

Mari-Jeanne Schjetne

Å bygge bro mellom multimodalitet og lyrikk i et estetisk perspektiv

En studie av tiendeklasseelevers tolkende tekstskaping

Masteroppgave i norskdidaktikk

Veileder: Hildegunn Otnes

Mai 2021

Mari-Jeanne Schjetne

Å bygge bro mellom multimodalitet og lyrikk i et estetisk perspektiv

En studie av tiendeklasseelevers tolkende
tekstskaping

Masteroppgave i norskdidaktikk
Veileder: Hildegunn Otnes
Mai 2021

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



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Denne studien tar sikte på å gå inn i norskfagets ryggmarg, og forsøke å bygge bro mellom feltene multimodalitet og lyrikk. Foreningen skjer både med utgangspunkt i resepsjonsetetikk og ved et estetisk kunnskapssyn. Dette gjøres med en empirisk utforsking av et læringsdesign, som har utløp i et tolkende tekstskapingsoppdrag. En tiendeklasse remedierer dikt til lyrikkmontasjer der de anvender semiotiske ressurser når de designer. Elevene tar utgangspunkt i en indre visualitet, og gjør den eksplisitt. Lyrikkmontasjene blir stående som svar på diktet, og som et resultat av en kunsterfaring og en tolket virkelighet. I prosjektet gir jeg også plass til elevstemmen, ved å ta inn refleksjonsnotater som sekundærmateriale.

Analysene fremstiller at lyrikkmontasjene er et resultat av en efferent og estetisk lesning, og som et resultat av en indre visualitet. Prosjektets hovedfunn viser at å utnytte det moderne ved multimodale tekster bidrar til å rekonseptualisere lyrikken. Problemstillingen tematiserer *tolkende tekstskaping* som en tosidig aktivitet, og analysene viser at elevene blir værende lenger i teksten fordi det oppstår et gjensidig avhengighetsforhold mellom montering og tolkning, en slags forhandling. På denne måten blir remedieringen et hjelpemiddel til å nå en dypere refleksjon, gjennom et estetisk og sansende tolkningsarbeid. Et annet viktig funn foreviser at det er formålstjenlig å anvende det estetiske perspektivet som brobygger mellom feltene. Det estetiske i prosjektet anvendes på to ulike måter, resepsjonsetetisk, men også som en del av et estetisk uttrykk knyttet til design. Jeg ser derfor at funnet er både et forskningsmetodisk funn, fordi det estetiske har vært en brobygger i mine analyser, men også et funn i didaktisk sammenheng, fordi det viser til en lesemetode.

Abstract

This master thesis strives to seek the heart of the subject Norwegian, and to unite two disciplines multimodality and poetry, using reception aesthetics and an aesthetic view of knowledge. Through empirical exploring of interpretive text creation, I have examined how a 10th grade class re-mediate poems to poetic designs where they apply semiotic resources during the production process. By evoking their inner visuality, the students transform the poem into an explicit piece of work. As a result of an artistic experience and interpreted reality, the poetic designs become answers to the poems. By handing in reflection notes written by the students, I have aimed for their thoughts to be of importance, and these notes create the secondary material of the project.

My analysis reveals the poetic designs as a result of a combination of analytical and aesthetic reading, as well as inner visuality.

The study's main finding reveals that exploiting the modern aspects of multimodality contribute to re-conceptualize the traditional poetry. My research question emphasizes interpreting text creation as a dual activity. As they create an interdependence between interpretation and constructing, the students remain inside the text for a longer period. Thus, re-mediation becomes a remedy to achieve deeper reflection.

Another important finding presents the importance of using the aesthetic perspective to unify the two disciplines multimodality and poetry. The aesthetic aspect of the project is used as a theory of aesthetic response as well as part of an aesthetic expression of design. Therefore, I consider my findings related to the research methodology. However, they are also of importance when it comes to didactical manner, as they relate to reading methods.

Forord

Til Leah og Emilie. Jeg dediserer denne oppgaven til dere. Vær aldri redd for å sette dere nye mål.

Jeg vil også benytte anledningen til å takke veilederen min Hildegunn Otnes for uuttømmelig kunnskap.

Marianne, min trofaste partner gjennom tre år: vi klarte det!
Silje og Trude, vi må aldri glemme å synge fra livbåtene.

Jeg vil også takke familien min, Åge, Britt og Susanne for all hjelp til å få hverdagen til å gå opp og at dere har holdt ut med en filosof.

Til sist, min viktigste støtte: Odd Christian. Uten deg hadde jeg ikke klart det.

Farmor, jeg gjorde det du sa.

Mari-Jeanne Schjetne

Trondheim 21.mai 2021

Hvad ei med Ord kan nævnes
i det rigeste Sprog,
det Uudsigelige,
skal Digtet røbe dog.

Af Sprogets strenge Bygning,
af Tankeformers Baand
stiger en frigjort Tanke,
og den er Digtets Aand.

Den boede i Sjælen
før Strophens Liv blev til,
og Sprogets Malm er blevet
flydende ved dens Ild.

- Johan Sebastian Welhaven, 1844

Innhold

Tabeller og figurer	xi
1 Innledning	1
1.1 Bakgrunn	1
1.2 Forskningsfelt og fokus	3
1.3 Problemstilling.....	6
1.4 Tidligere forskning på multimodale tilnæringer i et estetisk og didaktisk perspektiv ...	7
1.5 Forskningsprosjektets paradoks og ekfrasen	11
2 Teoretiske perspektiver.....	13
2.1 Sosialemiotikk og multimodalitet	13
2.1.1 Meningsskaping og design	16
2.1.2 Modaliteter	17
2.1.3 Multimodal kohesjon og meningsskaping.....	20
2.1.4 Remediering	22
2.2 Lyrikk – indre visualitet – resepsjonsetetikk	24
3 Metode, materiale og kontekstuelle faktorer	27
3.1 Forskningsdesign	27
3.2 Den doble forskerrollen som didaktisk mulighet	29
3.3 Undervisningsopplegget forut for tekstskaapingen	32
3.4 Datamaterialet.....	34
3.5 Presentasjon av elevenes oppdrag og diktutvalg	35
3.6 Analytisk tilnærming	38
4 Analyse	40
4.1 Breddeanalyse.....	40
4.1.1 Mangfold av modaliteter	40
4.1.2 Bredden av lyrikktolkninger.....	54
4.2 Dybdeanalyse.....	65
4.2.1 Den ideasjonelle metafunksjonen.....	67
4.2.2 Den mellompersonlige eller relasjonelle metafunksjonen	69
4.2.3 Den tekstuelle metafunksjonen	71
5 Oppsummering, drøfting og didaktiske implikasjoner	76
5.1 Oppsummering og drøfting av funn	76
5.1.1 Hvordan bruker de modaliteter i sine remedieringer av lyrikk?	76

5.1.2	Hvordan formidler remedieringen en indre visualitet?	80
5.2	Svar på problemstillingen	84
5.3	Didaktiske implikasjoner	87
5.4	Konklusjon og veien videre	91
Referanser	94
Vedlegg	100

Tabeller og figurer

Figur 1: Grad av multimodalitet og gjenbruk.....	22
Figur 2: Oversikt over valgte dikt	37
Figur 3: Oversikt over anvendelse av skrift i montasjene, prosent.	41

Innholdsliste over lyrikkmontasjene.

Lyrikkmontasje 1: Eksempel på montasje hvor hele diktet er gjenbrukt i ett bilde.....	42
Lyrikkmontasje 2: Tilføring av selvprodusert skrift	43
Lyrikkmontasje 3: Eksempel på lite bruk av verbaltekst	44
Lyrikkmontasje 4: Eksempel på fontbruk	45
Lyrikkmontasje 5: Rennende font	45
Lyrikkmontasje 6: Font med farge	46
Lyrikkmontasje 7: Fargekoder	46
Lyrikkmontasje 8: Farge, psykedelisk montasje	47
Lyrikkmontasje 9: Bildets estetiske uttrykkside	49
Lyrikkmontasje 10: Eksempel på hvordan mange av lyrikkmontasjene ser ut.....	51
Lyrikkmontasje 11: Eksempel på høy grad av multimodalitet	52
Lyrikkmontasje 12: Lav grad av multimodalitet.....	52
Lyrikkmontasje 13: Lav grad av gjenbruk	54
Lyrikkmontasje 14: Fragmentert tolkning.....	56
Lyrikkmontasje 15: Ikke bokstavelig tolkning.....	58
Lyrikkmontasje 16: Bokstavelig tolkning	58
Lyrikkmontasje 17: Utvidet informasjonskobling	60
Lyrikkmontasje 18: Utdypet informasjonskobling	61
Lyrikkmontasje 19: Den alternative tolkningen.....	63
Lyrikkmontasje 20: Den underliggjorte montasjen.....	64
Lyrikkmontasje 21: Dybdeanalyse bilde én	67
Lyrikkmontasje 22: Dybdeanalyse bilde to.....	68

1 Innledning

1.1 Bakgrunn

«Kven har ikkje møtt folk som seier at skulen har vaksinert dei mot litterær oppleving?» spør Magne Drangeid (2018, s. 55). Dette traff meg. Som norsklærer i ungdomsskolen møter jeg elevers motstand til litteratur generelt, lyrikk spesielt. Elever beskriver det som gammeldags, kjedelig og som unødvendig kunnskap. Her mener jeg det ligger en didaktisk utfordring, men samtidig en mulighet til å snu fortegnet fra minus til pluss. Hvordan kan man så hjelpe elevene til å oppdage disse skjulte skattene som ligger i lyrikken? Erfaringsmessig vet jeg også at elevene får eierskap til egen kunnskap når de får være aktive i egen læringsprosess, og det er som oftest da de synes det er gøy å lære. Dette henger sammen med at læreren evner å lage gode, tydelige og kreative tekstoppdrag til elevene. I min praksis som lærer har jeg også erfart at dette er en utfordring når elevene skal lage multimodale tekster. Ofte ender vi opp med å analysere reklamer, for å så kunne krysse av at vi har arbeidet med sammensatte tekster. Her dukker det opp et problem: Det å *analysere* en sammensatt tekst er ikke det samme som å *produsere* en.

Ved masterstudiet i norskdiraktikk ble vi i en forelesning utfordret til å lage «et storyboard», som er en visualisert framstilling av novellen «Faderen» til Bjørnstjerne Bjørnson ved hjelp av illustrasjoner. Jeg opplevde at remedieringen gav en helt annen forståelse for novellen enn bare ved å lese teksten. Denne øvelsen tok jeg med meg til eget klasserom og ville prøve den ut med mine elever. Jeg opplevde at elevene gledet seg over tolkningsarbeidet og at de fikk uttrykke seg med andre modaliteter enn skrift. Det som var mest overraskende var at Faderen, som er en gammel novelle med utfordrende språk, plutselig ble enkel å forstå. Det var da jeg innså at det ligger et stort didaktisk potensial i en remedieringsprosess, og at det å kombinere skjønnlitteratur med multimodalitet er interessant. Kanskje er remedieringen et redskap i å forbedre elevers tolkningskompetanse. I remedieringens natur ligger utfordringen om hvordan vi kan se på noe gammelt med nye øyne. Skjønnlitterære tekster som elever opplever som vanskelige å tolke, er blant annet dikt, og disse er analyseobjektene i dette forskningsprosjektet. Hensikten er derfor å grave i norskfagets røtter uten å gå bakover i tid, men fremover. Skjønnlitteratur og herunder lyrikk anser jeg som en av norskfagets bærebjelker, mens det multimodale perspektivet representerer fremtiden.

Det er en økt interesse for det multimodale fagfeltet, både innenfor forskning, skoleutvikling og på undervisningsnivå. Utviklingen av medier og plattformer skjer i takt med samfunnets stadig økende krav om effektiv kommunikasjon. Medieutviklingen gjør også ulike plattformer tilgjengelige og tilpasset for alle samfunnsdeltakere. Vi bader i multimodale tekster. Alle har tilgang til skjermer, og går rundt med muligheter til å redigere i baklomma.

Den digitale kompetansen ungdommer besitter på grunn av økt skjermbruk i hverdagskulturen bør kunne innlemmes i skolekulturen, mener Hildegunn Otnes (2009, s. 21). Hun argumenterer også for at digital teknologi har potensial for nye bruksområder og skolesjangre (2009, s. 23). I antologien «*Multimodalitet i skole-og fritidstekstar*», satt sammen av Magne Rogne og Lars Rune Waage (2018), argumenteres det for at det ikke er en tydelig og skillende linje mellom skole- og fritidstekster, men at den er porøs. Fritidstekster blir innhentet til undervisningssammenhenger av lærere for å aktualisere fagstoff, og skape engasjement, eller for å oppøve kritisk literacy-kompetanse. Dette gjelder også for læringsressurser på nett og i bøker. Forfatterne viser likevel til et av funnene i doktorgradsavhandlingen til Gudrun Kløve Juuhl (2014, s. 422) hvor hun hevder at skillet fortsatt eksisterer. Måten de digitale medium blir brukt på i skolen i dag skjer fortsatt under regi av læreren, og er derfor fortsatt «skolsk». Selv om denne forskningen viser til at skillet fortsatt eksisterer, betyr det likevel ikke at det ikke kan komme noe nyttig ut av elevenes digitale bakgrunn i en skolekontekst.

Literacy kan oversettes med *tekstkyndighet* eller *tekstkompetanse* (Skjelbred & Veum, 2013, s. 18). Begrepet ble fornyet med The New London Group (1996), som er en gruppe forskere som er kjent innen feltene lingvistikk, pedagogikk, literacy og generelt det utdanningsvitenskapelige forskningsfeltet. De hevder at teoriene om tekster også må ta hensyn til samfunnsutviklingen, både med tanke på et stadig økende språklig mangfold i en globalisert verden, men også teknologisk utvikling. Gunther Kress (2000, s. 153) slår fast at vi trenger nye meningsteorier, og et metaspråk som kan forklare hvordan multimodale tekster skal produseres. Skrift er ikke lenger alltid den sentrale (og eneste) modaliteten i teksten, og kan derfor ikke forklares med lingvistisk teori. Bill Cope og Mary Kalantzis (2000, s. 5) foreslår (på vegne av NLG), *multiliteracies* som begrep for å vise til den mangfoldige skriftkompetansen som er forventet av mennesker, elever inkludert, i et samfunn i utvikling. Samfunnsutviklingen endrer hele tiden krav til hvordan vi skaper mening i kommunikasjonssituasjoner og i det moderne arbeidslivet. Det at man snakker om literacies i flertall, som for eksempel kritisk literacy, digital literacy og multimodal literacy, viser også at tekstuniverset krever nye begreper som viser til nye typer tekstkyndighet.

I 2017 oppsummerte Elise Seip Tønnesen (2017, s. 17) hvilken erfaring vi sitter igjen med etter ti år med multimodale tekster i skolen. Et av hovedpoengene er at skriften og verbalspråket har høy anseelse, og er den modaliteten som får oppmerksomhet både i veiledning og vurdering. Hun konkluderer med at «Norsk skole har fortsatt et stykke vei å gå før arbeidet med sammensatte tekster tas like seriøst som skriftspråkopplæringen, slik at elevene får veiledning og tilbakemelding både på valg av uttrykksmåte (semiotisk bevissthet) og valg av medium» (2017, s. 19). Den nye læreplanen i norsk LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2020b) viderefører begrepet «sammensatte tekster» fra tidligere læreplaner, istedenfor multimodale tekster. I tillegg brukes «uttrykksmåter» om multimodale tekster. «Sammensatte tekster» er uttrykt eksplisitt i to av de fire områdene “Grunnleggende ferdigheter”, en gang under å kunne lese, og tre ganger under digitale ferdigheter. De er altså ikke nevnt under det å kunne skrive eller under muntlige ferdigheter. Ett av 16 kompetansemål etter 10.trinn omhandler multimodalitet, og går ut på at elevene skal kunne «lage sammensatte tekster og begrunne valg av uttrykksformer». For at elevene skal kunne begrunne valg, må de også kunne noe om uttrykksformene. Dermed ligger en det en forventning om at man må undervise i multimodale tekster. Slik kan man si at ansvaret for å utvikle elevenes semiotiske bevissthet ligger hos lærerne, gitt av læreplanen. Som en følge av dette, må også lærerne ha en semiotisk bevissthet.

At begrepet *tekst* er et fenomen som kan – og ifølge læreplanen skal – utvides, synes å være ukjent for mange lærere. Cornelia Egge (2016, s. 103) finner i sin masteroppgave at lærere lar være å velge multimodale tekster i undervisningen fordi de har et tradisjonelt tekstsyn. Lærerne begrunner det med at «[...] de [de multimodale tekstene] ikke inngår i den type tekster som skolen skal beskjeftige seg med». Dette vitner om et mulig kunnskapshull i skolen, og lærere trenger å vite hvordan og hvorfor de skal arbeide med multimodale tekster. Ironien er at elevenes skolehverdag er fulle av multimodale tekster, både i digitale og analoge læringsressurser, men også i presentasjoner laget av både elever og lærere. Et slikt utvidet tekstsyn er en forutsetning for forskning i et multimodalt perspektiv, og det er også en forutsetning for dette forskningsprosjektet.

1.2 Forskningsfelt og fokus

Dette forskningsprosjektet er forankret i literacyfeltet, samtidig som det også er litteraturvitenskapelig orientert. Dette gjennomsyrrer hele prosjektet fordi jeg har som siktemål å forene disiplinene lyrikk og multimodalitet. Prosjektet plasseres i literacyfeltet fordi det handler om elevenes tekstkyndighet, og hvordan elevene evner å tolke tekster som er meningsbærende, men også å uttrykke seg ved å skape en multimodal tekst. Prosjektet hører til

det litteraturvitenskapelige feltet, fordi lyrikken er analyseobjektet, og fordi det tar utgangspunkt i en litteraturteoretisk oppfatning om at litteraturen bør leses fra et resepsjonestetisk perspektiv. Dette vil si hvordan teksten virker på leseren (se kap. 2.2). For å forene feltene multimodalitet og lyrikk, anvendes det estetiske perspektivet som en bro mellom disse. Ut ifra dette kan man si at forskningsprosjektet er høyst interdisiplinært, og det gjelder å holde tunga rett i munnen. På samme tid er det tilpasset for å kunne forankres i en norskfaglig kontekst, og kanskje åpne for nye måter å arbeide med elevers tolkningskompetanse i en didaktisk sammenheng.

Sosialsemiotikken er prosjektets overordnede teoretiske rammeverk, og dette utvikler teorier som handler om hvordan mening skapes ved bruk av tegn, og hvordan tegnet står i relasjon til kontekst. Sosialsemiotikk som meningsteori har stort sett blitt anvendt på saktekster og nytte tekster, fordi forskningen dreier seg ofte om effektiv kommunikasjon og hvordan modalitetene formidler informasjon (Maagerø & Tønnessen, 2014, s. 88). Derfor er det spennende å se hva det kan gjøre for skjønnlitteraturen. I de siste årene har litteraturens rolle vært gjenstand for diskusjon, ikke bare i academia og skolesektoren. Også i media har diskusjonene dreiet seg om hvor stor plass litteraturen skal få i norskfaget, hvorfor man skal undervise i litteratur, nytteverdi versus egenverdi, og hvilket teorigrunnlag dette baseres på. Det spørres om det er en egenverdi i å lese skjønnlitteratur, eller om kan man lære noe av å lese den, og hva det er vi vil med litteraturundervisningen (Kjelen, 2018; Skaftun & Michelsen, 2017; Smidt, 2018a). Det har blitt uttrykt redsel for at litteraturen faller ut av skolen, nå som innføringen av Kunnskapsløftet ikke har med seg kanoniserte lister over hva elevene skal lese, og det blir opp til den enkelte lærer å ta med seg skjønnlitteratur inn i klasserommet. Dette videreføres med LK20. En studie som viser hvilke tekster som tas med inn i klasserommet på videregående, viser at det er tekster fra 1800-tallet som er prioritert, og ikke samtidslitteratur (Skaug & Blikstad-Balas, 2019). Marthe Blikstad-Balas og Astrid Roe har undersøkt mer konkret hva som foregår i norsktimene i femti norske klasserom (2020), og finner at litteraturundervisningen dreier seg om sjanger og virkemidler, og ikke leseopplevelsen. Marianne Røskeland og Åse Høyvoll Kallestad (2020, s. 15) sier at de i det litteraturdidaktiske feltet, som også gjelder for lærebøker i skolen, blir det dannet et skille mellom litterær kompetanse og opplevelse. «[...] *litterær kompetanse* blir gjerne knyttet til litterær analyse og bruk av litteraturfaglige begreper og kunnskaper, mens *opplevelse* blir koblet opp mot leselyst, leseglede og identifikasjonslesing».

Noen sentrale begreper relevante i denne sammenhengen, er Louise Rosenblatts *efferent* og *estetisk* lesning som Hallvard Kjelen (2015) viser til når han skal forklare det «litteraturdidaktiske problemet» i den norske skolen. Den efferente lesingen er den analytiske, direkte, faglige og begrepsorienterte, mens den estetiske lesingen vektas av det opplevde, subjektive, følelsesbaserte, direkte og intuitive. Det foreligger en kritikk av at undervisningspraksisen opprettholder dette skillet, ved å gjøre for mye av det ene, eller det andre (Drangeid, 2018; Kjelen, 2018; Røskeland, 2014). Målet må være å ikke ha en dikotomisk innfallsvinkel, men å få til både leselyst, og motivasjon for litteraturen, samtidig som man bygger litterær og analytisk kompetanse. Det er også en av mine ambisjoner for dette forskningsprosjektet.

Det er viktig å presisere at dette forskningsprosjektet ikke er en utredning av hva litterær kompetanse er. Det skal heller ikke i denne sammenhengen diskuteres hvorfor man skal lese skjønnlitteratur. Det jeg primært forsker på er elevers multimodale uttrykk som produkter av en kunsterfaring. Anne Løvland (2007, s. 21) definerer en multimodal tekst som «[...] ein tekst som skaper mening gjennom å kombinere ulike modalitetar» (se teorikap 2.1.2 for utdyping). Innenfor sosialsemiotikken er begrepet mening sentralt, og det er det også i dette prosjektet. Martin Engebretsen (2010, s. 23) mener at *meningsdannelse* «omfatter alle former for *betydning* som kan oppstå når et tekstuttrykk [...] blir utsatt for fortolkning innenfor rammene av en bestemt situasjon». Hvordan skal man da få elevene til å løse ut det iboende meningspotensialet i diktene?

Min studie bygger på et estetisk syn som viser til en allmenn sanselære, og ikke en estetikk som er innsnevret til å gjelde bare kunst og kunstvitenskap. Utgangspunktet for dette synet er Alexander Baumgartens (2008, s. 11) definisjon fra 1700 tallet om at estetikk er «Vitenskapen om den sanselige erkjennelse». I ettertid har for eksempel Gernot Böhme (2008, s. 524-525) tatt opp arven etter Baumgarten og introduserer en nyere estetikk som dekker flere erfaringsområder, slik som design. Utgangspunktet er at estetikken også er allmenn og at ulike områder har ulike typer estetikk. Elevtekster kan derfor være et design som fremviser en «estetisering av en livsverden», og kan ses på som kunst, på sin måte. Det funksjonelle synet på hvordan man lager mening i tekst har tidligere primært handlet om tekstens idé, sosiale og kulturelle virksomheter (Seip Tønnessen & Forsgren, 2018, s. 6). Mens det estetiske i tekster som det sanselige, personlige og emosjonelle, har det vært mindre søkelys på. Tønnessen og Forsgren (2018, s. 6) hevder at den estetiske innfallsvinkelen kan gi nye dimensjoner til

meningsskaping innenfor det sosialsemiotiske feltet. Burn og Kress (2018, s. 15) forfekter at multimodalitet og estetikk ikke kan holdes adskilt, og at denne foreningen må utforskes mer.

Jan Thavenius (2004) argumenterer for en radikal estetikk i skolen, som en integrert del av opplæringen og nedfelt i skolehverdagen og ikke bare redusert til enkelthendelser «på utsiden». Han refererer til «den modesta estetikken» om den beskjedne bruken av estetisk tilnærming til læring i skolen når den blir overlatt til de estetiske fagene, eller noe som skjer *i tillegg til* opplæringen. Det radikale i estetikken er at man gjennom kunsten kan lære elever å se nye perspektiver, tenke kritisk og uttrykke seg ved bruk av nye uttrykksmåter. Sammen med Lena Aulin Gråhamn og Magnus Persson foreslår han «kunsten som modell», som også støttes også av Jon Smidt (2018b, s. 88-91). Det gjelder «[...] å se det kjente på nye måter» (2018b, s. 91). Johan Tønneson (2006, s. 6) argumenterer for at man handler *anti-estetisk* dersom man ikke også vektlegger det estetiske når man leser en sammensatt tekst.

1.3 Problemstilling.

Formålet med prosjektet er å se hvordan elever kan tolke og oppleve lyrikken, for deretter å designe en multimodal tekst hvor de leker med ulike sammensettinger av meningsenheter. Den overordnede problemstillingen i forskningsprosjektet er:

Hvordan bedriver ungdomsskoleelever tolkende tekstskaping?

Begrepet «tolkende tekstskaping» har jeg lånt fra Hildegunn Otnes og Harald Morten Iversen (2010, s. 175), og det er interessant fordi det viser til en tosidig, men samtidig sammensatt kompetanse. I begrepet ligger det en idé om to aktiviteter, nemlig et tolknings- og tekstskapingsarbeid. Det er akkurat i spenningen mellom det tolkende og tekstskapende at dette prosjektet ligger, som også får føringer for teoretiske perspektiv brukt i dette prosjektet. Jon Smidt (2004, s. 177, 242) omtaler det samme fenomenet som *produktiv resepsjon*, et begrep han har lånt av den tyske litteraturpedagogen Hartmund Eggert. Det viser til at nye tekster blir skapt som et svar på en annen litterær tekst. Dette betyr at resepsjonen skal føre noe sted, i et produktivt arbeid.

Jeg skal besvare problemstillingen ved hjelp av to forskningsspørsmål:

1. *Hvordan bruker de modaliteter i sine remedieringer av lyrikk?*
2. *Hvordan formidler remedieringen en indre visualitet?*

Kjernen i elevenes montasjeoppdrag er å omforme, eller *remediere* (se kap 2.1.4) et dikt til visuelle stillbilder, heretter kalt lyrikkmontasjer. I dette prosjektet bruker jeg betegnelsen «dikt»

om de konkrete diktene elevene tolker, mens «lyrikk» om sjangeren. Diktene elevene tolker er «monomodale», det vil si bestående av kun skrift. Magne Drangeid (2018, s. 55-58) hevder at en monomodal tekst er et særlig egnet utgangspunkt for å kunne «løysa ut sanselig oppleving», på grunn at av man må lage seg en *indre multimodalitet*. Drangeid har imidlertid en kognitiv tilnærming til fenomenet (multimodal kognisjon), hvor han tematiserer mentale prosesser og intuitiv lesing. Selv om dette hører til i et annet teoretisk felt, står det likevel nært det resepsjonsetetiske ved en remedieringsprosess i et sosialsemiotisk perspektiv. Elevene bygger et mentalt bilde, eller en indre visualitet som de skal vise fram eksplisitt. Det teoretiske perspektivet i dette prosjektet bygger derfor på en antagelse om at den estetiske opplevelsen av lyrikken er en integrert del av tolkningsarbeidet, og en forutsetning for at elevene skal mestre en efferent eller analytisk lesning.

I dette prosjektet er det viktig å nevne at jeg ikke ser på multimodale tekster og digitale tekster som det samme. En tekst trenger ikke å være digital, for å være multimodal. Multimodale tekster har alltid eksistert (Tønnesson, 2006), men den teknologiske revolusjonen gir flere muligheter til multimodal tekstskaping og redigering. Når jeg i dette prosjektet refererer til monomodal tekst, menes det dikt som kun består av skrift på hvit bakgrunn. Dette selv om Tønnesson (2006) argumenterer for at «Alle tekster er sammensatte» på grunn av dens materialitet og form. Som et tankeprang kan man kanskje undres om multimodalitetsbegrepet er overflødig, for hvis alle er multimodale, er ingen monomodale. Dette tatt i betraktning, velger jeg å beskrive diktene som monomodale, for å framheve en kontrast mellom det tekstlige utgangspunktet og den ferdige multimodale elevteksten. Det bør også nevnes at designbegrepet brukt i dette forskningsprosjektet ikke kan knyttes til den kommersielle og dagligdagse oppfatningen av uttrykket som viser til håndverk, industri, og grafisk design. Begrepet viser til en aktiv designer som skaper av mening, gitt av kulturen man befinner seg i. I et remedieringsperspektiv betyr det at man gjenbruker meningsenheter man har tilgjengelig for å lage noe nytt (Kress, 1998, s. 72).

1.4 Tidligere forskning på multimodale tilnærminger i et estetisk og didaktisk perspektiv

Nikolaj Elf, Øystein Gilje, Christina Olin-Scheller og Anna Slotte (2018, s. 75) hevder at i utdanningssammenheng har sosialsemiotikk og multimodal etnografi forrang i nordisk forskning, spesielt med tanke på klasserommet som sosial kontekst og i undervisningssammenheng. Multimodal etnografi undersøker hvordan mening er produsert og forstått i en sosial og kulturell kontekst (Jewitt et al., 2016, s. 118). Det er gjort flere arbeider

på hvordan man kan ta multimodalitetsperspektivet inn i klasserommet både internasjonalt (Jewitt, 2008), men også i norsk sammenheng (Engebretsen, 2010; Liestøl et al., 2009; Løvland, 2007, 2011; Maagerø & Tønnessen, 2014; Tønnessen, 2010). Felles for disse er at de argumenterer for at tekstkulturen i samfunnet endrer seg, og får konsekvenser for hvordan det bør arbeides med tekst i skolen. I tillegg skildres et stort didaktisk potensial for å utnytte det multimodale på tvers av fag. Selv om tverrfaglighet er en spennende og relevant inngang, er det på den andre siden interessant å se på hvilke muligheter som ligger innad i fag, og i denne sammenhengen: norskfaget.

Forskningsprosjektet *MultiL1* hadde oppstart i 2015 og var et samarbeid mellom 22 forskere fra Sverige, Danmark, Finland og Norge som undersøkte multimodalitetens status i styringsdokumenter (læreplaner) og i klasseromspraksisen (Elf et al., 2018). Formålet var å undersøke L1-fag, som vil si morsmålsfagene, for de fire nordiske landene. I første runde gjennomførte de en komparativ styringsdokumentanalyse, der de undersøkte hvor integrert multimodalitetsfeltet er i læreplanene fra de fire nordiske landene. Her finner forskerne at multimodalitet er skrevet inn i alle læreplanene, hvor av det kun er Norge som anvender et annet begrep «sammensatte tekster» i styringsdokumentene. Hovedfunnet, og nytt i historisk og nordisk sammenheng er at de finner produktive læringsmål (uttrykt eksplisitt i læringsmålene) for elever i L1-fagene. Tidligere har det vært fokus rundt reseptive læringsmål, som vil si at elevene skal analysere multimodale tekster.

I andre runde gjennomførte forskerne en meta- og reviewstudie av empirisk klasseromsforskning med intensjonen om å finne ut hva vi vet om multimodale literacypraksiser i L1-fagene. Hensikten var også å følge opp om klasseromspraksisen faktisk realiserer styringsdokumentenes krav. Med utgangspunkt i utvelgelseskriterier, samlet de studier fra alle landene på en tidsperiode fra 2004-2017. Forskerne inkluderte elleve studier fra Finland, 13 fra Sverige, 14 fra Danmark og 18 fra Norge, som til sammen utgjør 56 studier. Metaanalysen viste tre gjennomgående funn: 1. Kulturutfordring, 2. Reseptive, men ikke produktive praksiser, 3. Evaluering (Elf et al., 2018, s. 86-96). Førstnevnte står i at lærere synes det er utfordrende å se lesing og skriving i et multimodalt perspektiv forankret i et utvidet tekstbegrep, da de gjennom tradisjon har hatt et tekstlingvistisk syn på literacy. Det poengteres at mange nordiske lærere er villige til å prøve ut nye didaktiske grep, og ser relevansen for å la multimodalitetsfeltet få komme innenfor skoledørene, men at det sjeldent er en innarbeidet praksis som for eksempel i lokale skoleplaner. Funn nummer to går ut på at eksisterende praksis fokuserer på elevenes reseptive analytiske, og ikke produktive ferdigheter. Med andre ord,

elevene får lese og analysere ferdige multimodale tekster, *men de får ikke skape de*. Det tredje funnet går ut på at det er uklare kriterier og normer for hvordan lærere kan vurdere multimodale tekster, og dette får også konsekvenser for hvordan man skal legge opp undervisning. Oppsummert kan man si at det er en diskrepans mellom funnene fra styringsdokumentanalysen og funnene fra det empiriske reviewstudiet, der læreplanmålene ikke realiseres i praksis. Det kan også argumenteres for at de tre funnene henger sammen og bunner i kunnskapsmangel, som felles faktor. Dette betyr at det er et behov for å forske på multimodal praksis i skolen. Dette er også i gang ved MuLVu-prosjektet (UiO, 2020) som er et samarbeid mellom UiO, Utdanningsdirektoratet og Bærumskolen og avsluttes i 2023. Prosjektet undersøker hvilke multimodale tekster elevene produserer og skal arbeide fram modeller som skal gi kompetanseheving til lærere ved vurdering av multimodale tekster.

Å sette lyrikk sammen med multimodalitet kan gjøre lyrikken relevant, øke elevers motivasjon og engasjement i skolearbeidet, samtidig som literacy-kunnskapene forbedres (Dymoke & Hughes, 2009; Xerri, 2012). Forskerne Jeanette Hughes og Sue Dymoke finner i «The Wiki-ed project» behovet for å løfte lyrikken til en multimodal sammenheng for de mener at lyrikken har en dynamisk og «multimodal natur» som hører hjemme i det 21.århundre (Dymoke & Hughes, 2009, s. 93; 2011). Dette begrunnes med stor økning i bruk av digitale medieplattformer og digitale verktøy. At lyrikken er «naturlig multimodal» ligger i det Hughes (2009) finner ut i intervju med Canadiske poeter, at diktet opprinnelig sto nærmere framførelsen, altså noe kreativt og lekent, framfor noe nedskrevet på et blankt ark. Hun mener at bruk av en multimodal tilnærming når man skriver eller leser lyrikk, viser til lyrikkens opprinnelse, og derfor har potensial til å tenke og forstå lyrikk. Hughes og Dymoke (2011) har i samme forskningsprosjekt sett på poesididaktikkens utfordringer. Hensikten med forskningen var å bryte ned stereotypiske oppfatninger om lyrikkens utilgjengelighet, kjedelighet, noe som bare er for eliten i samfunnet, og at elevanalyser er vanskelig å vurdere.

Å rekonseptualisere poesi som en muntlig multimodal sjanger, er både et formål og funn i en studie fra Sør-Afrika (Newfield & D'Abdon, 2015). Den didaktiske metoden gikk ut på forene lyrikk med muntlighet, der elevene skulle anvende semiotiske ressurser og det engelske språket i en muntlig framføring av sin tolkning. Prosjektet oppsto ut av en kritikk til den tradisjonelle lyrikkpraksisen, da hvor den ble sett på som for avansert og utilgjengelig for elevene. De diskuterer også skillet mellom hvordan poesi har blitt og blir oppfattet i undervisnings- og eksamenssammenheng: som noe fremmed, vanskelig, tørt, marginalisert og monomodalt. Et av funnene er at lyrikken kan bli “forynget”, men også være en

motivasjonsfaktor og bygge selvtillit hos elever som strever med faget. Newfield og D'Abdon finner også at det didaktiske opplegget gjorde at elevene så lyrikken som en ressurs, både i å berike livene deres, men også for å utvikle kommunikative ferdigheter. Dette i motsetning til tidligere, hvor lyrikken var en barriere man må komme over. Selv om dette er en studie fra Sør-Afrika og en annen skolekultur enn den norske, er idéen om å rekonseptualisere lyrikk interessant og aktuell i et multimodalt perspektiv. Et annet multimodalt prosjekt er Lydrik(k)-prosjektet ved lærerutdanningen på NTNU (Dagsland et al., 2019). Her produserer ungdomsskoleelever sammen med andre fagpersoner raplåter som munner ut i en konsert. Dette skjer i et tverrfaglig miljø mellom norsk og musikk, hvor elevene utforsker kreativ skriving og skaper sanglyrikk. Ett annet lignende prosjekt studerer Heidi Höglund (2017) hvordan finske ungdommer remedierer dikt til en videopresentasjon som de kaller «Videopoetry». Höglund finner at det oppstår en *forhandling* mellom innholdet i lyrikken og utformingen av semiotiske ressurser. Det er interessant å se at semiotiske ressurser blir en nøkkelfaktor og som et redskap i elevenes tolkning. Disse overnevnte prosjektene fokuserer på muntlig multimodalitet, men de metodiske og teoretiske perspektivene er overførbare til denne studien fordi det er i den tolkende tekstskapingen forhandlingen skjer.

De svenske forskerne Petra Magnusson og Anna Lena Godhe (2019) undersøker i et tilfeldig pilotprosjekt hvordan mening i to elevtekster (kalt «poetiske design»), kan bli tolket ved en multimodal sosio-semiotisk tilnærming. De argumenterer for viktigheten av å anerkjenne multimodal meningsskaping i språkopplæringen, og ser på hvordan det støttes av den svenske læreplanen. At de argumenterer for dette viser at de mener det er behov for et sosio-semiotisk perspektiv i opplæringen. I tillegg til visuelle bilder med verbaltekst og bilder, besto den ene teksten av lyd, og den andre inkluderte kroppsspråk (gester) som en del av en framføring. Stine Andersen (2019) har i sin masteroppgave latt elever tolke lyrikk med utgangspunkt i multimodale presentasjoner, der elevene anvender for det meste tre modaliteter: musikk, bilde og tekst. Hun finner at elevene *er på vei* til å nærlese diktene, men at de fleste tolker en og en verselinje om gangen, slik at diktets helhetlige tolkning uteblir. Andersen hadde ikke undervisning med elevene i forkant av elevenes teksttolkning, og hun hevder at å sikre at elevene har den riktige kunnskapen i forkant av oppdraget, vil gi et bedre resultat. Utfordringen blir å finne en metode som vektlegger tolkningsprosessen i like stor grad som den multimodale tekstskapingen, og dermed får fram elevenes helhetlige tolkning der modalitetene blir et verktøy, og ikke en hindring.

