

Norskdidaktikk

Annbjørg Masdal Rømme

"Det va med vilje, og det vart berre sånn."

En studie av hvordan elever på mellomtrinnet bruker multimodale ressurser i tekstskaping.



Trondheim, november 2012



Høgskolen i Sør-Trøndelag
Avdeling for lærer- og tolkeutdanning

Annbjørg Masdal Rømme

"Det va med vilje, og det vart berre sånn."

En studie av hvordan elever på mellomtrinnet bruker multimodale ressurser i tekstskaping.

"It was done with purpose, and it just came down like this."

A study of how middle school pupils' use of multimodal resources while creating a text.

Masteroppgave, Norskdidaktikk
Trondheim, november 2012

Spesialiseringsretning: Norskdidaktikk
Veileder: Dagrun Kibsgaard Sjøhelle

Høgskolen i Sør-Trøndelag
Avdeling for lærer- og tolkeutdanning

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

Jeg vil gjerne takke

Dagrun Sjøhelle, veilederen min, for entusiastisk støtte og oppmuntring,
familien min, for tålmodighet og heia-rop,
elevene mine, som har gitt meg tekster og latt meg få del i tanker og innsikter.

Oppgaven ville ikke blitt til uten dere!

INNHOOLD

<i>Kap. 1 Innledning</i>	5
1.1 Bakgrunn	5
1.2 Problemstilling, metode og materiale	6
1.3 Teoretiske tilnærminger og sentrale begreper	7
1.4 Oppbygging av oppgaven	9
 <i>Kap. 2 Teori</i>	 10
2.1 Sosiokulturell teori	10
2.2 Sosialsemiotisk teori	14
2.3 Multimodalitetsteori	16
2.4 Tekst i et multimodalt perspektiv	19
2.4.1 Affordans og multimodalt samspill	20
2.4.2 Sammenlesing, sammenskriving, kombinasjonskompetanse og literacy	23
2.4.3 Multimodalitet og digitale ferdigheter	25
2.5 Multimodalitet i skolekulturen og fritidskulturen	26
 <i>Kap. 3 Metode og materiale</i>	 28
3.1 Kvalitativ metode: Kasusstudie, tekststudie og lærerforskning	28
3.2 Forsker i eget klasserom	30
3.3 Kontekst og materiale	32
3.3.1 Kultur og situasjonskontekst	32
3.3.2 Multimodale elevtekster	34
3.3.3 Skriftlige refleksjonsoppgaver	34
3.3.4 Intervju	35
3.4 Analysemetode	36
 <i>Kap. 4 Analyse</i>	 39
4.1 Modalitetene og språkets metafunksjoner	39
4.2 Hva slags mening uttrykkes ved hjelp av verbaltekst?	41
4.2.1 Verbaltekstens ideasjonelle funksjon	41
4.2.2 Verbaltekstens relasjonelle funksjon	42

4.2.3 Verbaltekstens tekstuelle funksjon	45
4.3 Hva slags mening uttrykkes ved hjelp av skrift?	45
4.3.1 Skriftas ideasjonelle funksjon	46
4.3.2 Skriftas relasjonelle funksjon	47
4.3.3 Skriftas tekstuelle funksjon	48
4.4 Hva slags mening uttrykkes ved hjelp av bilder?	49
4.4.1 Bildenes ideasjonelle funksjon	49
4.4.2 Bildenes relasjonelle funksjon	51
4.4.3 Bildenes tekstuelle funksjon	53
4.5 Hva slags mening uttrykkes ved hjelp av farge?	53
4.5.1 Fargens ideasjonelle funksjon	54
4.5.2 Fargens relasjonelle funksjon	55
4.5.3 Fargens tekstuelle funksjon	55
4.6 Det multimodale samspillet	56
4.6.1 Funksjonell spesialisering	57
4.6.2 Multimodal kohesjon	58
4.7 Elevenes refleksjoner om de ulike modalitetene og det multimodale samspillet	63
4.7.1 Refleksjoner om bruk av verbaltekst	63
4.7.2 Refleksjoner om bruk av skrift	63
4.7.3 Refleksjoner om bruk av bilder	66
4.7.4 Refleksjoner om bruk av farge.....	69
4.7.5 Refleksjoner om det multimodale samspillet	71
4.7.6 Hvordan begrunner elevene bruken av modalitetene?	73
<i>Kap. 5 Drøfting</i>	78
5.1 Hva slags mening uttrykker elevene ved hjelp av verbaltekst, skrift, bilde og farge?	78
5.2 Hvordan utnytter elevene modalitetene?	80
5.3 Bevisste valg eller intuitiv forståelse?	83
5.4 Begrunnelser for valg av modalitet	83
5.5 Didaktiske implikasjoner	84
<i>Litteratur</i>	88

VEDLEGG A - ELEVTEKSTER

- Tekst 1 Johannes' bildepresentasjon
- Tekst 2 Johannes' fagtekst: **Gryttøya**
- Tekst 3 Johannes' forfatterportrett: **Marit Nicolaysen**
- Tekst 4 Johannes' dikt: **Hva lykke er?**
- Tekst 5 Julies bildepresentasjon
- Tekst 6 Julies fagtekst: **Aursletta**
- Tekst 7 Julies forfatterportrett: **Monni Nilsson Brännström**
- Tekst 8 Julies dikt: **Lykke**
- Tekst 9 Kaspers bildepresentasjon
- Tekst 10 Kaspers fagtekst: **Thorstad**
- Tekst 11 Kaspers forfatterportrett: **Bjørn Sortland**
- Tekst 12 Kaspers dikt: **Hva lykke er**
- Tekst 13 Lise Maries bildepresentasjon
- Tekst 14 Lise Maries fagtekst: **Ramsvika :-)**
- Tekst 15 Lise Maries forfatterportrett: **Marianne Viermyr**
- Tekst 16 Lise Maries dikt: **Lykke!**
- Tekst 17 Renates bildepresentasjon
- Tekst 18 Renates fagtekst: **Libakken**
- Tekst 19 Renates forfatterportrett: **Mildred Augustine Wirt Benson**
- Tekst 20 Renates dikt: **Lykke**
- Tekst 21 Martins bildepresentasjon
- Tekst 22 Siri Mettes fagtekst: **Drivstad**
- Tekst 23 Tronds bildepresentasjon
- Tekst 24 Sverres bildepresentasjon
- Tekst 25 Majas forfatterportrett: **Måns Gahrton**
- Tekst 26 Mikael's forfatterportrett: **Pål Gerhard Olsen**
- Tekst 27 Mikael's fagtekst: **Likjølen**

VEDLEGG B

- Vedlegg 1 Anmodning om tillatelse til datainnsamling
- Vedlegg 2 Intervjuguide
- Vedlegg 3 Intervju med Lise Marie – fullstendig utskrivning
- Vedlegg 4 Intervju med Julie – kategorisert utskrivning
- Vedlegg 5 Refleksjonsoppgave i forbindelse med bildepresentasjon: **Å fortelle med bilder**
- Vedlegg 6 Refleksjonsoppgave i forbindelse med fagtekst: **Oppgaver til Storviktekster**

KAP.1 INNLEDNING

1.1 Bakgrunn

Elever møter mange slags tekster i løpet av skoletida. Det som kjennetegner de aller fleste av disse tekstene i dag, uansett skolefag og sjanger, er at de i større grad enn tidligere er tydelig multimodale tekster. At tekstene er multimodale vi si at de gjør bruk av mer enn én semiotisk ressurs for å skape mening for leserne. I lærebøkene møter elevene et samspill av verbaltekst, bilder, farger, skrifttyper og grafiske figurer. Dette er enda tydeligere i de tekstene elevene møter i fritida si, som for eksempel tegneserier, dataspill og nettsider.

Det økte multimodale preget på tekstene som omgir oss skyldes delvis at datateknologien i løpet av de siste 20 åra har blitt en del av vår hverdag på en måte det har vært vanskelig å forutse, og utviklinga går så fort at det er nesten uråd å skrive noe om emnet uten at det blir utdatert før det har kommet på trykk. Moderne datamaskiner gjør det enkelt for hvem som helst å produsere og publisere tekster der en kombinerer skrift, lyd, stillbilder og bilder i bevegelse. Det er et viktig mål for skolen å lære barn å beherske den nye teknologien og kunne gjøre seg nytte av de mulighetene den gir. Dette kommer blant annet til uttrykk ved at læreplanen fra 2006 innførte bruk av digitale verktøy som en av fem grunnleggende ferdigheter for alle fag og alle årstrinn i det 13-årige skoleløpet. I tillegg er sammensatte tekster, som er betegnelsen på de multimodale tekstene i læreplanen, ett av fire hovedområder for norskfaget, gjennomgående fra 1.årstrinn i grunnskolen til 3.årstrinn på videregående skole¹(Utdanningsdirektoratet, 2012 b).

Som lærer gjennom mange år har jeg opplevd hvordan elevene fra første skoledag skaper multimodale tekster i det de kombinerer skrift og tegning. Etter hvert som elevene blir fortrolige med varierte typer tekster, danner disse både bevisst og ubevisst mønster for deres egen skriving og tekstskaping, og jeg har sett hvordan de bruker forbilder fra tekstverdener som omgir dem, når de skal skape egne tekster. Jeg har også opplevd den gleden og motivasjonen elevene gir uttrykk for i bruken av dataverktøy, som på en enkel måte gir dem tilgang til å kombinere semiotiske systemer. Samtidig har jeg kjent på min egen manglende kunnskap om multimodalt samspill og ulike semiotiske systemer, og jeg har erfart at jeg ofte

¹ Forslag til justerte læreplaner for norskfaget blir sendt på høring sent på høsten 2012, og i Utdanningsdirektoratets forslag til høringsutkast er ikke lenger Sammensatte tekster et eget hovedemne (Utdanningsdirektoratet, 2012a).

har vært styrt mer av intuisjon enn av bevisst kunnskap når jeg skulle veilede elevene i deres arbeid med multimodale tekster. Min egen mangel på kunnskap og mine utfordringer med å legge opp undervisninga, både eksplisitt og implisitt, slik at elevene kan utvikle sin multimodale kompetanse, har vært en medvirkende faktor til min interesse for dette temaet.

I følge læreplanen er målet for undervisninga i og om sammensatte tekster at elevene skal kunne tolke og skape multimodale tekster, samtidig som de skal utvikle et metaperspektiv for å kunne analysere og vurdere slike tekster (Utdanningsdirektoratet 2010). Siden læreplanen sidestiller elevenes egen tekstproduksjon med lesing og tolkning av sammensatte tekster, synes jeg det er viktig å få satt fokus på hvordan elevene kan utvikle sin evne til å uttrykke seg på varierte måter og hvordan de kan gjøre seg nytte av den tilgangen datateknologien gir dem til å bruke ulike modaliteter. Jeg tror at økt bevissthet hos elevene om hvilke muligheter som ligger i å kommunisere gjennom de forskjellige modalitetene, kan gjøre dem bedre i stand til å bli dyktige og kritiske lesere og tekstskapere som kan finne mening i et helhetlig uttrykk, uttrykke egne meninger og standpunkter og reflektere over form og innhold i en sammensatt tekst.

1.2 Problemstilling, metode og materiale

Disse innledende refleksjonene er bakgrunnen for oppgaven min. Jeg vil undersøke hvordan elever bruker multimodale ressurser for å skape mening, og følgelig blir problemstillinga mi: *Hvordan bruker elever på 5. og 6. trinn multimodale ressurser for å skape mening når de lager tekster ved hjelp av digitale verktøy?*

Utlede av dette hovedfokuset har jeg formulert noen konkrete forskningsspørsmål:

- Hva slags mening uttrykker elevene ved hjelp av modalitetene skrift og bilde, enkeltvis og i samspill?
- Hvordan utnytter elevene de ulike modalitetene de har tilgang til gjennom datateknologien?
- I hvilken grad bestemmes utforminga av tekstene deres av bevisste valg og hva styres av intuitiv kompetanse?
- Hvordan begrunner elevene de valgene de tar om utforminga av tekstene?

For å finne svar på spørsmålene mine har jeg samla elevtekster i fire forskjellige sjangrer fra en klasse på mellomtrinnet gjennom vel et år, fra høsten i 5. klasse til høsten i 6. klasse. Alle tekstene er laget ved hjelp av digitale verktøy, og i alt har jeg 120 tekster. Jeg har brukt den

store tekstmengden som et utgangspunkt for en analyse av hva slags mening elevene uttrykker ved hjelp av ulike modaliteter og samspillet mellom dem. For å få fram elevenes egne tanker om hvordan og hvorfor de har brukt de forskjellige modalitetene, har jeg intervjuet fem av elevene, og disse fem intervjuene blir også analysert og drøfta. I tillegg til tekstmaterialet og intervjuene vil jeg i noen grad bruke skriftlige oppgavebesvarelser som elevene har utført i forbindelse med noen av teksttypene, fordi jeg så at dette materialet kunne belyse de innsiktene jeg fikk gjennom tekstene og intervjuene. I alt har jeg 88 av disse oppgavebesvarelsene.

Undersøkelsesmetoden jeg har valgt må betegnes som en kvalitativ metode. Fokuset på tekster og konsentrasjonen om noen få fokuselever gjør at studien kan betegnes som en kryssning mellom en tekststudie og en kasusstudie. Et viktig aspekt ved gjennomføringa av tekstinnsamling og intervju er at jeg har henta materiale fra klassen der jeg arbeider som lærer til vanlig, slik at studien også tilhører kategorien lærerforskning. Å være både lærer og forsker kan absolutt betraktes som en kompliserende faktor, men det innebærer også noen fordeler, spesielt i en kvalitativ studie der validiteten ikke ligger i generaliseringer, men i dybde og grundighet. I metodekapitlet vil jeg gjøre nærmere greie for overveielsene mine rundt dette forholdet.

1.3 Teoretiske tilnærminger og sentrale begreper

Internasjonalt er det gjort mye arbeid med å utvikle teori rundt multimodalitet i de siste tiårene, og sosialsemiotikerne Theo van Leeuwen og Gunther Kress har utarbeida omfangsrrike teorier med detaljert terminologi på området (Kress 2000, 2003, 2010; Kress & van Leeuwen 2001, 2006; van Leeuwen 2005, 2011). I Norge har Anne Løvland presentert og brukt deler av teoriene og terminologien i bøkene sine om sammensatte tekster i skolen (2007, 2011). Løvlands forskning har vært en del av et stort forskningsprosjekt om multimodalitet, lesing og læremidler tilknyttet Universitetet i Agder. Det har også nettopp vært gjennomført store forskningsprosjekt ved Høgskolene i Vestfold og Sør-Trøndelag som har hatt øye for det multimodale perspektivet på lesing og skriving (se Smidt, Tønnessen & Aamotsbakken 2011, s. 8). Med utspring i disse og andre norskdidaktiske fagmiljø har det kommet flere bøker og artikkelsamlinger om multimodale tekster i skolen. Noe av litteraturen har forholdt seg analytisk til skolens praksis, mens noe har vært mer rettet mot lærernes behov for å sette seg inn i emnet og få veiledning og praktiske råd. I svært mye av det forskningsarbeidet som er

gjort i krysningspunktet mellom multimodalitet og elever har fokuset vært på hvordan elever tolker multimodale tekster, for eksempel i lærebøker (jfr. Løvland 2011; Bolstad 2011). Noe arbeid har også vært gjort for å undersøke elevers multimodale tekstskapning, likevel er det forholdsvis få studier som belyser hvordan elevene bruker de semiotiske ressursene de har tilgang til for å skape mening ved hjelp av ord og bilder på papir. Dette må sies å være en svært vanlig teksttype, og det er dette feltet jeg vil forsøke å se nærmere på. I arbeidet mitt støtter jeg meg i stor grad på Kress og van Leeuwens teorier, og jeg har også hatt god hjelp av Løvlands fortolkning av teoriene deres. På samme måte har bidrag i flere artikkelsamlinger fra de norskdidaktiske fagmiljøene gitt eksempler på innfallsvinkler og analysemåter som har vært til god nytte for meg (for eksempel Engebretsen 2010; Smidt, Folkvord & Aasen 2010; Smidt, Solheim & Aasen 2011; Smidt, Tønnessen & Aamotsbakken 2011; Tønnessen 2010).

Tekst vil være et viktig begrep i denne studien, og jeg har allerede brukt det mange ganger. Tradisjonelt har det betydd dokumenter med skriftlige verbaltekst, gjerne innenfor tradisjonelle sjangrer med høy status. Det økte fokuset på multimodalitet de siste tiårene, både internasjonalt og her heime, henger sammen med at tekstbegrepet har blitt utvida. Et mer omfattende tekstbegrep inkluderer alle kulturens skriftlige uttrykk, som faglitteratur, populærlitteratur, massemedias tekster, nettsider osv., og har ført til at mange nye sjangrer og teksttyper har blitt interessante objekter for lesing, gransking og tolkning. Innenfor enkelte miljøer ønsker en å la begrepet tekst betegne nesten alle ytringer i kulturen, uavhengig av hvilket semiotisk system som er brukt, altså fristilt fra den skriftlige verbalteksten. Da vil tekstbegrepet også kunne brukes om bilder, film, muntlige monologer og dialoger, teaterforestillinger og installasjoner, og om alle uttrykk som benytter seg av en kombinasjon av forskjellige tegnsystem. I læreplanens omtale av sammensatte tekster er det et slikt nesten altomfattende tekstbegrep som er brukt (Utdanningsdirektoratet 2010). Studien min omhandler skriftlige tekster, derfor blir jeg ikke i denne sammenhengen utfordra så veldig på hvor vidtfavnende jeg mener tekstbegrepet skal være. Likevel er det klart at jeg tøyer tekstbegrepet lenger enn til tradisjonelle skriftlige tekster, blant annet bruker jeg begrepet tekst om et sett bildepresentasjoner som består av kun ett ord, et navn, og ellers av bilder. Et utvida tekstbegrep er sentralt innenfor sosiosemiotisk teori, der en er opptatt av å studere språk og tegnsystem slik de brukes i ulike kontekster og for ulike formål og ikke som teoretiske abstraksjoner. Med bakgrunn i et sosiosemiotisk perspektiv vil jeg komme tilbake til en grundigere drøfting av tekstbegrepet i teorikapitlet.

Det sosialsemiotiske perspektivet er tett knytta til sosiokulturell teori, og den sosiokulturelle teorien er et viktig rammeverk for denne studien. Fra et sosiokulturelt ståsted er en opptatt av at læring skjer gjennom aktiv deltakelse i kulturen, og tilegnelse av kulturens mange språk er viktig både som et redskap for å kunne delta og et kriterium for å kunne karakteriseres som fullverdig medlem i fellesskapet. I analysen av elevtekstene er konteksten som omgir dem viktig, og klassemiljøet, bygdemiljøet og den vestlige kulturen som elevene hører til i er helt klart viktige forutsetninger for tekstene de skaper. I teorikapitlet vil jeg gjøre mer greie for sosiokulturell teori og hva den kan bidra med for å forstå elevenes multimodale tekstskaping og deres bevissthet om skapingsprosessen.

Den australsk-britiske lingvisten Michael Halliday utvikla sin funksjonelle grammatikk med utgangspunkt i språk i bruk, altså innenfor en sosiokulturell og sosialsemiotisk tradisjon (Halliday 1998a, 1998b, 1998c; Maagerø 1998, 2005). Han mente at språk har tre overordna funksjoner, tre metafunksjoner. Disse funksjonene kan egentlig ikke skilles fra hverandre, for alle er til stede i alle ytringer samtidig. Alle ytringer sier noe om verden, de etablerer og opprettholder sosiale relasjoner, og de prøver å opptre som helhetlige budskap. Halliday hevder at alt verbalspråk kan analyseres ut fra disse funksjonene, og seinere har mange etterfølgere, for eksempel Kress og van Leeuwen, analysert budskap i andre tegnsystemer enn det verbalspråklige ut fra de tre språklige metafunksjonene. I denne studien vil jeg analysere de ulike modalitetene i elevtekstene med utgangspunkt i metafunksjonene, og jeg mener å kunne vise at dette kan være en fruktbar analysemetode for å synliggjøre elevenes mangfoldige meningskaping

1.4 Oppbygging av oppgaven

Oppgaven er delt i fem kapitler. Det neste kapitlet er et teorikapittel, der jeg vil gjøre nærmere greie for de grunnleggende forståelsene jeg har henta fra sosiokulturell og sosialsemiotisk teori. Jeg presenterer også de begrepene og perspektivene jeg har lånt fra multimodalitetsteori og som blir sentrale i analysedelen. I tredje kapittel gjør jeg greie for metodene jeg har valgt for å samle og analysere materialet mitt, og jeg går spesielt inn på min rolle som både lærer og forsker i dette prosjektet. Jeg presenterer også de ulike delene av datamaterialet. Fjerde kapittel er et analysekapittel, der jeg analyserer elevtekstene, intervjuene og de skriftlige elevbesvarelsene. I det femte kapitlet prøver jeg å samle funnene fra datamaterialet og drøfter dem i forhold til problemstillinga mi og forskningsspørsmålene som ligger i den.

Kap. 2 Teori

I dette kapitlet vil jeg presentere teoribakgrunnen for denne oppgaven. Det betyr at jeg presenterer perspektiver fra sosiokulturell teori, sosialsemiotisk teori og multimodalitetsteori. Teoridelen er altså sammensatt av flere deler, men det er en klar sammenheng mellom delene. Sosiokulturell teori er den generelle rammen for den måten jeg forstår læring og utvikling på. Sosialsemiotisk teori er utvikla på bakgrunn av en sosiokulturell forståelse, og multimodalitetsteori kan sies å være en del av det sosialsemiotiske fagfeltet. I framstillinga mi legger jeg vekt på de momentene og begrepene som har gitt meg innfallsvinkler til feltet jeg har studert og som jeg har erfart har vært nyttige i arbeidet med materialet mitt.

2.1 Sosiokulturell teori

Sosiokulturell læringsteori er valgt som teoretiske forståelsesramme for denne studien fordi perspektivene i denne teorien på en god måte belyser noen av de spørsmålene og problemstillingene som ble aktuelle gjennom arbeidet med oppgaven. Jeg synes også sosiokulturell teori tolker og forklarer hvordan læring og utvikling hos barn foregår på en måte som jeg kan identifisere meg med. Den norske skriveforskeren og pedagogen Olga Dysthe presenterer hovedtrekk i sosiokulturell teori på en oversiktlig måte i artikkelen ”Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring” (2001, s. 33-72), og i det følgende baserer jeg i stor grad min framstilling av teorifeltet på hennes presentasjon, samtidig som jeg vil trekke fram de momentene som jeg synes har størst relevans for forståelsen av studien min.

Det sosiokulturelle teorifeltet er stort med mange teoretikere som vektlegger ulike perspektiver. Dysthe sammenfatter likevel teoretikernes ulike vinklinger i seks aspekter hun mener er sentrale når en ser feltet under ett (ibid., s. 42-50). Slik jeg ser dette, kan hennes framstilling ytterligere komprimeres til tre overordna momenter: Læring som et sosialt fenomen, læring som samspill med mange faktorer og språkets betydning for læringa. Det første momentet innebærer at *læring betraktes som et sosialt fenomen* der kunnskaper konstrueres og ferdigheter utvikles og distribueres i et fellesskap. Det vil si at læring skjer ved at en person deltar i aktiviteter i ulike sosiale sammenhenger og gjennom deltakelse tilegner seg de nødvendige ferdigheter og kunnskaper, slik at en kan avansere fra nybegynner til fullverdig medlem av praksisfellesskapet. Dette impliserer også at en person lærer noe nytt

ved først å delta i aktiviteter, samtale og refleksjon sammen med andre, og etter hvert kan en mestre de samme oppgavene eller de samme tankemønstrene alene, ved hjelp av indre samtale og selvregulering. Med dette perspektivet flyttes fokus fra individet til konteksten for læringa, og en viktig konsekvens blir at en må spørre hva slags sosial aktivitet og hva slags deltakelse som gir de rette betingelsene for læring og utvikling. Dette er en svært relevant innfallsvinkel for å forstå ei elevgruppe som et lærende fellesskap. Det andre momentet innebærer at *læring skjer i et samspill med mange faktorer*. Den sosiale og kulturelle situasjonen læringa foregår i, de menneskene som er involvert i situasjonen og de tilgjengelige fysiske, tekniske og semiotiske redskapene er av avgjørende betydning for læringa. Alle faktorene er innfletta i hverandre, de påvirker hverandre og påvirkes av hverandre, slik at de alle forandres i løpet av læringsprosessen. Læring blir altså ikke sett på som en størrelse for seg, som et resultat av en avslutta prosess, men læringa er integrert i de involverte faktorene og deres forandring. Dette vil være et viktig utgangspunkt for å kunne legge an et bredt perspektiv på læringsarbeidet, slik at en samtidig kan ha øye for så forskjellige faktorer som for eksempel elevenes personligheter og dataprogrammenes egnethet. Det tredje momentet er *språkets rolle i læringsprosessen*, som det viktigste medierende redskapet og som en forutsetning for læring og tenkning. Språket fungerer også som en forbindelse mellom den ytre, sosiale verden og individets indre verden. Teorien legger først og fremst vekt på verbalspråkets rolle, men det virker logisk å tenke seg at andre semiotiske system som vi bruker til meningsskaping og kommunikasjon vil kunne ha samme funksjoner. Derfor er det rimelig å anta at andre modaliteter enn verbalspråk vil være viktige redskap for læring, tenkning og kommunikasjon, noe jeg prøver å belyse i analysen av elevtekster og elevytringer seinere.

Sosiokulturell teori har som vist over spesielt syn for de sosiale sidene ved læring. Hvilken plass blir det for de individuelle sidene av et læringsarbeid innenfor denne forståelsesrammen? Dysthe diskuterer grundig forholdet mellom individuelle og sosiale sider ved læring, og hun ser spesielt på forholdet mellom kognitiv og sosiokulturell teori (ibid., s. 50-54). Kognitive og sosiokulturelle teorier har ulikt utgangspunkt. De kognitive teoriene fokuserer på individets mentale forutsetninger som påvirkes av det sosiale miljøet, mens sosiokulturelle teorier vil se på hvordan fellesskapet inngår i et samspill med individets læring. Dysthe påpeker at begge teoriene kan enes om at konteksten virker inn på individet og dermed på individets læring. Likevel er det stor forskjell mellom å betrakte læring som en internaliseringsprosess med overføring av kunnskap og å betrakte det som en prosess der de lærende i en eller annen form for fellesskap konstruerer felles kunnskap. Siden kognitive og

sosiokulturelle teorier har et så ulikt utgangspunkt når det gjelder syn på kunnskap og læring, er det ikke uproblematisk å samordne dem. Dysthe framholder at drøftinga av dette spørsmålet ikke bare er av teoretisk interesse, for i den praktiske skolehverdagen har forståelsen av dette feltet didaktiske implikasjoner.

Selv om Dysthe viser at det ikke er enkelt å samordne sosiokulturell teori med mer kognitive teorier, er det flere som har forsøkt. For eksempel hevder pedagogikkprofessor Gunn Imsen at sosiokulturelt orienterte læringsmodeller inkluderer både et individuelt og sosialt perspektiv på læring (2008, s. 330). Dysthe siterer andre forskere som mener at kognitive og sosiokulturelle teorier kan supplere hverandre, og at en syntese, en sammenhengende teori om sosial interaksjon og kognitive prosesser, vil bety et vitenskapelig framskritt og ha stor betydning for utdanning og pedagogikk (Greeno, gjengitt etter Dysthe 2001, s. 42). Slik jeg forstår Dysthe, tar hun også selv til orde for at individuelle og sosiale aspekter av læring kan komplettere og forsterke hverandre når det blir lagt til rette for å knytte sammen samarbeidslæring og individuelt arbeid (ibid., s.50-54).

I denne sammenhengen blir begrepet metakognisjon viktig. Dysthe skriver at metakognisjon er ”evne til å reflektere over si eiga tenkning, forståing og læring og bli medviten om korleis ein best lærer. Mange har erfart at denne typen refleksjon fremmer læring” (ibid., s. 39). Metakognisjon handler altså om å bruke språket for å tenke og reflektere over det en gjør, det vil si å bruke språket som et medierende redskap. Selve begrepet metakognisjon stammer fra konstruktivistisk læringsteori, og det fokuserer på tankemåter og oppbygging av indre mentale strukturer. Men evnen til å reflektere over det en gjør er også et viktig moment innenfor sosiokulturelle læringsteorier, og det er absolutt en ferdighet som kan utøves i et fellesskap. I metakognisjon fungerer språket som ei bro mellom den ytre, sosiale verden og individets indre, mentale verden. Metakognisjon knytter tanke, språk og handling sammen, det skapes en sammenheng mellom individet og fellesskapet, mellom det individet klarer som en del av et fellesskap og det som kan mestres på egen hånd. Dette er helt i tråd med det sosiokulturelle synet på språkets sentrale rolle i læringsprosessen (ibid., s. 49-50).

Skolens læreplan er prega av både et sosiokulturelt lærings- og kunnskapssyn og et mer individuelt retta kognitivt syn. I formålet for norskfaget fins formuleringer som at faget skal ”stimulere til utvikling av gode læringsstrategier og evne til kritisk tenkning og motivere til utvikling av lese- og skrive lyst og gode lese- og skrivevaner”, formuleringer som det er lett å

forene med et kognitivt, individuelt perspektiv. Samtidig sies det at "[n]orskfaget er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling", et perspektiv som stemmer godt overens med et sosiokulturelt syn (Utdanningsdirektoratet 2010). Begge perspektivene eksisterer side om side, de belyser og kompletterer hverandre, og noen ganger utgjør de trolig konkurrerende synsmåter som kan legitimere mange slags praksis når lærere skal sette læreplanens formuleringer ut i livet.

De fleste praktikere, som meg, har vel en tendens til å være ganske eklektiske, og hvordan vi forstår verden springer ofte ut av våre praktiske erfaringer heller enn ut av teoretiske overveielser. Det er i seg selv et argument for at sosiokulturelle forståelsesrammer har mye for seg: Jeg forstår verden, og teoretikerne, ut fra mine erfaringer, og altså er forståelsen og tankene mine integrert i de fysiske og sosiale omgivelsene. Samtidig mener jeg historien har vist at mennesker kan overskride de grensene og rammene som ligger miljøet. Vi har mulighet til å tenke uten å få tankene servert fra noen først, og dette passer godt med en kognitiv forståelse med vekt på individets muligheter. Likevel oppstår ikke tankene våre, uansett hvor individuelle, personlige og godt gjemt de kan være, i et vakuum. Den russiske språkfilosofen Mikhail Bakhtin har gjort overbevisende greie for ytringenes dialogiske karakter (2005), og ut fra en sosiokulturell forståelse har tanker også den samme dialogiske karakteren. Tanker kan oppstå som et svar, som et forsøk på å imitere eller passe inn, eller som en protest og en avvisning, uansett vil de stå i dialog med omgivelsene på en eller annen måte. Slik jeg ser det, vil all læring ha et element av kognisjon, altså av at noe foregår og forandres i individets mentale verden, og dette skjer alltid i et aktivt og komplekst samspill med de ytre omgivelsene. Følgelig synes jeg det er viktig å holde fast på at en sosiokulturell forståelse kan og må inkludere både et individuelt og et sosialt perspektiv på læring. Selv om de sosiokulturelle teoriene og kognitive teoriene har ulikt utgangspunkt, vil det i den pedagogiske hverdagen være behov for å bruke begge synsvinklene, både spørre om hvordan en skal legge til rette for et godt læringsmiljø i ei gruppe, og hvordan en skal støtte hver enkelt elev i hennes eller hans læringsarbeid.

I gjennomføringen av denne studien har jeg hatt nytte av både det sosiale og det individuelle perspektivet. Jeg har samla elevtekster som er laget av enkeltelever i et klassefelleskap. I analysen ser jeg spor av samhandlinga som har foregått mellom elever og lærer, elevene i mellom, og mellom elevene og de fysiske hjelpemidlene de har hatt til rådighet; i dette har jeg hatt hjelp av en sosiokulturell forståelsesramme. Samtidig har jeg sett på tekstene som uttrykk

for individuelle avveininger som speiler de ulike og unike personlighetene til de som har laget dem, og da har jeg trengt et blikk for de individuelle sidene av elevenes læring. Jeg har også intervjuet elever for å forsøke på finne ut hva og hvordan de tenker om sitt eget arbeid. Tenkning er en individuell, kognitiv aktivitet, og å fokusere på tenkning tilhører tradisjonelt en konstruktivistisk teoriforståelse. Men tenkning kan også betraktes som metakognisjon. Når tenkning verbaliseres, blir den ei bro mellom den ytre og indre verden og del av et sosialt samspill med omgivelsene. Å gjøre rede for tankene sine i en samtale med et annet menneske, er en komplisert prosess der en hel rekke faktorer virker inn: de fysiske rammene, samtalepartnerne og deres forhold til hverandre, hvor god tid en har, hva en oppfatter som hensikten med samtalen osv. For å gjøre meg nytte av datamaterialet mitt har jeg altså sett på både individuelle og sosiale sider av elevenes læringsarbeid, og slik sett står jeg i en tradisjon med andre eklektiske klasseromsforskere (jfr. Dysthe 2001, s. 54) .

2.2 Sosiosemiotisk teori

Semiotikk er vitenskapen om bruken av tegn. Opprinnelsen til fagfeltet er lingvistikken, og semiotikk har hatt en klar forbindelse til studiet av verbalspråk. I tradisjonell semiotikk ser en språket som et fast etablert system, styrt av regler som alle språkbrukere må lære seg. Sosiosemiotikken bygger videre på semiotikkens fokus på tegn og meningsskaping, men innenfor denne retningen ser en ikke tegnet som en enhetlig teoretisk størrelse. Derimot er en opptatt av språket som et system i stadig endring, og der mening skapes av språkbrukerne, en betrakter altså tegnet i en sosiokulturell ramme. Riktignok mener en også innenfor denne tradisjonen at det fins regler for språkbruk, og det er ikke opp til hvem som helst å forandre dem. Men språket endres uvilkaarlig over tid, og siden reglene er laget av mennesker, har også mennesker innflytelse på hvordan reglene endres (van Leeuwen 2005, s. 47).

Hallidays funksjonelle grammatikk har sitt opphav i et sosiosemiotisk fokus på språk i bruk (Berge 1998, s. 18). Hans teorier har hatt svært stor innflytelse på språkforskninga i de seineste tiår, og hans begrepsapparat er tatt i bruk av de fleste av dagens språkforskere. Han betoner språkets muligheter som et fleksibelt verktøy for å kommunisere i alle mulige sammenhenger. Selv om teoriene hans kalles grammatikk, er ikke dette en tradisjonell grammatikk som foreskriver hvordan språket skal brukes. Det er i stedet en deskriptiv grammatikk som er opptatt av å beskrive språket slik det brukes i det virkelige liv og med de uendelige og fleksible mulighetene det gir for å uttrykke mening (Maagerø 1998, s. 33-34).

Siden utgangspunktet for teorien ikke er å foreskrive hvordan noe bør være, men å gi hjelp til å analysere språket slik det faktisk brukes, synes jeg det ligger godt til rette for å ta teorien i bruk i forhold til andre meningsskapende systemer. Selv har Halliday begrensa fokuset sitt til å gjelde verbalspråket, men flere forskere har tatt i bruk hans begreper og analyseapparat også på andre semiotiske systemer, og Kress og van Leeuwen har vært de mest framtreddende på dette feltet (Kress 2000, 2003, 2010; Kress & van Leeuwen 2001, 2006; van Leeuwen 2005, 2011). I denne studien tar jeg utgangspunkt i en del av Hallidays begrepsapparat, og derfor vil jeg gå videre med å klarlegge noen av hans begreper og vise hvordan jeg forstår dem i oppgaven min.

Halliday står i en sosiokulturell tradisjon, og som nevnt over er han opptatt av språket brukt i en sosial sammenheng. All språkbruk, all tekstskaping, skjer i en *kulturkontekst*, det vil si den store og vide kulturelle sammenhengen (1998b, s. 70-71). I kulturkonteksten fins de måtene å oppføre seg og kommunisere på som er anerkjent og akseptert i samfunnet. Måtene å samhandle på kan en i denne sammenhengen kalle sjangrer, og da vil det omfatte mer enn skriftlige sjangrer (Maagerø 2005, s. 63–64, s.69). Halliday er ikke så opptatt av kulturkonteksten, han mener den er et felt for samfunnsforskere (Berge 1998, s. 25). Likevel framhever han at det er viktig å bygge en sammenheng mellom kulturkonteksten og *situasjonskonteksten*, som er den konkrete situasjonen der språk blir brukt og tekster blir skapt (Halliday 1998a, s. 114–115). Det er en systematisk sammenheng mellom kontekst og tekst, slik at en både kan forutsi noe om utforminga av en tekst ut fra konteksten, og det er mulig å rekonstruere en kontekst ut fra teksten (ibid., s. 103). Siden Halliday legger stor vekt på situasjonskonteksten og den påvirkninga den har for utforminga av teksten, vil jeg gi et kort riss av konteksten for elevtekstene mine i kapittel 3.

Verbalspråket er et svært fleksibelt medium som kan brukes på uendelig mange måter, likevel framholder Halliday at språket har tre hovedfunksjoner eller *metafunksjoner*, som kommer til syne i alle tekster (Halliday 1998c, s. 82–89; Maagerø 2005, s. 97–99). Disse tre metafunksjonene kan ikke skilles fra hverandre, og de er til stede i alle tekster samtidig. Den *ideasjonelle* metafunksjonen vil si at teksten handler om noe, den presenterer virkeligheten på en eller annen måte. Den *relasjonelle* eller mellompersonlige metafunksjonen vil si at teksten oppretter og ivaretar et forhold til omverdenen og uttrykker talerens holdninger og vurderinger. Den *tekstuelle* metafunksjonen er opptatt av å få teksten til å henge sammen som et sammenhengende uttrykk ved hjelp av temamønster og kohesjonselementer. Denne studien

analyserer bruken av semiotiske ressurser i elevtekster ut fra disse metafunksjonene, for å se hva slags mening elevene uttrykker ved hjelp av de ulike modalitetene.

2.3 Multimodalitetsteori

Innenfor sosialsemiotikken fokuserer en altså på hvordan meningsskapning og kommunikasjon faktisk foregår mellom mennesker ved hjelp av ulike tegnsystem eller det som kalles semiotiske ressurser. En semiotisk ressurs kan defineres som handlinger og gjenstander vi bruker for å kommunisere i en sosial kontekst, og i dette perspektivet kan alle handlinger og gjenstander i teorien brukes i kommunikasjon og meningsskapning (van Leeuwen 2005, s. 3). De semiotiske ressursene kan grupperes og klassifiseres ut fra at de ligner på hverandre, ut fra kulturskapte organiseringsmåter og materiell form, og da kan de igjen betegnes som modaliteter. En modalitet er altså et sett av semiotiske ressurser som skaper mening, f. eks. skrift, fotografi og musikk (jfr. Kress 2010, s. 79; Løvland 2007, s. 146). Videre kan multimodalitet kort defineres som å skape mening ved å kombinere ulike tegnsystem (Løvland 2007, s. 10). Dette betyr at fokuset for det multimodale teorifeltet går langt utover verbalspråket, og veien blir kort til kommunikasjon gjennom andre tegnsystem, som bilder, musikk, farger, bevegelser osv. Med utgangspunkt i sosialsemiotikkens interesse for bruk av tegn, virker det rimelig at det er denne forskningstradisjonen som i størst grad har interessert seg for multimodalitet i meningsskapning og kommunikasjon (Løvland 2011, s. 14). Kress og van Leeuwen har presentert et stort begrepsapparat for å beskrive og analysere multimodal kommunikasjon, og de har selv brukt terminologien som redskap i mange eksempelanalyser innenfor svært ulike felt, alt fra reklame til musikk, barneleker og innredning av kontorlandskap (Kress 2000, 2003, 2010; Kress & van Leeuwen 2001, 2006; van Leeuwen 2005, 2011). Synsmåtene og terminologien deres er ført videre av mange forskere på multimodalitet, også her i landet, og jeg støtter meg i stor grad på Kress' og van Leeuwens teorier og begrepsapparat.

