

HØGSKOLEN STORD/HAUGESUND

2013

Tekst i tekst – hva skjer i spenningsfeltet?

En analyse av interaksjonen mellom multimodale tekster og de retoriske appellformene i elevfremføringer



Masteroppgave i IKT i læring
Høgskolen Stord/Haugesund
Høsten 2013

Marit Frøydis Lindtner

SAMMENDRAG

I denne oppgaven har jeg undersøkt hva som skjer når tekst og tekst møtes i en klasseromskontekst ved å undersøke hvordan multimodale tekster fungerer i elevfremføringer. Den multimodale teksten som eleven skaper, føyer seg naturlig inn som basis for den muntlige fremføringen. Målet med oppgaven var å studere interaksjonen mellom disse to tekstene for å finne ut hva som foregår i spenningsfeltet. Det neste fokuset var å finne hvilke typer formidlere det var mulig å lese ut av denne forskjelligartede interaksjonen. Undersøkelsen omfatter et utvalg sammensatte tekster med tilhørende elevpresentasjoner som hadde ulike oppgaveformuleringer som utgangspunkt. Følgende overordnede problemstilling er stilt i oppgaven: **Tekst i tekst – hva skjer i spenningsfeltet?** Implisitt i problemstillingen er spørsmålet om det finnes en sammenheng mellom kjennetegn ved det multimodale samspillet og bruken av de retoriske appellformene etos, logos og patos i framføringen.

Den teoretiske tilnærmingen er gjort med utgangspunkt i fire hovedområder. Det første området er tekstfokuset og det tekstlige begrepet. Så kommer teorier og begreper knyttet til den multimodale teksten. Det tredje hovedområdet er teori knyttet til framføringskunnskap og de retoriske appellformene. Her blir sammenhengen mellom tekstene og det som skjer i spenningsfeltet omtalt. Det fjerde og siste hovedområdet inneholder teori knyttet opp mot en kategorisering av typer formidlere.

I studien la jeg til grunn flere elevtekster med tilhørende presentasjoner. Elevtekstene dannet grunnlaget for det fenomenet som skulle studeres, og studien foregikk i et autentisk klasserommiljø. Jeg fant det dermed naturlig å argumentere for en fenomenologisk kvalitativ kasusstudie. I undersøkelsen søkte jeg å finne svar på om tekstene dannet grunnlag for en typologisering innen rollen som foredragsholder. Åtte multimodale digitale tekster laget av 12 elever som gikk andre og tredje året på yrkesfaglige programfag i videregående skole, er tatt som utgangspunkt for undersøkelsen. Det var viktig å foreta valg av forskningsdeltakere som kunne gi en størst mulig perspektivrikdom til undersøkelsen. Slik kunne jeg studere et mangfold av multimodale presentasjoner laget av elever med ulik programfag-tilhørighet. Fem prosjektoppgaver ble lagt til grunn for oppgaveløsningen, alle ulike både

innholdsmessig og sjangermessig. Utvalget representerer spennvidden i tekstene. Datainnsamlingen ble gjort ved hjelp av observasjon, video-opptak og egenvurderingsskjema. Det empiriske materialet består av åtte video-opptak og 12 egenvurderingsskjema der forskningsdeltakerne svarer på spørsmål omkring sine egne multimodale tekster, samt framføringen og interaksjonen mellom tekstene. Det er nødvendig å ha de autentiske video-opptakene som et bakteppe for å få en fullverdig forståelse av karakteristika ved enkelttekster og selve analysen av tekstene.

For å kunne oppdage kjennetegnene på samspill for så å identifisere interaksjonen mellom tekstene, var det viktig å utarbeide analysekategorier. Disse kategoriene er satt opp med forankring i teori. Analysekategoriene tar opp i seg sammenføyningen av modaliteter, som karakteriserer samspillet i teksten. Kategoriene inneholder spørsmål som kan få frem trekk ved elevpresentasjonene som bringer frem interaksjonen. Disse spørsmålene dreier seg om i hvilken grad tekstene kompletterer hverandre eller har noen effekt på hverandre. Undersøkelsen viser ulike grader av interaksjon mellom den integrerte og den omliggende teksten. Det er skissert en modell for tre ulike grader av slik interaksjon (figur 1, 2 og 3, side 3). Denne graderingen vil være bestemt av meningsfulle eller mindre meningsfulle koplinger mellom de to tekstdelene. Som analyseverktøy for å foreta en full analyse av den totale, realiserte teksten, har jeg gjort bruk av tre begreper fra retorisk teori: *etos*, *logos* og *patos*. En rekke kjennetegn må fremkomme i teksten for å oppnå den høyeste graden av interaksjon (figur 3, side 3). Ut i fra funnene i analysen, er det foretatt en typologisering som baserer seg på ulike kombinasjoner av realisering av *etos*, *patos*, og *logos*. Av disse kombinasjonene dannet det seg et mønster, som gjorde det mulig å gruppere foredragsholderne i ulike kategorier. I typologiseringen er det brukt metaforer fra sjølivet som *lettmatros*, *matros*, *styrmann* og *kaptein*, hvor kapteinen har den høyeste posisjonen. Typologien er ment å indikere hvor foredragsholderen befinner seg i dette landskapet, noe som gjør det mulig å rette blikket mot neste steg, og posisjonere seg på nytt. Funnene er ment å kunne gi pedagoger noen verktøy når de skal veilede elevene i multimodal tekstskaping og fremføringskunnskap. Elevsvarene viser at forskningsdeltakerne hadde et kritisk blikk på eget arbeid, og var bevisste på styrker og svakheter i tekst og framføring. I de fleste tilfellene sammenfalt forskningsdeltakernes syn på eget produkt med funnene i undersøkelsen.

ABSTRACT

In this master's thesis I have investigated what happens when texts interact with texts in classroom contexts by studying how multimodal texts operate in students' oral presentations. The multimodal text that the student creates, is a natural basis for the student's oral presentation in class. The purpose of the study was to study the interaction between these two texts to find out what effects the point of intersection between the texts. The next focus was to find types of mediators on the basis of this variable interaction. The study is based on a selection of multimodal texts followed by students' oral presentations, which had different tasks as a basis. The study has the following overarching research question: **Text in text – what effects the point of intersection?** Implicit in the research question is the questioning about a connection between features in the multimodal interaction and the use of the rhetorical modes of persuasion; *ethos, logos and pathos* in the students' presentation.

The theoretical approach is based on four main fields. The first perspective is the text focus and the textual concept. Next comes theories and concepts connected to the multimodal text. The third perspective is theory based on qualifications on the subject of performing and the rhetorical modes of persuasion. The connection between the texts and the question about what effects the point of intersection, are both referred to in the theory. The fourth and last perspective deals with theory about a categorization of mediators.

The study has several student texts followed by oral presentations in a classroom context as a basis. The texts form a foundation for the phenomenon to be studied, and the activity happened in an authentic classroom context. I concluded that only a phenomenological qualitative case study approach could give room for the flexibility in relation to the research objective that I needed. My purpose was to find out if the texts could form a categorization of the role as a speaker. Initially eight multimodal texts created by 12 students from vocational studies for upper secondary, level 2 (VG2) and 3 (VG3), were presented in the study. The intention was to make a selection of students that could ensure both, thematic variation and variation in vocational programs. Five project student assignments were the basis for the study, all very different when it comes to content and genre. The selection represented a wide variety in the texts. The

material was collected during observation, video recording and self-assessment forms. The research material consists of eight video-records and 12 self-assessment forms. When filling in the forms the students were supposed to answer questions about their own multimodal texts, their performances and the interaction between the texts. It is necessary to have access to the authentic video-recordings to gain a full understanding of characteristics and analysis of texts presented in this thesis.

In order to reveal interaction internal in the texts and to identify the interaction between the two texts, it was necessary to develop categories of analysis. The categories are rooted in theory. It is emphasized in the categories that there is a focus on the joining of modalities, which characterizes the interaction in the text. Implemented in the categories are questions that point out features in the students' presentations which make the two texts interact. These questions concern to which extent the texts complete each other or have any effect on each other. The study reveals various degrees of interaction between the integrated text and the surrounding text. A model is outlined indicating three different degrees of interaction (figure 1, 2 and 3 page 3). This division is based on meaningful or less meaningful connections between the two text parts. In order to make a full analysis of the complete text, I have used the rhetorical modes of persuasion; *ethos*, *logos* and *pathos* as a tool for analyzing. Several features need to be revealed in the student's text to gain the highest degree of interaction (figure 3, page 3). Based on the findings, it was possible to work out empirically based typologies. The typology is based on different combinations of the fulfillment of *ethos*, *logos* and *pathos* in the texts. A pattern could be formed from these combinations. This made it possible to group the type of speakers in different categories. In the typology, metaphors from life at sea has been used, like *ordinary seaman*, *able seaman*, *mate* and *captain* where the captain holds the highest position. The typology is meant to indicate where the speaker stays in this landscape. As a result he or she can take steps towards the next position. The findings are meant to give educators some tools to instruct students in multimodal text creation and performing of oral presentations. The findings in the students' self-assessment forms show that they have a critical view on their own work. They also tend to be aware of strengths and weaknesses in the texts. In most cases, the students' attitude to their own product and the findings in the study were similar.

FORORD

Å arbeide med masteroppgaven i studiet IKT i læring, fagprofil norsk har vært givende, interessant og lærerikt. Gjennom studiet har jeg fått dypere innsikt i temaene sammensatte tekster og de retoriske appellformene etos, patos og logos. Studiet har gitt meg mulighet til å foreta et dybdykk i det som skjer når to tekster smelter sammen i et framføringsøyeblikk. Masteroppgaven markerer slutten på en spennende studietid med samlinger på Stord og et givende samarbeid med medstudenter.

Jeg vil rette en takk til dere som har bidratt til at dette masterprosjektet har blitt gjennomført på en så god måte. Først vil jeg takke mine veiledere Sissel Margrethe Høisæter og Ingunn Flatøy som med sin solide fagkunnskap har gitt meg gode og konstruktive tilbakemeldinger. Jeg har sett frem til hvert eneste veiledningsmøte. Jeg vil også rette en takk til alle forskningsdeltakerne som har deltatt i prosjektet. Deres positive holdning til studien har gjort veien lettere å gå. Takkes skal også medielærerne ved skolen hvor jeg arbeider som har bidratt med god hjelp med video-opptak og tekniske innretninger. Til slutt vil jeg takke min familie som har stått fjellstøtt ved min side når arbeidet med masteroppgaven til tider har tatt store deler av fritiden. Dette prosjektet hadde ikke vært gjennomførbart uten deres positive holdning. Tusen takk!

Kopervik, november 2013

Marit Frøydis Lindtner

INNHOLDSLISTE

1	INNLEDNING	1
1.1	Bakgrunn for oppgaven og tilnærming til fagområdet	1
1.2	Tekst i tekst	1
1.3	Interaksjonen mellom tekstene	2
1.4	Problemområde og problemstilling	4
1.5	Disponering av oppgaven	4
2	TEORETISK GRUNNLAG	5
2.1	Tekstfokuset	5
2.1.1	Det tekstlige begrepet i endring	5
2.1.2	Produkt og prosess	6
2.1.3	Situasjonskontekst og kulturkontekst	6
2.2	Semiotiske ressurser	8
2.2.1	Det multimodale samspillet	8
2.3	Retorikk og retorisk teori	16
2.3.1	Hva er retorikk?	16
2.3.2	Grunnbegreper i retorikken	17
2.3.3	Retorikkens fem disipliner	20
2.3.4	Talens oppbygning	26
2.4	Sammensatte tekster og retorikk	27
2.4.1	Hva skjer i spenningsfeltet?	27
2.4.2	Realisering av subjektposisjoner	28
3	METODE	30
3.1	Begrunnelse for valg av metode	30
3.1.1	Teori og historikk	30
3.1.2	Forholdet mellom problemstilling og valg av metode	31
3.1.3	Kvalitativ metode	31
3.1.4	Observasjon som datainnsamlingsstrategi	32
3.2	En fenomenologisk kasusstudie	34
3.2.1	Fenomenologiens vesen	34
3.2.2	En kasusstudie – det som fremstår	35
3.3	Gjennomføringsplan for undersøkelsen	36
3.3.1	Datainnsamlingsstrategi	36
3.3.2	Utvalg av forskningsdeltakere	36
3.3.3	Elevoppgaven	37
3.4	Dataanalyse av innsamlet materiale	37
3.4.1	Fenomenologisk analyse	37

3.4.2	Fokus i kasusstudien	38
3.4.3	Analysematerialet	39
3.5	Etiske betraktninger og kvalitet i studien	39
3.5.1	Etiske betraktninger	39
3.5.2	Min forskerrolle i feltet.....	40
3.5.3	Kvalitet og generalisering.....	41
4	ANALYSE AV ELEVTEKSTENE OG DEN MUNTlige FRAMFØRINGEN .	42
4.1	Beskrivelse av konteksten elevtekstene er en del av	42
4.2	Beskrivelse av oppgavetyperne.....	42
	<i>Prosjektoppgave 1: Analyse av en sammensatt tekst; musikkvideo, tegneseriestripe eller reklamefilm.....</i>	<i>43</i>
	<i>Prosjektoppgave 2: Sammenligning av Verdier og fortellemåter i litteraturen.....</i>	<i>43</i>
	<i>Prosjektoppgave 3: Språk i Norden</i>	<i>43</i>
	<i>Prosjektoppgave 4: En utenriksreporters reise til et land i konfliktområde.....</i>	<i>44</i>
	<i>Prosjektoppgave 5: Presentasjon av et engelsktalende land</i>	<i>44</i>
4.3	Utvalg av enkelttekster for dypdykk.....	44
4.3.1	Kategorier for analysearbeidet.....	45
4.3.2	Karakteristika ved enkelttekster	48
4.4	Multimodaliteten i elevtekstene.....	58
4.4.1	Disposisjon av analysen	58
4.4.2	Innledende kommentar til analysen.....	59
4.5	Samspillet i den integrerte multimodale teksten.....	60
4.6	Retorikk i den realiserte omliggende teksten	66
4.6.1	Omtale av teksten i forhold til etos, logos, patos og kairos.....	66
4.7	Interaksjon mellom tekst og tekst	70
4.7.1	Beskrivelse av interaksjonen mellom den integrerte multimodale teksten og den realiserte omliggende teksten	71
4.7.2	Interaksjonen i enkelttekster – noen eksempler.....	72
4.7.3	Stor grad av interaksjon i spenningsfeltet – et eksempel.....	74
5.	TYOLOGISERING OG POSISJONERING	77
5.1	Typer, kjennetegn og formidlingsmønstre	77
5.1.1	Ulike mål	78
5.2	Sjølivets metaforer – en typologisering.....	79
5.2.1	Lettmatrosen – med vaktjeneste og pliktløp.....	79
5.2.2	Matrosen – med fartstid og kunnskap	80
5.2.3	Styrmannen – med stø kurs	80
5.2.4	Kapteinen – med retning, oversikt og utsyn.....	81

6. ELEVENES STEMME I UNDERSØKELSEN.....	83
7. AVSLUTNING OG VEIEN VIDERE.....	84
7.1 Oppsummering	84
7.2 Veien videre.....	85
8. LITTERATURLISTE.....	86
9. VEDLEGG	88

Vedlegg 1: Minnepenn med filmfiler av video-opptak.....	88
Vedlegg 2: Godkjenning NSD.....	89
Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring 1 (elev).....	90
Vedlegg 4: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring 2 – e-post(elev).....	91
Vedlegg 5: Skjema for selvevaluering av forskningsdeltakere.....	92
Vedlegg 6: Kategoriseringsskjema for multimodale tekster.....	94
Vedlegg 7: Utdrag fra LK06. Kompetansemål om sammensatte tekster og	98
og muntlige presentasjoner.....	
Vedlegg 8: Vurderingskriter utarbeidet av Norsk fagforum.....	99

1 INNLEDNING

1.1 Bakgrunn for oppgaven og tilnærming til fagområdet

Mitt valg av tema bunner i egne erfaringer i skolen. Som lærer i videregående skole har jeg blitt stilt overfor en rekke muntlige vurderingssituasjoner av elever, både gjennom presentasjoner av enkelttema og prosjektarbeid, og dessuten til muntlig eksamen. Elevene holder muntlige presentasjoner i flere av fellesfagene og programfagene i løpet av videregående skole. Temaene for presentasjonene er ulike både i sjanger og innhold. Men en fellesnevner er at en skriftlig multimodal tekst blir integrert i en muntlig framføring. Vurderingskriterier og tolkningsfellesskap for de ulike oppgavene vil også ofte være forskjellige. Men jeg har observert at i de fleste tilfellene er Powerpoint det presentasjonsverktøyet som har vært brukt, mens verktøy som digital historiefortelling eller tilsvarende digitale verktøy har vært mindre representert. Det er derfor særlig interessant og relevant å utforske elevenes kunnskaper om sammenstilling og utnyttelse av modaliteter¹ i dette, aktuelle presentasjonsverktøyet. Men jeg vil også inkludere en tekst utenom Powerpoint-konseptet i min undersøkelse. Ulike skrifttyper, bakgrunnsfarger, animasjoner, bilder og lenker til digitale ressurser er alle modaliteter som er mye brukt i Powerpoint. Det neste forskningsområdet innbefatter spørsmålet om i hvor stor grad sammenstillingen av de ulike modalitetene og samspillet mellom dem i Powerpointet er avgjørende for et godt sluttprodukt i den muntlige formidlingssituasjonen. I forskningen min vil jeg undersøke den multimodale teksten i en muntlig fremstilling.

1.2 Tekst i tekst

Med Kunnskapsløftet (2006) fikk multimodale tekster et eksplisitt fokus, og det utvidede tekstbegrepet² ble innført som eget hovedområde i læreplanen i videregående skole. Mye er gjort av forskning på multimodale tekster tidligere. Det er gjort ulike tekstanalyser på sammensetningen av verbale, visuelle og auditive modaliteter i et samtidig uttrykk. Mange undersøkelser tar også for seg muntlige formidlingssituasjoner

¹ En modalitet kan defineres som “klassar av uttrykksmåtar (semiotiske ressursar) som liknar kvarandre og som skaper meining i ein gitt situasjon (t.d. skrift, fotografi og musikk)” (Løvland, 2007, s. 146).

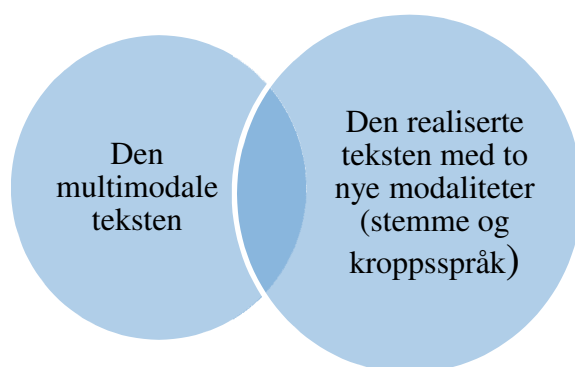
² «Det utvidede tekstbegrepet» omfatter muntlige, skriftlige og sammensatte tekster (Løvland, 2007, s. 16)

i klasserom og på andre arenaer, såkalt fremføringskunnskap eller realiseringen av en tekst. Fokuset i mitt prosjekt innbefatter begge disse tilnærmingene. I oppgaven min vil jeg først studere begge disse fenomenene hver for seg. Men det sterkeste fokuset blir på det som skjer i spenningsfeltet mellom tekstene. Jeg vil undersøke hva som skjer når tekst og tekst møtes og se på interaksjonen mellom dem. Slik innbefatter undersøkelsen både den integrerte multimodale teksten og den realiserte omliggende teksten - den ene teksten som inngår i den andre. Samspillet mellom de to tekstene vil jeg studere i forhold til funksjonene etos, logos og patos. Dernest er intensjonen å identifisere noen utviklingsmuligheter hos den enkelte innen denne kommunikative aktiviteten. Funnene i analysen vil kunne danne mønstre som gir rom for en kategorisering av ulike typer formidlere.

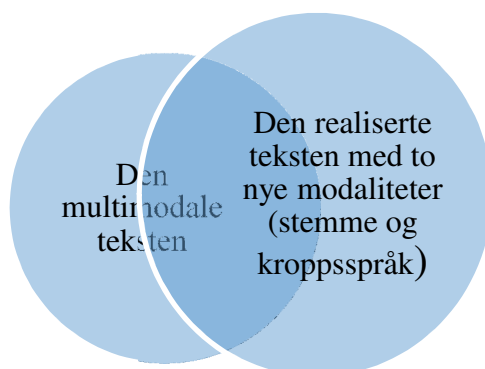
1.3 Interaksjonen mellom tekstene

I undersøkelsen er mitt prosjekt å analysere samspillet innen den multimodale teksten elevene har skapt. Dernest er det å analysere samspillet innen den realiserte omliggende teksten. Begge disse analysene er en forutsetning for den tredje og største delen av prosjektet, nemlig analysen av samspillet *mellom* tekstene i forhold til de (i dette tilfellet) *muntlige* retoriske appellformene etos, logos og patos. Det er funnene av det som skjer i dette spenningsfeltet som vil få mest fokus i oppgaven. De tre modellene under (figur 1, figur 2 og figur 3) illustrerer nivåene på interaksjonen som foregår i spenningsfeltet. Det finnes ikke en egen, spesifikk teori som kan danne basis for utarbeidelsen av disse modellene. Men jeg har valgt å utarbeide dem med forankring i van Leeuwens kohesjonsteori, fordi det er kohesjonen mellom den integrerte og den realiserte teksten jeg her studerer. Van Leewen er professor ved Centre for Language and Communication Research ved Cardiff University. Hans teorier om kohesjon i multimodale tekster har prinsippet om opplevelsen av sammenheng i bunnen. Han fremholder at uten kohesjonsmekanismene rytme, komposisjon, informasjonskopling og dialog, vil vellykket interaksjon i multimodale tekster og kommunikative handlinger være umulig. "They form the key link between the semiotic articulation and the body. They are the 'life blood' of semiotics" (van Leewen, 2005, s. 181). I min undersøkelse er informasjonskopling den kohesjonsmekanismen som har fått mest plass. Denne koplingen representerer en systematisering av ulike måter informasjonsbrokker kan være relatert til andre informasjonsbrokker på. Koplingen kan være mer eller mindre meningsfull. Som mottakere av en tekst vil vi alltid tolke det vi leser, ser eller hører ut

fra konteksten av andre relaterte tekstdeler (Van Leewen, 2005 i Løvland, 2007). I min undersøkelse vil den integrerte multimodale teksten og den realiserte omliggende teksten kunne karakteriseres som to frittstående elementer som spiller mot hverandre. Graden av interaksjon mellom den integrerte og den omliggende teksten vil være bestemt av vellykkede eller mindre vellykkede koplinger mellom de to tekstdelene. Figurene under illustrerer tre ulike grader av interaksjon.



Figur 1: Liten grad av interaksjon mellom den integrerte e multimodale teksten og den realiserte omliggende teksten.



Figur 2: Større grad av interaksjon mellom den integrerte, multimodale teksten og den realiserte, omliggende teksten.



Figur 3: Stor grad av interaksjon mellom den integrerte multimodale teksten og den realiserte omliggende teksten.

1.4 Problemområde og problemstilling

I skolehverdagen når elevene skal vurderes for læring og måloppnåelse i de ulike kompetansemålene, kan det herske usikkerhet blant lærerne om kvaliteten på framovermeldinger og vurdering. I hovedområdet skriftlig kommunikasjon er det ofte utarbeidet mer spesifikke kriterier for måloppnåelse. Mange kriteriebaserte skjema og sjekklister finnes også for multimodale tekster og muntlige framføringssituasjoner. Likevel er dette et område som trenger mer utforskning. Målet med prosjektet mitt er at et studie av forskningsdeltakernes tekster og presentasjoner, vil kunne tilføre ny kunnskap om det som skjer i spenningsfeltet mellom den integrerte multimodale teksten og den realiserte omliggende teksten. Problemstillingen er som følger:

Tekst i tekst – hva skjer i spenningsfeltet?

En analyse av interaksjonen mellom multimodale tekster og de retoriske appellformene i elevfremføringer.

Denne problemstillingen vil jeg søke å finne svar på gjennom disse forskningsspørsmålene:

- Hva karakteriserer den funksjonelle spesialiseringen i elevpresentasjonen?
- Hva karakteriserer kohesjonsmekanismen informasjonskopling ?
- Er det sammenheng mellom kjennetegn ved det multimodale samspillet og realisering av etos, patos og logos?

1.5 Disponering av oppgaven

Oppgaven har en tradisjonell form med inndeling i egne kapitler for teori (kapittel 2), metode (kapittel 3), presentasjon av empiri (kapittel 4, 5 og 6), og et avsluttende kapittel (kapittel 7). I kapittel 4 presenteres elevenes tekster, og de kriteriene jeg har lagt til grunn for typologiseringen. Elevtekstene er beskrevet med ord og noe visualisering ved hjelp av ett bilde for hver tekst som er med i datamaterialet. I tillegg er filene med filmopptak av tekstene tatt med som vedlegg til oppgaven (vedlegg 1- minnepenn). I kapittel fem blir didaktiske refleksjoner presentert og drøftet med utgangspunkt i empiri fra feltarbeidet. Her gis også en oppsummerende drøfting med utgangspunkt i empiri og teori. I kapittel seks gis en redegjørelse for en kvantitativ undersøkelse som representerer elevenes stemme i evalueringen av tekstene. Noen didaktiske betraktninger rundt funnene og veien videre blir drøftet i kapittel 7.

2 TEORETISK GRUNNLAG

Problemstillingen og forskningsfeltet jeg har valgt åpner for et teoretisk perspektiv knyttet til multimodale tekster og muntlige framstillinger. Intensjonen min i denne undersøkelsen er å belyse det som skjer i spenningsfeltet mellom den integrerte multimodale teksten og den realiserte omliggende teksten. Det teoretiske rammeverket i dette kapitlet er dermed strukturert i fire hovedområder. Punkt 2.1 omhandler tekstfokuset og det tekstlige begrepet. Teori omkring situasjonskontekst og kulturkontekst er også inkludert. I punkt 2.2 blir det teoretiske fundamentet for den integrerte multimodale teksten presentert. Sentrale begreper knyttet til multimodalitet blir definert og gjort rede for. Det tredje hovedområdet, punkt 2.3 konsentreres rundt den realiserte omliggende teksten hvor retorikk og begreper innen retorisk terminologi blir definert og omtalt. Teori som handler om elevers fremføringskunnskap blir presentert. Her blir sammenhengen mellom tekstene og det som skjer i spenningsfeltet omtalt. I tillegg blir et eventuelt utviklingspotensiale i tekstsakingen hos elever berørt. Det fjerde hovedområdet, punkt 2.4, vil derfor også omhandle realisering av subjektposisjoner.

Kunnskapsløftet stiller krav til måloppnåelse for elever både innen multimodal tekstsaking og bruk av de retoriske appellformene i muntlig formidling i norskfaget. Imidlertid er det en generell oppfatning i skolen at man mangler en systematisk opplæring på disse områdene. Disse kompetansemålene, slik de fremgår i revidert læreplan (LK06), blir beskrevet i vedlegg 7.

2.1 Tekstfokuset

2.1.1 Det tekstlige begrepet i endring

Rogne (2008) ser på det å skille ut bruken av digitale verktøy som egen ferdighet i læreplanen som et tegn på et uferdig tekstbegrep. Han mener at digital lesing og skrivning bør være normen i skolen. Når dette skrives er læreplanen revidert (Kunnskapsdepartementet, 20.06.2013) og sammensatte tekster er ikke lenger et eget hovedområde i læreplanen for norskfaget. Sammensatte tekster hører nå innunder de tre hovedområdene muntlig kommunikasjon, skriftlig kommunikasjon, språk, litteratur og kultur. Rognes tekstfokus sammenfaller med den reviderte læreplanen på dette punktet. Når den eksplisitte benevnelsen av begrepet sammensatte tekster nå er fjernet, tyder det

på at Rognes resonnement omkring hva en tekst er, kan sidestilles med Utdanningsdirektoratets intensjoner. At begrepet nå er implisitt i læreplanen, gir en indikasjon på at multimodale tekster er normalisert i norskfaget. I studiet mitt legger jeg til grunn at den integrerte multimodale teksten er sidestilt med den realiserede omliggende teksten. Tekstene utfyller hverandre og utgjør et hele.

2.1.2 Produkt og prosess

Rogne refererer til den britisk-australske lingvisten M. Halliday når han inkluderer konteksten i selve tekstbegrepet. «(...) Vi kan kalle ethvert eksempel på levende språk som spiller en rolle i situasjonskonteksten, for tekst. Den kan være muntlig eller skriftlig, eller i hvilket som helst annet medium vi kan tenke oss» (Halliday i Rogne, 1998:75f). Rogne støtter seg til Hallidays oppfatning av språket som tekst. For at språket skal kunne kalles en tekst, må språket ha en sosial funksjon, mener han. I det legger han at mottakeren må ha en oppfatning av konteksten som teksten er en del av for at den skal gi mening. Hallidays idé om at teksten både er produkt og prosess samtidig, sammenfaller med min tekststudie i undersøkelsen. De to tekstene som utgjør forskningsmaterialet er produkter fordi de er resultater som kan studeres. Men tekstene er samtidig en uavbrutt prosess med semantiske valg som er gjort. Når jeg studerer forskningsdeltakernes valg av modaliteter og setter disse opp mot realiseringen av teksten, er det idéen om tekst og kontekst som legges til grunn. Når Halliday inkluderer konteksten i selve tekstbegrepet, skiller han seg ifølge Rogne ut fra andre tekstlingvister. «Situasjonskonteksten er innkapsla i teksten som eit systematisk samband mellom dei sosiale omgjevnadane på den eine sida, og den funksjonelle organiseringa av språket på den andre» (Halliday i Rogne, 1998:75f). I studien kommer jeg inn på hvordan situasjonskonteksten er en avgjørende faktor for den rollen forskningsdeltakerne inntar når de realiserer teksten sin gjennom den muntlige formidlingen. Rollen er i neste omgang avgjørende for de empiribaserte typologiene jeg utarbeider.

2.1.3 Situasjonskontekst og kulturkontekst

Den multimodale teksten som skapes, hovedsakelig gjennom presentasjonsverktøyet Powerpoint, tilsvarer den integrerte teksten i min undersøkelse. Konteksten denne teksten skal realiseres i vil være en situasjonskontekst. En rekke forfattere innen fagområdet multimodalitet har skrevet aktuell litteratur som jeg kan trekke veksler av i

min forskning. Theo Van Leeuwen, professor ved Centre for Language and Communication Research ved Universitetet i Cardiff, er sentral på fagområdet semiotisk interaksjon. I boken *Introducing Social Semiotics* presenterer han sin teori om hvordan menneskene bruker semiotiske ressurser både til å produsere kommunikative hendelser og til å tolke dem i spesifikke sosiale kontekster. «Social semiotics compares and contrasts semiotic modes, exploring what they have in common as well as how they differ, and investigating how they can be integrated in multimodal artefacts and events» (Van Leeuwen, 2005, s. 1). Han presiserer at sosiosemiotikken er en praksis som hjelper oss å se kompleksiteten og mangfoldet i de ulike semiotiske ressursene. Praksisen vil hjelpe til med å finne nye bruksområder for eksisterende modaliteter og oppdagelsen av nye (Van Leewen, 2005). Dette er en retning jeg vil gå inn i når jeg studerer elevenes bruk av modaliteter i tekster, og hvordan eller om de tilpasser bruken til konteksten.