Den rent didaktiske idéen om å remediere dikt til visuelle stillbilder har jeg tatt fra Iversen og Otnes (2010), som lot lærere og lærerstudenter få skape det de kalte *multimodale lyrikkmontasjer*. Intensjonen med prosjektet var å la det stå som et eksempel på hvordan man kan ivareta læringsmål i den daværende læreplanen (LK06) om digital og multimodal tekstkompetanse. En annen hensikt var å vise at begrepsapparat fra multimodalitetsteorien kan bidra til målrettet undervisning når det kommer til skapingen, men også til vurdering av multimodale tekster. Noe av det samme skjer i 2015 da Ingrid Metliaas og Peter Mørk publiserer et ressurshefte under Skrivesenteret (2015, s. 37), som skal gi norsklærere inspirasjon til å arbeide med multimodale tekster på yrkesfag i videregående skole. Heftet er et resultat av et samarbeid i FYR-prosjektet, igangsatt av Kunnskapsdepartementet og satsningen på yrkesretting og relevans i fellesfagene (Utdanningsdirektoratet, 2020c). I dette heftet er en av idéene å remediere dikt på samme måte som hos Iversen og Otnes. I begge disse prosjektene anvendes begrepet *lyrikkmontasjer*, og denne benevnelsen ønsker jeg å videreføre i mitt prosjekt. Dette fordi det beskriver formen og innholdet i arbeidet, det vil si de skal «montere (sette sammen) lyrikk». Kirsten Kruse og Karete Roksvåg (2021) har utviklet et tverrfaglig læringsdesign mellom norsk og kunst og håndverk hvor lærerstudenter har fått laget en digital collage ut i fra et dikt. De finner at collage som didaktisk form åpner for å forene fagfelt, og relasjonen mellom bilde og tekst kan gi en nye litterære og estetiske opplevelser i ulike tekstmøter.

Da det for det meste er lærerstudenter som har fått prøvd ut lignende prosjekt tidligere (med unntak av Andersen), er det på tide å ta med seg forskningsprosjektet ut i ungdomsskolen. Med utgangspunkt i forskningsfeltet, blir mitt bidrag å gå dypere i hvordan man teoretisk kan føre lyrikk og multimodalitet sammen, og dette gjør jeg ved hjelp av et estetisk perspektiv. Ved å ta utgangspunkt i et sansbart estetikkbegrep, går jeg inn i den semantiske innholdssiden og den estetiske uttrykksiden i elevtekstene. Å utnytte teori fra resepsjonestetikk, kan gi nye perspektiv til elevenes tolknings- og remedieringsprosess. Sagt med andre ord, er det interessant å gå inn i spenningen mellom det tolkende og tekstskapende i norskfaget, og se hvordan elevers sansemessige lesning kommer til uttrykk i den multimodale teksten.

1.5 Forskningsprosjektets paradoks og ekfrasen

Slik som på framsiden av denne masteroppgaven, og i diktsamlingen *Nyere Digte* fra 1844, finner vi Johan Sebastian Welhavens kjente litteraturfilosofiske dikt: «Digtets Aand». Diktet er et poetologisk dikt (av poetikk), som vil si læren om dikterkunsten (Lothe et al., 2015, s. 173). Diktet er altså et dikt *om* dikt, og uttrykker Welhavens syn på diktning og hva han mener er

Digtets Aand. «Hva ei med Ord kan nævnes i det rigeste Sprog, det Uutsigelige, skal Diktet røbe dog». Paradokset er tydelig. «Det Uutsigelige» kan ikke skildres med ord, likevel skal diktet (gjennom språket) røpe det. Hvordan er det mulig? Hvordan kan man da forstå det dikteriske? Det Uutsigelige må sanses og gjenskapes i leserens indre som i et mentalt bilde. Dette er diktets iboende tanke, en ånd, eller en gåte, som oppleves i det indre mellom skaper og leser. I dette forskningsprosjektet skal elevene løse gåten, finne diktets meningsinnhold og omskape det til lyrikkmontasjer. I et metaperspektiv har jeg da altså bedt elevene gjøre det som kanskje ikke lar seg gjøre. «Å uttrykke, via det rigeste sprog», det som ikke kan uttrykkes. Mulig er prosjektet en tanke ambisiøst, men dette motiverer til å forsøke likevel.

Oppgaven er strukturert etter fem kapitler. I kapittel to vil jeg presentere oppgavens teoretiske rammeverk, som utgangspunkt det analytiske arbeidet senere i oppgaven. Teoriene kan sies å være syntesepreget, da innholdet fra flere felt løftes fram til en enhet. Jeg vil fremholde teori om meningsskaping og design der jeg ser på meningsskaping og læring som det samme. Videre presenteres teoretiske begreper fra multimodalitetsfeltet hvor det overordnede prinsippet er det motiverte tegn, og det ligger som et bakteppe i remedieringsprosessen. Avslutningsvis i teorikapittelet vil jeg bevege meg mot lyrikk og estetisk responsteori. I kapittel 3 presenteres prosjektets forskningsdesign, datamateriale og etiske overveielser som man bør tenke på når man forsker på egen arbeidsplass. Videre gir hermeneutikken et metodisk grunnlag for tolkningen av elevtekstene som igjen er tolkninger av dikt. Kapittelet avsluttes med presentasjon av undervisningsopplegget og elevenes montasjeoppdrag. I kapittel fire analyserer jeg et utvalg av elevenes lyrikkmontasjer i først en bredde- og deretter en dybdeanalyse. Kapittel fem er oppgavens siste kapittel og oppsummerer og drøfter funn fra analysen og skal samtidig gi svar på først forskningsspørsmålene og problemstillingen. Videre løftes fram noen didaktiske implikasjoner knyttet til prosjektet, og det gis også rom for noen evaluerende elevstemmer. Til slutt vil jeg løfte blikket og se prosjektet som en del av en større sammenheng.

I et prosjekt som omhandler lyrikk og visuelle stillbilder synes det å være passende å innlemme ekfrasen som et metaperspektiv på tilnærmingen av prosjektet. Ekfrasen har blitt brukt på ulike måter opp gjennom historien, men hovedprinsippet er at man benytter ord i en beskrivelse av et visuelt objekt (Karlsen, 2011). Ofte kan beskrivelsen være av en litterær sjanger, men i dette tilfelle vil det ha et analytisk særpreg og vil gjenspeile denne definisjonen: “The verbal representation of graphic presentation” (Heffernan, 1991). Ekfrasens formål er å gjøre «et visuelt objekt nærværende» (Karlsen, 2011, s. 16). Med dette håper jeg å yte elevtekstene rettferdighet og fremheve dem som representasjoner av en tolket virkelighet.

2 Teoretiske perspektiver

Et sosialsemiotisk rammeverk er hensiktsmessig for dette forskningsprosjektet hvor meningsbegrepet står sentralt, og hvor jeg har som overordnet mål å krysse multimodalitetsfeltet med lyrikken. I det følgende kapittelet skal jeg gjøre rede for noen av de teoretiske retningene jeg bygger på, nærmere bestemt sosialsemiotikk og multimodalitetsteori. Til slutt vektlegges lyrikken, og hvordan resepsjonsetetikken bidrar til en indre visualitet, som en inngang til elevenes diktlesninger.

2.1 Sosialsemiotikk og multimodalitet

Sosialsemiotikken utløper fra semiotikken, som er vitenskapen om tegn. Sosialsemiotikken belyser hvordan språk endrer seg i bruk, og hvordan mening skapes av de som anvender språket. Ved forskning med utgangspunkt i sosialsemiotikken studerer man hvordan tegnet står i relasjon til sine omgivelser, og settes dermed i et sosiokulturelt perspektiv. Halliday (2004) utviklet systemisk-funksjonell lingvistikk (SFL), hvor den funksjonelle grammatikken ikke handler om grammatiske kategorier på ordnivå, men en beskrivelse av tekstens helhetlige mening, i den konteksten den oppstår i. Halliday (1998a, s. 112) sier at en «funksjonell språkteori» legger vekt på hvordan språket fungerer, og hva folk gjør med det. Derfor er dette en inngang som tjener mitt prosjekt. Når man studerer hvordan elever medierer meningsinnhold, ser man hvordan teksten er organisert og hvordan teksten fyller språkets funksjoner. Teksten blir til i en kulturkontekst, som dreier seg om de samfunnsmessige rammene, som for eksempel sosiale, politiske, geografiske, historiske eller økonomiske forhold. Men meningsskapingen skjer også i en situasjonskontekst som berører de konkrete og umiddelbare rammene for teksten, som i hvilket felt, hvilke relasjoner gjelder, og hvordan den blir formidlet (Berge, 1998; Halliday, 1998b; Maagerø, 1998). For dette prosjektet vil elevtekstene være et tekstskepingsoppdrag gitt av lærer, i en skolesammenheng (mer i kap 3.1, om forskningsdesign), hvor de skal tolke et dikt og formidle meningen sin i et multimodalt uttrykk hjelp av Chrome Book. Situasjonen er formell, ved at elevene skal i tillegg til å få vurdering på tekstene sine, delta i forskningsprosjektet. Samtidig er den også uformell, ved at de arbeider i fritt tempo, både på skolen og hjemme om de ønsker, og de får velge om de vil arbeide individuelt eller i par. Dette er en tekstoppgave som elevene blir pålagt, og består derfor ikke av frivillighet, eller oppstår ikke i hverdagssituasjon, men den åpner for at elevene kan anvende semiotiske system som ligger nærere tekster de finner i fritidskulturen.

For at et meningsskapende system skal fungere, må det ifølge Halliday blir realisert tre grunnleggende typer mening: den tekstuelle, mellompersonlige og ideasjonelle (Berge, 1998; Halliday, 1998a, 1998c; Halliday & Matthiessen, 2004; Maagerø, 1998). Den tekstuelle meningen kommer fram ved å se på hvordan teksten er formulert og strukturert. I dette tilfelle kan man se på hvordan enkeltelementer blir fremhevet eller ikke-fremhevet og hvordan de ulike delene henger sammen, altså kohesjonsmekanismer som utgjør en helhet. Engebretsen (2007, s. 19) gjør et poeng ut av at den tekstlige metafunksjonen ikke hensyntar tekstens estetiske aspekter på grunn av at det er tekstens funksjon og meningsinnhold som tidligere har blitt prioritert. For Hallidays funksjonelle språkteorier er nok dette dekkende, men på grunn av at multimodale tekster ofte er knyttet til form, vil også tekstens estetiske egenskaper vise til et meningsinnhold. I kjølvannet av Roman Jakobsons (1974) modell over språkfunksjoner, der den poetiske funksjonen er inspirasjonskilde, justerer Engebretsen den til *den estetiske dimensjonen*. Her tydeliggjør han at det er de tekstlige aspektene som bidrar til at den multimodale teksten får en særegen identitet, og bidrar til et helhetsinntrykk, ved tilnærmingen av teksten. Engebretsen (2007, s. 20) konkluderer med: «Om man legger et semiotisk perspektiv til grunn, kan man si at ethvert meningsbærende fenomen har to sider, nemlig en semantisk innholdsside, og en sansbar uttrykksside. En estetisk tilnærming til fenomenet vil tillegge uttrykkssiden en egenverdi». Her vil estetikkbegrepet omfatte det samlede meningsinnholdet som kommer ut ifra en bunt av estetiske objekter, her tolket som semiotiske ressurser eller modaliteter (definert i delkapittel 2.2.2). Maagerø og Tønnesen (2014, s. 88) hevder at «[...] alle modaliteter og ethvert multimodalt uttrykk har sin estetikk, sine måte å tale til sansene på». Semiotiske ressurser kan derfor ha estetiske funksjoner (Seip Tønnessen & Forsgren, 2018, s. 7). Ved å befatte meg med Maagerø, Tønnesens og Engebretsens estetikkbegrep, i tillegg til Hallidays tekstlige metafunksjon, vil jeg kunne si noe om det semantiske og det sansbare i elevenes lyrikkmontasjer, men også forholdet mellom dem (kohesjon).

Den mellompersonlige, eller relasjonelle metafunksjonen beskriver tekstens meningsinnhold sett i relasjon til mottakere. Det er relevant å se på hvordan tekstelementene appellerer eller kommuniserer med leseren. Men også hvilken relasjon tekstskaperen ønsker å skape. Den ideasjonelle metafunksjonen er mening som omhandler fenomener i virkeligheten. Dette betyr innholdet i teksten, altså hvilke konkrete, abstrakte og fenomener den handler om, og omgivelsene som følger dem. For å vise til hvordan ideasjonell mening kommer fram i lingvistiske strukturer på setningsnivå, deles metafunksjonen inn i tre semantiske kategorier; omstendigheter, prosesser og deltakere (Maagerø, 1998, s. 39-43). Overført til dette prosjektet

er det analytisk interessant å se om de tekstlige enhetene (andre semiotiske system, modaliteter) kan realisere meningsinnhold som beskrives av underkategorien *mentale prosesser*. Dette trekkes fram fordi det omhandler sansning (se, føle og tenke), det angår det emosjonelle, intellektuelle og sensoriske. De mentale prosessene viser til det affektive, kognitive (tenke, vite, forstå) og perseptive (å ta inn impulser ved hjelp av sansene). Dette kan korrelere med estetisk lesning av litteratur fordi det er en sansende handling (utdypet i kap. 2.4). Det er interessant å se hvordan disse mentale prosessene blir uttrykt i elevenes lyrikkmontasjer. Slik det være formålstjenlig å bruke kategorien for å bygge bro mellom det tolkende og det tekstskapende, og det kan si noe om elevenes bevissthet rundt de mentale prosessene.

Disse tre metafunksjonene binder sammen meningsinnholdet, formen og det kommunikative aspektet i teksten, og kan ikke skilles utelukkende fra hverandre, da de glir over i hverandre. Ved å bruke metafunksjonene i tilnærmingen av tekster, binder Halliday sammen konteksten og språket, fordi metafunksjonene rommer begge sidene (Halliday, 1998c; Maagerø, 1998). På denne måten tilbyr Halliday et teoretisk rammeverk som gjør at man kan beskrive hvordan meningsinnhold i tekster fungerer på flere nivå. Dette er nyttig for mitt prosjekt, da det er interessant å se på tekstens helhet, hvordan den er strukturert og kommuniserer, samt om den relaterer seg til kontekst.

Et utvalg av Hallidays teoretiske rammeverk er likevel ikke nok for å kunne kaste lys over hvordan elever driver produktiv resepsjon i denne sammenhengen. Innledningsvis argumenterte jeg for at dette prosjektet er forankret i det utvidede tekstbegrepet. Halliday er ikke er like opptatt av dette fordi han ifølge Berge (1998, s. 25), innskrenker arbeidet sitt til å gjelde verbalspråk. Når det er sagt, har flere av hans elever forsvart det å studere andre meningssystemer enn verbalspråket. I etterkant har flere forskere anvendt analyseapparatet til Halliday på andre semiotiske systemer, og således springer multimodalitetsteorien ut av sosialesemiotisk teori (Kress & Van Leeuwen, 2001). At tekstbegrepet bør utvides begrunner Jewitt et al (2016, s. 1) med setninger som «*We make meaning in a variety of ways*», eller «*We communicate in a variety of ways*». Fokusområdet til dette prosjektet er å se hvordan elevene tar i bruk elementer for meningsskaping. Om man skal studere mening, er det nødvendig å se på alle de semiotiske ressursene i den aktuelle sammenhengen, altså alle komponentene i teksten, ikke bare verbalteksten (Jewitt et al., 2016, s. 3). I den hensikt, vil forskere innen det multimodale feltet oppjustere «statusen» til de ikke-verbaltekstlige modalitetene. Dette betyr at alle semiotiske ressurser har lik verdi og på hver sin måte kommuniserer et meningsinnhold. For å kunne besvare prosjektets problemstilling, er det nødvendig å inkludere

multimodalitetsteori, fordi den gir teoretiske begrep som også tildeler analyseredskaper. Sentralt for det multimodale i et sosialsemiotisk perspektiv er bruken av ulike semiotiske ressurser for meningsskaping. Det er et overordnet mål å bruke velegnede ressurser for å skape en helhetlig mening, og dette vil bli utdypet gjennom teorikapitlet.

2.1.1 Meningsskaping og design

Design er et nøkkelbegrep, og bidrar som et teoretisk bakteppe til denne studiens syn på læring og meningsskaping. I den gjengse oppfatningen blir design knyttet til et ferdig produkt, materiell form eller utseende, gjerne til områder som grafisk design, kles- og møbeldesign, eller webdesign. I dette prosjektet er intensjonen å anvende begrepet i enda bredere forstand, og i samband med meningsskaping og læring. Diskusjonene om å koble begrepet med meningsskaping ble først startet av The New London Group (1996). Flere av forskerne er sentrale for hvordan designbegrepet er utviklet i ettertid, og samlet forfekter de at designprosessen inkluderer en aktiv skaperrolle, er fremtidsrettet, som handler om å bruke de tilgjengelige semiotiske ressursene for å skape mening (Jewitt, 2008; Kalantzis & Cope, 2012; Kress, 2003). Essensen i dette er at mening blir til i designprosessen og befinner seg i det multimodale designet. Som nevnt i innledningskapitlet, trekker jeg også begrepet *læring* inn i prosjektet. Læringsbegrepet kommer fra den pedagogiske tradisjonen og hører ikke til den sosialsemiotiske tradisjonen, men Kress (2010, s. 178-182) velger å se på læring og mening som synonyme. Han resonnerer seg fram til at man ikke kan ha en teori om læring, uten en teori om mening, og regner derfor disse som gjensidig avhengige. Kress konkluderer med at «Semiotically speaking, *sign-making is meaning-making and learning is the result of these processes*». I designbegrepet ligger også omskapingen, eller tanken om redesign, da de semiotiske ressursene er valgt ut for å skape et nytt budskap (Cope & Kalantzis, 2000, s. 151). Kress (2003, s. 42) og van Leeuwen (2005, s. 48-50) mener at valg av tegn alltid er motivert og intensjonalt, og forkaster derfor teorien om tegnets arbitraritet, eller tilfeldighet.

Når det er sagt, mener James Paul Gee (2013, s. 53) at å se på kommunikasjon som kreativ, aktiv og designorientert er radikalt opp mot det tradisjonelle synet, som sier at man har internalisert ord og bilder og deres tilhørende meninger gjennom kulturen i samfunnet. Det vil si at utplukkingen av de riktige redskapene for meningsskaping vil være påvirket av rutine, og konvensjonelle føringer, og har ikke det skapende perspektivet. Cary Bazalgette og David Buckingham (2013, s. 98) har rettet et enda sterkere kritisk blikk mot meningsskaping som design, men på en litt annen måte. Ved en slik designorientert tilnærming antar man at utvelgelsen er en «[...] wholly rational, controlled process[...]». Demener dette er mer en

beskrivelse av arbeidsprosessen til profesjonelle arbeidstakere i for eksempel et reklamefirma, enn det er for elever i et klasserom. I klasserommet vil valgene være styrt av andre strukturer som økonomi, makt, tilfeldigheter og tilgangsmuligheter like mye som en nøye utvelgelse av modaliteter til en passende sammenheng. I tillegg, mener Bazalgette og Buckingham (2013, s. 98) at:

«The theory appears to ignore the haphazard and improvised nature of much human communication, as well as its emotional dimensions. It is as if the scientific rationalism of the analyst has been vicariously transferred to the ordinary meaning-maker».

Her trekker de fram det emosjonelle og improviserte delen av meningsskapning som elementer som ikke kan planlegges på en kontrollert måte. Selv om jeg forstår poenget de har å komme med, mener jeg fortsatt at designtenkningen er fordelaktig for dette forskningsprosjektet på et teoretisk nivå, men også i det praktiske i møte med elevene (se delkapittel 3.4.1), hvor de tillegges en aktiv designerrolle.

2.1.2 Modaliteter

I dette forskningsprosjektet er begrepet «modalitet» sentralt, og det er behov for en utdyping og begrepsavklaring. I multimodalitetsbegrepet ligger ordet «mode», og oversettes fra engelsk til måte, altså «mange måter». Man kan si at alle elementer som tas i bruk for å skape mening i en tekst, er semiotiske ressurser. Theo Van Leeuwen (2005, s. 3) definerer semiotiske ressurser som «[...]the actions and artefacts we use to communicate[...]». Her opererer han med en vid definisjon, og inkluderer alle elementer som kan skape mening. Han forklarer at det tradisjonelt het «tegn» (fra gresk: semeion = sign) og viser til Ferdinand de Saussure, og semiologiens anvendelse av tegnbegrepet. Han tar fram eksempelet om at fargen rød er et 'tegn' på fare. Videre sier han at innenfor sosialsemiotikken er begrepet *ressurs* foretrukket framfor tegn, for å unngå en misoppfatning om at betydningen av tegnet allerede er gitt på forhånd, og han går bort ifra tanken om at betydninger også blir dannet når tegnet blir brukt i en kontekst. Dette er en vesentlig detalj i multimodalitetsteorien, hvor valg av semiotiske ressurser er motivert ut ifra at man befinner seg i en kommunikasjonssituasjon i en bestemt kulturell kontekst. Dette er et perspektiv som kan relateres til dette forskningsprosjektet, fordi det er farget av et sosialkonstruktivistisk syn på kunnskap (se delkapittel 3.1).

Istedenfor semiotiske ressurser bruker Martin Engebretsen (2010, s. 19) *meningsressurser*, og forstår det som: «[...]et sansbart uttrykk som har potensial til å skape mening i en bestemt brukssituasjon – det er gjenstand for *fortolkning*.» Her tydeliggjør han at det er i bruk at

ressursene blir tolket av en motpart. I fagfeltet kan semiotiske ressurser og modaliteter bli brukt som synonymmer. Men Anne Løvland (2007, 2011) hevder det er en forskjell, og setter de i en hierarkisk relasjon til hverandre. Modaliteter er overordnet semiotiske ressurser ved at de anses som en «[...] klasse av uttrykksmåtar (semiotiske ressurser) som liknar kvarandre og som skaper mening i ein gitt situasjon» (2007, s. 146). Dette vil si at klasser som skrift, bilde, farge og lyd er modaliteter, fordi de har gjennom tid blitt konvensjonalisert og klassifisert som en gruppe, på bakgrunn av egenskapene de har. Man kan forklare det med at en håndbevegelse er en semiotisk ressurs under modaliteten gester. Likevel kan man drøfte om man *kan* definere en uttrykksmåte som en modalitet, når det er situasjons- og personavhengig. Det som defineres som en modalitet i en sammenheng, trenger ikke å gjøre det i en annen.

Hvordan kan man da sikkert vite om man har funnet modaliteter i tekster? Å skille ut modaliteter er relevant i min sammenheng, fordi det er et redskap for å analysere det multimodale i elevtekstene. Jeg vil dra frem farge som et eksempel som også er relevant for empirien i dette forskningsprosjektet. Farger kan både være – og ikke være – meningsbærende, og er knyttet til kulturkonvensjoner. Dermed kan det være utfordrende å skille mellom fargebruk kun som et estetisk uttrykk, og et uttrykk med meningsinnhold. For å koble meningsskaping og fargebruk, kan man se på hvordan fargene bidrar til å skape stemning, eller om det foreligger en fargesymbolikk eller kontraster. Løvland (2007, s. 22) attesterer Kress når hun sier at for å finne ut om et uttrykk er meningsskapende, må man se på sammenhengen mellom den *materielle formen* som er materialer man anvender for å uttrykke seg for eksempel digitale hjelpemidler, kropp, stemme, fargestifter, og *den kulturskapte organisasjonsmåten* som er meningssystem knyttet til kultur, for eksempel skriftspråksystemet. Det må poengteres at kulturskapte konvensjoner endrer seg over tid, og variabler som for eksempel kjønn, alder og sted, vil spille inn på hvordan man skaper meningen, og hvordan den blir forstått. Dette er viktig å ha med seg som perspektiv når en som forsker møter tekster skrevet av ungdommer, og for eksempel ikke små barn. I møte med elevene i dette forskningsprosjektet benyttet jeg kun begrepet modaliteter, og jeg har i undervisningsopplegget forut for tekstskapingen definert det som «Uttrykksmåter som formidler en mening». I denne sammenhengen har jeg blant annet valgt å la farge stå som en egen modalitet, men også som en del av andre modaliteter, for eksempel kan man farge skrift for meningsskaping.

Et interessant innspill er når Engebretsen (2010, s. 21) skriver om *sterke og svake modaliteter*, og knytter det til grader, og ikke atskilte kategorier. Han sammenligner og rangerer modalitetene ut ifra om det finnes tydelige eller ikke-tydelige etablerte normer for bruk og

meningsdannelse. Han hevder at skrift kan ses på som en sterk modalitet, fordi den «[...] har gjennomgått en lang kulturell formingsprosess gjennom gjentatt bruk i ulike typer situasjoner» (2010, s. 21). Han foreslår at bilder ikke er like sterk som skrift, men i form av et fotografi, kan den fortsatt være sterk. Mens farge kan være svak fordi det er mindre faste regler for hvordan man skaper meninger, og dermed er «[...] generelt mindre anvendbare for å uttrykke eksplisitte og entydige påstander og beskjeder». Om man følger logikken, vil jeg også plassere modaliteten typografi, eller font, som en svak modalitet, på grunn av de utydelige normene for bruk. Man kan også diskutere om font er en egenstående modalitet eller om den skal plasseres under skriftmodaliteten. Font og skrift bygger på samme materialitet, men har ulike organiseringsmåter. Poenget er å fremheve at også font kan bidra til et element av mening. Flere forskere (Björkvall, 2009; Stromman, 2021; Van Leeuwen, 2005) har pekt på at font er en semiotisk ressurs på grunn av at den kommuniserer et innhold og kan knyttes til assosiasjoner. For eksempel kan fonter med seriffer ha troverdighet, rette streker kan knyttes til det moderne (Van Leeuwen, 2005, s. 147). Man kan snu på det, som Engebretsen (2010, s. 21) gjør, at modalitetene «[...] på grunn av deres flertydige meningspotensialer – har sterke estetiske og sansemessige egenskaper». Her åpnes det opp for at man kan forene multimodaliteten med fortolkning. Slik blir det relevant å knytte analyse av modalitetenes form og uttrykk til meningsinnhold. Det vil derfor være opp til tekstskaperen å bestemme hvilken funksjon modalitetene skal ha, og hva de vil fremheve i teksten. Dette må også avgjøres av modalitetenes affordanser.

Sosialsemiotikeren Theo van Leeuwen (2005, s. 4) viser til James Gibson når han forklarer teorien om affordans, og binder det til «semiotic potential». Dette betyr semiotiske ressursers muligheter og begrensninger for å kommunisere et meningsinnhold og hvordan man må ta hensyn til det i valg av semiotiske ressurser.

Affordances are the potential uses of a given object. Because perception is selective, depending on the needs and interests of the perceivers, different perceivers will notice different affordances. But those that remain unnoticed continue to exist objectively, latent in the object, waiting to be discovered (Van Leeuwen, 2005, s. 273).

I dette sitatet omhandler det potensialet til objekter, men det er viktig at det fremheves at det gjelder både for semiotiske ressurser, og modaliteter som meningsystem (Kress & Van Leeuwen, 2006).

2.1.3 Multimodal kohesjon og meningsskapning

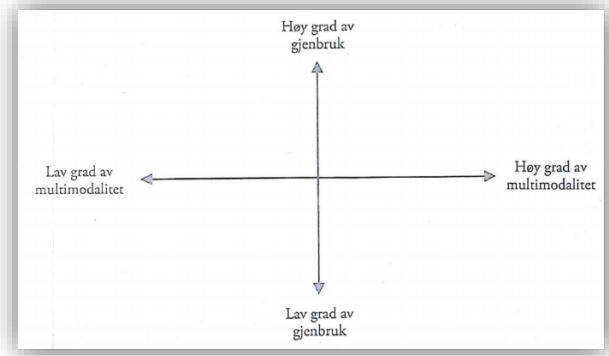
Van Leeuwen har laget typologier for en oversikt over hvordan man kan etablere samspill, eller kohesjon, i multimodale tekster (2005, s. 179). Løvland (2007, s. 29-40) har oversatt begrepene til norsk; rytme, komposisjon, informasjonskobling og dialog og det er disse jeg forholder meg til videre. Av disse fire typologiene har jeg valgt å gå dypere inn i informasjonskobling, men vil utdype kort om de andre, da van Leeuwen gjør et poeng av at de aldri opptrer isolert fra hverandre, men at en av de kan være mer fremtredende enn de andre. Han trekker frem at rytme for eksempel vil ha en sentral rolle i tidsbasert media. I elevenes lyrikkmontasjer vil kohesjonen være relatert til meningen modalitetene kan skape, og da vil informasjonskobling være hensiktsmessig som analyseverktøy. Jeg tar derfor for meg typologiene og redegjør for hvordan de fra teoretisk hold får innpass i dette prosjektet.

Rytmsk samspill relateres både til tidsaspektet ved en tekst, og til hvordan elementer er strukturert i forhold til hverandre på overflaten. Meningen blir til når det veksles mellom to kategorier som gjerne står i motsetning til hverandre. Vekslingen kan være mellom natt og dag, noe som er anspent og avslappende, natt og dag, eller skrikete eller stille (Van Leeuwen, 2005, s. 182). Hva vi oppfatter som det sentrale eller perifere i en tekst kan ha med rytmen å gjøre. *Komposisjon* omhandler det spatiale, som vil si romlige forhold i teksten. Det er ment å hjelpe leseren til å orientere seg, men gir også informasjon om hva som er viktig i teksten. «The visual weight», er et resultat av et persepsjonsarbeid og blir markert av tekstskaperen. Semiotiske ressurser kan gjøres markert eller umarkert ved å plassere de symmetrisk/asymmetrisk i teksten, og ved å balansere de i teksten kan de vise til et meningsinnhold. Løvland (2007, s. 32) sier at komposisjonen i teksten gjenspeiler kommunikasjonssituasjonen, for eksempel at en reklametekst skal tiltrekke seg oppmerksomhet, og modalitetene må følgelig formes og plasseres på en hensiktsmessig måte. I *The grammar of visual design*, (2006, s. 177), setter Kress og van Leeuwen opp tre prinsipper for komposisjon, som et forslag til hvordan man grammatisk sett kan lese bilder. Informasjonsverdien (*information value*), fremtredenhet (*salience*) og innramming (*framing*). Elementer får ulik informasjonsverdi knyttet til plassering av elementer i bildet, for eksempel i toppen eller bunnen, til venstre eller høyre, i sentrum eller periferi. Fremtredenheten er å tiltrekke oppmerksomhet til ulike elementer ved ulike grader, som for eksempel tydelighet eller utydelighet, størrelse, i plassering i forgrunn, bakgrunn, kontraster, fargespill i ulike toner og så videre. Det siste er innramming, og dette er et nøkkelaspekt ved komposisjon ifølge van Leeuwen (2005, s. 277). Å innramme noe i en tekst kan vise til at noe hører sammen, eller motsatt, å separere noe for å vise avstand. Innramming

kan anvendes for å få fram kontraster eller skape tomrom. Man kan også kommunisere tilhørighet ved å *ikke* ramme inn, slik at elementer flyter sammen, eller for å vise likhet, samhörighet eller harmoni mellom modaliteter (Van Leeuwen, 2005, s. 277). Oppsummert kan en si at ved hjelp av plassering og markering, kommuniserer disse tre prinsippene med leseren ved å føre oppmerksomheten mot enkelte modaliteter og kan hjelpe med leseretning eller en orientering i teksten. I tillegg til å binde teksten sammen, kan også komposisjonen tilføre mening.

Informasjonskobling er når et informasjonselement er linket sammen med et annet informasjonselement. Det er linkingen som er verdifull i denne sammenhengen, fordi den skaper meningsinnhold ved at den kan føre til mer informasjon (Van Leeuwen, 2005, s. 220). Det er i samspillet mellom modalitetene at informasjonen kan fremkomme, og den vil variere ut ifra kommunikasjonssituasjon og leser. *Utvidelse* og *utdyping* er undergrupper av hvordan informasjonskoblingen kan utarte seg. Løvland (2007, s. 37) forklarer hovedforskjellene med at «[...] utdypinga avgrensar meiningspotensialet i det samla uttrykket medan utviding utvidar det samla meiningspotensialet». Avgrensningen ved en utdyping kan hjelpe leseren til å oppfatte det rette meningsinnholdet, og det skjer via spesifisering og tolkning. Et bilde konkretiserer eller spesialisere det som skjer i skriften, eller motsatt. Utvidelse av meningsinnhold skjer ved at det oppstår en tilleggs mening i form av en semantisk utfylling når modalitetene spiller sammen. For eksempel kan bildemodaliteten vise noe som ikke er uttrykt i verbalteksten, og motsatt. En utviding kan altså være når modalitetene sender ut ulik informasjon eller står i kontrast til hverandre. Det eksisterer flere begrepspar som har noe til felles med van Leeuwens kategorier. Denotasjon er en form for primærmening, som viser til konkret og umiddelbar forståelse av et fenomen, mens konnotasjon er en sekundær tilleggs mening som åpner opp for et større assosiasjonsfelt, (Lothe et al., 2015; Skovholt & Veum, 2014). Van Leeuwen var inspirert av Roland Barthes (2005, s. 229) og begrepsparet minner om *forankring* og *avløsning*, og disse er beskrivende for hva utdyping og utvidelse er. Selv om det finnes begrepspar som kan ha likt innhold, velger jeg hovedsakelig å forholde meg til utdypelse og utvidelse i denne sammenhengen. At modalitetene i en multimodal tekst er i *dialog*, er et samspill som minner om hvordan mennesker kommuniserer med hverandre i sosiale situasjoner, ved at man initierer et trekk, også besvares det (Van Leeuwen, 2005, s. 248-249). Det dialogiske handler om at modalitetene «snakker med hverandre» og responderer på hverandres utspill.

Otnes (2012, s. 72) har utformet en modell med to kryssende linjer som viser ulike grader av multimodalitet og *gjenbruk* i multimodale tekster. *Gjenbruk* illustrerer i dette tilfelle i hvor stor grad meningsressursene er egenprodusert eller lånt fra andre kontekster. Ved å plassere teksten i modellen kan man se at den kan ha lav grad av gjenbruk, samtidig som den kan ha en høy grad av multimodalitet. I en analyse av elevtekster kan man ved å bruke modellen kunne si noe om tekstens forhold mellom gjenbruk og multimodalitet.



Figur 1: Grad av multimodalitet og gjenbruk

2.1.4 Remediering

Jay David Bolter og Richard Grusin definerer *remediering* som «[...] the representation of one medium in another [...]». Dette vil si at innhold i et medium, eksempelvis mønster, spor, strukturer og idéer blir *re-representerte* i det nye mediet. Sagt på en annen måte: når man opplever det nye mediet, møter man en representasjon av en tidligere erfart virkelighet. Det er samtidig en rekontekstualisering, da meningsinnhold blir flyttet fra én kontekst med en viss type sosial organisering og modal konstruksjon til en annen kontekst med en annen organisering (Bezemer & Kress, 2008). Det er altså snakk om en re-presentasjon av meningsinnhold i en ny sammenheng, hvor utvalg av semiotiske ressurser er basert på hva som er tilgjengelig og hensiktsmessig. Med sosial organisering menes miljøet teksten er produsert i, samt deltakerne som er involvert. I dette forskningsprosjektet skjer rekontekstualiseringen i en pedagogisk sammenheng. Dette vil si at forflytning av meningsinnhold i tekster skjer i et læringsperspektiv og er omgitt av rammefaktorer påvirket av klassestørrelse, tid, tolkninger av læreplanen.

Remedieringen kan gjøre at verket oppleves som virkelighetsnært på grunn av måten det gjengir virkeligheten på. De nye digitale mediene fører til flere muligheter enn tidligere, og ettersom kvaliteten på de digitale hjelpemidlene øker, vil også remedieringer stille seg nærmere virkeligheten. Til begrepet remediering utvikler også Bolter og Grusin (1999, s. 21-50) to beslektede logikker som har med opplevelsen av den remedierte teksten å gjøre. De er to stiler av visuell representasjon med ulike mål og har blitt kalt *immediacy* og *hypermediacy*. De er oversatt til norsk av Eva Maagerø og Elise Seip Tønnessen (2014, s. 67), hvor den førstnevnte viser til at remedieringen knyttes til det *umiddelbart opplevde*, mens sistnevnte til «[...] mediet som en del av selve opplevelsen». Forfatterne definerer *immediacy* som «[...] en illusjon av en

autentisk opplevelse som taler direkte til sansene våre» (2014, s. 67). Hypermediacy kan forstås som i møtet med en remediert tekst, flyttes oppmerksomheten til mediet og målet er å påminne leseren om mediet i seg selv, og hvordan det kommuniserer sitt innhold (1999, s. 31-44). Den remedierte teksten vil da ligge mellom disse ut ifra hvilken kontekst og hvilket medium det er snakk om. Elevtekstene som studeres i dette prosjektet vil være en plass i midten mellom de to logikkene. I et didaktisk-pedagogisk perspektiv vil da elevene i remedieringsprosessen kunne øke forståelse og nærhet til diktet, men samtidig inneha et metablick på tekstarbeidet, og reflektere rundt hvordan tolkningene sine skal kommunisere med leseren.

Hans Kristian Rustad trekker remedieringsbegrepet et hakk ned og på modalitetsnivå når han introduserer *remodalisering* (2010, s. 225-230). Han karakteriserer det som «En prosess der potensiell informasjon, potensielle sanseinntrykk og potensielle estetiske erfaringer «oversettes» eller forskyves fra en modalitet til én eller flere andre modaliteter [...]» (2010, s. 228). Et nærliggende begrep for å beskrive denne her omtalte oversettelsen eller omkodingen fra en modalitet til en annen, er «transduction» hos Kress (2003, s. 36). Han er mer opptatt av at overføringen av kunnskapen fra den første til den andre modaliteten avhenger av den nye modalitetens affordanser. Transduksjonen vil alltid inneholde en stor forandring, og på grunn av modalitetenes affordanser, er det ikke mulig med en nøyaktig oversettelse (Bezemer & Kress, 2008, s. 174-175). Dette vil bety at i oversettingen så vil informasjon mistes, og den interessante diskusjonen deretter må være om hva den nye teksten har vunnet eller tapt. Hvis man opererer innenfor samme modalitet, snakker man om «transformasjon» ifølge Kress. Dette viser til et tolknings- og strukturingsarbeid som er gjort for eksempel fra skrift til en annen type skrift, der form og struktur har blitt omarbeidet. Rustad (2010, s. 230) går litt lenger med remodaliseringbegrepet ved å vise at det ikke bare er en enkel transduksjon, men at den iboende logikken til den forrige modaliteten bevares og er representert i erfaringen av den nye modaliteten.

Betingelsene for meningsskaping og estetisk erfaring i det remodaliserte verket er med andre ord (pre)strukturert av kunnskap, erfaringer og verdener som allerede er framkommet gjennom andre modaliteter (Rustad, 2010, s. 230)

Rustad tillegger det remedierte og remodaliserte verket et estetisk innhold, nesten som en selvstendig kraft som snakker for seg selv. Han argumenterer for at «Remodalisering er en strategi for å nå det dikteriske, og slik kommer vi nærmere tekstens mening og en erkjennelse av fenomenet» (2010, s. 240). Designet av en lyrikkmontasje vil således inneholde tolkning og oversettelse innenfor en modalitet, men også på tvers av modaliteter. Spørsmålet er om den intenderte meningen er med over i oversettelsen. Rustad viser til Benjamin Walter når han

poengterer at det foreligger en estetisk aktivitet ved remodalisering og remediering, og at hensikten ikke bare er å bevare, eller å skape identisk meningsinnhold, men også utløse nye aspekter som relateres til innholdet i verket. Hvordan elevene har satt sammen montasjene sine vil derfor innebære en gjendiktning og en endring av det opprinnelige diktet.