Kress og van Leeuwen framholder begge at multimodalitet er et erkjennelsesmessig grunnvilkår for menneskene, slik det presiseres i dette sitatet av Kress:

The issue of multimodality reminds us forcefully that human semiosis rests, first and foremost, on the facts of biology and physiology. [...] Of course, none of the senses ever operates in isolation from the others – other than in severe pathologies.
(Kress 2000, s. 184)

Mennesket er i utgangspunkt et multimodalt vesen fordi vi opplever verden gjennom kroppens sanser, og vi sanser gjennom mange sanser samtidig. Det at sansene syn og hørsel,

slik de brukes til produksjon og tolkning av skriftlig og muntlig verbalspråk, har fått dominere vår evne til representasjon og kommunikasjon, kan sees på som en praktisk og kanskje litt tilfeldig utvikling. Dette synspunktet innebærer at multimodal kommunikasjon ikke er en mulighet vi kan velge eller velge bort. I stedet vil det multimodale være en integrert del av all kommunikasjon og meningsskapning, selv om det er kulturelt og individuelt betinga hvilke modaliteter vi er oppmerksomme på (Kress 2000, s. 184–188; van Leeuwen 2005, s. 3–5).

I tråd med dette argumenterer sakprosaforfatteren Johan Tønnesson overbevisende for at ingen tekster er monomodale, altså at ingen tekster består av bare en modalitet, selv om de ved første blick bare består av for eksempel skriftlig verbalspråk (Tønnesson 2006). Alt etter hvor detaljert en studerer teksten, og hvor kvalifisert en er til å tolke de ulike semiotiske tegnene som en tekst består av, vil alle tegnsystem i kraft av sin materialitet være meningsbærende. Et brev skrevet på et billig kopipapir vil invitere til en annen tolkning enn et brev skrevet på et dyrt og kraftig lerretspapir, selv om ordene kanskje er de samme. Typografer tolker skrifttyper på en annen måte enn folk som ikke er fagfolk på dette området, men selv legfolk vil ha en intuitiv oppfattelse av hva slags innhold som er i overensstemmelse med hvilke skrifttyper. Derfor kan en altså si at selv i ganske enkle tekster skrevet av skoleelever i en forholdsvis snever ramme, slik som elevtekstene i mitt materiale, vil det være mulig å tolke tekstene i lys av mange ulike semiotiske tegnsystem, på ulike nivåer.

I sosiosemiotisk sammenheng er det et viktig poeng at valg av tegn i kommunikasjonen ikke er tilfeldig, og Kress og van Leeuwen avviser teorien om tegnets arbitraritet (Kress 2003, s. 42; van Leeuwen 2005, s. 48–50). Valg av tegn er alltid er intensjonalt, eller motivert, uansett hvilken modalitet tegnet er en del av. Individet gjør bruk av de tegnsystemene som er tilgjengelige i kulturen og som en har til rådighet, ut fra sin egen oppfattelse av situasjonen, hvilke tegn en synes passer best til formålet, hvem som er mottakere og hvilken anledning det er snakk om. Kress og van Leeuwen formulerer dette synspunktet slik:

[C]ommunicational practice consists in choosing the realisational modes which are apt to the specific purposes, audiences and occasions of text-making. [...] That involves selecting the material forms of realisation from the culture's existing repertoire, and of selecting the modes which the producer of the text judges to be most effective (whether consciously so or not is not the issue at that point) in relation to the purposes of the producer of the text, expectations about audiences, and the kind of discourses to be articulated.
(2001, s. 30-31)

Spørsmålet om hvor den som kommuniserer henter tegnene fra, er et interessant spørsmål. Kress og van Leeuwen sier i sitatet over at den som skaper teksten, henter tegnene fra kulturens eksisterende repertoar. Når vi velger hvordan vi kommuniserer i en spesiell situasjon, velger vi ikke fritt ut fra vår individuelle forståelse og tolkning av situasjonen, og vi lager heller ikke vårt eget språk. Alle mennesker lever i et samfunn og en kultur, omgitt av kulturens tegn, det vil si de ressursene som blir oppfatta som meningsbærende i kulturen. Hvilke tegn og tegnsystem det er mulig å velge blant, vil variere over tid og blant ulike sosiale grupper (ibid., s. 60). Men når først noe er anerkjent som tegn i en kultur, er det vanskelig, kanskje umulig å nullstille dette tegnet slik at det ikke har mening lenger, og som deltakere i kulturen må menneskene forholde seg til det meningspotensialt som ligger innbakt i tegnene. Noen tegnsystem er godt innarbeida i kulturen og har mange konvensjoner for hvordan de skal brukes, verbalspråk er et slikt tegnsystem (Engebretsen 2010, s. 20). Andre tegn er mindre dominert av regler, og de kan fylles med mening på to ulike måter (Kress & van Leeuwen 2001, s. 72–78). Tegn kan hente mening fra de *fysiske erfaringene* menneskene har med den materielle sida av dem. For eksempel er blodet rødt, og med det er rødt blitt et tegn for både lidenskap, kjærlighet og fare. Mening hentes også fra de kulturelle og sosiale erfaringene menneskene har med et tegn. Dette kan betegnes som tegnets *provenans*, og det innebærer at et tegn fra en diskurs knyttes til et tegn i en annen diskurs, og på den måten drar det med seg assosiasjoner og konnotasjoner som meningsskaperen regner med skal gi mening også i den nye sammenhengen. Slike tegn henta fra kulturen kan være komplekse og mangetydige, det er vanskelig å sette opp regler for bruk og tolkning av dem, og de må alltid forstås i lys av konteksten. Som deltakere i kulturen bærer vi med oss en intuitiv forståelse av hva tegnene som omgir oss betyr, selv om vi slett ikke alltid kan beskrive meningsinnholdet nøyaktig. Å være et fullverdig medlem i kulturen vil blant annet innebære å kunne tolke kulturens tegn og kunne uttrykke seg ved hjelp av dem på en stadig mer variert, fleksibel og presis måte.

I det forrige sitatet fra Kress og van Leeuwen går de ikke inn på om valget av uttrykksmåte blant de mange valgmulighetene kulturen gir oss, er noe som skjer bevisst eller ubevisst: ”whether consciously so or not is not the issue at that point” (2001, s. 31), men dette er også et interessant og viktig spørsmål. Sjøhelle bruker begrepene *eksplisitt* og *implisitt bevissthet* når hun drøfter elevers valg av virkemidler i digital historiefortelling (2010, s. 235–236). Mye mellommenneskelig kommunikasjon foregår automatisk, intuitivt, uten at vi er oss bevisst hvilke valg vi tar når det gjelder detaljer i uttrykksformen. Dette er generell

hverdagserfaring når det gjelder muntlig, uformell samhandling. Ellers vil bevissthet om egen språkbruk både i skriftlig, muntlig og annen kommunikasjon variere mellom ulike situasjoner, ulike sosiale grupper og mellom individer, og en kan kanskje tenke seg at den språklige bevisstheten er større hos voksne enn hos barn. Felles for alle mennesker er nok at jo mer formelle kommunikasjonssituasjonene er, jo mer bevisste er vi på vår egen språkbruk. Kress og van Leeuwen er tydelige på at valget av tegn uansett alltid vil speile synsvinkelen og verdiene til den som ytrer seg. Kress formulerer dette synspunktet slik:

This approach to signs entails that *representation* is always 'engaged', it is never neutral: that which is represented in the sign, or in sign complexes, realises the interests, the perspectives, the positions and values, of those who make signs.
(Kress 2003, s. 44, forfatterens utheving)

Dette perspektivet synes jeg det er viktig å ta med når en studerer barns tekstsaking. Jeg synes begrepet *intensjonalitet* er nyttig å bruke om de mer og mindre bevisste overveielene som ligger bak elevenes valg av uttrykksmåter. Intensjonalitet kan defineres som en ”rettethet” som går utover den bevisste, formålsretta intensjonen (Tønnesson, gjengitt etter Løvland 2011, s. 90). Med støtte i begrepet intensjonalitet, velger jeg å gå ut fra at barn som skaper tekster, på samme måte som andre tekstsakere, har en tanke om en retning for teksten sin. Jeg forutsetter at elevene som tekstsakere vil noe med tekstene sine, og at valgene deres på detaljnivå er en konsekvens av den overordna hensikten med tekstene, selv om valgene foregår innenfor noen rammer som kulturen setter for kommunikasjon mellom mennesker, og selv om tekstsakerne ikke kan gjøre bevisst rede for hvorfor de har tatt alle valgene de har tatt (jfr. Maagerø 2005, s. 21).

2.4 Tekst i et multimodalt perspektiv

Tegn som settes sammen, skaper en tekst. Ordet tekst har, i likhet med ordet kontekst, opphav i et latinsk ord som betyr sammenføyning eller vev (Bokmålsordboka). Tradisjonelt har dette betydning skriftlig verbaltekst. Som nevnt over har tekstbegrepet i de seneste årene blitt utvida til å favne om skriftlig språk i alle sjangrer, muntlig språk, og også ytringer i andre semiotiske system som lyd og bilde. Med denne forståelsen er tekst det en kommuniserer gjennom, uavhengig av hvilket tegnsystem en bruker (Løvland 2007, s. 11–12; Kress 2003, s. 47). Læreplanverket er ikke entydig i sin bruk av tekstbegrepet, men i Formålet for norskfaget vises det direkte til et slikt utvida tekstbegrep: ”Norskfaget forholder seg til et bredt spekter av tekster, både muntlige, skriftlige og sammensatte tekster, der skrift, lyd og bilder spiller sammen. Et norskfag for vår tid bygger på et utvidet tekstbegrep som inkluderer alle disse tekstformene” (Utdanningsdirektoratet 2012). Denne studien omhandler tekster som er

sammensatt av skriftlig verbalspråk og bilder, og jeg begrenser meg til denne typen tekster fordi tekster som kombinerer disse modalitetene utgjør en svært stor og viktig del av kommunikasjonen i vår tid, både i skolekulturen og ellers. Tekstene er likevel en del av det utvida tekstbegrepet i og med at skrift og bilde kan sees på som store og svært omfattende hovedmodaliteter som er sammensatt av flere semiotiske ressurser. Jeg har valgt å se nærmere på det meningspotensial som ligger i ordene, den grafiske utforminga av selve skrifta, bilder og farger. I oppgaven vil jeg bruke termen tekst for å betegne det samla uttrykket, og når jeg omtaler modalitetene hver for seg, vil jeg spesifisere om jeg mener den skriftlige, verbalspråklige delen av teksten eller for eksempel bilder.

Læreplanen fra 2006 har et større fokus på bruk av ulike tegnsystemer enn tidligere læreplaner, og dette er en logisk konsekvens av og en presisering av innholdet i et utvida tekstbegrep. I forbindelse med innføringa av denne planen var det diskusjon i fagmiljøet i Norge om hvilken term som skulle brukes: det mest faglig presise og internasjonalt brukte begrepet *multimodal* eller det mer direkte kommuniserende *sammensatt*, og begrepet sammensatte tekster ble valgt (se Tønneson 2006, s. 9). Denne termen er kanskje intuitivt nokså forklarende, men den sier ikke tydelig hva tekstene er sammensatt av. Den kan også lett gi et inntrykk av en statisk sammenkobling av semiotiske system, mens det dynamiske samspillet mellom de ulike modalitetene blir nedtona. I denne studien har jeg valgt å bruke termen multimodal fordi jeg synes det tydeligere får fram fokuset på de ulike modalitetene og samspillet mellom dem.

2.4.1 Affordans og multimodalt samspill

Norskdidaktikeren Anne Løvland er en av de forskerne som har tatt i bruk Hallidays teoribakgrunn og Kress og van Leeuwens detaljerte terminologi for å beskrive og analysere multimodalitet i en norsk sammenheng. Med bøkene *På mange måtar. Samansette tekstar i skolen* (2007) og *På jakt etter svar og forståing. Samansette fagtekstar i skulen* (2011) har hun studert hvordan elever tolker og skaper multimodale uttrykk. Hun har særlig vært opptatt av *modal affordans*, *multimodalt samspill* og *sammenlesing*. Disse begrepene har jeg også brukt som en innfallsvinkel til analysene mine, og derfor vil jeg gjøre greie for dem her.

Ulike modaliteter har ulikt meningspotensial. For eksempel er skrift et godt redskap for å greie ut om komplekse sammenhenger, mens et bilde raskt og direkte kan gi oversikt og formidle ei stemning. De mulighetene og begrensningene for å uttrykke mening som ligger i

en modalitet, kalles gjerne *modal affordans* (Løvland 2007, s. 24). Et viktig skille går mellom modaliteter som utfolder seg i tid, som tale og musikk, og modaliteter som uttrykker seg i rom, som bilde. Skrift kan kategoriseres som en modalitet som er organisert i tid (se for eksempel *ibid.*, s. 25), men slik jeg ser det, kommer egentlig skrifta i en mellomposisjon. Skriftlig framstilling strekker seg ut i tid fordi lesinga, selve persepsjonen av teksten, tar tid. Samtidig tar skrifta plass i rommet, slik den strekker seg utover ei bokside eller på en plakat, og den kan fylle dette rommet på mange forskjellige måter. Dette blir spesielt tydelig når en gjør nytte av de visuelle og estetiske mulighetene som ligger i å variere skriftstørrelse, skriftfarge og fonter, og når en ser på den fysiske plassen skrifta kan ta i komposisjonen av en multimodal tekst.

Men affordansen ligger ikke nødvendigvis i selve modaliteten. I kulturen utvikles det tradisjoner for hvilke modaliteter som kan brukes til ulike formål og i ulike sammenhenger, uten at det er aldeles innlysende at det må være slik. Dette kan kalles *kulturell affordans* (*ibid.*, s. 26). Skriftas tradisjonelt sterke stilling i den vestlige kultur de siste tusen år kan sees i denne sammenhengen. Martin Engebretsen skiller mellom *sterke og svake modaliteter* (2010, s. 20–21). De sterke modalitetene utgjør en tradisjon som har hatt lang tid på å etablere seg som tegnsystem i en kultur, og da vil det ha utvikla seg faste regler og normer for bruk og fortolkning av disse modalitetene. Andre modaliteter har en kortere tradisjon og er mindre etablerte, og de har ikke så faste normer for bruk og meningsdannelse. Disse modalitetene er mindre egna til å uttrykke entydige påstander og desto bedre egna til å aktivere mottakerens fortolkningskompetanse. I denne studien inkluderer jeg både sterke og svake modaliteter, som for eksempel verbalspråk og farge. I følge Kress og van Leeuwen kan både sterke og svake modaliteter utføre de tre språklige metafunksjonene (Kress & van Leeuwen 2006, s. 41–42; van Leeuwen 2005, s. 77), og en sentral del av denne studien er å se på hvordan elevene utnytter de ulike modalitetens affordans i forhold til de overordna språkfunksjonene.

Multimodalt samspill er et viktig poeng i arbeidet med multimodale uttrykk. En multimodal tekst oppfattes som en integrert helhet, der de ulike modalitetene spiller sammen, forsterker hverandre eller motsier hverandre, men uansett uttrykker noe annet og noe mer enn summen av hva de uttrykker hver for seg (Maagerø 2005, s. 31; Tønnessen 2010, s. 16). Det multimodale samspillet kan arte seg på flere måter, og en kan skille mellom funksjonell spesialisering og multimodal kohesjon (Løvland 2007, s. 26–40). *Funksjonell spesialisering* vil si at modalitetene i en tekst har ulike oppgaver og ulik vekt i formidlinga av mening, for

eksempel kan verbaltekst i en artikkel formidle faglig informasjon, mens bildene i artikkelen skal fange leserens oppmerksomhet. Den funksjonelle spesialiseringa har en nær sammenheng med modalitetens affordans, enten den er reell eller kulturell. Den modaliteten som i størst grad formidler den samlede tekstens hovedinnhold, kan sies å ha den *funksjonelle tyngden*. I tråd med eksemplet over har verbalteksten ofte hatt den funksjonelle tyngden i multimodale tekster, men det kan virke som dette holder på å forandre seg i vår tid, etter som bilder spiller en stadig større rolle i kommunikasjon og meningsskapning (Kress & van Leeuwen 2006, s. 16).

Multimodal kohesjon betegner de mekanismene som brukes for å få teksten til å henge sammen på tvers av de ulike modalitetene. Selv om funksjonell spesialisering og multimodal kohesjon kan virke som motsatte prosesser, utelukker de slett ikke hverandre, og jeg vil tro at begge mekanismer virker i alle tekster samtidig, i større eller mindre grad (Løvland 2007, s. 26). Van Leeuwen deler den multimodale kohesjonen inn i fire undergrupper: rytme, komposisjon, dialog og informasjonskobling (Løvland 2007, s. 29–40; van Leeuwen 2005, s. 178–267). *Rytme* er en mekanisme som først og fremst utfolder seg i tid, og kanskje i sterkest grad knytta til lyd. Men den kan også knyttes til visuell persepsjon, fordi vi opplever at visuelle elementer som gjentas i et mønster, skaper en rytme. *Komposisjonen* er sterkt knytta til den romlige organiseringa av en tekst og handler om hvordan de ulike delene blir plassert i forhold til hverandre, og den har sitt utspring i menneskets kroppslige erfaringer med å være i balanse. Komposisjonen kan bygge på ulike grunnprinsipper og grunnformer, som rektangel og sirkel, symmetri, bakgrunn og forgrunn, høyre-venstre eller topp-bunn, og de ulike måtene å organisere elementene på er meningsbærende. *Dialog* handler om interaksjonen mellom tekst og mottaker, der teksten kan inneholde initiativ og forventninger om respons. *Informasjonskobling* handler om hvordan informasjon fra en modalitet virker sammen med informasjon fra en annen modalitet. En svært utbredt kobling, både i materialet mitt og i verden for øvrig, er koblinga mellom ord og bilde. Den kan foregå ved hjelp av *utviding*, det vil si at likeverdige informasjon formidles gjennom alle involverte modaliteter, og en er avhengig av å tolke alle modalitetene for å få tilgang til tekstens samla meningsinnhold. Koblinga kan også beskrives som *utdypende*, slik at en modalitet styrer tolkinga av den andre. Ofte fungerer dette slik at ordene snevrer inn meningsinnholdet i et bilde og styrer leserens oppmerksomhet inn mot et aspekt ved denne mer flertydige modaliteten. I studien min vil jeg spesielt se på hvordan komposisjon og informasjonskobling bidrar til den multimodale kohesjonen i tekstene.

Redundans og entropi er også begreper som kan betegne det multimodale samspillet (Løvland 2011, s. 77–80). Hvis kohesjonen er veldig tett, er det lite eller ingen spesialisering mellom modalitetene, og da kan samspillet sies å være *redundant*. Det vil si at samme informasjon gis gjennom flere modaliteter, slik at informasjonen for eksempel i verbaltekst og bilde overlapper hverandre. En viss grad av redundans letter lesinga av teksten, for mye fungerer som overkommunikasjon og skaper passive lesere. *Entropi* betegner et samspill der ulik informasjon gis via de forskjellige modalitetene. Dette kan åpne opp for en aktiv medtolkende leser, men hvis entropien er for stor, blir det krevende å lese og tolke teksten.

2.4.2 Sammenlesing, sammenskriving, kombinasjonskompetanse og literacy

Løvland er opptatt av det multimodale samspillet sett fra et annet perspektiv når hun fokuserer på elevers *sammenlesing* av ulike modaliteter. Hun har studert lesing av fagtekster i lærebøker hos elever på barneskolens mellomtrinn. Disse tekstene er fulle av bilder, tegninger, grafer, margtekster og underoverskrifter, et helt sett med semiotiske ressurser som er tilført teksten for å lette elevenes læring, men Løvland finner at elevene i liten grad klarer å sammenlese de ulike modalitetene (2011). Jon Andre Bolstad viser i sin masteroppgave *Multimodalitet og meningsskapning* at også elever i ungdomsskolen i varierende grad sammenleser ulike modaliteter i fagtekster, og at noen av dem derfor går glipp av viktig kunnskap (2011). Det kan virke som norske elever ikke har lært verken *at* det er viktig å gjøre seg nytte av alle modaliteter i en tekst eller *hvordan* de skal gjøre det.

Løvland definerer sammenlesing som ”lesing av multimodale samspel som inkluderer grafiske symbolske teikn”, altså lesing av tekster som kombinerer skrift og ikoniske tegn, for eksempel bilder (2011, s. 21). På bakgrunn av funnene sine er Løvland opptatt av at elevene skal utvikle ferdigheter i å sammenlese modaliteter, og hun konkluderer slik:

[E]g har mest tru på det multimodale læringspotensialet om ein kombinerer multimodaliteten i læringstekstane med elevaktivitet og eit operativt dannelsesideal, der elevane aktivt konstruerer kunnskap gjennom samanlesing og omforming av dei ulike modalitetane.
(ibid., s. 165)

Det operative dannelsesidealet innebærer at elevene må få hjelp til å bygge bro mellom lærestoffet og sin egen erfaringsverden, og at de må få trening i å uttrykke seg i ulike modaliteter (ibid., s. 161). Løvland framhever det dialogiske forholdet mellom resepsjon og produksjon, og hun støtter seg på semiotikerne Jewitt og Kress, som sier at forskning viser verdien av elevenes egen multimodale tekstproduksjon (gjengitt i Løvland 2011, s. 159). Slik

lesing og skriving av bokstaver går hånd i hånd i den første lese- og skriveopplæringa, virker det rimelig å tro at det vil være fruktbart å la elevene drive et vekselbruk med tolkning og skaping av multimodale tekster. Ei gruppe med internasjonalt anerkjente lese- og skriveforskere, kalt The New London Group, formulerer i boka *Multiliteracies* et undervisningsprogram som integrerer både et individuelt og sosialt perspektiv på det de kaller en multimodal pedagogikk, dvs. en pedagogikk som lar alle elever få opplæring slik at de kan mestre de modalitetene som er dominerende i kommunikasjonen i dagens samfunn (Cope & Kalantzis 2000). The New London Group framhever at opplæringa bør inneholde egenpraksis, direkte instruksjon og bevisstgjøring ut fra eget arbeid, og hevder at dette vil føre til en ny og forbedra praksis (ibid. s. 33–37).

I denne sammenheng synes jeg begrepet *sammenskriving* kan fungere som et nyttig begrep, som en parhest til Løvlands term sammenlesing. Sammenskriving slik jeg velger å definere det, innebærer å bruke ulike modaliteter i et samspill for å uttrykke seg på en hensiktsmessig måte innenfor ulike sjangrer, om ulike tema og for ulike formål. Jeg synes også at termen sammenskriving kan knyttes til begrepet *kombinasjonskompetanse*. Dette begrepet har blitt introdusert ganske nylig av norske lese- og skriveforskere som har tatt til orde for at elevene trenger en kompetanse som integrerer de fem grunnleggende ferdighetene som er gjennomgående i Kunnskapsløftet (Smidt, Tønnessen & Aamotsbakken 2011, s. 26–28). En slik kombinasjonskompetanse må innebære at elevene får opplæring og trening både i å sammenlese, sammenskrive og reflektere over multimodale tekster og på den måten kan utvikle en metabevissthet om hvordan de ulike modalitetene skaper mening.

Når det er snakk om ferdigheter og kompetanse, er det verdt å trekke fram begrepet *literacy*, et begrep som brukes mye i internasjonal lese- og skriveforskning. Literacy er vanskelig å oversette og blir brukt i sin engelske form også i norsk faglitteratur. Smalt og direkte kan det oversettes med lese- og skrivekyndighet, men det kan og bør kanskje defineres friere og videre som ”evnen til å forstå, bruke og produsere tekster på meningsfullt vis” (Smidt, Tønnessen og Aamotsbakken 2011, s. 7). Denne siste definisjonen favner både ferdigheter, kunnskaper og holdninger, og jeg synes også den fungerer svært godt som en beskrivelse av innholdet i en kombinasjonskompetanse.

2.4.3 Multimodalitet og digitale ferdigheter

Den multimodale utviklinga er gjort mulig av de nye teknologiene vi omgir oss med. På grunn av teknologien kan én person utføre mange av de samme handlingene som det måtte flere mennesker til for å gjøre tidligere. Ved hjelp av en moderne PC kan et barn skrive en verbaltekst, montere den sammen med bilder og illustrasjoner henta fra alle verdens kanter, utforme den ved hjelp av typografi som før var forbehold typografer, og til slutt skrive den ut og mangfoldiggjøre den, slik trykkerier gjorde tidligere (Kress & van Leeuwen 2001, s. 46–47). Tilgangen til slik avansert teknologi, som er et kjennetegn ved kulturen i de rike, industrialiserte vestlige land, fører til at barn trenger en kompetanse for å møte og mestre teknologien. Digital kompetanse er blitt et begrep i pedagogikken, og i læreplanen er bruk av digitale verktøy lista som en av de fem grunnleggende ferdighetene som skal oppøves i alle fag. Men hva bør være innholdet i denne digitale kompetansen?

Kunnskapsløftets sier følgende om bruken av digitale verktøy som grunnleggende ferdighet i norskfaget:

Å kunne bruke digitale verktøy i norsk er nødvendig for å mestre nye tekstformer og uttrykk. Dette åpner for nye læringsarenaer og gir nye muligheter i lese- og skriveopplæringen, i produksjon, komponering og redigering av tekster. [...] Bruk av digitale verktøy kan støtte og utvikle elevenes kommunikasjonsferdigheter og presentasjoner.
(Utdanningsdirektoratet 2010)

Barn og unge trenger å bli fortrolig med datamaskinen som medium, de trenger altså rent datafaglig teknisk ferdighet, som å kunne skrive på et tastatur, kunne lagre og finne igjen et dokument, og kunne bruke hensiktsmessige dataprogrammer som tekstbehandlere, bildebehandlere og regneprogram. Løvland viser til Ola Erstad, som i boka *Digital kompetanse i skolen* (2005), lister disse tekniske ferdighetene som grunnleggende ferdigheter. Men i tillegg trenger elevene å kunne utvikle og integrere den tekniske kompetansen i en generell tekstkompetanse, som lar dem bruke de digitale ferdighetene i en overordna kompetanse som handler om å forstå, skape og tolke tekster (Løvland 2007, s. 18–19). Dette vil være en naturlig del av den kombinasjonskompetansen som er omtalt tidligere, og i overensstemmelse med læreplanens mål om at elevene skal kunne bruke digitale verktøy for å mestre nye tekstformer og uttrykk.

2.5 Multimodalitet i skolekulturen og fritidskulturen

I sin kulturkontekst er elevene del av både en skolekultur og en fritidskultur. På begge områder er multimodale tekster viktige. På skolen har lærebøker blitt stadig mer prega av bruk av bilder, farger, og grafiske framstillinger. I tillegg har digitale skjermmedier med lærestoff gjort sitt inntog i norsk skole, og der kombineres skrift og stillbilder med bruk av levende bilder og lyd (Løvland 2011, s. 95-104). I fritida er de fleste elevene aktive mediebrukere, som møter de nye digitale mediene, som datamaskiner, mobiltelefoner, ulike typer spillmaskiner, men også mer tradisjonelle multimodale medier som TV (Tønnessen 2010, s. 11). Barn har stor tilgang til bilder via skjermmediene, de blir tidlig vant til å lese og tolke bilder, og mitt inntrykk fra samtaler med barn om bilder i skolehverdagen er at de tidlig utvikler en stor kompetanse i å tolke bildespråk. Det kan virke som skolekulturen og fritidskulturen nærmer seg hverandre gjennom bruken av media og det økte fokuset på bruk av bilder, men det er grunn til å tro at dette er et for overflatisk inntrykk. Løvland refererer til en amerikansk undersøkelse av hvordan ungdom søker informasjon på internett, som viser at når de unge leser web-sider som en del av fritidsaktivitetene sine, favoriserer de bilder og filmklipp, men når de leser web-sider som en del av skolearbeidet, fokuserer de på skriftlig informasjon (2011, s. 159). Løvland har selv gjennom sine studier fra norsk skole påvist at skriftmediet står sterkt i skolekulturen. Selv om det tilsynelatende kommuniseres gjennom mange ulike modaliteter i skolehverdagen, har skrifta en særstilling som den modaliteten som formidler den egentlige og viktige kunnskapen, mens andre modaliteter, som for eksempel bilder og dramatisering, mer har til oppgave å motivere for det egentlige læringsarbeidet, være til pynt og fylle behovet for en pustepause (2007, s. 91–92; 2011, s.48–49, s. 107–108, s. 119, 160).

Løvland hevder at et figurativt danningsideal med sterk tro på språklig formidling av ferdig formulert lærdom og stor tillit til skriftas affordans når det gjelder å uttrykke og bevare kunnskap, trolig er noe av grunnen til skriftas sterke stilling i skolekulturen, (2007, s. 91; 2011, s. 160). Men det er nok flere grunner til at det er forskjeller mellom tekstkulturene i skole- og fritidskonteksten. Skolens tekstkultur er forplikta på en formålsparagraf og en læreplan, og skolen skal stå for verdier som menneskeverd, likeverd og solidaritet (Opplæringslova 2008§ 1–1). I fritidskulturens mediabruk råder for en stor del kommersielle markedskrefter, gjerne knytta til multinasjonale mediebedrifter. Disse er styrt av ønsket om fortjeneste, og det er slett ikke innlysende at de er opptatt av å fremme for eksempel

likestilling mellom kjønnene, slik skolen er forplikta til. Som jeg skal vise seinere, er det tydelig at elevenes egne tekster er påvirka av massemedienes formspråk og deres bruk av tegn. Barn lever sitt liv både i skolekulturen og massekulturen, og de tolker og skaper multimodale tekster i begge kulturer. Det de lærer på skolen skal kvalifisere dem til å leve livet sitt på flere arenaer enn i skolehverdagen, og i møtet med internasjonal massekultur er det viktig at barn utvikler multimodal tekstkompetanse, eller den kombinasjonskompetansen som er etterlyst tidligere, slik at de som Løvland formulerer det kan ” innta et reflektert og kritisk standpunkt [...] Det er stor forskjell på å være en ureflektert aktiv bruker av kommersielle nettsider og å være en aktiv bruker som samtidig forstår at man er med i et spill som handler om identitet, verdier og ikke minst penger” (2010, s. 17).

KAP.3 METODE OG MATERIALE

I dette kapitlet vil jeg gjøre greie for de metodiske overveielene jeg har stått overfor i arbeidet med studien, de valgene jeg til slutt har tatt og begrunnelsene for dem. Dette gjelder både metode for innsamling av datamateriale og for analysen av dette materialet.

3.1 Kvalitativ metode: Kasusstudie, tekststudie og lærerforskning

Denne studien forsøker å finne ut noe om hvordan elever skaper mening når de lager multimodale tekster. Jeg har valgt å bruke en kvalitativ metode for å få svar på problemstillinga mi, og slike metoder har lange tradisjoner innenfor det humanistiske fagfeltet. Valg av kvantitativ eller kvalitativ metode har sammenheng med syn på hva som er gyldig og relevant kunnskap innenfor ulike fagfelt og tradisjoner, og det er tydelig at studier innfor de ulike paradigmene gir svar på ulike typer spørsmål. I boka si om kvalitativ metode skriver May Britt Postholm at kvalitative studier legger vekt på å granske hendelser og prosesser i deres naturlige sammenheng og gi en så grundig beskrivelse som nødvendig av konteksten for det en studerer (2005, s. 129). *Tykk beskrivelse* brukes ofte som karakteristikk for beskrivelsen. Målet er ikke generalisering og årsaksforklaringer, men ønsket om å bidra til økt forståelse av en flik av virkeligheten, slik at leserne kan kjenne igjen sine egne forhold og selv gjøre tilpasninger på de områdene der de skjønner at de omtalte sammenhengene også kan gjelde situasjonene de selv står i. Innenfor de faglige tradisjonene som benytter seg av kvalitative studier, forstår en det slik at sannheten om virkeligheten blir konstruert av de som deltar innenfor et sosialt felt. Deres forståelse er en viktig del av denne virkeligheten, faktisk i den grad at virkeligheten ikke eksisterer uavhengig av deltakernes opplevelse av den. Derfor er det viktig å løfte fram deltakernes perspektiv og la deres stemmer bli hørt. Samtidig er det ikke slik at all forståelse av et felt er like gyldig og at sannhet er et totalt relativt begrep. Felles kulturelle, sosiale og historiske rammer gjør at deltakerne i ei sosial samhandling forstår og tolker sin egen livsverden stort sett på noenlunde samme måte (ibid., s.33–35, 128–131).

Innenfor kvalitative studier fins det flere undergrupper, og det er ikke alltid lett å se hvilken merkelapp som passer best på en spesiell studie. Innledningsvis karakteriserte jeg denne studien som en krysning mellom en kasusstudie og en tekststudie, med et islett av lærerforskning. Jeg vil si det er en *kasusstudie* fordi den gransker representative handlinger i

hverdagslivet (ibid., s. 51). Jeg har sett på hvordan elever uttrykker mening i ulike teksttyper gjennom ulike modaliteter ved hjelp av digitale verktøy. Dette mener jeg er handlinger som skjer regelmessig i alle skoler, derfor kan jeg kalle dem representative handlinger i hverdagslivet. Kasusstudier kjennetegnes også ved at de beskriver en aktivitet som er bundet til tid og sted. Dette mener jeg stemmer godt overens med prosjektet mitt, som handler om elevers meningsskapning i en spesiell kontekst i et avgrensa tidsrom.

Datainnsamlinga i kasusstudier er eklektisk, en velger de metoder som er passende og mest praktiske å gjennomføre. Opprinnelig hadde jeg planlagt å samle elevtekster, intervjuer, fokuselever, gjøre filmopptak av elevenes arbeidsøker og utføre systematisk observasjon, men i en travel skolehverdag klarte jeg ikke å kombinere en slik datainnsamling med mine forpliktelser som lærer (jfr. spørsmålene i vedlegg 1, *Anmodning om tillatelse til datainnsamling*). I stedet valgte jeg å supplere elevtekstene og intervjuene med skriftlige refleksjonsbesvarelser fra elevene, fordi dette var gjennomførbart for meg i min situasjon. Multimodale elevtekster, skriftlige elevbesvarelser og intervju er altså datamaterialet jeg har brukt, dette er tekster som jeg tolker og analyserer, og dermed kan studien også karakteriseres som en *tekststudie*. En fordel med tekststudier er at de lar fenomener komme tydelig til syne (Cohen, Manion & Morrison 2007, s. 201), og jeg synes både intervjuene og elevtekstene synliggjør det jeg er interessert i å studere, nemlig hvordan elever uttrykker mening ved hjelp av ulike modaliteter og hvordan de begrunner og forklarer meningsskapninga.

Den tredje merkelappen jeg vil bruke er *lærerforskning*, slik Torlaug Løkensgaard Hoel bruker begrepet (2000, s. 161). I en oppsummering av hva som kjennetegner lærerforskning, trekker hun fram at dette er forskning som blir utført av en praktiker alene eller sammen med en forsker, forskninga er inspirert av ønsket om å forstå et felt og behovet for endringer på feltet, og den er primært kvalitativ og konsentrerer seg om individer, smågrupper eller en enkelt klasse. Jeg er lærer, altså en praktiker, og samtidig er jeg masterstudent og forsker. Det vil si at jeg har gjennomført denne forskninga i to ulike roller, og både praktikerens og forskerens blikk har vært med på prosjektet hele veien. Utgangspunktet mitt for å velge forskningsområde har vært ønsket om å forstå og lære mer selv, slik at jeg kan forbedre min egen praksis. Og som jeg har gjort rede for tidligere, er det en kvalitativ studie med et begrensa antall deltakere. Dobbeltrollen som lærer og forsker innebærer flere dilemmaer, og jeg vil gå nærmere inn på dem i neste delkapittel.

3.2 Forsker i eget klasserom

Å være forsker i eget klasserom byr på mange utfordringer. En forsker som kommer utenfra, har et helt annet utgangspunkt i møte med ei elevgruppe og en klasseromskultur enn en lærer som selv er en del av den klassen og den kulturen det forskes på. Men likevel har jeg lyst til å framheve at den største utfordringa ved å forske på menneskers atferd og forståelse gjelder alle forskere, ikke bare læreren som forsker i en kjent sammenheng. Denne utfordringa kalles ”*observer’s effect*”, og den innebærer at en forsker som går inn i en sosial sammenheng og forsker på den, selv er med og påvirker deltakerne og den sosiale situasjonen og dermed virkeligheten, uansett hva slags rolle forskeren har i forhold til de andre deltakerne (Bogdan & Biklen 1992, s. 47). En ukjent forsker som kommer helt utenfra virker inn på én måte, en kjent person som er en del av miljøet fra før, men går inn i en ny og uvant forskerrolle, påvirker situasjonen på en annen måte. ”Observer’s effect” er altså en effekt som er uunngåelig for alle forskere, men den kan reduseres på ulike måter. Bogdan og Biklen hevder effekten kan minimeres ved at forskeren i størst mulig grad er en del av det naturlige miljøet og kan gå i ett med bakgrunnen, og her har lærerforskeren faktisk en fordel framfor forskere som kommer utenfra (ibid., s. 47). Likevel må lærerforskeren, som alle andre, være bevisst sin egen rolle i gjennomføring, tolkning og analyse, og når resultater skal presenteres, er det viktig at lærerforskeren gjør greie for hvilken plass og rolle hun eller han selv har hatt i prosjektet.

Selv om en lærerforsker kan ha en fordel når det gjelder å gli naturlig inn i miljøet det forskes på, er det naturlig nok et spesielt forhold mellom forsker og forskningsfelt når forskeren selv i utgangspunktet er en del av det aktuelle feltet. Medlemskapet i gruppa er med og bestemmer forskerens tolkningsposisjon, den posisjonen han eller hun ser verden ut fra (Hoel 2000, s. 162). Noen vil hevde at med et innenfraperspektiv er det vanskelig, kanskje umulig, å ta et skritt tilbake og se analytisk på det som foregår i den aktuelle settingen (se ibid., s. 162). Men innenfor en hermeneutisk, tolkende vitenskapstradisjon hevdes det også at det nesten er umulig å forstå en kultur man ikke tilhører selv, og i dette perspektivet blir ikke lærerens subjektive forforståelse ”en feilkilde som hindrer innsikt, men en forutsetning for innsikt” (ibid, s. 162), noe som kan gi en dypere innsikt og forståelse enn det vil være mulig for en person utenfra å få del i. En ser forskjellige ting fra alle posisjoner, og uansett hvilket utsiktspunkt en har, vil en ha noe i synsfeltet, mens noe blir liggende i skygge (ibid., s. 163). I min forskningssammenheng er jeg absolutt en innenfraforsker fordi jeg kjenner elevene og deres sosiale miljø svært godt, og jeg har brukt denne kjennskapen i tolkning og analyse av

materialet. Derfor har jeg også brukt et avsnitt til å gjøre greie for konteksten elevene lever i, slik at lesere kan få en liten mulighet til å se elevene og deres arbeid fra mitt perspektiv. Samtidig har jeg etter beste evne prøvd å ta et skritt tilbake og se analytisk på materialet mitt. For å gi andre en mulighet til å se på studien med et utenfraperspektiv, har jeg tatt med mange elevtekster som vedlegg, og jeg bruker eksempler fra tekstene og sitater fra intervjuene til å belyse de funnene jeg selv ser i materialet.

I klasseromsforskning er en opptatt av å samle kunnskap om den *vanlige* skolepraksisen, og i dette henseendet kan det trolig også være en fordel å være læreforsker framfor å komme som forsker utenfra. Det er lettere for en person som til vanlig er til stede i situasjonen å samhandle med deltakerne på en naturlig og ufarlig måte, slik at aktivitetene i størst mulig grad foregår på samme vis som de gjør når forskerne ikke er til stede (jfr. Bogdan & Biklen 1992, s. 47). Innsamlinga av datamaterialet i denne studien har foregått som en del av den vanlige undervisninga, og jeg tror ikke elevene har tenkt over eller lagt merke til at det var noe spesielt med de tekstene som til slutt ble tatt inn i studien i forhold til de andre tekstene de laget i den samme tidsperioden. En annen fordel med å være lærer og forsker samtidig når en skal samle kunnskap om den vanlige skolehverdagen, er at en har mulighet til å opprettholde et langvarig forhold til forskningsfeltet og la datainnsamlinga foregå over lang tid. Dette er også et av kriteriene for en god forskningsprosedyre i en kvalitativ studie (Postholm 2005, s. 132).

