *Barnelitteratur*, 112-113.

Når det kommer til bildeboka *Ikke!* og modalitetenes affordans, kan vi si at verbalteksten er god på å formidle replikker og uttrykke følelser gjennom fraser, uten å beskrive presist hvilke følelser det er snakk om. Mamma og Pappa er lenge redde gjennom boka, men bare på ett oppslag blir ordet “redd” brukt om dem. Det er først og fremst bildene som viser oss, gjennom ansiktsuttrykk og kroppsspråk, hvilke følelser de ulike karakterene kjenner på. Et godt eksempel finner vi på oppslag 18. Der ser vi Tiki i toppen av treet som smiler og følger med på foreldrene sine. Foreldrene er på vei opp i treet og ser fortvilet og redde ut, med armer og bein overalt. I



Dahle og Nyhus, *Ikke!*, (Cappelen Damm, 2022), op. 18.

verbalteksten står det ingen konkrete beskrivelser av verken Tiki eller foreldrenes følelser, men på bildet oppfatter vi følelsene deres gjennom kroppsspråket og ansiktsuttrykket. I dette eksempelet ser vi både forankring og avløsning. På linje to står det: “Tiki Tiki Tiki høyt oppe i treet.”<sup>130</sup> og vi får en forankring ved at vi ser på bildet at Tiki sitter oppe i treet. Vi har også en avløsning der vi ser at både gardinene og støvsugeren kommer fykende ut av vinduet på huset, men vi får ikke forklart i verbalteksten hva som har skjedd. Ut fra bildet forstår vi at handlingen har skjedd i all hast, og at foreldrene ikke har klart å komme seg ut fort nok for å redde Tiki.<sup>131</sup>

## Paratekst

Som en del av analysen er bokas paratekst viktig å undersøke med utgangspunkt i noen av Genettes begreper. Videre skal vi se på tittel, forside og bakside for å beskrive hvordan de tre delene er med på å skape interesse for boka, og hvordan disse elementene er med på å fremme følelser hos leseren.

Nikolajeva og Scott beskriver en rekke tradisjonelle former for å lage en tittel til en bildebok, og ifølge dem kan en av de beskrives slik: “Another traditional type of title may be narrative, that is, a title that in some way sums up the essence of the story.”<sup>132</sup> Vi kan

<sup>130</sup> Dahle og Nyhus, *Ikke!*, op. 18.

<sup>131</sup> Dahle og Nyhus, *Ikke!*, op. 18.

<sup>132</sup> Nikolajeva og Scott, *How Picturebooks Work*, 243.



gjennom bokas tittel, *Ikke!*, få en essens som beskriver hva den handler om. Denne blir også forsterket ut fra hvordan typografien er brukt. Dette skaper en tydelig presentasjon av hva vi møter i boka. Ingeborg Mjør viser til at typografi er en viktig del av fremsidedesignet, noe som i *Ikke!* kommer tydelig frem ved at ordet gir leseren assosiasjoner til at noe ikke er lov, samtidig som utropstegnet er med på å forsterke måten vi tolker ordet.<sup>133</sup> Tittelen vil også være med på å fremme følelser hos leseren, da det er mulig å kjenne igjen følelsen man får når noen forteller deg “ikke”. I tillegg til tittelens funksjon, er også forsidebildet med på å representere bokas ansikt mot leseren. Mjør peker på at “[f]ramsida utgjør eit dramaturgisk og kommersielt anslag som bokas ansikt mot lesar”.<sup>134</sup> Dermed spiller disse to delene, tittelen og forsidebildet, en viktig rolle for å skape en forventning og nysgjerrighet hos leseren, noe Ulla Rhedin kommenterer i sin doktoravhandling som en viktig funksjon.<sup>135</sup> På forsidebildet møter vi tre karakterer, og ved en kombinasjon av bildet og tittelen får vi en oppfatning av hvem de kan være. På bildet ser vi barnet, Tiki, som klatrer i treet, og under står det to voksne mennesker med forskrekket uttrykk, foreldrene. Modalitetene danner et bilde av hva som er bokas handling, nemlig at barnet, Tiki, ikke får lov til å gjøre en rekke ting da foreldrene er redde for henne. Dette er tydelig i deres kroppsspråk på forsida.

Videre ser vi at baksida også er med på å skape en helhet sammen med forsida. Rhedin peker på at baksideteksten tematisk kommenterer handlingen.<sup>136</sup> På baksidebildet møter vi de tre karakterene igjen trygt inne i huset. I baksideteksten står det:

Tiki er modig!

Men mamma er redd.

Pappa også.

Vær forsiktig, sier de.

Ikke for høyt.

Og ikke for langt.

Ikke, ikke, ikke!

Da blir Tiki redd også.<sup>137</sup>

---

<sup>133</sup> Ingeborg Mjør, “I resepsjonens teneste: Paratekst med meiningsberande element i barnelitteratur”, 6.

<sup>134</sup> Mjør, “I resepsjonens teneste”, 5.

<sup>135</sup> Rhedin, *Bilderboken: På väg mot en teori*, 147.

<sup>136</sup> Rhedin, *Bilderboken: På väg mot en teori*, 148.

<sup>137</sup> Dahle og Nyhus, *Ikke!*, bakside.

Baksideteksten både beskriver karakterene, uttrykker følelser de har og kommenterer handlingen. Gjennom teksten får vi et bilde av at Tiki er modig og at foreldrene er redde for at hun skal skade seg. Teksten uttrykker hvilke følelser Tiki har når hun ikke får lov, og at foreldrene er redde for henne. Dette bidrar til at leseren kan kjenne seg igjen i følelsen av å være redd. Baksideteksten kommenterer forsidebildet med Tiki i treet og de fortvilte foreldrene. Vi får et klart bilde på hvilken måte tittelen blir brukt i boka, og betydningen det har. Dette skaper naturlig flyt mellom de to sidene og kan sees i en helhet. I tillegg til de eksemplene ser vi også en tråd i hva handlingen dreier seg om, og ved å bruke motsetninger som “modig” og “redd” gir dette en indikasjon på at en konflikt vil finne sted i handlingen og i dette tilfelle en konflikt mellom Tiki og foreldrene. Dermed blir kombinasjonen mellom forside og bakside med på å skape nysgjerrighet og interesse for boka, da leseren vil finne ut hva som skjer i handlingen.

## 5.5 Leserens rolle

Mange tenker at bildebøker retter seg kun mot barn, og noen av dem gjør nettopp det. Men ikke så sjelden har bildebøker for barn også noe til de voksne. Dette er i høy grad tilfellet med bildebøkene til Gro Dahle og Svein Nyhus, der den impliserte leseren kan være både barn og voksne. Dette er for det første fordi de ofte skildrer følelser som ikke kan knyttes til én bestemt aldersgruppe.<sup>138</sup> For det andre er det typisk for bildebøkene deres at vi møter et forhold mellom barn og voksne. Dette bidrar til at også voksne kan kjenne seg igjen i karakterene og følelsene som formidles. Voksne har også mer kunnskap og erfaringer enn det barn har, og kan derfor forstå tematikken på en annen måte enn det barn kan. Dahle og Nyhus' bildebøker kan derfor omtales som allalderlitteratur.

I forhold til denne oppgaven vil det også være relevant å peke på høytlesning i sammenheng med allalderpreget til bildeboka, fordi vi i resepsjonsanalysen tar utgangspunkt i høytlesningen i opplegget vårt. Når en voksen leser for et barn, vil den voksne ofte tenke på mer komplekse sider ved boka enn det et barn ville ha gjort. Den voksne vil for eksempel være interessert i å finne ut hva barna tenker at temaet i boka er, mens barn kan legge merke til små detaljer som at det er et drops på toppen av en hylle. Dette vil vi komme mer inn på i resepsjonsanalysen av *Ikke!* senere i oppgaven.

---

<sup>138</sup> Guro Havrevold, *Gro Dahle, Svein Nyhus* (Biblioteksentralen, 2011), 8.

## 5.6 Oppsummering

I dette kapittelet har vi sett på hvordan følelser kommer til uttrykk gjennom bildeboka *Ikke!* og dens verbaltekst og bilder. Vi har sett at følelser kommer til uttrykk på flere forskjellige måter. Gjennom fremstillingen av karakterer, bokas oppbygging, verbaltekstens virkemidler og bildenes detaljer, symboler og farger får vi vite hvordan karakterene har det og hva de føler.

Verbalteksten formidler minimalt med følelser, men vi forstår gjennom karakterenes handlinger og uttrykksmåter hva de føler. Leseren bruker bildene og egne erfaringer for å fylle inn tekstens tomme plasser slik at man får en helhetlig opplevelse av handlingen. I bildene finner vi flere detaljer og symboler som gjør at man ser bildeboka i et større perspektiv ved at de utvider fortellingen gjennom en avløsning fra verbalteksten.

En annen viktig faktor i *Ikke!* er hvordan illustratøren har valgt å bruke farger. Fargene rødt og blått bidrar til tolkningen av hvordan karakterene er som personer og hva de føler. Fargene står i stor kontrast til hverandre, noe som understreker konflikten mellom Tiki og foreldrene. Perspektiv og bildeutsnitt er også med på å forsterke og tydeliggjøre karakterenes følelser, slik vi nevnte i sammenheng med perspektivbruken på oppslag 12, der foreldrene er store og lent over lille Tiki. Dette gjør at vi får både forståelse for og medfølelse med de ulike karakterene, samtidig som vi får et inntrykk av hvem som sitter med makten. Konflikten som er bygd opp rundt karakterene, gjør at fortellingen går fremover, og fører til at leseren ønsker å finne en løsning på problemet. En konflikt er følelsesladet og leseren blir, i likhet med karakterene, beroliget når denne blir løst.

## 6 Resepsjonsanalyse av *Ikke!*

Målet for resepsjonsanalysen av bildeboka *Ikke!* er å finne svar på forskningsspørsmålet som handler om elevenes opplevelse og uttrykk av følelser gjennom høytlesning av boka.

Spørsmålet lyder som følger: “Hvordan responderer elevene på bildebøkernes kunstneriske grep, og hvilke følelser gir de uttrykk for gjennom høytlesningsprosessen og den litterære samtalen?”.

### 6.1 Forutsetninger

Pamela W. Garner og Tameka S. Parker forklarer at fra treårsalderen kan barn uttrykke og forstå de grunnleggende følelsene, for eksempel glede, tristhet og sinne. Allerede her kan de også forstå årsaken og konsekvensene av en følelse.<sup>139</sup> Garner forklarer også at når barn når skolealder, som 5- eller 6-åring, starter prosessen med å forstå de mer komplekse følelsene som stolthet, kjærlighet og forlegenhet. De kjenner nå igjen ansiktsuttrykk og følelsesbaserte situasjoner, og forstår at et individ kan kjenne på flere følelser samtidig.<sup>140</sup> Dette er forutsetninger elevene har i den kognitive utviklingen som gjelder forståelsen av følelser, og som vi kommer til å se nærmere på gjennom resepsjonsanalysen.

Under høytlesningen og den litterære samtalen var det flere faktorer som spilte inn når det gjaldt elevenes forutsetninger for å være psykisk tilstede. Av ulike årsaker ble denne økta flyttet til slutten av skoledagen i stedet for på starten av skoledagen. Vi opplevde at elevene var slitne og nokså ufokuserte, sammenliknet med det vi opplevde i pilotprosjektet og i høytlesningen av den andre bildeboka. Fordi det ble et annet tidspunkt på dagen, måtte vi også ta i bruk et annet rom enn det som var planlagt. Her var det flere forstyrrende momenter rundt i rommet som gjorde at fokuset innimellom ble flyttet vekk fra boka. Dette har vi erfart gjennom tidligere arbeid i skolen. Det minner oss på at elevene bare er seks år gamle, og at tankene lett svever mellom alt som er i og utenfor rommet vi er i. Likevel viste elevene stort engasjement og interesse for boka. Vi opplevde dem som uredde, uten problemer med å dele hva de tenkte og følte, til tross for de faktorene vi nevnte ovenfor.

I begynnelsen av økta informerte vi elevene om hvilken bok vi skulle lese, og de ble på forhånd spurt om de hadde hørt om denne boka før. For alle åtte elever som deltok var

---

<sup>139</sup> Garner og Parker, “Young children’s picture-books as a forum for the socialization of emotion”, 292.

<sup>140</sup> Garner, “Emotional Competence and its Influences on Teaching and Learning”, 301.

boka ukjent. Under pilotprosjektet opplevde vi at flere av elevene hadde lest boka tidligere, noe som gjorde at de allerede hadde en forståelse av handlingen. Når elevene ikke har lest boka tidligere, gir dette mulighet for å få frem elevenes førsteinntrykk og deres umiddelbare tanker og følelser.

## 6.2 Førsteintrykk

Før vi leste så vi på bokas paratekster. Elevene fikk se på forsida og undre seg over det visuelle inntrykket. Det første som ble lagt merke til var bokas tittel, *Ikke!*. Ut fra dette fikk vi en samtale om hva ordet “ikke” betyr. Tiril<sup>141</sup> definerer begrepet “ikke” som “nesten det samme som stopp”. Barn lærer tidlig at “stopp” betyr at man ikke skal gjøre noe, noe som kommer frem i elevens definisjon. Det neste som ble lagt merke til var karakterene. Elevene laget seg noen klare tanker om hvem disse kunne være, slik som når Ina poengterer at to av dem må være foreldrene. Hun har oppfattet at den ene karakteren er et barn, og konkluderer med at de to andre er voksne. Vi la merke til at elevene var opptatt av hva bildet illustrerer, og ikke hvilke farger som er brukt. Siden fargebruken spiller en stor rolle, spurte vi hvilke farger de så. Vi gikk ikke inn på fargenes betydning, fordi vi ville at elevene selv skulle danne seg en mening om dette.

Gjennom baksideteksten fikk elevene vite hvem karakterene på fremsiden var, og et lite innblikk i hva boka handlet om. De utviklet en forståelse av bokas tittel som gjorde dem forberedt på hva vi skulle lese videre.

## 6.3 Elevenes observasjoner og spørsmål

Gjennom høytlesningen og den litterære samtalen hadde elevene flere spørsmål og spennende observasjoner både når det gjaldt karakterer, hendelser, verbaltekst og bildespråk. Det blir særlig lagt vekt på elevenes formulering av følelser og hvordan de gir uttrykk for disse.



Dahle og Nyhus, *Ikke!*, (Cappelen Damm, 2022), forside.

<sup>141</sup> Viser til kapittel 2, der vi forklarer at elevene har fått pseudonym. Navnene vi bruker her er på ingen måte autentiske.

### 6.3.1 Karakterer

Vi mener at elevene viser dyp forståelse av de ulike karakterene. De tolker bildene og teksten samlet for å danne en oppfatning av hvordan karakterene er. Siden bokas forteller er en objektiv tredjeperson utfordres elevene i tolkningen av karakterens følelser. De må derfor gjennom måten karakterene uttrykker seg og deres handlinger tolke hvordan de er som personer og hva de føler.<sup>142</sup> Allerede på oppslag 2, der Tiki er oppe i treet og foreldrene roper etter henne,<sup>143</sup> kommenterer flere av elevene at foreldrene er redde for at Tiki skal skade seg, og at det er derfor de roper “ikke”. Når de ser på bildet får de en tydelig oppfatning av hvordan foreldrene er, nemlig redde og bekymret. På det samme oppslaget kommenterer Jens at Tiki er redd. Denne tolkningen kommer både fra å se på bildet, og gjennom foreldrenes handling. Når vi kommer til oppslag 5, ser vi at elevene får en forståelse av hva Tiki tenker, og hvorfor hun begynner å bli redd. Tiril sier: “Det er fordi mammaen og pappaen har sagt at alt er farlig”, når vi spør hvorfor Tiki plutselig er blitt redd. De forstår at det kommer frem en usikkerhet hos Tiki når hun stiller spørsmål ved om alt er farlig og da blir redd for alt. Både på oppslag 2 og oppslag 5 ser vi eksempler på at elevene tolker hvordan karakterene er og hva de føler ut fra hvordan de uttrykker seg og handlingene deres.

Gjennom høytlesningen så vi at elevene trekker mot Tiki, og at de levde seg inn i hennes følelser og reaksjoner. Hilde Tørnby skriver i boken *Picturebooks in the classroom* at ved å lese om karakterenes følelser, blir leseren påvirket av følelsene som om det skulle vært ens egne.<sup>144</sup> Garner og Parker peker også på at barn ofte identifiserer seg med og deler følelsene med karakterene,<sup>145</sup> noe vi så flere eksempler på. Målet vårt var å få frem hvilke følelser elevene fikk, og ved å spørre hvordan de hadde følt det dersom de var i den samme situasjonen som Tiki, fikk vi flere svar som var basert på egne erfaringer og opplevelser. Et eksempel på dette er når Tiril sier: “Jeg er glad for at jeg ikke har sånne foreldre som Tiki”, når vi samtaler om boka etter lesing. Dette gir oss en forståelse av at Tiril ikke har erfart å ha like overbeskyttende foreldre som Tiki. Alle barn har sannsynligvis blitt fortalt at det er noe de ikke får lov til å gjøre eller at noe er farlig. Selv om de ikke kjenner seg igjen i å bli redd av alt de blir fortalt er farlig, har de muligheten til å kjenne igjen følelsen av å være redd.

---

<sup>142</sup> Nodelman og Reimer, *The pleasure of children's literature*, 60.

<sup>143</sup> Dahle og Nyhus, *Ikke!*, op. 2.

<sup>144</sup> Hilde Tørnby, *Picturebooks in the classroom* (Fagbokforlaget, 2020), 132.

<sup>145</sup> Garner og Parker, “Young children’s picture-books as a forum for the socialization of emotion”, 292.

Et annet eksempel er på oppslag 16 når Tiki flyr ut av snøkula.<sup>146</sup> Først ble elevene spurt om hva de tror Tiki føler. Her svarte Ina, Zarah og William at de trodde hun følte seg fri, svimmel og glad. Deretter fikk de spørsmålet om hva de hadde følt dersom de var Tiki. Her svarte fem av åtte elever en kombinasjon av de samme følelsene som på forrige spørsmål. Ut fra disse svarene kan vi se at elevene lever seg inn i karakteren med sine egne følelser. På dette oppslaget får vi ikke vite noe om hva Tiki føler, så elevene må selv komme frem til dette. Elevene bruker både bildene i boka og sine egne tanker rundt det å komme ut fra fangenskap for å komme frem til følelser knyttet til frihet. Når de svarer på spørsmålet om hva de tror Tiki føler, ser vi at det er en klar kobling mellom deres egne følelser og Tikis. De bruker sine egne erfaringer og henter frem de følelsene de selv ville ha kjent på dersom de var i hennes situasjon.

