

Simona Farstad

## "fant deg" "uretferdi!"

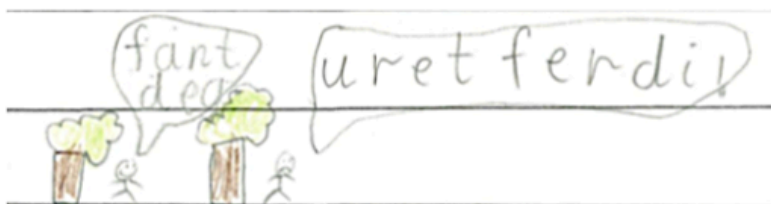
En analyse av begynnerskriveres meningskaping gjennom språklige valg i verbaltekst og tegning

Masteroppgave i norskdidaktikk (1-7)

Veileder: Mari Nygård

Medveileder: Astrid Kufaas Morken

Mai 2022



Utklipp fra elevtekst i studiens datautvalg, fra FUS-prosjektet



Simona Farstad

## **"fant deg" "uretferdi!"**

En analyse av begynnerskriveres meningsskapning  
gjennom språklige valg i verbaltekst og tegning

Masteroppgave i norskdidaktikk (1-7)  
Veileder: Mari Nygård  
Medveileder: Astrid Kufaas Morken  
Mai 2022

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



Kunnskap for en bedre verden





## Sammendrag

Denne masteroppgaven handler om hvordan elever i begynnerskriving skaper mening gjennom språklige valg i verbaltekst og tegning. Datamaterialet består av et tekstutvalg fra en skriveoppgave samlet inn av FUS-prosjektet. Jeg har arbeidet ut fra problemstillingen: «Hvordan bygges meningsinnholdet ut gjennom ulike meningsskapende ressurser i et utvalg elevtekster fra 1.trinn?» I tillegg har jeg tatt utgangspunkt i to underordnede forskningsspørsmål: «På hvilke måter uttrykker elevene mening ved hjelp av verbaltekst og tegning, enkeltvis og i samspill?» og «Hva karakteriserer det multimodale samspillet i elevtekstutvalget?»

Datautvalget omfatter fem elevtekster som er valgt ut på bakgrunn av at disse representerer viktige trekk ved det samlede tekstutvalget tilsendt fra FUS. Dette ble gjort ut ifra en screening av om lag 150 elevtekster fra skriveoppgaven «Utetid». Skriveoppgaven etterspør et svar i form av et brev til forskerne ved NTNU (vedlegg 2).

For å belyse problemstillingen og forskningsspørsmålene har jeg tatt utgangspunkt i teori om sosialsemiotikk og multimodalitet. Tilnærmingen vektlegger at skriving er meningsskaping hvor vi benytter oss av meningsskapende ressurser for å kommunisere og uttrykke mening. Denne teorien har vært utgangspunktet for utviklingen av analyseverktøyet som har vært brukt for å analysere både verbaltekst, tegning og samspillet. I forskningsprosessen har jeg vekslet mellom teori og empiri, jf. abduktiv tilnærming. Nærmere beskrevet har studiens empiri fortrinnsvis vært styrende i analyseprosessen, men jeg har også tillatt meg selv å gå tilbake til teorien for å tilpasse innholdet i analysetabellen. Det var teorien som i utgangspunktet lå til grunn for analysetabellen (figur 2) og således blitt tilpasset ut fra teori om multimodalitet og sosialsemiotikk.

For å analysere hvordan verbaltekst og tegning sammen skaper mening, har jeg brukt begrepene funksjonell spesialisering og informasjonskobling som kohesjonsmekanisme (jf. Løvland, 2007, s. 26; van Leeuwen, 2005, s. 219). Studien viser at elevene har benyttet seg av ulike meningsskapende ressurser i både verbaltekst og tegning for å bygge ut meningsinnhold. Analysen viste funn på at det fortrinnsvis var en åpenbar tematisk sammenheng mellom modalitetene i de multimodale elevtekstene og hvor verbalteksten har størst funksjonell tyngde. I noen av elevtekstene kan man konkludere med at det multimodale samspillet kan karakteriseres ved funksjonell spesialisering, hvor tegningen tydeliggjør det verbalspråklige innholdet. Det er da en tematisk sammenheng, altså koherens mellom verbaltekst og tegning.



## Abstract

This master's thesis is about how students in beginner writing create meaning through linguistic choices in verbal text and drawing. The data material consists of a text selection from a writing assignment collected by the FUS project. I have worked based on the problem: "How is the meaningful content developed through various resources for developing meaning in a selection of student texts from 1st grade?" In addition, I have based my findings around two subordinate research questions: "In what ways do students express meaning using verbal text and drawing, individually and in interaction?" and "What characterizes the multimodal interaction in the student text selection?"

The data sample includes five student texts that have been selected on the basis that these represent important features of the overall text sample sent from FUS. This was done based on a screening of about 150 student texts the writing assignment "Utetid". The assignment requests a written answer in the form of a letter to the researchers at NTNU (attachment B).

To shed light on the problem angle and subordinate research questions, I have based my research on the theories surrounding social semiotics and multimodality. The approach emphasizes that writing is creating meaning where we use resources for developing meaning to communicate and express meaning. This theory is the base for the development of the analysis tool that has been used to analyze both verbal texts, drawing and the interaction. In the research process, I have alternated between theory and empiricism, cf. abductive approach. In more detail, the empirical data of the study have primarily been governing in the analysis process, but I have also allowed myself and used the theory actively to further develop the table. The original development of the analysis table (figure 2) has been based on the theory of multimodality and social semiotics.

To analyze how verbal text and drawing together create meaning, I have used the terms functional specialization and information linking as a cohesion mechanism (cf. Løvland, 2007, p. 26; van Leeuwen, 2005, p. 219). The study shows that the students have used various resources to expand the meaning content in their texts. In most student texts, which consist of both verbal text and drawing, one does not find an obvious thematic connection, and the verbal text has the greatest functional weight. In some of the student texts, one can conclude that the multimodal interaction can be characterized by functional specialization, where the drawing clarifies the verbal language content. It is then a thematic connection, coherence between verbal text and drawing.



## Forord

Jeg sitter nå og mimrer tilbake på denne prosessen. Siste året har vært lang og arbeidsom, fylt med både lærerike og tidvis frustrerende opplevelser. Aller mest har dette vært en positiv opplevelse. Dette er takket være god støtte fra viktige hjelpere som jeg ønsker å rette en ekstra oppmerksomhet til i dette forordet.

Først må jeg rette en stor takk til FUS-prosjektet som ga meg tilgang på elevtekstene. Denne unike muligheten har vært hovedgrunnlaget for valg av problemstilling og selve forskningsprosessen. Da veilederen Mari Nygård introduserte denne muligheten for meg, var det ingen tvil om hva jeg skulle svare.

Jeg må også rette en stor oppmerksomhet og vise min takknemlighet til mine to veiledere, Mari Nygård og Astrid Kufaas Morken. Deres engasjement og dedikasjon til meg fra første stund, har gitt meg mye pågangsmot og motivasjon.

Avslutningsvis vil jeg vie en stor takk til nære venner og familie for alle støtte og oppmuntrende ord. Det har betydd veldig mye og bidratt til at jeg har kommet meg i mål. En ekstra takk går spesielt til min samboer, Mathias, som har vist en endeløs nysgjerrighet og tålmodighet for det jeg skriver om uten å ha noe kunnskap om feltet.

Kalvskinnet, mai 2022

Simona Farstad



# Innhold

<b>Sammendrag</b> .....	<b>v</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>vii</b>
<b>Forord</b> .....	<b>ix</b>
<b>Figurer</b> .....	<b>xiii</b>
<b>1 Innledning</b> .....	<b>1</b>
1.1 <i>Bakgrunn</i> .....	1
1.2 <i>Oppgavens formål og problemstilling</i> .....	2
1.3 <i>Min studie i relasjon til tidligere forskning</i> .....	3
1.3.1 <i>Begynnerskriving og funksjonelt syn på skriving</i> .....	4
1.3.2 <i>Barns multimodale tekstskeping</i> .....	4
1.4 <i>Oppgavens struktur og oppbygging</i> .....	5
<b>2 Teoretisk rammeverk</b> .....	<b>7</b>
2.0.1 <i>Kapitlets oppbygging</i> .....	7
2.1 <i>Sosialsemiotisk teori</i> .....	7
2.2 <i>Multimodalitetsteori</i> .....	8
2.2.1 <i>Meningsskapende ressurser i multimodalitet</i> .....	8
2.3 <i>Det utvidede tekstbegrepet</i> .....	9
2.4 <i>Fokus på verbaltekst, tegning og samspill</i> .....	10
2.4.1 <i>Verbaltekst som meningsskapende ressurs</i> .....	10
2.4.2 <i>Tegning som meningsskapende ressurs</i> .....	13
2.4.3 <i>Samspillet mellom verbaltekst og tegning</i> .....	15
<b>3 Metode</b> .....	<b>17</b>
3.1 <i>Valg av metode</i> .....	17
3.1.1 <i>Korpus som kilde til data</i> .....	17
3.1.2 <i>Oppgavetekst og lærerinstruks</i> .....	17
3.2 <i>Kvalitativ metode</i> .....	17
3.2.1 <i>Tekststudie og semiotisk analyse som metode</i> .....	18
3.3 <i>Abduktiv tilnærming til datamaterialet</i> .....	18
3.4 <i>Utvalget av datamaterialet</i> .....	19
3.4.1 <i>Feltarbeid i Excel-dokument</i> .....	19
3.4.2 <i>Utviklingen av analyseverktøyet</i> .....	20
3.4.3 <i>Utvalg av elevtekster basert på utvalgsriterier</i> .....	22
3.5 <i>Studiens kvalitet</i> .....	22
3.5.1 <i>Min rolle i forskningen</i> .....	22
3.5.2 <i>Reliabilitet og validitet</i> .....	23

3.6	<i>Studiens metodologiske utfordringer</i> .....	24
3.6.1	Elevtekster som primærdata i tekstkorpus.....	24
<b>4</b>	<b>Analyse</b> .....	<b>27</b>
4.0.1	Overordnede funn fra screening.....	27
4.0.2	Oppbygging.....	27
4.1	<i>Analyse av elevtekst 1</i> .....	28
4.1.1	Fokus på verbaltekst.....	28
4.1.2	Fokus på tegning.....	29
4.1.3	Fokus på verbaltekst og tegning.....	30
4.2	<i>Analyse av elevtekst 2</i> .....	32
4.2.1	Fokus på verbaltekst.....	32
4.2.2	Fokus på tegning.....	33
4.2.3	Fokus på verbaltekst og tegning.....	34
4.3	<i>Analyse av elevtekst 3</i> .....	35
4.3.1	Fokus på verbaltekst.....	35
4.3.2	Fokus på tegning.....	36
4.3.3	Fokus på verbaltekst og tegning.....	37
4.4	<i>Analyse av elevtekst 4</i> .....	38
4.4.1	Fokus på verbaltekst.....	38
4.5	<i>Analyse av elevtekst 5</i> .....	40
4.5.1	Fokus på verbaltekst.....	40
4.5.2	Fokus på tegning.....	41
4.5.3	Fokus på verbaltekst og tegning.....	42
4.6	<i>Oppsummerende drøfting av funn</i> .....	43
4.6.1	Oppsummering av funn i analysen.....	43
4.6.2	Hvordan bygges meningsinnholdet ut i verbalteksten som modalitet?.....	44
4.6.3	Hvordan bygges meningsinnholdet ut i tegningene som modalitet?.....	45
4.6.2	Det multimodale samspillet i elevtekstene.....	46
<b>5</b>	<b>Avsluttende drøfting og refleksjoner</b> .....	<b>49</b>
5.1	<i>Multimodalitet i dagens skole og begynneropplæring</i> .....	49
5.2	<i>Elevenes skrivekompetanse i lys av funnene</i> .....	50
5.3	<i>Avsluttende refleksjon og videre arbeid</i> .....	52
	<b>Referanser</b> .....	<b>55</b>
	<b>Vedlegg</b> .....	<b>60</b>
	<i>Vedlegg 1 – Elevtekster</i> .....	60
	Elevtekst 1.....	60
	Elevtekst 2.....	61
	Elevtekst 3.....	62
	Elevtekst 4.....	63
	Elevtekst 5.....	64



<i>Vedlegg 2 – Lærerinstruks tekstinnsamling «Utetid 2019»</i> .....	65
<i>Vedlegg 3 – Skriveoppgaven «Utetid»</i> .....	67
<i>Vedlegg 4 – Feltarbeidet i Excel-dokument</i> .....	68

## Figurer

<i>Figur 1: Utklipp fra Excel-dokument</i> .....	19
<i>Figur 2: Analysetabell</i> .....	21
<i>Figur 3: Oversikt over analysenivåene</i> .....	22
<i>Figur 4: Elevtekst 1</i> .....	28
<i>Figur 5: Transkripsjon av verbaltekst 1</i> .....	28
<i>Figur 6: Elevtekst 2</i> .....	32
<i>Figur 7: Transkripsjon av verbaltekst 2</i> .....	32
<i>Figur 8: Utklipp av verbaltekst</i> .....	32
<i>Figur 9: Elevtekst 3</i> .....	35
<i>Figur 10: Transkripsjon av verbaltekst 3</i> .....	35
<i>Figur 11: Utklipp av tegning</i> .....	36
<i>Figur 12: Elevtekst 4</i> .....	38
<i>Figur 13: Transkripsjon av verbaltekst 4</i> .....	38
<i>Figur 14: Elevtekst 5</i> .....	40
<i>Figur 15: Transkripsjon av verbaltekst 5</i> .....	40



# 1 Innledning

## 1.1 Bakgrunn

Elever møter tekst på ulike måter både i klasserommet og ute i skolegården, likeså i ulike fag (Semundseth & Hopperstad, 2013, s. 9). Teksten er en vanlig uttryksmåte i begynneropplæringen, og blir anvendt til å kommunisere og uttrykke mening. Teksten er også et eksempel som kan synliggjøre en bredde av elevenes tekstkompetanse, som da innbefatter noe mer enn det man umiddelbart forbinder med begrepet tekst, altså verbalskriften. I vårt samfunn blir den skriftlige tradisjonen fremhevet i en stor grad, hvor lesing og skriving spesielt løftes frem. I de to første årene på skolen bruker barn gjerne skriving som en måte å utforske skriftspråket på, og mange bruker også tegning som en såkalt innfallsport til sin skriving (Hekneby, 2011). Barn bruker tegning til å kommunisere, lenge før de tar i bruk skriften (Hopperstad, 2005, s. 34). Tekstene elevene produserer i tidlig skriveopplæring består oftest av verbaltekst og tegning som utfyller hverandre i en tidlig fase av deres skriveutvikling. Gjennom dette kan vi anse disse tekstene som multimodale tekster, også kalt sammensatte tekster, hvor elevene kommuniserer gjennom modalitetene verbaltekst og tegning (Tønnessen, 2010, s. 15).

En viktig forståelse denne studien bygger på er sammenhengen mellom det som uttrykkes i verbaltekst og det som uttrykkes i tegning. Jeg ønsker å trekke frem hvilke meningsskapende ressurser elevene nettopp tar i bruk i både verbaltekst og tegning for å få frem mening. Slik både tittel og forsidebilde hentyder, blir språklige valg lagt til grunn i studien. Her er det viktig å poengtere at språk ikke trenger å være bare verbalspråk, på tilsvarende måte som at tekst ikke trenger å være bare verbaltekst. På den måten gjelder språklige valg også bildespråk og tegning, slik tegningen fra en elevtekst i denne studien også viser på masterens forside. Felles for dette er nettopp grammatikkens funksjon i både verbaltekst og tegning, som i denne studien bygger på en samme forståelse og utgjør Hallidays sosialsemiotiske teori og hans syn på grammatikk som språklig ressurs (Halliday, 1978, s. 192). Dette har en nær relasjon til det funksjonelle perspektivet, som også studiens datamateriale utløper fra da disse er samlet inn gjennom FUS-prosjektet. Dette prosjektet er aktuelt i mitt tilfelle da de retter fokus mot barns funksjonelle skriving i de første skoleårene, hvor formålet er å øke kvaliteten på den tidlige skriveopplæringen i et funksjonelt og formålsrettet syn. Dette sammenfaller med min studie da skrivingen kan forstås som en prosess hvor det å skape mening er sentralt (NTNU, u.å.; Solheim & Falk, 2020, s.1).

Forskning viser at elevene anvender ulike meningsskapende ressurser fra ulike modaliteter for å uttrykke mening i sin tekstproduksjon. Dette omfatter både bruk av bokstaver, symboler, tegninger og tale (jf. Dyson, 1989; Hopperstad, 2002; Hopperstad, 2005). En sårn tekstkompetanse gjenspeiler en sammensatt tekstkompetanse da elevene uttrykker seg multimodalt fordi de tar i bruk gjerne flere meningsskapende ressurser, jf. multimodalitet, som elevene skal kunne dra veksler på fra start til slutt av skolegangen sin (Dyson, 1993; Semundseth & Hopperstad, 2013, s. 9). Dette belyser også det utvidede tekstbegrepet som ligger til grunn i et av kjerneelementene i norskfagets læreplan (LK20), «Tekst i kontekst» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Med bakgrunn i dette, blir det derfor interessant å undersøke hvordan elevene bruker ressursene de har tilgang på i både verbaltekst og tegning, til å uttrykke mening i sine tekster.

Det kreves et analytisk blikk i møte med elevtekstene for å kunne legge merke til hvilke ressurser elevene benytter til å bygge ut meningsinnhold. Elevtekstene i utvalget består fortrinnsvis av modalitetene verbaltekst og tegning. For å ta tak i denne kompleksiteten kreves det å ta høyde for bredden av tekstkompetansen, som nettopp handler om langt mer enn det man kanskje umiddelbart knytter tekstbegrepet til, nettopp verbalskriften (jf. Maagerø & Tønnessen, 2014, s. 24). På den måten er det viktig å analysere modalitetene hver for seg for å nettopp kunne skape et helhetlig meningsuttrykk.

Jeg har valgt en sosiosemiotisk tilnærming på bakgrunn av at denne tilnærmingen hovedsakelig vektlegger at mening skapes ved bruk av ulike meningsskapende ressurser. En sånn innfallsvinkel gir meg nødvendige perspektiver til analysen da et viktig utgangspunkt er analyseredskapet med sentrale begreper utviklet fra teori om sosiosemiotikk og multimodalitet. På bakgrunn av dette vil teoretikere som Theo van Leeuwen og Gunther Kress ha en sentral rolle i den semiotiske analysen av elevtekstene.

En viktig motivasjon og drivkraft i prosjektet ligger nært opp til interessen av å se på hvordan elevene tar i bruk meningsskapende ressurser til å uttrykke mening. En viktig faktor her bygger på et inntrykk jeg sitter igjen med fra tidligere praksis av at elevenes meningsskapning hovedsakelig forbindes med verbaltekst og hvor tegning ikke inkluderes og anerkjennes i like stor grad. En avkrefteelse på dette kommer blant annet frem i analysen, hvor man kan se et tilfelle der tegningen som modalitet bidrar mest til det samlede meningsinnholdet (elevtekst 2). I tillegg er interessant for meg som kommende lærer og masterstudent i norskdidaktikk med vekt på begynneropplæring, å undersøke dette i forbindelse med den fremtidige skriveopplæringen jeg skal ha ansvar for.

I oppgaven bruker jeg *modaliteter* og *meningsskapende ressurser* som begreper for hvordan elevene bygger ut meningsinnholdet i sin tekst. Det er viktig å presisere at både disse og andre tekstbegreper bygger på en nær forståelse til sosiosemiotisk teori. På den måten rettes fokuset mot tekst bestående av ulike modaliteter som realiseres gjennom bruk av ulike meningsskapende ressurser som utgjør et system (jf. Engebretsen, 2010; Maagerø & Tønnessen, 2014; van Leeuwen, 2005).

## 1.2 Oppgavens formål og problemstilling

Studiens tematikk utløper fra ulike grunner og perspektiver. Fortrinnsvis bunner det i muligheten datamaterialet ga meg til å utforske elevtekster innsamlet fra FUS-prosjektet. Siden tekstutvalget utløper fra FUS-prosjektet som sådan har et funksjonelt syn på skriving, ga det meg et grunnlag til å vektlegge meningsaspektet ved elevenes tekster. Dette falt til slutt ned på følgende problemstilling:

*Hvordan bygges meningsinnholdet ut gjennom ulike meningsskapende ressurser i et utvalg elevtekster fra 1.trinn?*

Problemstillingen legger opp til en nærmere avgrensning og konkretisering. Her forstås meningsinnhold som det innholdet som forekommer i elevtekstene i mitt datamateriale. Å bygge ut meningsinnholdet kan med andre ord forstås som hvordan de utvalgte elevtekstene får frem mening gjennom bruk av ulike ressurser i verbaltekst og i tegning, altså språklige valg. Elevtekstene jeg undersøker er skrevet i forbindelse med en tekstinnsamling av to ulike oppgaver: «Utetid» og «Den magiske hatten», som elevene har svart på. Prosjektet samlet inn rundt 300 elevtekster skrevet av 1.trinn, hvor om lag

150 elevtekster er jevnt fordelt på hver av de to oppgavetyperne. De fem elevtekstene jeg har valgt ut som empiri er skrevet med utgangspunkt i skriveoppgaven «Utetid» (vedlegg 2 og 3).

For å finne ut hvordan meningsinnholdet bygges ut, har jeg tatt tak i betydningsbærende elementer (meningsskapende ressurser) eleven har tatt i bruk for å bygge ut meningsinnholdet. Dette innebærer å ta fatt på modalitetene den samlede teksten er bygd opp av, både verbaltekst, tegning og de to i samspill. Mitt første forskningsspørsmål retter spesielt fokus på dette:

*På hvilke måter uttrykker elevene mening ved hjelp av skrift og tegning, enkeltvis og i samspill?*

Etter å ha tatt fatt på hver enkelt av modalitetene elevteksten består av, vil det siste steget i å undersøke hvordan meningsinnholdet bygges ut ses i lys av modalitetenes samspill. Det multimodale samspillet bygger på en forståelse om at det er flere modaliteter i et samlet tekstuttrykk som har relasjoner til hverandre. Gjennom å analysere det multimodale samspillet ønsker jeg å fremheve hvordan verbaltekst og tegning sammen kommuniserer meningsinnholdet. Det andre forskningsspørsmålet er derfor utformet slik at jeg skal få frem hva som er fremtredende ved samspillet mellom modalitetene i elevtekstene:

*Hva karakteriserer det multimodale samspillet i utvalget?*

Ordet *karakteriserer* kan her forstås som typiske og sentrale trekk ved det multimodale samspillet som er viktig for meningsinnholdet. Dette innebærer hvordan samspillet mellom modalitetene i elevtekstene har en rolle i å bygge ut meningsinnholdet. Det multimodale samspillet forekommer på ulike måter, blant annet gjennom funksjonell spesialisering som er en av to kategoriene som fremheves i analysetabellen (figur 2) under fokusområde om modalitetenes samspill (Løvland, 2007, s. 26). Måten modalitetene blir relatert til hverandre på, betegnes av van Leeuwen (2005) som kohesjonsmekanismer, jf. multimodal kohesjon. I dette forskningsspørsmålet rettes det et fokus på dette når jeg ser på hvordan verbalteksten og tegning sammen skaper sammenheng i det multimodale uttrykket, hvor informasjonskobling er i hovedfokus (van Leeuwen, 2005, s. 219).

### 1.3 Min studie i relasjon til tidligere forskning

I dette delkapitlet skal jeg legge frem tidligere forskning knyttet til studiens forskningsfelt, da primært nordisk forskning. Dette innebærer studier av begynnerskriving, meningsskaping og multimodale elevtekster. Tidligere forskning tilknyttet skriving viser til at ulike aspekter av meningsinnholdet blir formidlet på forskjellige måter av ulike modaliteter (Kress & Jewitt, 2003, s. 2-3). Hovedfokus ser likevel ut å være rettet mot verbaltekst som en regjerende modalitet til å uttrykke mening i skolesammenheng (Løvland, 2006; Løvland, 2010; Løvland, 2011; Maagerø & Tønnessen, 2010; Tønnessen, 2017). De senere årene, i relasjon til læreplanens økte fokus på begrepet sammensatte tekster (her multimodale tekster), har det visuelle skriftspråket fått mer innpass i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2013;

Kunnskapsdepartementet, 2019; Skovholt & Veum, 2014). I den forbindelse blir sentrale studier presentert nedenfor, og hovedfunn blir gjengitt i korte trekk.

### 1.3.1 Begynnerskriving og funksjonelt syn på skriving

En studie med lignende forskningstematikk som særlig har inspirert meg, er Håland, Hoem og McTigue (2018) sin studie *Writing in First Grade: The Quantity and Quality of Practices in Norwegian Classrooms*. Studien handler om hvilke muligheter og erfaringer elevene ser ut til å få i tidlig opplæring når det kommer til skriving. Her uttrykker forfattere en uro over hvor lite tid som avsettes til elevenes egen skriving i starten av skoleårene. Håland et al. (2018) hevder at dette kan signalisere at funksjonell skriving nedprioriteres. Håland et al. (2018) påpeker et syn som bygger på at elevene ikke får muligheten til å skrive tekster som opprettholder en kommunikativt funksjon. I min studie omfatter elevtekstene et tekstutvalg fra FUS-prosjektet med et funksjonelt perspektiv, da elevene skal kommunisere et innhold i tråd med skriveoppgavens bestilling. Det funksjonelle perspektivet i denne studien er en måte å koble sammen både FUS-prosjektet (NTNU, u.å.), Halliday (1978), Myhill, Jones, Watson og Lines (2013) og Kress (1997) som jeg benytter meg av her. Funksjonell skriving blir av gjentatte forskere ansett som svært betydningsfull i begynneropplæringen (Håland et al., 2018). For å oppnå dette, kreves det at elevene opplever skrift som meningsfull da de kan bruke det for å kommunisere med andre. I tråd med min studie, blir begrepet å kommunisere omtalt i lys av det utvidede tekstbegrepet som viser til at når vi skriver, kommuniserer vi for forskjellige formål i forskjellige situasjoner. Dette gjøres blant annet gjennom tekst, ord, setninger, tegninger og andre symboler (eksempel Hopperstad, 2005, s. 37-38; van Leeuwen, 2005, s. 3).

### 1.3.2 Barns multimodale tekstskaping

En annen studie som også er relevant for min egen, er Elsness (2005) sin artikkel *Barns tekster og tegninger i et semiologisk perspektiv*. I hennes studie er samspillet mellom verbaltekst og tegning vesentlig for min studie. Dette fremkommer i hennes konklusjon hvor hun finner at noe av tekstens innhold uttrykkes best gjennom verbaltekst, mens annet innhold uttrykkes best gjennom tegning. Med andre ord kan tekst aldri alene erstatte tegningen som modalitet (Elsness, 2005, s. 78). I studien refererer hun også til forskning på barns tegninger hvor hun spesielt stiller seg kritisk til at skolen ikke verdsetter i like stor grad det visuelle uttrykket til barn, på lik linje med verbalteksten. I forbindelse med min studie kan en slik forståelse nettopp være at barns multimodale former for å uttrykke seg i lys av tegning er noe mindreverdige, som da nedprioriteres til fordel for den verbale tekstskapingen som blir verdsatt. Denne oppfatningen støtter også Burgess (2017, s. 48, 50) i sin artikkel *Tid for multimodalitet*, som fremhever at en multimodal tekstproduksjon i klasserommet er krevende. I tillegg hevder hun at man fortsatt kan omtale skriving av multimodale tekster som «noe nytt» i norskfaglig sammenheng. I min studie kan dette oppleves å være annerledes, da elevtekstmaterialet omfattet i størst grad multimodale tekster.

I forlengelse av Elsness (2005) sin studie ønsker jeg å fremheve en videre forskning på barns begynnerskriving med vekt på tegning. Her anses Dyson (1989) og Hopperstad (2005) sin forskning som relevant. McLane og McNamee (1990) og Dyson (1989) referert i (Hopperstad, 2005, s. 13) viser til hvordan barn bruker tegning som støtte i sin tidlige tekstpraksis. På veien mot å mestre skriftspråket blir tegning ansett å være en slags «bro» for barna (Hopperstad, 2005, s. 13). Dette gjenspeiles også i Hopperstad (2002)

sin doktorgradsavhandling *Når barn skaper mening med tegning. En studie av seksåringers tegninger i et semiotisk perspektiv* (Hopperstad, 2002, s. 2). Tegningen anses å være et ledd i en gradvis og kontinuerlig utvikling av barn sin tilgang til og mestring av skriftspråket. På den måten må tegning som uttrykksform anses å ha en egenverdi og ikke bare betegnes som en «bro» over til skriftspråklig kompetanse (jf. Hopperstad, 2002, s. 2). Dermed anses skriften som en utvikling fra tegning, og at barn i likhet med min studie, prøver å kommunisere og gjengi et innhold. Denne tankegangen støttes også av Nynorsksenteret (2018) og Skrivesenteret (2013) som påpeker at tale og skriftspråket blir gradvis og i samspill med hverandre utviklet blant annet gjennom tegning. Barns skriving utløper ofte fra barns interesse for å tegne, noe som også støttes av Kulbrandstad (2018, s. 83-84) som mener at barn anvender skrift med tegning for å kommunisere. Denne oppfatningen har også en nær relasjon til multimodalitet i min studie. På den måten blir det utvidede tekstbegrepet i ferd med å etableres som en del av tekstkulturen i skolen (Gilje & Stubdal, 2020).

En studie som også er sentral for min undersøkelse, er presentert i Tønnessen (2017) sin artikkel *Multimodalitet i norsk skoles tekstpraksiser. Erfaringer fra 10 år med sammensatte tekster*. Tønnessen (2017) fremhever i sin studie at det er store forskjeller i klasserommene når det kommer til å tilrettelegge for muligheten til å uttrykke seg multimodalt. Skriften har fortsatt i mange tilfeller, en fremtredende rolle i skole (Tønnessen, 2017, s. 17). I min undersøkelse kan man skimte lignende tilfeller når det kommer til elevtekstene, hvor verbalteksten først og fremst anses å være den modaliteten som uttrykker mest mening. Dataene fra hennes studie viste i tillegg at elever på tidlig stadium i skriveutviklingen, fungerte kombinasjonen av tekst og tegning som et multimodalt uttrykk, eller slik hun nevner det; *multimodalt tegn*. Jeg finner disse funnene som sentralt for min studie, da hennes observasjoner tilknyttet tegningens funksjon i elevtekster vil være nyttig å ha med i mine undersøkelser tilknyttet verbaltekst og tegning som modalitet.

## 1.4 Oppgavens struktur og oppbygging

Oppgaven er inndelt i seks kapitler. I første kapittel presenteres bakgrunn, problemstilling og formål. I kapittel to gjør jeg rede for det teoretiske rammeverket som ligger til grunn for analysen. Kapitlet har en lignende todelt oppbygging som analysekapitlet. I den første delen presenteres oppgavens bakteppe gjennom å redegjøre for sentrale sider ved en sosialsemiotisk tilnærming og multimodalitet, jf. studiens bakgrunnsteori. Videre gjør jeg rede for sentrale ressurser som modalitetene benytter til å bygge ut meningsinnholdet. Dette gjør jeg fordi at hvis jeg skal kunne analysere modalitetene enkeltvis og sammen, må en forståelse for de sentrale begrepene som presenteres innunder hvert fokusområde i analysetabellen ligge til grunn. En nærmere beskrivelse rundt del to sin strukturering vil legges fram i delkapittel 2.0.1. Begrepene i analysetabellen bygger på en grunnleggende antagelse om at dette er sentrale ressurser som bidrar til å si noe om elevens måte å bygge ut meningsinnholdet på. En beskrivelse rundt utviklingen av disse begrepene i analysetabellen fremheves nærmere i metodekapitlet, som utgjør kapittel tre i oppgaven. Her viser jeg til hvilke metodiske valg jeg har gjort tilknyttet utviklingen av analysetabellen, elevtekstutvalget og eventuelle implikasjoner dette kan ha for studien.

Kapittel fire utgjør analysekapitlet og inneholder analyser av de fem utvalgte elevtekstene. Disse undersøkes i lys av analysetabellen som bygger på tre fokusområder

(figur 2) og tre analysenivå (figur 3). I de ulike elevtekstene er det ulikt hvor mye av innholdet i hvert fokusområde som blir vektlagt, da elevtekstenes bruk av meningsskapende ressurser er ulikt. I siste del av kapittel fire kommer også en drøfting knyttet direkte til elevtekstene og funn i analysen. Her blir modalitetene enkeltvis og deres samspill trukket frem. I kapittel 5 løftes blikket opp fra analysen, der jeg hever drøftingsnivået og ser funnene i lys av en mer overordnet skolekontekst og relevant forskning (som presisert i innledningskapitlet).