At læreren er en del av klassens sosiale miljø impliserer at å analysere klassen og elevenes arbeid samtidig innebærer å analysere lærerens arbeid, og dette er et viktig moment som kan farge lærerens analytiske blikk. Elevtekstene jeg arbeider med i denne studien er selvsagt et uttrykk for hva elevene er i stand til å gjøre, men de er også delvis et resultat av den undervisninga og veiledninga de har hatt og som jeg har vært ansvarlig for. ”The teacher’s life, career, and selfconcept are always intimately tied to seeing what he or she is doing in a particular way” (Bogdan & Biklen 1992, s. 43-44). Lærerens selvbylde og behov for å framstå som en god lærer kan påvirke hele forskningsprosessen, fra innsamlingsprosedyrer og utvalg av data til formidling av resultater, og kan være en feilkilde i forskninga (Hoel 2000, s.163). Jeg må nok erkjenne at jeg har kjent hvordan læreren i meg både har gledet seg og gremmet seg over elevtekstene og elevenes ytringer i refleksjonsoppgavene og intervjuene, og i granskinga av datamaterialet har jeg ikke kunnet fri meg fra å vurdere egen undervisning, elevenes læringsprosesser og hva som ble resultatet i form av fullførte tekster. Men jeg har

vært bevisst på at jeg har hatt ulike roller gjennom de ulike fasene i forskningsprosessen: I innsamlingsarbeidet som har foregått i klasserommet som del av den vanlige undervisninga, har jeg vært lærer. I denne fasen ligger forpliktelsen min i å undervise, veilede og hjelpe elevene så godt jeg kan i deres læringsarbeid. Jeg kan ikke lene meg tilbake på bakerste benk for å kun observere det som skjer, for jeg har ansvar for at elevene opplever utvikling og mestring gjennom undervisninga. I elevenes arbeid med tekstene har jeg gitt råd og konkrete forslag til forbedringer. I en seinere fase, derimot, har jeg vært forsker, som har sett på materialet slik det foreligger. Men da har jeg samtidig hatt kunnskap om hvordan og på hvilke måter læreren – jeg selv – har vært involvert i arbeidet med tekstene, og kan ta det med i betraktninga. Jeg har altså kunnet dra nytte av mye kontekstuell kunnskap om elevene og den situasjonen tekstene ble til i (jfr. Hoel 2000, s. 162). Jeg mener jeg har klart å analysere elevtekstene uten å gå i forsvar for verken elevene eller undervisningsopplegget, samtidig som jeg har klargjort dette dilemmaet for meg selv som forsker og her presenterer det for de som skal lese og vurdere forskningsresultatet.

3.3 Kontekst og materiale

For å finne svar på problemstillinga mi var det naturlig å gå til elevtekster og se hvordan elever reint faktisk bruker de ulike, semiotiske ressursene de har tilgang til. Siden jeg arbeider som lærer i barneskolen, har jeg kort vei til elevtekster, og det var nærliggende å studere tekster laget av mine egne elever. Jeg prøvde å planlegge undervisninga slik at elevenes tekster kunne gi meg noen svar på spørsmålene mine, samtidig som de var en integrert del av klassens læringsarbeid i ulike fag gjennom et ganske langt tidsrom. Hovedmaterialet mitt er fire typer multimodale elevtekster. Elevene har utført skriftlige oppgaver i tilknytning til to av de fire ulike teksttypene, og i disse besvarelsene reflekterer elevene over egne og medelevers tekster. I tillegg har jeg intervjuet fem fokuselever om arbeidet med de fire teksttypene. Multimodale elevtekster, skriftlige refleksjonsoppgaver og elevintervjuer er altså datamaterialet jeg bruker for å besvare problemstillinga mi.

3.3.1 Kultur- og situasjonskontekst: Bygda, skolen, elevene og læreren

Et av kvalitetskriteriene på en kvalitativ studie er at ”forskningen må kunne være til nytte i kontekster som ligner dem forskningen er utført i” (Lincoln, gjengitt etter Postholm 2005, s.134), derfor er det viktig å beskrive konteksten, slik at lesere kan finne eventuelle likhetspunkt med situasjoner som er relevante for dem. I følge sosiokulturell teori er også

konteksten viktig for utforminga av en tekst. Derfor vil jeg bruke denne delen av oppgaven til å gjøre rede for konteksten for datainnsamlinga. Elevene som har skaffet til veie det som utgjør datamaterialet, går alle på samme trinn ved en 1-10 skole med ca. 300 elever i ei bygd i en middels stor norsk distriktskommune. Næringslivet i kommunen er for en stor del basert på primær- og sekundærnæringer, med jordbruk og bygg og anlegg som viktige næringsveier, i tillegg til privat og offentlig tjenesteyting. Det er variert natur med sjø, skog og fjell i kommunen, og friluftsliv med allsidig bruk av naturen er en viktig interesse for mange, både barn og voksne. Elevene er helt vanlige elever, med varierende interesse for skolearbeid, og med ulike fritidsinteresser, som håndball, fotball og andre idretter, noen er elever ved kulturskolen, og noen bruker mye tid på PC og dataspill. Skolen ligger i kommunesenteret, der omtrent halvparten av elevene bor, mens den andre halvparten bor spredt i grendene rundt kommunesenteret. Elevene gikk på 5. og 6. trinn mens datamaterialet ble samla inn, fra høsten 2010 til høsten 2011. Da jeg starta innsamlinga, var det 31 elever på trinnet, fordelt på to grupper i den daglige undervisninga. Elevtallet økte i løpet av innsamlingsperioden, men det er materialet fra de opprinnelige 31 elevene som er brukt i denne studien. Arbeidet med tekstene har hovedsakelig foregått i skoletida, som deler av undervisningsforløp som har strukket seg over flere uker. Norskfaget har vært ramme for tekstskapinga når det gjelder tre av tekstene, men i forhold til fagteksten ble det brukt timer både i samfunnsfag, naturfag og norsk.

For å klargjøre min egen posisjon kan jeg si at jeg har vært kontaktlærer for halvparten av elevene på trinnet siden de gikk i 4. klasse, og jeg underviser alle i norsk. Derfor kjenner jeg elevene godt, og jeg opplever også at de kjenner meg og er trygge på meg. Som allmennlærer i barneskolen gjennom mer enn 25 år har jeg undervist i de fleste av skolens fag, men jeg har mer kunnskap og erfaring innenfor det humanistiske fagfeltet enn innenfor det naturvitenskapelige. Fra tidligere utdanning har jeg faglig fordypning i norsk og Kunst og håndverk, og jeg er opptatt av estetiske dimensjoner ved fagstoff og barns læring. Når det gjelder bruk av IKT i skolen har jeg vært med på en ganske voldsom utvikling gjennom mitt lærerliv. De nye mulighetene datateknologien gir innenfor alle felt i samfunnet fascinerer meg for min egen del, og jeg ser hvilken motivasjonskilde de digitale ressursene er for elevene. Min dobbeltrolle som lærer og forsker og hvordan jeg opplever de dilemmaene dette fører med seg har jeg prøvd å gjøre rede for tidligere.

3.3.2 Multimodale elevtekster

De multimodale tekstene er ei samling av tekster i fire ulike sjangrer, i alt 120 elevtekster² (se vedlegg A: Elevtekster, tekst 1–27). Disse tekstene utgjør den største delen av datamaterialet, de er den viktigste kilden til svar på problemstillinga mi, og analysen baserer seg i hovedsak på disse tekstene. Den første teksten er en *bildepresentasjon* der elevene presenterer seg selv ved hjelp av bilder og navnet sitt. Den ferdige presentasjonen ble brukt til forside på elevenes egen ”skryteperm”. Den andre teksten er en *fagtekst* om et sted i kommunen. Dette var et tverrfaglig arbeid der elevene skulle integrere naturfaglig og samfunnsfaglig kunnskap om landskapsformer og næringsliv på stedet de valgte. Tekstene ble samla i et felles hefte og brukt til lesing i klassen. Den tredje teksten er et *forfatterportrett*, der elevene laget en plakat som skulle presentere en barnebokforfatter. De ferdige plakatene ble stilt ut på folkebiblioteket sammen med bøker av de aktuelle forfatterne. Den fjerde teksten er et *dikt* med utgangspunkt i Inger Hagerups dikt ”Hva lykke er?”. Diktene ble framført muntlig og samla i et hefte til lesing i klassen.

Tekstene tilhører som sagt ulike teksttyper, eller sjangrer, men de har likevel en del felles trekk. Alle ble laget digitalt ved hjelp av datamaskin og skriveprogrammet Word, og underveis ble elevene introdusert for og utforska selv noen av de mange mulighetene for å manipulere skrift og behandle bilder som ligger i dette programmet. Alle tekstene ble skrevet ut på papir, og i etterarbeidet forholdt elevene seg til tekstene på papir, ikke på skjerm. I tillegg til at papirutgavene av tekstene ble lest og studert i klassen og delvis publisert for mer offentlig bruk, ble to av dem ble brukt som utgangspunkt for individuelle refleksjonsoppgaver.

3.3.3 Skriftlige refleksjonsoppgaver

Refleksjonsoppgavene er skriftlige besvarelser som elevene gjorde i forhold til to av de multimodale elevtekstene. Disse refleksjonsoppgavene ble i utgangspunktet gitt for at elevene skulle studere både egne og andres tekster grundig (se vedlegg 5–6). Oppgavene fokuserte delvis på det multimodale aspektet ved tekstene, og de var tenkt å fungere bevisstgjørende i forhold til innhold og form. Oppgaven knytta til bildepresentasjonen ble gjort på skolen, mens

² Alle elevene har ikke laget alle tekstene, av ulike grunner, slik at materialet består av 30 bildepresentasjoner, 31 fagtekster, 28 forfatterportretter og 31 dikt, i alt 120 tekster.

tre oppgaver som tok utgangspunkt i fagtekstene, ble gitt som heimearbeid³. Uten at jeg hadde planlagt det slik fra begynnelsen, fant jeg ut underveis i datainnsamlinga at jeg kunne bruke disse oppgavene som en kilde til innsikt i elevenes tanker om arbeidsprosessen og deres forståelse og tolkning av hverandres tekster. Jeg har 29 elevbesvarelser i forhold til bildepresentasjonene og 59 besvarelser i forhold til fagtekstene (fordelt på tre sett med oppgaver). Jeg har analysert disse besvarelsene for å finne ut hva de kan si om elevenes bevisste og ubevisste forståelse av hvordan de bruker ulike semiotiske ressurser i skaping og tolkning av tekster, og jeg bruker funnene til å supplere det som kommer fram i intervjuene.

3.3.4 Intervju

Den siste delen av materialet består av intervjuer med fem fokuselever, to gutter og tre jenter. Etter innsamling av tekster og de skriftlige refleksjonsoppgaver intervjuer jeg disse fem elevene med utgangspunkt i tekstene de hadde laget. Hensikten med intervjuene var å få innsikt i de valgene elevene tok underveis i tekstskapinga og grunnene til at tekstene deres ble som de ble. Det var vanskelig å velge fokuselever, og etter analysen av elevtekstene ser jeg at det var mange andre elever det også ville ha vært svært interessant å ha hatt en grundig samtale med. Når jeg likevel plukket ut akkurat disse fem, er det fordi jeg visste at de er flinke til å snakke om og forklare hva de gjør og hva de tenker i ulike sammenhenger. Alle fem er også ganske motiverte elever, og jeg kan ikke påstå at de utgjør et tverrsnitt av klassen og representerer andre enn seg selv. Men de utgjør et spekter av elever i den forstand at de har forskjellige personligheter, har ulik faglig profil og har laget tekster som skiller seg fra hverandre på mange måter.

Intervjuene ble gjennomført på individuell basis med eleven og meg selv til stede. Jeg valgte individuelle intervjuer fordi jeg gjerne ville høre hva elevene sa uten at de påvirket hverandre i situasjonen, og jeg ønska at vi skulle ha fullt fokus på den aktuelle elevenes tekster og slippe å dele oppmerksomheten vår mellom flere sett med tekster. Siden elevene har kjent meg som lærer i klassen gjennom flere år, regna jeg med at de ville føle seg trygge og avslappa nok i situasjonen til å være ærlige, selv om de var alene med meg som voksen intervjuer.

Intervjuene foregikk i elevenes skoletid, og hvert intervju varte mellom 30 min og 1 time. Jeg valgte å bruke av skoletida for at det ikke skulle oppleves som en belastning å bli intervjuet, slik det trolig ville blitt hvis jeg skulle ha brukt av elevenes fritid. Jeg hadde laget en grov

³ Jeg har tatt med eksempel på en av de tre refleksjonsoppgavene som er knytta til fagteksten, de to andre oppgavesettene ligner på det vedlagte eksemplet. Av hensyn til anonymisering har jeg lagt ved bare oppgavearket og ikke ferdige besvarelser.

intervjuguide, som la opp til en kronologisk gjennomgang av tekstene og en sammenfatning av elevenes syn på egen utvikling til slutt (vedlegg 2). Under intervjuet hadde elevene de multimodale tekstene sine foran seg, og vi kunne peke på steder i tekstene som det var aktuelt å snakke om.

Intervjuene ble tatt opp på bånd og transkribert etterpå. Det første intervjuet transkriberte jeg ord for ord, og det ble et veldig langt og til dels uoversiktlig dokument, der jeg syntes poengene forsvant i støttende kommentarer og tilleggsspørsmål (vedlegg 3, intervju med Lise Marie). De seinere intervjuene transkriberte jeg inn i en skjematisk oversikt i forhold til de temaene jeg prøvde å belyse i intervjuene, og noen av utsagnene sammenfatta jeg i mer refererende stil (vedlegg 4, intervju med Julie som eksempel). Jeg syntes det var lettere å se hovedpoengene i utsagnene på denne måten. Intervjuene blir analysert og gjennomgått sammen med funnene fra refleksjonsoppgavene i siste del av analysekapitlet.

3.4 Analysemetode

Analysen av de multimodale elevtekstene utgjør tyngdepunktet i studien. Som jeg har gjort rede for tidligere, har jeg samla 120 elevtekster, og jeg har brukt alle sammen som grunnlag for analysen. Men de eksemplene jeg viser til i oppgaven er for en stor del henta fra fokuselevenes tekster, og alle deres tekster er lagt ved som vedlegg. Jeg syntes det var naturlig å gå grundigst inn i deres tekster, siden disse tekstene er utgangspunkt for intervjuene med elevene. På denne måten kunne jeg sammenholde min tolkning av tekstene med det jeg får del i om elevenes tanker rundt tekstskapinga. Der jeg synes det er nødvendig og opplysende, har jeg også vist til noen andre elevtekster. Det har også vært et poeng å begrense antall eksempeltekster, selv om jeg kunne ha lyst til å legge ved alle 120 tekstene, fordi hver og en av dem belyser et eller annet poeng på sin egen unike måte.

Slik det går fram av teorigapitlet, har analysen av datamaterialet grunnlag både i sosialemiotisk multimodalitetsteori og Hallidays teori om språkets metafunksjoner. I analysen av de multimodale elevtekstene, som er den største og viktigste delen av datamaterialet og utgjør tyngdepunktet i studien, har jeg først tatt utgangspunkt i de ulike modalitetene som jeg har valgt å studere nærmere i elevtekstene, nemlig verbalspråk, skrift, bilder og farger. Disse modalitetene er valgt fordi det er tydelig at de er meningsbærende i tekstene og fordi elevene selv var opptatt av dem i tekstskapingsprosessen. Jeg har først tatt

for meg modalitetene enkeltvis, og så har jeg innenfor hver av de ulike modalitetene gått inn på hvordan den ideasjonelle, relasjonelle og tekstuelle metafunksjonen realiseres gjennom dem. Med et såpass omfattende materiale fant jeg at en forsøksvis lineær struktur var den beste måten å behandle materialet på, og i en skriftlig framstilling må en nødvendigvis behandle noe først og noe annet etterpå. Jeg synes også at en detaljert gjennomgang er nyttig og nødvendig for å få tilstrekkelig kjennskap til hvordan de ulike modalitetene fungerer og hva de bidrar med inn i helheten. Selv om jeg bruker mye plass på meningsskapinga som skjer ved hjelp av modalitetene hver for seg, mener jeg at det multimodale samspillet er et helt avgjørende trekk ved multimodale teksters meningsskaping, og jeg er klar over faren for meningsreduksjon når en ser på de ulike modalitetene isolert. Derfor vil jeg i behandlninga av én modalitet hele tida ha et sideblikk til de andre modalitetene, og til slutt har jeg et delkapittel der jeg studerer det multimodale samspillet. Siden modalitetene alltid vil være innvevd i hverandre, og siden alle yringer i teorien utfører alle metafunksjoner, sier det seg selv at mange av eksemplene jeg bruker er eksempler på mange ting, samtidig. For at det ikke skal bli for mange overlappinger og gjentakelser har jeg prøvd å plassere eksemplene der jeg synes de tydeligst belyser de poengene jeg gjerne vil belyse, selv om de også kunne ha vært plassert andre steder for å illustrere andre poeng.

Etter gjennomgangen av elevtekstene prøver jeg å finne ut noe om hvordan elevene tenker om bruken av de ulike modalitetene og de valgene de har tatt gjennom tekstskapingsprosessen. I denne delen av studien bruker jeg funn både fra intervjuene og de skriftlige refleksjonsoppgavene. Intervjuene gir adgang til noen få elevers grundige forklaringer og refleksjoner, mens de skriftlige elevrefleksjonene viser hvordan mange elever tenker omkring noen mer avgrensa spørsmål, særlig konsentrert om forholdet mellom ord og bilde. Derfor synes jeg de to settene med datamateriale supplerer hverandre på en god måte. I analysen har jeg sammenfatta de store linjene jeg ser i elevenes refleksjoner, i stedet for å behandle hvert intervju for seg. Hensikten med studien er ikke å finne hva den enkelte elev mener og forstår om modalitetenes betydning i tekstskapinga. I stedet ønsker jeg å legge vekt på den forståelsen som fins distribuert i elevgruppa.

Å behandle deltakere i forskningsstudier med respekt er et viktig krav, og i denne sammenhengen innebærer det bl.a. anonymisering (Postholm 2005, s. 151–154). Bruk av navn viste seg imidlertid å være viktig i elevtekstene, både elevenes egne navn og geografiske navn, og anonymisering ble problematisk. På en av teksttypene har elevene også brukt

portrettfoto av seg selv, og denne gruppen tekster ble naturlig nok ekstra vanskelig å anonymisere. Jeg vurderte å ikke ta med disse tekstene som vedlegg i materialet, men det var tekstene i denne gruppa som i størst grad utfordra elevene til å uttrykke seg i en annen modalitet enn verbalspråk, og derfor valgte jeg likevel å presentere dem. For å ivareta kravet til anonymisering har jeg gitt både elever og steder fiktive navn, og jeg har dusa ut ansiktene på portrettbilder av elever slik at de skal være ugjenkjennelige. Respekten for deltakerne håper jeg også skinner igjennom i hvordan jeg omtaler elevene og arbeidene deres.

KAP. 4 ANALYSE

Datamaterialet for denne oppgaven består som tidligere beskrevet av multimodale elevtekster, skriftlige refleksjonsoppgaver og intervju med fem elever. Jeg vil se på dette materialet i forhold til problemstillinga mi om hvordan elevene bruker modalitetene verbalspråk, skrift, bilde og farger for å uttrykke ulike typer meninger og hvordan elevene begrunner de valgene de tar når det gjelder utforminga av teksten.

4.1 Modalitetene og språkets metafunksjoner

En *modalitet* kan defineres som et sett med semiotiske ressurser vi bruker for å kommunisere og skape mening (jfr. s. 16). Hva som regnes som modalitet er avhengig av hva som verdsettes og betraktes som et eget tegnsystem i kulturen, og det vil variere mellom kulturer og tidsepoker. Ulike modaliteter kan produseres og presenteres i ulike medier, slik at skrift kan formidles via bl.a. bøker, aviser og nettbrett, og film kan formidles via datamaskin og TV.

Verbalteksten som modalitet har en lang tradisjon og en sterk posisjon i vestlig kultur. Skriftlig verbalspråk har stor affordans når det gjelder å greie ut og forklare, framstille tankerekker og resonnement, men det kreves utdanning og trening for å mestre denne modaliteten. Derfor har skriftlig framstilling vært knytta til makt og autoritet, til hellige skrifter og lovparagrafer, og det har lenge vært et viktig område for opplæringa i skolen. Selv om bildemediet stadig øker stadig sin utbredelse, først og fremst innenfor massekultur og populærkultur, har skriftlige ytringer fremdeles ei sterk stilling innenfor de mer seriøse områdene av samfunnslivet, som for eksempel innenfor utdanning og vitenskap (Kress & van Leeuwen 2001, s. 34, s. 90). Verbaltekst er en viktig modalitet i alle tekstene, og jeg synes det er naturlig å bruke denne studien til å sette fokus på hva verbalteksten bidrar med i meningsskapinga.

Innenfor skriftlig framstilling er det *fysiske skriftlige uttrykket* en semiotisk ressurs, og en kan jo diskutere om det er en egen modalitet (se for eksempel Tønnesson 2006, s. 9; Kress 2010, s. 87–88). Blant typografer vil skrift absolutt være en modalitet, fordi fagfolk på dette feltet vil være fortrolig med de minste detaljer i ulike skrifttyper og ha en felles forståelse av hva de ulike skrifttypene signaliserer i kraft av sin utforming, om de for eksempel er best egna til å kommunisere faglighet eller underholdning. I vår tid er mange av de mulighetene for grafisk

utforming som tidligere lå hos grafikere og typografer blitt tilgjengelige for folk flest gjennom datateknologien. Alle amatører kan boltre seg i en nesten uendelighet av fonter, og selv legfolk har opparbeida seg en intuitiv forståelse av at ulike skrifttyper passer best til enkelte typer innhold. I denne studien velger jeg å se på skrifttyper og skriftas fysiske utforming som en egen modalitet. Dette gjør jeg fordi valg av skrifttyper var viktig for elevene i deres arbeid med tekstene, og det er tydelig at de ulike skriftlige utformingene er meningsbærende i konteksten og utfører de språklige metafunksjonene.

Bildets affordans ligger i at det kan kommunisere et innhold som blir oppfatta i ett blikk, slik at det lett kan gi oversikt over et felt. Det har også fordeler når det gjelder å kommunisere over verbalspråkenes grenser og kan ofte forstås intuitivt og direkte. Bildespråket kan være tvetydig og åpent og gi rom for flere tolkningsmuligheter, og det er godt egna til å skape stemning og vekke følelser. Kress og van Leeuwen går langt i å framstille ei historisk utvikling der bildet som modalitet lenge har vært undertrykt i den vestlige kulturen, mens det nå er på vei til å få en mye større innflytelse (2006, s. 21–23). De påpeker også at den grafiske skrifta faktisk har sitt opphav i et bildespråk som har blitt forenkla til det ugjenkjennelige. I barnekulturen har bilder alltid hatt ei sterk stilling, og det virker som barn gjør seg nytte av det visuelle språket i egen meningsskaping så fort de har motorisk evne til å sette merker med blyant på papir.

Det er kanskje uvant å betrakte farger som en egen modalitet, men van Leeuwen og Kress argumenterer godt for dette standpunktet (Kress & van Leeuwen 2001, s. 57–59, 2006, s. 225–238; van Leeuwen 2011). De påpeker at farger er en semiotisk ressurs med potensial for mange slags betydninger som brukes i kommunikasjon og meningsskaping i alle områder av samfunnslivet, fra kirkens bruk av liturgiske farger til flyselskapenes fargeskjema. Det som karakteriserer bruken av farge som modalitet, er at farger er ekstremt mangetydig og åpent som språk, og kulturelle og individuelle tolkninger har stor betydning. Van Leeuwen hevder at vi har hatt ei utvikling i den vestlige kultur fra renessansen og opplysningstida, der farger har blitt mest mulig fjerna fra den offentlige sfære, og en restriktiv fargebruk har symbolisert seriøsitet og ærlighet. I vår tid er fargene i stor grad på vei tilbake, først og fremst via massekulturen, men også etter hvert på andre samfunnsområder. Dette henger i stor grad sammen med datateknologien, der farger på skjerm kan framstilles uten bruk av fysiske fargestoffer og de økonomiske og praktiske begrensningene dette innebærer.

Som jeg har gjort greie for i kapittel 2, vil jeg gjøre bruk av Hallidays teori om språkets metafunksjoner i denne studien. Halliday og de teoretikerne som følger ham, hevder at all språkbruk har tre grunnleggende funksjoner som er til stede i all språkbruk samtidig: den ideasjonelle metafunksjonen, den relasjonelle og den tekstuelle. Seinere forskere som Kress og van Leeuwen hevder at disse tre funksjonene også er til stede i kommunikasjon og meningsskaping som foregår via andre tegnsystem enn verbalspråket, for eksempel via bilder og farger (Kress & van Leeuwen 2006, s. 42, s. 228–229). Med dette synspunktet som bakgrunn undersøker jeg om alle de språklige metafunksjonene blir ivarettatt av de modalitetene som jeg fokuserer på i elevenes tekster. I første del av analysen prøver jeg å finne ut hva slags mening elevene uttrykker ved hjelp av verbalspråk, skrift, bilde og farger. Helt konkret vil det si at jeg ser etter hva de ulike modalitetene forteller om verden, hva slags forhold til omverdenen de ulike modalitetene oppretter, og hvordan den enkelte modaliteten bidrar til å få teksten til å henge sammen. Etterpå vil jeg se på hvordan samspillet mellom modalitetene fungerer i forhold til funksjonell spesialisering og multimodal kohesjon.

4.2 Hva slags mening uttrykkes ved hjelp av verbaltekst?

Med verbaltekst mener jeg den løpende teksten, ordene, og i de fleste tekstene er det dette som utgjør den største massen og også den funksjonelle tyngden. Hva slags mening uttrykker elevene ved hjelp av verbaltekst, og hvordan bruker de verbalteksten til å uttrykke disse meningene?

4.2.1 Verbaltekstens ideasjonelle funksjon

Verbaltekst har en viktig funksjon i forhold til å sette navn på det som omgir oss og hjelper oss til å føle oss heime i verden og knytte oss til verden (Arnesen 2011, s. 77). Den første kategorien med elevtekster er en bildepresentasjon, og i denne teksttypen blir verbalspråkets navngivende funksjon tydelig. Oppgaven gikk ut på at elevene skulle presentere seg selv ved hjelp av bilder, og det eneste ordet de skulle ha med var sitt eget navn. Navnet fortalte både hvem som hadde laget teksten og hvem presentasjonen handler om. Et par av elevene fant det helt nødvendig å skrive et stedsnavn på presentasjonen, selv om dette innebar å overskride rammene for oppgaven. Disse elevene har et sterkt personlig forhold til det stedet de presenterer, og de opplevde at bildene alene ikke ga tydelig nok informasjon, slik at det var nødvendig å ha med navnet i tillegg for å forankre bildene (se for eksempel Martins bildepresentasjon, tekst 21).

Verbaltekst har en stor affordans når det gjelder å greie ut om saksforhold og forklare sammenhenger, og dette gjør elevene bruk av i de oppgavene som innbyr til det. Spesielt fagteksten utfordrer elevene på å forklare til dels ganske kompliserte sammenhenger, for eksempel om hvordan istida har forma landskapet, ved å bruke fagbegreper som de har fordøyd og tilegna seg i større og mindre grad. Det merkes på språket at de famler seg litt fram, og at de har en begrensa kunnskap og innsikt i det fagfeltet de skriver om. Noen lykkes likevel i å integrere fagbegrepene i sitt eget språk, som når Johannes forklarer: ”På Kamman ligger det en stor stein som ble med isen i istida. Det kaller vi en flyttblokk” (tekst 2).

Verbalspråket er også uovertruffent når det gjelder å formidle konkrete fakta på en kort og oversiktlig måte. Spesielt i forfatterportrettet, der oppgaven etterspør biografiske fakta som fødselsår, bosted og tittel på første bok, benytter elevene seg av denne muligheten. De fleste bruker punktvis oppsett, der opplysningene kommer under hverandre og det er lett å se de ulike opplysningene med bare å kaste et blikk på teksten (tekst 3, 7, 11, 15 og 19).

Tidsaspekter kan framstilles på ulike måter ved hjelp av verbalspråk. Fagteksten innbyr til å presentere et historisk overblikk, og det er flere eksempler på hvordan elevene utnytter verbalspråket for å framstille et tidsperspektiv. De gjør greie for historisk utvikling på det stedet de har skrevet om for eksempel ved hjelp av verbbyynging *er – har vært*: ”Det *er* ingen arbeidsplasser der, men det *har vært*.” skriver Lise Marie om stedet Ramsvika (tekst 14, mine uthevinger). ”*Nå i dag* er det ikke noen arbeidsplasser, men *i 1985* var det bank, skole og bedehus” skriver Renate om Libakken og gjør bruk av adverbiale tidsledd (tekst 18, mine uthevinger). Begge bruker også konjunksjonen *men* for å skape kontrast mellom fortid og nåtid.

4.2.2 Verbaltekstens relasjonelle funksjon

Verbalteksten har en viktig rolle når det gjelder å skape en identitet for skribenten. I første runde skaper skribenten et bilde av seg selv ved valg av tema, og tema kommer tydelig til uttrykk gjennom ord. Valg av tema forteller hva skribenten synes det er bryet verdt å bruke tid og krefter på å skrive om. Selv om oppgaven legger visse føringer, vil tema ofte kunne trekkes i den retningen skribenten vil, og med det markerer skribenten sin identitet. Johannes skriver for eksempel om Gryttøya i to av tekstene sine, både fagteksten og diktet har Gryttøya som tema (tekst 2 og 4). Begge disse oppgavene stilte elevene ganske fritt innenfor visse rammer, og det er klart at Johannes’ valg av tematisk innhold er en del av hans arbeid med å etablere og opprettholde en identitet for seg selv og for leserne.

Fagtekstoppgaven forutsatte at elevene valgte et sted de var fortrolige med, og verbalspråket ga dem mulighet til å framstå som eksperter med et personlig engasjement for og en unik kunnskap om det valgte stedet. Å markere sin egen identitet i saksområdet kan gjøres ganske diskret, for eksempel slik Julie gjør i sin fagtekst om Aursletta. Hun skriver ikke at hun bor i Aursletta, men vi skjønner det på bruken av eiendomsord og personlige pronomen: ”Naboen *min*”, ”gården *vår*”, ”*vi* har en kanin i fjøset” (tekst 6, mine uthevinger). Ellers er bruk av stedsnavn en tydelig måte å signalisere lokalkunnskap, nærhet og fortrolighet med et sted på, og Johannes benytter denne muligheten i fullt monn i fagteksten sin (tekst 2). Gryttøya er overskrift på fagteksten og gir klar beskjed om hva dette skal handle om. Videre bruker han Gryttøya/Gryttøy seks ganger, og lokale navn som Gryttsund, Buktan, og Tommarvika er gjennomgående. Som signatur på teksten står forfatterens fulle navn ”Johannes Tommarvik Dale”, og med det etableres raskt en forbindelse mellom stedsnavnet Tommarvika og mellomnavnet Tommarvik. Disse stedsnavnene tjener til å bygge opp under Johannes’ identitet som en som har sterk tilhørighet til Gryttøya og derfor har gode forutsetninger for å uttale seg om stedet. I fagtekstene markerer elevene også ofte kjennskapet til stedet de har valgt med detaljer som gir troverdighet til framstillinga. Siri Mettes tekst er nok det mest typiske eksemplet på dette (tekst 23). Hun går veldig detaljert og grundig til verks når hun skildrer heimlassen sin, med egen erfaring og kilder med historisk kunnskap om stedet som bakgrunn, og med dette framstår hun som en supereksperter på dette temaet.

Markering av personlig engasjement kan også skje ved hjelp av narrativer. Verbalspråkets fleksibilitet gjør at det er lett å integrere framstilling av hendelser som utspiller seg i tid med personlige erfaringer, holdninger og følelser. Elevene har mange erfaringer med narrativ språkbruk fra hverdagslivet, og de glir lett inn i denne måten å bruke språket på, selv når oppgaven egentlig forventer en mer saklig og upersonlig språkbruk. Spesielt i fagtekstene bruker elevene minifortellinger for å plassere seg selv i tekstens univers. Lise Marie skriver for eksempel: ”Ramsvika er et fint lite sted i Storvik. Jeg ville skrive om Ramsvika fordi bestemor og bestefar bor der og det er kjempefint der. Det er mange båter der. Bestefar har en båt der. Han fisker nesten hver eneste dag” (tekst 14). Hun vil skrive om stedet fordi besteforeldrene bor der, og det faktum at besteforeldrene bor der, impliserer at det er et fint sted. Deretter går begrunnelsen rett over i ei minifortelling om bestefar som fisker fra båten sin. Verbalspråket knytter sammen saklig begrunnelse, verdimesig vurdering og personlig fortelling og uttrykker at den personlige og faglige interessen er integrert i hverandre.

I tillegg til å gi elevene en mulighet til å stå fram som engasjerte eksperter innenfor et tema de selv er personlig engasjert i, innbyr fagteksten elevene til stå fram som faglig ekspert innenfor samfunnsfag og naturfag. Når begrepsbruken er relevant og begrepene blir forklart eller brukt i en sammenheng slik at det vises at de er forstått, styrker det elevenes posisjon som fagpersoner. Men den ideasjonelle meningen som uttrykkes ved hjelp av disse begrepene kan oppleves for innholdsfattig når begrepene bare blir ramset opp, og en slik begrepsbruk vil heller svekke elevenes faglige troverdighet og undergrave forsøket på å stå fram som ekspert. Renates opprømsing av ulike landskapstyper er et eksempel på det: ”Landskapstypene i Libakken er kulturlandskap, fjellandskap, skoglandskap og jordbrukslandskap. Dyrene i Libakken er katter, hunder, rådyr, elger og noen til. Plantene er blomster og trær og litt forskjellig” (tekst 18).

Verbalspråket er veldig fleksibelt, det kan bøyes og tøyes i mange retninger og har uendelig mange muligheter for omforming og reformulering. Bakhtins påstand om at ”[a]lle ytringar er fulle av gjenklanger og gjenlydar av andre ytringar, som dei er knytte saman med ” (2005, s. 35), manifesterer seg tydelig i elevenes tekster. Det er krevende å lære fagskrivingas krav om ikke passivt å kopiere kilder, men bruke dem aktivt, velge ut, omformulere og gjøre kildenes ord til sine egne. Forfatterportrettet er den av teksttypene i materialet som spesielt utfordrer elevene på kildebruk. I disse tekstene er det flere eksempler på at elever henter ferdige formuleringer fra andre kilder og bruker dem uten å tilpasse dem den nye teksten de skal inn i. Oftest er dette trolig et tegn på at de ikke har fordøyd og forstått innholdet. Når Kasper skriver om forfatteren Bjørn Sortlands bøker at de ofte handler om ”usikre voksne og fornuftige barn ” (tekst 11), er det vanskelig å oppfatte dette som elevens egen formulering, men en voksen leser vil høre ekkoet av en annen voksen lesers forsøk på syntese av forfatterskapet. Renate har i større grad lyktes med å utnytte verbalspråkets muligheter for å omformulere. Hun valgte å presentere en av forfatterne bak bøkene om Frøken Detektiv, og hun forklarer sammenhengen mellom forfatterpseudonymet Carolyn Keene og forfatteren Mildred Augustine Wirt Benson på denne måten:

- Hun jobbet i firmaet *Carolyn Keene* som forfatter
- I 1926 ble hun ansatt av firmaet *Edvard Stratemeyer*, der alle i *Carolyn Keene* jobbet.
- *Carolyn Keene* er det navnet som står på alle *Frøken Detektiv*-bøkene og, der alle forfatterene er slått sammen til et navn.
- Hun har bidratt til 23 av de 25 første *Nancy Drew*-bøkene.
(tekst 19, elevens ortografi og uthevinger)

Eleven har brukt en kilde for å finne dette stoffet, hun har fordøyd det og bearbeida det, og trass i spor av kildens språkbruk ("bidratt til"), virker det som hun har forstått sammenhengen og klarer å formidle den med egne ord. I denne forklaringa står Renate fram som en person med innsikt, en troverdig ekspert.

4.2.3 Verbaltekstens tekstuelle funksjon

Valg av ord er viktig for den tematiske kohesjonen i tekstene. Fagteksten, forfatterportrettet og diktet er teksttyper med mye verbaltekst, og fra overskrifta og gjennom den løpende teksten holder elevene seg som oftest til temaet, med enkelte eksempler på utløpere og sidespor. Alle fagtekstene har navnet på stedet som overskrift, og ofte blir dette navnet også et språklig sammenbindende element som forener alle de ulike opplysningene forfatteren har tatt med om stedet. I diktene om lykke blir selve ordet *lykke* et nøkkelbegrep med sterkt sammenbindende funksjon i de aller fleste av disse tekstene. Det forekommer alene eller i ulike sammensetninger i overskriftene, og det gjentas med ujevne mellomrom gjennom diktene, slik det skjer hos Johannes og Kasper (tekst 4 og 12), eller i hver linje, som i Julies og Renates dikt (tekst 8 og 20).

Jeg har tidligere nevnt blandinga som fins i mange av fagtekstene mellom et personlig farga språk og et fagspråk med samfunnsfaglige og naturfaglige begreper. Denne blandinga tjener ofte til å forankre de faglige begrepene i en fysisk kontekst, og det gir også teksten en indre sammenheng. Noen av tekstene framstår imidlertid med setninger eller avsnitt som passer inn i en bestemt sjanger og andre deler som bryter med denne sjangeren (se for eksempel Renates fagtekst, tekst 18). Dette bidrar til å fragmentere tekstene, slik at de delvis truer med å falle fra hverandre. Senere skal jeg vise at i noen av disse tekstene gjør andre modaliteter en god jobb med å holde teksten sammen og lime de skjøtene som er svært synlige hvis en bare ser på verbalspråket.

4.3 Hva slags mening uttrykkes ved hjelp av skrift?

Med skrift i denne sammenhengen mener jeg skriftas fysiske utforming, dvs. fonten og utforminga av den. Når elevene skriver på datamaskin, har de mange ulike skrifttyper å velge mellom. Skriveprogrammet vil starte med ei standardskrift som utgangspunkt, men elevene finner fort ut at de kan velge bort denne til fordel for svært mange andre muligheter. De kan velge blant mange fonter, variere skriftstørrelsen, velge markeringer som feit skrift, kursiv og

understrekinger, velge farge på skrifta, markere ord med farga bakgrunn, de kan bruke WordArt for å lage mer spesielle kombinasjoner av skrifttyper, fargesetting og figurforming av ordet, og de kan bruke grafiske tegn for å lage symboler. I arbeidet med tekstene prøvde elevene seg fram, eksperimenterte og lærte bort til hverandre, i tillegg til at de brukte de mulighetene som jeg viste dem i undervisninga. Hva slags mening uttrykker elevene gjennom de valgene de har tatt når det gjelder skriftas fysiske utforming?

4.3.1 Skriftas ideasjonelle funksjon

Det ser ut til at elevene er bevisste på at valget av skrift har en sammenheng med tekstens sjanger og innhold. I fagteksten bruker de fleste en standard skrifttype som ikke står i veien for innholdet, og som signaliserer seriøsitet og faglighet. 27 av de 31 fagtekstene er skrevet med en nøytral font, og det ser ut til at elevene mener at i en faglig tekst som skal formidle kunnskap, er det mest hensiktsmessig å bruke ei lite påfallende grafisk utforming. I diktene derimot har de i en helt annen grad brukt ulike og til dels svært markerte skrifttyper som påkaller oppmerksomhet for sin egen del. Bare seks av 31 dikt har beholdt standardforslaget til font som ligger i skriveprogrammet. Det virker som temaet lykke i stor grad inviterer til å bruke mer spesielle skrifter, som kan fortelle noe om glede og overskudd i kraft av utforming og linjeføring. Både Julies og Lise Maries fagtekster og dikt kan passe godt inn i dette mønsteret (tekst 6, 8, 14 og 16). Begge fagtekstene er skrevet med standardskrifta Calibri med forholdsvis liten skriftstørrelse. På diktet har jentene valgt mer spesielle skrifttyper, henholdsvis Harlow Solid Italic og Comic Sans. Skrift kan altså i seg selv formidle saklighet og faglig fokus, og den kan formidle stemning og humør.

Skrifta kan også bruke til å markere viktige ord og strukturer i en tekst, ved å framheve enkelte ord ved hjelp av grafiske virkemidler. Dette gjøres tydeligst i overskriftene. Selv i en faglig tekst skrevet med nøytral skrift, kan overskrifta gjerne stikke seg ut med spesielle skrifttyper (se for eksempel Renates fagtekst og forfatterportrett, tekst 18 og 19). Slik blir overskrifta veldig framtrædende, og det bidrar til å sette fokus på tema i teksten og dermed den ideasjonelle funksjonen. Flere av elevene har også valgt å markere viktige innholdsord i tekstene sine, og de bruker både underoverskrifter, feit skrift og kursiv. De markerte ordene tydeliggjør for leseren hva forfatteren vil fortelle med teksten sin. I forfatterportrettene er det mange faktaopplysninger som skal presenteres, og elevene har tydelig følt behov for å rydde og framheve det mest sentrale i tekstene. I ni av de 28 forfatterportrettene er viktige ord

markert, på lignende måte som Renate gjør med feit skrift i navnene Carolyn Keene, Edvard Stratemeyer, Frøken Detektiv og Nancy Drew i forfatterportrettet sitt (tekst 19).