### 6.3.2 Hendelse

Det er særlig en hendelse vi vil trekke frem der vi la merke til at elevene uttrykte flere følelser. Denne hendelsen er på oppslag 9 og oppslag 10, hvor handlingen bygger opp mot krise – at Tiki krymper. For å få frem hvordan følelsene kommer til syne vil vi i tillegg til svar, kommentere kroppsspråk og ansiktsuttrykk. Det første vi la merke til var at Zarah så sjokkert ut og måpte når vi leste at Tiki begynner å krympe. Videre stilte vi spørsmålet: “Hvorfor tror dere Tiki begynner å krympe?” Tiril viste god forståelse av handlingen ved å svare: “Ho krymper bare enda mer når de sier mer ‘ikke’”. Krympingen er Tikis reaksjon på foreldrenes overbeskyttende atferd, og vi kan se at eleven oppfatter at dette er årsaken.

Når Tiki er hos legen legger Jens merke til at Tiki er blitt så liten at “hun holder på å bli en baby igjen”. Ved spørsmål om hva de tror Tiki føler, svarer Mohammad: “Hun føler seg flau” og Tiril: “Hun føler seg redd”. Tiril og Mohammad responderer ut fra kommentaren til Jens og ut fra bildet der Tiki sitter omringet av leger og sykepleiere. Når de lytter til verbalteksten får elevene en sterkere opplevelse av hvordan det er å være Tiki. Det er flaut å sitte i midten av et rom der alle øynene er vendt mot deg, og man blir redd når alle skal undersøke kroppen din. William kommenterer: “En gang når jeg var syk måtte jeg til legen og det var litt skummelt”. Dette gir en tydelig indikasjon på at elevene lever seg inn i handlingen ved hjelp av egne erfaringer. Når William selv har erfart at det er skummelt hos legen, vil det være naturlig å kjenne på denne følelsen når vi ser at Tiki er hos legen.

---

<sup>146</sup> Dahle og Nyhus, *Ikke!*, op. 16.

### 6.3.3 Verbaltekst

Bildebøker egner seg godt til høytlesning, noe som gjør at elevene ikke har fått lese verbalteksten selv, men kun har lyttet til den. Ut fra høytleserens tonefall og engasjement vil elevenes opplevelser og refleksjoner kunne bli påvirket. De gangene elevene har uttrykt mest følelser, er når teksten har stilt spørsmål, brukt gjentakelser eller skapt intensitet ved hjelp av utropstegn. På oppslag 6 ser et avsnitt slik ut:

Ikke plukk opp godteri fra bakken!  
sier Pappa. Ikke putte ting i nesa! Ikke  
spise jord eller søle! Ikke tygge på pinner!  
Tiki putter ingenting i nesa, spiser ikke  
jord, drikker ikke sølevann, passer på  
hånd og fot og finger. Er Pappa sint?<sup>147</sup>

Bruken av utropstegn i dette avsnittet var med på å skape intensitet når det ble lest høyt. Verbalteksten formidler ikke hva verken Pappa eller Tiki føler, slik at elevene må bruke egne erfaringer for å fylle inn informasjonen som mangler i de tomme plassene. Da vi stilte spørsmålet “Er Pappa sint?” til elevene fikk vi flere både kroppslige og verbale svar. Mohammad så spørrende og forvirret ut og sa: “Jeg tror han er redd for at Tiki skal gjøre noe farlig”. Dette viser at han har oppfattet at Pappa er bekymret selv om han kan virke sint. Kristoffer har brukt bildet for å tolke situasjonen: “Han ser ikke sint ut, han bare viser hvordan Tiki skal pusse tennene”. Selv om verbalteksten kan uttrykke sinne, viser begge elever forståelse av innholdet ved å bruke det vi har lest tidligere, men de støtter seg også på bildene. Kristoffers replikk viser at han har støtte i bildets funksjon som forankring, det at bildet tilfører mening slik at inntrykket fra verbalteksten blir utdypet.

I bildebokanalysen la vi vekt på bruken av spørsmål i verbalteksten, og hvordan dette bidro til å skape undring. Dette tekstlige virkemiddelet opplevde vi som verdifullt når det kom til høytlesningen. Vi la merke til at spørsmålene inviterte elevene inn i teksten og bidro til refleksjon. Spørsmålet vi la vekt på i analysen var “Er alt farlig?”<sup>148</sup> fra oppslag 5, og dette

---

<sup>147</sup> Dahle og Nyhus, *Ikke!*, op. 6.

<sup>148</sup> Dahle og Nyhus, *Ikke!*, op. 5.



viste seg å være det spørsmålet elevene responderte mest på. Samtlige elever ristet på hodet og bekreftet på denne måten at de var uenige i spørsmålet. I verbalteksten blir det ramset opp eksempler på hva Tiki nå er blitt redd for, slik som trafikkerte veier eller klorende katter. Videre gir elevene argumenter for hvorfor disse ikke nødvendigvis trenger være farlige. Mohammad argumenterte slik: “Katter klorer og biter for å holde seg trygge”. Han mente at katten i seg selv ikke er farlig, men hvis den klorer eller biter, betyr det at den føler seg utrygg. Jens sa: “Det er ikke farlig å ronse eller leke, men det er farlig å bli sykla på eller påkjørt”. Her ufarliggjør Jens veien og bilene som Pappa sier er farlige, og poengter at det er handlingen å bli påkjørt som er farlig. Både Mohammad og Jens viser at de reflekterer over det som blir formidlet gjennom verbalteksten, og bruker egne erfaringer for å formidle tankene sine.

Gjentakelsen av ordet “ikke” er i tillegg til å skape intensitet, med på å skape forvirring hos enkelte elever. Et eksempel på dette er da Mamma forteller Tiki at hun ikke må drikke så mye melk. Her reagerer Ina med å se ut som et stort spørsmålstejn. Hun spurte: “Hvorfor kan de ikke spise melk? Er ikke melk sunt?”. Verbalteksten strider imot elevens oppfatning av at melk er bra og sunt for deg, og blir derfor forvirret og oppgitt av utsagnet.

#### 6.3.4 Det visuelle

Forskningsspørsmålet for resepsjonsanalysen handler blant annet om hvordan elevene responderer på bildebokas kunstneriske grep. I *Children Reading Pictures* skriver Evelyn Arizpe og Morag Styles at å lese bilder ikke er en “left to right movement”, men at øynene fokuserer på objekter som skiller seg ut eller som er av interesse for leseren.<sup>149</sup> Under høytlesningen og den litterære samtalen hadde elevene tilgang til bildene på skjerm. Dette gjorde at de hadde god tid til å studere bildene. Arizpe og Styles’ påstand om at man ikke leser bildene fra venstre til høyre, fikk vi erfare ved at elevene fokuserte på objektene som enten skilte seg ut eller som var interessante for dem. Zarah la merke til et hode som satt fast i støvsugeren, mens Jens og Mohammad la merke til dyr de selv hadde kjennskap til og interesse for. Zarahs observasjon skapte en humoristisk reaksjon blant de andre elevene. Alvorligheten som formidles gjennom boka sklir dermed over i gleden ved at noe er morsomt. Mohammad kommenterer katten på bildet, og når han får høre verbalteksten om at katten er farlig, skapes det en reaksjon. Mohammad argumenterer for at katten ikke er farlig

---

<sup>149</sup> Evelyn Arizpe og Morag Styles, *Children reading pictures: interpreting visual texts* (Routledge, 2003), 192.

fordi han selv har erfaring med katt hjemme. Ut fra tonefallet opplever vi at han er oppgitt og kjenner på urettferdighet overfor katten.

Elevene la også merke til hvordan fargene ble brukt og hvordan de var påvirket av karakterenes følelser. For å understreke dette vil vi se nærmere på oppslag 13, 18 og 19. På oppslag 13 ser vi Tiki og foreldrene omringet av farlige gjenstander.<sup>150</sup> Vi startet med å snakke om hvorfor alle gjenstandene var farget i rødt. Elevene assosierte det røde med fare. Mohammad svarte: “Siden de er farlige for ho”, og Kristoffer sa: “Kanskje det er alt ho er redd for”. Noen av gjenstandene på bildet har vi allerede møtt tidligere, og de har da blitt omtalt som farlige. Vi kan se at elevene ser koblingen mellom tidligere hendelser og møter med disse i boka. Måten Svein Nyhus har tegnet gjenstandene på og fargen han har brukt, gjør at de ser farligere ut enn de er. Gjennom fremstillingen av gjenstandene og egne erfaringer med at noen av gjenstandene kan være farlige, tolker de derfor at disse også er farlige for Tiki.

Neste oppslag vi vil trekke frem er oppslag 18, der elevene på egen hånd legger merke til hvordan fargene er brukt:

Mohammad: “Hvorfor er mamma og pappa grå?”.

Jens: “Kanskje det er fordi det er mørkt?”.

Tiril: “Hvorfor har alle bildene vært blåe og røde?”.

Elevene hadde ingen refleksjoner rundt hvorfor de er blåe og røde, men fortsatte å undre seg samtidig som samtalen gikk videre til å snakke om hva som skjer på bildet. Jens sa plutselig: “Foreldrene er blåe fordi de er redde, og rød er på grunn av ikke”. Han har lagt merke til at foreldrene har vært blå på flere oppslag, og trekker derfor koblingen mot at fargen blå er fordi de er redde. Det røde symboliserer han med ordet “ikke” som foreldrene bruker når de snakker om det som er farlig. Dette utsagnet fører til videre refleksjoner på oppslag 19:

Mohammad: Men hvorfor er mammaen og pappaen rød nå?

Høytleser: Ja, hvorfor er mammaen og pappaen rød nå?

Mohammad: Kanskje fordi når de er blå så er de redde og når de er rød så er de glade.

Høytleser: Ja det kan være. Hva tenker du Jens? (Jens rekker opp hånda).

Jens: Kanskje de er veldig glade.

---

<sup>150</sup> Dahle og Nyhus, *Ikke!*, op. 13.

Høytleser: Kanskje de er veldig glade.

Mohammad: Har Tiki hele tiden vært glad?

Høytleser: Har ho det? Hva tenker du?

Mohammad: Nei. Men hvorfor har ho rød da?

Mohammad legger raskt merke til en endring fra forrige oppslag og tolker dette sammen med verbalteksten. Når Jens kommer med påstanden om at foreldrene er veldig glade fordi de har blitt røde, stiller Mohammad seg kritisk til dette. Han viser til refleksjoner rundt Tikis farge som har vært rød hele tiden og stiller derfor spørsmålet om Tiki faktisk har vært glad hele tiden. Han svarer videre på sitt eget spørsmål med at Tiki ikke har vært glad hele tiden, og undrer seg derfor over fargebruken. I bildebokanalysen beskriver vi Tiki som modig, eventyrlysten og energisk. Selv når Tikis personlighet undertrykkes, endres ikke fargen fra rød til blå. Elevene poengterer at foreldrene er redde når de er farget blått, men Tiki er ikke blå når elevene oppfatter henne som redd, for eksempel når hun er inne i snøkula. Det er her Mohammads spørsmål kommer fra. Elevene har allerede beskrevet hvilken farge som hører til hvilken følelse, og Mohammad utfordrer beskrivelsen, men kommer ikke frem til hvorfor det er slik. Det kan være flere grunner til dette. En av grunnene er at elevene er i starten av utviklingen av sin emosjonelle kompetanse. De har derfor relativt lite livserfaring, og dette begrenser deres forståelse av følelser.<sup>151</sup> Gjennom samtalene om boka legger vi merke til at elevene oftest bruker de grunnleggende følelsene som glad, redd, lei seg og sint når de beskriver både karakterenes og sine egne følelser. De går ikke ned i mer komplekse emosjonelle forhold. En annen grunn til forvirringen, knyttet til mulige variasjoner i fargenes emosjonelle betydning, kan være at de har hengt seg opp i at rødt betyr glad, og blått betyr redd. De klarer derfor ikke å omstille seg, eller se tilbake til tidligere oppslag, for å se flere muligheter.

Selv om elevene har bestemt at rødt betyr glad og blått betyr redd, evner de tross alt å tolke variasjoner i fargemønsteret. Elevenes refleksjoner er styrt av hendelsen på oppslaget. Ovenfor viste vi til eksempelet med at foreldrene og Tiki var glade fordi de var røde, men på oppslag 13 refererer elevene til at de røde gjenstandene er farlige og at Tiki er redd for disse. Tidligere sammenliknet de redsel med den blå fargen. Dette viser at de har forståelse for at en farge kan symbolisere ulike følelser i ulike kontekster, selv om de ikke klarer å se det som en helhet.

---

<sup>151</sup> Nikolajeva, "Picturebooks and Emotional Literacy", 250-251.

## 6.4 Oppsummering

For å svare på spørsmålet “Hvordan responderer elevene på bildebøkens kunstneriske grep, og hvilke følelser gir de uttrykk for gjennom høytlesningsprosessen og den litterære samtalen?” har vi lagt frem en rekke eksempler på hvordan elevresponsene kommer til uttrykk. Vi har sett på bokas karakterer, hendelser, verbaltekst og det visuelle, og elevene uttrykker følelser gjennom møtene sine med dette. For eksempel viser elevene stor forståelse for hvordan karakterene føler ut fra både hva karakterens sier, hvordan de handler og hvordan de ser ut. Elevene knytter seg naturlig til den barnlige hovedpersonen, Tiki, og bruker sine egne erfaringer til å reflektere over hennes følelser.

Under Tikis krise har elevene forståelse for hennes reaksjon på foreldrenes overbeskyttende holdning. De gir uttrykk for at dette skjer fordi ordet “ikke” blir brukt gjentatte ganger. Det sterke presset fra foreldrene som ligger i dette, fører til en reaksjon som uttrykkes gjennom at Tiki krymper, og elevene tror dette er flaut for henne.

I verbalteksten finner vi flere tomme plasser der elevene fyller inn informasjonen som mangler ved hjelp av sine tidligere erfaringer. Elevene viser til innholdet tidligere i teksten når de for eksempel svarer på spørsmålet om Pappa er sint. I tillegg til kunnskapen om det som har stått før, ser de sammenhengen med det aktuelle bildet, og de støtter seg også på egne erfaringer med hvordan man ser ut når man er sint. Bruken av spørsmål i verbalteksten åpner opp for refleksjoner rundt erfaringer om for eksempel det som er farlig. Gjennom elevenes svar får vi ikke så ofte en presis forklaring av følelser, men vi ser et følelsesbilde som lett lar seg tolke.

Når det kommer til det visuelle, legger elevene merke til detaljer som er av interesse og som skiller seg spesielt ut. De kommenterer fargebruken og stiller spørsmål ved hvorfor akkurat disse fargene er brukt. Videre forsøker de å definere hva fargene betyr og reflekterer over hvordan fargen kan knyttes til følelsen. Definisjonen blir utfordret når det for eksempel stilles spørsmål ved om rødt alltid betyr glad. Tiki har ikke alltid vært glad gjennom boka, men har alltid vært rød.

Gjennom resepsjonsanalysen har vi sett at elevene i stor grad kan uttrykke følelser som glede, sinne, tristhet og redsel. Deres emosjonelle kompetanse er i stadig utvikling og arbeidet med emosjonell litteratur bidrar til at elevene er forberedt på liknende hendelser både i litteraturen og i eget liv.

## 7 Bildebokanalyse av *Ulf er uvel*

Målet med å analysere bildeboka *Ulf er uvel* er å si noe om hvordan den uttrykker følelser gjennom verbaltekst og bilder. En slik analyse er til hjelp for oss når vi skal lese boka sammen med elever og fokusere på følelser i den litterære samtalen. I problemstillingen innledningsvis satte vi opp dette forskningsspørsmålet til bildebokanalysene: “På hvilken måte tematiserer bildebøkene følelser gjennom bilder og verbaltekst?”. Videre går vi ut fra dette og ser på hvordan de ulike modalitetene er med på å fremstille og formidle følelser.

### 7.1 Introduksjon

#### 7.1.1 Presentasjon av forfatter og illustratør

*Ulf er uvel* er skrevet av Rebecca Wexelsen og illustrert av Camilla Kuhn. Vi er fra før av kjent med bildebøker som er skrevet og illustrert av Camilla Kuhn, men Rebecca Wexelsen var ny for oss. Hun debuterte innenfor barnelitteraturen med *Ulf er uvel* i 2020,<sup>152</sup> ei bildebok som vant Kulturdepartementets Bildebokpris samme år.<sup>153</sup> Wexelsen har også skrevet en annen bildebok, *Mormor til salgs*, illustrert av Ella Olstad, og hun har skrevet en roman og en novellesamling for voksne. Camilla Kuhn er kjent fra bildebøker som *Gorm er en snill orm* og *Samira og skjelettene*. Hun har også laget lettlestbøker som er oversatt til flere språk.<sup>154</sup> Samarbeidet mellom Rebecca Wexelsen og Camilla Kuhn har ført til en bildebok der verbaltekst og bilder samarbeider på en kreativ måte, og som både utfyller og utfordrer hverandre.

#### 7.1.2 Presentasjon av *Ulf er uvel*

En dag når hunden Ulf står opp, merker han at han ikke føler seg helt bra. Etter han har spist frokost drar han ut i parken. Der han treffer tanta si som spør om han vil være med på stranda. Dette takker han nei til, for han er ikke helt i form. Etter å ha snakket med flere venner og bekjente, finner han ut at han må ta seg en tur til legen. Han lurte på om det kan være noe alvorlig. Legen som undersøker ham lytter gjennom et ødelagt stetoskop, hører ikke

---

<sup>152</sup> Vigmostad og Bjørke, “Rebecca Wexelsen.”

<sup>153</sup> Barnebokinstituttet, “Fakta, kjønn og klima - her er vinnerne av KUD-prisene 2020.”

<sup>154</sup> Cappelen Damm, “Camilla Kuhn.”

