

Hege Cecilie Eken

Gjennom ungdommens øyne



Universitetet i Sørøst-Norge
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap
Institutt for språk og litteratur
Postboks 235
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2019 Hege Cecilie Eken

Denne avhandlingen representerer 45 studiepoeng

Sammendrag

Formålet med denne masteroppgaven er å undersøke tolkningspotensialet i bildeboka *Håret til mamma* av Gro Dahle og Svein Nyhus, gjennom min egen tolkning av boka og av ungdomsskoleelevers tolkning av samme bok. Oppgavens teorigrunnlag er i hovedsak sosialsemiotisk teori representert ved Painter, Martin og Unsworth (2013), supplert med arbeid av Anders Björkqvall (2009) og David Machin (2007). I tillegg har jeg latt meg inspirere av Wolfgang Iseres resepsjonsteori, og Umberto Ecos litteratursemiotikk, særlig gjennom boka *Seks turer i fortellingenes skoger* (1994).

Denne masteroppgaven søker å finne svar på to forskningsspørsmål. Dermed deles oppgaven inn i en del A og en del B. I del A er hensikten å finne svar på spørsmålet: (1) *Hvordan skapes mening gjennom bilde og verbaltekst i bildeboka Håret til mamma av Gro Dahle og Svein Nyhus?* Dermed gjøres en mulig tolkning av bildeboka for å finne svar på dette. Fordi et analysearbeid baserer seg på tolkning, benyttes også teori fra Hans-Georg Gadammers hermeneutikk. I oppgavens del B lyder forskningsspørsmålet som følger: (2) *Hvordan tolker ungdomsskoleelever bildeboka Håret til mamma av Gro Dahle og Svein Nyhus?* For å finne svar her vil bildeboka presenteres for to klasser på 8.trinn som skal forsøke seg på å gjøre tolkninger, etter å ha lært om multimodale tekster.

Motivasjonen og bakgrunnen for masteroppgaven har vært min interesse for hvordan en tekst får mening basert på hvem leser er, samt min iboende nysgjerrighet rundt hvordan ungdomsskoleelever tolker bildebøker.

Resultatet av mitt arbeid viser at bildeboka har et stort tolkningspotensial. Elevene og jeg har tolkninger som er både like og ulike, og elevene tolker ulikt seg i mellom. Som Iser sier, møter vi teksten både med noen felles kulturelle rammer, men også med ulike leseerfaringer og ulike livserfaringer.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	3
Innholdsfortegnelse	4
Liste over figurer	6
Forord	7
1.0 Innledning	9
1.1 Formålet med oppgaven.....	9
1.2 Hva er bildebøker?	11
1.3 Bildebøker i senmoderne tid	11
1.4 All-alder-litteratur	12
1.5 Håret til mamma som bildebok.....	13
1.6 Oppgavens oppbygning	14
2.0 Teoretisk rammeverk	15
2.1 Den hermeneutiske spiralen	15
2.2 Resepsjonsteori	16
2.3 Et sosialsemiotisk utgangspunkt	18
2.4 Det ideasjonelle meningssystemet	19
2.5 Det mellompersonlige meningssystemet	22
2.6 Kobling	27
2.7 Hva er litterære samtaler?	28
3.0 Metode	30
3.1 Forskningsmetode - Del A	30
3.1.1 Valg av bildebok	31
3.1.2 Det ideasjonelle og det mellompersonlige meningssystemet	32
3.2 Forskningsmetode - Del B	33
3.2.1 Forberedelse til selvstendig tolkning og litterær samtale	34
3.2.2 Analyse av elevtekstene	36
3.2.3 Gjennomføring av den litterære samtalen	37
3.2.4 Validitet og reliabilitet	38
4.0 Tolkning av <i>Håret til mamma</i>	40
4.1 Min tolkning.....	40
4.1.1 Det andre oppslaget.....	40
4.1.2 Det tredje oppslaget	46
4.1.3 Det tiende oppslaget.....	51

4.1.4	Det femtende oppslaget.....	55
4.2	Elevenes tolkninger.....	60
4.2.1	Elevenes tolkninger i de skriftlige tekstene	61
4.2.2	Funn i de skriftlige tekstene	66
4.2.3	Funn i den litterære samtalen	71
5.0	Diskusjon	75
5.1	Hvordan tolker jeg og elevene teksten?	75
5.2	Var analyseskjemaene til Painter et.al (2013) så nyttige som forventet i tolkningsarbeidet mitt og i tolkningsarbeidet til elevene?	80
5.3	Var den litterære samtalen nyttig?	82
6.0	Avslutning.....	83
6.1	Hva viser arbeidet med denne oppgaven?.....	83
6.2	Veien videre	84
7.0	Referanser	86
	Vedlegg.....	88
	Vedlegg A: Godkjenning av prosjekt fra NSD	88
	Vedlegg B: Godkjenning til bruk av illustrasjoner fra <i>Håret til mamma</i>	91
	Vedlegg C: Godkjenning til bruk av illustrasjoner fra <i>Annas himmel</i>	92
	Vedlegg D: E-post fra Mette Moe med artikkelen fra barnebokkritikk.no	93
	Vedlegg E: Deltakelse i forskningsprosjekt	94
	Vedlegg F: Det ideasjonelle meningssystemet (oversatt til norsk)	96
	Vedlegg G: Det mellompersonlige meningssystemet (oversatt til norsk)	97
	Vedlegg H: Forenklet skjema til elevbruk	98
	Vedlegg I: Oppslag 2 - <i>Håret til mamma</i>	100
	Vedlegg J: Oppslag 3 - <i>Håret til mamma</i>	101
	Vedlegg K: Oppslag 10 - <i>Håret til mamma</i>	102
	Vedlegg L: Oppslag 15 - <i>Håret til mamma</i>	103
	Vedlegg M: Oppslag 5 - <i>Annas himmel</i>	104

Liste over figurer

Figur 1: Den hermeneutiske spiralen	15
Figur 2: Oppslag 2 i <i>Håret til mamma</i>	40
Figur 3: Oppslag 3 i <i>Håret til mamma</i>	46
Figur 4: Oppslag 10 i <i>Håret til mamma</i>	51
Figur 5: Oppslag 15 i <i>Håret til mamma</i>	56
Figur 6: Oppslag 3 i <i>Håret til mamma</i>	61

Forord

Denne oppgaven markerer slutten på et fem år langt studentliv, og på en mastergrad i norskdidaktikk. Arbeidet med oppgaven har vært et spennende dypdykk i teorier, metoder og tolkninger som alt har bidratt til tilegnelsen av ny og verdifull innsikt rundt multimodale tekster. Det er mange som har spilt inn for å få denne oppgaven i mål, og nå er det på tide å si takk:

En takk går til min veileder Eva Maagerø som møtte oppgaven med stort engasjement fra dag en. Hun har hele veien vært klar på at døren alltid har stått åpen, og det har aldri vært mangel på hjelp. Det har vært et lærerikt samarbeid med gode erfaringer jeg tar med meg videre.

Takk til de kunnskapsrike og dyktige lærerne ved USN Campus Vestfold. Det har vært to spennende år, og min kjærlighet for norskfaget har vokst seg enda større. En spesiell takk til lærerne i emnet sammensatte tekster, Aslaug Veum og Marthe Øidvin Burgess. Deres engasjement til faget smittet raskt, og jeg er uten tvil bitt av basillen. Jeg gleder meg til å vise mine fremtidige elever hvor gøy det er med sammensatte tekster.

Takk til Tone Helene Skattør som hjalp meg å finne tilbake til nerven i oppgaven min da jeg var klar for å gi opp.

En stor takk til informantene i de to åttende klassene. Uten deres villighet til å delta i prosjektet hadde ikke denne masteroppgaven eksistert.

En takk til min mor som aldri sluttet å snakke varmt om fordelene med en mastergrad. Takk til familie, venner og kolleger for gode samtaler og støtte som alt har bidratt til å styrke min stå på vilje. Tilslutt en takk til min samboer som har vist den største tålmodighet og respekt for arbeidet mitt. Uten din forståelse hadde denne oppgaven vært mye vanskeligere å fullføre.

Asker, 01.06.2019

”Den kvelden fortsatte Anna å tenke.
Hva var det Waldemar skulle få oppleve?
Det var jo tusen fantastiske ting som kunne skje?
Men det var umulig å vite hva som var det riktige.”

- Klaus Hagerup

1.0 Innledning

1.1 Formålet med oppgaven

Sitatet ovenfor er hentet fra Klaus Hagerup og Lisa Aisatos bok *Jenta som ville redde bøkene*. Historien handler om jenta Anna, og hennes store kjærlighet til bøker. En dag Anna er innom det lokale biblioteket får hun en bildebok av bibliotekaren fru Monsen, som gjenkjenner Annas kjærlighet til bøker ettersom hun er likedan. Boka hun får handler om gutten Waldemar, som i fortellingen treffer igjen sin døde bestemor som et spøkelse. Bestemoren forteller Waldemar om noe helt fantastisk som kommer til å hende han, men før hun rekker å si hva det er slutter boka. Anna blir sjokkert. Det kan jo ikke ende slik? Hva kommer til å skje med Waldemar? Hun tar med boka på skolen, og introduserer den for klassen sin. Medelevene blir like nysgjerrige som Anna, og kommer med ulike tolkninger av hva det fantastiske kan være.

Temaet for denne oppgaven er tolkning av bildebøker, og springer ut av min interesse for hvordan ulike lesere møter en gitt tekst med ulike perspektiver samt hvordan teksten får sin mening basert på hvem leseren er. I boka *Jenta som ville redde bøkene*, kommer Anna og medelevene med mange ulike tolkninger på hva det fantastiske kan være. I min oppgave er jeg interessert nettopp i hvordan ungdomsskoleelever tolker bildebøker, hva de legger merke til og hva som fanger interessen deres. Dette er derfor en todelt oppgave, inndelt i en del A og en del B, hvor jeg forsøker å finne svar på to forskningsspørsmål.

I del A presenterer jeg en mulig tolkning av bildeboka *Håret til mamma* av Gro Dahle og Svein Nyhus, med den hensikt å finne svar på følgende forskningsspørsmål: (1) *Hvordan skapes mening gjennom bilde og verbaltekst i bildeboka Håret til mamma av Gro Dahle og Svein Nyhus?* Dette gjøres med utgangspunkt i teori fra Painter, Martin og Unsworth (2013). Sammen har laget tre analyseskjemaer som kan benyttes når en analyserer bildebøker. Disse analyseskjemaene bygger på Michael Hallidays tre metafunksjoner: den ideasjonelle, den mellompersonlige og den tekstuelle metafunksjonen. Hallidays tidligere elever, Gunther Kress og Theo van Leeuwen, har videreutviklet de tre metafunksjonene, og bearbeidet dem slik at de kan adapteres til bilder. Painter et.al har funnet inspirasjon i denne bearbeidelsen, og har arbeidet videre med denne i sine analyseskjemaer som de kaller meningssystemer. For enkelthetens

skyld vil jeg bruke deres begrep fra nå av. Det er laget mange analyseskjemaer for bildebøker som viser hvordan tekst og bilde skaper mening, men når valget falt på Painter et.al er det fordi de presiseres at begge modalitetene er like viktige, og at de hver for seg kun får frem halve historien (2013, s. 133). I møte med det temaet vi presenteres for i bildeboka til Gro Dahle og Svein Nyhus, er denne teorien nyttig da den hjelper meg, mer enn andre teorier, å sette ord på det å få barns perspektiv inn i voksenverden. Den åpner for at jeg blir mer oppmerksom på at det er to historier, Emmas og morens. Som voksen ser jeg fort morens side. Teorien til Painter et. al åpner blikket mitt også for Emma, og gjør det lettere å sette ord på hennes perspektiv. Meningsystemene presenteres grundigere i teorikapittelet, og følger med i oppgaven som vedlegg. Jeg har tatt valget om å kun se på to av de tre meningssystemene, og begrunner dette valget i metodekapittelet. I tillegg til Painter et.al benyttes sosiosemiotisk teori ved bruk av *Den visuelle teksten* av Anders Björkqvall (2009), og *Introduction to Multimodal Analysis* av David Machin (2007). Arbeidet mitt med *Håret til mamma* baserer seg på tolkning, dermed vil jeg i teorikapittelet gjøre kort rede for hermeneutikk.

I oppgavens del B vil hensikten være å finne ut hvordan to ungdomsskoleklasser på 8.trinn tolker den samme bildeboka. Her lyder forskningsspørsmålet som følger: (2) *Hvordan tolker ungdomsskoleelever bildeboka Håret til mamma av Gro Dahle og Svein Nyhus?* For å gi elevene et analyseverktøy, lagde jeg en forenklet versjon av de skjemaene jeg selv benyttet i mitt analysearbeid. Jeg ga elevene en introduksjonsøkt om sammensatte tekster, hvor jeg presenterte dem for ulike begreper som var nyttige å kunne når de skulle analysere. De fikk også forsøke seg på en analyse av *Annas himmel* av Stian Hole sammen med lærer, slik at de skulle vite hva som ble forventet av dem når de skulle analysere *Håret til mamma*, uten bistand fra lærer. Det må presiseres at analysen som gjøres i del A, ikke skal fungere som en fasit for elevenes analyse i del B. Det er rett og slett interessant å se hvordan elevene tolker, og ikke minst hva de biter seg merke i. Fordi jeg er nysgjerrig på hva ungdomsskoleelevene forstår og hva de ser i arbeidet med sine tolkninger, samt for å utforske og utfordre mine egne tolkninger, har jeg valgt å bruke litterær samtale som metode i del B av oppgaven. Målet her er å invitere elevene til samtale som likeverdige partnere, og vise dem at det foreligger et stort tolkningsrom i møte med denne teksten og at vi ikke er på jakt etter en unison tolkning som det endelige svaret. Med ønske om å finne ut mer om tolkning av tekster, brukes Wolfgang Isters resepsjonsteori, Umberto Eco sin bok *Seks turer i fortellingenes*

skoger (1994) og Hans-Georg Gadamers filosofiske hermeneutikk. Jeg vil presisere at jeg bruker begrepet multimodale tekster når jeg jobber med min analyse, mens jeg bruker begrepet sammensatte tekster når jeg skildrer metoden i del B som omhandler hvordan jeg arbeidet med elevene. På tross av at de to begrepene har samme betydning gjøres dette valget for å unngå å introdusere elevene for unødvendig mange begreper, og fordi læreplanen de følger bruker begrepet sammensatte tekster.

1.2 Hva er bildebøker?

Bildebøker kan defineres som bøker med et eller flere bilder på hvert oppslag, hvor både verbaltekst og bilde sammen utgjør fortellingen i boka (Maagerø & Torrez, 2015, s. 10). I bildebøker er det et kriterium at disse to modalitetene sammen er bærere av fortellingen, for å kunne kategoriseres som bildebøker (Ommundsen, 2010, s. 34). På bakgrunn av det komplekse samspillet mellom det verbale og det visuelle, kan bildebøker sies å være ganske ulike andre narrative former (Beckett, 2012, s. 2). Dette unike trekket gjør bildebøker til en av de mest spennende litterære sjangrene, og sammen skaper de to modalitetene uendelige muligheter for interaksjon mellom ord og bilde (Nikolajeva & Scott, 2006, s. 1-2). Samspillet mellom tekst og bilde går under fagtermen *ikonotekst*. Et begrep som belyser interaksjonen mellom to separate tegnsystemer. Det ble tatt i bruk for første gang i 1982, av den svenske litteraturforskeren Kristin Hallberg i hennes artikkel *Litteraturvetenskapen och bilderboksforskningen*. Samspillet vi finner i bildebøker tiltrekker seg både eldre og yngre lesere i den forstand at det gjerne tilbyr flere nivåer av mening, og inviterer til ulike lesinger. Det optimale publikum er en erfaren voksen leser og en yngre leser som deltar i en samarbeidende eller delt leseerfaring. Dette fordi to stykker som er sammen om en leseropplevelse vil kunne kommunisere sine opplevelser og erfaringer av det visuelle og verbale, og hjelpe hverandre gjennom de oppdagelsesreisene bildebøker tilbyr (Ommundsen, 2010, s. 108). Ikke minst vil den voksne leseren med sine erfaringer, og langt større kulturelle referansegrunnlag, lettere kunne bidra til å fylle tomrommene.

1.3 Bildebøker i senmoderne tid

I faglitteraturen om bildebøker brukes både begrepet postmoderne og senmoderne om bildebøker. Jeg har valgt å følge Ommundsen (2010), og bruker begrepet senmoderne. De senmoderne bildebøkene har en tendens til å krysse grensene mellom litteratur

skrevet for barn, ungdom og voksne. Gjentatte ganger utfordrer de konvensjonene, kodene og normene som tradisjonelt styres av barneboksjangeren (Beckett, 2012, s. 2). Disse verkene har gjort det vanskelig, om ikke umulig, å opprettholde et grenseskille mellom hva som er barne-, ungdoms- og voksenlitteratur. Ommundsen hevder at disse skillelinjene er i ferd med å viskes ut, og omtaler dem som flytende eller til og med helt fraværende (2010, s. 47). Hun peker videre på at vi kan se resultatene av denne grenseutviskingen i to bevegelser. På den ene siden ser vi en barnliggjøring av voksentilstanden, og på den andre siden en alvorliggjøring av barndommen. Litteraturen har begynt å kreve mer av dagens barn. Den fremstiller ikke lenger barndommen som en lekende og uskyldig idyll, men presenterer mer alvorlige emner som vold, incest og psykisk sykdom. Disse temaene forsvinner ikke ved at vi prater om dem, og trenger heller ikke bli lettere å forholde seg til, hevder Ingjerd Traavik (2012, s. 11). Likevel kan det å snakke om noe som er pinlig, smertefullt eller skambelagt hjelpe oss å sette ord på det som er vanskelig og prate om det. Et annet trekk som er blitt typisk for moderne bildebøker er blandingen av det realistiske og fantastiske. Dette er nyttige trekk når man skal skrive bøker for å hjelpe barn å forstå, og Gro Dahle og Svein Nyhus bruker mye fantastikk i bildebøkene hvor de presenterer mer alvorlige temaer. I boka *Blekkspruten* (2016) bruker de en dyremetafor for å skildrer et overgrep. Det er et smertefullt og vondt tema, som blir lettere å tilnærme seg og forstå for barn og voksne gjennom blekksprutmetaforen som benyttes.

1.4 All-alder-litteratur

All-alder-litteratur er en definisjon på bøker som anvender det vi kaller en dobbel fortellerstemme. En stemme som treffer barneleseren, og en som treffer den mer erfarne voksen leseren. Dersom noe skal kunne kategoriseres som all-alder-litteratur, er det et vesentlig kriterium at bøkene klarer å henvende seg til begge lesergrupper uten å gå på bekostning av hverandre. Dette kaller Barbara Wall (1991) for *dual address*. Det er en balansekunst, og det hender at forfattere som forsøker å skrive til alle aldre bommer. Ommundsen mener at en typisk feil er å ha referanser som ikke forklares, men som det forventes at den yngre leseren har forutsetninger for å forstå. Dersom disse referansehullene er store og mange, vil den yngre leseren ha problemer med å henge med (Ommundsen, 2010, s. 77). Det kan altså oppstå noen litterære perler i sjangeren all-alder-litteratur, men bøkene som påberoper seg å være innenfor denne kategorien må være gode nok til å treffe alle sine lesere.

1.5 *Håret til mamma* som bildebok

Forfatteren Gro Dahle har skrevet både diktsamlinger, novellesamlinger og barnebøker, og mange av hennes utgivelser har høstet en rekke litterære priser. Flere av bøkene er det hennes mann, Svein Nyhus, som har illustrert, og sammen er de kjent for å skrive og illustrere barnebøker som fremmer tunge og tabubelagte temaer. Mange av disse bøkene har de laget på bestilling fra ulike organisasjoner, som ønsker å nærme seg barn og unge som har opplevd noe som er vanskelig og vondt. Den unike blandingen av fantastikk og virkelighet gjør temaene tilgjengelige for barn, og tar dem på alvor. På tross av at bøkene er skrevet for barn, åpner de også for at voksne kan få se ting fra barnas perspektiv og finne ut hvordan de kan nærme seg det vonde. *Håret til mamma* stiller seg i rekken av disse bildebøkene med tabubelagte temaer. Boka ble utgitt i 2007, og kom opprinnelig til på forespørsel om et skjønnlitterært opplysningshefte om psykisk syke foreldre fra Sosialt Udviklingscenter SUS i København. På bakgrunn av SUS sitt ønske skrev Gro Dahle manuset til bildeboka *Håret til mamma*. Denne ideen ble godt mottatt av forlagsredaktøren i Norge, mens SUS fikk en egen versjon (Nyhus, 2010).

I fortellingen *Håret til mamma* presenteres vi for den vesle jenta Emma som bor sammen med moren sin. Emma syns mamma er verdens peneste og fineste mamma, med det snille håret som lyser opp hvor enn hun går. Men noen ganger er mamma redd og trist, og håret som smilte og lyste er blitt blekt og fullt av buster og tuster. Da glemmer mamma å lage mat, rydde huset og passe på Emma. Da blir Emma sint og syns mamma er slem og lat. Men så gråter mamma, og Emma får dårlig samvittighet og vil hjelpe og trøste mamma slik mamma gjør når hun selv er trist og lei seg. Emma tror at mamma syns det er vanskelig å tenke med så mange floker i det lange håret. Hun vil gre ut flokene, og få håret til å lyse og smile igjen. Men flokene er mange og håret er langt og stort. Emma går seg vill inni skogen av hår og der er det mye skummelt, som kråker og drager, og vinder som blåser og brøler i håret. Emma er redd og vet ikke hva hun skal gjøre, men så møter hun en mann inni håret. Han vil hjelpe Emma og mamma.

Håret til mamma gir oss et innblikk i hvordan det kan oppleves for et barn å leve med en psykisk syk forelder. Ved bruk av de to modalitetene tekst og bilde, skildrer Nyhus og Dahle både fine og vonde stunder mellom Emma og moren. I sin anmeldelse for Barnebokkritikk av *Håret til mamma*, peker universitetslektor Mette Moe på hvordan

Dahle og Nyhus bruker håret som metafor for floker i tankene, og viser hvordan Emma opplever at morens omsorg svikter. ”Mammas hår skifter karakter fra noe vakkert og skinnende til noe overveldende som truer med å kvele både mor og barn”, skriver Moe. Boka er et tydelig eksempel på såkalte senmoderne bildebøker ved at den setter temaet depresjon på dagsorden. Slik ser vi den alvorliggjøringen Ommundsen viser til (2010, s. 47), hvor senmoderne bildebøker utfordrer det idylliske synet på barndommen. Den har også, slik jeg ser det, mange tolkningsmuligheter som gjør at meningen tekst og bilde gir kan være ulik fra person til person. Dette gjør at den kan henvende seg til både barn, ungdom og voksne.

1.6 Oppgavens oppbygning

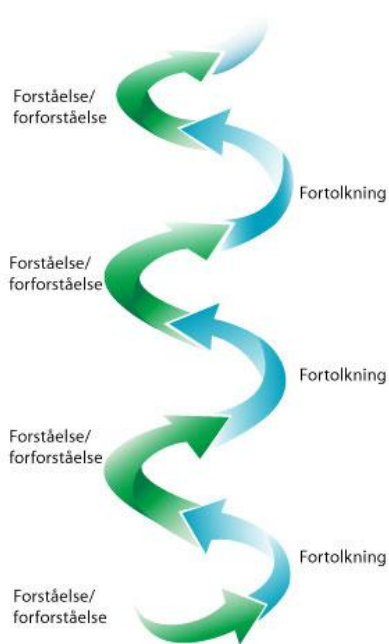
Kapittel 1, som akkurat ble presentert, er oppgavens innledning. I *kapittel 2* presenteres og utdypes teorier som har spilt en viktig og nødvendig rolle i arbeidet med oppgaven. I *kapittel 3* går jeg over til å skildre oppgavens metode, med en begrunnelsen for valg av bok, analyseverktøy og undervisningsopplegg. Tolkningskapittelet, *kapittel 4*, inneholder min egen tolkning av bildeboka (del A), og elevenes tolkning (del B). Her kommer også en presentasjon av funnene elevene gjør, både i de skriftlige tekstene og i den litterære samtalen. I *kapittel 5* diskuterer jeg hvordan jeg og elevene har tolket teksten, og nytteverdien av analyseskjemaene og den litterære samtalen. Jeg avslutter med *kapittel 6*, hvor jeg oppsummerer og diskuterer funnene mine i et fremtidsperspektiv. *Kapittel 7* inneholder referansene benyttet i oppgaven.

2.0 Teoretisk rammeverk

I teorikapittelet vil jeg presentere resepsjonsetetikk og sosialemiotikk, som har vært av betydning for arbeidet mitt. Først vil jeg understreke at arbeidet mitt baserer seg på tolkning, dermed vil jeg kort gjøre rede for hermeneutikk. Jeg vil også, som nevnt i delkapittel 1.2, fokusere på det ideasjonelle og det mellompersonlige meningssystemet slik vi finner det hos Painter et.al, og presenterer disse i teorien nedenfor. For å begrense tolkningsarbeidet har jeg ikke tatt med det tekstuelle meningssystemet, og jeg har rettet blikket mot utvalgte elementer i kategoriene i to valgte meningssystemer. Det å avgrense vil blant annet gi en bedre ramme for samtalen slik at jeg og elevene kan gå i dybden, i stedet for at vi skal ta for oss veldig mange punkter som da nødvendigvis må bli mer overflatisk. Tilslutt vil jeg komme inn på den litterære samtalen, som har vært viktig i arbeidet med elevene.

2.1 Den hermeneutiske spiralen

Hermeneutikk, eller ”fortolkningskunst”, handler om hvordan vi mennesker fortolker og forstår mening i en tekst eller ytring (Fjørtoft, 2014, s. 17). Hans-Georg Gadamer publiserte i 1960 sitt hovedverk *Warheit und Methode*, hvor han utarbeidet en filosofisk hermeneutikk. Dette er en lære om hvordan forståelsen fungerer. Han var opptatt av at når vi mennesker forsøker å skape forståelse av noe, påvirkes vi av vår bakgrunn i form



av tid, kultur og erfaringer. I møte med det vi ønsker å forstå, bærer vi med noen forkunnskaper vi ikke kan kvittes med. Slik sett kan ingen forståelse sies å være helt objektiv (Gadamer, 2010). Når vi skal forstå noe nytt, for eksempel en historie, starter vi ikke med et tomt hode. Vi tar i bruk den kunnskapen vi allerede har, og bruker denne til å fortolke historien. Som figuren til venstre viser, møter vi en tekst med forforståelse. Vi danner oss en foreløpig mening om helheten straks en første mening viser seg i teksten. En slik første mening viser seg kun fordi man allerede leser teksten med visse forventninger om at den skal ha en bestemt mening. For å forstå teksten videre må vi

Figur 1: Den hermeneutiske spiralen

utarbeide ”første utkastet”, som revideres i lys av åpenbaringer som vises etter hvert som vi trenger lenger inn i tekstens mening (Gadamer, 2003, s. 36-37). Etter hvert som en historie utfolder seg, presenteres vi for nye opplysninger som vi fortolker og som blir en del av vår forforståelse. Når historien er over har vi satt sammen alle de mindre delene vi har forstått underveis, og gjort dem til en helhet. I arbeidet mitt med tolkningen av *Håret til mamma* har jeg gjort nettopp dette. Jeg har møtt teksten med en forforståelse, deretter har jeg fortolket og forstått nye deler og dannet meg en ny helhet. Dette har jeg gjort flere ganger i arbeidet med tolkningen.

