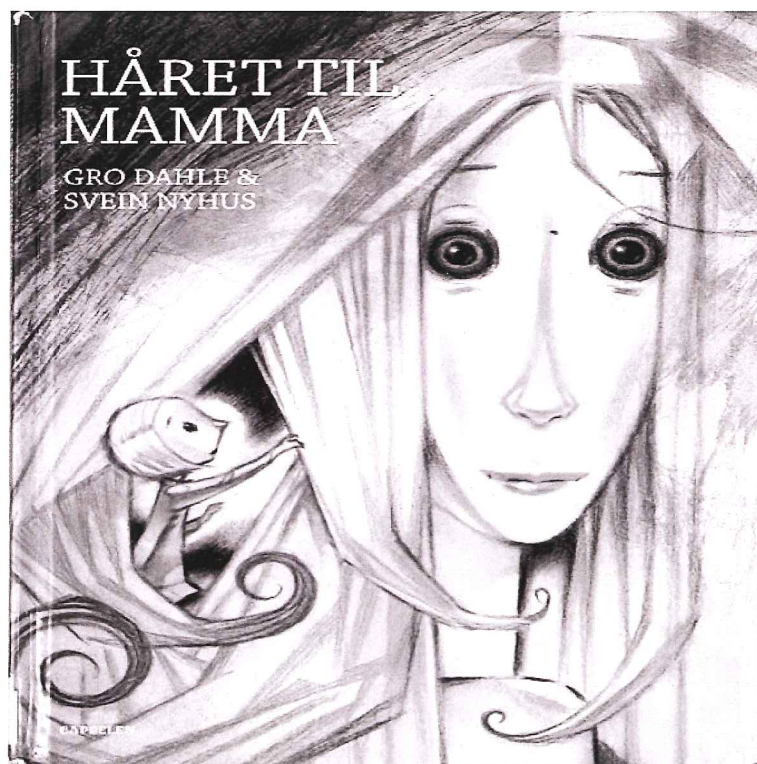


Stine Lauvvang Alfsen

"Håret til Mamma"

En tekststudie av ikonoteksten i to oppslag



Trondheim, mai 2015



Høgskolen i Sør-Trøndelag
Avdeling for lærer- og tolkeutdanning

Stine Lauvvang Alfsen

"Håret til Mamma"

En tekststudie av ikonoteksten i to oppslag

"Håret til Mamma"

A text study of the iconotext in two lookups

Masteroppgave, Master i norskdidaktikk
Trondheim, mai 2015

Veileder:

Elin Strømman

Høgskolen i Sør-Trøndelag
ALT
Biblioteket
7004 Trondheim

Høgskolen i Sør-Trøndelag
Avdeling for lærer- og tolkeutdanning

Høgskolen har intet ansvar for synspunkter eller innhold i oppgaven.
Framstillingen står utelukkende for studentens regning og ansvar.

Førord

Denne oppgaven ville ikke blitt til uten støtte og gode faglige samtaler med min veileder, Elin Strømman. Du har støttet meg i mine avgjørelser og utfordret meg faglig. Det setter jeg veldig stor pris på! Samtidig vil jeg takke medstudenter, venner, samboer og familie for å ha lyttet til meg når jeg har hatt både opp- og nedturer. Til slutt ønsker jeg å rette en takk til Svein Nyhus for en fin samtale i mars, og for at jeg får bruke forsiden av *Håret til Mamma* som forsidebilde i min masteroppgave. Denne oppgaven er avslutningen på et kapittel i livet mitt, og starten på et nytt og spennende et.

Innholdsfortegnelse

| | |
|--|-----------|
| 1.0 Innledning | 1 |
| 1.1 Bakgrunn for oppgaven og problemstilling | 1 |
| 1.1.1 Kunnskapsløftet og det utvida tekstbegrepet | 1 |
| 1.1.2 Problemstilling | 2 |
| 1.2 Teoretiske tilnærminger og begrepsavklaringer | 3 |
| 1.2.1 Ikonotekstbegrepet | 3 |
| 1.2.2 Multimodalitet og sosialsemiotisk multimodalitetsteori | 4 |
| 1.2.3 Hermeneutisk lese måte | 5 |
| 1.2.4 Begrepsavklaringer | 5 |
| 1.3 Metode | 5 |
| 1.4 Min posisjon i forskningsfeltet | 6 |
| 1.5 Oppgavens oppbygging | 7 |
| 2.0 Teoretiske tilnærminger | 8 |
| 2.1 Hva er ei bildebok? | 8 |
| 2.1.1 Bildeboka som multimodal tekst | 9 |
| 2.2 Ikonotekstbegrepet | 10 |
| 2.2.1 Nikolajevas fem ikonotekst kategorier | 11 |
| 2.3 Sosialsemiotikken | 13 |
| 2.3.1 Semiotisk ressurs og modalitet | 14 |
| 2.3.2 Det multimodale samspillet | 15 |
| Modell 1: Overview of visual-verbal linking | 18 |
| 3.0 Metode | 20 |
| 3.1 Valg av bildebok og oppslag | 20 |
| 3.2 Hermeneutisk lese måte | 22 |
| 3.3 Kontekstualisering av oppslagene | 24 |

| | |
|---|-----------|
| 3.4 Analysemetode | 25 |
| 3.5 Andre metodiske valg | 26 |
| 4.0 Analyse..... | 27 |
| 4.1 Presentasjon av oppslag fire | 28 |
| Illustrasjon 1 | 28 |
| 4.1.1 På hvilke måter kommer depresjonen til Mamma fram i illustrasjonen? | 28 |
| Illustrasjon 2 Illustrasjon 3 | 31 |
| Illustrasjon 4 Illustrasjon 5 | 32 |
| 4.1.2 På hvilke måter kommer depresjonen til Mamma fram i verbalteksten? | 32 |
| 4.1.3 Det multimodale samspillet | 34 |
| 4.2 Presentasjon av oppslag elleve..... | 39 |
| Illustrasjon 6..... | 39 |
| 4.2.1 På hvilke måter kommer depresjonen til Mamma fram i illustrasjonen? | 39 |
| Illustrasjon 7 | 41 |
| Illustrasjon 8 | 42 |
| 4.2.2 På hvilke måter kommer depresjonen til Mamma fram i verbalteksten? | 43 |
| 4.2.3 Det multimodale samspillet | 45 |
| 4.3 Oppsummering av analysen | 48 |
| 5.0 Didaktiske implikasjoner..... | 50 |
| 5.1 Valg av årstrinn | 50 |
| 5.2 Tolkning av tekst | 50 |
| 5.3 Hvilken tekstkompetanse trenger elevene idag?..... | 52 |
| 5.4 Avslutning..... | 54 |
| Litteraturliste..... | 57 |

1.0 Innledning

1.1 Bakgrunn for oppgaven og problemstilling

1. 1. 1 Kunnskapsløftet og det utvida tekstbegrepet

Barn møter multimodale tekster både på fritiden og på skolen. Derfor er det viktig at vi som lærere gjør elevene bevisst på hva disse multimodale tekstene er satt sammen av, og gir dem lesestrategier som hjelper dem med å forstå disse tekstene. Smidt, Tønnessen og Aamotsbakken (2011, s. 7) påpeker at det som er nytt i begynnelsen av det 21. århundre er: «(...) mengden av tekster som omgir oss, og kompleksiteten: nye teknologiers muligheter til å kombinere ulike måter å kommunisere på, skrift, bilde, lyd. Å delta i dette samfunnet forutsetter en like kompleks tekstkompetanse». Skolen har et særskilt ansvar når det kommer til å gi elevene akkurat denne tekstkompetansen, og i Kunnskapsløftet står det eksplisitt at:

I norskfaget møter elevene et bredt spekter av tekster. Faget bygger på et tekstbegrep som inkluderer muntlige, skriftlige og sammensatte tekster, der skrift, lyd og bilder spiller sammen. Elevene skal lære å orientere seg i mangfoldet av tekster, og faget skal gi rom for både opplevelse og refleksjon (Utdanningsdirektoratet, 2014).

Her ser vi at spesielt norskfaget får ansvaret for å introdusere elevene for ulike tekster, og sørge for at de oppnår en tekstkompetanse som lærer dem å orientere seg i dette mangfoldet. Når elevene begynner på skolen har de allerede erfaring med multimodale tekster fra fritidskulturen. De leser tegneserier, leser tekster på skjerm, og både tegner og skriver. Alle disse tekstene inneholder ulike modaliteter som skrift, bilder, lyd, musikk osv. Derfor er det viktig at vi som lærere tar tak i det eleven allerede kan, jobber videre med dette på skolen, og bevisstgjør dem på det multimodale samspillet. Dette er en ferdighet det er viktig at elevene behersker når de for eksempel skal lese fagtekster i skolen. Der spiller ofte modaliteter som verbaltekst, illustrasjoner, figurer og informasjonsbokser en viktig rolle, og de inneholder viktig informasjon, både hver for seg og sammen.

Tradisjonelt har tekstbegrepet i norskfaget vært knyttet til litteraturvitenskapen og lingvistikken. Der har man i hovedsak sett på tekst som et verbalspråklig fenomen (Rogne 2008, s. 1). I likhet med Smidt et al. (2011) påpeker Rogne (2008, s. 1) at samfunnet har blitt mer digitalt og det har også påvirket tekstkulturen. Derfor understreker han at det tekstbegrepet norskfaget opererte med før blir for snevert, ettersom vi ofte kan finne skrift,

lyd, bilder og animasjoner i den samme ytringen (Rogne 2008, s. 1). I beskrivelsen av formålet med norskfaget står det at faget bygger på et tekstbegrep som inkluderer muntlige, skriftlige og sammensatte tekster, (Utdanningsdirektoratet, 2014). Dette tekstbegrepet som Kunnskapsløftet opererer med, blir kalt det *utvida tekstbegrepet*.

Når Kunnskapsløftet henviser til tekster som er satt sammen av ulike modaliteter bruker de begrepet sammensatte tekster, men Erlien og Mork (2010, s. 51) skriver at forskere påpeker at begrepet sammensatte tekster er et litt snevert begrep. Begrepet *sammensatt* indikerer at det kun er tekst som er satt sammen av verbaltekst og ulike former for lyd eller bilde, som kan bli sett på som sammensatte. Begrepet *multimodal* uttrykker at tekstene formidler mening ved hjelp av flere modaliteter, uavhengig om det dreier seg om bilde, trekk ved skriftbildet eller lyd (Erlie & Mork, 2010, s. 52). Multimodale tekster blir framhevet som et bedre begrep da verbaltekst alene kan formidle mening gjennom layout, uthevinger, skriftstørrelser og skrifttyper (Erlie & Mork, 2010, s. 52). Derfor vil jeg videre i denne oppgaven bruke begrepet multimodale tekster istedenfor sammensatte tekster

1.1.2 Problemstilling

Et utvida tekstbegrep og den komplekse tekstkompetansen elever skal øves opp i er bakgrunnen for oppgaven min. Derfor vil jeg se nærmere på en multimodal tekst, og har valgt ut bildeboka *Håret til Mamma* av Gro Dahle og Svein Nyhus. Dette er ei bildebok jeg ble introdusert for andre året på lærerutdanningen, da vi fikk i oppgave å skrive en bildebokanalyse om den. Jeg synes det var interessant å se på samspillet mellom illustrasjonene og verbalteksten. Derfor er dette ei bildebok jeg vil gå mer i dybden av når jeg skal skrive en masteroppgave om multimodalitet. Samtidig er det ei bok som tar opp et viktig tema, nemlig psykiske lidelser hos foreldre og hvordan barn rundt dem kan påvirkes av dette. Verbalteksten og illustrasjonene i bildeboka bruker mange ulike virkemidler for å få fram at Mamma er deprimert. I denne oppgaven vil jeg se nærmere på disse virkemidlene, både i verbalteksten og i illustrasjonen, og se på hvordan de sammen får fram at Mamma er deprimert. Ut ifra dette utledes min problemstilling:

- På hvilke måter formidler ikonoteksten Mammas depresjon i *Håret til Mamma*?

Ved å undersøke dette får jeg større innsikt i **hvilke** virkemidler verbalteksten og illustrasjonen bruker for å få fram Mammas depresjon, og **hvordan** disse blir brukt. Samtidig som jeg får innsikt i hvordan jeg kan lese modalitetene hver for seg, får jeg innsikt i hvordan disse modalitetene jobber sammen for å få fram depresjonen. Det er et ambisiøst prosjekt å skulle få oversikt over alle multimodale tekster, og det er noe som ikke er mulig å få til, hvert fall ikke i en masteroppgave. Jeg ser på det som en stor fordel at man som lærer har erfaring med lesing og skriving av multimodale tekster, og at denne erfaringen er viktig å ta med seg videre i alle skolens fag. Det er også nødvendig å ha kunnskap om og erfaring med lesing og skriving av multimodale tekster når vi ser på mengden av tekster som omgir oss, og kompleksiteten av dem. Desto viktigere er det at vi gjør elevene bevisst på dette, og at vi bidrar med å gi dem kunnskap om hvordan de skal orientere seg i dette mangfoldet av tekster. Et av kompetansemålene etter 7. årstrinn i matematikk er at elevene skal kunne «representere data i tabellar og diagram som er framstilte med og utan digitale verktøy, lese og tolke framstillingane og vurdere kor nyttige dei er» (Utdanningsdirektoratet, 2015a). I naturfag skal elevene etter 4. årstrinn kunne «lage en digital sammensatt tekst om noen av planetene i vårt solsystem ved å finne informasjon og oppgi kilder» (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Dette er bare noen få eksempler fra Kunnskapsløftet der multimodal tekstkompetanse er viktig. For at elevene skal kunne nå disse kompetansemålene er det viktig at læreren innehar denne kompetansen. Dermed blir mitt formål med denne oppgaven å gi leseren et overblikk over et multimodalt begrepsapparat, og vise hvordan dette kan brukes på multimodale tekster. Selv om min oppgave går ut på å se på ei spesifikk bildebok, er teorien som blir presentert overførbart til andre bildebøker og andre multimodale tekster som inneholder bilde og verbaltekst.

1.2 Teoretiske tilnærminger og begrepsavklaringer

1.2.1 Ikonotekstbegrepet

Ikonotekstbegrepet er et komplekst begrep som har en vid og en snever definisjon. For meg er dette et viktig begrep fordi det har mye å si for hvordan problemstillingen min oppfattes. Jeg velger å støtte meg til det snevre ikonotekstbegrepet, som Hallberg og Mjør og Birkeland bruker. Hallberg (1982, s. 165) understreker at ikonotekst er bildebokas «egentlige tekst», som kommer fram gjennom interaksjonen mellom de to semiotiske systemene tekst og bilde. Mjør og Birkelands (2012, s. 74) definisjon av ikonoteksten reflekterer nettopp det Hallberg understreker, nemlig at den egentlige teksten i bildeboka blir realisert gjennom samspillet

mellom ord og bilde. Jeg vil presentere ikonotekstbegrepet ytterligere i kapittelet om teoretiske tilnærminger.

1.2.2 Multimodalitet og sosialemiotisk multimodalitetsteori

Multimodale tekster kombinerer enheter som skaper mening på forskjellige måter. Enhetene kan skape mening hver for seg, og satt sammen skaper de det Løvland kaller «et sammensatt tekstuttrykk» (Løvland, 2007, s. 20). I sosialemiotisk multimodalitetsteori blir alle tekster regnet som multimodale. I Anne Løvlands doktorgradsavhandling *Samansette elevtekstar. Klasserommet som arena for multimodal tekstskaping* (2006) tar hun utgangspunkt i sosialemiotisk multimodalitetsteori for å forklare hva som menes med at en tekst er multimodal. Ifølge Løvland (2007, s. 10) betyr *multimodalitet* at vi skaper mening ved å kombinere ulike semiotiske ressurser. Ut ifra dette er bildeboka en multimodal tekst fordi den kombinerer, som oftest, bilde og tekst for å skape mening.

To sosialemiotikere som har tilpasset sosialemiotikken til et multimodalt materiale er Theo van Leeuwen og Gunther Kress. De har begge vært med på å utvikle sosialemiotikken slik den framstår i dag (Løvland, 2006a, s. 14). Ofte blir deres retning omtalt som sosialemiotisk multimodalitetsteori. I analysen vil jeg først og fremst ha fokus på begrepene komposisjon og informasjonskopling, som sosialemiotikeren van Leeuwen (2005) har utviklet.

Kohesjonsmekanismen *komposisjon* er relatert til den romlige organiseringen, og kan gjelde både to – og tredimensjonale rom (van Leeuwen, 2005, s. 179). *Informasjonskopling* er hos van Leeuwen en kategori som representerer en systematisering av måter ulike informasjonsdeler kan være relatert til andre informasjonsdeler på (Løvland, 2007, s. 37). Et eksempel på en type informasjonskopling er tolking. *Tolking* vil si at informasjonen som er uttrykt gjennom én modalitet, tolker informasjonen som er uttrykt gjennom en annen modalitet (Løvland, 2007, s. 37). I *Håret til Mamma* ser vi eksempel på denne informasjonskoplingen når verbalteksten forteller oss at Mamma gråter, mens illustrasjonen viser kun at Mamma sitter med hodet i hendene.

1.2.3 Hermeneutisk lese måte

I denne oppgaven er det lesing og fortolkning jeg har fokus på. Jeg støtter meg derfor til den tyske filosofen Hans-Georg Gadamer når jeg skriver om den hermeneutiske lese måten. Det er denne lese måten jeg har brukt når jeg velger de oppslagene som skal analyseres, og i lesingen og tolkningen av bildeboka. Jeg vil komme nærmere inne på den hermeneutiske lese måten når jeg presenterer metoden senere i innledningen.

1.2.4 Begrepsavklaringer

Jeg kommer til å bruke begrepet *verbaltekst* når jeg henviser til den skrevne teksten i bildeboka. Begrepet *skrift* vil bli brukt når det er modaliteten som er brukt for å produsere verbalteksten det blir henvist til. Når det er snakk om både verbalteksten og illustrasjonen i samspill vil jeg bruke begrepet *ikonotekst*.

1.3 Metode

For å besvare problemstillingen min kommer jeg til å analysere to av totalt femten oppslag. Jeg velger å analysere kun to oppslag fordi det gir meg rikelig med anledning til å si noe om hvordan ikonoteksten får fram depresjonen til Mamma, men også på grunn av en begrensning av sideantall i oppgaven. Når jeg har valgt ut oppslag som skal analyseres har jeg brukt hermeneutisk lese måte. Det vil si at før jeg valgte hvilke oppslag jeg skulle analysere, leste jeg bildeboka med problemstillingen min i bakhodet. Dermed hadde jeg allerede her en førforståelse om hva boka skulle handle om, og hva oppslaget måtte inneholde. Oppslaget jeg valgte var oppslag fire. Da jeg hadde valgt ut dette oppslaget analyserte jeg først illustrasjonen og deretter verbalteksten. Til slutt så jeg på det multimodale samspillet. Grunnen til at jeg analyserte oppslag fire før jeg valgte det andre oppslaget var at jeg skulle velge ut det neste oppslaget i lys av analysen av oppslag fire. Prosessen jeg gikk igjennom da jeg valgte oppslagene jeg skulle analysere kan illustreres med den hermeneutiske sirkel. Den hermeneutiske sirkel viser til en tanke om at forståelsen og fortolkningen av en tekst er knyttet til en sirkelbevegelse (Gadamer, 2012, s. 303). Et eksempel på dette er da jeg valgte å analysere oppslag fire på bakgrunn av problemstillingen min, og da jeg analyserte oppslag elleve endret også min forståelse av oppslag fire seg. Dermed gikk jeg tilbake til analysen av oppslag fire og gjorde endringer på bakgrunn av min reviderte forståelse av dette oppslaget. Dette vil jeg utype i metodekapittelet.