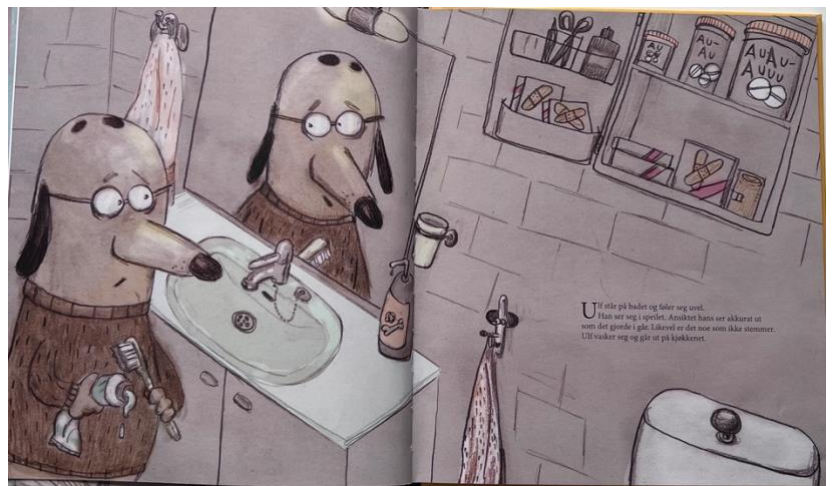
noe hjerteslag og konkluderer dermed, absurd nok, med at Ulf må være død: “– Er jeg helt død? spør Ulf overrasket. / – Ja dessverre, sier doktoren. – Jeg er redd for det.”<sup>155</sup> Ulf finner dermed ut at han skal lage seg en kiste som han kan ligge i, nå som han er død. Han trives godt med å snekre, men tenker også på hvor trist det er å være død når ingen legger merke til det. Dermed tar han saken i egne hender; han baker en kake og arrangerer begravelse for seg selv. Til slutt kommer doktoren til begravelsen for å beklage misforståelsen. Ulf er nemlig ikke død likevel, det var bare stetoskopet som var ødelagt. Etter begravelsen blir gjestene invitert tilbake neste dag for å spise opp resten av kaka, fordi det var så hyggelig å ha besøk.

156

## 7.2 Karakterer og følelser

I boka møter vi hunden Ulf og hans venner og bekjente. Han har menneskelige egenskaper og uttrykker ensomhet og engstelighet. I verbalteksten og bildet presenteres Ulfs tanker og følelser. På oppslag 1 blir vi fortalt

at han ikke føler seg bra. Han er «uvel», og gjennom ansiktsuttrykket ser vi at dette stemmer. Ulf viser tydelig gjennom hele bildeboka hvordan han føler seg. Øyenbrynene hans er hevet og munnen er skjev og vendt nedover, noe som gjør at han ser bekymret ut. Han er også farget i en blek gråbrun farge, som gjør at han ser uvel ut.



Rebecca Wexelsen og Camilla Kuhn, *Ulf er uvel* (Ena, 2020), op. 1.

I starten av historien setter karakteren Ulf seg selv i en offerposisjon hvor han synes synd på seg selv og søker sympati hos andre. De andre karakterene inviterer ham med på ulike aktiviteter for å prøve å få ham i bedre humør, noe han takker nei til. Etter hvert forstår han at denne uvelheten kan være alvorlig og oppsøker dermed legen. Herfra ser vi en utvikling hvor karakteren endres fra å være negativ til å bli engasjert.

<sup>155</sup> Wexelsen og Kuhn, *Ulf er uvel*, op.7.

<sup>156</sup> Wexelsen og Kuhn, *Ulf er uvel*.

### 7.2.1 Antropomorfisme

Det som er typisk for *Ulf er uvel* er at alle karakterene enten er dyr eller planter, samtidig som de opptrer som mennesker. Dette kalles antropomorfisme. I artikkelen “Picturebooks and emotional literacy” beskriver Nikolajeva dette fenomenet slik: “We are able to engage with such characters’ emotions because we anthropomorphize them, that is, ascribe them human consciousness”.<sup>157</sup> Dette ser vi hos karakteren Ulf som på tross av at han er en hund har menneskelige egenskaper og er mulig å identifisere seg med. Leseren inviteres til å delta i hans tanker og følelser som om de var deres egne. Simon Flynn peker på to viktige poenger knyttet til den utbredte antropomorfismen i barnelitteraturen. Den ene er at det menneskelige ved figurene fører til at leseren kan identifisere seg med og leve seg inn i følelsene deres. Det andre er at det u-menneskelige som også finnes i figurene, kan føre til at leseren får en viss distanse til dem. Distanseringen er spesielt relevant for barnelesere i tilfeller der antropomorfiserte dyr eller ting blir brukt til å presentere vanskelige følelsesmessige problemer hos barn.<sup>158</sup> I *Ulf er uvel* kan vi se begge sidene. Vi opplever Ulf som ensom og engstelig. Dette er følelser som barn kan identifisere seg med, og som det kan være vanskelig for dem å kjenne på. Siden Ulf er en hund, vil det bli skapt en distanse, slik at barna kan oppleve følelsene hans på en indirekte måte. Samtidig er hunder et dyr mange har et nært forhold til, noe som kan gjøre det lett å leve seg inn i Ulfs situasjon. Nærhet og distanse virker altså i et slags kompaniskap.

### 7.3 Fortellerstruktur

Fortellingen om Ulf blir formidlet gjennom en aural forteller, og denne tredjepersonsfortelleren gir gjennom Ulfs synsvinkel et innsyn i hva han tenker og føler. Denne fortellermåten peker Per Arne Michelsen på; en aural forteller kan vite alt, eller ha begrenset innsikt.<sup>159</sup> I *Ulf er uvel* kan vi si at fortelleren har begrenset innsikt. Vi får vite hva Ulf føler, men vi får ikke innsyn i de andre karakterene, som bare blir karakterisert gjennom handlinger, utsagn og utseende.

Fortellingen følger et kronologisk handlingsforløp. I begynnelsen møter vi Ulf som er uvel, og for å finne svar på hvorfor han er uvel blir vi engasjert i å hjelpe Ulf med å løse

---

<sup>157</sup> Nikolajeva, “Picturebooks and emotional literacy”, 251.

<sup>158</sup> Simon Flynn, “31. Animal stories (Part II: Forms and genres)”, 2.

<sup>159</sup> Per Arne Michelsen, “Realistiske forteljingar for barn”, 71.

problemet. I *Ulf er uvel* kan vi som i boka *Ikke!* se en tredelt komposisjon, nemlig en hjemme-borte-hjemme-struktur. Det starter med at Ulf er hjemme, han føler seg uvel uten å vite hvorfor, noe som kan tyde på en indre konflikt. Den indre konflikten Ulf har gjør at han reiser ut for å søke sympati. Han møter andre dyr, og forteller dem at han føler seg uvel, men får ikke medlidenhet fra de han møter. De prøver heller å distrahere Ulf fra hans tanker og følelser, ved å få ham med på aktiviteter. Den indre konflikten utfordres da han ikke får “hjelp” og må undersøke hvorfor han ikke føler seg bra på egen hånd. Dette fører til at han oppsøker doktoren, hvor han får konstatert at han er død. Ulf drar tilbake til hjemmet og planlegger en begravelse for seg selv, noe som fører ham hjem igjen etter at han har vært ute. Reisen Ulf har hatt, der han altså først var hjemme, deretter borte og til slutt hjemme igjen, er med på å skape en indre utvikling hos ham. I boka *Barnelitteratur: sjangrar og teksttypar* skriver Tone Birkeland, Ingeborg Mjør og Anne-Stefi Teigland: “[i]kkje sjeldan blir reisa uttrykk for ei indre utvikling, ho fortel om korleis ein person blir forma og danna. Erfaringane gjer at personen er ein annan etter reisa enn han eller ho var før”.<sup>160</sup> I *Ulf er uvel* kan vi se denne utviklingen slik; det at Ulf er uvel, fører ham ut på en slags reise der han gjennom forskjellige opplevelser blir bedre integrert i fellesskapet enn han var før. Han er en annen enn han var før han dro ut.

## 7.4 Samspill mellom verbaltekst og bilde

I boka *Ulf er uvel* spiller modalitetene verbaltekst og bilde en viktig rolle med tanke på å uttrykke følelser. Modalitetene formidler følelser både hver for seg, og sammen. I denne delen vil vi først se på hvordan verbalteksten og bildene formidler følelser hver for seg, og til slutt hvordan de fungerer sammen.

### 7.4.1 Verbaltekst

Verbalteksten er formet på en kort og konsis måte med et enkelt språk. Vi får formidlet både Ulfs tanker, følelser, skildringer av miljø, og Ulf og de andre dyrenes handlinger.

Gjennom verbalteksten finner vi også gjentakelser av Ulfs tanker og følelser. Ulfs følelse av uvelhet blir kommentert en rekke ganger i fortellingen. Ord som beskriver hans

---

<sup>160</sup> Birkeland, Mjør og Teigland, *Barnelitteratur*, 72.



følelse er for eksempel: “Ulf føler seg uvel”<sup>161</sup>, “Men det er noe”<sup>162</sup>, “Men Ulf er urolig”<sup>163</sup>, “Jeg er ikke helt i form”<sup>164</sup> og “Jeg er ikke helt meg selv i dag”.<sup>165</sup> Dette er eksempler på hvordan følelsen av å være uvel blir fortalt på ulike måter i verbalteksten. De gjentatte utsagnene om å være uvel er med på å understreke Ulfs følelse, og gjør at du som leser synes synd på ham og vil hjelpe med å finne årsaken. Maria Nikolajeva forklarer at når man leser en litterær tekst blir langtidsmindet aktivert og følelsene knyttet til det aktiverte. For at teksten skal gi mening må leseren bruke personlige erfaringer for å forstå karakterenes emosjoner ved å knytte dem til relevante emosjoner som er lagret i minnet.<sup>166</sup> I *Ulf er uvel* må leseren bruke egne erfaringer med følelsene knyttet til det å føle seg uvel for å forstå karakterens følelser.

Verbalteksten er også skildrende i form av at den beskriver hvordan noe ser ut. På oppslag 2 ser vi ett eksempel:

Det er en nydelig dag.  
Solen skinner og fuglene kvitrer.  
Men Ulf er urolig.<sup>167</sup>

Her kan du gjennom verbalteksten danne deg et mentalt bilde av den nydelige dagen. Dette bildet blir utfordret når verbalteksten gir oss informasjon om at Ulf føler seg urolig. En lignende type kontrast går igjen også i de følgende oppslagene. Ulf møter noe normalt og «positivt», men dette positive bildet blir brutt av uvelheten.

Verbalteksten inviterer leseren til å ta del i handlingen ved å undre seg over det som skjer sammen med Ulf. Forfatteren bruker spørsmål som et virkemiddel: “Kanskje han begynner å bli forkjølet?”, “Kan det være noe han spiste i går?”<sup>168</sup>, “Blek? Tenk om det er noe alvorlig?”<sup>169</sup>. Spørsmålene gjør at du som leser assosierer dette med egne erfaringer og prøver å forestille deg hva som kan være årsak til ubehaget.

---

<sup>161</sup> Wexelsen og Kuhn, *Ulf er uvel*, op. 1.

<sup>162</sup> Wexelsen og Kuhn, *Ulf er uvel*, op. 2.

<sup>163</sup> Wexelsen og Kuhn, *Ulf er uvel*, op. 3.

<sup>164</sup> Wexelsen og Kuhn, *Ulf er uvel*, op. 4.

<sup>165</sup> Wexelsen og Kuhn, *Ulf er uvel*, op. 5.

<sup>166</sup> Maria Nikolajeva, “Reading Other People’s Minds Through Word and Image”, 277.

<sup>167</sup> Wexelsen og Kuhn, *Ulf er uvel*, op. 3.

<sup>168</sup> Wexelsen og Kuhn, *Ulf er uvel*, op. 2.

<sup>169</sup> Wexelsen og Kuhn, *Ulf er uvel*, op. 6.

## Utforming

Verbalteksten i boka inneholder lite tekst, men teksten som er der er kort og presis og orienterer oss om hva som skjer. Samhandlingen med de andre karakterene foregår gjennom dialoger. Nikolajeva og Scott beskriver hvordan en dialog er med på å forsterke hvordan karakterene er: “[d]ialog between the protagonist and other figures reveals another dimension of character, adding another layer of information to the reader’s store”.<sup>170</sup> Dette kan vi se et eksempel på i oppslag 4, der vi får mer informasjon om karakteren gjennom dialogen:

Ved det store treet i parken treffer Ulf tanten sin.

– Ser du noen forskjell på meg i dag? sier Ulf.

Tanten tenker seg om.

– Ikke si det, sier hun. - Nye sko?

– ... øøøh, sier Ulf.

– Ny sveis?

– Nei.

– Nye briller?

Ulf rister på hodet.

– Da gir jeg opp. Vil du bli med til stranden?

– Helst ikke, sier Ulf. - Jeg er ikke helt i form.<sup>171</sup>

Gjennom dialogen mellom Ulf og tanta får vi en enda større forståelse og tydeligere informasjon om hvordan Ulf er. I måten Ulf stiller spørsmål og svarer på, er det noe selvsentrert og passivt. Vi opplever at han synes synd på seg selv og virker tafatt og trist. Går vi så til slutten av boka, er Ulf forandret og har fått en mer utadvendt og positiv livsholdning. Denne kan vi også lese ut av dialogen, som i oppslag 15, der begravelsen han har innbudt vennene til, har utviklet seg til en lystig fest:

– Vent! sier Ulf. - Kanskje dere vil komme tilbake i morgen?

Den gamle vennen nøler.

– Kan vi det, da? sier han.

---

<sup>170</sup> Nikolajeva og Scott, *How Picturebooks Work*, 81.

<sup>171</sup> Wexelsen og Kuhn, *Ulf er uvel*, op. 4.

- Det er masse kake igjen, sier Ulf.<sup>172</sup>

Her ser vi at Ulf har endret seg fra å ikke være interessert i å delta i vennenes aktiviteter, til å bli engasjert og nå være den som tar initiativ til å finne på noe.

#### 7.4.2 Det visuelle

*Ulf er uvel* er illustrert av Camilla Kuhn. Gjennom bildene blir karakterene presentert som (menneskeliggjorte) dyr og planter, samtidig som verbalteksten omtaler dem som om de skulle være mennesker – som Ulf, tanten, en gammel venn, doktoren, osv. Vi ser at Ulf er en hund, tanta til Ulf er en sau, vennen til Ulf er en elefant og doktoren er en kaktus. Kuhn lager kontraster mellom lyse og mørke farger på en måte som bidrar til å forsterke tematikken i boka, og bildene inneholder flere detaljer som er morsomme og også interessante for tolkningen av innholdet.

#### Perspektiv

På alle oppslagene, unntatt venstre side på oppslag 10 og på oppslag 15 ser vi bildene fra et normalperspektiv. Bjorvand forklarer at når man bruker en normalvinkling får man ofte et udramatisk og nøytralt inntrykk,<sup>173</sup> og dette opplever vi i *Ulf er uvel*. Normalvinkling skaper også oversikt over miljøet, og vi får muligheten til å studere hva som skjer rundt Ulf. Oppslag 10 og 15 ser vi fra en overvinkling. Dette gir oss god oversikt over Ulf når han ligger i kista, i motsetning til hva vi ville fått dersom vi så det fra et normalperspektiv. Her ser vi også tydelig ansiktsuttrykk og kroppsspråk.

Bildeutsnittet varierer mellom heltotal, total og halvtotal. Noen få ganger vises også Ulf fra et halvnært bildeutsnitt. Når bildeutsnittet er i heltotal eller total, ser vi Ulf i helfigur og vi får god oversikt over Ulfs omgivelser. Omgivelsene rundt inneholder flere detaljer som bidrar til tolkningen av innhold og tematikk, men vi får ikke et tydelig inntrykk av hvordan Ulf føler seg med mindre vi ser direkte på ham.

I halvtotale bildeutsnitt ser vi Ulf fra hoftene og opp, og i halvnært ser vi ham fra brystet og opp. Bjorvand peker på at i halvtotale og halvnære bildeutsnitt vil man fokusere mer på kroppsspråk og ansiktsuttrykk, noe som gjør at vi blir bedre kjent med karakterene.<sup>174</sup>

---

<sup>172</sup> Wexelsen og Kuhn, *Ulf er uvel*, op. 15.

<sup>173</sup> Bjorvand, "Bildebøker", 169.

<sup>174</sup> Bjorvand, "Bildebøker", 169.

Vi ser dermed tydeligere hvordan Ulf har det og hva han føler når vi får ham nærmere oss. Et eksempel på dette finner vi på høyre side av oppslag 13, der Ulf åpner døra for doktoren som kommer til begravelles-selskapet.<sup>175</sup> Her kommer han tett på oss, og det undrende og spørrende uttrykket kommer bedre frem enn om vi hadde sett han i heltotal. Vi ser også at det er mindre detaljer fra omgivelsene rundt, noe som setter fokuset på Ulf.

### **Sidevending og blikkfang**

Når vi blar om en side i bildeboka, vil blikket naturlig lete etter Ulf. Fordi fortellingen blir fortalt gjennom synsvinkelen til Ulf, vil det være naturlig å finne ham i bildet før man leser teksten. Vi vil se hva han gjør og hvordan han ser ut. Ulf er i sin bleike gråbrune farge også i kontrast til resten av oppslaget, og vil derfor være relativt enkel å finne. På oppslag 1 er Ulf plassert på venstre side, der blikket vanligvis vil falle først. Her legger vi merke til ansiktsuttrykket og begynner å undre oss over hvorfor han ser slik ut. Øynene kan videre vandre mot høyre side der vi legger merke til det Ulf har i hylla på badet. Her ser vi blant annet plaster og tabletter i forskjellige størrelser, merket med “au”, “au-au” og “au-au-auuu”,<sup>176</sup> noe som etablerer et inntrykk av at skade og sykdom kommer til å spille en rolle i fortellingen. Verbalteksten er plassert nederst på høyre side slik at vi skal få muligheten til å studere bildet før vi leser.

Når vi er hjemme hos Ulf, er det mørkt og dystert, men mellom oppslag 2 og 3 får vi en forandring. Ulf er på vei ut. Ute ser vi at de andre karakterene leker, smiler og ser glade ut. Det er brukt lyse og glade farger, men i gangen utenfor hos Ulf er det fortsatt mørkt og grått.<sup>177</sup> Dette gir oss en indikasjon på at Ulf ikke har det så bra, og at han er trist eller ensom. Når vi blar videre i boka, ser vi også at Ulf beveger seg fra venstre mot høyre, i bladeretningen. Dette gir en slags naturlig flyt i det visuelle, og står godt til inntrykket av forandring og utvikling som blir gitt i verbalteksten.