4.3.2 Skriftas relasjonelle funksjon

Bruk av skrift og de grafiske virkemidlene forteller mye om hvordan elevene vil framstå, og det avslører også en del som de trolig ikke er så bevisst på. For det første er det klart at hvordan de utnytter datamaskinas muligheter sier noe om kompetanse på dette feltet. De som kan variere skrifta i forhold til fonter, farger, størrelser og ulike oppsett og tilpasse dette til tekstens innhold og funksjon, røper både faglig, digital, estetisk og kommunikasjonsmessig kompetanse, slik for eksempel Julie gjør i fagteksten sin (tekst 6), Lise Marie i diktet ”Lykke!” (tekst 16) og Renate i forfatterportrettet (tekst 19). I disse eksemplene bidrar den skriftlige utforminga til å gjøre teksten tiltalende, den framhever tekstens innhold og den ivaretar mottakerens behov for tydeliggjøring av budskapet. Gjennom å mestre alt dette står forfatterne fram som dyktige tekstskapere som er på god vei til å utvikle en kombinasjonskompetanse.

Det virker som elevene synes det er interessant å prøve seg fram og leike med noen av de fristende mulighetene som fins for grafisk utforming. De eksperimenterer med ulike skrifttyper, og når eksperimenteringa er vellykka, slik den er i mange tekster, framstår forfatterne som utforskende og kreative. Men eksperimenteringa faller ikke alltid heldig ut, i hvert fall ikke sett med en voksen lesers øyne. Renate bruker for eksempel skrifta Bodoni på diktet sitt om lykke (tekst 20). Det er ei serif-skrift med et litt gammelmodig, seriøst preg, som slik jeg ser det, ikke støtter opp under det moderne innholdet i diktet, som handler om idrett, venner og lekser. Når elevene viser at de ikke har full kontroll over de virkemidlene de bruker, framstår de som nybegynnere, og de viser at de er i en opplæringsfase. De fyller rollen som elev heller enn rollen som grafisk designer.

Grafiske tegn som utropstegn, smilefjes og hjerter sier noe ideasjonelt om teksten, men det sier også mye om hvordan forfatteren stiller seg til sin egen tekst og hvordan forfatteren vil oppfattes av mottakerne. Når Julie setter utropstegn bak navnet sitt på bildepresentasjonen, sier det noe om stolthet og selvtillit, det forteller at hun våger å vise hvem hun er for verden, for medelever og lærere (tekst 5). Når Lise Marie kombinerer navnet sitt med hjertetegn på bildepresentasjonen, sier det at hun er fornøyd med det bildet av seg selv som hun skaper i denne teksten og at hun står for den i møte med omverdenen (tekst 13).

Også underskriftene på tekstene forteller om hvordan tekstskaperen forholder seg til sin egen tekst. Det ser ut som de ulike teksttypene favoriserer forskjellige løsningsmåter. I fagteksten har de fleste elevene valgt ei diskret utforming av underskrifta der de bruker en nøytral og anonym skrifttype, liten skriftstørrelse og plasserer navnet sitt i et hjørne nederst på arket. De bruker altså underskrifta til å presentere seg som fagpersoner, og markerer at deres egen person er underordna det saklige innholdet i teksten (se Johannes' og Renates fagtekster, tekst 2 og 18). I diktet benytter flere en spesiell font til underskrifta, ofte den samme som de har brukt i brødteksten, og de gir underskrifta en mer sentral plassering på arket. På denne måten bruker de underskrifta til å markere sammenhengen mellom diktet og eget navn og står fram som mer personlig involvert i teksten og som en del av selve teksten (se Julies dikt, tekst 8). I forfatterportrettet har noen av elevene utelatt sitt eget navn (se Johannes' og Lise Maries forfatterportretter, tekst 3 og 15). Det kan tolkes på flere måter. Det kan bety at de har hatt tidsnød eller ikke vært veldig fokusert på de formelle detaljene når de skulle ferdigstille teksten, men det kan også tolkes som at de ikke føler seg så personlig engasjert og berørt av denne teksten, og i mindre grad identifiserer seg med den enn med fagteksten og diktet.

4.3.3 Skriftas tekstuelle funksjon

I mange teksttyper har verbalteksten den funksjonelle tyngden, ordene tar stor plass på sida, og derfor får skriftbildet stor betydning for den helhetlige oppfattelsen av disse tekstene. For at skrifta skal virke sammenbindende er det viktig at det oppleves som at den står i sammenheng med de andre modalitetene og med innholdet. Som jeg har nevnt tidligere, er overskrifta så å si alltid markert i den skriftlige utforminga i elevtekstene i materialet mitt. I mange av tekstene er overskrift, brødtekst og underskrift holdt i samme skriftlige stil, kanskje til og med i samme font, men da er overskrifta markert ved hjelp av størrelse eller bruk av versaler. Når overskrifta er utforma på denne måten, gir den leseren noen realistiske forventninger til hva teksten skal handle om. En ensarta bruk av skrifttyper bidrar også til å holde teksten sammen visuelt, slik det skjer Lise Maries dikt (tekst 16). I andre tekster skiller overskrifta seg mer ut fra resten av verbalteksten, ofte fordi elevene har valgt de ferdige skriftmalene som ligger i verktøyet WordArt. Da er det overskriftas oppgave med å vekke oppmerksomhet og skape positive forventninger som blir tydelig. Når de positive forventningene ei spesiell overskrift skaper blir innfridd av en god tekst, fungerer overskrifta som en meningsfull start på teksten og bidrar til å holde den sammen, slik det skjer i Siri Mettes fagtekst (tekst 22) og Lise Maries og Renates forfatterportretter (tekst 15 og 19). Hvis

de store forventningene som skapes gjennom ei grandios overskrift ikke blir innfridd gjennom resten av teksten, slik det skjer i noen av tekstene, mister teksten troverdighet, og overskrifta bidrar heller til å fragmentere teksten.

4.4 Hva slags mening uttrykkes ved hjelp av bilder?

De fleste bildene som er brukt i datamaterialet er henta fra internett, men noen er også elevenes private bilder eller bilder som er tatt i skolens regi. I og med at tekstene ikke skulle publiseres på internett, men bare brukes lokalt, fikk elevene adgang til å velge i internettets store bildebase, uten å måtte forholde seg til opphavsrett. Internettets søkemotorer er i stand til å finne fram til et nesten uendelig antall bilder, samtidig er det et begrensa utvalg som er tilgjengelig hvis du søker på et lokalt fenomen eller har svært spesifikke kriterier for søket, slik at internettets muligheter og begrensninger i forhold til bildesøk ble tydelige for elevene.

4.4.1 Bildenes ideasjonelle funksjon

Bilder i en tekst tjener til å gi et tematisk anslag, vise i ett blick hva denne teksten handler om, nesten på samme måte som ei overskrift. I første rekke brukes bilder til å vise hvordan de fenomenene og gjenstandene som teksten handler om, ser ut, og elevene bruker først og fremst fotografier. Bildepresentasjonene viser bilder av det elevene er interessert i, og som de synes sier noe om dem som personer, og der fins blant annet fotografier av kjendiser, sportsaktiviteter, steder, dataspill og logoer for fotballklubber, i tillegg til portretter av elevene selv. I fagtekstene som handler om et sted, har de aller fleste tekstene med minst ett fotografi fra stedet. I forfatterportrettet har tekstene fotografi av forfatteren og minst ei av bøkene forfatteren har skrevet. Alle disse teksttypene er varianter av sakprosasjangrer, der en gjerne vil gi et inntrykk av at teksten uttrykker en sannhet om et utsnitt av virkeligheten. Bildene fungerer utmerket til rett og slett å vise fram hvordan den delen av verden som teksten omhandler ser ut, og fotografiets nøyaktighet og evne til å vise detaljer bringer med seg en aura av autenticitet og krav på pålitelighet som er viktig i sakprosaens sjangrer (jfr. van Leeuwen 2005, s. 168).

Bilder egner seg også godt til å skape stemning. Elevene bruker ofte andre typer fotografier til dette formålet, der det realistiske aspektet er tona ned. Dette blir spesielt brukt i diktet, som er den eneste skjønnlitterære sjangeren i tekstutvalget, men det blir også utnytta i de andre teksttypene. Bildene kan skape dystre stemninger, slik det skjer i Sverres bildepresentasjon,

der han har satt inn mørke bilder av skumle, mekaniske monstre henta fra dataspill (tekst 24). Likevel har elevene gjennomgående brukt vakre bilder for å skape stemning i tekstene sine. Julie viser tre bilder av kjæledyr på bildepresentasjonen sin, alle bildene har hodet til dyret i fokus mot en nøytral bakgrunn (tekst 5). Med dette forteller Julie at hun er interessert i dyr og hva slags dyr hun er interessert i, men hun bruker ikke bildene til å presentere den fagkunnskapen hun har om kaniner, hunder og katter. I stedet bruker hun dem til å skape en stemning av noe søtt, mykt og tillitsfullt. Lise Maries bildepresentasjon inneholder bilder av en enorm og fargerik kuleis, en haug godteri, ei pastellfarga kake og en brudelignende rosebukett, og dette skaper en romantisk og ungprikeaktig stemning (tekst 13).

I flere av tekstene er det satt inn utklipp i tillegg til fotografiene, og disse har en mer symbolsk betydning, i tillegg til den stemningskapende. Jeg har nevnt hjerter laget ved hjelp av grafiske symboler, og elevene bruker også smilefjes, hjerter og andre symboler som fins i form av bildefiler, enten lagra i skriveprogrammet eller i baser på internett, såkalte ClipArt. Maja har for eksempel strødd hjerter utover forfatterportrettet sitt, det skaper ei stemning av noe søtt og troskyldig, samtidig som det forteller oss i ett blick at forfatteren Måns Gahrtons bøker trolig handler om forelskelse og kjærlighet (tekst 25).

Bilder kan vise totalitet. I fagteksten, som skildrer et geografisk sted, er det mange som har brukt bilder for å gi et overblikk over stedet som helhet. Julie gjør det i fagteksten sin, der hun har brukt to bilder som er fotografert på det samme utsiktspunktet, og plassert dem ved siden av hverandre, slik at de gir en tilnærma opplevelse av hvordan hele landskapet ser ut (tekst 6). Bilder kan også fokusere på detaljer, og da bidrar de til å framheve noe som sentralt i den samla teksten og gi den et fokus, som trolig ville blitt annerledes hvis ordene stod alene, slik Renate bruker bilder til å framheve bekken i fagteksten om Libakken (tekst 18).

Bilder blir også brukt som illustrasjon, uten at de nødvendigvis gjør noe spesielt for meningsinnholdet i den samla teksten. Renates dikt er et eksempel på det (tekst 20). Hun har satt inn bilder av det som ordene forteller om, og både bildebruk og verbalteksten handler om handball, fotball, venner og lekser. I denne sammenhengen virker bildebruken ved første øyekast mer som et pliktløp enn som noe som tilfører en meningsdimensjon til teksten. Jeg vil likevel komme tilbake til bildebruken i denne teksten når jeg skal kommentere hvordan modalitetene samarbeider om den multimodale kohesjonen.

4.4.2 Bildenes relasjonelle funksjon

Ved hjelp av bilder sier tekstene mye om hvem tekstskaperen er og vil framstå som. Bildene forteller også noe om hvem forfatteren tenker seg som mottaker av teksten og retter den inn mot, og dette varierer mellom de ulike teksttypene. I bildepresentasjonsoppgaven var det klart at elevene selv og medelevene var mottakerne i kommunikasjonssituasjonen. Forsidene skulle settes på permer som bare blir brukt i klasserommet, og avtalen var at alle skulle stilles opp og vises fram for medelevene når vi var ferdige med arbeidet. Derfor er det interessant å se at når elevene skal markere sin identitet for hverandre ved hjelp av bilder, er det i stor grad fritidsinteressene de presenterer, ofte i populærkulturens bildespråk. De bildene som viser mennesker, bortsett fra fotografiet av dem selv, viser utelukkende mennesker som er kjent fra sport eller den internasjonale underholdningsindustrien. En del av elevene fulgte mine veiledninger om å bruke denne teksten til også å presentere seg som skoleelever, de fleste med å sette inn noen tall eller et regnestykke som skulle fortelle at matematikk var favorittfaget deres (for eksempel Lise Maries bildepresentasjon, tekst 13). Samla sett blir bildene i denne teksten likevel i veldig liten grad brukt til å presentere en skolefaglig identitet, det er fritidsinteressene som dominerer i bildebruken.

Også kjønnsforskjellene trer tydelige fram i bildepresentasjonsoppgaven. Grovt sett velger guttene bilder av idrettshelter, kjøretøy og logoer fra film og dataspill, mens jentene har leita fram bilder av kjæledyr, popstjerner og utklipp med smilefjes, blomster og sol. Kasper bruker bildepresentasjonen sin til å etablere en tøff identitet som en gutt som er interessert i sport, jakt og fiske (tekst 9), mens Julie framstår som blid og glad og opptatt av søte små dyr (tekst 5). Renates bildepresentasjon er en av få som like gjerne kunne ha vært laget av en gutt som ei jente, med logoer av fotballag og lagbilder fra fotball og handball (tekst 17). Bildet av det norske kvinnelandslaget i handball gir likevel en indikasjon på at dette er egenpresentasjonen til ei jente, for guttene presenterer kun forbilder av hankjønn, som mannlige fotballspillere og langrennstjerner. Det virker altså som bildepresentasjonen, der bildene fra internett i de fleste tekstene står for den funksjonelle tyngden, på en måte tvinger elevene inn i ferdige kjønnsroller og inn i roller som forbrukere og deltakere i den internasjonale massekulturen

Bruk av bilder for å framstille seg som fagperson er tydeligere i de faglig prega tekstene om et sted. Biledesøk på internett ga få treff som var relevante å bruke i forhold til de lokale stedene, derfor har flere tatt med egne bilder heimefra. Julie og Renate brukte familiens bilder fra heimplassen (tekst 6 og 18), mens Kasper hadde vært i kjelleren sammen med faren og funnet

gamle familiebilder (tekst 10). Dette er bilder som er valgt bevisst og som elevene har hatt et personlig forhold til. Det plasserer dem som engasjerte elever som legger personlig interesse i et faglig tema, og dermed går de inn i rollen som motiverte, arbeidsomme og seriøse elever. Denne elevrollen imøtekommer lærerens og skolens forventninger, og jeg tror ekstra mange av elevene følte de kunne ta en slik rolle i arbeidet med akkurat denne oppgaven fordi den traff dem i et krysningspunkt mellom faglig og personlig interesse.

I oppgaven med forfatterportrett står også de aller fleste elevene fram som motiverte for å gjøre den innsatsen som er forventa av dem. De har leita fram bilder av forfatteren og bøkene de skulle presentere, og på den måten oppfyller de kravene til oppgaven slik de var formulert i kriterielista, som de selv hadde vært med på å utarbeide. Likevel kan det se ut som denne oppgaven i mindre grad innbyr til personlig engasjement. Både Julie og Kasper legger seg for eksempel på minimumskrav til oppgaven når de bare bruker ett eller to bilder av de aktuelle forfatternes bøker, selv om begge forfatterne har en stor produksjon (tekst 7 og 11). Det kan virke som bildevalget er gjort ut fra ønske om å være en pliktoppfyllende elev uten å måtte anstrenge seg spesielt mye eller involvere seg personlig i for stor grad.

Det å søke etter, lagre og sette bilder inn i et dokument, manipulere dem i størrelse og delvis i farge og farge og kunne plassere dem på ulike måter sammen med verbaltekst, inngår i den digitale kompetansen elevene har opparbeida seg gjennom undervisning og egenaktivitet, både i skoletid og fritid. Det varierer i hvilket omfang de er fortrolige med datateknologiens muligheter på dette feltet, men mange av elevene framstår som ganske avanserte i den tekniske bruken av bilder i tekst. Ved å utforske og bruke datateknologiens muligheter på dette området på stadig nye måter får de en posisjon både i egne øyne og i medelevenes og lærerens øyne som kreative og oppfinnsomme elever med høy grad av digital kompetanse.

Alle bilder føyer en estetisk dimensjon til teksten. Hvordan bildene fungerer estetisk henger nøye sammen med fargebruken og samspillet i teksten for øvrig, og dette kommer jeg tilbake til. Men likevel vil jeg peke på at når Lise Marie velger fullmånebilder til teksten sin om Ramsvika og ikke bilder fra bestemors butikk, som hun trolig har tilgang til, sier det også noe om hennes sans for estetikk og hva som er vakkert (tekst 14). Gjennom bruk av bilder får Lise Marie og de andre elevene mulighet til å utforske, utvikle og markere sin estetiske sans, de får en mulighet til å lage en tekst som er tiltalende å se på, og det virker som dette har en egenverdi i elevenes øyne.

4.4.3 Bildenes tekstuelle funksjon

Bildets innhold kan som tidligere sagt i ett nå formidle tekstens tema, og i de fleste tekstene bidrar dette til å holde teksten sammen ved at lesernes forventninger blir styrt inn mot en helhetlig forståelse av teksten. Bildene skaper en kontekst som farger tolkninga av teksten. Dette skjer for eksempel i Renates forfatterportrett om en av forfatterne bak bokserien om Frøken Detektiv (tekst 19). De tre bildene i teksten er plassert nederst på arket i en buelignende formasjon som runder av den skriftlige verbalteksten. Forfatterens portrett viser ei eldre dame, med et livlig, avslappa og imøtekommende uttrykk i ansiktet, og det er nærliggende å tolke at forfatteren hadde en lang forfatterkarriere, og at hun likte arbeidet sitt. På hver side av forfatteren er det et bilde av ei forside av ei bok, begge bøkene med hovedpersonen Nancy Drew sentralt plassert på omslaget. Detektivhelten er avbildet midt i en kritisk situasjon, og forsidene signaliserer veldig tydelig at bøkene er spennende og fulle av handling. Denne informasjonen supplerer og utfyller de opplysningene en kan lese seg til i de kortfatta og nøkterne kulepunktene. Bilder og verbaltekst er i overensstemmelse, og slik virker bildene sammenbindende på teksten som helhet.

I noen tekster, blant annet Kaspers fagtekst (tekst 10) opptrer bildene annerledes, i disse tekstene konkurrerer bildene med verbalteksten. Kaspers verbaltekst forteller om lokalisering, historie og natur på Thorstad. Bildene understreker derimot den historiske dimensjonen så sterkt at de legger et filter over tolkninga av den multimodale teksten, og de trumfer gjennom ei tolkning av teksten som historisk tekst (tekst 10). Hvis en godtar den forståelsen som bildene så og si tvinger inn på mottakeren, virker bildene sammenbindende. Hvis en leser teksten *mot* bildene, ut fra ei alternativ tolkning av teksten som i større grad gir oppmerksomhet til verbalteksten, kan det heller se ut som bildene står i en konflikt med verbalteksten.

4.5 Hva slags mening uttrykkes ved hjelp av farge?

Fargene i tekstene kommer først og fremst fra bildene, men også fra farge på skrifta, og delvis fra farga bakgrunner, tekstbokser osv, derfor er fargene tett knytta til bilder og skrift som modalitet. Farger er et svært mangetydig og åpent språk, og individuelle tolkninger kan variere. Samtidig er noen assosiasjoner ganske sterkt forankra i kulturen og gjør at farger kan fungere som meningsbærere i et fellesskap.

4.5.1 Fargens ideasjonelle funksjon

Siden farger som språk er så mangetydig og alltid er tett knytta til modalitetene skrift og bilde, er det ikke entydig hva slags ideasjonelt innhold som formidles via fargene i og for seg. Men fargebruken kan gi et hint om hva slags tema den samla teksten formidler.

Bildepresentasjonene er identitetsprosjekter som handler om elevenes egenframstilling. I disse tekstene brukes farger på samme måte som bilder til å tematisere kjønnsforskjeller. Jentene bruker i større grad lyse og lette farger, slik for eksempel Julies og Lise Maries presentasjoner er prega av regnbuefarger og klare primærfarger (tekst 5 og 13). Guttenes fargebruk er jevnt over mørkere. Johannes' og Kaspers bildepresentasjoner har for eksempel mye svart, med sterke kontraster av hvitt og rødt som det er lett å assosiere med noe tøft og maskulint, det kan minne om fargepaletter vi finner innen sport og rockemusikk (tekst 1 og 9). I de andre teksttypene er det også oftest et ideasjonelt samsvar mellom det tematiske innholdet og fargebruken. I fagtekstene er mye av fargebruken knytta til naturens fargeskala. Mange av tekstene er prega av blå- og grønntoner, henta fra hav og himmel og planteliv. Det blå dominerer Johannes' og Lise Maries fagtekster om steder helt ute ved kysten (tekst 2 og 14), mens Julies fagtekst fra en dal lenger inn i landet preges av seinsommerens gulgrønne farger (tekst 6). Dette samsvarer med tekstenes verbalspråklige innhold, siden de var ment å skulle beskrive natur og landskapstyper på stedet.

Svart er ikke bare tøft og skummelt, det er også seriøst og litt gammeldags. Derfor bruker elevene i stor grad svart brødtekst i fagtekstene og i forfatterportrettet, mens de i mye større grad slår seg løs med farge på skrifta i diktet. I forfatterportrettene antyder fargene på overskrifter, bilder og bakgrunner hva slags forfatter som blir presentert og hva forfatterskapet handler om. Julie har lagt mye arbeid i å lage ei fargerik overskrift med forskjellige farger som varierer i et bestemt mønster på hver bokstav i forfatterportrettet sitt, i tillegg har hver tekstlinje sin egen farge. Jeg tolker dette som et forsøk på å fortelle med farge at den aktuelle forfatteren skriver morsomme bøker (tekst 7). I Lise Maries forfatterportrett dominerer rosa som bakgrunnsfarge på hele teksten og som fyllfarge i overskrifta (tekst 15). Dette signaliserer sterkt at forfatteren Marianne Viermyr er en forfatter som skriver for jenter. Mikael's portrett av forfatteren Pål Gerhard Olsen har knall blå overskrift og grønn brødtekst med cerise markering, forsida av boka er grønn og oransje, og alt er komponert på en murgrå bakgrunn (tekst 26). De sterke og skrikende kontrastfargene, sammen med bildet av forfatteren som skuler mot mottakeren, roper ut at dette er en forfatter som skriver tøffe bøker for tøff ungdom.

Regnbuefarger blir brukt i mange overskrifter, også i fagtekstene (se for eksempel Julies og Lise Maries fagtekster, tekst 6 og 14). Den utbredte bruken er nok et resultat av at regnbueoverskrifter ligger som en ferdig mal i skriveprogrammet. Regnbuen er et flertydig symbol som har betydning i alle verdens mytologier, som et symbol for fred, harmoni og åndelighet og for muligheten for kommunikasjon mellom mennesker og den åndelige dimensjonen ved tilværelsen. Men regnbuefargene har kanskje i de siste årene blitt mest kjent som et internasjonalt symbol brukt i kampen for homofile rettigheter og krav på likeverd og anerkjennelse. Det ser ikke ut som elevene er bevisst de ulike symbolske betydningene som kan ligge i bruken av regnbuens farger og det ideasjonelle innholdet som kan formidles ved hjelp av denne fargebruken. I stedet virker regnbuespekteret som en enkel måte å uttrykke lykke og glede på.

4.5.2 Fargens relasjonelle funksjon

Elevene bruker fargene til å lage vakre og tiltalende tekster, og de både oppøver og uttrykker en estetisk bevissthet gjennom denne modaliteten. De prøver seg fram når det gjelder alle modalitetene, men det kan se ut til at bruken av farge har et enda større element av utforskning enn de andre modalitetene. Dette kommer blant annet til uttrykk når elevene prøver ut hvordan de kan sette farge på de ulike delene av teksten. De har muligheter for å manipulere farger på bilder og overskrifter, de kan velge farge på løpende skrift, markere ulike ord med farge, sette bakgrunnsfarger på ord og på hele eller deler av teksten, og alle disse måtene blir utforska. I arbeidet så jeg hvordan litt avanserte måter å bruke farge på spredte seg i elevgruppa, for eksempel kunsten å markere enkeltord med farge eller legge en bakgrunnsfarge. Lise Marie legger en rosa bakgrunn for hele teksten i forfatterportrettet sitt (tekst 15), og etterpå sprer bruken av bakgrunnsfarge seg til flere av elevene, som prøver det ut på ulike måter: som bakgrunn i tekstbokser, som farga rektangel bak deler av teksten osv. Med denne utprøvinga markerer elevene seg som dristige, interesserte og utforskende. Gjennom dette står de også fram som kompetente databrukere, og de vinner status i elevgruppa ved å mestre datateknologien til egne formål.

4.5.3 Fargens tekstuelle funksjon

Fargene har svært stor betydning når det gjelder tekstlig kohesjon. Når jeg ser på tekstene, synes jeg det er det slående hvor harmonisk og estetisk tiltalende fargebruken er på de aller fleste av dem, både de som boltrer seg i alle regnbuens farger og de som holder seg til en

snevriere fargeskala. Elevene bruker komplementærkontraster, ton-i-ton og treklanger, de samstemmer farger på bilder og skrift, og de sørger for at fargene understreker grunnstemninga i teksten som helhet. Det virker som mange av elevene har mye kompetanse på bruk av farger og hvordan fargene kan binde sammen teksten. I et standardoppsett av elevenes tekster står overskrifta øverst på arket og et eller flere bilder nederst, og når overskrift og bilder er holdt i samme fargeskala, bidrar det til å holde sammen begynnelse og slutt. Dette skjer for eksempel i Renates fagtekst, der den blågrønne overskrifta visuelt trekker linjer ned til de blågrønne tonene i bildene nederst på arket (tekst 18). Markering av viktige ord ved hjelp av farger er også et virkemiddel som holder teksten sammen. I Julies fagtekst er for eksempel navnet på stedet hun skriver om markert med gul bakgrunn hver gang det nevnes, disse gule fargeflekkene gjør at øyet får ei linje å følge fra det gule i overskrifta til det gulgrønne i bildene nederst på arket (tekst 6). Som jeg har nevnt tidligere, har også flere av tekstene en palett som passer inn i et gjenkjennelig mønster, som for eksempel populærkulturens farger, jfr. Kaspers og Lise Maries bildepresentasjoner (tekst 9 og 13).

Farger kan også brukes for å skape brudd og kontrast. Det går an å tenke seg en tekst der ordene forteller om lykke, med en mørk og dyster fargebruk som skaper et inntrykk av ironi og distanse til avstand til ordene, kanskje i den grad at det samla inntrykket er at teksten forneker muligheten av lykke. Slike eksempler har jeg ikke funnet i materialet mitt. Det er kanskje fordi ironi er et avansert virkemiddel, som det ikke er naturlig for elever i denne alderen å benytte seg av. Det som kommer nærmest er Sverres bildepresentasjon, som er svært mørk og dyster i fargebruken, med svart, mørkeblått, grått og brunt som dominerende fargetoner, mot en hvit bakgrunn (tekst 24). Fargene synes å presentere Sverre som en tøff og skummel type. I sterk kontrast står Sverres eget navn skrevet i regnbuefarger og de tre store, gule smilefjesene som på et vis erstatter selvportrettet, fotografiet av seg selv som han ikke har tatt med. De glade regnbuefargene og den gule fargen bidrar i noen grad til å undergrave og mildne inntrykket av den skumle Sverre, og kontrasten mellom disse to ulike estetiske kodene gir et inntrykk av en slags ironi, en lek med ulike fargespråk, som om Sverre viser fram den tøffe sida si og etterpå sier at det er bare tull og på liksom.

4.6 Det multimodale samspillet

I den første delen av analysen har jeg sett på hvordan hver modalitet for seg bidrar til meningsskaping i den multimodale teksten, og jeg mener det går klart fram at alle

modalitetene utfører alle de tre metaspråklige funksjonene. Men som jeg har påpekt tidligere, oppfattes ikke modalitetene enkeltvis. I stedet persiperes den samla teksten, og meninga tolkes ut fra det multimodale samspillet. Derfor vil jeg i det følgende se nærmere på hvordan det multimodale samspillet fungerer i elevtekstene. Dette er et stort og interessant tema med store variasjoner på detaljnivå, og nesten hver eneste tekst kunne vært kommentert i forhold til dette, noe som naturlig nok blir alt for omfattende. Derfor har jeg valgt ut noen hovedtendenser som jeg belyser med eksempeltekster, ut fra perspektivene om funksjonell spesialisering og multimodal kohesjon. Jeg vil vie mest oppmerksomhet til den multimodale kohesjonen, og der vil jeg spesielt trekke fram ulike komposisjonsprinsipper, informasjonskobling ved hjelp av utviding og utdyping, og hvordan modalitetene hjelper hverandre til å holde tekstene sammen.

4.6.1 Funksjonell spesialisering

I det jeg har skrevet over, går det fram at jeg finner at alle modaliteter som brukes i en tekst utfører alle de tre språklige metafunksjonene, i større eller mindre grad. Likevel kan modalitetene fordele oppgavene i en tekst mellom seg. Den funksjonelle spesialiseringa mellom verbaltekst og bilde fungerer tradisjonelt slik at verbaltekst gir informasjon, mens bilder er blikkfang og skaper stemning. Lise Maries tekst om Ramsvika er et godt eksempel (tekst 14). Ordene forteller om butikken til besteforeldrene, om næringsliv og natur, mens to ganske like bilder presenterer fullmånen som speiler seg i fjorden. Ordene formidler fakta, bildene skaper stemning, og i slike tilfeller er det oftest ordene som har den funksjonelle tyngden. I de tre teksttypene i materialet mitt som i stor grad baserer seg på verbaltekst, nemlig fagteksten, forfatterportrettet og diktet, viser det seg at verbalteksten oftest har den funksjonelle tyngden. Det er nok blant annet en følge av at i selve arbeidsgangen var ordene den primære modaliteten som elevene tok utgangspunkt i når de etterpå vurderte bruk av bilder, skrifttyper og farger. Dette kan leses ut av oppsettet på de fleste av disse tekstene, der verbalteksten oftest står som en samla enhet midt på arket, med ett eller flere bilder øverst, nederst eller i margene rundt. Slik blir verbalteksten visuelt stående som kjernen i den sammensatte teksten og blir tolka som det opprinnelige og det viktigste, som suppleres av de andre uttrykksmåtene. På bildepresentasjonen var imidlertid oppgaven å fortelle mest mulig ved hjelp av bilder. I denne teksttypen er det bildene som formidler hovedtyngden av informasjonen, mens elevens navn har til oppgave å knytte denne informasjonen til den personen det gjelder. Seinere skal jeg vise at da blir komposisjonsmønstrene mye mer variert.

Selv om skriftlig verbaltekst er en sterk modalitet, er det ikke selvsagt at det er ordene som vil dominere i en tekst med både ord og bilder. Bilder har stor gjennomslagskraft og kan være svært styrende for hva som oppfattes som tema i en multimodal tekst, spesielt hvis de understøttes av andre modaliteter. Kaspers fagtekst om Thorstad har jeg tidligere brukt som eksempel på en tekst der ord og bilder konkurrerer om å dominere teksten. Jeg mener den er et klart eksempel på at bilder kan gi teksten et bestemt fokus som kan overstyre meningsinnholdet i ordene (tekst 10). Brødteksten har tre avsnitt. To av dem handler om lokalisering, naturen og ulike landskapstyper og om bosetting i dag. Bare det korte andre avsnittet og en avsluttende setning i det siste avsnittet har et historisk innhold, disse linjene forteller om Kaspers slektstilhørighet til Thorstad og om den gamle båtbyggertradisjonen der. Ut fra brødteksten kan en mene at det historiske aspektet utgjør en liten del av den samla tekstens betydningsinnhold. Men ved hjelp av farger, bildebruk og bildetekster blir fokuset i teksten i stor grad retta mot dette historiske innholdet. Både bilder og skrift går i en mørk og ensarta fargeskala. De fire bildene er i svart-hvitt, noe som tydelig signaliserer ”gamle dager”, og de viser stolte båtbyggere med ferdige båter, et selskap med et brudepar og portretter av to gamle menn. Bildetekstene plasserer de gamle mennene med navn og leveår, og forteller at de er to av Kaspers forfedre på Thorstad. Utforminga av teksten glir rett inn i et mønster en kan kjenne igjen fra for eksempel lokalhistoriske årbøker, og det er svært nærliggende å tolke teksten som en historisk tekst om båtbygging på Thorstad i gamle dager. Bildene i kombinasjon med modaliteten farge har altså tatt over den funksjonelle tyngden i denne teksten og overstyrer mye av det meningsinnholdet som blir forsøkt formidla via verbalteksten

4.6.2 Multimodal kohesjon

Til tross for at tekstene framviser eksempler på funksjonell spesialisering, synes jeg de likevel i enda større grad eksemplifiserer hvordan samspillet mellom modalitetene bidrar til den multimodale kohesjonen. Modalitetene farger hverandre i en hermeneutisk sirkelbevegelse, slik at ordene tolkes i lys av bildene og bildene i lys av ordene, skrifttypene tolkes i lys av ordene og i lys av hvordan de samspiller med farger og bildebruk, helheten tolkes ut av delene og delene ut av helheten. Det innebærer at selv om de enkelte modalitetene kan ha litt forskjellige funksjoner i en tekst, vil de alltid peke på hverandre og være avhengige av hverandre, og de vil i stor grad hjelpe hverandre for at teksten skal henge sammen.

Komposisjon er en viktig kohesjonsmekanisme. Ved å ta et helhetsblikk på tekstene går det an å få ei oppfatning av hva som har vært viktig for tekstskaperen å få fram. Størrelse og plassering av de ulike delene av teksten uttrykker både en ideasjonell, relasjonell og tekstuell mening. Komposisjonsmåtene vil variere mellom de ulike teksttypene, og de vil også variere mellom de ulike tekstene innenfor samme sjanger. Jeg vil i det følgende gi noen eksempler på ulike komposisjonsprinsipper som er brukt i elevtekstene og prøve å få fram hvordan de enkelte modalitetene samspiller i disse komposisjonene.

For de teksttypene som inkluderer mye verbaltekst, utvikla elevene en standardisert tekstutforming med elementene i en fast rekkefølge fra toppen av arket og nedover: overskrift – brødtekst – bilde – underskrift. Dette formatet passer godt til den tradisjonelle lesestien i boklige tekster i den vestlige verden, fra øverst til nederst og fra venstre mot høyre. En slik komposisjon er ryddig og tydelig, den lar modalitetene komme til orde etter tur, og den signaliserer samtidig at verbalteksten er viktigst, siden den kommer først og tar den største plassen. Fagtekstene er den teksttypen som i størst grad er dominert av den standardskjematiske utforminga. I de andre teksttypene eksperimenterer elevene i større grad med plassering av elementene. I forfatterportrettene er det for eksempel større variasjon i plassering av bilder og mer bruk av punktlister og tekstbaker, noe som bryter opp tekstens lineære preg, åpner for mer fleksible leseretninger og lar de ulike modalitetene i større grad spille sammen underveis i lesinga. Teksttypen som bruker minst verbaltekst, nemlig bildepresentasjonen, er likevel helt klart den teksttypen som i størst grad utfordrer elevene til å prøve ut ulike komposisjonsmåter. Når tekstene blir frigjort fra tyngden av store mengder verbaltekst, gir det stor frihet til å plassere tekstelementene på ulike måter. Elevene har få faste mønster å forholde seg til, og de utvikler sine egne komposisjoner. Dette gir også mange muligheter når det gjelder lesestier, og mye blir overlatt til leseren når det gjelder hvor og hvordan en vil starte tolkninga av teksten.

I bildepresentasjonene er elevens navn en sentral del av teksten. Navnet virker som et blikkfang og et signal om hvor teksten starter, uansett hvor det er plassert på arket. Navnet må imidlertid konkurrere om oppmerksomheten med fotografiet av eleven. De fleste har valgt et bilde av seg selv der de ser rett på betrakteren, og det direkte blikket er en sterk invitasjon eller et krav om oppmerksomhet, slik Løvland formulerer det (2007, s. 53–54). Johannes har plassert navnet sitt like ovenfor et bilde som viser ham selv i helfigur på fotballbanen (tekst 1). Dermed har han samla identifikasjonsopplysningene øverst i høyre hjørne. Likevel er det

ikke så innlysende at dette er begynnelsen på teksten. Informasjonen i denne teksten er organisert i to spalter. Midt på venstre spalte står Rosenborglogoen, og den er det eneste bildet som er satt på skrå. I og med den skråstilte plasseringa krever logoen oppmerksomhet, kanskje i like stor grad som bildet av og navnet til Johannes. Den skrå logoen kan også fungere som start på lesestien fordi skrålinjene lager triangler, og noe som minner om en pil peker opp mot de fotballrelaterte bildene av fotballskoene og Johannes på fotballbanen. Det at fotballbildene har fått så stor plass og blir framheva både ved plassering og tilknytting til bilde av Johannes og navnet, gir dette temaet veldig vekt. Fra fotballbildene går leseretningen nedover til slalåmbildet, derfra videre til de sjøbaserte bildene av sportsfiskeren og båten, så opp til Rosenborglogoen igjen. Bruken av bilde som så dominerende modalitet fristiller leseretningen fra den tradisjonelle lineære bevegelsen og legger i stedet opp til en sirkulær bevegelse.

Kasper komponerer også bildepresentasjonen sin over to spalter, men hos ham er det først og fremst fargebruken som overstyrer den lineære rekkefølgen på elementene (tekst 9). I komposisjonen av mørke farger stikker det fram markante røde fargeinnslag i et sikksakkmønster. Kasper har rød skjorte, han har skrevet navnet sitt med røde bokstaver, idrettsheltene er kledd i rødt, og hjertesymbolet på ”skiløperkongen” Marcus Hellner er rødt. Det røde virker ekstra sterkt fordi det er knytta til mennesker, og både ”skiløperkongene” og Kasper selv ser rett på leseren og inviterer til kontakt nede fra venstre hjørne. Portrettene av ansikter som ser rett på leseren og de røde fargeflekkene er spredt utover, men plassert slik at teksten absolutt oppleves å være i balanse. Øyet vil gjerne følge de røde flekkene, kanskje i sikksakk fra øverst til nederst, men helst fra Kaspers ansikt i venstre hjørne og oppover, og slik opphever samspillet mellom bildene og fargebruken den tradisjonelle leseretningen.

Mellomrom og luft mellom elementene i teksten er meningsbærende, fordi det gir mulighet for at de enkelte delene kan stå fram og få vekt på en annen måte enn når hele teksten er tettpakka med skrift eller bilder. Julies bildepresentasjon er et eksempel på dette (tekst 5). Hun har plassert navnet sitt, tre dyrebilder og fire utklippsfigurer spredt utover sida, med sitt eget portrett i midten. Alle elementene er omgitt av luft, ingen overlapper hverandre, alle har fått tildelt sin egen plass, og alle har omtrent like lang avstand til det nærmeste tekstelementet, noe som uttrykker ro og stabilitet. Dyrebildene er dominert av brun-grå pelsfarger, mens Julies navn og utklippsfigurene har klare primærfarger. Bildet av henne selv i midten fungerer som et samlende sentrum i komposisjonen, også på grunn av fargebruken. Portrettet har brun,

nøytral bakgrunnsfarge, mens Julies genser har sterke primærfarger, og slik samler fargene i portrettet opp fargene fra både dyrebildene og utklippsfigurene. Den sterke fargebruken blir nøytralisert av den hvite papirflata som har mye plass mellom bildene, og den helhetlige teksten uttrykker ro, harmoni og barnlig glede.

Avstand og nærhet tjener også den temamessige kohesjonen, og dette prinsippet fungerer i alle teksttypene og i forhold til alle modalitetene. I forfatterportrettet er det for eksempel utbredt å plassere bildet av forfatteren øverst, i nærheten av forfatterens navn, noe som er et avvik fra elevenes standardformat som jeg presenterte i sted. På samme måte som nærhet impliserer sammenheng, vil avstand signalisere introduksjon av et nytt tema, slik det fungerer når elevene hopper over ei linje for å markere avsnitt i verbalteksten. Men inndeling i avsnitt fungerer ikke alltid optimalt, og avstand mellom andre modaliteter kan også virke formålsløs noen ganger. På Renates bildepresentasjon deles teksten i to deler av et flere cm langt mellomrom (tekst 17). Begge de to delene viser lagbilder av henholdsvis fotballag og håndballag og bilder av en handball og en fotball, slik at delene egentlig er nært forbundet temamessig. Dermed virker avstanden ganske umotivert, og den temamessige kohesjonen blir motarbeida av komposisjonen.