2.2 Resepsjonsteori

Resepsjonsteori er en teori om lesing, hvor hovedfokuset ligger på å se samspillet mellom tekst og leser. En av de mest markante skikkelsene innenfor denne teorien er Wolfgang Iser, som bidro til utviklingen av den tyske resepsjonsestetikken. Iser mente at meningsskapingen skjer i samspillet mellom tekst og leser, og at en tekst ligger i dvale dersom den ikke blir lest. Det er først når den får sin leser at det blir vekket til live (Iser, 1978, s. xi). Han hevdet at i arbeidet med litteratur har vi: ”...two poles in the act of communication” (Iser, 1978, s. 107). De to polene kalte han *the artistic* og *the aesthetic*, og refererte til den artistiske som forfatteren av teksten, og den estetiske som leseren (Iser, 1972, s. 279). Iser anså en trykt litterær tekst som uferdig, og mente at det er leseren som gjør den komplett ved å fylle det han kalte for *tomme plasser*. De tomme plassene er uskrevne ”hull” i teksten, som leseren må fylle ut på egenhånd ved bruk av egne erfaringer, opplevelser og meninger. Slik bidrar leser til å konstruere teksten, og tilpasse den til forskjellige sammenhenger (Iser, 1996, s. 112). Iser mente at disse tomme plassene stimulerer leserens kreative deltakelse, og påpekte at det er dette som skaper gleden ved lesing (Iser, 1972, s. 280). Dersom en tekst minsker omfanget av tomme plasser, mente Iser at den stod i fare for å kjede leseren (1996, s. 112). De tomme plassene har ulik effekt da de kan fylles på ulike vis. Slik sett kan ingen gjennomlesing alene frembringe det fulle potensialet i en tekst (Iser, 1972, s. 285). Når det er sagt må en huske på at enhver tekst bærer med seg rammer, og på den måten setter grenser for hvor fritt leseren kan tolke (Skardhamar, 2011, s. 48).

Iser brukte begrepet *implisitt leser*, og forklarte begrepet på følgende vis: ”This term incorporates both the prestructuring of the potential meaning by the text, and the readers actualization of this potential through the reading process” (Iser, 1974, xii). Med dette

mente han at den implisitte leseren ikke er en virkelig leser, men en underforstått leser innarbeidet i teksten. Det handler rett og slett om de midlene forfatteren tar i bruk for å manøvrere tekstens potensielle lesere inn i en viss posisjon. Iser brukte også begrepet *fordobling*, og pekte på at lesere av litteratur tilbys en unik mulighet til å tre ut av sin egen verden, og inn i en annen som han/hun aldri ville hatt tilgang til hadde det ikke vært for litteraturen. Samtidig beskrev han en motsatt effekt som pekte tilbake på leseren selv. For på samme måte som leseren gjør noe med teksten og meningen i den, kan teksten gjøre noe med leseren. Iser forklarte at dersom teksten gjør noe med leseren som å bringe fram temperament, kompetanse eller til og med utdanning, vil dette fortelle noe om leseren (Maagerø & Tønnessen, 2001, s. 70). Dette fordi leseren vil få ulike opplevelser ut av teksten på bakgrunn av egne erfaringer og meninger. Slik kan en tekst fortelle noe om leseren som person, først og fremst til leseren selv.

Den italienske språkforskeren Umberto Eco omtalte seg selv som en litteratursemiotiker. Han nevnes allikevel under kapitlet om resepsjonsteori da han, i sine tanker om tekst og tolkning, har mange likhetstrekk med Iser. I sin bok *Seks turer i fortellingenes skoger* (1994), sammenlignet han det å lese en tekst med å gå en tur i skogen. Skogen framstiller han som en allegori til det å ta valg i en tekst. I skogen finner vi både merkede og umerkede stier, og til og med stier som deler seg. På samme måte som turgåere er tvunget til å ta mange valg mens de navigerer rundt i skogen, er leseren av en tekst også tvunget til å velge og fungere som en meddikter i fortellingen. Eco forklarte at disse valgene kan dukke opp i et hvilket som helst utsagn. Han hevdet også at Isers begrep, *tomme plasser*, må være til stede i teksten av to grunner. For det første fordi teksten er en doven mekanisme, som lever av den merverdien mottakeren tilfører den. For det andre fordi en tekst krever at en eller annen hjelper den å fungere (1996, s. 180-81).

På samme måte som Iser tildelte Eco leseren en rolle i teksten. Han brukte begrepet *modell-leser*, og forklarte at dette er en leser som forfatteren av teksten har tenkt seg. Dette fordi "afsenders kompetens er ikke nødvendigvis den samme som mottagerens" (1996, s. 181). Dermed må forfatteren benytte en strategi som regner med leserens trekk. Slik sett er modell-leseren skrevet inn i teksten, og fungerer som en forutsatt samarbeidspartner som evner å være med på "spillet" forfatter legger opp til.

I min tolkning har jeg ikke gått inn for å finne tomme plasser og umerkede stier i teksten. Iser og Eco har likevel blitt viktige for oppgaven for å forstå at fiksjonstekster har et stort tolkningspotensiale

2.3 Et sosiosemiotisk utgangspunkt

Vi bærer alltid med oss kulturelle ”briller” som en del av vår livsverden, og disse brillene blir en normal tilstand vi ikke reflekterer over, hevder Sylvi Penne (2001, s. 224). Videre forklarer hun at teorier kan ses på som et sett med briller, som bidrar til å styre våre lesinger i en annen retning enn det som er kulturelt ”vanlig”. Gjennom nye briller kan vi se ting vi ikke så før. Sosiosemiotikk kan sies å være et slikt sett med briller. Det var den britiske lingvisten Michael Halliday som introduserte denne språkteorien i boka *Language as a Social Semiotic* i 1978. Sosiosemiotikk kan sies å være ”(...) ein teori om korleis menneske skaper mening gjennom språk og andre uttrykksformer i ein sosial kontekst” (Skovholt & Veum, 2014, s. 20). Halliday var svært bevisst på at semiotikken han grunnla ble kalt sosiosemiotikk. Dette fordi han mente at all mening utfolder seg i det sosiale og er en sosial prosess (Maagerø & Tønnessen, 2001, s. 22). Hans språkteori har sitt utspring i den europeiske semiotikken, som defineres som læren om tegn skapt av mennesker i et samfunn for å frembringe og dele mening. Det var den sveitsiske lingvisten Ferdinand de Saussure som var først ute med å skrive om menneskenes tegnsystemer. Han kalte læren om tegnene for semiologi (Maagerø, 2005, s. 23). Lenge hadde språkforskerne vært opptatt av språket som et logisk system av regler, mens Halliday selv var mer interessert i å undersøke hvordan språket fungerte i praktisk bruk. Hans grunnleggende tanke var at all språkbruk er funksjonell, og handler om at vi mennesker bruker språket som en ressurs for å skape mening i konkrete sammenhenger (Skovholt & Veum, 2014, s. 22). En sentral del av Hallidays språkteori er det han kalte metafunksjoner, som han forklarte slik: ”They are the modes of meaning that are present in every use of language in every social context” (Halliday, 1978, s. 112). Den ideasjonelle metafunksjonen handler om hvordan vi tolker og oppfatter verden rundt oss gjennom språk og tekst, den mellompersonlige metafunksjonen interagerer og kommuniserer med en mottaker, og den tekstuelle gjør det mulig å sette sammen deler til større helheter. Sammen utgjør de tre grunnleggende måter å skape mening på, og disse tre må være til stede for at et meningsskapende system skal fungere (Maagerø & Tønnessen, 2014, s. 25). Det er mange som i etterkant har videreutviklet metafunksjonene, deriblant Hallidays tidligere elever Gunther Kress

og Theo Van Leeuwen. De utviklet metafunksjonene fra språk til det visuelle slik at de kunne peke på meningen som skapes i bilder, blant annet i boka *Reading Images* fra 2006. van Leeuwen har også utviklet metafunksjonene slik at de kan brukes til å beskrive mening i musikk og farger i bøkene *The Language of Colour* fra 2010 og *Speech, Music, Sound* fra 1999. Videre fant Painter et.al (2013) inspirasjon i denne bearbeidelsen, og utviklet den videre i sin bok *Reading Visual Narratives*. Hensikten deres med boka er å bidra med økt kunnskap om hvordan bildebøker skaper mening både visuelt og verbalt, samt vise hvordan den visuelle modaliteten samspiller med den verbale for å skape mening. Den teorien de presenterer er de teoretiske brillene jeg velger å benytte meg av i denne oppgaven.

2.4 Det ideasjonelle meningssystemet

Kress og van Leeuwen (2006) mener at bilder på samme måte som verbaltekst involverer tre aspekter: deltakere (hvem eller hva er avbildet), prosesser (avbildet handling eller relasjon) og omstendigheter (hvor, når, hvordan og hva). Disse elementene bygger sammen en referanse til det Halliday og Matthiessen (2004) kaller ideasjonelle figurer. Dette bygger Painter et.al sitt ideasjonelle meningssystemet på med kategoriene **HANDLING**, **KARAKTER** og **SETTING**. David Machin (2007) benytter også disse kategoriene, og nedenfor refererer jeg både til Painter et. al (2013) og Machin (2007).

HANDLING (visuelt)

I skrevne tekster kan vi analysere presise detaljer av handling, gjennom å se på verbene som brukes. Dette kan vi også gjøre i bilder, men vi må se etter de visuelle verbene, forklarer Machin (2007, s. 109). Hva gjør karakterene på bildet? Hvem har makt? Hva slags relasjon har de? Dette er spørsmål vi kan stille oss selv når vi arbeider med å analysere handlinger som skjer i bilder.

Visuell handling sier noe om prosessene på oppslagene i bildeboka, og kan skapes ved bruk av blant annet *vektorer*, *blikkvektorer* og *ansikt/hånd gester*. Vektorer fungerer som bildenes visuelle verb (Machin, 2007, s. 164), og kommer til syne gjennom de avbildede karakterenes kroppsstilling eller gjennom andre elementer som skaper dynamikk, prosess eller handling. Det blir som piler som skaper bevegelse og handling i bildene. Vektorer som forbinder deltakerne til hverandre er med på å frembringe det

som kalles en narrativ representasjon. En slik representasjon fremstiller handlingsprosesser og reaksjonsprosesser gjennom vektorene. Handlingsprosessene kan være en karakters utstrakte arm, eller en gjenstand rettet mot noen. Mens reaksjonsprosessene er vektorer som skapes gjennom blick mellom karakterene, eller fra karakterer til objekter. Det er med på å dra leserens fokus dit blikket går. Ansikt/hånd gester viser handling gjennom at karakterene for eksempel har åpen munn som tyder på at de snakker, eller strekker hånden ut i en hilsen mot en annen karakter. Sammen viser disse punktene handling, og reaksjoner på handlinger som utføres av de avbildede karakterene.

HANDLING (verbalt)

I det verbale meningspotensialet har vi *handlende figurer*, som viser til de verbale prosessene i bildebokas oppslag. Handlingene karakterene utfører med språket er med på å representere dem. Halliday har laget en figur som viser seks prosesstyper (2004), mens Painter et.al (2013) opererer med fire ulike type prosesser: *materielle atferdsprosesser*, *mentale oppfatningsprosesser*, *mentale kognisjonsprosesser* og *verbale atferdsprosesser*.

Materielle atferdsprosesser representerer den fysiske verden, og viser til handlinger som å gjøre eller å handle i forhold til noe, og å skape og endre noe. Videre har vi *mentale oppfatningsprosesser*. I motsetning materielle prosesser som er åpne og fysiske, er de mentale skjulte handlinger som foregår inni oss. *Mentale oppfatningsprosesser* handler om hvordan karakterene oppfatter det som skjer rundt seg gjennom syn, observasjon og hørsel. De *mentale kognisjonsprosesser* har med fornuft, erfaring og det kunnskapsmessige å gjøre. Dette i form av å tenke, vite, forstå, skjønne, innse og lignende. Til slutt har vi *verbale atferdsprosesser*, som viser til når en karakter snakker, uttaler, meddeler eller skriker.

KARAKTER (visuelt)

I denne kategorien finner vi *karakterattribusjon*, som handler om avbildningen av fysiske attributter. En attributt sier noe om egenskapen/verdien til en enhet eller et objekt. Eksempler på attributter kan være klærne en karakter har på seg, eller objekter i et rom. Karakterene i en bildebok kan representeres gjennom symbolske attributter, som elementer som avbildes i nærheten av karakteren (Björkvall, 2009, s. 72). Attributtene kan forandre seg fra et oppslag til et annet, og være både mer og mindre dramatiske.

Vi finner også et punkt som kalles *karaktermanifestasjon og utseende*. Det handler om hvordan karakteren er avbildet utseendemessig. Utseende som klær og ansiktsuttrykk kan forandre seg fra oppslag til oppslag. Så har vi *karakterrelatering*, som kan brukes for å sammenligne og finne kontraster hos de avbildede karakterene. Illustrasjonene i bildeboka egner seg godt til å representere disse kontrastene og sammenligningene. Det kan vise oss hvilken relasjon karakterene har til hverandre. Dersom karakterene er en voksen og et mindre barn som ligner på hverandre, forstår vi at dette kan være en forelder med sitt barn.

KARAKTER (verbalt)

Det verbale meningspotensialet presenterer oss for *deltakerbeskrivelse*. Her handler det om hvordan karakterene i bildebøkene skildres av forfatteren, og hvordan de identifiseres. Uten å skrive en direkte personschildring kan forfatteren gjennom å skildre utseende, handlinger og meninger hos karakteren, skape en deltakerbeskrivelse hvor leser oppfatter karakteren som for eksempel tøff og modig, snill og søt eller slem og fæl. For eksempel skildres ikke Emma som glad og lykkelig i siste oppslag når moren endelig er blitt seg selv igjen. Likevel oppfatter vi gjennom beskrivelsen av handlinger at Emma er overlykkelig for at ting er tilbake som det en gang var. ”*Det er en fin, fin dag, og mamma klemmer Emma, og Emma klemmer mamma.*”

SETTING (visuelt)

I en bildebok er settingen med på å etablere situasjonen, og kommuniserer tid og sted for handlingene som avbildes (Nikolajeva & Scott, 2006, s. 61). Hvor og når skjer det? Under denne kategorien finner vi *omstendighet*. I det visuelle meningspotensiale handler dette om detaljer i det fysiske miljøet karakterene avbildes i, for å stadfeste tid og sted. For eksempel kan tid identifiseres gjennom avbildning av en klokke, valg av lys eller en måne. Man kan også vise omstendigheter gjennom ulike måter ting skjer på, som gjennom å tegne inn linjer som indikerer fart eller skjelving. Dersom vi ikke finner indikasjoner på omstendighetene, kan fokuset simpelthen ligge på karakterene gjennom handlingene de gjør og situasjonen de befinner seg i. Det kan også være at illustratøren forsøker å få leseren til å fokusere på bestemte enkeltdetaljer (Nikolajeva & Scott, 2006, s. 63).

SETTING (verbalt)

Punktet *omstendighet* i det verbale meningspotensiale, handler om hvilke språklige

valg som tas for å beskrive omstendighetene. Omstendighetene kommer verbalt frem gjennom spesifikasjoner på tid, sted, årsak, rolle og beredskap beskrevet i verbalteksten.

2.5 Det mellompersonlige meningssystemet

Under det mellompersonlige meningssystemet ser Painter et.al på hvordan bilde og tekst skaper mening i form av kategoriene TILHØRIGHET og FØLELSE.

TILHØRIGHET (visuelt)

Det første punktet i denne kategorien er *visuelt fokus*, som er Painter et.al sin utarbeidelse av Kress og van Leeuwens kontakt (Painter et.al, 2013, s. 17-19). Det handler om hvor den avbildede karakteren fester blikket sitt i forhold til leser. Halliday (2004) mente at når vi snakker kan vi gjøre en av fire ting. Vi kan (1) tilby informasjon, (2) tilby service og goder, (3) kreve informasjon og (4) kreve service og goder. Kress og van Leeuwen tror ikke bilder kan realisere alle de samme handlingene, men mener at bilder enten kan tilby eller kreve informasjon. De forklarer at dersom karakterens blikk er vendt mot leser kan det bety to ting. For det første kan et møte med blikk mellom leser og karakter etablere kontakt. Karakteren henvender seg til leseren med et visuelt ”du”, og oppnår en lignende effekt som når to personer møter hverandres blikk i virkeligheten. For det andre kan det oppfattes som om karakteren krever noe av leseren, en slags deltakelse. Et bilde hvor karakteren ikke ser på leseren gir motsatt effekt, og kan oppfattes som at karakteren heller tilbyr informasjon.

Underkategorien *patos* sier noe om hvor realistisk tegnestilen på bildet er. I følge Painter et.al (2013, s. 34) kan tegnestilen i bildebøker deles inn i tre kategorier: minimalistisk, generisk og naturalistisk. Den minimalistiske tegnestilen er, som navnet tilsier, den som har minst detaljer og dermed også minst realisme. Den generiske ligger hakket over, og har mer detaljer og naturalisme enn den minimalistiske. Til slutt har vi den naturalistiske tegnestilen, som er den stilen som bringer oss nærmest det vi anser som virkeligheten.

Sosial distanse, involvering og makt sier noe om relasjonen mellom leseren og de avbildede karakterene. *Sosial distanse* handler om hvilken distanse karakterene har i forhold til leser. Om de er avbildet nærme, langt unna eller kanskje midt i mellom, sier noe om relasjonen leseren får til karakterene. Et nærbilde gir en opplevelse av nærhet

mellom leser og karakter, mens et bilde tatt langt unna gjør at leser opplever en avstand og lite tilknytning. *Involvering* og *makt* handler også om posisjonering, mer nøyaktig handler det om hvilken vinkel leser ser karakterene i. Om vi ser karakterene gjennom en horisontal vinkel, altså om de presenteres vendt mot oss, eller gjennom en skrå vinkling sier noe om *involvering*. Mens det å få karakterene vendt mot seg skaper maksimal involvering, vil det å se dem på skrå skape følelsen av lite involvering. *Makt* kommer frem gjennom en vertikal vinkling. Karakterene blir enten sett ovenfra, likestilt eller nedenfra. Ser vi karakterene ovenfra er det vi som har makten, og vi opplever å se karakterene i sårbare situasjoner. Opplever vi å være under karakterene er det karakterene som har makt eller autoritet. Og er vi verken over eller under er vi likestilt med karakterene.

Relasjon handler imidlertid også om forholdet som skapes karakterene imellom. På samme måte som vi finner maktforhold mellom leser og karakter, kan vi også finne maktforhold karakterene i mellom. Er en karakter posisjonert slik at den ene står over den andre, er det en som har makt mens en annen er svakere og har mindre makt. Dersom de er posisjonert framfor hverandre, er det ingen av dem som har mer makt enn den andre. Painter et.al (2013, s. 16) bruker også begrepet *nærhet* for å beskrive forholdet mellom karakterene. Dette punktet står som en parallell til *sosial distanse*. *Nærhet* tar for seg nettopp hvor nært båndet mellom karakterene er. Er de plassert med en viss avstand i forhold til hverandre, eller i nær tilhørighet? Dette er relevant for å forklare relasjonen karakterene i mellom. Kanskje berører karakterene til og med hverandre, hvilket gir leseren en oppfatning av at relasjonen er nær og trygg. Dersom de derimot står langt unna hverandre opplever vi en distanse mellom karakterene, og at relasjonen er usikker eller lite trygg. En annen måte å se tilhørighet mellom karakterene på er gjennom *orientering*. Dette blir en parallell til *involvering*. *Orientering* handler om hvordan karakterene er vinklet i forhold til hverandre. De kan vinkles på en slik måte at vi ser dem stå ansikt til ansikt. Dersom de i tillegg er plassert side ved side viser dette solidaritet. Kanskje er de vinklet vekk fra hverandre, og blir stående med rygg mot rygg. Dette skaper en avstand og lite solidaritet.

TILHØRIGHET (verbalt)

Når det kommer til *verbalt fokus* skiller narrative teoretikere mellom ”hvem forteller” og ”hvem ser” (Painter et.al, 2013, s. 18). Det handler altså om å skille mellom hvem som forteller historien, og hvem sitt blikk vi ser fortellingen gjennom. Dette kan variere

etterhvert som historien utfolder seg. Vi kan få historien og synsvinkelen til en ekstern forteller som ser historien utenfra, og presenterer den for leseren. Eller vi kan få vi kan få fortellingen og synsvinkelen gjennom øynene og ørene til en intern karakter i bildeboka. For å illustrere denne forskjellen, kan vi bruke bildeboka *Håret til mamma* av Gro Dahle og Svein Nyhus som et eksempel. Først får vi fortellingen fra en ekstern forteller: ”Dette er Emma. Og dette er Emmas mamma”. Senere i boka har synsvinkelen gått fra den eksterne fortelleren, til å vise Emma sitt syn, tanker og opplevelser: ”Jeg skulle ikke ha ropt, tenker Emma”.

Nok en gang dukker punktet *makt* opp, og verbalt sett handler det om de språklige valgene karakterene tar og om disse er gjensidige eller ikke. Det vil komme frem gjennom måten vi omtaler hverandre på ved bruk av kjæleavn, fornavn eller kallenavn (Maagerø, 2005, s. 51), men også gjennom talefunksjonen ellers. Vi ser for eksempel at moren til Emma kaller henne *jenta mi*, som er en måte å tiltale noen du er glad i på. Det er ikke hvem som helst som får dette tilnavnet. *Makt* handler rett og slett om at vi vil bruke språket vårt annerledes i for eksempel en samtale med sjefen på jobb, enn vi ville gjort med en god venn på et kafebesøk. Dette på tross av at samtalene handler om det samme (Maagerø, 2005, s. 49). Det skjer fordi dette er to relasjoner med relativt ulik maktbalanse. Så kort forklart påvirkes språket vårt av hvor godt man kjenner en person, hvilke sosiale roller man har i forhold til hverandre og hvor samtalen finner sted.

Vi finner igjen punktet *sosial distanse* også i det verbale meningspotensialet. Her står det for de språklige valgene forfatteren tar gjennom for eksempel navngiving og beskrivelse av kjærtegn. Hvordan omtaler og prater karakterene til hverandre? Hvordan beskrives forholdet dem i mellom? Skildrer forfatter for eksempel en omfavelse eller et kjærtegn mellom karakterene? Dette forteller leseren om forholdet karakterene i mellom.

FØLELSE (visuelt)

Kategorien følelse forklarer om *atmosfære* som handler om farger, og hvordan de har en følelsesmessig effekt på leseren. Machin (2007, s. 68) påpeker at farger vekker følelser og skaper humør, som påvirker hvordan vi som betrakter skaper mening når vi ser på bildet. De fleste vil enes om at en bildebok med sterke og lyse farger vil ha en annen effekt på følelsene våre, enn en bildebok med mørke dystre toner. Kress og van Leeuwen opererer med flere ulike skalaer i arbeidet med farger. Painter et.al (2013, s.

36) har valgt å fokusere på verdi og metning (*livfullhet*), fargetoner (*varme*) og differensiering (*kjennskap*).

Livfullhet handler altså om fargens *verdi og metning*. Metningskalaen forteller oss om intensiteten i fargene, og skalaen går fra den mest intense versjonen av en farge til den mest fortynnede versjonen av samme farge. Dersom et bilde viser høy metning anses det som et følelsmessig uttrykk for energi, mens lav metning uttrykker mangel på energi. Metning er ikke en selvstendig variabel da den knyttes opp mot fargenes verdi. En farges verdi handler om hvor lys eller mørk den er. Hvis en farge ikke har full metning er den enten lysere eller mørkere. Machin hevder at lyse farger assosieres med sannhet og optimisme, mens mørke farger assosieres med løgn (Machin, 2007, s. 79).

Fargetoneskalaen er en skala som går fra blått til rødt, og forteller noe om *varmen* i et bilde. Farger som blå og grønn assosieres med kaldt, rolig, distansert og i bakgrunnen. Mens fargene gul og rød blir en kontrast til dette igjen, og assosieres med varme, energi, merkbar og i forgrunnen (Machin, 2007, s. 79). Fargevalgene i et bilde forteller oss noe om situasjonen som er avbildet, og karakterenes følelser rundt situasjonen. Et bilde med kalde farger vil kunne fortelle oss at dette er en trist eller vanskelig situasjon, hvor karakterene føler seg distansert og skjult eller lite synlig i situasjonen. Mens et bilde med varme farger viser en situasjon som er mer positiv hvor karakterene har mer energi, og føler seg synlig og merkbare i situasjonen.

Tilslutt har vi *kjennskap* som handler om at jo flere farger et bilde har, desto mer kjennskap føler vi til det. Dette fordi vi opplever verden rundt oss i et bredt fargespekter. Dersom det er få farger i et bilde, mister vi denne følelsen av kjennskap. *Kjennskap* kommer frem gjennom bruken av *differensieringsskalaen*. Denne skalaen går fra monokrom, som kan være svart og hvit eller nyanser av samme fargen, til bruken av et variert utvalg farger. Fargene svart og hvit gir inntrykk av tidløshet. Dersom et bilde har liten bruk av differensiering tillates få farger å dominere meningen i bildet, og dermed opplever leseren å få lite informasjon av bildene (Machin, 2007, s. 78).

Visuell påvirkning viser til følelser gjennom måten karakterens ansiktsuttrykk og kroppsstil er avbildet. En karakter som er trist kan avbildes med tårevåte øyne, og

sittende krøket sammen. Mens en karakter som er glad ville hatt et mer eksplosivt kroppsspråk, og vært avbildet med et smil om munnen.

Så har vi et punkt som kalles *graduering: styrke*. I det visuelle meningspotensialet sier dette punktet noe om overdreven størrelse eller vinkel i bildet. For eksempel kan vi se i bildeboka *Håret til mamma*, at illustratøren benytter *graduering: styrke* ved å overdrive størrelsen på håret til moren og størrelsen på Emma. Dette for å vise at jo mer deprimert moren er, desto større blir håret. Når Emma blir tegnet inn mye mindre enn håret, kan dette tolkes som et symbol på hvor mektig depresjonen er fra et barns synsvinkel.

Graduering: styrke kan også benyttes gjennom hvor stor andel av rammen som fylles, og kan komme frem gjennom gjentakende bruk av enkelte elementer. Vi ser i *Håret til mamma* at håret til moren dekker store deler av bilderammen, og at elementer som den løse skruen, puslespillbiten og stikkontakten går igjen på flere oppslag og styrker ideen om at moren ikke er til stede for verken seg selv eller datteren.

FØLELSE (verbalt)

Følelser i det verbale meningspotensialet kommer blant annet frem gjennom punktene *holdning* og *verbal påvirkning* (Painter, et.al. 2013, s. 137). *Holdningen* vi viser i samtale med andre påvirkes av hvem vi prater med. Vi evaluerer situasjonen og samtalepartner, og lar dette påvirke holdningene i språket vårt. La oss igjen bruke eksempelet med sjefen og en god venn. I samtale med sjefen vil vi benytte oss av et mer formelt språk, fordi vi møter en deltaker med en høyere status enn oss selv. Dette er kanskje en person man ikke ser spesielt ofte, og som man ikke er følelsesmessig engasjert i. Dermed skjuler vi holdningene våre med bruk av nøytrale ord, og et mer balansert språk preget av høflighet. I en mer uformell situasjon som for eksempel i samtale med en god venn som vi er mer følelsesmessig engasjert i, vil språket være annerledes. Holdningene våre vil skinne gjennom ved bruk av blant annet slang, banneord og avbrytelser. *Verbal påvirkning* viser til et emosjonelt språk. Et språk som er emosjonelt kan både være positivt, negativt eller nøytralt. Og vi kan spørre oss om deltakerne i kommunikasjonen er positive, negative eller nøytrale til det som foregår. Språkvalget forfatteren av en bok tar forteller leseren om relasjonen mellom karakterene i boka. Språket karakterene i mellom påvirker deres følelser og holdninger til hverandre. Samtidig vil språkvalgene vekke følelser i leseren av boka, og vi kan bli engasjerte og vise irritasjon, sinne, tristhet eller glede over det vi leser.