---

<sup>175</sup> Wexelsen og Kuhn, *Ulf er uvel*, op. 13.

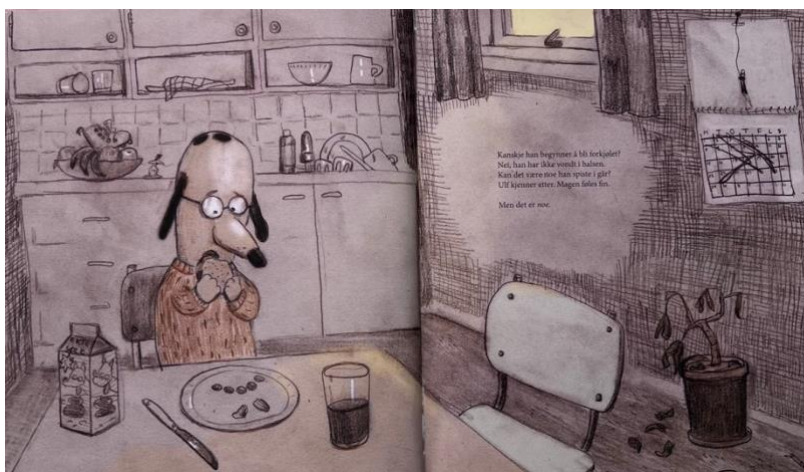
<sup>176</sup> Wexelsen og Kuhn, *Ulf er uvel*, op. 1.

<sup>177</sup> Wexelsen og Kuhn, *Ulf er uvel*, op. 2-3.

## Symboler

Tematikken som er fremstilt i *Ulf er uvel* kan kort uttrykkes med stikkordene ensomhet, depresjon, død og endringsvilje.

Det er flere trekk som viser at Ulf er deprimert, og dette synes spesielt godt inne i huset hans, både ved hjelp av fargebruken og detaljene i bildene. På oppslag 2 ser vi at det står en epleskrott på kjøkkenbenken og at vaskekummen er full av oppvask.



Rebecca Wexelsen og Camilla Kuhn, *Ulf er uvel* (Ena, 2020), op. 2.

Glass og håndklær ligger slengt inn

i kjøkkenskapene, og på gulvet står det en død plante. Disse detaljene viser at Ulf kan ha for mye å tenke på slik at han ikke klarer å ta vare på det han har rundt seg.

Flere av dyrene på bildene i boka er med på å støtte opp om bildebokas tematikk. På oppslag 6 treffer Ulf den gamle vennen som er en elefant. Den gamle vennen studerer Ulf og kommenterer at han ser blek ut. Dette får Ulf til å tenke på om det kanskje kan være noe alvorlig galt med ham.<sup>178</sup> De andre Ulf har snakket med har prøvd å få ham til å tenke på andre ting, men den gamle vennen velger heller å ta Ulf på alvor. I det gamle Kina sto elefanten for styrke og klokhet. Den symboliserer også seieren over døden på grunn av hvor lenge den kan leve.<sup>179</sup> Disse egenskapene kan vi kjenne igjen i den gamle vennen. Bare det at han tar Ulf på alvor viser klokhet og styrke. Den gamle vennen fungerer også som et frempek med tanke på at elefanten symboliserer seier over døden, noe nettopp Ulf opplever.

Et annet symbol som vi ser på samme oppslag er dragen. En drage kan i noen kulturer oppfattes som et symbol på lykke, udødelighet, og overvinnelse av den avgjørende kampen.<sup>180</sup> På neste oppslag har Ulf dratt til legen for å finne ut hva som er galt. Ulf har på en måte vunnet en kamp med seg selv når han for alvor bestemmer seg for å finne en løsning på problemet, en avgjørelse som kan være vanskelig dersom man er deprimert. Dragen vil i likhet med elefanten også fungere som et frempek med tanke på at den symboliserer udødelighet. Ulf tror at han er død, men det viser seg altså til slutt at dette ikke stemmer.

<sup>178</sup> Wexelsen og Kuhn, *Ulf er uvel*, op. 6.

<sup>179</sup> Biedermann, *Symbolleksikon*, 89.

<sup>180</sup> Biedermann, *Symbolleksikon*, 73.

På oppslag 9 får vi se et klassisk symbol på døden, nemlig ei kiste. Ulf bygger seg ei kiste han kan ligge i, for nå er han jo tross alt død.<sup>181</sup> Men denne kista blir tatt over i en positiv og livskraftig sammenheng når den blir festens midtpunkt under «begravelsen» til slutt.

## Farger

En måte bildeboka formidler følelser på er gjennom bruken av farger. Camilla Kuhn har brukt en kombinasjon av lyse og mørke farger som gir oss en indikasjon på hvordan Ulf føler seg. De lyse fargene kobles mot det som er positivt og gir oss en følelse av å være glad. De mørke, grå fargene kobles mot det som er trist og deprimerende, og gir oss en følelse av nettopp tristhet. Farger med lyse verdier vil føles myke og lette, mens mørke verdier føles harde og tunge.<sup>182</sup> Selv om fargene i *Ulf er uvel* er duse og svake, er de likevel lyse og føles lette og bidrar til at vi føler på glede. Under kommer noen eksempler på hvordan Kuhns fargebruk kan kobles til følelsene.

På oppslag 9 ser vi at Ulf er glad fordi han snekrer. Dette synes han er gøy, og skulle ønske han hadde gjort det mer. Bakgrunnen på høyre side er lys rosa, noe vi kobler til glede. Når vi blar om til oppslag 10 er alt grått og trist igjen. Her finner ikke Ulf helt ut hvordan han skal sove i den nysnekrede kista si. Han ser både lei seg og undrende ut. Videre på oppslag 11 har Ulf funnet ut hva han skal gjøre, nemlig arrangere sin egen begravelse. Her ser vi at bakgrunnen er lik den på oppslag 9, fordi Ulf har funnet en løsning og er glad. Han har også pyntet kaka med fargerike lys.<sup>183</sup> Under begravelsen brukes både rosa og gult. Gult kan symbolisere flere følelser, men Theo van Leeuwen beskriver gult som lyst, fredelig, varm, munter, livsviktig og inspirerende.<sup>184</sup> På oppslag 16 ser vi at Ulf har fått på seg en gul genser. Dette tydeliggjør den endringen Ulf har fått når det kommer til følelsene hans. Han er ikke lenger ensom, engstelig og deprimerert. Han har hatt en fin kveld med vennene sine og føler på lykke. Med tanke på at gult kan stå for noe som er livsviktig, ser vi hvor viktig det var for Ulf å få tilbake gledesfølelsen. Han føler seg ikke uvel slik som i begynnelsen, men tenker heller på hvor hyggelig det var å ha besøk av vennene sine.<sup>185</sup>

---

<sup>181</sup> Wexelsen og Kuhn, *Ulf er uvel*, op. 9-11.

<sup>182</sup> Li-Chen Ou, "Color Emotion and Color Harmony", 403.

<sup>183</sup> Wexelsen og Kuhn, *Ulf er uvel*, op. 9-11.

<sup>184</sup> Leeuwen, *The language of colour*, 56.

<sup>185</sup> Wexelsen og Kuhn, *Ulf er uvel*, op. 16.

## Humor

Et annet virkemiddel som er godt brukt i bildene, er de humoristiske og absurde detaljene. Det at karakterene er fremstilt som dyr og planter er humoristisk i seg selv. På oppslag 2 ser vi at Ulf spiser frokost. Her har smulene på tallerkenen dannet et ansikt som er lei seg, og når vi leser på melkekartongen ser vi at det ikke er melk, men ekte søle han drikker til maten. Det ligger også en sko i fruktskåla.<sup>186</sup> Dette er humoristiske trekk som i virkeligheten er typisk for hunder. Videre ser vi blant annet en flamingo som spiser is, noen krokodiller som slikker på hver sin slikkepinne, og ender med armringer og dykkermaske. Vi ser også en fisk og en enhjørning som er gardister. Dette blir humoristisk fordi det ikke er realistisk. Når Ulf bygger sin egen kiste, har han lagt inn en stikkontakt så han kan lade mobilen. Hvis Ulf hadde vært død på ordentlig, hadde han verken kunnet bygge sin egen kiste eller ladet telefonen. Tidligere nevnte vi tablettene på badet som var merket med forskjellige stadier av "au". Dette skaper også humor fordi det er en barnslig måte å fremstille styrkegraden i smertestillende tabletter på. Jo mer vondt Ulf har, desto større tablett skal han ta.

Vi finner også flere morsomme detaljer på bildene som utvider tolkningsmulighetene. En detalj som er viktig for innholdet i bildeboka, er stetoskopet til doktoren på oppslag 7. På bildet ser vi at stetoskopet er ødelagt, faktisk delt i to. Denne detaljen er vanskelig å få med seg dersom man ikke undersøker bildene godt nok, men skaper humor når man legger merke til det. Leseren forstår da at Ulf ikke er død, men at doktoren tror det fordi han ikke kan høre hjertet med det ødelagte stetoskopet. På det samme oppslaget blir også Ulf holdt opp ned i ett bein når han blir undersøkt av doktoren. Dette forbinder nok flere barn med noe som er morsomt, og kanskje de selv har opplevd det når de har lekt med voksne. Vi ser også at det ligger innvoller og armer i søppelkassen til doktoren. I tillegg er han en kaktus,<sup>187</sup> noe som er ironisk med tanke på at en doktor ofte blir sett på, iallfall ideelt sett, som en varm og omsorgsfull person.

### 7.4.3 Ikonotekst

Nå har vi sett på de ulike modalitetene og på hvilken måte de uttrykker følelser, og skal videre se på samspillet mellom dem. Vi ser at både verbalteksten og bildene formidler følelser på hver sin gode måte, men at de også sammen skaper en helhet som formidler

---

<sup>186</sup> Wexelsen og Kuhn, *Ulf er uvel*, op. 2.

<sup>187</sup> Wexelsen og Kuhn, *Ulf er uvel*, op. 7.

følelser og tematikk ved hjelp av ulike virkemidler. Vi kan dermed si at Rebecca Wexelsen og Camilla Kuhn har skapt en bildebok som på en utmerket måte samarbeider om å få frem de ulike følelsene Ulf kjenner på.

Når vi ser på modalitetenes affordans i *Ulf er uvel*, ser vi ikke uventet at verbalteksten er god på å formidle dialog og tanker, mens bildene gir oss oversikt over omgivelsene, kroppsspråk og ansiktsuttrykk. Under analysen av verbalteksten brukte vi et eksempel fra oppslag 4 der Ulf snakker med tanta si. Gjennom verbalteksten forstår vi at det er to karakterer som er involvert i en dialog. Her får vi også inntrykk av at Ulf er tafatt og at han synes synd på seg selv. Ved å se på bildet ser vi at han har bekymrede øyenbryn og at han er omgitt av en gråbrun farge. Dette forsterker den triste og tafatte følelsen som vi får frem gjennom verbalteksten.

På oppslag 7 opplever vi både forankring og avløsning mellom de to modalitetene. I verbalteksten står det: “Ulf går til doktoren. Doktoren legger stetoskopet inntil Ulfs bryst og lytter etter hjertet hans.”<sup>188</sup> Her fungerer bildet som forankring, fordi vi ser at Ulf er hos doktoren og at



Rebecca Wexelsen og Camilla Kuhn, *Ulf er uvel* (Ena, 2020), op. 7.

doktoren nettopp lytter til hjertet hans. Men bildet utfordrer også verbalteksten, og vi får en avløsning. Vi finner detaljer som ikke har noe med innholdet i verbalteksten å gjøre, men også detaljer som gir oss en forklaring på det som uttrykkes der. Ledningen på stetoskopet til doktoren er revet i to, og vi forstår at Ulf ikke kan være død, men at doktoren konkluderer med dette fordi han naturligvis ikke kan høre hjertet hans.

En slik absurd humor som vi ser i det nevnte oppslaget, bidrar til å ufarliggjøre en tematikk, døden, som lett blir svært alvorlig og vanskelig å forholde seg til. Det er særlig i bidraget fra illustrasjonene at komikken oppstår, verbalteksten fremstiller ikke humor på den samme måten. Likevel er det humoristisk at vi leser en påstand om at Ulf er død, og så leser reaksjonen hans på påstanden etterpå. Selv om tematikken altså i seg selv er alvorlig, gjør også komikken i verbalteksten at stemningen blir lettere fordi situasjonen ikke er realistisk.

<sup>188</sup> Wexelsen og Kuhn, *Ulf er uvel*, op. 7.



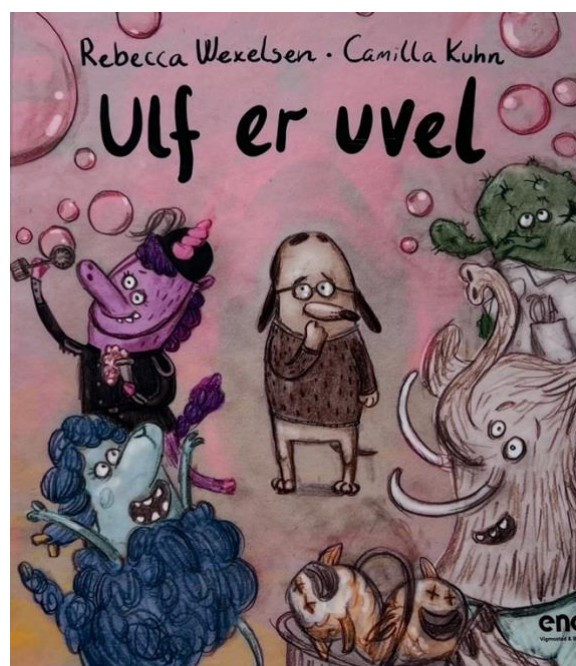
## Paratekst

I bokas paratekst skal vi se på hvordan tittelen, forsidebilde, baksidetekst og innsidepermene er med på å skape et frempek, samtidig som det er med på å vekke følelser hos leseren.

Både tittel og forsidebilde er sammen med på å informere leseren om karakterer som blir viktige for fortellingen, og hva boka vil handle om. Mjør peker på at “[e]in forventar at framsida er representativ, den har ein hermeneutisk funksjon og etablerer forventningar hos ein lesar i forhold til karakter, situasjon, stad og konflikt”.<sup>189</sup> Ut fra dette kan vi på ulike måter si at forsiden på *Ulf er uvel* er representativ. Tittelen, med sitt personnavn og sitt oppsiktsvekkende adjektiv, skaper en forventning om et problem eller en konflikt knyttet til en person. Nikolajeva og Scott kommenterer hva slags funksjon det har når en på denne måten bruker karakterens navn, samtidig som et adjektiv tilfører mer informasjon. De nevner at “[t]he adjective is used to emphasize the characters closeness. The epithets immediately indicate the central conflict of the story”.<sup>190</sup> Vi har nettopp dette i *Ulf er uvel*; en karakter som kommer oss nær fordi han opplever noe vondt, en konflikttilstand.

Forsidebildet er også med på å forsterke det som står i tittelen. Ulf står alene i midten av bildet og ser trist ut omringet av andre lykkelige dyr som danser rundt ham. Leseren kan gjennom tittelen og forsidebildet forstå at det er han som står i midten og føler seg uvel. Dette gjør at du kan føle deg trist på Ulfs vegne da du ser de andre er lykkelige rundt ham, mens han står der helt alene. Samtidig gir det oss en indikasjon på at denne historien vil handle om Ulf, og at det kanskje også kan tenkes en positiv og festlig dimensjon i boka. Dette er med på å skape nysgjerrighet hos leseren, som vil finne ut hva som skjer og hvordan fortellingen utvikler seg for Ulf.

Gjennom baksideteksten får vi informasjon om hva boka handler om. Den er også med på å bidra til at du som leser kan føle deg inkludert: «En bok for alle som noen gang har følt seg litt ensom. Eller litt pjusk. Eller som rett og slett bare liker bøker om hunder,



Rebecca Wexelsen og Camilla Kuhn, *Ulf er uvel*, forside.

<sup>189</sup> Mjør, “I resepsjonens teneste”, 5.

<sup>190</sup> Nikolajeva og Scott, *How Picturebooks Work*, 242.

kaktuser, sauer og enhjørninger.”<sup>191</sup> Her kan leseren plassere seg i de ulike kategoriene etter behov eller interesse, enten det dreier seg om følelser, eller om dyrene man liker.

Baksideteksten er også med på å kommentere forsiden og tittelen, ved at vi her får bekreftet inntrykket av at hovedkarakteren på forsida er ensom, og at det må være han som føler seg uvel. I bildebokanalysen av *Ikke!* nevner vi at Rhedin mener at forside og bakside bør sees som en helhet. Dette kan vi få bekreftet i *Ulf er uvel*, ved at baksideteksten kommenterer til tittelen og forsidebildet som er med på å skape et fullstendig inntrykk.

Det er også interessant å se på innsidepermene, da de endrer farge fra starten til slutten. I Nikolajeva og Scotts arbeid med paratekster nevnes det at innsidepermene er med på å bidra med noe til historien.<sup>192</sup> Vi ser at i begynnelsen har innsidepermen en grå og trist farge, noe vi kan si passer bra med hvordan starten av boka er. Gråfargen kan gjenspeile hvordan Ulf føler seg, og som leser kan vi også bli påvirket av denne fargen. Vi ser videre at fargen på innsidepermen bak i boka har fått en nydelig rosafarge. Dette gjenspeiler Ulfs utvikling fra å være trist til å bli glad og fornøyd. Rosafargen er med på å avslutte historien og bidra til å forsterke historiens lykkelige slutt der Ulf ble glad og fornøyd etter at han fikk være med vennene sine. Dette påvirker leseren til å sitte igjen med en god følelse etter å ha lest boka.

