

Mathea Berg Antonsen

# Multimodal kohesjon i elevtekster

En sosialsemiotisk multimodalitetsanalyse av seks elevtekster fra Normprosjektet

Masteroppgave i norskdidaktikk (1-7)

Veileder: Sindre Dagsland

Mai 2021



Mathea Berg Antonsen

## **Multimodal kohesjon i elevtekster**

En sosialemiotisk multimodalitetsanalyse av seks  
elevtekster fra Normprosjektet

Masteroppgave i norskdidaktikk (1-7)  
Veileder: Sindre Dagsland  
Mai 2021

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap  
Institutt for lærerutdanning



Kunnskap for en bedre verden





# Sammendrag

Denne masteroppgaven handler om hvordan samspill mellom modaliteter utspiller seg i multimodale elevtekster på 3. og 7. trinn. Jeg utforsker på hvilken måte kohesjonsmekanismer, definert og utviklet av Theo van Leeuwen (2005), kan ha ulike funksjoner. Både i relasjon til hverandre og i elevtekstene som uttrykk. Materialet er hentet fra Normprosjektet (2012-2016) sitt tekstkorpus. Problemstillingen for oppgaven er: *Hva kjennetegner det multimodale samspillet i seks elevtekster fra Normprosjektkorpuset?* De seks elevtekstene er valgt ut på bakgrunn av at samspillet i tekstene er typisk for en større del av tekstsamlingen, og representerer derfor ulike deler av korpuset. Formålet med undersøkelsen er å utforske hva multimodalt samspill kan være i elevtekster på de utvalgte trinnene, og se mine funn opp mot tidligere forskning på feltet. I forskningsprosessen har jeg vekslet mellom teori og empiri, som kan betegnes som en abduktiv tilnærming. Både kategoriseringen av tekstene og analyseredskapet har blitt tilpasset materialet, og kan derfor fortelle noe om kjennetegnene i det multimodale samspillet.

Oppgaven bygger på en sosialsemiotisk tilnærming til multimodalitet. Tilnærmingen vektlegger at skriving er en meningsskapende aktivitet, hvor vi tar i bruk meningsskapende ressurser for å kommunisere og representere mening. På bakgrunn av dette, tar jeg utgangspunkt i sentrale semiotikere som Theo van Leeuwen og Gunther Kress. Jeg bygger analyseredskapet på van Leeuwen (2005) sin teori om multimodal kohesjon, som inneholder kohesjonsmekanismene *rytme*, *komposisjon*, *informasjonskobling* og *dialog*. Analysen er også bygget på teori fra Kress og van Leeuwen (2006), og deres visuelle grammatikk.

Studien viser at den mest brukte kohesjonsmekanismen i elevtekstene er informasjonskobling. Elevtekstene bør betraktes som dynamiske uttrykk, ved at informasjonskoblingene kan ha flere funksjoner i en og samme tekst. Elevene viser at de har multimodal tekstkompetanse, ved at de blant annet viser kjennskap til modalitetens affordans gjennom sine valgte modaliteter. Elevene viser også at de kan ha en tenkt mottaker gjennom kohesjonsmekanismen komposisjon.



# Abstract

This master's thesis is about how the interaction between modalities unfolds in multimodal texts produced by 3rd (K2) and 7th (K6) graders. I examine how cohesion mechanisms, defined and developed by Theo van Leeuwen (2004), might have different functions. Both in relation to each other and as expressions in the student texts. The data materials are collected from the Norm Project's (2012-2016) text corpus. The problem to be addressed is: *What characterizes the multimodal interaction in six student texts from the Norm Project Corpus?* The six student texts have been selected on the basis that the interactions in the texts are typical for a larger part of the Norm Corpus, and are thus representing different parts of the Corpus. The purpose of this study is to understand what multimodal interaction can be in the selected student texts, and to compare my findings with previous research on the field. In the study, I have taken an abductive approach by using both theoretical and empirical methods. Categorization of the data and the analysis tool have both been adapted to the material and are therefore able to tell something about the characterizations of the multimodal interaction.

The thesis is based on a social semiotic approach to multimodality. The approach emphasizes the fact that writing is a meaning-making activity, where we use resources that create meaning to communicate and represent meaning. Based on this, I use key semioticians such as Theo van Leeuwen and Gunther Kress as base. The analysis tool is built on van Leeuwen's (2005) theory of multimodal cohesion, which includes the cohesion mechanisms *rhythm*, *composition*, *information linking* and *dialogue*. The analysis is also based on Kress and van Leeuwen's visual grammar (2006).

The study shows that the most commonly used cohesion mechanism in the student texts is information linking. The texts should be contemplated as dynamic expressions, in the sense that information links may have several functions in the same text. The students show that they have multimodal text skills, by showing knowledge of the affordance of modality through their chosen modalities. The students also show that they might have an imaginary receiver through the cohesion mechanism composition.



## Forord

Jeg sitter nå på lesesal G325, på min faste plass gjennom 2 år og tenker tilbake på hvordan masterprosessen har vært. Det siste året har vært utfordrende, arbeidsomt og tidvis frustrerende. Mest av alt har året vært lærerikt, givende og spennende. Det er takket være gode hjelpere, som jeg gjerne vil rette en oppmerksomhet til i dette forordet.

Først og fremst må en stor takk rettes til min dyktige veileder, Sindre Dagsland. Du har vært engasjert og dedikert fra første stund, og jeg setter umåtelig pris på all hjelp gjennom kjente og ukjente farvann. Jeg pleide en gang å si «tror du det blir bra?», men gjennom din veiledning har jeg troa på at «dette blir bra!». Tusen takk!

Lesesalgjengen fortjener også en stor takk. Uten dere, ligretto-turnering, quiz og kollektiv knekk hadde prosessen vært ganske så grusom. Jeg tar med meg at alle seiere er store nok til å sette på *Celebration* av Kool & The Gang.

Takk til venner og familie for oppmuntrende ord og heia-rop. En ekstra takk går til Håkon, som har vist endeløs støtte og beundringsverdig mye tålmodighet.

Masterskrivingen har påvirket livet mitt i og utenfor lesesalen. På mine morgenturer gjennom Trondheim by har jeg oppdaget multimodale uttrykk i alle retninger, og jeg tar meg selv i å analysere alt fra heisekraner til butikkhyller. Nå gleder jeg meg til ta fatt på lærerhverdagen som kontaktlærer på 3. trinn, men mest av alt gleder jeg meg til å møte elevene og deres multimodale tekster!

Kalvskinnet, mai 2021

Mathea Berg Antonsen

# Innhold

Figurer.....	xi
Tabeller .....	xii
1 Innledning.....	1
1.0 Bakgrunn .....	1
1.1 Oppgavens formål og problemstilling.....	2
1.2 Min studie i relasjon til relevant tidligere forskning .....	4
1.3 Oppgavens oppbygging .....	6
2 Teoretisk rammeverk.....	7
2.0 Modalitet, modal affordans og semiotisk ressurs .....	7
2.1 Multimodal kohesjon.....	11
2.1.1 Rytme.....	11
2.1.2 Komposisjon .....	12
2.1.3 Informasjonskobling .....	16
2.1.4 Dialog.....	22
2.2 Oppsummering av teorikapittel .....	22
3 Metodekapittel.....	25
3.0 Mitt prosjekt i det metodiske landskapet.....	25
3.1 Bakgrunn for valg av metode .....	26
3.2 Korpus som metode .....	27
3.2.1 Min rolle.....	27
3.3 Datainnsamling.....	28
3.3.1 Korpuset og søkemetode.....	28
3.3.2 Utvalg.....	31
3.4 Utvikling av analyseverktøy .....	31
3.4.1 Valg av begreper .....	33
3.4.2 Svakheter knyttet til kategorisering .....	34
4 Analysekapittel.....	35
4.0 Presentasjon av kategorier og analysekapittelets struktur .....	35
4.1 Eksempeltekster med spesifiserende og forklarende funksjon.....	36
4.1.1 Kristines tekst: informasjonskobling, rytme, komposisjon og dialog.....	36
4.1.2 Jennys tekst: informasjonskobling, rytme, komposisjon og dialog .....	46
4.2 Eksempeltekster med kontrasterende funksjon .....	52

4.2.1	Emils tekst: informasjonskobling, rytme, komposisjon og dialog.....	53
4.3	Eksempeltekster med lik og utfyllende funksjon .....	60
4.3.1	Synnes tekst: informasjonskobling, rytme, komposisjon og dialog .....	61
4.3.2	Alvins tekst: informasjonskobling, rytme, komposisjon og dialog .....	68
4.4	Eksempeltekst med flere funksjoner i spill.....	80
4.4.1	Kines tekst: informasjonskobling, rytme, komposisjon og dialog.....	80
5	Oppsummerings- og drøftingskapittel .....	89
5.0	Hva kjennetegner det multimodale samspillet i de seks elevtekstene og i Normkorpuset?.....	89
5.1	Multimodalitet i skriveopplæringen .....	96
6	Litteraturliste .....	101

## Figurer

Figur 1:	Elevteksteksempel som viser tegningens modale affordans .....	10
Figur 2:	Elevtekst som eksempel på saliens .....	13
Figur 3:	Elevteksteksempel som viser forholdet mellom gitt og nytt. ....	15
Figur 4:	Antall tekster med taggen «tegning» .....	29
Figur 5:	Fordeling av antall tekster med taggen «tegning» per skrivehandling .....	30
Figur 6:	Kristines tekst med spesifiserende og forklarende funksjon .....	37
Figur 7:	Bruk av uttrykksikoner i Kristines tekst.....	38
Figur 8:	Bruk av uttrykksikon i overbevisende tekst .....	41
Figur 9:	Forklarende funksjon i Kristines tekst.....	42
Figur 10:	Rytme i Kristines tekst .....	43
Figur 11:	Dialog i Kristines tekst .....	44
Figur 12:	Komposisjon i Kristines tekst.....	45
Figur 13:	Jennys elevtekst med spesifiserende og forklarende funksjon .....	47
Figur 14:	Jennys denotative tegn.....	48
Figur 15:	Utfyllende funksjon i Jennys tekst .....	49
Figur 16:	Spesifiserende funksjon i Jennys tekst .....	50
Figur 17:	Rytme i Jennys tekst.....	51
Figur 18:	Dialog i Jennys tekst.....	51
Figur 19:	Emils tekst med kontrasterende funksjon.....	53
Figur 20:	Kontrasterende elementer .....	54
Figur 21:	Eksempel med elementer fra Minecraft .....	56
Figur 22:	Eksempel med Joker og Harvey «Two-face» Dent .....	57
Figur 23:	Lesesti i Emils tekst.....	58
Figur 24:	Emils bruk av rammer .....	59

Figur 25: Synnes tekst med lik og utfyllende funksjon (side 1).....	62
Figur 26: Synnes tekst med lik og utfyllende funksjon (side 2).....	63
Figur 27: Synnes tekst med lik og utfyllende funksjon (side 3).....	63
Figur 28: Uttrykksikoner i Synnes tekst.....	65
Figur 29: Eksempel på lignende tekst (side 1) .....	65
Figur 30: Eksempel på lignende tekst (side 2) .....	65
Figur 31: Rytme i Synnes tekst .....	66
Figur 32: Alvins tekst med utfyllende funksjon (side 1).....	69
Figur 33: Alvins tekst med utfyllende funksjon (side 2).....	70
Figur 34: Utfyllende bilder.....	71
Figur 35: Utfyllende bilder.....	72
Figur 36: Eksempel med Justin Bieber .....	73
Figur 37: Rytme i Alvins tekst .....	74
Figur 32: Alvins tekst med utfyllende funksjon (side 2).....	75
Figur 38: Salient element i Alvins tekst .....	76
Figur 39: Tekstbokser i Alvins tekst .....	77
Figur 40: Fravær av polariseringen topp og bunn .....	78
Figur 41: Eksempel med polariseringen topp og bunn .....	79
Figur 42: Kines tekst med flere funksjoner i spill .....	81
Figur 43: Bruk av pronomenet «du» i Kines tekst .....	82
Figur 44: Spesifiserende og utfyllende funksjon.....	83
Figur 45: Forklarende funksjon i Kines tekst.....	84
Figur 46: Piler med forklarende funksjon i Kines tekst .....	84
Figur 47: Spesifiserende funksjon i Kines tekst.....	85

## Tabeller

Tabell 1: Relasjonen mellom bilde og tekst .....	18
Tabell 2: Overview of visual-verbal linking. Løvlands oversettelse i skarpe klammer.....	21
Tabell 3: Analysekategorier .....	32





# 1 Innledning

## 1.0 Bakgrunn

Elever i dagens samfunn møter tekst på ulike måter i løpet av en dag; i lyttekroken, på smarttelefonen, i garderoben, i dataspill og i skolegården, så vel som i eksempelvis norskklasserommet og matematikklasserommet. Læreplanverket for Kunnskapsløftet (2020) presiserer at norskfaget hviler på et utvidet tekstbegrep: «Elevene skal få oppleve skriveopplæringen som meningsfull. De skal kunne skrive på hovedmål og sidemål i ulike sjangre og for ulike formål, og de skal kunne kombinere skrift med andre uttrykksformer» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Et utvidet tekstbegrep inkluderer med andre ord multimodal tekstsaking, og setter ord på alle ressursene en tar i bruk for å kommunisere og representere mening. Tekst består altså av andre modaliteter og uttrykksformer, i tillegg til skrift, med denne forståelsen. Før Kunnskapsløftet ble implementert i 2006 ble multimodale tekster mindre vektlagt (Matre, Solheim & Otnes, 2021, s. 60), men med ny læreplan ble dette endret: «[norsk]faget bygger på et tekstbegrep som inkluderer muntlige, skriftlige og sammensatte tekster<sup>1</sup>, der skrift, lyd og bilder spiller sammen» (Utdanningsdirektoratet, 2006). Globalisering og teknologi påvirker hva kommunikasjon innebærer (Skjelbred & Veum, 2013, s. 15), og som en konsekvens av det må også skriveopplæringen utvikles i takt med samfunnets forståelser av kommunikasjon.

Som en del av skolens samfunnsoppdrag skal elevene utvikle solid tekst- og skrivekompetanse. Det innebærer å kunne «tilegne seg en dyp forståelse av fagenes egenskaper, innhold, virkeområder og aktiviteter. Det krever igjen at tekstkulturer, skrivetradisjoner og skrivemåter i alle fag – på fagets premisser – innlemmes i forståelsen av skriving som grunnleggende ferdighet»<sup>2</sup> (Matre et al., 2021, s. 47). Med fokus på et utvidet tekstbegrep, inkluderes multimodal tekstkompetanse i forståelsen av skrivekompetanse. Alle tekster *er* multimodale ved at en tar i bruk mer enn ett tegnsystem for å mene og kommunisere (Matre et al., 2021, s.

---

<sup>1</sup> Her blir multimodale tekster omtalt som sammensatte tekster. Jeg forstår disse begrepene som synonyme, men jeg bruker multimodale tekster i mitt masterprosjekt.

<sup>2</sup> Med *Kunnskapsløftet* i 2006 ble grunnleggende ferdigheter, med b.la. skriving som en nøkkelkompetanse, innført. Innføringen medførte til at skriveopplæring skulle foregå i alle fag (Kunnskapsdepartementet, 2006). Skriving ble dermed en fagovergripende kompetanse.

50). Multimodalitet er den moderne måten å kommunisere på (Kress, 2010, s. 1), men multimodalitet som kommunikasjonsmåte er ikke ny. Så lenge mennesker har eksistert, har vi kommunisert med å ta i bruk ulike måter å mene på. Bruken av teknologi har dog gjort det enklere å ta i bruk ulike modaliteter, og skape mening med de ressursene som er tilgjengelig for oss (Jewitt, 2014, s. 1). Med dette utgangspunktet, betraktes skriving som en sammensatt og kompleks kompetanse (Matre et al., 2021, s. 47). Det betyr at alle lærere, jf. skriving som grunnleggende ferdighet, må ha kunnskap om hva multimodale tekster er og hva multimodalitet kan innebære.

Forskningsprosjektet *Developing National Standards for the Assessment of Writing. A Tool for Teaching and Learning* («Normprosjektet», 2012–2016) betrakter skriving på tilsvarende måte som tematisert over. Utgangspunktet for prosjektet var å undersøke hva som er rimelig å forvente av skrivekompetanse blant elever på 3.–4. trinn og 6.–7. trinn, hvordan disse forutsetningene kunne danne grunnlag for undervisning og vurdering, og hvilken effekt dette hadde (Matre et al., 2021, s. 12). Normprosjektet operer med et funksjonelt syn på skriving, som innebærer at en «aktivt skal kunne handle og samhandle med skrift gjennom å bruke språket på tenlege måtar i ulike sammenhengar, og utanfor skulen, for å oppnå ønsket formål» (Matre et al., 2021, s. 14). Skriving har med andre ord en funksjon, både i skolesammenheng og i livet ellers. Normprosjektet var en intervensjonsstudie, der 20 skoler integrerte forventingsnormer i arbeid med skriveopplæring og vurdering for læring i alle fag. Prosjektskolene ble fulgt av forskergruppen gjennom to skoleår. I løpet av de to årene har forskergruppen undersøkt hvilken effekt skriveopplæringen og vurderingspraksisen har på elevenes skriveutvikling og på lærerens vurderingskompetanse (Matre et al., 2021, s. 153). Forskergruppen trekker fram at studier har stilt spørsmål om multimodale aspekter var noe som ble lite vektlagt i Normprosjekt-konteksten (Dagsland, 2018; Matre et al., 2021, s. 324). I denne masteroppgaven er det dette jeg ønsker å tematisere; skriving som en kompleks kompetanse gjennom å undersøke et utvalg multimodale elevtekster fra Normprosjektet.

## 1.1 Oppgavens formål og problemstilling

Temaet er valgt av flere grunner. For det første har jeg en personlig interesse for hvordan vi kommuniserer ved hjelp av flere uttryksmåter, og da spesielt hvordan barn skaper mening med de ressursene som er tilgjengelige for dem. For det andre er det interessant for meg som

masterstudent i norskdidaktikk, og som fremtidig norsklærer, å undersøke dette i forbindelse med skriveopplæringen jeg selv skal ha ansvar for. Dette er prosjektets overordnede problemstilling:

*Hva kjennetegner det multimodale samspillet i seks elevtekster fra Normprosjektkorpuset?*

Problemstillingen krever avgrensning og konkretisering. I denne oppgaven forstås kjennetegn som typiske trekk. Det betyr at kjennetegnene på multimodalt samspill er typiske i tekstutvalget mitt. Elevtekstmaterialet jeg undersøker er skrevet i forbindelse med Normprosjektet (2012 – 2016). Prosjektgruppen i Normprosjektet samlet inn rundt 50 000 elevtekster, skrevet av elever i alderen 8–12 år. 5000 av disse elevtekstene er samlet i et digitalt korpus, som er tilgjengelig for bruk av andre<sup>3</sup>. De seks elevtekstene jeg har valgt ut som empiri er skrevet av elever på 3. og 7. trinn, og alle tekstene er skrevet med utgangspunkt i ulike oppgaveinstruksjoner. Tekstene representerer ulike type tekster i den forstand at det finnes oppskrifter, matematikktekster, reisebrosjyre og faktatekster i utvalget. Det finnes også likheter mellom tekstene. Fem av seks elevtekster er kategorisert som beskrivende, etter skrivehandlingen «beskrive», og kan også betraktes som liknende tekster. Implikasjoner knyttet til dette blir tematisert i masteroppgavens metodekapittel. De utvalgte elevtekstene er representanter for kjennetegn på multimodalt samspill blant de seks elevtekstene, men også elevtekstene i Normkorpuset ved at de er representative for ulike deler av tekstmaterialet.

Det multimodale samspillet innebærer at det er flere modaliteter i et uttrykk som har relasjoner til hverandre, og at de på den måten skaper en helhet. Det finnes flere teoretiske rammeverk for arbeid med multimodalitet. Jeg har valgt en sosialsemiotisk tilnærming til feltet på bakgrunn av at tilnærmingen vektlegger at mening skapes i sosiokulturelle prosesser. Denne tilnærmingen gir meg perspektiver på studieobjektet, elevtekstmaterialet, som er hensiktsmessig for hva jeg ønsker å vie oppmerksomhet til i analysene. Derfor er sentrale teoretikere som Gunther Kress (Kress, 2003; Kress, 2010) og Theo van Leeuwen (van Leeuwen, 2005; Kress & van Leeuwen, 2006) valgt ut. Deres publikasjoner har særlig bidratt til multimodalitetsfeltet slik som vi kjenner det i dag (Løvland, 2006, s. 25). Måten modalitetene står i relasjon til hverandre kaller

---

<sup>3</sup> Normprosjektkorpuset: <https://tekstlab.uio.no/glossa2/norm>

van Leeuwen (2005) *kohesjonsmekanismer*. Mitt forskningsspørsmål setter spesielt fokus på denne dimensjonen, og forskningsspørsmålet er et uttrykk for en avgrensning av hva jeg er opptatt av i analysene:

Hvilke funksjoner har de ulike kohesjonsmekanismene i de seks elevtekstene?

Funksjon forstås som at samspillet mellom elementene i elevtekstene har en rolle i meningsskapingen. Kohesjonsmekanismer blir i denne studien forstått på samme måte som hos van Leeuwen (2005). Han peker ut fire mekanismer som sammen skaper sammenheng i multimodale uttrykk: *rytme*, *komposisjon*, *informasjonskobling* og *dialog* (van Leeuwen, 2005, s. 179). Essensen av rytme som kohesjonsmekanisme er veksling, altså at veksling mellom elementer skaper sammenheng i teksten, mens komposisjon handler om måten elementene er organisert på i uttrykket. Informasjonskobling som kohesjonsmekanisme handler om hvordan informasjonen i de ulike elementene står i relasjon med hverandre, og her er funksjonsdimensjonen sentral. De ulike relasjonene benyttes som en grovsortering av de utvalgte elevtekstene, noe jeg vil komme tilbake til. Den fjerde kohesjonsmekanismen handler om at elementene er i dialog (ev. ikke i dialog) med hverandre, ved at et element kan ta et initiativ mens et annet gir respons. Sammenheng i multimodale uttrykk ved bruk av disse mekanismene er en måte å kommunisere på. I denne masteroppgaven undersøker jeg på hvilke måter de er kommuniserende, og hvilken rolle mekanismene spiller i meningsskapingen. I teorikapittelet, og i delen jeg utvikler analyseverktøyet, kommer jeg nærmere inn på hva kohesjonsmekanismene innebærer.

## 1.2 Min studie i relasjon til relevant tidligere forskning

Som tematisert innledningsvis er multimodal tekstkompetanse en viktig del av skriveopplæringen. Derfor har flere forskere fokusert på multimodalitet i morsmålsfaget, og som er aktuelle å trekke fram i relasjon til min studie. Formålet med dette underkapittelet er å løfte fram noen aktuelle poenger fra relevante studier om multimodalitet. Det er viktig å nevne at det er flere studier som er aktuelle å trekke fram, men det er gjort et utvalg av studier som er relevante fordi de kan ha lignende problemstillinger (Løvland, 2006) og lignende analyseverktøy (Løvland, 2006; Borgfeldt & Lyngfelt, 2014).

Anne Løvland og Elise Seip Tønnessen er sentrale forskere i feltet i norsk kontekst. Deres studier er relevante for mitt prosjekt fordi de undersøker multimodalitet i skolen. Løvland (2006) trekker fram multimodalitet i skolen med sin doktorgradsavhandling<sup>4</sup>. Hun undersøker prosjektpresentasjoner på mellom- og ungdomstrinnet som læringsaktivitet og arena for multimodale uttrykksmåter, og ønsker å få kunnskap om kvaliteten på elevenes multimodale uttrykksmåter (Løvland, 2006, s. 10). Gjennom analyser av elevtekster identifiserer Løvland typiske multimodale trekk i sitt materiale. Dette minner om mitt prosjekt ved at jeg også forsøker å identifisere kjennetegn på multimodal kohesjon i elevtekstutvalget, selv om elevene i mitt utvalg er noe yngre enn i Løvlands studie. Jeg bruker samme analytiske rammeverk som Løvland, og i drøftingskapittelet vil jeg sammenligne hennes funn med mine egne. Hennes doktorgradsavhandling er på den måten svært relevant for min masteroppgave, selv om tekstmaterialet er noe annerledes. Noen av de multimodale trekkene Løvland peker ut er ikke relevante for min studie, ettersom talespråket ikke er en modalitet i elevtekstene i mitt materiale.

En annen studie som er relevant for min egen, er Tønnessen (2017). Tønnessens arbeid har hovedsakelig dreid seg om unge elevers tekstskeping, og hennes studier viser at den tradisjonelle skrevne teksten fortsatt har en stor rolle i barns tekstpraksis (Tønnessen, 2010b, s. 177). Dette kan trekkes mot det manglende fokuset på multimodale tekster i Normprosjekt-konteksten (jf. Matre et al., 2021, s. 324). I forlengelse av det hevder Tønnessen (2017) at det fortsatt er store variasjoner i norske klasserom når det gjelder å legge til rette for at elevene får uttrykke seg multimodalt (Tønnessen, 2017, s. 17). I min studie kan en skimte slike variasjoner i oppgaveformuleringene som elevtekstene er skrevet med utgangspunkt i. I analysen støtter jeg meg på Tønnessens forskning i relasjon til hvorvidt oppgavene i mitt utvalg legger til rette for multimodal skriving. Tønnessen har gjennom flere publikasjoner tatt for seg multimodale tekster i didaktisk sammenheng, blant annet Tønnessen (2010), Tønnessen og Vollan (2010) og Maagerø og Tønnessen (2014).

En tredje relevant studie er Borgfeldt og Lyngfelt (2014). Denne studien, sammen med Løvland (2006), er særs relevant for mitt prosjekt fordi deres analytiske tilnærming er nokså lik min. Mine analyse tar også utgangspunkt i van Leeuwen (2005) sine kohesjonsmekanismer *rytme* og

---

<sup>4</sup> I ettertid av doktorgradsavhandlingen har Løvland gitt ut flere lærebøker og artikler om multimodalitet i skolen, blant annet Løvland (2007) og Løvland (2010)

*komposisjon*. Borgfeldt og Lyngfelt sin studie inngår i et større prosjekt, et avhandlingsarbeid, og ble gjennomført i en 3. klasse på en skole i Sverige våren 2013. I deres delstudie undersøker de forekomsten av semiotiske ressurser og deres affordanser, samspillet mellom dem og deres betydning i elevers tekstproduksjon. De benytter kategoriene *komposisjon*, *rytme* og *kohesjon* (van Leeuwen, 2005) i analysearbeidet (Borgfeldt & Lyngfelt, 2014, s. 3), og er på den måten relevant for min egen studie. Deres funn knyttet til begrepene *tekstskaping* og *svarjakt* (Løvland, 2006) tas inn i diskusjonen av elevenes multimodale tekstkompetanse i drøftingskapittelet.

### 1.3 Oppgavens oppbygging

Masteroppgaven består av seks kapitler. I det følgende kapittelet (kapittel 2) presenteres de teoretiske perspektivene som ligger til grunn for masteroppgaven. Kapittelet er todelt, hvor jeg i den første delen gjør rede for sentrale sider ved sosialsemiotisk tilnærming til multimodalitet. Dette gjør jeg fordi for at jeg skal kunne analysere multimodal kohesjon i elevtekstene, må en forståelse for sentrale perspektiver og begreper ligge i grunn. Begrepsavklaringen bærer preg av en grunnleggende antagelse: multimodalitet er en måte å kommunisere og representere på. I den andre delen vil jeg utdype begrepene *komposisjon*, *informasjonskobling*, *rytme* og *dialog* (kohesjonsmekanismene som jeg fokuserer på i analysekapittelet). I teorikapittelet trekker jeg fram andre elevteksteksempler enn de seks utvalgte elevtekstene fra Normkorpuset. Presentasjonen av kohesjonsmekanismene i teorikapittelet vil være en del av utviklingen av analyseverktøyet, som også tematiseres i metodekapittelet (kapittel 3). I metodekapittelet viser jeg også hvilke metodiske valg jeg har gjort knyttet til utvalg av elevtekster, og implikasjoner knyttet til kategorisering og utvikling av analyseverktøy.

Analysekapittelet (kapittel 4) er masteroppgavens mest omfattende, og inneholder analyser av de seks elevtekstene med utgangspunkt i de fire kohesjonsmekanismene. Kohesjonsmekanismene blir analysert i hver elevtekst, men alle kohesjonsmekanismene blir ikke vektlagt i like stor grad i hver elevtekstanalyse. Dette vil jeg komme tilbake til. Drøftingskapittelet (kapittel 5) er todelt, hvor jeg i den første delen oppsummerer funnene, og løfter blikket opp ifra analysene gjennom å sammenligne egne funn med annen forskning på elevtekster i et multimodalitetsperspektiv (spesielt Løvland (2006), Kvistad og Otnes (2019) og Strømman (2020)). Den andre delen av drøftingen er en avsluttende didaktisk drøfting hvor jeg diskuterer didaktiske potensialer med utgangspunkt i mine funn.

## 2 Teoretisk rammeverk

Multimodalitet er en relativt ny tilnærming i forskning, og noen aspekter av tilnærmingen forblir teoretisk og metodologisk omstridt (Jewitt, 2014, s. 13). Multimodalitetsteori er ikke en teori med begreper som er distinkte for feltet, men et sammensatt felt som tar i bruk teorier og innsikter fra ulike fagdisipliner og profesjoner. Som en konsekvens er multimodalitet en del av tilnærminger som for eksempel sosiosemiotikk, psykologi og sosialantropologi. På den måten blir multimodalitetsteori formet av fagfeltene den tar del i (Kress, 2017, s. 60). For meg som har en sosiosemiotisk tilnærming til multimodalitet, er det derfor naturlig å trekke fram sosiosemiotisk teori i redegjørelsen av multimodalitetsfeltet. Det er viktig å fremheve at kapittelet ikke er en presentasjon av multimodalitetsfeltet som sådan, ettersom det er et omfattende felt med mange studier og teoretikere. Sammensatte felt bærer gjerne med seg et rikelig begrepsapparat. Den første delen av teorikapittelet inneholder begrepsavklaringer av sentrale begreper i min studie. I hovedsak bygger jeg delen rundt Kress (2003) sin forståelse av modalitetsbegrepet, og jeg trekker inn relevante sider av multimodalitetsteorien i operasjonaliseringen av Kress' definisjon.

### 2.0 Modalitet, modal affordans og semiotisk ressurs

Begrepet *modalitet* kan ses på som kjernen av multimodalitet. Enkelt sagt er modaliteter ulike meningssystemer, eller tegnsystem. Ordet stammer fra latinske *modus*, som betyr måte (Skjelbred & Bjørkvold, 2014, s. 34). En kan da tenke seg at modaliteter er ulike måter å mene på. Uttrykk som kombinerer flere modaliteter, blir betegnet som multimodale. Eksempler på modaliteter kan være bilde, skrift, layout, musikk og levende bilder (Kress, 2010, s. 79), og i elevtekstmaterialet er flere modaliteter representert. Det er vanlig å skille mellom rom- og tidsbaserte modaliteter. Rombaserte modaliteter kan eksempelvis være bilder og layout, og tidsbaserte modaliteter er typisk tale og levende bilder (Kress, 2010, s. 79). Jeg velger å trekke fram noen av egenskapene til skrift som modalitet, fordi alle elevtekstene inneholder skrift i større eller mindre grad. Skrift kan sies å være mellom tid og rom ved at den er spasielt presentert, men samtidig lener skriften seg mot talens organiseringsprinsipp fordi i vestlig kultur leses skrift fra venstre til høyre (Kress, 2010, s. 81). Skrift foregår med andre ord også i en tidsfrekvens. I den ene elevtekstanalysen (4.2.1) vil en kunne se at tidsfrekvensen til skriften



er viktig for meningsskapingen, fordi skriften kan tenkes å være spatialt og til dels temporalt presentert.