Eva Maagerø (2005) skriver at ordet kontekst betyr *med teksten*, altså det som er sammen med eller rundt teksten. Hun presiserer at en tekst aldri blir til i et vakuum, men i en kontekst. Hun refererer til sosialantropologen Malinowskij (1946) når hun hevder at det er nødvendig å ta hensyn til både situasjonskonteksten og kulturkonteksten for å forstå et språklig uttrykk. Situasjonskonteksten kan være knyttet til handlingen som foregår, eller teksten i seg selv kan skape en kontekst. Dersom for eksempel elever på videregående skole begynner å vise et filmklipp som en åpning til hver muntlige presentasjon de holder, kan dette feste seg i kulturen og bli vanlig. Teksten er altså også et kulturelt uttrykk. Den går inn i en serie av tekster som i vår kultur er typiske for den kommunikasjonssituasjonen vi er i. Elevene går inn i en kulturell tradisjon. Likevel er ingen tekster helt like. Det blir viktig å være bevisst på den kulturkonteksten som teksten inngår i. Man kan gjerne kalle det retningslinjer. «Alle konkrete situasjonskontekster er realiseringer av en kultur» (Maagerø, 2005, s. 62). Det vil være et samspill mellom tekst, situasjonskontekst og kulturkontekst. Modalitetene i en tekst er et uttrykk for kulturen og et uttrykk for endring i kulturen på samme tid. Denne dynamiske prosessen kommer til uttrykk i elevtekstene i undersøkelsen. Læreplanen som er basisen for elevenes oppgaver, har å gjøre med selve intensjonen med den aktiviteten som foregår. Dette er en form for sjanger som er gitt, og elevene må manøvrere inne i den gitte rammen. Samspillet mellom det objektive i kulturkonteksten og selve tekstuttrykket skaper en dynamikk. I analysen av spenningsfeltet mellom den

integrerte og den omliggende teksten, fant jeg mange eksempler på påvirkning av tradisjoner. På den andre siden fant jeg også eksempler på brudd med det konvensjonelle og tillærte. Noen forskningsdeltakere utnyttet situasjonskonteksten på en slik måte at kulturkonteksten ble utfordret.

2.2 Semiotiske ressurser

2.2.1 Det multimodale samspillet

Samspillet mellom de ulike modalitetene i en tekst er spesielt vektlagt i Kunnskapsløftet (2006) ved tolkning av sammensatte tekster. Læreplanen sier at elevene skal beskrive samspillet mellom muntlig og skriftlig språk, bilder, lyd og musikk, bevegelse, grafikk og design og vise sammenhengen mellom innhold, form og formål. Her utfordres elevene eksplisitt på å peke på bindingsmekanismene mellom modalitetene i forhold til innhold og formål. Å analysere en musikkvideo er ett eksempel på en hensiktsmessig oppgave innenfor dette kompetansemålet. Engebretsen sier at samspillet “er til” på en annen måte enn de semiotiske ressursene. Samspillet er ikke sansbart på samme måten som de enkelte semiotiske ressursene er det. “Samspillet eksisterer i kraft av relasjonene mellom de ulike modalitetene, eller i kraft av opplevelsen av relasjoner” (Engebretsen, 2010, s. 208). Utfordringene for den som skal analysere, blir å finne ut hvordan de ulike modalitetene interagerer, og om interaksjonen fungerer etter hensikten. Som tekstskaper møter man de samme utfordringene. Schwebs og Otnes bruker uttrykket integrert multimodalitet om evnen til å sammenføre formidlingsformer. Dette begrepet overfører de til å gjelde ulike semiotiske ressurser i tekster. De påpeker at resultatet av integreringen er et betydningsbærende uttrykk som er noe annet og mer enn summen av de enkelte modalitetene. Betydningen dannes av en synergi av dem, et meningsinnhold som ikke kunne oppstått uten dette samspillet (Schwebs & Otnes, 2006). I oppgaven har jeg valgt å kalle den skriftlige multimodale teksten for den integrerte multimodale teksten. Dette valget er inspirert av Schwebs og Otnes sin teori rundt multimodalitet og sammenføyningen av formidlingsformer.

Sekvensiell multimodalitet

I sin doktorgradsavhandling fra Høgskolen i Agder (Løvland, 2006) skriver Løvland om det hun kaller sekvensiell multimodalitet. Dette begrepet forklarer hun som en rekke av modaliteter som skaper en helhet selv om de ikke er samordnet i tid. I elevarbeider er

framføringene ofte delt opp i ulike sekvenser som følger etter hverandre. Innen hver sekvens kan multimodaliteten være samordnet, samtidig som sekvensene også spiller sammen de andre sekvensene i presentasjonen. Løvland mener at for å kunne analysere samspillet mellom modalitetene på en presis måte, må en beskrive hvordan den samordnede eller sekvensielle relasjonen er (Løvland, 2006). I forskningsmaterialet finner jeg noen eksempler på hvordan forskningsdeltakerne orienterer seg i helheten før de avgjør hvilken rekkefølge elementene skal plasseres i. Det kan være viktig for resultatet at rekkefølgen er bevisst satt opp, slik at intensjonen med de ulike delene av presentasjonen blir oppfylt.

To hovedformer for samspill

For å oppdage opplevelsen av relasjoner i tekster, trenger vi noen håndfaste, målbare størrelser å støtte oss på i vårt analysearbeid. Løvland (2007) introduserer oss for to hovedformer for samspill; funksjonell spesialisering og multimodal kohesjon. Disse to mekanismene kan rent umiddelbart virke som motsetninger i analysen av samspillet, men i realiteten har begge en like viktig funksjon når analytikeren skal finne fram til det sammensatte, multimodale uttrykket. Den første går ut på at de ulike modalitetene spesialisierer seg for ulike formål, mens den andre er forskjellige former for sammenheng som oppstår mellom modalitetene (Løvland, 2007). I analysearbeidet av det multimodale samspillet, har jeg valgt å ha hovedfokuset på disse to hovedformene. I forskningsmaterialet mitt står disse mekanismene sentralt. Innenfor kohesjonsmekanismene er informasjonskopling den kategorien som blir mest vektlagt i elevtekstene og blir dermed mest sentral i undersøkelsen. Men rytme er en mekanisme jeg har undersøkt i deler av utvalget. Oppgavens omfang tilsier en viss prioritering, og ved å legge mest vekt på funksjonell spesialisering og kohesjonsmekanismen informasjonskopling, mener jeg å ivareta problemstillingen i oppgaven.

Innen funksjonell spesialisering inngår begrepene modal affordans og funksjonell tyngde. Disse to begrepene vil være sentrale i analysen, og under punkt 2.2.2.1 nedenfor vil jeg redegjøre for den teoretiske forklaringen av begrepene, samt knytte deres betydning opp mot min egen undersøkelse i forskningsfeltet. Innen den andre hovedformen for samspill, multimodal kohesjon finnes flere mekanismer som rytme, komposisjon, informasjonskopling og dialog. Van Leeuwen (2008) presiserer at selv om han i sin forklaringsmodell introduserer dem én og én, opptrer de aldri isolert i teksten.

Det er alltid nødvendig å se dem i en sammenheng. Lingvisten forklarer at rytmisk organisering bygger på veksling mellom motsetninger. Prosjektarbeid som presenteres av elever kan for eksempel ofte være bygd opp rundt en veksling mellom modalitetene muntlig forklaring, stillbilder og filmsekvenser. Ifølge van Leeuwen gir komposisjonen ofte mottakeren ulike signaler som hjelper ham å orientere seg i den sammensatte teksten. Men komposisjonen er ofte kulturbetinget. Den vestlige kulturen har bestemte normer for hvordan en romlig komposisjon bygges opp. Eksempelvis vil man på en nettside nesten uten unntak finne den viktigste og nyeste informasjonen til høyre i bildet (man leser fra venstre og mot høyre). Dialog er en mekanisme som kommer til syne når multimodale tekster har interaktive trekk, noe som vil være tilfelle i for eksempel et dataspill (van Leeuwen, 2008). Kohesjonsmekanismen informasjonskobling beskrives av van Leeuwen som en systematisering av ulike måter informasjonsbrokker kan være relatert til hverandre på. I min tekstanalyse er som tidligere nevnt informasjonskobling den mekanismen som vil være mest dekkende for beskrivelsen av kohesjonen. I punkt 2.2.2.2. nedenfor vil jeg redegjøre for den teoretiske forklaringen av begrepet, og knytte betydningen opp mot tekstanalysen.

2.2.1.1 Funksjonell spesialisering

Funksjonell spesialisering blir av Løvland definert som spesialisering av modaliteter for ulike oppgaver i en sammensatt tekst (Løvland 2007, s. 145). I en multimodal tekst vil ansvarsfordelingen på de ulike modalitetene kunne være ulik, alt etter hvilken del av det totale uttrykket modaliteten skal uttrykke (modal affordans). I tillegg kan én eller flere av modalitetene ha ulik funksjonell tyngde, som vil si å tillegge *en* modalitet mer betydning enn en annen. Tekstskaperen vil søke å legge ulik vekt på modalitetene for å få frem ulike trekk ved teksten. Noe forenklet kan en si at i en barnebok vil *bildet* ofte være den modaliteten som har fått mest tyngde i den funksjonelle spesialiseringen (Løvland, 2007).

Modal affordans

Tekstskaperen må ta i betraktning modalitetens affordans. Modal affordans har to definisjoner i seg hvor én er grensene for hva det er mulig å uttrykke gjennom en modalitet, og den andre er hva modaliteten er velegnet til å uttrykke. Den modale kapasiteten bestemmes av både den materielle formen (for eksempel er talespråk lineært og kan ikke uttrykke bevegelse) og den kulturelle organiseringsmåten (for

eksempel kan et fotografi vise hvordan ulike fenomen er plassert i forhold til hverandre) (Løvland, 2007). Martin Engebretsen, professor i språk og kommunikasjon ved universitetet i Agder, snakker om sterke og svake modaliteter, da forstått som et sammenhengende hele med mange grader. Eksempler på sterke modaliteter kan være skrift og tale. Disse er det utviklet klare konvensjoner for med bakgrunn i utstrakt bruk gjennom tidene. Disse modalitetene har sin egen “grammatikk”, noe som gjør dem velegnet til å uttrykke eksplisitte påstander og beskjeder. Svake modaliteter som for eksempel farger og musikk har på sin side flertydige meningspotensialer, noe som gjør dem velegnet til mottakerens egen fortolkning (Engebretsen 2010, s. 20). Det kan her være rom for motstridende fortolkning fra mottakerne av teksten. Ulike oppfatninger om hva hver modalitet er egnet til å uttrykke, kan gi rom for uenighet. Et fotografi, som er et stillbilde, kan være svært velegnet til å uttrykke en viss mening, mens filmen, som er dynamisk, kan være egnet til å forsterke uttrykket enda mer. Svake modaliteter som farger og musikk gir automatisk rom for fortolkning. Studerer vi kunst, er det ingen gitte, eksplisitte beskjeder vi skal følge. Vi fortolker ut i fra egen taus kunnskap og egne assosiasjoner.

En modalitet kan med andre ord skape et fokus som igjen kan være en invitasjon til mottakeren om å engasjere seg i teksten. I prosjektet mitt var det viktig å tolke det betydningspotensialet de ulike modalitetene uttrykte for å kunne analysere samspillet, og dernest interaksjonen mellom den integrerte og den omliggende teksten. Forskningsdeltakerne fikk i mange tilfeller frem sin egen stil og identitet. Når de utnyttet modalitetenes affordans, fungerte samspillet etter intensjonen. Skrift og tale ble for eksempel benyttet tradisjonelt som eksplisitte setninger i punktoppsett. Men de ble også brukt som flyktige beskjeder som «fløy forbi» eller ble lagt over andre modaliteter som film eller bilde. Affordansen i skriften ble utnyttet på ulik måte alt etter hva som var intensjonen med teksten. Affordansen i bruken av egen stemme er et annet eksempel på hvordan denne kapasiteten kan utnyttes. Noen forskningsdeltakere holdt seg til å uttrykke det talte ordet sammen med skriftlig tekst på et punktoppsett. Andre eksperimenterte med talespråket og la det over filmsnutter og musikk. Tidligere bruk og vanetenkning gjorde seg gjeldende hos mange av forskningsdeltakerne, mens andre utfordret modalitetenes affordans ved å gjøre bruk av nytenkning og kreativitet. Like interessant er det å studere den funksjonelle spesialiseringen i tekster i forhold til funksjonell tyngde.

Funksjonell tyngde

En multimodal tekst åpner for at man kan fordele ansvar for ulike sider ved den totale kommunikasjonen på ulike modaliteter. Funksjonell tyngde er «den forholdsmessige delen av den totale informasjonsmengden i teksten som hver modalitet i teksten formidler» (Løvland 2007, s. 145). Det trenger ikke være samsvar mellom hvor stor fysisk plass modaliteten tar og hvor stor tyngde den har. Ofte vil en eller noen få modaliteter dominere i et multimodalt samspill. En god multimodal tekst kombinerer modaliteter som gjør at teksten fungerer optimalt i forhold til de mange målene en tekstskaper kan ha med teksten sin i ulike situasjoner (Løvland, 2007). En slik situasjon kan for eksempel være en fremføringssituasjon i klasserommet hvor den multimodale teksten eleven har laget er manuset i formidlingssituasjonen. I prosjektet mitt har jeg kalt dette fenomenet den integrerte og den omliggende teksten, og forskningsspørsmålene mine kretser rundt interaksjonen mellom tekstene. Målet med tekstene og situasjonen teksten realiseres i, kan altså ha noe å si for den funksjonelle spesialiseringen. Videre kan ulike former for funksjonell spesialisering feste seg som en norm i en kultur. I en fremføringssituasjon i klasserommet kan for eksempel en kombinasjon av modaliteter ha blitt regnet som velegnet. Dermed står en i fare for å velge bort andre kombinasjoner som kunne egnet seg like godt eller bedre. Slik kan tradisjon styre den funksjonelle spesialiseringen, og visse modaliteter få funksjonell tyngde på grunn av vanetenkning og tradisjon. Som jeg vil gi flere eksempler på i analysedelen, var noen av forskningsdeltakerne preget av denne tankegangen, mens andre åpnet opp for å løfte frem og gi tyngde til modaliteter man tradisjonelt ikke har gitt så stor plass.

2.2.1.2 Kohesjonsmekanismen informasjonskobling

Etter å ha analysert de ulike modalitetene i en tekst ved hjelp av funksjonell spesialisering, er det nødvendig å igjen finne sammenheng i teksten for å oppdage samspillet. Det blir nå viktig å finne ut hvordan sammenhengen mellom de spesialiserte modalitetene igjen blir etablert, slik at teksten framstår som sammenhengende. Som tidligere nevnt har jeg innenfor de kohesjonsmekanismene som finnes, valgt å legge vekt på mekanismen informasjonskobling. Informasjonskobling er en kategori innen multimodal kohesjon som er sentral hos blant andre van Leeuwen (2005). Den er en

systematisering av ulike måter informasjonsbrokker kan være relatert til hverandre på. Informasjonskoblingen skal hjelpe oss å se koplingen mellom de ulike informasjonsbrokkene som modalitetene i en tekst representerer. Denne koplingen har en *utdypningsside* og en *utvidingsside*, her illustrert ved denne oversikten av van Leeuwen.

Image – text relations		
Elaboration	Specification	The image makes the text more specific (illustration) The text makes the image more specific (anchorage)
	Explanation	The text paraphrases the image (or vice versa)
Extension	Similarity	The content of the text is similar to that of the image
	Contrast	The content of the text contrasts with that of the image
	Complement	The content of the image adds further information to that of the text, and vice versa (“relay”)

Figur 4: Overview of visual-verbal linking (van Leeuwen, 2005, s. 230).

Utdyping

Holte Haug, Jamissen og Ohlmann (2012) fra Høgskolen i Oslo og Akershus, bruker modalitetene ord og bilde som eksempel når de skal forklare begrepene utdyping og utviding. De refererer til litteraturteoretikeren og semiotikeren Roland Barthes (1977) når de definerer utdyping som noe vi får når ord og bilde til sammen bidrar til dypere forståelse for det samme meningsinnholdet. Det kan skje ved at bildet fungerer som en illustrasjon og dermed tydeliggjør visse sider av det verbale budskapet. Da er det gjerne ordene som bærer den funksjonelle tyngden, mens bildene supplerer (tolkning). I andre tilfeller kan det være bildene som gir det viktigste meningsinnholdet og ordene kan veilede om hvordan bildet skal oppfattes (spesifisering). En billedtekst kan presisere eller tolke motivet, det vil si at billedteksten avgrenser motivet på bildet blant alt det som det er mulig at det kan bety. Da «forankrer» verbalteksten bildet og styrer oppmerksomheten til det meningsinnholdet som skal kommuniseres. Vi får dermed mer og tydeligere informasjon om et konkret meningsfelt (Holte Haug et al., 2012). I undersøkelsen min brukte forskningsdeltakerne begge disse formene for utdyping i den integrerte multimodale teksten. Intensjonen med billedbruken styrte hvilken form de valgte. De to formene for sammenbinding mellom tekst og bilde utgjorde en vesentlig del av det totale multimodale samspillet i elevteksten.

Utviding

Ved utviding er hovedpoenget at ord og bilde til sammen kan dekke et bredere meningsinnhold enn de kan få hver for seg. Løvland refererer til tre varianter av utviding; omskriving, utfylling og kontrastering. Felles for dem er at alle på en eller annen måte utvider det informasjonspotensialet som ligger i en av modalitetene (Løvland, 2007). Den enkleste varianten er omskriving, som kan bidra til en understreking av viktig innhold eller gjøre hovedpoenget tydelig i teksten. Imidlertid kan det oppstå overtydelighet når samme innhold uttrykkes på flere måter. Bruker vi eksemplet med modalitetene bilde og verbaltekst, betyr omskriving at verbalteksten gjenforteller det som bildet viser. I og med at verbaltekst og bilde har ulik affordans, kan meningsinnholdet aldri bli fullstendig overlappende. Skiftet av modalitet vil alltid utvide meningspotensialet noe. Det kan likevel oppleves overlappende av mottakeren når vi får en gjentakende effekt av det samme budskapet gjennom to eller flere modaliteter (redundans³). En annen situasjon inntreffer ved utfylling, når vi har delvis redundans mellom verbaltekst og bilde. Da kan verbaltekst og bilde fortelle ulike historier, og samspillet mellom dem kan øke spenningen i begge meningsfelt (Holte Haug et al., 2012). Denne situasjonen beskriver også Løvland. Hun er opptatt av de ulike delene av informasjonen: «Informasjonen som er uttrykt gjennom ulike modaliteter, utfyller kvarandre fordi dei representerer ulike delar av den samla informasjonen» (Løvland, 2007, s. 37). Kontrastering får vi når informasjonen som er uttrykt gjennom ulike modaliteter, kontrasterer hverandre. Arbeidsdelingen mellom verbaltekst og bilder bidrar da til en dynamikk som gir teksten et dobbelt perspektiv.

I undersøkelsen min hadde verbaltekst, stillbilder og videosnutter (film) de mest fremtredende rollene i den integrerte multimodale teksten. I analysen av samspillet kom alle de ovenstående variantene av utviding til uttrykk. Forskningsmaterialet inneholder en rekke eksempler på verbaltekst og bilder som gjensidig identifiserer hverandre. Materialet inneholder likeledes et spekter av bildefremvisninger som viser sentrale egenskaper ved det som det aktuelle tema er bærer av. Visuelle smakebiter blir lagt til tematikken. Engebretsen, (2010) poengterer at når verbaltekst og bilde gjensidig identifiserer hverandre, får vi en situasjon hvor bildet tjener til å dokumentere

³ Redundans betyr overflod (Holte Haug et al., 2012, s. 70)

fenomenets framtoning; «slik er det, slik ser det ut». Når bildet derimot utvider meningspotensialet i verbalteksten, åpner man opp for en undring hos mottakeren over «hva dette kan være». Det skapes en nysgjerrighet over hva bildet fremstiller, og mottakeren kan få flere konnotasjoner i sin persepsjon av teksten (Engebretsen, 2010). Kontrastering er representert i forskningsmaterialet, hyppigst i den digitale fortellingen (tekst 8) hvor film og verbaltekst i noen tilfeller viser to ytterligheter av et fenomen eller et tema for å skape et forsterket uttrykk.

2.2.1.3 Mer om meningspotensiale i modalitetene bilde og film

Bilde og fotografi

Liestøl, Fagerjord og Hannemyr (2009), fra Universitetet i Oslo skriver at når vi opplever at et bilde «ligner», så skaper det sanseinntrykk som tilsvarende inntrykk av konturer, farger og overflater vi kjenner igjen, og som passer med skjemaer vi har lært oss tidligere (Liestøl et al., 2009). Når vi skal tolke et bilde, studerer vi linjer og lys i bildet, og plasseringen av ulike elementer i forgrunn og bakgrunn, senter og kant. Bildet leder øyet og peker ut noen elementer som de viktigste. Det neste vi gjør når vi studerer et bilde, er å se etter symboler og elementer i bildet som bærer med seg ekstra konnotasjoner. Liestøl et al., (2009) henviser til den danske lingvisten Hjelmslev når de introduserer skillet mellom denotasjon og konnotasjon. Mens denotasjon er et ords grunnbetydning, er konnotasjon de medbetydningene et ord har. Konnotasjoner er delt av mange, gjerne de fleste, i en kultur. Videre refererer forfatterne til Barthes, som peker på hvordan bilder ofte blir brukt bevisst for å vekke spesielle konnotasjoner hos mottakeren. Å bruke bilder til å kommunisere ved hjelp av konnotasjoner er svært vanlig blant annet i reklame. Her velger profesjonelle typografer i tillegg skrifttyper som passer til teksten, og som uttrykker noe av det samme meningsinnholdet. Ved å tolke konnotasjonene, kan vi forstå budskapet i et bilde. Fotografier er en spesiell type bilder. Vi oppfatter fotografier nesten som kopier av virkeligheten, og de virker derfor sterkere på oss følelsesmessig enn bilder. Samtidig trenger vi en språklig forklaring til fotografiet (utdyping ved spesifisering) (Liestøl et al., 2009). I undersøkelsen min har jeg brukt termene bilde og fotografi om hverandre, og har ikke definert et eksplisitt skille mellom dem.

Film

«Siden dynamiske tekster er flyktige, må de forstås i tilbakeblikk. Nye bilder gjør at vi ser tidligere bilder i nytt lys, og forstår bedre deres betydning (Liestøl et al., 2009, s. 59). Forfatterne peker herpå at vår oppfatning av bevegelige bilder er dypere og enda mer virkelige enn den er av stillbilder. Det gis en opplevelse av at vi er til stede der hendelsene finner sted, ettersom vi kan få levende bilder fra dem. Levende bilder er særlig egnet til å gjengi bevegelse og tid. I forskningsmaterialet er modaliteten film representert i flere av tekstene, og den vil alltid fremtre som en sterk modalitet.

2.3 Retorikk og retorisk teori

2.3.1 Hva er retorikk?

Noen definisjoner på hva retorikk er beskriver hovedtendensen i begrepet. Øivind Andersen (1995) gir oss blant andre følgende definisjoner: «Retorikk er de trekkene ved en fremstilling som en taler eller forfatter mener vil bidra til at han oppnår sine hensikter» (Kennedy 1984, s. 4 sitert i Andersen 1995, s. 19). «Retorikk er en talers eller en forfatters bevisste manipulering av sitt medium i den hensikt å sikre budskapet en så velvillig mottakelse som mulig hos en bestemt målgruppe (Cole 1991, s. 4 sitert i Andersen 1995, s.19).

Den antikke tendensen ser retorikken som overtalelseskunst. Andersen peker på at de overforstående definisjonene likevel unngår ordet «overtale» om den retoriske primærfunksjonen. Retorikken vil påvirke og forandre mottakerne, det er kjernen i begrepet. Noen teoretikere forsøker imidlertid å mildne begrepet ved å trekke inn samtaleaspektet i den retoriske grunnsituasjonen (Fafner 1977, s. 43 i Andersen 1995). Ifølge Andersen blir dette å fornekte retorikkens vesen. «Retorikk består i å utforske de mulighetene som finnes og å mobilisere de midlene som trengs for å gjøre sin subjektive overbevisning om en sak til den allmenne overbevisning» (Ueding & Steinbrink 1986, s.1 i Andersen, 1995).

Allerede i antikken ble retorikken relevant langt utenfor sitt egentlige område som var ved domstolene eller i Folkeforsamlingen. Retorisk kommunikasjon i egentlig forstand er personlig og muntlig avlevering av et forberedt og forseggjort budskap til en gruppe tilhørere i en bestemt situasjon. Imidlertid beveget retorikken seg mot å bli en lære om prinsippene for god og overbevisende fremstilling i sin alminnelighet, i skrift som i tale.

Man kan si at den antikke retorikken gjennomgikk en litterarisering (Andersen, 1995, s. 21).

2.3.2. Grunnbegreper i retorikken

I all teori som omhandler retorikk blir noen sentrale, gitte begreper løftet fram. I boken *I retorikkens hage* setter Andersen leserne inn i de antikke kildene til retorikken. Samtidig trekker forfatteren tråder mellom antikkens retoriske grunnlære mot en bredere samfunnsmessig og kulturhistorisk ramme. I boken *Menneskevidenskapene 2* tar Søren Kjølrup, professor i vitenskapsteori på Universitetet i Roskilde, opp de han anser som de viktigste vitenskapsteoretiske tradisjonene og diskuterer retorikkens mulighet for å danne grunnlag for en vitenskapsteoretisk forståelse av vitenskap generelt. Han sier blant annet at «Retorik ikke er en videnskap; retorik er kunst «...». (Kjølrup 2008, s. 12) tar til orde for at man i retorikken som i annen kunst har visse «oppskrifter og regler» med henblikk på å veilede leseren til et godt kunstnerisk resultat. Han viser til «den klassiske innføring i retorikk» som har «huskelister» for hvordan man utformer og holder en innholdsrik og overbevisende tale. Det er videre allment kjent at filosofen Aristoteles allerede på 300-tallet f.Kr. formulerte noen grunnleggende regler for hvordan er retoriker bør opptre. Senere videreutviklet romerne talekunsten, både i teori og praksis, og gjennom det latinske språket ble retorikken selve bærebjelken i Vestens utdanningssystem helt frem til nyere tid (Kjølrup, 2008).

Jonas Bakken (2009) er førsteamanuensis ved Institutt for lingvistiske og nordiske studier (ILN) ved Universitetet i Oslo og har doktorgrad i retorikk. I sin bok *Retorikk i skolen* omtaler han hvordan man i retorisk terminologi kaller alt som kan bidra til å overbevise mottakerne for *bevismidler*. Han viser til Aristoteles som skiller mellom ikke-tekniske og tekniske bevismidler. Til kategorien teknisk regnes de bevismidlene som skapes i selve teksten. Ifølge Aristoteles finnes det tre slike tekniske bevismidler som retorikkfaget søker å studere, det er *etos* som sikter til talerens troverdighet, *logos* som står for en overbevisende saksframstilling og *patos* som betyr å appellere til tilhørernes følelser. Georgias-eleven Isokrates gjorde i tillegg *kairos* til et nøkkelbegrep innen retorisk tenkning. *Kairos* omtaler den konteksten budskapet blir formidlet i (Bakken, 2009).

Kairos: Den retoriske situasjonen

I moderne retorisk teori har en lansert begrepet «retorisk situasjon» for situasjoner der retorikk skapes og brukes og der den trengs. Ifølge den moderne teorien er en tale retorisk bare når den er et svar – et passende svar – på en retorisk situasjon. Andersen (2005) omtaler Isokrates sitt syn på *kairos* slik: « ...talen kan ikke være god hvis den ikke høver til situasjonen, har en passende språklig form og er levende og ny» (Andersen, 2005, s. 22). Andersen poengterer at det viktige å huske i forbindelse med det retoriske begrepet *kairos*, er at retorisk kommunikasjon alltid er forankret i en konkret situasjon. Situasjonen er en av talerens største ressurser. Det store poenget med *kairos* er at her ligger det alltid muligheter. Så blir kunsten til retorikeren å utnytte mulighetene til fulle (Andersen, 1995). Relaterer vi denne teorien til elevene våre i klasserommet, står de stadig overfor ulike retoriske situasjoner når de skal fremlegge sine presentasjoner. Eksamen er bare *en* av flere slike avgjørende situasjoner for elevene. Muntlige presentasjoner i alle fag er en avgjørende vurderingssituasjon. Å «treffe» i dette ene øyeblikket vil være avgjørende for vurderingen av elevenes prestasjon. I det politiske Norge vil det være fullt av situasjoner der *kairos* er bestemmende for måten en tale fremføres på. Det vil være bestemmende hvilken tilstand folket er i i den bestemte situasjonen. Eksempler er statsministerens tale etter 22. juli, og politikeres avslutningsappell til velgerne foran et valg.

Andersen (2005) presiserer at det er en grunnsetning i retorisk kommunikasjon at «taleren må tilpasse seg tidspunkt og personer. For det bør ikke tales på samme måte alltid, til alle, mot alle eller for alle eller med alle» (Andersen 1995, s. 24). Han tar også til orde for at ikke alt som er godt sagt, blir god retorikk. At tilhørerne spiller en vesentlig rolle er ifølge forfatteren hevet over enhver tvil. Han fremhever at det er tilhørerne som styrer taleren. De kan også gi inspirasjon. Slik er retorikk toveis kommunikasjon. Hvis kommunikasjonsprosessen skal lykkes, må taleren være lydhør for publikums reaksjoner. Vi får altså et samspill i retorikken. Det er kjent at filosofen Aristoteles betraktet både taleren, talen og tilhøreren som retoriske ressurser. Han mente at de alle har potensielle bidrag til overtalelsen (Andersen, 1995). I klasserommet er det vesentlig for elevene som er i en talesituasjon at de har et lydhørt publikum. I videregående skole har alle elever sin egen datamaskin, og det er lett å tenke seg at det er lite inspirerende for de elevene som står fram og presenterer å se på femten ansikter

som vender seg mot dataskjermen i stedet for mot dem. Åpne ansikter, smil og noen spørsmål til slutt vil sannsynligvis virke velgjørende på taleren.

Etos

Ifølge Andersen (2005) sier Aristoteles at talerens karakter (etos) blir et middel i overtalelsesprosessen når talen blir fremført slik at den gjør taleren troverdig. Denne troverdigheten vil kunne dannes ut ifra talen og ikke gjennom en forhåndsoppfatning av en person. Det er mulig, påstår Aristoteles å skape sin egen etiske tone, sin egen moralske personlighet ved hjelp av ord, slik at publikum kan oppfatte troverdighet og tillit til taleren. De tre tingene i den antikke retorikken som får en taler til å virke overbevisende er ; forstandighet, dyd og velvilje i tillegg til at «taleren må gi tilhørerne inntrykk av at han faktisk er den mannen som han helst ønsker å være» (Andersen, 1995). *Innledende etos* er den troverdigheten taleren har før han møter forsamlingen, mens *avledet etos* er den tilliten han skaper gjennom presentasjonen av budskapet. For elevene vil situasjonen være at læreren har et visst inntrykk av deres troverdighet, deres erfarte prestasjoner. I noen tilfeller blant elevene blir det viktig å arbeide med det avledete etos, slik at læreren blir overbevist om at innledende etos nødvendigvis ikke stemmer. I andre tilfeller blir det viktig å opprettholde gjennom det avledete etos det som man tidligere har opparbeidet gjennom innledende etos. Men i en eksamenssituasjon vil det innledende etos ikke ha betydning ettersom dette ikke er kjent for sensor. Ideelt sett skal det heller ikke påvirke faglæreren i nevneverdig grad. I eksamenssituasjonen vil dermed det avledete etos være det som skal overbevise tilhørerne. Det er også av stor betydning for elever i en muntlig presentasjonssituasjon hvilket innledende etos de har opparbeidet i forhold til medelevene. Som jeg viser i analysekapitlet, er det noen elever som velger å bli i sin egen tradisjon, mens andre overrasker både lærere og medelever ved å gå ut av det gamle mønsteret og overbevise gjennom avledet etos.