2.2 Lyrikk – indre visualitet – resepsjonestetikk

For at elevene i dette prosjektet skal få til å hente ut meningsinnhold og forflytte tolkningen sin til en ny tekst, må diktene nærleses og analyseres. Dette metodiske perspektivet er inspirert av den litteraturteoretiske strømmingen nykritikken. Nykritikken blomstret frem i 1920 og 30-årene i USA og ble introdusert i nordisk sammenheng på 1960-tallet ved Johan Ford Jensen i spissen (Claudi, 2013; Skarðhamar, 2011, s. 25-28). Nykritikkens grunnprinsipp er at den er verkorientert, som vil si at den retter søkelyset innad i teksten, og avviser det utenomtekstuelle, eksempelvis dikteren, og kulturell kontekst. Ut av nykritikken springer altså nærlesingen som analysemetode, hvor tolkningen må kunne begrunnes ut ifra den litterære teksten. Målet med analysen er å avdekke alle lag, ved å finne, brudd, mønster og språklige bilder som kan si noe om den overordnede tematikken. Tolkningen vokser frem ettersom man pendler mellom tekstens del og helhet (jf hermeneutikken utdypet i kap 3.7), og litteraturspråket er nøkkelen (Skarðhamar, 2011, s. 111). I dette forskningsprosjektet vil også elevene arbeide på del- og ordnivå, på jakt etter detaljer og litterære virkemidler som de skal bruke videre når de skal designe den multimodale teksten. Når dette er sagt, er dette det eneste teoretiske perspektivet jeg har med fra nykritikken i denne studien, da jeg går over i leserorienterte litteraturteorier, nemlig resepsjonestetikken. Skilnadene mellom disse to er at nykritikken er verkorientert, mens resepsjonestetikken legger vekt på leseren (Claudi, 2013). Før jeg går videre med dette, er det betimelig å se på hvorfor elevene skal tolke lyrikk.

Etymologisk har «Lyrikk» avstammet fra «Lyra» som på gresk betyr lyre, og knyttes til sang og lyrespill, men også sangbar diktning (Lothe et al., 2015, s. 128). Historien viser at jakten på det musikalske i dikt som metriske vers, ved rytmisk fasthet og rim, har vært sentralt for lyrikken siden antikken, men at såkalte frie vers eller frie rytmer også har hatt sine inntredener fra 1700-tallet og spesielt etter modernismen (omgivelig 1890-1970-årene). Diktene elevene skal fortolke er samtidslyrikk, og har en moderne form, som vil si at man har fjernet seg fra idealene om det musikalske og sangbare. Det vil si at de heller er bundet med det visuelle, og sansemessige som bildeskaping.

Lyrisk diktning har noen konvensjoner som gjør dikt til passende fortolkningsgjenstander i en multimodal sammenheng. At jeg her nevner konvensjoner, og ikke for eksempel «sjangerkrav» er et poeng jeg har tatt fra Christian Janss og Christian Refsum (2010, s. 31) ved at konvensjoner er mindre forpliktende, fordi de kan både «[...] innfris og fravikes ved behov[...]». Det vil si at det finnes unntak og muligheter for å gå utover disse grensene. For dette prosjektet vil jeg særlig fremheve diktets korthet, visualitet og betydningstetthet som konvensjoner jeg anser som viktige fokuspunkt, og som også korrelerer godt med de utvalgte samtidsdiktene som er fortolkningsgjenstandene i dette prosjektet.

At diktet er kort, er en «ny» konvensjon og blant annet den amerikanske forfatteren Edgar Allan Poe har argumentert for at diktets korthet står i relasjon til diktets effekt og skal kunne leses «at one sitting» (Janss & Refsum, 2010, s. 30). Et argument for at dikt bør være kort er at diktet skal kunne oppleves som en helhet, at «[...] denne helheten skal kunne oppleves på en intens måte, uten avbrekk i konsentrasjonen, og at intensiteten igjen skal gjøre det mulig å oppnå en privilegert erkjennelse, en epifani» (Janss & Refsum, 2010, s. 30). Diktene er som er valgt ut til fortolkning i denne sammenhengen er korte, slik moderne dikt kan være. Dette fordi at for lange dikt ville ha hatt for mye meningsinnhold som skal forflyttes, og for mye for elevene å gripe over. Janss og Refsum (2010, s. 18-20) viser til litteraturforskeren de deler inn diktningen i rytmiske og visuelle aspekter. De rytmiske sidene ved et dikt gjelder musikaliteten, slik som rytme, rim, assonans og ordspill. I mitt prosjekt er det de visuelle aspektene som det legges mest vekt på. De henger sammen med sansning og det mentale arbeidet man gjør seg når man binder sammen innholdet til poetiske bilder, for eksempel metaforer. Forfatterne beskriver dette som «[...] et gåtefullt forhold mellom sansning og refleksjon». Frye fremholder at lyrikken står og vipper mellom det musikalske på den ene siden, og mot bilde (visualiteten) på den andre, og at det spørres på diktet om det balanseres eller har overvekt på noen av sidene. Janss og Refsum tillegger at den moderne lyrikken gjerne står på siden med det poetiske bildet, og utforsker å uttrykke det via språket og typografi, for eksempel gjennom hvordan strofene er inndelt. Brudd i linjer, avstand og fremheving av ord, bidrar også til meningsinnhold.

Diktets korthet henger sammen med betydningstettheten, ved at mye sies med få ord. Med betydningstetthet menes det her at diktet har en *fortettet mening* (Janss & Refsum, 2010, s. 31). I en diktanalyse er denne konvensjonen vanskeligere å få tak i, fordi det krever engasjement og en aktiv fortolkningsrolle for å løse diktets usynlige gåte. Da er det lettere å se på det eksplisitte i teksten som antall strofer og verselinjer, rim og så videre. Nettopp derfor er det interessant å

gå inn i det som er utfordrende, altså hvordan elevene skal kunne hente ut meningsinnhold som ligger bak, eller som vi skoletypisk sier: å lese mellom linjene.

Det estetiske i prosjektet mitt kan beskues på to ulike måter: det grafisk estetiske ved lyrikkmontasjene uttrykt ved hjelp av semiotiske ressurser, men også diktlesingen som *estetisk erfaring*.¹ I resepsjonsetetikerens Wolfgang Iser's bok *The act of reading: a theory of aesthetic response* (1978), finner vi et estetikkbegrep som beskriver hvordan skjønnlitteratur kan virke på mottakeren. Iser er praktisk orientert og arbeider med resepsjonsetetikk og hvordan leseren står i et dialektisk samspill med teksten. Han vektlegger den sanselige erfaringen, og teorien hans går ut på at det er gjennom «å sanse» når man leser, at man oppnår en erkjennelse som vil resultere i estetisk virkning. I følge Iser (1972, s. 280-286) lages det en «virtuell verden» når leseren møter kunstverket, og han ser derfor mottakeren som aktiv medskaper av teksten. Spesielt er Iser kjent for begrepsparet tekstens *bestemtheter og ubestemtheter*, som handler om at teksten har tomme plasser, som er ledig for meningsutfylling. Når leseren i en tolkningshendelse fyller ut disse tomme rommene, skaper man et indre bilde, en slags indre visualitet (Røskeland, 2020). Janss og Refsum (2010, s. 86-87) peker på at det poetiske språket vi finner i lyrikken bidrar til at vi tolker i mentale bilder, og i tillegg til det visuelle, utvider begrepet til å omfavne flere sanser med seks andre kategorier: hørsel, lukt, smak, berøring, bevegelse og det organiske. Røskeland (2020, s. 44) hevder at bildemediet står sentralt i dagens samfunn, og dermed er visualiteten en inngang til litteraturen, og tolkningen av den. Å tolke litteratur gjennom visuelle kunstformer, for eksempel ved bruk av illustrasjoner, gjør at elevene synliggjør lesingen sin, sier Åsmund Hennig (2017, s. 208). Han ser visualiseringen av litterær respons som en *lesemetode*. Peter Mendelsund utforsker helt konkret ved hjelp av illustrasjoner hvordan de mentale bildene oppstår og hvordan de formes i boka *What we see when we read* (2014). Poenget hans er at vi har ulike måter å lage et mentalt bilde på, om vi forestiller oss fenomener som noe abstrakt, eller konkrete, i farger eller svarthvitt, tydelige, eller utydelige silhuetter og så videre. I denne sammenhengen er det ordene som skaper de mentale bildene når elevene leser diktene. Det at leseren har en stor del av tolkningsansvaret, tilsier at elevene vil realisere ulike tolkninger, men også hver gang de leser diktet på nytt, da nye man kan finne nye spor eller bilder hver gang man leser diktet. Lyrikkmontasjene blir da et uttrykk for en estetisk erfaring som har funnet sted.

¹ Estetisk erfaring, har både Hans Georg Gadamer og John Dewey har utarbeidet teorier rundt, men som ikke vil bli utdypet videre i denne sammenheng. Gadamer skiller mellom estetisk opplevelse (en hendelse, flyktig) og erfaring (varig, og fører til erkjennelse), mens Dewey er mer praktisk i sin tilnærming, som noe skapende – «Å gjøre en erfaring» fra *Art as Experience*, 1934.

3 Metode, materiale og kontekstuelle faktorer

I dette kapittelet vil jeg begrunne ulike valg knyttet til det metodologiske og metodiske i forskningsprosjektet², slik at jeg kan diskutere problemstillingen i sin helhet mot slutten av oppgaven. Jeg vil først redegjøre for hvordan prosjektet mitt settes i relasjon til designforskning (3.1). Dette må ses i sammenheng med at det er en enkeltstående kasusstudie, hvor det er vesentlig å tematisere at å forske på egen arbeidsplass gir muligheter og utfordringer (3.2). Videre gjør jeg rede for kontekstuelle valg omkring planlegging og utføring av undervisningsopplegget (3.3). Jeg tydeliggjør hva som er studiens datamaterial (3.4), og presenterer elevenes montasjeoppdrag (3.5). Mot slutten av kapittelet utdyper jeg prosjektets doble tolkningsnivå og hvordan jeg skal anvende den aletiske hermeneutikken som fortolkende metode i møte med nivåene. Helt til slutt presenterer jeg den analytiske tilnærmingen og tekstutvalg.

3.1 Forskningsdesign

Denne studiens metode inneholder elementer fra *Educational design research* (EDR) slik det er videreutviklet av Susan McKenney og Thomas Reeves (2012). Forskningsprosjektet utgår fra en kasusstudie, fordi det forskes på et kasus i kontekst (Cohen et al., 2018, s. 375). Det intensjonelle ved prosjektet, er å finne ut hvordan elevene bedriver tolkende tekstsaking i akkurat den konteksten kasusen utspiller seg. Slik vil jeg kunne løfte fram flere sider ved kasuset og drøfte oppgavens tematikk og problemstilling i en didaktisk sammenheng. Dette masterprosjektet er inspirert av EDR og kasusstudie som metode, men er tilpasset min studies omfang og rammebetingelser. Design-forskningen har mange ulike navn, som for eksempel *Development research* (van den Akker et al., 1999) eller *Design-basert forskning* (Barab & Squire, 2004). I det følgende vil jeg anvende betegnelsen EDR, som inkluderer ordet «educational», for å vise til at det er i en utdanningskontekst forskningen foregår (McKenney & Reeves, 2014, s. 134).

Dette forskningsprosjektet tar sikte på å utvikle en nyere forståelse for hvordan man kan arbeide didaktisk med multimodalitet og lyrikktolkning. Samtidig er målet å finne ut hvordan man fra et teoretisk standpunkt kan flette sammen feltene, under utformingen av læringsdesignet. Både

² Noen deler av dette delkapittelet er en omarbeiding av et essay som vi leverte som eksamen i faget «Vitenskapsteori og forskningsmetode» med fagkode: LMN55004, høst 2020.

det nyskapende og teoridrevne er i overenstemmelse med EDR (McKenney & Reeves, 2014, s. 134). Som nevnt i innledningskapitlet, har flere vært ute med den didaktiske idéen om lyrikkmontasjer (Iversen & Otnes, 2010) eller collager (Kruse & Roksvåg, 2021), men den er kun gjennomført med lærerstudenter. Derfor er idéen ikke blitt testet med elever i en autentisk læringssituasjon med utgangspunkt i et helhetlig undervisningsopplegg i forkant av montasjeoppdraget. Det bør nevnes at innenfor EDR-forskning er det ofte lærere som har ansvaret for å utvikle undervisningsopplegget, og forskerne utvikler forskningsmetodologien i et samarbeid. I dette forskningsprosjektet er det jeg som står for begge delene og kalles i EDR *researcher practioners position* (McKenney & Reeves, 2012, s. 17). Det vil si at i dette prosjektet er jeg både er forsker og lærer på samme tid, men har også mottatt et par innspill fra samarbeidet med lærerne på skolen. Denne posisjonen tilbyr både fordeler og ulemper, med tanke på nærhet og distanse i utformingen av læringsdesignet, men også resten av forskningsprosjektet (utdypes videre i metodekapittelet).

Målet for EDR er å bygge teori om ny læring, som også kan videreutvikles, eller overføres til andre læringskontekster (Barab & Squire, 2004; Feng & Michael, 2005; McKenney & Reeves, 2014). McKenney og Reeves (2014, s. 134), viser til at slik forskning har flere stadier, som utvikling, testing og revidering. Man leter etter «best practice», og med evaluering vil man kunne finne styrker og svakheter som kan forbedres underveis. At man kan forbedre læringsdesignet omtales i EDR som det *iterative*, som betyr gjentakende (McKenney & Reeves, 2012, s. 15). I dette forskningsprosjektet er tidsaspektet begrensende, og det kan derfor ikke følge dette punktet i like stor grad. Når det er sagt, kan man si at pilotprosjektet om *Faderen* nevnt i innledning, ga grobunn og erfaringer som jeg tok med meg inn i dette læringsdesignet. I tillegg vil jeg revidere og forbedre læringsdesignet i ettertid, for å ta med meg videre i nye undervisningssituasjoner.

Riktignok er EDR-forskning myntet på prosesser i større skala enn dette prosjektet der det er flere involverte parter og pilot-testing og over tid. Samtidig kan et slikt design gi perspektiv på hvordan å løse noen utfordringer i praksisfeltet. I dette forskningsprosjektet kan det generere ny kunnskap om for eksempel hvordan elever kan arbeide produktivt med multimodale tekster, eller en ny inngang til lyrikktolkning i en klasseromskontekst.

Den analytiske tilnærmingen til materialet er abduktiv. Det vil si at jeg pendler mellom empiri og teori gjennom hele prosessen, men at empirien er styrende i analyseprosessen, og at jeg går tilbake til det teoretiske utgangspunktet for tilpasning. Alvesson og Sköldbberg (2017, s. 13)

forklarer det slik: «Under processens gång utvecklas dels det empiriska tillämpningsområdet successivt, dels justeras och förfinas även teorin». Samtidig vil en forskers forforståelse, kjennskap til teori, og hva man blir opptatt av, bli preget av den teoretiske bakgrunnen, og utgangspunktet man har opparbeidet seg i forkant av prosjektet. Lyrikkmontasjene har vært det primært førende, og man kan kanskje si at selv om jeg har hatt et multimodalt og hermeneutisk utgangspunkt, så har jeg tillatt å la datamaterialet vært førende ved å for eksempel gi større plass til det estetiske i oppgaven.

Ulike valg knyttet til metode sammenfattes med prosjektets underliggende kunnskapssyn i som, kan sies å være todelt: Sosialkonstruktivistisk og estetisk. Det estetiske kunnskapssynet handler om å se fordelene av at eleven er en aktiv medskaper av kunnskap med utgangspunkt i det sansende, reflekterende, affektive og praktiske. Den epistemologiske antagelsen om at kunnskap er konstruert, situert og knyttet til menneskelige praksiser, (Alvesson & Sköldberg, 2017), er en posisjon jeg har inntatt for å kunne svare på problemstillingen. Det jeg legger til grunn for dette er oppfattelsen av at mennesker lager forståelser i interaksjon med andre, og i en sosial og kulturell kontekst (Cohen et al., 2018, s. 23), som klasserommet mitt er. På grunn av at analyseobjektene er skapt i en kontekst og ikke i et isolert vakuum, vil de inneholde elementer utenfra. Det er vesentlig å konkretisere at *elementer utenfra* ikke bare er redusert til klasseromsdiskursen, men elementer som kan relateres til rollen eleven har som deltaker i et kunnskapssamfunn. Informantene er ungdommer på 16 år, som har tydelige tilknytninger til en moderne, ungdommelig og ofte digital sammensatt tekstkultur. De er omrammet av multimodale tekster i skole- og fritidssammenheng. Elevenes ontologiske standpunkt (hvordan de forstår og oppfatter verden) vil medvirke i skapningen av lyrikkmontasjene. Alle disse elementene utenfra vil ha en indirekte påvirkning på tekstskapingsprosessen og produktet. Med dette mener jeg at produktene vil i høy grad være subjektive, men produsert innen gitte rammer. Tekstskapningen foregår derfor i en sosiokulturell læringssituasjon, der elevene konstruerer kunnskap ved å være aktive tolkere av dikt, men også skapere av lyrikkmontasjer.

3.2 Den doble forskerrollen som didaktisk mulighet

Jeg ville bruke min doble rolle, som forsker og lærer, som en didaktisk mulighet til å inkludere norskkollegaer i et refleksjonssamarbeid og danne et tolkningsfellesskap rundt forskningsprosjektet. Det er 180 elever som tilhører 10.trinn ved den skolen jeg arbeider på, og de er inndelt i tre storklasser på til sammen 60 elever. Hver klasse driftes av tre norsklærere, som også er mine kollegaer. I forkant av forskningsprosjektet kalte jeg inn til et møte, og forklarte bakgrunnen og motivasjonen for prosjektet. Samtidig forhørte jeg meg om de var

interesserte i å anvende opplegget i sine respektive klasser, og drøfte idéene underveis. De så den norskfaglige relevansen, og stilte seg meget positive til idéen og prosjektet i sin helhet. Lærerne uttrykte at multimodalitet var et felt de ikke følte seg trygge på (noe som også er i samsvar med tidligere forskning jf. kap.1.4), og så prosjektet som en mulighet til kompetanseheving. Spesielt så de koblingen mellom lyrikk og multimodalitet som en spennende vinkling på å arbeide med sammensatte tekster *på en ny og annerledes måte*. Jeg fikk frie tøyler til å utforme et undervisningsopplegg og tekstopdrag, og delte alt av innhold med lærerne.

I alt har 180 elever gjennomført opplegget, men det var kun i min klasse jeg innhentet empiri. Det har vært fruktbart å diskutere de didaktiske rammene om prosjektets hva, hvorfor og hvordan, med kollegaene. Spesielt har vi samtalt om hvordan vi kan ta det multimodale ned i skolehverdagen, men også hvordan elever skal få vist fram tolkningene sine. Jeg har hatt tettest samarbeid med læreren til elevene i min klasse, hvor hun har deltatt på alt vi har gjort. Det er enighet om at elevers tolkningskompetanse er vanskelig å få tak i, både i veiledning og i vurderingssammenheng. Vi har også utformet et vurderingsskjema og sammen har vi vurdert tekstene og gitt tilbakemelding til elevene. Dette har vi diskutert i egne vurderingsmøter, og på bakgrunn av disse aktivitetene og refleksjonsarbeidet kan man si at vi har utviklet et tolkingsfellesskap. Det bør også komme fram at min aktive deltakelse i vurderingsarbeidet gjør at jeg ble først kjent med datamaterialet med «lærerbriller», og i andre rekke tok på «forskerbrillene». Fordelen med det er at jeg kjenner materialet mitt godt, mens ulempen kan være at jeg allerede hadde satt tekstene i båser som lav, middels og høy måloppnåelse. Det som kan være spennende og godt arbeid i en vurderingskontekst, trenger ikke nødvendigvis å være det i en forskers analyse. Da kan det være andre fenomen som er interessante å se på. Forskningsspørsmålene som skal besvares i denne sammenhengen går på hvordan elever bedriver tolkende tekstskeping ut ifra de semiotiske ressursene de har tilgjengelige, og derfor vil tekster på alle nivå være interessante.

Det er hensiktsmessig å reflektere rundt egen forskerrolle fra start til slutt i hele forskningsprosjektet. Refleksivitetsbegrepet viser til en kompetanse som omhandler å kunne ha et metablikk på alle de involverte prosessene. «Mennesket bak forskeren» har med seg en forforståelse inn i prosjektet som kan gi føringer for eksempel valget av tema, forskningsdesignet, utføringen, samhandlingen med de involverte, og det ferdige produktet. (Alvesson & Sköldberg, 2017; Cohen et al., 2018, s. 23). Det som preger dette forskningsprosjektet er at jeg er lærer på skolen jeg har innhentet empirien fra, og også vært

kontaktlærer i den samme klassen som jeg nå har forsket i. Researcher practioners-posisjonen min (omtalt tidligere), krever en refleksjon rundt egen rolle i prosjektet.

Selv om jeg primært forsker på elevtekster, kan man ikke løse de fra konteksten de oppstår i. Fordelene med å ta utgangspunkt i eget klasserom er at man kjenner rammevilkårene, både de digital- og timeplantekniske detaljene, skolens visjon hva angår kunnskapssyn og didaktiske mål. Det å ha et «innenfra-perspektiv» kan være fordelaktig fordi en forskende lærer vil ha øye for hva som er fruktbart å forske på i skolen. Situering, er et begrep som forklarer at all forskning eller alle forskere er plassert i en sammenheng, og at forskningen kan bli påvirket av ulike faktorer. Begrepet anvendes også innen multimodal etnografi (Jewitt et al., 2016, s. 120), hvor forskningen har en sosiosemiotisk tilnærming, men også en etnografisk tilnærming, hvor objektene blir studert i den sosiale konteksten den er en del av. Cecilie og Iver Neumann (2012, s. 18) benytter *selvbiografisk situering* om hvordan forskerens teoretiske, men også sosiale, posisjon påvirker innganger og perspektiver i prosjektet. At jeg har vært kontaktlærer og undervist elevene i norsk tidligere, gjør at jeg har kunnskaper om deres arbeidsmetoder, fagdidaktiske og digitaltekniske forkunnskaper, og dermed kjenner deres forutsetninger for å gjennomgå undervisningsopplegget og remedieringen. Et annet forskningsetisk poeng er at på grunn av min kjennskap til elevene, kan jeg trekke inn hensiktsmessig bakgrunnsinformasjon om de, men det må gjøres på en slik måte at eleven ikke kan gjenkjennes (som omtalt i kapittel 3.5). En forsker med et «utenfra-perspektiv» ville ikke ha hatt samme innsikt, og kanskje ikke fått så frie rammer som det jeg gjorde. Forskningsdesign, problemstilling, innhold i analysen og drøftingspoeng hadde også kanskje blitt noe helt annet enn det jeg har kommet fram til i denne sammenhengen.

Samtidig er det viktig å peke på sider som kan være utfordrende med å forske fra innsiden, og for mitt prosjekt er det hensiktsmessig å trekke fram noe av dette. Blant annet kan min forutinntatthet om elevene, altså kunnskaper om deres refleksjons- og gjennomføringsevne, men også deres faglige nivå, være med på å skape blinde flekker. Med dette mener jeg at mine forventninger til elevens arbeid kan farge hvordan jeg analyserer empirien. De blinde flekkene kan for eksempel være at jeg overser et eventuelt potensial som ligger i datamaterialet. Motsatt, at jeg kan overvurdere teksten, altså å «se mer» eller tillegge teksten innhold som ikke er der på bakgrunn av at denne eleven «pleier å gjøre det bra» med henhold til tekstproduksjon. Irmelin Kjelaas (2020, s. 33) fremhever *emosjonell situering* som et lite omtalt fenomen i forskningslitteraturen, men som jeg anser som et aktuelt forskningsetisk poeng i denne sammenhengen. At det er lite omtalt, begrunner Kjelaas med at det strider mot det tradisjonelle

forskningssynet i positivismen, hvor man tilsikter idealer som objektivitet og nøytralitet. En emosjonell tilknytning til deltakere, som i dette tilfelle er mine elever, er noe som *kan* påvirke dataene, ved at jeg har tilgang til elevenes erfaringer og følelser under prosjektet. Jeg vil også strekke meg ett hakk lenger i dette tilfellet, ved at jeg også hadde en forventning til deltakerne mine før forskningsprosjektet, og hadde en antagelse om hvordan klassen og enkeltelever ville oppleve dette arbeidet, og hvilke fallgruver jeg burde unngå.

Som nevnt ovenfor kan forskning fra innsiden også være en styrke, og Kjelaas støtter seg til Donna Haraway når hun argumenterer for «[...]at vi sikrer objektivitet, ikke ved å late som om vi er nøytrale, men ved nettopp å tilkjenne hvordan forskninga er situert» (2020, s. 33). Å innta en refleksiv posisjon i forskningsarbeidet, og tilkjenne hvilke områder som kan være farget, er fordelaktig for å sikre transparens og objektivitet. Et annet eksempel jeg kan trekke fram i denne sammenhengen er at min situering og relasjon til elevene vil ha konsekvenser for sannferdigheten i refleksjonsnotatene. Her svarer elevene på spørsmål som har med hvordan det har vært å jobbe på denne måten, og kanskje på grunn av at lærer-elevrelasjonen, tør de å være ærlige. Man kan imidlertid også snu på det. Kanskje elevene ikke tør å si sin oppriktige mening, fordi relasjonen er i et asymmetrisk maktforhold hvor det er jeg som har vurderingsansvar. Likevel tror jeg at elevene svarer oppriktig på spørsmålene. Som lærer er jeg opptatt av elevmedvirkning og synes det er viktig å få fram elevstemmen. Derfor er elevene i klassen vant til å evaluere opplegg sammen med meg. Et annet forskningsetisk poeng er at på grunn av min kjennskap til elevene, så kan jeg trekke inn hensiktsmessig bakgrunnsinformasjon om eleven, men det må gjøres på en slik måte at eleven ikke kan gjenkjennes (som omtalt i delkapittel 3.5). Oppsummert kan man si at det er vesentlig at man er bevisst sin rolle slik at man på en etterrettelig måte tilstreber å overholde både nærhet, og samtidig distanse ved feltarbeid, informanter man kjenner, og i arbeid med empiri og analyse.

3.3 Undervisningsopplegget forut for tekstskapingen

For at elevene skulle være i stand til å løse et slikt oppdrag, burde en del elementer være på plass i forkant, og derfor hadde elevene undervisning i lyrikk og multimodalitet før de skapte tekstene. Perioden ble delt i tre, der første og andre del besto av to undervisningsbolker fordelt på seks undervisningstimer der hver time varer i 60 minutter. Den tredje delen var da elevene i løpet av fire skoletimer skulle gjennom den tolkende tekstskapingsprosessen (presentert i delkap. 3.5). Innenfor disse fire timene skulle elevene også ha skrevet refleksjonsnotatet. Første del besto av å gå grundigere inn i begrepene tolkning, mening, repetere faglig innhold fra tidligere lyrikkundervisning slik som «motiv» og «tema», litterære og språklige bilder. Det var

også hensiktsmessig at vi tolket ulike lyriske tekster sammen, slik at man trener på å ha et tolkende blikk, og henter ut meningsinnhold fra teksten. Den andre undervisningsdelen hadde det formålet å «utvide» tekstbegrepet, og å undervise om multimodale tekster, modaliteter og deres affordanser. Jeg brukte begrepene eksplisitt, og presiserte at sammensatte tekster er det samme som multimodale tekster. Vi gikk dypere inn i hva multimodale tekster er, og koblet de opp mot teksttyper vi har rundt oss i dag, men også hva som forventes av oss i fremtiden. Vi snakket også om hvordan de ulike modalitetene kan kobles opp mot hverandre i et samspill. Under første og andre del, ble undervisningsformen variert ved å anvende klasseromsdiskusjon, tolkningsoppgaver, og refleksjonsoppgaver som elevene skulle løse individuelt eller sammen læringspartner. Hele opplegget ble presentert og regissert via en lysbildepresentasjon.

Undervisningsopplegget rommer noen overordnede didaktiske hensikter. For det første ville jeg modellere det multimodale. Alle lysbilder inneholdt stor variasjon i bruk av ulike modaliteter. Dette kom fram ved å bruke ulike farger, innramminger, tankebobler, piler, tabeller, bilder, skriftelementer fra ungdommens populærkultur som emojis (emotikoner) og skjermdumper fra sosiale medium. For det andre ville jeg at elevene skulle være aktive deltakere i alle tre periodene, og tok utgangspunkt i essensen av Anne Løvlands empiribaserte teksthendelsestyper (2011, s. 28-38). Jeg skal ikke gå nærmere inn på de ulike typene av teksthendelser som Løvland mener hun finner i klasserommet, men vil anvende essensen som ligger bak. Løvland har riktignok utformet dette på bakgrunn av hvordan man arbeider med fagtekster i skolen, men jeg mener det har en overføringsverdi også til hvordan man leser skjønnlitteratur, og jeg har hatt dette i bakhodet under planleggingen av de tre periodene. Løvland støtter seg til David Barton og Mary Hamilton når hun definerer hun teksthendelser som [...] aktivitetar der literacy – vanlegvis relatert til skriftlege tekstar – spelar ei rolle» (2011, s. 14). Hun knytter også tekstendelsene opp mot tidsperspektivet: « [...]ei tidsavgrensa hending som verkar samanhengande fordi dei som er involverte i hendinga, arbeider mot eitt mål» (2011, s. 26). De ulike teksthendelsene bidrar til en refleksjon omkring hvor aktiv læreren og elevene skal være i teksthendelsene, og hvem det er som er ansvarlig for å produsere tekst. Hvis det bare er læreren som har ansvaret for tekstskapingen i klasserommet kan det føre til at ikke alle elever henger med, og således forblir passive uten læringsutbytte. Hun presiserer at for å skape læring må en kombinasjon av flere teksttyper til, både at læreren tilrettelegger og styrer en dialogisk undervisning, samtidig som at eleven skal være selvstendig og formulere den faglige forståelsen de har tilegnet seg ved å omforme tekst til sin egen. Løvland kritiserer en skriftkultur hvor «å finne svar i teksten» er en teksthendelse vi ser mest av i klasserommet, og mener det vitner om

en skriftkultur som ikke ser verdien av en meningsskapende aktivitet. I undervisningsdelen, hvor rollen min har vært mer fremtredende og har hatt mer ansvar for tekstskapingen, har det vært et siktemål å gi elevene utfordringer underveis, noe som tvinger de til å være aktive. Jeg mener læringspotensialet ligger i den aktive eleven, som har eierskap til arbeidet sitt fordi hun har måttet omforme lesingen til forståelse, i dette tilfellet eksplisitt til lyrikkmontasjer.

3.4 Datamaterialet

Prosjektet ble meldt til NSD (Norsk senter for forskningsdata) i forkant av forskningsprosjektet. Det ble innhentet informert samtykke (Neteland & Aa, 2020, s. 20), hvor elevene fikk forklart hva prosjektet handler om, hvordan jeg skal samle inn datamaterialet, og hva jeg skal bruke det til. Under forskningsperioden er flesteparten av elevene over 15 år og har derfor selvbestemmelse over samtykke til deltagelse i mindre forskningsprosjekt, spesielt når det ikke skal behandles sensitive data (NSD, 2021). I dette prosjektet er det primært elevtekster og refleksjonsnotater som er forskningsobjektene, slik at person- eller bakgrunnsopplysninger ikke er relevant. Likevel skal det utvises en skjønnsmessig helhetsvurdering omkring hva deltagelse vil innebære, og derfor valgte jeg å involvere foresatte i samtykkeprosessen. Det ble sendt ut en informasjonsmelding i Meldeboka til foreldre i forkant, med en oppfordring om å lese informasjonsskrivet sammen med barna sine slik at de kan ta avgjørelsen sammen. Det framkommer av informasjonen til foreldre og elevene at de vil bli anonymisert ved deltakelse, og at elevtekstene ikke vil kunne bli sporet tilbake til elevene. Elevene vil derfor bli omtalt med fiktive navn. Det kan også legges til at uavhengig av samtykkesvaret fra elevene, skulle de uansett gjennomføre undervisningsopplegget, designe lyrikkmontasjene og skrive refleksjonsnotatene, som en del av høstens ordinære undervisningsløp. På grunn av dette ville det ikke være behov for et annet faglig opplegg til de elevene som ikke ville være med i forskningsprosjektet.

Jeg vil benytte termene primær- og sekundærdata (Cohen et al., 2018, s. 183) for å belyse at empirien kan graderes med tanke på hva som skal analyseres grundig, og hva som skal tilføre hovedempirien noe mer, eksempelvis kontekstuelle faktorer. Jeg anser lyrikkmontasjene for å være primærdata i denne sammenhengen, nettopp fordi de er kjernen i analysen, og for problemstillingen mest interessante å se på. Refleksjonsnotatene er sekundærdata, hvor elevene reflekterer rundt det faglige omkring lyrikk og multimodalitet, men også hvordan det har vært å arbeide med undervisningsopplegget, og designe lyrikkmontasjene. Til sist har jeg også tertiærdata. Denne dataen er observasjoner og innspill mottatt i samarbeid med de tre norsklærerene på trinnet som har gjennomført opplegget i klassene sine, som tidligere forklart

som tolkningsfellesskap og refleksjonssamarbeid. På tidspunktet da elevene skulle delta i forskningsprosjektet, var det 58 elever i klassen. Ved vanlig skolehverdagslig praksis har elevene undervisning i blandede grupper på 20 eller 30 elever. Dette gjaldt også for denne undervisningsperioden, produksjonen og innsamlingen av datamaterialet. Ved innlevering av arbeidet var det 54 elever som leverte. Fire elever ble unntatt oppdraget av ulike pedagogiske grunner. Elevene fikk velge om de ville arbeide individuelt eller i par. Elevene som arbeidet i par skulle skrive individuelle refleksjonsnotater, selv om de samarbeidet med partneren om montasjen. Flertallet foretrakk å arbeide individuelt, som resulterte i 38 lyrikkmontasjer, mens 16 elever dannet par, og leverte til sammen åtte montasjer. Dette gjør at jeg står igjen med 47 innleverte lyrikkmontasjer. To av elevene ga ikke samtykke til at jeg kunne bruke tekstene deres i prosjektet og holdes derfor utenfor. Jeg sto igjen med 45 lyrikkmontasjer å velge mellom. Med så mange montasjer å velge mellom blir det bare et representativt utvalg av elevtekstene jeg får analysert.

3.5 Presentasjon av elevenes oppdrag og diktutvalg

Etter de to første undervisningsbolkene, gikk vi inn i den tredje og siste bolken. Jeg presenterte og gikk gjennom oppdraget med klassen:

«Design en lyrikkmontasje, der din tolkning av diktet kommer fram. Formålet med teksten er at du skal uttrykke og formidle din forståelse av teksten. Bruk de modalitetene du synes passer til formålet».

Det er ikke tilfeldig at verbet «design» er brukt i denne sammenhengen. Som nevnt i innledningen, omfavner begrepet mer enn å peke på det grafisk-visuelle ved den multimodale teksten. Elevene er tekstskapere ved å la de anvende de semiotiske ressursene de har tilgjengelig i en omforming til noe nytt. For orden skyld bør det konkretiseres at det jeg omtaler som én lyrikkmontasje i denne sammenhengen er elevens hele tolkning av diktet, og kan være montert på inntil tre lysbilder. Det ble presisert for elevene at hvis de fikk for liten plass på ett lysbilde, kunne de bruke inntil maks tre lysbilder til remedieringen av diktet. Elevene fikk tre timer på skolen til å arbeide med dette og skulle levere montasjen og refleksjonsnotatet. Elevene i kommunen jeg arbeider i, har en Google-konto («Google Suite for Education»), og derfor var ett av kriteriene å levere i «Google Presentasjoner», da en rekke funksjoner i lysbildeprogrammet er hensiktsmessige for montering og lek med modaliteter. Elevene sto også fritt til å redigere i andre program om de ønsket det, for å så klippe det inn i Google Presentasjoner til innlevering. For å tilpasse elevtekstene til dette forskningsprosjektet, fikk

ikke elevene benytte modalitetene lyd eller film. På den ene siden er det synd at elevene ikke fikk boltre seg i flere modaliteter. På den andre siden kan det gi for mange muligheter og kanskje stjele tid og oppmerksomhet fra selve lyrikktolkningen. Et annet viktig kriterium var at elevene kun fikk bruke lovlige bilder som er publisert under en Creative-Commons lisens. I undervisningsopplegget fikk elevene en gjennomgang av Åndsverksloven, kildeføring og at man alltid skal kreditere eieren av bildet. Elevene fikk også tilgang til en rekke nettsteder med tilgang til bilder som er underordnet CC-lisensen.

Under tekstsapingsoppgaven arbeidet elevene i klasserommet, mens lærerne gikk rundt og hjalp elevene. Elevene hadde mulighet til å diskutere, og jeg observerte at også de som ikke arbeidet i par, brukte hverandre for å diskutere tolkningen og tekstsapingen. For å tilpasse oppgaven til alle elever, og at den ikke skulle virke overveldende, men konkret, laget jeg en framgangsliste med åtte punkter som de kunne følge for å komme i gang med arbeidet, holde fokus, men også fullføre oppgaven. Første del av punktene på listen oppfordrer eleven til å arbeide analogt med diktet og skrive sine tolkninger for hånd. De siste fire punktene åpner opp for bruk av Chrome Book, og omhandler den digitale utformingen. Tanken bak dette var at elevene skulle arbeide med teksttolkning og innhold i diktet, før de fikk slippe til med monteringen. Dette er et viktig pedagogisk poeng, da jeg ville forhindre at elevene hoppet over den delen av tolkningsprosessen hvor man blir kjent med diktet. Digital-tekniske finurligheter kan også være en forstyrrelse i tolkningsprosessen, fordi man kan bli opphengt i «hvordan» før man vet «hvorfor». Det var mange som benyttet seg av denne listen, og jeg ser fordelene av denne ved oppstarten av prosjektet, slik at elevene kom raskt i gang, men også som en «ekstra pedagog» i et klasserom med mange elever med en rekke spørsmål.

En av de underliggende hensiktene med dette forskningsprosjektet er å forsøke å sette lyrikklæsning og lyrikktolkning i et positivt lys hos elevene, og gi elevene tilgang til teksttolkning på deres «premisser». For å øke motivasjon og interesse for tematikken, bør montasjeoppgaven inneholde en viss form for valgfrihet. Valgfrihet knyttet til individuelt eller pararbeid er en ytre rammefaktor, som kan bety mye for enkelte elever, og er en motivasjonsfaktor i seg selv.