Som jeg har gjort greie for tidligere, blir forholdet mellom ord og bilde ofte karakterisert med begrepene utviding eller utdyping, der utdyping betegner at for eksempel ordene avgrensar de tolkningsmulighetene som ligger i et bilde, mens utviding innebærer at ord og bilde uttrykker ulik informasjon og må tolkes sammen for at en skal forstå tekstens samla mening. Ved første øyekast kan jeg finne eksempler på begge deler i elevtekstene. Julies fagtekst har tittelen Aursletta, og nederst på arket er det to bilder fra dette stedet (tekst 6). Stedsnavnet presiserer hvor bildene er henta fra, mens bildene viser hvordan stedet ser ut, og i følge den multimodalitetsteoretiske begrepsbruken skal dette være et typisk eksempel på utdyping (se tabell i Løvland 2007, s.37). Likevel vil jeg si at bildene gir mye informasjon som ikke blir formidla gjennom verbalteksten, for eksempel om hvordan naturen og kulturlandskapet på stedet ser ut, hvor tett eller spredt bebyggelsen er, hvordan veien går gjennom grenda osv. På samme måte som i denne teksten synes jeg det er sjelden å finne at forholdet mellom ord og bilde bare er prega av utdyping. Slik jeg ser det, vil det nesten alltid være et element av utviding i forholdet mellom ord og bilde. Dette gjelder spesielt når bildet er et fotografi, fordi konteksten vil gi informasjon som legger ekstra mening til den samla teksten. Når bildet er et utklipp, vil det kanskje ikke bidra med meningslada kontekstuell informasjon, men det kan

likevel bidra på andre måter til en utviding av tekstens mening. Renates dikt kan være et eksempel på dette, og jeg har tidligere omtalt bildebruken i denne teksten som et eksempel på illustrasjon uten egentlig meningsinnhold (tekst 20, se omtale s. 50). Verbalteksten forteller at lykken er håndball og fotball, samvær med venner og frihet fra lekser. Bildene er to kontekstløse fotografier av en håndball og en fotball og et utklipp av et barn som tygger på blyanten og klør seg i hodet over noe som kan forstås som skolearbeid eller lekser. Disse bildene kan nok tolkes som en ren utdyping av ordene, som en illustrasjon som forteller det samme som ordene uten å bidra med ekstra mening. Likevel har bildene en funksjon utover det å illustrere ordene. Det blå i overskrifta knyttes visuelt sammen med den blå genseren til eleven som strever med lekser, og den samla fargepaletten med blått, grønt, gult, og rødt i overskrift, farga brødtekst og illustrasjoner gjør teksten lettere og lystigere, slik at den i større grad kommuniserer lykke enn den ville ha gjort bare med verbaltekst. Også plasseringa av bildene er viktig, de er samla i en buformasjon nederst på arket og runder av teksten på en god måte, med et tydeligere sluttpoeng enn det som blir formidla via ordene. Derfor bidrar bildene i stor grad til den multimodale kohesjonen og kan sies å ha en slags utvidende funksjon i det helhetlige uttrykket.

En annen av Renates tekster viser at modalitetene kan hjelpe hverandre med kohesjonen, slik at en tekst oppleves som sammenhengende til tross for sprekker og skjøter i en av modalitetene. Jeg har tidligere omtalt Renates fagtekst, som til dels er preget av en svært omtrentlig bruk av faguttrykk: ”Landskapstypene i Libakken er kulturlandskap, fjellandskap, skoglandskap og jordbrukslandskap. Dyrene i Libakken er katter, hunder, elger og rådyr og noen til. Plantene er blomster og trær og litt forskjellig” (tekst 18). Verbalspråket har noen sprekker som gjør at teksten truer med å falle fra hverandre, men samspillet mellom modalitetene gjør at teksten likevel oppleves som en enhetlig tekst. Teksten er komponert slik at det første og det siste avsnittet i verbalteksten formidler presis informasjon, og det skolefaglige vokabularet som ikke er helt internalisert enda, blir pakka inn og gjemt bort i et avsnitt midt inne brødteksten. Ei stor og tydelig blå-grønn overskrift øverst på arket trekker linjer ned til bildene nederst på arket, som har akkurat de samme blå-grønne tonene i bekken og i klærne til de avbildta personene. Skrifttypen er mørk, tydelig og gir et seriøst inntrykk, samtidig som skriftstørrelsen er liten og antyder at teksten har et rikt faglig innhold. Bilder, farger og den overordna komposisjonen bidrar i sterk grad til at teksten oppleves som faglig interessant og estetisk velforma, til tross for de verbalspråklige svakhetene.

4.7 Elevenes refleksjoner om de ulike modalitetene og det multimodale samspillet

Materialet som blir analysert i denne delen er de skriftlige refleksjonsoppgavene og intervjuene. I analysen av elevenes refleksjoner ser jeg på de ulike modalitetene etter tur før jeg går inn på det multimodale samspillet. Jeg bruker uttalelser og refleksjoner fra både refleksjonsoppgavene og intervjuene om hverandre. Sitater og uttalelser som er knytta til navngitte personer, stammer hovedsaklig fra intervjuene, og disse sitatene er også gjengitt i en muntlig tilnærma dialektform. De skriftlige besvarelsene er gjengitt i elevenes egen rettskriving, som regel uten at jeg oppgir elevens navn.

4.7.1 Refleksjoner om bruk av verbaltekst

I arbeidsoppgaven der elevene skulle ta utgangspunkt i erfaringene de hadde gjort med bildepresentasjonene, sammenlignes bruk av ord med bruk av bilder (se vedlegg 5). I en slik sammenheng blir det svært tydelig for elevene hva som er ordenes affordans. Gjennomgående mener elevene at ord er godt egna til å presentere fakta, beskrive, forklare og fortelle, og at ord trengs for å få framstille handlinger. Ordene oppfattes også som nødvendige for å få fram det faglige fokuset som ble forventet gjennom de ulike skriveoppgavene. Verbaltekstens status som den primære kilden til kunnskap og det primære redskapet for kommunikasjon kommer også fram ved at elevene i intervjuene framhever den skriftlige verbalteksten som utgangspunkt for tekstskapinga og som den viktigste modaliteten. Kasper formulerer det slik når han snakker generelt om erfaringene han har gjort med multimodale tekster: ”Æ synes no at det e viktig å få med det du ska, så kan du ta bildan og sånn ette kvart, at teksten synes æ e viktigast”. I denne uttalelsen går det også fram at ordet *tekst* er synonymt med verbaltekst for Kasper, og alle elevene bruker tekstbegrepet på denne måten.

4.7.2 Refleksjoner om bruk av skrift

Når det gjelder skriftas utforming, er elevene opptatt av både utseende, størrelse og farge. Alle understreker at den viktigste funksjonen til skrifta er å bære fram ordene, derfor må skrifta være leselig, og i den løpende teksten er tydelighet og lesbarhet ofte kommentert og verdsatt. Det favoriserer i utgangspunktet vanlige standardskrifter, men spesielle skrifttyper får også positive kommentarer, så lenge de er lette å lese. Skriftstørrelsen bør ikke være for liten og ikke for stor, ”passe stor skrift” går igjen som et kvalitetskriterium hos flere.

Når elevene starter å skrive på datamaskina, har allerede skriveprogrammet valgt skrifttype og skriftstørrelse for dem. De forhåndsvalgte skrifttypene er nøytrale, og de oppleves av elevene som umarkerte, de bærer ikke mening i seg selv, men i stedet trer de til side for å la de andre modalitetene uttrykke mening. Julie sier at i arbeidet med fagteksten kunne hun ikke så mye om å forandre skrifttyper, men hun synes den forhåndsvalgte skrifta er helt grei å bruke fordi ”den e jo leselig. Den e enkel å forstå”. Etter som den digitale kompetansen økte og elevene lærte mer om de mulighetene for å variere skrifttyper som ligger lett tilgjengelig i skriveprogrammet, måtte de ta mer bevisste valg. Da er de klare på at skrifttypen må ha sammenheng med tekstens innhold, formål og utforming for øvrig, mens kravet til leselighet fremdeles er et overordna krav. Renate sier om valget av standardskrift i fagteksten (tekst 18): ”Det e jo en fagtekst, så det ska ikkj værre helt pyntåt, det ska jo berre vis fakta og sånn, da kan den egentlig berre værre helt vanlig, berre”. Julie begrunner valget av ei svært spesiell skrifttype til diktet om lykke (tekst 8): ”Æ like forma på’n, for det e ei skrift som vise at æ like å gjerra det på en måte. Litt sånn sommeraktig”.

Overskrifta er en viktig del av den samla teksten, og i intervjuene kommer det fram at elevene er bevisst overskriftas mange oppgaver. De kommenterer at overskrifta skal fortelle hva teksten heter og hva den handler om, den står øverst for å gi signaler om hva leseren kan vente seg før han eller hun starter å lese resten av teksten, og den skal gi leseren lyst til å stoppe opp ved akkurat denne teksten. Derfor framholder de at ei overskrift bør vekke oppmerksomhet og skille seg ut fra brødteksten, og dette kan skje ved hjelp av størrelse, farge og skrifttype. Når de leser hverandres tekster, gir de ofte positive kommentarer til overskriftene, og de bruker beskrivelser som ”fin”, ”stor”, ”tydelig” og ”med sterke farger” i vurderinga. De har et våkent øye for detaljene i overskriftene, og kommenterer både farger, linjetykkelse, størrelse, plassering og eventuelt figurforming som bølgebevegelser og lignende. Mange av elevene bruker de ferdige overskriftsmalene som ligger i skriveprogrammet, og det er tydelig at det blir sett på som positivt å være fortrolig med de mulighetene som ligger for variasjon og personlig utforming av overskrifter innenfor de rammene programmet setter. I slike sammenhenger kan skrittypen også bære ideasjonell mening. Størrelsen på overskrifta sier noe om hvor viktig tekstens tema er, slik Johannes begrunner utforminga av overskrifta på forfatterportrettet av Marit Nicolaysen (tekst 3): ”Æ villa jo fortell at ho e litt kjent i Norge her da, så fekk æ overskrifta litt stor, for å vis at ho e kjent, da”. Spesielle skrifttyper kan gjerne brukes i overskrifter, for skrifter som er tunge å lese i løpende skrift, kan fungere godt når bruken er begrensa til et ord eller ei linje. Renate begrunner utforminga av overskrifta på

forfatterportrettet hun har laget om en av forfatterne bak bøkene om Frøken Detektiv (tekst 19): ”Det sjer litt sånn mystisk ut, liksom sånn skygge på skrifta, og det e jo litt sånn mystisk i bøkern og, så da syntes æ den passa ganske bra”.

Underskrifta er også viktig, for den viser hvem som er tekstens opphav. Det blir framheva som positivt at den er tydelig og passelig i størrelsen i forhold til den samla teksten. Elevene skisserer to ulike strategier for underskrifta. Den første strategien lar underskrifta skille seg ut fra den løpende teksten, slik Renate forklarer om underskrifta på forfatterportrettet sitt (tekst 19): ”Det e liksom ikke teksten da, det e nå anna liksom, så da villa æ ha litt anna på den istan for å vær likens som i teksten”. Julie, derimot, sier at hun har laget underskrifta på forfatterportrettet lita og i samme farger som brødteksten fordi hun ikke vil at den skal skille seg ut (tekst 7). Jeg tolker det som at hun ikke vil at underskrifta skal dra oppmerksomhet bort fra resten av teksten, slik Kasper også begrunner si utforming av ei diskret underskrift under forfatterportrettet (tekst 11): ”Nei, det e jo ikkj navnet te den som har ordna plakaten dem vil lesa, dem vil lesa ka...koss Bjørn Sortland, hen han va født og, koss bøkern hass va og, ka han likt å gjørra ...”.

Mer utforskende og avanserte måter å bruke skrift på, som å lage bildetekster, legge skrift oppå bilder og lenke fra skrift direkte til bilder ved hjelp av piler blir vurdert som svært positivt. Elevene gir uttrykk for at slike formgrep vekker interesse for medelevers tekster og gir dem inspirasjon til å prøve lignende grep selv. En elev skriver for eksempel om Mikael's fagtekst (tekst 27): ”Jeg likte særlig skrifta som er plassert oppe på bildet. Det var derfor jeg fikk lyst til å lese den”. Forskjellige skrifttyper, størrelser og farger på skrifta, feit skrift, understrekinger og kursiv – alt er fristende muligheter, som kan fylle flere av de språklige funksjonene. Kristian brukte feit skrift på kulepunktene på forfatterportrettet sitt, og har både tekstuelle og relasjonelle begrunnelser for dette valget (tekst 11):

Det vart jo litt rotåt, syns æ, æ prøvd å fyll rommet, mest mulig rom, for det tar jo litt lenger på linjan, den feite skrifta. Når æ har det feitar så sjer det ut som æ har skreve meir. [...] Æ synes det va ryddigar når dem vart breiar, ja.

Feitere skrift tjener altså både til å gjøre teksten mer leservennlig ved å gjøre den ryddigere, og det tjener til å bygge opp under Kaspers rolle som en god tekstskaper ved at teksten ser mer fyldig og innholdsrik ut enn den ville ha gjort med en smalere teksttype. Renate har en ideasjonell begrunnelse for hvorfor hun har markert noen ord i forfatterportrettet med feit skrift (tekst 19): ”Æ har sånn ekstra tjukk skrift på det viktigste, om boktitlan og firmaet og

hovedperson i boka og sånn”. Feit skrift viser altså hva hun mener er de viktigste innholdsordene.

Flere av elevene utvikla preferanser for spesielle skrifttyper, og i disse tilfellene forteller trolig skrifttypen like mye om elevene, deres individuelle smak og den kulturen de lever i som den forteller om tema og tekstenes helhetlige innhold. Lise Marie bruker ofte skrifttypen Comic Sans, og hun sier selv det er fordi hun synes den er fin. ”Æ huske ikkj ka den heite, men det e ei slags skrift æ bruke på all slags tekstan æ har. For den synes æ e så fin”. Hun kommenterer seinere at det er en litt uvanlig font som skiller seg ut og ser ut som ”ei bobbelskrift”. Lise Maries forkjærlighet for fonten med runde bokstaver er en del av hennes individuelle stil, men den er selvsagt utvikla i et samspill med den kulturen hun tilhører, der akkurat denne skrifttypen blir svært mye brukt (Steel 2009).

4.7.3 Refleksjoner om bruk av bilder

Spesielt gjennom arbeid med bildepresentasjonen, der elevene brukte nesten utelukkende bilder for å kommunisere, gjorde de noen erfaringer om bildenes affordans. En elev skriver at ”[m]ed bilder ser vi alt veldig fort i stedet for at vi må forklare med mange setninger”, altså en tydelig bevissthet om bildenes fortrinn når det gjelder å formidle mye innhold i ett øyeblikk. Flere framhever at bilder til dels kan erstatte ord, slik at ”[d]u slipper å skrive så mye”. I dette ligger det trolig at det oppleves som en lettelse å komme unna skrifta, også sannsynligvis fordi det å kommunisere med bilder er en variasjon blant alle oppgavene som krever bruk av skriftspråk i større grad. Noen trekker fram at det er lettere å skrive med bildene som utgangspunkt, og en skriver at ”[j]eg kunne ikke fortelle noe uten bildene”. Gjennomgående i elevenes refleksjoner om bildebruk er at det oppleves som lett og lystbetont å arbeide med bilder. De synes også det er enkelt å bruke bilder til å kommunisere at de liker noe og synes noe er viktig, og de kan gradere hvor godt de liker noe eller hvor viktig det er ved å gi et bilde forholdsvis stor eller liten plass. De knytter altså bruk av bilder tett til den personlige dimensjonen av den relasjonelle språkfunksjonen.

Elevene synes også at det er lurt og nyttig å bruke bilder til den ideasjonelle språkfunksjonen, det vil si for å fortelle om virkeligheten, og spesielt i refleksjonene rundt fagteksten blir dette framheva. Elevene sier at det er viktig å bruke bilder for å vise fram hvordan noe ser ut. Johannes begrunner bruken av bilder fra Gryttøya i tekstene sine på denne måten (tekst 2 og 4): ”En må jo nødt te å ha nån bilda for å sjå for sæ koss det e der”. En elev berømmer

medelever som har tatt egne bilder spesielt retta mot oppgaven og sier at det er lurt å ta egne bilder i stedet for å begrense seg til det ferdige tilfanget som fins på internett. En annen som reflekterer over de gamle bildene i Kaspers fagtekst, framhever at det er lurt å skrive hvilket årstall bildene er fra. Flere kommenterer nytten av å ta med et kart for å vise plassering når en skriver om et geografisk sted.

Elevene har brukt forskjellige slags bilder, fra realistiske fotografier til stiliserte tegninger. Bilder av personer og spesielt ansiktene deres blir oppfatta som veldig meningsbærende, og flere av elevene i fokusgruppa begrunner valget av bilder til forfatterportrettet med hvordan de tolker ansiktsuttrykket. Slik forklarer Renate det valget hun har gjort (tekst 19): ”Det va det æ fann som va best og som ligna mest på ho og sånn, ho va jo glad på det bildet her og det gjekk jo bra te slutt i boka og”. Bilder blir også brukt i en mer symbolsk betydning, der sol kan bety glede og blomster kan bety sommer, slik Julie formulerer seg om solas betydning i hennes bildepresentasjon (tekst 5): ”Sola ska liksom minn på at æ e glad”. Men en slik symbolsk bruk av bilder krever alltid større eller mindre grad av tolkning og kan gi rom for misforståelser. Flere bilder sammen kan lette tolkninga og kommunisere et dypere meningsinnhold enn bildene gjør enkeltvis, og Johannes kommenterer nødvendigheten av og automatikken i at vi tolker sammen bildene. Han sier om bildene han har valgt til forfatterportrettet sitt (tekst 3):

Æ villa jo fortæl at ho e jo en forfatter, for når det e bilde tå ho og nån bøker, så kjem det automatisk at ho e forfatter. For æ kunna jo ikkj tatt et bilde tå ho og sett ei bok der som Alf Prøysen ha skrevi, det hadd jo ikkj passa så my det. Da skulla æ jo heller ha hatt bilde tå Alf Prøysen da. Så æ villa jo få te at ho va en forfatter, da.

Lise Marie kommenterer at ulike typer bilder formidler ulike typer av sannhet. Hun har tatt med to fotografier av hester i diktet om lykke, begge bildene er vakre og stemningsskapende, men de har fremdeles beholdt auraen av realisme og ekthet. Sammen med dem står ei tegning av en gyngest, som gir andre assosiasjoner (tekst 16). Lise Marie forklarer slik hvorfor hun har tatt med gyngest:

Det va litt my sånn ekte, og så villa æ ha sånn leik på bildet og. Så derfor fant æ gyngest, og så tok æ den, for det va nesten einaste den som va på hest som leike, som ikke e ekte sånn.

For Lise Marie er det fotografiene som viser det ekte, det som er på ordentlig, mens ei stilisert tegning formidler en følelse av leik og fantasi.

Når elevene leser og tolker hverandres tekster, blir bilder uten unntak vurdert svært positivt, og de kommenterer ofte at tekstene er gode fordi de har ”fine” bilder. Mange bilder vurderes som mer positivt enn få bilder, og det er flere som kommenterer at en måte å forbedre tekstene er å ta med flere bilder og ”finere” bilder. De er altså opptatt av bildenes estetiske funksjon i medelevenes tekster. Men når fokuselevne blir spurt i intervjuene om hvordan de velger bilder til sine egne tekster, begrunner de likevel valget i større grad med at bildene fyller relasjonelle og ideasjonelle funksjoner enn at de tjener den tekstuelle funksjonen. Lise Marie er den som er tydeligst på at hun har valgt bilder for at de er fine. Hun sier om hvordan hun har valgt bildene på bildepresentasjonen sin (tekst 13):

At æ e glad i dyr og at æ like blomster, for det sjer fint ut, og at æ e glad i matte, åsså at æ e glad i litt godteri og kaka og is og sånn. [...] Og så så det litt fint ut når æ fant det. [...] Det bilde tå isen der syntes æ så litt kult ut.

Det kan virke som bildenes estetiske funksjon langt på vei er tatt for gitt, den er underforstått og gjelder bruken av alle bilder, derfor blir ikke den trukket fram når elevene skal begrunne valg av bilder til spesielle tekster. Når en presenterer bilder av vakre steder, pene mennesker, søte dyr og i det hele tatt livets gode sider, følger det naturlig at den samla teksten blir vakker og estetisk tiltalende. Det kan virke som det er denne tankerekka Lise Marie følger når hun forteller om valg av bilder til fagteksten sin (tekst 14): ”Æ like Ramsvika [...] for det e veldig fint der. Og bildan e jo fra vinduet te bestemor og bestefar. [...] Bildan synes æ at æ vart fornøgd med, og teksten e jo fin”.

Selv om elevene jevnt over er veldig fornøyd med tekstene sine, ser de noen utfordringer og vanskeligheter knytta til det å kommunisere nesten utelukkende ved hjelp av bilder, slik de gjør i bildepresentasjonen. En utfordring er at bilder utfolder seg i rom, slik at det er plasskrevende å fortelle med bilder, og det blir for liten plass til å fortelle alt de gjerne vil formidle. De har også mange tanker om på hvilke måter bildene i seg selv kommer til kort og har bruk for støtte fra ordene. Flere uttrykker at det er vanskelig å fortelle om handlinger uten å bruke ord. Det er enkelt å vise bilder som får fram at du liker et fenomen som musikk eller skisport generelt, men det er mer krevende å kommunisere entydig om du for eksempel liker å gå på ski selv eller være tilskuer til skirenn. De framhever også at tidsaspekt er vanskelig å framstille med bilder. For eksempel har mange tatt med bilder av kjæledyr, og det blir tolka som at tekstskaperne liker disse dyrene, mens flere av dem sier at de gjerne ville uttrykke at de *har hatt* eller *skal få* eller *ønsker å få* et slikt kjæledyr. I forlengelsen av behovet for ord for å uttrykke tidsperspektiv, skriver flere at de gjerne ville fortelle om hendelser i tilknytning til det bildene framstiller, og det er også flere som trekker fram at de hadde trengt ord for å

kunne forklare mer utførlig om bildene de har brukt. For eksempel viser Johannes fram et bilde av en båt i presentasjonen sin, og det er nærliggende å tolke at han liker båter og sjøliv generelt (tekst 1). Det stemmer nok, men i tillegg har Johannes ei hel fortelling om akkurat denne båten som han gjerne ville ha formidla: ”[D]en båten bruker å hvere på jobben til onkelen min å komme med fiskefor eller hente fiskefor. den kommer til storfjord det eier onkelen min”. Lise Marie har tatt med bilder av en hund og en hest i sin presentasjon (tekst 13), og hun ville gjerne ha supplert bildene med ord: ”[J]eg vil vise hvilken hund Nora hadde og at hesten er en fjoring og jeg vil ha en fjoring når jeg blir støre”. Det er også flere som kommenterer behovet for å kunne navngi og sette presise merkelapper på fenomener. Martin skriver at bilder ikke strekker til fordi han har behov for å fortelle med ord at ”[d]en øya jeg liker heter Skorva” (tekst 21).

En elev kommenterer utfordringene ved å kommunisere med et mangetydig bildespråk på denne måten: ”Det er vanskelig å vite hva andre folk mener”, og tolkninga av Tronds bildepresentasjon demonstrerer dette tydelig. Trond vil gjerne fortelle at han har tilknytning til en kommune i en annen del av landet ved å vise kommunevåpenet fra den aktuelle kommunen og et bilde av spesiell type stol som blir laget der (tekst 23). En medelev kobler ikke sammen de to bildene i sitt inntak av teksten og tolker stolbildet isolert som at ”[h]an liker å sitte på en stol”. I dette og flere tilfeller er det manglende samsvar mellom hva elevene uttrykker som intensjon med bildene og hvordan de blir oppfatta av medelever, og dette viser at det kan være krevende å tolke bildene, se dem i sammenheng med hverandre og tolke det meningsinnholdet som oppstår i samspillet mellom bildene og mellom bildene og andre modaliteter.

4.7.4 Refleksjoner om bruk av farge

Det kan se ut til at elevene mener at farger i utgangspunktet har en tekstuell funksjon, de skal gjøre teksten fin å se på. Fargene kommer delvis fra farga skrift, men i enda større grad fra bildene i teksten, så spesielt bilder og farger spiller sammen i det å gjøre tekstene tiltalende og vakre. Farger blir uten unntak vurdert positivt og omtalt som ”fine” farger. Lise Maries utsagn om at ”det e så fint med mang farga” er ganske representativt. En litt fargeløs tekst omtales som ”ikke så veldi bra for at den er grå”.

Elevene mener at farger signaliserer humør og glede, slik Julie kommenterer forfatterportrettet sitt (tekst 7): ”Æ villa fortel at boka e sånn artig, på grunn av fargan. Æ villa ha forskjellige farga, for at den ska sjå artig ut”. Hun forklarer også at hun har brukt mange

farger i utforminga av diktet for at det skal virke artig og sommeraktig (tekst 8). Renate forklarer hvorfor hun har brukt blå farge på skrifta i diktet om lykke (tekst 20): ”Det vart liksom ikkj lykke hvis æ skull ha berre svart.” Fargene signaliserer at det som er fargesatt har verdi, slik Johannes begrunner valget av gul overskrift til fagteksten sin om Gryttøya (tekst 2): ”Den sei jo at det e fint på Gryttøya [...] Har æ for eksempel snakka om en anna rar og mørk plass, så har æ ikkj hatt ei sånn overskrift, da, skjønne du”. Farger knyttes også til sinnsstemninger og mer psykologiske verdier. Kasper sier om fargene i forfatterportrettet sitt at han har valgt mørke farger for å få fram at forfatteren skriver spennende bøker, og han understreker at bildet av forfatteren også hører med i denne paletten (tekst 11): ”Og så e det mørkar, litt sånn mørk, dyster farge på bildet. Han har ikkj på sæ rosa genser...”

Elevene reflekterer også over at farger kan ha en ideasjonell funksjon fordi de kan assosieres med fenomener som fins i verden. Spesielt har de en forståelse av at farger i naturen danner mønster for fargebruk. Julie kommenterer fargene på landskapsbildene hun har brukt i fagteksten sin med at ”[d]et e veldig grønt. Det sjer litt fredelig ut å bo der”. Hun sier også at hun kunne ha tenkt seg å forandre skriftfargen i teksten, for at ”det ha kanskje passa med litt grønt [...] eller litt blått. For at naturen oppi der e jo ganske blå, eller lufta da, himmelen” (tekst 6). Renate har brukt blå farge på overskrifta på fagteksten sin fordi ”det va blått nedpå her, bekken va blå, så da vart det ikkj vilt forskjellige farga” (tekst 18). Farger fra naturen bidrar også i stor grad til at tekstene oppleves som vakre og tiltalende, og Johannes’ fagtekst fra Gryttøya får positive kommentarer fordi det er så mye blå sjø på bildene i den (tekst 2).

Siden det tilsynelatende blir tatt for gitt at farger er positivt, blir bruk av svart-hvitt veldig meningsbærende. Svart-hvitt signaliserer ”gamle dager” slik det kommenteres av flere: ”Jeg synes det passer godt at alt er svart og hvitt når det er så mange gamle bilder”, skriver en elev om Kaspers fagtekst (tekst 10). ”Jeg ser at dette er i gamle dager”, blir det kommentert i forhold til en annen elevtekst med et gammelt bilde og en nedtona fargebruk. Svart-hvitt signaliserer også at noe er tøft og barskt, slik Kasper selv vurderer fargebruken i fagteksten sin : ”Bildan her va litt tøff for dem va svart-kvit”.

Bruk av farga skrift var en av de mulighetene elevene utforska litt etter hvert, og det ble oppfatta som nyskapende og blir karakterisert som ”kult”. Elevene er absolutt oppmerksomme på kravet til lesbarhet og tydelighet også når det gjelder valg av skriftfarge, og Julie valgte bort gul skrift i løpende tekst i diktet sitt, fordi gul skrift på hvit bakgrunn ikke vises så godt

(tekst 8). Fargemarkering av viktige innholdsord blir vurdert positivt, det framheves som ”fint” og ”lurt”. Bruken av adjektivet *lurt* tolker jeg som at elevene opplever at fargemarkeringa har en funksjon, den rydder i teksten og gjør det lettere å oppfatte hovedinnholdet.

4.7.5 Refleksjoner om det multimodale samspillet

Slik det forhåpentligvis har kommet fram i det jeg har skrevet i det foregående, er elevene opptatt av den helhetlige teksten når de begrunner det de synes er positive kvaliteter ved egne og andres tekster. I omtalen av de ulike modalitetene er det tydelig at de ikke betrakter dem isolert, de ser heller modalitetene i forhold til hverandre og er opptatt av samspillet mellom dem, og de er opptatt av forholdet mellom form og innhold og mellom bilder, verbaltekst og overskrift. De kan nok se på detaljene, for eksempel i ei fin skrift, men teksten som helhet blir ikke betrakta som vellykka hvis ikke delene passer sammen og passer inn i helheten. For å uttrykke at dette samspillet er vellykka, bruker de formuleringer som at noen av delene ”passer sammen”, ”matcher” eller ”står i stil”, slik Kasper formulerer det når han snakker om fagteksten sin (tekst 10): ”Så villa æ at overskrifta skull stå i stil te bildan”. Han sier også om bildene i svart-hvitt at ”det står i stil te bokstavan og teksten”. Når han snakker om overskrifta i forfatterportrettet, sier han at ”den skulla match bildet, for dem e jo samma farge, mesta” (tekst 11).

Elevene kommenterer også forhold som berører alle de tre språklige metafunksjonene. De framhever at tekster er gode fordi de formidler interessant informasjon, og denne ideasjonelle funksjonen knytter de først og fremst til verbalspråket og til dels bildene, selv om de også kommenterer informasjon som blir gitt gjennom de andre modalitetene. Utforsking og nye formgrep når det gjelder bruk av alle modalitetene blir i utgangspunktet positivt vurdert, men de er opptatt av at utforskinga skal føre til at modalitetene i samspill gjør teksten tydelig og forståelig for leseren, altså er de opptatt av tekstens relasjonelle funksjon. De kommenterer også mange forhold som gjør at teksten ser fin ut, at den henger sammen, og at delene passer sammen, altså den tekstuelle funksjonen. Denne funksjonen blir oftest kommentert i tilknytning til bruken av farger og bilder.

Komposisjonen av den sammensatte teksten er et viktig verktøy for å regulere samspillet mellom modalitetene. Når det gjelder plasseringa av de forskjellige elementene, er det spesielt måten bildene er plassert på som blir kommentert av elevene. Alle plasseringene kan få

positive kommentarer, både at bildene er samla og at de er spredt, at de står øverst og nederst på arket, at de fyller arket tett og at de har luft og rom rundt seg. De fleste kommentarene framhever også i denne sammenhengen at elementene må plasseres slik at teksten er ryddig og oversiktlig, og tydelighet og lesbarhet går igjen som et overordna kvalitetskriterium for den samla teksten. Samtidig balanseres dette kravet om ryddighet og tydelighet med en forventning om at teksten ikke skal se kjedelig ut. Renate sier det slik om forfatterportrettet sitt (tekst 19):

Æ villa liksom ikkj sett nå bilda oppi teksten sånn, æ villa at dem liksom skull vær attmed kvaranner. Æ villa heller ha det samla. Æ sett litt skrå på dem [bildene]. Hvis dem bli helt sånn rett da, så synes æ det vart litt sånn kjedelig, så æ villa ha litt skrå på dem.

I forhold til plassering av de ulike elementene, og særlig plassering av bilder i forhold til verbaltekst, er det tydelig at elevene manøvrerer etter et tematisk nærhetsprinsipp. De plasserer bilder og ord som er tematisk beslekta i nærheten av hverandre, og dette blir lagt merke til av medelever som kommenterer at bildene er plassert der det passer i teksten. Ellers kommer det også tydelig fram at elementer blir plassert der det oppleves som der det rent fysisk er plass til dem, og de er svært opptatt av å fylle arket. Kasper forteller for eksempel om bildepresentasjonen sin at han ”prøvd å fyll mest mulig av arket, så det [...] vart minst mulig kvitt” (tekst 9). Johannes sier om plassering av elementene i fagteksten (tekst 2): ”Æ tok ei enkel, lita overskrift for å få litt plass te bilda. Hadd æ hatt ei stor overskrift så hadd æ ikkj fått plass te derran der [bildene]”.

Det er tydelig at i klassen som læringsgruppe utvikles det en felles forståelse av hvordan en tekst skal komponeres, en standard for utforming av de sjangrene av sammensatt tekst der verbaltekst er en viktig modalitet, og at denne standarden blir oppfatta som ei egna form for tydelig kommunikasjon. Julie gjør greie for denne tekststandarden:

Overskrifta e jo øverst for at dem ska vetta for det første ka teksten heite, og teksten tenkt æ kunn værre i mellom da, eller på midten tå arket, og så bildan under. Teksten kjem først og bildan etterpå, sånn at du kan lessa først og sjå på bildan te slutt.

Renate formulerer omtrent det samme når hun snakker om fagteksten sin (tekst 18):

Øverst har æ overskrifta, og da kunn den liksom få stå litt for sæ sjøl, og så kom teksten under, så bildan, dem sett æ nederst. [...] Teksten kunn værre litt i lag, da, og bildan i lag og sånn.

Standardskjemaet med overskrift, brødtekst, bilde og underskrift blir fulgt av mange, og spesielt i fagteksten er denne malen dominerende. Men selv om et felles mønster for utforming av spesielt faglige tekster som kombinerer ord og bilde både blir eksplisitt

formulert og etterlevd i elevgruppa, høster også overskridelse av standardkjemaet anerkjennelse. Elevene ga hverandre mye ros for kreativitet og det som ble betrakta som nyskapende løsninger. Skrift oppå et bakgrunnsbilde ble veldig populært etter at elevene ble oppmerksomme på denne muligheten, og dette stiltrekket får mye positiv oppmerksomhet. Elevene uttrykker en klar bevissthet om at i en slik kombinasjon må både skrift og bilde tilpasses hverandre, slik at begge modalitetene står tydelig fram. Lise Marie forklarer hvordan hun tenker om bruk av skrift på bilde med utgangspunkt i diktet sitt (tekst 16): ”Æ like godt å sett teng oppå bildan, men ikke oppå hovedgreia, men oppå graset sånn”.

Samtidig som elevene påpeker at ordene oftest er utgangspunktet for tekstskapinga deres, gir de klart uttrykk for at det må være sammenheng mellom ordene og de andre modalitetene, og de synes den sammenhengen bør være tydelig og eksplisitt, kanskje i en slik grad at det kan kalles redundant. De er opptatt av at det som er viktig i en verbaltekst, bør forsterkes med bilder, og det som blir vist fram på bilder, bør også kommenteres med ord. Renate kommenterer generelt at ”[h]vis du har skreve en tekst da, så må du sett inn bilda som handle om det du har skrevi”. Lise Maries dikt er et eksempel på en tekst der forholdet mellom ord og bilder kan sies å være entropisk (tekst 16). Bildene kommuniserer tydelig at lykken i livet er knytta til å ha en hest, mens ordene uttrykker gleden ved å ri, uten at ordet hest er nevnt. Et slikt utvidende forhold mellom modalitetene var kanskje ikke bevisst fra Lise Maries side, men det virker som hun synes det fungerer godt når hun tolker sitt eget dikt. Likevel opplevde hun at hun måtte forsvare denne løsninga i forhold til noen av medelevene:

Det e bilde tå hesta. Og så står det ’å ri på en gressgrodd eng’, da va det nån som kommentert det at æ ridd på ei gressgrodd eng, ikke ridd på en *hest*. [...] Æ sa at dem må jo skjønn det, for at æ har bilde tå *hest*, og ri, det e jo det mest... når en sei *ri*, så skjønne dem jo: ri på *hest*.

For Lise Maries medelever var det ikke nok at sammenhengen mellom ordet *ri* og bildene av hester lå implisitt, den skulle helst ha vært eksplisitt uttrykt.

4.7.6 Hvordan begrunner elevene bruken av modalitetene?

Alle datamediets muligheter gjør det lett å prøve seg fram, eksperimentere og utforske, og underveis var tekstene i stadig forandring. Jeg var usikker på i hvor stor grad alle disse forandringene var gjenstand for noen særskilte overveielser, og det var også flere av elevene som kommenterte at de ikke visste eller ikke husket hvorfor noe ble som det ble. Lise Marie sier det slik om fargen på overskrifta i forfatterportrettet (tekst 15): ”Og så prøvd æ, for at..., eller æ huske ikkj helt, men æ prøvd å gjørra det te sånn at det vart litt lyst og litt mørkt, men

æ huske ikkj koss æ gjord det”. Det virker som noen valg blir gjenstand for bevisste overveielser, mens andre valg blir tatt uten noen spesiell begrunnelse, og at ei blanding av klar bevissthet og intuitiv følelse preger elevenes valg.

Når elevene vurderer tekster og begrunner valgene sine, virker det som de har et lite ordforråd for å uttrykke meninger om og vurderinger av tekstlige kvaliteter. *Fin* er det adjektivet elevene bruker oftest for å karakterisere noe de liker i egne og andres tekster. Det ser ut til å være et adjektiv med et vidt betydningsfelt. Det brukes som et generelt positivt ord, og kan beskrive alle de semiotiske ressursene, når bruken av dem regnes som vellykket. *Fin* har altså en estetisk dimensjon, og det har i tillegg en dimensjon som går på funksjonalitet og egnethet. Et begrensa vokabular forteller at elevene har fått lite trening og øvelse i å snakke om kvaliteter ved tekster, og det sier også trolig noe om hvordan jeg som lærer og andre voksne som er språklige forbilder i denne sammenhengen selv bruker et begrensa metaspråk i samtaler med elevene. Elevene er vant til at arbeidet deres blir vurdert som *bra* og *fint*, og opplever intuitivt at disse enkle adjektivene dekker et vidt spekter av kvaliteter, uten at det har blitt eksplisitt formulert av de voksne.

Til tross for det begrensa metaspråket synes jeg likevel elevene i stor grad klarte å begrunne mange av de valgene de tok i utforminga av tekstene sine. Jeg har valgt å sammenfatte disse begrunnelsene i fem kategorier. Den første kategorien er de begrunnelsene som først og fremst handler om opplevelsen av det multimodale samspillet. Elevene velger semiotiske ressurser fordi noe er fint, tøft eller kult, at det passer sammen og formidler et helhetlig samspill. De prøver seg fram, ser hvordan noe fungerer, og kan ha en intuitiv opplevelse av at dette stemmer og at teksten på denne måten kommuniserer det de vil. Denne typen begrunnelse virker ofte som en slags etterpåbegrunnelse. Elevene kjenner igjen en god tekst der modalitetene spiller sammen på en fruktbar måte når de møter den, men de er enda ikke i stand til å planlegge seg fram til en slik tekst. Lise Marie formulerer det slik i forhold til bruk av en liten skriftstørrelse i diktet sitt (tekst 16): ”Det va med vilje, og det vart berre sånn.”

Den andre kategorien begrunnelser har en nær sammenheng med den første. Dette er begrunnelser som handler gleden over mediets muligheter. Elevene utforsker og eksperimenterer, og mange av dem uttrykker stor glede over å leike seg med og prøve seg fram med alle de mulighetene som fins i det digitale verktøyet. Johannes sier det slik om overskrifta på fagteksten sin: ”Når æ satt på datan så satt æ jo og trøkka, og så trøkt æ på den

der, og det va jo tøft, og så gjord ikkj æ nå meir med den der”. Kasper, som flere ganger kommenterer at det er viktig å begrense seg, og ikke ”ta helt av”, gir også uttrykk for at det er artig å leike seg med mediets muligheter. Når han begrunner utforminga av diktet sitt (tekst 12), sier han:

Det e no artig å prøv å sjå på Word, da, æ synes det e artig å sjå på alt du kan få te, alt det går an å gjørra. Så æ prøvd no det herre gangen da. Anner tekstan har æ prøvd å få litt mer ordentli, og herre gongen prøvd æ å vis ka æ synes va artig.

Lise Marie snakker mye om at hun prøver seg fram for å få det slik hun vil. Hun har laget mange overskrifter med favorittfonten Comic Sans i regnbuefarger, men i forfatterportrettet fikk hun lyst til å prøve noe nytt og lager ei helt annerledes overskrift (tekst 15): ”Så prøvd æ nå anna, så syns æ den der skrifta va kjempesfin [...] men det vart litt sånn, berre rett fram, så prøvd æ å få det te koss det skoll stå og sånn. Så fant æ ut at det vart fint med en bue”.

Den tredje kategorien handler om en oppfattelse av hva som er vanlig, hva som er standard. Julie og Renate formulerer begge en slags formel for en standard tekstmal, som jeg har vist til tidligere, og det er tydelig at elevene har en oppfatning av hva som er vanlig når det gjelder utforming av tekster i ulike sjangrer. Spesielt Johannes bruker denne typen begrunnelser flere ganger. På forfatterportrettet skrev han navnet sitt med håndskrift i nederste høyre hjørne etter at plakaten var ferdig utskrevet, og han begrunner dette slik:

All samma skriv jo liksom, det e jo litt vanlig å skriv det på høger sida, e det jo, så æ tok og skreiv det på høger sida som all andran ha gjort da. Dem tok jo og skreiv det på datan, så tok æ og gjord som de andran, æ.

