

Bildebøker i multimodale og digitale
lese- og skriveprosesser

Kirsten Linnea Kruse

**Bildebøker i multimodale og
digitale lese- og skriveprosesser**
Elevs skapende arbeid med skiving,
bilde, lyd og stemme

Avhandling for graden
PHILOSOFIAE DOCTOR (PhD)
Universitetet i Agder
Fakultetet for humaniora og pedagogikk
2018

Doktoravhandling ved Universitetet i Agder 202

ISSN: 1504-9272

ISBN978-82-7117-901-4

© Kirsten Linnea Kruse, 2018

Alle bildebokplansjer er gjengitt med tillatelse fra forlag: Alice Éditions, Aschehoug, Cap-pelen Damm – og fra norske forfattere og illustratører: Bjørn Arild Ersland, Lars M. Aur-tande og Lisa Aisato.

Omslag, innbinding og trykk:
07 Media, Oslo

FORORD

Arbeidet med denne avhandlingen har vært en lang reise. Jeg har vært så heldig å få lov til å starte denne reisen tett på det som er kjernen i profesjonsfaglig forskning innenfor utdanningsfeltet, nemlig hos elevene og lærerne. Dette samarbeidet med praksisfeltet har vært en faglig berikelse og en glede, samtidig som det har resultert i et spennende empirisk materiale. I tillegg til arbeidet i praksisfeltet har prosessen bestått i hardt arbeid med datahåndtering, teori og analyser. Arbeidet har ofte vært lystbetont, og jeg har gang på gang gledet meg over å lytte til og granske elevenes kreative utspill og tekster. Men det har selvsagt også vært tunge tak. Denne akademiske ferden har ført meg på snirklete veier, inn i avkroker og ut i åpent landskap. Alt i alt kan man si at prosessen har vært preget av det som vitenskapsfilosofen Charles Sanders Peirce kaller en konstruktiv *tøven* (Peirce 1994, s. 186) eller *nølen* gjennom lang tid som forhåpentligvis har stimulert både faglig refleksjon og kreativitet.

Et avhandlingsarbeid som dette blir ikke til uten mange gode støttespillere som fortjener en stor takk:

Først og fremst vil jeg takke lærere og elever som har invitert meg inn i klasserommet deres og som har lagt ned mye tid, krefter, kreativitet og engasjement i prosjektet. Uten dere hadde det hverken blitt bildebøker eller avhandling. Takk også til foreldre som har gitt meg tillatelse til å gjennomføre studien.

Hovedveileder professor Anne Løvland ved Institutt for nordisk og mediefag ved Universitetet i Agder har fulgt prosjektet fra start til slutt og har lest og kommentert tekstene og tankene mine med et åpent og kritisk blikk. Hennes store kunnskap om sosialsemiotikk og multimodalitet, og innsikt i hva det krever å gjennomføre empirisk klasseromsforskning, har vært inspirerende og en uvurderlig støtte underveis. Professor Eva Maagerø ved Institutt for språk og litteratur ved Høgskolen i Sørøst-Norge kom inn som biveileder i prosjektet underveis. Også hun har en fantastisk oversikt over det sosialsemiotiske feltet og har vært en skarp leser av tekstene mine. Jeg har alltid reist fra en veiledning inspirert og med nytt mot. Takk til dere begge!

Stipendperioden er finansiert av min arbeidsgiver som ved prosjektstart het Høgskolen i Telemark, nå Høgskolen i Sørøst-Norge (HSN) og snart Universitetet i Sørøst-Norge. Jeg har satt stor pris på at jeg fikk forskningstid til å fordype meg i fag og fagdidaktikk og til å gjennomføre dette prosjektet.

To fagmiljøer har vært viktige for meg under arbeidet med avhandlingen. Takk for nyttige responsseminarer arrangert av doktorgradsprogrammet i språkvitenskap ved Universitetet i Agder. Jeg har også vært så heldig å få ta del i NAFOL Nasjonal fors-

kerskole for lærerutdanning (NAFOL) som har utgjort et verdifullt miljø med forskerkolleger innenfor lærerutdanningsfeltet. NAFOL har tilbudt en rekke fagseminarer med nasjonale og internasjonale kapasiteter på lærerutdanningsfeltet og har også gjennom utenlandsreiser gitt innblikk i lærerutdanningsforskning i andre Europeiske land.

En særlig takk går til tidligere kollega og samarbeidspartner Kirsti-Nina Frønæs for at du har deltatt i reflekterte og kritiske samtaler om materialet mitt underveis – og ikke minst for at du har lest hele avhandlingen med et grundig og årvåkent blikk. Anne Håland ved Lesesenteret i Stavanger var opponert på sluttseminaret mitt. Takk for viktige lese- skrivepedagogiske innspill og for klok og grundig lesning av avhandlingsteksten.

Takk til to gode fagpersoner ved kunst og håndverkmiljøet på Notodden, Ingrid Holmboe Høibo og Lovise Søyland, for inspirasjon til den visuelle delen av de multimodale tekstene og for innspill til valg og bruk av digitalt bildeskapingsverktøy.

Fagkollegene Line Helganger og Hjørdis Hjukse har lest deler av avhandlingen og gitt konstruktive og nyttige tilbakemeldinger. Takk for at dere stilte opp.

Takk til Bo Kruse som har vært til uvurdelig hjelp med layout underveis i prosessen. Også takk til kollega Hans Olav Johnsen som trådte til med verdifull teknisk hjelp og ferdigstilling av layout mot slutten.

Heike Speitz skal også ha takk for korrekturlesing av engelsk abstract.

Videre vil jeg takke alle som har stilt hjem, hytter, hjertevarme og en masse kaffe til disposisjon for en doktorgradsstipendiat som av og til har trengt en «skrive-stue».

Takk til venninder som fra tid til annen har revet meg ut av skrivebobla med et godt ostebord og samtaler om alt annet enn multimodalitet og læringsprosesser.

Men mest av alt vil jeg takke min tålmodige og kjære familie Endre, Linnea og Halfdan. Takk for at dere alltid sprer humør og glede i hverdagen.

Notodden april 2018

Kirsten Linnea Kruse

INNHold

1	INNLEDNING	1
1.1	Bakgrunn, legitimering og fokus for studien	1
1.2	Prosjektets problemformuleringer	4
1.3	Kort riss over de tre intervensjonene	6
1.4	Struktur og progresjon i avhandlingen	8
2	STUDIENS FAGLIGE STÅSTED OG KONTEKST	11
2.1	Tidligere forskning på feltet	11
2.1.1	Studier om multimodal tekstskaping og tegning i lese- og skriveopplæringen	12
2.1.2	Studier med bildebøker som utgangspunkt for narrativ og multimodal tekstskaping	19
2.1.3	Studier om høytlesing og lyd som meningsskapende ressurser i elevers tekstskaping	24
2.1.4	Sammenfatning av tidligere forskning sett i relasjon til mitt prosjekt	31
2.2	Multimodalitet og digital kompetanse i politiske styringsdokumenter og i den norske skolekonteksten	33
3	VITENSKAPSTEORETISK FORANKRING OG METODOLOGI	39
3.1	En abduktiv tilgang til forskning	39
3.2	<i>Educational design research</i> som abduktiv forskningsstrategi	42
3.3	Fra pragmatisme til sosiosemiotikk og sosialsemiotikk	44
4	TEORETISK RAMMEVERK	51
4.1	Multimodalitet i lese- og skriveprosesser	51
4.1.1	Modaliteter og metafunksjoner	52
4.2	Sosialsemiotisk, dialogisk og sosiokulturelt syn på læring	57
4.2.1	Et mangfold av læringsdialoger	60
4.2.2	Begrepet <i>revoicing</i> - et bakteppe for multimodale læringsprosesser	64
4.2.3	Å bygge stillaser for elevens tekstskaping	67
4.2.4	Digitale artefakter i dialoger og multimodale tekstskapingsprosesser	69
4.2.5	Fokus på både tekst, kontekst og artefakt	72
4.3	Teoretisk fokus for analyse av bildebøker	74
4.3.1	Bildeboken som multimodal og narrativ uttrykksform	74
4.3.2	Presentasjon av teorier for bildebokanalyse	78
4.3.3	Et vidt didaktisk og analytisk blikk på bildeboken	79
4.4	Utdyping av rammeverk for analyse av bildebøker	81
4.4.1	Narrativt forløp i bilde og verbaltekst	82
4.4.2	Personfremstilling i verbalspråklige narrativer	84
4.4.3	Personfremstilling i visuelle narrativer	85
4.4.4	Stedsfremstilling i bilde og verbaltekst	89
4.5	Stil og <i>modality</i> - meningsskaping mellom virkelighet og fiksjon	92
4.6	Høytlesing og stemmebruk i leseprosesser	94
4.7	Rammeverk for analyse av stemme, lydeffekter og musikk	97
4.7.1	Stemme som modalitet i høytlesing	99
4.7.2	Stemmekvalitet – å <i>fargelegge stemmen</i>	105
4.7.3	Lydeffekter som modalitet i samspill med høytlesing	107
4.7.4	Musikk som modalitet i samspill med høytlesing	108
4.7.5	Rytme, tempo og samspill mellom de ulike lydmodalitetene	110
4.8	Oppsummering av hele teorikapitlet	112
5	FORSKNINGSDESIGN, METODE OG KLASSEROMSKONTEKST	115
5.1	Begrunnelse for valg av en kvalitativ design-studie	115

5.2	Utdypning av rammeverket Educational design research	116
5.2.1	Redegjørelse for prosjektets design og forskningsprosess	118
5.2.2	Forskerrolle og kommunikasjonslinjer i et designprosjekt	122
5.3	Situasjonskontekst og rammer for studien.....	126
5.3.1	Valg av lokal skolekontekst for studien	127
5.3.2	Studiens deltakere: lærer- og elevprofiler	129
5.3.3	Lærernes forkunnskaper og forforståelser.....	131
5.3.4	Inspirasjons- og refleksjonsmøter som forarbeid og evaluering	133
5.3.5	Drøfting av rekkefølgen på modaliteter	138
5.3.6	Organisering, innhold og didaktiske begrunnelser for undervisningsintervensjonene	140
5.3.7	Faser i undervisningsforløpene	142
5.4	Generering av og oversikt over den totale empirien.....	147
5.5	Transkripsjon og organisering av empiri.....	151
5.5.1	Transkripsjon av elevenes bildebøker	152
5.5.2	Organisering og transkripsjon av videodata	156
5.6	Metodiske refleksjoner om analysemåter og koding	157
5.7	Forskningsetikk.....	161
5.8	Validitet, reliabilitet og generalisering	163
6	MULTIMODALE ISCENESETTELSE AV BILDEBØKER I ET LESEOPPLÆRINGS-PERSPEKTIV	169
6.1	Bildeboken som ledd i leseopplæring.....	169
6.2	Den interaktive tavlenes affordans i leseopplæring.....	171
6.3	Utgangspunkt for analyse av utvalgte eksempler fra leseforløpene	175
6.4	Glimt fra tre bildebokforløp.....	176
6.4.1	En lek med ord som lyd og som skrift i bildeboken <i>Ordfabrikken</i>	176
6.4.2	Visuelle stemninger i bildeboken <i>Odd er et egg</i>	184
6.4.3	Magi i visuelle collager – møte med bildeboken <i>Sageren</i>	192
6.5	Drøfting av leseprosjektene	199
6.5.1	Et dynamisk tegnarbeid med sans for multimodale og affektive kvaliteter	200
6.5.2	Elevenes mangfoldige responser	202
6.5.3	Fokus på lyd og stemme i lesearbeidet.....	204
6.5.4	Samlesing av tekst, lyd og bilde i lesearbeidet.....	205
6.5.5	Bildeboken som lesetekst for eleven	207
6.6	Avsluttende bemerkninger om leseprosjektene	207
7	ANALYSE AV ELEVERS ARBEID MED BILDESKAPING OG SKRIVING.....	211
7.1	Veiledning, samhandling og metaspråk i arbeid med bilde og skrift	211
7.1.1	Samtaler om tegning og muntlig fortelling i arbeidet med storyboard	212
7.1.2	Samtaler om å omforme tegninger og tale til skriftlig verbaltekst.....	218
7.1.3	Begynnende metarefleksjon om multimodalitet.....	220
7.1.4	Samhandling, veiledning og mestring i arbeid på nettbrettet	221
7.2	Nettbrettets og bildeskapingsverktøyets affordanser	226
7.2.1	Arbeid med collage og lagteknikk.....	229
7.2.2	Fordeler og ulemper med digitale bildeskapingsverktøy	234
7.3	Innledning til tre nærlesinger	236
7.3.1	Nærlesing av bildeboken <i>Å finne en venn</i>	237
7.3.2	Nærlesing av bildeboken <i>Tiden står stille</i>	243
7.3.3	Nærlesing av bildeboken <i>Det magiske sirkuset</i>	249
7.4	Avsluttende drøfting av elevenes bilde- og tekstskapning	256
7.4.1	Elevenes arbeid med tekst og bilder.....	257

7.4.2	Elevenes bruk av bildeskapingsverktøyet	260
7.4.3	Elevenes refleksjoner om egen tekstskepning	262
8	ANALYSE AV ELEVERS MULTIMODALE BILDEBOKARBEID MED FOKUS PÅ LYD	265
8.1	Å arbeide med digitale opptak av lyd og stemme.....	265
8.2	Kontekst, kommunikasjon og metaspråk i arbeid med lyd.....	267
8.2.1	Samtaler om stemning og stemmekvalitet samt tempo og rytme.....	268
8.2.2	Elever og læreres refleksjoner om lyd.....	272
8.3	Introduksjon til nærlesinger av lyd i tre bildebøker.....	274
8.3.1	Nærlesing av lyd i bildeboken <i>Å finne en venn</i>	276
8.3.2	Nærlesing av lyd i bildeboken <i>Lille Rød sin reise</i>	279
8.3.3	Nærlesing av lyd i bildeboken <i>Nissen og tryllestaven</i>	284
8.4	Drøfting av muligheter og realisering av stemme og lyd	289
8.4.1	Rom for et mangfold av lesestemmer.....	289
8.4.2	Samspill mellom lyd og lesestemmer.....	291
8.4.3	Kritiske innvendinger til lyd- og lesearbeidet	293
8.4.4	Å bygge et metaspråk om lyd.....	294
9	KONKLUSJON OG DRØFTING AV DIDAKTISK POTENSIAL	297
9.1	Fra multimodal lesing til tekstskepning og videre til høytlesing.....	297
9.2	Lærere og elevers utvikling av multimodal kompetanse	300
9.2.1	Lærernes blikk for multimodalitet.....	300
9.2.2	Respons og vurdering av elevenes bildebøker	303
9.2.3	Elevenes blikk for multimodalitet	304
9.2.4	Avsluttende refleksjon om utvikling av multimodal kompetanse.....	308
9.3	Studiens didaktiske og digitale implikasjoner	309
9.3.1	Forslag til videre forskning	312
9.4	Sluttord	314
	SUMMARY IN ENGLISH.....	315
	LITTERATURLISTE	321
	FIGURLISTE.....	329
	TABELL-LISTE	330
	VEDLEGG.....	330

1 INNLEDNING

1.1 Bakgrunn, legitimering og fokus for studien

Denne avhandlingen presenterer resultater fra en studie av elevers multimodale og digitale bildebøker og av lærere og elevers skapende og veiledende prosesser. Denne multimodale og mangefasetterte empirien som er utviklet i et samarbeid mellom lærere, elever og meg som forsker, er bærebjelken i denne avhandlingen.

Inspirasjonen til å fordype meg i elevers multimodale og digitale tekstskapingsarbeid har jeg fått gjennom mange års arbeid som lærerutdanner med en særlig interesse for multimodale tekster innenfor rammene av norskfaget. Sett i lyset av at det ganske nylig har kommet et helt nytt rammeverk for lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse (PFDK) (Udir 2017b)¹⁾ vil denne avhandlingen ha høy relevans som innspill til faglig forankret bruk av digitale verktøy i skolen og lærerutdanningen.

Digitale medier er i økende grad en del av barn og unges hverdag. Carey Jewitt (2013 og 2014) er blant de som har forsket på hvordan ny teknologi medfører nye tekstpraksiser, og på hvordan en kan dra vekslers på denne utviklingen i en skolekontekst. Jewitt (2013) hevder at «technologies change both what it is that we see, how we see it, and what we can do» (s. 13). Det foreliggende doktorgradsarbeidet er en utforsking av hvordan de digitale verktøyene interaktiv tavle og nettbrett kan motivere og inspirere til nye måter å lese, skape og forstå litterære tekster i småskolens lese- og skriveopplæring.

I skolen finnes fortsatt en tendens til å verdsette skriving høyere enn andre uttrykksformer, mens det også etterhvert ses en dreining mot å «look beyond the written spotlight to the symbolic and social activity too often kept on the sidelines or just off stage» (Dyson 2008, s. 155). Flere og flere studier innenfor den første lese- og skriveopplæringen (bla. Dyson 2008, Sjøhelle 2008, Borgfeldt og Lyngfelt 2014, Pantaleo 2015 og Shanahan 2013) fokuserer på elevers multimodale tekstskaping, mange ser på tradisjonelle formater med penn og papir, men også noen studerer elevers tekstskaping i digitale formater (Shanahan 2012 og 2013, Thomas 2014, Lund 2017 og Åberg m.fl. 2015)²⁾. I de nevnte studiene inkluderes uttrykksformer som tegning og ulike typer bilder og lyd som viktige kommunikative uttrykk på lik fot med elevers skriving. Jewitt (2013) gir i sin forskning uttrykk for noe av det samme, idet hun hevder at «Speech

1 Dette rammeverket vil bli utdypet i avsnitt 2.2 nedenfor.

2 I kapittel 2 går jeg i dybden med tidligere forskning på feltet om elevers multimodale tekstskaping.

and writing continue to be significant but are seen as parts of a multimodal ensemble» (Jewitt, 2013, s. 2). Nettopp det å utforske elevers skrive- og tekstskapingspotensial i multimodale og digitale læringsomgivelser er et hovedanliggende i denne avhandlingen.

Studiens empiri, som består av video-opptak fra klasseromsaktivitet og samtaler samt elevenes multimodale bildebøker, har blitt til gjennom tre sammenhengende undervisningsintervensjoner eller undervisningsdesign. Disse forløpene har alle på varierte måter hatt fokus på arbeid med skjønnlitterære tekster i et multimodalt og digitalt perspektiv. Begrepene design og intervensjon³⁾ hører hjemme i det metodologiske rammeverket som jeg har valgt i bruke i denne avhandlingen, *Educational design research* (EDR) (bla. Barab og Squire 2004 og McKenney og Reeves 2013). EDR er en forskningsmetodologi som setter rammene for en kvalitativ forskningsprosess som et hele, fra forskningsdesign over datagenerering og analyse til mål og resultater. I mitt prosjekt, som i andre EDR-prosjekter, skapes ny viten om en læringspraksis gjennom et teori-inspirert undervisningsdesign som utprøves og forbedres i samarbeid med lærere i praksisfeltet. Denne designen består av en rekke sammenhengende intervensjoner eller særlig tilrettelagte undervisningsforløp som drøftes og analyseres. En slik forskningstilgang innebærer en deltakende forsker, som intervenserer i feltet, og som til en viss grad påvirker den vitenskonstruksjonen som finner sted. Jeg vil derfor foreta en nøye drøfting og kritisk vurdering av denne forskerrollen (se blant annet avsnitt 5.2.2).

I de to første undervisningsforløpene har klassene lest og samtalt om henholdsvis barnelyrikk og bildebøker med bruk av interaktiv tavle. I det siste forløpet har elevene skapt sine egne digitale bildebøker på nettbrett i form av digitale collager, skrive- og arbeid med lyd og stemme. I innledningen til den fortsatt gjeldende generelle delen av læreplanen for grunnskolen⁴⁾ finnes følgende utsagn:

Opplæringen må gi rom for elevenes skapende trang, og samtidig vekke deres glede ved andres ytelser. Gjennom bilde og form, tone og ord, må de stimuleres til å utfolde fantasi og oppleve kunst. (Udir 1996/2006, s. 2).

Her betones både det skapende, det multimodale og tverrfaglige og det å oppleve kunstneriske uttrykk, som kan være betegnende for undervisningsforløpene i mitt prosjekt.

3 Begrepet intervensjonsforskning brukes i ulike typer studier innen utdanningsforskning, både i tilknytning til randomiserte, kontrollerte effektstudier og i tilknytning til kvalitative studier som designstudier og aksjonsforskning. Min studie plasserer seg i den siste kvalitative kategorien.

4 Den generelle delen av læreplanen har fungert gjennom flere læreplanrevisjoner og har vært gjeldende mens dette prosjektet ble gjennomført. Mer om hvordan dette prosjektet er forankret i læreplaner og revisjon av læreplaner finnes i avsnitt 2.2.

Perspektivet som anvendes for å forstå og legge til rette for elevers multimodale læringsprosesser er sosialsemiotisk og multimodalt (bla. Kress 2010, van Leeuwen 2005 og Jewitt 2014). Innenfor denne tradisjonen utforskes kommunikasjon med ulike tegntyper, også kalt modaliteter (som tekst, lyd og bilde), sett i lyset av ulike sosiale og kulturelle kontekster. Ifølge sosialsemiotikeren Gunther Kress (2010) fremstår *tegn* som «motivated conjunctions of meaning and form» (s. 65). Det er min tese at interaktive tavler og nettbrett gir økte muligheter for en ny slags motivert tegnarbeid med fokus, ikke bare på innhold, men også på tegnets materialitet og form. Hermed kan det skapes rom for en annen type interaksjon med tekster og tegn. Det å skape, endre, flytte og kombinere tegn blir eksplisitt på en ny måte med touchteknologier. Nettopp denne leken og fysiske bearbeiding av tegn, som Price og Jewitt m.fl. (2015) kaller *mark making practice*, kan være sentral for den eleven som skal utvikle fonologisk bevissthet og rette oppmerksomhet mot språkets lydside, skriftens visuelle utforming samt tekst og bilders betydning og symbolfunksjon.

Valget av verktøyene interaktiv tavle og nettbrett er motivert av at de fleste skolene har tatt i bruk en av eller begge disse touchteknologiene. Jeg mener at det finnes et stort potensial for å skape en større bevissthet hos læreren om å leke seg med ulike modaliteter i bruk av disse teknologiene i lese- og skriveopplæringen. Også Price, Jewitt og Crescenzi (2015) peker på dette potensialet:

The increased acquisition of touch-screen technologies, such as tablet computers [...] offers new opportunities for mark making practices, which are linked to literacy development, through the emergent process of using marks as a symbolic representation (s. 131).

I dag er stoda i skolen slik at flere og flere har kjøpt inn nettbrett som klassesett på barnetrinnet, og at disse i høy grad tar over for skrivebøker og lærebøker⁵). For å skape kvalitet og et kritisk blikk på hva vi bruker nettbrettet til, og hvordan digitale og multimodale læringsforløp kan iverksettes, trengs det både systematisert praktisk kunnskap og forskning. Min studie skal ses som et bidrag blant mange som gir innspill til relevant pedagogisk og norskfaglig bruk av disse verktøyene i lese- skriveopplæringen.

5 Ifølge en spørreundersøkelse gjort av Skaftun (2018) er skoleeiere generelt positive til digitalisering i skolen. Undersøkelsen viser at 25% av barneskolene i norske kommuner har vedtatt en 1-1 løsning med et digitalt verktøy (Skaftun 2018). Diskusjonen i media og i forskning om iPad på småskoletrinnet er ofte knyttet til mestring av konkrete inn- og avkodingsferdigheter i den første lese-skriveopplæringen. I tillegg er debatten ofte tilspisset og handler om et for eller imot håndskrift eller tastatur, skjermlesing (av verbaltekst) eller lesing på papir (Skaftun og Brønnick 2018, Bakken 2015 og Nøsen 2016). De nevnte debattantene viser blant annet til forskning ved Lesesenteret i Stavanger og Nifu (Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning). Med denne avhandlingens hovedfokus på bildelesing samt multimodal og estetisk tekstskaping, som inneholder både analoge og digitale prosesser, er det ikke så relevant å gå tungt inn i denne debatten om et enten eller i forhold til bruk av digitale verktøy skolen.

Når det er sagt, er det viktig å presisere at denne avhandlingen, selv om den har en digital profil, kan ha like stor relevans for arbeid med multimodale tekstpraksiser generelt, uavhengig av hvilke medier og verktøy som tas i bruk.

1.2 Prosjektets problemformuleringer

Prosjektet utforsker denne overordna problemstillingen:

Hvordan utvikle multimodal tekstkompetanse og metarefleksjon hos elever og lærere med bruk av interaktive tavler og nettbrett i narrative lese- og tekstskapingsprosesser på 2. og 3 trinn i skolen?

Og disse tre forskningsspørsmålene:

Hvordan kan læreren bygge multimodal og narrativ kompetanse hos elever gjennom tilrettelegging av leseforløp med utgangspunkt i bildebøker og bruk av interaktiv tavle?

Hvilket didaktisk potensial tilbyr digital bildeskaping og skriving på nettbrett for utvikling av elevers narrative og multimodale tekstkompetanse i bildebokformat?

Hvilket didaktisk potensial kan finnes i arbeid med å sette stemme, lyd og musikk til elevers egenproduserte multimodale bildebøker?

Den overordna problemstillingen skal favne prosjektet som helhet, mens de tre forskningsspørsmålene peker på hvert sitt delprosjekt under denne. Disse tre spørsmål kan stå på egne ben, men det tegnes også en klar linje og en progresjon mellom dem. Den første problemstillingen som angår leseprosesser, er tenkt som et grunnlag for elevens tekstskaping med ulike modaliteter som er fokusert i de to siste forskningsspørsmålene.

Store deler av hovedproblemstillingen har allerede blitt introdusert ovenfor, noen momenter krever dog en utdyping her. Prosjektets hovedteorigrunnlag, sosialsemiotikken, berører først og fremst multimodal tegnskaping og kommunikasjon i seg selv, men også selve kommunikasjonssituasjonen som denne foregår i. I min søken etter didaktisk potensial i klasserommets tekstarbeid er det viktig å utforske både tegnskaping og samhandlingsformer. Jeg har derfor valgt å trekke inn et sekundært teorigrunnlag i form av dialogisk og sosiokulturell teori (bla. Linell 2009, Dysthe 2012, Bakhtin 1981 og Vygotski 1978) som har kunnet bringe meg nærmere den kommunikasjonen og dialogen om multimodalitet som finner sted i klasserommet.

Et viktig formål med intervensjonsforskning er å stimulere endring i et felt og i aktørerens forståelse av den tematikken som intervensjonene kretser rundt. Den overordna problemstillingen handler nettopp om hvordan lærere kan opparbeide seg et metaspråk og en kunnskap om multimodalitet som et ledd i tilrettelegging for lesing og skriving, noe som flere forskere har pekt på et stort behov for (bla. Pantaleo 2014, s. 4 og Shanahan 2013, s. 196 og 222). Shanahan (2013) uttrykker det så eksplisitt som

dette: «To assist educators and students in meeting the challenges of writing multimodal texts, teachers need to have metatextual awareness of composing with different sign systems» (s. 223), og videre «Thus, I argue the need for teachers to have a deeper theoretical knowledge base about multimodality and semiotics» (s. 222). Det overordna målet med denne avhandlingen er nettopp å skape større fokus på, og å øke kompetansen blant lærere om hvordan multimodale tekstskapingsprosesser kan bidra positivt inn i lese- og skriveopplæringen i småskolen.

Når det gjelder de to første leseprosjektene om barnelyrikk og bildebøker, har jeg valgt å bare inkludere det andre i prosjektets analysedel, i og med at det peker mest eksplisitt frem mot den tredje og skapende delen. Et likeverdig analytisk fokus på alle tre undervisningsintervensjoner ville fort ha sprengt rammene for en avhandling. Det betyr i praksis at det første forløpet om lyrikk skal betraktes som et bakteppe, et forarbeid og en kontekst for de to andre intervensjonene (se nærmere redegjørelse nedenfor i avsnitt 1.3).

Når det gjelder prosjektets hovedfokus på multimodal tekstskaping, har jeg valgt å anlegge to ulike perspektiver på dette som kommer til uttrykk i hver sine underproblemstillinger og analyseres i hvert sitt kapittel. Det første har fokus på elevenes meningsskaping med tegning, digitale collager og skriving av narrative tekster på nettbrett. Det andre har fokus elevers arbeid med lyd og stemme. Det at jeg har valgt å løfte frem lydsiden i bildebøkene i et eget kapittel, beror på at lyd og stemme ofte er den modaliteten som får minst oppmerksomhet i en norskdidaktisk kontekst. Jeg har ønsket å løfte frem potensialet i elevenes arbeid med å lydsette bildebøkene både med tanke på høytlesing, lesemestring, tekstformidling og å skape rom for det som skriveforskeren Ann Dyson (2005) kaller lesingen og skrivingens «alertness to opportunities of performance» (s. 150).

Formålet med dette doktorgradsprosjektet er, som problemstillingene viser, tosidig. Prosjektet har på den ene siden en hensikt om å øke den generelle kompetansen⁶ og kunnskapen om multimodalitet i lese- og skriveopplæringen blant lærere og elever på småskolen. På den andre siden søker prosjektet mer spesifikt å utvide mulighetsrommet for elevers tekstskaping samt øke den praktiske kunnskapen om multimodal tekstskaping med bruk av digitale verktøy.

6 I den nye *Overordnet del* til læreplanverket finnes følgende definisjon av begrepet kompetanse som omfatter elevens «forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning i fag» (Udir 2017a, s. 11).

1.3 Kort riss over de tre intervensjonene

For å svare på problemstillingene har jeg som nevnt designet tre sammenhengende undervisningsintervensjoner som har blitt prøvd ut og evaluert i praksisfeltet på 2. og 3. trinn i grunnskolen.

Som jeg skal argumentere for videre i denne avhandlingen, så beror en god lese-skriveopplæring på de laveste trinn i skolen på et samspill mellom både det å lese, skape tekster og bruke språket muntlig (Liberg 2012, Bråten 2007 og Dyson 2005). Denne treklangen og disse prosessene henger nært sammen og avspeiler seg som nevnt i den helhetlige forskningsdesignen og i de tre undervisningsintervensjonene. De to første forløpene om barnelyrikk og bildebøker hadde fokus på å lese, lytte og samtale (reseptive prosesser) og det siste på å skape tekster med bilder, skrift og med egen stemme (produktive prosesser).

Begrunnelsen for å velge nettopp lyrikk og bildebøker er flere. Disse barnelitterære sjangrene er begge typiske for lese- og skriveopplæringen på de første trinnene i skolen og blir fremhevet eksplisitt i læreplanene. I tillegg utmerker de seg også som multimodale sjangre med didaktisk potensial i leseopplæringen. I det første prosjektet er lyrikken valgt på grunn av sitt hovedfokus på eksplisitt språklek og språkets lydlige kvaliteter som gjør sjangeren velegnet til å skape språklig bevissthet og som lesetekst for begynnerleseren (Sekeres 2007, Birkeland og Mjør 2012). I den neste intervensjonen er hensikten å fokusere primært på bilders narrative potensial, som støtte og opplevelse i leseprosessen. På denne måten er det lagt inn en progresjon i designen av undervisningsforløpene med hovedfokus på noen modaliteter fremfor andre. I tillegg til skriften har intervensjonene altså hatt fokus på en modalitet om gangen. Først lyd, så bilde for heretter å kople alle tre modaliteter i det siste skapende prosjektet, som skal betraktes som hovedprosjekt og slutt punkt i en progresjon.

Hovedmålet med **den første undervisningsintervensjonen** var å utforske hvordan barnelyrikkens multimodale kvaliteter som stemme, lyd og skrift kan fokuseres i lese- skriveopplæringen i praksis, samt på hvilken måte interaktiv tavle kan bidra positivt i et slikt arbeid. Arizpe m.fl. (2013) peker i en review-studie om barnelitteratur i klasserommet (i et internasjonalt perspektiv) på at lyrikk ofte er en sjanger som «does not have a strong presence in the classroom» eller som ofte er «poorly taught» (s. 248), men hun understreker videre at sjangeren har et stort didaktisk potensial, og at interessen er stigende.

Opplegget om dikt i dette doktorgradsprosjektet besto i høytlesing, nærlesing, samtale og språkstimulerende oppgaver med utspring i de lyriske tekstene. Klassene gjorde nærlesning av seks dikt og hadde utover dette dikt som leselekse i de to ukene

diktforløpene varte. I undervisningsoppleggene ble de lyriske tekstene i høy grad utforsket som lyd, men det ble også vektlagt å arbeide bevisst med forholdet mellom tekstens lydbilde og skriftbilde⁷). Sistnevnte står helt sentralt i all begynneropplæring i lesing og skriving, men fokuseres også i en studie rettet mot morsmålsundervisning for litt eldre elever som utforsker *poetry reconceptualized as a multimodal genre* (Newfield og D’abdon 2015). Denne studien løfter også frem poesiens lydlige kvaliteter som et didaktisk potensial i litteraturundervisningen med vekt på å «bridge the divide between poetry in print and in performance» (s. 510).

Alle diktoppleggene innebar en konsentrasjon om diktenes lydside særlig knyttet til et variert arbeid med stemme og høytlesning fra lærerformidling til imitasjoner, korlesing, ekkolesing, individuelle lesinger og elevfremføringer. Noen av de valgte diktene inviterer i særlig grad til å fokusere på lyd og stemme, slik som diktet *Regn* av Sigbjørn Obstfelder som er et sterkt rytmisk og musikalsk dikt⁸) samt nonsensdiktet *Tusen måter å bli gal på* av Ingvild Rishøy. I disse forløpene arbeidet klassene blant annet med rytmisk høytlesing i ulike varianter. Videre la læreren opp til orkestrering av diktene med kontrasterende lydeffekter og musikk – som bakteppe for høytlesing, og samtale om hvordan lyd kan skape og påvirke mening i samspill med tekst. Å tilnærme seg diktenes lydbilder på varierte måter, slik som det blir gjort i dette prosjektet, legger et viktig grunnlag for elevenes opplevelse av og forståelse for tekstenes litterære og sansemessige kvaliteter og for lesemestring.

Lærerne skapte helhetlige poetiske og multimodale forestillingsunivers som stimulerte samtale og refleksjon om spesifikke lyriske tekster og uttrykksmåter samt om sjangeren dikt. For elevene fungerte diktene som i særlig grad lydbaserte og estetiske opplevelser som ble høyt verdsatt. Læreren får i løpet av denne intervensjonen en første erfaring med å skape en dynamisk læringsressurs på interaktiv tavle som innebærer bevisste valg av modaliteter og progresjon og samspill mellom disse. Det er en erfaring de kan ta med seg videre til neste intervensjon.

I den andre intervensjonen som omtales mer utførlig i kapittel 6, videreføres arbeidet med skjønnlitterære multimodale tekster, mens hovedfokus flyttes fra tekstenes lydside til bildemodaliteten. Elevene blir presentert for seks opplegg med seks

7 I Vedlegg 1 finnes en stikkordsbasert oversikt over titler på valgte dikt samt innhold i de seks diktforløpene. Denne første intervensjonen om diktlesing fungerer som nevnt bare som kontekst for de to etterfølgende intervensjonene og omtales derfor bare her og kortfattet i avhandlingens metodedel (avsnitt 5.2.1 og 5.3.4). Siden diktforløpene ikke skal analyseres nærmere i denne avhandlingen, tillater jeg meg her å gi en litt lengere beskrivelse, samt å komme med noen få konkluderende bemerkninger allerede i dette avsnittet.

8 Diktet «Regn» omtales av Janss og Refsum (2010) på denne måten: «Diktets tematiske drama utfolder seg for ham like mye i diktets arkitektur, rytme og musikalitet som i det betydningsrommet som etableres gjennom ordenes leksikalske betydninger» (s.73).

ulike bildebøker, og de får på samme måte som i forrige prosjekt, bildebokoppdrag som leselekse i de ukene prosjektet står på. Disse bildebokforløpene innebærer først lærerens høytlesing og formidling. Heretter legges det opp til litterære samtaler om både narrative og multimodale kvaliteter i bildebøkene. Lærerne iscenesetter samtaleforløpene med bruk av interaktiv tavle hvor de skaper oppmerksomhet rundt nærlesing av bilder og verbaltekst og rundt multimodaliteten i enkeltoppdrag. Hensikten med disse forløpene er både å utforske den interaktive tavlens potensial i multimodale leseforløp, men også å bygge multimodal kompetanse og bevissthet om bilders fortellende kraft hos både lærere og elever. Dette blir igjen utgangspunkt for det neste forløpet der elevene skal skape sine egne multimodale og digitale tekster. På den måten kommer de leste bildebøkene til å fungere som modelltekster for egen tekstskaping. Dette er et poeng, siden elever trenger narrative forbilder for egen skriving, idet «Narration draws on story repertoires of heard, read or seen stories, of character groups, plot models, and patterns of text and genre» (Dehn, Merklinger og Schüler 2014, s. 2).

I **den tredje intervensjonen** som analyseres i kapittel 7 og 8, skaper elevene sine egne digitale bildebøker blant annet med bruk av et digitalt bildeskapingsverktøy. Klasserommet blir for en periode gjort om til et bildebokverksted. Dagen starter ofte med en faglig inspirasjon i felles klasse med fokus på eksempelvis et visuelt eller narrativt virkemiddel, et teknisk tips eller noe om bruk av lyd i digitale fortellinger. Heretter arbeider elevene i grupper med først å utforme et visuelt storyboard og dernest å kreere ti digitale collager som skal utgjøre et helhetlig narrativt univers og bli til en bildebok. Til slutt skal elevene under veiledning sette stemme, lyd og musikk til boken sin. Studien har, som allerede nevnt, fokus på elevenes ferdige bildebøker samt deres refleksjoner og handlinger underveis i arbeidet. Videre ser jeg også på lærerens veiledning og metarefleksjon om multimodalitet i tekstskapingsprosesser.

1.4 Struktur og progresjon i avhandlingen

Avhandlingen innledes med denne korte presentasjonen (kapittel 1) av tema for avhandlingen, aktualisering, problemstillinger, prosjektets helhetlige design, undervisningsintervensjoner og metode. Heretter følger et kapittel som drøfter tidligere forskning på feltet multimodal tekstskaping i skolen (kapittel 2). Dette kapitlet avsluttes med en drøfting av institusjonelle rammefaktorer som denne studien er utført på bakgrunn av.

Det er vanlig å dele den kvalitative forskningsprosessen inn i ulike nivåer⁹. Strukturen videre i avhandlingen vil følge en linje fra det mest overordna perspektivet i form av en vitenskapsteoretisk og *epistemologisk plassering* og *metodologi* (kapittel 3) over et *teoretisk rammeverk* (kapittel 4) og til konkrete *metoder* (kapittel 5) og til slutt analyser (kapittel 6, 7 og 8). I enhver forskningsprosess er det særdeles viktig å ha blikk for disse nivåene som kan ses som adskilte kategorier, men som allikevel overlapper og interfererer med hverandre underveis i forskningsprosessen og i den ferdige avhandlingsteksten.

Kapittel 3 er en redegjørelse for avhandlingens epistemologiske ståsted. Jeg vil her plassere forskningsarbeidet innenfor et konstruktivistisk forskningsparadigme. Videre vil jeg skape en epistemologisk forankring for rammeverket *Educational design research* ved å knytte det an til en abduktiv forskningstilnærming.

I avhandlingens teorikapittel (kapittel 4) vil jeg utdype det sosiosemiotiske, multimodale og dialogiske rammeverket. Denne delen suppleres med didaktisk teori om stillasbygging, modellering, elevers skriving og om høytlesing som ledd i leseopp-læringen. Videre redegjør jeg for sentrale begreper brukt i analysene, og utvikler tre analysemodeller som vil stå sentralt i avhandlingen.

I kapittel 5 vil jeg redegjøre nærmere for prosjektets design og metodologiske rammeverk. Her vil jeg også gå nærmere inn på konteksten rundt de tre undervisnings-intervensjonene som utgjør studiens empiri. Valg av konkrete metoder som video-ob-servasjon, innsamling og analyse av multimodale elevtekster samt evaluerende samtaler med elever og lærere vil også bli belyst i dette avsnittet. Hertil hører også en omtale av generering, transkripsjon og koding av empirisk materiale. Til slutt tar jeg opp forskningsetikk, reliabilitet og validitet som det former seg i denne studien.

Heretter følger avhandlingens analysedel som består av tre deler som skal følge opp avhandlingens tre konkrete forskningsspørsmål. I kapittel 6 gis en analyse av den leseintervensjonen som omhandler samtaler om bildebøker med bruk av interaktiv tavle. Kapitlene 7 og 8 ivaretar studiens hovedfokus om elevers multimodale og digi-tale tekstskeping og består i analyser av henholdsvis bilde-tekst-uttrykket og lydsiden ved elevenes bildebøker. Hver av disse tre analysekapitlene vil inneholde tre nærle-singer av utvalgte bildebøker. I hvert av analysekapitlene vil jeg også kaste lys over

9 Jeg viser her til Crotty (1998) sitt rammeverk for *social research* (kap 1). Her gis følgende definisjon av de ulike nivåene i forskningsprosessen: Det epistemologiske nivået er et generelt og overordnet uttrykk for et syn på kunnskap, virkelighet og sannhet. Det metodologiske nivået bygger bro mellom empiri og teori og består i en overordnet plan eller strategi for valg av metoder. Det teoretiske nivået innebærer mer spesifikke teorier og er utgangspunkt for analysene samt for valg av metodologi og metoder. Sistnevnte utgjøres av et helt konkret spekter av metoder for datainnsamling.

klasseromskonteksten og kommunikasjonen i undervisningsforløpene med blick for eksempelvis veilednings- og samarbeidsprosesser. Hvert av de tre analysekapitlene avsluttes med delkonklusjoner i en egen drøftingsdel.

De digitale verktøyene interaktiv tavle og nettbrett utgjør vesentlige artefakter i alle undervisningsintervensjonene. Disse vil først bli omtalt på et overordnet teoretisk nivå i avhandlingens teorikapittel (se avsnitt 4.2.4). Den interaktive tavlens konkrete affordanser i forhold til leseprosesser bli behandlet mer inngående i starten av analysekapittel 6 (se avsnitt 6.2). Starten på kapittel 7 vil på tilsvarende måte inneholde et avsnitt om hvilke affordanser som er fremtredende ved de ulike appene for nettbrett som brukes i bildeskapings- og tekstsapingsdelen (se avsnitt 7.2). Også det analysekapitlet som har fokus på lyd i elevenes multimodale bildebøker (kapittel 8), vil inneholde et avsnitt som handler om digitale verktøy i arbeid med lyd og stemme (se avsnitt 8.1). Til slutt (i kapittel 9) kommer en sammenfattende del som skal gi svar på prosjektets overordna problemstilling som handler om lærere og elevers utvikling av multimodal tekstkompetanse, og om didaktiske og forskningsmessige implikasjoner av denne studien. Dette kapitlet vil også inneholde innspill til videre forskning på feltet.

2 STUDIENS FAGLIGE STÅSTED OG KONTEKST

Jeg vil i dette kapitlet gå nærmere inn på tidligere internasjonal og nordisk forskning som har relevans for og til dels har inspirert min studie, både når det gjelder forskningsfokus, teoretisk forankring og metodevalg. Dette kapitlet vil også bidra til å plassere og posisjonere mitt prosjekt i en større faglig kontekst, samt til å si noe om hvilke kunnskapshull som finnes i dette forskningslandskapet. Heretter vil jeg til slutt (i avsnitt 2.2), som ledd i å skissere studiens kontekst, drøfte hvilke politiske føringer og institusjonelle rammer som ligger til grunn for mitt konkrete forskningsarbeid.

2.1 Tidligere forskning på feltet

Min studie er vid og favner både lese-, skrive- og bildeskapende prosesser i en norsk-faglig og en digital kontekst. Det vil derfor være nødvendig med noen avgrensninger i forhold til hvilke studier jeg velger å løfte frem i dette avsnittet.

Forskningsfeltet som handler om multimodalitet i skolen, i morsmålsfagene og språkfagene er stort. I norsk sammenheng er det flere forskere som har fokusert på multimodalitet i morsmålsfaget norsk. I henhold til denne avhandlingens hovedfokus, velger jeg å avgrense dette avsnittet til omtale av kvalitative, empiriske forskningsstudier som går i dybden med elevers multimodale tekstskapning i relasjon til lese- skriveopplæring og literacy, med og uten digitale verktøy. Jeg velger å inkludere studier med fokus på elever på barnetrinnet (1.-4. klasse), mellomtrinnet og noen få prosjekter som interesserer seg for de minste barna før skolealder – med hovedvekt på førstnevnte. Prosjektet mitt er, som nevnt, gjennomført med en forankring innenfor lese- og skriveopplæringsfeltet knyttet til morsmålsfaget norsk. Allikevel grenser prosjektet opp mot andre fagområder innenfor det estetiske feltet, slik som kunst og håndverk, musikk og drama og kunne med fordel ha vært gjennomført i høyere grad som et tverrfaglig prosjekt. Dette har ikke vært mulig innenfor de rammene som et individuelt doktorgradstudium setter, men det peker mot mulige tverrfaglige videreføringer av prosjektet. I denne teksten om tilgrensende og relevant forskning vil jeg, som nevnt, trekke på studier som primært plasserer seg innenfor det lese- skrive-didaktiske feltet.

Denne forskningsgjennomgangen er tematisk orientert og vil falle i tre deler. Først skal jeg ta for meg studier med fokus på elevers multimodale tekstskappingsarbeid og tegning, særlig innenfor fagtekstrelaterede sjangere. I det neste avsnittet ser jeg på multimodale prosjekter knyttet til narrativ tekstskapning innen bildeboksjangeren, og til

slutt skal jeg granske studier som legger særlig vekt på høytlesingspraksiser samt modaliteten stemme og lyd.

2.1.1 Studier om multimodal tekstskaping og tegning i lese- og skriveopplæringen

Det er mange som peker på hvordan det fortsatt er skriften som uttrykksform som dominerer i skolens tekstpraksiser. Dette bekrefter Tønnessen i en artikkel fra 2017, der hun slår fast at det fortsatt er store variasjoner i norske klasserom når det gjelder å legge til rette for «at elevene selv får uttrykke seg multimodalt» (s. 17). De forskerne jeg skal løfte frem i det følgende, er blant de som bidrar til å endre og supplere skolens dominerende tekstpraksiser mot mer multimodale uttrykksformer.

Skriveforskeren **Deborah Rowe** (2013) har gjennomført en større review-studie på skrivning (eller *authoring*), blant barnehagebarn og i skolens minste klasser, som underbygger den ovennevnte oppfattelsen. Rowe (2013) tegner en linje fra tradisjonelle og skriftbaserte skriveprosjekter sett i et kognitivt perspektiv frem mot sosiokulturelt forankra skriveforskning, og til multimodale og digitale måter å skape tekst på som, ifølge denne review-studien, er den mest fremvoksende trenden innenfor forskning på barns tekstskaping. Rowe (2013) peker her blant annet på hvordan digital teknologi tilbyr «broader semiotic notions of multimodal sign making» (s. 441).

Anne Haas Dyson er en profilert forsker innenfor lese- og skriveopplæring og barnekultur blant de yngste elevene, og jeg viser til hennes arbeider flere steder i denne avhandlingen. Her vil jeg løfte frem hennes fokus på hvordan elever naturlig trekker på ulike semiotiske ressurser, populærkultur og hverdagerfaringer i sin skole-skriving (Dyson 2008 og Dyson og Dewayani 2013). I en artikkel fra 2008 viser Dyson til en etnografisk studie av barns skrivepraksiser på 1. trinn igjennom et år. Studien bygger på et sosiokulturelt og dialogisk rammeverk. Dyson (2008) tar her særlig utgangspunkt i elever «at risk», og viser hvordan disse profiterer på en skriveundervisning som ikke bare følger konvensjonelle regler for skrivning, men som åpner for å inkorporere «varied kinds of symbolic tools and textual materials» (Dyson 2008, s. 123). Det er et slikt multimodalt syn på kunnskap og læring som er avsett også for min forskningsstudie.

Jeg skal i det følgende vise til en rekke prosjekter som går i dybden med elevers multimodale tekstskaping på ulike måter.

Anne Løvland (2006) var med sin doktoravhandling *Samansette elevtekstar. Klasserommet som arena for multimodal tekstskaping*, en av de første som satte multi-

modalitet i skolen på dagsordenen i en norsk kontekst¹⁰). I dette empirisk funderte avhandlingsarbeidet kaster hun lys over prosjektpresentasjoner på mellom- og ungdomstrinnet, som læringsaktivitet og arena for multimodale uttrykksmåter. Videre diskuteres generelt hva slags beredskap skolen og læreren har til å videreutvikle en multimodal tekstkompetanse. Med en kombinasjon av multimodal teori og aktivitetsteori søker hun å nå frem til kunnskap om kvaliteten i elevenes multimodale uttrykksmåter sett i forhold til strukturer og relasjoner i læringsaktiviteten som sådan.

