

Samspill i multimodale fortellinger

- En kvalitativ studie av det multimodale samspillet i fortellinger skrevet av elever i 3.klasse

Christin Jørgensen

Masteroppgave – IKT i læring

Høgskolen Stord/Haugesund

Høst 2012

FORORD

Arbeidet med masteroppgaven har vært spennende, lærerikt og utfordrende. Jeg sitter igjen med mange gode erfaringer, og jeg er glad for at jeg har fått bruke tid på masterstudiet som en del av lærerutdanningen min. Til tider har arbeidet vært krevende, og motivasjonen har vært vanskelig å finne. Det er flere som skal takkes for at jeg nå er kommet i mål.

Først og fremst vil jeg rette en stor takk til mine dyktige veiledere Ingunn Flatøy og Sissel Høisæter, ved Høgskolen Stord/Haugesund. Dere har inspirert meg, hjulpet meg og kommet med gode faglige råd og veiledning i arbeidet med oppgaven fra start til slutt. Det setter jeg utrolig stor pris på.

Jeg vil også takke elevene og læreren på forskningsskolen. Dere tok åpent i mot meg, og lot meg få komme inn i klasserommet som forsker og student, både i forkant av og under datainnsamlingen.

Til slutt vil jeg også takke familie, samboer og nære venner. Dere har støttet meg og latt meg få bruke tid på arbeidet. Det har betydd utrolig mye for meg, og også bidratt til at oppgaven nå er ferdig.

Christin Jørgensen

Søreide, september 2012

SAMMENDRAG

Som tittelen hentyder, handler denne oppgaven om multimodalitet og multimodalt samspill. Multimodalitet handler om å skape mening gjennom ulike ressurser som er meningsbærende innenfor en gitt kontekst, eksempelvis en sammensatt tekst.

Multimodalt samspill er måten ulike uttryksmåter eller modaliteter i en sammensatt tekst virker sammen på for å kommunisere. Jeg har stilt følgende problemstilling: ”Hva karakteriserer det multimodale samspillet i 3. klassingers fortellinger skrevet for hånd, sammenliknet med fortellinger skrevet på datamaskin?” Gjennom å analysere det multimodale samspillet i elevtekstene har jeg sett på hvordan skrift og tegning eller bilde sammen kommuniserer fortellinger skrevet med ulike verktøy – enten på datamaskin eller for hånd. For å finne svar på problemstillingen har jeg også tatt utgangspunkt i tre forskningsspørsmål som har vært utgangspunkt for analysearbeidet:

- Hvordan ser det visuelle tekstbildet (komposisjonen) ut i elevtekstene?
- Hvordan er det multimodale samspillet i elevtekstene?
- Hvordan er fortellingsgrammatikken i elevtekstene?

Jeg har gjennomført en kvalitativ undersøkelse med vekt på kombinasjonen av hermeneautiske - og fenomenologiske perspektiver. Hovedmetoden har vært tekstanalyse og jeg har analysert ti multimodale elevtekster i dybden. I tillegg har jeg også foretatt observasjoner og intervjuer for å få en forståelse av elevenes egen opplevelse av skriveprosessen.

Med utgangspunkt i teori om multimodalitet og multimodal analyse har jeg analysert seks fortellinger som var skrevet for hånd, og fire fortellinger som var skrevet på datamaskin i office-programmet OneNote. Alle tekstene består av modalitetene skrift og tegning/bilde.

Elevene fikk i oppgave å skrive en fortelling hvor de både skulle skrive og tegne/bruke bilder. Jeg hadde selv utformet oppgaveteksten hvor begynnelsen var gitt, og så skulle elevene fortsette, og utvikle handlingsforløpet gjennom skrift og tegning. I analysene har jeg lagt vekt på å vurdere om elevene har fått til å skrive fortellinger hvor innholdet innfrir kravene om en fortellingsgrammatikk, og jeg har sett på hvordan skrift- og bildemodalitet skaper mening gjennom multimodalt samspill.

For å analysere samspillet har jeg lagt vekt på to hovedformer for multimodalt samspill: *funksjonell spesialisering*, som går ut på hvordan de ulike modalitetene spesialiserer seg for ulike formål, og *multimodal kohesjon*, som omhandler de ulike formene for sammenheng som oppstår. Jeg har sammenliknet tekster skrevet for hånd med tekster skrevet på datamaskin for å finne ut hva som er karakteristisk ved det multimodale samspillet i disse tekstene skrevet med ulikt verktøy.

Jeg fant at hovedforskjellen ligger i bildemodaliteten, og at samspillet mellom skrift- og bildemodalitet er tydeligere i tekstene skrevet for hånd, da tegningene som modaliteter gjennomgående har et større meningsinnhold enn bildefigurene som er brukt i tekstene skrevet på datamaskin.

Konklusjonen er at det multimodale samspillet i tekstene skrevet for hånd kan karakteriseres ved funksjonell spesialisering, da jeg i flest tilfeller fant at skriftmodaliteten formidler fortellingens helhetlige innhold og at tegningen som modalitet gjennom sin affordans visualiserer og tydeliggjør fortellingens handling. Disse tekstene oppleves også som mer koherente da kohesjonsmekanismene komposisjon og informasjonskopling er tydelige, og utdypet det totale meningsinnholdet - sammenliknet med tekstene skrevet på datamaskin som kan karakteriseres ved at de ikke har like tydelig koherens, da bildemodaliteten formidler en mindre del av fortellingens handling, og informasjonskoplingen utdypet da bare deler av det totale meningsinnholdet.

INNHOLDSFORTEGNELSE

FORORD.....	2
SAMMENDRAG.....	3
INNHOLDSFORTEGNELSE	5
1 INNLEDNING.....	8
1.1 Bakgrunn for oppgaven.....	9
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål	12
1.3 Begrepsavklaring.....	13
1.3.1 Multimodalitet	13
1.3.2 Modalitet.....	14
1.3.3 Samspill	15
1.3.4 Literacy	15
1.3.5 Digital kompetanse	16
1.4 Tidligere forskning.....	17
1.4.1 Et semiologisk perspektiv på barns tekster og tegninger	17
1.4.2 Multimodal analyse av elevtekster	19
1.4.3 Multimodal tekstskaping.....	20
1.4.4 Tekstskaping på datamaskin i begynneropplæringen.....	23
1.5 Et sosiokulturelt perspektiv på læring	24
1.6 Disponering av oppgaven.....	26
2 TEORI	27
2.1 Multimodale tekster.....	27
2.1.3 Multimodal tekstskaping.....	29
2.2 Semiotikk og meningskaping	30
2.2.1 Fra semiologi til semiotikk.....	31
2.2.2 Sosialsemiotikk.....	32
2.2.4 Ulike tilnærminger til multimodalitet	33
2.2.5 Semiotiske ressurser	34
2.3 Multimodalt samspill.....	35
2.3.1 Multimodal komposisjon.....	36
2.3.2 Ulike multimodale samspill	39
2.3.3 Modal affordans.....	40
2.3.4 Funksjonell spesialisering	40
2.3.5 Multimodal kohesjon	40

2.3.6 Redundans.....	43
2.4 Sjanger.....	43
2.4.1 Fortellingen	45
2.4.2 Refererende og egentlige fortellinger.....	46
3 METODE	48
3.1 Valg av metode.....	48
3.2 Metodisk teori.....	50
3.2.1 Hermeneutikk.....	50
3.2.2 Fenomenologi.....	51
3.2.3 Kombinasjon av hermeneutikk og fenomenologi	51
3.3 Metodisk praksis	52
3.3.1 Elevtekstene	52
3.3.2 Utvalg	54
3.3.3 Observasjon.....	55
3.3.4 Intervju	57
3.3.5 Tekstanalyse	58
3.4 Analyse	58
3.5 Kvalitet	60
3.5.1 Reliabilitet	60
3.5.2 Validitet	60
3.7 Etske problemstillinger.....	62
4 ANALYSE AV ELEVTEKSTENE.....	63
4.1 Multimodale fortellinger	63
4.1 Skriveprosessen og konteksten til de multimodale fortellingene.....	65
4.1.1 Elevoppgaven	65
4.1.2 Elevenes skriveprosess.....	66
4.2 Tekster skrevet for hånd og tekster skrevet på datamaskin.....	68
4.2.1 Tekster skrevet for hånd	69
4.2.2 Tekster skrevet på datamaskin	69
4.3 Presentasjon av enkelttekster.....	70
Tekst 1	71
Tekst 2	74
Tekst 3	77
Tekst 4	80

Tekst 5	82
Tekst 6	85
Tekst 7	87
Tekst 8	90
Tekst 9	92
Tekst 10	94
5 FUNN OG DRØFTING	98
5.1 Hvordan ser det visuelle tekstbildet (komposisjonen) ut i elevtekstene?	98
5.2 Hvordan er det multimodale samspillet i elevtekstene?	100
5.3 Hvordan har elevene fått til å skrive fortellingene i forhold til fortellingsgrammatikk?	103
5.4 Elevenes perspektiver	103
5.5 Refleksjoner	106
6 KONKLUSJON OG AVSLUTTENDE REFLEKSJON	109
6.1 Konklusjon	109
6.2 Avsluttende refleksjon	111
6.1 Videre forskning	113
7 REFERANSER	114
8 FIGURLISTE	118
VEDLEGG	119
Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD	119
Vedlegg 2: Infoskriv til foresatte	122
Vedlegg 3: Intervjuspørsmål	124

1 INNLEDNING

Som tittelen klart hentyder, handler denne oppgaven om *multimodalitet* og *multimodalt samspill*. Innledende vil jeg derfor helt kort si noe om hva dette er og hvorfor jeg har valgt å skrive en masteroppgave om emnet. Multimodalitet handler om å skape mening gjennom ulike ressurser som er meningsbærende innenfor en gitt kontekst, eksempelvis en sammensatt tekst. Multimodalt samspill er måten ulike uttrykksmåter eller *modaliteter* i en sammensatt tekst virker sammen på for å kommunisere. Anne Løvland, førsteamanuensis ved institutt for nordisk og mediefag ved universitetet i Agder, forklarer at modaliteter er ”klasser av uttrykksmåter som likner hverandre og som skaper mening i en gitt situasjon” (Løvland, 2007, s. 148). Eksempler kan være skrift, bilder eller lyd.

I arbeidet med masteroppgaven har hovedformålet vært å studere multimodalt samspill i elevtekster. Gjennom multimodal analyse har jeg sett på hvordan ti elever i 3.klasse har brukt modalitetene verbaltekst, i denne studien skrift, og tegning eller bilder for å kommunisere fortellinger.

At kommunikasjon er multimodal, er ikke noe *nytt*. Språk og kommunikasjon gjennom bilder og skrift har fulgt menneskene så langt bak i tid som det er mulig å følge den. Slik er det ikke noe nytt ved denne sammensatte måten å kommunisere på. Det nye er mengden av tekster som omgir oss, og kompleksiteten. Teknologien åpner for nye muligheter til å kombinere ulike måter å kommunisere på gjennom skrift, bilder og lyd (Jewitt, 2009, Smidt, Tønnessen & Aamotsbakken, 2011). Skrive- og leseforskerne Smidt, Tønnessen og Aamotsbakken sier at ”å delta i dette samfunnet forutsetter en like kompleks tekstkompetanse: Barn og unge må lære seg å omgås tekster på stadig nye måter, i ulike medier og til ulike formål” (Smidt et al., 2011, s. 7). Dette stiller nye og høyere krav og forventninger til lese – og skriveopplæringen, noe som gjenspeiles i læreplanen, LK06, der det å kunne uttrykke seg muntlig, skriftlig, å kunne lese, å kunne regne og å kunne bruke digitale verktøy defineres som *grunnleggende ferdigheter* som skal utvikles i alle fag. Internasjonalt brukes begrepet *literacy* om evnen til å forstå, bruke og produsere tekster på en meningsfull måte. En *literacy* for vår tid omfatter også evnen til å ”lese” og ”skrive” i flere modaliteter enn skrift. Med dette utgangspunktet har blant andre Kjell Lars Berge (2005) kalt Kunnskapsløftet en literacy-reform på grunn av den sterke vektleggingen av grunnleggende ferdigheter. (Smidt et al., 2011, s.8).

Lesing og skriving handler om å mestre skriftkodene. Det handler om en kompetanse som er under stadig utvikling, både når det kommer til nye fag og temaer, nye kommunikasjonspraksiser og nye medier. Ser en nærmere på hva *lesing* og *skrivning* innebærer i de ulike fagene, står det klart at det dreier seg om langt mer enn skrift. Smidt, Tønnessen og Aamotsbakken mener derfor at det er paradoksalt at det er bare innenfor norskfaget at de sammensatte eller multimodale tekstene¹ har fått en sentral plass. Dette spriket i læreplanen avspeiler et kommunikasjonssystem i endring, nye modaliteter er blitt lettere tilgjengelig. Lese- og skriveopplæringen møter nye utfordringer, der skolen må se skriften i relasjon til andre modaliteter og mulige uttrykksmåter (Smidt et al., 2011, s. 8).

Kommunikasjon gjennom skrift har flere viktige funksjoner både i samfunnet og i skolen. Trass i endringer i både medie – og også skolekulturen de siste tiårene, er skriving en høyst nødvendig ferdighet. Skriftmediet har på mange måter endret seg ved at vi nå har ”gått fra bok til skjerm” i den forstand at det ikke lenger er bøker og trykt tekst som er vår primære kilde til kommunikasjon. Dette innebærer, og også på mange måter krever, høye ferdigheter når det kommer til skriving og også lesing (Kress, 2003).

Videre her vil jeg si noe om bakgrunnen for mitt valg av forskningsfelt.

1.1 Bakgrunn for oppgaven

Multimodale² eller sammensatte tekster er en stor del av vår kommunikative hverdag. Vi omgir oss kontinuerlig med multimodale tekster i ulike former og formater, det kan være nyhetsoppslaget i papiravisen, bruk av sosiale medier som Facebook (FB) og Twitter, reklameoppslag på bussen eller en internasjonal nyhetssending på nett-tv. Meningspotensialet som ligger i å kombinere lyd, bilde og verbalspråk på ulike måter har lenge vært utnyttet, men med dagens digitale verktøy har de multimodale tekstene utviklet seg og fått mange flere uttrykk. Vår tekstpraksis er i stadig endring og det setter nye krav til oss som lesere, og utfordrer oss som tekstskapere. I Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06) gjenspeiles dette da et av hovedområdene i norskfaget er *sammensatte tekster*;

Hovedområdet *sammensatte tekster* viser til et utvidet tekstbegrep der tekst kan være satt sammen av skrift, lyd og bilder i et samlet uttrykk. Det innebærer arbeid med

¹ Jeg vil gjøre nærmere rede for bruken av termene sammensatte tekster og multimode tekster i kapittel 1.1 på neste side.

² Begrepet multimodale tekster blir grundig drøftet og gjort rede for i kapittel 2.

tekster som bildebøker, tegneserier, aviser, reklame, nettsider, sangtekster, film og teater. Hovedområdet omfatter både elevens egen tekstproduksjon og opplevelse, kritisk vurdering og analyse av sammensatte tekster. Å kunne lese en sammensatt tekst dreier seg om å finne mening i helheten av ulike uttrykksformer (Utdanningsdirektoratet, u.å.).

Læreplanen bruker begrepet sammensatte tekster i stedet for multimodale tekster.

Sammensatte tekster er et ekspansivt begrep. Det bygger på et utvidet tekstbegrep som tar opp i seg samtidens kulturelle ytringsformer, og som vil endre seg med kulturelle praksiser (Foyn og Foyn, 2006, s. 18). Sammensatte tekster er tekster som kombinerer deler eller elementer som skaper mening på ulike måter. Tekstene kan være satt sammen av eksempelvis skrift, lyd og bilder i et samlet uttrykk. I tekst og kommunikasjonsforskning har det blitt vanlig å kalle de sammensatte tekstene for multimodale tekster. Løvland (2007) definerer multimodalitet som at ”en skaper mening ved å kombinere ulike *semiotiske ressurser*. En forstår da semiotisk ressurs som handlinger, materiale og kulturprodukt en bruker for å kommunisere.” (Løvland, 2007, s. 21). En multimodal tekst er det samme som en sammensatt tekst, mens multimodaliteten er trekk ved teksten som oppstår på grunn av samspillet mellom ulike uttrykksmåter eller modaliteter (Løvland, 2007, s. 21). En kan altså sette likhetstegn mellom begrepene *sammensatt tekst* og *multimodal tekst*, men begrepet multimodal har en sterkere sosiosemiotisk forankring. Jeg har derfor valgt å bruke begrepet *multimodale tekster* i denne studien, da jeg er ute etter å finne ut av hva som karakteriserer nettopp *samspillet* mellom modalitetene skrift og bilde i elevtekstene jeg har samlet inn.

I vårt samfunn står skriftradijonen sterkt og lesing og skriving inngår som en viktig del av skolens tekstpraksis. Elevene som begynner på skolen i dag er omgitt av en mediekultur der de blir kjent med skjermer, fjernkontroller, mus og tastatur lenge før de kan føre blyanten i skriveboken (Tønnessen & Vollan, 2010, s. 11). I 1. og 2. klasse bruker barn gjerne skriving som en måte å utforske skriftspråket på, og mange elever bruker tegning som innfallsport til skriving (Hekneby, 2003). Barna kommuniserer gjennom tegningen lenge før de møter det verbale skriftspråket, og tekstene de produserer tidlig i skriveopplæringen vil oftest bestå av verbaltekst og tegning som utfyller hverandre i en tidlig fase av skriveutviklingen. Vi kan se på disse tekstene som sammensatte tekster hvor tekstskaperen kommuniserer gjennom modalitetene tekst og bilde. Sammensatte tekster er, som nevnt over, et av hovedområdene i læreplanen for

norskfaget i LK06, og elevene skal allerede etter 2.årstrinn bevisst ha arbeidet med å skape tekster bestående av tegning og verbalt tekst (Utdanningsdirektoratet, u.å.). Jeg finner elevenes sammensatte tekster svært interessante, og jeg synes det er viktig å kunne vurdere disse tekstene og se på hva elevene er i stand til å kommunisere gjennom en slik tekst.

Å kunne bruke digitale verktøy er i læreplanen en av de grunnleggende ferdighetene elever skal tilegne seg på lik linje med å kunne uttrykke seg skriftlig og muntlig, å kunne lese og regne. Tekstskaping på datamaskin fra første klasse har vist seg å fremme både lese og skriveferdighet hos elever i begynneropplæringen (Trageton, 2003), og det vil derfor bli interessant å se hva elevene kan få til i et multimodalt tekstuttrykk skrevet på datamaskin i forhold til for hånd.

Professor i norsk ved Høgskolen i Vestfold, Dagrunn Skjelbred, har lenge forsket på lese- og skriveopplæring og er medforfatter av flere lærebøker. I den tredje utgaven av sin bok *Elevens tekst* (2006) legger hun frem at arbeid med elevtekster kan ha flere utgangspunkt. En spennende tilnæringsmåte er å se på elevtekster først og fremst som formidler et innhold. Ved å lese elevenes tekster kan en få innblikk i hvordan barn tolker og forstår den virkeligheten de lever i, hva de opptatt av og hva som gjør dem glade for å nevne noe. Elevtekster er et spennende forskningsmateriale, vel verdt å studere, både som barns egne beskrivelser av sin virkelighet og som uttrykk for deres språklige utvikling. Slik reiser det seg spørsmål om hvilke rammer og sammenhenger skriveopplæringen foregår i, og hvordan elevene gjør seg bruk av denne sammenhengen når de velger sine skrivemønstre og skrivestrategier. Mange innfallsvinkler for studier av elevtekster bygger på problemstillinger rundt språkutvikling knyttet til hvordan barn tilegner seg skrivekunsten, og hva som er karakteristisk for skrivere på ulike alderstrinn (Skjelbred, 2006, s.15). Barns tekstskaping på datamaskin er, som nevnt over, også et utbredt forskningsfelt, selv om mye fortsatt er ugjort på dette feltet. Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06) implementerte ”å kunne bruke digitale verktøy” som en generell ferdighet som skal utvikles i alle fag, og i norskfaget er å kunne bruke digitale verktøy nødvendig for å mestre nye³ tekstformer og uttrykk. Det vektlegges at bruk av digitale verktøy kan støtte og utvikle elevenes kommunikasjonsferdigheter og presentasjoner (Utdanningsdirektoratet, u.å.). I læreplanen står det ”nye tekstformer”.

³ Min utheving.

Men hva menes med nye tekstformer egentlig? Jo nye tekstformer er nettopp multimodale tekster som kombinerer flere uttrykksformer enn skrift, og der skriften gjerne ikke står i særstilling. Disse kan være skjermttekster, som eksempelvis nettsider, wikier⁴, digitale læringsressurser eller andre former for hypertekster som er interaktive og strukturert på en annen måte enn de tekstene vi finner i bøker. Jeg vil komme tilbake til et utvidet tekstbegrep og til definisjoner av ulike teksttyper i kapittel 2.1.4.

Jeg har i mitt arbeid med elevtekster først og fremst valgt en tilnæringsmåte som dreier seg om multimodale uttrykk. Elevene som deltok i undersøkelsen har skrevet fortellinger der både skrift og tegninger eller bilder har blitt vurdert som multimodale tekstuttrykk.

Skjelbred sier at barn, før de lærer seg skriftspråkets symboler og sammenheng, ofte vil tegne sin egen tale. Gjennom tegningen kan de muntlig kommunisere en fortelling eller hvilke hendelser som er tegnet. Barn bruker tidlig det symbolspråket de kjenner, nemlig det visuelle. Senere når de lærer seg noen av skriftspråkets symboler, vil de kanskje bruke en kombinasjon av tegning og bokstaver, det er ganske vanlig tidlig i skriveutviklingen. Skjelbred presiserer også at det er viktig å legge til rette for at elevene skal kombinere tegning, skriving og lesing i sitt arbeid med å erobre skriftspråket (Skjelbred, 2006, s.20). Og ettersom at ”nye” teksttyper fordrer at vi lærer elevene å bli konsumenter og produsenter av tekster hvor gjerne skriftmediet ikke står i særstilling lenger, mener jeg det er viktig å fortsette med å vektlegge hvordan elevene kommuniserer gjennom andre modaliteter i kombinasjon med skriften, selv om de ikke lenger er i startfasen for å lære seg skriftspråket. Jeg valgte å studere tekster skrevet av elever i 3.klasse nettopp på bakgrunn av disse faktorene. På én måte vil det gjerne falle disse elevene i 3.klasse, på dette stadiet i skriftspråkutviklingen, mer eller mindre naturlig å vende seg til tegningen eller bildet som en integrert del av teksten.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Gjennom å analysere det multimodale samspillet i elevtekstene ønsker jeg å trekke frem hvordan skrift og tegning eller bilde sammen kommuniserer fortellinger skrevet med

⁴ En wiki er en eller flere nettsider lenket sammen som er laget for å gi lesere muligheten til å bidra med og endre på innhold. Wikiteknologien er også kalt ”to-veis-web”. Et viktig prinsipp er at hvem som helst, når som helst kan redigere sider. Wiki og konseptet rundt det er utviklet av Ward Cunningham (1995). Wikier kan også brukes internt i bedrifter, skoler og organisasjoner for å forenkle kunnskapsdeling. Åpne wikier på nettet må alltid vurderes kritisk i forhold til innholdets troverdighet.
<http://no.wikipedia.org/wiki/Wiki>

ulike verktøy – enten på datamaskin eller for hånd. Problemstillingen min er utformet slik at jeg skal få frem hva som er fremtredende ved det multimodale samspillet i disse tekstene. Jeg har også noen underspørsmål til hovedproblemstillingen. Jeg har stilt følgende problemstilling;

Hva karakteriserer det multimodale samspillet i 3. klassingers fortellinger skrevet for hånd, sammenliknet med fortellinger skrevet på datamaskin?

For å støtte opp under denne problemstillingen ønsker jeg også å trekke frem følgende underspørsmål;

- Hvordan ser det visuelle tekstbildet (komposisjonen) ut i elevtekstene?
- Hvordan er det multimodale samspillet i elevtekstene?
- Hvordan er fortellingsgrammatikken i elevtekstene?

Disse underspørsmålene vil også være utgangspunktet for den analytiske tilnærmingen til analysene av elevtekstene i kapittel 4.

1.3 Begrepsavklaring

Her vil jeg kort gjøre greie for og forklare hvordan jeg tolker de begrepene jeg ser som sentrale i oppgaven. Disse kan være klargjørende når en leser oppgaven.

1.3.1 Multimodalitet

Kress og van Leeuwen definerer multimodalitet som; “The use of several semiotic modes in the design of a semiotic product or event, together with the particular way in which these modes are combined” (Kress og Van Leeuwen 2001, s. 20). Min forståelse er at multimodalitet handler om hvordan ulike semiotiske modaliteter er utformet innenfor en gitt kontekst hvor de sammen, i kombinasjon med hverandre, skaper mening. Dette kan også hentydes av det sammensatte ordet *multimodalitet*.

Leksikografisk betyr *multi* mange eller fler⁵. Løvland (2007) forklarer at multimodalitet er samspillet mellom ulike uttrykksmåter eller modaliteter i en sammensatt tekst (Løvland, 2007, s. 146). Ved å studere dette samspillet får vi et innblikk i, og en forståelse av hvordan de ulike tekstdelene kommuniserer innholdet. Multimodalitet fordrer viten om hvordan modaliteter i seg selv har et meningspotensial, hvilket vil avgrenses eller utdypes i samspill med andre modaliteter i en tekst eller i et bilde.

⁵ Stor norske leksikon på nett. Hentet fra: <http://snl.no/.search?query=multi;e=snl>

1.3.2 Modalitet

Det engelske ordet *mode* betyr *måte*, og det er dette ordet som er kjernen i begrepet *modalitet*. Kress (2009) sier at *modalitet* er en sosialt skapt og kulturgitt ressurs for meningsskapning. Bilder, skrift, layout, musikk, gester, levende bilder og lyd er eksempler på *modaliteter* brukt i representasjon og kommunikasjon. Som nevnt, definerer Løvland modalitet som ”klasser av uttrykksmåter (semiotiske ressurser) som ligner hverandre og som skaper mening i en gitt situasjon (for eksempel skrift, fotografi og musikk). Klassifiseringen bygger på en kombinasjon av den kulturskapt organiseringsmåten og den materielle formen” (Løvland, 2007, s. 146). Når en bruker begrepet multimodalitet vil ordet *multi*, som betyr flere, referere til en bruk av flere modaliteter i ett og samme meningsskapende produkt .

Noe jeg har funnet problematisk i multimodalitetsteorien, er å skille begrepene semiotisk ressurs og modalitet fra hverandre. Noen ganger kan det virke som om begrepet modaliteter innlemmer flere semiotiske ressurser, og andre ganger brukes modalitet og semiotisk ressurs mer eller mindre synonymt. Professor i språk og kommunikasjon Martin Engebretsen, legger frem at begrepet modalitet er en mer generell betegnelse for en klasse eller en gruppe av semiotiske ressurser. Han eksemplifiserer dette ved å vise til at et håndtrykk eller en håndbevegele i en kommunikasjonsituasjon kan defineres som en semiotisk ressurs, men at håndtrykket eller håndbevegelsen inngår i modaliteten *gester* (Engrebretsen, 2010, s. 20).

Engrebretsen forklarer videre at en modalitet betegner en klasse av meningsressurser (semiotiske ressurser) som gjennom langvarig bruk har fått visse konvensjonaliserte, forutsigbare meningspotensialer. Men også Engebretsen fremhever at i praksis benyttes imidlertid *modalitet* og *meningsressurs* ofte som synonyme begreper (Engrebretsen, 2010, s. 20). Jeg vil på bakgrunn av Engebretsen sin forståelse av modalitet og semiotisk ressurs bruke disse begrepene synonymt og om hverandre.

I kommunikasjon opptrer modaliteter sjeldent alene. Jewitt og Kress (2003) argumenterer for at der finnes ingen monomodal kommunikasjon. De vektlegger at en multimodal tilnærming til læring starter fra en teoretisk posisjon som behandler alle modaliteter som like signifikante for meningsformidling og kommunikasjon. Det er alltid mange modaliteter involvert i en kommunikasjonsituasjon (tale, gester, positurer, skrift og bilder). Alle disse modalitetene vil sammen representere signifikante meninger i det totale budskapet. Meningen i budskapet er fordelt på tvers av alle disse

modalitetene, og ikke nødvendigvis jevnt fordelt. Her er begrepet *funksjonell tyngde* sentralt. Funksjonell tyngde sier noe om hvor stor del av informasjonen i en multimodal tekst som ligger i de forskjellige modalitetene (Kress, 2003). Kort sagt blir forskjellige aspekter av meningsinnholdet formidlet på ulike måter av de ulike modalitetene. Hver modalitet bærer en del av meningen, og hver modalitet representerer en del av det totale meningsinnholdet som blir formidlet (Jewitt og Kress, 2003, s. 2-3).

1.3.3 Samspill

Samspill betyr å spille sammen eller å virke i fellesskap⁶. Jeg bruker begrepet om det multimodale samspillet i elevtekstene. I en multimodal tekst spiller de ulike modalitetene sammen for å skape mening og kommunisere et tekstinnhold. I min studie skal jeg se på hvordan verbaltekst og tegning eller bilder virker sammen for å skape mening i elevfortellingene.

1.3.4 Literacy

Et begrep som jeg finner nødvendig å definere og si noe om i forhold til min studie av multimodale tekstuttrykk er *literacy*. Literacy-begrepet var tidligere knyttet til det å kunne lese og skrive ved hjelp av alfabetet. Begrepet har etter hvert endret innhold i takt med den teknologiske utviklingen. I de siste tiårene har det vært ført en diskusjon om hva man kan legge i begrepet literacy. Literacy er et begrep som ofte anvendes i forskningssammenheng fordi det kopler sammen lesing og skriving, og fordi lesing sees i en utvidet betydning der både visuelle, auditive og verbale uttrykk inngår. Literacy-begrepet er i dag blitt utvidet til å omfatte ikke bare lesing og skriving av verbaltekster, men også evnen til å lese og tolke visuelle og andre kulturelle uttrykk, påpeker språkprofessorene Bente Aamotsbakken og Susanne V. Knudsen (Aamotsbakken og Knudsen, 2011, s. 19). Vi kan også snakke om mange ”typer” av literacy, eksempelvis digital literacy, multimodal literacy, medie-literacy og økonomisk literacy (Kress, 2003). Dette viser til at både lese- og skriveferdigheter i dag koples til andre kompetanser når noe beskrives ved hjelp av termen literacy.

Literacy er omfattende; ikke bare selve leseferdigheten er lagt inn i begrepet, men også andre ferdigheter som setter oss i stand til å beherske hverdagslivet og yrkeslivet. Det

⁶ Bokmålsordboka på nett
<http://www.nob-ordbok.uio.no/per/ordbok.cgi?OPP=samspill&bokmaal=+&ordbok=bokmaal> [lest 17.03.2012]

handler følgelig både om lesing, skriving og andre kompetanser. Literacy er nært forbundet med begrepet kompetanse. Aamotsbakken og Knudsen legger frem at når literacy-begrepet ofte er relatert til tekstkulturer, har man i norske kontekster diskutert å bruke begrepet kompetanse i stedet for literacy slik læreplanen også gir rom for. I sin bok *Å tenke teori*, bruker de literacy og kompetanse om hverandre, selv om literacy knytter seg til et teoretisk nivå, mens kompetanse i høyere grad er brukt på et institusjonelt nivå og på praktisk elevnivå (Aamotsbakken og Knudsen, 2011, s. 21). Kompetanse er et sentralt begrep i læreplanen (LK06). Vi ser på kompetansebegrepet som overordnet begrepet ferdigheter. Kompetanse vil si å beherske flere ferdigheter som spiller sammen og som setter eleven i stand til å mestre posisjonen som respondent og bruker (Aamotsbakken og Knudsen, 2011).

Videre her vil jeg greie ut om begrepet *digital kompetanse*, som jeg også finner svært aktuelt tilknyttet forståelsen av et utvidet tekstbegrep og multimodal tekstsaking. I min studie har jeg, som nevnt, også studert multimodale fortellinger skrevet på datamaskin. Jeg finner det derfor relevant å belyse noen av de ferdighetene som kreves av elevene for at de skal være i stand til å bruke datamaskinen som skriveverktøy.

1.3.5 Digital kompetanse

Gunnar Liestøl presiserer i sin artikkel *Sammensatte tekster – sammensatt kompetanse* (2006) at multimodale tekster i dag blir koblet mot digitale ferdigheter og digital kompetanse. Mange av de multimodale uttrykkene vi omgir oss med daglig, både i skolesammenheng og på fritiden, er digitalt sammensatte tekster. For å forstå, bruke, lage og lese de digitale tekstuttrykkene har vi behov for å utvikle digitale ferdigheter og kompetanse. Begrepet *digital kompetanse* har sin bakgrunn i undervisning om medier i skolen. Det er en oversettelse av de engelske begrepene *media literacy* og *digital literacy*. Professor i pedagogikk Ola Erstad definerer digital kompetanse som ”ferdighet, kunnskaper og holdninger ved bruk av digitale medier for mestring i det lærende samfunn” (Erstad, 2005, s. 102). Altså omhandler digital kompetanse ferdigheter, kunnskaper og holdninger som vi trenger ved bruk av digitale verktøy for å lære. Erstad mener også at begrepsbruken omkring ny teknologi og utdanning er uklar og usystematisk, og ser derfor nødvendigheten av å bryte begrepet digital kompetanse til noen bestanddeler i skolesammenheng. Disse betegner han som *grunnkomponenter* i

digital kompetanse. Grunnkomponentene⁷ går fra det enkle og grunnleggende, som evne til å åpne programvare, sortere og lagre informasjon på datamaskinen, og andre enkle ferdigheter, til mer sammensatte ferdigheter som å kunne lage hjemmesider, eller utvikle noe nytt ved bruk av spesiell programvare (Erstad, 2010, s. 102).

Selv om jeg ikke har vektlagt å vurdere elevenes digitale kompetanse i analysene, kan det være hensiktsmessig å si noe om dette i forhold til de funn som gjør seg gjeldene.

Digital kompetanse i norskfaget

Norskfaget er ett av fagene i skolen som åpner for mange muligheter til å ”være digital” i arbeid med fagets innhold, og å gjøre bruk av digitale verktøy i undervisning og opplæring. Norsk er et tekstfag, hvilket innebærer at tekster – skriftlige, muntlige og visuelle – utgjør fagets materiale og temaer. Når det digitale skal inn i faget, er det fremdeles tekstperspektivet som står i sentrum. Målsetningen for å være digital i norskfaget blir å utvikle en utvidet tekstkompetanse hos elevene (Otnes og Iversen, 2007). Digitale medier, og særlig Internett, har gitt norskfaget store og viktige ressurser. En har fått mulighet til å produsere tradisjonelle tekster på enklere måter ved hjelp av tekstbehandlingsverktøy, og nettet åpner for publiseringsmuligheter, og gir stor tilgang på tekster og tekstmateriale som kan supplere leseboken. I min studie viser jeg til et godt eksempel på hvordan datamaskinen kan brukes som skriveverktøy og til multimodal tekstskaping.

1.4 Tidligere forskning

Når det kommer til tidligere forskning har jeg særlig sett på studier som omfatter barns multimodale tekstskaping, og hvor samspillet mellom verbaltekst og tegning eller bilde har stått i fokus. Disse har vært relevante i forhold til min egen forskning. Jeg har også valgt å ta med forskning som omfatter barns tekstskaping på datamaskin da dette også er aktuelt i forhold min problemstilling og forskningsspørsmål.

1.4.1 Et semiologisk perspektiv på barns tekster og tegninger

Turid Fosby Elsness skrev i 2005 artikkelen ”Barns tekster og tegninger i et semiologisk perspektiv”. Dette er en innholdsanalyse av barns tegninger og tekster. Ved å bruke

⁷ Jeg ser ikke rom for å utdype alle grunnkomponentene som inngår i Erstads oversikt her, og vil forholde meg til definisjonen.

semiologien⁸ som redskap for analysen av tekstene og tegningene, har hun sett på tegnet som et kulturelt uttrykk, og forholdet mellom det verbalspråklige og det bildespråklige tegnet. Analysen er svært omfattende, og sentralt her er Saussures teori om forbindelsen mellom innhold og uttrykk i alle tegn. Dataene som er brukt i analysen består av tekster og tegninger, skrevet av norske og amerikanske barn, samlet gjennom mange år. Elsness konkluderer med at noe tekstinnhold best og lettest uttrykkes gjennom verbaltekst, annet tekstinnhold lettest gjennom illustrasjon. I de tilfellene der både tekst og bilde kan gi et adekvat uttrykk for innholdet, vil virkningen av det bildespråklige uttrykket være en annen enn virkningen av det verbalspråklige uttrykket. Tekst kan med andre ord aldri helt erstatte tegningen.