Jeg ønsker at en sånn strukturering av oppgaven skal bidra til tilgjengelighet og gjennomsiktighet (jf. transparent). Den tredelte oppbyggingen som man kan finne i både teori-, metode- og analysekapitlet, er et forsøk på å illustrere sammenhengen mellom teori og empiri. Dette innebærer at innholdet, især teori, metode og analyse, står i nær relasjon til hverandre.



## 2 Teoretisk rammeverk

I dette kapitlet presenteres det teoretiske rammeverket for studien, hvor det er problemstillingen og datamaterialet som ligger til grunn for teorivalget. Dette omfatter hovedsakelig teori om sosialemiotikk og multimodalitet. Denne vektleggingen bygger på at dette er to teoretiske retninger som belyser meningsskapning, noe som er et viktig aspekt ved studiens hovedanliggende. Hovedtyngden i det teoretiske rammeverket baserer seg først og fremst på sosialemiotikerne Gunther Kress og Theo van Leeuwen sine perspektiv om meningsskapning, som igjen har videreutviklet Halliday sin sosialemiotiske teori og hans funksjonelle syn om grammatikken som en ressurs til å få frem mening (Engebretsen, 2010, s. 23; Halliday, 1978, s. 192).

### 2.0.1 Kapitlets oppbygging

I teorikapitlet vil det bli en todelt struktur, som er parallell til den vi ser i analysekapitlet. Den første delen blir viet til studiens overordnet bakteppe. Dette er teori som omhandler studiens tilnærming og teoretiske innfallsvinkler, slik som den sosialemiotiske teorien, multimodalitet og tekstbegrepet. Jeg velger å betegne dette som bakgrunnsteori. I den andre delen vil den teoretiske forankringen knytte seg mer direkte til analyseverktøyet som presenteres nærmere i analysekapitlet, dermed teori som er i forgrunn. Det vil først bli presentert relevant teori tilknyttet verbaltekst og tegning enkeltvis og til slutt samspillet.

### 2.1 Sosialemiotisk teori

For å si noe om hvordan meningsinnholdet bygges ut, bygger på en interesse av å beskrive hvordan flere meningsskapende ressurser virker og samspiller. Derfor har jeg i min studie falt ned på det som i teorien blir omtalt som sosialemiotisk teori, som har sitt utspring fra semiotikken. Semiotikken underbygger en vitenskap hvor bruken av tegn står sentralt (Kress, 2010, s. 62). Hopperstad (2005, s. 21) fremhever et viktig aspekt ved teoriens grunntanke, nettopp at idet vi forholder oss til våre egne erfaringer, skapes og deles naturligvis også mening. Disse uttrykkes da ved hjelp av ulike ressurser, enten gjennom bilder, språk eller andre former for uttrykk som er tilgjengelig for oss. Hva ligger så i begrepet mening? Mening skapes gjennom bruken av ulike typer meningsbærende ressurser, som også benevnes som semiotiske ressurser (Skjelbred & Bjørkvold, 2014, s. 31). Meningsskapning er et sentralt ord i denne studien. Hopperstad (2005, s. 55) forklarer begrepet følgende; «Meningsskapning handler om å kommunisere noe eller formulere et budskap». Å uttrykke mening defineres som å si noe om noe til noen (Hopperstad, 2005, s. 51).

Semiotikken anser semiotiske ressurser som et viktig element ved å skape mening, og blir av Hopperstad (2005) beskrevet som ressurser man i det å skape en forståelse til verden, altså meningsskapende ressurser. Van Leeuwen (2005, s. 3) definerer meningsskapende ressurser som handlinger og gjenstander vi benytter til å kommunisere, enten gjennom tale eller skrift. Eksempler på slike ressurser er bilder, tegning, tekst, farger osv. Det er dette begrepet jeg har valgt å forholde meg til videre i oppgaven. Meningsskapning er en prosess hvor vi velger selv hvordan vi best uttrykker oss ut fra den gitte situasjonen (Hopperstad, 2005, s. 37-38). Dette kan eksempelvis oppnås gjennom å benytte verbaltekst, tegninger eller bilder (Hopperstad, 2005, s. 31). Når vi bruker ressurser for meningsskapning, har vi alltid en intensjon eller hensikt bak tegnene vi tar i bruk som bidrar til å prege måten vi formulerer oss på (Hopperstad,

2005, s. 33). I tråd med dette benytter Kress (1997, s. 11) begrepet «interesse» for å synliggjøre det motiverte aspektet ved meningsskaping. Dette innebærer at det alltid vil være noe som motiverer og gir retning for tegnene vi bruker og hva vi kommuniserer med de (Kress, 1997, s. 12). Dette gjenkjenner vi som sosialsemiotikkens kjerne. Et viktig utgangspunkt i denne studien har vært at det Myhill, Jones, Watson & Lines (2013) presenterer som grammatiske valg i lys av verbalteksten, i bunn og grunn er det samme som Kress (1997) omtaler som «interesse» eller «motivert tegnbruk». Mer om Myhill et al. (2013) og hennes syn på grammatiske valg kommer senere i kapitlet.

Engebretsen (2010, s. 22) presenterer at Halliday vær spesielt opptatt av språkets funksjonelle egenskaper. Han fremhever tre funksjoner ved språket, betegnet som metafunksjoner, som han mener må være til stede for at et semiotisk eller meningsskapende system skal ha sin funksjon (Hopperstad, 2005, s. 40; Maagerø & Tønnessen, 2014, s. 25). Metafunksjonene er i begge modalitetene. Andersen og Boeriis (2012, s. 9) beskriver den første metafunksjonen, den ideasjonelle, som ressurser til å representere noe fra verden i teksten. Den mellompersonlige metafunksjonen interagerer og kommuniserer med en mottaker. Den tredje og siste fungerer som en ressurs til å sette sammen deler sammen til større helheter, altså den tekstuelle metafunksjonen (Maagerø & Tønnessen, 2014). Halliday fremhever at de grammatiske strukturene i språket, er et resultat av det behovet vi har for å skape og kommunisere mening med andre (Hopperstad, 2005, s. 41).

## 2.2 Multimodalitetsteori

Multimodalitet fremhever meningsskaping gjennom å benytte kombinasjoner av to eller flere enheter. Løvland (2007, s. 20) presenterer *multi* som flere og henviser multimodalitet til bruken av flere meningsskapende ressurser i ett og samme meningsskapende produkt. Sentrale bidragsytere i utviklingen av sosialsemiotikken som en teoretisk tilnærming til multimodalitet, er Gunther Kress og Theo van Leeuwen. Kress (2003), Kress og van Leeuwen (2001) og van Leeuwen (2005) referert i (Løvland, 2010, s. 1) fremhever at innenfor den semiotiske teorien og den sosialsemiotiske har man etablert en egen teori som omfatter multimodalitet. Denne teorien tilbyr begreper for å analysere og forstå samspillet mellom kultur, situasjon og multimodale uttrykk (Løvland, 2010, s. 1). I tillegg belyser denne teorien multimodale tekster i form av tekster som skaper mening på ulike måter eller gjennom flere modaliteter (Maagerø & Tønnessen, 2014, s. 18).

### 2.2.1 Meningsskapende ressurser i multimodalitet

På samme måte som at i den sosialsemiotiske teorien benyttes begrepet semiotiske ressurser, gjelder det for denne teorien begrepet modaliteter. Relasjonen mellom disse to begrepene er ikke lett å anskueliggjøre, og det kan ofte se ut som at semiotisk ressurs og modalitet er synonyme begreper, men som likevel kan spotte et visst skille mellom, i den teoretiske fremstillingen. Et eksempel på dette tilfellet finner vi fra Engebretsen (2007, s. 17), som setter likhetstegn mellom disse to begrepene. Jeg på den andre siden velger å ikke gjøre det, således vil jeg avklare forskjellen mellom disse begrepene som underbygger mitt valg av begrep som vil bli benyttet i denne studien. Van Leeuwen (2005) fremhever modalitet som en ressurs for kommunikasjon, altså en måte å skape mening på. Denne forståelsen støttes også av Maagerø og Tønnessen (2014, s. 24) som påpeker at modalitet er en måte å skape mening på, et meningsskapende system. Hver gang vi realiserer en modalitet i en tekst, bruker vi meningsskapende ressurser som

utgjør da et system. I en forlengelse av denne beskrivelsen, kan man ifølge Engebretsen (2010, s. 20) betegne modalitet som en klasse eller gruppe av meningsskapende ressurser. For å fremheve uttrykket av mening i en tekst, forutsetter det også å se på samspillet mellom de anvendte modalitetene som er blitt brukt, selv om det dog også er elementært å se på hver modalitet enkeltvis (Maagerø & Tønnessen, 2014, s. 24).

### *Sammensatte tekster og multimodalitet*

Elevtekstene jeg skal analysere kan defineres som sammensatte tekster, da dette er tekster som kombinerer flere uttrykksmåter (modaliteter) som skaper mening på ulike måter (Løvland, 2007, s. 20). Dette begrepet finner vi også igjen i den tidligere norskfagets læreplan, blant annet under kjerneelementene *Tekst i kontekst* og *Skriftlig tekstskaping* (Kunnskapsdepartementet, 2013). Sammensatte tekster var i den forrige læreplanen (LK06) et eget hovedområde, men etter innføringen av det nye læreplanverket i norsk (LK20) har dette begrepet blitt bakt inn i fagets kjerneelementer (Kunnskapsdepartementet, 2019). Løvland (2007, s. 21) fremhever i sin definisjon at en multimodal tekst er det samme som en sammensatt tekst. For å unngå at fokuset rettes mot sammensetningen i tekstene som skal undersøkes, velger jeg å forholde meg til begrepet multimodale tekster fremfor sammensatte tekster i denne studien. Det har vært mye diskusjon om begrepet multimodale tekster skal tas i bruk i læreplanen, men da ble det hevdet at begrepet ikke appellerte eller kommuniserte godt nok til det det gjaldt. Dette legger så til grunn læreplanens nye fokus om et semiotisk utvidet tekstbegrep (Løvland, 2007, s. 10, 27).

### *Sterke og svake modaliteter*

Som en utfordring jeg også vil kunne møte, er det langt lettere å se at enkelte av elevtekstene i utvalget er multimodale, enn å se hvilke modaliteter teksten er sammensatt av (Løvland, 2007, s. 22). Denne vanskeligheten knytter seg til hva man velger å kalle en modalitet for. Gunther Kress referert i (Løvland, 2010, s. 2) mener at man kan skille modalitetene fra hverandre gjennom å se på den kulturskapte organiseringsmåten og den materielle formen som viktige sider ved modalitetene. Den materielle formen viser til de materialene vi benytter for å uttrykke oss, slik som lyd, farger eller kroppsspråk. Den andre formen viser da til ulike former for meningsskapende systemer som er kjent innenfor en kultur, slik som skriftspråksystemet (Løvland, 2007, s. 22). Disse to formene kan igjen knyttes til det Engebretsen (2010, s. 20, 21) presenterer som sterke og svake modaliteter. Sterke modaliteter er vanligvis modaliteter som skrift og tale, det Kress betegner som kulturskapte organiseringsmåter. Svake modaliteter er gjerne de modalitetene vi bruker å uttrykke oss; farger, musikk, klær og lignende, som Kress betegner som materielle form (Engebretsen, 2010; Løvland, 2007).

## 2.3 Det utvidede tekstbegrepet

En umiddelbar oppfatning og en tradisjonell innarbeidet forståelse om hva tekst er, bygger på at all tekst er ord enten trykt eller skrevet ned på papir (Løvland, 2007, s. 11). Min forståelse av tekst er først og fremst inspirert av en viktig forsker innenfor literacy, nemlig Gunther Kress. Kress (1997, 2010) referert i (Hopperstad, 2013, s. 30) beskriver tekstbegrepet fra et sosialsemiotisk ståsted. Det innebærer at han er opptatt av hvordan vi skaper mening med de uttrykksmåtene vi har tilgang til i de situasjonene vi befinner oss i. Dit hen kan man anse tekstbegrepet til å bety et stykke skriftlig materiale (Hopperstad, 2013, s. 30). Halliday og Hasan formidler blant annet tekst som en meningsenhet. En sãnn forståelse åpner opp for inkludering av blant annet bilder,

farger og bevegelse (Maagerø & Tønnessen, 2014, s. 16). En definisjon som dette åpner opp for at man kan belyse alle tekster som multimodale. Dyson (1993) referert i Semundseth & Hopperstad (2013, s. 9) beskriver at for å forstå de multimodale tekstene, er det behov for et utvidet tekstbegrep.

Den moderne tekstvitenskapen har i noen grad oppnådd gjennomslag for det utvidede tekstbegrepet, som da innebærer at tekst også gjelder talespråket. Dette poengterer også Løvland (2007) med sin forståelse av det utvidede tekstbegrepet (Løvland, 2007, s. 11). På grunnlag av denne forståelsen, er det ifølge Svennevig (2020, s. 108) mulig å begi seg ut på en definisjon av begrepet tekst som noe som er sammensatt av språklige tegn, altså tale eller skrift, som også kan kombineres med andre tegn fra andre tegnsystemer. Til slutt er det viktig å påpeke at i studien vil jeg benytte meg av termen tekst for å betegne det samlede uttrykket. Mens når jeg taler om modalitetene hver for seg, altså verbaltekst og tegning, vil jeg spesifisere nærmere om jeg mener den visuelle delen av teksten, altså tegning eller den skriftlige, verbalspråklige delen av teksten, altså verbaltekst (slik jeg også nevner i innledningen av masteren).

## 2.4 Fokus på verbaltekst, tegning og samspill

I denne delen beveger jeg meg direkte mot det analytiske verktøyet i studien og på den måten redegjøre for sentrale begreper som presenteres i analysetabellen (se figur 2 og 3). Verbalspråk, som et av flere meningsskapende tegn, er en viktig ressurs i å skape mening. Meningsskapning skjer når man samhandler med mennesker gjennom å benytte språket, og med et slikt syn er det derfor nødvendig å se på språkets regler og interne bestanddeler. Dette kan også begrunnes med det Halliday påpeker, nettopp at språkets grammatikk er ressurs for å skape mening (Halliday, 1978, s. 192). Begrepene som er vektlagt i analysen er først og fremst inspirert av studiens hovedanliggende, nemlig den sosiosemiotiske teorien og teorien om multimodalitet, som jeg også presenterer innledningsvis under delkapittel 1.0. Begrepene presenteres i en tredeling som gjenspeiler en lignende strukturering av analysekapitlet. På grunnlag av dette skal vil det først bli redegjort for teori knyttet til verbalteksten, så tegning og til slutt om samspillet mellom modalitetene.

### 2.4.1 Verbaltekst som meningsskapende ressurs

I anvendelsen av begrepet verbaltekst er det viktig å si at det i denne studien tas utgangspunkt i en utvidet forståelse av tekstbegrepet. På den måten vil verbalteksten i dette tilfellet fungere som en modalitet i den grad at det blir uttrykt mening. Dette poengterer også Hopperstad (2005, s. 37) når hun presiserer at verbaltekst er et eksempel eller en ressurs å uttrykke mening gjennom. I litteraturen omtales også verbaltekst som skriftlig verbalspråk. Det kan være utfordrende å skille mellom disse to begrepene. Maagerø og Tønnessen (2014, s. 26) presenterer blant annet: «*Språk som modalitet, muntlig og skriftlig, egner seg til å beskrive noe, utvikle argumenter for og imot noe, forklare noe og så videre*». I analysen av verbalteksten er det naturlig å se på ulike ressurser eleven har tatt i bruk for å få frem mening, nemlig grammatikkens funksjon i verbalteksten.

### *Grammatikk og struktur i verbalteksten*

I det analytiske arbeidet med elevtekstene er det viktig å se på den grammatiske og strukturelle biten ved tekstene, ettersom at grammatikk er en ressurs for å nettopp skape mening (jf. Halliday, 1978). Myhill, Jones, Watson & Lines (2013, s. 104) viser til

grammatikken om hvordan språket fungerer i ulike kontekster, og at det er en ulikhet mellom å se på grammatikken som struktur og grammatikken som forskjellige valg man må ta. På bakgrunn av dette er Myhill et al. (2013) representanter for et funksjonelt syn, som igjen viser hvordan de ulike teoretiske perspektivene jeg presenterer her (blant annet Halliday), bygger på det samme som Myhill et al. (2013) omtaler om grammatikk. Grammatikken som struktur handler om hvordan ord, setninger og tekster er konstruert. Grammatikk som valg handler om de mangfoldige mulighetene vi har som brukere av språket, da hvordan man velger å formidle seg har mye å si for selve meningsuttrykket (Myhill et al., 2013, s. 104). Her ser vi hvordan grammatiske valg og Kress (1997) sin bruk av begrepet «interesse»/ «motivert tegnbruk» står i nær relasjon til hverandre (se delkapittel 2.1). Nygård (2021) definerer grammatikk som vitenskapen om strukturer i språket. Dette omfatter ulike språklige nivå, og i mitt tilfelle er nivået som betegnes som semantikken mest aktuelt. Semantikken omhandler læren om ords og setningers betydning. Det er nettopp dette som er fokuset i denne delen av analysen, og ikke like mye det fonologiske, morfologiske som også er noen av de andre språklige nivåene Nygård (2021, s. 17) presenterer. Grammatikken bygger på to ulike perspektiver; den funksjonelle og det formelle (Nygård, 2021, s. 16). Det funksjonelle synet på grammatikken betegner hvordan språket blir anvendt og benyttet i samhandling med andre mennesker. Mens det formelle på sin side handler om at språket har en gitt struktur samtidig som man har en medfødt kompetanse i språk (Nygård, 2021, s. 17).

I forlengelse av den formelle grammatikken, er det naturlig å trekke frem grammatikkens posisjon i læreplanens kjerneelement. «Språket som system og mulighet» er tittelen på et av kjerneelementene i norskfagets læreplan (Kunnskapsdepartementet, 2019). Ifølge Nygård (2021) kan denne tittelen fortolkes som den formelle grammatikken, i tillegg til hvordan de ulike trekkene og konstruksjonene i språket åpner for bruksmuligheter med visse effekter. Her er det nærliggende å peke tilbake på skillet jeg presenterte ovenfor, mellom det funksjonelle og formelle perspektivet på språk. Med andre ord er dette et skille på hva som vektlegges av språkbruk, altså det funksjonelle perspektivet og språkstruktur, det formelle (Nygård, 2021, s. 22). Språket som system handler om den grammatiske kompetansen, altså kunnskap om formelle og systematiske aspekt ved språket osv., mens språket som mulighet handler blant annet om aspekter som meningsskaping, kommunikasjon og tekstkompetanse (Matre & Nygård, 2021, s. 23).

Verbalteksten kan realiseres på ulike måter, blant annet gjennom leddsetninger, adverbialer, adjektivbruk og ordvalg (Skovholt & Veum, 2014, s. 89 og 92). Dette knyttes til et annet sentralt aspekt ved grammatiske analysen i dette tilfellet, nemlig det som Iversen, Otnes og Solem (2020, s. 282) omtaler som syntaks. De betegner syntaks som studie av reglene for hvordan ord danner fraser, setninger og setningsledd. Noen typiske trekk som bidrar til å bygge ut setninger og meningsinnhold, er eksempelvis leddsetninger, adverbial, ordvalg og adjektivbruk. Det er disse fire begrepene jeg velger å forholde meg. Dette kan begrunnes i den grad disse begrepene bidrar til å bygge ut mening i setningene.

### *Leddsetninger, adverbial, ordvalg og adjektivbruk*

Leddsetninger et av de typiske trekkene som bidrar til å bygge ut setninger og meningsinnhold. Dette er setninger som ikke nødvendigvis gir mening om de står alene, men som fungerer som ledd i en større helhet (Faarlund, Lie & Vannebo, 1997, s. 41,

973-974). Iversen et al. (2020, s. 283) påpeker at dette er en setning som skal fungere som et ledd i en helsetning. Det innebærer at de ikke kan stå for selvstendige ytringer, slik helsetninger vil kunne gjøre. Alt dette peker på at måten man kobler sammen setningene på, er med å prege teksten. Iversen et al. (2020, s. 284-285) fremhever en vanlig oppdeling av leddsetningene ut fra hvilken funksjon de bidrar med i helsetningen, disse er følgende; substantivistiske, adjektivistiske eller adverbiale leddsetninger. Jeg skal ikke gå nøyere inn på hver av disse, da ikke alle er like aktuelle i min studie. I denne studien er det flest tilfeller av adverbiale leddsetninger, derfor skal jeg gå nærmere inn på dem. Adverbiale leddsetninger opptrer som adverbial i helsetningen. Adverbial blir betegnet som setningsledd og forteller noe om verbalet, predikatet eller hele setningen (Faarlund et al., 1997, s. 773; Iversen, et al., 2020). De adverbiale leddsetningene har flere ulike betydninger og på den måten deles dem inn i grupper etter hvilken betydning de har. Iversen et al. (2020, s. 285) presenterer følgende inndeling; stedssetninger, årsaks/følgesetninger, måtesetninger, tidssetninger og sammenlikningssetninger.

Når vi velger ord og uttrykksmåter, er ikke disse nøytrale. Ordvalget som velges, indikerer hvilke holdninger vi har til det vi uttrykker. Holdningene fremkommer for eksempel gjennom bruk av adverb, adjektiv, substantiv eller verb (Skovholt & Veum, 2014, s. 55). Adjektiv er en viktig faktor i analysen av meningsinnholdet ettersom at adjektiv brukes nettopp til å beskrive og uttrykke spesielle egenskaper ved noe som ofte omfatter personer og ting (Iversen et al., 2020, s. 190, 271). I tillegg kan også adjektiv bidra til å forsterke gjennom å bygge ut adjektivfraser. Dette gjelder også for andre ordklasser. Iversen et al. betegner dette som å «Å kle på en setning». Å bygge ut fraser ved å tilføre nye ord og/eller nye setningsledd bidrar til å gi et ledd mer «kjøtt på beinet» (Iversen et al., 2020).

Frem til nå har jeg i kortfattet trekk redegjort for leddsetninger, adverbial og adjektiv. Innledningsvis beskrev jeg mitt fokus knyttet til den semantiske betydningen i analysen. Semantikken blir sammen med syntaks sett på som viktige kriterier for skriving i den tidlige skriveopplæringen. Skjelbred (2021) begrunner dette godt gjennom å referere til en sammenligning av hvordan tekst lages. Hun beskriver at for å lage en tekst, er valget av ord det som fungerer som byggesteiner og på den måten bygger teksten. Når det gjelder å lære seg å skrive, er det vanlig å møte på noen utfordringer knyttet til forholdet mellom tale og skrift. En vanlig oppdagelse i elevene sine tidligere skrivefase, er at de ofte skriver ordet slik de uttaler det. Altså de behersker ikke å skille det talte språket fra det skriftlige slik Skjelbred (2021, s. 141-142) omtaler det. Et ordvalg som ofte gjenspeiler seg i elevenes tekster er det som betegnes som sammensatte ord. Elever i sin tidlige skriving opplever sammensetningen av ord som vanskelig. Analysetabellen presenterer begrepet sammensatt ord i forbindelse med ordvalg (se analysetabell). Hvis eleven skriver en tekst hvor fotball er hovedinnholdet, velger eleven da å bruke ordet fotball eller ball? Sammensetninger kan også være nyttig å bruke når meningsinnholdet som skal uttrykkes, i seg selv er sammensatt (Høigård, 2013, s. 142). Ved å sette på et ord fremfor det opprinnelige ordet, kan på mange måter bidra til en enda mer detaljert og konkret beskrivelse. På den måten er det lettere for oss mottakere å forstå meningsinnholdet i teksten. Dette gjenspeiler det som ble beskrevet som «kjøtt på beinet» ovenfor (jf. Iversen et al., 2020).

## 2.4.2 Tegning som meningsskapende ressurs

Tegning blir i dette tilfellet presentert som en slags realisering av tegnerens tilgjengelige potensial for å skape mening med bilder (Hopperstad, 2005, s. 38). Hopperstad anser i like stor grad tegning som en meningsbærende ressurs, slik som verbaltekst (jf. delkapittel 2.5.2). Evensen (2013, s. 48) presiserer at det ikke er uvanlig at barn kan oppleve det enklere å uttrykke seg gjennom kombinasjon av flere uttrykksmåter, og kanskje for de aller yngste er tegning som modalitet en av de mest brukte. Tegninger blir ifølge Björkvall (2020, s. 13-15) definert som en modalitet, oppbygd av ulike meningsskapende ressurser. Visuelle framstillinger, som eksempelvis foto eller tegninger kan bli fremstilt på en måte som tjener formålet med teksten i forhold til hva man ønsker å oppnå i forhold til leseren. På samme måte som ordvalg og konstruksjoner til setninger vil virke på meningen som blir skapt i verbalteksten, vil også meningsskapende ressurser som fargebruk, bakgrunn, kroppsposisjon og lignende ha en innvirkende rolle på hvilke inntrykk leseren får. Så fremt tegningen er en del av teksten, er det sentralt å inkludere tegning i en multimodal tekstanalyse (Skovholt & Veum, 2014, s. 63). For å undersøke hvordan eleven bruker tegning og dens ressurser til å få frem mening, er det nødvendig å ta tak i den visuelle grammatikken som beskriver funksjonelle grammatiske komponenter som gjør det mulig å skape mening med bilder (Hopperstad, 2005, s. 56). Dette er blant annet konseptuelle- og narrative representasjoner, fargebruk, plassering og kontaktskapende ressurser som mimikk og blikkontakt etc.

Her er det aktuelt å vende blikket tilbake mot det jeg omtalte tidligere som Halliday sin ideasjonelle metafunksjon, som handler om at vi skaper mening om alt vi gjør og erfarer (Andersen og Boeriis, 2012, s. 9). I tråd med dette presenterer Hopperstad (2005, s. 41, 43) at dette er mening om tingene i tilværelsen, både det som er levende og ikke-levende, som da gjerne blir kalt for deltakere. Dette kan igjen inndeles i to begreper, nemlig konseptuelle – og narrative representasjoner, som Kress og van Leeuwen (2021) presenterer i *Reading Images*. Representasjoner i denne forbindelse et viktig begrep for å studere hvordan såkalte handlende og ikke-handlende deltakere i visuelle uttrykk framstilles (Skovholt & Veum, 2014, s. 66). Skillet mellom disse to fremheves gjennom at narrative representasjoner framstiller handlinger, begivenheter og endringsprosesser gjennom en visuell linje som betegnes som en vektor (Kress & van Leeuwen, 2021, s. 59). Konseptuelle representasjoner på sin side, bygger på Kress og van Leeuwens samlebetegnelse for bilder som skaper mening om hva ting består av eller er (Hopperstad, 2005, s. 45). I forlengelse av dette blir gjerne konseptuelle representasjoner knyttet til et mer generelt bilde av et fenomen. Konseptuelle bilder kan omfatte analytiske, klassifiserende eller symbolske (Hopperstad, 2005, s. 45). Disse representasjonene er sentralt i denne studien da dette er ulike måter å beskrive på gjennom tegning. På den måten vil en tegning som viser et hendelsesforløp, kunne uttrykke en annen form for mening versus en tegning som fokuserer på å beskrive en ting (jf. Hopperstad, 2005).

En annen ressurs for å skape mening er farger. I en artikkel fra 2002 skisserte Gunther Kress og Theo van Leeuwen en sosialsemiotisk teori om farger (van Leeuwen, 2013). Van Leeuwen (2011, s. 1) betegner farge som en meningsskapende ressurs. Farge har sin meningsskapende funksjon gjennom en umiddelbar virkning på sansene, og fører også med seg emosjonelle og symbolske overtoner (Rybakken, 2004, s. 218-219). Van Leeuwen benytter seg i boka *The Language of Colour, An introduction (2011)* av betegnelsen meningsskapende ressurs om farge: «Semiotically colour has always been

able to convey ideational, interpersonal and textual meaning» (van Leeuwen, 2011, s. 97). Pastoreau referert i van Leeuwen (2011) presenterer farger som sosiale fenomener gjennom at det er samfunnet som gir definisjoner til fargene, gir dem mening og tillegger farger verdier (van Leeuwen, 2011, s. 3). Rannem (1988, s. 181) påpeker at farger blir brukt for å symbolisere og formidle ideer, forestillinger og holdninger. Farge kan være meningsbærende. Man kan velge rødt slips fordi det er jul eller grått for å være nøytral (Løvland, 2010, s. 2). En differensiert fargebruk kan signalisere at elementene i tegningen er atskilte og selvstendige (Hopperstad, 2005, s. 54). Kress & van Leeuwen (2001, s. 58) påpeker en gjennomgående bruk av farger bidrar til å skape en tekstuell sammenheng.

Plasseringen av tegningen og tegningens ulike elementer, kan også være en viktig ressurs i bygge ut mening. Dette kan knyttes til begrepet komposisjon, altså et kompositorisk trekk som det tilknyttes seg mening til (Hopperstad, 2005, s. 51). Komposisjonen i multimodale tekster relateres til den romlige organisering (Løvland, 2010, s. 4). I tråd med dette forklarer van Leeuwen (2005, s. 198) dette som den måten de ulike tekstelementene i tekster er strukturert på. Et eksempel på dette er hvordan verbaltekst og tegning er plassert i forhold til hverandre (van Leeuwen, 2005, s. 131), som har en nær relasjon til van Leeuwen (2005) og hans informasjonskoblinger. Halliday beskriver hvordan komponenter i den visuelle grammatikken ivaretar den tekstuelle metafunksjonen eller behovet for å gjøre de visuelle ytringene sammenhengende. Det innebærer måter å gjøre et bilde sammenhengende og relatere de ulike elementene til hverandre på. Mening om dette felles ned i bildet som komposisjon betraktet (Hopperstad, 2005, s. 51). I tråd med Kress og van Leeuwen (2021) har de som mål med sin teori å beskrive og illustrere hvordan bilders form og struktur/oppbygging bidrar til å skape mening. Hopperstad (2005, s. 43) påpeker at vi kan mene noe med bilder gjennom former og strukturer som realiseres materielt av både farger, prikker og linjer. I tillegg kan de visuelle fremstillingene ha en romlig karakter. Dette innebærer at de skaper mening ved hjelp av plassering av de ulike bildeelementene. Element som plasseres sentralt i bilde, får gjerne mer betydning enn elementer som eksempelvis befinner seg i det samme periferien til bildet, marg eller ytterkanter.

Det knyttes mening til ulike kompositoriske trekk; plassering langs akse *sentrum-periferi*, *størrelsesforhold*, akse *bakgrunn-forgrunn*, *overlapping* og *innramming*. Her rettes størrelsesforholdet mot bildeelementenes relative informasjonsverdi og deres visuelle «tyngde» i komposisjonen (Hopperstad, 2005, s. 51-53). Hopperstad (2005, s. 51) fremhever et grunnleggende prinsipp tilknyttet nettopp dette; «*Jo nærmere sentrum, desto større informasjonsverdi har elementet i bildet som komposisjon*». Vi «mener» noe gjennom bilder ved hjelp av de grammatiske komponentene som er nedfelt i systemet. Disse realiseres fysisk i form av farger, linjer og figurer. Et annet viktig element i visuelle komposisjonen, blir av Kress og van Leeuwen (2021, s. 181, 204-205) presentert som «*framing*» eller «*innramming*». Dette blir beskrevet som en frakobling av elementene i den visuelle komposisjonen, altså et element innenfor multimodal komposisjon. Eksempler på dette kan være tekstbokser og åpen plass mellom tekst og bilde etc. Grammatikken i den billedlige uttrykksformen er i seg selv det som former erfaringene våre for oss. Ergo er vi tilbake til kjernen i den semiotiske vitenskapen; det er gjennom disse systemene vi ordner våres erfaringer og utvikler en bevissthet om verden vi befinner oss i (Hopperstad, 2005, s. 59).



Vi er omringet av mange typer uttrykk for tegn som formidler et innhold og som utnytter ulike sanser. Dette kan vi kjenne igjen som den mellompersonlige metafunksjonen, som blant annet handler om kontaktskapende språkressurser; og hvordan vi gjennom språk etablerer en relasjon mellom sender og mottaker. Her fremhever Hopperstad (2002, s. 38; 2005, s. 48-50) hvordan denne relasjonen skapes gjennom tegning, blant annet gjennom mimikk eller direkte blikkontakt med aktørene og motivene i tegningen. I tråd med dette presenterer Svennevig (2020, s. 51) mimikk som et visuelt tegn. Dette fremhever Cope & Kalantzis (2009, s. 178-179) som en gestisk representasjon hvor både blikk, mimikk og gester blir sett på som meningsskapende ressurser.

