

Einar Myrflott

Multimodal skriving på mellomtrinnet: bruk av multimodale ressurser i et overtalende skriveløp

Masteroppgave i norskdidaktikk

Mai 2019

Einar Myrflott

Multimodal skriving på mellomtrinnet: bruk av multimodale ressurser i et overtalende skriveløp

Masteroppgave i norskdidaktikk
Mai 2019

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

Sammendrag

Denne masteroppgaven handler om multimodal skriving på grunnskolens mellomtrinn. I den første fasen av prosjektet var målet å utarbeide et helhetlig undervisningsopplegg i multimodal teori, retorikk og multimodal skriving for elever på 7. trinn. Gjennomføringen av dette undervisningsopplegget ga meg deretter grunnlag for å søke svar på to empiriske hovedspørsmål:

2. Hvilke semiotiske ressurser tar elevene i bruk, og hvordan argumenterer de for valgene av dem?
3. Hvilke retoriske virkemidler har elevene brukt, og hvordan er disse utnyttet?

Forskningstilnærmingen ligner et pedagogisk designeksperiment som utfolder seg i tre faser. I første fase utformes undervisningsopplegget. I andre fase av studien prøves undervisningsopplegget ut i en syvende klasse. Før det i den siste fasen blir gjennomført en analyse av elevproduktene fra undervisningsopplegget, med et spesielt fokus på tre multimodale tekster.

Skriveforskning, literacy teori, multimodalitetsteori og retoriske tanker utgjør teorigrunnet både i legitimeringen av undervisningsopplegget og i selve gjennomføringen av undervisningsopplegget. Samtidig som jeg tar i bruk retorikk og multimodal teori i analysene av datamaterialet.

I undervisningsopplegget er det lagt vekt på å finne et egnet tema og etablere et formål og mottaker for elevenes skriving. Forarbeidet, forut for skrivingen, involverer undervisning, meningsutveksling i plenum og arbeid i grupper. I selve skrivefasen arbeider elevene i grupper på fire der de skulle utforme en multimodal tekst som bidrag i en av to holdningskampanjer.

Studien kan gi innsikt på flere områder, blant annet kan den gi innsikt i didaktiske muligheter og utfordringer knyttet til en helhetlig undervisningstilnærming, samt at studien kan vise ett eksempel på hvordan undervisning i multimodal skriving kan se ut. I tillegg kan studien gi et innblikk i hvilken forståelse elevene har til egen bruk av semiotiske ressurser og hvordan mellomtrinns eleven bruker ulike ressurser i en overbevisningssituasjon.

Abstract

This master's thesis is about multimodal writing in upper primary school. The first research question investigates how to design a comprehensive lesson plan in multimodal writing and understanding on this level. The second research question is twofold. The first part investigates which semiotic resources the students use, in addition to how they justify their choice of said resources. The second part of the research question considers which rhetorical instruments the students have used, in addition to how they have been utilised. The last research question of this study thoroughly investigates the lesson plan and examines its usefulness, considering student achievements.

This research approach resembles a pedagogical design experiment which unfolds in three phases. In the first phase, the lesson plan is designed. In the second phase of the study, the lesson plan is tested, before student creations are analysed in the third and final phase. The student texts consist of three multimodal texts from the lesson plan.

Writing research, literacy theory, multimodal theory and rhetorical thoughts make up the theoretical foundation, both in legitimisation and implementation of the lesson plan. Additionally, rhetorical and multimodal theory is used in my analysis of the data material.

In this lesson plan, finding a suited topic is emphasised, in addition to establishing a purpose and a recipient for the students' writing. Preparation before the writing assignment begins involves teaching, exchanging opinions through conversation, and group work. In the actual writing process, the students worked in groups of four, where they were to create a multimodal text as a contribution to one of two awareness campaigns.

The study may provide insight in several areas, such as didactical possibilities and challenges related to a comprehensive approach to teaching, in addition to providing an example of what teaching multimodal writing is like. Additionally, the study may also provide an insight to the students' own comprehension of their semiotic resource use, and how upper primary students use different resources in rhetorical situations of persuasion.

Forord

Hastverk er lastverk. Det sier i alle fall min mor og da er det vel sant? Jeg har derfor ikke hastet i vei, men jeg har hastet meg sakte, men noenlunde sikkert fremover. Matpauser i kantina, turer i frisk luft og kortspill har vært helt nødvendig for å bryte opp i en ellers så monoton lesesalhverdag.

Ting tar tid og til tider trengs tålmodighet. Denne finurlige lille setningen har virkelig kommet til nytte det siste halvåret. Skal man klare å jobbe femtiprosent, samtidig som man skriver en masteroppgave på heltid, er det ikke bare viktig å legge gode planer for når man skal gjøre hva. Det er også viktig å akseptere at man noen dager rett og slett ikke har kapasitet til å få gjort det man hadde planlagt. Om det så var jobb, masteroppgaven, eller volleyballtreningene som måtte vike, har ikke det vært noe grunnlag for å henge med hodet. Når man i tillegg har lagt seg til det hårete målet å la håret gro mens man skriver master, ja da begynner tankene om frisørtime å melde seg støtt og stadig. Takk til alle som har holdt ut med meg, selv om jeg til tider har sett ut som et lykketroll.

Takk til mine tre gode kollegaer, som i ett år har hørt på sytingen min når det har gått trått, og skrytet mitt når det har fungert. Dere er tre tålmodige skapninger jeg ikke hadde klart meg uten dette året.

Takk til min gamle kollokviegruppe. Uten dere hadde jeg ikke vært hvor jeg er i dag, hverken som lærer, medmenneske eller masterstudent. Dere har vært uvurderlige i min studietid. En takk må også gis til mine medstudenter på lesesalen(e) som i tide og utide har måttet tåle at jeg ikke klarer å være stille lengre enn en liten time.

Selve prosessen med å skrive en masteroppgave har virkelig utfordret meg. Det har ikke alltid vært lett å samle trådene både teoretisk og praktisk, og her må jeg takke min eminente veileder Mari-Ann Igland. Jeg må også sende en stor takk til mine informanter og deres to lærere, uten dere ville ikke dette vært mulig.

Bøttekottet,
Kalvskinnet,

Trondheim, Mai 2019

Einar Myrflott

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	I
Abstract	III
Forord	V
Figuroversikt	VIII
1. Innledning.	1
1.1 Læreplanen som bakgrunn for valg oppgave	2
1.2 Forskningsspørsmål og avgrensning	3
1.3 Oppgavens oppbygging	5
2.1 Skriveforskning	7
2.2 Literacy	9
2.3 Multimodalitet	11
2.3.1 Multimodal tekst	12
2.3.2 Modal affordans	13
2.3.3 Multimodalt samspill	14
2.3.4 Høvelighet og avsenderens rolle	15
2.3.5 Farger	16
2.4 Retorikk	16
2.4.1 Krav til stilen	17
2.4.2 Bevismidler og appellformer	19
2.5 Kort oppsummering	20
3. Fra teori– til klasserommet	23
3.1 Valg av tema og formål for skrivingen.	24
3.2 Presentasjon av oppgave – klassesamtale	26
3.3 PowerPoint	27
3.4 Utprøvende fase	27
3.5 Rammevilkår for arbeidet i grupper.	29
4. Forskningstilnærming	31
4.1 Pedagogisk design-prosjekt	31
4.2 Informanter	32
4.2.1 Fokusgruppene og datamaterialet	33
4.4 Intervju	33
4.4.1 Transkripsjon av intervjuene	35
4.5 Analytisk tilnærming	35
4.6 Metodiske refleksjoner	36

5. Analyse av elevenes plakater	39
5.1 Noen gjennomgående trekk i elevkampanjene	39
5.2 Blandagruppas holdningsplakat	43
5.2.1 Bruk av semiotisk ressurser	44
5.2.2 Tekstens høvelighet	48
5.2.3 Analyse av intervju blandagrupper	50
5.2.4 Diskusjon rundt blandagruppas holdningsplakat	52
5.3 Guttegrupper	54
5.3.1 Bruk av semiotiske ressurser	55
5.3.2 Tekstens høvelighet	59
5.3.3 Analyse av intervju	62
5.3.4 Diskusjon rundt guttegruppas holdningsplakat	63
5.4 Rapgrupper	65
5.4.1 Bruk av semiotiske ressurser	66
5.4.2 Tekstens høvelighet rapgrupper – Yo man!	70
5.4.3 Diskusjon rundt rapgruppas holdningsplakat	73
5.5 Avsluttende drøfting av analyse	74
6. Avslutning	77
Litteraturliste	81
Vedlegg	84

Figuroversikt

Figur 1 Oppgavearket som ble delt ut til hver av de 8 gruppene.	25
Figur 2 Statens vegvesen sin reklame for bruk av bilbelte i buss.	28
Figur 3 Plakat fra Natur og ungdom sin kampanje mot gruveselskapet Nordic Mining.....	28
Figur 4 Redd barnas nettvettregler	40
Figur 5 Utsnitt 3D figur.....	41
Figur 6 Blandagruppas holdningsplakat.....	43
Figur 7 Brukhue.no sin logo.....	44
Figur 8 Guttegruppas holdningsplakat	54
Figur 9 "Mona lei seg" hentet fra guttegruppas holdningsplakat"	58
Figur 10 "den gråtende jenta"	58
Figur 11 Rapgruppas holdningsplakat.....	65
Figur 12 Utsnitt fra den rosa tekstboksen til rapgruppa	68
Figur 13 Utsnitt fra den rosa tekstboksen til rapgruppa	68
Figur 14 "Yo!MAN" Hentet fra rapgruppas holdningsplakat.	69

1. Innledning.

«The world of communication is not standing still» skriver Gunther Kress (2003, s.16), og det er det lett å være enig i. I løpet av mine 26 leveår har vi gått fra å ha dedikerte telefonbenker i huset, til at vi nå går rundt og bærer på telefonen i lomma. Vi har gått fra at datamaskinen var en massiv koloss av et møbel, forbeholdt de privilegerte, til at det nå er nærmest alminnelig å eie en datamaskin. Det er med andre ord ingen tvil om at vi har opplevd en stor forandring i kommunikasjonsformer de siste tiårene, spesielt i form av den digitale og teknologiske utviklingen. Mobilen er i seg selv et redskap som gjør oss i stand til å kommunisere med hverandre på utallige måter, samtidig som den gir oss tilgang til hele verden gjennom nettaviser, Instagram, Snapchat, Twitter og Facebook på sekundet. Som mennesker i dagens samfunn er vi dermed, fra tidlig alder, både konsumenter og produsenter av det vi i dag gjerne omtaler som multimodale tekster. Vi beveger oss i ulike tekstkulturer konstant og må kunne tolke, produsere og forstå slike tekster hver eneste dag. Multimodal lese- og skrivekompetanse blir derfor i stadig økende grad en forutsetning for å kunne delta aktivt i det moderne skriftbaserte kunnskapssamfunnet.

Multimodalitet handler om å skape mening gjennom «klasser av uttrykksmåter som likner hverandre og som skaper mening i en gitt situasjon» (Løvland, 2007, s.148), for eksempel ved hjelp av farger, skrift, bilder og lyd. Å kommunisere gjennom en blanding av slike uttrykk er riktignok ikke et nytt fenomen. Vi har kombinert semiotiske ressurser som bilde og skrift helt tilbake til hieroglyfenes tid i oldtidens Egypt og runenes tid i Skandinavia. Det nye er at vi i dag har så mange multimodale ressurser og tekstformer umiddelbart tilgjengelig, ikke minst gjennom mobilen, som åpner for at vi kan være både konsumenter og produsenter av slike tekster på sekundet vi velger å ta den i bruk.

Lese- og skriveopplæringen i dagens skole handler derfor ikke bare om å mestre verbalspråkets skriftkoder. Ifølge Jon Smidt, Elise Tønnessen og Bente Aamotsbakken (2011, s. 9) er det heller ikke slik at lesing og skriving er en ferdighet vi tilegner oss én gang, for så å trene den god gjennom skoleløpet. Både lesing og skriving krever at vi utvikler stadig nye kompetanser i møte med forskjellige kommunikasjonsformer og teksttyper. Samtidas elever må altså bli tekstkompetente på en helt ny måte, hevder Sylvi Penne (2010, s. 23): «De må kunne forstå hvorfor og hvordan tekster fascinerer og forfører oss.» Å utvikle slik forståelse handler ikke om multimodal lesing og skriving alene. I ei tid hvor kommersielle aktører kan

drive med produktlansering og reklame i lommene våre, er det ekstra viktig å oppøve kritisk bevissthet og vurderingsevne. I den sammenhengen er retorikken et viktig verktøy, nettopp fordi den hjelper oss å forstå hvordan vi påvirkes og kan påvirke andre gjennom språket.

Denne masteroppgaven handler om et helhetlig undervisningsforløp som kombinerer multimodal skriving og retorikk. Den er inspirert av pedagogiske design-studier, og kan best karakteriseres som et «classroom design experiment» der hovedformålet har vært å studere hvordan elever på syvende trinn forstår og argumenterer for sine valg av semiotiske ressurser i en retorisk situasjon der syv elevgrupper skulle lage en overbevisende kampanjeplakat. Plakaten skulle inngå i en holdningskampanje som gikk ut på å påvirke fiktive jevngamle mottakere på ett av to områder, det vil si enten til å ha «nettvert» eller til å vise «respekt for de eldre». Målet med dette undervisningsforløpet var tredelt: Jeg ønsket å bidra til å utvikle både et analytisk blikk på multimodale tekster, retorisk bevissthet om teksters påvirkningskraft og et metaspråk som gir elevene redskaper til å vurdere multimodale uttrykksformer.

1.1 Læreplanen som bakgrunn for valg oppgave

Kunnskapsløftets læreplanmål stiller krav om at elever på mellomtrinnet skal kunne drøfte og diskutere sine egne og andres tekster (Udir, 2013A). Likevel er det kanskje slik at vi ikke gir elevene et godt nok metaspråk til å tenke og prate om ulike tekster, og da kanskje spesielt de multimodale tekstene. Lesing og skriving i skolefagene handler jo om mye mer enn bare skrift. Elevene skal også lære å ««lese» grafer, tabeller, kart, globus, noter og matematiske formler». (Smidt, Tønnessen & Aamotsbakken, 2011, s. 9.) Ikke minst derfor er det et paradoks at det først og fremst er i norskfaget at multimodale tekster har fått en sentral plass (ibid., s. 10).

Det nye i Kunnskapsløftet, som ble innført i 2006, var de fem grunnleggende ferdighetene for læring og samfunnsniv, som fra da av har vært et gjennomgående element i alle fag og på alle trinn. I norskfaget fikk vi i tillegg et nytt fagområde med navnet «Sammensatte tekster». Dette fagområdet ble opprettet samtidig som læreplanen presenterte et utvidet tekstbegrep. Under formål i læreplanen for norsk står det: (NOR1-05)

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

(Utdanningsdirektoratet, 2013)

Sammensatte tekster der skrift, lyd og bilde spiller sammen, skiller seg kanskje fra det som tradisjonelt sett blir oppfattet som tekst. Slike tekster har derimot eksistert i lang tid, og i mange former, men de har fått økt status og aktualitet i forbindelse med det vi kan kalle for en digitalisert tekstkultur. Dermed er det også helt naturlig at vi nå vier sammensatte tekster en større plass i opplæringen enn tidligere.

Som sitatet viser, tar læreplanen i bruk begrepet *sammensatte tekster* i stedet for *multimodale tekster*. Begge kan karakteriseres som ekspansive begreper, som bygger på en utvidet forståelse av tekst, men Marthe Ø. Burgess (2017, s. 48–53) er en av flere som kritiserer læreplanens begrepsbruk på dette punktet. Ifølge henne framhever *sammensatte tekster* delene i det multimodale uttrykket. Dette er hun særdeles uenig i fordi «helheten blir mer enn summen av delene. En film er ikke bevegelse + bilder + replikker, det er et komplekst uttrykk der det totale meningspotensialet ikke egentlig kan deles opp og tilskrives ulike bærere» (s. 49). Burgess mener altså at «sammensatt» tilslører kompleksiteten i det multimodale uttrykket slik at vi lett kan glemme at det er helheten og samspillet mellom ulike deler eller ressurser som er det viktige. Hildegunn Otnes (2012, s.61) tar denne kritikken et steg lenger når hun hevder at sammensatte tekster er «et historieløst, teoriløst begrep, nylaget for LK06». Også hun understreker at begrepet *multimodale tekster* i større grad tar hensyn til at forskjellige semiotiske ressurser, med ulikt meningspotensial, virker sammen.

I denne masteroppgaven bruker jeg begrepet *multimodale tekster*, både fordi det forsterker forståelsen for samspill og kompleksitet, og fordi det gir signaler om et viktig teoretisk fundament i en studie av hvordan elever forholder seg til slike tekster, og hvordan de argumenterer for sine valg av semiotiske ressurser når de selv produserer slike tekster.

1.2 Forskningsspørsmål og avgrensning

Min personlige erfaring med arbeid i skolen er at elever ofte har et noe ubevisst forhold til multimodale tekster, og at de i arbeid med slike tekster tar beslutninger om bruk av semiotiske ressurser basert mer på intuisjon enn på faglige vurderinger. Som masterstudent og lærer ble jeg derfor interessert i å undersøke hvordan elevene argumenterer for sine valg og sin bruk av semiotiske ressurser, samtidig som jeg ble interessert i å undersøke hvordan man kunne begynne med denne bevisstgjøringen allerede på mellomtrinnet.

Oppgaven er, som tidligere nevnt, inspirert av pedagogisk designforskning, nærmere bestemt en pedagogisk designstudie ala det Cobb m.fl. (2003, s. 9–10) beskriver som et «classroom design experiment». Et slikt forskningsdesign består av tre forskjellige faser: en forberedende fase, en utprøvende fase og en fase med retrospektiv, evaluerende analyse.

I den forberedende fasen startet jeg med følgende grunntanke: Gitt at elever på mellomtrinnet får den støtten de trenger i form av undervisning og tilpasning av materiale, vil de klare å ta i bruk ulike semiotiske ressurser og bruke samspillet mellom dem i en multimodal tekst som har til hensikt å overbevise et publikum. Målet for denne fasen var dermed å utarbeide et teori- og forskningsbasert undervisningsopplegg for multimodal forståelse og skriving, og spørsmålet jeg søkte svar på formulerte jeg slik:

1. Hvordan kan et helhetlig undervisningsopplegg i multimodal teori, retorikk og multimodal skriving utformes for elever på 7. trinn?

Med «et helhetlig undervisningsopplegg» mener jeg her et undervisningsopplegg som er utformet slik at alle elevene, uansett forkunnskaper og ferdigheter, har muligheten til å bidra i utformingen av sin gruppes multimodale tekst. Denne intensjonen samsvarer med skolens grunnlagsdokumenter, her vil det si «Den generelle læreplanen» og læreplanen for norskfaget med vekt på kompetansemålene etter syvende trinn. Under arbeidet med å lage og legitimere undervisningsopplegget ble jeg klar over hvor komplekse lese- og skriveprosesser som ligger i arbeidet med multimodale tekster. Dette førte meg inn i nyere skriveforskning, literacy-teori, multimodal teori og retorikk. Sammen med læreplanmålene utgjør disse fagfeltene grunnlaget for et undervisningsopplegg som er nærmere beskrevet i kapittel tre.

Gjennomføringen av undervisningsopplegget ga meg grunnlag for å søke svar på to empiriske hovedspørsmål:

2 Hvilke semiotiske ressurser tar elevene i bruk, og hvordan argumenterer de for valgene av dem?

3 Hvilke retoriske virkemidler har elevene brukt, og hvordan er disse utnyttet?

Spørsmålene om hva slags ressurser og virkemidler elevene har tatt i bruk, er studert gjennom analyser av plakatene de laget. For å undersøke hvordan de selv argumenterer for sine valg,

intervjuet jeg i tillegg to av studiens fokusgrupper (se kap. 4) like etter at undervisningsopplegget var gjennomført. Formålet med analysene er å gi innblikk i didaktiske muligheter og utfordringer som ligger i gjennomføringen av et undervisningsopplegg om multimodal, overbevisende skriving på mellomtrinnet.

Begge disse forskningsspørsmålene er relatert til alle de tre fasene i det pedagogiske designet, det vil si til utviklingen av et teori- og forskningsbasert undervisningsopplegg, til spor av dette opplegget i gjennomføringsfasen, og til en avsluttende evaluering av hvordan undervisningsopplegget fungerte. Dermed peker spørsmålene mine også videre mot en avsluttende evaluering og videreutvikling av det helhetlige undervisningsopplegget i multimodal teori, retorikk og multimodal skriving.

1.3 Oppgavens oppbygging

Den valgte forskningsstrategien og spørsmålene jeg stiller har også hatt betydning for oppbygningen av min egen tekst. Oppgaven følger kort sagt undervisningsoppleggets utviklings- og gjennomføringssyklus. I dette første kapittelet har jeg forankret det pedagogiske undervisningsdesignet i læreplanen og skolens samfunnsmandat. I neste kapittel forankrer jeg det først i skriveforskning og så i teorier om literacy, multimodalitet og retorikk. Kapittel tre gir et foreløpig svar på det første forskningsspørsmålet mitt. Det vil si at jeg presenterer det teori- og forskningsbaserte undervisningsopplegget som ligger til grunn for elevenes plakater. I kapittel fire følger en redegjørelse for de forskningsmetodiske valgene jeg har tatt, en oversikt over innsamlet datamateriale og en redegjørelse for analysemetode. Kapittel fem utgjør oppgavens analysekapittel. Mot slutten av dette kapittelet drøfter jeg analyseresultatene i lys av forskningsspørsmålene 2 og 3. Slik det sykliske forskningsdesignet legger opp til, drøfter og evaluerer jeg til slutt det pedagogiske designet (jf. forskningsspørsmål 1) i lys av funnene i oppgavens analysedel (jf. forskningsspørsmål nummer 2 og 3).

2 Teoretiske innganger

Det finnes ikke et teoretisk rammeverk som kan anses som et nøytralt ståsted. Det vil si at de selvstendige teoretiske valg som er tatt i denne studien, har vært med på å forme masteroppgavens oppbygging, framgangsmåte og resultater. Jeg vil derfor poengtere at jeg gjennom de teoretiske brillene jeg har tatt på meg, ser bestemte enheter og sammenhenger i datamaterialet mitt. Hadde jeg valgt et annet teoretisk utgangspunkt hadde jeg også hatt muligheten til å se andre enheter i denne studien enn det jeg gjør med dette rammeverket.

Valg av teoriforankring kan med andre ord forstås som et valg mellom ulike perspektiver å se forskningsspørsmålene gjennom. Siden jeg har valgt å gjennomføre et pedagogisk designprosjekt var det nødvendig for meg å sette meg godt inn i ulike teorier om skrivning, multimodalitet, literacy og retorikk før jeg satte i gang med utformingen av undervisningsopplegget. I dette kapitlet vil jeg derfor i det følgende ta med meg fire underkapitler der jeg fordyper meg i fire ulike emner: skriveforskning, literacy, multimodalteori og retorikk. Deretter vil jeg sette meg inn i noen tanker om hva god skriveopplæring er. Dette kan være med på å gi oss et grunnlag for å snakke om hvordan elevene kan bli satt i stand til å tilpasse sin egen skrivning. Slik at elevene har verktøy til å skrive ulike type tekster til ulike typer mottakere. Samtidig kan skriveforskning, literacy, multimodal teori og retorikk gi oss noen pekepinner på hva det er vi må lære elevene for å gi dem muligheten til å produsere ulike tekster, der de tilpasser språk og form til forskjellige formål, medier og mottakere. Jeg ser spesielt på hvilke semiotiske ressurser elevene tar i bruk og hvilke retoriske virkemidler elevene har brukt for å overbevise sine fiktive jevngamle mottakere i sine holdningsplakater.

2.1 Skriveforskning

Flere store skoleforskningsprosjekter i Norge har undersøkt elevteksters kvalitet, og det er noen av disse prosjektene som i dag danner grunnlaget for hvordan skriveopplæringen skal forbedres i den norske skolen. Herunder kan vi nevne KAL-, SKRIV- og NORM-prosjektet. Jeg vil kort ta for meg KAL-prosjektet og NORM-prosjektet og disse studienes fokusområde og konklusjoner. Før jeg bruker mer plass på SKRIV-prosjektet fordi dette forskningsprosjektet er viktig for min utforming av undervisningsopplegget som er gjennomført i denne studien. KAL-, NORM-prosjektet og SKRIV-prosjektet har avdekket at

elevene hadde et for smalt skrivepertoar, altså at de behersket for få tekstsjangrer, samt at skriving som grunnleggende ferdighet ikke har blitt implementert godt nok i fagene.

KAL-prosjektet hadde som mål å finne ut hvilke skriveferdigheter elevene satt igjen med etter endt grunnskole, i tillegg ønsket de å kartlegge hva elevene fikk til og ikke. KAL-prosjektet skulle også finne ut hvordan skolenes vurdering av eksamen fungerte som et nasjonalt kvalitetssikringssystem (Evensen, 2005, s.12). KAL-prosjektet fant ut at det var veldig stor valgfrihet når det gjaldt sjangervalg i oppgavesettene i eksamensordningen fra 1998-2001 (Berge og Hertzberg, 2005, s.7). Dette medførte at elever kunne spesialisere seg i ulike sjangrer. Personlig skrev jeg kåseri, eller essay, gjennom hele grunnskolen og deler av videregående og overgangen til å skrive mer akademiske tekster var krevende.

NORM-prosjektet var en fireårig satsning som startet i 2012, og hadde som mål å bidra til en dypere forskningsbasert kunnskap om hva vi kunne forvente av skrivekompetanse hos elever på ulike stadier i utdanningsløpet (Skrivesenteret, 2019). Prosjektet var todelt, i første fase ble det utviklet et sett med eksplisitte forventningsnormer for skriving, mens forskergruppa i andre fase av prosjektet implementerte disse normene som grunnlag for vurdering av skriving og undervisning i skriving i skolen. Disse forventningsnormene og et funksjonelt syn på skriving, altså at skriving skal ha en funksjon, dannet videre grunnlaget for at forskergruppa gjennomførte en intervensjonsstudie. Studien inkluderte 20 skoler hvor disse normene og det funksjonelle synet på skriving ble integrert i skriveopplæringen og vurderingen i alle fagene. Forskergruppene fulgte videre skolene i to år. Datamaterialet var omfattende og besto av både kvalitative og kvantitative data som dokumenterte læreres vurderingsarbeid og elevers skriving. Analysene av disse dataene viste at elevene i løpet av intervensjonen, en toårsperiode, både skriver mer i alle fag og at de faktisk økte sin skrivekompetanse med opptil to hele skoleår (Skrivesenteret, 2019).