Avsluttende i artikkelen har Elsness sett på hvorfor tegningene etter hvert synes å forsvinne fra barns tekster. På bakgrunn av konklusjonen om at verbaltekst aldri helt kan erstatte tegningen, mener hun det er et paradoks at tegningene forsvinner fra barns tekster. Hun viser til resultater fra egen undersøkelse gjennomført i 2002 hvor hun tok utgangspunkt i tekster skrevet av 7-8 åringer gjennom et helt skoleår. Tekstene ble produsert under såkalte ”skrivestunder”, og barna kunne fritt velge om de ville tegne eller skrive. Dataene fra denne undersøkelsen viste at for barn som befant seg på et tidlig stadium i sin skriveutvikling, fungerte tekst og tegning som et *multimodalt* tegn, der tekst og tegning var integrert. Etter hvert som disse barna ble flinkere til å skrive, forsvant tegningene mer og mer. For noen barn forsvant tegningene helt fra tekstene.

Videre hentyder Elsness at det ut fra et semiologisk perspektiv vil være naturlig å spørre om det faktum at tegningen forsvinner fra barns tekster, kan skyldes ikke bare psykologiske faktorer, men også sosiokulturelle faktorer. Kan det for eksempel være slik at samfunnet – eller skolen – verdsetter verbalspråklige uttrykk mer enn bildespråklige uttrykk, og at barn oppfatter og tilpasser seg en slik holdning? For å understreke disse problemstillingene viser Elsness avsluttende til en del av materialet som var brukt i artikkelen, innhentet i en amerikansk 1.klasse. Her ble barna oppmuntret til å bruke ark uten linjer når de skulle lage ”bøker”. I 2.klasse fikk de velge mellom tre typer ark: ark uten linjer, ark der halvparten av siden var ulinjert og den andre halvparten linjert, og ark som var linjert over det hele. Her kunne det antydes en forventning om at barna etter hvert skulle gå over til å bruke de fullt linjerte sidene, som

⁸ Semiologi som begrep kommer av Saussure sine teorier om en generell tegnavitenskap. Det er i dag blitt vanlig å bruke begrepet semiotikk om den samme tegnlæren. Jeg skriver mer om dette i kapittel 2.2.2.

selvsagt var mindre egnet for tegning. Tilsvarende observasjoner kan vi gjøre i Norge (Elsness, 2005). Jeg finner Elsness sine avsluttende hentydninger svært interessante. Hun trekker frem observasjoner rundt tegningens plass og funksjon i elevtekster, og jeg vil nok også ha nytte av disse i mine vurderinger av verbaltekst og tegninger i analysen.

1.4.2 Multimodal analyse av elevtekster

I 1998 ble en artikkel⁹ skrevet av Theo van Leeuwen, publisert i tidsskriftet *Linguistics and Education*. Artikkelen, "It was just like magic –A multimodal analysis of Children`s Writing", presenterer en analyse av 56 elevtekster skrevet av 8-10 åringer fra tre forskjellige skoler i England. Elevene fikk en skriftlig oppgave hvor de skulle fortelle og beskrive gjennom tekst og tegning, sine inntrykk av en utstilling på London Vitenskapelige museum. Artikkelen kombinerer en systematisk funksjonell tilnærming¹⁰ til analyse av språk, med en tilsvarende tilnærming til analyse av illustrasjon/tegning for å illustrere hvor nyttig disse tilnæringsmåtene er i en multimodal analyse av sammensatte elevtekster.

Særlig interessant i denne artikkelen er en analyse av forholdet mellom skrift og tegning. Van Leeuwens analyse av hvordan elevene kombinerte ord og bilder i samme tekstuttrykk, har også gitt meg nyttige kunnskaper og perspektiv som jeg vil ha bruk for i eget arbeid. I alle tilfellene, med noen få unntak, skrev elevene først og tegnet så til teksten etterpå. Noen få elever brukte en hel side til tegningen ved siden av, men i de fleste tilfellene, ved en slik rekkefølge av tekst og tegning, dominerte teksten toppen av siden og tegningen ble plassert på bunnen. I følge Kress og van Leeuwen (1996) gir plasseringen av elementer på siden dem ulik informasjonsverdi, og betydningen av ett gitt element avhenger derfor til en viss grad av hvor på siden det er plassert.

I en studie av mange forskjellige typer bilder og visuelle tekstdeleer konkluderte Kress og Van Leeuwen med at topp-bunn strukturer, hvis brukt for å polarisere to ulike elementer (eksempelvis å sette fortid og nåtid, verbaltekst og tegning, drøm og virkelighet etc. opp mot hverandre), der topp-elementene er informasjonen og bunn-elementene blir brukt for å beskrive, visualisere eller spesifisere denne. De har derfor valgt å kalle topp-elementene for det *ideelle* og bunn-elementene for *reelle*. Dette betyr

⁹ Denne artikkelen presenterer forskning fra 1998. Til tross for at den er noe "utdatert" har jeg vurdert den som svært sentral i forhold til mine egne studier av komposisjon i multimodale elevtekster.

¹⁰ Begrepet systematisk funksjonell tilnærming bygger på Hallidays sosial semiotiske tilnærming til språk. Språket blir sett på som et nettverk av systemer, eller integrerte muligheter for å skape mening. Tilnærmingen omfatter konteksten og den praktiske bruken av språket.

at i en gitt kontekst er de presentert som ideelle og reelle overfor hverandre i tekstuttrykket. Tekstene som blir analysert i denne artikkelen polariserer skrivning og tegning på en slik måte. De er satt opp som forskjellig fra hverandre i stedet for som en sammensatt helhet dannet av to tekstelementer. Skriften er presentert som essensen av informasjonen og tegningen illustrerer som et mer detaljert tillegg, og kanskje også som det elementet som virkelig forteller og informerer om elevenes opplevelse av museumsutstillingen.

I tillegg til informasjonsverdien elementer plassert forskjellig på en side får, har en også sett på i hvor stor grad elementene tiltrekker seg oppmerksomhet ut fra størrelse, farge, eller hvordan de overlapper andre element. Når en snakker om å overlapp andre element, menes det her hvor stor avstand elementene skrift og tegning har fra hverandre. I noen elevtekster var skrift og tegning plassert helt opp mot hverandre, og i noen tekster var de plassert langt fra hverandre markert ved et tydelig skille av hvit tom side mellom seg. Slik ble disse tekstuttrykkene delt i to semiotiske enheter av et tydelig mellomrom. I tegningen som enhet, kan en også finne en slik topp-bunn struktur. Denne kan sees ut fra hvordan de ulike delene i bildet er plassert i forhold til hverandre, og ut fra hvor detaljert de enkelte delene er tegnet (strek-mennesker, eller mer kompliserte mennesker med detaljinformasjon som kan definere kjønn, alder etc.) (Van Leeuwen, 1998).

Tilnæringsmåtene til analyse av tekst og bilde som er gjort i denne artikkelen er nyttige for å bedre kunne forstå elevenes mål og hensikt med tekstene de skriver, og de semiotiske ressursene de bevisst eller ubevisst gjør bruk av i denne sammenheng. Leeuwen sier avsluttende at hans mål i denne artikkelen har vært å finne ut *hvordan* disse elevene har brukt semiotiske ressurser som er tilgjengelig for dem, heller enn å prøve å forklare *hvorfor* de har brukt dem på denne måten. Analysen van Leeuwen har gjort i denne artikkelen er aktuell for min forskning da jeg ønsker å finne ut hva som karakteriserer det multimodale samspillet i elevtekstene som utgjør empiridelen i denne oppgaven.

1.4.3 Multimodal tekstskaping

I boken *Begynneropplæring i en sammensatt tekstkultur* av Elise Seip Tønnessen og Magnhild Vollan (2010), har Astrid Stifoss-Hanssen skrevet et kapittel om multimodal tekstskaping hvor hun presenterer en undersøkelse der 76 elevtekster fra tre forskjellige

skrivegrupper på 2. trinn ble samlet inn. Hensikten med en slik oppgave var at den skulle åpne for resonnerende tekstskaping og gi innsikt i hvordan elevene brukte de ulike modalitetene. I den første gruppen ble 38 elever gitt et oppgaveark med overskrifter, ruter og stikkord for hva de kunne skrive. Oppgavearket var ment som en igangsetter og veileder for elevene. I den andre gruppen ble rammene for oppgaven endret, for å se hvilken betydning det hadde for elevenes tekstskaping. Denne gruppen fikk utdelt A3 eller A4 ark (etter eget valg), skrive- og tegnesaker. I den siste gruppen fikk elevene bruke foto som del av tekstene i tillegg til ark og skrive- og tegnesaker. Fotografiene var illustrasjonsfoto fra skolegården, og disse var tatt i forkant av skriveøkten. Hensikten med dette var at elevene skulle ha mulighet til å vise med bilder det de ellers ville fortalt med ord.

I den første gruppen var det stor variasjon rundt hvor stort rom for eget tekstdesign elevene tolket inn i oppgaven. At oppgaven ble gitt i form av et oppgaveark, la visse føringer på elevteksternes komposisjon. Mange av elevene skrev før de tegnet, skrev mer enn de tegnet, og så ut til å legge mer arbeid i verbaltekst enn tegning. Skriftmodaliteten ble brukt til å svare på oppgaven, og tegningene var illustrasjoner i den forstand at de gjentok og tydeliggjorde verbalteksten. Det forekom også at elever hadde snudd arket og tegnet og skrevet innenfor sine egne definerte rammer på baksiden. Slik sto det klart at oppgaveformen på mange måter hadde lagt for ”trange” rammer for disse elevene. I konklusjonen understrekes det også at materialet i denne undersøkelsen imidlertid var for lite til å kunne slå fast i hvilken grad oppgavens utforming hadde hatt betydning for elevenes valg av tema.

I den andre gruppen som fikk utdelt hvite ark og tegnesaker, var det tydelig trekk ved komposisjonen som gikk igjen i flere tekster. Elevene laget store tegninger som fylte hele arket og skrev innen for rammene av tegningen. Under observasjoner ble det fastslått at verbalteksten i de fleste tilfellene var plassert øverst på arket. I følge Kress og van Leuween er dette plassen for *ideelle* i layouten, mens nederste del av arket er plassen for det *reelle* (Stifoss-Hanssen, 2010, s. 109). Det *ideelle* i en tekstkomposisjon blir ofte presentert som det idealiserte eller generaliserte av informasjonen, og ofte den delen av informasjonen som er mest fremtredende. Det *reelle* i tekstkomposisjonen blir da motsatt til det *ideelle* informasjonsinnholdet da det presenterer mer spesifikk informasjon, som en detaljert og mer lettfattelig del av informasjonen (Kress og van Leuween, 2006, s.187). På bakgrunn av denne teorien, legger Stifoss-Hanssen fram at

elevene trolig generaliserte og la frem påstander ved hjelp av verbalspråk, og underbygde disse ved hjelp av tegninger. På bakgrunn av dette finner Stifoss-Hanssen at selv om tegningene oftest tok størst plass på arket i elevenes tekster, kunne det tenkes at de anså verbalteksten som viktigst ved å plassere denne øverst i komposisjonen. I denne gruppen viste det seg også at informasjonskoplingen i tekstene varierte, men den funksjonelle tyngden lå i bildemodaliteten. Funn tydet også på at elevene forventet å skulle tegne når de fikk utdelt store, hvite ark og fargeblyanter, til tross for vektlegging av skriving da oppgaven ble presentert. Verbaltekstene var gjennomgående plassert øverst på arket, og disse tekstene hadde også en oppbygging og en layout som var inspirert av bøker og tradisjonelle medier. Gjennomgående fremsto disse tekstene som mer helhetlige enn tekstene i de to andre gruppene, men det var store forskjeller på hvordan elevene utnyttet modalitetenes affordans til å skape mening.

I den tredje gruppen fikk elevene mulighet til å bruke foto i tekstskapingen. De fleste bildene var av barn i aktivitet med ulike leker og lekeapparat rundt i skolegården. Intensjonen var at bildene skulle ha en beskrivende og forklarende funksjon som elevene ville få mulighet til å trekke inn i tekstene sine. Tekstene som ble skapt i denne gruppen skilte seg fra tekstene i gruppe to ved at størsteparten av elevene skrev tekster med ikke-lineær komposisjon. Mange av tekstene besto av det Stifoss-Hanssen har kalt ”meningsklynger”, som var plassert på arket lik komposisjonen på en avisside. Elevene hadde også tydeliggjort at informasjonen i meningsklyngene hørte sammen ved å gjøre bruk av tegnede rammer eller ruter. I tekstene innenfor denne gruppen fremsto komposisjonene som balanserte i den forstand at de så helhetlige ut visuelt, men når de ble lest nøye, var det vanskelig å få tak i sammenhengen mellom tekstdelene.

Stifoss-Hanssen oppsummerer avsluttende med at tekstene fra de tre gruppene var forskjellige til tross for at oppgaveordlyden var lik. Det var tydelig at konteksten og materialet som var tilgjengelig for skriveoppgaven la tydelige føringer for elevene. I oppgaven som var utformet som et oppgaveark, produserte mange elever ”svar” til ett og ett stikkord. De vektla å svare ”riktig” på oppgaven i stedet for å lage sammenhengende tekster ved hjelp av stikkordene. Elevene som fikk utdelt ark og tegnesaker la størst vekt på tegningen, til tross for fokus på skriving da oppgaven ble gitt. Likevel greide mange elever i denne gruppen å skape koherente tekster der skrift- og bildemodalitetenes affordans ble utnyttet slik at de to modalitetene utvidet hverandre. I gruppen hvor elevene hadde mulighet til å integrere foto i tekstene sine,

oppsto det mange tekster som var oppbygd av blokker med tekst ("meningsklynger"). Elevene hadde brukt ulike modaliteter innenfor hver meningsklynge, men disse inngikk ikke til sammen i en helhetlig tekst. Stifoss-Hanssen beskriver dette som at tekstene er koherente lokalt, men ikke globalt.

Avsluttende trekker Stifoss-Hanssen frem viktigheten av å gi gode skriveoppgaver til elevene, da gode oppgaver stimulerer de ulike sidene ved elevenes ferdigheter i tekstskaping. Samtidig er det påvist at god respons og veiledning har stor betydning for elevenes skriveutvikling, og veiledningen bør starte der elevene er. Elevene som deltok i denne undersøkelsen har vist brei og variert kompetanse i tekstskaping. I alle tre gruppene fant hun eksempler på at elever brukte modalitetene og samspillet mellom dem på ulike måter for å skape mening, og mange skapte tekster med god struktur og koherens. Disse ferdighetene er viktig å legge merke til, og bruke for å utvikle elevenes tekstkompetanse videre (Stifoss-Hanssen, 2010, s.134)

1.4.4 Tekstskaping på datamaskin i begynneropplæringen

Tidligere forskning som også har vært avgjørende for mitt valg av interesseområde, er barns tekstskaping på datamaskin. Når det kommer til tekstskaping på data i begynneropplæringen har uttrykket "å skrive seg til lesing" gjort seg gjeldene. Denne skrivepedagogikken hadde sitt utspring i USA på slutten av 1980-tallet, og grunnideen gikk ut på at barn ved å skrive på datamaskin lærte å lese raskere enn når de brukte tradisjonelle tilnærminger. De lærer å skrive det de sier, og å lese det de har skrevet. Undersøkelser viser at "writing to read" (WTR)- programmet fremmer barns lese- og skriveferdigheter når det blir brukt riktig. For de fleste barn er det lettere å skrive enn å lese i begynnerfasen. Sosialesemiotiker og literacyforsker Gunther Kress (1997) mener dette kan forklares ved barns tidlige interesse (lenge før skolealder) for å skape tegn som for dem er meningsbærende semiotiske ressurser. Barnetegningen som for oss ser ut som ujevne sirkler og streker, kan i samtale med barnet vise seg å være eksempelvis en bil (Kress, 1997, s. 7). Arne Trageton, tidligere Førsteamanuensis ved Høgskolen Stord/Haugesund, har arbeidet mye med "writing to read"-(WTR) programmet, og tekstskaping på datamaskin generelt. Trageton har gjennom årene arbeidet med flere prosjekter innenfor tekstskaping på datamaskin i begynneropplæringen, der blant annet skrivetest har blitt brukt som vurdering av tekstskapingskvalitet på 3.trinn. Samtlige resultater har vist at elevene som brukte datamaskin som skriveredskap, skrev tekster av høyere kvalitet enn håndskriverklassene (Trageton, 2003). Basert på positive resultat fra

” å skrive seg til lesing” ved bruk av datamaskin, har andre også forsket på elever som lærer å skrive og lese ved bruk av datamaskinen, først og fremst som skriveredskap. I 2005 pågikk et prosjekt i Bergen hvor en studerte bruken av IKT på 2.trinn i lese- og skriveopplæringen. Masterstudenten, ved Høgskolen Stord/Haugesund, Eva Songe Paulsen var blant fire masterstudenter som gikk inn i en dypere studie av denne undersøkelsen. Hennes masteroppgave og forskning var basert på bruken av datamaskin i skriveopplæringen, og det var stilt spørsmål til om elevene ble bedre til å skrive ved bruk av datamaskin som skriveredskap (Songe Paulsen, 2005). Ved å sammenlikne klasser som hovedsakelig brukte datamaskin når de skrev med klasser som hovedsakelig skrev for hånd, fant en at det i gjennomføringen av prosjektet viste seg å være vanskelig å sette et klart skille mellom håndskriverklassene og PC-klassene. Dette kom av at det i PC-klassene var stor variasjon i hvor mye de brukte datamaskin til vanlig, og i håndskriverklassene kunne det heller ikke utelukkes at disse hadde brukt datamaskin til skriving før. Likevel kunne en i skrevetesten vise til at noen av elevene som skrev på datamaskin kom bedre ut enn elevene som skrev for hånd.

I denne undersøkelsen ble det også funnet at de elevene som hadde de beste resultatene, og de beste tekstene, var de som hadde fått god respons og tilbakemelding fra læreren (Songe Paulsen, 2005). Professor i pedagogikk ved Høgskolen i Volda, Peder Haug, skrev i 2010 en artikkel med tittelen ”Gode arbeidsmåtar” i det norske tidsskriftet *Bedre skole* hvor han diskuterte resultat fra klasseromsforskning i Norge. Denne undersøkelsen ville finne ut av hvilken læringsmetode som gav de beste resultatene. Haug (2010) konkluderte med at det er de lærerne som greier å gi den beste undervisningen som erfarer de beste læringsresultatene hos elevene (Haug, 2010). Læreren som prediktor for godt læringsresultat er et faktum. Også i undersøkelsen til Stifoss-Hanssen (2010) ble det avsluttende hentydet at god respons og veiledning fra lærerne har stor betydning for elevenes skriveutvikling, og at veiledningen bør starte der elevene er.

1.5 Et sosiokulturelt perspektiv på læring

Jeg vil her kort skildre mitt læringsteoretiske standpunkt. Jeg vil rette fokus mot hvordan mennesket lærer, og at læring utvikles i samspill med andre. Studier av språk

og skriveutvikling hos barn lar seg best forstå gjennom sosiokulturelle perspektiver på læring.

Sosiokulturell teori prøver å se utvikling som en prosess hvor vi fra begynnelsen av er ett med kulturen, men hvor individualitet og selvstendighet er noe som utvikler seg gradvis som følge av læring. Et av utgangspunktene for et sosiokulturelt perspektiv på læring og menneskelig tenkning og handling, er at en interesserer seg for hvordan individer og grupper tilegner seg og utnytter fysiske og kognitive ressurser, og nettopp samspillet mellom kollektiv og individ er i fokus i et slikt perspektiv (Säljo, 2001). Det er gjennom kommunikasjon og interaksjon mellom mennesker at sosiokulturelle ressurser blir skapt, og det er også gjennom kommunikasjon de blir ført videre. Dette er en grunntanke i et sosiokulturelt perspektiv.

En av de fremste teoretikerne innenfor sosiokulturell teori var russeren Vygotsky (1896-1934). Vygotsky introduserte tanker om språket som vårt viktigste redskap for å forklare hvordan vi tilegner oss kultur og felles kunnskaper. I følge hans teori har språket to funksjoner; vi har et sosialt språk til å kommunisere med, og en ”egosentrisk” *indre tale* som igjen gir grunnlag for tanker (Imsen, 2005).

En annen sentral teori om læring innenfor Vygotskys sosiokulturelle perspektiver, er synet på at utviklingen løper fra det sosiale til det individuelle. Individet er slik i stand til å utføre en handling i samspill med andre før det er i stand til å utføre den alene. Barnet gjør først ting med hjelp fra voksne eller noen som kan mer enn det selv, deretter alene. Slik blir voksne en slags medierende hjelper overfor barnet, og mediering blir et sentralt aspekt ved utviklingen. Dette har konsekvenser for begrepet kompetanse og for forestillinger om evner eller kapasitet hos barnet. Når vi spør hva som er barnets evnenivå, må vi klargjøre hva vi mener barnet kunne ha klart med hjelp og støtte, og hva vi mener barnet kan gjøre alene. Forskjellen mellom disse to ”nivåene” kalles *den proksimale utviklingssonen* (Imsen, 2005, s.258).

Av forskningsresultatene presentert i flere av undersøkelsene jeg viser til i kapittelet om tidligere forskning, reflekteres det over at faktorer som god veiledning og respons fra lærer i elevenes læringssituasjon er avgjørende, og særlig viktig i skriveutvikling. Jeg skal ikke i min studie vurdere elevtekstene med vekt på veiledning og respons fra lærer, men dette er interessante faktorer som også kan vektlegges i utforming av gode skriveoppgaver som Stifoss-Hanssen hentyder.

1.6 Disponering av oppgaven

I dette første kapittelet har jeg presentert bakgrunnen for min studie, og jeg har lagt vekt på å klargjøre og definere begrep som blir brukt i oppgaven. Tidligere forskning er også presentert her som en egen komponent, da denne har vært avgjørende i forhold til valg av forskningsområde og min egen forskning. Avsluttende har jeg skildret mitt læringsteoretiske standpunkt som en overgang til teorikapittelet.

I kapittel to blir det teoretiske rammeverket for oppgaven presentert. Jeg har tatt utgangspunkt i teori om multimodalitet og semiotikk som utgjør hovedteorien når jeg skal presentere og vurdere det multimodale samspillet i elevtekstene jeg har samlet inn. Teori om sjanger med vekt på fortellingen presenteres også her.

I kapittel tre presenteres den metodiske delen av oppgaven. Jeg har gjennomført en kvalitativ analyse av elevtekstene, og aspekter ved datainnsamlingen blir gjort rede for gjennom metodisk teori.

I kapittel fire starter empiridelen av oppgaven. I dette kapittelet blir de ti elevtekstene og konteksten rundt skriveprosessen presentert. Hver tekst kommenteres kort i forhold til form og innhold, og det multimodale samspillet mellom verbaltekst og tegning eller bilde trekkes frem.

I kapittel fem fortsetter empirien og her vil jeg rette fokus mot å beskrive det multimodale samspillet i de to gruppene av tekster. Funn vil bli diskutert og jeg har lagt vekt på å trekke frem didaktiske refleksjoner rundt de likheter og forskjeller som viser seg.

I kapittel seks presenterer jeg konklusjon og avsluttende refleksjoner tilknyttet funn. Helt tilslutt vil jeg også si noe om problemstillinger som åpner for videre forskning.

2 TEORI

I dette kapitlet vil jeg presentere det teoretiske rammeverket for oppgaven. Teori om multimodalitet og analyse av multimodale tekster utgjør hovedteorien her. Kapitlet er delt inn i fire hovedområder. Innledende i punkt 2.1 skriver jeg om et utvidet tekstbegrep og multimodale tekster. Multimodal tekstskaping vektlegges også her. I det andre hovedområdet (punkt 2.2) skriver jeg om semiotikk og meningskaping som ligger til grunn for den tilnærmingen til multimodal analyse som jeg har gjort bruk av i min studie. Det tredje hovedområdet (punkt 2.3) omhandler teori om multimodalt samspill og de analytiske tilnæringsmåtene jeg har gjort bruk av for å analysere de multimodale elevtekstene. I det fjerde og siste hovedområdet (punkt 2.4) skriver jeg om sjanger og da spesielt fortellingen.

2.1 Multimodale tekster

Multimodale tekster forutsetter et utvidet tekstbegrep der ordet *tekst* ikke lenger bare betegner språklige tegn, men også brukes om andre representasjonsformer som bilde, lyd og levende bilder. Alle disse representasjonsformene kaller vi teksttyper.

Multimodale tekster oppstår når vi kombinerer to eller flere teksttyper (Liestøl, G., Fagerjord, A., Hannemyr, G., 2009, s. 13). Før vi kan se nærmere på multimodale teksttyper, er det nødvendig å gi en begrunnelse for hva vi i dag ligger i betegnelsene *tekst* og et *utvidet tekstbegrep*.

Etymologisk kommer ordet tekst fra latin "textus", som betyr "vev".¹¹ En kan også si at det en kan uttrykke seg med er en form for tekst. Sosialemiotiker og literacyforsker Gunther Kress, mener at tekst er det en kommuniserer gjennom uavhengig av hvilket tegnsystem en bruker. Tekst er resultat av sosial handling, og gjennom å ta i bruk ulike semiotiske ressurser for å representere og kommunisere i en sosial kontekst, skaper en tekster (Løvland, 2007, s.12). I den "vanlige" bruken av ordet tekst, ligger det underforstått en mening om at tekst er trykte ord som skrift. Moderne tekstvitenskap har utvidet bruken av tekst til også å gjelde talespråk. Innen kommunikasjons – og tekstteori definerer en tekst som "noe som er satt sammen av språklige tegn, skrift eller tale, i et

¹¹ Bokmålsordboka på nett

<http://www.dokpro.uio.no/perl/ordboksoek/ordbok.cgi?OPP=Tekst&bokmaal=S%F8k+i+Bokm%E5lsordboka&ordbok=bokmaal&s=n&alfabet=n&renset=j>

verbalspråklig system, samtidig som en åpner for at disse språklige tegnene gjerne kan kombineres med tegn fra andre tegnsystemer” (Løvland, 2007, s.11). En slik definisjon formidler et tekstsyn hvor verbalspråket er det som skaper teksten.

Vi skiller gjerne mellom tekster som kommuniserer gjennom ett tegnsystem, og tekster som kombinerer flere ulike system. Men er det en forutsetning at ett av systemene er et verbalspråklig system? Løvland (2007) mener at det ikke er det, og hun definerer disse som tekster som ikke kommuniserer gjennom verbalspråket i det hele tatt. Eksempler på slike tekster kan være pekebøker for barn eller lysbildeframvisninger med musikk. Det finnes derimot et mangfold av tekster hvor den verbalspråklige komponenten ikke står i særstilling i forhold til de andre tegnsystemene. I sosiosemiotisk teori, og særlig innenfor denne teorien er tekster det en kommuniserer gjennom, uavhengig av hvilket tegnsystem en bruker (Løvland, 2007, s.12). Løvland ser ikke verbalspråket som en forutsetning for å definere noe som en tekst.

Selv om mange tekster involverer verbalspråk i enten skriftlig eller muntlig form, er ikke dette et kriterium for å kalle noe en tekst. Hun ser heller ikke verbalspråklige enheter som primære i forhold til andre semiotiske ressurser i en multimodal tekst. Tekst er systemet av semiotiske ressurser, som eksempelvis, skrift, bilde og lyd, men også de handlingene en utfører når en kommuniserer teksten, det uttrykte virkelighetsbildet og forholdet til sjangerkonvensjonene som er en del av den kommunikative aktiviteten (Løvland, 2007, s.12). Om en forstår tekst på denne måten, vektlegges sammenhengen mellom den kommuniserte teksten og kommunikasjonssituasjonen. Det må også presiseres, at en tekst ikke kan kalles en tekst før den møter en mottaker. Teksten må i en kommunikasjonssituasjon gå fra tekstskaperen til tekstmottakeren, eller leseren. Ofte vil en tekstskaper ha en bestemt type mottakere i tankene når teksten skapes.

Multimodale tekster forutsetter altså et utvidet tekstbegrep, og som nevnt, er det tekster som kombinerer enheter eller *modaliteter* som skaper mening på forskjellige måter. Eksempler på slike enheter kan være ord bestående av symbol fra det verbalspråklige systemet, bilde eller fotografi, lyd og levende bilder. Ordene, bildene, lydene og de levende bildene kan skape mening hver for seg, men kombinasjonen, den multimodale teksten, er et eget sammensatt tekstuttrykk. En kan skape mening på uendelig mange

måter i et sammensatt tekstuttrykk. Jeg vil videre her si noe om det vi kan kalle for ulike multimodale *teksttyper*.

Når vi skal definere de ulike multimodale teksttypene¹², skiller vi gjerne mellom de teksttypene som står stille; skrift og ulike former for stillbilder, og de som forandrer seg over tid; levende bilder, tale, musikk og andre lyder. På fagspråket kalles dette skillet mellom *statiske* og *dynamiske* teksttyper. De to teksttypene kommuniserer på ulike måter i en multimodal tekst. Vi skiller også mellom analoge og digitale multimodale tekster. Jeg skal i min studie ikke studere digitale multimodale tekster, men jeg synes likevel det er oversiktlig å kort si noe om hva som karakteriserer disse teksttypene her.

De analoge multimodale teksttypene kan være bøker, bilder, tegninger, og malerier. Det er tekst i ”papirform” som en finner i bøker, blader, aviser og liknende. Disse tekstene innehar ofte en lineær struktur. Når en tekst innehar en lineær struktur, har den som regel en begynnelse, en midte og en slutt. Det vil si en tekst hvor bokstavene kan plasseres på en linje etter hverandre, slik at teksten representeres som en lang tekstlinje. En kan også si at en linjestruktur er satt sammen av statiske teksttyper.¹³

De digitale multimodale tekstene har en rom, eller hyperstruktur. I en hypertextuell struktur er det en sammenheng mellom de ulike tekstelementene og den fremstår av et overordnet strukturingsprinsipp. Schwebs og Otnes sier at ”hypertextuell organisering innebærer å opprette et antall eksplisitte relasjoner mellom de ulike tekstelementene” (Schwebs og Otnes, 2006, s.65).

2.1.3 Multimodal tekstskapning

De første tekstene barn skaper er multimodale (Kress, 1997). Kress legger frem at barn har en naturlig evne til å uttrykke seg gjennom ulike former for tegnsystemer. Barn lager tegn og leser dem etter egen interesse. Disse er tegn som reflekterer et meningsinnhold som de ønsker å formidle gjennom formen og substansen av tegnet. De produserer tegn som bygger på en motivert relasjon mellom mening og form, i semiotikken også kalt *signifikat* og *signifikant*. ”Dette er det overstyrende prinsippet som barn tilnærmer seg verdenen av alfabetisk skriving ved”, sier Kress (Kress, 1997,

¹² Liestøl, Fagerjord & Hannemyr (2009) bruker begrepet *teksttyper* om tegn- eller representasjonsformer som *skrift*, *bilde*, ulike former for *lyd* (sang, musikk, tale) og *levende bilder* (film, video animasjon).

¹³ Ingunn Flatøy

Tekstomgrepet og Multimodale tekstar, Forelesning ved HSH, Avd. Stord 30.09.09

s.73). Ved dette utgangspunktet vil de møte en utfordring når de skal lære bokstavene. Eksempelvis er der ingen grunn for, eller en motivert relasjon mellom tegnet E og lyden /e/ i eple. Barnets egen logikk rundt tegn og betydning fungerer ikke lenger i denne situasjonen. Logikken stemmer heller når han eller hun prøver å forstå hvordan eller hvorfor krokodille eller bil, eller andre skrevne ord betyr det de gjør. De har behov for å lære at tegnene står for *noe* og at de representerer et meningsinnhold som ofte er budet av kulturelle konvensjoner. Vi må ha kunnskap om at de alfabetiske tegnene står for språklyder som igjen kan settes sammen til å forme ord.

Kress påpeker også at når barn produserer tekster, vil de ha både større og mindre frihet enn voksne når det gjelder uttrykksformer. Friheten vil være mindre fordi de ikke har den samme tilgangen til meningsressurser som de voksne, men større fordi de er mindre bundet av konvensjoner. Enkelt sett kan derfor barnets streker og figurer presentere en bil da det er den meningen barnet gir sine tegn (Kress, 1997, s.74). Jeg synes Kress sine refleksjoner rundt barns tidlige tekstskaping belyser multimodalitet og et tekstssyn hvor alle enheter tolkes som meningsbærende på en god måte. Innledende i kapittel 1 refererer jeg til Skjelbred (2006) som presiserer at det er viktig å legge til rette for at elever skal kombinere tegning, skriving og lesing i sitt arbeid med å erobre skriftspråket. Gjennom multimodal tekstskaping vil gjerne elevene i min studie kombinere modalitetene skrift og tegning eller bilde på en annen måte enn eldre tekstskapere ville gjort.

2.2 Semiotikk og meningsskaping

Utgangspunktet for den multimodale analysen er semiotikken og det sosiosemiotiske tegnbegrepet. Professor i pedagogikk Marit Holm Hopperstad legger frem at ”semiotikk er teori om hvordan tegn fungerer, og hvordan det har seg at vi knytter mening til dem” (Hopperstad, 2005, s.21). Løvland (2006) sier at den forståelsen av meningsskaping som ligger i begrepet tegn, ikke er uproblematisk fordi en kan oppfatte mening som noe som følger tegnet uavhengig av hvordan det blir brukt. I semiotisk teori som fokuserer på meningsskaping som en sosialt vilkårsbundet prosess, slik sosiosemiotikken gjør, har en derfor introdusert begrepet *semiotisk* ressurs som skiller seg fra tegnet ved at meningen blir tydeligere etablert gjennom bruk (Løvland, 2006, s.29). Det er den franske lingvisten Ferdinand de Saussure og den amerikanske filosofen C.S. Peirce som

har skapt den forståelsen av tegn og mening som blir brukt innenfor arbeidet med multimodale tekster.

Saussure regnes som grunnleggeren av moderne språkvitenskap. Saussure introduserer tanken om at språket ikke navngir virkeligheten, men konstruerer eller bygger den. Dette er kjernen i det semiotiske perspektivet. Vi kan ikke oppleve verden direkte, men må erfare den gjennom tegn (Hopperstad, 2005, s. 23).

2.2.1 Fra semiologi til semiotikk

Saussure brukte begrepet *semiologi* om det han la frem som en generell tegnvitenskap. I dag er det blitt vanlig å bruke begrepet *semiotikk* om den samme tegnlæren. Begrepet semiotikk kommer fra den samtidige Charles S. Peirce.¹⁴ Peirce sin semiotikk skiller seg fra Saussures tegnteori på flere måter. Hos Peirce er den meningsskapende *prosessen* i fokus i stedet for tegnsystemet. Mens Saussure er opptatt av forholdet mellom signifikat og signifikant, er Peirce opptatt av forholdet mellom tegn, referanse og *tolkning*. ”Hos Peirce er *semiosis* prosessen der mening blir til”, sier Glomnes (Glomnes, 2001, s. 37). Peirce hadde et tegnbegrep som var satt sammen av tre deler; tegnet, den forestillingen som blir skapt hos mottakeren, og det tegnet står for. Hans vektlegging av forholdet mellom tegnet og det tegnet står for, er bakgrunn for tegnkategoriene ikon,¹⁵ indeks¹⁶ og symbol¹⁷. Denne tredelingen Peirce gjør av tegn er et hjelpemiddel i analyse og ikke en fullstendig kategorisering av alle slags tegn (Glomnes, 2005). Løvland (2006) legger frem at Peirce hevder at alle tegn kan forstås på grunnlag av en norm som en kan tolke som en korrekt forståelse av tegnet. Dette er problematisk dersom en ser meningsskapning som en sosial prosess der ett og samme tegn kan skape ulik mening i ulike kontekster. Det kan likevel være feil å forstå Peirce på denne måten fordi en slik forståelse av tegnet ikke er noe som er bestemt på forhånd, men et resultat av en kulturell konvensjon (Løvland, 2006, s. 32). Det er på bakgrunn av dette at en innenfor sosialsemiotikken har gått over til å bruke begrepet *semiotisk ressurs* fremfor tegn (Løvland, 2006).

¹⁴ Språkfilosofen Peirce (1839-1914) introduserte sin tegnlære i USA. Han var logiker og fysiker, ikke lingvist som Saussure.

¹⁵ Ikoniske tegn bygger på en form for likhet mellom tegnet og det representerte.

¹⁶ Indeksikalske tegn henviser til en naturlig forbindelse mellom tegnet og det representerte.