## 7.5 Leserens rolle

I bildebokanalysen av *Ikke!* beskrev vi begrepet allalderlitteratur og knyttet det til Dahle og Nyhus' bildebok. Det samme kan vi gjøre med Wexelsen og Kuhns *Ulf er uvel*, og dette er det flere grunner til. Den ene grunnen er at karakterene er fremstilt som dyr og ikke mennesker. Hadde karakterene vært mennesker ville de sannsynligvis vært barn med tanke på at dette er ei bildebok. Gjennom antropomorfismen vil det være lettere for både barn og voksne å leve seg inn i følelsene til karakterene. De karikerte, menneskeliggjorte dyrene framstår vel så mye som voksne enn som barn. Den andre grunnen er at bildeboka tar opp følelser som er relevante for både voksne og barn. Depresjon er nok en følelse vi ser oftere hos voksne enn hos barn, og voksne kan kjenne på en annen type ensomhet enn det barn gjør. Likevel er følelsene fremstilt gjennom en absurd og humoristisk fortelling som egner seg for barn. Dermed kan vi si at den impliserte leseren både er barn og voksne.

---

<sup>191</sup> Wexelsen og Kuhn, *Ulf er uvel*, bakside.

<sup>192</sup> Nikolajeva og Scott, *How Picturebooks Work*, 247.

Videre vil det være viktig å peke på høytlesning og hva dette gjør med fremstillingen av følelser. Den voksne som leser boka høyt sammen med et barn, vil kanskje legge vekt på å snakke med barnet om de komplekse sidene ved bildeboka. Et barn ville kanskje ikke ha lagt merke til fargeendringene i huset til Ulf fra start til slutt med mindre høytleseren hadde lagt det frem. Barnet ville kanskje heller ikke lurt på hvorfor Ulf følte seg dårlig, med mindre høytleseren hadde spurt om det. Barn legger derimot merke til små detaljer i bildene som høytleseren nødvendigvis ikke ville ha lagt merke til med mindre barnet viste det frem. Et eksempel på dette er skoen i fruktfatet eller lei-seg-fjeset på tallerkenen. Dette skal vi se nærmere på i neste kapittel om resepsjonsanalysen av bildeboka.

## 7.6 Oppsummering

I dette kapittelet har vi sett på hvordan bildeboka *Ulf er uvel* formidler følelser gjennom verbalspråk og bilder. Vi har nå sett på hvordan følelser kommer til uttrykk gjennom karakterer, fortellerstruktur, verbaltekst, bildeutsnitt og perspektiv, symboler, farger og humor. Alle disse spiller en stor rolle for hvilke følelser vi møter og hvordan vi opplever dem.

En viktig faktor som spiller inn i denne bildeboka er dette med antropomorfisme, som gjør at vi kan leve oss inn i følelsene til dyrene i boka som om de var våre egne. Antropomorfismen bidrar også til å fortelle oss om hvem som er bokas impliserte leser, nemlig både barn og voksne.

Vi opplever at bildene formidler følelser spesielt gjennom ansiktsuttrykk, kroppsspråk og farger, og at dette gjøres på en humoristisk måte ved hjelp av detaljene. Gjennom verbalteksten får vi bekreftet hvordan Ulf føler seg og hva han tenker. Beskrivelsene av hvordan han har det vil påvirke leseren til å føle med Ulf, og bidra til at leseren involveres i reisen mot å finne ut hva som er galt.

Vi kan derfor si at bildebokas modaliteter samarbeider godt for å formidle en absurd og humoristisk fortelling om ensomhet og depresjon og om hvordan hovedpersonen Ulf kommer seg ut av denne. Følelser presenteres på flere ulike måter, og kan på flere måter fungere som et hjelpemiddel for å snakke om følelser i klasserommet. Videre vil vi se på hvordan førsteklasinger responderer på de samme faktorene vi har vektlagt i denne analysen.

## 8 Resepsjonsanalyse av *Ulf er uvel*

Gjennom resepsjonsanalysen av bildeboka *Ulf er uvel* vil vi finne svar på forskningsspørsmålet “Hvordan responderer elevene på bildebøkens kunstneriske grep, og hvilke følelser gir de uttrykk for gjennom høytlesningsprosessen og den litterære samtalen?”. I dette kapittelet vil vi se på ulike eksempler fra høytlesningen og den litterære samtalen om bildeboka, og knytte det opp mot karakterer, hendelse, verbaltekst og det visuelle.

### 8.1 Forutsetninger

Under gjennomføringen av høytlesningen og den litterære samtalen oppdaget vi at elevene i responsen på *Ulf er uvel* i større grad forklarte og viste til sosiale følelser enn de gjorde i responsen på *Ikke!*, der de i hovedsak viste til de grunnleggende følelsene. Maria Nikolajeva beskriver sosiale følelser som følelser som er vanskelige å kommunisere visuelt, og som ofte involverer mer enn ett individ. Ofte kan man ikke se disse følelsene utenfra.<sup>193</sup> Pamela W. Garner og Tameka S. Parker bruker begrepet “complex emotions” og forklarer at leseren må se på de følelsesrelaterte dialogene, illustrasjoner av kroppsspråk og ansiktsuttrykk, og situasjonen karakteren befinner seg i for å forstå følelsene som fremstilles.<sup>194</sup> Garner forklarer også at når barn kommer i skolealderen vil de få større forståelse for de komplekse og sosiale følelsene.<sup>195</sup> Vi vil se mer på dette videre i resepsjonsanalysen og vise til flere eksempler fra høytlesningen.

I motsetning til det som var tilfellet ved høytlesningen av *Ikke!*, fikk vi nå gjennomført opplegget etter planen. Vi startet i første skoletime, og fikk sitte i det rommet vi hadde planlagt. Vi opplevde elevene som fokuserte og motiverte for å delta. I dette rommet var det få forstyrrelser som kunne ødelegge for elevenes fokus, så det lå til rette for en god økt med høytlesning. Ingen av elevene hadde sett eller lest *Ulf er uvel* tidligere, noe som bidro til at vi fikk oppleve elevenes førsteinntrykk og respons uten at de hadde noen opplevelser rundt denne boka fra før. Det gjør at elevenes følelser og reaksjoner føles mer genuine.

---

<sup>193</sup> Nikolajeva, “Emotions in picturebooks”, 116.

<sup>194</sup> Garner og Parker, “Young children’s picture-books as a forum for the socialization of emotion”, 293.

<sup>195</sup> Garner, “Emotional Competence and its Influences on Teaching and Learning”, 301.

## 8.2 Førsteintrykk

Før vi leste ble det lagt vekt på elevenes førsteinntrykk av boka ved å studere parateksten. Vi fokuserte primært på bokas tittel, forside og baksidetekst. Ut fra tittelen til boka snakket elevene om hva begrepet «uvel» betyr, og videre merket vi oss at de så en sammenheng mellom tittelen og det visuelle på forsiden. Jens spør: “Hvem er Ulf?” og Tiril responderer til spørsmålet og sier: “Jeg tror det er han i midten fordi han står alene og de andre smiler, men han smiler ikke”. Dermed kan vi ut fra denne samtalen mellom de to elevene se at de sammen har fått et førsteinntrykk av hvem fortellingen handler om, og at denne karakteren føler seg uvel.

Når elevene hadde fått et foreløpig inntrykk av hovedkarakteren i boka, leste vi videre på baksiden for å få en utvidet forståelse av hva boka dreier seg om. Vi ble her kjent med hvem boka kan appellere til, og William fikk en avklaring på at det var en kaktus han så på fremsiden og ikke en krokodille. Et begrep som er nevnt i baksideteksten er ensomhet, og rundt dette ble det samtalt litt. Vi spurte hva det vil si å være ensom. William svarte: “Å være litt lei seg og ikke ha noen å leke med”. Vi kan ut fra dette se at han kan formulere noe allment om ensomhet, med utgangspunkt i forsidebildet, der Ulf står alene omringet av de andre karakterene.

Elevene fikk et godt førsteinntrykk og var engasjerte med å fortelle hva de så, og samtale om de ulike begrepene som nevnt ovenfor. Å se på tittelen, forsida og baksida var med på å gjøre elevene kjent med hva som kom til å møte dem i boka. Samtidig ble de bevisste på ulike tanker og følelser boka tar opp, som vi skal se og kommentere videre i denne resepsjonsanalysen.

## 8.3 Elevers observasjoner og spørsmål

Under høytlesningsprosessen og den litterære samtalen la elevene merke til flere spennende detaljer og stilte interessante spørsmål. I denne delen vil vi ta for oss hva elevene spesielt la merke til ved karakterer, hendelser, verbaltekst og det visuelle. Vi vil særlig legge vekt på hvordan elevene uttrykker sine egne følelser, og hvordan de formulerer følelsene med utgangspunkt i boka.

### 8.3.1 Karakterer

Allerede ved introduseringen av bildeboka da vi snakket om forsida, fikk vi inntrykk av at elevene hadde forståelse for hovedkarakterens situasjon. Som vi nevnte i avsnittet om forutsetninger, kan det være mulig for barn som har nådd skolealder, å si noe om mer komplekse følelser enn de mest grunnleggende. I *Ulf er uvel* må de da hente informasjon fra flere uttrykk, som de følelsesrelaterte dialogene, illustrasjoner av kroppsspråk og ansiktsuttrykk, og situasjonen Ulf befinner seg i for å definere hva han føler. Før lesingen, da vi snakket om tittelen på boka, kommenterte Tiril at hun trodde karakteren i midten var Ulf fordi han sto alene mens de andre smilte og dansa rundt han. Eleven koblet dette sammen med tittelen og tolket at karakteren i midten så uvel ut. Både på oppslag 1 og oppslag 2 kommenterte elevene hvorfor de trodde Ulf følte seg uvel:

Jens: “Det ser litt ensomt ut”.

William: “Jeg tror det har skjedd noe”.

Kristoffer: “Kanskje han ikke har noen venner”.

Elevene viser her at de har forståelse for de komplekse og sosiale følelsene, og at de kan sette ord på dem.

Ved at elevene antropomorfiserer karakteren Ulf, skapes en identifisering samtidig som de opplever en viss distanse. Elevene forsto og levde seg inn i følelsene, og følte at de kunne identifisere seg med dem, men ikke så inngående med Ulf som karakter. Dersom Ulf hadde vært et menneske, hadde de sannsynligvis levd seg enda mer inn i karakteren enn det de gjorde. Hvis karakteren for eksempel hadde vært et barn på seks år, hadde temaet vært mer sårt, i og med at elevene da hadde fått en sterkere tilknytning til Ulf. I analysen av bildeboka la vi frem to ulike perspektiver på antropomorfisme av Flynn, identifisering og distansering. Vi så i leseøkta at elevene orienterte seg mest mot ett av dem, nemlig det med at dyrefiguren skaper en distanse til barneleseren.<sup>196</sup> Elevene fokuserte mest på følelsene Ulf kjenner på, og i mindre grad på identifikasjon med selve karakteren.

Elevene viste at de forsto endringen av følelser gjennom handlingen. Under den litterære samtalen ble elevene spurt om de hadde noen tanker rundt boka. William svarte da: “Først var han lei seg veldig lenge, så ble han glad veldig lenge”. Selv om William ikke beskriver situasjonen og på hvilken måte Ulf har endret seg, viser han at han har fått med seg

---

<sup>196</sup> Flynn, “31. Animal stories (Part II: Forms and genres)”, 2.

hvilke følelser Ulf har hatt og hvordan disse har utviklet seg. Tiril kommenterer fargebruken og viser en forståelse av at fargene har en sammenheng med Ulfs følelser: “Først var fargene litt triste, men så ble de glade og da ble han glad”. Dette støtter opp om Ous forklaring på at farger med lyse verdier vil føles myke og lette, mens mørke verdier føles harde og tunge.<sup>197</sup> Denne fargesymbolikken ble også vektlagt i bildebokanalysen, der vi kommenterte at det i starten er brukt mye grå og brune farger mens fargene blir friske og lyse mot slutten, som gjenspeiler hvordan Ulf føler seg.

### 8.3.2 Hendelser

I *Ulf er uvel* vil vi se nærmere på en hendelse som viste seg å vekke følelser hos elevene. Hendelsen vi vil beskrive er på oppslag 7; her er Ulf hos legen for å finne ut av årsaken til hvorfor han føler seg uvel. Som nevnt i analysen ser vi flere bemerkelsesverdige detaljer på oppslaget. Doktoren skal lytte til Ulfs hjerte, men det ser ikke ut som han er klar over at stetoskopet er ødelagt. Rundt dem ligger det ulike kroppsdeler i søpla, og Ulf henger opp ned som del av den undersøkelsen doktoren utfører.

Før lesingen av verbalteksten på oppslaget fikk elevene en oppfordring om å se på bildet og fortelle hva de la merke til. Elevene uttrykte seg verbalt og fortalte hva de så, men vi så også at hendelsen skapte en kroppslig reaksjon hos elevene. Dermed vil det være relevant å først trekke frem kroppsspråket til elevene da de så på bildet. Av kroppsspråket så vi tydelig at elevene reagerte på oppslagets humoristiske preg. Da de studerte bildet, satt Tiril, Mohammad og Ina og smilte, mens Kristoffer brøt ut i latter. De forsto altså komikken i fremstillingen på oppslaget. Elevenes reaksjon kan illustreres med det Kristoffer svarte på spørsmål om hva han så: “Han kan ikke høre noen ting fordi den greia har ryket”. Kristoffer la merke til at stetoskopet var ødelagt, det som gjorde at doktoren konkluderte med at Ulf er død. Videre i lesingen av oppslaget der doktoren forteller Ulf at han er død, avbrøt Kristoffer: “(Latter) Nei, han kan ikke høre. Han kunne jo ikke høre fordi den er ødelagt, han er jo ikke død”. Han gjentar altså hva som er feil, knytter det til doktorens misforståtte diagnose og ser det komiske i situasjonen. Denne hendelsen påvirket oppfatningen Kristoffer hadde til resten av fortellingen. Han lo smått helt til bokas slutt. Ut fra spesielt denne hendelsen ser vi viktigheten av å gi elevene tilgang til ikonoteksten, noe Bjorvand nevner må være på plass for å oppleve en genuin lesning av bildeboka.<sup>198</sup>

---

<sup>197</sup> Ou, “Color Emotion and Color Harmony”, 403.

<sup>198</sup> Bjorvand, “Bildebøker”, 80.

Selv om Kristoffer begrunnet hvorfor Ulf ikke var død, ga situasjonen rom for å samtale om følelser som oppstår opp mot den nokså dramatiske hendelsen i boka, altså hvordan de selv hadde følt det dersom de var Ulf. Spørsmålet som ble stilt til elevene var: “Hvis du hadde vært Ulf og doktoren hadde fortalt deg at du var død, hva hadde du følt da?”. Det kom ulike svar fra elevene. Malin fortalte at hun hadde blitt bekymret, mens Zarah og William svarte at de hadde blitt lei seg og redde. Da Ulf fikk beskjed om at han var død, forsto de aller fleste at dette ikke kunne stemme. Likevel levde de seg et stykke på vei inn i situasjonen som om det var snakk om en ekte dødsdiagnose, og kunne sette ord på hva de selv hadde gjort dersom de fikk den samme beskjeden. Elevene forsøker altså å leve seg inn i følelser når de svarer på spørsmålet om hva de hadde følt. De går på en måte inn i fiksjonen og aksepterer den som en egen virkelighet. Hvis elevene hadde tenkt helt realistisk, om reelle forhold, hadde de nok heller svart at de hadde blitt forvirra, for man kan ikke være fysisk levende til stede dersom man er død.

### 8.3.3 Verbalteksten

Verbalteksten i denne bildeboka er direkte og gir oss innsyn i hva Ulf tenker og føler. Det er derfor tilsynelatende ikke så mye rom for at elevene selv kan tolke Ulfs følelser. Likevel er det flere elever som leser mellom linjene og viser en forståelse av hva årsaken til Ulfs problemer kan være. Allerede på oppslag 2 etter at verbalteksten er lest høyt, sier Kristoffer at grunnen til at Ulf er uvel er at han ikke har venner. Han har hørt teksten og tolket denne sammen med det visuelle (oppslaget viser Ulf alene i leiligheten) for å komme frem til dette svaret. Samtalen rundt forsida av bildeboka påvirker også elevens tolkninger. Det viser seg etter hvert at Ulf har noen få venner, men at han sjelden tar seg tid til å være sammen med dem, og Kristoffer får på et vis medhold i påstanden sin.

På oppslag 6 stiller Ulf spørsmål til seg selv når den gamle vennen kommenterer at han ser blek ut. Han tenker: “Blek? Tenk om det er noe alvorlig?”<sup>199</sup>. Dette gir leseren tid til å undre seg over det samme som Ulf. Hva om det faktisk er noe alvorlig, og hva kan det være? Tiril kommenterte at kanskje Ulf måtte spy siden han var blek. Hun bruker det som står i verbalteksten og knytter det høyst sannsynlig til egne erfaringer for å finne en årsak til problemet. William mente på sin side at årsaken var “at han ikke har noen å leke med sånn at han fortsatt føler at han er lei seg og har litt vondt i magen og føler seg dårlig”. William ser

---

<sup>199</sup> Wexelsen og Kuhn, *Ulf er uvel*, op. 6.



på bildebokas helhet og viser at han har forstått noe viktig om innholdet i boka, for ensomhet er en del av tematikken. Det er en mulighet for at også dette svaret er basert på hans egne erfaringer, da barn kan reagere fysisk dersom noe er vanskelig. Uansett ser vi at spørsmålene våre i samtalen får elevene til å reflektere rundt situasjoner i boka, og at de har et ønske om å hjelpe Ulf med å finne en årsak til problemet hans, slik at det kan bli løst.

### 8.3.4 Det visuelle

I analysen av elevenes responser på det visuelle ønsker vi blant annet å finne svar på hvordan de reagerer på bildebokas kunstneriske grep. På oppslag 5 reagerer William umiddelbart på at den ene karakteren på bildet er en fisk som har «kledd seg ut». Alle karakterene er i og for seg menneskeliggjorte dyr med klær, men William la spesielt merke til fisken. Kristoffer legger merke til en edderkopp, som er relativt liten i forhold til de andre karakterene. Han lurer videre på hvorfor hesten – det vi si enhjørningen – har et belte under nesa, og ler litt av dette. Videre får vi snakket litt om at disse karakterene er gardister, og at det derfor ser ut som om de har kledd seg ut. Da får vi frem flere erfaringer og opplevelser fra elevene: “Pappa har vært gardist”, “Onkelen min har vært gardist”, “Jeg har sett sånne før, rett foran slottet” og “Jeg har tatt bilde med en sånn en”. Dette forteller oss at det visuelle uttrykket ikke gir oss en tydelig nok forklaring på at disse er gardister og står vakt foran slottet. Oppslaget har imidlertid noe fantasieggende og humoristisk over seg, som elevene legger merke til og responderer på. En annen ting som kommenteres i forbindelse med dette oppslaget er kroppsspråket til Ulf og enhjørningen. William mener at enhjørningen vinker til Ulf for å bli med fordi han er så lei seg. Når vi leser verbalteksten, får han en bekreftelse på at denne påstanden var rett, enhjørningen vil at Ulf skal holde gardistene med selskap, men Ulf har ikke lyst.