### 2.4.3 Samspillet mellom verbaltekst og tegning

I denne delen skal jeg presentere to hovedformer for hvordan det multimodale samspillet kommer til uttrykk; funksjonell spesialisering og multimodal kohesjon (Løvland, 2007, s. 26). Her er det viktig å påpeke at det også vil bli presentert sentrale begreper som er relevant for det multimodale samspillet og som fremheves i analyseverktøyet (se figur 2). Kress ser på den materielle formen og den kulturskapede organiseringsmåten som sentrale sider ved modalitetene, og dit hen gjør det mulig å skille disse fra hverandre (Løvland, 2010, s. 1). Verbaltekst og tegning i et multimodalt uttrykk kan ha forskjellige former for samspill og ulikt formål. I samspillet mellom de ulike måtene å uttrykke mening på, ligger det også et meningspotensial som kanskje ikke fremkommer like tydelig hvis vi analyserer verbaltekst og tegning isolert fra hverandre (Tønnessen, 2010, s. 16).

Løvland (2007, s. 26) påpeker at dette samspiller arter seg på ulike måter: gjennom funksjonell spesialisering og multimodal kohesjon. Funksjonell spesialisering beskrives følgende: verbaltekst og tegning har ulike oppgaver og ulik vekt i formidlingen av mening. I et tilfelle kan ord formidle en mer faglig informasjon kontra bilde som på sin side fanger opp oppmerksomheten på en annen måte (Løvland, 2007, s. 26). Et annet begrep som gjerne kan benyttes i sammenheng med denne formen for multimodalt samspill er begrepet funksjonell tyngde (Løvland, 2007, s. 26). Den meningsbærende ressursen som i størst grad formidler den helhetlige og samlede teksten sitt hovedinnhold, kan betegnes å ha den størst funksjonelle tyngden (Kress & van Leeuwen, 2006, s. 16). Her kan man se en parallell til Halliday sine tre metafunksjoner; en tekst kan deles opp i ulike funksjoner, men samspiller i et system som gjør det vanskelig å separere de fra hverandre. Siden funksjonell spesialisering handler om modalitetenes ulike roller i meningsskapingen, kan man knytte dette til begrepet modal affordans (Kress, 2003). Tønnessen (2010, s. 13) beskriver affordans følgende: «det vil si at de semiotiske ressursene bærer i seg muligheter, men også begrensninger for hva de passer til å uttrykke». I henhold til Kress og van Leeuwen kan forskjellige modaliteter uttrykke det samme innholdet i kontekster og kommunikasjoner, men på forskjellig måte (Løvland, 2007, s. 25). Affordans benyttes om de uttrykkende hvor hver modalitet sin verdi blir større i samspillet med andre modaliteter.

Multimodal kohesjon er den andre hovedformen for samspill som fokuserer på samspillet og helheten i multimodale tekster. Denne sammenhengen kan utfolde seg på forskjellige nivå. Vagle, Sandvik og Svennevig (1993, s. 17) bruker i den sammenheng begrepet koherens, som bygger på den underliggende semantiske sammenhengen i en tekst. Det er med andre ord den implisitte sammenhengen – for eksempel en opplevelse av at teksten har en tematisk sammenheng. På den måten kan man si at teksten har

koherens, som også er avgjørende for at teksten skal oppleves å være sammenhengende. Dette viser begrepets relevans i min studie. Sammenheng kan i tillegg skapes av konkrete sammenbindingsmekanismer, også kalt kohesjonsmekanismer i teksten. Dette leder oss inn på begrepet kohesjon, som omtaler de ressursene som finnes i teksten for å skape en relasjon mellom de ulike delene i en tekst. Med andre ord viser kohesjon til ulike bindingsmekanismer som skaper sammenheng (Løvland, 2007, s. 29). Denne sammenhengen kan etableres gjennom det Van Leeuwen (2005) gjentatt i (Jæger, 2013, s. 126) betegner som informasjonskobling. Som nevnt i innledningen er informasjonskobling som kohesjonsmekanisme utgangspunktet for analysen. Dette er en av de fire prinsippene for samspill som ofte finnes i multimodale tekster. Informasjonskobling blir forstått av ulike teoretikere på ulike vis, her velger jeg å slutte meg til van Leeuwens forståelse av samspillet mellom ord og bilde; utdyping og utviding (Løvland, 2007, s. 37). Verbaltekst og tegning kan utdype hverandre slik at ordene tydeliggjør hva tegningen skal uttrykke eller omvendt. Eller på den andre siden; verbaltekst og tegning kan utvide hverandre gjennom at ordene forteller/informerer noe annet og mer enn det tegningen illustrerer, som også gjelder vice versa (Tønnessen, 2010, s. 16). Slik som det fremkommer av analysetabellen, har jeg valgt å avgrense meg til utdypende spesifisering. I slike koblinger vil bildet bidra til å gjøre teksten mer spesifikk i lys av illustrasjoner og lignende, eller verbalteksten bidrar til at bildet blir mer spesifikt gjennom å gi føringer for hva mottakeren skal unngå og motta (van Leeuwen, 2005, s. 230). Enda en avgrensning knytter seg til den utvidende koblingen i så måte som utfyllende funksjon. Dette innebærer at innholdet i verbalteksten/tegning tillegger mer informasjon enn hva som fremkommer i verbalteksten/tegning (van Leeuwen, 2005, s. 230).

Når det gjelder den andre hovedformen for multimodalt samspill, benytter Løvland (2010, s. 2) begrepet multimodal redundans i tilknytning til multimodal kohesjon. Hun påpeker at det handler om at de ulike modaliteter i en tekst hovedsakelig formidler den samme informasjonen, men på ulike måter. Man kan si at med redundans så reduseres modalitetene med hverandre (Løvland, 2010). Dette har en sterk sammenheng med funksjonell spesialisering, som vises gjennom følgende eksempel: om en tekst forsøker å kommunisere alt gjennom verbalteksten og bildet har en funksjon å illustrere verbalteksten, vil teksten ha en liten grad av det vi kaller for funksjonell spesialisering. Grunnen til dette er at verbalteksten og tegningen i hovedsak gir den samme informasjonen og på den måten oppstår det en såkalt overflødighet av informasjonen som uttrykkes, som i denne terminologien kalles for multimodal redundans (Skrivesenteret, 2021).

## 3 Metode

«Metode betyr veien til målet» (Kvale & Brinkmann, 2015).

Sitatet til Kvale og Brinkmann (2015, s. 140) beskriver i bunn og grunn metodens kjerne og viser til at dette kapitlet skal vise veien i mitt forskningsarbeid. I prosessen har jeg stått overfor flere metodiske valg. Dette kapitlet gjør rede for og begrunner de metodiske valgene jeg har gjort.

### 3.1 Valg av metode

#### 3.1.1 Korpus som kilde til data

Elevtekstene som studieobjekt er innhentet fra et korpus. Stefanowitsch (2020, s.1) definerer korpus som en stor samling av autentiske tekster og korpuslingvistikk som enhver form for språklig undersøkelse basert på innhentet data fra et slikt korpus. Elevtekstene utgjør studiens datamateriale og blir på den måten betegnet som studiens primærdata. Dette innebærer at opplysninger tilknyttet person eller bakgrunn ikke er relevant. Jeg ønsker å benytte meg av Cohen, Manion og Morrison (2018, s. 183) sine termer; primærdata og sekundærdata. Dette belyser at empirien kan graderes ut ifra hva som skal analyseres grundig, altså primærdata, og hva som eventuelt kan tilføre hovedempirien i mer forstand, sekundærdata. Dette er kontekstuelle faktorer som blir beskrevet lengre ned i kapitlet. Sekundærdata blir ifølge Cohen et al. (2018, s. 586) beskrevet som data som allerede finnes. I min studie anser jeg elevtekstutvalget som primærdataen, i den grad at det er dette som er kjernen i forskningens analyse og av relevans for problemstillingen. Alt annet av supplerende informasjon i form av oppgavetype og lærerinstruks blir her ansett som studiens sekundærdata. Innsamlingen av datamaterialet en tidkrevende prosess, og siden dataen allerede finnes og er tilgjengelig, kunne jeg heller bruke mer tid på studiens datamateriale og utviklingen av analyseverktøyet. På grunnlag av dette er det også nødvendig å trekke frem at forskningsetiske spørsmål tilknyttet konfidensialitet og anonymisering ikke har vært av hensikt å ta stilling til ettersom at elevtekstene har allerede gått gjennom en tilsvarende prosess av FUS.

#### 3.1.2 Oppgavetekst og lærerinstruks

Studiens primærdata er et utvalg elevtekster fra et tekstutvalg innsamlet fra FUS-prosjektet (se innledning). Elevtekstene er besvarelser på skriveoppgaven «Utetid 2019» som består av om lag 150 elevtekster. Skriveoppgaven kommer også med en lærerinstruks som beskriver både fremgangsmåte, oppgaveformulering og idémyldring i oppstartsfasen av skriveprosessen (vedlegg 2 og 3). «Utetid» er et brev fra forskerne ved NTNU og engasjerer på den måten til en beskrivende skrivning basert på en autentisk kommunikasjon. Således utgjør elevtekstene et svar på en beskrivende oppgave.

### 3.2 Kvalitativ metode

Jeg skal i denne studien prøve å finne ut hvordan elevene bruker ulike meningsskapende ressurser til å bygge ut meningsinnholdet i sine tekster. Dette krever at jeg går i dybden av de utvalgte elevtekstene. En kvalitativ metode benyttes når man skal gå i dybden av datamaterialet, og legger mest vekt på enkeltfenomener og betydningen som fremkommer (Kvarv, 2021, s. 154). I motsetning til dette står kvantitativ metode som omhandler utbredelse, antall og et mål og ønske om å generalisere. Ordet kvalitativ

refererer til kvaliteten, som betyr egenskapene og karakteristiske trekk ved de sosiale fenomenene som studeres (Kvarv, 2021, s. 134; Repstad, 2007, s.16). Jeg har derav ikke valgt å bruke en kvantitativ tilnærming og ser det ikke nødvendig å utdype denne metoden noe nærmere.

### 3.2.1 Tekststudie og semiotisk analyse som metode

I mitt tilfelle blir tekstanalyse brukt som et generelt overordnet begrep som omhandler kvalitative studier av tekster. Tekstanalyse innebærer å fortolke meningsinnholdet i tekster. Med utgangspunkt i problemstillingen og studiens tilnærming kan studien anses å være en tekststudie/tekstanalyse. Vi finner ulike strategier og tilnærminger for å analysere tekster, og i mitt tilfelle skal jeg ta utgangspunkt i en sosialsemiotisk tilnærming for å analysere elevtekstene. Gleiss og Sæther (2021, s. 120) presiserer at slike studier egner seg godt til visuelle uttrykk som det gjør av verbaltekst. Det samme gjelder også for multimodale tekstanalyser, gjennom å analysere samspillet mellom verbaltekst og tegning (Gleiss & Sæther, 2021, s. 119).

I forsøket med å avgrense denne analysemetoden enda mer, har jeg valgt å trekke frem begrepet semiotisk analyse i tekststudien. Gleiss og Sæther (2021, s. 122) beskriver at i en semiotisk analyse undersøker man hvordan mening skapes gjennom språket ved at tegn tillegges forskjellig betydning i ulike situasjoner. Denne beskrivelsen passer godt til det teoretiske grunnlaget og min tilnærming i analysen som nettopp utløper fra multimodalitet og sosialsemiotikken. Gleiss og Sæther (2021, s. 136) presenterer likevel en nærmere avgrensning i form av en tekststudie med underkategorien innholdsanalyse. En slik analyse åpner opp for identifisering av temaer eller kategorier i tekstene. I tråd med min studie gjenspeiles dette i lys av utviklingen av analyseverktøyet som inneholder kategorier analysen tar utgangspunkt i. En innholdsanalyse legger også opp til en større frihet til å tilpasse teori i forhold til analyse, som igjen gir forskerne et større spillerom til å endre på problemstilling underveis (Gleiss & Sæther, 2021, 137-139). Denne beskrivelsen kan man også se i relasjon med en abduktiv tilnærming, som vil bli presentert i neste delkapittel.

En kvalitativ tekstanalyse har fulgt en lang historisk tolkningstradisjon som kjennetegnes som hermeneutikken. En viktig hovedbeskjeftigelse her er at forskeren skal forsøke å forstå meningsperspektivet til mennesker som uttrykker seg enten skriftlig eller muntlig (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 163). Det er rimelig å anse at denne beskrivelsen harmonerer med det jeg ønsker å undersøke i elevtekstene; hvordan mening uttrykkes gjennom bruken av ulike meningsskapende ressurser i lys av verbaltekst, tegning og de i samspill. Her er det viktig å påpeke at intensjonen med studien er ikke å belyse singulære funn, heller ikke analysere for å finne den dypere meningen som ligger bak. Men hensikten er å analysere hvilke virkemidler eller ressurser elevene bruker for å bygge ut mening. Hermeneutikken bygger på en forståelse om at teksten kan tolkes på forskjellige nivåer (Thagaard, 2018, s. 37). I lys av dette er det naturlig å tenke at analysen i min studie også vil kunne påvirkes av forforståelse og tidlige erfaringer.

### 3.3 Abduktiv tilnærming til datamaterialet

Tilnærmingen i analysen av materialet kan anses å være abduktiv. Dette innebærer at jeg pendler mellom teori og empiri i løpet av hele forskningsprosessen, men at studiens empiri først og fremst anses som styrende i selve prosessen av analysen. Likevel åpner en slik tilnærming også for å kunne gå tilbake til det teoretiske utgangspunktet (Alvesson

& Sköldberg, 2017, s. 13). En slik abduktiv forskningsprosess styres og fortolkes betraktelig av mitt eget forskerblikk, forforståelse og teoretiske utgangspunkt (Kjelaas, 2020, s. 32). For å kunne oppdage hvordan meningsinnholdet bygges ut gjennom bruk av ulike meningsskapende ressurser, har jeg inkorporert en rekke sentrale begreper hentet fra teori om sosialsemiotikk og multimodalitet. Analysekategoriene tar for seg modalitetene enkeltvis og i samspill. Kategoriene omfatter begreper som viser til ulike ressurser i en verbaltekstlig og visuell sammenheng. Imidlertid bygger også analysekategoriene på sentrale begreper av Kress og van Leeuwen sin multimodale kohesjonsteori med utgangspunkt i sosialsemiotikken, for å belyse samspillet i de multimodale elevtekstene. I mitt valg om en abduktiv tilnærming, betrakter jeg teori som nødvendig for å belyse og forstå empirien. På den måten vil en tilnærming som dette, bidra til å kombinere ulike teoretiske begrep og empirisk materiale, og samtidig oppdage og eventuelt utdype meningsbærende uttrykk i utvalget av elevtekstene.

### 3.4 Utvalget av datamaterialet

I dette delkapitlet skal jeg presentere forløpet til innsamlingen av primærdataene som består av tre faser: Feltarbeid i Excel-dokument, utvikling av analyseverktøy og til slutt elevtekstutvalget.

#### 3.4.1 Feltarbeid i Excel-dokument

Første fase i utforskningen av elevtekstene gikk ut på å få et overblikk over alle de om lag 150 elevtekstene i tekstutvalget tilknyttet skriveoppgaven «Utetid», en såkalt screening, som også kommer frem i sin helhet i vedlegg 4. Dermed betegnes dette som studiens feltarbeid, og legger så grunnlaget for forløpet til elevtekstutvalget og analyseverktøy. Dette arbeidet ble gjort i samarbeid med en annen student, som kan betegnes som kollektiv kvalitativ analyse (Eggebo, 2020, s. 108). Vi fikk tilgang på samme «tekstbank», men har da endt opp med et utvalg fra ulike skriveoppgaver fra FUS. Samarbeidet ble først og fremst vektlagt i oppstarten av forskningen i lys av å gjøre seg kjent med datamaterialet vi begge bygger avhandlingen på. Dette viste seg nemlig å være en effektiv og pålitelig måte å sette i gang med utviklingen av analyseverktøyet. Tjora referert i Eggebo (2020, s. 107, s. 108) presiserer at det å analysere i fellesskap være en strategi for å håndtere forvirring og styrke kvaliteten i analysearbeidet. I denne studien var det kollektive samarbeidet viktig for valg av kategorier i Excel-dokumentet og utviklingen av analyseverktøyet.

I oppstarten ble det bestemt å dele opp korpuset mellom oss. Dette resulterte i mitt fokus rundt tekstene om «Utetid». I oppstarten av arbeidet med Excel-dokumentet, ble det i fellesskap utarbeidet ulike kategorier som skulle hjelpe oss med å finne ut hvilke tekster som var aktuelle for både problemstilling og analysen (vedlegg 4). Figuren av Excel-dokumentet (figur 1) illustrerer nærmere disse kategorien:

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L
Tekstnr.	Tom besvare	Kun tegning	Kun verbaltekst	T&V	Tematisk relevant	Notat (hva se	Utbygging/Utdyping (noe jeg stusser på, vil se nærmere på)				
150012				X	X	Eleven har sk	Sammenheng mellom tekst og tegning.				
150014				X		Vanskelig å se hva eleven har skrevet, og om han har svart på oppgaven. Kan ant					
151016				X	X	Eleven har la	Tegning og tekst har ikke et like tydelig samspill her. Det kan se ut i				
151023				X	X	Eleven skriver hva han liker å gjøre ute i friminuttet, hvor han også har tegnet er					
151024				X	X	Eleven har sk	Her er det vanskelig å forstå om eleven har laget en tegning som be				
151029				X	X	Eleven skriv	Samspillet mellom tekst og tegningen hjelper også på når eleven h				
206036				X	X	Eleven har sk	Her vil jeg si at tegningen utfylte verbalteksten. Innholdet ble lett				

Figur 1: Utklipp fra Excel-dokument

Elevtekstene ble navngitt ut ifra hvilke tekstnummer de har fått av FUS, derav «Tekstnr.» i Excel-dokument. Kategoriene ble betegnet som: «Tom besvarelse», «Kun tegning», «Kun verbaltekst», «Tegning og verbaltekst» (jf. T&V i Excel-dokumentet), «Tematisk relevant?», «Notat tilknyttet deskriptiv analyse» og «Utbygging/Utdyping». De fem øvrige kategoriene ble besvart gjennom avkrysning, mens de to sistnevnte krevde mer tekst i form av relevante notater jeg gjorde meg underveis i bearbeidingen av tekstene. De fire første ga meg et overblikk over hvilke modaliteter som faktisk har blitt benyttet av elevene. Kategorien «Tematisk relevant» ble valgt for å kunne kategorisere tekstene etter om svaret var tilsynelatende tematisk relevant eller ikke. Begrepet tematisk betyr her da om eleven holder seg til skriveoppgaven eller ikke (vedlegg 3). I kategorien om «Notat tilknyttet deskriptiv analyse» handler det om hva jeg ser i tekstene. I kategorien «Utbygging/Utdyping» noterte jeg ned det som tok min oppmerksomhet litt ekstra, som jeg kunne tenkt meg å se nærmere på. Som tidligere beskrevet legger dette arbeidet føringer for hvilke kriterier elevtekstutvalget bygger på. Denne gjennomgangen av alle tekstene hjalp meg på veien mot å utelukke besvarelser jeg anså som mindre relevant for studiens hensikt.

### 3.4.2 Utviklingen av analyseverktøyet

Neste steg var å utvikle et analyseredskap med utgangspunkt i funn gjort av gjennomgangen (screeningen) og relevant teori som belyses i teorikapitlet. Analysetabellen er oppdelt i tre fokusområder som utløper fra hvilke modalitet elevtekstene består av: «Fokus på verbaltekst», «Fokus på tegning» og «Fokus på samspillet mellom verbaltekst og tegning» (figur 2). Disse fokusområdene bygger videre på tre analysenivå, som jeg vil gå nærmere inn på senere i kapitlet. Begrepene innunder hvert fokusområde er utviklet etter gjennomgang av teori som belyser innholdet i problemstillingen (teori om multimodalitet og sosialsemiotikk), samt etter screeningen av elevtekstene i Excel-dokumentet (vedlegg 4). Nedenfor blir analysetabellen med tilhørende kategorier og begreper presentert:

<b>Analysekatogrier:</b>
<b>Fokus på verbaltekst (analysenivå 1 + 2)</b>
1. Beskrivelser av teksten 2. Grammatikk og struktur <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Leddsetninger (Hvilke typer, hvor mange?)</li> <li>b. Adverbiale (For eksempel: jeg spiller fotball <u>på banen.</u>)</li> <li>c. Adjektivbruk</li> <li>d. Ordvalg (For eksempel: sammensatte ord: «fotball» vs. «ball»)</li> </ol>
<b>Fokus på tegning (analysenivå 1 + 2)</b>
1. Analyse av tegning <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Beskrivelse av tegning               <ol style="list-style-type: none"> <li>i. Inneholder elevteksten tegning? Av hva, plassering?</li> </ol> </li> </ol> 2. Visuell grammatikk/struktur <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Konseptuelle/narrative representasjoner?</li> <li>b. Fargevalg</li> <li>c. Plassering av tegning evt. Verbaltekst/bilde</li> <li>d. Eventuelt bruk av visuelle tegn: Mimikk</li> </ol>
<b>Fokus på samspeillet mellom verbaltekst og tegning (analysenivå 3)</b>
1. Analyse av samspeillet i elevtekstene (Funksjonell tyngde + modal affordans): <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Beskrivelse av teksten som sammensatt av verbaltekst og tegning               <ol style="list-style-type: none"> <li>i. Funksjonell spesialisering:                   <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Funksjonell tyngde:                       <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Hvilken modalitet har størst funksjonell tyngde i elevteksten?</li> <li>b. Hvor ligger den funksjonelle tyngden?</li> </ol> </li> <li>ii. Modal affordans:                       <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Hvordan bidrar verbaltekst versus tegning til mening i denne teksten?</li> </ol> </li> </ol> </li> </ol> </li> <li>2. Informasjonskobling som kohesjonsmekanisme               <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Utdyping:                   <ol style="list-style-type: none"> <li>i. Spesifisering → Gir verbaltekst og tegning samme informasjon? Får verbalteksten hjelp av tegningen? Får tegningen hjelp av verbalteksten?</li> </ol> </li> <li>b. Utviding:                   <ol style="list-style-type: none"> <li>i. Utfylling → Utfyller tegningen informasjonen til verbalteksten? Finner vi noen annen informasjon i tegningen versus verbalteksten?                       <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Modal redundans                           <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Uttrykker tegningen noe annet enn innholdet i verbalteksten, eller motsatt?</li> </ol> </li> </ol> </li> </ol> </li> </ol> </li></ol>

Figur 2: Analysetabell

I tillegg til de tre fokusområdene som analysen er oppbygd av, bestemte vi oss også for å analysere innholdet ut fra tre analysenivå. De tre analysenivåene blir overordnet beskrevet følgende: beskrivende, tolkende i lys av teori og drøftende (figur 3). Disse analysenivåene bidrar til en tydeligere strukturering av analysen. Slik det kommer frem ovenfor, har fokusområdene og analysenivåene en nær relasjon. Analysenivåene ga en bedre forutsetning til hva jeg skulle vektlegge og fokusere på underveis i analysen av hvert fokusområde. I analysen ble det tydelig at analysenivå 1 og 2 fortrinnsvis ble knyttet til analysen av verbaltekst og tegning. Mens analysenivå 3 omhandlet drøfting og tolkning av funnene i analysen. En mer detaljert og nærmere beskrivelse av analysenivåene forekommer i figuren nedenfor:

## Analysenivåene

Analysenivå 1 Deskriptiv analyse	På dette nivået skal jeg analysere ut ifra hva jeg konkret ser i elevteksten. Dette innebærer ikke bruk av teori eller egne oppfatninger. Analysen vil da omhandle det jeg ser i teksten og hva den består av.
Analysenivå 2 Fundert i teori	Innenfor dette nivået skal jeg analysere elevteksten ut ifra teori som omfatter begrepene presentert i analysetabellen. Dette er således teori redegjort i teorigapitlet. Her legges det opp til tolkninger forankret til teori.
Analysenivå 3 Tolking og drøfting	Dette nivået bygger videre på de to foregående nivåene, og tar således utgangspunkt i allerede funn. Det innebærer at jeg her tillater meg selv en mer tolkende og drøftende karakter av funn gjort tidligere i analysen.

Figur 3: Oversikt over analysenivåene

### 3.4.3 Utvalg av elevtekster basert på utvalgsriterier

Etter screeningen av tekstutvalget i Excel-dokumentet og utviklingen av analysetabellen fundert i teori og screeningen, ble det siste steget å avgrense tekstutvalget og gjøre et utvalg. På den måten var det nødvendig å gjøre en formålstjenlig utvalgsprosedyre, betegnet som en systematisk utvelgelse. Dette innebærer at med det utgangspunktet jeg hadde gjort meg opp av screeningen og utviklingen av analyseverktøyet, valgte jeg systematisk ut enheter som har passende egenskaper med innholdet i problemstillingen (Thagaard, 2018, s. 54). I min utvelgelse, gikk omfanget av elevtekster fra 150 stykker til fem elevtekster. Disse fem elevtekstene ble valgt på bakgrunn av disse representerer deler av hele det tilsendte tekstutvalget. Utvalget består først og fremst av elevtekster som eksemplifiserer multimodale tekster med unntak av en elevtekst som består av verbaltekst. Dette kan begrunnes da et større omfang av elevtekstene i hele tekstutvalget er multimodale tekster. Samtidig tok jeg et par elevtekster som vekte en ekstra interesse hos meg og som ikke var en del av den jevne fordeling. Da tenker jeg på de tekstene hvor tegning bidro til å bygge ut mer av meningsinnholdet fremfor verbalteksten. Hvorfor omfanget er fem elevtekster, og ikke et annet antall, beror på den oppfatningen om at dette er en rimelig mengde til å kunne få frem nødvendig informasjon for å belyse problemstillingen.

## 3.5 Studiens kvalitet

### 3.5.1 Min rolle i forskningen

Som tidligere presisert, kommer elevtekstene fra et tekstutvalg innsamlet av FUS-prosjektet og utgjør studiens primærdata. Det har derfor ikke blitt lagt opp noe tilstedeværelse under produseringen av elevtekstene og det vil derfor være begrenset hvor mye jeg kan beskrive om situasjonskonteksten ved skrivestunden. På den andre siden har jeg noe informasjon om kontekstuelle rammer om skriveoppgaven gitt av FUS (vedlegg 2). Skriveoppgaven er en beskrivende oppgave. Når det gjelder tekstutvalget fra FUS-prosjektet, er jeg kjent med informasjonen om hva som er prosjektets formål (jf. NTNU, u.å.; Solheim & Falk, 2020). Utenom dette har ikke noe kontekstinformasjon om hver enkelt elev sin skriveprosess, bortsett fra de utvalgte elevtekstene. Dette legger



opp til en større forventning når det gjelder kritisk valg og mine forforståelser jeg går inn med som forsker.

### 3.5.2 Reliabilitet og validitet

Min forskerrolle blir gjerne omtalt som posisjonalitet. Gleiss og Sæther (2021, s. 49) fremhever begrepet følgende: «Posisjonalitet er det utgangspunktet man ser verden fra». Det er nødvendig å reflektere rundt sin egen rolle som forsker fra start til slutt i hele forskningsprosessen. Studiens kvalitet er viktig å fremheve, da dette kan ha en påvirkning på hvor vidt konklusjonen og funnene er pålitelige og troverdige. I forskning vises dette til begrepene reliabilitet og validitet. Thagaard (2018, s. 187) beskriver reliabilitet til å omhandle forskningens pålitelighet som innebærer at det skal være mulig for andre forskere å gjennomføre lignende studie med tilsvarende resultater. Derfor er det viktig at forskningsprosessen blir redegjort grundig og å forklare hvordan datamaterialet er utviklet (Thagaard, 2018, s. 188). På den måten vil reliabiliteten styrkes gjennom å gjøre forskningsprosessen gjennomsiktig, også kalt «transparent» (Thagaard, 2018, s. 188; Silverman, 2015, s. 84). I tilsvarende studier som i mitt tilfelle, hvor jeg har undersøkt og forsket på et utvalg elevtekster som primærdata, er det nødvendig å forberede seg på kritiske spørsmål om mine metoder for innsamling og om disse er etterrettelige. Jeg har i tillegg forsøkt å beskrive så nøyaktig som mulig hvilke prosesser som er blitt gjennomgått for å komme frem til resultatet, se delkapittel 3.4. Dette omfatter både utarbeidningen av analyseverktøyet og selve prosessen med analysen av de ulike elevtekstene.

Et annet omstridt aspekt ved kvaliteten på forskningen er spørsmålet om validitet. Validitet, også betegnet som gyldighet knyttes til resultatene av forskningen og hvordan vi tolker dataen (Thagaard, 2018, s. 189; Mason, 2018, s. 239). Denne avhandlingen har forsøkt å styrke validiteten gjennom å presentere en grundig gjennomgang av den metodiske prosessen for å sikre en størst mulig grad av gjennomsiktighet, også betegnet som transparent (Silverman, 2015, s. 84). En styrking av validiteten kan også bekreftes gjennom at jeg som forsker beskriver studiens teoretiske ståsted og på den måten underbygger mine funn i analysen gjennom den drøftende biten ved undersøkelsen (jf. Silverman, 2015, s. 84). Alt dette kan man anse som bidrag til å styrke validiteten.

Jeg nevner i innledningen av metodekapitlet at denne studien åpner opp for et tolkningsrom i analysearbeidet. Desto viktigere er det at disse tolkningene kan dokumenteres gyldig i lys av relevant teori. Gjennomgående i prosessen har det blitt forsøkt å tydeliggjør et skille mellom hva som er forskerens egne og personlige tolkninger, og hva som faktisk er blitt skrevet av elevene i sine besvarelser. Dette fremhever Befring (2016, s. 55) som en viktig faktor av å være selvkritisk. Jeg har viet en egen del i analysen som tar for seg en direkte beskrivelse av elevtekstene (analysenivå 1). Disse beskrivelsene blir således begrunnet gjennom analysenivå 2 og 3. Samtidig presenterer jeg elevtekstene hver for seg, og alle ligger vedlagt fortløpende de blir studert. I tillegg er jeg også opptatt av å vise direkte til elevtekstene i det jeg tolker og analyserer elevbesvarelsene. Disse tiltakene er nærliggende å tro bidrar til å tydeliggjør et skille mellom mine egne tolkninger og hva elevene har gjort, samtidig som at man også begrenser muligheten til å tolke fritt. På den måten har jeg bestrebet meg på å illustrere og vise hva som faktisk er blitt skrevet av elevene, og hva som er min tolkning av dette.

## 3.6 Studiens metodologiske utfordringer

### 3.6.1 Elevtekster som primærdata i tekstkorpus

Som tidligere slått fast, er studiens primærdata et utvalg elevtekster fra et tekstkorpus. Dette innebærer at jeg har et håndfast materiale som er selve utgangspunktet for forskningen. Som nevnt ovenfor, har jeg ikke noe informasjon om konteksten rundt skriveprosessen eller noe annen informasjon om hver enkelt elev enn deres tekster. På den måten legger det også føringer for at jeg vil måtte tolke tekstutvalget ut fra den konkrete informasjonen jeg har tilgang på, og ut ifra selve elevteksten slik som den direkte fremstår. I mitt tilfelle er det viktig å slå fast at analysen og eventuelle tolkninger ikke skal omhandle eleven selv. Jeg skal ikke analysere eleven, men de tekstene som elevene har produsert. Dette kan sies å være i samsvar med min påpeking av analysens tilnærming til materiale, nettopp tekstanalyse. I en sån analyse er det altså teksten som skal være i fokus, og ikke elevene. Å ikke ha tilgang på noen annen informasjon om hver enkeltelev, bidrar også til å fristille meg fra muligheten til eventuelle forutinntatthet om elevene. Dette reduserer naturligvis også eventuelle oppfatninger og fordommer av elevene, som gir analysen et nøytralt utgangspunkt.

Mangelen av kontekst kan også ha andre påvirkende roller i min tilnærming til analysen. En effekt av dette kan blant annet være at det stilles et helt annet krav til hvordan jeg tilnærmer meg analysen. Hva legger jeg så i dette? Uten annen informasjon om kontekst, vil jeg måtte fundere mine analytiske valg i teori. Neumann & Neumann (2012) fremhever begrepet selvbiografisk situering i forlengelse av dette; og beskriver hvordan forskeren sin teoretiske og sosiale posisjon påvirker både innganger og perspektiver i prosjektet. I mitt tilfelle vil jeg som sagt, fundere mine analytiske valg med teori – og ikke i lys av andre sosiale faktorer. Dette gjenspeiles også i utviklingen av analysetabellen, som er utarbeidet basert på relevant teori tilknyttet multimodalitet og sosialsemiotikk. I lys av dette er det kanskje rimelig å anse dette mer som et problem, mer enn ei utfordring eller ei svakhet at man ikke har en kontekstinformasjon. Da tenker jeg hovedsakelig at mitt mål i studien ikke er å si noe om eleven. Det kan på en side oppleves som en utfordring å ikke ha denne informasjonen i analysen, men på den andre siden sikrer også dette at jeg både belyser og besvarer studiens hovedmål. Dette gjenspeiles i både problemstilling og forskningsspørsmål.