Eksempelvis kan tårer være et tegn på at noen er trist.

¹⁷ Symboler er tegn vi må kjenne betydningen av for å forstå.

2.2.2 Sosialemiotikk

Teorien som ligger til grunn for multimodalitetsteorien, er semiotikken og det semiotiske tegnbegrepet. Den formen for semiotikk som brukes kalles for *sosialemiotikk*, og bygger på arbeidet til den engelske lingvisten Michael Halliday og hans sosialemiotiske forståelse av språk. Et av de største og mest komplekse arbeidene til Halliday er hans funksjonelle grammatikk som ble utgitt første gang i 1985. Hallidays funksjonelle grammatikk er semantisk basert og ser på språket som en ressurs for å skape mening. Mening skapes når mennesker samhandler, og det er språket i bruk i reelle kontekster som grammatikken derfor skal beskrive. Halliday legger vekt på at meningskomponentene i språket er funksjonelle komponenter. Alle språk blir organisert rundt to typer mening, *den ideasjonelle* og *den mellompersonlige*. Disse meningskomponentene kaller Halliday metafunksjoner. Den ideasjonelle metafunksjonen handler om å forstå omgivelsene, og den mellompersonlige metafunksjonen handler om å handle i forhold til andre i disse omgivelsene. Sammen med disse har vi også en tredje metafunksjon, *den tekstuelle*, som i følge Halliday "breathes relevance into the other two" (Maagerø, 1998, s. 34). Når vi undersøker tekstens ideasjonelle mening, ser vi på hva den handler om, hvilken informasjon som blir gitt og hvilke ideer som blir utvekslet. Når vi undersøker det mellompersonlige, ser vi hvordan forholdet er mellom avsender og mottaker. I begge disse dimensjonene blir konteksten viktig. Begreper og ideer kan få en bestemt mening i en bestemt kontekst, og alle konkrete ytringer er kommunikative handlinger fra en avsender til en mottaker. Det tekstuelle, derimot, handler om hvordan delene av teksten forholder seg til hverandre. Her kommer begreper som skrivemåte og tekststruktur inn (Stifoss-Hanssen, 2010).

Sosialemiotisk teori har menneskelig meningsskaping som studieobjekt. Løvland (2006) sier at "meningsskaping er det som skjer når mennesker produserer, gjenskaper og oppfatter mening i ulike former for kommunikasjon. Sosialemiotikken er opptatt av både prosessen, produktet og effekten av den kommunikative handlingen" (Løvland 2006, s. 46). Akkurat som i lingvistikken, hvor fokuset har gått fra å være sentrert rundt mindre enheter i språket, eksempelvis *setningen*, til å rette fokus mot hele *teksten* og *konteksten*, og fra *grammatikk* til *diskurs*, har man innenfor sosialemiotikken endret fokus fra *tegn* til å heller se på hvordan *semiotiske ressurser* blir brukt, både for å produsere kommunikative artefakter og hendelser og for å tolke dem - hvilket også er en form for semiotisk produksjon - i kontekster rundt spesifikke situasjoner og praksiser.

Heller enn å konstruere separate beskrivelser av de ulike semiotiske modalitetene, sammenlikner og kontrasterer sosialsemiotikken semiotiske modaliteter, og undersøker hvordan disse kan integreres i multimodale hendelser og sammenhenger (Løvland, 2006, s. 46).

Sosialsemiotikken fokuserer også på hvordan vi bruker semiotiske ressurser i en gitt kontekst rundt spesifikk bruk, på ulike måter og i forskjellige grader. Sosialsemiotikken er også i seg selv en praksis, sentrert rundt analyse og observasjon og den åpner våre sanser for å se de semiotiske ressursene og forstå hvordan vi kan bruke disse for å kommunisere på ulike måter (Van Leeuwen, 2005).

Fordi jeg i min studie har vektlagt å studere det multimodale samspillet i elevtekstene, har det vært viktig å legge frem teori om semiotikk og sosialsemiotikk som igjen er utgangspunktet for multimodalitetsteori og multimodal analyse. Jeg vil videre her kort si noe om ulike tilnærminger til multimodalitet. Det kan være klagjørende å legge til grunn for at der også finnes ulike retninger innenfor multimodalt analysearbeid. Literacy-forsker Carey Jewitt (2009) har i sin bok "The Routledge Handbook of Multimodal Analysis" skrevet et kapittel som oversiktlig tar for seg dette emnet, og det er dette jeg vil referere til her.

2.2.4 Ulike tilnærminger til multimodalitet

Jewitt (2009) sier at multimodalitet referer til et felt rundt *bruken* heller enn teori, selv om den pågående utviklingen av teorier som taler for det multimodale er et imperativ for å støtte forskning. Ulike metoder og teoretiske perspektiver kan brukes for å undersøke ulike aspekter ved det multimodale landskapet. Termen multimodalitet er også sterkt knyttet opp mot tre perspektiver rundt representasjon og kommunikasjon; sosialsemiotikk, diskursanalyse og interaksjonistisk analyse. Disse tre perspektivene legger vekt på ulike aspekter ved multimodalitet, heller enn å opptre som fullt ut metodiske teorier om det multimodale (Jewitt, 2009, s. 2).

En sosialsemiotisk tilnærming til multimodal analyse assosieres ofte med arbeidet til Kress og van Leeuwen, og Hallidays teorier om sosial semiotikk og hans funksjonelle grammatikk. Kress og van Leeuwen introduserte i sin bok *Reading Images* (1996) hvordan meningsfunksjoner er synlige visuelt gjennom studier av komposisjon, modaliteter og framing (Jewitt, 2009, s. 29). De la frem en terminologi for alle semiotiske ressurser, og vektla at, i et gitt sosialt eller kulturelt domene kan samme

”mening” ofte uttrykkes gjennom ulike moder (Kress og van Leeuwen, 2001, s. 1). Jeg har i mitt arbeid med multimodal analyse valgt å bruke en sosialsemiotisk tilnærming hvor jeg vektlegger kohesjonsmekanismer for å få en forståelse av hvordan skrift- og bildemodalitetene samspiller for å kommunisere mening. Jeg har da tatt utgangspunkt i Kress og van Leeuwens analysemodeller for multimodalt samspill.

Multimodal diskursanalyse tar også utgangspunkt i Hallidays funksjonelle grammatikk, og innenfor denne retningen tilnærmer en seg diskurs på et mikro-tekstuel nivå.

Multimodale interaksjonistiske perspektiver vektlegger kontekst og interaksjon. Fokus er rettet mot hvordan ulike moder er brakt inn i og etablert i sosiale interaksjoner, identiteter og relasjoner. Her studeres hva individene uttrykker og reagerer på i spesifikke situasjoner, og hvor de pågående interaksjoner alltid er bygget sammen (Jewitt, 2009, s. 33).

2.2.5 Semiotiske ressurser

Som jeg har definert før, innebærer multimodalitet at en skaper mening ved å kombinere ulike *semiotiske ressurser*, der en forstår semiotisk ressurs som handlinger, materiale og kulturprodukt en bruker for å kommunisere (Løvland, 2007, s.10).

Semiotiske ressurser er et nøkkelbegrep i sosialsemiotikken. Van Leeuwen (2005) definerer semiotiske ressurser som;

The actions and artefacts we use to communicate, whether they are produced physiologically – with our vocal apparatus; with the muscles we use to create facial expressions and gestures, etc. – or by means of technologies – with pen, ink and paper; with computer hardware and software; with fabrics and so on (van Leeuwen, 2005, s.3).

Van Leeuwen ser altså på de handlingene eller materialene vi bruker for å kommunisere, enten de produseres fysisk – ved ansiktsuttrykk, tale, eller gester, eller ved bruk av materielle ting som penn og papir, datamaskinen, tøy og så videre. Altså gjennom de kulturproduktene vi tar i bruk for å kommunisere.

Som jeg har nevnt, ble semiotiske ressurser tradisjonelt kalt *tegn*. Eksempelvis kunne fargen rød være et tegn på fare. Tegn ble sett på som fundamentet i semiotikken.

Semiotiske ressurser er heller ikke forbeholdt tale, skrift eller bilder. Nesten alt vi gjør

eller lager, kan gjøres eller lages på ulike måter og vil derfor bli forstått som meningsfullt i forskjellige kulturelle sammenhenger.

I kapittel 1 definerte jeg begrepet *modalitet*, og da refererte jeg til Egebretsen (2010) som legger frem at modalitet er en mer generell betegnelse for en klasse eller gruppe av semiotiske ressurser, men at begrepene *semiotisk ressurs* og *modalitet* i praksis benyttes om hverandre. Jeg bruker derfor også, som nevnt, disse begrepene synonymt og om hverandre i min studie og i analysene av elevtekstene.

Semiotisk potensial

Van Leeuwen (2005) sier at når vi har funnet ut hva som er meningsbærende i en gitt kontekst, eksempelvis i en multimodal tekst, og har studert de ulike delene som semiotiske ressurser, blir det mulig å beskrive deres *semiotiske potensial*, altså det semiotiske potensialet for å skape eller tilføre mening i den gitte situasjonen eller teksten. Semiotisk potensial ligger nært opp mot begrepet *modal affordans* (van Leeuwen, 2005, s.4). Modal affordans handler om betydningspotensialet og grensene for hva en kan uttrykke gjennom en modalitet. Jeg vil komme tilbake til dette begrepet når jeg omtaler multimodalt samspill.

2.3 Multimodalt samspill

Multimodale tekster skaper mening på uendelig mange måter. Farger, musikk, typografi, scenografi, grafikk og klær kan gi bidrag til meningsdannelsen. Når man kombinerer flere slike uttrykksmåter i en multimodal tekst, er det som å legge flere transparente meningslag over hverandre. Ingen lag blir forstått isolert, men spiller sammen (Løvland, 2010, s. 1). Løvland legger frem at en slik definisjon gir inntrykk av at en modalitet er en tellbar, avgrenset enhet. Man kan tenke at det vil være lett å dele teksten inn i et visst antall modaliteter. I praksis er det likevel langt lettere å oppdage at en tekst er multimodal, enn å definere hvilke modaliteter som er virksomme i den. Grunnen til at dette kan være problematisk, er at det man velger å kalle en modalitet vil variere ut fra kommunikasjonssituasjon og kulturell kontekst. En uttrykksmåte som skaper mening i én kontekst, gjør det gjerne ikke i en annen (Løvland, 2010, s. 1). For å kunne avgjøre hva som er en modalitet, må det vurderes hva som er meningsbærende i den aktuelle situasjonen.

Løvland vektlegger også at å finne ut at en uttrykksmåte er meningsskapende, er likevel ikke tiltrekkelig for å skille modalitetene fra andre modaliteter. Klassifiseringen må

derfor skje på grunnlag av andre kriterier (Løvland, 2010, s. 2). Kress (2003) ser den *materielle formen* og den *kulturskapte organiseringsmåten* som sentrale sider ved modalitetene som kan gjøre det mulig å skille dem fra hverandre (Løvland, 2010, s. 2). Materiell form, er de materialene vi bruker for å uttrykke oss, som eksempelvis lyd, farger og kroppen vår, mens den kulturskapte organiseringsmåten er ulike former for meningsskapende system som er kjent innenfor en kultur. Det kan eksempelvis være skriftspråksystemet. Det må også legges til at klassifiseringen ikke kan skje bare på grunnlag av materiell form og organiseringsmåte, men også på grunnlag av kombinasjoner mellom dem. Typografi og skrift er to modaliteter som henger nøye sammen materielt sett. De bygger likevel på svært ulike organiseringsmåter (Løvland, 2010).

2.3.1 Multimodal komposisjon

Multimodal komposisjon handler om måten elementer i en multimodal tekst er satt sammen på, og hvordan de er integrert for å skape en helhet (Kress og van Leeuwen, 2006). Plasseringen av hvert enkelt element, for eksempel bilder, verbaltekst, grafer eller diagrammer, gir dem spesifikk informasjonsverdi i relasjon til hverandre. Kress og van Leeuwen (2006) sier at i arbeid med å analysere multimodale komposisjoner, reiser det seg spørsmål om hvorvidt de ulike modalitetene skal analyseres separat eller sees på som integrerte deler av en helhet, noe som innebærer enten at meningen av hele tekstuttrykket skal sees på som summen av meningen av de enkelte delene, eller om de enkelte delene skal sees på som at de spiller sammen og slik påvirker hverandre.

Kress og van Leeuwen søker å se på helheten som en integrert tekst. Slik de ser det, er det dette multimodal komposisjon handler om (Kress og van Leeuwen, 2006, s. 177). Der finnes ulike måter å se på hvordan komposisjonen etablerer sammenheng i multimodale uttrykk, og hvordan modalitetene er plassert i forhold til hverandre kan si oss noe om informasjonsverdien de har i det helhetlige uttrykket. Termen *komposisjon* brukes også i relasjon til språk og musikk, men i sammenheng med multimodale uttrykk brukes det kun i relasjon til semiotiske moder som er romlig organisert. Jeg vil videre her vise til tre trekk ved multimodal komposisjon som kan være nyttige å vurdere i analyse av multimodale tekstuttrykk.

Framing

*Framing*¹⁸ er et element innenfor multimodal komposisjon. Kress og van Leeuwen introduserte *framing* som en del av konteksten i visuell kommunikasjon, i sin bok *Reading Images* (1996). Med ”framing” mente Kress og van Leeuwen en frakopling av elementene i visuell komposisjon (særlig i form av tekster som inneholder bilder og tekst, det vises til flere eksempler som reklameoppslag i magasiner og liknende). Eksempler på dette kan være åpen plass mellom tekst og bilde, innramming av tekst eller bilder, tekstbokser, farger som bryter med hverandre og så videre. Men *framing* kan også være det omvendte, hvordan elementer i en komposisjon er visuelt koplet til hverandre nettopp gjennom at de ikke er frakoplet. Eksempler kan være like farger i bilde og på skrift, eller visuelle former. Betydningen av dette, det semiotiske potensialet, er at frakoplede elementer vil bli lest og forstått på en måte som separate og individuelle, og kanskje også som kontrasterende meningsblokker. Mens sammenkoplede elementer vil bli forstått som mer sammenhengende (Van Leeuwen, 2005, s. 7).

Framing kan også gjøre enkelte deler av teksten mer sammenkoplet til bildet enn andre deler. Van Leeuwen kaller dette for *integration*, og han skiller mellom pictorial integration (teksten er integrert i bildet) og textual integration (bildet er integrert i teksten). Et veldig vanlig eksempel på integration er undertekster til bilder eller illustrasjoner. En slik undertekst vil vanligvis også være skilt fra hovedteksten, slik at den oppleves mer sammenhengende med bildet enn skriftmodaliteten. Kress og van Leeuwen (2001) mener at framing er et nøkkelement i multimodal komposisjon. Og i mange tilfeller vil framing settes i sammenheng med kohesjonsmekanismen *rytme*.

Gitt og ny informasjon

Et annet komposisjonselement er informasjonsverdien av tekstdeler som presenteres til høyre eller venstre for hverandre. Kress og van Leeuwen sier at når en i en komposisjon gjør signifikant bruk av den horisontale akse (deler siden på midten) og plasserer noen av elementene til venstre og andre, forskjellige, elementer til høyre for midten, blir elementene plassert til venstre presentert som *gitt* informasjon og elementene til høyre presentert som *ny* informasjon. De kaller dette for ”given and new: the informationvalue of left and right” (Kress og van Leeuwen, 2006, s. 179). Jeg bruker de norske

¹⁸ Det engelske ordet *framing* betyr direkte oversatt til norsk; å ramme noe inn, eller ”innramming”. Det er denne betydningen dette komposisjonselementet også rommer når en tolker og legger vekt på dette elementet i multimodal komposisjon. Jeg velger å bruke det engelske ordet i min tekst her.

betegnelse *gitt* og *ny* i min tekst. Når noe presenteres som *gitt* i komposisjonen er betydningen at det er noe som leseren allerede er kjent med i teksten. Eksempelvis kan dette være verbaltekst hvor en tittel har forespeilet innholdet. Det som da presenteres som *ny* informasjon er mer ukjent i den forstand at leseren må tolke innholdet på en annen måte enn i verbalteksten som *gitt* informasjon. Et bilde eller en illustrasjon kan være et eksempel på *ny* informasjon. Ofte må en lese verbalteksten til høyre for å finne sammenhengen til hva bildet representerer i den aktuelle komposisjonen. Ofte finner vi at komposisjoner i bokoppdrag gjør bruk av den horisontale akse for å dele informasjonsverdien inn i tekstdeler som da presenteres som *gitt* og *ny* overfor hverandre (Kress og van Leeuwen, 2006, s. 181).

Det ideelle og det reelle

Et annet element innenfor multimodal komposisjon er informasjonsverdien av elementer som er plassert øverst eller nederst i en komposisjon. Kress og van Leeuwen kaller dette for "the informationvalue of top and bottom", og de sier at "if in a visual composition, some of the constituent elements are placed in the upper part, and other different elements in the lower part of the picture space or the page, then what has been placed on the top is presented as the Ideal, and what has been placed on the bottom is put forward as the Real" (Kress og van Leeuwen, 2006, s. 186). Altså vil plasseringen av elementene øverst eller nederst i en komposisjon, gi dem informasjonsverdi enten som *ideelle* eller *reelle* overfor hverandre. Et eksempel på dette kan være en bokside hvor verbaltekst er plassert øverst og et bilde eller en figur er plassert under denne igjen, eller nederst på siden. Det ideelle presenteres ofte som påstander og generaliseringer, mens det reelle er bevis eller eksempler. Kress og van Leeuwen tilføyer også at det som presenteres som den ideelle delen i mange tilfeller er "viktigst" eller har en ledende rolle, og at den reelle informasjonens rolle blir å underbygge denne igjen (Kress og van Leeuwen, 2006, s. 187).

Før jeg går videre til å presentere teori om ulike former for multimodalt samspill her, ser jeg nødvendigheten av å argumentere for å vurdere multimodal komposisjon med vekt på framing og informasjonsverdi i elevtekstene i kapittel 4. Det kan stilles

spørsmål til hvorvidt prinsippene rundt multimodal komposisjon kan brukes for å analysere alle slags uttrykk.

Van Leeuwen (2005) og Kress og van Leeuwen (1996,2006), viser til flere eksempler på analyse av ulike komposisjoner, særlig bilder og reklameannonser i magasiner. Likevel presiserer de at prinsippene for de ulike tilnærmingene til analyse av multimodale komposisjoner ikke er forbeholdt bilder og reklameannonser, men kan brukes i alle sammenhenger hvor tekst og bilde er integrert i et uttrykk. For å understreke dette, vil jeg sitere Kress og van Leeuwen her; “The principles of information value, salience and framing apply, not only to pictures, but also, for example, to layouts” (Kress og van Leeuwen, 2006, s. 177). Prinsippene for informasjonsverdi (ideelle og reelle/gitt og ny), salience og framing kan brukes i analyse av både bilder alene, og også andre tekstkomposisjoner. Jeg har ikke valgt å utdype *saliense* her, men betydningen av dette komposisjonselementet går ut på å vurdere i hvilken grad ulike tekstelementer er fremhevet for å tiltrekke seg leserens oppmeksomhet.

I et annet sitat sier Kress og van Leeuwen at; “As with the Given and New, The Ideal-Real structure can be used in the composition both of single images and of composite texts such as layouts” (Kress og van Leeuwen, 2006, s. 187). Altså kan både prinsippene for tolkning av *gitt* og *ny* informasjon, og prinsippene for det *ideelle* og det *reelle* benyttes i komposisjoner av bilder alene, men også i andre tekstkomposisjoner.

Ved dette utgangspunktet viser Kress og van Leeuwen til flere eksempler på analyse av layout¹⁹ i lærebøker for barn og avisartikler. Elevtekstene jeg skal analysere kan godt vurderes som layouts, da de er romlige organisert på en flate, enten de leses av på dataskjermen eller på ark.

2.3.2 Ulike multimodale samspill

Å definere modalitetene i en multimodal tekst, er et redskap for videre multimodal analyse. For å beskrive og forstå den multimodale meningsskapingen er det hensiktsmessig å definere de ulike modalitetene. Men det er likevel analysen av det multimodale samspillet som er det mest interessante i en slik analyse (Løvland, 2010, s. 1). I min oppgave legger jeg særlig vekt på det multimodale samspillet i elevtekstene,

¹⁹ Ordet layout stammer etymologisk fra engelsk og brukes generelt om ordning av tekst og bildestoff i en trykksak, dvs. grafisk formgivning (Store norske leksikon på nett, tilgjengelig fra; www.snl.no/layout [lest 20.08.2012]).

og hvordan samspillet mellom modalitetene oppstår. Spørsmålet er om elevene bevisst gjør bruk av modalitetenes semiotiske potensiale? Eller vil de legge mest vekt på den verbale uttrykksformen skrift? Disse spørsmålene kan bli aktuelle å reflektere over i analysearbeidet.

2.3.3 Modal affordans

Betydningspotensialet og grensene for hva en kan uttrykke gjennom en modalitet kaller vi *modal affordans* (Jewitt & Kress, 2003, s. 14). Affordans betyr både det som er mulig, og det en ikke kan få til å uttrykke gjennom en enkelt modalitet. Det kan være den materielle formen og organiseringsmåten som avgjør hva modaliteten er best egnet til å formidle.

Det multimodale samspillet i tekster kommer til uttrykk på ulike måter. En kan særlig legge merke til to hovedformer for samspill. Den første hovedformen, *funksjonell spesialisering*, handler om at de ulike modalitetene spesialisere seg for ulike formål, mens den andre hovedformen *multimodal kohesjon* er ulike former for sammenheng som oppstår mellom modalitetene (Løvland, 2007, s. 26). Løvland bemerker også at disse mekanismene på mange måter kan virke som motsetninger. Der den ene går ut på at en fordeler det en vil uttrykke på flere modaliteter, dreier den ene seg om hvordan sammenhengen mellom de spesialiserte modalitetene igjen blir etablert (Løvland, 2007, s. 26).

2.3.4 Funksjonell spesialisering

Funksjonell spesialisering går, som nevnt, ut på at de ulike modalitetene spesialisere seg for ulike formål. En modalitet vil eksempelvis være godt egnet til å fange leserens oppmerksomhet, og en annen vil være bedre egnet til å formidle viktig informasjon. Et annet begrep som ofte brukes i sammenheng med funksjonell spesialisering er *funksjonell tyngde*. Dette sier noe om hvor stor del av informasjonen i en multimodal tekst som ligger i de enkelte modalitetene. Funksjonell spesialisering kan være en effektiv måte å kommunisere på, og en god multimodal tekst kombinerer modaliteter som gjør at teksten fungerer bra i forhold til tekstskaperens mange mål (Løvland, 2007, s. 26).

2.3.5 Multimodal kohesjon

Det multimodale samspillet i multimodale tekster kan vi analysere ved hjelp av multimodal kohesjonsteori. Gjennom begrepet *multimodal kohesjon* fokuserer en på det multimodale samspillet og helheten i sammensatte tekster. Van Leeuwen har satt opp en

generell typologisering av multimodal kohesjon og bruker inndelingen; *rytme*, *komposisjon*, *informasjonskopling* og *dialog*. Disse begrepene er relevante når elevtekstenes kvaliteter skal drøftes i min oppgave. Løvland (2007) har klargjort begrepene til van Leeuwen, og det er disse jeg vil presentere her. Multimodal komposisjon har jeg også presentert i et eget punkt (2.3.1), da denne kohesjonsmekanismen er særlig vektlagt i elevtekstanalysene i kapittel 4. Likevel vil jeg kort repetere hovedtrekkene i oversikten under.

Rytme er knyttet til tekstens tidsdimensjon, hvor sammenhengen blir etablert fordi teksten utvikler seg over tid. Modalitetene kan følge etter hverandre i tid, som i eksempelvis en PowerPoint- presentasjon, eller samspille gjennom hele eller deler av tidsspennet, som er det vanlige i spillefilmer og tegneserier. Hva vi opplever som det sentrale i en tekst, henger sammen med at teksten er rytmisk. Den rytmiske organiseringen bygger på en veksling mellom motsetninger som eksempelvis sterk og svak, stor og liten. Gjennom rytmen blir teksten delt opp i takter, fraser og sekvenser. Sekvenser er store enheter som er bygd opp av flere fraser, som igjen inneholder flere takter. Ofte vil alle modalitetene som samspiller i teksten, være synkroniserte etter den samme rytmen, men de kan også utnytte ulik rytme (Løvland, 2007, s. 29-30).

Komposisjon, som jeg også har skrevet om i punkt 2.3.1, forholder seg til den romlige organiseringen. Både to- og tre-dimensjonale rom som boksider, skjermflater eller arkitektoniske rom. Komposisjonen binder det multimodale romlige uttrykket sammen og hjelper mottakeren til å orientere seg i den multimodale teksten, men kan også i seg selv tilføre mening. Mange av prinsippene i denne kategorien er kjent fra analyse av visuell kommunikasjon (Løvland 2007, s. 32).

Informasjonskopling er en kategori som representerer en systematisering av måter de ulike informasjonsbrokkene forholder seg til hverandre på. Bakgrunnen for en slik systematisering er at en alltid tolker det en leser ut fra konteksten av andre relaterte tekstdeler. Tekstdelene bygger på etablerte lingvistiske kohesjonsprinsipper som *utdyping* (elaboration) og *utviding* (extension) . Hovedforskjellen mellom utdyping og utviding er at en gjennom utdyping avgrenser meningspotensialet i det samlede uttrykket, mens utviding utvider det samlede meningspotensialet. Et konkret eksempel på slik avgrensning av meningspotensial kan være familiebilder i et album. Ofte har et bilde et litt uavgrenset meningspotensial fordi leseren kan knytte mange assosiasjoner til

det, men ved hjelp av en verbalspråklig billedtekst kan leseren få et signal om hvilken del av dette meningspotensialet som er mest relevant å aktivere i denne sammenhengen ved at billedteksten tolker motivet (Løvland, 2007, s.37-38). Utdyping og utviding blir sammenholdt med etablerte begreper som beskriver tilsvarende lenking mellom verbale og visuelle uttrykk, eller rene visuelle uttrykk. Van Leeuwen (2005) sammenholder disse begrepene i en modell som viser sammenhengen mellom begrepene og de ord-bilde-lenkene han kommer frem til (van Leeuwen, 2005, s. 230).

Image-text relations		
Elaboration [utdyping]	Specification [forankring]	The image makes the text more specific (illustration)
	Explanation [tolkning]	The text makes the image more specific (anchorage)
		The text paraphrases the image (or vice versa)
Extension [utviding]	Similarity [gjenfortelling]	The content of the text is similar to that of the image
	Contrast [motsetning]	The content of the text contrasts with that of the image
	Complement [avløsning]	The content of the image adds further information to that of the text, and vice versa ('relay')

Figur 1: Oversikt over visuell- verbal lenking (Løvland, 2006, s.41) etter (van Leeuwen, 2005, s.230). Ordene i klammene er Løvlands oversettelse.

Van Leeuwens typologisering ligger tett opp til begrepene *anchorage* (forankring) og *relay* (anløsning) som først ble introdusert av Barthes (Barthes, 1980 i Løvland, 2006, s.41). Forankring betyr at en semiotisk modalitet avgrenser meningspotensialet til en annen modalitet mens en utvider meningspotensialet gjennom å legge til en avløsende modalitet. I utgangspunktet var Barthes begrep laget for å skildre hvilke funksjon verbalspråket har i forhold til et mangetydig bilde (Løvland, 2006, s. 41). Gjennom forankring viser avsenderen hvordan han mener mottaker skal forstå teksten, og meningspotensialet blir avgrenset gjennom samspillet mellom modalitetene. I motsatt tilfelle avløser modalitetene hverandre ved at de representerer forskjellige ting. Dette vil

ikke bety at meningen i teksten spriker, men at mottakeren i større grad er med på å lese ut sin forståelse av samspillet, at den helhetlige meningen skapes på et høyere nivå (Løvland, 2006, s. 41).

Dialog er den fjerde formen for kohesjon. Dialog bygger på musikalsk samspill og samtaleteori. Modalitetene kan ha ulike roller, én blir fremhevet og en annen blir liggende i bakgrunnen. I multimodale tekster kan en ofte også finne interaksjon som utløser en form for respons, mellom modalitetene. (Løvland, 2007, s. 39-40).

2.3.6 Redundans

Løvland introduserer i artikkelen ”Multimodalitet og multimodale tekster”, begrepet *multimodal redundans*. Hun sier følgende; ” (...)at de ulike modalitetene i en tekst hovedsakelig formidler den samme informasjonen, men på forskjellige måter. Dette vil jeg kalle multimodal redundans. ” (Løvland, 2010, s. 2). Redundans kan knyttes mot multimodal kohesjon, og er en form for informasjonskopling.

Multimodal redundans mellom eksempelvis skrift og bilde handler ikke om identisk gjentakelse, men om at større eller mindre deler av meningsinnholdet blir uttrykt gjennom begge modalitetene. I barnelitteraturforskningen har det vært tradisjon for å analysere ulike former for redundans i bøker for barn. Redundans i barnelitteratur blir ofte sett på som en form for tilpassing til barnelesere med mindre teksterfaring. Det kan likevel ikke sees bort i fra at for sterk redundans i en tekst kan skape passive mottakere. Sterk redundans mellom skrift og bilde, kan føre til overkommunikasjon. Overkommunikasjon gjør at leseren oppfatter samspillet som irriterende eller uinteressant. I multimodale tekster der modalitetene er funksjonelt spesialiserte, oppleves ikke en slik overlapping, men en sterkere utnyttelse av modalitetenes betydningspotensiale (Løvland, 2010). Ettersom modalitetene skiller seg fra hverandre når det kommer til materialitet og organiseringsmåte, vil de også inneha ulik mulighet til å skape betydning.

2.4 Sjanger

Skjelbred (2006) definerer sjanger som; ”et mønster for hvordan vi kan skape og tolke en tekst”. Sjangrene gir hjelp til å finne sammenheng og mening i tekster vi møter. Slik sammenheng og mening skapes ved at vi gjenkjenner teksten som eksempelvis kan

være et dikt, et eventyr, en konsert eller en læreboktekst. Sjangeren gir oss råd eller retningslinjer til hvordan vi kan avkode og forstå teksten. Vi utvikler sjangerkunnskap som knytter mening til de ulike sjangrene, men en slik sjangerkunnskap er ikke medfødt, og utvikles ved at vi sosialiseres inn i et språklig og kulturelt fellesskap. Det betyr at vi utvikler sjangerforventninger som knytter mening til de ulike sjangrene. En av grunnene til at vi ikke kan uttrykke et budskap i en hvilken som helst sjanger, finner vi nettopp her, i ulike kulturelt bestemte sjangerforventninger. Endres sjangeren, endres også innholdet i budskapet. Derfor bør sjangerarbeid i skolen ha som mål å utvikle både konkret kunnskap om ulike sjangrer og forståelse for sjangerens betydning for vår tolkning av de tekstene vi er omgitt av (Skjelbred, 2006, s.50). Sjangrene gir hjelp og rammer for både tolking og utforming av tekster, og er derfor et viktig begrep i skriveopplæringen. I læreplanen er norskfaget inndelt i hovedområder som omfatter *muntlige tekster, skriftlige tekster og sammensatte tekster*. Under *skriftlige tekster* står det blant annet;

Hovedområdet *skriftlige tekster* dreier seg om skriftlig kommunikasjon, det vil si å lese og skrive norsk. Lesing og skriving er parallelle prosesser i den enkeltes læringsforløp. Eleven utvikler skrivekompetanse gjennom å skrive og lese og lesekompetanse gjennom å lese og skrive. Dette skjer gjennom arbeid med *ulike sjangere*²⁰ på bokmål og nynorsk med økende krav til forståelse for sammenhenger mellom tekstenes form og funksjon (Utdanningsdirektoratet, u.å.).

Her står det klart at skrivekompetanse utvikles i arbeid med ulike sjangere. Det er helt klart at sjangeropplæring er en viktig komponent i norskfaget i skolen, og vi behøver kunnskap om ulike sjangre for å kunne uttrykke oss skriftlig og muntlig.

For å kunne plassere og strukturere tekster innenfor ulike typer av sjangrer, er det nødvendig å vite noe om sjangerinndeling. En vannlig sjangerinndeling er de to hovedgruppene skjønnlitterære sjangrer og sakprosasjangrer, og en viktig forskjell mellom disse gruppene blir uttrykt med begrepene *fiksjon* og *fakta*. Skjønnlitterære tekster handler om en fiktiv virkelighet, sakprosaen om en faktisk virkelighet (Skjelbred, 2006). De skjønnlitterære hovedsjangrene er som kjent epikk, dramatik og lyrikk. Av plasshensyn har jeg valgt å konsentrere meg om fortellingen da det er i

²⁰ Min utheving

denne sjangeren elevene fikk i oppgave å skrive. Fortellingen har også en svært sentral plass i skolens skriveopplæring.

2.4.1 Fortellingen

Her vil jeg trekke frem noen kjennetegn på hva som karakteriserer en fortelling.

Fortellingen har for det første en forteller, noe som kan ha store implikasjoner for teksten. Den som forteller må *velge ut* hva han vil fortelle, han framstår dermed som et subjekt som konstruerer fortellingen. Dette kan skyldes at det er avstand mellom fortellersituasjonen og de hendelsene det blir fortalt om. Denne avstanden gjør det igjen mulig å ha overblikk og velge ut hva en vil fortelle om. Tidsavstanden gir rom for ettertanke, planlegging, fabulering og tolking. Fortelleren får nå en *ekstern* rolle, der han kan stå utenfor fortellingen og bare registrere det som skjer. Men fortelleren kan også ha en *intern* rolle hvor han deltar i sin egen fortelling som jeg-forteller, noe som er svært vanlig når elever skriver. Gjennom en intern rolle kan fortelleren også fortelle gjennom en tredje person og identifisere seg i større eller mindre grad med personer i fortellingen (Skjelbred, 2006).

En annen vanlig inndeling er skillet mellom *dramatisert* og *udramatisert* forteller.

Fortelleren er udramatisert dersom han står utenfor og ikke har vært med på det fortalte, og dramatisert dersom han har vært med på det. Vi kan så kalle disse for 1.personsforteller (dramatisert) og 3.personsforteller. Vinje (1993) peker på at dette bare er en grovinndeling. Det finnes mange typer fortellinger med dramatisert forteller, og mange typer med udramatisert forteller. I neste omgang blir det derfor aktuelt å se på hvilken *synsvinkel* fortelleren har. En udramatisert forteller kan se personene utenfra, eller han kan gi innblikk i tanker og følelser hos én eller flere av dem (Vinje, 1993, s. 113). Jeg velger å forholde meg til begrepene Skjelbred bruker, intern og ekstern forteller, da jeg har lagt vekt på hennes teorier om fortellingen i denne oppgaven. Et annet argument vil være at elevfortellingene jeg har analysert ikke gjør bruk av en udramatisert forteller, og da heller ikke synsvinkel.

Skjelbred (2006) legger frem at et annet viktig trekk ved fortellingen, er at den gjengir hendelser som har *utsrekning i tid*, og som plasserer seg etter hverandre i tid. Tid blir det strukturerende prinsippet og det som skaper sammenheng (Skjelbred, 2006, s. 65). Relatert til tid ligger også *utviklingen* som finner sted i fortellingen. Utviklingen kan

skje ved brå omslag og overraskende hendelser, eller den kan skje mer gradvis. Det vil alltid være et element av utvikling i fortellingen, slik at situasjonen på en eller annen måte er forandret når fortellingen slutter. Utviklingen blir gjerne beskrevet ved hjelp av en fortellingsgrammatikk. Der finnes ulike utforminger av denne grammatikken, men alle inneholder tre elementer. Disse beskriver fortellingen som en tekst som har - en *åpning* med bakgrunn og igangsettende handling, - en *komplikasjon* eller *konflikt* hvor handling og en mothandling ut fra bevisste motiver er sentralt. Disse bygger seg gjerne opp mot et høydepunkt før vi får en *løsning* eller *avslutning* hvor situasjonen er endret i forhold til hvordan den var da fortellingen startet (Skjelbred, 2006).

2.4.2 Refererende og egentlige fortellinger

I arbeid med elevfortellinger vil en fort oppdage at ikke alle fortellinger som elever skriver innfrir kravene om en fortellingsgrammatikk. For mange av de fortellingene elever skriver – realistiske fortellinger om noe som har hendt dem selv – mangler det dynamiske elementet og fortellingsgrammatikken. Skjelbred (2006) sier at selv om disse fortellingene er mangelfulle ut fra en tradisjonell litteraturteoretisk definisjon, kan det være nyttig å se på dem ved å bruke et videre fortellingsbegrep.