Dikt:	Antall
Nåde	18
Omar fra Kabul	11
Det er som å stå i mål	6
Undersjøiske elvar	5
Ensomhet	4
Tsunami	1
Teater-diktet	1
Når du er borte	1
Antall montasjer	47

Figur 2: Oversikt over valgte dikt

overraskende er det at elevene velger stort sett mellom to dikt, «Nåde» som resulterer i 18 montasjer, og «Omar fra Kabul» genererer 11 montasjer. Etterfulgt av «Det er som å stå i mål», og «Undersjøiske elvar», som gir seks og fem montasjer.

Jeg ville også at elevene skulle få velge dikt –altså «innhold» selv. Noen begrensninger må likevel utvalget ha, og elevene fikk velge mellom åtte forhåndsutvalgte dikt som jeg hadde plukket ut på forhånd. For å treffe en stor gruppe elever, var det essensielt å velge ut dikt tilpasset flere nivå, både med tanke på kompleksitet, og tematisk variasjon. De kunne ikke være lange, på grunn av at diktene skulle kunne overføres til lyrikkmontasjer på en lengde inntil maks tre lysbilder. Andre kriterier var at de skulle inneholde metaforer og språklige bilder, slik at de lettere kunne være overførbare i en billedlig tolkning. Noe

Oversikt over diktene:

UNDERSJØISKE ELVAR

Djupt under overflata renn usynlege elvar mellom deg og meg
Eg sender ein stim av raude småfiskar med ein varm havstraum mot nord
Dei leitar seg oppover langs strendene dine gøymer seg her og der i tareskogen og stryk seg mot glatte steinar

Det er som å stå i mål
Å holde ballen unna
Et skritt på avstand
Ikke slippe noe innafor
Ikke se bak gardina
Ikke inn i nettet
Som vikler seg

Nåde

Jeg er redd for å sovne, og jeg er redd for å våkne.
Jeg er redd for myndighetene og veien menneskeheten tar.
Jeg er redd for å miste kjæresten jeg ikke har.
Jeg er redd for å drukne, jeg er redd for ild:
En skogbrann ligner en vektløs rustning, den skinner og den frykter ingenting.

Omar fra Kabul er ny i blokka snakker fem ord på engelsk mangler tomler når vi skal bytte Pokémon-kort holder han dem mellom pekefingeren og langfingeren han vet aldri hvilke kort som er best kongebytte sier jeg hver gang nabobarna flokker seg rundt Omar vil håndhilse på soldaten med åtte fingre og tre Pokémon-permer

NÅR DU ER BORTE

Næ rast er du når du er borte.
Noko blir borte når du er nær.
Dette kallar eg kjærleik –
Eg veit ikkje kva det er.

Før var kveldane fylte av susing frå vind og foss.
No ligg ein bortgøymd tone og dirrar imellom oss.

ensomheten kan bli som en sykkel opp ei trapp som en ganske tung skolesekk på en litt grå lei hverdag

skikkelig vanskelig å bære alene

3.6 Analytisk tilnærming

Den aletiske hermeneutikken slik Alvesson og Sköldbberg (2017, s. 139-141) fremholder den når de tar utgangspunkt i Gadamer og den filosofiske hermeneutikken, blir i dette forskningsprosjektet anvendt som analytisk metode. Essensen i den aletiske hermeneutikken er at den oppløser det polare forholdet mellom leser og objekt,³ for heller å framholde det dialogiske forholdet i meningsproduksjonen. Det dialogiske forholdet mellom forsker og empiri anses derfor som en analytisk metode i dette forskningsprosjektet. Grunntanken er at jeg går i dialog med empirien, stiller spørsmål til teksten, og den stiller spørsmål tilbake, som kanskje leder meg til en annen plass, til andre forståelser. Slik blir prosessen forstått som den hermeneutiske sirkelen, hvor forståelsen aldri stopper, og at man i tolkningen hele tiden veksler mellom del og helhet (Lægreid & Skorgen, 2014, s. 11).

Dette prosjektet preges av et dobbelt tolkningsnivå. Det første nivået er at jeg som forsker skal analysere multimodale elevtekster. Det andre nivået er at elevtekstene i seg selv er tolkninger som er uttrykk for estetiske erfaringer. Når jeg analyserer elevtekstene, er det verdifullt å være bevisst hvordan fordommer kan bidra til eller motvirke forståelse. Gadamer ser fordom som en betingelse for forståelse, og i *Sannhet og metode* argumenterer han for en rehabilitering av det negative semantiske innholdet begrepet en fordom har, til noe positivt, og forklarer begrepet med forforståelse, eller foroppfatning (2010, s. 307-315). Han hevder at i en overleveringsprosess kan man «[...] skille mellom *sanne* fordommer som skaper *forståelse* og *falske* fordommer som skaper *misforståelse*» (2010, s. 337). Dette har overføringsverdi til tolkningsperspektivet til begge tolkningsnivåene ved å være bevisst at ens fordommer kan både lede til mistolkning, men også muliggjør forståelse. Eller som Gadamer beskriver: «[...] hvordan vi unngår å bli trollbundet av våre egne foroppfatninger» (2010, s. 305).

Det dialogiske perspektivet tar jeg utgangspunkt i når det kommer til hvordan jeg skal nærme meg, forstå og tolke elevproduktene, men også hvordan jeg skal forholde meg til begge tolkningsnivåene beskrevet ovenfor. Det uuttømmelige meningsinnholdet i studieobjektet befinner seg også både i det første og andre tolkningsnivået, altså når jeg tolker, men også i elevenes tolkninger. Tolkningene som fremkommer i denne sammenhengen, er avhengig av den som tolker. Altså: det jeg får ut av analysen avhenger av *min* forforståelse og mine interesser, og det samme gjelder elevene. Det de får ut av den estetiske lesingen av diktene, avhenger av *deres* forforståelse og interesser. I det andre tolkningsnivået vil dette vises ved at

³ Som står i motsetning til den objektiverende hermeneutikken hvor det er objektet alene som «produserer» mening og overbringer det til subjektet, herunder forstått som forskeren (Alvesson og Sköldbberg 2017, s.138).

elevene har tolket det samme diktet på ulike måter. Det kan også tillegges at den analytiske inngangen elevene anvender er inspirert av nærlesningen som metode (Se delkapittel 2.4.1).

Det bør fremmes et kritisk metodologisk drøftingspoeng før vi går videre. Det må stilles spørsmål om den aletiske hermeneutikken slik den nevnes her, i det hele tatt kan anvendes som inngang til tolkning av elevtekster i en skolekontekst? Grunnlaget for det kritiske blikket, er at tilnærmingen er ment å gjelde litteratur, og i møte med kunsten selv, ikke tolkninger av den. Noen vil kanskje hevde at lyrikkmontasjene ikke kan defineres som kunstobjekter, men heller et bidrag i et kompetanseperspektiv som befinner seg i et utdanningspolitisk syn på forståelse, og i utgangspunktet er det en oppfatning jeg også har. Til samme tid bygger denne studien på et nyere estetisk perspektiv (jf. kap. 1.2) og siden lyrikkmontasjene viser en «estetisering av en livsverden», er de interessante på sin måte.

Jeg har nærmet meg datamaterialet ved å se etter interessante tendenser og sortert primærmaterialet etter tematiske kategorier (Cohen et al., 2018, s. 662). Et håndfast kriterium for utvalg av elevtekster er at eleven(e) skal ha deltatt i hele undervisningsforløpet, altså ikke hatt fravær. Dette er for å sikre at de har hatt høy deltakelse i undervisningsopplegget og dermed bedre forutsetning for å kunne svare på montasjeoppdraget. Det har ikke blitt foretatt utvalg med hensyn til kjønn, da dette ikke er relevant for prosjekts problemstilling. Et annet kriterium har også vært å velge ut tekster på alle faglige nivå, nettopp for å belyse hvordan et representativt utvalg av elevene bedriver produktiv resepsjon. Antall elevtekster jeg skulle velge ut for analyse, hang selvsagt også sammen med hvordan jeg skulle gjennomføre analysen.

Jeg har valgt å todele analysen i dette prosjektet for å på best mulig måte svare på problemstillingen og forskningsspørsmålene. Først gjennomfører jeg det jeg har kalt en breddeanalyse, deretter en dybdeanalyse. Breddeanalysen åpner opp for å inkludere mange elevtekster, som er formålstjenlig for å kunne beskrive de mangfoldige måtene elevene har skapt lyrikkmontasjer på. Meningen er å trekke fram hvordan de benytter modaliteter og informasjonskoblinger i tekstsaking, og derfor har jeg valgt ut elevtekster som eksemplifiserer de ulike momentene. Å gjennomføre en dybdeanalyse gir meg mulighet til nettopp å gå i dybden på en tekst der jeg ser på enkelte multimodale elementer som viser tilbake til elevens tolkning av diktet. Det estetiske perspektivet kommer fram på ulike måter i bredde- og dybdeanalysen, hvor i dybdeanalysen kan jeg gå enda mer inn i den estetiske og sansemessige erfaringen eleven har gjort seg.

4 Analyse

I dette kapitlet vil jeg analysere et utvalg lyrikkmontasjer for å kunne svare på prosjektets problemstilling om hvordan elevene bedriver tolkende tekstskaping. Kapitlet består av en bredde- og en dybdeanalyse. De utvalgte montasjene representerer alle nivåer i elevbesvarelsene. Det doble tolkningsnivået i min studie vil hele tiden være en underliggende faktor i analysen, da dette er mine tolkninger av elevers tolkninger. Jeg vil også gi rom for elevstemmen fra refleksjonsnotatene når jeg trekker frem eksempler, og på denne måten skaper jeg et triangulært forhold mellom elevens refleksjoner, lyrikkmontasjene og min tolkning av dem.

4.1 Breddeanalyse

Breddeanalysen er delt i to, der jeg i første del presenterer mangfoldet av modaliteter (4.1.1), og i andre del bredden av ulike lyrikktolkninger (4.1.2). Jeg har gjort det slik for å kunne rette søkelys på prosjektets to forskningsspørsmål. Dette er i den hensikt å prøve å holde de adskilt, samtidig som dette er utfordrende da de glir over i hverandre. Første del av breddeanalysen vil hovedsakelig dreie seg om hvordan elevene har anvendt modaliteter og semiotiske ressurser slik at deres tolkning av diktet kommer fram. Under bredden av lyrikktolkninger vil jeg komme mer innpå elevene sine tolkninger av diktene, altså meningsinnholdet, og hvordan de på ulike måter de viser fram den indre visualiteten.

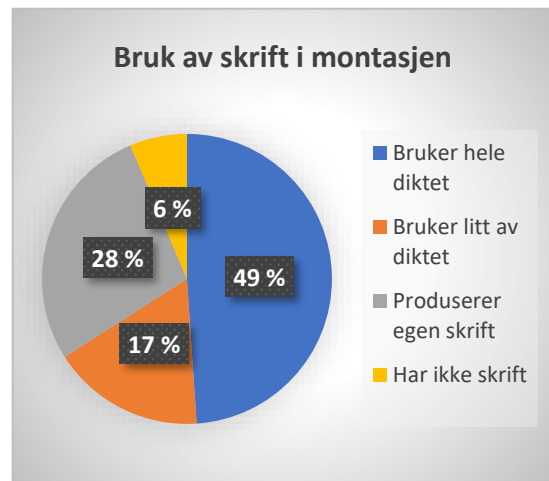
4.1.1 Mangfold av modaliteter

I det kommende vil jeg presentere hvilke modaliteter elevene velger å ha med i lyrikkmontasjene når de skal remediere diktet. Jeg tar først for meg modalitetene skrift, font, farge, bilde, og til slutt grad av multimodalitet i montasjen totalt. Som jeg var inne på i kapittel to, kan det diskuteres hvorvidt font og farge er modaliteter, på grunn av deres utydelige regler for bruk, men også om de i hele tatt er meningsbærende, eller kun skapt for et estetisk ytre. På grunn av at mange av elevene i tekstskapingen har brukt begge som meningsbærende ressurser, velger jeg å la de stå som egne modaliteter, men også se på de som en del av de andre modalitetene. Å skille modalitetene fra hverandre er utfordrende, da multimodale tekster har skal i utgangspunktet leses som en helhet, men jeg vil likevel prøve å holde de atskilt.

4.1.1.1 Skriftmodaliteten

Elevene anvender verbaltekst i lyrikkmontasjene på ulike måter, og det er interessant å se på hvordan elevene gjenbraker teksten fra diktene. Det viser seg at mange har valgt å skape egen skrift som et tillegg til verbalteksten i diktet. I elevenes montasjeoppdrag var det ingen kriterier som sa hvordan de skulle anvende diktet i den remedierte teksten, så elevene sto fritt til å velge selv. Det endte med at noen brukte hele diktet slik det framsto, noen valgte å kutte ut enkelte verselinjer, andre skriver egen skrift, og et fåtall anvender ikke skrift. Den sistnevnte vil si at de har valgt å ikke anvende noen form for verbaltekst, verken fra diktet eller egenprodusert.

For en enkel oversikt, viser sektordiagrammet i «Figur 2» at nesten halvparten (49 prosent) har gjenbrukt hele diktet i montasjen sin. Selv om alle verselinjene er brukt har de gjort det på ulike måter, ved å klippe og lime de i ulike størrelser, fonter, farger, rekkefølge og innramminger. Det er færre som anvender litt av diktet (17 prosent), enn som skriver egen tekst (28 prosent). Når elevene skriver tekst selv, har jeg valgt å anvende



Figur 3: Oversikt over anvendelse av skrift i montasjene, prosent.

betegnelsen *transformasjon* (jf. Teorikap), fordi det er endring innenfor samme modalitet. I dette tilfelle skrifmodaliteten. Den minste gruppen, er de som ikke anvender skrift i det hele tatt. Det bør presiseres at noen av elevtekstene kunne ha havnet i flere kategorier, for det meste en sammenblanding av kategoriene markert med oransje og grå, altså at elevene anvender litt av diktet, men også kan ha tilføyd egen tekst. I disse tilfellene har tekstene blitt plassert i den kategorien på bakgrunn av hva det er gjort mest av. Dermed kan en ikke si at prosentene et helt eksakte, men de kan vise til en tendens, og ment som et oversiktsbilde. Videre vil det bli vist til ulike eksempler på hvordan elevene har anvendt skriftmodaliteten i lyrikkmontasjen sin.

«Lyrikkmontasje 1» er et eksempel på en montasje som inkluderer hele diktet «Undersjøiske elvar». Eleven har klippet inn verselinjene slik de står i diktet, og hvor man leser fra topp til bunn først på venstre side, så på høyre. Dette sier eleven om å bruke hele diktet: «Jeg har valgt å ta med hele diktet, fordi det var ingenting jeg kunne kutte ut uten at det ble rart, eller vanskeligere å tolke».

Dette betyr at eleven mener at verbalteksten har stort informasjonsansvar og er essensiell for at tolkningen skal komme fram. Verbalteksten skifter font, alt etter innholdet i følge eleven selv. Øverst til venstre i montasjen står verselinja: «Djupt under overflata renn usynlege elvar mellom Deg Og Meg». Her gjør eleven en rekke grep for å tilføre et meningsinnhold, ved å



Lyrikkmontasje 1: Eksempel på montasje hvor hele diktet er gjenbrukt i ett bilde

anvende kontrastfarger for økt synlighet, store forbokstaver på «Deg, Meg» som om det er egennavn, kanskje for å markere at de er hovedpersoner i montasjen. Det fremkommer av refleksjonsnotatet at det er avstand mellom personene i diktet, og dette viser hun frem ved å plassere de på hver sin elvebredde. Verbalteksten «Og stryk seg mot glatte steinar», har en myk, hvit font, og lager en informasjonskobling ved å plassere teksten oppå et bilde med glatte steiner. Slik jeg ser det, utdyper hun meningsinnholdet ved å avgrense innholdet til å fysisk gjelde glatte steiner. Generelt i hele montasjen arbeider hun bevisst med plassering av verselinjene, skriften er omtrent like stor, og at de er spredd utover montasjen gjør at den oppleves som balansert. Lik skriftstørrelse gjør at ingen verselinjer skiller seg ut, men verbalteksten: «Eg sender ein stim av røde småfiskar med en varm havstraum mot nord» er fremtredende (salience) på grunn av innrammingen (framing). Boksen rundt skriften skiller seg ut fordi den er rød, men røde hjerter er også satt inn ved sidene på rammen. Eleven har altså byttet ut røde fisker med røde hjerter. Det bekreftes av elevens refleksjonsnotat at hun finner metaforen om at de røde fiskene skal representere kjærligheten.



Lyrikkmontasje 2: Tilføring av selvprodusert skrift

En annen måte å anvende skriftmodaliteten på ser man i «Lyrikkmontasje 2», hvor Karianne har valgt diktet «Nåde». Hun har tegnet montasjen sin i programmet Google Canvas og har ikke anvendt tekst fra diktet, men tilfører egen verbaltekst til høyre for illustrasjonen.

Verbalteksten er satt opp som kulepunkter, og formulert som spørsmål. Eleven henvender seg direkte til leseren med oppfølgingsspørsmål der hun setter søkelys på steder i illustrasjonen der det er meningspotensial. Det er som om hun veileder leseren til å oppdage hennes analytiske poeng, slik at de kan realisere meningspotensialene. Karianne sier: «Jeg synes det var gøy å gjøre noe litt annerledes og å få tenke mye selv. Jeg fikk studert diktet godt og fått fram mine “teorier” om hva diktets ekte mening er». At eleven velger å skrive «få fram» antyder at hun hadde som mål å tydeliggjøre poengene sine for enn leser. Utover dette framkommer det ikke av elevens refleksjonsnotat noe om hvorfor hun formulerer eksplisitte spørsmål til leseren på denne måten. Det er aktuelt å fundere rundt hvorfor hun ikke bare leverer tegningen, uten verbaltekst, og lar den snakke for seg selv. Mulig er spørsmålene der fordi hun ikke er trygg på at illustrasjonen i seg selv vil formidle de analytiske poengene hun har utarbeidet. Og med måten montasjen er delt opp på, fungerer teksten som en «hjelpelapp» til bildet, der tegningen er det primære og teksten det sekundære. Generelt har hun remodalisert, (jf. Teorikap.), altså omkodet og forskjøvet mye av meningsinnholdet over på ikke-verbale modaliteter slik som illustrasjoner og farger.

Før jeg går videre, vil jeg trekke fram et eksempel på hvordan teksten peker på et punkt med meningsinnhold i tegningen. Spørsmålet i kulepunkt nummer tre går som følger: «Flammen er ujevn, hvorfor?». Karianne har i dette tilfelle tolket denne verselinja fra diktet: «En skogbrann ligner en vektløs rustning, den skinner og den frykter ingenting». I refleksjonsnotatet forklarer hun hva hun har tenkt når hun tegnet dette: «Noe jeg gjorde i lyrikkmontasjen min var å tegne flammen utenfor streken, fordi en skogbrann tar ikke hensyn til det den møter på». Eleven har funnet en tom plass i teksten (kap. 2.3), hvor hun finner et språklig bilde, former det til en indre visualitet og viser det fram ved tegningen. Man kan si at det språklige bildet i teksten er en besjeling (Claudi, 2010, s. 38), som vil si at naturlige fenomener får menneskelige egenskaper,

slik denne brannen gjør ved å ikke frykte noen ting. Hvis man inntar et metaperspektiv på situasjonen, der læreren skal lese og vurdere denne teksten: Hvordan kan læreren oppdage at det ligger et meningsinnhold i dette, og at den anvendte teknikken ikke skyldes det digitalpraktiske om «å kunne tegne innenfor streken»? Da læreren og jeg vurderte montasjene, var dette en av de tolkningene som kunne gått oss hus forbi. Hvis ikke teksten «Flammen er ujevn» sto ved siden av, og hvis vi ikke hadde hatt tilgang på refleksjonsnotatet, hadde vi kanskje ikke blitt oppmerksom på dette. Kanskje eleven valgte å ha med verbalteksten fordi det ligger en tydelighet i skriftmodalitetens affordanser som bildets affordanser ikke får fram, nemlig å peke på og skape refleksjon rundt noe konkret. Denne omkodningen fra skrift til illustrasjon viser en ny aktualisering med meningsutvidelser og -utdypelser, og samtidig ser man spor av av den verdenen som diktet i sin originale form framkalte.



Lyrikkmontasje 3: Eksempel på lite bruk av verbaltekst

I Lyrikkmontasje 3 har eleven valgt «Omar fra Kabul», der den eneste verbalteksten er «Soldaten», som hun har plassert oppå gutten midt i bildet. På denne måten setter hun hovedfokus på han, og hun forklarer i refleksjonsnotatet:

«Til slutt skrev jeg soldaten i midten av bildet fordi han har gått

gjennom mye og de andre barna kan se det». Det er ikke plass for å gå i dybden med tanke på innhold og komposisjon og informasjonskoblinger her, da det er verbalteksten som skal utredes. Ved å bruke så lite tekst, får hun fram at det i denne montasjen er bildemodaliteten som har informasjonsansvaret. Spørsmålet blir om eleven får fram tolkningen sin på en hensiktsmessig måte, og om det er valgt ut bilder som har tydelig meningsinnhold. Her vil jeg hevde at det er bildet nederst til venstre, som viser en bombet by, som står mest til innholdet i diktet. Bildet av Jesus er kanskje et bilde som ikke er hensiktsmessig valgt ut, da diktet ikke nevner religion eller kristendommen på noen måte.

4.1.1.2 Font

Herunder er det et utsnitt av en montasje hvor Sara veksler mellom fonttyper og ilegger valg av font et meningsinnhold. I refleksjonsnotatet skriver hun utdypende om dette:

Skriften var ulik fordi jeg ville at det skulle være litt variasjon og fordi skriftene kan vekke litt følelser. Den første typen jeg brukte er litt større og sterkere. Det passer sammen med det å stå i mål og redde baller som kommer imot deg. Så valgte jeg en tekst som sto litt skjøvet unna de andre og som var litt mindre. Det valgte jeg fordi det sto “et skritt på avstand” og fordi personen som tenkte dette kanskje følte seg litt svak og liten. Den siste skriften valgte jeg fordi det ser ut som en person har skrevet dette og det gjør det mer personlig når personen begynner å snakke om at nettet vikler seg, som jeg tolker som at livet vikler seg og blir vanskelig å løse.



Lyrikkmontasje 4: Eksempel på fontbruk

Sara velger font etter hva hun mener passer til meningsinnholdet i de ulike verselinjene. Den første verselinjen er fyldig, tydelig og har rene linjer, som kan assosieres med å være stødig, sterk og er ideelle egenskaper en målvakt bør ha. I refleksjonen kommer det fram at hun bevisst arbeider med avstand, og størrelse på fonten for å vise til det lyriske jegets utenforskap og selvfølelse om å kjenne seg liten. Til slutt skifter hun fonten til håndskrift og tolker at det tematiske

innholdet (livet vikler seg) er personlig og derfor vil passe med håndskrift-lignende font.

Lyrikkmontasje 5 og 6, er utsnitt av større montasjer, men er her klipt slik at man ser fontbruken. I montasje 5 har elevene valgt en fonttype som er rennende, og minner om fonter til skrekkfilmer. Her fremstiller de en font som kan relateres til et skummelt innhold, og det å være redd, slik det står i diktet. I montasje 6 har eleven anvendt en tydeligere font, men brukt fargen rød og samtidig forstørret verbalteksten for å gjøre den mer markert. Disse grepene utgjør en informasjonskobling, og eleven utdyper innholdet i verbalteksten ved å farge den rød. Siden fargen rød er knyttet til kulturkonvensjoner



Lyrikkmontasje 5: Rennende font



Lyrikkmontasje 6: Font med farge

og har mange mulige konnotasjoner, vil den i denne situasjonskonteksten betyr noe uhyggelig, eller som eleven selv sier: «angst og redsel». Sammenlignet med andre lyrikkmontasjer i denne studien, benyttes fargen rød med tanke på noe positivt som forelskelse, og varme strømmer (Se lyrikkmontasje 1, og Samiras montasje i dybdeanalysen). Dette forklares med at de står i en annen situasjonskontekst.

4.1.1.3 Farge

Elevene har brukt farger på mange ulike måter når de har designet montasjen sin. Ett av eksemplene er lyrikkmontasje 7, der to elever anvender farger for stemningsskaping, men også fargekoder i montasjen sin for å skape mening, og undring hos leseren. Elevene har delt



Lyrikkmontasje 7: Fargekoder

montasjen i to ved den stiplede linjen, og forklarer at det er gjort for å vise at det er to ulike stemninger i diktet. I refleksjonsnotatet står det: «Over linjen: Personen [det lyriske jeget] forklarer tiden før

og hvor fint det er å være med personen nå. Teksten ligger oppe i himmelen, det er fritt, rosa (kjærlighet) og varme farger. Symboler: hjerte (kjærlighet,) sol (glede.)». Under linjen er temaet savn: «Personen forklarer savn. Savn er borte når personen er nær og er nær når personen er borte. Teksten (savn) ligger nederst i trærne, det er mørkt, trist og kalde farger».

Elevene har lagt inn skjulte koder ved å gi ordene regnbuens farger for å gi (den observante) leseren en bestemt leseretning. Regnbuens farger starter med rødt, oransje, gult og grønt, som gir setningen: «Nærast når kjærleik er». Elevene tolker dette til at «[...] alt blir mye nærere og

sterkere når det er kjærlighet, f.eks. savn, hat, osv». Om man følger fargene i regnbuen videre, er grønn, blå og lilla som står for tur og det frembringer denne setningen: «*Før vind og foss, no oss*». I refleksjonsnotatet tillegger elevene ordene meningsinnhold: «Både vind og foss lager mye lyd, det forbinder vi med stress. Nå er den personen bare fokusert på “oss.” Stresset og lydene er borte, det er også savnet». Elevene mener at fargekodingen forsterker innholdet i diktet ved å tolke innholdet til å gjelde en kjærlighet som har vært igjennom prøvelser (stress), men når de får være sammen, så forsvinner problemene og også savnet. Det er tydelig at elevene bak lyrikkmontasje 7 er designdrevet, og søker mot noe fremtidsrettet og nyskapende. Ved å lage et nytt semiotisk system er de innovative, og de åpner opp for nye tolkningsrom hos leseren. Selv om det ligger en del tolkningsarbeid til grunn her, har man ingen garanti for at leseren plukker opp dette.

Karl har tolket diktet «Nåde», og lyrikkmontasje nummer 8 består av to bilder, bilde nr 1 til venstre, og nummer 2 til høyre. Felles for begge er at fargene er fremtredende, og fungerer som meningsressurs. Ved bilde nummer 1 kan en så vidt skimte diktet i sin helhet i rosa skrift, fordi bakgrunnen er så fremtredende (saliency) at den nesten kommer gjennom skriften. Resultatet



Lyrikkmontasje 8: Farge, psykedelisk montasje

ved å farge skriften i rosa, gjør at den blander seg med bakgrunnen, og gjør det vanskelig å skille den ut. Dette grepet gir et inntrykk av kaos eller noe som er i ulage. Fargene og mønsteret i bakgrunnen kan gi assosiasjoner til psykedelisk kunst,⁴ hvor nettopp bevegelse er et kjennetegn. Karl forklarer i refleksjonsnotatet at han bevisst har brukt denne bakgrunnen fordi det ligner en hjerne, og ser for seg at det er slik det ser ut i hjernen om man lider av paranoia.

⁴ Psykedelisk kunst, en retning innenfor billedkunst og design som hadde sin storhetstid på 1960-tallet, og var inspirert av *art-nouveau* og interessen for synshallusinasjoner som kan fremkomme ved påvirkning av enkelte narkotiske stoffer. Stilen kan kjennetegnes ved sterke kontrasterende farger, flytende, eller sirkulerende mønster og surrealistiske motiver.

Med andre ord tolker Karl diktet i retning sinnsforstyrrelse og sykdom, og slik åpner han opp meningsinnholdet og fyller inn tekstens tomme plasser. Han har kommet fram til at det underliggende tema i diktet er angst, og deretter åpnet opp for at det også kan bety paranoia, da mange av verselinjene handler om å være redd. Det er ukjent om Karl har kunnskap om kunstformen psykedeligsk kunst, eller om han har funnet det ved tilfeldig søking i søkemotorer på bildenettsider, det fremkommer ikke av refleksjonsnotatet. At skriftmodaliteten og mønstrene i bakgrunnen skaper en bevegelse i montasjen, gjør at man ikke helt oppfatter hvor man skal starte å lese, og gjør lesingen generelt utfordrende. Eleven forteller at det er gjort med vilje da det er meningen at det skal være kaos, for slik er det å ha angst og ha «en uklar hjerne».

I bilde nummer 2 har Karl brukt mange av de samme fargene som i det første bildet. Gjennomgående i montasjen anvender han kontrasterende farger både mellom bakgrunn og skrift, men også innad i bildene, og gjør meningsinnholdet tydelig. Selv sier han at han «valgte bilder som hadde en sterk mening». I motsetning til det første lysbildet vises den selvsikre turkise verbalteksten godt, og formidler et tydelig innhold: «*Angst tar ikke hensyn*», «*[...]angsten er ikke redd for å utforske nye territorier*». Karl ville kommentere bildene for å få fram tolkningen sin enda mer ved å lage egne setninger og plassere dem ved siden av bildene. Dette er et dialogisk samspill mellom verbaltekst og bilde siden de står ved siden av hverandre. De utfyller hverandre som en slags bildekommentar. Helt konkret kan man se dette ved at det har blitt satt inn en stiptet linje for å markere avstand mellom setningene, og at «*Angst er komplisert*» tilhører bildet under hvor det via fargekontrasten svart og rosa fremhevet en person i profil som tenker. Oppsummert har Karl ved hjelp av meningsressursen farge, laget ett bilde som er uklart og et som er tydelig, og sammen utgjør de den helhetlige tolkningen han har gjort seg.

4.1.1.4 Bilde

På grunn av lyrikkens visualitet, språklige bilder og fortattede meningsinnhold, er bildemodaliteten nærliggende som hjelpemiddel i en transduksjonsprosess. Med bildemodaliteten tenker jeg primært på fotografier. Når elevene bygger tolkningsrekker, avdekker flere lag og identifiserer språklige bilder, anvender de sansene og skaper en indre visualitet som de skal få ut på papiret. Bildemodaliteten er både sterk, i betydning at den er konkret og *kan* vise til virkeligheten, på en rask måte samtidig som den er populær i mediekulturen og ungdommens skriftkultur. I denne studien står derfor bildemodaliteten sterkt, og har store deler av informasjonsansvaret i elevenes tekster. Elevene fikk mulighet til å ta egne

bilder for å bruke i montasjene, men ingen gjorde dette. Det kan ha noe med at jeg underviste om CC-lisensen, og dermed la opp til en forventning om at det var slike bilder som var ventet i dette montasjeoppdraget. For det meste har elevene hentet bilder fra nettet, og flere har redigert de. Noen har anvendt symboler og emoji'er. Det var imidlertid tre av elevene som likevel valgte å skape egne montasjer ved å tegne, eller å male; den som er malt vil jeg gjøre en dybdeanalyse av i analysedel to.

Mange av lyrikkmontasjene har en estetisk uttrykkside som er vakker og godt balansert, noen mer enn andre. Den neste elevteksten «Lyrikkmontasje 9» er en remediering av diktet «Nåde». Ola har valgt ut modaliteter som står i stil med hverandre og har en gjennomgående mørk og angstpreget tematikk. Rytmask samspill (kap 2.2.3) omhandler en veksling mellom to



Lyrikkmontasje 9: Bildets estetiske uttrykkside

motsetninger i overflaten av montasjen, og dette er en attest på det motsatte. Ola har eksperimentert med å legge bilder oppå hverandre, slik at de flyter sammen. Han har redigert bildene slik at de blir gjennomsiktige og flyter inn i hverandre. «Jeg har redigert alle bildene utenom bakgrunnsbildet, jeg har skrudd ned synligheten til bildene sånn at de får en tristere bakgrunn til seg». Fraværet av rytmask veksling mellom modalitetene og innramminger gjør at man ikke vet hvilken modalitet som er mest fremtredende, og montasjen oppfattes som en synergi i bevegelse. Det er som om Ola anvender gjennomsiktighet, eller saturasjon, som semiotisk ressurs.

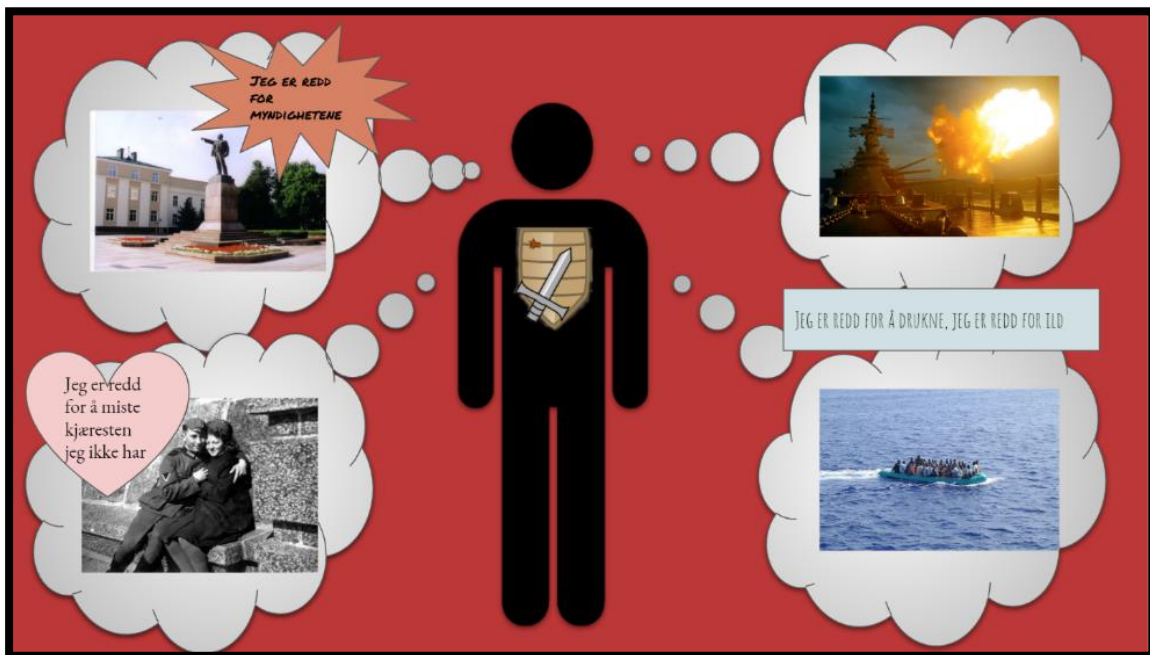
Bildene står sterkt i montasjen ved at de er så fremtredende at de går foran verbalteksten, og har informasjonsansvaret. Verbalteksten kommer sekundært, og man må studere nøye for å se hva som står. Fonten er i «løkkeskriftstil», og flyter på en måte inn i flammene og skyggene, som også er hvite. Noe av verbalteksten er originaltekst fra diktet, og framhever den gjentagende redselen i diktet. Setningen: «Følelsene mine er som en skogbrann, kaotisk og stopper aldri», har han selv konstruert, og viser at han legger til et lyrisk jeg, og beskriver tilstanden som en evigvarig pine, eksemplifisert ved en gapende hodeskalle. Eleven sier han fant virkemidlene gjentakelse og kontrast i diktet, og dette leker han seg med her. Det som gjentar seg i montasjen er de hvite skyggene, som både er tåke og flammer. Men også skogsmotivet går igjen. Kontrasten mellom det svart og hvite og fargene i flammene, og hudfargen til det nakne mennesket trekker oppmerksomhet. Meningsinnholdet er spredd utover bildene, og han utnytter bildemodalitetens affordanser for meningsskaping ved å gi leseren den umiddelbare tilgangen til bildets innhold. Det har skjedd en modalitetsforskyvning (jf teorikap), fordi han forskyver sanseinntrykket fra den opprinnelige teksten og «oversetter» det ved bruk av bildemodaliteten. Med andre ord: Han bevarer 'digtets aand', på en annen måte, altså ved hjelp av remedieringen. Det er tydelig at Ola har en sans for det digitalt grafiske, og jeg mener han får fram tolkningen bedre i montasjen, enn det han gjør i refleksjonsnotatet. «Jeg har brukt fargen svart fordi temaet er ganske mørkt, bildene jeg har brukt har en mørk mening bak dem, fonten jeg har valgt passer godt til bakgrunnsbilde, emojiene er triste som passer temaet til bilde». I skriftlig arbeid er Ola en elev som ikke uttrykker seg med mange ord, og i arbeidene hans synes tekstskapingen å være en utfordring. Her får han ikke beskrevet godt nok hva det er med modalitetene som gjør at de «passer godt», og hva det betyr at det er en «mørk mening bak».

Ola har limt inn emoji; to knuste hjerter. Det er overraskende mange elever som ikke har brukt slike symboler, mer presist finner jeg de i fire av 47 lyrikkmontasjer. Dette er tekstlige uttrykk som er sterkt representert i ungdomskulturen, og jeg hadde forventet at flere ville anvende slike. En forklaring kan være at da elevene fikk undervisning i modaliteters affordanser, ble det presisert at man må bli kjent med modaliteters muligheter så vel som begrensinger. På denne måten kan man gjøre et hensiktsmessig utvalg ut ifra hva man vil formidle, og tekstlig kontekst. I undervisningen kom jeg med et eksempel som kan ha vært førende når det kommer til emojiens begrensende affordans: «En gråte-smiley passer ikke inn i en Holocaust-montasje». Symbolene har altså ofte en humoristisk undertone og en enkelhet ved seg som kanskje ikke passer inn i en kontekst hvor stemningen i diktet er preget av alvor,

dystre og angstfulle tanker. For datamaterialet vil det ha betydning da «Nåde» helt klart var det mest valgte diktet, og «Omar fra Kabul» det nest mest valgte diktet, som også har en alvorlig undertone i seg. Kanskje kan det å *ikke* finne emoji'er i lyrikkmontasjene være et bevis på at elevene har kunnskap om emoji'enes begrensede affordans, men også en forståelse av kontekst.

4.1.1.5 Grader av multimodalitet og gjenbruk

Remedieringen ved hjelp av digitale (og analoge) verktøy gjør at diktene blir rekontekstualisert, på grunn av at de blir satt i den nye sammenhengen. Det er hvordan eleven anvender verktøyene de har tilgjengelig som utgjør hvordan den ferdige lyrikkmontasjen ser ut. Det er interessant å se lyrikkmontasjene mot modellen til Otnes (2012, s. 72) om høy og lav grad av multimodalitet og gjenbruk. De fleste lyrikkmontasjene kan sies å ha «høy grad» av multimodalitet. Fellestrekkene er at de inneholder et mangfold av modaliteter, eksempelvis bilder, farger, fonter, symboler, verbaltekst og innramminger av ulike slag, slik det har blitt presentert fram



Lyrikkmontasje 10: Eksempel på hvordan mange av lyrikkmontasjene ser ut

til nå i analysen. Det bør nevnes at tekster utenfor dette prosjektet kan anses å ha enda høyere grad av multimodalitet, for eksempel videoer av ulike slag, som også inkluderer lyd og bevegelige elementer. Likevel vil jeg argumentere for at flesteparten av lyrikkmontasjene i høy grad er multimodale, og «lyrikkmontasje 10» er et eksempel på hvordan mange av lyrikkmontasjene er utformet. Her har eleven anvendt skrift, tankebobler, bilder, symboler (hjerte, sverd, menneskesilhouette), fonter, og farger. Et mindretall av lyrikkmontasjene, tre av 47 montasjer, kan sies å inneha «lav grad» av multimodalitet, altså anvendelse av færre modaliteter, for eksempel ved å bruke kun verbaltekst, eller et bilde.