Det er naturlig å tenke at med mer informasjon om kontekst og kombineringsmetode vil kunne styrke forskningen i en enda større grad. I en sosialsemiotisk tilnærming blir det gjerne trukket frem viktigheten rundt mening i en sosial kontekst (jf. Løvland, 2016). I den forbindelse er det naturlig å tenke at forskningen ikke kan løsrives fra konteksten det oppstår i. Her ønsker jeg nok en gang å trekke frem studiens hovedmål, som da sikter mot analyse av elevtekster og ikke elevene selv. Ved mangelen av kontekst kan det også ville kunne føre til en slags forsterket behov for å fortolke de ulike elevtekstene. Med liten informasjon rundt kontekst, er det lett å havne i en slags felle hvor det kan være lett å tillate seg selv å fatte egne tolkninger og konklusjoner. Her er det likevel viktig å fremheve at min tilnærming i analysen funderes først og fremst i teori. Thagaard (2018, s. 194) støtter seg til denne tanken og påpeker at forskeren må ha evne til å skille mellom det som er egne fortolkninger av innhentet data, og hvilken informasjon som fremkommer under innsamlingen. For å forhindre at funn fra tekststudie er blitt påvirket av en subjektiv fortolkning, blir disse funnene støttet til analysekategoriene i form av tabell, som presenteres senere. Analysekategoriene er igjen utarbeidet av grundige og kritiske valg i

lys av teori om sosialesemiotikk og multimodalitet. Dette bidrar til å nøytralisere en entydig tolkning av tekststudien.



## 4 Analyse

I følgende kapittel skal jeg vise en mer inngående analyse av de fem elevtekstene som utløper fra overordnede funn fra screeningen. Analysen baserer seg på analysetabellen, hvor de tre fokusområdene: verbaltekst, tegning og samspillet er vektlagt. Samtidig vil også de tre analysenivåene: beskrivende, teoretisk og drøftende utgjøre en viktig rolle for struktureringen av kapitlet.

### 4.0.1 Overordnede funn fra screeningen

Screeningen av om lag 150 elevtekstene fra skriveoppgaven om «Utetid», gjenspeiler i større grad multimodale elevtekster og et mindre omfang av elevtekster bestående av enten verbaltekst eller tegning som modalitet. Mer presist var det 53 elevtekster som besto av verbaltekst som modalitet, fire med kun tegning og 86 elevtekster med både verbaltekst og tegning. Seks elevtekster er enten tomme besvarelser, utdelte på grunn av oppkopiering eller fra skriveoppgaven *Magisk hatt*. Tekstmengden varierte, da det var et større omfang av korte tekster enn lange. Slik det kommer frem i vedlegg 4, ser man at de aller fleste elevtekstene var tematisk relevant som betyr at de forholdt seg til skriveoppgavens bestilling. I de 86 multimodale tekstene var det hovedsakelig verbalteksten som var bærer av meningsinnholdet og tegningen opprettholdt en dekorativ funksjon fremfor en kommunikativ. Likevel fant jeg noen besvarelser som gikk bort fra dette hvor tegningens bidrag var sentralt. Dette gjelder også for de av tekstene som kun inneholdt verbaltekst. Dette begrunner også valg av fokusområder i analysetabellen tilknyttet verbaltekst, tegning og multimodale samspillet. Noen av tekstene var også ekstra interessante, eksempelvis elevtekst 2 som finnes i mitt datautvalg hvor nettopp tegningen med dens meningsskapende ressurser sto for meningsuttrykket. Ut fra disse overordnede funnene fra screeningen, falt jeg dermed ned på fem elevtekster som jeg mener belyser deler av det store materialet; både multimodalitet, i tillegg til hvordan verbaltekst og tegning benyttes til å uttrykke mening.

### 4.0.2 Oppbygging

Analysekapitlet er som tidligere nevnt, strukturert på lignende måte som teorikapitlet. Hvert delkapittel utgjør analyse av hver elevtekst. Analysen tar utgangspunkt i det fokusområdet som er aktuelt, altså hvilke modaliteter elevteksten består av. Således vil denne oppdelingen struktureres ut fra de tre analysenivåene: beskrivende (analysenivå 1), teoretisk fundert (analysenivå 2) og drøftende fundert (analysenivå 3). Analysenivå 1 og 2 utgjør hovedstrukturen i mesteparten av analysen, mens analysenivå 3, som er av mer drøftende karakter, kommer i form av en oppsummerende del mot slutten. Analysen av hver elevtekst vil innledes med utklipp av elevteksten og transkripsjon av verbalteksten, som innebærer en gjengivelse av det eleven direkte har skrevet, altså ikke en ortografisk transkripsjon.

## 4.1 Analyse av elevtekst 1



Figur 4: Elevtekst 1

- Linje 1: Til forskerne.
- Linje 2: Jeg liker å huske forde
- Linje 3: fordi at jeg kommer
- Linje 4: høit og i lufta.
- Linje 5: Jeg liker å haaqqe
- Linje 6: qaradis fardi jeg
- Linje 7: hinker.
- Linje 8: fra

Figur 5: Transkripsjon av verbaltekst 1

### 4.1.1 Fokus på verbaltekst

Med utgangspunkt i en deskriptiv analyse (jf. analysenivå 1), ser man at verbalteksten inneholder 23 ord fordelt på åtte linjer hvor eleven har skrevet hva hen liker å gjøre i utetiden. I verbalteksten er setningene fullstendige da de inneholder de elementene de må ha for å være grammatikalske. Dette markerer eleven gjennom å bruke stor bokstav i starten og avslutter med punktum i setningene. Elevtekst 1 er også en beskrivende oppgave. Dette kan vi blant annet se gjennom to beskrivelser som fremkommer i verbalteksten, i linje 2-3 og 5-6 hvor eleven beskriver hvorfor hen liker å gjøre de to aktivitetene hen skriver om (se figur 5).

Neste steget i analysen omfatter å aktualisere teorien som presenteres i teorikapitlet, jf. analysenivå 2. Jeg skal videre se på hvilke ressurser eleven tar i bruk for å bidra til rikere beskrivelser og på den måten uttrykke mening i sin verbaltekst, jf. punkt 2a-d fokus på verbaltekst (se figur 2). Verbalteksten her realiseres blant annet gjennom bruk av leddsetninger jf. punkt 2a som kommer frem i linje 3 og 6. Her ser vi et tilfelle hvor «fordi at» står sammen, som kan anse å være innledere til adverbiale leddsetninger (jf. Iversen, et al., 2020). Dette viser hvordan leddende i en setning kan ha ulike funksjoner, hvor det på ene siden har en semantisk rolle i lys av at den forteller oss noe om setningens betydning på den andre siden en syntaktisk funksjon som forteller oss om de formelle forholdene som befinner seg mellom leddene (jf. Skjelbred, 2021).

Verbaltekstens bruk av adverbial leddsetning viser hvordan verbalteksten blir realisert til å uttrykke mening, jf. punkt 2b. Eleven benytter seg av begrunnelser som aktualiseres gjennom ordet «fordi». Dette adverbialet gir oss opplysninger om årsak i forhold til verbalhandlingen. Ordene «oppi lufta» i linje 4 i figur 5 gir oss opplysninger om både sted og årsak i forhold til verbalhandlingen som resten av setningen beskriver. Dette viser at eleven har brukt adverbiale leddsetninger som en meningsskapende ressurs.

En annen meningsskapende ressurs er bruken av adjektiv, jf. punkt 2c i analysetabellen. Linje 4 viser et eksempel på bruk av adjektiv i verbalteksten. Eleven bruker ordet «høyt» til å beskrive egenskapen ved å huske (jf. Iversen et al., 2020). Dette adjektivet bidrar her til å beskrive hvorfor eleven liker å huske. På den måten kan man anse dette som en ressurs til å bygge ut meningsinnholdet i verbalteksten. Punkt 2d beskriver et annet viktig element som bidrar til å gi et ledd mer «kjøtt på beinet», nemlig ordvalg i lys av sammensatte ord. I verbalteksten kan det se ut som at eleven ikke brukt dette som en ressurs til å få frem mening. Elevens bruk av adverbiale leddsetninger og adjektiv indikerer at eleven har gjort et grammatisk valg for å nettopp få frem mening gjennom sin verbaltekst (jf. Myhill et al., 2013).

#### 4.1.2 Fokus på tegning

Med utgangspunkt i analysenivå 1, kan man se at elevteksten inneholder en tegning bestående av flere elementer. Eleven har tegnet en blå himmel med skyer, ei sol, et tre med noe som ser ut som røde epler/blomster i, og fire blomster på en grønn og brun grunn. Tegningen er gitt mye plass og elementene i tegningen dekker omtrent hele arket (se figur 4).

Eleven har laget en tegning bestående av flere elementer som kan tenkes skal symbolisere en slags følelse eller en stemning. Dette eksemplifiserer et tilfelle av en konseptuell representasjon, ettersom at tegningens motiv i noen grad kan oppleves som en symbolsk struktur (jf. Hopperstad, 2005). Man kan godt tenke at tegningen her har som formål å skape ei stemning, men også at eleven har tegnet omgivelsene i utetiden. Her vekker tegningen en slags stemning hos oss gjennom bruken av både konturerer og elementer som flyter sammen. På den måten kan man karakteriseres dette som en symbolsk representasjon i forlengelse av en konseptuell representasjon (jf. Hopperstad, 2005).

En annet viktig meningsskapende ressurs er bruken av farge, jf. punkt 2b. Fargene gir en rikere beskrivelse til det samlede meningsuttrykket av modalitetene. Ser man bruken av fargene som en del av tekstens sosiosemiotiske samspill, tilfører disse fargene på mange måter en mening og dybde til det visuelle uttrykket (jf. van Leeuwen, 2011). Fargene kan karakteriseres som autentisk, da eksempelvis det grønne treet, bladene og den brune trestammen er realistisk i forhold til den virkelige naturen. Fargebruken har en umiddelbar virkning på sansene våre og fører med seg både emosjonelle og symbolske overtoner (jf. Rybakken, 2004). Samtidig sammenfaller denne beskrivelsen med det Pastoureaux referert i van Leeuwen (2011) fremhever om fargenes presentering av sosiale fenomener. Eleven bruker i størst grad fargene gul, grønn, brun, rød og blå til å effektivisere meningsinnholdet. Disse fargene kan oppleves å bidra til en munter stemning, da det er farger som gjerne representerer det lysere aspektet. Eleven har eksempelvis brukt fargen brun til trestammen og bakken som en slags kontrast til de andre elementene. Denne differensierte bruken av farger kan oppfattes som en ressurs

for å signalisere at elementene i tegningen er selvstendige og atskilt fra hverandre (jf. Hopperstad, 2005).

Det er relevant å trekke frem plasseringen av tegningens elementer da dette er kompositoriske trekk det kan knyttes mening til (jf. Hopperstad, 2005). Ved første øyekast ser det ut til at ingen av elementene i tegningen oppleves å ha en visuell tyngde (jf. Maagerø & Tønnessen, 2014). Dette innebærer at ingen av elementene kan virke å være mer fremtredende enn andre. Treet i tegningen er det elementet som er størst i størrelse. Her er det likevel naturlig å tenke at eleven har tatt utgangspunkt i sin virkelighetsforståelse og tenkt at trær er relativt stort i forhold til de andre elementene i tegningen. Det er vanskelig å tyde et eksakt skille; at noe er plassert i forgrunn og noe i bakgrunn. På den måten oppleves det ikke at elementene overlapper hverandre, og derav oppleves det heller ikke at et element er mer viktig enn et annet. På samme måte gjelder sentrum-periferi (Hopperstad, 2005). I tegningen kan det se ut til at ingen av elementene er plassert direkte i sentrum av tegningens helhetlige uttrykk og på den måten gir ingen av elementene større informasjonsverdi enn andre. Dette har en nær sammenheng med størrelsesforholdet, da ingen av elementene anses å ha en større «tyngde» sammenlignet med de andre elementene i tegningen. Plasseringen av de ulike elementene kan tenkes å utløpe fra en konvensjonell leseretning, altså at elementene er plassert fra mindre til større, fra topp til bunn og fra venstre til høyre. Alt dette viser hvordan elevens plassering av elementer i tegningen kan bidra til å bygge ut meningsinnholdet i teksten.

#### 4.1.3 Fokus på verbaltekst og tegning

Ut ifra en deskriptiv analyse jf. analysenivå 1, ser man at verbalteksten kommuniserer hva eleven liker å gjøre i utetiden gjennom å vise til eksakte aktiviteter. Tegningen på sin side gjenspeiler et solrikt landskap med et tre og fire blomstre som ikke nevnes eksplisitt i verbalteksten. På bakgrunn av dette kan man anta at det ikke er en åpenbar tematisk sammenheng mellom modalitetene.

Med en ikke åpenbar tematisk sammenheng mellom modalitetene, er det nødvendig å se hvordan verbalteksten og tegningen kan ha ulike oppgaver og vekt i formidlingen av meningsinnholdet jf. funksjonell spesialisering (jf. Løvland, 2007). I dette tilfellet ligger hovedtyngden av informasjonen i verbalteksten, da det er denne modaliteten som formidler mest av tekstens innhold. På den måten er det verbalteksten som har størst funksjonell tyngde (jf. Kress & van Leeuwen, 2006) og det er da nærliggende å tenke at modalitetene har ulik funksjonell spesialisering. Dette kan også ses i lys av tegningen, som her kan tenkes å presentere en slags symbolsk mening eller stemning ved tekstens innhold som ikke kommer eksplisitt frem i verbalteksten. En nær sammenheng til den funksjonelle spesialiseringen er modalitetens affordans. Affordansen beskriver de mulighetene og begrensningene for å uttrykke mening som ligger i en modalitet (jf. Tønnessen, 2010). I verbalteksten utnyttes modalitetens affordans i størst grad, mens tegningens affordans blir ikke utnyttet i like stor grad (jf. Løvland, 2006) På en annen side kan omfanget av elementene i tegningen, som beskrevet ovenfor, ha en viktig rolle her. Gjennom at eleven har inkludert flere elementer i tegningen og i tillegg brukt farge, utnytter eleven tegningens affordans til å nettopp skape en slags stemning til verbaltekstens innhold. I elevteksten finner jeg som tidligere sagt funksjonell spesialisering, hvor verbalteksten og tegningen utnytter at de har forskjellig affordans for



å uttrykke og skape mening. På den måten kan en si at verbaltekstens affordans er godt utnyttet sammenlignet med tegningens.

I tillegg til den funksjonelle spesialiseringen kan det multimodale samspillet analyseres ved hjelp av kohesjonsmekanismen informasjonskoblinger jf. punkt 2 under fokus på samspillet (Løvland, 2007; van Leeuwen, 2005). Her ligger den funksjonelle tyngden som tidligere nevnt hos verbalteksten. Men likevel oppleves ikke verbalteksten å være en slags veileder til hvordan tegningen skal oppfattes. Ettersom at modalitetene ikke tilføyer noe mer informasjon til hverandre, er det heller ikke sånn at de utdyper eller spesifiserer meningsinnholdet til hverandre (jf. Tønnessen, 2010; van Leeuwen, 2005). Dette eksemplifiserer et tilfelle hvor den multimodale kohesjonen ikke er tett, ettersom at det er lite eller omtrent ingen spesifisert informasjon fra noen av modalitetene (jf. funksjonell spesialisering). Uten tydelig sammenheng mellom modalitetene, vil det heller ikke formidles en sammenhengende informasjon. Dette eksemplifiserer hvordan koblingen heller ikke kan oppleves å være utvidende jf. punkt 2b i analysetabellen (jf. van Leeuwen, 2005). Modalitetenes ulike informasjonsverdi bidrar også til at verbaltekst og tegning ikke overlapper hverandre. På den måten er heller ikke samspillet redundant (Løvland, 2010; Skrivesenteret, 2021). Hadde det heller vært sånn at verbalteksten og tegningen bidro til samme informasjon, og på den måten skapt en overflødighet av informasjon som uttrykkes, ville det vært modal redundans mellom modalitetene.

## 4.2 Analyse av elevtekst 2



Figur 6: Elevtekst 2

Linje 1: BASKET

Linje 2: KLATRESTATIV

Linje 3: TUNESTANG

Figur 7: Transkripsjon av verbaltekst 2

### 4.2.1 Fokus på verbaltekst

Med utgangspunkt i analysenivå 1, ser man at verbalteksten består av 3 ord fordelt på 3 linjer, slik som bildet nedenfor viser. Eleven har skrevet ordene nedover i en kolonne. Ordene er skrevet med store bokstaver.

Verbalteksten inneholder ikke noen fullstendige setninger og markeringer i form av punktum. Verbalteksten er plassert øverst til venstre og den inneholder ikke noen beskrivelser (se figur 7 og 8).



Figur 8: Utklipp av verbaltekst

Teksten inneholder ikke noen fullstendige setninger, dermed bruker ikke eleven leddsetninger som en ressurs til å for å få frem mening jf. punkt 2a. Det samme gjelder også for bruken av adverbial og adjektiv. Dette illustrerer at eleven ikke har brukt disse som en meningsskapende ressurs til å berike beskrivelsene og heller ikke bygge ut meningsinnholdet i sin verbaltekst. Likevel viser de tre ordene eksempel på substantiver. Her er det interessant å spørre: Hvorfor har eleven brukt substantiver? Jo, disse ordene eksemplifiserer tre innholdsord som viser mye betydning. I tillegg til å være substantiver, er også disse ordene eksempel på sammensatte ord. Dette ordvalget bidrar til å gi et mer detaljert og konkret innhold, som igjen også påvirker meningsuttrykket (jf. Iversen et al., 2020). På bakgrunn av dette viser det lille som uttrykkes i verbalteksten, bidrar ordvalget sterkt til å uttrykke mening og bygge ut meningsinnholdet. Dette er også tydelig å forstå på grunn av at jeg kjenner oppgaveteksten (vedlegg 3).

#### 4.2.2 Fokus på tegning

Elevteksten inneholder en tegning som består av flere elementer. Eleven har tegnet noe som kan se ut som tre personer i aksjon med tre ulike leker. Den ene personen kan se ut til å holde på med en basketball, den andre på en turnstang og den siste i et klatrestativ. To av personene har ansiktsuttrykk i form av smil. I tillegg har eleven tegnet ei sol øverst i høyre hjørne. Elementene i tegningen er gitt stor plass på arket, selv om det er mye tomrom. Tegningen inneholder ikke farger (figur 6).

Tegningens innhold kan realiseres på ulike måter, blant annet gjennom to representasjoner; narrative og konseptuelle (jf. Kress & van Leeuwen, 2021). I dette tilfellet er tegningen en narrativ representasjon, da eleven har tegnet noe som kan se ut som tre personer i aksjon på ulike lekeapparater. Slike representasjoner eksemplifiserer yringer som skaper mening om hva de gjør fremfor hva de er. Dette gjenspeiler en ideasjonell funksjon i en narrativ representasjon (Andersen & Boeriis, 2012; Kress & van Leeuwen, 2021; Skovholt & Veum, 2014). Et spesielt element en kan legge merke til er elevens måte å fremstille basketballen på. Eleven har tegnet noe som kan se ut som en slags effekt som skal symbolisere at ballen er i bevegelse. Samtidig viser to av personene smilende ansiktsuttrykk. Dette betegnes som et visuelt tegn og meningsskapende ressurs i form av mimikk; hvor kroppsspråket blir realisert. Slike visuelle tegn bidrar til en god stemning hos oss mottakere og formidler et innhold (Cope & Kalantzis, 2009; Svennevig, 2020). Dette eksemplifiserer også hvordan eleven har tegnet elementene i tegningen for å skape en kontakt mellom avsender og mottaker, jf. mellompersonlig metafunksjon. I tegningen oppleves også de to av figurene å ha et direkte blikk mot oss leserne, altså en direkte henvendelse som etablerer en tenkt relasjon mellom figurene og vi som lesere (jf. Hopperstad, 2002; Hopperstad, 2005). Handlingen i tegningen kalles altså vektorer. Disse vektorene bidrar til å lede blikket vårt fra et objekt til et annet, som også eksemplifiserer hvordan dette er en narrativ representasjon (jf. Kress & van Leeuwen, 2021).

En annen meningsskapende ressurs er farger (jf. van Leeuwen, 2011). Fargebruk er med på å skape mening om hva som er vesentlig i tegningen, og hva som hører sammen og ikke. Farge opptrer som en del av eller i samspill med andre modaliteter, som i dette tilfellet kunne ha vært verbalteksten (jf. Maagerø & Tønnessen, 2014). Her bruker ikke eleven farge som en ressurs til å berike tegningens meningsinnhold i det samlede tekstuttrykket. Tegningen består av flere elementer som er plassert i bunnsjiktet, i tillegg til en sol øverst i høyre hjørne. Plassering blir betraktet som en viktig ressurs i den visuelle sammenhengen og har derfor et viktig kompositorisk trekk. Dette eksemplifiserer hvordan plassering av et bildelement kan tilegne seg mening (Hopperstad, 2005). I dette tilfellet er de tre personene med hver sin aktivitet plassert utover hele bredden av bunnsjiktet. På den måten er det ingen av elementene som er plassert mer sentralt i bilde enn andre. Dette eksemplifiserer hvordan hver av elementene tilegner seg like mye betydning (Hopperstad, 2005). Elementene som er blitt tegnet i bunnen viser til et område for det virkelige og handlingen i tekstens innhold. Plasseringen av elementene i bunnsjiktet er en måte å fremstille disse tre personene i aksjon i forgrunnen. Solen på sin side er plassert høyt på arket og kan derfor oppleves å være i bakgrunn av de andre elementene. Derfor kommer også dette elementet i bakgrunnen når det gjelder betydningen i tegningen (jf. Hopperstad, 2005). Elementene er tegnet i relativ lik størrelse og på grunn av dette oppleves ingen av elementene å ha en større «tyngde» sammenlignet med hverandre. Selv om klatrestativet med personen oppå viser seg å være større enn de to andre elementene, utgjør ikke dette hovedpoenget i tegningen.

Derfor kan en si at ingen av elementene kommuniserer mer informasjon og mening enn andre. På bakgrunn av dette er det rimelig å si at eleven ikke har benyttet seg av plassering som en ressurs for å få fram mening.

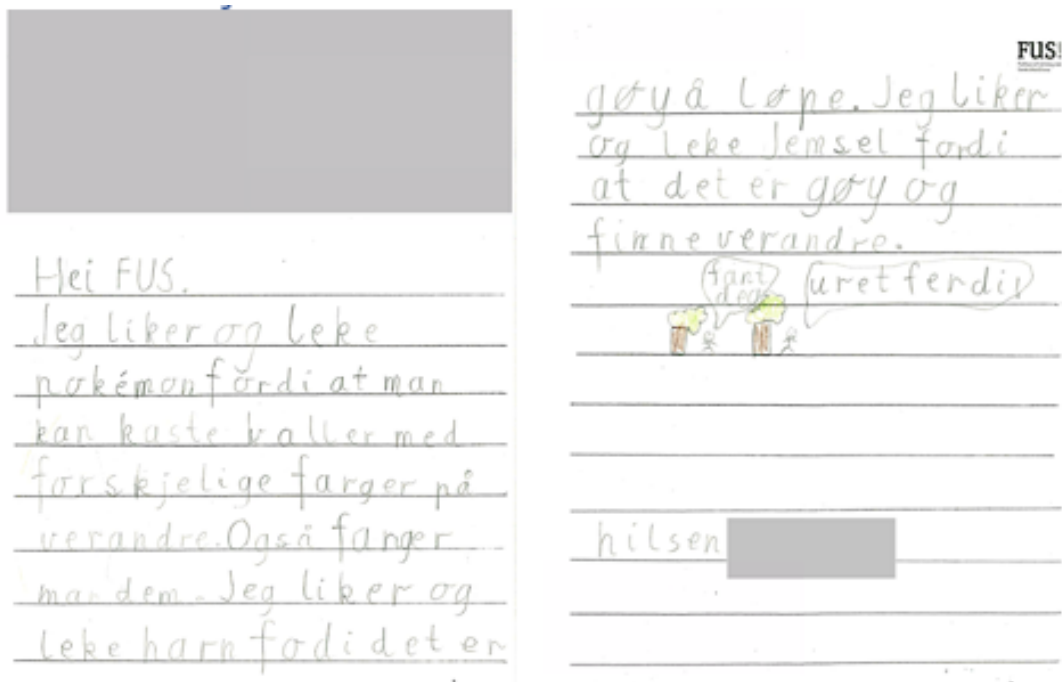
#### 4.2.3 Fokus på verbaltekst og tegning

Eleven kommuniserer hva hen liker å gjøre i utetiden gjennom tre ord: «basket», «klatrestativ» og «tunestang». Tegningen er av tre personer i aksjon på hvert sitt lekeapparat, som da kan se ut til å gjenspeile de tre aktivitetene eleven nevner i verbalteksten. En kan derfor tenke at det er en åpenbar tematisk sammenheng mellom verbaltekst og tegning.

Det multimodale samspillet mellom verbalteksten og tegningen kan karakteriseres ved funksjonell spesialisering (jf. Løvland, 2007). Når det kommer til hvordan verbalteksten og tegningen sammen kommuniserer innholdet i fortellingen, er det vanskelig å gjøre et skille. Tradisjonelt sett formidler verbalteksten fortellingens hovedinnhold og at tegningen som modalitet gjennom sin modale affordans, visualiserer og konkretiserer verbaltekstens innhold (Kress & van Leeuwen, 2006). Den funksjonelle tyngden kan i dette tilfellet oppleves som likt fordelt mellom verbaltekst og tegning. Dette bunner i at verbaltekst og tegning hovedsakelig formidler samme innhold. Likevel kan en også anse at den funksjonelle tyngden i teksten ligger mer i tegningen fremfor verbalteksten. Grunnen til dette er at tegningen å være den modaliteten som formidler størsteparten av handlingen i fortellingen (jf. Tønnessen, 2010). Tegningen formidler noe mer til det helhetlige meningsuttrykket enn kun de tre ordene i verbalteksten. Dette kommer av at elementene i tegningen er tilegnet mer mening, som da også bidrar til å bygge ut meningsinnholdet i teksten. Tegningen spesifiserer og gjentar innholdet i verbalteksten. Dette eksemplifiserer hvordan verbaltekst og tegning som modaliteter bærer en del av meningen og på den måten representerer hver en del av det totale meningsinnholdet som formidles (jf. Kress & Jewitt, 2003).

Selv om ikke tegningen her bidrar med meningsladet kontekstuell informasjon, kan det likevel bidra på andre måter til å utvide tekstens mening. Verbalteksten her forteller om tre ord: «bakset», «klatrestativ» og «tunestang». Tegningen er tre personer som er i aksjon på hvert sitt apparat som verbalteksten presiserer. På den måten kan tegningen tolkes som en ren utdyping av ordene, altså som en illustrasjon som forteller det samme som ordene i verbalteksten gjør, uten nødvendigvis å bidra med noe ekstra mening. Tegningen som modalitet alene bidrar til like mye informasjon om hva hovedinnholdet er. Dette eksemplifiserer hvordan tegningen utdyper meningsinnholdet gjennom spesifisering, da tegningen gjør informasjonen som fremkommer av verbalteksten enda mer tydelig (jf. van Leeuwen, 2005). På den måten skapes det sammenheng mellom verbaltekst og tegning gjennom at mye av informasjonen som tegningen gir, også er å gjenfinne i verbalteksten. I forlengelse av dette kan en derfor også tenke at tegningen gjennom sin affordans visualiserer og tydeliggjør innholdet i enda større grad (jf. modal affordans, Løvland 2006). Her etableres koherens gjennom informasjonskobling ved at informasjonen som er uttrykt i verbalteksten utdypes og spesifiseres gjennom tegningen (jf. Vagle et al., 1993; Jæger, 2013). Slik blir meningspotensialet i det multimodale tekstuttrykket avgrenset i dette tilfellet.

### 4.3 Analyse av elevtekst 3



Figur 9: Elevtekst 3

Linje 1: Hei FUS.  
Linje 2: Jeg liker og leke  
Linje 3: pokémon fordi at man  
Linje 4: kan kaste baller med  
Linje 5: forskjellige farger på  
Linje 6: verandre. Også fanger  
Linje 7: man dem. Jeg liker og  
Linje 8: leke barn fordi det er

Ark 2  
Linje 9: gøy å løpe. Jeg liker  
Linje 10: og leke Jemsel fordi  
Linje 11: at det er gøy og  
Linje 12: finne verandre.

Tegning

Linje 13: hilsen

Figur 10: Transkripsjon av verbaltekst 3

#### 4.3.1 Fokus på verbaltekst

Verbalteksten består av 37 ord fordelt på 13 linjer. I tillegg til tre ordene i tegningen. Eleven har skrevet hva hen liker å gjøre i utetiden. Hen trekker spesielt frem «leke pokémon». Eleven innleder brevet med «Hei Fus». Teksten er skrevet med fullstendige setninger, hvor hver setning starter med stor bokstav og avsluttes med punktum. Eleven bruker hele linjene til å skrive ut setningene. Dette bidrar til lite tomrom i verbalteksten. Teksten går over to sider og avsluttes med «Hilsen ...» (se figur 10).

I denne verbalteksten ser vi gjentatte ganger ordet «fordi» (se linje 3, 8 og 10). Dette karakteriserer det vi kan kjenne igjen som adverbiale leddsetninger (jf. Iversen et al., 2020). Eleven bruker disse leddsetningene til å beskrive verbalhandlingen i setningen, altså hvorfor hen liker å gjøre det hen skriver. Man kan finne et tilfelle av adverbialbruk i verbalteksten, altså i linje 3. Her starter den adverbiale leddsetningen med subjunksjonen «fordi» og fungerer da som setningsadverbial til adverbialet «på hverandre». Adverbialet her fungerer som en måte å tilføye noe ekstra til setningen; for å nettopp bygge ut meningsinnholdet. På den måten kan en si at eleven har brukt både adverbiale leddsetninger og adverbialer til å bygge ut meningsinnholdet i sin tekst.

En annen meningsskapende ressurs i verbalteksten, er bruken av adjektiv jf. punkt 2c. Adjektiv forekommer i liten grad i teksten. Et eksempel på adjektiv er ordet «gøy». Eleven bruker dette ordet for å beskrive følelsen hen får av aktiviteten. Bruk av adjektiv forekommer i to tilfeller i verbalteksten, begge gjennom bruken av ordet «gøy» (se linje 9 og 11). Disse bidrar til å uttrykke en spesiell egenskap ved aktiviteten eleven skriver om (Iversen et al., 2020). Ordvalget i elevteksten kan bidra til å tilføye innhold til setningene og på den måten bygge på mening jf. punkt 2d. Dette kan blant annet skje gjennom bruk av sammensatte ord. I verbalteksten forekommer ikke bruk av sammensatte ord. Eleven har et ordrikt språk i teksten, men likevel finner en ikke noen tilfeller av ordkombinasjoner som bidrar til å gi et ledd mer «på kjøtt på beinet». Eleven har derfor ikke brukt sammensatte ord til å bygge ut fraser ved å tilføre nye ord. Elevens bruk av adverbiale leddsetninger og adjektiv indikerer at eleven har gjort et grammatisk valg for å nettopp få frem mening gjennom sin verbaltekst (jf. Myhill et al., 2013).

#### 4.3.2 Fokus på tegning

Elevteksten inneholder en liten tegning på side nummer 2. Eleven har tegnet noe som kan se ut som to trær med hver sin strekfigur stående ved siden av, slik figuren nedenfor viser. I tegningen har eleven tegnet to snakkebobler ut fra figurene, som indikerer en slags kommunikasjon. I snakkeboblene er det skrevet: «fant deg» og «uretferdi!». Tegningen er ikke blitt gitt mye plass. Den er plassert mot slutten av teksten, mellom siste setning i teksten og «Hilsen ...». Eleven har kun fargelagt trærne og ikke noen av de andre elementene i tegningen (se figur 11).



Figur 11: Utklipp av tegning

I dette tilfellet viser tegningen to strekfigurer i dialog med hverandre. Kommunikasjonen blir bekreftet i lys av snakkeboblene som eleven har tegnet. Disse elementene handler og forteller oss noe om hovedinnholdet i verbalteksten. Dette eksemplifiserer hvordan representasjonen kan karakteriseres som narrativ, ettersom at tegningen er en ytring som skaper mening om hva elementene gjør fremfor hva de er (jf. Kress & van Leeuwen, 2006; Skovholt & Veum, 2014). Eleven har benyttet seg av narrative representasjoner for å bygge ut meningsinnholdet i tegningen.