1.4 Min posisjon i forskningsfeltet

Jeg velger å se på tidligere bildebokforskning for å klargjøre hvor i forskningsfeltet min forskning kan plasseres. Når jeg skal se på tidligere bildebokforskning kommer jeg til å ha fokus på skandinavisk forskning, og spesielt svensk forskning. Dette gjør jeg fordi den svenske forskningen ligger nærmest den norske bildebokforskningen. Samtidig henviser de fleste norske bildebokforskere til svenske bildebokforskere. Arbeidsmåtene brukt i skolen vil være nokså like innenfor de skandinaviske landene.

Det er flere forskere som har interessert seg for bildeboka som sjanger og kunstuttrykk. Innenfor denne sjangeren er ikonotekstbegrepet selvsagt, fordi samspillet mellom verbaltekst og illustrasjon spiller en viktig rolle. Jeg kan blant annet nevne Mjør og Birkeland, Rhedin og Nikolajeva. Mjør og Birkeland (2012) kaller relasjonen mellom tekst og bilde for ulike ikonotekstprinsipper. I sin doktorgradsavhandling *Bilderboken: På väg mot en teori* (1992) har Ulla Rhedin utviklet en bildebokteori. I denne avhandlingen deler hun bildeboka inn i ulike bildebokkonsepter som viser til ulike tekst - bilderelasjoner. Maria Nikolajeva (2000) har, på bakgrunn av andre forskere, delt bildeboka inn i fem ulike kategorier som sier noe om tekst - bilderelasjonen i bildeboka. For å få inspirasjon til hvordan jeg ville se på ikonoteksten har jeg også lest praktiske eksempler på bildebokanalyser. Traavik (2007) har gjort en bildeanalyse av Fam Ekmans *Kattens skrekk* hvor hun legger opp til ideologikritikk, filosofiske refleksjoner og bevisstgjøring omkring framstilling av kjønn. Mitchell (2006) har gjort en bildebokanalyse av tre bildebøker. For å se på ikonoteksten i disse bildebøkene har hun brukt Nikolajeva og Scott, og Roland Barthes' begreper; forankring (anchorage) og avløsning (relais) (Mitchell, 2006, s. 19). Mitchell sin mastergradsavhandling er den forskningen som ligger nærmest det jeg har gjort i min oppgave, men i motsetning til meg ser hun på tre hele bildebøker. Jeg har imidlertid gått mer i dybden av to oppslag i én bildebok.

van Leeuwen og Kress har presentert et begrepsapparat for å beskrive og analysere multimodal kommunikasjon, og har selv brukt terminologien på sine egne analyser av barnetegninger, musikk og reklame (Kress, 2003; Kress & van Leeuwen, 1996, 2006; van Leeuwen, 2005). van Leeuwen er i stor grad inspirert av Barthes, og van Leeuwen har i sin bok, *Introducing social semiotics* (2005), forsket på hvordan ulike typer semiotiske ressurser former en multimodal tekst. Kress (2003) har bant annet forsket på hvordan modaliteter kan

spesialisere seg på ulike formål. En annen forsker som har tilpasset og oversatt deres begreper til elevtekster er Løvland. Løvland har i sin doktorgradsavhandling samlet inn elevtekster og analysert disse ut ifra Kress og van Leeuwens multimodale begrepsapparat.

Til tross for at vi på lærerutdanningen anvender et multimodalt begrepsapparat som arbeids- og analysemetode, har jeg ikke funnet tidligere forskning som analyserer bildeboka ut ifra et multimodalt begrepsapparat. Selv om det er fullt mulig å se på bildeboka som et kunstuttrykk, vil jeg her ha fokus på bildeboka som en multimodal tekst. Dermed har det vært hensiktsmessig for meg å bruke et multimodalt begrepsapparat i analysen av hvordan ikonoteksten formidler depresjonen til Mamma. Samtidig har jeg brukt kategoriseringen til Nikolajeva (2000) for å si noe om hvordan de preger *Håret til Mamma*.

1.5 Oppgavens oppbygging

I innledningskapittelet har jeg gjort en kort redegjørelse for bakgrunnen for oppgaven, min problemstilling, teoretiske tilnærminger, metode og min posisjon i forskningsfeltet. I teorikapittelet vil jeg utdype de teoretiske tilnærmingene ytterligere. Jeg vil også trekke fram de teoretiske begrepene som vil brukes videre i analysen. I metodekapittelet begrunnes alle metodiske valg i oppgaven, og jeg vil gå nærmere inn på den hermeneutiske lesemåten. De teoretiske begrepene fra teorikapittelet vil bli aktivt brukt når jeg analyserer. I analysen vil jeg fortløpende drøfte mine funn opp mot teorien fra teorikapittelet. Oppgaven avsluttes med forskningens didaktiske implikasjoner.

2.0 Teoretiske tilnærminger

Valg av teori kan ses på som et valg mellom ulike perspektiver å se problemstillingen gjennom (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 25). Jeg vil i dette kapittelet nærme meg en definisjon av bildeboka, og presentere ikonotekstbegrepet og sosiosemiotisk multimodalitetsteori. Samtidig som jeg presenterer min teoretiske forankring, vil jeg ta stilling til hvilke definisjoner av de ulike begrepene jeg støtter meg til og hvorfor jeg vil se på problemstillingen min ved hjelp av disse perspektivene.

2.1 Hva er ei bildebok?

Det finnes flere definisjoner på hva ei bildebok er. Definisjonene er ulike i den forstand at de i større eller mindre grad vektlegger bilde/verbaltekst. Samtidig tillegges begrepene paratekst og ikonotekst ulikt innhold. Den svenske litteraturforskeren Kristin Hallberg (1982, s. 164) definerer bildeboka slik: «(...) en bilderbok är primärt en barnbok med en eller flera bilder på varje uppslag». Hun har ikke med tekst i sin definisjon. Dette fører til at hun inkluderer både bildehistorier der bare bildene står for framdriften i handlingen, og pekebøker som har lite tekst knyttet til illustrasjonene (Traavik, 2007, s. 20). Når Hallberg derimot skal forklare hva som er bildebokas tekst, inkluderer hun både tekst og bilde, og understreker at bildebokas mening konstitueres gjennom to ulike tegnsystemer: tekst og bilde (Hallberg, 1982, s. 165). Mjør og Birkeland (2012, s. 70) har en liknende definisjon av bildeboka, noe vi kan se når de skriver at bildeboka er: «(...) ei bok med eitt eller fleire bilde på kvart oppslag (dobbeltside), og alle oppslaga i ei bildebok utgjør ein tematisk og dramaturgisk heilskap». Videre framhever de sidevendingene som bildebokas fortellende kraft. Oppslagene i bildeboka står i en seriell sammenheng hvor ett bilde viser tilbake til tidligere oppslag, samtidig som det skaper forventninger til det neste oppslaget (Mjør & Birkeland, 2012, s. 73).

Definisjonene ovenfor viser til viktige trekk ved bildeboka, men de mangler en vektlegging av verbalteksten, noe som gjør at definisjonene, etter mitt syn, ikke er presise nok. Heidi Bakkeli Amundsen (1999, s. 26) understreker at definisjoner som ikke inkluderer tekst blir for vide. Hun har derfor tilføyd bildebokdefinisjonen tre kriterier slik at hennes definisjon av ei bildebok blir: «En bildebok er en bok med ett eller flere bilder på hvert oppslag, der tekst og bilder sammen deltar i framstillingen av et narrativ forløp». Hun innlemmer altså verbaltekst i sin definisjon. Amundsen (1999, s. 26) påpeker at både bilde og tekst må være like viktige i

fortellingen. Jeg vil anvende denne definisjonen fordi verbaltekst og bilde i samspill sier noe viktig om depresjonen til Mamma i *Håret til Mamma*.

2.1.1 Bildeboka som multimodal tekst

Multi betyr flere, og begrepet *multimodalitet* henviser til bruken av flere meningsskapende ressurser i ett og samme meningskapende produkt. Multimodale tekster kombinerer enheter som skaper mening på forskjellig måte. Enhetene kan skape mening hver for seg, men satt sammen skaper de det Løvland kaller «et sammensatt tekstuttrykk» (Løvland, 2007, s. 20). I sosiosemiotisk multimodalitetsteori, som jeg vil skrive mer om senere, blir alle tekster regnet som multimodale, og monomodale uttrykk finnes derfor ikke. Eksempelvis vil skrift ha flere modale ressurser, som for eksempel font, størrelse, farge og plassering. Det samme vil illustrasjonen ha både i lesing av fagtekster og i produksjon av egne multimodale uttrykk. Slik jeg ser det vil elever i skolesammenheng ofte bruke modalitetene skrift og illustrasjon når de skal skrive en tekst. Skriften blir brukt for å skrive ned verbalteksten, og kanskje de supplerer med en tegning som kan være med på å komplettere, forsterke eller motsi det eleven har skrevet. Valgene elevene gjør når det gjelder plassering, størrelse, farger osv., av både tegningen og skriften, gjør elevene ut ifra en tanke om hva de vil kommunisere og framheve med sin tekst. Allerede når elevene begynner på skolen har de en sammensatt og mangfoldig semiotisk kompetanse. Som lærere er det viktig å ta tak i denne kompetansen, og hjelpe dem med å videreutvikle den. Ved å øve opp elevenes multimodale bevissthet kan de få økt utbytte, i både lesing og skriving, av fagtekster og andre multimodale tekster.

I Anne Løvlands doktorgradsavhandling tar hun utgangspunkt i sosiosemiotisk multimodalitetsteori, som er utviklet av Kress og van Leeuwen, for å forklare hva som menes med at en tekst er multimodal. Ifølge Løvland (2007, s. 10) betyr *multimodalitet* at vi skaper mening ved å kombinere ulike semiotiske ressurser. *Semiotiske ressurser* kan vi forstå som handlinger, materiale og kulturprodukt vi bruker for å kommunisere (van Leeuwen, 2005, s. 285). Sosiosemiotikere er spesielt opptatt av bruken av disse semiotiske ressursene. Ut ifra dette er bildeboka en multimodal tekst fordi den kombinerer, som oftest, bilde og tekst i meningsskapingen.

2.2 Ikonotekstbegrepet

Hallberg var den første som innførte et begrep for samspillet mellom bilde og tekst – *ikonotekst*. For henne er ikonoteksten bildebokas «egentlige tekst». Ifølge Hallberg kommer bildebokas egentlige tekst til uttrykk gjennom interaksjonen mellom de to semiotiske systemene, tekst og bilde (Hallberg, 1982, s. 165). Ikonotekstbegrepet er et godt eksempel på det utvida tekstbegrepet hvor vi ikke ser på tekst og bilde adskilt, men heller ser på hvordan tekst og bilde spiller sammen og skaper mening.

Bildebokas egenart defineres gjennom det samtidige møtet mellom tekst og bilde, og i tråd med Hallberg hevder Mjør og Birkeland (2012, s. 74) at «den egentlige teksten i ei bildebok blir realisert gjennom samspelet mellom ord og bilde, og når det gjeld bildebøker, bruker ein omgrepet ikonotekst (ikon=bilde) istaden for tekst». Bjorvand og Lillevangstu (2007, s. 116) er av samme oppfatning og påpeker at det ikke er nok å analysere verbaltekst og bilde hver for seg. Vi må heller analysere syntesen av bildebokas modaliteter.

Nina Christensen (2002, s. 169) har en videre forståelse av ikonotekstbegrepet og skriver at hennes forståelse av dette begrepet omfatter: «(...) bogens samlede uttrykk, herunder bl.a. format, inbinding, papirkvalitet, typografi, forside, satsblade, tittelblade, narrativt forløb i tekst og bilder, evt. efterord, bakside og baksidetekst». Christensen inkluderer bildebokas fysiske utforming i ikonoteksten, noe Mjør og Birkeland (2012, s. 71) kaller bildebokas *paratekster*. De påpeker at paratekstene inkluderer tittel, framsidebilde, tittelblad og baksidetekst. Samtidig kan innsidepermene også utnyttes paratekstuelt. Bildebokas paratekster er verbale og visuelle funksjoner som er med på å forberede og presentere bokas egentlige innhold (Mjør & Birkeland, 2012, s. 71).

Ut ifra de definisjonene som har blitt presentert ser vi at det finnes et snevert ikonotekstbegrep, som Hallberg og Mjør og Birkeland bruker, og et utvida ikonotekstbegrep, som Christensen bruker. Det som kommer fram av begge definisjonene er at vi må se på samspillet mellom både verbaltekst og bilde når vi skal analysere ei bildebok. I tillegg til å se på dette samspillet hevder Christensen at vi også må se på bildebokas fysiske utforming som en del av bildebokas ikonotekst. Mjør og Birkeland derimot understreker at paratekstene er med på å forberede og presentere det egentlige innholdet i bildeboka. Jeg er enig i at dette

fører til at paratekstene forbereder lesingen vår av bildeboka, og de blir gjerne brukt av lærere i forbindelse med en førlesningsfase. Jeg vil i denne oppgaven støtte meg til Hallberg og Mjør og Birkeland sin definisjon av hva ikonotekst er. Dette gjør jeg fordi Christensen sin definisjon blir for vid i henhold til min problemstilling, der tanken er å se på samspillet mellom verbaltekst og illustrasjon i to oppslag, uten særlig fokus på paratekstene.

2.2.1 Nikolajevas fem ikonotekstkategorier

Maria Nikolajeva og Carole Scott (2000, s. 136) bruker begrepet *kontrapunkt* for å beskrive samspillet eller interaksjonen mellom ord og bilde. Nikolajeva (2000, s. 15) understreker at bare det å definere ikonotekstbegrepet ikke strekker til for å beskrive den enorme variasjonen når det gjelder ulike samspill eller ulike nivåer samspillet i ikonoteksten kan skje på. For å beskrive denne variasjonen har Nikolajeva (2000, s. 22) utviklet en grov inndeling som bygger videre på kategorier som er foreslått av andre forskere. Disse kategoriene er: «(...) symmetrisk bilderbok, kompletterende bilderbok, «expanderende» eller «förestärkande» bilderbok, «kontrapunktisk» bilderbok och motstridig eller ambivalent bilderbok» (Nikolajeva, 2000, s. 22). Videre i oppgaven vil jeg kun presentere de kategoriene som er relevante i *Håret til Mamma*. Når jeg skriver om de ulike kategoriene vil jeg selv oversette disse til norsk.

Den *symmetriske bildeboka* kjennetegnes ved at ord og bilde forteller den samme fortellingen. Den er redundant, noe som vil si at det er symmetri mellom ord og bilde, og vi kan nesten forstå hva som skjer bare ved å lese teksten, eller bare ved å se på bildene (Nikolajeva, 2000, s. 22). Det er imidlertid vanskelig å skape ei bildebok som er helt symmetrisk. Dette kommer av at ord og bilde har ulike muligheter og begrensninger, eller *affordans*, et begrep jeg vil komme tilbake til.

I den *kompletterende bildeboka* fyller ord og bilde hverandres luker – de kompenserer for hverandres utilstrekkelighet (Nikolajeva, 2000, s. 22). Et eksempel kan være når en person blir introdusert i bildeboka. Da kan verbalteksten si: «Her er Per», mens bildet viser et bilde av en gutt. I samspill vil bildet og verbalteksten kunne gi leseren et inntrykk av at gutten på bildet er Per, og at Per er gutten på bildet.

Når vi leser bildebøker som er preget av disse to kategoriene, som har blitt presentert, gis det lite rom for leserens tolkning. Empiriske studier av persepsjon viser at redundans alltid fører til at det allmenne inntrykket minsker (Nikolajeva, 2000, s. 25). Når Nikolajeva bruker begrepet luker bygger hun på resepsjonestetikken. Hun påpeker at både ord og bilder i ei bildebok etterlater seg *luker* som leseren selv må fylle inn med egen kunnskap og egne erfaringer (Nikolajeva, 2000, s. 13). Dette er i tråd med Wolfgang Iser's begrep *tomrom* i en tekst (Iser, 1978 s. 202). I den kompletterende bildeboka fyller ord og bilde hverandres luker, noe som igjen kan føre til lite rom for egen tolkning. Den neste kategorien derimot er mer åpen og gir leseren mer rom for egne tolkninger.

I den «forsterkende» bildeboka er bilde og ord avhengig av hverandre. Vi kan ikke forstå teksten uten å se på bildet og motsatt, vi kan ikke forstå bildet uten å lese teksten (Nikolajeva, 2000, s. 27). Sammen er disse modalitetene med på å forsterke hverandres meningsinnhold. Med en gang ord og bilde formidler alternativ informasjon skapes det forutsetninger for et spennende mangfold i bildeboka (Nikolajeva, 2000, s. 27). I tillegg åpner det seg en mulighet for leseren til å legge til sin egen tolkning av ikonoteksten. Det enkleste eksempelet på dette er når ordene peker på en hendelse uten å beskrive den, og bildet viser oss hva som skjer. Da er det store muligheter for å legge til egne tolkninger av hva som skjer.

Det som er viktig å huske på er at disse kategoriene ikke må ses på som lukkede. Ei bildebok hører ikke nødvendigvis til inn under én kategori, men den kan høre til inn under flere av disse kategoriene. Hvordan disse kategoriene preger *Håret til Mamma* vil jeg komme tilbake til og utdype i analysen. Bildebøker som anvender forsterkning eller kontrapunkt tilbyr en særskilt stimulerende lesing ettersom de tilbyr leseren ulike tolkningsmuligheter. I tillegg til dette krever de en aktiv deltakelse av leseren (Nikolajeva, 2000, s. 36). Iser hevder at lesing er en kontinuerlig bearbeiding av informasjon (Iser, 1978, s. ix). I multimodale tekster handler dette om å bearbeide både verbaltekst og bilde. Leseprosessen handler om å se tilbake på det vi startet med å lese, gjerne i lys av nye episoder. Disse danner grunnlag for nye forventninger til hvordan teksten vil utvikle seg (Mjør & Birkeland, 2012, s. 165).

2.3 Sosialemiotikken

Sosialemiotikken bygger videre på semiotikken, men ser imidlertid ikke på tegn som en enhetlig teoretisk størrelse (van Leeuwen 2005, s. 47). Sosialemiotikere er opptatt av språket som et system i stadig endring, og der mening skapes av språkbrukere. I likhet med semiotikken, understreker sosialemiotikere at det finnes regler for språkbruk, og at det ikke er opp til hvem som helst å forandre dem. Språket endres uvilkårlig over tid, og siden reglene er laget av mennesker, har også mennesker innflytelse på hvordan reglene endres (van Leeuwen, 2005, s. 47).