Vi finner også punktet *graduering: styrke* i det verbale meningspotensialet. Det handler om at forfatteren gjør noen valg i språket, som styrker deler av fortellingen. Dette kan gjøres gjennom intensivering, repetisjon eller kvantifisering. Vi holder oss til bildeboka *Håret til mamma* som eksempel. Vi ser intensivering i språket når morens depresjon er på sitt verste. Intensiferingen i de verbale beskrivelsene gir leseren en erfaring av depresjonen intensitet. ”*En voldsom vind i skogen av hår, og håret brøler, bølger og bråker. Det ville håret, det ville håret.*” Vi finner repetisjon når moren depresjon blusser opp. Forfatteren gjentar bruken av ordet ”gråter” flere ganger når dette skjer for å vise at moren blir mer og mer lei seg, og at gråtingen ikke ser ut til å avta. ”*Stakkars mamma som gråter. Stakkars mamma som gråter og gråter.*” Vi finner kvantifisering når forfatteren skal beskrive hvor mye hår moren har, og hvor flokete det er. ”*Det må være vanskelig å tenke med så mye bust. Alt dette håret.*”

2.6 Kobling

Samspillet mellom tekst og bilde har stor betydning for hvordan leseren oppfatter og tolker innholdet i en bildebok. Painter et. al (2013, s. 143) viser til et begrep de kaller kobling, som refererer til sammensmeltningen av et eller flere punkter i en tekst. I bildebøker forklarer de at modalitetene kan kobles sammen. For eksempel kan en se på atmosfærevalgene i det visuelle, gjennom livfullhet, varme og lys, som kan komplimenteres i det verbale gjennom å la positive holdninger skinne igjennom språket til karakterene. Slik smelter de to punktene sammen, og danner en kobling mellom hverandre. Painter et.al (2013) viser også hvordan denne sammensmeltningen i prinsipp kan gå på tvers av meningssystemene. En karakter kan for eksempel vise vennlighet mot en annen, gjennom *handlinger* som en klem. Dette kan komplimenteres av *atmosfærens* bruk av lyse og varme farger. Selv om dette er to underkategorier som finnes i hvert sitt meningssystem, kan de smelte sammen i korrespondanse. Likevel er Painter et.al klare på at denne sammensmeltningen ikke trenger å finne sted. Det er ikke slik at valgene som tas innenfor de ulike meningssystemene alltid vil korrespondere. De benytter seg av begrepene konvergent og divergent kobling. Konvergent kobling viser til at tekst og bilde styrker hverandre, mens divergent kobling handler om at tekst og bilde går i hver sin retning. Dette begrepet er deres svar på Theo van Leeuwens begrep informasjonskobling (2005, s. 179), som refererer til den semantiske relasjonen mellom ulike modaliteter. De forklarer at informasjonen som kan hentes ut av en modalitet, kan være med på å styrke og fremheve budskapet i en annen. Men relasjonen kan også på

den annen side gjøre slik at de to modalitetene står i kontrast til hverandre, og presenterer ulik informasjon.

2.7 Hva er litterære samtaler?

Avslutningsvis i teorikapittelet vil jeg, som nevnt innledningsvis, forklare om litterære samtaler. Dette fordi jeg skal bruke slike samtaler i del B sammen med elevenes skriftlige tekster, for å studere deres tolkninger. Laila Aase (2005) definerer litterære samtaler som "... klassesamtalar som uttrykkjer leseerfaringar, og som har som føremål å undersøkje litterære tekstar med utgangspunkt i desse erfaringane." Slik sett kan vi se på det som samtaler som tar utgangspunkt i de erfaringene leserne sitter igjen med, etter møte med en tekst. I sin bok *Litterær forståelse* (2017, s. 161) hevder Åsmund Hennig at etter å ha lest en god og engasjerende bok, får vi en trang til å sette oss ned og prate med andre mennesker om leseropplevelsen vår. Denne trangten kommer på bakgrunn av at enhver tekst innehar et potensial for flere mulige tolkninger, og disse tolkningene kommer til syne basert på hvem som er leseren av teksten slik Iser også tar opp. Således vil leseren av teksten medvirke til tekstmening gjennom sine tolkninger, som igjen preges av hans/hennes perspektiver, erfaringer og virkelighetsforståelse. Hennig (2012, s. 29) peker på at bilder, tanker og følelser vi får når vi leser litterære tekster kan være veldig forskjellig fra hverandre eller bare litt forskjellig, men at de aldri vil være helt like. Dermed finnes det mange ulike perspektiver på en litterær tekst. Likevel vil tekstene vi leser sette grenser for hvor fritt vi kan utfolde oss (Skardhamar, 2011 s. 48), og holde oss innenfor visse felles tolkningsrammer. I samtale med andre kan man oppleve at tolkningene en gjør seg kan styrkes i felleserfaring, nyanseres eller endres i møte med andre tolkninger, og ikke minst at flere tolkninger kan eksistere side om side (Nielsen, 2015).

Det er mange faktorer som gjør at uplanlagte litterære samtaler er vanskelig å gjennomføre med suksess. Og det å gjennomføre gode litterære samtaler med mange personer kan være utfordrende, men samtidig kan det åpne for nye perspektiver og utvidet forståelse. Vanligvis er det slik at vi sitter alene og leser, hvilket gjør det vanskelig å starte litterære samtaler med andre. De vi skal samtale med må først og fremst være kjent med teksten det skal samtales om. Dersom personen kjenner til teksten, men det er lenge siden den er lest eller teksten ikke er lest ordentlig, vil dette kunne medføre kunnskapshull som virker ødeleggende for samtalen. Slik sett har

læreren har en gyllen mulighet til å kunne arbeide med litteratur med barn og unge ved bruk av litterære samtaler. Dette fordi et klasserom byr på unike muligheter for gode samtaler, hvor mange ulike perspektiver kan få plass om man legger til rette for det. Her har man mange hoder som kan tenke sammen samlet på et sted. Gjennom lesing av en felles tekst er alle kjent med den samme teksten. Og dermed gir det mening når Hennig sammenligner klasserommet med en felles hjerne som er i stand til å innta mange forskjellige perspektiver, og utveksle erfaringer om en tekst (2017, s. 161). Litterære samtaler vil være til stor nytte for å avdekke denne multiperspektivismen. Dette på bakgrunn av at slike samtaler i stor grad vil være elevstyrt. Litterære samtaler bærer med seg mange fordeler. Blant annet hevder James Paul Gee at elevstyrte diskusjoner øker evnen elevene har til å lytte åpent, innta nye perspektiver og utvikle refleksjonsevne (2004, s. 52). Her ser vi tydelig den hermeneutiske spiralen i det de mange perspektivene hos elevene møtes til diskusjon i en litterær samtale, mens de sammen forsøker å dikte med teksten og fylle de tomme plassene den innehar. Litterære samtaler vil også motivere elevene til å lese teksten, og delta i fellesskapet disse samtalene tilbyr. Dette vil igjen utvikle dem til å bli mer aktive og utøvende lesere (Hennig, 2012, s. 30). Vanligvis er elevene vant til at lærer dominerer klasseromssamtaler ved å ta ordet mellom hver elev og styre samtalen. I litterære samtaler er det elevenes tolkninger og tekstopplevelser som blir grunnlaget for samtalen. Med et slikt utgangspunkt er det en underliggende fare for at elevene glemmer teksten, og henger seg opp i egne opplevelser og lar dette lede samtalen (Nielsen, 2015). Selv om samtalen ikke skal regisseres i for stor grad, er det viktig at samtalen er preget av faglighet. Det er lærers ansvar å styre samtalen tilbake på riktig spor når det er nødvendig.

I boka *Litteraturundervisning teori og praksis* (2011, s. 85), presenterer Skardhamar en rekkefølge på spørsmål man kan stille under en litterær samtale. Disse kaller hun *identifikasjonsspørsmål*, *refleksjonsspørsmål* og *overføringsspørsmål*. Jeg er inspirert av måten Skardhamar gjør dette på, men har ikke forholdt meg strukturert til spørsmålene hun presenterer.

3.0 Metode

I dette kapittelet presenteres de metodologiske tilnærmingene jeg har benyttet i denne oppgaven. Fordi oppgaven søker å finne svar på to forskningsspørsmål, vil det benyttes to ulike metoder for å finne svar på disse. Metodekapittelet vil følge samme inndeling som ble redegjort for innledningsvis med en del A og en del B, og de vil presenteres i alfabetisk rekkefølge. Oppgavens to forskningsspørsmålene lyder som følger:

1. *Hvordan skapes mening gjennom bilde og verbaltekst i bildeboka Håret til mamma av Gro Dahle og Svein Nyhus?*
2. *Hvordan tolker ungdomsskoleelever bildeboka Håret til mamma av Gro Dahle og Svein Nyhus?*

3.1 Forskningsmetode – Del A

For å finne svar på det første forskningsspørsmålet har jeg valgt å bruke *multimodal tekstanalyse* som metode. Tekstanalyse handler om å lese og analysere trykte og digitale tekster (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 163), og kan defineres som en dialog mellom tekst og forsker, hvor forsker forsøker å finne svar på spørsmålene han/hun stiller teksten. I denne studien er formålet å finne ut hvordan tekst og bilde skaper mening i bildeboka *Håret til mamma*. Det jeg gjør er å se nærmere på og gjøre en analyse av fire av bildebokas femten oppslag. Dette gjøres med sosialsemiotisk teori fra Painter et. al (2013) som bakteppe, supplert med teori av Machin (2007) og Björkvall (2009), (se teorikapittelet). Tanken bak dette teorigrunnet er å nytte relevant teori som kan flettes sammen til et analyseverktøy, og på den måten sørge for at teori og tolkning blir en helhet. Som nevnt ligger mitt fokus på det ideasjonelle og det mellompersonlige meningssystemet. Under det ideasjonelle finner vi de tre semiotiske ressursene **HANDLING, KARAKTER, SETTING**, mens vi under det mellompersonlige finner **TILHØRIGHET** og **FØLELSE**. Dette er de ressursene jeg vil ta for meg i analysen som gjøres i kapittel 4, hvilket innebærer at jeg har valgt bort elementer som **INNRAMMING, INTEGRERING, FOKUS** og **INNFASING** som finnes i det tekstuelle meningssystemet. De utvalgte ressursene er beskrevet i delkapittel 2.4 og 2.5, og kan finnes igjen i vedleggene (se vedlegg F og G). I analysen struktureres kategoriene i rekkefølgen ovenfor, altså **HANDLING, KARAKTER, SETTING, TILHØRIGHET** og **FØLELSE**, og deles inn i det visuelle og det verbale. Oppslagene jeg har valgt å ta for meg er to, tre, ti og

femten. Med dette utvalget sørger jeg for å få malt et bilde av bokas innledning, hoveddel og avslutning. Formålet er å legge fram en mulig tolkning av bildeboka. Dette gjør også at jeg stiller forberedt til en litterær samtale med elevene, slik at jeg kan veilede samt bidra med innspill og slik sett styre den litterære samtalen på best mulig vis når det er nødvendig. Jeg vil imidlertid presisere at mine tolkninger på ingen måte skal tjene som ”fasit” for elevenes tolkning, eller anses som overordnet deres. Dette er også understreket i innledningen. Som tidligere nevnt baseres enhver tekstanalyse på tolkning, og kan dermed sies å bygge på hermeneutisk tradisjon. Jeg leser *Håret til mamma* hermeneutisk, som innebærer at jeg leser teksten flere ganger og fortolker og danner meg et ”første utkast”. Ved hver gjennomlesning åpner jeg gradvis opp for nye inntrykk, og reviderer ”første utkastet” i lys av nye innsikter som viser seg etter hvert som jeg trenger lenger og lenger inn i teksten (Gadamer, 2003).

3.1.1 Valg av bildebok

I løpet av min tid som masterstudent ble jeg introdusert for flere av bildebøkene til ekteparet Gro Dahle og Svein Nyhus. Jeg ble straks fascinert av de detaljrike og vakre tegningene, og hvordan bøkene var skrevet på en måte som tilbød tolkning på flere nivåer. Flere av disse bildebøkene befatter seg, som tidligere nevnt, med svært tunge temaer mange vil anse som tabu og ikke egnet for barns øyne og ører. Paret har blant annet skrevet om incest, vold i hjemmet og omsorgssvikt av ulik grad. Selv er jeg opptatt av at barn ikke skal skånes fra mørke og kanskje smertefulle temaer. Jeg mener at en skal kunne prate om barndommen på godt og vondt. Den danske forfatteren Oscar K., som selv har laget flere kontroversielle bildebøker, sier følgende om barns møte med mer eller mindre tabubelagte temaer: ”No one protects them from life, and all we’re trying to do in a serious work is to tell them about life” (Beckett, 2012, s. 112). Ved å tilgjengeliggjøre de såre og vanskelige temaene gjennom sine bildebøker tar Gro Dahle og Svein Nyhus barn på alvor, og anerkjenner at barndommen ikke alltid er en idyllisk lek. Det er også interessant å se hvordan de gjennom tekst og bilde får til dette, uten at det virker for brutalt. Samtidig som fortellingene deres er realistiske blander de inn fantastiske elementer, og på den måten unngår de at resultatet virker for brutalt. Slik åpner de for samtale om barndommens mørke sider, men gir leseren mulighet til å holde det hele på en armlengdes avstand.

Jeg ble overveldet av hvor rikt potensial barnebøker kunne ha, og bestemte meg raskt for at jeg ønsket å bruke masteroppgaven min på å introdusere ungdomsskoleelevene mine for bildebøker. Jeg visste at jeg ønsket å bruke en Gro Dahle og Svein Nyhus bok, men var usikker på hvilken. Det stod mellom tre bildebøker: *Sinna mann*, *Blekkspruten* og *Håret til mamma*. Valget mitt falt omsider på *Håret til mamma*, og det var flere grunner til dette valget. For det første har bildeboka et stort tolkningspotensial, og gir mening både for ungdommer og for meg som erfaren leser. Dermed ville det bli spennende å se hva både de og jeg fikk ut av den. En annen grunn til dette valget var på bakgrunn av at jeg ikke kjente godt til elevene i de to åttende klassene. Slik sett hadde jeg lite eller ingen kontroll over deres bakgrunn. Det kunne foreligge sjanser for at en eller flere av elevene hadde personlige erfaringer med incest, vold i hjemmet eller omsorgssvikt. Slik sett opplevdes valget av *Håret til mamma* som det tryggeste, da denne bildeboka etter min mening tilbyr en mer håpefull slutt enn de to andre, samt at den gjennom hele fortellingens gang fremstår mer mild. Med fare for å bli misforstått ønsker jeg å presisere at alle de tre bøkene bærer med seg tre alvorlige temaer. Likevel fremstår *Håret til mamma* mindre dramatisk da det for eksempel ikke brukes fysisk vold her. Jeg hadde også arbeidet med et par av bøkene til Gro Dahle og Svein Nyhus tidligere, men *Håret til mamma* var mer ukjent for meg. Dette var også en bok jeg ikke hadde sett så mye brukt i andre forskningsarbeider. En annen grunn til at jeg liker boka, og har latt valget falle på denne, er på bakgrunn av dens alltid aktuelle tema. Den ble publisert i 2007, men temaet er stadig like aktuelt. Boka har dessuten fått en ny aktualitet nå som læreplanen fornyes, og tverrgående temaer som medborgerskap, folkehelse og livsmestring skal prioriteres i fagfornyelsen (Kunnskapsdepartementet, 2017).

3.1.2 Det ideasjonelle og det mellompersonlige meningssystemet

De tre meningssystemene til Painter et.al er integrert i hverandre, og skaper mening på samme tid både visuelt og verbalt. Dermed vil det å utelukke en av dem gjøre at ikke all mening kan analyseres frem. Likevel velger jeg, på bakgrunn av oppgavens krav til lengde, kun to av skjemaene: det ideasjonelle og det mellompersonlige. Valget baserer seg på hva jeg selv fant mest interessant ved de tre skjemaene. Det som fenget min interesse var karakterene, deres handlinger og hvordan de ble avbildet. Det var også interessant å se på settingen de opptrådte i, og elementene rundt dem. Jeg ønsket også å se nærmere på tilhørigheten mellom karakterene, og mellom leseren og karakterene.

Dette er elementer som ligger innenfor det ideasjonelle og mellompersonlige meningssystemet i skjemaene til Painter et.al. Det er to punkter i skjemaene som omhandlet fargevalg. Det ene ligger i det mellompersonlige meningssystemet, det andre i den tekstuelle. Jeg er opptatt av hvordan fargevalgene til illustratøren skaper følelser, altså punktet representert i det mellompersonlige meningssystemet. I den tekstuelle meningsskapingen er farger en ressurs for å skape sammenheng, noe som var mindre viktig for meg. Jeg var også mindre interessert i å se på bokas format i form av tekstens og bildenes plassering, og hvordan rammer og sidekanter påvirket meningen i boka. Dermed valgte jeg å utelukke det tekstuelle meningssystemet, da det var dette som det ble fokusert på her.

3.2 Forskningsmetode – Del B

For å finne svar på forskningsspørsmål nummer to presenterte jeg *Håret til mamma* for to ungdomsskoleklasser på 8.trinn, og lot dem gjøre sine egne tolkninger av bildeboka. Ønsket her var å finne ut hvordan et utvalg ungdomsskoleelever tolket bildeboka, etter å ha blitt introdusert for et mulig analyseapparat. Når det gjelder elevenes tolkninger ser jeg igjennom to datasett. Dette i form av de skrevne tekstene de leverer inn, og den litterære samtalen vi hadde i etterkant. Elevene fikk i oppgave å tolke og ha hovedfokus på oppslag tre i bildeboka *Håret til mamma*.

På bakgrunn av at jeg ikke hadde kjennskap til elevenes tidligere tolkningserfaringer, satte jeg opp en introduksjonsøkt i emnet sammensatte tekster. Elevene lærte at sammensatte tekster kunne være både videoene på youtube, reklamene for dataspill og lærebøkene på skolen, og at vi skulle fokusere hovedsakelig på bildebøker. Her opplevde jeg at et par elever lurte på hva bildebøker hadde å gjøre i ungdomsskolen. Dette er en sjanger de er kjent med, men som de gjerne assosierer med småbarn. Det kan det tenkes at de forventet noe som passet mer for ungdom, og opplevde dette som barnslig. Dermed ble det viktig å forklare elevene at bildebøker kan bære med seg mer mening enn hva man ser ved første øyekast. De ble presentert for begrepene *visuelle* og *litterære virkemidler*, dette for å lære dem å skille mellom tekst og bilde. Litterære virkemidler i denne sammenhengen har jeg beskrevet i det forenklede skjemaet elevene fikk utdelt (se vedlegg H). Her fikk de forklart hvordan forfatter og illustratør bruker språket og valg av visuelle elementer som farger, lys og lignende, for å skape mening og få frem det de ønsker. De lærte om hvordan bilder skaper mening ved at de tilbyr oss

mange opplysninger på engang, og at fargene kan skape følelser i leseren. De lærte også om samspillet mellom tekst og bilde, og hvordan de to modalitetene ved noen anledninger viser oss nærmest det samme, mens de andre ganger sier noe helt forskjellig. Deretter fikk de utdelt det forenklete skjemaet, som er en versjon av de samme to skjemaene til Painter et.al som jeg benyttet meg av i min analyse. I skjemaet elevene fikk valgte jeg kategoriene **HANDLING, KARAKTER, SETTING** og **FARGE/LYS**, og ved siden av hver kategori ble det laget støttespørsmål elevene kunne støtte seg til ved behov. De tre førstnevnte kategoriene i det forenklete skjemaet er de samme som vi finner i det ideasjonelle meningssystemet, mens den siste kategorien finner vi i det mellompersonlige meningssystemet under tilnavnet *atmosfære*. Det kan se ut som en skjevfordeling av de to skjemaene. Dermed ønsker jeg å presisere at støttespørsmålene i de ulike kategoriene er en blanding fra begge skjemaene. Så selv om jeg ikke hadde med kategoriene **TILHØRIGHET** og **FØLELSE** fra det mellompersonlige meningssystemet, ble de allikevel flettet inn i form av støttespørsmål. På den måten fikk jeg dekket alle kategoriene, og samtidig gjort det overkommelig for elevene. Laila Aase hevder at det er viktig at deltakerne i en litterær samtale innehar et repertoar av redskaper for å kunne ta del i praksisfellesskapet (2005). Jeg sørget for dette felles repertoaret av redskaper gjennom arbeidet med min tolkning ut i fra Painter et. al sin teori, og ved å presentere elevene for det forenklete skjemaet i forkant av deres tolkningsarbeid. Slik skapte jeg noen fellesrammer, som sørget for at vi i den litterære samtalen hadde noen av de samme holdepunktene når vi presenterte og diskuterte ulike tolkninger.

3.2.1 Forberedelse til selvstendig tolkning og litterær samtale

For å se hva elevene hadde fått med seg av introduksjonsøkten, og for å forberede dem til å gjøre en tolkning av *Håret til mamma*, gjorde vi et forsøk sammen med utgangspunkt i Stian Holes bildebok *Annas himmel* (2013). Denne boka ble valgt fordi den hadde en annen forfatter og illustratør. Dermed ville elevene møte *Håret til mamma* med mest mulig blanke ark. Boka ble lest høyt for elevene med oppslagene på overhead, slik kunne de følge med på bildene samtidig som de lyttet til fortellingen. Boka handler om en ung pike som tar et siste farvel med sin mor, og hennes far som er i sorg over tapet av sin kone. I boka tar Anna med faren og leserne på en eventyrlig og fantasifull reise. Hun presenterer faren for steder han ikke visste at fantes, og samtaler med han om eksistensielle og filosofiske spørsmål. Gjennom karakteren Anna klarer

Stian Hole å vise hvordan barn kan oppleve å miste noen nær seg, og hvilke tanker de gjør seg rundt døden og himmelen. Hole bruker verbalteksten, og framstillingen av karakterene, til sette vanskelige og filosofiske spørsmål på agendaen, som ikke har noe fasitsvar. Han tegner inn en vakker og visuelt mangfoldig verden, og viser hvordan barn kan takle sorg. Etter å ha lest boka fikk elevene spørsmål om hva de trodde historien handlet om. Temaet død kom raskt opp, og ble grunnlaget for videre tolkninger. Elevene viste stort engasjement i dette tolkningsarbeidet. De var flinke til å komme med forslag til flere tolkningsmuligheter, samt bygge på hverandres tolkninger. Hovedfokuset vårt lå på oppslag fem (se vedlegg M) , men vi bladde fram og tilbake i boka for å finne støtte for de tolkningene som ble gjort.

Da elevene hadde gjennomført introduksjonsøkten, og fått forsøke seg på å tolke, ble det satt opp en ny økt. I den nye økten ble de introdusert for bildeboka *Håret til mamma*. De ble delt inn i grupper på to, og fikk i oppgave å tolke oppslag tre i bildeboka (Se vedlegg J). Valget om å sette elevene i grupper på to ble gjort da jeg ønsket meg tekster som datamateriale. Jeg anså det som mer sannsynlig å få elevene til å skrive tekster, og ikke punkter, dersom de ble satt i grupper på to framfor tre eller mer. De hadde også arbeidet kort tid med emnet, og dermed var det fint for dem å kunne spille på hverandre dersom det var noe de ikke husket eller var usikre på. Som tidligere nevnt i delkapittel 2.1 vil det å være to om en leseropplevelse gjøre at leserne kan diskutere opplevelser og erfaringer sammen (Ommundsen, 2010, 108), og få et rikere utbytte av teksten. Valget om å la elevene fokusere på oppslag tre var på bakgrunn av detaljnivået i illustrasjonen. Det var mange ting elevene kunne kikke på, dermed så jeg for meg at det ville komme mange ulike tolkninger. Dette oppslaget kom også rett etter den kjærlige relasjonen mellom Emma og moren var blitt presentert. Plutselig forandret tekst og bilde seg i stor grad, og vi fikk et vendepunkt i det ellers idylliske livet til Emma og moren. Slik håpte jeg elevene ville bli nysgjerrige på hvordan det kunne endre seg så fort.

Elevene fikk beskjed om at bildeboka ville bli lest høyt med oppslagene på overhead, på samme måte som med *Annas himmel*, men at de denne gangen ikke skulle tolke bildeboka sammen med lærer. Dette skulle de gjøre i gruppene sine. De kunne ta notater underveis i høytlesningen, og det forenklete skjemaet de hadde fått utdelt med støttespørsmål var også tilgjengelig for dem. Da høytlesningen var gjennomført skulle

de først sitte alene og notere sine tanker og foreløpige tolkninger, før de skulle gå i grupper. Dette ble gjort for at begge partene i en gruppe skulle kunne ha noe å dele, og på den måten kunne bidra til tolkningsarbeidet. Grunnen til at elevene skulle tolke bildeboka alene var på bakgrunn av hensikten med forskningsspørsmål to, som er å finne ut hvordan ungdommer tolker bildeboka. Å diskutere boka sammen med elevene vil kunne styre dem i bestemte retninger, samt påvirke deres meninger og tanker. Det er ikke målet med oppgaven. Oppslaget de skulle fokusere på var, som nevnt, oppslag tre, men på samme måte som med *Annas himmel* fikk de også her mulighet til å bla seg fram og tilbake i bildeboka for å se oppslagene i sammenheng, og dermed styrke sine tolkninger. De fikk i oppgave å skrive en tekst på minst en side på PC, skrive ut teksten uten navn og levere denne til meg. På denne måten kunne ingenting spores tilbake til elevenes PCer.

3.2.2 Analyse av elevtekstene

Tekstene ble analysert med den hensikt å sortere datamateriale som ble samlet inn. I mange kvalitative dataanalyser handler det om å lete etter et mønster, slik at materialet kan samles i kategorier. Denne oppgaven er intet unntak. Alle elevene hadde tatt utgangspunkt i støttearket, noen mer enn andre. De som hadde benyttet dette hele veien hadde små overskrifter med hver av kategoriene. Dette gjorde det lett å finne fram i deres tekster, og de tolkningene som ble presentert. De elevtekstene som ikke hadde brukt støttearket måtte jeg lese nøye, slik at deres tolkninger ble plassert i riktige kategorier. Jeg begynte med å lese tekstene for å se hva elevene hadde kommet frem til. På den måten kunne jeg kjapt se hva som var likt. Etter å ha lest over og dannet meg et bilde av hva som gikk mest igjen at tolkninger, valgte jeg å lage spørsmål. Det kunne for eksempel være: Hvem tror mamma er deprimert? Hvem tror faren er død? På den måten kunne jeg se hvor mange av elevene som mente det samme. Dette krevde at jeg bladde meg gjennom tekstene flere ganger, på jakt etter ulike ting for hver gjennomgang. Etter å ha gjort dette hadde jeg en oversikt over likheter, hvilket gjorde det lettere å finne fram til ulikhetene også. Videre jobbet jeg meg strategisk gjennom kategoriene i rekkefølgen **HANDLING, KARAKTERER, SETTING** og **LYS/FARGER**. Fordi noen av elevene tolket mer fritt, oppdaget de ting skjemaet ikke dekket. For å få med også disse tolkningene ble det lagt til to kategorier kalt **NEGATIVE TANKER** og **SYMBOLSKE ATTRIBUTTER**.

3.2.3 Gjennomføring av den litterære samtalen

Etter å ha analysert elevenes tolkninger i de skriftlige tekstene, og selv gjort mine tolkninger, var jeg rustet til å veilede en litterær samtale. Elevene var også forberedt og hadde all mulighet til å bidra i samtalen, da de hadde forsøkt seg på tolkninger. Det finnes mange måter å samtale litterært i klasserommet på for å tilegne seg lærestoff, dele tanker og følelser og diskutere aktuelle samfunnsproblemer. Rutinene og prosedyrene rundt disse samtalene vil variere, men hensikten vil alltid være å samle lesere for å snakke om tekster på en opplyst, personlig og reflektert måte (Hennig, 2012, s. 27). Jeg valgte å gjennomføre den litterære samtalen ved å ha oppslag tre fremme på overhead. Videre presenterte jeg noen elevenes tolkninger fra de skriftlige tekstene, og også noen av mine egne tolkninger for å få i gang samtalen. Elevene hadde tidligere gitt uttrykk for at de synes arbeidet med å tolke bildebøker var spennende og morsomt.

Dermed var det ikke vanskelig å få i gang en engasjerende samtale. De husket flere av sine egne tolkninger, og tok opp disse til diskusjon og forklarte hvordan de hadde tenkt. Dette skapte rom for mange aha-opplevelser blant elevene da de oppdaget at de hadde sett mye forskjellig. Etter de hadde fått presentert mulige tolkninger, ble det lettere å se andre ting som både støttet og stilte tvil til ulike tolkninger. Noen elever hadde kommet med tolkninger i sine skriftlige tekster uten å begrunne disse. Dermed kunne jeg i samtalen stille spørsmål rundt disse tolkningene, og på den måten få eleven til å tenke og komme med begrunnelser eller nye tolkninger med andre begrunnelser. Når elevene falt ut av samtalsens faglige spor, begynte å tulle eller overtolke dro jeg dem inn igjen med nye spørsmål.