Siden elevene skulle levere en skriftlig fagtekst i tillegg til prosjektpresentasjonen, fantes det god anledning i den muntlige fremføringen til å utfolde seg i andre uttrykksformer enn verbalspråk. Analysene av multimodaliteten i elevenes prosjektfremføringer viste allikevel at verbalspråket som uttrykksform dominerte, spesielt når det gjaldt fag- og innholdsformidlingen. Andre modaliteter, som for eksempel bilder og gester, ble primært utnyttet til å skape kommunikasjon og til å få en positiv vurdering av tilhørerne. Modaliteten lyd var bare sjeldent representert i prosjektfremføringene. Noen få presentasjoner utmerket seg, men generelt viste resultatene fra både prosessen og selve fremføringene et «svakt fokus mot å arbeide med affordans» (Løvland 2006, s. 254). Med dette menes at potensialet i de ulike modalitetene og graden av bevisst refleksjon rundt bruken var lite utnyttet. Løvland (2006) peker også på at det var stor variasjon i hvilke føringer og faglig veiledning de ulike gruppene fikk. Det var tydelig at der læreren hadde et kunnskapsbasert fokus på ulike uttrykksformer, klarte elevene også i høyere grad å anvende flere modaliteter i et effektivt og variert samspill.

I tillegg skriver Løvland (2006) frem ulike subjektposisjoneringer eller roller som ofte er knyttet til bestemte modalitetsvalg (s.184-202). Slik var for eksempel *ekspertposisjonen* preget av et primært verbalspråklig uttrykk, *entertaineren* la særlig vekt på dramatiserende effekter, kroppsspråk og stemmekvalitet, mens *estetikerposisjonen* i hovedsak benyttet seg av bildemodaliteten.

Ut fra forskningsresultatene og en kritisk gransking av læreplanen kommer Løvland (2006) frem til at det finnes et stort potensial i å utnytte ulike modaliteter i prosjektfremlegg spesielt og læringsarbeid generelt. For å oppnå et reflektert og kreativt forhold til bruk og valg av multimodale uttrykksmåter, anbefaler Løvland (2006) å gjøre et systematisk arbeid (på samme måte som med lesing og skriving). I tråd med læreplanen oppfordrer hun til at elever skal få varierte erfaringer med både å lese og diskutere multimodale tekster. Løvland (2006) understreker at «Det er innlysende at ei

10 Anne Løvland har i ettertid gitt ut flere lærebøker og artikler om multimodalitet i skolen.

slik vekslning mellom resepsjon og produksjon er viktig for å utvikle multimodal literacy» (s. 254). Dette forutsetter imidlertid at elevene får hjelp til å gjøre koplinger mellom en multimodal tekstlesing og overføringsverdien til den teksten de skal produsere selv. Ikke minst legger Løvland (2006) stor vekt på at det skapende og den praktiske erfaringen med å uttrykke seg multimodalt, med fokus på virkelige mottakere, er av stor viktighet. I dette arbeidet er lærerens kompetanse som veileder og tilrettelegger, ifølge Løvland, helt avgjørende.

Det er grunn til å tro at lærere og elever har fått mye mer erfaring med multimodal kommunikasjon siden denne avhandlingen kom i 2006, ikke minst i kraft av den økte digitaliseringen i skolen. Men med økte muligheter og nye verktøy, så er også behovet desto større for den multimodalt kompetente læreren og for å kunne kommunisere multimodalt på en måte som når frem, og som holder høy faglig kvalitet.

Mange forskere i en nordisk kontekst har tatt opp tråden og oppfordringen til å fokusere på multimodalitet i elevers tekstskapingsarbeid. Den neste studien jeg vil løfte frem er utført av norskdidaktikeren **Dagrunn Sjøhelle** (2013). I antologien *Literacy i læringskontekster* skriver hun om elever på første trinn sin multimodale tekstskaping sett i sammenheng med leseforståelse. Studien hviler på Kress og van Leeuwens teorier om multimodalitet og sosialsemiotikk, samtidig som det vises til Anne Løvland sine studier om å lese fagstoff med blick for multimodalitet og design.

Den omtalte studien er del av en større aksjonsforskningsstudie om elevers skriveutvikling. I prosjektet tas utgangspunkt i at «Det visuelle språket har en kraft som elevene er i stand til å utnytte i tekstene sine» (s. 109). I artikkelen gjøres multimodale nærlesninger av elevtekster bestående av fargelagte blyanttegninger og verbaltekst som inneholder klare spor fra fagtekster. Tekstene er et uttrykk for at elevene har lært et fagstoff og fremviser en implisitt kunnskap om hvilke uttrykksformer som egnest seg til ulike formål. Sjøhelle (2013) viser ikke til empiri som har med konteksten rundt tekstskapingen å gjøre, men hun konkluderer med at samtale og eksplisitt refleksjon rundt elevenes tekster er avgjørende for å bevisstgjøre dem om kompetansen deres, og for at de i neste steg kan nyttiggjøre seg av denne også i lesing av fagtekster. Med henvisning til et lignende resonnement hos Anne Løvland, understrekes her potensialet i å skape tettere bånd mellom lesing av fagtekster og elevers eget skapende arbeid innen samme sjanger. Artikkelen avsluttes med en oppfordring til å heve lærerens kompetanse om multimodal kommunikasjon og å løfte frem visuell kommunikasjon som et viktig tekstuttrykk i skolen.

En annen studie, som retter oppmerksomhet mot *Elevtekster som sociosemiotiske uttrykk* innen fagtekstsjangeren, er utført av forskerne **Eva Borgfeldt og Anna Lyngfeldt** (2015 og 2017) innenfor morsmålsdidaktikkemnet i svensk. I to artikler legger de frem resultatene av et feltarbeid gjort blant 3.klasse-elever som har fått i oppgave å fortelle om livet i steinalderen. I den skriftlige oppgaveformuleringen brukes verb som tilsier at elevene skal henholdsvis *forklare* og *vise*, mens lærerens muntlig redegjørelse legger til at elevene kan velge mellom tegning og skriving som uttrykksform.

I den første artikkelen (2015) rettes fokus mot hvilken betydning bildemodaliteten har for elevers tekstskaping, og mot hva slags vurderingspraksis som egner seg for multimodale uttrykk. Studien viser i tillegg til hvordan flerspråklige elever profiterer på å få muligheten til å kommunisere med flere uttrykksformer. I denne studien gjøres nærlesninger av utvalgte elevtekster på bakgrunn av sosiosemiotisk teori og særlig van Leeuwen (2005) sitt rammeverk for analyse av informasjonskopling i multimodale tekster (komposisjon, rytme og kohesjon). En annen vurderingsparameter (som brukes i begge artiklene) er om elevtekstene kan sies å være et resultat av en mer eller mindre automatisert svarjakt eller av mer selvstendig tekstskaping¹¹). Analysene avslører at elevene primært velger å løse oppgaven med bruk av modalitetene bilde og farge, og at skriften bare benyttes sekundært. Analyseverktøyet som anvendes, anbefaler Borgfeldt og Lyngfeldt (2015) som en mulig ramme for refleksjon rundt vurdering av elevers sammensatte tekster.

I den andre artikkelen til Borgfeldt og Lyngfeldt (2017) rettes søkelyset mot elevenes refleksjon om egen tekstskaping med utgangspunkt i samme materiale som i den forrige artikkelen. Her vises til koding av et større datamateriale samt nærlesning av fem utvalgte elevintervju. Både elevtekstene, og ikke minst samtalene, viser at elevene har tilegnet seg og kan formidle god kunnskap om steinalderen, og at de får frem mange detaljer i bildene sine. Når det kommer til å verbalisere og begrunne valg av modaliteter, så svarer refleksjonsnivået ikke helt til de komplekse tekstene elevene har klart å skape. En relativt hyppig begrunnelse for valg av tegning som uttrykksform, er at det er vanskelig og mer krevende å formulere seg i skrift. De som allikevel bruker skrift i tillegg til tegning, begrunner det med at dette er en modalitet som de vet verdsettes av læreren. Mange av elevene uttrykker ønske om å kunne anvende flere modaliteter og uttrykksformer i en slik oppgave om å formidle et fagstoff – som for eksempel å kunne skape film, bruke digitale verktøy eller dramatisere.

11 Begrepsparet svarjakt vs. tekstskaping er utviklet av Anne Løvland (2011) i en bok om å lese multimodale fagtekster.

Artikkelforfatterne Borgfeldt og Lyngfeldt (2015 og 2017) konkluderer i begge artiklene med at samtalen om elevenes egen tekstskaping har et språk- og kunnskapsutviklende potensial, ikke minst for flerspråklige elever. Videre peker de på at «Behovet av fortsatta ämnesdidaktiska diskussioner om multimodalitet är stort» (Borgfeldt og Lyngfeldt 2015, s. 151).

Marit Holm Hopperstad (2002) har med sin doktorgradsstudie vist potensialet i å arbeide fokusert med tegning over tid i skolen. I dette forskningsarbeidet utvikler hun et rammeverk for analyse av barns tegninger basert på Kress og van Leeuwens visuelle grammatikk (1996/ 2006) og med utgangspunkt i Hallidays tre metafunksjoner for meningsskaping og kommunikasjon (se avsnitt 4.1.1). Hopperstad har i etterkant utgitt en lang rekke artikler i vitenskapelige tidsskrift og lærebøker om barns tegning, og også om tidlig skriving (bla. Hopperstad 2005 og 2010).

Studien til Hopperstad er interessant fordi den går i dybden med barns tegninger på en annen måte enn de ovenstående studiene. Til gjengjeld finnes det bare i helt begrenset omfang verbaltekst i de tegningene som studeres. Dermed blir multimodalt samspill bare i liten grad et fokusområde for denne avhandlingen (Hopperstad 2002, s.216). Arbeidet er gjennomført som en etnografisk studie i to førsteklasse. Tegneaktivitetene er utført som svar på et oppdrag der elevene tegner med utgangspunkt i leste eventyr, fortellinger, rim og regler. Med denne rammen plasserer Hopperstad tegneaktiviteten mest eksplisitt i fagene norsk og kunst og håndverk. Allikevel presiseres det at hun ser på tegning som en meningsskapende aktivitet med muligheter i mange ulike fag (Hopperstad 2002, s. 5 og 8 samt 2005, s. 12-13).

Analysene av barns tegninger vektlegger innhold og tematikk, og i tillegg betones tegningenes formaspekt. Sistnevnte kommer til uttrykk, idet Hopperstad (2002), i tråd med Kress og van Leeuwen, legger vekt på å analysere romlige former og strukturer som et uttrykk for meningsskaping i bilder (Hopperstad 2002, s. 34 og 109).

Gjennom video-observasjoner analyseres elevenes samhandling mens de tegner. Observasjonene gir en utdypet forståelse av elevenes intensjon med tegningene. Hopperstad (2002) skildrer tegneaktiviteten og samhandlingen som en slags «Lek med visuell form» (s. 212), og gir et eksempel der to elever gjennom lek «går inn i tegningen som en egen verden» (s. 201). Elevene blir inspirert av hverandre, og i noen oppgaver samhandler de om samme tegning. Analysene viser hvordan tegningene får mening og blir til i kraft av sosialt samspill. Videre hører vi hvordan elevene både anerkjenner, diskuterer og argumenterer for egne og andres tegnevalg.

I avhandlingen stiller Hopperstad (2002) spørsmålstegn ved i hvilken grad skolen møter elevers tegning på en reflektert og faglig måte (s.226). Videre oppfordres til

at lærere legger til rette for inspirerende og faglig funderte tegneoppdrag (Hopperstad 2010, s. 450). Hopperstad (2005) mener at elevene må møte kvalifiserte lærere «som ser de bildene barna skaper og hva de sier med dem, og som kan gi nødvendig støtte, men også engasjerende utfordringer» (s. 14). I artikkelen (2010) appelleres videre til arbeid med kombinasjon av tegning og skrift, og til å legge til rette for å utvikle elevenes *visual literacy skills* gjennom metasamtale om barns tegninger (Hopperstad 2010, s. 450).

Hopperstads analysemåte av elevers tegninger har vært en stor inspirasjon for mine analyser og som innspill til lærerne i forkant av undervisningsforløpet med bildeskapning. Min studie kan her ses som en videreføring med fokus på en ny type bildeskapning der elevene har tilgang på flere og andre uttrykksformer, et digitalt medium og med helt andre sjangerkrav.

I det foregående har jeg vist til studier om elevers multimodale tekstskapning og tegning med penn og papir. Mange momenter fra disse studiene er relevante og overførbare til en digital kontekst. Literacy-forsker og lærerutdanner **Lynn Shanahan** er blant de som peker på at digitale verktøy innbyr til et utvidet syn på skriving og tekstskapning. I en fagartikkel i tidsskriftet *Written communication* (2013) legger hun frem et forskningsprosjekt i form av en casestudie med fokus på lærerens veiledning av et multimodalt tekstskapingsarbeid på 5. trinn i grunnskolen (elever på 10-11år).

I denne studien trianguleres analyser av den herskende forskningsdiskursen om multimodalitet med analyse av samspill i elevenes digitale tekster, og sist, men ikke minst, analyser av lærer og elevers samtaler under tekstskapingsprosessen. Som teoretisk utgangspunkt for studien anvendes multimodal diskursanalyse (MDA) med utspring i Hallidays metafunksjoner (se avsnitt 4.1.1). Videre er forskningsarbeidet forankret i Vygotskis sosiokulturelle tenkning om, i dette tilfellet, digitale artefakter som medierende middel for læring og meningsskapning (Shanahan 2013, s. 196). I dette konkrete tekstskapingsarbeidet brukes et softwareprogram som heter HyperStudio til å produsere en multimodal, hyperlenket og informativ fagtekst om temaet syrerregn (Shanahan 2013, s.204). Som forarbeid bruker læreren relevante nettsider som modelltekster og utgangspunkt for samtale i klassen om multimodal kommunikasjon. I prosjektet til Shanahan (2013) legges, som hos Borgfeldt og Lyngfeldt (2017), stor vekt på samtaler rundt tekstskapningen, men her med fokus på veiledningssituasjonen. Resultatene viser at læreren ved flere anledninger trekker frem mottakerbevissthet i sin veiledning, men at hun generelt kommer til kort når det gjelder å gripe muligheter som oppstår til å gi faglig veiledning og hjelp, med tanke på multimodal kommunikasjon og samspill. Dette får igjen konsekvenser for elevenes sluttprodukter.

Shanahan konkluderer med at lærere trenger et faglig kompetanseløft når det gjelder kunnskap om multimodalitet og om å veilede på dette temaet. Videre foreslår hun at «One component of the professional development should be engaging the teachers in the design process where the instructional focus is on the design process over the production» (s.223). I dette ligger et sterkt incitament til mitt valg av metodologien *Educational design research*, der det står sentralt at lærerne må få solide faglige innputt, få eierskap til prosessen og være delaktige i å utforme studiens design.

I 2017 hadde det danske tidsskriftet *Viden om literacy* et helt nummer viet til tema om multimodalitet. Her skriver **Henriette Romme Lund** om et multimodalt og digitalt tekstskapingsprosjekt på 4. klassetrinn kalt *Tekster med strøm på*¹²⁾. I likhet med både Borgfeldt og Lyngfeldt (2015 og 2017) og Løvland (2006) stilles her spørsmålet om hvordan elevene velger å uttrykke seg med ulike modaliteter, og om noen modaliteter ville få forrang. I denne studien var det et krav at elevene skulle bruke et digitalt verktøy, og at både lyd, bilde og verbaltekst skulle være representert. Der de tidligere nevnte prosjektene har hatt fokus på multimodale fagtekster, finnes det i dette prosjektet en større åpenhet og variasjon i oppgaveformuleringene med tanke på sjangervalg. I prosjektet fikk elevene tre deloppgaver der den første var å skape en multimodal tekst ut ifra et kunstverk, dernest skulle de parodierte en kjent tegneseriefigur, og til slutt skulle de føre en multimodal argumentasjon om overnaturlige veseners eksistens (Lund 2017, s.79). I artikkelen gis tekstanalyser med utgangspunkt i to av van Leeuwen¹³⁾ (2005) sine prinsipper for samspill i multimodale tekster (komposisjon og informasjonskopling). Elevene fremviser stor multimodal tekstkompetanse i sluttprodukter, hvor modalitetene lyd og bilde viste seg å dominere over skriften. I den forbindelse diskuteres det i artikkelen hvordan de valgte digitale verktøyene og programvarene (I-movie for nettbrett og Powepoint for PC) legger visse føringer for det estetiske uttrykket, og ikke minst for hvilke modaliteter som får dominans. Tross kreative resultater pekes det igjen på hvordan elevene mest er i stand til å beskrive egne prosesser og tekster som en intuitiv viten og i et hverdagsspråk, og ikke med et faglig og analytisk metaspråk – slik som eksempelvis James Paul Gee løfter frem som en viktig side ved det å beherske Literacy (Gee omtales hos Lund 2017, s. 79). Avslutningsvis peker Lund (2017) på hvordan rammeverket til van Leeuwen, gjennom denne artikkelens eksemplariske analyser, kan utgjøre et vesentlig bidrag til å heve lærerens kvalifikasjoner.

12 Dette prosjektet er et samarbeid mellom Nasjonalt Videncenter for læsning og Professionshøjskolen UCC.

13 I forbindelse med tenkning om multimodalitet og skole vises også til de norske forskerne Løvland (2006) og Maagerø og Tønnessen (2014).

2.1.2 Studier med bildebøker som utgangspunkt for narrativ og multimedial tekstskaping

Av de foregående prosjektene hadde de fleste fokus på multimodale tekster relatert til fagsjangerer, eller i studien til Hopperstad på barns enkeltstående tegninger inspirert av eventyr. I dette avsnittet skal jeg ta for meg prosjekter som utforsker elevers arbeid med narrative multimodale tekster på småtrinnet. Disse studiene har hovedfokus på bildemodaliteten, og bruker i ulik grad bildebøker innen fiksjonssjangeren som skrive-ramme.

Flere studier viser at skolens vurderingspraksis når det gjelder elevers narrative skriving, ofte vektlegger og måler tekstene etter i hvor høy grad de oppfyller kriteriene til en narrativ struktur. Dehn, Merklinger og Schüler m.fl. (2014) har gjort en reviewstudie som tar for seg prosjekter med fokus på barns tilegnelse av *narrativ kompetanse*. De hevder at «limiting the definition of narrative competence to the ability to keep to a structural schema does not do justice to the complexity of the repertoires of stories available» (Dehn m.fl. 2014, s. 5). Trude Hoel (2014) peker på noe av det samme i sin doktorgradsstudie som omhandler barnehagebarns fortellekompetanse i møte med en ordløs bildebok. Hoel (2014) hevder at «there is therefore a need for different ways to study and describe children's linguistic and narrative skills» (Hoel 2013, s. 18). De to nevnte studiene tar til orde for å vektlegge multimodale aspekter ved barns fortellinger i tillegg til å fokusere på narrativ struktur. En annen studie av elevers narrative skriving til et bilde på 5. trinn anvender også primært narrativ struktur som et kriterium for å vurdere elevteksters kvalitet (Rejman, Magnusson, Björklund og Heilä-Ylikallio 2016). Denne studien tilføyer imidlertid, enda en interessant analytisk parameter i form av et fokus på elevfortellingenes evne til å gi uttrykk for affekt og følelser¹⁴). I artikkelen fremstår sistnevnte som et kriterium forskerne bruker i sine analyser, men ikke nødvendigvis som et moment lærerne i vektlegger i sin undervisnings- og vurderingspraksis.

I artikkelen *Child Illustrators. Making Meaning Through Visual Art in Picture Books* skrevet av **Villarreal, Minton, og Martinez** (2015) løftes elever frem som bildebokskapere. I denne studien søkes svar på spørsmålet om hvordan elevers gransking av bildebokens uttrykk og virkemidler vil virke inn på deres egne bildebok-kreasjoner. Studien er designet som et undervisningsprosjekt gjennom tre stadier med en innbyrdes progresjon som er nært knyttet til forskningsspørsmålet ovenfor. Et viktig steg i

14 Denne analysen av på hvilken måte og i hvilken grad elevers fortellinger gir uttrykk for affekt og følelser bygger på *Appraisal theory* som er utviklet av blant annet J. Martin med rot i Hallidays systemisk funksjonelle lingvistikk som er vist til andre steder i denne avhandlingen (Rejman m.fl.2016).

prosessen var å gjøre elevene kjent med bildebokens virkemidler gjennom høytlesing og samtaler. Både før og etter dette leseprosjektet ble elevene utfordret på å skape sine egne bildebøker med penn og papir. Hensikten med to på hverandre følgende tekstska- pingsprosjekter var å forsøke å spore om leseprosjektet ville sette tydelige spor i elevenes andre bildebok. Mulige svar på dette fremkommer gjennom kvalitative tekstanalyser av både elevenes bildebøker og av intervjudata fra samtaler med elevene i etterkant av de to tekstska- pingsprosjektene. Analysene er gjort med forankring i bildebokteori (bla. Nikolajeva og Scott 2000 og Serafini 2010) med vekt på elementer som paratekster, bladvending, typografi og andre visuelle virkemidler (Villarreal m.fl. 2015, s. 266).

Som forarbeid til den andre tekstska- pingen, studerer klassen 23 ulike bildebøker gjennom daglige høytlesninger, hver gang med blick for ulike *visual tools* (Villarreal m.fl. 2015, s.267). Utfallet av studien viser at elevenes første bildebok bar preg av et enkelt uttrykk uten bruk av særlige visuelle virkemidler. For eksempel var stort sett alle karakterer tegnet i et frontalt perspektiv (s.271). Gjennom grundige analyser vises frem hvordan elevenes andre bildebokprodukt, og refleksjoner om denne, bærer preg av en større bevissthet om bruk av visuelle virkemidler og om samspill mellom verbaltekst og bilde.

Forskningsprosjektet til Villarreal m.fl. (2015) støtter og inspirerer en tenkning om å bruke bildebøker som modelltekst¹⁵⁾ for egen tekstska- ping, som også ligger til grunn for min forskningsdesign. Prosjektets fokus i fasen med forarbeid omtales som at læreren skal «strategically introduce students to various facets of illustrator craft», og hver høytlesing av en bildebok knyttes til et «instructional foci» (Villarreal m.fl. 2015, s.267). Disse formuleringene kan gi inntrykk av et noe instrumentelt fokus, med fare for at den estetiske opplevelsen og det narrative forløpet som helhet kommer litt i bakgrunnen. Dette har jeg forsøkt å være oppmerksom på i mitt prosjekt, slik at både undervisningsforløpene og analysene av materialet ivaretar den helhetlige opplevelsen av et narrativt verk (se særlig kap. 6).

15 Villarreal m.fl. (2015) viser her til en inspirasjonskilde som også vektlegger bildeboken som modelltekst for elevers egen skrijving. Boken *In Pictures and In Words* av Katie Wood Ray (2010) er et storslått inspirasjonsverk for lærere. Boken er solid fundert i lese- skriveforskning samt multimodal teori. Videre inneholder den 50 ulike illustrasjonsteknikker og forslag til klasseromspraksis. Det som er interessant med denne boken, er at den trekker eksplisitte linjer fra bildeska- ping til det å øke elevers skriveferdigheter. Slik er for eksempel hvert av de 50 illustrasjonsgrepene forsynt med først et eksempel fra en kjent bildebok, og heretter et skrivegrep (*a writing connection*) som tilsvarer det konkrete visuelle virkemiddelet og samtidig tematiserer samspill mellom tekst og bilde.

En annen literacy-forsker og lærerutdanner som har gjort omfattende empiriske undersøkelser med fokus på elevers møte med bildebøker og påfølgende tekst- og bildekaping, er canadiske **Sylvia Pantaleo** (2005, 2015 og 2016). Jeg skal i det følgende drøfte bare et utsnitt av hennes samlede produksjon. Først vil jeg løfte frem en studie med fokus på førsteklassingers visuelle og skriftlige responser på bildeboklesing (Pantaleo 2005). I dialog med en tidligere og lignende studie til Arizpe og Styles (2003) kommer Pantaleo (2005) frem til at det finnes et stort potensial i å la barn uttrykke leseopplevelser med bildebøker visuelt. Elevene i studien fremviser mangfoldige visuelle tolkninger av bildebøker fra å gjengi bildene ganske likt originalen (*parallel storytelling*) til ulike måter å utvide og dikte videre på leseopplevelsen (*interdependent storytelling*). Pantaleo (2005) konkluderer i artikkelen med at barns tolkende tegninger kan bidra til å bygge forståelse for narrative tekster.

De to neste studiene jeg skal kommentere, har et større fellesskap med min studie, idet de innebærer case-studier der elever på 7-8 år skaper egne helhetlige bildebøker (Pantaleo 2015 og 2016). I artikkelen *Exploring the artwork of young student's multimodal compositions* legges stor vekt på å skape forståelse for visuell estetikk gjennom et forarbeid med modellering og lesing av bildebøker. Videre er det et poeng hos Pantaleo (2015) at elever bør lære om bilder på lik linje med skrift, og at dette skal skje gjennom *grafic practice* (s. 17). I artikkelen gjøres både kvantitative og kvalitative analyser av elevenes bruk av visuelle design-elementer i bildebøkene deres. Elevtekstene er tegnet for hånd på papir, og de endelige utgavene ble trykt og laminert. Et viktig bakteppe for studien er sosialsemiotisk og multimodal teori om kommunikasjon (Kress 2010 og Kress og van Leeuwen 2006). Design og analyser er utført med utgangspunkt i Marion G. Müllers *visual competence circle* som er kjennetegnet ved å ta høyde for en helhetlig, kompleks og kontekstforankret visuell kommunikasjonsprosess.

Funnene i studien viser at langt de fleste av elevene klarte å imøtekomme de konkrete kravene om å bruke et visst antall av de ulike virkemidlene i sine bildebøker. Under tekstskapingen får elevene veiledning, og de hadde med seg et kriterieark hele veien (Pantaleo 2015, s.7).

Elevene får i intervju direkte spørsmål om å begrunne og forklare visuelle valg de har tatt i bøkene sine. I disse samtalene viser elevene at de kan bruke fagbegreper som blant annet *extreme close-up* og *back view* (Pantaleo 2015, s. 10). Noen elevsvar er mer beskrivende enn analytiske, men her minner Pantaleo (2015), i god sosialsemiotisk ånd, om at en god beskrivelse ofte er et viktig steg mot en mer analytisk forståelse

(s. 16). Men det finnes også eksempler på at elevene kan forklare et valg. Det kan eksempelvis være når ulike elever begrunner valg av virkemidlet *perspektiv* med at de har ønsket å uttrykke handlinger, følelser, vise frem karaktertrekk eller at det bare var lettere å tegne det slik (s. 10). Med dette viser elevene at de har lært en del om mulighetene i visuell estetikk, og at de skjønner at det er sammenheng mellom innhold og form (s.16). En viktig innsikt fra denne studien er at «Learning about and with the visual mode can develop and enhance students' ways of thinking, knowing, representing and communicating» (Pantaleo 2015, s. 17).

Artikkelen avsluttes med en oppfordring til videre forskning, der nye medier og andre visuelle ressurser tas i bruk i arbeid med å utvikle elevers visuelle kompetanse (s. 18). Min studie som tar opp bildebokskapning med bruk av et digitalt bildekapingsverktøy, kan ses som en direkte videreføring her.

I ovennevnte artikkel legges hovedtyngden på det visuelle fremfor det verbale i bildebøkene, og det multimodale samspillet mellom ord og bilde er heller ikke en del av studiens fokusområde. Pantaleo (2015) tar utgangspunkt i samme metodikk som Villarreal m.fl. (2015) med å «instruere» i de visuelle virkemidlene. Pantaleo (2015) bruker også andre tekster enn bildebøker, som reklamebrosjyrer og blader, for å bevisstgjøre om ulike visuelle virkemidler.

Det oppleves som om den narrative og estetiske helheten ivaretas hos Pantaleo (2015). Dette inntrykket forsterkes i neste artikkel der Pantaleo (2016) forskyver sitt fokus fra det rent visuelle til det å utvikle elevers forståelse for narrativ struktur i både tekst og bilde. Studien er forankret i Rosenblatt sitt syn på en estetisk lese måte, med fokus på nærlesning og opplevelse av litterære teksters formuttrykk (Pantaleo 2016, s. 242). I denne artikkelen fremvises et ambisiøst tekstsapingsprosjekt, der elever har samtalt om komplekse narrative strukturer i lesing av sju forskjellige bildebøker. Heretter ble elevene utfordret på å skape fortellinger som bryter med en vanlig lineær narrativ struktur. I forarbeidet brukte læreren interaktiv tavle i klasserommet til visuelle demonstrasjoner av en rekke eksempler på hvordan de samme narrative innholdselementene kunne settes sammen på ulike måter og skape helt ulike narrative strukturer (Pantaleo 2016, s.243). Elevene skulle heretter selv tegne lignende «skjemaer» for narrativ struktur i gitte bildeboktekster i sine kladdehefter – og til slutt gjøre det samme for sin egen bildebok (s.244). Pantaleo (2016) tar i denne artikkelen utgangspunkt i et vidt begrep om narrativ struktur i postmoderne bildebøker som knytter seg til eksperimentering med fortellerroller, metafiktive innslag, samt brudd på både tidslige og romslige strukturer. Resultatet i denne artikkelen viser frem ganske komplekse og

lekne narrativer, der elevene anvender og setter ord på mange av de nevnte narrative virkemidlene både i bilde og verbaltekst.

De tre studiene til Pantaleo viser et omfattende forarbeid og multimodalt tekstskapingsarbeid med bildebøker som underveis har blitt en stor inspirasjon for mitt prosjekt, både når det gjelder design av undervisningsforløp samt analysemåter.

De foregående studiene har hatt fokus på tekster skapt med tradisjonelle verktøy som penn og papir og har derfor i liten grad diskutert implikasjoner av verktøybruken. Jeg skal nå presentere en svensk studie, gjort av forskerne **Åberg, Lantz-Andersson og Pramling** (2015), som nettopp løfter frem elevers *digital storytelling* på 1. trinn. Studien er forankret i en sosiokulturell kontekst (representert ved teoretikere som Vygotski, Wertsch og Säljö), der det står sentralt at våre handlinger og læring formes av og medieres gjennom såkalte *cultural tools* (Åberg m.fl. 2015, s. 173-74). Studien søker svar på hvordan en utvalgt digital programvare, samt lærerens veiledning, danner utgangspunkt for elevenes forming av korte multimodale tekster som en del av en literacy-aktivitet. I artikkelen nevnes det at elevtekstene blir betraktet som bildebøker, på tross av varierende kvalitet på samspillet mellom bilde og verbaltekst (Åberg m.fl. 2015, s.177).

Før selve tekstskapingen og før forskerne startet sine videoobservasjoner i klasserommet, har elevene fått en introduksjon til hvordan man kan starte og avslutte en narrativ fortelling. Elevenes bildebøker er produsert ved hjelp av et digitalt fortelleverktøy kalt Storybird for PC, og det ble lagt vekt på at tekstskapingen skulle ha bilde-modaliteten som startpunkt (Åberg m.fl. 2015, s.173). Den digitale programvaren, Storybird, inneholder et rikt utvalg av prefabrikerte bilder skapt av illustratører fra hele verden, samt en profesjonell layout (Åberg m.fl. 2015, s.175).

I analysedelen blir elevtekstene, sett i lys av samtaler underveis i prosessen, analysert ved hjelp av Bruners narrative teori, bildebokteori og metoden *interaction analysis*. Resultatene viser at elevenes muntlige fortellinger er rike, men at bare et fåtall av gruppene klarer å skape et fullverdig og koherent skriftlig narrativ, mens mange har ansatser til narrative strukturer. Dette resultatet, mener forskerne i denne studien, skyldes til dels begrensninger ved verktøyet, og til dels at den aktuelle læreren veiledet mer på skriving som teknisk ferdighet knyttet til ett bilde om gangen, enn på narrative sekvenser knyttet til hele den utvalgte bildeserien (s.187). Læreren gikk heller ikke inn på samspillet mellom bildene og den skrevne teksten i samtalen med elevene (s.185). Åberg m.fl. (2015) mener allikevel at programmet Storybird har et potensial for å utvikle narrativ og multimodal kompetanse hos elever, men at det krever en lærer som

kan stimulere, veilede og lytte til elevene med tanke på de punktene som er nevnt som mangler ovenfor.

I studien til Åberg m.fl. (2015) brukes ferdigproduserte bilder som er ordnet i låste tematiske kategorier (s.186), noe som ser ut til å legge en del begrensninger og til dels skape litt rare fortellinger. Samtidig muliggjør et verktøy som Storybird et multimodalt tekstskapingsforløp som har en helt annen tidsramme, enn mer krevende prosjekter hvor elever tegner selv. Elevene i studien til Åberg m.fl. (2015) brukte i gjennomsnitt en halv time på en bildebok (s. 175).

I min studie kombineres det at elevene skaper sine egne bilder med det å bruke et digitalt verktøy til å tegne med, derfor er innsikter fra alle de ovenstående studiene til sammen viktige å ta med videre. Det finnes også studier om barns bruk av digitale tegneverktøy samt bruk av iPad knyttet til literacy aktiviteter (Lynch og Redpath 2014, Sandvik m.fl. 2012, Flewitt m.fl. 2015 og Price og Jewitt 2015), men mange av disse er rettet mot ganske små barn og handler, så langt jeg har kunnet finne ut, ikke om helhetlige narrative tekstskapingsforløp. Disse studiene er derfor ikke tatt med i denne innledende drøftingen av relevant forskning, men vil bli trukket inn andre steder i avhandlingen (se bla. avsnitt 7.2).

I studien til Åberg m.fl. (2015) hører vi minimalt om lærerens forkunnskaper, og forarbeidet kan høres ut som om det har vært ganske kortfattet og uten noe fokus på visuell kommunikasjon. I min presentasjon og drøfting av ovenstående bildebokprosjekter blir det tydelig hvor viktig det er å gjøre et godt forarbeid med elevene, og ikke minst, at læreren har en oppdatert kompetanse på høyt nivå om både narrative strukturer og om multimodalitet, slik som Pantaleo (2005, 2015 og 2016) og flere av de andre nevnte forskerne er enige om.

2.1.3 Studier om høytlesing og lyd som meningsskapende ressurser i elevers tekstskaping

I dette avsnittet vil jeg tilføye studier som beskjeftiger seg primært med modaliteten lyd og stemme, som bare et fåtall av de tidligere presenterte studiene tok høyde for, og da i ganske liten grad.

Det finnes flere studier som betoner viktigheten av og potensialet i å fokusere på stemmebruk, høytlesing og muntlighet i leseopplæring og barns møte med litterære tekster. Jeg vil her nevne en rekke forskere som utgjør en viktig del av dette forskningslandskapet, og som også på ulikt vis har vært inspirasjon for både intervensjoner og analyser i dette doktorgradsprosjektet.

Den første empiriske forskningsstudien jeg vil introdusere her, er en utforsking av didaktisk potensial i et mangfold av høytlesingspraksiser på 6. trinn i morsmålsfaget i en nordisk kontekst. Studien som er utført av **Tainio og Slotte (2017)**, viser hvordan høytlesing av ulike sjangrer og teksttyper (læreboktekster, sakprosa, skjønnlitterære tekster og elevtekster) er både hyppig forekommende og fremstår som en viktig komponent i klasserommets tekstarbeid.

Prosjektet til Tainio og Slotte (2017) tydeliggjør potensialet ved «the act of reading» i en didaktisk kontekst – med fokus på både læreren og eleven som høytleser. Studien er relevant for mitt arbeid, fordi også mitt prosjekt fokuserer på både lærere og elevers høytlesing. Studien har et særlig fokus på interaksjon mellom lærere, elever og tekster i høytlesingsprosesser. Både dialogen i for- og etterkant av høytlesing, samt bruken av kroppsspråk og blikkontakt er vektlagt i analyser av utvalgte klasseromssekvenser med bruk av *conversation analysis* (CA) som analyseverktøy.

Et annet punkt som er interessant i forhold til mitt prosjekt, er at Tainio og Slotte (2017) løfter frem elevers høytlesing av egne tekster og samtaler om disse som et eksempel på en viktig høytlesingspraksis blant flere. I artikkelen pekes det på gevinster ved en slik praksis, som både «offers a platform [...] for sharing peer's emotions and views» (s.74), samt kan føre til samtale om skriveprosesser som igjen kan stimulere og inspirere til å forbedre egen skriving. Studiens empiri viser videre hvordan læreren hovedsakelig gir tilbakemelding på innhold i elevens høytlesing av egne tekster, slik som å kommentere karakter- og miljøskildringer, eller at læreren gir minimale responser som går på språklige detaljer og ordvalg. Mens det i studien til Tainio og Slotte ikke legges vekt på det spesifikt muntlige eller stemmerelaterte ved høytlesing.

Tainio og Slotte (2017) avslutter artikkelen sin med å peke på behovet for ytterligere forskning på høytlesingspraksiser. Min studie kan derfor ses på som en forlengelse, idet den i en annen grad gjør nærlesninger av særlig barns høytlesing av egne tekster med et fokus på kriterier for stemmebruk og formidling, som er et fraværende perspektiv i prosjektet til Tainio og Slotte (2017). Videre tilføyer min studie et moment som handler om høytlesing som del av en multimodal tekstpraksis i samspill med andre modaliteter.

Også **Anne Haas Dyson (2005)** peker på viktigheten av et eksplisitt fokus på variert arbeid med høytlesing, og hun tilføyer talespråk og stemmeuttrykk, i den første lese- skriveopplæringen. I artikkelen *Rethinking Oral/written Relations in the echoes of Spoken Word* trekker Dyson (2005) på en større etnografisk studie hun har gjort

blant førsteklasse. Der Tainio og Slotte (2017) fokuserte på interaksjonen i høytlesingspraksiser, har Dyson (2005) et mer eksplisitt fokus på den estetiske og performative siden ved høytlesing og stemmearbeid som utgangspunkt og inspirasjon for skriving. Studien er fundert på teorier om lesing og skriving og inspirert av Bakhtins språkfilosofiske tenkning. Bakhtin (1981 og 1986) var opptatt av hvordan vi mennesker responderer på og omformer stemmer og hverdagserfaringer (everyday voices) fra våre omgivelser til våre egne tanker og i noen tilfeller til tekster. Dyson (2005) utforsker på samme måte hvordan barns egne stemmer og hverdagserfaringer møter skolens krav og tekstkultur (s. 156). I artikkelen legges vekt på hvordan tale og en rik og variert muntlig klasseromskultur bør danne forbilde for elevens egen skriving, både før og etter selve skriveprosessen. Slik hevder hun at »oral language is not only the raw material for writing but once written, those words give rise to more talk« (Dyson 2005, s. 152). I tråd med en Bakhtin-inspirert tenkning peker Dyson (2005) på hvordan det å lytte til og samtale om andres stemmer, i form av lærers eller medelevers høytlesninger eller performances, er en rik kilde til inspirasjon for egen tekstskaping og høytlesing. Dyson (2005) argumenterer slik for at det er «listening to and responding to situated voices that seems central to child play, to children's entry into composing, and to the spoken word» (s.161) (jf. perspektiver på *revoicing-practices* som utdypes i avsnitt 4.2.1).

Ifølge Dyson, ofres det for liten tid i skolen på fremførings- og muntlige praksiser av elevenes egne og andres tekster til fordel for et mer ensidig fokus på og måling av elevenes skriving. Dyson (2005) peker slik på potensialet i å sette stemme til elevens egne tekster og løfter frem hvordan «voices crafted on paper needs oral expression to entertain, teach and inspire» (s. 154-55).

Min studie, som også har fokus på høytlesingspraksiser og stemmebruk som utgangspunkt for og del av elevers tekstskaping, plasserer seg midt i det feltet som Dyson (2005) skisserer, men på mer multimodale premisser. Dysons koplinger mellom Bakhtins tenkning og skolens lese- skrivepraksiser har også inspirert det dialogiske tekstskapingsarbeidet i min studie.

Liv Marit Aksnes har gitt ut flere artikler (bla. 2016 og 2008) og en lærebok for lærerutdanning (2007), alle med fokus på muntlighet i skolens norskfag og mer spesifikt om høytlesingens estetikk og didaktiske potensial. I boken *Tid for tale* (2007) hevder hun at «Å lese tekstar høgt kan få ein til å oppdage nye sider ved dei. Ord kan vere lettare å forstå når vi tek dei i munnen og dei materialiserer seg i lyd, rytme og klangar» (Aksnes 2007, s. 29). I dette sitatet blir det tydelig at Aksnes i arbeidene sine går tett på tekstenes og stemmens lydlige og poetiske potensial og uttrykksmidler.

Felles for de tre nevnte utgivelsene er at de har sitt teoretiske utspring og fundament i det Aksnes (2007) kaller en *litterær retorikk* (s.11). Denne teorien danner utgangspunkt for analyser av empiriske eksempler i form av primært barns høytlesninger (2007), men også av dikteren Hans H. Hauges opplesing av en egen diktsonett (2008).

Ifølge Aksnes (2007) finnes det ingen sterk tradisjon i skolen for å fokusere på selve stemmeuttrykket i en leseopplæringskontekst. I tråd med føringer i læreplanverket, viser Aksnes (2016) i sin nyeste artikkel, til både lærere og forskere som mener at høytlesing bør få en renessanse i skolen (s. 29). I sine tekster løfter hun frem det potensialet som finnes i arbeid med *tolkende opplesing*. Aksnes (2007) hevder videre at «vi har liten trening i å vurdere samspill mellom verbale og ikke-verbale tegn» (s. 16), og skriver derfor frem en rekke kriterier for vurdering av høytlesing i ulike sjangrer.

Fokuset i Aksnes sin forskning er først og fremst på høytlesing eller re-produksjon av tekster som andre har skrevet¹⁶). I sin siste artikkel (2016) kommer hun inn på viktigheten av en høytlesende lærer som rollemodell, og på hvordan «Høytlesing fra bøker og fra tekster som elevene selv har skrevet, bør være faste innslag i undervisningen» (s. 29). Dette er et poeng som jeg i mitt prosjekt har videreutviklet.

Aksnes sine arbeider har vært en viktig inspirasjon i flere faser av arbeidet med denne avhandlingen. Ikke minst har hennes nyanserte kriterier for tolkende høytlesing spilt en rolle for utformingen av analyseverktøy. Jeg har i min studie latt meg inspirere av Aksnes sin måte å gå tett på stemmebruk i høytlesingssituasjoner, og av det potensialet som ligger i å nærlese og få eierskap til tekstens materialitet og lydlige kvaliteter– og gjennom dette oppnå en dypere forståelse også for innholdet i tekstene.

Videre vil jeg løfte frem **Ingeborg Mjør** sin doktoravhandling *Høgtlesar, barn, bildebok. Vegar til meining og tekst* (2009) som utforsker potensialet i høytlesing av bildebøker i små barns meningsskapende prosesser. Mjør har gjort en kvalitativ nærstudie av et etnografisk materiale der foreldre leser høyt fra bildebøker for de aller minste barna (1-2 år). I studien gjøres analyser av voksnes høytlesingspraksis og barns responser forankret i multimodal og resepsjonestetisk teori samt kognitiv psykologi. I studien eksplisiteres forholdet mellom tekst og leser, og høytlesingen løftes frem som en kommunikasjonssituasjon, der både høytleseren og barnet spiller aktive roller. Et

16 Dette er med unntak av en artikkel (Aksnes 2008) om Hans H. Hauges opplesing av sine egne tekster. Gjennom denne analysen utvides Aksnes sin teoretiske forståelse for opplesingen som fenomen på en måte som også kan gi inspirasjon til klasseromsarbeid med høytlesing.

viktig mål med studien var å studere hvordan ulike høytlesingspraksiser kan påvirke barnets forståelse og interesse for teksten.

Mjør (2009) viser frem og analyserer høytlesing av bildebøker som en multimodal og multisensorisk praksis tilpasset de yngste barna. Herunder vektlegges detaljerte analyser av blant annet stemmekvalitet (inspirert av van Leeuwen 1999), samt bruk av lydmalende ord og ulike former for kroppsspråk. I tillegg analyseres samspillet mellom de ulike samspillsformene i høytlesingssituasjonen.

I avhandlingen understrekes at høytlesing alltid vil innebære et moment av fortolkning, og viser hvordan de høytlesende foreldrene med kropp og stemme bidrar til å tydeliggjøre tekstenes plot og tematikk, samt protagonistens emosjonelle erfaringer og handlinger. I tillegg til å analysere en praksis gjøres også tekstanalyser av de spesifikke bildebøkene som anvendes i studien. Mjør (2009) viser tydelig hvordan kvaliteter i det litterære verket påvirker de valgene høytleseren tar.

Mjør kommer gjennom sine analyser frem til at foreldrene benytter seg av to ulike høytlesingspraksiser, som hun kaller henholdsvis ikonotekstorientert og mottakerorientert lese måte. Den første er kjennetegnet ved at høytleseren holder seg tett til det litterære forelegget på en måte som er særlig «sensitiv i forhold til dei estetiske og poetiske kvalitetene i bildebokteksten», og der «den vokale utforminga blir ein viktig ressurs» (s.215). En slik lese måte inviterer til en lyttende mottakerrolle. I den andre, og mest hyppig forekommende kategorien, vil høytleseren i høyere grad tilpasse, tilføye, aktualisere, ta stilling til og stille spørsmål underveis. En slik dialogisk lese måte vil hermed fjerne seg mer fra den originale teksten, men viser seg i høyere grad å aktivisere barnet til tydelige responser. Mjør (2009) understreker at de to lese måtene ikke er motsetninger, og at barnet i begge tilfellene vil gå inn i aktive meningsskapende prosesser, men i ulik grad.

Mjør viser frem høytlesing av bildebøker som en viktig praksis og som ledd i å formidle kulturell, narrativ og emosjonell mening til barn. Samtidig pekes på hvordan høytlesingen, sammen med en aktiv dialog om tekstene, fungerer som en modellering og sosialisering inn i hva det vil si å være en leser.

Selv om studien til Mjør (2009) peker på tilpasningsstrategier for de aller minste barna, så vil den allikevel ha overføringsverdi til de minste elevene i klasserommet. Studien til Mjør (2009) har vært en inspirasjon for min klasseromsstudie som også har fokus på både estetiske og dialogiske høytlesingspraksiser. Videre har nærlesningene av stemmearbeid og nonverbale uttrykksmåter i høytlesingsprosesser vært til inspirasjon for min utvikling av analysekategorier. I min studie poengteres

både lærerens høytlesing som modellering og elevenes eget skapende arbeid med høytlesing og stemme.

Trude Hoel (2014) utforsker i sitt doktorgradsarbeid hvordan barn setter ord og stemme til en ordløs bildebok. Hun peker på at det finnes et spenningsforhold mellom det hun kaller *narrative-as-text* og *narrative-as-performance*. Videre gir også hun en analyse av hvordan både forskningen og skole- barnehagekonteksten har hatt en tendens til å oppvurdere det skriftlige og tekstbaserte. Avhandlingen tar utgangspunkt i, men går også i dialog med og revurderer, et strukturalistisk rammeverk for utforsking av barns språkutvikling, gjennom muntlig fortelling inspirert av den ordløse bildeboken *Frog, where are you?* Hoel (2013) tilfører og forankrer sitt prosjekt i mer kontekstorienterte teoretiske perspektiver som sosialsemiotikk (bla. Kress og van Leeuwen 2006), resepsjonsteori (Eco og Iser), og studier om performance i barns muntlige fortellinger (Reilly og Gormann m. fl.).

Hoel (2014) viser med sine funn hvordan barns fortellinger innebærer en rekke andre kvaliteter, enn de rent innholdsmessige og strukturelle kriteriene som vi ofte har en tendens til å vurdere etter. Gjennom analysene kommer det frem at barns fortellinger i høy grad bærer preg av den dialogiske lesekonteksten som de møter i barnehagen, og at barns fortellinger innebærer performative kvaliteter som vi ofte overser. Denne studien har verdi både i en barnehage- og en skolekontekst, og resultatene gir tyngde til mitt valg om å fokusere på stemmekvalitet som en viktig uttrykksmåte for barn.