Refererende fortellinger beskriver ofte dagligdagse hendelser i kronologisk rekkefølge. De handler ofte om en dag, eller en ferieuke. De refererende fortellingene mangler en fortellingsgrammatikk og får dermed en ”og så, og så” struktur.

De egentlige fortellingene er først og fremst kjennetegnet ved at det skjer et *brudd* eller noe *unanlig* i handlingen. De er ikke bare strukturert i tid, men komponert på en spesiell måte. De har en fortellingsgrammatikk. Mens refererende fortellinger har det vi kan kalle en flat struktur – ”og så, og så”- har den egentlige fortellingen en stigende struktur, en komposisjon med en utvikling mot et høydepunkt og en avslutning som ikke er betinget av at dagen eller ferien er slutt, men en direkte konsekvens av handlingen i fortellingen. Forskjellen mellom de to typene fortellinger er ikke en forskjell i innhold, men en forskjell i komposisjon, den er knyttet til *hvordan* en forteller mer enn til *hva* en forteller (Skjelbred, 2006, s.71).

Helt avsluttende her vil jeg kommentere at der i dag finnes problemstillinger tilknyttet en sjangerinndeling av nye tekstformer og uttrykk. Særlig gjelder dette de digitale multimodale tekstene. Kress diskuterer dette i sin bok ”Literacy in the new media age” (2003), og han finner at det gjerne ikke er så viktig å ha definerte ”sjangermerkelapper”

på alle de nye tekstuttrykkene, men at det som er av størst betydning er å forstå sjangernaturen -hva teksten betyr og hvordan den er konstruert (Kress, 2003, s. 119)

3 METODE

I denne studien har intensjonen vært å undersøke hva som karakteriserer det multimodale samspillet i elevtekster skrevet med ulikt verktøy. Hovedproblemstillingen er, som nevnt, ”Hva karakteriserer det multimodale samspillet i 3. klassingers fortellinger skrevet for hånd, sammenliknet med fortellinger skrevet på datamaskin?”, med underspørsmålene; ”Hvordan ser det visuelle tekstbildet (komposisjonen) ut i elevtekstene?”, ”Hvordan er det multimodale samspillet i elevtekstene?” og ”Hvordan har elevene fått til å skrive fortellingene i forhold til fortellingsgrammatikk?”. Jeg har sett på multimodale tekster skrevet av elever i 3. klasse, og jeg har sett på hvordan og på hvilke måte tekstene kommuniserer mening gjennom modalitetene skrift og tegning eller bilde. Jeg har studert det multimodale samspillet i tekstene, og gjennom multimodal tekstanalyse har elevenes fortellinger vært interessant å vurdere. Jeg vil videre her beskrive hvordan jeg har gått frem metodisk.

3.1 Valg av metode

Forskningsmetode er fremgangsmåter og teknikker som benyttes for å besvare vitenskaplige spørsmål og problemstillinger. Vi kan skille mellom to forskningsstrategier basert på kvantitativ og kvalitativ metode. Kvalitative metoder søker å gå i dybden, og vektlegger betydning, mens kvantitative metoder vektlegger utbredelse og antall (Ringdal, 2007, s. 22).

Det er forskningens hensikt og mål som avgjør hvilken strategi som kan tas i bruk for å innhente tilstrekkelig informasjon for å oppnå forståelse (Postholm, 2010). Elevtekstene danner grunnlaget for det fenomenet som skal studeres, og elevene som tekstskapere vil også være en sentral del av forskningsgrunnlaget. Problemstillingen og forskningsspørsmålene jeg har tatt utgangspunkt i, spør etter en kvalitativ undersøkelse ut fra et teoretisk perspektiv.

Kvalitativ forskning innebærer å utforske menneskelige prosesser eller problemer i en virkelig setting. Teori på ulike nivå gir retning for forskningsarbeidet, samtidig som forskerens egne opplevelser og erfaringer påvirker forskningsfokuset (Postholm, 2010, s. 17). Jeg har i mitt forskningsprosjekt studert multimodale tekster skrevet av elever. Målet mitt har vært å skildre samspillet som oppstår mellom de ulike tekstdelene, og dette samspillet vil igjen være et resultat av hvordan elevene som tekstskapere velger å

kommunisere budskapet eller handlingen i teksten. Størrelsen på utvalget, eller antallet av forskningsdeltakere har også avgjort at jeg måtte gjennomføre en kvalitativ studie.

Problemstillingene i kvalitativ forskning vil utformes slik at de fanger opp pågående aktivitet. Slike studier vil derfor få en beskrivende form. Det henger naturlig sammen med at forskningsspørsmålene ofte begynner med ordene *hvordan* eller *hva*. I min forskningsoppgave søker problemstillingen å få svar på *hva* som karakteriserer det multimodale samspillet i multimodale tekster skrevet for hånd eller på datamaskin. Disse spørreordene fordrer en beskrivende tekst, som kan gi svar på spørsmålene som stilles. Den avsluttende teksten får en fortellende form, og fremtrer gjerne som en sammenhengende historie. Postholm legger vekt på at teori gir retning for problemstillinger og forskningsspørsmål, men i tillegg har også forskningstema og formålet med forskningen betydning for utformingen av problemstillingen (Postholm, 2010, s. 36-37).

I kvalitativ forskning tar forskeren utgangspunkt i de situasjonsbestemte betingelsene. Situasjonen er med på å forme studien, hvilket innebærer at forskeren har en *induktiv* tilnærming til forskningsstedet. Å ha en induktiv tilnærming går ut på at forskeren med sine erfaringer, opplevelser og teorier prøver å forstå og skape mening i datamaterialet han eller hun har samlet inn (Postholm, 2010, s. 27). Likevel vil det finne sted en interaksjon mellom *induksjon* og *deduksjon* i kvalitativ forskning, da en plan for en kvalitativ forskningsstudie aldri kan være helt fastlagt på forhånd, sier Postholm (2010). En deduktiv tilnærming er det motsatte av induktiv. En deduktiv forskningsprosess innebærer at forskeren har utarbeidet et sett av variabler som ikke endres i løpet av forskningsprosessen. Disse variablene blir slik bestemmende for hvilket datamateriale som skal samles inn. Ved en induktiv tilnærming er ingen slike variabler utarbeidet på forhånd. Innenfor fenomenologiske og etnografiske studier og kasusstudier vil forskeren ha noen undersøkelsesspørsmål klare i forkant av studien, men er innforstått med at disse kan endres underveis i forskningsprosessen. Deltakernes perspektiv står i fokus, og dette perspektivet avgjør om forskerens antagelser opprettholdes eller ikke. Noen antagelser kan bekreftes, andre avkreftes, mens nye forhold som forskeren ikke har tenkt på i forkant av studien trekkes inn. Under denne interaksjonen mellom antagelser og data utvikler forskeren sin forståelse av forskningsfeltet (Postholm, 2010).

I tilnærmingen til mitt forskningsprosjekt har det vært en alternering mellom teori og empiri. En slik tilnærming kaller Alvesson og Sköldberg (2008) for *abduksjon*. Abduksjon går ut fra empiriske fakta på samme måte som induksjon, men avviser ikke teoretiske før-forestillinger og ligger på den måten nærmere deduksjon. Analysen av empirien kan eksempelvis gjerne kombineres med studier av tidligere teorier og forskning som en inspirasjonskilde for å oppdage mønstre som gir forståelse (Alvesson og Sköldberg, 2008, s. 56). I analysen av elevtekstene jeg har samlet inn har jeg også ved studier av tidligere forskning kunnet si noe om hvordan det multimodale samspillet fungerte i elevfortellingene.

3.2 Metodisk teori

I min studie har det vært nødvendig å gjøre bruk av en metodisk tilnærming som støtter opp under analyse av de multimodale tekstene, men som også trekker inn og tydeliggjør elevenes perspektiv og meninger rundt innholdet i egne tekster. Jeg hadde på bakgrunn av dette bruk for en empirinær metodisk tilnærming. Kombinasjonen av hermeneutikk og fenomenologi passet dette formålet. Analyse av multimodal tekst i norskfaget har hermeneutikk som sitt teoretiske grunnlag, mens deltakerperspektivet vil bli gjort rede for gjennom en fenomenologisk tilnærming.

3.2.1 Hermeneutikk

Hermeneutikk²¹ er læren om fortolkning av tekster og bygger på en filosofisk teori om all forståelse. Hermeneutikken bygger på en forklaringsmodell for hvordan en tekst gir helhetlig mening. Denne blir kalt for den *hermeneutiske sirkel* og legger vekt på at når vi leser en tekst har vi alltid en før-forståelse eller en forventning til teksten vi skal lese. Når vi tolker en tekst, gjør vi det ut fra egne før-forestillinger, fordommer og meninger. Når vi leser teksten gjør vi det på bakgrunn av vår etablerte før-forståelse, men teksten vil også virke tilbake og forandre den før-forståelsen vi har av den. Kjernen i den sirkulære leseprosessen går ut på at en leser teksten del for del og mens en leser, er en alltid på et eller annet punkt innenfor den tekstlige helheten. Mellom del og helhet er det et gjensidig påvirkningsforhold som danner meningen i teksten (Gadamer, 2007, s. 254).

Hermeneutikken fremhever også betydningen av å fortolke folks handlinger gjennom å fokusere på et dypere meningsinnhold enn det som er umiddelbart innlysende. Alt som er

²¹ Etymologisk kommer ordet hermeneutikk fra gresk *hermenevein*, som betyr *tolke* eller *underlegge*.

gjenstand for forståelse og fortolkning, vil ved et hermeneutisk utgangspunkt tolkes som tekst (Thagaard, 2009). Hermeneutikkens fortolkningsperspektiv ligger slik nært en sosialsemiotisk forankring hvor alle tegn eller ytringer skaper mening innenfor en gitt kontekst. Denne konteksten har i min forskningsoppgave dreid seg om de multimodale tekstuttrykkene og hvilke modaliteter elevene har gjort bruk av for å skape mening og fortelle en historie.

3.2.2 Fenomenologi

Fenomenologiske studier forsøker på sin side å beskrive den meningen mennesket legger i en opplevelse knyttet til et spesielt fenomen. På samme tid ønsker forskeren også og finne ut hvordan erfaringen av det samme fenomenet blir oppfattet av flere enkelt individer. I en fenomenologisk tilnærming søker en derfor å gå inn i prosessen for å sette ord på deltakerne sine perspektiver. Forskeren sin intensjon er å prøve å forstå helheten i prosessen, og gi en så klar skildring av virkeligheten som mulig (Postholm, 2010). Jeg har studert multimodale tekster skrevet av elever. Jeg har søkt å forstå hva som karakteriserer samspillet som oppstår mellom modalitetene i disse tekstene. For å oppnå denne forståelsen har jeg sett på meningen elevene som tekstskapere har lagt i skriveopplevelsen, og arbeidet med tekstene sine. Elevenes perspektiver må løftes frem og støtte opp under den multimodale tekstanalysen. Jeg vil slik kunne få frem om valget av modaliteter har vært bevisst med tanke på oppgaven de har fått. For å komme frem til begrunnede svar på spørsmålene rundt samspillet i analysen, var det helt nødvendig å studere elevenes perspektiver, både i selve skriveprosessen, og i samtale med dem om tekstene etterpå. Jeg har også sett på hvordan hver enkelt elev har skrevet teksten sin, og hvordan valgene av modaliteter slik har variert i de individuelle tekstuttrykkene.

3.2.3 Kombinasjon av hermeneutikk og fenomenologi

Kombinasjonen av en hermeneutisk- og fenomenologisk tilnærming, er en mye brukt metode i pedagogisk forskning. Van Manen (1990) har kalt denne *hermeneutic phenomenological research*. Her kombineres både fortolkende/hermeneutiske metoder og beskrivende/fenomenologiske metoder for å studere opplevelser eller livsverdenen hos individene som blir studert (Van Manen i Hatch, 2002, s. 29). Hermeneutisk-fenomenologi er en konstruktivistisk tilnærming. Den hentyder at flere sosialt konstruerte virkeligheter eksisterer og at meningen individet legger i sine opplevelser og erfaringer, utgjør objektet som studeres (Hatch, 2002, s. 30). I min studie har

kombinasjonen av hermeneutikk og fenomenologi åpnet for å studere samspillet i de multimodale tekstene, og også satt elevene som tekstskapere i fokus.

3.3 Metodisk praksis

Når det kommer til forskningsdesign og hvordan jeg har gått frem i de ulike delene av forskningsprosessen, har jeg brukt metodene observasjon, intervju og tekstanalyse for å skaffe til veie datamaterialet.

3.3.1 Elevtekstene

De ti elevene som deltok i prosjektet gikk i tredje klasse da de skrev tekstene. Jeg valgte denne elevgruppen fordi jeg ønsket å se på og vurdere multimodale tekster skrevet av elever som fortsatt var i begynneropplæringen, og dermed i en fase hvor de jobber med å lære seg og lese og skrive egne tekster. I utgangspunktet ville jeg ha to elevgrupper fra to ulike skoler, men jeg innså at dette ville blitt mer arbeid enn nødvendig. Dessuten vil det være positivt i forhold til analysen av tekstene at elevene har hatt samme norsklærer og lik undervisning i lese- og skriveopplæring fra første klasse. Av de ti elevene som deltok, skrev fire elever på datamaskin, og seks elever skrev for hånd.

Det var en forutsetning at elevene som skulle skrive på datamaskin hadde gode nok dataferdigheter til å kunne skrive tekstene i programmet OneNote, samt at de kunne bruke programmet til å tegne, og til å sette inn bilder fra nettet. OneNote er et program som er i office-pakken til Microsoft. I utgangspunktet er OneNote en digital notatblokk som samler og strukturerer digitalt arbeid i oversiktlige mapper. Likevel vurderte jeg programmet som godt egnet til formålet her. Til forskjell fra Word som skriveprogram, åpner OneNote for å kombinere tekst, tegning/bilde, lyd og video på samme side, og det er enkelt å flytte de ulike tekstdelene på siden uten at en må gjøre bruk av tekstbokser eller tabeller. Det er også mulig å tegne direkte på siden da tegneverktøy er integrert i programmet. Her må det legges til at fargevalget i tegneverktøyet har sine begrensninger og derfor ikke kan sammenliknes med tegneprogrammer som eksempelvis Paint og Drawing for Children. En kan også ta opp lyd og video direkte på siden.

På bakgrunn av OneNotes funksjoner fant jeg det bedre egnet til bruk i mitt prosjekt enn eksempelvis Word. Brukergrensesnittet er lavt, og det var også en avgjørende faktor når

jeg skulle velge skriveprogram. Smartped²² har skrevet og gitt ut et hefte om pedagogisk bruk av OneNote, hvor det blant annet argumenteres for et lavt brukergrensesnitt som åpner for at elever helt ned i 1. klasse skal kunne greie å bruke OneNote på egenhånd. Jeg ble kjent med Smartped og deres forslag til pedagogisk bruk av OneNote gjennom en forelesning ved HSH høsten 2010, der Martin Luth fra Microsoft Norge introduserte OneNote. Etterhvert som jeg prøvde ut programmet ble jeg veldig sikker på at det ville egne seg svært godt til bruk i mitt prosjekt.

I klassen hvor jeg gjennomførte min studie hadde verken læreren eller elevene brukt OneNote til tekstskaping tidligere. Jeg fant det derfor nødvendig å introdusere programmet for dem og gi elevene opplæring i å bruke det. Så i forkant av datainnsamlingen var jeg på forskningsskolen fire dager og gav elevene opplæring i OneNote. Sammen med læreren bestemte jeg meg for at alle elevene i klassen skulle få være med på opplæringen, selv om jeg i utgangspunktet kun skulle bruke ti elever i selve prosjektet. Det var 25 elever i klassen og jeg hadde elevene i grupper på 7-8 elever inne på datarommet samtidig. Hver gruppe fikk omtrent en skoletime hver per dag jeg hadde opplæring i OneNote, slik hadde alle elevene i klassen fått jobbe med OneNote i fire skoletimer. I disse timene viste jeg elevene OneNote og hvordan de ulike funksjonene i programmet fungerte. De gjorde seg kjent med tegneverktøy og funksjoner for flytting/plassering av tekst og bilde/tegning på siden, og de utforsket skrivemenyen med ulike skriftstørrelser og former etc. De fikk også to skriftlige oppgaver i disse timene. Den ene var å skrive om og presentere en bok de leste eller hadde lest, og den andre var å skrive om en fritidsaktivitet, et forbilde eller et dyr. Dette var nokså frie oppgaver og de var motiverende slik at alle fant noe de hadde lyst å skrive om.

Det var ulikt hvilke utfordringer elevene møtte da de arbeidet med å skrive tekstene i OneNote. Mange trengte hjelp til å kopiere og sette inn bilder fra nettet, samt å plassere disse i teksten sin.

Gjennom disse øktene så jeg klart at elevene trengte å trene seg på å skape tekster i OneNote og på datamaskin generelt. Særlig var det elevenes grunnleggende

²² Smartped v/Lise Hellerud utgav i 2009 et brukerhefte som presenterer OneNote og gir en enkel innføring i bruk av programmet. Her eksemplifiseres også pedagogisk bruk og elevtekster i OneNote. Smartped jobber for digital kompetanse i barnehage og skole. Mer informasjon om OneNote og pedagogisk bruk finnes på www.smartped.no

dataferdigheter²³ som var svake. Så å bruke tid på opplæring var derfor noe jeg fant nødvendig og elevenes lærer syntes også det var positivt at elevene fikk jobbe med dette. Det var nødvendig at jeg selv tok meg av denne opplæringen da lærer ikke så det mulig å få dette til i tillegg til den fastlagte undervisningen. Etter den siste økten med innføring i OneNote jobbet samtlige elever selvstendig og de var blitt flinke til å lage egne innholdsrike tekster. Det at alle elevene i klassen fikk være med på opplæringen i OneNote gav meg også fordeler med hensyn til validitet i prosjektet. Jeg ble kjent med elevene som student og lærer, og på denne måten ble min rolle som forsker ikke så fremtredende, eller satt i fokus på samme måte. Dette var viktig for meg da jeg ønsket at elevenes tekster og skrivesituasjonen under selve datainnsamlingen skulle bli så naturlig som mulig.

Jeg gikk i gang med forskningsprosjektet i uke 5, 2011. Elevene fikk i oppgave å skrive en fortelling der begynnelsen var gitt og de skulle skrive handlingen videre. Ved å bruke en slik oppgaveform åpner en for at alle kan greie å finne noe å skrive om. Det er fastsatt hvor handlingen begynner, og alle har det samme utgangspunktet. Ofte vil begynnelsen inneholde så mange oppfordringer til å skape et godt poeng, at eleven nesten automatisk vil utvikle dette. Det må legges til at det ikke er snakk om å skrive videre på en historie, men å utvikle en handling på grunnlag av en antydning. Eleven blir ledet til å få noe til å skje i teksten, og kanskje også til å løse et problem. Elever kan ofte bli svært kreative når de får i oppgave å skrive innenfor tydelig definerte rammer (Aase, 1991).

3.3.2 Utvalg

Kvalitative studier baserer seg på *strategiske utvalg*, det vil si at vi velger informanter som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen og undersøkelsens teoretiske perspektiver (Thagaard, 2009). For å oppnå bredde i mitt materiale, valgte jeg ut ti elever som skulle skrive multimodale tekster. Disse ble igjen plassert i to kategorier, hvor seks elever skrev for hånd og fire elever skrev på datamaskin. Innenfor hver av disse igjen, ville jeg ha elever som var på

²³ Grunnleggende ferdigheter innebærer å kunne åpne programvare, sortere og lagre informasjon på datamaskinen, og andre enkle ferdigheter i bruk av datamaskiner og programvare. Det er den første komponenten i Erstad sin oversikt over de komponentene som han mener inngår i digital kompetanse i skolen (Erstad, 2005, s. 102).

ulikt nivå i skriveutviklingen. Jeg måtte på grunnlag av dette gjøre kategoribaserte utvalg. Thagaard (2009) kaller denne utvalgsprosessen for *kvoteutvelging*. Ved kvoteutvelging defineres en bestemt kvote av informanter som skal plasseres innenfor hver av disse kategoriene. For at jeg kunne foreta et kategoribasert utvalg, var det avgjørende med hjelp fra elevenes lærer, som hadde kjennskap til elevenes faglige kompetanse, til å plassere elevene i de ulike kategoriene. Kjønn var ikke et utvalgs-kriterium. Det var heller ikke et kriterium at elevene som skrev digital tekst hadde høye digitale ferdigheter, men det kan bli aktuelt å si noe om i hvor stor grad disse elevene har jobbet med tekstskaping på data tidligere. Thagaard (2009) sier om utvalgets størrelse at dette må vurderes i forhold til et ”metningspunkt”. Dersom studier av flere enheter ikke gir ytterligere forståelse av fenomenene som studeres, er utvalget tilstrekkelig stort. Mitt utvalg er tilstrekkelig innenfor denne studien da jeg har valgt å analysere de multimodale tekstene i dybden. Dersom jeg hadde hatt et større utvalg, ville det blitt for tidkrevende, og analysene ville gjerne ikke blitt så detaljerte som de behøver å være for å besvare mine forskningsspørsmål.

Her vil jeg også få presisere at utvalget som i utgangspunktet var tolv elevtekster, tidlig i analysen ble redusert til ti tekster. Jeg vil begrunne denne avgjørelsen med at analysen av hver enkelt tekst ble så omfattende at jeg ikke så det som mulig å inkludere alle tolv. Både av hensyn til plass i oppgaven og av en vurdering av utvalget som tilstrekkelig stort, fant jeg det riktig å ikke bruke tekst 11 og 12 i mitt empiriske materiale. Bortvelgingen av akkurat disse to, var ikke tilfeldig. Som i tekst 10 (se kap 4.3, analyse av elevtekster), handlet disse tekstene om en elefant. Både når det gjaldt fortellingens innhold og komposisjon, hadde disse tre tekstene likhetstrekk. Derfor vil jeg påstå at jeg fortsatt har oppnådd tilstrekkelig bredde i forskningsmaterialet selv om disse tekstene ikke ble inkludert i empirien. Tekst 11 og 12 ble umiddelbart slettet da jeg ikke ville bruke dem.

3.3.3 Observasjon

Observasjon er mye brukt innenfor kvalitativ forskning. Forfølere eller antakelser formulert med utgangspunkt i substantiv teori²⁴, hjelper forskeren til å rette blikket mot handlinger som utspiller seg (Postholm, 2010, s.56). På bakgrunn av de substantive

²⁴ Omfattende teorier, teoretiske modeller og mellomteorier gir retning for problemstillinger, mens substantive teorier danner utgangspunkt for konkrete, forskbare problemstillinger. Dette er teorier som viser direkte til et bestemt sted, til bestemte grupper, til en bestemt situasjon på et bestemt tidspunkt. På den måten er disse teoriene utviklet på grunnlag av en konkret, lokal handling (Postholm, 2010, s.25).

teoriene vil en entre observasjonssituasjonen med et sett av antakelser rundt hvordan situasjonen som observeres vil arte seg. Det vil oppstå et møte mellom antakelser og praksisfelt, og hvorvidt antakelsene bekreftes eller avkreftes, eller også utvikles, vil komme frem ved analysen av observasjonssituasjonen. Det er viktig å legge til at selv om antakelser er med på å styre forskerens observasjonsfokus, vil likevel en kvalitativ forsker så langt det er mulig prøve å være induktiv²⁵ i forskningsprosessen, og dermed innstilt på at forskningsfeltet kan åpne for andre fokus eller tema som forskeren selv ikke har tenkt på på forhånd (Postholm, 2010, s.57). I mine observasjoner har jeg lagt vekt på teorier knyttet til skriveprosess og multimodal tekstteori, da jeg ville finne ut av hvor stor vekt eleven la på de ulike elementene i teksten sin mens han eller hun skrev. Jeg hadde da utviklet et sett av antakelser basert på den substantive teorien innenfor disse områdene.

Jeg har vært en deltakende observatør i mitt forskningsprosjekt. Deltakende observasjon innebærer at forskeren har en aktiv rolle i forhold til informantene, og til en viss grad deltar sammen med dem. Ved deltakende observasjon hadde jeg muligheten til å se gjennom egne øyne hvordan elevene handlet og samhandlet. Jeg lagret det jeg observerte ved å notere under observasjonen. Det kan være nyttig å gjøre bruk av et utarbeidet skjema når en skal bearbeide notater tatt under en observasjon. Jeg gjorde bruk av dette skjemaet både under og etter observasjonen for å på en strukturert måte kunne analysere det materialet som kom frem. Under deltakende observasjon, er det et underordnet mål om å påvirke situasjonen minst mulig når man observerer. Dette var et mål hos meg også, men som deltaker i situasjonen gav jeg meg selv muligheten til å snakke med elevene om det de holdt på med, men uten å gå inn i en aktiv rettleider eller hjelperrolle. Som deltakende observatør er det også viktig å synliggjøre sin rolle i situasjonen overfor deltakerne.

I forkant av observasjonene kom jeg frem til at det ville bli hektisk å foreta grundige observasjoner av elevene i skriveprosessen, samtidig som jeg skulle legge frem oppgavetekst og forklare. Jeg hadde derfor med meg en assistent som hadde ansvar for å observere tre av elevene i begge gruppene. Assistent og jeg hadde i forkant av

²⁵ I kvalitativ forskning tar forskeren utgangspunkt i de situasjonsbestemte betingelsene. Sitasjonen er med på å forme studien. Dette innebærer at forskeren har en induktiv tilnærming til forskningsstedet. Forskeren med sine erfaringer, opplevelser og teorier prøver å forstå og skape mening i datamaterialet han eller hun har samlet inn. Dette innebærer at studien er verdiladet, og en kvalitativ forsker innser også at forskningen han eller hun gjør aldri kan være "verdifri" eller objektiv (Creswell, 1998 i Postholm, 2010, s.27)

observasjonene gått grundig gjennom et observasjonsskjema med nedskrevne punkter for føring av feltnotater. På denne måten forsikret jeg meg om at både assistent og jeg hadde et likt utgangspunkt når det gjaldt fokus for observasjonene og hva som var aktuelt å se etter.

3.3.4 Intervju

Når elevene var ferdige med å skrive tekstene, foretok jeg intervjuer med noen av dem for å få frem deler av deres perspektiver som ikke vil komme frem under observasjon og tekstanalyse. Jeg intervjuet i alt fem elever, og stilte dem spørsmål til tekstene de hadde skrevet. Spørsmålene gikk direkte på innholdet i tekstene, og slik fikk jeg i gang en dialog rundt selve skriveprosessen. Her konsentrerte jeg meg særlig om hvorvidt elevene hadde vært bevisst på hvilke av modalitetene de skrev/laget først eller sist i teksten, og hvilke av modalitetene de selv mente er den som forteller mest. Ved å få frem elevenes perspektiver rundt dette, vil jeg kunne si noe om erfaringen de har gjort seg i arbeidet med å skrive disse tekstene. Postholm (2005) sier om bruk av intervju at målet er å finne ut hva erfaringen betyr for deltakerne ved hjelp av skildringen de gir. Jeg vil samtidig være ute etter å finne den underliggende meningen i deltakernes erfaring.

Til mitt formål passet det å gjøre bruk av et delvis strukturert intervju (Thagaard, 2009). I et delvis strukturert intervju er spørsmålene utformet på forhånd, men det er også rom for å komme med oppfølginsspørsmål. Jeg hadde fire spørsmål med, og samtaleformen, som et delvis strukturert intervju legger til rette for, passet også godt med tanke på elevene. En stor fordel ved å ha satt opp spørsmålene jeg ville ha svar på i forkant av intervjuet, var at jeg kunne sammenlikne svarene etter flere intervjuer. En slik sammenlikning åpnet for at jeg eventuelt kunne finne forskjeller mellom skriveprosessene hos elever som skrev på datamaskin i forhold til de som skrev for hånd.

Intervju med barn

Å bruke barn som informanter stiller forskeren overfor noen spesielle utfordringer. Dalen (2004) fremhever at det ikke er særegne metodologiske regler knyttet til å intervju barn fremfor voksne. Likevel er den sosiale relasjonen mellom voksne og barn i en intervjusituasjon noe annerledes enn mellom to voksne. Det er spesielt viktig i intervjuer med barn at voksne opptrer som formelle intervjuere, og ved å følge allmenne

metoderegler for et intervju kan det hjelpe oss med å få avstand til våre egne oppfatninger av hvordan barn ”er” (Dalen, 2004).

Barns troverdighet er også viktig å ta stilling til ved bruk av barn som informanter. Det er viktig å ikke stille ledende spørsmål slik at barnet kan gi upålitelig eller direkte misvisende informasjon. Det er også viktig å bruke alderstilpassede spørsmål. En bør unngå lange og komplekse spørsmål og kanskje ikke stille mer enn ett spørsmål om gangen (Kvale og Brinkmann, 2009, s.157-158). Ved bruk av barn som informanter må forskeren være ekstra grundig i sine forberedelser. Det kreves god kjennskap til barn og deres måte å kommunisere på (Dalen, 2004).

3.3.5 Tekstanalyse

Tekstanalysen utgjør hovedmetoden i mitt forskningsprosjekt. Til sammen har jeg analysert ti elevtekster. Jeg valgte å bruke fortelling som sjanger, og jeg utarbeidet en konkret oppgave der begynnelsen var gitt og elevene skulle fortelle videre. Jeg har studert *samspillet* som oppstår mellom modalitetene i de multimodale elevtekstene. Det multimodale samspillet i multimodale tekster kommer til uttrykk på ulike måter, og vi skiller gjerne mellom to hovedformer for samspill. Den ene går ut på at de ulike modalitetene spesialiserer seg for ulike formål (funksjonell spesialisering), og den andre er ulike former for sammenheng som oppstår mellom modalitetene (multimodal kohesjon). Etersom at det er det multimodale samspillet i tekstene jeg ønsket å studere, var det være mest oversiktlig å løfte frem en analyse ut fra en typologisering av multimodal kohesjon i min studie. Multimodal kohesjon er de mekanismene som gjør at vi opplever sammenheng mellom modalitetene i teksten. Som jeg har nevnt før, kan vi skille mellom fire såkalte kohesjonsmekanismer, rytme, komposisjon, informasjonskopling og dialog, som er fremstilt av Theo van Leeuwen (Løvland, 2007).

3.4 Analyse

Kvalitative analyser begynner med det første intervjuet, den første observasjonen og forskerens første blikk på dokumenter. Datainnsamling og dataanalyse er gjentatte og dynamiske prosesser, noe som innebærer at analysene ikke er ferdige når alt materialet er samlet inn (Postholm, 2010, s.86). Dataanalysen kommer enda mer i fokus etter at materialet er samlet inn. I min studie startet jeg analysen umiddelbart når jeg observerte elevenes skriveprosess, og når jeg foretok intervjuer med noen av elevene.

Analyseprosessen har både under og etter datainnsamlingen vært preget av mine perspektiver som forsker.

Intervjuene var, som nevnt, delvis strukturerte hvor jeg hadde utarbeidet spørsmålene på forhånd i en intervjuguide. Jeg brukte diktafon under intervjuene, og etterpå transkriberte materialet for å trekke ut den datamengden som faktisk skulle brukes i analysen. I arbeidet med å transkribere råmaterialet, vurderte jeg å gjøre bruk av dataprogrammet HyperResearch²⁶. Men da jeg kom frem til at jeg kun ville bruke intervjuene til å støtte opp under analysen av tekstene, avgjorde jeg at det ikke var nødvendig å se etter eller hente frem implisitte meninger i det som ble sagt.

Kvale & Brinkmann (2009) legger frem at meningsfortolkning kan fokusere på små utsnitt av interaksjon fra et intervju og utvide de opprinnelige tekstene gjennom en rekke fortolkninger (Kvale & Brinkman, 2009). Hermeneutikkens fortolkningsmodell blir sentral her. Den kontinuerlige frem- og tilbake prosessen mellom deler og helhet i den hermeneutiske sirkel, vil bidra til å finne mening mellom det jeg finner i tekstanalysen og det elevene har beskrevet i samtale med meg under intervjuene. Ved å lese intervjutekst og analysetekst som enkeltdeler der de igjen virker sammen og skaper en stadig dypere forståelse av meningen, vil jeg, etter en hermeneutisk meningsfortolkning, kunne nå frem til en indre enhet i teksten.

Analysen av elevtekstene har jeg i hovedsak basert på analytiske tilnærminger til analyse av multimodal tekst. Jeg har sett på funksjonell spesialisering og modal redundans, hvordan ansvaret for den totale tekstkommunikasjonen er fordelt på de ulike modalitetene, funksjonell tyngde, hvor stor del av informasjonen i teksten som ligger i de ulike tekstdelene, multimodal kohesjon, hvordan de ulike modalitetene gjør teksten sammenhengende, hvilke semiotiske ressurser som er brukt i tegningen/bildet, og på hvordan disse igjen er med på å skape sammenheng til skriften. Det er tatt med i vurderingen at tekstskaperne er 8-9 åringer (elever i 3. klasse), og derfor er disse elementene som de analytiske tilnærmingene spør etter gjerne ikke like bevisst når teksten skrives. I henhold til dette vil jeg legge til at jeg i vurderingen har fokusert på å finne ut *hvordan* disse elevene har brukt semiotiske ressurser som er tilgjengelig for

²⁶ HyperResearch er et dataprogram som brukes i kvalitativ dataanalyse for å behandle innsamlet datamateriale i eksempelvis transkriberte intervjuer. Det kan hjelpe i prosessen med koding, fortolkning av mening etc. Mer informasjon om programmet er tilgjengelig fra denne linken <http://www.researchware.com/products/hyperresearch.html>

dem, heller enn å prøve å forklare *hvorfor* de har brukt dem på denne måten. I tillegg har jeg også lagt vekt på hvordan elevene har fått til å skrive fortellinger i forhold til fortellingsgrammatikk²⁷ i tekstene sine. Det kan bli interessant å vurdere i hvilke grad dette vil variere i de to gruppene av tekster.

3.5 Kvalitet

For å sikre kvaliteten i en kvalitativ studie, er det flere måter en kvalitativ forsker kan gå frem på. Det å kunne beskrive og synliggjøre prosessene i forskningsforløpet, som igjen vil bygge opp under de funn en gjør i analysen, er viktig. Begrepene *reliabilitet* og *validitet* er sentrale her.

3.5.1 Reliabilitet

Reliabilitet går på vurdering av forskningens pålitelighet, og kan knyttes til spørsmålet om en kritisk vurdering av prosjektet gir inntrykk av at forskningen er utført på en pålitelig og tillitsvekkende måte (Thagaard, 2009). I utgangspunktet refererer reliabilitet til spørsmålet om hvorvidt en annen forsker, som anvender de samme metodene, vil komme frem til samme resultat. Dette kalles repliserbarhet. Seale (1999) skiller mellom eksternt og intern reliabilitet. Den eksterne reliabiliteten går på om forskningen er repliserbar, mens den interne reliabiliteten går på forskerens detaljerte beskrivelse av forskningsstrategi og analysemetoder, slik at forskningsprosessen kan vurderes trinn for trinn. (Seale i Thagaard, 2009, s.199). I mitt forskningsprosjekt vil jeg ivareta reliabiliteten innenfor studien ved å gi detaljerte beskrivelser av elevtekstene jeg har analysert, og ved å gå ut fra gitte vurderingskriterier innenfor multimodal kohesjonsteori, mener jeg det er mulig å oppnå. Jeg vil hele tiden vise til teori om multimodalitet for å forklare mine tolkninger av samspillet som oppstår mellom modalitetene. Observasjonene jeg har gjort av elevene i skriveprosessen, og intervjuene der jeg også vil få frem elevenes perspektiver på egne tekster, vil kunne støtte opp under denne analysen. Hvorvidt mitt forskningsprosjekt vil være repliserbart, vil også avhenge av hvor gode data jeg har fått, og hvordan jeg kan argumentere og redegjøre for disse i analysen.

3.5.2 Validitet

Validitet går på vurdering av grunnlaget for tolkninger, og det er her snakk om gyldighet av de tolkninger forskeren kommer frem til. Vi kan vurdere validiteten av

²⁷ Se kapittel 2.7 om sjanger.

forskningen med henblikk på spørsmålet om resultatene av forskingen representerer den virkeligheten vi har studert (Thagaard, 2009). Vi skiller også her mellom ekstern og intern validitet. Den eksterne validiteten går på om den forståelsen som utvikles innenfor en studie, også kan være gjeldene utenfor studiens rammer. Dette kalles også for generalisering, eller overførbarhet. Den interne validiteten går på hvordan årsakssammenhenger støttes innenfor en bestemt studie.