«Lyrikkmontasje 11 og 12» er eksempler på høy og lav grad av multimodalitet. Nummer 11 kan sies å ha høy grad av multimodalitet, og nummer 12 ha lav grad. Elevene har begge tolket



Lyrikkmontasje 11: Eksempel på høy grad av multimodalitet

diktet «Ensomheten», og det er spennende hvor ulike montasjene er, da elevene hadde det samme utgangspunktet. Den til venstre er bilderik, og på grunn av bildets affordans gis det umiddelbar tilgang til lyrikkmontasjens «hva», altså en mann medryggsekk på vei opp en trapp, innkapslet i en tåre, men har

også en tåre på kinnet. Mannen er plassert i midten og verselinjene spredd ut i hver sitt hjørne. Eleven anvender samme font med hvit farge, unntatt ordet «grå». Mannen er kontekstualisert ved å bli satt inn i en bakgrunn som avbilder en slitt mur. Fargene er dystre og formidler en lummer og mørk stemning. Lyrikkmontasje 12 er mindre multimodal fordi den har færre modaliteter. I all hovedsak anvender Mikael modalitetene skrift, plassering, farger og font. Ved første øyekast har denne montasjen en tradisjonell utforming siden den likner om en tradisjonell verbaltekst, og kan derfor virke ensformig, og til dels monoton.



Lyrikkmontasje 12: Lav grad av multimodalitet

Ved nærmere lesning kan en se at han har gjemt originaldiktet diktet i sin helhet i den svarte teksten. Man ser nemlig at Mikael skifter fra svart til grått i fontfargen, og at det er de svarte ordene som skiller seg ut først. Dette er et poeng som utdypes senere i analysen (kap. 4.1.2.4). I elevens refleksjonsnotat kommer det fram at modalitetene er nøyere utvalgt, enn det som kanskje et lærerblick vil kunne tolke, og sitatet påpeker at eleven innehar kunnskaper om valg

av modaliteter, og har internalisert begrepet «verbaltekst» og har det som en del av i sitt aktive vokabular.

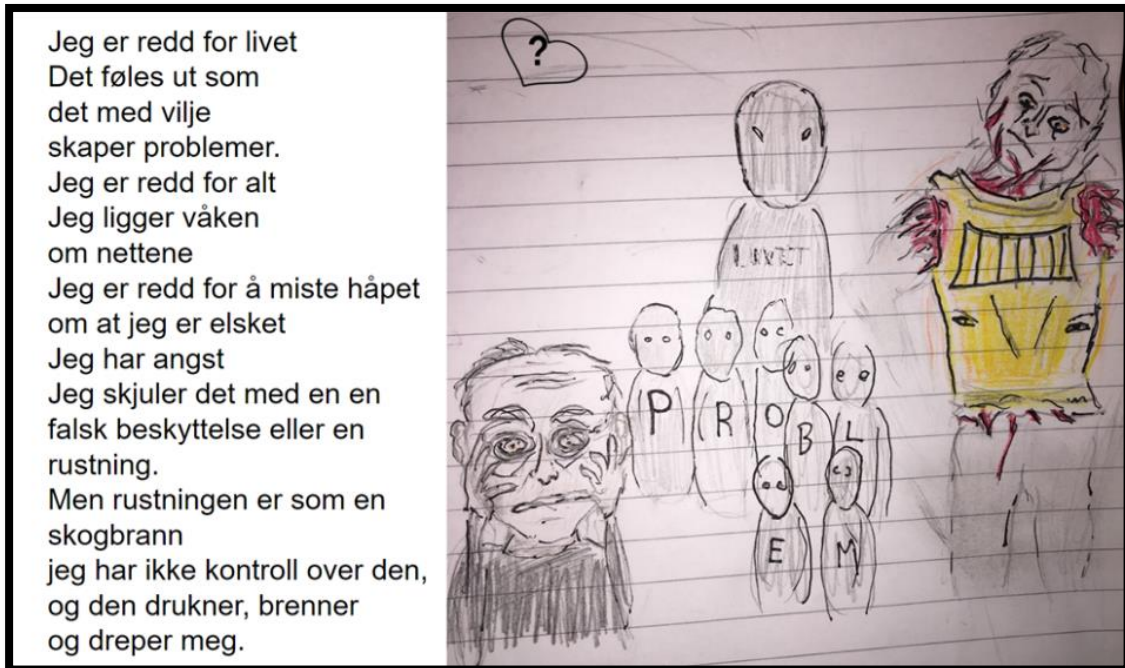
Jeg har valgt å bruke en bakgrunn av grovt, brunt papir. Den gir meg følelsen av alder og siden den kan si så mye samt ikke ta vekk fokuset fra verbalteksten. Fonten jeg valgte var for å nærme meg fonten brukt i diktet. Jeg valgte å plassere verbalteksten i midten for det er den jeg vil at du skal ha fokus på. Størrelsen er for å være tydelig nok, men på samme tid ikke overvelde. Første gangen du leser verbalteksten, kommer du nok frem til fasiten at det bare er tilfeldige ord skrevet i tilfeldig rekkefølge. Så vil jeg at du skal se på fargen jeg har brukt på teksten, jeg har fremhevet diktet i et litt lysere svart. Grunnen er at jeg har lyst at den skal vises minst mulig, men samtidig være synlig.

Meningsressursene eleven benytter er da bakgrunnen som gråpapir, font og skrift. Gjennomgående er det hvordan Mikael arbeider med fremtredenhet (salience) for å kommunisere med leseren, for eksempel ved å skifte farge på skriften for økt og mindre synlighet. Ved vurdering av denne montasjen skjønnte ikke læreren denne referansen om at bakgrunnen ser ut som gråpapir, og skal symbolisere alder. Mikael er flerspråklig og noen ganger kan språket være uklart, og med «følelsen av alder», mener han at gråpapiret viser til noe gammeldags. Dette ser man kanskje først etter man har lest refleksjonsnotatet:

Modalitetene gjør at den ikke er veldig oppmerksomhetsvekkende, men det er som en gammel bok i enden av et bibliotek, ikke noe hvem som helst tar opp, men hvis du tar den opp og leser den, gir den deg sin visdom.

Dette er et eksempel på at det kan være vanskelig for læreren å forstå elevens intensjon uten å bli bistått med et slikt refleksjonsnotat. Dette er en utfordring ved det didaktiske opplegget, som jeg har erfart flere ganger i dette prosjektet, og som jeg kommer tilbake til i drøftingskapitlet.

Når det gjelder hvorvidt elevene skaper sine egne meningsressurser eller låner fra andre, kan vi snakke om grad av gjenbruk, og dette inngår i den andre delen av modellen til Otnes. Over viste jeg til at lyrikkmontasje 11 har høy grad av multimodalitet, men den har også en høy grad av gjenbruk. Meningsressursene er ikke produkter eleven selv har laget, men tatt fra delingsressurser på nett. Isolert sett er ikke modalitetene originale og heller ikke verbalteksten fra diktet. Dette gjelder for eksempel også for lyrikkmontasje 9. Det som likevel er nytt er sammensettingen av modalitetene slik at samspillet utgjør et meningsinnhold. Lyrikkmontasje 13 (også nummer 2) innehar lav grad av gjenbruk, da både verbalteksten og illustrasjonen er egenprodusert. Per har omformet originalteksten i diktet «Nåde» til sin egen, og det har foregått



Lyrikkmontasje 13: Lav grad av gjenbruk

en transformasjon, fordi han omformer struktur og form innenfor samme modalitet. Det interessante spørsmålet er hvorfor noen elever velger å produsere meningsressursene selv. Flere av elevene som har lav grad av gjenbruk, kommenterer også at de liker å være kreative. Per sier: «[...]jeg fikk en sjanse til å tegne min tolkning. Jeg prøvde å finne bilder, men jeg fant ingen lovlige bilder som var konkrete, dermed skapte jeg min egen tegning» og tilfører at «Jeg liker godt oppgaver med kreativitet og frie tøyler». At dette er en kreativ elev vises også i hvordan han ellers kommenterer montasjen sin:

Jeg har ikke brukt så veldig mange spicy modaliteter. Det skal sies at det var jeg som tegnet det som man kan se på bildet. Jeg valgte en helt hvit bakgrunn, og skriften i min forenkling av diktet er helt clean. I skikkelsen som skal forestille noe, står det med svak skrift: "LIVET" Den svarte skikkelsen skal åpenbart forestille livet som skaper problem i flertall. Jeg tegnet en skremt, trøtt, sliten og nærmest paralyisert person i venstre på bildet. Dette skal forestille den forferdelige følelsen av paranoia/angst. (redd for alt, redd for livet) Jeg tegnet en person med en skinnende god rustning. Men han er skadet på innsiden. Jeg tegnet et hjerte med spørsmålstegn. Man vet ikke om det finnes håp.

4.1.2 Bredden av lyrikktolkninger

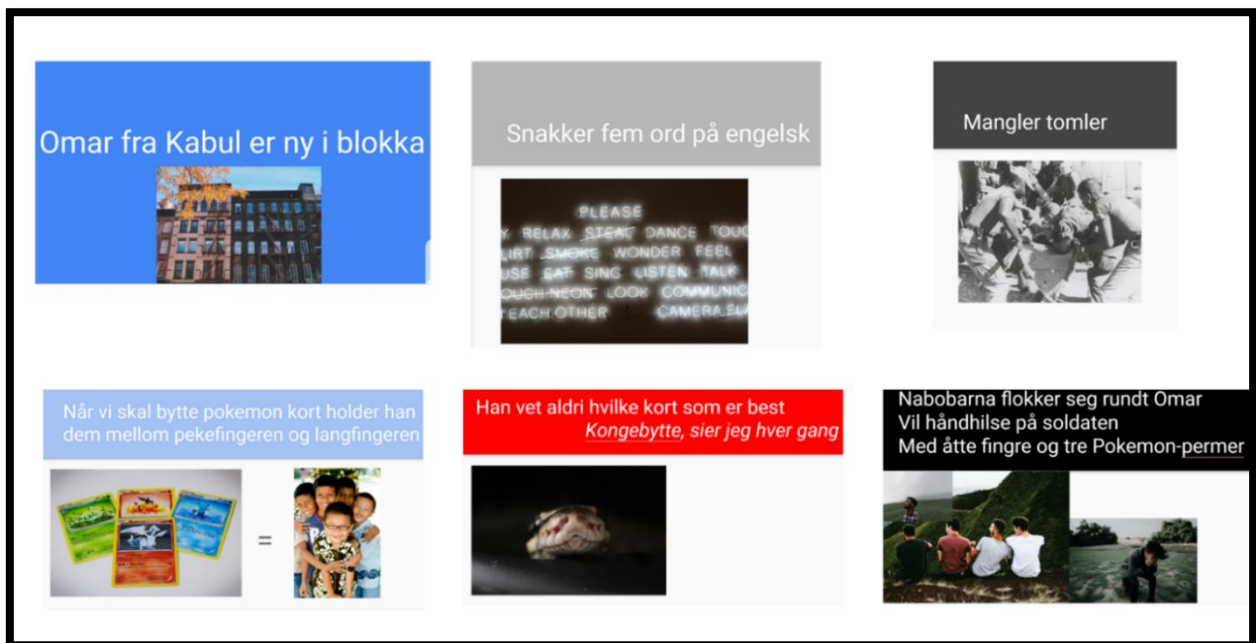
I denne delen vil jeg ha et mer analytisk blikk på hvordan modalitetene kobles til meningsinnholdet i diktene. Det vil her være fokus på hva elevene får ut av diktene – hvordan de forholder seg til meningsinnholdet, og hvordan dette kommer til uttrykk i montasjene så vel som i refleksjonsnotatene.

4.1.2.1 Fragmentert lyrikkmontasje

Ikke alle elevene mestrer å lage en lyrikkmontasje etter den intenderte visjonen om å konsentrere meningsinnholdet på inntill maks tre bilder. Noe av det elevene ikke mestrer, er selve *monteringen*, og flere elever sprer meningsinnholdet på for mange bilder (altså flere enn tre bilder). Dette gjør at montasjen framstår som fragmentert, noe som gjelder sju av 47 montasjer. Dette er uheldig, fordi det gjør det vanskelig å finne helheten ved å måtte forholde seg til mange lysbilder, og man mister det mangfoldige samspillet mellom modalitetene. Det strider med multimodalitetsteoriens overordnede konsept om kohesjon. I multimodale tekster har alle modalitetene hver sin rolle på ulike måter, altså ulikt informasjonsansvar. Ved for mange bilder vil det i tillegg være færre muligheter for å designe informasjonskoblinger. Det multimodale uttrykket blir dekonstruert, det vil si oppstykket, som er det motsatte av intensjonen med oppdraget. Hvis dette dekonstrueres i en for stor grad, vil ikke leseren ha mulighet til å lese «at one sitting» (ref teorikap 2.3), og mister sammenheng. Samtidig kan det begrunnes i at lyrikkens særpreg er en formidling av stemning eller toner, framfor handling og kronologisk rekkefølge, og det vil si at elevene måtte finne essensen i diktene, istedenfor å lage en «gjenfortelling». Dette ble det også undervist om. Med gjenfortelling menes at montasjene i datamaterialet også har et innhold som kan sies å ha en narrativ representasjonsstruktur (Skovholt & Veum, 2014, s. 66), altså med en historie å fortelle. Det narrative anviser til en fremstilling som ser preget av handling og dynamikk. I teorien vil det si at elevene har remediert innholdet til en mer fortellingspreget sjanger. Dette er absolutt en mulighet i en annen didaktisk sammenheng, men i dette tilfelle faller det utenfor oppgavebestillingen.

Det kan være flere grunner til at elevene ikke har fått meg seg dette, som for eksempel at de formelle kravene ikke var tydelig nok kommunisert, at elevene ikke ville ha hjelp, og at læreren dermed aldri så montasjen før innlevering. En av elevene som har laget en fragmentert montasje er flerspråklig, og en mulig forklaring er at eleven mistet noe av informasjonen rundt oppgavebestillingen. Noen av elevene kom i gang for sent med oppdraget, og læreren rakk ikke å gi veiledning underveis. Det sistnevnte gjelder for Sondre, som har designet «Lyrikkmontasje 14».

Sondre har valgt diktet “Omar fra Kabul”, som er et dikt som handler om en barnesoldat som kommer til Norge, kulturforskjeller og utenforskap. Han anvender hele diktet og plasserer verbalteksten i den opprinnelige rekkefølgen. Selv om montasjen er fragmentert er den fortsatt multimodal: koblingen mellom bilde og verbaltekst er en av de vanligste formene for multimodalt samspill slik begrepet verbal-visual linking (Van Leeuwen, 2005) viser til. Begrepet konkretiserer forholdet mellom det verbale og visuelle, og er en av de vanskeligste



Lyrikkmontasje 14: Fragmentert tolkning

formene som multimedalt samspill. Denne eleven har laget seks bilder, og her har jeg klippet de sammen, for å se helheten. Når jeg kommenterer innholdet i denne montasjen forholder jeg meg til bilde nummer 1, 2, 3 og så videre øverst fra venstre. Et annet interessant aspekt er at Sondre tar med seg literacykunnskaper som kommer fra hverdagskulturen og ungdomsmiljøet når han utformer lysbildene slik at de ligner «meme». ⁵ Dette gjør han ved å plasserer en verselinje fra diktet i en tydelig innramming på toppen av hvert bilde. I meme-kulturen er humor sentralt, og ofte står bildene i motsetning til tekstinholdet, og kan være preget av høy dramatik, når teksten sier det motsatte, slik vi ser av mannen i vannet i bilde 6. Samtidig har eleven fått med seg at det er noe som ikke stemmer knyttet til nabobarna, og derfor velger han et bilde av en trist mann. Når det er sagt, handler diktet om barn, og ikke menn, og her har eleven valgt ut bilder av både barn og menn, noe som gir inntrykk av at Sondre ikke har nærlest

⁵ Et «meme» er en visuell kommunikasjonsform der formidling av en kulturell idé, ofte et bilde med tilhørende tekst, ment humoristisk, og sprer seg raskt på tvers av store mengder brukere på internett, spesielt på Instagram. (SNL, 2021).

diktet med øye for detaljer. Man kan også gruble på om eleven hadde merket dette om meningsinnholdet ikke var fordelt på seks ulike bilder, men heller hadde laget montasjen på ett bilde? Når han lenker bilder og verbaltekst sammen, kan innholdet i teksten bli vridd mot det humoristiske og ikke få fram diktets seriøsitet. Når man leser montasjene fordelt på seks individuelle bilder, kan det få konsekvenser for det kompositoriske, ved at enkeltelementer får for stor funksjonell tyngde og derfor for stort informasjonsansvar sammenliknet med andre meningsenheter som også bør komme fram. Dette kan man finne i bilde 4, der det står: «Når vi skal bytte pokemonkort holder han dem mellom pekefingeren og langfingeren». Dette er en beskrivelse av at Omar må holde kortene annerledes enn andre fordi han ikke har tommel. En kan tolke dette mot at han har opplevd noe traumatisk, og akkurat denne tolkningen har også Sondre gjort seg om man ser på bilde 3 som har teksten «mangler tommer». Her har Sondre valgt ut et bilde av noen som er skadet på en bære, og som kan minne om en krigssituasjon. Ved skifte tilbake til bilde 4, er stemningen mer idyllisk og livlig. Dette ser vi også i elevens fargebruk, fra grått til mange farger. Sondre velger å linke et stort pokemonbilde til teksten, og ved å gi dette stor plass, gis det et inntrykk av at det er pokemonkortene som skal tematiseres. Her oppfatter jeg at Sondres tolkning kommer litt skjevt ut, og jeg får ikke fram at for eksempel Omar er annerledes eller det litt dystre utenforskapet, ved å lese montasjen. På grunn av denne tematiseringen av innhold antar jeg at Sondre ikke finner essensen i verselinjen. Dette kan være et bevis på at han ikke har gått dypt nok inn i diktet, noe som vil få konsekvenser for utformingen av montasjen, og å velge hensiktsmessige modaliteter.

4.1.2.2 Bokstavelig tolkning

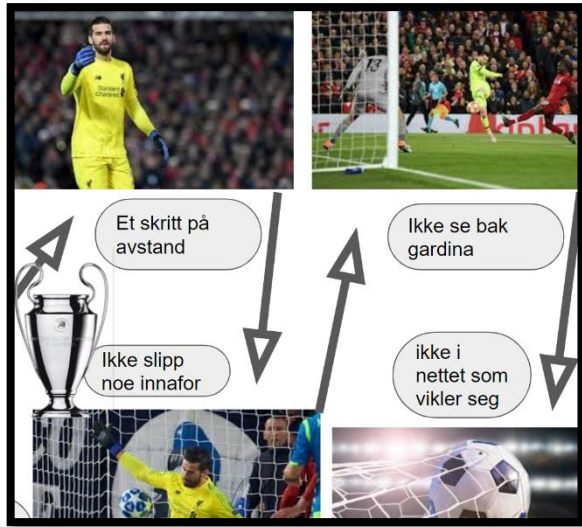
Flere av elevene som har skapt fragmenterte montasjer har også tolket innholdet bokstavelig. Kanskje handler det om hvordan de arbeider enkeltvis med tekstbit for tekstbit, og derfor kanskje ikke ser helheten like godt. De setter inn bilder og modaliteter som representerer det konkrete motivet i diktene. Det er flere eksempler av dette i lyrikkmontasjen over (nr 13): Bildet av blokka, Pokémon-kortene og de engelske ordene hvor noen er strøket ut siden Omar kan bare fem ord på engelsk. To av lysbildene inneholder en viss form for tolkning, og går fra det bokstavelige til det abstrakte. Verselinja “*Han vet aldri hvilket kort som er best, kongebytte sier jeg hver gang*” linkes med et bilde av en slange, noe som kan være et symbol på noe giftig eller ondt. Dermed viser eleven at kortbyttet ikke er av det ærlige slaget, og det faktum at Omar, som ikke har kunnskap om Pokémon-kortenes verdi, blir utnyttet. Av Sondres refleksjonsnotat fremkommer det at han blander sammen motiv og tema:

Motiv: f.eks Krig, soldat, flukt, pokemon kort og omar fra kabul.

Tema: f.eks omar har ikke tommer, dette kommer fram som en problemstilling i diktet og er i mine øyne et tema. Et annet tema kan f.eks være: omar flyttet som soldat fra kabul til en blokk i Norge, omar har mistet tomlene i krig, omar er dårlig i engelsk og han kan kun fem ord.

At Omar har flyttet som en soldat fra Kabul til en blokk, og kan kun fem ord på engelsk, er ytringer som er eksplisitt uttrykt i teksten, og alluderer ikke til en abstrakt tematikk.

Det er flere elevtekster som legger frem en slik tolkning. «Lyrikkmontasje 15» er et utklipp av en montasje hvor eleven har remedierte diktet «Det er som å stå i mål», og eleven har valgt et design som omhandler fotball. Diktet viser til et tematisk innhold om et selvvalgt utenforskap, og å ikke slippe noen inn på seg for da blir det «krøll i nettet». Hele strofen er en sammenligning med hvordan det er å være målvakt og passe på å ikke slippe ballen i mål. Denne eleven har ikke fått med seg at det ikke er fotball det handler om. I utgangspunktet burde eleven merket seg innholdet i verselinja «Ikke se bak gardina», som han har satt inn øverst til høyre i lyrikkmontasje nummer 15. Ingen av modalitetene i montasjen antyder at eleven har reflektert grundig rundt tematikken, og at det finnes et dypere tolkningsnivå, enn kun på motivplanet. I refleksjonsnotatet skriver eleven «Keeper [...] noen som spiller fotball», når det kommer til motiv og tema. Den bokstavelige framstillingen kan være en virkning av at eleven ikke har gjort en fullstendig tolkning av diktet. Kanskje er det slik at de elevene som ikke har klart for seg



Lyrikkmontasje 16: Bokstavelig tolkning

hva de litterære grunnbegrepene motiv og tema betyr, vil få utfordringer med å designe en slik lyrikkmontasje? Det vil si at en svikt i den ene fasen, fører til svikt i neste fase av oppdraget. Om elevene ikke evner å finne fram til idéer, tanker og holdninger i diktene, vil montasjen kanskje ikke formidle et meningsinnhold av dypere sort.



Lyrikkmontasje 15: Ikke bokstavelig tolkning

Ikke alle som velger dette diktet tolker det bokstavelig, slik som Sara i «Lyrikkmontasje 16» (også vist til tidligere, om fontbruk, nr:4). Hun svarer dette på hva motiv og tema er:

Motiv: Jeg tror det er en person som tenker dette i hodet. Virker ikke som han/hun faktisk står i mål fordi han/hun sier “det er SOM å stå i mål”. Når SOM blir brukt er det som om personen tenker på det. Tema: Å ikke slippe noen inn.

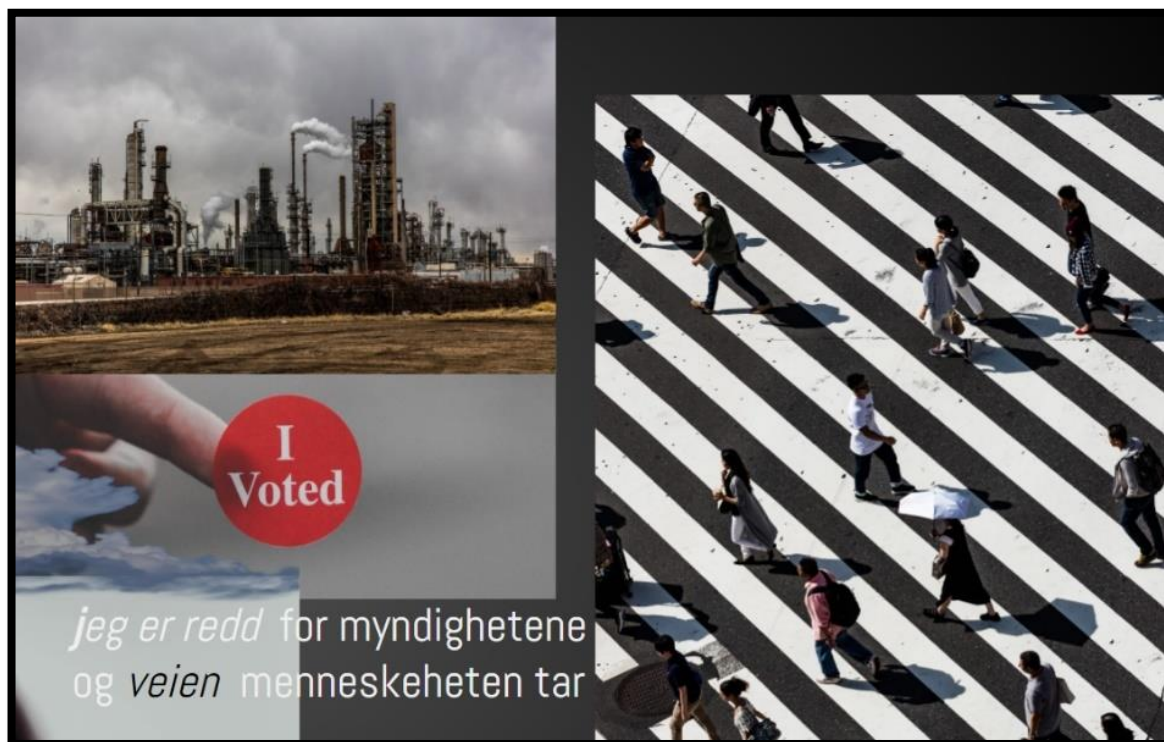
Det er på ordnivå at Sara finner et hint til at meningsinnholdet skal tolkes abstrakt. Hun bemerker seg ordet *som* i analysen sin, og lar dette ordet være førende for resten av tolkningen, noe som også får konsekvenser for hvilke semiotiske ressurser hun velger å ha med i montasjen.

Jeg valgte også en tegning av en flokk med venner, som gutten ser ned på og tar avstand fra. De er tegnet fordi det er noe han ser for seg i tankene, og kanskje kunne ønsket at han hadde men han klarer det ikke fordi han ikke greier å slippe noen innpå seg, og holder seg beskyttet i sin egen boble.

Ved å bruke en boble, beveger hun seg bort fra fotballbanen, og snarere at diktet handler om en persons utenforskap. I betraktning av dette kan man tolke at hun *fortsatt* tolker det bokstavelig ved å bruke en boble hvor mannen er fysisk satt inn. Likevel tvinger hun leseren til å være med på en konnotativ tolkning, ved å fortolke innholdet til behovet for å beskytte seg i en boble.

4.1.2.3 Informasjonskoblinger

Det som er interessant å se på i denne sammenhengen er hvordan elevene *bevisst* har anvendt modale ressurser for å få fram diktets meningsinnhold i lyrikkmontasjene sine. Som nevnt tidligere arbeidet elevene (forut for teksttolkningen) med oppgaver som omhandlet begreper kjent fra lyrikken, som motiv og tema, men også språklige bilder som metafor, symbol, besjeling, personifikasjon og besjeling. Andre virkemidler som elevene repeterte var kontrast, gjentakelser og allusjon. Nesten alle elevene som har tolket diktet «Nåde», har tolket at diktets tema er angst og frykt for det ukjente. «Lyrikkmontasje 17» er et utklipp av et bilde hvor Tirill leker seg med språklige bilder. I refleksjonsnotatet identifiserer hun «veien» som en metafor. «Metafor kan man også finne. Der det står “veien” i diktet, så mener jo hun ikke en fysisk vei mennesker går på, men at vi går en metaforisk vei i feil retning».



Lyriskmontasje 17: Utvidet informasjonskobling

Tiril setter inn tre fotografier i bildet, noe som resulterer i en tydelig dialogisk relasjon, altså at modalitetene «snakker sammen», (den fjerde kohesjonmekanismen hos van Leewueen). Dette gjør hun ved å velge et fotografi av mennesker som går i et overgangsfelt mot de andre to fotografiene for å formidle at det er mot dette menneskeheten tar veien. På det ene fotografiet er det en fabrikk som kan vise til CO₂-utslipp og de miljøutfordringene som vi i samfunnet står ovenfor. I det andre fotografiet er det en finger som peker på en rød sirkel med teksten « I Voted», og dette kan vise til en holdningskampanje om oppfordringen til å bruke stemmeretten sin til å påvirke hvordan framtiden skal se ut. Når modalitetene linkes sammen på denne måten, lager eleven en utvidet informasjonskobling. Dette gjør Tirill ved å koble verbalteksten til noe som ikke er eksplisitt uttrykt i diktet, og hun har således fylt ut tolkningsrommet med eget innhold. Dette gjør hun ved å vise til klimautfordringer, men også til et demokratisk grunnsyn om en oppfordring til hva man kan gjøre med «redselen for myndighetene». Hun anvender metaforen i en bokstavelig tolkning, og ved hjelp av informasjonskoblingen behersker hun å kommunisere til leseren at veien ikke er bokstavelig ment, men knytter det til en større helhet. Eleven kommenterer selv det multimodale samspillet:

Modalitetene spiller sammen ved at de er der samlet og skaper en lyriskmontasje. Modalitetene gir spesifikke ord mye mer mening, ved at det er en spesiell farge eller fremhevet. Dermed får montasjen liv, og da er det lettere å tenke på hva det handler om og å forstå meningen.

Det at «montasjen får liv», kan tolkes mot at eleven mener at lyrikkmontasjen kommuniserer et innhold og åpner opp for forståelse av den multimodale teksten. For eksempel er « voted» i den røde sirkelen fremtredende på grunn av fargevalg.

Lyrikkmontasje 18 er del to av Tirils lyrikkmontasje, og den tar for seg verselinjen «En skogbrann ligner en vektløs rustning, den skinner og frykter ingenting». I skoletypiske



Lyrikkmontasje 18: Utdypet informasjonskobling

definisjoner på hva en metafor er, det vanlig å skille begrepet *sammenligning* fra *metafor* ved bruk eller ikke-bruk av ordet *som*.⁶ Ved sammenligning brukes ordet *som*, og her har eleven endret verbalteksten og satt inn «som» for å understreke at det er noe som skal sammenlignes. Bildet av skogbrannen og rustningen er i utgangspunktet to ulike fotografier, og er her redigert ved at skogbrannen er lagt oppå rustningen, og eleven har skrudd ned synligheten slik at flammene går i et med rustningen. Måten rustningen er framstilt på: breiskuldret, detaljert, og solid, gir et inntrykk av den er standhaftig og at den *ikke* blir slukt av flammene, men at den vokser og skinner enda sterkere. Det er som den lever av flammene, og det er noe ustoppelig ved den.

Kompositorisk har bildemodaliteten en stor funksjonell tyngde ved at det er fotografiet som dominerer i lysbildet, og de skinnende flammene skaper et lys som trekker oppmerksomheten mot høyre i bildet. Her kan man argumentere for at det kanskje er verbalteksten som utdyper

⁶ Se for eksempel NDLA om «Språklige bilder».

fotografiene, og ikke motsatt. Dette kan hevdes på grunnlag av hvordan modalitetene er romlig organisert, for eksempel at rustningen er stor og skriften liten. Dette gir også et hint til leseren om hvilke elementer som er viktigst, og samtidig sier det noe om hvordan man skal lese montasjen. At verbalteksten er liten, gjør at den leses sekundært, men er likevel viktig for meningsinnholdet. Ordet «skinner» åpenbarer seg fordi det er i samme tone som flammene. Å skinne er egenskaper rustningen og skogbrannen har til felles, og eleven gjør et poeng ut av dette ved å bruke gjentakelse, til tross for at det ikke står slik i diktet. Eleven får fram tolkningen sin både i montasjen og refleksjonsnotatet:

Sammenligning er brukt for å sammenligne rustningen og skogbranner. Begge disse er metaforer for angsten hennes. De skal beskrive hvordan angsten føles. Ingen kan berøre den, og den tenker ikke på hvordan andre påvirkes av den. Den herjer i vei som den vil».

Dette appellerer til sanser og følelser og formidler en mektig stemning. I et estetisk-semiotisk perspektiv mestrer Tirill en remodalisering ved å ta utgangspunkt i det estetiske sanseintrykket og forskyve det over på andre modaliteter (jf. teorikap). Gjennom bildemodaliteten formidler hun diktets stemning på en slik måte som er vanskelig å formidle med ord. Bildetekstens funksjonelle tyngde står til det estetiske ytre aspektet, noe som viser til et uttømmelig meningspotensial, og jeg mener at Tiril gjennom den sansemessige lesningen av diktet har nådd det dikteriske. Dette fordi at hun anvender modaliteter som fremkaller en verden, det uoversettelige eller uutsigelige, som er rotfestet i originalteksten. Rustad (2010, s.240) sier at «Remodalisering er en kreativ prosess som framstiller noe som mer adekvat, eller fullkomment, på en annen måte [min utheving]». Å designe montasjen på denne måten, for eksempel ved å la de to fotografiene gli inn i hverandre og jobbe med lyset og saturasjon, gjør at remedieringen bevarer det originale meningsinnholdet og etter min oppfatning fremstår som fullkomment i denne konteksten. Oppsummert kan man si at informasjonskoblingen mellom fotografiene, skriftfargen, og innholdet i verselinjene bidrar til en utdyping av meningsinnholdet.

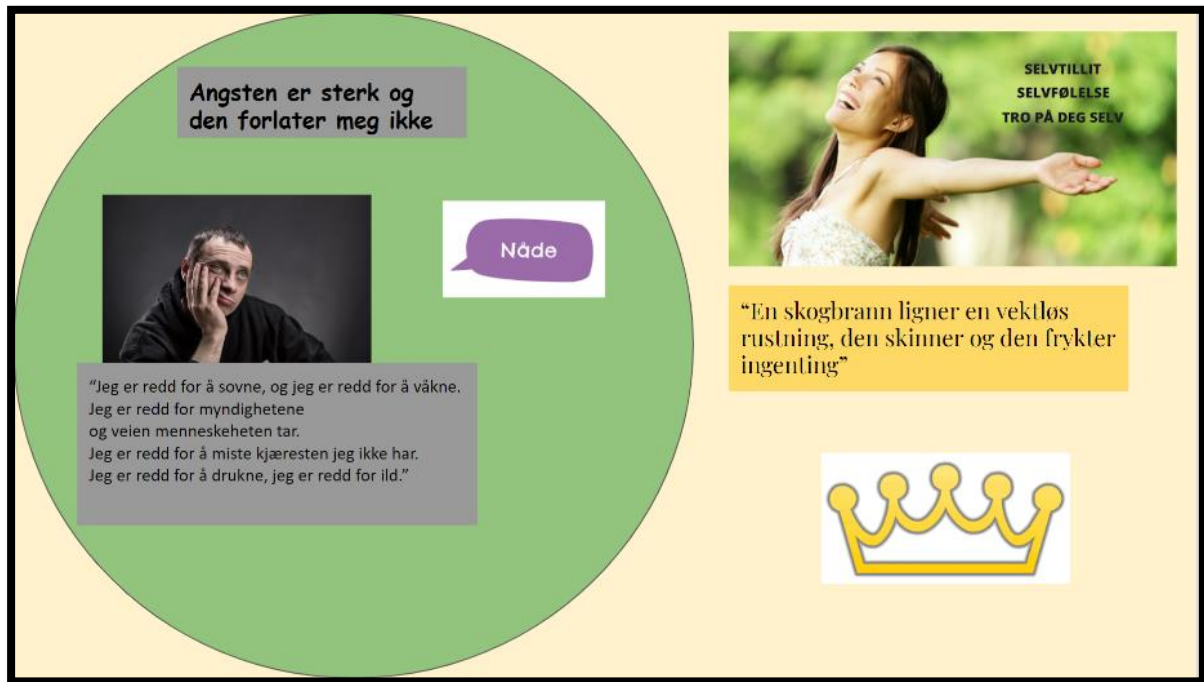
4.1.2.4 Den alternative tolkningen

Frida og Anne samarbeidet om å lage lyrikkmontasje nummer 19. Den tolkningen de har kommet fram til, skiller seg ut fra de andre tolkningene av diktet «Nåde». De fyller ut tekstens tomme plasser med å lese inn to mennesker, der mannen er sjalu (grønn sirkel) på damen som er lykkelig. Dette skriver elevene om temaet de finner i diktet: «Vi tolket diktet som angst og sjalusi/ at man ønsker noe man ikke kan oppnå». Anne skriver:

Vi har brukt forskjellige modaliteter som for eksempel former, som den grå sirkelen som skal vise at denne personen er stengt inne i en boble. Vi har brukt farger for å gjøre

montasjen mere interessant og spennende, vi brukte grønn inni sirkelen for å vise at det er fargen for sjalusi. Grå for å vise at det er trist stemning og at denne personen ikke har det så bra og vi valgte gul fordi vi ville vise at den glade personen strålte og var lykkelig.

Frida og Anne har som de andre elevene tolket at diktet handler om angst, men mener også at det handler om å ønske seg det man ikke kan få. Den ene personen er redd og den andre ikke. Dette ser vi i verbalteksten som er satt inn i bildet øverst til høyre: «Selvtillit - selvfølelse - tro



Lyrikkmontasje 19: Den alternative tolkningen

på deg selv». Anne sier at damen *er* den vektløse rustningen. Betyr det at de mener at om man har tro på seg selv så kan man overkomme vanskeligheter? Dette fremkommer ikke tydelig nok i refleksjonsnotatet, men Anne skriver: «Vi valgte gul på den andre “glade” siden for det kan assosieres med glede, og at de som er utenfor den boblen stråler og er lykkelige». For elevene er det da et poeng å være utenfor den triste boblen. Det kan være at jentene har tolket inn to mennesker fordi de ikke har skjønnt siste del av diktet (som man ser i den gule tekstboksen i montasjen). Med andre ord har de ikke gått dyp nok inn i metaforen om skogbrannen til å forstå hva den egentlig handler om. Kanskje er det derfor de velger å dele opp diktet i to. Dette er det flere elever som har gjort, for eksempel ved å droppe å ha med/fremheve metaforen i lyrikkmontasjen (se også nr. 10). Fra et lyrikkperspektiv er det akkurat her diktet avanseres og

holder mest motstand. Det interessante didaktiske spørsmålet er hvordan man som lærer tar imot en slik type tolkning, og hvordan man drøfter den med elevene i etterkant.