Gunther Kress (2003) har definert modalitet slik: «Mode is the name for a culturally and socially fashioned resource for representation and communication. Mode has material aspect, and it bears everywhere the stamp of past cultural work, among other things the stamp of regularities of organization» (Kress, 2003, s. 45). I dette sitatet blir viktige deler av multimodalitetsteori trukket fram, og den første delen av teorikapittelet er skrevet med utgangspunkt i aspektene som kommer fram i sitatet.

Når modaliteter er kulturelt og sosialt skapt, innebærer det at de må betraktes i en kulturkontekst. Sistnevnte henger sammen med situasjonskontekst, og «med situasjonskontekst forstår vi ytringshandlingene her og nå, men situasjonskonteksten vil også være forankret i og innrammet av det som vi kaller en kulturkontekst» (Malinowski, 1946, sitert i Matre et al., 2021, s. 53). Det vil si at elevtekstene er skrevet i en situasjonskontekst, som i dette tilfellet er skolen. Situasjonskonteksten vil ikke være lik på hver skole. De vil tvert imot være nokså ulike ved at situasjonskonteksten setter ord på hva som skjer «her og nå». Kulturkonteksten setter ord på forholdet elevteksten har til de kulturelle rammene den eksisterer i. Sosial og kulturell forming av modaliteter innebærer at bruken av en modalitet er med på å forme hva den kan bety, som også blir trukket fram i sitatet fra Kress (2003) over. Derfor kan ikke modalitetene i elevtekstene bare ses i lys av kulturkonteksten som allerede eksisterer (Kress, 2010, s. 14), men betraktes som bidrag til den gjeldende kulturkonteksten. Situasjonskontekst og kulturkontekst henger tett sammen med hovedfokuset i sosialsemiotisk multimodalitetsanalyse, og er det som Jewitt (2014) trekker fram: «a primary focus of social semiotic multimodal analysis is on mapping how modal resources are used by people in a given community/social context» (Jewitt, 2014, s. 33). For meg som analyserer elevtekster med sosialsemiotiske «briller», vil jeg måtte forholde meg til både situasjonskontekst og kulturkontekst i møte med elevtekstene.

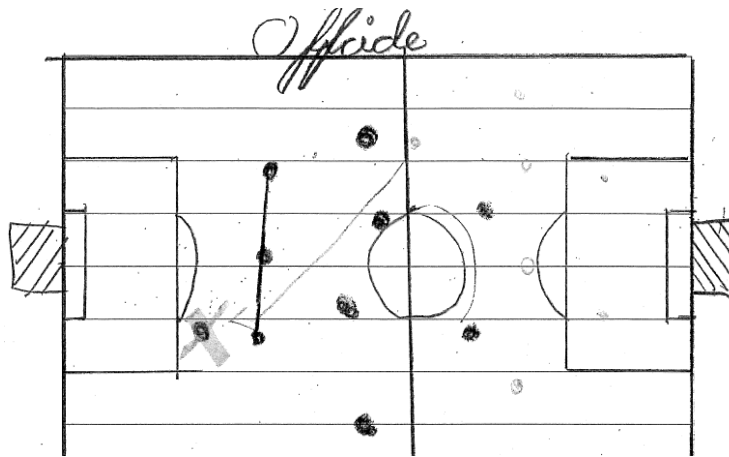
Den franske semiotikeren Roland Barthes (1994) hevder at vi bruker og tolker tegn ulikt ut fra sosiale og kulturelle forhold, og kaller denne betydningen av tegnet *konnotasjon*. For Barthes refererer konnotasjon til den sekundære betydningen til et tegn, som for eksempel kan være

verdiladninger som leder til assosiasjoner til tegnet. Det er altså en tilleggsbetydning for denotasjonen (Barthes, 1994, s. 148). *Denotasjon* er et begrep Barthes bruker for å sette lys på den leksikalske betydningen til et tegn: «Et tegn er denotativt når det ikke fremstår som et annet tegns innholdsplan eller uttrykksplan» (Barthes, 1994, s. 142). Et eksempel på dette kan være hus og hjem. De har samme leksikalske betydning, men knyttet til sistnevnte kan det oppstå assosiasjoner som varm og koselig. Hjem kan dermed tenkes på som et konnotativt tegn. I elevtekstene jeg har valgt ut finner en både konnotative og denotative tegn. Et eksempel kan være en elevs tegning av en gjærpakke som ligner på Idun gjær med sine blå og hvite ruter (4.1.2). Dette tegnet kan fremstå som denotativt ved at det er tydelig for leseren at det er gjær. Hvert fall i konteksten hvor teksten er en oppskrift på rundstykker. Det kan også fremstå som et konnotativt tegn, ved at vi kan tolke det som noe annet dersom tegnet står alene. Konteksten er med andre ord viktig for meningsskapingen av tegnet. Tegnenes egenskaper har innvirkning på vår forståelse av informasjonen som gis i elevtekstene, og tegnene kan dermed ha ulike funksjoner i meningsskapingen.

I definisjonen av modalitet fra Kress (2003) «er det tydeleg at materiell form saman med den kulturskapte organiseringsmåten er sentrale sider ved modalitetane» (Løvland, 2006, s. 27). Materialitet er produktet av utformingen av et uttrykk i en sosial kontekst (Ledin, 2013, s. 6). Det er modalitetene som gjør det fysiske objektet, materialet, meningsfullt (Kress, 2010, s. 81), og i det ligger det at «grundläggande för texter är att materialiteten möjliggör och används för mediering» (Ledin, 2013, s. 6). Kress (2003) hevder at en må forstå potensialene til materialet en bruker, og brukstradisjonene i ulike kulturer. Hvis ikke vil dette ha en stor ulempe for arbeidet (Kress, 2003, s. 32). I forlengelse av Kress (2003) sin forståelse av modalitetsbegrepet, kan en si at materialet avgjør hvilke modaliteter som er best egnet i kommunikasjonen, og dette henger tett sammen med fagbegrepet *modal affordans*.

Modal affordans henviser til modalitetens mulighetsrom. Det vil si hvilke muligheter og begrensninger for representasjon som modaliteten har (Kress, 2003, s. 52). Begrepet har dermed en dobbel betydning ved at den skisserer hva som er mulig, men også hva en ikke kan uttrykke gjennom en modalitet (Løvland, 2007, s. 24). Kress (2003) knytter modalitetenes affordans mot *funksjonell spesialisering*. Funksjonell spesialisering handler om at modaliteter kan ha ulike roller i meningsskapingen, hvor for eksempel skriften står for én side av kommunikasjonen

mens bildet står for en annen. Begrepet *funksjonell tyngde* sier noe om hvor stor del av informasjonen som ligger i en modalitet (Kress, 2003, s. 46). I én elevtekst kan skriften ha størst ansvar for å kommunisere og representere, mens i en annen kan tegninger være likeså viktig. Et eksempel fra Normkorpuset, som konkretiserer hva som legges i modal affordans, kan være figur 1.



Figur 1: Elevteksteksempel som viser tegningens modale affordans

Eleven benytter visuelle fremstillinger av hvordan offside i fotball fungerer framfor å forklare regelen kun med verbaltekst. Her ville kanskje ikke mulighetene til verbaltekst strukket til, og eleven benytter da et annet tegnsystem med andre muligheter og begrensinger. En kan også si at tegningen har størst funksjonell tyngde i dette uttrykket, ved at forklaringen i hovedsak er kommunisert med tegning. Dette eksempelet illustrerer det som Kress (2010) peker på: modalitetene tilbyr ulike potensialer for å skape mening, og affordansen påvirker våre valg i ulike kontekster (Kress, 2010, s. 82–83). Dette har særlig sammenheng med de semiotiske ressursene som modaliteten har.

Det er flere definisjoner av semiotisk ressurs. En av de mest utbredte definisjonene er utformet av van Leeuwen (2005), og lyder som følger:

as the actions and artefacts we use to communicate, whether they are produced physically – with our vocal apparatus; with the muscles we use to create facial expressions and gestures, etc. – or by means of technologies – with pen, ink and paper; with computer hardware and software; with fabrics, scissors and sewing machines, etc. (van Leeuwen, 2005, s. 3;285).

Ut ifra dette sitatet kan en si at semiotiske ressurser er de valgene, handlingene og materialene vi tar i bruk for å kommunisere mening. Ifølge Løvland (2006) blir ikke relasjonen mellom semiotisk ressurs og modalitet eksplisitt nevnt i litteraturen som hennes doktorgradsavhandling (og min masteroppgave) benytter (Løvland, 2006, s. 27). Jeg hviler på den samme forståelse av relasjonen som Løvland, og den er:

Semiotiske modaliteter vil eg forstå som ei gruppering av kulturelt og sosialt forma semiotiske ressurser på grunnlag av materiell form og/eller organiseringsmåte. Kva som kan definerast som ein modalitet er altså sterkt relatert til korleis dei semiotiske ressursane blir brukt i kommunikasjonsituasjonar og innanfor ulike kulturar. (Løvland, 2006, s. 28).

Denne forståelsen av relasjonen innebærer med andre ord at ulike semiotiske ressurser inngår i en modalitet, og at meningen vil variere i ulike kontekster. Dette betyr at i min analyse må jeg se på både modaliteter og semiotiske ressurser i elevtekstene, og være klar over at de semiotiske ressursene kan ha ulike meninger i ulike tekster. Et eksempel på dette kan være bruk av rammer som semiotisk ressurs. I én elevtekst kan noe være rammet inn for å fremheve at den innrammede informasjonen er svært viktig, mens i en annen elevtekst kan rammene være en forsterkning om at informasjonen er isolert fra annen informasjon som gis. I sitatet fra Løvland (2006) over, blir det også trukket fram at måten de semiotiske ressursene er brukt, er med på å definere hva som legges i forståelsen av modalitet.

## 2.1 Multimodal kohesjon

Det finnes ulike måter å integrere ulike semiotiske ressurser for å forme multimodale tekster eller kommunikasjons hendelser (Løvland, 2007, s. 29). Slik jeg ser det, handler multimodal kohesjon om kohesjonsmekanismer som knytter modaliteter sammen. van Leeuwen (2005) deler disse måtene inn i fire: rytme, komposisjon, informasjonskobling og dialog (van Leeuwen, 2005, s. 180). Som nevnt innledningsvis er informasjonskobling som kohesjonsmekanisme utgangspunktet for kategoriseringen av elevtekstmaterialet. Derfor vektlegges denne kohesjonsmekanismen i større grad enn de øvrige.

### 2.1.1 Rytme

Rytme som kohesjonsmekanisme er den første formen for multimodal kohesjon som van Leeuwen (2005) trekker fram. Rytme gir sammenheng i tekster som utfolder seg over tid, slik som samtaler, muntlig historiefortelling, musikk, skuespill, dans, film etc. (van Leeuwen, 2005, s. 181). Essensen av rytme er veksling – veksling mellom ulike «states»: «an up and a down, a

tense and a lax, a loud and a soft, a night and a day, an ebb and a flood, and so on» (van Leeuwen, 2005, s. 182). Likevel kan kohesjonsmekanismen finne sted i spatiale organiseringer ved at skriften lener seg mot talens organiseringsprinsipp (Kress, 2010, s. 81). van Leeuwen (2005) hevder at rytme og komposisjon er tett knyttet sammen (van Leeuwen, 2005, s. 181). I skriftlige uttrykk er det derfor gjerne layout som gir sammenheng i uttrykket, og vekslingen er da knyttet til måten elementene er plassert og organisert.

Med dette utgangspunktet kan rytme i skriftlige uttrykk tenkes å være knyttet til veksling mellom elementer i en layout, og måten elementene er plassert på bidrar til et rytmisk samspill. Rytme kommer også fram i vekslingen mellom for eksempel kontraster; stor og liten skrift, sterk og svak farge, og lignende (Maagerø & Tønnessen, 2014, s. 42). Et eksempel på rytmisk samspill i skriftlige uttrykk kan være to av mine utvalgte elevtekster. To av elevtekstene er oppskriftstekster (4.1.2, 4.4.1), hvor den ene eleven har tegnet symboler etter hver setning som beskriver fremgangsmåten. Når eleven ikke veksler mellom verbaltekst og tegning på samme måte kan det tenkes at sekvensens rytme oppløses. Samtidig har disse oppskriftstekstene en tidsrelatert rytmisk oppbygging, ved at rekkefølgen på stegene er avgjørende for meningsskapingen.

### 2.1.2 Komposisjon

Komposisjon som kohesjonsmekanisme blir realisert i spatiale organiseringer (van Leeuwen, 2005, s. 180), slik som elevtekstene i denne masteroppgaven er. Elevtekstmaterialet er spatiale ved at de organiseres med utgangspunkt i rom, og ikke tid. Elevtekster kan også være film, musikk og lignende. jf. det utvidede tekstbegrepet. Komposisjon som kohesjonsmekanisme inneholder flere mekanismer som er kjent fra analyse av visuell kommunikasjon. Komposisjon handler om å arrangere elementer i eller på et semiotisk rom, for eksempel en side, en skjerm, et lerret, og lignende (van Leeuwen, 2005, s. 198). Komposisjon relaterer meninger i et bilde til hverandre gjennom tre sammenhengende systemer; saliens, informasjonsverdi og ramme (Kress & van Leeuwen, 2006, s. 177).

Komposisjonen er knyttet til menneskets behov for balanse, og vi plasserer elementer helt til en form for balanse er oppnådd (van Leeuwen, 2005, s. 181). Balansen i et semiotisk rom er

bestemt av elementenes *visuelle vekt*, og den stammer fra elementenes *saliens*. Saliens er et resultat av en kompleks interaksjon mellom størrelse, skarphet, fokus, kontraster, plassering og perspektiv (van Leeuwen, 2005, s. 198), slik som også ble trukket fram i forbindelse med rytme som kohesjonsmekanisme. Elementer med høy saliens er ment for å få leserens oppmerksomhet. Saliens kan dermed skape et hierarki av hva som er viktig og mer verdig oppmerksomhet (Kress & van Leeuwen, 2006, s. 177).

I forlengelse av det over er elementer med høy saliens gitt en *informasjonsverdi*, og dette er det andre systemet som van Leeuwen peker på. Informasjonsverdi er knyttet til plassering, og vi har relasjonene topp og bunn, høyre og venstre, og sentrum og marg (van Leeuwen, 2005, s. 201). Et eksempel på dette kan være følgende elevtekstutdrag fra korpuset.



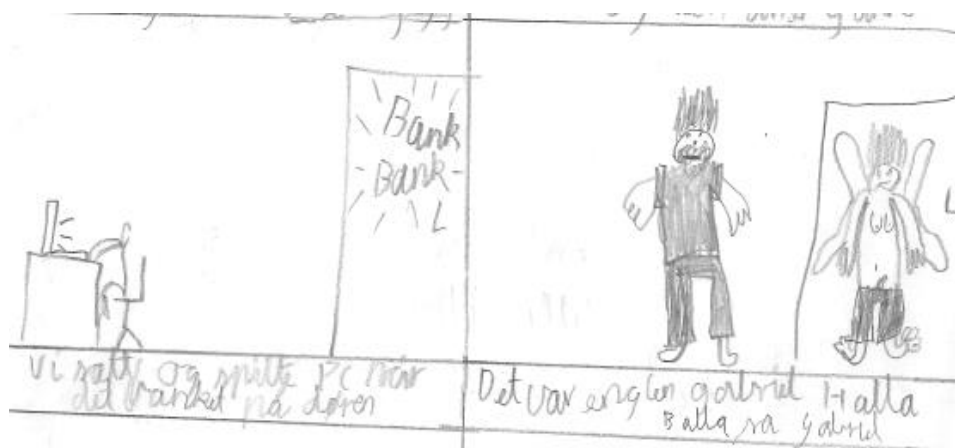
**Figur 2: Elevtekst som eksempel på saliens**

Figur 2 viser et utdrag fra en elevtekst fra Normprosjektet. Her skulle eleven skrive en reklameplakat for Justin Biebers nye parfyme. Oppmerksomheten trekkes til «The key unlock the dream!» og «Anbefales!» ved at denne teksten er større, har fet skrift og skyggelegging som

effekt. Ved at oppmerksomheten trekkes hit, kommer informasjon om pris i bakgrunnen. I dette eksempelet tillegges dermed navnet og slagordet til parfymen og anbefalingen høyere informasjonsverdi enn prisen ved at de har høyere saliens.

Elementer øverst i en komposisjon har ofte høy saliens, og blir gjerne betraktet som idealet (van Leeuwen, 2005, s. 204). I denne sammenhengen forstås idealet som det ideelle eller det perfekte – det man ønsker å oppnå. På bunnen finnes ofte den informasjonen som kommuniserer det realistiske eller virkeligheten (van Leeuwen, 2005, s. 204). I figur 2 er navnet og slagordet plassert øverst, men prisen er ikke plassert på bunn. Den er plassert mellom navnet og anbefalingen. I en av elevtekstanalysene mine (4.3.2) vil en kunne se at distinksjonen mellom topp og bunn ikke nødvendigvis gir informasjonsverdi, men en vil også se et annet elevteksteksempel hvor forholdet mellom det ideelle og perfekte settes opp mot virkeligheten (figur 41).

van Leeuwen (2005) hevder at elementer plassert til venstre i vår kultur er informasjon som er gitt. Altså den informasjonen vi vet fra før. Dette er knyttet til relasjonen mellom tale og skrift, og handler om det jeg har vært inne på tidligere: «When we move from speech to writing, ‘before’ and ‘after’ are ‘transcoded’ as ‘left’ and ‘right’, at least in Western writing» (van Leeuwen, 2005, s. 201). Dermed er informasjonen som er plassert på høyre side ofte nytt, eller mer spesifikk informasjon enn den generelle informasjonen på venstre side (van Leeuwen, 2005, s. 201). I tillegg kan venstre ses på som fortid, mens høyre er framtid. Dette henger også sammen med leseretningen i vår kultur. Dette blir tydelig i for eksempel tegneserietekster, hvor forholdet mellom fortid og fremtid er avgjørende for meningsskapingen. I tegneserier er ruta til venstre alltid fortiden sett i sammenheng med ruta til høyre, slik som en kan se i elevteksteksemplet i figur 3. Ruta til venstre inneholder onomatopoetikonet «bank bank», og i ruta til høyre ser vi at døren har blitt åpnet og det står noen der.



Figur 3: Elevteksteksempel som viser forholdet mellom gitt og nytt.

Komposisjoner må ikke alltid involvere polariseringer som topp og bunn, og høyre og venstre. Den kan også samle elementene rundt et sentrum som sammenkobler og holder elementene sammen (van Leeuwen, 2005, s. 206). I skolesammenheng kan dette typisk være tankekart, hvor det overordnede temaet er plassert i midten og binder sammen stikkord eller setninger som er plassert rundt. Sentrumet inneholder den viktigste informasjonen, men er ikke opponert med området som omkranser sentrum. Sentrumet holder området rundt samlet og skaper et likhetsforhold mellom elementene innenfor sirkelen som de sammen skaper (van Leeuwen, 2005, s. 206).

Det tredje komposisjonssystemet er *rammer*. Tilstedeværelse eller fravær av rammeverktøy, fra- eller sammenkobler elementene, og gir et inntrykk av at de hører eller ikke hører sammen (Kress & van Leeuwen, 2006, s. 177). Fravær av rammer understreker at informasjonen er sammenkoblet, mens tilstedeværende rammer gir et inntrykk av individualitet og differensiering. En ramme med sterke rammelinjer, eller en sterk ramme, gjør at informasjonen som gis blir presentert som en separat informasjonsenhet (Kress & van Leeuwen, 2006, s. 203). I likhet med saliens finnes det grad av rammer. Graden av rammesystemet kalles frakobling, og handler om grad av rammelinjer, diskontinuitet i farge eller form. Dermed er sammenkobling graden av hvordan elementene er koblet sammen visuelt ved hjelp av rammelinjer, piler og/eller kontinuitet i farge eller form (Kress & van Leeuwen, 2006, s. 210). Jeg benytter van Leeuwens teori om rammer som frakoblende eller sammenkoblede på flere måter. Enkelte elevtekster har faktiske rammelinjer i teksten, som gjør at informasjonen fremstår som mer separat (4.2.1). Disse grepene kan være hensiktsmessig i uttrykket, men i analysen vil vi få innblikk at rammegrepet også kan virke mot sin hensikt. En elevtekst i analysekapittelet (4.3.1) har også



rammer i den grad av at eleven forsøker å beskrive hvordan man regner ut et regnestykke. Hun gjør dette på tre måter; løpende verbaltekst, matematisk utregning og verbaltekst i punktliste. Den gjennomgående kronologien i utregningen kan fungere som en ramme for uttrykket ved at den er konsekvent gjennom hele teksten.

### 2.1.3 Informasjonskobling

Informasjon blir ofte tenkt på som biter av fakta som har verdi i seg selv, uten referanse til andre biter av informasjon. Men informasjon kan bare tolkes i lys av andre biter med informasjon og i en spesifikk kontekst (van Leeuwen, 2005, s. 219). Informasjonskobling som kohesjonsmekanisme fokuserer på hvordan disse bitene er koblet sammen til noe meningsfullt, verbalt og/eller visuelt (van Leeuwen, 2005, s. 219). Koblingene mellom informasjonsbitene har kognitiv verdi; «They link information in terms of such cognitive categories as causal and temporal relationships, and it is these categories that make items of information meaningful in relation to each other» (van Leeuwen, 2005, s. 219). Dette er hovedsakelig knyttet til kohesjon i verbalspråklige uttrykk, for eksempel ved bruk av setningsbindere som «også» og «fordi». Jeg tolker van Leeuwens teori slik at dette kan overføres til informasjonskobling mellom visuelle elementer, eller mellom verbalspråklige og visuelle elementer.

I det følgende skal jeg gå nærmere inn på hva kohesjonsmekanismen informasjonskobling innebærer, og belyse ulike måter den har blitt forstått på av ulike teoretikere som Roland Barthes, Michael A. K. Halliday og Theo van Leeuwen. Jeg velger å trekke fram likheter og forskjeller på begrepene fordi det illustrerer at begrepene som van Leeuwen benytter, ikke har oppstått i et vakuum. Jeg som benytter van Leeuwens begreper finner det nyttig for analysen at begrepene presiseres og nyanseres gjennom å trekke fram hva de forstås som og har blitt forstått som hos de ulike semiotikerne. I det følgende presenterer jeg derfor hva Barthes (1994) legger i begrepene *relay* og *anchorage*, og hva Halliday (1985) legger i begrepene *utvidelse* og *utdypelse*.

Informasjonskobling som kohesjonsmekanisme er bygd på Barthes' (1994) begreper om forholdet mellom bilde og verbaltekst. Utgangspunktet for å beskrive relasjonen mellom verbaltekst og bilde er at ethvert bilde er polysemisk. Barthes (1994) hevder at «under sine

signifikanter [<sup>5</sup>] inneholder de en flytende kjede av signifikater [<sup>6</sup>], der leseren kan velge ut noen og vrake de andre» (Barthes, 1994, s. 27). Flertydigheten skaper en spørrende holdning til meningen, som ifølge Barthes kan skape uro. Derfor utvikler samfunnet ulike teknikker for å «fryse fast signifikatenes flytende kjede for å motarbeide de usikre tegnenes terror» (Barthes, 1994, 27). En av disse teknikkene er det han kaller *relay* og *anchorage*. Teknikkene er knyttet til forholdet mellom verbaltekst og bilde, som oversatt til norsk kan kalles forankring og forsterkning (Barthes, 1994, s. 27). Førstnevnte er en teknikk hvor ordet belyser bildet, hvor verbalteksten dirigerer mottakeren gjennom elementene i bildet, og gir dermed føringer for hva som skal mottas og ikke (van Leeuwen, 2005, s. 229). Ifølge Barthes er «det innlysende at i alle disse tilfeller av forankring har språket en oppklarende funksjon, men denne oppklaringen er selektiv» (Barthes, 1994, s. 28), ved at det styrer leseren gjennom tekstens tegn. For Barthes er tegn alt som kan avkodes (Barthes, 1994, s. 20), og tekstens tegn blir i denne sammenhengen forstått som tekstens elementer. Forsterkning belyser forholdet hvor verbaltekst og bilde står komplementært mot hverandre: «I billedsemiologien er forsterkning det som understøtter eller styrker den trinnvise lesninger, der bilde og tekst veksler mellom å være bærer av budskapet, og således kompletterer hverandre» (Barthes, 1994, s. 146). Det vil si at elementene er fragmenter i en mer generell enhet, og bidrar med informasjon til det samlede uttrykket på ulikt vis.

Forankring og forsterkning er nært beslektet med Halliday (1985) sine begreper *extension* (utvidelse) og *elaboration* (utdypelse). van Leeuwen benytter Hallidays begreper framfor Barthes' forankring og forsterkning. Halliday knytter begrepene til en funksjonell grammatikk, og benytter begrepene for å beskrive forholdet mellom klausuler i setninger. *Extension* innebærer at en klausul utvider meningen i en annen ved å legge til noe nytt. Det kan være et tillegg («og», «heller», «men»), en erstatning («istedenfor», «utenom») eller et alternativ («eller») (Halliday, 2004, s. 405). *Elaboration* setter ord på at meningen i den ene klausulen utdyper meningen i en annen ved å spesifisere eller beskrive (Halliday, 2004, s. 396). Halliday hevder at: «the secondary clause does not introduce a new element into the picture but rather provides a further characterization of one that is already there, restating it, clarifying it, refining it, or adding a descriptive attribute or comment» (Halliday, 2004, s. 396). Denne forståelsen har

---

<sup>5</sup> Saussure (1983) hevder at signifikant også kalles form, og står for lydene som tegnet representerer (Saussure, 1983, s. 78)

<sup>6</sup> Ifølge Saussure (1983) er signifikat innholdet i et tegn, og vil si forestillingen eller ideen om en ting eller et fenomen (Saussure, 1983, 78)

også van Leeuwen (2005), og kan minne om hans «specification». I forlengelse av sitatet over er et poeng at det som blir utdypet kan være klausulen som helhet, eller det kan være deler av den. Halliday skiller mellom parataktisk og hypotaktisk utdypelse. Førstnevnte er typisk en forklaring («med andre ord»), eksemplifisering («for eksempel») og klargjøring («for å presisere») (Halliday, 2004, s. 397). Hypotaktisk utdypelse er beskrivelser av for eksempel bakgrunnsinformasjon, karakteriseringer, tolkninger og evalueringer i klausuler (Halliday, 2004, s. 399). Forholdet mellom klausulene er å finne i van Leeuwens beskrivelser av forholdet mellom verbaltekst og bilde, og det skal jeg se nærmere på nå.

Under kan en se en tabell som er hentet fra van Leeuwen (2005), og som viser hans beskrivelse av forhold mellom verbaltekst og bilde.

<b>Image-text relations</b>		
<b>Elaboration</b>	Specification	The image makes the text more specific (illustration)  The text makes the image more specific (anchorage)
	Explanation	The text paraphrases the image (or vice versa)
<b>Extension</b>	Similarity	The content of the text is similar to that of the image
	Contrast	The content of the text contrasts with that of the image
	Complement	The content of the image adds further information to that of the text, and vice versa ('relay')

**Tabell 1: Relasjonen mellom bilde og tekst**

(van Leeuwen, 2005, s. 230)

Det kan tenkes at van Leeuwen (2005) benytter Hallidays begreper framfor Barthes' begreper fordi utdypende og utvidende signaliserer i større grad at utdypende koblinger avgrensar meningspotensialet ved at ny informasjon ikke tillegges (jf. Halliday), og et utvidende forhold utvider meningspotensialet. Jeg tolker Barthes sine begreper, forankring og forsterkning, slik

at de ikke dekker denne dimensjonen i like stor grad som Halliday sine gjør. Derfor har jeg basert analysekapittelet mitt på van Leeuwens begreper.

Det er utfordrende å skille mellom Barthes' og Hallidays begreper. På flere måter er det flere likheter enn forskjeller. Et klart skille mellom disse begrepene er at Barthes benytter begrepene for å beskrive forholdet mellom bilde og verbaltekst, og Halliday for å beskrive relasjonen mellom klausuler i setninger. van Leeuwen benytter Hallidays begreper for å beskrive forholdet mellom bilde og verbaltekst, men utelukker ikke eksplisitt at relasjonene kan benyttes mellom flere modaliteter (van Leeuwen, 2005, s. 230). Begrepene er like ved at både forsterkning og utdypelse tar utgangspunkt i at en enhet med informasjon tillegges mer informasjon, og på den måten avgrenses meningspotensialet. Likedan utvider forankring og utvidelse meningspotensiale ved at enhetene med informasjon kan leses sammen på ulike måter, og gir rom for flere tolkninger av informasjonen. Utvidende og utdypelse belyser ikke i like stor grad at det kan være selektivt hva som formidles, slik som forsterkning og forankring gjør (jf. Barthes). Min tolkning av forsterkning og forankring er at begrepene ikke har like presise definisjoner som utdypende og utfyllende. I Hallidays forståelse innebærer utdypende spesifisering, forklaring og eksemplifisering, og utfyllende innebærer tillegg, alternativ og erstatning. Dette kommer ikke fram i Barthes sine begreper, som da kan kalles mer grovmaskede. I det følgende trekkes van Leeuwens bruk av begrepene fram, også her vil nyanseforskjeller mellom de ulike begrepene bli belyst.

I tabell 1 kan en se at van Leeuwen bruker deler av Hallidays forståelse av utdypelse, ved at van Leeuwen deler inn utdypelse inn i «specification» og «explanation». Dette kan minne om Hallidays beskrivelser av parataktisk utdypelse og hypotaktisk utdypelse ved at parataktisk er forklaring, klargjøring, eksemplifisering, noe som kan minne om «specification» og «explanation». Hypotaktisk utdypelse, beskrivelser av bakgrunnsinformasjon, karakteriseringer, tolkninger og evalueringer i klausuler (jf. Halliday, 2004), kommer ikke like tydelig fram i denne oversikten. Ifølge Barthes (1977) er utvidende koblinger reverserbare ved at bildet utvider ordet eller ordet utvider bildet, mens utdypelse er ensrettet ved at bildet utdypet ordet (van Leeuwen, 2005, s. 229). Dette krever linearitet, men multimodale tekster er ofte ikke-lineære (van Leeuwen, 2005, s. 227). Derfor utvider van Leeuwen tilnærmingen til Barthes til at koblingene mellom elementene ikke forutsetter linearitet, ved at koblingene kan reverseres.

Dette kan en se i oversikten til van Leeuwen i tabell 2. Innenfor utdypelse vil symmetri spille en rolle ved at i forklarende koblinger vil A være en omskriving av B, og derfor må B også være en omskriving av A. Men i spesifiserende koblinger finnes ikke denne symmetrien, ved at hvis B er en spesifisering av A, vil ikke A være en spesifisering av B, men heller en mer generell versjon av B (van Leeuwen, 2005, s, 230). I spesifiserende koblinger vil derfor bildet gjøre teksten mer spesifikk i form av illustrasjoner og lignende, eller teksten vil gjøre bildet mer spesifikt ved å gi føringer for hva leseren skal motta og unngå – det som Barthes kaller *anchorage* (van Leeuwen, 2005, s. 230).