I mitt forskningsprosjekt er det flere faktorer som kan true den interne validiteten. Særlig gjelder dette min posisjon som forsker. Har elevene arbeidet med å skrive tekstene på en annen måte enn de vanligvis ville gjort? Har de ti elevene som var informanter vært bevisst sin rolle som forskningsobjekter? For å sikre validiteten i mitt forskningsprosjekt bestemte jeg meg først og fremst for at alle de 25 elevene i klassen skulle få arbeide med tekstoppgaven på lik linje. Ved å ta ut elevene i mindre grupper, var det mulig at alle elevene fikk jobbe med å skrive tekster i OneNote på samme dag. Den første dagen, da gruppen som skrev tekster for hånd ble tatt ut av klassen, stilte ikke disse spørsmål til dette da resten av klassen hadde undervisning i klasserommet. Derfor besluttet jeg, i samråd med lærer, at det ikke var nødvendig at flere grupper ble tatt ut denne dagen selv om jeg i utgangspunktet hadde lagt opp til det. Jeg var også, som beskrevet innledende i dette kapittelet, tilstede i klassen flere timer i forkant av datainnsamlingen for at elevene skulle få et forhold til meg som student. Slik var de gjerne ikke like fokusert på min rolle som forsker.

En annen faktor som kan true studiens validitet er elevenes digitale kompetanse. Den vil nok variere, men programmet OneNote hadde de ikke brukt før, og jeg brukte tid på at de i forkant av prosjektet fikk lære seg å bruke dette til multimodal tekstskaping.

Til sammen har jeg studert ti elevtekster, og de funnene jeg har gjort vil ikke være generaliserbare på en statistisk måte, men lesere vil kunne overføre erfaringer beskrevet i teksten til egne liknende situasjoner. Postholm (2010) har kalt dette for *naturalistisk generalisering*. En slik generalisering fordrer at funnene og forsøkene er detaljert beskrevet i teksten (Postholm, 2010). Et problem som ofte oppstår når det er snakk om å ivareta den eksterne validiteten innenfor en kvalitativ studie, er at forskeren har en nærhet til, og ofte er deltakende i felten. Ekstern validitet stiller krav til at forskeren skal stå utenfor de prosessene som studeres for å ikke påvirke det som skjer. Dette vil ikke

være mulig i mitt forskningsprosjekt da jeg har hatt rollen som deltakende observatør under datainnsamlingen.

Noe som også kan være med på å styrke kvaliteten i mitt forskningsprosjekt, er at jeg har tilbrakt mye tid på forskningsfeltet. Jeg gjør også bruk av en såkalt *triangulering* av metoder. Triangulering innebærer at forskeren bruker flere ulike metoder for å samle inn materialet. I mitt prosjekt har jeg gjort bruk av observasjon og intervju, i tillegg til tekstanalyse som utgjør hovedmetoden.

3.7 Etske problemstillinger

Innenfor en kvalitativ studie reises også en rekke etiske problemstillinger, da metoden ofte innebærer et nært forhold mellom forsker og forskningsdeltakere. Det er viktig for forskeren å følge etiske retningslinjer før forskningen tar til, og også gjennom hele forskningsforløpet (Postholm, 2010). De som blir studert, trenger så mye informasjon som mulig om hensikten med forskningen og de forskningsaktivitetene som tenkes gjennomført. Jeg var i forkant av prosjektet mye i kontakt med rektor og læreren på forskningsskolen og redegjorde for formålet med studien, og hvordan jeg ønsket å arbeide. Elevene som har deltatt ble fortløpende informert om hva det innebar for dem å være forskningsobjekter. Elevenes foreldre ble også kontaktet via brev for at disse kunne samtykke til barnas deltakelse. Dette kalles i kvalitativ forskning for informert samtykke. Jeg vil også opplyse om at anonymitet i studien sikres ved at pseudonymer anvendes. Dette går på personvern. NSD (Norsk Samfunnsvitenskaplig Datatjeneste)²⁸ har satt opp korrekte retningslinjer om meldeplikt og personvern i forskning som jeg har tatt utgangspunkt i under hele forskningsforløpet.

²⁸ <http://www.nsd.uib.no/personvern/>

4 ANALYSE AV ELEVTEKSTENE

Utgangspunktet for denne undersøkelsen har vært ti multimodale elevtekster.

Elevtekstene, observasjoner av skriveprosessen og fem intervjuer med elever, utgjør det empiriske materialet. Det er et stort og omfattende materiale som blir drøftet gjennom to kapitler. I dette kapitlet presenteres og analyseres elevtekstene og den konteksten de er en del av.

4.1 Multimodale fortellinger

Min studie av elevtekster har først og fremst handlet om multimodale tekstuttrykk.

Gjennom problemstillingen og mine forskningsspørsmål søker jeg å finne ut hva som karakteriserer det multimodale samspillet som oppstår mellom modalitetene skrift og tegning eller bilde i elevtekster. Jeg vil her presentere elevtekstene og beskrive hvordan jeg har gått frem for å analysere disse. Elevtekstene er multimodale fortellinger. Alle tekstene består av modalitetene verbaltekst og tegning eller bilde. Jeg har studert samspillet som oppstår mellom modalitetene i fortellingene, og jeg har fokusert på å beskrive hvordan og på hvilke måte samspillet etableres for å skape sammenheng i elevenes tekster.

Som nevnt før, kommer det multimodale samspillet i tekster til uttrykk på ulike måter. Særlig kan en legge merke til to hovedformer for samspill; funksjonell spesialisering eller multimodal kohesjon (Løvland, 2007). Funksjonell spesialisering går ut på at de ulike modalitetene, her verbaltekst og tegning/bilde, spesialiserer seg for ulike formål. Eksempelvis vil verbaltekst som modalitet være godt egnet til å formidle handlingen i en fortelling, mens en tegning eller et bilde som modalitet på en annen måte kan visualisere både innholdet i verbalteksten, og også andre elementer relatert til tekstinnholdet i sin helhet.

Som jeg har lagt frem i teorikapitlet, omhandler multimodal kohesjon de ulike former for sammenheng som oppstår mellom modalitetene i en tekst. Van Leeuwen har presentert en generell typologisering av multimodal kohesjon. *Rytme, komposisjon, informasjonskopling* og *dialog* er, ifølge Leeuwen, fire måter å integrere semiotiske ressurser på for å skape multimodale tekster og kommunikative hendiger (van Leeuwen, 2005, s.179). I analysen av elevtekstene har jeg tatt utgangspunkt i å løfte frem min tolkning av det multimodale samspillet. Ved å ta utgangspunkt i en analyse med

hovedfokus på funksjonell spesialisering og multimodal kohesjon har jeg fått innsikt i hvordan elevene har brukt de ulike modalitetene, og hvordan tekstdelene sammen kommuniserer innholdet i fortellingene. Jeg har lagt spesielt vekt på kohesjonsmekanismen komposisjon i analysene, og jeg har derfor valgt å fokusere på komposisjon som et eget punkt under de analytiske tilnærmingene jeg har forholdt meg til i analysen av elevtekstene (se oversikt under punkt 4.3). Komposisjon er relatert til den romlige organiseringen i multimodale uttrykk. Alle elevtekstene er romlig organiserte. Komposisjonen binder det romlige uttrykket sammen og hjelper leseren å orientere seg i teksten, men kan også i seg selv tilføre mening. Slik jeg ser det er det avgjørende å vurdere komposisjonen i tekstene for å kunne si noe om hvor stor informasjonsverdi tekst- og bildemodalitetene har i det samlede tekstuttrykket.

Løvland (2007) har med utgangspunkt i van Leeuwens fremstilling av ord-bilderelasjoner presentert en typologi som jeg har gjort bruk av når jeg har sett på typiske trekk ved informasjonskoplingen mellom bilde- og tekstmodalitetene i de multimodale elevtekstene.

Utdyping	Spesifisering	Informasjonen som er uttrykt gjennom én modalitet, gir en informasjon som er uttrykt gjennom en annen modalitet, mer spesifikk.
	Tolkning	Informasjonen som er uttrykt gjennom én modalitet, tolker informasjonen som er uttrykt gjennom en annen modalitet.
Utviding	Omskriving	Informasjonen som er uttrykt gjennom ulike modaliteter, er omskrivninger av hverandre.
	Kontrastering	Informasjonen som er uttrykt gjennom ulike modaliteter, kontrasterer hverandre.
	Utfylling	Informasjonen som er uttrykt gjennom ulike modaliteter, utfyller hverandre fordi de representerer ulike deler av den samlede informasjonen.

Figur 2: Ulike former for informasjonskopling (Løvland, 2007, s.37).

I tabellen over vises det til ulike former for informasjonskopling mellom tekst og bilde. Som jeg tidligere har presentert i kapittel 2.3.6 om multimodal kohesjon, kan informasjonskoplingen enten ha en *utdypende* funksjon hvor meningspotensialet i det samlede uttrykket avgrenses, eller så kan informasjonskoplingen oppleves som *utviding* og da vil meningspotensialet utvides. Et eksempel på avgrensing kan være en undertekst til et bilde som spesifiserer eller tolker innholdet ved å fortelle leseren akkurat hvem eller hva som er avbildet. Bilder har i utgangspunktet et litt avgrenset meningspotensial fordi leseren kan knytte mange assosiasjoner til det.

Tabellen viser også ulike former for utviding, men Løvland (2007) legger frem at alle utvider på en eller annen måte det informasjonspotensialet som ligger i en av modalitetene. Selv om en vil omskrive det en har uttrykt gjennom en annen modalitet så nøyaktig som mulig, eksempelvis gjennom en brukerveiledning til et avbildet produkt, vil skifte av modalitet alltid utvide meningspotensialet noe. En tydeligere utviding kan en finne der informasjonsbrokkene er kontraster eller der de ulike brokkene legger til ulike meningsaspekt som brikker i et puslespill. Informasjonslenkene er ofte blandinger av de ulike typene. Det kan likevel være meningsfylt å feste slike merkelapper til de ulike relasjonene for å markere de tydeligste trekkene ved koplingene (Løvland, 2007, s.38).

4.1 Skriveprosessen og konteksten til de multimodale fortellingene

4.1.1 Elevoppgaven

Elevene fikk i oppgave å skrive en fortelling hvor de både skulle skrive og tegne/bruke bilder. Den ferdige teksten skulle bære preg av å være multimodal der tekst og bilde/tegning kommuniserte innholdet sammen. Oppgaven ble gitt muntlig til elevene samlet i gruppe.

Oppgaveteksten var formulert slik; "*En kveld jeg gikk forbi skoleplassen vår, så jeg en svær....!*" Elevene ble bedt om å dikte videre på denne begynnelsen og skrive en fortelling. Begynnelsen ble også skrevet opp på tavlen etter at jeg hadde gitt den muntlig. Jeg mener at ved å gi oppgaven til elevene på denne måten, åpner en for at alle kan greie å finne noe å skrive om. Det er fastsatt hvor handlingen begynner, og alle har det samme utgangspunktet. Slik har jeg også gitt dem rollen som en *intern forteller* i tekstene. Handlingen blir konstruert rundt jeg-personen som deltar i fortellingen.

Øvelser med å skrive ferdig en påbegynt tekst, er en god hjelp når elever skal skrive egne tekster. Ofte vil begynnelsen inneholde så mange oppfordringer til å skape et godt poeng, at eleven nesten automatisk vil utvikle dette. Det må legges til at det ikke er snakk om å skrive videre på en historie, men å utvikle en handling på grunnlag av en antydning. Eleven blir ledet til å få noe til å skje i teksten, og kanskje også til å løse et problem. Elever kan ofte bli svært kreative når de får i oppgave å skrive innenfor tydelig definerte rammer (Aase, 1991, s.41).

Av flere grunner bestemte jeg meg for at jeg ville ha fiktive tekster, og fortelling som sjanger. Slik forfatter og tidligere førsteamanuensis i norsk og norskdidaktikk Laila Aase (1991) trekker frem, er fortellingen en sjanger som de fleste arbeider mye med gjennom hele grunnskolen. Fortellingen kan defineres svært vidt slik at den omfatter både novelle, eventyr, den gode historien, og kanskje også de ikke-fiktive fortellingene. Det er viktig å tenke over om man ønsker å få fiktive eller ikke-fiktive fortellinger som svar på oppgavene en gir. En bør være klar over hvilke signaler som ligger i oppgaveteksten. Vanlige oppgaver av typen: Fortell om en tur, eller En dag i sommerferien, signaliserer at det her er et spørsmål om noe eleven selv har opplevd. Barn har ikke alltid opplevd så mange ting som det er verdt å fortelle andre om. Og de viktige og dramatiske opplevelsene i livet deres, verken vil eller kan de skrive om i tekster som andre skal lese. Resultatet blir derfor ofte det som kalles "den poengløse teksten". I en slik tekst skriver eleven uendelige rapporter om turer og sommerferier som egentlig er ganske innholdsløse for den som skal lese om det (Aase, 1991, s.41)²⁹.

4.1.2 Elevenes skriveprosess

Jeg brukte to dager på innsamling av elevtekstene. Første dagen var det elevgruppen som skulle skrive tekster for hånd, og andre dag var det gruppen som skulle skrive tekster på datamaskin. Jeg vil her kort skissere hvordan skriveprosessen foregikk disse dagene.

Første dag startet jeg med elevene 1 til 6. Denne gruppen skrev tekster for hånd. Etter samtale med lærer denne morgenen ble vi enig om at elevene skulle bli tatt ut av klassen for å jobbe med tekstene i et annet klasserom. Dette rommet bruker klassen når de har

²⁹ Aase (1990) legger til at dette ikke betyr at elever ikke kan skrive gode fortellinger basert på egne erfaringer. Tvert om kan det se ut til at en god elevfortelling bør ha ingredienser som på en eller annen måte er virkelighetsbaserte, direkte eller indirekte (Aase, 1990:41). I mitt valg av oppgavetekst har jeg bevisst valgt å starte handlingen på skoleplassen til elevene, slik at de enkelt kan assosiere seg med at handlingen utspiller seg i kjente omgivelser.

uketest/ukeslutt om fredagene, så elevene var kjent med rommet og vant til å arbeide der i mindre grupper. Slik ble det naturlig for elevene å være i dette rommet, og det så ikke ut til at de følte noe ubehag ved dette som kan ha påvirket skrivesituasjonen.

Før elevene kom inn i rommet hadde en assistent og jeg lagt klar ark til dem. Arkene lå på pultene og var nummererte nederst i høyre hjørne med et tall fra 1-6. Jeg henviste elevene til en pult med ark på da de kom. Jeg forklarte at vi skulle bruke tall i stedet for navn på arkene, og elevene stilte ikke spørsmål til dette, men de spurte seg i mellom hvilke tall de hadde. Så forklarte jeg at de skulle få skrive en fortelling, der de både skulle skrive og tegne. Jeg la vekt på at tegningen også skulle være en del av fortellingen, enten de ville tegne en person/ting/sted fra fortellingen, eller noe av det som skjedde. Jeg la også vekt på at de kunne velge om de ville begynne å tegne eller skrive.

Da jeg så la frem oppgaven med innledningen til fortellingen, spurte jeg elevene felles hva som kunne ha vært på skoleplassen den kvelden. Under denne samtalen kom eksempler som bjørn, hval, indianer og gjeng opp. Jeg skrev innledningen på tavlen. Jeg sa også at de kunne ta bort ”svær” hvis de ønsket. Det var litt forvirring rundt oppgaveteksten. Det ble stilt spørsmål om det var overskriften, om de kunne velge andre ting å skrive om enn de eksemplene vi hadde nevnt, hvor lang fortellingen måtte være etc. Jeg forklarte at de måtte ha en innledning, så måtte noe skje, og så måtte det komme en avslutning. Jeg forklarte oppgaven flere ganger til alle hadde forstått og var klar til å begynne og skrive. Assistent og jeg observerte tre elever hver. Elevene behøvde lite hjelp, med unntak av at de høyt spurte om skrivemåten til enkelte ord (skj-lyd, dobbel konsonant). Fem elever ble ferdige i løpet av en skoletime (08:35-09:15). En elev leverte 09:35.

Andre dag var det elevene 7 til 10. Denne gruppen skrev tekster. De var på datarommet, og i tillegg til de elevene som skulle delta i prosjektet, hadde jeg seks elever til inne. Dette fordi det var ønskelig fra lærer at alle elevene fikk være på datarommet denne dagen. Før elevene kom inn, hadde assistent og jeg logget på maskinene med. Vi åpnet OneNote og merket sidene med tall fra 7 til 16. Når elevene så kom inn i rommet ble de henvist til maskin med sitt brukernavn. De ble fortalt at i stedet for navn, skulle de ha numrene som var satt inn på siden. Det ble ikke stilt spørsmål ved dette, men de spurte seg i mellom hvilke numre de hadde fått. I tillegg til at assistent og jeg hadde åpnet

OneNote på elevenes maskiner, hadde vi også lagt klar en nettside med en bildedatabase som de kunne få bruke. Jeg hadde på forhånd funnet og vurdert denne siden i forhold til at bildene var gratis å kopiere og trykke å bruke.

Når elevene hadde satt seg, innledet jeg som i den første gruppen, med å fortelle at de i dag skulle skrive en fortelling der de både skulle skrive og tegne. Jeg la vekt på at tegningen/bildet også skulle være en del av fortellingen, enten de ville tegne/finne bilde av en person, ting, sted fra fortellingen, eller noe av det som skjedde. Jeg la også vekt på at de kunne velge om de ville begynne å tegne/finne bilde eller skrive.

Når jeg så la frem innledningen til fortellingen, spurte jeg elevene felles hva som kunne ha vært på skoleplassen den kvelden. Elevene kom med forslag (elefant, katt, dame, tyv). Elevene forstod hva de skulle gjøre og kom raskt i gang med å arbeide. På datarommet er maskinene plassert på rekker slik at elevene satt ganske tett. De samtale høyt med seg selv og hverandre etter at de var begynt å jobbe. De gikk også rundt å så på hverandres tekster etter en stund. Assistent hjalp til med å minne dem på hvordan de kunne kopiere bilder og lime inn i OneNote. De hjalp også hverandre med dette.

Assistent og jeg observerte tre elever hver. Alle ble ferdig innen første time 08:35- 9:15. Det var mer uro under denne økten enn den første økten med gruppen som skrev for hånd. I samtale med lærer etterpå kom det frem at dette gjerne hadde med rommet å gjøre. Datarommet er et stort rom hvor de vanligvis har litt mer ”åpne” arbeidsøker, der det er ”lov” å samarbeide mer, selv ved individuelt arbeid. Elevene var også opptatt av å vise hverandre bilder de fant i bildebasen. Resten av dagen kjørte jeg dette opplegget med resten av klassen også. Den gruppen som hadde skrevet tekster for hånd første dagen fikk i oppgave å lage en tekst om dyr i OneNote.

4.2 Tekster skrevet for hånd og tekster skrevet på datamaskin

I alt har jeg samlet inn tolv elevtekster som utgjør en stor del av det empiriske materialet i oppgaven. Det er seks tekster (1-6) som er skrevet for hånd på papir, og fire tekster (7-10) som er skrevet på datamaskin i programmet OneNote. Utplukkingen av disse tekstene ble gjort i forkant av skriveprosessen sammen med elevenes lærer. Det var tilfeldig hvilke elever som skrev for hånd eller på datamaskin. Elevene var nummerert på forhånd og jeg vil omtale tekstene og også elevene etter disse numrene. Først i denne analysen er det viktig å presentere i hovedtrekk de to gruppene av tekster, de som er skrevet for hånd og de som er skrevet på datamaskin.

4.2.1 Tekster skrevet for hånd

Tekstene som ble skrevet for hånd er skrevet med blyant og farger på ark. Av de seks tekstene, er det to som består av ett ark (tekst 1 og 6), mens de resterende fire tekstene består av to eller flere ark (tekst 2,3,4 og 5). Elevene som har skrevet de sistnevnte tekstene har valgt å bruke et helt ark på tegningen. En elev har også skrevet fortellingen på to ark heller enn å fortsette og skrive på baksiden av det første arket.

4.2.2 Tekster skrevet på datamaskin

Tekstene som er skrevet på datamaskin, er skrevet i programmet OneNote. Alle disse tekstene består av skrevet verbaltekst og bilder. *Skjermtekster* er et begrep som brukes om tekster som er knyttet til datamaskinen. Schwebs og Otnes forstår skjermtekster som ”tekster som produseres, distribueres og lagres som tallkoder, og som blir fullt meningsbærende bare når de avleses på dataskjerm” (Schwebs og Otnes, 2006, s.17). Det er avgjørende at leseren får det fullstendige meningsutbyttet bare når teksten framstår på dataskjermen. Dersom den for eksempel skrives ut, går en eller flere dimensjoner tapt. Der finnes også tekster på verdensveven som er beregnet for eller egner seg like godt på papir. Betegnelsen skjermtekster omfatter altså ikke slike tekster (Schwebs og Otnes, 2006). Elevtekstene som er skrevet på datamaskin i dette prosjektet, kan ikke betegnes som skjermtekster da disse består av statiske teksttyper som skrift og stillbilder. Slik ville ikke dimensjoner gått tapt dersom disse ble skrevet ut. Skjermtekster fordrer også interaktivitet og hypertekstualitet, hvilket ikke er å finne i elevtekstene som er skrevet i OneNote. Disse tekstene vil derfor kunne leses av på skjermflaten som romlig organiserte elementer med en lineær tekststruktur, lik tekstene som er skrevet for hånd.

Bildene er hentet fra en godkjent bildebase³⁰ på internett. Elevene hadde i forkant av prosjektoppstart fått opplæring i å bruke denne siden, slik at de visste hvordan de kunne søke etter og bruke bilder. Det er ingen av elevene som har valgt å tegne ved bruk av tegneverktøyet i OneNote i teksten sin. Det er heller ingen som har brukt fotografi selv om de også hadde tilgang til det i bildebasen. Alle har valgt å bruke tegnede figurer som de fant i bildebasen.

³⁰ Denne siden fra Microsoft tilbyr et meget bredt utvalg av firurer, bilder, fotografier og animasjoner som er gratis og lovlig å kopiere. Jeg vurderte denne siden som trygg å bruke for elevene på egenhånd da der ikke fantes bilder eller fotografier som var upassende på noen måte
<http://office.microsoft.com/nb-no/images>

4.3 Presentasjon av enkelttekster

Her vil jeg presentere hver enkelt av de ti multimodale fortellingene. Jeg vil beskrive hver tekst med vekt på fortellingsgrammatikk og multimodalt samspill. For å gjennomføre dette på en oversiktlig måte, har jeg gjort bruk av noen analytiske tilnærminger med utgangspunkt i mine forskningsspørsmål som har vært svært nyttige å forholde seg til. Disse er som følgende;

- Fortellingen – Jeg vil innledende kommentere sjanger og vurdere om eleven har greid å få til en struktur og sammenheng i fortellingens handling. Jeg vil også si noe om hvorvidt fortellingen kan karakteriseres som realistisk eller fantastisk
- Funksjonell spesialisering og multimodal redundans – Hvordan er den totale kommunikasjonen i teksten fordelt på de ulike modalitetene?
- Kohesjon – Hvordan fungerer samspillet mellom modalitetene? Hvilke kohesjonsmekanismer er tydelige?
Komposisjon – Hvordan ser det visuelle tekstbildet ut? Hvordan er de ulike modalitetene (verbaltekst og tegning eller bilde) plassert i forhold til hverandre?
- Tegningen/bildene – Hvordan fungerer disse som modaliteter? Hvordan etableres sammenhengen til verbalteksten?

Hver av tekstene er satt inn som figurer her for å visualisere tekstens uttrykk. I tillegg til analysene av de enkelte tekstene har jeg også tatt med hva som ble observert under elevenes skriveprosess. Dette kan være interessant å ta med her for å ha som et bakteppe når en studerer og tolker tekstens komposisjon.

Tekst 1

I denne teksten handler fortellingen om en svær bjørn som jeg-personen har sett på skoleplassen. Åpningen igangsetter handlingen og har med et spenningsmoment; ”en svær bjørn som var så sulten at den ville spise meg”. Allerede har fortellingen en utvikling som impliserer at noe kommer til å skje. Spenningskurven stiger da jeg-personen ble veldig redd; ”jeg la meg ned som om jeg var død”. Høydepunktet kommer når en dame

En kveld jeg gikk forbi skoleplassen var
Så jeg en svær Bjørn som var så sulten
at han ville spise meg jeg ble redd og jeg ville gå
men det var ikke lett Jeg la meg ned
som om jeg var død. Så gikk det
is: en voksen dame og hun ante inge
zing om bjørnen og hun hoppet fram
Damen gjorde akkurat det. Så kom en
Jeger og drepte bjørnen med pil og bu
Så levde alle lykkelige alle sine dager



Figur 3: Tekst 1

også kommer inn i fortellingen og aner ingenting om bjørnen som hopper fram.

Avsluttende kommer det en jeger som skyter bjørnen, og handlingen får en løsning; ”og så levde alle lykkelig alle sine dager”.

Ved å gjøre bruk av denne avslutningen gir verbalteksten som modalitet inntrykk av at teksten er et eventyr. Akkurat denne avslutningen av handlingen vil nok mange lesere forbinde med eventyret ”Rødhette og ulven”. Det er ikke sikkert at eleven bevisst har tenkt på dette eventyret, heller er det ikke sikkert at han eller hun har noen assosiasjoner til det, men det er sannsynlig. Å gjøre bruk av innholdselementer fra andre tekster blir i litteraturforskningen kalt for *intertekstualitet*. Begrepet brukes om alle slags forbindelser mellom tekster, og det er nokså vanlig at handlingen i barnetekster har elementer fra kjente eventyr og fortellinger (Skarðhamar, 2005).

Denne eleven har klart å bygge opp spenning i fortellingen sin ved gode beskrivelser av de hendelsene som inntreffer; ”en svær sulten bjørn”, ”redsel”, ”jeg-personen prøver å late som om han er død”, ”bjørnen hopper fram”. Fortellingen kan karakteriseres som en *egentlig fortelling* (jf. kap 2.8) fordi vi kan finne igjen en fortellingsgrammatikk.

Handlingen er konsentrert rundt den svære bjørnen, spenningen har stigning og tilslutt kommer en løsning. Jeg vil også legge til her at noen steder i teksten drives handlingen av en ”og så, og så” struktur. Likevel er ikke dette en *refererende fortelling* fordi den også har en fortellingsgrammatikk som igjen fordrer en dynamisk utvikling. Teksten

kan også sies å være en realistisk fortelling da den handler om en stor bjørn. En bjørn er noe som finnes i virkeligheten, og er noe vi har forestillinger om.

Eleven har brukt ett ark på teksten sin, verbalteksten er plassert øverst og tegningen nederst. En slik komposisjon gir verbalteksten og tegningen spesifikk informasjonsverdi i tekstuttrykket. Som jeg har presentert i teorikapittelet, sier Kress og van Leeuwen (2006) at øverst på siden er plassen for det *ideelle* i komposisjonen, mens nederste del av siden er plassen for det *reelle*. Det ideelle presenteres som den idealiserte essensen av informasjonen, eller med andre ord, den som innehar den viktigste informasjonen. Det reelle presenterer mer spesifikk eller eksemplifiserende informasjon. En slik utnytting av ideelle og reelle tekstdeler kan strukturere informasjonen i det samlede tekstuttrykket (Kress og van Leeuwen, 2006, s.187). I denne teksten får vi i verbalteksten som den ideelle delen, informasjon om fortellingens helhetlige handling. I tegningen underbygges deler av verbalteksten. Ved å ha plassert verbalteksten øverst på arket, kan det godt tenkes at eleven har ansett denne som ”viktigst” i teksten sin.

Teksten er koherent ved at verbaltekstens innhold og tegningen er meningsfulle i forhold til hverandre. De elementene som er fremstilt i tegningen er skoleplassen, bjørnen og personene i handlingen. Komposisjonen er også langt på vei gitt her; det er meningen å starte øverst med å lese verbalteksten. Men tegningen som modalitet alene gir også informasjon om hva denne fortellingen handler om. Jeg-personen har et surt eller trist ansikt som forteller at dette er en handling hvor noe spennende eller trist kommer til å skje.

I denne teksten finner jeg også funksjonell spesialisering. Verbalteksten kommuniserer fortellingens helhetlige handling, og tegningen viser på sin side til deler av denne. Den funksjonelle tyngden i teksten ligger i skriftmodaliteten fordi det er denne som formidler størsteparten av fortellingens handling. Informasjonskoplingen mellom verbalteksten og tegningen vil dermed oppleves som *utdyping*. Tegningens innhold gir en deler av informasjonen som er uttrykt i fortellingen mer spesifikk, da bjørnen, jeg-personen og damen på skoleplassen er visuelt fremstilt i tegningen. Meningspotensialet i det samlede tekstuttrykket blir avgrenset ved at verbalteksten utdyper tegningen som modalitet. I dette tekstuttrykket er det kohesjonsmekanismene komposisjon og informasjonskopling som blir mest fremtredende.

Kohesjonsmekanismen *dialog* i multimodale tekster gjenkjennes ofte dersom en opplever interaksjon som er preget av en eller annen form for initiativ som utløser en respons. ”Hvis interaksjonen skjer gjennom ulike modaliteter vil dette være en form for multimodalt samspill”, sier Løvland (Løvland, 2007, s. 40). *Rytme* som kohesjonsmekanisme er knyttet til tekstens tidsdimensjon. Sammenhengen blir etablert fordi teksten utvikler seg i tid, og den rytmiske organiseringen bygger på veksling mellom motsetninger, som eksempelvis stor og liten, sterk og svak, dag og natt. Hva vi oppfatter som sentralt i en tekst, henger sammen med at teksten er rytmisk (Løvland, 2007, s. 30). Jeg finner ikke kohesjonsmekanismene dialog og rytme fremtredene i tekst 1, selv om det kan kommenteres at teksten som fortelling har en klar leserytme; det er meningen å starte øverst med å lese verbalteksten for å etablere sammenheng til tegningens innhold. Fortellingen strekker seg også ut i tid ved at flere hendelser inntreffer.

I tegningen er skoleplassen og elementer fra handlingen fremstilt. Skoleplassen er fargelagt svart nederst på arket og utgjør en basislinje i tegningens komposisjon, men menneskene og bjørnen står på en måte litt over plassen. Dette kan tolkes som at bjørnen og menneskene er på vei ned mot skoleplassen, og differensieringen av størrelse spiller også på differensiering av avstand mellom elementene, eller så har eleven begynt å tegne kroppene ovenfra og ikke brydd seg med å plassere dem helt nede på plassen. Den svære bjørnen står på skoleplassen og er nesten like høy som skolebygget. Jeg-personen står litt bak bjørnen og er tydelig lei seg. Damen som også kommer inn i fortellingen, er tegnet bak jeg-personen igjen og hun er mindre i størrelse, selv om hun er voksen og jeg-personen et barn. Her er det tydelig at eleven kan ha tenkt på seg selv som en større rolle i fortellingen enn damen, og derfor har tegnet seg selv større. Damen er tegnet med skjørt for å skille mellom de to personene som ellers er nokså like i form og farger. Bjørnen er tegnet i profil ved siden av skolebygget. Den vender ansiktet bort mot skolen. Til forskjell fra menneskene er bjørnen fremstilt med en mer sammenhengende ytre kontur, men den har ingen detaljer, og det kan være vanskelig å se at det er en bjørn som er tegnet.

Under observasjon av skriveprosessen til eleven som har skrevet Tekst 1, kom det frem at eleven skrev først. Eleven brukte litt tid på å komme i gang, og brukte femten minutter på å skrive ferdig verbalteksten. Da verbalteksten var ferdig begynte eleven å tegne. Først enkelt, og så ble flere detaljer lagt på etter hvert. Omrisset av enkeltdelene i

tegningen ble først tegnet med blyant. Helt til slutt fargelagte eleven. Eleven brukte omlag ti minutter på tegningen.

Tekst 2

En kveld jeg gikk forbi skoleplassen så jeg en stor bikube! Jeg kunne faktisk gå inn i den. Plutselig kom det en stor bie uten at jeg viste det. Snakket bie til meg! Den sa hei, hvil du komme inn? Ja sa jeg når vi gikk inn, jeg lukket det honning overalt så gikk vi inn til dronningen.

Hun spurte meg om jeg ville drike litt honning te. Ja sa jeg og fikk et glass honning te. Da jeg var ferdig var klokka allerede halv 7 så jeg måtte forlate bikuben. Dronningen ga meg et beger honning sån at jeg ikke skulle glemme dem, og så gikk jeg hjem.



Figur 4: Tekst 2

I tekst 2 handler fortellingen om en svær bikube som jeg-personen har sett på skoleplassen. Denne fortellingen er lang og har et handlingsforløp hvor mange hendelser inntreffer. Innledende fortelles det om en bikube som var så stor at det gikk an å gå inn i den, og plutselig kommer det en bie ut som kan snakke. Noe uvanlig og spennende har hendt, og handlingen utvikler seg mot høydepunktet, da jeg-personen er inne i bikuben og drikker te med bidronningen. Vi kan finne en fortellingsgrammatikk her. Noe uvanlig har oppstått, og handlingen får en komplikasjon. Spenningen drives videre av jeg-personens skildringer fra besøket i bikuben. Høydepunktet må sies å være når jeg-personen drikker te med bidronningen. Historien slutter da jeg-personen får med seg et beger honning for å huske biene og så går hjem.

Selv om dette ikke er en handling med en komplikasjon som får en løsning, fungerer innholdet som det er. Eleven mestrer å skape spenning ved skildringer av bikuben og tedrikking med bidronningen. Jeg vil derfor si at tekst 2 kan karakteriseres som en egentlig fortelling da vi finner igjen en fortellingsgrammatikk, der det er en åpning med igangsettende handling, historien utvikler seg ved at flere hendelser inntreffer og der er en avslutning.

Denne fortellingen har også fantastiske trekk. Den handler om en bikube som er så stor at der er plass til et menneske, og biene kan snakke og har menneskelige egenskaper. Likevel er dette en realistisk fortelling fordi den handler om noe som finnes i

virkeligheten, noe vi har forestillinger om, nemlig bikube og bier, selv om disse har ureelle størrelser og egenskaper her.

Teksten består av tre ark, hvor verbalteksten er skrevet på to ark og tegningen er på et eget ark. En slik komposisjon gjør at teksten leses som et bokoppslag. De to sidene med verbaltekst er plassert til venstre og tegningen³¹ til høyre. Som jer referert til i teorikapittelet, sier Kress og van Leeuwen at en slik plassering av tekstelementene i en komposisjon gjør at de fungerer som *gitt* og *ny* informasjon overfor hverandre. Det som er *gitt* informasjon, er noe leseren allerede er kjent med og det som er *ny* informasjon er mer ukjent og blir slik noe leseren må være spesielt oppmerksom på (Kress og van Leeuwen, 2006, s.181). I denne teksten tolkes verbalteksten som den kjente informasjonen hvor handlingsforløpet utvikler seg. Tegningen er mer ukjent da en må lese verbalteksten for å få informasjon om hva i teksten som formidles i tegningen. Likevel har tegningen som modalitet også et informativt innhold hvor et meningsinnhold kan tolkes, men som en del av denne fortellingen viser den til deler av det innholdet som formidles i verbalteksten.

Det multimodale samspillet mellom verbaltekst og tegning oppleves som redundans i tekst 2. Deler av meningsinnholdet blir uttrykt gjennom begge modalitetene. Innledende i den skriftlige delen av fortellingen skildres den svære bikuben og bien som inviterer jeg-personen inn. I tegningen vises også bikuben, jeg-personen og bien. Som jeg har nevnt, handler multimodal redundans mellom skrift og bilde ikke om identisk gjentakelse, men om at større eller mindre deler av meningsinnholdet uttrykkes gjennom begge modalitetene (Løvland, 2010). Sterk redundans mellom skrift og bilde, kan oppleves som overkommunikasjon på en måte som gjør at leseren oppfatter samspillet som uinteressant. Jeg opplever ikke redundansen i dette tekstuttrykket som sterk, og jeg synes samspillet mellom modalitetene fungerer godt.

Informasjonskoplingen mellom verbaltekst og tegning har en utdypende funksjon. Meningspotensialet i det samlede tekstuttrykket avgrenses derfor ved at deler av verbalteksten gjentas og tolkes i tegningen. Dette er særlig tydelig da eleven har laget snakkebobler til bien og jeg-personen, hvor samtalen mellom dem, som også er skrevet i

³¹ I tegningen er den innledende delen av fortellingen fremstilt, og gjennom snakkeboblene som er tegnet inn, skapes det en direkte kopling til verbalteksten. Slik ville det vært naturlig å plassere denne midt mellom de to sidene med verbaltekst, men ettersom eleven først skrev ferdig hele verbalteksten og så tegnet (se avsnitt om "observasjon av elevens skriveprosess" i siste del av analysen av tekst 2), vil jeg lese teksten som et bokoppslag der verbalteksten er plassert til venstre og tegningen til høyre.

