

Amalie Johnsen

Meningsskaping i multimodale tekster

– en kvalitativ studie av hvordan mening kommer til uttrykk i et utvalg elevtekster fra 1.trinn

Masteroppgave i Grunnskolelærerutdanning 1.-7.trinn
Norskdidaktikk

Mai 2022

Amalie Johnsen

Meningsskaping i multimodale tekster

– en kvalitativ studie av hvordan mening kommer til uttrykk i et utvalg elevtekster fra 1.trinn

Masteroppgave i Grunnskolelærerutdanning 1.-7.trinn:
Norskdidaktikk
Mai 2022

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



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

I denne masteroppgaven utforsker jeg hvordan mening kommer til uttrykk i et utvalg multimodale tekster fra 1.trinn. Oppgaven er teoretisk forankra i semiotikk, multimodalitet og grammatikk, og hvor språkforskerne Michael Halliday, Gunther Kress, Theo van Leeuwen og Debra Myhill er sentrale. I studien ser jeg på hvordan disse teoretiske perspektivene kan ses i lys av elevenes meningsskapning i tekstene.

Opgavens problemstilling er: Hvordan uttrykkes mening i et utvalg elevtekster fra 1. trinn?

Dette er en kvalitativ tekststudie med en abduktiv tilnærming. Noe som betyr at det er en vekselvirkning mellom empiri og teori. Jeg har fra forskningsprosjektet Funksjonell skriving i de første skoleårene (FUS), vært så heldig å fått tildelt 150 elevtekster fra 1.trinn, som er datamaterialet til denne oppgaven. Ut fra disse tekstene har jeg gjort et utvalg på seks elevtekster, som er utgangspunktet for studien.

Bakgrunnen for denne oppgaven er at forskning viser at det skrives for lite i begynneropplæringen (Håland, Hoem & McTigue, 2018, s. 63). FUS-prosjektet har derfor de siste årene undersøkt hvordan elever utvikler seg som skrivere på 1-3.trinn. Med utgangspunkt i FUS-prosjektets innsamlede elevtekster, som har som formål å skape en funksjonelt orientert skriveopplæring (Skrivesenteret, u.å.), skal jeg utforske hvordan mening kommer til uttrykk i tekster bestående av verbaltekst og tegning.

Arbeidet med oppgaven har vist hvordan elevene med de meningsskapende ressursene de har tilgang til kan uttrykke mening, uavhengig av uttrykksform. Mening kan komme til syne på forskjellige måter, og det handler mer om hvordan de tar i bruk de ressursene som de har tilgjengelig.

Abstract

In this master thesis I explore how meaning is expressed in a selection of multimodal texts from 1st grade. The thesis has its theoretical roots in semiotics, multimodality and grammar, where the linguists Michael Halliday, Gunther Kress, Theo van Leeuwen and Debra Myhill are central. In the study I analyze these theoretical perspectives in light of the student's expression of meaning in the texts.

The thesis target the following research problem: How is meaning expressed in a selection of student texts from the first grade?

This is a qualitative text study with an abductive approach, which means that there is an interaction between empiricism and theory. From the research project *Functional Writing in Primary School* (FUS), I have been lucky enough to be allocated 150 student texts from the first grade, which is the data material for this thesis. Based on these texts, I have made a selection of six student texts, which is the basis for the study.

The background for this thesis is based on research showing that the amount of writing in the early stages of primary school is too low (Håland, Hoem & McTigue, 2018, s. 63). Because of this, the FUS project has in recent years researched how students develop as writers from first to third grade. Based on the FUS projects collected student texts, targeted with creating a functional oriented way of teaching writing (Skrivesenteret, u.å.), I will explore how meaning is expressed in texts containing both verbal text and drawings.

The work on the thesis has shown how students, with the opinion-creating resources they have access to, can express meaning independent from form of expression. Meaning can appear in different ways, and the emphasis is on how the available resources are utilized.

Forord

Det å skrive denne masteroppgaven har vært både spennende og krevende, men en fin avslutning på en femårig lærerutdanning. I forbindelse med dette er det flere som fortjener en takk.

Først og fremst vil jeg takke pappa for korrekturlesing av denne masteroppgaven og alle eksamensoppgavene opp igjennom årene.

Jeg vil også takke veilederne mine Mari Nygård og Astrid Kufaas Morken for all støtte og tilbakemeldinger.

Kalvskinnet, våren 2022

Amalie Johnsen

Innhold

Figurer	xiii
Tabeller	xiii
1 Innledning	1
1.1 Bakgrunn	1
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål	2
1.3 Begrepsavklaring	2
1.4 FUS-prosjektet	3
1.5 Oppbygging av oppgaven	3
2 Teori	4
2.1 Sosiosemiotisk teori	4
2.2 Multimodalitetsteori	5
2.3 Verbaltekst, tegning og samspill	6
2.3.1 Verbalteksten	6
2.3.2 Tegning	8
2.3.3 Samspillet mellom verbaltekst og tegning	10
3 Metode	12
3.1 Valg av metode	12
3.2 Tilnærming til datamaterialet	13
3.3 Datamateriale og utvalg	14
3.4 Analysemetode	15
3.4.1 Analysekategorier	15
3.4.2 Analyse av verbaltekst, tegning og samspill	17
3.5 Forskningskvalitet	17
4 Dypdykk inn i seks utvalgte elevtekster	19
4.1 Hvorfor ble det akkurat disse tekstene?	19
4.2 Elevtekst 1	20
4.2.1 Verbaltekst – analysenivå 1 og 2	20
4.2.2 Tegning – analysenivå 1 og 2	22
4.2.3 Samspillet mellom verbaltekst og tegning – analysenivå 2 og 3	22
4.2.4 Hvordan uttrykkes mening i denne elevteksten?	23
4.3 Elevtekst 2	24
4.3.1 Verbaltekst – analysenivå 1 og 2	24
4.3.2 Tegning – analysenivå 1 og 2	24
4.3.3 <i>Samspillet mellom verbaltekst og tegning – analysenivå 2 og 3</i>	26

4.3.4	Hvordan uttrykkes mening i denne elevteksten?	26
4.4	Elevtekst 3	27
4.4.1	Verbaltekst – analysenivå 1 og 2	27
4.4.2	Tegning – analysenivå 1 og 2	28
4.4.3	Samspillet mellom verbaltekst og tegning – analysenivå 2 og 3	29
4.4.4	Hvordan uttrykkes mening i denne elevteksten?	29
4.5	Elevtekst 4	30
4.5.1	Verbaltekst – analysenivå 1 og 2	30
4.5.2	Tegning – analysenivå 1 og 2	31
4.5.3	Samspillet mellom verbaltekst og tegning – analysenivå 2 og 3	31
4.5.4	Hvordan uttrykkes mening i denne elevteksten?	32
4.6	Elevtekst 5	32
4.6.1	Verbalteksten – analysenivå 1 og 2	32
4.6.2	Tegning – analysenivå 1 og 2	34
4.6.3	Samspillet mellom verbaltekst og tegning – analysenivå 2 og 3	34
4.6.4	Hvordan uttrykkes mening i denne elevteksten?	34
4.7	Elevtekst 6	35
4.7.1	Verbaltekst – analysenivå 1 og 2	35
4.7.2	Tegning – analysenivå 1 og 2	35
4.7.3	Samspill mellom verbaltekst og tegning – analysenivå 2 og 3	36
4.7.4	Hvordan uttrykkes mening i denne elevteksten?	37
4.8	Fellestrekk mellom tekstene	37
5	Avsluttende refleksjoner	40
5.1	Forskningsspørsmålene	40
5.2	Hva fant jeg ut?	40
5.3	Halliday sine tre metafunksjoner	41
5.4	Kontekst	42
5.5	Hvilken rolle har grammatikken for meningsuttrykket?	43
5.6	Sterke og svake modaliteter	43
5.7	Avsluttende kommentar	45
Referanser	46
Vedlegg	48

Figurer

Figur 4.1: Verbaltekst i elevtekst 1, side 1	20
Figur 4.2: Verbaltekst i elevtekst 1, side 2	20
Figur 4.3: Transkripsjon av elevtekst 1	21
Figur 4.4: Tegning i elevtekst 1	22
Figur 4.5: Verbaltekst i elevtekst 2.....	24
Figur 4.7: Tegning i elevtekst 2, side 2	25
Figur 4.6: Tegning i elevtekst 2, side 1	25
Figur 4.9: Tegning i elevtekst 2, side 4	25
Figur 4.8: Tegning i elevtekst 2, side 3	25
Figur 4.10: Verbaltekst i elevtekst 3, side 1	27
Figur 4.11: Verbaltekst i elevtekst 3, side 2	27
Figur 4.12: Transkripsjon av elevtekst 3.....	28
Figur 4.13: Tegning i elevtekst 3.....	28
Figur 4.14: Verbaltekst i elevtekst 4, side 1	30
Figur 4.15: Verbaltekst i elevtekst 4, side 2	30
Figur 4.16: Transkripsjon av elevtekst 4.....	31
Figur 4.17: Tegning i elevtekst 4.....	31
Figur 4.18: Verbaltekst i elevtekst 5	33
Figur 4.19: Transkripsjon av verbaltekst i elevtekst 5	33
Figur 4.20: Tegning i elevtekst 5.....	34
Figur 4.21: Verbaltekst i elevtekst 6	35
Figur 4.22: Tegning i elevtekst 6.....	35

Tabeller

Tabell 3.1: Utvalg av datamateriale	14
Tabell 3.2: Analysekategorier	16
Tabell 3.3: Oversikt over analysenivå 1, 2 og 3	17

1 Innledning

1.1 Bakgrunn

Skriving er en fundamental ferdighet, og over 85% av verdens befolkning kan skrive (Graham, 2019, s. 277). I overordnet del av læreplanen legges det vekt på at skolen skal legge til rette for fem grunnleggende ferdigheter, og at skiving er en av disse. Derfor kan man med sikkerhet si at skriveopplæringen er og har lenge vært, en stor del av skolens virksomhet (Kunnskapsdepartementet, 2019). I 2018 ble det innført i opplæringsloven §1-4 at alle på 1.-4. trinn som er i fare for å bli hengende etter i skiving, lesing eller regning, skal få egen intensiv opplæring slik at forventet progresjon blir nådd (Opplæringsloven, 1998). Skiving er et viktig verktøy for læring, men er også viktig for at man skal kunne formidle og kommunisere med andre, og det kan være så mye mer enn å bare skrive grammatisk riktig, og det er dette jeg ønsker å vise med denne studien.

Forskning viser at det i begynneropplæringen skrives alt for lite, og at leseferdigheter og tradisjonell bokstavinnlæring heller blir vektlagt (Håland, Hoem & McTigue, 2018, s. 63). Derfor har det nå blitt etterspurt at den tidlige skriveopplæringen skal være mer funksjonell. Det å ha en funksjonell forståelse av skriveopplæringen vil si at man ser på språkbruk som noe generelt og skiving som en formålsrettet handling hvor skivingen kan ha ulike funksjoner (Solheim & Falk, 2021, s. 201). Dette betyr at skivingen kan være med på å fylle mange funksjoner. Elevene får mulighet til å utforske egen skiving og ta i bruk ulike uttrykksformer før de har lært alle bokstavene. Gjennom at elevene får mulighet til å eksperimentere med egen skiving så mener Matre, Solheim og Otnes (2021) at elevene får oppleve å skape mening gjennom skrift og at de da er med på å utvikle språkregisteret (s. 53).

I løpet av skolegangen så er elevene innom mange forskjellige tekster, både gjennom lesing og skiving, og mange av disse tekstene er multimodale. Multimodale tekster vil si tekster som er sammensatt av flere uttrykksformer, og disse kan fungere som ressurser for hverandre. Det vil altså si at begge modalitetene bidrar til å uttrykke mening. Solheim og Falk (2021) påpeker at for de yngste elevene så vil det virke positivt å ta i bruk ulike ressurser i skivingen. Disse ressursene kan hjelpe elevene med å gi mening til en situasjon (s. 200). I kjerneelementene i læreplanen i norsk, spesifiseres det at elevene skal kunne kombinere skrift med andre uttrykksformer, som for eksempel tegning (Kunnskapsdepartementet, 2019). Hvis elevene får mulighet til å jobbe med multimodale tekster, både gjennom å lese dem, men også produsere egne, så kan de også få mulighet til å utforske egen skiving.

Jeg synes denne tematikken er interessant, og har derfor valgt å studere hvordan elever skaper mening i multimodale tekster og hvordan mening kommer til uttrykk i tekstene deres. I studien tar jeg utgangspunkt i forskningsprosjektet FUS, *Funksjonell skiving de første skoleårene*. Formålet med prosjektet er å øke kvaliteten på den tidlige skriveopplæringa i skolen (Skrivesenteret, u.å.). I denne studien så fokuserer jeg ikke på selve kvaliteten av skriveopplæringen, men heller hvordan elever i begynneropplæringen uttrykker mening i tekstene sine og hvilke meningsskapende ressurser de tar i bruk. Men det å kjenne og forstå elevens skiving godt, er et viktig grunnlag for å gjøre gode valg i

skriveundervisninga. FUS-prosjektet har samlet inn elevtekster fra flere skoler her i Norge, og det er derfra jeg har hentet empiri til denne studien.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Jeg interesserer meg for meningsskapning og hvordan elever på de laveste trinnene velger å uttrykke seg med de ressursene de har til rådighet, og hvordan de da uttrykker seg for å få fram et meningsinnhold. Derfor har jeg utarbeidet problemstillingen: «*Hvordan uttrykkes mening i et utvalg elevtekster fra 1.trinn?*».

For å få svar på denne problemstillingen så har jeg utarbeidet noen forskningsspørsmål, som tar for seg de modalitetene og ressursene elevene tar i bruk i tekstene hver for seg og i samspill:

1. Hvordan bygges meningsinnholdet ut gjennom ulike meningsskapende ressurser?
2. På hvilke måter uttrykker elevene mening ved hjelp av skrift og tegning, enkeltvis og i samspill?
3. Hva karakteriserer det multimodale samspillet i utvalget?

Jeg utarbeidet både problemstilling og forskningsspørsmål etter at jeg fikk tilgang til empiri og hadde valgt hvilke elevtekster jeg ville gå dypere inn i. I elevtekstene var det gjentakende at elevene hadde brukt flere meningsskapende ressurser i tekstene sine, og derfor ble det naturlig å studere hvordan elevene tok ulike ressurser i bruk for å skape mening.

1.3 Begrepsavklaring

Denne studien har sitt teoretiske rammeverk innenfor sosiosemiotikk, multimodalitetsteori og grammatikk. Innenfor sosiosemiotikk og multimodalitet så finner man sentrale språkforskere som Michael Halliday, Gunther Kress, Theo van Leeuwen, Anne Løvland og Marit Hopperstad, og innenfor grammatikk så er Debra Myhill sentral. Disse teoriene har en rekke begreper som er relevante for min studie, og som jeg vil redegjøre for i teorikapitlet.'

Først vil jeg ha behov for å definere tekstbegrepet. Dette på grunn av at dette er et begrep jeg allerede har nevnt flere ganger. I studien skal jeg analysere et utvalg elevtekster, og derfor blir tekstbegrepet et relevant begrep. Med begrepet tekst så er det lett å tenke seg at dette gjelder ord som er trykt på papir. Men Løvland (2007) viser til at dette begrepet har blitt utvidet til å også gjelde det muntlige (s. 11). Hun definerer tekst som noe som består av språklige tegn, men som samtidig kan kombineres med andre tegn fra andre tegnsystem (Løvland, 2007, s. 11). Altså kan tekst omfatte andre modaliteter enn den verbale. Tekstbegrepet kan være vidt, men jeg velger å se på det ut fra definisjonen som Skjelbred (2021) viser til, «en sammenhengende ytring som inngår i kommunikasjonen, og som er bærer av mening og kan tolkes» (s. 41). Alle tekster har en funksjon og et mål (Skjelbred, 2021, s. 42). Kress sier at tekst er et resultat av sosial handling, og gjennom å ta i bruk ulike meningsskapende ressurser i en sosial kontekst så skaper man en tekst (Løvland, 2007, s. 12). Læreplanen i norsk viser til at norskfaget bygger på et utvidet tekstbegrep. Det vil si at elevene skal kunne lese og oppleve tekster som består av flere uttrykksformer (Kunnskapsdepartementet, 2019). I denne studien vil jeg dele tekstbegrepet i to. Når jeg analyserer hele teksten til elevene, vil den få benevnelsen elevtekst, men når jeg analyserer kun det elevene har skrevet med skrift, vil jeg kalle det for verbaltekst.

1.4 FUS-prosjektet

FUS-prosjektet har en funksjonell tilnærming til skrivingen, og de beskriver skriving som en ressurs til interaksjon med seg selv og andre i ulike situasjoner (Skar, Aasen & Jølle, 2020, s. 202). Prosjekt består av lærere og forskere som skal være med på å utvikle ressurser og innganger til skriveopplæringa for elever på 1. og 2.trinn, og et mål er å undersøke hvordan elevene utvikler seg som skrivere. Gjennom et slik prosjekt så viser de til at elevene får mulighet til å skrive seg til læring (NTNU, u.å.). Prosjektet startet høsten 2019, og bli ferdig våren 2023. I utgangspunktet når prosjektet startet så var det 60 skoler som deltok, men rett etter oppstart trakk to seg, noe som betyr at det er nå 58 skoler fra Oslo, Trondheim, Stjørdal og Malvik som deltar (Skar et al., 2020, s. 206).

FUS-prosjektet forsker på mangfoldet i elevenes skriveutvikling gjennom observasjon av skriveaktiviteter, respons på skriveinstruksjoner, og gjennom analyse av skrevet tekst (Skar et al., 2020, s. 203). De sender skriveoppgaver med tilhørende artikler og lærerveiledninger til de skolene som deltar i prosjektet. Alle skolene får ikke like skriveoppgaver, men det er oppgaver som er aktuelle for barn på dette aldersnivået og som skal virke motiverende for dem. De elevtekstene som jeg analyserer, er skrevet som svar på en skriveoppgave som handler om hva som hadde skjedd om elevene hadde funnet en magisk hatt som kunne forvandlet dem til hva som helst (se vedlegg 1). Det første lærerne må gjøre når de får skriveoppgavene og lærerveiledningen er å sette seg inn i dem, og deretter introdusere skriveoppgaven til elevene. Her kan det hende at lærerne må gjøre noen tilpasninger i forhold til hvilke behov det er i klassen. Fra FUS-prosjektet så får lærerne tydelige instruksjoner på hva de skal gjøre på forhånd av oppgaven, under oppgaven og etterpå (Skar et al., 2020, s. 204). Elevene skal på forhånd av skriveoppgaven ha samme kunnskapsgrunnlag, og dette kan lærerne for eksempel skape gjennom lek, presentasjon/samtale om et bilde eller en fortelling. Etter at elevene har skrevet tekstene så sendes teksten tilbake til FUS, og blir vurdert ut fra noen kriterier som de har utarbeidet (se vedlegg 3). Ut fra disse kriteriene så klassifiserer de tekstene til elevene som lavt presterende, gjennomsnittlig- eller høyt presterende. Men det er viktig å presisere at det ikke er dette som er prosjektets endelige mål, men heller det å studere tekstene til elevene slik at man får informasjon om hva man kan gjøre for å utvikle skriveopplæringa.

1.5 Oppbygging av oppgaven

Denne masteroppgaven er bygd opp av fem kapitler. I det første kapitlet presenterer jeg bakgrunnen for denne studien, i tillegg til problemstilling og forskningsspørsmål. I neste kapittel presenterer jeg det teoretiske rammeverket for oppgaven, hvor jeg fokuserer på min forståelse av sosialsemiotisk teori multimodalitetsteori og grammatikk som er relevant for analysen av elevtekstene. I det tredje kapitlet gjør jeg rede for de metodene jeg har brukt i studien min. Jeg starter med å redegjøre for at jeg har en kvalitativ tilnærming til studien og presenterer deretter datamaterialet og hvordan jeg kom fram til et utvalg på seks elevtekster. Så introduserer jeg analysekategoriene som jeg har utarbeidet i samarbeid med en medstudent, og som også er utgangspunktet for analysen av elevtekstene. Kapittel fire er et analysekapittel, hvor jeg analyserer elevtekstene og drøfter de funnene jeg gjør i hver enkelt elevtekst opp mot relevant teori. Jeg analyserer hver elevtekst hver for seg, og i analysen gjør jeg en tredeling hvor jeg først analyserer verbalteksten, deretter tegningen, og til slutt ser på samspillet mellom disse modalitetene. Det femte, og siste kapitlet, er et oppsummerings- og drøftingskapittel. Her samles de funnene jeg gjorde i analysekapitlet og drøfter de opp mot teori.

2 Teori

I dette kapitlet vil jeg presentere det teoretiske rammeverket for oppgaven. Her vil teori om sosialsemiotikk og multimodalitetsteori være selve grunnlaget, og dette er på bakgrunn av at dette er to teorier som vektlegger meningssskaping i stor grad. Teori om grammatikk blir også vektlagt, da det er viktig for meningssskaping i tekster. Empirien for min masteroppgave er som sagt et utvalg elevtekster fra 1.trinn som består av ulike typer tekster, der blant annet modalitetene verbaltekst og tegning er aktuelle. Oppdelingen av teorikapitlet vil være at jeg først tar for meg teori om sosialsemiotikk og multimodalitet, og hvor jeg deretter ser på begreper som er sentrale for verbalteksten, tegningen, og samspillet mellom dem. Mye av teorien som denne studien baserer seg på er hentet fra sosialsemiotikerne Gunther Kress og Theo van Leeuwen, som har videreutviklet Michael Hallidays sosialsmemiotiske teori. Det sies at de er vår generasjons representanter for sosialsemiotikken (Engebretsen, 2010, s. 23).

2.1 Sosialsemiotisk teori

Semiotikk betyr læren om tegn, og handler om hvordan tegn fungerer og hvordan vi kan knytte mening til dem (Kress, 2010, s. 54). Det er viktig å presisere at meningen bak tegnene er ikke gitt på forhånd, men at meningen med tegnene blir til ut fra hvordan man bruker dem (van Leeuwen, 2005, s. 3). Dette betyr at tegnenes betydning for eksempel kan bli påvirket av kontekst eller tidligere erfaringer. Verbalspråk og bilder er tegnsystemer, og kan derfor knyttes til semiotikken. Semiotikken har mening og meningssskaping som hovedfokus, og det er også det som er grunnlaget for denne masteroppgaven. Det å skape mening kan defineres som å si noe om noe til noen (Hopperstad, 2005, s. 51). Grunntanken innenfor sosialsemiotikken er at vi skaper og deler mening idet vi forholder oss til våre egne erfaringer, og når vi da uttrykker noe med erfaringene, enten med bilder, verbalspråk eller andre uttrykksformer som vi har tilgang til (Hopperstad, 2005, s. 21). Den sosialsemiotiske teorien ser på språket som et funksjonelt system som er med på å bidra til at vi kan skape mening i konkrete sammenhenger (Hopperstad, 2005, s. 37). Hopperstad (2005) viser til lingvisten Michael Halliday, når hun hevder at språket er en ressurs for å kunne skape mening (s. 31). I de konkrete sammenhengene så velger vi derfor den uttrykksformen som passer best ut fra den situasjonen som man er i. Det kan for eksempel være gjennom verbaltekst, bilder eller tegninger. Språket har et meningspotensial som setter oss i stand til å si noe om noe, til noen og til å kunne skape sammenheng i det vi sier. Meningssskaping er en prosess der vi velger hvordan vi uttrykker oss ut fra hva som er hensiktsmessig i en gitt sammenheng (Hopperstad 2005, s. 37-38). Derfor kan man si at meningssskaping handler om å kommunisere noe eller formidle et budskap, og blir til gjennom en representasjon av noe og gjennom kommunikasjon (Hopperstad, 2005, s. 34).

Innenfor semiotikken finner man begrepet semiotisk ressurs. Det er ressurser som vi tar i bruk for å forstå verden (Hopperstad, 2005, s. 22). Disse ressursene blir også kalt for meningssskapende ressurser, og det er dette begrepet jeg vil forholde meg til videre. Theo van Leeuwen (2005) definerer meningssskapende ressurser som handlinger og gjenstander som vi tar i bruk til å kommunisere, enten det er gjennom tale eller skrift. Eksempler på slike meningssskapende ressurser er bilder, tekst, tegning, lyd, farge osv.

Når vi bruker ressurser for meningsskaping så hevder Hopperstad (2005) at vi alltid har en intensjon eller hensikt bak tegnene vi tar i bruk som er med på å prege måten vi formulerer oss på (s. 33). Her bruker Kress (1997) begrepet «interesse» for å forklare det motiverte aspektet bak meningsskaping (s. 11). Det er alltid noe som vil motivere og gi retning for tegnene vi tar i bruk og hva vi sier med dem (Kress, 1997, s. 12). Dette er det som er grunntanken innenfor det lingvisten Michael Halliday har valgt å kalle for sosiosemiotisk teori. Kress (2010) henviser til at en teori som omhandler mening i alle situasjoner, både sosialt og kulturelt, er sosiosemiotisk teori (s. 2).

Halliday var opptatt av de funksjonelle egenskapene til språket (Engebretsen, 2010, s. 22). Han peker på tre funksjoner ved språket, metafunksjoner. Han mener at disse metafunksjonene setter oss i stand til å ivareta grunnleggende kommunikasjonsbehov (Hopperstad, 2005, s. 40). Den første metafunksjonen har han valgt å kalle for den ideasjonelle metafunksjonen, som er med på å representere virkeligheten i oss og rundt oss. Den andre er den mellompersonlige metafunksjonen som handler om sosial samhandling. Det vil si at man interagerer og kommuniserer med en mottaker. Og den siste er den tekstuelle metafunksjonen som handler om å se sammenhenger, og sette deler sammen til en større helhet (Maagerø & Tønnesen, 2014, s. 25). Halliday mener at de grammatiske strukturene som vi finner i språket vårt er et resultat av det behovet vi har for å skape og dele mening med andre (Hopperstad, 2005, s. 41).