Hvor de foregående studiene har hatt fokus på stemmebruk i analoge her-og-nå situasjoner, skal jeg i det følgende vise til studier av elevers multimodale tekstskaping i digitale formater, der både lydeffekter, stemme og musikk spiller en rolle. Den australske forskeren **Angela Thomas** (2014) undersøker hvordan elevers multimodale tekstskaping, her i form av remedierte dikt, gjør dem i stand til å kommunisere det hun kaller «significant affectual moments». Denne artikkelen er del av en større samarbeidsstudie kalt *Teaching effective 3D authoring in the middle years: Multimedia grammatical design and multimedia authoring pedagogy*. Som tittelen antyder, legges her vekt på hvordan elever kan uttrykke seg multimodalt, men også affektivt gjennom animasjonsfilm, samt hvordan slike tekster også reflekterer det de kaller *sosial critical literacy*. Tematikken utforskes gjennom en nærlesning av multimodalt samspill i en utvalgt elevtekst laget av en elev på 6.trinn (11 år). Analysen er forankret i systemisk funksjonell lingvistisk (SFL) og et sosialsemiotisk og multimodalt perspektiv. I nærlesningen av elevteksten legges det spesielt vekt på hvordan teksten kommuniserer

med sin mottaker¹⁷). Analysen viser at elevteksten i kraft av et avansert samspill mellom stemme, musikk og bilder i høy grad klarer å skape følelsesmessig engasjement i form av «moments of extreme emotions» (s. 219).

I arbeid med animasjonsfilm spiller lyd og stemme og samspill mellom disse en særlig rolle. Inspirert av van Leeuwens rammeverk for semiotisk analyse av lyd (van Leeuwen 1999) går Thomas (2014) i sin analyse tett på og nærleser hvilke lyd kvaliteter som finnes i stemmeuttrykk og musikk, og hvordan disse spiller sammen i elevteksten. At artikkelen særlig vektlegger den affektive dimensjonen ved tekstene og har et lengre avsnitt om lyd og musikk, er det som i høy grad skiller denne analysen og teksttypen fra de papirbaserte og analoge multimodale tekstene beskrevet i avsnittene ovenfor, og som gjør denne artikkelen interessant i forhold til mitt prosjekt.

Artikkelen til Thomas (2014) er også relevant for mitt prosjekt fordi den løfter frem, verdsetter og dokumenterer elevs multimodale tekstkompetanse, og viser hvordan et spesifikt digitalt format gir muligheter til å skape rike narrativer på innovative måter. Artikkelen viser også hvordan både lærere og elever utvikler et eksplisitt metaspråk om multimodalitet og understreker viktigheten av dette.

I artikkelen *Use of Sound with Digital Text: Moving Beyond Sound as an Addition or decoration* utforsker **Lynn Shanahan (2012)** elevs arbeid med lydeffekter som kommunikativ ressurs i digitale tekster. Shanahan hevder innledningsvis at lyd som meningsskapende ressurs i elevtekster er lite vektlagt i lese- skriveforskning. Hun skriver slik at «studies focusing on the communicative possibilities of audio signs continue to be underrepresented in the education literature» (s. 268). Studien er forankret i sosialsemiotisk og multimodal teori, og det vises til van Leeuwen (1999) som understreker at lyd i mange sammenhenger ofte bare blir brukt som «a kind of optional ekstra» (referert hos Shanahan 2012, s.264 og s.279).

Shanahan gjennomfører en kvalitativ *interpretive case study* med fokus på 5.klassinger som skaper og setter lyd til multimodale fagtekster i naturfag. I artikkelen utforskes lyd teoretisk, samtidig som det gjøres analyser av både elevenes resultater og undervisningsrefleksjoner, samt av lærerens veiledning.

Shanahan (2012) har gransket forskning knyttet til ulike arenaer for lyd design, slik som film- og spillteori, samt forskning på lyd knyttet til nettsider og læringsressurser. Hun kommer frem til at lydets funksjon i multimodale tekster er mangefasettert

17 I artikkelen til Thomas (2014) legges stor vekt på SFL-perspektivet og i denne sammenhengen på den interaktive metafunksjonen. Se utdyping i min avhandling kap. 4.1.1.

og blant annet bidrar til å skape stemning, tilføre ny mening samt å holde på oppmerksomheten til mottakeren. I artikkelen foreslås å bruke dokumentarfilm som modelltekster og inspirasjon for elevers arbeid med lyd i multimodale fagtekster.

Analysen av lærerens veiledning viser at hun bruker det meste av sin tid til å instruere i bruken av digitale verktøy. Når det gjelder multimodal meningsskapning, kretset lærerens veiledning primært rundt visuelle og verbale uttrykksformer. Det finnes nesten ingen eksempler på at læreren diskuterer hvordan lyd kan skape mening og engasjere en tilhører. Elevtekstene i materialet til Shanahan viser at elevene bare til en viss grad klarer å utnytte og forstå hvordan lyd kan skape og tilføre mening i en multimodal tekst. I vellykkete elevtekster fra det empiriske materialet brukes lyden blant annet til å skape koherens og sammenheng eller til å bygge opp en spenning. Mens det også finnes en del eksempler på mer ureflektert lydbruk i form av for eksempel tilfeldige humoreffekter. Gjennom å vise til både gode eksempler og til såkalte «missed opportunities» (både i produktene og i veiledningen), vokser bevisstheten hos elever og hos læreren rundt det virkelige potensialet i arbeid med lyd i elevtekster.

Studien til Shanahan er interessant i forhold til min studie først og fremst fordi den løfter frem potensialet i arbeid med lyd i digitale elevtekster. Shanahans studie viser slik viktigheten av å videreutvikle «pedagogical practices that raise the status of audio signs as an important mode of communication» (s. 279). Et annet interessant moment er studiens fokus på hvordan læreren veileder og introduserer multimodale tekstskapingsprosesser, noe som har bidratt med inspirasjon til min forskningsdesign. Studien til Shanahan viser viktigheten av at læreren besitter en faglig kunnskap om multimodalitet for å kunne veilede. Nettopp dette har vært et viktig incitament for meg til å velge designstudier, der man arbeider med å skape innsikt i et felt over tid i samarbeidsprosesser mellom lærer og forsker.

Jeg har ovenfor vist til studier som har fokus på høytlesing, stemmebruk og interaksjon i høytlesingsprosesser. Det som peker seg ut i min studie, og som skiller den fra flere av de ovennevnte studiene, er at den opererer med barns høytlesing og iscenesettelse av selvproduserte tekster i en digital kontekst, der stemmebruk og høytlesing kombineres både med andre lydmodaliteter samt med bilder, noe som til sammen danner komplekse elevtekster.

2.1.4 Sammenfatning av tidligere forskning sett i relasjon til mitt prosjekt

De forskningsstudiene som jeg har vist til i det foregående omhandler på ulike måter det produktive aspektet ved multimodalitet i en lese- skrivekontekst. Prosjektene fremviser til sammen et stort mangfold og kreativitet, både i forskningsdesign, konkrete

tekstskapingsoppdrag og sjangervalg. Noen har stilt skarpt primært på bildemodaliteten, noen på bilde-tekstkonstellasjoner og andre igjen på lyd og stemme i forhold til skrift. Bare et fåtall av studiene går i dybden med et samspill av alle disse modalitetene (f.eks. Løvland 2006, Lund 2017 og Thomas 2014). De studiene jeg har valgt ut, er et uttrykk for at tradisjonelle arbeidsmåter med penn og papir og levende stemmer i klasserommet, lever side om side med digitale tekstpraksiser på småskoletrinnet. I dag er det et faktum at flere og flere klasserom, også på småtrinnet, er utstyrt med digitale verktøy for daglig bruk, og dermed øker også behovet for forsknings- og praksisbasert kunnskap om bruken av disse verktøyene.

De empiriske studiene som jeg har presentert, er hver for seg unike, samtidig som de viser seg å ha en del fellestrekk, og fremfor alt finnes det en rekke berøringspunkter i forhold til min studie. Til sammen bekrefter de utvalgte prosjektene trenden om multimodalitet som et hyppig fokus i lese- skriveforskningen, som Rowe (2013) pekte på gjennom sin forskningsreview. Mange av studiene tar, som mitt prosjekt, utgangspunkt i sosialemiotikk og multimodal teori, og noen få med et teoretisk tyngdepunkt på systemisk funksjonell lingvistikk (SFL). Samtidig er også andre teoretiske innganger og kombinasjoner, som for eksempel sosiokulturell teori, aktivitetsteori, diskursanalyse, samtaleanalyse, retorikk, resepsjonestetikk, dialogisk teori og bildebokteori, representert.

Et moment som blir særlig tydelig i denne forskningsgjennomgangen, er viktigheten av å legge ned et solid forarbeid før en setter i gang med multimodal tekstskaping. Også her finnes variasjoner i de presenterte studiene, fra å drive direkte instruksjon i visuelle virkemidler til å skape refleksjon om multimodal kommunikasjon mer indirekte, i form av samtaler om modelltekster – eller en kombinasjon. Felles for de studiene som beretter om et grundig forarbeid (f. eks. Pantaleo 2015 og 2016, Shanahan 2012 og 2013, Villarreal m.fl. 2015), er at de viser seg å få god uttelling for dette både i form av kvalitet i elevenes sluttprodukter, og i form av økt evne til metarefleksjon om det multimodale uttrykket. At elevene evner å sette ord på sitt eget arbeid, synes å være noe de fleste enes om som en avgjørende faktor. Rent metodisk bruker de ulike studiene ulike tilganger til å fange inn den metarefleksjonen, og de samtalene som knytter seg til tekstskapingen.

Et trekk som går igjen i studiene, er at de har hovedvekt på å interessere seg for elevenes refleksjon i løpet av tekstskapingsprosessen og eller intervju med elever i etterkant. Lærernes eksplisitte metarefleksjon om multimodalitet i læring er sjeldnere, eller mer indirekte lagt vekt på, her gjerne gjennom et fokus på lærerens veiledning og interaksjon med elevene i selve prosessen (f.eks. Åberg m.fl. 2015 og Shanahan 2012

og 2013). På dette punktet skiller min studie seg ut, i det jeg i kraft av mitt metodevalg, *Educational design research*, mener å legge til rette for, i høyere grad, å kunne skape og fange inn noe av lærernes eksplisitte metarefleksjon. Dette gjennom samtaler mellom lærere og forsker og gjennom felles evalueringer av multimodal klasseromsaktivitet over tid.

Selv om noen uttrykker det mer eksplisitt enn andre, så synes alle de presenterte forskerne å være enige om at det trengs et kompetanseløft for lærere i skolen når det gjelder å kunne undervise i og anvende multimodale tenkemåter, både i veiledning og vurdering av elevers multimodale tekstproduksjoner. For selv om det finnes mye forskning om multimodalitet i skolen, så er virkeligheten i de tusen klasserom ofte en annen. I den forbindelse er det verdt å merke seg at de studiene jeg her har løftet frem, fordeler seg mellom, på den ene siden, forskere som studerer eksisterende og autentiske tekstpraksiser, og på den andre siden studier og undervisningsdesign som er utført i samarbeid mellom forskere og lærere. De sistnevnte vil derfor ikke gi et fullt ut realistisk bilde av skolehverdagen til mange lærere.

Innsiktene fra alle de ovennevnte forskningsprosjektene utgjør tilsammen det forskningslandskapet som min avhandling finner sted i og har vært til inspirasjon på mange plan. Min studie tar opp tråden med å bygge metakompetanse både hos lærere og elever i arbeid med et konkret multimodalt uttrykk i form av digitale bildebøker. I et slikt prosjekt ser jeg mulighet for å sette mange læringsmål i spill og å gjøre et dypdykk i arbeid med multimodalitet og samtidskulturelle uttrykk i form av nye bildebøker. Jeg har latt meg inspirere, men synes samtidig å være nyskapende for eksempel når det gjelder det å fordype seg i hvordan bruk av digitale verktøy, som interaktiv tavle og nettbrett, kan stimulere til multimodal læring. I min studie kombineres innsikt om visuell kommunikasjon med kunnskap om barns tegninger i en digital klasseromssetting. Med det konkrete digitale bildeskapingsverktøyet som anvendes i mitt prosjekt, har elevene et vell av ressurser og nye kombinasjonsmuligheter tilgjengelig. I tillegg kommer muligheten som det digitale gir, for å skape en særlig oppmerksomhet til fenomenet lyd og stemme i multimodale tekster. Som helhet, utforsker mitt prosjekt et bredt spekter av multimodalt arbeid i lese- skriveopplæringen med bruk av aktuelle digitale verktøy, som mange norske klasserom på småtrinnet råder over i dag.

2.2 Multimodalitet og digital kompetanse i politiske styringsdokumenter og i den norske skolekonteksten

I tillegg til det bakteppe av tidligere forskning på feltet som jeg har vist til ovenfor, vil jeg her skissere og diskutere viktige trekk ved den institusjonelle konteksten som

denne studien er utført på bakgrunn av. Jeg skal i det følgende kaste et blikk på politiske styringsdokumenter som legger klare føringer for hvordan arbeid med multimodalitet og digital kompetanse kan og bør se ut i norsk skole i dag.

Dette doktorgradsprosjektet er, som nevnt, gjennomført innenfor rammene av skolens lese- og skriveopplæring og er en utforsking av multimodale lese- og skriveprosesser på 2. og 3. trinn på en digital læringsarena. Studiens empiriske del er designet med utgangspunkt i en kombinasjon av utvalgte kompetansemål fra det gjeldende nasjonale læreplanverket for Kunnskapsløftet (Udir 06/ 13) (Tabell 1). Som det fremgår av tabellen under, finnes det etter andre trinn eksplisitte mål om at undervisningen skal legge vekt på sjangeren bildebøker, og at tegning og skrijving er uttrykksformer som skal brukes i forbindelse med lesingen. Hermed koples reseptive og produktive ferdigheter tett sammen i samme mål. Videre legges det på 2. trinn tydelig opp til at elevene skal fokusere på multimodalt samspill i kraft av formuleringen om å kunne «samtale om hvordan ord og bilde virker sammen». Dette følges opp på 4. trinn hvor elevene skal «finne informasjon ved å kombinere ord og illustrasjon i tekster». I dette målet poengteres alene innholdslesingen og det informative, mens et senere mål i tillegg løfter frem den sammensatte tekstens formaspekt.

Utvalgte mål fra læreplanverket for Kunnskapsløftet 06/13	
Leseprojekt om bildebøker (intervensjon 2): Kompetansemål etter 2. trinn	<p>Eleven skal kunne samtale om hvordan ord og bilde virker sammen i bildebøker og andre bildemedier</p> <p>Eleven skal kunne arbeide kreativt med tegning og skrijving i forbindelse med lesing</p>
Skapende prosjekt med fokus på bildebøker (intervensjon 3): Kompetansemål etter 4. trinn	<p>Eleven skal kunne finne informasjon ved å kombinere ord og illustrasjon i tekster på skjerm og papir</p> <p>Eleven skal kunne samtale om innhold og form i sammensatte tekster</p> <p>Eleven skal kunne lage tekster som kombinerer ord, lyd og bilde, med og uten digitale verktøy</p> <p>Eleven skal kunne skrive enkle fortellende, beskrivende og argumenterende tekster</p> <p>Eleven skal kunne variere stemmebruk og intonasjon i framføring av tekster</p> <p>Eleven skal kunne lese, reflektere over og samtale om egne og andres tekster</p>

Tabell 1. Utvalgte mål fra Læreplanen for Kunnskapsløftet.

Etter 4. trinn ser vi videre at det stilles større krav til elevens produktive ferdigheter med bruk av ord, lyd og bilde, og at det digitale sidestilles med det ikke-digitale. Videre fremheves blant annet fortellingssjangeren for elevens skrijving. At elevens stemmebruk i framføring av tekst har fått en egen målformulering, signaliserer at dette er viktig. Samtidig gjør det at modaliteten tale eller stemme dermed betraktes isolert og

ikke som del av en multimodal helhet, slik det jeg legger opp til i mitt forskningsprosjekt.

I tillegg til innholdsbeskrivelsene, om hvilken type tekster som skal leses og skapes, går verbene *samtale* og *reflektere* igjen som et uttrykk for at elevenes skal kunne sette ord på sin forståelse av de ulike teksttypene (bildebøker, sammensatte tekster, elevtekster og tekster generelt). Formuleringene, som gjelder det å utvikle et refleksivt språk om multimodalitet, er allikevel mest spesifiserte når det gjelder det reseptive aspektet, hvor både samspill (2. trinn) og et fokus på form og innhold (4. trinn) blir nevnt.

Forhold som gjelder elevens metarefleksjon om egne multimodale tekster, er derimot mindre eksplisitt uttrykt. Å «reflektere over egne og andres tekster» (4. trinn) sier lite om hva en skal fokusere på i en slik refleksjon når det gjelder multimodale tekster. Med støtte fra resultatene i en rekke av de ovenstående forskningsprosjektene (avsnitt 2.1), mener jeg at det norske læreplanverket kunne ha stilt mer eksplisitte krav her. Løvland (2006) løfter frem den samme kritikken i sin gransking av multimodalitet i læreplanen for Kunnskapsløftet, før den ble revidert i 2013. Hun hevder her at «Målformuleringane legg i mindre grad opp til at ein skal oppdage affordans gjennom refleksjon og utvikling av metakompetanse, sjølv om dette aspektet vert sterkare i stigande årsklasser» (Løvland 2006, s. 261).

I denne sammenhengen er det interessant å kaste et sammenlignende blikk på hvilke føringer som legges i en annen nordisk læreplan. Lund (2017) redegjør i sin artikkel, om elevers multimodale tekstskaping, (omtalt i avsnit 2.1.1) for hvilke føringer planen for danskfaget legger for arbeid med multimodal tekstproduksjon etter 4. trinn (Undervisningsministeriet, 2014a). Jeg har sett nærmere på denne planen og valgt ut noen sentrale momenter (Tabell 2).

<i>Fælles mål for dansk. Kompetanseområde: Fremstilling</i>	
Kompetansemål etter 4 trinn:	Eleven kan uttrykke sig i skrift, tale, lyd og bilde i velkendte faglige situationer.
Utdyping av kompetansemål: (Undervisningsministeriet 2014b).	<p><u>Det kreative og skabende tekstarbejde</u></p> <p>...de skal have kendskab til afsender- og modtagerforhold og den enkelte modalitets styrke og svaghed i deres fremstilling. Didaktisk åbnes der for innovative og kreative læringsformer, hvor eleverne lærer at kombinere, omdanne og skabe forskellige æstetiske virkemidler i nye tekstsammenhænge.</p> <p><u>Fremstilling af multimodale tekster</u></p> <p>Den multimodale produktion følges op med en evaluering, hvor eleverne kan diskutere brugen af de forskellige modaliteters funktionelle tyngde, forankring af tekst, bilde, lyd, farver etc. Eleverne kan også samtale om de forskellige produkters styrkesider og svagheder med hensyn til informationslækning og kohærens.</p>

Tabell 2. Utdrag fra læreplan for danskfaget.

Som det fremgår av kompetansemål innenfor hovedområdet *Fremstilling*, så er den danske læreplanen med sitt utdypende dokument, betydelig mer detaljert enn den norske¹⁸). I det danske planverket gis konkrete kriterier for hva elevene skal kunne om multimodale tekster med vekt på kombinasjon og samspill. Det er også helt utvetydig at elevens multimodale tekstproduksjon skal følges opp av en grundig evaluering, og det gis konkrete forslag til at man kan samtale om styrkeforhold og samspill mellom modaliteter.

Videre er det interessant å merke seg at det nevnte kompetansemålet i den danske læreplanen omtaler multimodale tekster som bestående av «skrift, tale, lyd og bilde». Hermed differensieres det, som den norske læreplanen med en samlebetegnelse kaller «ord», i henholdsvis skrift og tale, hvilket blir mer presist. Nettopp denne distinksjonen og det nære samspillet mellom skrift og tale er et sentralt moment i mitt forskningsprosjekt. Her innebærer tekstskapingsprosessen nemlig en progresjon fra elevens muntlige fortelling, som i neste steg forvandles til bilder, dernest til skrift og til slutt omformes dette igjen til stemme i form av elevenes høytlesinger.

Man kan si at den norske og den danske læreplanen representerer ytterpunkter når det gjelder graden av nyansering i omtalen av elevens skapende arbeid med multi-

18 At denne læreplanteksten inneholder en rekke avanserte fagbegreper med direkte adresse til multimodal teori, hvorav bare noen gis en forklaring, stiller store krav til lærerens forkunnskaper. Om denne teoretiske diskursen er hensiktsmessig i en læreplantekst, kan diskuteres. I den norske læreplanen har man helt unngått den multimodale fagterminologien. For eksempel har man oversatt begrepet multimodale tekster med sammensatte tekster.

modale tekster, og at det kanskje hadde vært hensiktsmessig å finne en gyllen middelvei. De nevnte målene etter 2. og 4. trinn i den norske læreplanen har fungert som utgangspunkt for både innhold, og for den progresjonen som er lagt inn i designen av de empiriske undervisningsforløpene i mitt forskningsprosjekt.

Den gjeldende norske læreplanen står nå foran en revisjon som allerede har begynt med en ny *Overordnet del* som ble vedtatt i september 2017, men som ikke har blitt iverksatt enda. Fra denne planen, som legger frem verdigrunnlaget for norsk skole, vil jeg løfte frem et eget punkt som heter *Skaperglede, engasjement og utforskertrang*. Under denne overskriften betones elevenes arbeid med skapende læreprosesser og estetiske uttrykksformer (Udir 2017a, s. 7-8). I helt nytt utkast til kjerneelementer etter 4. trinn i det pågående læreplanarbeidet (Udir 2018) legges det også i flere formuleringer opp til estetiske læringsprosesser og estetiske innfallsvinkler til begynneropplæringen. I *Stortingsmelding 28* (Kunnskapsdepartementet, 2015-16) ble det også varslet at man i den nye læreplanen vil «legge økt vekt på digital teknologi som en integrert del av innholdet i fagene» (s. 32). Videre hevdet man at «Hvordan lesing, skrivning og muntlige ferdigheter henger sammen skal bli tydeligere enn i gjeldende læreplaner» (s. 31). Det er derfor god grunn til å tro at mitt prosjekt, med fokus på lesing, estetisk tekstskaping og høytlesing i digitale omgivelser, har relevans også i lys av tenkningen om fremtidens læreplaner.

For at skolen skal klare å følge opp læreplanverkets krav om digital kompetanse, må også lærerutdanningene trekkes inn, både i ordinære løp og som etterutdanning. I det siste har det kommet et nytt retningsgivende *Rammeverk for lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse* (PfdK) som er rettet mot lærerutdanningen (Udir 2017b). Med dette rammeverket har man ønsket å skape et felles begrepsapparat med tanke på en systematisk kompetanseheving av lærere. Det digitale kompetansebegrepet er vidt og favner både digitale ferdigheter, didaktisk tilrettelegging og refleksjon samt forståelse for det digitale i en større etisk og samfunnsmessig kontekst. Rammeverket er omfattende og består av syv kompetanseområder. Jeg vil nøye meg med å trekke frem noen utvalgte punkter som har direkte relevans i forhold til mitt avhandlingsarbeid.

Det er to av de nevnte kompetanseområdene som knytter seg til fag, fagdidaktikk og grunnleggende ferdigheter (Udir 2017b, s. 4 og 7). I rammeverket for PfdK heter det at læreren skal utvikle en forståelse for «hvordan den digitale utviklingen utvider og forandrer fagets innhold, begrepsapparat, vurderingsformer og arbeidsmetoder» (s.4). Dette målet utkrystalliserer seg igjen i konkrete ferdighetsmål om at læreren

skal ha «et bredt repertoar av arbeidsmetoder i digitale omgivelser» (s.7). Videre vektlegges det nyskapende og kreative potensialet i arbeid med digitale verktøy. At læreren skal kunne kritisk vurdere og selv designe digitale læringsressurser, basert på faglig og didaktisk kunnskap (s.7), er også et kjerneelement i dette rammeverket. Utbudet av digitale tekster, både de som er tilrettelagt for læring og de som ikke er det, er større enn noen gang. I denne jungelen er det viktig å kunne gjøre bevisste valg og å kunne legge til rette for gjennomtenkte læringsaktiviteter med de pågjeldende digitale ressursene. I de undervisningsforløpene som settes i verk i mitt avhandlingsarbeid, finnes det også et moment som handler om læreren som produsent av egne læringsressurser (se analyser i kapittel 6). Samtidig gir prosjektet innspill til kreativ digital tekstskaping og iscenesettelse av digitale læringsforløp i relasjon til faglige mål innenfor norskfaget. Hermed kan man si at flere av kompetansemålene i rammeverket for PFDK settes i spill i mitt prosjekt.

Jeg har vist hvordan læreplaner og andre politiske dokumenter legger opp til at skolen som institusjon skal legge til rette for både multimodal og digital læring. Selv om mange skoler har kommet langt på dette området, så viser den seneste Monitor-undersøkelsen av skolens digitale tilstand (Egeberg m.fl. 2016) at det fortsatt er stor variasjon når det gjelder skolers *digitale modenhet*¹⁹⁾ og at «IKT-bruken i skolene fortsatt er i ferd med å finne sin form» (s.7).

Å sette i verk de ambisiøse målene fra læreplanverket og fra PFDK -rammeverket, som jeg har omtalt ovenfor, stiller generelt store krav til den enkelte læreren om at hun har kunnskap om multimodal kommunikasjon på en digital læringsarena. Denne avhandlingen skal ses på som et innspill som kan bidra til å realisere dette.

19 I denne kvantitative undersøkelsen vurderer både elever, lærere og skoleledere hvordan de opplever tilgang på og bruk av IKT med det formålet å øke elevenes digitale kompetanse (Egeberg m.fl. 2016). I rapporten vises til en kartleggingsprøve for elevers digitale ferdigheter utviklet av IKTsenteret og Utdanningsdepartementet som er gjennomført i 70% av landets 4. klasser. Resultatene beskrives som oppsiktsvekkende og viser stort sprik mellom skoler, idet noen skoler viser generelt høy digital kompetanse blant elever, mens andre skoler har hele 40% elever som er under bekymringsgrensen (s.84). Begrepet digital modenhet anvendes i denne Monitor-undersøkelsen til å beskrive i hvilken grad skoler på organisasjonsnivå har en systematisk tilnærming på IKT-området. Her vurderes en helhetlig satsing med fokus på blant annet lærernes profesjonsfaglige kompetanse, skolens strategi for kompetanseheving og læringsarbeid, tilgang på utstyr samt forankring hos ledelse. Forskningsrapporten konkluderer med at det også her er stor variasjon rundt om i landet, og at skolene har veldig ujevne profiler som tilsier at de kan være gode på noen punkter, men svakere på andre.

3 VITENSKAPSTEORETISK FORANKRING OG METODOLOGI

I dette kapitlet vil jeg diskutere den epistemologiske og metodologiske forankringen for dette kvalitative doktorgradsprosjektet. Hensikten er å kaste lys over samspillet mellom en vitenskapsfilosofisk tenkning og et praktisk empirisk prosjekt (Alvesson og Sköldbberg 2008, s. 16).

Denne drøftingen vil ta utgangspunkt i Charles Sanders Peirce²⁰⁾ sine teorier om abduksjon som forskningstilnærming og om sosiosemiotikk (Peirce 1994, Svennevig 2001 og Alvesson og Sköldbberg 2008). Videre vil jeg argumentere for at prosjektet hører hjemme under et konstruktivistisk forskningsparadigme. *Abduksjon* er en forskningsteoretisk tilnæringsmåte som veksler mellom et teoretisk og praktisk utgangspunkt og kan dermed ses som en epistemologisk kategori, og som en måte å nå frem til kunnskap på. *Semiotikk* betyr læren om tegnet og er en vitenskap med mange forgreninger. *Sosiosemiotikken* utgjør en av disse grenene, som i tillegg til tegnlæren, fokuserer på et sosialt aspekt ved meningsskaping.

Min studie er utført med utgangspunkt i et kvalitativt metodologisk rammeverk kalt *Educational design research* (EDR) (bla. Barab og Squire 2004 og McKenney og Reeves 2013). Jeg vil i dette kapitlet tydeliggjøre en epistemologisk forankring for dette rammeverket ved å knytte det an mot abduksjonsteorien.

Peirce (1994) sin semiotikk og forståelse av tegn og kommunikasjon fremstår som et viktig historisk og ideologisk bakteppe for prosjektets hovedteorigrunnlag som utgjøres av nyere sosiosemiotisk teori (bla. Kress 2010 og van Leeuwen 2005). Jeg vil i dette kapitlet tegne et bilde av denne utviklingslinjen og dette slektskapet.

3.1 En abduktiv tilgang til forskning

Abduksjon er uttrykk for en måte å nå frem til kunnskap og ny viten på og kan derfor beskrives som epistemologiske refleksjoner over forskningsprosessen. Denne tenkemåten stammer opprinnelig fra Aristoteles, men har siden blitt utviklet som en mer eksplisitt erkjennelsesteori av Charles Sanders Peirce (Svennevig 2001, s. 4). Abduksjon kan best beskrives som en art tolkende alternering mellom teori og praksis – en pågående vekselvirkning mellom to ulike former for viten som gjensidig inspirerer hverandre. Hos Alvesson og Skjöldbberg (2008) beskrives abduksjonsprosessen slik:

20 Charles Sanders Peirce (1839-1914) blir beskrevet som «en av vitenskapshistoriens store systembyggere» (Peirce 1994, fra forord av Dinesen og Stjernfeldt, s. 9), og han har et bredt nedslagsfelt. Flere av Peirce sine teorier er relevante for dette prosjektet.

Uttrykt på annet s t beh vs det en opprepa d prosess av pendling eller alternering mellom (empiriladdad) teori og (teoriladdad) empiri. Det inneb r en hermeneutisk prosess under vilken man så småningom så att s ga  ter sig in i empirin med hj lp av teoretiske f rf rest llningar, allt under det att man också utve klar teorin (s. 61).

Som det fremgår av sitatet, er abduksjonen en dynamisk prosess som går over tid, og der teori og empiri forfiner, justerer og supplerer hverandre hele veien gjennom prosessen.

Abduksjonen fremstår som en art «tredje m jliga framkomstv g» (Alvesson og Sköldberg 2008, s. 57) sett i forhold til de to andre forskningstilgangene, *induksjon* og *deduksjon*, som representerer ytterpunktene og plasserer seg på hver sin side av abduksjonsbegrepet. Induksjon betegner en forskningsprosess som tar utgangspunkt i en rekke empiriske enkel-tilfeller og utleder slutninger eller regler ut ifra disse. Mens deduksjonen gjør den motsatte bevegelsen og tar utgangspunkt i en abstrakt teori eller regel, som dermed danner utgangspunkt for   beskrive et konkret empirisk tilfelle (Alvesson og Sköldberg 2008, Svennevig 2001 og Peirce 1994).

De nevnte forståelsesmodellene har sitt opphav i ulike epistemologiske retninger eller vitenskapsteoretiske paradigmer. Svennevig (2001) plasserer induksjon i et *empiristisk* perspektiv, mens et rendyrka deduktivt perspektiv ses i nær tilknytning til *rasjonalismen* (Svennevig, 2001 s. 9-10). Det er vanlig   operere med, ikke bare to, men tre grunnparadigmer. Disse kan betraktes som fordelt på et kontinuum; på den ene siden står *kognitivismen*, svarende til rasjonalismen, og på den andre siden *positivismen*, svarende til det empiristiske perspektivet (Postholm 2004, s. 7-9). Den tredje retningen, *konstruktivismen*, kan på mange m ter fungere medierende mellom de to ytterposisjonene. Det kognitivistiske og det positivistiske perspektivet har en fellesnevner, idet begge disse retningene innebærer en oppfatning av at kunnskap fremstår som noe absolutt, mens det i konstruktivismen ikke finnes noen absolutt virkelighet (Postholm 2004). Her er det forskeren som på alle nivåer konstruerer en virkelighet gjennom sitt fortolkende blikk (Hatch og Barclay-McLaughlin 1993). I det kognitivistiske perspektivet fremstår virkeligheten og vår kunnskap om den som klart adskilte størrelser, og forskeren har et kognitivt og teoretisk abstrakt utgangspunkt (Postholm 2004, s. 7). Det positivistiske paradigmet går ut fra at verden eller virkeligheten finnes der ute, og at den kan forstås og studeres som den er, utenom det erkjennende subjektet (Hatch og Barclay-McLaughlin 1993, s. 498).

Når konstruktivismen fremheves som et medierende paradigme, er det fordi at dette perspektivet bryter ned grensen mellom forskeren (intellektet) og forskningsobjektet (verden) (Postholm 2004), og heller ser disse som innfiltrert i hverandre og avhengige av hverandre. Hermed trer også en mulig forbindelseslinje mellom det

konstruktivistiske paradigmet og Peirce sin abduksjonsteori frem. Peirce betoner den empiriske erfaringens status i samspill med intellektet slik: «at åndens maskineri kun kan omforme viden, men aldri frembringe den, medmindre det får tilført fakta fra erfaringen» (Peirce 1994, s. 182).

I det følgende vil jeg beskrive forløpet i den abduktive forskningsprosessen litt mer i detalj. Ethvert prosjekt som har en abduktiv orientering, begynner, ifølge Peirce, i empirien med observasjoner som gjerne innebærer å la seg overraske eller inspirere. På dette grunnlaget utvikles en hypotese som det her formuleres i Peirces egen språkdrakt: «Dette skridt, at antage en hypotese, som bliver foreslået af fakta, er hvad jeg kalder *abduktion* (Peirce 1994, s. 145). En viss forforståelse er iboende hypotesen, som ifølge Peirce bør være teori-inspirert, den skal være kort og presis, og den skal ikke bare kunne beskrive, men også forklare og belyse empirien (Svennevig 2001, s. 6-7). Hypotesen skal i tillegg til det allerede nevnte kunne «underkastes eksperimentel verifikasjon», som Peirce selv uttrykker det (Peirce 1994, s. 178).

Det neste skritt er å prøve ut hypotesen i praksis i såkalte *eksperimenter*. Begrepet eksperiment assosieres ofte med det å nå frem til kausale forklaringer og oppnå stor grad av kontroll. Peirce understreker her at abduksjonens eksperimenter, som befatter seg med *the human mind*, befinner seg i en annen sfære med rom også for det uforutsigbare og mer spontane (arbitrary spontaneity). Det betyr at abduksjonens forklaringer fremstår som mer funksjonelle og prinsipielle enn kausale (Svennevig 2001, s. 7-8). Ifølge Peirce, har abduksjonen ingen klar sannhetsgehalt, og det gis ingen sikkerhet i konklusjonene, men den er produktiv og skaper nye ideer (Svennevig 2001, s. 8). På samme måte slås det fast at kvalitativ forskning generelt sikter mot forståelse av et felt, mer enn mot å fastslå endelige sannheter (Alvesson og Skjöldberg 2008, s. 20).

Den eksperimentelle prosessen er som helhet uttrykk for en abduksjon, men innebærer delprosessene induksjon og deduksjon. Allikevel understrekes det at abduksjon ikke er «*någon enkel 'mix' av dessa eller kan reduceras till dem; den tillför nya och helt egna moment*» (Alvesson og Sköldberg 2008, s. 55).

I den abduktive forskningsprosessen er det et poeng at man gjennomfører flere på hverandre følgende eksperimenter, for å teste ut og styrke hypotesen og tolkningene sine i flere ulike situasjoner (Alvesson og Sköldberg 2008, s. 61). Peirce sammenligner disse med flere «flyveturer» og hevder at abduksjonen «tillader fantasiens himmelflugt» (Peirce 1994, s. 177). En lignende metaforisk uttrykksmåte finner vi hos filosofen Alfred North Whitehead som også uttaler seg om en abduksjonslignende prosess:

The true method of discovery is like the flight of an aeroplane. It starts from the ground of particular observation; it makes a flight in the thin air of imaginative generalization; and it again lands for renewed observation rendered acute by rational interpretation (Whitehead 1929, s. 7).

Med disse uttrykksmåtene skapes en viss distanse til den rent analytiske forskerrollen, og det gis rom for mer kreative innslag i forskningsprosessen. Forskeren bør imidlertid fortsatt ha et klart tolkende blikk til å søke etter teoretiske mønstre og dypere strukturer i empirien (Alvesson og Sköldbberg 2008, s. 57), for hermed å kunne løfte fakta til et mer overordnet plan og relatere resultatene til en større kontekst (Svennevig 2001, s. 5).

3.2 *Educational design research som abduktiv forskningsstrategi*

En Educational design research studie (EDR) representerer en overordnet metodologi eller et rammeverk for en kvalitativ forskningsprosess som et hele, fra forskningsdesign over datagenerering og analyse til mål og resultater. Jeg skal her skissere kort hvordan dette rammeverket, og mitt konkrete prosjekt, er uttrykk for en abduktiv forskningsstrategi, siden skal jeg utdype EDR-rammeverket i metodekapitlet (avsnitt 5.2).

Metodologien (EDR) tar utgangspunkt i behov og utfordringer sett fra både praksisfeltet og fra det vitenskapelige feltet, og har slik et dobbelt siktepunkt eller «a simultaneous pursuit of theory building and practical innovation» (McKenney og Reeves 2013)²¹). Kunnskapsutviklingen foregår altså gjennom praktiske, men eksplisitt teori-informerte intervensjoner i klasserommet, og metoden fremstår som tydelig «rooted in, and not cleansed of, the complex variation of the real world» (McKenney og Reeves 2013)²²), helt i tråd med en abduktiv tilgang til forskning.

Educational design research har en eksplisitt transformativ agenda og sikter mot å skape endring i et felt ved å utforske eksempelvis nye læringsartefakter igjennom en rekke dynamiske og fleksible undervisningsdesign som formes, justeres og gjennomføres over tid gjennom nøye planlagte, men dynamiske iterative prosesser (McKenney og Reeves 2013, kap. 2). Forskerne diSessa og Cobb (2004) benevner designprosessen som en kjede av intervensjoner, og de understreker på samme måte at det er gjennom «a long process of refinement and extension» (s. 85) at man når frem til et resultat i form av en ny forståelse for komplekse læringsprosesser. At endringsprosesser foregår gjennom utprøving, forbedring og bearbeiding over tid, lå også til grunn i Peirce sin

21 McKenney og Reeves (2013), kap.1, avsn: «Motives and origins for educational design research». Henvisninger til denne boken føres i tråd med Apa sine regler for sitater fra e-bøker uten sidetall i form av: kapitelnummer og overskrift på gjeldende avsnitt.

22 McKenney og Reeves (2013), kap.1, avsn: «Motives and origins for educational design research».

tenkning om abduktive forskningsprosesser, der det å gjennomføre gjentatte og teoriinformerte eksperimenter var avgjørende.

De tette båndene mellom praksis og teori skapes i form av gjensidig samarbeid, inspirasjon og læring mellom praktikere og forsker. Educational design research kan derfor treffende betegnes som forskning *med* og ikke *på* praksis (McKenney og Reeves 2013)²³). Det finnes ulike former for og grader av samarbeid innenfor landskapet av EDR-prosjekter, men uansett form finnes det et behov for å arbeide bevisst med denne samarbeidsrelasjonen (McKenney og Reeves 2013)²⁴). I mitt konkrete doktorgradsprosjekt kommer denne dimensjonen til uttrykk i form av et samarbeid med tre lærere over to år om å planlegge, gjennomføre, optimalisere og evaluere en rekke sammenhengende delintervensjoner. I denne samarbeidsprosessen blir det tydelig hvordan mye av kunnskapen i prosjektet blir konstruert over tid, gjennom å skape rom for denne felles refleksjonen²⁵). Hermed understrekes prosjektets forankring i et konstruktivistisk paradigme. En slik forskningstilgang innebærer en forsker som er involvert i feltet som undersøkes i ulik grad. Dette er en forskerrolle som tilbyr muligheter, men som ikke er uproblamatisk med tanke på vurdering av slike prosjekters validitet. Dette tema om kommunikasjon, samarbeid og forskerens rolle i intervensjonsforskning generelt, og i mitt prosjekt spesielt, skal jeg utype og drøfte i avhandlingens metodekapittel (særlig avsnitt 5.2.2 og 5.8).

Peirce fremhevet viktigheten av å balansere analytisk skarphet med kreative innspill i forskningsprosessen. Denne kreative dimensjonen finnes igjen i EDR-tenkningen, og oppstår ifølge McKenney og Reeves (2013) nettopp i samarbeidsprosessene: «over the long term, educational design research teams engage in the creative activity of developing solutions informed by existing scientific knowledge, empirical testing, and the craft wisdom of project participants»²⁶).

De konkrete designintervensjonene, som til sammen utgjør en helhetlig forskningsdesign, er en arena for vitenskapelig undersøkelse og teoriutvikling om læring og undervisning. Samtidig anses intervensjonene i seg selv som «evaluable in their own right» og utgjør slik et viktig forskningsbidrag av praktisk art (McKenney og Reeves

23 McKenney og Reeves 2013, kap 1, avsn: «Collaborative».

24 McKenney og Reeves 2013, kap 1, avsn: «Reciprocity between research and practice».

25 McKenney og Reeves 2013, kap 1, avsn: «Practical contributions».

26 McKenney og Reeves 2013, kap 1, avsn: «Interventionist».

2013)²⁷). Et helt sentralt poeng i teorien om EDR-studier er at analysene av de praktiske intervensjonene skal kunne ut i såkalt *usable knowledge* (McKenney og Reeves 2013 og Barab og Squire 2004), og dermed få muligheten til direkte innflytelse på praksis. Barab og Squire (2004) uttrykker det slik at målet må være å skape ny teoretisk kunnskap om læring gjennom å «directly impact practice while advancing theory that will be of use to others» (s. 8). Hermed slutes den abduktive sirkelen.

Ovenfor har jeg gjort rede for hvordan de mulige praktiske og teoretiske bidragene fra et EDR-prosjekt er tett sammenvevde, og dermed blir også parallellen til teorien om en abduktiv forskningstilnærming tydelig.

3.3 Fra pragmatisme til sosiosemiotikk og sosialsemiotikk

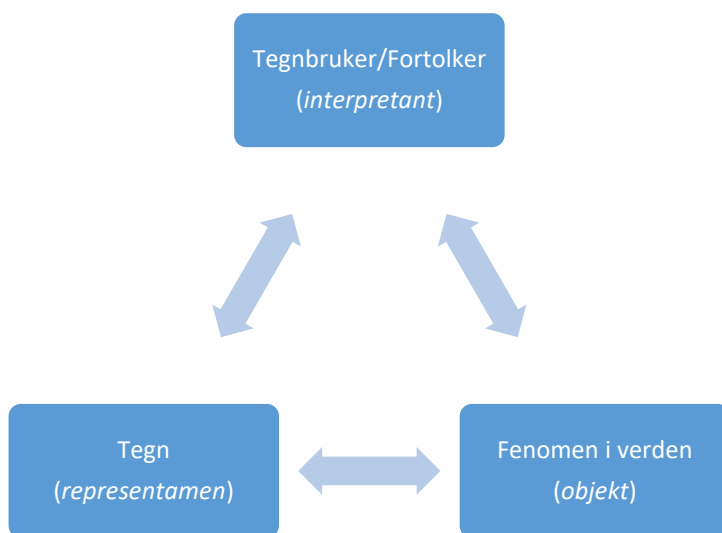
Den amerikanske pragmatismen er en vitenskapsfilosofisk retning som utkrystalliserte seg som en egen kvalitativ empirisk forskningstilgang i mellomkrigstiden (Brinkmann og Tanggaard 2015, s. 17). Denne pragmatismen skildres i Alvesson og Sköldbberg (2008) sitt vitenskapsteoretiske verk som en retning med fokus på den empiriske virkeligheten og på praktisk menneskelig handling. En slik forståelse innebærer her et antiteoretisk perspektiv, og at forskeren søker sannheten i empirien, i «den mänskliga praktiken» og i dennes nytteverdi (Alvesson og Sköldbberg 2008, s. 129). Pragmatismen kan dermed skildres som en induktiv prosess som ligger nært inntil den rene empirismen. Pragmatismen er imidlertid ikke noen entydig retning, og det finnes et mangfold av nyanser og teoretikere som tilslutter seg dette paradigmet (Nielsen 2007, s. 245).

Peirce blir ofte kalt pragmatiker, men som det allerede har kommet frem i avsnittet ovenfor om abduksjon, forholder det seg litt annerledes med Peirce sin pragmatismen, som er den jeg legger til grunn for de vitenskapsteoretiske drøftingene i dette kapitlet. Også for Peirce (1994) spiller erfaringen og den praktiske virkeligheten en viktig rolle i forskningsprosessen. Peirce definerer selv sin pragmatismen på denne måten: «Vores begreb om noget er vort begreb om dets sanselige effekter» (Peirce 1994, s. 22). Med dette sikter han til abduksjonen som en prosess, hvor betydningen av de teoretiske termene og begrepene må ses i forhold til deres mulige praktiske konsekvenser (Peirce 1994, s. 7). Peirce (1994) sier selv at «Hvis pragmatismen er den doktrin, at enhver forestilling er en forestilling om tenkelige praktiske virkninger, gjør den en forestilling til noget, der rækker langt udover det praktiske område» (s.

27 McKenney og Reeves (2013), kap.1, avsn: «Practical contributions».

177). Med dette blir det tydelig at Peirce legger en distanse til den rene empirismen. Peirce var altså opptatt av teoriens praktiske konsekvenser og deres evne til å gi noe tilbake til praksis, samtidig som teoriene skulle muliggjøre å løfte seg til et høyere nivå som kunne peke utover en konkret praksis. Igjen ses det her en tydelig parallell til Educational design research, som også har et mål om å generere *usable knowledge* som kan få teoretisk status og hermed kan ha overførbarhet til andre lignende kontekster.

Sentralt i Peirce sin tenkning står hans utvikling av en triadisk modell for kommunikasjon og tegnskaping. Denne modellen består av de tegnene vi kommuniserer med (*representamen*) og det fenomenet i verden som tegnet viser til (*objektet*). Det siste leddet i triaden utgjøres av tegnbrukeren eller fortolkeren (*interpretanten*), som via en mental forestilling skaper relasjonen mellom tegnet og objektet, og hermed oppstår nye tegn (Peirce 1994).



I denne triaden blir det tydelig hvordan både tegnene (eller teoriene), den empiriske konteksten (objektet) og ikke minst, det fortolkende subjektet (interpretanten) får en avgjørende rolle i kommunikasjonen. Igjen kan det her trekkes en parallell til forskningprosessen og forskerens fortolkende og konstruerende blikk som bidrar til å bygge bro mellom teori og empiri.

Triaden representerer et syn på kommunikasjon som betegnes *sosiosemiotikk* og står i kontrast til den samtidige *strukturelle semiotikken*, som vektlegger selve tegnet og de grammatiske systemene uten å ta høyde for den fortolkende instansen og den sosiale konteksten. Ferdinand de Saussure (2011 [1974]) er den teoretikeren som i størst grad forbindes med den strukturelle semiotikken. Som lingvist retter han fokus mot språkets form, formelle relasjoner, grammatiske regler og systemer (Saussure m.fl. 2011 [1974]). Saussures lingvistiske tegnmodell er ikke triadisk, men dualistisk og setter språktegnet (som et mentalt bilde) opp imot det fenomenet det betegner i den ytre verden. Denne relasjonen mellom tegnets form (*signifié*) og tegnets innhold (*signified*) betegner han som arbitrær, eller tilfeldig, og denne sammenhengen beror, ifølge Saussure, på kulturelt fastlagte

konvensjoner (Saussure m.fl. 2011 [1974], s. 65-70). Den strukturelle semiotikken blir hermed mer opptatt av «how signs and structures of semiotic rules make people, rather than in understanding how people make, use, and renegotiate semiotic rules» (Vanini 2007, s. 115). Saussures teorier kan plasseres i et positivistisk perspektiv, idet han ser på språk og mening som en fast og forutsigbar størrelse som er uavhengig av den sosiale konteksten for språkhandlingen (Postholm 2004 og Vanini 2007).

Peirce sin triadiske modell, som den er vist ovenfor, betegnes som *semiosis*, et av de mest sentrale begrepene i sosiosemiotikken (Peirce 1994 og omtalt hos Kress 2010, s. 62). *Semiosis* er en prosess som kan illustreres som mange triadiske modeller etter hverandre, idet hver ny forståelse og fortolkning av et tegn skaper nye tegn. Peirce betegner denne prosessen som en *uendelig semiosis*. Fagdidaktiker og utdanningsfilosof, Sigmund Ongstad (2013b), skildrer treffende semiosen som «kunnskapingens brennpunkt» og som «endring i den lærendes menings- og begrepsstrukturer» (s. 96). I mitt konkrete forskningsprosjekt som helhet vil det være fruktbart å tenke at semiosen, eller «kunnskapingen», finner sted på alle nivåer; fra eleven i klasserommet til lærerne og til meg som forsker, som én lang kjede og prosess av tegn, fortolkninger og nye innsikter.