En annen meningsskapende ressurs i den visuelle sammenhengen, er fargevalget (jf. van Leeuwen, 2011). Trærne er i fargene grønn med brun trestamme. Dette gjenspeiler et

autentisk fargevalg. Dette kan eksemplifisere hvordan det visuelle kan representere virkeligheten, jf. ideasjonelle metafunksjonen av Halliday (Andersen & Boeriis, 2012). Eleven ser ut til å relatere fargene på trærne til fargene hen ser i naturen. Hvorfor eleven har valgt å fargelegge kun disse to elementene i tegningen, er vanskelig å si. På grunn av manglende bakgrunnsinformasjon om elevens tegning, skal jeg være forsiktig å si noe om fargens betydningsbærende rolle her. Gråfargen kan også signalisere en nøytralitet (Løvland, 2010). Eleven har benyttet seg av farge som en ressurs til å få frem mening i sin tegning.

Tegningen utgjør en liten del av det samlede tekstuttrykket. Den er plassert i avslutningen av verbalteksten. Det kan se ut som at tegningen er plassert sentralt på arket. I og med at en ikke har bakgrunnsinformasjon fra eleven om tegningen, er det vanskelig å si noe om dens betydningsbærende rolle. Plasseringen av elementene i tegningen gir ulik informasjonsverdi (jf. Kress & van Leeuwen, 2021; van Leeuwen, 2005). På den måten avhenger ett gitt element til en viss grad hvor på siden den er plassert. I dette tilfellet er tegningen plassert relativt i nærhet av verbalteksten. Dette kan eksemplifisere hvordan verbaltekst og tegning overlapper hverandre. Når det gjelder tegningen som modalitet, kan en også finne en lignende topp-bunn struktur i komposisjonen. Dette ser en ut ifra hvordan de ulike elementene i tegningen plasseres i forhold til hverandre og ut fra hvor detaljerte elementene er blitt tegnet. Et eksempel på dette er strekfigurer som i dette tilfellet, som ikke inneholder så mange detaljinformasjon. Det kan se ut som at figurene er stilt på samme nivå, altså at eleven har stilt dem opp slik at de vender samme vei. En slik plassering og ordning vil i seg selv bidra til mening. Elementene i tegningen er plassert i samme størrelsesforhold til hverandre. Dette eksemplifiserer hvordan elementene i tegningen fremheves i like stor grad. Dermed er det ingen av elementene som påtar seg en større visuell tyngde (jf. Hopperstad, 2005). At eleven har skrevet verbaltekst i form av snakkebobler i tegningen, kan en forstå i lys hvordan «framing» kan bidra til å etablere en sammenheng mellom verbaltekst og tegning (jf. Kress & van Leeuwen, 2021). På den måten er dette blitt brukt av eleven som et viktig kompositorisk trekk i å bygge ut mening i den samlede teksten. Her ser vi også et tilfelle hvor eleven har forsøkt å bruke tegningen til å skape kontakt med oss lesere jf. mellompersonlige metafunksjonen, blant annet gjennom figurenes to ulike ansiktsuttrykk. De direkte blikkene som henvender seg til oss, krever vår oppmerksomhet. Samme gjelder også uttrykkene, hvor smilet symboliserer en glad stemning, mens «nedovermunnen» forbindes med det motsatte (jf. Hopperstad, 2002; Hopperstad, 2005). Her ser vi hvordan eleven har brukt sin interesse og erfaring til å skape en interaksjon med oss leserne gjennom sin tegning.

#### 4.3.3 Fokus på verbaltekst og tegning

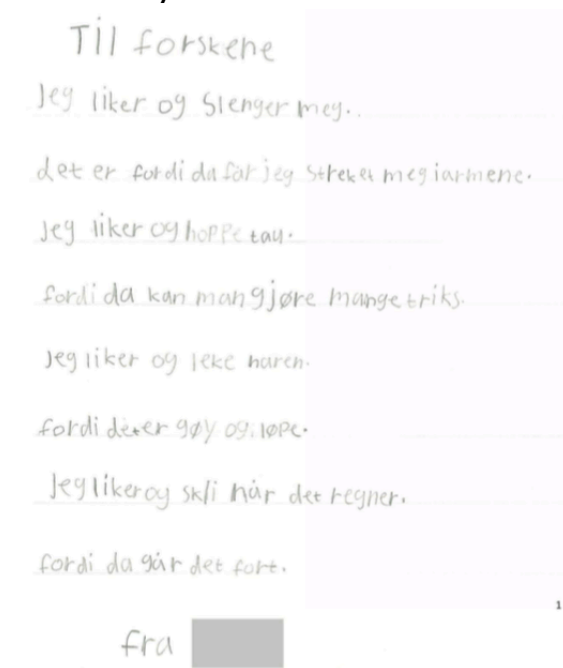
Verbalteksten kommuniserer hva eleven liker å gjøre i utetiden. Tegningen er av to personer i dialog med hverandre som bygger på deler av innholdet i verbalteksten (figur 10). På den måten kan en anse en åpenbar tematisk sammenheng mellom modalitetene.

Det multimodale samspillet i elevteksten kan blant annet karakteriseres gjennom funksjonell spesialisering. Dette forekommer da verbalteksten formidler her størsteparten av hovedinnholdet og tegningen som modalitet gjennom sin affordans tydeliggjør og visuelt fremstiller handlingen. Dermed ligger den funksjonelle tyngden i verbalteksten, fordi det er denne modaliteten som formidler største deler av hovedinnholdet (jf. Kress & van Leeuwen, 2006; Løvland, 2007). Redundansen mellom verbalteksten og tegningen

bidrar også til at meningspotensialet utdypes. Samtalen i tegningen er også gjengitt i den avsluttende delen av verbalteksten. Samspillet mellom disse to modalitetene etableres da, gjennom redundansen. Dette eksemplifiserer hvordan modalitetene hovedsakelig formidler den samme informasjonen. Dette bidrar til at modalitetene reduseres med hverandre (jf. Løvland, 2010).

Tegningens innhold gjengir deler av informasjonen som er uttrykt i verbalteksten mer spesifikk, da en beskrivelse av gjemsel er visuelt fremstilt i tegningen som modalitet (jf. utdypende spesifisering) (van Leeuwen, 2005). Meningspotensialet i det samlede tekstuttrykket avgrenses derfor ved at noe av verbalteksten blir gjengitt i tegningen. På den måten utdypes verbalteksten tegningen. Dette er særlig tydelig da eleven har tegnet to strekfigurer med tilhørende snakkebobler hvor samtalen mellom dem gjenspeiler handlingen om gjemsel. Dette har også eleven skrevet om mot slutten av verbalteksten. Tegningen i dette tilfellet kan anses å innordne seg verbalteksten og bruker da sin affordans til å supplere og støtte meningsinnholdet i den samlede teksten. På den måten framstår den multimodale teksten koherent, og meningsinnholdet blir forsterket samlet sett.

#### 4.4 Analyse av elevtekst 4



Figur 12: Elevtekst 4

- Linje 1: Til forskerne
- Linje 2: Jeg liker og slenger meg.
- Linje 3: det er fordi da får jeg streket meg i armene.
- Linje 4: Jeg liker og hoppe tau.
- Linje 5: fordi da kan man gjøre mange triks.
- Linje 6: Jeg liker og leke haren.
- Linje 7: fordi det er gøy og løpe.
- Linje 8: Jeg liker og skli når det regner.
- Linje 9: fordi da går det fort.
- Linje 10: fra

Figur 13: Transkripsjon av verbaltekst 4

##### 4.4.1 Fokus på verbaltekst

Teksten inneholder ingen tegning, derfor kommer jeg ikke til å skrive noe om dette. Verbalteksten inneholder 53 ord fordelt på ti linjer. Eleven skriver hva hen liker å gjøre i utetiden. Dette ser man spesielt i linje 4. Verbalteksten innledes med «Til forskerne» (se linje 1) og avsluttes med «Fra ...» (se linje 10). Dette kan signalisere at eleven er kjent med hvordan struktureringen av brev skal fremgå, da hen tar med både mottaker og avsender i brevet sitt. Eleven starter hver setning med stor bokstav og avslutter med punktum. Det kan se ut som at markeringen i lys av punktum også er blitt brukt midt i



setningen (se linje 2, 4, 6 og 9). Dette er en beskrivende tekst, noe som gjenspeiles gjennom at eleven skriver i hver setning en begrunnelse på hvorfor hen liker å gjøre det hen skriver (figur 12).

Verbalteksten består av flere fullstendige setninger. I disse setningene kan man også finne setninger som fungerer som ledd i en helsetning, jf. leddsetninger. Selv om det kan se ut som at eleven har skrevet punktum bak alle setningene, og på den måten markert en slutt midt i setningen, kan man likevel anse at eleven har ment å fortsette på setningen. En av ordene som bekrefter adverbiale leddsetninger er bruken av: «fordi». Ord som dette karakteriserer adverbiale leddsetninger. Slike setninger innledes ofte med «fordi» (Iversen et al., 2020). Dette kommer frem i linje 3, 5, 7 og 9 i verbalteksten. Subjunksjonen indikerer på at de adverbiale leddsetningene viser til årsakssetninger, nettopp fordi at her skriver eleven hvorfor hen liker å gjøre det hen gjør. Elevens måte å koble sammen setningene på, bidrar til å bygge ut meningsinnholdet i den samlede teksten. På den måten har eleven benyttet seg av leddsetninger til å berike beskrivelsene i elevteksten. Dette viser at eleven har brukt leddsetninger som en ressurs til å få frem mening i sin verbaltekst.

Bruken av adverbiale leddsetninger åpner opp for å se nærmere på bruken av adverbialer i verbalteksten. Bruken av adverbialer omfatter hovedsakelig ord som sier noe om sted, måte eller tid (jf. Iversen et al., 2020). I verbalteksten står det: «Jeg liker og skli når det regner fordi da går det fort». For å finne adverbialet i setningen her, kan en stille følgende spørsmål: «Når liker eleven å skli?». Svaret på dette er: «... når det regner». På den måten tilføyer adverbialet noe ekstra til setningen. Dette kan også eksemplifisere hvordan adverbialer betegnes som setningsledd. Eleven har dermed brukt dette som en meningsskapende ressurs i sin tekst. I dette tilfellet finner vi ingen eksempler på sammensatte ord som et ordvalg, derfor er det ikke heller nødvendig å gå noe nærmere inn på dette da dette ikke er en ressurs eleven har benyttet for å skape mening.

## 4.5 Analyse av elevtekst 5



Figur 14: Elevtekst 5

- Linje 1: Jeg liker å ... (utydelig skrift)
- Linje 2: på ... (utydelig skrift)
- Linje 3: den eR blå
- Linje 4: Jeg Liker å SKLi
- Linje 5: deN eR RØD
- Linje 6: Jeg LiKer å domPe
- Linje 7: deN eR gRØN
- Linje 8: fordi de er gøy.

Figur 15: Transkripsjon av verbaltekst 5

### 4.5.1 Fokus på verbaltekst

På grunn av utydelig skrift, er det vanskelig å si noe om antall ord i denne verbalteksten. Det kan se ut som verbalteksten er bygd opp av åtte linjer. Eleven har skrevet hva hen liker å gjøre i utetiden. Dette bekreftes ved bruk av ordene: «skli», «dompe», «huske». Eleven innleder hver setning med «Jeg liker ...». I tillegg kommer hen med en beskrivelse på hvordan hver ting ser ut. Den første delen av teksten ser ut til å ha blitt skrevet i en annen farge, som gjør det litt vanskelig å tyde hva som står skrevet. Eleven har brukt stor bokstav i starten av setningene. Det kan se ut som at eleven ikke har brukt punktum til å avslutte hver setning, og på den måten kan det også være vanskelig å se hvor setningen avsluttes (se figur 14).

En av måtene å bygge ut setninger og meningsinnhold skjer gjennom bruken av leddsetninger jf. punkt 2a (Iversen et al., 2020). I verbalteksten ser vi et tilfelle hvor ordet «fordi» blir brukt (se linje 8). Denne innledende subjunksjonen signaliserer en adverbial leddsetning da dette forteller oss noe om verbalhandlingen og eleven begrunner hvorfor hen liker å gjøre det hen gjør (jf. Iversen et al., 2020). På bakgrunn av dette kan det se ut som at meningsinnholdet hovedsakelig bygges ut gjennom helsetningene i teksten fremfor leddsetninger. Neste punkt i analysetabellen jf. punkt 2b

henvender seg til bruken av adverbialer i verbalteksten. Ved første øyekast opplever jeg at adverbialer brukes i en liten grad. Likevel kan man tenke at linje 1 viser et tilfelle av adverbialbruk. Selv om det er vanskelig å tyde hva som står, kan det se ut som at eleven skriver helt mot slutten: «... på ...». Her er det vanskelig å tyde hva eleven skriver etter «på». En kan likevel tenke at dette er en konkretisering av hvor eleven liker å huske, som hen skriver i starten av denne setningen. Dette eksemplifiserer hvordan adverbial fungerer som et setningsledd. Adverbialet her føyer til en ekstra betydning til innholdet i setningen og på den måten bygges meningsinnholdet ut.

I verbalteksten ser vi flere tilfeller hvor eleven bruker adjektiv til å beskrive innholdet i setningene. Hen bruker dette til å uttrykke en spesiell egenskap ved tingen hen nevner i teksten sin (Iversen et al., 2020). Flere eksempler på dette er: «den er blå», «den er rød» og «den er grønn». Eleven bruker dette elementet som en måte å føye til ekstra innhold til meningsuttrykket. Når eleven tilføyer adjektiv, bidrar adjektivet til at det blir tilføyd ekstra betydning til innholdet (Iversen et al., 2020). På den måten bygges meningsinnholdet ut. Eleven har derfor benyttet seg av adjektiv som en ressurs for å få frem mening i sin tekst. En annen meningsskapende ressurs i verbalteksten fremheves i punkt 2d i form av sammensatte ord. I verbalteksten finner vi ingen tilfeller av sammensatte ord, derfor har ikke eleven brukt dette som en ressurs til å bygge ut meningsinnholdet i sin verbaltekst. Elevens bruk av adverbiale leddsetninger og adjektiv indikerer at eleven har gjort et grammatisk valg for å nettopp få frem mening gjennom sin verbaltekst (jf. Myhill et al., 2013).

#### 4.5.2 Fokus på tegning

Elevteksten inneholder en tegning bestående av flere elementer. Eleven har tegnet noe som kan se ut som to personer i aksjon på ei huske og ei sklie. I tillegg har eleven også tegnet noe som kan forestille en blå himmel øverst på arket. Elementene i tegningen er gitt relativt stor plass på arket. De to elementene som skal illustrere ei huske og ei sklie er plassert mer mot bunn enn hva den blå himmelen er. Eleven har brukt farger til å tegne alle elementene (figur 15).

I tegningen har eleven tegnet noe som kan se ut som to personer i aksjon på to lekeapparater. Slike representasjoner eksemplifiserer en ytring som skaper mening om hva elementene i tegningen gjør, fremfor hva de er. De viser til en handling som her fremheves gjennom en visuell linje, som ifølge teorien betegnes som vektor (jf. Kress & van Leeuwen, 2006). Dette viser også til den ideasjonelle funksjon i en narrativ representasjon (Kress & van Leeuwen, 2006; Skovholt & Veum, 2014). I dette tilfellet er det nærliggende å tenke at plasseringen av elevene på lekeapparatene skal signalisere en slags handling. På den måten har eleven brukt narrative representasjoner til å bygge ut meningsinnholdet i den samlede teksten.

Hele tegningen består av farger og en kan til og med se at eleven har brukt farge til å tegne elementene, ikke bare fargelagt de. Dette legger således opp til at fargebruk kan være en viktig ressurs til å bygge ut meningsinnholdet (van Leeuwen, 2011). Først og fremst oppleves fargebruken å ha en nær sammenheng med innholdet i verbalteksten. Eleven har brukt fargen rød på sklien som også samsvarer det eleven skriver i verbalteksten; at sklien er rød. Samme gjelder også for husken. Eleven skriver at den er blå og har således fargelagt det elementet blått i tegningen. På den måten utdyper fargene informasjonen i verbalteksten. I teorikapitlet argumenterte jeg i lys av

Engebretsen (2010) at farger kan oppleves å være en svak modalitet. Dette viser hvordan farge kan være meningsbærende, da fargen i dette tilfellet opptrer i samspill med verbalteksten. I tillegg kan en se en differensiert fargebruk, som da opptrer som en ressurs for å signalisere at elementene i tegningen er atskilte og opptrer som selvstendige (jf. Hopperstad, 2005). På den måten bidrar fargebruken i dette tilfellet til å skape en tekstuell sammenheng (jf. Kress & van Leeuwen, 2001). Elevens interesse av å skli og dumpe i utetiden motiverer tegnets form, hvor tegningen av både sklien og dumpen ivaretar verbaltekstens innhold (jf. Kress, 1997). Det rommer derfor ingen tvil om at eleven har brukt farger som en ressurs til å bygge ut meningsinnholdet.

Tegningen består av flere elementer. Lekeapparatene med de to personene utgjør det som er i bunnen av tegningen, mens den blå himmelen mot den øvrige delen av arket. Plassering blir betraktet som en viktig ressurs i den visuelle sammenhengen og kan betegnes som et kompositorisk trekk. I dette tilfellet er det to personer som er i aksjon på hver sitt lekeapparat. Dette kan vi knytte til en forgrunn-bakgrunnsstruktur (jf. Hopperstad, 2005). Personene er plassert i bunnsjiktet av arket, og kan med utgangspunkt i teori sies å være i forgrunnen. Det er disse to som er betydningsfulle her. Den blå himmelen er på sin side plassert i det øvre sjiktet og kan derfor oppleves å være i bakgrunnen når det gjelder betydningen i tegningen (jf. Hopperstad, 2005). På den måten bidrar plasseringen av elementene i forgrunn og bakgrunn som ressurser for å si noe om hva som har informasjonsverdien i bildet. Elementene er tegnet i relativ lik størrelse og på grunn av dette oppleves ingen av elementene å ha en større «tyngde» sammenlignet med hverandre (jf. Maagerø & Tønnessen, 2014). Elevens måte å plassere de ulike elementene på bidrar til å få frem mening i tegningen.

#### 4.5.3 Fokus på verbaltekst og tegning

Gjennom verbalteksten kommuniserer eleven hva hen liker å gjøre i utetiden. Tegningen illustrerer to personer i aksjon på hvert sitt lekeapparat som også nevnes i verbalteksten (figur 15). Dermed kan en anta en åpenbar tematisk sammenheng mellom modalitetene.

Det multimodale samspillet i elevteksten kan blant annet karakteriseres gjennom funksjonell spesialisering jf. punkt 1a. Dette forekommer da verbalteksten formidler her størsteparten av hovedinnholdet og tegningen som modalitet gjennom sin affordans tydeliggjør og visuelt fremstiller handlingen. Dermed ligger den funksjonelle tyngden i verbalteksten, fordi det er denne modaliteten som formidler største deler av hovedinnholdet (Kress & van Leeuwen, 2006; Løvland, 2007). Tegningen viser på sin side til deler av verbaltekstens innhold. Redundansen mellom verbalteksten og tegningen bidrar også til at meningspotensialet utdypes. I elevteksten oppleves deler av meningsinnholdet å bli uttrykk gjennom verbalteksten og tegningen. I den øvrige delen av verbalteksten skildrer eleven at hen liker å skli og huske, som også vises i tegningen. Den multimodale redundansen handler ikke om en identisk gjentakelse mellom skrift og tegning, men om at større eller deler av meningsinnholdet blir uttrykt gjennom begge modalitetene (Løvland, 2010). Her oppleves likevel ikke redundansen i det samlede tekstuttrykket å være så veldig sterkt, og det er et godt samspill mellom modalitetene.

Ettersom at det er verbalteksten som kommuniserer størsteparten av meningsinnholdet, vil informasjonskoblingen mellom modalitetene oppleves som utdypende (jf. van Leeuwen, 2005). Meningspotensialet i den samlede teksten avgrenses derfor gjennom at deler av verbalteksten blir gjengitt og tolket i tegningen som eleven har laget. Med andre

ord; meningspotensialet avgrenses fordi ny informasjon ikke legges til (jf. Halliday). Dette fremkommer særlig tydelig da eleven har brukt samme farger på elementene som hen også skriver om i verbalteksten. Redundansen som også ble gjort rede for ovenfor, gjør at meningspotensialet også utdypes. Tegningens innhold gjengir som sagt deler av informasjonen som uttrykkes i verbalteksten mer spesifikk, da tegningen fremstiller to personer i aksjon i ei sklie og ei huske. Dette kan karakteriseres som en utdypende spesifisering (jf. van Leeuwen, 2005). Tegningen i dette tilfellet kan anses å innordne seg verbalteksten og bruker da sin affordans til å supplere og støtte under seg meningsinnholdet i den samlede teksten. På den måten framstår den multimodale teksten som koherent, og meningsinnholdet blir forsterket (jf. Vagle et al., 1993).

## 4.6 Oppsummerende drøfting av funn

Til nå har jeg analysert elevtekstene hver for seg ut fra analysenivå 1 og 2 som omhandler en beskrivende og tolkende tilnærming til datamaterialet. I siste del av oppgaven ønsker jeg å trekke frem de funnene jeg anser å være ledende mot en konklusjon på prosjektets problemstilling og forskningsspørsmål.

Problemstillingen:

- «Hvordan bygges meningsinnholdet ut gjennom ulike meningsskapende ressurser i et utvalg elevtekster fra 1.trinn?»

Forskningsspørsmålene:

- «På hvilke måter uttrykker elevene mening ved hjelp av skrift og tegning, enkeltvis og i samspill?»
- «Hva karakteriserer det multimodale samspillet i utvalget?»

### 4.6.1 Oppsummering av funn i analysen

Alle elevtekstene i utvalget bygger på en likhet, nettopp at alle er skrevet som svar på samme skriveoppgave der skrivehandlingen er «å beskrive» (se vedlegg 3). Skrivehandlingen «å beskrive» kan vi også gjenkjenne i den ytre sirkelen av skrivehjulet, som fanger opp at skrivning kan forstås som aktivitet. Når man skriver, uttrykker vi oss gjennom ulike handlinger (Berge et al., 2016). I dette tilfellet beskriver elevene deres interesser og tanker rundt utetiden som et svar på skriveoppgaven.

Analysen undersøker elevens bruk av meningsskapende ressurser i et utvalg elevtekster for å se hvordan meningsinnholdet bygges ut. En viktig forståelse denne studien bygger på er sammenhengen mellom det som uttrykkes i verbaltekst og det som uttrykkes i tegning (se delkapittel 1.0). Dette handler i bunn og grunn om det samme perspektivet. For å forstå hva som menes med dette, må man ta utgangspunkt i analysen som studien bygger på. I analysen har jeg analysert elevens meningsuttrykk, jeg har altså tatt utgangspunkt i at eleven har forsøkt å formidle en eller annen form for mening. Dette gjør eleven på ulike måter gjennom skrift; enten gjennom verbaltekst og/eller tegning. Denne sammenhengen kan man se i lys av sentrale teoretikers perspektiver, spesielt Kress (1997), Kress & van Leeuwen (2006, 2021) og Myhill et al. (2013). Det eksempelvis Kress (1997) forsøker å si noe om tegning og det Myhill et al. (2013) forsøker å si om verbalspråk, ligner på hverandre. En fin og oppsummerende kommentar som nettopp viser dette er: «Det som farger gjør i en tegning, det er det samme som adjektiv gjør i en tekst». Her er det likevel viktig å understreke at det er flere språklige valg som gjør det samme i både verbaltekst og tegning. Denne forståelsen av

grammatikk er det som ligger til grunn i analysen av elevtekstene i denne studien. Hvilke språklige valg gjøres av eleven for å få frem mening? Hvilke valg i tegningen gjør eleven for å få frem mening? Formuleringen «for å få frem mening» viser nettopp kjernen til hva det funksjonelle perspektivet faktisk handler om, som igjen viser til hvordan Halliday (1978, s. 192) hevder at grammatikken er ressurs for å skape mening. Elevenes bruk av disse ressursene til å få frem mening i verbalteksten, tyder på at grammatikken fungerer som et semiotisk medierende verktøy slik Myhill et al. (2013, s. 104) omtaler det. Dette har en nær relasjon til det jeg omtaler som «grammatikk som valg» i teorikapitlet (se delkapittel 2.4.1), som rett og slett handler om at elevene i dette tilfellet har gjort ulike språklige valg i deres verbaltekst (eksempel bruk av leddsetninger, adjektiv osv.) for å få frem mening. Dette kan igjen også fremheves i lys av læreplanens kjerneelement «Språket som system og mulighet» (LK20). Hva ligger i «mulighet»? Jo, det betyr at eleven bruker ulike språklige ressurser for å oppnå noe, i dette tilfellet for å få frem mening (Matre & Nygård, 2021; Nygård, 2021; Kunnskapsdepartementet, 2019). Dette perspektivet gjelder også for tegning som modalitet, hvor eleven nettopp bruker ulike ressurser (eksempelvis farge, plassering osv.) i sin tegning for å få frem mening (jf. Kress, 1997). Alt dette viser hvordan grammatikken blir relevant i dette prosjektet og hvordan jeg benytter sammenhengene mellom teoriene i prosjektet.

Utvalget består for det meste av multimodale elevtekster med unntak av en tekst som består av kun verbaltekst som modalitet. I de multimodale analysene har jeg sett på hvordan hver modalitet for seg bidrar til å bygge ut meningsinnholdet i det samlede tekstuttrykket. Det samme gjelder også for elevteksten bestående av kun en av modalitetene; verbaltekst (jf. forskningsspørsmål 1). Her kommer det klart fram at modalitetene utnytter hvert sitt potensiale og bidrag til det samlede tekstuttrykket. Modalitetene oppfattes likevel ikke som enkeltvis og isolert fra hverandre. I stedet oppleves hele teksten å samvirke, og meningen tolkes ut fra det samspillet som er i de multimodale elevtekstene. Gjennom dette har jeg i avsluttende del av analysen sett nærmere på det multimodale samspillet og hvordan det fungerer i disse elevtekstene (jf. forskningsspørsmål 2). Ved å ha undersøkt modalitetene hver for seg og til slutt det multimodale samspillet, sitter jeg nå igjen med en nærmere forståelse for hvordan meningsinnholdet bygges ut gjennom bruken av de ulike meningsskapende ressursene i tekstutvalget.

#### 4.6.2 Hvordan bygges meningsinnholdet ut i verbalteksten som modalitet?

I utvalget inneholder alle elevtekstene verbaltekst som modalitet. Et annet ord for verbaltekst i denne forbindelse er det Engebretsen (2010) betegner som sterke modaliteter, som kan forstås i lys av at verbalteksten oftest er bærer av hovedtyngden i den samlede teksten. Dette gjelder i de fleste elevtekstene i utvalget, da funn i analysen tyder på at det er verbalteksten som hovedsakelig har størst funksjonell tyngde (jf. Kress & van Leeuwen, 2006, s. 16). Funnet samsvarer også med Tønnessens funn i sin studie (2017), som påpeker verbaltekstens fremtredende rolle i skolen. Som regel ser vi at eleven starter med verbaltekst og lar den være et slags utgangspunkt for bruken av tegningen. Grunnen til dette kan være at oppgaven blir gitt på en måte som kan oppfordre elevene til dette eller at det forutsetter en sånn type tilnærming til tekstskapingen. Her kan man dra vekslers til hvordan elevenes tekster imidlertid omhandler hovedsakelig det verbaltekstlige aspektet ved tekstproduksjonen, og hvordan verbalskriften opprettholder en fremtredende rolle i skolen (jf. Løvland, 2006; Tønnessen, 2017).

Meningsinnholdet i elevtekstene kommer til uttrykk på ulike måter, enten gjennom leddsetninger, adjektivbruk, adverbialer og ordvalg. Disse viser som tidligere sagt, til måter å føye til ekstra innhold i setningene. På den måten bidrar de til å bygge ut setningene og meningsinnholdet i verbalteksten (jf. Iversen et al., 2020). Dette forklarer også hvorfor disse elementene opptrer som meningsskapende ressurser i dette tilfellet; nettopp at disse elementene er måter eller språklige ressurser som typisk bidrar til rikere beskrivelser i en elevtekst. Denne oppfatningen støttes også av Myhill et al. (2013) som fremhever grammatikken som valg, som kort fortalt forklarer at elevene har gjort et valg av ulike ressurser i verbalteksten for å få frem mening. Et sånt funksjonelt perspektiv imøtekommer også FUS-prosjektets formål, nettopp at skrivingen skal oppleves formålsrettet og meningsfull (jf. NTNU, u.å.; Solheim & Falk, 2020).

I flesteparten av elevtekstene ble ordet «fordi» benyttet som et innledende ord til leddsetninger, nærmere beskrevet som adverbiale leddsetninger (jf. Iversen et al., 2020). Hva kan dette indikere? Jeg fornemmer at mye av grunnen til dette stammer fra funksjonen adverbiale leddsetninger og bruken av adverbialer har. Adverbiale leddsetninger fungerer så å si alltid som adverbialer. Slike leddsetninger er ikke er setningsledd, men det er adverbialet. På den måten bidrar bruken av disse ressursene å fargelegge språket og det som skjer i setningenes innhold. Dette kan også ha en nær relasjon til hvilken oppgavetype disse elevtekstene utløper fra. Som det kommer frem i metodekapitlet (3.1.2) er elevtekstene eksempler på beskrivende tekster. Oppgaveformuleringen legger dermed opp til et brev med en beskrivende karakter som også innebærer en større sannsynlighet for mer utfyllende opplysninger om det eleven skriver i sin tekst (jf. Berge, Evensen & Thygesen, 2016, s. 180).

I gjennomgangen av elevtekstene fant jeg tre tilfeller (elevtekst 1, 3 og 5) der elevene har brukt adjektiv som en meningsskapende ressurs. Dette innholdet har bidratt til å konkretisere beskrivelsene og på den måten utbygd meningsinnholdet ytterligere (jf. Iversen et al., 2020). I de fleste tilfellene ble adverbial brukt som et stedadverbial, for å konkretisere hvor og når handlingen foregår (Iversen et al., 2020). Det samme gjelder også ordvalget i form av sammensatte ord. I elevteksten det gjaldt (elevtekst 2), finner vi de sammensatte ordene «klatrestativet» og «tunestang». Forekomsten av sammensatte ord kan ses i tråd med de ordvalgene elevene i de første skoleårene gjør. Barn har et rikt og muntlig språk allerede i en tidlig alder. Høigård (2013, s. 141) presiserer at barn er ikke gamle før de begynner å ta i bruk sammensatte ord. Elever i sin tidlige skriving opplever av sammenføyingen av ord ofte kan være utfordrende. Valget av ord i elevtekstene opplevdes å være forskjellig. For elever som fortsatt er i starten av å utvikle seg som skrivere, er det vanlig å møte på noen vanskeligheter knyttet til forholdet mellom tale og skrift. En vanlig oppdagelse i mange av verbaltekstene var at de ofte skriver ordene slik de uttaler det. Altså at de ikke behersket å skille det talte språket fra hvordan det skrives (jf. Skjelbred, 2021).

#### 4.6.3 Hvordan bygges meningsinnholdet ut i tegningene som modalitet?

I utvalget inneholder alle elevtekstene tegning som modalitet, med unntak av en elevtekst som kun består av verbaltekst (Elevtekst 4). I fleste tilfellene oppleves tegningen å ha en mindre rolle i meningsinnholdet enn verbalteksten. Her er det viktig å påpeke at jeg som forsker ikke har noe bakgrunnsinformasjon om tegningen til eleven. Dermed er det også vanskelig å si noe om den betydningsbærende rollen. Jeg kan likevel si noe om elevens bruk av tegning til å bygge ut meningsinnholdet i lys av de ulike

ressursene som presenteres innunder «Visuell grammatikk/struktur» i analysetabellen (jf. punkt 2a-d).

I de fem utvalgte elevtekstene var det mulig å skille mellom narrative og konseptuelle representasjoner. I fleste tilfellene kunne man merke en tydelig forskjell på om elevene ønsket å uttrykke mening om hva elementene er kontra hva de gjør i tegningene (jf. Skovholt & Veum, 2014). I elevtekst 1 viste tegningen en konseptuell representasjons, mens i elevtekst 2, 3 og 5 narrative representasjoner. Et interessant funn i elevtekst 2, er fraværet av fargebruken. I den forbindelse har jeg i analysen stilt meg selv spørsmålet: «Hva hvis tegningen inneholdt farge?». Et tydelig svar på dette kan være vanskelige å fornemme. Likevel anses farge som en meningsskapende ressurs og derfor er det naturlig å ha en oppfatning om at en tilstedeværelse av farge ville kunne bidratt til å forsterke meningsuttrykket ytterligere (van Leeuwen, 2011).