SKRIV-prosjektet fokuserte på skriving som grunnleggende ferdighet i skolen. Prosjektet ble styrt fra Høgskolen i Sør-Trøndelag og målet var å utvikle skriving som grunnleggende ferdighet ved å bidra til økt tekst- og fagdidaktisk kompetanse hos lærere fra barnehage til videregående. SKRIV-prosjektet undersøkte først hva det var slags type skriving som forekom i skolen og hva skriving i skolen brukes til. I starten av prosjektet utviklet det seg kjapt et spørsmål som ble særs viktig for første fase av SKRIV-prosjektet, nemlig: *Hvilket formål har skrivingen i skolen?* Erfaringene var at skjønnlitteratur og personlige orienterte

tekster var i førersetet når det gjaldt skriving i skolen. Det gikk derimot lite tid og energi til reflekterende og argumenterende tekster i skolen. En av oppdagelse i prosjektet var at elevenes tekster i liten grad var rettet mot en mottaker, og at tekstene sjeldent hadde ett formål. (Smidt, 2010, s.11-35).

I denne oppgaven er forskning på tradisjonell verbaltekstlig skriving viktig, selv om den ikke omhandler multimodal skriving, fordi den viser at elevene får for snever erfaring med ulike tekster i utdanningsløpet. KAL, NORM og SKRIV-prosjektene kan samtidig gi oss noen verktøy for hvordan skriveopplæringen kan forbedres, herunder hvordan NORM og SKRIV vektlegger form og formål i sine veiledninger av skriveundervisning, dette har vært viktig for utviklingen av mitt prosjekt.

SKRIV bygger, ifølge Smidt (2010, s.16), på et sosiokulturelt syn, som på mange måter kan sammenlignes med det David Barton (2007) kaller et økologisk syn på skriving. I det sosiokulturelle synet på skriving er skriving ansett som en sosial praksis som er vevd inn i andre sosiale praksiser, tekstnormer og fagtradisjoner. Den økologiske metaforen blir brukt for å belyse hvordan ulike aspekter skriving, som for eksempel skrivesituasjonen, skriveprosessen, arbeidsmåten og undervisningen er sammenvevde prosesser som er vevd inn i sosiale sammenhenger.

2.2 Literacy

Literacy er blitt et viktig begrep innenfor utdanning generelt og norskfaget spesielt. Kanskje mangler vi fortsatt en fullgod oversettelse av den engelske termen literacy, men begrepet er så innarbeidet i ulike forskningsfelt at det er mulig å bruke termen literacy også på norsk. Helt enkelt kan man forklare begrepet som tekstkyndighet, eller som tilgangskompetanse, men jeg vil i det følgende prøve å forstå begrepet noe bredere enn dette. Skaftun (2014) gir i første kapittel av «Leseboka» en kort innføring i hva literacy er, og hvor sammensatt begrepet kan være. Ifølge Skaftun (2014, s. 16) er det et gjennomgående perspektiv at literacy handler om tilgang på flere ulike nivåer: «Det handler om å komme inn i skriften, teksten, og inn i tekstkulturen.»

Begrepet literacy kan forstås som å kunne uttrykke og forstå gjennom skrift. Eva Maagerø og Elise Seip Tønnesen (2014, s.14) mener at begrepet literacy i utgangspunktet handler om å mestre kommunikasjon gjennom skriftspråk.

Dagrun Skjelbred og Aslaug Veum (2013, s.19) mener at det finnes flere typer literacy, herunder digital, kulturell, kritisk og multimodal literacy. Videre forklarer Skjelbred og Veum (s.19) at literacy kan forstås som «en kyndighet som gjør den enkelte i stand til å tolke og selv benytte en rekke semiotiske ressurser for å gjenskape og produsere tekster slik at han eller hun kan leve og utvikle seg i et komplekst samfunn.» Veum og Skjelbred (2003, s.19) peker vider på at literacy handler om å få tilgang til kulturens tekster, samtidig som man blir i stand til å utforske, vurdere, gjenbruke og skape nye tekster.

Gunther Kress (2003, s.22) tar i boken «*Literacy in the New Media Age*» til orde for at det er uheldig å blande sammen alle de svært ulike dimensjonene ved tekstkompetanse i et moderne kommunikasjonssamfunn. Kress (2003, s.23) mener, slik jeg forstår det, at det er viktig at vi skiller mellom de semiotiske ressursene vi har til rådighet for å uttrykke oss, og de mediene vi kan uttrykke oss gjennom. I tillegg mener Kress (2003, s.23) at det er viktig å tenke på at også de ulike kanalene, for eksempel TV, aviser, blogg, Snapchat, reklame på bussholdeplasser, også har noe å si for hvordan man må lese eller skrive. Kress har nok ikke til hensikt å innsnevre literacybegrepet til en form for generell språkkompetanse. Her er det nok heller snakk om et forsøk på å fremheve at også literacybegrepet må være med på å utvikle en bevissthet om hvordan modaliteter designer mening i ulike medier. Altså at både kanalen man bruker for å kommunisere, de valgene man tar i kommunikasjonen og hvilke ressurser man har i situasjonen, er viktige elementer for å forstå og kunne delta aktivt teksten, dialogen, eller kommunikasjonen. Videre skriver Gunther Kress (2003) at man ikke kan prate om skriving som bare skriving, han mener man må se på hvordan mennesket til enhver tid bruker de «tilgjengelige kulturelle teknologiske redskapene i en bestemt sosial sammenheng» (Kress, 2003, s.19). Her ser man tydelig at begrepet literacy gjelder alle former for arbeid med tekster, både vurderings-, produksjons- og gjenskapningsarbeid. Selve tekstbegrepet referer ikke bare til trykte verbaltekster, men gjelder alle de ulike formene for tekster vi møter i dagens samfunn, slik som digitale, muntlige, trykte og multimodale tekster.

I en rapport fra Ludvigsen-utvalget (NOU 2015:8, s.28) «Fremtidens skole» sies det at «I dag brukes ofte literacybegrepet for å vektlegge at faglige, samfunnsmessige og kulturelle sammenhenger stiller ulike krav til å lese, skrive og kommunisere muntlig.» Videre i rapporten sies det at tekstene vi møter i stadig blir mer komplekse, og at elevene derfor trenger å utvikle ferdigheter og en metaspråklig bevissthet for å møte disse stadig mer

komplekse tekstene. Globaliseringen og den raske utviklingen på teknologifronten gjør at elevene i stadig større grad er avhengige av å forholde seg til tekster i utvikling. Samtidig som elevene må forholde seg til de historiske tekstene for å få tak på sammenhenger og utviklingen.

David Barton (2007) har et ganske vidt perspektiv på literacy. Han ser også på literacy i flertall, *literacies*, og han ser literacy i nær sammenheng med hendelser og praksiser i menneskers liv. Barton tar i bruk en økologisk metafor for å forklare literacy. Økologi kan sees på som læren om interaksjonen mellom organismer og miljøet, og har naturlig nok sin opprinnelse som en del av terminologien innenfor fagfeltet biologi. Barton (2007) bruker økologi som en literacy-metafor og prøver med det å vise at literacy er et sosialt, kulturelt og historisk kontekstualisert fenomen. Barton (2007, s.32) forklarer det økologiske synet på literacy slik:

Rather than isolating literacy activities from everything else in order to understand them, an ecological approach aims to understand them, an ecological approach aims to understand how literacy is embedded in other human activity its embeddedness in social life and in thought, and its position in history, in language and in learning (s.32).

Dette vil si at literacy er nedfelt i kulturelle praksiser, literacy-aktiviteten skal derfor alltid sees i sammenheng med miljøet. Barton sitt poeng er å vise hvordan miljøet alltid har noe å si for samspillet mellom individet og teksten. Når Barton (2007, s.28) skriver om språkets økologi, forstår jeg det slik at han ikke forstår begrepet som bærekraft, men heller slik at i et miljø er alle organismer bundet sammen og hører sammen i en form for gjensidig avhengighet. Barton (2007) mener at språket ikke kan stå alene, noe som igjen betyr at undersøkelser av språket heller ikke kan stå alene. Man må alltid, hvis man legger til grunn Barton (2007) sitt økologiske syn på literacy, undersøke språkhandlinger i lys av kontekstuelle elementer.

2.3 Multimodalitet

Begrepene «semiotiske ressurser» og «mode» er nøkkelbegreper innenfor multimodalitetsteorien, men de er også flyktige og lite håndfaste begreper som ikke så lett lar seg bruke uten at det ofte kan bli forvirrende. Alexandra Holsting og Theo van Leeuwen (2016) skriver, på nettsiden til *Center for multimodal communicatio*:

Despite its key position in the term 'multimodality', the concept of 'mode' continues to be elusive. This is in part because some people use the term 'modality' instead of 'mode', and because 'modality' also has another meaning, denoting the semiotic systems which, in different modes, facilitate the expression of the validity of texts and semiotic artefacts, or parts thereof

(Holsting og van Leeuwen, 2016)

Det er altså behov for en aldri så liten begrepsavklaring. Det kan til tider virke som om semiotisk ressurs og modalitet forstås som synonyme begreper. Jeg vil derfor i det følgende kun ta i bruk begrepet semiotisk ressurs, da forstått gjennom Theo van Leeuwen (2005, s.285) som forstår semiotisk ressurs som de valgene, de materialene og de gjenstander vi bruker for å kommunisere. van Leeuwen definerer i boken «Introducing social semiotics» semiotiske ressurser som:

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

(van Leeuwen, 2005, s.285).

Denne definisjonen vektlegger hva en kan bruke for å produsere mening i kommunikasjon. I tillegg til at det fokuseres på de ressursene som man tar i bruk, måten disse er brukt på og hvordan vi stadig endrer bruken av ulike ressurser i kommunikasjon på. For eksempel måten vi bruker penn og papir og måten vi nå bruker datamaskiner til å kommunisere det samme som vi tidligere kommuniserte gjennom penn og papir. Videre i oppgaven vil jeg derfor ta i bruk begrepet semiotisk ressurs som jeg da forstår som: de handlinger, materialer og kulturprodukter man tar i bruk for å kommunisere.

2.3.1 Multimodal tekst

I formålsdelen av læreplanen fra 2013 (Udir, 2013, s. 2) står det at elevene skal kunne orientere seg i mangfoldet av tekster. Hva betyr egentlig mangfoldet av tekster? Skriftlige tekster? Formelle og uformelle tekster? Skjønnlitterære og sakpregede tekster? Selve ordet *tekst* stammer fra det latinske ordet *textere*, som kan oversettes til noe sånt som sammenflette eller veve. Ifølge Ture Schwebs og Hildegunn Otnes (2006, s.17) kan man snakke om tekst i vid betydning, og da snakke om tekst som alle meningsbærende utsagn formidlet gjennom ulike typer tegnsystemer. Innunder begrepet tekst kan man da, hvis man følger Schwebs og Otnes

(2006, s.17) sine tanker, inkludere både verbale, visuelle og auditive tekster. Jeg har, som sagt tidligere, valgt å benytte meg av begrepet multimodale tekster som et samlet og overordnet begrep i denne studien, selv om læreplanen fra 2006 og 2013 betegner denne type tekster som sammensatte tekster. Kress og van Leeuwen (1996, s.177) definerer en multimodal tekst som tekster hvor meningspotensialet i teksten er realisert gjennom flere enn en semiotisk ressurs. Med andre ord kan vi derfor si at en multimodal tekst er en tekst som tar i bruk flere semiotiske ressurser. En reklameplakat blir derfor ofte karakterisert som en multimodal tekst fordi reklameplakater, som regel, inneholder flere ulike semiotiske ressurser som blant annet verbaltekst og bilder.

I dag har vi en forståelse for at det er mulig å kommunisere på flere måter enn kun gjennom verbalspråket. Begrepet multimodale tekster forutsetter i seg selv et utvidet tekstbegrep der ordet *tekst* ikke er ensbetydende med språklige tegn, men også et ord som lar seg bruke om andre type tekster. Tekstbegrepet er derfor ikke knyttet spesielt opp mot verbalspråket innenfor multimodalitetsteorien.

2.3.2 Modal affordans

Spørsmålet om de ulike modalitetenes affordans er interessant i denne masteroppgaven av flere grunner. Klarer elevene å utnytte det semiotiske potensialet for meningskapning som ligger i de ulike semiotiske ressursene de har valgt? Og har elevene et forhold til at ulike modaliteter tilbyr ulik affordans? Modal affordans handler om betydningspotensialet til en modalitet. Affordans kan forstås som den potensielle bruken av en bestemt semiotisk ressurs. For eksempel tilbyr den semiotiske ressursen skrift noe annet enn ressursen tegning. Anne Løvland (2006, s.33) bruker begrepet modal affordans for å beskrive hvordan de semiotiske ressursene vi benytter har et potensial for meningskapning. Van Leeuwen (2005, s.4) tar i bruk begrepet semiotisk potensial, som vi kan se i sammenheng med begrepet modal affordans. Han ser på alle handlingene, eller materialene vi velger å bruke for å kommunisere som semiotiske ressurser. Enten disse valgene er produsert fysisk gjennom gester eller tale, eller ved bruk av materielle produkter som blyant, papir eller Chromebook er de uansett semiotiske ressurser. For å studere det semiotiske potensialet til en semiotisk ressurs må vi studere hvordan ressursen har blitt, er og kan bli brukt i kommunikasjon (van Leeuwen, 2005, s.5). Van Leeuwen (2005, s.4) skriver at et semiotisk potensial lar seg definere ut fra hvilke semiotiske ressurser som er tilgjengelig for den som ytrer seg i en spesifikk kontekst. Det er

med andre ord ikke det samme om det er du, jeg eller et lite barn som skriver. Vi tre har ulik tilgang på forskjellige semiotiske ressurser og vil dermed ikke ta i bruk de samme ressursene.

Videre skriver van Leeuwen, i boken *Introducing social semiotics* (2005, s.4) at «Almost everything we do or make can be done or made in different ways and therefore allows, at least in principle, the articulation of different social and cultural meanings». Dette kan vi forstå slik at alt vi gjør kan bli gjort annerledes, og derfor tolkes annerledes i ulike kontekster. Van Leeuwen bruker måten vi går på som eksempel (van Leeuwen, 2005, s. 4). Menneskets gange kan tolkes på mange måter i ulike kontekster. Motebransjen har sin egen måte å gå på. Forsvaret går på en annen måte og signaliserer derfor også noe helt annet enn motebransjen. Marsjering signaliserer kanskje i større grad en ordre om å komme deg ut av veien, mens motebransjen med sin gange kanskje signaliserer «se på oss». Gjennom vår gange og fremtoning kan vi signalisere at vi er stresset, trist, eller fortvilet. Dette kan fungere som et eksempel på modal affordans, eller meningspotensiale til ressursen «gåing» kan, og kanskje skal, forstås ulikt i ulike sosiale sammenhenger.

2.3.3 Multimodalt samspill

Gunther Kress (2017) stiller i artikkelen «*What is a mode?*» spørsmålet om hva en mode (semiotisk ressurs) egentlig er. Han er særlig opptatt av at lesing og skriving i dagens samfunn krever en evne til å tolke og produsere multimodale tekster. Kress er tydelig på at dagens tekstkultur krever at vi behersker både de semiotiske ressursene og har en kombinasjonskompetanse. Denne kompetansen beskriver Kress som kompetansen som gjør oss i stand til å kombinere ulike semiotiske ressurser på en hensiktsmessig måte. Med andre ord finnes det en form for samspill mellom ulike semiotiske ressurser (Kress, 2017, s.16). Løvland (2007, s.146) mener at vi gjennom å studere samspillet mellom ulike semiotiske ressurser i en multimodal tekst, kan forstå hvordan de ulike delene kommuniserer innholdet. Multimodalitet fordrer en forståelse for hvordan modaliteter og semiotiske ressurser i seg selv har et meningspotensial, som i møte med andre semiotiske ressurser avgrenses eller utdypes i samspillet med andre semiotiske ressurser.

I en ytring er det sjeldent slik at en semiotisk ressurs opptrer alene. Hver bestanddel av teksten, hver eneste semiotiske ressurs, er viktig for det totale budskapet. Selvfølgelig er det slik at perspektivet på et bilde kanskje spiller en mer signifikant rolle i det totale budskapet enn fargene i akkurat det ene bildet. Andre ganger kan det være motsatt, alt etter hva man vil

formidle med bildet, eller fokusere på i bilde. Begrepet *funksjonell tyngde* kan hjelpe oss med å skille ut hvilken semiotisk ressurs som bærer en større del av informasjonen i ytringen. I følge Jewitt og Kress (2003, s.2-3) er det slik at alle semiotiske ressurser i en ytring bærer en del av meningen, samt at hver eneste av dem representerer en del av meningsinnholdet som formidles. Det er derimot ikke nødvendigvis slik at meningsinnholdet er jevnt fordelt utover hver semiotisk ressurs, noen er bærer av en større funksjonell tyngde enn andre.

2.3.4 Høvelighet og avsenderens rolle

Kress og van Leeuwen (2006, s.7-12.) skriver i boken *Reading Images – the grammar of Visual Design*, om rollen som «den som ytrer». De bruker begrepet *The role of the sign-maker* for å illustrere hvor tett motivasjonen til avsenderen er knyttet sammen med hvordan ytringen blir sendt ut. Kress og van Leeuwen skriver:

in our view signs are never arbitrary, and `motivation` should be formulated in relation to the sign-maker and the context in which the sign is produced, and not in isolation from the act of producing analogies and classifications

(Kress og van Leeuwen 2006, s.8)

Dette kan forstås som at tegnet i seg selv aldri kan være vilkårlig. Noen har valgt akkurat det bestemte tegnet, den bestemte semiotiske ressursen, den bestemte uttrykksmåten. Det ligger en form for motivasjon bak valget av tegn, og ifølge Kress og van Leeuwen burde man alltid se på denne motivasjonen, hva vil avsenderen? Söker man svar på dette spørsmålet kan man også prøve å forstå bruken av de ulike semiotiske ressursene og lese dem mer i samsvar med avsenderens budskap.

Som avsender må man også tenke på hva som passer seg og hva som ikke passer seg i ulike kontekster. I en video på Youtube der Kress blir intervjuet av Berit Hendriksen (Bezemer, 2012) om «How do people choose between modes» prater Kress om at vi som ytrere velger ulike semiotiske ressurser som passer til budskapet, vår forestilling om oss selv og hva vi ønsker å formidle. Videre snakker Hendriksen og Kress om hvordan man aktivt tar valg, og både ubevisst og bevisst planlegger et budskap inn i en kontekst. Bjørkvoll (2009, s.133) kategoriserer for eksempel typografi som en semiotisk ressurs. I min undersøkelse kan det være interessant å se på hvilke valg elevene har gjort når det gjelder for eksempel skriftstørrelse, font, skrifttype og hvordan disse valgene påvirker overbevisningen.

2.3.5 Farger

I boken *The language of color – an introduction* skriver van Leeuwen (2011, s.1) at også farger må betegnes som en type semiotisk ressurs. Nettopp fordi farger og vår historiske forståelse av fargebruk har ført til at vi har utviklet et stort mangfold av ulike mulige fargebetydninger. Disse historiske og kulturelle fargebetydningene, er ifølge van Leeuwen (2011, s.2) nå tilgjengelige for oss som ressurser i kommunikasjon. Det finnes likevel ingen alminnelig felles fasit for hvilken mening ulike farger er bærere av. Selv om det er gjort en del forsøk på å skape nettopp det. Van Leeuwen (2011, s.3) skriver at det ikke bare er en fasit for hva en farge betyr, men det finnes mange ulike konnotasjoner, konvensjoner og koder som til sammen utgjør et mangfold av ulike forståelser for betydningen av ulike farger.

Farger i all sin enkelhet er fulle av assosiasjoner og konnotasjoner. Vi opplever ulike farger ulikt, farger kan sette følelsene våre i sving og vi kan knytte ulike farger til ideer og verdier. Vi prater for eksempel om den røde og den blå fløyen i norsk politikk, mens yttersidene på den røde siden omtales som blodrødt og den ytterste grenen på den blå siden omtales som brun. Farger kan være tvetydige og oppfattes ulikt avhengig av kontekst og situasjon, for eksempel kan svart som oppfattes trist og alvorlig i en begravelsessituasjon, mens svart i andre sammenhenger oppfattes som elegant. I denne oppgaven kan det være interessant å se på hvilke farger elevene har valgt å ta i bruk i holdningsplakatene sine og se på hvordan ulike fargevalg får en semiotisk betydning i plakatene.

2.4 Retorikk

Ifølge Sylvi Penne (1999, s.99) stammer retorikken som vitenskap fra antikkens Hellas, altså omkring rundt 500 år f.Kr. Antikken forstås ofte som det første moderne demokratiet. Selv om ikke alle hadde muligheten til å delta aktivt i samfunnsbestemmelser, hadde alle frie menn muligheten til å delta i debatter og avstemninger. Det ble derfor viktig å kunne overtale og overbevise gjennom tale. Penne (1999, s.21) beskriver retorikken som læren om hvordan man kan vinne frem ved hjelp av språket og hvordan man gjennom å bevisst bruke språket som metode kan vinne frem. I antikken var retorikk sterkt knyttet til muntlige framføringer i form av taler, men ifølge Bakken (2014, s.17) er retorikk i moderne tid også knyttet til andre former for tekster. Ifølge Kjeldsen (1997, s.81) har både Cicero, Quintilian og Aristoteles et funksjonelt og et samfunnsmessig forhold til retorikken, for dem er retorikken et middel til å

aktivt påvirke det samfunn man er en del av. Disse tre, Cicero, Quintilian og Aristoteles er innenfor fagområdet retorikk sett på som de særlige bidragene fra antikken.

Retorikken blir eksplisitt nevnt i Kunnskapsløftet, men vi finner det under norskfagets læreplanmål for ungdomstrinnet, der det står at elevene skal kunne bruke retorikk til å *analysere, forklare og vurdere* (Utdanningsdirektoratet, 2013A) ulike typer tekster. Etter videregående heter det seg at elevene skal kunne utnytte «*retoriske kunnskaper*» i muntlige presentasjoner. Ifølge Bakken (2014, s.11) bygger retorikken på en særdeles lang tradisjon og kan bidra i flere læringssammenhenger som innebærer muntlig og skriftlig kommunikasjon.

Retorikk er et stort fagfelt, med en minst like stor og omfattende begrepsbank. Jeg har valgt å støtte meg på Jonas Bakkens (2014) bok «*Retorikk i skolen*» og hans vurderinger om hvilke begreper som egner seg til bruk i skolen. De begrepene jeg har plukket ut, både i forbindelse med utviklingen av selve undervisningsopplegget i første fase av prosjektet og til analyse av elevenes multimodale tekster i fase tre av prosjektet, er: *Den retoriske situasjonen, krav til stilen og appellformene: logos, etos, patos*.

2.4.1 Krav til stilen

Bakken (2014, 28) skriver at om det skal være håp om å overtale andre mennesker gjennom tale og skriftlige arbeid, så kan man ikke uttrykke seg på helt vilkårlige måter. Det finnes nemlig noen krav til stilen, eller måten man skal overtale på: *korrekt språk, klar stil, stilen må være passende og stilen må være utsmykka* (Bakken, 2014, s.28). At stilen må være utsmykket er det kanskje lett å reagere på, men her er det ifølge Bakken (2014, s.28) et helt klart stikkord, nemlig *litt*. Aristoteles selv forsto det slik at fraser og formuleringer skulle ha en estetisk verdi. Men man må likevel ikke overdrive de estetiske virkemidlene, da har man glemt de tre foregående kravene om at stilen må være passende og klar, samt at språket skal være korrekt.

At stilen må være klar, spiller på at man må uttrykke seg på en slik måte at budskapet blir oppfattet. Bakken (2014, s.28) forklarer det slik: «Hvis mottakeren ikke forstår hva man sier, vil ikke budskapet og argumentene nå fram til dem, og de vil da heller ikke bli overbevist.» Man bør med andre ord velge ord, argumenter, tegn, symboler og bilder som ikke er for fremmede for mottakeren, for fremmede ord og symboler vil skape distanse mellom mottaker og avsender. Det er mottakeren som er avgjørende med tanke på hvordan man velger å

ordlegge seg. Man velger altså ord, bilder, symboler og tegn som man tror kan forstås av mottakeren. Er man for eksempel zoolog og har en samtale med andre zoologer, kan man omtale et bestemt dyr som *Lynx lynx*, men hvis man prater til ungdommer i et klasserom er det kanskje bedre å bruke termen *gaupe*. (Bakken, 2014, s.28)

Når det i retoriske sammenhenger skrives om at stilen må være høvelig, eller passende, tenker man ofte på at man må velge en stil som passer avsenderen, saken man skal ytre noe om og den konteksten man befinner seg i. Det vil si at det kanskje finnes en måte å kommunisere på som fungerer for noen, men som ikke fungerer for deg, og omvendt. Bakken (2014, s.66) mener at alle kulturer har normer for hvordan mennesker uttrykker seg. Hvis man ønsker å overtale en viss gruppe med mennesker, er det derfor viktig at man ser på hvilke normer som regulerer denne gruppens kommunikasjonsformer. I min krets er det for eksempel ikke så nøye hva man dukker opp i på fest, mens det i andre kretser er meget viktig at man på fest stiller i det jeg velger å omtale som *fintøy*. I Norge, og i mange andre land, er det for eksempel også en utstrakt norm om at man i begravelser stiller i svarte klær. Ifølge Bakken (2014, s.66) forsøkte man allerede i antikken å indentifisere hva som burde være høvelig til hva i en tale. Det første de fant ut var at de ulike bestanddelene i en tale burde være høvelige i forhold til hverandre. I tillegg ble det sagt, allerede i antikken, at talen bør være høvelig i forhold til «bestemte fenomener i situasjonen de fremstilles i. Bakken (2014, s.68) lener seg på Cicero når han videre mener det er fire fenomener i en kommunikasjonsituasjon talen, eller teksten, må være høvelig i forhold til: avsenderen, mottakeren, saken og omstendighetene.

Som vi har sett tidligere er det slik at ulike kulturer har ulike måter å kommunisere på. Dette gjør at ulike avsendere har ulike måter å kommunisere på som er høvelig i forhold til dem. Bakken (2014, s.68) viser til at måten ungdom kommuniserer på, er regnet som lite høvelig for eldre mennesker. For meg som lærer, er det også en del normer som gjelder. Det er for eksempel lite høvelig for meg som lærer å kommunisere med mange banneord og en vulgær stil på et foreldremøte, eller i klasserommet. Det er heller ikke de samme høvelighetskriteriene som ligger til grunn uansett hvilken mottaker du har. Man kan ikke uttrykke seg på samme måte til barn som man gjør til voksne. Med andre ord må jeg endre stilen min på foreldremøte, selv om jeg tidligere på dagen har pratet om det samme med elevene mine. Ifølge Bakken (2014, s.68-69) er det i dagens samfunn blant annet mottakerens alder som bestemmer hva som er høvelig. Vi henvender oss for eksempel ulikt til en seksåring

og til en 16-åring. I tillegg er det, ifølge Bakken (2014, s.69), også slik at de sosiale omstendighetene har stor innvirkning på vår kommunikasjon. Vi uttrykker oss for eksempel forskjellig ut fra hvilken sosial kontekst vi befinner oss i. Er vi på volleyballbanen blant venner, kommuniserer vi på en annen måte enn når vi for eksempel er på offisielle møter i regi av skolen.