4.1.2.5 Undring

Før tekstskapingen ble elevene introdusert for Viktor Sjklovskijs (1991) kunst- og litteraturteori om *underliggjøring*. Riktignok er ikke ungdomsskoleklasserommet en kontekst hvor det er formålstjenlig å utrede om begrepet i det vide og brede, men tanken var å presentere essensen av det. Dette gjorde jeg fordi det er et didaktisk poeng å vise at det er slik man kan jobbe med lyrikk. Sentralt var det at lyrikkens formål og som kunstform kan desautomatisere de vanlige tankene våre, og få oss til å se et fenomen med nye øyne. Lyrikken anvender språket på en måte som skiller seg fra hverdagsspråket, slik at man må undre seg for å kanskje komme fram til et nyansert meningsinnhold. Man må derfor tåle litt motstand, stille spørsmål til teksten, og filosofere.

Tidligere viste jeg til Mikael sin lyrikkmontasje, og jeg konkluderte med at den har lav grad av multimodalitet og et enkelt design. Det er et bevisst valg eleven har gjort:

«Jeg har lyst at det skal være subtilt fordi jeg vil vise at ting som ikke ser komplisert ut kan være dypere en ting som er. “It is the simple things in life that are the most extraordinary”. - Paulo Coelho*(Goodreads.com, 2020). Jeg har lyst at verbalteksten skal nesten ikke synes fordi jeg vil at leseren skal finne egen mening, ut ifra ordene som er der kan du også sette de sammen for å lage egne setninger og skape egen mening. Det er en fremhevet betydning i lyrikk montasjen, men det er så mange flere du kan oppdage selv»



Lyrikkmontasje 20: Den underliggjorte montasjen

Her forklarer Mikael at formålet hans er å aktivere leseren til å finne skjulte meninger i montasjen, og at det ikke er et fasitsvar på hva han vil at leseren skal komme fram til. Det er som om han er fasinert av fenomenet og aktiviteten «meningsskaping» i seg selv, og lager et system ment for at leseren skal kombinere ord og setninger.

«Jeg vil at budskapet du sitter igjen med er noe dypt, som selv i tilfeldigheten, selv når ting virker meningsløst, så kan du finne en skjult mening, akkurat som i verbalteksten min. Uansett om meningen du finner er for det beste eller for det verste. Så er det en mening».

Mikael har satt inn ekstra ord som favner temaet i de opprinnelige verselinjene i diktet. Det vil si at ordene i svart er synonymer og assosiasjoner til ordet farget i grått. Verselinjen fra diktet er for eksempel «*opp ei trapp*» og eleven setter «*stige, heis, etasje og foss*» som assosiasjoner. Om det er meningen at leseren skal plukke vilkårlig, eller ett ord fra hver verselinje vites ikke. Kjernen i dette fra elevens side er at han vil formidle at selv i de enkleste innretninger, kan det ligge en skjult mening bak, og at det spørres på øyet som ser. Ved at Mikael tematiserer underliggjøringen og kunst-økta vi hadde, bekrefter han at dette er noe han er inspirert av:

Jeg synes dikt analyse er overraskende morsomt, å analysere en tekst for mening og betydning synes jeg bare er utrolig interessant. Jeg kan si at jeg er stolt over hvor mye jeg fikk ut av diktet «[...] veldig mange interessante elev diskusjoner, som den om “underliggjøring” og den om kunst.

Mikael er glad i å filosofere, og dette vises i hvordan han har utformet montasjen sin, og spesielt tatt hensyn til mottakeren sin på en måte som skiller seg fra de andre.

4.2 Dybdeanalyse

I denne delen av analysen går jeg i dybden på én lyrikkmontasje. Samira har remediert diktet «Undersjøiske elvar» av Hans Sande, hentet fra diktsamlingen *Heilt konge: dikt for unge og galne*. I dybdeanalysen av Samiras montasje anvender jeg, i tillegg til multimodalitetsbegreper, Hallidays tre metafunksjoner som begrepssett i analysen (Jf. teorikapitlet). Å strukturere analysen etter tekstnivåene til Halliday er praktisk fordi man arbeider med ett fokuspunkt om gangen, og man får mulighet til å lese montasjen med tre ulike par briller.

Men aller først: For å kunne gjøre en dybdeanalyse er det hensiktsmessig at jeg helt kort presenterer min tolkning av diktet, men med den bevissthet om at tolkning er subjektivt, og at

det jeg tolker, ikke trenger å være den eneste rette eller akseptable. I møte med elever er det viktig å være åpen for flere tolkninger, så lenge eleven kan argumentere for, og henviser til steder i teksten som gjør at de tolker det i den ene eller andre retningen. For å tilnærme meg diktet støtter jeg meg til Iser (1978), og ser på tekstens *bestemtheter* og *ubestemtheter*. For en oversikt viser jeg diktet i sin

UNDERSJØISKE ELVAR

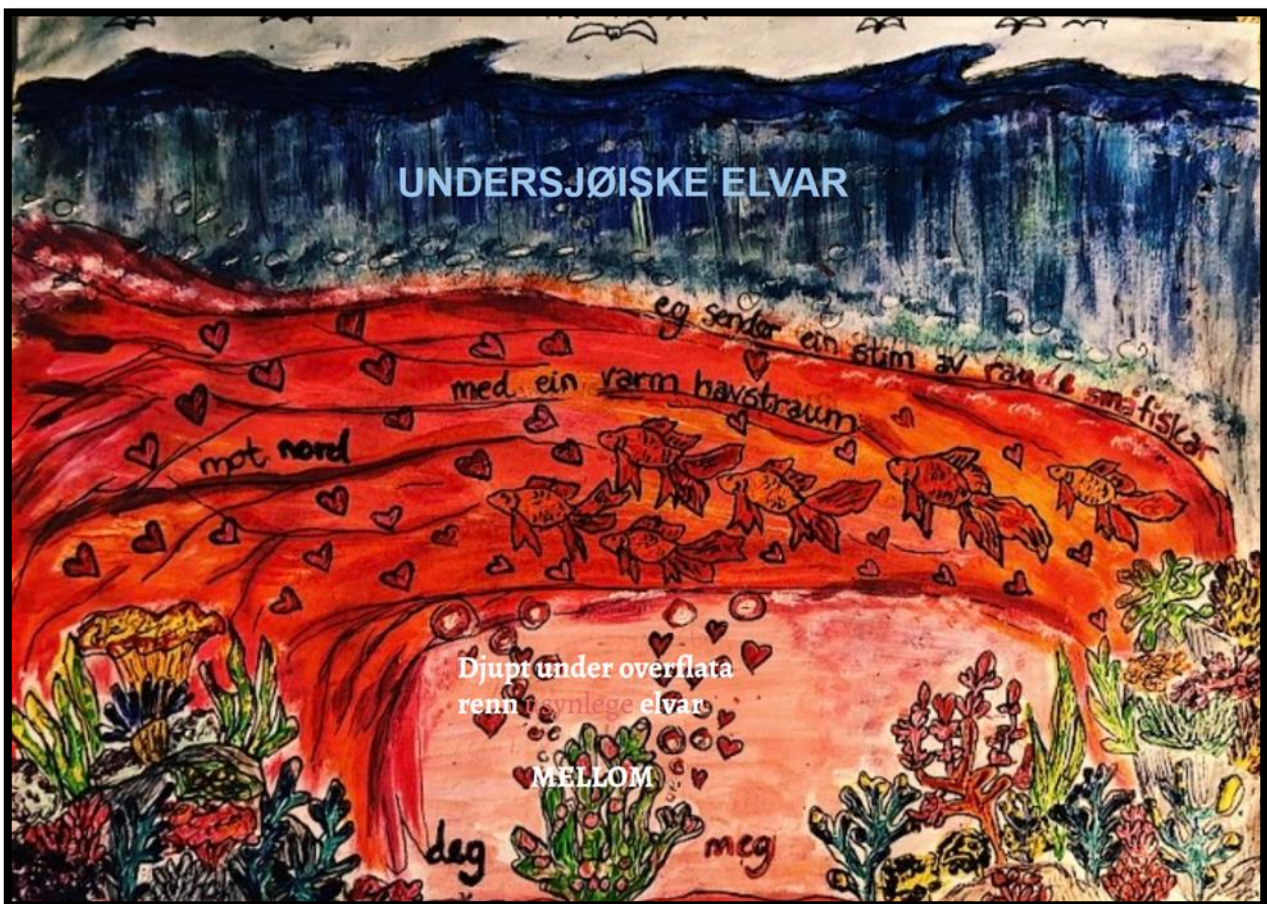
Djupt under overflata renn usynlege elvar
mellom deg og meg
Eg sender ein stim av raude småfiskar
med ein varm havstraum
mot nord
Dei leitar seg oppover langs strendene dine
gøymer seg her og der i tareskogen
og stryk seg mot glatte steinar

helhet her til høyre. Bestemthetene i dette diktet er at det eksisterer et lyrisk jeg som handler ved å sende «ein stim av raude småfiskar». Tematikken er en kjærlighetserklæring gjemt i en metafor som utspiller seg under sjøen. De kjærlige følelsene kan tolkes ut ifra at de er «røde småfiskar», og sendes med en «varm havstrøm». De varme følelsene leiter etter en plass å komme til, og prøver seg litt over alt, «strendene dine», «litt her og der», og «stryk seg». Stemningen diktet formidler er i utgangspunktet både litt mystisk, samtidig åpen, leken og ærlig. Elvene er symboler på noe livlig og bærekraftig, mens røde småfisker kan symbolisere noe lekent og uskyldig. Dette kan skape en indre visualitet, som tidligere nevnt i teorikapittelet. (Janss & Refsum, 2010; Røskeland, 2020) som skaper et mentalt bilde om røde, varme kjærlige strømninger. Dette appellerer ikke bare til synssansen, men også til sansekategorien, bevegelse (Jf.kap.2.2). Den estetiske virkningen av diktet gjør at jeg «visualiserer» eller sanser en varm forelskelse, som også er i bevegelse. De usynlige elvene, og det at følelsene «sendes» med havstrømmer, bidrar også til dette. Diktet har også noen ubestemtheter, som man enten hopper over fordi man ikke oppdager meningspotensialet som ligger bak, eller man kan fylle ut tomrommene med egne tolkninger (Iser, 1978). For eksempel kan det være et poeng at elvene er «usynlige», og «djupt under overflata», som kan bety at kjærligheten er holdt hemmelig, eller at den ikke er anerkjent enda. Det oppstår en forstyrrelse i musikaliteten i diktet ved et brudd i femte verselinje, der det kun står «mot nord». Her endres rytmen i diktet, og det stopper litt opp. Det symbolske innholdet i ordet 'nord' kan representere kulde, is, og død. Dette kan indikere at kjærligheten ikke er gjengjeldt. Mot nord, kan også simpelthen bety at det lyriske jeget sender fra seg følelsene i en annen retning. Det framkommer ikke i diktet om de røde småfiskene kommer tilbake, om de fant fram, eller om de fortsatt leter. Dermed sitter leseren igjen med et inntrykk av at man ikke vet om det lyriske jeget er tilfreds med situasjonen slik den er, eller ikke. Viser meningsinnholdet til forelskelsen i seg selv, eller til en ubesvart kjærlighet? Dette er et tomrom opp til leseren å fylle.

Samira har valgt å remediere diktet over to bilder, heretter kalt «del 1 og del 2», eller «første og andre del», og jeg tar for meg begge i det kommende. På grunn av at eleven har gjenbrukt diktet i sin helhet, vil jeg ikke se på verbalteksten som noe hun har skapt, men hvordan hun har anvendt semiotiske ressurser for å få fram tolkningen av diktet. Først analyseres den ideasjonelle, deretter den interpersonlige, og til slutt den tekstuelle metafunksjonen. Det bør nevnes at det er vanskelig å holde kategoriene adskilt, da den tekstuelle funksjonen viser konkret fram hvordan de ideasjonelle og interpersonlige meningene er strukturert i teksten.

4.2.1 Den ideasjonelle metafunksjonen

Hvilke modaliteter bruker elevene for å si noe om framstillingen eller fenomener i verden? For å kunne beskrive de ideasjonelle fenomenene, altså lyrikkmontasjens innhold, vil jeg se på ulike aspekter ved den visuelle framstillingen i montasjen. Disse aspektene knyttes til den denotative og konnotative meningen, kontekstualisering, narrativ representasjonsstruktur og sensorisk koding. Begrepene vil bli forklart påfølgende. Det er et gjennomgående mål å beskrive hvordan Samira har anvendt modaliteter for å si noe om diktets tema; fenomenet forelskelse.

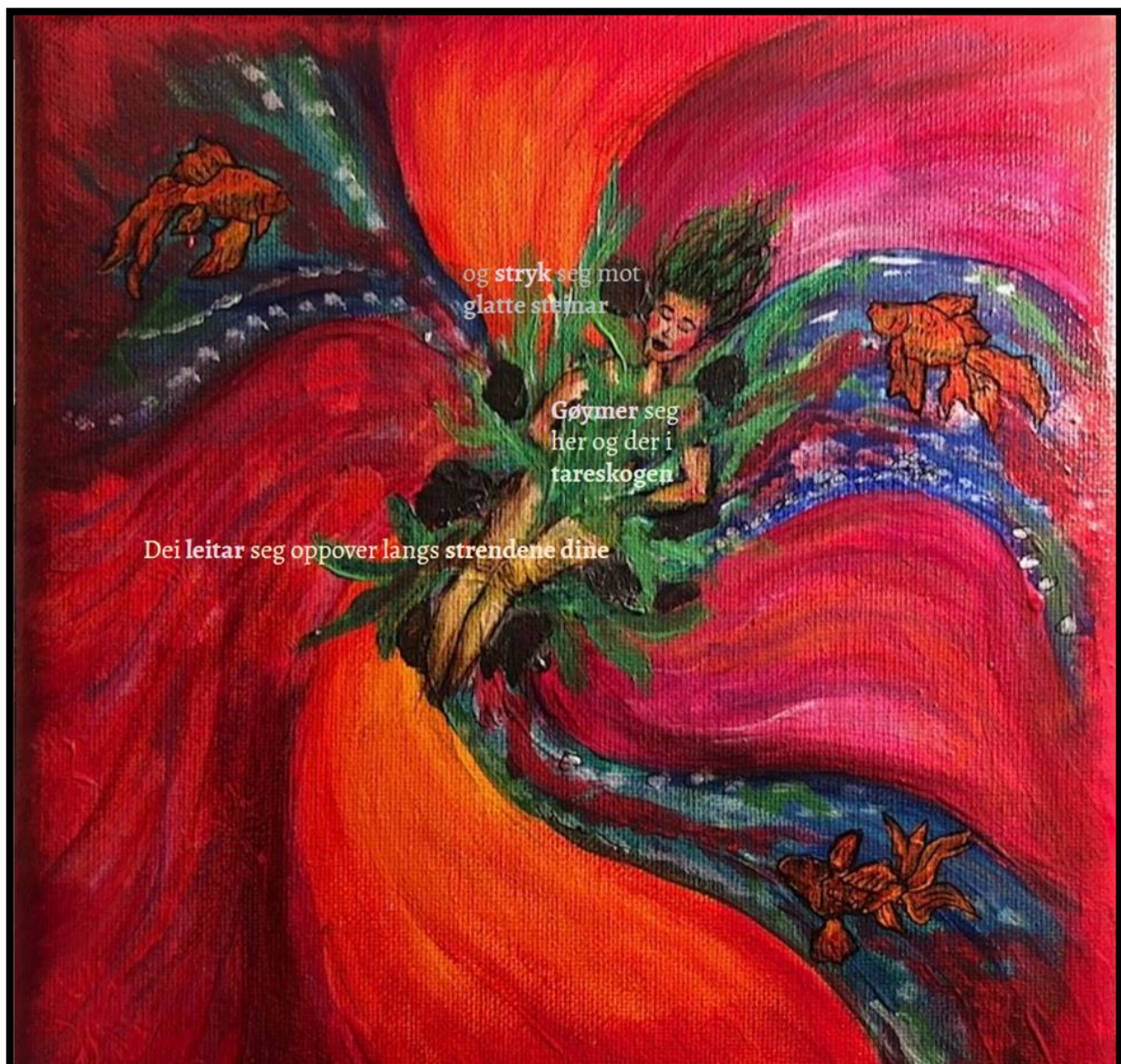


Lyrikkmontasje 21: Dybdeanalyse bilde én

Denotativt (på overflatenivået) i første del, finner vi et tverrsnitt av et hav hvor fra toppen av montasjen ser fugler, etterfulgt av havet i en overflate i blått, deretter en rød-oransje havstrøm hvor det svømmer røde fisker, og til slutt en havbunn med ulike sjøplanter nederst. Konnotative elementer som tilfører en viss abstrakthet og underliggende betydning i bildet er dominansen av den røde havstrømmen, fargespillet og hjertene som flyter «mot nord».

Dette åpner et tolkningsrom, fordi det er elementer som ikke tilhører en havbunn. I andre del, ligger det en jente sett ovenfra i havstrømmen. Hun er naken, ligger i tareskogen, lukker øynene med et smil om munnen, og røde kinn. De røde fiskene svømmer mot henne. Når det kommer til skriftmodaliteten, har eleven gjenbrukt diktet i sin helhet, dog i en litt annen rekkefølge enn originalen (se kap. 4.2.3), og diktet er situert i en sjømetafor der det underliggende tema er

Lyrikkmontasje 22: Dybdeanalyse bilde to



kjærlighet og forelskelse. Dette framkommer av diktets beskrivelser av usynlige elver mellom to personer og at havstrømmen er varm. Dette meningsinnholdet ligger tett opp mot tekstens ubestemtheter og tomme plasser, og er gjenstand for fortolkning. Verbaltekstens bestemtheter, altså det konkrete i verbalteksten, refererer til sjøelementer som havstrøm, undersjøiske elver, stener, strender og tareskog. Om en vender oppmerksomheten mot bakgrunnen av maleriet, er objektene i begge lysbildene (fiskene, hjertene, og jenta) kontekstualisert. Det vil si at de befinner seg i en situasjon og er en del av bildekonteksten rundt. Bakgrunnen i disse montasjene er viktige for framstillingen om forelskelsen, fordi den gir et inntrykk av at forelskelsen er altoppslukende.

Begge bildene har en narrativ representasjonsstruktur (Kress & Van Leeuwen, 2006; Skovholt & Veum, 2014), fordi i begge bildene er subjektene som er handlende, noe som og viser til en dynamisk hendelse. Til eksempel ligger jenta i den varme havstrømmen, og linjene som utgår fra henne er i bølger. Hun er derfor i «kontakt» med strømmen, og har på en måte en relasjon til den. Samira sier knytter også havstrømmen til jenta i et dynamisk forhold:

[...] på maleriet ser man jo at både fiskene og de røde strømmene kommer fra alle kanter. Grunnen til at jeg valgte å gjøre det slik var fordi jeg tenkte det kom til å skape en effekt av hvordan det føltes å være forelsket på en måte, at alt det gode kom fra alle kanter.

Den ideasjonelle funksjonen handler om å innta et metaperspektiv ved å knytte teksten til verden, og derfor må man spørre: Hva sier teksten om verden? Som nevnt viser innholdet i montasjen til forelskelse og kjærlighet som er et gjennomgående klassisk tema i sentrallyrikken, hvor subjektive følelser tematiseres (Janss & Refsum, 2010). Elevstemmen via lyrikkmontasjen skildrer en relativ universell forståelse av forelskelse, der lykke, velvære, begjær og drømmer er stikkord. Teksten er slik et uttrykk for hvordan samfunnet befatter seg med forelskelse, og at det foreligger noen faste konvensjoner for hvordan forelskelsen skal oppleves.

4.2.2 Den mellompersonlige eller relasjonelle metafunksjonen

Ved å gå inn i det mellompersonlige perspektivet, skal jeg se på hvordan Samira anvender semiotiske ressurser til å utføre ulike sosiale handlinger, men også hvordan montasjen har potensial for å etablere et forhold til leseren. Montasjen gjenspeiler kommunikasjonssituasjonen teksten står i. Dette er et tekstskapingsoppdrag med gitte føringer og kriterier, og vil også være med på å farge hvordan elevene tar hensyn til mottakeren. I denne klasseromskonteksten vil den kommunikative siden ved elevtekstene være viktig, da læreren skal prøve å forstå hvordan elevene har tolket diktet. I dette sitatet benytter Samira metakunnskap om mottakerbevissthet, ved at hun reflekterer rundt hvordan montasjen skulle

bli oppfattet: «Det krevde mer arbeid en jeg trodde å finne ut hvilke modaliteter jeg skulle bruke, fordi jeg måtte hele tiden tenke over hvordan oppfatningen av lyrikkmontasjen ville endres og hvordan tolkningen skulle komme fram». Dette gir informasjon om at valg av modaliteter og kohesjonsmekanismer var noe eleven bevisst arbeidet med, og det kan sies å støtte teorien til Kress og van Leeuwen om at valg av tegn er motivert og intensjonelt, og ikke tilfeldig. Imidlertid, kan det være vanskelig å konkludere med dette, fordi selv om eleven mener å arbeide bevisst med designet, kan det være noen detaljer som blir valgt ut av tilfeldighet, utenfor elevens bevissthet.

At bakgrunnen blir fremhevet og jenta kontekstualisert, er ikke bare et poeng i den ideasjonelle tilnærmingen av tekster, men også i den mellompersonlige. Situasjonsteksten objektene befinner seg i er en måte å relatere til leseren på, ved å spille på de forelskede følelsene, og på denne måten er gjenkjennbart og åpner for identifikasjon hos leseren. Leserens kan identifisere seg med de forelskede følelsene, ved å kjenne til situasjonen: å være forelsket. Det som kanskje er mest fremtredende ved Samiras lyrikkmontasje er hvordan hun anvender modaliteter som farger, bevegelser i linjer, detaljer, symboler, illustrasjoner for å appellere til leserens sanser. Både del én og del to er et blikkfang, og er et resultat av sensorisk koding. Sensorisk koding forbindes med visuelle modaliteter (Björkvall, 2009, s. 113; Kress & Van Leeuwen, 2006; Skovholt & Veum, 2014), og viser til en idealtypisk virkelighet, gjerne gjennom detaljer. Her får Samira fram den estetiske siden ved modalitetene, og at de har særegne måter å tale til sansene på. I dette tilfellet ville hun fremme positive, varme og trygge følelser. Dette fremkommer av refleksjonsnotatet hennes: «I tillegg ville jeg ha varme toner i bildet, mye rødt, slik at man får en følelse av varme og trygghet». Jeg kommer tilbake til fargene i avsnittet om den tekstuelle metafunksjonen.

Karianne Skovholt og Aslaug Veum (2014, s. 106-112) sier at i visuelle framstillinger kan utsnitt og synsvinkler være semiotiske ressurser som fremsetter en mellompersonlig handling, fordi det inviterer leseren til en nærhet eller distanse til objektet. I del én, er det et horisontalt tverrsnitt av sjøen som gir leseren oversikt, men også overblikk over modalitetene. Ved en slik synsvinkel inviteres leseren inn til å tolke den helhetlige situasjonen, og leseren står i lik maktbalanse med teksten. I del to av Samiras lyrikkmontasje er synsvinkelen i et fugleperspektiv, og dette kan sette leseren i en maktposisjon. På denne måten inviteres leseren inn til å titte ned i øyeblikket. Vi ser jenta ovenfra, og utsnittet er av hele kroppen (helt totalt utsnitt), noe som i utgangspunktet fører til et upersonlig forhold mellom leser og tekst (2014, s. 106). At jenta har lukkede øyne, gjør at hun ikke har blikkontakt med leseren, og dette forsterker

det distanserte inntrykket. Samtidig vil jeg argumentere for at illustrasjonen likevel skaper nærhet fordi jenta er naken, og har rødmende kinn. Øyeblikket er derfor sårbart, uskyldig og intimt, og leseren blir satt i en posisjon som skaper identifikasjon og engasjement.

Kohesjonsmekanismer og spesielt den romlige (komposisjon), har med kommunikasjonssituasjonen å gjøre, fordi designeren «forteller» hva som er eller ikke er viktig i teksten. Eksempler på dette kan være å gjøre semiotiske ressurser markert og ikke-markert, fremhevet eller gi de en plassering som kan utløse meningspotensial. Hvordan Samiras tekst er strukturert og bygd opp på, får derfor innvirkning på hvordan leseren oppfatter meningsinnholdet. For eksempel er jenta i del to plassert i midten, og det er tydelig at det er jenta som er den som handler i teksten, og har en betydelig informasjonsverdi. Kohesjonsmekanismene ikke bare grenser til – men er en sentral del av – den tekstuelle metafunksjonen, for modalitetene hver for seg utgjør en del av en tekstlig helhet og realiserer et meningsinnhold.

4.2.3 Den tekstuelle metafunksjonen

For å kunne beskrive den tekstlige meningen, må montasjen studeres på nært hold. Her vil jeg beskrive hvordan Samira anvender modaliteter og semiotiske ressurser for å skape en tekstlig sammenheng. Med dette menes hvordan ressursene blir vevd sammen av ulike områder med ulikt informasjonsansvar. For å kunne analysere tekstens helhet, må man derfor se på enkeltdele, og hvordan de snakker sammen. Derfor vil kohesjonstypologiene (kap 2.2.3) til van Leeuwen være analytiske redskaper her. Som nevnt tidligere er Samira en av de som har valgt å male tolkningen sin, men helt analog er hun likevel ikke, da hun skannet inn maleriet og la digital skrift oppå maleriet. Dermed er det to typer verbaltekst, håndskrift og digital skrift. I tillegg veksler hun mellom store og små bokstaver.

I del én av lyrikkmontasjen er havmotivet malt i et tverrsnitt, med tittelen «Undersjøiske elvar» i store digitale bokstaver midt i det blå vannet. Det er et rytmisk samspill ved bruk av kontrast mellom innramming (framing) av de ulike lagene himmel, sjø, havstrøm og bunnen i montasjen. Kompositorisk er «the visual weight» sentrert rundt den varme havstrømmen, da den tar størst plass, og skiller seg ut på grunn av den er fremhevet med den tydelige rødfargen (saliency), og plassert horisontalt i midten av bildet. Leseretningen går ovenfra og ned. Hun gjenbraker diktet i sin helhet, men har byttet om på rekkefølgen på verselinjene. Det framkommer av refleksjonsnotatet at hun gjør dette bevisst:

Jeg har valgt å bruke hele diktet i montasjen min, bare at jeg har «klipt» opp diktet og plassert det der jeg synes det passet. Grunnen til at jeg gjorde dette var fordi da kunne

jeg sette symbolene i diktet sammen med bilder av det jeg har tolket de som, slik at de skaper en ny mening eller oppfatning, i den retningen jeg har tolket diktet.

Her sier eleven at hun blander modalitetene sammen ved å sette verbalteksten sammen med illustrasjonene for å skape mening. For eksempel er «*Eg sender ein stim av raude småfiskar med ein varm havstraum mot nord*» plassert på ulike plasser inni havstrømmen, sammen med de røde fiskene og de små hjertene. Samira skriver at «Verbalteksten er satt sammen med symbolene i diktet som bilder, slik at tolkningen av symbolene kommer fram». Samspillet mellom modalitetene gjør at Samira viser at hun forstår at de røde fiskene er en metafor for kjærlige følelser, ved å plassere illustrasjonen av fiskene, hjertene, fargespillet i havstrømmen sammen. Mulig har også Samira skrevet verselinjene for hånd for å stå friere til å la teksten gå i ett med havstrømmen. Den håndskrevne skriften gir et mer integrert inntrykk enn den digitale skriften som ligger oppå. De svarte linjene under verbalteksten gjør at den flyter sammen med strømningene og symbolene. Et interessant spørsmål her er om hun anvender verbalteksten som to *ulike* modaliteter? Den første som verbaltekst som informasjonsformidler, og den andre som en del av et estetisk uttrykk ved å knytte den til form. Den svarte skriftfargen tas også igjen i de tydelige strømningene, og den skaper et inntrykk av bevegelse. På denne måten bidrar formen til meningsskaping. Symbolene, fargespillet, de svarte linjene, og innholdet i verbalteksten forsterker hverandre, og budskapet om de kjærlige følelsene som beveger seg er derfor eksempel på utdypelse, eller spesialisering av meningsinnhold (kap. 2.2.3). Hjertene stiger opp fra en plante fra havbunnen, først som små luftbobler og deretter endrer de form til små hjerter, før de blir med i den varme havstrømmen. Hjertene og boblene oppstår fra planten, som er plassert mellom de håndskrevne ordene «deg» og «meg». Dette kan tyde på at kjærligheten oppstår mellom de to personene. Samtidig har boblene og hjertene en sammenheng med at Samira har tolket at temaet i diktet er ung kjærlighet:

Grunnen til at jeg tror at temaet i diktet akkurat er ung kjærlighet, er fordi språket i diktet er veldig lekent og forfatteren har beskrivelser som for meg høres ut som blomstrende og livlige følelser. Symbolene er søte, små og “uskyldige” og som sagt lekne, noe som kan minne om “den første forelskelsen” som mange opplever i tenårene.

Dette viser at Samira har funnet en ubestemthet i diktet, når det kommer til at språket er lekent og blomstrende. Hun utfyller den tomme plassen ved å tolke meningsinnholdet til «ung kjærlighet». Boblene og hjertene er semiotiske ressurser som eleven har anvendt for å konkret vise fram denne tolkningen, og slik er symbolene illustrert på bakgrunn av en estetisk erfaring som tidligere har funnet sted. Med andre ord: Samiras resepsjonsestetiske lesning av diktet, vises i elevens montasje. Spørsmålet her er om en skal se på de små og uskyldige hjertene og boblene som en utdyping *eller* utviding av verbalteksten. Hjertene, fiskene, boblene, rødfargen,

strømningene og verbalteksten er informasjonskoblinger som utdyper hverandre ved at de formidler forelskelse og kjærlighet. På en annen side er det tvilsomt at de små boblene og hjertene er nok for å kunne utvide verbalteksten til å gjelde *ung* kjærlighet, og man er avhengig av noe mer. Kanskje holder det med illustrasjonen av jenta i del to av lyrikkmontasjen, der hun ser ung ut og har rødmende kinn, noe som kan tolkes mot ung kjærlighet. Her er elevens refleksjonsnotat til hjelp, for der skriver hun at valg av symbolene er motivert for å nettopp å vise fram ung kjærlighet. Alt i alt, kan samspillet mellom modalitetene bli tolket i begge retninger, og det blir opp til hvor oppmerksom leseren er og hvilken informasjon mottakeren besitter i lesingsøyeblikket.

Samira anvender fontfarger som bidrag i meningsskapingen: «Djupt under overflata renn usynlige elvar mellom meg og deg». «Usynlig», får en rosafarge som forsvinner når den settes oppå havbunnen i en annen nyanse av rosa, og slik snakker den semantiske innholdssiden med den estetiske uttrykkssiden. Det estetisk-grafiske uttrykket, altså formen, avspeiler innholdet om å ikke være synlig.

Jeg tenkte at hvis “jeg-personen” i diktet “sender ein varm havstraum mot nord”, betyr det kanskje at “jeg-personen” er fra sør. Når jeg sier at jeg tror at personene er fra sør og nord, mener jeg ikke geografisk sett, men at det er viktig å få fram kontrasten mellom sør og nord, og at det kanskje derfor er “usynlege elvar” eller som jeg tolker det, hemmelige følelser mellom personene. “Djupt under overflata renn det usynlege elvar” er en poetisk utgave av å si at “under det du ikke kan se, er det et forhold mellom to personer som du ikke kan se”.

Eleven finner en kontrast mellom sør og nord, som hun tolker som avstand mellom personene, og ikke at de befinner seg i sør og nord. Dette ser vi at «deg» og «meg» er på hver sin side av planten på havbunnen. Videre markerer Samira ordene «nord», og «deg» i svart farge og i tykkere skrift. Dette kan tyde på at ordene samsvarer eller har et likt meningsinnhold. Tolkningen jeg har gjort meg som handler om det ikke-gjensidige kjærlighetsforholdet kan være aktuell her, men dette fremkommer ikke av refleksjonsnotatet til eleven. På denne måten kan min tolkning av diktet tillegge modalitetene et meningsinnhold som kanskje ikke er der fra elevens side. Dette reiser noen spørsmål hvis situasjonen omsettes til en didaktisk kontekst hvor jeg hadde vært læreren deres: Betyr det at lærerens tolkning farger lesningen av elevteksten? Vil læreren lete etter meningsinnhold i den multimodale uttrykket som kanskje ikke er der? Eleven tolker at det er et hemmelig kjærlighetsforhold, og i sitatet ovenfor viser hun hvordan verselinjen er en «poetisk utgave», nesten som en oversettelse, og viser til at hun egentlig tolker det som et forhold som ingen kan se. Hun skriver videre at «[...]de er redd for at folk ikke kommer til å akseptere dem sammen», og ikke i retning av tolkningen om en ubesvart

kjærlighetserklæring. «Det som får meg til å tenke at dette er på grunn av at “Mot nord” står på en egen linje». Dette betyr at eleven legger merke til diktets musikalske, herunder rytmiske, side (jf. kapittel 2.3), ved å finne et brudd, og ilegger det mening. Eleven har funnet en tom plass, og utvider meningsinnholdet ved at forholdet må være hemmelig fordi personene er redde for å ikke bli akseptert som et par.

I det andre lysbildet setter Samira søkelyset på det lyriske jeget, som hun har tolket til å være en jente. Dette er eksempel på utvidet informasjonskobling, fordi verbalteksten og illustrasjonen gir ulik informasjon. Det er ingen tekstlige bevis i diktet som skulle tilsi at det lyriske jeget er en jente, så dette er en tom plass Samira selv har fylt ut. Samira gir piken i bildet høy informasjonsverdi ved å plassere henne i midten. Det er henne det hele handler om, og hun ligger midt i havstrømmen, omgitt av de varme følelsene og fiskene. I refleksjonsnotatet forklarer hun at plasseringen av fiskene og strømmene var bevisst fordi: «De «raude småfiskane» tolket jeg som alle de gode tingene som kommer med når man er forelsket, sammen med de «varme havstraumar» som jeg tolket som et symbol på følelser». Hun fortsetter i samme fargestil som i første del, ved å bruke ulike nyanser av rødt, rosa, oransje, blått og grønt. Det fremkommer av refleksjonsnotatet at hun arbeider bevisst med valg av farger og knytter det til meningsskaping: «Fargene får fram følelser og kontraster, noe som er en viktig del av tolkningen min av teksten» og «Fargene jeg har brukt for å få fram kjærlighet er varme farger i forskjellige rød-oransje-rosa toner. Det får fram en varm følelse som forbindes med kjærlighet».

Verbalteksten er i digital skrift og det ser ut til at Samira har farget den i farger som kan assosieres med innholdet, som er ulike naturelementer. Tareskogen er grønn, steinene er grå, og stranden er beige. Hvorvidt disse fargene bidrar til mening eller kun et estetisk uttrykk er en rimelig overveielse i dette eksempelet. Bidrar fargene til noe annet enn å sette en naturtro stemning? Fargene utdyper informasjonen i ordene ved å fortelle at stenen er grå. I teorikapittelet argumenterte jeg med støtte i Engebretsen at farger i enkelte tilfeller kan være en *svak modalitet* (jf. kap. 2.1.2). Dette begrunnes i de utydelige reglene for bruk og gjør at det er noe diffust med akkurat dette eksempelet med de grå steinene. Hvis man snur på det: Hadde det hatt noe å si for meningsinnholdet om fargene kun hadde vært svart, slik i originalteksten? Kanskje ikke, og dermed reduseres fargene kun til et estetisk «fint» uttrykk. Om man igjen snur på det, ligger stemningsskaping og fargesymbolikk (naturfarger) som en del av fargemodalitetens affordanser, og de kan derfor regnes som en meningsressurs. Hvis man ser tilbake på verselinjene i montasjen, gjør Samira også noe annet med fargen på fonten som skiller

seg ut på en annen måte. Hun har markert verbene «stryk», «gøymer» og «leitar», i lyserosa som kan vise til (utdype) den overordnede tematikken om forelskelsen. Måten Samira anvender farger for realisering av meningspotensial i begge bildene skjer derfor i ulike grader, at naturelementene er svakest, mens verbene er litt sterkere, og den sterkeste er havstrømmen på grunn av fargespillet og fremtredenheten. Her kan det argumenteres for at fargemodaliteten ikke bare er en svak modalitet slik Engebretsen (2010, s. 21) fremsetter det, men at det kanskje innenfor fargemodaliteten, kan etableres grader for hvor stort meningsoverskudd som ligger i fargevalgene. Noen ganger er de mer estetiske uttrykk (naturelementene), andre ganger koblet til semantisk innhold (de røde fiskene som metafor).

Fargespillet, linjene, innholdet i verbalteksten og illustrasjonene har en fellesnevner: Bevegelse. Det er bevegelsen som binder alle modalitetene sammen, og i denne sammenhengen anser jeg den som en egen modalitet. Dette fordi den er knyttet til meningsinnhold på flere nivåer som beskrevet gjennomgående i dybdeanalysen. Bevegelsen er nokså dominerende i montasjen, og begrunnelsen for det kan ligge i elevens tolkningsarbeid. Det er tydelig at det poetiske språket appellerer til sansen berøring, men også mentale bilder som silhuetter, farger, og bevegelse.

Det som kjennetegner lyrikkmontasjen til Samira, er hvordan den estetiske erfaringen hun gjorde seg da hun tolket «Undersjøiske elvar» fremkommer ved det ferdige produktet. Ved en mental sansende prosess ble tolkningen omgjort til en indre visualitet som hun viser fram i monteringen. Remedieringen og remodaliseringen er tydelig da hun dytter over meningsinnhold til andre modaliteter på et detaljnivå. Hun leker med metaforen i diktet, men får fram det abstrakte, og personlige innholdet ved piken i tareskogen, og hun viser både til denotative og konnotative tolkninger. Lyrikkmontasjen har sterke estetiske og sansemessige egenskaper som på grunn av komposisjon, samspill og informasjonskoblinger kommuniserer med leseren. Ved å skape informasjonskoblinger som er avgrensninger eller utvidelser av meningspotensial slik Samira gjør, foregår det en transduksjon hvor innholdet er remediert, men også endret ved å fylle ut tekstens bestemtheter og ubestemther. I et metaperspektiv over hvordan lyrikkmontasjen oppleves som visuell representasjon, veksler jeg mellom å oppleve den som en montasje som snakker direkte til mine sanser (immediacy) og en montasje der jeg må ta innover meg mediet som en del av opplevelsen (hypermediacy). Å være bevisst mediet i seg selv skjer fordi montasjen skiller seg ut fra de andre montasjene ved at den er malt. Samtidig er den av høy kvalitet, og jeg blir nysgjerrig på hvordan hun har anvendt ressurser for meningsskaping. Dette betyr at jeg veksler mellom de to logikkene når jeg analyserer den remedierte og rekontekstualiserte lyrikkmontasjen.