I tre tilfeller finner vi bruk av farge i mer eller mindre grad: elevtekst 1, 3 og 5. Her finner jeg flere interessante funn. Det kan lett tenkes at for elever som enda er i oppstartsfasen av å utvikle sitt skriftspråk, kan farger være en enklere ressurs å benytte seg av for å nettopp uttrykke seg. Barn kombinerer ofte flere uttrykksmåter for å formidle det de ønsker (jf. Evensen, 2013). Dette visuelle elementet og dens viktige påvirkning til informasjonsverdien, sammenfaller også med et viktig aspekt som fremheves av Kress og van Leeuwen (2021), som nettopp poengterer at elementene i tegningen kan påvirkes av fargebruk. Dette ser man blant annet i elevtekst 1, 3 og 5 hvor eleven har brukt sterke farger til å kommunisere elementene i tegningen. Fargene som er brukt sier også noe om hvilke egenskaper elevene forbinder med begrepene «ute» og «utetid» i den forstand at de henter inspirasjon fra elementer i skolegården og aktiviteter de bedriver der (jf. Kress, 1997). I elevtekst 5 ser vi også hvordan fargene utdyper informasjonen i verbalteksten. I teorikapitlet fremhevet jeg dette med støtte i Engebretsen (2010) som påpeker at farger i noen tilfeller kan være en svak modalitet. Her er det interessant å heller snu om på tankegangen å spørre seg om det hadde vært av betydning for meningsinnholdet om fargene i tegningen kun hadde vært ensfarget. Nødvendigvis ikke, og på den måten reduseres fargene kun til å opptre som et estetisk uttrykk. Hvis man snur om på det igjen, ligger det her en symbolikk og stemning i bruken av fargenes affordans. På den måten kan farge oppleves å være brukt av eleven som en meningsskapende ressurs.

#### 4.6.2 Det multimodale samspillet i elevtekstene

Forskningsspørsmålene viser til hvordan verbalteksten og tegningen arbeider sammen i samspill. Funn i studien viser tydelig at når verbaltekst og tegning kobles sammen i en multimodal tekst, kan det oppstå enten en utvidelse av meningsinnholdet eller en slags forsterking av budskapet som fremkommer (jf. informasjonskobling som kohesjonsmekanisme, Løvland; 2007). Felles for de multimodale tekstene i datautvalget, er at elevene kombinerer skrift og tegning til å kommunisere mening (jf. Maagerø & Tønnessen, 2014). Dette er også felles for de funnene jeg presenterer i tidligere relevante studier (jf. Kulbrandstad, 2018; Tønnessen, 2017). I analysen la jeg frem sentrale element som karakteriserer det multimodale samspillet; funksjonell spesialisering og kohesjonsmekanismen informasjonskobling. Disse ble sådan redegjort med tilhørende underpunkter, jf. analysetabellen.



Elevtekstene kan i første omgang karakteriseres ut fra samspillet mellom verbaltekst og tegning, da det de multimodale tekstene omfatter fire av fem elevtekster i datautvalget. Multimodalitet ble i høy grad representert i tekstutvalget, som gir en god indikasjon på at det utvidede tekstbegrepet er i ferd med å etableres i skolen (jf. Gilje & Stubdal, 2020). Som tidligere beskrevet, fremstår verbalteksten som den funksjonelt spesialiserte i det multimodale samspillet. Dette kan begrunnes i lys av funnene i analysen, som viser at verbalteksten som modalitet forteller mer om meningsinnholdet enn det tegningen gjør. En sånn oppfatning kan man også se er i overensstemmelse med vår skrevenorm som beror i kulturen, hvor skriften ilegges størst rolle (Maagerø & Tønnessen, 2010; Løvland, 2010; Løvland, 2011). Disse funnene faller også sammen med det Elsness (2005) konkluderer med i sin studie, nettopp at noe av tekstens innhold uttrykkes best gjennom verbaltekst, mens annet innhold uttrykkes best gjennom tegning.

Til tross for at fire av fem elevtekster i datautvalget er multimodale, betyr ikke dette automatisk at det er samspill mellom modalitetene. Analysen ovenfor viser forskjellig, da tre av fem av de multimodale tekstene anses å ha en åpenbar tematisk sammenheng. Dette er også en av grunnene til at det er nødvendig å se hvordan verbalteksten og tegningen kan ha ulike oppgaver og vekt i formidlingen av meningsinnholdet jf. funksjonell spesialisering og multimodal kohesjon (Kress & van Leeuwen, 2006). Dette kan også eksemplifisere hvordan verbaltekst tradisjonelt ofte er det som gir informasjon, mens tegning ofte bidrar som et blikkfang og skaper en stemning, altså har en dekorativ funksjon. Likevel avkrefter elevtekst 2 denne oppfatningen, da man får et inntrykk av at eleven i dette tilfellet har lent seg mer på tegningens potensiale til å uttrykke mening fremfor verbalteksten. Dette eksemplifiserer også Hopperstad (2002) i sin studie hvor hun påpeker at tegning blir betraktet som en uttrykksform med en egenverdi og som en bro over til skrift. Elevtekst 2 viser et tilfelle hvor bruken av de visuelle ressursene kan bidra til å utvikle kompetanse gjennom bruken av tegning (jf. Hopperstad, 2002; Kulbrandstad, 2018). Funnet kan også oppleves å være interessant hvis man tar utgangspunkt i at verbalteksten fortsatt verdsettes i en større grad enn tegningen, slik Elsness (2005) og Tønnessen (2017) påpeker i sin studie.

Med utgangspunkt i funn tilknyttet det multimodale samspillet, finner man ikke en like tydelig koherens i elevtekst 1. Dette innebærer at tegningen formidler en mindre del av verbalspråklige innholdet og informasjonskoblingen utdyper bare deler av det totale meningsinnholdet. Disse funnene kan på en måte signalisere lignende funn gjort i studiene til Tønnessen (2017) og Elsness (2005), som hovedsakelig fremhever verbaltekstens fremtredende rolle i dagens skole. Med en sånn oppfatning kan man også få et inntrykk av at elevenes multimodale tekstproduksjon ikke prioriteres i så stor grad det er ønskelig (jf. Elsness, 2005; Tønnessen, 2017). I elevtekst 2, 3 og 5 derimot, fremstår en tydeligere koherens da verbaltekstens og tegningens affordans blir utnyttet og på den måten utvider hverandre og er meningsfulle i forhold til hverandre (jf. Vagle et al., 1993).



## 5 Avsluttende drøfting og refleksjoner

I dette kapitlet skal jeg bevege meg litt utover de funnene jeg har drøftet ovenfor og se de i lys av en større sammenheng. Dette innebærer at jeg løfter blikket utover funnene i analysen med utgangspunkt i skolekontekst og relevant forskning. Det er mye som kan trekkes frem i drøftingen som er aktuelt i en skolekontekst. Likevel har jeg valgt å avgrense meg og da fremheve enkelte aspekter jeg anser som betydningsfull innenfor mitt forskningsfelt. Dette betyr at funnene blant annet blir drøftet opp mot multimodalitet, begynneropplæring, skrivekompetanse og studiens relevans i skolen.

### 5.1 Multimodalitet i dagens skole og begynneropplæring

Funnene viser at elevene tar i bruk en rekke meningsskapende ressurser for å kommunisere mening i sine tekster. Dette gjør de gjennom å bruke både bokstaver, tegning og tale (for eksempel Hopperstad, 2002; Hopperstad, 2005; Hopperstad & Semundseth, 2010). Elevtekstene i studien er skrevet av førstetrinnselever, som gjør det relevant å trekke frem dette i lys av begynneropplæringen. Funnene i analysen kan gi oss en viss indikasjon på hvordan elevene bruker sine tekster til å uttrykke mening i begynneropplæringen. Dermed kan også dette legge føringer for hvilke blikk læreren bør ha i klasserommet når det kommer til elevenes skriveutvikling. Hvilke tilgjengelige ressurser bruker elevene når de skriver for å få frem mening? Her kommer vi inn på nettopp tekstbegrepet som presentert ovenfor, hvor det å ha et blikk for både verbaltekst og tegning er viktig i utforskingen av hvordan elevene uttrykker mening. Dette kan også ses i tråd med LK20 sin integrering av begrepet multimodalitet, som viser at dette skal være en naturlig del av elevenes skriveopplæring for at nettopp elevene skal oppleve skriving som meningsfylt (jf. Utdanningsdirektoratet, 2020).

En utvikling av en sammensatt tekstkompetanse beror på lærerens forventning om å tilrettelegge for at dette utvikles i løpet av hele skolegangen. Dermed vil elevene rustes til å kunne delta i den mangfoldige kulturen av tekster de omgis med. Dette faller tilbake på LK06 sin bruk av begrepet *sammensatte tekster*, men som ble tatt ut i LK20. Her er det viktig å poengtere at dette ikke betyr at perspektivet falt ut, men heller at det skulle integreres (jf. Løvland, 2007; Utdanningsdirektoratet, 2013; Utdanningsdirektoratet, 2020). Likevel får jeg inntrykk av at denne omstillingsprosessen som har vært, og mot all formodning fortsatt pågår, byr på praktiske utfordringer knyttet til organisering av undervisning, som også støttes av Burgess (2017) og sin artikkel *Tid for multimodalitet*. Hun påpeker at det å drive multimodal tekstproduksjon i skolen kan være vanskelig. De praktiske utfordringene kan omhandle gjennomføringen og omfanget en slik tekstproduksjon medfølger. Da tenker jeg først og fremst på behovet for tid og kompetanse. En av grunnene til at multimodal tekstproduksjon kan være tidkrevende, er at det krever en nyere og mer omfattende tilegnelse av kunnskap som hviler på verktøy de er nødt til å beherske, eksempelvis digitale verktøy. Jeg tenker at det nødvendigvis ikke trenger å være sånn, da det i begynneropplæringen også kan handle om å åpne for at elevene kan få tegne. Dette fordi det er en viktig forutsetning for elevenes skriveutvikling, da tegning blir ansett som en uttrykksform med egenverdi og innfallsport til skriften (jf. Hopperstad, 2002; Hopperstad, 2005; Hekneby, 2011). Da vi i dag opererer med et utvidet tekstbegrep, blir også barns tegninger inkludert i et tekstbegrep som er felles for alle (jf. Kunnskapsdepartementet, 2013; Kunnskapsdepartementet, 2019; Løvland, 2007). En forutsetning for at dette skal opprettholdes, er at det åpnes opp for muligheten å benytte tegning som en uttrykksform blant begynnerskriverne.

I Tønnessen (2017) sin studie fremhever hun hvordan skriften fortsatt i noen tilfeller har en høy prestisje i skolens mangfoldige tekstpraksis. Dette kan også bekreftes i noen av mine funn hvor verbalteksten er bærer av hovedtyngden i meningsuttrykket. En forklaring til dette kan knyttes til vår tekstkultur hvor verbalteksten har blitt ansett som høyt prioritert i skriveopplæringen (jf. Maagerø & Tønnessen, 2010; Løvland, 2010; Løvland, 2011). Likevel ønsker jeg å fremheve når Tønnessen (2017) påpeker at læreplanens innføring av sammensatte tekster, har åpnet for et mangfold i skolens tekstpraksis. Mange barn begynner allerede lenge før de starter på skolen å interessere seg for bokstaver. Likevel er det flere som tegner mer enn de skriver, og det de skriver har ofte en nær tilknytning til det de tegner. På den måten er det kanskje ikke så uforståelig at begynneropplæringen først og fremst kan ses som multimodal? (jf. Evensen, 2013; Tønnessen, 2017). En bekreftelse på dette viser tilbake til omfanget av multimodale elevtekster i tekstutvalget; som nettopp illustrere at elevene kombinerer både verbaltekst og tegning. Til tross for at det hovedsakelig er verbalteksten som sitter med størst funksjonell tyngde, opplever jeg også at tegningen utgjør en viktig rolle.

## 5.2 Elevenes skrivekompetanse i lys av funnene

Elevtekstene kan på mange måter fortelle oss noe om elevenes skrivekompetanse. Dette gjelder da den aktuelle elevteksten slik det kommer til uttrykk der. Et fellestrekk for alle elevtekstene er at de er utarbeidet fra skriveoppgaven «Utetid» innsamlet av FUS-prosjektet. På den måten er det nærliggende å tro at prosjektets formål også gjør seg gjeldende her, som bygger på å kartlegge elevenes skrivekompetanse og oppnå en funksjonelt orientert skriveopplæring (jf. NTNU, u.å.; Solheim & Falk, 2020). I elevtekst 1 viser analysen at det ikke er en åpenbar tematisk sammenheng mellom modalitetene. Mangelen på samspill mellom modalitetene kan indikere at det fortsatt er en liten vei å gå når det kommer til å prøve ut ulike meningsskapende ressurser i sin egen meningsskaping. For de av elevene dette gjelder, oppleves det at de støtter seg hovedsakelig på bruken av verbaltekst og dens ressurser i sitt forsøk på å få frem mening. Tegningen på sin side oppnår ikke en lignende funksjon i å få frem mening som det man gjerne ønsker i et multimodalt tekstuttrykk. Dette kan også ha en sammenheng med hva som oppleves som mest naturlig i et tradisjonelt perspektiv. I Løvland (2006) sin artikkel *Sammensatte fagtekster – en multimodal utfordring* peker hun på at elevene ofte overser det multimodale samspillet ut fra en oppfatning om at det er verbalteksten som formidler mest av informasjonen. Denne oppfatningen kan se ut til å gjelde i elevtekst 1, da det er verbalteksten som er bærer av den funksjonelle tyngden (jf. Kress & van Leeuwen, 2006, s. 16).

Selv om det ikke er en tydelig koherens mellom verbaltekst og tegning, skal det likevel ikke overskygge det faktum at flere av elevtekstene viser en forståelse for hva multimodale tekster er. Flere funn tyder på at eleven har en multimodal tekstkompetanse. Dette kan ses i lys av begrepets definisjon, da dette er tekster som skaper mening på ulike måter eller gjennom flere modaliteter (jf. Maagerø & Tønnessen, 2014). I tråd med funnene bruker eleven de modalitetene og meningsskapende ressursene de anser som mest hensiktsmessig for å få frem tekstens formål og mening. Oppgaveteksten inneholder verbet skrive, som lett kan signalisere at skriften har størst funksjonell tyngde. Så kan man naturligvis stille seg følgende spørsmål: «Kan teksten betegnes som multimodal når ikke begge modalitetene formidler det samme budskap?». På grunn av manglende bakgrunnsinformasjon om tegningen fra elevene, skal jeg være forsiktig å avgi et bastant svar på dette. I de av elevtekstene det ikke fremgår en tydelig

sammenheng mellom modalitetene, kan det oppleves at verbaltekst og tegning i et multimodalt uttrykk har ulike formål og måter å uttrykke seg på. Derfor har det vært viktig å fremheve modalitetene isolert fra hverandre og se på hvordan disse eventuelt bidrar til å bygge ut meningsinnholdet. Dette kan også støttes opp til begrepene som er blitt analysert i den forbindelse. På bakgrunn av dette kommer vi også tilbake til de funnene som er blitt gjort i analysen av samspillet mellom modalitetene; nettopp at elevene har brukt verbalteksten hovedsakelig til å bygge ut meningsinnholdet i teksten (jf. Elsness, 2005; Kress & van Leeuwen, 2006; Tønnessen, 2017).

Elevtekst 5 er et godt eksempel på hvordan verbaltekst som modalitet alene kan uttrykke mening. Meningsinnholdet fremkommer gjennom bruk av ulike språklige ressurser som bidrar til å bygge ut setninger og meningsinnhold, jf. punkt 2a-d. Disse ressursene faller innunder det vi kaller for «Grammatikk og struktur» i analysetabellen. Grammatikk viser til hvordan ord, setninger og tekster er konstruert og hvordan dette kan bidra til å få frem mening i verbalteksten (jf. Myhill et al., 2013, s. 103). Denne oppfatningen har også en nær relasjon til Hallidays grunnsyn i sosialsemiotikken, nettopp at grammatikken er en ressurs for å nettopp skape mening (jf. Halliday, 1978). Samtidig viser også dette til hvordan språklige og grammatiske valg (jf. «grammatikk som valg»), også er stilistiske valg som betyr at disse valgene bidrar til meningsbygging i verbalteksten. Dette faller tilbake på det jeg presenterer i teorien om «språket som system og mulighet» (jf. Nygård, 2021; Utdanningsdirektoratet, 2021) som viser til at eleven i elevtekst 5 har benyttet seg av de tilgjengelige ressursene (jf. punkt 2a-d i analysetabellen) i verbalteksten for å få frem mening. Dette synliggjør også hvordan verbaltekst ofte blir ansett som en sterk modalitet (jf. Engebretsen, 2010), da det er gjerne denne modaliteten man forbinder som bærer av meningsinnholdet. Denne oppfatningen leder meg så videre på spørsmålet: «Kanskje det er sånn at det er vanskeligere å uttrykke mening gjennom bruk av svake modaliteter fremfor sterke?». (jf. Engebretsen, 2010; Løvland, 2007). Det er mulig at kombinasjonen av disse modalitetene forenkler muligheten å få frem mening, som igjen kan begrunnes i lys av det utvidede tekstbegrepet (jf. Løvland, 2007).

Til nå har jeg lagt vekt på å fremheve en elevtekst som ikke anses å ha en åpenbar tematisk sammenheng. Likevel tyder funn i analysen at det også finnes tilfeller hvor det er et åpenbart tematisk samspill i elevteksten (elevtekst 2, 3 og 5). Samspillet her fremgår først og fremst av at verbalteksten og tegningen gjengir mer eller mindre et lignende meningsinnhold. Dette presiseres enda tydeligere ved analysen av samspillet i lys av begrepene funksjonell spesialisering og informasjonskobling som kohesjonsmekanisme. Samspillet mellom modalitetene kan på mange måter vise til at elevene behersker å bruke flere meningsskapende ressurser til å få frem mening. Dette legger således opp til en tett koherens mellom modalitetene, da dette ofte omhandler en underliggende semantisk sammenheng i en tekst (jf. Vagle et al., 1993). I disse tekstene blir informasjonskoblingen som en kohesjonsmekanisme benyttet i en stor grad, mest utdypende da meningspotensialet blir avgrenset i det samlede tekstuttrykket (jf. van Leeuwen, 2005). Her forteller verbalteksten mest av hovedinnholdet og det utelukker andre forklaringer i tegningen, på den måten kan man si at verbalteksten avgrenser hva tegningen handler om. Derfor kan samspillet forstås som spesifiserende, da informasjonen og meningsinnholdet som er uttrykt gjennom verbalteksten gjør informasjonen som uttrykkes i tegningen mer spesifikk (jf. Løvland, 2007; van Leeuwen, 2005).

### 5.3 Avsluttende refleksjon og videre arbeid

Gjennom formuleringen av problemstillingen spør jeg indirekte etter hvordan elevene bruker de tilgjengelige ressursene i verbaltekst og tegning til å få frem mening enkeltvis og i samspill. Disse ressursene utløper fra den funksjonelle grammatikken, som i lys av verbalteksten omfatter Myhill et al. (2013) sitt perspektiv «grammatikk som valg», som hovedsakelig innebærer hvilke språklige valg har eleven gjort for å få frem mening i sin verbaltekst. Disse språklige valgene undersøkes i lys av disse meningsskapende ressursene: leddsetninger, adverbial- og adjektivbruk, i tillegg til ordvalg i form av sammensatte ord. Når det kommer til tegningen, har blant annet Kress (1997) og Hopperstad (2005) vært viktige bidragsytere i utforskningen av hvilke språklige valg eleven har gjort i sin tegning for å få frem mening. Her har følgende meningsskapende ressurser blitt undersøkt; narrative- og konseptuelle representasjoner, fargebruk, plassering og visuelle tegn. Et viktig utgangspunkt har vært hvordan de ulike teoriene jeg presenterer i teorikapitlet, belyser funnene mine gjort i analysen. Jeg har analysert fem elevtekster som ble valgt ut systematisk av et større tekstutvalg tilsendt fra FUS-prosjektet, som jeg da har gått i dybden av. Dette har gitt meg et innblikk i hvordan elevene som tekstkapere, har brukt ulike ressurser i verbaltekst og tegning til å få frem mening. Da funn i studien og tidligere forskning påpeker at verbalteksten ofte er bærer av hovedtyngden i teksten, kunne det vært interessant å observere nærmere om det blir lagt til rette for at elevene kan bruke tegning som en uttrykksform i skolen.

I etterkant har jeg reflektert rundt eventuelle fallgruver og bemerkninger ved metodevalget i studien. Som jeg nevner i delkapittel 3.6.1, kan elevtekstutvalg som primærdata, i tillegg til begrenset informasjon rundt skriveprosess og kontekst ha en innvirkning på studiens funn. Jeg har i ettertid reflektert over om det kunne vært enda mer hensiktsmessig å ha foretatt et intervju eller samtale med sentrale fagpersoner innenfor forskningsfeltet. Likevel faller jeg tilbake på problemstillingens formål, som sikter mot å analysere et utvalg elevtekster og ikke elevene selv. Funnene i denne studien skal peke på elevenes bruk av meningsskapende ressurser i de fem utvalgte elevtekstene og hvordan modalitetene samspiller for å skape mening. De fem utvalgte elevtekstene representerer størsteparten av materialet, først og fremst det multimodale aspektet. Jeg valgte ut tekster jeg fant interessante og som skilte seg ut. På bakgrunn av dette utvalget fikk jeg de funnene som fremkommer i analysen. Hadde jeg derimot valgt et utvalg som representerer andre deler av tekstutvalget på en annen måte, ville funnene mest trolig sett annerledes ut. Det er rimelig å anse at en lignende forskningsmetode med utgangspunkt i samme teoretisk tilnærming, vil kunne gi tilsvarende funn.

Innledningsvis i masteroppgaven trakk jeg frem prosjektets aktualitet gjennom å nevne ulike måter og situasjoner elever forenes med tekst. Som en del av implementeringen av det utvidede tekstbegrepet, innebærer også dette at skriveopplæringen imøtekommer en forståelse om at en multimodal tekstkompetanse inkluderes også i forståelsen av skrivekompetanse. Dette imøtekommer også skolens oppdrag i å ruste eleven i møtet med den mangfoldige tekstkulturen vi er omgitt av. Ifølge LK20 og det utvidede tekstbegrepet skal den multimodale tekstproduksjonen i dagens skole være godt integrert, men det kan likevel tyde på at selve gjennomføringen byr på vanskeligheter (jf. Tønnessen, 2017). Derfor kunne det vært interessant å se enda nærmere på den multimodale tekstproduksjonen i dagens skole. En læringsmetode som tar utgangspunkt i kunnskapene og ferdighetene til elevene om multimodal tekstproduksjon, vil kunne

bidra til at elevene får oppleve medvirkning til sin egen læring. Dette er også i tråd med det læreplanen fremhever om elevmedvirkning i skolens praksis hvor elevene skal både medvirke og ta ansvar for sin egen læring i fellesskap med læreren (Kunnskapsdepartementet, 2017). I tillegg vil også en sårn tilrettelegging opprettholde det funksjonelle perspektivet ved skrivingen, som også samsvarer med FUS-prosjektet sitt formål (Solheim & Falk, 2020). For det andre krever også en sårn læringsmetode et metaspråk om multimodalitet. Basert på erfaringer ønsker barn å lære seg å lese og skrive fra sitt første møte med skolen. Kress (1997) presiserer at prosessen med å fremheve mening, motiveres av det vi oppfatter som viktig, altså vår interesse. På den måten kan man anse at barns tegninger reflekterer en meningsskaping som må oppfattes som viktig. Når et barn knytter mening til en linje på papiret, må vi lærere ifølge Kress (1997) ta utgangspunkt i og tolke det som et produkt av en motivert skriveprosess. Dermed er det av stor betydning at lærere søker å forstå hvilke interesser og erfaringer som motiverer begynnerskrivere i deres måter å skape mening på, og i tillegg anerkjenne barna som aktører av meningsskaping (jf. Kress, 2010).





## Referanser

- Alvesson, M. & Sköldbberg, K. (2017). *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (3. utg.). Författarna och Studenlitteratur.
- Andersen, T. H. & Boeriis, M. (2012). Socialsemiotisk videnskabelse: Nyeste nordisk forskning. I T. H. Andersen og M. Boeriis (Red.), *Nordisk socialsemiotik: Pædagogiske, multimodale og sprogvidenskabelige landvindinger* (s. 7-15). Syddansk Universitetsforlag.
- Berge, K. L., Evensen, L. S. & Thygesen, R. (2016). The Wheel of Writing: A model of the writing domain for the teaching and assessing of writing as a key competency. *The Curriculum Journal*, 27(2), 172-189.  
<https://doi.org/10.1080/09585176.2015.1129980>
- Björkvall, A. (2020). *Den visuella texten: Multimodal analys i praktiken*. (2.utg.) Studentlitteratur.
- Burgess, M. Ø. (2017). Tid for multimodalitet. *Bedre skole*. Nr. 1. (s. 48-53). Hentet fra: <https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Bedre%20Skole%201%202017.pdf>
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education* (8. utg.). Routledge.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2009). «Multiliteracies»: New literacies, New learning. *Pedagogies: An international Journal* 4(3), 164-165.  
<https://doi.org/10.1080/15544800903076044>
- Eggebo, H. (2020). Kollektiv kvalitativ analyse. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 4(2), 106-122. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-2512-2020-02-03>
- Engebreetsen, M. (2007). *Digitale diskurser: Nettavisen som kommunikativ flerbruksarena*. Høyskoleforlaget.
- Engebreetsen, M. (2010). Innledning: Hvorfor og hvordan analyserer vi sammensatte tekster? I M. Engebreetsen. (Red.), *Skrift/bilde/lyd. Analyse av sammensatte tekster* (s. 17-35). Høyskoleforlaget.
- Evensen, L. S. (2013). Utvikling eller innvikling? Tidlig skriving før barn møter skolen. I M. Semundseth & M. H. Hopperstad (Red.), *Barn lager tekster: Om barns tidlige tekstproduksjon og de voksnes betydning* (s. 47-59). Cappelen Damm Akademisk.
- Faarlund, J. T., Lie, S., & Vannebo, K. I. (1997). *Norsk referansegrammatikk*. Universitetsforlaget.

- Gilje, Ø. & Stubdal, I. B. (2020, 23. desember). Digitalt arbeid med multimodale tekster. Hentet fra: <https://www.utdanningsnytt.no/digital-kompetanse-digital-undervisning-digitale-kommunikasjonsverktoy/digitalt-arbeid-med-multimodale-tekster/267558>
- Gleiss, S. M. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter: Å utvikle kunnskap i forskning og praksis*. Cappelen Damm Akademisk.
- Halliday, M. A. K. (1978). *Language as social semiotic: The social interpretation of language and meaning*. Edward Arnhold.
- Hopperstad, M. H. (2002). *Når barn skaper mening med tegning: En studie av seksåringers tegninger i et semiotisk perspektiv*. [Doktorgradsavhandling]. NTNU. Pedagogisk institutt.
- Hopperstad, M. H. (2005). *Alt begynner med en strek: Når barn skaper mening med tegning*. Cappelen Damm Akademisk Forlag.
- Hopperstad, M. H. (2013). En toåring maler tekst. I M. Semundseth og M. H. Hopperstad. *Barn lager tekster: Om barns tidlige tekstproduksjon og de voksnes betydning* (s. 29-46). Cappelen Damm Akademisk.
- Hopperstad, M. H., & Semundseth, M. (2010). Femåringers tekster i et multimodalt perspektiv. I J. Smidt. *Skriving i alle fag: Innsyn og utspill* (s. 275-298). Tapir Akademisk Forlag.
- Høigård, A. (2013). *Barns språkutvikling: muntlig og skriftlig* (3.utg.). Universitetsforlaget.
- Håland, A., Hoem, T. F. & McTigue, E. M. (2018). Writing in First Grade: The Quantity and Quality of Practices in Norwegian Classrooms. *Early Childhood Education Journal* 47, 63-74 (2019). <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.
- Kjelaas, I. (2020). Etnografi i norskdidaktiske masterprosjekt. I R. Neteland & L. I. Aa (Red.). *Master i norsk: Metodeboka 2* (s. 26-48). Universitetsforlaget.
- Kress, G. (1997). *Before writing: Rethinking the paths to literacy*. Routledge.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*. Routledge.
- Kress, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary Communication*. Routledge.
- Kress, G. & Jewitt, C. (Red.). (2003). *Multimodal literacy*. Peter Lang.

- Kress, G., & Leeuwen, van T. (2001). *Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication*. Arnold Hodder.
- Kress, G., & Leeuwen, van T. (2006). *Reading images: The Grammar of Visual Design* (2.utg.). Routledge.
- Kress, G. & Leeuwen, van T. (2021). *Reading images: The Grammar of visual design*. Routledge.
- Kulbrandstad, L. I. (2018). *Lesing i utvikling: Teoretiske og didaktiske perspektiver* (2.utg.). Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2013). *Læreplan i norsk* (NOR01-05). Fastsatt som forskrift. Hentet fra: <https://www.udir.no/kl06/NOR1-05>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del: verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnoppleringen/id2570003/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk* (NOR01-06). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/nor01-06>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3.utg.). Gyldendal akademisk.
- Kvarv, S. (2021). *Vitenskapsteori: Tradisjoner, posisjoner og diskusjoner*. Novus AS.
- Leeuwen, van T. (2005). *Introducing Social Semiotics*. Routledge.
- Leeuwen, van T. (2011). *The language of colour: An introduction*. Routledge.
- Leeuwen, van T. (2013). Colour Schemes. I M. Böck og N. Pachler. (Red.). *Multimodality and Social Semiosis: Communication, Meaning-Making, and Learning in the Work of Gunther Kress* (s. 62-70). Routledge.
- Løvland, A. (2006). *Samansette elevtekstar. Klasserommet som arena for multimodal tekstskaping*. [Doktorgradsavhandling]. Høgskolen i Agder.
- Løvland, A. (2007). *På mange måtar. Samansette tekstar i skolen*. Fagbokforlaget.
- Løvland, A. (2010). Multimodalitet og multimodale tekster. *Tidskriftet Viden om Læsning*. (Nr.7). <https://videnomlaesning.dk/media/1607/anne-lovland.pdf>
- Maagerø, E. & Tønnessen, E. S. (2014). *Multimodal tekstkompetanse*. Portal.
- Mason, J. (2018). *Qualitative Researching*. (3.utg.). Sage.

- Matre, S. & Nygård, M. (2021). Språksyn og språkteoretiske tilnæringsmåter. I M.-A. Igland og M. Nygård (Red.), *Norsk 5-10: Språkboka* (s. 23-38). Universitetsforlaget.
- Myhill, D. A., Jones, S. M., Watson, A. & Lines, H. E. (2013). Playful Explicitness with Grammar: A Pedagogy for Writing, in *Literacy* 47 (2), 103-111.  
<https://doi.org/10.1111/j.1741-4369.2012.00674.x>
- NTNU. (u.å.). *Funksjonell skriving i de første skoleårene*. Hentet fra:  
<https://skrivesenteret.no/prosjekt/fus-prosjektet/>
- Nygård, M. (2021). Mulighetene i språkssystemet: Grammatikksyn og grammatikkundervisning i morsmålsfaget. I K. Kverndokken, J. O. Bakke og I. B. Budal (Red.), *101 grep om grammatikk: Om språket som system og språket i bruk* (s. 16-33). Fagbokforlaget.
- Nynorsksenteret. (2018, 14. desember). Kultur for skrift i barnehagen. Hentet fra:  
<https://nynorsksenteret.no/blogg/kultur-for-skrift-i-barnehagen>
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode: For masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Rannem, Ø. (1988). *Bokstav, bilde, budskap: Lærebok i typografi*. Universitetsforlaget.
- Rybakken, B. (2004). *Visuell identitet*. Abstrakt forlag AS.
- Semundseth, M. & Hopperstad, M. H. (2013). Innledning. I M. Semundseth og M. H. Hopperstad (Red.), *Barn lager tekster: Om barns tidlige tekstproduksjon og de voksnes betydning* (s. 9-13). Cappelen Damm Akademisk.
- Silverman, D. (2015). *Interpreting Qualitative Research*. (5. utg.). Sage.
- Skjelbred, D. (2021). *Elevens tekst: Et utgangspunkt for skriveopplæring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Skjelbred, D. & Bjørkvold, T. (2014). Kapittel 2: Tekst og tekstkyndighet. I B. K. Jansson og H. Traavik (Red.), *Norsk boka 2: Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7* (s. 30-48). Universitetsforlaget.
- Skovholt, K. & Veum, A. (2014). *Tekstanalyse: Ei innføring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Stefanowitsch, A. (2020). *Corpus linguistics. A guide to the methodology*. Language Science Press. Hentet fra: <https://core.ac.uk/download/pdf/322846698.pdf>
- Svennevig, J. (2020). *Språklig samhandling: Innføring i kommunikasjonsteori og diskursanalyse*. Cappelen Damm Akademisk.