Sosialemiotikken bygger spesielt på språksynet og arbeidet til den australske lingvisten Michael Halliday. Han fokuserer på hvordan mennesker tilpasser bruken av semiotiske ressurser til ulike sosiale kontekster. Flere sosialemiotikere har hovedsakelig hatt verbalspråket som sitt analysegrunnlag, men teorien er ikke ensidig lingvistisk (Løvland, 2006a, s. 14). To sosialemiotikere som har tilpasset sosialemiotikken til et multimodalt materiale er van Leeuwen og Kress. De har begge vært med på å utvikle sosialemiotikken slik den framstår i dag (Løvland, 2006a, s. 14). Ofte blir deres retning omtalt som sosialemiotisk multimodalitetsteori. Særlig van Leeuwens bok *Introducing Social Semiotics* (2005) er viktig for det teoretiske grunnlaget i min oppgave. I tillegg til van Leeuwen vil jeg bruke Løvlands arbeider i min analyse. Hun bygger sine arbeider på teoriene til Kress og van Leeuwen, og ved å benytte meg av Løvlands arbeider får jeg se hvordan hun anvender teorien til et empirisk materiale.

Jeg vil anvende sosialemiotisk multimodalitetsteori som analyseverktøy når jeg skal analysere bildeboka *Håret til Mamma*. Årsaken til dette er at teorien opererer med viktige og sentrale begreper, som vil kunne være med på å si noe om hvordan Mammans depresjon kommer fram gjennom ikonoteksten. Jeg vil først og fremst ha fokus på begrepene sosialemiotikeren van Leeuwen (2005) har utviklet. Disse sentrale begrepene¹ er:

¹ De to andre kjernebegrepene er rytme og dialog, men jeg velger bort disse fordi de ikke er relevante i analysen av *Håret til Mamma*.

*komposisjon og informasjonskopling*². Før jeg utdyper disse begrepene vil jeg presentere et multimodalt begrepsapparat.

2.3.1 Semiotisk ressurs og modalitet

Begrepene semiotisk ressurs og modalitet er to begreper som lett kan forveksles, og kan oppfattes som synonymmer. Likevel kan vi ane en forskjell i den teoretiske framstillingen av begrepene. Løvland har i sin doktorgradsavhandling presentert et skille mellom disse to begrepene som jeg vil støtte meg til. Hun velger å forstå semiotisk ressurs slik van Leeuwen presenterer det:

Semiotic resources are the actions, materials and artefacts we use for communicative purposes, whether produced physiologically – for example, with our vocal apparatus, the muscles we use to make facial expressions and gestures – or technologically – for example, with pen and ink, or computer hardware and software – together with the ways in which these resources can be organized (van Leeuwen, 2005, s. 285).

Her er det viktig å trekke fram at en semiotisk ressurs omfatter alt fra ansiktsuttrykk til skriftlige og billedlige uttrykk som vi bruker eller skaper for å best mulig kunne kommunisere.

Videre skriver Løvland (2006a, s. 28) at hun forstår begrepet modalitet som «ei gruppering av kulturelt og sosialt forma semiotiske ressursar på grunnlag av materiell form og/eller organiseringsmåte». Hos Løvland er van Leeuwens definisjon av begrepet, semiotisk ressurs, en videreføring av Kress' begrep modalitet. Definisjonen av en modalitet er sterkt knyttet til hvordan de semiotiske ressursene blir brukt i ulike kommunikasjonssituasjoner, og innenfor ulike kulturer (Løvland, 2006a, s. 28). Ut ifra dette velger jeg å støtte meg til van Leeuwens definisjon av begrepet semiotisk ressurs og Løvlands tolkning av begrepet modalitet.

Kjernen i begrepet modalitet er det engelske ordet *mode*, som betyr måte. Kress (2003, s.1) skriver at *modes*, eller *modaliteter* blir forstått som «(...) the effect of the work of culture in shaping material into resources for representation», og ikke må oppfattes som en avgrenset enhet. Jeg støtter meg til Løvland (2007, s. 22) når hun hevder at det ikke kan settes et skille og si at det er én modalitet og det er en annen modalitet. En uttrykksmåte kan være en modalitet i én situasjon eller i én kultur, men ikke i en annen. For å eksemplifisere dette kan

² Anne Løvlands oversettelser: Løvland, A. (2007). *På mange måtar: samansette tekstar i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.

vi se for oss en analfabet. For den vil ikke skriften i bildeboka gi mye mening, men bildene vil kunne være til støtte for å skape mening. Dette er med på å vise hvordan man for å avgjøre hva som kan regnes som en modalitet, må vurdere hva som er meningsbærende i ulike situasjoner (Løvland, 2007, s. 22).

2.3.2 Det multimodale samspillet

Multimodalt samspill i multimodale tekster har noen vesentlige særtrekk om vi vil forstå meningsskaping gjennom disse tekstene. Dette samspillet kommer til uttrykk på ulike måter. Vi kan særlig legge merke til to hovedformer for samspill, eller mekanismer. Det første er når de ulike modalitetene spesialisere seg for ulike formål – *funksjonell spesialisering* (Kress, 2003, s. 46). Begrepet funksjonell spesialisering, som Løvland (2006a) bruker, har sin opprinnelse fra det engelske begrepet *functional specialisation*, som blir brukt av Kress (2003). Den andre formen for samspill er *multimodal kohesjon*³. Multimodal kohesjon er med på å skape en helhet i teksten (Kress & van Leeuwen, 2005, s. 179). Disse mekanismene kan fungere som to motsetninger. Den ene går ut på at den fordeler det den vil uttrykke på flere modaliteter. Den andre dreier seg om hvordan sammenhengen mellom de spesialiserte modalitetene igjen blir etablert (Løvland, 2007, s. 26). Jeg vil videre i oppgaven bruke Løvland sine oversettelser av Kress' og van Leeuwens begreper.

Ulike modaliteter har ulikt meningspotensial. Dette blir kalt *modal affordans*. Ifølge Kress og van Leeuwen (2005, s. 273) sier modal affordans noe om en modalitets muligheter og begrensninger når det kommer til hva som er mulig å representere og kommunisere gjennom den gitte modaliteten. Når det gjelder bildeboka vil jeg bruke bilde og skrift som eksempel: Til å gi person- og miljøskildringer har bildet bedre modal affordans enn skriften ettersom bildet er en visuell modalitet. Skriften derimot har bedre modal affordans når forfatteren vil få fram en persons indre tanker og indre monolog, eller noe så enkelt som et navn. Bildebøker som anvender funksjonell spesialisering utnytter det at ulike modaliteter har ulik affordans for å skape mening. Tekstskaperen velger den modaliteten som best representerer og kommuniserer det han ønsker i en gitt situasjon. Løvland (2007, s. 26) forklarer det på denne måten: «Ein modalitet kan til dømes vere godt eigna til å fange lesarens merskemd, medan ein

³ Anne Løvlands oversettelse: Løvland, A. (2006). *Samansette elevtekstar. Klasserommet som arena for multimodal tekstskaping*.

annan kan formidle informasjon om abstrakte fenomen og ein tredje kan uttrykke tekstprodusentens identitet og verdiar». Selv om ulike modaliteter har ulik affordans får ikke alle modalitetene like stor oppmerksomhet og informasjonsansvar, et fenomen Kress (2003) omtaler som *functional load*, eller *funksjonell tyngde*, som Løvland (2006a) bruker. Begrepet sier noe om hvor stort informasjonsansvar en modalitet har i en multimodal tekst (Kress, 2003, s. 46). Løvland (2007, s. 27) bruker bildeboka som eksempel og skriver: «I biletbøker med verbaltekst og bilete på kvart oppslag vil til dømes verbalteksten og bilete ofte ha omlag like stor funksjonell tyngde». Hvilke modaliteter som har størst funksjonell tyngde i *Håret til Mamma* vil jeg komme tilbake til i analysen.

Ovenfor har jeg presentert hvordan multimodale tekster gir rom for å spesialisere ulike modaliteter til ulike formål, men samtidig handler det multimodale samspillet om at de ulike modalitetene gjør teksten sammenhengende. Dette kalles multimodal kohesjon. For å skape multimodal kohesjon i en multimodal tekst brukes ulike bindingsmekanismer. Det er disse mekanismene som gjør at vi opplever at tekst og bilde i ei bildebok hører sammen (Løvland, 2007, s. 29). van Leeuwen har utviklet en generell typologisering av multimodal kohesjon. Multimodal kohesjon kan skapes ved hjelp av komposisjon og informasjonskopling. Jeg vil i min analyse kun ta utgangspunkt i disse to begrepene for å se på det multimodale samspillet, fordi det er disse mekanismene som opptrer i bildeboka og er med på å få fram depresjonen til Mamma. Jeg presenterer begrepene hver for seg, men i en multimodal tekst vil ofte flere kohesjonsmekanismer være kombinert for å skape sammenheng i teksten (van Leeuwen, 2005, s. 179).

Kohesjonsmekanismen *komposisjon* er relatert til den romlige organiseringen, og kan gjelde både to – og tredimensjonale rom (van Leeuwen, 2005, s. 179). Den grunnleggende følelsen av balanse og ubalanse i en multimodal tekst skapes ved hjelp av komposisjon.

Komposisjonen binder det multimodale romlige uttrykket sammen, men kan også i seg selv skape mening (Løvland, 2006a, s. 39). Kress og van Leeuwen (2006, s. 183) trekker fram at komposisjonen kan gi signal om hvilken informasjonsverdi de ulike delene av teksten har og hvilke deler av teksten som hører sammen. Gjennom plassering, størrelse, farge o.l. kan tekstskaperen og illustratøren bestemme hvilke av de ulike modalitetene som skal være framtrædende for leseren, og hvilke som skal være mindre framtrædende. Kress og van

Leeuwen (2006, s. 201) bruker begrepet *saliency*, eller det som er mest framtrødende⁴ om denne bruken av komposisjonen. Kress og van Leeuwen (2006, s. 201) understreker at:

(...) the composition of a picture or a page also involves different degrees of saliency to its elements. Regardless of where they are placed, saliency can create a hierarchy of importance among the elements, selecting some as more important, more worthy of attention than others.

Ut ifra dette sitatet vil jeg ta med meg videre at det innenfor et bilde, eller en illustrasjon, kan brukes ulike virkemidler for å gjøre ett eller flere elementer mer framtrødende enn andre. Virkemidler som dette anvendes for å gi utvalgte elementer mer oppmerksomhet og på den måten gjøre det viktigere enn andre elementer i bildet. Imidlertid påpeker Kress og van Leeuwen (1996, s. 212) at det foreligger en viss subjektivitet i hva som oppfattes som framtrødende, ikke er framtrødende og i hvilken grad ulike elementer oppfattes som framtrødende. Ofte er det de elementene som er mest framtrødende som inneholder mest og viktigst informasjon (Løvland, 2007, s. 32). For å bestemme hvilke elementer som skal være mer framtrødende enn andre kan illustratøren ta i bruk ulike virkemidler som størrelse, kontraster, skarphet, farger, plassering i bildet og perspektiv. Dette er med på å gi leseren et signal om hva som er sentral informasjon og hva som er mindre viktig i en multimodal tekst. Komposisjonen gir signaler som gjør det lettere for leseren å finne en naturlig lesesti i den multimodale teksten (Løvland, 2007, s. 32). I vår kultur leser vi fra venstre mot høyre. Dette fører til at i multimodale tekster blir ofte den nye og oppsiktsvekkende informasjonen plassert til høyre. Det vi kan forvente at leseren kjenner fra før av blir plassert til venstre. Imidlertid kan den sentrale informasjonen av og til bli plassert i midten (Løvland, 2007, s. 32).

Informasjonskopling er hos van Leeuwen en kategori som representerer en systematisering av måter ulike informasjonsdeler kan være relatert til andre informasjonsdeler på (Løvland, 2007, s. 37). van Leeuwen har utviklet en modell som illustrerer ulike måter tekst og bilde kan relateres til hverandre.

⁴ Min oversettelse av begrepet.

| Image- text relations | | |
|------------------------------|----------------------------------|---|
| Elaboration [Utdyping] | Specification [Spesifisering] | The image makes the text more specific (illustration) |
| | Explanation [Tolking] | The text makes the image more specific (anchorage) |
| | | The text paraphrases the image (or vice versa) |
| Extension [Utviding] | Similarity [Omskriving] | The content of the text is similar to that of the image |
| | Contrast [Kontrastering] | The content of the text contrasts with that of the image |
| | Complement [Utfylling] | The content of the image adds further information to that of the text, and vice versa («relay») |

Modell 1: Overview of visual-verbal linking (van Leeuwen, 2005, s. 230). Løvlands (2007) oversettelse i skarpe klammer.

Løvland (2007, s. 38) understreker at hovedforskjellen mellom utdyping og utviding er at utdyping avgrensner meningspotensialet, mens utviding utvider meningspotensialet. Gjennom analysen vil jeg vise hvordan disse ulike mekanismene innen informasjonskopling blir brukt og hva deres funksjon er i forhold til Mammars depresjon i bildeboka. I analysen vil jeg ta i bruk den norske oversettelsen av begrepene til van Leeuwen, og vil der ha fokus på hvordan de er brukt og hvilken funksjon de har i de to oppslagene. For å analysere illustrasjonene i oppslaget vil jeg i tillegg ta i bruk generell bildeanalyse-teori. Her vil jeg støtte meg til Birkeland og Storaas (1993) og Marthinsen og Nielsen (1984). For å kunne gå enda mer i

dybden av verbalteksten og analysere den tar jeg i bruk litterære grunnbegreper. Her vil jeg støtte meg til Claudi (2010).

3.0 Metode

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for de metodiske valgene jeg gjør i oppgaven, og diskutere utfordringer som kan oppstå som en konsekvens av de valgene jeg gjør. Jeg vil her gi en presentasjon og begrunnelse av valg av bildebok og valg av oppslag som skal analyseres, hermeneutisk lese måte, kontekstualisering av oppslagene, analysemetode og andre metodiske valg.

3.1 Valg av bildebok og oppslag

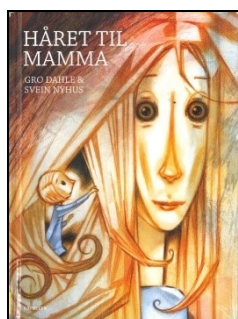
Håret til Mamma er ei bildebok jeg først ble introdusert for andre året på lærerskolen. Vi fikk i oppgave å skrive en bildebokanalyse om den, noe jeg synes var veldig interessant og spennende. Derfor har jeg nå lyst til å gå enda mer i dybden av denne bildeboka. Samtidig som jeg har en personlig fascinasjon av bildeboka er det ei bildebok som tar opp et viktig tema – nemlig depresjon hos voksne, og hvordan dette påvirker barna som er rundt dem. *Håret til Mamma* er ei bildebok som ikke appellerer kun til barn, men også til voksne. Dette fenomenet kalles dobbel addressat, eller *ambivalens*. Jeg vil videre i oppgaven bruke begrepet ambivalens. Zohar Shavit påpeker at ambivalens er når tekster blir «lest ulikt (men på samme tid) av minst to lesergrupper. De to lesergruppene har forskjellige forventninger, slik de også har forskjellige normer og lesevaner. Derfor vil deres måte å lese tekstene på være vidt forskjellig» (Shavit, 1997, s. 100). Som en konsekvens av dette vil voksenleseren og barneleseren lese *Håret til Mamma* på forskjellige måter, og de vil de mest sannsynlig tolke boka ulikt. De vil tolke verbalteksten ulikt og de vil legge merke til ulike ting i illustrasjonene og tolke disse ulikt. Ulla Rhedin påpeker i sin bok *Bilderbokens hemligheter* (2004) eksplisitt at bildeboka gir ulik mening for voksne og barn:

Vad som har hänt på många håll är att bilderboken har ökat sin kompetens, både innehållsligt/tematisk och formmässigt/estetiskt och därmed också breddat sin läsekrets. Något som känns omedelbart nytt är att bilderboken av idag ofta har något specifikt att säga också de vuxna (...) (Rhedin, 2004, s. 11).

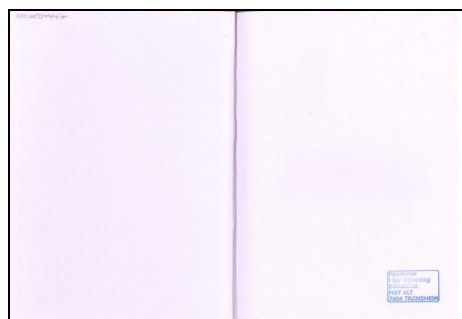
Ut ifra det Rhedin påpeker kan vi forstå at bildeboka har fått en bredere lesergruppe nettopp på grunn av ambivalensen i bildeboka. Dette er i tråd med begrepet *allalderlitteratur*. Allalderlitteratur er barnebøker som også appellerer til voksne. Det som kjennetegner disse bøkene er at de enten er ambivalente, eller at de har mindre grad av redundans (Mjør, Birkeland & Risa, 2006, s. 33). Hadde det vært mye redundans i ei bok ville det, ifølge Nikolajeva (2000, s. 22), vært ei symmetrisk eller kompletterende bildebok. Når det er lite

redundans vil det si at det er flere luker, eller tomrom, som Iser bruker, i teksten som leseren selv må fylle inn. Dette er ifølge Nikolajeva (2000, s. 27) det som blir kalt ei forsterkende bildebok. Ettersom denne masteroppgaven er en tekststudie vil jeg ikke ha spesielt mye fokus på hvordan barn eller voksne leser og tolker *Håret til Mamma*. Likevel vil jeg vise noen eksempler i analysen der illustrasjonen legger føringer for ulike tolkningsmuligheter. Avslutningsvis i oppgaven vil jeg si noe om hvordan lærerens lesning av bildebøker kan skille seg fra elevenes lesning, og hvordan dette kan være med på å påvirke litteraturundervisningen.

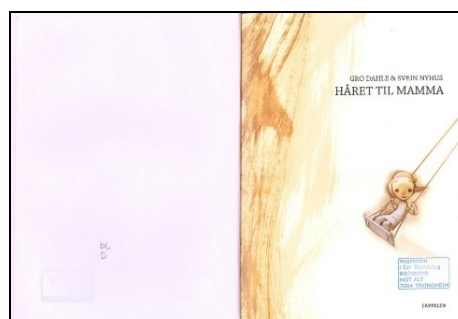
I analysen skal jeg analysere to oppslag fra *Håret til Mamma*. Bildeboka inneholder ikke sidetall, så når jeg teller oppslag starter jeg å telle oppslag på første dobbeltside med illustrasjon og verbaltekst. Sidene som kommer før og etter dette ser jeg på, i likhet med Mjør og Birkeland (2012), som bildebokas paratekster. For å benevne sidene før første oppslag bruker jeg begreper fra Traavik (2007, s. 36). Nedenfor har jeg presentert sidene som kommer før det første oppslaget i kronologisk rekkefølge.



