



Høgskulen  
på Vestlandet

# MASTEROPPGAVE

Elevs refleksjoner ved filmatisering av  
novelle

Student reflections of capturing short  
stories on film

**Øystein Aamli**

Master i undervisningsvitenskap

Fordypning i norsk

Avdeling for lærerutdanning i Bergen

Innleveringsdato: 15. mai 2019

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle

kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 10.

## **Forord**

Arbeidet med denne masteroppgaven har vært en lang og lærerik prosess. Jeg er svært takknemlig for å ha fått mulighet til å bruke såpass mye tid til å fordype meg innenfor fagfeltene multimodal teori og adaptasjonsteori. Det har også vært særlig interessant å planlegge og gjennomføre et såpass omfattende filmprosjekt som en del av min studie. Jeg har mange å takke for at jeg nå har kommet i mål.

Først og fremst vil jeg takke mine veiledere Ture Schwebs og Ellen Birgitte Johnsrud. Takk for oppmuntrende ord, interessante samtaler og god faglig støtte som har gitt trygghet underveis i prosessen. Takk og for gode og raske tilbakemeldinger, som jeg har lært mye av.

Videre går takken min gode kone Anette, som har dratt mye av lasset på hjemmefronten mens mannen har sittet under trappen og skrevet, og til mine tre små gutter, Mathias, Magnus og Jonas, som har måttet tåle lengre og flere dager i barnehagen og på SFO.

Takk til resten av familien som har bidratt med barnepass og praktisk hjelp, som har gjort at kabalen har gått opp.

Takk til korrekturleser Åshild.

Jeg vil også takke rektor som lot meg gjennomføre filmprosjektet slik jeg ønsket, og ikke minst elevene som virkelig stod på underveis, ga av seg selv og leverte flotte filmprodukter.

Frekhaug, mai 2019

Øystein Aamli

## Sammendrag

Denne avhandlingen handler om elevers refleksjoner om adaptasjon og multimodalitet. Hensikten har vært å finne ut hvordan elevene velger, og hvordan de tenker, når de skal filmatisere en novelle. Problemstillingen er: *Hvilke refleksjoner om multimodalitet og adaptasjon kan arbeid med filmatisering av skjønnlitterær tekst gi elever på 9. trinn?*

Utgangspunktet er et filmprosjekt over åtte uker i en niendeklasse med 25 elever. For å besvare problemstillingen har jeg brukt kvalitative forskningsmetoder: Deltakende observasjon av elevene under filmatiseringsprosessen, og gruppeintervjuer etter avsluttet filmprosjekt. Ulike elevarbeid, først og fremst filmene deres, blir også brukt som data.

Denne oppgaven bygger på en forståelse av at multimodale tekster kommuniserer gjennom en kombinasjon av ulike typer tegn. Sosiosemiotikken og multimodal teori danner et viktig teoretisk grunnlag. For å forstå meningskaping på tvers av medier er adaptasjonsforskning også et viktig teoretisk bakteppe.

Resultatene viser at elevene utnytter mange muligheter som finnes innenfor filmmediet og bruker et rikt utvalg av filmatiske virkemidler. Elevene begrunner også valgene de tar og vurderer ulike elementer i filmene sine i lys av sine helhetlige mål med filmen. De tar i bruk en internasjonal filmkultur som inspirasjon og refererer til filmer og sjangrer de kjenner til.

Elevene tenker over tematikken som kommuniseres i egne filmer, og uttrykker tydelig hva de ønsker å formidle. Elevene er på vei til å utvikle et egnet multimodalt språk for å samtale om multimodale tekster. Selv om elevene viser kreative og gode løsninger gjennom filmene sine, klarer de ikke alltid å sette ord på hvordan de ulike tegnene i filmen kommuniserer mening. Funnene mine indikerer at elevene reflekterer på et høyere nivå enn de klarer å uttrykke verbalt.

Med Kunnskapsløftet i 2006 ble det et krav om at elevene skulle produsere multimodale tekster. Et filmprosjekt som skisseres i denne studien kan være en nyttig innfallsvinkel til å arbeide med multimodale tekster og meningskaping på tvers av medier i klasserommet. Samtidig viser denne studien at elevene trenger mer øvelse i å sette ord på meningskaping på tvers av medier og trenger å videreutvikle et multimodalt begrepsapparat.

## **Abstract**

This thesis looks at pupils' reflections on adaptations and multimodality. The purpose of the master thesis has been to explore how they make decisions, and how they think when they are capturing a short story on film. The aim of this thesis is: *What reflections on multimodality and adaptations can film adaption of a fictional text give 9<sup>th</sup> grade pupils?*

The starting point is an eight weeks film project in a 9th grade class of 25 pupils. In order to answer the thesis I have used qualitative research methods: Participating observations of the pupils during the film adaption process and group interviews when the film project has ended. Some of the pupils' products, like their films, will also be used as data.

This thesis is based on the understanding that multimodal texts communicate by a combination of different types of signs. Social semiotic and multimodal theory make an important theoretical foundation. To understand meaning-making across media the research on adaptation is also a significant backdrop.

The results show that the pupils use a wide range of film media options and use a broad selection of cinematic techniques. The pupils give reason for the decisions they make and assess the various elements in their film based on the purpose of their film. They use international film culture as inspiration and refer to films and genres they know of.

The pupils think about the theme which is communicated in their films, and clearly express what they want to communicate. The pupils are developing a functional multimodal language for use in conversation about multimodal texts. Although the pupils show creativity and good decisions in their films, they are not always able to explain how the various signs communicate in the film. My findings indicate that the pupils reflect on a higher level than they can express verbally.

The Norwegian Knowledge Promotion Reform introduced in 2006 requires that pupils produce multimodal texts. A film project as described in this thesis can be a useful starting point when working with multimodal texts and meaning-making across media in the classroom. The study also shows that pupils need to practise how to express meaning-making across media and keep widening their multimodal vocabulary.

## **Innhold**

Forord .....	2
Sammendrag .....	3
Abstract.....	4
Figurer .....	8
Tabeller.....	8
1 Innledning.....	9
1.1 Bakgrunn og formål.....	9
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål .....	10
1.3 Oppgavens oppbygging .....	12
2. Teori .....	13
2.1 Utvikling av elevenes metaspråk .....	14
2.2 Et utvidet tekstbegrep .....	14
2.3 Sosialsemiotikk.....	15
2.4 Adaptasjonsbegrepet.....	17
2.5 Narratologi.....	20
2.6 Filmatisering og dramaturgi .....	22
2.7 Det mediespesifikke uttrykket .....	24
2.8 Literacy .....	27
3. metode .....	30
3.1 Valg av metoder.....	30
3.2 Undervisningsopplegget .....	31
3.2.1 Gruppene i filmprosjektet .....	32
3.2.2 Valg av skjønnlitterær tekst til filmatisering.....	32
3.3 Fenomenologi og hermeneutikk .....	32
3.4 Deltakende observasjon.....	33
3.4.1 Utvalg.....	33
3.4.2 Forberedelse og gjennomføring .....	34
3.5 Intervjuundersøkelsen.....	35
3.5.1 Valg av informanter .....	36
3.5.2 Gjennomføring .....	37
3.5.3 Transkribering.....	38
3.6 Forskningsetikk .....	39

3.7 Validitet og reliabilitet .....	40
4. Presentasjon av funn.....	42
4.1 Novellen.....	42
4.1.1 Novellens plott .....	42
4.1.2 Karakterene i novellen .....	42
4.2 Elevenes valg i filmene.....	43
4.2.1 Gruppe 1.....	43
4.2.2 Gruppe 2.....	45
4.2.3 Gruppe 4.....	46
4.2.4 Gruppe 5.....	47
4.2.5 Gruppe 6.....	49
4.3 Elevenes refleksjoner om novellens tema og oppbygging .....	50
4.3.1 Handling og tema .....	50
4.3.2 Novellens oppbygging .....	51
4.4 Elevenes refleksjoner over filmens handlingselementer .....	52
4.5 Elevenes refleksjoner rundt bruk av semiotiske ressurser .....	54
4.5.1 Karakterer og rekvisitter .....	55
4.5.2 Farger og lys .....	56
4.5.3 Bildeutsnitt.....	56
4.5.4 Kameravinkler og kamerabevegelser.....	58
4.5.5 Lyd og musikk .....	58
4.6 Metaspråk .....	59
4.7 Bruk av manus og storyboard .....	60
4.8 Avsluttende kommentar: Elevenes generelle oppfatninger av prosjektet .....	61
5. Drøfting .....	62
5.1 Novellens overordnede tema .....	62
5.2. Handlingselementer overført til film .....	63
5.2.1 Filmens kjernefunksjoner og satellitter.....	63
5.2.2 Elevenes begrunnelser for handlingselementer .....	64
5.2.3. Elevenes ønsker om å utfylle handlingen i novellen.....	65
5.2.4 Spontane valg av handlingselementer.....	65
5.3 Semiotiske ressurser i filmatiseringen .....	66
5.3.1. Det mediespesifikke uttrykket i novellen og i filmen.....	66

5.3.2 Narrative grep .....	67
5.3.3 Troverdighetsaspektet i filmene.....	69
5.3.4 Karakterer og rekvisitter .....	70
5.3.5 Valg av semiotiske ressurser ut fra tidligere bruk og sosiale konvensjoner .....	71
5.3.6 Stemning og følelser .....	72
5.3.7 Flyt i kommunikasjonen.....	73
5.3.8 Endring av elevenes oppfatning av den modale affordansen.....	73
5.3.9 Vurdering av samspill mellom semiotiske ressurser.....	74
5.4 Elevenes metaspråk og design-kompetanse .....	74
6 Konklusjon .....	77
6.1 Sentrale funn.....	77
6.2. Studiens relevans og didaktiske implikasjoner.....	79
6.3 Videre forskning .....	80
Litteratur.....	82
Vedlegg.....	85
Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD.....	85
Vedlegg 2: Samtykkeskjema.....	87
Vedlegg 3: Intervjuguide .....	89
Vedlegg 4: Lenke til novellen «Mafioso» av Kolbjørn Hauge.....	90

## Figurer

Figur 1: Dramaturgisk kurve (Harms Larsen, 2003:109).....	23
Figur 2: Vekslingen mellom deltakerrollen og observatørrollen i studien (Grønmo, 2016, s. 160).....	35
Figur 3: Kokkien går opp trappen (gruppe 1) .....	44
Figur 4: Kokkien etter å ha blitt dyttet ned fra taket (gruppe 1) .....	45
Figur 5: Ronny kaster kniv på et bilde av Kokkien (gruppe 2).....	45
Figur 6: Kokkien klatrer opp i et tre for å holde utkikk (gruppe 4) .....	46
Figur 7: Kokkien trues av faren (gruppe 5).....	47
Figur 8: Kokkien på veg opp stigen (gruppe 5) .....	48
Figur 9: Kokkien ser etter mat i kjøleskapet (gruppe 6) .....	49
Figur 10: Sverre og Adrian kommuniserer med Kokkien gjennom tekstmeldinger (gruppe 6) .....	50

## Tabeller

Tabell 1: Planlagt filmprosjekt .....	32
Tabell 2: Gruppens forslag til tema i novellen .....	51
Tabell 3: Antall ytringer under intervjuet (Det er også tatt med bekreftelser, som "ja" eller "mm" ). * måtte gå 10 minutter før intervjuet var ferdig. **deltok ikke i intervjuet. ....	52
Tabell 4: Eksempler på begreper brukt av elevene under intervjuene .....	60



# 1 Innledning

## 1.1 Bakgrunn og formål

Denne studien handler om hvordan et utvalg ungdomsskoleelever tenker når de skal produsere sine egne filmadaptasjoner. Mer presist er jeg opptatt av å kartlegge deres refleksjoner om multimodalitet og adaptasjon i denne prosessen.

Læreplanen viser at multimodal kompetanse bør være en sentral del av dagens norskfag.

Under formålet med faget står det for eksempel:

I norskfaget møter elevene et bredt spekter av tekster. Faget bygger på et tekstbegrep som inkluderer muntlige, skriftlige og sammensatte tekster, der skrift, lyd og bilder spiller sammen. [...] De skal selv produsere ulike typer tekster med hensiktsmessige verktøy, og tilpasse språk og form til ulike formål, mottakere og medier (Utdanningsdirektoratet, 2013).

Arbeid med multimodale tekster vil også være en del av framtidens norskfag. I forslaget til ny læreplan i 2020 står det at «Lesing i norsk innebærer å lese sammensatte tekster som kan inneholde skrift, bilder, tegninger, tall og andre uttrykksformer» (Utdanningsdirektoratet, 2019). Et av de foreslåtte kompetansemålene etter 10. trinn i den nye læreplanen er at elevene skal kunne «lage sammensatte tekster og begrunne valg av uttrykksformer» (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Å sette fokus på hvordan ulike modaliteter kan kommunisere mening i ulike sammenhenger er ikke bare viktig innenfor fagets grenser, men utgjør en viktig del av elevenes generelle tekstkyndighet, som de trenger i møte med dagens moderne tekstsamfunn. En slik tekstkyndighet kan knyttes til begrepet multimodal literacy, som beskriver «[...] både evnen til å bruke og tolke ulike uttrykksystemer eller semiotiske modaliteter og evnen til å beherske ulike medier» (Maagerø & Tønnessen, 2014, s. 14). Læreplanen fra 2006 kalles gjerne en literacy-reform, og målet med innføringen var at elevene skulle utvikle det OECD mente var «key competencies», som skulle ruste de unge til å møte utfordringer i samfunnet de lever i (Smidt, Tønnessen, & Aamotsbakken, 2011, s. 11).

Jeg antar at det er vanlig å arbeide med film i norske klasserom, om ikke annet vil jeg tro det er vanlig å bruke film eller filmklipp på ulike måter. Samtidig vil jeg nok tro at arbeid med adaptasjoner vektlegges svært ulikt blant lærere. Å fokusere på adaptasjoner i undervisningssammenheng mener jeg har et stort potensiale. Potensialet ligger i å sette

søkelyset på hvordan ulike elementer i en tekst formidler mening, og hvordan mening kan overføres til et nytt medium. Ved å arbeide med adaptasjoner i klasserommet er elevene avhengige av å ta stilling til hva som skal overføres og hvordan det skal skje, ut fra hva de ønsker at filmen skal kommunisere og hvilke muligheter og begrensninger som finnes innenfor modalitetene og mediet de skal overføre til.

Andrew Burn, britisk forsker på media og multimodalitet, sier at engelske lærere har vært kjent med å sammenligne bok og film i lang tid, men at det ikke er vanlig å utnytte filmens «grammatikk» på et detaljert nivå i undervisningen (Burn, 2005, s. 16). Jeg vil anta at Burns beskrivelser også passer med norsk skole. Burns påstand synes jeg er svært interessant. I lys av dette er jeg interessert i å finne ut hva som skjer når det settes søkelyset på filmens «grammatikk» i et filmprosjekt i en niendeklasse.

Min forskning vil kunne være et supplement til norsk forskning på multimodalitet i skolen. Oppmerksomheten rundt multimodalitet har økt i årene etter innføring av ny læreplan i 2006. Det finnes også omfattende internasjonal forskning på området. Marthe Øidvin Burgess' avhandling *Fra novelle til film. Elevproduserte multimodale tekster på 9. trinn*, publisert i 2015, har vært særlig relevant for min egen studie. Hennes hovedfokus har vært på å kartlegge hvordan produksjon av multimodale tekster foregår i skolen, i tillegg til å finne ut hvordan utvalgte elevfilmer kommuniserer.

Mens Burgess legger vekt på å undersøke elevenes tanker om arbeidsprosessen og opplevelsen av filmatiseringsprosjektet, er jeg mest opptatt av hvordan elevene beskriver handlingselementer og semiotiske tegn de har brukt. Jeg mener det vil være nyttig å forstå hvordan elevene tenker, og dette elevperspektivet kan være et nyttig bakteppe for framtidige undervisningsopplegg.

## **1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål**

Problemstillingen for denne masteroppgaven er:

*Hvilke refleksjoner om multimodalitet og adaptasjon kan arbeid med filmatisering av skjønnlitterær tekst gi elever på 9. trinn?*

For å besvare problemstillingen har jeg ledet en niendeklasse gjennom et åtte ukers filmprosjekt, der elevene skulle overføre en skriftlig novelle til filmmediet. Denne studien ble

gjennomført på en felt hvor jeg hadde tilgang på forhånd, i en klasse jeg var kontaktlærer og norsklærer i. Elevene hadde først en undervisningsperiode, før de planla og deretter produserte sine egne filmer i grupper. For å konkretisere det jeg ønsket å finne ut, utarbeidet jeg to forskningsspørsmål:

1. Hvilke valg tar elevene når de skal filmatisere en novelle?
2. Hvilke refleksjoner gjør elevene når de velger eller utelater handlingselementer?  
Hvordan tenker de at de kan utnytte filmmediets semiotiske ressurser?

De to forskningsspørsmålene har ulikt fokus. Med elevenes *valg* mener jeg hvilke handlingselementer elevene tar med eller utelater med utgangspunkt i den skriftlige novellen, hvilke semiotiske ressurser de bruker og hvordan disse brukes i en større kontekst. Med elevenes *refleksjoner* mener jeg hvordan de tenker i adaptasjonsprosessen. Å beskrive både elevenes valg og refleksjoner gir meg et godt grunnlag for å vurdere elevenes motiver i filmatiseringsprosessen.

Forskningsspørsmålene må også ses i sammenheng. Filmene de produserte har blitt formet gjennom mange tankeprosesser, helt fra elevene møtte novellen til redigeringsarbeidet ble ferdig og filmene ble vist fram. Ved å studere elevenes valg slik de kommer til uttrykk i filmene, fikk jeg også et innblikk i hvordan de har tenkt. Samtidig som elevenes valg kan være en indirekte referanse til elevenes tankevirksomhet, er det viktig å være klar over at valgene også kan ha oppstått som tilfeldigheter og være basert på intuisjon.

For å finne svar på disse forskningsspørsmålene har jeg benyttet meg av kvalitative forskningsmetoder. Deltakende observasjon ga meg mulighet til å iaktta elevene direkte under prosessene, slik at jeg kunne studere valgene de tok og registrere ytringer de kom med. For å kunne beskrive valgene slik de kommer til uttrykk på skjermen, har også elevfilmene vært nyttige data. Elevene vil i slike prosesser gjøre seg mange refleksjoner underveis som ikke nødvendigvis kommer til syne eller lar seg måle. Jeg gjennomførte gruppeintervjuer i etterkant av filmprosjektet for å få innblikk i en del av disse tankene.

Filmprosjektet i denne studien ble lagt opp slik at det kunne gjennomføres innenfor vanlige undervisningsrammer. Derfor mener jeg at det skal være mulig å gjennomføre et tilsvarende prosjekt for andre i etterkant, ved bruk av ressurser som vanligvis finnes i norske klasserom eller som elevene har tilgjengelig. Jeg har for eksempel valgt å la elevene bruke sine egne mobiltelefoner til å filme med istedenfor å hente inn moderne og avansert filmutstyr. Det ble

også lagt opp til at elevene kunne benytte seg av enkle redigeringsprogrammer som kan lastes ned gratis eller som finnes på elevenes mobiler eller skolens PC-er.

### **1.3 Oppgavens oppbygging**

Denne oppgaven er delt inn i seks kapitler. Dette innledningskapittelet viser bakgrunnen og formålet med studien, og redegjør for problemstilling og forskningsspørsmål. I kapittel 2 presenterer jeg det teoretiske rammeverket jeg har valgt. Sosialsemiotikk, multimodal teori og adaptasjonsteori vil stå særlig sentralt her. I tillegg settes det fokus på narrativitet, filmatisering og dramaturgi, det mediespesifikke uttrykket i film og literacy-begrepet. Den forskningsmetodiske tilnærmingen blir presentert i kapittel 3. Der blir metodetrianguleringen jeg har benyttet meg av redegjort for. I kapittel 4 presenterer jeg det jeg vurderer som sentrale funn i mitt datamateriale: elevenes valg som kan observeres gjennom filmene og elevenes refleksjoner rundt sine filmprodukter. Jeg drøfter funnene mine i kapittel 5 og ser dem i sammenheng med det teoretiske rammeverket. I kapittel 6 oppsummerer jeg funnene mine i lys av problemstillingen.

## 2. Teori

I dette kapittelet vil jeg presentere det teoretiske rammeverket for min studie. Jeg vil sette fokus på betydningen av at elevene utvikler et metaspråk som de trenger for å samtale om og produsere egne filmadaptasjoner. Jeg vil også redegjøre for et utvidet tekstbegrep som er nyttig i filmprosjektet.

Videre presenteres sosialsemiotikken som forskningsfelt, og sentrale fagbegreper fra feltet blir introduserte. Teoriene til Gunther Kress og Theo van Leeuwen er viktige i den sammenheng. Den sosialsemiotiske tilnærmingen er nyttig når det skal arbeides med fortelling på tvers av medier og produksjon av multimodale tekster. I denne studien vil det være interessant å se på hvordan elevene kan gjøre seg nytte av semiotiske ressurser, samtidig som de må forholde seg til mediets krav, forventninger og tradisjoner.

Etterpå vil jeg se nærmere på adaptasjonsbegrepet og bruke Roland Barthes sine begreper for å sette ord på sammenhengen mellom tekstelementer som overføres. Når elevene skal produsere egne adaptasjoner må de tenke over og velge hvilke deler av handlingen som skal overføres og hvordan. Jeg vil også vise hvordan adaptasjonsforskere som Linda Hutcheon og Julia Sanders har bidratt til endring av synet på tilnærming til adaptasjoner.

Jeg vil deretter beskrive og sammenligne hvordan et filmmedium og et skriftmedium presenterer en historie, ved å ta for meg områdene narrativitet, filmatisering og dramaturgi. Disse områdene er nyttige når jeg skal sette ord på elevenes valg og tanker i adaptasjonsprosessen.

Jeg vil også vise noen kjennetegn på det mediespesifikke uttrykket i film. I min studie vil det være en fordel for elevene om de klarer å forstå hvordan mening kan uttrykkes gjennom film sammenlignet med en skriftlig novelle, og tenker over hvordan filmmediet innbyr til muligheter knyttet til bruk av semiotiske ressurser.

Avslutningsvis vil jeg drøfte begrepet literacy i lys av teori om multimodalitet og adaptasjon. Et utgangspunkt i denne studien er at arbeid med filmadaptasjoner i klasserommet kan tenkes å bidra til utvikling av elevenes brede tekstkompetanse.

## 2.1 Utvikling av elevenes metaspråk

Elever og lærere trenger et språk for å snakke om multimodale tekster i ulike medium (Burgess, 2017, s. 52). Marthe Øidvin Burgess peker på metaspråk i sitt doktorgradsarbeid, *Fra novelle til film. Elevproduserte multimodale tekster*, som et hovedområde det bør satses på for å optimalisere arbeidet med multimodal tekstskaping i norske klasserom (Burgess, 2015, s. 207). Utvikler elevene et språk de kan bruke til å samtale om ulike typer tekster de leser og produserer, vil de være i stand til å diskutere og vurdere valg og muligheter i tekstproduksjonen. Lærerne fungerer som eksperter og rollemodeller, og det er derfor avgjørende at lærerne gjør seg kjent med et slikt multimodalt språk og er med på å bygge opp begrepsbanken elevene trenger (Burgess, 2015, s. 207). Begreper fra sosiosemiotikk vil da være nyttige, for å kommunisere hvordan ulike typer tegn kan utnyttes for å uttrykke mening gjennom ulike medier. Et slikt språk vil være et helt sentralt verktøy for elevene, ikke bare i møte med multimodale tekster i klasserommet, men også for å få ny innsikt og for å kunne kommunisere og samhandle med mennesker i samfunnet rundt seg (se [2.8 Literacy](#)).

## 2.2 Et utvidet tekstbegrep

Begrepet *tekst* vil være grunnleggende i elevenes filmprosjekt. Elevene må forholde seg til mange ulike tekster, som for eksempel novelle, manus, storyboard, film, PowerPoint-presentasjon, muntlige samtaler og arbeidsplan/framdriftsplan. Det er nødvendig at både lærere og elever er bevisste det semantiske innholdet i tekstbegrepet, og har en felles forståelse. Filmprosjektet forutsetter at det tas utgangspunkt i et utvidet tekstbegrep. I arbeidet med filmadaptasjoner vil det ikke være tilstrekkelig å bruke et tekstbegrep som utelukkende handler om skrevne verbalspråklige sammenhengende ytringer på papir. Et vidt tekstbegrep, som tar utgangspunkt i «[...] tekster som sammenhengende ytringer som er bærere av mening og kan tolkes» (Skjelbred & Veum, 2013, s. 18), vil være nødvendig. En film kan dermed ses på som en tekst.

Innføringen av LK06 viste også behovet for å ta hensyn til teksters multimodalitet, og tok utgangspunkt i en mer mangfoldig og rik tekstpraksis i samfunnet. Læreplanen i norsk presiserte at tekst kunne «[...]være satt sammen av skrift, lyd og bilder i et samlet uttrykk.» (Utdanningsdirektoratet, 2010). Et forslag til kjerneelementer i det nye norskfaget som kommer i 2020, legger også vekt på at tekst og skriftlig tekstskaping handler om å kombinere forskjellige uttrykksformer (Utdanningsdirektoratet, 2018). Ut fra en begrunnelse om at

begrepsparene *tekst* og *lesing* gjerne hører sammen, vil denne oppgaven bruke begrepet lesing både om tekster med vekt på skriftlig verbalspråk, men også tidvis om tekster med vekt på andre modaliteter, som film.

### 2.3 Sosialemiotikk

Sosialemiotikk som forskningsfelt studerer menneskelig meningsskaping. Selv om verbalspråkssystemet er sterkest representert i forskningen, åpnes det i utgangspunktet for å studere alle menneskelige systemer som formidler mening, noe som gjør tradisjonen særlig relevant i arbeidet med filmadaptasjoner. Den britisk-australske lingvisten Michael Halliday har vært en svært sentral aktør i utviklingen av den sosialemiotiske skolen. Rammeverket til denne skolen bygger samtidig på en bredere tradisjon, basert på tankene til den franske lingvisten Ferdinand de Saussure og den amerikanske filosofen C.S. Peirce som er opptatt av språket som tegnsystem. Saussure viser at språket er bygd opp av tegn på forskjellige nivåer. Tegnene gis mening gjennom sin plass innenfor et system (Claudi, 2013, s. 70). Halliday er både opptatt av språket som system og av språkssystemene som en del av sosial samhandling (Berge, 1998, s. 23). Selv om han hovedsakelig har fokus på språklig mening på setningsnivå, fungerer Halliday-skolen som et teoretisk rammeverk som kan inkludere multimodale tekster og andre tegnsystemer (Løvland, 2006, s. 46-47).