Reaksjonene på oppslag 8, der Ulf er gått ned til stranda, er også et godt eksempel på hvordan elevene uttrykker følelser ved hjelp av det visuelle. Det første de la merke til var hva Ulf gjorde. Tiril sa: “Ulf skriver med en pinne i sanda”, og Jens tilføyde: “Han skriver Ulf var her”. På spørsmål om hva de tror Ulf føler, svarer de at han føler seg utenfor og død. Tiril kommenterte at ingen legger merke til han og at det er derfor han føler seg utenfor. Videre forklarer Ina at hun hadde gravd seg ned i sanda og dratt hjem og aldri kommet ut igjen, dersom hun hadde følt seg utenfor slik som Ulf gjorde på dette oppslaget. Elevene bruker sine egne følelserfaringer med slike hendelser når de definerer hvordan Ulf har det.

Elevene la også merke til fargebruken i bildeboka og hvordan denne endret seg fra start til slutt. Mohammad stilte spørsmål ved dette: "Hvorfor er det så mange farger inne i Ulf sitt hus nå, men ikke i sted?". Han har sett på bildebokas helhet og husker fra begynnelsen av boka at det kun var brukt gråbrune farger, mens det i slutten er brukt mye rosa og gult. Tiril svarte: "Fordi da det var svart så var han trist, og nå er han glad, og da er det mange fine farger". Dette er sentralt med tanke på tolkningen av bokas innhold, noe som også ble vektlagt i bildebokanalysen. Tiril viser forståelse av fargesymbolikken, og klarer å koble fargene opp mot følelsene. De mørke, "svarte" fargene har en sammenheng med det som er trist, og de "fine" fargene, som er lyse og sterke, har en sammenheng med glede. Elevene bekreftet dette videre når de uttrykte at de ble glade av å se de fargene vi så i slutten av bildeboka.

#### 8.4 Etiske hensyn

Med tanke på at dette er en bildebok som fremstiller vanskelige tema, er det noen hensyn man må ta. Selv om boka formidler temaene på en absurd og humoristisk måte, kan elevene kjenne på følelser som det kan være tøft å snakke om. Omtrent midt i høytlesningen var det en elev som kommenterte at h\*n hadde følt seg utestengt nesten hver dag. Med tanke på at dette er et personlig utsagn, velger vi å ikke bruke navn, selv om elevene er anonymisert. Problemstillingen for denne oppgaven retter seg mot hvordan bildebøker kan hjelpe elever med å samtale om følelser, og vi fikk oppleve her at denne situasjonen kunne vært en mulig inngang til videre samtale om et viktig tema. Med tanke på at vi var der for å gjennomføre høytlesning og litterær samtale knyttet til en spesifikk bok, hadde vi imidlertid ikke muligheten til å følge opp denne samtalen. Det eleven sa ble derimot tatt opp med kontaktlæreren slik at saken kunne undersøkes og eleven bli fulgt opp.

Når man leser bildebøker med denne typen temaer, må man være forberedt på at elevene kan fortelle om personlige ting som er problematiske for dem. Når en elev kommer med et slikt utsagn som det nevnte, er det viktig at eleven blir møtt med respekt og at man ikke visker det vekk eller later som om det ikke ble sagt. Eleven skal oppleve å bli tatt på alvor. I vårt tilfelle ble eleven møtt med et svar som skulle hjelpe h\*n med å føle seg trygg og ivaretatt: "Ja, det er sånn som kan skje, og det er veldig fint og viktig at du tør å være ærlig om dette. Hvis man ikke sier ifra, kan det være vanskeligere å finne en løsning på det." Ved å svare på denne måten sørget vi også for at de andre elevene kunne føle på den samme

tryggheten til å dele det de virkelig følte.

## 8.5 Oppsummering

Gjennom denne resepsjonsanalysen har vi forsøkt å finne svar på spørsmålet “Hvordan responderer elevene på bildebøkens kunstneriske grep, og hvilke følelser gir de uttrykk for gjennom høytlesningsprosessen og den litterære samtalen?”. Vi har nå sett på hvordan elevene responderer med uttrykk for følelser på førsteinntrykket av bildeboka, på karakterer og hendelser, og på verbalteksten og det visuelle.

Ved elevenes første møte med bildeboka viste de en forståelse av hvem hovedkarakteren kunne være, basert på tittelen og forsidebildet. Elevene diskuterte seg imellom for å komme frem til at hovedpersonen måtte hete Ulf og at det var han som sto i midten av bildet. Dette kom de frem til ved å se på Ulfs kroppsspråk og ansiktsuttrykk og at han sto alene. Elevene viste denne forståelsen gjennom resten av bildeboka, og reagerte særlig på det visuelle uttrykket. De la merke til flere humoristiske detaljer som de koblet til Ulfs handlinger og følelser. Gjennom møtet med de antropomorfiserte karakterene, ser vi at elevene har evne til å leve seg inn i figurenes følelser som om de var deres egne. Når Ulf får beskjed om at han er død, ser vi også at elevene lever seg så mye inn i situasjonen at de glemmer å tenke på at det ikke er realistisk å få denne beskjeden.

Det som var spesielt med denne bildeboka, var at vi fikk en opplevelse som viste at bildebøker kan fungere både som en god inngang til samtale om følelser og som et middel til å gi læreren et innblikk i elevenes trivsel på skolen. Vi opplevde at elevene var oppmerksomme på og levde seg inn i karakterenes følelser og at de sammenlignet seg selv med karakteren. Dette vil videre være en inngang til å snakke om de ulike følelsene og hvordan disse kan håndteres i eget liv. Læreren skal ta elevenes utsagn på alvor, og derfor vil en litterær samtale om følelser være til fordel for læreren. Den gir et utgangspunkt for videre samtaler med enkeltelever om følelser i skolesammenheng.

## 9 Drøfting og avslutning

I analysene av bildebøkene *Ikke!* og *Ulf er uvel*, har vi kartlagt hvordan følelser kommer til uttrykk gjennom verbaltekst og bilde, og vi har så prøvd ut bildebøkens potensiale til å uttrykke følelser i høytlesingsøkter med førsteklassinger. Vi har oppsummert analysene og erfaringene fra høytlesningsøktene i avslutningen av hvert kapittel som omhandler disse analysene og undersøkelsene, og skal ikke her gjenta alt dette i detalj, men heller ha en mer åpen drøfting av noen hovedpoeng med tanke på oppgavens problemstilling. Vi ser først på de to bildebøkens potensiale til å formidle følelser, og hvorfor disse vil være gode å bruke i en samtale om følelser. Deretter vil vi se på de to høytlesningsstundene og drøfte dem som eksempler på hvordan elevene gjennom å sette ord på følelser kan utvikle emosjonell kompetanse som kan bidra til livsmestring.

### 9.1 Bildebøkens potensiale

I denne delen vil vi svare på forskningsspørsmålet som er tilknyttet bildebokanalysene og knytte dette opp mot potensialet *Ikke!* og *Ulf er uvel* har når det kommer til å bruke dem i en samtale om følelser. I begge bildebøkene ser vi at bildene formidler følelser gjennom farger, ansiktsuttrykk og kroppsspråk, mens verbalteksten i de to bøkene formidler følelser på to ganske ulike måter. I *Ikke!* får vi i liten grad konkretisert verbalt hva karakterene føler, men vi kan danne oss en mening om det gjennom karakterenes handlinger og hvordan de ser ut. I *Ulf er uvel* får vi vite gjennom fortelleren og dialoger hva Ulf føler og hvordan han har det. Dette vil vi gå mer inn på nedenfor, hvor vi ser på begge bøkene sammen og samtidig setter dem opp mot hverandre.

Tidligere har vi vist til Theo van Leeuwen, som peker på at leserens følelser er med på å påvirke opplevelsen av farger og hvilken betydning disse har.<sup>200</sup> Dette opplevde vi selv i analyseringen av bildebøkene. I *Ikke!* er rødt og blått de eneste fargene som er brukt, og Tiki er alltid rødt. Foreldrene til Tiki er både røde og blåe, men hovedsakelig blå. Fargebruken i denne bildeboka vil kunne skape flere refleksjoner, og kanskje også forvirringer, rundt hvilke følelser fargene symboliserer. På den ene side er det tydelig at rødt betyr fare, men på den annen side vil den kunne oppleves som et symbol på styrke og kjærlighet. Fargen kan også ha

---

<sup>200</sup> Leeuwen, *The language of colour*, 25-26.

ulik betydning ut fra hvilken karakter og situasjon det er snakk om. Når Tiki er rød symboliserer fargen styrke, mens når foreldrene er røde, symboliserer den kjærlighet. Det som er spesielt interessant her, er at selv om foreldrene handler ut av kjærlighet for Tiki, vil det ikke oppleves som kjærlig fordi det påvirker Tiki i negativ retning. I *Ulf er uvel* er fargebruken mer konsekvent. Fargene formidler hovedsakelig én følelse, og varierer ikke like mye som i *Ikke!*. Det grå speiler Ulfs følelse av å være uvel, mens omgivelsene rundt er lyse og friske, noe som gir oss assosiasjoner til velvære og lykke. Det vil derfor være enklere å koble fargene i *Ulf er uvel* opp mot entydige følelser, fordi fargene enten representerer det triste eller det glade. Dette står i motsetning til *Ikke!* der fargene utfordrer leseren i tolkningen av følelser, fordi den samme fargen kan representere både de gode og de vonde.

Bildebøkene har til felles at verbalteksten inneholder tomme plasser, spørsmål og gjentakelser. Likevel ser vi at dette gjøres på ulike måter, blant annet fordi fortelleren har ulikt innsyn i karakterene. I *Ikke!* må leseren gjennom karakterenes handlinger og utsagn bruke egne erfaringer og kunnskap for å tolke hva de føler. I *Ulf er uvel* blir følelsene tydelig presentert i verbalteksten. Dermed vil måten å tolke karakterenes følelser på, kreve mer av leseren i *Ikke!*. Leserens må delta mer aktivt for å forstå hvilke følelser som uttrykkes. Barn identifiserer seg med litterære karakterer,<sup>201</sup> og de vil derfor bruke egne erfaringer og følelser for å fylle inn de tomme plassene. Bruken av spørsmål og gjentakelser vil også invitere leseren inn i teksten og bidra til refleksjon. Det å stille spørsmål i verbalteksten gir leseren tid til å undre seg over det som det spørres om, og dette la vi vekt på i bildebokanalysen av *Ikke!*. På oppslag 1 blir det stilt spørsmål ved hva Pappa gjør – “Smiler han? Vinker han? Ler han?”<sup>202</sup> – noe som får leseren til å lete etter Pappa på bildet for å reflektere over hva han gjør. Senere stilles det også spørsmål ved om alt er farlig, og om Pappa er sint. Det er spesielt sistnevnte spørsmål som kan føre til refleksjon rundt følelser. Pappa kan oppleves som sint fordi han forteller Tiki hva hun ikke får lov til, men som leser kan man forstå at han er bekymret for Tiki, og at dette kan uttrykkes som sinne. Gjentakelsen av ordet “ikke” er med på å forsterke opplevelsen av at Pappa er sint. Gjentakelser er gjennom hele boka med på å skape en intensitet som gjør at leseren kjenner på de mer vanskelige følelsene, samtidig som en lever seg inn i Tikis følelser og utvikler empati for henne. I *Ulf er uvel* får vi stadig gjentatt hvor dårlig Ulf føler seg, og dette vil i likhet med gjentakelsen i *Ikke!* skape en intensitet som kan gjøre at vi utvikler empati, og i dette tilfellet også sympati, med Ulf. Det

---

<sup>201</sup> Garner og Parker, “Young children’s picture-books as a forum for the socialization of emotion”, 292.

<sup>202</sup> Dahle og Nyhus, *Ikke!*, op. 1.

gir også leseren et ønske om å hjelpe Ulf med å finne ut hva som er galt, og kan derfor skape flere gode refleksjoner rundt hans situasjon og hva han kan gjøre for å få det bedre. I denne bildeboka blir det flere ganger stilt spørsmål ved hva som kan være galt, noe som i likhet med gjentakelsene kan skape refleksjon hos leseren.

Det som er spesielt med *Ulf er uvel*, er at karakterene er antropomorfiserte dyr. Slike figurer, som er utbredt i barnelitteraturen, kan føre til både identifisering og distansering hos leseren.<sup>203</sup> I bildebokanalysen pekte vi på at den mulige distansering som slike figurer fører med seg, kan gjøre det enklere for barneleserne å samtale om vanskelige følelser. De vil kunne samtale om følelsene som om de er menneskelige, men likevel oppleve en distansering fra det fordi Ulf er en hund, slik at det ikke føles like sårt. I *Ikke!* er hovedkarakteren et barn, og barneleseren vil derfor føle en sterkere tilknytning til Tiki enn til Ulf. Selv om temaet i *Ikke!* nødvendigvis ikke er like vanskelig som i *Ulf er uvel*, vil barna likevel kunne kjenne på at Tikis følelser er verre enn Ulfs følelser, nettopp fordi hun er et barn og fordi de vil distansere seg fra Ulf. Tikis situasjon er også nærmere virkeligheten enn Ulfs absurde situasjon. Leseren vil likevel ha forståelse for Ulfs følelser, og leve seg inn i dem, men ikke like mye som man ville gjort dersom han også var et barn.

Både *Ikke!* og *Ulf er uvel* vil egne seg godt til høytlesning for barn fordi bøkene vil utfordre elevene både kognitivt og emosjonelt. Dette kan ses i sammenheng med Vygotskys teori om den proksimale utviklingssonen. Elevene har kunnskap om følelser fra før av, men ved å la dem få møte bildebøker med et uttrykk som er litt utenfor det de allerede er fortrolig med, kan de utvikle både sin visuelle og emosjonelle literacy, og sin emosjonelle kompetanse. Bildebøkene inneholder flere temaer som er interessante å snakke om, og man får gjennom bildebokas tomme plasser, visuelle uttrykk og spørsmål flere muligheter til å reflektere rundt karakterenes følelser, i tilknytning til egne følelser og erfaringer. Dette kommer vi tilbake til i delkapittelet under.

## 9.2 Høytlesningsstundene

Forskningsspørsmålet knyttet til høytlesningstundene er: “Hvordan responderer elevene på bildebøkens kunstneriske grep, og hvilke følelser gir de uttrykk for gjennom høytlesningsprosessen og den litterære samtalen?”. Vi vil drøfte dette her ved å trekke fram noen av de mest betydningsfulle responsene vi fikk fra elevgruppa som deltok. Elevenes

---

<sup>203</sup> Flynn, “31. Animal stories (Part II: Forms and genres)”, 2.

følelser kom i responsen til uttrykk gjennom tanker om bøkens karakterer, farger og ikonotekst, og vi vil i drøftingen knytte an til noe av dette.

I oppgaven har vi en rekke ganger vist til at elevene viser en dyp forståelse for de ulike karakterene i bøkene, samtidig som graden av identifisering kan være ulik avhengig av om karakterene er mennesker eller menneskeligjorte dyr. Elevene uttrykker hvordan de opplever karakterene ut fra handlingene og de tomme plassene i teksten, samtidig som de beskriver karakterenes følelser. Dette peker også Nodelman på når han sier at for å danne seg et bilde av karakterene kan leseren lete etter ulik informasjon i verbalteksten, slik som å se på hva karakteren selv sier, hva andre sier om karakteren, hva fortelleren sier eller ut fra handlingene karakteren utfører.<sup>204</sup>

Under resepsjonsanalysen av leseøkta med *Ikke!* nevner vi at vi tydelig merket at elevene trakk seg mot Tiki og levde seg inn i hennes følelser. De knyttet seg dermed opp mot den sentrale impliserte leseren i boka, en barneleser som identifiserer seg med barnet i fortellingen. Måten elevene forholdt seg til hovedkarakteren på i *Ulf er uvel*, var noe annerledes. Elevene viste forståelse for Ulf som karakter, men vi opplevde at de distanserte seg mer fra ham enn det de gjorde fra Tiki. Dette bekrefter Flynns teori om at antropomorfiserte dyrekarakterer skaper en viss følelsesmessig distanse hos leserne.<sup>205</sup> Vi opplevde ved flere anledninger at elevene levde seg inn i situasjonene Ulf kom opp i, men ikke så mye i ham som karakter. Dette ser vi eksempler på når Ulf treffer gardistene utenfor slottet. I stedet for å fokusere på hva Ulf følte i situasjonen, la elevene vekt på gardistene og hvilke forhold de hadde til dem. Det var først når høytleseren spurte hva de trodde Ulf følte, at elevene levde seg inn i karakteren og kjente på hva han følte. Da studerte elevene Ulfs ansiktsuttrykk og kroppsspråk og reflekterte videre over hva de selv hadde følt i denne situasjonen, før de formulerte et svar på spørsmålet. Med tanke på temaet følelser, fikk vi her bekreftet Iser's påstand om at elevene må delta med sine egne opplevelser og erfaringer for å skape mening.<sup>206</sup>

Stemningen blant elevene var helt ulik i de to høytlesningsøktene. Under lesingen av *Ikke!* var stemningen alvorspreget. Elevene levde seg inn i karakterene, og viste empati og medlidenhet overfor Tiki. Et godt eksempel opplevde vi under samtalen om oppslag 7 der Tikis kropp begynner å prikke og klø. Kristoffer la merke til det visuelle og sa at Tiki "klør seg på nakken eller på halsen". Verbalteksten formidler at det blir trangere i kroppen til

---

<sup>204</sup> Nodelman og Reimer, *The pleasures of children's literature*, 60.

<sup>205</sup> Flynn, "31. Animal stories (Part II: Forms and genres)", 2.

<sup>206</sup> Iser, *The Act of Reading*, 165-169.

Tiki<sup>207</sup> og Mohammad poengterer: “Hun kan nesten ikke gjøre noe”. Zarah reflekterte rundt Mohammads påstand: “Kanskje alle tanker har fylt seg opp inni henne så hun ikke greier”. Zarah viser at hun forstår det helhetlige uttrykket ikonoteksten gir, og ser at dette er Tikis reaksjon på foreldrenes overbeskyttende holdning. Dette bekrefter viktigheten av å gi elevene tilgang til ikonoteksten under høytlesning av bildebøker, for å gi dem muligheten til å skape mening.