Utvidende koblinger inneholder også flere relasjoner; *similarity*, *contrast* og *complement* (van Leeuwen, 2005, s. 230), slik en kan se i tabell 2. De to første synes ikke å være reverserbare, men *similarity* eller likhet handler om at innholdet i uttrykket har like meninger. «Contrast» eller kontrast handler om at innholdet i verbalteksten kontrasterer med innholdet i bildet. Dermed kan det sies at koblingene allerede er i et reversibelt forhold. *Complement* er reversibel ved at bildet tilfører ytterligere informasjon til teksten, eller at verbalteksten tilfører mer informasjon til bildet. Dette kan en kjenne igjen fra Barthes' tanker om *relay*, ved at både bilde og verbaltekst, hver for seg, er en del av en større helhet.

Løvland (2006) benytter en lignende inndeling som van Leeuwen (2005) i hennes doktorgradsavhandling. Hun hevder at Barthes' begreper *anchorage* og *relay* er å finne i van Leeuwens typologisering (Løvland, 2006, s. 41), og benytter både Barthes' og van Leeuwens begreper. Hennes inndeling kan en se i tabell 2:

<b>Image-text relations</b>		
<b>Elaboration</b> [utdjuping]	Specification [forankring]	The image makes the text more specific (illustration)  The text makes the image more specific (anchorage)
	Explanation [tolking]	The text paraphrases the image (or vice versa)
<b>Extension</b> [utviding]	Similarity [gjenfortelling]	The content of the text is similar to that of the image
	Contrast [motsetnad]	The content of the text contrasts with that of the image
	Complement [avløysing]	The content of the image adds further information to that of the text, and vice versa ('relay')

**Tabell 2: Overview of visual-verbal linking (van Leeuwen, 2005, s. 230). Løvlands oversettelse i skarpe klammer.**

(Løvland, 2006, s. 41)

Ifølge Løvland (2006) favner Barthes begreper mer enn hva som fremkommer fram i van Leeuwens oversikt. Slik som det kommer fram i tabell 2 kan både tekst og bilde forankre hverandre (Løvland, 2006, s. 42). Det kan skille seg fra van Leeuwens forståelse ved at *anchorage* bare er knyttet til at teksten gjør bildet mer spesifikk i hans oversikt. Løvland ser også *contrast* og *complement* som former for avløsning (relay) ved at «dei tydeleg tilfører meining gjennom samspelet» (Løvland, 2006, s. 42). Hun betrakter avløsning som en relasjon hvor meningen i modalitetene ikke nødvendigvis spriker, «sidan den heilskapelege meninga kan skapast på eit høgare nivå ved at sendaren legg opp til ein slik heilskap eller ved at mottakeren fyller inn det som manglar» (Løvland, 2006, s. 42). I hennes studie benytter hun Barthes' begreper for å beskrive koblingen mellom ulike modaliteter i lys av denne forståelsen av *anchorage* og *relay*, og bruker van Leeuwens begreper for å nyansere. I min studie gjør jeg omvendt, ved at jeg i hovedsak benytter van Leeuwens forståelse av begrepene, og supplerer med Barthes' begreper for nyansering

#### 2.1.4 Dialog

Den fjerde formen for multimodal kohesjon er dialog. Denne formen bygger på samtaleteori og teori om musikalsk samspill (van Leeuwen, 2005, s. 249). van Leeuwen benytter to sentrale begreper fra samtaleteori som er særlig relevant i denne masterstudien ved at de har en naturlig overføringsverdi til spatiale uttrykk som elevtekstmaterialet er. Disse kommer frem i følgende sitat:

this interaction derives from the dynamic unfolding of its *generic structure*. But each stage of this structure has its own internal dynamics as a unit of dialogue or *exchange*, for instance the dynamics of question and answer, or of command and undertaking – or, more generally, of an initiating *move* and a *response*. (van Leeuwen, 2005, s. 249).

Disse sentrale begrepene er *move* og *response*, eller initiativ og respons. I den ene elevteksten tar for eksempel et element initiativ, men andre elementer responderer ikke på en meningsfull måte slik at de fremstår som kontrasterende (4.2.1). Jeg vil komme tilbake til hva jeg legger i kontrast i denne sammenhengen. van Leeuwen (2005) hevder at samspillet kan finnes i multimodale tekster ved at interaksjonen er preget av en form for initiativ som utløser en respons (van Leeuwen, 2005, s. 249), slik som jeg er inne på ovenfor. Et eksempel på dette er at i multimodale elevtekster kan vi finne en modalitet som kommuniserer en mening, mens en annen modalitet responderer til denne meningen. Eksempelvis kan et bilde få sin respons gjennom verbalspråk (Maagerø & Tønnessen, 2014, s. 47). Med andre ord kan vi tenke oss at modalitetene «snakker sammen». Dialogen kan skje sekvensielt ved at initiativet og responsen ikke må finne sted innen samme modalitet, slik som i eksemplet over illustrerer. Dialogen kan også foregå simultant ved at initiativ og respons ikke alltid oppstår frekvensielt (van Leeuwen, 2005, s. 249).

## 2.2 Oppsummering av teorikapittel

Multimodalitetsfeltet gir mange perspektiver som en forsker kan ta i bruk i sine studier. Det kan være utfordrende å få oversikt over hva slike perspektiver innebærer fordi det er mange begreper og tenkemåter som blir presentert, og de henger gjerne tett sammen. Derfor finner jeg det aktuelt med en sammenfatning av teorikapittelet før metodologiske valg blir presentert, og jeg ytterligere skal skrive fram analyseverktøyet.

Et gjennomgående poeng er at multimodalitet må betraktes i en kommunikasjonskontekst. Vi tar i bruk modaliteter og semiotiske ressurser for å kommunisere. Modalitetene er ulike måter å mene på, og uttrykk som kombinerer flere modaliteter betegnes som multimodale. Modaliteter og semiotiske ressurser har ulike meninger ut ifra hvilken kontekst en operer i, og dette gjelder også for hvilket materiale en benytter. Derfor må en som driver med semiotisk arbeid være klar over hvilken kontekst uttrykket som studeres, har blitt til i (van Leeuwen, 2005, s. 3). I delen om multimodal kohesjon skriver jeg fram hva kohesjonsmekanismene betyr, hovedsakelig i lys av van Leeuwen (2005). Kohesjonsmekanismen informasjonskobling blir knyttet mot Barthes (1994) og Halliday (1985). Nyanseringen av begrepene er en del av utviklingen av analyseverktøy, og ligger som grunnlag for kategorisering av elevtekstmaterialet og den valgte analyseinngangen.





## 3 Metodekapittel

I denne delen av masteroppgaven skal jeg fortsette å utvikle analyseverktøyet fra siste del av teorikapittelet. Det betyr at jeg gjør rede for kategoriseringsprosessen som er tett knyttet til min forståelse av informasjonskobling som kohesjonsmekanisme (kapittel 2.1.3). Jeg skal også presentere andre metodologiske valg. Som nevnt er empirien i dette masterprosjektet hentet fra et tekstkorpus som ble opprettet i forbindelse med Normprosjektet. Jeg skal også presentere søkemethoden for å komme fram til de utvalgte elevtekstene og bakgrunnen for utvalget. Gjennom fremleggelsen av metodiske aspekter trekker jeg fram styrker og svakheter med metoden, samt et poeng om forskningsetikk.

### 3.0 Mitt prosjekt i det metodiske landskapet

Metoden for dette masterprosjektet er kvalitativ ved at jeg gjennom analyser tar et dypdykk i seks elevtekster fra Normprosjektet. Felles for studier i humanistiske fag, er at en studerer menneskets handlinger, tanker og følelser, eller produktet av disse faktorene. Det betyr at det foregår et tolkningsarbeid hvor en forsøker å forstå noe på en meningsfull måte (Aa & Neteland, 2020, s. 23). I forlengelse av det over, er å vurdere og fokusere på åpne, tvetydige empiriske data et sentralt kriterium for kvalitativ metode (Alvesson & Sköldberg, 2017, s. 17), og i analysen av min empiri foregår det tolkningsarbeid på et materiale som åpner opp for mange tolkninger. Tolkning er subjektivt og kontekststøttet (Jordheim, Rønning, Sandmo & Skoie, 2011, s. 200). Kvale (1996) hevder at det finnes like mange tolkninger av kvalitativ data som det finnes forskere (Kvale, 1996, sitert i Cohen, Manion & Morrison, 2018, s. 270–271). Det betyr at studier av flertydige data, slik som elevtekstene i denne studien, er reliabelt på en annerledes måte enn for eksempel kvantitative data. Cohen et al. (2018) hevder at «For research to be reliable it must demonstrate that if it were to be carried out on a similar group of respondents in a similar context (however defined), then similar result would be found» (Cohen et al., 2018, s. 268). Min studie kan tenkes å være reliabel, ved at hvis en bruker samme avgrensning i søket i Normprosjektkorpuset vil en komme fram til de samme tekstene. Ved bruk av samme analyseverktøy i form av begreper og kategoriseringer vil en trolig kunne komme frem til lignende tolkninger. Det vil si at med et tilnærmet likt utvalg og lignende teoretiske briller vil det kunne danne seg tilsvarende resultater.

Alvesson og Sköldbberg (2017) hevder at: «de kvalitative metoderna [...] utgår från studiesubjektens perspektiv, medan kvantitativa studier typisk i högre grad utgår från forskarens idéer om vilka dimensioner och kategorier som ska stå i centrum (Bryman, 1989, sitert i Alvesson & Sköldbberg, 2017, s. 17). Kategorier og kodifiseringer er også en viktig del av kvalitativt arbeid, så på den måten blir distinksjonen mellom kvalitativ og kvantitativ metode noe uskarpt (Alvesson & Sköldbberg, 2017, s. 17). Jeg kommer tilbake til hvordan kategorier og kodifiseringen har vært en viktig del av det metodiske arbeidet i min studie.

### 3.1 Bakgrunn for valg av metode

Dette masterprosjektet er en empirisk studie ved at det er elevtekstmaterialet (og til dels oppgaveformuleringene) som er studieobjektet. Materialet er hentet fra et korpus. Korpus kan defineres som «a large collection of authentic text (i.e., samples of language produced in genuine communicative situations), and corpus linguistics as any form of linguistic inquiry based on data derived from such a corpus» (Stefanowitsch, 2020, s. 1). Når jeg benytter korpus som kilde til data kan empirien min betegnes som sekundærdata. Sekundærdata er blant annet data som allerede finnes, og har flere fordeler (Cohen et al., 2018, s. 586). For det første er datamaterialet i korpuset større enn hva jeg kunne samlet inn selv i prosjektperioden. For det andre er datainnsamling en tidkrevende aktivitet, og ved at dataene allerede finnes og er tilgjengelig kunne jeg fokusere på andre deler av prosjektet. Jeg sparte også tid på at prosjektet ikke måtte gjennom en søkeprosess hos NSD<sup>7</sup>. Forskningsetiske spørsmål knyttet til anonymisering, konfidensialitet og sporbarhet har ikke vært nødvendige ettersom materialet allerede har gjennomgått en slik prosess. Til tross for at korpuset allerede har vært gjennom en forskningsetisk vurderingsprosess, foreligger det likevel noen forskningsetiske problemstillinger i dette masterprosjektet, og det kommer jeg tilbake til. Fordelene med å bruke sekundærdata, fra Normprosjektet, er noen av grunnene til at denne empirien er valgt til masterprosjektet. Det er likevel noen ulemper ved bruk av korpus, og det trekkes fram i det følgende.

---

<sup>7</sup> Norsk senter for forskningsdata.

## 3.2 Korpus som metode

Som nevnt over er tekstene i korpuset autentiske ved at de har blitt skrevet i ekte situasjoner. Men når en samler tekster i et korpus, kan de miste sin autenticitet nettopp ved at de blir en del av et korpus (Stefanowitsch, 2020, s. 24). Grunnen til det er fordi tekstene blir annotert ved at det blir gitt informasjon om 1) paralingvistiske egenskaper som for eksempel skrifttype, størrelse og farge. 2) lingvistiske egenskaper som for eksempel grammatiske strukturer, og 3) informasjon om han/hun som har skrevet tekster, eksempelvis alder og kjønn (Stefanowitsch, 2020, s. 38). Denne annoteringen har som hensikt å gi en kort beskrivelse av tekstens egenskaper. Dermed blir ikke alle egenskapene som teksten har, annotert (Stefanowitsch, 2020, s. 24). For mitt prosjekt kan det innebære at interessante multimodale elevtekster kan ha blitt oversett ved bruk av annoteringene som finnes i Normkorpuset.

### 3.2.1 Min rolle

Å velge en sosialsemiotisk tilnærming til multimodalitetsfeltet bærer med seg noen metodologiske aspekter. Et av disse kan være det gjennomgående fokuset på kontekst: «A primary focus of social semiotic multimodal analysis is on mapping how modal resources are used by people in a given community/social context» (Jewitt, 2014, s. 33). Jeg har ikke vært til stede under produksjonen av elevtekstene som jeg analyserer. Derfor vil det være begrenset hvor mye jeg kan fortelle om situasjonskontekst. Et viktig poeng er at jeg samtidig har informasjon om kontekstuelle rammer som for eksempel oppgaveformuleringen til den enkelte teksten. I tillegg har jeg informasjon om forskningsprosjektet gjennom artikler og bøker, og informasjon om ulike skrivekontekster som var typiske for skrivingen i Normprosjektet. Et annet viktig poeng er at kvalitativ forskning i stor grad handler om tolkning av et flertydig objekt. Derfor vil jeg kunne tolke elevtekstene ut fra informasjonen jeg har tilgang til, og ut fra selve teksten slik som den fremstår. I forbindelse med dette ønsker jeg å trekke fram et forskningsetisk poeng i sammenheng med tolkning av elevtekster.

### Forskningsetikk

Det er som nevnt begrenset hvor mange forskningsetiske spørsmål jeg har måttet ta stilling til når jeg bruker sekundærdata. Likevel blir ikke forskningsetikk fratatt forskeren som benytter sekundærdata (Cohen et al., 2018, s. 589). I min studie innebærer det å unngå feiltolkninger av de opprinnelige funnene fra Normprosjektet, og at en er tro til kontekstene som Normprosjektet

operer med og i. Det innebærer også at jeg må ta hensyn til anonymisering og konfidensialitet som allerede finnes i materialet, og unngå stigmatisering, fordommer, feilframstilling og marginalisering av elevene som har produsert elevtekstene (Cohen et al., 2018, s. 589).

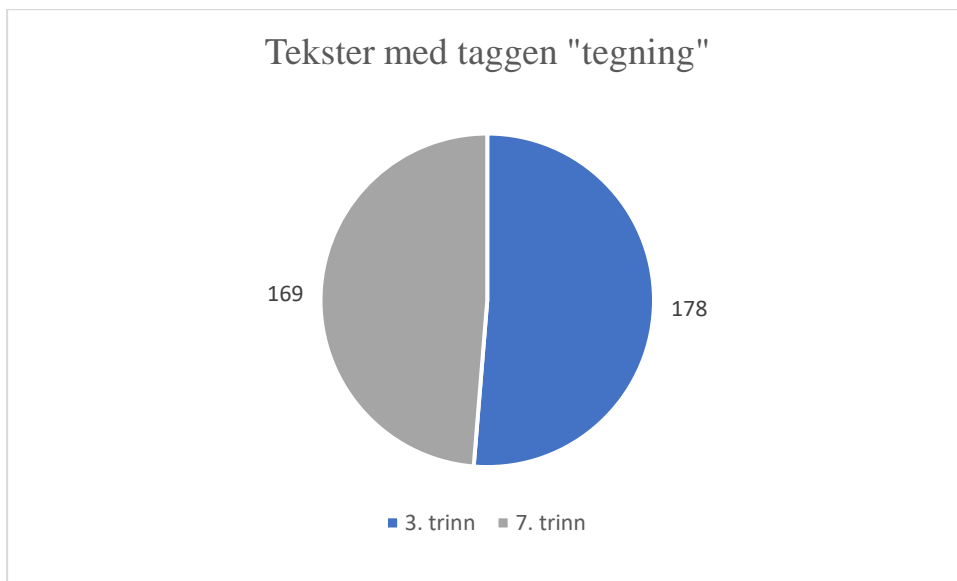
### 3.3 Datainnsamling

#### 3.3.1 Korpuset og søkemetode

Normkorpuset inneholder 5196 tekster skrevet av elever på 3., 4., 6. og 7. trinn. Tekstene som er utvalgt for korpuset er skrevet av hver 11. elev, og det vil si at alle de ca. 50 000 innsamlede tekstene fra prosjektet finnes ikke i korpuset. Tekstene er fra ulike skolefag, og representerer ulike skrivehandlinger og skriveformål (Matre et al., 2021, s. 17). For å navigere seg gjennom et så stort datamateriale er det hensiktsmessig å benytte annotering i form av «tags» (Bateman, Delin & Henschel, 2004, s. 75). Innledningsvis til denne masteroppgaven nevnte jeg at alle tekster *er* multimodale, men for å komme fram til tekstene som kombinerer flere modaliteter som for eksempel verbaltekst og bilde, har jeg søkt etter tekster med taggen «tegning», som finnes i korpuset som søkeverktøy. Taggen er utviklet i et samarbeid mellom forskergruppen og tekstlaboratoriet på Universitetet i Oslo. Taggen er ment som et hjelpemiddel for å finne fram til tekster som både består av detaljerte tegninger, og av tekster med streker på arket. Forståelsen av tegning er med andre ord vid, ved at det ikke nødvendigvis må være detaljerte og avanserte tegninger. Det kan likevel være flere definisjoner av tegning i spill, og kan dermed trekkes mot metodens validitet. Forståelsen av tegning kunne både vært snever og vid. For meg som har brukt taggen for å finne multimodale tekster og betrakter tegning som en modalitet, ville det vært problematisk dersom forståelsen har vært snever og til dels rigid. Ettersom den ikke har vært det, så kan det tenkes at spennende, multimodale tekster i korpuset *ikke* har blitt oversett knyttet til bruk av taggen.

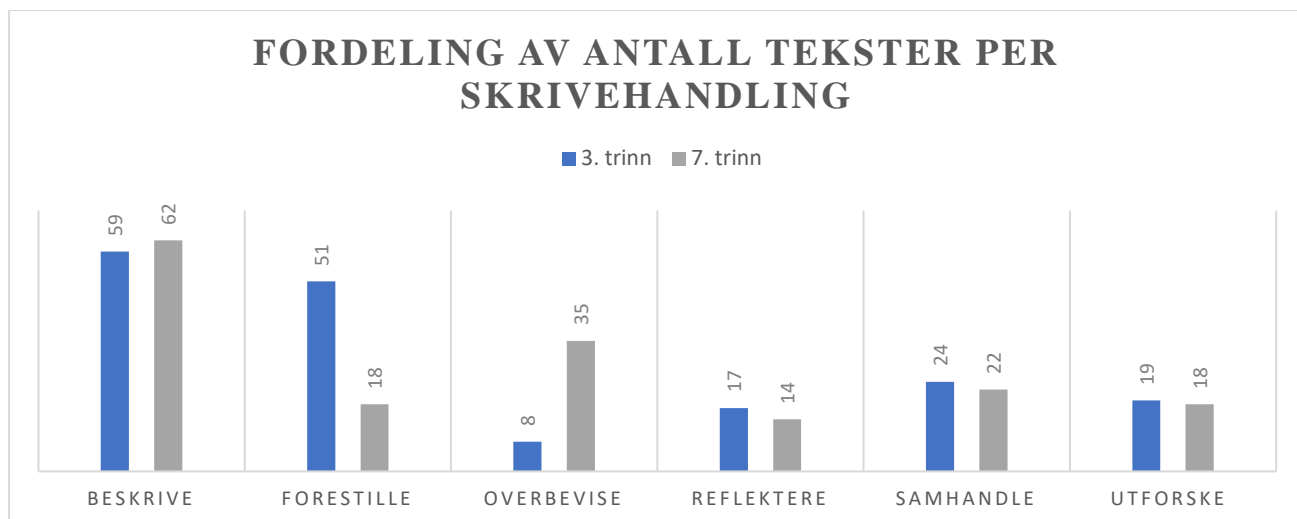
Bruken av taggen som hjelpeverktøy i søket etter elevtekster genererer 2468 treff i korpuset. Dette treffet forteller ikke om antall tekster med taggen, fordi korpuset fungerer slik at hver tegning får en tag. Det betyr at tekster som inneholder flere tegninger gir flere treff. Ettersom materialet fortsatt er omfattende, avgrensers jeg søket til å bare inkludere tekster med én versjon. Jeg valgte med andre ord bort prosess tekstene.. I Normprosjektet ble prosessorientert skrivning vektlagt gjennom formativ vurdering: «elevane får formative tilbakemeldingar, munnleg eller skriftleg, i alle fasar av skriveprosessen» (Matre et al., 2021, s. 15). Dette har resultert i at det

finnes elevtekster i korpuset som både er den første versjonen, og en revidert utgave av samme tekst. Grunnen til at jeg valgte bort disse tekstene, er at det har ikke vært av interesse å undersøke ulike former for multimodal kohesjon som følge av revidering. Jeg kunne likevel undersøkt multimodal kohesjon i disse tekstene, men av pragmatiske årsaker måtte jeg avgrense søket for å gjøre tekstmaterialet mer håndterbart. Jeg avgrenset også søket ved å søke etter tekster skrevet av elever på 3. og 7. trinn. Disse trinnene er valgt fordi de representerer det yngste og det eldste trinnet i prosjektet. I figur 4 er antall tekster ut ifra avgrensingene som presentert i dette avsnittet, illustrert:



**Figur 4: Antall tekster med taggen «tegning»**

Som en kan se gir dette søket en jevn fordeling av antall tekster per trinn. Det er fortsatt mange tekster å forholde seg til, derfor avgrenset jeg søket mer ved å søke etter elevtekster per skrivehandling. Jeg telte alle tekstene, og det resulterte i en slik fordeling:



**Figur 5: Fordeling av antall tekster med taggen «tegning» per skrivehandling.**

«Beskrive» er den skrivehandlingen hvor taggen «tegning» forekommer flest ganger. Fem av de seks utvalgte elevtekstene har «beskrive» som skrivehandling, og i det følgende skal metodiske implikasjoner knyttet til dette valget belyses. En av grunnene til at det er flest tekster innen denne skrivehandlingen, kan være fordi den innebærer blant annet «å gjengi, gjere greie for, definere, eksemplifisere, dokumentere og strukturere kunnskap» (Matre et al., 2021, s. 127). Dette er handlinger hvor det kan være hensiktsmessig å bruke flere modaliteter med hensyn til modal affordans; det kan være enklere å gjengi informasjon om for eksempel offside ved bruk av tegning (figur 1). Det kan stilles spørsmål om at majoriteten av de utvalgte elevtekstene er knyttet til denne skrivehandlingen. Dersom jeg hadde valgt ut en elevtekst fra hver skrivehandling ville kanskje et spenn blitt tydeligere løftet fram. Samtidig har jeg valgt ut fem beskrivende tekster som representanter for fem ulike måter å koble sammen multimodale elementer. Selv om elevtekstene er plassert under samme skrivehandling vil en se i analysekapittelet at de er nokså ulike. I det ligger det at selv om fem av tekstene er fra skrivehandlingen «beskrive», så kan kohesjonsmekanismene også gjenspeile mønstre i tekster som er skrevet ut fra andre skrivehandling.

Min gjennomgang av alle elevtekstene har vist at elevtekstene knyttet til for eksempel «å overbevise» i liten grad inneholder tegning som er interessante å analysere i relasjon til de øvrige elementene. I forlengelse av det, trekker Dagsland (2018) fram at: «selv hvis skriveprosessen eller skriveoppgaven kan kalles utforskende, kan det godt hende at *teksten* heller kan kalles beskrivende eller noe annet» (Dagsland, 2018, s. 21). I det ligger det at det er en forskjell på prosessen og produktet, for eksempel å utforske hvordan øret fungerer versus å

skrive en beskrivende tekst om hvordan øret fungerer. Mange tekster som er skrevet under andre skrivehandlinger, for eksempel «utforske» og «reflektere», kan på den måten sies å være beskrivende tekster for prosessen i forkant av skrivingen.

### 3.3.2 Utvalg

Ut ifra tekstene med taggen «tegning» har jeg valgt ut seks elevtekster. Som nevnt er fem av seks tekster kategorisert som beskrivende, mens den siste har skrivehandlingen «samhandle». Det er to tekster fra 3. trinn og fire tekster fra 7. trinn. Disse tekstene har jeg valgt ut på bakgrunn av at de er representanter for ulike deler av Normprosjektkorpuset. I korpuset finnes det mange tekster som handler om snø, og det finnes mange oppskriftstekster på diverse ting, reisebrosjyrer/reklametekster og noen matematikktekster. I gjennomgangen av alle tekstene kunne jeg se noen mønstre blant tekstene, knyttet til type tekst (for eksempel oppskrift) og knyttet til multimodalt samspill. Mønstrene har dermed bestemt utvalget, ved at de utvalgte tekstene er representanter for ulike funksjoner knyttet til multimodalt samspill. På den måten kan de utvalgte elevtekstene si noe om resten av det multimodale materialet i korpuset.

## 3.4 Utvikling av analyseverktøy

For å vise disse mønstrene har jeg valgt å kategorisere elevtekstene med utgangspunkt i deler av van Leeuwen (2005) sin teori om multimodal kohesjon. Kategoriene er «eksempeltekster med spesifiserende og forklarende funksjon», «eksempeltekster med kontrasterende funksjon», «eksempeltekster med lik og utfyllende funksjon» og «eksempeltekster med flere funksjoner i spill». Som en kan se er dette begrepene van Leeuwen (2005) benytter i relasjon til kohesjonsmekanismen informasjonskobling. Analyseverktøyet som jeg benytter er ikke presentert som et analyseredskap i form av en modell av van Leeuwen (2005) selv, men andre (for eksempel Løvland, 2006) har operasjonalisert teorien til et analyseredskap. Jeg har også forsøkt å operasjonalisere van Leeuwens teori om multimodal kohesjon ved å lage en modell som illustrerer hvilke deler av teorien jeg bruker på ulike områder.



<b>KATEGORIER →</b>	<b>Eksempeltekster med spesifiserende og forklarende funksjon</b>	<b>Eksempeltekster med lik og utfyllende funksjon</b>	<b>Eksempeltekster med kontrasterende funksjon</b>	<b>Eksempeltekster med flere funksjoner i spill</b>
<b>HVA UNDERSØKES? →</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Komposisjon</li> <li>- Informasjonskobling</li> <li>- Rytme</li> <li>- Dialog</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Komposisjon</li> <li>- Informasjonskobling</li> <li>- Rytme</li> <li>- Dialog</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Komposisjon</li> <li>- Informasjonskobling</li> <li>- Rytme</li> <li>- Dialog</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Komposisjon</li> <li>- Informasjonskobling</li> <li>- Rytme</li> <li>- Dialog</li> </ul>

**Tabell 3: Analysekategorier**

Tabell 3 viser kategoriseringen som jeg benytter i denne masterstudien. Prosessen mot disse kategoriene har på ingen måte vært feilfri. I det følgende skal jeg presentere veien mot disse kategoriene.

Den metodiske tilnærmingen kan betegnes som abduktiv, ved at kategoriene er både teori- og empiridrevne. Alvesson og Sköldberg (2017) omtaler abduktiv metode slik: «Abduktionen utgår från empiriska fakta lik som inductionen, men avvisar inte teoretiska förföreställingar och ligger i så måtto närmare deduktionen» (Alvesson & Sköldberg, 2017, s. 14). Begrepene som står i tabell 3 er hentet fra van Leeuwen (2005, s. 230), og er i så måte forankret i teori. Dette gjelder spesifiserende, forklarende, lik, utfyllende, kontrasterende, komposisjon, informasjonskobling, rytme og dialog. De fire sistnevnte er de fire kohesjonsmekanismene som van Leeuwen trekker frem, og de fem førstnevnte begrepene er ulike former for utdypelse og utvidelse (se teorikapittel 2.1.3. for definisjon). I starten av utviklingen av analyseverktøy benyttet jeg alle fem begrepene for utdypelse og utvidelse som analysekategorier, og de ble betraktet som lukkede kategorier. Men gjennom analysene oppdaget jeg at elevtekstene i korpuset gjerne inneholdt flere funksjoner, som er et sentralt funn for kategoriseringen av elevtekstmaterialet og for problemstillingen i min studie. Dermed oppsto kategorien «flere funksjoner i spill». Samtidig opplevdes ikke kategoriene som gangbare ved at det var utfordrende å skille mellom spesifiserende og forklarende funksjon, og lik og utfyllende funksjon. Grunnen til det er som jeg pekte på i teorikapittelet, at det eneste skillet mellom begrepene spesifiserende og forklarende koblinger er ifølge van Leeuwen (2005) at koblingen

kan reverseres. Det ble også utfordrende å kategorisere en elevtekst hvor elementene har lik funksjon, fordi elementene kunne tolkes som like, men de kunne også tolkes som utfyllende ved at det ene elementet bidro med informasjon på en litt annen måte enn et annet. Noen av de opprinnelige kategoriene ble derfor for statiske. Jeg valgte så å slå sammen flere av kategoriene, og heller vise hvordan de ulike funksjonene gjorde seg gjeldene på ulikt vis gjennom flere elevtekstanalyser under én kategori.

Et sentralt poeng for kategoriseringen er at det ikke er vanntette skott mellom dem, altså at andre informasjonskoblinger også kan finne sted i den kategoriserte elevteksten. Selv om kontrasterende funksjon står som en egen kategori, er det viktig å løfte fram at elevteksteksemplet og denne delen av korpuset også inneholder andre funksjoner. Dette handler om at de enkelte informasjonskoblingene som dominerer i elevteksten er med på å plassere teksten i en kategori. Det er derfor en grovkategorisering. Presentasjonen av kategoriseringsprosessen viser at grovsorteringen har blitt definert og redefinert gjennom analysearbeid. Arbeidet med kodingen fortsetter til man har oppnådd teoretisk «metthet», som inntreffer når «ytterlige analyser ikke lenger bidrar til å oppdage noe nytt om en kategori» (Strauss, 1987, s. 21 I Alvesson & Sköldbberg, 2017, s. 99). På den måten har en abduktiv tilnærming til materialet gjort seg gjeldende. I analysekapittelet blir kategoriene nærmere diskutert og presentert.

#### 3.4.1 Valg av begreper

Sosialsemiotisk multimodalitetsanalyse tilbyr et omfattende begrepsapparat, slik som jeg var inne på i teorikapittelet. Derfor har jeg måttet valgt ut et sett med begreper som er passende for materialet, og som er hensiktsmessig innenfor masterprosjektets omfang. Etersom skrivesynet i Normprosjektet og i min studie, er fundert på funksjonelle aspektet ved skriving, ble funksjoner et sentralt begrep i analysearbeidet. Multimodalt samspill er en måte å kommunisere på, og de ulike funksjonene til informasjonskoblingene ble dermed en viktig del av analysearbeidet. Som vist i tabell 3 ble også andre kohesjonsmekanismer sentrale, som følge av analysearbeidet, som igjen førte til en presisjon av problemstillingen. Analysearbeidet bidro med andre ord til å avgrense fokuset i masteroppgaven. Et funksjonelt syn på skriving gjennom Normprosjektkonteksten, og en sosialsemiotisk posisjonering, innebar også at begreper som *mottakerbevissthet* ble en del av analysearbeidet.