Jeg baserte meg på å skrive ned notater rett etter økten hadde foregått. Dette fordi det var vanskelig å ta notater mens undervisningen pågikk. Dette kan by på problemer i den forstand at jeg ikke vil huske ordrett hva som ble sagt. Slik sett ville det optimale være å filme samtalen, da dette ville hjulpet meg å få med meg alt elevene sa ordrett (Postholm & Moen, 2018, s. 58). Likevel ble det gjort notater så nært opptil den litterære samtalen at inntrykkene enda var ferske. Dette hevder Postholm og Moen (2018) at er viktig for at inntrykkene fanges opp, og ikke blir borte underveis i arbeidet. Det at jeg selv har såpass god kjennskap til bildeboka og analyseverktøyet vi arbeidet med, bidro også til at dette ville være en fin måte å samle dataen på. Et annet positivt trekk var at samtalen ble mer genuin og naturlig, da elevene ble friere til å komme med sine meninger. Dersom jeg hadde blitt opptatt med å notere mens samtalen pågikk, ville elevene henge seg opp i

dette og muligens vegre seg fra å svare. Slik sett ville det også være et problem med filmkameraer som elevene ville hengt seg opp i. Dette kunne da hatt samme effekt som notater gjort underveis.

3.2.4 Validitet og reliabilitet

Postholm & Jacobsen (2016, s. 5) hevder at vi i dag lever i en verden hvor det stadig settes strengere krav til at det vi gjør i skolen skal være forskningsbasert. Videre peker de på at for å drive utviklingsarbeid, må man vite at en metode ikke bare er et trylleformular som presenterer sann kunnskap. Derfor må man i større grad beherske ulike måter å samle inn og bearbeide informasjon på. Denne oppgaven baserer seg på kvalitativ forskning, og hovedformålet med den kvalitative forskningen har siden dens opprinnelse vært å beskrive og forstå ”den andre” (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 95). I mitt tilfelle er ”den andre” to ungdomsskoleklasser på åttende trinn, og mitt formål er å finne ut hvordan de tolker *Håret til mamma*. Det er to forhold som blir viktige for meg som forsker å reflektere over i arbeidet med prosjektet. Det er *validitet* og *reliabilitet*.

Når vi forsker kvalitativt handler *validitet* om i hvilken grad resultatene fra en studie kan anses å være gyldige. Vi kan dele *validitet* inn i to typer: indre og ytre (Postholm & Jacobsen, 2018). Indre *validitet* handler om de konklusjonene vi trekker, altså valgene vi tar, og om de er gyldige for de eller det vi har studert. For å finne ut hvordan ungdomsskoleelever tolker har jeg samlet inn to sett med datamateriale. Først fikk jeg elevene til å produsere skriftlige tekster hvor de forsøker å tolke, deretter hadde vi en litterær samtale. Ved å forberede dem på forhånd med en annen bildebok og presentere dem for et analyseapparat, kunne jeg trekke meg helt ut når de skulle analysere *Håret til mamma*. På den måten ble tolkningene deres lite påvirket av meg. Likevel må jeg presisere at mitt valg om å arbeide med den første bildeboka, *Annas himmel*, kan ha påvirket elevenes tolkninger til en viss grad. I denne boka stod temaet død sentralt, og kan for eksempel ha påvirket elevene til å tenke at den manglende faren i *Håret til mamma* kan være død. Elevene fikk tidlig beskjed om at de ville være anonyme i tekstene sine, og at det ikke ville bli satt karakterer. Ved å informere om dette ble elevene tryggere, og turte å skrive mer enn det kan tenkes at de hadde gjort dersom de leverte med navn og fikk vurdering. Elevene reagerte på at de ikke ville få hjelp under tolkningsarbeidet. Dermed var jeg veldig nøye med å forklare at både når vi tolket *Annas himmel*, og når de skulle tolke selv, var det ikke noen fasit. Slik ville elevene bli

mindre redde for å gjøre ”feil”, og ikke gi meg svar de trodde jeg ønsket. I den litterære samtalen presenterte jeg noen av deres funn, og noen av mine egne. Jeg valgte å ikke fortelle hva som var hva, slik at de ikke hang seg opp i ”ditt og vårt”, og på den måten brukte meg som fasit. Ytre validitet, også kalt overførbarhet, handler om i hvor stor grad vi kan overføre resultater fra en undersøkelse til andre kontekster. Denne oppgaven presenterer en enkelt case, og selv en velvalgt case vil være vanskelig å generalisere. Likevel kan det jeg har funnet kanskje gi noe innsikt i hvordan ungdomsskoleelever møter tekster.

Reliabilitet handler om pålitelighet, og tar for seg i hvilken grad et studie kan etterprøves. Her ser man på om ulike forskere vil oppdage samme fenomen i lignende situasjon. I en kvalitativ studie vil det være svært vanskelig å replikere hevder Postholm og Jacobsen (2018, s. 223), dette fordi møtet mellom forsker og forskningsfelt vil fortone seg ulikt. Denne oppgaven baserer seg, som tidligere nevnt, i store deler på tolkning. Dermed vil det være slik at andre forskere kan bruke samme opplegg, men det vil aldri kunne bli helt likt. Samtidig er det nettopp dette som er engasjerende med tolkningsarbeidet med bildebøker i klasserommet. I metodekapittelet har jeg forsøkt å være så transparent i valgene jeg tar som overhodet mulig, og på den måten gi leseren en inngående beskrivelse av konteksten, og dermed en åpen og detaljert fremstilling av fremgangsmåten. Postholm og Jacobsen er også veldig tydelige på at dette er viktig for at prosjektet og valgene som er tatt skal fremstå pålitelige.

4.0 Tolkning av *Håret til mamma*

4.1 Min tolkning

I dette delkapittelet presenterer jeg mine tolkninger av bildeboka *Håret til mamma*, etter Painter et.al (2013) sine meningssystemer. Som tidligere nevnt gjør jeg en analyse av oppslag to, tre, ti og femten. Vedleggene I til og med L er oppslagene i større format enn det som vises nedenfor.

4.1.1 Det andre oppslaget

I dette oppslaget presenteres vi for hovedkarakterene i *Håret til mamma*, nemlig Emma og moren. Vi ser dem stående i en hage i en kjærlig omfavnelse, og forholdet dem i mellom fremstår nært og trygt.



Figur 2: Oppslag 2 i *Håret til mamma*

HANDLING (visuelt)

Vi kan se flere ulike visuelle handlinger avbildet i dette oppslaget, som viser Emma stående på en huske mens hun strekker seg frem mot moren. Moren starter en handlingsprosess i form av en *ansikt/hånd gest*, hvor hun strekker armene ut mot datteren. Hun legger hendene rundt ansiktet til Emma, samtidig som hun plasserer nesen sin mot hennes. Handling kommer også tilsyne gjennom vektorene som dannes i bildet. Vi ser en klar *vektor* komme til syne gjennom karakterenes kropper. Den går som en pil fra ansiktet til Emma, og fortsetter gjennom overkroppen til moren. Bildet viser en reaksjonsprosess på morens handlingsprosess. Dette skjer gjennom at Emma fester blikket på moren, og skaper en usynlig *blikkvektor*. Enda en slik vektorer dannes gjennom den hvite katten, som også hviler øynene på moren. Sammen gjør alle disse

vektorene til at leserens fokus rettes mot moren, som i tillegg er plassert midt i oppslaget. Representasjonen av karakterene kan sies å være en narrativ fremstilling, da vektorene i bildet er med på å binde de avbildede karakterene sammen. Forfatteren har plassert moren i sentrum, og sørget for at flere vektorer peker i hennes retning. På den måten forstår vi som er tilskuere av bildet at moren har en vesentlig rolle i fortellingen.

HANDLING (verbalt)

Teksten i oppslaget viser oss eksempler på *mentale atferdsprosesser* gjennom å fortelle at moren kommer til Emma, og at hun ler. Det er stort fokus på håret til moren, og hvordan det snille, blide håret har smil i seg og vifter og vinker. I første oppslag står det at moren er "*verdens vakreste mamma.*" Et slikt syn er typisk for et barn å ha overfor sin mor, og vi forstår at det er Emma sine *mentale oppfatningsprosesser* vi får beskrevet. Hun ser moren, og opplever at håret vifter og vinker til henne. Håret har fått positive egenskaper, og gjør ting man vil kunne se for seg at en glad person gjør. Fordi håret er en del av moren knyttes disse egenskapene til henne, og hun fremstår som en omsorgsfull og god mor for Emma. Vi finner også *verbale atferdsprosesser* ved at verbalteksten skildrer at Emma og moren snakker med hverandre. "*Hør håret ler, sier Emma, og da ler Mamma også. Javisst, da ler Mamma.*"

KARAKTER (visuelt)

De to karakterene har på seg kjoler i samme duse blåfarge, og håret deres deler den samme gylne tonen. Her finner vi *karakterrelatering* gjennom at moren er tegnet inn som en større karakter, mens Emma er tegnet inn mindre med mange likhetstrekk. Det gjør at leseren forstår at de to har en familiær relasjon. Rundt de to karakterene finner vi såkalte *karakterattributter*. Som nevnt i teorien hevder Björkvall (2009, s. 72) at karakterene i en bildebok kan representeres gjennom symbolske attributter. Dette kan skje i form av elementer som avbildes i nærheten av karakterene. Slike elementer finner vi flere av i dette oppslaget, som er med på å representere Emma og moren. Fordi boka handler om en mor som sliter med depresjon, ser vi mange attributter som bygger opp under dette budskapet. Moren har blant annet på seg en sko hvor lissen er løs. De fleste av oss vet med erfaring at en sko med lisser som ikke er knyttet gir et dårlig fotfeste. Barn som leser boka vil sannsynligvis ikke tenke videre over dette, og tro at moren har glemt å knytte lissene sine. En voksen leser vil forstå det mer mørke budskapet av en mor som gjennom depresjonen mister fotfestet, og sliter med å ta seg inn. Gresset rundt moren og Emma ligner på de gylne hårstråene de begge har. Men gresstråene er lange

slik som morens hår. Som vi skal forstå når vi leser videre har forfatter og illustratør brukt håret til moren for å beskrive depresjonen. Når håret er gredd og under kontroll har moren det bra, mens når håret er flokete og fullt av buster og tuster klarer ikke moren å tenke og depresjonen har overtaket. Gresset som ser ut som hårstrå kan dermed tolkes som at depresjonen omringer livet til Emma og moren, og stadig ligger på lur. Det er noen hvite fugler som flyr rett opp mot himmelen bak ryggen til moren. Nebbene deres er åpne som om de skriker illevarslende. Vi kan forestille oss at de har blitt skremt av katten som står bak moren. Men det er en fugl som ikke flyr sin vei. En svart kråke på toppen av et hustak står like stødig, og ser ikke ut til å skulle rikke på seg. Kanskje kan de hvite fuglene representere morens lyse og gode tanker som flyr sin vei, mens den svarte kråka er depresjonen og de mørke tankene som dukker opp og blir værende.

KARAKTER (verbalt)

I de to første oppslagene presenteres moren som vakker og blid. Det er denne *deltakerbeskrivelsen* vi blir kjent med først, og dermed denne beskrivelsen vi assosierer med moren. Beskrivelsen av både henne og handlingene hun utfører er positive, og gjør at leseren oppfatter henne som snill, god og full av omsorg og kjærlighet for sin datter. Fokuset ligger på moren i dette oppslaget, og Emma blir ikke skildret verbalt. Kanskje er dette gjort slik at leserens oppmerksomhet trekkes mest mot moren, både verbalt og visuelt.

SETTING (visuelt)

Settingen i bildet viser Emma og moren som befinner seg utendørs med hus og trær som bakgrunn. *Omstendigheter* som tid og sted kommer ikke tydelig frem, men vi får vite at de kanskje befinner seg i en hage. Vi ser at moren bærer et armbåndsur, men det er vanskelig å anslå tiden på denne. Fargene rundt moren og Emma er duse toner av rosa og gult. Det er lyst rundt dem, men det er uklart når på dagen handlingen finner sted. Det at tid og sted ikke spesifiseres kan være et bevisst trekk fra illustratør og forfatter. Dette kan være gjort for å få leseren til å fokusere på bestemte enkelt detaljer (Nikolajeva & Scott, 2006, s. 63), eller for å få fokus på karakterene og handlingen som avbildes. Ved å gjøre det på denne måten får Dahle og Nyhus vist en generell situasjon som kan oppstå for mange, og som ikke er særegen.

SETTING (verbalt)

Heller ikke i verbalteksten kommer det frem hvor Emma og moren befinner seg, og når på dagen hendelsen finner sted. Dette er med på å styrke ideen om at forfatter og illustratør vil ha fullt fokus på karakterene og handlingen i fortellingen. Det er mange barn som opplever å ha foreldre med psykisk sykdom, og det kan tenkes at Dahle og Nyhus ønsker å treffe flere gjennom å generalisere tid og sted.

TILHØRIGHET (visuelt)

Tilhørigheten mellom leser og karakterer i dette oppslaget kan ikke sies å være spesielt nær. Emma og moren er avbildet slik at vi kan se dem i helfigur, og vi som lesere opplever den *sosiale distansen*. Vi plasseres langt unna karakterene, og får dermed også lite tilnytning. Vi ser karakterene fra siden og er dermed lite *involvert*, som igjen er med på å styrke følelsen av lite tilknytning. Samtidig ser vi ikke karakterene verken ovenfra eller undenfra, så maktforholdet er symmetrisk. Vi har ingen blikkontakt med karakterene, dermed kan vi slå fast at det *visuelle fokuset* til karakterene ligger på hverandre. Dette er med på å opprettholde leserens opplevelsen av å kjenne seg utenfor situasjonen. Som tidligere nevnt i del kapittel 3.3 hevder Kress og van Leeuwen at dersom karakter og leser ikke har blikkontakt, gis en oppfattelse av at karakteren tilbyr informasjon framfor å gi. Emma tilbyr informasjon om relasjonen til moren gjennom det kjærlige blikket hun har festet på henne. Dette gjør at vi opplever en *nærhet* mellom moren og Emma. Nærheten tydeliggjøres også ved at de to er plassert tett inntil hverandre. Vi ser berøring mellom mor og datter som er med på å styrke denne oppfatningen. Moren bøyer seg ned til Emma, og på den måten minsker hun *maktforholdet*. Hun raver ikke høyt over datteren, og omfavnelsen gjør at situasjonen virker varm og kjærlig. Emma ser opp på moren, likevel oppleves det ikke som at moren har mer makt, men heller at Emma beundrer og er glad i moren.

TILHØRIGHET (verbalt)

Det *verbale fokuset* i bildeboka skiller mellom en ekstern og en intern fortellerstemme. Noen plasser opplever vi å se fortellingen utenfor gjennom en ekstern fortellerstemme: ”Mamma kommer til Emma”, mens andre steder blir det tydelig at det er en intern fortellerstemme: ”Det blide håret som vifter og vinker. Hør håret ler, sier Emma”. Her forstår vi at det er fra Emma sin synsvinkel historien fortelles, og det er hennes opplevelser og syn som skildres. *Maktbalansen* i språket er uformell, og bærer preg av den tette relasjonen mellom Emma og moren. Det er tydelig at samtalen foregår mellom

to personer som er trygge på hverandre, når det skildres en blid stemning preget av latter. Moren benytter seg av kjælenavn når hun kaller Emma: *jenta mi*. Dette er med på å styrke tanken om en tett mor-datter-relasjon, og den *sosiale distansen* dem i mellom er nær.

FØLELSE (visuelt)

Følelse uttrykkes visuelt ved at duse rosa og gule farger dominerer i bildet. Machin peker på at farger vekker følelser og skaper humør, som påvirker hvordan vi som betrakter skaper mening når vi ser bildet (2007, s. 68). Disse fargene skaper en lett og lys stemning, som gjør at leseren opplever en varm og trygg situasjon. Hadde fargene vært sterkere og/eller mørkere, ville dette påvirket leserens følelser i en annen retning. I følge Machin vil lyse farger assosieres med optimisme (Machin, 2007, s. 79). Rosa er en farge mange forbinder med det feminine (Koller, 2008, s. 405). Da dette er en fortelling om en mor og hennes datter, passer fargen fint i et slikt perspektiv.

Rosafargen som benyttes er lys og behagelig. Ser vi på *livfullheten* i bildet oppdager vi at det er lav *metning*. Dette tilsier at bildet ikke har en spesielt høy energi, men er rolig og behagelig slik Painter et.al og Machin viser til i metningsskalaen. Hvis vi ser godt etter oppdager en at den rosa himmelen sprekker opp, og ser ut som tårer på vått papir. Det er en blå farge som skinner igjennom. Ser vi til *fargetoneskalaen* Painter et. al og Machin arbeider etter, forteller den oss at blåfargen assosieres med kaldt, distansert og lite synlig, mens rødlige og gule farger representerer varme og synlighet. Kanskje kan den blå fargen peke på at depresjonen, som skaper en vegg av kulde og distanse mellom moren og Emma, er på vei for å sprekke den ”rosa boblen” som representerer en varm, trygg og kjent situasjon for karakterene. Vi finner igjen blåfargen på Emmas kjole, og morens kjole og veske. Dette kan styrke tolkningen om at depresjonen er på vei, og at dens tilstedeværelse er noe som påvirker både Emma og moren samt forholdet dem i mellom. Den *visuelle påvirkningen* i bildet kan sies å være positiv. Moren og Emma er begge avbildet som glade og fornøyde i situasjonen. Det kan vi se ved at begge smiler, og at kroppsspråket er positivt i form av en omfavnelse. Leseren får en oppfatning av at følelsene i bildet er gode og kjærlige.

Det er vanskelig å ikke legge merke til håret til moren, da det er tegnet inn i en *overdreven størrelse* slik at det dekker store deler av både oppslaget og moren selv. Det er også svært langt, og bærer en gyllen lys farge som opptrer som et solid blikkfang. På

bakgrunn av tittelen på boka forstår leseren at håret vil ha mye å si for fortellingens videre løp, men i dette oppslaget vet vi enda ikke på hvilken måte. Når vi kommer lenger ut i bokas handlingsforløp, og forstår at moren lider av en depresjon og at håret er en allegori til depresjonen forstår vi bedre valgene illustratøren gjør. Han ønsker åpenbart at håret skal komme tydelig fram, og det kan det tenkes at han har tegnet det såpass stort for å vise at depresjonen tar stor plass i livet til moren og Emma.

FØLELSE (verbalt)

Holdningene og verbalspråket i teksten bærer preg av å være uformelt. Teksten inneholder flere positivt ladde ord som *snill* og *blid* når situasjonen beskrives, og skildrer karakterer av samme kaliber ved å bruke ord som *ler*. Vi forstår raskt at moren og Emma er følelsesmessig engasjert i hverandre gjennom bruken av kjæle navn, og ved at de er blide mot hverandre. Den nære relasjonen skinner igjennom i språket som er vennlig og fylt av latter. Det er mye *repetering* som legger fokuset på håret, og tydeliggjør nok en gang for leseren at håret har en viktig rolle i denne fortellingen. *”Mamma har sol i håret. Smil i håret. Det snille håret”.*

SAMSPILL MELLOM TEKST OG BILDE

I samspillet mellom tekst og bilde viser begge modalitetene mye positivitet. Leseren opplever en varm og kjærlig situasjon, både i det vi ser og det vi leser. Det ser ved første øyekast ut til at tekst og bilde samspiller godt gjennom tekstens emosjonelle og positive språk, som står i stil med karakterenes utseende og handlinger, som utstråler kjærlighet og nærhet gjennom berøring, smil og kjærlige blikk. Begge modaliteter gir likevel hint til et underliggende problem. Verbalteksten viser til at det kan ha vært problemer tidligere gjennom Emmas behov for å kommentere at håret ler. Kanskje er hun klar over at ikke er en selvfølge, da det kan være at moren har vært gjennom en depresjon tidligere som Emma har erfaringer med. Likevel er det vanskelig å slå fast om det er noe hold i denne tolkningen. Dette er heller en tanke man kan få etter å ha studert bildet, som inneholder flere elementer som peker på at det er noe som ikke stemmer. Slik sett kan vi si at i dette oppslaget ligger den semantiske tyngden i bildet. Det kommer mye klarere frem at det er noe som ikke stemmer når vi ser til det visuelle. Dermed kan vi si at det visuelle har fått mer informasjonsansvar enn verbalteksten. Fargevalget og de nevnte elementene i bildet tydeliggjør at noe virker forstyrrende på den rosa, varme og kjærlige situasjonen som er avbildet og skildret. Vi kan dermed si at

det er en delvis divergent kobling, hvor bilder går i en retning mens teksten går i en annen.

4.1.2 Det tredje oppslaget

I dette oppslaget møter vi flere kontraster til det foregående. Emma og moren er nå inne, og begge to ser langt mindre fornøyd ut enn vi har sett dem tidligere.



Figur 3: Oppslag 3 i *Håret til mamma*

HANDLING (visuelt)

Dette oppslaget kan oppleves ulikt fra oppslag to på mange punkter. Vi ser Emma som starter en handlingsprosess ved å strekke armen ut mot moren. Armen hennes blir en vektor som fører leserens blikk til moren. Det samme gjelder blikket hennes som blir nok en vektor mot moren. Også i dette oppslaget får vi en narrativ fremstilling gjennom bruken av vektorer som binder karakterene sammen. Moren fremstår passiv i sine handlinger der hun ligger helt stille på sofaen med ryggen mot Emma.

HANDLING (verbalt)

I teksten finner vi et spørsmålstegn vedrørende om moren ikke orker å lage mat og gå i butikken, kanskje er det slik at hun ikke vil? Dermed er det tydelig at perspektivet leseren får fra teksten, er fra Emma sitt synspunkt. Det hun opplever gjennom sitt perspektiv som barn, er en lat og slem mor. Disse *mentale oppfatningsprosessene* fører oss videre til en *verbal atferdsprosess* hvor Emma reagerer negativt til det hun opplever. Hun roper til moren at hun er sulten, og kaller henne lat og slem: "*Slemme Mamma! Late Mamma!*" Den yngre leseren vil kanskje ta parti med Emma, og synes det er rart at moren ikke vil passe på henne. Det sies jo aldri eksplisitt hvorfor moren oppfører seg

slik hun gjør, hvilket skaper forvirring. Den voksne leseren vil forstå at det er depresjonen som har tatt over hos moren, og at det handler om noe langt mer mørkt og vondt enn at moren er lat og opptrer på en neglisjerende måte overfor Emma.

KARAKTER (visuelt)

Karakterenes *utseende* viser tydelig forandring fra forrige oppslag. Moren som smilte, viser nå et trist uttrykk hvor munnen peker ned og øynene er tegnet helt svarte og blottet for lys. Vi forstår at det er depresjonen som skaper denne forandringen i moren. Emma på sin side ser sint ut, og både øyenbryn og munn peker nedover. Rundt dem finner vi mange *karakterattributter*. Det ligger hår spredd rundt omkring for å vise at depresjonen har tatt over huset. Over moren danser noen figurer som ligner på rennende vann. Kanskje representerer de alle tårene moren gråter i løpet av en depresjon. Vi kan se mange skitne kjøkkenartikler som glass, fat, kasseroller og kniver. Vasking, rydding og det å ha styr på husholdningen er oppgaver primært myntet på voksne mennesker. Vi forstår at dette ikke er hovedfokuset til moren akkurat nå, og at Emma er for liten til å ta dette ansvaret. Vi forstår også at rotet og matrestene har stått en stund, da det har dukket opp fluer. På veggen henger en nikkedukke som kan tolkes som at moren er en nikkedukke for depresjonen, og må følge dens minste vink. Det kan også tolkes dithen at Emma, som er så ung, også blir en nikkedukke for morens depresjoner. Hun kan ikke dra ut alene, og blir dermed en indirekte påvirket nikkedukke. Det ligger en fjernkontroll på kjøkkenbordet. Dette er en artikkel man forventer å finne i stua. Dette er med på å styrke ideen om at moren ikke er i kontroll, verken over seg selv eller husets gjøremål. Svein Nyhus er kjent for å ha med mange deltajer i illustrasjonene sine som sammen styrker en ide. I tillegg til de overnevnte elementene finner vi en visse blomst som ikke har fått tilstrekkelig med vann, en løs skrue og en stikkkontakt som ikke er plugget inn. Disse er med på å vise at moren ikke har alt på stell. På gulvet ligger en puslespillbit som har tilhørt en eske med de resterende bitene. Kanskje kan dette tolkes som at Emma føler seg som en brikke i et spill, hvor hun ikke har noe hun skulle sagt. Det kan også tenkes at når man finner en ensom puslespillbit, og ikke vet eller finner ut hvor den passer inn så kaster man den. Kanskje føler moren seg som en ensom puslespillbit, kastet vekk fra samfunnet som hun opplever å ikke passe inn i. Kråka er et symbol som går igjen i flere av oppslagene. Det er også et dyr som har dukket opp i flere mytologier. De ble blant annet sett på som et dårlig tegn, og dyr som brakte med seg elendighet (Wigington, 2019). Dermed kan vi tolke det dithen at

depresjonen stadig svever over moren, og kontrollerer og bringer med seg ulykker. I dette oppslaget kan vi se den sveve utenfor vinduet, hvilket er med på å vise at depresjonen er til stede.

KARAKTER (verbalt)

Karakterbeskrivelsen av moren har endret seg drastisk fra tidligere oppslag. Vi ble kjent med en blid og positiv mor, som ble beskrevet som verdens vakreste, med blidt og snilt hår. Nå er disse ordene byttet ut med ”redd, rar og trist”, og det skildres at hun ikke orker å gå lage mat eller gå i butikken. Fordi vi først kjente moren som blid og lystig er det lett for oss å se den store forskjellen som forekommer. Det at vi fra før av har forkunnskaper om moren, som nå utfordres av nye kunnskaper, gjør at vi må snu om og gjøre nye fortolkninger slik Gadamer beskriver i sin hermeneutiske spiral (Gadamer, 2003, 2010).

SETTING (visuelt)

Settingen viser nå karakterene innendørs. Emma inne på et kjøkken, og moren liggende på sofaen i en stue. Hvor i verden de befinner seg kommer fremdeles ikke frem. Klokken på veggen viser at den er halv elleve, og utifra at det ser lyst ut utenfor vinduet kan det tolkes til at det er morning. Foreldre med småbarn i huset kan forventes å ha startet dagen flere timer før dette, og ha unnagjort dagens første måltid. Nå nærmer det seg lunsj, og det kan tenkes at Emma har gått lenge sulten.

SETTING (verbalt)

Teksten forteller oss fremdeles ingenting om tid og sted, så også her legges fullt fokus på karakterene, deres handlinger og situasjonen de befinner seg i.

TILHØRIGHET (visuelt)

I dette oppslaget er Emma den eneste karakteren vi ser i helfigur. Moren er tegnet på en måte som gjør at hun kommer inn fra siden. Litt sånn kan det kanskje føles for henne når depresjonen dukker opp. Vanligvis lever hun et tilsynelatende godt og tilnærmet normalt liv som mor til Emma, helt til depresjonen kommer inn fra sidelinjen og setter henne på siden av samfunnet. I forrige oppslag var de to karakterene plassert i nærheten av hverandre, og med berøring som skapte en ide om en kjærlig og varm mor/datter relasjon med sterk tilhørighet. Dette bilder blir en tydelig kontrast, og viser moren og Emma med en større avstand. Dette tyder på en mindre trygg, og ikke særlig varm

relasjon. Det kan tolkes til at depresjonen moren gjennomgår blir stående som en skillevegg mellom henne og datteren. Det er depresjonen som skaper den store avstanden mellom dem. Det er tydelig at det har skjedd noe mellom de to oppslagene. Moren er også plassert med ryggen mot Emma, som styrker tolkningen om at de to ikke har den samme relasjonen som på oppslag to. Leseren vil stadig føle seg på utsiden av relasjonen, da også dette bildet viser karakterer som står vendt vekk. Bildet tilbyr leseren informasjon om relasjonen mellom karakterene, framfor å skape tilknytning til leser.