*Multimodal teori*, som blant andre Gunther Kress og Theo van Leeuwen har utviklet, tar nettopp utgangspunkt i det samme teoretiske rammeverket og synet på meningsskaping som Halliday. Forskningen på multimodale tekster har i stadig større grad byttet ut tegnbegrepet med begrepet *semiotisk ressurs*. Det vil være relevant å vise hvordan van Leeuwen bruker begrepet:

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

Semiotiske ressurser kan altså produseres både gjennom fysiske uttrykk eller ved hjelp av forskjellige former for teknologi. Van Leeuwen er opptatt av å understreke potensialet for meningsskaping som de multimodale tekstene åpner for (Tønnessen, 2010, s. 12). Begrepet viser på samme måte som Hallidays tegnbegrep at semiotiske ressurser ikke virker isolert, men i relasjon til andre tegn og i en sosial sammenheng (Løvland, 2006, s. 32).

Begrepene *semiotisk ressurs* og *modalitet* står i sterk relasjon til hverandre. Slik Burgess bruker begrepene, vil en gitt modalitet gjerne kombinere flere semiotiske ressurser. Disse blir først meningsbærende når de blir utnyttet systematisk i en kontekst (Burgess, 2015, s. 24-25). Det vil være glidende overganger mellom hva som kan kategoriseres som semiotiske ressurser og hva som kan kalles modaliteter.

Konteksten er avgjørende for meningspotensialet i film, og begrepet *affordans* er dermed nyttig her. Med *affordans* menes «muligheter og begrensninger for hva som lar seg uttrykke gjennom et semiotisk system» (Burgess, 2015, s. 28). Mening må studeres i en sosial kontekst, ut fra hvordan modalitetene er brukt tidligere (Van Leeuwen, 2005, s. 5). Van Leeuwen sier, ifølge Løvland (2006, s. 35), at både den sosiale konteksten, den materielle formen til en modalitet og organiseringsmåten virker inn på hvordan semiotiske ressurser kan utnyttes. Ut fra van Leeuwens tankesett vil ulike modaliteter i bøker og filmer gjennom historien og i ulike kulturer kunne være avgjørende for meningspotensialet i en filmadaptasjon. Hvilke fysiske uttrykk og tekniske virkemidler som er tilgjengelige, og hvordan de brukes, påvirker også meningen.

Når filmadaptasjoner blir gjenstand for analyse og tolkning, vil det være mulig å analysere de ulike semiotiske ressursene hver for seg, og vurdere en samlet meningsskapning på grunnlag av dette. utfordringen vil da være at det utelates viktige aspekter ved multimodaliteten.

Samspeillet mellom modalitetene, den *multimodale kohesjonen*, kan ifølge van Leeuwen gi en «multiplikasjon av mening». Dette går gjerne ut over meningene man kan finne ved å legge sammen analysen av hver modalitet isolert sett (Maagerø & Tønnessen, 2014, s. 42).

Det finnes også andre måter å studere sammenhengen mellom ulike tegn eller tekstelementer. Gunther Kress sine begreper vil være av særlig interesse i min studie, siden jeg tar utgangspunkt i overføring på tvers av medier. Kress tar utgangspunkt i tankesettet hos Peirce, som viser at meningsskapning er en uendelig serie av representasjoner (Løvland, 2006, s. 30-31). Kress bruker begrepene *transformasjon* og *transduksjon*, som han forklarer slik: «While transformation operates on the forms and structures within a mode, transduction accounts for the shift of 'semiotic material' - for want of a better word – across modes» (Kress, 2003, s. 36). Transformasjon er altså det som skjer når det produseres et nytt tegn, basert på tolkningen av det første. Tegnene blir da lagret på en måte som tar vare på forbindelsen til de opprinnelige modalitetene. Det snakkes altså om mentale forestillinger. Når det skal produseres en ny tekst med utgangspunkt i en litterær tekst må tilknytningen til de



opprinnelige modalitetene opprettholdes eller løses opp. Er tegnene lagret som en mental forestilling på en måte som er knyttet til en annen semiotisk modalitet enn den opprinnelige, kalles det ifølge Kress for transduksjon. Skal man for eksempel etter å ha lest en innledning i en novelle som formidler ro og harmoni forsøke å formidle den samme følelsen gjennom en åpningsscene i en film, må transduksjon finne sted.

Kress og van Leeuwen tar også utgangspunkt i slike mentale forestillinger i begrepet *multimodalt design*. Når elever skal lese og produsere egne multimodale tekster, forutsetter det bruk av kunnskaper om multimodalitet i den gitte kommunikasjonssituasjonen (Løvland, 2006, s. 64-66). Enhver kommunikasjonssituasjon stiller sine særegne krav til hva som skal formidles, og dermed hvordan de tilgjengelige semiotiske ressursene kan tjene som virkemidler for å oppfylle målet for kommunikasjonen (Kress, 2003, s. 49). Multimodal design-kompetanse handler ikke om å øve inn «oppskrifter» som kan brukes gang etter gang. Kunnskaper om hvordan en film kan produseres og analyseres, eller hvordan en PowerPoint-presentasjon skal bygges opp uavhengig av formålet og konteksten, vil ikke nødvendigvis være særlig nyttig. Design handler i stor grad om å skape og forstå tekster ut fra konteksten. Denne kompetansen vil være svært nyttig, nærmest avgjørende, for å kunne navigere og delta i dagens multimodale tekstsamfunn. Slike ferdigheter kan dermed sies å være en del av elevenes brede tekstkompetanse.

## **2.4 Adaptasjonsbegrepet**

Når man diskuterer hva som kjennetegner en filmadaptasjon kan det være nyttig å bruke den franske strukturalisten Roland Barthes sin teori og begreper. Her går det fram at ulike tekstelementer i en adaptasjon bør ses i lys av en større sammenheng. Barthes argumenterer for at ingen kan produsere en fortelling uten selv å referere til et implisitt system av deler og regler (Barthes, 1966, s. 238). Ut fra en slik argumentasjon henger for så vidt alle tekster sammen, fordi de inneholder en del komponenter som må ses i sammenheng med tilsvarende komponenter i andre tekster. I ytterste konsekvens vil det nærmest være umulig å ikke se en film som uavhengig av en annen. Begrepet *intertekstualitet*, opprinnelig fra Julia Kristeva, refererer også til forholdet mellom litterære tekster og andre tekster, eller kulturelle referanser (Sanders, 2006, s. 2,162).

Barthes tar utgangspunkt i lingvistikken og Saussures tanker om at tegn må analyseres ut fra ulike nivå når han utvikler en strukturalistisk analysemodell (Barthes, 1966, s. 239).

Fortellinger har sine egne enheter, regler og «grammatikk». Fortellinger kan sammenlignes med setninger. På samme måte som verb må tilpasses person, modus, tempus og aspekt i grammatikken, må elementene i en fortelling, for eksempel karakterer, tilpasses fortellingen (Barthes, 1966, s. 240-241). Begrepet *fortellingens grammatikk*, som Barthes bruker, kan være en nyttig innfallsvinkel for å beskrive hvordan deler av en fortelling kan ses i sammenheng med hverandre og hele fortellingen. Barthes viser også at tegnbegrepet til Saussure kan brukes utover verbalspråket, gi kunnskap om visuell representasjon og beskrive forholdet mellom bilde og verbaltekst (Løvland, 2006, s. 25,30). Begrepet fortellingens grammatikk kan dermed også brukes om film, og kan da kalles *filmens grammatikk*.

Bruken av grammatikkbegrepet i litteratur og film blir også kritisert (for eksempel av Burgess, 2015). Burgess hevder at «[...] i virkeligheten er det svært lite hold i ideen om at man kan bruke lingvistikkens kategorier på kommunikasjonsmåter som ikke er språk» (Burgess, 2015, s. 26), og viser blant andre til Machin (2011) som kritiserer Kress og van Leeuwen sin teori om visuell grammatikk. Løvland (2006) hevder på sin side at van Leeuwen er av dem som har lyktes rimelig godt med å skape en grammatikk for visuell design med utgangspunkt i Halliday sine tanker om språklig meningsskapning. Andrew Burn, er også av dem som bruker filmens grammatikk for å beskrive en overføringsprosess mellom bok og film, (Burn, 2005, s. 16). Filmens grammatikk er nyttig som begrep når Barthes sine begreper om tekstelementer som overføres fra novelle til film nå skal drøftes.

Begrepet *virkelige funksjoner* beskriver Barthes som handlingsenheter sammenbundet med andre handlingsenheter. De virkelige funksjonene deler han videre inn i *kjernefunksjoner* og *katalysatorer* (Claudi, 2013, s. 77). Kjernefunksjoner er punkter i fortellingen som er klart viktigere enn andre, og utgjør et slags bærende skjelett for handlingen. Andre handlingselementer har mer utfyllende funksjoner. Disse kaller Barthes for katalysatorer. Engelstad bruker begrepet *satellitter* fra Chatman, i stedet for katalysatorer (Engelstad, 2013, s. 53-54). Jeg mener som Engelstad at satellitter kan være intuitivt lettere å tolke og se i sammenheng med begrepet *kjerne*, og vil derfor bruke dette begrepet videre. Hvis kjernefunksjoner i fortellingen utelates når den overføres, blir logikken forstyrret eller ødelagt. Det ene kjerneelementet i fortellingen leder til det neste, slik at valgene av kjerneelementer får avgjørende betydning for handlingsutviklingen videre. Satellittene er handlingselementer som kan endres eller fjernes uten at det går ut over den grunnleggende fortellingsstrukturen. Når handlingselementer skal overføres fra novelle til film vil det være mye større spillerom når det gjelder satellittene (Engelstad, 2013, s. 53-54).

Det finnes ingen fasitsvar på hva som oppfyller kriteriene for å være kjernefunksjoner eller satellitter, eller på hva som må være med eller hva som kan utelates i en adaptasjon. Engelstad sier at: «[...] i de fleste tilfellene tror jeg man kan enes om hva som rett og slett må være med» (Engelstad, 2013, s. 76). Kanskje er det grunn til å nyansere en slik påstand. Forskning og kritikk på området har også en mindre bastant tilnærming i dag enn for noen tiår siden. Krav om troskap og lojalitet overfor opphavet har blitt nedtonet, og det gis større aksept og respekt for filmprodusentens selvstendige valg av innhold og uttrykksmåter. Blant journalister og akademikere har adaptasjoner tradisjonelt blitt sett på som annenrangs og kulturelt mindreverdige (Hutcheon, 2013, s. 2). Mange lot seg gjerne skuffe over at den adapterte teksten ikke oppfylte kriteriene basert på originalteksten. Ifølge Linda Hutcheon (2013), forsker på komparativ litteratur, er det ikke lenger slik at troskap til opphavet må ses på som hovedkriteriet i vurderingen av filmadaptasjoner. Adaptasjoner bør i større grad ses på som selvstendige estetiske objekter, som ikke nødvendigvis er forpliktet på plott og narrativitet. Det som bør settes i fokus, ifølge Hutcheon, er hvordan adaptasjonen responderer på opphavsteksten, hvordan den kan supplere opphavsteksten og bygge på den. Fokuset bør ikke være på repetisjon, å skape likest mulig tekster, men på originalitet (Hutcheon, 2013, s. 11).

Adaptasjonen vil likevel alltid ha en form for tilhørighet til den opprinnelige teksten. Tekstskaperen vil på en eller annen måte ha en politisk eller etisk forpliktelse, eller tilknytning, til det litterære forlegget, ifølge litteratur- og adaptasjonsforsker Julie Sanders (2006). Studier av adaptasjoner kan dermed ikke utelate den opprinnelige forfatterens kreative verk. Samtidig vil det å kunne destabilisere autoriteten til originalteksten kunne gi en mer mangfoldig, og også mer motstridende, meningsskaping (Sanders, 2006, s. 3). Noen ganger underbygger og viderefører adaptasjonen ideer fra opphavsteksten, mens andre ganger bryter den med foreleggets ideer. Det kan altså oppstå spennende tolkningsmuligheter i brytningspunktet mellom gamle og nye ideer. Hutcheon og Sanders er altså på linje: Adaptasjoner må og vil alltid bli sett på som adaptasjoner, med sin tilknytning til opphavet. Samtidig er også en adaptasjon et selvstendig estetisk verk som må tolkes og verdsettes ut fra sine egne premisser (Hutcheon, 2013, s. 6).

Hvordan adaptasjoner blir møtt og vurdert, og om de i det hele tatt oppfyller adaptasjonskriteriene, vil til syvende og sist være avhengig av leseren: «And, in the end, it is the audience who must experience the adaptation as an adaptation» (Hutcheon, 2013, s. 172). Som vist over har forskningen utvidet perspektivet. Adaptasjoner kan ses i nytt lys, og vurderes både som avhengig og uavhengig av opprinnelsesteksten. Dette er perspektiver som

vil kunne påvirke lesningen. Samtidig er det ikke bare hvilke elementer som blir overført og ikke, eller legges til, som vil påvirke lesningen og tolkningen. Leseren inntar uansett en annen posisjon når historien overføres til et nytt medium. Om historien fortelles, som i romaner eller noveller, eller vises fram, som i filmfortellinger, vil i seg selv innby til innlevelse og fordyping på ulike måter (Tønnessen & Bjorvand, 2014, s. 52; Hutcheon, 2013, s. 139).

Med utgangspunkt i leserorienterte teorier er leseren av både boka og filmen aktive medskapere av meningsinnholdet. Resepsjonsteoretiker Wolfgang Iser mener at meningen i en tekst skapes gjennom samspillet mellom leseren og teksten. Leseprosessen kaller han en aktualisering av teksten, og er avhengig av leserens reaksjoner som blir framkalt under lesningen (Iser, 1981, s. 103). En adaptasjon kan ses både som en adaptasjon og et helt uavhengig verk, avhengig av leserens relasjoner til teksten og leserens oppfatning. De som kjenner verket fra før, dobler fortolkningsmulighetene. De kan hoppe fram og tilbake mellom verket de kjenner og verket de opplever (Hutcheon, 2013, s. 139). I tillegg vil begge tekstene forandre seg i ulike kontekster, som den sosialsemiotiske tradisjonen viser. De kan for eksempel oppleves ulikt avhengig av hvorfor teksten leses i en bestemt situasjon, hvem som er sammen, eller om den blir lest for andre eller tredje gang (Tønnessen & Bjorvand, 2014, s. 55).

Ved lesing av multimodale tekster som film legges det uansett til nye lag av mottakeraktivitet, sammenlignet med lesing av en tradisjonell litterær tekst. Mottakeren av filmen må forholde seg til flere modaliteter som spiller sammen i en helhet, og som gir andre sanserfaringer. I dag blir både bøker og filmer produsert gjennom ulike medier og nettsider som innbyr til ulike former for aktiv deltakelse for leseren. Dette legger enda nye lag til leserrollen. Noen tekster lar til og med leseren påvirke handlingen direkte gjennom å legge til rette for ulike former for interaktivitet. Også paratekster, som anmeldelser, ulike kommentarer, eller andres adaptasjoner, vil kunne påvirke lesingen og det totale meningsinnholdet.

## **2.5 Narratologi**

«Narratologi betyr læren om fortellende teksters struktur» (Aaslestad, 1999, s. 7). Når det settes fokus på adaptasjoner, vil det være sentralt å beskrive hvordan bokmediet og filmmediet presenterer et innhold. Begrepene *historie* og *fortelling* er da viktige. Historien utgjør en kronologisk rekke av utvalgte hendelser, og kan defineres som det narrative innholdet (Aaslestad, 1999, s. 27). En historie kan formidles på mange måter, gjennom ulike

medier. Fortellingen kan settes sammen på ulike måter på basis av historien (Engelstad, 2013, s. 45,49). Fortellingen viser til selve den narrative teksten som blir fortalt, hørt eller sett (Aaslestad, 1999, s. 27).

I en filmadaptasjon vil altså historien i filmen og det litterære opphavet i utgangspunktet være den samme. I en adaptasjonssammenheng vil det være interessant å se på hvordan historien blir fortalt på ulike måter, altså representert ved ulike fortellinger i filmen og i boka. En sentral forskjell mellom ulike filmfortellinger vil nødvendigvis være hvordan ulike elementer i handlingen blir satt sammen, og hvilke elementer som utelates eller legges til. De to mediene vil også måtte nyttiggjøre seg de tilgjengelige semiotiske ressursene på ulike måter, ut fra affordansen.

Å formidle fortellinger gjennom film og litteratur innebærer at hendelseskjeder blir plassert i tid og rom. Hendelsene kan presenteres kronologisk, men ikke nødvendigvis. Fortellinger inneholder ulike nivåer av *tid* (Burgess, 2015, s. 39). *Historietid* er mekanisk tid, altså tidsrommet historien strekker seg over. Når det fortelles om et utvalg av enkeltepisoder i en bok eller film, kan det kalles *fortellingens tid*, tiden det tar å lese boken eller se filmen (Engelstad, 2013, s. 47).

*Anakronier* er bevegelser fram og tilbake i tid i fortellinger, og er en felles betegnelse for *analepse* og *prolepse*. Prolepse forteller om noe som er forut for punktet i historien hvor fortellingen befinner seg, mens analepse viser til hendelser fortalt i ettertid i forhold til punktet i historien der fortellingen befinner seg (Aaslestad, 1999, s. 37-38). Slike tidshopp kan litt forenklet kalles frampek og tilbakeblikk (Burgess, 2017, s. 40). Overføring av tidsformidling fra bok til film kan by på utfordringer. Mens litteraturen enkelt kan uttrykke med verbaltekst hvor man befinner seg langs tidsaksen eller hvor lang tid som er passert, må filmen bruke andre måter for å vise tiden som går. Dette kan uttrykkes skriftlig på skjermen, ved hjelp av en fortellerstemme, eller det kan komme fram gjennom dialog eller ved hjelp av rommet. En løsning kan være å vise at karakterer har blitt eldre eller at årstider har passert (Burgess, 2017, s. 40).

*Rommet* i en fortelling åpner et fiktivt univers som fortellingens historie eksisterer i. Dette rommet har en egen indre logikk som ikke nødvendigvis samsvarer med logikken i den virkelige verden. Karakterene og fortelleren er også definert i rommet i fortellingen. Ved bruk av ulike modaliteter kan rommet vise og skildre karakterenes ytre og indre i film og litteratur.

Formidlingen av *fortelleren* er et annet interessant aspekt ved overgangen fra skjønnlitteratur til film. I litteraturen kan fortelleren vanligvis lett identifiseres, enten som en av de handlende karakterene, som en objektiv tilskuer eller som en allvitende ikke-identifiserbar stemme. Noen ganger kan fortelleren være identisk med fortellingens forfatter, men ofte er den det ikke. Mens forfatteren er den som formidler fortellingen, er fortelleren den som forteller historien i fortellingen, og er dermed en del av formidlingen. Det er absolutt relevant å snakke om fortelleren i film. Samtidig er denne ofte vanskeligere å identifisere. Noen filmer bruker en innspilt fortellerstemme, men dette virkemiddelet er ikke ofte brukt (Burgess, 2015, s. 41). I film blir fortelleren konstruert gjennom ulike semiotiske ressurser, som for eksempel kameravinkler, klippeteknikker, bruk av svart-hvitt og film kjørt i lav eller høy hastighet. Disse semiotiske føringene er eksempler på narrative grep. Begrepet *narrative grep* kan defineres som «valg som har konsekvenser for formidlingen av fortellingen som helhet» (Burgess, 2015, s. 42). Felles for dem er at de driver fortellingen videre. Til sammen utgjør alle de narrative grepene *fortellerteknikken* i fortellingen (Burgess, 2015, s. 42).

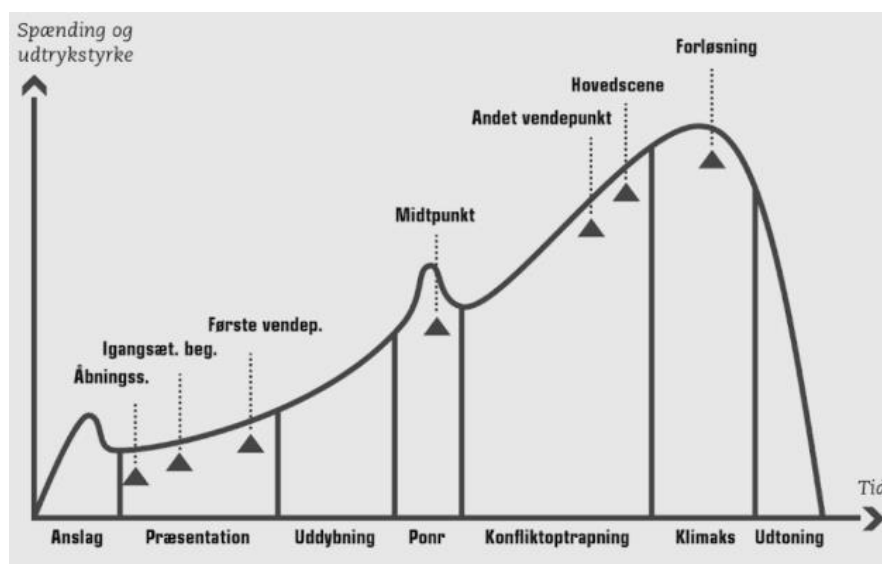
## 2.6 Filmatisering og dramaturgi

Begrepet *filmatisering* kan brukes i to betydninger: Det viser både til prosessen med å bearbeide et meningsinnhold som blir kommunisert gjennom semiotiske ressurser slik at det blir kommunisert som film, og til det endelige produktet etter en slik prosess, selve filmen (Burgess, 2015, s. 33). I teorien kan alle typer tekster filmatiseres, da alle typer meningsinnhold kan omformes og kommuniseres på nye måter. En filmatiseringsprosess innebærer mer enn bare «å filme». Hvis noen setter opp et kamera og filmer et teaterstykke som er laget for å vises på en scene har teaterstykket blitt filmet, men ikke blitt filmatisert. Teaterstykket har ikke blitt tilpasset film som medium. Meningsinnholdet må oversettes til hele måten film uttrykker mening på.

Begrepet *dramaturgi* ble opprinnelig brukt om teater, og tar utgangspunkt i den klassiske læren om det dramatiske. I dag brukes begrepet også innenfor filmdiskursen, og kan der defineres som «læren om at skape spænding, indlevelse og opplevelse gjennom historier fremstillet i lyd og levende bilder» (Harms Larsen, 2003, s. 9). Dramaturgi kan sies å være redskaper som brukes for å kommunisere konflikter, forhold og krefter i film. Dramaturgi omfatter blant annet «[...] karakterene og hva de symboliserer, tematisk oppbygging, budskap, metaforer og sammenligninger, vendepunkt og spenningskurve» (Burgess, 2015, s. 35). Selv

om definisjonene og begrepene her beskriver dramaturgi i film, gjennom bruk av modalitetene lyd og bilde, kan definisjonene og begrepene også anvendes om fortellinger gjennom bokmediet ved bruk av skrift som modalitet.

Den dramatiske oppbyggingen i film og litteratur kan tegnes som dramatiske kurver, som kan deles inn i dramatiske enheter (Se figur 1). I film kan de største dramatiske enhetene deles inn i *akter*, som også er et begrep lånt fra teateret (Engelstad, 2013, s. 35). Treaktsmodellen, en inndeling i en begynnelse, en midtdel og en slutt, er den vanligste dramaturgiske modellen som brukes i beskrivelser av både film og litteratur. Begynnelsen i film inneholder ofte et anslag og oppspill til konflikten i filmen, mellompersonlige forhold og mål. Midtdelen inneholder gjerne flere hendelser, og karakterene ledes gjennom ulike utfordringer til et «point of no return», der en eller annen omveltning må finne sted. Videre intensiveres konflikten. Et stort handlingshøydepunkt eller vendepunkt kommer i slutfasen, og spenningen og konflikten når et klimaks. En uttoning markerer ofte avslutningen på filmen, ofte med en løsning på problemet og med at målet blir oppnådd (Burgess, 2017, s. 35-36; Harms Larsen, 2003, s. 110-121). Selv om modellen blir brukt ofte, kan brudd med denne tradisjonelle framgangsmåten også gi en dramaturgi og spenning som fungerer godt (Engelstad, 2013, s. 62).



Figur 1: Dramaturgisk kurve (Harms Larsen, 2003:109)

Produsenter av filmadaptasjoner kan gjøre ulike grep og endringer med utgangspunkt i kildeteksten for å skape spenning, som å endre kronologien, begynne på andre måter, bruke retrospektive brudd, slå sammen innholdet i flere kapitler og utelate og legge til innhold

(Engelstad, 2013, s. 50, 60). Ulike narrative grep vil kunne virke inn på dramaturgien. De ulike mediene krever tilpasning ut fra sin egenart og ut fra det mediespesifikke uttrykket.

## 2.7 Det mediespesifikke uttrykket

En skriftlig fortelling og en film kan aldri oppleves helt likt. De to tekstene blir framstilt gjennom to ulike medier, gjennom ulike semiotiske former. Det vil være nærmest umulig å forestille seg tekstene som «den samme» på noen måte. En film framstilles i et visuelt-auditivt uttrykk som skiller seg fra trykte ord i en roman eller en novelle (Engelstad, 2013, s. 63). I et medium basert på skrift er forbindelsen mellom et språklig uttrykk og det uttrykket representerer tilfeldig, og er basert på normer innenfor språkfelleskapet. Filmmidiet kan for eksempel ikke uttrykke begrepet hund, men må vise et spesifikt eksemplar, for eksempel av en aggressiv schæfer. Abstrakte begreper formidles lettere gjennom et skriftmedium. Filmmidiet evner på sin side å formidle store mengder detaljert informasjon på kort tid. Med utgangspunkt i bruk av ulike semiotiske ressurser vil jeg vise eksempler på elementer som vil være viktige i en adaptasjonsprosess.

*Setting, scenografi:* Opptaksstedet for filmen må tenkes nøye gjennom, og stedet må rigges til for å få et ønsket miljø for handlingen. Filmen kan også pendle mellom forskjellige miljøer. Ulike miljøer kan formidle ulike tematiske trekk i filmfortellingen. Åpne landskap kan for eksempel formidle ro og harmoni, mens tett skog kan gi en klaustrofobisk følelse.

*Skuespillerne* spiller selvsagt en svært viktig rolle, og skal framstille karakterene. Mens karakterene i novellen skapes av ord alene, skapes disse av blant annet kroppsspråk, mimikk, spillestil og stemmebruk i en film (Engelstad, 2013, s. 76). Valg av skuespiller til de ulike rollene, og ikke minst skuespillerens egen arbeidsinnsats med rollen, vil være viktig når et ønsket uttrykk skal formidles. Karakterenes posisjoner, relasjoner, avstand og kostyme, samt trekk ved den muntlige verbalteksten, som volum, stemmeleie, ordvalg og dialekt/sosiolekt er eksempler på semiotiske ressurser knyttet til karakteren og skuespilleren som vil være betydningsbærende for opplevelsen av karakterene og handlingen.