2.4.2 Bevismidler og appellformer

Ifølge Bakken (2014, s.37) er alt som på en eller annen måte er med på å overbevise mottakeren, betegnet som *bevismidler* i retorisk terminologi. Det finnes to kategorier av bevismidler: *de ikke-tekniske bevismidlene* og *de tekniske bevismidlene*. Bakken (2014, s.37). De ikke tekniske bevismidlene regnes som de bevismidlene som ikke skapes i selve teksten, men som finnes uavhengig av om ytringen foreligger. Hvis jeg for eksempel skal ytre noe om gule kort i fotball, så vil fortsatt Norges 1-0 seier over Bulgaria i Nations League være et ikke-teknisk bevismiddel. Selv om jeg henviser til kampen, så kampen alltid vært der, og den er ikke avhengig av at jeg skaper den i ytringen. Det samme vil gjelde statistikken for gule kort i Eliteserien, jeg kan henviser til den, men jeg har ikke skapt statistikken i teksten. Til de tekniske bevismidlene kategoriseres de bevismidlene som skapes i selve ytringen. Det er ifølge Bakken (2014, s.37) akkurat denne typen bevismidler retorikken som fag har i oppgave å studere og lære bort. Aristoteles var den første til å beskrive de tre tekniske bevismidlene: *etos, logos og patos*, som også er kjent som de retoriske appellformene.

Etos handler om avsenders evne til å overbevise mottakeren gjennom sin troverdige karakter. Det er ifølge Aristoteles (Bakken, 2014, s.38) tre karaktertrekk vi ser etter når vi vurderer avsenderens troverdighet: *forstandighet, dyd og velvilje*. Når man tenker på avsenderens forstandighet, tenker man på om avsenderen(e) framstår som kompetent innenfor det området hen ytrer seg om. Når vi tenker på avsenderens *dyd*, tenker vi på avsenderens moral, kan avsenderen(e) mistenkes for å ville bedra eller villedde oss? Når vi snakker om avsenderens *velvilje* tenker vi på om avsenderen er vennlig og villig innstilt overfor oss som mottakere, og at avsenderen signaliserer at han, eller hun, vil mottakernes beste.

Patos på sin side handler om å vekke eller spille på følelsesmessige engasjement for å overtale mottakerne. Ifølge Aristoteles (2002, i Bakken 2014, s.45) er det ikke slik at vi dømmer likt uansett hvilken følelsesmessig reaksjon vi har. Om vi er glade eller triste, spiller inn på hvilke valg vi tar. Bakken (2014, s.45) skriver at det er fire grunner til at følelsesreaksjoner spiller

inn på styrken i en overtalelsesprosess. Vekker man ikke et minimum av følelser hos mottakerne, vil man også miste deres *gunst*. Det vil si at man mister oppmerksomheten deres, og i verste fall vil de slutte å lese eller høre på avsenderen. I tillegg kan følelser som sagt spille en viktig rolle med tanke på hvordan mottakerne bedømmer argumentene til avsenderen. Følelser spiller også en viktig rolle som motiverende faktor. Ofte er det slik at vi vil at mottakerne skal gjøre noe aktivt; sortere søppel skikkelig, stemme på et politisk parti, eller være med oss i en demonstrasjon. Da er det av betydning at mottakerne blir tilstrekkelig motiverte til å gjennomføre ønskede handlinger, og da kan følelsene eventuelt hjelpe til, eller skade saken. I tillegg kan følelser spille rollen som implisitte argumenter, vi føler oss elsket av kongefamilien - derfor vil vi ha dem, vi er redde for ulver – derfor må de bort.

Hvis mottakerne blir overbevist av at de oppfatter argumentene som sanne eller troverdige, har de blitt påvirket av den retoriske appellformen *logos*. Det er ifølge Bakken (2014, s.50) særlig to elementer i avsenderens kommunikasjon som det er viktig at mottakerne oppfatter som troverdige: *beskrivelser* og *argumentasjonen*. Beskrivelser må samsvare med den reelle verden, slik at mottakerne kan kjenne seg igjen i beskrivelsene og anerkjenne dem. Argumentasjonen må også framstå som pålitelige sanne og sannsynlige hvis de skal ha noen reell overbevisende kraft. Det vil si at både påstandene og argumentene vi bruker for å underbygge påstanden må være logisk og troverdig, hvis det skal være en reell påvirkningskraft i teksten, eller talen. Det er også viktig at vi på en logisk og troverdig måte relaterer påstanden til argumentasjonen. Er det ikke en logisk bru mellom påstandene og argumentasjonen vil hele overbevisningskraften forsvinne.

2.5 Kort oppsummering

I dette kapitlet har jeg tatt for meg fire utgangspunkt for denne oppgaven, det vil si både for undervisningsopplegget jeg har designet (kap. 3), og for analysen av datamaterialet fra gjennomføringen av denne undervisningen (kap. 5). I utformingen av undervisningsopplegget og særlig av et oppgaveark som elevene fikk utdelt, har spesielt SKRIV- og Norm-prosjektet vært viktige inspirasjonskilder. Begge legger vekt på formålsrettet skriving, og dette inspirerte meg til å skape en klar retorisk situasjon for elevenes skriving. Kress og van Leeuwens (1996, s. 177) forståelse av multimodale tekster, hvor meningspotensialet er realisert gjennom flere semiotiske ressurser, har dannet et viktig grunnlag for alle prosjektets faser. I undervisningen var det riktig nok ikke de teoretiske begrepene som stod sentralt, men forståelsen for valg av ulike semiotiske ressurser, samspillet mellom dem og hvordan multimodale tekster påvirker

oss. Begrepene jeg har tatt i bruk i analysen er modal affordans, funksjonell tyngde, multimodalt samspill, farger, aptness og avsenderens rolle, og dessuten retorisk høvelighet og appellformer. Med disse begrepene som analyseverktøy søker jeg å forstå hvordan elevenes valg av ulike semiotiske ressurser fungerer i en overtalelsessituasjon.

3.Fra teori– til klasserommet

I innledende kapittel karakteriserte jeg denne masteroppgaven som et pedagogisk design-prosjekt av typen «Classroom design experiment», som består av tre faser: *en forberedende-, en utprøvende- og en retrospektiv fase*. I denne studien krevde den første fasen at jeg utviklet et undervisningsdesign for multimodal skriving og lesing for en klasse på syvende trinn.

Opplegget som er utviklet i denne studien er ikke helt løsrevet fra skolen og den bestemte klassen jeg hadde i tankene for den utprøvende fasen av studien. Designet og utviklingen av undervisningsopplegget er først og fremst forankret i forskning og teori (kap.2), men har også tatt hensyn til klassen som undervisningsopplegget er gjennomført i. Opplegget er tenkt som grunnlag for arbeid med multimodal lesing og skriving også i andre klasser og grupper på mellomtrinnet og ungdomsskolen.

I dette kapitlet gir jeg et foreløpig svar på første del av problemstillingen min ved å presentere undervisningsopplegget som ble designet i første fase av studien. Senere i oppgaven vil jeg vende tilbake med en drøfting av undervisningsdesignet, da sett i lys av den utprøvende delen av studien og analysen av elevtekstene. Det skisserte opplegget i denne studien vil ha til hensikt å lære elevene opp til å reflektere over og begrunne de ulike valgene de tar når de selv produserer en multimodal tekst. Samtidig er opplegget laget slik at elevene kan lære å vurdere sammenhengen mellom innhold, form og formål, og derfor også møte tekster utenfor skolen med et kritisk blikk. Datamaterialet mitt stammer fra denne utprøvende delen av studiet og for å skape en troverdighet og nærhet til elevenes holdningsplakater, går jeg i dette kapitlet gjennom hvordan disse dataene oppsto.

For å få et fullverdig og helhetlig undervisningsopplegg, er det nødvendig for læreren å ta med seg både læreplanmål og overordnede tanker fra hele planverket, ikke bare læreplanene til gjeldende fag. Formålsteksten i læreplanen under norskfaget sier blant annet at vi som norsklærere skal operere med et bredt tekstbegrep. I formålsteksten (Udir, 2013) står følgende: «Faget bygger på et tekstbegrep som inkluderer muntlige, skriftlige og sammensatte tekster, der skrift, lyd og bilder spiller sammen.» Videre står det at elevene skal lære å orienteres seg i mangfoldet av tekster og at faget skal gi rom for både opplevelse og refleksjon. Samtidig tar også formålsteksten med at elevene skal produsere ulike tekster der de tilpasser språk og form til ulike formål, mottakere og medier.

3.1 Valg av tema og formål for skrivingen.

Etter å ha lest «*Ti teser om skriving i alle fag*» (Smidt, Solheim og Aasen, 2011) tenkte jeg at det er nødvendig å fokusere på hva skrivingen til elevene skal «tjene» til, for få eleven til å tenke enda mer på form og formål. Det er spesielt fire teser jeg tenker er ekstra interessante i dette opplegget: «*å diskutere formålet med skrivearbeidet, bygge språklige fagrom, snakke om og med tekstene, og sette tekster i bevegelse*» (Smidt, Solheim og Aasen, 2011, s.19). Det er disse tesene jeg har tatt utgangspunkt i og som sammen med overnevnt teori var utgangspunktet for undervisningsopplegget.

De fleste av oss skriver og prater bedre om ting som engasjerer oss, enn ting som ikke interesserer oss, naturlig nok. For meg var det derfor viktig å engasjere elevene gjennom temaet for skriveoppgaven, i tillegg til at jeg i PowerPointen se (3.2 og 3.4) tok opp multimodale uttrykk som på en eller annen måte skulle engasjere elevene og i alle fall ikke føles fremmed for dem. Valget falt til slutt på to oppgaver. Den ene gikk på nettvett, fordi elevgruppen selv har hatt noen saker der «godt nettvett» ikke har vært i bruk. Den andre sprang ut fra en hendelse i lokalsamfunnet der de eldre klager på at de ikke blir vist nok hensyn til på bussen. Samtidig ville jeg ikke være for styrende, og jeg ga derfor elevene valget mellom disse to oppgavene, men elevene sto fri til å gjøre hva de ville med oppgavene(e) så lenge de valgte å jobbe ut ifra en av dem.

Å velge et, eller i denne sammenheng to, temaer for skriveoppgaven var viktig, men heller ikke tilstrekkelig for å lage en god oppgave. Smidt, Solheim og Aasen (2011, s. 14) og Torvatn (2011) skriver i boken «*På sporet av god skriveopplæring*» om formål i forbindelse med SKRIV-prosjektet. Et sentralt spørsmål under formålet for skriving vil være: Hva vil dere med teksten deres? Hvilket formål skal den tjene? Det er ifølge Smidt (2010, s. 18) aldri noe ulempe for skrivelyst og framdrift å ha en klar oppfatning av hvorfor man gjør det man gjør. Torvatn (2011, s. 247) mener at det å etablere et formål for skrivingen er helt sentralt, fordi at man ut fra formål også får noen føringer for hvordan teksten skal se ut. Torvatn (2011, s. 247) viser til eksemplet om «Knut» som fikk beskjed om å «skrive noe om ungdom». Med utgangspunkt i en slik oppgave vil man kunne skrive ganske mange forskjellige tekster. Hvilken type tekst ville egentlig læreren at «Knut» skulle skrive? Det var derfor viktig for meg å tenke på et formål for tekstene, slik at elevene hadde noen føringer for hvordan teksten skulle se ut.

Denne gangen valgte jeg å fabrikkere en mottakerskole som holdningskampanjene skulle oversendes til, for å skape et formål og ikke minst en mottaker til skrivehandlingen. På oppgavearket kommer det frem at Fredsbakken skole har noen holdningsproblemer og det rettes en forespørsel til elevene om de kan bidra med å lage en holdningskampanje for å hjelpe elevene på Fredsbakken skole. Oppgavearket ble dermed slik:



Hei!

Vi på Fredsbakken skole har hatt litt problemer med at 6. og 7.klassene ikke helt forstår hvor viktig det er å tenke på hva de deler på nettet, kunne dere hjelpe oss med å lage en holdningskampanje som får dem til å tenke på «Nettvett»?

Samtidig har vi i det siste hatt noen litt kjedelige opplevelser på bussen der elevene våre ikke har forståelse for at de gamle trenger litt mer tid enn oss andre for å få gått av bussen. Både bussjåføren og elevene våre kunne trengt en holdningsendring der, kunne dere laget noe for å få dem til å tenke på hvordan det er å bli gammel og litt tregere?

Dere skal nå forberede og lage en multimodal holdningskampanje, der dere kan velge å ta utgangspunkt i en av disse to setningene, men dere kan også lage deres egen setning. Bli enig på gruppen om hvordan dere skal gjennomføre oppgaven, hver gruppe skal lage en multimodal tekst.

«Vi må være mer forståelsesfulle overfor de gamle»

«Sosial på nett – ikke alt bør deles».

Deres står fritt til å bruke Chromebook, tegning, skrift og alt annet dere måtte tenke på. Utstyr ligger på storbordet. Husk å svar på spørsmålene før dere leverer produktet deres. Tenk også på hvordan vi skal få oversendt produktet til Fredsbakken skole?

Husk:

- Dere må prøve å overtale leseren gjennom å bygge deres egen troverdighet.
- Kanskje må dere prøve å spille på følelsene til leseren? Hvordan kan dere eventuelt gjøre dette?
- Husk at dere også må framstå troverdige og at teksten deres må inneholde logiske argumenter.

Bruk arket «Retorikk» som dere limte inn i arbeidsboka og husk på hva vi snakket om timen der vi diskuterte flere multimodale tekster.

Lykke til!

Figur 1 Oppgavearket som ble delt ut til hver av de 8 gruppene.

I oppgaveteksten påpekes det hvilke holdninger elevene skal konsentrere seg om, og prøve å hjelpe til med å endre. Det rettes derfor en forespørsel om hjelp, og elevene blir direkte spurt om de kan hjelpe til med å endre holdningene til elevene på 6. og 7.trinn ved *Fredsbakken skole*. Enten skal elevene lage en multimodal tekst som får elevene på Fredsbakken skole til å tenke rundt «*sosial på nett – ikke alt bør deles*» eller til å tenke rundt «*Vi må være mer forståelsesfulle overfor de gamle*». Her får dermed elevene både et formål og en (fiktiv) mottaker som de må forholde seg til når de lager den multimodale teksten. Elevene får med

andre ord tematisert hvem de skriver til og hvorfor de skriver til dem. Den retoriske situasjonen er derfor klart definert i oppgaven. Elevene vet hvem de skal kommunisere med, hvorfor de skal kommunisere med dem og hva det skal kommuniseres om. Ord som overtale, troverdighet og spille på følelsene til leseren går igjen under kulepunktene under emnet «husk» og spiller tilbake på undervisningsopplegget gjennomført i forkant.

Videre følger det en redegjørelse for undervisningsopplegget, med en kort gjennomgang av hvordan jeg i den utprøvende fasen av denne studien presenterte oppgaven for elevene, brukte PowerPoint, og hvordan selve arbeidet med holdningsplakatene foregikk.

3.2 Presentasjon av oppgave – klassesamtale

Jeg presenterte oppgaven som om jeg hadde fått en forespørsel fra en kompis om hva elever på byskolene tenkte om dette med «nettvett» og «respekt for de eldre». Jeg forklarte videre at kompisens min jobbet som lærer på en skole, som jeg valgte å kalle «Fredsbakken skole», som lå et annet sted i landet, og at hans syvende klasse hadde en del problemer på disse områdene. Jeg foreslo derfor at denne klassen kunne lage noen holdningskampanjer som vi kunne forestille oss at vi sendte til «Fredsbakken skole» når vi var ferdige med kampanjene.

Allerede i presentasjonen av oppgaven ble det derfor elevene presentert for en klar retorisk situasjon. Den retoriske situasjonen kan beskrives som det påtrengende problemet avsenderen forsøker å løse, det publikummet avsenderen må forholde seg til og de omstendighetene som regulerer hva avsenderen kan gjøre (Bakken 2014, s.82). I denne oppgaven er den retoriske situasjonen ganske klar. I begge oppgavene er problemet klart definert, enten skal elevene løse problemet med «for lite respekt for de eldre», eller så skal de hjelpe mottakerne til å utøve bedre «nettvett». Gjennom oppgavearket og presentasjonen av oppgaven visste elevene hvem de skulle kommunisere med, hvorfor de skal kommunisere med dem og hva det skal kommuniseres om. Dette ga dem muligheten til å tilpasse sine multimodale uttrykk med tanke på mottaker og kontekst.

Videre valgte jeg å ha en forberedende fase til gruppearbeidet der vi tok opp de to oppgavene på tavlen og sammen lagde noen setninger rundt de to sentrale begrepene i oppgavene, «respekt for de eldre» og «nettvett», slik at elevene skulle ha en felles forståelse for begrepene. Samtidig forsøkte jeg å sikre at alle elevene, ved oppstart i gruppene, hadde muligheten til å delta i diskusjonene rundt planleggingen av gruppas tekst.

3.3 PowerPoint

Jeg valgte å bruke PowerPoint som verktøy i innledningen av undervisningen. PowerPointen ble brukt for å gi elevene tilgang til multimodale tankemønstre. Her hentet jeg inspirasjon fra literacybegrepet til Barton (2007). Han definerer literacy som et sosialt, kulturelt og historisk kontekstualisert fenomen som handler om å inneha verktøy som gjør elevene i stand til å forstå og skape ulike tekster i ulike kontekster. I tillegg brukte jeg PowerPointen for å skape rom for at vi sammen kunne diskutere hvordan de ulike delene av for eksempel plakaten til natur og ungdom (figur 2) påvirket oss, og jeg la dermed inn en del retorikk også. I kapittel 3.4 vil det komme en mer detaljert beskrivelse av gjennomføringen. Tanken med PowerPointen var at vi, altså klassen, skulle diskutere ulike multimodale uttrykk gjennom spørsmål som: Hvilke semiotiske ressurser finner vi her, hvorfor tror dere at akkurat disse semiotiske ressursene er valgt? Hvordan blir vi påvirket, og hvorfor blir vi påvirket? Hvilke følelser spiller de på? Gjennom disse spørsmålene fikk vi noen gode retoriske diskusjoner, blant annet gjennom holdningskampanjen for bruk av bilbelte i buss fra Statens vegvesen (figur 2) og Natur og ungdom sin plakat om forsøpling i norske fjorder (figur 3)

3.4 Utprøvende fase

I forberedende fase av prosjektet utarbeidet jeg et undervisningsopplegg som ble prøvd ut i løpet av første del av en skoledag, i alt ble det brukt tre fulle skoletimer på prosjektet, altså 3x45 minutter, totalt 135 minutter. Opplegget ble gjennomført i løpet av tre sammenhengende timer, kun avbrutt av et friminutt og et skolemåltid.

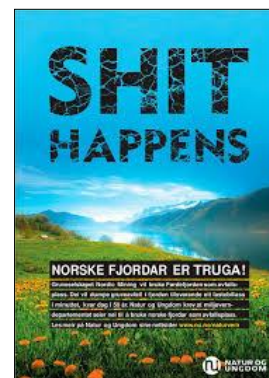
Første del av undervisningsøkten startet med en kort gjennomgang av prosjektet, en påminnelse om hvor mye tid vi hadde og en gjennomgang av målet for dagen. Etter dette startet jeg med å la elevene tenke litt over hva de tror sammensatte tekster er. Blant annet viste jeg dem diktet «Du må ikke sove» Av Arnulf Øverland, mye fordi jeg visste at diktet var kjent for elevene fra før, og at de dermed hadde et forhold til teksten. Jeg ba videre elevene om å vurdere hvorfor dette diktet er, eller ikke er, en multimodal tekst. Her var de fleste elevene enige om at teksten ikke var sammensatt, fordi den kun besto av tekst, eller bokstaver som elevene sa. Da jeg videre utfordret dem på hvordan teksten var oppbygd og om de kunne se forskjeller i teksten, kom det mye interessant opp: Blant annet kommenterte elevene at overskriften var litt større enn de andre tekstbitene, noe av teksten var uthevet og at diktet hadde en annen form enn for eksempel tekst i en bok. Videre ble vi enige om at dette kanskje

var bevisste valg, og at teksten på mange måter derfor også kunne sies å bestå av flere elementer. Så kanskje var også diktet «Du må ikke sove» også sammensatt av flere elementer, og kanskje kunne det bety at diktet kunne være en sammensatt tekst. Etter dette tok jeg elevene med meg inn i begrepet multimodalitet, og forklarte begrepet helt enkelt som mer enn to bestanddeler eller flere ulike bestanddeler i teksten. Etter dette ba jeg elevene om å fortelle meg hvor mange bestanddeler de kunne se i en plakat fra Natur og ungdom med overskriften «Shit happens» (figur 3). Her diskuterte vi også forskjellen på at det nederst i høyre hjørne av plakaten (figur 3) står Natur og Ungdom, og ikke mitt navn. Elevene var raskt ute med å si at da hadde de ikke hadde trodd like mye på budskapet hvis det var jeg som hadde laget plakaten.

Deretter diskuterte vi en film der en blåhval spiser krell, med og uten musikk, og vi diskuterte en holdningskampanje om bilbeltebruk i buss fra Statens vegvesen (figur 2) med både en plakat og en videosnutt. Natur og ungdom sin kampanje «Shit happens» ble også diskutert gjennom en plakat (figur 3). Vi brukte en del tid på holdningkampanjen fra Statens vegvesen. Gjennom spørsmål som: Hvorfor har man valgt barn som hovedpersoner i kampanjen? Hadde det vært en forskjell hvis det hadde vært en voksen som hadde vært på bildet? Hvorfor tror dere det er så mange forskjellige mennesker på bussen? Elevene mente også det var viktig at Statens vegvesen spilte på en form for uskyldighet og humor i det barna sa til de voksne i videosnutten.



Figur 2 Statens vegvesen sin reklame for bruk av bilbelte i buss.



Figur 3 Plakat fra Natur og ungdom sin kampanje mot gruveselskapet Nordic Mining

3.5 Rammesvilkår for arbeidet i grupper.

På et bord litt i utkanten av klasserommet, kalt storbordet, hadde jeg lagt frem Chromebook (to per gruppe), hvitt papir, sakser, tusjer, blyanter, farget papir, lim og a2 og a3 papir som elevene hadde tilgang på gjennom hele arbeidsprosessen. Elevene ble det opp i grupper, der to og to læringspartnere samarbeidet med et annet læringspar om en multimodal tekst. Det eneste de måtte tenke på var hvordan vi skulle få lagret innholdet slik at jeg fikk vurdert det. I oppgavearket lurte det seg inn en formulering der jeg skrev at elevene måtte tenke på hvordan det ferdige produktet skulle oversendes «Fredsbakken skole». Dette fikk jeg en del spørsmål om før elevene startet med arbeidet sitt. Da valgte jeg blant annet å svare at jeg kunne ta bilde av produktet hvis elevene valgte å lage en plakat. Mange har nok derfor tolket opplegget slik at det var meningen at de skulle lage en plakat.

4. Forskningstilnærming

I dette kapitlet begynner jeg med å redegjøre for en del sentrale elementer ved designforskning. Deretter drøfter jeg hvordan disse samsvarer med prosjektet i denne masteroppgaven. Det vil også følge en del med informasjon om informantene, om intervjusituasjonen, om elevproduktene jeg fikk ut fra undervisningsopplegget (kap.3) og den analytiske tilnærmingen som er tatt i bruk i denne studien. Helt til slutt bruker jeg tid på noen metodiske refleksjoner, herunder forskningsetikk og fallgruver i min egen forskning.

4.1 Pedagogisk design-prosjekt

Ifølge Susan McKenney og Thomas C. Reeves (2014) kan man si at pedagogisk designforskning er forskning som er knyttet til prosesser rundt utvikling, utprøving og en form for evaluering av ulike undervisningsopplegg. Målsetningen vil være en optimalisering av ulike pedagogiske og faglige tiltak som kan bedre undervisningen og derav læringsutbyttet. Carl Bereiter (2002, s.10) sier at det ikke er metoden, men målet «sustained innovative development» som definerer designforskning. Altså er det ikke metoden, for eksempel kvalitativ eller kvantitativ, intervju eller tekstanalyse, som definerer pedagogisk designforskning, det er heller målet eller ønsket man har med forskningen som definerer om det er design forskning eller ikke. Gjennom designforskning ønsker man gjerne å forbedre et bestemt område, i dette tilfellet undervisningen i multimodal skrivning og lesning på mellomtrinnet.

Ifølge McKenny og Reeves (2014, s.134) kan begrepet designforskning sees på som en samlebetegnelse for forskningstilnærminger med noen fellestrekk: «Forskning som tar i bruk forskningsbasert teori for å bygge opp under designet, produserer forståelse for design og kanskje ny viten, samt at man forsøker å utvikle både praksis og gjenbrukbar kunnskap gjennom intervensjonen.» (s.134). Kristin Bjørndal (2013, s.246) skriver om designforskning og om hvordan metoden ligner på aksjonsforskning, men at det likevel er noen klare forskjeller mellom aksjonsforskning og designforskning. Designforskning har ofte et ganske avgrenset fokus på utviklingen av pedagogisk design, mens aksjonsforskning gjerne har et noe bredere fokus på for eksempel utvikling av praksis. Aksjonsforskning i seg selv kan bestå av mange forskjellige metodiske valg, men et av kjennetegnene som skiller aksjonsforskning fra designforskning er, ifølge Bjørndal (2013, s.247), at aksjonsforskning i større grad er mer praktikerstyrt enn designforskning, som i større grad er forskerstyrt.

I innledningen av denne masteroppgaven beskrev jeg denne studien som et «classroom design experiment». Gravemaeijer og Cobb (2006, s.19) beskriver denne typen klasseromsforskning som en forskningsstrategi som vanligvis består av tre faser: en forberedende fase, en utprøvende fase og en retrospektiv fase. Det er denne modellen jeg selv har valgt å bruke. I den første fasen, forberedelsesfasen, skal det etableres et formål med forskningen. Formålet i denne oppgaven er, som sagt tidligere, å undersøke didaktiske muligheter innenfor emnet produksjon og resepsjon av multimodale tekster på mellomtrinnet. Samtidig som jeg gjennom denne forskningen ønsker å forstå hvor bevisste elever på mellomtrinnet er sine egne valg av semiotiske ressurser. I forberedelsesfasen skal det også utarbeides en lokal teori for undervisningen, og det skal utarbeides et undervisningsopplegg basert på denne lokale teorien. I neste fase er målet å prøve ut denne lokale teorien i klasserommet for å kunne forbedre designet, mens målet i den siste fasen er å foreta en retrospektiv analyse av eksperimentet for å bidra til utviklingen av den lokale undervisningsteorien. Med lokal mener jeg utviklet på lokalt nivå for en spesifikk klasse. Dette er en vanlig metode innenfor designforskning, altså at man designer, evaluerer og reviderer med en syklisk tilnærming, altså at man kan se prosessen i en form for syklisk gang, der prosessen gjentas flere ganger etter hvert som undervisningsopplegget revideres og forbedres. Dette har jeg ikke fulgt i denne studien, fordi oppgavens omfang ikke rommer flere sykluser. Denne studien vil følge en syklus med forberedelse, utprøving og refleksiv analyse, og jeg vil også fokusere på hva datamaterialet fra utprøvningsfasen kan fortelle oss om elevenes bruk av semiotiske ressurser i overtalelsesprosessen.