- Skrivesenteret. (2021). *Multimodalitet i norsk på yrkesfag*. Hentet fra:  
<https://skrivesenteret.no/ressurs/multimodalitet-i-norsk-paa-yrkesfag/>
- Skrivesenteret. (2022, 11.april). *Oppdagende skriving i barnehagen*. Hentet fra:  
<https://skrivesenteret.no/ressurs/oppdagende-skriving-i-barnehagen/>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5.utg.). Fagbokforlaget.
- Tønnessen, E. S. (2010). Tekstpraksis i bevegelse. I E. S. Tønnessen (Red.),  
*Sammensatte tekster: Barns tekstpraksis* (s. 10-22). Universitetsforlaget.
- Tønnessen, E. S. (2017). Multimodalitet i norsk skoles tekstpraksis: Erfaringer fra 10 år med sammensatte tekster. *Viden om literacy*. (21), 14-19.  
[https://www.videnomlaesning.dk/media/2119/21\\_elise-seip-toennessen.pdf](https://www.videnomlaesning.dk/media/2119/21_elise-seip-toennessen.pdf)
- Vagle, W., Sandvik, M. & Svennevig, J. (1993). *Tekst og kontekst: En innføring i tekstlingvistikk og pragmatikk*. Cappelens forlag AS.

# Vedlegg

## Vedlegg 1 – Elevtekster

### Elevtekst 1



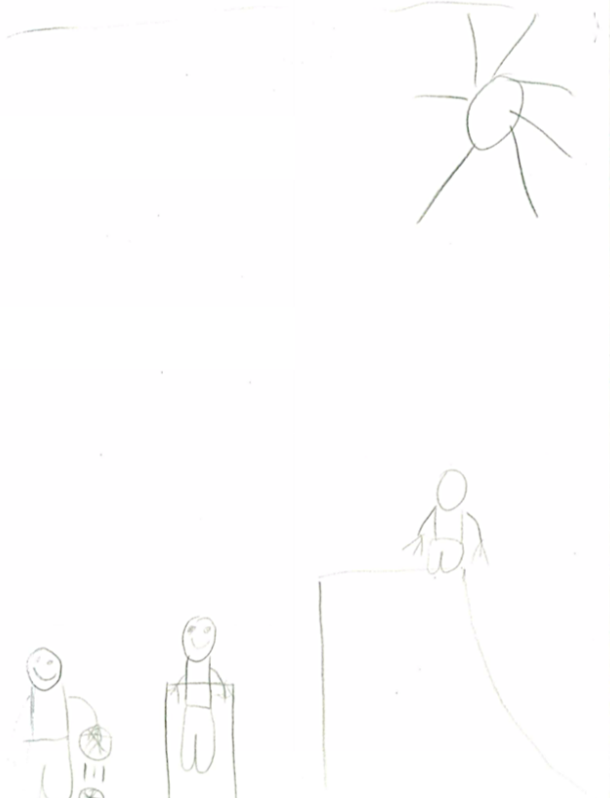
Til forskerne.  
Jeg liker å huske farde  
fædi at jeg kommer  
høit og lufta.  
Jeg liker å høre  
garden dls fædi jeg  
hinker  
fra Kalsa



Elevtekst 2



BASKET  
KLATRESTATIV  
TUNESTANG



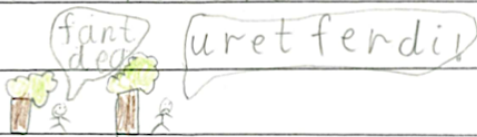
Elevtekst 3



Hei FUS.  
Jeg liker og leke  
pokémon fordi at man  
kan kaste baller med  
forskjellige farger på  
verandre. Også fanger  
man dem. Jeg liker og  
leke harn fordi det er

FUS!  
Forskjellige farger på  
verandre

gøy å løpe. Jeg liker  
og leke Jemsel fordi  
at det er gøy og  
finne verandre.



hilsen [redacted]



## Elevtekst 4



Til forskere

Jeg liker og slenger meg. ....

det er fordi da får jeg streket meg i armene. ....

Jeg liker og hoppe tau. ....

fordi da kan man gjøre mange triks. ....

Jeg liker og leke nær. ....

fordi det er gøy og løpe. ....

Jeg liker og skli når det regner. ....

fordi da går det fort. ....

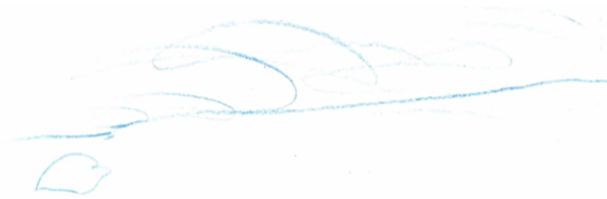
fra 

1

Elevtekst 5



Jeg Liker å hukk'n  
på ReLUK  
den ER blå  
Jeg Liker å SKLI  
den ER RØD  
Jeg Liker å dompe  
den ER GRØN  
fordi de er JØX



## Lærerinstruks tekstinnsamling 1. trinn høsten 2019 – Utetid

### Fremgangsmåte

1. Se informasjonsfilm om tekstinnsamling: <https://youtu.be/sqofnAtKQRI>
2. Fyll ut informasjonen på elevenes skriveark (for- og etternavn, skole, dato, trinn + gruppe, kjønn, førstespråk) Ikke la elevene fylle ut dette selv.
3. Presenter 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

Lærer leser opp brevet fra forskerne (legg gjerne brevet i en konvolutt og åpne det foran elevene).

### Idémyldring

Før skrivinga har dere en muntlig idémyldring. Bildet av en skolegård (se vedlegg) tas opp på storskjerm/Smartboard for å gi inspirasjon til oppgaven. Viktig: Lærer skal ikke skrive på tavle/Smartboard under idémyldringa. Elevene skal heller ikke ha brevet fra forskerne foran seg når de skriver, eller få hjelp på post-it-lapper e.l. Dette fordi rammene skal være likest mulig for alle elever i tekstinnsamlinga.

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

- *Hva liker du å gjøre i utetida?*
- *Hvorfor liker du akkurat den aktiviteten?*
- *Hva betyr det å beskrive?*
- *Hva er en forsker?*
- *Hvordan ser et brev ut?*

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

### **Skriveøkt**

Elevene får skriveredskaper og skrivearket (se vedlegg). Etter at elevene har skrevet teksten sin, kan de krysse av i evalueringsskjemaet. Noen kan behøve hjelp til dette.

### **Innsending**

Alle dokumentene til hver enkelt elev (skriveoppgaver, bokstavoppgave og ev. samtykke) skal ligge samlet. Det betyr at for eksempel alle Lise sine dokumenter skal ligge i bunken før alle Amir sine dokumenter osv.. Hvis dere ønsker å beholde tekstene så ta en kopi før dere sender inn.

Send innen 9. september til:

Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning,  
NTNU ILU,  
7491 Trondheim

Merk konvolutten: FUS, skolenavn, trinn + gruppe

## Vedlegg 3 – Skriveoppgaven «Utetid»

Trondheim, 20.08.2019

Hei, 1. trinnselever!

Vi er noen forskere på Universitetet i Trondheim (NTNU) som ønsker å lære mer om hva barn liker å gjøre i friminuttene, og vi lurere på om dere kan hjelpe oss med dette.

Vi vil at du skriver hva du liker å leke i utetiden/friminuttet i et brev til oss. Du kan bruke bokstaver. Du kan også tegne.

**Skriv et brev der du beskriver hva du liker å leke i utetiden/friminuttet.**

Med vennlig hilsen

*forskerne*

## Vedlegg 4 – Feltarbeidet i Excel-dokument (Utklipp)

Tekstnr.	Tom besvar else	Kun tegn in g	Kun verbal tekst	T&V	Tematisk relevant	Notat (hva ser jeg i tekstene?)	Utbygging/Utdyping (noe jeg stusser på, vil se nærmere på)
150012				X	X	Eleven har skrevet om hva hen liker å gjøre ute i friminuttet. Eleven har svart på oppgaven om utetid, og tegnet en tilhørende tegning til teksten hen har skrevet. Både tekst og tegning var forståelig.	Sammenheng mellom tekst og tegning.
150014				X		Vanskelig å se hva eleven har skrevet, og om han har svart på oppgaven. Kan antyde så vidt at det står noen ord som er relevant for utetid. Tegningen er heller ikke mye mer beskrivende for hva eleven har skrevet, vanskelig å forstå hva eleven ønsker å uttrykke med tegningen. På den måten har ikke eleven laget en tegning som er tydelig, som gjør at ordene kan bli forståelig fordi tegningen gir oss ingenting.	
151016				X	X	Eleven har laget ei slags liste med oversikt over ord som assosieres med utetid. Det er forståelig hva eleven har skrevet, og at hen har tatt i bruk skriveoppgaven, selv om det ikke er noe fullstendige setninger og en helhetlig tekst.	Tegning og tekst har ikke et like tydelig samspill her. Det kan se ut til at eleven har prøvd å laget en tegning til de ordene han har skrevet i teksten. Men er vanskelig å si. Legger merke til en tegning: ABC, som jeg stusset på hva eleven ønsket å formidle her?
151023				X	X	Eleven skriver hva han liker å gjøre ute i friminuttet, hvor han også har tegnet en tegning som viser det. Eleven har tatt i bruk skriveoppgaven og svar på den. Teksten og tegning er forståelig.	
151024				X	X	Eleven har skrevet mye om hva han liker å gjøre i utetiden. Så han har tatt i bruk skriveoppgavn og svart på den. Tegningen er litt utydelig på han prøver å formidle, og vanskelig å se om det står i sammenheng til teksten.	Her er det vanskelig å forstå om eleven har laget en tegning som beskriver det han har skrevet.
151029				X	X	Eleven skriver hva han liker å gjøre ute i friminuttet, og besvarer oppgaven. Både tekst og tegning er forståelig, det hjelper på at eleven har skrevet hva som er hva i illustrasjonen også.	Samspillet mellom tekst og tegningen hjelper også på når eleven har skrevet hva som er hva på tegningen, for at det skal være lettere forståelig.
206036				X	X	Eleven har skrevet en lang tekst der hen beskriver han liker å gjøre i utetiden, og dermed tatt i bruk skriveoppgaven. Det er noenlunde forståelig hva han har skrevet, men her vil jeg si at etter å lest teksten, for å så se på tegningen, hjalp det meg å forstå mer hva som sto i teksten. På den måten utfyller bildet og tekst hverandre.	Her vil jeg si at tegningen utfylte verbalteksten. Innholdet ble lettere å forstå ut i fra tegningen. Jeg kjente spesielt igjen de pokemon-ballene.
251016		X				Her har eleven kun laget en tegning, og ikke tekst. Dermed har ikke eleven svart på skriveoppgaven, og det er ikke forståelig hva hen ønsker å formidle. Det er heller ikke enkelt å se hva eleven har ønsket å formidle med tegningen. Kan være at eleven ønsker å uttrykke vennskap, at hen liker å leke med vennene sine ute i friminuttet ved utetiden?	
251019			X		Usikker	Eleven har skrevet noen ord som kan relateres til skriveoppgaven, som: leker og liker. Men det er kun det. Derfor er det vanskelig å si om eleven har tatt i bruk skriveoppgaven, og vanskelig å forstå hva eleven ønsker å formidle. I tillegg har ikke eleven laget en tegning heller.	

251024				X		Eleven har skrevet noen ord i ei liste som ser ut som noen vilkårlige ord, som eleven har satt sammen av bokstaver. Dermed ser det ut til at eleven ikke har brukt skriveoppgaven, og heller ikke forstått oppgaven. Det er heller ikke forståelig for oss som leser dette. Eleven har heller ikke laget en tegning, som kan bidra til å hjelpe oss lesere til å forstå.	Eleven har ikke laget en tegning. Og siden teksten er så uforståelig, og eleven har ikke brukt tegning til å støtte seg på, er det vanskelig å forstå hele produktet eleven har gjort.
251026				X		Eleven har kun skrevet ordet "skeli". Dermed kan vi med sikkerhet si at eleven har verken brukt skriveoppgaven, eller forstått hva han skulle gjøre. Dette kan også vises gjennom at han heller ikke har laget en tegning.	
252017				X	X	Det er vanskelig å se hva som står grunnet oppkopiering, men det kan likevel se ut som at eleven har skrevet hva han liker å gjøre i friminuttet, og derav brukt skriveoppgaven og svar på den. Det er litt vanskelig å forstå om tegning samhører med teksten, siden det er litt vanskelig å se hva som står i verbalteksten.	Er vanskelig å si om tegning og tekst samspiller hverandre. Siden teksten er litt vanskelig å lese.
253006				X	X	Eleven har svart på oppgaven og skrevet hva hen gjør i utetiden. Dermed har han ikke funnet på noe selv. I tillegg er både tekst og tegning forståelig. Og eleven har laget en tegning som representerer teksten.	Her samspiller tekst og tegning med hverandre.
253008				X		Eleven har skrevet en lang verbaltekst hvor han skriver han han pleier å gjøre i utetiden. Derav har han brukt skriveoppgaven til å formet teksten sin, og ikke funnet på noe selv. Det er forståelig hva eleven skriver. Tegningen på sin side, er ikke like forståelig - da den ikke samspiller med teksten.	Tekst og tegning samspiller ikke med hverandre.
253011				X	X	Eleven har brukt skriveoppgaven og skrevet en tekst om hva hen gjør i utetiden. I tillegg har eleven også laget en tegning som tilhøre teksten.	Her samspiller tekst og tegning med hverandre.
253013				X	X	Eleven har skrevet en god mengde tekst, hvor hen blant annet også beskriver hva han gjør i utetiden før skolen. Dette viser at eleven har tatt i bruk skriveoppgaven når han skrev. I tillegg har også eleven laget en veldig beskrivende og forståelig tegning, med ord som beskriver hva hver enkelte ting skal være.	Her samspiller tekst og tegning veldig godt med hverandre.
253014				X		Kan se ut som at eleven har skrevet noen ord som assosieres med utetiden, og kan derfor si at han har brukt skriveoppgaven. Selv om det er vanskelig å se hva som står. I tillegg er det vanskelig å se tegningen. Dette kan være kopieringen som har gjort det, og derfor er det vanskelig å si om det er forståelig eller ikke.	
253023				X	X	Her har eleven skrevet en god tekst over hva hen liker å gjøre i utetiden. Veldig oversiktlig. Teksten er forståelig. Tegningen på den andre siden, er ikke like forståelig hvis vi tar utgangspunkt i innholdet til verbalteksten. Eleven har laget en enhjørning, og så tegnet et kryss over. Kan dette bety noe?	Her samspiller ikke tegning og tekst. Eleven har tegnet en enhjørning, og så tegnet et kryss over. Kan dette bety noe? At eleven kanskje er klar over at tegningen ikke passer til teksten, men at elevens behov for å tegne en enhjørning ikke var lett å motstå?
253030				X	X	Eleven har skrevet mye god tekst og svart på skriveoppgaven. I tillegg har hen også laget en tilhørende tegning.	Her samspiller både tegning og tekst. Hvis vi skal sammenligne tekst og tegning, kan det se ut som at eleven har vektlagt mer tid på selv teksten enn tegningen, noe som kan indikere at eleven er mer glad i å skrive enn å tegne.

253035			X	X	Eleven har skrevet en oversiktlig tekst over hva hen liker å gjøre i utetiden. Det er tydelig hva som står, og at eleven har brukt skriveoppgaven til å skrive teksten. Teksten har ikke noe tegning.	Eleven har ikke laget en tegning. Det kan jo indikere på at eleven føler seg såpass trygg på at det han har skrevet, er formidler såpass godt og tydelig at hen trenger ikke noe tegning til å støtte seg på.
254018			X	X	Eleven har tydelig svar på oppgaven, da han også innleder teksten med: Til forskeren. I tillegg har han også skrevet tydelig hva han liker å gjøre i utetiden. Teksten har ikke noe tegning.	Teksten har ikke en tilhørende tegning. Kan også tyde på at eleven føler seg såpass trygg på tekstskrivingen og formidlingen, at han ikke har behov for å støtte seg på en tegning for at innholdet skal bli enda mer tydelig og forståelig.
254030			X	X	Det er ikke tvil om at eleven har brukt skriveoppgaven til å lage teksten, siden den også starter med Til forskeren. Det er likevel litt uforståelig hva hen skriver. I tillegg er også tegning litt uforståelig, og vi som leser får ikke så mye hjelp fra tegningen til å forstå hva teksten skal formidle.	Tekst og tegning er ikke helt i sammenheng med hverandre. Da det er vanskelig å forstå hva som er skrevet, og det gjør det også vanskelig å forstå om tegningen representerer teksten.
254033			X	X	Eleven har skrevet en lang og god tekst hvor han besvarer skriveoppgaven. I tillegg har han også laget en liten tegning som sammenfatter teksten veldig godt.	Tekst og tegning er i samspill. Men det er i hovedsak gjennom verbalteksten vi finner mening. Tegningen her fungerer gjerne som en supplerer.
254040			X	X	Eleven har svar på oppgaven og skrevet en tekst som passer. Det er ikke tvil om hva eleven liker å gjøre, i tillegg innleder også eleven oppgaven med til forskeren. Tegning representerer ikke like mye tekstens innhold, men selve tegningen er veldig forståelig.	Tekst og tegning samspiller ikke. Selv om tegningen er veldig oversiktlig og fin, og forståelig, representerer den likevel ikke innholdet i teksten og kan derfor si at tekst og tegning ikke hører sammen.
254047			X	X	Eleven har skrevet mye tekst som viser at eleven har brukt skriveoppgaven til å skrive teksten, og ikke funnet på noe selv. Verbalteksten er forståelig. Det kan se ut som at eleven har lagt ned mer innsats i selve teksten, kontra tegning. Hvorfor er interessant? Kan være at eleven liker bedre å skrive enn å tegne, eller at eleven ikke hadde noe behov for å støtte seg på tegning for å få frem innholdet i teksten.	Tegning og tekst samspiller i noen grad med hverandre. For å begrunne dette; hadde vi sett bare på tegningen alene, kunne vi til en grad gjettest oss frem hva eleven har likt å gjøre i utetiden, ettersom at tegningen kan se ut til å inneholde ei noen stativer, og klatrestativ.
254052			X	X	Eleven har skrevet veldig tydelig hva han liker å gjøre i utetiden, og har dermed svart på skriveoppgaven. Teksten og innhold er forståelig. Tegningen på sin side, er ikke like forståelig ettersom at dette ikke representerer noe av det eleven har skrevet i verbalteksten.	Tegning og tekst står ikke til hverandre. Teksten svarer på skriveoppgaven, men det gjør ikke tegningen. Eleven har tegnet tre stjerner og fargelagt de, hvorfor er interessant. Det er ingenting i verbalteksten som tilsier at en illustrasjon av stjerner samsvarer med innholdet i teksten.
254056			X	X	Her har eleven skrevet en god og lang tekst som forteller hva han liker å gjøre i utetiden. Derav har han benyttet og svart på skriveoppgaven. Både tekst og tegning er forståelig.	Tegning og tekst spiller på hverandre.
255001			X	X	Eleven har skrevet en kort, men forståelig tekst knyttet til skriveoppgaven. Det er forståelig hva eleven ønsker å formidle. I tillegg har hen også laget en passende tegning til teksten, som er lett å forstå hva den skal forestille.	Tekst og tegning samsvarer. Noe som kan vise dette; er at hvis vi kun har hatt tegningen tilgjengelig, har vi likevel forstått hva eleven liker å gjøre i utetiden. Det samme gjelder også for teksten.
255007			X	X	Eleven har skrevet en tekst som svarer på skriveoppgaven. Det er forståelig hva som er skrevet. Tegningen er litt vanskeligere å forstå, og den illustrerer kanskje ikke tekstens innhold.	Her vil jeg si at tegning og tekst ikke samsvarer med hverandre.



255011			X	X	Eleven har listet opp fire ord som er relevant for oppgaven. Og det kan gi oss lesere enn visjon og forståelse om hva eleven liker å gjøre, til tross for at eleven ikke har skrevet en helhetlig tekst. Eleven har ikke tegnet.	Besvarelsen inneholder bare verbaltekst. Selv om tekstmengden ikke er så mye, vil jeg si at det er forståelig hva eleven ønsker å formidle. Dette viser oss at vi ikke trenger tegning for å forstå ordene, siden de ordene eleven har skrevet - er forståelig.
256002			X	X	Eleven har skrevet en kort, men konkret tekst som er forståelig. Besvart på skriveoppgaven. I tillegg har hen også laget en tegning som er forståelig.	
256007			X	X	Eleven har skrevet en lang tekst hvor hen forteller oss hva hen liker å gjøre i utetiden, og derav også brukt skriveoppgaven til å utforme teksten. Besvarelsen inneholder ikke noe illustrasjon.	Her har ikke eleven laget en tegning. Spørsmålet er om det er behov for dette? Ettersom at verbalteksten i seg alene, formidler godt hva som er meningsinnholdet i besvarelsen. En av ressursene eleven har brukt for å skape meningsinnhold, vil jeg si er blant annet at hen skriver til en mottaker, som her er forskeren.
256009			X	X	Eleven har skrevet en lang tekst hvor hen forteller oss hva hen liker å gjøre i utetiden, og derav også brukt skriveoppgaven til å utforme teksten. Besvarelsen inneholder ikke noe illustrasjon.	Her har ikke eleven laget en tegning. Spørsmålet er om det er behov for dette? Ettersom at verbalteksten i seg alene, formidler godt hva som er meningsinnholdet i besvarelsen. En av ressursene eleven har brukt for å skape meningsinnhold, vil jeg si er blant annet at hen skriver til en mottaker, som her er forskeren.
256025			X	X	Eleven har skrevet en lang tekst hvor hen forteller oss hva hen liker å gjøre i utetiden, og derav også brukt skriveoppgaven til å utforme teksten. Besvarelsen inneholder ikke noe illustrasjon.	Eleven har skrevet en lang tekst hvor hen forteller oss hva hen liker å gjøre i utetiden, og derav også brukt skriveoppgaven til å utforme teksten. Besvarelsen inneholder ikke noe illustrasjon.
256030			X	Usikker	Eleven har kun skrevet et ord (pokemon) og laget en tegning som kan tenkes skal illustrere en pokemon. Vi kan på en måte si at eleven har brukt skriveoppgaven til å besvare, ettersom at tegningen og teksten kan bety at eleven liker å holde på med akkurat det i utetiden, til tross for at det ikke står noe tekst om det.	Her samspiller tegning og tekst med hverandre. Likevel er spørsmålet om det står i sammenheng med skriveoppgaven?
256038			X	Usikker	Eleven har laget en god del kruseduller, og brukt såkalt rableskrift (som vi finner i teori). Det kan se ut som at blant all tegning osv, at eleven har forsøkt å skrevet et ord eller to som skal formidle skriveoppgaven. Derfor er det naturlig å si at eleven har brukt skriveoppgaven i forsøk på å lage en tekst, fremfor å finne på noe selv. Det kan likevel se ut som at motivasjonen har vært litt lav.	Her er det en god blanding av litt tekst og tegning, eller rabling. Kan se ut som at det er en del skroting. Men et interessant spørsmål her er: Er tegning og skroting det samme?
256043			X	Litt	Av det eleven har produsert, er det kun ordet hoppetau og tegningen som kan vise at eleven har brukt skriveoppgaven til å svare. Eleven har derimot kanskje benyttet mer frihet til å tegne fritt større deler av tiden. Ellers kan det virke som at eleven ikke har motivert seg nok til denne oppgaven, og heller laget tegninger som ikke verken representerer skriveoppgaven eller som er relevant for teksten.	Tegning og tekst som er relevant, står i samsvar med hverandre. Resten av illustrasjonene kan vise at eleven er glad i å tegne, men da å tegne fritt og det en ønsker selv.
256045			X	Usikker	Her er det vanskelig å forstå hva eleven har skrevet. Hen skriver: "Jeg liker", men videre er det vanskelig å forstå hva hen liker. Besvarelsen har heller ingen tegning, som kan gjøre det forenklet for oss lesere å forstå hva eleven ønsker å formidle.	Teksten har ikke en representativ tegning. Et spørsmål her kunne være: Kunne en tegning gjort at verbalteksten har blitt mer forståelig? Er kanskje teksten avhengig av å ha en tegning for å forstå teksten og skape mening?
256052				Usikker	Eleven har kun laget noe som kan vise slags rabling, eller bølger bortover arket. Derav er det vanskelig å si om eleven har brukt skriveoppgaven, eller forstått den i det hele tatt.	Her er det interessant å spørre seg selv: Er dette tegning eller skroting? Siden det som er blitt rablet ned, ikke uttrykker noe mening eller tekstens innhold, vil jeg si at det er mer skrot enn tegning. Hvis vi tar utgangspunkt i tegning som semiotisk ressurs.

257029			X	X	Eleven her har skrevet et litt annet innhold enn de andre elevene, men har likevel besvart på oppgaven og brukt skriveoppgaven. Eleven her ser ut til å beskrive følelsen hun får av å skli. Og laget en tegning som illustrerer nettopp dette.	Tegning og tekst passer med hverandre.
257030				X	Her har eleven skrevet en god del bokstaver etter hverandre, uten at det egentlig er noe ord. Det er ikke noe sammenhengende tekst, som gjør det vanskelig å forstå om eleven har brukt skriveoppgaven eller om eleven i det hele tatt har forstått den. Tegningene har heller ikke så mye betydning.	Eleven har tegnet ulike symboler, som kan bety noe annet.
257043			X		Her har eleven skrevet flere bokstaver i rekke og rad, og innimellom har eleven også rablet litt. Av det som har blitt skrevet, er det ingenting som tyder på at eleven har besvart på oppgaven. Teksten er ikke forståelig. Eleven har heller ikke tegnet noe.	Her er det ikke laget noe tegning. Eleven skriver store bokstaver, noe som kan tolkes ser litt vilkårlig satt sammen. Ikke enkelt å se hva eleven ønsker å uttrykke. Midt i mellom all "teksten" ser jeg også at eleven har rablet noen bølger, eller skroting. Her er det interessant å spørre: Skroting eller tegning? I dette tilfellet vil jeg nok si at det som er blitt laget annet enn verbaltekst, er mer skroting enn tegning, siden det ikke bidrar til noe betydning eller å uttrykke innholdet i verbalteksten. Skrotingen har ikke er meningsbærende ressurs i elevbesvarelsen.
257061			X	Usikker	Eleven har skrevet en kort tekst. Kan på en måte se ut som at eleven har brukt skriveoppgaven til å besvare oppgaven, men selve innholdet kan råde litt tvil. Selve teksten er forståelig. Eleven har ikke laget noe tegning.	
257075				X	Eleven har skrevet en lang tekst hvor hen skriver hva hen liker å gjøre ute. I tillegg har også eleven laget en god beskrivende tegning som støtter teksten.	
257083			X	X	Eleven har skrevet tre ord nedover hverandre, som assosieres til ting å gjøre i utetiden. På den måten er det rimelig å si at eleven også har brukt skriveoppgaven til å komme på disse ordene, og det er forståelig hva eleven ønsker å formidle. Til tross for at det ikke står noe annen verbaltekst som spesifiserer de ordene. Eleven har også tegnet en passende tegning. Et spørsmål som er naturlig å stille her er om tegning alene har kunne formidlet hva eleven knytter til utetiden, eller om verbalteksten har kunne uttrykt dette alene, altså uten tegning?	Eleven har laget en tegning som samsvarer med verbalteksten.
257085				X	Her har eleven det som kan se ut som; rablet litt på de to første arkene, før han har forsøkt å skrevet noe: "Jeg liker ...". Det kan se ut som at han har hatt behov for å rable før han greide å sette i gang med selve tekstproduksjonen, kan være en viktig del av skriveprosessen, og startfasen for noen av elevene. Det er ikke så mye å hente ut av det som er blitt produsert, og derav er det vanskelig å forstå hva som er blitt gjort. Finnes ikke nok grunnlag å si om eleven har brukt skriveoppgaven, eller om hen har forstått den. Inneholder heller ikke noe tegning som kan hjelpe oss til å forstå enda mer, til tross for at rabling kan både være en form for skrift og illustrasjon.	
257092			X	X	Eleven har skrevet en tekst som svarer på skriveoppgaven, selv om det ikke er så mye mengde tekst. Det er likevel forståelig hva eleven liker å gjøre i utetiden. Eleven har også laget noen små tegninger som viser tekstens innhold.	Tegning og tekst samspiller, selv om det ikke så mye mengde tekst eller tegning.
257095			X	X	Her har eleven skrevet det som kan se ut som en setning, hvor hen skriver hva han liker å gjøre i utetiden. Det er vanskelig å se selve teksten, kan være på grunn av oppkopieringen. Dermed kan vi si at eleven har brukt skriveoppgaven. Noe som er interessant, er å se at resten av arket består av bølger, eller som eleven ser har gjort - at han har skrevet en lang linje over linjene. Kan indikere at eleven mistet motivasjon, eller sto fast i å komme på noe mer å skrive. Teksten har heller ingen tilhørende illustrasjon som viser meningsinnholdet.	
259001			X	X	Eleven har skrevet en lang tekst, hvor hen har brukt skriveoppgaven til å skrive. Både tekst og tegning er forståelig.	

259006				X	X	Eleven har skrevet en god del tekst, og laget en tegning som passer til teksten. Dermed har eleven brukt skriveoppgaven til å skrive, og lage tegning.	Her samspiller både tekst og tegning.
259013				X	X	Her har eleven skrevet en lang tekst hvor han beskriver hva han liker å gjøre i utetiden. Begynner setningene sine med "Jeg liker". På den måten viser det at eleven har brukt skriveoppgaven til å produsere tekst, og ikke funnet på noe selv. Her har også eleven laget en tegning. Hvis vi ser på tegningen og leser teksten, kan vi på en måte si at tegningen ikke samsvarer med teksten, ettersom at eleven ikke nevner paradiset i selve verbalteksten sin.	Her er det interessant å spørre seg selv om tegning og tekst egentlig samspiller? Eleven skriver ikke om å hoppe paradiset i sin tekst, når hun har tegnet dette. Er det strengt å si at dermed samspiller ikke tekst og tegning? Kan jo være at når eleven skulle begynne med tegningen etter teksten, at eleven har kommet på dette som noe hun liker å gjøre i utetiden. Men når jeg sier at tegning og verbaltekst ikke samspiller, uttrykker ikke tegningen tekstens innhold.
260020				X	X	Denne eleven har laget ei slags liste med ord som assosieres til utetid. Det er forståelig hva eleven liker eller tenker på i forhold til utetid, og at hen har brukt skriveoppgaven til å skape tekst. Eleven har også tegnet, selv om det er vanskelig å forstå hva illustrasjonen skal uttrykke. Vi har ikke greid å forstå meningsinnholdet ut i fra illustrasjonen helt alene, derfor komplimerer både tekst og tegning.	
260025				X	X	Her har eleven skrevet hva hen liker å gjøre i utetiden, og er veldig opptatt av å leke familie og dyr i utetiden. Eleven har brukt skriveoppgaven til å produsere tekst. I tillegg har hen også laget en tegning, som kan se ut til å vise innholdet i verbalteksten.	Eleven har laget tegning og tekst som samspiller. Eleven har også laget snakkebobler i tegningen, kan dette bidra til å uttrykke meningsinnholdet enda mer? Som et visuelt uttrykk?
260031						Det var vanskelig å se hva eleven har skrevet, da det var veldig svakt. Kan være grunnet oppkopieringen. Tegningen bidrar heller ikke til noe mer klarhet i om eleven har brukt skriveoppgaven, eller hva eleven skal formidle.	
260034				X	X	Her har eleven om hva han liker å gjøre i utetiden, og det er ikke noe tvil om at han liker å holde på med pokemon. Innholdet viser at eleven har brukt skriveoppgaven. Eleven har også laget en godt egnet tegning til verbalteksten. Tegningen er såpass beskrivende at vi har greid å forstå hva eleven liker å gjøre uten å ha tilgang på verbaltekst.	
260039				X	X	Eleven har skrevet en lang verbaltekst, og brukt skriveoppgaven til å skape tekst. I tillegg har eleven også laget en tegning, som samspiller med innholdet i teksten. Eleven skriver at han liker å leke gjemsel, og har da laget en tegning som illustrerer dette.	
260042				X	X	Denne eleven har skrevet en kort tekst hvor hen skriver at han liker å leke pokemon ute i friminuttet. Selve teksten er ikke så veldig beskrivende, selv om eleven skriver konkret hva han liker å gjøre. Teksten har heller ikke en tilhørende tegning. Det er likevel ikke noe tvil om at eleven har brukt oppgaven til å besvare.	Her er spørsmålet om en tegning kunne uttrykt meningsinnholdet enda mer?
260047				X	X	Eleven har skrevet mye tekst, og tydelig brukt skriveoppgaven til å skape tekst. Teksten og tegning er forståelig. Hjelper på at eleven også har forklart med ord i tegning hva eleven har tegnet.	
260052				X	Usikker	Eleven har skrevet en kort tekst, typ en setning hvor han skriver hva han liker å gjøre. Eleven starter teksten med "Til forskerne", som indikerer at eleven har brukt oppgaveteksten til å skape tekst. Det er ikke noe tegning som bidrar i å uttrykke meningsinnholdet.	det har kanskje vært mer forståelig om eleven har laget en tegning til å beskrive oppgaven også.