*Lys og farger:* Lyssetting er kanskje noe av det mest krevende i en filmproduksjon. Likevel kan det gjøres enkle grep, også ved filming på amatørnivå, som å skildre spenning og mystikk ved mørk belysning, eller ved å la noen deler falle i skyggen. Filmer i dag er nesten utelukkende produsert i farger. Samtidig er det ikke uvanlig å bruke sekvenser med svart-hvitt, for eksempel for å markere forskjell på fortid og nåtid (Engelstad, 2013, s. 78). Farger



kan utnyttes på ulike måter. De beskrives ofte som en semiotisk ressurs, som hos Burgess (2015, s. 25). Maagerø & Tønnessen (2014, s. 33) betegner farger som en egen modalitet, som fungerer som et meningsskapende system. Fargevalg er bygd på konvensjoner i et samfunn. De kan bidra til stemning og atmosfære, eller skape kontraster. Ulike farger kan også kommunisere ulik symbolikk (Maagerø & Tønnessen, 2014, s. 33-34).

*Bildekomposisjon:* Bildekomposisjonen vil være avgjørende for hvordan et filmbilde oppleves. Øyet styres ofte av såkalte vektorer, linjer som forbinder gjenstander og personer i bildet. Disse viser ofte hvem som gjør hva mot hvem, og av og til hvordan og hvorfor (Engelstad, 2013, s. 79). Karakterenes posisjoner og avstand mellom dem kan vise relasjoner, konstellasjoner og maktforhold. Linjer i motivet kan også uttrykke bevegelse eller uro ved å bruke diagonale linjer, eller ro og harmoni, når horisontale linjer benyttes. Det finnes også mye potensiale i å utnytte dybdeperspektivet ved at ting skjer både i forgrunn, mellomgrunn og bakgrunn. Handlingen som foregår på en skjerm, innenfor en *ramme*, defineres som *bildeutsnittet*. Både novellisten og filmskaperen må velge hva som skal tas med og åpenbares for publikum. Handlingen kan filmes fra ulike sider. Å filme noen bakfra, som en mørk skygge, kan for eksempel være et effektivt virkemiddel for ikke å avsløre identiteten til personen i en krimfortelling.

Ulike bildeutsnitt, som totalutsnitt, halvtotalt, halvnært, nært og ultranært bilde kan benyttes for å oppnå ulike mål (Engelstad, 2013, s. 81). <sup>1</sup> Oversiktsbilde brukes for å sette menneskene i et miljø. Nærbilde viser en person eller et objekt på nært hold og brukes for eksempel for å få fram ansiktsuttrykk, eller for å vise en gjenstand som har en spesiell betydning. Zoomes det for eksempel inn på en kniv på kjøkkenbenken, kan mye tyde på at kniven vil få avgjørende betydning seinere i filmen. Valg av åpen og lukket ramme, er også virkemiddel som kan benyttes. Med en lukket ramme finnes alt av interesse innenfor bilderammen, mens i den åpne rammen foregår handlingen i kanten av, og tenkes gjerne å foregå utenfor, rammen. Åpen ramme brukes gjerne for å gi en opplevelse av spontanitet og autenticitet. Ofte brukes åpen ramme i kombinasjon med andre virkemidler, som håndholdt kamera, for å gi et enda større inntrykk av at filmen foregår i virkeligheten og ikke er planlagt.

*Kameravinkler og kamerabevegelser:* Kameravinkler og kamerabevegelser er også filmatiske fortellergrep (Engelstad, 2013, s. 83). Normalperspektiv er filming i øynehøyde og brukes

---

<sup>1</sup> I filmprosjektet velger jeg å erstatte *totalutsnitt* med *oversiktsbilde*, da dette benyttes i elevenes lærebok (Blichfeldt, Heggem, & Larsen, 2006, s. 92).

gjærne når det ikke er noe mål å styre tilskuerens opplevelse for mye. Undervinklet og overvinklet kamera kan brukes for å gi opplevelse av ulikt maktforhold eller status. Kameraet kan beveges på flere måter for å oppnå ulike mål. Zooming vil være et nyttig virkemiddel for å gi følelse av skifte mellom avstand og nærhet. Når det panoreres, når kameraet dreies vannrett mens det står på et stativ, kan det gis oversikt over et større område. Tilting, når kameraet vipres opp eller ned, brukes for eksempel når et menneske eller høye gjenstander filmes. Den vanligste kamerabevegelsen, kjøring, foregår når kameraet følger motivet som beveger seg ved hjelp av stabile vogner på skinner eller heisekran (Engelstad, 2013, s. 84).

*Lyd:* Auditive virkemidler vil være sentrale i enhver form for filmminnspilling. Engelstad (2013, s. 88) skiller mellom *diegetisk* og *ikke-diegetisk* lyd. Diegetisk lyd blir oppfattet av personer innenfor fiksjonen. Eksempler kan være musikk, reallyd og synkron tale som hører til handlingen. Dette innebærer også lyd fra lydkilder som ikke er innenfor bildeutsnittet. Ikke-diegetisk lyd er for eksempel kommentarer i voice-over, fortellerstemmer, eller effektlyder og underlagsmusikk, det vil si lyd «utenfor» fiksjonen og beregnet på publikum. I filmadaptasjoner kan den ikke-diegetiske underlagsmusikken ofte utgjøre en viktig funksjon, da den kan skape referanser til opphavsteksten. Mens ordene i en novelle har et tydelig symbolinnhold, åpner derimot musikkens symbolinnhold for flere referanser. Filmmusikk kan framkalle mange ulike assosiasjoner, og fungerer ofte som tegn med referanser til forhold utenom musikken. Filmmusikken bygger også på konvensjoner. Visse typer musikk viser gjerne til bestemte forhold følelsesmessig (Engelstad, 2013, s. 90).

*Klipping, redigering og montasje:* Musikk og lyd blir ofte lagt på i etterkant, under prosessen med klipping og redigering. I klippeprosessen må råmaterialet klippes ned til noen få minutter, og deretter settes sammen til en film med rytme og driv. I denne fasen endres manuset til det ferdige produktet. (Engelstad, 2013, s. 85). Ulike klippeteknikker kan brukes, som for eksempel parallellklipping av hendelser som foregår samtidig, metaforiske klipp som kan få publikum til å trekke sammenligninger og tidsforkortende og tidsforlengende klipp som forkorter eller forlenger hendelsene på skjermen sammenlignet med virkeligheten. Klipping er også et effektivt virkemiddel i forbindelse med retrospeksjon. Hurtige klipp kan være særlig velegnet for å vise plutselige glimt av minner fra fortiden, vist midt i filmens nåtid (Engelstad, 2013, s. 86-87). I en film er det ofte ikke tilstrekkelig med å skape sammenheng ved å la hendelser skje etter hverandre, ofte bindes de sammen auditivt eller visuelt. Lydbroer mellom innspillingene eller visuell likhet i motiv, kameravinkel, blikkretning eller bevegelse på hver side av klippet kan bidra til dette.

Det vil være umulig å sette ord på hvilken effekt en viss klippeteknikk, en bestemt kameravinkel eller bruk av en gitt lyd vil ha i enhver situasjon. De ulike virkemidlene må tolkes ut fra filmens kontekst. En kan med andre ord ikke snakke om entydige filmatiske koder. Meningspotensialet til de semiotiske ressursene må ses i en større sammenheng, som hvordan de er brukt tidligere, i samsvar med den sosiosemiotiske tradisjonen.

Filmens struktur og formidlingen gjennom bruk av ulike semiotiske ressurser er viktig for planleggingsprosessen til filmen, som foregår i flere faser (Engelstad, 2013, s. 44). *Manuset* er ment å være en tilgjengelig og rask referanse for skuespillerne og de som skal filme og klippe (Burgess, 2015, s. 118). Manus viser scenebeskrivelser, dialog og filmatiske opplysninger i en kortfattet og sammenhengende tekst (Engelstad, 2013, s. 45). I siste fase blir filmens scener planlagt visuelt i et *storyboard*, eller bildemanus. Storyboardet er en kombinasjon av tegninger og skriftlig verbaltekst (Burgess, 2015, s. 118).

## 2.8 Literacy

Arbeid med filmadaptasjoner kan være med på å utvikle en designkompetanse, som kan være nyttig i et literacyperspektiv. Det trengs derfor en videre utdyping av begrepet literacy. Begrepet handler om å kunne tolke, produsere og reflektere over tekster (Skjelbred & Veum, 2013, s. 18). Literacy kan defineres på mange ulike måter, smalt eller bredt, eller for å få fram ulike perspektiver. Ut fra den etymologiske forbindelsen til ordet, *letter* eller *bokstav*, referer begrepet til mestring av kommunikasjon gjennom skriftspråk (Maagerø & Tønnessen, 2014, s. 14). I arbeid med filmadaptasjon vil ikke en slik definisjon være særlig konstruktiv, da den ikke tar hensyn til tekstenes multimodalitet. Med et vidt tekstbegrep som utgangspunkt kan literacy-begrepet også utvides til å omfatte «[...] både evnen til å bruke og tolke ulike uttrykkssystemer eller semiotiske modaliteter og evnen til å beherske ulike medier» (Maagerø & Tønnessen, 2014, s. 14). I dagens digitale samfunn, som kan være både flyktig og komplekst, vil det være nyttig å ha en tilnærming til literacy som tar høyde for det multimediale (Skjelbred & Veum, 2013, s. 16). Definisjonen til Maagerø og Tønnessen inkluderer multimediale tekster, men presiserer ikke den sosiale konteksten tekstene inngår i. Multimodal literacy er definert av blant andre Kress og van Leeuwen. Van Leeuwen forlærer begrepet som:

[...] ability to use and combine different semiotic modes in ways that are appropriate to the given context, both in the sense of the context- bound rules and conventions that may apply, and in the sense of the unique demands made by each specific situation (Van Leeuwen, 2017, s. 5).

En slik kompetanse vil gjøre det lettere å forstå hvordan det multimodale skaper mening, og forstå regler og konvensjoner for hvordan det brukes i en gitt kontekst (Van Leeuwen, 2017, s. 10). Tekstkyndigheten som beskrives hos van Leeuwen kan knyttes direkte opp mot begrepet multimodalt design slik begrepet har blitt forklart (se [2.3 Sosialesemiotikk](#)). Det forutsetter også et funksjonelt multimodalt språk, et metaspråk, som kan gi en dypere forståelse av det multimodale enn kun det verbale (se [2.1 Utvikling av elevenes metaspråk](#)). Med utgangspunkt i van Leeuwen og Kress vil det for eksempel være nyttig å ta i bruk begreper som bildeutsnitt, kameravinkler, farger, kroppsspråk, mimikk og lyd, for å kunne beskrive meningsskapingen i film.

Multimodal literacy handler om å legge merke til, men også sette pris på og bruke ulike uttrykksformer og virkemidler (Van Leeuwen, 2017, s. 4). Det vil ikke være tilstrekkelig å vurdere innholdsmessig hva som overføres i en filmadaptasjon, men det må tas hensyn til uttrykksformene, altså hvordan noe overføres. Van Leeuwen argumenterer også for at multimodal literacy er en form for kritisk literacy (s. 9). Evne til å vurdere kritisk hvordan ulike modaliteter kan utnyttes best mulig når en tekst overføres til et nytt medium, ut fra deres modale affordans og i forhold til konteksten, vil være en nyttig tekstkompetanse i samfunnet.

Det ikke er tilstrekkelig å bare vurdere potensialet til de semiotiske ressursene som er i tatt i bruk, men også produksjonsmidlene og kanalene som brukes for å spre budskapet (Kress, 2003, s. 23). Dette er en sentral side ved multimodal literacy, som van Leeuwens definisjon ikke uttrykker spesifikt. I produksjon av en filmadaptasjon må ikke produsentene bare finne ut hvordan de skal utnytte de semiotiske ressursene de har til rådighet for å uttrykke det som skal formidles. De må samtidig vurdere hvilke og hvordan produksjonsmidler kan brukes for å ivareta målet med produksjonen. Ved arbeid med filmadaptasjoner i skolen må for eksempel elevene ta stilling til hvordan et mobilkamera og et bestemt redigeringsprogram eller en app kan brukes.

Det er også nødvendig at elevene er bevisst på hvordan filmen skal distribueres, om filmen for eksempel skal publiseres på Youtube, en blogg, skolens læringsplattform, eller bare vises i klasserommet, og hvilke konsekvenser de ulike mulighetene vil få. Skal filmene legges ut åpent på internett eller deles i sosiale medier må elevene vurdere hva som vil kunne skje når

andre får tilgang til produksjonen og kan kommentere den. I et literacy-perspektiv er elevene avhengige av å kunne lese og formidle tekster i ulike sosiale medier for å delta i samfunnet. I dag publiseres og deles det bilder og filmer over en lav skø i sosiale medier, og elever må forholde seg andres til kommentarer og «likes». Arbeid med analyse, planlegging, produksjon og distribusjon av egne filmadaptasjoner kan være med på å utvikle elevenes multimodale og kritiske kompetanse, slik van Leeuwen (2017) viser i begrepet kritisk literacy. Elevene må øves opp til å se sammenhengen mellom semiotiske ressurser, produksjonsmidler og kanaler, i en kultur som preges av globalisering og medialisering.

### 3. metode

Begrepet metode stammer fra det greske ordet *methodos* og betyr å følge en bestemt vei mot målet. Metodelæren beskriver framgangsmåter i realiseringen av et forskningsarbeid (Befring, 2015, s. 36). Det kan deles inn kvantitative og kvalitative forskningsmetoder. Grovt sett kan vi si at kvantitativ data uttrykkes i form av tall eller mengdeformer, mens kvalitativ data ikke kan uttrykkes slik (Grønmo, 2016, s. 22). Kvalitativ forskning gir muligheter til å få innsikt i barn og unges erfaringer og opplevelser i ulike kontekster, som skolen. (Befring, 2015, s. 38). I denne studien ville jeg finne ut hvordan et utvalg niendeklassinger reflekterer om multimodalitet og adaptasjon. For å finne svar på dette mener jeg kvalitative forskningsmetoder er best egnet.

#### 3.1 Valg av metoder

Jeg benyttet meg av en såkalt metodetriangulering, en kombinasjon av flere metodiske tilnærminger (Befring, 2015, s. 36). Jeg brukte deltakende observasjon og gruppeintervju som primære forskningsmetoder. Deltakende observasjon blir ofte brukt ved direkte iakttakelser av aktører (Grønmo, 2016, s. 138). Det innebærer at forskeren selv deltar i sosiale prosesser som studeres, i tillegg til at han observerer aktørene. Den deltakende observasjonen pågikk gjennom hele forskningsperioden. Ofte blir deltakende observasjon brukt i kombinasjon med andre metoder (Grønmo, 2016, s. 147). Etter observasjonene gjennomførte jeg semistrukturerte gruppeintervjuer med utvalgte elevgrupper. Målet med det kvalitative forskningsintervjuet er å søke å forstå verden sett fra elevenes side (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 21). Ved å intervju flere personer samtidig, gjennom gruppeintervju, kunne jeg få fram et mangfold av synspunkter og vurderinger (Grønmo, 2016, s. 167).

Jeg har også benyttet ulike elevarbeid som datagrunnlag, som gruppenes notater, filmmanus, storyboard, og ikke minst elevenes sluttprodukter, filmene. Innholdet i elevarbeidene ble ikke analysert eller kategorisert systematisk, men fungerte likevel som supplerende data. Selv om filmene ikke ble gjort til gjenstand for systematisk analyse, kunne de gi viktig informasjon om valgene elevene gjorde. Filmene ble også brukt under intervjuene, for at elevene lettere skulle kunne kommentere og reflektere rundt innholdet og valgene sine. Metodetrianguleringen i denne studien bidro til mer utfyllende data. Mens den deltakende observasjonen iakttok elevene utenfra, ga de kvalitative intervjuene enda større mulighet til å gå dypere inn i

elevenes forståelse og refleksjoner. Gruppenes notater, manus, storyboard, og ikke minst filmer, formidlet data direkte fra elevene, og viste valgene de gjorde.

### 3.2 Undervisningsopplegget

Denne studien har elementer i seg fra *aksjonsforskning* som forskningsmetode.

Aksjonsforskeren vil introdusere nye påvirkninger, som kan være mer eller mindre kontrollerbare, med mål om å utløse ønskelige endringer (Befring, 2015, s. 100). Tidvis forlot jeg den nøytrale tilskuerposisjonen under filmprosjektet ved at jeg aktivt gikk inn og påvirket og veiledet elevene. Målet var å gi dem redskaper de trenger for å lese og produsere multimodale tekster og adaptasjoner. Aksjonsforskning pendler vanligvis mellom aksjon, forskning og aksjon, og det foregår en vekselvirkning mellom dem (Grønmo, 2016, s. 25). Filmprosjektet i min studie kan kanskje sammenlignes med en enkeltstående *aksjon*, altså deler av en aksjonsforskning.

I denne studien arbeidet elevene med et bestemt norskfaglig emne. Jeg ønsket selv som forsker å ha ansvar for det faglige innholdet og den praktiske gjennomføringen. Ved å planlegge og gjennomføre undervisningsopplegget selv kunne jeg fokusere på bestemte elementer i multimodal teori og adaptasjonsteori, med målsetning om å gi elevene redskaper de kan bruke når de handler, samhandler, kommuniserer og reflekterer.

Undervisningsperioden inneholder et filmprosjekt som strakte seg over åtte uker, og ble gjennomført omtrent slik tabell 1 viser. Det finnes noen avvik fra det planlagte opplegget. For eksempel brukte noen grupper lengre tid til filming enn skissert, andre brukte kortere. Alle av klassens norsktimer ble brukt, 3,5 klokketimer i uken. I tillegg ble det også «lånt» noen timer fra andre fag, for at elevene skulle få nok tid til å filme andre steder enn på skolens område. Noen grupper valgte også å filme utenfor skoletiden. Tabellen under viser hovedfokus og mål de ulike ukene.

Uke	Fokus	Mål
1	Novellen	Lese novellen. Fokus på å beskrive hvordan den er bygd opp. Forstå/tolke ulike handlingselementer og novellen i sin helhet.
2	Hva er en adaptasjon? Mediespesifikke forskjeller	Forstå forskjellen mellom det mediespesifikke uttrykket i en film og i en skriftlig novelle. Tenke over muligheter og begrensninger som finnes når en fortelling skal overføres til filmmediet. Kunne forstå hvordan ulike filmatiske virkemidler kan brukes.
3	Manus	Planlegge handlingen i filmen de skal produsere. Kjenne til hva som kjennetegner manussjangeren, og produsere manus.

4	Storyboard	Planlegge hvordan filmens scener skal se ut visuelt. Kjenne til hva som kjennetegner storyboard-sjangeren, og produsere storyboard.
5	Spille inn film	Forberede og gjennomføre filminnspilling.
6	Spille inn film	Forberede og gjennomføre filminnspilling.
7	Redigering	Klippe og redigere filmen.
8	Framvisning og elevkåring	Vise filmen for klassen. Uhøytidelig elevkåring av beste film.

**Tabell 1: Planlagt filmprosjekt**

### 3.2.1 Gruppene i filmprosjektet

Elevene arbeidet i seks faste grupper gjennom filmprosjektet. Fem av gruppene bestod av fire elever, mens én hadde fem elever. Gruppene ble satt sammen av meg på forhånd, ut fra kunnskaper jeg hadde om elevene og klassen. Jeg ønsket at ulike kompetanse skulle være representert i de ulike gruppene. For eksempel ble elever jeg trodde hadde god kompetanse i å filme og bruke redigeringsprogrammer, elever jeg mente likte å uttrykke seg gjennom drama og elever som tidligere hadde vist gode lederegenskaper fordelt mellom gruppene. Samtidig ble det også vektlagt hvilke elever jeg trodde ville fungere godt sammen.

Det var til slutt fem av seks grupper som ferdigstilte filmene sine. Den sjette gruppen gjennomførte filmprosjektet som de andre, men valgte likevel ikke å ferdigstille filmen sin, heller ikke å vise den fram for klassen. Denne gruppen deltok som de andre i observasjonsdelen av denne studien, men filmen deres ble ikke brukt som datamateriale og gruppen ble heller ikke intervjuet.

### 3.2.2 Valg av skjønnlitterær tekst til filmatisering

Jeg valgte novellen «Mafioso» av Kolbjørn Hauge (2004) som utgangspunkt for elevenes filmatisering. Novellen utspiller seg i et ungdomsmiljø, og tar opp tematikk jeg mente kunne engasjere aldersgruppen (se [Vedlegg 4: Lenke til novellen «Mafioso» av Kolbjørn Hauge og 4.1 Novellen](#)). Handlingen er actionpreget og lett å følge. Den foregår mer på et ytre plan enn et indre, og inneholder ikke mange tankereferat. Det kan være lettere for elevene å filmatisere handling som er konkret og ikke for abstrakt. Samtidig finnes det flere interessante tolkningsmuligheter som kan innby til meddiktning. Et interessant perspektiv kan for eksempel være hva som kan være motivet bak karakterenes handlinger.

## 3.3 Fenomenologi og hermeneutikk

Studien kan forankres både i fenomenologien og hermeneutikken. *Fenomenologiske studier* fokuserer på aktørens opplevelser av fenomenene, og den enkeltes livsverden (Grønmo,



2016, s. 392). Det var i denne studien viktig å forstå elevenes refleksjoner og handlinger ut fra deres egne synspunkter og forståelse. Klarer forskeren å få en slik innsikt, kan han sette den enkeltes uttalelser og handlinger i en større sammenheng for å forstå hva de kan bety.

*Hermeneutiske studier* er også opptatt av aktørens egen forståelse og synspunkter, men fortolkningen foregår i større grad i lys av en større sammenheng enn i fenomenologiske studier. Hermeneutiske analyser forutsetter at alle fenomener må forstås avhengig av en større helhet som de inngår i. Samtidig vil aktørens refleksjoner og handlinger ses i lys av forskerens forforståelse, som blant annet innbefatter forskerens tidligere erfaringer, begreper og teoretisk rammeverk. (Grønmo, 2016, s. 393). Hermeneutiske studier pendler mellom forståelse og forforståelse og mellom delforståelse og helhetsforståelse (Befring, 2015, s. 292). I denne studien var det nyttig å tolke elevenes refleksjoner i lys av en større helhet, som forskning og teori om multimodalitet og adaptasjon, og samtidig tolke denne helhetlige rammen i lys av funnene mine i undersøkelsen.

### **3.4 Deltakende observasjon**

#### *3.4.1 Utvalg*

Denne studien foregikk på en felt hvor jeg allerede hadde adgang på forhånd, nemlig klasserommet til en niendeklasse hvor jeg var kontaktlærer og norsklærer, og har vært det siden elevene gikk i 8. klasse. Utvalget i observasjonsdelen av denne studien består av alle 25 elever i klassen. Å forske i egen klasse kan gi flere fordeler.

Å velge en felt som jeg hadde tilgang til på forhånd var en fordel av praktiske og administrative grunner. Det var også en fordel at jeg visste en del om elevenes faglige nivå, tidligere erfaringer, forkunnskaper og forutsetninger i forkant. Dette gjorde det lettere for meg å skreddersy et undervisningsopplegg som kunne «treffe» klassen og hver enkelt elev.

Dessuten kunne forkunnskapene mine være nyttige i en analyseprosess, da jeg kunne tolke elevenes handlinger, valg og refleksjoner på et bredere grunnlag enn om jeg ikke kjente elevene på forhånd. I den hermeneutiske forskningstradisjonen må fenomenene ses i en større sammenheng, og mine forkunnskaper om deltakerne kan være en del av en slik større helhet (se 3.3 Fenomenologi og hermeneutikk). At undervisningen på sett og vis gikk som normalt, med mange av de ytre rammene som elevene var vant til, kan ha ført til mindre «støy» som kunne ha påvirket resultatene. Samtidig som gjennomføringen av studien i egen klasse har

flere fordeler, kan det samtidig også by på noen utfordringer. Disse vil det bli redegjort for seinere i kapittelet (se [3.6 Forskningsetikk](#)).

### *3.4.2 Forberedelse og gjennomføring*

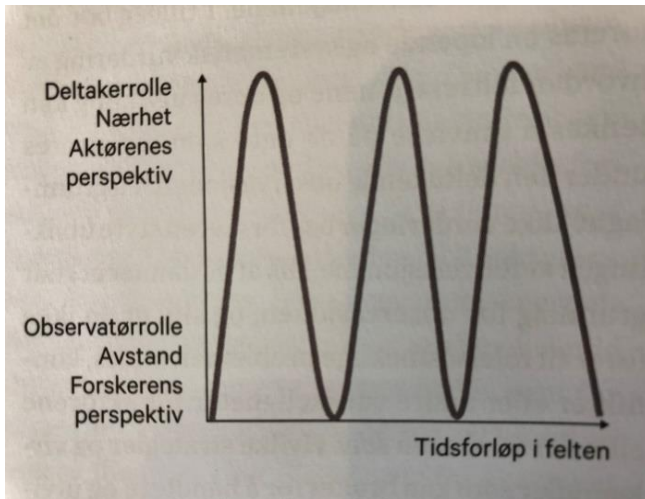
Bruk av deltakende observasjon som forskningsmetode gir mulighet til å samle inn kvalitativ data ved å se og høre på deltakerne mens de handler eller samhandler, uttrykker meninger og er involvert i ulike hendelser (Grønmo, 2016, s. 155). Siden denne studien retter seg mot elever i en bestemt aldersgruppe og fokuserer på et bestemt område innenfor norskfaget, var det naturlig å velge norskklasserommet som felt for den deltakende observasjonen. Som forsker ville jeg da være sammen med elevene i klasserommet og delta i deres virksomhet. Som Grønmo (2016, s. 157) peker på, bør adgangen til felten avklares på ulike måter og med forskjellige aktører. Selv om jeg fra før av hadde adgang til felten som lærer, var det ryddig å få godkjent adgangen som forsker av rektor på skolen. Rektor ble dermed informert skriftlig og muntlig om studien og ble vist informasjonsskriv. Rektor benyttet seg også av muligheten til å påvirke hvilken informasjon som burde gå ut til foreldregruppen. En lærer som var med i klassen i norsktimene da studien ble gjennomført fikk også informasjon om studien på forhånd.

Alle elevene leverte skriftlig samtykkeskjema, underskrevet av foreldrene. Elevene fikk også muntlig informasjon om studien på forhånd, med et språk tilpasset deres nivå. Jeg valgte å ha stor åpenhet om observasjonen på forhånd. Deltakerne, i tillegg til foreldre, rektor og lærer som var med i timene, fikk vite hva jeg var ute etter å observere og hensikten med observasjonen. Dette kunne være med på å gjøre rammene tryggere for alle de involverte.