Peirce sin tegnteori rommer, til forskjell fra den strukturelle semiotikken, også andre tegnsystemer enn språket. Peirce utvikler enda en triade som beskriver ulike tegntyper og ulike måter tegnet kan forholde seg til virkeligheten på. De tre ulike tegntypene kalles *ikon*, *indeks* og *symbol* (Peirce 1994, s. 18 og Merrell 2001, s. 31 og 37-38 og Kress 2010, s. 63). Ikoniske tegn innebærer strukturell *likhet* eller avbildning mellom tegnet og objektet det viser til, som når eksempelvis tegnet sirkel brukes til å betegne objektet hjul. Mens indekstegnet, indikerer en nærhet til objektet gjennom assosiasjoner til en forestillet *kausal* sammenheng eller til en fysisk, sanselig sammenheng. Sistnevnte kan eksemplifiseres med Peirce sitt eget eksempel med tegnet røyk som kan assosieres med objektet bål. Symbolet er et konvensjonelt tegn som har en helt *tilfeldig* sammenheng med objektet det refererer til i den virkelige verdenen. Et eksempel på dette kan være ordet eller bokstaven som materialiseres i et skriftegn eller i lyd/tale, men som ikke har noen logisk sammenheng med det det refererer til (Merrell 2001, s. 31). I de to første tegntypene finnes det en umiddelbar og sanselig nærhet mellom tegnet og objektet. Dette forholdet i Peirce sine tegntyper beskriver Kress (2010) på denne måten: «the function of the sign does not – except in the case of *symbolic* signs – stand in an arbitrary relation to the world, but is shaped in and by those relations» (s. 63). Kress betegner altså Peirce sin oppfattelse av *symbolet* som en tegnkategori helt i tråd med Saussure sitt tegnbegrep beskrevet ovenfor som arbitrært,

mens de to andre tegntypene (ikon og ideks) har en nærhet til det fenomenet de betegner. Peirce selv skiller ikke mellom de tre tegntypene på samme måte, idet han ser alle tre tegntyper som både sanselige eller naturlige og kulturelt betingte (Peirce 1994, s. 18).

Peirce sin tegnteori og sosiosemiotikk kan betegnes som en av de mange røttene til den nyere sosialsemiotikken og moderne multimodalitetsteorier (bla. Gunther Kress 2010 s. 62). Jeg vil i det følgende peke på slektskap, likheter og ulikheter mellom Peirce sin sosiosemiotikk og Kress og Van Leeuwens teori om sosialsemiotikk og multimodalitet²⁸). Sistnevnte defineres som vitenskapen om hvordan multimodal tegnskaping og meningsskaping med ulike uttrykksformer finner sted i ulike kontekster og prosesser (Kress 2010).

Også Kress (2010) opererer med en form for triade, idet han mener at «all signs are motivated conjunctions of form and meaning» (s. 65). Begrepsparet form og mening svarer til Peirce sine kategorier tegn og objekt. Mens begrepet «motivated sign» er avgjørende hos Kress og viser til et sterkt fokus på selve *the signmaker*, som han mener ikke bare gjør bruk av arbitrære eller tilfeldige tegn som hører hjemme i et fastlåst system av språklige regler og konvensjoner (jf. Saussure), men som tar egne motiverte og kontekststøttede valg. Kress (2010) mener at det enkelte individet aktivt skaper og setter sammen tegn til nye og unike ytringer og tekster i kraft av sin egen historie og erfaring (s. 54). Van Leeuwen (2005) fremhever her særlig hvordan barn, som ikke kjenner til alle regler og systemer for kommunikasjon i voksenverdenen, eksperimenterer mer fritt med de semiotiske ressursene som de har til rådighet og selv skaper, samtidig som de har et mer begrenset repertoar av kulturelle tegn å velge mellom enn voksne har (s. 50). Å legge til rette for et læringsarbeid hvor slik tegnkompetanse og kreativitet får spire, har vært en viktig intensjon med tekstska-pingsdelen i dette doktorgradsprosjektet. Kress legger, som nevnt, vekt på individets aktive, motiverte tegnarbeid, både hos voksne og unge tegnskapere. Han bruker uttrykket *transparente tegn* som uttrykk for det å velge tegn som har en formlighet i forhold til sin betydning (Kress 2010, s. 63 og 65). Å bruke og å kombinere både transparente og abstrakte tegn på kreative og bevisste måter, kan støtte og inspirere elevens læringsarbeid i den første lese- og skriveopplæringen.

28 Kress og van Leeuwen bygger i sine multimodale teorier på lingvisten Michael Halliday sin systemiske funksjonelle lingvistikk (Halliday 1978 og Kress 2010). For Halliday er språket det fremste system for meningsskaping, selv om han også anerkjenner andre uttrykksformer. Også i Halliday sin språk-teori er språkbukeren, språkbrukssituasjonen og konteksten helt avgjørende størrelser. Kress og van Leeuwen overfører semantiske og grammatiske funksjoner fra språk til andre meningssystemer som bilder og lyd. Jeg skal utdype denne arven og videreføringen fra Halliday i avhandlingens teorikapittel.

Kress (2010) skriver eksplisitt om hvordan sosiosemiotikken posisjonerer seg i forhold til tradisjonell lingvistik, språkvitenskaplig pragmatikk og til tidligere semiotiske teorier (bla. Kress 2010, s. 56-60). Lingvistikken (i tradisjonen til Saussure) og pragmatikken stilles opp som to ytterpunkter, der den første har fokus på å beskrive språket som grammatisk form, og pragmatikken på sin side primært er opptatt av konteksten rundt og effekten av språkbruken. Sosiosemiotikken plasseres et sted midt imellom med sitt videre fokus på tegnskaperens intensjoner og dynamisk meningskaping med et vidt register av tegntyper. Meningskaping i en sosiosemiotisk kontekst vil, ifølge Kress (2010), alltid være avhengig av individet, situasjonen og kulturen den finner sted i og beror på tegnskaperens aktive valg og kombinasjoner av tegn.

Peirce sin sosiosemiotikk ligger mye nærere den multimodale sosiosemiotikken, blant annet i det at begge opererer med et vidt register av tegn og uttrykksformer. Kress viderefører og fortolker Peirce sitt begrep om interpretanten. Kress holder frem at Peirce sin semiotikk i hovedsak vektlegger en reseptiv tilgang til tegnet som handler om å *forstå* ulike ytringer, mens sosiosemiotikken har et uttalt fokus på både å fortolke og skape tegn – og særlig det siste: *The focus on sign-making rather than sign use*» (Kress 2010, s. 54).

Peirce sin sosiosemiotikk beveger seg på et abstrakt filosofisk plan. Også Kress og van Leeuwens sosiosemiotikk kan leses på et epistemologisk nivå, som et syn på hvordan en kommer frem til kunnskap og på hva kunnskap er. Men sosiosemiotikken befinner seg også, og kanskje i enda høyere grad, på det operative planet og retter oppmerksomhet mot faktisk materiell artikulasjon av multimodale tekster i ulike sjangrer, formater og empiriske kontekster. Kress og van Leeuwen sine teorier om tegn har derfor et stort potensial når det gjelder å kaste lys over, gi innspill til og analysere tegnprosesser i lese- og skriveopplæringen.

Jeg har i dette kapitlet tegnet en linje fra det epistemologiske nivået og de store metateoriene til multimodalt tegnskapings- og tolkingsarbeid hos forsker, lærere og elever i de empiriske utprøvingene. Den viktigste hensikten med dette kapitlet har vært å vise frem et bilde av en helhetlig forskningsprosess. Videre har jeg ønsket å drøfte hvordan både den abduktive forskningstilnærmingen, det konstruktivistiske forskningsparadigmet, samt sosiosemiotikken og multimodalitetsteorien kan fungere som epistemologiske overbygninger og teoretiske innspill i møte med multimodale data fra en klasseromskontekst. Jeg har vist hvordan de ulike nivåene i forskningsprosessen (epistemologi, metodologi og teori) henger nært sammen og påvirker hverandre, i tråd med Alvesson og Sköldbberg sitt utsagn om at «Stimulans till reflektion ligger i interak-

tionen mellom de ulike nivåerna – medvetenheten om at de ulike nivåerna ej kan hantearas separat utan hela tiden interagerar» (Alvesson og Sköldberg 2008, s. 498). I dette kapitlet blir det klart at det å skape ny viten i et empirisk forskningsprosjekt handler om både refleksjon, tolkning og kreativitet, og at slike prosesser oppstår i mellomrommene mellom de ulike tolkningsnivåene (Alvesson og Sköldberg 2008, s. 494-500).

4 TEORETISK RAMMEVERK

I det følgende kapitlet vil jeg skissere et teoretisk rammeverk som skal danne bakteppe for denne avhandlingen som helhet. Innledningsvis vil jeg gi et overordna blikk på avhandlingens hovedteorigrunnlag i form av multimodal og sosialsemiotisk teori sett i relasjon til lese- og skriveopplæring. Heretter vil jeg trekke linjer mellom multimodal teori og dialogisk didaktisk og sosiokulturell teori som utgangspunkt for analyser av klasseromsinteraksjon. Videre inneholder teorikapitlet to omfattende deler som tar for seg først teori som angår analyse av bilder og bilde-tekstsamspill i bildebøker. Til slutt følger et avsnitt som stiller skarpt på stemme- og lyd-dimensjonen i høytlesingsprosesser og i digitale bildebøker.

4.1 Multimodalitet i lese- og skriveprosesser

Både skole og samfunn har de siste tiårene båret preg av en rivende global, sosial, kulturell og teknologisk utvikling (Kress 2010, s.5), og nye muligheter for multimodal kommunikasjon og formidling oppstår hele tiden. Dette fører til et behov for å bygge kunnskap om multimodalitet og digital kommunikasjon for barn og unge. Jeg har allerede vist i det foregående at det finnes en stigende og omfattende interesse for en multimodal tilnærming til lese- skriveopplæring (se kapittel 2). Dette er viktige årsaker til at jeg har valgt å utforske en gren innenfor dette feltet, og at Kress og van Leeuwen sin multimodale sosialsemiotikk er valgt som den primære teoretiske inngangen til prosjektet (bla. Kress og van Leeuwen 2006 og Kress 2010). Ifølge van Leeuwen (2005), er et sosialsemiotisk perspektiv orientert mot «opening our eyes and ears and other senses for the richness and complexity of semiotic production and interpretation and to social intervention» (van Leeuwen 2005, s. xi). Hermed understreker han at det finnes et stort potensial for både felles opplevelse og bevisstgjøring i det å lese og produsere multimodale tekster og å kommunisere multimodalt. Det gjelder ikke minst i en lese-skriveopplæringskontekst der elevene har behov for å kunne spille på et større sanseregister for å bli kjent med både skriftens og bilders symbolfunksjoner, og der et bevisst blikk for kompleksiteten i multimodale tekster er viktig og nødvendig for etter hvert å lære seg å navigere i dagens multimodale tekstkultur.

I dette teorikapitlet skal jeg legge et grunnlag for å analysere multimodale elevtekster og klasseromspraksis i lese- og tekstskepingsprosesser med fokus på sjangeren bildebøker. Sosialsemiotisk og multimodal teori vil, som nevnt, utgjøre en viktig teoretisk bærebjelke i denne avhandlingen som skal kaste lys over sosiale læringsprosesser

med fokus på mange ulike uttrykksformer. Sentrale teoretikere innenfor sosialsemiotikk er eksplisitte på at denne teorien er tverrfaglig av natur, og at den trekker på flere andre fagdisipliner som eksempelvis kunsthøgskole, musikkvitenskap og psykologi (Kress 2010, s. 5). Kress (2010) beskriver sosialsemiotikken som en *unifying theory* som bærer på en intensjon om å «bring all means of making meaning together under one theoretical roof» (s.5). Samtidig signaliseres eksplisitt en åpenhet for og et behov for å interagere med andre forskningsfelt og teorier. Slik hevder van Leeuwen (2005) at det interdisiplinære er et helt avgjørende moment for sosialsemiotikken, og at «it can only come to its own when social semiotics fully engages with social theory» (s.1). Dette er en viktig grunn til at jeg, for å svare på problemstillingene i denne avhandlingen, har funnet det relevant å supplere sosialsemiotisk teori med andre teoretiske innganger som favner både en sosial, en didaktisk og en estetisk dimensjon. I dette teorikapitlet vil jeg sette den sosialsemiotiske teorien i spill med andre valgte teorier i form av dialogisk teori, som igjen er nært forbundet med sosiokulturell læringsteori. Videre vil jeg trekke inn teori om bildebøker og narrativ teori som skal ivareta det litterære og estetiske aspektet i prosjektet. Didaktisk teori og perspektiver knyttet til lese- og skriveopplæring vil danne en rød tråd gjennom hele dette kapitlet.

4.1.1 Modaliteter og metafunksjoner

Som et viktig bakteppe for analysene av multimodal meningskaping på mange nivåer i dette prosjektet, skal jeg i det følgende gjøre rede for noen sentrale begreper. En grunnleggende premiss innenfor multimodal og sosialsemiotisk teori er at all meningskaping er kompleks og beror på kommunikasjon med mange uttrykksformer eller *modaliteter* i form av for eksempel skrift, bilde, lyd, tale eller gestikulasjon. Kress definerer modaliteter som sosialt, kulturelt og teknologisk produserte tegn som vi har til rådighet for meningskaping (Kress 2010, s. 79). Enhver modalitet er kjennetegnet ved at den innebærer «bundles of (often deeply diverse) features» (Kress 2010, s. 86). Modalitetenes egenskaper er igjen bærere av en rekke muligheter og begrensninger som egner seg for ulike kommunikative formål, dette kalles for modalitetenes ulike *affordanser*²⁹⁾ (Kress 2010, s. 84 og Jewitt 2014, s. 25-26). For å kunne legge til rette for en bevisst bruk av modaliteter i ulike læringskontekster, er det en fordel å kjenne til de ulike modalitetenes affordanser. I løpet av dette teorikapitlet skal jeg gå nærmere inn på nettopp egenskapene til modalitetene bilde, tale, skrift og ulike lyduttrykk i tråd med Kress (2010) sitt utsagn om at «we would need to take a full inventory of each

29 Begrepet *affordans* ble opprinnelig lansert av psykologen Gibson i 1977, men er tatt opp og videreført som et av hovedbegrepene i sosialsemiotisk teori.

mode» (s. 87). Disse modalitetene opptrer som oftest i et dynamisk samspill, der de blant annet kan brukes til å skape «contrast, to contradict, to create tension» (Kress 2010, s. 58), og der modalitetene tilsammen danner såkalte *multimodal ensembles*. Meningspotensialet i en modalitet springer ut fra en sosial konvensjon, og ut fra hvordan ulike modaliteter gjentatte ganger har blitt tatt i bruk i vår kultur (Jewitt 2014, s.26). Modaliteter er derfor «socially made, socially agreed and consequently socially and culturally specific» (Kress 2010, s.88). Samtidig er det slik at enhver multimodal tekst er unik og skapt på grunnlag av en rekke valg tatt innenfor det forråd av modaliteter som en tegnskaper har til rådighet i en bestemt kontekst. Jewitt (2014) uttrykker dette kort og konsist: «meaning is choice from a system» (s. 24).

Jeg skal i det følgende gjøre rede for hvordan de ulike modalitetene spiller ulike roller og kan ha ulike funksjoner i ulike kommunikasjonssituasjoner. Kress og van Leeuwens rammeverk for multimodal kommunikasjon er, som tidligere nevnt, en videreføring av lingvisten Michael Halliday sin systemisk funksjonelle grammatikk (Kress 2010, s. 87, van Leeuwen 2005, s. 77 og Jewitt 2014, s. 25). Halliday (1978) utviklet blant annet et rammeverk for å beskrive slike kommunikasjonsfunksjoner for verbalspråket, som han kalte metafunksjoner. Hallidays metafunksjoner kalles den *ideasjonelle*, den *mellompersonlige*, og den *tekstuelle* metafunksjonen (Halliday 1978). Siden har Kress og van Leeuwen bygd videre på disse tre metafunksjonene, slik at de kan anvendes også til å beskrive hvordan andre modaliteter og multimodale tekster kommuniserer og skaper mening. I beskrivelsen av de tre metafunksjonene hevder de at «as we gloss them here they apply to all semiotic modes, and are not specific to speech or writing» (Kress og van Leeuwen 2006, s. 42). I boken *Reading images* har Kress og van Leeuwen (2006) utviklet et rammeverk som med hovedvekt bildemodaliteten bygger på de tre metafunksjonene.

Kress og van Leeuwen (2006) anvender sine egne begreper som er parallelle til Hallidays terminologi og utgjøres av henholdsvis *representasjon*, *interaksjon* og *komposisjon*. Det er disse begrepene jeg vil anvende i denne avhandlingen. Den førstnevnte metafunksjonen, *representasjon*, betegner hva slags innhold eller erfaring med verden et bilde eller en tekst representerer. Den neste funksjonen, *interaksjon*, sier noe om hvordan bilde eller tekster inviterer til interaksjon med sin betrakter eller leser, mens den siste, *komposisjon*, innebærer teksters indre sammenheng, komposisjon og struktur. Disse tre metafunksjonene realiseres gjennom ulike modaliteter som meningsskapende systemer (Kress og van Leeuwen 2006).

En rekke andre forskere har tatt i bruk dette rammeverket, med utgangspunkt i metafunksjoner, i analyser av ulike former for bildekommunikasjon som reklamebilder

(Jewitt og Oyama 2001), bildebøker (Painter, Martin og Unsworth 2013, Serafini 2010), barnetegninger (Hopperstad 2002), barns skapende arbeid med animasjonsfilm (Thomas 2014 og Maagerø 2005 og 2012), kartleggingsressurser for leseopplæring (Unsworth 2014) samt andre multimodale tekstskapingspraksiser (Shanahan 2013). Dette er studier som jeg på ulikt vis vil vise til i denne avhandlingen, siden de alle har relevans for bildemodalitetens rolle i lese- og skriveopplæringen.

Jeg argumenterer i denne avhandlingen for at et fokus på lyd og stemme har relevans for barns tekstskaping i skolen. At modaliteten lyd har et stort kommunikativt potensial, utdyper van Leeuwen i boka *Speech, music, sound* (1999) og i artikkelen «Parametric system: The case of voice quality» (2014). Ifølge van Leeuwen (1999), er det ikke like enkelt, som for verbalspråk og bilder, å rubrisere lyd og musikk inn i de tre metafunksjonene, blant annet fordi musikk og lyd har en helt annen karakter og i høyere grad overlapper hverandre. Van Leeuwen (1999) uttrykker det slik: «I always ended up feeling that a given sound resource (say pitch or dynamics) was used both ideationally and interpersonally, or both ideationally and textually and so on» (s. 190). Flere forskere har allikevel analysert lyd og musikk i ulike medieuttrykk som reklamefilm (Baldry og Thibault 2006), barns animasjonsfilm (Thomas 2014) og filmmusikk (Moskvil 2013 og 2015) i lys av sosialsemiotisk teori og til dels også de tre metafunksjonene. Jeg skal vende tilbake til disse studiene nedenfor.

Jeg vil i det følgende gå nærmere inn på hvordan de ulike modalitetene kommuniserer innenfor de tre metafunksjonene hver for seg. I den forbindelse er det viktig å understreke at de tre funksjonene alltid må være til stede og vil fungere samtidig i enhver tekst, men at de kan analyseres hver for seg og vektet ulikt i ulike tekster og situasjoner, «since every text fulfils a threefold purpose» (Painter m.fl. 2013, s. 7).

Metafunksjonen **representasjon** handler om tekstens HVA. Alle tekster og bilder representerer og sier noe om den erfaringen vi har med verden rundt oss eller inne i oss. Slike representasjoner kan fremstå både konkrete og realistiske eller i mer abstrakte former (Kress og van Leeuwen 2006 og Jewitt og Oyama 2001). Kress og van Leeuwen (2006) kaller tekstens innholdsmessige inventar for *represented participants*, disse kan bestå i alt fra personer, ting, steder eller abstrakter, og relasjonene mellom disse er vesentlig (s. 114). Slike *represented participants* kan komme til uttrykk såvel visuelt og verbalt som lydlig. Med tekst kan vi beskrive fenomener i verden, mens et bilde kan vise oss hvordan en person ser ut. Spørsmålet om hvordan lyd representerer verden rundt oss, er, som allerede antydnet, litt mer omstridt. Fenomenet *reallyd* som speiler og gir uttrykk for lyder i verden (Engelstad og Tønnessen 2011), som eksem-

pelvis lyden av fuglekvitter i en film eller et naturprogram, er kanskje det lydlige uttrykket som mest entydig og direkte representerer verden. Det er vanskeligere å si om musikk at den viser til et spesifikt meningsinnhold. Moskvil (2015) nevner «at det kan være vrient å få tak i musikkens ideasjonelle metafunksjon fordi den i stor grad bygger på subjektive opplevelser» (s. 156). Moskvil (2013) er allikevel en av dem som i sine multimodale musikkanalyser klart har pekt på en representativ (ideasjonell) funksjon, og på at «musikken har egenskaper som gjør at den kan representere mening om fenomener i verden som språket ikke kan gjøre» (s. 28)³⁰. Denne forbindelsen skapes blant annet gjennom at musikk kan fortelle om en kulturell og geografisk tilhørighet (s. 107-108). Moskvil (2013) understreker dog at musikkens representative funksjon blir tydeligst i samspill med andre modaliteter.

Metafunksjonen **komposisjon** handler om hvordan ulike former for tekster er strukturert, komponert og satt sammen til meningsfulle helheter, om hvordan «all the elements of the text cohere internally» (Kress og van Leeuwen 2006, s. 15). Også komposisjon kommer til uttrykk på forskjellige måter, alt etter hvilken modalitet som er rådende. Innenfor sosialsemiotikken fremstår språk og ulike typer lyd som såkalte *time-based* semiotiske ressurser, det betyr at de har utstrekning i tid, og at sammenheng skapes i form av rytmiske sekvenser. Van Leeuwen (2005) knytter rytmebegrepet direkte til den komposisjonelle metafunksjonen på denne måten: «Rythm provides cohesion in texts and communicative events that unfold over time» (s. 181). Også bildebøker danner, i kraft av bildenes innbyrdes sammenheng, et rytmisk narrativt forløp som har utstrekning i tid, det siste i form av den tiden det tar å lese boken (Painter m.fl. 2013 og Birkeland og Mjør 2012). Når det gjelder enkeltstående bilder derimot, så betegnes bilder som en *space-based* eller romslig orientert modalitet. Komposisjon og sammenheng i bilder skapes derfor gjennom layout og gjennom plassering av ulike bildeelementer på en flate i forhold til hverandre (Kress og van Leeuwen 2006, kap.6). Som jeg har vist finnes det meningsskapende ressurser innenfor modalitetene hver for seg, men også i samspill mellom dem, som bidrar til å skape en helhetlig komposisjon.

Både komposisjon og representasjon er såkalte tekstinterne kriterier som sier noe om hvordan teksten i seg selv kommuniserer. Den **interaktive** metafunksjonen på sin side har å gjøre med de sosiale relasjonene som etableres i møtet mellom tekstens tegn og de som deltar i kommunikasjonen (Kress 2010, s. 87 og Kress og van Leeuwen 2006, s. 48 og 114). Det er her viktig å presisere at den interaktive metafunksjonen etablerer en relasjon både internt i teksten som en måte å posisjonere leseren på,

30 I sine analyser av ideasjonell meningsskaping i musikk bygger Moskvil på teorier av musikkpedagogen Johnny Wingstedt. Jeg skal ikke gå i dybden med disse teoriene her.

og som en eksternt relasjon mellom reelle tekstlesere og -skapere (det som Kress og van Leeuwen 2006 kaller *interactive participants* s.114-115).

Ethvert bilde eller enhver tekst har en innskrevet intensjon eller et verdisett, som potensielt avkrever sin leser eller bildebeskuer en reaksjon eller et ønske om å påvirke holdninger³¹). Det kan eksempelvis være måten en person er avbildet på som inviterer leseren til en bestemt reaksjon. Slik vil en visuelt avbildet karakter som vender blikket direkte mot bildebetrakteren, skape en imaginær kontakt med mottakeren (Jewitt og Oyama 2001, s.145 og Kress 2010, s. 117) (eksempler på dette finnes i avsnitt 4.4.3 om visuell personfremstilling). Mottakerens svar kan igjen ha ulik karakter, eller leseren kan reagere med ulik *attitude* overfor teksten eller bildets innhold (Jewitt og Oyama 2001, s. 145). Disse reaksjonene eller attitudene er ofte knyttet til affekt eller «emotional positionings between those involved in the communication» (Thomas 2014, s. 218).

I de nevnte studiene der lyd og musikk er fremhevet (Moskvil 2013, Thomas 2014, van Leeuwen 1999 samt Baldry og Thibault 2006), spiller den interaktive metafunksjonen og den innskrevne relasjonen mellom teksten og lytteren en særlig fremtredende rolle. Hos Thomas (2014) og Baldry og Thibault (2006, kap. 4.9 om *The soundtrack*) legges det i analysene utpreget vekt på den interaktive dimensjonen, lydens affektive potensial og det multimodale samspillet. I disse studiene nevnes den representative metafunksjonen, isolert sett, bare på generell basis og brukes ikke aktivt i analysene av lyd. Mye kan tyde på at modaliteten musikk mest tydelig lar seg beskrive i lys av *komposisjon* og *interaksjon*. Dette er et poeng som også understrekes hos filmteoretikerne Engelstad og Tønnessen (2011), som hevder at «Bildemodaliteten i film har for eksempel en særlig affordans til å vise fram en gjenkjennelig virkelighet i konkrete scener, mens musikken særlig bidrar til stemning og til å binde sammen scener og sekvenser» (s. 215).

Som nevnt, vil både modaliteter og metafunksjoner opptre samtidig i en tekst, og det er i dette samspillet og i dialogen mellom dem at tekster kommuniserer. Baldry og Thibault (2006) slår fast at «The assumption that the metafunctions are spread across all the resources used constitutes a unifying principle for thinking about multimodality» (s. 222). Dette enhetlige prinsippet med metafunksjoner som fungerer på

31 Her finnes en parallell til litterær teori hos for eksempel Wolfgang Iser (1981) og resepsjonsetikken. I denne teorien legges stor vekt på at den litterære teksten først realiseres nettopp i leserens møte med og respons på denne. Iser (1981) skiller på samme måte mellom den *virkelige leseren* og en *implisitt leser* som er innskrevet i teksten som en tekstnorm, og som inviterer leseren til å innta en bestemt leserrolle.

tvers av alle modaliteter, vil, på litt ulikt vis og i ulik grad, være en gjennomgående tråd i alle analysene av multimodale tekster og prosesser i denne avhandlingen.

4.2 Sosialemiotisk, dialogisk og sosiokulturelt syn på læring

Avhandlingen har fokus på et multimodalt tegnearbeid i en lese-skriveopplæringskontekst. I tillegg til et fokus på modaliteter, affordanser og tekster spiller den sosiale handlingen i lese- og tekstskapingsprosessene en stor rolle i prosjektet. Den sosiale dimensjonen er, som før nevnt, vesentlig innenfor en sosialemiotisk tenkning og finner sine klare paralleller i dialogisk teori som også innebærer et fokus på dynamisk meningsskaping i sosiale kontekster, hvor ulike artefakter spiller en vesentlig rolle i kommunikasjonen (Linell 2009). I mitt konkrete prosjekt handler dette om en læringsarena hvor tekstlesere, tekstskapere og tekstveiledere i klasserommet møter og samtaler om multimodale tekster i ulike settinger. Lærerne designer multimodale leseforløp på interaktiv tavle, mens elevene responderer på disse og skaper egne multimodale tekster på nettbrett.

Min forståelse av det dialogiske er vid og henter blant andre inspirasjon fra den svenske dialogforskeren Per Linell (2009). Han vektlegger at dialogen i abstrakt teoretisk forstand kan forstås vidt både som:

... 'internal dialogue within the self' [...] 'dialogue between ideas' [...] 'dialogue with artifacts', and the 'dialogical exploration of the environment', as well as, of course, about overt interaction between two or more persons (Linell 2009, s. 6).

Når det gjelder dialogen mellom ideer, tenkemåter eller teorier, kommer denne til uttrykk nettopp i møtet eller vekselvirkningen mellom sosialemiotisk og multimodal teori på den ene siden, didaktisk teori om lese- og skriveopplæring og dialogisk didaktisk teori på den andre siden. Jeg vil videre i dette teorikapitlet komme inn på de øvrige forståelsene av dialoger nevnt i sitatet ovenfor.

Min forståelse for det dialogiske sett i relasjon til læring, bygger videre på en rekke andre studier som anvender dialogisk teori i arbeid med literacy, muntlighet og didaktikk (Dysthe m.fl. 2012, Dyson 2005, Littleton og Mercer 2013, Sperling og Appleman 2011, Åberg, Lantz-Andersson og Pramling 2015 samt Rojas-Drummond m.fl. 2008). De to sistnevnte studiene peker seg ut, idet de tar for seg spesifikke læringsforløp der en dialogisk tilgang dominerer analysene av kollektive tekstskapingsprosesser. Mitt prosjekt har, som de fleste av de ovennevnte prosjektene og kildene, Mikail Bakhtins teorier om dialogisme og *stemme* som et viktig bakteppe (Bakhtin 1986 og 1981). Stemmebegrepet kalles hos Bakhtin *voice* og vil bli utdypet i det følgende. Bakhtin skriver om dialogisme innenfor det språk- kultur- og litteraturvitenskapelige

feltet. Teoriene hans kan derfor, som Dysthe m.fl. (2012) uttrykker det, ikke brukes som «direkte teoretisk belæg for spesifikke didaktiske praksisser» men kan få «indirekte konsekvenser for, hvordan man underviser» (s. 45). Bakhtins tenkning om det dialogiske har inspirert det pedagogiske forskningsfeltet i vid utstrekning (se bla. Dysthe m.fl. 2012, Dyson 2005, Sperling og Appleman 2011 og Rojas-Drummond m.fl. 2008).

Selv om det er mange likhetstrekk mellom sosialsemiotisk og dialogisk teori, er det en viss vektforskyvning når det gjelder analytisk fokus. Som jeg har vist ovenfor, vektlegger sosialsemiotikken kommunikasjon med et bredt register av modaliteter. Sosialsemiotikken har også en sterk tradisjon for detaljerte og situerte nærlesinger av de multimodale tekstene og artefaktene (Kress 2010 og Björkvall 2012, se også avsnitt 4.2.5). Dialogisk teori på sin side, har et lingvistisk hovedfokus og ser på all menneskelig utvikling som dialogisk og basert på verbale ytringer, sett i en sosial og kulturell kontekst (bla. Linell 2009). Slik skriver dialogisk teori seg inn i et sosiokulturelt teoretisk landskap i samme tradisjon som Vygotski (1978). Bakhtin, som er en av den dialogiske teoriens viktigste tenkere, studerer språk og litteratur og står for en filosofisk tenkning om kunnskapsutvikling gjennom dialogisk interaksjon. Vygotski, på sin side, studerer mer eksplisitt utviklingsprosesser i en lærings- og utdanningskontekst³²). For Vygotski (1978) og nyere teoretikere innenfor et sosiokulturelt perspektiv (Ivarsson, Linderoth og Säljö 2014) er det en helt sentral tanke at læringsprosesser konstrueres gjennom samhandling mellom lærere og elever og er forankret i en større sosial og kulturell kontekst. Også for Vygotski (1978) spiller språket en nøkkelrolle som medierende middel, både for tankens tilblivelse og for individets utvikling og læring i et felleskap (Vygotski 1978 og Dysthe og Herzberg 2014, s.16).

Både dialogisk og sosialsemiotisk teori er opptatt av forskning på konkrete og virkelige kommunikasjonssituasjoner - «*in situ*» (Jewitt 2013, s. 9). Dette er praksiser som ifølge Linell (2009), legger vekt på «actual performative actions in the world rather than just languages as abstract or mental objects» (s. 274). Innenfor begge perspektivene er det derfor et vesentlig poeng at meningsskaping ikke er en gitt og statisk størrelse, men blir formet i dynamiske og situerte kontekster (Linell 2009 og Kress

32 Vygotski og sosiokulturell lærings teori utdypes nærmere i de følgende avsnittene. Bakhtin og Vygotski var samtidige, men man kjenner ikke til at de samarbeidet (Dysthe 2012). J. W. Wertsch har gjort omfattende arbeider der han studerer og samleser teoriene til Bakhtin og Vygotski, bla. i verket *Voices of the mind. A sociocultural approach to mediated action* (1991). Jeg skal ikke i denne avhandlingen gå i dybden med verkene til Wertsch, men viser her til hans forskning gjennom Sperling og Appleman 2011 og Rojas-Drummond m.fl. 2008.

2010). Det samme gjelder innenfor en sosiokulturell tenkning, der også konteksten eller praksisen tillegges stor vekt, og der all meningsskaping blir sett på som «a situated affair» (Ivarsson, Linderoth og Säljö 2014, s. 309). Hverken språk, dialoger eller multimodal meningsskaping er altså fenomener som fungerer isolert, men de er forankret i verden, i læringskontekster, i kroppen og i interaksjon med andre.

Carey Jewitt (bla. 2006 og 2013) har gjort en lang rekke empiriske studier på læring i ulike multimodale og digitale læringsmiljøer. Ifølge Jewitt (2013) og en sosialsemiotisk forskningstilgang, spiller «talk in activity» en viktig rolle, men like viktig er det hvordan multimodal meningsskaping og kroppslig interaksjon spiller inn på hvordan elever utforsker og samarbeider i læringssituasjoner (Jewitt 2013, s. 30 og 28). I et dialogisk perspektiv er det omvendt, her er dialogen, talen og det verbale i forgrunnen samtidig som man anerkjenner at nonverbale tegn, som eksempelvis stemmens virkemidler og gestikk, spiller en rolle i kommunikasjonen (Linell 2009, s. 250).

Handling eller *action* spiller en vesentlig rolle både innenfor et dialogisk og et sosialsemiotisk perspektiv. Linnell (2009) uttrykker det slik: «A dialogical theory of language must assign primacy to action (acts, activities, projects)» (s.274). I dialogisk teori er det primært med språket eller ytringen vi kan utføre handlinger eller skape mening. Det samme gjelder innenfor sosiolingvistikken, hvor det er i kraft av språket vi kan «do things to, or for or with other people» (Van Leeuwen 1999, s. 189). Kress og van Leeuwen har i sine teorier overført dette begrepet om språkhandlinger til såkalte *sound acts* eller *visual acts* som innebærer at vi utfører handlinger i sosiale settinger primært i kraft av lyd- eller bildemodaliteten. Det kan også være snakk om *semiotic acts* i bred forstand.

Å bringe dialogisk teori i et didaktisk og sosiokulturelt perspektiv inn som et sekundært teoretisk rammeverk gir meg et verktøy til å gå tettere på lærere og elevers læringsdialoger og samhandling i de ulike intervensjonene. Det er her viktig å presisere at dialogisk teori ikke, i samme grad³³⁾ som sosialsemiotisk og multimodal teori, har hatt en eksplisitt rolle i utformingen av intervensjonene i dette prosjektet. Dialogisk teori fremstår mer som en sekundær teori som i etterkant skal bidra til å systematisere og analysere interaksjonen og prosessen rundt lese- skriveprosjektene.

33 Når det gjelder den faglige og teoretiske inspirasjonen som lærerne har fått i forkant av utformingen av intervensjonene, så er det bare i intervensjon 2 om å lese bildebøker at det dialogiske ble fremhevet, her med tanke på den gode tekstsamtalen om bildebøker.

4.2.1 Et mangfold av læringsdialoger

Jeg skal i det følgende gå nærmere inn på forskning om ulike former for klasseromsdialoger som kan danne bakteppe for analysen av det læringsarbeidet som finner sted i mitt prosjekt. Neil Mercer har gjort omfattende klasseromsforskning med fokus på dialoger i læringsarbeid³⁴) (bla. Mercer m.fl. 2010 og Littleton og Mercer 2013). I Littleton og Mercers (2013) forskning spiller språket og kvaliteten i dialogene en overordnet rolle som redskap for felles refleksjon og læring, og for å «gain metacognitive awareness and understanding, and develop a broader expressive repertoire» (s. 299).

I mitt prosjekt legges det vekt på mange ulike uttrykksformer og modaliteter, men når det gjelder å få tak i elevers og læreres metaperspektiver og eksplisitte refleksjoner om multimodalitet, spiller språket en sentral rolle. I elevenes gruppeprosesser og i veiledningsprosesser kommuniseres det i høy grad verbalt, samtidig som det blir vesentlig i mine analyser også å løfte frem ikke-verbale samhandlingsformer.

Littleton og Mercer (2013) peker i sin forskning på en rekke ulike samtaletyper, samt at «different genres of talk will have different functionalities» (s. 300). Disse samtalsjangrene kan tjene som inspirasjon til å systematisere de mange ulike dialogene i prosjektet. I de to første intervusjonene med fokus på leseprosesser, med henholdsvis barnelyrikk og bildebøker i fokus, deltok lærere og elever i litterære samtaler med interaktiv tavle som arena for tegnarbeid. I den siste intervusjonen, som besto i elevenes egen tekstskaping, var det fokus på gruppeprosesser og på lærernes veiledning av gruppene. Et viktig analytisk fokus i avhandlingen er på hvordan elevene, seg imellom og i dialog med lærerne, forhandler multimodal meningskaping både i tale og i handling. Sistnevnte blant annet i form av tegning og andre non-verbale samhandlingsformer.

Littleton og Mercer (2013) drøfter i et dialogisk perspektiv sjangrene *teacher-led whole class interaction* ved siden av *small group work*. I begge disse interaksjonsformene fremhever de potensialet i å legge til rette for «a dialogic space» (s. 297). Når det gjelder klasseromssamtalen, legger de, i tråd med andre dialogforskere, vekt på hvordan læreren stiller og følger opp spørsmål som åpner for at elevene i felleskap får mulighet til å sette ord på, utvikle og utforske ideer og tekstforståelse (Littleton og Mercer 2013 og Dysthe m.fl. 2012). Littleton og Mercer (2013) har gjennom sin forskning kommet frem til en rekke punkter som kjennetegner den gode klasseromsdialogen. Jeg gjengir her bare et av de vesentligste momentene som innebærer at

34 Hos Littleton og Mercer (2013) er det dialogiske forankret i en sosiokulturell tradisjon og Vygotskis tenkning om hvordan språket er avgjørende for kollektive læringsprosesser og konstruksjon av kunnskap (s. 291-292).

...the teacher takes students' contributions into account in developing the subject theme of the lesson and in devising activities that enable students to pursue their understanding themselves, through talk and other activity (s. 294).

Selv om den verbale dialogen mellom lærer og elev står i fokus, åpnes det altså her for viktigheten av annen type aktivitet. Mercer m.fl. (2010) har også gjennomført forskningsarbeid der han fremhever interaktive tavlers egenskap som shared dialogic space. Han gir her innspill til hvordan læreren kan gjøre reflektert bruk av tavlens multimodale affordanser sammen med verbal støtte i dialogisk undervisning (Littleton og Mercer 2013, s. 299 og Mercer m.fl. 2010). Dette skal jeg utdype nedenfor i avsnitt 4.2.4. Jeg vil også her nevne samtaleformen *litterære samtaler* (Skarðhamar 2011) som tar utgangspunkt i en dialogisk samtaleform, og som har vært et bakteppe for planlegging av samtaleforløp om bildebøker i dette prosjektet. Litterære samtaler former seg som strukturerte samtaler med utgangspunkt i nærlesning av litterære tekster, der i det ifølge Skarðhamar (2011) er «viktig at elevene lytter til hva teksten har å si før de svarer med en ny tekst» (s. 78).

Det vil alltid være grader av dialog og interaksjon i en klasseromssetting. Både Linell (2009, s. 5) og Littleton og Mercer (2013, s. 294-295) peker på hvordan en viss asymmetri ofte er gunstig, fordi en av partene (i vårt tilfelle læreren) besitter en «authoritative knowledge of or relevant perspectives on topics talked about» (s. 5). I mitt materiale finnes et tydelig eksempel på undervisningsøkter der lærerens autoritative tale dominerer i form av innledende faglige inspirasjonsøkter før oppstart og under selve tekstskapingsforløpet. Disse skal jeg utdype i avsnittet om organisering av de ulike undervisningsforløpene (se avsnitt 5.3.6).

Hva som gjør gruppesamtaler produktive, er noe av det som Mercer og Littleton (2013) har vært særlig opptatte av i deres forskning. De peker på det paradoksale i at gruppearbeid på den ene siden blir omtalt som gunstig for elevenes læring. På den andre siden viser de til en del forskning som beretter om ineffektivt gruppearbeid, der det skorter på lytting, der noen elever skjærer igjennom med sine egne ideer og synspunkter, eller der det er vanskelig å holde konsentrasjonen om oppgaven som er gitt (Mercer og Littleton 2013). Ikke overraskende viser de hvordan lærerens veiledning, språkbruk og modellering (av konstruktive samtalemåter) er avgjørende for vellykket gruppearbeid. Flere dialogforskere (Rojas-Drummond m.fl. 2008 og Åberg m.fl. 2015) peker på viktigheten av den støttende læreren i elevenes arbeid med tekstskaping «by providing the intellectual support of a relative 'expert' for the efforts of 'novices' in engaging with any learning task» (Rojas-Drummond m.fl. 2008, s. 179). I mitt prosjekt, hvor elevene arbeider sammen i grupper om å skape en digital bildebok, er det

interessant å kaste et nærere blikk på hvordan lærerne, med sin kunnskap om bildebøker og multimodalitet, veileder og går i dialog med elevene underveis i prosessen. Videre er det relevant å se på hvordan elevene samtaler, samhandler og skaper mening seg imellom i et mer symmetrisk samhandlingsrom (Rojas-Drummond m.fl. 2008, s. 179).

Littleton og Mercer (2013) opererer i sin forskning med tre ulike samtaletyper³⁵⁾ (s. 297-298) som de har observert i elevers gruppearbeid. Disse har også relevans for analyse av dialogene i bildebokgruppene i mitt prosjekt. Den første og høyest verdsatte samtaletypen er den som kalles *Explorative Talk*³⁶⁾. Denne defineres som «a distinctive social mode of thinking» - også kalt *interthinking*. I denne samtaletypen deltar alle elever aktivt, det diskuteres som grunnlag for felles beslutninger, og målet er å nå til enighet. Elevene forholder seg kritisk og konstruktivt til hverandres ideer, og det brukes eksplisitte og gjerne faglige begrunnelser for resonnementer. I Explorative Talk blir motargumenter og utfordringer akseptert og ønsket velkommen og gjerne møtt av alternative forslag og motargumenter. De nevnte forskerne løfter frem Explorative Talk som en meget relevant læringsform. Allikevel er den mindre hyppig forekommende fordi den er krevende, og fordi elevene ofte ikke har lært å samtale på denne måten (Littleton og Mercer 2013, s. 297). I den neste samtaletypen, *cummulative talk*, bygger elevene også på hverandres innspill, men på en mer ukritisk måte. I denne samtaleformen kan utfordringer og motargumenter virke mer forstyrrende enn konstruktive, og i verste fall lede til den siste og minst konstruktive samtaleformen *disputational talk* som innebærer uenighet og «individualized decisionmaking» (Littleton og Mercer 2013, s. 297).

Rojas-Drummond m.fl. (2008) har gjort studier knyttet til elevers gruppesamtaler i arbeid med kreativ skriving. De peker på at Explorative Talk bare til en viss grad er en anvendelig kategori for å forstå og stimulere læringssamtaler, og i særlig grad er nyttig for samtaler som innebærer mer logisk-vitenskapelige tenkemåter. Studien til Rojas-Drummond m.fl. (2008) viser at flere av de samme momentene som i Explorative Talk kan være dekkende for elevers arbeid med kreativ skriving, med unntak av aspektet om eksplisitt og kritisk argumentasjon, som de mener ikke er den eneste vei til produktive samtaler. Rojas-Drummond m.fl. (2008) myker altså opp kriteriene i kategorien Explorative Talk og tilfører et rom for subjektive, kreative og emosjonelle

35 Disse samtaletypene er basert på Bakhtins dialogiske tenkning (se avsnitt 4.2.1).

36 *Explorative Talk* er opprinnelig et begrep utviklet av klasseroms- og dialogforskeren Douglas Barnes i 1969. Siden har flere forskere som Littleton og Mercer (2013) Rojas –Drummond m.fl. (2008) og Wegerif (2007) nyansert og gjort omfattende forskning på Explorative Talk i klasserommet. Forskerne har blant annet tilføyd flere nye begreper for samtalestrategier som jeg skal omtale nærmere nedenfor.

momenter i samtalene, som de mener er avgjørende for å møte og løse mer åpne og kreative oppgaver (s.189), som for eksempel arbeid med narrativ tekstskaping³⁷). Rojas-Drummond m.fl. (2008) introduserer det alternative begrepet *co-constructive talk* som dekkende for deres forskning på dialoger i narrative skriveprosesser blant elever på 4. trinn. Jeg velger å bruke dette begrepet (co-constructive talk) som uttrykk for hensiktsmessige og konstruktive samtaleformer i denne avhandlingen.

Både Rojas-Drummond m.fl. (2008) og Wegerif (2007) tar til orde for at vi ofte overser kreative og lekne momenter i elevenes samtaler og ofte vurderer dem som unyttige. Wegeriff (2007) har utviklet en egen kategori som i enda høyere grad favner og gir rom for det kreative. Denne samtaltypen kalles *playfull talk* og utspiller seg som en lek med ord og ideer, den følger ikke logiske resonneringer, men kan allikevel være produktiv. Gjennom analyse av konkrete dialogeksempler fra klasserommet og fra arbeid med ulike typer oppgaver, viser Wegerif (2007) hvordan elevene rimer, leker med ord, ideer og metaforer, lager nye ord, smetter inn fraser de husker fra film, synger og bruker «silly voices» (s. 87-95). Han viser også hvordan en fabulerende fantasi ofte er i spill i denne typen lekne dialoger hos unge elever (elevene i eksemplene er fra 7-10 år). Wegerif (2007) peker på hvordan playfull talk noen ganger er fruktbar og relatert til å løse oppgaven elevene har fått og andre ganger ikke, men han understreker hvordan denne språkleken ofte allikevel er produktiv.

Hos Litteton og Mercer (2013) er samtalen *i seg selv* hovedfokus, samtidig som de understreker hvordan samtalen er «inextricably linked to the nature of the task in hand» (s. 299). I mitt prosjekt blir det viktig å holde et eksplisitt fokus på nettopp innhold og tema for dialogene, både i leseprosjektene og i det skapende arbeidet med bildebøker. Jeg er interessert i hvilken type samtale elever og lærere har om multimodal meningskaping og samspill i bildebøker, hvordan de forhandler multimodal meningskaping, kommer frem til ideer og former narrativer i sin egen tekstskaping. I tillegg til de verbale dialogene i klasserommet vil jeg også forsøke å fange opp noe av det som foregår av nonverbal kommunikasjon. Modellen under (Tabell 3) viser analysekategorier for klasseromsdialoger og veiledningssamtaler som jeg vil benytte i analysearbeidet i avhandlingen.

37 I relasjon til temaet om samarbeid og samtaler i skriveprosesser vil jeg etter hvert også trekke inn perspektiver fra teorien om prosessorientert skriving (se avsnitt 5.3.6).

Type dialog/ samhandling	Innhold i dialogen
Elever og læreres (ulike typer) dialoger og metaspråk om:	- Bildelesing (perspektiv, farger, etc.) - Bildeskaping (perspektiv, farger, etc.)
Læreres veiledning om:	- Lesing og skriving av narrative tekster - Høytlesing og bruk av lyd (stemmekvalitet, tempo, musikk etc.)
Ikke-verbale handlinger, responser og kommunikasjon om:	- Multimodalt samspill (bilde-tekst, stemme, lyd, skrift)

Tabell 3 Overordna kategorier for analyse av interaksjon og dialog i klasserommet.

4.2.2 Begrepet *revoicing* - et bakteppe for multimodale læringsprosesser

I det følgende skal jeg se på hvordan Bakhtins begrep om *voice* eller stemme kan ha relevans som bakgrunnstepp for elevenes dialogiske læringsarbeid i prosjektet. I Bakhtins dialogisme er *voice* et sentralt begrep som er knyttet til en persons identitet og personlighet og til stemmens materielle uttrykk (Bakhtin 1981). Bakhtin-oversetterne Holquist og Emerson sier om en persons stemme eller *voice* at «This is the speaking personality, the speaking consciousness. A voice always has a will or desire behind it, its own timbre and overtones» (Glossary til Bakhtin 1981, s. 434). Hos Bakhtin løftes altså frem individet (the dialogical self) med sine personlige erfaringer og initiativer som en selvstendig handlende og talende bevissthet (Linell 2009, s. 112). Samtidig er det et helt sentralt poeng at individet står moralsk ansvarlig og alltid innbyrdes forbundet med andre i en sosial og dialogisk kontekst (Linnel 2009, s. 113). En lignende tenkning finner vi hos Vygotski (1978) som betrakter språkutviklingen som en prosess som starter i det sosiale og i interaksjonen med andre (*intrapersonal function*), og som etter hvert blir internalisert hos individet som selvstendig tanke og handling (*interpersonal use*) (s.27). Vygotski (1978) hevder videre at en slik progresjon i språkutviklingen finner klare paralleller når det gjelder barnets håndtering også av andre tegn enn talespråkets, det som Vygotski kaller *developmental changes in sign operations* (s. 57). Sperling og Appleman (2011) har gjennomført en større reviewstudie med fokus på skriving og lesing i et *voice*-perspektiv. Også de opererer med en vid forståelse av begrepet *voice* forankret i både Bakhtins dialogiske perspektiver og Vygotskis sosiokulturelle tenkning, der *voice* forstås som «a language performance – always social, mediated by experience, and culturally embedded» (Sperling og Appleman (2011, s. 71).