De teoretikerne som er sentrale i denne studien er som sagt Kress, van Leeuwen og Myhill, og når man studerer disse teoretikerne og hva der er de står for, så ser man at de kan knyttes tilbake til Halliday og hans metafunksjoner.

2.2 Multimodalitetsteori

Semiotikk og sosiosemiotisk teori ligger til grunn for multimodalitetsteori. Innenfor multimodalitetsteori så er begrepet modalitet sentralt. En modalitet er en måte å skape mening på. Det er et meningsskapende system (Maagerø & Tønnesen, 2014, s. 24). Van Leeuwen (2005) viser til at modaliteter er det som er med på å skape mening i ulike situasjoner (s. 160). I elevtekstene som jeg skal analysere og drøfte, bruker elevene i hovedsak modalitetene verbaltekst og tegning til å uttrykke mening. Evensen (2013) viser til at det er mange elever som kan synes det er enklere å uttrykke seg om de har mulighet til å ta i bruk flere uttrykksformer i tekstskapingen, og da spesielt i tidlig skolealder (s. 48). Derfor blir det i hovedsak i analysen vektlagt hvordan mening kommer til uttrykk gjennom verbaltekst og tegning, og om det blir tatt i bruk andre meningsskapende ressurser for å bekrefte meningsuttrykket.

Elevtekstene som jeg skal analysere, er tekster som kan defineres som sammensatte tekster, det vil si tekster som kombinerer uttrykksformer, eller modaliteter, og som skaper mening på ulike måter (Løvland, 2007, s. 20). Det er også dette begrepet som er brukt i læreplanen i norsk (Kunnskapsdepartementet, 2019). Vi finner det blant annet i kjerneelementene *tekst i kontekst og skriftlig tekstskaping*, og i de grunnleggende ferdighetene som handler om *lesing og digitale ferdigheter* (Kunnskapsdepartementet, 2019). I forrige læreplan (LK06) var sammensatte tekster et eget hovedområde, men når er det bakt inn i kjerneelementene (Kunnskapsdepartementet, 2013). Ifølge Løvland (2007) så er en sammensatt tekst det samme som en multimodal tekst, og derfor vil jeg benytte dette begrepet videre i teksten (s. 21). Det har vært en diskusjon om de skal bruk dette begrepet i læreplanen også, men da ble det hevdet at det var et teoretisk begrep som var for fremmedgjørende til å kunne bli brukt i læreplanen (Kunnskapsdepartementet 2019).

En multimodal tekst kan defineres som en tekst som skaper mening gjennom å kombinere ulike modaliteter (Løvland, 2007, s. 21). For hver gang man tar i bruk en modalitet i en tekst, tar man i bruk meningsskapende ressurser, som igjen utgjør meningsskapende systemer (Maagerø & Tønnesen, 2014, s. 24). Dette forstår jeg som at for hver gang man tar i bruk en modalitet har man mulighet til å kunne uttrykke et meningsinnhold. Derfor kan man slik som Engebretsen (2010) presiserer, betegne modalitet som en klasse eller gruppe meningsskapende ressurser (s. 20). For at det skal være mulig at meningen i en tekst skal komme fram, er man nødt til å se på samspillet mellom de ulike modalitetene som er tatt i bruk i teksten, selv om det også er nyttig å se på hver enkelt modalitet hver for seg (Maagerø & Tønnesen, 2014, s. 24). Innenfor multimodalitetsteori ser man også at metafunksjonene til Halliday er relevante, fordi ifølge Maagerø & Tønnesen (2014) så må de tre metafunksjonene være til stede for at de meningsskapende systemene skal fungere (s. 25).

Gunther Kress mener at man kan gjøre det mulig å skille modalitetene fra hverandre gjennom å se på den materielle formen og den kulturskapte organiseringsmåten som sentrale sider ved modalitetene (Løvland, 2007, s. 22). Når han snakker om materiell form, så er dette de materialene som vi bruker for å uttrykke oss, for eksempel lyd, fargestifter eller kroppen. Mens den kulturskapte organiseringsmåten er ulike former for meningsskapende systemer som er kjent innenfor en kultur, som for eksempel skriftspråkssystemet (Løvland, 2007, s. 22). Dette kan knyttes til det som handler om sterke og svake modaliteter (Engebretsen, 2010, s. 20-21) Sterke modaliteter er typiske modaliteter som skrift og tale, altså det Kress kaller for den kulturskapte organiseringsmetoden. Mens svake modaliteter kan være farger, musikk, klær osv., som man kan knytte til Kress si materielle form. Det som ligger i at en modalitet er sterk, er at den uttrykker et stort meningsinnhold og muligens er den modaliteten som har størst funksjonell tyngde i den multimodale teksten. Funksjonell tyngde er et begrep som blir redegjort for senere i dette kapitlet, men som handler om hvor mye informasjon som ligger i hver enkelt modalitet (Løvland, 2007, s. 27). En svak modalitet er ikke nødvendigvis den som uttrykker mest mening, men som kan være med på å støtte opp de sterke modalitetene slik at meningsinnholdet kommer tydeligere fram. Når man snakker om sterke og svake modaliteter, kan det være relevant å se på begrepet modal affordans, som er et begrep jeg redegjør for senere i dette kapitlet.

De elevtekstene som jeg analyserte uttrykker i hovedsak mening gjennom modalitetene verbaltekst og tegning, men ser også at farge som modalitet spiller en rolle for meningsuttrykket.

2.3 Verbaltekst, tegning og samspill

Nå skal jeg se på begreper som blir sentrale i analysen og drøftingen av verbalteksten, tegningene og samspillet mellom disse to. Begrepene som jeg presenterer her er begreper som er hentet fra sosiosemiotisk teori, multimodalitetsteori og grammatikkteori, og som spisser seg inn på det jeg skal analysere i hver enkelt del.

2.3.1 Verbalteksten

Når jeg bruker begrepet verbaltekst, så mener jeg tekst som er i skriftlig form. Slik som Kress (1997) påpeker så er skrift en av de to formene som verbalspråk kommer i (s.1). Verbaltekst handler om hvordan det blir uttrykt mening gjennom tekst i skriftlig form. Det som kan være vanskelig med all analyse av ord og tekst, er at de har så mange forskjellige betydninger og meninger (Myhill, Jones, Watson & Lines, 2013, s. 103).

Innenfor bolken om verbaltekst blir det naturlig å se på begreper som handler om beskrivelser, grammatikk, og struktur.

En beskrivelse handler om at det gjøres rede for eller forklarer noe. For å beskrive noe tar man i bruk ulike ord og begreper (Skjelbred, 2021, s. 82). I forhold til de analysene som jeg vil gjøre, vil jeg se etter hvordan elevene bruker beskrivelser til å forklare ulike ting i teksten. Et eksempel på slike beskrivelser kan være at de forklarer hvordan noe ser ut. I læreplanen for norsk handler et kompetansemål etter 2.trinn om at elevene skal kunne beskrive og fortelle både skriftlig og muntlig (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Grammatikk er vitenskapen om strukturer i språket (Nygård, 2021, s. 17). Myhill et al. (2013) viser til at grammatikk handler om hvordan språket fungerer i ulike kontekster, og at det er en forskjell mellom å se på grammatikk som struktur og grammatikk som ulike valg man tar (s. 104). Det som menes med dette er at grammatikk som struktur handler om hvordan ord, setninger og tekster er konstruert, mens grammatikk som valg handler om de uendelige mulighetene man har som språkbruker, fordi hvordan man velger å formidle seg, har mye å si for selve meningsuttrykket. Dette kan man knytte til begrepet «interesse» som Kress (1997) bruker (s. 12). Ut fra hva man interesser seg for og de ressursene man har tilgang til, velger man hvordan man vil uttrykke seg.

Innenfor grammatikken er det gjerne vanlig å skille mellom et formelt- og et funksjonelt perspektiv på grammatikken. Nygård (2021) viser til at det formelle synet på grammatikk handler om at språket har en gitt struktur samtidig som man har en medfødt språkkompetanse. Mens det funksjonelle perspektivet handler om hvordan språk blir tatt i bruk i samhandling med andre mennesker (s.17).

Det er relevant for min studie å se på det som kalles for semantikk, og ifølge Nygård (2021) er det læren om ord og setningers betydning (s. 18). Ut fra en slik inngang kan det være interessant å se på de ordvalgene som elevene gjør i en tekst. Når vi skal lage tekster, er ordene man tar i bruk det som er med på å bygge teksten. Et eksempel kan være om eleven velger å skrive «fotball» i stedet for «ball». Skriver eleven «fotball» så vil det uttrykke mer mening, enn om eleven skriver «ball». Høigaard (2013) viser til at barn lærer seg å sammenfatte og generalisere ord, og derfor bygger opp et register av ord som er knyttet til mer generelle forståelsesstruktur (s. 258). Det er slik at de fleste barn har et rikt muntlig språk allerede i tidlig alder, og det er dette som er utgangspunktet når de skal lære seg skriftspråket og begynne å skrive tekst (Svanes, 2021, s. 32). Det man fort oppdager i elevenes tidlige skriveopplæring er at de kan synes det er vanskelig å skille det talte språket fra det skriftlige, og at elevene da ofte skriver ordene slik som de uttaler dem (Skjelbred, 2021, s. 142). Språket vårt kan beskrives som en slags byggestein som skal settes sammen til helheter, slik som setninger (Svanes, 2021, s. 32).

Innenfor grammatikken er det noe som heter syntaks. Det er studie av reglene for hvordan ord danner fraser, setningsledd og setninger (Iversen, Otnes & Solem, 2020, s. 282). Gjennom at man ser på Halliday og Myhill et al. sitt funksjonelle perspektiv på skriving så ser man at dette bli relevant for denne studien gjennom at det handler om hvilke valg elevene tar for å uttrykke mening.

Leddsetninger er ifølge Iversen, Otnes og Solem (2020) en setning som skal fungere som et ledd i en helsetning. Det vil si at de kan ikke stå for selvstendige ytringer, slik som helsetninger gjør (s. 283). Det er ofte slik at leddsetninger blir delt opp ut fra hvilken funksjon de har i helsetningen; substantiviske leddsetninger, adjektiviske leddsetninger

eller adverbiale leddsetninger (Iversen et al., 2020, s. 284-285). Substantiviske leddsetninger er «at-setninger». Det vil si det er leddsetninger som erstatter et substantiv med for eksempel «at» (Iversen et al., 2020, s. 45). Adjektiviske leddsetninger har som funksjon å beskrive substantiver og pronomen, og har samme funksjon som adjektiv (Iversen et al., 2020, s. 194). Et adjektiv er ifølge Iversen, Otnes og Solem (2020) noe som uttrykker egenskaper ved noe, og da ofte personer og ting (s. 271). Mens adverbiale leddsetninger er det som fungerer som adverbial i helsetningen, og deles inn ut fra hvilken betydning de har. Denne inndelingen er oppdelt etter tidssetninger, stedssetninger, årsaks/følgesetninger, måtesetninger og sammenlikningssetninger (Iversen et al., 2020, s. 285). Adverbial er det som gir oss opplysninger om tid og årsak, og de kan deles inn i omstendighetsadverbialer og setningsadverbialer. Omstendighetsadverbialer er de som enten beskriver verbaler eller gir oss informasjon om tid, sted eller årsak, og setningsadverbialer er ledd som står i hele setningen og brukes for å forsterke eller modifisere innholdet i setningen (Iversen et al., 2020, s. 292).

Når man skal analysere leddsetninger, kan det også være relevant å se på det som kalles for konjunksjoner og subjunksjoner. Konjunksjoner er en ordklasse som har som oppgave å vise relasjonen mellom ledd og mellom setninger. Konjunksjoner er ord, og de kan ikke bøyes. Eksempler på konjunksjoner er *og*, *eller*, *men* og *for* (Hognestad, 2021, s. 162). Subjunksjoner er ifølge Hognestad (2021) grammatiske ord som utelukkende fungerer på setningsplan. Noen eksempler på slike subjunksjoner er *at*, *om*, *da*, *når*, *mens*, *fordi*, *siden*, *selv om*, *med mindre*, *ettersom* og *som* (s. 163). Det er relevant å se på om de har noe å si for hvordan mening kommer fram i teksten, og at dette handler om å se på språket som et system og mulighet (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Innenfor analysen av verbalteksten så er det også relevant å se tilbake til metafunksjonene til Halliday og Myhill et al. sitt perspektiv om at vi som språkbrukere har uendelige med muligheter, som jeg redegjorde for tidligere. Halliday peker på at metafunksjonene er funksjoner som er i alle språk, og som da kommer til uttrykk i all type tekst (Engebretsen, 2010, s. 22). Den ideasjonelle metafunksjonen er relevant fordi den handler om hvordan man oppfatter og tolker verden gjennom språk og tekster (Maagerø & Tønnesen, 2014, s. 94). Den mellompersonlige blir relevant gjennom å se på hvilke grep eleven gjør for å henvende seg til leseren, da det handler om sosial samhandling (Maagerø & Tønnesen, 2014, s. 25). Mens den tekstuelle metafunksjonen er relevant gjennom at den handler om å se helheten og skape form og sammenheng (Maagerø & Tønnesen, 2014, s. 25). For å få det totale meningsuttrykket i verbalteksten, må man se på de ulike modalitetene i denne delen av elevtekstene i sammenheng med hverandre. Når man knytter dette til Myhill et al. så ser man at de språklige valgene eleven gjør i elevtekstene, er med på å avgjøre hvilken mening som kommer fram i tekstene.

I analysen av verbalteksten legger jeg spesielt vekt på hvilke grammatiske valg elevene gjør i tekstene sine, hvilke ordvalg de gjør og hvordan de bruker beskrivelser til å formidle et innhold med mening.

2.3.2 Tegning

Tegning er en av de meningsskapende ressursene, eller med andre ord modalitetene, som kanskje blir brukt mest i tidlig skolealder for å gi mening i tekst. Hopperstad (2005) viser til at tegning er en aktivitet som mange barn engasjerer seg i, både på egenhånd og i regi av voksne. Tegning kan slik som skrift brukes som en uttrykksform til å si noe

eller formidle et innhold (s. 10). Slik som jeg har nevnt tidligere så er det slik at mange elever, spesielt i tidlig skolealder, synes det er enklere å uttrykke seg om de får lov til å ta i bruk tegning som uttrykksform. Enten som en uttrykksform i seg selv, eller i samspill med verbaltekst. Når jeg nå presenterer begrep som spesifikt kan knyttes opp mot tegningene, så har jeg tatt i bruk teori som også knyttes til ulike typer bilder, ikke bare tegning. Dette er på grunn av at tegning og bilder er to modaliteter som er nokså like, men i litteraturen er det bilder som er mest omtalt.

I denne bolken er det aktuelt å kaste et blikk tilbake til Halliday sin ideasjonelle metafunksjon som handler om at vi skaper mening om alt vi gjør og erfarer. Ifølge Hopperstad (2005) så handler dette om mening om tingene i tilværelsen, både det levende og ikke-levende. Tingene blir kalt for deltakere (s. 43). Dette kan igjen deles inn i to begreper; konseptuelle og narrative representasjoner. Konseptuelle representasjoner handler om hva deltakerne er, og narrative representasjoner omhandler de ytringene som skaper mening om hva de gjør (Hopperstad, 2005, s. 44). Disse to begrepene kan også bli forklart ut fra Kress og van Leeuwen sine perspektiv. De legger vekt på at narrative representasjoner handler om utfoldelse og et hendelsesforløp (Kress & van Leeuwen, 2021, s.76). Deltakerne i slike representasjoner vil enten være de som handler eller de som er et mål for selve handlingen. De elementene i et bilde som er med å vise handling kalles ifølge Hopperstad (2005) for vektorer. Det handler om elementer i bilder som leder blikket vårt fra et element til et annet (s. 45). Konseptuelle representasjoner på sin side sier Kress og van Leeuwen (2021) handler om deltakere i form av deres mer generaliserte og mer stabile essens (s. 76). Det vil si at med en slik representasjon så skaper man mening om hva ting er eller består av, og består ikke av vektorer som kan assosieres med handling eller hendelser (Hopperstad, 2005, s. 45). Det som blir lagt i vektorbegrepet i forbindelse med et bilde er at det er det som er med på å vise et handlingsforløp i et bilde. Et bilde som består av vektorer formidler en handling av et slag, mens bilder uten er mer statiske og fokuserer mer på å gi mening til hva ting er. Disse representasjonene er relevante for analysen gjennom at de er ulike måter å beskrive på gjennom tegning. Er det et hendelsesforløp som skjer i tegningen, så kan det hende at den uttrykker en annen type mening enn i en tegning som heller fokuserer på å beskrive en ting.

Gjennom tegningene så kan det komme fram mye mening, og mye kan undersøkes i dem. Blant annet gjennom å ta i bruk farger. Farge er en modalitet som kan uttrykke mye, og de ulike fargene kan uttrykke forskjellige ting. Samtidig som én farge også kan uttrykke ulike ting (van Leeuwen, 2011, s. 15). Theo van Leeuwen (2011) viser til at hvis man historisk sett ser på semiotikk, så har semiotikken sett på farge som en modalitet som alltid har vært i stand til å uttrykke en form for mening (s. 97). Men for at farge som modalitet skal virke troverdig og uttrykke mening, så må de relateres til virkeligheten (Kress & van Leeuwen, 2021, s. 159-160). Slik som for eksempel om en skal tegne himmelen, så er det viktig at den er blå. Fordi det er det den er i virkeligheten.

Plasseringen av tegningen og av de ulike elementene i tegningen kan også ha noe å si for meningsuttrykket. Dette kan knyttes til begrepet komposisjon, som handler om hvordan en multimodal tekst er bygd opp. van Leeuwen (2005) definerer komposisjon som en måte å plassere elementer på en gitt plass (s. 198). Da kan man for eksempel se på hvordan tegning og verbaltekst er plassert i forhold til hverandre. Et element som er plassert sentralt i bildet/tegningen kan ofte vise mer betydning, enn elementer som er mer i bakgrunnen. Hopperstad (2005) viser til et grunnleggende prinsipp om at jo nærmere et element er sentrum i bildet, jo større informasjonsverdi har elementet (s.

51). Størrelse på de ulike elementene har også noe å si for hva de uttrykker. Desto større et element er, desto større mening uttrykker det.

Vi ser at både farge som modalitet og hvordan tegningen er plassert kan knyttes opp mot Halliday sin tekstuelle metafunksjon som handler om å sette deler sammen til en større helhet (Maagerø & Tønnesen, 2014, s. 25). Den tekstuelle metafunksjonen er med på å skape sammenheng mellom modalitetene og gi teksten form.

Den mellompersonlige metafunksjonen til Halliday kan også være aktuell for analysen av tegningene i elevtekstene. Som sagt så handler den mellompersonlige metafunksjonen om sosial samhandling og kommunikasjon med en mottaker (Maagerø & Tønnesen, 2014, s. 25). I analysen av tegningene kan man da for eksempel se etter hvilket kroppsspråk eller ansiktsuttrykk deltakerne i tegningen har, eller om det er flere deltakere i tegningen, og om det er noe form for blikkontakt mellom dem.

Kress og van Leeuwen legger ifølge Hopperstad (2005) vekt på at bilder og språk ofte fungerer sammen, men bilder er ikke avhengig av språk for å kunne bli forstått (s. 30). Bilder og språk er meningsskapende, og det handler om å ta i bruk de ressursene som man har tilgjengelig til å forstå og dele med andre (Hopperstad, 2005, s. 29). Det er mulig å mene noe med ei tegning eller et bilde ved å lage ulike former og strukturer ved hjelp av farger, prikker, linjer osv. (Hopperstad, 2005, s. 43).

I analysen av tegningene så er det de konseptuelle- og narrative representasjonene som blir vektlagt høyest. Men farge, fargevalg og komposisjon blir også viktig for det totale bildet av hvordan mening kommer til uttrykk gjennom tegningene.

2.3.3 Samspillet mellom verbaltekst og tegning

Så langt i denne tredelingen av teorikapitlet så har vi sett på begreper som er sentrale for verbalteksten og tegningen hver for seg, men i denne delen så skal vi se på begreper som er relevante innenfor samspillet mellom disse to modalitetene. De ulike modalitetene i en multimodal tekst jobber sammen for å kunne skape tekstens helhetlige mening (Maagerø & Tønnesen, 2014, s. 42).

Modal affordans er et begrep som er sentralt innenfor denne bolken. Det er et begrep som handler om at de ulike modalitetene har forskjellige fortrinn og begrensinger for å skape mening (Maagerø & Tønnesen, 2014, s. 24). En annen måte å si dette på er at det er det betydningspotensialet og grensene for hva man kan uttrykke gjennom en modalitet. De har ulike potensial for hva de kan representere og kommunisere (Løvland, 2007, s. 24). Hvis vi bygger videre på dette begrepet for å se på samspillet mellom modaliteter, så er begrepene funksjonell spesialisering og multimodal kohesjon sentrale. Funksjonell spesialisering, ifølge Løvland (2007), går ut på at de ulike modaliteten spesialiserer seg for ulike formål i teksten. Det som skal uttrykkes blir fordelt på flere modaliteter (s. 26). Her kan man si at de ulike modalitetene har ulik affordans til å skape mening, fordi ansvaret til å uttrykke mening har blitt fordelt på de ulike modalitetene (Løvland, 2007, s. 26). Men det er som regel ikke slik at hver enkelt modalitet får like stort ansvar til å spre informasjon, og da kommer begrepet funksjonell tyngde inn. Det handler om hvor mye av informasjonen i en tekst som ligger i hver enkelt modalitet (Løvland, 2007, s. 27). Mens multimodal kohesjon fokuserer mer på selve sammenhengen mellom modalitetene (Løvland, 2007, s. 26). Kohesjon betyr språklige markeringer av sammenheng (Løvland, 2007, s. 28). Det handler om at de ulike modalitetene går sammen for å gjøre teksten sammenhengende. Det er også relevant å nevne modal redundans, som er når de ulike modalitetene i en tekst hovedsak formidler

den samme informasjonen, men på forskjellige måter (Løvland, 2010, s. 2). Det vil si at meningsinnholdet blir uttrykt gjennom begge modalitetene, men på forskjellige måter. Løvland (2010) presiserer dette ikke betyr at modalitetene gir en identisk formidling av samme informasjon, men at større eller mindre deler av meningsinnholdet kommer til uttrykk gjennom de ulike modalitetene (s. 2).

Hvordan den multimodale teksten er bygd opp og strukturert, altså selve komposisjonen av teksten, har noe å si for hvordan meningsinnholdet blir utbygd i teksten. Ifølge Maagerø og Tønnesen (2014) så vil vi så og si automatisk i alle tekster som man leser prøve å finne en sammenheng mellom de elementene som befinner seg nær hverandre i tid og rom (s. 44). Relasjonen mellom de ulike elementene i en tekst er det van Leeuwen (2005) kaller for informasjonskobling (s. 219). Han viser til at det er to hovedkategorier innenfor informasjonskobling, utdyping og utviding. Utdyping handler om spesifisering. Det vil si at informasjon som er gitt fra en modalitet, blir tydeligere uttrykt gjennom en annen modalitet. Mens utviding handler om at man tilfører modalitetene informasjon, og kobler den til den eksisterende informasjonen (van Leeuwen, 2005, s. 222). Løvland (2007) viser at hovedforskjellen mellom utdyping og utviding, er at utdypingen er med på å avgrense meningspotensialet og utviding er med på å utvide det samla meningspotensialet (s. 38). Med utgangspunkt i van Leeuwen har Løvland (2007) eksemplifisert typiske trekk ved informasjonskoblingen i ulike multimodale tekster. Innenfor utdyping og spesifisering kan man se etter om det er andre modaliteter som er med på å gjøre informasjonen til den modaliteten det gjelder mer spesifikk (s. 37). Et eksempel på dette kan være at elev har tegnet en tegning som består av både et barn og en voksen, men har spesifisert at den store personen er lærer gjennom å skrive «lærer» under den voksne på tegningen. Det er med på å tilføre den informasjonen vi trenger til å forstå hva eleven egentlig har tegnet. Om ikke kunne man for eksempel trodd det var noen fra familien som eleven hadde tegnet. Innenfor begrepet utviding og utfylling kan man se etter om informasjonen som blir uttrykt gjennom ulike modaliteter utfyller hverandre eller ikke. Modalitetene er med på å representere de ulike delene av det samla meningsuttrykket (Løvland, 2007, s. 37). Eksempel på dette kan være et informasjonsskriv fra rektor til elevene som begynner på skolen til høsten som viser til praktisk informasjon om skolen og fakta, mens illustrasjonene er med på å vise til et trygt og godt skolemiljø.

I analysen av samspillet mellom verbaltekst og tegning så blir det viktig å ta i bruk alle begrepene som er nevnt her for å se på det totale meningsuttrykket som elevtekstene gir. Det jeg vektlegger i denne analysen er om de to modalitetene uttrykker like mye mening, eller om det er slik at den funksjonelle tyngden er fordelt mellom dem.

3 Metode

I arbeidet med studien har jeg stått overfor noen metodiske valg. Derfor skal jeg i dette kapitlet redegjøre for disse og gi begrunnelse for hvorfor jeg har valgt slik som jeg har gjort. Dette kapitlet tar for seg både hvilke metoder jeg har tatt i bruk i innsamlingen av datamaterialet, og også hvordan jeg skal analysere dette materialet.