Det er viktig å presisere at elevtekstene er ulike når det gjelder hvilke kohesjonsmekanismer som er mest brukt. Derfor analyseres ikke alle kohesjonsmekanismene i like stor grad i alle tekstene. Et eksempel på dette kan være at i én tekst vil informasjonskobling være den kohesjonsmekanismen som er mest brukt og interessant å analysere, mens i en annen kan det være komposisjon som kohesjonsmekanisme. I teorikapitlet nevnte jeg at rytme og komposisjon som kohesjonsmekanisme er tett knyttet sammen. I det ligger det at kohesjonsmekanismene aldri utspiller seg alene. van Leeuwen (2005) eksemplifiserer forholdet mellom kohesjonsmekanismene med at rytme vil ha hovedrollen i tidsbaserte medier, og komposisjon i rombaserte medier, men at disse også kan kombineres (van Leeuwen, 2005, s. 179). Derfor vil det i elevtekstene være relevant å trekke fram poenger om for eksempel komposisjon i forbindelse med analyse av informasjonskobling, eller rytme i relasjon til dialog. Derfor vil noen av analysene av kohesjonsmekanismene være samlet. Det vil variere hvilke kohesjonsmekanismer som analyseres ut ifra hver enkelt elevtekstanalyse.

### 3.4.2 Svakheter knyttet til kategorisering

En svakhet med metoden min kan være kategoriseringen av elevtekster. Som vi vil se i det påfølgende analysekapitlet er grensene for kategoriene flytende ved at elevtekstene inneholder flere funksjoner. Dermed kan kategoriene virke mot sin hensikt ved at skillene mellom kategoriene kan bli noe uklare. En elevtekst med mange informasjonskoblinger som kan betegnes som spesifiserende og mange som utfyllende, er utfordrende å kategorisere med mine kategorier. Dette eksempelet illustrerer en svakhet med kategoriseringen. Samtidig viser de flytende grensene mellom kategoriene et viktig funn i Norm-materialet: elevtekstene er dynamiske og å betegne dem som noe annet ved lukkede kategorier ville trolig vært lite hensiktsmessig. Da kunne en ha gått glipp av interessante diskusjoner og nyanser. En styrke med kategoriseringen er imidlertid at den har blitt tilpasset av materialet, og dermed *kan* de fortelle noe om de multimodale elevtekstene i Normprosjektkorpuset.

## 4 Analysekapittel

### 4.0 Presentasjon av kategorier og analysekapittelets struktur

Teorikapittelet og metodekapittelet inneholder forklaringer av analyseverktøyet som jeg bruker i denne masteroppgaven. Denne innledende delen av analysekapittelet er en forlengelse av teorikapittelets presentasjon av van Leeuwen (2005) sin forståelse av multimodal kohesjon. Jeg presiserer at kategoriseringen av elevtekstene tar utgangspunkt i én av kohesjonsmekanismene; informasjonskobling. Med dette utgangspunktet er det fire sorteringer i denne analysen, hvor jeg har valgt ut elevtekster som representanter for hver kategori. Tanken er at elevtekstene som er valgt for hver kategori, er typiske av sitt slag i Normkorpuset når det kommer til informasjonskobling som kohesjonsmekanisme. Forskningsspørsmålet mitt setter også fokus på de andre kohesjonsmekanismene (rytme, komposisjon og dialog), og de er derfor også en sentral del av analyseverktøyet.

Målet for denne analysen er å analysere hvordan kohesjonsmekanismene gjør seg gjeldene i de utvalgte elevtekstene. I metodekapittelet ble det nevnt at kategoriene ikke er vanntette skott mellom dem, og tekstene inneholder andre funksjoner enn bare det som kommer fram gjennom grovkategoriseringen. Dette skyldes av at det er flere deler i en elevtekst, hvor en del kan ha informasjonskoblinger med én funksjon, mens en annen kan ha andre funksjoner. Kategoriene er derfor «eksempeltekster med spesifiserende og forklarende funksjon», «eksempeltekster med kontrasterende funksjon», «eksempeltekster med lik og utfyllende funksjon» og «eksempeltekster med flere funksjoner i spill». Definisjonene av begrepene samsvarer i stor grad med forståelsene som ble introdusert i teorikapittelet (2.1.3).

Jeg har strukturert analysekapittelet slik at hver kategori er et underkapittel. Hvert underkapittel starter med en definisjon av den aktuelle kategorien. Innledningsvis i hver elevtekstanalyse gjør jeg rede for den kontekstuelle informasjonen jeg har tilgang til, og gjør en kort analyse av oppgaveteksten. Den første kohesjonsmekanismen som analyseres er informasjonskobling, hvor jeg starter med en redegjørelse/analyse for hvorfor elevtekstene passer i kategorien. Deretter analyserer jeg kohesjonsmekanismene rytme, komposisjon og dialog i elevtekstene,

men som nevnt i metodekapittelet kan det være at enkelte kohesjonsmekanismer analyseres sammen i elevtekstanalysene.

#### 4.1 Eksempeltekster med spesifiserende og forklarende funksjon

Elevtekstene som jeg vil trekke fram under denne kategorien, har både koblinger med spesifiserende og forklarende funksjoner. Spesifiserende funksjon går ut på at informasjonen som gis i et element er mer spesifikk enn informasjonen som gis i et annet (van Leeuwen, 2005, s. 230). Dette kan minne om Halliday (1985) sin forståelse av *elaboration*, ved at elementet som blir presentert ikke introduserer noe nytt, men heller en videre beskrivelse (jf. Halliday, 1985, s. 396). Det kan typisk være bildetekst eller en illustrasjon. Et viktig poeng knyttet til denne funksjonen er at koblingene mellom elementene er irreversible, ved at begge elementene ikke kan være spesifiserende for hverandre (jf. kapittel 2.1.3). Forklarende funksjon er nokså lik som spesifiserende funksjon. Elementene i tekster med forklarende funksjon kommuniserer da samme informasjonen, men ved at den ene eller den andre forklarer og klargjør. Dette minner om Hallidays forståelse av parataktiske klausuler (jf. kapittel 2.1.3). van Leeuwen (2005) benytter parafraseringsbegrepet, som vil si at når elementene parafraserer, vil informasjonen i elementene være omskrevet. I motsetning til spesifiserende funksjon er koblingene med forklarende funksjon reversible, som vil si at meningen vil være det samme om du går fra verbaltekst til bilde, eller bilde til verbaltekst. Dette vil jeg gi eksempler på i disse elevtekstanalysene.

##### 4.1.1 Kristines tekst: informasjonskobling, rytme, komposisjon og dialog

Den første elevteksten i denne kategorien representerer elevtekster hvor spesifiserende funksjon utmerker seg, men hvor også forklarende funksjon gjør seg gjeldende. Teksten er skrevet av en jente som går i 7. klasse, og jenta har fått navnet Kristine i denne analysen. Teksten er skrevet ut fra oppgaven: «tenk deg at du nettopp har blitt venner med en norsk hindu. En kveld chatter dere om hva dere tenker om livet etter døden. Skriv chatten». Oppgaven er laget med utgangspunkt i skrivehandlingen «samhandle», og kan være en oppgave i KRLE eller lignende med tanke på tema. I oppgaven kan en se at læreren har lagt føringer for hva chatten skal handle om, og Kristine står dermed ikke fritt til å skrive om hva hun vil. Multimodalitet blir ikke eksplisitt nevnt i oppgaven, og når verbet *skriv* er inkludert i oppgaven kan det gi signaler om at andre modaliteter enn skrift ikke skal benyttes. Samtidig skal Kristine skrive en chat, som er

en sjanger som har oppstått de to-tre siste tiårene, hvor det er vanlig å benytte uttrykksikoner og prosodier for å kompensere for manglende ansiktsuttrykk og intonasjon (Androutsopoulos, 2011, s. 145). Dermed kan det tolkes som at oppgaven implisitt inviterer til multimodalitet ved å benytte chat som sjanger. Figur 6 viser Kristines tekst:

Ms.Hindu442: Halla!!! :-p	ord forklaring IWS = Ingehting ser Lol = laugh out loud BRB = be right back BK = Back Flw for the wind	MS.Hindu442: BRB
Du: Hei :3		Du: ok
Ms.Hindu442: Skjer?		Du: afkjæskr 7amorta32lp...
Du: Ins, da da?		Du: Random bokstaver FTW!
Ms.Hindu442: Samme her Tron da på et liv etter døden? xD		MS.Hindu442: BK! <3 Tenk hvis begge vi ble gjenfødt som to blomster Som står rett hver side av hverandre?
Du: Vet ikke jeg:p Gjør du?		Du: Det hadde vært rart.
Ms.Hindu442: Ja, jeg gjør det :D Håper jeg blir født på ny som et menneske		Du: Jeg vil bli gjenfødt som tingleig.
Du: Er det ikke sønn at god karma gir deg større sjanse for å bli født på nytt som et menneske?		MS.Hindu442: LOL!!!
Ms.Hindu442: Jo, det er sant! Hva tror du du vil bli etter du dør?		Du: Mamma roper og sier at jeg må komme, så må ikke :c Hade <3
Du: Vet ikke, kanskje en snegle eller noe xD		MS.Hindu442: Awww :c Hade <3
Ms.Hindu442: LOL!!!		

Figur 6: Kristines tekst med spesifiserende og forklarende funksjon

### Informasjonskobling

Kristines tekst representerer et multimodalt mønster i korpuset; bruk av uttrykksikoner, også kalt emoji. Som en kan se markert i gult i figur 7 er uttrykksikoner mye brukt i chatten, kanskje for å kompensere for manglende ansiktsuttrykk mellom Kristine og Ms. Hindu442.

Ms.Hindu442: Halla!!! :-P	ord forklarer
Du: Hei :3	IUS = Ingenting siger
Ms.Hindu442: Skjer?	Ld = laugh out loud
Du: Ins, clada?	
Ms.Hindu442: Samme her. Tror du på et liv etter døden? XD	BRB = be right back
Du: Vet ikke jeg :P Gjør du?	
Ms.Hindu442: Ja, jeg gjør det :D. Håper jeg blir født på ny som et menneske	BK = Back
Du: Er det ikke sånn at god karma gir deg større sjanse for å bli født på nytt som et menneske?	FW for the windy
Ms.Hindu442: Jo, det er sant! Hva tror du du vil bli etter du dør?	
Du: Vet ikke, kanskje en snegle eller noe XD	
Ms.Hindu442: Lol!!!	

Ms.Hindu442: BRB
Du: ok
Du: afkjæskr 7amorta32lp...
Du: Random bokstaver FTW!
Ms.Hindu442: BK! <3 Tenk hvis begge vi ble gjenfødt som to blomster Som står rett hver siden av hverandre?
Du: Det hadde vært rart.
Du: Jeg vil bli gjenfødt som Ringeling.
Ms.Hindu442: LOL!!!
Du: Mamma roper og sier at jeg må komme, så må ikke :C Hade <3
Ms.Hindu442: Aww :3 Hade <3

Figur 7: Bruk av uttrykksikoner i Kristines tekst.

Uttrykksikonenes funksjon gjennom hele teksten kan være å spesifisere hvordan tone verbalteksten skal leses med, og et viktig poeng her er at informasjonskoblingen mellom verbaltekst og uttrykksikonet ikke kan reverseres (jf. van Leeuwen, 2005). Uttrykksikonene (B) er en spesifisering av verbalteksten (A), men en kan ikke si at verbalteksten (A) er en spesifisering av uttrykksikonene (B).

Ms. Hindu442 innleder chatten med bruk av en kombinasjon av kolon (øyne), bindestrek (nese) og p (munn med tunge), som sammen utgjør et smilefjes med tunga ut. Dette er et uttrykksikon som kan representere lekenhet, og erkjennelse av egen tullete væremåte (Danesi, 2017, s. 108). Sett i sammenheng med åpningsreplikken «Halla», som kan være en mer uformell måte å hilse på, underbygges tolkningen av «:-P». Ms. Hindu442 ønsker kanskje å fremstå som uformell og kameratslig, og benytter derfor «Halla» og «:-P». Samtidig uttrykker hun entusiasme ved bruk av flere utropstegn som en kompensasjon for prosodiske element. Informasjonskoblingen mellom verbaltekst og tegnsetting og uttrykksikoner kan dermed tenkes å være en spesifiserende informasjonskobling, hvor tegnsettingen og uttrykksikonene har en spesifiserende funksjon for verbalteksten.

Androutsopoulos (2011) peker ut tre temaer som går igjen i forskning på *computer mediated communication* (CMC); muntlighet, kompensasjon og økonomi<sup>8</sup> (Androutsopoulos, 2011, s. 149). Det første temaet inkluderer alle aspekter som minner om uformell snakk i skriftlig diskurs, og Ms. Hindu442 sin bruk av «halla» kan minne oss om dette temaet i CMC. Det andre temaet inkluderer forsøk på å kompensere for fravær av ansiktsuttrykk og intonasjonsmønstre. Her finner vi blant annet uttrykksikoner og prosodier ved gjentakelse av bokstaver og tegnsetting (Androutsopoulos, 2011, s. 145). Kristines bruk av uttrykksikoner gjennom hele teksten kan trekkes mot dette temaet. Det tredje og siste temaet som blir pekt ut er økonomi, som handler om at vi bruker strategier for å spare tid i form av forkortelser og akronymer. I Kristines tekst ser en denne bruken i form av for eksempel «ins» og «bk». Jeg kommer tilbake til funksjonen til disse akronymene og forkortelsen.

---

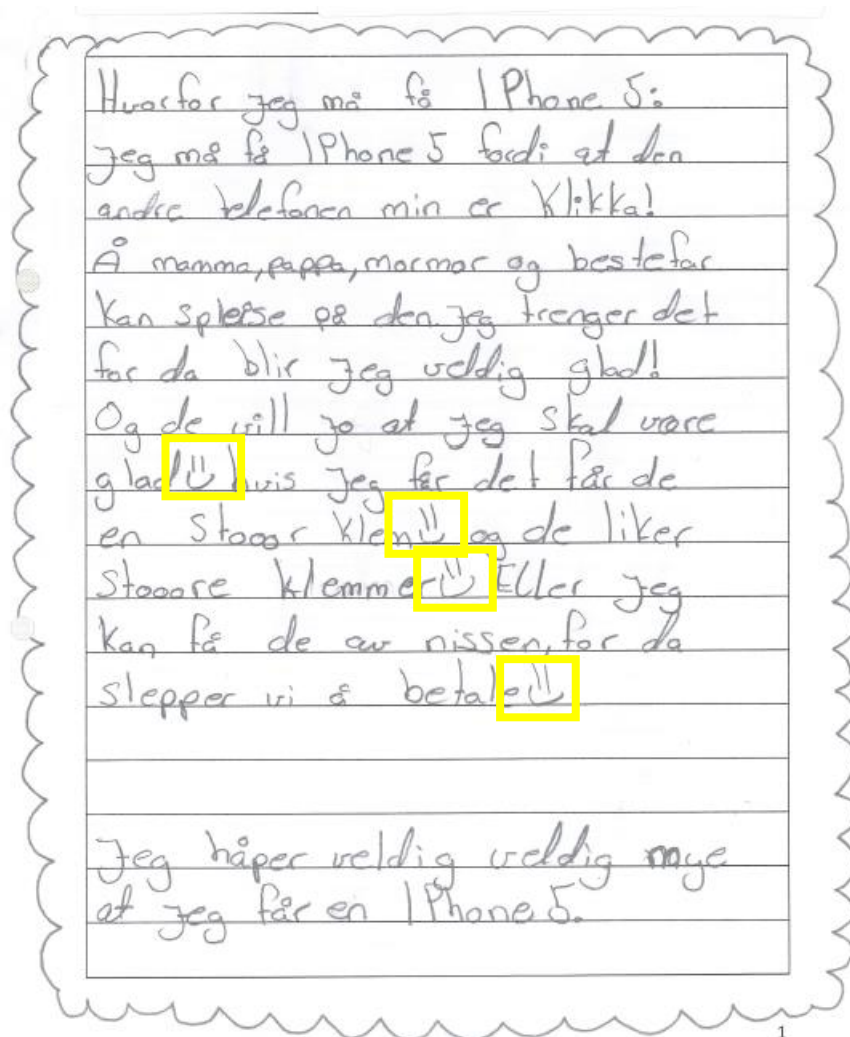
<sup>8</sup> Min oversettelse



I likhet med Ms. Hindu442 kan duets («du») første chatmelding og uttrykksikon utgjøre en spesifiserende informasjonskobling. Duet benytter uttrykksikonet som er satt sammen av kolon (øyne) og et tretall (munn). Denne kombinasjonen er ofte ment som en mer uskyldig eller beskjeden følelse av lykke, sett i sammenheng med «:-)». Duet skriver også «Hei», og fremstår ikke like frempå som Ms. Hindu442, ved at hun hilser på en måte som kan kalles mindre entusiastisk. «Hei» kan tolkes å være mer formelt enn «halla», og duets uttrykksikon mer beskjedent enn Ms. Hindu442 sitt uttrykksikon. Kombinasjonen av kolon og 3 kan også være en forestilling av en katt (Danesi, 2017, s. 57). Det kan tenkes at Kristine ikke kjenner til uttrykksikonenes mening slik som de *egentlig* betyr, fordi hun forklarer at FTW betyr «for the wind» når det egentlig betyr «for the win». Derfor kan det hende at hun har hørt FTW muntlig, og tenkt at det er «wind». Det kan da tenkes at Kristine kjenner til meningen av uttrykksikonene etter andres bruk, og at hennes bruk er preget av situasjonene hun har møtt dem.

Analysen over av informasjonskoblingene mellom verbaltekst og uttrykksikoner kan tolkes som spesifiserende informasjonskoblinger ved at uttrykksikonene spesifiserer tonen i verbalteksten. Dette gjelder for alle uttrykksikonene i Kristines tekst, og ikke bare de to som jeg har analysert. Uttrykksikonene kan da tolkes som en illustrasjon av følelse eller sinnstilstand, og ikke som en styring av hva vi skal motta og unngå (van Leeuwen, 2005, s. 230). En kan også tolke uttrykksikonene som utfyllende for verbalteksten, og har da en utfyllende funksjon. Fra teorikapittelet husker vi at utfyllende innebærer at innholdet i bildet/verbalteksten legger til mer informasjon enn hva som kommer fram i verbalteksten/bildet (van Leeuwen, 2005, s. 230). Dette er en svakhet med kategoriseringen, slik som jeg var inne på i metodekapittelet, ved at skillene mellom kategoriene er noe vage. Jeg velger likevel å lene meg på tolkningen om at uttrykksikonene har en spesifiserende funksjon, fordi koblingen er irreversibel.

Spesifiserende informasjonskoblinger, hvor uttrykksikoner har en spesifiserende funksjon, gjør seg også gjeldende i andre elevtekster i korpuset. Figur 8 er et eksempel hvor eleven argumenterer for hvorfor hun burde få en ny telefon. Markert i gult kan en se uttrykksikonene hun bruker. Bruken av uttrykksikoner og prosodier i dette eksempelet, viser kanskje behovet for å kompensere for fravær av tone og ansiktsuttrykk i større grad enn Kristines tekst gjør, ved at uttrykksikonene er midt i setningene.



Figur 8: Bruk av uttrykksikon i overbevisende tekst

Første og andre gang smilefjeset benyttes, kommer de midt i en setning: «og de vill Jo at Jeg være glad \*uttrykksikon\* hvis Jeg får det får de en stoor klem \*uttrykksikon\* og de liker stooore klemmer \*uttrykksikon\*». Grunnen til at uttrykksikonene kommer midt i setningene kan være av hensyn til skrivehandlingen som er å overbevise. Eleven ønsker kanskje at mottakeren skal trekke på smilebåndet i møte med uttrykksikonene, eller vise at avsenderen er snill og *fortjener* å få ny telefon.

Kristines tekst inneholder ikke bare spesifiserende informasjonskoblinger. I figur 9 kan en se ordforklaringer til høyre i teksten.

Ms.Hindu442: Halla!!! :-P	ord forklaring INS = Ingenting skjer
Du: Hei :3	
Ms.Hindu442: Skjer?	LOL = laugh out loud
Du: Ins, da da?	
Ms.Hindu442: Samme her. Tror du på et liv etter døden? XD	BRB = be right back
Du: Vet ikke jeg:P Gjør du?	BK: Back FWT for the wind
Ms.Hindu442: Ja, jeg gjør det :D Håper jeg blir født på ny som et menneske	
Du: Er det ikke sønn at god karma gir deg større sjanse for å bli født på nytt som et menneske?	
Ms.Hindu442: Jo, det er sant! Hva tror du du vil bli etter du dør?	
Du: Vet ikke, kanskje en snegle eller noe XD	
Ms.Hindu442: LOL!!!	

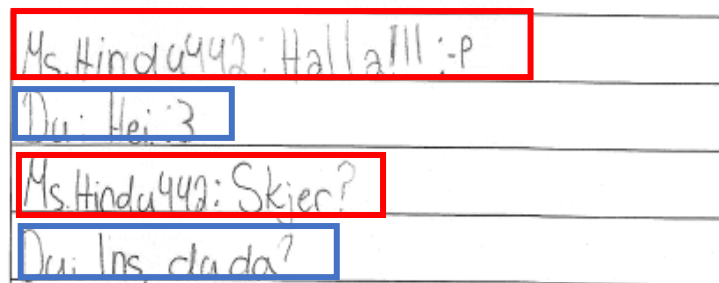
Figur 9: Forklarende funksjon i Kristines tekst.

En mulig tolkning av funksjonen til dette elementet er at det er en spesifisering av den generelle informasjonen på venstre side, det som van Leeuwen (2005) peker på og som trekkes fram i teorikapittelet (van Leeuwen, 2005, s. 201). Kan vi da tolke at ordforklaringene har en spesifiserende funksjon for akronymene og forkortelsene i chatteteksten? Jeg tolker heller at ordforklaringene har en forklarende funksjon, nemlig ved at de er omskrivninger av akronymene og forkortelsen. I figur 9 har jeg markert akronymet «ins» og omskrivingen «ins = ingenting skjer» i gult, og akronymet «LOL» og omskrivingen i grønt. I definisjonen av kategorien ble det nevnt at det som skiller spesifiserende og forklarende funksjon, er at førstnevnte er irreversibel og sistnevnte er reversibel. Det er tydelig at det er en omskriving på grunn av det denotative tegnet *er lik*, som indikerer at det står det samme på begge sidene av tegnet. Relasjonen mellom ordforklaringer og akronymer kan være en forklarende informasjonskobling, fordi ordforklaringene (B) kan ha en forklarende funksjon for akronymene (A), og akronymene (A) er omskrivninger av ordforklaringene (B).

Disse forklaringene forekommer totalt fem ganger, og alle på første side av teksten. Fire av fem er akronymer, mens «bk» er en forkortelse av «back». Slike skrivemåter er ikke uvanlig i chat, og er strategier vi bruker for å spare tid (Androusoopoulos, 2011, s. 149), som jeg har vært inne på tidligere i analysen. Disse brukes også på side 2 av Kristines tekst, og det kan tenkes at ordforklaringen er skrevet i etterkant av selve chattesekvensen. Kristine kan tenkes å være kjent med det semiotiske domenet hvor akronymer og forkortelser er hyppig brukt, og fant et behov for å forklare hva disse uttrykksmåtene betyr for leseren. Den forklarende funksjonen i form av disse forklaringsboblene kan dermed uttrykke mottakerbevissthet. Forklarende og spesifiserende funksjon er et uttrykk for mottakerbevissthet i flere av elevtekstene i korpuset, ved at elementer med disse funksjonene har en oppklarende rolle i meningsskapingen, slik som også Barthes (1994) forstår forankring (kapittel 2.1.3)

### Rytme, komposisjon og dialog

Essensen av rytme er veksling (van Leeuwen, 2005, s. 181). I elevteksten kan en tolke at vekslingen hovedsakelig er mellom duet og Ms. Hindu442 sine chattemeldinger. Rytmen gjør at jeg som leser forventer at det er Ms. Hindu442 som kommer med en melding etter duet, og omvendt, slik som markert med rødt og blått i figur 10:

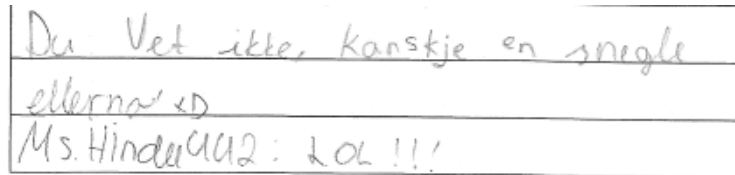


Figur 10: Rytme i Kristines tekst

Når det kommer en ny melding, er alltid navnet, eller «nicket», til den som sender meldingen skrevet på en ny linje. Dette kan også skape en rytmisk veksling. Selve chattemeldingen kan gå over flere linjer, mens rytmen i teksten blir opprettholdt ved at nicket er skrevet på ny linje.

To sentrale begreper innenfor kohesjonsmekanismen dialog er initiativ og respons. I Kristines tekst kan det være tre dimensjoner hvor disse gjør seg gjeldende. Den ene dreier seg om at deltakerne i teksten, Ms. Hindu442 og duet, veksler på å ta initiativ og gi respons – som jeg var inne på i forbindelse med tekstens rytme. Den andre dimensjonen kan dreie seg om et dialogisk

samspill mellom verbaltekst og uttrykksikon. Koblingen mellom elementene kan ha en spesifiserende funksjon, hvor uttrykksikonet spesifiserer tone og/eller humør i verbalteksten. En kan tenke seg at verbalteksten tar et initiativ, som får sin respons i uttrykksikonet. Se figur 11:

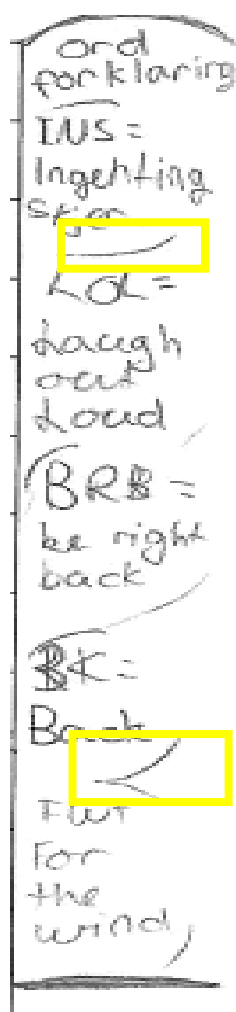


Du Vet ikke, kanskje en snegle
ellerna <D
Ms.Hinder942: LOL!!!

**Figur 11: Dialog i Kristines tekst**

Uttrykksikonet «xD» kan tenkes å respondere til verbalteksten «vet ikke, kanskje en snegle ellerna», ved at setningen kanskje skal ha en latterpreget tone. Ettersom det kan være utfordrende å kommunisere denne meningen kun ved hjelp av verbaltekst (modal affordans), kan det tenkes at setningens tone gjennom uttrykksikonet er en respons. Den tredje dimensjonen hvor dialog som kohesjonsmekanisme kan gjøre seg gjeldende er akronymene og forklaringsboksen. Resonnementet er noe lignende som samspillet mellom verbaltekst og uttrykksikon, ved at det kan tenkes at akronymene tar et initiativ som har behov for respons. Her kan mottakerinstansen være en faktor, slik som jeg var inne på tidligere i analysen. Et tankeeksperiment som kan tydeliggjøre dette er: dersom ordforklaringene ikke fant sted i teksten, ville kanskje en mottaker stilt seg spørsmål om hva disse akronymene betyr. Det kan bety at ordforklaringene responderer til et behov som initieres i akronymene. Det kan bety at det rytmiske samspillet også kan gjøre seg gjeldende i ordforklaringene. Det kan tenkes at leseren veksler mellom akronymer i selve chatteteksten og ordforklaringene til høyre i komposisjonen, spesielt hvis leseren ikke er kjent med forkortelsen og akronymene i Kristines tekst.

Oppmerksomheten trekkes mot forklaringene av ordene som benyttes i chatten.



Figur 12: Komposisjon i Kristines tekst

Grunnen til at disse forklaringsboblene kan ha høy saliens kan være ved at disse befinner seg utenfor rammene som er definert på arket, og høyre side kan dermed sies å ha tyngre visuell vekt enn venstre. Boblene er også et avvikende element fra resten av tekstens form med chatmeldinger. Det er tydelig for oss hvor forklaringsboblene starter og slutter ved at de er markert med en sterkere gråfarge enn ellers, både øverst og nederst. Ordforklaringene er også plassert utenfor marglinjene som allerede finnes på materialet, og kan tolkes som en separat del. Likevel kan vi forstå at delen har en sammenheng med selve chatteteksten ved bruk av buede linjer som rammer inn ordforklaringene. Disse linjene omkranser ordforklaringene, og er markert i gult i figur 12.

#### 4.1.2 Jennys tekst: informasjonskobling, rytme, komposisjon og dialog


I det neste elevteksteksemplet (figur 13) benyttes også spesifiserende informasjonskoblinger, men her finner en også en del forklarende informasjonskoblinger. Hverken spesifiserende eller forklarende informasjonskoblinger dominerer i dette eksemplet, men elevteksten er valgt ut for å vise spesifiserende og forklarende funksjoner på en annen måte enn i Kristines tekst.


Dette eksempelet er skrevet av en jente på 3. trinn, og jenta blir kalt Jenny i den følgende analysen. Jenny har fått oppgaven «Skriv oppskrifta. Beskriv korleis du laga maten på gruppa di. Du kan og bruke samansett tekst». Denne oppgaven er laget med utgangspunkt i skrivehandlingen «beskrive». Det kan tenkes at denne teksten har blitt skrevet etter at Jenny og en gruppe elever har hatt mat og helse eller lignende, og at de har laget retten som hun skriver oppskriften til. Vi vet ikke hvem den tenkte mottakeren for Jennys tekst er, men det kan tenkes at det er en mottaker som skal lage rundstykker ved hjelp av Jennys oppskrift. Figur 13 viser Jennys tekst<sup>9</sup>:


---


<sup>9</sup> Teksten er skrevet forsiktig over med blyant på grunn av dårlig kvalitet på scan.


# FINE GRÅVE TRURSTYKKER


1 pk gjær 

3 ms smør 


5 dl lunke vann eller mjølk 


1 ts salt 


6½ dl grovt sammalt kvitemjøl 

6½ dl kvitemjøl 


Smelt smøret til det blir bløtt,ilag med  
det lunke vannet 

Ta gjær oppi ei skål 

Nor smøret har smeltna nå putt du det oppi  
skåla 

Ta mjølet oppi skåla. 

Rør godt saman.  Ta og kjøl ut deigen

og lag ballar av deigen og sett dei inn i  
ovnen, skru på ovnen på 220 grader. 

Nor rurstykkene er klare nå kan du haue deg



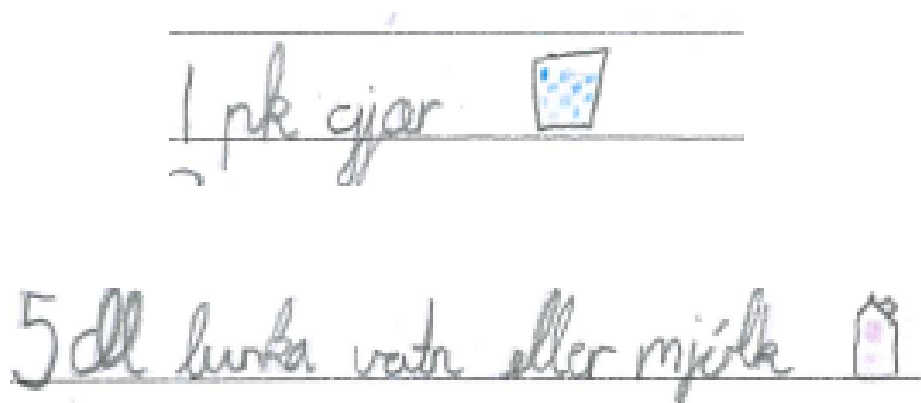
Figur 13: Jennys elevtekst med spesifiserende og forklarende funksjon

Denne oppgaven er den eneste oppgaven i de utvalgte tekstene som eksplisitt inviterer til multimodalitet. Tønnessen (2010a) hevder at oppgavebestillinger ofte legger til rette for at den skrevne teksten kommer først, og at elevene får tegne et bilde avslutningsvis i oppgaven (Tønnessen, 2010a, s. 10–11). Oppgaven legger til en viss grad opp til at det skriftlige kommer først ved at den inviterer til skriving med verbet *skriv*, før den avslutter med at en også kan bruke andre modaliteter. Den kommuniserer ikke eksplisitt at det multimodale kommer etter skriften, men det kan tenkes at rekkefølgen på informasjonen som gis, bidrar til at den skrevne teksten står i forgrunnen. En kan likevel se en multimodal tekst hvor både verbaltekst og tegning har funksjonell tyngde.