I Bakhtins univers er *voice*-begrepet knyttet til både skriftlige og muntlige uttrykk, noe som også blir lagt vekt på i Bakhtin-inspirert didaktisk forskning, der *voice* innbefatter sammenhengen mellom elevens skriftlige og muntlige performance (Sperling og Appleman 2011 og Dyson 2005). Bakhtin vektlegger både en lydlig og en

kommunikativ side ved begrepet voice. Han understreker at en verbal diskurs er «social throughout its entire range and in each and every of its factors, from the sound image to the furthest reaches of abstract meaning» (Bakhtin 1981, s. 259). Også Sperling og Appleman (2011) peker på hvordan voice er nært knyttet til «the way text can sound» (s. 73). Linell (2009) legger vekt på hvordan lyden av den fysiske stemmen i særlig grad er knyttet til personligheten og det emosjonelle, som en slags personlig signatur (s. 115). I tillegg til den lydige og materielle siden ved stemmeuttrykket (som er nært knyttet til kroppen), innebærer voice-begrepet også en mer abstrakt innholdsdimensjon i form av ideer, perspektiver og tematikker (Linnel 2009, s. 116).

Bakhtin (1981) bruker begrepet stemme eller diskurs i ulike betydninger, både som situert «everyday genre [...] rooted in spesific context» og som det han kaller «artistic genres» (s. 424 og s. 340). I didaktisk forskning (og i mitt prosjekt) finnes en lignende distinksjon. Her skilles mellom på den ene siden den stemmen som brukes i samhandling og interaksjon i klasserommet (interactional voice), og på den andre siden den stemmen som finnes både i skolenkontekstens litterære tekster og den stemmen som elever selv gir form i skrevne og muntlige tekster (textual voice) (Sperling og Applemann 2011, s. 75).

Jeg har nå i flere sammenhenger vist til hvordan stemmebegrepet skildres som relasjonelt, og at det dermed alltid bærer andre stemmer i seg (Linell 2009). Om det dialogiske møtet med andre skriver Bakhtin (1981) at:

...language, for the individual consciousness, lies on the borderline between oneself and the other. The word in language is half someone else's. It becomes "one's own" only when the speaker populates it with his own intension, his own accent, when he appropriates the word, adapting it to his own semantic and expressive intension (s. 293).

På denne måten er altså et barns læring og språktilegnelse nært knyttet til andre stemmer de har rundt seg, og først ganske sent i utviklingen er de i stand til å kjenne og skille grensene mellom egne og andres ord og tanker (Bakhtin 1981, s. 245). Prosessen med å gjøre et ord, en tanke eller et stoff til sitt eget beveger seg, ifølge Bakhtin (1981), fra først å møte den andres *authoritative discourse* til å etter hvert forme sitt eget *internally persuasive word* (s. 342). Olga Dysthe m.fl. (2012), som har gjort omfattende forskning på Bakhtin og det dialogiske klasserommet, knytter det hun oversetter med *det indre overbevisende ord* (s. 62), til «varig læring» og til det å gjøre et stoff til sitt eget, slik at vi kan anvende det i nye sammenhenger (s. 63). Det finnes, ifølge Bakhtin (1981), ulike grader av autoritativ diskurs, men i sin mest ytterliggående form er dette en indiskutabel tale som «demands our unconditional allegiance» (s. 343). Bli det autoritative ordet derimot gjort til gjenstand for samtale, gis det mulighet for å utvikle *det indre overbevisende ordet* i form av en fri og kreativ utvikling av den andres

ord. (Bakhtin 1981, s. 346). Hermed åpnes det for dialog mellom mange stemmer, eller det som Bakhtin kaller *polyvocality*. Bakhtins (1981) teorier om å bli menneske gjennom den andres ord: «The ideological becoming of a human being» (s. 341), er uttrykk for en genuin dialogisk tenkning som innebærer at vi tenker med støtte i hverandres ord, ideer og tanker. Også her utgjør Vygotskis (1978) teorier om læringsfelleskaper en viktig klangbunn som gjør at en slik tenkning kan overføres til læringsarbeid og relasjoner i klasserommet.

Flere forskere har pekt på hvordan barns språkutvikling og tekstskaping blir til i en rik kontekst og preges av, ikke bare andres levende stemmer i klasserommet, men også av barns egen erfaringsverden og inspirasjon fra den bilde- og tekstkulturen som omgir dem (Bla. Dyson og Dewayani 2013 samt Sperling og Appleman 2011). Bildebok- og leseforskeren Serafini (2010) uttrykker det slik at «The reader-viewer generates meanings based on her or his previous experiences, culture, and knowledge of social and image conventions» (s. 97). Linell (2009) hviler på Bakhtin når han hevder at tekster ofte bærer i seg spor og stemmer fra andre tekster (s. 246), både i form av direkte lån og henvisninger til konkrete tekster som *intertekstualitet*, men også på mer abstrakte måter i form av såkalte rekontekstualiseringer av elementer og trekk fra ulike hendelser eller sjangrer (s. 248). Dyson og Dewayani (2013) viser i en studie hvordan barn i en skolekontekst på konstruktive måter lar seg inspirere av og forhandler egne hverdagerfaringer og barnekultur som materiale for leken og for egen tekstskaping (s. 260). Også i populærkulturen finner barn inspirasjon til egen skriving i form av eksempelvis «appealing figures, powerful storylines, visual icons, and even genres» (Dyson og Dewayani 2013, s. 263). I denne prosessen må elevene omforme mening og inspirasjon fra originale tekster og gi dette stoffet en ny stemme. På denne måten oppstår det gjennom reproduksjon og remiksing nye semiotiske uttrykk i nye sosiale kontekster (Dyson og Dewayani 2013, s. 263).

I mitt doktorgradsprosjekt, som innebærer både leseprosesser og elevers tekstskaping i grupper, finnes på samme måte spor av mange stemmer på flere steg i prosessen. Intensjonen med de innledende leseprosjektene har blant annet vært å gjøre elevene kjent med bildebokens stemme, som visuell sjanger og narrativ tekst, og som forbilde for egen tekstskaping.

I prosjektets fokus på stemmearbeid og høytlesing finnes enda et moment av såkalt *revoicing*. Lærerens høytlesing og stemmebruk opptrer som et forbilde for elevenes eget stemmearbeid senere i prosjektet. Dette er en dimensjon som også Dyson (2005) peker på i en etnografisk klasseromsstudie, der elevene har et øre for og lar seg inspirere av lærerens «childmesmerizing and expressive way of telling and reading

stories» (s. 158). I mitt prosjekt blir elevene utfordret på å sette stemme til sine egne tekster. Også i dette arbeidet ligger et moment av *revoicing*. Det didaktiske potensialet i å utnytte nærheten og samspeillet mellom den selvskrevne teksten og en egen performance, peker Dyson (2005) på i kraft av eksempler på elever som «construct and then revoice versions of themselves speaking up, talking back and making sense» (s. 155). Dyson (2005) argumenterer for at det å selv sette stemme til, lytte til og respondere på andres stemmer og tekster er en viktig ressurs i elevens arbeid med å tilegne seg generell tekstkompetanse, både når det gjelder muntlig og skriftlig *performance* og *composing* (s. 153 og s. 161).

Bakhtin (1981) nevner i noen få tilfeller skolekonteksten og løfter her frem skolens muntlige disiplin (s.341). Eksemplet han gir, handler om å *gjengi utenat* og *gjensfortelle* en tekst med egne ord og samtidig gi uttrykk for tekstens unike stil og uttrykk. Denne prosessen kaller han for en «doble-voiced narration of another's words» (Bakhtin 1981, s. 341). I mitt prosjekt skaper og dikter elevene sine egne unike tekster inspirert av tidligere lesning, gruppesamtaler og egne hverdagerfaringer. Videre setter de stemme til tekstene og skaper hermed en *dobblevoiced narration* av sin egen og gruppens tekst, der det finnes rom for fortolkning og nyskapning.

Prosjektet mitt blir som helhet et eksempel på *revoicing* på flere plan. Her ligger mulighet for at elevene kan ta med seg ord, stemmer og tekstopplevelser fra mange arenaer, og for at de i tråd med Bakhtins ord kan «take it into new contexts, attach it to new material, put it in a new situation in order to wrest new answers from it» (Bakhtin 1981, s. 346).

4.2.3 Å bygge stillaser for elevens tekstskaping

Tenkningen om at det å legge til rette for at mange ulike stemmer kan være inspirasjon og støtte for elevenes egen tekstskaping, gjenfinnes og utdypes innenfor skrivepedagogikken i form av *eksplisitt sjangerpedagogikk*³⁸) eller *skrivning etter modelltekster* (Maagerø 2012b, Håland 2016, Torvatn 2008), samt innenfor pedagogisk teori om *scaffolding* (Wood, Bruner og Ross 1976). Sjangerpedagogikken, også kjent som den australske sjangerskolen, er kort fortalt en skrivepedagogisk teori som innebærer å lese og samtale om nøye utvalgte modelltekster i ulike sjangrer. Samtaler om tekstene skal i neste omgang føre til at elevene danner et metaspråk om kjennetegn ved sjangrene og de kommunikasjonssituasjonene de hører hjemme i. Denne kunnskapen skal fungere

38 Sjangerpedagogikken har sine røtter blant australske skriveforskere som Jim R Martin, Joan Rothery og Cope og Kalantzis. Jeg viser her til denne retningen innen skrivepedagogikken gjennom Maagerø (2012b), Håland (2016) og Torvatn (2008).

som skrivemønster og inspirasjon for elevenes egen tekstproduksjon. Sjangerpedagogikken i sin ordinære form la relativt stor vekt på modellteksternes form, struktur og ordtilfang og har fått kritikk for å være for formalistisk. Motkritikken hevder, i tråd med sjangerpedagogikkens opprinnelige opphav i Hallidays sosiolingvistiske teorier, at det «Det finnes ingen tomme strukturer. Strukturene er der fordi de er en måte å realisere mening på» (Maagerø 2012b, s. 43).

Den australske sjangerskolen la opprinnelig vekt på skriving av fagtekster, men har senere hevdet at teoriene like gjerne kan brukes i forhold til skriving innenfor fiktive sjangre (Maagerø 2012b, s.44). Flere studier gir empiriske eksempler på bruk av skjønnlitteratur som modelltekster og skrivemønster for elevers egne skriftlige fiktjonsfortellinger (bla. Håland 2016 og Read 2010). Håland (2016) hevder i denne sammenhengen at

Ved å møte moderne barnelitteratur får elevane tilgang til ulike tema som er aktuelle i deira eiga samtid. Men dei får også erfaring med ulike måtar å komponera historiene sine på, og dei får tilgang til ord og uttrykk som dei kanskje ikkje har i daglegspråket (s.86).

Andre studier legger mer eksplisitt vekt på bildebøker og bildesamtaler som grunnlag for å skape egne bildefortellinger (Villareal m.fl. 2015 og Pantaleo 2015). Også i min studie gir tallrike møter med og samtaler om moderne bildebøker elevene innblikk i ulike måter å fortelle med bilder på, som de kan dra nytte av i egen tekstskaping. Elevene stilles overfor en kompleks oppgave der de skal skape bildebøker bestående av både bilde, tekst og lyd, og de skal ta i bruk en ny digital programvare. I dette arbeidet trenger elevene det Wood, Bruner og Ross (1976) kaller en særlig fokusert støtte (eller stillaser), for å klare oppgaven. De multimodale modelltekstene og de litterære samtalene i de to første intervensjonene utgjør et slikt stillas for elevene.

Den ovennevnte teorien om stillasbygging i læringsarbeid er forankret i Vygotskis (1978) tenkning om at læring skjer innenfor den såkalte *nærmeste utviklingssonen*, blant annet i kraft av *imitasjon*. Ved å imitere for eksempel et skrivemønster kan eleven lære seg å skrive innenfor ulike sjangrer. Vygotski (1978) definerer den nærmeste utviklingssonen som «those functions that have not yet matured but are in the process of maturation» (s.86). Å tilegne seg kunnskap og å modnes i læringen sin innebærer, ifølge Vygotski, et moment av imitasjon. Dette innebærer at elevene må ha forbilder, og at de klarer mye mer ved å imitere og få hjelp fra både modelltekster og fra medelever og lærere, enn de ville klart alene. En viktig del av slike prosesser er, ifølge Wood, Bruner og Ross (1976), lærerens *modellering* av delprosesser eller sågar av en idealisert løsning på oppgaven som er gitt (s.98). Videre er tanken at kunnskapen etter hvert skal bli internalisert hos elevene, slik at de kan mestre oppgaver på egenhånd.

Tekster kan fungere som modelltekster på ulike måter og med ulike grader av imitasjon. I mitt prosjekt er det ikke snakk om å imitere eller adaptere modelltekstene eller lærerens modelleringsforslag direkte. Det legges heller opp til at elevene skaper noe helt nytt, sin helt egen bildebok og historie. De leste bildebøkene fungerer på et generelt plan som en inspirasjon når det gjelder *fortellingssjangeren*, med tanke på struktur, karakterer, plot og multimodale uttrykksmåter. Det opereres altså med en relativt åpen skriveramme (denne skal jeg utdype i avsnitt 5.3.6). På denne måten kan man si at elevenes tekstskaping i mitt prosjekt finner en ønsket balanse mellom imitasjon og elevautonomi, eller mellom å følge faste skriverammer og lærerens modellering og det å gi rom for fri og kreativ tekstskaping (Kverndokken 2014, s.53).

Jeg har i det foregående vist hvordan modelltekster sammen med lærerens veiledning og modellering kan bli viktige stillaser i en kompleks tekstskapingsprosess som den det legges opp til i mitt prosjekt. Både teoriene om revoicing og om modelltekster og scaffolding bidrar til å underbygge denne studiens design, der det finnes en progresjon mellom to leseprosjekter og et tekstskapingsprosjekt. Den samme tenkingen bygger opp under lærernes konkrete undervisningsplanlegging som ligger til grunn for empiriutviklingen, og som er omtalt i metodekapitlet, avsnitt 5.3.6.

4.2.4 Digitale artefakter i dialoger og multimodale tekstskapingsprosesser

I klasseroms-intervensjonene i mitt doktorgradsprosjekt spiller de digitale verktøyene, interaktiv tavle og nett-brett, en vesentlig rolle i de lese- og skriveprosessene som gjennomføres og utforskes. Ifølge Kress og van Leeuwen (2006), spiller nettopp teknologien og produksjonsverktøyene inn på de semiotiske prosessene (s. 217). Jewitts mangeårige klasseromsforskning (2013) forteller på sin side hvordan digitale verktøy bidrar til å «reshape physical spaces, [...] place people in new physical and thus social relationships to one another and to digital artefacts» (s. 30). Slik skal jeg i de etterfølgende analysene undersøke hvordan bruken av interaktiv tavle og nettbrett kan fostre nye måter å kommunisere om multimodalitet og barnelitterære fortellinger. Å arbeide i grupper om en så omfattende tekstskapingsoppgave som i dette prosjektet, og bruk av nettbrettet i kreativt skapende arbeid, var en ny og uprøvd erfaring for de tre involverte klassene og deres lærere. Jeg har i det foregående skissert et rammeverk som kan bidra til å analysere den sosiale og kommunikative samhandlingen i prosjektet. I det følgende skal jeg se nærmere på hvilken rolle de digitale verktøyene og de tilgjengelige artefaktene spiller for samhandlingen, dialogene og tekstskapingsprosessen.

I denne intervensjonsstudien er kommunikasjon ofte nært knyttet til bruken av ulike artefakter, slik som det også er tilfellet i et dialogisk, sosialsemiotisk og sosiokulturelt perspektiv. Linell (2009) uttrykker det slik: «A dialogical theory does not regard tools as nothing but external objects. Artifacts are deeply involved in human interaction» (s. 345). Dette er en tenkning som finner gjenklang i sosiokulturell teori, der alle menneskelige uttrykk skjer i kraft av kulturelle artefakter og symbolsk representasjon (Ivarsson, Linderoth og Säljö 2014, s. 300). Også i sosialsemiotisk forskning er «action with objects» (Jewitt 2013, s. 12) ofte gjenstand for utforskning. Vår bruk av ulike artefakter eller ressurser i kommunikative handlinger betegnes av van Leeuwen (2005) som *semiotiske ressurser*:

Semiotic resources are the actions, materials and artefacts we use for communicative purposes, whether produced physiologically – for example, with our vocal apparatus [...] - or technologically – for example, with pen and ink, or computer hardware and software - together with the ways in which these resources can be organized. Semiotic resources have a meaning potential [...] and these will be actualized in concrete social contexts (s. 285).

Som det fremgår av dette sitatet, er et viktig kjennetegn ved artefakter eller semiotiske ressurser at de er bærere av et potensial for kulturell og historisk forankret menings-skaping. I et dialogisk perspektiv fremstår artefakter på samme måte som «*inscribed with meaning potentials, or rather: affordances*» og «*inscribed into traditions of use*» (Linell 2009, s. 346 og 348). Jewitt (2013) bruker overgangen fra papir (page) til skjerm (screen) som eksempel på hvordan nye og tradisjonelle medier gjensidig påvirker hverandre (s. 15), og på samme tid blir «*inventory of the past and the present*» (s. 11).

Artefakter er et begrep som favner vidt og innbefatter både materielle objekter og abstrakte ressurser (Linell 2009, kapittel 16 og Ivarsson m.fl. 2014, s. 300). Også ifølge Jewitt (2014), fremstår de verktøyene vi har tilgjengelige som både «*conceptual and material objects*» (s. 26). Linell (2009) nevner avansert digital teknologi som eksempel på abstrakte og komplekse artefakter (s. 346). Også språket ses her som en abstrakt ressurs, som dog skiller seg ut fra andre artefakter ved å være kroppslig forankret (Linell 2009, s. 345). At skillet mellom materielle artefakter og symbolske eller abstrakte ressurser ikke er absolutt, kommer også frem innenfor et sosiokulturelt perspektiv, der «*Re-presentation is achieved by combining symbolic tools and physical resources. On closer inspection, mediation always, at some stage, relies on materiality*» (Ivarsson m.fl. 2014, s. 300).

Som jeg har redegjort for i et tidligere avsnitt, fremstår skrift og tale innenfor sosialsemiotikken som to ulike modaliteter som er både materielt forankret og bærere

av kulturell betydning. Skrift og tale har altså hver sine affordanser. Skriftens materialitet kaller Kress (2010) for «graphic stuff», og den er kjennetegnet ved eksempelvis skrifttypenes ulike font, form og farge (s. 80). Han betoner videre at «the material stuff of speech is sound», og at stemmen inneholder flere materielle kvaliteter, som eksempelvis variasjon i energinivå, trykk, pausering og artikulasjon (Kress 2010, s. 80). Når det gjelder modaliteten stemme, vektlegger van Leeuwen (2014) i enda høyere grad den materielle og kroppslige siden og hevder at: «voice is the embodiment of language, and that it fundamentally involves those ‘cavities, muscles, membranes and cartilages’», og på den andre siden fremhever han lyd som kulturelt meningsskapende i form av «communication, representation, expression» (s. 77). Ifølge Kress (2010), følger skriftens og talens materialitet bare til en viss grad de samme betydningsmønstre eller fører til like *semiotic effects*. Som eksempel viser han her til hvordan kombinasjonen av henholdsvis fet skrifttype og kraftig stemmebruk (loudness) ofte assosieres med *emphasis* eller *intensity* (s. 80).

I mitt prosjekt er det viktig å risse opp skillet og likhetene mellom sanselig og fysisk materialitet og digitalt produserte tegn. Digitale tegn skiller seg, ifølge Kress og van Leeuwen (2006), fra «semiotic modes in which signs are articulated by the body without any technological aids» (s. 217). Selv om den digitale teknologien på et vis begrenser seg til bruk av sansene syn og hørsel, så hevder Kress og van Leeuwen (2006) allikevel at digitale verktøy «reintroduce the human hand via a technological ‘interface’» (s. 217). Dette har blitt særlig tydelig i dag med touchteknologien, hvor kroppen i form av fingertuppen interagerer direkte med skjermen. Selv om elevene ikke leser eller skaper fysiske bøker, så kan man allikevel si at de har hands-on (på interaktiv tavle eller nettbrett) eller nærkontakt med bildebøkens tegn. Det betyr også at grensene mellom fysisk materielle og digitale tegn på et vis er mindre skarpe, at «the boundaries between them are in any case always fuzzy» (Kress og van Leeuwen 2006, s. 217).

I tillegg til skrift og tale regnes også hele tekster bestående av eksempelvis skrift (både som modalitet og materialitet) som *materielle objekter* (Kress og van Leeuwen 2006, s. 216) eller materielle artefakter, om de er fysiske eller digitale. Jewitt (2014) argumenterer for at «signs (e.g. talk, gestures and textual artefacts) are analyzed as material residues of a sign-makers interest» (s. 33). Både i et dialogisk og i et sosialsemiotisk perspektiv analyseres tekster enten som del av reelle kommunikasjonskontekster, som *text events* og eller *text practices*, eller som tekster i seg selv sett i relasjon til andre tekster og stemmer (Linell 2009, s. 245). (jf. Bakhtins tenkning om *revoicing*, se avsnitt 4.2.1).

Som nevnt ovenfor, fungerer både digitale verktøy og fysiske materialer som penn, papir, gjenstander og tekster som artefakter i undervisningssituasjoner med sine «material affordances and features of different technological platforms that reshape what can be done with a text» (Jewitt 2013, s. 13). Også Kress og van Leeuwen (2006) legger vekt på hvordan den materielle siden av tegnproduksjon er en avgjørende semiotisk egenskap (s. 216). Et eksempel på en kompleks, materiell artefakt i mitt prosjekt finnes i den andre leseintervensjonen. Her utgjør bildeboken en sentral artefakt (både som fysisk bok og i digitale utgaver). Bildeboken er igjen utgangspunkt for lærerens medierte formidling gjennom høytlesing og multimodal tilrettelegging for samtale om teksten på interaktiv tavle³⁹). Læreren gjenskaper og nyskaper teksten ved å iscenesette dens tegn på tavlen på nye måter, eller som det man med Linells (2009) ord kunne kalle «meaningful manipulation of objects» (s. 250).

I tekstskepingsintervensjonen i dette prosjektet har elevene en rekke ulike digitale og analoge artefakter tilgjengelige, som storyboards utført med blyant og papir på store A3-ark, figurer og leker som de integrerer i sine digitale collager og ikke minst, de mulighetene eller affordansene som den anvendte softwaren på nettbrettet tilbyr (eksempelvis fargepaletter, pensler, skrifttyper og layout-muligheter)⁴⁰). Elevene blir altså utfordret på å eksperimentere med et mangfold av materialer, modaliteter og digitale verktøy, som de gjennom en lang prosess former til meningsfulle narrativer.

4.2.5 Fokus på både tekst, kontekst og artefakt

I en artikkel om multimodalitet i skolen argumenterer språk- og multimodalitetsforskeren Anders Björkvall (2012) for å kombinere et *multimodalt tekstanalytisk perspektiv* med det han kaller et *ressursorientert perspektiv*. Sistnevnte er i tråd med van Leeuwens tenkning om begrepet *semiotiske ressurser*, beskrevet i forrige avsnitt, og innebærer et vidt analytisk fokus på de ressursene eller modalitetene vi bruker til å kommunisere multimodalt med (for eksempel skrift, tale, lyd og bilder). Björkvall (2012) slår fast at både verktøy, modaliteter og tekster bør være gjenstand for analyse i et slikt kombinert perspektiv:

Sådan resursorienterad forskning vrider alltså på ett plan intresset mot de verktyg som används för att skapa text, men texterna eller de artefakter [...] som resursanvändningen resulterar i lämnas inte utanför analysen (s. 143).

Ifølge Björkvall (2012), har tekster produsert i klasserommet *i seg selv* en pedagogisk og didaktisk forklaringsverdi som kan bli synliggjort gjennom multimodal analyse med

39 Den interaktive tavlens affordanser i lesearbeid vil jeg utdype i kapittel 6, avsnitt 6.2.

40 Jeg skal gå nærmere inn på nettbrettets og det digitale tegneverktøyets affordanser i kapittel 7, avsnitt 7.2.

vekt på tekstskaperens valg, og videre gjennom «de betydninger som på så sätt uttrykkes (eller ikke uttrykkes) går det også å få en bild av hvilket typ av lærende som en tekst representerer» (s. 156).

Innenfor sosiokulturell teori tar man på samme måte til orde for at sammenhengen mellom menneskelig tenkning, samhandling og kulturelle artefakter alltid bør stå i fokus (Ivarsson m.fl. 2014, s. 309). Videre argumenteres det her for at et slikt perspektiv kan utgjøre «an alternative to more essentialist approaches which analyse language, images or any other form of representation as disconnected from other resources for meaning-making» (Ivarsson m.fl. 2014, s. 309). Jeg har tidligere vist til en studie av Rojas-Drummond m.fl. (2008) med fokus på elevers kreative og sosiale skriveprosesser. Også her poengteres at det har vært et skift i fokus i mye av utdanningsforskningen fra bare å interessere seg for *outcome* eller produkt til å i høyere grad å undersøke og vektlegge interaksjon og gruppeprosesser (Rojas-Drummond m.fl. 2008, s.177). I studien til Rojas-Drummond m.fl. (2008) finnes en slik vektforskyvning mot kollektive og dialogiske læringsprosesser og i mindre grad en interesse for elevenes tekster.

I mitt prosjekt er tekster, artefakter, verktøy, tegnpraksis, interaksjon og dialog tett sammenvevet. I tråd med den grenen av multimodal forskning som Kress, van Leeuwen og Jewitt er representanter for (Se Jewitt 2014, s. 32-33 om *Social semiotic multimodal analysis*), legges i min avhandling stor vekt på analytisk nærlesing av tekster og artefakter i form av eksempelvis lærerens tavletekster og elevenes multimodale bildebøker. Samtidig søker jeg i tråd med både Jewitt (2014, s. 34) og Björkvall (2012), et kombinert perspektiv der tekstanalyser ses i lyset av selve aktiviteten, artefakten og den didaktiske konteksten de har blitt til i. På den måten vil også mitt prosjekt «foreground the agency of the sign-maker and the process of sign-making» (Jewitt 2014, s. 33). Det som skjer i prosessen er, som nevnt, både av verbal og non-verbal karakter og kan fanges opp gjennom dialogiske og multimodale analyser, som også vektlegger *embodied meaningmaking* (Jewitt 2013, s. 29-30). Det dialogiske rammeverket på sin side vektlegger i hovedsak analyse av verbale uttrykk, men anerkjenner også at bruken av verktøy og ulike artefakter i seg selv bidrar til meningssskaping (Linell 2009). Allikevel kommenterer Linell (2009) at «the neglect of these aspects of communication has sometimes been called [...] ‘language bias’» (s. 250), og peker hermed på at et for ensidig fokus på verbalspråket kan være en fallgrube for dialogisk forskning.

Jeg har i det foregående (avsnitt 4.2 til og med 4.2.5) skrevet frem to teoretiske rammeverk; sosialsemiotisk og multimodal analyse og dialogisk teori som begge

gransker artefakter i en kommunikativ kontekst, men som med sine ulike tyngdepunkt allikevel kan supplere hverandre og til sammen favne kompleksiteten i mitt empiriske materiale.

4.3 Teoretisk fokus for analyse av bildebøker

Jeg vil i dette avsnittet gå nærmere inn på bildeboken som sjanger og multimodal tekst. Ved å kople teori om bildebøker med narrativ og multimodal teori vil jeg skissere et teoretisk landskap som har vært med til å inspirere designintervensjonene, og som danner bakteppe for analyse av lesearbeidet med bildebøker i klasserommet (intervensjon 2) og elevenes egne bildebøker som ble skapt i intervensjon 3. De tre teori-feltene tas opp i nevnte rekkefølge. Jeg vil i teoriavsnittene 4.3 og 4.4 bruke korte eksempler fra dette prosjektets empiri i form av utdrag fra elevbildebøker til å illustrere teorien. I de samme avsnittene vil jeg også i noen grad trekke inn studier om bildeboken i et lesedidaktisk perspektiv, samt studier om barns eget skapende arbeid med narrative tekster og bildeskaping, selv om dette er emner som blir behandlet mer i dybden i andre deler av avhandlingen (for eksempel i kapittel 2 og i flere steder i kapittel 6).

4.3.1 Bildeboken som multimodal og narrativ uttrykksform

Bildeboken er kjennetegnet ved at tekst og bilde til sammen utgjør et narrativt forløp, og det særegne ved sjangeren er «det *samtidige* møtet med det verbale og det visuelle» (Birkeland og Mjør 2012, s. 74). I bildeboken fremstår bilde og verbaltekst altså mer eller mindre likeverdige og samspillet mellom dem fører til at «meaning from two semiotic systems may ‘multiply’ meaning» (Painter 2013 m.fl., s. 156). Samtidig er det slik at modalitetene ord og bilde ofte står for ulike deler av fortellingen og kommunikasjonen og dermed bærer ulike affordanser eller muligheter for å fortelle en historie. Kress og van Leeuwen (2006) snakker i den forbindelse om at «some relations can only be realized visually and others only linguistically, or some more easily visually and others more easily linguistically» (s. 46). Den viktigste forskjellen på tekst og bilde er, som nevnt tidligere i teorikapitlet (se avsnitt 4.1.1), at verbaltekster forløper lineært og er strukturert etter tid, mens bildet har en spatial orienteringsmåte og ikke gir noen føringer for hvor vi skal feste blikket. På denne måten opplever vi i høyere grad bildets elementer som en helhet og samtidig (Kress 2010, s. 81 og Painter m.fl. 2013, s. 133). Dette er også grunnen til at ord egner seg godt til å organisere narrative hendelser i tid, til å gi årsaksforklaringer samt til å gjengi følelser, tanker og dialoger mellom personer i en tekst (Birkeland og Mjør 2012, s. 76). Bildet derimot, har sin

styrke i detaljert gjengivelse av visuelle fenomener, samt visuelle skildringer av personer og særlig steder og miljøer der handlingen finner sted (Birkeland og Mjør 2012, s. 76 og Painter m.fl. 2013). Analysene av lesearbeidet i klasserommet (kapittel 6) samt av elevenes egne bildeboktekster (kapittel 7) viser at det ikke alltid er like entydig hva bilder og tekst kan formidle. For eksempel karakteriserer Painter m.fl. (2013) bildeboken, ikke bare som *bimodal*, men som «'bisemiotic' since both linguistic and visual meaning may occur in different modes» (s. 2). På samme måte fremhever de at det finnes flere eksempler på komplementaritet i modalitetenes affordanser der verbalspråk og bilder egner seg like godt, for eksempel når det gjelder å formidle følelser (Painter m.fl. 2013, s. 133).

I bildebokforskningen legges stor vekt på hvordan tekst og bilde spiller sammen for å skape en narrativ fortelling, og på i hvilken grad de ulike modalitetene er likeverdige eller ikke (Painter m.fl. 2013 og Nikolajeva og Scott 2000). En modalitet egner seg i noen tilfeller bedre enn andre til å representere et bestemt innhold. I eksemplet under fra en av elevgruppens egne bildebøker (Figur 1) blir det tydelig hvordan bilde og tekst til sammen forteller at tekstens motstander, Doktor Fisegrønn, opplever motgang og «blir kjempe sint!!», som det står i verbalteksten tilført to forsterkende utroptegn. Mens bildet på sin side zoomer inn på denne karakteren som eksploderer i et ekstremt sinne, og det skrikgrønne ansiktet hans fortrekker seg i sinte øyenbryn og store pupiller. Ansiktet fyller hele oppslaget. På den ene siden kan man si at tekst og bilde uttrykker det samme og er likeverdige, på den andre siden kan man også hevde at sterke følelser her settes i spill og forsterkes særlig i kraft av en dominant visuell uttrykksmåte. Nikolajeva (2013) utforsker i en artikkel nettopp det emosjonelle potensialet i bildeboken som uttrykksform, og hevder her at «Representation of emotions in picturebooks enables communication when simple verbal description is insufficient» (s. 254).



Figur 1. Oppslag fra elevbildebok nr. 11. Doktor Fisegrønn.

Mange bildebokteoretikere har utviklet sine terminologier og begreper for multimodalt samspill mellom tekst og bilde som, tross ulikheter i navnet og i nyansene, allikevel alle har samme grunninnhold. Jeg skal her vise til to sentrale bidrag, først fra den ofte siterte artikkelen *Dynamics of Picturebook*

Communication (Nikolajeva og Scott 2000) og dernest fra et nyere verk som bygger et omfattende rammeverk for analyse av bilder og bilde-tekst-samspill i bildebøker (Painter, Martin og Unsworth 2013).

Nikolajeva og Scott (2000) opererer med en tredelt klassifisering for samspill og med begrepene *symmetrical interaction*, *enhanced/complementary interaction* og *contradictory interaction* (s. 225) og ulike graderinger innenfor denne oppdelingen. Den første typen, symmetrisk samspill, fremstår som den enkleste og innebærer at ord og bilde forteller tilnærmet den samme historien, men på ulike måter i kraft av ulike modaliteter. Når det gjelder *enhanced* eller *forsterkende samspill*⁴¹, supplerer modalitetene hverandre, slik at «pictures amplify more fully the meaning of the words, or the word expand the picture so that different information in the two modes of communication produces a more complex dynamic» (Nikolajeva og Scott 2000, s. 225). Hvis det forsterkende elementet er særlig uttalt, er det snakk om et *komplementært samspill*, hvor tekst og bilde står for et innhold som gjensidig utfyller hverandre, og at «the additional material may be minor, or quite dramatically different» (Nikolajeva og Scott 2000, s. 229). Den siste typen samspill, *contradictory* eller kontrasterende, er sjeldnere og betyr at tekst og bilde står i mer eller mindre direkte motsetningsforhold til hverandre. I eksemplet med Doktor Fisegrønn fra bildebok nr. 11 ovenfor, finnes det en viss symmetri mellom tekst og bilde, samtidig som man kan argumentere for at det dominerende bildet forsterker verbaltekstens budskap. Eksemplet viser at kategoriene for samspill ikke er absolutte, og ved alle typer av samspill må leseren i større eller mindre grad gjøre inferenser og tolke i samlesingen av modalitetene. Dette kommer også tydelig frem hos (Painter m.fl. 2013), som hevder at bildeboklesing «requires negotiating the gap between the two modalities and thus arriving at a new meaning that results from the co-patterning of semiotic resources» (s. 148).

Painter m.fl. (2013) opererer med en distinksjon mellom henholdsvis *convergent coupling* eller *divergent coupling* mellom bilde og tekst. Begrepene er ganske selvforklarende, idet det, i mine direkte oversettelser, er snakk om at bilde og tekst er enten sammenfallende eller ulike. Ved et *sammenfallende samspill* vil bilde og tekst, ifølge Painter m.fl. (2013), fordoble hverandre i en eller annen grad. De hevder videre, i tråd med Nikolajeva og Scott (2000), at bildebøker blir rike og interessante når bilde og tekst forteller ulike deler av historien, da med bruk av *divergerende samspill*. Også hos Painter m.fl. (2013) er det snakk om grader av selvstendig meningskaping i hver

41 Oversettelsene av Nikolajeva og Scott (2000) sine begreper er mine. Jeg vil i resten av avhandlingen benytte de norske oversettelsene.

av modalitetene. Bildene kan eksempelvis fremstå i særlig høy grad som sammenfallende med verbalteksten (s. 146), eller motsatt være ekstremt ulike, slik at bildet forteller noe radikalt annet enn teksten. På samme måte stiller Painter m.fl. (2013), i tråd med omtalen av bildet med Doktor Fisegrønn ovenfor, spørsmålet om «how much affect [...] is committed by each modality» (s. 156).

Bildebokteorien har i de senere årene blitt supplert med forskning om bildebokapper, som i tillegg til bilde og tekst også innebærer et fokus på lyd- og stemmemodaliteten (bla. Al-Yaqout & Nikolajeva 2015 og Tønnessen 2014). Også mitt prosjekt har på forskjellige måter fokus på bildebøker som digitale tekster med en lyddimensjon. Sosialsemiotikeren van Leeuwen (1999, 2005 og 2014) har, som allerede nevnt, skrevet en del om lyd som modalitet og opererer i boken *Introducing Social Semiotics* (2005) med begreper for multimodalt samspill eller informasjonskopling som favner alle modaliteter, både verbaltekst, lyd og bilder. Van Leeuwen (2005) var i utgangspunktet inspirert av Roland Barthes' klassiske begreper om bilde-tekst-samspill: *forankring* og *avløsning*⁴²⁾ (Van Leeuwen, 2005, s. 229). Jeg velger her å erstatte begrepet avløsning med Van Leeuwens mer klargjørende begrep *utvidelse*. Et forankrende samspill innebærer, med Van Leeuwens ord, at modalitetene spesifiserer, bekrefter eller parafraiserer hverandre (s. 229–230). Disse verbene er alle på sitt vis et uttrykk for at modalitetene formidler et relativt likt meningsinnhold. Videre vil et multimodalt samspill basert på avløsning eller utvidelse, bety at modalitetene «provide different, but semantically related information» (s. 229). I dette tilfellet av samspill tilføyer og utvider modalitetene hverandre med nye og kanskje overraskende perspektiver og tolkninger og kan da sies å inngå i et komplementært samspill. Videre kan et samspill basert på utvidelse også bety at de ulike modalitetene kontrasterer hverandre på samme måte som hos Nikolajeva og Scott (2000).

Modellen under (Tabell 4) viser en samlet oversikt over de ulike benevnelsene for multimodalt samspill som jeg har skissert ovenfor. Jeg kommer til å bruke begrepene til Nikolajeva og Scott samt van Leeuwen i denne avhandlingen. Som det fremgår av utgreiingene ovenfor, er kategoriene i de ulike rammeverkene mer eller mindre sammenfallende. Jeg har allikevel funnet det viktig å vise til flere ulike kilder som ordlegger seg forskjellig, samt fokuserer på ulike modaliteter og multimodale uttrykk.

42 Van Leeuwen (2005) skisserer her en meget finmasket modell for ulike typer multimodalt samspill. Jeg velger her en noe forenklet versjon.

Ulike terminologier for multimodalt samspill			Modaliteter	
van Leeuwen (2005)	Forankring	Utvidelse		Tekst, bilde, lyd i alle typer multimodale tekster
Nikolajeva og Scott (2000)	Symmetrisk samspill	Forsterkende/komplementært samspill	Kontrasterende samspill	Tekst og bilde i bildebøker
Painter, Martin og Unsworth (2013)	Convergent coupling	Divergent coupling		Tekst og bilde i bildebøker

Tabell 4. Oversikt over multimodalt samspill

4.3.2 Presentasjon av teorier for bildebokanalyse

I denne avhandlingen vil jeg supplere multimodal teori med teori om bildebøker og narrativ teori. Jeg velger her å legge vekt på to sentrale narrative teorier. Først det ene teoretikerparet, Labov og Waletzky (2006 [1967]), som på grunnlag av empiriske studier av personlige fortellinger har utviklet et rammeverk for analyse av narrativ struktur. Dernest skal jeg skissere deler av den noe bredere narrative terminologien som Mieke Bal (2009 [1985]) utvikler i boken *Narratology*. Labov og Waletzky ser på fortellingen som «one verbal technique for recapitulating experience» (s. 29). Bal (2009) henter de fleste av eksemplene sine fra en skriftbasert litterær kanon, men inkluderer allikevel et bredt tekstbegrep i sin tenkning som innebærer både «linguistic units» og andre tegntyper, som eksempelvis «cinematic shots and sequences, or painted dots, lines, and blots» (Bal 2009, s. 5). Både Labov og Waletzky (2006 [1967]) og Bal (2009) har formet et systematisk rammeverk for nærlesing av primært verbale narrative tekster og fortellinger i seg selv (og har tyngden sin her), men begge befinner seg i en tradisjon som åpner mot leser- og mottakerorienterte perspektiver. Jeg skal utdype disse narrative teoriene videre i dette teorikapitlet.

I den teorien og de studiene om bildebøker som jeg anvender i denne avhandlingen, finnes en lignende vektning mellom litteraturteoretiske tilnæringsmåter til bildeboken – og, i ulik grad, vekt på resepsjon av bildeboken og den barnlige leseren (Painter m.fl. 2013, Birkeland og Mjør 2012, Nikolajeva 2013, Baird m.fl. 2016 og Serafini 2010). I dette teorikapitlet vil jeg primært legge vekt på det rent bildebokestetiske. Perspektiver på barns resepsjon av bildebøker vil jeg utdype nærmere i kapittel 6 som omhandler en leseintervensjon med bildebøker.

Helt sentralt i analysene av bilde-delen i elevs lesearbeid og skapende arbeid med bildebøker i denne avhandlingen, står teori om multimodalitet og særlig Kress og van Leeuwens visuelle grammatikk fra boken *Reading images* (2006). Jeg skal i det følgende gjøre rede for hvordan jeg tenker å anvende dette rammeverket for visuell analyse i kombinasjon med bildebokteorien og den narrative teorien omtalt ovenfor. Kress og van Leeuwens (2006) verk og teori er grunnleggende og omfattende når det

gjelder visuell analyse av bilder i mange sjangrer og medier, men tilføyer også et viktig aspekt som studier om bildebøker sjeldnere befatter seg med, nemlig det skapende aspektet⁴³). Kress og van Leeuwen (2006) er, som allerede nevnt, opptatt av ikke bare det reseptive aspektet *å lese bilder*, men de interesserer seg i like høy grad for de som skaper og kommuniserer med bilder (*producers*). Dette er vesentlig i denne avhandlingen som har hovedfokus på barn som skaper bildebøker. Painter m.fl. (2013) peker til gjengjeld på noen punkter i relasjon til bildeboken, hvor de mener at Kress og van Leeuwens teori om bilder er utilstrekkelig, som å analysere en rekke sammenhengende bilder som skal leses sekvensielt (Painter m.fl. 2013, s. 3). Videre mener Painter m.fl. (2013) at den multimodale teorien heller ikke er poengtert nok når det gjelder å analysere hvordan visuelle ressurser skaper emosjonelt engasjement i bildeboken (s. 3 og 17). Sistnevnte er vesentlig i dette prosjektet som nettopp omhandler barns engasjerte møte med og opplevelse av bildeboken, både i et reseptivt og et produktivt perspektiv.

Multimodal teori, som er den primære teorien i denne avhandlingen, vil sammen med bildebokteori og narrativ teori utfylle hverandre og danne et viktig grunnlag for analysene i de kommende kapitlene.

4.3.3 Et vidt didaktisk og analytisk blikk på bildeboken

I litterære samtaler på småskolen er det ofte en tendens til å legge hovedvekt på samtalen om personrelasjoner og på teksters innholdsside (Skarðhamar 2011, s. 82-83) og på den verbalspråklige delen av teksten mer enn bildene (Bjorvand 2012, Serafini 2010, s. 86, Pantaleo 2015, s. 2). Bildene i bildebøker blir ofte oppfattet som en selvfølgelighet og som en støtte for elevens forståelse av den verbalspråklige delen (Painter m.fl. 2013, s. 1). Ved å legge et multimodalt og bildebokteoretisk rammeverk til grunn for undervisning om bildebøker, åpnes muligheten for at både lærere og elever med nye verktøyer kan samtale om og selv ta i bruk visuelle virkemidler i egne tekster på nye måter (se også prosjekter gjennomført av Pantaleo 2015 og 2016, omtalt i avsnitt 2.1.2).

I mitt prosjekt har alle tre metafunksjoner i form av tekstenes innhold (representasjon) og form (komposisjon) samt tekstens kommunikasjon med en leser (interaksjon) vært fokusert. Innholdskategorien innebærer verbal og visuell strukturering av et narrativt forløp, samt fokus på det å skape gode karakterer og skildring av steder og

43 Blant unntakene er her Aslaug Nytnes (2011) som gir en kritisk drøfting av bildebokkunstneren Stian Holes metapoetiske refleksjoner over egen bildeskapende virksomhet. Også Goga (2008) kommenterer og analyserer de visuelle teknikkene, og de digitale montasjene som den samme bildebokkunstneren benytter seg av. I en bok om *Multimodalitet i skapende arbeid* reflekterer bildebokskaperen Kaia Dahle Nyhus (2018) over sin egen skapende prosess i vekselvirkning mellom verbaltekst og bildeskapning.

omgivelser. At bildeboken er multimodal, og at innholdet formidles multimodalt, har selvsagt vært sentralt i alle samtaler om tekster og forarbeid til de ulike intervjuene. I prosjektet har det vært et uttalt mål å favne og balansere arbeid både med teksters innholdsside og med et særlig fokus på form og formelle sider ved bildeboken. Et slikt dobbelt blikk er i tråd med Kress og van Leeuwen (2006) sitt utsagn om at «visual structures are never merely formal: they have a deeply important semantic structure» (s. 47). En prioritering som denne finner også støtte i lese- og skriveforskningen, blant annet hos Caroline Liberg (2012). I et rammeverk for god lese- og skriveopplæring vektlegger hun både en konsentrasjon om verbalspråklige teksters lokale formaspekter (del) og tekstarbeid som en meningssøkende aktivitet med vekt på et mer overordnet og globalt plan (helhet, innhold og kontekstforankring) (Liberg 2012).

Anders Björkvall (2012) kritiserer, i en artikkel om barns digitale skapende arbeid, Kress og van Leeuwen (2006) for å legge for stor vekt på formaspektet i visuelle analyser, idet «bilder först och främst skapar betydelse utifrån sin ikoniska likhet med företeelser i världen [...] inte främst genom att olika grammatiska kombinationer av komponenter inom en bild skapar textliknande budskap» (s. 154). Det er selvsagt viktig å aldri slippe innholdet i en tekst av syne. For barn i småskolen kan formaspektet forekomme abstrakt og må derfor knyttes eksplisitt til tekstens innhold. Når det gjelder tekstskaping, er barn i første rekke opptatt av HVA en tekst forteller, og HVA de selv ønsker å kommunisere i egne tekster.

I analysene av det bildebokarbeidet som finner sted i klasserommet, velger jeg derfor å starte med å ta utgangspunkt i disse narrative kategoriene: *narrativt forløp*, *personfremstilling* og *fremstilling av rom og steder*. Et slikt narrativt perspektiv vil jeg kombinere med Kress og van Leeuwen (2006) sitt rammeverk for bildeanalyse og bildekommunikasjon. Jeg vil her se på hvordan de nevnte narrative kategoriene blir representert (*representasjon*), strukturert (*komposisjon*) og til slutt hvordan disse inviterer til å kommunisere med sin betrakter eller leser (*interaksjon*) (se Tabell 5 under. Den følgende gjennomgangen vil følge de vertikale kolonnene i skjemaet).

I analysene vil jeg legge hovedvekt på nærlesning av bilder og visuell kommunikasjon, siden dette er mindre belyst i forskning, enn elevers arbeid med verbalspråklige narrative tekster som det finnes mye forskning på⁴⁴). Verbaltekstene i mitt materiale er ikke synliggjort eksplisitt i skjemaet under, men vil bli analysert i forhold til og i samspill med bildene og med vekt på hvordan bildebøkene bruker de ulike modalitetene (skrift og bilde) til de ulike formålene, det som kalles affordans. Analysene av

44 Jeg viser i denne avhandlingen bare til en brøkdel av denne forskningen (Larsen 2008, Senje og Skjong 2005, Rejman m.fl. 2016, Rojas-Drummond m.fl. 2008 og Dehn, Merklinger og Schüler 2014).

elevenes egne bildebøker er et hovedfokus i denne avhandlingen (kapittel 7), og disse vil forholde seg mest systematisk til det rammeverket jeg skisserer her. Rammeverket er like fullt aktuelt som bakteppe for den delen som handler om klassenes lese-arbeid med bildebøker (kapittel 6). Se avsnitt 5.6 i metodekapitlet som gjør mer spesifikt rede for kategoriutvikling, og for hvordan dette rammeverket anvendes i de ulike analysekapitlene.