5 Oppsummering, drøfting og didaktiske implikasjoner

I dette siste kapitlet vil jeg oppsummere funnene fra analysen sett opp mot forskningsspørsmålene. Jeg vil også se de mot tidligere og andre studier, og de teoretiske perspektivene jeg har anlagt i studien. Deretter vil jeg svare på prosjektets problemstilling, før jeg reflekterer rundt studiens didaktiske implikasjoner. Til slutt skal jeg forsøke å konkludere og peke på nye mulige prosjekter.

5.1 Oppsummering og drøfting av funn

5.1.1 Hvordan bruker de modaliteter i sine remedieringer av lyrikk?

Overskriften viser til studiens første forskningsspørsmål og jeg vil i det følgende konsentrere meg om å svare på dette. Det første funnet er at elevene anvender et mangfold av både sterke og svake modaliteter (Engebretsen, 2010). Skrift, fotografi, symboler, font, emoji'er, farger og illustrasjoner er de som går igjen. I analysen prøver jeg å holde modalitetene adskilt, men de glir over i hverandre også ved at de kan være en del av hverandre. De aller fleste av montasjene innehar høy grad av multimodalitet (Otnes, 2012), og det er kanskje ikke overraskende, da dette også var kjernen i oppgavebestillingen til elevene forut for tekstskapingen. Likevel er det noen få som velger å ikke anvende mange modaliteter. Bestillingen elevene fikk, var åpen, og målet var ikke nødvendigvis at de skal bruke flest mulig, men å reflektere rundt modalitetenes affordanser og tilpasse de til sin tolkning.

Det var ingen føringer på hvordan elevene skulle anvende verbalteksten i diktet, og som følge av det transformerer elevene skriftmodaliteten på ulike måter. Halvparten av elevene velger å gjenbruke hele verbalteksten i originalform. De resterende gjenbraker bare enkelte verselinjer som de mener er hensiktsmessige ut ifra tolkningene de har gjort seg. Noen omskriver verbalteksten til egen verbaltekst og blander den sammen med verselinjer fra originaldiktet. Kun et fåtall anvender ikke skrift i det hele tatt, og lar i stedet fotografier eller illustrasjoner ha informasjonsansvaret. Analysene viser at elevene også tilfører meningsinnhold ved å farge verbalteksten, eller å benytte ulike fonter som er semantisk motiverte, og er i samsvar med det Strømman (2021) finner om logoene til Pokemon Go. Skriftmodaliteten plasseres både i relasjon til andre modaliteter for å lage informasjonskoblinger, men også vilkårlig i bildet.

Det fremkommer av montasjene til elevene at fotografier, illustrasjoner og symboler er sterke meningsressurser, med affordanser elevene forstår og mestrer godt. Bildemodaliteten er et godt verktøy i transduksjon (Kress, 2003) og remodaliseringperspektiv, der meningsinnholdet blir forflyttet til andre modaliteter. Det er kun én montasje som ikke har med noen bilder, nemlig Mikael's lyrikkmontasje. I noen av refleksjonsnotatene kommer det frem at enkelte elever synes det var vanskelig å finne fotografier på lovlig vis, og de mente montasjen sin ikke ble like bra på grunn av det. Gjenbruk av fotografier blir dermed en hindring for noen, og en frihet for andre. Elevene fikk lov til å lage modalitetene sine selv, så i utgangspunktet kunne de ha tatt fotografier og redigert de på den måten de ville. Hvorfor de ikke gjorde det i større grad kan være at de hang seg for mye oppi CC-lisensen som var en del av undervisningsopplegget, og på denne måten skaptet det en forventning om at gjenbruk var en del av oppdraget. Per, Karianne og Samira ville lage egne illustrasjoner på grunn av at de liker å være kreative. Per uttrykker at han liker friheten denne oppdraget åpnet opp for:

Opgaven med å tolke dikt synes jeg også var gøy, på grunn av at jeg fikk en sjanse til å tegne min tolkning. Jeg prøvde å finne bilder, men jeg fant ingen lovlige bilder som var konkrete, dermed skapte jeg min egen tegning. [...] synes jeg det var gøy å kunne uttrykke seg med enkelt sagt frie tøyler. Jeg liker godt oppgaver med kreativitet og frie tøyler.

I analysen viste jeg til at elevene ikke bruker mange emoji'er, noe som er litt overraskende med tanke på at dette var et oppdrag der de kunne bruke elementer fra fritidskulturen. Mange av elevene velger diktet «Nåde» som er dystert, og de har kanskje dermed gjort den vurderingen at smilefjes ikke passer i konteksten. Jeg ser snarere spor av meme-kulturen i noen av tekstene der koblingen mellom bilde og tekst har den fysiske utformingen som memer. Dette kan kalle verbal-visual linking, og er en vanlig form for multimodal kohesjon (Van Leeuwen, 2005). Dette er et funn som viser at elevene henter inn elementer fra fritidskulturen, men ikke på en måte som jeg kunne forutse i forkant av prosjektet. Dette funnet stemmer over ens med annen forskning for eksempel Strømman (2020), som finner at literacypraksiser mellom skole og fritidskulturen krysses.

Modalitetene farge og font har jeg med støtte i Engebretsen (2010, s. 21) definert som svake modaliteter på grunn av utydelige regler for bruk. Likevel vil jeg argumentere for at fargemodaliteten har høy status hos elevene. Med dette mener jeg at elevene ser på farge som en stemningsskaper, og de legger mye meningsinnhold til fargevalgene sine. Mange elever beskriver valg av farge som modalitet i montasjene sine ut ifra hva de vil det skal assosieres med. I elevenes refleksjonsnotat beskriver de valg av farge som noe bevisst. Spesielt ser jeg at

fargevalgene er knyttet til kulturkonvensjoner, og det går igjen i flere montasjer at valg av mørke farger skal representere tristhet og depresjon, samt den røde fargen forelskelse. Dette er vanlige assosiasjoner til farger som mange vil forstå. I Mikael's lyrikkmontasje ser vi at fargen i bakgrunnen skal forestille gråpapir, og at dette var ikke noe læreren oppfattet. Dette viser at det ikke alltid er samsvar mellom elevens intensjon og lærerens tolkning. Samtidig vil jeg løfte fram fontbruken som meningsressurs. Å tilføre mening i fontbruken skjer i ulike grader, og noen elever er meget bevisst egen bruk, andre ikke. Dette er muligens på grunn av de uklare reglene for bruk. Noen av elevene mestrer å anvende den som en modalitet, for eksempel ved at fonten ligner på håndskrift som gir et personlig preg, andre ganger er det noe uklart i bruken av modalitetene som gjør det utfordrende når læreren skal vurdere montasjene.

Noen elever sprer modalitetene i fragmenterte montasjer, og har ikke fått med seg maksgrensen på maks tre bilder. Selv om meningen er spredd på mange bilder, er mange av de fortsatt multimodale fordi de ofte har kombinasjonen bilde og skrift. På den andre siden mister montasjen den helhetlige tolkningen, og som en konsekvens av dette får elevene færre muligheter til å lage informasjonskoblinger. Montasjeoppdraget gikk ut på at elevene skulle vise en helhetlig tolkning av diktet, og når elevene sprer den utover mange bilder, oppleves meningsinnholdet som oppstykket. Det vil si at den fragmenterte uttrykkssiden får en konsekvens for hvordan meningsinnholdet blir oppfattet. Dette anser jeg også som et funn i denne studien, fordi selv om elevene har misforstått oppdraget, er det samtidig et viktig bidrag i det å forstå «sammensattheten» i lyrikkmontasjene som en helhetlig multimodal tekst. Dette kan minne om et av funnene i Andersens studie (2019, s. 76), der elevene tolket én verselinje om gangen fordi de lagde diktene i videosekvenser som involverte tid. Andersen løfter dette fram som en utfordring, da elevene ikke fikk fram en helhetlig tolkning av diktet. Av hennes sju informanter var det seks som gjorde dette, noe som gjør dette til en hovedtendens i hennes studie. I mitt prosjekt er det et mindretall av alle montasjene (sju av 47 montasjer) som framstår slik, så dette samsvarer derfor ikke med Andersens funn.

Et annet funn er at elevene har løst oppdraget på en selvstendig og kreativ måte. Derfor er det spennende å se hvor ulikt montasjene er utformet, selv om elevene har valgt samme dikt, og tolket det tilnærmet likt. Det er når elevene anvender modaliteter for å skape det multimodale samspillet at kohesjonsmekanismene slår inn, og elevene skaper koblinger som viser et utvidet eller utdypet meningsinnhold. Elevene arbeider med komposisjon av modaliteter i montasjene, noe som får konsekvenser for hva de velger å fremheve ved tolkningen sin. Ett av forskningsprosjektets underliggende prinsipper er å se elevene som aktive designere der de skal

utnytte den moderne tekstkulturen for å skape sitt eget produkt. Med utgangspunkt i de gitte rammene i montasjeoppdraget, er graden av gjenbruk i de fleste lyrikkmontasjene høy. Elevene låner elementer fra internett som mange redigerer når de monterer montasjen.

Ved å studere montasjene i sin helhet, finner jeg at det er et uklart spenningsforhold mellom modalitetene som semantiske innholdssider og estetiske uttrykksider. Når elever anvender svake modaliteter, evner de ikke alltid å redegjøre for valgene i refleksjonsnotatet. Enkelte ganger er det ikke kommentert, andre ganger er det «fordi det passet». Det man kan spekulere i da, er om manglende begrunnelse handler om at det *ikke* er tillagt noe meningsinnhold. Kanskje er farger og fonter valgt som en estetisk uttrykkside uten noen annen intensjon enn at de skal se bra ut. En annen forklaring kan være elevenes manglende metaspråk. I slike situasjoner må leseren gjøre en vurdering om modalitetene knyttes til meningsinnhold eller ikke. Dette er det noen gang utfordrende å si noe om, da elevenes tolkninger er subjektive, på samme vis som lærerens tolkninger av montasjene er subjektive. Hva man da velger å legge i lesingen har med leserens (i dette tilfelle klassens lærer og meg som forsker) forforståelse å gjøre. I den hermeneutiske tolkningsprosessen vil man persipere modalitetenes materialitet på ulike måter. Det varierer fra person til person, hvor ulik bakgrunn og variabler som alder, kjønn og interesser påvirker hva man legger merke til i tekster og om man forstår «koden» som ligger i multimodale tekster. Når det er sagt, kan man ta et skritt tilbake og hevde at dette gjelder alle typer tekster, ikke bare de multimodale. Som forsker er det vanskelig å forholde seg til lesingen av montasjene når meningsinnholdet ikke fremkommer tydelig nok, og muligens er det relevant å snakke om *utydelige modaliteter*. Selv om mye av innholdet i lyrikkmontasjene er forståelig for læreren, er fortsatt læreren avhengig av refleksjonsnotatet for en tydeligere utfylling. Jeg kommer tilbake til dette senere.

Multimodalitetsteorien er bygd på teorien om det motiverte tegn (jf teorikap 2.2.1), og med Kress og van Leeuwen(2003; 2005) i spissen, forkaster forskere teorien om tegnets arbitraritet. På bakgrunn av funnene i dette prosjektet, må jeg stille meg undrende til om teoriene om det motiverte eller tilfeldige tegn og *skal* eller *bør* ses på som dikotomier. Er egentlig elevenes valg av tegn og modaliteter alltid intensjonelle og bevisste? Bazalgette og Buckingham (2013) har et poeng om det tilfeldige ved utvalget av modaliteter, og elever kan kanskje ikke bli sett på som eksperter med full kontroll over designprosessen. Det er flere lag i en utvelgelsesprosess, og det er for elevene ganske komplekse prosesser når de skal forholde seg til den enorme banken med meningsressurser som ligger på internett. Å finne det man søker etter, er en egen tekstkompetanse i seg selv. På samme tid vil jeg si at det er formålstjenlig å se på elever som

designere, fordi det viser til den kreative prosessen designingen er en del av. Skapelsesansvaret blir lagt på elevene, og det er noe samtlige elever trekker fram som positivt i dette prosjektet.

5.1.2 Hvordan formidler remedieringen en indre visualitet?

Overskriften viser til det andre forskningsprosjektet i min studie og skal besvares i det følgende. Meningsskapning står sentralt i denne studien og er fellesnevneren for alle hovedfeltene resepsjonestetikk, remediering og multimodalitet. Når man har med skjønnlitteratur i et resepsjonestetisk perspektiv å gjøre er det relevant å spørre hvem sin mening det er snakk om. Er det meningen forfatteren har skapt som skal formidles videre, eller er det rom for å tilføre noe nytt, en egen mening? I et didaktisk, så vel som i et sosialsemiotisk perspektiv, ser man mening og læring som synonyme (ifølge Kress jf. Teorikap 2.1.1). Ifølge resepsjonsteorien og den aletiske hermeneutikken (jf. Kap. 3.6), går man i dialog med objektet på en fortolkende måte, og bygger mening og forståelse ved å stille spørsmål til teksten, som så leder til nye spørsmål. Dette vil si at både teksten og leseren bygger mening sammen som fører til forståelse. Elevene er i en hermeneutisk sirkel, og på veien til forståelsen, bygger de også en indre visualitet (Røskeland, 2020). Det er denne visualiteten elevene har vist fram i lyrikkmontasjene. Med utgangspunkt i analysene i dette prosjektet vil jeg hevde at multimodale uttrykksformer får fram denne indre visualiteten på en særlig god måte. I dette prosjektet er diktene det uuttømmelige verket som elevene henter ut mening fra. Elevene tar med seg fordommer og forforståelser i tolkningsarbeidet, og til slutt står de igjen med en estetisk erfaring. Med bakgrunn i dette prosjektets analyser kan man si at en lyrikkmontasje er et eksplisitt uttrykk for en indre visualitet, og modalitetene er hjelpemidler for å formidle det mentale bildet.

Diktet står i en poetisk teksttradisjon som snakker til sansene, og den multimodale teksten til Samira er et eksempel på remodalisering (Rustad, 2010). Gjennom remedieringen har Samira, og alle andre elevene inkludert i denne studien, gjort om diktet fra en «monomodal» tekst til en multimodal tekst, ved å utdype og utvide meningsinnhold basert på sine tolkninger. Det sansbare i det semantiske innholdet forflyttes til en sansbar uttrykkside. Det skjer en modalitetsforskyving med utgangspunkt i en estetisk erfaring. Samira har tolket og sanset, og forflyttet meningspotensialet til andre modaliteter enn verbalteksten. Dette kan man for eksempel se i penselstrøk, den dynamiske fargemodaliteten, tykkelse på font og bruk av symboler og plassering av skrift. På denne måten kan man si at den indre visualiteten blir gjort eksplisitt og i dette tilfelle ved hjelp av et multimodalt samspill i Samiras montasje.

De visuelle sidene ved diktlesning er å binde innholdet i diktene til poetiske bilder og karakteriseres som et gåtefullt forhold mellom sansning og refleksjon (Janss og Refsum i teorikap 2.2). Mange av lyrikkmontasjene har også dette preget, og på en måte blir gåten ført videre eller re-representert i det multimodale uttrykket, som for eksempel i Tirill, Ola, Karl og Samiras montasjer. Med utgangspunkt i empirien, kan en si at mange av montasjene i remedieringsprosessen evner å trekke med seg faglige diktanalytiske elementer inn i den estetiske utformingen av montasjen. I analysen ser vi for eksempel at Ola (lyrikkmontasje nummer 9) finner virkemiddelet kontrast og hun viderefører dette i montasjen. Tirill (lyrikkmontasje 17) finner metaforer, og viderefører disse i utformingen av modalitetene i montasjen. Dette er en dokumentasjon på at det faglige er med videre i den andre fasen av den tolkende tekstskapingen. Den faglige og begrepsorienterte tilnærmingen kommer til syne hos elevene, når de finner, metaforer og kontraster som de utnytter ved utvalg og design på modalitetene i montasjen. På en annen måte kan man si at det er et resultat av en efferent og estetisk lesning (Jf.kap 1.2), og jeg anser det som et funn i prosjektet. At mange av elevene identifiserer og re-skaper de tekstlige virkemidlene over til et visuelt fenomen, er et grep elevene gjør i den tolkende tekstskapingsprosessen. For mange kan den kreative skapingen allerede være i gang på et idénivå, og det vil være både enklere og kreativt å få det ned i lyrikkmontasjene. Dette er konkrete eksempler på hvordan man kan bygge bro mellom lyrikk og multimodalitet. Andre faglige diktanalytiske elementer som viser seg nyttige for å forene diktanalysen og utforming av lyrikkmontasjene er motiv og tema. Når elevene identifiserer motiver (for eksempel havstrømmer), eller tema (ung forelskelse), har de et godt utgangspunkt for omforming, som transformasjon, transduksjon og remodaliseringer.

Ved en eksplisitt fremstilling av en indre visualitet kommer utfordringen om bokstavelig og ikke-bokstavelig tolkning til syne. Et argument for å velge lyrikk til dette prosjektet er at lyrikkens fortettede mening og høye billedspråk står i relasjon til den indre visualiteten. I teorikapittelet redegjorde jeg for hvordan Mendelsund (2014) fremhever hvordan man på ulike måter lager seg mentale bilder når man leser. Analysearbeidet viser hvordan elevenes mentale forståelser blir utformet på papiret. Elevene har omformet og valgt ut bilder som representerer meningsinnhold, og man kan se det som en oversetting. Dette er et viktig funn i denne sammenhengen fordi det er kjernen i remedieringsprosessen. Mange av modalitetene, særlig fotografiene, er «bilder på ord», for eksempel at fotografiet viser en fotball i et mål når diktet handler om «ballen i mål». Det er derfor hensiktsmessig å diskutere bokstaveligheten, altså å stille spørsmål om hvor langt elevene kan eller bør gå i dette. Viser eleven fram tolkningen sin

godt nok ved å bruke bilder på de språklige bildene? For eksempel så velger Tirill (lyrikkmontasje 18), både å ha fotografier av en rustning og en skogbrann som er konkrete elementer diktene handler om. På en måte overlater man tolkningsansvaret til leseren, for da må leseren tolke bildet. I en vurderingssituasjon må læreren tolke bildet for å få innsikt i elevens tolkning, og det er ikke sikkert at læreren tolker det på samme måte som eleven. Noen ord kan være mer ladet enn andre når det kommer til hvilke momenter elevene velger å bruke i en bokstavelig tolkning. Analysene har vist at noen av ordene aktiverer forforståelser, som elevene tar med inn i tolkningsprosessen som enten fører til forståelse eller misforståelse (Gadamer, 2010). Eksempler på slike ord som er mye brukt i en bokstavelig tolkning er Pokémon-kortene, skogbrannen, myndighetene, raude småfiskar, og fotballmålet. På grunn av at elevenes montasjeoppdrag er en remediering som inneholder overflytting av meningsinnhold til andre modaliteter, kommer man seg ikke bort fra bokstaveligheten i modalitetsutvelgingen. Selv om Tirill har en rustning og skogbrann avbildet, betyr det ikke at montasjen hennes framstår som kun bokstavelig. Det er måten hun anvender fotografiene i montasjen som gjør at leseren får et inntrykk av at det handler om noe mer. Det er det enkelte montasjer som inneholder en stor grad av bokstavelig tolkning, uten å få fram betydningen bak. Samtidig, får flesteparten av elevene fram noe mer enn bare den bokstavelige tolkningen.

På grunn av tolkningens subjektivitet og sansemessighet er det relevant å stille spørsmålet: Kan elevene «remediere seg bort»? Med dette mener jeg å forlate utgangspunktet og ende opp med et helt nytt verk som ikke har spor av det gamle. Slik Bolter og Grusin (1999) oppholder remedieringsbegrepet er nettopp det elementære at idéer, mønster, og spor fra det originale diktet *skal* re-representeres. Men utfordringen ligger i å vite når den hårfine balansen krysses. Dette sammenhenger med fortolkningen av diktet. For å eksemplifisere dette kan jeg henvise til Karls lyrikkmontasje (nummer 8). Han tolker temaet i diktet «Nåde» til å gjelde paranoia og sinnssykdom. Modalitetene han velger ut skal ligne en hjerne og kaos, og det er gjort med vilje at det skal være vanskelig å lese teksten. Har da Karl evnet å fange essensen i diktet i måten han fremviser sin tolkning på? Tematikken i diktet som de fleste elevene også finner er angst. Er ikke dette også en sinnslidelse? I en vurderingssituasjon har læreren behov for å vurdere i hvilken grad tolkningen er «riktig». Litteraturviter Paul B Armstrong (1990) drøfter om tolkning kan gjøre krav på «riktighet», og mener det mer fordelaktig å snakke om grader av gyldighet. Dette vil si at flere tolkninger er gyldige, men at noen er mer plausible enn andre. For å være med på argumentasjonen om hvorvidt tolkningen er gyldig, foreslår Armstrong (1990, s. 2) å gå tilbake til den hermeneutiske sirkelen. For å overføre poenget til dette

prosjektet kan læreren og eleven sammen gjennomgå stegene i tolkningsprosessen. Da kan man sammen se hvordan tolkningen er bygd opp og hvor i prosessen tolkningen går i ulike retninger. Karl tolker sinnslidelsen til paranoia, men han henter også angst som hovedtema. Selv om Karls tolkning skiller seg fra de andre, er den fortsatt gyldig. Det viktige er at tolkningen er et resultat av en grundig refleksjonsprosess.

For å kunne forstå hvordan lyrikkmontasjene formidler elevenes indre visualitet, må meningsinnholdet komme tydelig fram. Som det blir fremstilt i analysen flere ganger, er det vanskelig å finne ut av elevenes intensjoner uten forklaringer fra refleksjonsnotatene. Dette anser jeg som et viktig funn i denne studien. Noen av montasjene kommuniserer innholdet på en effektiv måte, mens andre har skjulte meninger som det er vanskelig å oppdage. Dermed kan man si at det oppstår et paradoks. Ved å få elevene til å visualisere responsen av en diktlesning ved hjelp av et multimodalt uttrykk, er man *fortsatt* avhengig av skrift for å forklare det. Et av multimodalitetsteoriens grunntanker er at skriftspråket er bare en av mange modaliteter. Dette har opptatt flere multimodalitetsforskere som for eksempel Jewitt (2014, s. 15) og Maagerø og Tønnessen (2014, s. 26) som hevder at skriftspråket har for stor rolle og blir sett på som overordnet de andre modalitetene. Jewitt (2014, s. 26) illustrerer holdninger som ligger til grunn når hun legger fram *lingvistisk imperialisme* om betegnelser brukt på fenomenet. Gunnar Liestøl omtaler skriftspråkdominansen som *verbalt hegemoni* (2006, s. 285), og hevder at den verbale modaliteten har ekskludert de ikke-verbale modalitetene. Hvis vi skal klare å løsrive oss fra skriften i skolen (Jf. Tønnessen i innledningskapittelet), må vi kunne arbeide like seriøst med de multimodale tekstene, som vi gjør med verbaltekstene. I det samme kan man diskutere om det er skriftens affordanser som gjør at den er mer «målbart» enn for eksempel bildets affordans. Og slik kan det bli sett på som tryggere for lærere å holde seg til verbaltekstlige arbeider. Man kan også se dette i sammenheng med tidligere forskning som viser at det er en kulturutfordring blant lærere å utvide tekstbegrepet, og manglende kunnskaper om hvordan å vurdere multimodale tekster (Egge, 2016; Elf et al., 2018). Dette er utfordringer som også mitt prosjekt er med på å illustrere, ved at jeg hadde en veiledende rolle i vurderingsarbeidet og i det tolkende fellesskapet mellom lærerne på skolen.

Når man som lærer arbeider med remedieringer, er det formålstjenlig å være seg bevisst det digitale mediet som hjelpemiddel. Bolter og Grusins (1999) to logikker om hypermediacy og immediacy (jf. Kap. 2.1.4) kan gi et perspektiv på hvordan man bør forholde seg til elevteksten som et medium. Elevene blir i større grad utsatt for den digitale tekstkulturen på fritiden og gjennom sosiale medier enn tidligere. Dette gjør at mange elever er vant med redigering av

bilder og omforme tekster, og med enkle grep kan de gjøre montasjene vakre. Derfor er det av betydning at man passer seg for å ikke bli blendet av de digitaltekniske ferdighetene til elevene, men å kritisk vurdere hvilken teksttolkningskompetanse eleven viser. Multimodale tekster kan være innovative, stilige, mektige og man kan bli oppslukt i mediet i seg selv (hypermediacy) på en slik måte at det overskygger meningsinnholdet. Er eleven god til å tolke, eller er eleven teknisk god? En må derfor rette oppmerksomheten mot hvordan remedieringen formidler innholdet.

5.2 Svar på problemstillingen

Med bakgrunn i drøftinga av de to forskningsspørsmålene vil jeg i det følgende svare på prosjektets overordna problemstilling: Hvordan bedriver ungdomsskoleelever tolkende tekstskaping. Dette forskningsprosjektet har vist at lyrikk og multimodalitet er to disipliner som lar seg kombinere. Multimodalitetstilnæringer blir (jf. tidligere forskning) forsket på i tverrfaglige sammenhenger. Derfor har det vært tjenlig å vende seg innover mot norskfagets ryggmarg og finne bruk for multimodalitetsfeltet på en slik måte at det blir en del av norskfagets egenart. Ett av prosjektets hovedfunn er at jeg finner det formålstjenlig å anvende det estetiske perspektivet som brobygger mellom feltene. Det estetiske i prosjektet anvendes på to ulike måter, resepsjonsestetisk, men også som en del av et estetisk uttrykk knyttet til design. Jeg ser derfor at funnet er både et forskningsmetodisk funn, fordi det estetiske har vært en brobygger i mine analyser, men også et funn i didaktisk sammenheng, som en inngang til *lesemetode* (Hennig, 2017) i undervisningen. Dette kommer jeg tilbake til under «Didaktiske implikasjoner». Ved en slik remediering som innebærer både transformasjon og transduksjon av meningsinnhold, må elevene først tolke og sanselig erfare for å deretter kunne designe. Et interessant spørsmål er hva man vinner og taper ved en slik remediering? Aktiviteten utfordrer elevene til å gjøre meningsinnholdet eksplisitt, dermed kan tolkningskompetansen også komme tydeligere til syne. Kanskje kan man si at min studie viser at elevene gjør det på ulike måter, ved bruk av ulike modaliteter. Prosjektet har vist at flere tolkninger av det samme er mulig, og at elevene snakker med diktene på ulike måter. Derfor er flere tolkninger gyldige, og kanskje noen mer plausible enn andre. All tolkning er subjektiv, og den estetiske erfaringen en elev gjør seg, er bundet av personlige preferanser og interesser. I tillegg må man også se elevtolkningen i et større perspektiv, ved at elevene har med seg ulike bakgrunner og forforståelser inn i møte med tekster. Eleven tar med seg kunnskap fra alle livets sider, om det er på fritiden eller i skolesammenheng, og dette vil legge føringer for hva de legger merke til i diktene. Det vil si at tekstene må ses i lys av hvilken tid de er laget i og tekstenes kulturelle forankring. Til samme

tid, viser mange elever at de også anvender elementer fra erfart skolefaglig praksis. Eksempler på dette er norskfaglige emner som inngår i elevenes tolkningskompetanse, mer konkret nærlesning som metode og identifiseringen av språklige virkemidler.

Problemstillingen tematiserer «tolkende tekstskaping» som aktivitet. Man kan også snakke om produktiv resepsjon. Spenningen mellom det tolkende og reseptive på den ene siden, og det skapende og produktive på den andre siden, er det som gjør dette prosjektet komplekst, men også meningsfullt. Det er nyttig, fordi det gir informasjon om tolkningskompetansen hos elever, samtidig som at de må skape en multimodal tekst og ta hensyn til hvordan de skal kommunisere innholdet til en leser ved hjelp av flere modaliteter. Empirien viser at resepsjonen «fører noen steder» (Smidt, 2004), ved at lyrikkmontasjene er godt gjennomarbeidet og et resultat av en planlagt aktivitet. Elevene har også vist at de har tilegnet seg kunnskap om multimodale tekster som de får brukt i tekstskapingen og refleksjonsnotatene. Jeg regner det som et funn at det fungerer å ta med multimodalitetsteori inn i klasserommet. Det er fruktbart fordi elevene forstår og mestrer å overføre kunnskapen til den tekstskapelige praksisen. Funnet viser at det multimodale teoretiske fagfeltet kan overføres til et praktisk og didaktisk anliggende. Tolkende tekstskaping åpner opp for å innlemme flere typer kompetanser som også dekker en stor del av læreplanmålene, og gjør at elevene må vise en sammensatt kompetanse. Remedieringen står sentralt i denne aktiviteten, og montasjeoppdraget til elevene er et eksempel på hvordan man kan legge opp til en slik tosidig aktivitet. Det er essensielt at begge delene vektas likt, slik at ikke den ene siden får overvekt. Lyrikkmontasjene som vurderes til være av høy kvalitet, viser en balanse mellom tolkningsdelen og tekstskapingsdelen. Motsatt er det for de montasjene som er på et lavere nivå. Her viser det seg at elevene ikke har gått like grundig inn i tolkningsdelen. Analysene viser at om ikke elevene har vært nøye i grunnarbeidet, følger dette i monteringen av montasjen ved at meningsinnholdet ikke blir formidlet på en like gjennomtenkt måte. Det vil si at modalitetene ikke er hensiktsmessig utvalgt. Dette er et funn knyttet til læringsdesignet, og som et bidrag til den iterative dimensjonen i EDR (McKenney & Reeves, 2012), kan det i en annen sammenheng være virksomt å gå inn enda mer inn i hvordan elevene kan balansere den tosidige aktiviteten ytterligere. Under presentasjonen av denne studiens problemstilling (Kapittel 1.3) viste jeg til at tolkende tekstskaping er en tosidig læringsaktivitet. Etter det analytiske arbeidet kan jeg også si at det er en aktivitet som gir rom for å anvende en sansemessig erfaring i et tekstskapingsoppdrag.

Når elevene må uttrykke den indre visualiteten ved å designe montasjene, tvinges de til å jobbe grundig med materialet. Elevene må hele tiden gå tilbake til diktet for å finne støtte for sine

tolkninger, noe kan bety at de gjennom hele prosessen er i dialog med diktet. Ved å måtte arbeide med modalitetenes form stilles det mange spørsmål til tolkningen. Elevene må stille spørsmål som: Hvorfor skal skriften være tykkere her? Hvorfor skal dette bildet stå ved siden av den verselinjen? Hvordan kan jeg få fram de engstelige følelsene ved hjelp av flammene? Dette betyr at den multimodale monteringen gjør at elevene hele tiden må ta stilling til diktets innhold. Dette minner om funnene i Höglunds (2017) forskning, hvor det foregår en *forhandling* mellom resepsjonen av diktet og utformingen av de semiotiske ressursene. Sjklovkij (1991) mener at kunstens metode er å stoppe opp og persipere, desautomatisere det kjente, ved å stille spørsmål gjennom underliggjøring (Kap. 4.1.2.5). På grunn av den tolkende tekstskapingen, blir elevene værende lenge i teksten, noe som senker perspesjonsprosessen, og elevene (ifølge refleksjonsnotatene) oppdager etter hvert nye momenter. Gjennom et estetisk tolkningsarbeid, kan remedieringen være et hjelpemiddel for å nå en dypere refleksjon. Den tolkende tekstskapingsprosessen blir således en aktivitet som er preget av et gjensidig avhengighetsforhold mellom monteringen og tolkningen. Dette har tidligere studier funnet, slik som Iversen og Otnes (2010) og Kruse og Roksvåg (2021) som mine analyser bekrefter. Noen særlige momenter mitt prosjekt får fram som skiller seg fra de nevnte studiene er for det første at det lar seg gjøre med ungdomsskoleelever (og ikke bare lærerstudenter). For det andre skiller det seg ut ved at lyrikkmontasjene i større grad belyser informasjonskoblinger og multimodal kohesjon. I motsetning til de nevnte studiene der diktene plasseres (stort sett) ved siden av montasjen, er modalitetene sammenblandet. Med dette menes at modalitetene er mer integrerte, og inngår i hverandre og grensene utviskes, som vist i Samiras, Olas og Karls montasje. Her kan det være relevant å snakke om *modalitets sammensmelting*.

Ved å anvende det multimodale teoretiske rammeverket med utgangspunkt i Kress og van Leewuwn (2006), og den visuelle grammatikken, har det latt seg gjøre å beskrive hvordan elevene bedriver tolkende tekstskaping. Den visuelle grammatikken har gjort at man kan beskrive og analysere hvordan modalitetene «snakker sammen» i elevenes montasjer. Dette angår også anvendelsen av Hallidays metafunksjoner, fordi de gir tre fokuspunkt på ulike tekstnivå i dybdeanalysen. Samtidig vil jeg løfte fram at den estetiske dimensjonen ved forskningsprosjektet tilbyr en vektlegging av det sanselige, personlige og emosjonelle *i tillegg til* det funksjonelle i metafunksjonene. Den estetiske dimensjonen i denne studien bidrar med noen forskningsmetodiske perspektiver. Jeg støtter meg her på Burn og Kress (2018) også nevnt i innledningskapittelet, at estetikk og multimodalitet er uadskillelig. Videre viser Burn og Kress til at man kan finne estetiske verdier i alle kulturelle praksiser, og at multimodal estetikk

oppretter sammenhengen mellom form, mening og affekt (2018, s. 23). Forskning som går i denne retningen synes å være relevant for fremtidens mediesamfunn og den digitale, kulturelle teknologiske utviklingen vi står ovenfor. Sammensettingen av de teoretiske perspektivene i dette prosjektet bidrar også til at enkelte elementer kommer fram i analysen av tekstene som kanskje ikke villet ha kommet fram ved en annen tilnærming. Begrensninger ved multimodal analyse går på hvor sikker man kan være på at semiotiske ressurser faktisk er det man tror det er (Jewitt, 2014, s. 29). Usikkerheten rundt modalitetenes betydninger er derfor gjenstand for kritikk, også i dette prosjektet. Derfor er det mulig at min subjektivitet har påvirket hva jeg har funnet i elevenes montasjer, og at noen andre ville ha funnet noe annet. Refleksjonsnotatene har derfor vært en ressurs, fordi de har inneholdt informasjon som gjør at analysen har hatt flere bein å stå på, og forteller hva elevene har lagt i dette.

Som et hovedfunn kan man i dette prosjektet si at å utnytte det moderne ved multimodale tekster har bidratt til å rekonseptualisere en av norskfagets bærebjelker, nemlig lyrikken. Med bakgrunn i elevenes vurdering av prosjektet, har flere fått opp øynene for 'diktets ånd' og at det kan finnes «skjulte meninger bak ord». Mange er overrasket over at de skulle like diktanalyse så godt som de har gjort. Dette blir det vist til i det følgende.

5.3 Didaktiske implikasjoner

Det estetiske perspektivet hviler på en oppfatning av et kunnskapssyn som tar utgangspunkt i det sansende, reflekterende, affektive og praktiske, som ser fordelen ved at eleven er en aktiv medskaper av kunnskap. Det er min oppfatning som forsker i dette prosjektet, men også som lærer, at elever vil sitte igjen med kunnskap som varer på grunn av at de har «kjent det på kroppen». I dette forskningsprosjektet finner jeg med ungdomsskoleelevene det samme som Kruse og Roksvåg (2021) finner med lærerstudentene, at montasjearbeidet bidrar til en estetisk opplevelse og en forståelse av lyrikken som sjanger. Det som skiller lyrikkmontasjene i dette prosjektet fra collagene i deres prosjekt, er den frie anvendelsen av skriftmodaliteten. I collagene er diktet i sin helhet og opprinnelige rekkefølge satt ved siden av collagen og er ikke integrert i collagen, slik som i dette prosjektet. På denne måten vil plassering av skriftmodaliteten ikke bidra like mye til meningsskapning som i dette prosjektet, og mulighetene for informasjonkoblinger vil svekkes. I tillegg har ungdomsskoleelevene noen ganger bidratt med egen verbaltekst, noe som også åpner opp for en enda større subjektivitet og estetisk lesning av diktet.

Hennig (2010, s. 240) viser til Jeffrey Wilhem når han sier at visuelle framstillingsmåter anvendes for å *komme inn i teksten*. Mens Andersen (2019, s. 79) konkluderer med at elevene ikke finner diktets helhetlige mening ved å kombinere lyrikanalyse med sammensatte tekster på denne måten. Derfor foreslår hun å anvende metoden som en del av et undervisningsforløp istedenfor. I motsetning til Andersens forskningsprosjekt, ble det i dette prosjektet undervist i multimodalitet og lyrikk i forkant, og dette ser ut til å være en avgjørende faktor for at elevene generelt sett ser ut til å ha mestret å hente ut diktets potensial og helhetlige mening.

Som nevnt i innledningen, fremstilles motivasjon (Dymoke & Hughes, 2009; Hughes & Dymoke, 2011; Xerri, 2012), som et argument for å knytte multimodalitet mot lyrikk i en didaktisk sammenheng. Elevene får i dette prosjektet arbeide kreativt med modaliteter og får rollen som designere. Ifølge forskerne kan dette ha en sammenheng med lyrikkens «multimodale natur», som opprinnelig var gjenstand for sang og opplesning. Det kreative og lekne har også elevene i dette prosjektet satt pris på, og det har bidratt til at de ser diktanalyse i et annet lys. Analysene viser, for eksempel «lyrikkmontasje nummer 9», at elever som strever med skriving og lesing har hatt nytte av visualiseringsprosessen; å sette bilder på ord er bevisstgjørende. Dette er et viktig funn i evalueringen av læringsdesignet, fordi det rommer muligheter for å tilpasse opplæringen. Hennig omtaler visualisering av resepsjon som en *lesemetode* (Teorikap. 2.2). Visualiseringsmetoder kan bidra til å gjøre elever som strever med indre bildeskaping og resepsjon til «[...] deltagende som lesere, slik at de ser på lesing som en aktiv konstruksjon av mening og ikke bare en form for avkoding av teksten» (Hennig, 2017, s. 198). På samme tid får elevene i dette prosjektet være med på å bygge sin individuelle respons på diktet. Mens de designer det multimodale uttrykket, får de eierskap til den nye teksten på en konkret måte. Dette kan øke elevens *subjektive relevans* (Smidt, 1989), som går ut på å skape engasjement og motivasjon gjennom en didaktisk tilrettelagt litteraturundervisning. Her presenterer jeg noen sitater fra åtte elever som viser hvordan de tenkte etter gjennomføringen av prosjektet:

Jeg synes det har vært veldig gøy å omskape diktet til en lyrikkmontasje, det ga meg et annet syn på dikt, jeg fikk akutt mer interesse for å tolke dikt. Oldefaren min var en diktforfatter før i tiden og da jeg kom hjem på mandagen leste jeg hennes mest kjente dikt, det var interessant!

Jeg synes at det var gøy undervisninger fordi dette temaet innenfor norsk er litt spennende. Det gikk ganske bra og det var gøy å kreativt å jobbe sånn her.

Jeg synes det var så mye mer artig å kunne gjøre dette, enn å f.eks. bare skrive en lang tekst. Jeg tror heller ikke jeg er den eneste som tenker dette. Det var gøy å kunne tolke så nøye og virkelig tenke seg om, og å diskutere med de andre. Å designe, sette sammen og lage montasjen var også artig, og det var fint å kunne sette bilder på teksten.