Kasper begrunner utforminga av bildetekstene med at ”æ villa berre gjør det helt vanlig, sånn som dem gjer det når dem ordne bildeteksta”. De språklige forbildene som bruker bildetekster på en helt ”vanlig” måte, kan vel trolig være tekster som omgir elevene både på skolen og i fritida, og Julie nevner spesielt profesjonelle skribenters tekster som forbilder for utforming av tekst: ”Æ tok det sånn for at sånn som æ har sjett i bøker eller sånne teksta, så e det mang som bruke å forander litt på skrifta på slutten tå en tekst når dem ska skriv navnet sitt som forfatter”. Denne begrunnelsen viser at elevene regner seg som medlemmer av en skrivekultur, og at de godtar at det er visse normer og regler i denne kulturen som de er opptatt av å kjenne til og innrette seg etter.

Den fjerde kategorien med begrunnelser handler om hvilken betydning undervisning, veiledning underveis i arbeidet og reaksjoner og respons fra medelever har for utforminga av teksten. Det kommer ikke tydelig fram at eksplisitt undervisning har hatt noen spesiell

betydning, men det er kanskje underforstått når elevene snakker om hva de har lært på forskjellige områder. Renate sier for eksempel at hun har lært om mange av mediets muligheter:

Lært mæ my mer når vi begynt på data, ja, lært mæ my mer om Word og sånn. Ka vi ska gjørra når vi ska lag overskrift og. Da vesst ikkj æ at det va sånn forslag da, da brukt æ berre å skriv det sjøl, liksom.

Påvirkning fra undervisning nevnes altså indirekte, men det er flere som tydelig framhever medelevenes betydning. De trekker fram både at medelever har vist dem noe de har lyst til å prøve selv og at noen har gitt kommentarer som gir dem lyst til å forandre teksten eller gjøre andre grep i neste runde med tekstsaking. Julie snakker om hvorfor hun har markert den første bokstaven i brødteksten i fagteksten sin (tekst 6), og på spørsmål om hun kunne dette fra før, svarer hun: ”Det va nå æ lært når æ jobba. Dem [medelevene] vist mæ det da”. Hun har også tatt til seg medelevenes kommentarer angående valget av en svært spesiell skrifttype i diktet (tekst 8). På spørsmål om det er noe hun ville ha forandra i diktet, svarer hun: ”Da va det kanskje skrifttypen. For den e kanskje ikke så veldig enkel å lesa. For det va veldig mang som kom te mæ og sa at dem trudd det va en *t*, men så va det egentlig en *k*”. Underveis i arbeidet fikk elevene også direkte veiledning fra meg som lærer, og Lise Marie husker et tips hun fikk om å la de to hestebildene i diktet bytte plass, slik at de vendte seg mot verbalteksten i stedet for å snu seg bort fra den (tekst 16). Hun fulgte rådet mitt og er fornøyd med resultatet. Hun sier: ”Det vart litt ber når dem såg på teksten egentlig. For, ja, da såg det ikkj ut som dem egentlig ikke likt teksten, på en måte”.

Den siste kategorien med begrunnelser handler om begrensninger for elevenes muligheter. Det gjelder begrensninger i digital kompetanse, i arbeidsinnsats, og ikke minst i tid. Julie snakker for eksempel om plasseringa av de to handballene i diktet sitt (tekst 8).

Det vart ein liten feil, for at æ fekk ikkj den eine handballen opp like høgt som den ander. [...] Æ rakk ikkj å gjørra ferdig det. Men det hadd ikkj så veldig my å sei da. Det vises ikkj så godt.

Lise Marie trekker fram begrensninger i arbeidskapasitet når hun snakker om hvorfor elementene på bildepresentasjonen ble plassert som de ble (tekst 13): ”Æ berre prøvd mæ fram og så trur æ ikj at æ gidla å forander det så my”. En annen begrensning gjelder spesielt bruken av bilder og det bildetilfanget som fins på internett. Det er et stort tilfang, men det er ikke tilpassa elevene og spissa mot det innholdet de ønsker å kommunisere. Lise Marie sier om bildene av de bøkene hun har valgt ut til forfatterportrettet (tekst 15):

Æ fant ikkj så mang bøker, eller æ trur at æ fant berre den boka der som ho ha skrevi, æ mått jo berre velg den boka der, men har det funnis ei anna ei, så har æ sekkert tatt den. For at æ skulla kanskje ha funni litt sånn som ha handla litt om sorg og død og sånn problema. Men det såg ikkj ut som det på bildet der.

Elevenes begrunnelser er til dels prega av deres individuelle preferanser, av hva de personlig synes er fint, og det varierer naturlig nok. Likevel synes jeg det er tydelig at det er det sosiale samspillet som i størst grad former elevenes valg. Det er samspillet med mennesker, tekster og mediets muligheter som utfordrer dem til å utforske valgmulighetene, ta valg og til dels reflektere over disse valgene. Eget blikk på andres tekster og andres blikk på egne tekster gir inspirasjon og erfaringer med hva som skal til for at en tekst skal fungere godt. I intervjusituasjonen kunne det noen ganger virke som det var selve samtalen om tekstene som bevisstgjorde elevene om at de hadde tatt valg underveis i tekstskainga, og gjorde den implisitte bevisstheten implisitt.

KAP. 5 DRØFTING

Utgangspunktet for denne oppgaven var at jeg ville forsøke å finne ut hvordan elever bruker multimodale ressurser for å skape mening når de lager sammensatte tekster ved hjelp av digitale verktøy. Utleda av dette hovedfokuset formulerte jeg de mer konkrete forskningsspørsmålene:

- Hva slags mening uttrykker elevene ved hjelp av modalitetene skrift og bilde, enkeltvis og i samspill?
- Hvordan utnytter elevene de ulike modalitetene de har tilgang til gjennom datateknologien?
- I hvilken grad bestemmes utforminga av tekstene deres av bevisste valg og hva styres av intuitiv kompetanse?
- Hvordan begrunner elevene de valgene de tar om utforminga av tekstene?

Det overordna målet med hele studien er at den økte kunnskapen om barns bruk av multimodale ressurser i tekstskaping kan gi grunnlag for ei bedre undervisning. Derfor vil jeg i dette siste kapitlet sammenfatte funnene mine og drøfte dem i forhold til problemstillinga og forskningsspørsmål, med den overordna hensikten i bakhodet. Datamaterialet er stort og omfattende, og analysen har vist at det kan tolkes i flere retninger. Likevel synes jeg materialet gjør det mulig å trekke fram noen momenter som jeg kan tenke ut fra i forhold til undervisning og opplæring innenfor dette feltet.

5.1 Hva slags mening uttrykker elevene ved hjelp av modalitetene verbaltekst, skrift, bilde og farge?

Materialet viser at verbalteksten er en viktig modalitet i elevenes arbeid. Ofte har verbalteksten den funksjonelle tyngden i en tekst og blir oppfatta som den viktigste bæreren av det ideasjonelle innholdet. Som regel starter også elevene med verbalteksten og lar den være utgangspunktet for bruken av de andre modalitetene, både fordi oppgaven blir gitt på en måte som oppfordrer til eller forutsetter det, og også fordi elevene selv uttrykker at dette er en naturlig arbeidsgang. Dette kan sies å være i samsvar med Løvlands påpekning av verbaltekstens dominerende rolle i skolekulturen (2011). Som lærer vet jeg at dette aspektet ved skolekulturen fins også på elevenes og min skole og i mitt klasserom. Århundrelang tradisjon har gitt særlig skriftlig verbaltekst en forrang når kunnskap skal samles, systematiseres, bearbeides og kommuniseres, og dette blir sjelden problematisert i skolens

praksis. Jeg vet også at alle tekstskapingsoppgavene, unntatt bildepresentasjonen, ble introdusert for elevene på en slik måte at det ble naturlig for dem å arbeide med ord først og ha dem som utgangspunkt for de andre modalitetene. Samtidig tror jeg ikke det er helt tilfeldig at skriftspråket har fått sin sterke posisjon. Gjennom flere tusen år har det utvikla seg til en nyttig, fleksibel og smidig modalitet som kan brukes til å kommunisere mange slags innhold, og også elevene erfarer skriftspråkets mange muligheter. Å arbeide med ord først og andre modaliteter etterpå er nok en svært vanlig tilnærming til arbeid med multimodale tekster i skolen, blant annet fordi det i en strukturert opplæringsfase kan være nødvendig å arbeide med én ting om gangen. Det vil nok også kunne være slik at elevene opplever arbeidet med ordene som den mest krevende fasen i skapinga av en sammensatt tekst. Å skrive kan være strevsomt, å arbeide med bilder, farger og fonter oppleves mer som en lek. Derfor er det kanskje nødvendig med en ytre struktur i arbeidsgangen for noen av elevene, for at de skal kunne få ord på papiret i det hele tatt, og denne strukturen fører lett til at ordene får en forrang framfor de andre modalitetene.

Til tross for skriftspråkets sterke stilling i tekstene og i elevenes bevissthet synes jeg materialet mitt viser at skriftspråket slett ikke er enerådende i meningskapinga i teksten. Tvert i mot synes jeg det kommer klart fram av analysen at elevene bruker alle modalitetene til å uttrykke alle slags meninger. Gjennom ord, skrift, bilder og farger uttrykkes både ideasjonell, relasjonell og tekstuell mening. Riktig nok brukes ikke alle modalitetene i like stor grad til alle funksjonene. Ordene har ofte den funksjonelle tyngden når det gjelder å formidle det ideasjonelle innholdet, men mye ideasjonelt innhold formidles også via bilder. Bildene, sammen med skrift og farger, har svært stor betydning for den tekstuelle funksjonen. Den relasjonelle funksjonen kan i stor grad leses ut av alle modalitetene: gjennom valg av tema, ordlegging i verbalteksten, valg av bilder, utforming av skrift og fargebruk forteller teksten noe om hvem tekstskaperen er og vil framstå som og hvem tekstskaperen ser for seg som mottaker av teksten. Likevel er det først og fremst i det multimodale samspillet mellom modalitetene at meninga i teksten blir skapt, og som mottakere av hverandres tekster tolker elevene det helhetlige uttrykket mer enn de enkelte modalitetene hver for seg. I dette samspillet bidrar alle modaliteter, med varierende styrke og betydning, mye avhengig av tekstens tematiske innhold og dens funksjon.

Som jeg har prøvd å vise, er det heller ikke slik at verbalteksten nødvendigvis har den funksjonelle tyngden i en tekst, selv om det kan se ut slik ved første øyekast. Siden elevene

ofte starter med å skrive verbalteksten, blir den i store trekk behandla som en gitt størrelse på et tidlig stadium i tekstskepingsprosessen. Omskriving av verbaltekst er en krevende øvelse, og elevenes forslag til forandringer i egne og andres skriftlige uttrykk er ofte på et ganske overflatisk nivå (jfr. Nome & Aasen 2011, s. 156). De andre modalitetene kan derimot enkelt forandres ved hjelp av noen få tastetrykk, og elevene opplever det lystbetont og spennende å prøve seg fram med å velge og omforme bilder, skrift og farger, noe som effektivt kan forandre tekstens mening. Hvis de andre modalitetene innordner seg verbalteksten og bruker sin affordans til å understøtte og supplere budskapet i den, framstår den sammensatte teksten svært koherent og det verbalspråklige uttrykket blir forsterka. Men hvis de andre modalitetene går sammen og uttrykker noe på sida av det som er hovedfokus i verbalteksten, kan disse modalitetene overstyre ordene, de tar over den funksjonelle tyngden og deres utforming blir avgjørende for tolkninga av det helhetlige uttrykket. For å underbygge denne påstanden har jeg brukt Kaspers fagtekst som eksempel (tekst 10). Verbalteksten i denne teksten formidler naturfaglig, samfunnsfaglig og historisk innhold, men i det multimodale samspillet blir fokuset satt på det historiske meningsinnholdet i teksten, og det naturfaglige elementet blir ignorert. Bruk av bilder og farger omskaper teksten til en historisk tekst med et interessant innhold i ei estetisk tiltalende utforming, og tekstskeperen framstår som en engasjert og flink elev som utnytter en vanlig skoleoppgave til å bygge et eget identitetsprosjekt. Samspillet mellom modalitetene bidrar til å lime teksten sammen slik at den framstår som et helhetlig uttrykk, og dette helhetlige uttrykket har et annet budskap enn teksten ville ha hatt hvis den bestod av verbalteksten alene.

5.2 Hvordan utnytter elevene modalitetene?

Datateknologien gjør det lett å samordne verbaltekst, skrifttyper, bilder og farger i en helhetlig og estetisk tiltalende tekst, og bruken av datamaskin som medium kan virke inspirerende og motiverende for mange elever. Også de elevene som strever med finmotorikk, har vansker med håndskrift og å holde et papirark krøllfritt, blir i stand til å lage ryddige, tydelige tekster som kan presenteres for andre og som de kan få positiv oppmerksomhet for. Gjennom undervisningsforløpene ga de aller fleste av elevene både verbalt og med kroppsspråk uttrykk for at de var svært fornøyde med tekstene sine, og de ga mye positiv og interessert respons til hverandres tekster. Dette ga sterk opplevelse av mestring og førte til motivasjon for seinere tekstskepning.

Elevene var svært ivrige etter å bli kjent med og finne ut av de varierte mulighetene datateknologien gir dem. De hadde en utforskende og leikende tilnærming til mediets muligheter, de prøvde seg fram, og de utvikla preferanser og faste mønstre som de brukte som et utgangspunkt for videre utforsking. De gjorde seg nok til en viss grad nytte av direkte undervisning og råd og veiledning underveis, men det ser ut som de i større grad henta ideer og lærte av hverandre, samt at de brukte forbilder fra andre teksterfaringer. Gjennom eget arbeid og møte med egne og andres tekster utvikla de en stadig mer sammensatt kompetanse, der evne til å tolke og skape tekster økte i et samspill med evnen til å beherske det digitale mediet. For de fleste elevenes del kan jeg ved å se på tekstene de har laget over et visst tidsrom se at de blir mer fortrolige med mediets muligheter, og at de også utvikler en større evne til å tilpasse utforming til innhold og mottaker. Tidligere har jeg pekt på at begrepet *sammenskriving* kan være en god term å bruke for å beskrive den multimodale tekstskapinga og inkludere bevisstheten om at alle modaliteter tjener til å uttrykke mening. Jeg synes også datamaterialet viser tydelig at arbeidet med å skape egne tekster bør inngå i et vekselbruk med tolkning av egne og andres tekster. Ut fra elevenes egne refleksjoner virker det som dette vekselbruket er svært viktig for at elevene skal utvikle både sammenskrivings- og sammenlesingskompetanse.

Elevene utnytter i stor grad de løsningene som er lett tilgjengelige ved arbeid på datamaskiner, som ferdige skriftmaler og bildesøk på nett. Disse ressursene er selvsagt en stor hjelp, men de setter også noen begrensninger, og de virker til dels styrende på elevenes tekstskaping. For eksempel viser den utbredte bruken av regnbuefarger i overskriftene at et lett tilgjengelig uttrykk kan bli mye brukt, uten at meningspotensialet i uttrykket er erkjent og reflektert over. I bildepresentasjonen, der bildespråket er den dominerende modaliteten, brukte elevene mye bildesøk på internett for å finne bilder til å fortelle om seg selv, og da fant de massemedias bilder. I de ferdige presentasjonene er det tydelig at disse bildene er med og former innholdet og dermed har stor innflytelse på elevenes framstilling av egen identitet. Populærkulturens bilder av håndballstjerner, skiløpere og popstjerner brukes av elevene i deres identitetsprosjekt og gjør at de framstår på en annen måte enn om de skulle ha beskrevet seg selv med ord, eller med å tegne eller ta bilder selv. For eksempel blir kjønnsforskjellene sterkt framheva når elevene bruker de ferdige bildene som språk. Bruken av massemedias bilder gjør også veldig lett å stå fram som tilskuer og forbruker, mens det er vanskeligere å framstå som tenkende og handlende. Det virker ikke som elevene selv reagerer på dette, men det er viktig å problematisere dette sammen med dem. Det illustrerer behovet for

bevisstgjøring om bruk av bilder, og det viser også at elevene trenger opplæring i og muligheter til å produsere egne bilder, både ved hjelp av fotografi og tegning. Lære å *vise* i tekst kunne kanskje vært framheva som en grunnleggende ferdighet i skolen, slik det foreslås hos Smidt, Tønnessen og Aamotsbakken (2011, s. 18).

Elevtekstene aktualiserer sammenhengen mellom innhold og form. De synliggjør at innhold og form sett fra ett perspektiv ikke er til å skille fra hverandre, fordi et innhold alltid vil måtte framstilles i en eller annen form, og denne forma vil alltid påvirke innholdet. Elevens visuelle presentasjon av seg selv presenterer dem på en annen måte og framhever andre sider ved dem enn ei verbal framstilling ville ha gjort. Samspillet mellom innhold og formspråk kan arte seg på flere måter. En tekstsaker eller en mottaker kan oppleve at et formspråk understøtter en ide og hjelper den fram i lyset, eller at forma tvert i mot motarbeider ideen. En kan også oppleve at et vakkert formspråk kan forsøke å skjule et intetsigende innhold, eller at et interessant innhold ikke ytes rettferdighet av ei lite tiltalende form. I materialet har jeg eksempler på et par tekster der bilder, farger og flotte fonter ved første øyekast gjør teksten tiltalende, men den fine overflata forsøksvis kamuflerer et heller tynt innhold. Jeg har også noen eksempler på tekster der fine overskrifter og interessante bilder oppleves som dekor som i liten grad bidrar til meningsskapinga i teksten. I disse tekstene virker det som om utforskinga av virkemidlene har blitt et poeng i seg selv og tekstsakeren har mista fokuset på tekstens innhold og funksjon, noe som har resultert i tekster jeg som voksen leser ikke synes fungerer spesielt godt. Men jeg har også sett at slik uhemma eksperimentering har gitt elevene erfaringer som de har kunnet dra nytte av i seinere tekstarbeid, og da har ikke innsatsen vært bortkasta.

Samtidig som jeg finner at elevene bruker alle modalitetene til å uttrykke alle slags meninger, finner jeg i liten grad refleksjon over hvilke modaliteter som er best egna til å uttrykke et saksinnhold eller framstille et fenomen. Elevene eksperimenterer mye med ulik utforming innenfor den samme modaliteten, men de utforsker i liten grad hvordan et meningsinnhold kan omformes ved å oversettes fra en modalitet til en annen. Oppgaven med å presentere seg selv ved hjelp av bilder og refleksjonene rundt å kommunisere via bildespråk med utgangspunkt i bildepresentasjonene fremmer til dels en bevissthet om ulik affordans hos ord og bilde. Utover dette blir det satt få spørsmålsteget ved modalitetenes bruksområde. Det blir nesten tatt for gitt at ordene må være utgangspunktet for tekstsakinga og at farger og bilder bidrar til tekstens estetiske kvaliteter. Det virker som elevenes varierte bruk av de semiotiske

ressursene til å uttrykke alle slags meninger skjer på tross av deres manglende bevissthet om fenomenet. Kanskje er det den erfaringa de har med kulturens mange tekster som har gitt dem en opplevelse av modalitetenes muligheter og som gjør at er i stand til å utnytte denne ubevisste kunnskapen i egen meningsproduksjon.

5.3 Bevisste valg eller intuitiv forståelse?

Det tredje forskningsspørsmålet dreier seg om i hvilken grad utforminga av tekstene bestemmes av bevisste valg eller av intuitiv kompetanse. Elevene selv har et lite paradoks som svar på dette spørsmålet: De utforska, prøvde seg fram, fant ei løsning de likte, og så valgte de den. ”Det va med vilje, og det vart berre sånn”, som Lise Marie formulerer det. Det virker som elevene ikke opplever bevisste valg som en motsetning til gode lykketreff. Utforskinga av mediets muligheter og modalitetenes virkning er oftere intuitiv enn den er målretta. Elevene tar nok noen bevisste valg, ut fra en eksplisitt bevissthet. Men i tillegg virker det som det er like viktig for tekstenes utforming at elevene har en intuitiv følelse av hva som skal til for at uttrykket skal være i balanse. Kress og van Leeuwen minner om at rytme og balanse er de mest kroppslige delene av en tekst, nært forbundet med menneskets opplevelse av balanse i den fysiske verden og en mer metafysisk erfaring av mening og sammenheng i tilværelsen (2006, s. 203). Det virker som elevene stoler på denne evnen til å sanse hvordan de ulike modalitetene kan balansere hverandre i et samla tekstlig uttrykk. Når utforskinga resulterer i en tekst elevene er fornøyd med, opplever de likevel at de har tatt valg, som de stiller seg ansvarlige for og som de langt på vei kan begrunne og forklare virkningene av.

5.4 Begrunnelser for valg av modalitet

Hvordan begrunner elevene valgene sine og hva slags metaspråk bruker de i begrunnelsene? Som jeg skrev tidligere, kan det virke som elevene i stor grad skaper tekstene ut fra intuisjon og i en prosess som er mer prega av utforsking enn av målretta arbeid, men når de blir utfordra, er de likevel i stand til å forklare og begrunne valgene sine i en grad som overraska meg. Samtidig er det like tydelig at elevene har få fagbegreper når de skal reflektere over tekstene sine. De bruker i stedet et hverdagslig språk der adjektivet ”fint” og formuleringer som at noe ”passer sammen” går igjen. Mangel på faglige begreper ser jeg ellers også i samtale om tekstene. Elevene som blir intervjua kan ikke gjøre rede for begrepet sammensatt tekst, og de har en snever forståelse av tekstbegrepet der tekst betyr skriftlig verbaltekst. Et

slikt endimensjonalt tekstbegrep deler de for så vidt med en del av skolens lærebøker, der en finner oppgaveformuleringer som ”Lag en plakat med tekst og bilder” (for eksempel Libæk, Mathiesen, Mikkelsen & Stenersen 2008, s. 91). Som lærer fikk jeg en vekker spesielt når det gjelder elevenes forståelse og bruk av begrepet sammensatt tekst, fordi jeg mente at dette begrepet hadde jeg introdusert, forklart og brukt i undervisninga, slik at det skulle være kjent for elevene. Dette forteller meg at hvis elevene skal kunne utvikle et presist metaspråk som kan hjelpe dem til snakke meningsfullt om alle modalitetene og samspillet mellom dem i tekstene, må undervisninga i enda større grad enn i dag gjennomgående og bevisst bruke de aktuelle begrepene. At elever og lærere mangler et metaspråk for å kunne snakke om og vurdere multimodale tekster, er også et gjennomgående funn i andre studier (for eksempel Løvland 2011, Sjøhelle 2010, Sjøhelle 2011). Å utvikle en tydelig og felles forståelse av tekstbegrepet og begrepet sammensatt tekst, vil absolutt være nyttig i denne sammenhengen. I tillegg trengs det bevisstgjøring og klargjøring om hvilke andre begreper som kan være til hjelp når en skal skape, snakke om, og vurdere multimodale tekster.

Det var samtalen om tekstene, både egne og andres, som fikk fram elevenes tanker om bruken av de ulike modalitetene og hvordan samspillet mellom dem foregår. Både elevintervjuene og små samtaler i undervisningsforløpene fungerte på denne måten. Samtalen bidrar til å bevisstgjøre elevene om den implisitte, intuitive kunnskapen de har erverva seg på dette området, og denne kunnskapen er ganske omfattende. I begrunnelsene sine er det tydelig at elevene tar hensyn til både tekstens innhold og funksjon, og de kan formulere begrunnelser på ulike nivå. De er opptatt av at det multimodale samspillet i teksten skal underbygge budskapet, og de forklarer hvordan ulike impulser fra undervisning og medelever virker inn på tekstens utforming. Mulighetene og begrensningene som ligger i mediet blir også trukket fram som forklaringer på hvorfor tekstene ble som de ble. I tillegg bruker elevene begrunnelser som handler om påvirkning fra andre tekster og hvordan det er vanlig å utforme tekster innenfor visse sjangrer. Begrunnelsene handler altså både om at tekstene skal fungere ideasjonelt, relasjonelt og tekstuelt, og elevene begrunner både ut fra et individuelt og sosialt perspektiv.

5.5 Didaktiske implikasjoner

Elevene som har bidratt til denne studien har arbeidet ganske systematisk med multimodale tekster, og jeg vil mene de er på god vei til å utvikle en sammenskrivingskompetanse. Arbeidet deres resulterer selvsagt i tekster av varierende kvalitet, men de fleste av tekstene i

materialet mitt vil jeg karakterisere som vellykka tekster. Det er tekster som formidler et interessant innhold og kommuniserer godt samtidig som tekstskaperne står tydelig fram. De fleste tekstene har også en tematisk og estetisk kohesjon der modalitetene inngår i et meningsbærende samspill. Ikke overraskende virker det som de mest interessante og estetisk mest vellykka tekstene blir til i krysningspunktet mellom elevenes faglige og personlige interesse. Når elevene opplever at stoffet de arbeider med er relevant for dem, klarer de i større grad å engasjere seg i bruken av alle modalitetene slik at de framhever tekstens kvaliteter og innhold. Og på den andre siden: når de er mindre engasjert i innholdet og formålet med teksten, kan også formspråket virke mindre gjennomtenkt.

Hvordan skal vi så legge til rette ei undervisning der elevene opplever engasjement i arbeidet med sammenskriving av tekster? Dette kan naturligvis skje på mange måter, men jeg tror at å gi mer rom for den affektive og estetiske dimensjonen i undervisninga kan være en vei å gå, og jeg tror behovet for disse dimensjonene er undervurdert. Etter hvert som elevene blir eldre og det stilles større faglige krav, kan det til dels virke som skolen ser bort fra verdien av at elevenes følelser og engasjement er tilkobla det kognitive arbeidet. Naturfagdidaktikeren Trond Arnesen skriver om ”det andre perspektivet” i naturfaget, et perspektiv der en anerkjenner behovet for å bygge ei affektiv tilknytning til faget og la elevene få ”føle det de vet” (2011, s. 77). Jeg tror dette perspektivet er nyttig, og til og med nødvendig, i alle fag. Mennesker er til alle tider både tenkende, sansende og følende individer, og tanker, sanseintrykk og følelser henger sammen. Det er i krysningspunktet mellom fornuft og følelse at en kan hente energi og engasjement til handling og forandring. Med utgangspunkt i et erkjennelsesteoretisk grunnsyn som sier at mennesket er et multimodalt vesen som integrerer sanseintrykk for å oppfatte og forstå verden, virker det rimelig at vi også vil ha behov for å uttrykke oss gjennom et samspill mellom flere modaliteter når vi er opptatt av noe vi vil formidle (Cope & Kalantzis 2000, s. 211). Muligheter for å tolke multimodale uttrykk og selv uttrykke seg via modaliteter som farger, bilder og utforming av skrift er en god mulighet til å gi rom for elevenes følelser og estetiske opplevelser. Jeg tror skolen trenger en større bevissthet om at forskjellige former for multimodale uttrykksmåter kan være med på å knytte bånd mellom faglighet og personlig engasjement.

At elevene opplever selve stoffområdene de arbeider med som relevante for dem er også viktig for å vekke engasjement, og det er nok lettest å oppnå i de temaene som ligger nærmest elevenes hverdag. Cope og Kalantzis framholder at undervisninga må starte i elevens

dagligliv, i deres livsverden, men at målet må være at elevene skal kunne overskride grensene for sin livsverden og etter hvert skal kunne forholde seg aktivt og meningssskapende i forhold til samfunnssystemer og menneskenes livsvilkår på et mer eksistensielt nivå (2000, s. 207-211). Skolens oppgave er blant annet å gi opplæring som kan hjelpe elevene til å være subjekter og aktivt handlende i sine egne liv (Opplæringslova 2008 §1-1). Da er det viktig at de opplever at deres egne livsopplevelser og erfaringer er en verdifull ballast som er meningsfull også innenfor skolens og fagenes rammer. Kanskje kan arbeid med multimodale tekster innenfor tema som oppleves relevante og interessante i utgangspunktet gi erfaringer, trygghet og nysgjerrighet til videre utforskning av emner der elevene må strekke seg mer og der de utfordres i forhold til faglighet og saklighet. Jeg synes den utviklinga jeg kan se i elevgruppa fra arbeidet med bildepresentasjonen og fagteksten om et sted de har et forhold til, til arbeidet med forfatterportrettet, tyder på at ei slik utvikling er mulig. De første tekstene er tett knytta til elevenes personlige liv, og de bruker den økte multimodale bevisstheten de opparbeider seg gjennom arbeidet med disse tekstene når de skal gjennomføre arbeidet med forfatterportrettet, som for de fleste oppleves som et tema som står fjernere fra deres egne interesser. Også i disse tekstene engasjerer de seg i bruken av alle modalitetene, for at tekstene skal ha et tydelig faglig innhold, kommunisere godt og framstå som en koherent helhet.

Elevenes tekster og deres refleksjoner over tekstene viser at et vekselbruk mellom sammenskriving og sammenlesing er fruktbart og nødvendig for at elevene skal bli fortrolig med det meningspotensialet som ligger i de ulike modalitetene. Mange og varierte teksterfaringer er nødvendige for at elevene skal mestre multimodal tekstskeping og kunne bruke de modalitetene de har tilgang til på en hensiktsmessig måte, og en skal ikke undervurdere den implisitte, erfaringsbaserte kunnskapen elevene har opparbeida seg. Jeg tror også at ei konkret utfordring til å snakke om tekstene er viktig for at elevene skal bli bevisste på hva de egentlig har gjort i tekstene sine og hvilke valgmuligheter de har for å uttrykke det de ønsker. Samtale om tekst er nødvendig for at et metaspråklig vokabular skal utvikles, at det skal fylles med et presist innhold og internaliseres hos elevene. Metaspråket er igjen en viktig faktor for at elevenes implisitte kompetanse skal bli tydeliggjort og eksplisitt. Ulike teksttyper favoriserer ulik bruk av modalitetene, og derfor er det viktig å legge til rette for multimodal tekstskeping innenfor mange sjangrer og for forskjellige formål. Og det er viktig å legge til rette for at elevene får trening i omforming av lærestoff fra en modalitet til en annen. Flere norskdidaktikere har skrevet om hva ei god opplæring i forhold til multimodale tekster bør

inneholde, og behovet for variert tekstska­ping, utvikling av metaspråk og bevisstgjø­rende analyse blir trukket fram hos alle (Engebretsen 2010, s. 28–30; Iversen & Otnes 2010, s. 178–179; Løvland 2011, s. 159-165; Nome & Aasen 2011, s. 153–159; Sjøhelle 2010, s. 240–241; 2011, s. 201–204). For å få gjennomført alt dette, har direkte undervisning sin selvsagte plass. Men det er sitt eget tekstarbeid, møte med medelevenes tekster og medelevenes utenfrablikk på deres tekster elevene i materialet mitt først og fremst kommenterer som en kilde til ny innsikt og større forståelse for hvordan de ulike modalitetene bidrar til meningsska­ping i tekstene. I et aktivt tekstarbeid må det gis rom for lesing, tolkning, samtale om tekst – og ikke minst egen tekstska­ping.

LITTERATUR

- Arnesen, T. (2011). Det andre perspektivet. Om skriving i naturfag og affektiv mobilisering. I J. Smidt, R. Solheim & A. J. Aasen (Red.), *På sporet av god skriveopplæring – ei bok for lærere i alle fag* (s. 75–86). Trondheim: Tapir
- Bakhtin, M. M. (2005). *Spørsmålet om talegenrane*. Oslo: Ariadne
- Berge, K. L. (1998). Å skape mening med språk – om Michael Halliday og hans eleveres sosialemiotikk. I K. L. Berge, P. Coppock & E. Maagerø (Red.), *Å skape mening med språk. En samling artikler av M. A. K. Halliday, R. Hasan og J. R. Martin* (s. 17–32). Oslo: LNU/Cappelen
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (1992). *Qualitative research for education. An introduction to theory and methods* (2. utg.). Boston: Allyn and Bacon
- Bokmålsordboka*. Henta 24.november 2012 fra
<http://www.nob-ordbok.uio.no/perl/ordbok.cgi?OPP=&bokmaal=+&ordbok=bokmaal>
- Bolstad, J. A. (2011). *Multimodalitet og meningsskapning. En kasusstudie av hvordan fem elever på 9.trinn leser multimodale fagtekster*. (Masteroppgave, Høgskolen i Sør-Trøndelag, Trondheim). Trondheim: Hist
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6. utg.). London/New York: Routledge
- Cope, B. & Kalantzis, M. (Red.). (2000). *Multiliteracies. Literacy learning and the design of social futures*. London/New York: Routledge
- Dysthe, O. (2001). Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring* (s. 33–72). Oslo: Abstrakt forlag
- Engebretsen, M. (2010). Innledning. Hvorfor og hvordan analyserer vi sammensatte tekster? I M. Engebretsen (Red.), *Skrift/bilde/lyd. Analyse av sammensatte tekster* (s. 17–36). Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Engebretsen, M. (Red.), (2010). *Skrift/bilde/lyd. Analyse av sammensatte tekster*. Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Erstad, O. (2010). *Digital kompetanse i skolen* (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget
- Halliday, M. A. K. (1998a). Registervariasjon. I K. L. Berge, P. Coppock & E. Maagerø (Red.), *Å skape mening med språk. En samling artikler av M. A. K. Halliday, R. Hasan og J. R. Martin* (s. 95–118). Oslo: LNU/Cappelen
- Halliday, M. A. K. (1998b). Situasjonsteksten. I K. L. Berge, P. Coppock & E. Maagerø (Red.), *Å skape mening med språk. En samling artikler av M. A. K. Halliday, R. Hasan og J. R. Martin* (s. 67–79). Oslo: LNU/Cappelen

- Halliday, M. A. K. (1998c). Språkets funksjoner. I K. L. Berge, P. Coppock & E. Maagerø (Red.), *Å skape mening med språk. En samling artikler av M. A. K. Halliday, R. Hasan og J. R. Martin* (s. 80–94). Oslo: LNU/Cappelen
- Hoel, T. L. (2000). Forskning i eget klasserom. Noen praktisk-metodiske dilemma av etisk karakter. *Nordisk Pedagogik* 20 (3), 160–170
- Imsen, G. (2008). *Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget
- Iversen, H. M. & Otnes, H. (2010). Multimodale lyrikkmontasjer – teknologibruk og tolkende tekstskaiping. I J. Smidt, I. Folkvord & A. J. Aasen (Red.), *Rammer for skriving. Om skriveutvikling i skole og yrkesliv* (s. 175 – 188). Trondheim: Tapir
- Kress, G. (2000). Multimodality. I B. Cope & M. Kalantzis (Red.), *Multiliteracies* (s. 182– 202). London/New York: Routledge
- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. London/New York: Routledge
- Kress, G. (2010). *Multimodality. A social semiotic approach to contemporary communication*. London/New York: Routledge
- Kress, G. & van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse. The modes and media of contemporary communication*. London/New York: Bloomsbury
- Kress, G. & van Leeuwen, T. (2006). *Reading images. The grammar of visual design* (2.utg.). London/New York: Routledge
- Libæk, I., Mathiesen, T., Mikkelsen, R. & Stenersen, Ø. (2008). *Globus. Samfunnsfag 7. Elevbok*. Oslo: Cappelen
- Løvland, A. (2007). *På mange måtar. Samansette tekstar i skolen*. Bergen: LNU/Fagbokforlaget
- Løvland, A. (2010). Multimodalitet og multimodale tekster. *Norsklæraren*, 2/2010, 12-17
- Løvland, A. (2011). *På jakt etter svar og forståing. Samansette fagtekstar i skulen*. Bergen: LNU/Fagbokforlaget
- Maagerø, E. (1998). Hallidays funksjonelle grammatikk – en presentasjon. I K. L. Berge, P. Coppock & E. Maagerø (Red.), *Å skape mening med språk. En samling artikler av M. A. K. Halliday, R. Hasan og J. R. Martin* (s. 33–63). Oslo: LNU/Cappelen
- Maagerø, E. (2005). *Språket som mening. Innføring i funksjonell lingvistikk for studenter og lærere*. Oslo: Universitetsforlaget

- Nome, S. & Aasen, A. J.(2011). Skrivning av digitale sammensatte tekster. I J. Smidt, R. Solheim & A. J. Aasen (Red.), *På sporet av god skriveopplæring – ei bok for lærere i alle fag* (s. 147–160). Trondheim: Tapir
- Opplæringslova (2008). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (Opplæringslova)*. Henta 15.11.2012, fra <http://www.lovdata.no/all/tl-19980717-061-001.html#1-1>
- Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget
- Sjøhelle, D. K. (2010). Arbeid med digitale fortellinger på ungdomstrinnet. I E. S. Tønnessen (Red.), *Sammensatte tekster. Barns tekstpraksis*. (s. 224–241). Oslo: Universitetsforlaget
- Sjøhelle, D. K. (2011). Vurdering av sammensatte tekster – vanskelig, men nødvendig. I J. Smidt, R. Solheim & A. J. Aasen (Red.), *På sporet av god skriveopplæring – ei bok for lærere i alle fag* (s. 189–205). Trondheim: Tapir
- Smidt, J., Folkvord, I & Aasen, A. J. (Red.). (2010). *Rammer for skrivning. Om skriveutvikling i skole og yrkesliv*. Trondheim: Tapir
- Smidt, J., Solheim, R & Aasen, A. J. (Red.). (2011). *På sporet av god skriveopplæring – ei bok for lærere i alle fag*. Trondheim: Tapir
- Smidt, J., Tønnessen, E. S., & Aamotsbakken, B. (Red.). (2011). *Tekst og tegn. Lesing, skrivning og multimodalitet i skole og samfunn*. Trondheim: Tapir
- Steel, E. (2009, 17. april). Typeface inspired by comic books has become a font of ill will. *The Wall Street Journal Europe*. Henta 24. november 2012 fra <http://europe.wsj.com/home-page>
- Tønnessen, E. S. (2010). *Sammensatte tekster. Barns tekstpraksis*. Oslo: Universitetsforlaget
- Tønnessen, E. S. (2010). Tekstpraksis i bevegelse. I E. S. Tønnessen (Red.), *Sammensatte tekster. Barns tekstpraksis* (s. 10–22). Oslo: Universitetsforlaget
- Tønneson, J. (2006). Alle tekster er sammensatte. *Norsklæreren* 4/2006, 9-15
- Utdanningsdirektoratet. (2010). *Læreplan i norsk*. Henta 24. november 2012 fra <http://www.udir.no/kl06/NOR1-04/>
- Utdanningsdirektoratet. (2012a). *Høyringsnotat om endringar i læreplanen i norsk*. Henta 24. november 2012 fra http://www.udir.no/Upload/larerplaner/Utkast/gjennomgaende/Forslag_hoeyringsnotat_norsk.pdf?epslanguage=no

Utdanningsdirektoratet. (2012b). *Læreplaner for Kunnskapsløftet*. Henta 24. november 2012 fra <http://www.udir.no/Lareplaner/>

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

van Leeuwen, T. (2011). *The language of colour. An introduction*. London/New York: Routledge

VEDLEGG A - ELEVTEKSTER

Johannes TD



GRYTTØYA

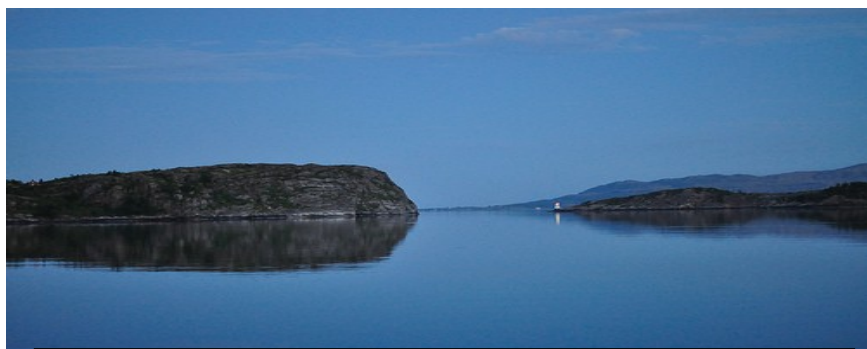
Gryttøya ligger i Storvik kommune. Øya har 300 innbyggere og mye sjø. Og det er mye elg og grevling og mye løvetannblomster og mose. Øya har også mye skog og det er mye grantrær på Gryttøya. Gryttøya er et kystlandskap. Det er mange båter og mange turister som kommer med båt.

Gryttøyas høyeste fjell heter Kamman. Fjellet er 225 m.o.h.. På Kamman ligger det en stor stein som ble med isen i istida. Det kaller vi en flyttblokk.