	Narrativt forløp i bilder	Personfremstilling i bilder	Stedsfremstilling i bilder
Representasjon	<ul style="list-style-type: none"> - Narrativt forløp representert ved skift mellom landskaper, farger og stemninger 	<ul style="list-style-type: none"> - Visuell gjengivelse av personer (konturer, form, fargeattributter) - Konsepsjonelle eller narrative bilder - Personers handlinger og relasjoner vises med vektorer 	<ul style="list-style-type: none"> - Visuell gjengivelse av sted. - Variasjon mellom steder
Komposisjon	<ul style="list-style-type: none"> - Tekststruktur og sekvensiell sammenheng mellom bilder - Bildesekvenser skaper tempo og rytme i fortellingen - Visuelle sidevendere 	<ul style="list-style-type: none"> - Romslig dimensjon – persons plassering i forhold til hverandre - <i>Blikkfang (Saliency)</i> – størrelse, sentrering, farge - Ny og gitt informasjon i bildets høyre og venstreside - Skrift integrert i bilde som visuell enhet 	<ul style="list-style-type: none"> - Plassering og vektning av elementer i miljøet. - Forgrunn og bakgrunn - Linjer i bildet
Interaksjon	<ul style="list-style-type: none"> - Leserens ønske om en lykkelig slutning - Sidevendingen (skaper et driv fremover for leseren) 	<ul style="list-style-type: none"> - Visuell fokalisering (involvert/distansert) - Visuell leserkontakt via blick og ansiktsuttrykk - Bildeutsnitt (nært/avstand) - Perspektiv (Normal-, fugle- eller froskeperspektiv) 	<ul style="list-style-type: none"> - Fargevariasjoner knyttet til sted skaper stemning og tone i teksten og påvirker betrakteren emosjonelt
	<i>Modality:</i> Graden av virkelighetsreferanse. Naturalistiske vs. abstrakte uttrykk (se avsnitt 4.5)		

Tabell 5. Analysemodell for bildesiden i elevenes bildebøker

4.4 Utdyping av rammeverk for analyse av bildebøker

Jeg vil i det følgende skrive mer utfyllende om de ulike kategoriene i rammeverket for analyse av bildebokarbeid i klasserommet. Dette rammeverket går tett på bildeboken som sjanger og på nærlesning av bildeboktekstene, mens den reelle interaksjonen som forgår i klasserommet med bildeboken som en sentral artefakt, vil bli analysert med bakgrunn i dialogisk og sosialsemiotisk teori som omtalt ovenfor. Det ligger allikevel som en grunnleggende premiss også i dette avsnittet at all bildebok-kommunikasjon er forankret og farget av den konkrete sosiale konteksten den finner sted i (bla. Serafini 2010, Kress og van Leeuwen 2006). Som nevnt, vil jeg i følgende teoretiske gjennomgang illustrere og konkretisere teori med korte eksempler fra elevenes eget bildebokarbeid.

4.4.1 Narrativt forløp i bilde og verbaltekst

Det finnes utallige og beslektede modeller for strukturering av narrative forløp. Jeg velger, som nevnt, å ta utgangspunkt i Labov og Waletzky (2006 [1967]) sin narrative grammatikk som i utgangspunktet består av fem deler. For barnelitterære tekster og elevtekster er tre av kategoriene vanlige og relevante å trekke frem: *orientation*, *complication*, *resolution*. Narrative tekster begynner med en orientering eller åpning hvis hensikt er å orientere leseren og introdusere både personer, tid og sted i fortellingen (s. 50), heretter kommer tekstens hoveddel som beskrives som «a series of events which may be termed the complication or complicating action» (s. 51), som da til slutt finner sin løsning eller resolution (s. 58). Labov og Waletzky (2006 [1967]) var inspirert av Vladimir Propp sin modell for strukturen i eventyr som finnes igjen i mye barnelitteratur med en såkalt *hjemme-ute-hjem* struktur. Her forlater heltene den trygge basen hjemme for å begi seg ut i verden, der mange farer truer og vender til slutt hjem igjen med nye erfaringer og et modnere blikk på verden og seg selv (Painter m.fl. 2013, s. 82 og Birkeland og Mjør 2012, s. 50-51).

Mieke Bal (2009) nyanserer bildet ytterligere og opererer med et skille mellom *fabula* og *story*. Fabula skildres som «a series of logically and chronologically related events that are caused or experienced by actors.» (Bal 2009, s. 5). Fabula kan betegnes som det råmateriale av narrative elementer som begivenheter, karakterer, tid og sted som blir omgjort til en story via en ny fortellemåte og tidsrelatert strukturering (og eventuelt brudd på kronologi) (Bal 2009, s. 8). Betegnelsen story beskrives som en art «coloring of fabula» og beror på hvordan fortellingen er fortalt og på valg av hvilket innhold (eksempelvis fortellingens høydepunkt) som er interessant å gi ekstra plass i fortellingen, for å holde på leserens oppmerksomhet (Bal 2009, s. 5, 11 og 102). I den faktiske tekstskapingsprosessen i klasserommet kan man si at elevene har kontakt med og tar ulike valg innenfor fabula og story hver for seg, men i de ferdige bildebøkene fremstår fabula og story alltid samtidig for leseren.

Ifølge Painter m.fl. (2013), representeres det narrative forløpet i bildebøker ofte i form av enten kontinuitet eller forandring mellom visuelt representerte steder eller landskaper (s. 79). I eksemplet under, fra den allerede nevnte bildeboken om Doktor Fisegrønn (Figur 2), ses nettopp hvordan et skifte mellom landskaper eller såkalte «relocations [...] reflecting the overarching narrative structure» (Painter m.fl. 2013, s. 82). Teksten begynner i harmoni med en presentasjon av to venner som leker på stranden, illustrert som et akvarellaktig bilde med varmt mørkegul sand i ulike nyanser og en klar blå himmel. Når det blir fare på ferde, og teksten når sitt høydepunkt eller komplikasjon, skjuler vennene seg i et knallrødt stilisert hus som kan signalisere en trussel.

Ifølge Painter m.fl. (2013), foregår ofte tekstens høydepunkt «in territory that is both more exciting and more insecure» (s. 82). Mens løsningen, der rivalene blir forent, finner sted i et grønt, friskt og harmonisk naturlandskap. I dette tilfelle er det ikke bare de skiftende landskapene, men også fargesymbolikk og stemninger som bidrar til å skape det narrative forløpet i teksten.

Åpning/orientering: Oppslag 1-3 foregår på stranden	Komplikasjon: På oppslag 4-5 og 6 søker vennene tilflukt i et rødt hus.	Løsning: Oppslag 8-10 foregår i skogen
		

Figur 2. Narrativt forløp i elevbildebok nr. 11

Komposisjon av et narrativt forløp i verbaltekst er beskrevet ovenfor. I bildebøker skapes det narrative drivet ikke bare verbalspråklig, men også visuelt i det som Painter m.fl. (2013) kaller *activity-* eller *image sequences*. Disse er forbundet via en utstrekning i tid (s. 71). Slike visuelle sekvenser kan ha ulik varighet (antall oppslag eller bilder) og kan dermed bidra til å dvele ved et hendelsesforløp, en komplikasjon eller en stemning – eller motsatt, å sette opp tempo i fortellingen (Painter m.fl. 2013, s. 73 og s. 122). Som vi så i eksempel ovenfor (Figur 2), kan også fargerepetisjoner og -variasjoner skape sammenheng i tekst, slik at «colour may be used cohesively as a kind of visual rhyme to link different parts of a narrative» (Painter m.fl. 2013, s. 35). I verbaltekst er det enklere å forklare eksplisitt sammenheng mellom begivenheter, mens bildeleseren i høyere grad må dra interferenser i overgangen mellom bilder for å skape sammenheng (Painter m.fl. 2013, s. 70). Et annet komposisjonelt trekk som gjelder spesielt for bildeboken, er at den har muligheten for å spille på forventningen om hva som skal skje på neste side, som et narrativt grep. Dette gjøres ved å legge inn en *unfulfilled action* som stimulerer leseren til å bla om til neste side. Slike såkalte sidevendere kan være både verbale eller visuelle (Painter m.fl. 2013, s. 73 og Birkeland og Mjør 2012, s. 73).

Når det gjelder det siste punktet i modellen om hvordan det narrative forløpet i teksten interagerer med leseren, kan man peke på at en fullendt narrativ struktur gjerne tilfredsstillende leseren, og kanskje særlig den barnlige leserens ønske om at konflikter og onde krefter beseires, og at fortellingen kan få en lykkelig slutt (Appleyard 1991, s.

63-64). Fenomenet sidevending kan også karakteriseres som et interaksjonelt trekk ved bildeboken, idet leserens nysgjerrighet pirres av en visuell eller verbal detalj som avstedkommer et ønske om å se hva som skjer på neste side.

4.4.2 Personfremstilling i verbalspråklige narrativer

Personer i verbalspråklige litterære tekster kan tre frem for leseren enten gjennom sine handlinger, replikker, relasjoner til andre karakterer eller beskrivelser av tanker, følelser og utseende (Appleyard 1991, s. 73 og Bal 2009, s. 127 og 130). Videre er det ofte et trekk ved en litterær karakter at denne er dynamisk og gjennomgår en endring over tid gjennom det narrative forløpet.

I litterær teori er det vanlig å markere et skille mellom nettopp handlingssekvenser og skildringer, sistnevnte kan for eksempel være «a description of a face or of a location» (Bal 2009, s. 9). Dette skillet er interessant å kaste et nærere blikk på når det gjelder barns verbale narrativer. I en undersøkelse av 118 elevers narrative skriving på 5. trinn vurderer Ann Sylvi Larsen (2008) at elevenes fortellinger kan karakteriseres som tekster med høy fortellehastighet, mye handling og mindre eller ingen skildring av steder samt personers tanker og følelser. Dette bekreftes av Appleyards (1991) forskning på barns muntlige fortellinger⁴⁵), som viser at «Childrens stories make very little use of developed characters, their motivations, thoughts, or feelings» (s. 69). Ved et første blikk på elevenes bildebøker i mitt prosjekt kjennes noe av dette mønsteret igjen, idet den skriftlige teksten er bærer av mye handling og høyt tempo. Allikevel glimter elevene inn imellom til med følelses- og stemningsprega sekvenser i de skriftlige personskildringene. Som i dette eksemplet fra tekst 9, hvor den engstelige tonen hos hovedpersonen, som står alene under en stjernespekket nattehimmel, virker overbevisende: «Hjelp hva skal jeg gjøre, tenkte Lille Rød. Hun la seg ned i gresset, redd og kald». Denne skriveren har altså en begynnende forståelse for at

...the path from action-oriented responses that emphasize the physical causality of plot to insight into the psychological roots of characters as the true motive for action is one that the developing reader must learn to walk (Appleyard 1991, s. 68).

Også Senje og Skjong (2005) opererer i sin bok om vurdering av elevfortellinger med et tilsvarende skille mellom handlingsplott og tankeplott (s. 37). Begrepene er nesten selvforklarende, idet et handlingsplott, ifølge Senje og Skjong (2005), er konsentrert om handling og narrativ fremdrift, der «spenning eller overraskende hendelser står i

45 Jeg har ikke her mulighet til å gå tungt inn i den mengden av forskning som befatter seg med kompleksiteten i barns narrativer i forhold til modenhet og alder (Se blant annet Appleyard 1991, Hoel 2014, Dehn, Merklinger og Schüler 2014).

sentrum» (s. 37). Mens en fortelling med et såkalt tankeplott bærer preg av mer nyanseerte personskildringer og dynamiske karakterer, som «går igjennom en erkjennelsesprosess der tanker og følelser endres» (s. 37).

Når det gjelder verbaltekstene i elevenes bildebøker, kommer jeg ikke til å gjøre detaljerte språklige og grammatiske analyser⁴⁶. Verbaltekstene analyseres primært med vekt på innhold og narrativt inventar og, som nevnt, med vekt på verbaltekstens rolle i forhold til bildene.

4.4.3 Personfremstilling i visuelle narrativer

I bildebøker representeres personer og deres handlinger også visuelt, og bildene viser ofte flere detaljer ved personer og steder, enn det verbalteksten beretter om. Bildene viser personenes fysiske fremtoning og forteller noe om personenes identitet (Painter m.fl. 2013, s. 56). Kress og van Leeuwen (2006) opererer med to typer av bilderepresentasjon i form av henholdsvis *narrative* og *konsepsjonelle bilder* (s. 59). I narrative bilder representeres personers handlinger og relasjoner til andre via synlige eller usynlige *vektorer* eller linjer i bildet. En vektor kan bestå i eksempelvis en arm, et sverd eller et blikk, og slike linjer peker ofte fra en person mot et mål og skaper dynamikk i et bilde (Kress og van Leeuwen 2006, s. 74-75). Konsepsjonelle bilder betegnes som mer statiske og kontemplative, og fremstiller personer mer som generaliseringer eller via karakteregenskaper eller såkalte symbolske attributter (Painter m.fl. 2013, s. 56). Sistnevnte innebærer at personene bærer tydelige kjennetegn som kan assosieres med særlige symbolske verdier (Kress og van Leeuwen 2006, s. 105). Funksjonen til henholdsvis konsepsjonelle og narrative bilder kan også forklares som enten *being something* eller *doing something* (Jewitt og Oyama 2001, s. 141).

Bildet under er fremsidebildet på en av elevgruppens bildebøker (Figur 3). Tittelen *Jack og romvesenene* forteller at teksten skal handle om en fyr som heter Jack, og bildet viser en figur med tydelige symbolske attributter i form av rødt ninjaskjerp og rustning, som assosierer til en heroisk kriger. Ifølge Painter (2013), er det ikke uvanlig at bildebøker åpner med slike konsepsjonelle bilder hvor viktige karakterer og karakteregenskaper blir introdusert, før selve handlingen setter i gang. Også bakgrunnen eller settingen kan bidra til å karakterisere en person (Painter m.fl. 2013, s. 79), som her hvor luftige skyer eller røyk sender signaler om et tøft image og en sagnomsust helt.

46 Siden ortografi ikke var del av forskningsprosjektets interesseområde, og siden bildebøkene skulle fungere som gode presentasjonstekster for foreldre og andre elever, så er alle bildebøkene såkalt «språkvasket» i et samarbeid mellom lærer og elevgruppene.



Figur 3. Forsidebilde fra elevbildebok nr. 3, Jack og romvesenene

Komposisjon i bilder handler om layout, og om hvordan ulike objekter og karakterer er plassert i forhold til hverandre i bildeflaten, i såkalte *spatial positions* (Kress og van Leeuwen 2006, s. 116 og Painter m.fl., s. 110). Bildekomposisjonen har relevans for hva vi oppfatter som viktig i et bilde, og sentrale begreper er her *information value* og *saliency* (Jewitt og Oyama 2001, s. 147 og 150 og Kress og van Leeuwen 2006, s. 177). Begrepet *saliency* kan oversettes med tydeliggjøring eller *blikkfang*, som kan skapes på mange måter, for eksempel gjennom størrelse, sentring eller fargebruk (Jewitt og Oyama 2001, s. 150). På forsidebildet ovenfor ser vi hvordan ninjaen Jack er fremstilt stor og ruvende midt på boksiden (Figur 3). Hermed vil leseren «attend exclusively to the single depicted participant or group without any potential distraction» (Painter m.fl. 2013, s. 113). Selv om Jack i bildeboken blir fremstilt som den snille og gode ninjaen, så etterlater det visuelle inntrykket av denne helten ingen tvil om at han er stor og mektig og har superkrefter.

Selv om vi gjerne oppfatter et bilde som en helhet, vil vi allikevel ha en tendens til å lese bildet fra venstre mot høyre. Slik hevder Kress og van Leeuwen (2006) at objekter eller karakterer plassert i venstre bildekant gjerne representerer det kjente (the 'already given'), mens elementer i høyre side av bildet fremstår som det nye (the new), og det som leseren bør rette sin oppmerksomhet mot (s. 180). På sisteoppslaget (Figur 4), fra bildeboken om ninjaen Jack, ser vi i venstre side av bildet de tre romvesenene som leseren kjenner godt, siden de gjennom hele fortellingen har vært skurkene og Jack sin motstander.



Figur 4. Sisteoppslag fra elevbildebok nr. 3, Jack og romvesenene

Denne bildeboken er den eneste i materialet som ikke har en entydig lykkelig slutt⁴⁷). Romvesenene blir nemlig sendt i fengsel på den fjerne og kanskje utrygge planeten Pluton, som vi ser i høyre bildekant (the new).

Et annet fenomen som handler om komposisjon i et bildebokoppslag, er måten ord integreres i den visuelle collagen på, som en *visual unit* eller *graphic expression of language*. (Painter m.fl. 2013, s. 92). Her kan være snakk om enkeltord, ofte i form av interjeksjoner eller utbrudd, eller det kan gjelde hele eller deler av verbalteksten som er integrert i bildet, i stedet for å være plassert i en hvit ramme utenfor bildet. I begge tilfeller fremstår bilde og skrift som en integrert helhet, hvor visuelle kvaliteter ved skriften som plassering, farge, font og skriftstørrelse, spiller en rolle for kommunikasjonen og det helhetlige inntrykket. Når bilde og verbaltekst er nært integrert i komposisjonen, er det gjerne slik at «elements of the image may ‘point to’ or frame the verbiage» (Painter m.fl. 2013, s. 100) – eller vice versa.

Det siste punktet i analyseskjemaet ovenfor handler om hvordan visuelt fremstilte personer interagerer med sin leser. Dette samspillet mellom bilde og bildeleser kommer til uttrykk både gjennom såkalt *visuell fokalisering* (Painter 2013 og Bal 2009) og gjennom valg av *bildeutsnitt* og *perspektiv* (Kress og van Leeuwen 2006, Birkeland og Mjør 2012).

Begrepet *fokalisering* er hentet fra narrativ teori (Bal 2009), det blir ofte oversatt med *synsvinkel* og handler om hvis øyne vi ser fortellingen igjennom. Fokalisering betyr «a certain way of seeing things, a certain angle», eller en særlig måte å presentere og organisere tekstens fabula på (Bal 2009, s. 145). I narrativ teori finnes en viktig distinksjon mellom tekstens synsvinkel og tekstens stemme eller forteller, eller som Bal (2009) uttrykker det: «on the one hand, the vision through which the elements are presented and, on the other, the identity of the voice that is verbalizing that vision.» (s. 146). Tekstens forteller kan være enten ekstern (3.personforteller) eller intern (jeg-forteller), alt etter om den som forteller står utenfor fortellingen eller selv er en del av den (Bal 2009, s. 21). På samme måte gjelder det at personer kan være fremstilt enten med intern (indre) eller ekstern (ytre) synsvinkel (Bal 2009, s. 151-152). Maagerø og Tønnessen (2014) peker på at synsvinkel handler om at «leseren bringes i et mer eller mindre nært forhold til noen av karakterene i fortellingen» (s. 101).

Painter m.fl. (2013) understreker at fortelleren er en relevant instans bare for verbale tekster, mens spørsmålet om hvem som ser (synsvinkelen) er aktuell for narra-

47 At verbalteksten på dette oppslaget er skrevet på rim og synges av elevene på en lystig melodi som vi kjenner fra nonsensverset om «Mikkel rev», gir denne litt triste slutten en humoristisk snert.

tiv mening både i verbale og visuelle uttrykk (s. 18). Også Bal (2009) omtaler fokaliserings i visuelle tekster og hevder at «As soon as there are images that represent figures doing things, there is a form of narration going on» (s. 21), (jf. omtalen av narrative bilder).

Både i bilder og i verbale narrative tekster fremstår fokaliserings som et valg og en fortolkning fra forfatterens eller illustratørens side, eller som «a subjectivized content» (Bal 2009, s. 166). Begrepet om fokaliserings i bildebøker er, ifølge Painter m.fl. (2013), en nyfortolkning av Kress og van Leeuwen sitt begrep om *contact* (Painter m.fl. 2013, s. 17), som handler om i hvilken grad karakterer i et bilde inviterer til kontakt med sin bildebetrakter. Ifølge Kress og van Leeuwen (2006), skapes høy grad av nærhet når visuelt representerte karakterer retter blikket direkte mot bildebeskueren og hermed etablerer en *visuell leserkontakt*. Med blikket skaper karakteren en slags imaginær invitasjon til leseren, ofte med et visst krav om følelsesmessig engasjement (Kress og van Leeuwen 2006, s. 116-117). Painter m.fl. (2013) kaller slike bilder for *contact images* (s. 20). Hva slags reaksjon som avkreves leseren, blir i neste omgang avgjort av karakterens ansiktsuttrykk eller gestikulasjoner (Kress og van Leeuwen 2006, s. 118). Nærbildet ovenfor av Doktor Fisegrønn (Figur 1) med sine store stirrende pupiller og skarpe øyenbryn uttrykker tydelig et ønske om å skape frykt, både hos de andre deltakerne i fortellingen og hos bildebeskueren. Painter m.fl. (2013) hevder at det å gi uttrykk for ekstreme emosjoner i et bilde i seg selv er en visuell fokaliseringssteknikk (s. 24). I tilfeller hvor karakteren presenteres i profil, og hermed ikke etablerer øyenkontakt med leseren, vil bildet ikke stille samme krav om direkte engasjement fra leseren. Painter m.fl. (2013) opererer i sine analyser med et skille mellom bildebetrakteren som enten utenforstående observatør (observer), eller som mer direkte involvert og deltakende (contact) (s. 18 og 19).

Maagerø (2012a) gjennomfører i artikkelen *Harry's Gameboy. A study in Gaze* en næranalyse av hvilken funksjon bruken av blick og blick-kontakt har i en animasjonsfilm laget av barn. Her viser hun i praksis hvordan filmskaperne aktivt og kreativt bruker blick og ansiktsuttrykk som en semiotisk ressurs med stort potensial for meningsskaping, både i forhold til å realisere et plot og en narrativ struktur, for eksempel ved å skape frempek i fortellingen. Videre brukes blickretning og ansiktsuttrykk også til å skape relasjoner mellom karakterer innenfor fiksjonen og mellom karakterne og bildebeskueren.

Som vi så i eksemplet med nærbildet av Doktor Fisegrønn, har også betrakters avstand eller nærhet til karakteren noe å si for hva slags engasjement som avkreves leseren (Kress og van Leeuwen 2006, s. 119-20). Kress og van Leeuwen (2006)

opererer med ulike bildeutsnitt som *close-up*, *medium shot* og *long shot* (s. 124). Nærbilder er bilder av ansikt og eventuelt skuldre, mens det andre ytterpunktet (*long shot*/lang avstand) viser hele kroppen til karakteren på en viss avstand. Nærbilder av personer og ansikter (som i eksemplet ovenfor) kommuniserer ofte sterke følelser eller intimitet og forekommer ofte sammen med blikk-kontakt, mens bilder med lengre avstand til personer betyr mindre grad av involvering (Kress og van Leeuwen 2006, s. 119-20).

Også bruken av perspektiv bidrar til å gi uttrykk for en subjektiv posisjon. Karakterer kan gjengis i et naturalistisk og objektivt normalperspektiv, men de kan også formidle et mer subjektivt og ikke-naturalistisk uttrykk og blir da enda et uttrykk for bildets *point of view* eller synsvinkel (Kress og van Leeuwen 2006, s. 130 og 132). Birkeland og Mjør (2012) uttrykker det slik: «Gjennom valg av perspektiv kan illustrasjoner kommentere handlinga og påvirke haldningane, sympatiane og antipatiane til lesaren» (s. 77). Kress og van Leeuwen (2006) opererer med perspektiver langs en vertikal akse fra *high angle* over *eye-level* og til *low angle*. Bilder gjengitt i øynehøyde representerer et nøytralt perspektiv (normalperspektiv), mens de to andre er uttrykk for symbolske maktrelasjoner. Personer fremstilt fra *low angle*, eller såkalt froskeperspektiv, betyr da at karakterene har autoritet og symbolsk makt over sin betrakter, mens karakterer fremstilt i *high angle* eller fugleperspektiv er «within reach and at the command of the viewer», og hermed mer sårbare (Kress og van Leeuwen 2006, s. 140).

I eksemplet ovenfor så vi hvordan ninjaen Jack var fremstilt ekstra stor og dermed mektig (Figur 3), denne opphøyelsen forsterkes ytterligere av et svakt froskeperspektiv som gjør at vi som lesere får respekt for og ser opp til denne karakteren. Når personer eller objekter fremstilles unaturlig store eller små i forhold til de øvrige proporsjonene i bildet, kalles dette også for et *verdiperspektiv* (Birkeland og Mjør 2012, s. 77 og Painter m.fl. 2013, s. 137). På sisteoppslaget i denne bildeboken om Jack og romvesenene (Figur 4) ser vi de tre romvesenene flyvende mot planeten der de skal få sin straff. Fugleperspektivet understreker at de er underlegne, de har tapt kampen og bildebeskueren har overtaket. Visuell personfremstilling i bildebøker rommer, som avsnittet over viser, mange muligheter, nyanser og virkemidler.

4.4.4 Stedsfremstilling i bilde og verbaltekst

Som allerede nevnt, er det vanlig at rom og miljø i høy grad skildres visuelt i bildebøker for barn. Når det gjelder den første kategorien, representasjon, er vi inne på hva som karakteriserer det rommet handlingen utspiller seg i, og hvordan det ser ut i miljøet rundt karakterene. Stedet og rommet hvor en fortelling utspiller seg, kalles hos

Kress og Van Leeuwen (2006) og Painter m.fl. (2013) for *setting* eller *spatial location* og defineres som «a visual location for the depicted process», og her gjengis detaljer i det fysiske rommet hvor handlingen utspiller seg (Painter m.fl. 2013, s. 78). Med denne definisjonen blir narrativets nære sammenheng mellom personer, handlinger, tid og sted gjort eksplisitt. Bal (2009) hevder at *sted* er et viktig aspekt, særlig i visuelle narrativer (s. 134), selv om det er viktig å nevne at sted ikke bare innebærer konkrete fysiske rom, men også kan forstås som mer abstrakte rom.

Bal (2009) beskriver en verbal stedsskildring som en «combination of determination, repetition, accumulation, transformation, and the relations between various spaces» (s. 139). Også Painter m.fl (2013) legger vekt på hvordan det å endre eller variere konteksten eller miljøet i fortellingen, bidrar til å iscenesette fortellingen (s. 82). I tekst nr. 1 *Jakten på Furby-onkelen* fra bildebokmaterialet spiller stedsskildringen en særlig vesentlig rolle som «a distinct imagined world» (Painter m.fl. 2013, s. 80). Teksten foregår i den samme fantasifulle skyverdenen hele veien, men varierer i stemninger i samsvar med handlingsforløpet og komplikasjonen. I den skriftlige teksten får vi både en skildring og en replikk som forteller hvordan en av karakterene opplever situasjonen: «Det ble mørkt og mer tåkete. Dette stedet er skummelt, sa Flyva» (Figur 5, oppslag 2). Mens bildecollagene, med bruk av både hvite og gjennomskinnelige samt mørke og røffe penselstrøk, konturer og lyseffekter, får frem himmelfølelsen og et stemningsskifte fra glede og harmoni til redsel (Figur 5, oppslag 1-3). Man kan hermed si at bilde og tekst komplementerer hverandre.



Figur 5. Fargebruk i sekvens fra bildebok nr. 1, *Jakten på Furby-onkelen* (oppslag 1-3).

Ifølge Painter m.fl. (2013), kan den visuelle romskildringen variere på ulike måter. Fortellingen kan, som i eksemplet over, foregå i samme rom, men med variasjoner i detaljeringsgrad eller perspektiv i rommet (maintain context, s. 79). Fortellingen kan også skifte mellom rom med større eller mindre scenskift (change context s. 79 og 82). I fortellingen om Ninjaen Jack skjer et stort scenskift. Her foregår nemlig hovedhandlingen på oppslag 1-9 i jungelen, mens sisteoppslaget representerer en bokstavelig

utvidelse av rommet, idet romvesenene her er ute i himmelrommet, forvist og på vei til en annen planet.

Komposisjonen av det visuelle rommet gjelder vektning og plassering av de forskjellige visuelle elementene i bildeflaten (Painter m.fl. 2013, s. 110). For eksempel spiller det en rolle hva som er plassert i forgrunnen og i bakgrunnen av et bilde. Som oftest vil miljøet danne bakgrunn, og personene og deres handlinger vil danne forgrunn i et bilde (Kress og van Leeuwen 2006, s. 75). I eksemplet ovenfor fra bildeboken om Furbyland finnes dog et bilde (oppslag 3) der det er omvendt, idet truende mørke skyer, som elevene har kalt en «skybusk», danner forgrunn og dekker en karakter (vi ser så vidt ørene hans). Verbalteksten avslører ingenting, men skaper, via de andre Furbykarakterenes undring, forventning mot neste side. Painter m.fl. (2013) gir et lignende eksempel, hvor «new characters are often first shown as a body part» (s. 61). Å gjengi bare en del av en karakter i stedet for helheten blir en metonymisk fremstilling (Painter m.fl. 2013, s. 61), som her har den funksjonen at det skaper forventning og utsettelse.

Et annet moment som bidrar til bildekomposisjonen og viser til handlinger som utspiller seg i den romslige dimensjonen, er synlige eller usynlige linjer i bildet. I eksemplet med romvesenene på vei mot Pluton (Figur 4) danner raketten en usynlig diagonal linje mot planeten og indikerer et svev mot den straffen som venter dem. Slike linjer i bildet brukes, ifølge Painter m.fl. (2013), til å indikere fart og bevegelse i et bilde (s. 78). I teksten om Furbyene har elevene på oppslag 1 tegnet små streker under figurene som indikerer at de beveger seg i luften eller flyr. Også uværsbildet fra samme tekst inneholder røffe penselstrøk i kaotiske linjer rundt i hele bildet, noe som forteller oss at det er fare på ferde.

Eksemplet over (Figur 5) viser hvordan fargevalg og fargevariasjoner i et miljø eller en setting bidrar til å skape stemninger i en bildebok (Painter m.fl. 2013, s. 18). Denne dimensjonen har å gjøre med hvordan bildene interagerer med og påvirker sin betrakter emosjonelt (Painter m.fl. 2013, s. 35), idet det er

...images that can most readily establish the emotional 'tone' of the story, through the use of color in the visual creation of settings (Painter m.fl. 2013, s. 15).

Videre setter Painter m.fl. (2013) opp et nyansert system for ulike fargetoner og fargeverdier (s. 36-38). Jeg skal skissere og benytte en forenklet versjon av disse kombinasjonene, nemlig varme og kalde farger samt sterke og duse farger. Varme farger innbefatter gjerne røde gule og oransje toner, mens kalde farger består av blå og grønne toner. Varme og kalde farger danner kontraster og er fargevalg som ifølge Painter m.fl.

(2013) «depict hot and cool physical environments, but are of course also used to reflect emotional shades» (s. 38). Det andre skillet mellom sterke og duse farger har med metningsgrad å gjøre (*saturation*) (Painter m. fl. 2013, s. 37-38 og Kress og van Leeuwen 2006 s. 233). Farger kan være mørke eller lyse, metta eller gjennomskinnelige⁴⁸). Slike graderinger i hvite mot svarte toner i forskjellig styrke så vi eksempel på i skildringen av Furbyhimmelrommet (Figur 5). Her er første oppslag i teksten preget av lyse, hvite, lette, gjennomsiktige og vennlige skyer, som på neste oppslag går over i hvitt iblandet grått, og til slutt blir himmelen dekket med svarte, truende og mer heldekkende skyer.

Jeg har i det foregående vist frem en rekke virkemidler som bilde- og tekstska-
peren har til rådighet for visuell og verbal fremstilling av både forløp, karakterer og miljøer i narrative bildefortellinger.

4.5 Stil og *modality* - meningsskapning mellom virkelighet og fiksjon

Kress og van Leeuwen (2006) trekker frem enda et moment, *modality*, som har relevans for det bildebokarbeidet som foregår i nærværende prosjekt. Begrepet *modality* har sin opprinnelse i lingvistikken og refererer til sannhetsverdien eller troverdigheten i et verbalt utsagn (Kress og van Leeuwen 2006, s. 155). Som mottakere av et budskap, visuelt eller verbalt, vil vi alltid være interessert i å vurdere om innholdet er sant eller løgnaktig, om det skal oppfattes som fakta eller fiksjon (s. 154). En slik modalitetsvurdering knytter seg derfor til interaksjonen mellom et bilde eller en tekst og mottakeren av denne (Kress og van Leeuwen 2006, s. 91 og 155). Et bilde kan, ifølge Kress og van Leeuwen (2006), befinne seg innenfor et kontinuum hvor henholdsvis *naturalistiske* og *abstrakte* uttrykk danner ytterpunktene (s. 161). Naturalistiske bilder er kjennetegnet ved høy grad av virkelighetsreferanse eller nærhet til den virkeligheten eller til objekter i verden som vi ser dem «with the naked eye» (Kress og van Leeuwen 2006, s. 158). Fargefotografiet er det visuelle uttrykket som gjengir flest detaljer, og som kommer nærmest en dokumentarisk gjengivelse av virkeligheten og hermed har *høy modalitet* (s. 158). Abstrakte bilder derimot, har lav virkelighetsreferanse og *lav modalitet*. Til denne kategorien regner Kress og van Leeuwen (2006) eksempelvis manipulerte fotografier eller kunstbilder der virkemidler som farger, lys og skarphet er bearbeidet, slik at virkelighetsreferansen minker. Slike bilder gjengir i høyere grad en

48 Å tegne med en gjennomskinnelig pensel er en mulig effekt i det digitale tegneprogrammet som et lag hvor man kan skimte noe annet bak.

fortolket virkelighet (Maagerø og Tønnessen 2014, s. 31). Kress og van Leeuwen (2006) betegner farge som en viktig *modalitetsmarkør* (s. 160). Jeg har i det foregående redegjort for andre virkemidler i bildekommunikasjonen som unaturlig forstørrelse av objekter og bildeutsnitt. Dette er virkemidler som også kan bidra til å senke realismen i et bilde.

Når barn tegner selv, representerer og etterligner de sin egen virkelighet og fantasi i form av «creative expressions of children's world views and their perspective» (Kümmerling-Meibauer og Meibauer 2014, s. 142). Også barnetegningen kan plasseres innenfor et kontinuum fra en enkel og stilisert strek (lav modalitet) til mer detaljerte tegninger, som i høyere grad ligner det fenomenet fra virkeligheten de er tenkt til å representere (høyere modalitet). Ifølge Kress og van Leeuwen (2006), har barnetegningen lav grad av modalitet, siden fargebruken og graden av detaljer i virkelighetsgjengivelsen ligger langt fra den dokumentariske fotorealismen (s. 159). Både elevene, eller bildeskaperne i mitt materiale, og andre studier om tegning viser derimot at barn selv gjerne strever etter å gjengi virkeligheten og fargene mest mulig realistisk, sett med deres øyne (Hopperstad 202, s. 153). Barn viser hermed frem a «different view of what counts as real» (Kress og van Leeuwen 2006, s. 160).

Painter m.fl. (2013) beskriver på tilsvarende måte ulike stiluttrykk i bildebøker. Her utgjør en minimalistisk og stilisert tegnestil i bildebøker for de minste det ene ytterpunktet, mens en mer naturalistisk og detaljert tegnestil utgjør det andre ytterpunktet (Painter m.fl. 2013, s. 31-32). Painter m.fl. (2013) mener at detaljerte personskildringer i det naturalistiske uttrykket i høyest grad vekker empatisk innlevelse hos barneleseren (s. 34). Kümmerling-Meibauer og Meibauer (2014) derimot, hevder at barn identifiserer seg mer med stiliserte tegninger som ligner uttrykk de kunne ha tegnet selv, og begrunner dette med at «something that the child likes to produce is leveled to the status of a picturebook hero» (s. 155).

Her er det altså ikke nødvendigvis noe fasitsvar, og vi ser hvordan den moderne nordiske bildeboken benytter seg av et mangfoldig uttrykk. Blant annet er det etter hvert flere illustratører som eksperimenterer med å blande forskjellige visuelle uttrykk og stilarter med bruk av digitale bilderedigeringsverktøy (Goga 2008, Druker 2008, Ørjaseter 2014, Van Meerbergen 2012 og Birkeland og Mjør 2012). Druker (2008) bruker betegnelsene *montasje* og *collage* for en teknikk der fotografisk materiale blandes med illustrasjon, tegning og annet visuelt materiale i det hun kaller «a broad aesthetic principle of combination and synthesis» (s. 46). Også Goga (2008) teoretiserer og reflekterer over effekten av slike bildebokmontasjer. Hun hevder at «Å flytte noe fra én sammenheng og inn i en annen er å kople overraskende og uventet og kan

endre perspektiv og gi ny kunnskap» (Goga 2008, s. 58). Montasjen er, ifølge Goga (2008), en gransking av det materialet som den er satt sammen av. Hun mener at montasjen genererer nye tanker, og at den som sådan kan betraktes som en *didaktisk form* (s. 66).

I dette bildebokprosjektet har bildebok-collagen blitt brukt som ledd i en didaktisk tenkning både i leseprosjektene og i den skapende delen. I elevenes egne bildebøker har de blitt utfordret på å bruke et digitalt bildeskapingsverktøy som har gitt mulighet til nettopp å leke seg med og å kombinere ulike uttrykksformer som tegning og fotografi i collagens form. Elevene integrerer foto av figurer og leker med egne tegninger, visuelle effekter og fotografiske bakgrunner. Dette møtet mellom virkelighetsnære fotografiske og mer stiliserte og enkle uttrykk skaper en egen virkelighet og setter selve fremstillingsmåten i fokus, hermed skapes det som Ørjaseter (2014) kaller et *hypermediert uttrykk*. I tråd med oppfordringen hos Birkeland og Mjør (2012) om at barn bør få varierte leseerfaringer og møte et mangfold av estetiske og multimodale uttrykksmåter (heriblant digitale bildebokcollager), har det også i dette prosjektet vært en intensjon at elevene skulle få et grunnlag for «Å mestre denne variasjonen som ein viktig del av ein moderne tekstkompetanse, både når ein sjølv produserer tekstar, og når ein les bøker» (s. 89).

Jeg har i de foregående avsnittene (4.3, 4.4 og 4.5) skissert et detaljert teoretisk rammeverk for analyse av bildebøker (se Tabell 5). Dette rammeverket tar utgangspunkt i narrative strukturer og kategorier som analyseres med blick for egenskaper ved og samspill mellom modalitetene bilde og verbaltekst i bildebøker. En slik teoretisk inngang skal danne bakgrunnsteppe for tilrettelegging og analyse av læringsprosesser med bildebøker, samt av elevenes egne digitale tekster.

4.6 Høytlesing og stemmebruk i leseprosesser

Både lærerens og elevens høytlesing spiller en vesentlig rolle i leseopplæringen. Flere har skrevet om viktigheten av den høytlesende læreren eller voksenpersonen som en døråpner til litterære opplevelser og som forbilde for elevenes egen lesing (Aksnes 2016, Mjør 2009, Tainio og Slotte 2017 og Kverndokken 2016)⁴⁹). Jeg har tidligere vist til en studie av Tainio og Slotte (2017) som fokuserer på interaksjon og kommunikasjon i høytlesingssituasjoner. Her blir lærerens høytlesing løftet frem som en modellering for eleven. Læreren demonstrerer hermed engasjement og måter å interagere

49 Se også avsnitt 2.1.3 om studier som har fokus på høytlesing i en leseopplæringskontekst.

med tekst på. Tainio og Slotte (2017) peker videre på viktigheten av å skape en lyttende atmosfære og å gi positive tilbakemeldinger til elevens høytlesing. Lærerens modellering av høytlesing og tilbakemeldinger løftes frem som «a moment of respect and joy» (Tainio og Slotte 2017, s.78). Dette er relevante perspektiver for lærerens høytlesing i mitt prosjekt.

Liv Marit Aksnes (2016) gir følgende beskrivelse av høytleserens rolle og funksjon med vekt på den lydige siden og selve stemmeuttrykket:

Den læreren som er en god høytleser, kan skape stille og magiske stunder i klasserommet. Høytlesing kan stimulere forestillingsevnen, lytteevnen og opplevelsen av fellesskap. Måten høytleseren fraserer på, det bevisste valget av pauser eller vekslingen i tempo og volum, kan bidra til å åpne teksten og gi lytterne en bedre forståelse og opplevelse av teksten (s. 30).

Når det gjelder elevens egen lesing, er det å lytte til og selv produsere tekstens språklyder og talemelodi avgjørende for den som skal lære seg å kople språklyder til skrifttegn og trekke disse sammen til ord, det som kalles avkoding (Brandt 2012, s. 31 og Bråten 2007). Å uttale og lytte til tekstens rytme betyr også at elevene i høyere grad er i stand til å huske teksten, slik at høytlesingen «provide a basic cognitive skeleton that allows one to hold an auditory sequence in working memory» (Kuhn, Schwanenflugel og Meisinger 2010, s. 235).

I forlengelse av høytlesingens funksjon i arbeid med den tidligste leseopplæringen legger Aksnes (2007 og 2008) vekt på arbeid med såkalt tolkende høytlesing, der eleven har kommet et stykke lenger i sin leseopplæring. En tolkende opplesing blir, ifølge Aksnes, til i grenselandet mellom hva teksten selv inviterer til og høytleserens individuelle valg og tolkninger (2007, s. 33 og 2008, s. 118). Å arbeide med tolkende opplesing i skolen bør, ifølge Aksnes, finne sted i en eksperimenterende, leikprega og utprøvende form, og kan da tilføre nye innsikter i og opplevelse av teksten. På denne måten kan høytlesing betraktes som både «forståingsprosess og formidlingsmåte» (Aksnes 2007, s.11). Hermed løftes også det kommunikative aspektet ved selve høytlesingssituasjonen frem.

I relasjon til min studie er det også relevant å trekke inn perspektiver fra en rekke studier om barns leseopplæring i et leseflyt-perspektiv. Begrepet *leseflyt* bygger primært på viktigheten av høytlesing, selv om det også kan ses på som et aspekt ved stillelesing. Fenomenet har fått en del oppmerksomhet i leseopplæringen og leseforskningen i de senere årene, både internasjonalt og i en nordisk kontekst (Tønnessen og Uppstad 2014, Brandt 2012, Kuhn, Schwanenflugel og Meisinger 2010 og Rasinski, Rikli og Johnston 2009). Det finnes ulike retninger innenfor forskning på leseflyt, men det er enighet om at begrepet betegner en sammensatt prosess eller en *multikompetanse* som det blir kalt av den danske leseforskeren Gertrud Brandt (2012). Brandt

(2012) omsetter og reflekterer internasjonal forskning på feltet *leseflyt* til en dansk praksiskontekst. Å kunne lese med flyt innebærer å mestre flere delkompetanser i kombinasjon – fra presis ordavkodning til å kunne lese med avstemt tempo og rytme, samt å kunne betone viktige ord og uttrykk og bruke volum som et virkemiddel (Tønnessen og Uppstad 2014, Brandt 2012, Kuhn m.fl. 2010 og Rasinski m.fl. 2009). Å mestre bruken av tempo, trykk, volum og intonasjon i lesing kalles med en samlebetegnelse for *prosodisk* eller *ekspressiv lesing* (Kuhn m.fl. 2010, s.234).

Det ligger et visst moment av progresjon i leseflytbegrepet, idet ekspressiv lesing forutsetter et overskudd, og at eleven har nådd et visst nivå når det gjelder avkodning og evne til å lese sammenhengende (Brandt 2012, s. 30-33). Kuhn m.fl. (2010) presiserer videre, i sin definisjon av leseflyt, at når alle delelementene i leseflytprosessen er på plass og spiller sammen, vil dette støtte leserens evne til å skape mening i det leste (s. 240). Også de norske leseforskerne Finn Egil Tønnessen og Per Henning Uppstad (2014) nevner prosodi som et viktig og estetisk element ved lesing. De tilføyer i sin definisjon av leseflyt viktigheten av å lese med stor grad av oppmerksomhet og overskudd på en slik måte at «*vi tenker oss igjennom teksten – uten at skriftmediet hindrer tanken*» (Tønnessen og Uppstad 2014, s. 175). De understreker videre at det ikke finnes noen fast norm for prosodisk høylezing, men at den vil påvirkes av tekstsjangeren, situasjonen og hensikten med høytlesingen. Derfor vil også vurdering av prosodi bli subjektiv og kvalitativ (Tønnessen og Uppstad 2014, s. 174).

Noen retninger innenfor leseforskningen (se bla. omtale hos Kuhn m.fl. 2010, s. 240 og Tønnessen og Uppstad 2014, s. 178) har hatt en tendens til å fokusere mest eller bare på automatisert og feilfri ordavkodning og et mål om høyt lesetempo, og mister dermed blikket for et mer helhetlig og nyansert syn på arbeid med lesing og leseflyt. De forskerne som jeg viser til i dette avsnittet (4.6), posisjonerer seg tydelig i en tradisjon som ønsker å utforske noe annet og mer enn lesetempo og avkodning. Kuhn m.fl. (2010) og Rasinski m.fl. (2009) viser i sin forskning på store elevgrupper til resultater der prosodisk lesing og leseflyt i et helhetlig perspektiv, «*in its full manifestation*», (Kuhn m.fl. 2010, s. 360) har positiv betydning for elevens leseutvikling, meningsskaping og leseforståelse. De samme forskerne hevder videre at en slik oppfattelse av arbeid med leseflyt bør avspeile seg i skolens undervisnings- og vurderingspraksis (Kuhn m. fl. 2010, s. 245 og Rasinski m.fl. 2009).

Selv om arbeid med prosodi er viktig og har et stort potensial i leseopplæringen, er det, ifølge Brandt, et til dels oversett område (s. 30), noe Rasinski m.fl. (2009), som har gjort mange studier på feltet, bekrefter: «*Although prosody is usually mentioned in the scholarship on fluency, it is rarely assessed in classrooms or research.*» (s. 359).

Mitt prosjekt handler ikke om å måle leseflyt, men utforsker fortolkende stemmearbeid og lek med språkets lydside som ledd i leseopplæring. Både Brandt (2012) og Tønnessen og Uppstad (2014) peker på den store forskjellen mellom en rent mekanisk eller teknisk gjengivelse av en lesetekst og det å kunne sette stemme til og levedegjøre en tekst, samtidig som en vektlegger tolkning og forståelse i lesearbeidet (Brandt s. 33 og Tønnessen og Uppstad s. 177-178). Både når læreren leser høyt, og når elevene leker seg med lyd og høytlesing i lyrikkprosjektet og bildebokprosjektet, eller i høytlesing av egne bildebøker, tillegges tekstene ny mening, og fortolkning finner sted. Rasinski m. fl. (2009) understreker at arbeid med leseflyt bare utgjør en del av generelt literacy-arbeid, men at fortolkende stemmearbeid og høytlesing i et videre perspektiv kan bidra til å øke elevenes generelle tolkningskompetanse (s. 359).

Jeg har i det ovenstående vist til flere studier og retninger innenfor leseforskningen som legger vekt på betydningen av stemmens materialitet og nonverbale uttrykk i leseopplæringen, helt i tråd med sosialsemiotikkens og dialogteoriens perspektiver på stemme som jeg har lagt frem ovenfor. Disse perspektivene skal tjene som et bakteppe og en legitimering for denne studiens praktiske høytlesingsarbeid og for analyser av dette.

4.7 Rammeverk for analyse av stemme, lydeffekter og musikk

I denne avhandlingen generelt, og i alle de gjennomførte intervensjonene, har et av fokusområdene vært å bruke og bli kjent med lyd som meningsskapende ressurs i lese- og skrivearbeid. Lyd skal forstås som en samlebetegnelse for både stemme, lydeffekter og musikk. Hovedvekten vil, både i elevenes arbeid med lyd og i mine analyser, ligge på lydmodaliteten stemme, mens lydeffekter og musikk på ulikt vis fungerer som en slags bakgrunn og orkestrering av stemmen og tekstene. Musikk og lydeffekter opptrer derfor i hovedsak som sekundære i forhold til stemmearbeidet.

Analysene av stemme og lyd i denne avhandlingen vil primært bygge på van Leeuwens (1999) rammeverk for analyse av lyd i ulike kommunikasjonssituasjoner, såkalte *sound events*. Videre vil jeg også trekke på studier om stemmebruk i høytlesing (bla. Aksnes 2007 og 2008 samt Mjør 2009) (se utdyping i avsnitt 2.1.3 og 4.6). Van Leeuwen (1999 og 2014) har skissert et rammeverk for analyse av lyd og peker med dette på at mange stemme-, lyd- og musikalske uttrykk har en bestemt betydning innenfor en vestlig kulturkontekst, og at vi her til en viss grad kommer til enighet om betydningen og assosiasjonene vi får av ulike lydbilder. Samtidig understreker han, i tråd med sitt sosialsemiotiske ståsted, at ethvert lyduttrykk er fleksibelt og kan anvendes og

tolkes på varierte måter innenfor ulike lokale kontekster. Van Leeuwen (1999) sier selv at «different semiotic modes [...] are neither universal [...] but cultural, a result of the uses to which the semiotic modes have been put and the values that have been attached to them» (s. 190). Det betyr i praksis at enhver lyd er farget av og må tolkes i lys av den konkrete kulturkonteksten den har blitt til i. Det vil derfor være av stor viktighet at alt lydarbeidet og alle analyser av lyd blir rammet inn av rike kontekstbeskrivelser.