Jeg likte veldig godt denne måten å jobbe på, man får jobbe mye mer fritt og bruke mye mer kreativitet. [...] det er fint at vi får være muntlige og tenke mye mer. Jeg har lært hva både lyrikk og multimodalitet er.

Det har vært kjempegøy og jeg føler at jeg har lært en hel del om tekst måter å fremkalle ting på og en mye større forståelse over skrivekunst og skjønner liksom forskjellige måter å uttrykke seg på og hvordan man kan lage en sammensatt tekst.

Jeg har lært at alt ikke er som det ser ut som. Farger, bilder, fonter, skriftstørrelser og emoji'er er lett å bli påvirket av. Jeg synes det har vært interessant, jeg har lært en del nye ting. Som for eksempel å redigere på pixlr, noen nettsider hvor jeg trygt kan bruke bilder gratis. Å at jeg ikke bare kan kopiere alle bildene som finnes på nettet. Å det har vært gøy å prøve å være kreativ, kanskje gå litt ut av sin komfortsone, Tolke dikt og mye annet spennende.

Det har vært greit, men litt krevende. Denne oppgaven handler om å bruke kreativitet og fantasi og det er ikke min sterke side. Det å tolke diktet og finne tema og motiv har gått greit for det er en oppgave som passer meg ganske godt. Alt i alt så er jeg fornøyd med resultatet og jeg føler at jeg har lært ganske mye nytt om modaliteter og språklige virkemidler.

Jeg synes det gikk greit, men det var vanskelig å omforme tankene mine sånn at andre skulle skjønne det. Jeg synes fortsatt det er lettere å bare skrive ned det jeg tenker, enn tolke på denne måten.

Sitatene gjenspeiler majoriteten av elevrefleksjonene. Elevene velger å anvende ord som «multimodalitet», «designer», «kreativitet», «skrivekunst», «modaliteter» og «språklige virkemidler». At de gjør det under en refleksjon, der de skal vurdere montasjeprojektet, viser at begrepene har blitt en del av deres aktive vokabular. Innholdet i sitatene gjenspeiler at elevene har lært «noe nytt», og at de sitter igjen med en positiv erfaring rundt projektet. De siste to sitatene gjør oss oppmerksom på at arbeidet også opplevdes som krevende. Det siste sitatet er en skoleelev som er sterk skriftlig, og det at hun til vanlig er vant til å mestre en «skolsk» skriftkultur, kan være bakgrunnen for at hun foretrekker å formidle innhold med skrivning. Basert på empirien i dette prosjektet, kan man si at det å designe lyrikkmontasjer har bidratt til å rekonseptualisere lyrikk som sjanger. Her på en litt annen måte enn i forskningen hos Newfield og D'Abdon(2015) og Dagsland et al. (2019) da det i dette tilfelle skjer innenfor rammene morsmålsfaget, og ved bruk av visuelle modaliteter, og ikke en muntlig tilnærming.

Læringsdesignet i dette forskningsprosjektet kan også være et bidrag til dybdelæring på grunn av at remedieringsprosessen skjer over tid, og gradvis fører til forståelse for begreper både fra det multimodale feltet og lyrikken. Kunnskapen elevene sitter igjen med etter tekstskapingen er et resultat av refleksjon og det å hele tiden være i dialog med diktet og det multimodale uttrykket. Læringsdesignet kan ses som en av flere innfallsvinkler til diktanalyse som gjør at neste gang de skal tolke dikt, så stiller de seg kanskje mer positive til utfordringen.

Otnes (2012, s. 79) har et godt poeng når hun fastslår at «[...] arbeid med sammensatte tekster både forutsetter og bidrar til å utvikle en *sammensatt kompetanse*». Dette gjelder for både lærere som skal lage tekstoppavene, og for elevene som skal eksperimentere. For å lage gode oppgaver knyttet til multimodal produksjon, kreves en lærer som har rede på det utvidete tekstbegrepet, digital kompetanse, kreativitet og hun må kunne forankre tekstoppavene i norskfaget. På tross av dette, er det ikke nok å bare endre undervisningsmetoder fra reseptiv til produktiv praksis (Elf et al., 2018, s. 88). For å kunne lage gode multimodale oppgaver, må man også ha kunnskap om emnet. Endringen må først skje i lærernes syn på kunnskap, læring og didaktikk, som også må finne relevansen for å integrere det i norskfaget. At lærere synes det er vanskelig å forholde seg til multimodalitetsfeltet på grunn av mangel på kunnskap, er noe jeg også opplevde under dette prosjektet med lærerne samarbeidet i det felles tolkningsfellesskapet og refleksjonsarbeidet. Dette viste seg også da lærerne ønsket en gjennomgang av undervisningsopplegget og den faglige bakgrunnen for prosjektet før de gikk inn i klasserommet sitt og gjennomførte det.

Hvordan teorier om literacy og multimodalitet blir forstått og tatt opp i policydokumenter som læreplanen og de som forvalter den, påvirker hvordan man ser på læring i klasserommet (Jewitt, 2008). Dette betyr at vi må gjøre alvor av tekstpraksisen i skolen dersom vi forventer at elevene skal takle en multimodal tekstkultur både i fritidstekster, på arbeidsplasser og ellers i samfunnet. Ved å tematisere multimodal tekstpraksis i klasserommet, viser man samtidig fram et tekstsyn som tillegger alle semiotiske ressurser verdi. Jewitt (2008, s. 248) henviser til Len Unsworth: In the processes of “doing” literacy, students learn “what counts as literacy”. Med bakgrunn i denne studien, men samtidig med støtte fra Magnusson og Godhe (2019) vil jeg argumentere for viktigheten av å anerkjenne multimodal meningsskaping som et bidrag i språkopplæringen.

Tidligere forskning (Elf et al., 2018, s. 88) viser at det er en diskrepans mellom produktive læreplanmål og reseptiv praksis. Altså at elevene får lese multimodale tekster, men ikke i like stor grad skape dem, selv om læreplanen fremsetter produktive læremål. Forskerne fant dette gjennom en dokumentanalyse av de operative læreplanene i Norden ved innsamlingstidspunktet som var i 2016, og jeg vil her fremheve den norske: LK06, revidert i 2013. Ved videreføringen av LK20 er det interessant å se at de grunnleggende ferdighetene antyder det motsatte. «Lesing i norsk innebærer også å lese sammensatte tekster som kan inneholde skrift, bilder, tegninger, tall og andre uttrykksformer» (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Dette sitatet knytter altså lesing som en reseptiv ferdighet til sammensatte tekster, i tillegg til at det utdypes hvordan disse tekstene kan se ut. Når det derimot kommer til de produktive ferdighetene skriving og

muntlighet, er ikke sammensatte tekster nevnt. Hvorfor er ikke sammensatte tekster en del av tekstproduksjonen? I et literacyperspektiv, kan det virke som om det utvidete tekstbegrepet ikke gjelder for de muntlige og skriftlige grunnleggende ferdighetene, kun for lesing.

Ansvarer om å kunne skape sammensatte tekster ser ut til å ha blitt lagt til de digitale ferdighetene: «Utviklingen av digitale ferdigheter i norsk går fra å lage enkle sammensatte tekster til å planlegge, utvikle og redigere sammensatte tekster basert på kunnskap om hvordan de forskjellige uttrykksformene virker sammen» (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Denne formuleringen viser at det er et behov for en mer nyansert og konkret målformulering når det kommer til multimodale tekster i LK20. Dette kan for eksempel forklares med utgangspunkt i kompetansemålet nevnt i innledningskapittelet, der elevene skal kunne lage sammensatte tekster og begrunne valg av *uttrykksformer*. Hva menes med uttrykksformer? Er det meningen at lærere skal kunne skjønne at dette (blant annet?) handler om modaliteter? Kan det misforstås, og (bare) tolkes i retning ulike sjangre, tekster med ulik form? Vi har nok en gang fått en læreplan som ikke anvender fagbegrepet multimodale tekster, selv om våre naboland gjør det. Det har vært spekulasjoner om begrepet blir for abstrakt og jålete for oss i skolen (Otnes, 2012; Tønnesson, 2006). Hvis elevene skal kunne utvikle sammensatte tekster ut ifra kunnskap om hvordan modaliteter «virker sammen», må elevene lære om hvordan de gjør det. «Virker sammen» er også et tilsløret begrep. Snakker vi om multimodal kohesjon her? Multimodal affordans? Funnene i dette forskningsprosjektet viser at elevene mestrer en eksplisitt undervisning om multimodalitet og om modaliteters affordanser. Danske Vibeke Christensen (2016, s. 16) finner i sin forskning at elever mestrer å produsere multimodale tekster under den forutsetning at lærerne underviser *om* multimodalitet og ikke *med* multimodale tekster. Det handler altså om å være mer eksplisitt rundt multimodalitetsteorien i klasserommet fordi, det er et behov for metaspråk rundt multimodale tekster, også i vurdering og tilbakemeldinger generelt. Hun hevder at man må lære av mediedidaktikken, for lærere er fortsatt inspirert av skrivepedagogikken.

5.4 Konklusjon og veien videre

Læringsdesignet og funnene i dette prosjektet kan muligens bidra til en bredere forståelse for hvordan ungdomsskoleelever kan oppøve tålmodighet til å bli værende i teksten, i dette tilfelle lyrikken. Det didaktiske opplegget er derfor et design bygd på teori, som har blitt testet i praksis, med intensjonen om å finne «[...] usable knowledge» (McKenney & Reeves, 2012, s. 7). At kunnskapen er produsert under realistiske omstendigheter i en skolekontekst, øker studiens troverdighet til å kunne generaliseres og anvendes i lignende kontekster. Samtidig vil det være

mange kontekstuelle faktorer og rammevilkår som gjør at man ikke får helt de samme resultatene i et lignende prosjekt.

Ungdomsskoleelever har fått prøve ut læringsdesignet, og jeg har vist til at det kan være et bidrag til dybdelæring, motivasjon og rekonseptualisering av lyrikksjangeren. Empirien i dette prosjektet viser også at det er mulig å få ungdommer til å like tolkningsarbeid, også den fryktede diktanalysen. I prosjektet har jeg hatt en rolle som forsker og lærer på samme tid (*researcher practioners position* (McKenney & Reeves, 2012)). Det å utnytte den doble forskerrollen som en didaktisk mulighet har vist seg å være nyttig fordi posisjonen tilbyr et både «utenfra» og «innenfra-perspektiv». På grunn av min rolle har jeg hatt en spesiell mulighet til å arbeide med prosjektets tema innenfra ved å samle norskkollegaene ved skolen, og danne et refleksjons- og tolkningsfellesskap. Å være bevisst sin rolle forutsetter at man reflekterer over fordelene og utfordringene som oppstår som følge av posisjonen, og at man evner å overholde både nærhet og distanse til prosjektet i sin helhet.

Oppsummert vil jeg konkludere med at læringsdesignet i dette forskningsprosjektet legger til rette for en estetisk læringsprosess. I så måte kan man si at det er et svar på en «radikal estetikk» (jf. innledningkapittelet), hvor man gjennom kunsten ser ting på nye måter, og at det i dette prosjektet er forankret og begrunnet i norskfaget. Å bygge bro mellom lyrikk og multimodalitet ved hjelp av et estetisk perspektiv er derfor noe som teoretisk og praktisk sett lar seg gjøre.

I dette forskningsprosjektet valgte jeg å fokusere på hvordan ungdomsskoleelever bedriver tolkende tekstskaping. Videre forskningsarbeid kan benytte samme inngang, men med noen andre perspektiv. For eksempel å la elevene også evaluere hverandres montasjer, og ta opptak av samtalen for å finne ut hva de har lært om multimodalitetsteori. Man kunne også sett hvordan elever på andre klassetrinn vil utforme slike montasjer, hvor man kunne justere det faglige nivået ut ifra elevenes forutsetninger. Samtidig hadde det vært en mulighet å teste lyrikkanalyse gjennom remediering i en annen form ved å inkludere «ikke-printbare»-tekster, som vil si dynamiske modaliteter som opererer i tid og rom. Dette kan for eksempel være videoer slik som Andersens (2019) forsker på i sin studie. Da kan man ta fatt i utfordringen som ligger i det sekvensielle som jeg pekte på tidligere.

Med utgangspunkt i Kruse og Roksvågs (2021) studie, hadde det vært spennende i en skolekontekst å utforske de tverrfaglige mulighetene som ligger i tekstskapingen mellom norsk og kunst og håndverk. Men også med andre fag, som historie eller samfunnsfag for eksempel med dikt fra fortiden eller etterkrigslitteraturen. Diktets konvensjoner om korthet og visualitet

(Janss & Refsum, 2010) gjør at det hadde vært spennende å tolke dikt på et annet språk, for eksempel 2. fremmedspråk. Man kunne også ha utnyttet en mer temabasert inngang ved å knytte det opp til de tre tverrfaglige temaene i LK20: folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling. Her ligger det teoretiske muligheter i kritisk litteraturredidaktisk teori, som for eksempel kjønnsteori og økokritikk (Samoilow & Myren-Svelstad, 2020).

Det hadde videre vært interessant å utføre en kritisk diskursanalyse om de tilslørede målformuleringene knyttet til multimodalitetsbegreper i LK20, og kanskje i kombinasjon med hvordan lærere forstår og leser læreplanen med et multimodalt blikk. Når det gjelder videre forskning i det multimodale feltet hadde det vært spennende å ta utgangspunkt i Halliday (1998a) og registerbegrepet hans ved å gjennomføre en deskriptiv studie av ungdommers «multimodale register». Hva vet vi om hva dagens ungdommer kan om multimodal kohesjon og affordanser fra hverdagsliteracyen?

En faglig oppussing kjennes både relevant og aktuelt nå som fagfornyelsen akkurat har trådt i kraft. En stor del av utviklingsarbeidet til skolene handler nå om å legge om planer og tilpasse undervisningen til å oppfylle den nye læreplanens visjon om dybdelæring og tverrfaglige temaer. For å kunne delta i tverrfaglige prosesser, må man imidlertid først kjenne norskfagets egenart i form av premisser og muligheter, og de er mange.

Referanser

- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2017). *Tolkning och reflektion : vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (Tredje opplagan. utg.). Studentlitteratur.
- Andersen, S. & (2019). *Sammensatte tekster og lyrikanalyse i ungdomsskolen* [Masteroppgave, Universitetet i Oslo]. Det utdanningsvitenskapelige fakultet.
- Armstrong, P. B. (1990). *Conflicting readings : variety and validity in interpretation*. University of North Carolina Press.
- Barab, S. & Squire, K. (2004). Design-Based Research: Putting a Stake in the Ground. *The Journal of the learning sciences*, 13(1), 1–14.
https://doi.org/10.1207/s15327809jls1301_1
- Baumgarten, A. (2008). Fra Aestetica (1750). I A. Bø-Rygg & K. Bale (Red.), *Estetisk teori: en antologi* (s. 11-16). Universitetsforl.
- Bazalgette, C. & Buckingham, D. (2013). Literacy, media and multimodality: a critical response. *Literacy (Oxford, England)*, 47(2), 95-102. <https://doi.org/10.1111/j.1741-4369.2012.00666.x>
- Berge, K. L. (1998). Å skape mening med språk. I K. L. Berge, E. Maagerø & P. J. Coppock (Red.), *Å skape mening med språk : en samling artikler* (Bd. nr 112, s. 17-32). Landslaget for norskundervisning Cappelen akademisk forl.
- Bezemer, J. & Kress, G. (2008). Writing in Multimodal Texts. *Written Communication*, 25(2), 166-195. <https://doi.org/10.1177/0741088307313177>
- Björkvall, A. (2009). *Den visuelle teksten : multimodal analys i praktiken* (Bd. 40). Hallgren & Fallgren.
- Blikstad-Balas, M., Roe, A., Linking, i. & student, a. (2020). *Hva foregår i norsktimene? : utfordringer og muligheter i norskfaget på ungdomstrinnet*. Universitetsforlaget.
- Bolter, J. D. & Grusin, R. (1999). *Remediation : understanding new media*. MIT Press.
- Burn, A. & Kress, G. (2018). Multimodality, Style, and the Aesthetic. I E. Seip Tønnessen & F. Forsgren (Red.), *Multimodality and Aesthetics* (1. utg., s. 15-34). Milton: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315102665>
- Böhme, G. (2008). "Innføring" fra Aisthetik. Vorlesungen über Ästhetik als allgemeine Wahrnehmungslehre (2001). I A. Bø-Rygg & K. Bale (Red.), *Estetisk teori : en antologi* (s. 519-532). Universitetsforl.
- Christensen, V. (2016). Elevers produktion af multimodale tekster. Hvad ved vi og hvad mangler vi? *Acta Didactica Norge*, 10(3), 8. <https://doi.org/10.5617/adno.2841>
- Claudi, M. B. (2010). *Litterære grunnbegreper* (Bd. nr. 181). Fagbokforl.
- Claudi, M. B. (2013). *Litteraturteori* (Bd. 192). Fagbokforl.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. R. B. (2018). *Research methods in education* (8th ed. utg.). Routledge.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (2000). *Multiliteracies : literacy learning and the design of social futures*. Routledge.
- Dagsland, S., Diesen, E. I. & Harstad, O. (2019). *Lydrikk(k) -et flerfaglig samarbeidsprosjekt mellom universitet og ungdomsskole*.
<https://www.ntnu.no/blogger/humsam/2019/10/30/lydrikk/>
- Drangeid, M. (2018). Litterær lesing som multimodal sansesimulering. I M. Rogne & L. R. Waage (Red.), *Multimodalitet i skole- og fritidstekstar : ein vitenskapleg antologi* (s. 55-70). Fagbokforl. Landslaget for norskundervisning.

- Dymoke, S. & Hughes, J. (2009). Using a poetry wiki: How can the medium support pre-service teachers of English in their professional learning about writing poetry and teaching poetry writing in a digital age? *English teaching : practice and critique*, 8(3), 91.
- Egge, C. C. Ø. (2016). (Multimodale)tekster til besvær - om læreplanens intensjoner og læreres praksis. I. The University of Bergen.
- Elf, N., Gilje, Ø., Olin-Scheller, C. & Slotte, A. (2018). Nordisk status og forskningsperspektiver i L1: Multimodalitet i styredokumenter og klasserumspraksis. I M. Rogne & L. R. Waage (Red.), *Multimodalitet i skole- og fritidstekstar : ein vitenskapleg antologi* (s. 71-104). Fagbokforl. Landslaget for norskundervisning.
- Engebretsen, M. (2007). *Digitale diskurser : nettavisen som kommunikatív flerbruksarena*. Høyskoleforl.
- Engebretsen, M. (2010). *Skrift/bilde/lyd : analyse av sammensatte tekster*. Høyskoleforl.
- Feng, W. & Michael, J. H. (2005). Design-Based Research and Technology-Enhanced Learning Environments. *Educational technology research and development*, 53(4), 5-23. <https://doi.org/10.1007/BF02504682>
- Gadamer, H.-G. (2010). *Sannhet og metode : grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Pax.
- Gee, J. P. (2013). Proactive Design Theories of Sign Use. I B. Margit & P. Norbert (Red.), *Multimodality and Social Semiosis : Communication, Meaning-Making, and Learning in the Work of Gunther Kress* (s. 43-53). Routledge.
- Halliday, M. A. K. (1998a). Registervariasjon. I K. L. Berge, E. Maagerø & P. J. Coppock (Red.), *Å skape mening med språk : en samling artikler* (Bd. nr 112, s. 95-117). Landslaget for norskundervisning Cappelen akademisk forl.
- Halliday, M. A. K. (1998b). Situasjonkonteksten. I K. L. Berge, E. Maagerø & P. J. Coppock (Red.), *Å skape mening med språk : en samling artikler* (Bd. nr 112, s. 67-76). Landslaget for norskundervisning Cappelen akademisk forl.
- Halliday, M. A. K. (1998c). Språkets funksjoner. I K. L. Berge, E. Maagerø & P. J. Coppock (Red.), *Å skape mening med språk : en samling artikler* (s. 80-92). Landslaget for norskundervisning Cappelen akademisk forl.
- Halliday, M. A. K. & Matthiessen, C. M. I. M. (2004). *An introduction to functional grammar* (3rd ed. utg.). Arnold.
- Heffernan, J. (1991). Ekphrasis and Representation. *New literary history*, 22(2), 297-316. <https://doi.org/10.2307/469040>
- Hennig, Å. (2010). *Litterær forståelse : innføring i litteraturdidaktikk*. Gyldendal akademisk.
- Hennig, Å. (2017). *Litterær forståelse : innføring i litteraturdidaktikk* (2. utg. utg.). Gyldendal akademisk.
- Hughes, J. & Dymoke, S. (2011). "Wiki-Ed Poetry": Transforming Preservice Teachers' Preconceptions About Poetry and Poetry Teaching. *Journal of adolescent & adult literacy*, 55(1), 46-56. <https://doi.org/10.1598/JAAL.55.1.5>
- Hughes, J. M. (2009). *Poets, poetry and new media: Attending to the teaching and learning of poetry* [Ph.D. thesis, The University of Western Ontario]. <https://www.learntechlib.org/p/118491>
- Höglund, H. (2017). *Video poetry: negotiating literary interpretations: students' multimodal designing in respons to literature*.
- Iser, W. (1978). *The act of reading : a theory of aesthetic response*. Johns Hopkins University Press.
- Iversen, H. M. & Otnes, H. (2010). Multimodale lyrikkmontasjer - teknologibruk og tolkende tekstskaping. I J. Smidt, I. Folkvord & A. J. Aasen (Red.), *Rammer for skriving* (s. 175-187). Tapir akademisk forl.
- Jakobson, R. (1974). *Poetik och lingvistik : litteraturvetenskapliga bidrag*. PAN/Norstedt.

- Janss, C. & Refsum, C. (2010). *Lyrikkens liv : innføring i diktlesning* (2. utg. utg.). Universitetsforl.
- Jewitt, C. (2008). Multimodality and Literacy in School Classrooms. *Review of research in education*, 32(1), 241-267. <https://doi.org/10.3102/0091732X07310586>
- Jewitt, C. (2014). *The Routledge handbook of multimodal analysis* (2nd ed. utg.). Routledge.
- Jewitt, C., Kay, O. H. & Jeff, B. (2016). *Introducing Multimodality*. Taylor and Francis. <https://doi.org/10.4324/9781315638027>
- Juuhl, G. K. (2014). *I det mykje skrivne: Ei undersøking av ungdoms digitale tekstar i skule og fritid som situerte, retoriske handlingar* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo.
- Kalantzis, M. & Cope, B. (2012). *Literacies*. Cambridge University Press.
- Kallestad, Å. B. H. & Røskeland, M. (2020). *Sans for danning : estetisk vending i litteraturdidaktikken*. Universitetsforlaget.
- Karlsen, O. (2011). Ekfrasen. I O. Karlsen (Red.), *Poesi og bildekunst : en antologi* (s. 13-22). Fagbokforl.
- Kjelen, H. (2015). Litterær kompetanse - portrett av tre lesarar. *Acta Didactica Norge*, 9(1), Art. 12, 19 sider. <https://doi.org/10.5617/adno.1390>
- Kjelen, H. (2018). Å vere litteraturlærer. I K. Kverndokken (Red.), *101 litteraturdidaktiske grep : om å arbeide med skjønnlitteratur og sakprosa* (s. 17-38). Fagbokforl. Landslaget for norskundervisning.
- Kjelaas, I. (2020). Etnografi i norskdidaktiske masterprosjekt. I R. Neteland & L. I. Aa (Red.), *Master i norsk, metodeboka 2* (s. 26-48). Universitetsforlaget.
- Kress, G. (1998). Visual and verbal modes of representation in electronically mediated communication. The potentials for new forms of text. I I. Snyder (Red.), *Page to screen : taking literacy into the electronic era* (s. 53-79). Routledge.
- Kress, G. (2000). Design and transformation. I B. Cope, M. Kalantzis & G. New London (Red.), *Multiliteracies : literacy learning and the design of social futures* (s. 153-161). Routledge.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. Routledge.
- Kress, G. (2010). *Multimodality : a social semiotic approach to contemporary communication*. Routledge.
- Kress, G. & Van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse : the modes and media of contemporary communication*. Arnold Hodder.
- Kress, G. & Van Leeuwen, T. (2006). *Reading images : the grammar of visual design* (2nd ed. utg.). Routledge.
- Kruse, K. L. & Roksvåg, K. (2021). Møter mellom tekst og digital collage – en didaktisk, estetisk og multimodal tilnærming. *Sakprosa*, 13(1). <https://doi.org/10.5617/sakprosa.8109>
- Liestøl, G. (2006). Sammensatte tekster - sammensatt kompetanse. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 1(04), 277-305. <https://doi.org/10.18261/issn1891-943x-2006-04-04>
- Liestøl, G., Fagerjord, A. & Hannemyr, G. (2009). *Sammensatte tekster : arbeid med digital kompetanse i skolen*. Cappelen akademisk forl.
- Lothe, J., Refsum, C., Solberg, U. & Kittang, A. (2015). *Litteraturvitenskapelig leksikon* (2. utg. utg.). Kunnskapsforl.
- Lægred, S. & Skorgen, T. (2014). *Hermeneutisk lesebok*. Spartacus.
- Løvland, A. (2007). *På mange måtar : samansette tekstar i skolen* (Bd. nr. 168). Fagbokforl.
- Løvland, A. (2011). *På jakt etter svar og forståing : samansette fagtekstar i skulen* (Bd. nr. 185). Fagbokforl.
- Magnusson, P. & Godhe, A.-L. (2019). Multimodality in Language Education – Implications for Teaching. *Designs for learning*, 11(1), 127-137. <https://doi.org/10.16993/dfl.127>

- McKenney, S. & Reeves, T. C. (2014). Educational design research. I J. M. Spector, M. D. Merrill, J. Elen & M. J. Bishop (Red.), *Handbook of Research on Educational Communications and Technology* (4th ed. 2014. utg., s. 131-140). Springer New York : Imprint: Springer.
- McKenney, S. E. & Reeves, T. C. (2012). *Conducting educational design research*. Routledge.
- Mendelsund, P. (2014). *What we see when we read : a phenomenology ; with illustrations*. Vintage Books.
- Metliaas, I. & Mørk, P. (2015). *Multimodalitet. Samspillet mellom tekst, bilde og lyd*. (Skrivesenteret, Red.).
http://www.skrivesenteret.no/uploads/files/PDF/Multimodalitet._Metliaas_M%C3%B8rk_2015.pdf
- Maagerø, E. (1998). Hallidays funksjonelle grammatikk. I K. L. Berge, E. Maagerø & P. J. Coppock (Red.), *Å skape mening med språk : en samling artikler* (Bd. nr 112, s. 33-63). Landslaget for norskundervisning Cappelen akademisk forl.
- Maagerø, E. & Tønnessen, E. S. (2014). *Multimodal tekstkompetanse*. Portal.
- Neteland, R. & Aa, L. I. (2020). *Master i norsk : metodeboka 2*. Universitetsforlaget.
- Neumann, C. B. & Neumann, I. B. (2012). *Forskeren i forskningsprosessen : en metodebok om situering*. Cappelen Damm akademisk.
- Newfield, D. & D'Abdon, R. (2015). Reconceptualising Poetry as a Multimodal Genre. *TESOL quarterly*, 49(3), 510-532. <https://doi.org/10.1002/tesq.239>
- NewLondonGroup. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, (66), 60-92.
- NSD. (2021). *Barnehage- og skoleforskning*. Norsk senter for forskningsdata.
<https://www.nsd.no/personverntjenester/oppslagsverk-for-personvern-i-forskning/barnehage-og-skoleforskning/>
- Otnes, H. (2009). Å være digital IH. Otnes (Red.), *Å være digital i alle fag* (s. 11-26). Universitetsforl.
- Otnes, H. (2012). Å sette sammen digitale tekster - multimodalitet, montering og miksing i skolen. I S. V. o. V. Frantzen (Red.), *Mediepedagogikk : refleksjoner om teori og praksis* (s. 59-80). Tapir.
- Rogne, M., Waage, L. R. & Landslaget for, n. (2018). *Multimodalitet i skole- og fritidstekstar : ein vitenskapleg antologi*. Fagbokforl. Landslaget for norskundervisning.
- Rustad, H. K. (2010). Når litteratur går fra papir til skjerm. I M. Engebretsen (Red.), *Skrift/bilde/lyd : analyse av sammensatte tekster* (s. 224-242). Høgskoleforl.
- Røskeland, M. (2014). Litteratur i leseopplæringas teneste? Om litteraturen og litteraturfaget i skolen. I P. A. Michelsen & H. Gujord (Red.), *Norsk litterær årbok : 2014* (Bd. 2014, s. 195-211). Samlaget.
- Røskeland, M. (2020). Bilde i ord. I Å. B. H. Kallestad & M. Røskeland (Red.), *Sans for danning : estetisk vending i litteraturdidaktikken* (s. 42-56). Universitetsforlaget.
- Samoilow, T. K. & Myren-Svelstad, P. E. (2020). *Kritisk teori i litteraturundervisningen* (1. utgave. utg.). Fagbokforlaget Landslaget for norskundervisning.
- Seip Tønnessen, E. & Forsgren, F. (2018). Introduction. I E. Seip Tønnessen & F. Forsgren (Red.), *Multimodality and Aesthetics* (1. utg., s. 1-11). Milton: Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781315102665>
- Skaftun, A. & Michelsen, P. A. (2017). *Litteraturdidaktikk*. Cappelen Damm akademisk.
- Skaug, S. & Blikstad-Balas, M. (2019). Hele tekster versus utdrag – hvilke tekster velger norsklærerne? *Nordic Journal of Literacy Research*, 5(1).
<https://doi.org/10.23865/njlr.v5.1566>

- Skjelbred, D. & Veum, A. (2013). Literacy i læringskontekster. I D. Skjelbred & A. Veum (Red.), *Literacy i læringskontekster*. Cappelen Damm akademisk.
- Šklovskij, V. & Fasting, S. (1991). Kunsten som grep. I *Iskusstvo kak priëm* (Bd. Del. 1, s. 11-25). Universitetsforl.
- Skovholt, K. & Veum, A. (2014). *Tekstanalyse : ei innføring*. Cappelen Damm akademisk.
- Smidt, J. (1989). *Seks lesere på skolen : hva de søkte, hva de fant : en studie av litteraturarbeid i den videregående skolen*. Universitetsforlaget.
- Smidt, J. (2004). *Sjangrer og stemmer i norskrommet : kulturskaping i norskfaget fra småskole til lærerutdanning*. Universitetsforl.
- Smidt, J. (2018a). Faglighet i skolens litteraturarbeid. - Ja, men hvilken? *Norsklæreren*, 4-2018 (LNU/fagbokforlaget), 10-12.
- Smidt, J. (2018b). *Norskfaget mellom fortid og framtid : scene og offentlighet*. Fagbokforlaget. Landslaget for norskundervisning.
- Stromman, E. (2021). Crossover literacies: A study of seventh graders' multimodal representations in texts about Pokémon Go. *Computers and composition*, 59, 102629. <https://doi.org/10.1016/j.compcom.2021.102629>
- Strømman, E. (2020). Bridging intersecting literacy practices in a sixth-grade class using iPads. *Nordic Journal of Literacy Research*, 6(3), 91-114. <https://doi.org/10.23865/njlr.v6.2037>
- Thavenius, J. (2004). Den radikala estetiken. I L. Aulin-Gråham, M. Persson & J. Thavenius (Red.), *Skolan och den radikala estetiken* (s. 97-124). Studentlitteratur.
- Tønnessen, E. S. (2010). *Sammensatte tekster : barns tekstpraksis*. Universitetsforl.
- Tønnessen, E. S. (2017). Multimodalitet i norsk skoles tekstpraksis. *Nasjonalt videncenter for læsning - Viden om literacy*, Nummer 21, 14-19.
- Tønnesson, J. (2006). Alle tekster er sammensatte. *Norsklæreren*, 30(4), 9-15.
- UiO. (2020). *Multimodale lærings- og vurderingsformer (MuLVu)*. <https://www.uv.uio.no/ils/forskning/prosjekter/mulvu/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Grunnleggende ferdigheter* (NOR01-06). <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/grunnleggende-ferdigheter>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Kompetansemål og vurdering* (NOR01-06). <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/kompetansemaal-og-vurdering/kv111>
- Utdanningsdirektoratet. (2020c, 17.12.2020). *Yrkesretting og relevans i fellesfagene*. Hentet 07.01.2021 fra <https://www.udir.no/utdanningslopet/videregaende-opplaring/yrkesretting-av-fellesfagene/>
- van den Akker, J., Branch, R. M., Gustafson, K., Nieveen, N. & Plomp, T. (1999). *Design Approaches and Tools in Education and Training*. Dordrecht: Springer Netherlands. <https://doi.org/10.1007/978-94-011-4255-7>
- Van Leeuwen, T. (2005). *Introducing social semiotics*. Routledge.
- Wolfgang, I. (1972). The Reading Process: A Phenomenological Approach. *New literary history*, 3(2), 279-299. <https://doi.org/10.2307/468316>
- Xerri, D. (2012). Poetry Teaching and Multimodality: Theory into Practice. *Creative education*, 3(4), 507-512. <https://doi.org/10.4236/ce.2012.34077>

Referanseliste over diktene:

«Det er som å stå i mål» - Ombustvedt, Å. (2019). Når er jeg gammel nok til å skyte faren min? Vigmostad og Bjørke AS.

«Ensomheten» - Bergquist, K. (2020) Jeg vil bare at det skal være oss. Aschehoug

«Nåde» - Rotevatn, L. (2020). Det høres alltid ut som om det regner når jeg er med deg. Flamme.

«Omar fra Kabul» - Zahid, S. (2018). La oss aldri glemme hvor godt det kan være å leve. Flamme.

«Undersjøiske elvar»- Sande, H. (2009). Heilt konge: dikt for unge og galne. Gyldendal.

Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vedlegg 2: Meldeskjema til NSD

Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Til elever i 10* på ***skole

Som dere vet, skal jeg skrive masteroppgave i norskdidaktikk i år, og vil med dette spørre om dere vil delta i forskningsprosjektet mitt? I dette skrivet gis det informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for dere.

I norskdidaktikken har vi som mål å forske på og utvikle god norskundervisning for elever i skolen. Derfor er det viktig at vi gjennomfører forskningsprosjekt i praksisfeltet som kan gi oss informasjon om hvordan elever arbeider med ulike norskfaglige emner. I denne sammenhengen har jeg lyst til å undersøke hvordan elever tolker lyrikk og omformer tolkningen til en sammensatt tekst. Alle elevene i 10* kommer til å gjennomføre et undervisningsopplegg om tematikken, og det jeg spør om her er tillatelse til å anvende produktene elevene lager (elevtekstene) i en analyse som skal utløpe i masteroppgaven min. Jeg spør også om jeg får tillatelse til å bruke notatene jeg gjør meg under observasjon mens elevene arbeider med tekstene.

Ved publikasjon av masteroppgaven og endt forskningsprosjekt, ber jeg også om tillatelse til å bruke resultatene i undervisning av personalet ved ***skole.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU) Institutt for lærerutdanning er ansvarlig for prosjektet. Hildegunn Otnes er professor i norskdidaktikk ved universitetet og er prosjektansvarlig/veileder.

Hva innebærer det for deg å delta?

Formålet med prosjektet er å se på hvordan ungdom tolker lyrikk og lager digitale montasjer ut ifra tolkningene sine. Elevene (dere) skal lage stillbilder, det vil si at dere skal jobbe med bilder, skrift, tegn, symboler, fonter og farger for å få fram tolkningene dere gjør av den teksten dere får tildelt. Til slutt skal dere reflektere over hvordan dere har arbeidet, og begrunne valgene deres i et refleksjonsnotat.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Jeg vil understreke at det ikke vil påvirke den faglige vurderingen av eleven, om du/dere ikke vil være med i studien.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket, og elevene vil bli anonymisert. Slik vil ikke elevene bli gjenkjent ved publikasjon. De som har tilgang til datamaterialet er kun meg og veilederen min. Alle innsamlede data vil bli slettet/fjernet etter at prosjektet er avsluttet

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?
Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra NTNU har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan du finne ut mer?

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

- Prosjektleder Hildegunn Otnes ved NTNU – institutt for lærerutdanning. Tlf:73596636 eller e-post: hildegunn.otnes@ntnu.no
- Vårt personvernombud: Thomas Helgesen: tlf. 93079038; epost thomas.helgesen@ntnu.no
- Studien er meldt til NSD – Norsk senter for forskningsdata, og hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Jeg håper du/dere synes denne forskningen er av verdi, og at du/dere er villig(e) til å være med på den / la deres barn være med på den. Jeg vil også opplyse om at barn og ungdom som er 15 år kan selv velge om de vil delta i forskning. Likevel vil jeg informere dere foreldre om prosjektet i Meldeboka.

Jeg ber om at svarslippen på neste side fylles ut om hvorvidt du/dere gir eller ikke gir tillatelse til deltakelse i prosjektet.

Med vennlig hilsen

Mari-Jeanne Schjetne

Hildegunn Otnes, professor i norskdidaktikk ved NTNU.
(veileder og prosjektansvarlig)

Tillatelse

Som del av dette forskningsprosjektet ber jeg om tillatelse til observasjon av deg/ditt barn og bruke besvarelser som du/ditt barn har produsert. Jeg ber jeg også om tillatelse til å bruke resultatene i undervisning av personalet ved *** skole.

Forutsetningen for tillatelsen er at besvarelser og annet innsamlet materiale blir anonymisert og behandlet med respekt, og at prosjektet følger gjeldende retningslinjer for etikk og personvern.

Sett kryss i den ruta som passer:

- Jeg (elev) gir tillatelse (dersom eleven er over 15 år).
- Jeg/vi (foresatte) gir tillatelse (dersom eleven er under 15 år). Jeg/vi har snakket med jenta/gutten vår om dette, og han/hun har også gitt sitt samtykke.
- Jeg/vi gir ikke tillatelse.

Dato:

Elevens fornavn og etternavn:.....

Underskrift av eleven (dersom han/hun er over 15 år):

.....

Underskrift av foresatt(e) (dersom eleven er under 15 år)

.....

Vennligst returner svarslippen til meg, Mari-Jeanne Schjetne (eller de andre lærerne) så snart som mulig.

Vedlegg 2: Meldeskjema til NSD

12.5.2021

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Elevers multimodale analyse av lyrikk - masteroppgave.

Referansenummer

203913

Registrert

24.09.2020 av Mari-Jeanne Schjetne - marijean@stud.ntnu.no

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Hildegunn Otnes, hildegunn.otnes@ntnu.no, tlf: 73596636

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Mari-Jeanne Schjetne, marijean@stud.ntnu.no, tlf: 48125496

Prosjektperiode

12.10.2020 - 20.06.2021

Status

09.10.2020 - Vurdert

Vurdering (1)

09.10.2020 - 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 den 09.10.2020 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 20.06.2021.

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

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles 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 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 eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Mirza Hodzic

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