3.1 Valg av metode

Dette er en studie av hvordan elever uttrykker mening gjennom ulike modaliteter i multimodale tekster. Med tanke på hva problemstillingen min er, så ble det naturlig å velge en kvalitativ tilnærming til studien min. En kvalitativ forskningsmetode åpner opp for at man kan gå i dybden på enkeltfenomener og enkelthendelser (Kvarv, 2021, s. 154). Motsetningen til dette er kvantitativ metode som handler om utbredelse, antall, og et ønske om å generalisere (Kvarv, 2021, s. 134). Med tanke på at jeg har et nokså stort datamateriale så jeg kunne jeg også tatt i bruk denne metoden, men med tanke på at det ikke var som mål med studien min å generalisere, men heller å gå i dybden på elevtekstene og finne trekk ved elevenes skriving som er med på å uttrykke mening, ble ikke det riktig for meg. Hovedhensikten med studien er å finne ut hvordan mening uttrykkes i multimodale tekster skrevet av elever på 1.trinn, og for å kunne besvare dette så er det hensiktsmessig å gjøre et utvalg av elevtekstene. Mitt utvalg kan knyttes til begrepet sampling, eller mer spesifikt intensity sampling. Det handler om at det utvalget som jeg velger meg har tydelige eksempler på det som problemstillingen etterspør (Cohen, Manion & Morrison, 2011, s. 157). Gjennom å bruke en kvalitativ metode så får jeg mulighet til å gå i dybden på de utvalgte elevtekstene.

Kvalitativ forskning betyr at man ønsker å utforske menneskers hverdagshandlinger i en virkelig setting, hvor teori er med på å gi retning til forskningsarbeidet, og der forskernes egne opplevelser og erfaringer påvirker fokuset for forskningen (Postholm, 2010, s. 17). Min studie åpner opp for at jeg med utgangspunkt i teori kan se på hvordan mening uttrykkes gjennom hver enkelt modalitet, men også hvordan mening skapes gjennom samspillet mellom modalitetene. Studien min kan klassifiseres som en tekststudie hvor jeg foretar en tekstanalyse. Det er mulig å se likhetstrekk med det som kalles for en kasusstudie, som handler om å finne ut og lære av det enkelte tilfellet (Kvarv, 2021, s. 123). Men på bakgrunn av at jeg kun studerer elevtekstene og har ikke noe innsikt i hvordan arbeidet med tekstene har foregått, så kan ikke min studie bli satt under denne kategorien. En tekststudie kan defineres som en studie av ord og bilder, og gjennom en slik studie kan det forskes på hvordan mening i form av identiteter og kategorier skapes i tekster (Gleiss & Sæther, 2021, s. 120). Jeg mener studien min hører til under denne kategorien på bakgrunn av at empirien min består kun av elevtekster som jeg har fått tildelt av FUS-prosjektet, og har ikke selv foretatt meg noen observasjoner av selve skrivearbeidet til elevene.

Innenfor en slik type studie og med tanke på hva hensikten med min studie er, så kan man si at metoden jeg tar i bruk når jeg analyserer tekstene er en semiotisk analyse. I en slik type analyse har språket en viktig rolle, og Gleiss og Sæther (2021) viser til at slike analyser undersøker hvordan mening skapes gjennom språket ved at tegn får ulik betydning i ulike kontekster (s. 122). En slik form for analyse kan også kalles for en

multimodal analyse. Det blir naturlig å legge denne studien under denne kategorien, blant annet på grunn av det teoretiske grunnlaget jeg har for oppgaven.

Ved at studien min i hovedsak er en tekststudie så betyr det også at den går under kategorien innholdsanalyse. Det er en betegnelse man har for forskjellige typer tekstanalyser som baseres seg på generelle strategier for kvalitativ analyse. Gleiss og Sæther (2021) viser til at innenfor en slik analyse så identifiserer man noen temaer eller kategorier i tekstene (s. 136), og det er akkurat dette jeg gjør i min analyse gjennom analysekategorier som jeg har utarbeidet, og som jeg utdypet lenger ned i dette kapitlet. Ved å ta i bruk innholdsanalyse som metode har man en større frihet til å velge relevant teori som kan være med til hjelp når man skal analysere og fortolke tekstene, men selvfølgelig med utgangspunkt i problemstillingen. Det gir også forskeren mulighet til å kunne endre problemstillingen underveis som man arbeider med materialet (Gleiss & Sæther, 2021, s. 137-139).

Ved at jeg definerer studien min som en tekststudie og innholdsanalyse så kan det være relevant å se på det som innenfor vitenskapsteorien kalles for hermeneutikk. Det handler om fortolkning av tekster, og da i den grad at det vektlegger meningsinnholdet i tekstene. Noe som jeg også gjør i min analyse. Thagaard (2018) viser til at innenfor hermeneutikk er det mulig å tolke tekstene på flere nivåer, og at det meningsinnholdet som bygges ut i tekstene kan bare blir forstått ut fra de situasjonene som det man studerer er en del av (s. 37). Jeg analyserte elevtekstene med utgangspunkt i teori og ut fra tre nivå. Innenfor hermeneutikken legges det vekt på at det er ingen tolkningsprosesser som foregår uten en form for forforståelse. Dette er på grunn av at det er denne forforståelsen som gjør oss i stand til å kunne gjøre en foreløpig tolkning av tekstene som man analyserer (Kvarv, 2021, s. 83). I analysen av elevtekstene hadde jeg ikke mye kontekstinformasjon, og derfor kan min forforståelse ubevisst vært med og påvirket analysearbeidet.

3.2 Tilnærming til datamaterialet

I lignende studier som dette så er det ofte vanlig å skille mellom å ha en induktiv og deduktiv tilnærming til datamaterialet. Ved en induktiv tilnærming så samler man systematisk inn data og har en empiribasert teoriutvikling (Thagaard, 2018, s. 184). Kvarv (2021) påpeker at det å ha en induktiv tilnærming vil si at man tar generelle slutninger på bakgrunn av en enkeltstående observasjoner (s. 67). Mens det å ha en deduktiv tilnærming til studien vil si at man tar utgangspunkt i teoretiske perspektiver, og da prøver å finne ut og undersøke noe på en systematisk måte. Hvis teorien ikke funker så vrakes den og man prøver på nytt (Fejes & Thorneberg, 2016, s. 24). Men disse tilnærmingene stemmer ikke helt med hvilken tilnærming jeg hadde til datamaterialet. Fordi i min studie så er det ikke teorien som ligger til grunn for problemstillingen min, det er problemstillingen som ligger til grunn for den teorien jeg bruker i studien. Derfor er tilnærmingen som jeg har til datamaterialet, abduktiv, noe som er en slags blanding av induktiv og deduktiv tilnærming. Gjennom en abduktiv tilnærming så er det analysen av datamaterialet som er med på å utvikle teoretiske perspektiver, og den teoretiske forankringen er med på å påvirke hvordan man forstår datamaterialet (Thagaard, 2018, s. 184). Denne tilnærmingen mener jeg mer tydelig støtter opp om min studie.

3.3 Datamateriale og utvalg

Når det ble klart at jeg skulle skrive masteroppgave i temaet skrijving og skriveopplæring, fant jeg ut at det var noe innenfor meningsskapning og multimodalitet jeg ville skrive om, og at jeg ville bruke elevtekster fra begynneropplæringen. Derfor ble det perfekt når jeg fikk mulighet til å bruke tekster fra FUS-prosjektet, samtidig som det lukket noen dører for hvordan studien min kunne ha utviklet seg. På grunn av at jeg analyserer allerede innsamlede tekster, kan jeg kun si noe om elevtekstene og ikke noe om elevene eller skriveprosessen. Gjennom at jeg kun ser på elevtekstene, åpnet det opp for at jeg kunne gå mer i dybden på hver enkelt elevtekst, og kunne analysere hver enkelt modalitet grundig. Hvis jeg hadde hatt andre typer datamateriale, i tillegg til elevtekstene, kan det hende at funnene mine hadde sett annerledes ut. Dette fordi at jeg da hadde jeg hatt med meg andre forforståelser enn hva jeg har når jeg kun har elevtekstene å fokusere på, og kanskje da tolket tekstene på en annen måte. Det at jeg kun har en type datamateriale kan ha sine fordeler gjennom at jeg muligens kan gå mer i dybden av datamaterialet, men det har også sine ulemper gjennom at jeg ikke får tak i den totale konteksten rundt arbeidet med elevtekstene.

Datamaterialet som jeg fikk tilgang til gjennom FUS-prosjektet besto av 150 tekster fra elever på 1.trinn, hvor de hadde i oppgave å skrive om hva som skjedde om de fant en magisk hatt. Dette er det eneste datamateriale i studien min i tillegg til oppgaveinstruksen. Det første jeg gjorde når jeg fikk utdelt tekstene var å lage meg et skjema i Excel hvor jeg delte inn i ulike kategorier for å finne ut hvilke tekster som var aktuelle for analysen min.

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
1	Tekstnr.	Tom besvare	Kun tegning	Kun verbalte	T/V	Tematisk rel	Tegning	Notat	Utbygging/utdyping	
2	262062			X				Vanskelig å forstå va eleven har skrevet. Men k		
3	150012				X	X	Slik som jeg	Denne eleven har fokusere mer på Det er samm		
4	150014			X		X		Skriver om minecraft. Eleven vil b) Skriver nok u		
5	151016			X		X		Dårlig scannet, så litt vanskelig å se hva eleven		
6	151023				X	X	Tegner den r	Denne eleven skriver en fotelling c Bilde og teks		
7	151024				X	X	En hatt, en r	Skriver en fortelliing om hva som ! Sammenhen		
8	151029				X	X	Usikker på o	Skriver om hva som skjer når h*n i En tekst mec		
9	206036				X	X	Tegning av e	Lang tekst om den magiske hatter Det er en lan		

Tabell 3.1: Utvalg av datamateriale

Jeg delte skjemaet inn i ni kolonner med forskjellige kategorier. For å gjøre det mest mulig oversiktlig ble den første kolonnen «tesktnr», og i den førte jeg inn numrene til alle elevtekstene. Så hadde jeg kolonnen «tom besvarelse», som jeg krysset av om elevene ikke hadde gjort noe. Deretter hadde jeg kolonnene «kun tegning» og «kun verbaltekst», som jeg krysset av om elevene kun hadde brukt en av modalitetene. Neste kolonne var kategorien T/V, som handler om tekstene består av både verbaltekst og tegning. Neste kolonne handler om elevtekstene var tematisk relevant, altså om de har tatt utgangspunkt i skriveoppgaven. Deretter er det kolonnen «tegning» hvor jeg beskriver kort hva elevene har tegnet. De to siste kolonnene er «notat» og «utbygging/utdyping», hvor jeg noterte meg kort om tekstene og om de kunne være relevante å ha med i studien. Var de relevante, skrev jeg litt mer detaljert i den siste kolonnen. Jeg gikk systematisk gjennom hver enkelt elevtekst for å finne ut hvilke tekster som kunne være aktuelle for min studie. Thagaard (2018) definerer dette som at jeg gjorde en strategisk utvelging. Noe som betyr at man systematisk velger ut enheter som har egenskaper som passer til problemstillingen som man har utarbeidet (s. 54). Når jeg hadde gjennomgått alle de 150 tekstene, og hadde silt ut de som ikke var relevante for problemstillingen,

satt jeg fortsatt igjen med for mange elevtekster. Derfor måtte jeg gå igjennom tekstene en gang til, for å finne seks stykker som kunne være en del av utvalget mitt. I studien min ville jeg ha tekster som viste bredde. Det jeg mener med dette er tekster som uttrykker forskjellige ting og som har tatt i bruk forskjellige strategier for å besvare skriveoppgaven. Det ble viktig for meg at det ikke bare tok i bruk elevtekster som FUS hadde klassifisert som høytpresterende. FUS-prosjektet har slik som jeg presenterer innledningsvis i denne oppgaven, kategorisert tekstene til elevene ut fra tre nivå. Så derfor passet jeg på når jeg valgte tekster at det ikke kun ble tekster fra elever som var på det høyeste nivået deres. Når jeg gjorde utvalget så vektla jeg at jeg skulle ha tekster som hadde både verbaltekst og tegning, men også tekster som kun hadde enten verbaltekst eller tegning. Tekstene skulle også ha ulik lengde, så i utvalget tok jeg med både korte og lange tekster. Til slutt kom jeg fram til seks elevtekster, som er de tekstene som studien min baserer seg på. De seks elevtekstene som utvalget består av, er relevante gjennom at de er tekster som tar i bruk ulike meningsskapende ressurser. Det er elevtekster som i hovedsak består av modalitetene verbaltekst og tegning, og som tar i bruk andre meningsskapende ressurser for å få fram mening. Det var viktig for meg når jeg foretok utvalget av tekstene at det var elevtekster som uttrykte mening, men som gjorde dette med forskjellige språklige grep. Grunnen til at det ble seks elevtekster, og ikke flere eller færre, er at jeg mener at det er akkurat nok til å kunne besvare problemstillingen min og til at jeg kan se om det finnes noen fellestrekk mellom tekstene.

3.4 Analysemetode

Studien min består av seks utvalgte elevtekster, og de blir vektlagt like mye. Slik som jeg viser i teorikapitlet så er analysen av datamaterialet i hovedsak knyttet til sosialsemiotisk teori, multimodalitetsteori, grammatikk, og begreper som er sentrale innenfor analyse av ulike modaliteter.

3.4.1 Analysekategorier

I arbeidet med analysen startet jeg med å utarbeide noen analysekategorier som la grunnlaget for analysen. Dette gjorde jeg i samarbeid med en medstudent som arbeider med en lignende studie, men som har andre elevtekster enn meg. Det vi startet med var å se på hva det var vi ville analysere i tekstene og hva var det som var hensiktsmessig å analysere for å kunne besvare problemstillingen. Vi fant fort ut av at i analysen så ville vi se på de ulike delene som elevtekstene besto av, og hvor vi til slutt så på elevtekstene som en helhet. Det vi vektla høyest i screeningen var å se på modalitetene verbaltekst og tegning. Når det kommer til samarbeidet med medstudenten så foregikk det kun i forkant av arbeidet med analysen og i utarbeidingen av analysekategoriene, analysen gjorde vi hver for oss. Vi kom fram til disse kategoriene gjennom å lese teori som kunne være relevant for problemstillingen som vi hadde utarbeidet, og gjennom screeningen av elevtekstene. Vi kom fram til begreper som kunne være til hjelp for vise hvordan mening kommer til uttrykk i tekstene. Analysekategoriene består av begreper som er hentet fra sosialsemiotisk teori, multimodalitetsteori, teori om multimodale tekster og grammatikk. Vi valgte å dele analysekategoriene inn i tre bolker som gjorde det mulig for oss å analysere hver enkelt del av elevtekstene med utgangspunkt i disse begrepene hver for seg. Vi så det mest hensiktsmessig å analysere verbalteksten først, deretter tegningen, og til slutt samspillet mellom verbalteksten og tegningene. Alt jeg gjør i analysen av elevtekstene kan ses innenfor er funksjonelt syn, og derfor blir Halliday og hans tre

metafunksjoner relevante. Nedenfor så ser dere skjemaet med analysekategoriene som vi utarbeidet.

Analyse kategorier:
Verbaltekst (analysenivå 1 + 2)
<ol style="list-style-type: none"> 1. Analyse av beskrivelser <ol style="list-style-type: none"> a. Beskrivelse av teksten <ol style="list-style-type: none"> i. Inneholder teksten beskrivelser ii. Tekstlengden b. Grammatikk og struktur <ol style="list-style-type: none"> i. Hvilke språklige valg tas i bruk å uttrykke mening (f. eks. leddsetninger, adjektiv, adverbialer) ii. Ordvalg, (f.eks. fotball» vs. «ball»)
Tegning (analysenivå 1 + 2)
<ol style="list-style-type: none"> 1. Analyse av tegning <ol style="list-style-type: none"> a. Beskrivelse av teksten: inneholder den tegning? Av hva, plassering osv.? b. Struktur/grammatikk <ol style="list-style-type: none"> i. Konseptuelle/narrative representasjoner? ii. Fargevalg iii. Om plassering av tegning iv. Plassering verbaltekst/tegning
Samspillet mellom verbaltekst og tegning (analysenivå 2 + 3)
<ol style="list-style-type: none"> 1. Analyse av samspillet i elevtekstene <ol style="list-style-type: none"> a. Beskrivelse av teksten som sammensatt av tekst og bilde <ol style="list-style-type: none"> i. Funksjonell spesialisering: <ol style="list-style-type: none"> 1. Funksjonell tyngde: <ol style="list-style-type: none"> a. Hvilken modalitet har størst funksjonell tyngde i elevteksten? b. Hvor ligger den funksjonelle tyngden? ii. Modal affordans: <ol style="list-style-type: none"> 1. Hvordan bidrar verbaltekst vs. tegning til mening i denne teksten? b. Tekststruktur (informasjonskobling) <ol style="list-style-type: none"> i. Utdyping: <ol style="list-style-type: none"> 1. Spesifisering → Gir verbaltekst og tegning samme informasjon? Får verbalteksten hjelp av tegningen? Får tegningen hjelp av verbalteksten? ii. Utviding: <ol style="list-style-type: none"> 1. Utfylling → Utfyller tegningen informasjonen til verbalteksten? Finner vi noen annen informasjon i tegningen vs. verbalteksten? <ol style="list-style-type: none"> a. Modal redundans <ol style="list-style-type: none"> i. Uttrykker tegningen noe annet enn innholdet i verbalteksten, eller motsatt?

Tabell 3.2: Analyse kategorier

3.4.2 Analyse av verbaltekst, tegning og samspill

I gjennomføringen av analysen tok jeg utgangspunkt i analysekategoriene som vi hadde utarbeidet og fulgte strukturen som vi hadde laget i den. Det vil si at jeg først analyserte verbalteksten, deretter tegningene, og til slutt samspillet mellom dem. Her er det viktig å presisere at jeg analyserte ferdig alle disse delene i hver enkelt tekst før jeg gikk videre til neste elevtekst. I analysen så bestemte jeg meg også for å analysere ut fra noen nivåer.

<i>Nivå 1 – konkret i teksten</i>	<i>Nivå 2 – ut fra teori</i>	<i>Nivå 3 – tolking</i>
Innenfor dette nivået så analyserte jeg kun det jeg kunne se i teksten uten at jeg brukte teori eller noen forkunnskaper. Kort fortalt så ga jeg en beskrivelse av hva man så i teksten og hva den besto av.	På dette nivået så analyserer jeg elevtekstene med utgangspunkt i teori. Da tok jeg bruk den teorien som jeg redegjorde for i teorikapitlet, for å kunne vise hvordan mening kom til uttrykk.	Dette nivået er et nivå som tar utgangspunkt i de to andre nivåene. Her åpnet det opp for at jeg kunne tolke mer, gjennom at jeg tok i bruk de erfaringene som jeg gjorde meg i nivå 1 og 2.

Tabell 3.3: Oversikt over analysenivå 1, 2 og 3

På grunn av at jeg analyserer modalitetene hver for seg, mener jeg det var riktig å dele inn analysen i disse nivåene. Det var med på å gjøre analysen min mer ryddig og strukturert, og tydeliggjorde mitt hovedfokus i analysen. Analysenivå 1 og 2 bruker jeg i analysen av verbalteksten og tegningen, mens samspillet mellom de to tar jeg i bruk analysenivå 2 og 3. Grunnen til at jeg valgte å analysere modalitetene hver for seg, var fordi at jeg ønsket å se om de kunne uttrykke mening alene og om meningsuttrykket kanskje ble noe annet når jeg så på samspillet mellom dem.

3.5 Forskningskvalitet

Innenfor en studie som dette så er det viktig å se på hvilken kvalitet studien har. Ser på det som kalles for studiens reliabilitet og validitet. Reliabilitet handler om forskningens pålitelighet og at man begrunner hvilken betydning tidligere erfaringer har for datamaterialet (Thagaard, 2018, s. 181), mens validitet handler om gyldigheten til de resultatene som man kommer fram til og hvordan man tolker dem (Thagaard, 2018, s. 182). Postholm (2010) viser til at validitet handler om at metoden man tar i bruk undersøker det som den faktisk skal undersøke (s. 170). Metoden jeg tar i bruk, fokuserer på å se på innholdet av elevtekstene og hvordan elevene uttrykker mening gjennom de ulike modalitetene. Derfor mener jeg at min studie undersøker faktisk det jeg ønsker gjennom problemstillingen min. Når det snakkes om studiens reliabilitet og validitet, kan man også nevne transparens, som betyr gjennomsiktighet (Thagaard, 2018, s. 188). Det innebærer at man i en studie gir en detaljert beskrivelse av analysemetode slik at utenforstående kan analysere del for del, og samtidig redegjør for teori som viser hva som er grunnlaget for mine tolkninger og at analysen er det som er grunnlaget for det jeg kommer fram til (Thagaard, 2018, s. 188).

Målet med studien min er som sagt ikke å generalisere, men komme fram til resultater som sier noe om det datamaterialet som jeg har plukket ut og som eventuelt kan brukes i videre forskning innenfor temaet eller være relevant i andre situasjoner tilknyttet skriveopplæringen. Dette kalles for studiens overførbarhet (Thagaard, 2018, s. 182).

I de fleste studier så finner man både svakheter og styrker. Hvis man starter å se på svakheter med denne studien så kan det blant annet være at det baserer seg på relativt lite empiri. Det er kun elevtekstene som er grunnlaget for de funnene som jeg gjør i analysen, og ikke noe annet. Det er ikke mulighet for meg å drøfte og tolke om noe annet enn hva jeg direkte ser i elevtekstene. Derfor blir det heller ikke mulig å koble funnene jeg gjør i elevtekstene opp mot konteksten rundt arbeidet med tekstene. Det vil si at jeg kan ikke si noe om hvordan elevene har arbeidet med oppgaven eller hva som var baktanken bak tekstene deres. Om jeg hadde vært til stede under selve arbeidet med elevtekstene, er det mulig at jeg hadde fått andre funn i studien min. Det at jeg også gjør et utvalg fra en stor mengde elevtekster kan også ha noe å si for funnene som jeg gjør i analysen, gjennom at om jeg hadde valgt andre tekster så hadde jeg muligens funnet noe annet.

Det at jeg kun bruker en type empiri i studien min mener jeg også kan være en av studiens styrker. Nettopp gjennom at jeg kun analyserer det jeg ser i elevtekstene, og ikke noe annet, gjør at det blir nokså tydelig hva det er denne studien handler om og søker etter. Hadde jeg hatt flere typer empiri, så ville disse vært med på å påvirke de funnene som jeg gjør meg i elevtekstene. En annen styrke ved studien er at det består av et tema som jeg mener er viktig i skolen, og studien viser noe som det er viktig at lærere har kompetanse om, å se hva elevene prøver å uttrykke. Det viser hvordan elever kan ta i bruk ulike ressurser for å formidle og skape mening. Studien er med på å vise at mening kommer ikke nødvendigvis bare fram gjennom skrift eller tale, men kan også komme til uttrykk gjennom andre ressurser slik som for eksempel tegning og farge.

4 Dypdykk inn i seks utvalgte elevtekster

I dette kapitlet vil jeg presentere seks tekster fra elever på 1. trinn som har deltatt på FUS-prosjektet. Elevtekstene tar utgangspunkt i oppgaveteksten: *Forestill deg at du en dag finner en magisk hatt. Når du tar på deg hatten, kan du forvandle deg til hva som helst. Fortell hva du forvandler deg til, og hva som skjer den dagen.*

I analysen vil jeg ta for meg en og en elevtekst, før jeg helt på slutten av dette kapitlet kort sammenfatter trekk mellom alle tekstene. Analysen av hver enkelt elevtekst vil bli delt i tre deler, der jeg først fokuserer på å analysere verbalteksten i elevteksten, deretter tegningen, og til slutt samspillet mellom dem. Dette er et analysekapittel, men jeg vil også drøfte en del underveis. Som sagt så skal jeg analysere ut fra tre nivåer, slik som jeg nevner i metodekapitlet, og spesielt på nivå tre vil det bli en del drøfting. Analysene av hver enkelt tekst vil skje ut fra analysekategoriene og følge deres struktur. Det er ikke sikkert at man har mulighet til å ta i bruk hver analysekategori i alle tekstene, det kommer an på hva det er jeg finner i tekstene til elevene. Jeg presenterer også hvordan FUS-prosjektet har klassifisert tekstene til elevene ut fra deres vurderingskriterier.

4.1 Hvorfor ble det akkurat disse tekstene?

I forkant av studien fikk jeg tilgang på 150 elevtekster fra FUS-prosjektet som jeg systematisk gikk igjennom for å komme fram til dette utvalget på seks elevtekster. Dette har jeg forklart mer i metodekapitlet. Når jeg skulle foreta meg et utvalg fra alle disse tekstene som jeg hadde fått utdelt, så var det viktig for meg å finne tekster som var forskjellige. Derfor når jeg gikk igjennom datamaterialet så jeg etter tekster som både hadde mye og lite verbaltekst, tekster som hadde tegninger og tekster som ikke hadde det, og tekster som hadde en god blanding. Dette resulterte til at jeg fikk et utvalg som besto av en elevtekst som hadde mye verbaltekst og en stor tegning, to tekster som hadde middels mengde verbaltekst og en tegning, en tekst med mye verbaltekst og en liten tegning, og to elevtekster med et ord som verbaltekst og en tegning. Når jeg gjorde utvalget var ikke kjønnet på de som hadde skrevet tekstene noe jeg tenkte på, men det resulterte til at utvalget mitt består av tekster fra fem jenter og en gutt.

Det som var typisk i datamaterialet var at det var færrest elevtekster i datamaterialet som kun besto av tegning, men at det var ganske likt antall elevtekster som enten hadde kun verbaltekst eller både verbaltekst og tegning. Noen av elevtekstene som i hovedsak besto av kun tegning, var supplert med for eksempel et ord i verbalteksten. Slik som elevtekst 2 og 6 som jeg analyserer lenger ned. Det var også gjentakende at det ikke alltid var slik at verbaltekst og tegning hadde tydelig sammenheng. For eksempel at i de verbalteksten besvarer oppgaveteksten, mens i tegningen så har de tegnet noe helt annet.