4.2 Informanter

Skolen jeg har valgt meg ut er en 1-7 skole i Midt-Norge. Ved min intervensjon i klassen besto klassen av 43 elever fordelt på to grupper, der begge gruppene var lokalisert i samme klasserom. To av elevene ble ikke med i studien, da disse har utfordringer i skolehverdagen som gjør at det blir vanskelig for dem å være med på et slikt prosjekt.

Undervisningsopplegget er derfor gjennomført for hele trinnet med unntak av to elever.

Videre gjennomførte jeg to gruppeintervjuer, hvor jeg brukte lydopptaker, med to forskjellige grupper. Jeg ser spesielt på disse gruppenes plakater. I tillegg har jeg valgt ut en plakat fra en gruppe med elever som først tenkte å levere en hiphoplåt som sitt svar til oppgaven, men som tidlig oppdaget at tiden ikke strakk til. Uten denne utvelgelsen opplevdes datamengden uoverkommelig for denne oppgaven. Likevel vil jeg i analysen kort gå gjennom noen

gjennomgående trekk i hele datamaterialet, selv om det er et spesielt søkelys på tre av plakatene.

4.2.1 Fokusgruppene og datamaterialet

I dette kapitlet vil det følge en kort redegjørelse for de tre fokusgruppene sammensetninger og navn. I tillegg vil jeg belyse hvilke data jeg har fra de ulike gruppene. Den første plakaten det fokuseres på i denne studien er plakaten til gruppa jeg har valgt å kalle blandagrappa. Gruppa fikk navnet sitt fordi gruppen består av to jenter og to gutter. Blandagrappa tok fatt på oppgaven med en stor iver, og dette fanget tidlig min interesse for deres prosjekt. Denne gruppa har jeg også intervjuet, slik at jeg har muligheten til å undersøke hvordan de selv argumenterte for sine valg av semiotiske ressurser. Den neste plakaten som blir undersøkt og analysert er plakaten til gruppen jeg har valgt å kalle guttegruppa. Denne gruppen har fått navnet sitt fordi gruppen består av fire gutter. Guttene hadde det artig under prosjektet og lo så de gråt av sine egne ideer til plakaten, og det var dette som fanget min interesse for deres prosjekt. I etterkant av prosjektet intervjuet jeg guttegruppa. Dermed satt jeg igjen med et datagrunnlag som ga meg muligheten til å undersøke hvordan guttene selv argumenterte for sine valg av ulike semiotiske ressurser. Rapgruppa består også av fire gutter som tidlig i prosjektet ønsket å produsere en raplåt som sitt bidrag til holdningskampanjene. Derav navnet rapgruppa. Men grunnet tidspresset valgte også denne gruppen å levere en holdningsplakat. Rapgruppa har jeg ikke gjennomført noe intervju med og jeg har derfor ikke et datagrunnlag som kunne gi meg svar på hva rapgruppa selv tenkte om valg av semiotiske ressurser.

Primærmaterialet mitt blir da som følger: undervisningsopplegget, oppgavearket, plakatene og de to intervjuene. Disse blir brukt uten at jeg har revidert dataene på noe som helst måte. I ett tilfelle, guttegruppas plakat, har jeg derimot sladdet sensitiv informasjon fra plakaten slik at elevene beholder sin anonymitet.

4.4 Intervju

Brinkmann og Kvale (2014, s.3) beskriver det kvalitative forskningsintervjuet som et intervju: «som søker å forstå verden fra subjektets ståsted, et intervju som søker å finne deres erfaring og et intervju som søker å avdekke den levde verden heller enn å søke vitenskapelige forklaringer.». Brinkmann og Kvale (2014, s. 32) mener videre at formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er å innhente informantenes beskrivelser av deres hverdagslige

livsverden. Det kvalitative intervjuet søker derfor ikke å få enkle ja og nei svar. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s.47) søker det kvalitative forskningsintervjuet «kunnskap uttrykt i det normale språk». Det er heller ikke et mål å kvantifisere data, det kvalitative intervjuet søker heller mot nyanserte beskrivelser av intervjuobjektene opplevelser gjennom ord.

Kvale og Brinkmann (2015, s.36) skriver blant annet om intervjuet som et håndverk. Her drar de linjer til at håndverkets natur, nemlig at håndverk må læres gjennom praksis. Ifølge Kvale og Brinkmann gjelder det samme for intervjusituasjonen og selve intervjuet.

Gjennomføringen, forberedelsen og analysen av et intervjuet er et håndverk som må læres gjennom praksis. Kvale og Brinkmann (2015, s.192) skriver at moderne forskningsintervjuer ofte er fylt med tomprat og derfor blir for lange. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s.201) er det derfor nødvendig å stille ledende spørsmål, for eksempel når man vil peile intervjuobjektene inn på et bestemt område. De mener også at forskeren bør stille korte og enkle spørsmål, som er mulig å svare på for intervjuobjektene (Kvale og Brinkmann 2015, s.165)

I intervjuene mine er det et spesielt fokus på hvordan elevene har tenkt at deres plakater skal påvirke leseren. Jeg peiler derfor ganske så fort intervjuet inn på nettopp dette, med spørsmål som: Har dere prøvd å påvirke i teksten deres? Brukte dere noen argumenter i teksten deres? Hva tror dere andre vil tenke om deres holdningskampanje? De to intervjuene som er utført i denne studien er henholdsvis 10 og 11 minutter lange, de er gjennomført i grupper og dreier seg fullt og helt om arbeidet elevene selv nettopp hadde gjennomført. Videre skriver de (Kvale og Brinkmann, 2015, s.165) at hvis man allerede vet hva man skal spørre om, hvorfor man spør og hvordan man spør, så kan man bruke korte intervjuer som likevel blir fulle av innhold. Det er derimot forbundet en viss fare ved å stille ledende spørsmål i et forskningsintervju, selv om forskeren har en agenda med intervjuet, kan man ikke stille for ledende spørsmål heller. Da blir intervjudeltakerne passive og den informasjonen man får er farget av spørsmålene.

I intervjuene startet jeg med å spørre elevene om «hva syns dere om arbeidet?». Elevene skulle være komfortable med å svare på dette spørsmålet fordi lærerne bruker dette spørsmålet som innledning til en samtale om elevenes egne vurderinger av ulike arbeid. Dermed startet intervjuet mitt med at jeg fikk svar som at arbeidet var «artig» eller «fritt», og jeg kunne dermed spørre mer i dybden med å helt enkelt spørre «hvorfor det?». Senere i intervjuet peilte

jeg inn på det som var relevant for mitt eget prosjekt, da jeg videre spurte elevene om de kan fortelle meg «hvilken holdning de prøvde å påvirke?» og deretter ba elevene om å fortelle meg «hvordan de prøvde å påvirke leseren?». Det er fullt mulig å være kritisk til intervjuene gjort i denne studien, derfor vektlegger jeg heller ikke intervjuene i analysen av elevkampanjene, jeg bruker heller intervjuene til å supplere min egen forståelse for elementer som dukker opp i analysen.

4.4.1 Transkripsjon av intervjuene

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s.206) skjer det en form for lagring og strukturering av intervjuet under transkripsjonen, som gjør intervjuet bedre egnet for analyse. Cohen, Manion og Morrison (2018, s.523) skriver at det alltid er rom for informasjonstap under transkripsjonen av et intervju. Dette fordi transkripsjonen er en tolkning av en sosial hendelse. Jeg har derfor transkribert intervjuet selv og jeg har valgt å skrive om intervjudataene til bokmål, dette for å anonymisere mine informanter. I og med at jeg selv transkriberte intervjuene i dagene etter at de ble gjennomført, hadde jeg også friskt i minne hvordan intervjuet gikk for seg og gjennom notatene jeg tok i selve intervjusituasjonen kunne jeg henviser til hvor elevene for eksempel pekte på i plakaten under intervjuet. Jeg har i transkripsjonen fokusert på innholdet i det elevene har sagt, og jeg har derfor valgt å ikke ta med tonefall, dialekter og eventuelle talefeil. Jeg filmet ikke samtalene mine og har derfor ikke tatt med kroppsspråk, annet enn peking på plakaten. Jeg har også valgt å kutte ut noen sekvenser med «eh»-er og liknende da dette tok opp unødvendig plass i transkripsjonen. Det har heller ikke blitt lagt vekt på pauser eller intonasjonsmessige understrekninger i transkripsjonen. Derimot har jeg tatt med følelsesuttrykk som frustrasjon og latter, fordi det kan være med å belyse hvordan elevene forstår sin egen bruk av semiotiske ressurser.

4.5 Analytisk tilnærming

I analysen av plakaten, som ble utformet og ferdigstilt under gjennomføringen av undervisningsopplegget, tar jeg i bruk multimodale begreper som modal affordans, funksjonell tyngde og multimodalt samspill. I tillegg vil jeg så på farger og avsenderens rolle for å forsøke å forstå hvordan elevenes valg av semiotiske ressurser kommuniserer til mottakerne. Som nevnt tidligere vil jeg også ta i bruk deler av Jonas Bakkens analyseskjema fra boka *Retorikk i skolen* (2014, s.81.) Dette analyseskjemaet er bygd opp som en serie spørsmål man kan stille til teksten. Disse spørsmålene er sortert i fem forskjellige kategorier: 1) Den retoriske situasjonen, 2) tekstens bestanddeler, 3) tekstens høvelighet, 4) tekstens

overbevisende kraft, og 5) vurdering av teksten. Jeg har valgt å sentrere min egen analyse av elevtekstene rundt kategori nr. fire i Bakkens (2014, s.81) analyseskjema. Altså vil jeg se på tekstens overbevisende kraft. Det betyr at jeg i analysen vil se på hvordan elevene forsøker å overbevise leseren til å for eksempel utøve nettvett, eller ha respekt for de eldre, gjennom deres bruk av ulike semiotiske ressurser. I tillegg vil jeg se på hvordan tekstens høvelighet er, med andre ord vil jeg se på hvordan de stilistiske valgene elevene har tatt er med på å gi teksten deres en overbevisende kraft eller ikke. Gjennom å se på disse to kategoriene, kategori tre og fire i Bakkens (2014, s.81) analyseskjema, vil jeg søke å få svar på hvilke retoriske virkemidler elevene har brukt, og hvordan disse er utnyttet.

Jeg har i analysen valgt å primært fokusere på tre av elevkampanjene: figur 6, figur 8 og figur 11, som vil bli gjengitt i sin helhet i kapittel fem. Samtidig vil jeg også ha med meg de to intervjuene av guttegruppa og blandagruppa, for å belyse hva elevene selv tenker om sine plakater og hvordan elevene mener at noen av de semiotiske ressursene kommuniserer til mottakerne.

4.6 Metodiske refleksjoner

Det vil alltid være fallgruver i forskning. Spørsmålet er hvordan man unngår, eller synliggjør disse fallgruvene, og dermed klarer å framstå troverdig. En av utfordringene som er knyttet til kvalitativ forskning er at avdekking av eventuelle feil ved resultatene ikke er så lett å avsløre som i kvantitativ forskning. Ifølge professor Kristin Ringdal (2007, s.247) er det i kvalitativ forskning forskerens egen refleksjon rundt hvordan forskningen er gjennomført, som gjør, eller ikke gjør, forskningen troverdig. Bevissthet rundt eventuelle feilkilder i egen forskning er helt sentralt når det kommer til forskningens troverdighet. I min studie er det helt klart mange fallgruver, hele datamaterialet mitt tar utgangspunkt i mitt eget undervisningsopplegg, og jeg har derfor gjort rede for de valgene jeg har tatt og redegjort for hvordan undervisningen foregikk, slik at man skal klare å skape et bilde av hvordan jeg til slutt endte opp med materialet mitt.

Det spesielle med denne studien er at en og samme person står for både utvikling, utprøving og analyse. Det er usannsynlig å tenke seg til at et forsøk på å gjenskape mitt prosjekt med andre aktører, i et annet klasserom, i en annen by, med en annen lærer, ville gitt de samme resultatene. Det er derfor grunn til å stille spørsmål med studiens troverdighet. Dataene mine er farget og formet av meg, gjennom at det er jeg som står for studiens tre deler: utvikling av

undervisningsdesign, utprøving og analyse. Bjørndal (2013, s.254) mener at all forskning til en viss grad er skapt av forskeren(e) selv, blant annet gjennom forskerens fortolkninger av dataene og forskerens påvirkning på informantene.

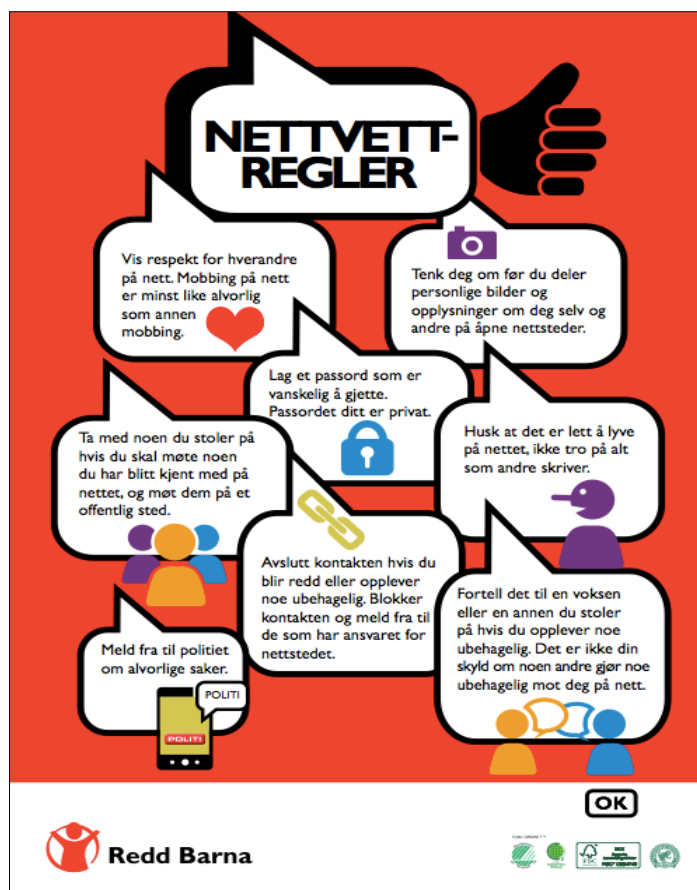
Når det gjelder forskningsetikk, er det også flere spørsmål som kan stilles denne oppgaven. Det mest fremtredende er, i alle fall for meg, hvordan jeg kan stille meg bak å forlede elevene i denne studien til å skrive til fiktive jevngamle mottakere. I oppgaveteksten står det blant annet at elevene skal «forberede og lage en multimodal holdningskampanje», og jeg presenterte oppgaven på en måte som om jeg hadde fått en forespørsel fra en kompis som lurte på hva elevene på byskolen tenkte om dette med «netttvett» og «respekt for de eldre». De fleste elevene visste nok at dette var fiktive mottakere, samtidig som de fikk en mottaker som var lett å forholde seg til, og som de kunne relatere seg til fordi mottakerne var jevngamle elever.

5. Analyse av elevenes plakater

I forbindelse med undervisningsopplegget jeg har gjennomført i denne studien, lagde elevene til sammen ti plakater som skulle inngå i to ulike holdningskampanjer. Siden jeg ikke fikk samtykkeerklæring fra absolutt alle elevene, har jeg utelatt to grupper og deres plakater. Det vil si at jeg sitter igjen med åtte holdningsplakater som jeg bringer inn i analysen. I dette kapitlet vil jeg først ta for meg gjennomgående trekk i disse elevkampanjene. Deretter analyserer jeg holdningsplakatene til hver av studiens fokusgrupper (se kap. 4.2.1), det vil si henholdsvis plakatene til *blandagrappa*, *guttegrappa* og *rapgrappa*. Jeg minner om at analysen av datamaterialet fra disse tre gruppene utføres på følgende måte: 1) elevenes bruk av ulike semiotiske ressurser analyseres ved hjelp verktøy fra det multimodale begrepsapparatet (se kap. 2.3), 2) de multimodale uttrykkenes retoriske høvelighet og overbevisningskraft undersøkes med Jonas Bakken (2014) framgangsmåte for retorisk analyse som inspirasjonskilde, og 3) elevenes uttrykte bevissthet om egne valg belyses gjennom intervjuer om tankene bak holdningsplakaten.

5.1 Noen gjennomgående trekk i elevkampanjene

Alle gruppene endte til slutt opp med å levere inn plakater i A3 format. I syv av tilfellene er formatet brukt stående, mens det i det åttende tilfellet er brukt liggende. Seks av plakatene retter seg mot godt nettvett, mens to av plakatene rettet seg mot å øke respekten for de eldre. I alle seks nettvettsplakatene har elevene tatt i bruk deler av, eller setninger fra, Redd Barnas nettvettregler (se figur 4). Fire av seks grupper som har jobbet med en multimodal tekst rettet mot godt nettvett har limt inn hele plakaten «Nettvettregler» til Redd Barna (figur 4), mens de to andre gruppene har valgt å ta i bruk deler av setningene fra denne åttepunktspakaten til Redd Barna. Plakaten ser slik ut:



Figur 4 Redd barnas nettvettregler

Redd Barnas nettvettregler er ment som et verktøy for samtaler mellom voksne og barn om hvordan man oppfører seg på nettet. Plakatens avsender er tydelig kommunisert gjennom Redd barnas logo, dette bidrar til å gi reglene faglig tyngde. Som figuren ovenfor viser, består plakaten av en overskrift og åtte klart formulerte råd, plassert i innramma hvite snakkebobler som er montert på en rød bakgrunn. Overskrifta «NETTVETTREGLER» er akkompagnert av et ikon som forestiller en tommel opp. I vestlig kultur er dette en positiv gest som brukes når noe er bra, men uttrykket kan også oppfattes ironisk, noe det ikke er ment som her. De åtte snakkeboblene er også forsynt med hvert sitt ikon, som i hvert enkelt tilfelle illustrerer det rådet som blir gitt. Rådet om å snakke med noen du stoler på, som er plassert nederst til høyre mot den røde bakgrunnen, er for eksempel akkompagnert med to illustrerende snakkebobler koblet til hver sin personfigur, og rådet som omhandler respekt for andre, er illustrert med et forsterkende hjerteikon. På nettsiden til Redd Barna (2018) er denne plakaten fulgt opp på to måter. For det første har de en rekke videosnutter som tematiserer noen av punktene i plakaten, og for det andre med råd om hvordan man som voksen skal forholde seg til barns sosiale liv på nett.

I likhet med Redd Barnas nettvettregler har elevene tatt i bruk en rekke tekstbokser. Disse tekstboksene varierer mye i form og innhold. Elevene har altså ikke brukt gjennomgående snakkebobler slik vi ser det i Redd Barna sin plakat, men innholdet i mange av tekstboksene deres viser at de har hentet inspirasjon fra andres anbefalinger. I tillegg til nettvettreglene, som de enten har gjengitt i sin helhet eller brukt deler av, er det nettstedet Brukhue.com som går igjen, særlig i form av en logo vi skal komme tilbake til i analysen av Blandagruppas plakat.

Tre av seks nettvettgrupper har valgt å bruke håndskrift i tekstboksene. De tre andre har brukt Chromebook, tatt utskrift, gjerne på farget papir og montert opp på plakaten. Flere av elevkampanjene har også tatt i bruk ikoner, logoer og tegninger i plakatene sine. I tillegg er det brukt forskjellige fonter, symboler og utklipp. Noen av elevgruppene har også valgt å illustrere selv. Blandagrappa har for eksempel tegnet en gråtende jente med en telefon i hånden. Guttegruppa har funnet et rediger bilde av Mona Lisa, der hun har en telefon i hånden, og så har de klippet ut vanndråper og montert disse på slik at hun gråter. En annen gruppe har laget en datamaskin og et tastatur i 3D-format (figur 5) slik at tastaturet henger ut fra plakaten.



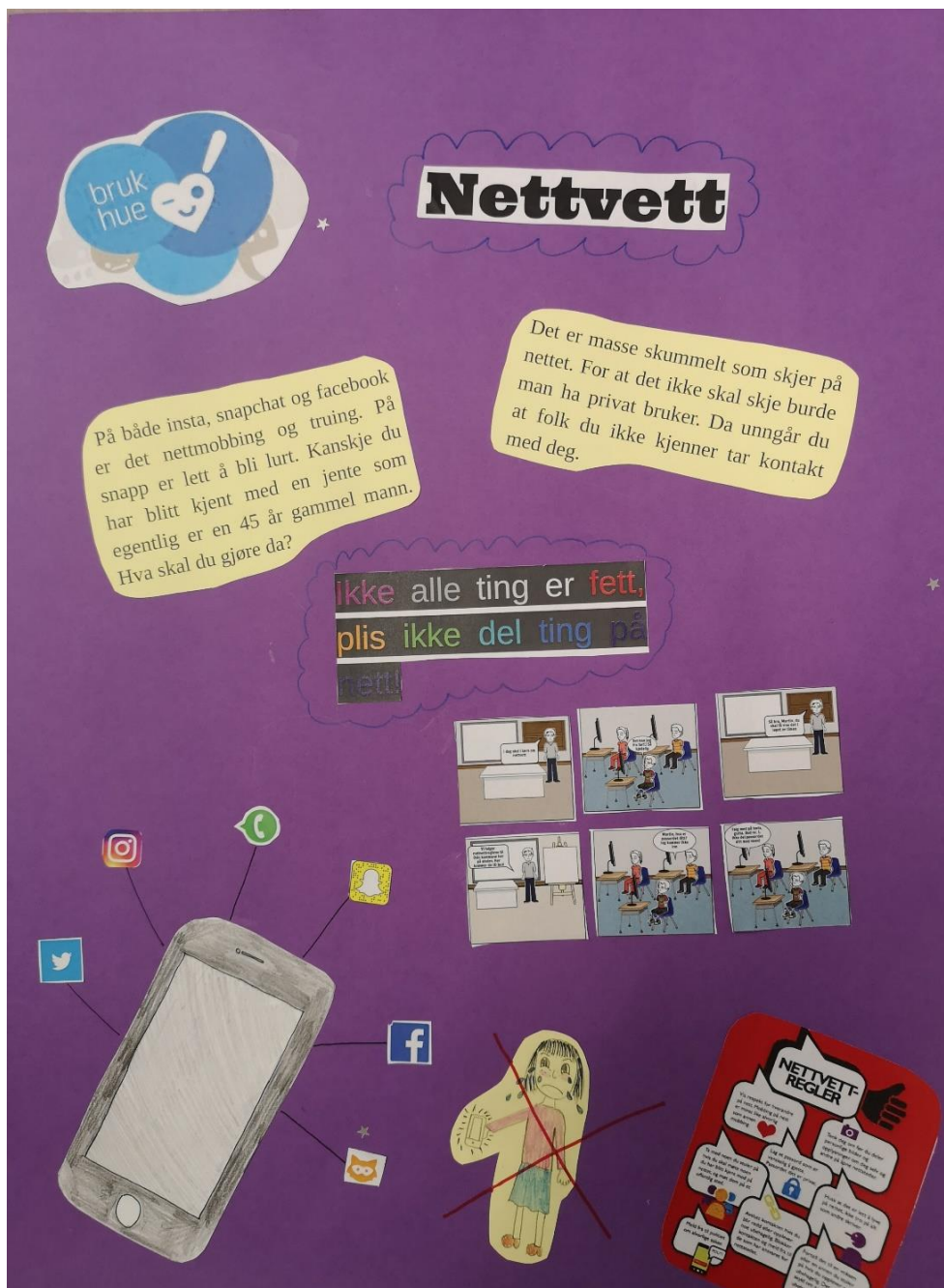
Figur 5 Utsnitt 3D figur

De to gruppene som bidro til holdningskampanjen «respekt for de eldre» har tatt i bruk håndskrevne tekstbokser. Den ene gruppen har valgt å vri temaet fra oppgaveteksten, som

dreier seg om forståelse eller respekt for de gamle, til respekt for de syke. Denne plakaten har et liggende A3-format, og overskrifta «RESPEKT FOR DE SYKE» er plassert diagonalt fra øverst i venstre hjørne til nederst i høyre hjørne. Den andre gruppa som valgte å utforme en multimodal tekst innenfor dette temaet, har valgt å holde seg til oppgitte tema og har brukt «respekt for de eldre» som overskrift. Begge gruppene har valgt å ta i bruk forskjellige utklipp, for eksempel et dikt om psykisk helse og et bilde av en gutt som tilbyr setet sitt på bussen til en eldre mann (se rapgruppas plakat, figur 11)

5.2 Blandagruppas holdningsplakat

Videre skal vi nå se på Blandagruppas holdningsplakat. Gruppen består av to gutter og to jenter, derav navnet blandagrupper. Jeg har gitt elevene de fiktive navnene: Aud, Edel, Eskil og Espen slik at de beholder sin anonymitet. Blandagruppas holdningsplakat består av ni forskjellige elementer på en lilla bakgrunn. Jeg gjør oppmerksom på at bakgrunnsfargen ser mørkere og mer dominerende ut i gjengivelsen nedenfor (figur 6) enn den gjør i originalen. I originalen står de ni elementene tydeligere frem, kanskje nettopp fordi vi så tydelig ser at de er pålimt og i den forstand noe mer fremhevet enn det vi kan se i bilde av plakaten.



Figur 6 Blandagruppas holdningsplakat

Som figuren ovenfor viser (figur 6) er blandagrappa sin plakat uformet i stående A3 format. Elementene de har satt sammen er en kopiert logo, en overskrift, tre tekstbokser, en tegneseriestripe med til sammen seks bilder fordelt over to «linjer», ei tegning av ei gråtende jente med et rødt forbudskryss over og en fullstendig kopi av Redd Barnas nettvettregler. Ingen av disse elementene utgjør et tydelig fremhevet blikkfang. For meg følger derfor leseretningen på plakaten en verbaltekstlig logikk. Med det mener jeg at jeg begynner ovenfra og leser fra venstre mot høyre. Først logo og overskrift, deretter de to tekstboksene som hører sammen visuelt fordi de er montert i nærheten av hverandre, har lik utforming og gul bakgrunnsfarge, så tekstboksene med ord i ulike farger og tegneseriestripa, og til sist elementene på nederste «linje» fra venstre til høyre vil det si telefonen, den gråtende jenta og Redd Barnas nettvettregler. Denne leseretningen hverken tilslører eller utelukker relasjoner på tvers av rekkefølgen jeg har antydnet, men den har også konsekvenser for hvordan jeg vektlegger og fortolker plakatenes resonnement og budskap.

5.2.1 Bruk av semiotisk ressurser

Bruker vi en verbaltekstlig forståelse av leseretningen begynner blandagrappas plakat med en kopi av logoen til nettstedet Bruk Hue (se brukhue.no). Nettstedet består først og fremst av et gratis «interaktivt undervisningsopplegg om nettvett og mobbing for elever fra 5. til 10.trinn» (se <https://brukhue.no/informasjon-til-laerere/>). Nettstedets hovedbudskap er tydelig kommunisert gjennom navnet og logoen, som er gjengitt i figuren nedenfor:



Figur 7 Brukhue.no sin logo.