TILHØRIGHET (verbalt)

Også i dette oppslaget veksles det mellom en ekstern og en intern forteller stemme. Den eksterne fortellerstemmen sier: "*Mammaen til Emma er også rar og redd*". Etterpå kan vi lese i teksten at moren: "*Orker ikke. Vil ikke?*". Spørsmålstegnet bak denne setningen gjør det tydelig at vi nå leser fra Emmas synsvinkel. Den *sosiale distansen* kommer tydelig frem i verbalspråket, nettopp gjennom bruken de vonde ordene Emma kaster mot moren. Dette kan tolkes som at Emma selvsagt er tryggest når moren viser kjærlighet og varme, mens den deprimerte versjonen er skremmende og gjør henne sint, forvirret og fortvilet.

FØLELSE (visuelt)

Fargene som tidligere kjennetegnet settingen og karakterene er nå blitt blasse. Dette gir følelsen av en mer tung og trist situasjon enn tidligere vist. Vi legger spesielt merke til håret til moren, og hvordan det ikke lenger lyser. Det ser ut til å være en direkte påvirkning av depresjonen. Det at fargene inneholder lite metning viser til at energien på bildet er lav, hvilket samstemmer med morens oppførsel hvor hun ligger utstrakt på sofaen uten å røre seg. I denne bildeboka kan vi tolke mangelen på metning som mangel på livsglede, og de lyse sidene i livet spises opp av depresjonen. Den rosa fargen fra forrige oppslag er byttet ut med en blåfarge. Som tidligere nevnt representerer blåfargen kulde, distanse og følelsen av å være i bakgrunnen i følge Machin (2007, s. 79).

Kanskje kan vi tolke det til at moren blir kald når depresjonen tar over. Hun distanserer seg fra datteren, og føler seg plassert i bakgrunnen i samfunnet. Distanse mellom moren og datteren er vanskelig for begge parter. Det ser vi tydelig på moren som er trist, og datteren som reagerer med det som kan ligne irritasjon og fortvilelse. Depresjonen plasserer moren i bakgrunnen av det livet hun ønsker å leve som en frisk mor til Emma. Det at fargen nå er mørkere enn de rose og gule duse fargene, kan tolkes som at det

foreligger en løgn i situasjonen. Som Machin sier kan mørke farger assosieres med nettopp dette (2007, s. 79). Kanskje kan det tenkes moren føler at hverdagen hun lever skjules for samfunnet som en hemmelighet. Livet er ikke så bra som det kan ha virket i de to første oppslagene. Det er få andre farger i oppslaget, slik at den blå fargen blir dominerende. Det at et oppslag kun viser en farge, gjør at leseren føler at han/hun får lite informasjon fra bildene (Machin, 2007, s. 78). Slik bestemmer blåfargen alene det inntrykket leseren får. Her oppleves det som at depresjonen regjerer. Emma har litt lys over håret og kjolen. Det kan komme fra vinduet hvor persiennen ikke er helt lukket, og lyset slipper inn. Det kan vise oss at Emma føler livet hun og moren lever til tider står på vent, mens resten av verden lever videre uten at hun får være med. Men så er hun også dekket av litt mørke over ansiktet og fronten på kjolen. Vi kan tolke det til at hun trekkes mellom morens depresjon, og ønsket om å leve et mer normalt liv sammen med resten av samfunnet som finnes rett utenfor husets fire vegger.

FØLELSE (verbalt)

Leseren får en følelse av sinne og frustrasjon i situasjonen, dette gjennom at Emma blir mer intenst i sin verbale atferdsprosess. Først skildres det at hun "sier", også går det over til at hun "roper". Begge ganger er det ordene "Jeg er sulten" hun uttrykker. *Gjentakelsen* forteller oss at hun gjerne vil bli hørt, og både det at forfatter benytter gjentakelse og *intensifisering* gjør at hun får styrket budskapet om at moren ikke er til stede. Vanligvis vil ikke et barn måtte bli sint, og rope etter mat før mor reagerer. Ikke minst er mat et helt grunnleggende behov, som sier noe om alvoret i situasjonen.

SAMSPILL MELLOM TEKST OG BILDE

Det er en tydelig kobling mellom valget av den gråblå fargen, og stemningen som påvirker tilhørigheten mellom Emma og moren. Samspillet mellom tekst og bilde i dette oppslaget viser begge at det er noe galt med moren. Teksten skildrer moren som redd, rar og trist, og bildet som viser en mor som ligger på sofaen og ikke svarer på tiltale styrker dette. Verbalteksten forteller at moren ikke orker å lage mat, og søppelet på bordet og rundt på kjøkkenet forteller oss at dette stemmer. Ikke bare orker hun ikke lage mat, men hun rydder heller ikke. Moren har andre ting å tenke på enn hverdagslige gjøremål. Vi kan si at dette oppslaget viser en konvergent kobling, hvor tekst og bilde korresponderer. Den semantiske tyngden kan sies å være nokså likt fordelt mellom både tekst og bilde. De to modalitetene styrker hverandre i forsøket på å få fram den vanskelige og tøffe situasjonen som har oppstått.

4.1.3 Det tiende oppslaget

I dette oppslaget ser vi Emma, og en karakter vi kjenner som ”Mannen i håret”. Emma befinner seg nå inne i håret til moren.



Figur 4: Oppslag 10 i *Håret til mamma*

HANDLING (visuelt)

Mellom oppslag tre og ti ser Emma ut til å oppleve en skyldfølelse, etter å ha vist sinne i oppsalg tre overfor moren. Hun bestemmer seg for å hjelpe moren å temme flokene, da hun er av den oppfatning at moren må synes det er vanskelig å tenke med så mye buster. Håret er som en stor og utømmelig jungel, og det virker ikke som børsten gjør noen nevneverdig nytte. Emma reiser inn i jungelen av hår, og ender opp med å gå seg vill. Etter å ha gått rundt alene og sett alt som det skremmende håret skjuler, treffer hun en eldre mann med skjegg og briller inne i håret. Han forteller at han forsøker å rette ut buster og floker i det store kaoset av hår. Oppslag ti viser visuell handling ved at alt håret er tegnet inn slik at det peker til venstre. Slik ser det ut til at det har blitt tatt tak i av en storm. Handling ser vi også i form av den eldre mannen som holder fast i Emma. På samme måte som håret er blitt løftet og blåser mot venstre side i oppslaget, har Emma blitt tatt av vinden og blåser samme vei. Blikket til mannen blir en usynlig vektor som leder leserens blick til Emma. Kroppene deres danner sammen en vektor som skaper den narrative fremstillingen, og binder de to karakterene sammen. Emma viser handling gjennom den åpne munnen som ligner et rop om hjelp.

HANDLING (verbalt)

Verbalteksten skildrer handling ved å fortelle om den voldsomme vinden som danser vilt gjennom håret. Håret får menneskelignende egenskaper når det skildres med verb

som brølende, bølgende og bråkete. Denne beskrivelsen kan virke som et barns opplevelse av hvordan det er å leve med en forelder som lider av depresjon. Teksten viser oss det som kan være Emmas mentale oppfatningsprosess. Vi får vite hvordan Emma opplever det som skjer rundt henne, og hva hun ser, observerer og hører mens en depresjonsperiode foregår. Det kan være stunder hvor moren er sint og brøler, og det kan være stunder hvor veien ikke virker rett, men heller bølgete. Det kan også være stunder hvor moren bærer seg og gråter, noe som kan virke bråkete for Emma. Med så mange faktorer som påvirker livet til Emma, er det ikke rart hun opplever å miste balansen i depresjonens storm slik teksten beskriver. Handling kommer også verbalt frem i skildringen av at mannen med raken holder Emma fast, som er en *materiell atferdsprosess*. Emma realiserer også denne typen prosess, gjennom at hun roper etter hjelp og gråter litt. Oppslaget viser også *verbal atferdsprosess* ved at mannen forteller Emma at alt kommer til å gå bra. ”Sånn ja. Ikke vær redd. Dette går bra, sier han og smiler i skjegget. Da gråter Emma litt, for hun var jo så redd.”

KARAKTER (visuelt)

Mannen i håret er en interessant karakter i bildeboka. For mange barn kan det være en helt naturlig ting at det i en fortelling bor en mann i håret til moren. Alt kan jo skje i fortellinger. En voksen leser vil forstå at mannen, som så lett kan gi garanti for at alt vil gå bra, har vært borti situasjoner som denne før. Det at han virker vesentlig mindre påvirket av stormen i håret enn Emma, styrker denne teorien. Mennesker som sliter med depresjoner henvender seg til psykologer, så denne assosiasjonen vil komme raskt for den mer erfarne leseren. En teori som støtter denne tanken, er at mannen har svært mange likhetstrekk med psykologen Sigmund Freud. Dette i form av det hvite skjegget, de runde brillene og den blanke issen. Nyhus har nok ikke tenkt at det skal være Freud, men fordi han kanskje er den mest kjente av psykiatere fungerer han som et bilde på dem alle. Mannen er der og hjelper moren når depresjonen tar over. Dersom det skulle være slik at han er morens psykolog, kan det tenkes at stemmene Emma hørte hviske i oppslag åtte var psykologen som snakket med moren. Han har noen *karakterattributter* som er med på å representere han som person, slik Björkvall hevder at noen attributter kan gjøre (2009, s. 72). Disse attributtene er med på å styrke ideen om at han er psykolog. Han har et armbåndsur rundt håndleddet, slik vi har sett at moren har i tidligere oppslag. I løpet av fortellingens tidligere oppslag tar hun dette uret av, og det blir liggende som en symbolsk attributt i enkelte oppslag. Dette kan tolkes til at moren

går glipp av øyeblikk. Hun er ikke er til stede, og har ikke kontroll over livet sitt. Da går hun til en psykolog som hjelper henne tilbake til kontroll, og til å huske de øyeblikkene hvor hun er frisk og kan klare å kjempe mot depresjonen. Han har kontroll på tiden, og skal hjelpe moren å finne tilbake til den tiden hun klarte seg fint og holdt depresjonen i sjakk. Han har også et tørkle som flager ut av lommen på buksene. Også dette gir en assosiasjon til en psykolog som arbeider med mennesker som gråter, og sliter med sin psykiske helse, som kanskje kan ha bruk for et lomme-tørkle i løpet av en samtale. Raken han grer håret med er større en børsten Emma grer med. Det viser til at han har bedre kontroll på dette området enn et barn, med tanke på at han er en psykolog som kan sitt fag. I oppslag elleve kan man se at han ikke sliter like mye som Emma med å gre. Dette fordi hun har en liten børste, mens han har en rake som kan tolkes som hans kunnskaper og erfaringer. I samme oppslag kan man se at både psykologen og Emma har ermene brettet opp. Det minner oss om uttrykket ”å brette opp ermene”, som er noe man gjør når man skal ta i et tak og gjøre en hederlig innsats. Det må en god innsats og vilje til for å gi moren den hjelpen hun trenger.

KARAKTER (verbalt)

Gjennom å skildre Emmas handlinger ved bruk av verb som ”gråte” og ”rope”, og fortelle at hun mister balansen og er redd, bygger dette opp en *deltakerbeskrivelse* som forteller om en fortvilet jente, som er usikker og utrygg på situasjonen. Mannen i håret skildres gjennom sine handlinger som en rak motsetning. Dette ved at han holder Emma trygt fast i hånden, og at han har et smil om munnen. Dermed får leseren en følelse av at han ikke er redd, men modig i møte med den brølende vinden som er depresjonen.

SETTING (visuelt)

Settingen i dette oppslaget er satt til å være inne i håret til moren. Bildet viser at det er hår på alle kanter, og det er tegnet inn slik at det dekker hele bakgrunnen. Dette er et fantastisk element som verken barne- eller voksenleseren vil stusse over. Når vi leser en bildebok innstiller vi oss på at her kan mye rart skje, og vi godtar ting som ikke ville vært mulig i virkeligheten som at dyr kan prate, og at man kan reise inn i en persons hår. Mannen har en klokke på armen som kunne bidratt til å indikere tid. Det er dog vanskelig å se hva uret på armen viser av tid. I og med at jeg har tolket dette til å være et element som binder moren og mannen i håret sammen, er nok tiden fremdeles ikke relevant for fortellingens handlingsløp.

SETTING (verbalt)

Verbalteksten beskriver en skog av hår, og bekrefter at *omstendighetene* tar plass i moren hår. Ved å sammenligne håret med en skog, hvor vi ville hatt trær på alle kanter, kan vi forestille oss hvor tett og kronglete det er å navigere rundt.

TILHØRIGHET (visuelt)

I oppslaget er de to karakterene vendt mot hverandre, og det er berøring i bildet. Hånden til mannen holder rundt Emmas, som for å symbolisere at han er den hjelpende hånden som skal støtte moren og Emma. Dette er med på å skape en trygg tilknytning mellom de to, og vi forstår at dette er en person som vil Emma og morens beste. For første gang i alle bokas oppslag får leser blikkontakt med en av karakterene. Emma kikker med redselsfulle øyne rett på leseren, og sørger for at det *visuelle fokuset* er rettet mot henne. Hun etablerer kontakt, og forsøker å kreve noe av leseren. Dette er, som Kress og van Leeuwen hevder, som å møte et menneskes blikk i virkeligheten (2006, s. 117). Vi blir involvert i situasjonen, og får en følelse av empati for Emma. Hun er bare et barn, og vi ser nå i hvor stor grad hun påvirkes av moren depresjon. Kanskje er dette gjort for at vi skal bli mer var på at det finnes mange barn som vokser opp med et større ansvar enn det som kan forventes av dem.

TILHØRIGHET (verbalt)

De to karakterene kjenner hverandre ikke fra før av. Dette kommer tydelig frem ved at Emma omtaler han såpass nøytralt som "Mannen". På tross dette får de en nær tilknytning. Det fortelles ikke i verbalteksten at Emma er redd for mannen. Når han forteller at alt vil gå bra, reagerer hun med å gråte litt. Det forklares med at hun var så redd da vinden herjet på sitt verste. Det er også viktig å merke seg at det presiseres at hun *var* redd. Dermed sies det at hun ikke er det nå lenger, dette fordi hun stoler på at det mannen sier stemmer. Han blir den trygge voksenpersonen Emma har manglet under morens sykdomsperiode.

FØLELSE (visuelt)

Fargene i bildet har blitt lysere, og kan tolkes som at moren og Emma nå får den viktige hjelpen de trenger for at moren skal komme seg ut av depresjonen. Moren hår, som tidligere har hatt en rødlig og oransje farge som minnet om brann og fare, er blitt mildere. Den gule fargen er dominerende i dette oppslaget. Machin (2007, s. 79) forklarer at fargene gul og rød assosieres med varme. Dette kan fortelle oss at det er noe

som skjer med moren. Hjelpen hun får fra psykologen har innvirkning, og situasjonen kan være på vei mot å ordne seg. De blå tårelignende flekkene viser seg også i denne bakgrunnen. Det kan fortelle oss at selv om moren nå får hjelp så er det enda ikke over, og hun har fremdeles et stykke å gå.

FØLELSE (verbalt)

I teksten får vi følelsen av at situasjonen er intens gjennom bruken av *gjentakelse* rundt håret til moren. ”Det ville håret, det ville håret”, skrives det. Vinden, som har bygget seg opp over flere oppslag, er nå blitt *intensivert*. Det skildres med ord som ”*brøler, bølger og bråker*.” Dette er et høydepunkt i boka, hvor leseren virkelig forstår hvor redd og utrygg et barn kan bli når mors eller fars omsorg svikter.

SAMSPILL MELLOM TEKST OG BILDE

Teksten skildrer ”*En voldsom vind i skogen av hår...*”, noe vi også kan se på bildet gjennom håret som danser over oppslaget, og gjennom Emma som holder på å blåse bort, men blir holdt igjen av mannen. Bildet som viser Emma hengende i luften, forteller oss at det er vanskelig for et barn å ha bakkekontakt uten en voksenperson til hjelp. Mest sannsynlig er hun, på bakgrunn av sin unge alder, ikke vant til å stå alene i stormen. Også teksten støtter dette ved å fortelle at Emma mister balansen, og viser frykt. Fargene i bildet viser at utviklingen går mot et mer positivt ståsted, og kan kobles opp mot psykologen som fremstår trygg i sin karakter både visuelt og verbalt. Han ser ut som han tåler den sterke vinden ved at han er tegnet inn med et stødig fotfeste, en rak rygg og med et smil om munnen. Denne styrken og godheten støttes av verbalteksten som forteller at han passer på Emma, og hevder at alt vil gå bra. Karakterbeskrivelsen som gis av mannen er overbevisende i både tekst og bilde. Den gir leseren en følelse av at han er troverdig, og at det han sier stemmer. Det kommer til å gå bra. Dette oppslaget kan altså sies å være konvergent, da kobling mellom tekst og bilde samspiller med hverandre og viser det samme.

4.1.4 Det femtende oppslaget

I dette oppslaget ser vi Emma, moren og katten, sittende sammen på husken som Emma stod på i oppslag to. Her finner vi flere likheter med oppslag to, og karakterene ser nok en gang blide og lykkelige ut.



Figur 5: Oppslag 15 i *Håret til mamma*

HANDLING (visuelt)

Vi ser handling ved at de tre omfavner hverandre i en nær og kjærlig klem. Det foreligger *ansikt/hånd gester* gjennom at Emma legger hendene sine rundt halsen til moren, og legger kinnet inntil hennes. Moren holder en beskyttende hånd rundt Emma, og blikket hennes på Emma blir en *vektor* som også fører leserens blick dithen. Husken blir en vektor som peker ned mot det lyse området på treet. Dette kan tolkes som at de har lysere tider i vente. I motsetning til oppslag to hvor det er Emma som ser på moren, er det moren som har blikket oppe for Emma. Dette kan bekrefte at endelig er rollene slik de bør være, nemlig med Emma som barn, og moren som omsorgsperson.

HANDLING (verbalt)

Verbalteksten forteller om handling i form av at moren kommer til Emma, og håret som smiler og danser har sol i seg og synger. Hele veien i verbalteksten er det Emma som har vært opptatt av håret til moren, og hvordan det forandrer seg. Dermed kan vi slå fast at det også denne gangen er Emmas synsvinkel vi får fortellingen fra. Vi får beskrevet *materielle atferdsprosesser* i form av at de to karakterene klemmer. Moren viser en *verbal atferdsprosess* ved at hun snakker til Emma, og bruker kjelenavnet *jenta mi* som vi husker fra oppslag to.

KARAKTER (visuelt)

Karakterenes *utseende* viser den samme lykken som i oppslag to, og blir tydelige kontraster til de triste og frustrerte avbildningene som er gjort i tidligere oppslag. Ved første øyekast virker alt fint og flott, noe blomster og en sommerfugl med hjerteformede

vinger understreker. For den yngre leseren er dette den endelige løsningen, og den lykkelige slutten. Alt gikk bra, og moren og Emma lever et lykkelig og godt liv sammen. Men det er mange *karakterattributter* på dette bildet som kanskje ikke vil være tydelige for barneleseren. Blant annet kan vi se at morens skolisse er løs. Det er den også i oppslag to, hvor jeg tidligere kommenterte at moren ikke har bena godt nok plantet i bakken. Dermed får hun ikke den trygge rollen som forventes av henne som mor til et barn. Den løse skolissen blir et tydelig tegn på at depresjonen kanskje er borte akkurat nå, men den er ikke bekjempet for godt og kan komme til å dukke opp igjen. Dette støttes av raken og kammen som står klar til bruk i høyre hjørne, og venter på neste runde med nye buster og knyter i det nå flokefrie håret. Håret til moren omfavner både henne og Emma. Nå som følelsene er under kontroll virker det beskyttende rundt dem. Samtidig kan det være at det er blitt tegnet inn slik, for å vise hvordan følelsene fort kan snu og at depresjonen fremdeles har en vesentlig plass i livene deres. Kråka, som har blitt et hyppig symbol for depresjonen i bildeboka, er også til stede på dette bildet. Den svever truende over. Kråkas mørke farge blir relativt synlig, da bokas oppslag domineres av en lys gul farge. Kråka er litt dusere denne gangen, og den er mindre enn i foregående oppslag. Dermed kan det tenkes at den ikke har en like sterk plass i moren og Emmas liv akkurat nå, og at den er på vei vekk for denne gang.

KARAKTER (verbalt)

Deltakerbeskrivelsen av moren forteller oss at hun er blid, og håret hennes er igjen fullt av liv og tomt for floker. Det er en stor endring fra tidligere oppslag hvor hun skildres med negative egenskaper som lat og slem, og håret skildres som brølende med floker og storm. Det blir beskrevet at moren har stjerner i håret. Dette er interessant da et vanlig uttrykk er å ha stjerner i øynene. Kanskje kan det tenkes at denne beskrivelsen er gitt for å lage et bilde av at håret har fått liv i seg igjen, og glitrer som stjerner på en nattehimmel. Den leseren som har vært spesielt observant vil trekke dette utsagnet tilbake til oppslag ti, hvor man kan se at psykologen har stjerner på skjorten sin. Det kan derfor tolkes slik at grunnen til at moren igjen fungerer som hun skal, og har livlige og funklende stjerner i håret, er på grunn av den hjelpen hun har fått hos psykologen. Emma skildres ikke spesielt i denne situasjonen, og det er nok for å få fullt fokus på moren og at hun er frisk og til stede igjen. Dette har også vært Emmas mål gjennom hele fortellingen, så det kan tolkes til at også hun er lykkelig.

SETTING (visuelt)

Moren og Emma befinner seg igjen utendørs i frisk luft, i det som kan se ut som en hage. Dette blir en kontrast til den innstengte luften man kan tenke at befinner seg i huset. Det at forfatter og illustratør har tatt valget om å føre dem tilbake i samme setting som i oppslag to, kan være fordi leseren husker dem som lykkelige da. Nå vender de tilbake til den samme trygge situasjonen, og gir leseren opplevelsen av at situasjonen er på bedringens vei. Moren har igjen fått en klokke på armen, og denne gangen ser vi ikke urskiva. Dette er nok en gang med på å bekrefte at tid ikke har noe å si for forløpet i denne fortellingen. Her er det om å gjøre å få leseren til å fokusere på historien, og det som skjer i den, men ikke når det skjer.

SETTING (verbalt)

I oppslaget fortelles det at det er ”...*en fin dag med lette skyer.*” Dette gjentas, men uten om det avslører ikke teksten hvor i verden de befinner seg. Nok en gang kan det dermed tenkes at Dahle og Nyhus ønsker å få frem at dette ikke er en unik situasjon, men at mange familier har det som Emma og moren.

TILHØRIGHET (visuelt)

Tilhørigheten karakterene i mellom viser seg på ny fra en trygg side, med sterk tilknytning. Karakterene er plassert i total nærhet, og vendt mot hverandre så den *sosiale distansen* er så nær som det går an å få den. Vi ser at Emma har blitt løftet opp til moren, men at hun er plassert litt under. Dette viser til at moren har mest *makt*, hvilket er naturlig i et mor-datter-forhold. Men makten symboliserer at moren føler seg friskere, og er klar til å ta vare på datteren sin. Slik sett er det en makt som tilsier at hun ønsker å beskytte datteren. Leserens, som har vært med på den lange og innholdsrike reisen til Emma, har ikke fått komme noe nærmere i dette oppslaget enn vi gjorde i oppslag to. Likevel kan vi føle den nære og varme tilknytningen mellom Emma og moren. Vi har ingen blikkontakt med karakterene, men føler oss likevel nære situasjonen hvor karakterene tilbyr informasjon om at de nå har det bedre, både med seg selv og hverandre.

TILHØRIGHET (verbalt)

I dette oppslaget er den eksterne fortelleren til stede, som beskriver hvordan moren og Emma har det. Det skildres på en måte som gjør at man føler at moren og Emma nok en

gang har en sterk tilhørighet til hverandre. Vi får en intern forteller når moren prater og sier *jenta mi*, og kan se for oss at hun er tilbake i den voksne rollen. Den *sosiale distansen*, som viser nærheten visuelt, støttes av verbalteksten som skildrer at moren klemmer Emma, og Emma klemmer moren. Morens kjælenavn for Emma er med på å styrke tanken om at den sosiale distansen er nær.

FØLELSE (visuelt)

Følelsene i oppslaget uttrykkes ved bruken av den varme gulfargen vi ble kjent med i oppslag to. Den vekker følelsen i leseren om at situasjonen er varm, og fylt med ny livsglede og energi. Fargen er også blitt lys igjen, som tyder på optimisme (Machin, 2007, s. 79). Likevel kan vi fremdeles se noen blå og mørke partier rundt moren og Emma. Det at de er små er med på å bekrefte at det gule tar over, og fyller oppslaget med varme på samme måte som det blå tok over for den rosa i oppslag to. Men fordi blåfargen er representert, også i dette siste og endelige oppslaget, forstår vi at depresjonen fremdeles er et faktum. Den vil ikke komme til å forsvinne så lett, men akkurat nå har Emma og moren det bra. Ansiktsuttrykkene deres viser glede gjennom varme smil, som styrker ideen om at situasjonen har bedret seg.

FØLELSE (verbalt)

Den *verbale påvirkningen* viser et positivt språk som gjør at leseren får følelsen av en trygg og varm situasjon, og ikke minst en sterk relasjon karakterene i mellom. Det brukes *repetisjon* i form av at teksten flere ganger skildrer dagen som fin. "*Det er en fin dag uten floker og knuter (...) Det er en fin, fin dag*". De avsluttende ordene i fortellingen lyder: "*For mamma er mammaen til Emma. Og Emma er mammas jente.*" Dette støtter oppunder at relasjonen er tett mellom moren og Emma. Depresjon eller ei, de vil alltid være der for hverandre. *Holdningene* karakterene har til hverandre i språket bærer det samme positive preget som i oppslag to, da moren igjen benytter kjælenavnet *jenta mi* på Emma.

SAMSPILL MELLOM TEKST OG BILDE

Fargepaletten i dette bildet samspiller godt med holdningene karakterene viser hverandre gjennom handling og språklige valg. Veldig mye er likt i dette oppslaget og oppslag to. Bilde og tekst ser ved første øyekast ut til å ha et korresponderende samspill. Bildet viser til at situasjonen har bedret seg, og teksten er fylt av mange positivt ladde ord. Karakterene ser lykkelige ut, og atmosfæren er lys og varm. Samtidig skildres

dagen som fin og med lette skyer. På tross av all positiviteten som stråler ut av bilde og teks, er det noen skjulte elementer som peker oss i en annen retning. På samme måte som i oppslag to ligger den semantiske tyngden i bildet gjennom Nyhus sine mange illustrerte elementer. Disse viser oss baksiden av det som kan virke som en utelukkende lykkelig situasjon. Så her får vi nok en gang en divergent kobling, hvor bildet og tekst delvis deler seg og presenterer ulik mening.

I dette kapitlet har jeg gjort en dyp tolkning av bildeboka *Håret til mamma* ved hjelp av Painter et. al (2013), og deres meningssystemer. Oppsummert viser mine tolkninger av *Håret til mamma* at bildeboka er en kompleks multimodal tekst. De to modalitetene, og samspillet dem i mellom, skaper uendelige muligheter for interaksjon mellom ord og bilde, som Nikolajeva og Scott hevder (2006, s. 1-2). Teksten får et stort meningspotensial på bakgrunn av de tomme plassene Iser viser til, som leser må bidra til å fylle inn.

4.2 Elevenes tolkninger

I dette delkapitlet presenterer jeg elevenes tolkninger av oppslag tre i bildeboka *Håret til mamma*. Elevene fikk, som forklart i metodekapitlet, et eget forenklet skjema som de arbeidet ut fra når de tolket. I dette skjemaet arbeidet de med følgende kategorier: **HANDLING, KARAKTER, SETTING og FARGE/LYS**. Det har også blitt lagt til to ekstra kategorier for å dekke flere av tolkningene som ble gjort. Disse er **NEGATIVE TANKER** og **SYMBOLSKE ATTRIBUTTER**. Kategoriene vil bli presentert i samme rekkefølge som nevnt ovenfor. Igjen vil jeg presisere at elevene har skrevet tekstene i grupper på to. Dermed skriver jeg ”tekstene” framfor ”elevene”, når jeg presenterer deres tolkninger og funnene jeg plukker ut. 45 elever ble spurt om å delta i prosjektet, og 34 endte opp med å delta. Da elevene ble satt i grupper på to ga dette meg 17 tekster som datamateriale. Det er, som tidligere nevnt i metodekapitlet, hovedsakelig oppslag tre i boka elevene har fokusert på, men det forekommer også noen tolkninger av fortellingen i sin helhet.