Det som ble avgjørende for at det ble akkurat disse seks elevtekstene var at det var tekster som på en eller annen måte viste en form for mening, enten gjennom verbaltekst, tegning, eller i samspillet mellom de to. Det var tekster som det var mulig å hente noe fra, men samtidig var forskjellige gjennom hvilke språklige valg de foretok. Problemstillingen min er slik som jeg nevner innledningsvis, *hvordan uttrykkes mening i*

et utvalg elevtekster fra 1.trinn, og utvalget som jeg gjorde med datamateriale er med på å kunne svare på denne.

Det jeg vil vise med dette utvalget med elevtekster er at det er mulig å uttrykke mening uavhengig av hvilke ressurser man bruker, og at det heller handler om hvordan de tar i bruk de ressursene man har tilgang til.

4.2 Elevtekst 1

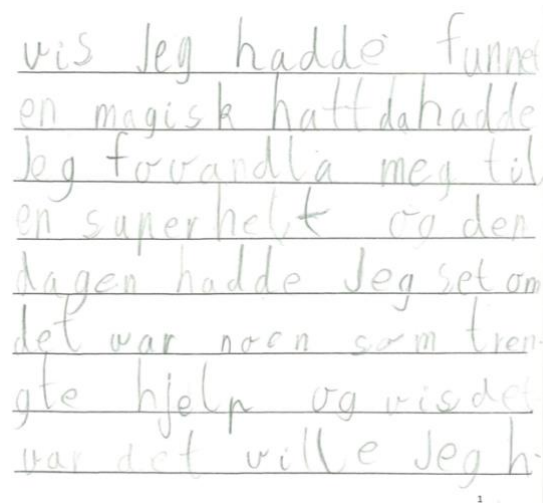
Dette er en tekst som er skrevet av en jente med norsk som morsmål, og FUS har klassifisert teksten hennes som en høytpresterende tekst. Hun har tatt i bruk både verbaltekst og tegning. Hun har skrevet en lang verbaltekst og tegnet en stor tegning som inneholder flere elementer.

4.2.1 Verbaltekst – analysenivå 1 og 2

Denne eleven har skrevet en verbaltekst med mye informasjon. På et rent deskriptivt nivå, kan man se at eleven har tatt utgangspunkt i oppgaveteksten. Dette ser man blant annet gjennom at hun starter verbalteksten med å skrive: «vis jeg hadde funnet en magisk hatt hadde jeg forvandla meg til...». I verbalteksten ser jeg at eleven mangler skilletegn, og på grunn av dette kommer det ikke eksplisitt fram i teksten hvor setningene starter eller slutter. Men gjennom at eleven har tydelige mellomrom mellom ordene så gjør det at det er enkelt å lese teksten hennes, og det gjør det mulig å resonnerer seg fram til hvor setningsgrensene går. Dette gjør det mulig at man kan anta at hun har en viss grammatisk forståelse. Hun binder setningene ofte sammen med ordet «og».

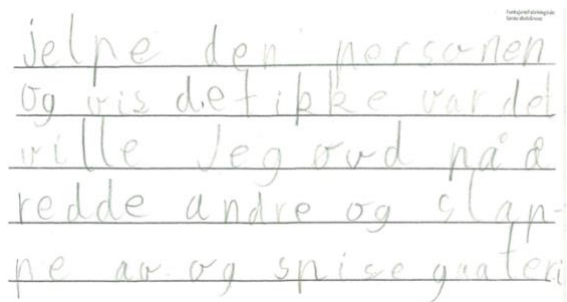
I verbalteksten gir eleven en tydelig forklaring på hva hun hadde gjort om hun hadde funnet en magisk hatt. Hun skriver at hun ville blitt en superhelt som hjelper folk som trenger det. Dette er en beskrivelse i seg selv, men hun gir for eksempel ikke beskrivelse av hvordan hun hadde sett ut som superhelt eller hvilke egenskaper hun ville hatt. Hun holder seg til skriveoppgaven og besvarer den, men hun kunne også tatt i bruk visse grammatiske grep som kunne vært med på å beskrive handlingen mer tydelig. Det jeg legger i dette er at hun for eksempel kunne brukt flere adjektiv i beskrivelsene sine. Jeg finner et adjektiv i teksten hennes, og det er ordet «magisk» som hun har fått fra oppgaveteksten fra FUS.

Eleven bruker leddsetninger som er med på å gjøre at beskrivelsen av handlingen blir mer tydelig. Leddssetninger er slik som jeg nevner i teorikapitlet, det som fungerer som et ledd i en helsetning og ikke står for selvstendige ytringer. De er setninger som består av



vis jeg hadde funnet
en magisk hatt hadde
jeg forvandla meg til
en superhelt og den
dagen hadde jeg sett om
det var noen som trengte
hjelp og vis det
var det ville jeg h

Figur 4.1: Verbaltekst i elevtekst 1, side 1



jelpe den personen
og vis det ikke var det
ville jeg ord på å
redde andre og slappe
av og spise gateri

Figur 4.2: Verbaltekst i elevtekst 1, side 2

subjekt og verbal (Iversen et al., 2020, s. 283). Det er ikke eksplisitt vist i verbalteksten hvor setningene starter eller slutter i denne elevteksten, slik som jeg allerede har nevnt, og derfor blir de setningene som jeg klassifiserer som leddsetninger gjort med utgangspunkt i hvor jeg mener det er naturlig i teksten hennes. Så om man tar utgangspunkt i at hun begynner helsetningene sine med «og», ser man at hun har tatt i bruk fire leddsetninger i verbalteksten sin.

*vis Jeg hadde funnet
en magisk hatt da hadde
Jeg forvandla meg til en superhelt og den
dagen hade Jeg set om
det var noen som tren-
gte hjelp og hvis det var det ville Jeg h-
jelpe den personen
og vis det ikke var det
ville Jeg øvd på å redde andre og slap-
pe av og spise gaateri*

Figur 4.3: Transkripsjon av elevtekst 1

Den første leddsetningen finner man i helsetningen: «**vis jeg hadde funnet en magisk hatt da hadde jeg forvandla meg til en superhelt**». Da er det som er uthevet som er leddsetningen. Dette er ikke noe som kan stå for en selvstendig ytring, og derfor tar hun i bruk subjunksjonen *da* til å forklare hva hun hadde gjort om hun hadde funnet en magisk hatt. Dette er en adverbial leddsetning på grunn av at hun i denne setningen forklarer hva som hadde skjedd om hun hadde funnet en magisk hatt. Adverbiale leddsetninger er det som fungerer som adverbial i en helsetning (Iversen et al., 2020, s. 285). I denne helsetningen blir derfor «da» adverbialet, og det er et omstendighetsadverbial som er med på å årsaksforklare hva som hadde skjedd om hun hadde funnet en magisk hatt.

De to neste leddsetningene finner vi i samme helsetning: «**Og den dagen hadde jeg set om det var noen som trengte hjelp og vis det var det ville jeg hjelpe den personen**». Den siste leddsetningen finner man i helsetningen: «**og vis det ikke var det ville jeg øvd på å redde andre og slappe av og spise gaateri**». Det som blir leddsetningene i disse setningene, er det som jeg har uthevet. Jeg mener at disse også er adverbiale leddsetninger, men hvor «og» er setningsadverbiale. Det vil si ledd i setningen som er med på å forsterke eller modifisere innholdet i setningen (Iversen et al., 2020, s. 292).

Gjennom at man ser at denne eleven har tatt i bruk leddsetninger, så ser man at hun har brukt disse som meningssskapende ressurser. Denne eleven har tatt noen grammatiske valg om hvordan hun ønsker å uttrykke seg, og slik som Myhill et al. (2013) presiserer så har man som språkbruker utallige muligheter for hvordan man kan uttrykke seg (s. 104). Så derfor når denne eleven har brukt leddsetninger så viser det at hun har tatt et valg om hvordan hun vil formidle seg i verbalteksten.

En av analysekategoriene som jeg utarbeidet for denne studien var å se på hvilke ordvalg elevene gjør i tekstene sine, og dette kan man knytte til semantikk (Nygård, 2021, s. 18). Nettopp fordi dette handler om ord og setningers betydning. Det vil si at eleven velger de ordene som er med på å hjelpe henne til å formidle det hun ønsker. Hun har et relativt enkelt språk i verbalteksten sin, men hun bruker ordene sine på en god måte og som er med på å konkretisere det hun vil formidle med teksten. Oppgaveteksten etterspør hva hun ville gjort om hun hadde funnet en magisk hatt, og det er nettopp det hun svarer på. Hun ville blitt en superhelt som hjelper de som trenger det.

4.2.2 Tegning – analysenivå 1 og 2

Tegningen i elevteksten består av en person som er plassert midt i tegningen, en regnbue, sol, regn og bakke. Personen eleven har tegnet er mest sannsynlig hun selv, med tanke på at hun skriver at hun ville blitt en superhelt om hun fant en magisk hatt. Hun har tegnet en jente som har langt svart hår, lange vipper, høye hæler, blå bukse og en rød t-skjorte med logo på brystet, noe som vi kjenner igjen fra superhelter i filmer, tv-serier osv. I bakgrunnen av jenta så har hun tegnet en regnbue, og hun har tegnet alle fargene i riktig rekkefølge slik som regnbuen ser ut i virkeligheten. Hun har også inkludert elementene regn og sol, noe som kanskje kan tyde på at hun vet at det trengs både sollys og regndråper for at man skal kunne se regnbuen.



Figur 4.4: Tegning i elevtekst 1

Ved å ta i bruk teori i analysen av denne tegningen så ser man at tegningen i hovedsak er en konseptuell representasjon. Det vil si at det ikke er et hendelsesforløp som skjer, det er mer fokus på innholdet og hva det er hun faktisk har tegnet (Hopperstad, 2005, s. 44). En tegning som har en slik representasjon, har en mer stabil essens, og det vektlegges å gi mening til hva ting er og består av (Leeuwen, 2021, s. 76). Men man kan også se innslag i tegningen som kan være med på å klassifisere den som en narrativ representasjon. Det vil si at det i tegningen er noen vektorer som er med på å flytte blikket vårt fra et element til et annet (Hopperstad, 2005, s. 45). I denne tegningen er det regnet som blir vektor. Regnet er med på å skape bevegelse i tegningen.

Hun har plassert tegningen midt i elevteksten. Det vil si at det både er verbaltekst før og etter tegningen. Men om man fokuserer kun på selve komposisjonen av tegningen så ser man at hun har plassert jenta i midten av tegningen og foran regnbuen. Noe som tyder på at hun har et ønske om at fokuset skal ligge på henne. Slik som Hopperstad (2005) viser til så har elementer som er plassert i sentrum av tegningen større informasjonsverdi (s. 51). Når det kommer til valgte farger i tegningen, så er det farger som er veldig virkelighetsnære, noe som også Kress og van Leeuwen (2021) vektlegger at de må være om de skal være troverdige (s. 160). Som sagt så har hun tegnet sol, regn og en regnbue, og alle disse elementene er i de fargene som de er i virkeligheten. De er også tegnet med sterke farger sammenlignet med bakken, som hun har fargelagt litt svakere. Bakgrunnen har hun valgt å beholde hvit. Hadde hun fargelagt den blå så hadde det kommet fram tydeligere at det var himmelen som var bak regnbuen. Gjennom fargene som hun har tatt i bruk, får man også en tydeligere beskrivelse av hvordan jenta ser ut enn hva man gjorde i verbalteksten, men dette er noe jeg kommer tilbake til når jeg skal se på samspillet mellom verbalteksten og tegningen.

4.2.3 Samspillet mellom verbaltekst og tegning – analysenivå 2 og 3

Det er mulig å se multimodal kohesjon i denne elevteksten, altså at det er et samspill mellom verbalteksten og tegningen. Dette kan man se gjennom at eleven skriver om at hun ville blitt en superhelt som hjalp andre om hun hadde funnet en magisk hatt, og i tegningen så ser man at hun har tegnet en superhelt. Gjennom tegningen så får man informasjon om hvordan hun ser ut når hun blir forvandlet til en superhelt, og dette er informasjon som man ikke får gjennom verbalteksten. Verbalteksten gir eleven i

hovedsak en forklaring av hva hun hadde gjort om hun hadde funnet denne magiske i hatten. Derfor mener jeg at om man ser på tegningen så får man tilleggsinformasjon som er med på å gi mer mening til teksten. Dette kan knyttes til funksjonell spesialisering, som handler om at de ulike modalitetene spesialisere seg for ulike formål i teksten (Løvland, 2007, s. 26). I denne elevteksten kan man si at verbalteksten har spesialisert seg for å kunne si noe om hva som faktisk vil skje om hun finner en magisk hatt, mens tegningen har spesialisert seg mer mot det å kunne beskrive hvordan hun som superhelt ville ha sett ut. Tegningen blir en slags videreføring av verbalteksten. Dette kan man knytte opp mot analysekategorien modal affordans, som handler om hva det er man kan uttrykke gjennom en modalitet (Løvland, 2007, s. 24). Fordi at det i denne elevteksten har blitt fordelt mellom modalitetene hva det er som skal uttrykkes, så kan man si at modalitetene har ulik affordans til å uttrykke mening. Siden modalitetene har spesifisert seg til å uttrykke forskjellige ting, og at det totale meningsuttrykket som kommer til uttrykk når vi ser på dem sammen er mye større enn når man ser på dem separat, kan det være vanskelig å definere hvilken modalitet som har størst funksjonell tyngde. Men på bakgrunn av hva det er oppgaveteksten etterspør, kan man se at det er i verbalteksten den funksjonelle tyngden ligger. Oppgaveteksten spør hva det er hun ville forvandlet seg til om hun fant en magisk hatt, og det er nettopp dette hun svarer på gjennom den.

Slik jeg nevner i teorikapitlet så prøver man nesten alltid som leser å finne sammenheng i de elementene en tekst består av (Maagerø & Tønnesen, 2014, s. 44). Det vil si at man prøver å se en relasjon mellom de elementene teksten består av, eller som man også kan kalle for informasjonskobling. I denne elevteksten er det enkelt for leseren å finne sammenheng mellom verbalteksten og tegningen. De utfyller hverandre, og de representerer ulike deler av det totale meningsuttrykket. Verbalteksten står for forklaringen av hva som skjer i møtet med den magiske hatten, mens tegningen står for beskrivelsene av det som skjer i verbalteksten. Dette mener jeg kan knyttes opp mot Halliday sin tekstuelle metafunksjon, fordi den handler nettopp om det å sesammenhenger og setter deler sammen til en større helhet (Maagerø & Tønnesen, 2014, s. 25). Det at man i denne elevteksten drar paralleller fra verbalteksten til tegningen, og motsatt, gjør at alle elementene i elevteksten kan ses i sammenheng og gir mening.

4.2.4 Hvordan uttrykkes mening i denne elevteksten?

Det å uttrykke mening handler om at man har et ønske om å dele noe med noen. I denne elevteksten så vil eleven dele med oss hva som hadde skjedd om hun hadde funnet en magisk hatt som har mulighet til å forvandle henne til akkurat det hun ønsker. Gjennom teksten så kan man få en slags forståelse av at dette er en elev som er omsorgsfull og bryr seg mye om andre. Dette mener jeg at man kan si med tanke på at hun skriver om at hun ville blitt en superhelt, og ved å bli en superhelt så har hun mulighet til å hjelpe de som trenger det. I verbalteksten hennes så får man den informasjonen som skriveoppgaven etterspør, men gjennom at hun har tegnet en detaljert tegning, så gjør det at man får en større forståelse for det hun ønsker å uttrykke. Tegningen blir en slags ressurs for verbalteksten, som gjør at det totale meningsuttrykket blir større. Ved å se på modalitetene i sammenheng med hverandre så uttrykker elevteksten at den handler om en jente som blir forvandlet til en superhelt med langt svart hår, blå bukse og rød t-skjorte med logo på, som har som ønske å hjelpe andre som trenger det. På bakgrunn av dette så ser man at i denne elevteksten så kommer mening til uttrykk gjennom en tydelig verbaltekst, med konkrete beskrivelser av

hva hun hadde forvandlet seg til om hun hadde funnet en magisk hatt, og gjennom en tegning som består av flere beskrivende elementer.

Halliday sine metafunksjoner er relevante for alle tekster, da de er funksjoner ved språket vårt, og som gjør oss i stand til å ivareta grunnleggende kommunikasjonsbehov (Hopperstad, 2005, s. 40). I denne elevteksten kan man se at verbaltekst og tegning går sammen og kommuniserer et samlet meningsuttrykk. Verbalteksten kommuniserer hva det er som skjer når hun finner en magisk hatt, mens tegningen er med på å gi en tydeligere beskrivelse av hvordan ting ser ut. Jeg har allerede forklart hvordan den tekstuelle metafunksjonen er aktuell for denne elevteksten, men om man ser på den ideasjonelle metafunksjonen, som handler om representasjon av virkeligheten, så ser man at denne metafunksjonen kommer til syne i denne elevteksten gjennom at hun viser i verbalteksten hva teksten handler om og hva hun blir forvandlet til (Maagerø & Tønnesen, 2014, s. 25). Man ser det også gjennom tegningen, og at hun har tatt i bruk en konseptuell representasjon. Det vi ser at hun har gjennom tegningen formidler noe som forholder stabilt og som er med på å tydeliggjøre hva noe er (van Leeuwen, 2021, s. 76). Med denne elevteksten så er det også mulig å si noe om hvordan den mellompersonlige metafunksjonen er tatt i bruk. Denne metafunksjonen handler om sosial samhandling og hvilke grep man gjør i tekstene få rå uttrykke mening. I denne elevteksten ser man blant annet dette på hvordan eleven skriver. Hun skriver en fortelling og tar i bruk ord som er med på å fange leseren. Men også i tegningen kan man se at den mellompersonlige metafunksjonen kommer fram, gjennom at hun har tatt i bruk mye farger som det er lett for en mottaker å kjenne igjen. Det er med på å tydeliggjøre hva ting er i tegningen.

4.3 Elevtekst 2

Dette er en tekst som er skrevet av en gutt med ukjent førstespråk og FUS har klassifisert denne teksten som lavtpresterende ut fra deres kriterier. I denne teksten har eleven gjort et forsøk på å skrive et ord og tegnet en stor tegning som består av flere elementer. På grunn av at denne eleven ikke har mer enn et ord i verbalteksten, så vil hovedvekten av analysen av denne elevteksten ligge på tegningen og samspillet mellom verbaltekst og tegning.

4.3.1 Verbaltekst – analysenivå 1 og 2

Denne verbalteksten består av et ord. Ut fra hva oppgaveteksten for skriveoppgaven er, kan man anta at det er «leopard» eleven har forsøkt å skrive. Derfor kan man også anta at denne eleven ville blitt forvandlet til en leopard om han hadde funnet en magisk hatt.



Figur 4.5: Verbaltekst i elevtekst 2

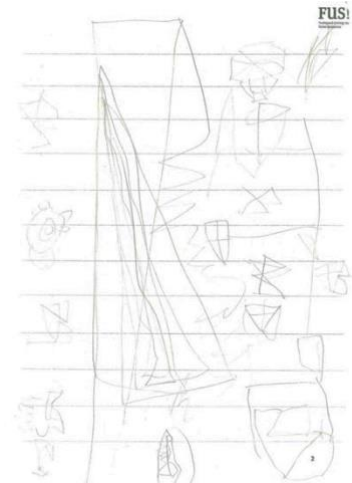
Eleven har stått ovenfor noen valg om hvordan han skal kunne formidle seg med de ressursene han har til rådighet, og har derfor skrevet det ordet som er mest avgjørende for det han vil formidle med teksten sin. Som språkbruker har man utrolig mange muligheter, men da handler det om å ta i bruk de ordene som er med å formidle mest mulig mening i den situasjonen som man befinner seg i (Myhill et al., 2013, s. 104).

4.3.2 Tegning – analysenivå 1 og 2

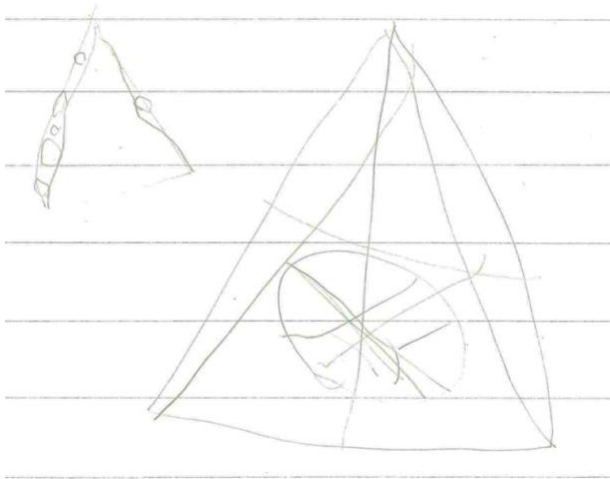
Dette er en elev som i hovedsak har bukt tegning som uttrykksform. Tegningen til eleven består av flere elementer, og til sammen er tegningen fordelt over fire sider, som vist nedenfor.



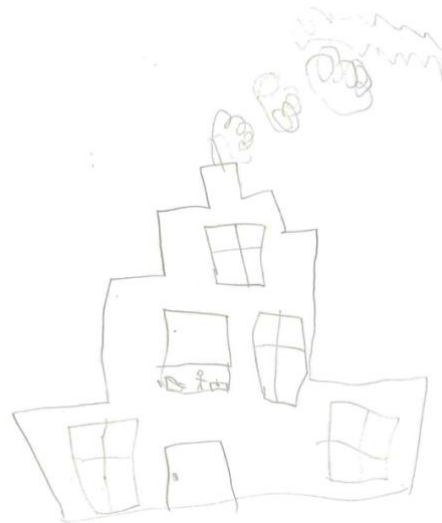
Figur 4.7: Tegning i elevtekst 2, side 1



Figur 4.6: Tegning i elevtekst 2, side 2



Figur 4.9: Tegning i elevtekst 2, side 3



Figur 4.8: Tegning i elevtekst 2, side 4

Her har jeg valgt å gi hver enkelt side i tegningen hans nummerering fra 1-4, slik at jeg i analysen klarer å skille dem. Jeg tar først for meg hver enkelt del av tegningen, før jeg ser på den som en helhet. Dette gjør jeg på grunn av at jeg da har mulighet til å se på hvert enkelt element i tegningen hans, og da har man større mulighet til å se på hvordan mening kommer til uttrykk.

Den første delen av tegningen, altså side 1, består av flere elementer. Man kan blant annet se at eleven har tegnet fire dyr som ser like ut. Det er tydelig at det er dyr han har tegnet gjennom at man ser at de har bein med skarpe klør, hale og spisse tenner. Med utgangspunkt i verbalteksten, kan en anta at disse dyrene skal forestille leoparder.

På side 2 og 3 så er det vanskelig å definere hva det er eleven har tegnet. Spesielt i tegning 2 så er det mange elementer, men det er ingen av de som jeg helt klarer å forstå hva er. I tegning 3 har han tegnet to elementer som er formet som en trekant, men vanskelig å si hva det er. Det kan kanskje ligne på et telt eller et bål.

På den siste siden, side 4, så kommer det mer tydelig fram igjen hva det er eleven har tegnet. Her ser man at han har tegnet et hus med flere etasjer. Han har fått med flere kjennetegn på hvordan et hus ser ut, blant annet vinduer, ytterdør og pipe som det ryker fra.

Ut fra disse elementene i tegningen så kan man anta at eleven prøver å fortelle en historie. Denne eleven har brukt tegning som hovedressurs for å kunne formidle et innhold og for å svare på den oppgaven de har fått utdelt av FUS. På bakgrunn av dette så mener jeg at man kan si at i denne tegningen så er det en narrativ representasjon, som handler om å formidle en historie eller en hendelse (Kress & van Leeuwen, 2021, s. 76). Innenfor narrative representasjoner så er det ofte elementer som er vektorer for handling, og spesielt på side 1 i tegningen så ser man elementer som kan være vektorer for handling. Det vil si elementer som er med på å føre blikket fra et element til et annet (Hopperstad, 2005, s. 45). Det første som fanger blikket mitt på side 1 er de elementene som skal forestille leoparder. Han har tegnet alle i samme retning, noe som gjør at det ser ut som om de er i bevegelse.

Denne eleven har valgt kun å bruke gråblyant i framstillingen av tegningen sin, noe som kan være med på å gjøre at det da blir enda vanskeligere å se hva det er han faktisk har tegnet. Som nevnt i teoridelen så kan det å bruke farger i en tegning være med på å gjøre at meningsuttrykket blir større.

4.3.3 Samspillet mellom verbaltekst og tegning – analysenivå 2 og 3

Hvis man ser på samspillet mellom verbaltekst og tegning så kan man til dels si at de henger sammen, altså at det er multimodal kohesjon, gjennom at han har skrevet det man antar er leopard og han har også tegnet leoparder i tegningen sin. Informasjonen som denne elevteksten gir, kommer i hovedsak fra tegningen. Men med tanke på at det er flere elementer i tegningen som jeg ikke forstår, så er det vanskelig å definere hva det er eleven formidler.

Når det kommer til å se på modalitetene i elevteksten sin modal affordans, ser man at denne blitt utnyttet godt i verbalteksten. Modal affordans handler som sagt om hva man klarer å uttrykke med en modalitet (Løvland, 2007, s. 24) Nettopp på grunn av at denne eleven mest sannsynlig er klar over sine egne begrensinger når det kommer til å skrive en verbaltekst, har han derfor tatt i bruk det ordet som er med på å gi mest mening til teksten. Når det kommer til hvordan modal affordans har blitt utnyttet i tegningen, blir dette vanskelig å definere på grunn av at det er vanskelig å forstå alle elementene i tegningen hans. Hadde jeg visst hele konteksten rundt arbeidet med tegningen, er det mulig at jeg kunne si noe om det.