Forside



Forsatsblad



Tittelblad

Før jeg valgte hvilke oppslag jeg skulle analysere leste jeg bildeboka med problemstillingen min i bakhodet. Problemstillingen er som følger: På hvilke måter formidler ikonoteksten Mammans depresjon i *Håret til Mamma*. Derfor er problemstillingen min viktig i valget av det første oppslaget, som er oppslag fire. For meg er oppslag fire det første oppslaget som virkelig gir meg en forståelse av at Mamma er deprimert, og spesielt illustrasjonen får fram depresjonen for meg. Når jeg har valgt ut dette oppslaget analyserer jeg først illustrasjonen, deretter verbalteksten og til slutt ser jeg på det multimodale samspillet. Når jeg har valgt å

analyserer oppslag fire før jeg velger det andre oppslaget er det fordi jeg skal velge ut det neste oppslaget i lys av analysen av oppslag fire. Sett i lys av analysen av oppslag fire velger jeg å analysere oppslag elleve. Selv om jeg analyserer oppslag fire før oppslag elleve betyr ikke det at analysen av oppslag fire ikke vil bli påvirket av analysen av oppslag elleve. Når jeg analyserer oppslag elleve vil jeg mest sannsynlig legge merke til nye momenter i dette oppslaget, og deretter gå tilbake til oppslag fire for å se om jeg kan finne noe liknende eller annerledes der. Dermed kan analysen av oppslag fire endre seg etter hvert som jeg analyserer oppslag elleve. Jeg velger å analysere disse to oppslagene av tre grunner: 1) Depresjonen til Mamma kommer, for meg, tydeligst fram i illustrasjonen i oppslag fire og i verbalteksten i oppslag elleve, 2) Oppslag fire er preget av mørke farger og oppslag elleve er preget av lyse farger, 3) Aktørene i oppslag fire er Emma og Mamma, mens aktørene i oppslag elleve er Emma og en mann med rake. Kontrastene mellom oppslagene er interessant, og disse momentene kan bli sett på som motsetninger, men til tross for det er det fortsatt mange likheter i oppslagene. Når jeg velger å analysere kun to av totalt femten oppslag, er det først og fremst fordi dette gir meg rikelig anledning til å kunne svare på problemstillingen innenfor rammen av masteroppgaven.

3.2 Hermeneutisk lese måte

Hermeneutikk betyr læren om fortolkning av tekster, og betegner ifølge Store norske leksikon (2015) de humanistiske vitenskapenes særlige metode, som handler om å finne mening gjennom å forstå. Når jeg velger oppslag fire ut ifra min problemstilling og velger oppslag elleve i lys av oppslag fire kan dette forankres i hermeneutisk lese måte, og Hans-Georg Gadamer tenkning. Gadamer utviklet en filosofisk hermeneutikk med vekt på samspillet mellom horisont, fordommer og førforståelse. Når det kommer til forståelse kan den ikke starte fra scratch. Den forutsetter en annen forutgående forståelse. Det er nettopp denne forutgående forståelsen Gadamer kaller *fordommer*⁵ (Gadamer, 2012, s. 307). Videre påpeker Gadamer at uten fordommer er det umulig å forstå tidligere perioder og kulturer fordi vi tar utgangspunkt i den forståelsen vår egen periode gir når vi skal forstå tidligere perioder og kulturer (Krogh, 2009, s. 49). Derfor er fordommer et positivt ladet begrep (Gadamer, 2012, s. 307). Fordommene våre kan alltid bli korrigert fordi vi kan skille mellom de legitime fordommene og de ikke legitime fordommene (Gadamer, 2012, s. 314). Når jeg leser *Håret til*

⁵ Gadamer bruker det tyske begrepet «vorurteil».

Mamma i forkant av valget av oppslag går jeg inn med en førforståelse om at bildeboka handler om en mor som er deprimert, og det er dette problemstillingen også går ut på. Derfor blir dette en viktig forutsetning når jeg velger det første oppslaget jeg skal analysere. Når jeg analyserer oppslag fire får jeg en dypere forståelse av dette oppslaget og skal på bakgrunn av dette velge det andre oppslaget jeg skal analysere. Dermed velger jeg det andre oppslaget med en førforståelse som er blitt revidert og er annerledes enn den førforståelsen jeg har når jeg velger oppslag fire. Det andre oppslaget jeg velger å analysere er oppslag elleve. Når jeg analyserer oppslag elleve vil min førforståelse av oppslag fire endres igjen, og jeg vil mest sannsynlig se på oppslag fire på en annen måte enn jeg gjorde da jeg så på det kun med problemstillingen min i tankene. Dermed er det sannsynlig at analysen av oppslag fire vil gjennomgå endringer etter hvert som jeg analyserer oppslag elleve. Dette viser, som tidligere beskrevet, hvordan oppslag fire vil bli sett i lys av oppslag elleve. Denne sirkelbevegelsen vil foregå på et ubevisst plan, og den kan derfor ikke fanges med ord, altså den kan ikke beskrives nøyaktig.

Prosessen jeg går igjennom når jeg velger ut hvilke oppslag jeg skal analysere kan illustreres med den hermeneutiske sirkel hvor leserens fordommer og førforståelse preger forståelsen av teksten (Krogh, 2009, s. 52). Den hermeneutiske sirkelen illustrerer hvordan mine fordommer og førforståelse påvirker min lesning av *Håret til Mamma*. Samtidig blir lesningen og analysen av fjerde og ellefte oppslag påvirket av mine fordommer og de reviderte fordommene. De reviderte fordommene oppstår etter hvert som jeg leser bildeboka flere ganger, og da jeg analyserer to av oppslagene. Dette er med på å gi meg en dypere forståelse av teksten. Videre minner Gadamer (1979, s. 291) om den hermeneutiske regelen:

We remember here the hermeneutical rule that we must understand the whole in terms of the detail and the detail in terms of the whole. The principle stems from ancient rhetoric, and modern hermeneutics has taken it and applied it to the art of understanding. It is a circular relationship in both cases. The anticipation of meaning in which the whole is envisaged becomes explicit understanding in that the parts, that are determined by the whole, themselves also determine this whole.

Med utgangspunkt i sitatet ser vi at Gadamer understreker at vi hele tiden må forstå helheten ut fra delen og delen ut fra helheten, og at dette er et sirkelformet forhold. Vi oppnår først rett forståelse når alle delene harmonerer med helheten. Uten denne harmonien er forståelsen mislykket. Dette kan også ses i sammenheng med Iser's begrep «the wandering viewpoint» eller *det vandrende blikk*, som jeg velger å bruke. Dette viser til at vi ikke kan overskue en hel roman på én gang. Derfor understreker Iser at vi på sett og vis er plassert «inne i» verket når

vi leser, vi står ikke «utenfor» og betrakter et objekt (Iser, 1978, s. 109). Vi er et vandrende blikk som reiser framover inne i det vi skal observere og bearbeide. Hvert punkt i prosessen innebærer en forventning om hva som vil komme (forventningshorisont) og en viten om hva som har skjedd (en bakgrunn). Leseprosessen innebærer et konstant spill mellom modifiserte forventninger og transformerte minner (Iser, 1978, s. 111). Nettopp dette forholdet mellom helhet og del ser jeg på som utfordrende. I min analyse velger jeg å ha fokus på to oppslag, og kun disse to oppslagene. Derfor blir det utfordrende å prøve å se bort ifra den informasjonen og førforståelsen jeg har med meg fra de oppslagene som er før og etter de oppslagene som skal analyseres. Innad i oppslagene blir dette også en utfordring når jeg skal analysere illustrasjon og verbaltekst hver for seg. Det blir vanskelig å ikke dra med seg informasjonen jeg får fra illustrasjonen inn i analysen av verbalteksten, og omvendt. Det er selvfølgelig ikke et mål å se bort ifra all tidligere informasjon fra de andre oppslagene. Likevel er det et poeng i min oppgave at jeg skal se på depresjonen til Mamma i de to oppslagene jeg har valgt meg ut, og ikke i de andre.

Gadamer bruker begrepet *horisont* for å understreke at våre fordommer og førforståelse utgjør en helhet vi aldri kan få full oversikt over. Det endelige resultatet av den hermeneutiske sirkel er en tilnærming som blir kalt horisontsammensmelting, og det vil si at leseren justerer sin horisont for å trenge dypere inn i verket (Gadamer, 2012, s. 345). Et viktig poeng i denne oppgaven er at vi alle har ulik førforståelse og fordommer. Derfor kan min forståelse av en tekst være annerledes enn andres forståelse av den samme teksten. Det jeg presenterer, analyserer og drøfter er kun et lite utsnitt av det *Håret til Mamma* handler om, og oppgaven er basert på min forståelse av bildeboka.

3.3 Kontekstualisering av oppslagene

Før jeg konsentrerer analysen om kun oppslag fire og elleve, vil jeg gi en kort kontekstualisering av de andre oppslagene.

I oppslag en og to er Mamma, ifølge Emma, verdens peneste og fineste Mamma. Håret til Mamma ler, og da ler Mamma også. Emma beskriver det snille og blide håret, og det er sol i det. Likevel er Mamma rar og redd, og hun ligger på sofaen. Hun orker ikke å lage mat til Emma. Da roper Emma til Mamma at hun er sulten, og at Mamma er slem og lat. Dette

kommer fram i oppslaget som er rett før oppslag fire. Her ser vi at oppslagene før oppslag fire antyder at det er noe som feiler Mamma. Dette bygger opp til depresjonen til Mamma, som vi først får en forståelse av i oppslag fire.

Etter oppslag fire prøver Emma å rydde opp i stua, og hun ser at sola i håret til Mamma er borte. Det er bare buster og tuster i håret nå. Emma er redd for at håret skal spre seg ut i stua og at de begge skal kveles av det. Emma velger å gjøre noe med dette og prøver å gre ut bustene og tustene, men flokene sitter så dypt at hun må gå inn i håret til Mamma. Her inne møter hun skumle dyr som drager, kråker og andre underlige fugler. Emma blir skremt av alt det som befinner seg inne i håret, men plutselig ser hun en mann med briller og rake. Hun finner ut at han er der inne av samme grunn som henne. Han forsøker å hjelpe til med å gre ut håret. Plutselig kommer det en vind i håret som gjør at Emma mister balansen, men mannen med raken holder, og holder henne slik at hun ikke faller. Emma blir så redd at hun begynner å gråte litt. Etter dette kommer vi til oppslag elleve.

Etter oppslag elleve spør Emma om det er over. Han sier at det ikke er det, men at det kommer til å gå bra. Emma er sulten, og da lager mannen med raken en sti til Emma, som fører ut av håret. Når hun kommer ut av håret er det lettere å puste, og håret til Mamma er satt opp i en hestehale uten buster og tuster. Hun har også lagd mat til Emma. I det siste oppslaget ser vi Emma og Mamma sittende på en huske, og igjen smiler håret, og det er sol i det.

I analysen vil jeg kun nevne konteksten der det er sentralt for analysen av oppslagene. Dette velger jeg å gjøre slik at jeg kan ha blikk kun på de utvalgte oppslagene.

3.4 Analysemetode

Når jeg skal analysere oppslagene gjør jeg meg først ferdig med analysen av oppslag fire. Jeg velger å gjøre dette fordi analysen av oppslag fire er en viktig forutsetning for analysen av oppslag elleve, da jeg vil analysere oppslag elleve i lys av analysen av oppslag fire. Jeg velger å ha samme oppbygning på analysen av begge oppslagene. Det gjør jeg fordi det på den måten vil bli lettere å analysere oppslag elleve opp mot analysen av oppslag fire. Det vil også framstå som mer oversiktlig for leseren å følge med i teksten. Det første jeg gjør før jeg begynner å analysere oppslagene er å presentere dem og ta med et bilde av hvert oppslag. Dette gjør jeg for at leseren skal bli kjent med oppslaget før jeg begynner å analysere det.

Deretter analyserer jeg illustrasjonen og verbalteksten hver for seg. Dette velger jeg å gjøre for å se hvordan illustrasjonen og verbalteksten uavhengig av hverandre får fram depresjonen til Mamma. Når jeg har analysert illustrasjonen og verbalteksten hver for seg skal jeg analysere det multimodale samspillet mellom disse to. Ved å gjøre dette får jeg sett hvordan illustrasjonen og verbalteksten i samspill med hverandre får fram depresjonen til Mamma.

3.5 Andre metodiske valg

I analysen av verbalteksten velger jeg å utheve noen ord, eller fraser, ved å bruke fet skrift. Jeg gjør dette for å tydeliggjøre egenskaper ved disse ordene, eller frasene. I analysen av illustrasjonen velger jeg å ha med bildeutsnitt fra illustrasjonene i oppslagene jeg analyserer. Jeg gjør dette for å framheve ulike elementer jeg analyserer og for at leseren skal slippe å bla fram og tilbake i oppgaven for å lete seg fram til det jeg analyserer i illustrasjonen. I noen av bildeutsnittene legger jeg inn egne markeringer i form av svarte bokser. Jeg velger å markere i flere av bildeutsnittene for å presisere akkurat hvilken detalj jeg henviser til, og for å få fram hva jeg vil at leseren skal ha fokus på i bildeutsnittet. Jeg vil ikke at bildeutsnittene skal ta altfor unødvendig stor plass i oppgaven. Dette fører til at noen av detaljene i bildeutsnittene jeg legger ved ikke kommer så tydelig fram som ønskelig. Derfor velger jeg å legge ved hele bildeboka som et eget vedlegg helt til slutt i oppgaven, slik at det er mulig for leseren å gå videre til dette vedlegget hvis bildeutsnittene blir for utydelige.

4.0 Analyse

Utgangspunktet for analysen er bildeboka *Håret til Mamma*. Jeg vil derfor analysere denne bildeboka ut ifra min problemstilling som går ut på hvordan ikonoteksten formidler depresjonen til Mamma. Jeg vil først analysere oppslag fire, som er det første oppslaget jeg har valgt meg ut. Når jeg analyserer dette oppslaget vil jeg analysere illustrasjonen og verbalteksten hver for seg. Dette er for å se hvordan modalitetene får fram depresjonen til Mamma uavhengig av hverandre. Deretter vil jeg slå sammen analysen av illustrasjonen og verbalteksten for å se på det multimodale samspillet. Etter å ha analysert oppslag fire vil jeg analysere oppslag elleve som er valgt ut og forstått i lys av oppslag fire. Dette er i tråd med hermeneutisk lese måte⁶. Derfor vil analysen av oppslag elleve være påvirket av forståelsen jeg har etter å ha analysert oppslag fire. Analysen av oppslag elleve vil ha den samme oppbygningen som analysen av oppslag fire, og jeg vil kontinuerlig se oppslag elleve i lys av analysen av oppslag fire, og motsatt. Som jeg allerede har nevnt vil analysen av oppslag fire endre seg etter hvert som jeg analyserer oppslag elleve da analysen av oppslag elleve vil kunne bidra til at jeg får et nytt syn på, og legger merke til nye momenter i oppslag fire. På ett tidspunkt vil imidlertid ikke analysen endre seg lenger, og det er når jeg har skrevet ferdig analysen. Da er også den hermeneutiske sirkelen avsluttet.

⁶ Se delkapittel 3.2 Hermeneutisk lese måte, side 23.

4.1 Presentasjon av oppslag fire

Det fjerde oppslaget⁷ (illustrasjon 1) er det oppslaget i bildeboka som er gråest både fargemessig og tematisk. For meg setter denne gråfargen en dyster stemning i oppslaget. Det er først i dette oppslaget vi kan få en forståelse av at Mamma er deprimert. Det er et regntungt oppslag og vi kan se Emma som prøver å beskytte seg mot regnet ved hjelp av en paraply. Stuen er rotete og vi ser at inne på kjøkkenet er det en vannkran som drypper. Verbalteksten får fram at Emma ikke forstår hvorfor Mamma gråter så mye, og vi får tilgang til Emmas tanker rundt det som skjer med Mamma.



Illustrasjon 1

4.1.1 På hvilke måter kommer depresjonen til Mamma fram i illustrasjonen?

Bildeutsnittet som er brukt i oppslaget er et totalbilde og viser Emma og Mamma i stua. Samtidig som det er et totalbilde er det et utsnitt som har egenskaper fra det halvtotale bildet. Mens totalbildet viser en eller flere aktører i et mer avgrenset miljø, plasserer det halvtotalte bildet aktørene i framgrunnen slik at vi kan se kroppsspråk og mimikk (Birkeland & Storaas, 1993, s. 197). I bildeutsnittene ovenfor kan vi tydelig se Emmas ansiktsuttrykk, og både Mamma og Emma sitt kroppsspråk kommer tydelig fram. Ved å kombinere egenskaper fra de to bildeutsnittene kan illustratøren skape en enda mer kompleks illustrasjon hvor leseren får

⁷ Bildeboka har ikke sidetall.

tilgang til aktørenes kroppsspråk, mimikk og hvordan miljøet rundt aktørene er. Vi ser at Emma og Mamma befinner seg i stua. Emma gjemmer seg litt bak sofaen og kroppsspråket hennes tyder på usikkerhet. Øynene hennes er sorte og overdimensjonerte og blikket hennes søker mot Mamma. Munnen hennes er litt åpen og øyebrynene hennes er langt ifra hverandre. Ansiktet hennes uttrykker bekymring og undring overfor Mamma. Som lesere ser vi stua i et svakt fugleperspektiv. *Fugleperspektiv* blir ifølge Birkeland og Storaas (1993, s. 198) brukt for å skape et overblikk. Slik er det også brukt i dette oppslaget. Vi får en oversikt over stua og inn mot kjøkkenet, og vi ser hvor Emma og Mamma er plassert i illustrasjonen.

Alle momentene beskrevet ovenfor gir oss mulighet til å se kompleksiteten i oppslaget. Det vil si at vi får et overblikk over miljøet rundt Emma og Mamma, vi får tilgang til kroppsspråket og ansiktsmimikken deres og vi ser hvordan Emma og Mamma er plassert i forhold til hverandre. Dette gir oss mye informasjon når vi skal tolke illustrasjonen.

Et annet perspektiv som er brukt i dette oppslaget er *verdiperspektivet*. Denne perspektivering blir brukt for å framheve noe som det viktigste i bildet (Marthinsen & Nielsen, 1984, s. 46). Vi kan finne forstørring av det som kan virke som uvesentlige objekter, men som legger føringer for tolkningen av depresjonen (Traavik, 2007, s. 28). Det at Emma blir framstilt som liten i stua samtidig som hun gjemmer seg bak sofaen er med på å forsterke usikkerheten hennes rundt det som skjer med Mamma. Vi kan se at Mamma, lampene og sofaen hun sitter på er større enn alt annet i oppslaget. Verdiperspektivet, i samspill med at Mamma er plassert i et av de fire gygne snittene et bilde kan bestå av, er det som gjør Mamma dominerende, og til et blikkfang i oppslaget (Marthinsen & Nielsen, 1984, s. 45). Mamma sitter framoverbøyd med hodet i hendene. Vi ser også hvordan vannkrana på kjøkkenet og lampene i bakgrunnen bøyer seg i likhet med Mamma. Den ene lampen bøyer seg i samme positur som Mamma, og den andre bøyer seg den andre veien. Det kan se ut som om lampene nesten ikke makter å holde seg oppreist, noe som for meg reflekterer følelsene til Mamma. Rundt henne er det en mørkegrå og nesten svart skygge. Denne er med på å forsterke sinnsstemningen til Mamma. Bruken av loddrette linjer i et bilde er med på å gi tyngde til illustrasjonen (Traavik, 2007, s. 29), og vi ser hvordan holdningen til Mamma, vannkrana og lampene bryter med oppslagets loddrette linjer. Denne brytningen er med på å skape en følelse av kaos. De loddrette linjene går igjen i håret til Mamma, og sammen med skyggen

som omkranser henne, er det med på å gi en følelse av tyngde til både håret og kroppen, og at det er håret som trekker hele kroppen til Mamma nedover.

Emma er, i likhet med Mamma, plassert i et av de gylne snittene i illustrasjonen. Dette fører til at Emma blir et naturlig blikkfang etter at leseren har sett Mamma. Emma gjemmer seg under en svart paraply som bryter med de loddrette linjene. De loddrette linjene sammen med gråfargen, som er dominerende i oppslaget, gir assosiasjoner til regn. Ofte bruker vi en paraply for å beskytte oss mot regn. Paraplyen er mye større enn Emma og det kan se ut som om den nesten omfavner henne. Dette tolker jeg som at Emma står under paraplyen for å beskytte seg mot følelsene, og depresjonen, til Mamma som brer seg utover stua, og den kan tilby Emma en beskyttelse som hun ikke får av Mamma når hun kjemper mot depresjonen.