Patos

Det antikke retoriske begrepet *patos* favner omkring følelser, og *patos* er definert som noe publikum blir utsatt for. Andersen siterer; «Følelser er noe som påvirker folk så de forandrer seg og endrer oppfatning, og som er ledsaget av ubehag eller behag.....» (Andersen, 1995, s. 36). Andersen presiserer at poenget med *patos* er at denne appellformen er et ledd i overtalelsen; «Overtalelsen skjer ved hjelp av tilhørerne når

talen vekker følelser i dem «...» (Andersen, 1995, s. 37). Antikke teoretikere erkjente og anerkjente følelsene som erkjennelseskilde og det formidlingspotensialet de har. De så på dem som orienteringshjelp ved siden av fornuften. I moderne tid har fornuften rang som eneste seriøse erkjennelseskilde ifølge Andersen, men retorikken lærer at også følelsene forteller noe om hvordan verden er. Man så på følelser som objektivt sanne og på følelsesreaksjoner som uttrykk for en bestemt forståelse av saken (Andersen, 1995). Vi kan trekke denne teorien inn i klasserommet og tenke oss hvordan elever som er gode retorikere og bruker *patos* bevisst og formålsrettet kan overbevise sensor, lærere og medelever selv om innholdet muligens er av middels relevans eller kvalitet. Bevisst bruk av kroppsspråk, blikk og stemme er sterke virkemidler i muntlige vurderingssituasjoner. I analysen kommer jeg inn på en rekke varianter av stemmebruk og kroppsspråk som kan forsterke eller svekke *patos*.

Logos

Dersom påstander og beskrivelser som fremsettes i tale eller skrift skal ha en overbevisende kraft, må de framstå som sanne eller sannsynlige. Bakken (2009) refererer til Aristoteles' retorikkhåndbok *Rhetorica ad Alexandrum* hvor det hevdes at mottakerne vil oppfatte det vi sier som sant eller sannsynlig dersom de tidligere har hørt eller opplevd noe lignende, det må stemme med deres kunnskap om tilværelsen. Videre må argumentasjonen følge visse spilleregler i teoretisk retorikk. Argumentasjonen i en tale vil være fordelt på *probatio* som er underbygging av egne standpunkter, og *refutatio* som vil si å tilbakevise motstanderens. Logos går ut på å overbevise gjennom det vi sier. (Andersen, 2005). Disse to begrepene for argumentasjon vil bli videre utdypet i kapittel 2.3.4 *Talens oppbygning*. I undersøkelsen min er kvaliteten på den faglige utlegningen hos forskningsdeltakerne et viktig kriterium foruten spørsmålet om stofftilfanget er relevant.

2.3.3. Retorikkens fem disipliner

Den retoriske arbeidsprosessen har fem deler ifølge Andersen. Enhver må tilstrebe å mestre alle delene for å vise kyndighet i sin retoriske fremstilling. «Taleren må ha evne til å finne, ordne, uttrykke, huske og fremføre» (latin: *inventio, dispositio, elocutio, memoria og actio*) (Andersen, 1995, s. 43). Disse eldgamle uttrykkene er gjenkjennbare når man som lærer tenker på arbeidsmåten til elevene gjennom et prosjektarbeid som

skal munne ut i en muntlig framføring. Andersen (1995) refererer til Herennius-retorikken som forklaringsmodell: *Inventio* består i å finne momenter og argumenter som kan brukes til å støtte opp om saken og gjøre fremstillingen troverdig. *Disposito* er å ordne og fordele stoffet slik at hvert poeng kommer best mulig til sin rett. *Elocutio* er arbeidet med å tilpasse ord og uttrykk til saken, altså den språklig-stilistiske utarbeidelsen. *Memoria* – minnet – må til for å få et fast grep på det hele.; i praksis kan det betyr utenatføring. *Actio* er sikker beherskelse av stemmeføring, ansiktsuttrykk (mimikk) og kroppsbevegelser (gestikk). Heri ligger mange av de vurderingskriteriene Utdanningsdirektoratet og lærerne legger til grunn ved sin sensurering av elevpresentasjoner.

Dersom vi overfører overforstående begrep til skolehverdagen og arbeidet med muntlige presentasjoner, vil *inventio* si å finne ut hva vi vil formidle, det vil igjen si å finne stoff med de rette innholdselementene i forhold til tema. Her vil det være viktig for elevene å treffe problemstillingen i oppgaven, å kunne sortere det vesentlige fra det uvesentlige fagstoffet, og å kople sin forforståelse til stoffet. Kildene må synliggjøres, og stoffet må gjøres troverdig. Når elevene videre skal disponere stoffet slik de vil det skal fremstå i presentasjonen, kan vi beskrive denne handlingen som *dispositio* – det å sette idéene i system. Når rekkefølgen på momentene er lett å følge for tilhørerne, er de på vei mot en vellykket disposisjon av presentasjonen. Kriteriene for god struktur utarbeidet av norsklærerne, innbefatter også en logisk rekkefølge, at det er god flyt og naturlige overganger mellom momentene, samt at Powerpointets utforming⁴ uttrykker god struktur. Innbefattet i *dispositio* er også innledning, hoveddel og avslutning på presentasjonen.

Når Andersen (1995) refererer til Aristoteles og uttaler at «det retoriske språket fargelegger verden» (Andersen, 1995, s. 56) forstår vi hvor mye den språklige utformingen har å si for teksten som presenteres. Når fagstoffet er disponert, står tekstformingsfasen *elocutio* for tur for elevene. Ifølge de klassiske retorikerne skal språket være *korrekt, klart, vakkert og tilpasset tale- eller skrivesituasjonen*. Korrekt språk vil være feilfritt språk. I elevarbeid vil det si at den skriftlige teksten skal være

⁴ Powerpointets utforming vil i denne oppgaven utgjøre den komplette multimodale teksten i sju av de åtte elevtekstene i undersøkelsen.

uten skrivefeil og grammatikkfeil. Arbeidet vil ellers gi et inntrykk av slurv og hastverksarbeid. Like viktig er det at den muntlige talen har en presis språkbruk. I kriteriene for språk utarbeidet av Norsk fagforum, er viktigheten av idiomatisk og grammatisk riktig språkbruk poengtert. Klart språk er definert som entydig og forståelig. Her kommer presist ordvalg inn og kyndig bruk av fagspråk der dette er aktuelt. Vakkert språk vil vi i dag kanskje først og fremst forbinde med lyrikk eller andre mer kunstneriske uttrykk. Men når elevene skal uttrykke seg i en faglig presentasjon, kan man definere vakkert som variert og tiltalende. I dette kan ligge at de kan vise mottakerne budskapet gjennom en gjennomtenkt bruk av virkemidler. I den verbale kommunikasjonen, kan de gjøre bruk av billedlige virkemidler som for eksempel metaforer, kontraster, gjentakelse, rytme og symboler. Gjennom presentasjonsverktøyet vil de kunne formidle konkrete, sammensatte tekstuttrykk som tilsvarende får fram variasjon og kreativitet i det språklige uttrykket.

Et hensiktsmessig språk tilpasset taleren, emnet, mottakeren og situasjonen er også et viktig hensyn elevene må ta når de arbeider med språket i en presentasjon. Argumentasjonen bør styres av talesituasjonen (formidlingssituasjonen) de skal opptre i og hvem mottakerne er. Elevene må spørre seg hvilke premisser som ligger til grunn, og tilpasse argumentasjonen til disse. Gjennom en faglig presentasjon skal man overbevise medelever og lærere, i en eksamenssituasjon også sensor⁵.

I antikken eksisterte talen bare i og med den muntlige realiseringen av budskapet. Kunnskapsformidling og meningsdannelse kunne ikke støtte seg på skriftmediet. All overføring gikk fra menneske til menneske. «Det som sies, er det som gjelder; det som gjelder; er det som kan brukes» (Andersen, 2005, s. 94). Selv om man etter hvert skrev ned deler av talen i antikkens Hellas, var det like vanlig å tenke ut innholdet, bearbeide stoffet i minnet og ha talen uttenkt og utformet i tankene. Den fast formulerte delen av talen, gav likevel rom for improvisasjon på slutten. Men det var et poeng at for å være fri til å improvisere, måtte en kunne talen sin så godt at en ikke var bundet av den (Andersen, 2005). Disiplinen *memoria* vil være en vesentlig del av elevenes forberedelse til framføringen av teksten. Det finnes et utall av husketeknikker, og elevene må selv finne den teknikken som fungerer best for dem. Som det går fram av

⁵ Argumentasjonen i talen/presentasjonen er nærmere utdypet under punkt 2.3.2 om logos og patos.

analysen, vil det være vanskelig å holde en god presentasjon uten å innlære det meste av det man skal si, og slik skape seg en trygghet i formidlingssituasjonen. Imidlertid er det vanlig å ha presentasjonsverktøyet eller et støttemanuskript til hjelp.

Actio-fasen omhandler like mye den som skal tale som selve talen. Denne fasen handler om hvordan taleren skal eller bør opptre i selve framføringsfasen. Andersen (1995) fastslår hvordan antikkens talere mente at framføring kunne og måtte læres. Mange gikk i skole for å øve opp pust, stemmebruk og bevisst bruk av gestikulasjon.

«På podiet trenger taleren en kraftig røst, et uttrykksfullt ansikt og et markert kroppsspråk. Ordene taler ikke av seg selv. Budskapet blir tydeliggjort akustisk ved innsats av hele stemmeregisteret, og innprentes visuelt med mimikk og gester. Kroppsspråket hører uatskillelig sammen med ordene og tjener samme formål som dem» (CDO III.222; CO55 i Andersen, 1995, s. 123).

Dette sitatet fra antikkens lærde virker ikke fremmed for oss i dag. Ser man på kriteriene for stemmebruk, kroppsspråk, blikk, selvstendighet fra manus og engasjement fra Norsk fagforum, sammenfaller de i stor grad med antikkens krav til taleren, om enn noe nedtonet. For å oppnå høy grad av måloppnåelse gjennom selve framføringen, kreves det at eleven holder et balansert volum, men varierer stemmen slik at det ikke blir monotont og toneleiet skal varieres etter innholdet. Videre er det krav om passende pauser, og at man ikke skal snakke for fort eller for langsomt. De analysekategoriene jeg har brukt i min undersøkelse inneholder alle disse elementene.

Bakken (2009) utdyper hvordan retorikerne i antikken brukte et klassifikasjonssystem med tre hovedtyper og åtte undertyper som var måter å tale på. *Den alminnelige tale* lå nær opptil hverdags samtalen og ble videre delt inn i alvorlig, forklarende, fortellende og spøkefull tale. Den alvorlige talen skal være dempet, den forklarende skal ha innlagte, hyppige pauser for å innprente budskapet. Den fortellende talen karakteriseres ved at tempo og stemmeleie blir variert for å uttrykke stemningen i de enkelte delene av fortellingen. Den spøkefulle talen er preget av et muntert tonefall. Den andre hovedtypen er *den lidenskapelige talen*, som er en høyrøstet talemåte til bruk ved understreking av budskapet. Taletypen har to undertyper; uavbrutt og oppdelt tale. Den førstnevnte preges av rask tale med et stigende volum, mens sistnevnte karakteriseres ved at talestrømmen stykkes opp i korte, kraftige utrop. Den tredje hovedtypen er *den forstørrende talen*, og denne brukes for å vekke sterke følelser hos tilhørerne. Undertyper av denne er oppildnende og medlidende tale. I den oppildnende tale snakker

man svært raskt med en rolig tone og beherskede tilrop, mens man i den medlidende tale snakker med jevn stemme i dypt toneleie. I dag er det *den alminnelige talen* med sine to undergrupper som dominerer i samfunnet. I massemedienes tidsalder gjør tekniske innretninger som mikrofoner og kameraer de to siste omtalte taletypene overflødige og kan nok i visse situasjoner til og med virke skremmende for tilhørerne (Bakken, 2009).

Når det gjelder kroppsspråk gjenkjenner vi deler av den beskrevne *Actio-fasen* igjen i kriteriene som er utarbeidet av Norsk fagforum for hvordan elevene bør opptre i framføringsfasen. Det oppfordres til god diksjon⁶ hos elevene, de skal stå ledig og avslappet og bruke kroppsspråket for å understreke det de sier. Den som presenterer skal være ubundet av manus og feste blikket på publikum og flere steder i rommet. Elevene skal virke engasjert i det de snakker om, ha innlevelse og ansiktsuttrykket skal stemme overens med innholdet. Men kriteriene kan virke for generelle. Bakken (2009) beskriver ut fra kilden *Rhetorica ad Herennium* også hvilket kroppsspråk som passer til hver av talemåtene. Jeg gjengir her bare kroppsspråket tilhørende første hovedtype, *den alminnelige talen*. Til *den alvorlige og fortellende talen* bør man stå stille med bena og kun understreke momenter i talen ved hjelp av lette bevegelser. Ansiktet bør avspeile de vekslende stemningene i innholdet man fremlegger. I *forklarende tale* bør man lene seg framover for å komme nærmest mulig tilhørerne. Til *den spøkefulle talemåten* hører et smilende ansikt (Bakken, 2009).

Ragnar Holen (2002), går langt i å dedikere kroppsspråket det viktigste uttrykket i formidlingen. Han er førstelektor ved Høgskolen i Stavanger, Avdeling for lærerutdanning og har foruten å være skuespiller, blant annet presentasjonsteknikk som sitt fagområde. Holen har en sikker oppfatning av at når kroppsholdning, gester og mimikk er knyttet til innholdet i foredraget, til tanker og følelsesengasjement, gir dette et sterkt visuelt uttrykk for det vi vil formidle. Han mener det er kroppsspråket som skal forespeile det vi vil si, og at selve teksten kommer til slutt i hvert ledd av

⁶ Diksjon: Måte å fremsi eller foredra replikker, foredrag, sangtekst eller lignende på, særlig med tanke på tydelig og naturlig uttale; i eldre språk brukes det også om en forfatters uttrykksmåte. (Store, norske leksikon)

framføringsprosessen. I analysekategoriene som ligger til grunn for min undersøkelse har jeg inkorporert en rekke av kriteriene fra retorikernes klassifikasjonssystem fra *actio-fasen*.

Holen (2002) bruker sin kunnskap om taleteknikk knyttet til skuespilleryrket når han presenterer fem punkter taleren kan arbeide med for å få fram tankene og følelsene på en klar og tydelig måte. Han presiserer viktigheten av å finne frem til de viktigste ordene, de som i særlig grad formidler det intellektuelle eller følelsesmessige innholdet. De kan fremheves ved at de gis ekstra trykk eller en annen plassering i stemmeregisteret. En annen måte å få noen ord tydeligere frem enn andre på, er å ta en liten pause før eller etter at ordene blir uttalt. Pauser før eller etter viktige poeng, gir poenget større tyngde. Bruk av de forskjellige stemmeregistrene er også knyttet til formidling av følelse. Holen poengterer at vi uttrykker begeistring i et høyt stemmeregister, mens vi uttrykker kontroll og høytidelighet i et lavere register. Også tempoet er viktig for klar formidling av et budskap. En hovedregel er at taleren må tale i et tempo som gjør at hvert ord kan høres og der tilhørerne får tid til å absorbere tankene hans. Punktet om variasjon er viktig fordi alle observasjoner tyder på at hvis taleren taler i samme tempo og med samme volum over lengre periode, «mister» han tilhørerne. Det femte punktet går ut på at en presentasjon bør ha rytme. Rytme i denne sammenhengen betyr at presentasjonen ikke glir jevnt fremover i samme tempo, men veksler i tempo og atmosfære «fra scene til scene» (Holen, 2002). Andersen (1995) mener at nest etter talen er ansiktsuttrykket eller mimikken det viktigste. Han påstår at øynene er den eneste delen av kroppen som kan anta like mange forskjellige uttrykk som det finnes følelser. I antikken kalte de dette for minespill. Mer aktuelt for skolens foredragsholdere er likevel Holens (2002) presisering av blikkontakt. Han sier at å holde øyekontakt med tilhørerne gir inntrykk av redelighet, oppriktighet og trygghet. Videre gir han råd om kroppsholdningen. Kroppsholdningen sender ut meget sterke signaler, og Holen påpeker at man som taler bør ha en åpen, rank, men samtidig avslappet kroppsholdning. Han fremholder at gester er bevisst bruk av nettopp kropp, armer, hender, hode, skuldre og andre kroppsdeler i en kommunikasjonssammenheng. Gode beskrivende gester er særdeles viktige, mener han, fordi de formidler et innhold så direkte og så effektivt. De fanger tilhørernes oppmerksomhet på en annen måte enn ordet. Det gjør at man bør bruke bevegelse til å understreke poenger og til å markere overganger (Holen, 2002). Med andre ord har kroppsspråket stor funksjonell tyngde.

2.3.4 Talens oppbygning

Som beskrevet under forklaringen rundt *dispositio*, punkt 2.3.3 må en tale være oppbygd av forskjellige deler. Andersen (1995) utdyper viktigheten av denne ordningen ved å gå dypere inn i de seks delene antikkens tale var bygd opp av: *Innledning (exordium)*, *saksfremstilling (narratio)*, *oversikt*, *underbygging med argumenter og resonnementer (argumentatio)*, *gjendrivelse av motparten og avslutning (peroratio)*. Det er viktig for en taler å legge fram argumentene i riktig rekkefølge. I antikken hadde filosofene ulike meninger om innledningens viktighet. I skoleretorikken, derimot er det innført en fast formel om at innledningen (exordium) skal gjøre tilhørerne velvillige, oppmerksomme og lærevillige. I retorikken kalles grepene som skal få publikum til å høre på oss, for *captatio benevolentiae*. Uttrykket er latin og betyr "det å fange eller gripe velvilje". I de fleste sammenhenger vil det være naturlig å bruke en direkte åpning, med ett av de fire utgangspunktene; i taleren, tilhøreren, motparten eller saken (Andersen, 2005). I politiske debatter hvor vi typisk har en polarisering mellom partene, kan taleren skape velvilje for seg selv og eget parti ved at han i innledningen trekker motpartens troverdighet i tvil ved å snakke om brutte løfter, mens taleren selv stilles i et godt lys ved å trekke fram positive resultater. I skolen vil det være naturlig å ta utgangspunkt i saken. Et krav i saksfremstillingen er at den skal være troverdig uavhengig av sakens natur. «Taleren er på sitt beste når han synes å tale sant, for selv det sanne kan jo være usannsynlig, og det usanne kan være sannsynlig» (Q IV.2.38 i Andersen, 2005, s. 51). Videre må momentene omkring saken komme i en logisk rekkefølge. Her vil elevenes problemstilling og tema være utgangspunkt for rekkefølgen.

Penne og Herzberg (2008), fra henholdsvis Høgskolen i Oslo og Universitetet i Oslo, beskriver retorikkens arbeidsfaser: 1) Å finne stoffet, 2) Å ordne stoffet, 3) Innledning, 4) Saksfremstilling, 5) Avslutning, 6) «Pynting» av språket, 7) Ordne stoffet 8) Framføre stoffet muntlig. Ingvild Handagard (2005) som har teatervitenskap som spesialområde fra Universitetet i Oslo, understreker at i antikken var det retoriske arbeidet en tilrettelegging for fremføring. Det retoriske arbeidet skulle bli fullført av fremføringen og hun presiserer at i den antikke tradisjon bestemmes retorikken som en lære om fremføringen. Handagaard opererer med begrepet fremføringskunnskap og definerer dette som «den ferdighet en muntlig formidler kan bruke i praksis i

fremføringsøyeblikket for et bestemt innhold ved en bestemt tilrettelagt fremføring» (Handagaard, 2005, s. 43). Hun sier videre at fremføringen må tilpasses innholdet, men ofte må også innholdet tilpasses den fremføringen som er mulig i den situasjonen en er i. Penne og Herzberg (2008) beveger seg mot mottakeren og publikum sitt perspektiv når de presenterer kriterier for et retorisk godt foredrag. De mener et muntlig foredrag står og faller med at det fungerer for publikum. Fra artikkelen «Vurdering av muntlig – det går an» (Herzberg, 1999) siterer de følgende kriterier for en vellykket framføring laget av ungdomsskoleelever i samråd med sin lærer: *a) En må høre det som sies b) En må forstå det som sies c) En må lære noe nytt d) En må ikke kjede seg* (Hertzberg, 1999 i Penne & Herzberg, 2008). Disse kriteriene sammenfaller med de retoriske appellformene. I analysen av forskningsmaterialet har jeg tatt disse kriteriene i bruk når jeg har utarbeidet analysekategoriene (punkt 4.3.1).

Argumentasjonen i en tale vil være fordelt på *probatio* som er underbygging av egne standpunkter, og *refutatio* som vil si å tilbakevise motstanderens. Talens avslutning er viktig for å skape et godt sisteinntrykk. Avslutningen er den delen av presentasjonen eller talen som publikum husker best, og den bør derfor være godt planlagt. Aristoteles opererer ifølge Andersen (2005) med fire elementer som hører hjemme i avslutningen: Taleren bør gjenta de viktigste punktene han/hun har sagt, og samtidig gjenta det som ble lovet i innledningen. Da fremvises orden og ryddighet, og mottakerne blir velvillig stemt. Etos må reaktiveres. Taleren skal så fremheve det som går i hans/hennes favør ved å bruke virkemiddelet amplifikasjon som betyr retorisk forstørring. Patos bør ifølge retorisk skolelærdom være svært framtreddende mot slutten av en tale (Andersen, 2005). For elevene blir det viktig å oppsummere fagkunnskapen de har fremlagt gjennom presentasjonen. En konklusjon er vesentlig å fremholde dersom argumentasjon har vært en del av talen. Å by på seg selv også i avslutningen, samt skape troverdighet gjennom innsikt og mer kunnskap enn forventet, vil gi et løft til taleren som eleven vil huskes for.

2.4 Sammensatte tekster og retorikk

2.4.1 Hva skjer i spenningsfeltet?

I prosjektet mitt vil det være av særlig interesse å studere litteratur som tar for seg spenningsfeltet mellom temaene multimodale tekster og fremføringen. I en doktoravhandling fra Høgskolen i Agder, (Løvland, 2006) berører Løvland skjæringspunktet mellom multimodal tekstkompetanse og muntlig aktivitet. Løvland

forsker blant annet på aktiviteten som oppstår når muntlighet og kroppsspråk tillegges tekstligheten.

2.4.2 Realisering av subjektposisjoner

Løvland studerer også subjektet og ulike identiteter en kan finne ut at subjektet har når det kommer i en muntlig formidlingssituasjon, altså realiseringen av ulike subjektposisjoner. Dette er en doktoravhandling som omhandler de begrepene jeg skal undersøke, men har likevel en annen tilnærming. Problemstillingen i avhandlingen til Løvland tar opp spørsmålet om hvordan det multimodale uttrykket preger ulike strukturer og relasjoner i læringsaktiviteten. Prosjektarbeid som arbeidsform står også sentralt i forskningsarbeidet. Gjennom analysen finner Løvland at det trer fram et bilde av seks læringsaktiviteter som har mange fellestrekk, men som også skiller seg fra hverandre på mange viktige punkt. Det blir særlig synliggjort at elevene møter ulike føringer for representasjon og kommunikasjon gjennom ulike modaliteter. Det multimodale handlingsrommet varierer sterkt, likeledes forventningene til elevenes multimodale tekstskaping, ifølge Løvland. Forskerens analyse er konsentrert omkring hva som kjennetegner multimodaliteten i elevtekstene. Løvland vil blant annet finne ut hvilke modaliteter elevene bruker for å skape mening i den aktuelle situasjonen, og hva som kjennetegner det multimodale samspillet de utnytter i meningskapingen. Hun finner at de modalitetene elevene velger er et uttrykk for hva de synes fungerer best i kommunikasjonssituasjonen og for den evnen de har til å utnytte den affordansen som ligger i hver modalitet og i samspillet mellom ulike modaliteter. Elevene utøver altså sin tekstkompetanse. Videre hevder Løvland at elevene forstår presentasjonssituasjonen som en situasjon som krever tegn som kommuniserer effektivt umiddelbart. Hun merker seg at den tilpasningen de gjør til situasjonen kan være en form for funksjonell spesialisering. I forskningen min finnes noen likhetstrekk med Løvlands forskning på multimodalitet. Imidlertid har ikke forskningen min gruppesamarbeid som pedagogisk læringsprosess som tema. Forskningsspørsmålene mine innbefatter mer hvordan tekstuttrykket viser seg i formidlingsmåten til eleven og hvordan mottakeren til slutt oppfatter dette.

Gjennom sin forskning rundt det hun kaller subjektposisjoner, oppdaget Løvland tydelige trekk som dannet grunnlaget for en typologisering. Hun utarbeidet empiribaserte typologier som ekspertposisjonen, entertainerposisjonen,

estetikerposisjonen, pliktoppfyllerposisjonen og sabotørposisjonen. Hun viser til at typologien reflekterer både kognitive og følelsesmessige forventninger, sosiale rolleforventninger og kulturelt etablerte tenkemåter og verdier. Et annet resultat av forskningen viser at et vellykket arbeid med sammensatte tekster i klasserommet fremkom av lærernes holdninger til og kunnskap om multimodal meningsskapning. Forskningsresultatene hennes viser at i de tilfellene hvor lærerne hadde stor interesse for multimodalitet, oppdaget og utnyttet elevene i større grad modal affordans og multimodal kohesjon i tekstskapningen. Forskningen min har her sammenfallende referansepunkter med deler av Løvlands forskning. Imidlertid bygger den typologiseringen jeg har gjort på andre analysekategorier. Typologien som kommer ut av funnene, viser andre kjennetegn og blir beskrevet ut i fra disse. Jeg legger også stor vekt på den bevisstgjøringen typologien indikerer. Denne gjør at individet kan posisjonere seg på nytt.

3 METODE

3.1 Begrunnelse for valg av metode

3.1.1 Teori og historikk

Opprinnelsen til kvalitativ forskning har et demokratisk samfunnssyn i bunnen. Hensikten var at de undertryktes stemme skulle bli lyttet til. Denne utviklingen startet på slutten av 1700-tallet. Forskere som studerte bøndene og arbeiderklassen mente at disse menneskene eide en innsikt og en visdom som resten av samfunnet burde få ta del i. Videre innså man at det var bare forskeren som kom fra andre omgivelser, som kunne se og oppdage det som for dem var selvfølgelig og dagligdags. Slik startet stadig flere antropologiske og etnografiske forskningsstudier (Postholm, 2010).

Teorier har alltid hatt betydning for kvalitativ forskning. Teoriene er et uttrykk for hvordan man oppfatter verden. Innenfor det konstruktivistiske paradigmet, blir mennesket betraktet som aktivt handlende og ansvarlig, og denne tradisjonen kan betraktes som en brobygger mellom mennesker og den verden de handler i (Postholm, 2010). Mickhail M. Bakhtin (1986), russisk litteraturviter og kjent representant for konstruktivismen, hevder at hele den menneskelige eksistensen er en dialogisk prosess, d.v.s. at det alltid vil være en interaksjon mellom mennesker og mellom mennesker og den sosiale, kulturelle og historiske verden de lever i (Bakhtin 1986 i Postholm, 2010). Historikken jeg her henviser til, leder oss fram mot de avgjørelser vi må ta når vi skal velge forskningsmetode for et forskningsprosjekt.

Jeg har brakt på det rene at en kvalitativ studie ivaretar stemmene til forskningsdeltakerne gjennom praksisfortellingene som skrives om dem. Ved kvantitativ metode stiller det seg noe annerledes. Vavik (2012) forklarer i sitt kompendium at kvantitativ metode er særlig egnet til å teste ferdig oppsatte hypoteser der det legges vekt på harde data, avstand og objektivitet. Likevel kan kvantitativ forskningsmetode være egnet til å kombineres med kvalitativ metode med godt resultat. Å ha kvantitative resultater i bunn for så å gå mer i dybden ved hjelp av kvalitative undersøkelser, er nå mer vanlig innen forskning enn tidligere.

3.1.2 Forholdet mellom problemstilling og valg av metode

For å komme fram til valg av metode, er det vesentlig å definere hensikten med forskningsstudien. Jeg mener at mitt valg av tema og problemstilling fordrer at jeg som forsker inntar en fortolkende rolle gjennom hele forskningsprosessen. Jeg ville undersøke og drøfte om det finnes ulike kategorier (typer) foredragsholdere blant elever. Videre ville jeg undersøke om sammenstillingen av og samspillet mellom ulike modaliteter i presentasjonsverktøy, fortrinnsvis Powerpoint er avgjørende for et godt sluttprodukt i den muntlige formidlings situasjonen. Tilnærmingen til fenomenet ble gjort med utgangspunkt i konkrete, multimodale tekster produsert i norskfaget, engelskfaget og mediefaget av elever i videregående skole. Dette var et bevisst metodisk valg. Elevtekstene danner grunnlaget for det fenomenet som skulle studeres, nemlig forskerens opplevelse og vurdering av disse tekstene sett opp mot det retoriske uttrykket. Jeg ville søke å finne svar på om tekstene danner grunnlag for en typologisering innen rollen som foredragsholder.

3.1.3 Kvalitativ metode

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). Problemstillingen avgjør hvilken metode som er hensiktsmessig å benytte. Jeg mener problemstillingen min er av en slik karakter at den krever en kvalitativ tilnærming. Det handler om å forstå og fortolke framfor å måle eller årsaksforklare. Det handler om å få innsikt i hvordan noe framtrer for noen.

Postholm slår fast at forskeren selv er det viktigste forskningsinstrumentet i kvalitativ forskning. Hun poengterer viktigheten av å synliggjøre forskerens subjektivitet. Den autobiografiske sammenhengen jeg som forsker legger for dagen, vil gjøre at mine betraktninger som forsker kan forstås i lys av mitt ståsted (Postholm, 2010). Dette vurderer jeg som en sterk side ved kvalitativ forskning i forhold til prosjektet mitt. Min erfaring, undring og interesse for temaet ligger implisitt i problemstillingen, og den kvalitative forskningsmetoden ville kunne anvendes for å erverve en gradvis dypere forståelse av forskningsfeltet.

Et annet kjennetegn ved kvalitativ metode er ifølge Postholm at man har antakelser eller arbeidshypoteser ut fra teorien man har lest og eventuelle erfaringer man har gjort på forskningsfeltet fra før, det vil si at man er deduktiv idet man møter forskningsfeltet. Men det er samtidig rom for å være induktiv i kvalitativ forskning. Vi tar hensyn til det som skjer, og det brede fokuset man ofte har i startfasen av forskningen kan spisses til etter hvert. Den lokale, konkrete sannheten er i kontinuerlig utvikling, og man får en interaksjon mellom deduksjon og induksjon. En slik interaksjon foregikk når jeg først innhentet data som hadde form av elevtekster, videopptak og refleksjonsnotat for analyse og deretter satte funnene mine opp mot kjennetegn på god kompetanse på områdene sett ut ifra teorigrunnlag, tidligere forskning og utdanningsinstitusjonens kriterier. I tillegg var de situasjonsbestemte betingelsene med på å forme forskningsprosessen.

«Å forske kvalitativt innebærer å forstå deltakernes perspektiv» (Postholm, 2010, s. 17). Som kvalitativ forsker må man rette blikket mot forskningsdeltakernes naturlige kontekst. «Kvalitative forskere nærmer seg sin forskning med utgangspunkt i et paradigme eller et verdenssyn. Det betyr at de har med seg et sett antagelser eller et syn på verden som styrer eller rettleder deres forskning» (Postholm, 2010, s. 33). Et slikt paradigme kan f.eks. være det konstruktivistiske. «En kvalitativ forsker fanger opp ulike biter slik at de til sammen danner et fullstendig, helhetlig eller komplekst bilde av forskningsfeltet eller fenomenet som studeres» (Denzin & Lincoln 1994/2000 i Postholm, 2010, s. 35). Det er vanlig at man fokuserer på få settinger og mange variabler i kvalitativ forskning. Forskeren tar videre hensyn til situasjonelle betingelser. Deltakernes perspektiv avgjør om forskerens antagelser forut for forskningen bekreftes eller avkreftes, og nye forhold kan bringes inn i forskningsarbeidet. Forskeren utvikler slik sin forståelse av forskningsfeltet (Postholm, 2010). Data blir gjerne til gjennom samspillet mellom forsker og forskningsdeltaker. Jeg tok hele tiden høyde for nye innfallsvinkler gjennom forskningen min, og slik forandret jeg for eksempel undersøkelsesspørsmålene underveis.