Mellom verbalteksten og tegningen så skjer det som van Leeuwen (2005) kaller for informasjonskobling (s.219). Verbalteksten er med på å gjøre informasjonen i tegningen mer spesifikk. Det skjer en utdyping av den informasjonen som tegningen gir. Dette kan man se gjennom at eleven har skrevet «leopard» i verbalteksten, og da er den med på å spesifisere at tegningen til eleven har en handling som handler om leoparder.

4.3.4 Hvordan uttrykkes mening i denne elevteksten?

I og med at denne eleven har skrevet lite verbaltekst og noen deler av tegningen hans er vanskelig å forstå, så blir det for meg vanskelig å si noe om hva som faktisk uttrykkes i denne teksten. Hadde jeg hatt mulighet til å se på den totale konteksten gjennom å observere eller snakke med elevene underveis av skriveoppgaven, hadde det kanskje

vært mulig at jeg hadde fått en større forståelse av hva denne eleven har prøvd å formidle. Men på tross av dette så kommer mening til uttrykk gjennom både verbalteksten og tegningen. Verbalteksten er med på å informere at han mest sannsynlig ville forvandlet seg til en leopard, og gjennom det så ser man også at han har tegnet leoparder i tegningen sin.

Alle metafunksjonene til Halliday vil være relevante i alle tekster, på en eller annen måte, men slik som i denne elevteksten, så kan det være vanskelig å vise til hvordan de kommer til uttrykk. Nettopp på grunn av at det er mange elementer man ikke forstår. Men den ideasjonelle metafunksjonen kan man si er til stede både i verbalteksten og tegningen. I verbalteksten presenterer han hva teksten handler om, og i tegningen så har han med elementer som er med på å vise handling. Den mellompersonlige metafunksjonen kan man si kommer til syne nettopp gjennom det valget han har tatt når han kun har skrevet ordet leopard. Dette handler om hvordan han henvender seg til en mottaker. Den tekstuelle metafunksjonen ser man gjennom at det er sammenheng mellom verbaltekst og tegning. Den tekstuelle metafunksjonen handler om å sette deler sammen til en helhet (Maagerø & Tønnesen, 2014, s, 25). Gjennom at eleven skriver leopard i verbalteksten, så ser man også at det er det han har tegnet.

4.4 Elevtekst 3

Denne teksten er skrevet av en jente med norsk som morsmål, og FUS har klassifisert teksten hennes som gjennomsnittlig ut fra deres kriterier. Hun har skrevet verbaltekst og tegnet en tegning.

4.4.1 Verbaltekst – analysenivå 1 og 2

Denne eleven har skrevet en verbaltekst på litt over en side. Hun skriver om at hun ville forvandlet seg til både en katt og en panda. Hun nevner ikke den magiske hatten på starten av teksten, men på slutten så skriver hun at hun må ta av hatten, og da ble hun seg selv igjen. Derfor vil jeg anta at hun har tatt utgangspunktet i oppgaveteksten.

Slik som i elevtekst 1 må man resonnerer seg fram til hvor setningene starter og slutter på grunn av at eleven ikke bruker skilletegn. Men siden hun har tydelige mellomrom mellom ordene så er det heller ikke så vanskelig i denne teksten å se hvor setningsgrensene går. Dette kan knyttes til grammatikk som struktur, og som Myhill et al. (2013) viser til at handler om hvordan ord, setninger og tekster er konstruert (104).

En av analysekategoriene er å se på hvilke grammatiske valg elevene har tatt i tekstene sine. Denne eleven har valgt å ta i bruk leddsetninger. I denne elevteksten finner man to

substantiviske leddsetninger. Det er leddsetninger som erstatter et substantiv med for eksempel «at». De to leddsetningene er: «*det som kede var at jeg mote til dyreparken*» og «*de såm kede var at de mote tame ut av buret*». Her ser man at substantivet er erstattet med «at». I elevteksten er det ingen adjektiv, noe som kan

Figur 4.10: Verbaltekst i elevtekst 3, side 1

Figur 4.11: Verbaltekst i elevtekst 3, side 2

være med på å forklare hvorfor teksten ikke består av beskrivelser av hvordan ting ser ut osv.

Når det kommer til ordvalg så bærer verbalteksten hennes preg av at hun skriver veldig likt som det muntlige språket, det vil si hun skriver fonologisk. Elever kan ha vanskeligheter med å skille det skriftlige og det talte språk, noe som jeg også tror denne eleven syns er vanskelig (Skjelbred, 2021, s. 142). Som Myhill et al. (2013) presiserer så har man som språkbruker uendelige muligheter, og med de grammatiske valgene denne eleven har tatt, er det mulig for henne å uttrykke mening gjennom verbalteksten. For eksempel gjennom de ordene hun har valgt, slik som panda, katt og dyrepark, men også gjennom hvordan hun har bygd opp setningene sine. Hun binder dem sammen med å skrive «*det som kede var at...*»

Jeg vila fårvandle
meg kat og
panda de som
kede den dagen
det som kede
var at jeg
mote til dyre
parken jeg tok av
hat en de såm
kede var at de
mot e tame ut
av bure

Figur 4.12:
Transkripsjon av
elevtekst 3

Hun slår sammen ord som ikke hører sammen i et ord. Slik som for eksempel der hvor hun skriver «**tame ut av bure**», der prøver hun trolig å skrive «**ta meg ut av buret**». Høigaard (2013) påpeker at barn lærer seg å generalisere og slå sammen ord, og dette er med på at de da bygger opp et register av ord som er knyttet til en generell forståelsesstruktur (s. 258).

4.4.2 Tegning – analysenivå 1 og 2

I tegningen til denne eleven ser man tydelig at hun har tegnet en katt og en panda. Dette blir tydelig gjennom at hun har kitt katten en avlang form med hale, og laget en snakkeboble hvor hun har skrevet «*miæo*». Pandaen har hun gitt typiske kjennetegn som klassifiserer den. Hun har formet den som en bjørn, og gitt den hvit pels med svarte flekker. Det kan se ut som om pandaen står i et bur.



Figur 4.13: Tegning i elevtekst 3

Når det kommer til å se på hvilken type representasjon denne tegningen er, så mener jeg at den i hovedsak er en konseptuell representasjon hvis man kun tar utgangspunkt i det man ser i tegningen. Da ser man at eleven har tegnet en panda og en katt, og det er ikke noe spesielt handlingsløp som skjer (Hopperstad, 2005, s.44). Men om man ser på tegningen i lys av verbalteksten så kan man klassifisere den som en narrativ representasjon. Nettopp fordi det da viser at det er en form for handling (Hopperstad, 2005, s. 45). Da ser man at pandaen er satt i et bur, og utenfor buret står katten og mjauer. Både pandaen og katten blir vektorer for handling, gjennom at de viser til en interaksjon mellom dem.

Selve tegningen har hun valgt å plassere etter verbalteksten og hun bruker kun gråblyant i tegningen sin. Men på pandaen så har hun tegnet ekstra sterkt der pandaen har flekker i pelsen. Dette er med på å vise at det faktisk er en panda hun har tegnet. Hadde hun ikke tegnet inn disse flekkene så hadde man ikke forstått at det var en panda, uten å se på verbalteksten først.

4.4.3 Samspillet mellom verbaltekst og tegning – analysenivå 2 og 3

I denne elevteksten så mener jeg at man ser en slags multimodal kohesjon (Løvland, 2007, s. 26). Dette begrunner jeg i at verbalteksten formidler hun at hun blir forvandlet til en panda og en katt, og dette har hun også formidlet gjennom å tegne dem i tegningen. Men begge modalitetene i denne elevteksten begrenser seg til en viss grad. I verbalteksten så har hun mulighet til å beskrive mer hva det er som skjer, og kanskje også nevne at det er en magisk hatt som er med på å forandre henne. Gjennom at hun ikke gjør det så begrenses det totale meningsinnholdet som kunne ha kommet ut av den. Det samme i tegningen hennes. Hadde hun for eksempel tatt i bruk farger som meningsskapende ressurser til tegningen, så ville det nok blitt mer tydelig hva det var hun ville formidle og man blir ikke like avhengig av verbalteksten. Dette kan relateres til begrepet modal affordans, og at den kanskje ikke blir utnyttet i så stor grad i denne elevteksten (Maagerø & Tønnesen, 2014, s. 24).

Den funksjonelle tyngden i elevteksten ligger i verbalteksten, og det handler om at det er der man finner mest informasjon (Løvland, 2007, s.27). Verbalteksten er den som beskriver selve handlingen i teksten, mens tegningen har som ansvar å bygge videre på verbalteksten og gi tydeligere beskrivelser av hvordan det hun skriver om i verbalteksten ser ut. Derfor når man ser på relasjonen mellom verbalteksten og tegningen i denne elevteksten, så ser man at tegningen utfyller verbalteksten. Dette går under det van Leeuwen (2005) beskriver som en av hovedkategoriene innenfor informasjonskobling, utviding (s. 219). Tegningen er med på å utfylle den informasjonen som ble gitt i verbalteksten. I denne elevteksten så er det også relevant å trekke inn begrepet modal redundans, som handler om at modalitetene i hovedsak formidler den samme informasjonen med på forskjellige måte (Løvland, 2010, s. 2). Dette mener jeg at vi ser eksempel på i denne elevteksten gjennom at begge formidler informasjon om en panda og en katt. Men verbalteksten fokuserer mer på selve formidlingen av innholdet i meningsuttrykket, mens tegningen er med på å beskrive pandaen og katten.

4.4.4 Hvordan uttrykkes mening i denne elevteksten?

Gjennom at denne eleven produserer mye verbaltekst og tegner en nokså detaljert tegning, så mener jeg at dette viser at dette er en elev som har lyst til å formidle noe. Hun har forstått oppgaven, og ut fra det har hun produsert en tekst som tydelig viser til hva hun ville blitt forvandlet til hvis hun fant en magisk hatt. Dette er en elevtekst som det ikke er noe problem å forstå uten å ha kunnskap om hele konteksten, her er det mulig å kun se på elevteksten og kunne se et meningsinnhold.

I denne elevteksten så ser man at verbalteksten og tegningen er med på å kommunisere et samlet meningsuttrykk om hva som skjer om hun finner en magisk hatt. Dette handler om Halliday sine tre metafunksjoner (Hopperstad, 2005, s. 40). Den første metafunksjonen er som sagt den ideasjonelle, og som handler om å representere virkeligheten i oss og rundt oss. I denne elevteksten så ser man dette gjennom at hun viser både gjennom verbaltekst og tegning, at hun blir forvandlet til en katt og en panda som må i dyreparken. Den andre metafunksjonen, den mellompersonlige, handler om sosial samhandling, og det vil si hvordan man kommuniserer gjennom teksten. I denne teksten ser man eksempler på dette gjennom at eleven prøver å fange leseren med å skrive en fortelling i verbalteksten hvor hun binder setningene sammen med formuleringen «*det som skjedde var at...*», og tydeliggjør handlingen gjennom tegningen. Hun har en nokså vanlig struktur på teksten sin. Det vil si at hun begynner med verbalteksten, og når den er ferdig så kommer tegningen. Dette er med på å skape

sammenheng i teksten. Når man har lest verbalteksten så tar man med seg den informasjonen man fikk fra den, før man ser på tegningen. Verbalteksten er da automatisk med på å gjøre at det blir enklere å forstå innholdet i tegningen. I alle tekster så prøver man å skape sammenheng i elementer som befinner seg nær i tid og rom, og dette gjør man også i denne elevteksten, og dette handler om den tekstuelle metafunksjonen (Maagerø & Tønnesen, 2014, s. 44).

4.5 Elevtekst 4

Denne elevteksten er skrevet av en jente med norsk som morsmål, og FUS har klassifisert denne teksten som en gjennomsnittlig tekst ut fra sine kriterier. Teksten består i hovedsak av verbaltekst i tillegg til liten tegning, derfor er det verbalteksten og samspillet mellom modalitetene som blir vektlagt høyest i analysen av denne elevteksten.

4.5.1 Verbaltekst – analysenivå 1 og 2

Denne eleven har skrevet en lang verbaltekst, to fulle sider. Hun skriver om den magiske hatten og dens egenskaper. Hun starter med å skrive «den magiske trylle hatten», og det virker som om dette er overskriften til teksten hennes. Oppgaveteksten som elevene har fått handler om å skrive om hva de blir forvandlet til når de finner en magisk hatt og hva som skjer denne dagen, men dette svarer ikke denne eleven på. Hun har heller fokusert på hva det er en magisk hatt kan gjøre, og hun har lagt til at det er en magisk tryllehatt og ikke bare en magisk hatt. Teksten inneholder derfor beskrivelser av hva hatten kan gjøre, men ikke en beskrivelse av hvordan den ser ut for eksempel.

Verbalteksten er enkel å forstå, men i likhet med de andre elevtekstene så bruker heller ikke hun skilletegn. Derfor må man resonere seg fram til hvor setningsgrensene går. Det virker som denne eleven er på et fonologisk stadium i skriveutviklingen. Jeg legger også merke til hun blander bokstavene i og y.

Når man går inn på setningsnivå og ser på den grammatiske delen av analysen så ser man at hun starter tre av setningene med «Den magiske tryllehatten» og to med «Den tryllehatten». Noe som også er med på å gjøre det enkelt å forstå hvor hver setning starter. I oppgaveteksten så får elevene vite at de skal skrive om en magisk hatt. Denne eleven har valgt å legge til ordet «trylle» i teksten sin. Som kan knyttes til

analysekategorien om ordvalg. Man kan anta at denne eleven forbinder at noe er magisk til for eksempel trylling eller en tryllekunstner. Gjennom at hun gjør et slikt grep, så tilegner hun teksten en annen mening enn om hun kun hadde skrevet om «den magiske hatten». Eleven legger til ordet «trylle» for å få det meningsuttrykket som hun ønsker

Denne teksten består ikke av noen leddsetninger, fordi at om skal kunne definere at noe er en leddsetning, så må det være et ledd i en helsetning som ikke kan stå for en

Figur 4.14: Verbaltekst i elevtekst 4, side 1

Figur 4.15: Verbaltekst i elevtekst 4, side 2

selvstendig ytring (Iversen et al., 2020, s. 283). Men det man ser et at hun tar i bruk noen adjektiv i verbalteksten sin, som er en måte å uttrykke mening på. I alt så finner man fem adjektiv, men på fire av stedene så bruker hun samme adjektiv, magisk. Hun tar også i bruk adjektivet glad mot slutten. Hun har også tatt i bruk adverbial to steder i verbalteksten. Det er det som gir oss opplysninger om tid, sted og årsak (Iversen et al., 2020, s. 292). Adverbialet i denne verbalteksten blir ordet «fram». Dette er omstendighetsadverbial, som er med på å forklare hva det er tryllehatten kan gjøre.

Mening kommer også fram i denne verbalteksten gjennom at hun gir beskrivelser av egenskapene til hatten. Beskrivelser handler om å redegjøre for noe (Skjelbred, 2021, s. 82), og denne eleven gjør det gjennom å beskrive hva det er hatten kan gjøre nå den er en magisk tryllehatt.

Den magiske
trile haten
Den trylehaten
kan trylle fram en
kanyen
Den tryle
haten er
magysk
Den magiske
trylehaten
kan trylle
mange ting
Den magyske
trylehaten
kan jøre
aleiverd
en glae
å få fram
et smil

4.5.2 Tegning – analysenivå 1 og 2

I tegninga til jenta så ser man at hun har tegnet den magiske hatten, og med stjerner rundt som jeg vil tro symbolisere at den er magisk. Når elevene fikk oppgaven så ga FUS en instruks til lærerne om at de kunne vise elevene inspirasjonsbilde. Tegningen til jenta ligner veldig på dette inspirasjonsbilde, derfor kan man anta at



Figur 4.17:
Tegning i
elevtekst 4

læreren har vist inspirasjonsbildet i forkant av arbeidet med oppgaven. Hun har valgt å plassere tegningen rett etter overskriften i verbalteksten, noe som tyder på at hun vil tydeliggjøre for leseren hva det er teksten handler om.

Tegningen til jenta er en konseptuell representasjon gjennom at hun viser til hva noe er, men det er ikke en annen historie som ligger bak den (Hopperstad, 2005, s. 44). Når man ser på tegningen så vet man med en gang hva det er eleven har tegnet, og hva det er hun vil formilde med tegningen. Hun har valgt å ikke bruke farger i tegningen sin, hun har kun brukt gråblyant.

Figur 4.16:
Transkripsjon
av elevtekst 4

4.5.3 Samspillet mellom verbaltekst og tegning – analysenivå 2 og 3

I denne elevteksten ligger den funksjonelle tyngden på verbalteksten, fordi det er der man finner mest informasjon (Løvland, 2007, s. 26). Ved å bruke verbalteksten som en meningsskapende ressurs så klarer eleven å formidle et innhold som det ligger mening bak. Men det er ikke slik at man ikke finner noen form for sammenheng mellom verbalteksten og tegningen, selv om den funksjonelle tyngden ligger i verbalteksten. Tegningen er med på å gi et bilde av hvordan denne magiske hatten som hun skriver om i verbalteksten, ser ut. Dette kan man knytte til kategorien utviding innenfor informasjonskobling, som handler om at i dette tilfellet så er tegningen med på å utfylle informasjonen som man får fra verbalteksten (van Leeuwen, 2005, s. 222). Hvis man ser på elevtekstens modal affordans så ser man at den er godt utnyttet i verbalteksten, gjennom at den kommuniserer mye informasjon (Løvland, 2007, s. 24). Mens den er ikke så godt utnyttet i tegningen. I den er det begrenset hvor mye informasjon man kan hente ut, men man får et innblikk i utseende til hatten. Dette viser at modalitetene har spesialisert seg for forskjellige ting

Denne eleven har begynt teksten sin med å skrive «den magiske tryllehatten» som overskrift, og direkte etter denne setningen så har hun tegnet hatten – på samme linje.

Her ser man at eleven viser en form for tekstforståelse, gjennom at hun begynner teksten slik som de fleste tekster starter.

4.5.4 Hvordan uttrykkes mening i denne elevteksten?

Slik som jeg har nevnt flere ganger i analysen av denne elevteksten, kommer mening i hovedsak til uttrykk gjennom verbalteksten. Men tegningen er med på å gi informasjon om utseende til hatten, noe som verbalteksten ikke gjør. Hun formidler tydelig hvilke egenskaper en magisk tryllehatt kan ha og hva som er mulig å gjøre med denne. Selv om det er en del gjentakelse i teksten, blant annet at hun starter alle setninger likt, så har ikke det noe å si for det meningsinnholdet som hun uttrykker.

Som sagt så er Halliday sine metafunksjoner aktuelle for alle tekster, og i elevtekstene så kan man bruke dem til å se hvordan teksten kommuniserer. Verbaltekst og tegning går sammen og kommuniserer informasjon om en magisk tryllehatt, der eleven fokuserer på egenskapene til hatten. Den ideasjonelle metafunksjonen kommer blant annet til uttrykk gjennom de ordvalgene eleven gjør i verbalteksten og den konseptuelle representasjonen av tegning. Denne metafunksjonene handler om å representere virkelighet (Maagerø & Tønnesen, 2014, s. 25). Eleven viser gjennom å skrive «trylle» før magisk hatt, så er hun med på å vise hva der er teksten hennes handler om og gjennom tegningen får vi det enda mer tydeliggjort hva tekstens tema er. Den andre metafunksjonen, den mellompersonlige, ser på det som handler om sosial samhandling (Maagerø & Tønnesen, 2021, s. 25). I denne elevteksten så viser eleven dette gjennom å ha en enkel struktur og at hun tar i bruk gjentakelser, som gjør det enkelt for mottakeren å henge med på hva teksten handler om. Den tekstuelle metafunksjonene handler om å se sammenheng i teksten til eleven og sette den sammen til en helhet (Maagerø & Tønnesen, 2021, s. 25). Man ser dette blant annet gjennom at det er tydelig sammenheng mellom verbaltekst og tegning, men også gjennom måten hun skriver på. Hun bruker mye gjentakelse, noe som gjør at man tydelig ser sammenhengen i teksten hennes.

4.6 Elevtekst 5

Denne elevteksten er skrevet av en jente som er flerspråklig, og FUS har klassifisert teksten hennes som en høytpresterende tekst. Hun har skrevet både verbaltekst og tegnet en tegning, men i motsetning til de andre elevtekstene som jeg har analysert så kommer tegningen før verbalteksten. På tross av dette så velger jeg fortsatt å holde med til strukturen jeg utarbeidet med analysekategoriene, og starter med derfor med analyse av verbalteksten.

4.6.1 Verbalteksten – analysenivå 1 og 2

Det første jeg legger merke til når jeg analyserer denne verbalteksten er at hun har skrevet en fortelling, og denne fortellingen handler om henne og en person som har blitt anonymisert. Hun skriver at til bursdagen så fikk hun en magisk hatt, og med denne hatten kunne hun forvandle seg til en ninja som igjen kunne bli forvandlet til en rev.

Venninnen hennes hadde også en lik magisk hatt, som kunne forvandle henne til en føniks. Gjennom at hun skriver om dette så viser hun at hun har forstått oppgaven som hun har fått fra FUS.

Hun bruker skilletegn, både komma og punktum. Noe som gjør at verbalteksten virker mer oversiktlig med tanke på at det blir tydelig hvor setningsgrensene går.

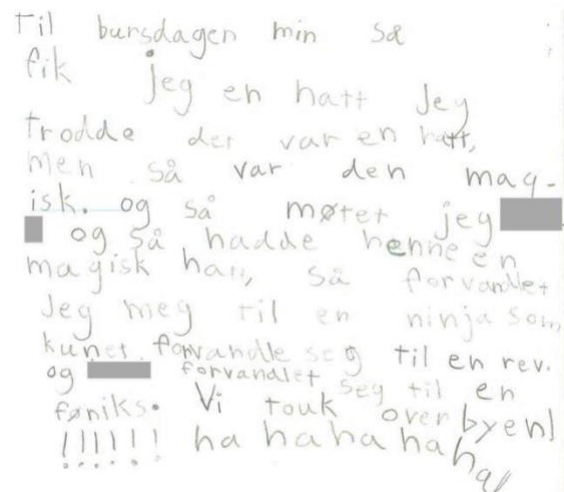
Verbalteksten er ikke så lang, men gir en god del informasjon. Hun gir ikke beskrivelse av hva de ulike elementene hun skriver om er, hun kun nevner dem. Hun kunne for eksempel forklart tydeligere hva en ninja er og hvordan de ser ut. For det er ikke sikkert alle vet hva en ninja er. Men samtidig så må man tenke på at dette er en elev som kun går på 1.trinn, og man skal ikke ta det som en selvfølge at dette er noe hun tenker over.

I forhold til analysekategorien som handler om grammatikk og struktur, ser man at denne eleven kun tar i bruk adjektivet magisk. Dette er et ord som er gitt fra oppgaveteksten. Hadde hun brukt flere adjektiv så kunne det blitt en mer beskrivende verbaltekst. Hun har også kun tatt i bruk et adverbial «Til bursdagen min». Gjennom at hun tar i bruk dette så er hun med på å årsaksforklare hvorfor hun har en magisk hatt (Iversen et al., 2020, s. 292).

I verbalteksten har eleven tatt i bruk en leddsetning: «Og så møtet jeg ... og så hadde henne en magisk hatt, så forvandlet Jeg meg til en ninja **som kunet forvandlet seg til en rev**». Her blir leddsetningen det som er uthevet. Dette er en adjektivistisk leddsetning. Det vil si at leddet i setningen er med på å forklare funksjonen til substantivet (Iversen et al., 2020, s. 194). I denne leddsetningen så er leddet med på å forklare at etter at hun hadde blitt forvandlet til en ninja, så kunne hun også blitt forvandlet til en rev.

Setningen «Jeg trodde det var en hatt, men så var den magisk», kan man også tro er en leddsetning, nettopp fordi den består av to ledd. Men dette er en sideordnet helsetning, som vil si at den er bygd opp av to helsetninger som blir bundet sammen av konjunksjonen, *men*.

Når det kommer til ordvalg så kan man anta at eleven er bevisst på de ordene som hun velger, og som igjen er med på å uttrykke mening i verbalteksten. Slik som Myhill et al. (2013) viser til så har man mange muligheter som språkbruker (s. 104). Eleven bygger setningene sine sammen ved å skrive «og så...» og hun skriver i jeg-form. Noe som gjør at verbalteksten hennes blir forklarende og det er tydelig at hun skriver ut fra sitt eget perspektiv. Eleven er god på å bruke oppgaveteksten når hun skriver, noe som fører til at det blir enkelt for en leser å forstå innholdet i verbalteksten.



Til bursdagen min så
fik jeg en hatt. Jeg
trodde det var en hatt,
men så var den mag-
isk. og så møtet jeg
og så hadde henne en
magisk hatt, så forvandlet
Jeg meg til en ninja som
kunet forvandle seg til en rev.
og forvandlet seg til en
føniks. Vi tok over byen!
!!!!!! ha hahaha

Figur 4.18: Verbaltekst i elevtekst 5

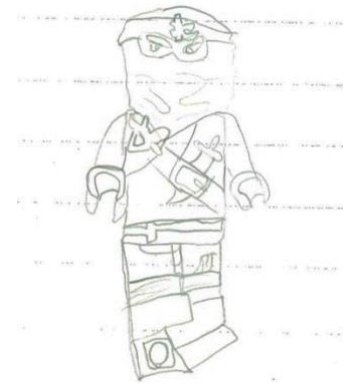
Til bursdagen min så
så fik jeg en hatt. Jeg
trodde det var en hatt,
men så var den mag-
isk. og så møtet jeg ...
.. og så hadde henne en
magisk hatt, så forvandlet
Jeg meg til en ninja som
kunet forvandle seg til en rev.
og ... forvandlet seg til en
føniks. Vi tok over byen!
!!!!!! ha hahaha!