Affordansen i illustrasjonen ligger i å gjengi visuelle fenomen. Hva det er i illustrasjonen som er plassert i forgrunnen og bakgrunnen, vil jeg komme tilbake til når jeg skriver om oppslaget komposisjon. Selve illustrasjonen spiller en viktig rolle i miljø- og personskildringene. Den er med på å sette stemningen i oppslaget ved å utnytte bruken av farger og måten linjene bryter med hverandre på. Dette er virkemidler illustratøren har mulighet til å bruke for å få fram en spesiell stemning i oppslaget eller bildeboka (Nordberg, 2001, s. 67). Disse virkemidlene er med på å få fram depresjonen til Mamma i oppslaget. Oppslaget er dominert av fargen grå, en farge vi ofte assosierer med regnvær. Sammen med framstillingen av Mamma, linjene i illustrasjonen og hvordan Emma og Mamma forholder seg til hverandre, er illustrasjonens gjennomgående gråfarge med på å forsterke den dystre stemningen i oppslaget. Spesielt håret til Mamma kommer tydelig fram i dette oppslaget, og det antar form i samsvar med Mammas følelser. Håret til Mamma kan tolkes som en metafor for hennes depresjon. I dette oppslaget henger håret rett ned som et fossefall. Dette er med på å gi assosiasjoner til sterke strømninger, og det nytter ikke å prøve å svømme unna et fossefall. I likhet med dette er ikke depresjonen noe Mamma kan styre selv og komme seg unna. Det at håret til Mamma ser ut som et fossefall har en dobbel funksjon i oppslaget ved at det både fordekker og belyser. Håret fordekker ansiktet til Mamma slik at vi ikke kan tolke ansiktet hennes ut ifra illustrasjonen. Det belyser ved at det trekker oppmerksomheten og blikket vårt mot Mamma på grunn av størrelsen på håret og den gylne fargen.

Illustrasjonens små detaljer har også en viktig funksjon når det kommer til å få fram depresjonen til Mamma i oppslaget. Det ligger mye symbolikk i de ulike detaljene. Stikkontakten som går til lampen er ikke er koplet til noe støpselet (illustrasjon 2). Denne detaljen gir assosiasjoner til den hverdagslige talemåten når vi sier at noe eller noen «ikke har kontakt» eller «ikke er koplet på», og symboliserer både depresjonen til Mamma og forholdet hennes til Emma. Det gir assosiasjoner til noe som ikke virker. Når kontakten ikke er koplet til støpselet vil ikke det som er i andre enden fungere. Det samme gjelder for Mamma når hun er inne i en depressiv periode. Hun fungerer ikke, og alt kan se mørkt ut. Den mørke skyggen som omkranser Mamma forsterker dette. Depresjonen fører til at Mamma ikke greier å forholde seg til Emma eller miljøet rundt seg, noe som kommer til syne gjennom rotet i stua og på kjøkkenet. En annen viktig detalj er rullegardinen som ikke er ordentlig trukket opp (illustrasjon 3). Dette gir assosiasjoner til at Mamma forsøker å stenge verden ute, men det kan også være et symbol på innestengte følelser.

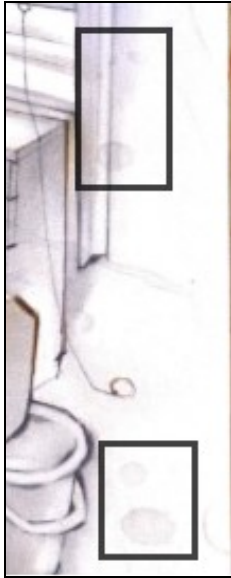


Illustrasjon 2

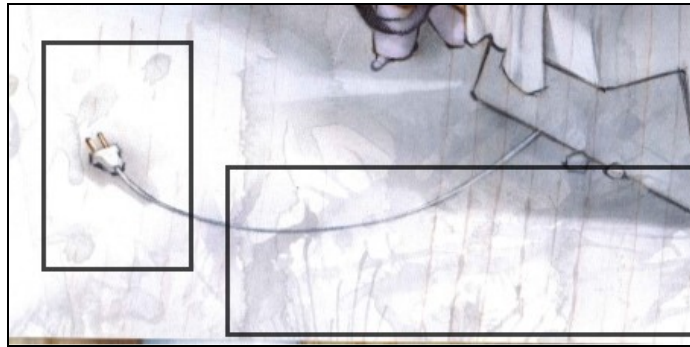


Illustrasjon 3

Flere steder i oppslaget kan det se ut til at det forekommer fuktskader (illustrasjon 4 og 5), noe som kan vise til at regnværet i stua har holdt på lenge. Alle detaljene i illustrasjonen er med på å få fram depresjonen til Mamma i oppslaget. Til sammen symboliserer de at Mamma hverken orker eller greier å gjøre noe når hun er inne i en tung periode.



Illustrasjon 4



Illustrasjon 5

4.1.2 På hvilke måter kommer depresjonen til Mamma fram i verbalteksten?

Verbalteksten i oppslaget er en integrert del av illustrasjonen og er plassert øverst, midt på venstreside av oppslaget. Verbalteksten består i dette oppslaget av to avsnitt. Det første avsnittet har fire linjer, og det andre avsnittet har fem linjer. Verbalteksten får fram at Emma syns synd på Mamma som gråter. Emma vet ikke hva som er i veien med Mamma, men tenker umiddelbart at det er hennes skyld. Emma tror at Mamma gråter fordi hun ropte til Mamma i det forrige oppslaget. Hun ropte til Mamma fordi hun var sulten, men Mamma orket ikke å lage mat til henne. Da ropte Emma: «Slemme Mamma! Late Mamma!» Verbalteksten består kun av tankene til Emma. Dette vet vi fordi det står eksplisitt i teksten «tenker Emma» eller «tenker hun». Det er ingen dialog mellom Mamma og Emma. Dette er med på å forsterke ensomheten til Emma og hennes usikkerhet rundt Mammars oppførsel. Det er ingen dialog, eller kontakt, mellom Mamma og Emma i det hele tatt i dette oppslaget, hverken i illustrasjonen eller i verbalteksten.

I det første avsnittet blir humøret til Mamma beskrevet ut ifra Emma sine observasjoner. I det andre avsnittet kommer tankene og følelsene til Emma fram. Humøret til Mamma blir i tredje og fjerde linje i det første avsnittet beskrevet ved hjelp av *kausal metonymi* (Claudi, 2010, s. 107): «Stakkars Mamma som gråter og gråter/ så det blir tåke i stua, / regnvær over sofaen». Når gråten til Mamma blir beskrevet på denne måten tolker jeg at tårene blir sett på som regndråper. Det er disse tårene som fører til regnværet og tåken i stua. De to første linjene er

nesten identiske og har nesten lik start på setningene: «Stakkars Mamma som **gråter**. / Stakkars Mamma som **gråter** og **gråter**». Vi ser at den andre linjen gjentar at Mamma gråter. Gjentakelsen av Mamma som gråter blir gjentatt tre ganger, og er med på å gi en følelse av at Mamma aldri slutter å gråte. Det kan også gi en følelse av at når hun først begynner å gråte holder dette på lenge. Dette forsterkes igjen i linje tre og fire der det blir beskrevet hvor mye Mamma faktisk gråter: «Hun gråter så det blir tåke i stua, / regnvær over sofaen».

I det andre avsnittet får vi tilgang til Emma sine tanker. Som vi har fått inntrykk av tidligere vet ikke Emma hva det er med Mamma, og hun klandrer seg selv for at Mamma gråter. Denne tolkningen blir forsterket når Emma tenker: «- Unnskyld, Mamma, / Unnskyld, unnskyld, snille Mamma». I det forrige oppslaget brukte Emma adjektivene slem og lat når hun ropte til Mamma. I dette oppslaget bruker hun derimot adjektivet snill når hun unnskylder seg til Mamma. Dette tolker jeg som Emmas forsøk på å kompensere for at hun ropte til Mamma tidligere, og brukte ord som hun tror kan ha såret Mamma. I dette avsnittet møter vi også på gjentakelser som er med på å forsterke følelsene og tankene til Emma omkring Mamma. Linje seks og syv starter og avslutter på nesten samme måte: «**Jeg skulle ikke ha ropt, tenker** Emma. / **Jeg skulle ikke ha** mast så fælt, **tenker** hun». Her kan de se ut som om Emma klandrer seg selv for at Mamma gråter, og gjentakelsen av «jeg skulle ikke ha» forsterker Emmas frustrasjon over det hun ropte til Mamma i det forrige oppslaget. I linje åtte og ni blir ordet unnskyld gjentatt når Emma ber Mamma om unnskyldning i tankene sine: «- **Unnskyld**, Mamma, / **Unnskyld**, **unnskyld**, snille Mamma.» Ordet «unnskyld» blir også gjentatt tre ganger i likhet med ordet «gråter» i det første avsnittet. Dette er med på å forsterke hvor lei seg Emma egentlig er for at hun ropte til Mamma. Kompensasjonen for ordene Emma ropte til Mamma i det forrige oppslaget og gjentakelsene av ord og fraser, er lyriske elementer som påvirker hvordan vi leser verbalteksten, og hvordan den blir oppfattet.

Verbalteksten har stor modal affordans når det kommer til å beskrive følelser, framstille tanker og presisere årsaker og konsekvenser (Mjør & Birkeland, 2012, s. 76). I dette oppslaget er disse momentene brukt for å få fram tematikken som i hovedsak er depresjonen Mamma sliter med. Dette påvirker også mor-datter forholdet mellom Emma og Mamma. Gjennom verbalteksten får vi tilgang til Emma sine tanker rundt det som skjer med Mamma og hva hun oppfatter som grunnen, eller årsaken, til at Mamma gråter. Gjentakelsene i verbalteksten

forsterker oppslaget dystre stemning ved at den tillegger ordene mer tyngde for hver gang de blir gjentatt. Alle gangene Emma sier unnskyld til Mamma får fram hvor redd Emma er for å ha såret henne, og hvor usikker hun er på oppførselen til Mamma.

4.1.3 Det multimodale samspillet

Den funksjonelle spesialiseringen har i dette oppslaget blitt utnyttet ved at Mamma er det første som fanger oppmerksomheten vår. Illustrasjonen er en visuell modalitet, og har derfor en fordel når det kommer til å etablere rask kontakt med leseren (Løvland, 2007, s. 25). Samtidig er verbalteksten like viktig for å forstå hva det er vi egentlig ser på bildet. I verbalteksten blir følelsene til Emma eksplisitt uttrykt. Vi kan si at teksten her har større affordans, noe som er med på å gi en mer helhetlig forståelse av hva illustrasjonen prøver å fortelle oss. I dette oppslaget har begge modalitetene like stor funksjonell tyngde. Vi kan forstå mye av det som skjer i oppslaget ved å bare se på verbalteksten, og ved å bare se på illustrasjonen. For å få en mer helhetlig forståelse av oppslaget må vi se på samspillet mellom disse to. Det er nettopp derfor ikonotekst ofte blir omtalt som bildebokas «egentlige tekst» (Hallberg, 1982; Mjør & Birkeland, 2012).

Kohesjonsmekanismen komposisjon er relatert til den romlige organiseringen, og kan gjelde både to – og tredimensjonale rom (van Leeuwen, 2005, s. 179). Ettersom dette er en romlig modalitet vil det i hovedsak handle mest om illustrasjonen. Som jeg påpekte tidligere er Mamma blikkfanget i oppslaget. Gjennom plassering, størrelse, farge o.l. kan tekstskaperen og illustratøren bestemme hvilke av de ulike modalitetene som skal være framtrædende for leseren, og hvilke som skal være mindre framtrædende (Kress & van Leeuwen, 2006, s. 183). I illustrasjonen er det detaljer og aktører som er mer, eller mindre, framtrædende enn andre aktører og detaljer innad i illustrasjonen. Det er dette Kress og van Leeuwen (1996, s. 212) kaller det mest framtrædende⁸. Det er flere virkemidler som gjør at Mamma skiller seg ut ifra resten av oppslaget. Mamma er plassert i et av de gylne snittene i illustrasjonen, hun er større enn de andre tingene i rommet og aktørene i rommet, hun er omkranset av en mørk skygge, som gjør at hele kroppen hennes blir tydeligere, og det store gylne håret skiller seg ut ifra gråfargen i oppslaget. Disse virkemidlene gjør at Mamma utgjør forgrunnen av illustrasjonen.

⁸ Se delkapittel 2.3.2 Det multimodale samspillet, side 17.

I forhold til Mamma er Emma i bakgrunnen, men i illustrasjonen er hun fortsatt i forgrunnen. Emma utgjør også en del av forgrunnen på grunn av den svarte paraplyen som skiller seg ut ifra gråfargen som dominerer oppslaget, og kontrasten mellom det gylne håret og den svarte paraplyen hun holder rundt. De små detaljene som jeg har nevnt tidligere kunne lett ha havnet i bakgrunnen av illustrasjonen, men de er også framhevet på en slik måte at de trekker til seg oppmerksomheten vår. Stikkkontakten som ikke er koplet til noe støpsel (illustrasjon 2) er framtredd fordi den er plassert i et område av oppslaget der det ikke skjer så mye annet. Selv om noe ikke er plassert i forgrunnen er det ikke dermed bestemt at det ikke er viktig i illustrasjonen. Eksempler på dette er fuktskadene (illustrasjon 4 og 5) og rullegardinen som er trukket ned (illustrasjon 3). De er plassert i bakgrunnen av oppslaget, men er fortsatt viktige for å få fram depresjonen til Mamma. Disse detaljene havner i bakgrunnen fordi de er mindre i størrelse enn de framtreddene elementene, og de er ikke like godt markert med skarpe linjer, skygger eller farger. Fuktskadene blir nesten borte i oppslagets gråfarge.

Verbalteksten er plassert på venstre side av oppslaget og Mamma er plassert til høyre i oppslaget. Ifølge Kress og van Leeuwen (2006) blir den nye og oppsiktsvekkende informasjonen plassert til høyre, mens det vi kan forvente at leseren kjenner fra før av blir plassert til venstre. I dette oppslaget er det nytt at Mamma gråter så mye, og det er her vi for første gang kan tolke det dit hen at Mamma er deprimert. Mens det vi allerede kjenner fra det forrige oppslaget, som var at Emma ropte og maste på Mamma, blir gjentatt i verbalteksten, som er plassert til venstre. Oppslagets komposisjon er med på å gi oss lesere en naturlig lesesti i den multimodale teksten (Løvland, 2007, s. 32). Den naturlige lesestien i dette oppslaget er at vi først kaster et blikk på Mamma, og deretter Emma. Som nevnt tidligere gjør vi dette på grunn av Mamma sin plassering og størrelse. Vi ser på Emma etter å ha sett Mamma fordi Emma, i likhet med Mamma, er plassert i et av de gylne snittene. Emma har også gyllent hår som står i kontrast til den svarte paraplyen. Deretter leser vi verbalteksten og tolker illustrasjonen igjen ut ifra den informasjonen vi fikk i verbalteksten. Denne lese måten kan ses i tråd med den hermeneutiske sirkel⁹. Det betyr at når vi slår opp på dette oppslaget ser vi først på illustrasjonen. Deretter gjør vi oss opp en forståelse av illustrasjonen (del) ut ifra det vi har lest i de foregående oppslagene (helheten), og ut ifra den forståelsen vi har oppnådd ut ifra disse oppslagene. Når vi møter en ny del i helheten kan forståelsen enten

⁹ Se delkapittel 3.2 Hermeneutisk lese måte, side 23.

svekkes eller bekrefte (Gadamer, 1979, s. 219). Deretter ser vi på verbalteksten (del), og leser og forstår den ut ifra førforståelsen av de tidligere oppslagene og illustrasjonen (helheten). På denne måten kan forståelsen vår av bildeboka hele tiden endres og enten svekkes eller bekrefte.

Informasjonskopling¹⁰ går ut på hvordan ulike informasjonsdeler kan være relatert til andre informasjonsdeler på (Løvland, 2007, s. 37). Ifølge Løvland (2007, s. 38) er det ikke slik at ulike informasjonsdeler enten avgrenser eller utvider, for ofte kan ulike informasjonsdeler være en blanding av de ulike informasjonskoplingene. I utgangspunktet har et bilde, eller i dette tilfellet, en illustrasjon, ofte et litt uavgrenset meningspotensial fordi leseren kan knytte mange assosiasjoner til det (Løvland, 2007, s. 38). I dette oppslaget er det større grad av utviding av meningspotensialet enn avgrensing av meningspotensialet. Dette er som Løvland (2007) påpeker fordi vi som lesere kan knytte våre egne assosiasjoner til illustrasjonene, og ut ifra dem tolke ikonoteksten. Et eksempel på dette kan vi se i analysen av oppslag elleve der illustrasjonen av en mann kan gi ulike assosiasjoner hos voksenleseren og barneleseren.

Verbalteksten forteller oss om Mamma som gråter, men det eneste vi kan se ut ifra illustrasjonen er at Mamma sitter med hodet i hendene. Vi ser ikke at Mamma gråter. Verbalteksten hjelper oss med å tolke hvorfor Mamma sitter slik ved å *utdype* meningspotensialet og bruke informasjonskoplingen *tolking*. Verbalteksten tolker illustrasjonen ved å skrive at Mamma gråter. Ved å visuelt vise oss at det er Mamma som sitter med hodet i hendene og gråter er informasjonskoplingen *spesifisering* også tilstede. Illustrasjonen er med på å spesifisere verbalteksten. Disse to informasjonskoplingene er med på å avgrense meningspotensialet slik at vi som lesere ikke skal tolke det helt fritt. Som jeg skrev tidligere kan ulike informasjonsdeler imidlertid være en blanding av de ulike koplingene. Slik er det i dette tilfellet. Dette eksempelet inneholder samtidig koplingen *omskrivning* som er med på å *utvide* meningspotensialet. I illustrasjonen ser vi en stikkontakt som ikke er koplet til noe støpsel. Dette gir, som jeg skrev tidligere, assosiasjoner til det å ikke være koplet på, eller å ikke ha kontakt med omverdenen. Verbalteksten får fram den samme informasjonen, men på en annen måte. I verbalteksten kommer dette til uttrykk ved at

¹⁰ Se modell 1 i delkapittel 2.3.2 Det multimodale samspillet, side 18.

vi kun får tilgang til Emma sine tanker, det er ingen dialog mellom Mamma og Emma. Når den samme informasjonen blir uttrykt gjennom to ulike modaliteter forsterker dette at det ikke er noe kontakt mellom Mamma og Emma når Mamma er deprimert. Et annet eksempel på omskriving er når både verbalteksten og illustrasjonen uttrykker at Mamma gråter, men får det fram på hver sin måte. Dette er på grunn av deres modale affordans. Løvland (2007, s. 38) skriver at «sjølv om ein freistar å omskrive det ein har uttrykt gjennom ein annan modalitet så nøyaktig som mogleg, (...) vil skifte av modalitet alltid utvide meningspotensialet». Ved å lese at Mamma gråter i verbalteksten får vi kun vite at hun gråter, men ved å se på verbalteksten og illustrasjonen i samspill får vi en mer helhetlig forståelse av at disse tårene ikke kommer bare fordi hun er lei seg. Verbaltekst og illustrasjon i samspill viser at hun gråter på grunn av noe mer enn bare tristhet. Illustrasjonen utvider meningspotensialet ved å utnytte illustrasjonens modale affordans. Det vil si at den viser oss fargene på oppslaget som er med på å sette stemningen, og den viser oss miljøet rundt Mamma og hvordan Emma og Mamma er plassert i forhold til hverandre.