Gjennomføring av deltakende observasjon forutsetter fleksibilitet og veksling mellom ulike roller (Grønmo, 2016, s. 158). I denne studien måtte jeg veksle mellom deltakelse og observasjon. Med deltakelse i denne studien mener jeg å organisere og lede læringsaktiviteter og delta i dialoger med deltakerne, med mål om å påvirke dem ut fra faglige mål. Det er viktig å finne den rette balansen mellom deltakelse og observasjon (Grønmo, 2016, s. 160). I noen situasjoner ønsket jeg som forsker å forklare eller vise deltakerne noe. I andre situasjoner hadde jeg som mål å iaktta deltakerne mer på avstand for å samle inn data. Figur 2, lånt fra Grønmo (2016, s. 160), viser hvordan jeg vekslet fram og tilbake mellom deltakerrollen og observatørrollen. Typisk for perioden var at når nye aktiviteter ble introduserte, som lesing av novellen eller skriving av filmmanus, var fokuset mest på deltakelse. Etter hvert som

deltakerne var godt i gang med aktivitetene på gruppene, var fokuset mer på observasjon enn på å påvirke elevene.

Samtidig som jeg måtte veksle mellom rollen som deltaker og observatør, måtte jeg innta



**Figur 2: Vekslingen mellom deltakerrollen og observatørrollen i studien (Grønmo, 2016, s. 160)**

rollen som lærer i ulike situasjoner som krevde det. Jeg måtte ta stilling til og gripe inn i ulike situasjoner som vanligvis ikke er forskerens domene. Å bruke tid på ting som vanligvis er lærens og ikke forskerens oppgaver, kunne være med på å skape distraksjon fra forskningen om jeg ikke var bevisst problemstillingen. Jeg kommer også tilbake til denne dobbeltrollen som både lærer og forsker (se 3.6 Forskningsetikk).

Registreringen av data foregikk ved hjelp av feltnotater. Ved å notere underveis fikk jeg mulighet til å dokumentere handlinger og valg som ble gjort av deltakerne, inkludert verbale ytringer. Siden jeg selv var aktivt med i organiseringen av læringsaktiviteter og deltok i aktiviteter og samtaler sammen med elevene, kunne det være utfordrende å finne tid til notatskrivingen. Fordi jeg hadde en annen lærer med i timene, hadde jeg anledning til å vandre litt rundt og sette meg ned sammen med, eller tett ved, ulike grupper. Det kan være gode grunner til å begrense notatskrivingen underveis, da det kan virke forstyrrende både i forhold til aktiviteten som foregår, men også på forskerens konsentrasjon (Grønmo, 2016, s. 162). Dette gjaldt særlig i situasjoner hvor jeg selv deltok aktivt i samtalen. I en travel skolehverdag kunne det også by på utfordringer å få tid til å trekke meg unna for å fylle ut notatene i ro og fred. Friminutter og enkelte fritimer ble derfor benyttet godt til notatskriving.

### 3.5 Intervjuundersøkelsen

For å kunne gå dypere inn i livsverdenen til noen få elever, med hensikt å kunne forstå bedre hvilke refleksjoner om multimodalitet og adaptasjon noen bestemte niendeklassinger hadde, valgte jeg å bruke kvalitative forskningsintervjuer. I kombinasjon med deltakende observasjon og en studie av elevenes produksjoner, ville jeg kunne få et godt helhetlig bilde av elevenes refleksjoner i denne klassen. Jeg valgte å intervju tre grupper. Jeg brukte gruppene som

gjennom studien hadde samarbeidet om å produsere sine egne filmadaptasjoner. Det kunne ha flere fordeler å intervju gruppen samlet. Som forsker kunne jeg få innblikk i flere personers refleksjoner på kortere tid enn ved å intervju en person om gangen. Elevene kunne også lytte til og respondere på hverandres utsagn. I et gruppeintervju kan både samlende og motstridende oppfatninger komme fram (Befring, 2015, s. 76). At kommunikasjonen ikke bare foregikk mellom forsker og deltaker, men også mellom deltakerne, kunne bringe fram refleksjoner som ikke hadde kommet fram hvis jeg hadde intervjuet en person om gangen. Samtaler mellom jevnaldrende kan også bli mer spontan og naturlig enn en dialog mellom forsker og deltakere enkeltvis.

Samtidig kunne det også være ulemper ved å intervju informantene i grupper. For det første ble det mindre tid til å gå i dybden i hver enkelt elev sine refleksjoner. Taletiden til hver enkelt, og mulighetene for å stille inngående oppfølgingsspørsmål til den enkelte, ble redusert. For det andre kan det tenkes at noen av informantene kan ha påvirket hverandre på en måte som hindret noen i å ytre sin egen mening. Det kunne for eksempel være at noen ikke turte å motsette seg andres innspill eller meninger. Avbrytelser eller distraksjoner fra andre er et tredje moment som kan ha hindret personer i å uttrykke seg eller fullføre et resonnement. Selv om det kunne være ulemper med gruppeintervju, vurderte jeg likevel fordelene som større enn ulempene.

### *3.5.1 Valg av informanter*

Jeg vurderte det som tilstrekkelig å intervju tre grupper. Da fikk jeg innblikk i til sammen 12 personers refleksjoner. På forhånd laget jeg det jeg så på som gunstige utvalgsriterier. Jeg ønsket å intervju tre grupper som passet til hver sine kategorier: 1. En gruppe som hadde laget en film som bar preg av å ha god kvalitet. Jeg ønsket å finne en gruppe som så ut til å reflektere på et høyt faglig nivå, og som foretok faglig begrunnede valg gjennom ulike aktiviteter underveis i perioden. 2. Jeg ønsket også å intervju en gruppe i motsatt ende av skalaen, som hadde en film med lavere kvalitet og som så ut til å reflektere på et lavere faglig nivå. 3. Den siste utvalgsgruppen ønsket jeg skulle plassere seg mellom de to førstnevnte gruppene, med en film og faglige refleksjoner på et middels nivå. Siden gruppene ikke var delt inn etter faglig nivå i utgangspunktet, var derfor ikke gitt på forhånd hvilke grupper som skulle oppfylle utvalgsriteriene. Det var heller ikke selvsagt at jeg ville finne grupper innenfor disse tre kategoriene.

Utvalgskriteriene ble ikke bygd på objektive standarder, men på skjønnsmessige vurderinger. For eksempel ville filmenes kvalitet, eller vurdering av hva som var «gode faglige refleksjoner» være påvirket av mine egne subjektive vurderinger. Til en viss grad kunne kriteriene for utvalget også være motstridende. En gruppe kunne godt samtale om overføringsprosessen mellom novelle og film på et lavt faglig nivå, uten å bruke ulike fagbegreper i særlig grad, men likevel ha gode og kreative løsninger i filmproduksjonen. Samtidig mener jeg at å basere informantutvalget på faglige kriterier likevel kunne være hensiktsmessig. Ved å intervju grupper som i ulik grad lyktes med overføringsprosessen mellom novelle og film, kunne jeg få fram spennvidden som finnes klasserommet. Jeg ville få fram hvordan elever på ulike faglige nivå reflekterte. Ved å plukke ut tilfeldige grupper ville jeg ikke nødvendigvis fått fram denne bredden i klasserommet i samme grad.

Gruppene jeg til slutt valgte å intervju passet stort sett til disse kategoriene. En av gruppene lagde en særlig kreativ og interessant film og gjorde noen spennende løsninger underveis. Gruppen kom også best ut av klassens kåring av den beste filmen (5,4 av 6 poeng). Jeg ønsket også å intervju gruppen som slik jeg vurderte det hadde en lavere kvalitet. Det kunne også se ut som om denne gruppen foretok flere spontane valg underveis i filmprosjektet. Denne gruppen kom også dårligst ut av kåringen (4,0 av 6 poeng). Gruppen i den tredje kategorien produserte en god film, de ble nummer tre på elevkåringen (5,0 av 6 poeng) og hadde en del kreative løsninger og gode faglige refleksjoner underveis.

### *3.5.2 Gjennomføring*

Intervjuer kan arte seg på ulike måter. Et åpent, uformelt eller ustrukturert intervju foregår som en fri samtale med utgangspunkt i tema og generelle spørsmål. I et formelt eller strukturert intervju blir det benyttet en detaljert utformet intervjuguide, med spørsmål og svarkategorier som er fastlagte på forhånd (Befring, 2015, s. 74). Denne studien brukte en semistrukturert intervjuform. I et slikt intervju er det strukturerte spørsmål, men med svar som er frie og åpne (Befring, 2015, s. 74) .

Intervjuguiden min bestod av åtte spørsmål, og tre av spørsmålene hadde to eller tre underpunkter (se [Vedlegg 3: Intervjuguide](#)). Spørsmålene i intervjuguiden fungerte som introduksjonsspørsmål som var retningsgivende for samtalene, og representerte hoveddimensjonene ved fenomenet jeg ville undersøke. Jamfør fenomenologisk forskning er det viktig å ha en åpen tilnærming til fenomenene, og at forskeren bruker sin egen intuisjon underveis for å avgjøre hva som bør forfølges (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 151) (se [3.3](#)

Fenomenologi og hermeneutikk). Med en semistrukturert intervjuform hadde jeg mulighet til å stille ulike typer spørsmål underveis. På den måten kunne jeg følge opp enkelte tråder for å få mer inngående informasjon om fenomenet. Jeg kunne også spesifisere hva jeg mente hvis noe var uklart, og jeg kunne strukturere samtalen. Jeg valgte å vise informantene ulike klipp fra filmene de hadde laget underveis i intervjuet, for å oppfriske tankene deres og for å ha noe konkret de kunne snakke ut fra. Ett av spørsmålene elevene fikk gikk også ut på å kommentere innholdet i filmen og sette ord på valg de hadde gjort.

I forkant av intervjuene presiserte jeg rammene. Jeg minnte deltakerne om hva intervjuet skulle brukes til, og at det var frivillig å delta. Intervjuene ble tatt opp med lydopptaker. Jeg forklarte hvordan denne skulle brukes. Det virket som deltakerne var positive til å ha blitt valgt ut til å bli intervjuet. Jeg opplevde atmosfæren i intervjusituasjonen som god, og elevene virket komfortable. Av og til fløyt samtalen likevel lite av seg selv, og deltakerne trengte oppfølgingsspørsmål og presiseringer for å få fram tankene sine.

### *3.5.3 Transkribering*

Ved å bruke lydopptaker kan intervjueren konsentrere seg om intervjuets emne og dynamikk. Da blir både ordbruk, tonefall og pauser registrert, og det er mulig å gå tilbake og lytte gjentatte ganger (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 187). Intervjuene ble transkriberte ved bruk av tekstbehandlingsprogram. Selv om transkripsjon kan være utfordrende og tidkrevende, opplevde jeg samtidig at det var nyttig og vel anvendt bruk av tid. Intervjusamtalene i skriftlig form blir lettere å strukturere, og videre lettere å analysere (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 188). Transkriberingen var også en start på selve meningsanalysen og drøftingsprosessen.

Det er viktig å være bevisst utfordringen ved å overføre talespråk til skriftspråk (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 186-187), overgangen fra en modalitet til en annen. Informasjonen skal gjennom tre overføringer, fra muntlig samtale, via lydopptak til skriftlig verbaltekst. Det kan være lett for at viktig informasjon kan forsvinne underveis, om man ikke er bevisst problemstillingen. Informasjon som blir uttrykt gjennom kroppsspråk, mimikk og stemmeleie er noe som oppfattes umiddelbart for deltakerne i samtalen og krever fysisk tilstedeværelse for å forstå. For eksempel kan ironi være vanskelig å gjengi gjennom skriftspråket (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 187). I tillegg til at jeg kunne spole fram og tilbake for å være tryggere på at jeg hørte rett, lyttet jeg til og transkriberte intervjuet kort tid etter at intervjuene fant sted. Da var det lettere å huske tilbake til intervjusituasjonen og hvordan intervjupersonene

formidlet det de sa. Dette kunne bidra til å øke sannsynligheten for en god fortolkning, og øke reliabiliteten (se 3.7 Validitet og relabilitet).

Det tok omtrent 40 minutter å gjennomføre hvert av de tre intervjuene. Dette utgjorde til sammen 52 sider med intervjumateriale. Jeg valgte å transkribere samtalene som sammenhengende ytringer, formulert på standardisert bokmål. Elementer som kan oppleves forstyrrende i skriftlig kommunikasjon, som en del gjentakelser, som «eh»-er og lignende, samt følelsesuttrykk som latter og sukk ble utelatt. Jeg mener det i denne studien vil være mest hensiktsmessig med lettleste gjengivelser av innholdet i elevenes ytringer, da fokus er på elevenes faglige refleksjoner. Det kan også være en fordel at informanter eller deres foreldre slipper å kjenne igjen usammenhengende og repetitive, ordrette formuleringer, da disse av og til kan oppleves som indikasjon på et svakt intellektuelt nivå (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 195). I publiseringen blir intervjupersonene behandlet konfidensielt. For det meste blir det henvist til gruppen eleven befinner seg på, og ikke til eleven direkte. I gjengivelse av dialoger mellom flere personer blir det brukt nummer på deltakerne, for eksempel elev 3 på gruppe 5. Ved et par tilfeller blir det også blitt brukt fiktive navn.

### **3.6 Forskningsetikk**

All forskning må forankres i anerkjente etiske verdier. Forskningsetiske prinsipper er normer som sørger for at forskningsprosessen er utført på en verdig og forsvarlig måte (Befring, 2015, s. 28). Siden jeg i denne studien ville forske i egen klasse, var det noen etiske problemstillinger det var særlig viktig å være bevisst på. Jeg vil peke på noen av disse her.

Et av forskningsetikkens grunnleggende prinsipper er at all deltakelse skal bygges på et fritt og informert samtykke (Befring, 2015, s. 31). Med tanke på frivillig deltakelse kan det kan være problematisk når informanter står i et avhengighetsforhold til den som rekrutterer (NSD Personvernombudet for forskning, 2017). Som læreren til elevene var det derfor særlig viktig å nå fram til elevene og foreldrene med tydelig og lettfattelig informasjon om studien, presisere at deltakelse var frivillig og si at det ikke ville få noen konsekvenser verken for elevene eller foreldrene om de ikke ønsket å delta eller ville trekke seg underveis. Siden deltakerne var under 15 år måtte foreldrene samtykke til deltakelse, noe de gjorde ved å signere et skriftlig samtykkeskjema (se Vedlegg 2: Samtykkeskjema). Ungdommene fikk også beskjed om at de kunne velge å ikke delta selv om foreldrene hadde gitt samtykke. I denne studien valgte alle elevene å delta. Hadde noen takket nei, ville de likevel deltatt i

undervisningsopplegget som ble gjennomført og gjort arbeidsoppgavene som de andre elevene, men de ville ikke blitt intervjuet eller observert i tilknytning til studien. Jeg ville da bare benyttet meg av elevtekstene og filmene til elevene som hadde gitt samtykke til deltakelse i studien som datamateriale.

Når man forsker på egen arbeidsplass, inntar man en dobbeltrolle (NSD Personvernombudet for forskning, 2017). Det var viktig å presisere overfor foreldre og elever at jeg ville innta en ny rolle i denne perioden, at jeg i bestemte timer hadde rollen som forsker. De fikk vite at deltakelse i studien ikke var en del av undervisningen ellers, og deltakelsen skulle ikke få konsekvenser utenfor filmprosjektet. For eksempel ville ikke elever som inntok en passiv rolle, eller grupper som produserte filmer med lav kvalitet, bli straffet med lavere terminkarakter i norsk. Bare opplysninger som er relevante for formålet med forskningen kan hentes inn (NSD Personvernombudet for forskning, 2017). Elevene ble gjort trygge på at jeg bare ville notere formasjon knyttet til studien under observasjonen, ikke noe annet. Jeg sa også at jeg bare ville stille spørsmål tilknyttet studien under intervjuet.

Selv om å forske i eget klasserom kan by på etiske utfordringer har jeg likevel vurdert fordelene (se [3.4.1 Utvalg](#)) som større enn ulempene i denne studien. At NSD har godkjent gjennomføringen av forskningsprosjektet tilsier også at de forskningsetiske hensynene er ivaretatt (se [Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD](#)).

### **3.7 Validitet og relabilitet**

I utdanningsvitenskap vil spørsmålet om validitet være en basal utfordring. De fleste målinger er av indirekte karakter og det er ikke nødvendigvis gitt at måleresultatene viser det man ønsker å måle (Befring, 2015, s. 48). Begrepet *validitet* kan defineres som: «Betegnelse på datamaterialets gyldighet for de problemstillingene som skal belyses» (Grønmo, 2016, s. 446). Validitetsspørsmålet handler i stor grad om omfanget av «researcher bias». Forskerens forventninger og forutinntatte oppfatninger kan forstyrre persepsjonen og redusere validiteten av data (Befring, 2015, s. 54).

I denne studien, hvor det ble forsket på elever jeg kjente fra før, var det særlig grunn til å være bevisst forforståelse som kunne påvirke forutsetningene for objektivitet. Både i forkant og underveis i studien hadde jeg tanker om hvordan deltakerne ville reagere på ulike deler av undervisningsopplegget. I tillegg så jeg deltakernes handlinger og utsagn i lys av erfaringer og



opplevelser jeg hadde med elevene fra tidligere. Dette gjorde det særlig viktig å forholde seg til datamaterialet på en ryddig og selvkritisk måte. Når jeg arbeidet med feltnotatene og de transkriberte intervjuene, måtte det gjøres helt klart hva som var informantenes utsagn og deres tolkninger av egne handlinger, og hva som var mine egne tolkninger av det deltakerne sa og gjorde. Jeg måtte også stadig stille meg selv spørsmålet om hva jeg baserte tolkningene på. Som også Befring (2015, s. 54) peker på, vil likevel en førforståelse alltid være der. Man kan aldri se bort fra den, og den vil kunne påvirke objektiviteten. Jeg har argumentert for at denne førforståelsen også kan ha fordeler (se [3.4.1 Utvalg](#)). For eksempel kunne jeg tolke dataene, informantenes handlinger og utsagn, i et bredere lys enn om jeg ikke kjente dem fra før.

Spørsmålet om *reliabilitet* er også viktig å ta stilling til, da alle former for datainnsamling inneholder større eller mindre målefeil (Befring, 2015, s. 48). Reliabilitetsbegrepet fokuserer på datamaterialets pålitelighet og om undersøkelsen er gjennomført på en nøyaktig måte (Grønmo, 2016, s. 444). Det kan være flere grunner til at elevenes faglige refleksjoner kan være utfordrende å måle. I intervjuundersøkelsen kan for eksempel angst og utrygghet føre til at informanter ikke får uttrykt seg slik de ellers ville gjort. Deltakende observasjon er gunstig for å iakttå elevene, men samtidig kan det være lett å gå glipp av viktig informasjon når så mange grupper og elever skal observeres på samme tid. I tillegg kan min egen væremåte som forsker også påvirke deltakerne i studien (Befring, 2015, s. 57). Likevel mener jeg at datamaterialet klarer å vise bruddstykker av elevenes refleksjoner, bruddstykker som kan ses i sammenheng med andre bruddstykker og ses i sammenheng med et større bilde, som forskning på området (se [3.3 Fenomenologi og hermeneutikk](#)).

En studies reliabilitet kan styrkes ved en troverdig forskningsmetodisk dokumentasjon (Befring, 2015, s. 56). I dette metodekapittelet har jeg forsøkt å beskrive forskningsprosessen grundig nok til at prosedyrene kan gås etter i sømmene av andre. Jeg mener valg av metoder slik de er beskrevet gir tilstrekkelig validitet for å kunne gi innblikk i hvordan et utvalg niendeklassinger reflekterer om multimodalitet og adaptasjon.

## 4. Presentasjon av funn

I det følgende vil jeg presentere det jeg vurderer som sentrale funn i mitt datamateriale. Jeg vil først vise noen eksempler på hvilke valg elevene har gjort slik vi kan observere dem i filmene, både når det gjelder overføring av handlingselementer og semiotiske ressurser de bruker.

Målet er å gi en enkel framstilling, ikke å gi et fullstendig overblikk. Videre setter jeg fokus på elevenes refleksjoner rundt sine filmprodukter. Disse kommer hovedsakelig fram gjennom gruppeintervjuene, supplert med funn fra den deltakende observasjonen og elevenes arbeid, som gruppenes notater, manus og storyboard. Til slutt i dette kapittelet ser jeg på hvordan elevene kommuniserer i samtaler om filmatiseringsprosessen, deres bruk av metaspråk.

Undervisningsopplegget er kort skissert i metodekapittelet. Fem av seks grupper ferdigstilte filmene sine og publiserte dem for klassen. Gruppe 3 gjorde det ikke (se [3.2.1 Gruppene i filmprosjektet](#)). Det er dermed gruppe 1,2,4,5 og 6 jeg tar utgangspunkt i når jeg presenterer valgene elevene gjør.

### 4.1 Novellen

#### 4.1.1 *Novellens plott*

Novellen som ble brukt i filmprosjektet var «Mafioso» av Kolbjørn Hauge, fra novellesamlingen *To perfekte mord og andre kriminelle historier*, utgitt i 2004. Den handler om to gutter, Sverre og jeg-personen, som blir plaget og undertrykt av «Kokkien». Kokkien truer dem og presser dem til å stjele fra butikken for seg. De to guttene har fått nok og bestemmer seg for å løse problemet ved å drepe han. De lokker Kokkien med seg opp på skoletaket, der de sier at de har forskjellige godsaker som venter på han. Når Kokkien krabber over stigen som trengs for å komme over et avlukke til blokken hvor lokkemiddelet befinner seg, vipper de han av, slik at han detter ned og dør. Novellen slutter med at jeg-personen sier: «Vaktmeisteren ville sikkert finne han når han skulle hente traktoren for å måke snø. Ein gong i desember, kanskje.» (Hauge, 2004).

#### 4.1.2 *Karakterene i novellen*

Novellens forteller, jeg-personen, og Sverre er to venner som gang etter gang blir truet av Kokkien. Jeg-personen og Sverre kan være i ungdomsskolealder, og Kokkien muligens noe eldre. Begge guttene føler seg forsvarsløse. Gang på gang følger de Kokkiens kommandoer i

frykt for truslene han kommer med. Kokkien sier han vil drepe katten og pule søsteren til jeg-personen, og skjære halen av hunden til Sverre med en springkniv han skal ha fått fra en som visstnok er morder. Sverre stikker hendene ned i bukselommen og «fingrer med pikken sin» når han er redd eller sint. Selv om de prøver å tilfredsstille Kokkien ved å ta med penger hjemmefra og stjele saker fra butikken, blir Kokkien aldri fornøyd. De har et hemmelig lager med snacks på skoletaket som de oppsøker når de ikke får tak i tyvegods ved å stjele. Det er her de endelig bestemmer seg for å drepe han. Når de planlegger drapet, snakker de mest om de praktiske utfordringene, som hvordan de skal få lokket Kokkien opp på taket og hvordan de skal drepe han. Jeg-personen tisser på seg, og Sverre «fingrer med pikken» etter at Kokkien er tatt livet av.

## **4.2 Elevenes valg i filmene**

Elevene måtte i arbeidet ta stilling til en rekke spørsmål som oppstår ved filmatisering. De måtte vurdere spørsmål knyttet til narratologi, som hvilke handlingselementer som skulle overføres og ikke, fortellingens tid og synsvinkel. Samtidig måtte de vurdere hvordan de skulle kommunisere mening gjennom semiotiske ressurser tilpasset film som medium. Jeg vil i det følgende vise noen av valgene slik de kan observeres i filmene.

### *4.2.1 Gruppe 1*

Gruppe 1 skiller seg ut ved å være den eneste gruppen som lar alle de tre hovedpersonene spilles av jenter. Dette får konsekvenser for handlingen og for semiotiske føringer i filmen. En konkret tilpasning gruppen gjør er at de to jentene, som i filmen har fått navnene Sara Celina og Cam, lokker Kokkien med sminke i stedet for sigaretter, sjokolade og pølser som i novellen.

Filmen varer i 7 minutter og 49 sekunder inkludert rulleteksten, en forholdsvis lang film sammenlignet med de andre gruppene. Filmen har flere lengre sekvenser som senker tempoet. Flere handlingselementer som ikke er med i novellen har blitt lagt til. En del av disse er humoristiske innslag som også gir et dypere kjennskap til karakterene. Jeg nevner noen eksempler: Samtaler om sjokoladeboller går igjen flere ganger gjennom filmen. Sara Celina virker å være mer opptatt av å få kjøpt sjokoladeboller, som er på tilbud på Meny, enn konsekvensene ved å ta livet av Kokkien. Når rulleteksten kommer til slutt, vises nærbilde i sakte film av jentene som spiser og nyter bollene, lettet over at Kokkien ikke lenger er en trussel. Musikken, med teksten «laughing on the outside crying on the inside», høres

samtidig. Filmen har også en scene der Sara Celina og Cam oppsøker vaktmesteren for å låne en stige de skal bruke i forbindelse med drapet. Sara Celina holder på å avsløre hva de skal bruke stigen til, men blir avbrutt av Cam som drar henne i håret. Sara Celina virker å være særlig naiv, mens Cam er den som må passe på henne.

Skuespillerne i filmen lever seg inn i rollene sine. I to ulike scener skapes to ulike uttrykk av Kokkien, gjennom bruk av kostyme, sminke, bevegelser, kroppsspråk, mimikk, bildeutsnitt og filming: I åpningsscenen er Kokkien kledd i svart, med skinnjakke, høye hæler og rød leppestift. Håret er stridt og henger rett ned. Hun står i trappen, i en positur som markerer makt og kontroll. Hun står, og de to andre jentene sitter i trappen foran henne, tydelig under hennes kontroll. I scenen der Kokkien skal møte Sara Celina og Cam tidlig om morgenen før de skal klatre opp stigen har Kokkien et helt annet uttrykk. Hun kommer subbene og ser svært trøtt ut. Håret er bustete og krøllete. Hun er usminket og den svarte skinnjakken er byttet ut med svart joggegenser. Gruppen velger å bruke et nærbilde av ansiktet hennes, og hun sier «Hva i helvete var poenget med å lage dette så jævla tidlig da!», med et oppgitt blikk.

Gruppen har brukt ulike kameravinkler og bildeutsnitt. Kokkien filmes forfra når hun ankommer i en svart BMW. Idet hun bestemt lukker døren igjen, klippes det til nærbilde av beina hennes opp til knærne, forfra. Hun går med bestemte skritt forbi kamera (Se [figur 3](#)), og lyden av klikkelyd fra sko mot



**Figur 3: Kokkien går opp trappen (gruppe 1)**

gulv høres. Kamera følger etter henne og filmer føttene på skrått bakfra med undervinklet kamera mens hun går oppover en trapp. Neste klipp viser først Sara Celina og Cam som sitter i trappen forfra, fra Kokkiens perspektiv, før det klippes igjen og viser Kokkien forfra og jentene bakfra.

Andre eksempler på kameravinkler gruppen bruker er froskeperspektiv idet karakterene skal opp stigen, og fugleperspektiv når Kokkien vises liggende stille på asfalten (se [figur 4](#)). Disse grepene forsterker inntrykket av hvor høyt det er fra taket og ned.



**Figur 4: Kokkien etter å ha blitt dyttet ned fra taket (gruppe 1)**

I tillegg til at gruppen har brukt forsterkede diegetiske lydeffekter, som klikkelyd av sko og lyden av skrik når Kokkien faller, har de også brukt musikk flere ganger. Et eksempel er etter at Kokkien har truet Sara Celina med å kutte av halen til hunden hennes. Hun lener hodet sitt bakover inntil veggen, med

øynene lukket. Bildet går over til svart-hvitt samtidig som en låt av Katy Perry kommer på, med teksten som starter «They ask you how you are and you just have to say that you're fine».