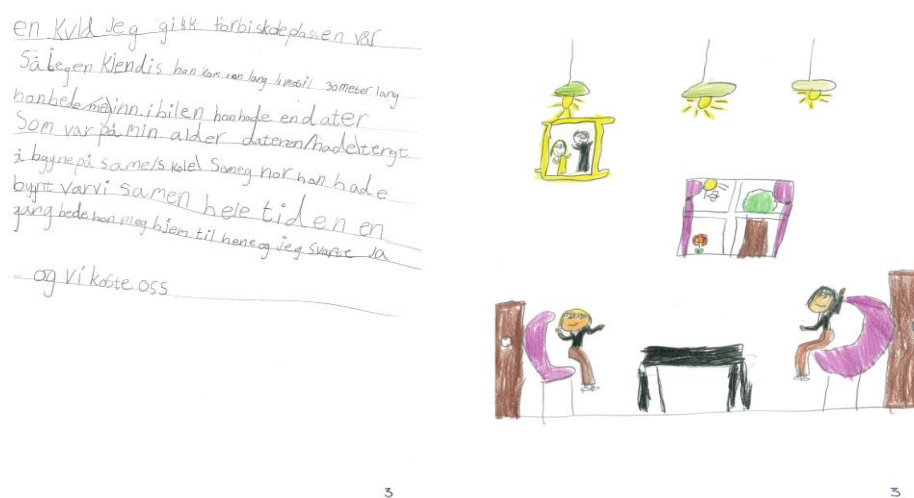
den verbaltekstlige delen av fortellingen, er gjengitt. Redundansen mellom tekst og tegning gjør også at meningspotensialet utdypes. I denne teksten er det også kohesjonsmekanismene informasjonskopling og komposisjon som er mest fremtredene. Som i tekst 1, finner jeg ikke kohesjonsmekanismene rytme og dialog særlig fremtredende selv om også denne teksten har en utvikling i tid og en klar leserytme, hvor den leses som et bokoppslag der verbalteksten informerer på sin plass til venstre og tegningen tolker og spesifiserer det samlede tekstinnholdet.

Tegningen er, som nevnt, på et eget ark. Her er den store bikuben, jeg-personen og den snakkende bien fremstilt. Disse er detaljert tegnet og fargelagt. Eleven har ikke lagt vekt på å tegne bakgrunn som eksempelvis himmel eller skoleplassen. Bikuben er plassert helt ut mot kanten av arket, og det er bare halvparten av den som er med i tegningen, som om baksiden eksisterer utenfor arket. Likevel fungerer dette da eleven har lagt vekt på detaljer som ”døråpning” og en gren som bikuben henger fra. Bien er tegnet relativt stor, men dette er jo en veldig stor bikube, hvilket også fordrer at biens størrelse relateres til denne.

Det er tegnet snakkebobler til bien og jeg-personen, hvor bien sier ”hei”, og spør om jeg-personen vil komme inn, og jeg-personen svarer ja til dette. Denne samtalen står også skrevet i den verbaltekstlige delen av fortellingen. Samspillet mellom verbaltekst og tegning etableres da, som jeg har kommentert i avsnittet over, gjennom redundans her. At eleven har skrevet verbaltekst i tegningen er også et eksempel på *framing*. Van Leeuwen (2005) kaller dette for *pictorial integration* (se punkt 2.3.1 om Framing i multimodal komposisjon) i bildet. Pictorial integration går ut på at verbaltekst er integrert i den billedlige delen av teksten (Van Leeuwen, 2005, s.13). Når framing oppstår som her, virker tekst og tegning mer sammenhengende.

Under observasjon av skriveprosessen til eleven som har skrevet tekst 2 viste det seg at denne eleven kom raskt i gang, skrev fort og mye. Etter å ha skrevet en halv side, stoppet eleven opp, tenkte en stund og skrev så videre. Skrev verbalteksten først helt ferdig. Så tegnet eleven på et nytt ark. Tegnet først med blyant. Fargelagte etter at tegningen var ”ferdig”. Etter om lag 35 minutter var teksten ferdig og eleven leverte inn.

Tekst 3



Figur 5: Tekst 3

I denne teksten handler fortellingen om en kjendis som jeg- personen har sett på skoleplassen. Handlingsforløpet er kort, og strukturen er preget av en ”og så, og så” utvikling. Likevel er der en utstrekning av tid i handlingen. Den har et høydepunkt som kommer når det viser seg at kjendisen har en datter som skal begynne på samme skole som jeg-personen. Avsluttende fortelles det at jeg-personen og datteren til kjendisen er blitt gode venner, og en dag er de hjemme hos den nye vennen. Utviklingen går da til en dag lenger frem i tid. Skjelbred (2006) sier at en *egentlig fortelling* kan ha en avslutning som ikke er betinget av at dagen er slutt, men som er en direkte konsekvens av handlingen i fortellingen. I tekst 3 avsluttes fortellingen ”en dag i fremtiden” på bakgrunn av at jeg-personen og datteren til kjendisen er blitt venner. Jeg mener derfor at denne fortellingen er en egentlig fortelling fordi at den har en utvikling mot et høydepunkt, og en avslutning som fungerer godt her. Fortellingen kan også karakteriseres som realistisk da den handler om noe vi har forestillinger om, og som ”finnes” i vikeligheten.

Eleven har brukt to ark på teksten sin. Verbalteksten er skrevet over en halv side, og her har eleven tegnet inn linjer på det blanke arket for å holde skriftlinjene beine. Det ville vært plass til å tegne under verbalteksten, men eleven har valgt å bruke ett nytt ark til tegningen sin. En årsak til dette kan være at eleven ville bruke større plass på tegningen sin enn det som var igjen under verbalteksten, og tegningen fyller jo et helt ark her.

Eleven har valgt å gi tegningen sin et større informativt ansvar i teksten ved å bruke et helt ark.

Slik jeg ser det utgjør denne komposisjonen at teksten leses som et bokoppslag der verbalteksten er plassert til venstre og tegningen til høyre. Som jeg kommenterte i tekst 2, mener Kress og van Leeuwen (2006) at en slik plassering av tekstelementene gir dem spesifikk informasjonsverdi i forhold til hverandre. Det som i en tekst plasseres til venstre, presenteres som *gitt* informasjon, og det til høyre er *ny* informasjon. Det som da er *gitt* informasjon, er noe leseren allerede er kjent med, mens det som er *ny* informasjon er noe som er ukjent og gjerne noe leseren må være spesielt oppmerksom på. I denne teksten blir da verbalteksten den kjente informasjonen, nemlig den skriftlige delen av fortellingen. Tegningen er mer ukjent i den forstand at en må lese verbalteksten for å få informasjon om hvilke deler av fortellingen som formidles i tegningen. Her vil jeg også legge til at tegningen som modalitet i seg selv også har et informativt innhold. Tolket for seg selv gir den mye informasjon, men som en del av akkurat denne fortellingen viser den til en del av det innholdet som fortelles i verbalteksten.

I tekst 3 finner jeg funksjonell spesialisering, da verbalteksten og tegningen utnytter at de har ulik affordans for å skape mening her. Verbalteksten formidler fortellingens helhetlige handling og tegningen gjengir og også utvider deler av det meningsinnholdet som verbalteksten på sin side forteller. Den funksjonelle tyngden må sies å ligge i verbalteksten her, da det er denne som formidler størsteparten av handlingen i fortellingen. Likevel finner jeg at det samlede meningspotensialet utvides i dette tekstuttrykket. I tegningen er besøket hjemme hos datteren til kjendisen fremstilt. Helt avsluttende i verbalteksten får leseren bare vite at jeg-personen en dag er hjemme hos den nye vennen. I bildemodaliteten fortelles det på en måte videre om dette besøket, da hjemmet er skildret i ulike detaljer. Derfor kan dette være et eksempel på *utfylling*. I tabellen til Løvland, (se kap. 4.1), forklares det at utfylling innebærer at informasjonen som er uttrykt gjennom ulike modaliteter, utfyller hverandre fordi de representerer ulike deler av den samlede informasjonen. I dette tilfellet blir det som om historien ”fortsetter” i bildemodaliteten.

I tegningen er den avsluttende handlingen i fortellingen fremstilt. Jeg-personen og den nye vennen sitter sammen ved et bord hjemme hos den nye vennen. Eleven har lagt vekt på detaljer i tegningen sin og brukt masse farger. Personene er fremstilt sittende, sett fra

siden. De er fargelagt og har detaljer som øyevipper og hår. Øverst i tegningen er det plassert tre lamper som på en måte henger ned fra taket. Rundt lyspærene er det tegnet inn ”stråler” som viser til at lyset er på. Under disse er det tegnet et bilde med ramme på veggen, og under dette igjen er det et vindu. I vindusruten har eleven også tegnet inn sol og landskap utenfor. Denne tegningen er imponerende detaljert og eleven har tydelig tenkt på den som en viktig del av teksten sin. Komposisjonen gir inntrykk av at dette er et rom, gjerne et kjøkken da personene sitter på høye stoler med stolbein. De andre elementene, vindu, bilde og lamper er realistisk plassert i forhold til bordet og stolene som står på gulvet. Fargene som semiotiske ressurser er meningsbærende da de i denne tegningen gjør detaljene tydelige. Stolene og gardinene er i samme lilla farge, og fargen som semiotisk ressurs skaper sammenheng mellom disse to elementene. Stolene har en litt utradisjonell form, gjerne kan det tenkes at disse skal likne ”designstoler”. Dette skaper igjen sammenheng til verbalteksten hvor det fortelles at dette er hjemme hos datteren til kjendisen. Eleven har gjerne tenkt på at kjendiser har fine designmøbler.

I tekst 3 har jeg kommentert kohesjonsmekanismene informasjonskopling og komposisjon. Også i denne teksten finner jeg ikke kohesjonsmekanismene dialog og rytme særlig fremtredende, og jeg har derfor valgt å ikke kommentere disse ytterligere. Det kan nevnes at teksten utvikler seg over tid og at den har en leserytme; det er meningen å lese fra venstre (verbalteksten) mot høyre (tegningen).

Under observasjon av denne elevens skriveprosess kom det frem at eleven først brukte lang tid på å komme i gang. Eleven måtte få oppgaven forklart flere ganger av assistent ved pulten sin etter at de andre hadde begynt å jobbe. Da eleven kom i gang ble verbalteksten skrevet først. Så startet eleven å tegne på ett nytt ark. Eleven kommenterte at hun/han ikke visste helt hva hun/han skulle tegne. Stilte spørsmål til om det var fra fortellingen, og om det var en ting, eller alt som skjedde. Assistent svarte at det skulle passe til fortellingen. Tegnet med blyant først. Eleven var tydelig frustrert, og ville ha et nytt ark etter 20 minutter. Eleven var alene igjen når de andre var gått ut. Syntes det var dumt. Assistent satt seg ned med eleven og tegnet litt på et eget ark. Jeg sa at eleven kunne få velge om hun/han ville levere inn uferdig, men eleven ønsket å gjøre seg ferdig. Etter å ha brukt 45 minutter på skriveprosessen leverte eleven teksten sin.

Tekst 4

En kveld jeg gikk
forbi skoleplassen var
så jeg en svær
tarantell. og da fikk
tarantellen øye på meg.
og jeg gikk nærmer
og hermere og til
slutt klappet jeg han og
han likte det og jeg
vilde mat til han og
vi ble beste venner.
vi lekte gjømsel.
vi danset for hver
andre og vi lekte sisten.
4



Figur 6: Tekst 4

I tekst 4 handler fortellingen om en svær tarantell som var på skoleplassen. Fortellingen er kort, men handlingen har likevel en dynamisk utvikling; da jeg-personen har fått øye på tarantellen går han eller hun nærmere og nærmere og tilslutt klapper den. Her kommer et vendepunkt, den store edderkopp likte å bli klappet og de ble bestevenner. Avsluttende beskrives det at de lekte ulike leker sammen. En stor tarantell er gjerne noe de fleste forbinder med frykt og fare, men denne tarantellen viser seg å være ”tam” og snill. Eleven skaper slik en komplikasjon i handlingen da noe uvanlig inntreffer. Jeg vil på bakgrunn av det jeg har trukket frem her argumentere for at tekst 4 er en *egentlig fortelling*, da vi kan finne en fortellingsgrammatikk. Fortellingen har en åpning med en igangsettende handling, en spenningskurve som når høydepunktet når jeg-personen klapper edderkopp, og et vendepunkt som utvikler seg mot en ”lykkelig slutt”, nemlig jeg-personen og edderkopp som leker sammen. Handlingen kunne vært utviklet ved flere ulike hendelser, og avslutningen kunne med fordel vært jobbet videre med, men alt i alt synes jeg den fungerer som den står. Det er også noen fantastiske trekk i fortellingen som er verdt å legge merke til. Edderkopp har fått menneskelige egenskaper som evne til å leke og å være en bestevenn. Likevel er dette en realistisk fortelling da den handler om en edderkopp, hvilket er noe som finnes i virkeligheten og som vi har forestillinger om.

I denne teksten har eleven brukt to ark, hvor verbalteksten er skrevet på et ark, og tegningen er på et eget ark. Komposisjonen fordrer da at teksten leses som et bokoppslag der verbalteksten er til venstre og tegningen er plassert til høyre.

Modalitetene får da en spesifikk informasjonsverdi i forhold til hverandre og plasseringen gjør at de fungerer som *gitt* og *ny* informasjon i tekstuttrykket. Som jeg har referert til før, blir det som er *gitt* informasjon er noe leseren allerede er kjent med, og det som presenteres som *ny* informasjon er mer ukjent og blir slik noe leseren må være spesielt oppmerksom på (Kress og van Leeuwen, 2006). I tekst 4 tolkes verbalteksten som den kjente informasjonen hvor handlingsforløpet utvikler seg. I tegningen formidles informasjon som er mer ukjent i den grad at en må lese verbalteksten for å få informasjon om hva i teksten som formidles i tegningen. Likevel har også tegningen som modalitet i seg selv også et informativt budskap hvor et meningsinnhold kan tolkes, men som en del av akkurat denne fortellingen viser den til deler av det innholdet som først og fremst formidles i den verbaltekstlige delen.

I denne teksten utnyttes funksjonell spesialisering. Verbalteksten formidler på sin side et helhetlig handlingsforløp, og tegningen visualiserer deler av dette. I tegningen er fortellingens innledende handling fremstilt, her er skoleplassen, jeg-personen og den svære edderkopp. Jeg-personen uttrykker redsel, så derfor vil jeg si at dette må være før hun eller han er blitt venner med edderkopp. Den funksjonelle tyngden ligger i verbalteksten, og gjennom informasjonskopling utdypes meningspotensialet ved *spesifisering*. Verbalteksten gjør informasjonen i tegningen mer spesifikk. Også i denne teksten har jeg lagt vekt på å kommentere kohesjonsmekanismene informasjonskopling og komposisjon, da jeg finner disse mest sentrale i tekstuttrykket. Jeg har derfor ikke kommentert dialog eller rytme da disse ikke er så fremtredende. Men som jeg har påpekt i tekstene før, har teksten en leserytme og utvikler seg i tid.

I tegningen er elementene fra handlingen fremstilt. Eleven har valgt å tegne på arket i ”liggende” format og har laget en detaljert tegning som fyller hele arket. Det er brukt masse farger. Øverst i tegningen er skolen tegnet med detaljer som vinduer og mange dører. Over dørene er det skrevet tekst med informasjon om hvor disse fører til, enten ”do” eller ”klasse”. Informasjonskoplingen mellom tekst og tegning her spesifiserer at dette er en skole som er tegnet. Ved å integrere verbaltekst i tegningen etableres sammenhengen mellom tekst og tegning ved *framing*. Som jeg har referert til tidligere kaller Van Leeuwen dette *integration*. Integration omfatter meningspotensialet som tydeliggjøres når bilde og tekst er kombinert på samme plass, enten teksten er integrert i bildet, eller bildet er plassert innimellom tekstdelene.

Til høyre i tegningen er det tegnet et tre og et stort spindelvev som da representerer edderkoppene som holder til her. Midt på skoleplassen er den svære tarantellen tegnet. Edderkoppen er tegnet større enn jeg-personen, og dette underbygger informasjonen i verbalteksten hvor Tarantellen beskrives som svær. Jeg-personen står til venstre for edderkoppene og uttrykker tydelig redsel i ansiktet. Rundt elementene i tegningen, på resten av arket, har eleven tegnet inn bølgete og taggete streker med lyseblå farge. Disse fremstår som usammenhengende og skaper et "kaos" i bildet. Dette kaoset forsterker spenningen rundt handlingen, og strekene gjør også at hele arket blir utfylt her.

Under observasjon av skriveprosessen til eleven som har skrevet tekst 4 kom det frem at eleven skrev ferdig verbalteksten først, og så begynte å tegne. Eleven brukte lenger tid på tegningen enn verbalteksten. Tegnet detaljert, først med blyant og fargelagte etterpå. Denne eleven brukte ca. 25 minutter på hele skriveprosessen, hvorav 10 minutter ble brukt på verbalteksten.

Tekst 5

En kveld jeg gikk
forbi skoleplassen var
Så jeg en Svær bjørn.
Den hadde store øyne
og hårete pels. Jeg ble så
redd at jeg hoppet ned
bak en stein. Men det
var allerede for sent
han hadde sett meg.
og han tok meg opp
med labben sin og så
begynte han og snakke
og da begynte jeg
også og snakke. Og snipp
Sapp snute så var
historien ute!



Figur 7: Tekst 5

I denne teksten handler fortellingen om en svær bjørn som jeg-personen har sett på skoleplassen. Handlingsforløpet er kort, men den har likevel en utvikling hvor spenningen bygges opp mot et høydepunkt. Innledende beskrives det at bjørnen har store øyne og hårete pels. Jeg-personen blir så redd og prøver å gjemme seg, men det er allerede for sent, og bjørnen tar han eller henne opp med labben sin. Etter dette skjer det ikke noe mer enn at de begynner å snakke sammen og så er fortellingen slutt. Her kunne handlingen med fordel ha vært utviklet ved flere episoder og skildringer. Til tross for at handlingsforløpet er svært kort i denne fortellingen, har den en dynamisk utvikling mot et høydepunkt. Den svære bjørnen viser seg å være snill og situasjonen endres ved at

jeg-personen ikke behøver å være redd. Jeg vil derfor karakterisere tekst 5 som en *egentlig fortelling*.

Avsluttende har eleven gjort bruk av den velkjente sluttfrasen ”*snipp snapp snute så var historien ute*.” Denne avslutningen er kjent fra eventyrsjangeren og vil derfor gi inntrykk av at teksten er ment å være et eventyr. Et annet eventyrtrekk er at bjørnen kan snakke. Som jeg har referert til tidligere, er det nokså vanlig å gjenkjenne eventyrtrekk i barnetekster. Likevel vil jeg karakterisere denne teksten som en realistisk fortelling da den handler om en bjørn. En bjørn finnes i virkeligheten, og er noe vi har forestillinger om.

Eleven har skrevet verbalteksten på et eget ark og tegnet på et annet. En naturlig leserytme vil her være å lese teksten som et bokoppslag, med verbalteksten til venstre og tegningen til høyre. En slik komposisjon gjør det enkelt å orientere seg i denne teksten. Tegningen til høyre med sine fine farger og detaljerte elementer skaper interesse hos leseren, som da naturlig vil vende seg til verbalteksten for å få informasjon om elementene som er fremstilt i tegningen. Ved å plassere verbaltekst og tegning slik får disse en spesifikk informasjonsverdi overfor hverandre. Tekstdelene kan da karakteriseres som *gitt* og *ny* informasjon i komposisjonen. Det som er *gitt* informasjon er noe leseren allerede er kjent med og det som er *ny* informasjon er mer ukjent (Kress og van Leeuwen, 2006). I tekst 5 er verbalteksten den kjente informasjonen hvor handlingen utvikles. Tegningen er mer ukjent og inneholder også nye detaljer som ikke beskrives i den verbaltekstlige delen av fortellingen.

Det multimodale samspillet i tekst 5 oppleves som redundant. Modalitetene formidler den samme informasjonen, men på ulike måter. Derfor vil jeg også si at i denne teksten har verbalteksten og tegningen omtrent like stor funksjonell tyngde. Hvis en da ser på koherensen og trekk ved informasjonskoplingen, vil en se at meningspotensialet *utvides*. Verbalteksten og tegningen er omskrivninger av hverandre. De forteller det samme, men på hver sin måte. Særlig er det tegningen her som gjengir handlingen om bjørnen på skoleplassen, men den har også med mer informasjon om miljøet på skoleplassen denne kvelden (stjernehimmel, høye fjell i bakgrunnen, etc). Således kan det også kommenteres at det er kohesjonsmekanismene informasjonskopling og komposisjon som særlig fremhever det multimodale samspillet i tekst 5. Jeg finner ikke

kohesjonsmekanismene rytme og dialog fremtredende, og har derfor ikke lagt vekt på disse i analysen.

I tegningen er elementer fra handlingen fremstilt. Skoleplassen er fargelagt grønn nederst på arket, og utgjør en basislinje i tegningens komposisjon. Øverst på plassen står bjørnen og jeg-personen. På bakken der de står er det fargelagt en mørkere grønn flekk. Dette kan tolkes som at eleven her har vært bevisst skyggen til bjørnen og jeg-personen, og det utgjør en god detalj i tegningen. Skolen har detaljer som vinduer og dører, og det er også skrevet ”skolen” på et skilt rett under taket. Ved å integrere verbaltekst i tegningen på denne måten, tydeliggjøres sammenhengen mellom modalitetene gjennom *framing*. Som jeg har nevnt før, kalles dette *integration*.

Eleven har lagt stor vekt på detaljer i tegningen, og har lagt mye arbeid i å tegne pent. Arket er fylt helt ut med farger, og det er tydelig at eleven ønsker å formidle elementer fra fortellingens handling i bildet. Vinduene på skolen er fargelagt gule, noe som viser at det er kveld ute og lys på inne. Solen er nesten gått ned bak fjellene og stjernene skaper et lyst felt oppe på nattehimmelen. Det som særlig skiller seg ut i denne tegningen er at elementene på en måte ligger oppå hverandre heller enn å fremstå adskilt. Det kan se ut som at eleven har tegnet jeg-personen og bjørnen først, da disse står fremst i tegningen. Skolen, fjellene, himmel med stjerner og gresset er tegnet til etterpå. Ved å forholde seg til perspektiv på denne måten får eleven veldig tydelig frem at det er jeg-personen og bjørnen som er viktigst denne tegningen.

Under observasjon av skriveprosessen til eleven som har skrevet tekst 5, kom det frem at eleven skrev verbalteksten helt ferdig først, og tegnet etterpå. Eleven brukte litt tid på å komme i gang med skriveprosessen, og uttrykte at det var vanskelig å finne på noe å skrive, og brukte om lag femten minutter på verbalteksten. Begynte så å tegne. Her gikk prosessen mye friere, og eleven brukte tid på detaljer og farger. Etter tjuefem minutter var tegningen ferdig, og eleven leverte inn den ferdige teksten sin.

Tekst 6

I tekst 6 handler fortellingen om en fotball som jeg-personen har sett på skoleplassen.

Handlingsforløpet er svært kort og er preget av en ”og så, og så” struktur. Jeg vil si den mangler en fortellingsgrammatikk og derfor kan karakteriseres som en *refererende* fortelling.

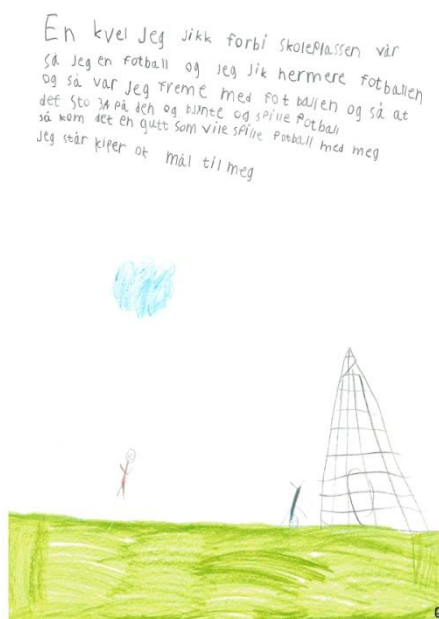
Skjelbred sier at refererende fortellinger er svært vanlige i barns skriving i grunnskolen. De kjennetegnes gjerne ved et realistisk og hverdagslig innhold, og en komposisjon som har preg av referat eller reportasje. Tid er det

strukturerte prinsippet, og hendelsene er listet opp etter hverandre uten noe typisk høydepunkt (Skjelbred, 2006, s.72). I denne fortellingen beskriver innholdet en nokså dagligdags hendelse i kronologisk rekkefølge; - jeg-personen finner en fotball på skoleplassen og begynner å spille fotball sammen med en annen gutt som kommer inn i fortellingen. Det skjer ikke noe uvanlig eller spesielt spennende, og handlingen får derfor en flat struktur.

Eleven har brukt ett ark på teksten sin. Verbalteksten står øverst og tegningen er plassert nederst på arket. Ved å plassere dem slik får de en spesifikk informasjonsverdi i forhold til hverandre. Verbalteksten blir presentert som den ideelle delen, og innehar informasjon om fortellingens helhetlige handling. I tegningen, som den reelle delen, underbygges i dette tilfellet store deler av verbalteksten.

I denne komposisjonen er det også flere tilfeller av en frakopling av elementene. Det er en del ”tom” hvit side mellom verbalteksten og tegningen, og også i selve tegningen er det stor avstand fra en sky som er tegnet øverst, og gresset med de to som spiller fotball nederst på arket. Van Leeuwen kaller en slik frakopling av elementer i komposisjonen for *framing* (Van Leeuwen, 2005, s.7). Framing i denne teksten gjør at modalitetene blir lest og forstått som mer separate og individuelle.

Det multimodale samspillet i teksten oppleves som redundant. Modalitetene verbaltekst og tegning formidler den samme informasjonen, men på ulike måter. Tegningen formidler på sin måte det verbalteksten på sin side forteller. Slik vil jeg også si at



Figur 8: Tekst 6

verbaltekst og tegning i denne teksten har omtrent like stor funksjonell tyngde.

Fortellingens handling er gjengitt i tegningen, og den har en viktig informativ rolle i forhold til at verbalteksten i seg selv er noe kort.

Denne teksten utnytter kohesjonsmekanismene informasjonskopling og komposisjon for å skape sammenheng mellom modalitetene. Informasjonskoplingen etableres ved at informasjonen som er uttrykt i verbalteksten utdypes og spesifiseres gjennom tegningen, slik at meningspotensialet i det multimodale tekstuttrykket avgrenses her i denne fortellingen. Også i denne teksten er det kohesjonsmekanismene komposisjon og informasjonskopling som fremhever samspillet mellom modalitetene, og jeg har derfor ikke vektlagt rytme og dialog. Likevel har teksten en klar leserytme; det er meningen å starte øverst med å lese verbalteksten for så å lese tegningen etterpå.

I tegningen er fotballbanen og de to som spiller fotball fremstilt. Eleven har tegnet enkle strekmennesker med blyant, men disse er også fargelagt, gjerne for å skape inntrykk av at de har klær på seg. Fotballmålet har fått en trekantet form, sannsynligvis fordi det tegneteknisk er en utfordring å tegne et firkantet mål sett fra siden. Likevel tolkes denne figuren som et fotballmål på bakgrunn av de andre elementene i tegningen. Inne i målet er det tegnet en usammenhengende sirkel som skal forestille ballen. Den er lett å få øye på i det rutete nettet, til tross for at den ikke har detaljer eller farger.

Fargene som semiotiske ressurser er avgjørende for opplevelsen av samspillet i denne teksten. Fotballbanen er grønn og viser til at dette er en gressbane. Øverst i tegningen er det tegnet en blå sky som viser til at dette er himmelen. Selv om eleven ikke har lagt så stor vekt på detaljer i tegningen sin, kommuniserer den likevel tekstinnholdet. Som jeg kommenterte over, er det avstand mellom elementene både i tegningen og mellom verbaltekst og tegning. Skyen som er plassert omtrent midt på arket kopler de to tekstdelene sammen samtidig som den på en måte virker som en frakoplet del av selve tegningen. Eleven har ikke tegnet inn selve himmelen, men ved å plassere skyen slik kan det på en måte indikere at alt det hvite på arket skal tolkes som himmel. Om en ser på det på denne måten kan en avvise et syn på at elementene får en frakoplet funksjon i relasjon til hverandre. Jeg vil likevel holde på at framing gjennom frakopling forekommer i denne tekstens komposisjon da det visuelle tekstbildet er preget av at arket er lite utfyllt.

Under observasjon av skriveprosessen til denne eleven kom det frem at eleven skrev verbalteksten først og tegnet etterpå. Eleven brukte lenger tid på å skrive verbalteksten enn å tegne. Først ble gresset farget nederst på arket og så ble figurene og målet tegnet med blyant, figurene ble fargelagt. Helt tilslutt ble den blå skyen tegnet inn over resten av tegningen. Etter omtrent 20 minutter var teksten ferdig og eleven leverte inn.

Tekst 7

I denne teksten handler fortellingen om en svær katt som jeg-personen har sett på skoleplassen. Handlingsforløpet er svært kort, men eleven har likevel greid å få til en dynamisk utvikling. Innledende fortelles det om en svær katt. En katt er jo noe vi vanligvis forbinder med et koselig husdyr, men denne katten viser seg å hvese surt og bite mennesker. Eleven skaper slik en komplikasjon i handlingen, der noe uvanlig inntreffer. Løsningen kommer når jeg-personen greier å skremme katten inn i skogen. Denne vesle fortellingen, kan nok sies å være svært enkel. Men den har fått med de elementene som vi forbinder med en *egentlig fortelling*. Den har en åpning med igangsettende handling; en svær katt som ikke er snill, videre får vi et handlingsmoment der jeg-personen blir redd, men så kommer høydepunktet da jeg-personen skremmer katten, og det hele løser seg i avslutningen når katten løper inn i skogen. Fortellingen kan også karakteriseres som realistisk, da den handler om en katt. En katt er noe som finnes i virkeligheten og som vi har en forestilling om.



En kveld jeg gikk
forbi skoleplassen
vår så jeg en svær
katt



Linkt innfra <<https://office.microsoft.com/it/noe/images/results.aspx?query=katt&source=FX010132103>>

Katen biter
mennesker og
veser surt.
Jeg ble litt red



Jeg skremte katen
og katen løp i
skogen

Figur 9: Tekst 7

Komposisjonen i teksten gjør at det visuelle tekstbildet skaper en følelse av at den er lengre eller kanskje ”større” enn den i utgangspunktet er. Skrifttypen eleven har gjort bruk av i teksten er stor, og fargen er svart. Hver tekstsekvens er omtrent like stor som hvert av de to bildene, og plasseringen her kan minne om en tegneserie. Eleven har plassert verbaltekst og bilder sammen slik at leserytmen oppleves som en sekvensiell

veksling mellom dem. Dette skaper god sammenheng, og modalitetene blir lest og forstått omtrent samtidig.

Bilder og tekst er også plassert tett opp mot hverandre uten mellomrom. Denne sammenkoplingen gjør også at de blir forstått som mer sammenhengende enn dersom det hadde vært mellomrom, eller om bildene var plassert under eller ved siden av verbalteksten. Dette er et eksempel på *framing* i komposisjonen. Som referert til tidligere kan framing også være frakopling av elementene i visuell komposisjon, da eksempler er åpen eller ”tom” plass mellom verbaltekst og bilder, eller mellom elementer i bildene. Men framing kan også være det motsatte, at tekstdeler er visuelt sammenkoplet gjennom fraværet av mellomrom eller åpen plass. Framing gjennom sammenkoplete elementer gjør at teksten blir forstått som mer sammenhengende (Van Leeuwen, 2005, s.7).

Eleven har ikke valgt å tegne selv, men brukt to bilder fra bildebasen. Bildene som er brukt her har eleven valgt i selve skriveprosessen. Det første bildet er av en svart katt på en skarp rød bakgrunn. Øverst på bildet er det også noen taggete solstråler. Katten beskrives i fortellingen som svær, og at den hveser surt og biter mennesker. Inntrykket av katten på bildet i seg selv oppleves ikke som at den er svær og farlig. I bildet ser den ganske vanlig ut. Fargene som semiotiske ressurser er avgjørende her. Katten er svart, og i vår kultur kan en svart katt bety ulykke. Den skarpe rødfargen på bakgrunnen kan bety fare. De taggete solstrålene, med sin nærmest flammende tilstedeværelse, skaper også en følelse av at dette ikke er en snill katt.

Sammenhengen mellom verbaltekst og bilde her oppleves som redundans da de formidler den samme informasjonen, men på ulike måter. I teksten står det klart og tydelig at denne katten er svær og biter mennesker. I bildet må denne informasjonen tolkes med vekt på farger og form som semiotiske ressurser. Det andre bildet som er brukt her, er av en menneskefigur som uttrykker redsel på en blå bakgrunn. Det er et nærbilde av ansikt og en hånd. I verbalteksten beskrives det at jeg-personen ble litt redd. I bildet ser denne figuren veldig redd ut, og dette inntrykket forsterkes ved at figuren biter tennene sammen. Ovenfor ansiktet er det også tre svarte streker som forsterker ansiktsuttrykket, og kan tolkes som at figuren her er blitt veldig skremt. Denne måten å

få frem uttrykk og følelser på i nærbilder er kjent fra tegneserier³². Også her etableres sammenhengen mellom verbaltekst og bilde ved redundans. Selv om figuren i bildet uttrykker følelsen av å være veldig redd, og det i teksten beskrives at jeg-personen *ble litt redd*, fungerer sammenhengen ved at følelsen av redsel beskrives i begge modalitetene.

Kohesjonsmekanismen dialog er fremtredende i denne teksten. En opplever en veksling mellom verbalspråklig initiativ i form av skrift, og en billedlig respons gjennom figurene. Denne vekslingen viser også tydelig rytmen i teksten. Etter et tekstavsnitt kommer et bilde som gjør teksten sammenhengende. Slik kan en også se at rytmen opphører da det ikke kommer et nytt bilde til det avsluttende tekstavsnittet. Koherens gjennom informasjonskopling etableres ved at informasjonen som er uttrykt i verbalteksten utdypes og spesifiseres gjennom bildene, slik at meningspotensialet i det multimodale tekstuttrykket avgrenses her i denne fortellingen.

Under observasjon av skriveprosessen til eleven som har skrevet tekst 7 kom det frem at eleven var engasjert og klar for å begynne rett etter at oppgaveteksten var gitt. Eleven lette først etter bilder, men bestemte seg ikke for bilder med en gang. Eleven brukte så tid på å tenke over hva fortellingen skulle handle om, og prøvde seg frem med ulike skriftstørrelser. Valget falt på en stor skrifttype. Assistent motiverte ved å stille spørsmål som: ”Hva kan du ha sett på skoleplassen?” Eleven fant så på katt og startet med å skrive det første avsnittet i fortellingen. Eleven strevde litt med å finne bokstaver på tastaturet, og brukte tid på dette. Etter at første setning var skrevet ned, fant eleven bildet av katten og limte dette inn under teksten. Bildet var lite og så lite ut i forhold til den store skriften. Eleven løste dette ved å utvide bildets form i OneNote. Så ble andre tekstsekvens skrevet og det neste bildet ble valgt ut fra bildebasen og plassert i teksten. Deretter skrev eleven avslutningen. Eleven brukte i underkant av tjue minutter på hele skriveprosessen sin.

³² I tegneserier viser nærbilder ofte til ansiktsuttrykket til en figur. Her kan det være tegnet til effekter som forsterker uttrykk, sinnsstemning eller følelser.

Tekst 8

I tekst 8 handler fortellingen om et farlig og ufyselig monster som jeg-personen har sett på skoleplassen. Etter å ha sett monsteret løper jeg-personen hjem og gjemmer seg under dyna. Avsluttende beskrives det at monsteret ikke slapp unna fordi jeg-personen skremte ham. Dette er en fantastisk fortelling fordi den nettopp handler om et monster. Monster finnes ikke i virkeligheten, og vil da i seg selv gjerne være vanskelig å skrive en fortelling om.

Teksten er kort, men den inneholder likevel fortellingens tre hovedelementer; der er en åpning med igangsettende handling, en komplikasjon med handling og mothandling; ”monsteret er en ufyselig monstertype. Jeg løp hjem og gjemte meg under dyna! Men han slapp ikke unna...”, og avsluttende kommer en løsning; ”jeg skremte Han”. På bakgrunn av at en fortellingsgrammatikk er til stede her, kan fortellingen karakteriseres som en *egentlig fortelling*. Likevel kunne denne teksten med fordel ha inneholdt flere skildringer og beskrivelser. I avslutningen kan det stilles spørsmål til om monsteret hadde fulgt etter jeg-personen hjem, eller om jeg-personen gikk tilbake til skolegården for å skremme ham.