Figur 4.19: Transkripsjon
av verbaltekst i elevtekst 5

4.6.2 Tegning – analysenivå 1 og 2

Tegningen hennes består kun av et element, og det er en person, eller en ninja. Hun har tegnet ninjaen slik som de typisk ser ut, med maske og kniver hengende rundt kroppen. Den ligner på en tegneseriefigur som blant annet kan bygges i LEGO, ninjago.

Hun har plassert tegningen først i elevteksten, og dette er med på å gi informasjon om hva teksten hennes handler om. Dette handler om komposisjon, altså en måte å plassere elementer på en gitt plass (van Leeuwen, 2005, s. 198). I likhet med flere av elevene som jeg har analysert fram til nå, så har også denne eleven valgt å ikke bruke farger, alt har blitt tegnet med gråblyant.



Figur 4.20: Tegning i elevtekst 5

Gjennom at hun kun har en deltaker i tegningen sin og som er med på å karakterisere hva noe er, så vil jeg si at tegningen hennes er en konseptuell representasjon. Jeg mener denne tegningen ikke er med på å fortelle en historie i seg selv, den er med på å konkretisere hva noe er. Hadde den fortalt en historie eller hatt et slags hendelsesforløp, så kunne man ha sagt at det var en narrativ representasjon, men det kan man ikke se i denne tegningen (Kress & van Leeuwen, 2021, s. 76).

4.6.3 Samspillet mellom verbaltekst og tegning – analysenivå 2 og 3

Den funksjonelle tyngden for denne elevteksten vil jeg si ligger i verbalteksten, da det er den som uttrykker mest informasjon (Løvland, 2007, s27). Tegningen er med på å delvis utvide meningsinnholdet. Grunnen til at jeg sier delvis er at i tegningen så får man kun informasjon om denne ninjaen som hun nevner i verbalteksten, og hun har ikke inkludert noen av de andre elementene som hun tar i bruk i verbalteksten inn i tegningen sin. Men tegningen er med på å gi informasjon om hvordan en ninja ser ut og hvordan hun ville sett ut når hun ble forvandlet med den magiske hatten. Derfor kan man si at tegningen er med på å gjøre en slags utfylling av verbalteksten. Den gir en annen informasjon enn hva verbalteksten gjør. Dette går under det van Leeuwen (2005) kaller for informasjonskobling og utvidelse (s. 219).

Når man ser på begrepet modal affordans i forhold til denne elevteksten, vil jeg påstå at den blitt utnyttet til en viss grad (Maagerø & Tønnesen, 2014, s. 24). Både verbalteksten og tegningen er med på å formidle informasjon, men gjennom de meningsskapende ressursene som hun har tatt i bruk i teksten sin er det begrenset hvilken informasjon som man får hentet ut. Hun svarer på det oppgaveteksten etterspør, men hun kunne godt vært mer tydelig på hva det var hun ville formidle med teksten gjennom og for eksempel bruke mer beskrivelser i verbalteksten eller farger i tegningen.

4.6.4 Hvordan uttrykkes mening i denne elevteksten?

Som jeg nevner så uttrykkes mening i hovedsak gjennom verbalteksten i denne elevteksten, men hun uttrykker også mening gjennom tegningen. I verbalteksten gir hun informasjon om hva hun blir forvandlet til, mens tegningen gir beskrivelse av hvordan hun ville sett ut om hun ble forvandlet. Eleven er konkret når hun skriver og forteller om hva som skjer når hun får en magisk hatt, og det er akkurat dette oppgaveteksten til skriveoppgaven etterspør. Den gir ikke noen føringer på hvordan man skal løse oppgaven, det velger elevene selv. Denne eleven har valgt å løse dette med å skrive det

som en fortelling med et hendelsesforløp. Her viser hun til hva som skjer når hun og en venninne blir forvandlet av magiske hatter.

I denne elevteksten kan man si at verbalteksten kommuniserer og tydeliggjør det oppgaveteksten etterspør, mens tegningen er med på å gi videre beskrivelse av ninjaen. Den første metafunksjonen, den ideasjonelle, som handler om representasjon (Maagerø & Tønnesen, 2014, s. 25). I denne elevteksten ser man den ideasjonelle metafunksjonen blant annet gjennom hvordan eleven viser til hva noe er gjennom tegningen sin og hvordan hun ordlegger seg i verbalteksten. I verbalteksten er hun tydelig på hva den handler om, og hva hun blir forvandlet til. Den mellompersonlige metafunksjonen, som handler om sosial samhandling og som kanskje er den som det er vanskeligst å definere i denne elevteksten (Maagerø & Tønnesen, 2014, s. 25) Men jeg mener man kan se den gjennom hvordan hun har bygd opp og skrevet verbalteksten sin. Hun skriver på en måte der man får en følelse av at hun formidler en historie. Den siste metafunksjonen som handler om sammenheng og helhet, den tekstuelle, er nok den som er enklest å finne (Maagerø & Tønnesen, 2014, s. 25). Dette viser hun blant annet gjennom at det er tydelig sammenheng mellom modalitetene, da begge utgir mye av den samme informasjonen.

4.7 Elevtekst 6

Denne elevteksten er også skrevet av en flerspråklig jente, men denne teksten er klassifisert av FUS som en lavtpresterende tekst. Denne elevteksten består i hovedsak av en tegning, med unntak av at hun har skrevet et ord. Derfor blir det naturlig i analysen av denne elevteksten, at stort sett ligger på tegningen og samspillet mellom modalitetene.

4.7.1 Verbaltekst – analysenivå 1 og 2

Denne verbalteksten består av et ord på sju bokstaver. Det hun har skrevet er ikke et ord som jeg forstår, og derfor blir det vanskelig å se på hvilken mening som ligger bak. Men det jeg kan si noe om er plasseringen av verbalteksten. Hun har plassert verbalteksten rett ved siden av tegningen, og derfor kan man anta at det er et ord som skal være med på å beskrive tegningen. Dette handler om tekstens komposisjon og hvordan elementene er plassert i forhold til hverandre (van Leeuwen, 2005, s. 198)

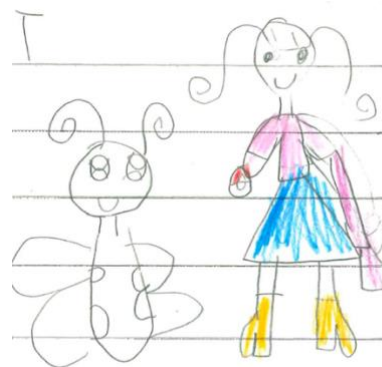


Figur 4.21: Verbaltekst i elevtekst 6

4.7.2 Tegning – analysenivå 1 og 2

Tegningen til jenta består av to elementer. Det ene elementet ser man tydelig at skal forestille en sommerfugl, og det andre elementet er ei jente. Når man ser i hånden til jenta, så ser man at hun holder en rød og hvit ball. Det ser ut som pokè-ball som er referanse til animasjonsserien Pokémon. Man kan anta at jenta som har blitt tegnet i tegningen skal forestille eleven, og sommerfuglen er figuren som kommer ut av pokè-ballen.

Selv om hun ikke har tegnet så mye så legger jeg merke til mimikken som hun har gitt sommerfuglen og jenta. Begge har fått et stort smil. Dette kan kanskje være et



Figur 4.22: Tegning i elevtekst 6

tegn på at eleven prøver å formidle at det er en god relasjon mellom sommerfuglen og jenta. Dette kan man knytte opp mot det jeg presenterte i teorikapitlet om Halliday sin mellompersonele metafunksjon. Det sier noe om sosial samhandling og kommunikasjon med en mottaker (Maagerø & Tønnesen, 2014, s. 25). Det vil si relasjonen mellom sommerfuglen og jenta i dette tilfellet.

Med tanke på at denne eleven har tegnet to elementer som det er nokså tydelig hva er, men har ikke tegnet flere elementer som er med å fortelle historien til sommerfuglen og jenta, så mener jeg at man kan si at denne tegningen har en konseptuell representasjon. Som handler om å skape mening om hva ting er eller består av (Hopperstad, 2005, s. 45). Hvis man skulle definert denne tegningen som en narrativ representasjon så hadde det vært behov for at det skjedde mer i tegningen. Det måtte vært noe som var med å vise handling eller som fikk blikket til å bevege seg fra et element til et annet (Kress & van Leeuwen, 2021, s. 76).

Når det kommer til bruk av farger i representasjonen av tegningen hennes så har hun brukt farger bare på en av de to elementene som hun har tegnet. Sommerfuglen har hun kun tegnet med gråblyant, mens på jenta har hun brukt forskjellige farger på de ulike klesplaggene som hun har på seg. Gjennom at hun har tatt i bruk farger i framstillingen av jenta så får man mer informasjon om hvordan hun ser ut, enn hva man gjør med sommerfuglen. Det er også gjennom at hun har tatt i bruk farger i tegningen sin at man får informasjon om at hun formidler en handling som handler om Pokémon. Hadde hun ikke tegnet det elementet i hånden på jenta som ligner på en ball, rød og hvit, så hadde jeg mest sannsynlig ikke forstått hva det var hun hadde tegnet. Dette er med på å vise at modaliteten farge kan ha mye å si for meningsuttrykket (van Leeuwen, 2011, s. 15).

4.7.3 Samspill mellom verbaltekst og tegning – analysenivå 2 og 3

I denne elevteksten så er det vanskelig å se innslag av multimodal kohesjon, nettopp på grunn av at jeg ikke klarer å tyde hva det er eleven har skrevet i verbalteksten. Med tanke på dette, blir det altså i dette tilfellet slik at det er tegningen som får den funksjonelle tyngden i denne elevteksten. Det er i den man klarer å hente ut informasjon og gi mening til hva det er hun har tegnet, uavhengig av hvordan hun har gjennomført oppgaven eller konteksten (Løvland, 2007, s. 27).

Hvis man ser på begrepet modal affordans når det kommer til denne elevteksten, som handler om modalitetene sin mulighet til å skape mening (Maagerø & Tønnesen, 2014, s. 24). Ser man at den i verbalteksten ikke blitt utnyttet i så stor grad. Men i tegningen utnyttes den, og det blir formidlet mye mening gjennom den. Gjennom tegningen så kan man anta at hun har tatt i bruk den magiske hatten og forvandlet seg til en karakter i Pokémon universet, hvor hun har tatt i bruk poké-ballen som hun har i hånden til å få fram sommerfuglen. Sommerfuglen er mest sannsynlig også en karakter fra Pokémon. Dette viser at eleven har tegnet en nokså detaljert tegning, selv om hun har med få elementer. Derfor kan man si at i tegningen, så har modal affordans blitt utnyttet godt.

Når man ser på analysekategorien som handler om tekststruktur og informasjonskobling, er det mulig å tro at denne eleven har tatt i bruk utdyping og spesifisering (Løvland, 2007, s. 37). Det blir bare spekulasjoner, med tanke på at jeg kun har elevtekstene som utgangspunkt, dette fordi det ser ut som om det eleven har skrevet i verbalteksten skal, være med på å spesifisere og konkretisere hva det er eleven har tegnet i tegningen.

4.7.4 Hvordan uttrykkes mening i denne elevteksten?

I denne elevteksten kommer mening i hovedsak fram gjennom tegningen. Som jeg nevner, har hun tegnet en detaljert tegning som er med å gi mye informasjon med få elementer. Når man ser på tegningen så får man med en gang inntrykk av at det er en sommerfugl og en jente som hun har tegnet. Men når man ser mer på detaljene på hva det er hun har tegnet, får man et større inntrykk av hva det er hun vil formidle. Men når det kommer til verbalteksten blir det vanskelig å si om det blir uttrykt mening eller ikke, nettopp fordi jeg ikke forstår hva hun har skrevet. Jeg kan anta at det er en verbaltekst som skal være med på å beskrive tegningen som hun har tegnet, men dette kan jeg ikke bekrefte når jeg ikke har noe annet enn elevteksten å ta utgangspunkt i. Dette kunne være annerledes om jeg hadde hatt tilgang på konteksten, og at jeg hadde vært til stede under arbeidet med tekstene.

I tekster slik som denne elevteksten, så kan det være vanskelig oppdage hvor Halliday sine metafunksjoner kommer til syne. Verbaltekst og tegning går mest sannsynlig sammen i denne elevteksten og kommunisere et innhold om hva det er hun blir forvandlet til, men vanskelig å bekrefte med tanke på at man ikke forstår det som hun har skrevet i verbalteksten. Den ideasjonelle metafunksjonen mener jeg at man ser i denne elevteksten gjennom representasjonen av tegningen. Eleven har tatt i bruk en narrativ representasjon, noe som betyr at hun formidler en handling gjennom tegningen sin (Kress & van Leeuwen, 2021, s. 76). Den mellompersonlige metafunksjonen har jeg vist til i analysen av tegningen i elevteksten, og at den kommer til syne gjennom relasjonen mellom jenta og sommerfuglen i tegningen. Den tekstuelle metafunksjonen, hvor man skal se på sammenheng og helhet, mener jeg man kan se flere plasser i denne elevteksten selv om man ikke forstår alle elementene. I forhold til hvordan hun har plassert verbalteksten og tegningen, så får man en følelse av at de hører sammen og at de skal uttrykke noe av den samme informasjonen. Man ser også den tekstuelle metafunksjonen i tegningen gjennom samspillet mellom elementene i den. Det er ikke slik at hun har tegnet to separate tegninger, de hører sammen.

4.8 Fellestrekk mellom tekstene

Nå har jeg analysert seks nokså forskjellige elevtekster. Alle tekstene er skrevet av elever ved 1.trinn, og det er tekster fra alle nivåene til FUS-prosjektet. Mening kommer til uttrykk i alle elevtekstene, men på ulike måter. De elevtekstene med mye verbaltekst er de tekstene som jeg opplever at det er mest tydelig hva elevene ønsker å formidle. Men det betyr ikke at de andre tekstene ikke uttrykker mening, de krever bare at man går mer inn på detaljene når man analyserer dem, slik som for eksempel å se på hvilke ord de har tatt i bruk for å uttrykke mening. Elevene har ulike forutsetninger for hva de klarer å formidle, men hver enkelt tar i bruk de meningsskapende ressursene de har tilgang på til å skape mening. Språket vårt har et meningspotensial som setter oss i stand til å si noe om noe, og meningsskapning blir derfor en prosess der vi velger hvordan vi uttrykker oss ut fra de meningsskapende ressursene som man har tilgjengelig og som er hensiktsmessig i den situasjonen som man befinner seg i (Hopperstad, 2005, s. 37-38). I elevtekstene jeg har analysert så ser man at de fleste elevene i hovedsak har brukt modalitetene verbaltekst og tegning som uttrykksform, men har supplert med andre meningsskapende ressurser. Det man ser i alle elevtekstene er at alle har tatt i bruk den oppgaveteksten de har fått utdelt til å besvare skriveoppgaven. Alle formidler på en eller annen måte hva det er de ville blitt forvandlet til om de fant en magisk hatt, uten at alle eksplisitt nevner den magiske hatten.

Når elevene skulle produsere disse tekstene så sto de ovenfor noen språklige valg. Som språkbruker har man uendelig mange muligheter for hvordan man kan uttrykke seg (Myhill et al., 2013, s. 104). Dette kan også knyttes opp mot det interessebegrepet til Kress (Kress, 1997, s. 12) Med de meningsskapende ressursene som hver enkelt hadde tilgjengelig så skulle de på en eller annen måte formidle hva de hadde blitt forvandlet til om de hadde funnet en magisk hatt. Det at de selv har mulighet til å bruke den uttrykksformen som passer dem, er veldig relevant for skrivere i begynneropplæringen og for deres skriveutvikling. I de elevtekstene som jeg har analysert så ser man at elevene har valgt å løse oppgaven forskjellig. I for eksempel elevtekst 1 ser man at denne eleven skriver en nokså lang og forklarende verbaltekst som blir støttet opp av en beskrivende tegning, mens i elevtekst 2 og 6 ser man at elevene heller har vektlagt tegningen i større grad enn verbalteksten. Det som går igjen i de tekstene med en god del verbaltekst (elevtekst 1, 3, 4 og 5), er at det er i verbalteksten man finner den funksjonelle tyngden i elevteksten, mens tegningen støtter opp og utvider informasjonen fra verbalteksten. Slik som van Leeuwen (2005) ville sagt, så er dette en informasjonskobling mellom elementene i tekstene (s. 219). I elevtekst 2 og 6 så er det mest tegning, men det betyr ikke at de ikke uttrykker like mye mening som de tekstene med mye verbaltekst. Her må man ser på detaljene i tegningene for å se hva det er elevene egentlig har tegnet, og ut fra dette så kan man hente ut et meningsinnhold.

Slik som jeg nevner i teorikapitlet så er det relevant i en slik studie å se på semantikken i elevtekstene. Det vil si betydningen bak ord og setninger (Nygård, 2021, s. 18). Hvilke ord som elevene tar i bruk i tekstene, har mye å si for hvordan mening blir uttrykt. I elevtekst 2, hvor elevene kun har skrevet et ord i verbalteksten, så ser man at det ordet som han har klart å skrive er viktig for at man skal forstå hva det er eleven vil uttrykke med teksten sin. Ordet han skriver er «leopard», og det viser at ut ifra de ressursene han har tilgjengelig så har han valgt å skrive det ordet som uttrykker mest mening. Dette viser at de ordvalgene som elevene gjør, er viktig for hvordan mening skal komme til uttrykk.

Det som er felles for flere av elevtekstene er at de skriver fonologisk. Det vil si at de skriver slik som de prater. Dette er ikke unormalt, da Skjelbred (2021) viser til at mange i den tidlige skriveopplæringen sliter med å skille det skriftlige og talte språk (s.32). Dette er ikke avgjørende for hvordan mening kommer til uttrykk i elevtekstene, men kan gjøre det vanskelig å forstå enkelte ord.

Grammatikk er viktig for å strukturere språket vårt (Nygård, 2021, s. 17). En av analysekategoriene som jeg utarbeidet i forkant av analysen var å se på leddsetningene i tekstene til elevene. Men etter å ha gjennomført analysen så ser jeg at leddsetninger kun blir brukt i tre av seks elevtekster, elevtekst 1, 3 og 5. Og som jeg har nevnt flere ganger, er leddsetninger setninger som skal fungere som ledd i en helsetning (Iversen et al., 2020, s. 283). Dette viser at det å bruke leddsetninger ikke nødvendigvis er så viktig for at elevene skal kunne uttrykke mening. Men jeg mener at om de etter hvert begynner å bruke leddsetninger i tekstene sine, så vil dette være med på å strukturere tekstene deres og at de da blir mer oversiktlige. Det jeg tenker etter at jeg har analysert disse tekstene fra elever på 1.trinn, så kan man ikke forvente at de vet hva leddsetninger eller at de er bevisste på om de bruker dem eller ikke. Det viktigste i denne alderen er at de produserer tekst, og at de har motivasjon til å jobbe med slike oppgaver. Men det er viktig å presisere at selv om man ikke finner så mange leddsetninger, eller adjektiv og adverbialer i tekstene til elevene, så har de gjort andre grammatiske grep for å uttrykke

mening. Gjennom for eksempel hvordan de har bygd opp setningene sine eller hvilke ord de har tatt i bruk

Farge som meningsskapende ressurs er noe jeg vektlegger i teorikapitlet, og i de elevtekstene som jeg har analysert så ser man et det er noen som har brukt farger i tegningene sine, men at de fleste kun har brukt gråblyant. Semiotikken ser på farge som en ressurs som kan uttrykke en form for mening, men det kommer an på hvordan det blir brukt (van Leeuwen, 2011, s. 97). I utvalget med elevtekster så er det kun elevtekst 1 og 6 som bruker farge. Det at disse elevene har brukt farger er med på å gi informasjon som man ikke hadde fått tak i om de kun hadde brukt gråblyant. I elevtekst 1 er det at eleven bruker farger med på å gjøre at man får en beskrivelse av hvordan jenta ser ut som superhelt, noe som hun ikke uttrykker gjennom verbalteksten. Mens i elevtekst 6 så ser man at fargene er med på å gjøre at man klarer å fange opp alle detaljene i tegningen. Hadde hun ikke brukt farger, så hadde jeg mest sannsynlig ikke forstått at tegningen hennes handler om Pokémon. Dette er med på å vise hvor stor rolle farger kan ha for det meningsuttrykket som elevtekstene utgir. De andre elevtekstene bruker som sagt bare gråblyant.

Elevtekstene som jeg nå har analysert er multimodale tekster, det vil si at de består av flere modaliteter. Maagerø og Tønnesen (2014) påpeker at man alltid vil prøve å se en sammenheng mellom de elementene som befinner seg i samme tekst (s. 44). Dette er også noe som skjedde når jeg analyserte utvalget med elevtekster. Men jeg mener det er viktig å presisere at selv om man som regel søker sammenheng mellom elementene, så betyr det ikke at hver enkelt modalitet ikke kan uttrykke mening på egenhånd. For gjennom analysen så legger jeg merke til at det er flere av elementene i elevtekstene som kan uttrykke mening, uten at de trenger støtte fra den andre modaliteten. Men gjennom at man ser på modalitetene i sammenheng, så kan teksten muligens få et annet meningsuttrykk enn om man kun hadde sett på hver modalitet hver for seg.

5 Avsluttende refleksjoner

5.1 Forskningsspørsmålene

I arbeidet med studien så har jeg jobbet ut fra noen forskningsspørsmål som er en spesifisering av problemstillinga. Disse har fungert som hjelp til å komme fram til et svar på den, og er som jeg nevner innledningsvis:

1. Hvordan bygges meningsinnholdet ut gjennom ulike meningsskapende ressurser?
2. På hvilke måter uttrykker elevene mening ved hjelp av skrift og tegning, enkeltvis og i samspill?
3. Hva karakteriserer det multimodale samspillet i utvalget?

Disse forskningsspørsmålene har vært styrende for analysen av elevtekstene. Disse har jeg brukt som hjelp til å finne ut hvordan mening kommer til uttrykk i hver enkelt elevtekst. Dette ser man blant annet i måten jeg ha strukturert analysen min. Det første forskningsspørsmålet besvarer jeg gjennom å se hvilke modaliteter elevene har tatt i bruk, og hvordan de har brukt disse modalitetene til å skape mening. Det andre forskningsspørsmålet besvarer jeg gjennom tredelingen som jeg utarbeidet i analysen, hvor jeg først ser på verbalteksten og tegningen hver for seg, og deretter på samspillet mellom dem. Det tredje og siste forskningsspørsmålet besvarer jeg i den siste delen av analysen hvor jeg ser på fellestrekk i tekstene.

5.2 Hva fant jeg ut?

Elevtekstene jeg har analysert er tekster fra elever på 1.trinn, og da mener jeg at fokuset bør ligge på at elevene formidler noe og at de er motiverte til å formidle, uavhengig av uttrykksform. Derfor er det viktig at man som lærer setter seg inn i hva det kreves for å forstå slike elevtekster. Her blir det viktig at man legger bort det tradisjonelle synet på skriving, og i stedet for å fokusere på for eksempel rettskriving, fokuserer på elevenes formidling. Her er det lurt at lærerne samtaler med elevene om det skriver. Gjennom slike samtaler kan man hente ut mye informasjon om hva det er elevene vil formidle med tekstene sine. Etter hvert som de blir eldre og har arbeidet en del med tekster, kan det være greit å fokusere mer på ulike grammatiske valg som de kan foreta seg tekstene for å uttrykke mening, slik som for eksempel leddsetninger og adjektiv (Myhill et al., 2013, s. 104).

Etter å ha analysert de seks utvalgte elevtekstene og drøftet disse opp mot relevant teori så sitter jeg igjen med at mening kan komme til uttrykk på forskjellige måter, og at det ikke er en uttrykksform som nødvendigvis uttrykker mer mening enn en annen. Det handler mer om hvordan elevene velger å ta i bruk de meningsskapende ressursene som de har tilgjengelig, og ut fra det utgangspunktet de har gjør sitt beste for å uttrykke mening, enten de er verbalspråklige eller ikke. Problemstillingen min for denne studien var: *Hvordan uttrykkes mening i et utvalg elevtekster fra 1. trinn?* Gjennom analysen så kommer det fram at mening kommer til uttrykk i disse elevtekstene både gjennom verbaltekst og tegning individuelt, men også i samspill med hverandre. Men det som er utpreget i funnene mine er at man som leser som ikke har tilgang til hele konteksten,

kan synes det med første øyekast kan være enklere å finne mening i verbalteksten. I tekstene med en god del verbaltekst så blir tegningene ofte en utviding av det meningsinnholdet som verbalteksten uttrykker, det vil si at den er med på å tilføye informasjon som man ikke fikk ut fra verbalteksten. Slik som beskrivelse av utseende. Men om man går mer inn på detaljnivå i tegningene så ser man at tegningen også kan uttrykke mye mening, i lik grad som verbalteksten. Dette kommer spesielt til uttrykk i de tekstene som i hovedsak består av tegning. De uttrykker mer mening enn hva man først tror.