Logoen består av flere overlappende elementer. Disse er enten plassert i bakgrunnen eller i forgrunnen. I bakgrunnen finner vi fire hovedelementer, nærmere bestemt: to grå skyer, en mørkegrå emoji og en snakkeboble. Den ene skyen, til venstre, har også to tilhørende elementer: tre regndråper og en emneknagg. I forgrunnen finner vi i alt seks elementer, tre av disse er plassert i de tre blå sirklene i midten av logoen. Slik jeg forstår elementene innenfor

sirkelene består disse av tre følgende elementer: Verbalteksten «bruk hue», et blunkende hjerteansikt og et utropstegn, som sammen med de tre sirkelene utgjør de seks elementene i forgrunnen. Gråtonen på elementene i bakgrunnen: Snakkeboblen, skyene og emojiene gir heller ingen gode assosiasjoner. Når det i tillegg er brukt elementer som forbindes med internett som: emneketten «#», emojiene og snakkeboblen er det nok ment å gi mottakeren mindre gode assosiasjoner til internett. Det som derimot gir mange gode assosiasjoner er det blunkende hjertet og utropstegnet, som sammen med verbalteksten kommer tydelig frem i de tre blå sirkelene. Elementene i bakgrunnen, gråtonen i logoen, kan gi en følelse av noe grått og skummelt, mens elementene i forgrunnen kan gi en styrkende følelse. Budskapet i logoen kan derfor tolkes til å være noe sånt som at: Ja det finnes farer på internettet, men bruker du hue går det fint.

I Blandagruppas plakat framstår brukhue-logoen (figur 7) som et innledende motto for det plakaten handler om, nemlig «Nettvett», som er plakats korte og konsise overskrift. Den er plassert øverst, på linje med logoen til brukhue.no og framhevet med fet, svart skrift på en hvit bakgrunn og en innrammende blå bord. Allerede her oppstår en viktig kobling mellom elevgruppas valg av tematikk og plakats kommuniserte holdning.

De to tekstboksene som følger, er skrevet ut på gult papir og deretter montert på den lille bakgrunnen som gulfargen stikker seg tydelig ut fra. Dette bidrar til å understreke de to tekstboksenes interne sammenheng og funksjonelle tyngde, samtidig som det oppretter en visuell forbindelse til tegninga av den gråtende jenta med forbudskryss, som også er montert på gult papir. Verbaltekstene i de to boksene utdyper kampanjens kontekstuelle bakgrunn og aktualitet. Sammen med det vi kan kalle plakats slagord – «Ikke alle ting er fett, plis ikke del ting på nett» – bærer de mesteparten av plakats verbalspråklige informasjon og budskap, men det betyr ikke at de andre elementene er mindre viktige.

Tegneserien rett nedenfor «slagordet» er også en sentral del av plakaten. Elevene har valgt å klippe denne tegneserien i seks løse ruter, men i to sammenhengende striper. I tegneseriestripen snakkes det om nettvett og stripen omhandler en undervisningssituasjon der det er en lærer som underviser tre elever i nettopp nettvett. Tegneserien starter med at det er en lærer som sier: «I dag skal vi lære om nettvett». I neste bilde presenteres vi for tre elever, der to av dem er gutter og ei er jente, der den ene gutten sier «Det kan jeg fra før!!! Så kjedelig!» I neste bilde svarer læreren «Så bra, Martin, du skal få vise det i løpet av timen». I

den nederste stripen fortsetter undervisning og læreren sier «Vi følger nettvettreglene til Oslo kommune her på skolen. Her kommer de 10 bud». Videre tar den andre gutten kontakt med Martin, som var gutten som henvendte seg til læreren i andre bilde, og sier «Martin, hva er passordet ditt? Jeg kommer ikke inn». I det siste bildet i tegneserien er det jenta som tar ordet og ser strengt bak på guttene og sier: «Følg med på tavla, gutta. Bud nr1: Ikke del passordet ditt med noen!». Denne tegneserien er interessant av flere grunner. For det første er den interessant fordi den viser en undervisningssituasjon som dreier seg om nettvett. For det andre er tegneserien interessant fordi Martin først sier han kan alt, før det i slutten av tegneserien ser ut til at han er i ferd med å gi passordet sitt til kompisen. Det store spørsmålet er om Martin bruker hue, når kompisen spør om han kan få passordet, eller om han bare gir det ukritisk bort, hvis ikke jenta bryter inn. Jenta blir på mange måter en representant for, det jeg beskrev som mottoet til blandagrappa, å «bruke hue». Hun følger med på det guttene sier og stopper dem før de gjør noe dumt, hun bruker hue, mens guttene står i fare for å ikke gjøre det. Jeg vil også påstå at tegneserien tar opp en hverdagslig situasjon som mange elever nok kan kjenne seg igjen i. Er det så farlig å bare dele passordet sitt med kompisen sin? Jeg kan jo bare hjelpe han å komme seg inn på datamaskinen? Dette er nok tanker flere kan kjenne seg igjen i.

Telefonen til venstre på nederste linje med tilhørende halvsirkel av appikoner er også sentral i blandagrappas plakat. Fargen på telefonen, en litt diffus gråfarge står i sterk kontrast til appikonene som henger rundt telefonen og gir leseren et lite positivt inntrykk av telefonen i seg selv. Av appene som er representert i halvsirkelen finner vi Twitter, Instagram, Whatsapp, Snapchat, Facebook og Jodel. Disse appikonene blir fremhevet av at telefonen er grå og den lilla bakgrunnen på plakaten. Dette er med på å indikere at det er telefonen som er «elefanten i rommet», appene har fått farger og har ikke den samme mørke mystikken rundt seg som den grå telefonen har. Det er også interessant at elevene har valgt ut nettopp disse ikonene til disse seks logoene som tilhører seks ulike apper. Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet (2018) publiserte i 2018 en artikkel der de tar for seg barn og unges medievaner og hvilke muligheter og utfordringer dette gir. I illustrasjonene først i denne artikkelen har de valgt å ta med tre av de samme logoene som blandagrappa har valgt å bruke i sin plakat: Twitter, Instagram og Facebook. Dette illustrerer at blandagrappa har tatt et valg om å bruke logoene til noen av appene som barn og unge bruker mye tid på. I en undersøkelse gjort av medietilsynet i 2018 kommer det fram at 36% av guttene i åttendeklasse bruker minst en time daglig på sosiale medier, mens 66% av jentene i åttendeklasse bruker minst en time av daglig på sosiale medier (Bakken, 2018). Det er derfor særs relevante logoer blandagrappa har valgt ut, og det er også

lett å tenke at en eventuell jevngammel mottaker vil gjøre seg noen tanker rundt deres egen bruk av disse appene.

Den gråtende jenta som er tegnet på gult papir, nederst i midten av plakaten, har som sagt en visuell tilhørighet til de to tekstboksene nest øverst på plakaten. Dette fordi begge disse elementene har en gul bakgrunnsfarge. Det røde forbudskrysset som er tegnet over jenta er også interessant. Et forbudskryss, indikerer naturlig nok at noe er forbudt, eller «ikke lov» som min nevø ville sagt. Når blandagrappa velger å bruke et forbudskryss over jenta indikerer de at dette er noe vi ikke ønsker. Det er nettopp en slik situasjon de ikke ønsker å oppnå, ingen skal behøve å gråte for noe de har gjort på nettet – man må bruke hue.

Ser vi på det multimodale samspillet i Blandagrappa sin holdningsplakat, altså hvordan de ulike delene i plakaten spiller sammen, ser vi at de ulike elementene i plakaten til blandagrappa snakker godt sammen. Noen forteller om et problem, andre elementer forteller hvordan man kan løse eventuelle problemer. For eksempel ser vi at Redd Barnas nettvettregler kommuniserer godt med innholdet i tekstboksene, nettopp fordi disse kan være med på å gi en løsning på de farene som tekstboblene tar opp. En annen forbindelse i plakaten som er sterk er forbindelsen mellom den grå telefonen og telefonen som den «gråtende jenta» holder i handa. Blandagrappa har valgt å fremheve mobilen, i handa til jenta, med å tegne prikker rundt denne, slik at mobilen blir i fokus. Slik jeg forstår det er det her årsaken til jentas tårer kommer fra. Ser vi på sammenhengen mellom den store telefonen og dens halvsirkel med appikoner rundt er det lett å tenke at det er telefonen og mulighetene som ligger i den som har skylden for at jenta gråter.

Samspillet mellom logoen til brukhue.no (figur 7), Redd Barnas nettvettregler (figur 4) og tekstboksene er også veldig sterkt og interessant. Bruker du hue, forholder du deg også til Redd Barnas nettvettregler når du opplever situasjoner som ligner på de situasjonene i tekstboksene. Mottoet «Bruk hue» ligger som en baktanke hele veien og når vi da blir konfrontert med farene, gjennom for eksempel de to gule tekstboksene, er det nettopp det vi som mottakere får beskjed om å gjøre - vi må bruke hue.

Språkbruken i blandagrappas plakat er også interessant og som vi har sett tidligere i oppgaven er også verbalspråk en semiotisk ressurs fordi verbalspråket helt klart er meningsskapende. Ikke bare har blandagrappa valgt å plassere et fengene slagord, som inneholder ord som «fett

og plis» midt i plakaten (figur 6). Pronomenbruken i plakaten er også interessant. Blandagrappa legger seg på en veldig personlig tone med leserne sine når de velger å bruke det personlige pronomenet «du» i tekstboksene sine. Som leser blir man rett og slett konfrontert med farer en selv kan bli utsatt for. Det at elevene velger å bruke pronomenet «du», altså andreperson subjektsform, gjør tekstene mye mer personlige enn hvis elevene hadde valgt å skrive: kanskje har noen blitt kjent men en jente som egentlig er en 45 år gammel mann. At elevene heller skriver «(...) Kanskje du har blitt kjent med en jente som egentlig er en mann på 45år. Hva skal du gjøre da?» (figur 6). Blir teksten mye mer personlig.

Verbalteksten i midten av plakaten «Ikke alle ting er fett, plis ikke del ting på nett» med svart bakgrunn og ulike farger på ordene blir helt sentral i plakaten fordi verbalteksten først og fremst blir til det jeg vil kalle for et slagord. I slagordet har elevene valgt å skrive ulike ord i ulike farger, og dette er også interessant i et multimodalt perspektiv fordi farger påvirker oss. Ordrimet i setningen «fett» og «nett» er også med på å gi slagordet litt ekstra kraft, i tillegg til at det gir slagordet et ekstra moment som gjør det lettere å lese og ikke minst å huske. Det at disse to ordene i tillegg er markert med henholdsvis «fett» i rødt og en svak lilla farge på ordet «nett» gjør også at de skiller seg litt ekstra ut. Når blandagrappa bruker rødfargen til å markere ordet «fett» får dette en ekstra tyngde i setningen og dette kan tolkes som om første del av denne setningen «Ikke alle ting er fett» får en funksjonell tyngde. Det er, slik jeg forstår det, denne delen av setningen elevene vil at leseren skal tenke ekstra på. Det er ikke alt som er fett på nett og derfor må leseren av denne plakaten tenke på hva hun, eller han, deler på nettet. Fargen rød symboliserer ofte sterke følelser: som kjærlighet, sinne, krig og lidenskap. Når elevene har valgt å bruke fargen rød på ordet «fett» kan det være med på å gi ordet en ekstra dimensjon og påvirkningskraft fordi fargen rød ofte forbindes med sterke følelser.

5.2.2 Tekstens høvelighet

Som vi har sett finnes det en rekke krav til stilen man fører i ulike kommunikasjonssituasjoner. Blant annet sier retorikken (Bakken, 2014, s.28) at kommunikasjonen ikke må være for utsmykket og at stilen må være klar, slik at budskapet blir oppfattet. Det vil si at jeg i denne masteroppgaven må tenke på hvordan jeg presenterer innholdet, blir stilen utydelig og min skrivemåte for utsmykket vil ikke leserne ta innholdet seriøst. Det mest iøynefallende med plakaten til blandagrappa er at de har valgt å legge seg på en emosjonell stil som er ganske konfronterende. Tekstboblene som spiller på følelsene til leseren, der elevene presenterer leseren for noen av de ulike farene ved å ferdes på nett,

konfronterer oss og utfordrer oss, samtidig som de helt klart gir oss råd. Dette ser vi for eksempel i tekstboksene der det står: «Kanskje har du blitt kjent med en jente som egentlig er en 45 år gammel mann. Hva skal du gjøre da?» og «Det er masse skummelt som skjer på nettet. For at det ikke skal skje burde man ha privat bruker. Da unngår du at folk du ikke kjenner tar kontakt med deg». Dette er helt klart setninger som er ment å vise leseren at det finnes noen farer ved å ferdes på nettet. Denne emosjonelle stilen, som kan sies å spille på en form for frykt, er i mine øyne høvelig fordi det er 12-åringer som skriver til 12-åringer. Det hadde vært en helt annen sak hvis Redd Barnas nettvettregler (figur 4) hadde lagt seg på samme kommunikasjonsform. Elevene kommuniserer til det de har fått beskjed om er en mottaker som er jevngamle med dem, og som de har fått forklart har hatt problemer med å forholde seg til godt nettvett. Det er derfor helt greit at elevene er litt konfronterende i stilen.

Elevene lener seg på to autoriteter som er med på å underbygge plakaten troverdighet. Innenfor retorikken snakker man ofte om avsenderens etos. I blandagruppas plakat er det to elementer som står ekstra sterkt med tanke på å bygge etos, nemlig brukhve.no sin logo og Redd Barnas Nettvettregler. Det at elevene velger å lene seg på det dem kan anses som et retorisk grep for å bygge etosen som avsender. Dette fordi mottakere kan oppfatte disse som to autoriteter innenfor emnet nettvett. Gjennom å støtte seg på to autoriteter får de andre argumentene til elevene også en annen troverdighet enn hvis elevene hadde valgt å ikke lene seg på Redd Barna og Brukhve.no.

Det at elevene har lagt seg på en emosjonell stil, viser at de har en klar tanke om at man skal påvirke noen til å ha godt nettvett, så må man spille på følelsene deres. Ifølge retorikken er det ikke slik at vi handler likt uansett hvordan vi reagerer på en tale, eller med et vidt tekstbegrep i tankene, hvordan vi reagerer på en tekst. Aristoteles (Bakken 2014, s.45) mener at vi handler ulikt, eller dømmer ulikt om vi for eksempel er glade eller triste. Tankene mine går fort tilbake til undervisningsopplegget, hvor vi i PowerPoint-økta brukte en del tid på å diskutere hvorfor Statens vegvesen (figur 2) hadde valgt å bruke barn som hovedpersoner, i en holdningskampanje der målet var for å få folk til å bruke bilbelte. Her diskuterte vi hvorfor det påvirket oss mer at det var barn som formidlet budskapet, enn hvis en voksen hadde gjort det. Elevene mente at det var barnas uskyldighet, spesielt den unge guttens uskyldighet, som gjorde at budskapet virkelig satte seg. For hvem har lyst til å være ansvarlig for å skade et så lite barn? Det spørsmålet funderte elevene en del på når vi diskuterte «bruk bilbelte i buss» kampanjen til Statens vegvesen. På samme måte fungerer tekstboblene og tegningen av den

gråtende jenta som en emosjonell påvirkningskraft. For har du lyst til å selv være ansvarlig for at du føler deg så trist? Senere i analysen vil jeg komme inn på hva elevene selv sa i intervjuet om hvordan de prøvde å påvirke leserne.

I plakaten har elevene med ni hovedelementer som står ganske så bra til hverandre. Alle de ni elementene forteller sin del av ulike historier om å ferdes på nett. Fra tekstboblene sin konfronterende stil, til tegningen av mobilen med «farene» hengende rundt, til tegneserien som omhandler undervisning i godt nettvett, til slagordet og Redd Barnas nettvettregler (figur 4). Alle elementene omhandler nettvett og sammen forteller de en historie om hva som kan skje når du ferdes på nettet, samt at de forteller hva du som leser kan gjøre for å unngå farer. Den interne høveligheten i plakaten til blandagrappa kan derfor sies å være sterk, altså er de enkelte bestanddelene i holdningsplakaten til blandagrappa høvelige i forhold til hverandre. Dette fordi de sammen utgjør et samlet utsagn, samtidig som de hver for seg har ulike historier å fortelle.

Man ser også at elevene kommuniserer direkte til leseren ved å bruke pronomenet «du» i tekstboblene sine. Med andre ord kan vi derfor påstå at elevene velger å appellere til følelsene til mottakerne sine. Blandagrappa bruker også det jeg vil kalle for typiske apper for ungdommer, altså sin egen aldersgruppe, som eksempler på farer, eller apper som er forbundet med fare. Man kan derfor påstå at elevene har truffet med innholdet i teksten sin, de har tatt med argumenter, illustrasjoner og autoriteter som andre mellomtrinns elever har muligheten til å føle en nærhet til.

5.2.3 Analyse av intervju blandagrappa

I intervjuet spurte jeg elevene om hvordan de prøvde å påvirke leseren i deres kampanje. Da pekte Eskil, en av guttene, resolutt på tegningen av den gråtende jenta med en mobiltelefon i hånda. Når jeg deretter spør «okei, hva tenker du på, Eskil?» sier han «Det er det at, når man allerede har sendt et nakenbilde så kan man bare stå der å skrike, det er ikke så mye å gjøre da. Det er ikke noe å gjøre da liksom. Man kan ringe politiet. Han som har mottatt bildet kan jo gjøre hva som helst med det.» Videre sier en av jentene, Edel, «at folk må på en måte skjønne at hvis de har gjort det så er det sendt. Da er det på en måte gjort og da kan den personen som mottar det gjøre hva enn de vil med det». Her ser vi at to av elevene i grappa, har klare tanker om hvorfor «jenta som skriker» er med i plakaten. Jenta med tårer ned over

kinnene illustrerer nemlig at det er forbundet en fare med å sende bilder. For det stemmer i grunn at hvis man først har sendt et bilde, så er det sendt, og den som mottar bildet kan i prinsippet gjøre hva den vil med bildet. Selv om det finnes lover og regler som selvfølgelig skal regulere slikt. Derfor kan man si at «Bruk hue, hvis ikke kan det gå dårlig» er et slags motto i plakaten til blandagruppa.

Jenta som skriker kan nesten forstås som et indeksikalsk tegn på at mobilen fører til trasige situasjoner. Indeksikalske tegn forstås som tegn der det er en årsakssammenheng, eller en nærhetsrelasjon, mellom seg selv og det tegnet står for. Det mest kjente indeksikalske tegnet er for eksempel at røyk er et tegn på ild, aldri røyk uten ild er det et ordtak som heter. I blandagruppa sin holdningsplakat kan mobilen i jenta sin hånd sies å være et indeksikalsk tegn for fare. Og dette illustrerer blandagruppa godt med å tegne på tårer på jenta som holder telefonen i handa, samtidig som de tegner inn små prikker rundt telefonen. Dette gir et inntrykk av at det er her faren stammer fra. Disse semiotiske ressursene, tårene til jenta og prikkene rundt telefonen, er sentrale for å fortelle historien som elevene i intervjuet gir uttrykk for at de har lyst til å fortelle, nemlig at man må tenke seg om. For har man først lagt ut noe, så er man ikke lenger i kontroll over hvem som har sett det, eller hva det brukes til.

Videre i intervjuet ba jeg blandagruppa om å forklare hvorfor plakaten ser ut som den gjør. Her kom vi inn på en diskusjon som handler om hvordan elevene prøvde å overbevise mottakerne om å ikke sende bilder. Jeg åpner diskusjonen med å stille spørsmålet «hvordan prøvde dere å overbevise om å ikke sende slike bilder da?». Eskil pekte da på et nytt element i plakaten, denne gangen pekte han på tegneserien. Edel sier «det er ikke alle som skjønner hvor alvorlig det er i starten», mens Aud fulgte opp med å si «det hjelper jo litt å lære om det på skolen og sånt da. Det er mange som ikke har lært noe om nettvett og hva som kan skje». Videre forklarer Eskil hva tegneserien omhandler «Det er i tegneserien at læreren står og snakker om nettvett og sier det ikke er lurt å dele ting og tang. Og som du ikke vil skal vises frem.» Også her ser vi at elevene er bevisste hvorfor de har valgt tegneserien som et element i plakaten sin. De ønsker, slik jeg ser det, å formidle at det er nødvendig med opplæring i godt nettvett for å utøve det.

I intervjuet, når jeg ba elevene om å peke på et sted på plakaten hvor de har prøvd å påvirke mottakerne. Pekte Aud på nettvettreglene til Redd Barna (figur 4) og sa: «Ja, disse er jo bra. De kan hjelpe en hel del, hvis en person for eksempel sender forskjellige ting, så kan det

hjelp å lese disse.» Her ser vi at Aud hadde en klar formening om hva nettvettsreglene til Redd Barna kunne gjøre med mottakerne, de kunne nemlig være til hjelp for å forstå hvordan man eventuelt kan løse, eller få hjelp til å håndtere hendelser, hvis man «sender forskjellige ting».

5.2.4 Diskusjon rundt blandagrupperas holdningsplakat

Vi har i løpet av denne analysen sett at elevene legger seg på en emosjonell stil gjennom å sette leseren inn som subjekt i ulike situasjoner. Med dette grepet prøver elevene å påvirke leseren til å ta gode valg på nettet. Vi har sett at elevene har tatt beslutninger som gir teksten deres en overbevisende kraft i for eksempel å benytte seg av Redd Barnas Nettvettregler (figur 4) og Brukhue.com (figur 6) sin logo. Blandagrappa skaper også en overbevisende kraft gjennom at illustrasjonene i holdningsplakaten peker mot elementer som mottakerne kan kjenne seg igjen i. Ved å spille på gjenkjennbare elementer, som telefonen, den unge jenta, undervisningssituasjonen i tegneserien og hendelsene i tekstboksene skaper man en nærhet til leseren. Når leseren opplever en nærhet til innholdet i teksten er det lettere for hun, eller han, å leve seg inn i plakaten. Ved å gi leseren informasjon og innhold de kan kjenne seg igjen i, og som de opplever som sannsynlige, spiller elevene også på appellformen logos. Det er ifølge Bakken (2014, s.50) særlig to elementer i avsenderens kommunikasjon som det er viktig at mottakerne oppfatter som troverdig: *beskrivelser og argumentasjonen*. Beskrivelser må samsvare med den reelle verden, slik at mottakerne kan kjenne seg igjen i beskrivelsene og anerkjenne dem. Det vil si at når elevene har valgt å ta i bruk ikoner fra flere relevante apper som vi har sett at ungdommer bruker, så gjør de nettopp det. De beskriver en verden og fører en argumentasjon som samsvarer med den reelle verden til mottakerne. Det hadde vært vanskeligere for en jevngammel leser å forholde seg til ikonene hvis elevene hadde valgt å ta med ikoner fra Finn.no, eller Netthandlen.no, da dette er ikoner ungdommer ikke føler like sterk tilhørighet til.

Når det gjelder blandagrupperas etos, eller troverdighet, er det også viktig at elevene brukte kjente situasjoner, apper og autoriteter slik at budskapet deres ble oppfattet troverdig. Blandagrappa bygger blant annet egen troverdighet ved å montere ulike elementer på plakaten som forteller en samlet historie om hva man kan bli utsatt for på nettet hvis man ikke bruker huet. Plakaten forteller samtidig hva man kan gjøre for å unngå å havne i slike situasjoner. I tillegg lener gruppa seg på tre troverdige kilder, herunder dem selv, og våre felles kollektive erfaringer angående mobbing på ulike apper. Blandagrappa lener seg også på to autoriteter

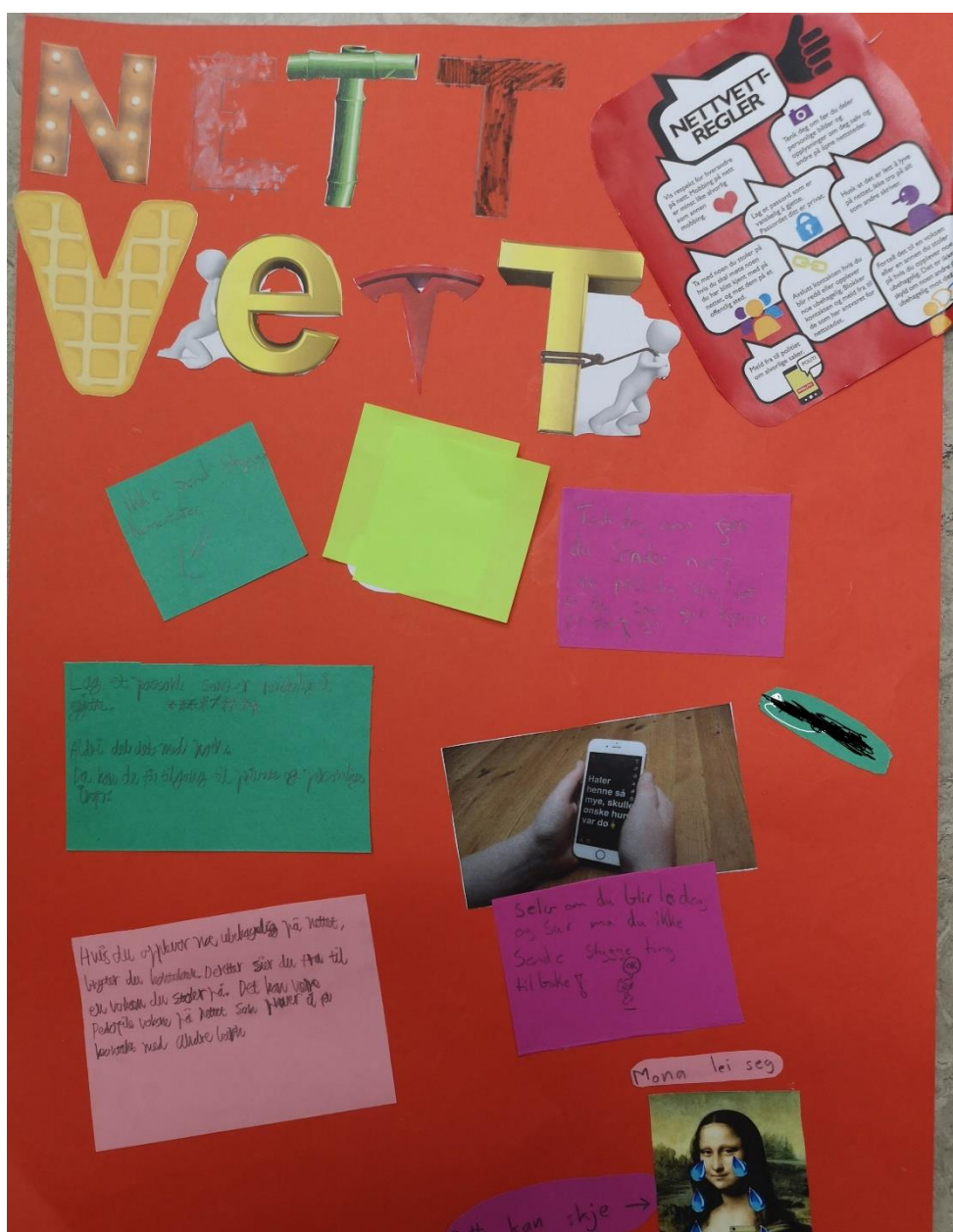
når de tar i bruk Brukhue.com (figur 7) og Redd Barnas Nettvettregler (figur 4) som også bygger opp under troverdigheten til hele plakaten.