### Informasjonskobling

Enkelte av tegningene og verbalteksten kan sies å ha noe likt budskap, og informasjonskoblingen kan betegnes som forklarende (jf. van Leeuwen, 2005, s. 230). Tegningene kan være en forklaring av verbalteksten, og verbalteksten kan være en forklaring av tegningen. Grunnen til det er Jennys bruk av denotative tegn. Vi husker fra teorikapittelet at denotasjon handler om den dagligdagse meningen til et tegn, og at det ikke fremstår som et annet tegns mening (Barthes, 1994, s. 142). En kan se i figur 14 at «1 pk gjær» følges av en tegning som ligner på fersk gjær fra Idun, og at melkepakken kan se ut som å være samme design som Tine melk (på grunn av den rosa fargen Jenny har tegnet inn i melkekartongen). En kan derfor tenke seg at tegningene har en forklarende funksjon for verbalteksten, og omvendt, ved at de denotative tegnene kan bidra til at koblingen mellom elementene kan reverseres.



Figur 14: Jennys denotative tegn

I norsk kontekst er gjær og melk varer mange vil kunne kjenne igjen kun ved å se på tegningen, men det er kanskje særlig melken som er tydelig for mottakeren. Gjæren kunne blitt tolket og konnotert som noe annet dersom verbalteksten ikke var til stede, kanskje spesielt yngre mottakere som kan ha mindre erfaring med varen. Ut ifra konteksten kan en også forstå at det er smør som kommer etter gjær, men hadde denne tegningen funnet sted i en annen tekst og i en annen kontekst kunne de blitt tolket som andre ingredienser.

Relasjonen mellom noen av ingrediensene kan ha en informasjonskobling med lik funksjon. Et eksempel kan være at «1 ts salt» er tegnet som én teskje med salt. Samtidig forstår en bare at det er salt og ikke for eksempel sukker ved hjelp av verbaltekst. En kan også forstå i tegningen

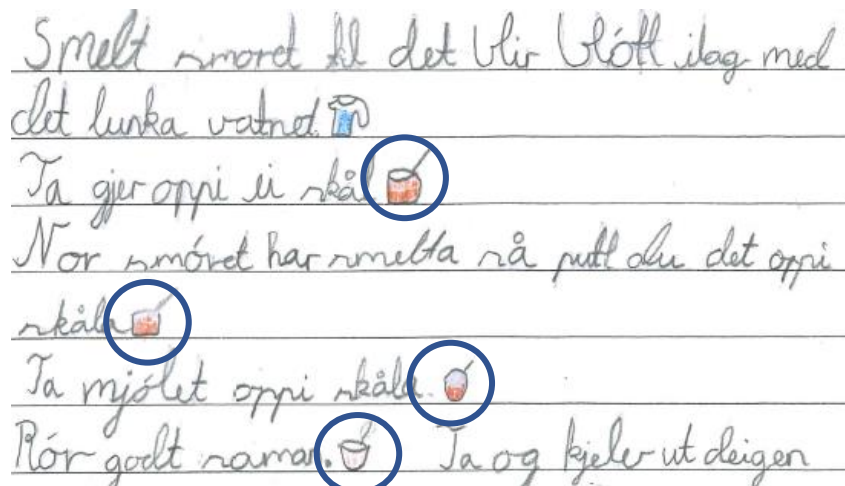
at teskjeen er toppet, og ikke strøket. Dette kommer ikke frem i verbalteksten, så derfor er det ikke sikkert at en kan betrakte informasjonskoblingen som lik. Det kan være to alternative tolkninger for denne informasjonskoblingen. Den første er at koblingen kan tolkes som spesifiserende, fordi verbalteksten spesifiserer tegningen ved at en får informasjon om at det er salt, og ikke noe annet. Men så spesifiserer tegningen at teskjeen er toppet, og dette kan ha en spesifiserende funksjon for verbalteksten. Koblingen er med andre ord spesifiserende begge veier, men spesifiserer ulike deler av informasjonen. Derfor kan den andre tolkningen være at informasjonskoblingen er utfyllende, fordi begge elementene bidrar med informasjon på ulike måter. Informasjonen i de to elementene utvides altså i relasjon til hverandre, og som sammen fremstår som en helhet.



Figur 15: Utfyllende funksjon i Jennys tekst

Jennys denotative tegn kan være i et spennende forhold mellom spesifiserende og forklarende funksjon. Tegnene kan tolkes som forklarende ved at koblingen mellom verbaltekst og tegning formidler samme informasjon begge veier. Men tolkningen kan være kontekstavhengig, som belyst over, og tegningene kan derfor også ha en spesifiserende funksjon til verbalteksten.

Tegningene som ikke fremstår som denotative, kan tolkes som en spesifisering av verbalteksten. Grunnen til det er at de bidrar ikke med ny informasjon, og kan fungere som illustrasjoner for verbalteksten. I figur 16 er skålen som deigen befinner seg i markert med sirkler.



Figur 16: Spesifiserende funksjon i Jennys tekst

En kan se en konsekvent bruk av tegn ved at skålen har samme farge og tilnærmet lik form gjennom sekvensen. Det er likevel noe variasjon av form og farge. De to første gangene skålen er tegnet fremstår de som relativt like. Den tredje gangen den er tegnet er toppen dekket, kanskje fordi Jenny skriver at melet skal tilsettes. Meningen om at skålen blir fullere når melet tilsettes kan oppstå som en mening visuelt, men ikke verbalt. Koblingene mellom alle tegningene av skålen og verbalteksten kan tolkes som spesifiserende informasjonskoblinger, hvor verbalteksten har en spesifiserende funksjon for tegningene. I det ligger det at informasjonen som kommer fram i verbalteksten kan være avgjørende for meningsskapingen, fordi uten verbalteksten ville ikke leseren fått informasjon om *hva* som tilsettes.

### Rytme, komposisjon og dialog

Tegningene er plassert på den venstre siden av verbalteksten, og en kan si at det veksles mellom verbaltekst og tegning på en bestemt måte. Vekslingen opprettholdes til slutten av teksten.



Figur 17: Rytme i Jennys tekst

På siste linje på side 1, «rør godt saman.», kommer det en visualisering, og deretter fortsetter neste steg på samme linje; «ta og kjelv ut deigen ...». Denne sekvensen er markert i gult i figur 17. En kan si at denne delen bryter med tekstens rytme, som hittil har bestått av verbaltekst med tegning på slutten av et steg i prosessen.

Jeg nevnte i teorikapittelet at særlig oppskriftstekstene har en tidsrelatert oppbygging. Jennys tekst kan tenkes å ha en rytmisk oppbygging i tid, ved at steg for steg-prosedyren er bygd opp av en kronologisk rekkefølge av stegene. Komposisjonen i elevteksten kan tolkes som lineær, ved at den kan beskrives som en typisk tekst innenfor oppskriftssjangeren. I slike tekster er den temporale koblingen mellom de separate informasjonsbitene viktig, for hvis stegene ikke hadde blitt presentert kronologisk ville innholdet kunne blitt tolket som meningsløs (van Leeuwen, 2005, s. 219). En kan også kjenne igjen sjangeren ved at Jenny benytter akronymer som er vanlig å bruke i oppskrifter; «pk», «ms», «dl» og «ts».

I likhet med Kristines chattetekst kan det tenkes at vekslingen mellom verbaltekst og tegning utgjør et dialogisk samspill. Som vist i analysen av informasjonskobling blir det formidlet informasjon i verbalteksten som ikke nødvendigvis kommer frem i tegningen. Koblingene med spesifiserende funksjon viser kanskje dette tydeligst, fordi den spesifiserte informasjonen kan fremstå som en respons på et initiativ som ble tatt i verbalteksten. Et eksempel på dette kan være salt-sekvensen som jeg har vært inne på. Et annet eksempel kan være beholderen som inneholder vann.



Figur 18: Dialog i Jennys tekst

Her kan det tenkes at tegningen tar initiativ på den måten at vi ikke får informasjon om hvordan vannet skal være, for eksempel varmt, kaldt, kokt osv. Dette initiativet gjennom tegningen, blir svart på i verbalteksten hvor det spesifiseres at vannet skal være lunka.

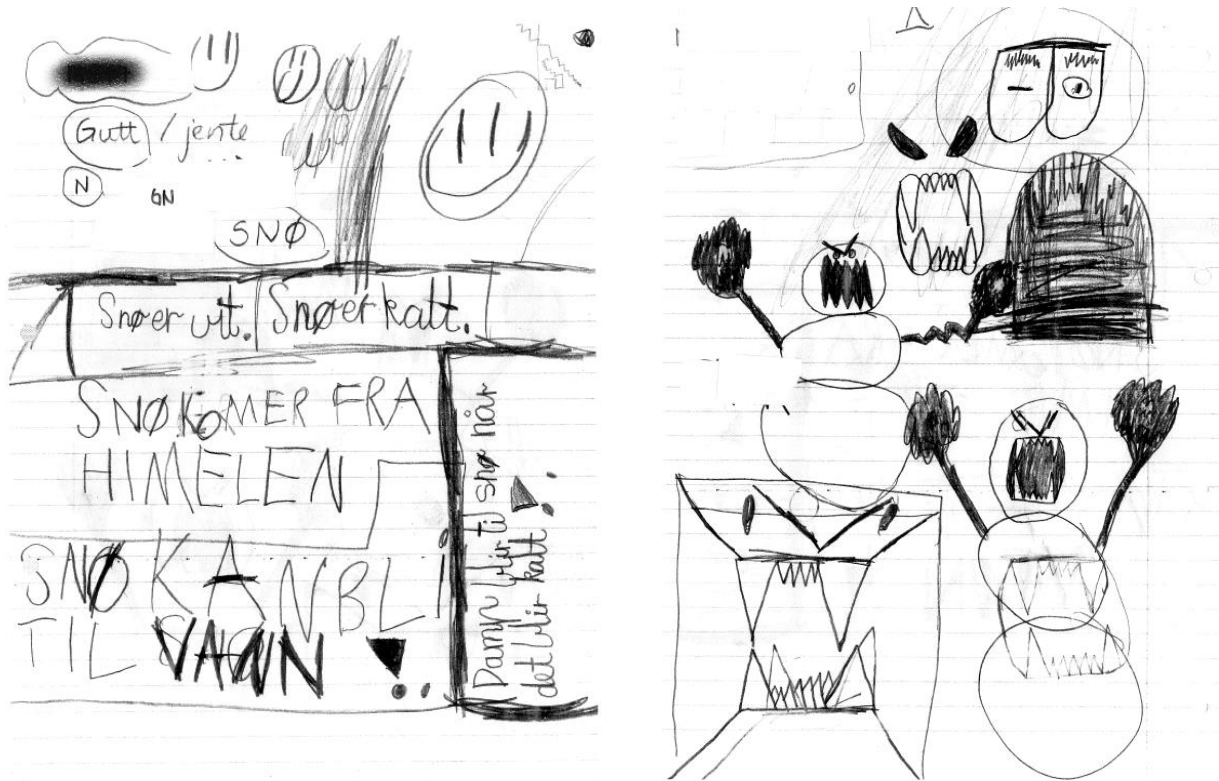
Det kan tenkes at de denotative tegnene i teksten har høy saliens, fordi de kan betraktes som kulturelle symboler (van Leeuwen, 2005, s. 198), i hvert fall Idun gjær og Tine melk som nevnt over. Dermed tillegges de informasjonsverdi. Som vist i analysen av informasjonskobling har både verbaltekst og tegning funksjonell tyngde, ved at de bidrar til informasjon på både lik og ulik måte.

#### 4.2 Eksempeltekster med kontrasterende funksjon

Elevtekstene i denne kategorien inneholder flere kontrasterende informasjonskoblinger. Disse koblingene har informasjonselementer som står i kontrast med hverandre. Den litterære betydningen av kontrast er: «En kontrast er en motsetning mellom to eller flere elementer i en tekst. Kontrastvirkninger kan utnyttes på mange ulike måter og på ulike plan, og ofte kan det knytte seg tematisk eller symbolsk betydning til de kontrastene man finner på motivplan» (Claudi, 2010, s. 92). Her kommer det fram at kontraster kan være tematiske og symbolske. Den leksikalske betydningen er at: «Kontrast betyr utpreget motsetning, motstykke eller det som skiller seg sterkt fra» (Store norske leksikon, 2018). I tidsbaserte uttrykk kan eksempelet med rolig musikk og krigsscene i film trekkes fram (van Leeuwen, 2005, s. 198), men i spatiale uttrykk slik som elevtekster kan funksjonen knyttes til fargebruk, tema eller egenskaper som det gode versus det onde. Informasjonskoblingene i disse elevtekstene må ikke nødvendigvis være en motsetning til hverandre, slik som god versus ond, fordi i denne sammenhengen bruker jeg begrepet i betydningen av «det som skiller seg sterkt fra». Det trenger ikke å være store forskjeller, men heller at elementene som skiller seg fra ikke har en meningsfull kobling til de øvrige elementene i det samlede uttrykket. Jeg inkluderer likevel et eksempel som viser kontrast på en annerledes måte enn den utvalgte teksten, og denne teksten inneholder koblinger som kan tolkes som kontrasterende med kontrastene god versus ond.

#### 4.2.1 Emils tekst: informasjonskobling, rytme, komposisjon og dialog

Elevteksteksampelet som gis mest oppmerksomhet til i denne analysen er skrevet av en gutt som går i 3. klasse. Han har fått navnet Emil i analysen. Klassen hans fikk oppgaven: «Skriv en tekst der du beskriver hva *snø* er for en som aldri har sett eller hørt om dette før». I figur 19 kan en se Emils tekst<sup>10</sup>:



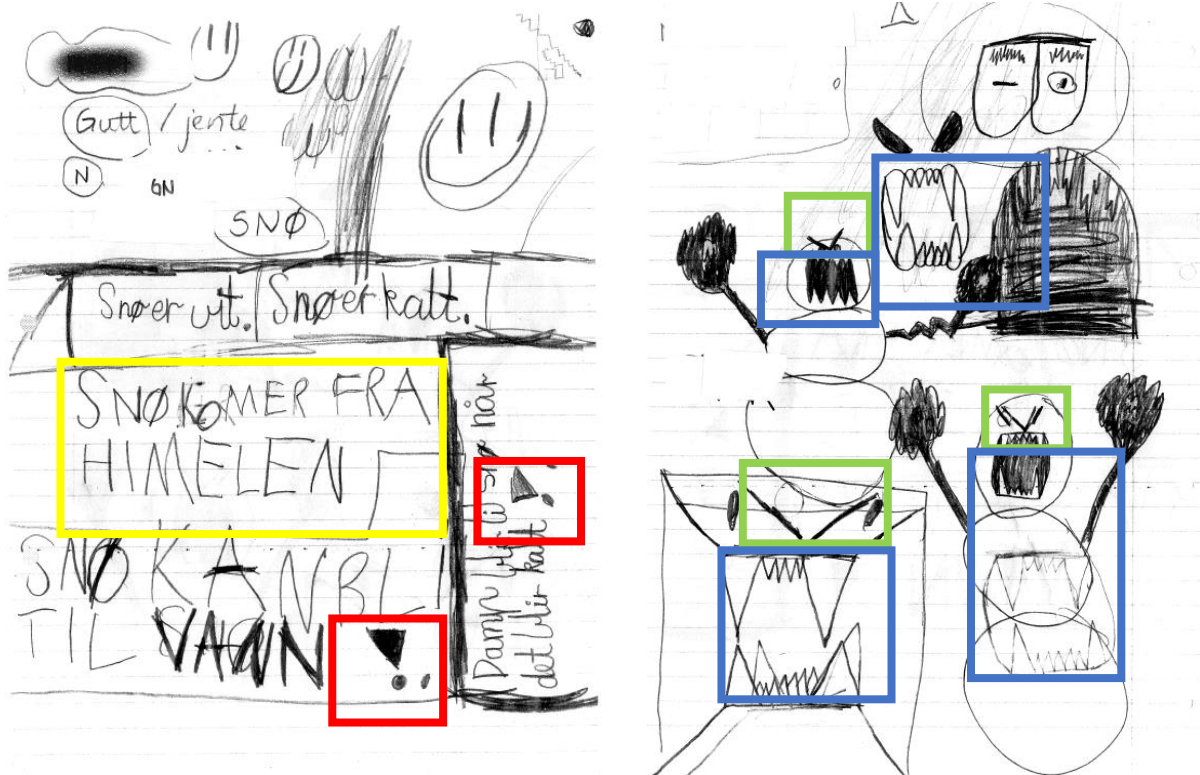
Figur 19: Emils tekst med kontrasterende funksjon

Oppgaven er satt til skrivehandlingen «beskrive». Multimodalitet blir ikke nevnt i oppgaven, og i likhet med de forrige oppgavene inneholder oppgaven bare verbet *skriv*. Derimot kan oppgaven invitere til at Emil skal være eksperten på området, og at mottakeren har mindre kunnskap enn Emil. Dette kan trekkes mot det som Otnes (2015) betegner som «eksperten», ved at «eleven skriver om noe han har kunnskap om, og som andre kan være interessert i å lese om» (Otnes, 2015, s. 247).

<sup>10</sup> Elevkoden øverst i venstre hjørne på side 1 er markert over, da det ikke er relevant for analysen.

## Informasjonskobling

Emils tegninger kan ha en kontrasterende funksjon for verbalteksten ved at det kan være utfordrende å se en meningsfull kobling mellom elementene. Når Emil skal beskrive snø forventer jeg som leser at teksten inneholder beskrivelser av snøens egenskaper, noe Emils tekst gjør, og andre tekster i korpuset beskriver også hva man kan finne på med og i snø. I første del av teksten møter Emil slike forventninger innholdsmessig, men en kan tolke at det skjer et skifte i teksten (markert i gult i figur 20). Teksten starter med små bokstaver, og utvikler seg til store bokstaver og bruk av utropstegn. Skiftet er kanskje tydeligst fra side 1 til side 2, hvor en ser snømenn med sinte uttrykk og morderiske smil. En kan tolke snømennene som sinte ved å se på de tegnede øyenbrynene (markert i grønt), et vanlig grep i animasjonsfilm og tegneseriesjangeren, og formen på munn og tenner (markert i blått).

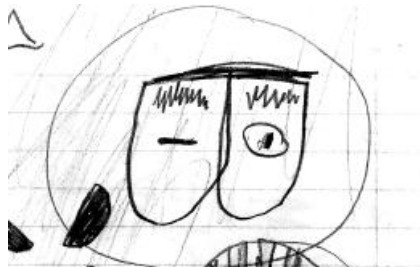


Figur 20: Kontrasterende elementer

En kan tolke dette som en referanse til grøssersjangeren ved at dette ekspressive uttrykket kommer til syne, og kan minne om monsternotivet. Gravstøtten er et element som ofte forekommer i grøsserlitteratur. Gravstøtten kan tolkes å være et denotativt tegn på død, ved at gravstøtter forteller oss eksplisitt at noe eller noen er død. Vi vet ikke hvem eller hva som er dødt i Emils tekst, kanskje snømennene har skylden, eller kanskje det ikke er noe dødsfall

involvert. Det kan heller være et resultat av Emils sjanger- og leseerfaring. Hvis dette er tilfelle, fremstår intertekstualiteten som kontrasterende til oppgavebestillingen, ved at koblingen mellom snøens egenskaper og grøssertrekk ikke er tydelig for oss som leser teksten. Kontrasterende informasjonskoblinger er reversible (van Leeuwen, 2005, s. 230), og i denne sekvensen kontrasterer tegningene verbalteksten, og omvendt. Elementene tolkes til å ha ingen meningsfull kobling, sett bort fra at temaet snø går igjen. Det kan tenkes at Emil ble fornøyd med beskrivelsen av snø på side 1, og setter i gang tegningen på eget initiativ, etter at han har blitt ferdig med skriveingen. En mulig tolkning kan også være at læreren har gitt Emil en «gulrot» ved å gi ham lov til å tegne. Dette vet vi ikke, men det kan fortsatt være en mulig forklaring på de kontrasterende koblingene i uttrykket.

Et tredje element som står i kontrast både tematisk, og med verbaltekst og andre visuelle element, er blunkefjeset øverst til høyre på side 2. Det er innrammet med en sirkel, og kan da fremstå som separat fra snømennsekvensen på samme side. Dette blunkefjeset er ikke sint, dersom vi ser på øyenbryn og fravær av munn. Det gir heller et inntrykk av lurhet, som kan stå i kontrast med de øvrige elementene.





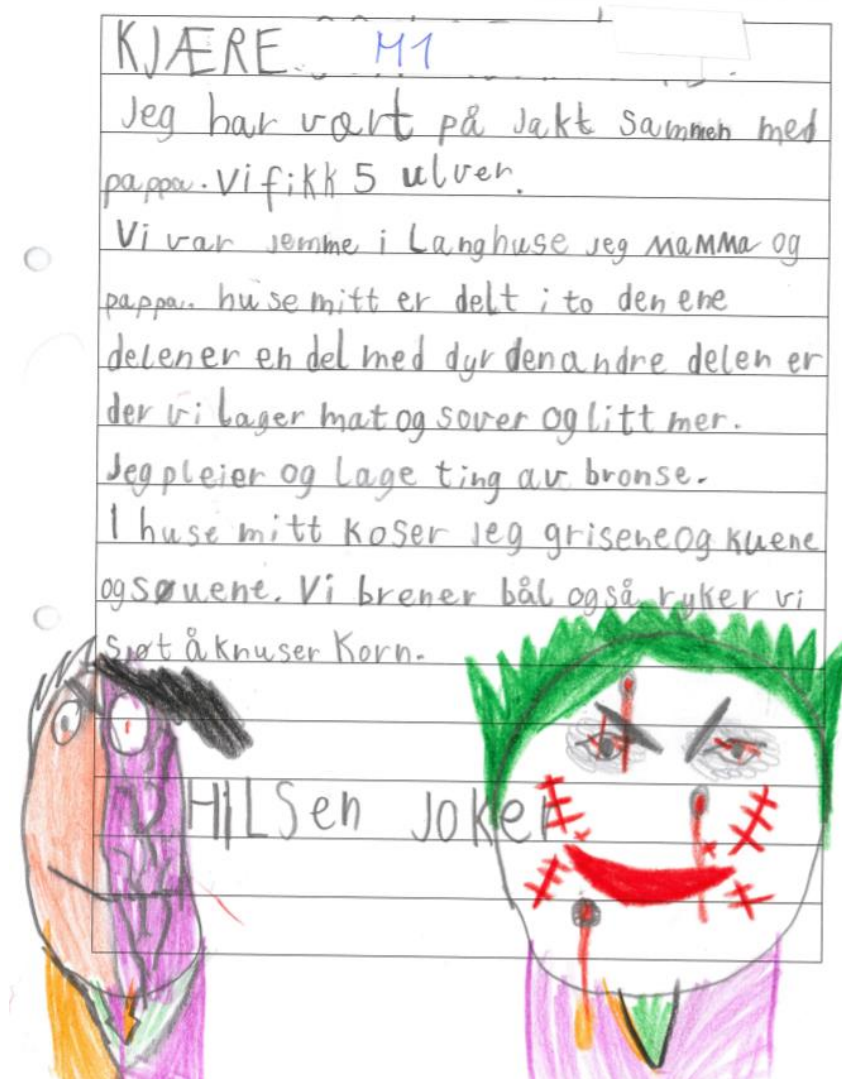
I figur 21 er en annen eksempeltekst som kan ligne på Emils tekst, ved at informasjonskoblingen mellom verbaltekst og tegning kan tolkes som kontrasterende. I teksten henger ikke verbaltekst og bilde sammen ved at koblingen oppleves som meningsløs. Tegningen ser ut til å være en referanse til dataspillet *Minecraft*, mens verbaltekstens innhold er svaret på samme oppgave som Emil fikk.



Figur 21: Eksempel med elementer fra Minecraft

I likhet med Emils tekst og Minecraft-teksten kan vi se kontrasterende informasjonskoblinger i flere elevtekster i korpuset. Felles for disse tekstene er at de inneholder elementer som ikke kommuniserer en mening som henger sammen med resten av teksten. Det kan være at de ikke henger sammen tematisk, slik som i Minecraft-teksten, eller at uttrykket som gis i teksten ikke henger sammen med temaet for teksten, slik som i Emils tekst.

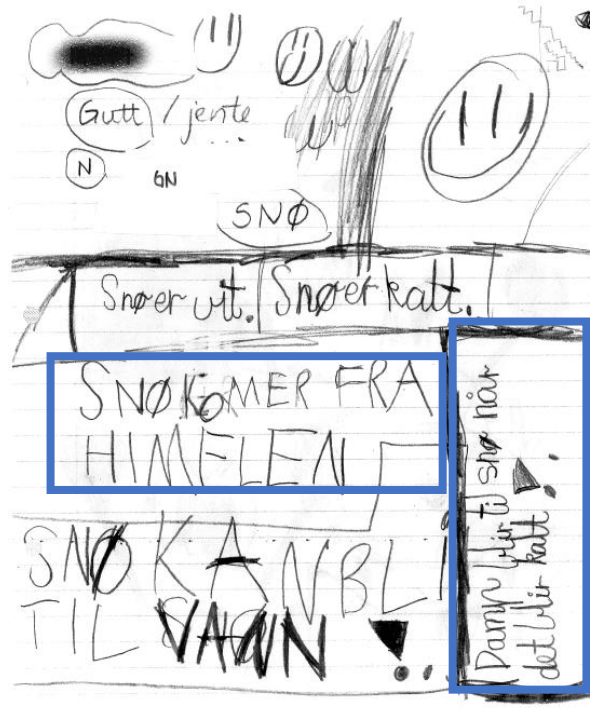
I figur 22 er også et eksempel på kontrasterende informasjonskobling, hvor elementene ikke kontrasterer i tema eller uttrykk. Teksten kan vise distinksjonen mellom god og ond, som kan være en kontrasterende informasjonskobling. Dette er et brev hvor avsender forteller om livet sitt, og i verbalteksten fremstår avsenderen som snill og god ved at han/hun «koser med grisene og kuene og sauene». Avsender signerer brevet med «Hilsen Joker» og tegninger av noe som kan ligne på Joker og Harvey «Two-face» Dent fra Batman-universet. Dette er tegneseriefigurer som ikke nødvendigvis forstås som «de snille». Det kan stå i kontrast med hva som kommer fram i verbalteksten. Her kan med andre ord kontrasten mellom god og ond komme til syne.



Figur 22: Eksempel med Joker og Harvey «Two-face» Dent

## Komposisjon og rytme

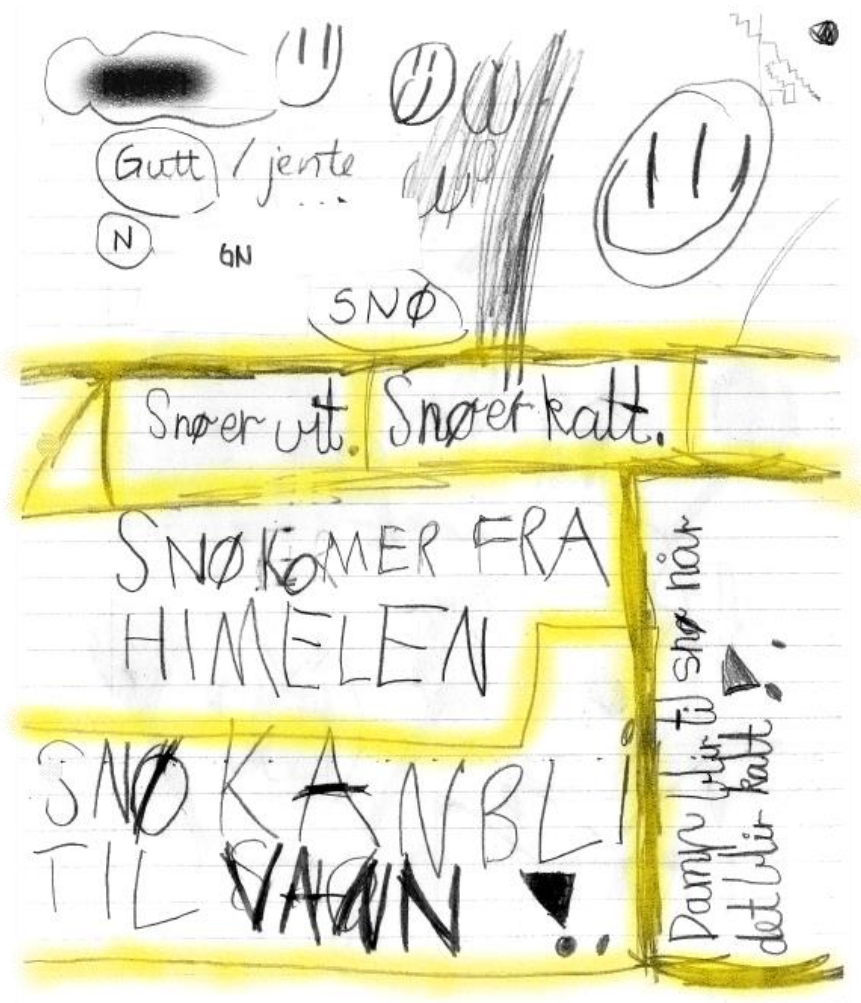
Til forskjell fra mange av andre elevtekster i dette analysekapittelet kan komposisjonen i Emils tekst tolkes som ikke-lineær, ved at elementene er vendt både vertikalt og horisontalt på side 1 (markert i blått i figur 23).



Figur 23: Lesesti i Emils tekst.

Veien leseren følger mellom de ulike elementene kalles en lesesti (Skjelbred & Bjørkvold, 2014, s. 39). Lesestien i denne teksten går i en viss grad fra venstre til høyre, men de vertikale elementene bidrar til at lesestien endrer retning. Side 2 inneholder ikke verbaltekst, og det kan tenkes at elementene samles mot et sentrum ved at de ikke er polariserer topp og bunn, og venstre og høyre (jf. van Leeuwen, 2005, s. 206).

Det kan være flere elementer med høy saliens i Emils tekst, blant annet bruk av fet skrift og versaler. Jeg velger likevel å trekke fram Emils bruk av rammer, da disse kan fremstå som svært saliente. Rammene er markert i gult i figur 24.



Figur 24: Emils bruk av rammer

En kan se her at hver setning i figur 24 er rammet inn i hver sin boks. Dette gjør at elementene fremstår som separate deler, og fungerer mot sin hensikt ved at en ikke nødvendigvis forstår at alle delene handler om snø før man faktisk leser setningene. Setningen som er plassert vertikalt har en sterkere ramme enn ellers, og dette gjør at informasjonen fremstår mer separat. Dette blir trukket fram av Kress og van Leeuwen (2006): «The presence or absence of framing devices (realized by elements which create dividing lines, or by actual frame lines) disconnects or connects elements of the image, signifying that they belong or do not belong together in some sense» (Kress & van Leeuwen, 2006, s. 177). Disse setningene er alle beskrivelser av snø, og det ville vært hensiktsmessig med all informasjonen om snø innenfor samme ramme, slik at de fremstår som samlet. Vekslingen mellom elementene i Emils tekst kan oppleves som noe stakkato. Dette kan skyldes hans bruk av rammer, og at lesestien går i flere retninger. I teorikapittelet (2.0) nevnte jeg skrift foregår i en tidsfrekvens, og den kan tolkes som hakkete i Emils tekst.