På Gryttøya har jeg mange onkler og tanter. Jeg bruker å være på besøk mest til bestefar og bestemor når jeg er på Gryttøya.



Øya har noen butikker, og så har øya Coop Mega og kro og en fin strandbar. I Buktan er det en strand som er lang og stor. Og mange hytter og båter og et sjøsenter som det bruker å være mye folk om sommeren. Buktan har også et firma som heter Karl Ivar Buktan som er et byggefirma som bygger hus og river hus. Tommarvika er en gård med mange kuer. Guttelvika har Gryttøy fotballbane som det bruker å være Gryttsund fotballcup på og kiosk.



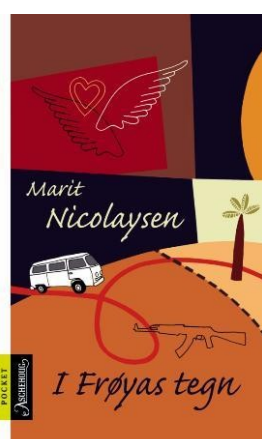
Skrevet av Johannes Tommarvik Dale



Marit Nicolaysen



- Født 1953 i Oslo.
- Bor i Oslo.
- Første bok: I Frøyas tegn (1985).
- Første bok for barn: Slusk (1993).
- Har to gutter.
- Skriver på skolen da hun var lærervikar.
- Har jobbet som journalist, lærervikar, sekretær, turistguide og i bar i restaurant.
- Gått mye skole.
- Vært student i Oslo, Paris og Lisboa.
- Drevet med barneteater, jazzballett, kickboksing, taekwondo.
- Første rotta Halvorsen som ga ideene om Svein og Rotta.
- Hun har skrevet mange artige bøker, skrevet voksen- og barnebøker.
- Hun har også fått priser: 2001 Sonja Hagemanns Barne- og ungdomsbokpris





Hva lykke er?

Lykke er å ligge utpå fjorden

Når det er blekkstille hav og solen steker

Og fiske når det spretter fisk rundt deg og

Når det napper hele tiden

Lykke er å kjøre under Gryttøybrua med båt

Å se rett opp på brua og møte en båt

Som hilser

Og så kjøre videre til kroen og legg til kai

Og spise en is mens du sitter i båten

Og se på de andre som kjører forbi deg

Og kjenner lukten av saltvannet

Lykke er å kjøre på vei hjem og høre måsene som roper

Lykke er å våkne i en myk seng og spise frokost

Lykke er å kjøre ut på fjorden igjen og det er blankstille sjø og fiske igjen lykke er å sitte på verandaen og spise bakalo



Julie!



Aursletta

Navnet **Aursletta** betyr sandbakk ved elv (mæl) og slette. Naboen min bor på en gammel gård som også har vært en skole. Det er en bedrift i grenda. Det er et bilverksted, det jobber 3 personer. Det bor 18 personer i **Aursletta**. Det er 3 gårder der også, men det er ikke dyr der nå, eller vi har en kanin i fjøset da . Det er masse natur og dyr og frisk luft og det er et naturlandskap. Før brukte isbilen og bokbussen å komme på gården vår og selge til de andre og oss.

Det er en holme nedenfor gården vår. Det har bodd folk i **Aursletta** i ca 400 år. Vi er usikker på om det har vært en vulkan her for mange år siden.

Vi tror og at det har vært sjø her før fordi vi har funnet spor etter steinalderbosetting, for at jeg har funnet ei tegning av en elv og fisk og trær under vann . Kanskje det er istiden som har formet denne grenda?

Elva heter Grandalselva. Det høyeste fjellet i **Aursletta** heter Trollfjellet. Det som er så spesielt er at naturen har gjort alt dette!

Skrevet av Julie Tveite Moe



MONI NILSSON-BRÄNNSTÖRM

Navn: Moni Nilsson- Brännstör

Født: 1955 i Stockholm

Bor: Kungsholmen, Stockholm

Første bok: Bartolomeus och spöket (1984)

Første bok på norsk: Tsatsiki og mutteren (1997)

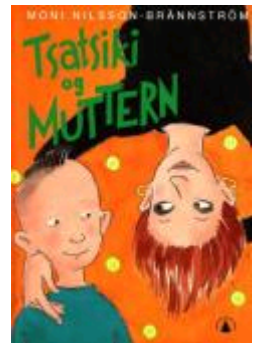
PRISER

1998: Bokjuryn

1998: Nils Holgerssonplaketten

1999: Wettergens barnbokollon

- Moni sier hun ønsker å fortelle om at det å være barn og voksne opp et eventyr, men et eventyr på godt og vondt.
- Livet kan være godt, spennende, men av og til vanskelig.
- Moni skriver slik at barn kan identifisere seg med handlingen i bøkene hennes.
- Humor, hjertevarme og klokt alvor som treffer mitt i følelsene er det viktigste i historien.



Julie T. M.

Lykke



Hva lykke er:



Lykke er å skåre mål på handball og spille på kornett.

Lykke er å ha en snill hund som man kan springe med på ekra.

Lykke er å ligge og slappe av med katten.

Lykke er å kose med kaninen.

Lykke er å være glad og få det som man vil.

Lykke er å spise is på en varm sommerdag.

Lykke er å gå tur på fjellet.

Lykke er å være med venner og besøke hverandre og ha det moro.

Lykke er å bade på en varm sommerdag og dykke i et friskt og kjølig vann.

Lykke er å dra på elgjakt og ligge på lur og se på elgen.

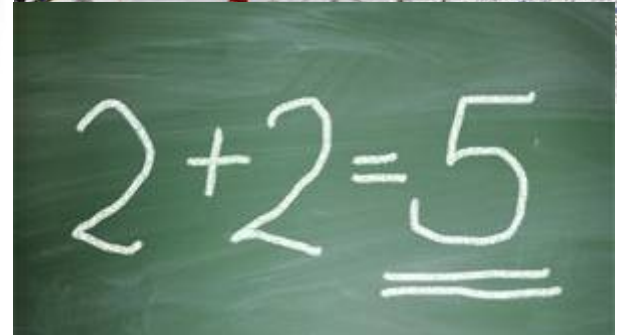
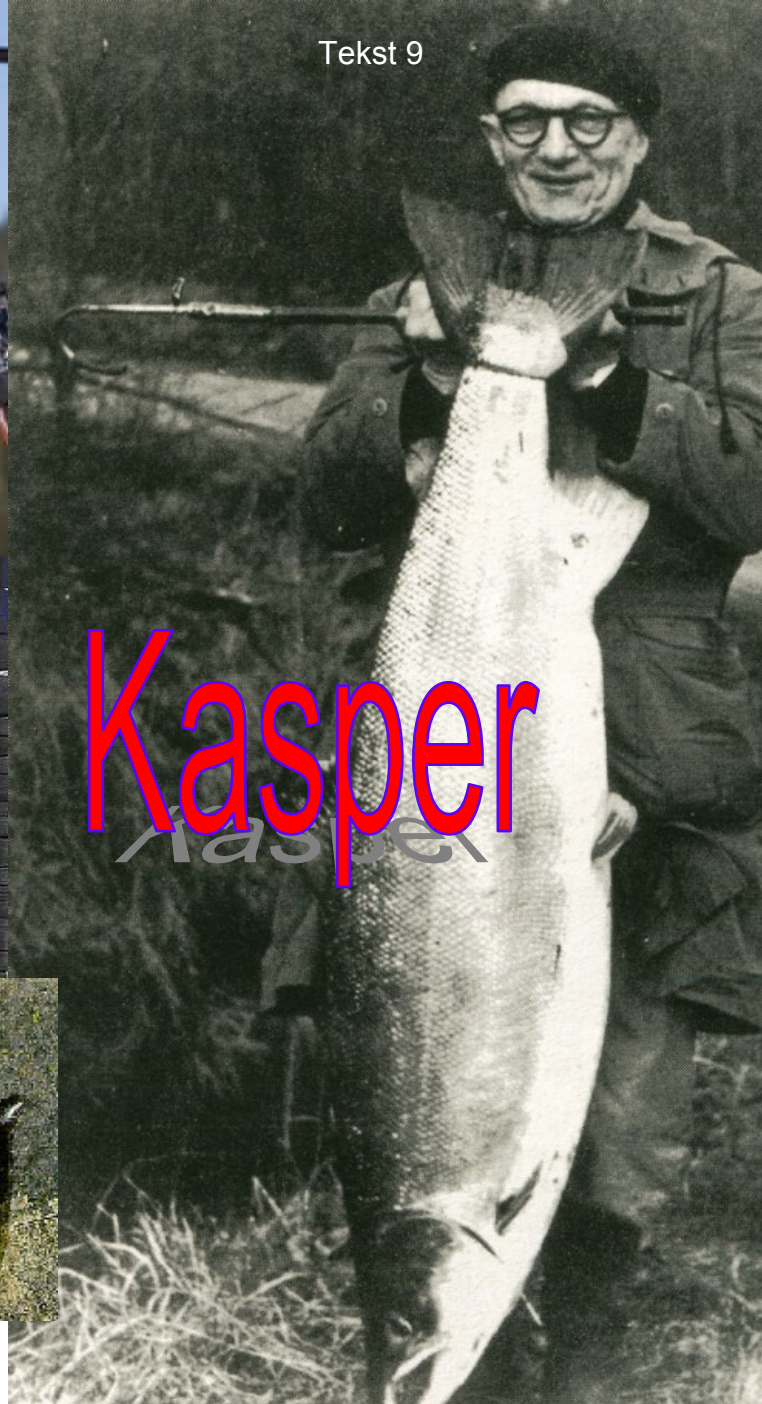
Lykke er å fiske når man får dupp ofte.

Lykke er å skyte på blink og treffe helt perfekt.

Lykke er å puste inn fin sommerluft og springe fritt

Julie Tveite Moe.

Lykke



Thorstad

Thorstad ligger i Storvik midt i Vikadalen, litt nedom Voll. Thorstad ligger i en U-dal og det er mye skog der. Så er det et vann som heter Laksvannet, det er et vann det faktisk går opp laks i. Bekken som går til Laksvannet heter Storlibekken



Per Thorstad, f. 1832
tipptippoldefaren min



Hans Thorstad , f. 1860 tipoldefaren min

Jeg vil skrive om Thorstad for at bestefar og bestemor er oppvokst der, og for at jeg liker at de er og at de var gode til å bygge Vikabåter der, og for at jeg heter Thorstad.

Landskapstypene i Thorstad er skoglandskap, fjellandskap og viddelandskap. Det er både skuringsstriper og det er flyttblokker der. Det er mye elg der og det er fint for blomster. Det bor ca 11 mennesker på Thorstad og det er 3-4 hus der. De bygde båter og de som ikke greide å bygge båter måtte bygge fisketønner.



Skrevet av Kasper Thorstad



BJØRN SORTLAND



- **Født 1968 bømlo.**
- **Bor i Bergen.**
- **Utdannet sosionom.**
- **Han er Glad i kunst. Det ser man i bøkene hans, han er også glad i å reise det ser man ofte i bøkene også.**
- **Bøkene er ofte om usikre voksne og fornuftige barn**
- **bjørn er og var glad i spenningsbøker. Før leste han Hardy- guttene og Frøken detektiv.**
- **Priser 10**
- **Her er noen av bøkene hans**
- **Det er ikkje natta**
- **Raudt, blått og litt gult**
- **Kunstdektetivene**

=) =) =) =) =)

HVA LYKKE ER

Lykke er å gå opp bratte bakker med rulleski, ski eller bare springe

Være en halv tå foran på målstreken

Uansett sport.

Eller heie på de store idrettsstjernene

Lykke er og være i elven og ta en 8kg laks.

vinne en fotballkamp eller spille med kompis

hjemme.

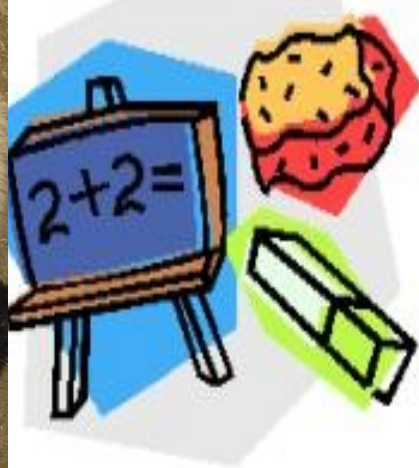
Dra stor kveite på sjøen eller bare ta kilos øret i Børgefjell

Lykke er sport og fiske..... kanskje litt jakt

laget av Kasper Thorstad



Lise < 3 < 3



Ramsvika:-)

Ramsvika er et fint lite sted i Storvika. Jeg ville skrive om Ramsvika fordi bestemor og bestefar bor der og det er kjempefint der. Det er mange båter der. Bestefar har en båt der. Han fisker nesten hver eneste dag.

Det er mange fjærer på Ramsvika, for eksempel Nessafjæra og Sandviksfjæra. Det er mange skuringsstriper i berget og mange flyttblokker. Det er et fjordlandskap, kystlandskap, skoglandskap, kulturlandskap og naturlandskap. Det er et fint sted med mange trær, skoger, dyr og planter. Jeg har sett mange rever i fjæra til bestemor og bestefar. De er fine. Det finnes også mange fjell der som jeg bruker å gå tur på og jeg bruker også å gå rundt



Nordosen.

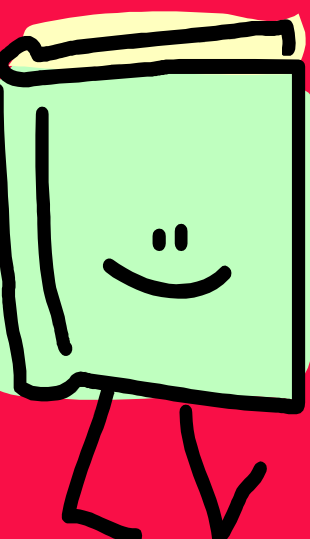
Det er ingen arbeidsplasser der, men det har vært. Det har vært en butikk der som bestemor, bestefar, oldemor og oldefar eide. Butikken startet i 1917 og sluttet i 1978. Hvis noen ville ha fløte hadde de ei vekt som de helte fløten opp i. Det var nesten ingen som ville ha melk for det fikk de på gårder rundt omkring. Det har også vært skole der, den het Fornes skole. Der gikk gammeltante som heter Unni. Nå har tante Unni hytte på Ramsvika.

Det er ikke så mange hus der men det er mange hytter der og det er mange folk som er der om sommeren fordi det er slektstreff til bestemor og bestefar om sommeren. Alle i slekta vår kommer og det blir fest. De som kommer ligger enten i campingvogn eller inne i huset til bestemor og bestefar. Ramsvika er det fineste stedet i Storvika jeg vet om.

Skrevet av Lise Marie Johannesen



Marianne Viermyr



- Født: 1947 i Oslo
- Første bok: kråkebollen i 1976
- Skriver bøker om død, sorg og om andre problemer
- Jobbet: kontor, bank, sykehus, lærerhøy skole, barnehage og skole
- To små barn
- Sluttet i jobben sin i 1988
- Skriver bøker får: barn, ungdom og voksne
- Jobbet i NRK
- Fem år da hun lærte seg og skriv
- Priser: 1988 Hilmar Oruds minnefond (for Østfoldforfatter)
- 1989 Dammprisen





Lykke!

Hva lykke er?

Og ri på en gressgrodd eng

Og leve livet.

Ikke stoppe, Bare ri.

Det er noe jeg drømmer om,

Og som kommer til å skje☺

Lise Marie Johannesen





ROSENBERG
B A L L K L U B

Renate



Libakken

Libakken ligger i Storvik kommune mellom Stornes og Ramstad. Det er mange hus, mellom 80-90 personer og bare en gård i dag, men den er ute av drift.

Det er dyrket mark, et fjell og en bekk som kommer fra Litjønna og igjennom Libakken og går til Tostenvannet. Fjellet ved Libakken heter Ramstadfjellet.

Jeg vil skrive om dette stedet for jeg bor der og har slekt der. Og at det er en super plass å bo.

Isen har ligget oppå Storvik og formet det til. Isen har gravd seg nedover og formet til dalene i Storvik.

Landskapstypene i Libakken er kulturlandskap, fjelllandskap, skoglandskap og jordbrukslandskap. Dyrene i Libakken er katter, hunder, elger og rådyr og noen til. Plantene er blomster og trær og litt forskjellig.

Nå i dag er det ikke noen arbeidsplasser, men i 1985 var det bank, skole og bedehus. Den første drosjesjåføren i Storvik bodde i Libakken. Før i tiden var Libakken en hovedvei. Libakken var en grense mellom familien Breines og familien Grindvoll i 1985.

Skrevet av Renate Vårvik



Mildred Augustine Wirt Benson

Mildred Augustine Wirt Benson

- Født: 10.juli i 1905, i Iowa i USA.
- Død: 28.mai 2002.
- Bodde: Iowa i USA.
- Har jobbet som journalist i 58 år.
- Hun jobbet i firmaet **Carolyn Keene** som forfatter.
- I 1926 ble hun ansatt av firmaet **Edvard Stratemeyer**, der alle i **Carolyn Keene** jobbet.
- **Carolyn Keene** er det navnet som står på alle **Frøken Detektiv**-bøkene og, der alle forfatterene er slått sammen til et navn.
- Hun har bidratt til 23 av 25 av de første **Nancy Drew**-bøkene.
- Hun er en av de mest kjente forfatterne av **Nancy Drew**-bøkene.
- Hun har bidratt til flere bokserier også.
- Bøkene hun har skrevet om **Frøken Detektiv** handler om mysterier som **Nancy** og vennene skal finne ut av.



Lykke

Lykke er å spille håndball.

Lykke er å score mål på håndballbanen.

Lykke er å være med venner.

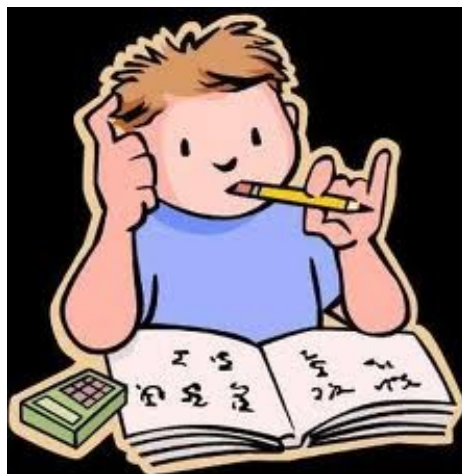
Lykke er å snakke og møte venner.

Lykke er å være ferdig med leksene.

Lykke er kunne gjøre hva man vil når man er ferdig med leksene.

Lykke er å spille fotball.

Lykke er å score mål på fotballbanen.



Martin

SKORVA



© 2008 www.bunkerpictures.nl



© 2008 www.bunkerpictures.nl



Drivstad

Jeg skal skrive om plassen Drivstad, som ligger ved Valfjorden. Drivstad ligger 9km fra Storvik, veien går videre til Gryttsund . På Drivstad er det en gård i drift. Det er min. Til sammen er det 6 plasser det bor folk, trivelige folk. Den yngste er meg på 10 , den eldste er Inger oppe i nabogården på 86 år .



Jeg skal fortelle om gården Drivstad. Dette er en gård med 11 hus. Vi har bolighus, fjøs, redskapshus, vognbu "tjonstu"(lekestue), bur, kjellerlem med potetkjeller, snekkerstue med eldhus. Vi har også kårhus på Bakkan, hus, garasje og skott. Der bor bestemor og onkel. Drivstad er verdens beste og fineste plass. Det er så fint her fordi det er kort veg til sjøen og kort veg til fjellet. Gården vår ligger i et kulturlandskap. Mine forfedre bygde opp åker og eng over tid, og det gjør vi fremdeles. Vi har kystlandskap og skoglandskap rundt oss.

Nede ved sjøen har jeg sett skuringsstriper (dette er nede i Steinvika). Da vi dyparbeidet myr oppe i Dalin fant vi skjell, så der har det vært sjø en gang.

Vi har et rikt dyreliv i Valfjorden. I skogen har vi elg, rådyr, hjort, ekorn, rev, av og til gaupe, mus, og mange slags fugler. Vi har masse granskjære. Hun er frekk! I Øset (en liten bekk som går fra Valfjorden og går forbi gården vår) er det et rikt dyreliv. Her klekker myggen. Der er det ender. Det er et stokkandpar som hekker her hvert år. De må passe seg for rev og mink. (Babar også, det er katten til Brit på Nesshaugan.)

I Øset vokser det også mange fine planter, en av dem er bekkeblom. Det er mye siv å gjemme seg i. I gamlevegen vokser det nøttetre. Vi kaller disse for nøttehalter. Her er det lunt klima under berget. Jorda er kalkrik. Her trives trea godt. Både jeg og ekorna trives godt her. Ekorna plukker og lagrer for vinteren. Jeg plukker og skal lage konfekt til jul.

På Rekkstaberget er det gran, furu, osp, hegg (lukter deilig), bjørk, selje, einer, rogn, det er også nypebusker (som bestemor lager syltetøy av). Om høsten plukker vi blåbær og tyttebær. Det finnes også villbringeber og villjordbær lenger inn ved veien som går opp mot Grytfjellet.



Her på gården bor mamma, pappa, Jo Petter og jeg. Vi driver med melkeproduksjon, vi produserer gress til dyra. Vi har kyr, oksekalver, kviger, sauer, 3 værer, høner, kyllinger om våren og lam. Så har vi sjefen sjøl OSKAR (katta vår), han bestemmer det meste her.



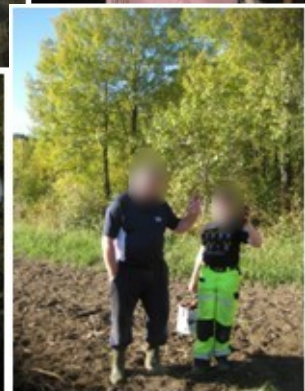
Før i tida var det en haug med folk som bodde her. Flere familier sammen. På 40-tallet tok de til fornuft og flyttet hit og dit, de bygde seg andre steder på Drivstad. Gården har vært i familiens eie siden 1886. Gården har vært selveier fra 1813. Min tippoldefar Petter tok over gården rundt 1900. Han fikk en datter Sofie Emelie, hun var gammeltante til pappa. I 1905 planta hun et bjørketre i hagen. Det står der den dag i dag. Det er et kjempefint tre. I gamle dager hang matklokka i det treet. Husfrua ringte i den når det var middag. Treet vises på bildet av gården. Før mamma og pappa var det Arvid og Eline med sine ni barn. Før der var det Arne og Tordis med sine to barn.



Å bo på Drivstad er det beste jeg vet. Å ha dyr er himmelsk. Og det skjer noe hele tiden (sauklipping, hesjing, lamming, bading, ruging, elgjakt, separering og kjerning, det skal vi snart gjøre nå).

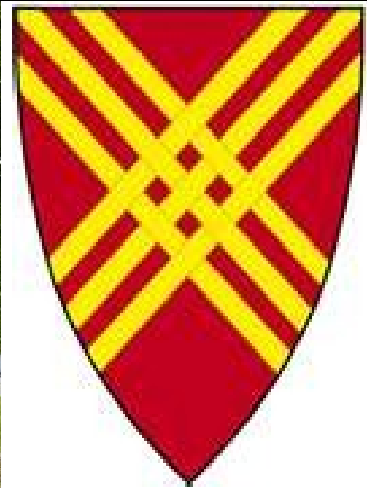


Skrevet av
Siri Mette
Drivstad.





Trond



Trond





2AGLIG



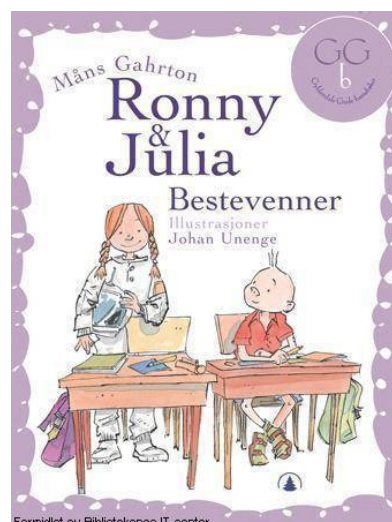
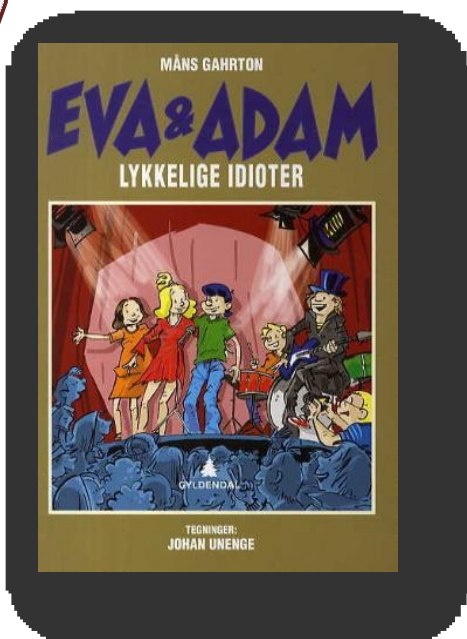
sverre



Måns Gahrton



- ❖ Født i Sverige i Lund i 1961.
- ❖ Vokste opp i Stockholm.
- ❖ Svensk forfatter, som skriver mange bøker som Eva og Adam, Ronny og Julia, og han skriver Målløse United.
- ❖ Forlaget han bruker er Gyldendal Norsk Forlag.
- ❖ Første boken skrev han i 2000, og den heter **En historie om venner, skolen og forelskelske**.
- ❖ Den siste boka skrev han i 2011, og den heter **Sommerkaos på gullkysten**.
- ❖ Han har skrevet 27 bøker.



Formidlet av Bibliotekenes IT-senter

Maja Paulsen

Pål Gerhard Olsen



Født: Bergen 1959

Ble forfatter i 1985

Bøker for barn og ungdom

Han har arbeidet som litteraturkritiker i Bergens Tidende

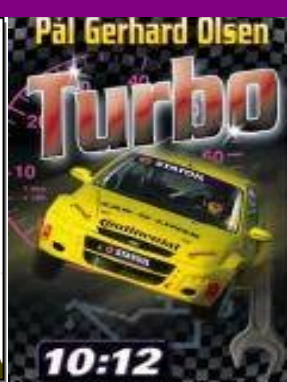
Han har også solgt bøker i utlandet

Første bok heter Svart, svart et tynt lag hvitt

Første barnebok heter City-drømmer

Nyeste bok Bakmennene

Nyeste barnebok Svart sommer



Likjølen

Fra Småby og Lilleby er det 2 timer og kjøre med bil, og Storby 2 ½. Likjølen ligger i Midtreland fylke i Storvik. Likjølen er 3 mil fra sentrum i Storvik. Likjølen ligger mellom Storvik og Nordvik. Det er en fin natur der. Snøen kommer tidlig på året. Jeg vil skrive om Likjølen for at det er fint der. Det er mye daler og fjell. Men det er mye skog. Det er mye elg og derfor er det elgjakt. Det er ikke så mange som bor der men det er mye hytter. Det er ikke noen plasser og jobbe der, bare gårder. Likjølvannet er en fin plass der du kan leie båt og fiske ørret. Likjølstua er en campingplass. Det er et stort hus der du kan ligge over. Det er en ski lysløype på 2,5km lang fra Likjølstua.



MIKAEL OLSEN



VEDLEGG B

Xxxxxx 12.11.2010

Til foreldre/foresatte for elever på 5. trinn ved Xxxxx skole**ANMODNING OM TILLATELSE TIL INNSAMLING AV DATAMATERIALE**

Som jeg informerte om på foreldremøtet i høst, er jeg student på masterprogrammet i norsksdidaktikk ved Høgskolen i Sør-Trøndelag, Avdeling for lærer- og tolkeutdanning. I denne forbindelsen skal jeg gjennomføre et masterprosjekt som handler om hvordan barn bruker skrift og bilder for å lage sammensatte tekster og hvordan de tenker og snakker om slike tekster. For å gjennomføre prosjektet vil jeg ha nytte av ulike typer datamateriale. Først og fremst ønsker jeg å samle inn tekster som elevene lager og observere elevene i arbeid med tekstene. For å få så godt dokumentert datamateriale som mulig, har jeg i samråd med veilederen min kommet til at det i tillegg vil være ønskelig å gjøre film- og lydopptak av undervisningssekvenser og gruppearbeid, og jeg ønsker også å intervju noen av elevene.

Rektor ved Xxxx skole er informert og har gitt skolens tillatelse til innsamling av slikt materiale. Derfor ber jeg nå om tillatelse fra dere som foreldre/foresatte til å gjøre film- og lydopptak, foreta intervjuer, observere og samle inn elevtekster fra deres barn. Forutsetningen for tillatelsen er at alt innsamlet materiale blir behandlet med respekt for de involverte og blir anonymisert, og at prosjektet ellers følger gjeldende retningslinjer for personvern. Det er naturligvis helt frivillig å delta, og man kan til enhver tid trekke seg fra deltakelse uten å måtte oppgi noen grunn til det.

All innsamling av materiale vil bli gjort i forbindelse med den vanlige undervisninga og tilrettelagt for å forstyrre denne minst mulig. Lyd- og filmopptakene vil kun bli hørt og sett av meg, min veileder og eventuelt av andre masterstudenter i norsksdidaktikk og deres veiledere ved høgskolen. I materiale som skrives eller på annen måte presenteres for andre vil involverte personer bli anonymisert. Etter at masteroppgaven er fullført, etter planen våren 2012, vil lyd- og filmopptak bli sletta.

Jeg håper dere synes dette er interessant og viktig, og at dere er villige til å la deres barn være med på det. Hvis noen har behov for mer informasjon, er det bare å ta kontakt med meg på telefon eller e-post. Jeg ber dere om å fylle ut svarslippen på neste side og returnere den så snart som mulig, og jeg håper på positive svar som kan gi meg et best mulig grunnlag for arbeidet med oppgaven.

På forhånd takk!

Vennlig hilsen

Annbjørg Masdal Rømme

E-post: annbjorg.masdal.romma@xxxxx.kommune.no eller annbjorr@stud.hist.no
Tlf: 48 20 65 56 / 72 53 54 65

INNSAMLING AV DATAMATERIALE TIL MASTEROPPGAVE

Elevens navn: _____

Vi gir tillatelse til at Annbjørg Masdal Rømme samler inn datamateriale fra vårt barn til bruk i masteroppgave ved Høgskolen i Sør-Trøndelag.

Tekster	Ja:	<input type="checkbox"/>	Nei:	<input type="checkbox"/>
Observasjoner	Ja:	<input type="checkbox"/>	Nei:	<input type="checkbox"/>
Intervjuer	Ja:	<input type="checkbox"/>	Nei:	<input type="checkbox"/>
Lydopptak	Ja:	<input type="checkbox"/>	Nei:	<input type="checkbox"/>
Filmopptak	Ja:	<input type="checkbox"/>	Nei:	<input type="checkbox"/>

Dato: _____ Signatur: _____

SPØRSMÅLSGUIDE ELEVINTERVJU MULTIMODALE TEKSTER

ETTER HVER TEKST:

Hva vil du fortelle med denne sammensatte teksten?

Hvordan prøver du å gjøre det?

Hva bruker du **ordene** til?

Hva bruker du **bildene** til?

Hva bruker du ulike **skrifttyper** til?

Hva bruker du **farger** til?

Hva bruker du **andre tegn** til?

Hva bruker du **plasseringa** av de ulike delene til?

Hva synes du at du har **fått til**/hva er du **fornøyd** med?

Er det noe du ser at du ville ha gjort **annerledes** når du ser på arbeidene dine i dag?

ETTER ALLE TEKSTENE:

Når du ser på alle disse arbeidene dine, hva har du **lært**? Hva har du blitt **flinkere** til?

Hva prøver du å tenke på /passe på for at teksten din skal bli så god som mulig?

Er du opptatt av andre ting i teksten nå enn før?

Hva må du kunne og hva må du **lære deg i tida framover** for at du skal kunne lage enda bedre sammensatte tekster?

UTSKRIFT INTERVJU LISE MARIE

L: lærer, E: elev

BILDEPRESENTASJON

L: Da starte vi intervju med ho Lise Marie, og det e den 24. oktober 2011. Først lure æ på ka du tenke når æ sei at æ har lyst te å snakke med dæ om sammensatte teksta. Ka e sammensatte teksta?

E: Teksta som e sett i lag, æ e ikkj sekker (ler).

L: Ja, det høres sånn ut på ordet. Ka trur du dæm e satt i lag tå, da?

E: Mmm. Æ veit ikkj æ heilt. Det...M...

L: Nei. Æ sei at det her, det e en sammensatt tekst (peiker på forsida permen). Ka e den satt sammen tå?

E: Av bilda.

L: Mm. E det berre bilda?

E: Eh... Nei, det e bokstava og ja

L: Ja, både bilda og bokstava.

E: Mm

L: Mm

L: Ka va det du... Det her e en sammensatt tekst, for den e satt sammen av forskjellige ting, for eksempel bilda og ord og..., ja, kan vær andre tegn å. Ka villa du fortæl med den her teksten?

E: Eh.. at æ e glad i dyr og at æ like blomster, for det sjer fint ut, og at æ e glad i matte, åsså at æ e glad i litt godteri og kaka og is og sånn.

L: Ja.

E: Og så så det litt fint ut når æ fant det og så, ja.

L: Når du fann bildan?

E: Ja

L: E det nån spesielle bilda du syns va fin?

E: Isen, det bilde tå isen der syntes æ så litt kul ut.

L: Mm Ja, akkurat.

E: Mm

L: Ka bruke du ord te i den teksten her?

E: Ord te?

L: Ja? E det nån ord, nån skrevne ord?

E: Det e berre to pluss to er lik og så Lise.

L: Ja. Mm Så orda her, det e egentlig berre navnet ditt.

E: Ja.

L: Ja. Men det e nån teng bakom navnet og som du har sett på.

E: Ja, sånn hjerte i dataspråk, på en måte.

L: Hjerte i dataspråk, ja. Ka slags tegn e det du må bruk for å få te de der hjertan, da?

E: Æ huske ikkj ka det heite, men. Det e sånn krokodilla i matten (ler).

L: Ja, mm. Større enn og mindre enn.

E: Ja.

L: Med mer

E: Så det e større enn tre'a, på en måte.

L: Akkurat.

E: Ja (Utydelig)

L: Så du veit kor du finn det hen på datamaskina?

E: Ja.

L: Ja. En måte å lag hjerte på, ja. Koffor villa du ha hjerte etter navnet ditt, da?

E: Æ synes det sjer litt fint ut.

L: Mm

E: Ja

L: Koffor har du to etter kvaranner?

E: Det veit ikkj æg (ler).

L: Nei, mm.

Når du skoll skriv navnet ditt, så konn du sjølsagt velg forskjellige skrifttypa og sånn. Huske du koffor du vælgt den der?

E: Mm. Den passa jo litt te isen da, for det va jo mang farga på isen.

L: Mm

E: Og så e det så fint med mang farga og, ja, og så e det ikkj så mang som e sånn.

L: Så mang skrifte som e sånn, va det det du ment?

E: Ja, sånn, eller det ikkj nån skrifte som e så veldig fin, synes æ, men den e litt da.

L: Ja. Forandra du.. E det ei ferdigskrift som e sånn, eller forandra du skrifta etterpå? Før eller etter?

E: Skrifta, det e, ... Æ huske ikkj ka den heite, men det ei slags skrift æ bruke på all slags tekstan æ har. For den syns æ e så fin.

L: Ja vel. Og veit du korleis du kan få forskjellige farga på den da?

E: Fargan? Ja.

L: Hvis du no villa ha hatt ensfarga blå der, kunna du det?

E: Det har gått an, men ikke hvis æ hadd trøkka på den skrifta der, nei. Berre trøkka på en farge, så ha det gått an, ja.

L: Ja. Mm. Ok. Når du har sett ilag det her, prøvd du på forskjellige måta, kor du skull sett navnet ditt, kor du skull sett bilda, kor du skull sett bildet tå dæ sjøl, og...

E: Nja. Det va litt vanskelig, men æ fant ut te slutt da.

L: Mm. Huske du koffor det vart som det vart?

E: Eh... nei, egentlig... eller...æ berre prøvd mæ fram og så trur æ ikkj at æ gidde å forander det så my, og så vart det jo litt fint det der , så.

L: Mm

E: Æ tok det der.

L: Ja. Ok, mm. E det no... Når du sjer på det no... Det e jo nesten et år sia vi laga det. E det nå du e spesielt fornøgd med, no når du sjer på det etter ei stund igjen?

E: Nn. Æ va litt fornøgd med blomstern også dyra e jo så søt

L: Mm, ja. Akkurat. E det nå du tenke at: Ja, det villa æ ha gjort annerledes hvis æ hadd gjort det i dag.

E: Bildet

L: OK

E: Det likt ikkj æ.

L: Det likt ikkj du da heller?

E: Nei.

L: Nei. Men du hadd kanskje ikkj nån å vælg i.

E: Nei, æ hadd ikkj det. Mått berre ta det bildet der.

L: Mått berre ta det der, ja. Mm, Ok. Ka du ikke like med det bildet?

E: Mm... Håret mett.

L: Ja...

E: Det såg så snålt ut.

L: Ok, mm. Greit.

FAGTEKST

L: Så I fjor høst. Litt seint I fjor høst, da skreiv vi den teksten der.

E: Mm.

L: Ja. Det og e jo en tekst som e sammensatt av ei overskrift, og to bilda, og en sånn verbaltekst, som vi sei da, ordan. Ja. Ka villa du fortell med den sammensatte teksten der?

E: Eh.. Fortell at ... det e jo på en måte at æ like Ramsvika , da.

L: Mm

E: Så... for det e veldig fint der.

L: Mm

E: Og bildan e jo fra vinduet te bestemor og bestefar!

L: Mm

E: Og så, når æ fant dem bildan der, det va på nettsida te tanta mi, for ho har lagt dem ut, så derfor fant æ dem og da tok æ dem.

L: Mm, ja. Med bildan så fortele du at det e fint der, e det det du sei?

E: Ja.

L: Mm. Ka fortele du med ordan?

E: Eh...At det e fint å gå på tur der, og så at det e veldig fin natur.

L: Mm

E: Det e det jo på bildan og da men, ja

L: Mm, ja.

E: Mm. Ja, det va det.

L: Det va det?

E: Mm

L: Ka synes du at overskrifta fortelle?

E: Mm. Den fortelle egentlig ikkj så veldig my. Den fortelle at det ska handel om nokka som heite Ramsvika, men ikke koss... ka det e for nå eller nå. Men at det va fint, det trur æ. Kanskje det fortelle litt at dem får litt lyst te å lesa det.

L: Ja! Ka har du gjort med overskrifta?

E: Æ har tatt den samma som på permen, litt på skrefta og på fargan, hadd æg, berre at no hadd æ smilefjes i stan for hjerte.

L: Ja. Koffor hadd du smilefjes?

E: Mm... det...det veit æ faktisk ikke, for at det e jo de to tegnan æ egentlig bruke mest.

L: Men hvis du hadd laga surfjes i stan, koss virkning hadd det hatt?

E: Ikkj så veldig... da hadd ikkj dem fått så veldig lyst te å lesa det, kanskje ikke.

L: Sikkert ikke det, nei.

E: Nei.

L: Nei.

Hadd det nå å sei koss farga det va på bildan, synes du?

E: Eh...Nei, men, det va jo... nei, det hadd ikkj nå å sei, eller det va jo ganske fint med blått, da, va det jo.

L: Akkurat. Men dem va blå frå før.

E: Ja.

L: Mm. Ja. Når du plassert bildan sånn som du gjord, eller plassert alt sånn som du gjord, koffor gjord du det sånn?

E: Eh...Æ prøvd mæ fram, og tenkt, ...eller det va litt vanskelig å finn te sånn at det passa,

L: Mm

E: Men det der syntes æ vart ganske bra, så viss æ ha hatt det nedafor så ha det sjett... så ha det sjett så tomt ut berre med skrift oppafor og så , og viss æ hatt hatt det oppå så ha det sjett så tomt ut ned og så, hadd det, og viss æ fekk det sånn så vart det litt meir medt på.

L: Ja, for du la det midt inni teksten.

E: Ja.

L: Det eine i begynnelsen og det andre midt i.

E: Ja

L: Når du sjer på den no, ka synes du at du har fått te, at du e fornøgd med?

E: Det e jo plasseringa og bildan, synes æ at æ vart fornøgd med, og teksten e jo fin (Utydelig)

L: Ja

E:

L: E det nå du sjer på : hvis æ skulla ha gjort det i dag, villa æ ha forandra det?

E: Kanskje gjort navnet mitt litt stør?

L: Ja. Æ lure nesten på om... Huske du om du skreiv navnet ditt? Eller om det va æ som gjord det etterpå?