3.1.4 Observasjon som datainnsamlingsstrategi

“Forskere har et fokus for sine observasjoner, og observasjonene blir systematiske og hensiktsmessige” (Postholm 2010, s. 55). Postholm beskriver her den store forskjellen mellom andre former for observasjon og forskerens. Når forskeren observerer, skjer det

videre en kontinuerlig interaksjon mellom teori som leses og praksis som observeres. Slik konstrueres ny kunnskap. Det vil også alltid være en interaksjon mellom deduksjon og induksjon i observasjonsprosessen. De er begge like nødvendige for å få et optimalt utbytte av forskningen. Filteret som forskningsfeltet oppleves gjennom av forskeren, er nødvendig for å ha fokus og forståelse for forskningsfeltet, mens den induktive tilnærmingen hos forskeren vil åpne for innhenting av empiri som ikke uten videre kan relateres til teorigrunnlag og forforståelse. Som et resultat av dette, må forskeren så enten gå grundigere inn i kjent teori, eller sette seg inn i ny teori helt til han forstår den spesifikke situasjonen som er observert. Når interaksjonen mellom deduksjon og induksjon har stoppet opp, vil det ikke være behov for mer observasjon, og forskeren kan representere forskningssituasjonen på en gjennomgripende måte (Postholm, 2010).

For å belyse problemstillingen min, var det viktig å observere hva som faktisk skjer mens elevene holder presentasjonene sine i klasserommet. Jeg ønsket å finne ny kunnskap om hvordan eller om presentasjonsmaterialet (den sammensatte teksten) påvirker elevenes presentasjonsmåte. Hvordan påvirkes/forandres presentasjonsmåten av de semiotiske ressursene som ligger eksplisitt i teksten? For å studere denne sammenhengen, hadde jeg behov for å observere eleven i sitt naturlige element i klasserommet med medelever og lærer som tilhørere. Målsetningen med prosjektet var å benytte nyervervet kunnskap som et nytt redskap til å forstå sammenhenger mellom multimodalitet, muntlig uttrykksform og kontekst. Jeg valgte derfor å ha en nær tilnærming til forskningen og brukte egne elever, samt elever som tilhørte to andre klasser på samme skole som forskningsdeltakere. “Kvalitativ forskning innebærer å utforske menneskelige prosesser eller problemer i deres naturlige setting (Postholm, 2010, s. 142). Hensikten med min forskning var jo nettopp å finne ut hvordan elevene utfolder seg i en viss, gitt situasjon. Settingen var eleven som presenterer den multimodale teksten i klasserommet.

Fra før hadde jeg observert og vurdert et stort antall elever i nettopp den aktuelle konteksten. Nå ville jeg observere denne kjente situasjonen gjennom forskerens blikk for å få ny kunnskap. Det vil ikke si at jeg skulle legge bort all ervervet kunnskap på området. Refleksivitetsprosessen er beskrevet i Postholm: “Det betyr at forskeren ikke kan legge bort sin forforståelse, men heller bli seg den bevisst og klargjøre den både for seg selv og andre” (Postholm, 2010, s. 128). Jeg mener at dersom jeg som forsker blir

bevisst min egen subjektivitet, kan jeg også bli klar over hvorfor jeg analyserer og tolker som jeg gjør. Når jeg videre opererer induktivt i observasjonssituasjonen, det vil blant annet si å være vår for nye momenter som kan infiltrere forskningsmiljøet, er dette med på å komplettere forskningsarbeidet.

3.2 En fenomenologisk kasusstudie

Videre kom jeg fram til at problemstillingen i forskningsprosjektet inviterte til å foreta en fenomenologisk kasusstudie. Robert K. Yin peker på at en kvalitativ forsker ikke nødvendigvis må velge en enkelt variant av metodene på en rigid liste. Han mener at avgjørelser omkring forskningsdesignet, datainnsamlingsmetode og datakoding av innsamlet materiale, alle innebærer valg forskeren må ta, og at disse valgene kan tale for seg selv. Han åpner også opp for kombinasjoner innen metodologien (Yin, 2009).

3.2.1 Fenomenologiens vesen

Jeg begrunner mitt valg av en fenomenologisk kasusstudie med bakgrunn i viktige særtrekk ved denne tilnærmingen som sammenfaller med mine forskningsspørsmål. “A phenomenological study studies human events as they are immediately experienced in real-world settings, resisting prior categories and concepts that might distort the experimental basis for understanding the events” (Yin, 2009, s. 17). Et klasserom er en virkelighetsnær setting, og det fenomenet jeg skulle studere utspinner seg i et autentisk klasserommiljø. Hensikten var å forske på sammenhengen mellom multimodale elevtekster og det muntlige uttrykket. Jeg ville søke å forstå hvorfor elevene fremtrer som de gjør med den multimodale teksten som utgangspunkt i foredragssituasjonen.

Postholm refererer til to perspektiver når hun omtaler fenomenologien; et sosiologisk perspektiv hvor forskeren undersøker grupper av individer og hvordan mening skapes i en sosial interaksjon (Schutz 1899-1959) og et psykologisk/individuell perspektiv med fokus på enkeltindividets opplevelse og hvordan samme fenomen oppleves av flere individ (Moustakas, 1994; Giorgi, 1985). Moustakas transcendentale tilnærming innebærer en studie av fenomener slik forskeren ser dem eller som de fremtrer i bevisstheten. Det er dette siste perspektivet min studie omfattes av. Husserls (1859-1938), som fenomenologien har sitt utspring i, omtaler retningen som at subjektiv og objektiv kunnskap blir flettet sammen i en handlingsprosess. Det foregår en interaksjon mellom subjektets bevissthet og det fenomenet som eksisterer. Fenomenet er altså

opplevelsen av objektet. Moustakas på sin side hevder at hovedformålet med fenomenologisk forskning er å forstå meningsfulle, konkrete relasjoner som er til stede i en erfaring i en bestemt situasjon i en spesifikk kontekst (Postholm, 2010). Studerer vi disse beskrivelsene av fenomenologien, ser vi at min studie har en lik relasjon.

Videre finnes det i fenomenologien et ideal om å stille seg åpen overfor det fenomenet en skal studere. Min subjektive og forutinntatte oppfatning om hva som er kvalitet når jeg studerer en multimedial tekst og presentasjonen av den, påvirker meg som forsker. Denne forforståelsen er preget av den teorien jeg har lest, de erfaringene jeg har gjort og den tradisjonen jeg er en del av. Intensjonen var å finne kjennetegn som kunne bevisstgjøre meg som forsker på det som styrer elevenes presentasjonsmåte i forhold til den multimodale tekstens uttrykk. Yin (2009) poengterer at det teoretiske rammeverket for en kasestudie er viktig med tanke på å definere et forskningsdesign og datainnsamlingsstrategi. I mitt tilfelle ville de teoretiske kjennetegnene på en god, multimodal tekst og en retorisk god presentasjon, være viktige indikatorer under forskningen. Kjennetegnene ville samtidig kunne beholdes, forkastes eller bearbeides gjennom prosessen.

3.2.2 En kasestudie – det som fremstår

«A case study studies a phenomenon (the case) in its real-world context» (Yin, 2009, s. 17). Både Yin og Postholm definerer en kasestudie som en hendelse eller en aktivitet som studeres slik den fremstår der og da. Postholm bruker også benevnelsen “bundet system”, et system som både er tids- og stedbundet. Vi får en blanding av vår egen forforståelse og det som fremstår. Vurderingskriteriene jeg la til grunn da jeg observerte elevene, ble dermed del av min forforståelse. Denne forståelsen ble blandet sammen med nye, observerbare forhold sett med forskerens blikk.

Det er hensikten med undersøkelsen som bestemmer hvilke og hvor mange kase studier forskeren velger å studere. Jeg la til grunn flere elevtekster og tilhørende presentasjoner som foregikk i en setting i klasserommet. Som før nevnt, ville jeg studere et fenomen i fire ulike klasser. Grunnen til det, er at elevene i de fire respektive klassene hver for seg kunne bidra med sin illustrasjon av en multimodal tekst i en ulik, gitt setting. Typologien ville i sin tur kunne fremkomme ut fra elevenes tolkning av fremføringssituasjonen. De ulike settingene som ble studert, ble dermed brukt

instrumentelt for å illustrere en sak. «Når mer enn ett kasus er studert, benevnes forskningen en kollektiv kasusstudie» (Postholm, 2010, s. 52). Med grunnlag i denne definisjonen, kunne mitt prosjekt benevnes som en instrumentell, kollektiv kasusstudie.

3.3 Gjennomføringsplan for undersøkelsen

3.3.1 Datainnsamlingsstrategi

Datainnsamlingen i min studie ble gjort ved hjelp av observasjon, videoopptak, samt innsamling av de multimodale elevtekstene og elevenes refleksjonsnotater. Jeg fikk tilgang på forskningsfeltet på egen skole på de to avdelingene Elektrofag og Medier og kommunikasjon. Praktiske hensyn jeg måtte gi rom for var tidsbruken og tilgang på forskningsdeltakere som var villige til å delta i forskningsprosjektet. Jeg støtte på noen utfordringer helt i starten av prosjektet når et videokamera skulle stå i klasserommet for filmopptak av elevenes presentasjoner. Kameraposisjonen måtte naturlig nok bestemmes i forkant av filmingen, og det ble en del oppmerksomhet rundt dette. Men den første uroen blant elevene la seg fort. Jeg satte av ekstra tid til forklaring og informasjon om prosjektet til forskningsdeltakerne. Av i alt 39 potensielle forskningsdeltakere, var det to som avstod fra å delta. Etter hvert ble videokamera et naturlig, fysisk element i klasserommet mens elevene holdt sine muntlige presentasjoner. Materialet jeg samlet inn var deltakernes Powerpoint-presentasjoner (den multimodale teksten), som jeg analyserte opp mot video-opptak av den muntlige presentasjonen. Videre var elevenes refleksjonsnotater en del av det innsamlede materialet.

3.3.2 Utvalg av forskningsdeltakere

Formålet med en forskningsundersøkelse vil nødvendigvis styre personer og setting. I min undersøkelse var det viktig å foreta bevisste valg av forskningsdeltakere (elever) som kunne gi en størst mulig perspektivrikdom til min undersøkelse. Jeg var ute etter å studere et mangfold av multimodale presentasjoner laget av elever med ulik programfag-tilhørighet. Elevene i klassen som hørte innunder programfaget Medier og kommunikasjon ville grunnet programfagets egenart kunne inneha god kompetanse både i bildebehandling, lydredigering, filmredigering og presentasjonsverktøy. De hadde dermed i utgangspunktet noe spesialkompetanse på multimodal tekstskaping. Imidlertid ville de ikke ha noen fortrinn når det gjaldt selve den retoriske formidlingssituasjonen i forhold til de andre utvalgte klassene. De andre klassene som

var med i utvalget, tilhørte programfaget Automatisering. Denne elevgruppen var skolert i tekniske innretninger og hvordan disse fungerer i programfaget sitt. De var på lik linje med andre elever i videregående skole vant til å holde presentasjoner med Powerpoint som presentasjonsverktøy, men hadde i utgangspunktet ikke spesiell opplæring i multimodale tekstuttrykk eller retorikk. Elevene gikk andre eller tredje året på videregående skole, og var 17, 18 eller 19 år gamle. Disse fire klassene utgjorde kasusene mine i studien. Til sammen 37 forskningsdeltakere og 25 muntlige presentasjoner (noen presenterte i grupper) var med i det opprinnelige forskningsmaterialet. Jeg gjorde et utvalg av åtte presentasjoner med totalt 12 forskningsdeltakere. Disse åtte tekstene og 12 forskningsdeltakerne dannet så grunnlaget for studiet og analysearbeidet. Begrunnelsen for utvalget er gitt i analysekapitlet under punkt 4.3; *Utvelgelse av enkelttekster for dypdykk*.

3.3.3 Elevoppgaven

Selve oppgaven elevene skulle presentere, var ulik for de fire klassene. Oppgaveformuleringen er nærmere omtalt i *punkt 4.2 Beskrivelse av oppgavetyperne og i vedlegg 1*. Felles for oppgavene er kompetansemålene fra Kunnskapsløftet (LK06) om multimodale og muntlige tekster, som ligger til grunn for oppgaveformuleringen (vedlegg 7). Hensikten med undersøkelsen var å undersøke spenningsfeltet mellom den integrerte multimodale teksten og den realiserte omliggende teksten, slik dette samspillet i hvert tilfelle utartet seg i elevoppgavene.

3.4 Dataanalyse av innsamlet materiale

3.4.1 Fenomenologisk analyse

Everett og Furseth (2012) mener det er viktig å bruke problemstillingen som en ramme for å ordne og bearbeide det innsamlede materialet. Det var viktig å systematisere datamaterialet på en slik måte at det ble samsvar mellom spørsmålene i problemstillingen og de funnene jeg fremsetter og diskuterer i selve analysedelen. Det har vært viktig i denne prosessen å hele tiden henvise til data som dokumentasjonsgrunnlag for det jeg har fortolket. Jeg anser det også som viktig med referanser til teoretiske diskusjoner i arbeidet mitt. I tillegg har brukt funn til å utdype og nyansere annen forskning på området (Everett & Furseth, 2012).

“I en fenomenologisk analyse prøver forskeren å klarlegge meningen, strukturen og essensen at det erfarte, opplevde fenomenet” (Patton, 2002 i Postholm, 2010, s. 98). Forskeren må videre kategorisere og dermed redusere datamaterialet til enheter som gjør materialet håndterlig. Når forskeren skal søke å finne frem til den sentrale essensen i det fenomenet han/hun forsker på, må han/hun samle data i bolker, og videre analysere de ulike temaene, og på den måten få fram meningen (Postholm, 2010). I mitt tilfelle har jeg blant annet funnet hvilke eksempler fra datamaterialet som skulle velges som illustrasjoner på de ulike kategoriene foredragsholdere. De ulike analysekategoriene brukte jeg til å splitte og samle datamaterialet mitt i løpet av arbeidet med kategoriseringen. Illustrasjonene som ble valgt ut ble i neste omgang analysert for å oppnå en enda mer dyptgripende forståelse av det som ble studert. Jeg fikk da til slutt en helhetsforståelse av materialet. I analyser som dette, blir teorier direkte relatert til deler av datamaterialet som hjelp til å forstå fenomenet.

3.4.2 Fokus i kausstudien

I forskningen min ble fire settinger eller kasus undersøkt. Postholm peker på at hvert av kasusene da må bli beskrevet på grunnlag av temaer som er spesifikke for hvert kasus. Beskrivelsen representerer da en analyse fordi enkelte, spesifikke deler blir valgt ut av forskeren for å presentere hele forskningssettingen (Postholm, 2010). Hovedfokuset i analysen var på hva funnene ville vise omkring sammenhengen mellom den multimodale elevteksten og den retoriske formidlingssituasjonen. Jeg studerte da først de ulike modalitetene og samspillet mellom disse i et utvalg elevtekster. Ett av spørsmålene jeg ønsket å analysere funnene opp i mot, var om potensialet og begrensningene i de ulike modalitetene var benyttet på en hensiktsmessig måte. Et annet sentralt spørsmål var hvordan modalitetene er tilpasset hverandre i teksten (det multimodale samspillet). Jeg ville se på om modalitetene utfylte hverandre eller om noen var overflødige. Studien av den multimodale kohesjonen i teksten fikk stor plass i forskningen min. Det andre store spørsmålet var i hvilken grad den muntlige fremstillingen ble preget av valg av modaliteter i den multimodale integrerte teksten. Jeg så altså på samspillet i to tekster; først samspillet i den multimodale integrerte teksten og så samspillet mellom denne teksten og den realiserte, omliggende teksten – når stemme og kroppsspråk er lagt til. Målet med oppgaven var å finne ut hva som skjer i spenningsfeltet mellom disse to tekstene. Disse funnene brukte jeg til å foreta en typologisering av elevrollen i en formidlingssituasjon. For å komme fram til de ulike

typene formidlere, brukte jeg et sett av kjennetegn, i denne oppgaven kalt analysekategorier. Jeg fant at det dannet seg et mønster, og det ble mulig å foreta en inndeling av kategorier formidlere. Den induktive delen av forskningen bidrog til at andre, nye og viktige kriterier ble like avgjørende eller mer avgjørende for resultatet enn de opprinnelige undersøkelsesspørsmålene.

3.4.3 Analysematerialet

Analysematerialet består av de åtte elevtekstene til de 12 forskningsdeltakerne. Sju av disse har form av et Powerpoint med det tilhørende multimodale mangfoldet som dette presentasjonsverktøyet kan tilby. Én tekst er laget som medietypen digital fortelling, hvor den multimodale teksten og den muntlige presentasjonen smelter sammen. De sju video-opptakene av elevenes muntlige presentasjon i sann tid og den digitale fortellingen vil være en del av analysematerialet. Endelig var refleksjonsnotatene, hvor elevene ble utfordret til å beskrive kvaliteter og svakheter ved egen tekst, også med på å danne grunnlaget for det analysematerialet som ble gjennomgått.

3.5 Etske betraktninger og kvalitet i studien

3.5.1 Etske betraktninger

I kvalitativ forskning utforsker man menneskelige prosesser i deres naturlige setting. Gjensidighetsforholdet mellom partene settes i fokus, og alle aktørene i forskningsfeltet skal behandles med respekt. En viktig del av forskningsarbeidet vil være det som skjer før selve arbeidet starter. Forskeren må bestemme seg for hvilken rolle han/hun vil ha i arbeidet og si tydelig i fra om dette til deltakerne.

Før datainnsamlingen må forskeren informere om det som skal skje og hensikten med forskningen, slik at deltakerne vet hva de samtykker i. Elever i skolen som skal være forskningsobjekter må få vite at ingen kan kjenne dem igjen i tekstmaterialet eller det visuelle materialet som blir innsamlet. Anonymitet vil også sikres ved at pseudonymer anvendes. Meldeskjema til Personvernombudet for forskning (NSD) skal være godkjent (vedlegg 2).

Det er viktig at et tillitsforhold etableres tidlig i prosessen. Det er også viktig at forskeren opptrer etisk gjennom for eksempel observasjon og samtale med deltakerne. Med dette forstås at man er sensitiv for den risikoen som deltakerne utsettes for. Å lytte

aktivt til deltakerne vil være viktig for at de skal føle at det de sier har betydning. Videre vil deltakernes refleksjon over ulike forskningsspørsmål være med på å videreutvikle tankene deres og dermed kunne påvirke deres praksishandlinger slik at praksis kan utvikles (Postholm, 2010). Forskningsdeltakernes refleksjonsnotater i min undersøkelse ville kunne ha denne effekten. Forskningsdeltakerne ville kunne få noe igjen for deltakelse både ved å reflektere over sin måte å løse oppgaven på, og på sikt få en kvalitetsmessig bedre vurdering av elevarbeidet sitt.

Etiske prinsipper må alltid gå foran forskningsprosjektets målsetninger (Fontana og Freys, 1998, 2000 i Postholm, 2010). Å komme opp i solidaritetsproblemer kan også by på utfordringer (Dalen, 2004 i Postholm, 2010). Da jeg skulle forske i egen klasse, var det mulig at deltakerne kunne reagere på mitt nære studie av deres framtrede og den påfølgende typologiseringen av dem som foredragsholdere. De kunne tro at inntrykket mitt av dem som elever ville kunne forandres. Profesjonalitet og god informasjon fra min side var her med på å oppklare misforståelser som oppstod. Det var også etisk viktig at innsamlede data (elevtekstene og refleksjonsnotatene) ble studerte med det fokuset som jeg på forhånd hadde klargjort for elevene. Kriteriene jeg satte opp for vurdering av det enkelte Powerpointet, var gjennomtenkte og konkrete med hensyn på det jeg faktisk skulle studere i materialet, og jeg så til at forskningsdeltakerne var innforstått med dette.

3.5.2 Min forskerrolle i feltet

Postholm (2) fremholder at ettersom forskeren selv er det viktigste forskningsinstrumentet i kvalitative studier, kan det være av betydning at forskeren kjenner kulturen på stedet der forskningen foregår. Her vil jeg trekke fordeler av å forske på egen skole. Miljø, omgivelser og gruppedynamikk var kjent for meg fra før. Rollen min som observatør ble dermed en fullstendig medlemsrolle fordi jeg i utgangspunktet tilhørte settingen det ble forsket på. Forskningsdeltakerne kunne imidlertid være preget av både min tilstedeværelse og at det blir tatt video-opptak. Dette krever at jeg som forsker er klar over min egen subjektivitet. Men når det kommer til måten den naturalistiske observasjonen skulle foregå på, hadde jeg rollen som fullstendig observatør. Det vil si at jeg nærmet meg handlingsprosessene uten å gripe inn i eller forstyrre de pågående handlingene (Postholm, 2010).

3.5.3 Kvalitet og generalisering

I kvalitativ forskning kan en ikke snakke om statistisk generalisering, men heller begrepet naturalistisk generalisering (Postholm, 2010). En slik generalisering innebærer at leseren opplever de erfaringene som beskrives i teksten som parallelle med sine egne, og de kan dermed gi leseren impulser i egen situasjon. Hensikten med alle kvalitative studier er å utvikle et tankeredskap som kan initiere til diskusjon og utvikling av bedre praksis i lignende settinger (Gudmundsdottir, 2001 i Postholm, 2010). Som forsker tar jeg mål av meg til å fremlegge mine forskningsresultater på en slik måte at mottakeren får en optimal forståelse av forskningen min, og dermed gis mulighet til å benytte resultatene i egen praksis.

4 ANALYSE AV ELEVTEKSTENE OG DEN MUNTLEGE FRAMFØRINGEN

I dette kapitlet kommer jeg først til å presentere oppgavetyperne, den konteksten tekstene er en del av, selve elevtekstene og den retoriske framføringssituasjonen. Jeg vil gå inn på oppgaveteksten tilhørende hver av de fem elevprosjektene og presentere denne. Deretter vil jeg presentere funn fra det multimodale samspillet i begge tekstene; den integrerte multimodale teksten og den realiserte omliggende teksten. Etter det vil jeg ta for meg interaksjonen i spenningsfeltet mellom disse to tekstene. I kapittel 5 vil jeg gjøre rede for den systematiske kategoriseringen og typologiseringen av de ulike typene foredragsholdere jeg kom fram til etter bearbeidingen av empiri. Kapittel 6 inneholder en refleksjon rundt elevsvarene i analysen.

4.1 Beskrivelse av konteksten elevtekstene er en del av

De multimodale tekstene og presentasjonene er laget av elever som gikk andre og tredje året på yrkesfaglige programfag (VG2 og VG3.). I studien har elever fra programfaget Medier og kommunikasjon og programfaget Elektro/automasjon deltatt. I alt seks klasser er representert i studien, og klassene har alle 15 elever i gruppen. Til sammen 37 elever sa seg villig til å være med på undersøkelsen, og det er tilsvarende gjort 25 videoopptak av disse forskningsdeltakerne (noen forskningsdeltakere presenterte i grupper, og det ble tatt ett videoopptak av hver gruppe). Fem prosjektoppgaver er lagt til grunn for oppgaveløsningen.

Alle elevgruppene hadde seks skoletimer til disposisjon til å arbeide med produktet, samt den tiden de selv ville benytte hjemme på frivillig basis. Det var lagt opp til at elevene skulle arbeide mest mulig selvstendig med oppgaven, men de fikk hjelp og veiledning av lærer underveis i arbeidet dersom de trengte det. Alle elevgruppene hadde grunnleggende verktøyferdighet i Powerpoint, men bare elevene som tilhørte programfaget Medier og kommunikasjon hadde noe kunnskap om bildebehandling, lydredigering, filmredigering, animasjon og webpublisering i tillegg. Elevene arbeidet på egne maskiner (PC eller Mac etter eget ønske).

4.2 Beskrivelse av oppgavetyperne

Oppgavene er ulike både innholdsmessig og sjangermessig. Skolefagene norsk og engelsk er representert, samt samfunnsfag og mediefag i den tverrfaglige oppgaven. De

fagspesifikke kriteriene for måloppnåelse i oppgavene er basert på fagenes egenart, mens kriteriene for den muntlige presentasjonen er felles for alle norskoppgavene (se vedlegg 8). Engelskfaget har i tillegg kriterier for måloppnåelse i fremmedspråkkompetanse. Alle tekstene er av informativ art. Årsaken til at jeg valgte et såpass variert grunnlag for min undersøkelse, var å få fram spekteret av oppdrag i skolen, som alle har bruk av multimodale presentasjonsverktøy og muntlig presentasjonsform som fellesnevner.

Prosjektoppgave 1: Analyse av en sammensatt tekst; musikkvideo, tegneseriestripe eller reklamefilm

Elevene skulle lage en Powerpoint som framstilte en analyse av en sammensatt tekst. De kunne velge mellom musikkvideo, tegneseriestripe og reklamefilm. Elevene skulle følge gitte analysebegreper for de ulike sammensatte tekstene, henholdsvis musikkvideo, tegneseriestripe eller reklamefilm. De stod fritt når det gjaldt utformingen av Powerpointet. Elevene var blitt gjort kjent med kriterier de ble vurdert etter for muntlig presentasjon. Dette var individuelt arbeid.

Prosjektoppgave 2: Sammenligning av Verdier og fortellemåter i litteraturen

Elevene hadde ulike oppgaver å velge mellom innen hovedtema om verdier og fortellemåter i litteraturen. De kunne velge norrøn litteratur, samisk litteratur, fantasy-sjangeren eller moderne skjønnlitteratur. Hovedpoenget i oppgaven var å sammenligne verdier og fortellemåter i ulike sjangre og tidsepoker. Det var noen føringer når det gjaldt innhold, men de stod fritt til å forme Powerpointet som de ville. Elevene var blitt gjort kjent med kriterier de ble vurdert etter for muntlig presentasjon. De skulle arbeide i grupper.

Prosjektoppgave 3: Språk i Norden

Elevene kunne velge mellom ulike oppgaver om Språk i Norden. Oppgavene gikk ut på å kunne beskrive kjennetegn for islandsk, kunnskap om samisk språkhistorie, gjøre rede for norsk språkhistorie med fokus på svensk og dansk påvirkning, foruten en redegjørelse for norsk og nordisk språkpolitikk. Det var noen føringer når det gjaldt innhold, men de stod fritt til å forme Powerpointet som de ville. Elevene var blitt gjort kjent med kriterier de ble vurdert etter for muntlig presentasjon. De skulle arbeide i grupper.

Prosjektoppgave 4: En utenriksreporters reise til et land i konfliktområde

Elevene skulle forestille seg at mediebedriften deres skulle sende en reporter til et land i et konfliktfylt område. De skulle ta opp tema som ytringsfrihet, konflikter, fattigdom, kriminalitet, helseforhold, korrupsjon m.m. i det aktuelle landet. Presentasjonen skulle rettes mot journalister som målgruppe. Oppgaven var tverrfaglig, og elevene ble vurdert av faglærere i de tre fagene mediekommunikasjon, samfunnsfag og engelsk. Både den multimodale teksten (Powerpointet) og den muntlige presentasjonen skulle utformes på engelsk. Det var noen føringer når det gjaldt innhold, men elevene stod fritt til å forme Powerpointet som de ville. Elevene var blitt gjort kjent med kriterier de ble vurdert etter for muntlig presentasjon. Arbeidet skulle utføres individuelt.

Prosjektoppgave 5: Presentasjon av et engelsktalende land

Her skulle eleven velge ett av de engelsktalende landene klassene hadde lært om i engelskfaget på VG2. De aktuelle landene var Canada, New Zealand, Australia og India. Oppgaven inneholdt egne fokusområder for hvert land. I denne oppgaven hadde elevene valget mellom å holde en muntlig presentasjon foran klassen og utforme den multimodale teksten i Powerpoint-verktøyet eller å lage en multimodal tekst ved hjelp av et valgfritt, digitalt presentasjonsverktøy. Det var et krav at eleven selv skulle være synlig og presentere noe som en del av den multimodale teksten. Elevene var blitt gjort kjent med kriterier de ble vurdert etter for muntlig presentasjon. Arbeidet skulle utføres individuelt.

4.3 Utvalg av enkelttekster for dypdykk

Som omtalt i metodekapitlet gjorde jeg et utvalg ut i fra det opprinnelige datamaterialet. Av de 37 tekstene og 25 presentasjonene som ble produsert, er åtte presentasjoner med totalt 12 forskningsdeltakere representert i det endelige datamaterialet. Disse åtte tekstene og 12 forskningsdeltakerne danner grunnlaget for studiet og analysearbeidet. Grunnen til seleksjonen var at en analyse av alle de 37 tekstene ville være urealistisk for denne oppgaven med tanke på tid og omfang. Det ville heller ikke være formålstjenlig for målsettingen med oppgaven, nemlig å søke å finne en sammenheng mellom kjennetegn ved det multimodale samspillet i elevtekstene og realisering av etos, patos og logos i framføringen. Dette fordi mange av tekstene og presentasjonene har likhetstrekk. Det vil derfor være mulig å la noen utvalgte tekster og presentasjoner

representere flere av tekstene og de muntlige presentasjonene som var med i det opprinnelige datamaterialet.

Da jeg foretok en utplukking av tekster og forskningsdeltakere fra det opprinnelige datamaterialet i studien, la jeg følgende parameter til grunn:

- Tekstene skulle representere det mangfoldet av modaliteter som ble benyttet.
- Tekstene skulle representere et sett av ulike retoriske formidlingsuttrykk.
- Tekstene skulle representere de ulike prosjektoppgavene.
- Tekstene skulle representere ulik kvalitet i oppgavebesvarelsen.

4.3.1 Kategorier for analysearbeidet

Forskningsspørsmålene til oppgaven ligger til grunn for analysearbeidet og valg av analysekategorier:

- Hva karakteriserer den funksjonelle spesialiseringen i elevprestasjoner?
- Hva karakteriserer kohesjonsmekanismen informasjonskopling?
- Er det sammenheng mellom kjennetegn ved det multimodale samspillet og realisering av etos, logos og patos i framføringen?

Kommentarer til analysekategoriene

Det analysearbeidet jeg legger frem i kapittel 4.4, 4.5, 4.6 og 4.7 har blitt gjort gjennom studier av multimodalitetsteori og teori om de retoriske appellformene. Jeg har først undersøkt samspillet i den integrerte multimodale teksten. Deretter har jeg analysert det retoriske uttrykket i formidlingssituasjonen. Slik har jeg beveget meg inn på spenningsfeltet mellom de to tekstene, som er hovedfokuset i undersøkelsen. For å kunne oppdage kjennetegnene på samspill, og så identifisere interaksjonen mellom tekstene, var det viktig å utarbeide analysekategorier. Disse kategoriene satte jeg opp med forankring i teorien som er presentert i teorikapitlet. Jeg har lagt vekt på at analysekategoriene tar opp i seg sammenføyningen av modaliteter, som karakteriserer samspillet i teksten. Schews og Otnes (2006) mener betydningen av denne sammenføyningen skaper et meningsinnhold som ikke kunne oppstått uten dette samspillet. De to hovedformene for samspill er mekanismene funksjonell spesialisering og multimodal kohesjon. Analysekategoriene inneholder spørsmål omkring begrepene modal affordans og funksjonell tyngde. Ved å stille disse spørsmålene får jeg svar på hvordan modalitetenes affordans synliggjøres i teksten, og hvilke modaliteter som har

størst tyngde. For å få øye på sammenhengen mellom informasjonsbrokkene i teksten, inneholder analysekategoriene spørsmål om kohesjonsmekanismen informasjonskopling. Denne koplingen har en utdypningsside og en utvidingsside. Ved å lete etter utdyping i teksten, får jeg svar på om for eksempel ord og bilde til sammen bidrar til dypere forståelse for det samme meningsinnholdet. Leter jeg etter utdyping, ser jeg etter eksempler i teksten hvor to modaliteter til sammen dekker et bredere meningsinnhold enn de kan hver for seg.