Elevene har i tillegg valgt å legge seg på en stil som passer publikumet de har blitt bedt å forme en holdningskampanje til, nemlig jevngamle 11-13åringer. Stilen er passende fordi den er konfronterende, opplysende og enkel. Den spiller på et samlet budskap der illustrasjoner, verbaltekst, overskrift og logoer snakker om samme sak fra ulike perspektiver. Illustrasjonene og verbalteksten er lett gjenkjennbare for de fiktive mottakerne denne holdningsplakaten er rettet mot, og plakaten har en stil som helt klart kan appellere til mottakerne. Gruppen har valgt å ta med både et slagord, to tegninger og en tegneserie. Likevel er ikke plakaten for utsmykket, budskapet er fortsatt synlig – Bruk hue.

Blandagrappa har valgt å posisjonere seg som eksperter i sin plakat. Spesielt når de lener seg på Brukhue.no og Redd Barnas nettvettregler, men også når de i tekstboblene eksemplifiserer farer på nettet. Det samme gjør de når de gjennom illustrasjonene i plakaten velger å formidle et budskap om hva som kan skje hvis du ikke «bruker hue» når du ferdes på Jodel, Facebook, Snapchat, Whatsapp, Instagram og Twitter. Det er fordi vi vet at barn og unge bruker mye tid på disse appene. Vi ser også at elevene i intervjuet klarer å uttrykke hvilke elementer i plakaten som er ment å påvirke. I tillegg ser vi at elevene har en tanke om hvordan disse ressursene blir mottatt og hva de formidler. Derfor kan vi si at elevene har noen tanker om hvordan ulike semiotiske ressurser har potensiale til å påvirke mottakerne. Elevene i blandagrappa har tatt bevisste valg som resulterer i at plakaten deres kommuniserer på en bestemt måte. Selvfølgelig kunne elevene valgt andre semiotiske ressurser, og dermed kommunisert på en annen måte. Men slik vi så i teorikapitlet, 2.3, er avsenderens rolle sentral for å forstå budskapet. Gjennom analysen av plakaten og intervjuet ser vi at elevene har tatt selvstendige valg om hvilke semiotiske ressurser de vil kommunisere gjennom.

5.3 Guttegruppa

Guttegruppa består av i alt fire medlemmer, men siden den ene av guttene ikke stilte til intervjuet har jeg kun gitt tre av guttene fiktive navn: Kalle, Geir og Åge. Guttene sine røde plakater (figur 8) består av ni forskjellige hovedkomponenter: overskrift, hele plakaten til Redd Barna (figur 4), fem tekstbokser, og to bilder med tilhørende tekstbokser. De to grønne postit-lappene har jeg plassert på plakaten for å skjule sensitiv informasjon, det samme gjelder overstrekingen i den lille grønne tekstboksen til høyre i plakaten. Informasjonen kan anses som sensitiv fordi den blant annet inneholder navn og annen informasjon som gjør informantene og mennesker rundt dem gjenkjennbare.



Figur 8 Guttegruppas holdningsplakat

Guttene har valgt å skrive for hånd i tekstboksene sine, noe som gjør at det noen ganger kan være litt vanskelig å tolke hva de har skrevet. Når jeg henviser til den ene tekstlinjen jeg ikke helt forstår, har jeg satt ordet jeg er usikker på i parentes, slik at det blir tydelig at det ikke er helt klart for meg hva guttegruppa har skrevet.

Slik vi ser av figuren ovenfor har guttene valgt å lage en holdningsplakat i stående a3 format. Guttene har satt sammen en stor overskrift, Redd barnas nettvettsregler, fem tekstbokser og to bilder av henholdsvis en «stygg snappchatmelding» og et redigert bilde av Mona Lisa i sin plakat. Slik jeg fortolker plakaten er det ingen av disse elementene som utgjør et tydelig blikkfang. For meg følger derfor guttenes plakat en leseretning som følger en verbaltekstlig logikk hvor man starter med overskriften. Først leser man overskriften, for så å lese nettvettreglene. Deretter leser man de to grønne og den ene rosa boksen, som til sammen utgjør den første spalten. Tilslutt leser man den andre spalten som består av de to lilla tekstboksene og de to påmonterte bildene av en mobil og Mona Lisa. Med andre ord mener jeg at plakaten skal deles i tre, hvor man først leser de to øverste elementene: overskrift og nettvettreglene, før jeg mener at plakaten er delt inn i det jeg har valgt å kalle for to spalter som skal leses hver for seg nedover. De to spaltene defineres av at det er et klart mellomrom mellom de to spaltene av tekstbokser. I tillegg til at den ene spalten inneholder kun rene tekstbokser, mens den andre inneholder utklipp og tekstbokser. Følger vi denne leseretningen hverken utelukker eller tilslører vi relasjoner på tvers av rekkefølgen jeg har antydnet, men selvsagt har leseretningen konsekvenser for hvordan jeg vektlegger og fortolker plakatenes ytringer og budskap.

5.3.1 Bruk av semiotiske ressurser

Overskriften er relativt kort og konsis og er helt enkel «nettvett». Overskriften er interessant av flere grunner. For det første er den oppbygd av utklipp fra overskrifter hentet på nettet, og for det andre er overskriften et av de største elementene i plakaten, og for det tredje inneholder den to figurer som drar eller dytter overskriften bortover.

Overskriftens størrelse er interessant, først og fremst fordi størrelsen gjør den dominerende i forhold til tekstboksene og utklippene i plakaten, men også fordi dette gjør overskriften til det klare startpunktet i plakaten til guttene. I tillegg er overskriften bygd opp av forskjellige bokstaver som enten er tegnet av elevene eller hentet fra nettet. Dette gjør at overskriften inneholder bokstaver i forskjellige fonter og farger, noe som både gjør den utradisjonell og

fargerik. Dette er med på å gjøre den til et fargerikt blikkfang. De to hvite personikonene i overskriften som drar eller dytter overskriften bortover er også interessante. Hvis vi følger en verbaltekstlig leselogikk dras overskriften fremover «i teksten» av disse to figurene. Gjennom å plassere to personikoner «som tauer» overskrifta fremover, får man ett inntrykk av at vi skal fremover eller mot noe. Guttene har nok funnet disse figurene i en annen overskrift på nettet et sted, siden begge bokstavene «E» og «T» har den samme fargen og fonten, men symbolikken i at en overskrift dras bortover er likevel tilstede. Videre følger Redd Barnas nettvettregler (figur 4) på samme linje som overskriften. Er det hit vi skal? Er det hit vi tauer etter å ha lest plakaten? Det kan i alle fall tolkes slik gjennom de to personikonene som drar overskriften mot nettopp Redd Barnas nettvettregler.

I plakaten til guttegruppa fremstår Redd Barnas nettvettsregler som en rettesnor for hvordan du skal håndtere ulike hendelser, opplevelser eller tekniske elementer på nettet. Med tekniske elementer mener jeg for eksempel hvordan man lager passord, eller blokkere brukere fra å kontakte deg. Videre nedover følger det, hvis vi følger leseretningen jeg har foreslått, to kolonner med tekstbokser og bilder. Den første kolonnen består av tre tekstbokser, der det i den første står en setning: «Ikke send stygge kommentarer». Mens det i den andre grønne står tre setninger: «Lag et passord som er vanskelig å gjette XXXXXXXXXX», «Aldri del det med noen.» «Da kan de få tilgang til (private?) og personlige info». I den siste rosa tekstboksen står det en litt lengre tekst: «Hvis du opplever noe ubehagelig på nettet, bryter du kontakten. Deretter sier du fra til en voksen du stoler på. Det kan være pedofile voksne på nettet som prøver å få kontakt med andre barn».

I neste kolonne starter man med den øverste lilla tekstboksen: «Tenk deg om før du sender noe! Ikke press deg selv, det er du som får kjenne på det!» Før vi videre leser meldingen på det påmonterte bildet av «en stygg Snapchatmelding» hvor det står «hater henne så mye, skulle ønske hun var død (fuckyou ikon). Den neste tekstboksen står i en klar nærhetsrelasjon til bildet av «den stygge Snapchatmeldingen», i og med at tekstboksen er montert i nedre kant av bildet. Tekstboksen må derfor leses i lys av denne meldingen. I tekstboksen står det: «selv om du blir lei deg og trist må du ikke sende stygge ting tilbake!». Hvis vi ser nærmere på bildet ser vi faktisk at dette er en Snapchatmelding som enda ikke har blitt sendt. Gjennom perspektivet i bildet, blir det som om telefonen er plassert hendene våre og vi, leseren, blir dermed potensielle avsendere av «den stygge Snapchatmeldingen». De to lilla tekstboksene, som grunnet sin farge hører visuelt sammen, står også i nærhet til hverandre rent

verbaltekstlig. I den ene tekstboksen får vi beskjed om å tenke oss om før vi sender noe, mens vi i den andre tekstboksen får enda en beskjed om at vi må tenke oss om før vi sender noe.

Videre følger det jeg mener er et element «Mona lei seg» som består av tre delementer: overskrift «Mona lei seg», revidert bilde av Mona Lisa og en liten lilla tekstboks som peker mot bildet av «Mona lei seg» hvor det står «Dette kan skje →». Bildet av Mona Lisa er redigert, av det jeg tenker er noen andre enn guttene, slik at hun har en iPhone i hånda. I tillegg har guttene valgt å klippe ut vanndråper og montert disse på bildet, slik at Mona Lisa gråter.

To elementer man er nødt til å se ekstra på i en analyse av de semiotiske ressursene i guttegruppa sin holdningsplakat, er de to påmonterte bildene av henholdsvis en mobil med en «stygg Snapchatmelding» og det redigerte bildet av Mona Lisa. Disse to elementene skiller seg ut fra resten av elementene i plakaten, først og fremst fordi de ikke er tekstbokser, men også fordi dette er to elementer som vi med en gang kjenner igjen og som vi forstår at elevene ikke har produsert helt selv. Både «Mona Lei seg» og bildet av «den stygge Snapchatmeldingen» er gjenkjennbare elementer for oss, og de fiktive jevngamle mottakerne, dermed blir inntrykket forsterket når guttene bruker elementer leseren kjenner igjen og kan relatere seg til. Det er helt klart en relasjon mellom «Mona lei seg» og bildet av «den stygge meldingen». For det første står de i en nærhetsrelasjon på selve plakaten, og for det andre svarer tekstboksene til hverandre. Tekstboksen til «den stygge Snapchatmeldingen» lyder: «selv om du blir lei deg og trist må du ikke sende stygge ting tilbake!», mens tekstboksen som peker mot «Mona lei seg» lyder: «Dette kan skje →». Her tenker jeg at det er helt klart at den ene tekstboksen svarer til den andre. Sender du stygge ting tilbake, kan det hende mottakeren bli skikkelig lei seg, slik som «Mona lei seg».



Figur 10 "den gråtende jenta"



Figur 9 "Mona lei seg" hentet fra guttegruppas holdningsplakat"

Tårene som guttene har valgt å montere på Mona Lisa er også sentrale. Tårer, eller en gråtende jente, så vi også i blandagrappa (figur 8) sin plakat, og tårene er sentrale i begge plakatene. I guttegrappa sin plakat fungerer tårene som en indikasjon på hva som kan skje hvis du ikke følger rådene guttene har kommet med i plakaten, mens tårene i illustrasjonen til blandagrappa fungerte som et indeksikalsk tegn på at telefonen er farlig. Telefonen i handa til «Mona Lei seg» er også sentral. I og med at «Mona lei seg» har denne telefonen i handa, fremfor sitt eget ansikt, kan vi forstå det slik at det er gjennom telefonen at «Mona Lei seg» har opplevd noe som gjør at hun er «lei seg». Igjen ser vi likheten med blandagrappa sin «Gråtende jente» (figur 9) og guttegruppas «Mona lei seg» (figur 8).

I begge illustrasjonene er tårene sentrale, mobilen er sentral og det triste uttrykket er sentralt og ment å påvirke oss som lesere til å «bruke hue», eller tenke oss om når vi ferdes på nett gjennom telefonen.

De to bildene på guttegrappa sin plakat (figur 8) spiller godt sammen med flere av de andre tekstboksene. Der tekstboksene gir oss råd, eller beskjeder, om hvordan vi skal ferdes og oppholde oss på internett, gir bildene oss en ny side av saken. Når guttene velger å bruke to bilder som semiotiske ressurser, har dette konsekvenser for hvordan kunnskapen, eller informasjonen, framstilles. Ulike semiotiske ressurser har, slik vi så i kapittel 2.3.3, ulik modal affordans. Bildet av ei gråtende Mona Lisa har et annet potensiale til å påvirke oss, enn for eksempel en verbaltekst som beskriver en gråtende dame har. Vi reagerer kanskje sterkere på bildet av ei gråtende Mona Lisa, enn hva vi hadde gjort på en verbaltekst som beskrev henne gråtende. I tillegg er Mona Lisa å regne som et allment symbol, vi kjenner bildet, eller burde i alle fall kjenne maleriet, og det gjør noe med oss når vi ser henne i en annen tilstand enn det vi er vant til å gjøre.

Budskapet finnes ikke i enkeltdelene av plakaten til guttene, den finnes i det totale meningsinnholdet som spiller seg ut gjennom at de ulike semiotiske ressursene kommuniserer seg imellom og til sammen ut til oss. Verbalteksten bærer store deler av meningsinnholdet i holdningsplakaten. Altså har verbalteksten det vi i multimodalitetsteorien kaller for en funksjonell tyngde, det vil si at verbalteksten bærer den største delen av informasjonen. Likevel får vi et større innblikk i hvordan det kan se ut når du opplever noe ubehagelig på nettet, og hvordan det kan bli hvis du velger å ikke tenke deg om før du sender noe, gjennom de to bildene på plakaten. Vi forstår ikke en tekst, en tale eller et bilde i deler, vi forstår det i lys av helheten. Multimodalt samspill kan derfor forklares som at de ulike elementene i for eksempel guttegruppas plakat kommuniserer seg imellom, og sammen forteller en samlet historie som blir det totale budskapet. For der guttegruppa gjennom tekstboksene forteller hva du skal gjøre og hva du ikke skal gjøre, kommuniserer bildene hva som kan skje og hvordan dette kan komme til å se ut, hvis du ikke gjør som guttene sier. Sammen får vi derfor et budskap som både gir oss verktøy for hva vi skal gjøre når vi ferdes på nett og hvordan det kan se ut hvis vi ikke benytter oss av disse verktøyene.

5.3.2 Tekstens høvelighet

Når vi skal se på tekstens høvelighet i guttegruppa sin holdningsplakat, er det relevant å se på hvordan elevene velger å henvende seg til leseren, hvordan de ulike elementene i plakaten kommuniserer til mottakerne og hvordan guttegruppa prøver å påvirke mottakerne sine.

Først vil jeg fokusere på hvordan guttegruppa velger å henvende seg til mottakerne. For å gjøre dette dykker jeg ned i tekstboksene til guttegruppa. I den første grønne tekstboksen til venstre på plakaten står det «Ikke send stygge kommentarer :)» (figur 8). I den påfølgende grønne boksen står det «Lag et passord som er vanskelig å gjette XXXXXXXXXX», «Aldri del det med noen.», «Da kan de få tilgang til (private?) og personlige info». Et av kjennetegnene ved alle disse setningene er at verbet står i en imperativ modus. «Lag», «ikke send» og «Aldri del» er alle skrevet i imperativ og oppfattes derfor som en ordre, eller en kommando. Dette kan best beskrives som direktiver, altså at guttene gir retningslinjer for hvordan man skal oppføre seg på nett, samtidig som de veileder mottakerne sine. Setninger med et verb i imperativ i avsluttes gjerne med utropstegn. Dette har ikke guttegruppa valgt å gjøre konsekvent, men noen ganger ser vi likevel at det forekommer et utropstegn, som for

eksempel i den rosa tekstboksen, rett under bildet av to hender som holder en mobil, der det står «Selv om du blir lei deg og sur må du ikke sende stygge ting tilbake!» Her ser vi også et eksempel på at guttene forteller mottakerne hva de ikke skal gjøre. I tillegg har guttene valgt å bruke utropstegn i den rosa tekstboksen rett under overskriften, der de skriver: «Tenk deg om før du sender noe! Ikke press deg selv, det er du som får Kjenne på det!» Noen ganger velger guttene å bruke utropstegn og andre ganger ikke. I de tre tekstboksene til venstre på plakaten er det ikke brukt utropstegn, mens det i de to boksene til høyre på plakaten er brukt utropstegn. Dette kan selvsagt være så enkelt at det er snakk om to eller flere skrivere, og at noen av disse skriverne har et mer bevisst forhold til bruken av utropstegn enn andre.

At guttene gir klare råd, nesten kommandoer, for hva man skal gjøre og ikke gjøre når man ferdes på nettet ser vi spor av i flere av tekstboksene. I den rosa tekstboksen, helt nede til venstre i plakaten, ser vi noe av det samme: «Hvis du opplever noe ubehagelig på nettet, bryter du kontakt. Deretter sier du fra til en voksen du stoler på. Det kan være pedofile voksne på nettet som prøver å få kontakt med andre barn». Her ser vi også at guttegruppa har en klar oppfordring til å bryte kontakten med de personene man opplever som ubehagelige, før de deretter spiller på lag med nettvettreglene til Redd Barna (figur 4) som de har montert oppe i høyre hjørne. For også Redd Barna anbefaler å prate med en voksen man stoler på om man har opplevd noe ubehagelig på nett. Noen av tekstboks kan forstås som en oppskrift med en påfølgende forklaring på hvorfor du må følge oppskriften. For eksempel i den overnevnte rosa tekstboksen. Opplever du noe ubehagelig så bryter du kontakten og sier ifra til en voksen, fordi det kan være pedofile voksne som prøver å få kontakt med andre barn. Her ser vi at guttegruppa først gir en oppskrift på hva du skal gjøre når du opplever noe ubehagelig, før de deretter forklarer hvorfor du skal gjøre det. Det samme mønstret ser vi i den største av de grønne tekstboksene hvor elevene har skrevet tre setninger, der de to første er direktiver: «Lag et passord som er vanskelig å gjette XXXXXXXXXX», «Aldri del det med noen.» og den siste er en forklaring på hvorfor du må følge kommandoene: «Da kan de få tilgang til (private?) og personlige info».

I tillegg ser vi at guttegruppa også henvender seg direkte til leseren. I den rosa tekstboksen, rett nedenfor Nettvettreglene til Redd Barna, står det: «Tenk deg om før du sender noe! Ikke press deg, det er du som får Kjenne på det.» Her ser vi at elevene henvender seg til mottakeren med å bruke det personlige pronomenet «du» i verbalteksten. På denne måten blir vi som lesere dratt inn i situasjonen de beskriver. Måten vi bruker språket på varierer fra

situasjon til situasjon, og det som er høvelig i noen sammenhenger trenger ikke være høvelig i andre sammenhenger. Som vi har sett tidligere er det ifølge Aristoteles (i Bakken 2014, s.32) slik at vi handler ulikt ut ifra hvordan vi reagerer. Blir vi begeistret handler vi på en annen måte enn hvis vi blir frustrert. Blir vi redde handler vi på en annen måte enn hvis vi blir glade, osv. Det er dermed lett å anta at når guttegruppa velger å føre en kommanderende stil. Samtidig som de forklarer hvorfor «du» og jeg må gjøre som de sier. Så er det fordi de tenker at det er lettere å få mottakerne til å bli gode på nettvett ved å fortelle dem rett frem hva de skal gjøre og hvorfor de skal gjøre det.

Å kommandere, eller gi leseren direktiver, kan jo blitt møtt med en viss skepsis hos mottakerne. Men når vi tenker på at guttegruppa sin holdningsplakat er rettet mot fiktive jevngamle mottakere, og vi vet at avsenderen av disse utsagnene selv er mellom 12-13 år, er det heller ikke vanskelig å se at det jeg har tatt opp som en oppskrift med påfølgende forklaring kan oppfattes som høvelig. Det hadde, som jeg også poengterte i analysen av blandagruppa sin plakat, vært en helt annen sak hvis det var en eldre avsender som kommuniserte til barn. Siden det er 7.trinnselever som kommuniserer med fiktive jevngamle elever, kan det tenkes at stilen guttegruppa har valgt er høyst høvelig nettopp fordi den er enkel, gir konkrete råd og forklarer hvorfor det er nødvendig å følge disse rådene.

Guttegruppa har valgt å legge seg på en stil som er konfronterende. De er korte og konsise i tekstene sine og legger lite mellom. Noen ganger kan det virke som om målet med noen av tekstboksene er å skremme mottakerne til å følge guttenes direktiver. I den rosa tekstboksen hvor guttene råder mottakerne til å kutte kontakten med noen hvis de opplever noe ubehagelig på nettet, nevnes pedofile som en trussel uten å blunke. Her er det helt tydelig at elevene spiller på frykt og derfor også på den retoriske appellformen patos, som handler om å vekke mottakerens følelser.

I denne delen av analysen kunne jeg ramset opp alt som kunne regnes som høvelig i guttegruppas holdningsplakat. Men det hadde rett og slett blitt en for enkel og lite fruktbar analyse. Det jeg nå har tatt tak i er hva vi som lesere av denne teksten kan oppfatte som uhøvelig, altså ikke passende, men som jeg gjennom analysen har prøvd å belyse hvordan man likevel kan forstå som høvelig. Da spesielt med tanke på avsenderen og mottakerne av denne holdningsplakaten. Det er ingen tvil om at den kommanderende stilen, der det gis

direktiver kan oppleves som uhøvelig, eller ikke passende, men som vi har sett blir denne stilen fulgt opp med en forklaring og stilen kan derfor forsvares.

5.3.3 Analyse av intervju

I friminuttet før jeg hadde avtalt intervjuet med guttene skjedde det noe som gjorde at en av guttene ikke møtte til selve interjuvet. Men siden jeg var forberedt og tre av fire medlemmer av gruppen var tilstede, valgte jeg likevel å gjennomføre intervjuet. I en skolehverdag skjer det hendelser jeg som forsker, og som lærer, ikke har kontroll på. Fordi intervjuet var avtalt, jeg var forberedt og de resterende medlemmene av gruppa var klare for intervju, valgte jeg å gjennomføre intervjuet med tre av fire gruppemedlemmer tilstede.

Når jeg i starten av intervjuet spurte guttene om hva de syntes om arbeidet svarte de at arbeidet var «artig», «fritt» og at det var fint at de fikk bestemme selv hvordan deres bidrag til holdningskampanjen skulle se ut. Åge sa for eksempel at «Vi kunne bare skrive og gjøre som vi ville uten at de voksne kom og sa hva vi måtte gjøre». Videre utfordrer jeg dem på hva de har lært. Åge var raskt ute og svarte at de har «lært om nettvett og sånt da» og «hva som var riktig og galt». Kalle svarte derimot at de hadde lært om «farger og sånt», når jeg videre spurte om hva han mente svarte Kalle «Det er ikke tilfeldig i reklamer hvilken farge de hadde». Her ser vi at Kalle tenkte tilbake på undervisningsopplegget, mens Åge primært tenkte på gruppa sitt produkt.

Videre i intervjuet peilte jeg elevene inn på hvordan de prøvde å påvirke den andre syvendeklassen til å utøve nettvett. Da er Geir raskt ute med å si «Mona Lei seg» til latter fra resten av gruppa. Når jeg videre spør om hva det er med «Mona Lei seg» som er med på å påvirke får jeg svar fra Kalle som sier: «Hun er lei seg fordi hun har fått en stygg melding på telefonen sin». Før han fulgte opp med «Og det kan skje». Når jeg videre spurte elevene om hva de trodde andre tenkte om deres holdningskampanje, kom igjen «Mona lei seg» opp, Kalle sa blant annet «De vil nok synes det der (peker på bildet av Mona Lisa) er litt artig da». Ut ifra latteren og håpet om at andre skal synes at «Mona lei seg» (figur 9) skal være artig ser vi at guttene hadde et klart bilde av hvorfor de hadde valgt å montere et redigert bilde av Mona Lisa på plakaten. For det første synes de det var en artig idé selv, men i tillegg til det håpet de at «Mona lei seg» kunne være med på å påvirke mottakerne til å tenke seg om gjennom at bildet «(...) er litt artig da».

Når jeg videre spør elevene om de brukte noen argumenter peker Åge på den lille tekstboksen, før Kalle tar over og sier: «Ja, for eksempel (leser fra plakaten) «ikke press deg selv det er du som får kjenne på det». Åge tar igjen over og sier spørrende «Alle disse lappene?». Hvor Geir igjen følger like spørrende opp «Ja, alle de inneholder kanskje argumenter». Selv om elevene ikke føler seg trygge nok til å være bastante i svarene sine, ser vi likevel her at elevene har en tanke om at de i tekstboksene sine argumenterer for godt nettvett til mottakerne.

Også i intervjuet ble bildet med «den stygge Snapchatmeldingen» tatt opp. Da jeg spurte elevene hvordan de prøvde å påvirke leserne sine pekte Geir raskt på bildet med mobilen. Da jeg videre spurte Geir hva det var bilde av svarte han: «Det er bilde av noen som er inne på Snapchat, og så er det noen som har sendt et bilde der det står (leser fra plakaten) «hater henne så mye, skulle ønske hun var død». Da jeg konstaterte «Ja, det var jo ingen fin melding» svarte Geir: «Nei, så det hadde vi kanskje trodd at det skulle påvirke litt da». Da jeg videre spurte guttene om hva de ville med bildet, svarte Geir: «At man skulle bli trist kanskje». Her ser vi også at Geir har en formening om hvilken hensikt bildet av den «stygge Snapchatmeldingen» har. Den er ment å gjøre oss triste. Ordene «Hater henne så mye, skulle ønske hun var død» (Figur 7) er sterk kost og setter en støkk i leseren. Guttene ser derfor ut til å ha valgt å ha med bildet fordi det skal gjøre mottakerne triste. Geir tolket bildet på en litt annen måte enn jeg har gjort i analysen. Geir tolket bildet av «den stygge meldingen» som om personen som har telefonen i hånda har mottatt ett bilde, mens jeg tolker bildet slik at meldingen fortsatt ikke er sendt.

5.3.4 Diskusjon rundt guttegruppas holdningsplakat

Som vi har sett i analysen av blandagruppas holdningsplakat, finnes det en del sammenhenger og relasjoner mellom de ulike semiotiske ressursene i plakaten. Samtidig ser vi at guttene har et ganske klart bilde av hvorfor noen av elementene skal være med på plakaten. Vi har også sett at elevene gjennom sine valg av semiotiske ressurser forsøker å påvirke leserne på flere ulike måter.