#### 4.2.2 Gruppe 2

Gruppe 2 har den korteste filmen, på 3 minutter. Hovedpersonene er Ronny (jeg-personen), Sverre og Kokkien, og spilles alle av gutter. Gruppen gjør en del drastiske endringer i handlingen i overføringen fra novellen. Det er særlig to større endringer gruppen gjør. Den første er åpningsscenen, og den mest drastiske endringen er sluttscenen. Disse beskrives i det følgende.

I ansatsen ser vi en hånd, filmet bakfra i sakte film, som kaster kniv på en blink av ansiktet til en gutt (se [figur 5](#)). Bildet er tåkete. Tittelen på filmen, «Mafioso», kommer opp på skjermen foran bildet. Det nesten stemples på ansiktet og man skjønner at personen på



**Figur 5: Ronny kaster kniv på et bilde av Kokkien (gruppe 2)**

bildet er «mafioso», Kokkien. Skjermen går i svart i fire sekunder, før åpningsscenen vises. En gutt (jeg-personen) som stikker i bildet av Kokkien gjentatte ganger med kniv filmes bakfra fra siden, i sakte film. Den eneste lyden som høres er lyden av kniven mot bildet. Lyden er lagt på i etterkant og er forsterket. Ansiktsuttrykket til gutten indikerer desperasjon. Samtidig som lyden av banking på døren høres, kommer en gutt (Sverre) inn i forgrunnen, nært jeg-personen. En person kommer inn døren i bakgrunnen, som vi ut fra bildet ser er Kokkien. Idet Kokkien kommer inn i rommet, spilles en grøssende lyd inspirert av skrekkfilmsjangeren.

I sluttscenen følger Kokkien etter guttene ned i et mørkt parkeringshus, med pistol i hånden. En murrende lyd av blåseinstrument høres. Lyden øker i tempo og intensitet idet han kommer fram til de to guttene, nærmest som i en skrekkefilm. I øyeblikket Kokkien ankommer, byttes kameravinkel fra å filme Kokkien og guttene bakfra til et nærbilde av Ronny (jeg-personen) og Sverre forfra. Lamper i parkeringshuset lyser opp ansiktene deres. De hvisker til hverandre og bestemmer seg for å drepe Kokkien med en gang. Det klippes igjen tilbake til et totalbilde av situasjonen. Først skyter Ronny Kokkien. Kokkien drar deretter opp en pistol fra lommen og skyter Ronny tilbake. Kameraet følger Sverres bevegelser og panorerer litt fra venstre mot høyre idet Sverre tar pistolen fra Ronny som er død, løper bort til Kokkien og skyter han to ganger til. Bildet viser Sverre i normalperspektiv, som omsider kan se ned på Kokkien. Etterpå snur han seg og sier: «Da blir det mer middag på meg». Et bilde av en middagstallerken med mat vises. Sekkepipespill høres, rulleteksten kommer og tempoet i musikken øker.

Gruppen har lagt på flere lydeffekter, som lyden av pistolskudd i drapsscenen. Samtidig forstyrres også lydbilde i utendørsscenene av en bakgrunnsstøy. Lyden av vind overdøver flere ganger karakterenes replikker.

#### 4.2.3 Gruppe 4

Filmen til gruppe 4 er på 5 minutter og 10 sekunder. Filmen fokuserer på tre hovedelementer: Hendelsene i og utenfor butikken, planleggingen av drapet og selve drapet på Kokkien. Hovedpersonene er Kokkien, Sverre og Eglina. Eglina henspiller på en kvinnelig utgave av den mannlige jeg-personen i novellen. Gruppen gjør et nummer av at jenter også kan dra på jakt, og også planlegge og gjennomføre et drap. Sverre og Eglina har en lengre samtale om hvordan de skal drepe Kokkien og bestemmer seg for å lokke han med på jakt. Planleggingen er en lengre samtale og foregår på et hustak. Sverre skal sende melding til Kokkien for å få han med til skogen, men han må bare hjem og spise middag først.



**Figur 6: Kokkien klatrer opp i et tre for å holde utkikk (gruppe 4)**

Kokkien filmes med undervinklet kamera når han ankommer skogen. Han ser ned på Sverre og Eglina mens han snakker til dem. Gruppen tilter kameraet idet Kokkien klatrer opp i et tre for å holde utkikk, og et froskeperspektiv benyttes (se [figur](#)

4). I et øyeblikk er Kokkien og treet mørklagt. Når Sverre prøver å skyte Kokkien med geværet og bomber, tar Kokkien opp en pistol fra bukselinningen. Et ultranært bilde av øvre del av ansiktet til Sverre vises samtidig som western-musikk høres. Sverre rynker øyenbrynene og fokuserer blikket. Det klippes til ultranært bilde av Kokkiens ansikt. Det klippes fram og tilbake mellom guttene som skyter mot hverandre til Kokkien til slutt blir truffet og i sakte film detter ned fra treet. Kameraet dreies på skrått ned til venstre i bilderammen og viser Kokkien død med et overvinklet kamera. Musikken endres til en lettere melodi med lyden av noe som minner om plystring, innenfor western-sjangeren. Det klippes til et nærbilde av Kokkien før det gradvis zoomes ut. Eglina går bort til Sverre, og de går tilsynelatende uberørt sammen mot kamera og ut av bildet i sakte film, før filmen avsluttes.

#### 4.2.4 Gruppe 5

Filmen til gruppe 5 varer i 5 minutter og 20 sekunder. Karakterene er Sverre, Anne og Kokkien. Gruppen velger å fortelle historien gjennom Kokkiens øyne, en annen synsvinkel enn i novellen. Endringen i synsvinkel får konsekvenser for hvilke handlingselementer som blir overført og ikke, og hva som legges til. For eksempel har ikke gruppen med at Sverre og Anne planlegger drapet på Kokkien. Gruppen bruker også tilbakeblikk, som ikke er med i novellen. Åpningsscenen viser Kokkien som blir mobbet av to større gutter da han var yngre.

En annen scene gruppen har lagt til som ikke er med i forelegget, er en scene med faren der Kokkien får skylden for at moren døde. Scenen begynner med et klipp som viser nærbilde av Kokkiens hender som knyter en hengseløkke. Han går inn på et rom og setter seg, ser opp på et bilde av moren,



**Figur 7: Kokkien trues av faren (gruppe 5)**

tar det ned og sier: «Unnskyld mamma. Jeg kommer snart opp til deg». Faren kommer inn, kledd i svart bukse og svart bleser, slamrer med døren etter seg og løfter Kokkien opp etter halsen på genseren. Perspektivet er som fra Kokkiens øyne, som ser mot bakken (se figur 7). Sangteksten «Our hometown's in the dark» høres i bakgrunnen. Litt etter tiltes kameraet raskt opp til et nærbilde av faren, med et strengt ansiktsuttrykk, fra brysthøyde og opp. «Hører du meg?», roper han.

Neste scene har også handlingselementer som ikke finnes i novellen. Også denne fokuserer på å vise hva som har formet Kokkien, gjennom korte tilbakeblikk. Kokkien løper i sakte film mot gravplassen der moren er begravet. Bildeutsnittet viser nedre halvdel av kroppen. Mens han løper, klippes det fire ganger i løpet av ti sekunder, med korte bilder i bevegelse, av Kokkien som yngre barn. Det klippes nøyaktig til rytmen av musikken. I første sekvens sitter Kokkien og drikker av en ølboks. I andre sekvens blir ansiktet til Kokkien slått av en knyttneve. Tredje sekvens viser nærbilde av ansiktet til Kokkien med panneluggen ned, slik at ikke øynene synes, mens han tar et drag av en sigarett. Fjerde sekvens viser nærbilde av ansiktet til Kokkien fra nesepartiet til haken, mens han drikker av en flaske med sprit.

Gruppen bruker flere ganger en åpen ramme. Det vil si at Kokkien er til stede i flere situasjoner, stemmen hans høres, men han blir bare med noen få unntak vist fysisk. I kombinasjon med åpen ramme har gruppe 5 i flere klipp valgt å bruke håndholdt kamera, som gjør at bildet blir ustabil og hakkete. Et eksempel er når Kokkien kommer fram til gravplassen. Asfalt, deretter brostein, vises, ovenfra og ned, i relativt høyt tempo. Kameraet tiltes opp og man ser at det er på gravplassen Kokkien befinner seg.



**Figur 8: Kokkien på veg opp stigen (gruppe 5)**

I filmens sluttscene veksler gruppen mellom froskeperspektiv (se [figur 8](#)) og fugleperspektiv når Kokkien skal opp stigen. Lyden av pulsslag høres i bakgrunnen. Oppe på taket filmes overkroppen bakfra mens han står og ser utover. Han har grønn jakke og hette over hodet (man kan ikke se at dette er en

utstillingsdukke). Kameraet står i ro. Plutselig kommer Sverre og Anne inn i bildet og dytter Kokkien utfor. Skjermen går i svart samtidig som sammenhengende pipelyd høres, en karakteristisk lyd kjent fra ulike filmer og tv-serier, av hjerterytmemåler når en pasient dør.

I tillegg til lydeffekter spilles låten «Hometown» av Twenty One Pilots, som formidler en tung og dyster stemning, gjennom store deler av filmen. Den kommer på tidlig, når Sverre og Anne skal inn i butikken for andre gang, og stopper først i scenen idet Kokkien skal opp stigen.



#### 4.2.5 Gruppe 6

Filmen varer i 3 minutter og 40 sekunder. Sverre og jeg-personen, som kalles Adrian, er spilt av gutter, mens Kokkien er spilt av ei jente. Kokkien har hettegenser, og har ansiktet godt pakket inn. Det er derfor vanskelig å se om karakteren egentlig skal være gutt eller jente.

I filmen kan to større endringer fra novellen trekkes fram. Etter at Adrian har foreslått å drepe Kokkien, kommer en scene hjemme hos Kokkien. Scenen viser at Kokkien kommer inn døren til kjøkkenet/stuen, går mot kjøleskapet og åpner det. Det klippes og Kokkien filmes forfra,

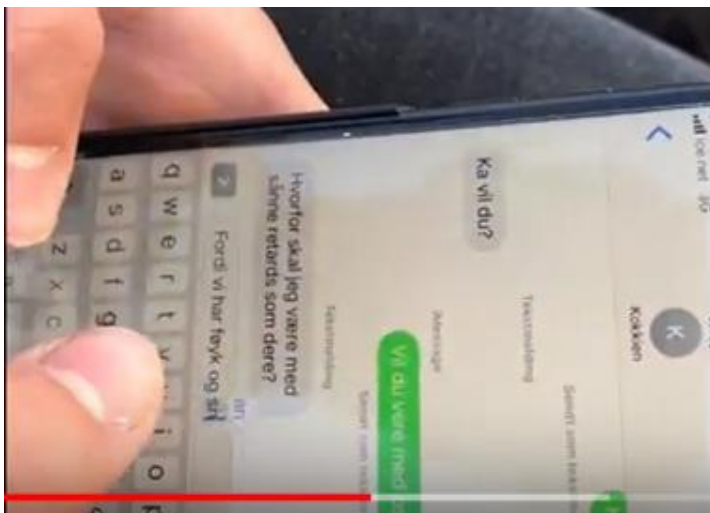


**Figur 9: Kokkien ser etter mat i kjøleskapet (gruppe 6)**

innenfra kjøleskapet (se [figur 9](#)). Kjøleskapet vises uten mat i hyllene. Han/hun ser rett fram, snur seg og roper «Hvor er maten?». Morens stemme høres i bakgrunnen: «Har du ikke skjønnet det enda? Vi har ikke råd». Moren setter en ølboks på benken. Kokkien konfronterer henne, og sier «Skaff deg en jobb da for helvete!». Scenen slutter med at moren slår Kokkien i ansiktet. Flere elementer i denne scenen får fram at Kokkien har vanskelige hjemmeforhold. Samtidig har filmen også brudd med denne framstillingen. Bortsett fra ølboksen på benken og det tomme kjøleskapet framstår for eksempel familiens leilighet som pen og moderne.

Den andre større endringen gruppen gjør er å legge til scenen som følger etterpå. Scenen begynner med at læreren skriver «gjensitting» på tavlen. Kokkien kommer inn, setter seg, reiser seg igjen og tar boken til Sverre og sier: «Jeg må ha leksene». Adrian prøver å overtale Sverre til å gå med på å drepe han, noe han til slutt går med på når Kokkien kaster boken i hodet på han. Gjensittingsscenen viser at plagingen aldri tar slutt.

Gruppe 6 viser kommunikasjonen mellom karakterene gjennom tekstmeldinger på en mobiltelefon (se [figur 10](#)). Skriftlig verbaltekst og bilder spiller sammen på en kommunikasjonsplattform som er visuelt gjenkjennbar for publikum. Elevene bruker et «ungdomsspråk». Et eksempel er at Kokkien kaller Adrian og Sverre for «retards». Øverst i skjermbildet vises en detalj, at «Kokkien» står opprettet som en «kontakt».



**Figur 10: Sverre og Adrian kommuniserer med Kokkien gjennom tekstmeldinger (gruppe 6)**

Froskeperspektiv brukes når karakterene skal opp stigen til garasjetaket der Kokkien skal drepes. Etter at Kokkien har blitt dyttet ned, går skjermen i svart, samtidig som lyden av fall mot bakken høres. Neste klipp viser et nærbilde av Sverre og Adrian fra skuldrene og opp, undervinklet med blå himmel i bakgrunnen, mens de lener seg over Kokkien som befinner

seg utenfor bilderammen. Kameravinkelen er fra Kokkiens perspektiv. Adrian sier: «Tror du han er død?». «Jeg vet ikke helt. Han rykker litt på seg», svarer Sverre, mens Adrian ser bort på han. Gjennom ansiktsuttrykkene formidler de to karakterene undring og en viss skepsis, men det ser ikke ut som de er preget av situasjonens alvor. Skjermen går i svart igjen, og det er først i neste klipp Kokkien vises, tilsynelatende død, holdt av Sverre i armene og Adrian i overkroppen, klar til å bli kastet over hagegjerdet.

Gruppen bruker lite ikke-diegetisk lyd, bare med unntak av en kort, dramatisk, skrekkfilm-inspirert, lyd idet Kokkien blir dyttet ned fra stigen. Diegetisk lyd blir derimot utnyttet mer som virkemiddel. For eksempel høres lyden av at Kokkien treffer bakken og at Kokkien blir slått av moren. Denne lyden er lagt på under redigeringsprosessen.

### **4.3 Elevenes refleksjoner om novellens tema og oppbygging**

Da novellen ble lest for klassen for første gang, så det ut til at mange av elevene fulgte godt med. Flere elever brøyt ut i latter eller humret underveis, noe som kunne tyde på at de var til stede i fiksjonsuniverset og lot seg engasjere. Elevene viste også innsatsvilje og engasjement utover i prosjektet, noe som kunne tyde på at novellen traff elevene godt. Etter opplesningen av novellen kommenterte også ei jente høyt i klassen at det var et godt valg av tekst som skulle filmatiseres.

#### *4.3.1 Handling og tema*

Etter at novellen ble lest for hele klassen fikk gruppene spørsmål de skulle diskutere. Svarene ble notert ned. Elevenes notater viser at samtlige grupper klarer å beskrive handlingsgangen i

novellen i grove trekk. De klarer for eksempel å svare på spørsmål om hva Kokkien gjør for å skremme guttene og hva guttene må gjøre for Kokkien. Elevene ble også bedt om å forklare novellens tema. Svarene viser at flere grupper strever med å formulere hva novellen «egentlig» handler om. Gruppens temaforslag er presentert i tabell 2.

Gruppe:	1	2	3	4	5	6
Hva mener dere er tema i novellen? Hva handler den om «egentlig»?	Redsel, utpressing, prøver å ta den letteste utveien, mobbing	Mobbing	To gutter som blir truet, straffet og mobbet	Drap, mobbing, stjeling	Mord, mobbing	Kriminalitet utpressing
Hva sier tittelen om tema?	Mafia, dreping, overdrivelse		En som bestemmer alt/har makt	Kaldblodig drap (at det var lett å drepe)	Morder, Kokkien oppfører seg som et mafia-medlem	Makt, å vokse opp i feil miljø

**Tabell 2: Gruppens forslag til tema i novellen**

Gruppeintervjuene viser at elevene reflekterer lite fritt rundt tema i novellen. Noen elever kommer med forslag, men de trenger ofte hjelp i form av oppfølgingsspørsmål for å gå videre i resonnementene sine. På den andre siden viser flere elever ved flere anledninger at de er i stand til å reflektere rundt ulikt meningsinnhold, og se ulike tekstelementer i lys av hverandre og hele teksten. Et eksempel er hvordan en elev under intervjuet tolker tittelen «Mafioso»: «At det er truing. Det er om å gjøre å liksom få andre til å gjøre ting for deg» (Gruppe 2).

#### 4.3.2 Novellens oppbygging

Gruppene ble bedt om å skrive ned sentrale trekk ved novellens oppbygging, ut fra bestemte stikkord (innledning, tid, hovedpersoner, prosjekt, mål, hindring, konflikt, vendepunkt/løsning og belønning). Gruppens notater viser at de kan svare på hvilken teknikk som brukes i innledningen (in medias res). I et av intervjuene viser også en elev at han husker den første setningen i novellen ordrett: «Det var den dagen vi bestemte oss for å drepe Kokkien» (gruppe2). Gruppe 2 og 3 skreiv i sine notater at starten av novellen er en form for tilbakeblikk. «Han begynner med å spoile slutten på novellen» (gruppe 3). Fem av gruppene har skrevet at innledningen også er et frampek om at Kokkien blir drept. Flere, som gruppe 1, forklarer at: «Vi får første hintet i første setning, men det er vanskelig å forstå at det faktisk kommer til å skje». Flertallet av gruppene mener man ikke kan skjønne sikkert at han kommer til å bli drept før seinere i teksten.

Gruppene har stort sett samme oppfatning av grunnstrukturen i fortellingen. De betegner jeg-personen, Sverre og Kokkien som hovedpersonene. Elevene mener at handlingen utspiller seg over 2-3, 3 eller 4 dager. Novellens prosjekt er ifølge alle gruppene å drepe Kokkien. Fire av gruppene formulerer at tekstens mål er at jeg-personen og Sverre skal oppnå frihet, bli fri fra Kokkien eller få han drept. Tre grupper har skrevet at Kokkien som person utgjør hindringen. Bare én gruppe (gruppe 6) viser at hindringen også kan foregå på et indre plan: «Redd, visste ikke hvordan de skulle gjøre det», om jeg-personen og Sverre, som diskuterer drapet på Kokkien. Alle gruppene mener at konflikten oppstår fordi guttene blir presset, utnyttet eller truet. Vendepunktet blir av alle beskrevet som når Kokkien blir drept, og Sverre og jeg-personen oppnår ifølge alle gruppene frihet som belønning. Denne oppsummeringen av elevenes beskrivelse av novellens oppbygging er svært forenklet, og viser ikke alle momentene i elevenes svar. Samtidig viser dette at mange av elevene har en noenlunde felles forståelse for hva som er utgangspunktet for filmatiseringen.

#### 4.4 Elevenes refleksjoner over filmens handlingselementer

Under intervjuene setter elevene ord på hvorfor de har tatt med enkelte handlingselementer, og hvorfor noen er utelatt. Jeg vil vise noen eksempler på hvordan de tre intervjuede gruppene (se [3.5.1 Valg av informanter](#)) reflekterer over valg av handlingselementer.

Alle elevene som deltok i intervjuet ytret seg flere ganger, og deltok dermed i samtalen, men på ulike måter. Tabell 3 viser tallet på ytringer for hver elev under samtalen. Tre elever skiller seg ut med få antall ytringer, 13 eller færre. To av dem reflekterer lite gjennom intervjuene, og ytringene deres består mest av korte svar eller respons på det andre sier. Noen elever er aktive i form av hyppige kommentarer og respons på andres kommentarer, men har få selvstendige refleksjoner. Noen elever sier mindre, men har gode refleksjoner når de først kommer på banen.

Gruppe 1	Elev 1: 8	Elev 2: 37	Elev 3: 13	Elev 4: 56	Elev 5: 45*
Gruppe 2	Elev 1: 37	Elev 2: 72	Elev 3: 13	Elev 4: 100	
Gruppe 5	Elev 1: 141	Elev 2: 38	Elev 3: 38	Elev 4: **	

**Tabell 3: Antall ytringer under intervjuet (Det er også tatt med bekreftelser, som "ja" eller "mm" ). \* måtte gå 10 minutter før intervjuet var ferdig. \*\*deltok ikke i intervjuet.**

Før elevene begynte å planlegge sin egen film, skreiv de ned momenter de mente måtte være med for at filmen skulle kalles en adaptasjon. Noen grunnelementer mener de må være med. Fem av seks grupper noterte dette ned i en arbeidsbok. Alle gruppene er enige om at to

personer/ungdommer må bli utsatt for utpressing/mobbing/plaging av han/Kokkien. Alle mener også at stjeling, eller hendelsene i butikken, må være med. I tillegg må også drapet finne sted. Alle gruppene har også med disse momentene i filmene sine. To av gruppene nevner spesifikt at planleggingen av drapet må være med. Fem av de seks filmene har med at de to som blir utsatt for utpressing planlegger å drepe Kokkien. I filmene blir planleggingen en viktig drivkraft i handlingen og bidrar til spenningsutviklingen. Gruppen som utelater planleggingen begrunner i intervjuet dette med at fortellingen blir fortalt fra Kokkiens synsvinkel. To grupper har også notert at stigen eller taket må være med.

Elevene ser ut til å reflektere over målet med filmene sine i intervjuene. Gruppe 1 sier at de har ambisjoner om at filmen skal framstå humoristisk, samtidig som de vil framstille karakterene på en bestemt måte. De nevner konkrete handlingselementer de har lagt til i lys av dette: «[...] han Sverre (Sara Celina i deres film) fikk vi jo til å framstå som litt sånn dum, eller, ikke forstå helt hvorfor han ikke skal si til vaktmesteren hva vi skal ha stige til taket for, og, ja, kun opptatt av sjokoladeboller og sånne ting». Gruppen tenker også over andre konkrete endringer de gjør fra handlingen i novellen, som å dytte Kokkien ned fra taket over et rekkverk i stedet for å velte han ned fra stigen mellom to bygninger. De begrunner valget med at «Det blei enklere kanskje». Gruppen som flytter drapsscenen til en garasje i stedet for et tak (gruppe 2) begrunner også valget de gjør ut fra praktiske hensyn, hva som lar seg gjennomføre.

Å få fram at guttene virkelig hater Kokkien er et mål for gruppe 2. Åpningsscenen, som ikke finnes i novellen, blir ifølge elevene lagt til for at de skal få fram dette hatet. Drapsscenen blir endret fra novellen, men også fra manuset deres. «Det var litt sånn bob bob, hvem som skulle hva, og så ble det til slutt at jeg (Ronny) skulle skyte, og så skulle jeg bli skutt [...]». Gruppen innrømmer at hendelsesforløpet ble litt til underveis. Samtidig tenker de over hvorfor de gjorde som de gjorde: «[...] jeg (Sverre) var den mest redde av alle, så det kom på meg mest overraskende at jeg skulle skyte Kokkien. Det var liksom, at ingen hadde forventet at jeg skulle drepe han på den måten». De sier også at de ville vise med scenen at ting ikke nødvendigvis går som planlagt. Det siste som skjer i filmen er at Sverre sier «Da blir det mer middag på meg», før det dukker opp et bilde av en middagstallerken med mat. Gruppen forklarer at handlingselementet viser at guttene har et annet fokus, og kan oppfattes kaldblodige.

Flere av gruppene reflekterer rundt endringer de måtte gjøre fra manuset de skreiv. For eksempel forteller gruppe 5 i intervjuet at de måtte ta bort en scene med Kokkien hjemme som barn, der han «skulle drikke øl og sånn». Scenen hvor Kokkien løper mot gravplassen er en erstatning for denne scenen, forklarer de. De begrunner endringen med at de hadde dårlig tid, og at gutten som spiller Kokkien som barn, en elev i 8. klasse, ofte ikke var tilgjengelig.

Refleksjoner rundt tid og synsvinkel kommer fram under intervjuet med gruppe 5. At de velger å endre perspektivet og se handlingen gjennom Kokkiens øyne, mener de gjør deres film veldig ulik handlingen i novellen. Gruppen nevner et konkret tekstelement som blir utelatt i filmen: «Vi fikk jo ikke sett de planlegge å drepe han. Det var bare at de drepte han. [...] Fordi vi ser det fra Kokkien sin side» (elev 1). «Og da får vi jo ikke det perspektivet fra Sverre og Anne, som planlegger» (elev 2). Gruppen ønsker å produsere en seriøs film, og velger derfor å trekke inn barndommen til Kokkien i filmen:

- Elev 3: Vi ville vise hvordan han hadde det før, og hvordan han blei sånn.
- Intervjuer: [...] Faren da, hva oppnådde dere med å ha med scene der faren er med?
- Elev 1: Vi får se litt hvordan han har det hjemme.
- Elev 2: Vi får mer følelse for gutten, eller mer sympati for han, sånn at, ja det blir litt annerledes enn at han plutselig dør.

Elevene viser at de tenker over funksjonen til ulike handlingselementer, som tilbakeblikkene med barndommen og scenen med faren. De sier også at de håper at de klarer å gi publikum mer sympati for Kokkien enn man kanskje får i novellen.

#### **4.5 Elevenes refleksjoner rundt bruk av semiotiske ressurser**

Elever i alle de tre gruppene som ble intervjuet, reflekterer over at novellen formidler mening på en annen måte enn det som er mulig gjennom et filmmedium. De får fram at forfatteren må bruke ord, mens filmmediet har flere modaliteter å spille på. Forfatteren må fortelle gjennom å skildre (gruppe 1 og 5), forklare og utfylle handlingen (gruppe 2). Noen får fram at forfatteren «[...] må vise, men han må vise det i teksten» (gruppe 2). Flere elever legger også merke til at novellen har en skrivestil som de kategoriserer som «rett fram», med få skildringer av tanker og følelser (gruppe 1 og 5). Gruppe 1 forklarer at forfatteren får fram frykten til guttene gjennom handlingene som blir fortalt, alt de blir tvunget til, og viser følelsene til Sverre og jeg-personen indirekte: «Det sier seg jo, når han der Sverre står og skal

fingre med pikken sin, fordi han er nervøs, sant. Det er jo et tegn på at han er nervøs. Og så når han tisser på seg, han andre» (gruppe 1). Noen elever viser til litterære grep de mener forfatteren gjør for å bygge opp spenningen: «Det at det ofte står at de bestemte seg for å drepe Kokkien» (gruppe 2). Gruppe 2 viser dermed til en sentral setning som gjentas flere ganger i novellen. Guttene blir mer og mer sikker på at de skal drepe han for hver gang det blir sagt, sier gruppen.