Figur 6: Oppslag 3 i *Håret til mamma*

4.2.1 Elevenes tolkninger i de skriftlige tekstene

HANDLING

Tretten av de sytten tekstene peker på at morens handlinger i dette oppslaget er lite aktive. De viser både til det visuelle ved å forklare at moren "... *bare ligger på sofaen, og orker ikke gjøre noe*", og videre peker de på det verbale ved å forklare at det også står i teksten at moren "...*orker ikke? Vil ikke?*" En tekst spør seg om det kan være at moren føler seg dårlig. Det kan tenkes at elevene som foreslår dette er vant til at man får ligge på sofaen eller i sengen og slappe av, og slippe å gjøre særlig mye, når man føler seg dårlig. Seks av tekstene sier at Emmas kroppsspråk i bildet viser at hun er sint. En skriver: "*Brynene peker ned. Emma forsøker å prate og armen ser ut som den beveger seg til moren.*" Elevene som har skrevet dette mener det kommer av at moren ikke reagerer på å bli snakket til, og heller ikke på bevegelsene Emma gjør for å skape kontakt. "*Jeg er sulten! roper Emma.*" Elleve tekster mener at denne reaksjonen kommer fordi Emma kjenner seg svært sulten, og fordi hun blir oppgitt over at moren bare ligger på sofaen uten å orke å lage mat og gå i butikken.

KARAKTER

Moren blir beskrevet av elevene som en ung og hyggelig mamma, men på det bildet de tolker peker en av tekstene på at "*tankene har tatt overhånd*". Elevene skildrer moren som trist, redd, lei seg, syk, stresset og deprimert. Fire av tekstene beskriver egenskaper ved moren som passer til sykdomsbildet til en som er deprimert. Blant annet brukes beskrivelsen: "*moren har en sykdom Emma ikke forstår*", men disse fire tekstene nevner ikke ordet depresjon direkte.

I syv av de sytten innleverte tekstene brukes imidlertid ordet deprimert, hvorav en av disse også foreslår at moren kan ha en bipolar lidelse. En av tekstene peker på at det er noen blå flekker tegnet inn over hodet til moren. Elevene bak denne teksten foreslår at dette er *"noen skremmende tanker over mamma som gjør hun redd eller bekymret."* En annen tekst viser at verbalteksten forteller at moren er rar, og kobler dette opp mot skruen som ligger på gulvet. *"Man kan jo tenke at moren har en skrue løs."* Dette viser at elevene kobler tekst og bilde sammen i sin tolkning. Elevene er interesserte i å finne ut hvorfor moren er syk, og i en av tekstene oppleves det som dumt at dette ikke kommer frem i fortellingen. En annen skriver at boka ikke forteller oss så mye om morens problemer, men spør seg om følgende: *"kanskje illustratøren vil at leseren skal se det selv?"* En tekst foreslår at moren er *"lei av livet"*, men forklarer ikke på hvilken måte. Her har seks tekster kommet med en årsak. De har merket seg at det ikke er noen farsfigur med i fortellingen. *"Han er ikke nevnt med et ord i teksten"*, peker en av tekstene på. Har han reist, er det en skilsmisse eller er han kanskje død? En av tekstene foreslår at armbåndsuret moren tvholder i hendene sine i senere oppslag, kanskje kan tilhøre en avdød ektemann.

Seks av tekstene skildrer Emma med negative egenskaper som sint, oppgitt, irritert og masete. Tre andre tekster peker på at Emma heller virker lei seg. *"Emma roper, men mamma hører ikke"* skrives det i en av tekstene. Selvfølgelig blir man sint når man er forvirret, og ingenting man prøver på hjelper, mener elevene. En av tekstene mener at moren ikke er ansvarsfull, og tar parti med Emma som mener hun er lat og slem. Tre andre tekster peker på at Emma er for liten til å forstå hva som foregår med moren, og to av disse tekstene har foreslått at moren har en depresjon og at vi får fortellingen fra Emmas perspektiv: *"Det virker som om Emma bare påstår at moren ikke orker å lage mat, eller dra i butikken."* En annen tekst støtter at det er Emmas synspunkt ved å skrive: *"Det eneste Emma ser er bare at moren ikke orker, og tror dermed hun bare er lat og slem."* En tekst mener at Emma virker nysgjerrig ved at hun stiller spørsmål ved hvorfor moren ikke orker eller vil. En av tekstene sier at Emma kanskje er sliten, fordi hun holder en pute og konstaterer at: *"Hun kunne trengt litt hjelp."* Den samme teksten har tolket mannen i håret til å være en psykolog, eller en venn av moren som hun går til for å få hjelp og utløp for tankene sine. Denne ene teksten får selskap av en annen tekst som spiller på samme tolkning om at mannen er en venn eller psykolog. Utover dette er

det ingen av de andre tekstene som finner det nødvendig å tolke mannen i håret videre, da han jo ikke opptrer i det oppslaget de har fokus på. Det er en tekst som skriver: *”Emma står nærmere mannen i håret enn med moren. Kanskje fordi han prøver å hjelpe.”* Emmas usikkerhet og fortvilelse går igjen i elevenes tolkninger. Det at hun føler seg utrygg gjør henne sint, og dermed mister hun tilliten til moren. Når hun føler seg så ustø blir det en trygghet å møte en som ønsker å hjelpe, og som viser omsorg overfor henne.

Sju av tekstene skriver at moren og Emma har mange likhetstrekk. De har den samme hårfargen, de går med like klær, og Emma skildres som en mindre versjon av moren. En av tekstene skriver: *”Virker som om de har et sterkt bånd, men at moren er lei seg.”* Her viser elevene tolkning på et avansert nivå da de har klart å se at de vanligvis har et kjærlig forhold, men at det er morens problemer som nå skaper en barriere i forholdet deres. En av tekstene har oppdaget at moren og Emma oppholder seg i forskjellige rom, og foreslår følgende om døråpningen mellom dem: *”Kanskje den åpningen er et tegn på to forskjellige verdener med forskjellige følelser og stemning.”* Flere nevner at det er hår over alt: i kjelen, på gulvet og på tallerkener. En av tekstene mener at dette er et symbol på at morens legger sine problemer igjen overalt, og at dette er med på å påvirke Emma. Dette er også en tolkning på et avansert nivå som viser at elevene forstår at det skjer noe med moren, som får konsekvenser for Emma.

SETTING

Åtte av tekstene kommenterer klokka som henger på veggen som viser ca. 10.30. Noen tolker ikke dette videre, mens andre bruker dette som et utgangspunkt for å regne seg frem til hvor lenge maten på bordet har stått. Fire av dem som har tolket klokka sier at det må være morgen, fordi det er så lyst utenfor. Mens en mener det er lyst fordi det er vår, og at det like gjerne kan være senere på dagen. To andre tekster spør seg hvorfor de er hjemme så sent på dagen, og setter på den måten et spørsmål ved om hverdagen til Emma og moren virker normal. En gruppe har bladd seg videre i boka og funnet klokken på oppslag fjorten. De stiller spørsmål til hvor lang tid det har gått. Er det snakk om timer, eller dager? Kun en av de sytten tekstene kommer med et forslag til hvorfor tiden og stedet handlingen tar plass i er såpass diffus i fortellingen. *”Vi tror forfatter og illustratør ikke gir bestemt tid. For det er ikke relevant.”* De utdyper ikke videre hvorfor de mener dette.

FARGE/LYS

Fargene på oppslaget blir beskrevet som lite glade. Det er få farger på bildet, de er triste og kalde og *”...gir følelsen av at historien er litt trist”*. De er dystre og bleke, døde og mørke. Teksten som skildrer fargene med ordet død, er den samme som har foreslått at faren kan være død. I en annen tekst kommer det frem at fargene er som de er, fordi alle lampene er avslått. Dermed ser de det som logisk at det er mørkt, for det kommer jo ikke noe lys til. En annen tekst presenterer en tolkning som kobler farger og sinnstilstanden til moren sammen. Når moren er trist er fargene triste, mens når moren er glad er fargene lyse. En skriver at *”når de har det bra og er glade sammen så lyser det rundt dem.”* En tredje tekst peker på at: *”Det er lysere rundt Emma”*, men kommer ikke med tolkning av dette. *”Det er ikke veldig glade og oppmuntrende til bildebok å være”*, skriver en. Det viser at denne bildeboka muligens bryter med de erfaringene elevene har når det gjelder bildebøker. Her har en annen tekst trukket konklusjonen om at gråfargen viser tristhet, mens den gylne oransje fargen viser godhet. Dette passer godt med forklaringen som gis av fargetoneskalaen, som peker på at blått representerer lite energi og kulde, mens rødt representerer varme og energi (Machin, 2007, s. 79). Når moren er trist viser hun ikke mye energi, og stemningen er kald mellom henne og Emma. Mens den oransje fargen viser en mer varm, trygg og god situasjon for mor og datter.

NEGATIVE TANKER:

”Håret kan symbolisere dårlige tanker og bekymringer som gjør at hun er i dårlig humør”, skrives det i en av tekstene, og elevene gjør en kobling fra håret til morens sinnsstemning. Den får støtte fra seks andre tekster som også foreslår at håret kan være symbol på tanker og følelser. *”Knutene i håret kan bety at hun har knuter på tankene sine, og hun trenger hjelp til å løsne noen knuter altså tanker eller problemer”*, skrives det i en av tekstene, en tekst der det også foreslås at mannen i håret er en psykolog. En tekst har en teori om at håret ikke er tanker, men en beskyttelse som depresjonen ødelegger: *”Håret var kanskje en slags beskyttelse for hun, men når håret var flokete ble beskyttelsen rustet litt.”* Jeg nevnte tidligere at elevene merket seg at det lå mye løst hår overalt. Noen tolket det til at det kunne være morens problemer som påvirket Emma, men en tekst har en alternativ tolkning: *”Moren har prøvd å kvitte seg med de dårlige tankene som er flokene i håret hennes. Man ser at det ligger hårdeler strødd på bakken og på bordet og man ser at det ligger en saks og et speil ved moren.”* Vi ser her

at mange elever har avanserte tolkninger, og at de er i stand til å tolke på et symbolsk nivå.

Det er også en tekst som peker på at ikke bare flokene, men også fuglene kan representere tanker. Elevene bak denne teksten har ikke kommentert denne tolkningen noe videre, men bruker den som et forslag.

SYMBOLSKE ATTRIBUTTER:

Ni av tekstene kommenterer at det er fluer rundt de skitne kjøkkenartiklene. En skriver: *"Dette er et tegn på at mamma er lat."* Mens de andre som har kommentert dette ser på fluene som symbol på at maten har stått lenge, og dermed er gammel og rått. Dette forbinder de med morens depresjon og ikke fordi hun er lat. En av tekstene påpeker blant annet: *"Det ser ikke ut som oppvasken har vært tatt på en stund så mamma er nok ikke så veldig til stede i hverdagen."*

Fire av tekstene nevner katten, og har hengt seg opp i at den er tegnet veldig lang i enkelte oppslag, og at den snuser på en tallerken. Utover dette har ingen av tekstene valgt å kommentere katten ytterligere. Dette kan komme av at katten opptre veldig naturtro i bildet, og snuser rundt i nysgjerrighet slik katter kan forventes å gjøre. Dermed vekker den ikke elevenes oppmerksomhet.

Tre av tekstene har kommentert puslespillbiten, og har kommet frem til to tolkninger. En av tekstene sier: *"Det ser ut som det ligger mange puslebiten på gulvet i huset, kanskje har dette noe å gjøre med faren til Emma, at familien ikke er komplett."* De to andre tekstene har tolket det til at moren har problemer, og må pusle med tankene sine og få orden på disse.

En av tekstene har nevnt perlekjedet moren hadde rundt halsen, som har falt av og ligger strødd rundt henne. En tekst har tolket perlekjedet til familielivet og påpeker: *"Faren er død, og livet går ikke som perler på en snor."* Nå handler jo egentlig dette uttrykket om å plassere noe/noen på rad og rekke, og at det/de dermed ser like ryddig ut som perler på en snor. Likevel forstår jeg tankegangen til disse elevene. Livet til moren og Emma kan fremstå som kaospreget, og ikke ryddig slik som perler på en snor.

Elevene bak sju tekster har også oppdaget blomsten i vinduet. Her har noen konkludert med en enkel og grei forklaring, nemlig at den er visnen fordi den ikke har fått vann. Andre mener at den er et symbol på dårlig stemning, tristhet eller død. De som har mener blomsten kan representere død, er de som har foreslått tolkningen om at faren kan ha dødd. Slik blir døden et gjennomgående tema i deres tolkninger.

4.2.2 Funn i de skriftlige tekstene

Her vil jeg presentere funnene som har blitt gjort av tolkningene til elevene. Hensikten er å finne ut hva elevene har sett, og hvorfor de får de tankene de gjør. Nok en gang presiserer jeg at målet ikke er å komme frem til en unison tolkning. Min didaktiske intensjon er at elevene skal bli gode tolkere, stole på seg selv, og ikke tenke at læreren sitter på fasiten. Funnene som presenteres er valgt ut fra hva jeg opplever som mest interessante å peke ut.

Hvorfor er mamma lei seg?

Elevene har flere avanserte og godt gjennomtenkte tolkninger av hvorfor mamma er lei seg. Mange har oppdaget at moren ikke er seg selv. Gjennom de beskrivelsene og bildene forfatter og illustratør presenterer, er det mange av dem som gjør det mulig å se moren som psykisk syk. Det kan tenkes at denne tolkningen kommer da elevene forstår at oppførselen moren viser, ikke er vanlig for en mor som viste så stor kjærlighet til datteren på tidligere oppslag. Jeg tror også at elevene tolker på denne måten fordi oppførselen hennes ikke passer til hvilken som helst sykdom. Det er noe tungt og vanskelig som gjør at moren slutter å snakke, og bare gråter og ikke klarer å ta vare på verken seg selv eller datteren. Elevene peker også på at Emma er for liten til å forstå hva som skjer. Denne koblingen kommer fordi moren neglisjerer datteren, og at datteren reagerer med frustrasjon og roper til moren. Dersom Emma hadde hatt en dypere forståelse av situasjonen, ville hun nok vist et annet reaksjonsmønster. Videre forsøker flere av elevene, uavhengig av om de hevder at moren er deprimert eller ikke, å finne ut hvorfor hun er trist. De er opptatt av å finne svar på hva som plager henne, og opplever frustrasjon over at dette ikke kommer frem tydelig nok i løpet av boka. Det kan være fordi de befinner seg i en skolesituasjon, og er vant med at de vil finne svar på det de lurer på. Dermed kan det være vanskelig å akseptere at det ikke finnes noen fasit i tolkningsarbeidet.

I seks tekster har elevene lagt merke til mangelen på en far, og dermed vokser det frem en tolkning om at han kan være grunnen til at moren er trist. Det kommer forslag om skilsmisse, død eller en far som har reist fra Emma og moren. Akkurat denne tolkningen kan, som jeg nevner i metodekapittelet, komme av at bildeboka *Annas himmel* forteller en historie om en far og datter, hvor moren har dødd. Ved å lese denne boka i forkant, kan temaet død ha farget elevens tolkning av *Håret til mamma*. Dette kan også handle om at elevene savner en komplett kjernefamilie. Fra man er barn av, og frem til man er ganske stor, er man opptatt av at en familie skal bestå av to foreldre og deres barn. Gjennom videre tolkninger dukker det opp forslag som støtter oppunder tolkningen om en manglende far. Det undres blant annet på om armbåndsuret moren har kan ha vært den manglende farens.

Mange av tekstene har også kommentert håret til moren, og koblet dette til de negative tankene hennes. Slik har de muligens tenkt at når håret er ustelt, er situasjonen samtidig vanskelig og ugrei. Denne ideen kan de få på bakgrunn av barneperspektivet i boka. Det kommer frem at Emma tror at moren kanskje synes det er vanskelig å tenke med så mange floker, og vil gre håret glatt igjen.

Hvordan føler Emma seg?

Det er mange delte meninger om hvordan Emma har det, og hva hun føler i situasjonen. Noen mener hun er sint og dette kan komme av at vi tolker akkurat oppslag tre, og at uttrykket hennes her viser sinne, og fordi det skildres at hun roper til moren. Dette er en oppførsel som tilsier at en person er sint. Hun blir også tolket som lei seg, hvilket kan komme av at hun videre i fortellingen viser anger. Kanskje ser disse elevene bak Emmas sinne, og forstår frustrasjonen hennes. Flere peker på at hun virker forvirret og lei seg over å ikke forstå moren, og dermed blir hun nysgjerrig på hva som kan være galt. Dette kan være på bakgrunn av at elevene savner informasjon da det aldri kommer eksplisitt frem hvorfor moren er syk. Dermed viser elevene nysgjerrighet og overfører sin nysgjerrighet til Emma, da de tenker at hun også må være nysgjerrig. En tekst har kommentert puten Emma bærer på, og tolker dette som et element som peker tilbake på Emma. Pute bruker man for å sove, og dermed kan det tenkes at Emma er sliten. Kanskje kan det tenkes at de ser for seg at dette er en tung situasjon for et barn å være i, og at det å leve med en syk mor gjør Emma sliten. Det kan virke som at elevene bygger flere av tolkningene sine på egne følelser. De spør seg selv hvordan de ville opplevd å

være i Emmas sko, og hvordan de hadde reagert på situasjonen. De bygger også på de følelsene de får ved å se på tekst og bilde.

Hvem er mannen i håret?

Når man leser bildebøker vil leserne være mer aksepterende til at mye som er rart i virkeligheten, er naturlig i bildebokuniverset. I *Håret til mamma* befinner det seg blant annet en mann i håret til moren. Som tidligere nevnt er det ikke mange som har valgt å kommentere denne mannen, kun tre tekster. En åpenbar grunn til dette er fordi elevene er blitt bedt om å fokusere på oppslag 3. To av tekstene som har kommentert mannen, har foreslått at han kan være morens psykolog eller en venn. Tolkningen av mannen som psykolog støtter tolkningen om at moren er deprimert, som er noe begge de to tekstene har tolket seg frem til. Hennig hevder at lesere av en tekst vil søke å finne forbindelser mellom tekst og eget liv (2012, s. 51). Dermed kan det tenkes at elevene av disse tekstene foreslår mannen som en psykolog, fordi de henter egne erfaringer inn i denne tolkningen.

Relasjoner mellom karakterene

Flere av tekstene peker på at moren og Emma har et godt forhold, og at de har et sterkt bånd. Muligens kommer dette av de kjærlige handlingene som utføres i oppslagene før oppslaget de skal ha hovedfokus på. I tillegg er det mange likhetstrekk mellom mor og datter, noe som påvirker helhetsbildet elevene sitter igjen med. Det hele virker så harmonisk og fint. Dermed blir det lett for elevene å se når relasjonen ikke er god, og mor og datter ikke har det bra sammen. En av tekstene har funnet visuell støtte på dette punktet. Det pekes på at moren og Emma befinner seg i forskjellige rom, og elevene har tolket dette til at de er i forskjellige verdener hvor tankene og følelsene ikke er de samme. Dette er samme tekst som har foreslått depresjon hos moren, med mannen i håret som en psykolog. Dette er en dyp og avansert tolkning, hvor elevene klarer å se at depresjonen oppleves på ulikt vis for mor og datter. Samme tekst hevder også at Emma er for liten til å forstå morens depresjon, og får på den måten tydelig fram at tankene og følelsene hos barn og voksne vil være ulike i møte med samme situasjon.

En tekst peker på at relasjonen mellom Emma og mannen i håret er nær, selv om de ikke kjenner hverandre. Dette begrunner elevene bak teksten med at Emma forstår at mannen er der for å hjelpe henne og moren. En ting som er interessant her, er at denne

teksten peker på at mannen er nærmere Emma enn moren. På den måter viser elevene av denne teksten ikke bare til at Emma forstår at mannen vil hjelpe, men at hun samtidig kanskje føler mannen i håret som en alliert. Det kan tenkes at elevene opplever at moren svikter i rollen som omsorgsperson, og at Emma derfor blir tryggere når mannen er tilstede. Dette gjør at hun ikke føler seg alene.

Når og hvor finner historien sted?

Elevene undrer seg på når på døgnet handlingene finner sted, og ikke minst hvor karakterene befinner seg. Her ser de på klokken på veggen, og bruker denne til å stille spørsmål. Klokken er 10.30 mener flere, og to tekster bruker denne til å peke på at moren og Emma er hjemme sent på dagen. Det kan tenkes at de opplever dette som rart, da de er vant til at på dette tidspunktet burde barn være på skole eller i barnehage, mens foreldrene burde være på jobb. Lyset fra vinduet blir kommentert, og koblet til tiden på dagen og årstiden. Noen mener at dette tilsier at det er dag, mens andre mener at dette kan komme av at det er vår. Det at en av tekstene hevder at tid og sted er irrelevant, er en interessant tolkning. Her kan det tenkes at de mener at forfatter og illustratør ikke ønsker å rette oppmerksomheten mot dette, da tid ikke har noe å si for fortellingens gang. Disse elevene har i sine tolkninger stort fokus på karakterenes relasjon og morens sykdom. Dermed kan det tenkes at de mener det er her forfatter og illustratør har ønsket at tyngdepunktet i historien skal ligge.

Hvorfor disse fargene?

Elevene fokuserer på hvilke følelser fargene gir. Dette kommer nok av at de i introduksjonsøkten lærte at farger kan skape følelser og stemning. Her benytter de seg av ord som trist og kald, fordi fargene er mørke i oppslaget de tolker. Dette kobler de opp mot karakterene som ser triste, sinte og frustrerte ut. Slik ser de på uttrykkene til karakterene og bestemmer seg for hvordan de selv opplever stemningen, og binder det sammen med fargevalget som også påvirker deres følelser. Moren og Emma har det ikke bra sammen, dermed brukes mørke farger mener noen. Andre kobler fargene utelukkende til moren og depresjonen. Det er moren som ikke har det bra med seg selv og tankene sine, og da bruker illustratøren mørke farger for å vise dette. Noen mener at fargevalgene gjør at man føler seg trist når man leser boka. En tekst peker på at den gråblå fargen er trist, mens den oransje fargen er glad. Slik viser de at de forstår de lyse og mørke fargene forskjellig. Der noen har brukt lyset for å bestemme tid

på døgnet og året, har en tekst pekt på at lyset kan si noe om stemningen også. Når moren og Emma har det fint sammen peker de på at det er lyst, når de derimot ikke har det bra er det mørkt. En tekst peker på at det er lysere rundt Emma, men kommenterer ikke dette videre. Det kan tenkes at elevene bak denne teksten mener at fordi det er moren som lider av depresjon, så er hun mørk. Emma som ikke er deprimert, er litt lysere, men samtidig er det noen mørke partier da hun påvirkes indirekte av depresjonen.

Hva betyr de symbolske attributtene?

Noe mange av elevene har lagt merke til, er maten som står på bordet. Dette er nok fordi det er et blikkfang, og bordet er plassert midt i oppslaget. Flere kommenterer at det er fluer rundt maten, og meningene er delte rundt hvorfor disse har dukket opp. Elevene har nok vært borti lukten av råtten mat, og har erfaring med at mat som blir stående vil tiltrekke fluer. Men det er ulike meninger om hvorfor maten har blitt dårlig. Noen mener det er på bakgrunn av at moren ikke rydder, og at det igjen skjer fordi hun er lat. Andre mener at moren er trist, og ikke til stede i hverdagen. Dermed har hun andre ting å tenke på enn å rydde vekk matrester.

Den visne blomsten har det også dukket opp mange tolkninger av. Noen tolker den til å ikke ha fått nok vann, og på samme måte som maten reagerer blomsten på fraværet i huset. Dette er en logisk kobling. Andre har foreslått at den er et bilde på den dårlig stemningen mellom moren og Emma. Slik kobler de blomsten til å være representativ for relasjonen mellom moren og Emma. En tredje tolkning er at situasjonen er trist, og da blir blomsten påvirket av dette og henger med hodet. Blomsten blir også et symbol på døden for noen. Dette kan komme av den tidligere tolkningen om at faren er død, for det er de samme elevtekstene som trekker inn en død far som tar med døden også når de skal tolke blomsten. Igjen viser flere elever at de er i stand til å tolke på et symbolsk plan.

Det ligger, som nevnt, en puslespillbit på flere av oppslagene i boka, også i oppslag tre som elevene skulle konsentrere seg om. Denne blir koblet til faren, og det hevdes at familien ikke er komplett. De ser da på puslespillbiten, og tenker på boksen med andre biter og puslespillet som aldri vil bli helt uten den manglende biten. En annen mener at

den symboliserer at moren må pusle med tankene sine, og tenker at det kanskje er mye rot i hodet til moren. Dermed må hun rydde opp i rotet og få orden på tankene.

Flere elever kommenterer håret til moren som ligger strødd rundt i de ulike oppslagene. Hårstråene blir liggende som symbolske attributter, og flere av elevene mener de er tegnet inn for å vise i hvor stor grad håret har tatt over. Det blir også pekt på at de er tegnet inn for å vise at depresjonen ikke bare påvirker moren, men også Emma. Få kommenterer hvordan håret har havnet rundt i oppslaget, og det kan tenkes at elevene opplever det som naturlig at hår faller av fra tid til annen. En tekst har tolket det til at moren er aktivt med på å få av håret og strø det rundt. Elevene av denne teksten mener at hun kan ha forsøkt å klippe det av. Dette fordi de ser en saks i flere oppslag. Det kan tenkes at elevene forstår at depresjonen er så tung og vond for Emma og moren, at moren i et desperat forsøk prøver å komme seg unna, og gjør sitt ytterste for å få det til. Likevel lykkes hun ikke med denne løsningen.

Elevene hadde mange forskjellige tolkningsforslag, og de hadde delvis avanserte tolkninger. Jeg opplever at de har fått mye ut av dette oppslag, og de trekker inn elementer fra andre oppslag som støtter tolkningene de gjør i oppslag tre. Dette går jeg mer inn på i diskusjonskapittelet.

4.2.3 Funn i den litterære samtalen

I samtale med elevene satte jeg på ny oppslag tre på overhead, og presenterte noen av tolkningene for elevene for å sette samtalen i gang. Dette utløste en livlig diskusjon, hvor både tidligere og nye tolkninger kom frem. De nye tolkningene dukket opp på bakgrunn av at elevene fikk ny kunnskap fra andre elever, og dermed reviderte sine tolkninger i lys denne kunnskapen, slik Gadamer forklarer med den hermeneutiske spiralen (Gadamer, 2003, 2010). I samtalen valgte jeg å trekke frem tolkninger elevene hadde gjort i tekstene, men uten utdype mine tanker rundt disse. Slik kunne jeg få frem enda tydeligere hva elevene mente. Det forekom også tolkninger av funn elevene gjorde underveis i samtalen, som ikke var blitt oppdaget da de arbeidet med de skriftlige tekstene.

Hvem er mannen i håret?

Fordi fokuset vårt lå på oppslag tre, er det ikke så rart at mange ikke tolket mannen i håret da han ikke var til stede i det gjeldende oppslaget. Derfor var dette noe jeg ønsket å diskutere nærmere med elevene. Da kom naturlig nok forslaget om at han var en psykolog opp. Mange synes dette var en god tolkning, men ikke alle var overbevist om at dette stemte. Dermed forklarte jeg at dette er en mulig tolkning, men det trenger ikke være den eneste, og hørte om noen hadde flere forslag. Da foreslo en elev at han kanskje kunne være mannen til moren. Eleven forklarte at dersom faren hadde dødd, så kunne det være slik at han bodde i håret til moren. Det var nesten som om han befant seg i tankene hennes, og dermed kunne rydde opp i flokene og hjelpe henne på rett kjørl. Dette passet godt mente flere, fordi han kanskje kjente moren best og visste hvordan han kunne få henne ut av depresjonen. Videre diskuterte vi om depresjonen da kunne være på grunn av farens død, eller om hun kanskje hadde hatt depresjonen også mens han levde. Her var det delte meninger, og elevene mente at moren rett og slett kunne ha hatt en depresjon fra før av, og at dette passet bra på den måten at faren var kjent med den. Andre mente imidlertid at det kunne passe like godt at depresjonen kom etter at faren døde, for han kjente jo moren godt likevel.