Værforholdene, som jeg har tolket som et symbol på Mammas følelser, beskrives i oppslaget og er et moment det er viktig å ta tak i. Det er tre momenter i illustrasjonen som kan tolkes som regnværet verbalteksten beskriver. Det første er de loddrette linjene som preger oppslaget. Disse linjene kan assosieres med regndråper. Det andre momentet er gråfargen i oppslaget. Dette kan tolkes som gråværet som igjen fører til regnværet i stua. Og det tredje momentet er paraplyen Emma bruker for å beskytte seg mot miljøet som er rundt henne. Alle disse momentene kan være opphavet til fuktskadene vi kan se rundt omkring i oppslaget. Ved å bruke informasjonskoplingen tolking, hjelper verbalteksten oss med på tolke illustrasjonen. I verbalteksten står det «(...) det blir tåke i stua, / regnvær over sofaen». Ved å skrive dette hjelper verbalteksten oss å avgrense oppslagets meningsinnhold. Et annet eksempel på informasjonskoplingen tolking er når verbalteksten tolker kroppsspråket og ansiktet til Emma i den retning at hun er lei seg fordi hun ropte og maste på Mamma.

Oppslaget er også preget av informasjonskoplingen *utfylling* som utvider det samlede meningspotensialet. Dette kommer av at verbalteksten og illustrasjonen har ulike muligheter og begrensninger og derfor får de fram meningspotensialet i oppslaget på ulike måter. Gjennom verbalteksten får vi tilgang til tankene til Emma. Illustrasjonen viser oss hvordan Mamma og

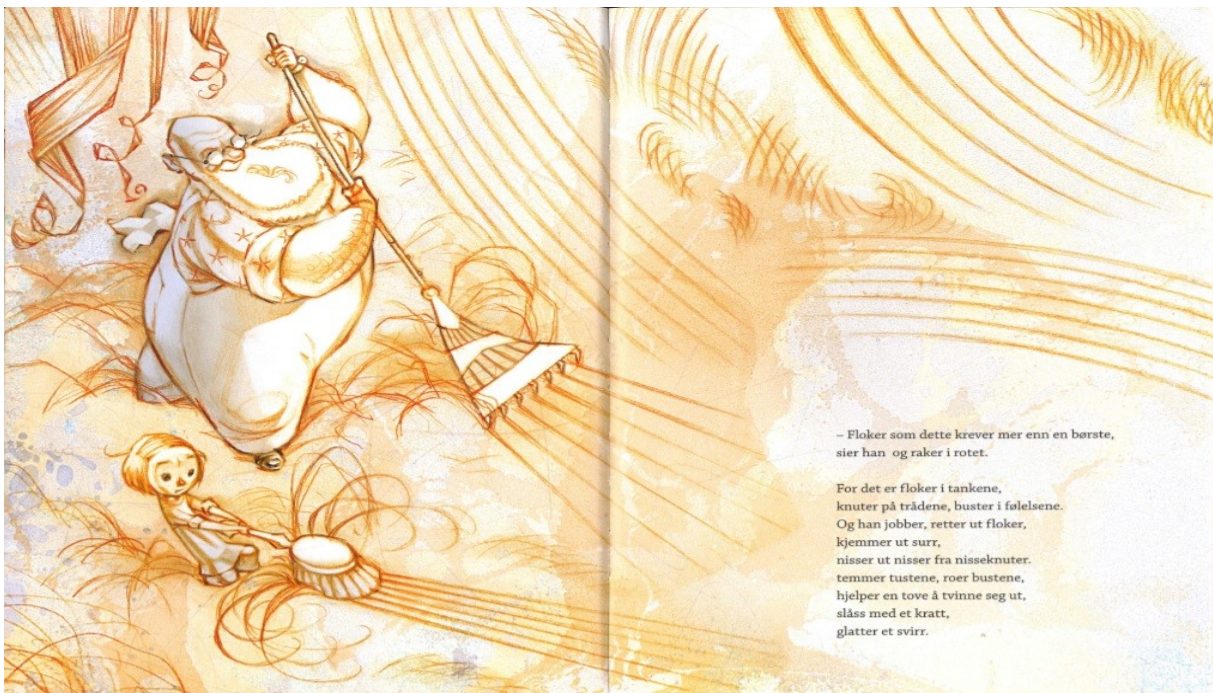
Emma forholder seg til hverandre, og hvordan det ser ut i miljøet rundt dem. Illustrasjonen formidler kroppsspråket deres og setter stemningen ved hjelp av fargebruken. Samtidig kommer kaoset depresjonen til Mamma skaper til uttrykk ved bruken av linjer, og rotet i stua.

I analysen av illustrasjonen kommer det fram at den er med på å gi oss en oversikt over miljøet i oppslaget, og vi får tilgang til aktørens kroppsspråk og ansiktsmimikk. Fargene og linjene i oppslaget er med på å sette stemningen. Vi ser også at ulike elementer i oppslaget er med på å få fram depresjonen til Mamma. Eksempler på dette er vannkrana og lampene som bøyer seg i samme positur som Mamma, håret til Mamma som kan tolkes som en metafor for selve depresjonen og linjene i oppslaget. De små detaljene, slik som stikkkontakten, rullegardinen og fuktskadene er også viktige for å få fram depresjonen. I analysen av verbalteksten kommer det fram at vi kun får tilgang til tankene til Emma, og at det ikke er noe kontakt mellom Emma og Mamma. For å forsterke følelsene til Emma er det brukt mange gjentakelser i verbalteksten. Disse gjentakelsene får fram følelser som usikkerhet, skyldfølelse og tristhet, samtidig som de får fram hvor mye Mamma gråter.

Begge modalitetene i oppslaget har like stor funksjonell tyngde, men for å få en helhetlig forståelse av oppslaget må vi se på samspillet mellom dem. Når det kommer til komposisjonen av oppslaget er det tydelig at det er brukt ulike virkemidler for å gjøre ulike elementer framtrædende og for å plassere ulike elementer i forgrunnen og andre i bakgrunnen. Måten oppslaget er komponert på gir oss samtidig en naturlig lesesti i oppslaget. Som vi kan se ut ifra eksemplene på de ulike informasjonskoplingene blir de ulike informasjonskoplingene brukt for å kople sammen informasjonen fra illustrasjonen og verbalteksten. Informasjonskoplingene hjelper oss med å komme inn på «riktig» spor med tolkningene våre, og sammen er de med på å både avgrense og utvide meningspotensialet i oppslaget. Utdyping er med på å avgrense meningspotensialet i oppslaget, men som jeg har påpekt tidligere har ofte illustrasjonen et uavgrenset meningspotensiale. De informasjonskoplingene jeg har trukket fram som avgrensing kan da også være med på å utvide meningspotensialet.

4.2 Presentasjon av oppslag elleve

Oppslag elleve (illustrasjon 6) er nesten mot slutten av bildeboka. I dette oppslaget er Emma inne i håret til Mamma. Her jobber hun med å gre ut håret til Mamma sammen med en mann med rake. I motsetning til oppslag fire er dette oppslaget preget av en lettere stemning og lysere farger. Gjennom verbalteksten får vi vite at håret krever mer enn en børste for å gres ut. Og arbeidet Emma og mannen gjør i håret blir beskrevet i både verbalteksten og illustrasjonen.



Illustrasjon 6

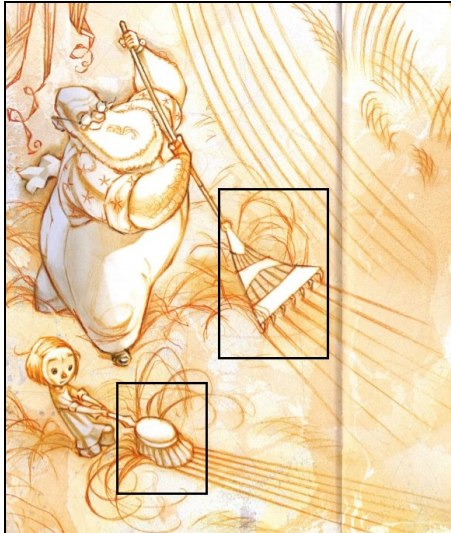
4.2.1 På hvilke måter kommer depresjonen til Mamma fram i illustrasjonen?

Bildeutsnittet som er brukt i dette oppslaget er tilsvarende det som ble brukt i oppslag fire, et totalbilde, samtidig har det også egenskaper fra det halvtotale bildet. Valg av bildeutsnitt og bruken av fugleperspektiv gir oss en god oversikt over hvor mannen med raken og Emma befinner seg. Vi får også et tydelig bilde av deres kroppsspråk og ansiktsmimikk. Dette er to viktige momenter når jeg videre skal analysere dette oppslaget. Vi ser at mannen med raken og Emma er inne i håret til Mamma. De prøver å rydde opp, og å skape orden i håret hennes. Både mannen med raken og Emma er plassert i gylne snitt i illustrasjonen, men det er mannen med raken blikket vårt først søker mot. Det er fordi han er større enn Emma. Dermed blir

mannen med raken, i likhet med Mamma i oppslag fire, det naturlige blikkfanget. Emma blir, slik som i oppslag fire, det naturlige blikkfanget etter voksenpersonen i oppslaget.

Begge to har oppbrettede ermer (illustrasjon 6). Dette spiller på uttrykket «å brette opp ermene» som betyr at man skal jobbe eller utføre en jobb. Emma og mannen med raken skal rydde opp i håret til Mamma. Ut ifra ansiktsuttrykket og kroppsspråket deres ser det ut som Emma sliter mer med arbeidet enn mannen med raken gjør. Mannen med raken har et smil om munnen og raker uten problemer. Emma derimot bruker hele kroppen når hun drar børsten gjennom håret til Mamma. Hun har nesten satt seg ned på kne for å få bedre tak, og hun drar hele kroppen bakover for å få børstet gjennom håret. Ansiktet hennes er anstrengt og vi kan tydelig se at dette er slitsomt arbeid for Emma. Dette kan være et symbol på at depresjonen til Mamma og problemene den skaper for henne også tærer på Emma. Håret til Emma er mer bustete i dette oppslaget enn det var i oppslag fire. Dette kan tolkes som at Mammas depresjon påvirker Emma når hun prøver å hjelpe Mamma. Det at Emma sitt hår har blitt mer bustete etter at hun gikk inn i håret til Mamma for å hjelpe henne gir ytterligere relevans til mine tolkninger av håret som et uttrykk for en sinnsstemning.

Kontrasten mellom kroppsspråket og ansiktsuttrykket til mannen med raken, og kroppsspråket og ansiktsuttrykket til Emma, får fram at det å ordne opp i depresjonen til Mamma er arbeid for en voksen person. Det er ikke arbeid for et lite barn som Emma. Dette kan få oss til å undre over hvem mannen med raken egentlig skal forestille. På grunn av det lange hvite skjegget, og den store runde magen kan den mannlige skikkelsen gi barneleseren assosiasjoner til julenissen. Noen barn kan kanskje til og med tenke at det er bestefaren til Emma, eller at det er deres egen bestefar. På en annen side kan den mannlige skikkelsen gi assosiasjoner til psykologen Sigmund Freud. Dette vil imidlertid være en tolkning gjort av en voksenleser. Det er nettopp alle de ulike assosiasjonene vi kan knytte til en illustrasjon som er spesielt med denne modaliteten. En illustrasjon gir rom for mange tolkningsmuligheter (Marthinsen & Nielsen, 1984, s. 21). Vi kopler ulike assosiasjoner til den samme illustrasjonen fordi denne bildeboka henvender seg til to ulike lesergrupper, og fordi de to lesergruppene har ulike lesevaner og normer for tekstforståelse (Shavit, 1997, s. 105). Som jeg har vært inne på tidligere omtales det som ambivalens når ei bok henvender seg til to ulike lesergrupper (Shavit, 1997, s. 105).



Illustrasjon 7

Mannen med raken dukker for første gang opp i oppslag ni. Da har Emma allerede vært alene inne i håret til Mamma fra oppslag sju og åtte. Emma ser ryggen til mannen etter at hun har gått alene rundt i håret, og blitt skremt av alt det som befinner seg der inne. Han snakker til Emma, og spør om hva hun gjør der inne. Som jeg har skrevet tidligere kan ikke Emma hjelpe Mamma med hennes depresjon alene. Til dette trengs det en fagkyndig voksens hjelp.

Ettersom mannen med raken kan se ut som psykologen Sigmund Freud, kan hans tilstedeværelse tolkes som et symbol på denne hjelpen. I oppslag elleve kommer det fram at mannen med raken er inne i håret til Mamma nettopp for å ordne opp i bustene og tustene i håret. Mannen med raken er fysisk plassert inni håret til Mamma. Derfor er det nærliggende å tolke det dit hen at Mamma har fått psykologhjelp underveis. Dette kan også være en grunn til at voksenleseren ser denne mannen som Freud. For barneleseren kan mannen oppfattes som hvilken som helst mann som er inne i håret til Mamma, og som likner på julenissen eller bestefar.

Bortsett fra Emma og mannen med raken er det håret til Mamma som dominerer oppslaget. De områdene i håret som ikke er børstet og raket i er fylt med uregjerlig hår som brer seg ut til alle kanter. Dette symboliserer at det fortsatt er rot i følelseslivet til Mamma, men de områdene som er raket og børstet i er rettet ut og er representert av horisontale, loddrette og diagonale linjer. Disse linjene symboliserer at det er blitt en viss orden i følelseslivet til Mamma, men siden linjene går i alle retninger symboliserer dette samtidig at ikke alt er bra enda. Loddrette linjer gir tyngde til illustrasjonen, horisontale linjer er ofte med på å

symbolisere ro og diagonale linjer understreker ofte fart og spenning (Marthinsen & Nielsen, 1984, s. 42; Traavik, 2007, s. 28). Dette er med på å representere at det fortsatt er kaotisk i følelseslivet til Mamma, men at disse følelsene er relativt under kontroll for denne gang.

For å få kontroll på håret bruker mannen en rake og Emma bruker en hårbørste (illustrasjon 7). Ut ifra illustrasjonen ser vi at raken ordner opp i et større område for hvert drag enn hårbørsten klarer. Raken og hårbørsten framstår som kontraster i likhet med Emma og mannen. I forhold til raken framstår hårbørsten som skjør og liten. Vi ser at hårbørsten er lagd av et mindre solid materiale enn raken, noe som gjør at den kun greier å gre i overflaten av håret. Raken er lagd av et mer solid materiale, noe som gjør at den trenger seg enklere og dypere ned i håret for å få kontroll på det. Dette forsterker min tolkning om at dette ikke er en jobb for Emma, men for en voksen som har bedre forutsetninger og redskaper til å ordne opp i depresjonen til Mamma.

For å få fram at dette ikke er noe sted for Emma er det brukt verdiperspektiv. Vi ser også at det er kontraster i størrelser. Mannen med raken er mye større enn Emma, og omgivelsene rundt Emma er mye større enn henne. Vi kan samtidig se at hårbørsten Emma jobber med er veldig stor i forhold til henne, noe som gjør den vanskelig å håndtere. At alt i oppslaget framstår som større enn Emma er igjen med på å få fram følelsen av at depresjonen til Mamma er for stor til at Emma kan gjøre så mye med den. Bak Emma (illustrasjon 8) kan vi se «fuktskadene» som vi også kunne se i oppslag fire. Sammenliknet med oppslag fire er det ikke like mange flekker, eller, «fuktskader» i dette oppslaget. Dette kan tyde på at Mamma ikke gråter like mye som hun gjorde i oppslag fire, og er på bedringens vei.



Illustrasjon 8

Som Mjør og Birkeland (2012, s. 76) påpeker, har illustrasjonen stor modal affordans når det kommer til å gjengi miljø- og personskildringer. I dette oppslaget er illustrasjonen det eneste som gir oss informasjon om hvordan det ser ut inne i håret til Mamma. Illustrasjonen er også den eneste modaliteten som sier noe om mannen med raken og Emmas utseende. I dette oppslaget sier ikke verbalteksten noe om hvordan mannen med raken og Emma ser ut, eller hvordan de forholder seg til hverandre. Den sier heller ikke mye om hvordan det ser ut inne i håret til Mamma. Dette får imidlertid illustrasjonen fram. Fargen i oppslaget er gul, og gir hverdagsassosiasjoner til sola. Hvis vi sammenlikner gråfargen i oppslag fire, som ofte assosieres med regnvær, og gulfargen i dette oppslaget, som kan assosieres med sol, blir de som to motsetninger. I oppslag fire var det en dyster stemning, men gulfargen i dette oppslaget gir uttrykk for at det er bedre tider i vente for både Mamma og Emma.

4.2.2 På hvilke måter kommer depresjonen til Mamma fram i verbalteksten?

Verbalteksten i oppslag fire handlet om Emma og Mamma, mens verbalteksten i dette oppslaget handler om Emma og mannen med raken. Den får fram hvorfor mannen med raken er inne i håret til Mamma, og beskriver hvordan han jobber med problemene i håret.

Verbalteksten er også en beskrivelse av problemene som er inne i håret til Mamma, og får fram at det er mye kaos i håret. I motsetning til oppslag fire, hvor vi bare fikk tilgang til Emmas tanker, er det dialog i dette oppslaget – mannen med raken snakker til Emma. I oppslag fire kunne vi se at alle gjentakelsene var med på å skape rytme, men i dette oppslaget er det en enda tydeligere klang og rytme når vi leser. Samtidig er verbalteksten i dette oppslaget, i enda større grad, preget av et lyrisk språk. Hva som fører til dette vil jeg komme tilbake til når jeg går dypere inn i verbalteksten.

I likhet med verbalteksten i oppslag fire er verbalteksten i dette oppslaget også en integrert del av illustrasjonen, men den er plassert nederst til høyre i oppslaget. Verbalteksten består av to avsnitt. Det første avsnittet har to linjer, og det andre avsnittet har ni linjer. I det første avsnittet står det: «– Floker som dette krever mer enn en børste, / sier han og raker i rotet». Her blir det eksplisitt uttrykt at mannen med raken snakker til Emma ved at ordet «sier» blir brukt i verbalteksten. Her får vi også en forklaring på hvorfor han raker i håret til Mamma. Han sier også indirekte til Emma at depresjonen til Mamma krever mer enn de redskapene Emma har til rådighet. Emma har gått inn i håret med en hårbørste, mens mannen har en rake.

Som vi har sett er raken et bedre redskap for å ordne opp i håret, eller følelseslivet, til Mamma. Det trengs med andre ord en voksenperson med bedre redskaper, i tillegg til Emma, for å hjelpe Mamma med depresjonen.