Under lesingen av *Ulf er uvel* var stemningen preget av humor, på tross av at det også er alvorlige tema i boka. Elevene responderte på det absurde og humoristiske ved fortellingen. Detaljene på bildet når Ulf er hos doktoren og blir diagnostisert som død, får for eksempel Kristoffer til å bryte ut i latter. Han har raskt avslørt doktorens feiltakelse, og viser derfor en forståelse av hvor absurd denne hendelsen er. Dette preget resten av Kristoffers opplevelse av bildeboka fordi handlingen videre ikke var realistisk. De andre elevene levde seg, i motsetning til Kristoffer, i større grad inn i fortellingen og kunne formidle hva de trodde Ulf følte i denne situasjonen, og hva de selv hadde følt. De la merke til at stetoskopet var ødelagt, og smilte litt av både denne og andre detaljer på bildet, men stilte seg kritisk til Kristoffers påstand og forsvarte doktorens konklusjon. Mohammad svarte at: “det kan jo være en usynlig tråd som gjør at han kan høre”. Diskusjonen ble lagt vekk, og fokuset falt tilbake på Ulfs situasjon videre i boka. Kristoffer kommenterte likevel ved passende anledninger at Ulf ikke er død, og lo forsiktig til høytlesningen var over. Dette kan vise til en ulikhet i elevenes emosjonelle utvikling, der noen fokuserer på Ulfs følelser, mens andre legger merke til de humoristiske detaljene i bildet. Siden Kristoffer hadde hengt seg opp i dette, var han heller ikke kapabel til å delta i diskusjonen om Ulfs følelser.

Noe vi så på som spesielt interessant, var hvordan elevene uoppfordret koblet bildebøkens fargebruk opp mot følelser. I resepsjonsanalysene presenterte vi spesielt Mohammads nysgjerrighet rundt fargene, som han stilte spørsmål om under lesingen av begge bildebøkene: “Hvorfor er mamma og pappa grå?”, “Men hvorfor er mammaen og pappaen rød nå?” og “Hvorfor er det så mange farger inne i Ulf sitt hus nå, men ikke i sted?”. Elevene reflekterte videre over at dette måtte ha noe med følelsene å gjøre. I *Ikke!* mente elevene først at rødt betyr glede og blått betyr frykt. Definisjon på denne fargesymbolikken ble utfordret da Mohammad stilte spørsmål ved om Tiki alltid har vært glad, fordi hun er rød. Hans refleksjon stridde mot elevenes «sannhet» om hva rødt kunne bety. De la derfor fra seg tanken om fargens betydning fordi de ikke forstod at det røde kunne symbolisere to

---

<sup>207</sup> Dahle og Nyhus, *Ikke!*, op. 7.



motstridende følelser. Refleksjonene rundt dette viser at de har forståelse av at farger kan kobles til følelser, men at de ikke har nok kunnskap om at farger kan være flertydige. Dette viser at elevene er underveis i utviklingen av visuell og emosjonell literacy.

Det kan skyldes at elevene ikke har nok livserfaring eller kompetanse i fargesymbolikk, og at de er underveis i utviklingen av sin emosjonelle kompetanse. I *Ulf er uvel* er fargene enklere å tolke, med tanke på at det er brukt “triste” og “glade” farger i tydelig kontrast, noe elevene selv kommenterer. Tiril poengterte at “da det var svart så var han trist, og nå er han glad og da er det mange fine farger”. De andre elevene oppfattet det samme som Tiril. Følelsene som fargene symboliserer, utfordrer ikke elevenes forståelse, da de ser en direkte kobling fra fargen til følelsen. Når fargene er såpass selvforklarende og konkrete som de er her, gir det lite rom for refleksjoner rundt hvilke følelser fargene formidler. Tydeligheten i fargebruken gir derimot elevene en klarere forståelse av hvorfor de ulike fargene er brukt, og påvirker dem i riktig retning når de skal tolke Ulfs følelser.

Elevene viser ved flere anledninger at de forstår hvordan bildebøkene uttrykker følelser, spesielt gjennom karakterens opplevelse av en situasjon og gjennom fargesymbolikk. Elevene evner å sette ord på følelsene, men retter seg ofte mot de grunnleggende følelsene som sint, trist, glad og redd når de skal formulere seg. Dette kan tyde på at elevene er underveis i utviklingen av emosjonell literacy og kompetanse. Likevel viser de gode refleksjoner rundt hvorfor karakterene kjenner på de ulike følelsene. Det å sette ord på følelser, og vite hvordan man skal håndtere disse, er viktig i forbindelse med folkehelse og livsmestring i skolens læreplan. Dette er noe elevene skal lære, og høytlesning og litterær samtale om bildebøker vil være en viktig kontekst for å oppnå dette.

Alle elevene som deltok i høytlesningsstundene hadde lik tilgang til bildebokas ikonotekst. Dette er viktig for at elevene skal få en “genuin lesning” av bildeboka<sup>208</sup> og bidrar til å skape en helhetlig forståelse for karakterenes handlinger og følelser. Ovenfor viste vi til et eksempel fra oppslag 7 i *Ikke!* der elevene først ser på bildet at kroppen til Tiki klør, og så forstår hvorfor når de får høre verbalteksten. Dette viser nettopp hvor viktig tilgangen til ikonoteksten er for at elevene skal forstå hvilke følelser som formidles.

Bildebøkens tomme plasser har gitt elevene gode muligheter for å reflektere og trekke slutninger rundt informasjonen som mangler. Dette gjøres på forskjellige måter på bakgrunn av bildebøkens ulikhet, og elevene utfordres derfor ulikt. I *Ikke!* leste elevene mellom linjene, og brukte karakterenes utsagn, handlinger, ansiktsuttrykk og kroppsspråk for

---

<sup>208</sup> Bjorvand, “Når barn leser bildebøker”, 71.

å tolke hva de følte, da det i svært liten grad formidles følelser gjennom verbalteksten. Når elevene ikke får vite hva karakterene føler, beskriver de kun de grunnleggende følelsene fordi de ikke har en gitt følelse de kan bygge videre på. Elevene må selv beskrive karakterens følelser i en gitt situasjon, og på grunn av at deres emosjonelle kompetanse ikke er så komplisert, må de innom de grunnleggende følelsene. Med tanke på at *Ikke!* utfordrer elevenes emosjonelle kompetanse, vil de trenge støtte fra en voksen for å ta i bruk de komplekse følelsene i beskrivelsene sine. Tidligere forskning viser at dette er relevant med tanke på at barneleseren trenger veiledning for å fylle ut de tomme plassene i en bildebok.<sup>209</sup> Vi opplevde elevenes formuleringer av følelser i *Ikke!* som mer utfordrende for dem enn i *Ulf er uvel*, der elevene fikk presentert at Ulf følte seg uvel, men ikke årsaken til det. Når elevene definerte en årsak til uvelheten hos Ulf, fikk de sammenheng i forståelsen. De oppfattet følelsen av å være uvel som en reaksjon på ensomhet. Dette så de i lys av at Ulf ikke vil bli med på aktiviteter som vennene hans foreslår. Med en slik sammenheng evnet de å reflektere over mer komplekse følelser.

Bildebøkene var også med på å vekke følelsesmessig engasjement hos elevene. Dette så vi ved at noen av elevene la merke til enkelte objekter i bildene som de hadde en spesiell interesse for eller relasjon til. Da høytleseren stilte spørsmål om hva elevene så, var det et ønske om at elevene skulle kommentere detaljer som var viktige for bokas helhet, men elevene lente seg mest mot det som var av følelsesmessig interesse for dem. Når Ulf treffer på gardistene, legger Kristoffer med en gang merke til den lille edderkoppen. Vi vet at Kristoffer er spesielt interessert i dyr og insekter, og på grunn av hans tilknytning til dette vil det være naturlig for ham å legge merke til denne typen detalj. Som Monica Gundersen Mitchell poengterer i sin doktoravhandling ser også vi at høytleseren og eleven vektlegger ulike momenter i leseopplevelsen. Høytleseren er opptatt av helheten, mens barnet er detaljorientert.<sup>210</sup>

### 9.3 Avslutning

Basert på de funnene vi har presentert ovenfor vil vi her svare på oppgavens problemstilling: “På hvilken måte kan bildebøkene *Ikke!* og *Ulf er uvel* bidra til samtale om følelser blant elever på første trinn?”. Bildebøkene inneholder flere faktorer som egner seg godt i samtaler

---

<sup>209</sup> Mjør, *Høgtlesar, barn, bildebok*, 127.

<sup>210</sup> Mitchell, *Lesemøtet som arena for utvikling av litterær kompetanse*, 292-295.

med førsteklasinger. Det elevene særlig responderte på, var farger, ulike situasjoner og humor. Elevene har vist flere ganger at de lever seg inn i karakterene og deres møte med følelser i vanskelige situasjoner. De presenterer gode refleksjoner rundt hovedkarakterenes følelser, som tydelig er basert på deres egne erfaringer. Elevene viser gjennom den litterære samtalen om *Ikke!* at de har god kompetanse innenfor de grunnleggende følelsene, og de formidler derfor i hovedsak disse. I den litterære samtalen om *Ulf er uvel* formidler de derimot mer komplekse følelser, fordi boka allerede presenterer følelsen av å være uvel. Den stiller seg også mer undrende til hva som er galt med Ulf. Vi ser at elevene ser på de følelsesrelaterte dialogene, illustrasjoner av kroppsspråk og ansiktsuttrykk og situasjonen karakteren befinner seg i for å forstå følelsene som formidles,<sup>211</sup> og samtidig ser de dette opp mot sine egne erfaringer.

Det å lære hvordan man skal håndtere egne og andres følelser gjennom litterære karakterer, vil forberede elevene på hvordan følelser kan håndteres i det virkelige liv. Gjennom høytlesningsstundene vil elevene få støtte rundt det som er utenfor deres emosjonelle kompetanse. Når elevene møter på en følelse de har kjennskap til, vil bilder i minnet bli trigget slik at de får mulighet til å videreutvikle kunnskap om denne følelsen.<sup>212</sup> Da kan de bruke karakterene og sine egne erfaringer som et hjelpemiddel for å skape mening. Å utfordre elevene på denne måten fører til en forståelse av litteraturens kraft til å sette ord på følelser som du møter i virkeligheten. Ved å snakke om følelser med utgangspunkt i bildebøkene *Ikke!* og *Ulf er uvel*, bidrar man derfor til elevens læring om livsmestring og det å få forståelse av egne følelser og å ta ansvar for håndteringen av disse.

---

<sup>211</sup> Garner og Parker, "Young children's picture-books as a forum for the socialization of emotion", 293.

<sup>212</sup> Nikolajeva, "Picturebooks and emotional literacy", 251.

## Referanser

Aase, Laila. "Litterære samtaler." I *Kultur møte i tekstar: Litteraturredidaktiske perspektiv*, redigert av Bjørn Kvalsvik Nicolaysen og Laila Aase, 106–124. Samlaget, 2005.

Andersson-Bakken, Emilia. "Når åpne spørsmål ikke er åpne: Hva karakteriserer lærerspørsmål i en litterær samtale?" *Nordic Studies in Education* 35, 3-4 (15.12.2015): 280-298. URL: <https://www.idunn.no/doi/full/10.18261/ISSN1891-5949-2015-03-04-09>.

Arizpe, Evelyn og Morag Styles. *Children reading pictures: interpreting visual texts*. Routledge, 2003.

Barnebokinstituttet, "Fakta, kjønn og klima - her er vinnerne av KUD-prisene 2020." Frigitt 10.03.21. <https://barnebokinstituttet.no/kulturdepartementets-priser/vinnere-2020/>

Biedermann, Hans. *Symbolleksikon*. Cappelen, 1992.

Birkeland, Tone, Gunvor Risa og Karin Beate Vold, *Norsk barnelitteraturhistorie*. Samlaget, 2018.

Birkeland, Tone, Ingeborg Mjør og Anne-Stefi Teigland. *Barnelitteratur: Sjangrar og teksttyper*. Cappelen Damm Akademisk, 2018.

Bjorvand, Agnes-Margrethe. "Bildebøker". I *Ungdomslitteratur - ei innføring*, redigert av Svein Slettan, 154-175. Cappelen Damm Akademisk, 2020.

Bjorvand, Agnes-Margrethe. "Når barn leser bildebøker". I *Den andre leseopplæringa: Utvikling av lesekompetanse hos barn og unge*, redigert av Agnes Margrethe Bjorvand og Elise Seip Tønnessen, 69-80. Universitetsforlaget, 2012.

Bjørlo, Berit W., Nina Goga. "Bildebokanalyse" I *Master i norsk: metodeboka 1*, redigert av Leiv Inge Aa og Randi Neteland, 63-79. Universitetsforlaget, 2020.

Blikstad-Balas, Marte. *Literacy i skolen*. Universitetsforlaget, 2016.

Blikstad-Balas, Marte og Cecilie Pedersen Dalland. "Forskningsdesign - hva må du tenke på når du skal planlegge et forskningsprosjekt?" I *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse*, redigert av Emilia Andersson-Bakken og Cecilie Pedersen Dalland, 22-45. Universitetsforlaget, 2021.

Bocchino, Rob. *Emotional literacy: To be a different kind of smart*. Corwin Press, 1999.

Børresen, Beate og Malin Saabye (red.). *Samtaler i klasserommet*. Pedlex, 2019.

Cappelen Damm. "Camilla Kuhn". Hentet 24.02.23. URL:  
<https://cappelendamm.no/forfattere/Camilla%20Kuhn-scid:35412>.

Cappelen Damm, "Gro Dahle." Hentet 26.01.2023. URL:  
<https://cappelendamm.no/forfattere/Gro%20Dahle-scid:401>.

Christensen, Nina. "Magtens sødme: En tekst- og billedanalytisk undersøgelse af billedbøgers fremstilling af barne- og forælderroller". I *Billedbøger og børns billeder*, redigert av Anne Mørch-Hansen, 114-134. Høst og Søn, 2000.

Dahle, Gro, Svein Nyhus. *Ikke!*. Cappelen Damm, 2022.

Flynn, Simon. "31. Animal stories (Part II: Forms and genres)." I *International Companion Encyclopedia of Children's Literature*, redigert av Peter Hunt, 1-16. Routledge, Taylor & Francis Group, 2004, URL:  
<https://www.proquest.com/docview/2137954834/fulltext/4CD16E3DC78E4892PQ/40?accountid=45259>

Garner, Pamela W. "Emotional Competence and its Influences on Teaching and Learning". *Educational Psychology Review*. 22, 3 (2. mai 2010): 297-321. DOI: 10.1007/s10648-010-9129-4.

- Garner, Pamela W. og Tameka S. Parker. "Young children's picture-books as a forum for the socialization of emotion." *Journal of Early Childhood Research*. 16, 3 (September 2018): 291-304. DOI: 10.1177/1476718X18775760.
- Goga, Nina. *Gå til mauren: om maur og danning i barnelitteraturen*. Portal Akademisk, 2013.
- Harper, Laurie J. "Preschool Through Primary Grades: Using Picture Books to Promote Social-Emotional Literacy". *YC Young Children*. 71, 3 (Juli 2016): 80-86. URL: <https://www.jstor.org/stable/ycyoungchildren.71.3.80>.
- Harstad, Ola. *Å tenke om metode: Menneskevitenskapelig forskning for fremtidige lærere*. Fagbokforlaget, 2022.
- Havrevold, Guro. *Gro Dahle, Svein Nyhus*. Biblioteksentralen, 2011.
- Henkel, Ayoe Quist og Martin Blok Johansen. "Mangfoldige muligheter: Aktuelle temaer og tendenser i nyere billedbøker". I *Billedbøker: en grundbog*, redigert av Ayoe Quist Henkel og Martin Blok Johansen, 6-23. Daneklærerforeningens forlag, 2012.
- Hope, Jake. *Seeing Sense: Visual Literacy as a Tool for Libraries, Learning and Reader Development*. Facet, 2020.
- Hårstad, Stian. "Språk på nettet - tilnæringsmåtar til digital språkbruk". I *Master i norsk: metodeboka 1*, Redigert av Leiv Inge Aa og Randi Neteland, 140-153. Universitetsforlaget, 2020.
- Iser, Wolfgang. *The Act of Reading: A theory of aesthetic response*. The Johns Hopkins University Press, 1978.
- Kleven, Thor Arnfinn. "Data og datainnsamlingsmetoder". I *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolking og vurdering*, redigert av Thor Arnfinn Kleven, 27-48. Unipub AS, 2002.

- Kress, Gunther og Theo van Leeuwen. "Colour as a semiotic mode: notes for a grammar of colour". *Visual Communication* 1, 3 (Oktober 2002): 343-368. DOI: 10.1177/147035720200100306.
- Körling, Anne-Marie. *Verdt å vite om høytlesing*. Oversatt av Therese Løvbrekke Mellestrand. Infovest forlag, 2015.
- Leeuwen, Theo van. *The language of colour*. Routledge, 2011.
- Leseth, Anne Birgitte og Silje Maria Tellmann. *Hvordan lese kvalitativ forskning?* Cappelen Damm Akademisk, 2014.
- Lothe, Jakob, Christian Refsum og Unni Solberg. *Litteraturvitenskapelig leksikon*. Kunnskapsforlaget, 1997.
- Maagerø, Eva og Elise Seip Tønnessen. *Multimodal tekstkompetanse*. Portal Akademisk, 2014.
- Maagerø, Eva og Elise Seip Tønnessen. "På vandring i fortellingens og kulturens skoger". I *Den andre leseopplæringa: Utvikling av lesekompetanse hos barn og unge*, redigert av Agnes Margrethe Bjorvand og Elise Seip Tønnessen, 11-34. Universitetsforlaget, 2012.
- Matusiak, Krystyna K., Chelsea Heinbach, Anna Harper og Michael Bovee. "Visual Literacy in Practice: Use of Images in Students' Academic Work." *College & research libraries*, 80, 1 (Januar 2019): 123-139. DOI: 10.5860/crl.80.1.123.
- Michelsen, Per Arne. "Realistiske forteljingar for barn". I *Møter med barnelitteratur: introduksjon for lærere*, redigert av Ruth Seierstad Stokke & Elise Seip Tønnessen, 57-81. Universitetsforlaget, 2022.
- Mitchell, Monica Gundersen. *Lesemøtet som arena for utvikling av litterær kompetanse: Elever på tiende trinn Leser for elever på første trinn*. Doktoravhandling. Universitetet i Stavanger. 2018.