## Dialog

De kontrasterende informasjonskoblingene kan gjøre at det dialogiske samspillet ikke gjør seg gjeldende. Som leser av Emils tekst, tolker jeg at flere av elementene tar initiativ, men det responderes ikke i de andre elementene. Kanskje det er nettopp det som gjør at koblingene kan oppleves som kontrasterende. Ta for eksempel de sinte snømennene. Som leser stiller jeg meg spørsmål om hvorfor de har et så ekspressivt uttrykk, og hvorfor de oppleves som farlige med skarpe tenner og lange armer. Dette spørsmålet får jeg ikke svar på gjennom andre elementer, og det kan tyde på at elementene ikke snakker sammen. Det er imidlertid en tematisk dialog gående, ved at de nevnte elementene er knyttet til snø. Samtidig finner jeg ingen kobling til snø knyttet til gravstøtten. Utover den tematiske dialogen, finner jeg det med andre ord utfordrende å identifisere koblinger som initierer og responderer til hverandre.

Dersom tegningene er et resultat av at Emil setter i gang med å tegne på eget initiativ, slik som jeg var inne på tidligere, så kan det tenkes at det ikke er en intendert sammenheng mellom verbaltekst og tegninger. Det er med andre ord meningen at tegningen ikke skal høre sammen med resten av teksten, og at tegningene fremstår som utenfor teksten om snø, selv om det er en tematisk kobling der.

### 4.3 Eksempeltekster med lik og utfyllende funksjon

Den ene elevteksten innenfor denne kategorien inneholder informasjonskoblinger som i stor grad kommuniserer den samme informasjonen. Det vil være problematisk å slå fast at informasjonen er den samme ved at det er flere tegnsystem i bruk, derfor er elevtekstene som representerer lik funksjon kombinert med utfyllende funksjon. Utfyllende informasjonskoblinger inneholder modaliteter og semiotiske ressurser som utfyller hverandre ved at de står for ulike deler av det samlede uttrykket, eller den samlede informasjonen som gis. Elementene har altså en utfyllende funksjon for hverandre. Dette kan for eksempel være tegninger som utvider meningen i skriften, eller skriften utvider meningen i tegningen, og sammen bidrar de til den samlede informasjonen i uttrykket. Denne kategorien inneholder to elevtekster som inneholder informasjonskoblinger med utfyllende funksjon på nokså ulik måte, ved at den ene i utgangspunktet kan inneholde flere koblinger som kan betegnes som like.

#### 4.3.1 Synnes tekst: informasjonskobling, rytme, komposisjon og dialog

Elevt teksten som i utgangspunktet ble valgt for å representere tekster med informasjonskoblinger med lik funksjon er skrevet av en jente i 7. klasse, og blir kalt Synne. Hun fikk oppgaven: «6. trinn har ikke lært seg å dividere tall som gir desimalsvar. Forklar med ord hvordan de kan regne ut dette stykket:  $126:4 = 31,5$  (*utregning og oppsett er med i oppgaveformuleringen*)». En gangbar tolkning er at dette er en oppgave fra matematikkundervisningen. Oppgaven er laget med utgangspunkt i skrivehandlingen «beskrive». Vi ser i oppgaveformuleringen at Synne skal beskrive for en yngre elev hvordan dette gjøres, og dermed tildeles Synne en rolle som er mer kompetanserik enn sin mottaker. I likhet med Emil (4.2.1) kan også Synne være tildelt rollen som «eksperten» (Otnes, 2015, s. 246–247) i skrivesituasjonen. Det er interessant at oppgaven presiserer at elevene skal forklare med ord. Matematikk er et fag hvor det ikke er uvanlig med tegninger, tabeller og figurer, men likevel viser Dagsland (2018) og Amdal og Morud (u.a.) sine studier av matematikkoppgavene i Normprosjektet at det er få som inviterer til multimodal skriving (Matre et al., 2021, s. 324). Det hevdes at «det kan virke som om lærerens oppfatning av skriving domineres av en forståelse av skriving som løpende tekst, og at de ikke vurderer fagets egenart når de skal legge til rette for utvikling av grunnleggende ferdigheter i matematikkfaget» (Matre et al., 2021, s. 324). Synnes tekst inneholder blant annet beskrivelser med ord, men det er også en multimodal tekst med andre modaliteter enn skriften. Teksten går over de to neste sidene (figur 25, figur 26 og figur 27).

Jeg skal forklare hvordan jeg deler  
 $126$  på  $4$ . Først skriver jeg  $126:4=$   
 så deler jeg  $12$  på  $4$  da blir det  $4$   
 $3$  ganger da skriver jeg  $3$  bak =.  
 Så ganger jeg  $4$  med  $3$  det blir  
 $12$  så tar jeg  $12-12$  det er  $0$   
 så trekker jeg ned  $6$  tallet og deler  
 det med fire og det går  $1$  gang  
 da setter jeg  $1$  bak = så ganger  
 jeg  $4$  med  $1$  det blir  $4$  da tar jeg  
 $6-4$  det er  $2$  så trekker jeg  
 ned  $0$  da er det  $20$ .  $20:4=5$   
 og når jeg trekker ned  
 $0$  må jeg sette komma  
 så ganger jeg  $4$  med  $5$  og  
 det blir  $20$  så tar jeg  $20-20=$   
 $0$  da er svaret på regnestykket →

Figur 25: Synnes tekst med lik og utfyllende funksjon (side 1)

31,5 Nå skal jeg  
vise stykket !!

↓

$126 : 4 = \underline{31,5}$	
-	12
	6
-	4
	20
-	20
	0

Først må jeg dele  
så gange så subtrahere  
og trekke ned og sette  
komma !!

Sånn deler jeg  
126 på 4 !!

Figur 26: Synnes tekst med lik og utfyllende funksjon (side 2)

- ① Dele
- ② Gange
- ③ Substrahere
- ④ trekke ned
- ⑤ Sette komma !!

Figur 27: Synnes tekst med lik og utfyllende funksjon (side 3)

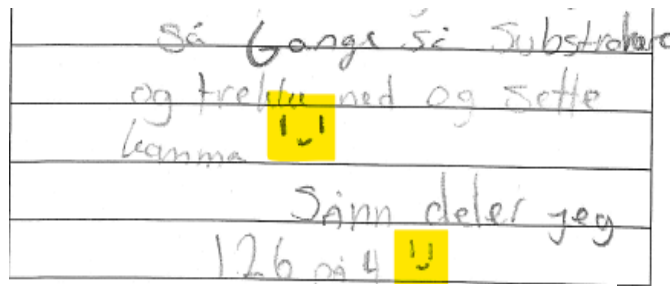


## Informasjonskobling

Teksten til Synne kan deles opp i tre deler; verbaltekst, utregning med matematiske tegn og punktliste. I alle disse delene går prosessen gjennom fem regneprosesser, men på ulike måter. Den matematiske utregningen (figur 26) er til stor hjelp i meningsskapingen for meg som voksen leser som vet hvordan man regner ut 126 delt på 4. Grunnen til det kan være fordi den verbalspråklige beskrivelsen (figur 25) kan virke forvirrende ved at det kognitivt kan være utfordrende å se for seg fremgangsmåten. Det kan være Synne finner det hensiktsmessig å visualisere regnestykket selv når oppgaven bare spør om verbaltekst. Spesielt med tanke på at teksten er skrevet til en yngre elev, og det kan være et mottakerbevisst valg. Informasjonskoblingen mellom verbaltekst og matematisk utregning kan tolkes som utfyllende, hvor begge delene har en utfyllende funksjon for hverandre.

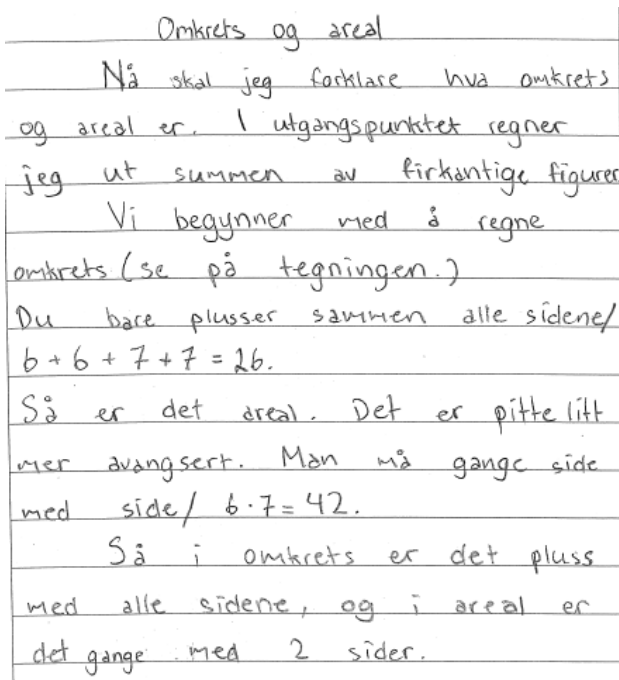
Utfyllende informasjonskoblinger tyder på at delene kan samles med et fruktbart utfall. For en 6. klassing som kanskje ikke har lært seg standardalgoritmen for utregning av mattestykket, kan det også være utfordrende å skape mening i den matematiske fremstillingen uten verbalteksten. Verbalteksten kan være utfordrende uten fremstillingen, slik som jeg var inne på i avsnittet over. Dette kan illustrere modalitetenes muligheter og begrensinger, med andre ord modal affordans. Når Synne inkluderer begge delene i sin tekst, viser hun multimodal tekstkompetanse. Verbalteksten bidrar med en gjennomgang av utregningen hvor vi forstår hvilke prosesser en skal gjøre først og sist, for eksempel at en begynner med å dele og avslutter med å sette komma. Utregningen bidrar med at den verbale forklaringen gir mer mening, fordi det kan være utfordrende å se for seg utregningen kognitivt. Samlesing av disse delene kan tyde på at koblingen mellom disse delene er utfyllende til hverandre, ved at de sammen utgjør en helhetlig mening (*relay*, jf. Barthes, 1994). Dette kan vise at koblingen er reversibel ved at den verbalspråklige beskrivelsen forteller det samme som den matematiske visualiseringen, og den matematiske visualiseringen forteller det samme som den verbalspråklige beskrivelsen. Kan da koblingen mellom elementene da ha en lik funksjon? Jeg heller mot tolkningen om at koblingen har en utfyllende funksjon, ved at det kan være utfordrende å skape mening i delene hver for seg, spesielt for en yngre elev.

Synnes tekst har også uttrykksikoner, i likhet med Kristines tekst (4.1.1). Også her kan uttrykksikonene tolkes som en spesifisering av humør eller tone i verbalteksten.

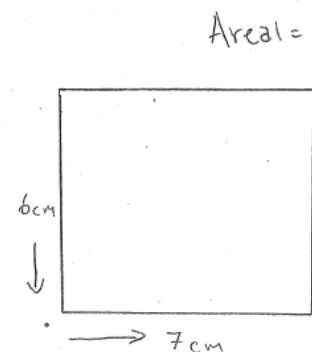
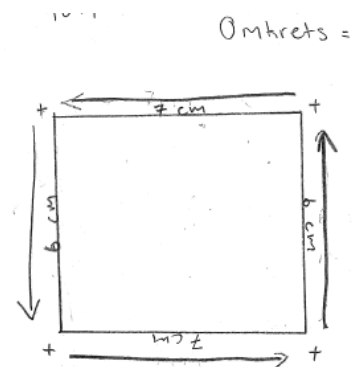


Figur 28: Uttrykksikoner i Synnes tekst

Det er særlig tekster innenfor matematikkfaget som kan ha like informasjonskoblinger, fordi i andre typer tekster kan elementene på et eller annet vis tolkes som enten spesifiserende, forklarende, utfyllende eller kontrasterende. En antakelse kan være at verbaltekst innen matematikk gjerne etterfølges av en visualisert utregning av samme regnestykke. Dette kan en også se blant matematikktekstene i Normkorpuset. I figur 29 og 30 kan en se et annet eksempel fra matematikkfaget som også viser denne antakelsen, og som kanskje særlig viser en lik informasjonskobling mellom elementene.



Figur 29: Eksempel på lignende tekst (side 1)



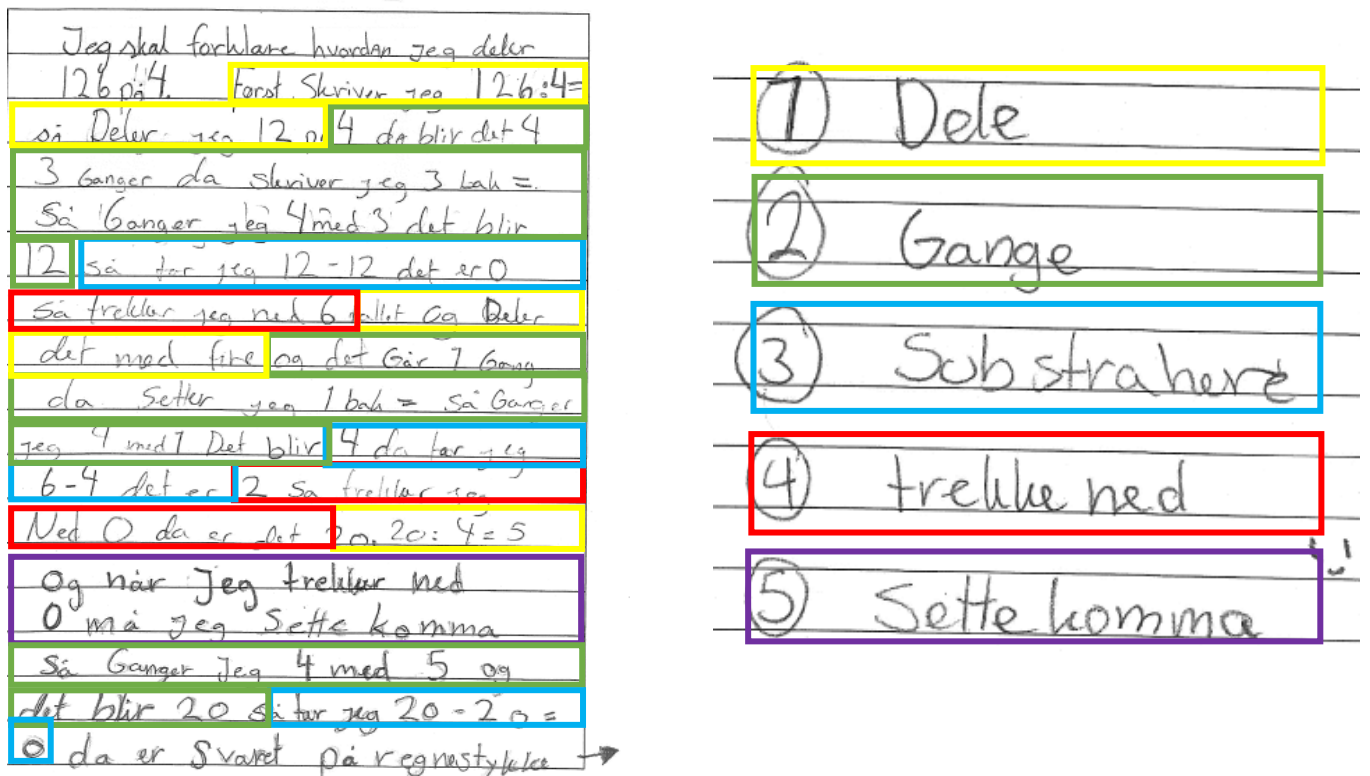
$$6 \cdot 7 = 42$$

Figur 30: Eksempel på lignende tekst (side 2)

Her er deler av verbalteksten visualisert. Disse delene av verbalteksten kan ha lik funksjon med det visuelle uttrykket ved at de samme tallene er brukt og at matematiske symboler som addisjon- og multiplikasjonstegnet er brukt. Pilene viser også hvilken vei en skal regne. Pilene i omkrets-tegningen viser at alle sidene skal adderes, i kombinasjon med plusstegnet på hvert hjørne.

### Rytme, komposisjon og dialog

Grunnen til at en kan tolke at informasjonskoblingen mellom delene i Synnes tekst er lik er relatert til tekstens kronologi. Det sekvensielle grepet bidrar til en viss rytme i Synnes tekst, ved at det vekslingen mellom elementene skjer kronologisk, gjentatte ganger. Tidsdimensjonen kommer med andre ord til syne. Kronologien i delene visualiseres i figur 31 foruten den matematiske fremstillingen, fordi her er det flere av tallene som viser flere deler av regnesekvensen. Gul markerer prosessens start (dele), grønn markerer multiplikasjon, blå markerer subtraksjonen og rød markerer trekke ned. Til slutt er sette komma markert med lilla. Sekvensen går fra 1-4 to ganger, men til slutt går prosessen slik: 1 – 5 – 2 – 4. Dette bryter med rytmen som ble etablert. Prosessen er med andre ord gul → grønn → blå → rød → gul → grønn → blå → rød → gul → lilla → grønn → blå, slik som er illustrert i figur 31.



Figur 31: Rytme i Synnes tekst

I alle delene av teksten går prosessen gjennom fem steg, men den verbalspråklige beskrivelsen og utregningen skiller seg fra punktlisten. Sistnevnte kommuniserer ikke meningen om at mot slutten av regneprosessen veksles det mellom flere av prosessene. Kronologien i Synnes tekst kan fungere som en ramme for teksten ved at kronologien blir ivaretatt i alle deler av teksten. Den tidsrelaterte oppbyggingen er avgjørende for meningsskapingen. I det ligger det at stegene i utregningen er viktig for at en skal få riktig svar. Kronologien kan koble sammen de tre delene fordi dette viser en kontinuitet i innhold (jf. Kress & van Leeuwen, 2006, s. 210).

Den matematiske utregningen (figur 26) fremstår som det mest saliente elementet i teksten ved at den er rammet inn med streker. Dette kan bidra til meningen om at utregningen er en separat enhet, men det bidrar også til høy saliens. Boksen kan da tillegges verdien med å være det viktigste elementet i teksten. Synnes tekst har ikke en overskrift, men en innledning som forklarer presist hva som skal foregå i denne teksten. Fraværet av overskriften kan være med på at andre elementer tiltrekker seg oppmerksomhet.

Koblinger med utfyllende funksjon «snakker» sammen. I Synnes tekst tar den verbalspråklige beskrivelsen et initiativ, kanskje delen uttrykker et behov som må svares på, og det gis respons i den matematiske utregningen. Det dialogiske samspillet kan med andre ord være mellom delene, og til dels modaliteter. Det er likevel elementer som ikke har et dialogisk samspill, og det kan knyttes til punktlisten i figur 27. Som nevnt i forbindelse med rytme, blir ikke informasjonen om at det veksles mellom de ulike regnehandlingene kommunisert i punktlisten. Som nevnt går prosessen fra dele  $\rightarrow$  sette komma  $\rightarrow$  gange  $\rightarrow$  trekke ned, i den siste utregningen. Dette kommer ikke fram i punktlisten, men en får informasjonen gjennom den verbalspråklige beskrivelsen og den matematiske utregningen. En kan da tenke seg at figur 25 og figur 26 snakker sammen, mens figur 27 (punktlisten) ikke er i et dialogisk samspill med de øvrige delene.

#### 4.3.2 Alvins tekst: informasjonskobling, rytme, komposisjon og dialog

Eleve teksten nedenfor er skrevet av en gutt i 7. klasse, og gutten blir kalt Alvin i denne analysen. Alvins klasse fikk følgende oppgave: «Du har planlagt en reise til et land utenfor Europa. Lag en tosidert beskrivende reisebrosjyre, hvor du har med viktig fakta om landet og eksempler på hva man kan gjøre der i ferien. Info om landet: valuta, språk, vaksiner, sikkerhet, religion osv.». Denne oppgaven er i likhet med andre oppgaver i analysen, laget med utgangspunkt i skrivehandlingen «beskrive». Oppgaven nevner ingen mottaker, men nevner noen kriterier for innhold (valuta, språk, vaksiner osv.). Det kan tenkes at oppgaven implisitt inviterer til multimodalitet ved å benytte sjangeren reisebrosjyre, som gjerne kombinerer ulike modaliteter for å kommunisere mening. Når oppgaven ber elevene om å *lage* en tekst kan det gi signaler om at det er mulig å benytte andre modaliteter. Sett i sammenheng med sjangeren gir det også mening at andre uttrykksformer kan benyttes. I ordboken defineres «beskrive» som omhandle, fremstille, skildre (“Beskrive”, u.å.). Dette gir ikke føringer for hvilken uttrykksform som skal brukes, for eksempel skrift som i «skriv». Det kan fortelle oss at *beskrive* åpner opp for multimodal skriving i større grad enn *skriv*. Beskrive som skrivehandling passer godt til denne oppgaven fordi Alvin skal beskrive et land med fakta og informasjon, men skrivehandlingen «overbevise» kunne også passet fordi reisebrosjyrer ofte skal overbevise sin leser om å dra til det aktuelle landet. På de to neste sidene ser vi Alvins tekst (figur 32–33).

# FANTASTISKE PERU!

## Hvorfor Peru?

Peru er kanskje det mest fascinerende landet i Sør-Amerika. Dette er landet du vender tilbake til igjen og igjen, for det er alltid mer å se. Perus naturlandskap kan ta pusten fra de fleste. De har Amazonas, Andesfjellenes fjelltopper og Ticacasjøen, den høyeste beliggende seilbare sjøen i verden. I Peru ligger også Machu Picchu (Inkaenes tapte by,) et av Sør-Amerikas mest besøkte turiststeder.

## Mat og overnatting:

Peruanerne er kjent for sine gode og tradisjonelle retter og alle rettene serveres med poteter eller ris. I Peru er det gode overnattingsmuligheter og i de store byene er det også vandrerhjem. Så hvis du skal til Peru er det ikke noe problem å finne ett hotell.

## Turistattraksjoner:

Machu Picchu er Inkaenes tapte by og en av de mest kjente turistattraksjonene i Peru.

Peru har også mange museer hvor de snakker om all historien som landet har, og hva de har opplevd som et land.

Stillehavet er deilig og varmt og hvis du har lyst på en dukkert

## Praktisk informasjon om Peru:

### **Visum:**

Nordmenn kan oppholde seg 90 dager i Peru uten visum.

### **Kostnader:**

Man kan reise på et lavt budsjett, og prisene er av de billigste og hyggeligste i Latin-Amerika.

### **Vaksine og helse:**

Vannet i springen bør ikke drikkes, uansett hvor du er og hepatitt A og B vaksine anbefales på det sterkeste.

### **Sikkerhet:**

Kriminaliteten i Peru er ganske høy og man bør være forsiktig når man beveger seg utenfor etablerte strøk i byene. Peru ligger mellom to kontinentplater og derfor forekommer jordskjelv ofte. Når det er regnperiode er det ekstra stor sjanse for oversvømmelse og skred som kan blokkere veiene.

### **Valuta:**

100NOK=44,43 PEN

### **Språk:**

Hovedspråket i Peru er spansk, så hvis du kan det språket så kommer du langt.

Figur 32: Alvins tekst med utfyllende funksjon (side 1)



### Religion :

Katolsk kristendom er den regjerende religionene i Sør-Amerika. Omtrent 90% av befolkning er katolikker, men den synker på grunn av mangle på prester.

### Konklusjon:

Jeg håper du velger å dra til Peru for den er et land som har veldig mye å by på. Du kommer til å se ting der som du ikke trodde fantes en gang, og det blir et minne for livet.



### Viktige ord å kunne:

Hei = Hola

Hvordan går det? = Cómo está?

Hva heter du? = Cuál es tu nombre?

Nei = No

Hade = Buza

Takk = Gracias



GOD TUR!

Figur 33: Alvins tekst med utfyllende funksjon (side 2)

### Informasjonskobling

Alvins tekst er et eksempel på elevtekster i korpuset med flertall av utfyllende informasjonskoblinger. «Turistbrosjyrar framstiller ofte praktisk og konkret informasjon gjennom verbaltekst, medan illustrasjonane formidlar positive haldningar til kultur og natur» (Løvland, 2007, s. 37). Dette kan en også se i Alvins tekst. Bakgrunnsbildet i figur 32 formidler positive sider ved Peru ved å vise strand med krystallblått vann, skyfri himmel og solsenger. Dette kan tolkes som en underbyggelse av overskriften som hevder at Peru er fantastisk. Bildet kan også tolkes som et svar til underoverskriften «Hvorfor Peru?», i tillegg til informasjonen som gis i tekstboksen under. Bakgrunnsbildet kan også tolkes til å ha en spesifiserende funksjon, ved at Alvin skriver: «Stillehavet er deilig og varmt og hvis du har lyst på en dukkert ...»<sup>11</sup> (figur 32), og «Perus naturlandskap kan ta pusten fra de fleste» (figur 32). Informasjonskoblingen mellom bakgrunnsbildet og denne verbalteksten kan være spesifiserende, men bildet kan også tolkes som utfyllende i den samlede informasjonen som gis ved at en kan få positive inntrykk av landet, til tross for flere punkter som kan gjøre Peru til et mindre attraktivt ferievalg.

De andre bildene i Alvins tekst kan også ha en utvidende funksjon til verbalteksten. Bildet nederst i venstre hjørne på side 2 ser ut til å være Machu Picchu, men dette blir ikke spesifisert ved bruk av bildetekst og lignende. Dette blir nevnt som en turistattraksjon på side 1 (figur 32).



Figur 34: Utfyllende bilder

<sup>11</sup> Resten av teksten mangler, trolig på grunn av unøyaktig scann.



De øvrige bildene på side 2 (figur 33) tolkes som utfyllende fordi de gir oss informasjon som ikke kommer fram i verbalteksten. Det kommer ikke fram i verbalteksten at Peru er et land med flere mektige fjell, med unntak av «Perus naturlandskap kan ta pusten fra de fleste» (i figur 32). Det kan være en eventuell tolkning av leseren. På bildene ser en disse fjellene, som bidrar til den samlede informasjonen om Peru.

### Hvorfor Peru?

Peru er kanskje det mest fascinerende landet i Sør-Amerika. Dette er landet du vender tilbake til igjen og igjen, for det er alltid mer å se. **Perus naturlandskap kan ta pusten fra de fleste.** De har Amazonas, Andesfjellenes fjelltopper og Ticacasjøen, den høyeste beliggende seilbare sjøen i verden. I Peru ligger også Machu Picchu (Inkaenes tapte by,) et av Sør-Amerikas mest besøkte turiststeder.

**Religion :**

Katolsk kristendom er den regjerende religionene i Sør-Amerika. Omtrent 90% av befolkning er katolikker, men den synker på grunn av mangle på prester.

**Konklusjon:**

Jeg håper du velger å dra til Peru for den er et land som har veldig mye å by på. Du kommer til å se ting der som du ikke trodde fantes en gang, og det blir et minne for livet.

**Viktige ord å kunne:**

Hei = Hola


Hvordan går det? = Cómo está?



Hva heter du? = Cuál es tu nombre?


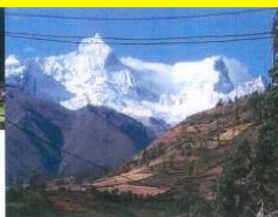
Nei = No

Hade = Buza

Takk = Gracias



**GOD TUR!**

Figur 35: Utfyllende bilder

Et annet eksempel hvor bildende har en utfyllende funksjon for verbalteksten kan en se i figur 36. Elevteksten er skrevet av en jente på 7. trinn.

Everyone  
Deserves  
Something  
Good

Nå kan du følge Justin på  
Instagram, Facebook og Twitter ♥



@Justinbieber



Figur 36: Eksempel med Justin Bieber

En kan forstå at gutten som er avbildet er Justin Bieber på grunn av overskriften, og fordi han er et kjent popikon. Oppgaven var «Du skal lage en reklameplakat eller reklamebrosjyre for et produkt eller en tjeneste. Det kan være et eksisterende produkt eller en tjeneste eller noe du har funnet på. Den skal lages på PC». Oppgaven legger ikke føringer for hvem mottakeren er, men teksten appellerer til unge jenter som kanskje er på alder med jenta som har skrevet teksten. Dermed kan det tenkes at Justin Bieber er kjent for målgruppen som hun henvender seg til. Sitatet «Everyone Deserves Something Good» kan tolkes som henvisning til Justin Bieber, eller parfymen hans. Med andre ord kan «Something Good» være er lik Justin Bieber, som igjen er lik parfymen hans «Girlfriend».

## Rytme

Plasseringen av elementene i Alvins tekst kan tolkes som noe vilkårlig ved at det kan være fravær av rytme. Det kan knyttes til at vekslingen mellom tekstboksene, og mellom bilder og verbaltekst ikke nødvendigvis utgjør en rytmisk sekvens. Grunnen til det kan være fordi Alvins tekst kan betegnes som en ikke-lineær komposisjon, i likhet med Emils tekst om snø (4.2.1). En kan betegne teksten som ikke-lineær fordi lesestien kan gå fra venstre til høyre, men også fra topp til bunn eller midten til marg. Samtidig er det en viss rytme i tekstboksene, ved at det veksles på en bestemt måte mellom underoverskriftene. Se eksempelet i figur 37.

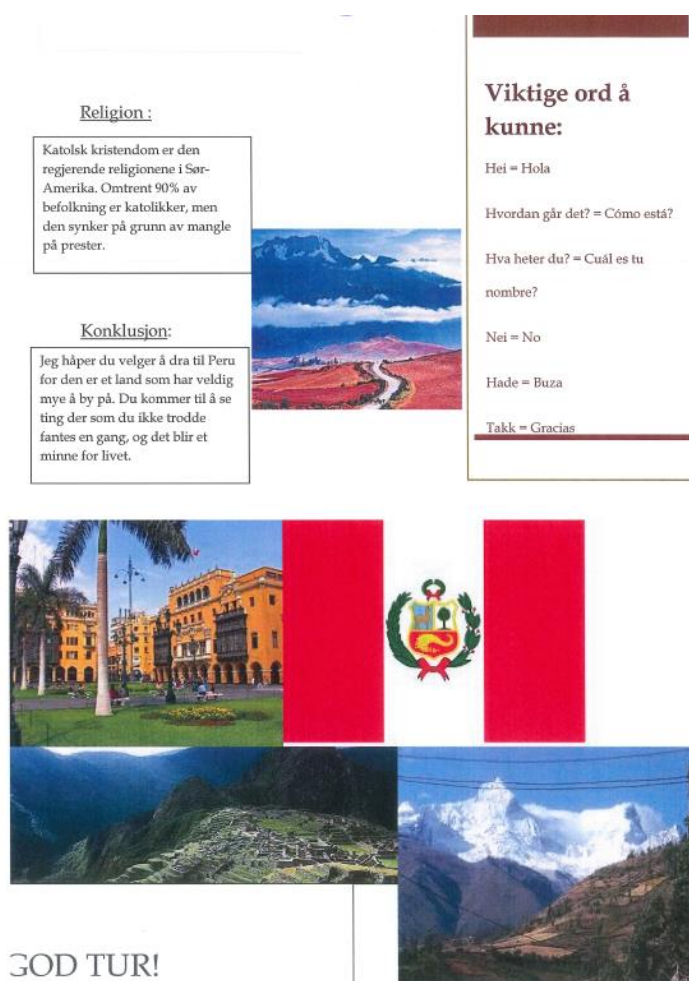


Figur 37: Rytme i Alvins tekst

Her er det ett tastetrykk mellom hver underoverskrift, som kan skape rytme ved at det veksles mellom fet og vanlig skrift for å skille mellom underoverskrift og avsnitt.