Særlig interessant ved komposisjonen i denne teksten, er at verbalteksten er delt opp i to deler slik at det visuelle tekstbildet gir assosiasjoner til diktsjangeren. Oppsettet gjør at teksten umiddelbart kan oppfattes som et dikt hos leseren, og åpne for andre tolkningsrammer en fortelling som sjanger. Setningene, som er korte og ofte ufullstendige, er også et trekk fra diktsjangeren.

Eleven har plassert verbalteksten øverst til venstre på siden, og bildet nedenfor litt til høyre. Ved å plassere verbalteksten øverst her, har eleven gitt verbalteksten en spesifikk informasjonsverdi i forhold til bildet som modalitet i tekstuttrykket. Som referert til før, sier Kress og van Leeuwen (2006) at øverst på siden er plassen for det *reelle* i komposisjonen og at nederste del av siden er plassen for det *ideelle*. Verbalteksten her blir presentert som den ideelle delen, og innehar informasjon om fortellingens helhetlige

En kveld jeg gikk forbi
Skoleplassen
Vår så jeg
En
Farlig monster

Monstete er en

Ufuselig monstertype.
Jeg løp hjem
Og jømte meg under dynna!
Men han slap ikke unna for jeg skremte
Han.



Figur 10: Tekst 8

handling. I tegningen, som den reelle delen, underbygges i dette tilfellet store deler av verbalteksten. I denne teksten finner jeg også flere eksempler på *framing* mellom tekstelementene. Verbalteksten er, som nevnt, delt opp i to deler og dette gjør at disse igjen virker som to frakoblede elementer. Men ettersom at skrifttypen, fargen og størrelsen er lik virker disse sammenhengende i tekstuttrykket. Bildet av monstret er plassert under verbalteksten og til høyre på siden. Ved en slik plassering separeres dette ytterligere fra teksten igjen, men også her er farge som semiotisk ressurs avgjørende for helheten. Svartfargen på deler av monsterfiguren knyttes opp mot den svarte skriften.

I tekst 8 ligger den funksjonelle tyngden i skriftmodaliteten. Det er gjennom verbalteksten fortellingen formidles. Bildet av monstret viser til det som beskrives i verbalteksten, og fungerer som en illustrasjon til denne. Derfor kan informasjonskoplingen mellom verbaltekst og bilde her være utdyping. Figuren av monstret gjentar og spesifiserer innholdet i verbalteksten heller enn å utvide. Meningspotensialet i det samlede tekstuttrykket avgrenses gjennom bildemodaliteten ved at en som leser får se at det er akkurat dette monstret jeg-personen har sett på skoleplassen. I denne teksten er det kohesjonsmekanismene informasjonskopling og komposisjon som tydeliggjør samspillet mellom modalitetene. Jeg finner ikke dialog og rytme fremtredende, og har derfor ikke kommentert disse ytterligere.

Eleven har ikke valgt å tegne selv, men brukt et bilde fra bildebasen til Microsoft som var tilgjengelig. Bildet er en tegnet figur av et stort, gult monster. Det er bare hodet til monstret som er avbildet, men størrelsen på figuren gjør bildet likevel stort. I verbalteksten skildres monstret som *farlig og ufyselig*, og i bildet bekreftes dette inntrykket ved monsterets huggtenner, store gule øyne, og to små flaggermus som flyr opp bak monstret. Flaggermusene er en del av den ferdige figuren eleven har valgt å bruke her. Multimodal redundans mellom bildet og verbalteksten er tydelig her da deler av meningsinnholdet uttrykkes gjennom begge modalitetene. Likevel finner jeg at det er verbalteksten som bærer den funksjonelle tyngden her, da det er i denne modaliteten fortellingens helhetlige handling formidles.

Under observasjon av denne elevens skriveprosess kom det frem at eleven startet med å skrive første del av verbalteksten. Så ble bildet lagt til, før siste del av teksten ble skrevet. Dette kan være forklaringen på hvorfor komposisjonen er blitt slik, men eleven har likevel valgt å plassere bildet under verbalteksten heller enn å plassere det mellom

de to tekstdelene. Eleven brukte også mye tid på teksten sin, og uttrykte at det var vanskelig å finne på noe å skrive.

Tekst 9

I denne teksten handler fortellingen om et svært romskip som jeg-personen har sett på skoleplassen. Handlingsforløpet er kort, men fortellingen oppfyller kravene til en fortellingsgrammatikk. Innledende beskrives det at det kom tre romvesen³³ ut av romskipet. Det viser seg at disse har måttet lande fordi de trenger mer brennstoff for å kunne dra videre. Dette blir konflikten i handlingen, der noe uvanlig har intruffet. Løsningen kommer når det viser seg at de trenger steiner og grus som brennstoff, og jeg-personen tilbyr dem dette fra skolegården. Der kommer også et spenningsmoment i avslutningen; - ”neste dag gikk jeg på skolen og så så jeg rektor rope hvor i huleste er alle steinene og grusen det er et mysterium men ikke for meg”. Her henvender fortelleren seg til leseren i den forstand at leser også vet hva som har skjedd i dette mysteriet.

En kveld jeg gikk forbi skoleplassen vår så SÅ jeg et Svært roMSkip, og ut der kom 3 romvesner og de het kåre, arne, og tom.
Den minste het tom den mellomste het arne og den største het kåre.
SNAKET SÅN SÅ DETE HER BIBABO, SÅRI VI GLEMTE Å SLÅ PÅ ÅVERSETELSE BRYTAREN. MEN DET JORE VI NÅR VI SKØNTE VILKET SPRÅK DU SNAKKET MEN VI TRENGER BRENSTOFF TIL OG LETTE VI TRENGER STEINER GREIT JA BARE TA ALT DERE TRENGER, FLOTT DU HAR VÅR EVI TAKNEMLIHET NESTE DAG GIKK JEG PÅ SKOLEN OG SÅ SÅ JEG REKTOR ROPE HVOR I HULESTE4 ER AL STEINENE OG GRUSEN DET ER ET MYSTERIUM MEN IKKE FÅR MEG.



Figur 11: Tekst 9

Fortellingen har også eventyrtrekk. Det var tre romvesen og disse beskrives ved navn og størrelse rangert som den minste, den mellomste og den største. Akkurat denne rangeringen av størst, mellomst og minst er kjent fra eventyrene om ”Askeladden og brødrene” og ”Bukkene Bruse” for å nevne noen. Denne fortellingen har også fantastiske trekk. Det er et romskip og romvesen på skoleplassen. Eleven har valgt å skrive om noe som i teorien ikke finnes, men likevel kan han eller hun ha hentet inspirasjon til å skrive om nettopp dette fra andre kilder. Der finnes mye fiktiv litteratur om romvesen. Som jeg har nevnt tidligere, er eventyrtrekk ganske vanlig i elevfortellinger.

³³ Eleven hadde gitt de tre romvesnene navn. Disse navnene var identisk med elevens og to medelevers navn. Jeg har derfor gått inn i originalteksten og forandret disse til fiktive navn. Også under hvert av de tre bildene var der skrevet navn, så jeg har også der satt inn fiktive navn. Jeg vil begrunne at dette ble gjort med tanke på personvern i forhold til eleven som tekstskaper.

Verbalteksten er plassert øverst på siden og under denne har eleven plassert tre like bilder i ulike størrelser. Ved en slik komposisjon kan det antas det at eleven har tenkt på verbalteksten som viktigst i tekstuttrykket. Verbaltekst og bildene presenteres da som *ideelle* og *reelle* overfor hverandre. Som jeg har lagt frem før, er øverst på siden plassen for det ideelle i komposisjonen, og nederst er plassen for det reelle. Det ideelle presenteres som den delen hvor den viktigste informasjonen er, mens det reelle presenterer mer spesifikk eller eksemplifiserende informasjon. I tekst 9 får vi i verbalteksten som den ideelle delen, informasjon om fortellingens handlingsforløp. I bildemodaliteten, som den reelle delen, underbygges deler av innholdet i verbalteksten.

Det multimodale samspillet i tekst 9 er tydelig redundant. I verbalteksten fortelles det om de tre romvesnene, ”Den minste het Tom, den mellomste het Arne og den største het Kåre”, og disse gjentas også i bildemodaliteten. Den funksjonelle tyngden ligger i verbalteksten som modalitet, da det er denne som formidler størsteparten av fortellingens handling. Redundans mellom skrift og bilde kan knyttes til kohesjonsmekanismen informasjonskopling og er en form for avgrensing.

I denne teksten er flere kohesjonsmekanismer tydelige. *Rytme* oppleves gjennom størrelsen på romvesnene i bildemodaliteten. Figuren presenteres som stor, mindre og minst. Denne rangeringen fra den største til den minste forekommer også i skriftmodaliteten. *Informasjonskopling* mellom tekstdelene er også tydelig ved bildetekstene som igjen samsvarer med navnene til romvesnene i fortellingen. Navnene som står under hvert av bildene spesifiserer at det er hver av de tre romvesnene i fortellingen som er på bildene. Meningspotensialet i bildemodalitetene vil derfor avgrenses i det samlede tekstuttrykket her. Jeg finner ikke dialogisk samspill mellom modalitetene fremtredende i tekst 9, og har derfor ikke lagt vekt på denne i analysen.

Eleven har brukt ett bilde fra bildebasen i teksten sin. Dette bildet har han/hun så kopiert inn i tekstdokumentet og forandret det til ulike størrelser, så i alt er det tre bilder i teksten. Bildet er en ferdig tegnet figur med farger som skal forestille et romvesen på en himmelbakgrunn med stjerner. Under hvert bilde er det skrevet et navn som kan koples til de tre romvesnene som blir presentert ved navn i verbalteksten. Informasjonskoplingen mellom bildene og bildeteksten utdypes her da verbalteksten spesifiserer bildenes innhold.

Et annet tydelig trekk ved denne teksten er at eleven har valgt å bruke en rosa skriftfarge. Når det brukes farge på skriften vil dette indikere at fargen som semiotisk ressurs er meningsbærende. I tekst 9 ser jeg ikke at den rosa skriftfargen tilfører mening som kan tolkes utover handlingen som blir presentert i verbaltekst og bilder som modaliteter her. Det er derfor naturlig å anta at eleven i denne sammenheng har gjort bruk av farge på skriften for å pynte. Skriftstørrelsen varierer også. I innledningen har eleven brukt små bokstaver, og så står resten av fortellingen skrevet med store bokstaver. Her vil jeg tolke dette som at eleven har kommet til å trykke inn ”Caps Lock”- funksjonen på tastaturet og ikke fått til, eller brydd seg med å ordne på dette.

Under observasjon av eleven som har skrevet tekst 9 kom det frem at han/hun først så på bilder i bildebasen. Så startet eleven med å skrive verbalteksten, og skrev denne helt ferdig før han/hun gikk tilbake i bildebasen og kopierte inn bildet under teksten sin. Eleven jobbet med å kopiere inn bildet tre ganger i dokumentet, før han så gjorde bruk av ”dra-slipp” funksjonen i OneNote for å endre størrelsene på to av bildene. Denne eleven brukte om lag 30 minutter på teksten sin før den var helt ferdig.

Tekst 10

10

2. februar 2011

En kveld jeg gikk forbi skoleplassen vår
så jeg en elefant. Den var 12 meter lang og
62
Meter høy! Elefanten hentet en stige og sa
hopp opp på ryggen min!
Jeg klatret opp på ryggen og så sa elefanten:
Hent hjelm. Ok sa jeg.
Ja nå er eg her. Hopp på ryggen no.
10, 9, 8, 7, 6, 5, 4, 3, 2, 1, 0!
Nå letter vi j-jeg f-flyr!
Det er nesten som i et fly bare mye gøyere!
Å se der er USA.
Kan du kjøre 900 000 000 kilolometer i
sekunet.
Ja selvfølgelig!



Figur 12: Tekst 10



I tekst 10 handler fortellingen om en elefant som jeg-personen har sett på skoleplassen. Innledende beskrives elefanten som –”12 meter lang og 62 meter høy!” Denne

beskrivelsen igangsetter handlingen ved at noe uvanlig inntreffer. Handlingen utvikler seg ved en spenningskurve da jeg-personen hopper opp på ryggen til elefanten og teller ned fra 10 til 0. Høydepunktet kommer da elefanten letter og de flyr. Avsluttende spør jeg-personen om elefanten kan kjøre 900 000 000 kilometer i sekundet, og elefanten svarer at det kan han selvfølgelig. Fra en lesers synsvinkel er denne slutten noe overraskende, og en sitter gjerne igjen med flere spørsmål om hvordan denne reisen endte. Likevel synes jeg denne avslutningen fungerer her. Skjelbred (2006) sier at for å vurdere hva som kan fungere som avslutning i en fortelling, må en se på hva som er budskapet i teksten. Slik jeg leser denne fortellingen, gir historien om elefanten eleven muligheten til å fortelle om noe han eller hun synes er spennende, nemlig en elefant som har menneskelige egenskaper og kan fly. Derfor kan denne avslutningen fungere sånn som den står.

På bakgrunn av det jeg nå har trukket frem her, kan denne fortellingen karakteriseres som en *egentlig* fortelling da den har et innhold som utvikles ved en fortellingsgrammatikk. Handlingen drives også av direkte tale mellom jeg-personen og elefanten, noe som gir fortellingen en interessant innfallsvinkel. Også i denne fortellingen finnes fantastiske innslag og eventyrtrekk. Elefanten har fått ”menneskelige egenskaper” som tale og evne til å hente en stige. I tillegg til elefantens enorme størrelse kan den også fly. Likevel kan teksten karakteriseres som en realistisk fortelling da den handler om en elefant. En elefant er noe som finnes i virkeligheten og som vi da har en forestilling om, i motsetning til romvesen som tekst 9 handler om.

I tekst 10 er verbalteksten og det ene bildet plassert øverst på siden, og det andre bildet er plassert et stykke under. Jeg tolker komposisjonen som et bokoppslag, der verbalteksten til venstre presenteres som gitt informasjon og bildet til høyre presenteres som ny informasjon. Det andre bildet befinner seg, slik jeg tolker det, litt utenfor de andre tekstdelene, men plasseringen under verbalteksten gjør at den kan leses på samme side som denne i komposisjonen, og slik koples opp mot denne som gitt informasjon.

Det multimodale samspillet er tydelig ved funksjonell spesialisering i denne teksten. Verbalteksten formidler fortellingens handling, og bildene fungerer som illustrasjoner. Den funksjonelle tyngden må sies å ligge i verbalteksten i tekst 10, da det er her handlingen i fortellingen formidles. Bildene fungerer som illustrasjoner, og informasjonskoplingen utdypes mellom verbaltekst og bilder. Det samlede

meningspotensialet avgrenses i den forstand ved at bildene spesifiserer innholdet i verbalteksten. Kohesjonsmekanismene komposisjon og informasjonskopling etablerer sammenhengen i dette tekstuttrykket. Jeg finner ikke dialog eller rytme særlig fremtredene i samspeillet, og har derfor ikke kommentert disse ytterligere.

Eleven har ikke valgt å tegne selv, men brukt to ferdig tegnede figurer fra bildebasen til Microsoft. Det første bildet, som er plassert til høyre ved siden av verbalteksten, er en tegnet figur av en grå elefant. Elefanten er frontalt fremstilt, og dette perspektivet gir inntrykk av at den kommer gående ut av det visuelle tekstbildet. I verbalteksten beskrives denne elefanten som veldig stor, men bildet som er brukt er ikke spesielt stort. Samspeillet mellom bildemodalitet og verbaltekst samsvarer da ikke når det kommer til disse detaljene om elefantens størrelse. Likevel etableres det sammenheng ettersom bildet viser en elefant.

Det neste bildet er plassert et stykke under verbalteksten. Det er en tegnet blåfarget figur som kan minne om en elefant som blåser bobler ut av snabelen. Formen er for meg litt uklar, men sammen med resten av tekstuttrykket kan den tolkes som en elefant. Noe som er interessant her, er at det første bildet viser en realistisk elefant, mens denne figuren igjen er urealistisk. Elefanten i fortellingen presenteres i bildemodaliteten som realistisk, og så urealistisk. Kanskje kan dette tolkes som en sammenheng til verbalteksten ved at elefanten beskrives med urealistiske egenskaper som evnen til å fly og snakke. Plasseringen kan gi inntrykk av at dette bildet er litt utenfor selve fortellingen igjen, og for meg har det ikke noen informativ funksjon i tekstens visuelle komposisjon. En frakopling av dette bildet blir tydelig gjennom *framing* her. I motsetning til det første bildet som oppleves integrert i teksten, fremstår denne figuren som isolert ved at det er ”tom” plass mellom dette og resten av teksten i tekstens visuelle komposisjon.

Under observasjon av denne elevens skriveprosess kom det frem at eleven først tok i bruk bildebasen for å søke etter bilder. Eleven fant de to bildene som er brukt i teksten, og limte disse inn i OneNote. Så startet eleven med å skrive litt av fortellingen. Etter en stund ble eleven urolig og reiste seg for å gå rundt å se på de andre elevenes tekster. Satt seg igjen og skrav ferdig. Når verbalteksten var ferdig skrevet, plasserte eleven de to bildene som er kopiert fra bildebasen på ”rett” plass i teksten. Eleven brukte i overkant av tjue minutter på teksten sin før den var helt ferdig.

I dette kapitlet har jeg lagt frem en analyse hvor jeg har fokusert på å beskrive form, innhold, modaliteter og det multimodale samspillet ved en analytisk tilnærming til hver enkelt av de ti elevtekstene. Jeg vil argumentere for at det var viktig å gjøre dette på en slik måte da det er gjennom nettopp hver og en av disse tekstene jeg har kunnet besvare mine forskningsspørsmål.

5 FUNN OG DRØFTING

I dette kapitlet skal jeg vurdere de multimodale elevtekstene i en større sammenheng. Jeg har nå i det foregående kapitlet studert og presentert hver enkelt tekst for seg, og fordelene med dette er at jeg fikk muligheten til å gå i dybden av hvert enkelt uttrykk. Det jeg ikke har hatt muligheten til å se på ved en slik fremgangsmåte, er helheten. Og med helheten menes disse ti tekstene til sammen. I problemstillingen spør jeg etter hva som karakteriserer det multimodale samspeillet i multimodale fortellinger skrevet med ulike verktøy. Til grunn for denne problemstillingen ligger en antakelse om at der vil finnes forskjeller og også likhetstrekk. For å kunne besvare dette må jeg nå rette fokus mot de to gruppene av tekster, de som er skrevet for hånd og de som er skrevet på datamaskin, og først se på hvilke forskjeller og likheter som utpreges mellom dem. Slik vil jeg også kunne si noe om alle tekstene i sin helhet, og også reflektere rundt de funn som har gjort seg gjeldene. Mine forskningsspørsmål er sentrale her, og for å skape oversikt har jeg valgt å bruke disse direkte som overskrifter.

5.1 Hvordan ser det visuelle tekstbildet (komposisjonen) ut i elevtekstene?

Som jeg har referert til i kapittel 2.4, sier Kress og van Leeuwen at i arbeid med å analysere multimodale komposisjoner reiser det seg spørsmål om hvorvidt de ulike modalitetene skal analyseres separat eller sees på som integrerte deler av en helhet, noe som innebærer enten at meningen av hele tekstuttrykket skal sees på som summen av meningen av de enkelte delene, eller om de enkelte delene skal sees på som at de spiller sammen og slik påvirker hverandre. Kress og van Leeuwen søker å se på helheten som en integrert tekst. Slik de ser det, er det dette multimodal komposisjon handler om (Kress og van Leeuwen, 2006, s.177). Der finnes ulike måter å se på hvordan komposisjonen etablerer sammenheng i multimodale uttrykk, og hvordan modalitetene er plassert i forhold til hverandre kan si oss noe om informasjonsverdien de har i det helhetlige uttrykket. Hovedsakelig har jeg sett på tre trekk ved multimodal komposisjon som har vært gjennomgående i analysene; plasseringen av tekstelementene som *ideelle* og *reelle*, eller som *gitt* og *ny* informasjon overfor hverandre. Jeg har også funnet eksempler på *framing* av tekstelementene. Alle disse trekkene ved komposisjonen fordrer at modalitetenes plassering overfor hverandre i tekstuttrykket gir dem spesifikk informasjonsverdi i relasjon til hverandre.

Slik det kommer frem av analysene både i tekstene som er skrevet for hånd og tekstene skrevet på datamaskin, har elevene gjennom utnyttning av komposisjon i tekstuttrykkene sine presentert verbalteksten som den ”viktigste” delen, eller den delen hvor hovedinformasjonen formidles. Tegningene eller bildene underbygger eller viser til deler av denne igjen. De har plassert verbalteksten øverst på siden og tegningen/bildet nederst eller under denne igjen. Tekstdelene presenteres da som *ideelle* og *reelle* overfor hverandre. Dette finner jeg i både tekstene skrevet for hånd (2 og 6) og i tekstene skrevet på datamaskin (8 og 9).

Et annet element innenfor multimodal komposisjon som jeg finner i de fleste av tekstene fra begge gruppene, er *framing*. Elevene som har skrevet tekster for hånd har integrert verbaltekst i bildemodaliteten (pictorial integration) og modalitetene virker derfor mer sammenkoplete. Eksempler på dette finner jeg i tekst 2, tekst 4 og tekst 5. Jeg finner også et eksempel på at framing oppstår gjennom frakopling av skrift og bildemodalitet i tekst 6. I tekstene skrevet på datamaskin finner jeg også framing, men her finner jeg flere forskjeller. I tekst 7 finner jeg framing ved at bildemodalitetene er integrert i verbalteksten, og slik blir de sammenkoplete med denne. Dette finner jeg også eksempel på i tekst 10, men her er også et bilde plassert ”utenfor” teksten igjen, og virker derfor visuelt frakoplet. Jeg finner også framing gjennom frakoplete elementer i tekst 8 og i tekst 9 finner jeg framing ved at verbaltekst er integrert i bildemodaliteten.

I kapittel 1.4 har jeg presentert en artikkel av Van Leeuwen (1998) hvor han har studert forholdet mellom skrift og tegning i multimodale elevtekster. Han fant i sin studie at elevene skrev først, og så tegnet til teksten etterpå. I de fleste tilfellene var verbalteksten plassert øverst på arket og tegningen nederst. Ved en slik plassering mener Van Leeuwen at tekstelementene er satt opp som forskjellig fra hverandre i stedet for som en sammensatt helhet dannet av to tekstelementer. Verbalteksten er satt opp som den viktigste informasjonen og tegningen illustrerer som et mer detaljert tillegg. Van Leeuwen fant også at i noen av tekstene var skrift og tegning plassert helt opp mot hverandre, og i noen tekster var de plassert langt fra hverandre markert ved et tydelig skille av hvit tom side mellom seg. Slik ble disse tekstuttrykkene delt i to semiotiske enheter av et tydelig mellomrom.

Dette finner jeg også i analyse av elevtekstene i denne studien. Men selv om komposisjonene visuelt gir inntrykk av at tekstelementene er skilt som to separate enheter, etableres sammenheng mellom dem gjennom flere andre komponenter som jeg vil kommentere i neste avsnitt her. I de resterende tekstene, tekst 2,3,4,5 og 10 finner jeg at komposisjonene kan leses som et bokoppslag der verbalteksten står til venstre og tegningen eller bildet står til høyre. Slik presenteres verbalteksten som gitt informasjon i den forstand at det er her fortellingens helhetlige handling legges frem. I tegningen/bildene presenteres et mer ukjent innhold (ny informasjon), og en må lese i verbalteksten for å få en sammenheng til hva som fortelles i bildemodaliteten.

I disse tekstene oppleves komposisjonen som mer sammensatt da skillet mellom modalitetene ikke er så tydelig. De er horisontalt plassert på hver sin side, men en naturlig leserytme fordrer at teksten leses fra venstre mot høyre, og slik kan verbalteksten ses på som hoveddelen. Jeg finner ett unntak; i tekst 7, som er skrevet på datamaskin, er verbaltekst og bilder integrert sammen slik at samspillet mellom dem oppleves som en sekvensiell veksling mellom tekst og bilder. Bildene er helt integrert i tekstmodaliteten, og komposisjonen kan, som nevnt, minne om en tegneserie.

Slik jeg ser det, er det ulikt hvordan elevene har plassert modalitetene i forhold til hverandre på siden, både innen for hver gruppe, håndskrevne og dataskrevne tekster, og disse imellom. I gruppen som skrev for hånd, skrev alle elevene verbalteksten ferdig først og så begynte på tegningen etterpå. Elevene som skrev på datamaskin startet med å se på bilder først, og så skrev samtlige ferdig hele eller deler av verbalteksten, før de tilslutt plasserte bildene i teksten. Dette er to svært ulike utgangspunkt for tekstskaping, og disse elevene har da hatt et annet utgangspunkt for skriveprosessen enn de som skrev for hånd. De har skrevet en fortelling ut fra et bilde heller enn å lage et bilde eller en illustrasjon ut i fra en skrevet fortelling. Likevel forklarer ikke dette hvorfor komposisjonene har blitt som de er. På en måte ville det gjerne vært naturlig å plassere bildet øverst. Min slutning er at elevene har gitt verbalteksten en særstilling i tekstuttrykkene sine selv om den funksjonelle tyngden i noen tilfeller oppleves som likt fordelt mellom modalitetene.

5.2 Hvordan er det multimodale samspillet i elevtekstene?

Som jeg har lagt frem i teorikapittelet, kommer det multimodale samspillet i tekster til uttrykk på ulike måter. Særlig kan en legge merke til to hovedformer for samspill;

funksjonell spesialisering og multimodal kohesjon (Løvland, 2007). Begrepet *modal redundans* kan knyttes opp mot kohesjonsmekanismen informasjonskopling, og er en form for utdyping.

I alle tekstene finner jeg at det multimodale samspillet tydeliggjøres gjennom funksjonell spesialisering eller modal redundans. I tekstene som er skrevet for hånd finner jeg flest eksempler på funksjonell spesialisering (i fire av seks tekster), og i tekstene skrevet på datamaskin finner jeg flest eksempler på modal redundans (i tre av fire tekster). For å kunne avgjøre om jeg kan trekke slutninger rundt hva som er karakteristisk for de håndskrevne tekstene i forhold til de som er skrevet på datamaskin, må jeg se på litt flere faktorer.

I analysene har jeg lagt vekt på å studere multimodal kohesjon i elevtekstene. Som jeg har sagt før, handler multimodal kohesjon om hvordan vi opplever sammenhengen mellom de ulike delene i tekster. I tekstene som er skrevet for hånd finner jeg, i tillegg til komposisjonen, kohesjonsmekanismen informasjonskopling særlig fremtredende. Tegningene som modaliteter utdyper og spesifiserer innholdet i verbaltekstene. Jeg finner også to tilfeller (tekst 3 og 5) der meningsinnholdet utvides gjennom tegningen som modalitet. Informasjonskoplingen tydeliggjøres også i flere tekster ved at elevene har integrert verbaltekst i tegningene for å spesifisere enkelte deler.

I tekstene som er skrevet på datamaskin, finner jeg også at kohesjonsmekanismene komposisjon og informasjonskopling er fremtredende i alle tekstene. Men her finner jeg også eksempler på rytme og dialogisk samspill. I tekst 7 er det dialogiske samspillet mest fremtredende gjennom tekstdelenes sekvensielle veksling, og slik har denne teksten også en tydelig rytme. I tekst 9 oppleves rytme gjennom differensiering av størrelsen til romvesnene både i verbalteksten og i bildemodaliteten der det samme bildet gradvis blir mindre. Informasjonskopling er også tydelig i tekst 9 ved at eleven har skrevet navn under hvert av bildene, og disse henviser da til romvesnene som beskrives ved navn og størrelse i verbalteksten. I tekst 8 og 10 er det informasjonskopling ved bildenes utdypende funksjon som er mest fremtredende.

Sammenlagt synes jeg alle elevene har fått til å skrive koherente tekster der verbaltekst og tegning eller bilder samspiller for å kommunisere mening. Og i de tekstene hvor komposisjonen gjør at tekstelementene virker visuelt frakoplet, har elevene som tekstskapere likevel greid å etablere sammenheng mellom disse ved å utnytte

kohesjonsmekanismen informasjonskopling og også framing ved å utnytte farger som semiotiske ressurser.

Jeg finner at informasjonskoplingen mellom verbaltekst og bildemodalitet er tydeligere i tekstene som er skrevet for hånd enn i tekstene som er skrevet på datamaskin.

Begrunnelsen er at tegningene som modaliteter er innholdsrike og i den forstand består av flere elementer, som igjen gjengir større deler av fortellingens handling enn enkeltfigurene i noen av datatekstene gjør. I noen av tekstene er, som nevnt, verbaltekst også integrert i bildemodaliteten hvilket igjen skaper ytterligere sammenheng til deler av handlingen i fortellingen. Jeg finner også et eksempel på at fortellingen ”fortsetter” i tegningen som modalitet.

I tekstene som er skrevet på datamaskin har elevene gjort bruk av enkle ferdig tegnede figurer. Som jeg har lagt frem før, synes jeg disse fungerer som illustrasjoner da de i noen av tekstene bare representerer et element i fortellingens handling. Likevel finner jeg eksempler på bruken av disse bildene som trolig ikke ville oppstått for hånd. I tekst 9 er det samme bildet identisk gjentatt flere ganger ved hjelp av OneNotes funksjon for å forstørre/forminske elementer. Måten bildene sekvensielt er integrert i tekst 7 på ville heller trolig ikke oppstått for hånd. Her har eleven utnyttet OneNotes funksjoner for å flytte og plassere tekstelementer rask og enkelt i skriveprosessen. I tekst 10 oppleves det ene bildet som urealistisk i forhold til beskrivelsene av elefanten i verbalteksten. Denne kunne ved flere bakgrunns-elementer virket større. Som bjørnen i tegningen i tekst 1 som tydelig er tegnet like høy som skolebygget, eller edderkoppen i tekst 4 som er tegnet større enn jeg-personen. Ved å inkludere flere elementer i en bildemodalitet kan en utnytte bildets affordans til å skape differensiering eller tydeliggjøre størrelser. Dette har elevene som tegnet for hånd gjort. Hvorfor har ikke elevene som skrev på datamaskin gjort det? Kanskje kan det tenkes at elevene som skrev på datamaskin ikke fikk til å bruke tegnefunksjonen, eller at de ikke tenkte på å bruke flere bilder fra bildebasen.

Helt klart må den største ulikheten mellom disse to gruppene av tekster ligge i bildemodaliteten, og måten sammenhengen gjennom bildene/tegningene som modaliteter etableres til verbalteksten igjen.

5.3 Hvordan har elevene fått til å skrive fortellingene i forhold til fortellingsgrammatikk?

Gjennomgående har alle elevene, i begge gruppene, fått til å skrive fortellinger der innholdet oppfyller kravene til en fortellingsgrammatikk. Elevene har skrevet fortellinger som kan karakteriseres som egentlige fortellinger, da de har en åpning med igangsettende handling, en dynamisk utvikling mot et høydepunkt, og en avslutning av handlingen som fungerer. Jeg finner ett unntak, i tekst 6 kan fortellingen karakteriseres som refererende da den mangler en utvikling mot et høydepunkt.

Noe som jeg også finner i mange av tekstene er eventyrtrekk og fantastiske innslag. Dyr kan snakke og har også andre menneskelignende egenskaper. Likevel kan flesteparten av fortellingene sies å være realistiske da de omhandler noe som finnes i virkeligheten. Jeg finner to unntak. Tekst 8 og tekst 10, som er skrevet på datamaskin, er *fantastiske* fortellinger. Det innebærer, som jeg har kommentert i analysene, at de handler om noe som faktisk ikke finnes i virkeligheten. Det kan ofte være vanskelig å fortelle om noe som vi ikke har forestillinger om. Kanskje har disse elevene fått til dette nettopp ved at de først så på, og valgte ut bildemodaliteten i fortellingen.

Som jeg har kommentert i punkt 5.1, har elevene i de to gruppene hatt et ulikt utgangspunkt for skriveprosessen sin. Elevene som skrev på datamaskin startet med å finne bilder. Slik skrev de en fortelling ut fra et bilde, men innholdsmessig i fortellingen finner jeg ikke at dette har utgjort noen forskjell. Disse tekstene har den samme oppbygningen som i de hånskrevne, og oppfyller kravene til en fortellingsgrammatikk.

5.4 Elevenes perspektiver

Før jeg går videre med å ytterligere kommentere de funn som har gjort seg gjeldene i analysene av de multimodale fortellingene, vil jeg si noe om elevenes perspektiver rundt tekstskapingen. Som jeg la frem i metodekapittelet, har jeg både observert elevene i selve skriveprosessen, og også foretatt intervjuer med noen av dem i etterkant. Jeg vil starte med å legge frem en oppsummering av de fem intervjuene foretatt med elever fra begge skrivegruppene.

Intervjuene ble foretatt på et grupperom tilhørende elevenes klasserom. Jeg hentet elevene inn en og en. På grupperommet hadde jeg satt klart et bord med datamaskin med tekstene skrevet i OneNote på skjermen, og tekstene skrevet for hånd i en bunke.

Når hver enkelt elev kom inn, hadde jeg den aktuelle teksten klar på bordet eller skjermen foran oss. Slik fant jeg at det ville bli enklere å se i den enkelte teksten mens vi samtalte. De aktuelle elevene ble også forklart at vi skulle snakke om teksten hans/hennes, og at det var helt frivillig å svare. Jeg spurte også om jeg fikk lov til å spille inn samtalen på opptaker, og viste hvordan denne virket.

Jeg foretok intervjuer med fem av elevene. De deltakende elevene som hadde skrevet tekster for hånd, var elev 1, elev 2 og elev 4, og de deltakende som hadde skrevet tekster på datamaskin var elev 9 og 10. I utgangspunktet var elev 8 også valgt ut og hadde samtykket til å delta, men eleven trakk seg da vi var kommet inn på grupperommet.

Spørsmålene jeg stilte elevene hadde jeg på forhånd utarbeidet i en intervjuguide (se vedlegg), og disse var delvis strukturerte.

Under intervju med eleven som har skrevet tekst 1, kom det frem at han/hun synes det hadde vært gøy å jobbe med fortellingen, men at det også var litt vanskelig å dikte. Eleven viste i tegningen sin; ”dette er asfalten og der er hun damen... vi var egentlig litt sure!” Eleven svarte at han/hun skrev verbalteksten først og tegnet etterpå. På spørsmål om hvorfor verbalteksten var plassert øverst og tegningen nederst, svarte eleven at det var fordi han/hun skrev først, og da var det enklest å starte øverst. Eleven presiserte avsluttende at han/hun mente at begge tekstdeler var like viktig og hadde like mye informasjon i tekstuttrykket.

Under intervju med eleven som har skrevet tekst 2, svarte eleven at han/ hun hadde skrevet verbalteksten først og at det hadde vært ”helt ok” å jobbe med skriveprosessen, men at det også hadde gått litt fort. Dette har jeg tolket som at eleven følte at han/hun ikke fikk nok tid (en skoletime) til å jobbe med teksten sin. Eleven svarte videre at han/hun syntes verbalteksten var viktigst i tekstuttrykket, og at denne hadde med mest informasjon. På spørsmål til hvorfor tekstdelene ble plassert som de var, med verbaltekst på to ark og tegningen på et eget, svarte eleven han/hun ikke hadde peiling.

Eleven som har skrevet tekst 4, skrev først verbalteksten og tegnet etterpå. På spørsmål til hvordan det var å skrive en fortelling på denne måten, svarte hun/han at det var ”helt greit”, og at det ikke var vanskelig. Eleven mente også at det var verbalteksten som var viktigst i tekstuttrykket. Da jeg stilte spørsmål til hvorfor eleven hadde valgt å skrive verbalteksten på ett ark og å tegne på ett nytt, svarte han/hun at det var helt tilfeldig. Jeg

kommenterte også at tegningen var plassert på arket i ”liggende format”, eleven mente at også dette var tilfeldig.

Under intervjuet med elev 9 kom det frem at han/hun syntes det var gøy å jobbe med teksten. Eleven presiserte at han/hun likte godt å dikte fortellinger. På spørsmål om han/hun skrev eller fant bildet først, svarte eleven at han/hun skrev litt først og så fant bildet og plasserte det på siden, og så skrev ferdig. ”Og så matte jeg liksom lage bildet mindre... og så mindre! Se her...” Eleven viste til at bildet som ble brukt i teksten var laget i flere størrelser ved hjelp av ”dra-slipp” - funksjonen i OneNote.