I det andre avsnittet kommer beskrivelsen av arbeidet mannen med raken gjør inne i håret. I de to første linjene er det er brukt ord som beskriver egenskaper ved hår for å beskrive følelseslivet til Mamma: «For det er **floker** i tankene, / **knuter** på trådene, **buster** i følelsene». At det er «knute på tråden» er en hverdagsmetafor som vi kjenner til fra før av, og sier noe om at det er en konflikt et sted. I dette tilfelle er det en konflikt i følelseslivet til Mamma. Forfatteren har også lagd nye metaforer for å beskrive og få fram konfliktene i følelseslivet til Mamma, og det er at det er «floker i tankene» og «buster i følelsene». Dette er et eksempel på hvordan depresjonen kommer fram i verbalteksten. Samtidig kommer den til uttrykk når arbeidet mannen med raken utfører i håret blir beskrevet i linje tre til ni: «Og han jobber, retter ut floker, / kjemmer ut surr, / nisser ut nisser fra nisseknuter, / temmer tustene, roer bustene, hjelper en tove å tvinne seg ut, / slåss med et kratt, / glatter et svirr». Problemene depresjonen skaper for Mamma blir beskrevet ved hjelp av problemer vi ofte møter når vi skal gre vårt eget hår. Eksempler på dette er ord som: floker, nisseknuter, tuster og buster, men det er også brukt ord som vi ofte bruker for å beskrive et bustete og uregjerlig hår: kratt og svirr. Når noen av problemene i håret blir beskrevet ved å tillegge de menneskelige egenskaper kalles dette *besjeling* (Claudi, 2010, s. 38). Bustene får den egenskapen ved at de må roes, tustene må temmes og toven i håret trenger hjelp til å tvinnes ut. Problemene i håret symboliserer problemene i følelseslivet til Mamma. For å ordne opp i dette må mannen med raken altså rette ut, kjemme ut, nisse ut, temme, roe, hjelpe, slåss og glatte.

For å skape klang og rytme i verbalteksten er det brukt bokstavrim, eller såkalt *konsonantisk allitterasjon* (Claudi, 2010, s. 25). Det vil si at det er skapt rim ved å starte ord med samme konsonant: «(...) nisser ut nisser fra nisseknuter, / temmer tustene,» og «(...) hjelper en tove å tvinne seg ut,». Vi finner også *innrim* i andre avsnitt i linje seks: «(...) temmer **tustene**, roer **bustene**,». I linje åtte og ni finner vi ord med lydlikhet, eller såkalt *konsonantisk assonans* (Claudi, 2010, s. 35): «(...) slåss med et **kratt**, / glatter et **svirr**.» I linje seks og åtte finner vi i tillegg rimparene kjemmer og temmer: «(...) **kjemmer** ut surr, (...) **temmer** tustene». Disse virkemidlene er med på å skape rytme og klang i verbalteksten. Verbalteksten i dette

oppslaget virker lystigere enn verbalteksten i oppslag fire, som er dystre, på grunn av alle gjentakelsene og rytmen og klangen den skaper når vi leser det. Verbalteksten i dette oppslaget oppleves som lystigere enn verbalteksten i oppslag fire. Dette kan komme av at i dette oppslaget jobber mannen med raken og Emma med å rydde opp i problemene til Mamma, og det er lysere tider i sikte for både Emma og Mamma. I likhet med verbalteksten i oppslag fire er det brukt flere lyriske elementer som påvirker hvordan vi leser verbalteksten, og hvordan vi oppfatter den. Til forskjell fra oppslag fire er det brukt fler ulike lyriske virkemidler. Dette er virkemidler som bokstavrim, innrim, lydlikhet og gjentakelser.

I dette oppslaget er den modale affordansen til verbalteksten utnyttet ved å forklare hvorfor mannen med raken er inne i håret til Mamma. Verbalteksten forklarer også hva han gjør der inne. Dersom dette skulle kommet fram gjennom illustrasjonen i oppslaget, hadde dette krevd flere illustrasjoner. Dette er med på å vise hvorfor skrift er en bedre modalitet å bruke for å få fram hva mannen gjør inne i håret til Mamma. I tillegg til at verbalteksten forklarer hva mannen med raken gjør inne i håret setter den også ord på følelseslivet til Mamma. Det å beskrive følelser er en av de sterkeste sidene til modaliteten skrift (Mjør & Birkeland, 2012, s. 76).

4.2.3 Det multimodale samspillet

Den funksjonelle spesialiseringen blir brukt på en annen måte i dette oppslaget enn i oppslag fire. I oppslag fire fikk verbalteksten fram følelsene til Emma. I dette oppslaget får verbalteksten fram det mannen med raken sier til Emma, beskriver det arbeidet mannen med raken gjør og beskriver hvordan det er inne i håret til Mamma. I likhet med oppslag fire er det illustrasjonen som får oppmerksomheten vår først, og mannen med raken og Emma er blikkfanget i oppslaget. Hver for seg gir verbalteksten og illustrasjonen oss ulik informasjon, men sammen får de fram den egentlige teksten i oppslaget. Dermed er begge modalitetene gitt den samme funksjonelle tyngden. Illustrasjonen er i dette oppslaget den eneste modaliteten som gir oss informasjon om person- og miljøskildringer. Derfor har den størst funksjonell tyngde når det kommer til denne informasjonen. Verbalteksten er det eneste som gir oss informasjon om problemene som befinner seg inne i håret til Mamma, og har derfor størst funksjonell tyngde når det kommer til akkurat den informasjonen.

Komposisjonen av dette oppslaget har flere likhetstrekk med komposisjonen av oppslag fire, men det er også noen ulikheter. Begge oppslagene er preget av at aktørene i oppslaget er blikkfanget og de blir derfor framtrede i oppslaget. I dette oppslaget er mannen med raken og Emma blikkfanget fordi de, i likhet med Mamma og Emma i det forrige oppslaget, er plassert i et av de fire gygne snittene i illustrasjonen. På grunn av størrelsesforholdet mellom Emma og mannen med raken er det først mannen vi hviler blikket vårt på. Deretter ser vi på Emma. Dette er mye på grunn av de samme grunnene jeg nevnte da jeg analyserte komposisjonen av oppslag fire. Mannen med raken er framtrede nettopp på grunn av størrelsen. Samtidig er Emma i like stor grad framtrede på grunn av de markerte ansiktstrekkene, kroppsspråket og på grunn av det uproporsjonale størrelsesforholdet mellom henne og hårbørsten hun jobber med. Andre elementer som er framtrede i illustrasjonen, men i mindre grad enn Emma og mannen med raken, er linjene og bustene i håret (illustrasjon 6). Det som gjør linjene i håret framtrede er at de har blitt viet hele høyresiden av oppslaget, og linjene går i alle retninger. Det som gjør bustene framtrede er at de er illustrert på en måte som skiller dem fra den lyse bakgrunnen i oppslaget. I motsetning til bakgrunnen er de mer oransje, og de brer seg ut til alle kanter. I likhet med oppslag fire er det antydninger til «fuktskader» i dette oppslaget også. I dette oppslaget er de mer i bakgrunnen enn i forgrunnen, slik som i oppslag fire, men de er mer framtrede her. Det er fordi de er markert med samme farge som i oppslag fire, men på grunn av gulfargen som dominerer dette oppslaget skiller de seg mer ut enn det de gjorde i oppslag fire (illustrasjon 8).

Som Kress og van Leeuwen (2006) påpeker blir gjerne den nye og oppsiktsvekkende informasjonen plassert til høyre, mens det vi kan forvente at leseren kjenner fra før av blir plassert til venstre. I dette oppslaget kan vi se fuktskadene som vi kjenner fra oppslag fire helt til venstre i oppslaget, og bustene og tustene i håret til Mamma er plassert på venstre side i oppslaget. Det håret mannen med raken og Emma allerede har jobbet seg gjennom er plassert til høyre i oppslaget. Oppslagene mellom oppslag fire og oppslag elleve har fått fram at Emma har gått inn i håret til Mamma, og at hun møter en mann med rake der inne. At de har begynt å jobbe sammen med å gre ut håret til Mamma er nytt for oss. Verbalteksten er plassert nederst til høyre i oppslaget, og her får vi beskrevet hvordan håret oppfører seg. Vi får også ny innsikt i hvordan depresjonen påvirker Mamma sitt følelsesliv. Verbalteksten beskriver i tillegg hvordan mannen med raken jobber seg i gjennom håret for å få orden. Løvland (2007, s. 32) understreker at komposisjonen av oppslaget er med på å gi oss lesere en naturlig lesesti

i den multimodale teksten. I dette oppslaget blir den naturlige lesetien tilnærmet lik lesestien i oppslag fire. Det første som fanger blikket vårt er mannen med raken. Det er på grunn av størrelsen hans, og fordi han er plassert i det gylne snitt. Deretter ser vi på Emma. Hun er også plassert i det gylne snitt, men hun er mye mindre enn mannen med raken. Til slutt leser vi verbalteksten.

Informasjonskopling¹¹ går, som Løvland (2007, s. 37) har påpekt, ut på hvordan ulike informasjonsdeler kan være relatert til andre informasjonsdeler på. I likhet med oppslag fire er det større grad av utviding av meningspotensialet enn avgrensning av meningspotensialet i dette oppslaget. Det er fordi vi som lesere kan knytte våre egne assosiasjoner til illustrasjonene. Ut ifra assosiasjonene tolker vi ikonoteksten.

I oppslag fire kunne vi finne flere ulike informasjonskoplinger. I dette oppslaget er det ikke like stort mangfold av informasjonskoplinger. De to informasjonskoplingene som dominerer dette oppslaget er tolking, som avgrenser meningspotensialet, og utfylling, som utvider meningspotensialet. Verbalteksten hjelper oss med å tolke hva mannen med raken gjør i håret til Mamma. Det beskrives gjennom arbeidet han gjør, og hvordan redskapene Emma og mannen med raken har kan brukes. Når verbalteksten beskriver hva mannen med raken gjør inne i håret hjelper den oss også med å tolke linjene vi ser i illustrasjonen. Den delen av håret som er preget av linjer, og ikke buster, tuster og floker, er deler av håret mannen allerede har jobbet seg igjennom med raken. Verbaltekstens tolkning av illustrasjonen er med på å utdype meningspotensialet i oppslaget. Samtidig er det med på å avgrense lesernes tolkning av oppslaget. Vi kan si at det legges noen føringer for hvordan vi skal tolke ikonoteksten. Informasjonskoplingen utfylling går ut på at ulike modaliteter utfyller hverandre fordi de representerer ulike deler av den samlede informasjonen (Løvland, 2007, s. 37). Dette finner vi flere eksempler på i dette oppslaget. Verbalteksten skriver ingenting om at Emma er inne i håret sammen med mannen med raken og prøver å hjelpe han med opprydningen. Likevel vet vi at hun er der fordi illustrasjonen viser oss at hun står ved siden av mannen med en egen hårbørste og prøver å gre ut håret til Mamma. Samtidig utfyller verbalteksten og illustrasjonen hverandre fordi de har ulik affordans. Verbalteksten i dette oppslaget gir oss en forklaring på

¹¹ Se modell 1 i delkapittel 2.3.2 Det multimodale samspillet, side 18.

hvorfor mannen med raken er inne i håret og hva han gjør der. I tillegg setter den ord på følelseslivet til Mamma. Illustrasjonen utfyller verbalteksten ved å vise oss miljøet rundt Emma og mannen med raken. Den står også for den ytre personschildringen av Emma og mannen med raken. Det er gjensidig utfylling mellom illustrasjonen og verbalteksten fordi begge modalitetene tilfører noe nytt til hverandre. Sammen er de med på å utvide det samlede meningspotensialet i oppslaget.

4.3 Oppsummering av analysen

Sett i lys av analysen av oppslag fire og elleve kommer det fram at *Håret til Mamma* ikke er ei symmetrisk bildebok. Dette kommer tydelig fram når jeg analyserer oppslag fire og det står i verbalteksten at Mamma gråter og gråter, men i illustrasjonen ser vi kun at hun har hodet i hendene. Hadde det vært ei symmetrisk bildebok ville verbalteksten og illustrasjonen fortalt det samme. *Håret til Mamma* er derimot ei bildebok som er både kompletterende og forsterkende¹². Den er kompletterende fordi bilde og ord kompenserer for hverandres utilstrekkelighet (Nikolajeva, 2000, s. 22). Dette kan ses i sammenheng med de ulike modalitetenes affordans. Skrift og illustrasjon har ulik affordans, men sammen kan de, slik Nikolajeva (2000) påpeker, kompensere for hverandres utilstrekkelighet. Eksempler på dette fra oppslag fire og elleve er når verbalteksten tolker illustrasjonen, eller når illustrasjonen tolker verbalteksten. I den kompletterende bildeboka fyller ord og bilde hverandres luker, noe som igjen kan føre til lite rom for egen tolkning. Dette kan sammenlignes med når ulike informasjonsdeler avgrenser meningsinnholdet. *Håret til Mamma* viser samtidig trekk fra den forsterkende bildeboka. Dette ser vi fordi skrift og illustrasjon formidler alternativ informasjon. Sammen er disse modalitetene med på å forsterke hverandres meningsinnhold. Med en gang ord og bilde formidler alternativ informasjon skapes det forutsetninger for et spennende mangfold i bildeboka (Nikolajeva, 2000, s. 27). Dette ser vi eksempler på i oppslagene når verbalteksten og illustrasjonen utvider meningspotensialet, og utfyller hverandre, eller når de er omskrivninger av hverandre. Da åpner det seg også en mulighet for leseren å tillegge sin egen tolkning av ikonoteksten. (Nikolajeva, 2000, s. 27).

¹² Se delkapittel 2.2.1 Nikolajevas fem ikonotekstkategorier, side 11.

I oppslag fire kommer depresjonen til Mamma først og fremst fram gjennom illustrasjonen. Det som dominerer oppslaget er gråfargen og de loddrette linjene, noe som er med på å sette den dystre stemningen. Måten Emma og Mamma er plassert i forhold til hverandre på og kroppsspråket deres, sier mye om både depresjonen til Mamma og om mor-datterforholdet deres. Som vi har sett er håret til Mamma en metafor for depresjonen til Mamma, og det antar form etter følelseslivet til Mamma. Samtidig er de små detaljene i illustrasjonen like viktige for å få fram depresjonen. I verbalteksten kommer depresjonen til Mamma fram gjennom Emma sin usikkerhet rundt det som skjer med Mamma. Samtidig beskriver den hvor mye Mamma gråter, og all gjentakelsen i verbalteksten er med på å underbygge den dystre stemningen i illustrasjonen. I oppslag elleve kommer depresjonen tydeligst fram gjennom verbalteksten. I verbalteksten blir følelseslivet til Mamma beskrevet ved hjelp av problemer vi ofte møter i håret. Det blir også beskrevet hvordan mannen med raken jobber for å ordne opp i rotet i håret. Illustrasjonen får fram depresjonen ved å visuelt vise oss hvordan håret til Mamma ser ut der mannen har raket, og hvordan det ser ut der han ikke har raket enda. Illustrasjonen får også fram hvor mye Emma strever med å ordne opp i håret i forhold til mannen. Mannen med raken og Emma framstår som motsetninger. Ved å se på verbalteksten og illustrasjonen sammen kommer det også fram at depresjonen til Mamma er for stor til at Emma kan håndtere den alene, det trengs en voksen person for å hjelpe Mamma.

5.0 Didaktiske implikasjoner

Oppgaven min er en tekststudie der jeg nå har analysert hvordan ikonoteksten formidler Mammans depresjon i to oppslag fra *Håret til Mamma*. I tillegg til å se på ikonoteksten er jeg interessert i hvordan denne bildeboka vil kunne fungere i et klasserom, og har hele tiden hatt elevleserne i bakhodet underveis i arbeidet med den. Derfor vil jeg i dette kapittelet sette oppgaven inn i en didaktisk sammenheng. Jeg vil gjøre rede for hvilket årstrinn jeg ville brukt denne boka på og kople det opp mot Kunnskapsløftet. Deretter vil jeg skrive om hvordan lærerens lesning av en tekst er med på å påvirke litteraturundervisningen. Til slutt vil jeg kople lesing og produksjon av multimodale tekster opp mot hvilken tekstkompetanse elevene har behov for i dag.

5.1 Valg av årstrinn

Hvis jeg skulle brukt *Håret til Mamma* i min egen undervisning ville jeg valgt å bruke den på 7. trinn. Et kompetansemål i norsk etter 4. årstrinn er at elevene skal kunne: «finne informasjon ved å kombinere ord og illustrasjon i tekster på skjerm og papir» (Utdanningsdirektoratet, 2015c). Ut ifra dette kan vi forvente at elevene etter 4. årstrinn har noe forkunnskap om samspillet mellom verbaltekst og illustrasjon. Etter 7. årstrinn skal denne kunnskapen videreutvikles, og de skal, i norskfaget, kunne «forstå og tolke opplysninger fra flere uttrykksformer i en sammensatt tekst» (Utdanningsdirektoratet, 2015d). Etter 4. trinn skulle de kunne finne informasjon, nå skal de kunne forstå og tolke opplysningene. Her er bildeboka et godt utgangspunkt for å jobbe fram mot dette kompetansemålet. For å forstå *Håret til Mamma* må elevene kunne tolke både illustrasjon og verbaltekst, både separat og i samspill med hverandre.

5.2 Tolkning av tekst

Håret til Mamma er ei bildebok som er både kompletterende og forsterkende. I den kompletterende bildeboka fyller ord og bilde hverandres luker, noe som igjen kan føre til lite rom for egen tolkning (Nikolajeva, 2000, s. 22). Når bildeboka i tillegg er forsterkende gir den oss muligheter til å legge til våre egne tolkninger av ikonoteksten. Med en gang ord og bilde formidler alternativ informasjon skapes det forutsetninger for et spennende mangfold i bildeboka (Nikolajeva, 2000, s. 27). Når vi har mulighet til å legge til våre egne tolkninger i

en tekst, kan det være hensiktsmessig å spørre seg hvorvidt det finnes gode og mindre gode tolkninger av teksten. Eleanor Torsen (2001, s. 203) har gjort det, og ifølge henne kan vi i alle fall snakke om mer eller mindre kvalifiserte tolkninger. Disse tolkningene har sammenheng med leserens tekstkompetanse, og i klasserommet er det læreren som har mest erfaring (Torsen, 2001, s. 203). Den tolkningen av en tekst læreren kommer inn i klasserommet med blir kalt *lærertekst*. Tolkningen hver enkelt elev sitter med blir kalt *elevtekst*. Den teksten lærer og elever skaper i fellesskap i klasserommet blir kalt *fellestekst* (Bjørkeng, 2001, s. 240). Det er viktig at læreren ikke prøver å dytte sin tolkning av teksten på elevene, men heller fungerer som en støttespiller for elevene. Læreren bør her legge til rette for dialoger som fører til refleksjon, undring og konstruksjon av kunnskap hos elevene (Bjørkeng, 2001, s. 239). Dette kan foregå som en åpen undervisningssamtale, der elevene er reelle dialogpartnere. Til tross for at det er en åpen samtale er det læreren som styrer samtalen ved å være ordstyrer og passer på at elevene ikke avbryter hverandre, og at de ber om ordet. Læreren oppgave er å styre samtalen med spørsmål som føles reelle, det vi kaller autentiske spørsmål. Dette er spørsmål som ikke har noe fasitsvar, men avhenger av for eksempel personlig oppfatning. Når læreren styrer samtalen er det viktig at alt elevene sier må behandles med respekt, og tas opp i samtalen og være et bidrag som blir brukt i den videre planleggingen av hvor man skal ende opp. Det er viktig å huske på at det ikke er læreren som sitter med det endelige svaret (Bjørkeng, 2001, s. 239). Analyse og tolkning bør være styrt av elevenes interesser og deres lesning av teksten. Deretter kan læreren gå et skritt videre og hjelpe elevene med å se flere av tekstens muligheter (Torsen, 2011, s. 203).