På grunnlag av de nevnte teoriene har det utkrystallisert seg en rekke kategorier for analyse av lyd som er illustrert i fremstillingen under (Tabell 6).

	Stemme	Lydeffekter	Musikk
Egenskaper ved lyd	- Fortellestemme - Replikker	- Reallyd/miljølyd - Effektlud	- Musikk som effektlud
	PROSODI: Rytme, tempo, (pause, varighet, timing) Volum, trykk, vokalforlengelse, intonasjon Stemmekvalitet / klang	Rytme, tempo, (pause, varighet, timing) Volum «Lydkvalitet» / klang	

Tabell 6. Analysemodell for stemme, lydeffekter og musikk.

Jeg vil i det følgende utdype de ulike kategoriene i modellen, som skal fungere som et rammeverk for analyse. Korte glimt fra elevenes bildebøker vil tjene til å eksemplifisere teorien. Denne gjennomgangen vil ta utgangspunkt i de tre lydmodalitetene stemme, lydeffekter og musikk i nevnte rekkefølge og følger slik de vertikale linjene i modellen. Underveis vil det skinne igjennom hvordan en del virkemidler går på tvers av de tre modalitetene – og da tegnes de horisontale linjene i modellen (gjelder for det oransje feltet i modellen). Nettopp dette er et av van Leeuwens viktigste poeng i boken *Speech, sound, music* (1999), at de tre lydmodalitetene har noen av de samme kvalitetene og mulighetene i seg. På denne måten kan altså både stemme, lydeffekter og musikk ha eksempelvis rytme og puls, vekslende volum og likheter når det gjelder lydkvalitet. Lydmodalitetene vil også alltid fungere i samspill og påvirke hverandre, slik at «Every sound quality is a mixture of different features» (van Leeuwen 1999, s. 129).

Som nevnt i avsnitt 4.1.1 ovenfor, så kan all kommunikasjon med lyd ses i lyset av de tre metafunksjonene som Kress og van Leeuwen (2006) beskriver dem (*representasjon, komposisjon og interaksjon*). Lyd kan altså brukes til ulike formål. Med lyd, stemme og musikk pustes det liv i karakterer og et narrativt univers. Lyd kan også,

ifølge Aksnes (2007), fremheve tekstens tema og innhold. Lyd som *representasjon* er allikevel vanskelig å skille skarpt fra lyd som *interaksjon*, som handler om hvordan teksten potensielt vil påvirke sin leser eller lytter. Dette bekrefter van Leeuwen (1999) med følgende utsagn: «Sound never just ‘expresses’ or ‘represents’, it always also, and at the same time, affects us. The two cannot and should not be separated and opposed to each other, especially not in the case of sound» (s.128)

Lyd, musikk og stemme har altså en sterk kommunikativ kraft. For eksempel når det gjelder høytlesing og stemmebruk, vil interaksjonen alltid ha en fremhevet plass, siden høytlesingens fremste mål er både å formidle et innhold og å skape kontakt med en leser. Van Leeuwen (1999 og 2014) viser hvordan lyd kan skape en emosjonell effekt hos sin leser, for eksempel i kraft av ulike stemmekvaliteter som kan uttrykke følelser og stemninger, på samme måte som musikk og lyd har ulike lydkvaliteter og en sterk affektiv dimensjon. Også Liv Marit Aksnes (2009) gir uttrykk for hvordan vi kan farge og oppfatte «kjensleleiet i ei stemme» (s. 129) for å kommunisere et bestemt innhold eller en særlig stemning til mottakeren av teksten. Lyd har også en klar kohesjonskapende funksjon, idet de ulike lydmodalitetene hver på sine vis kan fungere som ledd i å skape dynamikk, struktur og sammenheng i en tekst (komposisjon).

Selv om lyd kommuniserer innenfor alle tre metafunksjoner, har jeg valgt å ikke inkludere disse eksplisitt i analysemodellen for lyd. Dette valget beror på at lyd er et komplekst fenomen som ikke så lett lar seg rubrisere. Jeg har, i likhet med van Leeuwen sitt utsagn om lyd og metafunksjoner (se diskusjonen av dette i avsnitt 4.1.1), til stadighet opplevd at lydige uttrykksformer og metafunksjoner fungerer overlappende. Det er rett og slett vanskeligere å trekke tydelige skillelinjer mellom metafunksjoner når det gjelder lyd, enn når det gjelder bilder og verbalspråk. Metafunksjonene vil derfor fungere som et viktig bakteppe for alle analyser av lyd i prosjektet, men ikke som et direkte strukturerende prinsipp for analysene. Her vil jeg i stedet ta utgangspunkt i lydmodalitetene hver for seg og i samspill.

4.7.1 Stemme som modalitet i høytlesing

Dette prosjektet har som helhet hatt fokus på hva som kjennetegner en god høytlesing og stemmebruk. Jeg skal i dette avsnittet gå nærmere inn på modaliteten stemme som utgjør den første kolonnen i skjemaet over. Jeg har ovenfor vist til leseforskning som understreker viktigheten av og potensialet i å arbeide med prosodiske lese måter (se avsnitt 4.6). Elevene har i løpet av dette prosjektet blitt kjent med virkemidler fra prosodiens verktøykasse. Gode lesere tar i bruk disse virkemidlene helt naturlig, slik at god

høytlesing minner om måten vi bruker stemmen på i dagligtale, men det er mulig å stimulere til en enda mer bevisst bruk av stemmens virkemidler i høytlesing (Kuhn m.fl. 2010, Rasinski m.fl. 2009, Aksnes 2007, s.30 og Brandt 2012).

Stemmen brukes på ulike måter og til flere ulike formål i høytlesing. Aksnes (2007) understreker, i sin bok om muntlighet og høytlesing, viktigheten av å markere forskjell i stemmebruk på «forteljande, skildrande og sceniske tekstelement» (s. 51) når man leser høyt fra prosatekster. Elevene i bildebokprosjektet mitt bruker blant annet stemmen sin til å skape og utvide karakterer og rollefigurer både i replikkene og i de fortellende passasjene, samt til å skildre stemninger i ulike settinger.

Jeg skal i det følgende utdype **prosodibegrepet** og gi eksempler på hvordan elevene bruker det i praksis. Prosodi er talespråkets virkemidler som rytme, tempo, trykk, volum, vokalutstreking og intonasjon. En prosodisk lese måte innebærer å kunne variere og skape dynamikk og rytme med stemmen ved å bruke stigende og fallende intonasjon, å legge inn pauser, betone viktige ord og uttrykk og å kunne lese med flyt og sammenheng (Aksnes 2007 og 2008 og Kuhn m.fl. 2010 og Tønnessen og Uppstad 2014). Å kunne legge trykk på særlig viktige ord og lese med variert leserytme og intonasjon, kalles også *frasering* (Aksnes 2007, s. 47). Å mestre frasering og å kunne lese med flyt betyr at leseren har kommet forbi stadiet med stakkato-lesing ord for ord og klarer å skape naturlige bindeledd mellom sammenhengende ordgrupper, ofte på en måte som formidler at eleven har en viss forståelse for innholdet (Kuhn m. fl. 2010, s. 233-234, Brandt 2012, s. 35). Også Tønnessen og Uppstad (2014) peker på at leseflyt og lesforståelse skjer tilnærmet samtidig, og at de virker gjensidig inn på hverandre, samtidig som de understreker at konteksten og situasjonen alltid vil spille inn på elevens tekstforståelse og må vurderes i tillegg (s. 179).

I utdraget under fra transkripsjon⁵⁰ av høytlesing og stemme i bildebok nr. 7 *Jakten på gullet* (Figur 6) ses tydelig hvordan høytleseren tar i bruk et variert register av stemmens virkemidler.

<p>Elev C: Per oppdager at <u>Harry</u> har stjålet <u>gullet</u>. Han <u>prø:ver</u> å stoppe Harry som <u>lø:per</u> inn i skogen. Skogen var et <u>forlatt</u> og <u>nifst</u> sted. [Hele oppslaget leses med mystikk i stemmen. Det siste ordet «sted» uttales litt hviskende og anpustent].</p>
--

Figur 6. Eksempel på stemmebruk i høytlesing fra bildebok nr. 7.

Eleven legger **trykk** på innholdstunge ord, blant annet i form av substantivet «gullet» som de jakter på, samt flere verb og adjektiver. Ofte kombineres trykk med andre former for betoning, som økt stemmestyrke og eller vokalforlengelse, idet at «vowels in

50 Elevenes bildebøker er transkribert med tanke på lyd (se vedlegg bakerst i avhandlingen). Transkripsjonsnøkkel finnes i (Vedlegg 8).

stressed words are usually longer than in unstressed words» (Kuhn, m. fl. 2010, s. 234). Begge deler ser vi eksempler på her hvor eleven strekker ut verbene «prøver» og «løper» og samtidig legger ekstra trykk på disse for å understreke intensiteten i den jakten som foregår. Heretter følger en skildring av stemningen i skogen med beskrivende og trykktunge adjektiver og med hviskende stemmestyrke på det siste ordet «sted». Det vanligste er å heve stemmen hvis man vil understreke noe, men her gjør eleven det motsatte, noe som ofte er vel så effektivt (Aksnes 2007, s. 20), og som her intensiverer den skumle og mystiske stemningen i skogen.

Å lese med passende **volum** og tydelig artikulasjon er viktig når man skal formidle en tekst. Elevene i prosjektet har lært at man kan variere stemmestyrken under høytlesing for å skape en tilsiktet effekt. En kartlegging og koding av elevenes høytlesing i bildebøkene viser at elevene gjerne bruker økt stemmestyrke til å uttrykke følelser som gledesutbrudd, vrede eller overraskelse. Å lese med lav, forsiktig eller hviskende stemme som i eksemplet ovenfor (Figur 6), er mer krevende og forekommer derfor også sjeldnere i materialet, da ofte for å uttrykke redsel, usikkerhet eller hemmelighetsholdelse. Mjørs (2009) empiriske materiale av voksne høytlesere viser noe av det samme. Her brukes økt volum ofte til å formidle avstand, mens lav stemme skaper intimitet og nærhet (s.195).

Høyt volum i høytlesing brukes også ofte ved utrop og bruk av *interjeksjoner*. Dette er uttrykksformer som er med på å gi elevenes tekster et muntlig preg, samt inviterer til lyd og lek med stemme. Flere prosjekter viser at bruk av interjeksjoner og ekspressive lyduttrykk er et hyppig trekk ved både barn og voksnes høytlesing og muntlig fortelling i tilknytning til bildebøker (Nagel 2014, Hoel 2013 og Mjør 2009).

Nagel (2014) som skriver om bildeboken i et performance- og høytlesingsperspektiv, viser hvordan lydord og andre ord ofte er uthevet med en egen typografi som hun betegner som «regihenvvisninger til hvordan man kan bruke stemmen» (s. 245). Unsworth og Meneses m.fl. (2014) har skrevet en artikkel som undersøker hvordan det de kaller *distinctive typography*, er hyppig forekommende i bildebøker og spiller inn på selve narrativet og fortolkningsmulighetene. Van Leeuwen som det vises til i artikkelen, er opptatt av skriftens materialitet eller typografi og slår fast at størrelse, form og farge på bokstavene fremstår som et eget meningsbærende system (Van Leeuwen 1999, s. 126). Unsworth og Meneses m.fl. (2014) peker på at versaler og uthevet skrift ofte indikerer høyt volum og har som hensikt å understreke noe. Samtidig kan valg av font og farge også være del av en karakterskildring, eller karakterens følelsesmessige evaluering av situasjonen han står oppe i (s.122). Som del av van Leeuwen (1999) sitt fokus på lyd, løfter han frem at talen kan inneholde onomatopoetiske lyder eller såkalt

soundsymbolism (s. 93 og 142). Som eksempler trekkes frem både hverdagstalen og mer poetiske uttrykksformer, dyrelyder og barns etterlikning av tegneserielyder (van Leeuwen 1999, s. 92-93). Slike lyduttrykk mener han kan representere både handlinger (s.93) og være knyttet til «emotive power of sound» (s. 143). Mjør (2009) viser i sin studie hvordan voksne høytlesere for små barn gjør hyppig bruk av interjeksjoner, og at dette bidrar til «det som gjev høgtlesinga for dei små barna eit særprega lydbilde» (s. 193). Bruken av interjeksjoner har i empirien til Mjør (2009) ulike funksjoner, som å holde på leserens oppmerksomhet, skape frempek, gi uttrykk for ulike følelsesmodi, holdningsmessige utbrudd, dramatikk eller å vise empati (s. 192-193).

I elevenes bildebøker i mitt materiale finnes eksempler på dyrelyder og utbrudd som uttrykker glede eller overraskelse, som *jippi!* eller *oi!*. Lydord eller onomatopoe-tikon i tegneseriestil knyttet til handlinger, som ordet *svisj* når en UFO lander på jorda, eller lyden *vroom* i et bilrace, er også representert. I bildebok nr. 10 forekommer lydordet *Bang* håndskrevet og plassert i en hvit og luftig sky på forsiden av bildeboken, her uten videre forklaring, som et frempek. På bokens siste oppslag gjentas den luftige skyen, men interjeksjonen er erstattet av trylleordet *poff*, og vi får nå forklart at trollet forsvinner med denne lyden. Det finnes både eksempler på at ordene er integrert i selve bildecollagen, som her med en egen skrifttype, andre ganger er interjeksjoner en del av den narrative og sammenhengende verbalteksten, mens det også forekommer at elevene improviserer lydord som ikke står i manus i selve høytlesingssituasjonen. Til slutt vil jeg gi et eksempel på at lydord brukes til å uttrykke følelser, som i tekst 5, der lydordet *Snufs!* er plassert rett ved siden av klovnens som er lei seg og fortvilt. Her forekommer altså lydordet som skriftbilde, men stemmen uttaler ikke dette ordet. I stedet legges det til en lydeffekt i form av gråt under hele oppslaget. Dette er et godt eksempel på at interjeksjoner noen ganger befinner seg i en gråzone mot lydeffekter. I noen få tilfeller har elevene valgt å forsterke et lydord med både stemme og en ekstra lydeffekt.

Tempo er også knyttet til prosodien og spiller en stor rolle i leseopplæringen, ikke bare som teknisk ferdighet, men også som et estetisk virkemiddel og som en del av prosodisk lesing. For elever som er i startfasen av å mestre lesingens kunst, er det ikke uvanlig at lesingen enten foregår litt for langsomt og oppstykket med pause mellom hvert ord, eller at den går for fort (Aksnes 2007, s. 49 og Kuhn m.fl. 2010). Som jeg har nevnt tidligere, har det vært tendens til å tenke at leseflyt handler mest om å lese feilfritt og å oppnå et raskt lesetempo (Aksnes 2007, s. 49 og Kuhn m.fl. 2010). Tønnessen og Uppstad (2014) hevder at tempo er viktig for å oppnå leseflyt, men ikke alene (s. 179). Leseforskerne Kuhn m.fl. (2010) uttrykker det slik at «Children will not

be able to read both very quickly and with proper prosody, so directing them to read passages quickly and accurately will have the perverse effect of having them read less expressively» (s. 234). Det finnes derfor et behov for å nyansere kunnskapen om lese-tempo.

Tempo blir hos van Leeuwen (1999) definert som et resultat av varighet, slik at kort intervall mellom pulsslåger gir et høyt tempo og omvendt (s. 39 og 213). Puls skaper rytme og fremkommer i samspill mellom de lydene som fremstår som mer fremtredende enn andre på grunn av trykk, vokalutstrekning, volumen eller tonehøyde (van Leeuwen 1999, s. 42). Rytme er altså nært knyttet til prosodien. Ifølge van Leeuwen, er puls og rytme et like viktig trekk ved de andre lydmodalitetene musikk og lydeffekter, som ved stemme. Også pausen er med på å skape rytme og preger tempo i høytlesing. Van Leeuwen (1999) kaller pausen for en *silent pulse* (s. 42), og Aksnes (2007) hevder at pausen er en av de viktigste, og mest virkningsfulle, elementene i å skape variasjon i høytlesing (s. 47). Van Leeuwen (1999) betegner lavt tempo med den musikkalske termen *andante* som betyr «å gå» (s. 39). Også Aksnes (2007) bruker gå-metaforen til å illustrere tempo og tempovariasjoner i stemmebruk, og hevder at vi med stemmen «kan spasere bedagelig, gå raskt, jogge eller sprinte – eller vi kan veksle mellom ulike gangarter» (s. 21). Rytme skapes nettopp i *variasjon* mellom ulike tempi eller i vekslingen mellom betonte og ikke betonte lydenheter og skaper dermed «a distinct shift in the text's dynamics» (Thibault og Baldry 2006, s. 217). Tempo er et dynamisk virkemiddel som også kan brukes til å fremheve tekstens tema og stemning (Aksnes 2007, s. 21). Det samme blir tydelig hos van Leeuwen, idet han hevder at både tempo og andre av stemmens virkemidler bør være bestemt av og «motivated by the communicative needs of the moment» (van Leeuwen 1999, s. 44).

Kuhn m.fl. (2010) hevder på bakgrunn av sine studier av barns høytlesing at «Prosody carries more than just syntactic phrasing, however. [...] For example, happiness is characterized by fast speech rate, [...] and fast voice onsets; and sadness nearly the opposite» (s. 235). Noe av det samme kommer til syne i mitt materiale hvor tempoøkning gjerne forekommer når det er fare på ferde, under jakt eller flukt eller ved spontane gledesutbrudd. Økt tempo forekommer ofte i kombinasjon med andre virkemidler, som økt volum og farget stemmekvalitet. Tilsvarende forekommer sakte lesing som regel når stemningen er intens og følelsesladet, ofte trist.

Som nevnt, er det å bruke markerte pauser viktig for den gode høytleseren. For mange elever er pause midt i en setning ofte et tegn på at de strever med avkoding (Kuhn m.fl. 2010), og at eleven stopper opp på grunn av et vanskelig ord. I bildebok

nr. 2 *Det hemmelige oppdraget* finnes et eksempel på en høytleser som bruker pauser, tar seg god tid og leser oppslaget sitt rolig og ettertenksomt.

Doktor Brun visste <u>ikke</u> hvor han skulle begynne å lete. Plutselig tenkte han # på is. [med undring i stemmen]. <u>IS!!</u> Isbjørner liker seg på kalde steder!

Figur 7. Eksempel på markert bruk av pause i høytlesing fra bildebok nr. 2.

Den korte, men markerte kunstpausen (notert med #), før vi får høre hva hovedpersonen tenker på, bidrar her til å skape forventning og øke følelsen av undring. Som kontrast til dette rolige, litt tilbakeholdende brukes heretter både gjentakelse og sterk betoning på ordet og utbruddet «IS», som er et nøkkelord for hvor han skal lete. Ikke minst i kraft av stemmebruken, skjønner vi tydelig at det går en ide opp for Doktor Brun. Dette eksemplet viser en elev som mestrer å bruke pausen midt i en setning samt betoning, på en effektiv måte.

Enda et forhold som har betydning for høytlesing og prosodi, er, som tidligere nevnt, **intonasjon** som knytter seg til setningsmelodi og tonegang (Aksnes 2007, s. 22-24). Intonasjon skapes i kraft av variasjon mellom stigende og fallende tonehøyde som til sammen danner en slags melodisk bue i setningen (Aksnes 2007, s. 23). Intonasjon har innvirkning på innholdet i en tekst og kan uttrykke holdning, formål og tone (Aksnes 2007, s. 23 og Tønnessen og Uppstad 2014 s. 267). En vanlig oppfatning er at stigende intonasjon på slutten av en setning markerer spørsmål, mens fallende intonasjon kjennetegner en konstatering eller påstand (Aksnes 2007, s. 22-23). Men det finnes nyanser i dette, for eksempel hevder Kuhn m.fl. (2010) at ikke alle spørsmålstyper har stigende intonasjon, og at stigende intonasjon også kan indikere usikkerhet hos leseren eller markere en videreføring av et meningsinnhold (s. 234). Sistnevnte gir Mjør (2009) eksempler på når høytlesere av bildebøker i hennes materiale bruker stigende intonasjon til å indikere at noe nytt og spennende venter etter sidevendingen. Aksnes (2007) peker på hvordan utrente lesere ofte har en monoton lesemåte med nedgangstone på hver setning (s. 23). I et tidlig verk om stemmeføring og intonasjon i foredrag og lesing skriver Ivar Alnæs allerede i 1932, om det samme fenomenet med gjentatt fallende tone som fører til at *lesetonen* blir monoton og «mangler det liv som gir seg uttrykk i den naturlige tale når den umiddelbare stemning hos den talende former tonegangen» (s. 97). Alnæs hevder at det ikke er noen enkel øvelse å overføre talens melodi til høytlesing, og at leseren trenger veiledning for å bli bevisst om stemmens virkemidler (s. 8). Dette er innsikter som har relevans for arbeid med tolkende høytlesing i dag.

Både i eksemplet ovenfor fra tekst 2 (Figur 7) og i eksemplet fra tekst 7 (Figur 6), benytter høytleserne enda et virkemiddel i tillegg til prosodien. I begge transkripsjonene av de to stemmene har forsker benyttet fortolkende adjektiver⁵¹⁾ til å beskrive et lydbilde og en stemning som henholdsvis «mystisk» og «undrende». Jeg skal i det følgende sirkle inn noen kriterier eller en terminologi inspirert av van Leeuwen (1999) som kan beskrive dette fenomenet.

4.7.2 Stemmekvalitet – å fargelegge stemmen

Som vi har sett i eksemplene over, finnes det mange måter å levendegjøre høytlesing på, og prosodien blir ofte kalt «reading with expression» eller «the music of language» (Kuhn m.fl. 2010, s. 234). Også van Leeuwen (1999) knytter tette bånd mellom stemme og musikk og hevder at «The vocal apparatus is in fact an extraordinary instrument which easily beats the synthesizer in the amount of distinct sound qualities it can produce» (s. 142). Van Leeuwen og sosialsemiotikken er, som nevnt, opptatt av å beskrive lydkvalitet, og av hvordan lyd skaper mening i ulike kontekster. Ifølge Kuhn m.fl. (2010), har det vært liten tradisjon i leseforskningen for å si noe om prosodi og meningsskaping. Kuhn m.fl. (2010) har skrevet en artikkel med overskriften *What Are the Psycholinguistic Functions of Prosody?* og hevder her at «Different prosodic patterns convey different emotions» (s. 235).

Det at vi farger stemmen for å uttrykke følelser, stemninger og verdier, kaller van Leeuwen (1999 og 2009) for *voice quality* og *timbre*, begreper som jeg oversetter med henholdsvis stemmekvalitet og klang. Van Leeuwens klangbegrep ligger nært opp til Aksnes (2007 og 2008) sin terminologi om *stemmeklang* eller *stemmens klangfarge* (s. 24-25 og s. 129-130). Baldry og Thibault (2006) baserer seg, i likhet med van Leeuwen, på sosiolingvistisk teori og anvender begrepet *vokale uttrykksformer* som indikerer en rekke ulike følelsesregistre (s. 222). Både elever og lærere farger stemmen sin under høytlesing for å skape ulike stemninger⁵²⁾. Aksnes (2007) kaller dette for å gi uttrykk for tekstens *grunnstemning* eller *grunnklang* (s. 44), som hun igjen definerer som «heilskapen av det semantiske, rytmiske og klanglege» (Aksnes 2008, s. 129). Både i dette utsagnet og i van Leeuwens tenkning om lyd blir det synlig hvordan tekstens innhold, stemmekvalitet/ klang, prosodi og rytme henger nært sammen.

51 Både forsker, lærere og elever setter ord på lyduttrykk og stemninger i ulike faser av prosjektet, noe som alltid innebærer en fortolkning. Jeg skal gå dypere inn på temaet rundt den subjektivt fortolkende forskeren av stemmeuttrykk i metodekapitlet under, særlig i det avsnittet som omhandler transkripsjon av elevenes høytlesing av bildebøker i avsnitt 5.5.1.

52 Barn forstår både klang og intonasjon ganske tidlig og intuitivt, også før de forstår innholdet i ord (Aksnes 2008, s. 129). Å bruke disse virkemidlene i lesing er mer komplisert.

I eksemplene ovenfor så vi hvordan stemmekvalitet og klang kombineres med andre av prosodiens virkemidler, slik at «Sound quality is multidimensional, a combination of different features which all help define what the sound quality presents or represents» (van Leeuwen 1999, s. 140). Van Leeuwen setter opp en rekke *key voice quality features* (kap. 6). Jeg skal her skissere et utvalg av disse som kan være relevante for min kontekst av høytlesende lærere og elever. Van Leeuwen (1999) legger vekt på nøyaktige beskrivelser av hvordan vi fysisk produserer lyder med kroppen, på lydens materialitet og på hva disse prosessene har å si for meningsskaping med lyd (se også avsnitt 4.2.4 om talens materialitet).

En stemmekvalitet som er i spill i eksemplet ovenfor fra tekst 7 (se Figur 6), er det jeg i transkripsjonen har kalt et anpustent preg, og som med et begrep lånt fra Aksnes 2007 (s. 44) kunne kalles *en luftblandet klang*. Van Leeuwen (1999) kaller den samme stemmekvaliteten for *breathiness* og knytter denne til følelsen av å være «out of breath» eller miste pusten av spenning eller redsel (s. 140). En sådan tolkning stemmer godt overens med den skumle stemningen i skogen som eleven ønsker å skape.

Både van Leeuwen (1999) og Aksnes (2007 og 2008) opererer med de motsattretta stemmeuttrykkene anspent og mer avslappet, varm eller mild (*tension* vs. *lax*)⁵³ (Aksnes s. 24 og van Leeuwen s. 130-31). Van Leeuwen (1999) nevner i denne sammenhengen at stemmen gjerne kan være presset i situasjoner der vi er nervøse eller som er preget av «increased alertness» (s. 140). Ofte er det knyttet noe spenning til å skulle fremføre tekst i klassen, eller når høytlesing skal tas opp digitalt. Lærerne i prosjektet er oppmerksomme på dette og gjør mye for å støtte elevene, slik at de skal føle seg trygge, samtidig som de utfordrer elevene til å tørre å bruke stemmen sin. Kommer man over disse barrierene, kan en spent eller en avslappet stemme brukes som et virkemiddel.

Videre skiller van Leeuwen mellom kraftig stemme med høyt volum og en stille og mykere stemme (*loud* vs. *soft*). Med den kraftige stemmekvaliteten signaliseres ofte makt, mens en lavmælt stemme motsatt viser svakhet eller skaper intimitet. Van Leeuwen opererer også med et skille i tonehøyde (*high* vs. *low*). Sistnevnte motsetningspar innebærer enten høye og lyse stemmer eller det motsatte, dype og mørke stemmer. For elever på tredje trinn er det omtrent fysisk umulig å skape et dypt og mørkt stemmeuttrykk, siden de fra naturens side har lyse stemmer (Kuhn m.fl. 2010, s. 234). I materialet mitt finnes et eksempel på hvordan elevene løser dette dilemmaet ved å be den mannlige læreren deres om å legge til et mørkt, brølende og sint utbrudd der de trenger

53 De engelske betegnelsene er van Leeuwens begrepspar. Jeg kommer i mine analyser til å benytte norske ord og uttrykk for stemmekvalitet som introduseres i dette kapitlet se Tabell 7.

det (fra bildebok nr. 11). Dette er et godt eksempel på at elevene i sosialsemiotisk ånd bruker de ressursene de har tilgjengelig rundt seg.

Ofte blandes de ulike stemmekvalitetene. Van Leeuwen (1999) gir videre eksempler på hva slags funksjon eller konnotasjoner de ulike stemmeuttrykkene kan ha. Men også her er betydning et spørsmål om fortolkning i den konkrete situasjonen.

Jeg kommer i analysene til å benytte både fortolkende adjektiver og varianter av et utvalg av van Leeuwens (1999) kategorier av kontrasterende stemmekvaliteter. Disse er visualisert i modellen under (i mitt oppsett) (Tabell 7):

Fysiske egenskaper ved stemmekvalitet	Mulige konnotasjoner/betydninger
Anspent > < Avslappet/varm stemme	Nervøsitet > < Ro, trygghet
Kraftig > < Stille og myk stemmestyrke (volum)	Makt > < Intimitet/ svakhet
Mørk og dyp stemme > < Lys og høy (tonehøyde)	Redsel > < Autoritet/sinne

Tabell 7. Kontrasterende stemmekvaliteter inspirert av van Leeuwen

Jeg har i det foregående skissert et rammeverk for analyse av stemme i i høytlesingsarbeid med særlig vekt på prosodi, tempo og stemmekvalitet. Jeg har også vist hvordan de ulike av stemmens virkemidler er nært knyttet til hverandre og ofte brukes overlappende.

4.7.3 Lydeffekter som modalitet i samspill med høytlesing

Lydeffekter kan skape mening på ulike måter. Ifølge van Leeuwen (1999), kan lyd brukes til å representere miljøet rundt oss samt handlinger og samhandling mellom mennesker (s. 93). I dette prosjektet generelt, og i elevenes egne bildebøker brukes lydeffekter mest hyppig i form av det filmteorien kaller *miljølyder* eller *reallyder* (Engelstad og Tønnessen 2011, s. 107). Dette er lyder som lages av en aktør i bildet eller som fungerer som en bakgrunnslyd fra det stedet handlingen utspiller seg – et godt uttrykk for dette er *soundscape*⁵⁴). Miljølyder i elevenes bildebøker fungerer veldig ofte som en slags stemningsmarkør, slik at fuglekvitter betyr harmoni og ro (tekst 9, 10 og 13), mens mekaniske fabrikklyder og et tikkende urverk (i tekst 5) skaper en kald atmosfære. Ifølge van Leeuwen (1999), er det slik at «Sounds are actions and can only represent the actions of people, places, things» (s. 93). På denne måten kan lyd i narrativer også brukes til å karakterisere en person eller fungere som en handling som skaper fremdrift, eller har annen betydning for det narrative forløpet. I elevenes bildebøker kan dette være lyden av en dør som åpnes, lyden av skritt eller en rungende ond-

54 Uttrykket er brukt både hos van Leeuwen (1999, bla. s. 16) og hos Baldry og Thibault (2006, s. 112), men stammer fra komponisten Murray Schafer.

skapsfull latter. Lyd bidrar til å skape dynamikk og liv i stillbilder, og siden lyd «comes to us from all sides» (motsatt bilder), forsterkes følelsen av å være til stede og delta i det scenariet som skildres (van Leeuwen 1999, s. 196).

Selv om mange av de lydene elevene bruker, kan karakteriseres som reallyder, og hermed som en direkte del av det fiktive universet i bildeboken, så er det flere eksempler på at disse lydene grenser opp mot det som kalles en *effektlyd*. Effektlyder er symbolsk lyd som ofte er forsterket utover det naturlige, slik at lyden kommer til å fungere som et *lydlig utropstegn*, og denne typen lyd vil ofte være knyttet til en persons indre opplevelse av en situasjon (Engelstad og Tønnessen 2011, s. 107). I filmteorien skiller man altså mellom reallyder/miljølyder som tilhører den realistiske settingen og er synkroner (kalles også for *diegetiske lyder* eller det mer talende *literal sounds*), og effektlyder som er mer abstrakte lydbilder med rom for tolkning (kalles også *non-diegetiske lyder* eller *non-literal sounds*) (Engelstad og Tønnessen 2011, s. 105 og Shanahan 2012, s. 268-269). I bildebok nr. 2 *Det hemmelige oppdraget* har hovedkarakteren Doktor Brun, som er en liten brun fantasifigur, gått inn i sitt hemmelige laboratorium for å filosofere over hvordan han skal finne skurken i fortellingen. Elevene tenker konkret og har som bakgrunnslyd og miljølyd valgt lyden av boblende og kokende reagensglass og kolber, i samsvar med oppslaget fotografiske bakgrunn av et laboratorium. Selv om det høyst sannsynlig ikke var hensikten fra elevenes side, får denne lydeffekten en humoristisk effekt, og vi kan i etterkant tolke disse forsterka boblelydene som et slags lydlig utropstegn eller en effektlyd og som et bilde på Doktor Bruns grublende, boblende og viltre tankevirksomhet. Dette blir et eksempel på hvordan det kan oppstå flytende overganger og overlapp mellom reallyder og effektlyder.

4.7.4 Musikk som modalitet i samspill med høytlesing

Lyder er, som vi så ovenfor, ofte knyttet til å representere konkrete ting, steder og handlinger, mens musikk ifølge Engelstad og Tønnessen (2011), i mindre grad opptrer med en slik referensiell funksjon⁵⁵). Musikk beskrives som et mer fleksibelt og åpent uttrykk som i høyere grad representerer «det skjøre, udefinerbare og «uutsigelige», som for eksempel følelser består av» (Engelstad og Tønnessen 2011, s. 109). Musikk opptrer derfor ofte på samme måte som effektlyder (eller nonliteral sounds)⁵⁶). Shanahan (2012) beskriver det slik at «Sound effects and music, which are added to evoke images, abstractions and emotions, are also considered nonliteral sounds» (s. 269). I

55 Hvorvidt musikk kan ha en representativ funksjon eller ikke, er noe omstridt (jf. diskusjonen av dette i avsnitt 4.1.1.).

56 Musikk kan også opptre som reallyder (*literal sound*) fra en lydkilde i bildet. Denne typen bruk av musikk finner jeg ikke eksempler på i dette prosjektets arbeid med høytlesing.

elevenes bildebøker og i lærernes høytlesinger brukes musikk oftest til å skape stemning på et sted og hos karakterer. Musikk kan også fungere slik at den orkestrerer tekstens narrative forløp, et grep som utnyttes i en egen didaktisk sjanger kalt *sound stories* (Cardany 2013). Dette er fortellende tekster som er lydsatt, og som leses høyt av lærer og eller elever, mens andre elever stemmer i med vokale lyder, sang og instrumenter etter et slags lydpartitur. En sådan arbeidsmåte bidrar ifølge Cardany (2013) til å styrke elevens rytmefølelse og narrative kompetanse, og fremstår som en «unique combination of music and reading» (s. 39). Noe av denne didaktiske tenkningen kan gjenfinnes i mitt prosjekt. Opplegget med såkalte *sound stories* skiller seg allikevel ut ved å ha sitt hovedfokus på *music literacy*, mens det i prosjektet med å lydsette elevenes bildebøker er lesingen og den narrative og multimodale kompetansen som står i forgrunnen.

Musikk innebærer, ifølge van Leeuwen (1999), en del av de samme mulighetene som stemmen, som rytme, volum, tempo, dynamikk og et klangregister eller melodiske mønstre som kan assosieres med ulike følelsesuttrykk. Van Leeuwen (1999) opererer med et slags grunnregister for følelser (joy (glede), tenderness (ømhhet/varme), surprise (overraskelse), anguish (smerte)) som kan fremkalles av ulike musikalske lyd-kvaliteter (kap. 5, mine oversettelser). Noe forenklet og som et eksempel kan man si at durstemte toner og raskt tempo ofte er forbundet med glede, mens mollstemt musikk i et sakte tempo ofte fremkaller følelsen av smerte (van Leeuwen 1999 og Thomas 2014, s. 220).

Både i en av bildebøkene fra leseprosjektet (*Odd er et egg*) og i flere av elevenes egne bildebøker utspiller handlingen seg i en skummel skog der det ofte opptrer musikk. I det innledende eksemplet fra tekst 7 (Figur 6) foregår det en jakt gjennom skogen. Denne jakten er lydsatt av et musikkspor eller lydteppe med lange dvelende toner i et langsomt tempo med preg av en skummel metallisk klang og en skinger pipe-lyd. Et slikt musikalsk uttrykk kan tolkes ved å gå inn i detaljene i lydbildet og de assosiasjonene det gir (van Leeuwen 1999). Eksemplet viser også hvordan musikk og lydeffekter av og til glir over i hverandre. I samspill mellom det stemmeuttrykket som jeg analyserte ovenfor (se omtale av Figur 6), og musikken jeg nettopp har beskrevet, blir en stemning av mystikk, redsel og intensitet overbevisende. Dette er et godt eksempel på hvordan musikk kan brukes didaktisk til å forsterke opplevelse, forståelse og formidling av et tekstlig uttrykk.

4.7.5 Rytme, tempo og samspill mellom de ulike lydmodalitetene

Så langt har jeg primært omtalt rytmevariasjoner og tempo i forbindelse med lydmodaliteten stemme. Rytme gjelder selvsagt også for lyd og musikk og blir ofte til i samspillet og overgangene mellom de ulike lydmodalitetene (og bildemodaliteten). Baldry og Thibault (2006) uttrykker det slik: «the emphasis is not on speech and other sources of rhythm *per se*, but rather on the *multimodal integration* of different sources of rhythm in a given text» (s. 215).

Som vi skal se, særlig i elevenes multimodale bildebøker, har det betydning om en lydmodalitet står alene eller sammen med en eller flere andre lydmodaliteter. Stemmen er, som nevnt, det lyduttrykket som har hovedvekt, mens musikk og lyd legges til der det styrker formidlingen. Dermed blir begreper som *timing* og *varighet* relevante. Det er ikke tilfeldig når en lyd starter i forhold til stemmen, og hvor lenge den varer. Lyd kan i elevenes bildebøker være et helt oppslag eller være veldig kortvarig. Lyden kan stå alene, den kan skape en pause i høytlesingen, eller være bakgrunn for stemmen. I dette ligger en rytmisk variasjon. I bildebok nr. 3 *Jack og romvesenene* finnes et godt eksempel på hvordan lyd kan skape varighet og ro i et bildebokoppslag. På siden er det bare en kort setning som lyder: «Det var mye liv i jungelen». Setningen rammes inn av et eksotisk lydteppe av fuglekvisper og jungellyder som er med på å sette stemningen på lokaliteten. Ved å starte lydkulissen fem sekunder før og la den vare cirka fem sekunder etter lesestemmen, får leseren lov til å dvele lenger i oppslaget, som for øvrig også inneholder et flott akvarellaktig jungelbilde i sterke primærfarger. Setningen er kort, men leses med en ro, innlevelse og vokalutstrekning på ordet «myyye» at den blir effektiv. Tross sin korthet får denne setningen derfor tyngde på oppslaget.

Timing er en annen kategori som har innvirkning på rytmen i bildeboktekstene, slik som når en gråte- og snufselyd setter inn midt i et oppslag, rett på setningen «Harry begynte å gråte», og et tydelig snøft etterfølgende lander rett etter spørsmålet «*Hvorfor gråter du?*» (bildebok nr. 7). Et annet treffende eksempel finnes i tekst 5 *Tiden står stille* (teksten blir nærlest i avsnitt 7.3.2). I denne bildeboken er det en ond hovedperson som ønsker å stoppe verdenstiden. Dette skjer på oppslag 4 som starter med et lydteppe av en stor menneskemengde og ropende stemmer. Lyden stopper brått rett etter setningen: «Hele verden hadde stoppet». Dette er eksempler på presise innsatser med stor effekt.

Rytme i en tekst kan iakttas både på makronivå og mikronivå. Hvert oppslag i en bildebok har på denne måten sin egen rytme, mens bøkene også danner en rytmisk helhet. Rytmen oppstår i vekslings mellom del og helhet. Både Baldry og Thibault

(2006, s. 216-217) og van Leeuwen (1999, s. 41) opererer med begrepene *rytme-enheter* eller *rytme grupper*. Skillet eller overgangen mellom slike rytme grupper kalles en grense og kan markeres med eksempelvis en pause, en «slowing down» (Baldry og Thibault 2006, s. 216) eller en forandring av tempo: «some kind of audible break or change to indicate the ‘boundary’» (van Leeuwen 1999, s. 41). Ovenfor har jeg gitt eksempler på slike grenser i form av eksempelvis pausen, og jeg har vist frem rytme-enheter eller rytme grupper som strekker seg over noen setninger eller et helt oppslag.

I tillegg til å markere en grense eller noe avsluttet kan en sekvens også fungere som en overgang til noe nytt. Både van Leeuwen (1999) og Baldry og Thibault (2006) omtaler dette som *open-endedness*, et begrep som går fint i tråd med fenomenet sidevending og sekvensielle trekk ved bildeboken (jf. tidligere omtale i avsnitt 4.3.3). Eksempler på at elever og lærere i sine høytlesinger bruker lyd eller stemme til å markere overgang eller skape nysgjerrighet mot neste oppslag, er mange. Mjør (2009) viser dette som et hyppig trekk hos høytleserne i hennes materiale. På flere av bildebøkene forsider leses titlene med undring og mystikk i stemmen og eller med stigende intonasjon. Denne lydige markeringen vekker nysgjerrighet og ønske om fortsettelse. Aksnes (2007) understreker også dette fenomenet, idet hun hevder at med stigende intonasjon er man mer på alerten. På forsiden til tekst 7 i bildebokmaterialet blir sidevendingseffekten ekstra tydelig. Her består den innledende musikalske vignetten i det som i transkripsjonen er kalt en «Munter jazzlåt med spenningsmoment og med en lang, åpen tone til slutt». Musikken kan altså på samme måte som talemelodien, som kjenetegnes av stigende og fallende intonasjon, ende på enten en «note of finality» eller, som her, på en «open-ended one, reaching out to the next line for its continuation and completion» (van Leeuwen 1999, s. 100-101).

Ovenfor har jeg gitt en del eksempler på hvordan stemme, lyd og musikk virker inn på hverandre når de blir brukt i forbindelse med lesing og fremføring av narrative tekster. Jeg har vist at ulike lyduttrykk kan spille sammen på ulike måter, på samme måte som med bilde- og tekstsamspill (jf. modell for multimodalt samspill i Tabell 4 omtalt i avsnitt 4.3.1). Et eksempel på et *kontrasterende samspill* mellom lydmodaliteter finnes i bildebok nr. 7, som på et oppslag inneholder flere samtidige lydeffekter. Oppslaget begynner med lystig fuglekviser som etter hvert suppleres med en trist gråtelyd. Stemmen som leser replikken »*Jeg gråter fordi jeg har et lite hus, ingen hund, ingen penger og ingen venner*» blir tynnere og spinklere for hvert ledd i oppramsingen (eksempel på diminuendo, Baldy og Thibault 2006, kap. 4.9). Lyden av kvitrende fugler danner en kontrast til den triste stemningen i gråtelyden og lesestemmen og kan tolkes som et frempek på at stemningen kommer til å snu på neste side.

Jeg har i det foregående skissert en rekke begreper og et rammeverk som kan bidra til en dypere forståelse for det stemme- og lydarbeidet som finner sted i dette prosjektet, og særlig i den skapende delen hvor elevene kreerer en lydside til sine egne bildebøker. Jeg har her lagt grunnen for å utforske videre hvordan stemme, musikk og lyd kan brukes kreativt og støttende i høytlesingsarbeid, og hvordan «In all this the dividing line between speech, music and other sounds is thin. Many of the same kinds of things can be done verbally, musically or by means of ‘noises’» (van Leeuwen 1999, s. 92).

4.8 Oppsummering av hele teorikapitlet

Jeg har i det foregående kapitlet gjort rede for et mangfoldig teoretisk rammeverk som skal utgjøre et bakteppe for avhandlingen i sin helhet. Noen av teoriene er gjennomgående for hele avhandlingen, mens andre knytter seg særlig til spesifikke delproblemtillinger. For å kunne undersøke og forstå multimodale lese- og tekstsappingspraksiser i klasserommet, har jeg valgt Kress og van Leeuwen sin multimodale og sosiosemiotiske teori som hovedgrunnlag. Dette er en teori som legger vekt på analyse av semiotiske uttrykk og tekster i ulike sosiale praksiser og medier, med et visst tyngdepunkt på multimodale tekstanalyser. Jeg har derfor sett det som nødvendig å supplere dette teorigrunnlaget med en vinkling som i høyere grad favner den didaktiske konteksten og interaksjonen mellom lærere og elever i klasserommet. Valget falt her på dialogisk og sosiokulturell teori som har en del fellestrekk med multimodal og sosiosemiotisk teori, men som tilføyer supplerende perspektiver i form av et tyngdepunkt på barns læring og på verbale dialoger og samhandling.

Avsnittene (4.2 med underavsnitt) som berører dialogisk og didaktisk teori inneholder både generell bakgrunnsteori og mer konkrete begreper som vil bli anvendt i analysene, slik som et fokus på ulike typer av *læringsdialoger* og *samtaletyper*, samt begreper om lærerens *modellering*, *veiledning* og *stillasbygging*. I dette teorikapitlet kommer jeg også, i et generelt perspektiv, inn på hvordan både multimodale, dialogiske og sosiokulturelle teorier vektlegger artefaktens eller læringsverktøyenes rolle i kommunikasjon og læringsarbeid. Prosjektet har et særlig fokus på to *digitale artefakter* i form av interaktiv tavle og nettbrett. I starten av hvert av analysekapitlene i det følgende vil jeg utdype mer spesifikke trekk og muligheter ved disse artefaktene, samt analysere bruken av dem i konkrete lese- skrive- og samtaleprosesser.

Videre følger to deler som danner grunnlag for å utforske estetiske og multimodale uttrykk og praksiser. Her går det i dybden med henholdsvis bildekommunikasjon

i bildebøker, samspill mellom tekst og bilde og arbeid med lyd og stemme i høytlesingsprosesser. I avsnittene 4.3 til og med 4.5 kombineres sosialsemiotisk tilgang til bildeanalyse med teori om bildebøker og narrativ teori, med tanke på å utvikle et rammeverk for analyse av både artefakten bildebok og av lese- og skriveprosesser knyttet til arbeid med bildebok i klasserommet. Det siste avsnittet 4.7 tar for seg en sosialsemiotisk tilnærming til fenomenet lyd og stemme i multimodale tekster. I tillegg trekkes det her inn teori om stemmebruk og høytlesing i leseopplæringen.

Flere av de teoriene som løftes frem i dette kapitlet, særlig multimodal teori, bildebokteori og teorier om høytlesing og stemmebruk, har en dobbeltrolle i prosjektet. Disse teoriene fungerer nemlig både som inspirasjon for de praktiske designintervensjonene i klasserommet og samarbeidet med lærerne, samtidig som de danner utgangspunkt for analyser av det empiriske materialet i studien.

Teorikapitlet som helhet har resultert i tre analysemodeller; en for analyse av prosjektets mange dialoger, en for bildeanalyse og en for analyse av lyd og stemme. Disse tre modellene eller typografiene inneholder detaljerte kategorier og begreper for analyse av tekster i form av bildebøker, lærerens tavletekster samt elevenes multimodale produkter og læringsprosesser. I tillegg vil sentrale begreper fra sosialsemiotisk teori som *semiotiske ressurser og modaliteter*, *affordans*, *metafunksjoner*, *multimodalt samspill* og *semiotiske handlinger* danne en rød tråd gjennom hele avhandlingen.

Ved å gå nøye inn i teorien om multimodal kommunikasjon og knytte denne opp mot teori om dialogiske lese- og skriveprosesser, har intensjonen vært å legge et grunnlag for å drøfte og diskutere hva slags multimodal kompetanse som kan utvikles i et klasserom blant elever og lærere som får muligheten til å utforske og selv skape multimodale og digitale bildebøker.

5 FORSKNINGSDSIGN, METODE OG KLASSEROMS- KONTEKST

I dette kapitlet skal jeg redegjøre for og utdype prosjektets overordna metodologi i form av rammeverket, *Educational design research*, sett i relasjon til mitt prosjekt. Herunder vil jeg komme inn på begrunnelse for valg av en intervensjonsmetode og design, samt diskutere forskerens rolle i slike prosjekter. Deretter vil jeg beskrive og drøfte viktige sider ved den konkrete situasjonskonteksten i mitt prosjekt. Videre vil jeg omtale mine valg av metoder som video-observasjon og multimodale tekstanalyser, samt organsiering og koding av det empiriske materialet. Til slutt utdyper jeg etiske sider som er viktige å ivareta i et intervensjonsprosjekt, samt vurderer validiteten og reliabiliteten i prosjektet.

5.1 Begrunnelse for valg av en kvalitativ design-studie

Jeg har i denne avhandlingen valgt å utforske multimodale tekstskapingsprosesser i småskolen. Dette er en tematikk og et felt som inviterer til å ta i bruk en kvalitativ forskningstilgang, fordi denne metoden typisk interesserer seg for å kaste lys over menneskelige opplevelser, erfaring og sosiale prosesser (Brinkmann og Tanggaard 2015, s. 13 og 523). I kraft av mitt yrke som lærerutdanner, var jeg interessert i å komme tett på elever og lærere og skaffe meg en nyansert og detaljrik kunnskap om og forståelse for et felt og en tematikk sett fra innsiden, som en kvalitativ forskningsmetodikk gir mulighet for (Brinkmann og Tanggaard 2015, s. 14).