Det første inntrykket jeg fikk etter å ha analysert de seks elevtekstene var at det var enklest å finne mening i de elevtekstene hvor de hadde skrevet mye, men når man ser mer detaljert på elevtekstene så ser man at tekster med mindre verbaltekst også kan uttrykke like mye mening som en med mye verbaltekst. Ut fra funnene mine så kommer det også fram at det er fullt mulig å finne mening i tegningene til elevene, og dette uavhengig av verbalteksten. Dette kan ses opp mot begrepet modal affordans, som handler om hva det er en modalitet har mulighet til å uttrykke (Løvland, 2007, s. 24). Det en modalitet kan uttrykke kommer an på hvem det er som tar i bruk den. Vi har ulike forutsetninger, så derfor velger man de modalitetene som passer best for seg selv og som en mener man kan uttrykke mest mening gjennom. Slik som i elevtekstene, som jeg har analysert, har elevene valgt de modalitetene som passer dem best for å kunne uttrykke et meningsinnhold.

I analysen har jeg sett på hvordan mening kommer til uttrykk i de utvalgte elevtekstene, og de funnene som jeg gjorde meg skal jeg nå drøfte opp mot teori om sosiosemiotikk, multimodalitet og læreplanen i norsk. I drøftinga skal jeg drøfte hvordan mening kommer til uttrykk i de seks elevtekstene og hvilke faktorer som kan være med på å påvirke hvordan mening kommer til uttrykk med de meningsskapende ressursene hver enkelt elev har tilgjengelig. Det første jeg skal se dette i lys av er Halliday sine metafunksjoner og hvordan de kommer til uttrykk i elevtekstene. Deretter drøfter jeg rundt det Engebretsen (2010) kaller for svake og sterke modaliteter, og ser det opp mot de modalitetene som har blitt brukt i de utvalgte elevtekstene. Videre skal jeg se på hvilken innvirkning konteksten kan ha og hvilken rolle grammatikk har i elevtekstene.

5.3 Halliday sine tre metafunksjoner

I teorikapitlet så presenterte jeg Halliday sine tre metafunksjoner, og at det er tre funksjoner som er med å sette oss i stand til å ivareta grunnleggende kommunikasjonsbehov (Hopperstad, 2005, s. 40). Ifølge Engebretsen (2010) så viser Halliday til at metafunksjonene er noe som er i alle språk, og derfor kommer til uttrykk i all type tekst (s.22).

Den ideasjonelle metafunksjonen er den som har fokus på representasjon av virkeligheten (Maagerø & Tønnesen, 2014, s. 25). Dette ser man blant annet i hvilken representasjon man finner i tegningene til elevene, og da hvordan mening kommer til uttrykk i tegningene. I flere av elevtekstene som jeg har analysert, ser man at tegningene har hatt en konseptuell representasjon, som handler om hva elementene i tegningen er og at de er stabile (Kress & van Leeuwen, 2021, s. 76). De fleste elevtekstene, med unntak av et par, består av tegninger som beskriver hva noe er og det er ikke noe hendelsesforløp. Men de tegningene som representerer dette, er tegninger som viser en form for handling. Det vil si at de har en narrativ representasjon (Kress & van Leeuwen, 2021, s. 76). De tegningene som har en narrativ representasjon, er hovedsak i de elevtekstene som har lite verbaltekst. Den ideasjonelle metafunksjonen

kommer til syne gjennom hvordan elevene presenterer hva teksten handler om. Slik som for eksempel at elevene i elevtekst 1 og 2 skriver i verbalteksten «superhelt» og «leopard», da er med på å vise hva teksten handler om.

Den mellompersonlige metafunksjonen handler om sosial samhandling, og det vil si hvordan elevene gjennom teksten henvender seg til en mottaker (Maagerø & Tønnesen, 2014, s. 25). Det viser til hvilke grep elevene tar i bruk i tekstene sine for å kommunisere med en mottaker, og da for eksempel hvilke ord de tar i bruk i kommunikasjonen.

Den tekstuelle metafunksjonen handler om å se sammenhenger og sette deler sammen til en helhet (Maagerø & Tønnesen, 2014, s. 25). Elevtekstene jeg har analysert består av verbaltekst og tegning, det vil si at de består av flere elementer som må settes sammen til en helhet for at man skal kunne få det totale meningsuttrykket som elevene ønsker å formidle. Dette har jeg gjort i analysen gjennom å se på hver enkelt modalitet hver for seg, og til slutt bruke de funnene jeg gjorde til å se på samspillet mellom dem. I analysen kommer det fram at tegningen ofte blir brukt som en utdyping av verbalteksten, og da blir det nødvendig å se modaliteten i sammenheng med hverandre. Hvis vi ser på elevtekst 4, så skriver hun om en magisk tryllehatt, men beskriver ikke i verbalteksten hvordan hatten ser ut. Denne informasjonen får vi fra tegningen.

5.4 Kontekst

Gjennom å analysere de seks elevtekstene ble det mer og mer tydelig hvor stor rolle konteksten kan ha for det meningsuttrykket man som leser klarer å hente ut fra elevtekstene. Flere ganger i analysen så nevner jeg at jeg mangler kontekstinformasjon, og det jeg mener med dette er at jeg ikke har hatt mulighet til å være til stede under arbeidet deres med tekstene. Derfor har jeg ikke noe grunnlag til å si noe om hva elevene for eksempel har tenkt når de jobbet med oppgaven eller hvordan de jobbet med den. I utvalget som jeg analyserte så var det minst to elevtekster som i hovedsak besto av tegning. Disse elevtekstene krevde mer av meg for at jeg skulle forstå hva de ville med tekstene, enn de tekstene som hadde verbaltekst som var med på tydeliggjorde hva de hadde tegnet i tegningene sin. På grunn av at jeg ikke var til stede når de arbeidet med tekstene sine, kan det hende at jeg har tolket de helt feil og at det ikke var det jeg forsto de som, var det som de ville formidle. Hadde jeg vært til stede under arbeidet og fått tak i den totale konteksten, slik som for eksempel info om prosessen og innspill i elevenes skrivekompetanse generelt, hadde jeg muligens kunne fått et annet inntrykk av tekstene deres. Dette er også noe som kan være en svakhet med studien, slik som jeg nevner i metodekapitlet. Det er viktig å presisere at det er fullt mulig å besvare problemstillingen til denne studien kun med det datamaterialet jeg har, men om jeg hadde hatt tilgang til mer empiri så kan det hende at funnene mine hadde sett annerledes ut.

I en verbaltekst hvor elevene har skrevet mye og beskrivende, så spiller muligens det at jeg ikke har hele konteksten så stor rolle. Men i tekster med lite verbaltekst som er vanskelig å forstå og tegninger som ikke er så tydelig, har konteksten en viktig rolle. Slik som i elevtekst 2, der har eleven skrevet et ord og tegnet en stor tegning med mange elementer. Ut fra verbalteksten klarer jeg å hente ut at eleven har skrevet leopard og at jeg da kan anta at det er det han ville blitt forvandlet til om han hadde funnet en magisk hatt. Men i tegningen så er det flere elementer jeg ikke forstår, jeg ser at han har tegnet fire leoparder, men jeg forstår ikke de andre elementene. Eleven formidler muligens en

historie eller hendelse gjennom tegningen, men nettopp fordi at jeg ikke har tilgang på hele konteksten greier jeg ikke å hente ut den meningen som han formidler.

5.5 Hvilken rolle har grammatikken for meningsuttrykket?

Flere av analysekategoriene som jeg brukte i analysen handlet om å se etter ulike grammatiske trekk i verbalteksten, slik som for eksempel adjektiv, adverbial, leddsetninger og ordvalg. Grunnen til at jeg så etter akkurat disse, er at disse er vanlige grammatiske grep man kan gjøre i en tekst for å formidle mening. Det som overrasket meg mest, var at det var så få som brukte adjektiv i tekstene sine. Adjektiv er det som kan være med på å beskrive egenskapene ved noe (Iversen et al., 2020, s. 271). De elevtekstene som hadde adjektiv i seg, tok som regel i bruk adjektivet «magisk». Men dette var et ord som sto i oppgaveteksten, og det var ikke noe som de fant på selv. Det var også kun tre elevtekster som hadde leddsetninger i seg, det vil si en setning som fungerer som et ledd i en helsetning (Iversen et al., 2020, s. 283). På bakgrunn av at de fleste elevene ikke bruker skilletegn i tekstene sine, måtte jeg selv finne ut hvor leddsetningene var. I analysen av elevtekstene så kommer det fram at hvilke ordvalg elevene tar for seg i tekstene spiller en viktig rolle, som handler om de semantiske kriteriene for skrivingen (Nygård, 2021, s. 18). De ordvalgene elevene har gjort i tekstene er avgjørende for hvordan mening kommer til uttrykk. Elevtekst 2 er et veldig godt eksempel på at ordvalg spiller en stor rolle. Hadde ikke eleven skrevet «leopard», så hadde jeg ikke forstått hva det var han ville formidle.

Ut fra analysen av elevtekstene og de funnene som jeg gjorde meg, så synes jeg det er interessant å se på at om elevene bruker adjektiv, leddsetninger eller adverbial ikke har så mye å si for hvordan mening kommet til uttrykk i akkurat disse elevtekstene. Men slik som når jeg drøftet rundt konteksten, er det også viktig her å presisere at om disse grammatiske trekkene hadde vært til stede, så hadde de muligens påvirket meningsuttrykket som elevtekstene gir. Nygård (2021) viser til at grammatikk er vitenskapen om strukturer i språket vårt (s.17), og derfor er det umulig å si at grammatikken ikke har en stor og viktig rolle når det kommer til tekstsaking. Som jeg nevner i teorikapitlet så kan man se på grammatikk på to måter, som struktur og ulike valg man som språkbruker tar (Myhill et al., 2013, s. 104).

I elevtekstene som jeg nå har analysert så ser man at grammatikkens rolle handler om de ulike valgene elevene tar for å formidle et innhold, og hvordan teksten er konstruert gjennom ord og setninger er avgjørende for meningsuttrykket. Dette viser at det FUS-prosjektet handler om er viktig for elevens tidlige skriveutvikling. Det at hovedfokuset ikke ligger på rettskriving, men heller på at de skal formidle noe og at det er helt i orden at de tar i bruk ulike uttrykksformer. Det er dette man kan si er å ha et funksjonelt syn på skrivingen, man skriver for å formidle noe ovenfor seg selv og andre. Dette kan man også se opp mot Myhill et al. (2013) sitt funksjonelle syn på grammatikken. De grammatiske valgene som man gjør, kan man se som en ressurs til meningsaking på lik grad som for eksempel farge i en tegning.

5.6 Sterke og svake modaliteter

I elevtekstene som jeg har analysert har elevene tatt i bruk modalitetene verbaltekst og tegning, og det vil si at det er sammensatte tekster, altså multimodale tekster (Løvland, 2007, s. 21). Ifølge teori om multimodalitet, så er det modaliteter som er med på å skape mening i ulike sammenhenger (van Leeuwen, 2005, s. 160). Det som kjennetegner en sterk modalitet er at den kan uttrykke et stort meningsinnhold, og

knyttet ofte til modaliteter som skrift og tale. Motsetningen til dette blir da svake modaliteter, slik som for eksempel farge eller musikk. Svake modaliteter uttrykker ikke nødvendigvis så mye mening alene, men kan virke som støtte til de mer sterke modalitetene slik at meningsinnholdet kommer tydeligere fram (Engebretsen, 2010, s. 20-21).

Verbaltekst er en typisk sterk modalitet, og har derfor mulighet til å uttrykke mye mening. På bakgrunn av dette ser man tendenser av at verbalteksten i de elevtekstene jeg har analysert, er den modaliteten som har størst funksjonell tyngde, altså det er den modaliteten i elevteksten som utgir mest informasjon, og spesielt i de verbaltekstene hvor elevene har skrevet mye. Gjennom verbalteksten blir det mer tydelig hva det er elevene vil formidle. De fleste skriver en slags fortelling om hva de ville blitt forvandlet til om de fant en magisk hatt, men de fleste gir ikke så mange beskrivelser av hvordan de ser ut etter de har blitt forvandlet. Dette ser jeg ofte blir tegningen sin oppgave, i hvert fall i de tegningene som henger sammen med verbalteksten. Her er det mulig å si at modalitetene har spesialisert seg for ulike formål, altså det jeg utdyper i teorikapitlet om funksjonell spesialisering. Modalitetene får ulik modal affordans til å uttrykke mening, gjennom at ansvaret blir fordelt mellom dem Løvland, 2007, s. 26)

Tegning blir ofte klassifisert som en svak modalitet, altså en modalitet som fungerer mer som støtte til en annen modalitet, enn å selv uttrykke så mye mening. I analysen av elevtekstene så ser man at dette er tilfellet i flere av elevtekstene. Det vil si at tegningen er med å tilføre elevteksten en informasjon som verbalteksten ikke gir. Slik som for eksempel gi informasjon om hvordan noe ser ut. Dette handler om det van Leuwen (2005) kaller for informasjonskobling, og som handler om relasjonen mellom de ulike uttrykksformene i en tekst (s. 209). Men jeg er ikke helt enig i at man skal klassifisere tegning som en svak modalitet, fordi at i analysen så ser jeg at tegning kan uttrykke mening i seg selv. Dette påpeker også Kress og van Leeuwen, tegninger/bilder er ikke avhengig av språk for å kunne bli forstått (Hopperstad, 2005, s. 30). Dette kommer spesielt til uttrykk i de elevtekstene som jeg har analysert som hadde lite verbaltekst. I motsetning til verbalteksten, hvor det ofte fort blir tydelig hva det er elevene formidler, så kan det være slik at man må bruke litt mer tid når man skal analysere en tegning for å se hva det er den egentlig uttrykker. Men når man går inn og ser på detaljene til tegningen så ser man at de kan uttrykke mye. Det er viktig å huske at dette er elever i begynneropplæringen, og de har ikke utviklet et stort verbalspråklig repertoar skriftlig enda, og derfor blir tegning en ekstra viktig modalitet for disse elevene. Tegning er en aktivitet som mange elever engasjerer seg i, og derfor tar i bruk det som uttrykksform (Hopperstad, 2005, s. 10). Det er ikke bare verbalteksten som kan fortelle en fortelling, det kan også tegningen. Tegningen kan formidle et innhold og en historie, det kommer bare an på hvilke ressurser elevene tar i bruk i formidlingen. Det er ulike grep man kan ta i bruk for å skape handling i en tegning. Man kan blant annet i tegningen ha med det Hopperstad (2005) kaller for vektorer (s. 45). Dette handler om elementer i tegningen som er med på å lede blikket vårt fra et element til et annet, og er da med på å skape en handling eller bevegelse i tegningen. Dette kan knyttes til det som omhandler narrative representasjoner, og at det handler om utfoldelse og et hendelsesforløp (Kress & van Leeuwen, 20221, s. 76).

Farge som modalitet kan også ha mye å si for hvordan mening kommer til uttrykk i en tegning. Slik som for eksempel i elevtekst 6, har eleven brukt en del farger. Hun har tegnet en sommerfugl og en jente. Jenta holder noe i hånden, noe som ligner på en ball. Men i og med at hun har brukt farger på den, var det med på å gjøre at jeg forsto at det

var en poké-ball fra Pokémon hun holdt i hånden og dette var med på å gi tegningen en helt annen mening enn om hun ikke hadde fargelagt den.

Tradisjonelt sett så blir skriving i større grad vektlagt i skolen, enn tegning som ressurs for kommunikasjon. Dette er også noe jeg selv har erfart gjennom egen skolegang og arbeid i skolen. Gjennom at man ser på læreplanen i norsk, ser man at i kompetansemålene som gjelder etter 2.trinn så blir både tegning og skriving inkludert, men at det er skriving som er vektlagt høyest. Allerede i kompetansemålene for etter 4.trinn, ser man at de har fjernet tegning som kompetansemål i opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2019). Tegning er en aktivitet mange barn engasjerer seg i, og det er en aktivitet som ikke krever at de må være sterke i skriving for å kunne prestere. Slik som i skriving, så kan tegning også brukes til å uttrykke noe eller formidle noe (Hopperstad, 2005, s. 10). Derfor mener jeg det er litt merkelig når læreplanen i norsk viser til at norskfaget bygger på et utvida tekstbegrep, og at man da i skolen velger å vektlegge skriving høyere enn tegning når det kommer til formidling, til tross for at man vet at mange synes det kan være enklere å gi mening til noe om de har mulighet til å tegne, og da spesielt i tidlig skolealder (Kunnskapsdepartementet, 2019).

For at en mottaker skal forstå en tegning, så kan det hende at det krever litt mer forklaring enn i en verbaltekst, men i den digitale verdenen vi nå lever i så skal ikke dette være et problem. I norske skoler så har de fleste elever tilgang til digitale ressurser og da kunne man for eksempel gjort det slik at elevene har tegnet en tegning og for å forklare hva de har tegnet så kan de spille inn dette på en Ipad eller pc. Jeg mener også at spesielt i tidlig skolealder kan elevene få mer valgfrihet i hvordan de vil løse en tekstoppgave. Dette kan være med på at flere elever blir motiverte til å produsere et innhold, men da er det viktig å presisere for dem at verbaltekst og tegning stiller likt, og at det ikke noe som er bedre enn det andre. I oppgaveformuleringen til FUS, som er utgangspunktet for de elevtekstene jeg har analysert, så står det ingenting om hvilke uttrykksformer elevene skal ta i bruk. Dette velger de fritt selv, og den eneste instruksjonen de får er å formidle en fortelling om hva de hadde forvandlet seg til om de hadde funnet en magisk hatt og hva som hadde skjedd den dagen.

5.7 Avsluttende kommentar

Slik som forskning viser så skrives det for lite i begynneropplæringen (Håland, Hoem & McTigue, 2018, s. 63). Denne studien er med på å vise skriveopplæringen fra et funksjonelt perspektiv. Den viser til at elevene har mulighet til å kommunisere mening på forskjellige måter, gjennom de ressursene som hver enkelt elev har tilgjengelig. Det er ingen av uttrykksformene som er dårligere enn den andre, det handler mer om hvordan de blir tatt i bruk. Ved å bruke lignende skriveoppgaver som denne studien har tatt utgangspunkt, kan det være med på å utvikle skriveopplæringen og gjøre at flere elever synes det er gøy å produsere tekst gjennom at de selv har mulighet til å velge den uttrykksformen som passer de best.

Referanser

- Cohen, L., Manion L. & Morrison K. (2011). *Research methods in education*. Routledge.
- Engebretsen, M. (2010). Innledning. I M. Engebretsen (Red.), *Skrift/Bilde/Lyd. Analyse av sammensatte tekster* (s. 17-35). Høyskoleforlaget.
- Fejes, A. & Thorneberg, R. (2016). Kvalitativ forskning och kvalitativ analys. I A. Fejes & R. Thorneberg (Red.), *Handbok i kvalitativ analys* (s. 16-41). Liber.
- Gleiss, M. S. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter. Å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. Cappelen Damm Akademisk.
- Graham, S. (2019). Changing How Writing Is Taught. *Review of Research Education*, 43 (1), 277-303. <https://doi.org/10.3102%2F0091732X18821125>
- Hognestad, J. K. (2021). Morfologi: ordklasser. I M. Nygård & C. Bjerke (Red.). *Norsk boka 1. Norsk for grunnskulelærerutdanning 1-7*. (2.utg., s. 151-171).
- Hopperstad, M. H. (2005). *Alt begynner med en strek. Når barn skaper mening med tegning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Høigård, A. (2013). *Barns språkutvikling. Muntlig og skriftlig* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Håland, A., Hoem, T. F., & McTigue, E. (2018). Writing in First Grade: The Quantity and Quality of Practices in Norwegian Classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 47, 63-74. <https://doi.org/10.1007/s10643-018-0908-8>
- Iversen, H. M., Otnes, H. & Solem, M. S. (2020). *Grammatikken i bruk* (4.utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Kress, G. (1997). *Before Writing. Rethinking the paths to literacy*. Routledge.
- Kress, G. (2010). *Multimodality. A social semiotic approach to contemporary communication*. Routledge.
- Kress, G. & van Leeuwen, T. (2021). *Reading Images. The Grammar of Visual Design* (3.utg.). Routledge
- Kvarv, S. (2021). *Vitenskapsteori – tradisjoner, posisjoner og diskusjoner* (2.utg.). Novus forlag.
- Løvland, A. (2007). *På mange måtar. Samensette tekstar i skolen*. Fagbokforlaget.
- Løvland, A. (2010). Multimodalitet og multimodale tekster. *Viden om læring*, 2 (7), 1-5. <https://videnomlaesning.dk/media/1607/anne-lovland.pdf>
- Maagerø, E. & Tønnesen, E. S. (2014). *Multimodal tekstkompetanse*. Portal akademisk.

- Matre, S., Solheim, R. & Otnes, H. (red.), Berge, K. L, Evensen, L. S & Thygesen, T (2021). *Nye grep om skriveopplæringa. Forskingsfunn og praksiserfaringar.* Universitetsforlaget.
- Myhill, D., Jones, S., Watson, A. & Lines, H. (2013). Playful explicitness with grammar: a pedagogy for writing. *Literacy. UKLA*, 47 (2), 103-111.
- Nygård, M. (2021). Mulighetene i språkssystemet: Grammatikksyn og grammatikkundervisning i morsmålsfaget. I K. Kverndokken, J. O. Bakke & I. B. Budal (Red.), *101 grep om grammatikk – om språket som system og språket i bruk.* Fagbokforlaget.
- NTNU (u.å.). *FUS: Funksjonell skriving de første skoleårene.* Hentet 27. april 2022 fra <https://www.ntnu.no/ilu/fus>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-1998-07-17-61).* Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier (2.utg.).* Universitetsforlaget.
- Skar, G. B. U., Aasen, A. J & Jølle, L. (2020). Functional Writing in the Primary Years: Protocol for a Mixed-Methods Writing Intervention Study. *Nordic Journal of Literacy Research*, 6 (1), 201-216. <https://nordicliteracy.net/index.php/njlr/article/view/2040/4303>
- Skjelbred, D. (2021). *Elevens tekst. Et utgangspunkt for skriveopplæring (5.utg.).* Cappelen Damm Akademisk.
- Skrivesenteret (u.å.). *FUS-prosjektet.* Hentet 27.april 2022 fra <https://skrivesenteret.no/prosjekt/fus-prosjektet/>
- Solheim, R. & Falk, D. Y. (2021). Skrivarutvikling og skrivekompetanse. Funksjonelle og formålsretta perspektiv på den første skriveopplæringa. I L. Jølle, A. S. Larsen, H. Otnes & L. I. Aa (Red.), *Morsmålfaget som fag og forskningsfelt i Norden.* (s. 199-221). Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215050997-2021-11>
- Svanes, I. K. (2021). Den første skrive- og leseopplæringen. I M. Nygård & C. Bjerke (Red.). *Norsk boka 1. Norsk for grunnskulelærerutdanning 1-7.* (2.utg., s. 31-64).
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder (5.utg.).* Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2013). Læreplan i norsk (NOR01-05). Ikke gjeldende lenger. *Læreplanverket for kunnskapsløftet 2013.* <https://www.udir.no/kl06/nor1-05?lplang=http://data.udir.no/kl06/nob#>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). Læreplan i norsk (NOR01-06). Fastsatt som forskrift *Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020.* <https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>
- van Leeuwen, T. (2005). *Introducing social semiotics.* Routledge.
- van Leeuwen, T. (2011). *The Language of colour. An introduction.* Routledge.

Vedlegg

Vedlegg 1: Oppgavetekst fra FUS-prosjektet

Vedlegg 2: Inspirasjonsbilde fra FUS-prosjektet

Vedlegg 3: FUS-prosjektets vurderingskriterier

Vedlegg 4: FUS-prosjektets klassifisering av elevtekstene

Vedlegg 5: Analysekategoriene

Vedlegg 6: De seks utvalgte elevtekstene

Vedlegg 1: Oppgavetekst

Lærerinstruks tekstinnsamling 1. trinn våren 2020 - Magisk hatt

Fremgangsmåte

1. Se informasjonsfilm om gjennomføring av skriveoppgavene:
<https://youtu.be/sqofnAtKORI>
2. Fyll ut informasjon om navn, skole, dato og gruppe på elevenes skriveark. Ikke la elevene fylle ut dette selv. Hvis du har en ny elev så er det fint om du i tillegg fyller ut informasjon om kjønn, språk og fødselsdato.
3. Les opp oppgaven for elevene.
4. Gjennomfør idémyldring.
5. Elevene skriver (max 45 min.)
6. Samle inn tekster og sorter etter elev.
7. Send til Skrivesenteret. Se adresse under.

Oppgave

Forestill deg at du en dag finner en magisk hatt. Når du tar på deg hatten, kan du forvandle deg til hva som helst. Fortell hva du forvandler deg til, og hva som skjer den dagen.

Idémyldring

Før skrivinga har dere en muntlig idémyldring. Bildet av en hatt (se vedlegg) tas opp på storskjerm/Smartboard for å gi inspirasjon til oppgaven. Viktig: Lærer skal ikke skrive på tavle/Smartboard eller gi annen skriftlig støtte i form av f.eks. post it-lapper. Dette fordi rammene skal være likest mulig for alle elever i tekstinnsamlinga.

Forslag til hva dere kan snakke om under idémyldringa (emnehjelp):

- Hva betyr det at noe er magisk?
- Hva kan man forvandle seg til? (f.eks. en superhelt, en gjenstand, et dyr, en kjent person...)
- Hva ville du ha forvandlet deg til?
- Hva tror du ville ha skjedd den dagen?
- Hva må du tenke på for at andre skal kunne lese og forstå teksten din?

Det er viktig at alle har bestemt seg for hva de vil skrive om før man går videre.