Hvis vi vil introdusere ei bildebok for elevene og lese den sammen og snakke om den senere er det viktig å ha erfaring med lesing av multimodale tekster. Det er også viktig å ha satt seg godt inn i boka selv. Det er ikke dermed sagt at vi ikke skal være åpne for elevenes tolkninger av ikonoteksten. *Håret til Mamma* er en ambivalent tekst. Shavit (1997, s. 100) understreker at ambivalens er når tekster blir «lest ulikt (men på samme tid) av minst to lesergrupper. De to lesergruppene har forskjellige forventninger, slik de også har forskjellige normer og lesevaner. Derfor vil deres måte å lese tekstene på være vidt forskjellig». Dette betyr at læreren og elevene mest sannsynlig vil ha ulike tolkninger av *Håret til Mamma*. Da blir målet å skape en fellestekst som alle i klassen kan føle eierskap til (Bjørkeng, 2001, s. 240). Poenget er ikke at alle skal bli enige om én tolkning, men at elevene og læreren, sammen, kan oppleve

glede, forundring og tilfredsstillelse ved å trenge dypere ned i teksten og avdekke flere betydningslag og mulige stemmer i klassens fellestekst (Torsen, 2001, s. 204).

For å forstå en multimodal tekst er det viktig at elevene får opplæring i multimodale lesestrategier. Det vil si at de får opplæring i å kople sammen verbaltekst, bilde, diagrammer, overskrift, lyd osv. Løvland (2006b, s. 123) påpeker at elevene vet at det er verbalteksten som formidler det meste av informasjonen som tilbys. En følge av dette er at de overser samspillet mellom verbaltekst og illustrasjon. Ved å jobbe med bildebøker kan læreren bevisstgjøre elevene på det multimodale samspillet. De får også trening i å lese bilder, og tolke disse i samspill med verbalteksten.

5.3 Hvilken tekstkompetanse trenger elevene idag?

Begrepet *literacy* brukes om evnen til å forstå, bruke og produsere tekster på meningsfullt vis (Smidt et al., 2011, s. 7). Tidligere handlet det tradisjonelle synet på lese- og skriveopplæringen om å mestre skriftkodene (Smidt et al., 2011, s. 8). Kress (2003) påpeker at lesing og skriving i vår tid krever at elevene har evne til å tolke og produsere multimodale tekster. Hvis vi ser på hva lesing og skriving, i Kunnskapsløftet, innebærer i de ulike fagene ser vi at det dreier seg om å lese grafer, tabeller, kart, globus, noter og matematiske formler (Smidt et al., 2011, s. 10). For at elevene skal få oppøvd denne literacy-evnen, kan arbeid med bildebøker være et skritt på veien, der de arbeider med å lese og tolke bilder.

Løvland jobbet med et prosjekt som het *Multimodale fagtekstar i skulen*, som var et delprosjekt under MULL-prosjektet. Her kom det fram at elevene i liten grad klarte å sammenlese de ulike modalitetene (Løvland, 2011). *Sammenlesing* er et begrep som, ifølge Løvland (2011, s. 21), tydeliggjør den aktive handlingen som må til for å skape mening når flere modaliteter i en tekst spiller sammen. Hun definerer begrepet som: lesing av multimodale samspill som inkluderer grafiske symbolske tegn. Grafiske symbolske tegn kan for eksempel være ulike typer figurer, tabeller og tegninger. I tråd med Løvland, understreker Smidt et al. (2011) at dersom elevene skal få fullt utbytte av dagens læremidler, må de lære å sammenlese de modalitetene som bidrar til meningsdanningen. En forutsetning for dette er at undervisningen også tar det multimodale samspillet på alvor. Problemet er at det har blitt sett

en tendens til at det først og fremst er skriften som blir tatt på alvor. Bilder, grafiske framstillinger osv. blir oppfattet som estetiske tillegg. Det læreren vurderer, og gir veiledning i, er med på å gi viktige signaler til elevene om hva som blir ansett som verdifullt i skolens tekstkultur (Smidt et al., 2011, s. 19). Forskningsprosjektet *Multimodalitet, leseopplæring og læremidler* (MULL) viser det. Dette er i tråd med det Løvland (2006b, s. 123) påpeker, at elevene har lært seg til, eller forventer, at det er verbalteksten i læreboka som formidler det meste av informasjonen.

For å kunne ta del i den tekstkulturen som er viktig i dag må elevene få mer opplæring i både lesing og skriving av multimodale tekster, og skolen må ikke se på skriften som den viktigste modaliteten (Kress, 2003; Smidt et al., 2011; Løvland, 2006b). De første tekstene elevene leser i skolen lener seg tungt på bildene som støtte, og det er hovedsakelig stort sammenfall mellom det bildene og skriften formidler (Smidt et al., 2011, s. 17). Samtidig representerer tekstene for de yngste leserne mer komplekse samspill mellom skrift og bilder, der modalitetene utfyller hverandre, men også motsier hverandre (Smidt et al., 2011, s. 17). Dette fenomenet er kjent fra moderne bildebøker, men også fra andre tekster fra fritidskulturen deres. Derfor understreker Smidt et al. (2011s, 17) at det er overraskende at vi ser mindre av denne formen for tekstspill, i undervisningen og i elevenes tekster, etter hvert som de behersker skriften.

Smidt et al. (2011) påpeker at holdningene vi møter hos elever og lærere henger igjen i en monomodal tekstpraksis, mens framtidens tekster krever:

(...) en kombinasjonskompetanse som involverer flere ferdigheter. Det skal ikke stor spådomskunst til for å forutsi at dagens elever vil leve sine liv med et overveldende utbud av sammensatte tekster. Da trenger de både allsidig tekstkompetanse og kritisk sans. For å nå det målet må vi helt fra første stund se på elevenes møter med tekster som en del av en tekstopppdragelse som tar hele dagens mangfoldige tekstunivers på alvor (Smidt et al., 2011, s. 26).

For at elevene skal oppnå den tekstkompetansen som kreves i dag må vi, som sagt tidligere, ta mangfoldet av tekster på alvor i skolen. Elevene må bli utsatt for ulike typer multimodale tekster: bildebøker, skjermttekster, tegneserier, multimodale fagtekster osv. I tillegg må de få opplæring i å selv produsere multimodale tekster. Løvland påpeker at vi må arbeide systematisk med å utvikle kunnskap om produksjon av sammensatte tekster, slik som vi gjør med lese- og skrivekompetansen, rettskriving, tekstbinding osv (Løvland, 2007, s. 134).

Innledningsvis påpekte jeg at det som var nytt i begynnelsen av det 21. århundre var: «(...) mengden av tekster som omgir oss, og kompleksiteten: nye teknologiers muligheter til å kombinere ulike måter å kommunisere på, skrift, bilde, lyd. Å delta i dette samfunnet forutsetter en like kompleks tekstkompetanse» (Smidt, et al., 2011, s. 7). Allerede når barn begynner på skolen kommer de med en sammensatt og mangfoldig semiotisk kompetanse. Derfor er det viktig at vi, som lærere, tar tak i det elevene allerede kan og hjelper dem med å videreutvikle dette. Særlig ettersom denne kompetansen er så viktig nå. Bildebøker er multimodale tekster mange elever har erfaring med fra barndommen, enten de har blitt lest for, sett i dem eller lest dem selv. Bildebøker kan tilpasses alle trinn på barneskolen. Da er det en forutsetning at læreren bruker sin tekstkompetanse, og velger ut ei bildebok som passer på sitt undervisningstrinn, og ut fra hva formålet med undervisningen er. Det er mange muligheter rundt bruken av bildeboka. Elevene kan sammen med læreren lese boka og lære seg å sammenlese illustrasjon og verbaltekst, de kan prøve å lage egne bildebøker osv. Den faktoren som er viktigst for å få til et vellykket arbeid med sammensatte tekster i klasserommet, er læreren (Løvland, 2007, s. 141).

5.4 Avslutning

Dette studiet tar for seg bildeboka som multimodal tekst, og denne oppgaven undersøker på hvilke måter ikonoteksten formidler Mammars depresjon i *Håret til Mamma*. Jeg har brukt sosiosemiotisk multimodalitetsteori som oppgavens teorigrunnlag og analyseredskap. I tillegg har jeg brukt generell bildeanalyse-teori for å analysere illustrasjonene i oppslagene, og litterære grunnbegreper for å analysere verbalteksten.

Det som kommer fram i analysen av ikonoteksten i to oppslag, er at det i stor grad er brukt informasjonskoplinger som avgrenser meningspotensialet og hjelper oss med å tolke illustrasjonen og verbalteksten. I tillegg er informasjonskoplingen utfylling med på å utvide meningspotensialet. Oppslag fire inneholder alle informasjonskoplingene som avgrenser meningspotensialet og informasjonskoplingen utfylling. Oppslag elleve inneholder kun én informasjonskopling som avgrenser meningspotensialet og informasjonskoplingen utfylling. Denne forskjellen gjør at det i oppslag fire er lagt flere føringer for hvordan vi skal tolke illustrasjonen og verbalteksten. Oppslag fire er et oppslag som inneholder flere små detaljer i

illustrasjonen enn oppslag elleve. Derfor kan denne avgrensingen av meningspotensialet være nødvendig slik at vi ikke tolker oppslaget kun ut ifra våre egne assosiasjoner. Komposisjonen av oppslaget er viktig når det kommer til å plassere ulike elementer i forgrunnen og bakgrunnen av oppslagene for å gjøre de mer eller mindre framtrepende enn andre elementer i oppslagene. Komposisjonen gir oss også en naturlig lesesti i oppslagene.

I oppslag fire kommer depresjonen til Mamma først og fremst fram gjennom illustrasjonen. Gråfargen og de loddrette linjene er med på å dominere oppslaget og å sette stemningen. Håret til Mamma er en viktig metafor for depresjonen til Mamma, og det antar form etter følelseslivet til Mamma. I verbalteksten kommer depresjonen fram gjennom Emma sin usikkerhet og hennes tanker rundt det som skjer med Mamma. Samtidig beskriver den hvor mye Mamma gråter, og all gjentakelsen i verbalteksten er med på å underbygge den dystre stemningen i illustrasjonen. I oppslag elleve kommer depresjonen tydeligst til uttrykk gjennom verbalteksten. Verbalteksten beskriver følelseslivet til Mamma ved å beskrive problemer vi ofte møter i vårt eget hår. Samtidig blir det beskrevet hvordan mannen med raken jobber for å ordne opp i alt rotet i håret. Illustrasjonen får fram depresjonen ved å vise oss hvordan håret til Mamma ser ut der mannen har raket, og hvordan det ser ut der han ikke har raket enda. Ved å se på verbalteksten og illustrasjonen i samspill kommer det også fram at depresjonen til Mamma er for stor til at Emma kan håndtere den alene, og at det trengs en voksen person for å hjelpe Mamma.

Jeg synes det var et naturlig valg å bruke begreper fra sosialsemiotisk multimodalitetsteori for å få svar på problemstillingen. Det er et analyseredskap som fungerer godt for å gå i dybden av oppslagene og å si noe om ikonoteksten. Når jeg derimot skulle gå mer i dybden av de ulike modalitetene og se på de hver for seg trengte jeg flere begreper for å analysere disse modalitetene. Da trengte jeg litterære grunnbegreper for å analysere verbalteksten, og generell bildeanalysesteori for å analysere illustrasjonene. Gjennom min forskning er jeg som framtidig lærer blitt mer bevisst på hvor viktig ikonoteksten i bildeboka er, og spesielt hvor stor betydning samspillet mellom verbaltekst og illustrasjon har å si. Dette gjelder også for andre multimodale tekster. Jeg har ikke funnet noe annen forskning som analyserer bildeboka ut ifra et multimodalt begrepsapparat. Dermed tilbyr jeg lærere som lesere denne oppgaven et begrepsapparat og en mulig analysemetode når det kommer til bildeboka, og også andre

multimodale tekster Disse begrepene kan også tas i bruk med elevene når man arbeider systematisk med å utvikle kunnskap om produksjon av multimodale tekster, slik Løvland (2007, s. 134) understrekte at vi burde jobbe med det. Derfor er det viktig at lærere utvikler en multimodal tekstkompetanse og tar denne med seg inn i klasserommet. Denne oppgaven kan være et skritt mot det målet.

Litteraturliste

- Amundsen, H. B. (1999). Den moderne bildebokas doble stemme. *Norsklæraren*, 23(4), 26 – 30.
- Birkeland, T., Mjør, I. & Risa, G. (2006). *Barnelitteratur – sjangrar og teksttypar* (2. utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Birkeland, T. & Mjør, I. (2012). *Barnelitteratur – sjangrar og teksttypar* (3. utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Birkeland, T. & Storaas, F. (1993). *Den norske biletboka*. Oslo: Landslaget for norskundervisning.
- Bjorvand, A-M. & Lillevangstu, M. (2007). Ord + bilde = sant: Om arbeid med moderne bildebøker. I H. Dahll-Larsson, M. Lillevangstu & E. S. Tønnessen (Red.), *Inn i teksten – ut i livet: nøkler til leseglede og litterær kompetanse* (s. 105 – 121). Bergen: Fagbokforlaget.
- Bjørkeng, P. H. (2001). Klassesamtalen om litteratur. I I. Moslet (Red.), *Norskdidaktikk – ei grunnbok* (2. utg.) (s. 237 - 252). Oslo: Universitetsforlaget.
- Christensen, N. (2002). Indgangsvinkler til analyse af billedbøger. I N. Christensen, T. Jørgensen, K. Lesnik-Oberstein, E. O'Sullivan, L. B. Pedersen, H. Romme & A. Ø. Steffensen (Red.), *Nedslag i børnelitteraturforskningen 3* (s. 165 – 188). Danmark: Roskilde Universitetsforlag.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene* (1. utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Claudi, M. B. (2010). *Litterære grunnbegreper*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Claudi, M. B. (2013). *Litteraturteori*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Dahle, G. & Nyhus, S. (2007). *Håret til Mamma*. Oslo: Cappelen Forlag.
- Erlie, W. & Mork, S. (2010). *Språk og digitale verktøy i naturfag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gadamer, H-G. (1979). *Truth and method* (2. utg.). London: Sheed and Ward.

Gadamer, H-G. (2012). *Sannhet og metode: grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk* (2. utg.). Oslo: Pax forlag.

Hallberg, K. (1982). Litteraturvetenskapen och bilderboksforskningen. *Tidsskrift för litteraturvetenskap*, 11(3-4), 163 – 168.

Iser, W. (1978). *The act of reading: A theory of aesthetic response*. London: Routledge.

Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. London: Routledge.

Kress, G. & van Leeuwen, T. (1996). *Reading images: the grammar of visual design*. London: Routledge.

Kress, G. & van Leeuwen, T. (2006). *Reading images: the grammar of visual design* (2. utg.). London: Routledge.

Krogh, T. (2009). *Hermeneutikk: Om å forstå og fortolke* (1. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.

Løvland, A. (2006a). *Samansette elevtekstar: Klasserommet som arena for multimodal tekstskapning*. (Doktorgradsavhandling, Høgskolen i Agder), Fakultet for humanistiske fag, Høgskolen i Agder, Kristiansand.

Løvland, A. (2006b). Sammensatte fagtekster – en multimodal utfordring? I E. Maagerø & E. S. Tønnensen (Red.), *Å lese i alle fag* (s. 107 – 125). Oslo: Universitetsforlaget.

Løvland, A. (2007). *På mange måtar: samansette tekstar i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.

Løvland, A. (2010). Multimodalitet og multimodale tekster. *Tidsskriftet viden om læsing*, (7), 1 – 5.

Løvland, A. (2011). *På jakt etter svar og forståing: samansette fagtekstar i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Marthinsen, T. & Nielsen, L. M. (1984). Visuelle virkemidler. I O. Breitenstein, T. Marthinsen, L. M. Nielsen & L. Rasmussen (Red.), *Å lese bilder* (s. 34 – 65). Oslo: Universitetsforlaget.
- Mitchell, M. (2006). *Om en strandet hval, noen kyr og litt om alt vi ikke vet. En analyse av dramaturgi og ikonotekst i tre bildebøker*. (Mastergradsavhandling, Universitetet i Stavanger), Hentet fra:
<http://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/185446/Mitchell%2c%20Monica%20G..pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Nikolajeva, M. (2000). *Bilderbokens pusselbitar*. Lund: Studentlitteratur.
- Nikolajeva, M. & Scott, C. (2000). Fra symmetri til kontrapunkt: Billedbogen som kunstnerisk form. I A. Mørch-Hansen (Red.), *Billedbøger og børns billeder* (s. 135 – 162). København: Høst & Søn.
- Nordberg, H. (2001). Når bilde og tekst forteller sammen – et bildebokteoretisk innspill. I N. Goga & I. Mjør (Red.), *Møte mellom ord og bilde: en antologi om bildebøker* (s. 52 – 73). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Rhedin, U. (1992). *Bilderboken: På väg mot en teori*. (Doktorgradsavhandling, University of Gothenburg), Department of literature, University of Gothenburg: Stockholm.
- Rhedin, U. (2004). *Bilderbokens hemligheter*. Stockholm: Alfabeta bokförlag.
- Rogne, M. (2008). Mot eit moderne norskfag – tekstmogrepet i norskplanene. *Acta didactica*, (1.), 1 – 24.
- Shavit, Z. (1997). Teksters ambivalente status. I H. Bache-Wiig (Red.), *Nye veier til barneboka* (s. 97 – 133). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Smidt, J., Tønnessen, E. S. & Aamotsbakken, B. (2011). Tekster i bevegelse: Tekster, tegn og grunnleggende ferdigheter. I B. Aamotsbakken, J. Smidt & E. S. Tønnessen (Red.), *Tekst og tegn: Lesing, skriving og multimodalitet i skole og samfunn* (s. 7 - 34). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Store norske leksikon. (2015). *Hermeneutikk*. Hentet 5. mai 2015 fra <https://snl.no/hermeneutikk>

Torsen, E. (2001). Litteraturteoretiske tilnæringsmåter. I I. Moslet (Red.), *Norskdidaktikk- ei grunnbok* (2. utg.) (s. 206 - 232). Oslo: Universitetsforlaget.

Traavik, I. (2007). *Innføring i bildeanalyse: med Fam Ekman inn i bildeboka*. Oslo: Unipub.

Utdanningsdirektoratet. (2014). *Læreplan i norsk: formål*. Hentet 19. november 2014 fra <http://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Formaal/?id=&epslanguage=no>

Utdanningsdirektoratet. (2015a). *Læreplan i matematikk: kompetansemål etter 7. årssteget*. Hentet 6. mai 2015 fra <http://www.udir.no/kl06/MAT1-04/Kompetansemaal/?arst=372029323&kmsn=-632498266>

Utdanningsdirektoratet. (2015b). *Læreplan i naturfag: kompetansemål etter 4. årstrinn*. Hentet 6. mai 2015 fra <http://www.udir.no/kl06/NAT1-03/Kompetansemaal/?arst=372029322&kmsn=424125164>

Utdanningsdirektoratet. (2015c). *Læreplan i norsk: kompetansemål etter 4. årstrinn*. Hentet 23. april 2015 fra <http://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Kompetansemaal/?arst=372029322&kmsn=424125164>

Utdanningsdirektoratet. (2015d). *Læreplan i norsk: kompetansemål etter 7. årstrinn*. Hentet 20. april 2015 fra <http://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Kompetansemaal/?arst=372029323&kmsn=461102025>

van Leeuwen, T. (2005). *Introducing social semiotics*. London & New York: Routledge.