260056			X	X	Eleven har skrevet mye tekst og svart på skriveoppgaven. Det er forståelig hva eleven liker å gjøre i utetiden, i tillegg er også tilhørende tegning forståelig ettersom at eleven har skrevet hva tingene skal forestille.	
260057			X	X	Eleven har skrevet en tekst til forskerne som viser at eleven har brukt skriveoppgaven til å skape tekst. Det er forståelig hva eleven har skrevet, det uttrykkes blant annet i den første setningen eleven skriver: hvordan man leker barn. Det er ikke tvil om at eleven skriver en tekst hvor han svarer på dette. I tillegg har han også skrevet mye annet som sier noe om hva eleven liker å gjøre i utetiden. Helt til slutt har eleven skrevet ei slags liste med ord nedover som assosieres med utetid. Eleven har ikke laget en illustrasjon.	Eleven har kun skrevet tekst, og ikke laget illustrasjon. Spørsmålet her er om det har vært behov for en tegning for å uttrykke meningsinnholdet?
260060			X	Usikker	Eleven skriver at han liker å leke forsker fordi det er gøy. Dette viser oss at eleven har til en grad brukt skriveoppgaven, selv om han ikke nevner eksplisitt hva han liker å gjøre i utetiden, eller nevner ordet utetid i teksten sin. Eleven har heller ikke tegnet noe, som er med å uttrykke meningsinnholdet til teksten.	
261011			X	X	Eleven har skrevet en hel side hvor han skriver hva han liker å gjøre i utetiden. Eleven har ikke laget noe tegning. Ut i fra tekstens innhold kan det virke som at eleven ikke har trengt noe behov for å bruke tegning som støtte for å uttrykke meningsinnholdet i teksten, eller formidle mening.	
261065			X	X	Eleven har skrevet hva man kan gjøre i utetiden. Det er ikke tvil om at eleven har brukt skriveoppgaven i arbeidet, fremfor å finne på noe selv. Eleven har ikke laget noe tilhørende tegning, annet enn å avslutte teksten med ei sol helt nederst.	
262003			X	X	Eleven har skrevet en god mengde tekst, hvor hen skriver at han liker å leke fattig i utetiden. Eleven har brukt skriveoppgaven, og laget en forståelig tekst. Teksten har ikke en tilhørende tegning.	
262005			X	X	Eleven skriver hva han liker å leke. Selv om det ikke stor spesifikt utetid eller friminutt, eller annet ord som kan konkretisere at det er oppgaven om utetid det er snakk om, har eleven skrevet til forskerne - som kan indikere at eleven har brukt skriveoppgaven til å produsere tekst. Teksten er forståelig. Elevteksten inneholder ikke noe tegning.	Besvarelsen har ikke noe tegning, bare verbaltekst. Meningsinnholdet kommer frem gjennom verbalteksten. Men spørsmålet er om hva har tegning bidratt med om det har vært en illustrasjon i besvarelsen?
262015			X	X	Eleven har skrevet mye verbaltekst hvor hen skriver han liker å gjøre i utetiden. Teksten er forståelig, og eleven har brukt skriveoppgaven til å forme innholdet i teksten. Til slutt har eleven tegnet noen hjerter, som ikke helt samspiller med tekstens innhold. Her vil jeg si at verbaltekst er tematisk relevant, men ikke tegning.	Her er spørsmålet om hvorfor eleven har tegnet hjerter, når det ikke beskriver innholdet i verbalteksten. På den måten er det ikke noe sammenheng med verbaltekst og tegning. Kan være at eleven er glad i å tegne hjerte, eller at en forbinder hjerte med noe spesielt.
262018			X	X	Her er det litt vanskelig å se hva eleven har skrevet, ettersom at teksten er utydelig. Eleven har brukt skriveoppgaven til å skrive teksten. Det er litt vanskelig å forstå tegningen, men kan synes å se ut som at den ikke helt sammenfatter med verbaltekst.	Tegning og tekst er ikke helt i samspill.
262032			X	X	Eleven har skrevet en kort tekst, men innholdet er tydelig og forståelig som indikerer at eleven har brukt skriveoppgaven til å utforme tekst og innhold. Det som er av illustrasjon, er ikke så mye, men likevel kan man greie å forstå hva det skal forestille.	Kan se ut som at det er samspill mellom tekst og tegning. Eleven har skrevet noe om insekter i verbalteksten, og det kan se ut som at illustrasjonen også inneholder det.

263012				X	X	Eleven har skrevet en kort tekst om hva hen liker å gjøre i friminuttet - med andre ord en tanke (en ting å gjøre). I tillegg er det blitt laget en tegning som består av to figurer/personer. Vil ikke si at dette er forståelig iforhold til meningsinnholdet eller samspill med verbaltekst.	Eleven har både skrevet tekst og laget en tegning. Er vanskelig å si om tegningen faktisk samspiller med innholdet i verbalteksten.
263019				X	X	Her har eleven skrevet en kort, men presis verbaltekst om hva hen liker å gjøre i friminuttet. Det er tydelig at eleven har brukt skriveoppgaven til å besvare oppgaven. Teksten og tegning er forståelig.	Her er det samspill mellom tekst og tegning. Tekstens innhold legger føringer for hva illustrasjonen skal fremstille.
263022				X		Dette var en interessant tekst. Her har eleven kun laget noen tegninger og andre figurer som ikke er like lett å tyde. Noe av illustrasjonene består av figurer, som godt kan tenkes skal illustrere andre elever i friminuttet, men dette er likevel for lite grunnlag å være bastant. I tillegg ser det ut til at eleven har forsøkt å skrevet noe verbaltekst, som "Hei" "ntnu" osv. Likevel er det for lite å ta tak i som kan legge grunnlag for å si om eleven har forstått oppgaven eller brukt skriveoppgaven til å utforme en tekst.	Det er vanskelig å si om tegning og tekst samspiller med hverandre, da det er utfordrende å tyde hva både tekst og tegning skal forestille.
263028				X	X	Eleven har skrevet en kort tekst. Selve skriften er vanskelig å tyde, derfor kan det med litt usikkerhet være rimelig å si at eleven har skrevet en tekst om hva en liker å gjøre i utetiden. Noen av ordene er forståelig til at det kan være rimelig å si. I tillegg har også eleven laget en tegning. Her er det vanskelig å si om selve tegningen står overrens med innholdet i teksten, ettersom at det kan se ut som at eleven har skrevet mest om å hoppe tau og huske. Eleven har laget en tegning som kan se ut som et hus eller lignende.	Her har eleven laget både verbaltekst og illustrasjon. Det er litt utydelig å si om selve illustrasjonen faktisk samspiller med verbaltekst. Selv om det kan sies at illustrasjonen også er tematisk relevant.
263029				X	X	Her er det en elev som har skrevet en tekst først og fremst om at en liker å trene i utetiden. Selve innholdet er litt interessant, da dette kanskje ikke er typisk hva en 2.klasse elev liker å gjøre ute i friminuttet eller har som tanker rundt utetiden. Eleven har også laget en passende illustrasjon til verbalteksten.	Her samspiller tekst og tegning med hverandre.
263056				X	X	Eleven skriver en lang tekst hva hen liker å gjøre i utetiden og hvem hen liker å leke sammen med. Her har eleven illustrasjonen først - litt usikker på om det kan vise at eleven har tegnet først og så skrevet verbaltekst? Tekst og tegning er forståelig, og det er tydelig at eleven har benyttet skriveoppgaven i tekstskapingen. I tillegg har også eleven beskrevet med ord og strek på illustrasjonen, som gjør det enklere for oss lesere å forstå hva eleven ønsker å formidle med tegningen.	Her samspiller verbaltekst med illustrasjon.
263061				X	X	Denne eleven har valgt en litt annen utforming av teksten enn de andre elevene. Eleven skriver en setning om hva en liker å gjøre, og følger så videre med en illustrasjon som viser nettopp dette. Dette gjør han igjen med en setning under, og lager så en tegning tilhørende setningen. Selv om denne tegningen kanskje ikke er like forståelig ut i fra hva innholdet i verbalteksten er.	Eleven har laget både tekst og tegning, som samspiller med hverandre.
264009				X	X	Denne elevteksten besto av bare en setning hvor hen skriver at hen liker å spille minecraft og spille fotball. Det kan virke som at eleven har brukt skriveoppgaven til å utforme teksten. Elevteksten har ikke en tilhørende tegning.	Her er det bare verbaltekst. Selve innholdet i teksten er forståelig, så man kan spørre seg selv om det faktisk har vært nødvendig å lage en tilhørende illustrasjon for å forsterke meningskapingen.
264019				X		Elevteksten består kun av en setning, bestående av noen ord og bokstaver som er vanskelig å tyde. Det er utfordrende å se om eleven har brukt skriveoppgaven, i tillegg er det ikke så forståelig. Elevbesvarelsen inneholder bare verbaltekst og ikke noe illustrasjon.	Består av bare verbaltekst. Her ville det nok hjulpet med en tegning for å forstå formålet med teksten, og for å uttrykke meningen. Siden verbalteksten gir oss så lite informasjonsmengde, har det ville hjulpet med en illustrasjon. På den måten kan vi si at besvarelsen er avhengig av å supplere med en tegning, nettopp for å gi oss enda bedre forståelse og for å uttrykke meningen.
264047				X		Her var det vanskelig å forstå hva eleven har skrevet. Derfor er det også vanskelig å si om eleven har brukt skriveoppgaven til å utforme teksten. Besvarelsen inneholder heller ingen illustrasjon.	Spørsmålet her ville vært om det har vært av nytteverdi å laget en illustrasjon for å forsterke meningsinnholdet, ettersom at selve verbalteksten ikke gir oss noe siden det var litt uforståelig.

264048	X					Tom besvarelse. Men kan se en antydning til noe tegning nederst i venstre hjørne, selv om dette ikke gir oss noe informasjon.	
264049				X	X	Eleven har skrevet noen ord som en slags liste. Det er litt vanskelig å forstå hva som er skrevet, og om eleven har brukt skriveoppgaven til å utforme dette. Kan se ut som at eleven har forsøkt å skrevet leke katt og hund osv. I tillegg har også eleven laget en illustrasjon.	Det kan se ut som at tekst og tegning samspiller med hverandre.
264050				X	X	Her har eleven skrevet mye tekst, og laget en tegning midt i. Det er ikke tvil om at eleven har brukt skriveoppgaven til å formulere tekst og lage tegning. Det er interessant å se mengde tekst kontra mengde illustrasjon.	Både tekst og tegning er tilstede. Mengde tekst kontra illustrasjon kan se ut som at eleven har brukt verbaltekst som semiotisk ressurs og modalitet for å formidle mesteparten av informasjonen og formålet med tekstsakingen.
264056				X		Her var det vanskelig å tyde alt i besvarelsen. Kan se ut som at eleven har begynt med å skrive verbaltekst, før hen rabler og lager stor krusedull.	Det kan se ut som at eleven har skrevet: Jeg hater skolen. Og videre laget en stor svart krusedull under. Selve krusedullen kan virke som et slags skroting fremfor tegning. Men på annen side kan også den svarte krusedullen også vise til følelsen eleven har, nettopp at hen skriver at hen hater skolen. Jeg tolker at denne rablingen gjenspeiler litt den setningen. Derfor kan en si at eleven har laget en tegning som er meningsbærende for tekstens innhold.
264058				X	X	Her har eleven kun skrevet hvem hen liker å leke med. Kan se ut som at eleven har brukt skriveoppgaven, og teksten er forståelig. Eleven har også laget en tegning.	Besvarelsen består av både verbaltekst og illustrasjon. Jeg vil likevel si at det ikke samspiller mellom disse to modalitetene. Selv om eleven har skrevet en slags tittel på tegningen for å vise hva det skal forestille.
264071		X				Eleven har kun laget illustrasjon. Det er vanskelig å se ut i fra dette hva eleven skal formidle, og om hen i det hele tatt har brukt skriveoppgaven.	Her er spørsmålet: om det har ville lønt seg med en verbaltekst for å uttrykke formålet og meningen enda mer?
264083			X		X	Det er litt utydelig hva som står skrevet (kan være grunnet oppkopieringen), men det kan se ut som at eleven skriver hva hen liker å gjøre i utetiden og har brukt skriveoppgaven til å utforme dette. Besvarelsen inneholder derimot ingen illustrasjon.	Her har det kanskje vært av nytte å hatt en illustrasjon i tillegg?
264087			X		X	Besvarelsen inneholder ikke mye tekst, men det er likevel forståelig. Eleven har brukt skriveoppgaven. Teksten har ikke en tilhørende illustrasjon.	
350052			X		X	Eleven har skrevet en setning om at hen liker å leke gjemsel ute i friminuttet. Derfor rommer det ikke noen tvil om at eleven har brukt skriveoppgaven fremfor å dikte opp selv. Teksten er forståelig, selv om det ikke er mye. Inneholder ikke illustrasjon.	
351010				X	X	Eleven har skrevet en kort og oversiktlig tekst. Det er forståelig og eleven har brukt skriveoppgaven til å utforme både tekst og illustrasjon.	Selv om tegningen ikke er av mye mengde, samspiller den i mer eller mindre grad med innholdet i verbalteksten.

351020				X	X	Teksten er kort og oversiktlig. Det er forståelig hva som er blitt skrevet. Og eleven har brukt skriveoppgaven. I tillegg har også eleven laget en tegning.	Det er litt vanskelig å si om verbaltekst og illustrasjon faktisk samspiller med hverandre. Ut i fra innholdet i teksten og hva som er blitt tegnet, kan en kanskje si at modalitetene ikke samspiller?
352023				X	Usikker	Dette var en besvarelse som alt i alt var vanskelig å forstå. Både tekst og tegning var uforståelig, og derfor er det utfordrende å si om eleven har brukt skriveoppgaven til å utforme dette, eller om hen har funnet på noe selv.	
352037				X	Usikker	Her var det også vanskelig å se hva hva som står skrevet. Derfor er det vanskelig å si for sikkert om eleven har brukt skriveoppgaven til tekstskapingen. I tillegg er også tegningen ikke like godt forståelig, og derfor er det vanskelig å si om tekst og bilde samspiller.	
352043				X	X	Eleven har skrevet en god og tydelig tekst. Det er ikke tvil om at eleven har brukt skriveoppgaven til å utforme dette. Det er også interessant å se hvordan eleven har strukturert teksten sin, hvor hen skriver en liten tekst om at hen liker å disse og hoppe tau - og så lager hen en tegning som viser akkurat dette. Videre skriver eleven at hen liker å skli, og følger så opp med en tegning som illustrer dette.	Her er det ikke tvil om at verbaltekst og tegning samspiller.
352044				X	Usikker	Utfordrende å forstå hva besvarelsen skal forestille. Selv om den inneholder både tekst og tegning.	
450004			X		X	Eleven har skrevet en god mengde tekst, hvor hen beskriver konkret og oversiktlig hva hen liker å gjøre i utetiden. Det er derfor ikke tvil om at eleven har forstått oppgaven og har brukt skriveoppgaven til tekstproduksjonen. Besvarelsen inneholder ikke illustrasjon.	til tross for at besvarelsen ikke inneholder illustrasjon, er det likevel ikke tvil om hva eleven uttrykker. Verbalteksten i seg selv bidrar til meningsskaping. Denne besvarelsen har derfor ikke behov for andre modaliteter eller semiotiske ressurser for å skape mening.
450006			X		X	Eleven har skrevet en god mengde tekst, hvor hen beskriver konkret og oversiktlig hva hen liker å gjøre i utetiden. Det er derfor ikke tvil om at eleven har forstått oppgaven og har brukt skriveoppgaven til tekstproduksjonen. Besvarelsen inneholder ikke illustrasjon.	til tross for at besvarelsen ikke inneholder illustrasjon, er det likevel ikke tvil om hva eleven uttrykker. Verbalteksten i seg selv bidrar til meningsskaping. Denne besvarelsen har derfor ikke behov for andre modaliteter eller semiotiske ressurser for å skape mening.
450007			X		X	Eleven har skrevet en lang tekst hvor hen forteller hva hen liker å gjøre i utetiden. Både tekst og innhold er forståelig. Besvarelsen har ikke noe tegning.	Selv om teksten ikke har en tilhørende tegning, er det ikke tvil om hva eleven ønsker å uttrykke, og på den måten bidrar verbalteksten alene å i skape mening.
450019			X		X	Her har også eleven skrevet en lang og oversiktlig tekst. Tekst og innhold er forståelig. Har ikke noen illustrasjon.	
450021				X	Usikker	Eleven har skrevet om lag en setning om hva hen liker å gjøre i utetiden, før hen tegner to figurer/personer som dekker omtrent hele arket. Dog er det litt usikkert hva eleven har skrevet, og kan derfor være vanskelig å tyde hva illustrasjonen også skal forestille.	Det er litt vanskelig å si om tekst og tegning samspiller.

450048				X	Usikker	I denne teksten er det ikke så mye å hente av informasjon, da verken bilde eller tekst er så lett å tyde. Tegningen kan se ut som en slags krusedull, og kan kanskje ikke defineres som en illustrasjon.	
450054				X	X	Eleven har skrevet en setning: Jeg liker sykle. Det er ikke tvil om hva eleven liker å gjøre, selv om det ikke er mye informasjon. I tillegg har heller ikke besvarelsen noe illustrasjon.	Spørsmålet er her: har en tegning ville kunne formidlet mer informasjon til oss sammenlignet med verbalteksten som eleven har skrevet? Mest sannsynlig nei. Verbalteksten er i seg selv den modaliteten og semiotiske ressursen som i dette tilfellet bidrar til å skape mening.
450069				X	X	Eleven introduserer teksten sin med: Tusen takk for brevet. Og følger videre opp med to ord: Disse og fotball, som kan indikerer hva eleven liker å gjøre i utetiden. Dermed er det ikke tvil om at eleven har brukt skriveoppgaven til å skape tekst. Eleven har også laget en liten tegning, som illustrer det å spille fotball.	Verbaltekst og illustrasjon samspiller med hverandre.
450077				X	X	Eleven introduserer teksten sin med: Tusen takk for brevet. Og videre skriver hen noen ord som eleven kan se ut til assosierer med utetiden, eller hva hen liker å gjøre. Dette er forståelig, og eleven har brukt skriveoppgaven til å skrive tekst. I tillegg har også eleven laget en liten tegning helt nederst på arket.	Tekst og tegning samspiller.
451005				X	Usikker	Kan se ut som at eleven har prøvd å skrevet tekst som svarer på skriveoppgaven. Det er dog veldig vanskelig å være sikker på det, ettersom at både teksten er vanskelig å tyde. Selve illustrasjonen på den andre siden, er ikke like vanskelig å forstå.	
451022						Innholdet i besvarelsen er utydelig. Kan være på grunn av oppkopieringen.	
451023				X	X	Teksten som er skrevet er forståelig. Eleven har skrevet to ting hen liker å gjøre i utetiden, og derav bruk skriveoppgaven til å utforme dette. Besvarelsen inneholder ikke noe tegning.	Her har det nødvendigvis ikke vært noe foranderlig å benyttet tegning som semiotisk ressurs for å skape mening med innholdet i verbalteksten. Verbalteksten fungerer her som den semiotiske ressursen og bidrar til å gi informasjon og skape mening.
451027				X	X	Selv om det er litt vanskelig å se hva som står skrevet, er noen av ordene forståelig - og viser ord som kan assosieres med utetid. Derav har eleven brukt skriveoppgaven til å skrive tekst. I tillegg har også eleven laget illustrasjoner som er forståelig og passer overrens med innholdet i teksten.	Selv om det er vanskelig å tyde teksten, kan man med rimelighet si at tekst og illustrasjon er i overrensstemmelse.
452003				X	X	Dette er en oversiktlig og strukturert tekst. Det er ikke tvil om hva eleven liker å gjøre i utetiden. Elevanteksten består bare av tekst som semiotisk ressurs, og ikke tegning.	Spørsmål er her: Har det vært behov for å benytte andre modaliteter enn bare verbaltekst i dette tilfellet for å fremme mening og formålet tekstsakingen?
452009				X	X	Eleven har i dette tilfellet ramset opp ulike ord som hen knytter til utetiden. Det kan se ut som at de beskriver de ulike interessene elevene har i utetiden. Besvarelsen inneholder ikke noe illustrasjon.	Her har det kanskje vært nyttig å benytte seg av tegning som en semiotisk ressurs, nettopp for å fremme enda mer mening og funksjon med verbalteksten.



452022			X	X	Eleven har kun skrevet en tilhørende tekst til skriveoppgaven som beskriver hva hen liker å gjøre i utetiden. Den består ikke av en tegning.	Spørsmålet er her: Hvorfor har ikke denne eleven også laget en tilhørende tegning? Kanskje en ikke så behovet for det, eller at motivasjonen ikke strakk til?
452029			X	X	Eleven har i alt skrevet mye tekst, hvor hen bryter av ei side midt i med en illustrasjon. Kan i en tilstrekkelig grad si at tegningen og tekst passer til hverandre. Det er ikke tvil om at eleven har brukt skriveoppgaven til å utforme tekst og tegning.	Ut i fra mengde tekst eleven har skrevet, er også mulighetsrommet for tegning også stor. Selv om ikke tegningen er så meget, er det likevel sånn at den passer til innholdet i teksten.
452033			X	X	Eleven har skrevet en god tekst som er forståelig. I tillegg har en også laget en passende tegning.	
452035			X	X	Selv om det er litt vanskelig å se hva som står av tekst, kan det se ut som at eleven liker å klatre i utetiden. Denne tanken kan også støttes opp til illustrasjonen, da det er tydelig at det er dette eleven skal prøve å fremstille. Dette viser hvordan multimodalitet fungerer.	Her samspiller tekst og tegning med hverandre.
452038			X	X	Her har elev skrevet mye tekst og laget en passende tegning til. Det er ikke tvil om at eleven har brukt skriveoppgaven til å lage dette. Både tekst og tegning er tilstrekkelig forståelig.	Tekst og tegning samspiller.
452040			X	X	Denne eleven har skrevet en tekst hvor hen beskriver hva hen bruker å gjøre når hen spiller fotball. Teksten er forståelig. Her har besvarelsen ikke tegning.	Verbalteksten er såpass forståelig at det kanskje ikke ville ha vært behov for noe illustrasjon (i fungerende grad som semiotisk ressurs) for å skape mening med innholdet i teksten.
452049			X	X	Denne besvarelsen var litt vanskelig å forstå ettersom at teksten ikke var så tydelig.	
452068			X	X	Selv om det ikke var så mye tekst eller tegning i denne besvarelsen, var det likevel veldig forståelig. Teksten var forståelig, og illustrasjonen med beskrivelse var også veldig forståelig.	Her samspiller både tekst og tegning. Med utgangspunkt i mengde tekst og tegning: Dette kan på en måte vise oss at mengde av semiotiske ressurser kanskje ikke betyr så mye?
453004					IKKE RELEVANT - OPPGAVE OM MAGISK HATT	
453034			X	Usikker	Eleven har skrevet et ord: Fotball. Selv om dette ordet på en måte kan assosieres med utetiden, er det likevel kanskje ikke nok grunnlag til å si at eleven har brukt skriveoppgaven eller ikke for å utforme dette.	
453036					IKKE RELEVANT - OPPGAVE OM MAGISK HATT	

453064				X	Usikker	Litt vanskelig å forstå hva eleven har ønsket å formidle her. Eleven har tegnet tre blomster og sol. Selve tegningen i seg selv kan kanskje uttrykke elevens følelser i skrivestudenten, selv om ikke tegningen svarer på skriveoppgaven. Illustrasjonen i seg selv er ikke utydelig, men verbalteksten - ikke lett å forstå hva som står skrevet.	
454007				X	X	Her har eleven skrevet noen ord som kan virke som at eleven har brukt skriveoppgaven. I tillegg til tegning.. Dette var en av de første tekstene hvor jeg så at det var et avkrysningskjema som vurderer oppgaven.	Tegningen samspiller med tekstens innhold i noen grad, ettersom at verbalteksten ikke var så forståelig. På den måten kan vi si at verbalteksten er avhengig av tegningen for å forstå innholdet i teksten og meningen bak det eleven ønsker å uttrykke i forbindelse med utetid.
454009				X	X	Her har eleven skrevet noen ord som kan relateres til oppgavetekstens skriveoppgave, og laget passende tegninger til den. Alt i alt er det forståelig. Denne oppgaven hadde også avkrysningskjema.	tekst og tegning samspiller.
454014				X	X	Eleven har skrevet et ord: Leke, og laget noe tegning ved. Det er vanskelig å forstå ut i fra dette om eleven har brukt skriveoppgaven, eller om en har diktet opp noe selv. Tegningen i seg selv er heller ikke noe beskrivende.	Her vil jeg si at tegning og tekst ikke samspiller, ettersom at tegningen ikke forteller oss noe om leke (som det står i verbalteksten). På den måten kan vi si at teksten er ikke avhengig av tegningen, men at tegningen heller fungerer som en slags supplering. Tegningen bidrar ikke i dette tilfellet til å forsterke uttrykket av tekstens innhold.
454016			X		X	Eleven har skrevet en kort, men presis tekst om at hen liker å spille fotball i utetiden. Teksten er forståelig og eleven har brukt skriveoppgaven til å skape dette. Besvarelsen inneholder ikke noe tegning.	Besvarelsen har ikke noe illustrasjon. Spørsmålet er hvorfor? Kommer informasjonsmengden først og fremst fra verbalteksten?
454032				X	X	Her har eleven skrevet en tekst om hva hen liker å gjøre i utetiden, samt tegnet passende tegninger som står overrens med innholdet i teksten. Alt er forståelig.	Her samspiller både tekst og tegning.
454033			X		Usikker	Eleven har skrevet et ord: Hoppetau. Selv om dette er beskrivende i noen grad, er det likevel ikke nok til å si for sikkert at eleven har forstått skriveoppgaven eller brukt den til å skrive. Besvarelsen inneholder heller ingne tegning som kan forklare dette enda bedre.	
455004		X			Usikker	Eleven har kun laget en tegning. Her er det vanskelig å se om eleven har brukt skriveoppgaven, ettersom at illustrasjonen ikke formidler formålet til eleven.	Inneholder ikke noe verbaltekst. I dette tilfellet er det rimelig å si at tegning som semiotisk ressurs ikke oppnår dens funksjon ved at det skal skape mening; ettersom at tegningen her ikke bidrar til å skape mening. Det er vanskelig å forstå hva eleven ønsker å formidle og uttrykke her. Derfor er det rimelig å si at for å skape mening og uttrykke formål her; har eleven vært nødt til å kombinere andre modaliteter/semiotiske ressurser - først og fremst i form av verbaltekst.
455008				X	X	Denne eleven har skrevet en lang tekst, med god struktur og presis. Derav lett å lese og forståelig. I tillegg har en også laget en god og beskrivende tegning. Dette viser oss nettopp at hadde denne besvarelsen kun inneholdt tegning, har vi kunne gjettet oss frem til hva eleven liker å gjøre i utetiden.	
455015				X	Usikker	Utydelig tekst. Og tegningen kan se ut til å ikke ha noe med skriveoppgaven å gjøre.	

456031			X	X	Eleven har skrevet kun 3 ord som forteller oss hva hen liker å gjøre. Det er såpass tydelig at det er lett å forstå.	Her samspiller tekst og tegning med hverandre.
456040		X		Usikker	Eleven har kun laget en tegning. Her er det vanskelig å se om eleven har brukt skriveoppgaven, ettersom at illustrasjonen ikke formidler formålet til eleven.	
457005			X	Bare teks	Eleven har skrevet en oversiktlig tekst, og det er lett å forstå innholdet. Her er det ikke tvil om at eleven har brukt skriveoppgaven til å forme det som er blitt skrevet. Tegningen er også forståelig, selv om det kanskje ikke samspiller med tekstens innhold.	Selv om besvarelsen inneholder tekst og tegning, vil jeg ikke si at det er overrensstemmelse med valg av semiotiske ressurser i dette tilfellet. Det er ikke noe sammenheng.
457008			X	X	Eleven har skrevet en kort setning som kan tolkes tilhører skriveoppgavens formuleringer. Litt vanskelig å si. Tegningen som er laget rundt teksten har på ingen måte noe mening eller samspill med teksten.	
457012			X	Usikker	Litt vanskelig å forstå hva eleven ønsker å formidle og uttrykke. Selv om tegning og tekst kan se ut til å ha et samspill.	
457017			X	X	Eleven har skrevet en oversiktlig og presis tekst, og laget en passende tegning til. Det er forståelig.	
457022			X	Usikker	Her kan det se ut som at eleven har satt sammen vilkårlige bokstaver til en setning. Det er ikke forståelig.	Her har en tegning kanskje vært avgjørende for å skape mening? Med andre ord; jeg tror at tekstens innhold og det eleven ønsker å uttrykke, er avhengig av å supplere med en tegning for å forsterke dette uttrykket.
457023			X	X	Litt vanskelig å se hva som står på grunn av oppkopieringen. Men av det jeg får til å lese er teksten forståelig og relevant. Inneholder ikke noe illustrasjon.	
458001			X	X	Eleven har skrevet kort, men tydelig en tekst om at hen liker å spille fotball. Besvarelsen inneholder ikke illustrasjon.	
458007			X	X	Kan se ut som at eleven har ramset opp diverse ord som kan assosieres med utetid. Det står ikke noe punktum eller andre setningsavledere, derav min tanke om struktur. Selve ordene er forståelig å lese.	Her har kanskje en illustrasjon hjulpet på å oppklare hva eleven ønsker å formidle, å skape mening til teksten.
458011			X	X	Lang tekst, som svarer godt på skriveoppgaven. Inneholder ikke noe tegning.	Spørsmålet er her: Er det behov for illustrasjon som semiotisk ressurs for å bidra til å skape mening til teksten? Nei - verbalteksten i seg selv er såpass beskrivende at det er den som bidrar til å skape mening, en tegning har nødvendigvis kanskje ikke bidratt til enda mer mening når verbaltekstne i seg selv er såpass oppklarende.

458013			X	Usikker	Vanskelig å forstå hva som er blitt skrevet. Ikke på grunn av oppkopieringen, men på grunn av det eleven har skrevet.	
458015			X	X	Eleven har skrevet tre relevante ord nedover hverandre. De er lett å lese.	En tegning har her kanskje ville bidratt til å gi enda mer mening til teksten?
458016			X	X	Her har eleven skrevet mye tekst, som er forståelig å lese. Selve tegningen passer kanskje ikke like godt til tekstens innhold?	
458019			X	Usikker	Besvarelsen inneholder et ord, som på ingen måte er forståelig. Derav er det rimelig å si at eleven ikke har brukt skriveoppgaven til å begynne på oppgaven.	Siden det lille av verbaltekst som er blitt skrevet, ikke er noe oppklarende, har det her kanskje vært behov å benytte tegning som semiotisk ressurs - for å gi mening til tekstens innhold.
458024			X	X	Mye tekst, noe av det er kanskje ikke like forståelig. Men mesteparten er såpass forståelig at det er ikke tvil at om at eleven har brukt skriveoppgaven til å utforme dette.	Besvarelsen inneholdt bare verbaltekst. Her har det også kanskje ville vært lurt å laget en illustrasjon som kunne gi enda mer mening til teksten?
459033			X	X	Mye tekst, noe av det er kanskje ikke like forståelig. Men mesteparten er såpass forståelig at det er ikke tvil at om at eleven har brukt skriveoppgaven til å utforme dette.	Besvarelsen inneholdt bare verbaltekst. Her har det også kanskje ville vært lurt å laget en illustrasjon som kunne gi enda mer mening til teksten?
459034			X	X	Ikke så mye tekst, men likevel forståelig hva som står. Kunne ha kombinert med en tegning for å gi tekstens innhold mer mening.	
459046			X		Mye tekst, noe av det er kanskje ikke like forståelig. Men mesteparten er såpass forståelig at det er ikke tvil at om at eleven har brukt skriveoppgaven til å utforme dette.	Besvarelsen inneholdt bare verbaltekst. Her har det også kanskje ville vært lurt å laget en illustrasjon som kunne gi enda mer mening til teksten?