## Komposisjon og dialog

Det kan tenkes at bakgrunnsbildet i figur 32 tillegges lite informasjonsverdi ved at det er plassert i bakgrunnen, slik som Kress og van Leeuwen (2006) hevder: «foreground objects are more salient than background objects» (Kress & van Leeuwen, 2006, s. 202). Elementer med høy saliens kan ha en gitt informasjonsverdi. Bildet kan tolkes til å ha utfyllende funksjon, ved at det bidrar til informasjon om Peru som ikke kommer fram i like stor grad i verbalteksten, slik som jeg var inne på over. I forgrunnen finner vi tekstbokser med praktisk informasjon, mat og overnatting, og hvorfor en skal velge å dra til Peru. Når disse er i forgrunnen, og at det er disse elementene som opptar mest plass på side 1, så kan det tolkes at Alvin mener dette er det viktigste i teksten. I figur 32 kan en se at den tydelige forgrunnen og bakgrunnen ikke gjør seg gjeldende i like stor grad. Her er tekstboksene plassert øverst til venstre, med et bilde i midten som kobler sammen tekstboksen med en ordliste. Nedre del av side 2 består av bilder av ulike deler av Peru; naturlandskap, bylandskap og landets flagg.



Figur 32: Alvins tekst med utfyllende funksjon (side 2)

Elementene i Alvins tekst snakker sammen. Det vil si at et dialogisk samspill gjør seg gjeldende. Som jeg var inne på i analysen av Synnes tekst (4.3.1) er utfyllende informasjonskoblinger i dialog ved at noen elementer tar initiativ og andre gir respons. Alvins bilder, kanskje særlig bakgrunnsbildet, kan tenkes å svare til et initiativ som gis direkte og indirekte i verbalteksten. Responsen viser de positive sidene ved Per, som ikke kommer like tydelig fram gjennom verbalteksten.

Det kan være flere saliente elementer i Alvins tekst. Overskriften trekker til seg oppmerksomhet både ved at den er plassert øverst, men også fordi den er større enn øvrig verbaltekst og fordi den er skrevet med store bokstaver og utropstegn bak. Overskriften er plassert i midten, som er med på å skape balanse i uttrykket.



**Figur 38: Salient element i Alvins tekst**

Fra teorikapittelet husker vi at balansen i et uttrykk er bestemt av elementenes visuelle vekt (van Leeuwen, 2005, s. 198). En kan si at overskriftens størrelse og store bokstaver gjør den tyngre enn resten av verbalteksten i figur 32, men det er likevel elementer som «veier» mer enn overskriften visuelt. Tekstboksene har høy saliens ved at de opptar mye av plassen i figur 32. Underoverskriften «Hvorfor Peru?» tiltrekker seg oppmerksomhet, i motsetning til de andre underoverskriftene fordi bakgrunnen er lysere og ikke forstyrret av bakgrunnsbildet.



**Hvorfor Peru?**

Peru er kanskje det mest fascinerende landet i Sør-Amerika. Dette er landet du vender tilbake til igjen og igjen, for det er alltid mer å se. Perus naturlandskap kan ta pusten fra de fleste. De har Amazonas, Andesfjellenes fjelltopper og Ticacasjøen, den høyeste beliggende seilbare sjøen i verden. I Peru ligger også Machu Picchu (Inkaenes tapte by,) et av Sør-Amerikas mest besøkte turiststeder.

**Praktisk informasjon om Peru:**

**Visum:**  
Nordmenn kan oppholde seg 90 dager i Peru uten visum.

**Kostnader:**  
Man kan reise på et lavt budsjett, og prisene er av de billigste og hyggeligste i Latin-Amerika.

**Vaksine og helse:**  
Vannet i springen bør ikke drikkes, uansett hvor du er og hepatitt A og B vaksine anbefales på det sterkeste.

**Sikkerhet:**  
Kriminaliteten i Peru er ganske høy og man bør være forsiktig når man beveger seg utenfor etablerte strøk i byene. Peru ligger mellom to kontinentplater og derfor forekommer jordskjelv ofte. Når det er regnperiode er det ekstra stor sjanse for oversvømmelse og skred som kan blokkere veiene.

**Mat og overnatting:**  
Peruanerne er kjent for sine gode og tradisjonelle retter og alle rettene serveres med poteter eller ris. I Peru er det gode overnattingsmuligheter og i de store byene er det også vandrerhjem. Så hvis du skal til Peru er det ikke noe problem å finne ett hotell.

**Turistattraksjoner:**  
Machu Picchu er Inkaenes tapte by og en av de mest kjente turistattraksjonene i Peru.

Peru har også mange museer hvor de snakker om all historien som landet har, og hva de har opplevd som et land.

Stillehavet er deilig og varmt og hvis du har lyst på en dukkert

**Valuta:**  
100NOK=44,43 PEN

**Språk:**  
Hovedspråket i Peru er spansk, så hvis du kan det språket så kommer du langt.

Figur 39: Tekstbokser i Alvins tekst



I tekstboksen med praktisk informasjon finnes det flere underoverskrifter. Markert i grønt i figur 39, ser en «sikkerhet». Underoverskriften trekker til seg oppmerksomhet, både ved at det er plassert i midten av tekstboksen, og ved at det er mer skrift under denne bolken. I blått ser en «Vaksine og helse». Denne underoverskriften er også salient ved at den bryter rytmen som finnes i tekstboksen. Den gjør det ved å være plassert litt mer til høyre enn de andre underoverskriftene.

Det er verdt å notere seg at Alvin ikke polariserer det ideelle og det realistiske i plasseringen av elementene i figur 32. Alvin har plassert elementene med utgangspunkt i høyre og venstre side, framfor topp og bunn, og dermed blir ikke relasjonen mellom det ideelle og det realistiske like fremtredende. På høyre side i komposisjonen finner en praktisk informasjon som kan gjøre Peru mindre attraktivt, for eksempel setningen markert i gult under sikkerhet: «Kriminaliteten i Peru er ganske høy og man bør være forsiktig når man beveger seg utenfor etablerte strøk i byene». Når dette i tillegg til fare for jordskjelv, skred og oversvømmelser forekommer på høyre side av tekstens layout bryter det med antakelsen om at elementer på høyre side står for positive egenskaper (jf. van Leeuwen, 2005, s. 206).



Figur 40: Fravær av polariseringen topp og bunn

I figur 41 kan en se et utdrag av en elevtekst<sup>12</sup> som er skrevet med utgangspunkt i samme oppgave som Alvin. Her kan polariseringen topp og bunn, eller «ideal» og «real» finner sted. Sikkerhet (markert i gult) som er minst tiltalende for en leser er plassert på bunn, mens turistattraksjoner som fotball og karneval er salient og på topp.

<p>vis du ønsker å dra I Rio må du ta 8 aksiner, men det an være du har tatt oen av dem. Vi nbefaler denne iren for det er en pplevelse du aldri il glemme. Du kan ra på fotball amper, du kan lkkert reise, mens et er karneval som egynner i februar og arer i hele februar. u kan til og med dra å safari i jgnskogen, men da nbefaler vi å ta med ygg spray:)</p>	<p><b>Brasils Stadion</b></p>  <p><b>Karneval</b></p> 	
<div style="background-color: yellow; border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block;">Sikkerhet</div>		
<div style="border: 1px solid black; padding: 2px; display: inline-block;">Ikke mobilen oppe, når du er på busser osv. (Tyveri)</div>		<div style="border: 1px solid black; padding: 2px; display: inline-block;">Ha verdisaker i en glidelås lomme, sånn at ingen lommetyver tar det.</div>

Figur 41: Eksempel med polariseringen topp og bunn

<sup>12</sup> Deler av venstre side mangler, trolig på grunn av unøyaktig scann.



#### 4.4 Eksempeltekst med flere funksjoner i spill

I forlengelse av poenget i innledningen av kapittelet og i metodekapittelet, inneholder elevtekstene i denne grovkategorien koblinger som har ulike funksjoner. Her er det ikke én eller to funksjoner som dominerer. Flere av funksjonene er med andre ord representert i større grad. På den måten skiller denne kategorien seg fra spesifiserende og forklarende funksjon, og lik og utfyllende funksjon.

##### 4.4.1 Kines tekst: informasjonskobling, rytme, komposisjon og dialog

Elevteksteksemplet som er valgt som representant for denne kategorien er skrevet av en jente i 7. klasse, og jenta kalles Kine i denne analysen. Oppgaven trinnet til Kine fikk var: «Du skal gjennomføre en oppgave på juleverkstedet med en 1. eller 2.klassing. Skriv en tekst der du beskriver hvordan man lager enten lussekatter, fletter julekurv, lager nissehodemagnet, uro av filthjerter eller julegavemerkelapp». Denne oppgaven er laget med utgangspunkt i skrivehandlingen «beskrive». Kine valgte å skrive om hvordan man lager lussekatter, og i figur 42 kan en se Kines tekst som inneholder forklaringer av hvordan man lager lussekatter ved bruk av flere tegnsystem. Oppgaven inviterer ikke eksplisitt til multimodalitet, men i denne oppgaven nevnes også verbet beskrive, som i likhet med Alvins tekst (4.3.2) kan gi rom for andre modaliteter enn skrift.

Nå skal jeg fortelle dere  
hvordan vi skal lage lussekatter

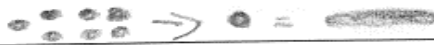
Sånn skall man gjøre det:

1. Du begynner med en del deig.  
Du skal rulle det til en lang  
pølse.

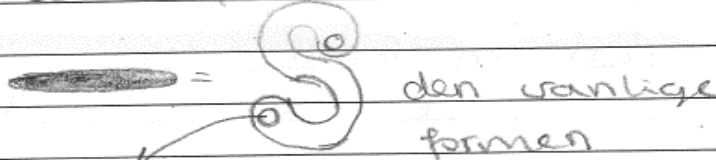
2. Når du har fått en lang  
"pølse" deler du det opp i  
så mange småe deler du klarer.



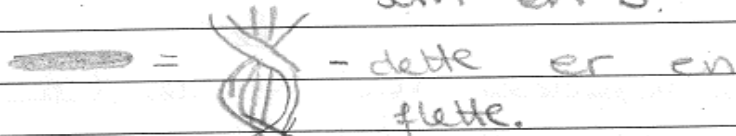
3. Med de småe delene, ruller  
du en og en klump til en  
"pølse". Når du har gjort  
det former du det.



4. Sånn former du dette:



Rosiner. - denne former du  
som en S.

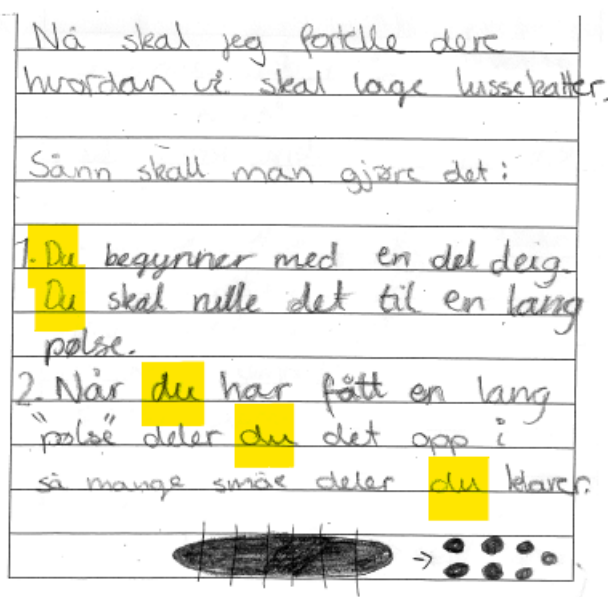


- Du lager denne  
formen med tre  
lange pølser

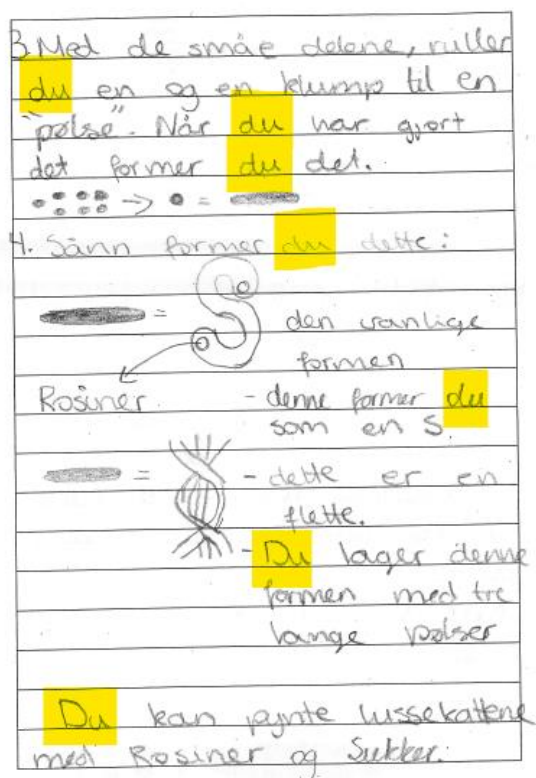
Du kan pynte lussekattene  
med Rosiner og Sukker.

Figur 42: Kines tekst med flere funksjoner i spill

Oppgaven legger til rette for at også Kine kan betraktes det som Otnes (2015) kaller «eksperten» ved at hun fremstår som selvsikker og kunnskapsrik i domenet hun befinner seg i (Otnes, 2015, s. 246–247). Mottakerens rolle kan betraktes å være mottaker av innhold som en har mindre kunnskap om og erfaring med. Kines bruk av pronomen kan gi et inntrykk av at Kine og mottakeren skal lage lussekatter sammen ved at hun bruker «jeg», «dere» og «vi». Dette kan en se i figur 43.



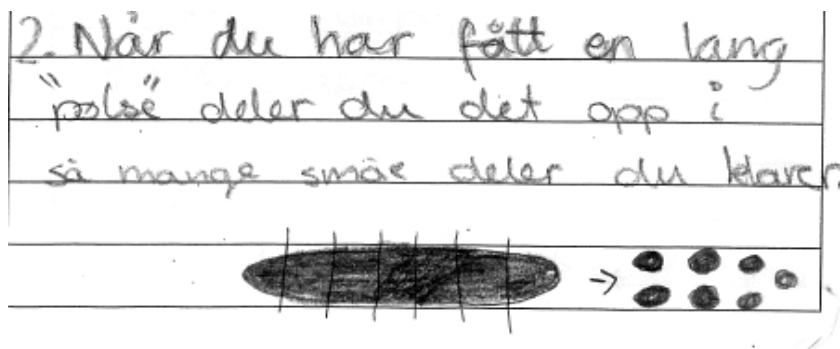
Figur 43: Bruk av pronomenet «du» i Kines tekst



Bruk av «du» kan være et grep som forsterker ekspert-uerfaren-relasjonen og som gjør at teksten fremstår som en oppskrift for en eksplisitt mottaker.

## Informasjonskobling

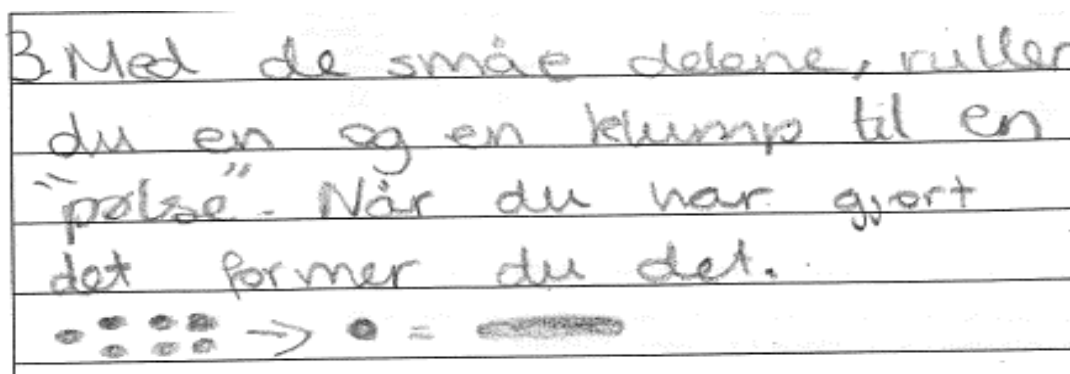
Tegningen i figur 44 kan ha en spesifiserende funksjon for verbalteksten. Kine har tegnet en pølse av lussekattdeig, og forklarer at pølsen skal bli delt opp i mindre biter. Kine skriver: «... så mange små deler du klarer», og under er en visuell forklaring av samme prosess. Forholdet mellom verbaltekst og tegning er interessant. Verbalteksten forklarer at man skal dele opp i så mange små biter en klarer, og en ville da tenkt at det blir flere enn syv deler. En kan også tolke det som at tegningen har en spesifiserende funksjon for verbalteksten, ved å klargjøre hva «mange små biter» vil si i praksis.



Figur 44: Spesifiserende og utfyllende funksjon

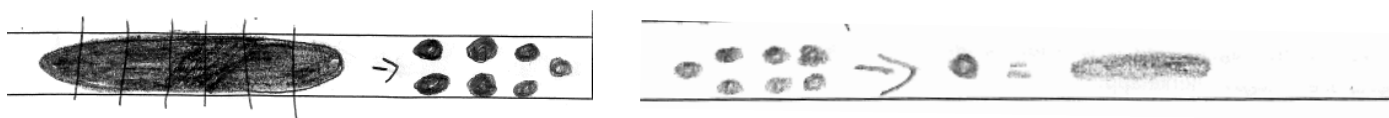
Den visualiserte pølsen har delestreker, og delene er så å si like store. En kan forstå at dette er den oppstykkede pølsa av to grunner; 1) i vestlig kultur er det vanlig at elementer på høyre side innehar egenskapen som ny, eller som destinasjonen i det visuelle uttrykket. På samme måte er elementer til venstre fortiden, og høyre fremtid. 2) Eleven har markert reisen fra pølsedeig til deigdeler med en pil. Det har ikke blitt uttrykt gjennom verbalteksten, men oppstår som en mening gjennom tegning. En kan si at tegningen forklarer skriften og kan ha en spesifiserende funksjon for verbalteksten. Samtidig tillegger tegningen ny informasjon – like store biter. Funksjonen til denne tegningen kan dermed tolkes som utfyllende, fordi den representerer en annen del av det samlede uttrykket.

I figur 45 videreføres pølsemetaforen, og karakteristikken av deigdelene som «småe». Sistnevnte gjør at en forstår at det er de samme deigdelene som tidligere, og dette blir tydeliggjort ved at de samme syv deigdelene er forklart visuelt. Tegningen parafraserer verbalteksten, og verbalteksten parafraserer tegningen, og kan dermed sies å være en forklarende informasjonskobling.



Figur 45: Forklarende funksjon i Kines tekst

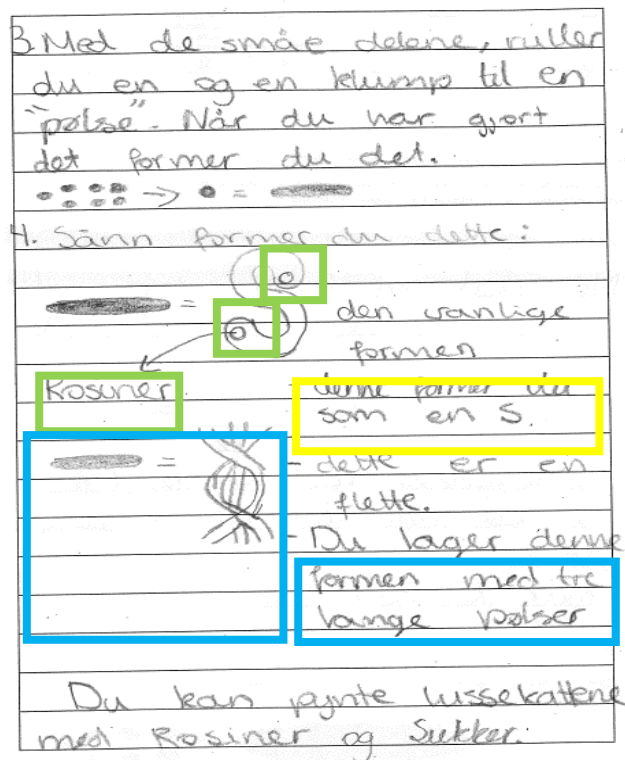
Tegningen parafraserer ikke at delprosessen skjer gjentatte ganger, nærmere bestemt syv ganger. For det første finnes det kun én pil, og for det andre er denne pilen nokså lik pilen fra forrige side; kort linjestykke og stort pilhode. Dersom verbalteksten skulle parafrasert tegningen kunne Kine enten ha tegnet pilen i fetere form, og/eller tegnet flere piler. Verbalteksten kan altså ha en spesifiserende funksjon i denne sekvensen.



Figur 46: Piler med forklarende funksjon i Kines tekst

For en 1./2. klassing kan informasjonen i hovedsak ligge i visualiseringen, da leseferdighetene kan være på et tidlig stadium. Dersom en forsøker å skape mening kun ved hjelp av tegningen kan en tolkning være at prosessen er omvendt fra prosessen i figur 44; vi går fra deigdel til én deig til pølse. Dette er det motsatte tilfellet fra figur 44, og funksjonen til verbalspråket kan tenkes å være forklarende for tegningen. Fra teorikapittelet husker vi at forklarende informasjonskoblinger er reversible (van Leeuwen, 2005, s. 230), og en kan se dette tilfellet her. En kan likevel forstå at denne delprosessen skal ende med en pølse fordi den er plassert på høyre side, og fordi pilen markerer retningen, og ikke minst ved bruk av det kjente er lik-tegnet som en kjenner fra matematikken. Dette er et denotativt tegn ved at = betyr *er lik*.

På nedre del av side 2 (figur 47) har Kine tegnet en lussekatt. Her viser Kine en av pølsene og forklarer at dette skal formes til en S visuelt og verbalt. Dette blir spesifisert ved bruk av punkt, og er markert i gult i figur 47.



Figur 47: Spesifiserende funksjon i Kines tekst

Til høyre for den tegnede S-en/lussekatten har eleven skrevet noe som kan tolkes som en bildetekst «den vanlige formen», men også som en overskrift når vi ser punktene under. Lussekatten er pyntet med rosiner på hver sin side av buen av S-en, dette er markert med grønt. En kan forstå at det er rosiner, og ikke hull i deigen, fordi eleven har forklart med en halvbuet pil og verbaltekst at dette er rosiner. Her kan verbalteksten ha en spesifiserende funksjon til tegningen av rosiner, da det ikke er sikkert at en hadde tolket det som rosiner uten verbalteksten. Eleven benytter kun én pil og forklarer verbalt at det er rosiner i flertall. Vi forstår at det er flere rosiner fordi rosinen på øvre del av lussekatten har samme form som den pilen springer ut fra.

I figur 47 kan en se en flette (markert med blått). En får bekreftet at dette er en flette ved at eleven skriver eksplisitt «dette er en flette». Flettesequensen tolker jeg som en alternativ måte

å forme lussekatten på, selv om det er noe uklart. Eleven utnytter den modale affordansen; å forklare en flette eller S-formet lussekatt med to rosiner på eller flette kun ved hjelp av verbaltekst er både utfordrende, og lite hensiktsmessig i en slik tekst. Så å tegne hvordan tre remser legges over i hverandre i et gjentakende og bestemt mønster, gjør det klarere for 1./2. klassingen hvordan en former en flette. Det er flere tolkninger av denne informasjonskoblingen som kan gjøre seg gjeldende. I likhet med rosineene kan det hende at en ikke hadde forstått at dette var en flette kun ved hjelp av tegning. Ettersom tegningen av fletten er noe mer karakteristisk enn rosinen kan det tenkes at tolkningen kunne oppstått uten verbalteksten. Informasjonskoblingen kan på den måten være spesifiserende, og funksjonen til verbalteksten kan være å spesifisere tegningen. Informasjonskoblingen kan også tolkes som forklarende. Det kan hende at tolkningen av at det er en flette hadde oppstått uten verbalteksten. Informasjonskoblingen mellom verbaltekst og tegningene i denne delen kan også tolkes som utfyllende. Som vist over bidrar de ulike modalitetene med informasjon, og når en trenger informasjonen fra både verbaltekst og tegning for at en helhetlig mening skal kunne danne seg, kan koblingen betraktes som utfyllende.

Kines tekst kunne ha blitt plassert i kategorien «eksempeltekster med spesifiserende og forklarende funksjon» (4.1). Som vist i analysen av informasjonskoblingene er det flere av dem som kan tolkes som spesifiserende og forklarende. Jeg mener likevel at de utfyllende informasjonskoblingene er sentrale i Kines tekst, og at de utgjør en stor del av informasjonskoblingene. For å oppsummere kan en si at informasjonskoblingene som dominerer i Kines tekst er spesifiserende, forklarende og utfyllende informasjonskoblinger. Ettersom de utfyllende informasjonskoblingene er sentrale, ville det ikke vært hensiktsmessig å kategorisere Kines tekst som «eksempeltekster med spesifiserende og forklarende funksjon».

### **Rytme, komposisjon og dialog**

Kines tekst er strukturert med punkter. Som nevnt i analysen av Jennys oppskriftstekst (4.1.2) har den tidsmessige oppbyggingen en viktig rolle i meningsskapingen. Dette gjelder også her. I forlengelse av det kan det tenkes at den kronologiske oppbyggingen, i likhet med Synnes regnestykke (4.3.1), også bidrar til en rytmisk oppbygging knyttet til tid. Vekslingen mellom verbaltekst og tegning er ikke like tydelig som i Jennys oppskriftstekst, ettersom tegningene bare er knyttet til enkelte deler av verbalteksten. Det kan knyttes til delen av teksten hvor Kine

spesifiserer tegningen av en flette med «dette er en flette». I likhet med tekstene under spesifiserende og forklarende funksjon har modalitetene i Kines tekst et dialogisk samspill. Verbalteksten tar et initiativ i spesifiserende koblinger som får svar i et visuelt element. Dette kunne vi se i delen hvor Kine har tegnet rosiner, og verbalteksten «rosiner» hadde en spesifiserende funksjon for tegningen, eller flette-delen.

De ulike formene av en lussekatt er begge plassert på venstre side av teksten. Disse tegningene er saliente på grunn av plasseringen, men også med hensyn til størrelse. Ved å designe en layout med tegningene på venstre side kan det implisere at dette elementene er det viktigste i teksten. Når tegningen er saliente kan det bety at de er mer verdig oppmerksomhet enn de øvrige elementene. Tegningene blir med andre ord gitt en informasjonsverdi.





## 5 Oppsummerings- og drøftingskapittel

Drøftingskapittelet er todelt. I den første delen sammenfatter og sammenligner jeg funnene fra analysekapittelet, og svarer på problemstillingen og forskningsspørsmålet. Problemstillingen for masteroppgaven er *hva kjennetegner det multimodale samspillet i et utvalg elevtekster fra Normprosjektkorpuset*. Forskningsspørsmålet er *hvilke funksjoner har de ulike kohesjonsmekanismene i de seks elevtekstene*. I den andre delen drøfter jeg funnene i en didaktisk kontekst, og masteroppgaven avsluttes med en drøfting rundt hvilke veier en kan gå videre med utgangspunkt i mine funn.

### 5.0 Hva kjennetegner det multimodale samspillet i de seks elevtekstene og i Normkorpuset?

Informasjonskobling er den kohesjonsmekanismen som benyttes i størst grad i de utvalgte elevtekstene. Informasjonskobling er den viktigste kohesjonsmekanismen i elevtekstene i Løvlands (2006) studie, ved at modalitetene i hennes materiale ofte blir knyttet sammen ved utdypelse. I min studie er utdypelse og utvidelse representert i tilnærmet like stor grad. Dette kan eksemplifiseres med den spesifiserende funksjonen til uttrykksikonene i Kristines uttrykksikoner (4.1.1). Uttrykksikonene spesifiserer tonen eller humøret i verbalteksten, som gjør at en kan forstå for eksempel «Awwe» som en prosodi med trist tone på grunn av uttrykksikonet «:'(»». Den spesifiserende funksjonen kommer også til syne i informasjonskoblingen mellom verbaltekst og tegningen av skålen i Jennys oppskriftstekst (4.1.2). Uten verbalteksten vil en ikke nødvendigvis forstå hva som tilsettes i skålen, og verbalteksten kan da ha en spesifiserende funksjon for tegningen. I den andre oppskriftsteksten (4.4.1) kan også koblingen mellom tegningen av rosiner og den verbalspråklige forklaringen («rosiner») tolkes som spesifiserende, ved at verbalteksten spesifiserer hva som er tegnet. Forklarende informasjonskoblinger finnes også i materialet. Den forklarende funksjonen er kanskje tydeligst i koblingen mellom akronymer som «BRB» og «LOL», og ordforklaringene i Kristines chattetekst (4.1.1).

Informasjonskoblingene under utvidelse gjør seg også gjeldende i materialet, i likhet med de utdypende informasjonskoblingene over. Særlig utfyllende funksjon er representert.

Funksjonen gjør seg gjeldende i Synnes matematikkttekst (4.3.1), hvor en samlesing av de ulike delene utgjør en helhetlig mening. Det samme gjelder også for Alvins bruk av bilder for å fremme positive sider av Peru (4.3.2), som ikke nødvendigvis kommer fram i de verbaltekstlige elementene. I tekstene som ikke er kategorisert som eksempeltekster med lik og utfyllende funksjon, finner en også utvidende informasjonskoblinger. Dette kommer jeg tilbake til.

Elevene i min studie veksler mellom utdypende og utvidende informasjonskoblinger, og det er særlig de eldre elevene som gjør det. Synne (4.3.1), Alvin (4.3.2) og Kine (4.4.1) er alle elever på 7. trinn. Deres tekster inneholder blant annet spesifiserende og utfyllende informasjonskoblinger (Synne og Alvin), og forklarende, spesifiserende og utfyllende finformasjonskoblinger (Kine). I Løvlands studie er de mest avanserte informasjonskoblingene i tekstene til de eldste elevene. De veksler mellom utdypelse og utvidelse (Løvland, 2006, s. 176). Selv om elevene i min studie er noe yngre enn i Løvlands studie, kan en også finne dette multimodale trekket i min studie.

Det er færre koblinger som kan ha en lik eller kontrasterende funksjon i elevtekstene. Grunnen til det kan være at det er utfordrende for meg å konstatere at flere elementer gir lik informasjon når flere tegnsystem er i bruk. Kontrasterende funksjon er også representert i mindre grad, ved at kontrast i multimodale uttrykk som oftest er knyttet til tidsbaserte uttrykk (jf. van Leeuwen, 2005, s. 231). Det kunne likevel ha vært kontrasterende informasjonskoblinger i elevtekstene fra Normprosjektet. Kontraster mellom for eksempel farger og størrelser kunne gjort seg gjeldende, men dette har jeg ikke funnet i mine utvalgte elevtekster. Det kan derfor være relatert til utvalget mitt, og at andre elevtekster i korpuset kan ha disse kontrastene i større grad enn hva jeg har vist i denne studien.