I det følgende vil jeg presentere elevenes tanker om hvordan de har brukt semiotiske ressurser tilpasset film. Jeg har valgt å kategorisere de semiotiske ressursene slik i presentasjonen: karakterer og rekvisitter, farger og lys, bildeutsnitt, kameravinkler og kamerabevegelser og lyd og musikk. Refleksjoner rundt de semiotiske ressursene blir hovedsakelig presentert isolert, men det er viktig å presisere at elevene i flere sammenhenger reflekterer over hvordan ulike semiotiske ressurser sammen skaper et meningsinnhold.

#### *4.5.1 Karakterer og rekvisitter*

Flere grupper tenker over hvordan de ønsker å framstille karakterene: «Han Sverre (Sara Celina i deres film) fikk vi jo til å framstå som litt sånn dum» (Gruppe 1). Gruppe 1 reflekterer også over semiotiske ressurser som er viktige for å framstille karakterene. Å vise ansiktsuttrykkene til karakterene er en måte å uttrykke mening på, sier de. De formidler at både ansiktsuttrykk, styling, sminke og hår er viktig for å skape et riktig uttrykk. Elevene forklarer at de har brukt nærbilde for å få fram disse detaljene. Også navnet på karakterene har noe å si for hvordan de ønsker å framstille karakterene, forteller elevene: Karakteren som de kaller Sara Celina virker snill og koselig, og Cam som skal være litt sjef og passe på at Emma ikke dummer seg fullstendig ut får et røffere navn, som både kan være et guttenavn og et jentenavn (gruppe 1).

Både gjennom intervjuet og underveis i filmprosjektet tenker flere elever over betydningen av skuespillernes innlevelsesevne for at karakterene skal kunne framstilles troverdig. «Jeg skulle jo liksom skikkelig gå inn i rollen, så begynte Emilie og Hanna å le.» (gruppe 4, etter å ha spilt inn en scene). Flere grupper forteller at de måtte gjøre mange opptak for at skuespillerne begynte å le underveis.

Det kan se ut som om flere av elevene ser på rekvisitter som betydningsbærende elementer i filmene. Gruppe 5 vurderer en rekvisitt som avgjørende for filmens troverdighet. En time da elevene skulle spille inn film, lot de likevel være å filme fordi de ikke hadde fått tak i en pakke med sigaretter, som de mente var helt avgjørende i butikk-scenen de skulle spille inn.

Et av argumentene deres er at gjenstanden som skal stjeles, må være ved kassen i butikken. Gjenstanden kan ikke være hva som helst, ellers vil guttenes avledningsmanøver (at Sverre ligger på gulvet og spiller syk for å avlede oppmerksomheten til de butikkansatte), være unødvendig. Gruppen laget en sigarettpakke som de sier kan framstå som en troverdig kopi av en ekte pakke Marlboro. Andre grupper trekker også fram rekvisitter som betydningsbærende elementer, som gruppe 1 som beskriver hvordan fokuset på boller er med på å framstille karakteren som dum eller naiv, og gruppe 2 som forklarer hvordan kniven får fram hvor sterkt guttene hater Kokkien.

#### *4.5.2 Farger og lys*

Flere av elevene reflekterer over hvordan bakgrunnsfilter som kan endre farger kan være med på å påvirke et meningsinnhold. I en scene i gruppe 1 sin film lener Sara Celina hodet bakover inntil veggen med øynene lukket. Bildet går over til svart-hvitt, samtidig som en låt av Katy Perry kommer på, med teksten som starter «They ask you how you are and you just have to say that you're fine». Gruppen forklarer hvordan de har brukt musikk/lyd i kombinasjon med å legge på et filter for å vise at Sara Celina blir lei seg. Filteret «skaper mer dyster stemning. Det er svart-hvitt.» (Gruppe 1). Også gruppe 5 sier at de har brukt et mørkere filter i scener som viser tilbakeblikk til Kokkiens vanskelige fortid.

Andre farger, som rosa, kan også være viktig for å skape en mening, ifølge gruppe 1. Sara Celina har på seg rosa joggeklær i scenen der Kokkien skal lokkes opp på taket. I intervjuet forklarer gruppen at den rosa drakten får det til å se ut som om personen «på en måte prøver å ha det gøy, mens vi faktisk skal drepe han», og hun «[...] ser ikke helt alvorret i hva vi faktisk holder på med» (gruppe 1).

Lysforholdene påvirket også filmminnspillingen ifølge gruppe 2: «Når vi stod nede i det parkeringshuset, så var det veldig mørkt, så måtte jeg stå under et lys sånn at vi så».

#### *4.5.3 Bildeutsnitt*

Elevene tenker flere ganger over bildeutsnittet de har valgt å bruke: «Da Emma (som spiller Kokkien) gikk opp trappen, så filmet vi bare skoene hennes. Ja, sånn at de lagde litt lyd og sånn at du liksom hørte at hun kom» (Gruppe 1). Gruppen reflekterer over bildeutsnittet, og hvordan dette i samspill med filmteknikk og lyd, kommuniserer mening. Også gruppe 5 tenker over sammenheng mellom bildeutsnitt og andre meningsbærende elementer. Idet Kokkien kommer til gravplassen bruker de oversiktsbilde, «fordi vi så med øynene hans, sant, og så så han rundt» (gruppe 5). Elevene kommenterer også bruk av håndholdt kamera og



forklarer at virkemiddelet passer sammen med valg av synsvinkel: «Du får perspektiv fra personene som du ser fra». I tillegg mener de at «det ser litt mer ekte ut.».

Med utgangspunkt i klippet med Kokkien som kommer inn på gravplassen (se [4.2.4 Gruppe 5](#)), vil jeg vil vise et eksempel på at en elevs refleksjoner rundt virkemiddelet håndholdt kamera endrer seg gjennom intervjuet. Det skjer i dialog med medelevene:

- Intervjuer: Bra, også det at det er så hakkete.
- Elev 1: Ja, det er han som løper.
- Elev 2: Det var ikke så lett å holde det kamera stabilt.
- Intervjuer: Men jeg trodde det var bevisst jeg, at det skulle være sånn.
- Elev 2: Prøvde å holde det mest stabilt, men
- Elev 1: Det ble jo kult da, fordi når du løper så blir det jo sånn.
- ...
- Intervjuer: Og hva oppnår du med amatørfilming?
- Elev 2: At du får perspektiv fra skuespillerne, eller personene som du ser ifra [...] kameramannen må springe med det, (noen uklare ord) bevegelsen opp og ned, side til side.
- Elev 1: Det ser litt mer ekte ut.

Elev 2 forklarer først at han prøvde å produsere et bilde i ro, og har ikke forstått at resten av gruppen mener at bildet faktisk skal være hakkete. Etter at elev 1 gir uttrykk for at det skal være slik, at det ble kult, bygger elev 2 videre på hennes kommentar og forklarer videre hva man likevel kan oppnå med slik filming.

Ønsket om variasjon og å gjøre ting litt annerledes og interessant blir også trukket fram som begrunnelse for valg av bildeutsnitt (Gruppe 1). De har filmet Kokkien forfra og Sara Celina og Cam sittende i trappen bakfra. De oppgir også som begrunnelse for dette valget at de ville få tydelig fram at det er Kokkien som snakker. Gruppe 5, som velger en åpen ramme i flere scener i filmen, sier at de «tenkte det var kult, litt interessant og annerledes» at Kokkien bare med få unntak blir vist fysisk innenfor bilderammen.

Hva som befinner seg innenfor bilderammen spiller en avgjørende rolle for troverdigheten i filmene, ifølge flere deltakere. I en samtale med en deltaker i gruppe 6 etter at filmen var ferdig sier eleven at hun mener filmen ikke virker troverdig på enkelte punkter. Hun nevner et eksempel, at navnet til skuespillerne ved noen anledninger står på fotballjakken til karakterene. Gruppe 1 virker som om de er oppgitte over at beina hang igjen på en utstillingsdukke som skal illudere Kokkien, da de skulle kaste henne utfor taket. De mener

dette kan ses i filmen. Samtidig forteller de også at måten de filmer på, at de klarer å filme stabilt, gjør at filmen framstår profesjonell.

#### *4.5.4 Kameravinkler og kamerabevegelser*

Deltakerne viser gjennom intervjuene at de tenker over hvilke kameravinkler de mener er best egnet for å få fram det de vil formidle. «Når vi skulle sende den meldingen, måtte vi tenke på om vi skulle filme ovenfra, [...] vi filmet jo ovenfra, sånn at vi kunne lese meldingen.»

(Gruppe 1). Gruppe 1 beskriver filmingen i en bestemt scene der kameraet veksler mellom aktørene i en samtale etter hvem som snakker. Dette begrunner de med at man ikke vil få med seg det som blir sagt så godt på grunn av at «vi har jo ikke så gode mikrofoner på telefonene våre, sant. Vi måtte jo litt nærme, [...] og det ser kulere ut». Gruppen valgte altså å kompensere for dårlig mikrofon og viser et nærere bilde slik at seeren samtidig kan lese på munnen.

#### *4.5.5 Lyd og musikk*

I intervjuene sier elevene at de tenker over hvordan de har brukt lyd og musikk som virkemidler for å skape en mening. Gruppe 1 forklarer hvordan bruk av låten til Katy Perry i kombinasjon med svart-hvitt-filter får fram at karakteren Sara Celina blir lei seg. De bruker også musikk helt på slutten av filmen (se [4.2.1 Gruppe 1](#)). De reflekterer over hvordan sangen med teksten «laughing on the outside crying on the inside», de har valgt til sluttscenen formidler en bestemt mening: «Den er litt sånn morsom, men den sier jo litt hvordan de har det, siden de liksom ler på utsiden og griner innvendig. Det var jo sånn de hadde det med Kokkien sant. Han er tøff liksom» (Gruppe 1).

Musikken kan brukes til å vise at noe viktig skjer, og publikum kan spørre seg om hva som vil skje, forklarer gruppe 2. Dette blir sagt i sammenheng med klippet i filmen deres der en skummel lydeffekt høres, idet Kokkien kommer ned i parkeringshuset. Gruppen sier at de ser på lyd som en viktig effekt for å uttrykke mening, og refererer til hvordan filmmusikk skaper spenning i kjente filmer. I intervjuet snakker gruppen om formålet med musikken i slutten av filmen sin, når et bilde av en middagstallerken vises til lyden av sekkepipespill: «Det er jo ikke vanlig å si at det er godt med middag etter at du har drept noen, og da tok jeg heller på musikk som var litt.. (tenkepause), så blir det litt sånn rar følelse når du hører.» På spørsmål om hva gruppen ville gjort annerledes i prosjektet, svarte gruppen at de ville ha fokusert mer på lyd. De diskuterte hva som kunne ha vært mulige løsninger for å få bedre lyd kvalitet i flere scener, som enten å snakke høyere under innspillingen eller å legge på lydfil i etterkant.

Flere av gruppene forteller at de har stilt krav til filmmusikken de har valgt. I gruppe 5 sitt valg av filmmusikk er de opptatt av «[...] teksten, at den skulle passe litt, og så beaten». Gruppen innrømmer at de ikke tenkte grundig gjennom innholdet i sangen de valgte, «Hometown», av Twenty One Pilots. Samtidig forklarer de at ord fra refrenget, som «Our hometown's in the dark», har en negativ ladning som passer til filmen. I tillegg mener de at artisten pleier å skrive «sånne type sanger» (gruppe 5). Gruppen reflekterer også over rytmen i musikken. De forteller at de måtte utvide noen scener for at rytmen i sangen skulle passe til en konkret scene. I en scene der Kokkien løper mot gravplassen, klippes det mellom fortid og nåtid, nøyaktig til musikkens rytme.

#### 4.6 Metaspråk

Det framgår i mange av sitatene som er gjengitt ovenfor at elevene langt på vei bruker et multimodalt språk, med begreper som er viktige for å sette ord på meningsskaping gjennom filmmediet. Jeg har ikke hatt som målsetning å trekke fram alle begrepene som ble brukt, vise hvor mye de ble brukt eller analysere dem i konteksten de ble brukt i, men nøye meg med å vise eksempler på begreper som er en del av elevenes språklige repertoar. Begrepene i tabell 4 er eksempler på ord og uttrykk som inngår i elevenes refleksjoner under intervjuene. Begrepene er å kjenne igjen fra undervisningsdelen i filmprosjektet, med unntak av noen få ord, som «filter».

I intervjuene stilte jeg elevene en del konkrete spørsmål som legger opp til relativt korte svar. Deltakerne bruker ofte egnede multimodale begreper for å beskrive og begrunne valgene de har gjort i filmene sine. Noen elever er samtidig lite deltakende i samtalen. En elev kan for eksempel ikke sette ord på at det er nærbilde som blir brukt i et bestemt klipp. Deltakerne begrunner av og til valg av semiotiske ressurser med at «[...] det ser kulere ut» (om hvorfor gruppe 1 benytter seg av ulike kameravinkler og om gruppe 5 sitt valg om å bruke slow motion).

Film som medium	Fortellerstruktur/	Formidler et uttrykk, en stemning/ Følelse	Farger og lys	Lyd/ Musikk	Bildeutsnitt	Kamera-vinkler og kamera-bevegelser	«andre» begreper
skuespiller skuespillet (skue-	perspektiv gjentakelse gjen-	seriøs dyster humoristisk	filter svart-hvitt mørkt	Film-musikk stemme	nærbilde oversikts-bilde	filming kamera-vinkel	slow motion ansikts-

spilleres aktivitet) rolle scene avslutnings-scene klipp filming regissør storyboard manus	fortelling forteller flashback	spennende kaldblodig sympati nervøs dum	lys realistisk	musikk sang lydklipp beat tekst refreng lydeffekt		fugle-perspektiv froske-perspektiv stødig amatør-filming kamera-mann «bevegelse opp og ned, og side til side»	uttrykk beskrive skildre kursiv
--	--------------------------------------	---	-------------------	---	--	--	--

**Tabell 4: Eksempler på begreper brukt av elevene under intervjuene**

#### 4.7 Bruk av manus og storyboard

Alle gruppene leverte inn manus og deretter storyboard før de begynte å filme. Det ble observert flere faglige samtaler om filmatiseringsprosessen underveis i arbeidet med produksjon av disse tekstene. Eksempelet under er fra gruppe 6 som planlegger hvordan de kan vise et knyttneveslag:

- Elev 1: Kan vi filme som at det går an å ikke slå?
- Elev 2: Det går ikke.
- Elev 1: Vi kan klippe sånn at (viser at knyttneven berører kinnet sitt), og sånn (viser ny bevegelse der hun vender ansiktet til siden).

Elev 2 gir uttrykk for at han ikke tror det går an å vise et ordentlig slag uten å slå på ordentlig. Elev 1 tror dette kan gå med riktig klipping, og viser hvordan det kan gjøres.

Elevene forteller at de opplevde det som nyttig å jobbe med manus og storyboard som en del av planleggingen av filmprosjektet. Gruppe sier 5 sier at arbeid med begge disse tekstene fikk dem til å tenke gjennom hvordan de skulle lage fortellingen på forhånd. Produksjon av storyboard hjalp dem til å tenke gjennom «[...] forskjellige kameravinkler og sånt, og hvor vi skulle filme» (gruppe 2).

Flere av gruppene sier at de brukte manuset og storyboardet aktivt som redskap under filmminnspillingen. Gruppe 1 uttrykker at de var helt avhengige av manuset: «Vi var litt lost når vil skulle filme på Kiwi da, fordi alle glemte manuset [...] Jeg fikk noen hjemme til å sende bilde av hele manuset». Gruppe 5 forteller at storyboardet var avgjørende for å huske hva de hadde tenkt da de planla filmingen.

Det ser ut til at elevene opplevde undervisningen om filmatiske virkemidler som nyttig. De brukte denne kunnskapen i arbeidet med manuset og storyboardet, og under filminnspillingen: «Jeg følte at de kameravinklene var litt nyttige. Det fikk oss til å vise litt nye perspektiv vi kunne bruke i vår egen film» (gruppe 1). «Hvis det var noe dystert som skjedde, så var det lettere å filme med hvordan vi hadde lært, sånn nært, langt vekke, ovenfra, nedenifra, nøytralt» (gruppe 2).

#### **4.8 Avsluttende kommentar: Elevenes generelle oppfatninger av prosjektet**

I dette kapittelet har jeg vist hvilke valg niendeklassingene har gjort når det gjelder overføring av handlingselementer og hvordan de har brukt ulike semiotiske ressurser i sine filmadaptasjoner. I tillegg har jeg vist hvordan elevene reflekterer gjennom samtaler, med vekt på det som er formidlet gjennom intervjuene.

Alt i alt ser det ut til at elevene opplevde det som positivt å delta i prosjektet. De virket engasjerte og ivrige underveis, og det ble ofte observert god stemning i gruppene. Alle gruppene uttrykker i intervjuet at det har vært «gøy» å jobbe med prosjektet. Flere sier at prosjektet har vært noe annerledes enn det de har vært vant med (gruppe 1 og 2). Elevene gir uttrykk for at de satte pris på friheten i prosjektet, friheten til å lage noe gøy tilknyttet norskfaget (gruppe 1), at de fikk bestemme mer selv (gruppe 5), at de fikk jobbe «ute i feltet, i stedet for bare å sitte inne i et klasserom» (gruppe 1) og at de fikk jobbe i grupper og bygge opp sitt eget arbeid (gruppe 1).

## 5. Drøfting

I dette kapittelet vil jeg drøfte funnene mine og se dem i sammenheng med det teoretiske rammeverket jeg har valgt i studien. Problemstillingen jeg vil forsøke å besvare er:

*Hvilke refleksjoner om multimodalitet og adaptasjon kan arbeid med filmatisering av skjønnlitterær tekst gi elever på 9. trinn?*

Følgende forsknings spørsmål har blitt skissert i innledningskapittelet:

1. Hvilke valg tar elevene når de skal filmatisere en novelle?
2. Hvilke refleksjoner gjør elevene når de velger eller utelater handlingselementer?  
Hvordan tenker de at de kan utnytte filmmediets semiotiske ressurser?

Drøftingen vil først dreie seg om hvordan elevene tolker novellens overordnede tema. Deretter vil jeg vise hvordan elevene både viderefører og utelater handlingselementer fra den opprinnelige novellen, og hvordan de begrunner valgene sine. Videre settes det fokus på hvordan ulike semiotiske ressurser brukes i elevfilmene, og hvordan elevene reflekterer rundt bruken av disse. Jeg vil også kaste lys over elevenes multimodale og mediespesifikke språk i intervju samtalen, og se dette i sammenheng med deres kompetanse til å designe, for å bruke Kress sin terminologi, filmene de produserer.

### 5.1 Novellens overordnede tema

Det vil være relevant å vise hvordan elevene tolker og forstår tekstgrunnlaget, novellen «Mafioso», siden den er utgangspunktet for filmatiseringen. Elevenes litterære kompetanse, deres forståelse av teksten, vil være med på å danne grunnlaget for adaptasjonen. Gruppens notater under samtaler om novellen viser at alle gruppene klarer å gjenfortelle handlingsgangen i grove trekk. Elevene har også stort sett samme oppfatning av hva som er grunnstrukturene i fortellingen, ut fra stikkord som tid, hovedpersoner, prosjekt, mål, hindring, konflikt, vendepunkt/løsning, belønning. Når det gjelder tolkning av novellens tema, er det større forskjeller mellom elevenes utsagn (se Tabell 2: Gruppens forslag til tema i novellen). Noen av elevenes forslag er, slik jeg vurderer det, gode beskrivelser av novellens tema, som mobbing og utpressing. På spørsmålet om å se tema i lys av tittelen på novellen kommer det fram flere og mer avanserte forslag, som makt og å vokse opp i feil miljø.

Med utgangspunkt i Roland Barthes sin analysemodell (Barthes, 1966, s. 239) kan man si at elevene ser overskriften som et tegn eller et tekstelement som kan ses i sammenheng med resten av teksten og skape mening. Det er interessant at temaforslaget til gruppe 6, «å vokse opp i feil miljø», også blir tatt opp som tema i gruppens film. Temaet blir ikke tatt opp direkte i novellen, men gruppen ser ut til å ha gjort en tolkning av hva som kan ha formet Kokkien som menneske. I gruppens film har et vanskelig og voldelig hjemmemiljø påvirket Kokkiens atferd. Gruppe 5 har tatt opp den samme tematikken på en lignende måte. Flere grupper velger altså å formidle deler av historien som ikke eksplisitt tas med i novellefortellingen. Leseren er ifølge Iser (1981, s. 103) aktive medskaper av teksten. Grupper i denne studien bygger videre på en antakelse om hva som kan ha gjort at Kokkien handler som han gjør. Ut fra at elevene bygger sin meningsskaping på sammenhengen mellom flere ulike tekstelementer og vurderer sammenhenger som ikke kan leses direkte i fortellingen, kan det virke som flere deltakere i studien har en ikke ubetydelig litterær kompetanse.

Noen av elevene har likevel utfordringer med å sette ord på hva de mener novellen «egentlig» handler om. Barthes (1966, s. 238) sier at tekstelementer må ses i en større sammenheng. Det ser ut til at elevene nettopp trenger å trene på å tolke hva de ulike delene i teksten forteller, for å kunne hente ut et enda større meningspotensial. Noen av forslagene elevene nevner kan kanskje knyttes mer til novellens motiv enn tema, som «To gutter som blir truet, straffet og mobbet». Intervjuene viser også at elevene i liten grad reflekterer fritt rundt tema i novellen. Flere kommer med forslag, men de trenger ofte oppfølgingsspørsmål for å få fram hva de tenker om hva som kan være tema i novellen. At novellen ble lest opp flere uker før intervjuet kan ha påvirket elevenes ytringer. En elev kommenterer i intervjuet at hun ikke husker så mye av novellen. Likevel ser det ut til at flere forholder seg mest til det som står uttalt, og strever med å tolke hva ulike tekstelementer og novellen som helhet kommuniserer.

## **5.2. Handlingselementer overført til film**

### *5.2.1 Filmens kjernefunksjoner og satellitter*

Allerede før gruppene begynte på filmatiseringsprosessen, hadde de noen felles tanker om hva de mente måtte være med når novellen skulle filmatiseres, momenter som oppfyller det Roland Barthes kaller kjernefunksjoner (Claudi, 2013, s. 77). Karakterene, to personer som ble utpresset/mobbet av en tredje person, stjelingen/hendelsene i butikken og drapet mener elevene utgjør slike kjernefunksjoner. Alle gruppene har videreført disse handlingselementene

i sine filmadaptasjoner. Det ser derfor ut som om elevene har følt seg forpliktet til kildeteksten på bestemte punkter, noe Julie Sanders (2006, s. 3) mener tekstskapere av adaptasjoner uansett vil måtte gjøre. Ifølge Engelstad kan man stort sett «[...] enes om hva som rett og slett må være med» (Engelstad, 2013, s. 76) i en filmadaptasjon. Jeg vil likevel nyansere en slik påstand. Bare to av gruppene nevner at planleggingen av drapet på Kokkien må være med. Om drapet må skje på samme måte som i novellen er et annet eksempel som elevene har ulik oppfatning om er en kjernefunksjon. Det er altså ikke slik at elevene opplever det som opplagt om planleggingen av drapet og drapsmetoden er kjernefunksjoner eller satellitter.

### *5.2.2 Elevenes begrunnelser for handlingselementer*

Det er tydelig at gruppene har tenkt gjennom funksjonen til handlingselementene de selv har lagt til den opprinnelige novellen. De knytter bevisst disse elementene til det de ønsker filmen skal kommunisere. De vurderer deler av fortellingen i lys av hele filmen, jamfør det Barthes (1966, s. 238) sier om å se tekstelementer i en større sammenheng. Jeg vil vise noen eksempler.

Gruppe 1 har lagt til en scene hos vaktmesteren, og dessuten flere klipp der karakteren Sara Celina virker å være mer opptatt av sjokoladeboller enn drapet på Kokkien. I intervjuet ytrer gruppen at disse handlingselementene er lagt til for at filmen skal framstå humoristisk, samtidig som de vil få fram egenskaper hos karakterene. Gruppe 2 forteller at åpningsscenen i filmen er lagt til med et ønske om å vise hvor mye de to guttene hater Kokkien. Scenen viser at en av guttene kaster kniv på en blink av ansiktet hans. Gruppe 5 formidler i intervjuet at de ville produsere en seriøs film med mål om å etablere sympati for Kokkien i større grad enn i novellen. De forteller at de derfor viser glimt fra barndommen hans og setter fokus på vanskelige hjemmeforhold som har vært med på å forme han som menneske. Tilbakeblikkene, scenen hjemme med faren, veien til kirkegården og på kirkegården er alle handlingselementer som ikke finnes i novellen.

Elevene har altså tydelige meninger om hvorfor de har tatt med bestemte handlingselementer i filmene sine. De begrunner også handlingselementer som er utelatt med hva de ønsker at filmen skal formidle. I tillegg er elevene opptatt av sammenhengen mellom hva de utelater og hva de legger til. De er klar over det Barthes (1966, s. 238) sier, at en fortelling er et implisitt system av deler og regler. Jeg vil vise et eksempel:



Gruppe 5 ser handlingselementene og synsvinkelen i lys av helheten i filmen. De forteller i intervjuet at de utelater planlegging av drapet fordi de viser handlingen fra Kokkiens perspektiv. Handlingselementene gruppen har lagt til, tilbakeblikkene, veien til kirkegården og det som skjer hjemme hos faren, er ment å kompensere for dette på visse punkter. I novellen og de andre elevfilmene utgjør planleggingen av drapet en viktig drivkraft for spenningsutviklingen. Gruppe 5 reflekterer i intervjuet over hvordan de kan bygge opp spenningen på en annen måte. De legger bevisst til scener for å etablere sympati for Kokkien. Slik bygges spenningen gradvis opp mot vendepunktet når Kokkien blir drept. Drapet kommer ikke da for brått på, mener de. Dermed virker det som om elevene tenker over hvordan valg av handlingselementer og synsvinkel påvirker meningsinnholdet og dramaturgien/spenningsutviklingen i filmen.

### *5.2.3. Elevenes ønsker om å utfylle handlingen i novellen*

Handlingselementene som er lagt til eller tatt bort ses på som satellitter hos gruppene. Det er interessant hvordan gruppene uttrykker ønske om å utfylle novellens handling på bestemte punkter, og bygge videre på den. Det kan virke som om elevene opplever at de har frihet til å legge til og ta bort handlingselementer, og er ikke forpliktet til å gjøre filmen mest mulig lik novellen. Linda Hutcheon (2013) peker på at tidligere ble gjerne troskap til opphavet sett på som hovedkriteriet i vurderingen av filmadaptasjoner (se [2.4 Adaptasjonsbegrepet](#)). I dag blir det satt mer fokus på hvordan adaptasjoner responderer på opphavsteksten, hvordan de kan supplere og bygge på den. Fokuset bør være på originalitet, ifølge Hutcheon, og ikke på å skape en likest mulig tekst (Hutcheon, 2013, s. 11).