I den realiserte omliggende teksten er det viktig å identifisere hva som styrker eller svekker forskningsdeltakernes *etos*, *logos* og *patos*. Det blir også av betydning å finne ut hvordan *kairos* eller konteksten virker inn på formidlingen. Ser vi på følgende definisjon av hva retorikk er, blir det tydelig at det å oppnå målet med en tekst eller oppnå tekstens hensikt står og faller med formidlingen – retorikken: «Retorikk er en talers eller en forfatters bevisste manipulering av sitt medium i den hensikt å sikre budskapet en så velvillig mottakelse som mulig hos en bestemt målgruppe» (Cole 1991, s. 4 i Andersen 1995, s. 19). Analysekategoriene inneholder derfor flere spørsmål om hvordan stemme og kroppsspråk preger tekstuttrykket. Det neste skrittet blir å identifisere interaksjonen mellom den integrerte multimodale teksten og den realiserte omliggende teksten. For kunne analysere denne interaksjonen, har jeg inkludert spørsmål i analysekategoriene hvor svarene vil peke på trekk ved elevpresentasjonene som gjør at de to tekstene interagerer. Disse spørsmålene dreier seg om i hvilken grad tekstene kompletterer hverandre eller har noen effekt på hverandre. De handler om graden av samspill mellom stemme og kroppsspråk i den realiserte teksten og de valgte modalitetene i den integrerte teksten (Ref. figur 1, 2 og 3, side 3).

Analyse kategorier:

- a) Samspillet i den multimodale, integrerte teksten:
- Analyse av den funksjonelle spesialiseringen med fokus på funksjonell tyngde:
 - Hvilke(n) modalitet(er) har større betydning enn andre?
 - Hvor ligger den funksjonelle tyngden i teksten?
 - Analyse av den funksjonelle spesialiseringen med fokus på modal affordans:
 - Hva er det mulig å uttrykke med modaliteten?

- Hvordan synliggjøres modalitetens affordans?
 - Hva blir ikke synliggjort i forhold til modalitetens affordans?
 - Hvilke begrensninger har modaliteten?
 - Hvilke modaliteter er sterke?
 - Hvilke modaliteter er svake?
- Analyse av kohesjonsmekanismen informasjonskopling:
 - Er informasjonsbrokkene koplet sammen på en slik måte at de gir ny informasjon til tema eller gjentar de den samme informasjonen?
 - Hvis modaliteten gir ny informasjon til tema, foregår dette ved hjelp av utdyping?
 - Eller gis den nye informasjonen ved hjelp av utviding?
 - Gjør informasjonskoplingen at vi får en dypere eller en bredere forståelse for meningsinnholdet i teksten?

b) Stemme og kroppsspråk analysert gjennom *etos*, *logos* og *patos*, samt situasjonen (også kalt *kairos*) utgjør den realiserte, omliggende teksten:

- Hvordan blir de tre appellformene *etos*, *logos* og *patos* realisert i teksten og hvilken rolle spiller *kairos*?
 - Hvordan blir *etos* realisert i teksten? Er den som taler tillitvekkende? Hvorfor eller hvorfor ikke er han tillitvekkende? Makter forskningsdeltakerne å skifte rolle i fremføringssituasjonen?
 - Hvordan blir *logos* realisert i teksten? Har stoffet faglig tyngde? Blir det som sies forstått? Er komposisjonen logisk? Nøkkeltbegreper er finne, ordne, uttrykke, huske og fremføre. Er det en innledning, en midte og en avslutning?
 - Hvordan blir *patos* realisert i teksten? Hva gjør forskningsdeltakerne for å spille på tilhørernes følelsesmessige engasjement? Fungerer kroppsspråk og stemme som forstyrrende eller forsterkende elementer? Hva høyner og hva svekker estetikken?
 - Hvilken rolle spiller *kairos* for tekstens uttrykk?

c) Interaksjonen i spenningsfeltet mellom den multimodale integrerte teksten og den realiserte omliggende teksten:

- Formålet med teksten og læringsutbytte hos tilhørerne:
 - På hvilken måte gir stemme og kroppsspråk «nytt liv» til den integrerte, multimodale teksten?
 - Gir det multimodale uttrykket i de to tekstene det samme budskapet eller motarbeider de hverandre?
 - Fungerer den integrerte multimodale teksten som en disposisjon eller er den med på å skape dynamikk i den realiserte teksten?
 - Hvordan er affordansen i kulturkonteksten utnyttet i situasjonskonteksten?

4.3.2 Karakteristika ved enkelttekster

I dette kapitlet blir det gjort en kort beskrivelse av den integrerte multimodale teksten. På denne måten lar jeg forskningsdeltakerne komme til orde før selve analysen starter. Videre omtaler jeg den realiserte omliggende teksten i forhold til etos, patos og logos når de to modalitetene stemme og kroppsspråk er lagt til. Jeg sier dermed noe om interaksjonen mellom de to tekstene, men selve analysen er ikke påbegynt i dette kapitlet. Selve presentasjonsvideoene, som utgjør datamaterialet finnes på minnepenn, som er vedlagt denne oppgaven (vedlegg 1). Disse danner et bakteppe når jeg gir en beskrivelse av bevegelsene, det auditive og kroppsspråk sammen med de retoriske karakteristikkene. Inngående drøfting og beskrivelse av samspillet, interaksjon og den retoriske situasjonen blir gitt i analysekapitlet, punkt 4.4, 4.5, 4.6 og 4.7. I dette kapitlet tar jeg med ett skjermbildeutsnitt fra hver tekst for å visualisere noe av tekstens uttrykk.

Tekst 1: Prosjektoppgave 1: Analyse av musikk-video



Den multimodale teksten:

Medietyper/teksttyper er skriftlig verbaltekst, stillbilder og musikkvideo. Programvare: PowerPoint, Word, Internett.

Elevteksten er det vi vil kalle en tradisjonell Powerpoint med bilder, skriftlig tekst og en videosnutt (ni sider).

Eleven har brukt en av Powerpoints ferdige bakgrunnsbilder. Presentasjonen har et hyperaktivt element i form av lenke til musikk-videoen på YouTube og lenker til nettsidene på Internet som er brukt som kilder. Teksten er bygget opp med illustrasjonsfoto av artisten Eminem på forsiden. Vi får videre et punktoppsett med innholdselementene i analysen. Musikk-videoen blir vist i sin helhet etter at en innledning til tema og presentasjon av innholdsliste er foretatt. Stillbilder fra musikk-videoen som passer til hvert innholdspunkt er tatt med. Disse bildene er gjenkjennbare fra musikk-videoen.

Retorikk i teksten – realisering av etos, logos og patos i fremføringen:

Etos blir styrket av at deltakeren har oversikt over stoffet og viser at han har et eierforhold til det ved å uttrykke det i sitt eget språk. Han oppnår troverdighet ved å vise solid kunnskap om oppgaven. Presentasjonen bærer preg av at det er gjort et godt forarbeid. Eleven bruker papirmanus. Powerpointet fungerer også til dels som støttende manus. *Logos* blir ivaretatt ved at den faglige utlegningen svarer til oppgaven og at stofftilfanget er relevant. Eleven beholder den røde tråden gjennom presentasjonen ved å ha en klar innledning, hoveddel og avslutning, samt tydelige, poengterte overganger mellom deltemaene. *Patos* er estetikken i kommunikasjonssituasjonen, og eleven har både forsterkende og forstyrrende elementer i presentasjonen. Elementer som forsterker er rolig, hørbar stemme som uttrykker vennlighet og imøtekommenhet. Eleven opptreer rolig og behersket og viser personlig innlevelse ved å bruke tempovariasjon og trykk i stemmen. Forstyrrende elementer gir seg utslag i at eleven har pauselyder og fyllord, og at han vender seg for mye mot Powerpointet. Dermed blir publikumskontakten svekket. Dette vil også kunne svekke evnen til å utnytte øyeblikket (*kairos*).

Tekst 2: Prosjektoppgave 1: Analyse av musikk-video



Den multimodale teksten:

Medietyper/teksttyper er skriftlig verbaltekst, stillbilder og musikkvideo. Programvare: PowerPoint, Word, Internett.

Elevteksten er det vi vil kalle en tradisjonell Powerpoint med bilder, skriftlig tekst, tegninger og en videosnutt (10 sider). Presentasjonen har et hyperaktivt

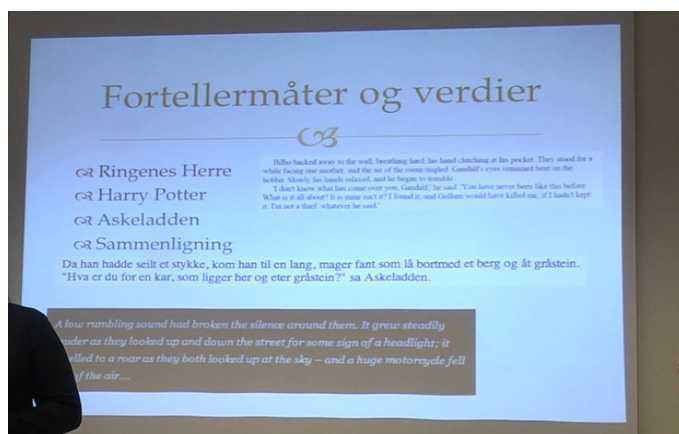
element i form av lenke til musikk-videoen på YouTube og lenker til nettsidene på Internet som er brukt som kilder. Teksten er bygget opp med illustrasjonsfoto av artisten Rebecca Black på forsiden. Vi får videre et punktoppsett med innholdselementene i analysen. Musikk-videoen blir vist i sin helhet til slutt i presentasjonen. Stillbilder fra musikk-videoen som passer til hvert innholdspunkt er tatt med. Disse bildene er gjenkjennbare fra musikk-videoen.

Retorikk i teksten – realisering av etos, logos og patos i fremføringen:

Etos blir styrket av at deltakeren har oversikt over stoffet og viser at han har et eierforhold til det ved å uttrykke det i sitt eget språk. Språket er lett og ledig. Humor blir brukt. Eleven oppnår likevel troverdighet ved å vise god kunnskap om oppgaven. Presentasjonen bærer preg av at det er gjort et forarbeid, men samtidig improviserer eleven en del. Dette kunne ha svekket *etos*, men her virker improvisasjonen fornuftig, og innholdet er relevant. Eleven bruker manus på PC. *Logos* blir ivaretatt ved at den faglige utlegningen svarer til oppgaven og at stofftilfanget er relevant. Elevene beholder den røde tråden gjennom presentasjonen ved å ha en innledning, hoveddel og avslutning, samt tydelige, poengterte overganger mellom deltemaene. Elementer som styrker *patos* er tydelig, hørbar stemme og sikker fremtreden. Språket er fritt og «løssluppet» uten at dette går ut over fagkunnskapen. Eleven opptrer naturlig og er lite formell i formidlingssituasjonen. Han viser personlig engasjement og innlevelse ved å bruke tempovariasjon og trykk i stemmen. Noen sekvenser er fortellende. Dessuten understreker han viktige elementer i presentasjonen med hendene (gestikulasjon). Han peker også i noen tilfeller på ulike punkter på Powerpointet for å forsterke budskapet. Et forstyrrende element er at eleven står noe urolig mens han presenterer. Eleven har evnen

til å utnytte øyeblikket (kairos) ved å improvisere, og i noen tilfeller å henvende seg til publikum ved direkte tiltaleform.

Tekst 3: Prosjektoppgave 2: Sammenligning av Verdier og fortellemåter i litteraturen



Den multimodale teksten:

Medietyper/teksttyper er skriftlig verbaltekst, stillbilder og en grafisk tegnet bord. Programvare: PowerPoint, Word, Internett.

Eleve teksten er det vi vil kalle en tradisjonell Powerpoint med bilder og skriftlig tekst (fire sider). Elevene har brukt en av

Powerpoints ferdige bakgrunnsbilder. Teksten er bygget opp med illustrasjonsfoto av eventyrfiguren Askeladden og et motiv fra filmen Ringenes Herre. Videre er det hentet inn sitater fra litteraturen og filmene som omtales. Disse har ulik skrifttype, og ett sitat er satt inn i en ramme. Komposisjonen er ikke tydelig eller har logisk oppbygging.

Retorikk i teksten – realisering av etos, logos og patos i fremføringen:

Etos blir noe styrket av at deltakerne har oversikt over stoffet og viser at de har et eierforhold til det ved å uttrykke det i sitt eget språk. De oppnår troverdighet ved å vise god kunnskap om oppgaven. Elevene bruker papirmanus. Powerpointet fungerer til dels som støttende manus. *Logos* blir ivaretatt ved at den faglige utlegningen svarer til oppgaven og at stofftilfanget er relevant. Elevene beholder den røde tråden gjennom presentasjonen ved å ha en klar innledning, hoveddel og avslutning. Det er brå overganger mellom deltemaene gruppemedlemmene imellom. *Patos*: Elevene har både forsterkende og forstyrrende elementer i presentasjonen. Innleder har rolig, tydelig og hørbar stemme. Hun har tempovariasjoner i stemmen. Forstyrrende elementer er stadig sliting i gensen, kaffedriking og vandring til andre siden av klasserommet mens de andre gruppemedlemmene snakker. Neste taler har armene i kors mens de andre i gruppen snakker og hun fikler stadig med håret. Den tredje taleren er flink til å understreke poengene sine med stemmen og med hendene, men er uoppmerksom med

gjesping og urolige bevegelser mens de andre gruppemedlemmene snakker. En del nøling, pauselyder og fyllord hos alle gruppemedlemmene forstyrrer kommunikasjonen ut mot publikum. Evnen til å utnytte øyeblikket (kairos) blir svekket ved at de som presenterer er vendt mest inn mot seg selv og stoffet sitt og inviterer lite til toveis kommunikasjon.

Tekst 4: Prosjektoppgave 3: Språk i Norden



Den multimodale teksten:

Medietyper/teksttyper er skriftlig verbaltekst, stillbilder og en videosnutt. Programvare: PowerPoint, Word, Internett.

Elevteksten er det vi vil kalle en tradisjonell Powerpoint med bilder og skriftlig tekst (fem sider). Powerpoints ferdige bakgrunns-maler er

ikke tatt i bruk. Presentasjonen har også et hyperaktivt element i form av lenke til den selvlagte videosnutten, samt lenker til nettsidene på Internet som er brukt som kilder. Teksten er bygget opp med illustrasjonsfoto av kart over landene i Norden. Videre får vi en oppstilling av tema og underpunkter. Komposisjonen har en klar, logisk oppbygging gjennom presentasjonen, men mangler innledning.

Retorikk i teksten – realisering av etos, logos og patos i fremføringen:

Etos blir styrket av at deltakerne har oversikt over stoffet og viser at de har et eierforhold til det ved å uttrykke det i sitt eget språk. De oppnår troverdighet ved å vise solid kunnskap om oppgaven. Elevene bruker manus på PC. Powerpointen fungerer til dels som støttende manus. *Logos* blir ivaretatt ved at den faglige utlegningen svarer til oppgaven og at stofftilfanget er relevant. Elevene beholder den røde tråden gjennom presentasjonen ved å ha en klar deling mellom temaene. Innledning mangler, men avslutningen i form av en videosnutt oppsummerer. Det er imidlertid brå overganger mellom deltemaene gruppemedlemmene imellom. *Patos*: Elevene har både forsterkende og forstyrrende elementer i presentasjonen. Alle gruppemedlemmene har tydelig, rolig stemme med tempovariasjon. Forstyrrende elementer er brå overganger

mellom gruppedeltakernes tema. Deltakerne står på ett sted gjennom hele presentasjonen, og flytter seg ikke nær lerretet når det er deres tur. En del nøling, pauselyder og fyllord hos alle gruppemedlemmene forstyrrer kommunikasjonen ut mot publikum. Deltakerne viser evne til å utnytte øyeblikket (kairos) ved å improvisere. På slutten tar en av deltakerne på seg islandslye skaper et humoristisk innslag. Videosnutten som viser en av gruppedeltakerne snakke noen setninger på islandsk som avslutning, frir til publikum.

**Tekst 5: Prosjektoppgave 4: En utenriksreporters reise til et land i konfliktområde
I dette tilfellet var landet Thailand valgt.**



Den multimodale teksten:

Medietyper/teksttyper er skriftlig verbaltekst og stillbilder. Programvare: PowerPoint, Word, Internett.

Elevteksten er det vi vil kalle en tradisjonell Powerpoint med bilder og skriftlig tekst, (10 sider). Eleven har brukt en av Powerpoints ferdige bakgrunns-

maler. Teksten er bygget opp med illustrasjonsfoto, bl.a. av det thailandske flagget. Videre får vi en rekke bildemontasjer som illustrerer de deltemaene eleven tar opp i presentasjonen. Presentasjonen har ikke punktoppsett, men overskrifter og stillbilder til illustrasjon.

Retorikk i teksten – realisering av etos, logos og patos i fremføringen:

Etos blir styrket av at deltakeren har oversikt over stoffet og viser at hun har et eierforhold til det ved å uttrykke det i sitt eget språk. Eleven oppnår troverdighet ved å vise god kunnskap om oppgaven. Det innledende etos er preget av at deltakeren er fra Thailand, det samme landet som hun skal presentere. Det avledende etos blir styrket når deltakeren følger opp ved å uttale det opprinnelige navnet på landet på thai. Hun utnytter potensialet i situasjonen positivt. Presentasjonen bærer preg av at det er gjort et god forarbeid med hensyn til materiale. Eleven bruker manus på PC. Logos blir ivarettatt

ved at den faglige utlegningen svarer til oppgaven og at stofftilfanget er relevant. Eleven beholder den røde tråden gjennom presentasjonen ved å ha en innledning, hoveddel og avslutning, samt tydelige, overganger mellom deltemaene. Publikum blir loset gjennom foredraget ved hjelp av de rike illustrasjonene til hvert deltema. Elementer som styrker *patos* er tydelig, hørbar stemme og god blikkontakt med publikum. Hun får til et personlig innslag som både fremmer humor og troverdighet når hun uttaler det lange navnet på Thailand på sitt førstespråk, thai. Dette uttaler hun med smil og innlevelse. Hun understreker element i presentasjonen ved gestikulasjon og i noen tilfeller peker hun på illustrasjoner på Powerpointet for å forsterke budskapet for tilhørerne. Forstyrrende elementer er mye gjentakning av ord og leting etter riktig uttale med et spørrende tonefall før hun bestemmer seg for hva det skal hete. Eleven er ikke mottakerorientert med hensyn på oppgaveteksten som legger opp til at man skal tiltale en tenkt reporter i formidlingssituasjonen. Denne tenkte reporteren er fraværende. Eleven er ikke i samspill med tilhørerne på dette punktet, fordi hun ikke går inn i rollen.

Tekst 6: Prosjektoppgave 5: Presentasjon av et engelsktalende land

I dette tilfellet gikk oppgaven ut på å legge opp en reise til New Zealand



Den multimodale teksten:

*Medietyper/teksttyper er skriftlig verbaltekst og stillbilder.
Programvare: PowerPoint, Word, Internett.*

Elevteksten er Powerpoint med bilder og skriftlig tekst (16 sider). Den har også et hyperaktivt element i form av

lenker til nettsidene på Internet som er brukt som kilder . Teksten er bygget opp med en forside illustrert med et kart over New Zealand med symboler på de ulike landmerkene på destinasjonene. Videre får vi vekselvirkning med henholdsvis kart med markering av reiserute og en punktopstilling i verbaltekst over landemerker eller aktiviteter på destinasjonen. Innledningsvis får vi en oversikt over destinasjonene vi skal besøke på reisen. Stillbilder på hver Powerpoint-side illustrerer de ulike destinasjonene. En tilleggsmodalitet er piler på kartene som viser reiseruta.

Retorikk i teksten – realisering av etos, logos og patos i fremføringen:

Etos blir styrket av at deltakeren har fullstendig oversikt over stoffet og viser at han har et eierforhold til det ved å uttrykke det i sitt eget språk. Eleven oppnår troverdighet ved å vise solid kunnskap om oppgaven. Presentasjonen viser at det er gjort et godt forarbeid. Eleven bruker ikke manus. *Logos* blir ivaretatt ved at den faglige utlegningen svarer til oppgaven og at stofftilfanget er relevant. Eleven beholder den røde tråden gjennom presentasjonen ved å ha en innledning, hoveddel og avslutning, samt tydelige, poengterte overganger mellom deltemaene. Den vekselvise skiftingen mellom kart og steder hjelper publikum med å navigere seg gjennom reisen. Den varierte fargebruken fungerer som blikkfang. Elementer som styrker *patos* er tydelig, hørbar stemme og sikker fremtreden. Uttalen er korrekt uten forstyrrelser. Eleven bruker tempovariasjon. Han peker i en del tilfeller på punktene og kartene på Powerpointen for å forsterke budskapet. Et forstyrrende element er at eleven har armene på ryggen mens han presenterer. Dette skaper avstand. Samtidig har eleven publikum i fokus ved direkte blikkontakt og ikke bruk av manus. Det er ro over presentasjonen. Eleven uttrykker profesjonalitet. Eleven avverger et usaklig spørsmål med et smil og fortsetter som før. Han kompenserer til en viss grad for kroppsspråket som skaper avstand med ved å virke inviterende ved hjelp av ansiktsuttrykk og stemme.

Tekst 7: Prosjektoppgave 5: Presentasjon av et engelsktalende land -

India og festivaler



Den multimodale teksten:

Medietyper/teksttyper er skriftlig verbaltekst, stillbilder og en videosnutt fra YouTube. Programvare: PowerPoint, Word, Internett.

Elevteksten er Powerpoint med bilder og skriftlig tekst (seks sider). Presentasjonen har også et hyperaktivt element i form av

lenke til YouTube og lenker til nettsidene på Internet som er brukt som kilder .

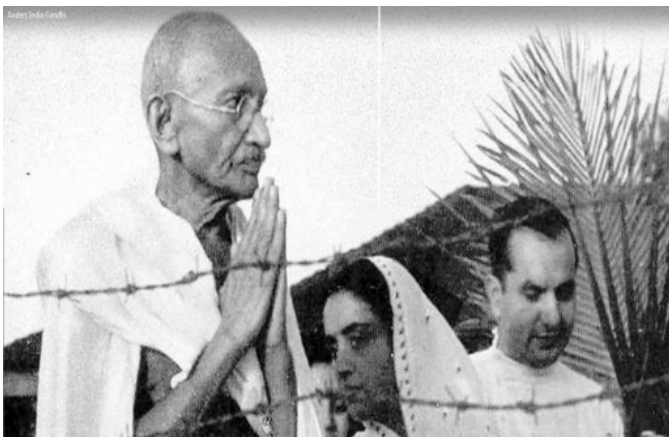
Teksten er bygget opp med en forside med et bilde som illustrerer festivalene i India. Det er et punkttoppsett som viser en oversikt over de ulike festivalene. På de påfølgende sidene følger festivalene en etter en illustrert med ett eller to bilder og verbaltekst med navn på festivalen. Vi får så et dypdykk ned i tre av festivalene illustrert med navn på festival og bilder. Til slutt kommer lenken til videosnutten fra YouTube og en oversikt over kilder. Deltakeren har papirmanus som støtte.

Retorikk i teksten – realisering av etos, logos og patos i fremføringen:

Etos blir styrket av at deltakeren har fullstendig oversikt over stoffet og viser at han har et eierforhold til det ved å uttrykke det i sitt eget språk. Eleven oppnår troverdighet ved å vise solid kunnskap om oppgaven. Presentasjonen viser at det er gjort et godt forarbeid. Eleven bruker papirmanus. *Logos* blir ivaretatt ved at den faglige utlegningen svarer til oppgaven og at stofftilfanget er relevant. Eleven beholder den røde tråden gjennom presentasjonen ved å ha en innledning, hoveddel og avslutning, samt tydelige, poengterte overganger mellom deltemaene. Den varierte fargebruken fungerer som blikkfang. Elementer som styrker *patos* er høy og tydelig stemme og sikker fremtreden. Eleven har publikum i fokus gjennom hele foredraget. Dette kommer frem ved at han bruker manus kun når han skal lese de indiske navnene på festivalene. Ellers løsriver han seg helt fra manus og har god blikkontakt med publikum. Eleven viser stort engasjement og innlevelse ved å stadig understreke poenger ved hjelp av gestikulasjon og variasjon i tempo og tonefall. Han viser en overdreven innlevelse, noe som gjør at publikum blir underholdt. Han har en uredd tilnærming til stoffet. Eleven kommenterer filmklippet, slik at det ikke må tale for seg selv. Forstyrrende elementer er noe nøling for å finne enkelte ord (engelsk) og at han til tider legger armene i kors. Eleven frir til sitt publikum ved å vise at han bryr seg om å inspirere og underholde dem. Han utnytter *kairos*, og improviserer gjerne.

Tekst 8: Prosjektoppgave 5: Presentasjon av et engelsktalende land

I dette tilfellet omhandlet oppgaven det engelsktalende landet India og den historiske, politiske figuren Gandhi.



Den multimodale teksten:

Medietypen er Digital fortelling. Programvare: Digitalt speilreflekskamera, samt Adobe Premier og Adobe After Effect.

De to sistnevnte programmene ble brukt til å klippe, spille inn lyd og legge til effekter. I tillegg ble det hentet bilder fra internett og klipp fra spillefilmen om Gandhi fra 1982. Elevteksten inneholder mange modaliteter. Den består av en digital fortelling med stillbilder, klipp fra spillefilm, egenproduserte filmopptak, skriftlig verbaltekst, muntlig tale (voice-over) og spesielle effekter. Presentasjonen er interaktiv og dynamisk.

Den digitale fortellingen starter med filmopptak av eleven hvor han presenterer oppgaven. Små filmsnutter som denne blir vist med jevne mellomrom gjennom den digitale fortellingen. Hans opptreden er variert med hensyn til klesdrakt, stillestående og bevegelse. Han fungerer som en reporter som presenterer sitt tema. Teksten inneholder mange ulike modaliteter som både utdyper, utvider og kontrasterer. Eksempler er verdenskart med inn-zooming mot landet India. Over kartet er det lagt verbaltekst med navnet på hovedstaden, samt folketall. Landegrensene blir trukket opp med fargestriper i bevegelse. Ved et tilfelle blir rekvisitter som ris, salt, te og bomullsklær kastet på eleven på filmopptakene for å illustrere innholdet. Et annet eksempel er figurer, bokstaver eller symboler som beveger seg over stillbildene enten for å symbolisere, eksemplifisere eller skape kontrast til bildet og innholdet som presenteres i muntlig verbaltekst. Det foregår hele tiden en veksling mellom elevens framtrøden, filmopptak, filmklipp og stillbilder som zoomes inn (noen ganger med symboler som legges over). Kjappe sceneskifter utgjør overgangene mellom deltemaene, og elevens fortellende stemme binder det hele sammen. Støttemanuser er ikke synlig for mottaker, men dette foreligger.

Retorikk i teksten – realisering av etos, logos og patos i framføringen:

I denne digitale fortellingen er den multimodale teksten integrert i selve framføringen. *Etos* blir styrket ved det vellykkede samspillet mellom modalitetene. Videre blir *etos* styrket ved at deltakeren har oversikt over stoffet, og uttrykker at han har et eierforhold til det. Dette gjør han ved å ha en personlig tilnærming til stoffet og ved å ha skapt sitt eget, særegne uttrykk i presentasjonen, noe som virker overbevisende. Deltakeren utstråler troverdighet og profesjonalitet, noe som fremmer publikums tillit. Elementer som styrker *logos* er kvaliteten på den faglige utlegningen, samt relevant stofftilfang. Den røde tråden blir bevart gjennom presentasjonen. Inndelingen i innledning, hoveddel og avslutning er markert, og oppsummeringen hjelper publikum til å huske budskapet.

En rekke momenter styrker *patos* i presentasjonen. Det er gjennomgående samsvar mellom kroppsspråket til eleven og det den muntlige fortellingen beretter. Engasjement er til stede i framføringen i form av smil og et åpent ansiktsuttrykk. Eleven har innlevelse i fortellerstemmen, men mangler noe på tempovariasjon og hastighet. Han evner å skape en dynamikk i presentasjonen som fremmer publikums følelsesmessige engasjement. Estetikken i kommunikasjonssituasjonen er styrket gjennom de ulike modalitetene. Muligheten til å improvisere og justere i forhold til publikum (*kairos*) var ikke til stede ettersom eleven hadde gjort opptaket sitt isolert fra publikum.

4.4 Multimodaliteten i elevtekstene

4.4.1 Disposisjon av analysen

To av mine forskningsspørsmål går ut på å finne ut hva som karakteriserer den funksjonelle spesialiseringen og kohesjonsmekanismen informasjonskopling i elevtekstene. I teorikapitlet la jeg vekt på Løvlands forklaring om at tekstskaperen vil søke å legge ulik vekt på modalitetene for å få frem ulike trekk ved teksten samt van Leeuwens beskrivelse av kohesjonsmekanismen informasjonskobling som en systematisering av ulike måter informasjonsbrokker kan være relatert til hverandre på. Til sammen utgjør dette kjennetegn på det samspillet elevene utnytter i meningsskapingen.

Målet med den multimodale analysen er først å finne de mest karakteristiske kjennetegnene for samspillet i elevtekstene. I dette kapitlet vil jeg ta for meg en generell beskrivelse av multimodalitet i tekster (kapittel 4.4) . I neste kapittel vil jeg gå inn i hovedtendensene som kjennetegner samspillet i den integrerte multimodale teksten (kapittel 4.5), for deretter å gi en omtale av teksten i forhold til *etos, patos og logos* (kapittel 4.6). I kapittel 4.7 presenterer jeg funnene omkring selve interaksjonen mellom tekstene. I samme kapittel vil jeg også omtale hva som skiller og hva som samler tekstene. Dette vil gi grunnlag for en typologisering omkring kjennetegn, typer og formidlingsmønstre som jeg vil presentere i kapittel 5. Jeg vil deretter gi stemme til forskningsdeltakere ved å legge frem funnene fra undersøkelsen om forskningsdeltakernes syn på egen tekst (kapittel 6).

I teorikapitlet refererer jeg til Løvlands to måter som hun mener det multimodale samspillet kommer til uttrykk på. Den ene formen for samspill går ut på at de ulike modalitetene spesialisere seg for forskjellige formål (funksjonell spesialisering), mens den andre går ut på å definere hvordan teksten gjøres sammenhengende ved hjelp av ulike bindingsmekanismer (multimodal kohesjon). Jeg viser også til van Leeuwens introduksjon av en generell typologisering bestående av rytme, komposisjon, informasjonskopling og dialog. De ulike mekanismene har alle den funksjonen at vi som mottakere opplever sammenheng i teksten. I denne oppgaven vil jeg som nevnt konsentrere meg om kohesjonsmekanismen informasjonskopling.

4.4.2 Innledende kommentar til analysen

I det følgende vil jeg beskrive analysen av materialet, og jeg legger da til grunn analysekategoriene som jeg presenterer i kapittel 4.3.1. Det utvalgte analysematerialet består av åtte tekster laget av 12 forskningsdeltakere. 11 av forskningsdeltakerne har Powerpoint som presentasjonsverktøy, mens én har et konsept rundt digital fortelling. Dominerende modaliteter i Powerpoint-materialet er verbaltekst, stillbilder og videosnutter. Men det kan likevel være ulike funksjonelle spesialiseringer mellom verbaltekst og illustrasjoner i de ulike tekstene. Det som fremkommer hyppigst er imidlertid at bildene tjener som blikkfang eller estetisk virkemiddel samtidig som bildene illustrerer det som verbalteksten informerer om.

4.5 Samspillet i den integrerte multimodale teksten

Som gjort rede for i teorikapitlet er det i et multimodalt samspill ulike modaliteter som spesialiserer seg for ulike oppgaver. I min undersøkelse har jeg tatt for meg hvordan bilder, verbaltekst og videosnutter er blitt brukt i ulike tekster i forskningsmaterialet. På grunn av modalitetenes ulike egenskaper, vil de ha forskjellig funksjonell tyngde i tekstene alt etter om det er en sterk eller svak modalitet. I teorikapitlet refererer jeg til Engebretsens eksempler på sterke og svake modaliteter, som kan være henholdsvis skrift og tale eller farger og musikk. Ulike oppfatninger om hva hver modalitet er egnet til å uttrykke, kan gi rom for uenighet. Konteksten vil alltid fungere som en indikator på vår egen fortolkning. I skolesammenheng vil den faglige konteksten spille en avgjørende rolle.