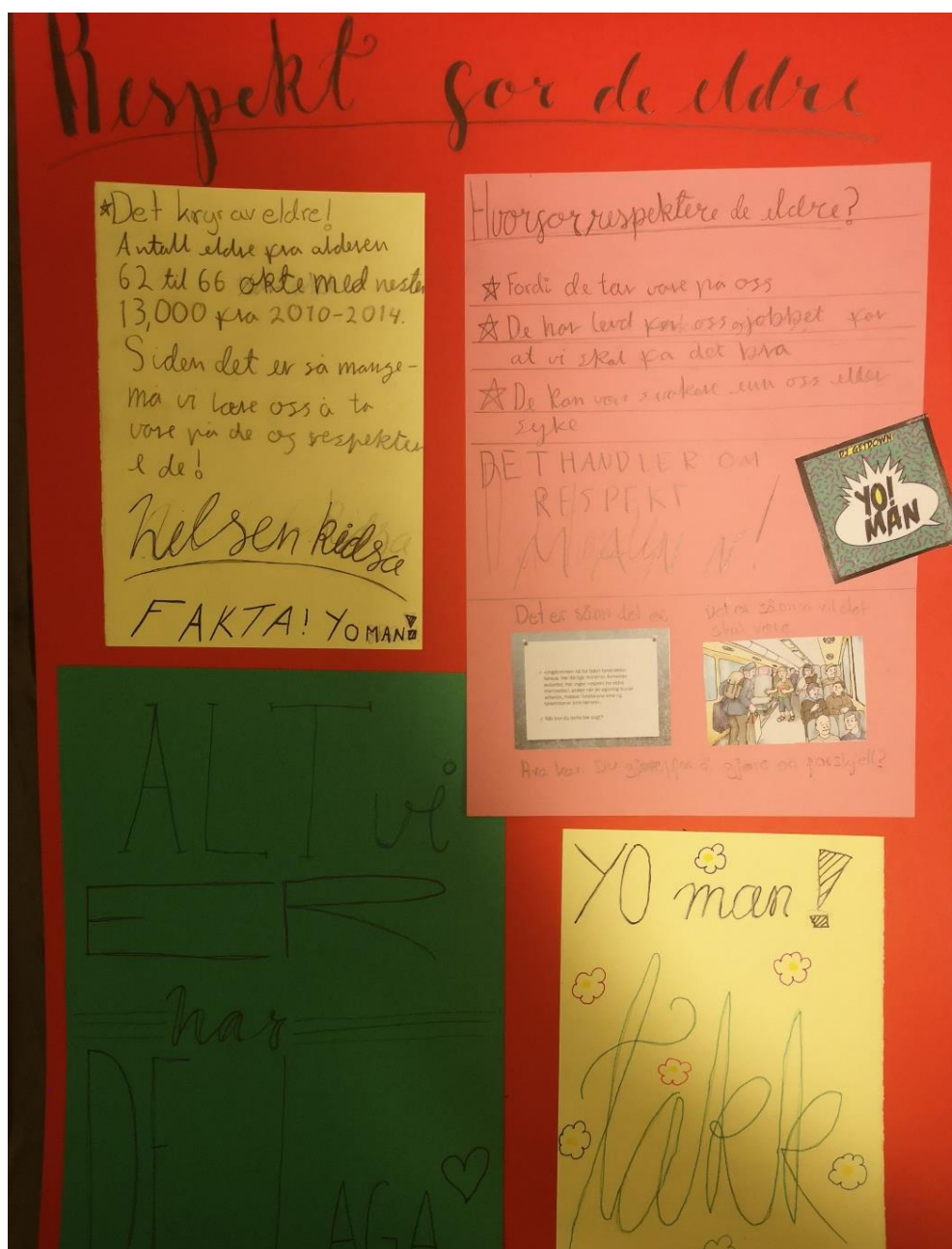
Vi har sett at guttegruppa bruker verbalspråket på en annen måte enn det blandagruppa gjorde. Der blandagruppa la seg på en mer personlig, men likevel konfronterende språkbruk, bruker guttene et språk som gjør at deres tekstbokser inneholder det som for meg fremstår som klare beskjeder og direktiver til leseren. I tillegg til at de ved ett tilfelle bruker det personlige pronomenet «du» i verbalteksten og dermed plasserer leseren rett inn i situasjonen.

Guttene har valgt å lene seg på Redd Barnas nettvettregler, og i tekstboksene sine spiller de på mange av de samme elementene som Redd Barnas nettvettregler gjør. I den største grønne tekstboksen (figur 8) ser vi at guttene faktisk har valgt å skrive av deler av tekstboksen til Redd Barna sin plakat (figur 4). Redd Barna skriver i sin tekstboks som omhandler passord: «Lag et passord som er vanskelig å gjette. Passordet ditt er privat.». Guttene skriver i sin tekstboks: «Lag et passord som er vanskelig å gjette. XXXXXXXXXXXX. Aldri del det med noen. Da kan de få tilgang til (private?) og personlig info». Her ser vi at elevenes første setning samsvarer med Redd Barnas første setning. Etter denne setningen velger derimot guttene en annen taktikk enn Redd Barna. Guttene velger å skrive «aldri del det med noen» for så å forklare hvorfor du ikke må dele passordet. Redd Barna på sin side nøyer seg med å si at «passordet ditt er privat». Her ser vi at guttene mener at de må utdype hva man ikke skal gjøre og hva man skal gjøre til mottakerne sine.

Guttene har valgt å posisjonere seg som eksperter og autoriteter på nettvett i plakaten sin. Dette ser vi blant annet når guttene velger å gi direktiver for hvordan man oppfører seg på nettet, samtidig som de forklarer hvorfor du må gjøre som du får beskjed om. Guttegruppa sin plakat kan sies å være moraliserende fordi den viser mottakerne hva de skal gjøre og hva som kan skje hvis de ikke gjør som de blir fortalt. Med moraliserende mener jeg at de opplyser om hva som er rett, galt og moralsk riktig.

5.4 Rapgruppa

Rapgruppa består av 4 gutter som i starten av sin arbeidsprosess ønsket å lage en raplåt som sitt bidrag til holdningskampanjen. Deres røde plakat kjennetegnes med fire store tekstbokser, tre utklipp, en hovedoverskrift og bruken av sammensetningen «Yo! Man». For de to første leddene i analysen følger jeg samme prosedyre som tidligere. Jeg studerer altså elevenes bruk av semiotiske ressurser og plakats retoriske høvelighet og overbevisende kraft. Men jeg har ikke gjennomført noe intervju med denne gruppa og har derfor heller ikke data som kan belyse elevenes oppfatninger av valgene de har gjort.



Figur 11 Rapgruppas holdningsplakat.

Bildet jeg har valgt å legge med i denne oppgaven utøver på ingen måte rettferdighet overfor fargene i rapgruppas plakat. For eksempel forsvinner den svarte skriften nesten i den grønne tekstboksen, derfor vil jeg skrive ut tekstboksene slik at det er mulig å følge mine tankerekker.

I rapgruppas plakat finner jeg ingen elementer som skiller seg ekstra ut i forhold til de andre elementene. Enda det skal sies at «Yo!man» elementet, på grønn bakgrunn til høyre i plakaten, skiller seg litt ut fra resten av ressursene i plakaten, både i utseende og plassering. Kanskje kunne man sagt at man skulle begynt å lese plakaten fra dette elementet, men selv mener jeg dette ikke er et klart blikkfang. Likevel blir overskriften med sin plassering helt øverst på plakaten et klarere blikkfang, og det første øynene dras mot. Det vil derfor være logisk å starte fra toppen og å bevege seg nedover til den første gule tekstboksen. Videre er det vanskelig å vurdere hvilken tekstboks man leser som neste, siden ingen av tekstboksene hverken er montert på linje, er like i størrelse, eller utseende. For min egen del blir den mest naturlige leseretningen: overskrift, den øverste gule tekstboksen, før man leser mot høyre og den rosa tekstboksen. Deretter leser man den grønne tekstboksen og til slutt leser man den siste gule tekstboksen hvor det står «Yo man! takk». Denne leseretning hverken tilslører, eller hindrer relasjoner mellom de ulike elementene i plakaten, men den gir noen føringer for den videre analysen av teksten til rapgruppa.

5.4.1 Bruk av semiotiske ressurser

Som figuren ovenfor viser (figur 11) har rapgruppa en rød plakat i stående A3-format, plakaten består av en overskrift, tre rene tekstbokser og en tekstboks der det er påmontert tre utklipp. De tre utklippene i den rosa tekstboksen er henholdsvis: et utklipp hvor det står «Yo! MAN» i en snakkeboble på en grønn bakgrunn, et bilde hvor en ung gutt gir fra seg setet på bussen til en eldre mann og et bilde av en tekst hvor det står:

«Ungdommen nå for tiden foretrekker luksus, har dårlige manerer, forneker autoritet, har ingen respekt for de eldre, prater når de egentlig burde arbeide, motsier foreldrene sine og tyranniserer sine lærere

- Når tror du dette ble sagt?»

(Figur 13)

Det er tydelig at elevene har tatt seg tid til å være nøyaktige i arbeidet med overskriften. Dette viser i seg selv respekt for temaet de skal ta opp. De har valgt å skrive overskriften «Respekt for de eldre» i en font som gir assosiasjoner til eldre menneskers håndskrevne tekster. Allerede i overskriften ser vi derfor at det bygges en relasjon mellom plakaten sin tematikk og innhold.

Hvis vi fortsetter å lese plakaten, med min foreslåtte leseretning, vil vi deretter lese den øverste gule tekstboksen. I denne tekstboksen har elevene valgt å bruke tid og plass på å få med en del faktaopplysninger:

«- Det kryr av eldre!
Antall eldre fra alderen 62-66 har økt med nesten 13,000 fra 2010-2014.
Siden det er så mange må vi lære oss å ta vare på de og respektere de.
helsen kidsa.
FAKTA! Yo man!»

(figur 10)

Oppbyggingen av denne tekstboksen er spesiell. Påstanden «Det kryr av eldre!» som åpner det ene stjernepunktet i tekstboksen, er både spenstig og direkte. Men likevel er det på tema, og det skjerper sansene til leserne når man møter en slik påstand. Videre kommer elevene med en faktaopplysning om at antall eldre fra alderen 62-66 har økt med nesten 13.000 fra 2010-2014. Deretter presenterer de seg selv som kidsa med å skrive «Helsen kidsa» før de videre kommer med ytringen «FAKTA! YO man!». Oppbyggingen med først å komme med en påstand, før de kommer med fakta som begrunner påstanden og deretter avslutter litt brått med «FAKTA! YO man!», sier veldig mye om rapgruppas ytringsmåte. De fører en uttrykksform som er typisk for, og indikerer at de er, unge mennesker.

Videre leser vi den rosa tekstboksen til høyre i plakaten. Rapgruppa deler den ene tekstboksen opp i tre deler, hvor de både fysisk skiller delene ved hjelp av tre delestreker, samtidig som de bruker ulike fonter på skriften i de tre ulike delene. De tre delene har også et helt ulikt oppsett. Den første delen er bygd opp med et spørsmål som overskrift og tre stjerne punkter som svarer på spørsmålet, mens den andre delen av tekstboksen er bygd opp av en tekstdel og et utklipp, «YO!man», som er montert ved siden av verbalteksten. Den siste delen av tekstboksen er bygd opp med to påstander, to utklipp som illustrerer påstandene og helt til slutt et åpent spørsmål som står i relasjon til påstandene. I første del av tekstboksen forklarer

elevene hvorfor vi skal respektere de eldre. De starter med en underoverskrift «*Hvorfor respektere de eldre?*» før de går over til å liste opp tre stjernepunkter som svar:

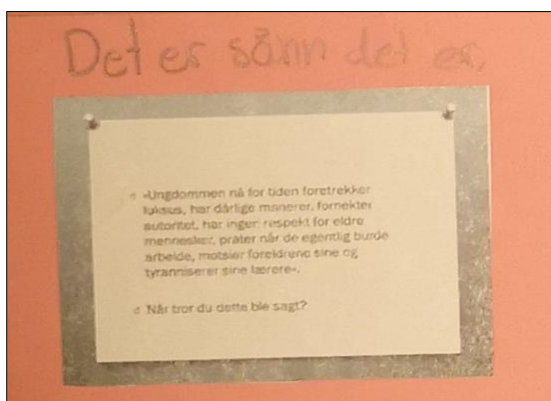
- *Fordi de tar vare på oss*
- *De har levd før oss og jobbet for at vi skal ha det bra*
- *De kan være svakere enn oss eller syke*

(Figur 10)

Neste del av tekstboksen består av en setning skrevet i versaler «*DET HANDLER OM RESPEKT MANN!*» og et utklipp av «Yo!Man» på grønn bakgrunn. Videre består den rosa tekstboksen av to utklipp som er påmontert i bunnen av tekstboksen. Her kommer rapgruppa med to påstander, den første påstanden omhandler hvordan samfunnet er, mens den andre påstanden handler om hvordan rapgruppa ønsker at samfunnet skal være. Hver av påstandene er videre illustrert med et utklipp:

«*Det er sånn det er,*

Det er sånn vi vil det skal være»



Figur 13 Utsnitt fra den rosa tekstboksen til rapgruppa



Figur 12 Utsnitt fra den rosa tekstboksen til rapgruppa

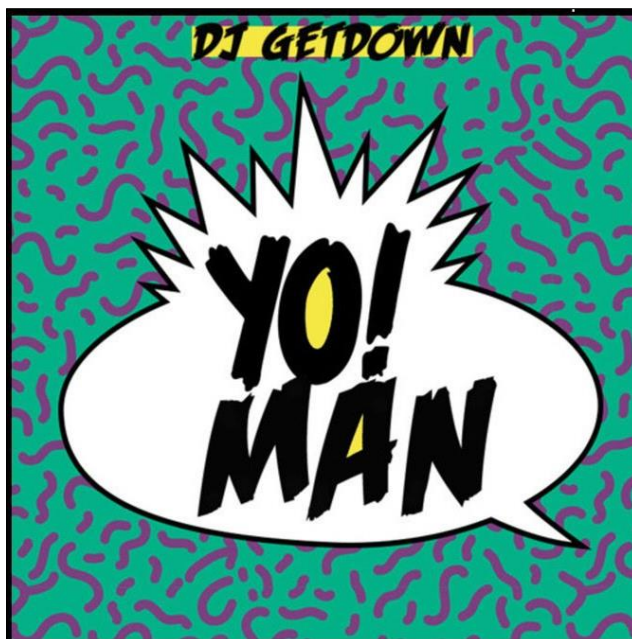
Guttene følger videre opp, helt nederst i siste del av tekstboksen, med spørsmålet: «Hva kan Du gjøre for å gjøre en forskjell?»

Oppbyggingen av den rosa tekstboksen er interessant. Først får vi servert argumenter på hvorfor vi skal respektere de eldre i stjernepunkter. Før rapgruppa henvender seg til leseren med å «rope ut»: «*DET HANDLER OM RESPEKT MANN!*» Det ene utklippet forteller oss om sløve ungdom som ikke respekterer sine foreldre og lærere, mens det andre utklippet viser en gutt på bussen som gir plassen sin til en eldre mann. Helt til slutt stiller rapgruppa mottakerne spørsmålet om hva de kan gjøre for å utgjøre en forskjell. De to utklippene

fungerer som illustrasjoner til påstandene i tillegg til at de kontekstualiserer påstandene og stjernepunktene i første del av plakaten.

Den grønne tekstboksen består av en setning med seks ord og et hjerteikon: «ALT vi ER har DE Laga <3» som de har valgt å skrive stort nedover hele tekstboksen. Her er ordene «ALT», «ER», «DE» og «LAGA» er skrevet i versaler mens ordene «vi» og «har» er skrevet med minuskler. Alle bokstavene i denne boksen er forstørret betydelig i forhold til teksten i de to foregående tekstboksene. Dette tyder på at denne boksen kan ha en funksjonell tyngde i plakaten til elevene. Hjerteikonet i slutten av setningen kan indikere en form for takknemmelighet overfor det «de», som her må tolkes som de eldre, har «laga» for oss. I tillegg mener jeg å indirekte kunne lese en form for respekt, eller respektfull måte å omtale den eldre generasjonen på, gjennom å gi dem en hyllest for det de har gjort for framtidige generasjoner.

Til slutt blir det naturlig, for meg, å lese den nederste gule tekstboksen. Denne boksen er helt tydelig også avslutningen til rapgruppa. «Yo man! takk» står det skrevet med en rimelig forstørret tekst i forhold til den første gule og den rosa tekstboksen. Elevene har valgt å dekorere med syv kruseduller inne i denne tekstboksen, uten at jeg klarer å analysere at disse har noen funksjon utover dekorasjon.



Figur 14 "Yo!MAN" Hentet fra rapgruppas holdningsplakat.

Uttrykket «YO!Man» (figur nr. 11) går også igjen og fungerer slik jeg ser det på flere måter. Først og fremst fungerer uttrykket som en oppmerksomhetsmarkør, altså mener jeg at rapgruppa bruker uttrykket for å påkalle oppmerksomheten til leserne gjennom å bruke «YO! man» som tiltaleform. For det andre signaliserer uttrykket et spesielt ståsted, dette er ikke en tradisjonell ytring fra tradisjonelle aktører. Dette er ungdommer som kommuniserer til ungdommer, og «YO!Man» fungerer dermed som en identitetsmarkør. Bruken av bestemte ord viser hvem man her, og hvem man vil være. Ulike grupper, både hos voksne, barn og ungdommer, benytter seg av forskjellige typer ord og uttrykk for å markere en form for tilhørighet, eller avstand, til gruppen man er en del av, eller ikke vil være en del av. For det tredje mener jeg «YO!man» fungerer som sammenbinder av helheten i plakaten.

«YO!man» går igjen tre ganger, i tre forskjellige former, på tre forskjellige steder i plakaten. Dette minner meg om takten, eller en form for repeterende grunnrytme man finner i Hiphop lyrikken. I doktoravhandlingen «Når vi svinger inn på Macern gjør vi det på ordentlig! – En studie i norsk raplyrikk» skriver Even Diesen (2018, s.74) at raplåtas grunnrytme vanligvis består av «elementer som repeteres i korte loop over ei eller to takter». Overfører vi ordet takter til å i overført betydning være tekstbokser i rapgruppas plakat, finner vi ut at vi har fire tekstbokser og tre «YO!man» uttrykk. Grunnrytmen blir da overskrift – gul tekstboks – «YO!man» - rosa tekstboks – «YO!man» - grønn tekstboks – «YO man! Takk». Der den siste takten, eller tekstboksen også inneholder uttrykket og avslutter plakaten.

Det multimodale samspillet i rapgruppas plakat er interessant. Flere av elementene spiller helt klart på hverandre. Tidligere har jeg vist sammenhengen mellom det åpne spørsmålet i den rosa tekstboksen og utklippene i den samme tekstboksen. Men det er også andre semiotiske ressurser som helt klart spiller sammen i plakaten. Den rosa tekstboksen kommuniserer for eksempel godt med den grønne tekstboksen. Spørsmålet som fungerer som overskrift i den første delen av den rosa tekstboksen blir også besvart av den grønne tekstboksens verbaltekst: (rosa tekstboks) «Hvorfor respektere de eldre? (grønn tekstboks) Alt vi er har de laga!».

5.4.2 Tekstens høvelighet rapgruppa – YO man!

Når vi skal se på tekstens høvelighet i rapgruppa sin holdningsplakat er det relevant å se på hvordan elevene velger å henvende seg til leseren, hvordan de ulike elementene i plakaten kommuniserer til mottakerne og hvordan guttegruppa prøver å påvirke mottakerne sine og om disse elementene kan virke uhøvelige.

Jeg har valgt å kalle denne gruppe for rapgruppa, fordi de i starten av prosjektet lekte med tanken om å produsere en hiphoplåt som sitt bidrag til holdningskampanjen. En av grunnene til at jeg har valgt å holde på navnet rapgruppa er fordi språket i plakaten deres bærer preg av å være styrt av andre normer enn de to andre plakatene jeg har analysert. Med det mener jeg at blandagruppa og guttegruppa har fulgt en annen type språknorm enn det rapgruppa har gjort. En språknorm kan forstås som en ramme som setter begrensinger for hva som er akseptert og ikke-akseptert. Rapgruppa fører det som på mange måter kan oppleves som et ikke-akseptert språklige mønster når de velger å skrive «DET HANDLER OM RESPEKT MANN!» og «FAKTA! YO man!» som ikke er ansett som vanlige måter å uttrykke seg på hverken i skolen eller i offentligheten. Likevel oppnår elevene noe med å bruke akkurat denne typen ytringer, de får oppmerksomhet og kommuniserer hvem de er som avsendere, på en annen måte enn de to andre gruppene. De posisjonerer seg også som «kule» overfor sine mottakere gjennom å kommunisere på en måte som passer for dem, men som anses som uhøvelig overfor de eldre. Bakken (2014, s. 68) sier blant annet at måten ungdom kommuniserer på, er regnet som lite høvelig for eldre mennesker. Det er derfor et paradoks at elevene i rapgruppa bruker en kommunikasjonsform som er regnet som lite egnet for eldre når de nettopp snakker om å øke respekten til de eldre.

I løpet av lesningen av plakaten er det noe elementer som går igjen. Blant annet finner vi, som vi har sett, «YO!man» uttrykket tre forskjellige steder i plakaten. Et annet element som også går igjen flere ganger er elementet respekt. Dette elementet, mener jeg, går igjen både direkte og indirekte. Allerede i overskrifta ser vi at ordet respekt er brukt: «Respekt for de eldre», i tillegg finner vi selve ordet respekt to andre steder i plakaten. Vi finner det blant annet i overskrifta til i den rosa tekstboksen «Hvorfor respektere de eldre?» og i andre del av tekstboksen hvor elevene skriver «DET HANDLER OM RESPEKT MANN!». I tillegg mener jeg at aspektet, eller elementet respekt, er til stede i den grønne tekstboksen hvor elevene skriver i en blanding av versaler og minuskler «ALT vi ER har DE Laga (hjerteikon)». Både hjerteikonet og selve setningen indikerer en form for respekt for at de eldre har vært med på å forme samfunnet vårt. Samtidig er aspektet respekt representert gjennom de to utklippene. I det ene utklippet av en tekst blir det tematiserte at barn og unge har for lite respekt til autoriteter, herunder foreldre, lærere og andre voksne. Mens det i det andre utklippet blir det demonstrert hvordan man kan vise respekt. I illustrasjonen er det en gutt som gir plassen sin til en eldre mann som bærer tungt. Det å gi plassen sin til noen på

bussen er også et tegn på respekt og forståelse og derfor kan vi si at begge de to utklippene også inneholder aspektet respekt. Jeg vil også påstå at respektapektet i rapgruppa sin plakat har en dobbeltbunnet betydning. På den ene siden krever guttegruppa, som de kule guttene, at mottakerne respekterer de. Og på den andre siden krever rapgruppa at leseren respekterer de eldre.

I rapgruppas plakat finnes det mange elementer som helt klart har en egenart, herunder elementer som: «YO!man», verbalspråket, og utklippene. Disse elementene har både en egenart og et uttrykk som gjør dem ektefølt. Dette gir plakaten til rapgruppa et autentisk uttrykk, som igjen kan være med på å gi dem respekt hos mottakerne. Diesen (2018, s. 69) skriver blant annet at det er knyttet en sterk ide i hiphopkulturen om at autentiske og ekteføyte ytringer gir respekt.

Elevene bygger sin etos, altså troverdighet, gjennom at de i den første delen av plakaten kommer med en del faktaopplysninger. Elevene referer ikke til noen kilder og jeg har heller ikke klart å spore opp nøyaktig hvilken kilde elevene har brukt. Det elevene skriver fremstår likevel som fakta. Det samme gjelder i den rosa tekstboksen hvor elevene skriver om «Hvorfor vi må respektere de eldre» med tre kulepunkter som også kan oppfattes som fakta. Gjennom å presentere mottakeren for fakta på en troverdig måte, bygger elevene opp troverdigheten til seg selv som avsender. Rapgruppa får derimot en annen type etos enn de to andre gruppene fordi de gjennom verbalspråket velger et annet utgangspunkt. De fremstår ikke som tradisjonelle eksperter på «respekt» for de eldre, men de fremstår som kule ungdommer som har tenkt gjennom temaet. For deretter å kommunisere det ut til mottakerne på deres premisser, herunder et verbalspråk som minner om hiphoplyrikken.

Det åpne spørsmålet som avslutter den rosa tekstboksen er interessant når det gjelder den retoriske høveligheten i plakaten. I den avsluttende delen blir vi presentert for en påstand om hvordan samfunnet er og en påstand om hvordan samfunnet burde være, før vi får spørsmålet: «Hva kan Du gjøre for å gjøre en forskjell?» Her mener jeg elevene spiller på den retoriske appellformen patos. Ved først å konfrontere mottakerne med påstander om hvordan de blir oppfattet, før de deretter presenterer hvordan de ønsker at mottakerne skal bli oppfattet, setter rapgruppa mottakerne i en etisk diskusjon med seg selv. Når elevene deretter stiller spørsmålet hvordan vi som individ kan gjøre en forskjell. Krever de et svar fra mottakerne. Dette spiller helt klart på følelsene til mottakerne. Få mennesker liker å bli oppfattet som

frekke, late og arrogante, men det er på akkurat denne måten rapgruppa velger å beskrive sine mottakere, samtidig som de gir de en løsning på hvordan de kan unngå å bli oppfattet slik. Dette kan selvfølgelig virke uhøvelig, men ifølge retorikken er man avhengig av å vekke et minimum av følelser hos mottakerne hvis man vil holde på deres «gunst», eller oppmerksomhet (Bakken, 2014, s.45). I tillegg er man ifølge retorikken (Bakken, 2014, s.45) nødt til å få mottakerne til å føle noe for å få dem til å handle, fordi følelser er en viktig faktor for motivasjonen. Blir vi ikke tilstrekkelig påvirket til å føle et engasjement, vil vi heller ikke gjøre noen endringer i måten vi oppfører oss på i møtet med eldre. Rapgruppa forsøker å skape et engasjement gjennom å stille leseren et spørsmål om hvordan hun eller han kan gjøre en forskjell, etter at de har vist hvordan ungdom blir oppfattet og hvordan rapgruppa vil at ungdom skal bli oppfattet.

For å overbevise en mottaker kan man også påvirke gjennom at argumentene oppfattes som troverdige og sanne. Bakken (2014, s.50) mener det er særlig to elementer i avsenderens kommunikasjon som det er viktig at mottakerne oppfatter som troverdige: *beskrivelser og argumentasjonen*. I rapgruppa sin plakat ser vi at elevene bruker det som oppfattes som fakta i to av tekstboksene. Disse «faktaene» legger de frem på en troverdig og lett gjenkjennbar måte ved å liste dem opp i stjernepunkter. I tillegg benytter elevene seg av gjenkjennbare hendelser i utklippene. Til alle tider har ungdom blitt sett på som late og frekke, og de fleste av oss, som har tatt buss, har opplevd at det kommer eldre mennesker inn på bussen uten at noen reiser seg. Vi klarer derfor å relatere oss til innholdet i plakaten.