Jeg finner i mitt datamateriale mange eksempler på at elevene i stor grad reflekterer over hvordan filmene responderer på novellen. Gruppe 5 peker også på at meningspotensialet i filmen utvides om publikum har lest novellen først. For eksempel mener de at drapet kommer bråere på i deres film om man ikke kjenner til opphavsteksten. Gruppen omtaler sin egen film som en «nummer to», en etterfølger av det som skjer i novellen. Elevene tenker altså over det Sanders (2006, s. 3) peker på, at adaptasjoner ikke kan utelate den opprinnelige forfatterens kreative verk. Samtidig er gruppen klar over at de bryter med den opprinnelige teksten på flere punkter, noe de også ønsker å gjøre.

### *5.2.4 Spontane valg av handlingselementer*

Observasjonen og intervjuundersøkelsen avdekker at gruppene ikke alltid planlegger og tenker grundig gjennom handlingselementene i filmene sine. De gjør av og til spontane valg

underveis, valg som påvirker handlingselementer og meningsinnhold. Elevene nevner noen eksempler på faktorer som påvirket innspillingen og som gjorde at noen av gruppene endret manuset. Faktorene som nevnes er tilgang på innspillingssted, hva som praktisk lot seg gjennomføre, tilgang på medvirkende skuespillere og tid til disposisjon. Gruppe 2 begrunner valget av å flytte drapsscenen til en garasje med at de ikke fikk tilgang på et bestemt tak de hadde tenkt å filme på, i tillegg til at de så det som utfordrende reint praktisk å få gjennomført innspillingen på taket. Gruppe 5 forteller at de tok bort en scene med Kokkien hjemme som barn fordi de hadde dårlig tid og at gutten som spiller Kokkien som barn ofte ikke var tilgjengelig.

De materielle rammene har, som også Burgess (2015) viser, betydning i et filmprosjekt. Endringene gruppe 5 har gjort ser ut til å være gjennomtenkte og basert på vurderinger av hvordan de på best mulig måte kan kompensere for utfordringer de møter underveis. Gruppen sier at lite tid og at eleven som skulle spille Kokkien som barn ofte var opptatt, gjorde at de måtte lage en annen scene enn planlagt. Gruppen tok dermed utgangspunkt i de materielle rammene og ressursene som var tilgjengelige. Når gruppen uttrykker misnøye over at endringen måtte gjennomføres, kan det virke som de er klar over at de de materielle rammene påvirker handlingselementene og formidlingen av hele fortellingen.

Gruppe 2 sine valg virker mer tilfeldige. Valgene er basert på det som virker å være den beste løsningen der og da, selv om det avviker fra deres opprinnelige plan. De forteller selv at avslutningsscenen ble til underveis, og deltakerne gir i intervjuet uttrykk for at de var litt usikre på hva de skulle gjøre. Sett fra mitt ståsted, og med utgangspunkt i resultater fra elevenes kåring av de beste filmene, kan det virke som om de spontane avgjørelsene til gruppe 2 har påvirket kvaliteten på filmen i negativ retning.

### **5.3 Semiotiske ressurser i filmatiseringen**

#### *5.3.1. Det mediespesifikke uttrykket i novellen og i filmen*

Elever på alle de tre gruppene som ble intervjuet gir uttrykk for at novellen formidler mening på en annen måte enn det som er mulig gjennom et filmmedium. De får fram at forfatteren må bruke ord, mens filmmediet har flere semiotiske ressurser å spille på. Gruppe 2 forteller for eksempel at der novelleforfatteren må bruke ord for å få fram hatet de to guttene føler for Kokkien, bruker de rekvisitter (kniv), et bilde av ansiktet til Kokkien, lyd med økende volum, blikk, ansiktsuttrykk og bevegelser (en av karakterene rygger). Forfatteren må ifølge elevene

fortelle gjennom å skildre (gruppe 1 og 5), forklare, utfylle handlingen (gruppe 2) og «[...] vise det i teksten» (gruppe 2). Dermed viser elevene forståelse for at trykte ord i en roman eller en novelle skiller seg fra et visuelt-auditivt uttrykk i film.

Selv om flere elever vurderer novellens mediespesifikke uttrykk under intervjuet, er flere kommentarer enkle og lite utfyllende. Basert på funnene i mitt datamateriale kommer det fram at elevene lettere setter ord på det mediespesifikke uttrykket i film, og forklarer bedre hvordan mening skapes gjennom semiotiske ressurser i filmmediet, enn i novellen. En forklarende årsak kan være at elevene ser mer film enn de leser skjønnlitteratur. Det kan også henge sammen med måten spørsmålene ble stilt på, at intervjuer tok utgangspunkt i filmene gjennom samtale og at det hadde gått flere uker siden novellen ble lest og jobbet systematisk med. Undervisningsdelen av denne studien satte også mest fokus på meningsskapning innenfor filmmediet, på affordansen til modaliteter i film. Jeg vil også anta at det vil være lettere å sette ord på valg og meningsskapning i egne produksjoner, da disse er utviklet gjennom mange tankeprosesser, enn å beskrive en annen forfatters grep.

Elevene i denne studien har altså utfordringer med å beskrive meningsskapning i en novelle, slik de også har med å beskrive det tematiske innholdet (se [5.1 Novellens overordnede tema](#)). Elevene ser ut til å samtale betydelig mer nyansert om filmene enn novellen, både når det gjelder det mediespesifikke uttrykket og det tematiske innholdet. For at elevene skal utvikle en bred tekstkompetanse, slik målsetningen var med innføringen av LK06 (Utdanningsdirektoratet, 2010), kan det være grunn til å tro at elevene vil være tjent med å ha et større kontrastivt blikk på hvordan ulike medier formidler mening på ulike måter.

De semiotiske ressursene uttrykker potensiale for meningsskapning som de multimodale tekstene åpner for (Tønnessen, 2010, s. 12). Det ser ut til at elevene tenker over flere av de semiotiske valgene de har gjort og hvordan disse valgene påvirker meningsinnholdet i filmene de har produsert. Dette kommer fram ved å studere bruken av filmatiske virkemidler i elevfilmene. I gruppeintervjuene setter de også ord på hvordan filmatiske grep kommuniserer mening.

### *5.3.2 Narrative grep*

Jeg vil vise hvordan elevene vurderer tilgjengelige semiotiske ressurser som påvirker narrative grep i filmene de produserer. Eksempler som Burgess (2015, s. 42) nevner finner jeg også i elevfilmene i mitt datamateriale, som omrokking av kronologi, kjøring av film i lav

hastighet, valg av overraskende kameravinkler, bruk av svart-hvitt og bakgrunnsmusikk. I tillegg vil jeg også nevne endring av synsvinkel.

Endring av synsvinkel er et omfattende grep i gruppe 5 sin film (se [4.2.4 Gruppe 5](#)). Det er særlig interessant hvordan gruppen tenker filmatiske virkemidler kan brukes når handlingen hos dem skal fortelles gjennom Kokkiens øyne. For eksempel forteller de at bruk av håndholdt kamera forsterker inntrykket av at man ser handlingen fra hans perspektiv. Når Kokkien kommer til gravplassen, bruker de oversiktsbilde, som gir inntrykk av at karakteren ser seg rundt, «fordi vi så med øynene hans, sant» (gruppe 5). I filmen filmes det ofte fra «Kokkiens øyne», kamerabevegelsene og bildeutsnittet følger hans blikk. For eksempel filmes beina til faren når faren holder han fast (se [Figur 7](#)). Gruppen benytter seg dermed av en åpen ramme. I en åpen ramme foregår handlingen i kanten av, og kan tenkes å foregå utenfor rammen (Engelstad, 2013, s. 82). Av og til blir hender og føtter vist innenfor bildeutsnittet, men som regel befinner Kokkiens kropp seg utenfor bilderammen. Eksempler på andre filmatiske grep gruppen bruker for å vise synsvinkelen, og vise at Kokkien er den som forteller, er diegetisk lyd som Kokkiens stemme og skritt.

Fortelleren i film er ofte vanskeligere å identifisere enn fortelleren i litteratur. I film blir fortelleren konstruert gjennom ulike filmatiske grep (Burgess, 2015, s. 41). Det er interessant å se hvordan gruppe 5 konstruerer fortelleren i sin film. I tillegg til eksemplene nevnt i forrige avsnitt bruker de også tilbakeblikk. Anakronier utgjør også en del av fortellerteknikken i filmer (Burgess, 2015, s. 42). Elevene tenker tydelig gjennom hvordan tilgjengelige semiotiske tegn kan utnyttes for å konstruere tilbakeblikkene. For eksempel nevner de at et mørkere filter blir brukt i tilbakeblikkene som viser Kokkiens vanskelige fortid. De mener også at det er sentralt at rytmen til musikken passer til klippingen i de sekvensene med tilbakeblikk når Kokkien løper mot gravplassen. Engelstad sier at klipping er et effektivt virkemiddel i forbindelse med retrospeksjon, og at hurtige klipp kan være særlig velegnet for å vise plutselige glimt av minner fra fortiden, vist midt i filmens nåtid (Engelstad, 2013, s. 86-87). Ut fra det elevene sier, og det som kan observeres i filmene, kommer det tydelig fram at elevene er i stand til å utnytte affordansen til ulike semiotiske ressurser for å drive fortellingen videre.

### 5.3.3 Troverdighetsaspektet i filmene

Elevene diskuterer flere ganger at elementer i deres filmfortellinger bryter med den virkeligheten fortellingen refererer til. Ifølge Aaslestad skal elementer i en fortelling oppleves sanne innenfor sin egen fiksjon uavhengig om begivenhetene i fortellingen gir seg ut for å ha skjedd i virkeligheten eller ikke (Aaslestad, 1999, s. 24). I en samtale uttrykker gruppe 6 misnøye med at elementer i filmen ikke framstår som sanne. De synes for eksempel det er dumt at navnet til skuespillerne står på treningsklærne til karakterene. Jeg finner også flere eksempler på at gruppene ønsker at publikum skal akseptere innholdet som troverdig. Gruppe 1 er i intervjuet oppgitt over at beina til Kokkien (en utstillingsdukke) hang igjen da de skulle kaste henne utfor taket, noe de mener kan ses i filmen. Noen elever (gruppe 4) forteller også etter en økt med filming at de måtte filme mange ganger fordi det var vanskelig for skuespillerne å holde seg alvorlig og ikke begynne å le. Den samme gruppen vurderte å filme flere klipp på nytt fordi de mente at været hadde forandret seg siden de hadde filmet sist.

Disse eksemplene viser at elevene er opptatte av filmfortellingens indre logikk, slik Burgess (2015, s. 40-41) beskriver den. Elevene forstår at elementer i fortellingen må oppleves sanne innenfor fiksjonen. De forstår også at de i noen tilfeller må gjøre konkrete grep for å møte dette kravet, som å spille inn scener på nytt for å unngå at karakterene skal le på feil sted eller at været skal forandre seg unaturlig under en scene. Elevene virker å være opptatte av publikums reaksjoner, hvordan de ønsker at filmen skal oppfattes og de viser frustrasjon og oppgitthet når det oppstår brudd i forventningene i kommunikasjonen med publikum. At elevene viser disse følelsene under observasjonen og intervjuet viser at de har høye ambisjoner. Jeg tolker det slik at elevene ofte vet hva som kreves, og blir skuffet når de opplever at de ikke klarer å få det helt til. Elevenes ytringer og valg i filmene viser at de har en del erfaring og kompetanse i forhold til film. I tillegg viser denne studien at elevene er motiverte for å produsere en fortelling gjennom filmmediet og er villige til å legge ned en god innsats for å gjøre filmen mest mulig troverdig innenfor fiksjonens rammer.

Produksjon av multimodale tekster forutsetter bruk av kunnskaper om multimodalitet i den gitte kommunikasjonssituasjonen (Løvland, 2006, s. 64-66). I noen sammenhenger viser elevene også manglende forståelse for hvilke filmatiske virkemidler de kan bruke for tjene formålet. Gruppe 6 klarer for eksempel ikke å skape et troverdig bilde av Kokkiens vanskelige hjemmesituasjon når hjemmet framstår som ryddig og moderne (se [4.2.5 Gruppe 6](#)). Gruppen

har riktignok brukt virkemidler som et tomt kjøleskap, en ølboks, en mor som slår og muntlig verbalspråk for å vise Kokkiens vanskelige bakgrunn. Det kan likevel se ut til at de mangler kunnskap om hvordan tilgjengelige semiotiske ressurser kan utnyttes for at helheten i denne scenen skal virke troverdig.

#### *5.3.4 Karakterer og rekvisitter*

Karakterer er eksempler på elementer som må tilpasses fortellingen på tilsvarende måte som verb må tilpasses person, modus, tempus og aspekt i grammatikken (Barthes, 1966, s. 240-241). Det er interessant hvordan gruppe 1 framstiller sine karakterer, og hvordan de tilpasser karakterene til filmen. Alle karakterene spilles av jenter, noe som påvirker både handlingen og semiotiske føringer. For eksempel blir Kokkien lokket med sminke i stedet for sigaretter, sjokolade og pølser som i novellen. Elevene beskriver også hvordan de må bruke kostyme, styling og sminke for å framstille henne. Eksempelet viser at elevene har forståelse for at karakterene i fortellingen må tilpasses fortellingen.

Språkssystemet, som også kan innebære andre semiotiske tegn enn verbalspråket, er en del av sosial samhandling, ifølge Halliday (Claudi, 2013, s. 70). Karakterenes kjønn og navn er eksempler på slike tegn. Flere grupper lar jenter spille en eller flere av hovedpersonene, som Kokkien i gruppe 6. Særlig interessant er det å trekke fram hvordan gruppe 4 gjør et nummer av at en av karakterene er jente. Det kan se ut som om gruppen har gående et feministisk prosjekt. Hun har fått navnet Eglina, som henspiller på en kvinnelig utgave av jeg-personen («Eg-personen» på nynorsk, som er novellens og gruppens målform) i novellen.

Karakternavnet kan ses på som et tegn som påvirker det totale meningsinnholdet ifølge den sosialsemiotiske fagtradisjonen. Det kan virke som om flere grupper har tenkt gjennom og utnytter mulighetene for hva som kan kommuniseres gjennom et slikt navnevalg. Gruppe 4 gjør også et nummer i filmen av at kvinner kan gå på jakt og også drepe et menneske. Det kan tenkes at gruppen ønsker å påvirke samfunnet rundt seg og ønsker å frambringe en feministisk stemme i en sosial og kulturell kontekst.

Karakterenes språkvalg, ordbruk, dialekt og sosiolekt er semiotiske ressurser som er betydningsbærende for opplevelsen av karakterene og handlingen (Engelstad, 2013, s. 76). I tillegg til bevisst valg av karakternavn, har elevene også utnyttet verbalspråk på andre måter for å skape karakterene. Sverre og Adrian i filmen til gruppe 6 kommuniserer med Kokkien gjennom tekstmeldinger på en mobiltelefon. Gruppen har brukt et ungdomsspråk som bidrar

til å skape karakterenes identitet. Bruken av begrepet «retards», viser hvordan Kokkien ser på Sverre og Adrian.

Det kan virke som om flere av elevene ser på bestemte rekvisitter som betydningsbærende elementer i filmene. Ifølge van Leeuwen kan semiotiske ressurser også være fysiske uttrykk, og være tegn laget av tekniske hjelpemidler (Van Leeuwen, 2005, s. 3). Gruppe 5 forteller at de var avhengige av å få tak i en pakke med sigaretter til en scene i butikken, for å få butikkscenen til å virke troverdig (Sverre skulle spille syk og vekke oppmerksomhet, slik at Anne kunne stjele sigaretter ved kassen). Gruppen la en god del arbeid ned i å lage en naturtro sigarettpakke. Gruppe 1 beskriver hvordan fokuset på boller er med på å framstille karakteren som dum eller naiv, og gruppe 2 forteller hvordan kniven er sentral for å få fram hvor sterkt guttene hater Kokkien. Elevene vurderer altså rekvisittene i lys av meningsinnholdet i en større helhet.

### *5.3.5 Valg av semiotiske ressurser ut fra tidligere bruk og sosiale konvensjoner*

Tegn virker ikke isolert, men i en sosial sammenheng (Løvland, 2006, s. 32). Kokkien er kledd i svart i fire av fem filmer. Også gruppe, 1 som bytter antrekk fra skinnjakke til joggegenser underveis, holder på den svarte fargen. Ifølge Maagerø & Tønnessen (2014, s. 33-34) er fargevalg ofte bygd på konvensjoner i et samfunn og kan bidra til stemning og atmosfære. Ulike farger kan også kommunisere ulik symbolikk. Jeg antar at elevenes framstilling av Kokkien i svart bygger på deres kjennskap til en bred tradisjon med skurken som svart.

En av gruppene viser gjennom intervjuet at de bruker både svart-hvitt og rosa for å skape en stemning og formidle følelser. I en scene hos gruppe 1 har en karakter på seg en rosa joggedrakt. Elevene begrunner valg av antrekk og farge med at de vil vise at karakteren har det gøy og er lite preget av stundens alvor, rett før Kokkien skal drepes. I en annen scene bruker gruppen et svart-hvitt bakgrunnsfilter, i kombinasjon med en bestemt låt. De forklarer at de vil skape en dyster stemning og vise at karakteren blir lei seg. Det kan virke som elevene ser fargevalget i lys av en felles forståelse av at fargene formidler bestemt mening eller følelse.

Jeg vil også peke på et annet eksempel som viser at elevene ser ut til å vurdere den sosiale konteksten, og utnytter den modale affordansen. Ifølge van Leeuwens tankesett vil bruken av ulike semiotiske tegn i bøker og filmer gjennom historien og i ulike kulturer kunne være

avgjørende for meningspotensialet i en filmadaptasjon (2005, s. 5). I drapsscenen til gruppe 4 foregår en skuddveksling mellom Kokkien og Sverre. Elevene utnytter filmatiske grep som mørklegging/skyggelegging, sollys, ultranært bilde, ansiktsuttrykk, klipping fram og tilbake, to ulike western-låter, zooming og sakte film. (se [4.2.3 Gruppe 4](#)). Det er lett å oppfatte referansen til skuddveksling i westernsjangeren gjennom de semiotiske ressursene elevene har gjort seg nytte av. Dette viser at elevene har sett en del film, og det ser ut til at de har et bevisst forhold til tidligere bruk av ulike filmatiske virkemidler. Elevenes valg i denne scenen viser at de aktivt ønsker å gå i dialog med andre filmsjangerer.

Det finnes også andre eksempler på bruk av intertekstualitet i mitt datamateriale, som ser ut til å være bevisst. Gruppe 2 forklarer at de bruker musikk fra skrekkfilmsjangeren når Kokkien kommer ned i en mørk garasje. Gruppen refererer også til hvordan filmmusikk skaper spenning i kjente filmer, og viser dermed at de er klar over hvilket meningspotensial som ligger i bruk av denne modaliteten. Gruppe 5 avslutter filmen med en sammenhengende pipelyd når Kokkien blir dyttet ned fra taket. Den tydelige referansen til lyden av hjerterytmemåler i kjente tv-serier når en pasient dør, er avgjørende for publikums tolkning av hvordan det går med Kokkien. Flere elever viser altså forståelse for hvordan virkemiddelet kommuniserer mening, at meningspotensialet hentes gjennom referansen til en kulturell eller sosial kontekst. At gruppene nyttiggjør seg av semiotiske ressurser som refererer til tidligere bruk og sosiale konvensjoner, viser at flere elever har en ganske rik populærkulturell erfaringsbakgrunn.

### *5.3.6 Stemning og følelser*

Elevene forklarer hvordan ulike filmatiske virkemidler kan brukes for å skape en stemning og frambringe følelser. Gruppe 2 forklarer de at de bruker lyden av sekkepipespill sammen med et bilde av en tallerken med middag for å framkalle en «rar» følelse i sluttscenen. Også karakterens verbalspråk: «Det blir godt med middag» bidrar til å skape denne rare følelsen. Gruppen viser forståelse for at følelsen som skal formidles etter at Kokkien er drept, må formidles gjennom et annet semiotisk system enn i novellen, noe Gunther Kress kaller transduksjon (Kress, 2003, s. 36).

Transduksjon finner også sted helt mot slutten av gruppe 1 sin film. De bruker blant annet filmmusikk for å skape en stemning. Filmmusikk refererer gjerne til bestemte forhold følelsesmessig, og åpner for ulike assosiasjoner og referanser (Engelstad, 2013, s. 90). De sier at de vil framstille karakterene/karakteren som lite preget av stundens alvor. De forklarer



hvordan verbalteksten «laughing on the outside crying on the inside» i sangen mens karakterene spiser boller og gjør rare grimaser i sakte film skaper en humoristisk stemning, samtidig som teksten viser at karakterene har det vanskelig innvendig. Begge gruppens overføringer av stemning etter drapet på Kokkien tolker jeg som litt absurde, med overraskende og kreative innslag. Novellen, ikke minst avslutningen, befinner seg i et skjæringspunkt mellom hva som kan være en realistisk gjengivelse av virkeligheten og hva som er utenfor realismens grenser, slik jeg ser det. Jeg finner det interessant at elevenes filmer befinner seg i det samme grenselandet som novellen, og eksperimenterer med «det absurde». Eksemplene i dette avsnittet er noen av flere i mitt datamateriale på at elevene ser ut til å være bevisst hvordan de kan utnytte den modale affordansen til å skape en stemning eller vise følelser. Elevene eksperimenterer og muligens også tøyser grensene, kanskje for å få reaksjoner blant publikum.

### *5.3.7 Flyt i kommunikasjonen*

Elevene ser ut til å vurdere kritisk hvordan ulike filmatiske grep kan utnyttes for å gjøre kommunikasjonen med publikum god, ut fra den modale affordansen og i forhold til konteksten. Van Leeuwen argumenterer for at en slik kompetanse er en form for kritisk literacy (2017, s. 9). I en scene bruker gruppe 1 halvnært bilde av karakterene, og beveger kameraet mellom karakterene hver gang de sier noe. De begrunner valget av bildeutsnitt og kamerabevegelse med at de vil sikre at publikum får med seg det som blir sagt. De mener mikrofonen på mobiltelefonen som brukes under innspillingen er såpass dårlig at de vil komme nærmere ansiktene med kameraet.

Ifølge Kress er det ikke tilstrekkelig å bare vurdere potensialet til de semiotiske ressursene, men også produksjonsmidlene som brukes for å spre budskapet (Kress, 2003, s. 23). Dette er også en sentral side ved multimodal literacy. Elevene i eksempelet tenker over hvordan mobiltelefonen som redskap kan brukes for å ivareta målet med produksjonen og hvilke begrensninger den har. Elevene viser dermed at de tar stilling til produksjonsmidlene som brukes.

### *5.3.8 Endring av elevenes oppfatning av den modale affordansen*

Elevene ser ut til å utvide sin forståelse av hvordan semiotiske ressurser kan utnyttes for å kommunisere mening, gjennom samtaler med hverandre. Et eksempel er når de snakker om bruk av håndholdt kamera (se [4.5.3 Bildeutsnitt](#)). Det kan virke som om samspillet mellom elevene fører til at eleven ser klippet på en ny måte, i lys av hvordan medeleven viste hvordan

«amatørfilmingen» kan kommunisere mening. Elevene er altså i stand til å påvirke hverandres forståelse av den modale affordansen. I filmprosjektet er det en forutsetning at elevene diskuterer og finner løsninger sammen. Det er sannsynlig at flere elever kan ha påvirket hverandres forståelse gjennom samtaler i de ulike gruppene underveis i filmprosjektet. Elevene kan ha lært av hverandre og bygd på hverandres ideer da de skapte sin egen filmadaptasjon.

### *5.3.9 Vurdering av samspill mellom semiotiske ressurser*

For å hente ut meningspotensialet i multimodale tekster må man studere samspillet mellom modalitetene, ikke bare studere modalitetene hver for seg (Maagerø & Tønnessen, 2014, s. 42). I mitt datamateriale finner jeg mange eksempler på at elevene snakker om et slikt samspill, den multimodale kohesjonen. For eksempel forteller gruppe 1 hvilke filmatiske virkemidler de bruker for å framstille Kokkien som trøtt i et klipp (se [4.5.1 Karakterer og rekvisitter](#)). Elevene får fram at det er først gjennom bruk av nærbilde at Kokkiens ansiktsuttrykk kommer fram, og viser sminken som er gnidd utover, det rufsete håret og det trøtte og oppgitte blikket.

I et annet tilfelle forklarer elevene hvordan de formidler at en karakter er lei seg (se [4.5.5 Lyd og musikk](#)), ved å kombinere bruk av musikk og svart-hvittfilter (gruppe 1). Gruppe 5 sier at klipping til rytmen av musikken konstruerer tilbakeblikkene i filmene (se [5.3.2 Narrative grep](#)). Disse eksemplene viser at elevene tenker over og utnytter samspillet mellom semiotiske ressurser. En slik forståelse vil være et viktig utgangspunkt når elevene skal lese og forstå multimodale tekster, som film.

## **5.4 Elevenes metaspråk og design-kompetanse**

Hvilken evne har elevene til å «designer» film? Hvordan snakker de om filmene sine, og hvilken sammenheng finnes mellom elevenes språk og «designet» på filmen?

Et interessant funn i denne studien er at det ikke nødvendigvis er gruppene med de beste filmene som er flinke til å beskrive og begrunne valgene de gjør. Gruppe 2 viser gjennom intervjuet at de kan samtale om tekstelementer og semiotiske ressurser på et høyt faglig nivå sammenlignet med andre grupper, selv om kvaliteten på filmen de produserer er preget av spontane og tilfeldige valg. De setter ord på hvordan de mener de ulike valgene kommuniserer mening og ser tekstelementer i lys av hverandre, for eksempel når de forklarer hvorfor det til

slutt ble Sverre som skulle skyte Kokkien. Det kan være mange grunner til at elever med gode faglige refleksjoner om adaptasjon og multimodalitet ikke produserer filmer med tilsvarende høy kvalitet. Elevenes motivasjon, innstilling og evne til å planlegge, strukturere og arbeide langsiktig er faktorer som vil kunne påvirke filmene i stor grad.

Samtidig viser studien at deltakere som ikke viser de mest avanserte adaptasjonsfaglige og multimodale refleksjonene under intervjuet likevel kan ha en god evne til å designe multimodale tekster. Elevene begrunner flere ganger valgene de gjør ut fra sitt eget ønske om at filmen skal framstå som god. Gruppe 5 begrunner valget av å bruke en åpen ramme uten at Kokkien vises fysisk på skjermen med at de synes det er «kult, litt interessant og annerledes» (se [4.5.3 Bildeutsnitt](#)). «[...] det ser kulere ut», sier også gruppe 1 om hvorfor de valgte å panorere kameraet fram og tilbake i en konkret scene. Det ser altså ut som elevene har et begrenset multimodalt språk for å sette ord på hvordan ulike semiotiske ressurser kommuniserer i ulike situasjoner. Det bør ifølge Burgess (2017, s. 52) være et mål at elever i norske klasserom skal utvikle en multimodal verktøykasse for å sette ord på multimodal tekstskaping. Det har også vært en målsetning at undervisningsdelen i min studie skal bidra til å utvikle denne verktøykassen hos deltakerne (se [3.1 Valg av metoder](#)). I lys av denne målsetningen kan det se ut til at elevene fortsatt har en vei å gå.