Vedlegg 2: Inspirasjonsbilde til skriveoppgaven



Vedlegg 3: FUS vurderingskriterier til elevtekstene

Vurderingskriterier	1	2	3	4	5
A. Mottakerorientering	For å forstå teksten kreves samtale med skriveren.	Teksten inneholder ord/tegn/tegninger som gir mening i samspill med hverandre.	Teksten inneholder enkeltelement som indikerer en henvendelse til en mottaker.	Teksten henvender seg til mottakeren i skriveoppgaven på en nokså relevant måte og kan ta hensyn til leserens behov for kjennskap til deltakere/karakterer, omstendigheter og hendelsesforløp.	Teksten henvender seg til mottakeren i skriveoppgaven på en gjennomgående relevant måte og tar hensyn til leserens behov for kjennskap til deltakere/karakterer, omstendigheter og hendelsesforløp. Teksten kan inneholde spor av elevens stemme med reflekterende og evaluerende utsagn.
Eksempeltekster	1.A	2.A	3.A	4.A	5.A
B. Organisering av innhold	Teksten består av enkeltstående bokstaver/ord/tegn/tegninger.	Teksten kan ha antydning til en struktur, f.eks. listestruktur med en markert tematisk overskrift, eller brevstruktur. Det additive bindeordet «og» kan forekomme.	Teksten har en global struktur med innholdsmomenter, som er stilt opp i en logisk rekkefølge. I enkelte tilfeller kan innledning eller avslutning være lite eksplisitt. Teksten inneholder først og fremst additive og temporale tekstbindere (f.eks. «og» og «så»).	Teksten har en global struktur med enkelte utbygde innholdsmomenter, som er stilt opp i en logisk rekkefølge. I enkelte tilfeller kan innledning eller avslutning være lite eksplisitt. Teksten kan f.eks. inneholde sammenligninger, klassifiseringer , kronologi . Teksten viser bruk av ulike tekstbindere (f.eks. «men», «også» og «fordi»).	Teksten har en fullstendig global struktur med flere utbygde innholdsmomenter, som er stilt opp i en logisk eller på annen måte formålstjenlig rekkefølge. Teksten viser formålstjenlig bruk av tekstbindere.
Eksempeltekster	1.B	2.B	3.B.1 og 3.B.2	4.B	5.B.1 og 5.B.2
C. Innholdets omfang	Den del av verbalteksten som er et relevant svar på oppgaven tilsvarer en setning eller mindre.	Den del av verbalteksten som er et relevant svar på oppgaven tilsvarer cirka 2–3 setninger.	Den del av verbalteksten som er et relevant svar på oppgaven tilsvarer cirka en halv A4-side (25–49 ord).	Den del av verbalteksten som er et relevant svar på oppgaven tilsvarer cirka en A4-side (50–74 ord).	Den del av verbalteksten som er et relevant svar på oppgaven tilsvarer cirka en og en halv A4-side eller mer (75+ ord).
Eksempeltekster	1.C og 1.C.2	2.C	3.C	4.C	5.C og 5.B.1
D. Ordforråd	Teksten består av enkeltstående bokstaver/ord/tegn/tegninger.	Teksten inneholder et fåtall (ulike) ord.	Teksten inneholder flere ulike ord (gjærne temarelevante).	Teksten viser et repertoar av ord (gjærne temarelevante).	Teksten viser et repertoar av ord og uttrykk (gjærne temarelevante). I enkelte tilfeller kan den også vise bruk av spesialiserte og abstrakte ord , og/eller kreative uttrykksformer .
Eksempeltekster	1.D	2.D	3.D	4.D	5.D og 5.C



Vurderingskriterier	1	2	3	4	5
E. Setningsoppbygging	Teksten (verbaltekst og/eller tegning) består av enkeltstående bokstaver/ord/tegn/tegninger.	Det kan forekomme fullstendige setninger.	Setningene viser liten grad av variasjon i setningsstruktur (i tekster der variasjon er relevant).	Deler av teksten viser hensiktsmessig variasjon i setningsstruktur.	Teksten har stort sett hensiktsmessig syntaktisk variasjon , og den har enkelte utbygde fraser og/eller leddsetninger.
Eksempeltekster	1.E	2.E	3.E.1 og 3.E.2	4.E	5.E.1 og 5.E.2
Gå til side 11					
F. Tegnsetting	Teksten inneholder ikke skille tegn.	Enkelte skille tegn kan forekomme og/eller utforskende bruk av tegn.	Forekomster av funksjonell bruk av skille tegn (særlig punktum).	Stort sett riktig bruk av punktum. Forekomster av funksjonell bruk av spørsmålsteget og/eller utropsteget (i tekster der det er relevant).	Stort sett riktig bruk av ulike tegn. Bruk av komma kan forekomme, særlig ved oppramsing og foran «men».
Eksempeltekster	1.F og 1.F.2	2.F	3.F.1 og 3.F.2	4.F.1 og 4.F.2	5.F og 5.C
G. Skrivemåter og staving	Det kan forekomme enkeltbokstaver i teksten og/eller det kan forekomme skribleskrift, representert med buer og streker som imiterer skrift.	Teksten inneholder bokstavkombinasjon(er) og enkeltord.	Ordene staves lydrett og noen høyfrekvente og elevnære ord er rett skrevet.	Det forekommer eksempler på ikke-lydrette ord som er riktig skrevet (f.eks. "hvordan"). Det kan forekomme eksempler på overgeneralisering (f. eks. stum "h" først i ord som starter på "v" - "hvært").	Det finnes en rekke eksempler på at også ikke-lydrette ord er skrevet riktig.
Eksempeltekster	1.G.1 og 1.G.2	2.G	3.G	4.G.1 og 4.G.2	5.G.1 og 5.G.2
H. Bokstavkunnskap	Eventuelle bokstaver kan være vanskelige å tyde.	Teksten inneholder bokstaver som ikke er utformet på en konvensjonell måte. Retning og form er ikke nødvendigvis konvensjonelle.	Bokstavene er stort sett utformet på en konvensjonell måte.	Bokstavene er utformet på en konvensjonell måte. Forekomster av konvensjonell bruk av "bokstavhuset". Forekomster av veksling mellom store og små bokstaver (versaler og minuskler).	Bokstavene er utformet på en konvensjonell og leservennlig måte. Som regel konvensjonell bruk av "bokstavhuset". Følger som regel konvensjoner for veksling mellom store og små bokstaver.
Eksempeltekster	1.H	2.H	3.H	4.H	5.H , 5.G.1 og 5.G.2

Vurderingskriterier	Mangler informasjon	Ikke konvensjonell	Konvensjonell
I. Bøying og syntaks	Teksten (verbaltekst og/eller tegning) består av isolerte bokstaver/ord/tegn/tegninger.	Teksten inneholder flere eksempler på ikke-konvensjonell bøying og/eller setninger uten konvensjonell syntaks.	Teksten inneholder stort sett ord som bøyes på konvensjonell måte og setninger med konvensjonell syntaks.

BESKRIVELSE AV VURDERINGSOMRÅDENE

A. Mottakerorientering

Dette vurderingsområdet handler om hvordan teksten henvender seg til en mottaker og i hvor stor grad teksten tar hensyn til denne leserens behov for informasjon.

B. Organisering av innhold

Dette vurderingsområdet handler om hvordan teksten er strukturert på globalt og lokalt nivå.

C. Innholdets omfang

Dette vurderingsområdet handler om hvor lang teksten er. Dette omfatter kun verbalekst som er et relevant svar på oppgaven.

D. Ordforråd

Dette vurderingsområdet handler om ord- og uttrykksvariasjon i teksten. Det tar også for seg om ordene er temarelevante for teksten.

[Tilbake til skjema](#)

F U S I

6

E. Setningsoppbygging

Dette vurderingsområdet handler om i hvilken grad teksten har hensiktsmessig variasjon i syntaks.

F. Tegnsetting

Dette vurderingsområdet handler om i hvilken grad teksten har funksjonell og/eller konvensjonell bruk av tegn.

G. Skrivemåter og staving

Dette vurderingsområdet handler om i hvilken grad ordene i teksten er riktig skrevet. Utviklinga går fra den tidlige skrivinga til at en stadig større del av teksten er ortografisk riktig skrevet.

H. Bokstavkunnskap

Dette vurderingsområdet handler om i hvilken grad teksten følger konvensjoner for forming av bokstaver og bruk av versaler og minuskler.

I. Bøying og syntaks

Dette vurderingsområdet handler om hvorvidt teksten følger konvensjoner for norsk ordbøying og syntaks.

[Tilbake til skjema](#)

F U S I

7

Vedlegg 4: FUS-prosjektets klassifisering av elevtekstene

	A	B	C	D	E	F	G	H	I
1		Nickname	Gender	Language	Age_in_mont	MP2_Writing_Quality_Full_Holistic_Fair			
2	1	263028	girl	bilingual	70	1,63			
3	2	455015	girl	other	75	1,39			
4	3	254030	girl	bilingual	79	1,37			
5	4	256030	boy	norwegian	68	1,41			
6	5	257085	boy	norwegian	73	1,41			
7	6	264071	girl	norwegian	77	1,55			
8	7	457023	boy	norwegian	68	1,54			
9	8	251026	girl	bilingual	78	0,8			
10	9	456031	boy	norwegian	73	1,52			
11	10	453034	boy	norwegian	73	1,49			
12	11	251024	girl	bilingual	75	1,28			
13	12	251016	girl	other	69	1,19			
14	13	450048	boy	norwegian	79	1,26			
15	14	264056	boy	norwegian	71	0,95			
16	15	453064	girl	norwegian	68	1,46			
17	16	352037	boy	norwegian	75	1,43			
18	17	457005	girl	norwegian	75	1,61			
19	18	452023	boy	norwegian	70	1,23			
20	19	350052	girl	norwegian	78	1,56			
21	20	454033	girl	other	70	0,74			
22	21	264087	boy	norwegian	79	1,61			
23	22	251019	girl	norwegian	78	1,58			
24	23	450021	boy	norwegian	75	1,57			
25	24	264048	boy	norwegian	69	0,37			
26	25	264049	boy	norwegian	69	1,39			
27	26	260020	boy	norwegian	74	1,6			
28	27	454014	boy	bilingual	73	1,19			
29	28	257030	girl	norwegian	69	1,37			
30	29	450054	boy	norwegian	69	0,98			
31	30	456040	boy	norwegian	79	1,25			
32	31	458015	boy	other	76	1,39			
33	32	257095	boy	norwegian	71	1,45			
34	33	256043	boy	bilingual	79	1,4			
35	34	264047	boy	norwegian	78	1,26			
36	35	256038	boy	norwegian	74	1,55			
37	36	256052	boy	norwegian	68	0,5			
38	37	458019	boy	other	71	1,51			
39	38	457022	boy	norwegian	74	0,95			
40	39	455004	boy	norwegian	78	1,21			
41	40	352044	boy	norwegian	72	1,51			
42	41	256045	girl	norwegian	79	0,99			
43	42	451005	boy	norwegian	76	0,9			
44	43	454009	girl	norwegian	73	1,61			
45	44	454007	boy	bilingual	73	1,46			
46	45	451022	boy	norwegian	76	1,51			
47	46	150014	boy	bilingual	69	1,55			
48	47	352023	boy	bilingual	69	1,12			
49	48	263022	girl	bilingual	77	1,36			
50	49	458013	boy	norwegian	71	1,49			
51	50	257043	boy	norwegian	77	1,28			
52									
53									
54									
55									

below_average_reduced_sample

+

Klar

W15



fx

	A	B	C	D	E	F	G	H	I
1		Nickname	Gender	Language	Age_in_mor	MP2_Writing_Quality_Full_Holistic_Fair			
2	1	452068	girl	norwegian	75	2,86			
3	2	458001	girl	other	79	2,69			
4	3	257083	boy	norwegian	69	2,26			
5	4	257061	boy	norwegian	75	2,4			
6	5	264058	boy	norwegian	68	2,27			
7	6	459034	boy	norwegian	73	2,85			
8	7	262062	girl	norwegian	77	2,61			
9	8	264019	boy	norwegian	78	2,37			
10	9	453004	boy	norwegian	77	2,56			
11	10	457008	boy	norwegian	74	2,4			
12	11	450069	boy	norwegian	74	2,56			
13	12	263012	girl	norwegian	72	2,61			
14	13	352043	girl	norwegian	74	2,78			
15	14	454016	boy	norwegian	78	2,72			
16	15	450077	girl	bilingual	68	2,75			
17	16	262005	boy	norwegian	78	2,77			
18	17	351010	boy	norwegian	71	2,76			
19	18	253023	girl	norwegian	68	2,83			
20	19	457012	boy	norwegian	76	2,81			
21	20	263061	girl	norwegian	78	2,58			
22	21	257029	girl	norwegian	76	2,41			
23	22	452038	boy	norwegian	70	2,44			
24	23	253014	girl	bilingual	69	2,39			
25	24	451027	boy	norwegian	74	2,58			
26	25	260060	boy	norwegian	78	2,67			
27	26	459046	boy	norwegian	78	2,56			
28	27	264009	boy	norwegian	76	2,46			
29	28	452003	girl	norwegian	74	2,87			
30	29	253011	girl	norwegian	73	2,44			
31	30	255011	girl	norwegian	69	2,28			
32	31	453036	girl	norwegian	69	2,77			
33	32	264083	boy	norwegian	78	2,72			
34	33	262032	girl	norwegian	68	2,6			
35	34	452049	girl	norwegian	76	2,79			
36	35	260052	boy	norwegian	70	2,57			
37	36	257075	girl	norwegian	69	2,85			
38	37	254040	girl	norwegian	75	2,83			
39	38	459033	boy	norwegian	71	2,79			
40	39	452009	boy	norwegian	71	2,5			
41	40	263029	boy	bilingual	70	2,84			
42	41	151016	boy	norwegian	72	2,51			
43	42	257092	girl	norwegian	74	2,56			
44	43	263019	girl	bilingual	70	2,38			
45	44	454032	girl	norwegian	79	2,41			
46	45	255007	boy	norwegian	70	2,56			
47	46	256002	girl	other	75	2,67			
48	47	351020	girl	norwegian	75	2,58			
49	48	458007	girl	norwegian	79	2,81			
50	49	150012	girl	norwegian	79	2,31			
51	50	458024	boy	norwegian	77	2,68			



average_reduced_sample



	A	B	C	D	E	F	G	H
1		Nickname	Gender	Language	Age_in_mont	MP2_Writing_Quality_Full_Holistic_Fair		
2	1	452040	boy	norwegian	77	3,56		
3	2	450007	girl	norwegian	75	3,61		
4	3	253035	girl	norwegian	77	3,65		
5	4	450004	boy	norwegian	73	3,52		
6	5	151023	girl	norwegian	72	3,6		
7	6	262018	girl	norwegian	71	3,58		
8	7	253013	girl	norwegian	77	3,75		
9	8	260036	boy	norwegian	73	3,79		
10	9	263056	girl	bilingual	68	3,98		
11	10	452029	girl	norwegian	79	3,7		
12	11	256007	girl	norwegian	77	3,59		
13	12	260057	girl	norwegian	77	3,53		
14	13	458016	girl	norwegian	77	3,55		
15	14	455008	girl	bilingual	76	3,7		
16	15	452033	girl	norwegian	79	3,71		
17	16	255001	girl	norwegian	76	3,99		
18	17	259006	girl	norwegian	72	3,8		
19	18	262003	girl	norwegian	73	3,82		
20	19	254056	boy	bilingual	75	3,55		
21	20	450006	girl	norwegian	72	3,64		
22	21	450019	girl	norwegian	78	3,52		
23	22	458011	girl	norwegian	77	3,58		
24	23	264050	girl	norwegian	71	3,59		
25	24	254018	boy	norwegian	74	3,74		
26	25	151024	girl	norwegian	73	3,61		
27	26	259001	girl	norwegian	73	3,58		
28	27	256009	girl	norwegian	79	3,8		
29	28	256025	girl	norwegian	79	3,87		
30	29	254033	girl	norwegian	73	3,61		
31	30	260025	girl	norwegian	79	3,63		
32	31	260031	boy	norwegian	79	3,74		
33	32	254052	boy	norwegian	78	3,62		
34	33	254047	girl	norwegian	77	4,23		
35	34	261065	girl	bilingual	75	3,66		
36	35	253006	girl	norwegian	72	3,53		
37	36	151029	girl	norwegian	75	3,52		
38	37	260056	girl	norwegian	74	3,54		
39	38	260034	boy	norwegian	77	3,67		
40	39	252017	boy	other	76	3,57		
41	40	260042	boy	norwegian	77	3,61		
42	41	452035	girl	norwegian	72	3,95		
43	42	260039	boy	norwegian	77	4,2		
44	43	259013	girl	norwegian	72	3,58		
45	44	253030	girl	norwegian	79	3,61		
46	45	253008	girl	norwegian	77	3,78		
47	46	262015	girl	norwegian	74	3,61		
48	47	457017	girl	norwegian	76	3,89		
49	48	452022	boy	norwegian	77	3,52		
50	49	261011	girl	norwegian	74	3,72		
51	50	260047	girl	norwegian	74	3,61		
52								
53								
54								
55								

Vedlegg 5: Analysekategorier

Analysekategorier:
Fokus på verbaltekst (nivå 1 + 2)
<ul style="list-style-type: none">2. Analyse av beskrivelser<ul style="list-style-type: none">a. Beskrivelse av teksten<ul style="list-style-type: none">i. Inneholder teksten beskrivelserii. Tekstlengdeb. Grammatikk og struktur<ul style="list-style-type: none">i. Leddsetninger (hvilke typer, hvor mange...)ii. Adjektivbrukiii. Adverbialer (f. eks jeg spiller fotball på banen)iv. Ordvalg, (f. eks. fotball» vs. «ball»)
Fokus på tegning (nivå 1 + 2)
<ul style="list-style-type: none">2. Analyse av tegning<ul style="list-style-type: none">a. Beskrivelse av teksten: inneholder den tegning? Av hva, plassering osv.?b. Struktur/grammatikk<ul style="list-style-type: none">i. Konseptuelle/narrative representasjoner?ii. Fargevalgiii. Om plassering av tegningiv. Plassering verbaltekst/tegning
Fokus på verbaltekst og tegning (nivå 3)
<ul style="list-style-type: none">1. Analyse av samspillet i elevtekstene<ul style="list-style-type: none">a. Beskrivelse av teksten som sammensatt av tekst og bilde<ul style="list-style-type: none">i. Funksjonell spesialisering:<ul style="list-style-type: none">1. Funksjonell tyngde:<ul style="list-style-type: none">a. Hvilken modalitet har størst funksjonell tyngde i elevteksten?b. Hvor ligger den funksjonelle tyngden?ii. Modal affordans:<ul style="list-style-type: none">1. Hvordan bidrar verbal vs. tegning til mening i denne teksten?ii. Modal affordans:<ul style="list-style-type: none">1. Hvordan bidrar verbal vs. tegning til mening i denne teksten?b. Tekststruktur (informasjonskobling)<ul style="list-style-type: none">i. Utdyping:<ul style="list-style-type: none">1. Spesifisering → Gir verbaltekst og tegning samme informasjon? Får verbalteksten hjelp av tegningen? Får tegningen hjelp av verbalteksten?ii. Utviding:<ul style="list-style-type: none">1. Utfylling → Utfyller tegningen informasjonen til verbalteksten? Finner vi noen annen informasjon i tegningen vs. verbalteksten?<ul style="list-style-type: none">a. Modal redundans<ul style="list-style-type: none">i. Uttrykker tegningen noe annet enn innholdet i verbalteksten, eller motsatt?

Vedlegg 6: Elevtekster

Elevtekst 1

vis jeg hadde funnet
en magisk hatt da hadde
jeg forvandla meg til
en superhelt og den
dagen hadde jeg sett om
det var noen som tren-
gte hjelp og vis det
var det ville jeg h-

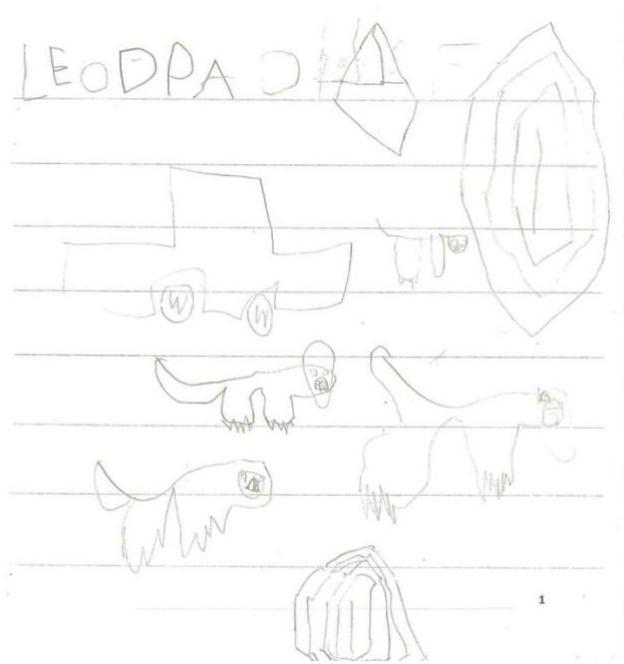
1

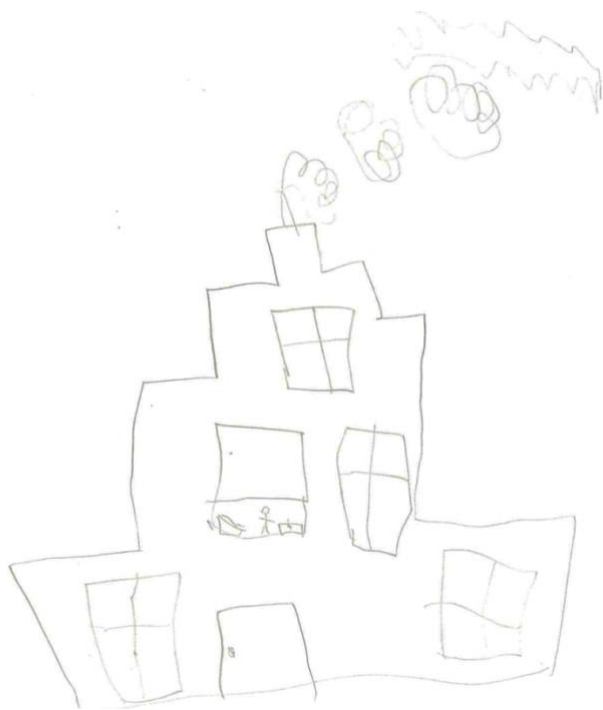
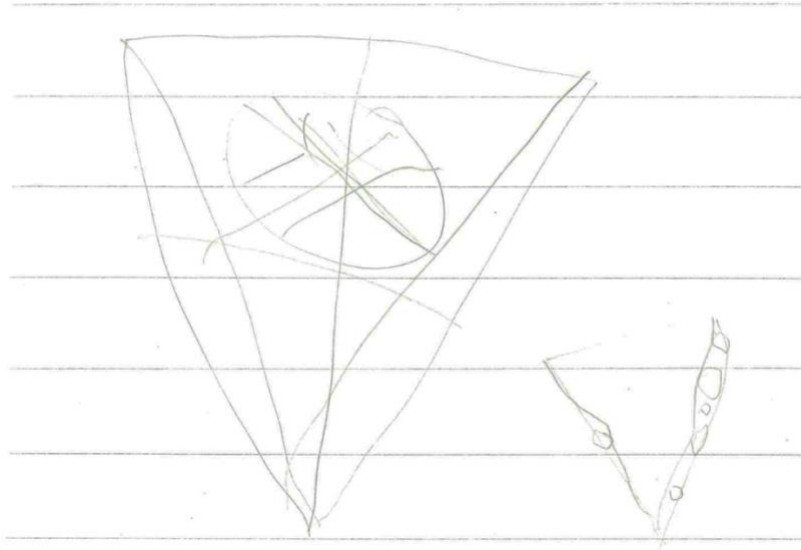


FUS!
Forskning og Utvikling i
Skole og Barnehage

jelpen den personen
og vis det ikke var det
ville jeg ord på å
redde andre og slapp
pe av og spise gateri

Elevtekst 2






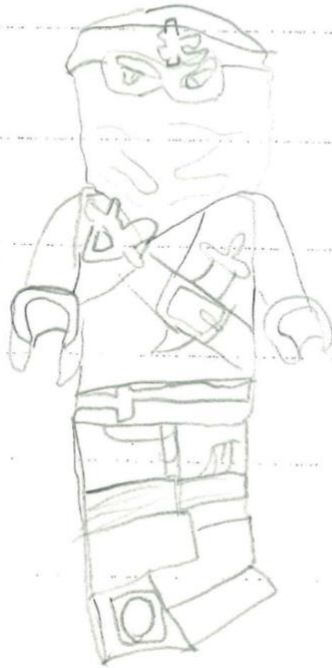
HAT EN DE SÅM
KEDE VARAT DE
MOT E TAME UT
AV BURE

JEG VILA FÅRLVANDLE
MEG KAT OG
PANDA DE SOM
KEDE DEN DAGEN
DE SÅM KEDE
VAR AT JEG
MOTE TIL DYRE
PARKEN JEG TOK AV



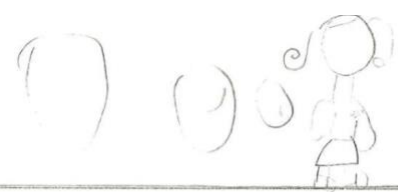
DEN MAGISKE
TRYLEHATEN
DEN TRYLEHATEN
KAN TRYLE FRAM
EN KANYN
DENTRYLE
HATEN ER
MAGYSK

DEN MAGISKE 
TRYLEHATEN
KAN TRYLE
MANGE TING
DEN MAGYSKE
TRYLEHATEN
KAN JØRE
A HEIVERD
EN GLÆ
Å Å FRAM
ET SMIL



Til bursdagen min så
fik jeg en hatt Jeg
trodde det var en hatt,
men så var den mag-
isk. og så møtet jeg
og så hadde henne en
magisk hatt, så forvandet
Jeg meg til en ninja som
kunet forvandle seg til en rev.
og forvandet seg til en
føniks. Vi tok over byen!
!!!!!! ha ha ha ha ha!
.....

Elevtekst 6



KANNIET