Jeg pekte blant annet på at skjorta til mannen hadde stjerner på seg, og hvordan moren ble skildret med stjerner i håret i siste oppslag. Dette mente elevene passet godt på flere måter. Han kunne fremdeles tolkes som psykolog som hjalp moren å bli frisk, men også som en god og støttende venn eller som ektemannen. En elev la samtidig merke til, mens vi diskuterte dette, at skjorta til mannen var brettet opp. Eleven kommenterte at han da gjorde et hardt stykke arbeid, og at depresjonen kunne ses på som dette tunge arbeidet.

Katten og kråka

Katten er lite nevnt i elevenes tolkninger. Selv opplevde jeg det vanskelig å plassere katten i egne tolkninger, da jeg var usikker på hva den kunne bety. Var den der for å vise et hyggelig familieliv, eller hadde den en dypere betydning? Jeg plukket den derfor frem i den litterære samtalen, for å høre hvilke tanker elevene hadde rundt den. Her mente mange at det var litt rart at katten var til stede på nesten alle oppslag, hvor moren og Emma var sammen. En av elevene kommenterte at katten fulgte etter moren og Emma slik som depresjonen gjorde. Men det var ingen som tenkte at katten kunne

tilhøre en komplett kjernefamilie, eller at den kunne være et symbol på hygge. Det kan komme av at flere av elevene var fokusert på moren, og hva som var i veien med henne. Dersom de hadde tolket flere oppslag, som for eksempel oppslag 15, hvor katten deltar i den varme klemmen mellom Emma og moren, så hadde de kanskje tolket den annerledes.

Mens vi tolket, bladde jeg fram og tilbake i oppslagene etter elevenes ønske. Da var det mange som la merke til kråka, og hvordan den dukker opp i nesten alle oppslagene. Også denne koblet de rett til depresjonen og pekte på hvordan den på samme måte som katten fulgte etter moren og Emma. Det ble også kommentert at kråka var nærmere på noen oppslag enn andre, og at dette kunne ha noe med hvor i depresjonsperioden moren befant seg. Her fikk jeg mulighet til å høre hvilke tanker de hadde om fuglene og fargene illustratøren hadde valgt til dem. Nok en gang fikk jeg svaret om at fuglene kunne representere tanker, men nå kunne jeg trekke mer ut av svaret. Det kom fram at fargene hvit og svart blir kontraster. Dermed kunne de hvite fuglene være morens gode og lyse tanker, mens den svarte kråka, som var blitt koblet til depresjonen, representerte mørke og vonde tanker. Dette tror jeg kommer av at vi arbeidet nøye med farger, og hvilke følelser de kan gi oss i introduksjonsøkten.

Den visne blomsten og persiennen

Etter at det ble introdusert tolkninger om at moren kunne lide av depresjon, fant elevene flere ting de koblet til depresjonen og moren. Den visne blomsten i vinduet var det mange som hadde lagt merke til tidligere og diskutert. Tolkningene som nevnt var mangel på vann, symbol på død eller dårlig stemning mellom Emma og moren. Under den litterære samtalen fikk den en ny tolkning. Elevene diskuterte om den kanskje kunne være et symbol på moren. De mente at blomsten som visnet kunne gjenspeile morens livsgnist som visnet når depresjonen tok overhånd. Dette er nok en dyp og avansert tolkning som viser at elevene klarer å koble attributtene til karakterene. En elev ble oppmerksom på noe veldig interessant. Mens jeg hadde bladd frem og tilbake fulgte han med på hvordan persiennen forandret seg fra å slippe inn mye lys, til å stenge helt igjen. Han pekte også på at den noen steder slapp inn kun litt lys. Dette skjedde både når depresjonen var på vei, og når depresjonen var i ferd med å dra. Persiennen slukte lyset gradvis, og når depresjonen slapp taket i moren kom lyset på samme måte gradvis tilbake. Eleven mente at også dette på samme måte som blomsten kunne peke tilbake på

morens livsgnist. Når depresjonen ikke var der ble det lyst, mens når depresjonen var til stede ble det mørkt

En litterær samtale kan utvide tolkningene, fordi elevene kan dra nytte av hverandres tolkninger. De får nye perspektiver på teksten. Det er, som Nielsen (2015) påpeker, viktig at lærer styrer samtalen, men er åpen for tolkningene til elevene. Det er deres meninger og tolkninger som skaper samtalen. For å få fram disse har jeg erfart at det er viktig å være åpen.

5.0 Diskusjon

I dette kapittelet vil relevant teori diskuteres opp mot sentrale funn, med utgangspunkt i forskningsspørsmålene. Jeg vil forsøke å diskutere meningspotensialet ut fra hvordan jeg har tolket, og hvordan elevene har tolket. Da vil jeg komme nærmere inn på hvordan mening skapes for elevene, og hvordan den skapes for meg. Jeg vil også se om elevene har fått til å benytte analyseapparatet de ble introdusert for.

Forskningsspørsmålene skal jeg jobbe videre med i diskusjonen, og de lyder som kjent som følger:

(1) *Hvordan skapes mening gjennom bilde og verbaltekst i bildeboka Håret til mamma av Gro Dahle og Svein Nyhus?*

(2) *Hvordan tolker ungdomsskoleelever bildeboka Håret til mamma av Gro Dahle og Svein Nyhus?*

5.1 Hvordan tolker jeg og elevene teksten?

Det første forskningsspørsmålet dreier seg om mine tolkninger. I arbeidet med bildeboka ser jeg at meningen skapes i samspillet mellom de to modalitetene verbaltekst og bilde. Dette er en bok med et stort tolkningspotensiale, fordi verbalteksten har mange *tomme plasser* slik Iser snakker om (1996, s. 112). Dahle og Nyhus har gjennom velvalgte ord og illustrasjoner gitt oss et bilde av en mor som svikter i omsorgen av sin datter. I verbalteksten kommer denne omsorgssvikten til syne gjennom skildringene av morens enorme mengder med hår, som floker og knyter seg i umulige buster og tuster. Omsorgssvikten skinner også gjennom i morens holdninger, hvor hun gråter og fremstår fraværende i sine plikter som den ansvarsfulle voksenpersonen i huset. I bildene kommuniseres omsorgssvikten i form av flere ulike symbolske attributter, som tyder på at det mangler en ansvarlig voksen. Vi ser blant annet skitne kjøkkenartikler med fluer rundt, og generelt mye rot på gulv og overflater. Omsorgssvikten understrekes også ved hyppig bruk av en blågrå farge. En slik farge får fram en trist stemning preget av vanskeligheter (Machin, 2007, s. 79). Ved å benytte en slik mørk farge, gis leseren et innblikk i den tunge hverdagen til Emma og moren. I tillegg til dette er det mye skjult informasjon, der leseren må være med på å konstruere selv. Blant annet gjennom stikkkontakten som ikke er plagget i støpselet, den løse skruen på gulvet og den ensomme puslespillbiten.

Mitt andre forskningsspørsmål er rettet mot hvordan ungdomsskoleelever tolker bildeboka. Flere av elevene opplever at det er noe i veien med moren, og det foreslås ulike tolkninger om hva som kan være grunnen til dette. Syv av de sytten tekstene har tolket moren til å være deprimert, og fire tekster utenom disse skildrer et sykdomsbilde som minner om depresjon. Elevene forklarer at moren har problemer og vonde tanker, noe Emma ikke forstår da hun er såpass ung. Tolkningen om en mor med depresjon har jeg også gjort. Jeg tror denne likheten kommer fordi både elevene og jeg klarer å se at moren har det bra i de to første oppslagene, før hun plutselig skifter sinnsstemning. Dette går veldig fort. Det kunne tenkes at hun var lei seg for noe, men vi forstår at det er noe dypere gjennom måten moren illustreres og skildres på: *”Men Mammaen til Emma er også rar og redd og trist.”* Moren orker ikke noe, hun svarer ikke datteren og hun neglisjerer dagligdagse oppgaver som å lage mat og rydde. Denne tolkningen kan komme på bakgrunn av det synet man har på foreldre og barn. Vi vet at foreldre har en større ansvarsrolle, og at barn ikke kan forventes å ha ansvar for seg selv i svært ung alder. Vi forstår at det er noe som ikke stemmer, også fordi moren i tidligere oppslag har vist en nærhet til Emma og gitt henne oppmerksomhet. Dette kommer tydelig frem i første oppslag der Emma og moren er sammen i husken. Deretter blir hun helt fraværende, og den varme kjærligheten erstattes med uhyggelig stillhet. Moren får ikke til å ta vare på datteren, slik en kan forvente at en mor skal gjøre.

I tolkningsarbeidet viser det seg at elevene, i større grad enn meg, er opptatt av å finne svar på hvorfor moren er lei seg. Slik dukker teorien om en manglende far opp. Dermed knytter de morens opplevelser til savnet av faren. Dette kan komme på bakgrunn av at elevene er vant til et familieforhold som består av to foreldre og deres barn, eller de har en forestilling om at den komplette familien har to foreldre og deres felles barn. Som Gadamer (2010) peker på, møter vi aldri en tekst hvor vi er helt objektive. Vi tolker med bakgrunn i erfaringer og forestillinger. Fordi jeg er eldre enn elevene, har jeg større kulturelle erfaringer. Dette gjør at jeg, i større grad, er klar over at det ikke alltid vil være slik at en familie består av to foreldre. Dermed kan det tenkes at jeg lettere vil akseptere at det mangler en far i denne fortellingen, da dette faller mer naturlig for meg enn det gjør for elevene. For meg kan det være mange årsaker til morens depresjon, og at årsakene ikke er vesentlige i boka. Da aksepterer jeg også i større grad enn elevene at det er selve depresjonen som er i fokus, og hva en depresjon hos en omsorgsperson gjør

med et barn. Her ser vi tydelig hvordan teksten blir vekket til live, og får sin mening basert på hvem som er leseren (Iser, 1978, s. xi). Dette viser også godt begrepet til Barbra Wall (1991) *dual address*, hvor forfatter og illustratør treffer både voksenleseren og den yngre leseren, uten at det virker ødeleggende for noen av partene.

To elevtekster har tolket mannen i håret til å være en psykolog. Dette kommer sannsynligvis av at nettopp disse elevene har tolket at moren har en depresjon. Slik sett kan det tenkes at de har noen erfaringer hvor de vet at deprimerte mennesker søker hjelp hos psykolog, for å få bukt med tankene/problemene sine. Selv har jeg tolket mannen til å være en psykolog, og jeg gjør dette nettopp fordi jeg har tolket at moren har en depresjon og trenger hjelp. Mine erfaringer peker meg i en bestemt retning, og det kan tenkes at både jeg og de to elevtekstene har tenkt likt her. Vi vet at psykolog er en mulighet for de som sliter med psykiske sykdommer. I de to tekstene foreslås det også at han kan være en venn av moren. Det kan komme av at de er usikre på om det er hold i tolkningen om at han er en psykolog. Det kan være lettere for meg å slå fast denne teorien, da jeg vet hvem psykolog Sigmund Freud er. Mannen i håret har blitt tegnet inn slik at han viser mange likhetstrekk med Freud. Dette kan ses som en voksenreferanse, som elevene ikke nødvendigvis kan forventes å forstå. Slik blir denne boka en bildebok som henvender seg til flere typer lesere uten at det går på bekostning av verken den barnlige eller den voksne leseren. På tross av at Dahle og Nyhus benytter seg av denne referansen, som kan være vanskelig for barn og unge å forstå, virker den ikke ødeleggende. Det viser seg jo at elevene er inne på tanken likevel. Kanskje kan det komme av at de benytter seg av andre medier enn bøker. I dagens samfunn er det mye kunnskap rettet mot teknologivant ungdom om psykisk sykdom. Slik kan de ha møtt depresjon som tema, og hvilke muligheter man har dersom man sliter.

I en elevtekst foreslås også bipolar lidelse som en mulig forklaring på morens oppførsel. Dette er en svært spesifikk tolkning og kan komme av at elevene registrerer at moren viser skiftende stemningsleier over et kort tidsrom. Dette er en tolkning jeg ikke har vært innom, og som er interessant at har blitt trukket inn. Jeg tenker at det også her er en mulighet for at tolkningen disse elevene har gjort, kan stamme fra erfaringer de har som jeg ikke har. For meg som voksen tolker er det dessuten vanskelig å komme med en altfor spesifikk diagnose. Yngre lesere ser ut til å være modigere og friere i sine tolkninger, og kanskje blir jeg som voksen leser mer begrenset i mine tolkninger. Iser

forklarer at yngre lesere med en livlig og utviklet fantasi, vil bringe med seg mye inn i lesingen. Videre hevder han at i møte med fantastiske tekster, vil den yngre leseren gjennom fantasien klare å utvide det de får ut av teksten (2001, s. 80-81).

Mannen i håret ble under den litterære samtalen tildelt en annen rolle enn psykolog og venn for moren. Mangelen på en far var det flere som reagerte på, og dermed dukket tolkningen om at mannen i håret kunne være faren opp. Han bor i morens tanker, og hun er trist og deprimert fordi han ikke er til stede. Mannen kan tolkes såpass ulikt, da det ikke fortelles direkte i teksten hvem han er. Ved bruk av teorien til Iser (1996, s. 112), kan vi si at vi må fylle den tomme plassen med egne erfaringer og meninger for å finne svar på hvem mannen kan være. Dette er et eksempel på det vide tolkningsrommet i boka. De mange tolkningsmulighetene viser seg også i puslespillbiten som opptrer i flere av oppslagene. Her viser materialet mitt tre mulige, og helt ulike tolkninger. En kobler det til mangelen på faren. På samme måte som puslespillbiten mangler fra resten av spillet for å bli komplett, mangler også faren for å gjøre familielivet hos Emma og moren komplett. Den andre tolkningen sier at dette handler om moren, og hvordan hun må pusle med de vonde tankene. Selv har jeg koblet puslespillbiten både til Emma og moren ved å peke på at moren føler seg som en ubrukelig brikke i samfunnet, og at Emma føler seg som en brikke i et spill i den forstand at hun er hjelpesløs, og ikke kan påvirke situasjonen. Dette er tre tolkninger som alle er fullt mulige, og som kan leve side om side på bakgrunn av tolkningsrommet i boka, slik Nielsen (2015) hevder.

Elevene har mye fokus på hvordan valg av farger og lys påvirker følelsene våre. De har tolket fargene i det tredje oppslaget til å være triste og kalde. Dette kobler de opp mot historien som fortelles. Det virker vanskelig og trist for Emma å leve med en mor som svikter i voksenrollen. De klarer også å vise et skille mellom den mørke gråblå fargen, og den varme og langt lysere oransje fargen. Der den gråblå fargen viser tristhet og mørke, viser den oransje fargen mer godhet og glede. Dette stemmer med Machins forklaring av fargetoneskalaen (2007, s. 79). Dette kobler elevene til Emma og moren, og peker på at fargene gjenspeiler deres sinnsstemning. De peker også på lyset og hvordan det skifter fra mørkt til lyst, og at også dette påvirker stemningen (Machin, 2007, s. 79). Selv ser jeg på valg av fargetone, metningen i fargene og differensieringen. Dermed finner jeg frem til at blåfargen er kald, og viser lite metning, som igjen sier noe om karakterenes energi. Fordi det er den eneste fargen i bildet, blir den dominerende og

kan peke tilbake på depresjonen. Elevene kan ikke forventes å analysere på dette nivået, da de opererer etter et enklere analyseskjema, og ikke kjenner til alle punktene jeg har jobbet ut fra. Selv om jeg er mer detaljert i analysen, er det interessant å se at elevene i stor grad gir uttrykk for mye av den samme forståelsen av fargespillet i boka som meg. Dette på tross av at de arbeider ut i fra et mindre analyseapparat. van Leeuwen forklarer at meningen vi finner i farger påvirkes av kulturen vi vokser opp i, og at de har en mektig påvirkningskraft på følelsene våre (2010, s. 25). Fordi både jeg og elevene har vokst opp i samme kultur, har vi noen likheter når vi tolker farger og meningen de skaper. Derfor kan vi tolke likt, på tross av at mitt analyseapparat er mer finmasket enn elevenes.

Før jeg satte i gang dette prosjektet i klasserommet, var jeg sikker på at noe av meningen elevene og jeg hentet ut ville være lik. Samtidig visste jeg at det også ville være ulikheter. Etter arbeidet med elevene og elevtekstene, ser jeg tydelig hvordan det å skape mening i teksten er avhengig av rammene teksten gir og individenes erfaringer. Dette gjelder uavhengig av alder. Samtidig er elevene i større grad enn meg avhengig av støtte i tolkningsarbeidet. Erfaringene våre har mye å si for hvordan vi tolker som Gadamer viser (2003, 2010). Jeg er eldre og har levd et lengre liv, lest mer og gjort meg flere og andre erfaringer. Dette gjør at mine tolkninger blir mer ”voksne”, og i noen situasjoner mer detaljerte. Elevene har også erfaringer som de bruker i tolkningsarbeidet, men har ikke det samme voksenperspektivet. På bakgrunn av dette får vi ulikheter i tolkningsarbeidet, da ingen møter en tekst med nøyaktig lik bagasje. Det er heller ikke rart at noe blir ulikt, da bildeboka vi har arbeidet med er en svært åpen tekst med et stort tolkningspotensiale.

Tolkningene kan også bli ulike fordi jeg har benyttet meg av et mer finmasket analyseapparat, som jeg har valgt å følge for å finne ut hvordan tekst og bilde skaper mening i bildeboka. Dermed har jeg flere punkter å se på, noe som åpner for flere muligheter i mitt tolkningsarbeid. Dette gjør at jeg kan tolke på flere nivåer, eller legge til andre perspektiver som jeg kan koble til mine tolkninger. Dersom jeg hadde fulgt Painter et. al (2013) sitt analyseapparat slavisk, ville analysen blitt enda mer inngående. Elevene har fått et mindre finmasket analyseapparat i arbeidet med sine tolkninger. Dermed fikk de ikke muligheten til å jobbe over et like bredt område som meg.

Samtidig ser jeg at gjennom å presentere elevene for et forenklet skjema, har jeg skapt noen felles rammer vi tolker innenfor.

5.2 Var analyseskjemaene til Painter et.al (2013) så nyttige som forventet i tolkningsarbeidet mitt og i tolkningsarbeidet til elevene?

Mitt teorifundament i dette arbeidet har vært sosialsemiotikk, med utgangspunkt i Painter et.al (2013) sine to analyseskjemaer for bildebøker: det ideasjonelle og det mellompersonlige meningssystemet. Dette har vært mine teoretiske ”briller” i arbeidet med *Håret til mamma*, og har hjulpet meg å gjøre funn jeg ikke nødvendigvis ville gjort uten disse brillene. Ved å benytte skjemaene i arbeidet med analysen, har jeg fått innblikk i hvordan bildebøker kan skape mening gjennom modalitetene tekst og bilde. Skjemaene har også vært nyttige i den forstand at Painter et.al fokuserer på samspillet mellom de to modalitetene (2013, s. 133). Slik sett har teorigrunnlaget mitt satt lys på det multimodale samspillet i bildeboka. Dette har igjen gjort det lettere for meg å finne hold i tolkningene som ble gjort i de to modalitetene. Sosialsemiotikken har absolutt vært et nyttig og nødvendig verktøy i arbeidet med tolkningen av bildeboka. Samtidig har jeg hatt behov for å fylle ut det sosialsemiotiske perspektivet med teori fra Machin (2007) og Björkvall (2009). Dette mener jeg var nødvendig da det hjalp meg å få mer detaljer og forståelse rundt enkelte punkter i skjemaene jeg arbeidet ut fra, deriblant farger og symbolske attributter. Painter et.al har dessuten, som jeg nevnte innledningsvis, latt seg inspirere av Kress og van Leeuwen, i arbeidet med å utvikle sine meningssystemer. Dermed kunne jeg nok en gang få mer utfyllende informasjon og detaljer ved å trekke inn dem. Det å fylle ut det sosialsemiotiske perspektivet med de fire overnevnte, har gjort at jeg har fått mer tyngde i tolkningsarbeidet mitt.

Jeg mener elevene har hatt et godt utbytte ved bruk av det forenklete analyseskjemaet de fikk utdelt. Da *Håret til mamma* ble lest for elevene, satte dette i gang mange tanker og tolkninger hos dem som bygges opp av deres forforståelse, slik Gadamer (2010) hevder at skjer når vi forsøker å forstå noe. Ved å benytte analyseskjemaet og støttespørsmålene som fulgte med, tror jeg det ble lettere for elevene å vite hva de skulle se etter i sitt tolkningsarbeid. I arbeidet med *Annas himmel*, opplevde jeg at det var det mange trekk som ble gjennomgått, og tatt opp til diskusjon. Der fikk vi en god struktur, fordi jeg kjente til både bildeboka og analyseskjemaene. Dersom elevene skulle forsøkt å gjøre dette alene, uten analyseskjemaet, tror jeg de ville streve med å få

den nødvendige oversikten for å kunne bygge videre på tankene og meningene de gjorde seg under gjennomlesningen. Jeg mener også støttespørsmålene åpnet for at elevene lettere fikk satt ord på tolkningene sine, fordi de hadde noen faste holdepunkter å ta utgangspunkt i. Dermed kunne de jobbe punkt for punkt, og føle at de ikke mistet noen viktige funn eller tolkninger. Skjemaet har nok også bidratt til å åpne elevenes øyne, dette ved at det tok opp punkter elevene muligens ikke hadde tenkt over om de ikke hadde hatt skjemaet tilgjengelig. Men det kan selvsagt ikke utelukkes at elevene ville gjort andre interessante oppdagelser, om de hadde fått tolke mer fritt. Læreplanen krever imidlertid at elevene skal lære om sammensatte tekster, og da er det nødvendig med et metaspråk som hjelper dem å lese og tolke slike tekster, og selv skape sammensatte tekster. Her tror jeg skjemaene kan være til nytte (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 9).

Jeg mener at de utvalgte kategoriene hjalp elevene å fokusere på forskjellige elementer i teksten. Kategorien **HANDLING** hjalp elevene å legge merke til karakterenes relasjon til hverandre, i forhold til plassering og handlingene de utførte. Kategorien **KARAKTERER** gjorde at elevene la merke til hvordan karakterene uttrykte følelser, og hvordan de opplevde situasjonen. Gjennom kategorien **SETTING** fikk elevene fokus på hvordan omgivelsene til karakterene så ut, og hva som befant seg rundt dem. Kategorien **FARGER/LYS** gjorde at elevene ble oppmerksom på valget av de mørke fargene, og hvor lite lys det var i oppslaget de arbeidet med. Slik fikk elevene strukturert tolkningene sine etter hver kategori, hvilket gjorde det lettere for dem å se sammenhengene mellom kategoriene.

Håret til mamma er en ikonotekst i den forstand at det skapes en interaksjon mellom to separate tegnsystemet. Selv har jeg jobbet nøye med å la begge modaliteter få like stor plass, da de hver for seg kun forteller halve historien slik Painter et.al hevder (2013, s. 133). Jeg har oppdaget at elevene har lagt fokuset sitt mer på bildet i sine tolkninger. Dette kan tenkes at skjer fordi bildet, for det første, er et blikkfang, men samtidig fordi bilde som modalitet er mer umiddelbar og fanger betrakterens oppmerksomhet i den multimodale teksten. Der hvor teksten er sekvensiell og vi må bruke tid på å lese for å forstå, gir bildet oss informasjon med en gang. Dessuten leste jeg teksten høyt for elevene, hvilket bidro til at de kunne legge fokuset på bildene. Jeg har også tidligere nevnt at elevene hadde mye oppmerksomhet rettet mot fargene i oppslaget, og hvilken

mening de kunne sies å uttrykke. I det forenklete skjemaet var kategorien **FARGER/LYS** kun plassert under visuelle virkemidler. Dermed kan dette bidra til at fokuset til elevene i større grad ligger på bilde enn tekst.

Kort oppsummert mener jeg at analyseskjemaene, som har vært utgangspunkt for tolkningsarbeidet både hos meg og elevene, har vært et nyttig og nødvendig verktøy for å komme inn under huden på teksten. Skjemaene har bidratt til oppdagelsen av mange interessante elementer og tolkninger som har blitt presentert i oppgaven. Uten disse skjemaene ville mange spennende tolkninger gått tapt.

5.3 Var den litterære samtalen nyttig?

Elevene fikk i den litterære samtalen i stor grad presentere sine tolkninger og opplevelser rundt teksten, slik en litterær samtale skal bidra til (Nielsen, 2015). Gjennom dette arbeidet tror jeg elevene fikk større motivasjon og økt mestringsfølelse, da de forstod at deres tolkninger var verdifulle. Ofte kan det bli slik at når en har funnet svaret, ser en ikke poenget i å lete videre. Her, hvor det lå til rette for mange mulige tolkninger, opplevde jeg at elevene fortsatt syntes arbeidet var spennende, fordi det stadig dukket opp flere tolkninger. Jeg tror det var viktig at jeg var tydelig på at elevene hadde verdifulle tolkninger, og at flere kunne være relevante. Slik fikk jeg skapt et engasjement, hvor elevene opplevde arbeidet med bildeboka engasjerende hele veien.

En slik samtale hvor mange synspunkter møtes og diskuteres er også svært lærerik for elevene. Ved å lytte åpent klarte de å bygge videre på hverandres tolkninger, og finne fram til flere punkter som kunne styrke deres funn. Fordi det ikke forelå noen fasit ble ingen låst til tolkningene, og mange turte å komme med sine tanker uten at dette ble slått ned på. Til og med elever som alt hadde kommet med en tolkning og bygget på denne, kunne lete seg frem i boka og komme frem til en ny tolkning. Dette kan komme av at de i samtale nødvendigvis må forholde seg til nye perspektiver. Slik lærer de å bli aktive og utøvende, samt mestre kunsten å innta nye perspektiver, slik Gee hevder at skjer når man samtaler med andre om litteratur (2004, s. 52).

Jeg vil påstå at den litterære samtalen ble svært nyttig i tolkningsarbeidet med boken. Etter min mening kan elevene gjennom litterære samtaler i klassen både lære bort og tilegne seg ny kunnskap som kan utvikle dem som lesere.

6.0 Avslutning

I denne oppgaven har jeg sett på hvordan mening kan skapes gjennom analyse av samspillet mellom tekst og bilde i bildeboka *Håret til mamma* av Gro Dahle og Svein Nyhus. Jeg har også sett nærmere på hvordan ungdomsskoleelever tolker samme bildebok, og hvordan de skaper mening i arbeidet med denne. Denne oppgaven har ikke gått systematisk inn for å finne de tomme plassene i teksten (Iser 1996, s. 112), eller de umerkede stiene (Eco, 1994) i boka, men hvordan tomme plasser skaper rom for tolkninger og meningsskapning.

6.1 Hva viser arbeidet med denne oppgaven?

Oppgavens funn har bekreftet at i møte med bildebøker vil hver og en av oss tolke teksten ulikt på bakgrunn av livet vi har levd, og de erfaringer, meninger og perspektiver vi har. Det er også tydelig at noen tolkninger vil være like, men at vi kan komme fram til disse tolkningene på ulike vis.