Begrepet multimodalt design beskriver mentale forestillinger som gjør personer i stand til å vurdere hvordan tilgjengelige ressurser kan utnyttes for å oppfylle målet for kommunikasjonen i ulike sammenhenger (Kress, 2003, s. 49). I mitt datamateriale finner jeg flere eksempler på at elever komponerer scener på spennende og kreative måter, og at de bruker semiotiske ressurser som oppfyller målet for kommunikasjonen. Likevel strever elevene med å sette ord på hva som er de gode valgene og hvordan handlingselementene eller de semiotiske ressursene kommuniserer. Dette viser at multimodalt design handler om nettopp mentale forestillinger. Multimodal design er en innarbeidet kompetanse som er en del av elevenes tenkemåte. For en del elever i min studie ser det ut til at noen mentale prosesser er automatiserte når de skal produsere multimodale tekster. Jeg finner at elevene ikke alltid så lett klarer å sette ord på disse prosessene når filmen er ferdig. Enkelte er også tause eller deltar lite under intervjuundersøkelsen. Det kan være mange grunner til at noen ikke snakker fritt i en intervjusituasjon, og det trenger ikke ha sammenheng med elevenes multimodale kompetanse. Ut fra kvaliteten på flere av filmene er det uansett liten tvil om at også de tause elevene, og elevene som bruker mer hverdagspråk enn fagspråk, kan designe gode multimodale tekster.

På den ene siden er elevenes lite omfattende evne til å beskrive det multimodale uheldig. Jeg mener, som Burgess (2017, s. 52), at det vil være gunstig at elevene utvikler et språk som beskriver tekstsakingen. Elevene vil trenge et slikt metaspråk, ikke bare for å produsere egne tekster, men også for å kunne lese multimodale tekster de møter. For eksempel trenger de å kunne avsløre hvordan ulike aktører prøver å påvirke dem gjennom bruk av semiotiske ressurser på ulike måter. På den andre siden mener jeg også at det er viktig å anerkjenne elevenes verk som håndverk, uavhengig av hvorvidt de mestrer å beskrive de kognitive prosessene. Elevene uttrykker seg også på forskjellige måter, noen er verbalt sterke mens andre kommuniserer bedre gjennom handling.

Selv om denne studien viser at elevene har utfordringer med å beskrive det multimodale i noen sammenhenger, finner jeg også at elevene faktisk bruker en god del begreper knyttet til filmdiskursen og fortellingsdiskursen under intervjuene (se Tabell 4: Eksempler på begreper brukt av elevene under intervjuene). Deltakerne har egnede begreper til å snakke om film som medium, fortellerstruktur, formidling av uttrykk/stemning/følelse, bildeutsnitt, kameravinkler og kamerabevegelser. Elevsitatene jeg har presentert tyder på at elevene er i ferd med å utvikle et egnet multimodalt språk. Et slikt språk er viktig for å kunne samtale om ulike typer tekster, og for å diskutere og vurdere valg og muligheter i tekstproduksjonen (Burgess, 2015, s. 207). Med andre ord viser denne studien at elevene er på rett vei. Selv om de bruker en del hverdagsspråk i kommunikasjonen, ser det altså ut til at de stadig legger til nye begreper i den multimodale og mediale verktøykassen sin.

## 6 Konklusjon

Hovedmålet med denne studien har vært å få innblikk i hvordan niendeklassinger velger og tenker når de filmatiserer en novelle. Jeg har hatt som mål å beskrive elevers adaptasjonskompetanse og multimodale kompetanse gjennom et filmprosjekt over åtte uker i en niendeklasse. Som forsker har jeg ikke stått i en nøytral tilskuerposisjon, men ønsket å påvirke elevenes filmforståelse og bidra til at de kunne bli flinkere til å uttrykke seg om filmadaptasjoner. For å finne svar på problemstillingen har jeg benyttet meg av kvalitative forskningsmetoder. Jeg har gjennomført deltakende observasjon i klassen for å kunne iakttas elevene under prosessen, og gruppeintervju for å få en dypere forståelse av elevenes refleksjoner. Elevenes ferdige filmer har også fungert som data og har gitt nyttig innblikk i valgene deres. I dette avslutningskapittelet vil jeg først oppsummere de mest sentrale funnene i studien, før jeg vil diskutere studiens relevans og didaktiske implikasjoner. Til slutt vil jeg foreslå muligheter for videre forskning.

### 6.1 Sentrale funn

Jeg mener elevene i denne undersøkelsen i hovedsak lykkes i å bygge videre på kildeteksten. Det virker som de forplikter seg til visse kjerneelementer i novellen, samtidig som de kommer med kreative tilskudd. Eksempler på omfattende endringer fra novellen til filmen er bytte av synsvinkel, valg av jenter som karakterer, retrospeksjon og forandring av drapsmetode. Én gruppe skiller seg ut ved å gjøre flere spontane valg underveis som gjør at teksten tar mange skritt bort fra novellen. Det er likevel interessant å studere flertallet av elevfilmene i lys av det adaptasjonsforskere som Linda Hutcheon (2013, s. 11) og Julia Sanders (2006, s. 3) viser: Adaptasjoner skal ha tyngdepunktet i originalitet, ikke i likhet med opphavsteksten. Elevene uttrykker at det har vært et mål for dem å endre sider ved novellen og ha sin egen vinkling på det som formidles. Dermed viser de at de tenker over hvordan deres filmer responderer på kildeteksten.

Elevene i dette filmprosjektet er opptatt av hvordan filmen deres kommuniserer med publikum. De ønsker at filmen skal framstå troverdig og viser frustrasjon når de oppdager logiske brister. Disse ønskene viser at elevene vurderer mottakerperspektivet. De har også krav og forventninger til seg selv, og går inn i filmprosjektet med en indre drivkraft, med ønske om å produsere gode filmer.

Et sentralt funn i denne studien er at elevene i stor grad er i stand til å sette ord på de filmatiske grepene de bruker i filmene sine. Elevene utnytter mange muligheter som finnes innenfor filmmediet, og viser at de kan bruke et rikt utvalg av filmatiske virkemidler. Intervjuundersøkelsen avdekker at det ofte ligger faglige vurderinger bak disse valgene. Elevene setter ord på hvorfor de har lagt til eller utelatt ulike handlingselementer i filmene i forhold til den opprinnelige novellen. De argumenterer også for bruken av ulike modaliteter.

Deltakerne i filmprosjektet vurderer valgene sine med utgangspunkt i en større helhet og tenker over hvordan ulike elementer i filmene sammen skaper mening. En gruppe nevner for eksempel filmatiske grep de bruker for å vise bakenforliggende årsaker til at Kokkien handler som han gjør, og for å etablere sympati for han. Med utgangspunkt i Roland Barthes sin analysemodell (Barthes, 1966, s. 239), kan vi si at elevene ser ulike tegn i sammenheng med hverandre. De er også i stand til å tilpasse elementene i lys av hele filmen. For eksempel viser gruppen som lar de tre hovedpersonene være jenter, hvordan en slik casting påvirker det totale meningsinnholdet.

Niendeklassingene tar utgangspunkt i at filmen er produsert i en kulturell og sosial kontekst. Når de for eksempel framstiller skurken med svarte klær, eller bruker typiske westernlåter i en skuddvekslingsscene, utnytter elevene modalitetenes sosiokulturelle affordans. Elevfilmene har flere intertekstuelle referanser, som henviser til internasjonal filmkultur. Også Burgess finner i sin avhandling at elever lar seg inspirere av denne kulturen (Burgess, 2015, s. v). Noen elever utnytter også muligheten til å frambringe sin egen stemme i den sosiale konteksten, som gruppen som med en feministisk undertone gjør et poeng av at jenter også kan drepe.

Resultatene viser at elevene har klare tanker om hvordan egne filmer formidler et tema. Samtidig har elevene vansker med å beskrive novellens overordna tema. Det betyr ikke nødvendigvis at de har lav litterær kompetanse. Det er interessant at de viser gjennom filmene sine at de er i stand til å fylle ut flere sider ved novellen som ikke er uttrykt direkte i teksten. Grupper som har problemer med å sette ord på hva novellen «egentlig» handler om, viser at de likevel har forståelse for hva den handler om, og bygger videre på novellen i sin filmatisering. Dette indikerer at flere elever ikke mangler forståelse, men reflekterer på et høyere nivå enn de klarer å gi uttrykk for verbalt.

Elevene har etter mine vurderinger god evne til å «designe» film. Multimodalt design, slik Kress beskriver det (2003, s. 49), handler om å utnytte tilgjengelige ressurser for å oppfylle målet for kommunikasjonen i en situasjon. Selv om elevene fortsatt trenger trening i å nyttiggjøre seg av filmatiske virkemidler i noen sammenhenger, produserer de filmer med kreative og spennende løsninger. Samtidig har de utfordringer med å sette ord på hvordan ulike tegn kommuniserer i flere situasjoner. Elevene tar i bruk flere egnede fagbegreper fra filmdiskursen og fortellingsdiskursen, men de trenger å bli enda tryggere på hva begrepene refererer til.

## **6.2. Studiens relevans og didaktiske implikasjoner**

Jeg mener at min forskning kan supplere forskning som finnes på området, og utgjøre en bit av et større bilde. Særlig mener jeg den kan bidra til å forstå elevenes perspektiv bedre når det arbeides med adaptasjoner og multimodale tekster i klasserommet. Jeg mener studien min peker på noen viktige tendenser i forhold til hvordan ungdomsskoleelever på 9. trinn snakker og tenker om adaptasjoner de har arbeidet med over en lengre periode. Noen av funnene mine peker også i retning av funn andre har gjort, som at elevene er inspirert av internasjonal filmkultur (Burgess, 2015, s. 201), og at elevene trenger å videreutvikle et multimodalt språk (Burgess, 2015, s. 207).

Ut fra mine funn mener jeg elevene vil ha et godt utbytte av å fokusere på hvordan en skjønnlitterær tekst kan overføres til filmmediet i undervisningssammenheng. Jeg har ikke hatt som mål å vurdere hvor mye selve filmprosjektet har påvirket elevene i denne studien. Likevel mener jeg at et slikt prosjekt kan være en nyttig innfallsvinkel som kan stimulere til utvikling av elevenes multimodale kompetanse, og til å utvikle et språk som setter ord på meningsskaping på tvers av medier. Jeg vil nevne noen punkter jeg har opplevd som vellykkede, som kan være nyttig erfaring for andre å ta med seg inn i filmprosjekter i skolen. Et overordnet moment er at elevene opplevde filmprosjektet som lystbetont. De ga tilbakemeldinger om at prosjektet var annerledes enn det de pleide å drive med, de fikk bestemme mer selv, de fikk jobbe «ute i felten», de fikk jobbe i grupper og bygge opp sitt eget prosjekt. Sannsynligvis har elevenes opplevelser gitt økt motivasjon som kan ha hatt positiv effekt for læringsutbyttet i prosjektet og kan ha gjort dem mer mottakelige for veiledning underveis.

Elevene forteller at de opplevde det særlig nyttig å få opplæring i bruk av ulike filmteknikker og kameravinkler. I intervjuene sa elevene at de brukte denne kunnskapen aktivt da planla og gjennomførte filmingen. Planleggingsfasen opplevdes som nyttig for elevene. Elevene måtte produsere manus og deretter storyboard før de kunne begynne å filme. De fikk også opplæring i disse sjangrene. Burgess (2015, s. 158) observerte i sin studie at flere elever tok lett på denne planleggingsfasen, noe som kan ha påvirket sluttproduktet i negativ retning. Flere elever i min studie fortalte at de brukte manuset og/eller storyboardet aktivt underveis under filmingen, noe som viser at de har tenkt grundig gjennom filmatiseringen før de begynte å filme.

Jeg vurderer også at det var verdifullt at elevene i fikk kjenne på kroppen hvordan det er å planlegge og gjennomføre et relativt omfattende filmprosjekt. Elevene måtte for eksempel forholde seg til en tidsplan, anskaffe rekvisitter og kostymer og etablere kontakter. Noen måtte for eksempel hente inn løyve for å få filme i butikker, mens andre måtte kontakte ledelsen for kjøpesenteret de filmet i og politiet for å informere om bruk av lekevåpen under innspillingen. I mine øyne var det viktig å ta elevenes ideer på alvor, og heller løse opp de ordinære rammene for undervisning. For eksempel mener jeg det var viktig at elevene fikk spille inn scener på lokaliteter utenfor skolens område, for at de skulle få realisert filmideene sine.

Endelig har prosjektet forutsatt en samhandling mellom elevene, som kan ha bidratt til at de i dialog med hverandre har utviklet sin forståelse. Gruppeintervjuene var ikke en del av undervisningsopplegget. Likevel ser det ut til at intervjusamtalene førte til læring. Faglige samtaler om filmatiseringen etter at filmene er ferdige vil sannsynligvis være et godt utgangspunkt for utvikling av elevenes metaspråk.

### **6.3 Videre forskning**

En studie som denne avdekker ofte flere spørsmål enn svar, og flere av spørsmålene vil kunne danne nyttige innfallsvinkler til framtidige forskningsprosjekter.

I lys av læreplanens vektlegging av tekster som multimodale og tekster på tvers av medier, ville det være nyttig å vite mer om omfanget av arbeidet med filmadaptasjoner, eller adaptasjoner generelt, i norske klasserom. En slik undersøkelse kunne benytte seg av kvantitative metoder for å kartlegge status. Det trengs også kvalitativ forskning om hvordan slik undervisning faktisk drives. Studier med et lærerperspektiv kan avdekke lærerens



metoder og tanker om arbeid med adaptasjoner. Elevperspektivet er også relevant, og framtidig forskning kan for eksempel legge vekt på hvordan elevene vurderer og nyttiggjør seg undervisning innenfor dette feltet.

I lys av min egen studie ville det være nyttig om flere studier satte søkelyset på multimodale teksters grammatikk, hvordan elever ser elementer i en tekst i lys av en større helhet. Flere tilsvarende studier vil kunne støtte opp om eller problematisere trendene jeg beskriver. Mens jeg har tatt et elevperspektiv, kunne det være interessant å finne ut hvordan lærere vurderer en slik «grammatikk-tilnærming» i arbeid med filmer. Det ville også være nyttig å vite hvilke utslag forskning på andre multimodale tekster hadde gitt, som tegneserier eller reklame. Fokus på elementer i tekster som produseres i sosiale medier vil kunne kaste lys over hvordan elevene nyttiggjør seg og reflekterer om tekstelementer i det daglige.

Forskning på multimodalitet og medier er «ferskvare» som stadig må tilpasses endringer i samfunnet. Tekstkravene og mediene som brukes er i stadig endring, noe som forutsetter at man stadig må søke ny innsikt, både for å forstå kravene som møter elevene, men også for å finne ut hvordan elevene best mulig kan utvikle en bred tekstkompetanse, en kompetanse i å forstå og produsere multimodale tekster.

## Litteratur

- Aaslestad, P. (1999). *Narratologi. En innføring i anvendt fortelle teori*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Barthes, R. (1966). "An introduction to the Structural Analysis of Narrative", oversatt av Lionel Duisit. *New Literary History*, nr.2/1975, 237-272.
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm.
- Berge, K. L. (1998). Å skape mening med språk. I K. L. Berge, P. Coppock, & E. Maagerø, Å skape mening med språk. *En samling artikler av M.A.K. Halliday, R. Hasan og J.R. Martin* (s. 17-32). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Blichfeldt, K., Heggem, T. G., & Larsen, E. (2006). *8-10 Kontekst basisbok*. Oslo: Gyldendal.
- Burgess, M. Ø. (2015). *Fra novelle til film. Elevproduserte multimodale tekster på 9. trinn*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Burgess, M. Ø. (2017). Tid for multimodalitet. *Bedre skole nr. 1*, s. 48-53.
- Burn, A. (2005). Potter-Literacy – from book to game and back again; literature, film, game and cross-media literacy. *Explorations into Children's Literature, Vol 14, No 3*.
- Claudi, M. B. (2013). *Litteraturteori*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Engelstad, A. (2013). *Fra bok til film. Om adaptasjoner av litterære tekster*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Harms Larsen, P. (2003). *De levende billeders dramaturgi*. København: Danmarks Radio.
- Hauge, K. (2004). *To perfekte mord og andre kriminelle historier*. Stavanger: Wigestrands Forlag.
- Hutcheon, L. (2013). *A Theory of Adaptation* (Med epilog av Siobhan O'Flynn). London: Routledge.
- Iser, W. (1981). Tekstens appellstruktur. I M. Olsen, & G. Kelstrup (red.), *Værk og læser. En antologi om receptionsforskning*. (s. 102-133). København: Borgen/Basis.

- Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*. London: Routledge.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2012). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Løvland, A. (2006). *Samansette elevtekstar. Klasserommet som arena for multimodal tekstskapning*. Kristiansand: Høgskolen i Agder.
- Maagerø, E., & Tønnessen, E. S. (2014). *Multimodal tekstkompetanse*. Kristiansand: Portal Akademisk.
- NSD Personvernombudet for forskning. (2017, mars 22). *Forske på egen arbeidsplass*. Hentet mai 18, 2018 fra NSD Personvernombudet for forskning:  
[http://www.nsd.uib.no/personvernombud/hjelp/forskningstema/egen\\_arbeidsplass.html](http://www.nsd.uib.no/personvernombud/hjelp/forskningstema/egen_arbeidsplass.html)
- Sanders, J. (2006). *Adaptation and Appropriation*. London: Routledge.
- Skjelbred, D., & Veum, A. (2013). *Literacy i læringskontekster*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Smidt, J., Tønnessen, E. S., & Aamotsbakken, B. (2011). *Tekst og tegn. Lesing, skriving og multimodalitet i skole og samfunn*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Tønnessen, E. S. (2010). *Sammensatte tekster. Barns tekstpraksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Tønnessen, E. S., & Bjorvand, A.-M. (2014). Teoretiske perspektiver på tekster, medier og lesere. I E. S. Tønnessen, *Jakten på fortellinger. Barne- og ungdomslitteratur på tvers av medier* (s. 39-63). Oslo: Universitetsforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2010, august 1). *Læreplanen i norsk*. Hentet fra Formål:  
[https://www.udir.no/k106/NOR1-04/Hele/Komplett\\_visning?print=1](https://www.udir.no/k106/NOR1-04/Hele/Komplett_visning?print=1)
- Utdanningsdirektoratet. (2013, august 1). *Læreplan i norsk*. Hentet fra Formål:  
[https://www.udir.no/k106/NOR1-05/Hele/Komplett\\_visning](https://www.udir.no/k106/NOR1-05/Hele/Komplett_visning)
- Utdanningsdirektoratet. (2018, mars 5). *Fagfornyelsen - siste innspillsrunde kjerneelementer*. Hentet juni 26, 2018 fra Norsk: <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/197?notatId=363>

Utdanningsdirektoratet. (2019, mars 18). *Læreplan i norsk*. Hentet april 30, 2019 fra <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/347?notatId=741>

Van Leeuwen, T. (2005). *Introducing Social Semiotics* . New York: Routledge.

Van Leeuwen, T. (2017). Multimodal Literacy. *Viden om literacy*, s. 4-11.

## Vedlegg

### Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD



Ture Schwebs  
Postboks 7030  
5020 BERGEN

Vår dato: 15.05.2018

Vår ref: 60446 / 3 / LH

Deres dato:

Deres ref:

## Vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning § 31

Personvernombudet for forskning viser til meldeskjema mottatt 21.04.2018 for prosjektet:

60446	<i>Elevers filmatisering av novelle</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Høgskulen på Vestlandet, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Ture Schwebs</i>
Student	<i>Øystein Aamli</i>

### Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon finner vi at prosjektet er meldepliktig og at personopplysningene som blir samlet inn i dette prosjektet er regulert av personopplysningsloven § 31. På den neste siden er vår vurdering av prosjektopplegget slik det er meldt til oss. Du kan nå gå i gang med å behandle personopplysninger.

### Vilkår for vår anbefaling

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon
- vår prosjektvurdering, se side 2
- eventuell korrespondanse med oss

Vi forutsetter at du ikke innhenter sensitive personopplysninger.

### Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet

Dersom prosjektet endrer seg, kan det være nødvendig å sende inn endringsmelding. På våre nettsider finner du svar på hvilke [endringer](#) du må melde, samt endringskjema.

### Opplysninger om prosjektet blir lagt ut på våre nettsider og i Meldingsarkivet

Vi har lagt ut opplysninger om prosjektet på nettsidene våre. Alle våre institusjoner har også tilgang til egne prosjekter i [Meldingsarkivet](#).

### Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt

Ved prosjektslutt 15.05.2019 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av

*Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.*

personopplysninger.

Se våre nettsider eller ta kontakt dersom du har spørsmål. Vi ønsker lykke til med prosjektet!

Marianne Høgetveit Myhren

Lise Aasen Haveraaen

Kontaktperson: Lise Aasen Haveraaen tlf: 55 58 21 19 / [Lise.Haveraaen@nsd.no](mailto:Lise.Haveraaen@nsd.no)

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Øystein Aamli, [oyst\\_aam@hotmail.com](mailto:oyst_aam@hotmail.com)

## Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

### *”Elevers filmatisering av novelle”*

#### **Bakgrunn og formål**

Dette prosjektet er en masterstudie ved Høgskulen på Vestlandet. Formålet med studien er å finne ut hvordan elevene reflekterer når de skal lage en filmatisering av en skjønnlitterær tekst, etter en undervisningsperiode. Det er særlig elevenes refleksjoner rundt hvordan fortellingen overføres, fra et skriftmedium til et filmmedium, jeg er opptatt av. Problemstillingen min er: «Hvilke refleksjoner om multimodalitet og adaptasjon kan arbeid med filmatisering av skjønnlitterær tekst gi elever på 9. trinnet?».

Prosjektet gjennomføres i klassen hvor jeg er kontaktlærer og faglærer i norsk. Alle elever i klassen inviteres til å delta. Prosjektet kan knyttes direkte til pensum i norskfaget, og er godkjent av rektor.

#### **Hva innebærer deltakelse i studien?**

Deltagelse i studien innebærer at ditt barn deltar i et undervisningsopplegg over ca. 8 uker. Først skal elevene jobbe teoretisk med en novelle, og lære om hvilke muligheter som finnes når en novelle skal bli film. Videre jobber elevene i grupper på 3-5 personer, og forbereder og produserer film sammen. Undervisningsopplegget blir gjennomført i klassens norsktimer. Ditt barn vil bli observert underveis i prosessen, og det vil bli gjort notater underveis. Utgangspunktet for observasjonen og notatene er handlinger og samtaler som sier noe om elevenes refleksjoner om overføringen av en fortelling, fra novelle til film. Deltagelse i prosjektet innebærer også at ditt barn kan delta i et gruppeintervju på ca. 45-60 minutter. Det vil bli brukt lydopptaker under intervjuet. Filmen som ditt barn er med på å produsere, blir vist for klassen. Filmen blir også vist i intervjusituasjonen, og vil bli brukt i den påfølgende samtalen. Hvis ønskelig kan spørreskjema til intervjuet oversendes i forkant av intervjuet.

Hvis du ikke ønsker at barnet ditt skal delta i studien, vil han/hun delta i undervisningen som de andre elevene, uten å bli observert, eller intervjuet. Det er bare filmene til de som har sagt ja til å delta i prosjektet, som vil bli brukt i studien.

#### **Hva skjer med informasjonen om deg?**

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er bare jeg og mine to veiledere som vil ha tilgang til notater som blir gjort. Disse lagres på sikre steder underveis i prosjektet, og slettes når prosjektet er ferdig, 15. mai 2019. Lydopptakene av intervjuene og elevenes filmer vil bli lagret på sikre områder, der bare jeg og veileder har tilgang. Deltagene vil bli anonymiserte, og gis fiktive navn, slik at det ikke er mulig å gjenkjenne personer i masteroppgaven.

#### **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i studien, og ditt barn kan når som helst trekke samtykke uten å oppgi noen grunn. Det vil ikke få noen innvirkning på deres forhold til meg som lærer, eller andre ved skolen, dersom han/hun ikke vil delta i studien, eller seinere velger å trekke seg.

Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med student Øystein Aamli, telefon 993 21 642 og e-post: [oystein.aamli@lindas.kommune.no](mailto:oystein.aamli@lindas.kommune.no), eller veileder Ture Schwebs 55 58 57 69 og e-post [ture.schwebs@hvl.no](mailto:ture.schwebs@hvl.no).

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

## Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien. Jeg samtykker i at mitt barn kan være med i studien, og jeg forstår at deltagelsen ikke vil ha noe å si når det gjelder vurdering av mitt barn i norskfaget:

-----  
(Signert av foresatt, dato)



## Intervjuguide

Vi begynner med å se gruppens film

1. Kan dere fortelle litt om novellen vi leste?
  - a. Hvilke tanker og opplevelser fikk dere av å lese den?
  - b. Hva handlet novellen egentlig om, mener dere?
  - c. Hvilke grep gjorde forfatteren for å formidle dette?
2. Hva var deres prosjekt, eller mål, med filmen? Hva ville dere formidle?
3. Hva måtte dere tenke på når dere skulle overføre disse ideene til film?
4. Hva mener dere er hovedforskjellen på å fortelle en fortelling gjennom tekst på et papir, og gjennom en film?
  - a. Hvis en forfatter skal formidle en følelse, la oss si savn, hvilke grep kan han/hun gjøre for å få dette fram?
  - b. Hvilke grep kan filmskaperen gjøre for å vise det samme?

Jeg ønsker å vise dere en scene eller to fra filmen deres, og spørre dere noen spørsmål om valgene dere har gjort:

5. Kan dere si noe om hva dere ønsker å fortelle i denne scenen?
  - a. Hva forteller klippet?
  - b. Hvilke valg har dere gjort for å få dette fram (Her vil jeg spørre utdypende om de ulike modalitetene og semiotiske ressursene i scenen)
6. Hvordan vil dere kommentere sluttproduktet deres? Hva er dere fornøyd med, og hva ville dere ha gjort annerledes, hvis dere skulle gjennomføre prosjektet på nytt?
7. Kan dere si noe om hva dere har tenkt på når dere fordelte ulike oppgaver i gruppen?
8. Hvordan har dere opplevd å delta i dette prosjektet?

*Vedlegg 4: Lenke til novellen «Mafioso» av Kolbjørn Hauge*

[https://issuu.com/gyldendalnorskforlag/docs/kontekst8-10tekster2\\_nn/37](https://issuu.com/gyldendalnorskforlag/docs/kontekst8-10tekster2_nn/37)