- Mitchell, Monica Gundersen. "Med blikk for detaljer. Om førsteklasingens møte med bildeboka". I *Elevene og litteraturen*, redigert av Ingeborg Eidsvåg Fredwall, Elin Arnesen Moseid og Svein Slettan, 178-195. Cappelen Damm Akademisk, 2022.
- Mjør, Ingeborg. *Høgtlesar, barn, bildebok: Vegar til meining og tekst*. Doktoravhandling. Universitetet i Agder. 2009.
- Mjør, Ingeborg. "I resepsjonens teneste. Paratekst med meiningsberande element i barnelitteratur". *Barnelitterært forskningstidsskrift*, 1, 1 (Oktober 2010): 1-13. DOI: 10.3402/blft.v1i1.5856.
- Moe, Marthe. "Litteraturundervisning". I *Ungdomslitteratur - ei innføring*, redigert av Svein Slettan, 229-246. Cappelen Damm, 2020.
- Moseid, Elin Arnesen. "Dikt". I *Ungdomslitteratur - ei innføring*, redigert av Svein Slettan, 129-153. Cappelen Damm, 2020.
- Nikolajeva, Maria. *Børnebogens byggeklodser*. Oversatt av Nanna Gyldenkærne. Høst & Søn's Forlag, 2001.
- Nikolajeva, Maria. "Emotions in picturebooks". I *The Routledge Companion to Picturebooks*, redigert av Bettina Kümmmerling-Meibauer, 110-118. Routledge, 2018.
- Nikolajeva, Maria og Carole Scott. "Fra symmetri til kontrapunkt: Billedbogen som kunstnerisk form". I *Billedbøger og børns billeder*, redigert av Anne Mørch-Hansen, 136-160. Høst & Søn, 2000.
- Nikolajeva, Maria og Carole Scott. *How Picturebooks Work*. Routledge, 2006.
- Nikolajeva, Maria. "Picturebooks and Emotional Literacy". *The Reading Teacher* 67, 4 (2013): 249-254. DOI: 10.1002/TRTR.1229.



Nikolaveja, Maria. "Reading Other People's Minds Through Word and Image". *Children's Literature in Education* 43 (1.mars 2012): 273-291. DOI: 10.1007/s10583-012-9163-6.

Nodelman, Perry. "Decoding the images. How picture books work". I *Understanding Children's Literature*, redigert av Peter Hunt, 128-139. Routledge, 2005.

Nodelman, Perry og Mavis Reimer. *The pleasure of children's literature*. Pearson Educations, 2003.

Nussbaum, Martha C. *Litteraturens etikk*. Oversatt av Agnete Øye. Pax, 2016.

Nyhus, Svein. "Ikke!" *Svein Nyhus*. 29. oktober 2022. URL:  
<https://sveinnyhus.blogspot.com/search/label/Ikke%21>.

Ommundsen, Åse Marie. *Litterære grenseoverskridelser: Når grensene mellom barne- og voksenlitteraturen viskes ut*. Doktoravhandling. Universitetet i Oslo, 2010.

Op de Beeck, Nathalie. "Picture-text relationship in picturebooks". I *The Routledge Companion to Picturebooks*, redigert av Bettina Kümmerring-Meibauer, 19-27. Routledge, 2018.

Ou, Li-Chen. "Color Emotion and Color Harmony". I *Handbook of Color Psychology*, redigert av Andrew J. Elliot, Mark D. Fairchild og Anna Franklin, 401-418. Cambridge University Press, 2015 DOI:  
<https://doi.org/10.1017/CBO9781107337930.020>

Pantaleo, Sylvia. "Paratexts in picturebooks". I *The Routledge Companion to Picturebooks*, redigert av Bettina Kümmerring-Meibauer, 38-48. Routledge, 2018.

Postholm, May Britt og Dag Ingvar Jacobsen. *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk, 2018.

- Rhedin, Ulla. *Bilderboken. På väg mot en teori*. Doktoravhandling. University of Gothenburg. 1992.
- Rosenblatt, Louise M. *Literature as Exploration*. The Modern Language Association of America, 1995.
- Skarðhamar, Anne-Kari. *Litteraturundervisning: teori og praksis*. Universitetsforlaget, 2011.
- Skaret, Anne. *Litterære kulturmøter: En studie av bildebøker og barns resepsjon*. Doktoravhandling. Universitetet i Oslo. 2011.
- Smith, Barbara Herrnstein. "What Was "Close Reading"?: A Century of Method in Literary Studies". *The Minnesota review*, 2016, 87 (1. november 2016): 57-75. DOI: 10.1215/00265667-3630844.
- Store Norske Leksikon, s.v. "Kon-Tiki." Sist oppdatert 6. juli 2021. <https://snl.no/Kon-Tiki>.
- Tørnby, Hilde. *Picturebooks in the classroom*. Fagbokforlaget, 2020.
- Utdanningsdirektoratet. "Folkehelse og livsmestring." Hentet 20 januar 2023. URL:<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/folkehelse-og-livsmestring/?lang=nob>.
- Utdanningsdirektoratet. "Norsk (NOR01-06) Kompetansemål og vurdering." Hentet 15. April 2023. URL: <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/kompetansemaal-og-vurdering/kv116>.
- Vigmostad og Bjørke. "Rebecca Wexelsen". Hentet 24.02.23. URL: <https://www.vigmostadbjorke.no/Forfattere/Rebecca-Wexelsen>.
- Wexelsen, Rebecca, Camilla Kuhn. *Ulf er uvel*. Ena, 2020.

## Vedlegg

Vedlegg 1: Samtykkeskjema

### **Vil du at ditt barn skal delta i forskningsprosjektet**

*«Hvordan bildebøker kan være til hjelp for elever på første trinn å snakke om følelser»?*

Dette er et spørsmål til deg om ditt barn får delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke barns opplevelse av høytlesning av bildebøker og samtaler om følelser rundt disse. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg og ditt barn.

### **Formål**

I forbindelse med vår masteroppgave i norsk innenfor grunnskolelærerutdanningen for 1.-7. trinn ved Universitetet i Agder, har vi valgt å forske på barns opplevelse av bildebøker og samtale om følelser knyttet til tema i bildebøkene. Problemstillingen vår er “På hvilken måte kan bildebøkene *Ulf er uvel* og *IKKE!* bidra til samtale om følelser blant elever på første trinn?”. Dette skal trekkes inn under det tverrfaglige temaet “folkehelse og livsmestring” i skolens læreplan.

En av undertegnede har en stilling på Dvergsnes skole og har fått godkjenning av ledelsen til å gjennomføre et undervisningsopplegg for å samle inn materiale til forskningsprosjektet. Undervisningsopplegget vil gjennomføres med en gruppe på 5-6 elever, som er plukket ut av kontaktlærere på trinnet. Opplysningene vi samler inn skal kun brukes til dette formål.

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

Forskningsprosjektet gjennomføres som siste del av lærerutdanningen på Universitetet i Agder. Masterstudenter som gjennomfører prosjektet er Siri Homme Lindeland og Emma

Koskela Hellen. Veileder er Svein Slettan. Undervisningsopplegget gjennomføres i samarbeid med Dvergsnes skole avd. Valsvigveien, men dette blir ikke nevnt i masteroppgaven av hensyn til personvern.

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

Vi ønsker å gjennomføre undersøkelsen på første trinn. Kontaktlærerne på trinnet har fått forespørsel om å velge ut 5-6 tilfeldige deltakere til prosjektet. Masterstudentene står derfor utenfor denne avgjørelsen. Samtykkeskjema blir sendt ut gjennom kontaktlærere på første trinn.

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

Deltaking i forskningsprosjektet innebærer at en deltar i en høytlesningstund der vi samtidig samtaler om innhold og tema i bøkene. Dette skjer både før, under og etter lesing.

Forskningsprosjektet foregår over to økter på 45-60 minutter, og gjennomføres på to ulike dager i uke 4 og 5. En av studentene vil gjennomføre undervisningsopplegget, samtidig som den andre observerer kroppsspråk og ansiktsuttrykk for å få et helhetlig inntrykk av den litterære samtalen. Vi vil også gjøre lydopptak av undervisningen. Informasjon angående oppbevaring av personlige opplysninger finner du lenger nede.

Dersom foresatte ønsker å se undervisningsopplegget eller spørsmålene som vil bli stilt på forhånd av gjennomføringen, må du gjerne ta kontakt med en av masterstudentene. Dette gjelder også andre spørsmål om prosjektet.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger at barnet ditt skal delta, vil barnet ikke være til stede i normal undervisning i gjeldende 45-60 minutter. Både barnet og foresatte når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle barnets personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for foresatte eller eleven hvis dere ikke vil delta eller senere velger å trekke dere. Det vil heller ikke påvirke deres forhold til skolen eller kontaktlærer. Dersom dere ikke ønsker å delta, vil eleven være tilstede i normal undervisning og følge den vanlige timeplanen.

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

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun masterstudentene og vår veileder som vil ha tilgang til og behandle personopplysningene. Alle opplysningene blir lagret på en ekstern disk som er passordbeskyttet, slik at ingen andre får tilgang. Det vil bli brukt diktafon for å gjøre lydopptak av undervisningen. Lydopptakene transkriberes fortløpende og slettes underveis. Ingen navn vil bli brukt, men erstattes med fiktive navn. I masteroppgaven blir det heller ikke nevnt hvilken skole vi har samlet inn materiale fra, og elevene vil ikke kunne gjenkjennes i ferdig publikasjon.

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

Prosjektet vil etter planen avsluttes 15. mai 2023. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med elevens personopplysninger, inkludert lydopptak, være slettet. Anonymiserte opplysninger blir ikke slettet fordi de brukes i besvarelsen, og kan gjenbrukes til videre forskning. Opplysningene blir anonymisert gjennom å gi elevene kodenavn som beskrevet i avsnittet over, slik at de ikke kan gjenkjennes på noe vis.

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

## **Dine rettigheter**

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

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

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

- Universitetet i Agder ved Svein Slettan på epost [svein.slettan@uia.no](mailto:svein.slettan@uia.no)
- Masterstudent Siri Homme Lindeland på epost [sirih116@uia.no](mailto:sirih116@uia.no)

- Masterstudent Emma Koskela Hellenen på epost [emmah18@uia.no](mailto:emmah18@uia.no)
- Vårt personvernombud: Personvernombudet ved Universitetet i Agder på epost [personvernombud@uia.no](mailto:personvernombud@uia.no)

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

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

### **Med vennlig hilsen**

Svein Slettan  
(Professor, masterveileder)

Siri Homme Lindeland  
(Masterstudent)

Emma Koskela Hellenen  
(Masterstudent)

-----

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet “*Hvordan bildebøker kan være til hjelp for elever på første trinn å snakke om følelser*”, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

At ..... (fornavn på elev) er villig til å delta i forskningsprosjektet, både høytlesing og samtale.


At elevens opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet.

Jeg ønsker ikke at ..... (fornavn på elev) skal delta i forskningsprosjektet.

---

(Signert av foresatte, dato)

# Vedlegg 2: Sikt sin vurdering av prosjektet

 Norsk ▾ Emma Koskela Hellenen ▾

[Meldeskjema](#) / [Masteroppgave norsk](#) / [Vurdering](#)

## Vurdering av behandling av personopplysninger

Skriv ut 08.12.2022 ▾

<b>Referansenummer</b> 463152	<b>Vurderingstype</b> Standard	<b>Dato</b> 08.12.2022
----------------------------------	-----------------------------------	---------------------------

**Prosjekttittel**  
Masteroppgave norsk

**Behandlingsansvarlig institusjon**  
Universitetet i Agder / Avdeling for lærerutdanning

**Prosjektansvarlig**  
Svein Slettan

**Student**  
Emma Koskela Hellenen

**Prosjektperiode**  
02.01.2023 - 15.05.2023

**Kategorier personopplysninger**  
Alminnelige

**Lovlig grunnlag**  
Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 15.05.2023.

[Meldeskjema](#)

**Kommentar**  
OM VURDERINGEN

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

Personvernjenester 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.

**FORSKNING PÅ EGEN ARBEIDSPASS**

Vi forstår det slik at datainnsamlingen skal foregå på en av studentenes egen arbeidsplass. Vi anbefaler derfor at studenten leser våre retningslinjer for slik forskning:  
[https://nsd.no/personvernombud/hjelp/forskningstema/egen\\_arbeidsplass.html](https://nsd.no/personvernombud/hjelp/forskningstema/egen_arbeidsplass.html)

**TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET**

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.05.2023.

**LOVLIG GRUNNLAG**

Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til deltagerne (barn under 16 år) til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

For alminnelige personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være samtykke fra foresatte for barn under 16 år, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a.

**PERSONVERNPRINSIPPER**

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

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at foresatte til deltagerne under 16 år får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

**DE REGISTRERTES RETTIGHETER**

Personvernjenester vurderer at informasjonen om behandlingen som foresatte til deltagerne under 16 år vil motta oppfylle lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Så lenge deltagerne 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 eller foresatt til utvalg 1 tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

**FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER**

Personvernjenester 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 (spørreskjemaløyper, skylagring eller videosamtale) 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/eller 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. For du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:  
<https://www.nsd.no/personvernjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

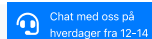
**OPPFØLGING AV PROSJEKTET**

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

Kontaktperson hos oss: Callan Ramewal

Lykke til med prosjektet!

b6515db63





### Vedlegg 3: Planlagte spørsmål til høytlesningsstundene

#### ***Ikke!***

**Paratekst:** Hva ser dere på fremsiden? Hva tror dere tittelen betyr? Hva tror dere teksten handler om nå når vi har lest det som står bak på boka?

**Oppslag 1:** Hva ser dere på dette bildet? Er det noe spesielt dere legger merke til?

**Oppslag 2:** Hvorfor tenker Tiki “hvorfor ikke?”. Hva tror dere Tiki føler når mammaen og pappaen roper på ho? Hva hadde du følt om det var du som klatra i treet, og mamma og pappa ropte på deg?

**Oppslag 3:** Ingen spørsmål.

**Oppslag 4:** Hva legger dere merke til på dette bildet?

**Oppslag 5:** Men er alt egentlig farlig?

**Oppslag 6:** Er pappa sint? Hva med Tiki, hva føler hun?

**Oppslag 7:** Hva ser dere på dette bildet? Hvorfor tror dere det blir trangere i kroppen til Tiki?

**Oppslag 8:** Ingen spørsmål.

**Oppslag 9:** Hvorfor tror dere Tiki krymper? Hva hadde du gjort om du begynte å krympe?

**Oppslag 10:** Hva legger dere merke til på dette bildet? Hva tror dere Tiki føler når hun bare krymper?

**Oppslag 11:** Ingen spørsmål.

**Oppslag 12:** Se på Tiki, hvordan ser hun ut? Hvorfor ser hun slik ut?

**Oppslag 13:** Hvorfor er alle tingene rundt Tiki røde? Hvordan tror dere Tiki føler seg inni snølkula? Hva hadde du følt om du ble stengt inne i en snøkule?

**Oppslag 14:** Hva er det Tiki ser?

**Oppslag 15:** Ingen spørsmål.

**Oppslag 16:** Hva føler Tiki nå? Hva hadde du følt hvis du var Tiki?

**Oppslag 17:** Hvordan tror dere foreldrene har det nå? Hva føler de? Men hvor er Tiki?

**Oppslag 18:** Hva gjør foreldrene nå?

**Oppslag 19:** Ingen spørsmål.

**Oppslag 20:** Hva tror dere Tiki føler nå da?

**Etter lesing:** Hva har skjedd med foreldrene til Tiki? Hva hadde du følt hvis du endelig fikk lov til å gjøre akkurat det du hadde hatt lyst til? Har dere noen tanker etter å ha lest denne boka? Hva skjedde med Tiki? Hva hadde skjedd hvis Tiki ikke hørte på foreldrene sine?

## *Ulf er uvel*

**Paratekst:** Hva ser dere på fremsiden? Hva betyr det å være uvel? Hvem er Ulf? Hva betyr det å være ensom?

**Oppslag 1:** Se på Ulf, hvordan ser han ut?

**Oppslag 2:** Ulf finner ikke ut hva som er galt, hva tror dere det er?

**Oppslag 3:** Hva ser dere på bildet? Se på fargene, hva synes dere om disse? Hvordan er fargene ute og hvordan er de inne hos Ulf? Hvorfor er fargene slik?

**Oppslag 4:** Ingen spørsmål.

**Oppslag 5:** Hva er en gardist?

**Oppslag 6:** Hva betyr det å være blek? Hvordan tror dere Ulf føler seg? Ulf tror det kan være noe alvorlig, hva tror dere det kan være?

**Oppslag 7:** Hva er det som skjer her? Hvis du hadde vært Ulf og fått beskjed om at du var død, hva hadde du følt da?

**Oppslag 8:** Hva er det Ulf skriver i sanda? Hvis ingen hadde lagt merke til deg, hva hadde du følt da? Hva tror dere Ulf kommer til å gjøre videre nå?

**Oppslag 9:** Hva gjør Ulf nå?

**Oppslag 10:** Hva betyr det når det trekker litt i kista? Hvordan tror du Ulf har det nå? Har dere noen gang følt det sånn som Ulf?

**Oppslag 11:** Hvorfor blir han glad for å feire begravelsen sin?

**Oppslag 12:** Hvorfor sier man kondolerer?

**Oppslag 13:** Hva er en misforståelse? Hva tror dere doktoren kommer for å fortelle?

**Oppslag 14:** Se på ansiktene, hva tenker de på?

**Oppslag 15:** Hva tror dere Ulf føler nå?

**Oppslag 16:** Hvordan har Ulf det nå? Hva føler Ulf? Hvorfor er han glad nå og ikke i begynnelsen av boka?

**Etter lesing:** Hva synes dere om denne boka da, har dere noen tanker? Hvilken følelse fikk du inni deg når det gikk bra med Ulf? Hvilke følelser får du når du ser på fargene i huset til Ulf? Hva er det som gjør at du blir glad når du har vært lei deg? Hva tror dere hadde skjedd hvis Ulf ikke hadde hatt begravelse?