Fordelingen av ansvar mellom modalitetene er det tekstskaperen selv som gjør, men her vil den faglige konteksten sannsynligvis spille inn. Ett spørsmål blir da om de ulike modalitetens potensiale og begrensninger er utnyttet og brukt på en egnet måte. I flere av elevtekstene er filmsnutter benyttet. Bare i *tekst 8* – den digitale fortellingen om Gandhi og *tekst 4* om islandsk språk er egenprodusert film benyttet. Ellers har elevene benyttet ferdigproduserte filmer, noe som kan være naturlig i forhold til oppgaveformuleringen. Engebretsen (2010) poengterer at filmen styrker vår opplevelse av å være til stede, og lader scenen med dramatikk. I begge tekstene som tar for seg analyse av musikkvideo vil selve musikkvideoen naturligvis stå sterkt i samspillet. I den ene teksten (tekst 1) viser eleven musikkvideoen i begynnelsen av presentasjonen, rett etter introduksjonen, mens i den andre teksten (tekst 2) blir videoen vist til slutt. Affordansen til modaliteten musikkvideo blir benyttet i begge tilfellene. Den styrker vår opplevelse av å være til stede. Men i det ene tilfellet ser vi den uten forkunnskaper bortsett fra de vi måtte ha selv. I det andre tilfellet har vi fått filmen analysert først, og persiperer den ut ifra ny kunnskap.

I teorikapitlet viser jeg til Løvlands doktoravhandling hvor hun skriver om sekvensiell multimodalitet. Her kommer hun inn på viktigheten av at hver sekvens i elevarbeidet bør være samordnet og ordnet i en bevisst rekkefølge. Når elevene som hadde som oppgave å analysere musikkvideoer valgte å vise videoene i sin helhet enten først eller sist presentasjonen, hadde de gjort seg opp en mening om rekkefølgen. De fikk fram budskapet sitt, og de repeterte handlingen i videoen ved å vise stillbilder fra videoen.

Likevel ville en oppdeling i sekvenser ved å stoppe videoen, og så blande inn de andre modalitetene som skrift og tale ved å vise til utvalgte brokker i videoen, ha synliggjort det multimodale samspillet mer. Ved en endring av rekkefølgen ville elevene kunne eksemplifisere etter hvert som de tok for seg de ulike analysebegrepene. Utbyttet for mottakeren hadde sannsynligvis blitt større. I *tekst 7 – Festivals in India* legger eleven på en filmsnutt i slutten av teksten sin, noe som utvider festivalbegrepet. Slik levendegjør han den informative teksten om hvordan inderne feirer sine festivaler. Mottakerne får se en virkelig festivalfeiring på film, og han lar ikke filmen tale for seg, men kommenterer de ulike handlingene i filmen mens den vises.

De modalitetene elevene har valgt må vi tenke på som et uttrykk for hva de synes fungerer best i kommunikasjonssituasjonen. Valgene viser hvordan de utnytter affordansen som ligger i hver modalitet og i samspillet mellom ulike modaliteter. I dette kapitlet tar jeg for meg selve den konkrete multimodale teksten. I neste kapittel vil jeg involvere den realiserte omliggende teksten med tillegg av to nye modaliteter; stemme og kroppsspråk. Jeg vil så gjøre en analyse av hva som skjer når en ny tekst oppstår (interaksjonen). Dersom vi nå holder oss til Powerpointene og de teksttypene vi finner, legger jeg merke til at mange av tekstene er tradisjonelle i den forstand at det er typisk verbaltekst, bilde og filmsnutter som er de modalitetene som dominerer. Verbalteksten har en viktig oppgave i tekstene ettersom kulepunktene også i stor grad fungerer som en disposisjon for hele presentasjonen. Den har foruten den semantiske betydningen av ordene en viktig rolle for å skape struktur i teksten. Dette er det tradisjon for i skolen. Elevene oppfordres til å benytte Powerpointet blant annet til å disponere stoffet sitt. Imidlertid har elevene unngått fellen med å ha for tekstunge sider i Powerpointet. Som omtalt tidligere er det ulike måter å bruke stillbilder på, og her har elevene vært kreative ved å bruke både utdyping og utviding for å legge noe til meningsinnholdet i teksten sin. Ferdigproduserte videosnutter utgjør stor funksjonell tyngde i de tekstene som har slike representert. Men vi ser av materialet at det er viktig at andre modaliteter koples sammen med filmen. Ofte kreves forklaringer eller kommentarer til filmen, og eksemplene viser at uttrykket blir mer effektivt dersom slike legges over eller gis umiddelbart før eller etter visningen av filmen.

I teoridelen har jeg omtalt ulike statiske og dynamiske teksttyper og deres kjennetegn. Ser vi bort fra *tekst 8*, som vil bli behandlet i et eget kapittel, oppdager vi fort at det er de statiske teksttypene som dominerer i elevtekstene. Dette valget kan ha sin bakgrunn i

tradisjon og det som er tillært eller manglende opplæring i dynamiske teksttyper og integreringen av dem. En annen teori er at det har dannet seg en oppfatning om at informative tekster fordrer denne tradisjonelle tilnærmingen.

Tekst 4 og 6, henholdsvis *Islandsk språk* og *A Trip to New Zealand* har modaliteten stillbilder som viser kart som fellesnevner. I begge disse tekstene har kartene stor funksjonell tyngde. Kartene er sentrale som en visualisering av geografiske områder som blir omtalt. Kartene skaper her et fokus som er en invitasjon til mottakeren om å engasjere seg i teksten. Det er spennende å følge med på reiseruten til de ulike destinasjonene på New Zealand, og det er berikende å få visualisert språknes opprinnelsesland. Å ta innover seg at Island er omgitt av hav på alle kanter, er viktig for hele forståelsen av begrepet purisme. Elevene får fram budskapet sitt, men her ville en dynamisk teksttype som interaktive kart kunne synliggjøre et annet meningspotensiale. En slik modalitet vil ha større funksjonell tyngde og gi et interaktivt bidrag til samspillet.

Når jeg skal vurdere den multimodale teksten elevene har skapt, legger jeg merke til en del kjennetegn som går igjen i flere av tekstene. Dette gjelder utnyttelsen av mulighetene i Powerpointet som multimodalt presentasjonsverktøy. Dynamikken som kan skapes ved hjelp av dette presentasjonsverktøyet er ikke utnyttet i forhold til potensialet.

Martin Engebretsen (2010), som jeg omtaler i teorikapitlet kaller sammenstillingen av bilde og tekst for bildeskriptomplekset. Han tar til orde for en analysetilnærming hvor dette bildeskriptomplekset spaltes ned i ulike modaliteter for å se hva slags meningsrelasjoner som er operative i dem. «I bildeskriptomplekser skaper skrift og bilde i samspill ulike typer meningskonfigurasjoner eller multimodale «setninger»» (Engebretsen, 2010, s. 46). Det er to slike multimodale «setninger» som utmerker seg i eksempel tekstene. Den ene er når verbaltekst og bilde gjensidig identifiserer hverandre (informasjonskopling). Dette er oftest tilfelle på forsiden av tekstene når elevene vil illustrere tema. Når artisten Eminem figurerer i en musikkvideo eleven skal analysere, viser eleven bilde av artisten på forsiden og har som overskrift navnet på artisten og sangtittel. Bildet er tatt fra albumet som tittelsporet tilhører. Bildet gir oss altså en visuell identifisering av det som verbalspråket navngir, samtidig som verbalspråket identifiserer det som bildet viser fram. Denne forankrede koplingen, som også er omtalt

av van Leeuwen (2005), gjør i stor grad teksten lukket for et medskapende publikum. Den andre meningskonfigurasjonen som forekommer ofte i tekstene er når bildet viser fram sentrale egenskaper ved det som det aktuelle tema er bærer av. I *tekst 6* om *New Zealand* ser vi hvordan tekstskaperen har valgt bilder som hører til verbalteksten om de ulike turistdestinasjonene. Bildene viser hva den aktuelle turistdestinasjonen er, eller gir visuelle smakebiter på hva den kan tilby. Samlet sett gir altså bildeskriktkompleksene en multimodal konstruksjon av hva New Zealand er og har som reisemål. Dermed utvider bildet meningspotensialet i verbalteksten. Andre eksempler på utviding finner vi i de to tekstene om analyse av musikkvideoer. Selve musikkvideoen som blir vist er en modalitet med større funksjonell tyngde enn stillbildene. Men bildene repeterer innholdet i musikkvideoen. På den måten får vi en gjenfortelling av det videoen forteller. Dette finner jeg igjen i en av kategoriene for utdyping i van Leeuwens oversikt over informasjonskopling som jeg har skissert i teorikapitlet (figur 4). Vi får en sterkere effekt av musikkvideoen ved at innholdet blir gjentatt sammen med elevens analyse i skriftlig og muntlig verbaltekst. Dette vil hjelpe mottakeren til å huske og disponere stoffet. I *tekst 3* om *Dannelsesreise og fantasy-fortelling* får vi utdyping når eventyrfiguren Askeladden blir vist som en spesifisering av alle eventyrfigurer som finnes, og bitene «faller på plass».

I teorikapitlet skriver jeg om Engebretsens teorier om når verbaltekst og bilde gjensidig identifiserer hverandre. Videre refererer jeg til hans teori om å skape undring og danne konnotasjoner hos mottakeren av en tekst. Ser vi på *tekst 7 – Festivals in India*, legger tekstskaperen opp til en rekke slike koplinger. Festivalene som blir omtalt blir rikt illustrert med bilder av feiringen kombinert med historiske symboler. Her åpnes opp for mange inntrykk hos mottakeren som kan dveles ved. Verbalteksten er gjentakende for hvert bilde, og fungerer som overskrifter om spesifikke tema for hver festival. I *tekst 6* om *New Zealand* har eleven benyttet utdyping når han tar oss med på reisen ved gjennomgående å benevne reiseruten med verbaltekst samtidig som han har lagt til kart over området. Kartet er illustrert med piler som viser reiseruten. Vi får dermed mulighet til å «følge med» på reisen.

Tekst 8: Presentasjon av det engelsktalende landet India og den historiske, politiske figuren Gandhi

Eleven har valgt “Digital fortelling” som sitt medium for presentasjonen. Som helhet er teksten bygget opp omkring en innledning hvor eleven presenterer tema, flere multimodale innslag som utgjør hoveddelen og en oppsummering hvor eleven samler trådene. Modalitetene som teksten er bygd opp av er stillbilder (fotografier og kart i sort/hvitt og farger), skriftlig verbaltekst (tekst skrevet på skjerm), muntlig verbaltekst (elevens stemme som delvis er en voice-over), lyd og film.

Stillbildene og filmsnuttene er begge visuelle uttrykk med stor funksjonell tyngde. De kan ha likt motiv, og uttrykker ofte samme mening gjennom organiseringsmåten i teksten, men de har ulik materiell form. Stillbilder og film er begge sterke modaliteter som tar stor plass i den multimodale teksten. Stillbildene gir oss meningsdannelse gjennom sine konkrete motiver, men samtidig gir de oss rom for fortolkning. Denne modalitetens modale affordans gir opprinnelig en begrensning i form av mangelen på bevegelse, men en zoom-in-effekt er benyttet, og alle bildene får på denne måten dybde og dynamikk. I tillegg er det lagt til effekter hvor figurer blir lagt over bildene eller det kommer elementer som beveger seg inn fra sidene. Alt etter budskapet som skal formidles, kan figurene være kontraster til det som sies og det som vises på bildet, eller de kan utvide budskapet. I noen tilfeller legges også ett og ett ord med verbaltekst over bildene. Noen ganger er ordene med på å utdype budskapet i den muntlige verbalteksten og bildet, andre ganger gir ordene tilleggsinformasjon. Et eksempel på utdyping er effekten flammer i bevegelse som legges over stillbildet av pass som skal brennes. Symbolikk er fremtredende i teksten. Symboler brukes ofte for å forsterke og få en dobbel effekt av budskapet.

Den skriftlige verbalteksten må defineres som en sterk modalitet som har sterke tradisjoner og konvensjoner for uttrykk i ulike situasjoner og i ulike sjangre. I denne konkrete kommunikasjonssituasjonen har den skriftlige verbalteksten fått mindre plass i teksten enn det som tradisjonelt er vanlig. Fortellerstemmer, bilder, filmsnutter og digitale effekter har fått størst funksjonell tyngde. Og mer skriftlig verbaltekst savnes ikke, ettersom de andre modalitetene supplerer og delvis erstatter den skriftlige verbalteksten. Den kulturelle affordansen denne modaliteten har, har ikke gjort den til et naturlig valg for denne tekstskaperen i denne kommunikasjonssituasjonen.

Tekstskaperen eksemplifiserer det som sies med verbalspråk ved å gjøre bruk av ulike modaliteter gjennom hele teksten. Den muntlige verbalteksten er en framtrødende modalitet i besvarelsen. Den personlige tilnærmingen kommer til uttrykk her, hvor tekstskaperen selv leser inn en informativ tekst om tema. Det gjelder også de egenproduserte filmsnuttene som viser eleven selv i dramatiserte roller hvor de ulike deltemaene blir belyst. Effekten dette har på mottakerne vil bli behandlet mer utføring under punktet om retorikk under. Imidlertid muliggjør «reportasjestemmens» affordans et informativt budskap. Her går ordstrømmen raskt og kan skygge for budskapet. Resultatet kan bli at modaliteten blir mindre meningssskapende enn det som var tenkt. Filmsnuttene som supplerer den verbale teksten er i seg selv regnet som en sterk modalitet, og får fram sanseintrykk og assosiasjoner hos mottakeren.

Når det gjelder samspillet ser jeg at innenfor den funksjonelle spesialiseringen har modalitetene ulik funksjon og funksjonell tyngde. Det er også noen modaliteter som nærmest sidestilles i viktighet. Som allerede nevnt har den muntlige verbalteksten stor funksjonell tyngde og er i utgangspunktet meningsbærende, men her kan forståelsen svekkes på grunn av den raske ordstrømmen. Spesialiseringen går altså ut på at hver av modalitetene viser ulike trekk ved fortolkningen. Her tolker stillbildene med de dynamiske tilleggseffektene og filmsnuttene det verbalteksten sier. Den skriftlige verbalteksten er også med på å presisere det som stemmen sier. I denne spesifikke teksten velger jeg å også se litt på den rytmiske organiseringen som mekanisme. Dette begrunner jeg i at sceneskiftene er viktige for å forstå samspillet i denne typen multimodal tekst. Vi ser at teksten er bygget på en oppdeling i sekvenser med raske skiftninger mellom innslagene. Pulsen i det rytmiske mønsteret som skifte av stillbilder, zoom-in-effekten, filminnslag fra originalfilmen om Ghandi, filmopptak av egne dramatiseringer og opplesing av «reporteren», er markert og er med på å heve nivået på samspillet. Denne raske vekslingen mellom modalitetene blir et virkemiddel i fortolkningen av oppgaven. Fortellingen drives framover. Informasjons-brokkene tillegger ulike meningsaspekter til uttrykket, og det skapes et effektivt uttrykk. Tekstskaperen har unngått å bli overtydelig ved omskriving. Han sier heller det samme gjennom ulike modaliteter ved hjelp av utdyping, eller gir tilleggsinformasjon (utviding) gjennom en variasjon av modaliteter. Mangfoldet i modaliteter representerer alle ulike sider ved tematikken. De rike illustrasjonene og raske sceneskiftene gir et fortettet uttrykk, og mottakerne blir «sugd» inn i teksten.

4.6 Retorikk i den realiserte omliggende teksten

4.6.1 Omtale av teksten i forhold til *etos*, *logos*, *patos* og *kairos*

Jeg har nå beskrevet samspillet i den integrerte multimodale teksten laget i presentasjonsverktøyet. De neste analysespørsmålene jeg skal besvare er hvordan de tre appellformene *etos*, *patos* og *logos* blir realisert, og hvilken rolle *kairos* spiller i teksten. Spørsmålene jeg stiller meg i dette kapitlet er referert i punkt b) i analysekategoriene i kapittel 4.3.1. I denne delen av analysen er fokuset på fremføringen, og vi får da bruk for retorikkens fem disipliner. Som beskrevet i teorigapitlet, punkt 2.2.3, må enhver taler ifølge Andersen (1995) tilstrebe å mestre alle fem delene for å vise kyndighet i sin retoriske fremstilling: «Taleren må ha evne til å finne, ordne, uttrykke, huske og fremføre (*inventio*, *dispositio*, *elocutio*, *memoria* og *actio*)» (Andersen, 1995, s. 42). Fremføringen som jeg nå skal analysere tilsvarer *actio*-fasen. Et sitat hos Andersen forklarer kjernen i retorikkens *actio*-fase: «På podiet trenger taleren en kraftig røst, et uttrykksfullt ansikt og et markert kroppsspråk. «...» Kroppsspråket hører uatskillelig sammen med ordene og tjener samme formål som dem» (Andersen, 1995, s. 123). Her kan vi, dersom vi skal tilpasse utsagnet til det moderne samfunnet, diskutere om vi skal legge til at ord og kroppsspråket bør komplettere den multimodale teksten som ligger til grunn og som vises sammen med «talen».

Etos

De første funnene jeg vil presentere i denne delen av oppgaven er funnene i forhold til appellformen *etos*. Forskningsdeltakerens *etos* viser om han/hun inngir tillit. Ifølge Andersen (1995) sier Aristoteles at «talerens karakter blir et middel i overtalelsesprosessen når talen blir fremført slik at den gjør taleren troverdig» (Andersen, s. 46). Et styrket *etos* hos forskningsdeltakerne kunne kjennetegnes først og fremst med at de hadde et relevant stofftilfang i forhold til oppgaven, og at de uttrykte et eierforhold til stoffet. Alle forskningsdeltakerne hadde oversikt over stoffet sitt og viste forståelse for det som de la fram. Å uttrykke fagkunnskapen i sitt eget språk, blant annet ved å bruke dialekt var også noe som styrket *etos* hos deltakerne. Når alt dette var på plass, var det i neste omgang andre kjennetegn som skilte deltakerne ved å styrke eller svekke deres *etos*. Noen av de kjennetegnene som svekket *etos*, var dårlig forberedelse, feil bruk av pauser og overdrevet bruk av fyllord, samt svak innledningsfase. I noen

tilfeller spurte en av gruppe medlemmene de andre i gruppen om fagord og faguttrykk da de var i tvil. Noen hadde også unaturlig lange pauser og en overdreven bruk av fyllord som «...og sånn», «...på en måte», og «...liksom». Dette kan gi et inntrykk av språkfattighet hos deltakerne, som nødvendigvis ikke er tilfelle. Når det var grupper som presenterte, forekom det også manglende kommunikasjon mellom gruppe medlemmene. De gav inntrykk av å ha foredrag om hvert sitt stoff. De supplerte ikke hverandre eller bandt sammen deltemaene ved å presentere neste deltaker og neste deltema. Når det stoffet som skal formidles, er et fagstoff, slik det er i klasserommet, blir det viktig å få formidlet raskt at en har noe å fortelle fra dette fagstoffet som kan være verdt å høre på. Hvor raskt man fikk etablert et slikt troverdig uttrykk varierte blant forskningsdeltakerne. De aller fleste presenterte seg selv og sitt tema i starten. Mange gikk så videre og presenterte et punktoppsett med oversikt over det som presentasjonen skulle inneholde. Flere gikk direkte på de neste punktene uten veien om innledningspunktene. Uavhengig av hvor mange punkter de presenterte i starten, var det de som fikk til et overraskelsesmoment i innledningen som skilte seg positivt ut. «De som gjør noe aktivt i fremføringskonteksten som bryter med elevrollen, får tilhørerne til å lytte aktivt» (Penne & Herzberg, 2011, s. 66). Forfatterne viser til flere studier som sier at det er klokt å overraske tilhørerne. En må markere umiddelbart med blikk, stemme og kroppsspråk at man har tatt oppgaven på alvor og er klar til å formidle sin fagkunnskap. I min observasjon la jeg merke til at de forskningsdeltakerne som gjorde dette, fikk medelevene til å lytte aktivt. Når forskningsdeltakeren ble en formidler, og ikke lenger en elev, ble troverdigheten styrket. Penne og Herzberg (2011) skriver videre at når elevene skal holde foredrag foregår det en form for iscenesettelse, et kodeskifte. Elevene må så erkjenne kodeskiftet. Det foregår en innføring av en slags «fremmedhet» som kan utnyttes didaktisk, der en går ut av hverdagskoder og hverdagsrelasjoner (Ziehe, 2005 i Penne & Herzberg, 2011, s. 67). Når det så tales, går både talere og lyttere inn i roller som de skal fylle som – nettopp roller. Alle andre roller i klasserommet må legges døde. Forfatterne presiserer at ved hjelp av stram regi og tydeligere krav fra lærerne, «kan klasserommet komme til å fungere som både scene og teatersal med stolte og lettede talere og kanskje litt overraskede medelever» (Penne & Herzberg, 2011, s. 67). De av forskningsdeltakerne som klarte dette allerede i innledningen og dermed styrket sin *etos*, kan deles inn i to grupper. Den ene gruppen kjennetegnes med høy, klar stemme, presist språk, understreking av poengene med kroppsspråk og gester, samt en tiltalende, fargerik illustrasjon på Powerpointet. Den

andre gruppen hadde de samme kjennetegnene, men var gjerne muntre i tillegg, smilte mye og framstod en tanke uformell i formen.

Logos

I sin artikkel «Om eksempelet» definerer S. Høisæter begrepet *logos* som overbevisning ved appell til intellektet. Det er ordene, resonnementet eller argumentasjonen i teksten som skal overbevise. I retorisk litteratur støter en ofte på begrepet saksforhold når man omtaler *logos*. I en muntlig presentasjon i skolesammenheng utgjør saksforholdet det en vil tenke på som fagstoffet. Moum og Fossum (2011) forbinder *logos* med at taleren klarer å overbevise rasjonelt. De sier at talere som satser på et sterkt, faglig innhold, vil overbevise gjennom *logos*. Sikker argumentasjon og et velbegrunnet budskap sammen med veldokumenterte påstander, er ingredienser som skaper overbevisning gjennom *logos* (Moum & Fossum, 2011). Penne og Herzberg (2011) kommer også inn på hvordan stoffet må være godt strukturert og bestå av en begynnelse, midte og slutt for å overbevise gjennom *logos*.

I materialet mitt fant jeg at mange av forskningsdeltakerne hadde en klar innledning, midte og slutt. Men det fantes varianter, som de som valgte å bare ha innledning og midte eller de som bare hadde midte og slutt. *Logos* ble styrket der hvor forskningsdeltakerne klarte å skape tydelige, poengterte overganger mellom deltema, slik at de «loset» tilhørerne gjennom informasjonsbrokkene i presentasjonen. Det er når tilhørerne får bevis for at den som taler har oversikt over stoffet sitt, at de kan bli overbevist. På samme måte blir *logos* styrket når taleren gjør det tydelig for tilhørerne hva som er innledning, hoveddel og avslutning i presentasjonen. Jeg har allerede vært inne på hvordan noen elever presenterte en punktvis liste over hva de skulle ta opp i presentasjonen, mens andre hadde en kortere introduksjon. Poenget er at tilhørerne oppfatter hva presentasjonen skal dreie seg om. *Logos* blir svekket når deltakere starter direkte på hovedinnholdet. Et viktig trekk å merke seg var forskjellen mellom de deltakerne som hadde en kort oppsummering, en konklusjon eller en sluttappell og de som ble ferdig «midt i» presentasjonen. At tilhørerne får hjelp til å huske faginnholdet, styrker *logos*. Alle forskningsdeltakerne i utvalget hadde en kvalitet på den faglige utlegningen som svarte til oppgaven, og et stofftilfang som var relevant. *Logos* ble styrket gjennom deltakernes forståelse for oppgaven og et sterkt, faglig innhold.

Patos

I min undersøkelse fant jeg at *patos* er den appellformen som tydeligst skiller forskningsdeltakerne fra hverandre når målet er å fremme formålet med teksten og skape læringsutbytte hos tilhørerne. Som omtalt i teorikapitlet skriver Andersen (1995) at antikke retorikere erkjente og anerkjente at følelsene både er en viktig erkjennelseskilde og at de har et viktig formidlingspotensial. I moderne tid kan man få inntrykk av at fornuften har rang som eneste seriøse erkjennelseskilde, men klassisk retorikk postulerer følelsene som erkjennelseskilde og orienteringshjelp ved siden av fornuften. Retorikerne så på følelser som objektivt sanne fordi følelsesmessige reaksjoner var uttrykt som en bestemt forståelse av saken (Andersen, 1995). Når målet er å få tilhørerne interessert i saken, mener Ciero sitert i Andersen (1995) at «En må brenne for å tenne en brann» (Andersen, 1995, s. 40). Spørsmålet bli så hva elevene kan gjøre for å appellere til tilhørernes følelsesmessige engasjement. I studien fant jeg mange og mangfoldige svar. Den multimodale teksten kunne inneholde bilder, filmer, sitater og andre effekter som ble brukt som *patos* for å illustrere faginnholdet. Penne og Herzberg utdyper:

«Bruk av bilder, andre effekter eller musikk kan for eksempel være særdeles viktige for å forklare og utdype den faglige oppgaven, og brukt strategisk kan det fremme både tilhørernes tillit og lydhørhet og deres følelsesmessige engasjement, både etos og *patos*» (Penne & Herzberg, 2011, s. 81).

Andre kjennetegn på vellykket *patos* var når deltakeren kunne framføre stoffet så flytende og engasjert at tilhørerne ble «vekket» og når samspillet mellom stemme, kroppsspråk og den multimodale teksten var så vellykket at «alt stemte». Jeg skal nå formidle funn i min undersøkelse som beskriver og eksemplifiserer elementer som forsterker *patos*. I tillegg vil jeg beskrive elementer som forstyrrer *patos*. *Patos* blir ofte kalt estetikken i kommunikasjonssituasjonen (Penne & Herzberg, 2011) og i undersøkelsen stilte jeg meg spørsmålet om hva som høynet estetikken og hva som svekket den. I forrige kapittel redegjorde jeg for hvilke modaliteter som hadde størst funksjonell tyngde i den integrerte multimodale teksten. Når jeg nå skal redegjøre for den realiserte omliggende teksten, ser jeg tydelig at det muntlige verbalspråket skiller seg ut med størst tyngde. Hvordan eleven bruker stemmen, og det semantiske innholdet i ytringene har naturlig nok stor betydning.

Holen (2002) tillegger også kroppsspråket stor funksjonell tyngde, og jeg viser til hans fem punkter han har utarbeidet fra sin erfaring som skuespiller. Disse mener han er

kritiske for enhver taler. Disse er beskrevet i teorikapitlet, punkt 2.3.3. Noen forskningsdeltakerne har karakteristika som er felles når det gjelder kroppsspråk og stemme. Disse trekkene er sammenfallende med Holens forklaringer. *Patos* blir styrket ved at deltakerne har høy, tydelig og hørbar stemme gjennom hele foredraget. De løsriver seg totalt fra manus under store deler av presentasjonen. De har god og stabil blikkontakt med tilhørerne. De gjør innledningen poengtert og presis ved å legge seg på et høyt stemmeleie allerede i starten av foredraget. Disse forskningsdeltakerne virker også selvsikre med evne til improvisasjon om nødvendig. De har et lett og ledig språk rettet direkte mot tilhørerne. Det var tempovariasjon i stemmen og noe dramatisering av gester ved å overdrive noe. Stilen er noe uformell med tilløp til humor uten at dette går utover troverdigheten. De understreker viktige poeng med hendene. Deltakerne eksemplifiserer ved å gjøre bruk av fortellende anekdoter fra fagområdet. Dette skaper liv i presentasjonen. Overgangen mellom deltema er tydelig. Vi kan se at det er et «sceneskifte». Deltakerne viser engasjement ved sin væremåte i situasjonen. De smiler innimellom, de tar seg inn igjen hvis det er noen problemer med uttalen, dveler ikke ved dette. Oppsummert kan man si at de har en uredd tilnærming til situasjonen, trer ut av elevrollen og komfortsonen, har evne til improvisasjon og viser trygghet på fagstoffet.

Kairos

Det vil være et samspill mellom tekst, situasjonskontekst og kulturkontekst. For elevene betyr dette at de er seg bevisst kravene i oppgaven og kravene til fremføring, samtidig som dette er en personlig uttrykksform. I min observasjon så jeg tydelig at det er først i møte med tilhørerne at forståelsen skjer (kairos). Det går opp for elevene hva de er godt forberedt på, og hva de er uforberedt på. Det kom frem et tydelig skille mellom de som utnyttet øyeblikket og vokste med oppgaven gjennom foredraget, og de som var for opptatt av at fremføringen skulle bli ferdig. Den siste gruppen støttet seg mer til det de hadde laget på forhånd i Powerpointen og på støttemanuskript. Den første gruppen var friere i formen. Disse var seg bevisst sine tilhørere som skulle høre og forstå det som ble sagt, som skulle lære noe nytt og bli følelsesmessig engasjert.

4.7 Interaksjon mellom tekst og tekst

I kapittel 4.5 gav jeg først en beskrivelse av den funksjonelle spesialiseringen av modaliteter i den integrerte teksten. Deretter beskrev jeg den multimodale kohesjonen med spesielt fokus på informasjonskopling. Til sammen utgjorde dette en forklaring av

samspeilet i den multimodale teksten som var laget i et digitalt presentasjonsverktøy. I kapittel 4.6 omtalte jeg teksten ved realisering av *etos*, *potos*, *logos* og *kairos*. I dette kapitlet vil jeg analysere hva som skjer i spenningsfeltet mellom de to tekstene. Et sentralt spørsmål blir da om de semiotiske ressursene som er valgt i den integrerte teksten har noen effekt på det retoriske uttrykket og vice versa. Er det noe i den integrerte multimodale teksten som påvirker det retoriske uttrykket i den realiserede omliggende teksten? Hvordan samspiller modalitetene i presentasjonsverktøyet med stemme og kroppsspråk?

4.7.1 Beskrivelse av interaksjonen mellom den integrerte multimodale teksten og den realiserede omliggende teksten

I punkt 4.3.1 presenterer jeg analysekategoriene som danner grunnlaget for analysen. I punkt c) beskriver jeg analysekategoriene for interaksjonen i spenningsfeltet mellom tekstene. Jeg legger disse til grunn i fortsettelsen av analysen, og skal nå gjøre rede for noen typiske trekk ved interaksjonen. Det er to hovedtrekk ved interaksjonen som utmerker seg i materialet. Ut i fra disse deler jeg forskningsdeltakerne inn i to grupper basert på måten de forholdt seg til interaksjonen på. Den ene gruppen viste at de hadde god sammenheng mellom foredraget og Powerpointet. De fulgte kulepunktene i den rekkefølgen disse var oppført, slik at foredraget ble lett å følge med på. De pekte på bilder, bildetekster og grafer mens de kommenterte disse. De gav forklaringer til de bildene som ikke hadde verbaltekst ved utdyping. I de tilfellene kart var sentralt i presentasjonen, henviste de til kartene ved å peke på reiserute eller destinasjoner. Bilder og filmsnutter tilførte noe nytt til det som ble sagt i foredraget (utviding). Den andre gruppen brukte kun Powerpointet som disposisjon til foredraget og klarte ikke å få de to tekstene til å interagere. Powerpointet ble noe «utenpå» selve framføringen. Denne gruppen hadde også ofte et fattig tilfang på modaliteter i Powerpointet. Bildene fungerte som blikkfang og estetisk virkemiddel uten å ha en nærmere tilknytning til det som ble sagt. Powerpointet disponerte stoffet, men ble ikke aktivt henvist til. Elevene stod kanskje til og med i god fysisk avstand fra lerretet, og viste med kroppsspråket at de to delene var adskilt. Sentralt i noen av presentasjonene var også fargerike illustrasjoner som var med på å gjøre presentasjonen levende. Dette hang ofte sammen med at eleven selv klarte å skape et fargerikt foredrag med tempovariasjon i stemmen og understreking av budskapet. Når jeg relaterer disse to gruppene forskningsdeltakere til figuren om

interaksjonen (figur 1, 2 og 3, side 3) vil figur 1 og 2 tilsvare den andre gruppen jeg her har beskrevet, mens figur 3 vil tilsvare den første gruppen.