Elevtekstene er dynamiske uttrykk ved at det er flere typer informasjonskoblinger i en og samme tekst. Gjennom å samle flere funksjoner i en kategori kan funnet vises. Et eksempel kan være kategorien «eksempeltekster med spesifiserende og forklarende funksjon». Dette multimodale trekket gjør seg gjeldende i fem av seks elevtekster, men jeg velger å trekke fram to eksempler hvor kjennetegnet er tydelig. Kristines chattetekst (4.1.1) inneholder både

spesifiserende og forklarende informasjonskoblinger. Uttrykksikonene har en spesifiserende funksjon for verbalteksten, ved at de fungerer som en spesifisering av tone eller humør. Et eksempel på dette kan være: «vet ikke, kanskje en snegle ellerno xD». Her kan uttrykksikonet bidra til at vi leser verbalteksten med en lattermild eller leken tone, ved at «xD» gjerne betyr latter (Danesi, 2017, s. 23). Samtidig gjør også forklarende informasjonskobling seg gjeldende i Kristines tekst. Hun benytter akronymer og forkortelser som «ins», «BRB», «FTW», «Bk» og «LOL», og viser leseren forklaringene av disse ordene utenfor selve chatteteksten. Et annet eksempel på det multimodale kjennetegnet, hvor elevtekstene er dynamiske, er Synnes tekst (4.3.1). Analysen viser at informasjonskoblingene kan tolkes som like på grunn av den kronologiske fremgangsmåten, som gjør seg gjeldende i flere deler av teksten. Samtidig gir den verbalspråklige beskrivelsen av utregningen (figur 25) mer informasjon enn punktlisten (figur 27). Informasjonskoblingen mellom elementene er heller utfyllende når begge delene bidrar med informasjon til hverandre. Elevene i min studie tar i bruk ulike informasjonskoblinger i sin tekstskaping, selv om det kan hende at de ikke er kjent med funksjonene. Dette går jeg nærmere inn på i den avsluttende didaktiske drøftingen.

Emils tekst (4.2.1) skiller seg fra de andre tekstene ved at det gjennom analysen ikke identifiseres andre informasjonskoblinger enn kontrasterende informasjonskoblinger. Mitt inntrykk av tekstene som går under denne kategorien, er at tegningene har en kontrasterende funksjon for verbalteksten. Det kan gi lite rom for andre informasjonskoblinger. Emils tekst har kontrasterende informasjonskoblinger ved at tegningen står i kontrast med verbalteksten. Samtidig har elementene en tematisk link ved at snø er et gjennomgående tema. Et annet eksempel i kategorien hadde verken en tematisk eller annen link mellom elementene. Det kan illustrere at det finnes grad av kontrast når elementene skiller seg i større eller mindre grad. Otnes (2012) hevder at det finnes en grad av hvor multimodal en tekst er. Wikipedia trekkes fram som et eksempel på en svak multimodal tekst, mens sterkt multimodale tekster kan være musikkvideoer (Otnes, 2012, s. 72). Kan det i forlengelse av det tenkes at det finnes grad av kontrasterende informasjonskoblinger, ved at noen kontraster er svakere eller sterkere enn andre? Med dette utgangspunktet kan det tenkes at Minecraft-teksten (figur 21) er i høy grad kontrasterende, ved at det er utfordrende å skape mening i koblingene mellom tegning og verbaltekst. I Emils tekst er det en tematisk link, selv om elementene kan være kontrasterende. Kan det derfor tenkes at Emils tekst er middels grad kontrasterende? Dette er en hypotese som hadde vært interessant å undersøke nærmere. Hvis det kan finnes grad av

kontrasterende informasjonskoblinger, så kan det tenkes at det er rom for andre informasjonskoblinger ved mindre grad kontrast.

Kohesjonsmekanismene rytme, dialog og komposisjon er tett knyttet sammen i elevtekstene. I Kristines chattetekst (4.1.1), Jennys oppskriftstekst (4.1.2) og Synnes matematikktekst (4.3.1) er dette spesielt tydelig. Et eksempel som illustrerer dette funnet kan være at det rytmiske samspillet mellom chattemeldinger og ordforklaringer (figur 9) også kan utgjøre et dialogisk samspill, ved at akronymene tar initiativ og ordforklaringene gir respons. Det samme kan gjelde i oppskriften til Jenny (figur 18 og 19) hvor det veksles mellom verbaltekst og tegning på en bestemt måte, og også her kan verbalteksten/tegningen ta initiativ og tegningen/verbalteksten gi respons. I de to oppskriftstekstene utspiller rytmen også seg noe ulikt, ved at tidsdimensjonen er viktig for at innholdet skal gi mening. Den sekvensielle oppbyggingen i Synnes matematikktekst (figur 31) kan knyttes mot dette. Rekkefølgen på regneprosessen er avgjørende for å få riktig utregning og svar. I disse tekstene kan en se spor av Løvlands funn hvor alle presentasjonene hadde «ei rytmisk, tidsrelatert oppbygging» (Løvland, 2006, s. 178). Dette gjelder for oppskriftstekstene, Jenny (4.1.2) og Kine (4.4.1), og matematikkteksten, Synne (4.3.1). Altså er ikke denne rytmiske oppbyggingen gjeldende i alle mine utvalgte tekster.

I de ikke-lineære komposisjonene (Emils snø-tekst, 4.2.1 og Alvins reisebrosjyre, 4.3.2) er to av kohesjonsmekanismene sammenknyttet, mens to står for seg selv. I Emils snø-tekst er kohesjonsmekanismen dialog fraværende, og knyttes derfor ikke til andre kohesjonsmekanismer. Rytme og komposisjon er derimot nært knyttet, ved at Emils rammelinjer kan bidra til en hakket lesning og stakkato rytme. Reisebrosjyren til Alvin kan også betegnes som en ikke-lineær komposisjon, men her er dialog knyttet sammen med komposisjonen. Bakgrunnsbildet kan være et resultat av et initiativ fra verbalteksten, hvor de positive sidene av Peru ikke kommer fram i verbalteksten. Bildet kan på den måten være en respons.

Elevene viser at de har multimodal tekstkompetanse. Som jeg har vært inne på i analysekapittelet, kan saliens i kohesjonsmekanismen komposisjon være et uttrykk for mottakerbevissthet. Elevene i de utvalgte elevtekstene tar hensyn til at det er en tenkt eller fiktiv

mottaker av teksten i større eller mindre grad. En kan tenke seg at Kristine (4.1.1) viser at hun hadde en tenkt mottaker i skrivesituasjonen hvis en ser på hennes forklarende informasjonskoblinger. Hun har inkludert ordforklaringer av akronymene og forkortelsen som hun bruker i chatten, og dette fremstår som det mest saliente elementet i teksten. I Jennys oppskrift (4.1.2) kan de forklarende informasjonskoblingene mellom verbaltekst og denotative tegn være et uttrykk for mottakerbevissthet. De denotative tegnene oppleves som saliente ved at de kan minne om kulturelle symboler (jf, van Leeuwen, 2005, s. 198).

Kvistad og Otnes (2019) sine studier av mottakerinstansen i oppgaveformuleringene i Normprosjektet viser blant annet at elevene «i stor grad blir satt til å skrive til det vi kan kategorisere som mottakere i nær sfære. Dette kan for eksempel være medelever, venner og familie. Aller oftest er det læreren» (Kvistad & Otnes, 2019, s. 114). I oppgavetekstene i min studie er det ikke alltid en nevnt mottaker. I tilfellene hvor en mottaker er nevnt, er det en yngre mottaker. Kine skriver for en yngre elev i hennes lussekatt-tekst (4.4.1). Dette samsvarer med Kvistad og Otnes (2019) sitt funn: «Innenfor skolekonteksten går medelever – og da gjerne yngre elever – igjen som mottakere» (Kvistad & Otnes, 2019, s. 114). Elementene i Kines tekst er derfor analysert med utgangspunkt i at en yngre elev skulle forstå meningen i teksten. Gjennom analysen kan en se at bruk av spesifiserende og forklarende koblinger kan være til hjelp for yngre elever. De saliente elementene i denne teksten blir også oppfattet som støttende for den yngre mottakeren. Et eksempel kan være at Kine har tegnet hvordan en lussekatt ser ut, i tillegg til at hun beskriver med verbalspråk. Dette viser en kjennskap til både modal affordans, og at det kan være utfordrende for en yngre elev å forstå uten visualiseringen. Det samme gjelder det første elevtekstseksempelet i lik og utfyllende funksjon (4.3.1), hvor Synne beskriver for en yngre elev hvordan man regner ut 124:4. Gjennom å forklare utregningsprosessen både gjennom verbaltekst og matematisk utregning viser Synne at hun tar hensyn til mottakeren, ved at det kan være kognitivt utfordrende å skape mening bare gjennom verbalteksten.

Ifølge studier av Anne Håland (2013) er faren med å velge en mottaker som er yngre enn elevene, at de ofte forenkler språket og bruker færre faglige begrep (Håland, 2016, s. 40). Jeg mener imidlertid at elevene som har skrevet for yngre elever i denne studien viser multimodal tekstkompetanse når de gjør spesifiserende, forklarende og utfyllende koblinger mellom verbaltekst og bilde saliente for å tilpasse innholdet til mottakeren. Det kan bety at i disse

tekstene er det to modaliteter som har størst funksjonell tyngde, ved at både tegning og verbaltekst er bærer av meningsinnholdet. Dette støttes også av Løvlands funn, hvor to modaliteter ofte hadde hovedansvaret for en side av kommunikasjonen (Løvland, 2006, s. 176).

Alvin kan også vise mottakerbevissthet i sin reisebrosjyre (4.3.2). Han gjør det på en noe ulik måte enn elevene som skriver for yngre elever, ved at han gjennom bilder viser sider av Peru som ikke kommer frem i verbalteksten. Oppgaven nevner ikke hvem mottakeren av teksten er, men lister opp at han må inkludere viktige fakta som for eksempel valuta, vaksiner, språk og sikkerhet. Denne informasjonen finnes i teksten, og kan knyttes til begrepet svarjakt i Borgfeldt og Lyngfeldt (2013) sine studier. Svarjakt innebærer at elevtekstene tydelig er et svar på lærerens spørsmål, og hensikten med tekstproduksjonen blir å «fylle» inn riktig svar på lærerens spørsmål (Borgfeldt & Lyngfeldt, 2014, s. 3). Alvins informasjon om viktige fakta kan dermed tolkes som å være et svar på hva oppgaven helt konkret spør om. Alvins tekst kan også betegnes som et resultat av tekstskaping. Tekstskaping handler om at elevene kan tolke og reflektere over tekstinnhold (Borgfeldt & Lyngfeldt, 2014, s. 3). Dette gjør Alvin ved å inkludere bildeelementene, og viser at resultatet av svarjakten ikke var nok informasjon om landet dersom målet var at mottakeren skulle få lyst til å dra til landet.

Som jeg har vært inne på tidligere i drøftingen, skiller Emils tekst (4.2.1) seg fra de andre tekstene. Kontrasterende informasjonskoblinger kan bidra med å skape forvirring hos mottakeren. Et element som blir tolket som salient i Emils tekst er hans bruk av rammer. Rammene kan bidra til at elementene fremstår som separate deler, og fungerer mot sin hensikt ved at en ikke nødvendigvis forstår at alle delene handler om snø. Det er ikke sikkert at rammene er inkludert i teksten for mottakerens del. Temamessig henger elementene sammen ved at snø er et gjennomgående tema. Dette kan være et valg med hensyn til en eventuell mottaker, men ellers er ikke elementene i dialog med hverandre.

Til nå har jeg oppsummert og drøftet det multimodale samspillet og funksjonene til kohesjonsmekanismene i de seks utvalgte elevtekstene. Funnene kan sammenfattes til: 1) Informasjonskobling er den kohesjonsmekanismen som benyttes mest i de utvalgte elevtekstene og i korpuset. 2) Elevtekstene er dynamiske ved at det er flere koblinger med flere funksjoner i

tekstene. 3) Kohesjonsmekanismene rytme, komposisjon og dialog i elevtekstene har en sammenheng. Rytmen er hovedsakelig knyttet til vekslingen mellom hvilke elementer som tar initiativ og gir respons. Rytme utspiller seg noe ulikt i elevtekstene som har en tidsrelatert oppbygging, oppskriftene og matematikkt teksten. 4) De saliente elementene i elevtekstene, som en del av komposisjon som kohesjonsmekanisme, fremstår som et hensyn til mottakeren. Grunnen til det kan være i at elevtekstene med yngre mottakere gjør elevene visuelle elementene sentrale og oppmerksomhetssøkende. I eksempelteksten med kontrasterende funksjon har dette grepet motsatt effekt, ved at det underbygger den kontrasterende funksjonen.

I tillegg til de overnevnte funnene, kan en se at elevtekstene bærer preg av elevens liv utenfor skolen. I det ligger det at elevtekstene tar i bruk elementer som de kjenner fra kontekster i og utenfor skolen. Dette ligner på det Strømman (2020) trekker frem i sin studie. Hennes funn viser blant annet at elevene kombinerer multimodale representasjoner fra kontekster i og utenfor skolen ved at de tar i bruk varierte digitale literacypraksiser. Hun trekker fram at: «The mentioned out-of-school literacy activities are closely connected to the students' life-worlds and thus integral parts of their identity construction as writers» (Strømman, 2020, s. 110). Emils tekst (4.2.1) kan inneholde referanser til domener utenfor skolen. Elementene knyttet til død i teksten kan minne om elementer som forekommer i grøsserlitteratur. Det kan være at Emil har lest grøssere på skolen, men det kan også tenkes at dette er en sjanger som han har møtt utenfor skolekonteksten. Emils tekst er imidlertid ikke en grøsser, fordi det er en sakpreget tekst som handler om snøens egenskaper. Samtidig kan en dra kjensler på noen av de elementene som gjør seg gjeldende i skrekkfiksjon, for eksempel monsteret (snømennene), døden og gravstøtten (jf. Larsen, 2015, s. 50).

Det kan også tenkes at det ekspressive uttrykket i Emils tekst kan være en referanse til dataspill som inneholder monster og død. I analysen av Emils tekst blir en annen elevtekst også trukket fram som eksempel på kontrasterende funksjon, og der er det kontrasterende elementet en tegning som kunne se ut som en byggestein fra dataspillet *Minecraft* (figur 21). Dette kan være en tydelig markør for at elevene integrerer elementer som er kjent fra dem, både i og utenfor skolen. Et annet eksempel (figur 22) kan være at erfaringer med tegneserier/animasjonsfilmer fra Batman-universet kommer til syne. En kan altså se referanser til elevens livsverden utenfor skolekonteksten. Et annet eksempel kan være Kristines chattetekst (4.1.1). Gjennom språket



kan Kristines erfaringer kommer til syne ved at akronymet «FTW» ikke er forklart slik som det *egentlig* betyr. Det kan da tenkes at hun har hørt og brukt uttrykket gjennom muntlig kommunikasjon. I likhet med Strømman (2020) hevder Otnes (2012) at en kan benytte fagbegreper fra film- og musikkfeltet, som *sampling*, *remiksing*, *mashup* og *montasje* i møte med unges digitale sammensatte tekster (Otnes, 2012, s. 68). Dette kan tyde på at barn og unge benytter elementer fra fritidskulturen de befinner seg i, som støtter Strømmans funn og som også er å finne i mitt materiale.

### 5.1 Multimodalitet i skriveopplæringen

Som jeg har vært inne på ovenfor, viser funnene at elevene har multimodal tekstkompetanse. Elevene tar i bruk de modalitetene og semiotiske ressursene som de synes er hensiktsmessig for tekstens formål, til tross for at oppgavene i liten grad legger opp til multimodal tekstskaping. Fra analysekapittelet ser en at fire av fem oppgaver inneholder verbet *skriv*, som kan gi signaler om at skriften har størst funksjonell tyngde. Dersom oppgavene hadde lagt opp til multimodal skriving i større grad kan det tenkes at det hadde resultert i både flere multimodale elevtekster i Normprosjektet, og i mer multimodale tekster (jf. grad av multimodalitet. Otnes, 2012).

Elevene viser at de mestrer ulike type informasjonskoblinger, og at de bruker denne kohesjonsmekanismen i sin tekstproduksjon. Selv om de nødvendigvis ikke kjenner begrepene og mulige funksjoner. Maagerø og Tønnessen (2014) omtaler multimodal tekstkompetanse som:

å foreta valg mellom modaliteter og medieringsformer. Det dreier seg om å både kjenne innarbeidete mønstre og om å selv kunne bidra til å skape nye. Det dreier seg om en kompetanse som kan brukes for å oppnå egne mål, men som også kan brukes til å stille kritiske spørsmål om hvordan tekster brukes til å utøve makt i samfunnet. (Maagerø & Tønnessen, 2014, s. 17)

Jeg forstår også multimodal tekstkompetanse slik, og mener et viktig poeng med denne definisjonen er at elevene skal kunne stille kritiske spørsmål om multimodale tekster. I det ligger det at elevene er bevisste på sine valg og kan reflektere rundt dem. Det er flere som har foreslått et metaspråk om multimodalitet i sine studier, blant annet Hopperstad (2005) og Sjøhelle (2010). Jeg støtter meg på Hopperstads forslag om at samtalene må ha et spesifikt fokus (Hopperstad, 2005, s. 115), og at disse samtalene kan være læringsfremmende (Sjøhelle, 2010, s. 340).

Som jeg var inne på over, kan det være flere fordeler med et metaspråk om multimodalitet. For det første kan en ha en tilnærming til multimodalitet som baserer seg på hva elevene allerede har kunnskap om. Som jeg viser i denne masteroppgaven, *kan* elevene mye om multimodal skriving. Dette ble trukket fram i funnene knyttet til elevens kjennskap til modalitetens muligheter og begrensninger, for eksempel Synnes verbalspråklige og matematiske forklaring av regnestykket (4.3.1). Elevene som skriver for yngre elever viser kanskje tydeligst mottakerbevissthet, ved at de velger å inkludere spesifiserende, forklarende og utfyllende informasjonskoblinger i sine tekster. Det kan likevel hende de mangler et metaspråk for å sette ord på egen tekstproduksjon. Når elevene viser mottakerbevissthet i sine tekster kan det bety at samtaler om multimodale tekster har didaktiske potensialer, slik som Sjøhelle (2010) trekker fram.

En læringsmetode som tar utgangspunkt i elevenes kunnskaper og ferdigheter om multimodal tekstskaping, kan bidra til at elevene opplever medvirkning til egen læring. Ifølge læreplanen skal elevmedvirkning prege skolens praksis, som innebærer at «elevene skal både medvirke og ta medansvar i læringsfellesskapet som de skaper med læreren» (Utdanningsdirektoratet 2020a). Elevenes egne innspill om multimodal tekstskaping kan bidra til at elevene påvirker egen undervisning og læring, og det kan være de opplever undervisningen som meningsfull og relevant.

For det andre kan et metaspråk om multimodalitet bidra til mestringsfølelse. Erfaringsmessig ønsker mange barn å lære seg å skrive og lese når de begynner på skolen. Dette støttes av tidligere forskning, blant annet Lorentzen (2013): «Barnet som kjem til skolen, er eit fullt og heilt menneske med kunnskapar og erfaringar, med et ønske om å få innsikt i og kontroll over seg sjølv og omgivnadene» (Lorentzen, 2013, s. 104). Hvis elevene tidlig får introdusert begreper, tilpasset sitt nivå, for å sette ord på den kunnskapen og kompetansen mange av dem allerede har, kan det på den måten være en mestrende faktor. Et metaspråk om multimodal skriving innebærer også at elevene kan ha samtaler med hverandre om hva de har gjort i sine multimodale tekster, og kan være en måte å føle eierskap til egen tekst og til egen skriving. Det kan med andre ord bidra til elevsamarbeid, hvor de lærer i fellesskap både av og med hverandre.

Dersom elevene kan bruke metaspråket for å grunnlegge valgene knyttet til multimodalitet, for eksempel informasjonskoblinger som en måte å skape sammenheng på, kan det også bety at læreren kan inkludere multimodalitet som en del av vurderingsområdene i skriveopplæringen. Normprosjektets vurderingsområder inkluderer «bruk av skriftmediet», som blant annet innebærer å «bruke ulike uttrykksmidler som verbalspråk, tegninger, bilder og symboler» og «skape estetisk tiltalende tekster» (Matre & Solheim, 2014, s. 85). Dette setter lys på den multimodale tekstproduksjonen, men forskergruppen i Normprosjektet skriver selv at de gjerne skulle sett at prosjektet fokuserte mer på vurderingsområdet (Matre et al., 2021, s. 378). Et pågående prosjekt, FUS<sup>13</sup>-prosjektet, har per juni 2019 følgende vurderingsområder: mottakerorientering, organisering av innhold, innholdets omfang, ordforråd, setningsoppbygging, tegnsetting, skrivemåter og staving, bokstavkunnskap og bøyning og syntaks. Disse vurderingsområdene vektlegger ikke multimodal skriving eksplisitt, men det kan tenkes at den multimodale skrivingen bli vurdert gjennom for eksempel mottakerorientering.

Det er ikke bare elevene som kan dra fordeler av et metaspråk om multimodalitet, men også læreren. Analyseverktøyet i denne masteroppgaven kan bidra til at læreren kan vurdere multimodale elevtekster. Jeg mener det multimodale samspeillet forteller mye om teksten som uttrykk, og kan være et godt utgangspunkt for å finne ut hva som utspiller seg i elevtekster. Analyseverktøyet kan også være en støtte for læreren som vurderer elevtekster av flerspråklige elever. Multimodal skriving åpner for at flerspråklige elever kan bruke sin språkerfaring på tvers av språkene til å uttrykke seg verbalt og visuelt i tekst. Dersom vi norsklærere kan bruke analyseverktøyet i vurderingen av elevtekstene, kan vi kommunisere til elevene det de mestrer og ev. trenger mer øving i. Hvis elevene i tillegg vet hva spesifiserende, forklarende, kontrasterende, like og utfyllende informasjonskoblinger innebærer, eller saliens og rammer i komposisjonen innebærer, kan vi bruke metaspråket i den formative vurderingssamtalen med elevene.

Det hadde derfor vært interessant dersom en forsker videre på virkningen av implementeringen av metaspråk om multimodalitet i praksis. Hva legger elevene i kohesjonsmekanismene uten å

---

<sup>13</sup> *Funksjonell skriving i de første skoleårene* (2019-): <https://www.ntnu.no/ilu/fus>

bruke begrepene? I hvilke typer tekster møter en for eksempel kontrasterende informasjonskoblinger? Har elevene noen erfaringer med tekster hvor kohesjonsmekanismene brukes? På hvilken måte bruker elevene kohesjonsmekanismene i sine egne tekster? Skjer det noe med de multimodale tekstene når de har et metaspråk om tekstskapingen? Hvordan bruker læreren metaspråket i undervisningen og vurderingen? Dette er spørsmål som jeg ser på som interessante for videre forskning.

Innledningsvis i denne masteroppgaven aktualiserte jeg prosjektet ved å nevne ulike områder elevene møter tekst på. Som en del av skolens samfunnsoppdrag skal elevene utvikle tekst- og skrivekompetanse, og skriveopplæringen må derfor møte samfunnets krav til hva tekst og skriving innebærer. Multimodal tekstskaping, og et metaspråk om egne tekster, kan på den måten være en del av det oppdraget hvor vi skal ruste elevene til å delta i samfunnet. Det kan også være en måte å legge til rette for at elevene skal kunne mestre livet i og utenfor skolekonteksten.



## 6 Litteraturliste

- Aa, L.I. & Neteland, R. (2020). Å studere til norsk i master – skulens største fag. I L.I. Aa & R. Neteland (Red.), *Master i norsk. Metodeboka 1* (s. 12–27). Universitetsforlaget.
- Alvesson, M. & Sköldbberg, K. (2017). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (3. utg.). Författarna och Studentlitteratur.
- Amdal, A. K. & Morud, E. B. (u.a.). Om semiotiske innganger i matematikkfaglige skriveoppgaver. *Tangenten*.
- Androutsopoulos, J. (2011). Language change and digital media: A review of conceptions and evidence. I T. Kristiansen & N. Coupland (Red.), *Standard Language and Language Standards in a Changing Europe*. Novus Press AS.
- Barthes, R. (1994). *I tegnets tid: utvalgte artikler og essays*. Pax forlag.
- Bateman, J. Delin, J. & Henschel, R. (2004). Multimodality and empiricism: a preparing for a corpus-based approach to the study of multimodal meaning making. I E. Ventola, C. Charles, M. Kaltenbacher (Red.), *Perspectives on Multimodality* (s. 68 – 87). John Benjamins Publishing Company.
- Beskrive. (2021, 5. mai). I *Bokmålsordboka*.  
[https://ordbok.uib.no/perl/ordbok.cgi?OPP=+beskrive&ant\\_bokmaal=5&ant\\_nynorsk=5&bokmaal=+&ordbok= begge](https://ordbok.uib.no/perl/ordbok.cgi?OPP=+beskrive&ant_bokmaal=5&ant_nynorsk=5&bokmaal=+&ordbok= begge).
- Borgfeldt, E. & Lyngfelt, A. (2014). *Elevtekster som sociosemiotiske uttrykk: en studie av elevrespons og sociosemiotisk positionering i årskurs 3*. I: P. Andersson, P. Holmberg, A. Lyngfelt, A. Nordenstam, & O. Widhe (Red.), *Mångfaldens möjligheter: Litteratur- och språkdiradaktik i Norden* (131-153). Institutionen för svenska språket.
- Claudi, M. (2010). *Litterære grunnbegreper*. Fagbokforlaget.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education* (8. utg.) Routledge.
- Dagsland, S. (2018). *Om å jakte på heffalomper: Et metalingvistisk perspektiv på antatt reflekterende og antatt utforskende skriving i norsk og matematikk*.

[Doktorgradsavhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet]. NTNU  
Open: <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/2494191>.

Danesi, M. (2017). *The Semiotics of Emoji*. Bloomsbury Academic.

de Saussure, F. (1983). *Course in General Linguistics* (1. utg, s. 76–80) Duckworth.

Halliday, M.A.K. (1985). *An Introduction to Functional Grammar*. Edvard Arnold.

Halliday, M.A.K. (2004). *An Introduction to Functional Grammar* (3. utg., s. 395–410).  
Hodder Arnold.

Hopperstad, M. H. (2005). *Alt begynner med en strek. Når barn skaper mening med tegning*.  
Cappelen Akademisk Forlag.

Håland, A. (2013). *Bruk av modelltekstar i sakprega skriving på mellomtrinnet. Ei undersøking av korleis modelltekstar set spor i elevtekstar og korleis elevar posisjonerer seg i ulike sakprega skrivesituasjonar*. [Doktorgradsavhandling].  
Universitetet i Stavanger.

Håland, A. (2016). *Skrivedidaktikk. Korleis støtte elevane si skriving i ulike fag?*  
Universitetsforlaget.

Jewitt, C. (2014). An introduction to multimodality. I C. Jewitt (Red.), *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis* (2. utg., s. 1–9). Routledge.

Jewitt, C. (2014). Different approaches to multimodality. I C. Jewitt (Red.), *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis* (2. utg., s. 31 – 43). Routledge.

Jordheim, H., Rønning, A.B., Sandmo, E. & Skoie, M. (2011). *Humaniora* (2. utg.).  
Universitetsforlaget.

Kress, G. & Leeuwen, van T. (2006). *Reading Images. The Grammar of Visual Design* (2. utg.). Routledge.

Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*. Routledge.

Kress, G. (2010). *Multimodality. A social semiotic approach to contemporary communication*. Routledge.

Kress, G. (2014). What is mode? I C. Jewitt (Red.), *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis* (2. utg., s. 60–75). Routledge.

- Kunnskapsdepartementet (2006). *Grunnleggende ferdigheter – overordnet del av læreplanverket*. Regjeringen. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/?ch=4>.
- Kvistad, A. H. & Otnes, H. (2019). Mottakerinstansen i skoleskriving – En studie av skriveoppgaver fra Normprosjektet. *Nordic Journal of Literacy Research*, 5(2), 100 – 119. <https://doi.org/10.23865/njlr.v5.1644>.
- Larsen, A.S. (2015). *Gode grøss. Om skrekkefiksjon for og av barn*. Universitetsforlaget.
- Ledin, P. (2013). Den kulturella texten: format och genre. *Viden om Læsning 2013* (13), 6–18.
- Leeuwen, van T. (2005). *Introducing Social Semiotics*. Routledge.
- Lorenzten, R.T. (2013). Dei minste skolebarna og vegen inn i skrifta. I J. Smidt (Red.), *Norskdidaktikk – ei grunnbok* (3. utg., s. 104 – 112). Universitetsforlaget.
- Løvland, A. (2006). *Samansette elevtekstar. Klasserommet som arena for multimodal tekstskaping*. [Doktorgradsavhandling]. Høgskolen i Agder.
- Løvland, A. (2007). *På mange måtar. Samansette tekstar i skolen*. Fagbokforlaget.
- Maagerø, E. & Tønnessen, E.S. (2014). *Multimodal tekstkompetanse*. Portal Akademisk.
- Otnes, H. (2012). Å sette sammen digitale tekster – multimodalitet, montering og miksing i skolen. I S. Vettenranta & V. Frantzen (Red.), *Mediepedagogikk* (s. 59–81). Fagbokforlaget.
- Otnes, H. (2015). Tildelte skriveroller og posisjoner i skriveoppgaver på mellomtrinnet. I H. Otnes (Red.), *Å invitere elever til skriving* (s. 243 – 259). Fagbokforlaget.
- Sjøhelle D. K. (2010). Å vurdere sammensatte elevtekster. I J. Smidt (Red.), *Skriving i alle fag – innsyn og utspill* (s. 321-343). Tapir Akademisk forlag.
- Skjelbred D. & Bjørkvold, T. (2014). Tekst og tekstkyndighet. I H., Traavik & B.K., Jansson (Red.), *Norsk boka 2. Norsk for grunnskolelærerutdanningen 1-7* (s. 31–51) Universitetsforlaget.
- Skjelbred, D. & Veum, A. (2013) Innledning – Literacy i læringskontekster. I D. Skjelbred & A. Veum (Red.), *Literacy i læringskontekster*. Cappelen Damm.



- Solheim, R. & Matre, S. (2014). Forventinger om skrivekompetanse. Perspektiver på skriving, skriveopplæring og vurdering i «Normprosjektet». *Viden om Læsning* (15), s. 78–89.
- Matre, S., Solheim, R. & Otnes, H. (Red.). (2021). *Nye grep om skriveopplæringa*. Universitetsforlaget.
- Stefanowitsch, A. (2020). *Corpus linguistics. A guide to the methodology*. Language Science Press. DOI: 10.5281/zenodo.3735822.
- Store norske leksikon (2020, 20. april). *Kontrast*. <https://snl.no/kontrast>.
- Strømman, E. (2020). Bridging intersecting literacy practices in a sixth-grade class using iPads. *Nordic Journal Literacy Research*, 6(3), 91–114.  
<https://doi.org/10.23865/njlr.v6.2037>.
- Tønnessen, E. S. (2017). Multimodalitet i norsk skoles tekstpraksis. Erfaringer fra 10 år med sammensatte tekster. *Viden om literacy*. (21), 14–19.  
[https://www.videnomlaesning.dk/media/2119/21\\_elise-seip-toennessen.pdf](https://www.videnomlaesning.dk/media/2119/21_elise-seip-toennessen.pdf).
- Tønnessen, E.S. & Vollan, M. (2010). *Begynneropplæring i en sammensatt tekstkultur* (1. utg.). Høyskoleforlaget.
- Tønnessen, E.S. (2010a). *Sammensatte tekster: barns tekstpraksis*. Universitetsforlaget.
- Tønnessen, E.S. (2010b). Å lese og lære frå multimodal tekst. I J. Magnusson, A. Malmbjer & D. Wojahn (Red.) *Åttonde nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning: Språket, kroppen och rummet – multimodala och digitala perspektiv på lärande*. 117–132. Södertörns högskola.
- Utdanningsdirektoratet (2006). *Læreplan i norsk* (NOR1-05). Hentet fra:  
<https://www.udir.no/kl06/nor1-05>.
- Utdanningsdirektoratet (2020). *Læreplan i norsk* (NOR01-06). Hentet fra:  
<https://www.udir.no/lk20/nor01-06>.