5.4.3 Diskusjon rundt rapgruppas holdningsplakat

I analysen av rapgruppas holdningsplakat har vi sett at de bruker forskjellige retoriske virkemidler, som blant annet å spille på de retoriske appellformene logos og patos. Vi har sett at elevene, i denne gruppen, har valgt ulike semiotiske ressurser som virker på ulike måter, men som likevel spiller sammen. For eksempel i den rosa tekstboksen der verbaltekstlige påstander spiller sammen med utklipp av bilder og tekst, eller i den første gule tekstboksen hvor ulike typer skriftfonter er brukt.

Elevene i rapgruppa posisjonerer seg på en annen måte enn de to foregående gruppene. De bygger ikke sin etos gjennom å fremstå som eksperter eller autoriteter, rapgruppa bygger sin etos gjennom å uttrykke seg på en måte som gjør dem kule og troverdige overfor sine mottakere. Gjennom sin konkrete, gjentakende og «eksplosive» stil forsøker rapgruppa å

påvirke oss til å tenke over hvordan vi selv kan utøve respekt overfor andre, da spesielt de eldre.

Som sagt tidligere var den første tanken til denne gruppa å prøve seg på å lage en raplåt, men de fant tidlig ut at tiden ikke strakk til og at utstyret som trengtes kanskje ikke var på plass denne gangen. Det var dette som først fanget min interesse, men i ettertid er det språket som rapgruppa har valgt å bruke i denne plakaten som gjør meg ekstra interessert i akkurat denne plakaten. «YO!man» og «Det kryr av eldre!» er en helt annen måte å kommunisere på enn det jeg har sett i noen av de andre plakatene og representerer derfor noe nytt, kall det gjerne annerledes, inn i dette studiet. Men dette betyr likevel ikke at det er en dårligere, eller bedre måte å kommunisere på til mottakere. Rapgruppa sin måte er bare annerledes i forhold til de to andre sine måter å kommunisere på. Slik vi har sett i analysen bruker rapgruppa akkurat denne kommunikasjonsformen til sin fordel. Når de velger å kommunisere på den måten de gjør, gir de et inntrykk av at de kommuniserer på et annet grunnlag og fra et annet ståsted enn de andre plakatene. De får en annen type tilhørighet, som gir dem andre muligheter enn de andre gruppene. Det vil si at de også mister noen muligheter, blant annet til å fremstå som eksperter og autoriteter, men de får også muligheten til å kommunisere innenfra ungdomskulturen som en del av ungdomskulturen.

Vi har også sett at rapgruppa tar i bruk en del ulike fonter i sin plakat. De varierer bruken av versaler og minuskler i setninger og de bruker ulike fonter på ulike steder i plakaten. Dette gjør noe med oss som lesere og vi oppfatter de ulike delene, som nettopp ulike deler gjennom disse variasjonene elevene velger å gjøre.

5.5 Avsluttende drøfting av analyse

I teorikapitlet snakket jeg om et utvidet tekstbegrep ved hjelp av blant annet Schwebs og Otnes (2006, s.17) som mener vi kan snakke om både auditive, visuelle og verbale tekster. I analysen har jeg sett på tekster som både er visuelle og verbale. Kress og van Leeuwen (1996, s.177) mener at en multimodal tekst er en tekst der meningspotensialet i teksten er realisert gjennom flere enn en semiotisk ressurs. I undervisningsopplegget utfordret jeg eleven på hva et utvidet tekstbegrep betydde og hva en multimodal tekst er, eller ikke er. Blant annet gjennom diktet «du må ikke sove» av Arnulf Øverland. Da elevene fikk tenkt seg om og begynte å gå i detaljnivå på selve verbalteksten i diktet, oppfattet de inndelingen og valget om

å «dele inn» som en type semiotisk ressurs, eller som et element. Elevene i denne studien viser at de klarer å utnytte ulike verbaltekstlige ressurser sammen med andre semiotiske ressurser i en og samme multimodal tekst. I rapgruppa ser vi også en ustrakt bruk av minuskler og versaler i verbalteksten, og i de to andre tekstene ser vi også bruk av forskjellige fonter i de ulike tekstboksene.

Vi har sett at elevene klarer å uttrykke seg på en måte som er høvelig med tanke på deres mottaker. Selv om vi ser at elevene i de tre fokusgruppene velger tre forskjellige måter å henvende seg på, klarer alle gruppene å uttrykke seg på en måte som passer deres fiktive mottakere på 11-13 år. Guttegruppa velger for eksempel å gi kommandoer med påfølgende forklaring, blandagruppa gir råd og rapgruppa stiller åpne spørsmål. Ingen av de tre måtene trumfer de andre, men som vi har sett er de ulike og fungerer derfor også ulikt. Felles for alle de tre måtene å henvende seg på, er at de er høvelige i forhold til mottakerne av disse holdningsplakatene.

Med andre ord har elevene valgt en stil og en kommunikasjonsform som passer for dem og som passer mottakerne. Holdningsplakatene er utformet på skolen og som kjent er disse holdningsplakaten utformet som et svar på en oppgave (figur 1) jeg ga elevene. Elevene vet også at de skriver til fiktive jevngamle elever, så omstendighetene er på mange måter kunstige, men man ser likevel tydelig at elevene har tatt hensyn til sin tenkte mottaker i ordvalg og i valg av andre semiotiske ressurser. Med andre ord kan vi konstatere at holdningsplakatene i denne studien er høvelig med tanke på hvem avsenderen er og hvem disse har som mottakere.

Vi har også sett at de tre gruppene velger å posisjonere seg ulikt. Når jeg snakker om posisjonering mener jeg hvordan elevene velger å fremstå som ytrere, altså hvilken etos elevene har gått for. Etos handler som kjent om hvilken troverdighet mottakerne sitt budskap har. Noen velger å fremstå som troverdige gjennom å posisjonere seg som kompetente, kunnskapsrike og moraliserende, mens andre forsøker å påvirke gjennom å posisjonere seg som «kule» ungdommer som krever å bli sett opp til.

Når det gjelder de retoriske virkemidlene logos, etos og patos, viser denne oppgaven at elevene har en forståelse for hvordan de gjennom ulike semiotiske ressurser kan spille på patos og logos, i tillegg til at elevene i to av gruppene lener seg på autoriteter for å skape en

troverdighet. Vi har også sett at elevene klarer å sette ord på hvorfor de har med ulike semiotiske ressurser og hvordan de tenker at ulike elementer som for eksempel «Mona lei seg» og «den gråtende jenta» skal påvirke leseren. I tillegg har vi sett at elevene velger ulike semiotiske ressurser til å formidle ulike budskap. For eksempel når rapgruppa først velger å bruke verbalspråket til å informere om hvorfor de eldre fortjener respekt, før de deretter bruker et utklipp av et bilde for å illustrere hvordan man kan vise respekt.

6. Avslutning

Som jeg skrev i innledningen er en multimodal lese- og skrivekompetanse en stadig større forutsetning for å delta i vårt tekst- og kunnskapssamfunn. Kjernen i denne oppgaven har vært å se på hvordan elevene utnytter ulike ressurser i et forsøk på å overbevise mottakerne. Jeg innledet oppgaven med sitatet «The world of communication is not standing still» fra Gunther Kress (2003, s.16). Dette sitatet sier noe om at verden ikke står stille. Kommunikasjonsmidler og kommunikasjonskanaler utvikles i et stort tempo, og undervisningsopplegget i denne studien tar hensyn til at kommunikasjon ikke er statisk, men bevegelig og dynamisk.

Undervisningsopplegget tar hensyn til at vi blir utsatt for forskjellig kommunikasjon fra ulike hold og at det derfor trengs ulike fremgangsmåter for å forstå og bli forstått i forskjellige kontekster. Undervisningsopplegget prøver å legge til rette for at elevene bygger en literacy som tar hensyn til det komplekse tekstsamfunnet elevene er en del av.

Tidligere har jeg beskrevet denne studien som et «classroom design experiment» som utfolder seg i tre faser: en forberedende fase, en utprøvende fase og en retrospektiv fase. I første fase utviklet jeg et teori- og forskningsbasert undervisningsopplegg som jeg i andre fase prøvde ut. I det tredje kapitlet ga jeg et svar på hvordan et helhetlig undervisningsopplegg i multimodal teori, retorikk og multimodal skriving kan utformes for elever på 7.trinn. Som da blir stående som et svar på forskningsspørsmål nummer en.

De to andre forskningsspørsmålene var som følger:

2 Hvilke semiotiske ressurser tar elevene i bruk, og hvordan argumenterer de for valgene av dem?

3 Hvilke retoriske virkemidler har elevene brukt, og hvordan er disse utnyttet?

Disse forskningsspørsmålene relaterer seg til alle de tre fasene i dette studiet, det vil si til utviklingen av et teori- og forskningsbasert undervisningsopplegg, og til en avsluttende evaluering av hvordan undervisningsopplegget fungerte.

Selve utprøvingen av det teoribaserte undervisningsdesignet var på mange måter vellykket, og måten jeg valgte å jobbe på førte til motiverte elever. De var begeistret, og ga uttrykk for at det var artig å jobbe på denne måten. Selv om oppgaven elevene fikk var styrende i form av at

de fikk en mottaker, de fikk to holdninger de skulle jobbe opp mot og de fikk beskjed om at teksten skulle være multimodal, synes elevene fortsatt arbeidet var fritt. Det ser også ut til at elevene dro nytte av å bli presentert for en klar retorisk situasjon, der mottaker og formål var klart definert. Dette fordi, som vi så i analysen, elevene klarte å lage multimodale uttrykk som helt klart kommuniserer godt til sine fiktive mottakere. Engasjementet blant elevene var høyt i under selve arbeidet med de multimodale uttrykkene og som jeg har vært inne på er det viktig å skape et engasjement hos elevene for skriveoppgavens tema. Det kunne vært spennende å se på mulighetene for å skape en enda mer engasjerende retorisk situasjon for elevene. Kanskje kunne man utfordret elevene til å kommunisere enda mer gjennom ulike semiotiske ressurser, for eksempel gjennom å utfordre elevene på å skulle kommunisere til en mottaker som ikke kan lese. Da hadde man fått en retorisk situasjon som gjorde at elevene ikke kunne ha benyttet seg av verbaltekst som en dugende semiotisk ressurs.

Jeg valgte å se på opplæringen i multimodal skriving gjennom Bartons (2007, s.32) økologiske metafor på literacy, noe som gjør at jeg mener at undervisning og materiell inngår i gjensidig samspill mellom lærer, elever og oppgaven i en bestemt kontekst. Dermed blir det umulig å trekke ut enkeltelementer i undervisningsopplegget som avgjørende. I første del av teorikapitlet tok jeg for meg tre store skriveforskningsprosjekter, som alle konstaterte at elevene i den norske skolen mangler kunnskap til å skrive ulike tekster til ulike mottakere. SKRIV-prosjektet oppdaget blant annet at elevenes tekster i liten grad var rettet mot en mottaker, og at tekstene sjeldent hadde et formål. (Smidt, 2010, s.11-35) I studiens undervisningsopplegg ble det derfor brukt en del tid på å gi elevene et tydelig bilde av hvem de skrev til og hvorfor de skulle skrive til akkurat dem. Vi har sett at elevene klarer å uttrykke seg på en måte som er høvelig med tanke på deres mottaker. Selv om vi ser at elevene, i de tre fokusgruppene, bruker tre forskjellige måter å kommunisere på, tar likevel alle gruppene hensyn til mottakerne av plakatene. Guttegruppa velger for eksempel å gi kommandoer med påfølgende forklaring, blandagruppa gir råd og rapgruppa stiller åpne spørsmål som de ikke svarer på. Ingen av de tre måtene trumfer de andre, men de er ulike og fungerer derfor også ulikt. Felles for alle de tre måtene å skrive på, er at de er høvelige i forhold til mottakerne og avsenderne av disse plakatene.

Jeg håper studien kan gi ideer for hvordan man kan jobbe med multimodal skriving i skolen. Det er likevel viktig å poengtere at det ikke finnes noen fasit for hvordan man skal jobbe med multimodal skriving. Undervisningsopplegget i denne studien er derfor kun et eksempel på

hvordan man kan gjøre det, uten at det er ment som en rettesnor for hvordan andre skal jobbe med multimodalitet. Jeg håper også studien kan vise at elevene på setter pris på å jobbe analogt, eller taktilt, hvor de får klippe, lime, tegne og montere med hjelp av hendene kontra å gjøre det på en datamaskin. Denne gleden må ikke undervurderes, ei heller på mellomtrinnet.

Når det gjelder de retoriske virkemidlene logos, etos og patos, viser denne oppgaven at 7.trinnselever har en forståelse for hvordan de gjennom ulike semiotiske ressurser kan kommunisere overtalende. Noen velger å fremstå som troverdige gjennom å posisjonere seg som kompetente og kunnskapsrike, mens andre forsøker å påvirke gjennom å posisjonere seg som en del av ungdommen.

Funnene i analysen viser at elevene i denne studien tar i bruk mange forskjellige semiotiske ressurser som de har et noe bevisst forhold til. Hvor bevisste og i hvilken grad de forstår kompleksiteten i en semiotisk ressurs sitt potensiale kan jeg ikke si noe om. Det jeg kan si noe om er at elevene i denne studien bygger komplekse multimodale sammensetninger som har et stort semiotisk potensial i seg selv. I tillegg til at de i intervjuene gir uttrykk for å ha en mening bak valgene av ulike semiotiske ressurser som for eksempel «Mona lei seg», «den gråtende jenta» og en tegneseriestripe i intervjuene.

I denne studien har jeg utviklet et undervisningsopplegg, prøvd ut undervisningsopplegget og analysert elevproduktene som ble til gjennom undervisningsopplegget. Jeg har analysert hvordan elevene bruker semiotiske ressurser i en overbevisningssituasjon, og jeg har sett hvordan elevene bruker de retoriske appellformene i sine forsøk på å overbevise. Når det kommer til videre forskning innenfor multimodal skriving kan følgende temaer være interessante å følge videre opp:

1. Hvordan tar elever i ungdomsskolen i bruk ulike semiotiske ressurser i en overbevisningssituasjon?
 - a. Er tegning fortsatt ansett som en brukbar semiotisk ressurs
2. Hvilke semiotiske ressurser er det lærerne på mellomtrinnet verdsetter?
 - a. Undergraver lærere på mellomtrinnet verdien av tegning som semiotisk ressurs?

- b. Hvilke egenskaper er det læreren på mellomtrinnet verdsetter i en multimodal tekst?
- 3. Hvordan vurderer elevene på mellomtrinnet ulike multimodale framstillinger?
 - a. Hvilke semiotiske ressurser verdsetter elevene?
 - b. Hvilke semiotiske ressurser verdsettes ikke av elevene?
 - c. Hva har dette å si for undervisningen?

Litteraturliste

- Bakken, J. (2014). *Retorikk i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Barton, D. (2007). *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. Blackwell, Oxford.
- Bereiter, C. (2002). *Design research for sustained innovation*. Cognitive Studies, Bulletin of the Japanese Cognitive Science Society, 9(3), 321-327 Hentet 07.11.2018 fra: http://iokit.org/fulltext/2002Design_Research.pdf
- Berge, K. L. & Hertzberg, F. (2005). Norskeksamen som tekst. I K. L. Berge, L. S. Evensen, F. Hertzberg & W. Vagle (red.), *Ungdommers skrivekompetanse*, bind II.
- Bezemer, J. (2012). *What is a mode? – Berit Hendriksen and Gunther Kress discuss the notions of 'mode', 'resource', 'affordance' and 'sign'*. Hentet 01.04.2019 fra: <https://www.youtube.com/watch?v=OvP2sN7MFVA>
- Björkvall, A. (2009). *Den visuella texten - multimodal analys i praktiken*. Stockholm: Hallgren & Fallgren Studieförlag AB.
- Bjørndal, K. (2013). *Pedagogisk designforskning*. I M. Brekke & T. Tiller (Red.) *Læreren som forsker* (s. 245-259). Oslo: Universitetsforlaget
- Brinkmann & Kvale (2014). *Interviews: Learning the craft of qualitative research Interviewing* (3.utgave). Los Angeles: Sage Publication
- Brekke, M og Tiller, T(red.) (2013). *Læreren som forsker – Innføring i forskningsarbeid i skolen*. Oslo. Universitetsforlaget
- Burgess, M. Ø. (2017) *Tid for multimodalitet. Bedre skole*. Nr. 1 (s. 48 -53) Hentet 21.01.2019 fra: <https://www.utdanningsnytt.no/globalassets/filer/pdf-av-bedre-skole/2017/bedre-skole-1-2017.pdf>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. R. (2018). *Research methods in education*. (8th ed) London: Routledge.
- Norskeksamen som tekst(1. utg., s. 7-11).Oslo: Universitetsforlaget.
- Diesen, E. I. (2018) «Når vi svinger inn på Macern gjør vi det på ordentlig!» *En studie i norsk raplyrikk*. (Doktoravhandling, Høgskolen i Innlandet) hentet 05.05.2019 fra <https://brage.inn.no/inn-xmlui/handle/11250/2571573>
- Evensen, L. S. (2005). *Norsksensuren som kvalitetsvurdering*. I Berge, Evensen., Hertzberg & Vagle (red.), *Ungdommers skrivekompetanse, bind I. Norsksensuren som kvalitetsvurdering* (1. utg., s. 11-15). Oslo: Universitetsforlaget
- Gravemeijer, K., & Cobb, P. (2006). Design research from a learning design perspective. I J.Akker, K. Gravemeijer, S. McKenney & N.Nieveen (Red.), *Educational design research* (s. 17-51). London: Routledgeco
- Holting, Alexandra and Van Leeuwen, Theo (2016). “Mode.” *In Key Terms in Multimodality: Definitions, Issues, Discussions*, edited by Nina Nørgaard. Hentet 28.03.2019 fra: <https://multimodalkeyterms.wordpress.com/>
- Jewitt og Kress (2003) *Multimodal literacy*. New York: Peter Lang
- Kjeldsen, J. E. (1997). *Et retorisk fundament for skriving: Pragmatik, intetion og kvalitet*. I Evensens og Hoel (Red. *Skriveteorier og skolepraksis*. Fagbokforlaget: Bergen.
- Kress G. (2003). *Literacy in the New Media Age*. London and New York: Routledge.
- Kress, G. (2009) Writing in a world of provisionality. I G.Å. Vatn, I. Folkvord & J. Smidt (red.): *Skriving i kunnskapssamfunnet*. (s. 13–47). Trondheim: Tapir akademisk
- Kress, G. (2010). *Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication*. London: Routledge.

- Kress, G. (2017). *What is a mode?* I. C. Jewitt (E.d.), *The routledge handbook of multimodal analysis* (s. 54-67). London: Routledge.
- Kress, G., & van Leeuwen, T. (1996). *Reading images: The grammar of visual design*. London: Routledge.
- Kress, G. & T. van Leeuwen (2001). *Multimodal Discourse. The Modes and Media of Contemporary Communication*. London: Arnold.
- Kvale og Brinkmann (2015). *Det kvalitative forskningsintervjuet*. Gyldendal Norsk Forlag As: Oslo
- Løvland, A. (2007). *På mange måtar: Samansette tekstar i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget
- Maagerø & Tønnesen (2014). *Multimodal tekstkompetanse*. Portal akademisk: Kristiansand
- Matre, S. og Solheim, R. (2014). *Forventninger om skrivekompetanse*. Perspektiver på skriving, skriveopplæring og vurdering i «Normprosjektet». Viden om Læsning 2014 (15), s. 76-89.
- McKenney, S. og Reeves, T. C. (2014). Educational design research. I J. M. Spector, M. D. Merrill, J. Elen, M. J. Bishop: *Handbook on research on educational communication and technology*. 4th ed. (s. 131–140). New York: Springer Science + Business Media. DOI: 10.1007/978-1-4614-3185-5
- NOU (2015:8). *Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser*. Hentet fra [://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/sec2](http://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/sec2). 12.10.2018
- Otnes, H. (2012). Å sette sammen digitale tekster -multimodalitet, montering og miksing i skolen. I S. Vettenranta & V. Frantzen (Red.), *Mediepedagogikk. Refleksjoner om teori og praksis* (s.58-81). Trondheim: Tapir akademiske forlag
- Penne, S. (1999). *Nadia og retorikken*. I Hertzberg, F. & Roe, A. (red) *Muntlig norsk*. Oslo: Tano Aschehoug
- Penne, S. (2010). *Litteratur og film i klasserommet : didaktikk for ungdomstrinn og videregående skole*. Oslo: Universitetsforlaget
- Redd Barna (2018). *Red Barnas Nettvettregler*. Lastet ned 15.12.2018 Fra <https://www.reddbarna.no/vaart-arbeid/barn-i-norge/nettvett/materiell-og-aktiviteter/aktiviteter/nettvettregler>
- Ringdal, K. (2007): *Enhet og mangfold: Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Schwebs og Otnes (2006). *Tekst.no strukturer og sjangrer i digitale medier*. Cappelen.
- Skaftun, Solheim & Uppestad (2014) *Leseboka – Leseopplæring i alle fag*. Cappelen Damm akademisk.
- Skjelbred & Veum (2013). *Utvikling av literacy og av literacybegrepet. Et historisk perspektiv*. I Skjelbred og Veum, *Literacy i læringskontekster*.
- Skrivesenteret (2019). *Normprosjektet*. Hentet 17.03.2019. fra: <http://norm.skrivesenteret.no/>
- Smidt, J. (2010). *Skrivekulturer og skrivesituasjoner i bevegelse –fra beskrivelser til utvikling*. I J. Smidt (Red.), *Skriving i alle fag –innsyn og utspill* (s. 11-35). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag
- Smidt, Solheim og Aasen (red.) (2011). *På sporet av god skriveopplæring – ei bok for lærere i alle fag*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Smidt, Aamotsbakken og Tønnesen (2011). *Tekst og tegn. Lesing, skriving og multimodalitet i skole og samfunn*. Trondheim: Tapir akademisk

Torvatn (2011). *Ulike tilnæringer til sakpreget skriving*. I Smidt, Solheim og Aasen (Red). *På sporet av god skriveopplæring – ei bok for lærere i alle fag*. Trondheim. Tapir Akademiske Forlag 2011.

Læreplan i norsk (NOR1-05) Formål (2013) hentet 10.05 fra <https://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Formaal>. Lastet ned 27.09.18

Utdanningsdirektoratet (2013A). *Læreplan i norsk (NOR1-05)*. Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Kompetansemaal>. Lastet ned den 17.10.18

van Leeuwen (2005). *Introducing Social Semiotics*. London: Routledge

van Leeuwen (2011) *The Language of Colour: An introduction*. Routledge; 1 edition

Vedlegg

vedlegg 1: Godkjenning NSD

vedlegg 2: Samtykkeerklæring

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Foreløpig tittel: "Multimodal skriving på mellomtrinnet – en utprovende studie av et helhetlig læringsforløp"

Referansenummer

107013

Registrert

10.09.2018 av Einar Myrflott - einamyr@stud.ntnu.no

Behandlingsansvarlig institusjon

NTNU Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for geografi

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Mari-Ann Igland , mari.a.igland@ntnu.no, tlf: 73412605

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Einar Myrflott , Myrflott.einar@gmail.com, tlf: 41544359

Prosjektperiode

20.09.2018 - 01.08.2019

Status

29.10.2018 - Vurdert

Vurdering (1)

29.10.2018 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 29.10.2018, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD ENDRINGER

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

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.08.2019.

LOVLIG GRUNNLAG

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Belinda Gloppen Helle
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Til foresatte ved xxx skole på x.trinn

Jeg, Einar Myrflott, mastergradsstudent ved NTNU i Trondheim, planlegger å undersøke hvordan et helhetlig undervisningsopplegg rundt multimodal teori, retorikk og multimodal skriving kan utformes for elever på mellomtrinnet.

K

Multimodale tekster er noe vi omgir oss med hver eneste dag, og kan forstås som tekster som er satt sammen av flere uttrykk. Dette kan blant annet være skrift, bilder, symboler og for eksempel lyd. Det kan være at vi møter dem i form av en busstabell, en reklame eller en liten videosnutt på Facebook, og en hel del annet. Det er derfor viktig at elevene har et kritisk og klart blikk på hvordan multimodale tekster fungerer og hvordan samspillet mellom ulike modaliteter (bilde, lyd, farger, skriftstørrelse osv.) også er et virkemiddel.

I den forbindelse vil jeg gjennomføre et undervisningsopplegg på X.trinn hvor elevene først tar del i et undervisningsopplegg der vi blant annet diskuterer og ser på ulike multimodale framstillinger, før elevene selv skal produsere et multimodalt uttrykk og tenke gjennom sine egne valg. Jeg tenker blant annet å gjøre lydopptak av en gruppediskusjon, for å få ett innblikk i hva elevene tenker om slike tekster. Samtidig som jeg gjennom lydopptaket får muligheten til å se om jeg finner spor av forarbeidet og diskusjonene i de ferdige elevtekstene. Alt av innsamlet materiale vil bli anonymisert, og lydfilene vil bli slettet når prosjektet er avsluttet. Det er helt frivillig å være med i studien og både du og eleven kan trekke eleven fra å være med i selve studiet når som helst i perioden mellom november 2018 og juni 2019.

For å ha muligheten til å gjennomføre undersøkelsen trenger jeg deres tillatelse til å

- Samle inn data i form av elevenes skriftlige multimodale tekster.
- Samle inn data i form av lydopptak av gruppediskusjoner.
- Analysere, tolke og bruke innsamlet data i masteroppgaven

Vi, altså jeg og NTNU, behandler eventuelle personopplysninger basert på ditt samtykke. Det er kun undertegnede og veileder som vil ha tilgang til eventuelle personidentifiserbare data.

Vi vil oppbevare all data aidentifisert.

Både dere og eleven har rettigheter så lenge eleven kan identifiseres i datamaterialet. Jeg vil som sagt anonymisere alt av materiale og slette alt av lydopptak ved prosjektets slutt

1.08.2019. Rettighetene er som følger:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet)
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Studiet er meldt til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S som på oppdrag fra NTNU har godkjent denne studien og bekrefter at studien er i samsvar med personvernregelverket.

Gjennom denne planlagte studien vil elevene få muligheten til å ta del i et arbeid som vil bli fulgt opp, analysert og rapportert på en grundigere måte enn man vanligvis har muligheten til i skolen.

Jeg gleder meg til å ta fatt på oppgaven og håper selvsagt at så mange som mulig ønsker å delta. Ta gjerne kontakt hvis det er noe dere lurer på.

Vennlig hilsen
Einar Myrflott

Veileder:
Mari-Ann Igland, Professor, NTN

Kontaktinformasjon NSD
E-post: nsd@nsd.no
Telefon: 55 58 21 17 - Fax: 55 58 96 50
Resepsjon: 08.00 - 15.00 • Personverntjenester: 10.00-12.00 (tast 1)

Kontaktinformasjon personvernombud NTNU
Navn: XXXXXXXXXXXX
Epost. XXXXXXXXXXXX

Svarslipp
Returneres til skolen innen fredag 16.november 2018

Navn på elev: _____

Foresattes underskrift _____

Jeg/vi gir herved tillatelse til innsamling av data i klassen og bekrefter herved at vi tillater at Einar Myrflott bruker disse dataene i sin masteroppgave.