4.7.2 Interaksjonen i enkelttekster – noen eksempler

Tekst 2 og 7 er eksempler på tekster hvor interaksjonen mellom Powerpoint og foredrag fungerer godt. For begge tekstene gjelder at modalitetene spiller sammen. Forskningsdeltakerne peker på punkter og bilder mens de kommenterer dem. Deltakeren som viser film om festivalfeiringen i India kommer med egne kommentarer i passe tempo og volum mens filmen vises, slik at det er mulig å både følge med på filmen og å høre den tilleggsinformasjonen han kommer med.

Deltakeren i *tekst 6*, har et svært velutviklet fagspråk, og har ikke manus som støtte. Powerpointet fungerer her som disposisjon, og han følger denne gjennomgående. Stilen er formell uten improvisasjon. Han utstråler trygghet fordi alt er korrekt og fint utført. Holen (2002) knytter kroppsspråkets viktige funksjon til innholdet i foredraget og uttrykker: «Når kroppsholdning, gester og mimikk er knyttet til innholdet i foredraget, til tanker og til følelsesengasjement, gir dette et sterkt visuelt uttrykk for det vi vil formidle» (Holen, 2002, s. 48). Men denne forskningsdeltakeren får ikke kroppsspråket til å kommunisere med innholdet, ettersom han har hendene bak på ryggen gjennom hele presentasjonen, noe som skaper avstand. Punktene og kartene på Powerpointet samspiller, og forklaringene hans samsvarer med innholdet. Men mer dynamikk kunne preget foredraget ved hjelp av interaktive kart eller at deltakeren fysisk pekte på destinasjonene han omtaler. Han ville da beveget seg fra statisk til dynamisk på dette punktet. Dette ville gjort at det ble en tettere kopling mellom de to tekstene.

Tekst 3 og 4 er begge gruppepresentasjoner. For begge gruppene gjelder at kommunikasjonen gruppe medlemmene imellom ikke var tydelig for tilhørerne. Det var fravær av samspill medlemmene imellom og inntrykket var heller avstand. Dette begrunner jeg i at de ikke «overleverte» stoffet til hverandre. Noen ganger refererte de til det noen andre i gruppen hadde sagt, men dette var ytterst sjelden, og kunne blitt brukt mer for å forsterke gruppedynamikken. Jeg observerte at de nærmest hadde hvert sitt foredrag på tross av at de var en gruppe. Tar jeg for meg deltakerne i *tekst 3* hver for seg, gjorde jeg en del funn som forstyrret kommunikasjonen mot publikum. Mens de ventet på tur, var det for meg som observatør mulig å lese av kroppsspråket at deltakerne var ukomfortable med situasjonen eller nervøse. Jeg observerte eksempler på

neglebiting, kaffedriking, klåing på armen og stadig trekking i genserermet. Noen dro påfallende ofte fingrene gjennom håret eller la armene i kors. Dette tyder på at deltakerne gikk ut av foredragssituasjonen når de selv ikke snakket. Deltakerne i *tekst 4* hadde et rolig kroppsspråk mens de ventet på tur. De utstrålte trygghet, og var tydelig fremdeles i foredragssituasjonen. Det gjaldt for begge gruppene at deltakerne stod på det samme fysiske stedet gjennom foredraget. Det var ingen interaksjon mellom dem og lerretet. De skiftet ikke plass for å gå frem og peke på punkter eller bilder som de snakket om. Dette ble mer tilfeldig, slik at den som stod nær lerretet i utgangspunktet, i større grad utnyttet nærheten til å peke på for eksempel sitater eller kart mens hun henholdsvis leste og pekte. En større variasjon av modaliteter i Powerpointet, som for eksempel animasjoner ville til en viss grad kunne kompensere for manglende interaksjon. *Patos* ble styrket gjennom klar, høy stemme hos deltakerne og bruk av rekvisitter hos gruppen i *tekst 4*. Avslutningen ble poengtert ved visning av selvlaget videosnutt av en som snakket islandsk, og bruk av lue med det islandske flagget på. Andersen (1995) skriver at det er av ekstra viktighet å fremkalle *patos* mot slutten av en tale og gjøre publikum velvillig stemt. Interaksjonen til Powerpointet blir aktiv i avslutningen når de to sistnevnte deltakerne får de to modalitetene til å spille på hverandre.

I *tekst 5* finner jeg at forskningsdeltakeren har et bevisst forhold til at stemme og kroppsspråk må passe sammen. Hun er flink til å understreke viktige poenger med hendene. Videre gjør hun bruk av sin tilknytning til landet ved å oversette navnet på landet til thai. Dette er en lang oversettelse, som skaper humor nettopp fordi den er lang og med tillegg av det eksotiske språket. Samtidig smiler hun, og symboliserer «smilets land». Penne og Herzberg (2011) påpeker viktigheten av humor som virkemiddel og forsterkning av *patos*. De mener humor brukt adekvat kan gi både glede og lyst, og viser til en grunnregel i retorikk om at taleren ikke bare skal belære, men også behage. Deltakeren skaper interaksjon mellom innholdet i verbalspråket og illustrasjonene på Powerpointet ved å vise utfyllende bilder som eksempler på det hun omtaler. Her må tilhørerne noen ganger assosiere rundt det som skjer på bildene selv. Andre ganger gis eksakte opplysninger om hva som skjer ved hjelp av den muntlige talen. Ved ett tilfelle blir det thailandske alfabetet omtalt, og et stillbilde med en oppstilling av alfabetet blir vist. En utviding av meningspotensialet ville her kunne skje hvis forskningsdeltakeren hadde laget en liten leksjon om hvordan bokstavene ble uttalt og sammenligne med det

norske alfabetet. Blikkontakten mot tilhørerne er til stede, men forstyrrende elementer er mye lesing i manus og stussing på ord som hindrer den gode kommunikasjonen i deler av foredraget.

Tekst 8 som er laget som en digital fortelling fordrer en noe annerledes tilnærming til interaksjonen mellom stemme, kroppsspråk og den multimodale teksten. Her utgjør de filmsnuttene hvor deltakeren selv presenterer tema og voice-over-stemmen deltakerens eget uttrykk. Resten av teksten utgjør andre modaliteter. Kroppsspråket uttrykker det stemmen forteller om. Det er engasjement i framføringen. Smil og åpent uttrykk i ansiktet forsterker *patos*. Det er god blikkontakt med publikum (selv om tilhørerne ikke er synlig for deltakeren i dette tilfellet). Han har personlig innlevelse, men kan med fordel gjøre større bruk av tempovariasjon i fortellerstemmen. Deltakeren fanger publikums interesse og makter å holde på den gjennom hele presentasjonen. Denne digitale fortellingen ble på et tidspunkt vist til medelevene og meg som observatør. Da kunne jeg observere interessen blant tilhørerne. Ved analyse ser jeg at forskningsdeltakeren evner å skape dynamikk i presentasjonen på en slik måte at han både underholder, tilfører ny kunnskap og overbeviser samtidig som han fremmer tilhørernes følelsesmessige engasjement. Interaksjonen mellom tekstene gir seg selv på en annen måte enn ved foredrag i sann tid, ettersom den integrerte multimodale teksten og den realiserte omliggende teksten her sammenfaller.

4.7.3 Stor grad av interaksjon i spenningsfeltet – et eksempel

I innledningen til denne oppgaven tok jeg for meg graden av interaksjon mellom den integrerte og den omliggende teksten. Jeg skisserte en modell for tre ulike grader av slik interaksjon (figur 1, 2 og 3, side 3). Jeg slo fast at graderingen vil være bestemt av vellykkede (meningsfulle) eller mindre vellykkede (meningsfulle) koplinger mellom de to tekstdelene. I figur 3 (side 3) vises en modell som illustrerer stor interaksjon mellom den integrerte og den omliggende teksten. I punkt 4.7.1 redegjorde jeg for kjennetegn og hovedtrekk i forskningsmaterialet som sa noe om hvordan forskningsdeltakerne forholdt seg til interaksjonen på. I punkt 4.7.2 pekte jeg på disse trekkene i utvalget av elevtekster ved å vise til eksempler på samspill mellom tekstene. Jeg vil nå rendyrke den høyeste graden av interaksjon, og synliggjøre kjennetegnene som må være til stede på dette nivået. Dette gjør jeg ved å vise en analyse av en tekst fra forskningsmaterialet som har flest av disse kjennetegnene i seg. Jeg har valgt *tekst 7*, men kunne også ha

valgt *tekst 8* fordi begge disse tekstene har i seg de nevnte kvalitetene. Men i *tekst 7* får vi fram den typiske formidlingssituasjonen med den integrerte multimodale teksten og den realiserte omliggende teksten fremført i sann tid.

Tekst 7: Festivals in India

Denne forskningsdeltakeren viser at han har god sammenheng mellom foredraget og Powerpointet. Han følger kulepunktene i den rekkefølgen disse er oppført, slik at foredraget blir lett å følge med på. Verbalteksten har en viktig oppgave i teksten ettersom kulepunktene også i stor grad fungerer som en disposisjon for hele presentasjonen. Den har foruten den semantiske betydningen av ordene en viktig rolle for å skape struktur i teksten. Videre peker deltakeren på bilder og bildetekster mens han kommenterte dem eller gir forklaringer til de bildene som ikke har verbaltekst. Bilder og filmsnutter tilfører noe nytt til det som blir sagt i foredraget. I teorikapitlet refererer jeg til Engebretsens teori om å skape undring og danne konnotasjoner hos mottakeren av en tekst. Denne tekstskaperen legger opp til en rekke slike koplinger. Festivalene som blir omtalt blir rikt illustrert med bilder av feiringen kombinert med historiske symboler. Her åpnes opp for mange inntrykk som kan dveles ved hos mottakeren. Verbalteksten er gjentakende for hvert bilde og fungerer som overskrifter om spesifikke tema for hver festival. Ved hjelp av utdyping og utviding av meningsinnholdet, inviterer han oss med på festivalfeiringen. Vi er til stede.

Patos blir styrket ved at deltakeren har høy, tydelig og hørbar stemme gjennom hele foredraget. Han løsriver seg totalt fra manus under store deler av presentasjonen, og har god og stabil blikkontakt med tilhørerne. Videre gjør han innledningen poengtert og presis ved å legge seg på et høyt stemmeleie allerede i starten av foredraget. Deltakeren legger på en filmsnutt i slutten av teksten sin, noe som utvider festivalbegrepet. Den ferdigproduserte videosnutten har stor funksjonell tyngde i denne teksten. Slik levendegjør han den informative teksten om hvordan inderne feirer festivalene sine. Mottakerne får se en virkelig festivalfeiring på film, og han lar ikke filmen tale for seg, men kommenterer de ulike handlingene i filmen mens den vises. Dermed blir uttrykket mer effektivt. Som omtalt tidligere er det ulike måter å bruke stillbilder på, og her har eleven vært kreativ ved å bruke både utdyping og utviding for å legge noe til meningsinnholdet i teksten.

Denne deltakeren kjennetegnes med høy, klar stemme, presist språk, understreking av poengene med kroppsspråk og gester, samt en tiltalende, fargerik illustrasjon på Powerpointet. Han klarer også å skape tydelige, poengterte overganger mellom deltema, slik at tilhørerne blir «loset» gjennom informasjonsbrokkene i presentasjonen. Deltakeren virker selvsikker med evne til improvisasjon om nødvendig. Han har et lett og ledig språk rettet direkte mot tilhørerne. Det er tempovariasjon i stemmen og noe dramatisering av gester ved å overdrive noe. Stilen er noe uformell med tilløp til humor uten at dette går utover troverdigheten. Han understreker viktige poeng med hendene, og eksemplifiserer ved å fortelle anekdoter fra tema. Dette skaper liv i presentasjonen. Overgangen mellom deltema er tydelig. Vi kan se at det er et «sceneskifte». Deltakeren viser engasjement ved sin væremåte i situasjonen. Han smiler innimellom, og tar seg inn igjen hvis det for eksempel er noen problemer med uttalen. Deltakeren trer ut av elevrollen og komfort-sonen, har evne til improvisasjon og viser trygghet på fagstoffet. Interaksjonen mellom Powerpoint og foredrag fungerer. Deltakeren utnytter øyeblikket og vokser med oppgaven gjennom foredraget. Han er seg bevisst tilhørerne som både skal lære, bli underholdt og engasjert.

5. TYPOLOGISERING OG POSISJONERING

Penne og Herzberg (2011) kaller den rollen elevene går inn i ved muntlige presentasjoner en innføring av en slags «fremmedhet» der en går ut av hverdagskoder og hverdagsrelasjoner. Eleven skal fylle en rolle, og det foregår en form for iscenesettelse, et kodeskifte. Dette er noe jeg har erfart i min forskningsanalyse av elevtekstene. Likevel er det naturlig å tenke seg at *identiteten* til individet er så sterk, at den vil realiseres gjennom den eleven fremstår som under foredraget. Den muntlige fremføringen vil uvilkårlig farges av elevens identitet, men også av målet med teksten og de målrettede handlingene til individet.

5.1 Typer, kjennetegn og formidlingsmønstre

Jeg har tidligere gjort rede for hva som skjer når individet sammenfatter den multimodale teksten med stemmen sin og kroppsspråket (den integrerte og den omliggende teksten). Det fremkom flere kombinasjoner av realisering av *etos*, *patos*, og *logos* som viste seg i fremføringsøyeblikket - *kairos*. Av disse kombinasjonene ser jeg i analysen at det danner seg et mønster. Det er mulig å lese ulike typer formidlere ut ifra mønsterdannelsen og gruppere de mest typiske kjennetegnene. Anne Løvland (2006) har som nevnt gjort en kategorisering som består av ekspert-, entertainer-, estetiker-, pliktoppfyller-, og sabotørposisjonen. Både ekspertposisjonen som preges av «stor autoritet, selvstendighet og trygghet» og pliktoppfyllerposisjonen inntas av elever som legger størst vekt på formidlingen av faginnholdet og går inn i den rollen som er forventet av dem. Hovedforskjellen på dem er at «eksperten» henter kunnskap både fra kilder og egen erfaring, mens «pliktoppfylleren» baserer seg kun på skolekunnskap. Entertainerposisjonen kjennetegnes ved at eleven ønsker status som underholdende av medelevene. Estetikerposisjonen appellerer aktivt til sansene hos publikum. Eleven er opptatt av at «det skjønne» og det faglige møtes. Sabotørene er de som ikke innfrir skrevne og uskrevne forventninger til den muntlige presentasjonen. Løvland gjør interessante funn i sin undersøkelse, og noen av hennes resultater kan assosieres til mitt prosjekt. Løvlands grunntanke om at målet med teksten og det hun kaller subjektposisjonering er enheter som griper inn i hverandre, sammenfaller med min idé om formidlingsmønstre og typologisering. Jeg ser at elevens mål med teksten ofte styrer måten han posisjonerer seg på i formidlingen. Imidlertid inntar jeg en annen vinkling

enn Løvland i analysearbeidet, og stiller meg disse spørsmålene: *Hvordan interagerer tekstene? Er det noe i den multimodale teksten som forutsetter et visst muntlig formidlingsuttrykk og vice versa? Hvilken type formidlere gir størst læringsutbytte hos tilhørerne? Hvilken effekt har det multimodale samspillet og den retoriske framtreddenen på tilhørerne? Kan de for eksempel lære noe nytt av å bli underholdt?* Til slutt vil jeg reflektere rundt hvilket potensiale som finnes i de ulike posisjonene.

5.1.1. Ulike mål

Forskningsdeltakerne i utvalget til min undersøkelse har ulike oppgaver de skal løse, og oppgavene er innenfor ulike fag. Likevel er ikke føringene for bruk av modaliteter eller kriterier lagt til grunn for fremføringen svært forskjellige. Elevene har stor frihet i valg av semiotiske ressurser og måter å utfolde seg på i selve fremføringssituasjonen. Jeg vil presisere at jeg ikke har vært observatør i planleggingsfasen eller arbeidsfasen forut for presentasjonen, men kun fokusert på den ferdig utarbeide multimodale teksten og den retoriske fremføringssituasjonen.

I min klasseromobservasjon gikk det tydelig fram at elevene posisjonerte seg mot ulike mål med teksten sin. Jeg fant gjerne en kombinasjon av målene i én og samme tekst, eller de kunne være mer rendyrkede. Løvland (2006) beskriver det hun kaller *resultatmål* som handlinger som blir orientert rundt den oppfatningen elevene har av verdisystemet i skolekulturen. Lærerens evalueringsmakt er institusjonalisert, og på den måten en del av skolekulturen. Elevene som har dette målet for øyet, er først og fremst opptatt av gode resultater. *Egenutviklingsmål* er mål som rommer idéen om å utvikle ulike sider ved seg selv. Eleven vil orientere seg mot objekter som han har ingen eller liten erfaring med fra før, og på den måten oppleve mestring ved nyskaping. *Opplevelsesmål* er det elevene orienterer seg mot når de bruker egne behov og interesser som utgangspunkt for handlingene sine. Dette målet er det som er mest rettet mot personligheten hos den enkelte, og elevene kan oppleve handlingene som noe de liker og har lyst til å gjøre. *Kommunikasjonsmål* er mål som styrer handlingene ut fra et ønske om å nå fram i kommunikasjonssituasjonen. De tar hensyn til situasjonen og tilhørerne sine. Når elevene er styrt mot *akseptmål* er de opptatt av å få aksept hos medelevene sine. De vil ikke tape ansikt i møte med klassen, og målene er ofte kulturelt betinget (Løvland, 2006).

5.2 Sjølivets metaforer – en typologisering

I tillegg til de sentrale spørsmålene jeg har stilt i kapittel 5.1, er jeg som nevnt opptatt av hvilket *potensiale* som fremkommer i de ulike kategoriene jeg nå skal gjøre rede for. Når er identifisering av typer foredragsholdere er gjort, skal en ny jobb begynne for meg som lærer og de som kommer til å lese denne oppgaven; jobben med å veilede elevene i fremføringskunnskap. Jeg har derfor valgt metaforer fra sjøfarten som ikke bare plasserer aktørene i en bås, men som sier noe om hvordan de kan utvikle seg videre til neste steg i prosessen. Typologien skal altså først indikere hvor foredragsholderen står, og så kan man rette blikket mot neste steg, og prøve å posisjonere seg på nytt. Jeg er klar over at sjølivets hierarki fordrer en noe annen innfallsvinkel enn den jeg har brukt i denne oppgaven når det gjelder karrierestige. Det kreves sertifikater, fartstid og videreutdanning for å nå neste trinn i karrieren. Metaforene jeg har brukt er imidlertid identiske med titlene og graderingen i hierarkiet. Potensialet ligger i de mulighetene kandidatene kan øyne i den neste posisjonen på karrierestigen for tekstskaping og formidling.

5.2.1 Lettmatrosen – med vaktjeneste og pliktløp

Lettmatrosen som utkrystalliserer seg i matrisen er «nyss på fjorden rodd» i fremføringskunnskapens farvann. Han er gjerne orientert rundt resultatmål og/eller akseptmål. Det er viktig for ham å få gjort jobben i forhold til problemstillingen i oppgaven, og stofftilfanget er ofte solid. For observatøren av det muntlige foredraget, kan det være vanskelig å skille mellom fagstoff som er i sin opprinnelige form og det som han har omgjort til sitt eget, ettersom han leser direkte fra manus i deler av foredraget. Valget av modaliteter kan være preget av tradisjon, og vil ofte være statiske i formen. Det skapes mening gjennom verbaltekst stilt opp som punkter og stillbilder som utdyper meningspotensialet. Ofte må bildene tale for seg selv. Han gjør lite bruk av peking mot Powerpointet, og gir få kommentarer til bilder eller videosnutter. Dermed er det lite interaksjon mellom tekstene, og Powerpointet blir mest bruk som en disposisjon til stoffet. Dersom lettmatrosen er orientert rundt akseptmål, kan han enten bli veldig utadvendt og klovne for å få aksept, eller han kan være stillfaren i den hensikt å skape minst mulig blest rundt sin person. Dette kommer an på kulturen som råder i klasserommet og hvilken rolle han vil spille. Som foredragsholder kan ha fremstå som usikker og ukomfortabel med situasjonen. Dette kommer til uttrykk gjennom

kroppsspråket hvor fikling med løse gjenstander, klær eller hår er veldig vanlig. Dette er med på å svekke hans etos. Lettmatrosens handlinger styres ikke først og fremst gjennom kommunikasjonsmål. Dermed blir kontakten med tilhørerne svekket. Det er ikke det viktigste at budskapet blir kommunisert godt ut, men at jobben og lekser skal bli ferdig. Forberedelsene er ofte ikke gode nok, dermed vokser ikke lettmatrosen med oppgaven mens han framfører – han utnytter ikke øyeblikket, men gjennomfører i forhold til manus. Han går til sin vaktjeneste og foretar et pliktlop mot arbeidssdagens slutt.

5.2.2 Matrosen – med fartstid og kunnskap

Matrosen er selvsikker i sine handlinger. Han har lenger fartstid enn lettmatrosen, og har lært seg å gjøre alt fagstoff om til sitt eget. Det fremkommer at stoffet ikke bare er funnet og lest, men lært. Han tar mål av seg til å formidle det lærte stoffet på en overbevisende måte. Dette kan gjerne foregå gjennom en blanding av humor og alvor dersom han er akseptorientert, men overbeviser på tross av dette mottakeren på grunn av sine solide fagkunnskaper. Han er styrt av kommunikasjonsmål og resultatmål – det er viktig for ham å nå fram med budskapet sitt til tilhørerne. Han vil at de skal lære noe, og gjerne bli underholdt samtidig. I den multimodale teksten gjør han semiotiske valg som tjener som blikkfang og estetiske virkemiddel. Det blir pekt og kommentert mot Powerpointet, og de to tekstene interagerer. Han er svært bevisst på å utnytte øyeblikket. Her og nå-situasjonen styrer foredraget. Dermed er han åpen for improvisasjon. Forberedelsene er ikke nødvendigvis bunnsolide, men matrosen vil gjerne *virke* forberedt og overbevisende. Ordvalget kan være uheldig, eller han kan stoppe opp og stusse ved enkelte ord. Men han dveler ikke ved dette, og går lett videre. Stoffet er hans, og presentasjonsøyeblikket er hans. Språket er stort sett lett og ledig, og blikket er rettet mot tilhørerne. Matrosen eier sitt dekk og sin kunnskap, og vet å formidle det gjennom sin *patos*. Men bunnen er lekk uten at han er det bevisst, og laste- og losseklargjøringen kan gjøres bedre.

5.2.3 Styrmannen – med stø kurs

Styrmannen har bunnsolid ballast og stø kurs mot toppen. Han er forberedt til fingerspissene, resultatorientert og kommunikasjonsorientert. Han er forankret i skolekulturen og bærer av en tradisjon hvor fagkunnskapen er det absolutte fokus. Dette gir seg utslag i solid kunnskap som er innhentet, bearbeidet og lært. Styrmannen legger

til grunn en bevisst bruk av modaliteter. Powerpointet er systematisk satt opp, gjerne med tekst til venstre og bilder til høyre, slik han har lært gir størst leseutbytte for mottakeren. Det er variasjon i ressursbruken i den multimodale teksten. Eksempler er treffende bildevalg, gjerne med symbolikk som utdyper tema i tillegg til grafer og statistikk som utvider meningsinnholdet. Evalueringen fra lærer og et godt resultat står mest i fokus hos styrmannen. At tilhørerne skal lære noe, er også viktig for ham. Den solide kunnskapen han viser gjennomsyret av de gode forberedelsene, virker overbevisende på tilhørerne. Han har ofte et stort stofftilfang, og den avsatte tiden for foredraget blir gjerne for knapp. Styrmannen overdriver ikke sin patos i utlegningen, men har sitt logos i behold. Kroppsspråket er kontrollert, men brukes sjelden til å understreke viktige poenger. Det blir ikke pekt mot de fyldige illustrasjonene på Powerpointen, han foretrekker å bruke verbalspråket til å kommentere med. Styrmannen klarer seg ofte helt uten manus, han vet retningen, og har full kontroll på fagstoffet han skal formidle. Som dekksoffiser på sitt skip navigerer han stødig mot målet.

5.2.4 Kapteinen – med retning, oversikt og utsyn

Kapteinen er den som har kontroll på sitt skip og innehar de egenskapene han trenger for å være øverste leder på skipet. Han må ha oversikt, overblikk og utsyn. I tillegg kan noe uventet skje når som helst, og han må være klar for å improvisere. Mannskapet kan ha ulike måter å lære på, så han må gjøre bruk av ulike strategier. Kapteinen er styrt av kommunikasjonsmål, egenutviklingsmål og resultatmål. Denne foredragsholderen vil utvikle nye sider ved seg selv. Ved å ta i bruk verktøy han ikke har benyttet før, vil han vokse og på den måten oppleve både nyskaping og mestring. Ved multimodal tekstskaping, vil han velge modaliteter som sprenger noen grenser. Det kan være sammensetninger av egenprodusert film, ferdigprodusert film, bruk av tekniske effekter som skaper spesielle stemninger og scenskifter, dramatiseringer, voice-over-stemme eller rekvisitter. På den måten setter han sammen et kreativt tilfang av modaliteter som kompletterer hverandre. For å kommunisere med tilhørerne, som kan ha ulike måter å persipere på, passer han på å benytte både auditive, visuelle og verbale uttryksmåter. Stemme og kroppsspråk er finstemt mot innhold og andre modaliteter i teksten. Engasjementet uttrykkes gjennom variert mimikk tilpasset tematikken i de ulike delene av presentasjonen. Det overflødig er skrelt bort, og uttrykket er poengtert og slagkraftig. Kapteinen kan gjerne bruke humor der det er formålstjenlig. Han utstråler

trygghet og har kontroll over den retoriske situasjonen. Målet hans er også resultatorientert, men han er seg bevisst sine tilhørere. Det er ikke nok for ham å få en god karakter. Han vil gjerne *treffe* sitt publikum, skape en opplevelse. Både *etos*, *logos* og *patos* spiller på lag i kapteinens formidlingsuttrykk i det avgjørende øyeblikket – *kairos*. Kapteinen kan heise flagget til topps på sitt skip og seile trygt videre, fordi han kan mestre selv ukjente farvann.

6. ELEVENES STEMME I UNDERSØKELSEN

Da forskningsdeltakerne var ferdige med den muntlige presentasjonen, ble de bedt om å krysse av på en spørreundersøkelse om egen multimodal tekst og den muntlige presentasjonen (vedlegg 5). Det kom frem at forskningsdeltakerne hadde et kritisk blikk på sitt eget arbeid, og var bevisste på styrker og svakheter i produktene. I de fleste tilfellene sammenfaller forskningsdeltakernes syn på eget produkt med funnene i undersøkelsen. De som svarte at de hadde skapt et spennende samspill mellom modalitetene, kunne forbindes med de samme resultatene i funnene. Der hvor svarene uttrykte et visst misforhold mellom den integrerte multimodale teksten og den realiserte omliggende teksten, viste også funnene at dette var tilfelle. Flere mente at bruken av stemme og kroppsspråk som redskap til å understreke budskapet med, kunne videreutvikles. Dette stemte med funnene hvor denne interaksjonen var mangelfull. Typologien kom til syne også i elevsvarene. Når jeg studerer elevsvarene etter at analysen er utført, kan jeg se kjennetegnene på *lettmatrosen*, *matrosen*, *styrmannen* og *kapteinen* i resultatene. En av kapteinene skiller seg imidlertid ut. Denne forskningsdeltakeren er ikke fornøyd med strukturen og antall modaliteter i presentasjonen sin. Jeg tolker dette som at kapteinen ikke vil ligge i ro i havnen for lenge, men forbereder seg på å forsere stadig nye, ukjente farvann.

7. AVSLUTNING OG VEIEN VIDERE

7.1 Oppsummering

Målsetningen med prosjektet var å oppdage sammenhenger mellom multimodalitet, muntlig uttrykksform og kontekst. Ett av forskningsspørsmålene i studien gikk ut på å finne karakteristika for den funksjonelle spesialiseringen og kohesjonsmekanismer i elevpresentasjonen. Et annet skulle få frem sammenhengen mellom kjennetegn ved det multimodale samspillet og realiseringen av appellformene *etos*, *patos* og *logos*. Analysekategoriene ble brukt som parameter for å måle graden av interaksjon mellom tekst og tekst. I innledningen skisserte jeg en modell for tre ulike grader av slik interaksjon (Figur 1, 2 og 3, side 3). Jeg slo fast at graderingen vil være bestemt av vellykkede (meningsfulle) eller mindre vellykkede (meningsfulle) koplinger mellom de to tekstdelene. Van Leewuens teori om kohesjonsmekanismene som bærebjelken for vellykket interaksjon i multimodale og kommunikative tekster, ble styrket i undersøkelsen: ”They form the key link between the semiotic articulation and the body. They are the ‘life blood’ of semiotics” (van Leewuen, 2005, s. 181). Funnene tyder på at denne nøkkelkoplingen utgjør forskjellen på vellykket og mindre vellykket interaksjon mellom tekstene. I undersøkelsen min fant jeg at alle gradene av interaksjon var representert i materialet. For å synliggjøre kjennetegnene på den høyeste graden av interaksjon, har jeg vist til eksempler fra forskningsmaterialet hvor disse kjennetegnene var mest til stede. I tillegg til å analysere kjennetegnene, tok jeg hensyn til at forskningsdeltakerne posisjonerte seg mot ulike mål i tekstuttrykket sitt. Løvland (2006) opererer med resultatmål, egenutviklingsmål, opplevelsesmål, kommunikasjonsmål og akseptmål i sin typologisering av subjektet. Jeg fant gjerne en kombinasjon av målene i én og samme tekst, eller de kunne være mer rendyrkede. Dette samlede uttrykket hos hver forskningsdeltaker utgjorde funn som gav meg grunnlag for en typologisering. Målet med oppgaven var å få ny forståelse for hvordan jeg som pedagog kan veilede elevene til å ta ut sitt potensiale i tekstskaping og fremføringskompetanse. Som et resultat av dette var jeg opptatt av hvilket potensiale som kunne fremkomme i de ulike kategoriene. Jeg valgte derfor metaforer fra sjøfarten som ikke bare plasserer aktørene i en bås, men som sier noe om hvordan de kan utvikle seg videre til neste steg i prosessen. De ulike stadiene er kalt *lettmatrosen*, *matrosen*, *styrmannen* og *kapteinen* og sammenfaller med nivåene i figurene for interaksjon (Figur 1, 2 og 3, side 3).

Lettmatrosen vil høre inn under *figur 1* i modellen, mens *matrosen* og *styrmannen* vil passe inn i *figur 2*. *Kapteinen* har tilhørighet i *figur 3*.

7.2 Veien videre

Å finne ståstedet til elevene for å veilede dem mot neste delmål er en situasjon pedagoger står i hver eneste dag. Tekstskaping og muntlige presentasjoner er to eksempler på slike situasjoner i skolen. Å mestre disse oppgavene favner på tvers av fag, og elevene vil møte lignende settinger også i videre studier og i arbeidslivet den dagen skolehverdagen er over. Læringen elevene får om disse kompetansene kan tilegnes gjennom hele skoleløpet fra grunnskolen og ut videregående skole, og de kan få bruk for kunnskapen gjennom hele arbeidslivet. Som omtalt i oppgaven finnes det vurderingskriterier i skolen som dekker deler av måloppnåelsen for disse kompetansene. Men området er i stadig utvikling. Kravene til god muntlig formidling fordrer ferdigheter og kunnskaper som utgjør et nytt og utvidet fagområde i skolen. Når retorikk er inkludert eksplisitt i læreplanen for norskfaget, er det et uttrykk for den tyngden fremføringskunnskap har fått. Når begrepet «sammensatte tekster» er gjort implisitt i læreplanen, sier det noe om den selvfølgelige rollen multimodale tekster har fått i norskfaget. Det forutsettes at kompetansen er så utviklet at det neste målet er å videreutvikle den. Det er gitt at multimodale tekster skal være basisen i alle presentasjoner.