I arbeidet med elevene så jeg hvordan det ble skapt spenning, både mens vi leste og når vi tolket. Dette tror jeg ble forsterket av at det ikke fantes en fasit. Elevene fikk et stort tolkningsrom å boltre seg i, gjennom å forsøke seg frem på egenhånd uten å måtte være nervøse for å svare ”feil”. Spenningen ble også skapt i samtalen, da de oppdaget at det var flere måter å lese boka på. I løpet av samtalen kom de fram til flere nye funn i både tekst og bilde. Jeg mener at jeg fikk vist dem at fordi boka spiller både på realisme og fantastikk, foreligger det mange tolkningsplan. Det at bildeboka ikke tilbyr en fasit, men mange tomme plasser og umerkede stier å velge, bidrar til å skape leseglede. Som Iser påpeker ville det bli kjedelig dersom alle svarene lå til rette, og tolkningsrommet var begrenset (1996, s. 112). Oppgaven har også vist at ved å samtale om bildeboka kan man komme fram til flere tolkninger, som både kan støtte hverandre og være motstridende, men likevel leve side om side slik Nielsen hevder (2015). Dette er med på å opprettholde spenningen, da man i samtale med andre vil få fram et større meningspotensial enn om man hadde sittet alene med teksten.

Etter arbeidet med bildeboka viste det seg at elevene var overrasket over hvor stort tolkningspotensial som lå i senmoderne bildebøker. De innså det Beckett hevder, om at de senmoderne bildebøkene utfordrer den tradisjonelle barneboksjangeren (2012, s. 2), og slik henvender seg til flere lesegrupper. Ved slutten av den litterære samtalen fikk

elevene spørsmål om de så annerledes på bildebøker etter arbeidet med *Håret til mamma*. Her var det flere som svarte bekreftende på at de gjorde det, og mange mente at bildebøker er noe man kan jobbe med uavhengig av alder. Dermed mente de at det passer både til barn, ungdom og voksne. Dette bekrefter Ommundsens (2010, s. 47) påstand om at de senmoderne bildebøkene visker ut skillelinjene mellom barne-, ungdoms- og voksenlitteratur.

I prinsippet viser dette prosjektet hvordan en utvalgt elevgruppe kan tolke bildebøker. Det har vært fokus på ett oppslag, ett analyseverktøy og en elevgruppe. Likevel kan prosessen jeg har beskrevet og gjennomført med elevene ha overføringsverdi til andre elevgrupper og andre bildebøker. Likevel presiserer jeg at man kunne arbeidet med *Håret til mamma* i en annen elevgruppe, og fått andre tolkninger. Siste punktum er absolutt ikke satt for hva som kan sies om denne bildeboka etter dette arbeidet.

6.2 Veien videre

Dersom jeg skulle jobbet videre med dette prosjektet med de erfaringene jeg har nå, ser jeg at det kunne vært interessant å filme elevene. Det hadde vært en nyttig metode, spesielt i den litterære samtalen. Da kunne jeg gått tilbake, sett på og analysert de tolkningene elevene og jeg gjorde sammen. Slik kunne jeg hatt samtalen ferskt i minne hele veien. Den muligheten har jeg savnet.

Det kunne også vært interessant å inkludere flere oppslag i elevarbeidet, dette for å få frem og tydeliggjøre kontrastene mellom når mor og datter har det fint, og når de ikke har det fullt så bra sammen. Det kunne også være av interesse å tolke flere bildebøker, og se hvordan ulike forfattere og illustratører arbeider for å få fram mening. I et større prosjekt kunne man også benyttet seg av flere klasser, eller til og med ulike trinn. Slik kunne en sett nærmere på om det ville være store forskjeller på for eksempel en 8.klasse og en 10.klasse.

Jeg har også vært inne på tanken om å gjennomføre et lignende prosjekt ved en videregående skole. Dette har tidligere masterstudent ved Universitetet i Sørøst-Norge, Tale Birkeland Engebretsen gjort. Her introduserte hun Vg1-elever for kritisk og analytisk tenkning ved bruk av bildeboka *Snill* av Gro Dahle og Svein Nyhus. Denne boka handler om den snille piken Lussi, og hvordan hun bryter ut av snill pike-

mønsteret med ønske om bli sett av foreldre, venner og lærere. Sammen med elevene tolket hun omslaget, og fant ut at de ble overrasket over at en bildebok kunne presentere et så seriøst og alvorlig tema (Engebretsen, 2014). Slik sett kunne det være interessant å jobbe med videregående elever, som nok ser på andre tekster som mer seriøse enn bildebøker.

Som nevnt innledningsvis opplever jeg det å jobbe med bildebøker som svært interessant. Å samtale om disse bøkene åpner ikke bare for en aha-opplevelse hos elevene, men også hos meg som lærer. Som Iser hevder (1972, s. 285) vil ikke en gjennomlesning alene kunne presentere alle mulige tolkninger ved en bildebok. I et klasserom vil vi i diskusjon kunne presentere hverandre for ulike meninger og tanker, og få flere titalls tolkninger som alle kan være likeverdige, slik jeg har vist i arbeidet med dette prosjektet.

7.0 Referanser

- Aase, L. Litterære samtalar. I B. K. Nicolaysen & L. Aase. (2005). *Kultur møte i tekstar*. Oslo: Samlaget.
- Beckett, S. L. (2012). *Crossover Picturebooks. A Genre for All Ages*. New York: Routeledge.
- Björkvall, A. (2009). *Den visuelle teksten*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Dahle, G. & Nyhus, S. (2002). *Snill*. Oslo: Cappelen Damm.
- Dahle, G. & Nyhus, S. (2007). *Håret til mamma*. Oslo: Cappelen Damm.
- Dahle, G. & Nyhus, S. (2016). *Blekk spruten*. Oslo: Cappelen Damm.
- Eco, U. (1994). *Seks turer i fortellingenes skoger*. Oslo: Tiden Norsk Forlag A/S.
- Eco, U. (1996). Læserens rolle. I M. Olsen & G. Kelstrup, *Værk og læser. En antologi om receptionsforskning (178-200)*. København: Borgen Forlag
- Engebreetsen, T. B. (2014). *Hva skal vi med dette 'a'? Bildeanalyse i den videregående opplæringa*. Hentet 10.04.2019, fra: https://issuu.com/norsklaereren/docs/norskl_reren_3.2014_lr
- Fjørtoft, H. (2014). *Norskdidaktikk*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gadamer, H-G. (2003). *Forståelsens filosofi – utvalgte hermeneutiske skrifter*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Gadamer, H-G. (2010). *Sannhet og metode*. Oslo: Pax Forlag.
- Gee, J. P. (2004). *Situated language and learning: A critique of traditional schooling*. London: Routeledge.
- Hagerup, K. & Aisato, L. (2017). *Jenta som ville redde bøkene*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hallberg, K. (1982). Litteraturvetenskapen och bilderbokforskningen. I *Tidsskrift för Litteraturvetenskap* 3- 4, s. 163-168. Stockholm: Universitetet i Stockholm.
- Halliday, M. A. K. (1978). *Language as Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M. A. K. & Matthiesen, M. I. M. (2004). *An introduction to functional grammar*. New York: Routeledge.
- Hennig, Å. (2012). *Effektive lesere snakker sammen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hennig, Å. (2017). *Litterær forståelse*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hole, S. (2013). *Annas himmel*. Oslo: Cappelen Damm.
- Iser, W. (1972). *The Reading Process: A Phenomenological Approach*. Maryland: The John Hopkins University Press.
- Iser, W. (1974). *The Implied Reader*. London: The Johns Hopkins Press Ltd.
- Iser, W. (1978). *The Act of Reading*. London: The Johns Hopkins Press Ltd.
- Iser, W. (1996). Tekstens appelstruktur. I M. Olsen & G. Kelstrup, *Værk og læser. En antologi om receptionsforskning (102-133)*. København: Borgen Forlag
- Koller, V. (2008). *Not just a colour': pink as a gender and sexuality marker in visual communication*. Los Angeles: SAGE publications.
- Kress, G. (1999). *Speech, Music, Sound*. London: Macmillan Education UK.
- Kress, G. & van Leeuwen. T. (2006). *Reading Images. The Grammar of Visual Design*. New York: Routeledge.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Skal fornye fagene*. (St. meld. nr. 28 (2015-2016)). Hentet 14.02.2019, fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/skal-fornye-fagene/id2537895/>
- Machin, D. (2007). *Introduction to multimodal analysis*. Great Britain: Bloomsbury Academic.
- Maagerø, E. (2005). *Språket som mening*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Maagerø, E. & Tønnessen, E. S. (2001). *Samtaler om tekst, språk og kultur*. Oslo:

- Cappelen Damm Akademisk.
- Maagerø, E. & Tønnessen, E. S. (2014). *Multimodal tekstkompetanse*. Kristiansand: Portal Akademisk.
- Maagerø, E. & Torrez, N. M. (2015). The Invisible Hunters. En multimodal analyse av en bildebok fra Miskito-folket i Nicaragua. I S. Laugerud, M. E. Moskvil & E. Maagerø (Red.), *Flerkulturelt verksted. Ulike tilnæringer til kompetanse for mangfold (s. 9-29)*. Kristiansand: Portal Akademisk.
- Moe, M. (u.å). *Når håret tar overhånd*. Mottatt av forfatter 07.03.2019.
- Nielsen, I. (2015). *Hvordan gjennomføre litterære samtaler*. Hentet 13.02.2019, fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/lesing/lesing-i-fag/Lesing-i-norsk1/Hvordan-gjennomfore-litterare-samtaler/>
- Nikolajeva, M. & Scott, C. (2006). *How Picturebooks Work*. New York: Routledge.
- Nyhus, S. (2010, 2.juni). "Bildebokskolen" 32: Samme historie fortalt på to måter: "Håret til mamma" og "Havet i hovedet". [Blogginlegg]. Hentet fra <https://sveinnyhus.blogspot.com/2010/06/bildebokskolen-30-samme-historie.html>
- Ommundsen, Å. M. (2010). *Litterære grenseoverskridelser: Når grensene mellom barne- og voksenlitteraturen viskes ut*. (Doktoravhandling). Universitetet i Oslo.
- Painter, C., Martin, J. R. & Unsworth, L. (2013). *Reading Visual Narratives. Image Analysis of Children's Picture Books*. Great Britain: Equinox.
- Penne, S. (2001). *Norsk som identitetsfag*. Oslo: Universitetsforlaget
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2016). *Læreren med forskerblikk. Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Oslo. Cappelen Damm Akademisk.
- Postholm, M. B. & Moen, T. (2018). *Forsknings- og utviklingsarbeid i skolen. En metodebok for lærere, studenter og forskere*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skardhamar, A-K. (2011). *Litteraturundervisning teori og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skovholt, K. & Veum, A. (2014). *Tekstanalyse – ei innføring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Traavik, I. (2012). *På liv og død. Tabu i bildeboka*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Læreplan i norsk (NOR1-05)*. Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Kompetansemaal/kompetansemaal-etter-10.-arstrinn>
- van Leeuwen, T. (2005). *Introducing Social Semiotics*.
- van Leeuwen, T. (2010). *The Language of Colour. An introduction*. New York: Routledge.
- Wall, B. (1991). *The narrator's voice: The dilemma of Children's Fiction*. Basingstoke: Macmillan.
- Wigington, P. (2019). *The Magic of Crows and Ravens*. Hentet 30.01.2019, fra: <https://www.thoughtco.com/the-magic-of-crows-and-ravens-2562511>

Vedlegg A: Godkjennelse av prosjekt fra NSD

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Sett gjennom ungdommens øyne

Referansenummer

687065

Registrert

21.11.2018 av Hege Cecilie Eken - 885535@student.usn.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Sørøst-Norge / Fakultet for humaniora, idrett- og utdanningsvitenskap /
Institutt for språk og litteratur

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Eva Maagerø, eva.Maagero@usn.no, tlf: 31009159

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Hege Cecilie Eken, hegeceek@gmail.com, tlf: 48232159

Prosjektperiode

29.11.2018 - 01.06.2019

Status

30.01.2019 - Vurdert

Vurdering (1)

30.01.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 30.01.2019, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD.

MELD ENDRINGER

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

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.06.2019.

LOVLIG GRUNNLAG

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17

Vedlegg B: Godkjennelse til bruk av illustrasjoner fra *Håret til mamma*



Svein Nyhus 17:24

 til meg ▾



Hei, Hege Cecilie!

Ja, du kan bruke bilder fra «Håret til mamma» i oppgava di som du planlegger. Flott at du spør på forhånd. Lykke til med skivinga!

Alt godt fra



Svein Nyhus

**Vedlegg C: Godkjenning til bruk av illustrasjoner fra
*Annas himmel***



Stian Hole 22. mai

til meg ▾



Det er helt i orden, Hege Cecilie. Lykke til!

Beste, Stian

Sendt fra min iPhone

22. mai 2019 kl. 17:19 skrev
Forfatterkatalogen <[no-
reply@maksimer.no](mailto:no-reply@maksimer.no)>:

Vedlegg D: E-post fra Mette Moe med artikkelen fra barnebokkritikk.no



Mette Moe 7. mar.

til meg ▾



Hei Hege,

Så spennende prosjekt. Og ja det er jeg som har skrevet den anmeldelsen. Her er den i wordformat slik det ser ut før teksten blir lagt ut på nettsiden. . Jeg håper det ikke var gjort store endringer på den etterpå, men jeg finner heller ikke tilbake til anmeldelsen i arkivet på BBK.

Lykke til med masteroppgaven.

Mvh Mette



Håret til
mamma.doc



Dokument

Vedlegg E: Deltakelse i forskningsprosjekt

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet «Gjennom ungdommens øyne»

Dette er et spørsmål til deg om å la ditt barn delta i et forskningsprosjekt, hvor formålet er å finne ut hvordan ungdomsskoleelever tolker et utvalg bildebøker. I dette skrivet gir jeg informasjon om målene for prosjektet, og hva deltakelse vil innebære for ditt barn.

Formål

Dette er et mastergradsstudie som har som formålet å finne ut hvordan et utvalg ungdomsskoleelever tolker bildebøker, og hva de biter seg merke i. Det er også ønskelig å se i hvor stor grad de i sitt tolkningsarbeid benytter seg av begreper de lærer.

Hvorfor får ditt barn spørsmål om å delta?

I dette forskningsprosjektet vil forskningsansvarlig gjennomføre et undervisningsopplegg i to åttende klasser. Klassene som er valgt ut til å delta er 8C og 8E, dermed får du spørsmål om å la ditt barn delta.

Hva innebærer det for ditt barn å delta?

En deltakelse i dette studiet vil innebære at elevene i de to utvalgte klassene gjennomgår to økter med emnet *Sammensatte tekster*. I den første økten skal elevene lære om hva sammensatte tekster er, og hvilke begreper som benyttes når de skal gjøre analyser av stillbilder og tekst i bildebøker. Når de har fått en introduksjon i emnet skal en bildebok leses høyt for elevene, med oppslagene på overhead slik at de kan følge med. Så skal de, i samarbeid med lærer, få prøve seg frem og gjøre muntlige tolkninger av bildeboka. Dette gjøres i samarbeid med lærer, for å forberede elevene på å gjøre tolkninger på egenhånd.

Når de har fått en introduksjonsøkt i emnet *Sammensatte tekster*, og har fått forsøke seg på tolkninger vil det settes opp en ny økt. I denne økten skal de presenteres for en ny bildebok. Også denne boka vil bli lest høyt for elevene, med oppslagene på overhead. Elevene vil da få muligheten til å følge med, samt ta notater om ønskelig. Elevene skal, etter høytlesningen, sitte hver for seg og notere ned oppdagelser og tanker. Deretter skal de plasseres i grupper på to, og sammen diskutere sine oppdagelser og jobbe sammen og tolke tekst og bilde videre. De får i oppgave å lage en tekst med sine tolkninger. Disse tekstene leveres til forskningsansvarlig, og blir datamateriale for oppgaven.

Det vil ikke settes navn på disse tekstene, og de skal skrives ut slik at de ikke kan spores tilbake til elevenes PCer. Det vil ikke være noen som helst slags personopplysninger som kommer frem i dette prosjektet, da dette ikke er nødvendig for å finne svar på oppgaven. Elevene vil dermed være fullstendig anonymisert, og ingen deler av det innsamlede materiale vil kunne spores tilbake til dem.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å la ditt barn delta, kan du når som helst trekke samtykket uten å oppgi noen grunn. Det vil ikke ha negative konsekvenser for deg/ditt barn dersom du ikke ønsker å la barnet delta, eller ved en senere anledning trekker samtykket. Det vil ikke påvirke deres forhold til skolen/lærer.

Hvordan oppbevarer jeg tekstene?

Jeg vil bare bruke den anonymiserte teksten fra ditt barn, til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler tekstene konfidensielt, og det er kun meg som vil ha tilgang til tekstene. Det vil som nevnt ikke være personopplysninger som samles inn. Det er kun tekstene uten navn som brukes.

Hva skjer med tekstene når jeg avslutter prosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 01.06.2019. Da vil tekstene elevene har levert bli tilintetgjort, og ikke lenger tilgjengelig verken for meg eller noen andre.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Universitetet i Sørøst-Norge ved Hege Cecilie Eken på telefon: 482 32 159 eller mail: heeken@askerskolen.no

Med vennlig hilsen Hege Cecilie Eken

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Gjennom ungdommens øyne», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- Å la mitt barn delta i forskningsprosjektet

Jeg samtykker til at mitt barns anonymiserte tekst behandles frem til prosjektet er avsluttet, 01.06.2019

(Signatur av foresatt, dato)

Frist for samtykke 03.12.2018

Vedlegg F: Det ideasjonelle meningssystemet (oversatt til norsk)

Komplementære ideasjonelle meningssystemer på tvers av bilde og språk

	Visuelt meningspotensiale	Visuell realisering	Verbalt meningspotensiale	Verbal realisering
	Visuell 'handling'	Avbildet handling med:	Handlende figurer	Anspenhet, fase etc. med transitivitet strukturer
Handling	Handling	Vektorer		Materielle, atferdsprosesser
	Oppfatning	Blikkvektorer		Mentale oppfatningsprosesser
	Kognisjon	Tankebobler, ansikt/hånd gester		Mentale kognisjonsprosesser Verbale, atferdsprosesser
	Tale	Snakkebobler, ansikt/hånd gester		
	Interevent relasjoner	Sammenstilling av bilder (+/- endring av setting eller deltaker)	Sammenheng, projeksjon	Logisk-semantiske relasjoner av utvidelse og sitering/rapportering
Karakter	Karakter attribusjon	Avbildning av fysiske attributter	Deltakerbeskrivelse, klassifisering, identifikasjon	Relasjonelle transitive nominale gruppestrukturer, deiksis
	Karakter manifestasjon og utseende	Karakter avbildning		
	Karakter relasjoner	Ved siden av/symmetrisk ordning av ulike deltakere	Deltakerklassifisering, beskrivelse	Komparative epiteter (<i>feitere, livligere</i>). Klassifiseringsklausul (<i>de er soldater</i>), etc.
Setting	Omstendighetene	Avbildning av sted, tid (f.eks. klokke, måne), måte (f.eks. linjer som indikerer fart, skjelving etc.)	Omstendighetene	Spesifisering av tid, sted, årsak, måte, sak, uforutsigbarhet, rolle etc.
	Intern-omstendighetene	Skifter, kontraster, kontinuiteter på steder		Logisk-semantiske relasjoner til forbedring

Vedlegg G: Det mellompersonlige meningsystemet (oversatt til norsk)

Komplementære mellommenneskelige meningsystemer på tvers av bilde og språk

	Visuelt meningspotensiale	Visuell realisering	Verbalt meningspotensiale	Verbal realisering
Tilhørighet	Visuelt fokus	Retnings av blick hos karakter; lesers blick på linje eller ikke med karakter	Verbalt fokus	Innhenting av oppfatninger som intern eller ekstem til historien
	Patos	Tegnestil: minimalistisk, generisk, naturalistisk	Karakterisering	Ulike beskrivende og holdningsspråklige ressurser
	Makt	Vertikal synsvinkel (høy, midt på, lav) hos leser; av avbildet karakter i forhold til en annen.	Makt	Gjensidighet av språklige valg mellom karakter (navngiving, talefunksjon, merking, mellommenneskelige metafor,...)
	Sosial distanse	Distanse på bildet (nært, distansert) nærhet/berøring av avbildede deltakere	Sosial distanse	Naturlig navngivings valg, kjæleavn, etc.
	Involvering/orientering	Horisontal synsvinkel hos leser; horisontal vinkel på karakter til annen avbildning; +/- gjensidighet av karakterenes blick	Solidaritet	Spredning av språklige valg (f.eks. i holdning, navngiving, spesialisert leksis, slang, emner); sammentrekning av realisering
	Atmosfære	Fargevalg i forhold til livsstil, varme og kjennskap	"Tone"	Utdypning av omstendighet i tjeneste av tone
Følelse	Visuell påvirkning	Følelser avbildet i ansiktsuttrykk og kroppsspråk	Verbal påvirkning	Følelssespråk
	(Dom) intet system, men mening kan påberopes i leseren		Holdning	Evaluerendespråk
	Graduering: styrke	Overdreven størrelse, vinkel, andel av rammen fylt, etc.; gjentakelse av elementer	Graduering: styrke	Intensifisering, kvantifisering, repetisjon

Vedlegg H: Forenklet skjema til elevbruk

	Visuelle virkemidler:	Litterære virkemidler:
Handling	<p>Hvem er karakterene i bildet?</p> <p>Hvilken handling skjer i bildet?</p> <p>Er karakterene plassert nær hverandre eller med en viss distanse? Dette sier noe om relasjonen mellom karakterene.</p> <p>Er karakterene plassert nær eller langt unna leser? Det sier noe om tilknytningen/relasjonen leser får til karakterene.</p>	<p>Hvordan beskrives handlingene i teksten?</p> <p>Brukes det gjentakelser for å styrke tekstens påstander, tema eller karakterenes tanker?</p>
Karakter	<p>Hvordan ser karakterene ut?</p> <p>Hvilke følelser uttrykker karakteren?</p> <p>Er han/hun trist/glad/sint/redd?</p> <p>Hvordan ser vi det?</p>	<p>Hvordan beskrives utseende til karakterene?</p> <p>Hvordan er holdningen til karakterene beskrevet? Er de positive eller negative?</p>
Setting	<p>Hva er omstendighetene? (tid, sted?)</p>	<p>Kommer det frem hvor karakterene befinner seg i teksten? Får vi noe spesifisert gjennom tid, sted, årsak?</p>
Farger/lys	<p>Hvilke farger brukes i bildet? Er de lyse eller mørke? Er det en eller flere farger? Hvilken stemning skaper fargene?</p>	

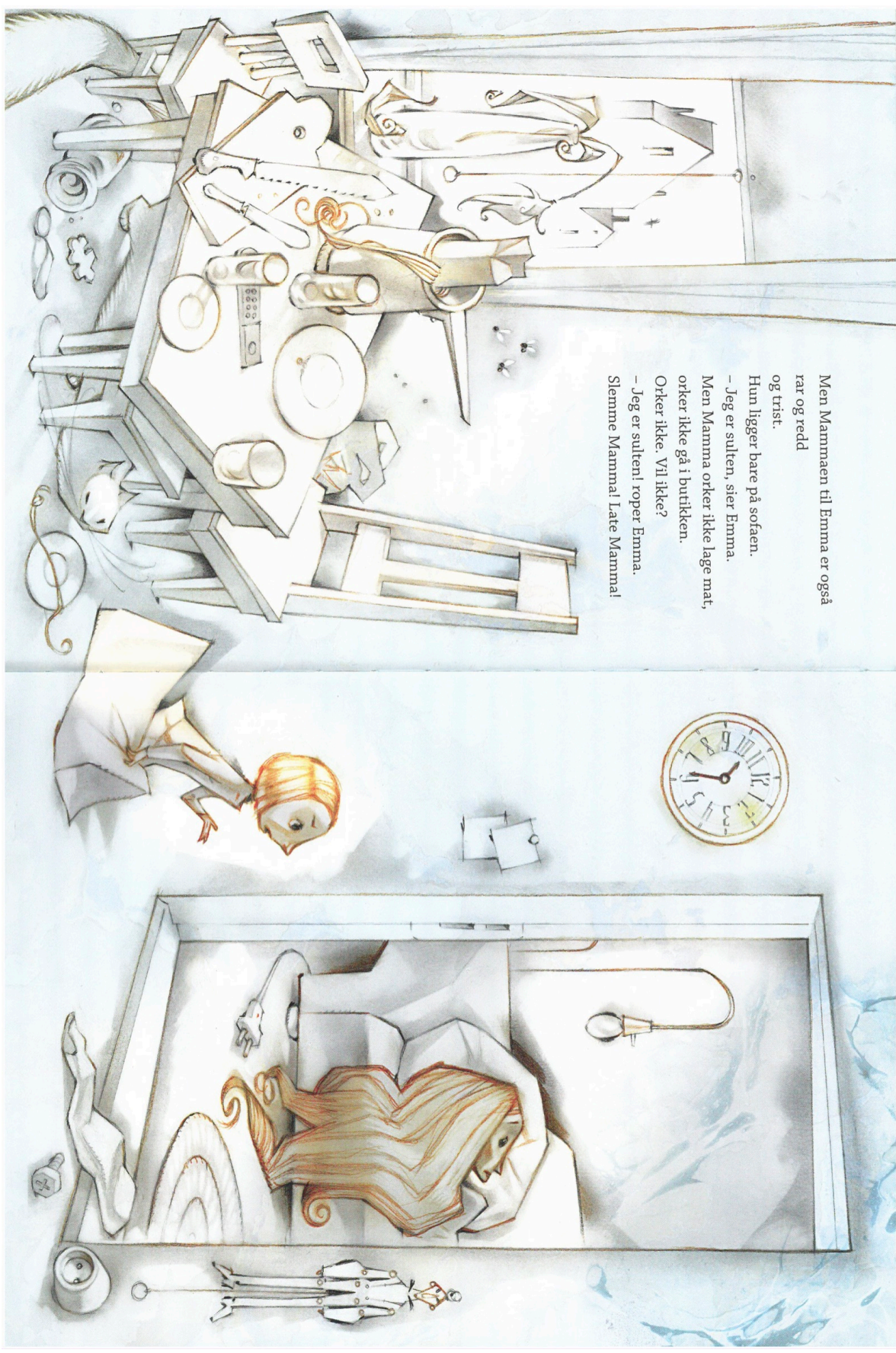
Når du/dere har tolket bilde og tekst, kan du/dere se på samspillet mellom de to.
Sier bilde og tekst det samme, eller sier de forskjellige ting?
Er det noe bildet viser som teksten ikke sier?
Er det noe teksten sier som bildet ikke viser?

Vedlegg I: Oppslag 2 – *Håret til mamma*



Mamma kommer til Emma.
Mamma har sol i håret.
Smil i håret.
Det snille håret.
Det blide håret
som vifter og vinker.
– Hør håret ler, sier Emma,
og da ler Mamma også.
Javisst, da ler Mamma.
– Jenta mi, sier Mamma.

Vedlegg J: Oppslag 3 – *Håret til mamma*



Men Mammaen til Emma er også
rar og redd
og trist.
Hun ligger bare på sofaen.
– Jeg er sulten, sier Emma.
Men Mamma orker ikke lage mat,
orker ikke gå i butikken.
Orker ikke. Vil ikke?
– Jeg er sulten! roper Emma.
Slemme Mamma! Late Mamma!

Vedlegg K: Oppslag 10 – *Håret til mamma*

En voldsom vind i skogen av hår,
og håret brøler, bølgjer og bråker.
Det ville håret, det ville håret!
Hun mister balansen.
– Hjelp, roper hun.
Men mannen med rakken holder.
Han holder.

– Sånn ja. Ikke vær redd.
Dette går bra, sier han
og smiler i skygget.
Da gråter Emma litt,
for hun var jo så redd.



Vedlegg L: Oppslag 15 – *Håret til mamma*



Det er en fin dag
uten floker og knuter.
En fin dag med lette skyer.
Mamma kommer til Emma
med hår som smiler,
med hår som danser,
med stjerner i håret,
med sol i håret.

Det er en fin, fin dag,
og Mamma klemmer Emma,
og Emma klemmer Mamma,
og håret synger og synger.
– Jenta mi, sier Mamma.
For Mamma er mammaen til Emma.
Og Emma er Mammans jente.

Vedlegg M: Oppslag 5 – *Annas himmel*

Ldag er det noen der oppe som sender spiker ned fra himmelen. Det er ikke sånn det skulle være, sier pappa.

«i, hvisker Anna, men i morgen kommer det kanskje jordbær med anning.»