E: Eh... det trur æ va dæg.

L: Ja, æ å lure på det, for æ huske da vi skull skriv ut, så gjekk æ over og såg om dokker had skreve navnet, og æ trur æ laga ei veldig lita skråskrift på dem som ikke hadd skreve navnet sitt.

E: Ja.

L: Ja. Så dem som har den typen skrift, den trur æ æ har sett inn. For du kunna tenkt dæ å ha navnet ditt litt stør?

E: Ja.

L: Ja. Kor stort omtrent villa du hatt det, da?

E: Mm... Berre sånn at det ha vistes litt meir.

L: Omtrent like stort som det her (peiker på brødteksten)?

E: Ja.

L: Mm. Villa du hatt same skrifta som det her og helst?

E: Eh...ja, eller kanskje sånn som overskrifta?

L: ja, med sånn regnbuefarga?

E: Ja, eller i hvertfall sånn skrift, skrifttype.

L: Den skrifttypen, men ikke med sånne farga?

E: Nei, kanskje ikke. Kanskje gjort den litt feitar, eller nå sånt.

L: Ja, ok. Koffor villa du eventuelt ha gjort den feitar da?

E: Eh,... det e fint, og så for at det ikke ska bli akkurat likeens som overskrifta.

L: Ja, for du kunne tenkt dæ å hatt den like stor?

E: ja, eller kanskje litt minner, når, eller kanskje et hakk minner, kanskje.

L: Mm, men nesten like stor som overskrifta?

E: Ja.

L: Ja. I svart da, hvis du ikke skull ha regnbueskrift, eller tenkt du regnbueskrift likevel?

E: Eh... svart kanskje, ja.

L: Mm, ja, ok. Det va den.

FORFATTERPORTRETT

L: Og så i vår , så laga vi et forfatterportrett, en plakat. Og så skreiv æ ut, og da skreiv æ ut den her. Men den som du laga såg litt annerledes ut. Den hadd rød bakgrunn, og den har æ her på skjermen. Og hvis vi klare å snu no, så vi får te å sjå'n på skjermen, for da e'n jo litt annerledes.

E: Mm.

L: Da e'n sånn.

E: Ja.

L: Da bli'n litt ... Sjer du godt du no, eller?

E: Ja, ganske.

L: Kan du berre vri på det sånn at du sjer.

E: Sånn.

L: Ja. Her e'n jo stør da, men vi må altså tenk oss at'n e rød, og så e'n litt annerledes plassert og, sjer æ.

E: Ja.

L: Æ veit ikkj ka det e som har skjedd, om det e nå æ har gjort, trur du det? (ler) At æ har gjort et eller anna sånn at den har ...

E: Kanskje det va på grunn tå at æ ikkj ha skreve navnet mett, det sjer æ.

L: Ja, kanskje det har skjedd når æ har føyd te navnet ditt.

E: ja.

L: Ja, det kan hend, og så har det skjedd nå her. Ja, det e faktisk mulig, ja. Ok, ja men vi bruke den der, for det va den du laga.

E: Ja.

L: Ja. Og ka va det du villa fortell med den her sammensatte teksten?

E: Eh... At ...ho va veldig ...mm... eller, ho e jo, nei, æ veit ikkj heilt. Ho sjer litt trist ut på bildet, egentlig.

L: Ho Marianne Viermyr du snakke om. Sjer litt trist ut på bildet.

E: Mm.

L: Ja.

E: Men det va ikkj det æ prøvd å få fram da. Æ prøvd å få fram at, litt sånn at det ikke vart så trist. Og så fant æ et anna bilde tå a, da ho va voksen, men det der vart litt finar, synes æ.

L: Du syns det barnebildet vart litt finar?

E: Mm.

L: Ja. Mm. Du prøvd å fram at ho ikke va så trist?

E: Ja.

L: Ja. Mm. Ka bruke du ordan te?

E: Æ bruke ordan te å fortel kem ho e og har jobba som og, ja ...

L: Mm. Ja. Ka bruke du bildan te?

E: Fortel ka ho... Bildan sjer ut som at ho like bøker og kanskje e forfatter og ...

L: Ja. Mm. Når du har velgt den overskrifta du har velgt, med farge og skrifttype og du har laga det som en bue, koffor har du gjort det?

E: Eh...

L: Koffor e overskrifta sånn som ho e?

E: Ja det e.. på grunn tå at den overskrifta æ har på all de andre, det vart så, det vart så my tå det, for at æ hadd så my tå den, så prøvd æ nå anna, så syns æ den der skrifta va kjempefin, og så... men det vart litt sånn, berre rett fram, så æ prøvd å få det te koss det skoll stå og sånn. Så fant æ ut at det vart fint med en bue.

L: Mm. Ja. Mm. Og så, ja.

E: Ja, det va det.

L: Det va det. Fargan inni, va det et sånt ferdigforslag, eller va det du som bestemt? Det vises no ber her da, litt sånn rød-rosa, ikke like sterk farge heile veien.

E: Først va det litt sånn, litt sånn rosa-rød, heilt sånn som den mørkaste e.

L: Å ja, litt sånn (peiker på den mørkeste fargen i overskrifta)

E: Og så prøvd æ for at, eller æ huske ikkj heilt, men æ prøvd å gjørra det te sånn at det vart litt lyst og litt mørkt, men æ huske ikkj koss æ gjord det.

L: Nei, det e nå som heite gradering sekkert, det va det du tenkt på.

E: Ja, det kan hend det.

L: Ska vi sjå. Hvis vi f.eks. tar den, så (demonstrerer gradering)

E: Det va nok det, ja.

L: Det va sånn du gjord det.

E: Ja.

L: Når du først gjord det, va det når som vist dæ det, eller?

E: Nei, æ prøvd det sjøl. Æ fant ut der fargan låg og så såg æ neanfor og så såg æ Ka e det for nå? Og så prøvd æ det. Og så va det fint, synes æ.

L: OK. Så har du med når bilda. Da har du snakka litt om det bildet der. Barnebildet tå ho. Du syntes ho såg litt trist ut. Men æ trur mens du jobba med det at du sa at du syns det passa litt godt og,

E: Ja.

L: Koffor det?

E: Eh... Æ trur ikkj ho skreiv så veldig artige bøker, ho skreiv ikkj sånn humorbøker.

L: Nei

E: Litt meir sånn, litt meir sånn, ja død og sorg og ja og problema, ja (lærer peiker på de ordene i plakaten)

L: Ja.

E: Ja.

L: Akkurat.

E: Det kom ikkj æ på at det sto, så det va sekkert derfor æ tok det bildet der.

L: Æ trur du sa det mens du jobba med det, ja. Det e jo ikkj sekkert at ho e når trist person sjøl, nei, sånn som du sa, det e jo slettes ikke sikkert, men ...

E: Det passa liksom te bøkern ho skreiv.

L: Ja. Mm. Ja. Og så ... du hadd med en bokstabel

E: Ja

L: Og det va for å vis at ho va glad i bøker, sa du. Den boka som går der, ka betyr det?

E: Det betyr det samma, at ho like bøker og sånn.

L: Han da, ka han betyr (peiker på utklippfigur som sitter og leser)?

E: Mm... At...Æ trur det på grunn tå at... eller at ho kan vær glad i å lesa, og så såg'n litt kul ut den person, og så...

L: Ja ha. Og så har du med et bilde tå ei bok.

E: Ja.

L: Mm.

E: Æ fant ikkj så mang bøker, eller æ trur at æ fant berre den boka der, tå ... som ho ha skrevi, æ mått jo berre velg den boka der, men har det funnis ei anna ei, så har æ sekkert tatt den. For at æ skulla kanskje ha funni litt sånn som ha handla litt om sorg og død og sånn problema. Men det såg ikkj ut som det på bildet der.

L: Nei. Men det va den som du ha skreve at det va den første boka ho ha laga.

E: Ja, det va det.

L: Og så ha du rød bakgrunn. Koffor det?

E: Æ prøvd å få den samma som overskrifta. For at, ja det passa litt te den, synes æ, eller, ja. Æ prøvd i hvert fall å få den samma som overskrifta. Og så når æ hadd sånn gradering, eller ka det no hetta, så vart det ikkj heilt akkurat samma farge, sånn, så æ tok det.

L: For du syntes det vart bra det ikke vart akkurat samme farge?

E: For da ha ikkj overskrifta vistest så veldig my.

L: Og så har du plassert overskrifta og bildan og sånn på arket. Koffor står dem sånn som dem står? Koffor står ikkj ho nederst i hjørnet og boka øverst og, ja,

E: Det va for at æ prøvd å få navnet hennes attåt bildet, så det vistest at det va ho. Og så syntest æ det va litt fint med dem bøkern oppå attmed der, og så under så va det litt fint å ha gutten, for æ prøvd å ta nå anna å, men, det vart litt stort, og sett det andre... Så passa han litt der, og så den boka som smila der, den, det vart litt vanskelig å finn plass te'n, når æ skolla ha boka der, så va det litt vanskelig å finn plass og, æ berre satt'n der.

L: Du kan å forandre størrelse og sånn på bilda?

E: Ja.

L: Når du sjer på det no, ka synes du at du e fornøgd med?

E: Mm... Overskrifta egentlig. Og så han guten som sit og les, han syns æ va så fin, og så, det va ikkj akkurat et bilde, det va et sånt utklipp æ hadd funni fra den Word.

L: Ja, så du gjekk inn på Sett inn – Utklipp?

E: Ja.

L: Huske du ka du søkt etter?

E: Æ trur det va bøker. Så fant æ han.

L: Fant du det og der (peiker på utklipp med bokstabel og smilende bok)?

E: Mm.

L: Bokstabelen fant du der, og boka som går og?

E: Ja.

L: Og når du sjer på'n da, e det nå du villa ha gjort annerledes, hvis det e nå du skulla ha gjort nå med no?

E: Nn... Kanskje ha fått inn litt fleir bøker, for at når æ sjer at den første boka som ho har skreve e Kråkeboller, så må æ jo nesten ha bilde tå den første boka, og så skolla vi ha hatt inn bilde tå sorg og død og. Men æ har ikkj fått plass te det, tru ikkj æ. Kunna kanskje ha tatt bort nån sånn figura og fått bildan eller alt samma litt lenger opp.

L: Kunna ha skuva det litt lenger oppover. Ja, det kunn du. Kunna kanskje laga bildan tå bøkern minner og.

E: Ja, det kunna æ å.

L: Ja, akkurat. Det va den. Og så va det diktet.

E: Ja.

DIKT

L: Og det va diktet ditt om lykke.

E: Ja.

L: Ka va det du hadd lyst te å fortell med det diktet der, eller med en sammensatt tekst.

E: Ja. At æg e glad i hesta. Det vil æ fortel. Og så ønske æ mæ jo hest, og så, men æ har det ikke, og så ønske æ å ri litt meir. Og så med ein gong æ hørt et dikt frå dem som ha vorre sjette før, æ vesst kem det va å som ha skreve det, uten å hør kem sitt navn, så kom æ på at det villa æ å skriv om, hesta

L: For det diktet du hørt handla om hesta. Og ka har du gjort for at vi ska skjønne – for det skjønne vi – at det her handle om at det e lykken å ha hest.

E: Mm... At det e bilda tå hesta. Og så når det står "å ri på en gressgrodd eng", da va det nån som kommentert det at æ ridd på ei gressgrodd eng, ikke ridd på en hest, ridd på ei gressgrodd eng, det va nån som kommentert det.

L: Koss synes du det va da?

E: Det va egentlig, nei æ sa at dem må jo skjønne det, for at æ har bilde tå hest, og ri, det e jo det mest ... når en sei ri, så skjønne dem jo: ri på hest.

L: Trur nok det, æ å.

Ka e det du prøve å sei med overskrifta her da?

E: Ehm... Æ veit ikkj heilt. Det va ikkj akkurat den æ syntes va det finaste i teksten.

L: Men æ tenke... Du sa du hadd ei sånn standardoverskrift som du brukt ofte, men det e ikke den her?

E: Nei, den har æ berre tatt i forskjellige farga.

L: Ja. Koffor tok du akkurat de fargan?

E: Eh... Det sto ette rekkefølge, altså den rekkefølga syntes æ va ganske fin.

L: Ja, og da følgd du rekkefølgen heilt ut te utropstegnet.

E: Mm.

L: Og så har du sjølve teksten, den og har forskjellig farga?

E: Ja, den hadd æg og tatt etter rekkefølge, men da vart det litt meir..., eller meir sånn... æ tok det etter linjan og så det vart ein meir farge.

L: Ja, den siste fargen kom på navnet ditt.

E: Mm

L: Ja. Du har brukt same skrifttypen der og der, har du ikkj det? (peiker på overskrift og dikt)

E: Ja.

L: Veit du...kjenne du, eller e det en skrifttype du ofte bruke som du like?

E: Ja, det e det, det e den æ har brukt på all samma... tekstan

L: Det e den som heite for Comic Sans, e det ikkj det?

E: Jo, æ trur det.

L: Mm. Så den like du godt?

E: Ja.

L: Veit du ka som gjer at du like'n, kan du sei nå om det?

E: Nn... den e ikkj berre sånn vanlig, den e litt sånn... den skille sæ ut på en måte, den sjer ut som ei bobbelskrift.

L: Bobbelskrift?

E: Ja, at det e litt sånn tjukt, og at det e sånn, eh... det e ikkj ... ja ... hm...ja, at det e litt sånn tjukt, det e ikkj heilt sånn rette linja som det e på all anner skrifta.

L: Litt tjukk strek og litt runde bokstava.

E: Ja.

L: Du har ganske liten skriftstørrelse her.

E: Ja.

L: Ja. Va det med vilje, eller vart det berre sånn?

E: Mm, ja, det va med vilje og det vart berre sånn. Æ villa ikkj ha så veldig stor skrift og...

L: Nei. Koffor villa du ikkj ha så veldig stor skrift?

E: For at da måtta æ ha overskrifta litt stør og da bli det litt stort.

L: Ja. Ok. Men du hadd jo for eksempel hatt plass te ei stor overskrift her (peiker øverst på arket)

E: Ja...

L: Men du villa ikkj ha det så stort?

E: Nei, eller æ villa ...æ villa ha det i hvert fall oppå teksten, eller æ villa ha det i mellom bildan

L: Ja, akkurat

E: Men æ kunna hatt det litt stør. Men teksten synes æ det va fin størrels på, eller passelig sånn

L: Mm, ja. Og så har du velgt bilda.

E: Mm. Den... bildet tå eine hesten der, den... har æ sjett før på ...eh... på googlesøkgreia der, og den synes æ e så søt.

L: Det e den? Han som du sjer berre hauet på mot graset der.

E: Ja.

A: Ja, mm.

E: Det andre e egentlig et sånt utklipp det og.

L: Og ja! Den? (peiker på gynghehest)

E: Ja, nei, den der og, begge dem der.

L: Ja, den e frå utklipp, ja.

E: Ja, ikke utklipp. Det samma ...(...)

L: Har du sjett det før da?

E: Nei. Men det va litt fint med bakgrunn bak hesten, og så at'n hadd skygge nedi vatnet der, det va fint.

(...)

E: Egentlig prøvd æ å søk på nå sånn gynghehestgreia, for at æ villa vis... eller, det va litt my sånn ekte, og så villa æ ha sånn leik på bildet og. Så derfor fant æ gynghehesten, og så tok æ den, for det va nesten einaste den som va på hest som leike, som ikke ekte sånn.

L: Du laga de to stor hestebildan omtrent like stor. Mått du kutt og sånn for å få dem sånn smal og høg, eller va dem sånn?

E: Æ huske ikkj heilt det, bildet tå hesten som du sjer hauet, det huske æ ikkj heilt, men det annere, det va sånn, tru æ.

L: Koffor ha du plassert det sånn som du har plassert dem?

E: Det va litt vanskelig å finn plassering, og så berre tok æ nokka egentlig, så vart æ litt fornøgd. Men så kjem æ på nokka som ha vorre fint , sånn, samma som det va på Ramsvika, teksten, det kunna vorre og plassert et bilde der og et bilde der sånn.

L: Et bilde øverst i høyre hjørne og et nederst til venstre?

E: Mm. Så prøvd æ å få litt sånn, ta litt stor plass og, for at det ikke skull virk så tomt.

L: Du hadd store bilda og lita skrift?

E: Mm.

L: Gynghesten, prøvd du å plasser den forskjellige plassa?

E: Nei, den fant æ ut at æ villa sett'n der egentlig. For, eller, æ like å sett teng oppå bildan., like æ, men ikke oppå, liksom ikke oppå hovedgreia, men oppå graset sånn.

L: Ja, akkurat, at det overlappe sånn, ja. [...] Når du holl på å plasser bilda, da trur æ at æ snakka med dæ, da trur æ at æ snakka med dæ om at du egentlig ha bytta om bildan. Huske du det du?

E: Ja, du sa om at æg... at det va meininga at når dem kika fra bildan, koffor ikke sett dem anner veien, sånn at dem kika på teksten, sånn...

L: Ja, ka du synes om det, huske du kolles det såg ut når det va motsatt? Og e du enig med mæ? Du gjord jo sånn som æ foreslo.

E: Ja.

L: E du egentlig enig med mæ, eller?

E: Ja, egentlig, for at det vart litt ber når dem såg på teksten egentlig. For, ja da såg ikkj ut som dem egentlig ikke likt teksten, på en måte. Når dem stod anner veien, så sto dem jo anner vei te teksten, så det såg ut som dem ikke villa sjå på'n, på en måte.

L: Snudd sæ litt bort i frå'n ja?

E: Ja.

L: Du har jo sagt litt om ka du kunna, ja... eller æ kan jo spør likevel æ: E det nå du e heilt fornøgd med?

E: Eh... Det e plasseringa tå den gynghesten heilt oppå bildet der sånn, og så at navnet mitt står attmed der sånn, ja. Det synes æ va litt fint.

L: Ja, akkurat. Og så har du jo nemnt litt om nånteng du kunna gjort annerledes, du kunna prøvd ut og hatt plassert bildan meir på skrå i forhold te kvaranner. E det nå anna du tenke at du villa ha gjort annerledes?

E: Æg villa egentlig ha hatt en anna tekst, for at ...eller i hvert fall ikke at Beate skulla ha stjælt teksten min , og så hadd Maja sjett på Beate , og så har ho tatt det samma, men ho vesst ikkj at æ hadd det.

L: Nei, det vart tre dikt som vart ganske lik kvaranner, både med sjølve diktan og med bildan. Dokker såg litt på bildan te kvaranner og da?

E: Ja, æ kika ikkj på dem i det heile tatt, egentlig ikke, æg tok det æ villa ha, og så har dem kika på mæ og så ... Bildan sa Beate at ho .. at det bildet va så fint at det villa ho ha. Men... Og så synes æ jo egentlig at demmers teksta va finar enn min så, for at dem hadd plassert det litt annerledes og.

L: Synes du, hvis vi sjer på dem da, vi har da vel, æ trur vi har all sammen her æ, ja har det her, vettu.

E: Der e Maja sin.

L: Når du sei at du synes den teksten e finar, da tenke du ikkj på ordan, men da tenke du på kolles den sjer ut, på utforminga

E: Ja.

L:Ja. Ka e det du like godt med den der?

E: Eh.. at teksten på fargan vart litt sånn lysar, det synes æ va litt fint. Og plasseringa tå bildet, for det va litt my te mæ, eller det vart litt sånn , eh... ja det vart litt stort egentlig, synes æ. Sånn som æ foreslo et bilde lenger opp og et bilde lenger ned.

L: Ka du synes va fint med at det vart lysar?

E: Æ veit ikkj heilt, men det vart, det såg litt sånn... at det ikke vart det samma som overskrifta, veit ikkj, men æ berre syns det såg litt finar ut.

L: Og så va det ein te som va ganske lik, [...]

E: Ja asså, ja den der syns æ va litt fin, for den og va litt lys , og så dem fargan ho ha vælgt, dem syns æ va fin.

L: Ja, fargan på skrifta, for ho ha velgt anna farga.

TEKSTENE SAMLA

L: Hvis vi no legg utover [...] E det når teng du sjer du har forandra dæ på, eller at du har lært nå mer, at du fekk te når teng der som du ikke villa fått te eller tenkt på der eller?

E: Ja, det va den på Marianne Viermyr, det va på skrift, på overskrifta, den hadd ikkj æ tenkt på i det heile tatt.

L: Nei, tenke du på skrifttypen da, eller tenke du på å lag bue, eller graderinga?

E: Eh... graderinga og fargen

L:Ok, ja. Det å gjør nå anna enn regnbuefarge?

E: Ja. Æ vart mest fornøgd med den (plakaten) og så bildan, ja det va litt fint med de bildan som dem hadd tatt fra Ramsvika, eller det e liksom utover fra vinduet som sola, det va veldig fint, for det bli veldig fint på Ramsvika når det e solnedgang og sånn, når sola lyse nedi vatnet. Da e det veldig fint der.

L: Når du ska lag en sånn sammensatt tekst, ka prøve du å pass på og tenk på, for at teksten ska bli så god og sjå så fin ut og så interessant som mulig?

E: Eh.. det æ prøve egentlig mest på, det e egentlig overskrifta, også kanskje bildan og, ja det e det æ prøve.

L: Koffor overskrifta?

E: For at dem les jo overskrifta før dem les teksten, og hvis dem les overskrifta og den e fin så da vil dem jo heilt sekkert lesa'n.

L: Og bildan?

E: Ja, dem sjer på bildan og overskriftan når du starte med å les , og da e det jo om å ha veldig fine bilda og veldig fin skrift, så ja det va ...

L: OK. E du opptatt av å pass på andre teng i teksten no enn du va før?

E: Nei, egentlig ikke.

L: Det e det med overskrifta og bilda?

E: Ja.

L: Hvis du tenke at framover no så skal du bli enno flenkar te å skriv og bruk data og te å sett sammen ord og bilda og sånn, e det nå du tenke at "Det må æ prøv å lær mæ!" eller "Det trøng æ å lær!" ?

E: Mm ja ikke ha overskrifta... Æ vart ikke så veldig fornøgd med overskrifta på den siste teksten, den om lykke, og teksten og, for at det vart litt... æ villa hatt det meir som Marianne Viermyr sin tekst, for den vart litt sånn fin overskrift syns æ, det va ... den... ja, det va egentlig den som va den mest ulike tå all samma.

L: Spesielle ja, det e æ enig med dæ i. Den skille sæ ut, ja. Tenke du da at du hadd lyst te å lær dæ mer om å lag overskrifta?

E: Ja!

L: (...) No når du for eksempel har lest all diktan om lykke, all andran sine dikt, du har jo sagt litt om det, du har sagt litt om forhold til dem som har så likens som dæ, men e det sånn at når du les all de andran sine dikt at du les diktet sjølsagt og tar inn det det handle om, men e det og sånn at du sjer at "Oi, sånn har han gjort det!" eller "Oi, sånn har ho gjort det, det va lurt, det kan æ prøv neste gong!"?

E: Ja, på de fleste diktan så stod det litt my, eller æ skreiv om ein teng om lykke og på all andran så stod det for det meste om ja, av og te så stod det kanskje elleve teng om lykke og, [eks]

[...]

L: E det nån sånne teng med bilda og skrifte og sånn som du liksom snappe opp frå de andran?

E: Nn... det kjem ikkj æ på , egentlig ikke. [...]

UTSKRIFT INTERVJU JULIE

Navn:	Julie	28.10.2011	41:39
	<i>Kursiv – direkte sitat</i> Vanlig skrift - sammenfatninger		
	J: Julie, A: Annbjørg		
Sammensatt tekst	<i>Flere ting i en tekst, det som handle om det</i>		
BILDEPRESENTASJON			
Hva vil du fortelle?	<i>At æ like dyr og at æ like matte og sola skal liksom minn på at æ e glad.</i>		
Hvordan gjør du det?			
Ord	<i>At det e min perm.</i>		
Bilder	<i>Om Utklipp-figurene: Den vise at æ like å sei hei te folk. Den va fin, litt sommernett.</i>		
Skrifttype	<i>Syntes det såg litt glad og litt artig ut.</i> <i>Om skyggen: Den trur æ va der uansett, æ la ikkj merke til den.</i>		
Farger			
Andre tegn	<i>Utropstegn: For at den liksom rope Julie</i>		
Plassering	<i>Det va æ litt nøye på. Æ villa ha Julie øverst og sola litt te sida sånn, for det e himmel liksom bakom.</i> <i>A: Koffor villa du ha Julie øverst?</i> <i>J: For det e kanskje det første du sjer hvis du sjer øverst da. Da veit dem at det e min, og det e æ som har ordna den.</i> <i>Katta tok æ under navnet fordi ... æ veit ikkj om æ huske koffor.</i> <i>A: Huske du nånteng du va nøye med, da?</i> <i>J: Det va størrelsen på bildan, va det. For at det ikke skull værre for my tå det. Æ måtta forminsk.</i> <i>Æ har all de dyran der, da. Det e dem æ like best. Æ e like glad i all.</i> <i>A: No legg æ omtrent ord i munn på dæ, men e det det du meine trur du, at du e like glad i all [dyrene], og derfor va det viktig at dem vart omtrent like stor all?</i> <i>J: Ja.</i> <i>A: Koffor har du plassert dæ sjøl akkurat der?</i> <i>J: Æ trur det va for at... liksom det rundt mæ, det va alt det æ like. Som et tankekart.</i>		
Fornøyd med	<i>Passelig bra bilda te mæ sjøl, men æ kunna brukt litt mer plass. Kanskje å ha hatt all bildan like stor.</i>		
Forandre			
FAGTEKST			
Hva vil du fortelle?	<i>At det e fint og spennandes å bo der.</i>		
Hvordan gjør du det?	<i>Bildan og overskrifta. Og så hadd æ gul skrift rundt ordet Aursletta. Det e for at teksten handle om Aursletta.</i>		
Ord	<i>Ka som e der, og kossen det e å værre der, og ka du kan gjerra for å få det litt sånn spennandes.</i>		
Bilder (Skanna, tatt med heimefra)	<i>Det va ho mamma som gjekk opp i ekra over oss og tok bilda tå utsikten, sånn at ho fekk med mesteparten. Begge bildan e tatt frå samma plassen. Det e nesten sånn at det kunna gått an å honge dem i lag, ja.</i> <i>A: Bildan fortele at det e veldig fint å bo i Aursletta?</i> <i>J: Ja, det e veldig grønt.</i> <i>Det sjer litt fredelig ut å bo der, sånn at det ikke e så my bråk.</i>		
Overskrift	<i>A: Du sa at overskrifta skull vis at det va fint å bo i Aursletta. Kolles synes du den vise</i>		

	<p>det?</p> <p>J: Det e egentlig ganske fargerikt oppi der, e det. Og så e det jo artigar å bo der. Det e forskjellige sorta tre og sånn, så det bruke egentlig å værra forskjellige farga nån gong. Og det e jo fullt tå fugla som flyg over huset om morran , og dem bruke å ha mang fine farga.</p>
Skrifttype Farger	<p>A: Du har framheva den første bokstaven. Koffor gjord du det?</p> <p>J: Sånn at det skulla sjå litt sånn artig ut å begynn å lessa'n , kanskje.</p> <p>A: Kunn du det fra før, eller va det nå du lært når du jobba med den her teksten?</p> <p>J: Det va nå æ lært når æ jobba. Dem (medelever) vist mæ det da.</p> <p>Om bruken av standardskrifttype: Det vesst æ ikkj nå my om, gjord ikkj æ. Den e jo leselig. Den e enkel å forstå.</p> <p>A: Hvis du hadde skreve i dag, trur du at du hadd forandra skrifttype, for no kan du litt om å forandre skrifttype?</p> <p>J: Det kan hend. Det kan hend i hvert fall at æ hadd forandra litt på fargen på teksten, kan hend da. Nei, æ veit ikkj heilt. Æ trur æ skulla hatt en litt mørk farge, som for eksempel mørkelilla. Eller i hvertfall nokka sånn som passa attåt teksten.</p> <p>A: Hvorfor mørk?</p> <p>J: For det vises ber da. Det ha kanskje passa med litt grønt, ha kanskje passa litt. Eller ha litt blått. For at naturen oppi der e jo ganske blå, eller lufta da, himmelen.</p>
Andre tegn	
Plassering	<p>Overskrifta e jo øverst for at dem ska vetta for det første ka teksten heite, og teksten tenkt æ kunn værra i mellom da, eller på midten tå arket, og så bildan under. Teksten kjem først og bildan etterpå, sånn at du kan lessa først og sjå på bildan te slutt, for at da les du først og så sjer du etterpå.</p>
Underskrift	<p>Æ tok det sånn for at sånn som æ har sjett i bøker eller sånne teksta så e det mang som bruke å forander litt på skrifta på slutten tå en tekst når dem ska skriv navnet sitt som forfatter.</p> <p>Om at bildene står under underskrifta: Æ huske ikke koffor det nei. Eller, det va jo kanskje for det , æ har jo ikkj skrevve herre, æ har jo ikkj skrevve bildan, det står jo "Skrevet av Julie".</p>
Fornøyd med	<p>Æ synes æ fekk te overskrifta, men æ har ikkj lest'n på leng, men æ trur æ fekk med mæ det meste om kolles det va oppi der. Æ e fornøgd med det meste.</p>
Forandre	
FORFATTERPORTRETT	
Hva vil du fortelle?	<p>Æ villa fortel at boka e sånn artig, på grunn av fargan. Æ villa ha forskjellige farga for at den ska sjå artig ut.</p>
Hvordan gjør du det?	
Ord	
Bilder	<p>Æ e ikke fornøgd ned bildet tå ho (forfatteren), for æ syntes æ kunn ha litt artigar bilde. Men ho sjer litt tankefull ut, da.</p> <p>A: Va det lett å finn nå artigar bilde, da? Kunna du ha tatt et artigar bilde?</p> <p>J: Æ kunna hvertfall ha tatt et anna bilde som va der, men æ huske ikkj om det va nå anna bilde som va artigar, nei.</p> <p>J: Æ tok den første boka som æ fant, da, gjord æ. Den såg liksom litt artig ut</p> <p>A: Ja, men det va jo den første boka ho hadd gitt ut.</p> <p>J: Ja.</p> <p>A: Så du leita etter den?</p> <p>J: Ja..</p>
Overskrift	<p>Det e forskjellige farga på den for å sjå at ho skriv sånne barnebøker, kanskje.</p>

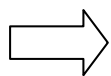
	<p>A: Koffor vælgt du akkurat de fargan der?</p> <p>J: Dem va fin, æ syntes dem passa i lag.</p> <p>A: Låg dem ferdig, eller mått du inn og velg?</p> <p>J: Æ velga først, og så la æ dem ut i ruta sånn at dem va i rekkefølge.</p> <p>A: Og så tok du dem i den rekkefølgen, da, eller?</p> <p>J: Ja.</p> <p>Om skrifttype i overskrifta: Æ syntes den va fin.</p> <p>A: Ka slags inntrykk synes du den gir?</p> <p>J: Litt artig, kanskje...</p>
Skrifttype	<p>Den der va ganske enkel å lessa, og så æ tok det så stort, sånn at du slepp å stå ganske nærme og les.</p> <p>Om formen på skrifta, hvorfor den er lett å lese: Den e , æ e ikkj heilt sekker korleis æ ska sei det...</p>
Farger	<p>Æ tok kvar setning med forskjellige farga for å få te å fyll arket litt fargerikt.</p> <p>A: Da brukt du de samma fargan du hadd vælgt ut te overskrifta?</p> <p>J: Ja, sånn at dem ikke skulla skill sæ ut.</p>
Andre tegn	<p>Om kursiv: Æ skreiv det jo etter det heftet vi fekk om kvar person, så kanskje æ tenkt æ skull skriv det på skrå sida det sto på skrå.</p> <p>A: Sjer du <u>ka</u> det e som står på skrå?</p> <p>J: Ja, det e første boka og første bok på norsk.</p> <p>A: Tittel på bøker.</p> <p>J: Ja</p>
Plassering	<p>Æ syntes det va sånn passelig stor skrift. Og sånn passelig størrelse på bildan.</p> <p>A: Hvis du ha hatt bildan stør, ka ha skjedd da med teksten din, synes du?</p> <p>R. Da trur æ at æ ha måtta forminska litt på teksten da, eller at det e litt minner størrels.</p>
Underskrift	<p>Om navnet sitt: Det har æ heilt nederst herre gongen.</p> <p>Om begrunnelse: Det huske æ ikke, men æ trur at det lille, smale, æ villa ikke at det skull skill sæ ut fra det store, da.</p> <p>A: Du villa <u>ikke</u> at det skull skill sæ ut?</p> <p>J: Nei.</p>
Fornøyd med	Fargan.
Forandre	Hvis æ skulla ha forandra på nå, så e det det med bildet.
DIKT	
Hva vil du fortelle?	<p>Æ prøvd å fortel det æ likt å gjerra. At det e artig, og at det ska værre veldig sommeraktig.</p> <p>A: Kolles prøve du å få te det?</p> <p>J: Det e fargan.</p>
Hvordan gjør du det? Hva har du brukt?	
Ord	
Bilder	<p>Æg har bilde tå ein handball for at æ like å holl på med det, og så den lille lykkeskrifta nedpå der, for at det handle om lykke. Og så bakgrunn, det vart litt sånn dunkelt på en måte, da, men æ vælgt det for at det handla mest om sommeren, gjord det, så æ tok to blomster.</p> <p>A: Va de blomstran svart-kvit frå før?</p> <p>J:Ja.</p> <p>A: Dem va ein og ein, så du sett inn to?</p> <p>J: Nei, det va to .</p> <p>A: To i lag?</p>

	<p>J: Mm.</p> <p>A: Men handballa, dem va ein og ein?</p> <p>J: Ja. Det vart ein liten feil, for at æ fekk ikkj den eine handballen opp like høgt som den ander.</p> <p>A: For det prøvd du?</p> <p>J: Ja, men æ rakk ikkj å gjørra ferdig det. Men det hadd ikkj så veldig my å sei, da. Det vises ikke så godt.</p> <p>Om lykke-bildet nederst: Det sjer jo nesten ut som den skrifta som e te teksten, littegrann. Berre at det e sammenhengende og litt mer krølla.</p>
Overskrift	Æ syntes det passa sia teksten va sånn å, med samme skrift. Æ har tatt overskrifta stor, for å vis at det e overskrifta. Og så har æ gjort resten under litt minder.
Skrifttype	<p>Om skrifttypen: Den hadd æ egentlig ikke sjett før. Æ like forma på'n, for det e ei skrift som vise at æ like å gjerra det på en måte. Litt sånn sommeraktig, kanskje da.</p> <p>A: Når det står at "Lykke er å gå tur på fjellet", så vise skrifta at du like å gå tur på fjellet, e det sånn du tenke?</p> <p>J: Ja.</p> <p>A: Blomsterbildet, koffor plassert du det bakom?</p> <p>J: Fordi at det va ikkj plass på sidan, va ikkj det. Da kom det som hørre te det, nåkka tå det kom der.</p> <p>A: Du plassert dem ganske langt opp?</p> <p>J: Ja, æ syntes det va finast, syntes æ.</p> <p>A: For du prøvd å ha dem lenger ned og?</p> <p>J: Ja</p> <p>A: Koss syns du det vart da, da?</p> <p>J: Æ veit ikkj heilt, det passa best å ha det der da, syntes æ. For det va mest svart skrift der, og da va det litt vanskelig å lessa det, så, svart som e på grått.</p> <p>A: Du e litt opptatt tå at det ska vær greit å lesa?</p> <p>J: Ja.</p>
Farger	<p>Æ huske ikkj koffor æ tok akkurat dem fargan men æ trur det va for æ syntes dem passa i lag.</p> <p>A: Det e omtrent det samma fargan som du har brukt på resten av teksten, på sjølve diktet.</p> <p>J: Gult e ikke der.</p> <p>A: Æ huske du sa nån teng om gult sjøl da du satt og skreiv. Huske du det sjøl?</p> <p>J: Ja, det huske æ, for den skrifta vistes ikke så godt.</p> <p>A: Skrifta vistes ikke så godt hvis du brukt gult?</p> <p>J: Nei.</p> <p>A: Derfor brukt du ikke den?</p> <p>J: Nei.</p>
Andre tegn	
Plassering	
Underskrift	
Fornøyd med	Æ vart fornøgd med dem bildan æ plukka ut og fargan, det vart æ mest fornøgd med, og det æ skreiv.
Forandre	Da va det kanskje skrifttypen. For den e kanskje ikke så veldig enkel å lesa. For det va veldig mang som kom te mæ og sa at dem trudd det va en <u>t</u> men så va det egentlig en <u>l</u> .
SAMLA	
Har lært/utvikla/blitt flinkere til	<p>Æ synes æ har lært litt mer om skrifta, og det som æ kan bruk og det æ må værre litt mer nøye med.</p> <p>A: Ka du synes du må vær mer nøye med?</p>

	<i>J: Med koss bilda æ plukke ut. Og formen på skrifta.</i>
Opptatt av/prøver å passe på	<i>Æ prøve jo egentlig å gjærra'n så artig å lesa som mulig, da. A: Ka du gjer for å få te det? J: Farga, da. J: Plasseringa, da, og kolles æ ska ha det. A: Du tenke mer på det no? J: Ja.</i>
Vil lære framover	<i>Æ veit ikkj heilt ka æ ska sei. A: Synes du at du får te det du vil? J: Ja, det synes æ. Æ får det te sånn som æ har tenkt det.</i>
Når du leser andres tekster – lure knep	

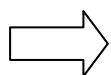
41:39

Å FORTELLE MED BILDER



OPPGAVE 1 : **FORSIDE**

Jeg **leser** at



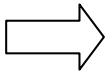
OPPGAVE 2: **FORSIDA MI**

Jeg har prøvd å **fortelle med bilder** at

Jeg ville gjerne ha brukt **ord** for å fortelle at

Jeg er **fornøyd** med

Jeg er **ikke så fornøyd** med



OPPGAVE 3:

LETT OG VANSKELIG Å FORTELLE MED BILDER

Lett og lurt å fortelle med bilder:

Vanskelig å fortelle med bilder:

OPPGAVER TIL STORVIKTEKSTER

Heimelekse uke 1

Tirsdag: DIN EGEN TEKST

- **Øv på å lese** din egen tekst nøye, slik at du kan lese den høyt, tydelig, flytende, med innlevelse.
- **Lag 3 spørsmål** til teksten. Det skal være tekst- eller detektivspørsmål, som det går an å finne svar på ved å lese og studere skrift og bilder i teksten din.

1.

2.

3.

- **Innhold i teksten.** Hva synes du selv er interessant i teksten din?

- **Utforming.** Se på overskrift, skrifttyper, farger, bilder, inndeling i setninger og avsnitt.

1. Hva er du fornøyd med?

2. Hva vil du gjøre enda bedre neste gang du skal lage en fagtekst?

Onsdag: TEKST NR.2

- **Øv på å lese** teksten nøye, slik at du kan lese den høyt, tydelig, flytende, med innlevelse.
 - **Innhold i teksten.** Hva synes du er **interessant** i denne teksten?
-
-

- Hva er bra med **utforminga** av denne teksten? (overskrift, skrifttyper, farger, bilder, inndeling i setninger og avsnitt).
-
-

- Kan du finne noen **samfunnsfaglige** ord i denne teksten?
-
-

- Kan du finne noen **sammensatte ord** i denne teksten?
-
-

- Finn minst **4 substantiv** i teksten:
- | | |
|--|--|
| | |
| | |
-
-

Torsdag: TEKST NR.3

- **Øv på å lese** teksten nøye, slik at du kan lese den høyt, tydelig, flytende, med innlevelse.
 - **Innhold i teksten.** Hva synes du er **interessant** i denne teksten?
-
-

- Hva er bra med **utforminga** av denne teksten? (overskrift, skrifttyper, farger, bilder, inndeling i setninger og avsnitt).
-
-

-
- Kan du finne noen **samfunnsfaglige** ord i denne teksten?
-

-
- Kan du finne noen **sammensatte ord** i denne teksten?
-

-
- Finn minst **4 substantiv** i teksten:
- | | |
|--|--|
| | |
| | |
-

Fredag: TEKST NR.4

- **Øv på å lese** teksten nøye, slik at du kan lese den høyt, tydelig, flytende, med innlevelse.
 - **Innhold i teksten.** Hva synes du er **interessant** i denne teksten?
-

-
- Hva er bra med **utforminga** av denne teksten? (overskrift, skrifttyper, farger, bilder, inndeling i setninger og avsnitt.)
-

-
- Kan du finne noen **samfunnsfaglige** ord i denne teksten?
-

-
- Kan du finne noen **sammensatte ord** i denne teksten?
-

-
- Finn minst **4 substantiv** i teksten:
- | | |
|--|--|
| | |
| | |
-