I denne oppgaven har jeg foreslått flere verktøy som pedagogene kan benytte for å veilede elevene i multimodal tekstskaping og fremføringskunnskap. Funnene viser hva som skjer i det interessante spenningsfeltet mellom disse to kompetansene. For pedagogene vil det å kjenne igjen typologien når de møter *lettmatrosen*, *matrosen*, *styrmannen* og *kapteinen* kunne gi tilleggskompetanse i veiledningen av elevene. Det multimodale uttrykket og realiseringen av *etos*, *patos* og *logos* i fremføringsøyeblikket (*kairos*), er blitt synliggjort i denne oppgaven ved en innføring av typologiseringskategoriene. Ved å gi pedagogene verktøy som gjør det lettere å tyde kjennetegnene på god, middels og dårlig interaksjon i fremføringsøyeblikket, kan deres forståelse for fagfeltet økes. I neste omgang kan elevene bevisstgjøres. Det er først når elevene oppdager potensialet i den kategorien de selv «tilhører», at de kan posisjonere seg for neste trekk.

8. LITTERATURLISTE

- Andersen Ø. (1995). *I retorikkens hage*. Oslo : Universitetsforlaget.
- Bakken, J. (2009). *Retorikk i skolen*. Oslo : Universitetsforlaget.
- Engebretsen, M. (red.). *Skrift/Bilde/Lyd: Analyse av sammensatte tekster*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS
- Everett, E. & Furseth, I. (2012). *Masteroppgaven: Hvordan begynne – og fullføre*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Halliday, M.A.K. & Hasan R. (1985). *Language, context and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective*. London. Cambridge UP.
- Handagard, I. (2005). *God i muntlig? Fortellerteknikk, retorikk og fremføringskunnskap*. Kristiansand. Høyskoleforlaget.
- Holen, R. (2002). *Presentasjon: Om kommunikasjon og formidling – slik en skuespiller ser det*. Oslo : Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Holte Haug, K., Jamissen, G. & Ohlmann, C. (2012). *Digitalt fortalte historier: Refleksjon for læring*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Kjørup, S. (2008). *Menneskevidenskabene: 2: Humanistiske forskningstraditioner*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Liestøl, G., Fagerjord, A. & Hannemyr, G. (2009) (2005). *Sammensatte tekster: Arbeid med digital kompetanse i skolen*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Løvland, A. (2006). *Samansette elevtekstar: Klasserommet som arena for multimodal tekstskapning*. (Doktoravhandling, Høgskolen i Agder, Fakultet for humanistiske fag). Moun, T. (2012). *Kunsten å påvirke: Retoriske tekster fra Ludvig Holberg til i dag*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Moun, T. & Fossum K. (2010). *Å lykkes med sammensatte tekster og retorikk*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Maagerø, A. (2005). *Språket som mening. Innføring i funksjonell lingvistikk for studenter og lærere*. Oslo: Universitetsforlaget AS
- Penne, S. & Hertzberg F. (2011). *Muntlige tekster i klasserommet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm M. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget
- Rogne, M. (2008). Omgrepet tekst i skulen, ei tverrvitskapleg tilnærming. Norsk Pedagogisk Tidsskrift, (92), 234-246.

- Schwebs T. & Otnes H. (2006). *Tekst.no. Strukturer og sjangrer i digitale medier*. Oslo: Cappelens Forlag AS
- Van Leeuwen T. (2008). *Introducing Social Semiotics*. London: Routledge
- Vavik L. & Salomon G. (2012). *Introduksjon til forskning IKT i læring: Kompendium*. Stord: Høgskolen Stord/Haugesund.
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplan i norsk for VG1 Studieforberevende og VG2 Yrkesfaglige utdanningsprogram, VG3 Studieforberevende utdanningsprogram [Kunnskapsløftet]*. Hentet fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Grep/Modul/?gmid=10&gmi=150806>
- Yin, R.K. (2009). *Case study research: Design and methods*. Los Angeles. SAGE.

9. VEDLEGG

Vedlegg 1. Minnepenn med filmfiler av video-opptak

Innhold – minnepenn:	Antall forskningsdeltakere involvert:	Referanse til tekst nr. i oppgaven:
M2U00012: Musikkvideo-analyse: «Like a Toy Soldier»	1	Tekst 1
M2U00021: Musikkvideo-analyse: «Rebecca Black»	1	Tekst 2
00001: Dannelsesreise og fantasy-fortelling	3	Tekst 3
00004: Nordiske språk: Hva kjennetegner islandsk?	3	Tekst 4
En utenriksreporters reise til et land i konfliktområde. Land: Thailand <i>Filmopptaket som hører til tekst 5 er ikke lagt ved fordi det ikke er gitt tillatelse av forskningsdeltaker.</i>	1	Tekst 5
ZOOM0002: A trip to New Zealand Lesbar Powerpoint finnes i mappen: <i>Master IKT i læring – Filmer – Sammensatte tekster</i>	1	Tekst 6
ZOOM0005: Festivals in India Lesbar Powerpoint finnes i mappen: <i>Master IKT i læring – Filmer – Sammensatte tekster</i>	1	Tekst 7
I mappen: <i>Master IKT i læring – Filmer – Sammensatte tekster</i> MP4-video: India Gandhi (film) India Gandhi: (script)	1	Tekst 8

Vedlegg 2. Godkjenning NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org nr. 985 321 884

Ingunn Flatøy
Studieområde lærer
Høgskolen Stord/Haugesund
Klingenbergvegen 8
5414 STORD

Vår dato: 14.01.2013

Vår ref:32598 / 3 / MSS

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 05.01.2013. Meldingen gjelder prosjektet:

32598	<i>Entertainer eller foredragsholder? En analyse av muntlige formidlings situasjoner i klasserommet. Hva kjenner elever presentasjoner ved bruk av multimodale presentasjonsverktøy i videregående skole?</i>
Behandlingsansvarlig	Høgskolen Stord/Haugesund, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Ingunn Flatøy
Student	Marit Frøydis Lindtner

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 meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven og 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/meldeplikt/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://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.12.2013, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Marie Strand Schildmann

Marie Strand Schildmann tlf: 55 58 31 52
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Marit Frøydis Lindtner, Nornesveien 2, 4250 KOPERVIK

Avdelingskontorer / District Offices

OSLO NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svuuit.no

Vedlegg 3. Informasjonsskriv og samtykkeerklæring 1 (elev)

Forespørsel om å delta i observasjon i forbindelse med en masteroppgave

Jeg er masterstudent i IKT i læring, fagprofil norsk ved Høgskolen Stord Haugesund og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Temaet for oppgaven er analyse av muntlige formidlingssituasjoner i klasserommet med hovedvekt på multimodale tekster og retorikk. Jeg er interessert i å studere hvordan elever på Medier og kommunikasjon bruker presentasjonsverktøy for å formidle et tema, og videre hvordan de fremstår når de presenterer samme tema muntlig. Jeg kommer også til å forske på en annen klasse ved skolen på programfaget elektro med samme formål. En del av oppgaven min vil gå ut på å studere ulike klasser når det gjelder hvordan teksten blir satt sammen i presentasjonsverktøyet og hvordan den blir formidlet muntlig.

For å finne ut av dette, ønsker jeg å observere 8 personer i din klasse når dere fremfører oppgaven «En reportasje for en utenriksreporter til et krigsherjet land».

Jeg kommer til å ha et filmkamera stående i klasserommet under den muntlige framføringen, og du vil da bli filmet mens du har framføringen din foran klassen. Din kontaktlærer vil også være til stede. I etterkant vil du få et kort evalueringsskriv på læringsplattformen It's learning, hvor du vil bli bedt om å krysse av på ulike svaralternativer om hvordan du syntes framføringen forløp.

Din kontaktlærer og jeg setter opp tid og sted for framføringen. Min observasjon av framføringen din har ingen betydning for karaktersetning på oppgaven. Det er frivillig å være med og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom du trekker deg vil alle innsamlede data om deg bli anonymisert. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Opplysningene anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig, innen 15. desember 2013.

Dersom du synes det er i orden at jeg observerer deg mens du har den nevnte framføringen, er det fint om du skriver under på den vedlagte samtykkeerklæringen og sender den til meg. Hvis det er noe du lurer på kan du ringe meg på 95 06 04 19, eller sende en e-post til Marit.Foydis.Lindtner@rogfk.no. Du kan også kontakte min veileder Ingunn Flatøy ved Høgskolen Stord Haugesund på telefonnummer 95 25 37 56.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).

Med vennlig hilsen

Frøydis Lindtner
Nornesveien 2

4250 Kopervik

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt skriftlig informasjon og er villig til å delta i studien.

Signatur Telefonnummer

Vedlegg 4. Informasjonsskriv og samtykkeerklæring 2 – e-post (elev)

Hei til alle forskningsdeltakere!

Som dere husker, tok jeg video-opptak av dere i forbindelse med forskningen til Masteroppgaven min. Jeg har nå kommet så langt at jeg skal levere inn oppgaven min. Jeg kommer da til å legge ved en minnepenn med filmopptakene som er gjort av foredraget deres. Disse filmopptakene er det bare de to sensorene som skal se når de holder på med å vurdere oppgaven min. De skal ikke vises fram for noen andre. Når oppgaven min er ferdig sensurert, ødelegges filene og kan ikke spores tilbake til dere på noen måte.

Vennligst bekreft hvis det er i orden for dere at jeg legger ved filmfilene ved innlevering av oppgaven min, og at de slettes etterpå. Dette gjør dere ved å svare på denne mailen. Da skriver dere OK og navnet deres under.

Tusen takk for hjelpen til dere alle! Dere har hjulpet til slik at jeg nå kan levere en fyldig og god Masteroppgave.

Hilsen

Marit Frøydis Lindtner

norsklærer og Masterstudent

Vedlegg 5. Skjema for selvevaluering av forskningsdeltakere

Undersøkelse om multimodal tekst og framføring

Side 1 av 2

Undersøkelse om multimodal tekst og framføring

[← Tilbake til Velg resultat](#)

Antall svarpersoner: 0

1. Flervalgsspørsmål

Prosent

A) Den multimodale teksten (Powerpointen)

Jeg klarte å skape et spennende samspill mellom uttrykksmåter/modaliteter i Powerpointen min.

(Uttrykksmåter eller modaliteter kan være skriftlig tekst, bilder, filmsnutter, lydklipp, grafer o.s.v.)

Ja - helt optimalt 0%

Samspillet fungerte - men kan nok gjøres mer spennende 0%

Nei - dette fikk jeg ikke til 0%

2. Flervalgsspørsmål

Prosent

Dersom jeg hadde brukt flere uttrykksmåter (modaliteter) i Powerpointen min, hadde jeg klart å skape et enda mer allsidig og helhetlig uttrykk.

Mengden modaliteter var passe 0%

Noen flere hadde skapt et bedre uttrykk 0%

Det var for få modaliteter, så uttrykket ble "fattig" 0%

3. Flervalgsspørsmål

Prosent

Jeg klarte å skape flyt og sammenheng i Powerpointen min.

Ja - flyt og sammenheng fungerte optimalt 0%

Den var ganske strukturert, men kan forbedres 0%

Nei - elementene var løsrevet fra hverandre 0%

4. Flervalgsspørsmål

Prosent

B) Den muntlige presentasjonen:

Jeg klarte å formidle budskapet og få en slik kontakt med publikum at de lærte noe nytt, ble underholdt og ble overbevist på en gang.

Ja - det virket som jeg klarte å tilfredsstille alle de tre kravene 0%

De lærte noe nytt og ble underholdt 0%

De lærte noe nytt og ble overbevist 0%

De ble underholdt og overbevist 0%

De lærte bare noe nytt 0%

De ble bare overbevist 0%

De ble bare underholdt 0%

5. Flervalgsspørsmål

Prosent

Jeg klarte å bruke stemmen og kroppsspråket mitt som et redskap til å understreke budskapet med.

Ja - helt optimalt 0%

https://www.itslearning.com/test/show_survey_result.aspx?TestID=4694217&Type=1 18.06.2013

Jeg klarte det til en viss grad - men kan bli bedre til å utnytte dette på riktig måte	0%
Nei - dette fikk jeg ikke til	0%

6. Flervalgsspørsmål**Prosent**

Jeg var bevisst målgruppen min og klarte å formulere språket slik at det var tilpasset både dem og faginnholdet.

Ja - helt optimalt	0%
Det fungerte bra - men jeg kan bli enda mer bevisst på dette	0%
Nei - dette fikk jeg ikke til	0%

7. Flervalgsspørsmål**Prosent****C) Harmoni mellom Powerpointen og formidlingen:**

Hvordan synes du den muntlige presentasjonen din var tilpasset det som Powerpointen uttrykte?

Powerpointen var bare noe "utenpå" foredraget. Den gav ikke påfyll til det jeg sa	0%
Powerpointen illustrerte det samme som jeg sa i foredraget og fungerte som en disposisjon.	0%
Powerpointen gav tilhørerne tilleggsinformasjon, noe mer enn det jeg sa	0%

https://www.itslearning.com/test/show_survey_result.aspx?TestID=4694217&Type=1 18.06.2013

Vedlegg 6. Kategoriseringskjema – multimodale tekster

KATEGORISERING:

Engelskoppgave: ENGLISH SPEAKING COUNTRIES

Forskningsdeltaker 7: Gandhi - India

<p>Den multimodale teksten (spørsmål) <i>Er virkemidlene (modalitetene) tilpasset hverandre, og i så fall hvordan? Sier de det samme, men på ulike måte eller sier de noe forskjellige? Moiser de hverandre eller tar ett av virkemidlene (modalitetene) (ufrivillig) oppmerksomheten bort fra et annet?</i></p> <p>Beskrivelse av den multimodale teksten: Starter med film av eleven, deretter kart med inn-zooming mot landet India, verbaltekst m/stor skrifttype benevner navnet på hovedstanden og folketall. Landegrensene blir trukket opp med røde og blå farge-striper som beveger seg. Videre film av eleven hvor fysiske elementer som ris, salt, te og bomull blir kastet på eleven. Stillbilde i sort/hvitt som zoomes inn. Kontrast med super man kledd i gult, rødt og blått. Figuren beveger seg over bildet. Nytt sort/hvitt-bilde hvor det komme elementer som omtales inn fra sidene. Disse er fargerike og er kontrast til bildet.</p> <p>Nytt stillbilde i farger med motiv fra India. Nytt fargebilde som illustrer en indisk festival med kontrast fra symboler som omtales. Disse legges over bildet og blir zoomet inn. Verbaltekst legges så over samme bilde. Ordene er fra engelsk vokabular og illustrerer det nye språket i India under kolonitiden. Nytt stillbilde med sort/hvitt-bilde av Ghandi som barn. Dette bildet «legger seg over» det fargerike hovedbildet. Markerer nytt avsnitt i fortellingen. Verbaltekst i stor og liten skrifttype gir stikkord fra det han omtaler med stemmen. Nytt sort/hvitt-bilde av Ghandi som ung. Fortsetter med stillbilde av tog som illustrerer togreise og en spesiell hendelse. Stillbilde som illustrerer segregering. Kontrastering med</p>	<p>Interaksjonen (spørsmål) Hvordan samspilte «illustrasjonene» innholdsmessig med «foredraget»? - Kun estetiske innslag/underholdning eller - Gav de informasjon til emnet? - Hvis det siste gientok de bare informasjonen muntlig? - Gav de ny informasjon ved utdyping eller utviding? - Fungerte illustrasjonene slik de var tenkt? (Eks. for liten skrift på Powerpointen, for svak lyd, fnsing over dramatisering?)</p>	<p>Retorikk i teksten Omtale av teksten i forhold til: Etos Logos Patos (Kairos) Modalitetene stemme og kroppsspråk skal komplettere presentasjonen. Etos: <i>Handtering av presentasjonsteknologi:</i> I denne digitale fortellingen er den multimodale teksten integrert i selve framføringen. Etos blir styrket ved det vellykkede samspillet mellom modalitetene. Etos blir styrket ved at deltakeren har oversikt over stoffet sitt, og uttrykker at han har et eierforhold til det. Dette gjøre han ved å ha en personlig tilnærming til stoffet og ved å ha kreert et unikt, eget uttrykk i sin presentasjon, noe som virker overbevisende. Deltakeren utstråler troverdighet og stor profesjonalitet. Fremmer tilhøremes tillit.</p>
---	--	---

	<p>meningsdannelse gjennom konkrete motiver. Zoom-in-effekten intensiverer budskapet på bildene. Den skriftlige verbalteksten gir eksplisitt mening og eksemplifiserer. Rekvisitter som popper opp inn fra siden over stillbildene gir dynamikk i teksten, eksempelvis flammene som slikker oppover boksidene. Filmsnuttene visualiserer Ghandi mer intensivi enn stillbildene. Filmopptak av forskningsfeltaker mens han fremfører den muntlige verbalteksten, er preget av variasjon både i form av klesdrakt, stillestående eller gange.</p>	<p>Personlig tilnærming til tørre fakta. Den muntlige verbalteksten er framtrødende og presis i sitt uttrykk.</p>		<p>Samspeilet fungerer også optimalt p.g.a. at det ikke er unødvendige overlappinger mellom informasjonen i to modaliteter. Filmklippene er poengterte og er tilpasset budskapet i fortellerstemmen. Raske sceneskifter med variert vekslning mellom modaliteter gir et effektivt uttrykk uten overflødige eller trøttende gjentakelser. Lite bruk av omskriving, slik at vi unngår overtydelighet. Hyppig bruk av utdyping og utviding ved at flere modaliteter gir mening sammen kompletterer bildet vi får av presentasjonen.</p>
--	--	--	--	--

<p>presentasjonen.</p> <p>Forskningsdeltakeren evner å skape dynamikk i presentasjonen på en slik måte at han både underholder, tilfører ny kunnskap og overbeviser. Fremmer også tilhørernes følelsesmessige engasjement.</p> <p>Kairos: <i>Evnen til å utnytte øyeblikket, improvisere og justere er tegn på høy kompetanse. Tryggheten kan trenes opp.</i></p> <p>Her var det ikke en slik situasjon, mer enveis kommunikasjon. Forskningsdeltakeren gjorde sitt opptak isolert fra publikum.</p>							
<p>De ulike modalitetene og deres «rolle» i teksten:</p>							
<p>Forskningsdeltaker 7:</p> <p>Ghandi - India</p>	<table border="1"> <thead> <tr> <th data-bbox="858 741 927 965">Modal affordans (egnet) for ulike former for uttrykk:</th> <th data-bbox="858 965 927 1137">Funksjonell Spesialisering (oppgavefordeling mellom modalitetene)</th> <th data-bbox="858 1137 927 1310">Samspillet:</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="927 741 995 965">Modalitetene utgjør alle en fortolkning av det den muntlige verbalteksten uttrykker. Fortellerstemmen gir voice-over-effekt til stillbildene. Stilbildene gir</td> <td data-bbox="927 965 995 1137">Stilbildene gir rom for fortolkning. Iscenesetelsen når eleven selv er rolleinnhaver har stor funksjonell tyngde.</td> <td data-bbox="927 1137 995 1310"> <p>Kontrastering: Symboler som f.eks. tegn for ikke-vold lagt over voldelige scener.</p> <p>Utviding: Video-snutter fra filmen om Gandhi. Stillbilder med verbaltekst som blir lagt over. Elementer som popper opp over stillbildene og skaper tilleggsinformasjon.</p> <p>Samspiller/samspiller ikke: Komposisjonen er tydelig og har en fin oppbygging med innledning, hoveddel og avslutning. Avsnittene i teksten har form av «sceneskiftet» ved at stadig nye modaliteter avløser hverandre. Komposisjonen med vekslende mellom modaliteter er vellykket i teksten, og gir mottakeren signaler som hjelper ham å orientere seg i teksten.</p> </td> </tr> </tbody> </table>	Modal affordans (egnet) for ulike former for uttrykk:	Funksjonell Spesialisering (oppgavefordeling mellom modalitetene)	Samspillet:	Modalitetene utgjør alle en fortolkning av det den muntlige verbalteksten uttrykker. Fortellerstemmen gir voice-over-effekt til stillbildene. Stilbildene gir	Stilbildene gir rom for fortolkning. Iscenesetelsen når eleven selv er rolleinnhaver har stor funksjonell tyngde.	<p>Kontrastering: Symboler som f.eks. tegn for ikke-vold lagt over voldelige scener.</p> <p>Utviding: Video-snutter fra filmen om Gandhi. Stillbilder med verbaltekst som blir lagt over. Elementer som popper opp over stillbildene og skaper tilleggsinformasjon.</p> <p>Samspiller/samspiller ikke: Komposisjonen er tydelig og har en fin oppbygging med innledning, hoveddel og avslutning. Avsnittene i teksten har form av «sceneskiftet» ved at stadig nye modaliteter avløser hverandre. Komposisjonen med vekslende mellom modaliteter er vellykket i teksten, og gir mottakeren signaler som hjelper ham å orientere seg i teksten.</p>
Modal affordans (egnet) for ulike former for uttrykk:	Funksjonell Spesialisering (oppgavefordeling mellom modalitetene)	Samspillet:					
Modalitetene utgjør alle en fortolkning av det den muntlige verbalteksten uttrykker. Fortellerstemmen gir voice-over-effekt til stillbildene. Stilbildene gir	Stilbildene gir rom for fortolkning. Iscenesetelsen når eleven selv er rolleinnhaver har stor funksjonell tyngde.	<p>Kontrastering: Symboler som f.eks. tegn for ikke-vold lagt over voldelige scener.</p> <p>Utviding: Video-snutter fra filmen om Gandhi. Stillbilder med verbaltekst som blir lagt over. Elementer som popper opp over stillbildene og skaper tilleggsinformasjon.</p> <p>Samspiller/samspiller ikke: Komposisjonen er tydelig og har en fin oppbygging med innledning, hoveddel og avslutning. Avsnittene i teksten har form av «sceneskiftet» ved at stadig nye modaliteter avløser hverandre. Komposisjonen med vekslende mellom modaliteter er vellykket i teksten, og gir mottakeren signaler som hjelper ham å orientere seg i teksten.</p>					

<p>stillbilde av voldshandlinger med symbol for «non-violence» lagt over.</p> <p>Stillbilde av pass og brennende flammer i forgrunnen illustrerer at pass ble brent. Film av voldshandlinger fra filmen Ghandi.</p> <p>Overvoice fra eleven. Nytt avsnitt med eleven som presenterer innhold med egen stemme. Filmklipp han har tatt opp selv hvor han selv deltar. Vi får se to personer som går i demonstrasjons-tog med bannere. 3 nye stillbilder i sort/hvitt av Gandhi i ulike situasjoner, bl.a. i fengsel. Når alle disse bildene vises blir det brukt zoom-in-effekt. Klipp fra filmen av Ghandi hvor han proklamerer at alle religioner er likestilte. Eleven har så skiftet miljø og står nå ved et vann. Han begynner å gå mens han snakker, fordi han nå omtaler en vandring.</p> <p>Nytt filmklipp om opptøyer, nå med britene involvert. Voldelige angrep. Nå flere bilder av Ghandi når han faster i protest mot bruddet på «non-violence»-programmet. Fargebilde av Indias flagg ved omtale av uavhengigheten fra Storbritannia. Bilde av ørn i farger. Sceneskifte med slosskamp mellom hinduer og muslimer da Storbritannia hadde forlatt India. Dette illustreres av filmopptak av eleven selv og en annen ungdom som sloss. Hindu og muslim står skrevet i verbaltekst i pannen deres. Bilder fra historiske avisutklipp fra tiden som omtales. Sceneskifte med eleven som dramatiserer Ghandis morder og skuddet. Så skift til filmen hvor Ghandi blir skutt. Nye stillbilder av presidenten og voice-over-stemme av eleven som dramatiserer. Oppsummering på slutten ved opptak av eleven selv.</p> <p>Støttemanus er ikke synlig for mottaker, men dette foreligger.</p>	<p>- Gav illustrasjonen og foredraget det samme budskapet eller motarbeidet de hverandre?</p> <p>- Tjener disse ulike «virkemidlene» framstillingen eller ikke?</p> <p>- Fra elev: (En må høre det som sies, en må forstå det som sies, en må lære noe nytt og en må ikke kjede seg).</p> <p>Virkemidlene i den multimodale teksten tjener framstillingen i foredraget. Dynamisk framstilling med bruk av digitale kart, dramatisering på egne filmopptak, digitale effekter som f-eks. ordsky og pop-up-elementer. Filmsnutter, stillbilder og egne opptak harmoniserer optimalt. Et kreativt tilfang av modaliteter er brukt på en slik måte at de kompletterer hverandre.</p>	<p>Logos: Det muntlige foredraget står og faller ved at det fungerer for tilhørerne.</p> <p>Kvaliteten på den faglige utlegningen svarer til oppgaven og stofftilfanget er relevant. Beholder den røde tråden gjennom hele foredraget.</p> <p><i>Retorikkens seksdeling av talen, som skal være bearbeidet på forhånd bør være et kriterium: 1) Innledning 2) saksframstilling, 3) disposisjon med framsetting av hovedstandpunktet og oversikt over resten av talen, 4) argumentasjon for eget standpunkt 5) gjendrivelse av motpartens argumentasjon 6) avslutning med oppsummering av de viktigste momentene i talen.</i></p> <p>Innledningen i innledning, hoveddel og avslutning var markert. Oppsummeringen hjelper publikum til å huske budskapet i foredraget.</p> <p>Patos: Estetikken i kommunikasjonssituasjonen er patos.</p> <p>Kroppsspråket uttrykker det stemmen forteller om. Engasjement i framføringen. Smil og åpent uttrykk i ansiktet forsterker patos.</p> <p>God blikkontakt med publikum. Deltakeren har personlig innlevelse, men kan gjøre større bruk av tempovariasjon i fortellerstemmen. Fanger publikums interesse og makter å holde på den gjennom hele</p>
--	--	--

Vedlegg 7 . Utdrag fra LK06. Kompetansemål om sammensatte tekster Og muntlige presentasjoner

Fra revidert læreplan:

Muntlig kommunikasjon

Hovedområdet muntlig kommunikasjon handler om å lytte og tale i forskjellige sammenhenger. Lytting er en aktiv handling der eleven skal lære og forstå gjennom å oppfatte, tolke og vurdere andres utsagn.

Gjennom forberedt muntlig framføring og spontan muntlig samhandling skal eleven utvikle evnen til å kommunisere med andre og uttrykke kunnskap, tanker og ideer med et variert ordforråd i ulike sjangere. Muntlig kommunikasjon omfatter også å tilpasse språk, uttrykksformer og formidlingsmåte til kommunikasjonssituasjonen.

Kompetansemål etter Vg1 – studieforbereende utdanningsprogram og Vg2 – yrkesfaglige utdanningsprogram:

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- bruke fagkunnskap og fagterminologi fra eget utdanningsprogram i samtaler, diskusjoner og presentasjoner om skole, samfunn og arbeidsliv
- kombinere auditive, skriftlige og visuelle uttrykksformer og bruke ulike digitale verktøy i presentasjoner
- bruke kunnskap om retoriske appellformer i presentasjoner
- mestre ulike roller i samtaler, diskusjoner, dramatiseringer og presentasjoner

Kompetansemål etter Vg3 – studieforbereende utdanningsprogram:

- bruke retoriske og digitale ferdigheter til å produsere og framføre sammensatte tekster

Skriftlig kommunikasjon

Hovedområdet skriftlig kommunikasjon handler om å lese og skrive norsk. Opplæringen omfatter den første lese- og skriveopplæringen og den systematiske videreutviklingen av lese- og skrivekompetansen gjennom hele opplæringsløpet. Opplæringen i lesing skal stimulere elevens lyst og evne til å lese og skrive, og innebærer at eleven skal lese ulike tekster, både for å lære og for å oppleve. Leseopplæringen skal samtidig bidra til at eleven blir bevisst sin egen utvikling som leser og skriver.

Skriving innebærer å uttrykke, bearbeide og kommunisere tanker og meninger i ulike typer tekster og sjangere. Sammensatte tekster er en naturlig del av de tekstene elevene skal lese og utforme. God skriftlig kommunikasjon forutsetter et godt ordforråd, ferdigheter i tekstbygging, kjennskap til skriftspråklige konvensjoner og evne til å tilpasse tekst til formål og mottaker.

Kompetansemål etter Vg1 – studieforbereende utdanningsprogram og Vg2 – yrkesfaglige utdanningsprogram:

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne:

- bruke ulike estetiske uttrykksformer i sammensatte tekster
- vurdere og revidere egne tekster ut fra faglige kriterier

Vedlegg 8. Vurderingskriter utarbeidet av Norsk fagforum

Kriterier for karaktersetting ved muntlige presentasjoner

	Under middels 1-2	Middels 3-4	Over middels 5-6
Stemmebruk	Du snakker for lavt eller unaturlig høyt. Du varierer stemmebruken lite.	Du holder et balansert volum, men varierer ikke så mye. Du klarer stort sett å holde et passende toneleie.	Du holder et balansert volum, men varierer stemmen slik at det ikke blir monotont. Du varierer toneleiet etter innholdet.
Tempo, trykk	Du snakker en god del av tiden enten for fort eller for langsomt. Du skiller lite mellom viktige og mindre viktige ord og formuleringer.	Du klarer stort sett å snakke i passende fart. Du klarer ofte, men ikke alltid, å legge trykk på viktige ord og sekvenser.	Du tar pauser der det passer og snakker ikke for fort og ikke for langsomt (husk komma og punktum – snakk i avsnitt!) Du legger trykk på viktige ord og sekvenser.
Språkføring	Du har noen problemer med å uttrykke deg klart og slik at andre forstår hva du mener. Du bruker stadig pauselyder (eh..., øh... osv.) Du artikulerer dårlig. Du bruker bannord.	Du uttrykker deg slik at dine medelever forstår hva du mener. Du har en del pauselyder. Du har en viss variasjon i språket. Du har stor sett god diksjon; sluker ikke ord eller stavelser, men artikulerer stort sett godt.	Du uttrykker deg presist. Du unngår pauselyder Du varierer språket. Du har god diksjon.
Kroppsspråk	Du står urolig eller beveger deg mye mens du snakker uten at det fremmer budskapet. Du tygger tyggegummi. Du står med hendene i lommen, klør deg i håret, ser ut av vinduet e.a. Du følger ikke med når andre snakker.	Du står rolig. Du bruker av og til kroppsspråket for å understreke det du sier. Du gjør ikke noe som kan avlede interessen fra presentasjonen (f.eks. fikler med penner, håret e.a.) Du følger oppmerksomt og interessert med når de andre på gruppen snakker.	Du står ledig og avslappet. Du bruker kroppsspråket for å understreke det du sier.
Blikk	Du er en del bundet av manus, men kan stoffet slik at du kan svare hvis du får spørsmål. Du har liten kontakt med tilhørerne.	Du er ikke veldig bundet av manus og ser på publikum, men klarer kanskje ikke å flytte blikket mye rundt i rommet. Du har likevel en del kontakt med tilhørerne.	Du er ubundet av manus og ser på publikum; fester blikket flere steder i rommet, ikke bare på læreren eller én enkelt tilhører.
Engasjement	Du virker lite engasjert i det du selv snakker om. Ved opplesning leser du uten mange feillesninger.	Du virker engasjert i det du selv snakker om. Ved opplesning leser du med en viss innlevelse. Ansiktsuttrykket stemmer stort sett overens med innholdet.	Du virker engasjert i det du selv snakker om. Ved opplesning, leser du med innlevelse. Du er blid og positiv. Ansiktsuttrykket stemmer overens med innholdet
Hjelpemidler	Bruken av hjelpemidler bidrar lite til formidlingen. Du har liten kontroll over tiden det tar å presentere stoffet.	Du bruker noen hensiktsmessige hjelpemidler ut over dine egne ord. Du har kontroll over den tiden det tar å presentere stoffet ditt.	Du bruker hjelpemidler på en måte som fremhever, levendegjør eller letter formidlingen av budskapet. Du kan tilpasse deg tidsmessig til det uventede.