Elev 10 mente verbalteksten var viktigst i teksten, og at bildene ble plassert like ved siden av og under denne fordi det ble finest. Under intervjuet med elev 10, svarte han/hun at verbalteksten skrevet først og så fant hun/han det første bildet og så det andre etterpå. ”Se på dette morsomme bildet da!” Eleven viste til elefantfiguren under verbalteksten. Også denne eleven syntes det var gøy å skrive fortellingen. På spørsmål til hvilke tekstdel han/hun syntes var viktigst svarte eleven; ”mmm...en kveld...teksten!”. Her var det tydelig at eleven studerte sin egen tekst i skjermbildet. Eleven kommenterte at bildene ble plassert slik fordi da kunne en først lese teksten, og så se på bildene etterpå.

Gjennomgående kommer det frem av intervjuene at elevene har hatt positive erfaringer med å skrive fortellinger som multimodale tekster. Alle elevene mente også at de skrev først, selv om det av observasjonene foretatt i selve skriveprosessen kan avkrefte i noen av tilfellene (tekst 9 og 10). Elevene mente også at verbalteksten var den viktigste delen i tekstuttrykket, og dette kan jo også bekrefte av analysene der komposisjonene også gir inntrykk av at den funksjonelle tyngden oftest ligger i skriftmodaliteten. Det som er interessant her, er at elevene viste og pekte i tegningen eller bildene når de svarte på spørsmålene under intervjuene. Dette gir meg et inntrykk av hvor viktig tegningene og bildene faktisk har vært for elevene i skriveprosessen, og at disse også er en svært viktig del av de ferdige tekstene. Det er litt ulikt hvordan elevene reflekterer over komposisjonen i tekstene sine. Noe mente plasseringen var slik fordi da kunne en lese verbalteksten først og så se på tegningen/bildet etterpå, en elev mente at det var fordi det ble enklere å skrive øverst og tegne nederst, og noen hadde ikke tenkt over dette.

Sammen med observasjonene som ble foretatt av elevenes skriveprosess synes jeg intervjuene får frem perspektiver på at elevene har vært bevisst rundt å skape

fortellinger ber både skrift og tegning eller bilde skulle fortelle. Dette viser også analysene hvor jeg finner at tekstuttrykkene i stor grad er koherente. De har utnyttet kohesjonsmekanismer for å etablere samspill mellom skrift og bildemodalitet, og selv om komposisjonene i mange tilfeller fordrer at skriftmodaliteten er den viktigste delen og tegningen/bildet igjen virker delvis separert fra denne, fungerer sammenhengen ved at informasjonskoplingen mellom skrift- og bildemodalitet er tydelig.

Under punkt 2.5.1 i teorikapitelet mitt presiserer jeg at jeg i analysene legger spesielt vekt på det multimodale samspillet i elevtekstene. Her stiller jeg også spørsmål til om det kan hentydes hvorvidt elevene bevisst vil greie å utnytte skrift- og bildemodalitetenes semiotiske potensiale for å skape mening og sammenheng i tekstene sine. Det mener jeg på bakgrunn av disse perspektivene at mange av dem har gjort. Særlig viste dette seg når de under intervjuene viste til tegningene/ bildene i tekstene sine.

5.5 Refleksjoner

Innledende i denne oppgaven viser jeg til teori om et *utvidet* tekstbegrep der tekst ikke lenger bare omfatter språklige tegn som skrift og tale, men også brukes om andre representasjonsformer som bilde, lyd og levende bilder. Slik har multimodale tekster blitt aktualisert nå som aldri før. Teknologien åpner for nye måter å kommunisere på, og dette stiller igjen krav til vår tekstkompetanse. Det tekstsamfunnet som elevene i skolen i dag er en del av, stiller igjen nye og høyere krav til lese- og skriveferdighetene de skal tilegne seg. Jeg mener at min forskning viser til et godt eksempel på hvordan det går an å jobbe med multimodale tekster i 3. klasse. Elevene som har deltatt i undersøkelsen viser en god og variert tekstkompetanse. De har mestret å skrive koherente tekster der sammenhengen mellom skrift og bilde fungerer, og et meningsinnhold kan tolkes. Jeg finner ingen tekstuttrykk blant disse hvor tekstdelene ikke spiller sammen for å skape mening i det hele tatt. Som jeg har nevnt, kan det visuelle tekstbildet i en del av tekstene gjerne gi inntrykk av at modalitetene ikke henger sammen, men ved en nærmere analyse av kohesjonselementene, finner en tydelig sammenheng.

Som Stifoss-Hanssen også trekker frem i sin studie av multimodale elevtekster, er det viktig å legge merke til elevenes ferdigheter i tekstskaping, og å bruke disse for å utvikle elevenes tekstkompetanse videre. Stifoss-Hanssen ser også at det er viktig å gi

gode skriveoppgaver til elevene, da gode oppgaver stimulerer de ulike sidene ved elevenes ferdigheter i tekstskaping. God respons og veiledning er også påvist å ha stor betydning for elevenes skriveutvikling, og veiledningen bør starte der elevene er (Stifoss-Hanssen, 2010). Jeg ser at oppgaven jeg har gitt elevene i denne studien har vært god, både på bakgrunn av de ferdige fortellingene, og elevenes perspektiver på egen skriveprosess. Jeg tror at hvis en kan trekke elevene inn i arbeidet med å analysere meningsinnholdet i multimodale tekster, både tekster de møter i leseboken og i tekster de skriver selv, kan en nå langt i arbeidet med å hjelpe dem på vei mot en så kompleks tekstkompetanse som en literacy for vår tid omfatter.

Innledningsvis refererte jeg også til teori om at barn kommuniserer gjennom tegning lenge før de møter skriftspråket (Kress, 1997, Hekneby, 2003, Sjelbred, 2006), og at tekstene de skaper tidlig i skriveopplæringen ofte vil bestå av skrift i kombinasjon med tegning. Elever som går i 3. klasse befinner seg enda i tidlig fase av skriftspråkutviklingen, og jeg hentydet dermed at det gjerne ville falle disse elevene mer ”naturlig” å inkludere tegninger og bilder i tekstene sine. Jeg har ikke vektlagt teori om skriveutvikling i min studie, men jeg kan likevel se individuelle forskjeller i elevenes tekster. Elever i 3. klasse nærmer seg det som i teori om skriveutvikling kalles *ortografisk* skriving. Ortografisk skriving innebærer å skrive tilnærmet slik konvensjoner krever (Hekneby, 2003, s. 83). Noen av elevene som deltok i min studie kan hentydes å være kommet langt på vei mot et ortografisk skrivenivå, og andre ikke. Her vil jeg trekke frem tekst 7 og tekst 3 som eksempler. Som nevnt, skiller tekst 7 seg i stor grad fra alle de andre, både når det kommer til komposisjon og kohesjon. Dette kan kanskje ha sammenheng med at eleven fant det vanskelig å skrive en fortelling. Det er derfor svært interessant å se hvordan eleven likevel har fått til en innholdsrik fortelling ved å bruke bilder i teksten sin. Kanskje kan det også hentydes at eleven som har skrevet tekst 3 gjerne har funnet det utfordrende å skrive fortellingen, og også i denne teksten er det interessant å se hvordan eleven har brukt tegningen for å fortelle videre. Jeg har ikke vektlagt å vurdere skrivenivå i analyse av tekstene, men det kan likevel være interessant å reflektere over hvordan elever på ulike stadier i skriftspråkutviklingen kommuniserer gjennom skrift –og bildemodalitet i samspill.

Jeg har også vist til hvordan datamaskinen kan brukes som redskap for multimodal tekstskaping. Jeg valgte å sammenlikne multimodale tekster skrevet for hånd med multimodale tekster skrevet på datamaskin fordi jeg ville se nærmere på hvordan

datamaskinen, som verktøy for multimodal tekstskaping, hadde innvirkning på tekstenes utforming og det multimodale samspillet. Jeg finner, som nevnt, at tekstene som er skrevet på datamaskin har mange likhetstrekk til de hånskrevne, men det viser seg også at elevene har satt sammen skrift- og bildemodalitet på en annen måte. Jeg finner også at bildene som modaliteter ikke tilfører like mye mening til det samlede meningsinnholdet i fortellingene, og at dette kommer av de enkle figurene som er brukt.

Et siste moment jeg vil trekke frem her, er vektleggingen av verbalteksten i elevtekstene. Ved å velge fortellingen som sjanger, og å utforme oppgaven som en påbegynt skriftlig tekst, fordrer jeg at skriftmodaliteten skal stå i særstilling i disse tekstene. Dette har også analysene vist. Og jeg har jo også vurdert verbaltekst opp mot i hvilken grad en fortellingsgrammatikk er tydelig. Jeg mener likevel at dette ikke står i veien for å betegne disse tekstene som multimodale fortellinger. Selv om skriftmodaliteten bærer den funksjonelle tyngden i mange av elevtekstene, består de også av tegninger og bilder som er koherente til denne igjen. Elever skal gjennom opplæringen i skolen tilegne seg et funksjonelt skriftspråk, men en må samtidig åpne for at flere modaliteter i samspill kan skape ytterligere sammenheng og mening i tekstene, slik et utvidet tekstbegrep i dag fordrer.

6 KONKLUSJON OG AVSLUTTENDE REFLEKSJON

I dette siste og avsluttende kapittelet vil jeg trekke frem de funn som kan sies å lede frem mot en konklusjon av problemstillingen og forskningsspørsmålene mine, og jeg vil også legge til grunn for noen avsluttende refleksjoner rundt forskningsarbeidet.

Gjennom arbeidet med denne studien har det reist seg spørsmål og problemstillinger som det kunne vært interessant å forske videre på, og jeg vil derfor helt til slutt si noe om dette.

6.1 Konklusjon

Det overordnede formålet med denne studien har vært å finne svar på følgende hovedproblemstilling;

”Hva karakteriserer det multimodale samspillet i 3.klassingers fortellinger skrevet for hånd, sammenliknet med fortellinger skrevet på datamaskin?”

Ved å formulere problemstillingen på denne måten, spør jeg implisitt etter hva som kan sies å være forskjellig i det multimodale samspillet i tekster skrevet med ulike verktøy.

I de fleste tekstene som er skrevet for hånd fant jeg at det multimodale samspillet er tydelig gjennom det som jeg tidligere har omtalt som funksjonell spesialisering. I eksempelvis tekst 5 kommuniserer verbalteksten fortellingens helhetlige handling, og tegningen gjennom sin affordans viser til deler av denne igjen. I komposisjonene hadde de fleste elevene gitt tekstdelene spesifikk informasjonsverdi i forhold til hverandre ved å plassere verbalteksten til høyre og tegningen til venstre. Tekstelementene tolkes da, som nevnt, som gitt og ny informasjon. Det var kohesjonsmekanismene komposisjon og informasjonskopling som var mest fremtredende i disse tekstene, og ved informasjonskoplingen mellom verbaltekst og tegning fant jeg eksempler på både utdyping og utviding av meningspotensialet. Informasjonskoplingen mellom tegning og skrift var også tydeligere i disse tekstene enn i tekstene skrevet på datamaskin, nettopp fordi tegningene var detaljerte og gjennom sin affordans hadde med flere elementer av fortellingens handling. I samtlige av tekstene fant jeg også at sammenhengen ble etablert ytterligere gjennom komposisjonselementet framing, ved at det også var skrift i tegningen.

I tekstene skrevet på datamaskin fant jeg at det multimodale samspillet kunne tolkes som redundant i flest tilfeller, som for eksempel i tekst 9 hvor det i verbalteksten fortelles om de tre romvesnene ved navn og ulike størrelser, og disse gjentas også spesifisert i bildemodaliteten. I komposisjonene fant jeg to eksempler på at verbalteksten er plassert øverst og bildet nederst, slik at tekstelementene fungerer som ideelle og reelle overfor hverandre. Men jeg vil ikke konkludere med at dette, innenfor denne studien, er karakteristisk for tekstene skrevet på datamaskin da jeg også fant et tilfelle av at tekstdelene er plassert som gitt og ny informasjon overfor hverandre. Her er det også en tekst som skiller seg fra alle de andre tekstene når det kommer til komposisjonen.

Visuelt fremstår komposisjonene i tekstene skrevet på datamaskin nokså lik til de håndskrevne. Selv om disse tekstene avleses på skjerm består de av statiske teksttyper, skrift og stillbilder, som i tekstene skrevet for hånd. De kan derfor ikke karakteriseres som skjermttekster, med utgangspunkt i definisjonen til Schwebs og Otnes som sier at skjermttekster er ”tekster som produseres, distribueres og lagres som tallkoder, og som blir fullt meningsbærende bare når de avleses på dataskjerm (Schwebs og Otnes, 2006, s. 17)., slik jeg skisserte i kapittel 4.2.2. Jeg ville gjerne ha funnet flere ulikheter dersom elevene også hadde hatt anledning til å inkludere dynamiske teksttyper i fortellingene sine. Innenfor denne gruppen fant jeg også at flere kohesjonsmekanismer er tydelige. Disse er komposisjon, informasjonskopling, dialog og rytme. Informasjonskoplingen mellom skrift og bilde er ikke så tydelig i disse tekstene som i de håndskrevne, og som jeg kommenterte over, har dette en sammenheng med bildene som modaliteter. Men i motsetning til tekstene skrevet for hånd, finner jeg at kohesjonsmekanismene rytme og dialog i to av tekstene er tydeligere her.

Min studie viser at hovedforskjellen mellom de håndskrevne tekstene og tekstene skrevet på datamaskin ligger i bruk av bildemodaliteten. Tegningene gjennom sin affordans for meningsskaping tilfører gjennomgående et større meningsinnhold til det samlede tekstuttrykket enn figurene som er brukt i tekstene skrevet på datamaskin gjør. Her kan jeg særlig trekke frem tekst 3 og tekst 5 som eksempler, da tegningene som modaliteter *utvider* det samlede meningspotensialet i disse fortellingene. I studien til Turid Fosby Elsness, som jeg har presentert i kapittel 1, finner jeg en interessant konklusjon. Elsness fant at noe tekstinnhold best og lettest uttrykkes gjennom verbaltekst, annet tekstinnhold lettest gjennom illustrasjon. ”I de tilfellene der både tekst og bilde kan gi et adekvat

uttrykk for innholdet, vil virkningen av det billedspråklige uttrykket være en annen enn virkningen av det verbalspråklige uttrykket. Tekst kan med andre ord aldri helt erstatte tegningen”. (Elsness, 2005, s. 78). Slik ser jeg det også av datamaterialet jeg har studert. Tegningene er viktige, de kan verken erstattes av verbaltekst eller enkle bildefigurer, og forskjellene mellom disse modalitetene ligger i den multimodale affordansen, som igjen handler om at ulike modaliteter har ulike potensial for hva og på hvilke måte de kan representere og kommunisere.

Konklusjonen er at det multimodale samspillet i tekstene skrevet for hånd kan karakteriseres ved funksjonell spesialisering, da jeg i flest tilfeller fant at skriftmodaliteten formidler fortellingens helhetlige innhold og at tegningen som modalitet gjennom sin affordans visualiserer og tydeliggjør fortellingens handling. Disse tekstene oppleves også som mer koherente da kohesjonsmekanismene komposisjon og informasjonskopling er tydelige, og utdyper det totale meningsinnholdet - sammenliknet med tekstene skrevet på datamaskin som kan karakteriseres ved at de ikke har like tydelig koherens, da bildemodaliteten formidler en mindre del av fortellingens handling, og informasjonskoplingen utdyper da bare deler av det totale meningsinnholdet.

6.2 Avsluttende refleksjon

Hensikten med denne studien har ikke vært å gjøre funn som kan generaliseres. Heller har jeg ikke ønsket å bekrefte om den ene måten å skrive tekster på har vært bedre fremfor den andre. Jeg har sett på meningen elevene som tekstskapere har lagt i modalitetene skrift og tegninger eller bilder, og jeg har studert *samspillet* mellom disse. Formålet har vært å beskrive det multimodale samspillet i elevtekstene skrevet med ulike verktøy, og å trekke frem de forskjeller og likheter som viser seg. Dette mener jeg at jeg med vekt på teoretiske tilnærminger til multimodal analyse, hvor jeg hovedsaklig har tatt utgangspunkt i teori om multimodalt samspill utformet av Kress, Van Leeuwen og Løvland har greid å oppnå. De gjennomgående beskrivelsene av skriveprosessen og

forskningsdesignet åpner for at forskningsprosessen kan vurderes som troverdig innenfor denne studien.

Metodisk har jeg lagt vekt på kombinasjonen av hermeneutiske- og fenomenologiske perspektiver. Jeg vil avsluttende argumentere for at denne tilnærmingen til min studie har vært omfattende men også svært nyttig. Jeg har analysert ti tekstuttrykk i dybden og dette har gitt meg innblikk i hvordan verbaltekst og tegning/bilder kommuniserer fortellinger. Ved å tilbringe mye tid på forskningsfeltet, både i forkant av, og under selve datainnsamlingen fikk jeg et innblikk i hvordan elevene som tekstskapere jobbet i skriveprosessen og hvilket forhold de hadde til de ulike delene av teksten sin i etterkant. For meg ville ikke analysearbeidet blitt det samme uten disse viktige perspektivene. Jeg opplevde også at elevene erfarte positive relasjoner til denne måten å arbeide med tekst på. Som jeg har referert til i beskrivelsene av intervjuene jeg foretok med elevene i begge gruppene, svarer samtlige at de syntes det var gøy å jobbe med fortellingene. Dette ble også observert under selve skriveprosessen begge dager, kanskje særlig hos elevene som skrev på datamaskin. Selvsagt må det tas forbehold om at elevene kan ha sagt dette under intervjuene fordi de opplevde at det ville være rett svar, men på bakgrunn av observasjoner som ble foretatt og at jeg ofte har erfart, i andre situasjoner i praksis, at elever svarer ærlig på spørsmål relatert til skoleoppgaver. De aller fleste uttaler seg dersom de har opplevd noe som kjedelig eller vanskelig.

Jeg finner også noen svakheter med metoden. Som jeg kommenterte under punkt 4.1.2 i kapittel 4, ble det foretatt noen endringer i forhold til hvordan jeg formidlet oppgaven til elevene. Etter å ha gjennomført første økt, så jeg tydelig at jeg hadde vært litt uklar. Dette ble justert før den andre økten. Jeg har i ettertid reflektert over at det gjerne ville vært hensiktsmessig å utføre en liten pilotundersøkelse i forkant av datainnsamlingen. Dersom en som forsker er deltakende i forskningsprosessen, anbefales det å gjøre bruk av en pilotundersøkelse (Maxwell, 2005). Jeg hadde heller ikke behøvd å utføre en omfattende pilot. Likevel finner jeg ikke at måten jeg formidlet oppgaven til elevene i den første gruppen, kan ha påvirket det resultatet som foreligger. Jeg har også tenkt over at tiden (en skoletime) som var satt av til skriveprosessen, kan ha lagt rammer for noen av elevene. Gjerne hadde det vært en fordel å presisere at elevene kunne få bruke lenger tid.

6.1 Videre forskning

I min studie har jeg sammenliknet multimodale fortellinger skrevet for hånd med multimodale fortellinger skrevet på datamaskin. Jeg har analysert samspillet mellom skrift og tegning eller bilde i tekstene, og sett på likheter og forskjeller mellom dem. Alle tekstene bestod av statiske teksttyper, og jeg har derfor ikke funnet at samspillet mellom skrift og bilde i tekstene skrevet på datamaskin har vært veldig ulikt fra de håndskrevne. Det kunne vært interessant å gjøre en sammenlikning av analoge og digitale multimodale elevtekster, og studere hvilke forskjeller som gjerne da ville vist seg. På bakgrunn av Elsness (2005) sine observasjoner rundt at tegningene synes å forsvinne fra elevenes tekster etter hvert som de blir eldre, kunne det også vært interessant å studere multimodale fortellinger skrevet av elever på et høyere klassetrinn, og vurdere i hvilken grad disse elevene ville utnyttet modalitetene skrift og tegning for å skape meningsfulle tekster.

7 REFERANSER

- Aamotsbakken, B., & Knudsen, S. V. (2011). *Å Tenke teori: Om leseteorier og lesing*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Aase, L. (1991). *Skriveopplæring og sjanger: Analyse av elevtekster og strategier for veiledning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Alvesson, M., & Sköldbberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. [Lund]: Studentlitteratur.
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode: En kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Elsness, T.F. (2005). Barns tekster og tegninger i et semiologisk perspektiv. I. E. Solerød (E.d.), *Lese- og skriveopplæring som pedagogisk utfordring: Festskrift til Alfred Lie* (s. 53-78). (HIØ-rapport nr. 02/05). Halden: Høgskolen i Østfold
- Engebretsen, M. (Red.). (2010). *Skrift/Bilde/Lyd: Analyse av sammensatte tekster*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Foyn, W. & Foyn, S. A. (2006). Multimodal skrijving i et komparativt perspektiv. (Mastergradsoppgave, Høgskolen Stord/Haugesund). Hentet fra: http://brage.bibsys.no/hsh/handle/URN:NBN:no-bibsys_brage_4761
- Gadamer, H., Jørgensen, A. & Darling Nielsen, K. (2007). *Sandhed og metode: Grundtræk af en filosofisk hermeneutik*. København: Academica.
- Glomnes, E. (2001). *Alt jeg kan si: Språk, virkelighet og subjektets stemme*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hatch, J. A. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. Albany, N.Y.: State University of New York Press.
- Haug, P. (2010). Gode arbeidsmåtar. *Bedre Skole, 1(7) s. 8-13*. Hentet fra: <http://www.bedre-skole.no/Fagtidsskrift/--Bedre-Skole/Arkiv/2010/Nr-12009/>

- Hekneby, G. (2003). *Skrive - lese - skrive: Begynneropplæringen i norsk : Lese- og skriveopplæring med skriftforming*. (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hjukse, H. (2007). Hva genererer kvalitet i multimodalitet? Kan vi enes om noen kriterier?: Vurdering av sammensatte elevtekster. (Mastergradsoppgave, Høgskolen Stord/Haugesund). Hentet fra: http://brage.bibsys.no/hsh/handle/URN:NBN:no-bibsys_brage_4786
- Hopperstad, M. H. (2005). *Alt begynner med en strek-: Når barn skaper mening med tegning*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Imsen, G. (2005). *Elevens verden: Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jewitt, C. (Red.). (2009). *The routledge handbook of multimodal analysis*. London: Routledge.
- Jewitt, C. (2009). Different approaches to multimodality. I. C. Jewitt (E.d.), *The routledge handbook of multimodal analysis* (s. 28-39). London: Routledge.
- Kress, G. (1997). *Before writing: Rethinking the paths to literacy*. London: Routledge.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. London: Routledge.
- Kress, G. (2009). What is mode?. I. C. Jewitt (E.d.), *The routledge handbook of multimodal analysis* (s. 54-67). London: Routledge.
- Kress, G. & Jewitt, C. (Red.). (2003). *Multimodal literacy*. New York: Peter Lang.
- Kress, G. & Van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication*. London: Arnold.
- Kress, G. & Van Leeuwen, T. (1996). *Reading images: The grammar of visual design*. London: Routledge.

- Kress, G. & Van Leeuwen, T. (2006). *Reading images: The grammar of visual design*. (2.utg.). London: Routledge.
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M. & Rygge, J. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. (2.utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Liestøl, G. (2006). Sammensatte tekster – Sammensatt kompetanse. *Nordic Journal of Digital Literacy* 4 (1), 277-300. Hentet fra:
http://www.idunn.no/ts/dk/2006/04/sammensatte_tekster_-_sammensatt_kompetanse
- Liestøl, G., Hannemyr, G., & Fagerjord, A. (2009). *Sammensatte tekster: Arbeid med digital kompetanse i skolen*. [Oslo]: Cappelen akademisk forlag.
- 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*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Løvland, A. (2010). Multimodalitet og multimodale tekster. *Viden om Læsing*, 7, 1-5.
Hentet fra: <http://www.videnomlaesning.dk/wp-content/uploads/Anne-Lovland.pdf>
- Maagerø, E. (1998). Hallidays funksjonelle grammatikk – en presentasjon. I. K. L. Berge., P. Coppock & E. Maagerø (Ed.), *Å skape mening med språk: En samling artikler* (s. 33-63). Bergen: Fagbokforlaget.
- Maxwell, J. A. (2005). *Qualitative research design: An interactive approach*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Otnes, H. & Iversen, H. M. (2009). Å være digital i norsk. I. H. Otnes (Ed.), *Å Være digital i alle fag* (s. 129-146). Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ringdal, K. (2007). *Enhet og mangfold: Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. (2.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis: Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Schwebs, T. & Otnes, H. (2006). *Tekst.no: Strukturer og sjangrer i digitale medier*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Skarðhamar, A. (2005). *Kunsten å lese skjønnlitteratur: Om lesestimulering og lesekompetanse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skjelbred, D. (2006). *Elevens tekst: Et utgangspunkt for skriveopplæring*. (3.utg.). Oslo: Landslaget for norskundervisning og Cappelen akademisk.
- Smidt, J., Tønnessen, E. S. & Aamotsbakken, B. (2011). *Tekst og tegn: Lesing, skriving og multimodalitet i skole og samfunn*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Songe, E. P. (2005). Skrivedugleik : ei komparativ studie av tradisjonell lese- og skriveopplæring og pc-støtta skrive- og leseopplæring. (Mastergradsoppgave, Høgskolen Stord/Haugesund). Hentet fra:
http://brage.bibsys.no/hsh/handle/URN:NBN:no-bibsys_brage_4772
- Thagaard, T. (2010). *Systematikk og innlevelse*. (3.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tønnessen, E. S., & Vollan, M. (2010). *Begynneropplæring i en sammensatt tekstkultur*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Trageton, A. (2003). *Å skrive seg til lesing: IKT i småskolen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Van Leeuwen, T. (1998). It Was Just Like Magic—A Multimodal Analysis of Children's Writing. *Linguistics and Education*, 10(3), 273-305. Hentet fra:
<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0898589899000108>
- Van Leeuwen, T. (2005). *Introducing social semiotics*. London: Routledge.

Vinje, E. (1993). *Tekst og tolking: Innføring i litterær analyse*. [Oslo]: Ad Notam Gyldendal.

Utdanningsdirektoratet. (u.å.). *Læreplan i norsk [Kunnskapsløftet]*. Hentet fra: <http://www.udir.no/Lareplaner/Grep/Modul/?gmid=0&gmi=183563&v=4>

8 FIGURLISTE

Figur 1: Oversikt over visuell- verbal lenking (Løvland, 2006, s. 41)

Figur 2: Ulike former for informasjonskopling (Løvland, 2007, s. 37)

Figur 3: Tekst 1

Figur 4: Tekst 2

Figur 5: Tekst 3

Figur 6: Tekst 4

Figur 7: Tekst 5

Figur 8: Tekst 6

Figur 9: Tekst 7

Figur 10: Tekst 8

Figur 11: Tekst 9

Figur 12: Tekst 10

VEDLEGG

Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagnes gate
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 11
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Sissel Høisæter
Avdeling for lærerutdanning og kulturfag
Høgskolen Stord/Haugesund
Klingenbergvegen 8
5414 STORD

Vår dato: 27.01.2011

Vår ref: 26094 / 3 / RKH

Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 20.01.2011. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 26.01.2011. Meldingen gjelder prosjektet:

26094	Sammonsatte tekster
Behandlingsansvarlig	Høgskolen Stord/Haugesund, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Sissel Høisæter
Student	Christin Jørgensen

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i melde skjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 20.12.2011, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim


Ragnhild Kise Haugland

Kontaktperson: Ragnhild Kise Haugland tlf: 55 58 83 34
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Christin Jørgensen, Skagetjernveien 48, 5258 BLOMSTERDALEN



Utvalget består av 12 elever i tredje klasse.

Studenten har selv hatt praksis i den aktuelle klassen. Personvernombudet gjør oppmerksom på at ettersom studenten allerede har en tilknytning til klassen kan dette gjøre det vanskeligere for noen av elevene/elevenes foresatte å avstå fra deltakelse i prosjektet. Student og veileder har ansvar for at forespørsel om deltakelse i prosjektet fremmes på en slik måte at alle oppfatter det som frivillig å delta.

Studenten har allerede kontakt med elevene, og vil informere elevene muntlig om prosjektet. Skriftlig informasjon om prosjektet vil bli sendt hjem til elevenes foresatte. De som ønsker å la sitt barn delta samtykker skriftlig. Personvernombudet finner det reviderte informasjonsskrivet som forelå 26.01.2011 godt utformet.

Opplysningene samles inn gjennom personlig intervju, tekster produsert av elevene og observasjon av elevene under skriveprosessen. Det registreres navn på deltakerne i prosjektet; i datamaterialet erstattes navn med referansenummer som viser til en atskilt navneliste. Det gjøres lydopptak av intervjuene, og lydopptakene behandles på PC.

Når prosjektet er fullført, og senest innen 20.12.2011, skal innsamlede opplysninger (lydopptak, tekster og observasjonsnotater) slettes i samsvar med informasjon gitt til elevenes foreldre.



Hauked Hørfages gate,
N-5007 Bergen
Narvik
Tel: +47 55 58 21 17
Fax: +47 55 58 90 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org nr: 985 321 884

Sissel Høisæter
Avdeling for læretutdaning og kulturfag
Høgskolen Stord/Haugesund
Klingenbergsvegen 8
5414 STORD

Vår dato: 03.01.2012

Vår ref: 26094 / 4

Deres dato:

Deres ref:

STATUS FOR BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

26094 Sammensatte tekster

Vi viser til tidligere innsendt meldeskjema for forskningsprosjekt som medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt. Videre vises det til vårt svarbrev hvor det gikk frem at vi ville ta kontakt ved prosjektslutt angående prosjektets status.

Ifølge våre opplysninger skal prosjektet nå være avsluttet. Personvernombudet for forskning ber om en tilbakemelding på hvorvidt datamaterialet er anonymisert.

Dersom data ikke er anonymisert og det fortsatt er behov for oppbevaring av personopplysninger, må prosjektleder gi en redegjørelse til personvernombudet for hvorfor data ikke kan anonymiseres på nåværende tidspunkt. Denne tilbakemeldingen er nødvendig for at prosjektleder skal ha lovlig grunnlag for behandling av personopplysninger.

NSD arkiverer forskningsdata for fremtidig bruk. Hensikten med arkivordningen er først og fremst å styrke datagrunnlaget for norsk forskning. Forskningsdata representerer en verdifull kilde til informasjon både for samtidsforskning og historisk forskning.

Dersom lagring av data ved NSD er ønskelig ber personvernombudet om at data og tilhørende dokumentasjon sendes til dataarkivering@nsd.no. Vi viser til våre nettsider for ytterligere informasjon om arkiveringstjenesten. Forskere som gjennomfører forskningsprosjekt med støtte fra Norges forskningsråd (NFR) minnes om at arkivering ved NSD er et kontraktsvilkår for den gitte støtte (dersom data er egnet for arkivering ved NSD).

Vi ber om elektronisk tilbakemelding på status for behandling av personopplysninger ved å bruke linken i medfølgende epost, innen 3 uker. Dersom noe er uklart ta gjerne kontakt over telefon.

Vennlig hilsen

Vigdís Námptvedt Kvalheim

Kjersti Håvardstun

Katrine Utaaker Segadal [katrine.segadal@nsd.uib.no]

Handtegn

Til:
Christin Jørgensen
Kopi:
Sissel Margrethe Høisæter

19. mars 2012 13:39

Hei,

Viser til statusskjema mottatt 3.1.2012.

Personvernombudet har registrert 15.9.2012 som ny dato for prosjektslutt. Vi vil rette en ny statushenvendelse når dette nærmer seg.

Lykke til videre med prosjektet!

--

Vennlig hilsen/Best regards

Katrine Utaaker Segadal

Personvernombudet

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

(Norwegian Social Science Data Service)

Personvernombudet for forskning

Hauked Hørfages gate 29, 5007 BERGEN

Tlf. direkte: (+47) 55 58 21 42

Tlf. sentral: (+47) 55 58 21 17

Faks: (+47) 55 58 90 50

Email: kut@nsd.uib.no

Internettadresse: www.nsd.uib.no/personvern

Til foreldre/foresatte i 3 A.

Jeg heter Christin Jørgensen og er student ved Høyskolen på Stord. Høsten 2009 fullførte jeg allmennlærerutdanningen og startet på Masterstudium i IKT i læring med norskfaglig profil. Nå er jeg i gang med mastergradsoppgaven hvor sammensatte tekster og tekstsaking på data i begynneropplæringen er tema. Jeg vil se på sammensatte tekster skrevet elever i 3. klasse, og gjennom observasjon og elevtekstanalyse ønsker jeg å se på hva som er kvalitet i tekstene, og hvordan tekstene kommuniserer mening gjennom bruk av ulike tekstdeler.

For å innhente den informasjonen jeg trenger, ønsker jeg å observere elevene i klasserommet mens de arbeider med å skrive tekstene. De vil få en skriftlig oppgave hvor de skal lage en fortelling ved å skrive en sammensatt tekst, hvilket innebærer en tekst som består av både verbaltekst og tegning/bilde. Elevene skal skrive for hånd, og også på datamaskin. Som observatør vil jeg prøve å få en oversikt over hvordan elevene arbeider i skriveprosessen, og hvordan de setter sammen teksten sin for å skape mening og fortelle en fortelling. Etter at tekstene er ferdig skrevet, vil jeg vurdere disse for å se på hva som utgjør kvalitet i innholdet. Jeg ønsker også å intervju noen av elevene for å få innsikt i hvordan de erfarer sitt eget tekstuttrykk, og arbeidsprosessen med å skrive en fortelling på denne måten. Mitt forskningsarbeid er ment å kunne vise til hvordan elever kan arbeide med sammensatte tekster i 3.klasse.

Lærerne i klassen har vist interesse og sagt seg villig til å delta i forskningsarbeidet. Rektor har også gitt tillatelse til arbeidet.

I den ferdige rapporten kan det bli aktuelt å legge frem utdrag av tekstene, samt også å gi beskrivelser, av innholdet, skriveprosessene og sitere noen av intervjuobjektene. Alle opplysningene vil bli behandlet konfidensielt og ingen enkeltpersoner vil kunne kjennes igjen i den ferdige oppgaven. Alle data (tekster, intervjuopptak og observasjonsnotater), vil bli slettet etter at forskningsarbeidet er avsluttet.

På denne bakgrunn ber jeg om tillatelse til:

- at jeg nå januar 2011 starter opp med å observere og introdusere arbeidsprosessen med å skrive sammensatt tekst på datamaskin og for hånd, og også gjøre meg kjent med klassen.
- at jeg videre følger klassen i arbeidet med å skrive tekstene, at jeg observerer elevenes skriveprosess og også fortar intervjuer med noen av dem.
- at datamaterialet kan bli analysert, tolket og brukt i mastergradsavhandlingen.

Jeg vil avsluttende få presisere at det er frivillig å delta i prosjektet, og at et samtykke kan trekkes tilbake så lenge prosjektet pågår. Jeg vil bare inkludere tekstene til de elevene der foreldre/foresatte samtykker. De elevene som ikke får samtykke fra foreldre/foresatte kan delta i skriveaktiviteten, men det vil ikke bli registrert

opplysninger om disse, og deres tekster vil ikke bli vurdert av meg. Intervjuspørsmålene som skal stilles til noen av de deltagende elevene, vil bli sendt til foreldre/foresatte i forkant slik at det vil være mulig for dere å kommentere disse.

Vennlig hilsen

Christin Jørgensen

-mastergradsstudent Høgskolen Stord/Haugesund

Kontakt:

Christin Jørgensen

E-post: 126206@studpost.hsh.no

Tlf: 986 89 207

Min veileder ved Høgskolen Stord/Haugesund:

Sissel Høisæter

E-post: sissel.hoisaeter@hsh.no

Returslipp til skolen. Leveres skolen innen 04/02 2011

Jeg/vi gir tillatelse til datainnsamling i klassen og bruk av disse i mastergradsarbeidet.

Foreldre/foresattes underskrift

Vedlegg 3: Intervjuspørsmål

Intervjuguide til elevintervjuer

- Hvordan synes du det har vært å skrive en fortelling på denne måten? Som en sammensatt tekst, der både tekst og tegning/bilde skal fortelle(føre handlingen)?
- Hva gjorde du først i teksten din? Skrev eller tegnet/brukte bilder?
- Hvilken del av teksten din synes du er viktigst eller gir mest informasjon?
- Har du tenkt over hvorfor du har valgt å plassere teksten og tegningen/bildet på denne måten i teksten din?