I kapittel 2 der jeg redegjør for omkringliggende forskning på feltet, kom det frem at mange forskere, som har gjort empiriske studier om multimodal tekstskaping i skolen, har opplevd manglende kompetanse hos lærerne, særlig i forhold til veiledning og vurdering av elevers multimodale tekster. I de samme studiene ble det også tydelig at det å gjøre et solid forarbeid sammen med elever før multimodal tekstskaping er av stor viktighet, men også dette krever lærerkompetanse. Mine egne møter med praksisfeltet, i kraft av min rolle som lærerutdanner, har bidratt til å bekrefte dette bildet.

Som forsker med en intensjon om å granske multimodalt tekstarbeid i skolen, hadde jeg altså en viss ide om at det ikke var sikkert at jeg ville finne den bevisste holdningen og fagkunnskapen om multimodalitet som jeg så et behov og et potensial for i skolen. Altså måtte jeg bidra til å sette noen av de prosessene i sving som jeg var interessert i å få en dypere forståelse av. En slik tenkning er helt i tråd med designforskningens kjerne. Barab og Squire (2004) skriver om dette at:

Rather than remain detached from the research context, researchers are implored to intervene where possible, using interventions as opportunities to examine core theoretical issues and explore learning (s. 10).

Samtidig som jeg var drevet av en faglig interesse og nysgjerrighet, var jeg interessert i å bygge på den kunnskapen som allerede fantes, ved å få lærerne aktivt med på å utforske og skape noe nytt. Et slikt grundig samarbeid med lærere over tid, så jeg for meg, kunne gi noen interessante resultater og bli et inspirerende supplement både til den allerede eksisterende forskningen og for lærere i feltet.

5.2 Utdypning av rammeverket *Educational design research*

Dette doktorgradsprosjektet er, som nevnt, forankret i det metodologiske rammeverket *Educational design research* (EDR), som innebærer kunnskapsutvikling gjennom å utføre og evaluere teoriinspirerte undervisningsdesign eller intervensjoner (se avsnitt 3.2).

Educational design research er betegnelsen for en forskningsmetodologi, som er skapt for utdanningsfeltet, og som finnes i mange nært beslektede former som også har litt ulike navn. Denne retningen har sitt opphav i en gren av amerikansk utdanningsforskning på begynnelsen av 90-tallet med professor Ann Brown i spissen (McKenney og Reeves 2013). I denne avhandlingen vil jeg trekke primært på tre kilder. De første to er noen av de tidlige fremstillingene som kom i et temanummer om design research fra *Journal of the Learning Sciences*, skrevet av henholdsvis Sasha Barab og Kurt Squire (2004), og den andre artikkelen av diSessa og Cobb (2004). Disse artikkelforfatterne bruker betegnelsene *Design-Based research* og *design research*. Den tredje kilden jeg vil vise til, er en nyere fremstilling av Susan McKenney og Thomas C. Reeves (2013)⁵⁷. Dette verket presenterer en dybdegående innføring i rammeverket og teorien bak *Educational design research* på bakgrunn av og med eksempler fra omfattende review på eksisterende forskning på feltet. I likhet med McKenney og Reeves (2013) velger jeg å bruke betegnelsen *Educational design research*, siden dette navnet eksplisiterer den komponenten som relaterer rammeverket til feltet for skole og utdanning⁵⁸.

Educational design research er et metodologisk rammeverk som har vunnet stor internasjonal utbredelse innen utdanningsforskning det siste tiåret (jf. review-studier

57 Henvisninger til denne boken føres i tråd med Apa sine regler for sitater fra e-bøker uten sidetall i form av: kapittelnummer og tittel på gjeldende delavsnitt.

58 McKenney og Reeves (2013), kap.1, avsn: «The many names of educational design research».

gjennomført av McKenney og Reeves 2013 og Anderson og Shattuck 2012). Rammeverket åpner for teoretisk og metodisk bredde og tar generelt sikte mot å skape nye teorier om læring, om artefakter og om læringspraksiser, særlig i form av *technological interventions* (Barab and Squire 2004, s. 2 og Majgaard m.fl. 2011). Educational design research har mange og klare likhetstrekk med aksjonsforskning og andre typer intervensjonsstudier. Denne vinklingen mot utdanningsfeltet og utprøving av digitale artefakter er et av de punktene som gjør at EDR har et mer spisset fokus enn aksjonsforskningen (Majgaard m.fl. 2011). En annen viktig forskjell er at prosjekter innenfor aksjonsforskningstradisjonen ofte i høyere grad er definert av og drevet av lokale krefter på en skole, mens EDR-studier er kjennetegnet ved å være tydelig forskerinitierte, og at noen momenter i designen fremstår som *non-negotiable* (Hetmar 2007, s. 79 og 95). Det betyr i mitt konkrete prosjekt at jeg som forsker har vært den primære drivkraften som har lagt en del rammer på forhånd, men at lærerne har deltatt i drøftinger som angår både designen og de konkrete undervisningsintervensjonene underveis. Med andre ord kan man si at forskerens fagkunnskap og ide til en undervisningsdesign er utgangspunktet som da settes ut i livet og kvalifiseres og utvikles sammen med lærerne.

Som nevnt, er målet i et EDR-prosjekt å generere ny teoretisk innsikt om læringspraksiser gjennom utprøving, refleksjon og analyse av en undervisningsdesign gjennomført i en naturalistisk klasseromssetting. Et EDR-prosjekt bør på denne måten være «structured to explore, rather than mute, the complex realities of teaching and learning contexts» (McKenney og Reeves 2013)⁵⁹.

Som nevnt, er det avgjørende med et teoretisk fundament for en EDR-studie som helhet, men teorien bør også få direkte konsekvenser for det som skjer i designintervensjonene i klasserommet. Teoriens oppgave er altså, ifølge di Sessa og Cobb, å bidra til å utføre «real design work in generating, selecting and validating design alternatives at the level at which they are consequential for learning» (diSessa og Cobb 2004, s. 80). Hovedhensikten med et Educational research design-prosjekt er i siste ende å løfte resultatene fra empiriske funn og designintervensjoner og komme frem til det som Barab og Squire (2004) kaller «effektive modeller» for læring (s. 10). Designforskerne di Sessa og Cobb (2004) lanserer begrepet *ontological innovations* som beskriver mer avanserte modeller for undervisning, som er fremkommet gjennom analyser samt refleksiv og teoretisk bearbeiding. Slike ontological innovations har verdi og overførbarhet til andre kontekster i den grad «that it enables us to see and account for

59 McKenney og Reeves 2013, kap.1, avsn:«Responsively grounded».

patterns and regularities that can inform pedagogical and design decisions» (di Sessa og Cobb 2004, s. 99). Barab og Squire (2004) understreker på samme måte hvordan målet må være å konstruere og avansere ny teoretisk viten med basis i intervensjonene, og hvordan design research «strives to generate and advance a particular set of theoretical constructs that transcends the environmental particulars of the contexts in which they were generated, selected or refined» (s. 5).

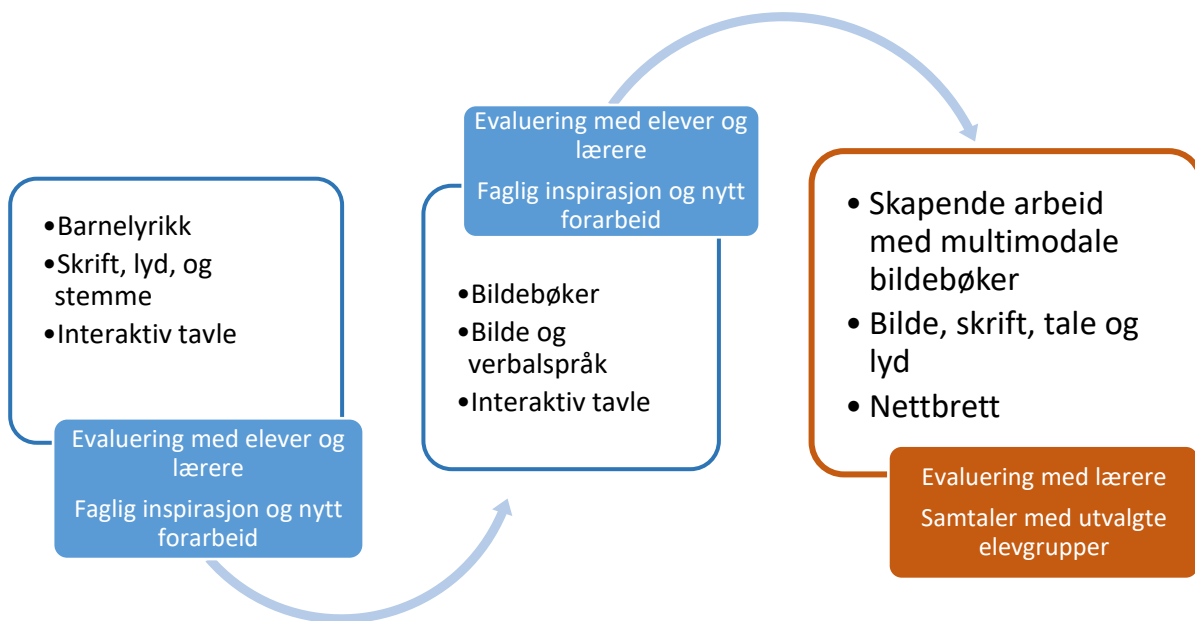
At forskeren kommer tett på og i varierende grad er involvert i intervensjonene og feltet det forskes på, er ikke uproblematisk, samtidig som nettopp dette er forutsetningen for metoden og her mulighetene ligger. Barab og Squire (2004) peker både på mulighetene og dilemmaene og kaller den involverte forskeren for intervensjonsforskningens problem. De understreker derfor at det er desto viktigere å gjøre alle prosesser og beslutninger i intervensjonsprosessen eksplisitte for leseren (Barab og Squire 2004, s. 8). Videre, hevder de, er det viktig å gjøre systematisk bruk av flere kvalitative metoder (Barab og Squire 2004, s. 10), samt drøfte hvilken forskerrolle som er hensiktsmessig i et slikt prosjekt. De her nevnte punktene om forskerrolle og metodevariasjon vil jeg som designforsker ta hånd om og utdype videre her i avhandlingens metodekapittel.

Vibeke Hetmar (2007), som er fagdidaktiker innenfor morsmålsfaget dansk, har skrevet en metodeartikkel der hun drøfter ulike måter å gjennomføre kvalitativ (og fortolkende) klasseromsforskning – med henvisning til en nordisk kontekst og med særlig vekt på metoder som innebærer forskerintervensjon. I denne artikkelen løfter hun frem hvordan slike studier søker å oppnå en dypere forståelse for et fenomen relatert til læring og undervisningspraksis: «This practice is grounded in the belief that understanding the subjects as well as the dynamics of classrooms should be the basis for change and improvement» (Hetmar 2007, s.77). Det er med et slikt utgangspunkt jeg har initiert et EDR-basert prosjekt om multimodal tekstpraksis i lese- skriveopplæringen.

5.2.1 Redegjørelse for prosjektets design og forskningsprosess

Jeg vil i det følgende vise frem og nyansere kronologien og innholdet i de tre designintervensjonene som ligger til grunn for dette prosjektet. Modellen under (Figur 8) viser en oversikt over prosjektets overordna design og de tre intervensjonene som alle har et multimodalt fokus på lesing eller tekstskaping (1. Leseprosjekt med fokus på barnelyrikk, 2. Leseprosjekt med fokus på bildebøker og 3. Skapende arbeid med bildebøker). Videre vises det i modellens blå felter hva slags arbeid som er gjort i mellomfasene. Hovedlinjene i denne overordna designen er laget på forhånd av forsker,

men ble drøftet og justert i samspill med lærerne. Bevegelsen fra første til siste intervensjon innebærer en progresjon, og det bygges kompetanse og forståelse i samarbeid mellom meg som forsker og lærerne. En slik iterativ design er i tråd med tenkningen innenfor EDR-rammeverket der intervensjoner og gradvist nye innsikter «evolve over time through multiple iterations of investigation, development, testing, and refinement» (McKenney og Reeves 2013)⁶⁰.



Figur 8. Modell over prosjektets helhetlige design.

I tillegg til de tre intervensjonene som er vist i modellen, har det også vært gjennomført et forarbeid (før alle intervensjonene) og en sluttevaluering som er gjort i samarbeid mellom forsker og lærere. Både for- og etterarbeid utgjør viktige deler av intervensjonen som helhet og vil bli kommentert nærmere i dette metodekapitlet. Fasen før undervisningsintervensjonene er sentral, siden det her etableres og forhandles et innhold og en samarbeidsform, samt en felles forståelse for prosjektets teoretiske grunnlag. I avsnitt 5.2.2 følger en utdypning av roller og kommunikasjonsmåter i dette EDR-prosjektet.

Forarbeidet med lærerne til hver av intervensjonene har forløpet etter en mal, hvor forsker har innledet med en teoretisk-didaktisk inspirasjonsøkt etterfulgt av lærernes innspill, refleksjoner og oppklaringsspørsmål, samt foreløpige drøftinger av hvordan et mulig undervisningsforløp kunne se ut (forarbeidet med lærerne er mer inngående beskrevet i avsnitt 5.3.4). Intervensjonene har altså forløpet i stadige vekselvirkninger mellom nye drypp med teori og nye drøftinger av didaktiske muligheter. Etter

60 McKenney og Reeves (2013), kap. 1, avsn: «Iterative».

samarbeidsøktene mellom lærer og forsker har lærerne valgt dikt og bildebøker, samt planlagt de detaljerte undervisningsforløpene på egenhånd.

Innenfor den multimodale teorien, og særlig i arbeidet til Kress og Selander (2010), har designbegrepet blitt anvendt i relasjon til kommunikasjon og læring. Læreren betegnes her som designer av læringsforløp⁶¹, og det finnes flere paralleller til tenkningen innenfor EDR-rammeverket. I lærerens arbeid med å skape sine undervisningsopplegg foretar de en del fortolkninger og valg innenfor de multimodale ressursene de har til rådighet, og den faglige inspirasjonen de har blitt kjent med gjennom forskers inspirasjonsøker. Kress og Selander (2010) kaller denne typen prosesser for *transformasjonssykluser*, der læreren (eller eleven) re-designer eller gjenskaper informasjon og kunnskap i nye kombinasjoner til nye representasjoner (s. 24-25 og s. 110). Disse nye representasjonene kan i dette prosjektet ses som eksempelvis lærerens tavlepresentasjoner og didaktiske opplegg for interaktiv tavle. Kress og Selander (2010) definerer slike representasjoner som «en ny, mer færdigbearbetad fixering av individens forståelse av ett fænomen» (s. 111), og lærerens valg av innhold, modaliteter og didaktisk tilrettelegging beror blant annet på «vad man oppfattar som intressant utmaning och som fångar uppmærksamheten vid ett visst tillfälle» (s. 111). Neste steg i en slik transformasjonssyklus innebærer diskusjoner, vurdering og utvikling av metarefleksjon (Kress og Selander 2010, s. 112). Også her ses klare paralleller til EDR-tradisjonen, hvor etterfølgende evalueringer og felles refleksjon er en essensiell del av kunnskapsutviklingen. Slike evalueringer er, som det fremgår av modellen, gjennomført etter hver av intervensjonene.

I forkant hadde jeg som forsker satt opp en dagsorden for samtalene på evalueringsmøtene, samtidig som det har vært rom for fri refleksjon. I flere tilfeller hadde jeg med konkret materiale, i form av korte filmsekvenser fra klasserommet eller påbegynte skriftliggjorte analysefragmenter, som grunnlag for samtale, felles evaluering og nærlæsning. I disse evalueringssamtalene har det vært et mål å få lærernes refleksjoner og forståelser frem. Samtidig fungerte disse samtalene som et forum der jeg som forsker kunne dele og drøfte noen av mine påbegynte tolkninger og tanker. Flere ganger opplevde jeg at nye innsikter og forståelser av fenomener og prosesser hos meg oppsto der og da i disse samtalene med lærerne.

Etter alle tre intervensjoner ble prosjektet avsluttet med evalueringssamtaler rundt den siste intervensjonen og rundt prosjektet som helhet. Både del-evalueringer

61 Tross likhet i begrepsbruken her, vil jeg poengtere at jeg skiller mellom lærerne undervisningsdesign og forskningsprosjektets helhetlige forskningsdesign. For klarhetens skyld vil jeg derfor i fortsettelsen unngå design-begrepet i forbindelse med lærerens konkrete undervisningsplanlegging.

og sluttevalueringer er dokumentert med lydopptak. Denne delen av empirien er analysert og diskutert både underveis i analysekapitlene og i avhandlingens avsluttende drøftinger og konklusjon.

De tre undervisningsintervensjonene har på varierte måter hatt fokus på arbeid med skjønnlitterære tekster i et multimodalt perspektiv. Intervensjonene er beskrevet kort i avhandlingens innledende kapittel, mens rammer og kontekst vil bli utdypet i avsnitt 5.3 under. De tre intervensjonene utgjør en helhet med en innbyrdes sammenheng og progresjon, samtidig som de kan betraktes hver for seg. En slik struktur er velkjent innenfor educational design research. McKenney og Reeves (2013) uttrykker i den forbindelse at «Within one larger study, several sub-studies often take place, each with its own complete cycle of inquiry and sound chain of reasoning»⁶².

Den første intervensjonen om lyrikk vil i dette avhandlingsarbeidet fremstå som en art pilot og et bakteppe for de to neste intervensjonene og vil derfor ikke bli analysert i dybden. De to siste intervensjonene derimot (leseprosjekt og skapende prosjekt med bildebøker), vil bli behandlet inngående i avhandlingens analysedel (kapittel 6, 7 og 8). Progresjonen i prosjektet er, som tidligere nevnt, tenkt slik at leseprosjektene med henholdsvis lyrikk og bildebøker (delintervensjon 1 og 2) bygger gradvis opp mot tekstkapingsforløpet (intervensjon 3), som både er det mest omfattende i tid og også det mest komplekse. I den siste intervensjonen har lærere og elever naturlig nok bygd mer erfaring med å tenke multimodalt, enn ved starten av prosjektet. Dette er viktige årsaker til at den siste intervensjonen har fått hovedfokus i analysene. Derfor er den siste intervensjonen markert med en annen farge og størrelse i modellen (Figur 8). Et likeverdig analytisk fokus på alle tre intervensjoner ville fort ha sprengt rammene for en avhandling. Både elevenes responser på leste bildebøker og deres egne digitale bildebøker kan, med Selander og Kress (2010) sin terminologi, betraktes som representasjoner eller reaksjoner som viser noe av den forståelsen for kommunikasjon med ulike modaliteter som eleven har opparbeidet gjennom prosjektets ulike faser, idet «Lärande förstås i *skillnader* mellan de olika representasjoner som en individ designar vid olika tidspunkter» (s. 37).

I skjemaet under (Tabell 8) vises en oversikt over tidsbruk og fremdrift mellom intervensjonene. Etablering av kontakt og de innledende møtene med først ledelse, IKT-ansvarlig og lærere og siden med elevene og klasseromskonteksten, fant sted våren 2013. Heretter forløp intervensjoner og samarbeid over en periode på to skoleår (2.

62 McKenney og Reeves (2013), kap. 1, avsn: «Iterative».

og 3. klassetrinn) fra høsten 2013 til og med våren 2015. I progresjonen mellom intervensjonene er det lagt inn intervaller som har muliggjort grundig evaluering og forarbeid til neste intervensjon.

År og trinn:	Høst-semester	Vår-semester
2013-2014 2. klasse	Forarbeid til prosjektet som helhet og til lyrikkprosjekt: - Lyrikkprosjekt (november) 6 økter á 2 klokketimer	- Evaluering av lyrikkprosjekt - Forarbeid til bildebokprosjekt - Prosjekt om å lese bildebøker (april) 6 økter á 2 klokketimer
2014-2015 3. klasse	- Evaluering av leseprosjekt om bildebøker - Forarbeid til hoved-intervensjonen om å skape bildebøker. - Klassene har fokus på narrativ skriving. - Elevene blir kjent med relevante apper for bildeskaping, skriving og layout. - Inspirasjons- og repetisjonsøkter for elevene som innledning til tekstskaping.	- Flere inspirasjons- og repetisjonsøkter som innledning til tekstskaping (for elevene). Tekstskapingsprosjekt: - Gjennomføring av tekst-bildeskaping samt forberedelser til lydarbeid (januar) (36 klokketimer). - Arbeid med lyd og stemme i lydstudio (februar) (ca. 1 klokketime pr. gruppe). - Fremvisning av elevtekster og responsarbeid i klassene (mars). - Boklansering med foreldre (mars). - Sluttevalueringer mellom lærere og forsker (mars og mai).

Tabell 8. Oversikt over omfang og fremdrift mellom intervensjonene⁶³.

Målsetningen med de tre intervensjonene var, i tråd med prosjektets problemstillinger, å utvikle multimodal kompetanse hos elever og lærere gjennom varierte arbeidsmåter og felles refleksjon over tid. I hver av intervensjonene har det vært et mål både å prøve ut nye ting, men også å åpne mulighet for «substantial elements of the intervention to be co-constructed by researchers and practitioners working closely together, to the degree that is feasible and effective given the situation at hand» (McKenney og Reeves 2013)⁶⁴. I praksis vil det si at lærere og forsker oppsummerte erfaringer og elementer fra det forrige prosjektet som var relevante å bygge videre på i det neste, og vice versa når gjaldt elementer som ikke hadde fungert så bra. På denne måten ble det gjort justeringer og nyskaping mellom intervensjonene i tråd med kravet i Educational design research om at intervensjonene skal være *responsively grounded* (McKenney og Reeves 2013)⁶⁵.

5.2.2 Forskerrolle og kommunikasjonslinjer i et designprosjekt

I det følgende skal jeg se nærmere på kommunikasjonen mellom forsker og lærerteamet. *Educational Design Research*-prosjekter innbefatter, som nevnt, et forskende

63 Arbeid som knytter seg til selve undervisningsintervensjonene er notert med grønt. Informasjon som angår for- etterarbeid og samarbeid mellom lærer og forsker er notert med svart skrift.

64 McKenney og Reeves (2013), kap. 1, avsn: «Practical contributions».

65 McKenney og Reeves (2013), kap. 1, avsn: «Responsively grounded».

samarbeid og felles vitenskonstruksjon mellom forsker og praktiker. I intervensjonsforskning, hvor forsker i ulik grad er involvert i og bidrar til å konstruere empiri, er det knyttet særlige utfordringer og krav til både forskerrollen og kommunikasjonen mellom forsker og deltakere.

Sandberg og Wallo (2013) diskuterer og problematiserer, i lys av aspekter fra Habermas sine teorier om *kommunikativ handling*⁶⁶, nettopp forskerens rolle og kommunikasjonslinjene i det de kaller intervensjonsforskning, som har mange likhetstrekk med Educational design research. Habermas relaterer kommunikasjon til ulike former for rasjonalitet og betrakter kommunikasjon som gjensidig dialog med stor tiltro til språkets muligheter (Habermas 1997 og Alvesson og Sköldberg 2008, s. 296). Habermas sin *kommunikative rasjonalitet* kan defineres som «et sätt att förhålla sig till (ifrågasätta, i samtal pröva och eventuellt acceptera) utsagors giltighetsanspråk» (Alvesson og Sköldberg 2008, s. 298). Habermas (1997) ordlegger seg slik: «Denne slags interaksjoner, hvor *alle* delagtige afstemmer deres individuelle handlingsplaner efter hinanden [...], har jeg kaldt for kommunikativ handlen» (s. 218).

Begrepet kommunikativ rasjonalitet skal forstås i vid betydning og består av tre ulike rasjonaliteter eller talehandlingstyper; en *instrumentell og målorientert*, en *ekspressiv* og en *verdi- og normregulert* (Sandberg og Wallo 2013, s. 99, Habermas 1997, s. 41 og 111, Hiim 2010, s. 258 og Alvesson og Sköldberg 2008, s. 298). Disse tre talehandlingstypene svarer i sin tur til tre ulike verdensrelasjoner og gyldighetskriterier (Sandberg og Wallo 2013, s. 99). Den instrumentelle talehandlingen forutsetter en *objektiv* verdensrelasjon, og her blir ytringene vurdert etter kriterier om å være begripelige, effektive og sanne. Den ekspressive talehandlingen er knyttet til en *subjektiv* verden og blir vurdert etter et kriterium om oppriktighet. Den siste normbaserte talehandlingen knytter seg til en *intersubjektiv* eller sosial verdensrelasjon og vurderes etter graden av riktighet og rettferdighet. Til sistnevnte knytter seg særlig spørsmålet om etikk som jeg skal vende tilbake til senere i metodekapitlet (se avsnitt 5.7). Hos Habermas understrekes det at taleren alltid iverksetter alle talehandlingstyper samtidig. Talehandlingene fremstår dermed ikke som adskilte kategorier, men som «interrelated, reciprocal, dynamic and complementary aspects, which taken as a systemic whole establish the didactic room, the *lifeworld*, in which we ideally and practically are bound to

66 Habermas sin teori representerer et abstrakt og filosofisk tankesett som ikke er direkte overførbart til virkeligheten. Flere studier viser allikevel at teoriene kan inspirere samfunnsvitenskapelig og empirisk forskning (Alvesson og Sköldberg 2008 viser til slike studier s. 302, Sandberg og Wallo 2013, s. 209, Ongstad 2010 og Hiim 2010).

act in school» (Ongstad 2010, s. 58). Ongstad kopler med dette sitatet talehandlingsgypene til utdanningskonteksten og til den enkelte aktørs *livsverden*.

Ifølge Sandberg og Wallo (2013, s. 99), kan en bevisstgjøring om de tre talehandlingstypene bidra til å klargjøre og forstå kommunikasjonslinjene i et intervensjonsprosjekt, hvor god kommunikasjon er en avgjørende faktor. I kommunikasjonen mellom forsker og deltakere må man komme til enighet, bryte meninger og utveksle forståelser både når det gjelder mål og innhold (objektivitet), viktigheten av at alle får mulighet til å uttrykke tanker og følelser (subjektivitet) og ikke minst normer for kommunikasjonen (normativitet) (Sandberg og Wallo 2013, s. 99).

I intervensjonsforskning er det et vesentlig poeng at forsker, for å oppnå forståelse, inngår i kommunikative prosesser med deltakerne i studien og hermed ikke fremstår som objektiv (Sandberg og Wallo 2013, s. 200). I tråd med Habermas sin tenkning, fremheves viktigheten av at forskeren finner en balansegang mellom å være deltagende og samtidig kunne etablere en kritisk distanse til materialet sitt og dermed ikke la seg fange i praksissystemet (Sandberg og Wallo 2013). Som en betegnelse for denne vanskelige forskerrollen låner Sandberg og Wallo (2013) Habermas sitt begrep om forskeren som en *virtual partisan*; «neither completely neutral and objective nor completely biased and subjective. Rather, there is a subtle balance between these positions» (s. 200).

Jeg vil i det følgende skissere hvordan forskerrollen forandrer seg i ulike faser av et intervensjonsprosjekt⁶⁷) (Sandberg og Wallo 2013, s. 201-207), samt hvordan dette kommer til uttrykk i mitt konkrete prosjekt. I den innledende planleggingsfasen er det avgjørende å avklare roller og normer for kommunikasjonen. I oppstarten av mitt prosjekt hadde vi flere slike avklarende møter som handlet om rollefordeling og ytre rammer for prosjektet. Å være oppmerksom på maktrelasjoner står sentralt i gjensidige kommunikasjonsprosesser mellom lærere og forsker. Det er viktig at alle deltar i en innovativ tenkning, men i denne fasen er det likevel ofte forsker som støtter, gir teoretisk inspirasjon og delvis styrer den gjensidige dialogen. Disse retningslinjene har vært ledende prinsipper i de innledende dialogene med lærerne og i den videre kommunikasjonen gjennom hele mitt prosjekt.

67 Jeg viser her til Sandberg og Wallos (2013) tre faser; planleggingsfase, gjennomføringsfase og evalueringsfase. McKenney og Reeves (2013) og EDR-rammerket skisserer en modell med tre tilsvarende faser som gjentas flere ganger: *exploration*, *design* og *evaluation* (McKenney og Reeves 2013, modellen er gjengitt i kap. 3, avsn: «The model as a whole», figure 3.3).

I selve gjennomføringsfasen har jeg som forsker valgt å befinne meg mer i bakgunnen, i tråd med ideen om forskeren som en virtual participant. McKenney og Reeves (2013) peker på hvordan graden og måten forskeren innvolverer seg i praksis, varierer fra prosjekt til prosjekt⁶⁸). I denne fasen er forskerens oppgave, ifølge Sandberg og Wallo (2013), primært å samle data og forsøke å forstå. I mitt konkrete prosjekt betyr det at jeg som forsker ikke har deltatt i den konkrete detaljplanleggingen av de tre undervisningsintervensjonene. Dette var et bevisst valg, både for å kunne innta en mer objektiv observatørposisjon i denne fasen, men også for å gi lærerne mulighet til å gjøre sine egne vurderinger og valg i forhold til de multimodale perspektivene på læring som de nå hadde blitt kjent med. En effekt av dette var også at lærerne fikk et annet eierforhold til undervisningen sin, enn om jeg som forsker skulle ha vært med å legge detaljerte føringer her.

Den siste intervensjonen med fokus på å skape digitale bildebøker var mer krevende og kompleks når det gjaldt bruk av et nytt digitalt bildeskapingsverktøy, tenkning rundt multimodal tekstskapning, veiledningsbehov og omfang. Tross et grundig forarbeid så jeg her behovet for å være litt mer deltakende underveis i tekstskapingsprosessen. Dette er ikke et uvanlig grep i designforskning, selvom Mckenney og Reeves (2013) understreker at slike endringer i kontekstuelle forhold bør forekomme i mindre grad: «it is not uncommon in design research to reduce some of the implementation challenges by altering contextual factors. This is done, for example, when researchers teach lessons instead of teachers»⁶⁹). I de fleste øktene med elevene var jeg observatør, men i noen økter bisto jeg med det tekniske og med tekstskapingen, for å inspirere og avhjelpe på et stort veiledningsbehov. Jeg, som forsker, gjennomførte også to korte inspirasjons- og repetisjonsøkter for elevene knyttet til tema om multimodal tekstskapning, i tillegg til lærernes mange fellesøkter for elevene (se utdyping i avsnitt 5.3). Tross min litt mer aktive rolle i gjennomføringen av den tredje og siste intervensjonen, var det allikevel fortsatt lærerne som drev tilrettelegging, løpende inspirasjoner og veiledning av tekstskapingsarbeidet med elevene.

I den siste konkluderende og fortolkende fasen har jeg, i tråd med rammeverket for EDR og Sandberg og Wallos perspektiver (2013), drøftet og diskutert innsamlet materiale og analyser sammen med lærerne i prosjektet – som en del av prosjektets validisering og felles vitenskonstruksjon. I denne siste fasen er det avgjørende at forsker

68 McKenney og Reeves 2013, kap.1, avsn:«Reciprocity between research and practice», samt table 1.1.

69 Mckenney og Reeves 2013, kap 7, avsn:«Contextual factors and intervention design».

må innta en tydelig distanse i forhold til stoffet for å kunne gjennomføre kritiske analyser (Sandberg og Wallo 2013), et kriterium som jeg har prøvd å etterleve etter beste evne. I denne trefasete strukturen (forarbeid, gjennomføring og evaluering) ses klare paralleller til abduksjonsprosessen (se avsnitt 3.2), idet forskerens teoretiske posisjoner, praktikerens erfarne gjennomføring og den etterfølgende felles evalueringen skapes i et sinnrikt flettverk av teoretisk innspirasjon, empirisk utprøving og felles fortolkninger.

Den deltakende forskerrollen er ikke uproblematisk. Det å innta en selvrefleksiv holdning, drøfte sin egen forskerrolle, som jeg har gjort her, og gjøre prosesser og drøftinger i designprosessen eksplisitte for leseren blir desto viktigere i et intervensjonsprosjekt (Barab og Squire 2004). Den deltakende og reflekterte forskerposisjonen er allikevel et viktig aspekt ved kunnskapsproduksjonen i et Educational design research-prosjekt, som Barab og Squire (2004) uttrykker det her: «It is through understanding the recursive patterns of the researchers' framing questions, developing goals, implementing interventions, and analyzing resultant activity that knowledge is produced» (s. 10).

5.3 Situasjonstekst og rammer for studien

Både i *Educational design research*-studier og i annen kvalitativ forskning er forskeren forpliktet på å forholde seg til og gjøre nøye rede for både kontekst og intervensjoner på en sensitiv og systematisk måte (McKenney og Reeves 2013)⁷⁰. Jeg har tidligere skissert hvordan denne studien tar utgangspunkt i et kombinert perspektiv, der multimodale tekstanalyser balanseres mot analyser av kommunikasjonskontekst og prosess (avsnitt 4.2.5). I dette avsnittet vil jeg gjøre rede for mine valg rundt prosjektets ulike situasjonstekster. Herunder vil jeg også ta høyde for at kontekst bør betraktes som et dynamisk begrep, særlig for studier som går over tid, vil konteksten endre seg underveis (McKenney og Reeves 2013 og Ongstad 2013a).

Forskningsprosjekter som studerer forhold innenfor skole- og utdanningsfeltet må ta høyde for en rekke ulike kontekster. Mckenney og Reeves (2013) beskriver skolens mange kontekster som et komplekst og dynamisk system og skiller mellom kontekster som befinner seg på et makro-, et meso- og et mikronivå⁷¹. Førstnevnte innebærer et overordnet systemnivå (*organizational/policy context*) som handler om skolen

70 McKenney og Reeves 2013, kap. 1, avsn: «Replication within and across contexts».

71 Videre i dette avsnittet (5.3) vil alle referanser til Mckenney og Reeves (2013) være til kap 7, avsnittene «Contextual factors and intervention design» og «Systems surrounding the immediate context» samt til kap. 4, avsnitt «About the context».

som statlig institusjon og peker på politiske styringsdokumenter for skolen (disse er beskrevet og diskutert i avsnitt 2.2). Mesonivået betegner den lokale skolens kultur og forutsetninger, både når det gjelder fysiske fasiliteter, pedagogiske strategier og planer for lærernes kompetanseutvikling. Det siste nivået (mikronivået) handler om det helt konkrete klasserommet som studien er utført i, og betegnes hos Meckenny og Reeves (2013) *immediate context* eller *classroom level*. Min empiriske studie om multimodale lese- og skrivepraksiser har sin hovedtyngde på mikronivået og på intervensjonene i det konkrete klasserommet, men allikevel vil de andre kontekstnivåene spille en avgjørende rolle som bakteppe for studien som helhet. Jeg vil i de følgende avsnitt gjøre rede for denne studiens meso- og mikronivå.

En lignende distinksjon mellom ulike kontekster finnes i andre vitenskapelige tilganger, der man ofte skiller mellom en overordnet *kulturkontekst* og en spesifikk *situasjonskontekst*. Jeg har tidligere i avhandlingen vist til Michael Hallidays (1978) *Systemisk funksjonelle lingvistikk* (SFL) som vektlegger hvordan språk og tekst får mening gjennom og må ses i den sosiale og kulturelle konteksten de oppstår i og fungerer i. Dette gjelder selvsagt også for lese- skrivepraksiser innenfor skolekonteksten og for barns språkutvikling som er blant de vesentlige språkbruksarenaene som Halliday og andre SFL-teoretikere har utforsket. Begrepene situasjonskontekst og kulturkontekst stammer opprinnelig fra antropologen Malinowski, men er mye brukt og videreutviklet innenfor SFL (Halliday 1978). Med situasjonskontekst menes den spesifikke konteksten for en konkret språkhandling eller et konkret tekstarbeid, som i mitt prosjekt vil gjelde klasseromskonteksten, og de lese- og skrivehandlingene som utføres her av konkrete lærere og elever. Halliday (1978) tilføyer her begrepet *relevant context* som innebærer hvordan forskeren som skal beskrive en kontekst, må gjøre et nøye utvalg av de detaljene i konteksten som har relevans for det fenomenet hun ønsker å beskrive og utforske (s.29). Kulturkonteksten tilhører det mer overordna nivået, der språkhandlinger ses som forankret i et sosialt system og en kulturs mønstre (Halliday 1978, s. 68). Alle skolens lese- og skrivehandlinger er innskrevet i en større kulturkontekst i form av eksempelvis politiske dokumenter, skolens kultur for læring og den tekstkulturen som elevene leser- og skriver seg inn i.

5.3.1 Valg av lokal skolekontekst for studien

Den konkrete skolen som denne studien er utført i samarbeid med, er en viktig del av dette prosjektets situasjonskontekst og mesonivå. Som utgangspunkt for å gjennomføre en studie med fokus på lese-skriveopplæring i digitale læringsomgivelser, var jeg på jakt etter en skole der det fantes nødvendig kompetanse, utstyr og lærere som var både

erfarne og uredde når det gjaldt å ta i bruk nye arbeids- og tenkemåter på en digital arena. Valget falt derfor på en 1-7 skole med en profilert IKT satsing, som jeg i denne studien kaller Kløvermarken barneskole. Skolen er en offentlig midtbyskole med cirka 400 elever beliggende i sentrum av en ganske stor norsk by og kommune med rundt 50.000 innbyggere. Skolen har IKT som satsingsområde og har klare strategier og planverk for implementering av digitale verktøy på de ulike trinnene og for lærerne. Dette var et vesentlig incitament for at jeg valgte denne skolen. Kløvermarken skole er også mottaksskole og har derfor ganske stor andel av flerspråklige elever fra mange land. Videre er det et poeng at den valgte skolen fungerer som praksisskole for lærerutdanningen. At det allerede fantes et etablert samarbeid mellom Kløvermarken skole og lærerutdanningen, var en fordel, idet både lærere og elever hermed var vant med å ha observatører og studenter i klasserommet.

Skolen er velutstyrt og langt fremme når det gjelder å ta i bruk ny teknologi i læring. I 2008 fikk skolen sine første interaktive tavler og tallet har siden økt gradvis. Sammen med en totalreovering av skolen i 2012 ble alle klasserom utstyrt med interaktive tavler. De interaktive tavlene er i dag en så naturlig del av skolens hverdagslige praksis at IKT-ansvarlig i første omgang glemmer å nevne tavlene når han i et intervju med meg gjør rede for skolens digitale utrustning. Skolens digitale hovedsatsing er på mellomtrinnet, hvor det meste av kladdebøker og lærebøker er byttet ut med et Surface Microsoft nettbrett til hver elev. På barnetrinnet har man valgt å alternere mellom lese- og skriveopplæring for hånd og bruk av digitale verktøy. Også barnetrinnet er velutstyrt, her har klassene tilgang på data-labb og classesett med Classmate pc-er og iPad. Skolen har også kjøpt inn overganger, slik at den lille skjermen fra et nettbrett kan deles med hele klassen på storskjerm⁷²). Dette åpner mulighet for at læreren kan modellere arbeidsoppgaver på nettbrett for elevene, før de skal arbeide selvstendig, eller at læreren kan dele og kommentere elevenes arbeider på nettbrettet foran hele klassen. Skolens IKT-ansvarlige understreker at plangruppen og lærerkollegiet alltid diskuterer nøye hva de ønsker å oppnå med et digitalt verktøy, og at skolen driver kontinuerlig kursing og didaktisk refleksjon rundt nye og gamle digitale verktøy. Det er alltid de faglige målene som kommer først, og heretter tenker man på hvilke teknologiske muligheter som kan støtte opp om et faglig arbeid.

I løpet av de årene jeg som forsker har hatt min gang på skolen, opplevde jeg en smittende entusiasme for bruk av IKT i læringsarbeidet blant lærerne i kollegiet. Dette blir bekreftet av skolens IKT-ansvarlige som også er lærer. Han beretter om en intern

72 Dette har antakeligvis blitt trådløst i mellomtiden, eller er på vei til å bli det.

og dynamisk opplæringsmodell, der flere lærere på skolen etter hvert opparbeider seg ekspertkompetanse og holder kurs for kolleger. I tillegg til en dyktig og engasjert IKT-ansvarlig lærer finnes det altså mange ressurspersoner på skolen, som ser muligheter, inspirerer og genererer nye ideer og kompetanse. Skolen har også fungert som inspirator for andre skoler. På denne måten bygger kollegiet opp kompetanse, et felles digitalt læringsmaterieell og generelt en positiv kultur for digital læring.

IKT-ansvarlig mener at skolen er godt rustet til å møte fremtidens utfordringer og løfter her frem Ludvigsen-utvalgets fokus på faglig dybdelæring, kultur, kommunikasjon og kreativitet samt økt digital satsing. Kløvermarken skole har en helhetlig digital satsing som er i kontinuerlig utvikling, og de er åpne for å prøve ut nye ting. Skolen kan, etter mitt syn, vurderes som en skole med høy grad av digital modenhet (jf. Egeberg m.fl. Monitor skole 2016. Denne undersøkelsen omtales i avsnitt 2.2).

5.3.2 Studiens deltakere: lærer- og elevprofiler

En annen viktig del av studiens situasjonskontekst er de konkrete lærere og elever som deltar. Her befinner vi oss på det som Mckenney og Reeves (2013) definerte som mikronivå eller *classroomlevel*. All empirien i denne studien er, som nevnt, utviklet i samarbeid med tre lærere og deres tre klasser. Jeg skal i det følgende gi en karakteristikk av disse. Lærerne kaller jeg for lærer A: Karen, lærer B: Liv og lærer C: Hans. I tillegg blir en ekstra lærer involvert i gjennomføringen av det siste prosjektet, siden flere elever trenger ekstra oppfølging ved denne typen gruppearbeid med tekstskaping. Denne læreren, som her kalles for lærer D: Hanne-Mette, deltok også i evalueringsmøter med forsker og det opprinnelige lærerteamet på slutten av prosjektet. Lærernes deltakelse i studien er forankret hos ledelsen, som også støttet lærerne med noe ekstra tid til prosjektet. Utover dette investerer lærerne også av sin egen arbeidstid og fritid.

De fire involverte lærerne er utdannet allmennlærere og har relativt lang fartstid i yrket (mellom 15 og 19 års erfaring). Alle fire lærere viser stor kompetanse og interesse for hvordan digitale verktøy kan støtte undervisningen. Alle har lang erfaring med lese- og skriveopplæring for flerspråklige elever som er integrerte i den ordinære undervisningen. Tre av lærerne har etterutdanning innenfor veiledning. Lærer A: Karen, har tidligere arbeidet to år på pedagogisk kompetansesenter og har fordypet seg spesielt i lese- og skriveopplæring. Lærer B: Liv, har særlig interesse for grunnleggende norsk og spesialundervisning, spesielt med fokus på andrespråkelever. Lærer C: Hans, har fordypning innenfor musikk og IKT med en egen interesse for digital musikkproduksjon og skoleforestillinger med musikalsk profil. Lærer D: Hanne-Mette, har lang erfaring med særlig tilrettelagt lese- skriveopplæring for flerspråklige elever.

Lærerne fremstår som erfarne og engasjerte og blir av kolleger og ledelse gjentatte ganger løftet frem som et sterkt team. Lærerne har en tydelig profesjonsidentitet som barneskolelærere (lærer C har også undervist en del på mellomtrinnet), og de ser seg selv som blant annet lese- skrive lærere i flere fag, kanskje mer enn at de har en desidert norsklæreridentitet.

Med disse lærerprofilene vurderte jeg at denne lærergruppen hadde et bra potensial og var godt rustet for å delta i en studie som hadde fokus på multimodale og literære læringsprosesser i lese- skriveopplæringen på barnetrinnet.

Den konkrete elevgruppen på Kløvermarken skole består av tre klasser, som ved prosjektstart går i 2.klasse. Med noen få utskiftninger teller elevgruppen 49 elever under prosjektets siste del på 3. klasses trinn. Dette valget av overgangen mellom 2. og 3. trinn beror på et ønske fra min side om at elevene skulle være forbi den aller første lese- skriveopplæringen og bokstavinnlæringen og så vidt ha begynt på å lese og skrive korte tekster selv. Samtidig var det et poeng at elevene i denne fasen (og i denne konkrete gruppen) fortsatt hadde behov for å arbeide med fonologisk bevissthet og språkstimulerende arbeid. Dette var utgangspunktet for de to første leseprosjektene med lyrikk og bildebøker som fant sted på 2. trinn. Videre var det ønskelig at elevene skulle ha kommet litt lenger når det gjaldt narrativ kompetanse og skriveferdigheter, før vi satte i gang det store tekstsappingsprosjektet på 3. trinn. Disse ønskene for elevenes faglige nivå og for prosjektets innholdsdimensjon stemmer godt overens med relevante mål i læreplanen for 2. og 3. trinn (se omtale av aktuelle læreplanmål i avsnitt 2.2). Underveis i prosjektet endrer elevenes lese- skrivekompetanse seg i takt med den ordinære opplæringen og nye læringsmål i løpet av to skoleår. I tillegg og i forlengelse av dette kommer den inspirasjon og læring elevene får i regi av forskningsprosjektet som også endrer kompetansen deres.

Elevgruppen er sammensatt og avspeiler demografiske forhold midt i en større by, samt skolens status som mottaksskole for nyankomne elever fra andre land. I de tre konkrete klassene er det til sammen 17 (av de totalt 50 elever) som har et annet morsmål enn norsk, og nesten alle disse elevene har i varierende grad særskilt norskopplæring i tillegg til ordinær lese- skriveopplæring. Av denne gruppen er det 6-7 elever som har et mer omfattende tilrettelagt løp i norskfaget. Språkmangfoldet i klassene er stort, men de primære språkgruppene er arabisk og Somali. Videre er det 3-4 etnisk norske elever som har særlig tilrettelagt lese- og skriveopplæring. Det flerspråklige perspektivet og den mangfoldige elevgruppen er viktig å ha med som et bakteppe og som en avgjørende kontekstfaktor, selv om det ikke har utgjort et eksplisitt forskningsfokus. De tre klassene fungerer både med hver sin klassekontakt og klassestruktur, men arbeider

for øvrig tett sammen og i varierte gruppesammensetninger og størrelser. Alle tre klasser er godt kjent med alle tre lærere. Etter å ha samarbeidet med lærerne, tatt del og observert klassene over en periode på 2 år, er min vurdering at det hersker et trygt og engasjert læringsmiljø i disse klassene.

5.3.3 Lærernes forkunnskaper og forforståelser

Før hele prosjektet satte i gang, gjennomførte jeg som forsker førobservasjoner og førsamtaler med lærerne med særlig fokus på deres forutsetninger og kunnskaper når det gjaldt bruk av tekst, lyd og bilde på interaktiv tavle i lese- skriveopplæringen. I de tre klassene ble den interaktive tavlen brukt mye, og nyhetens interesse var over. Samtidig var lærerne bevisste på å variere arbeidsformer, slik at oppmerksomheten ikke skulle vendes mot tavlen hele tiden. I tillegg til tavleundervisning foregikk læringsarbeidet også i mindre grupper og individuelt, med og uten digitale verktøy.

I førsamtalene reflekterer lærerne over tavlens kvaliteter og muligheter, samt faktisk bruk i klasserommet. Lærerne er opptatte av hva som ligger i tenkningen rundt interaktivitetsbegrepet. Hva skal til for at man kan si at elevene tar aktivt del i tavleundervisningen, og hva er gode måter å involvere elevene på? Lærerne prøver å legge til rette for ulike former for oppgaver som elevene skal komme opp til tavlen for å løse, ved eksempelvis å skrive, tegne eller å flytte og kombinere elementer på tavlen. Lærerne er bevisste om ikke å drive interaksjon for interaksjonens skyld, men å lage gjenomtenkte oppgaver (se også en teoretisk utgreiing av en slik tenkning i avsnitt 6.2). At interaktiviteten også kan bestå i at tavlebruken stimulerer til gode samtaler og verbale elevinnspill, kommer lærerne ikke inn på i disse førsamtalene. Videre løfter lærerne frem at den interaktive tavlen bidrar til at det nå er enklere å finne frem til stoff og til å bruke mere lyd og bilder i undervisningen. En av lærerne tilføyer at det er viktig å ikke «gå amok i multimediebruk», men å velge med omhu og bruke lyd og bilder bevisst til å støtte faglige mål. Lærerne bruker ofte forlagenes læringsressurser for interaktiv tavle i flere fag.

Lærerne nevner at tavlen blir et samlende oppmerksomhetspunkt for elevene, kanskje særlig på grunn av bruken av lyd og bilder. Lærerne beretter at de ofte bruker det visuelle som et blikkfang, og at bilder ofte brukes som støtte for skrift. En hyppig førlesestrategi er å samtale om et bilde på tavlen som opptakt til å lese en tilhørende tekst. I flere av samtalene gir lærerne uttrykk for at de noen ganger er bekymret for at bruken av bilder og mediebruk skal bli for massiv, få karakter av underholdning og kanskje skygge for det som elevene «egentlig» skal lære, nemlig å lese og beherske skriften. Det har, med andre ord, vært mindre fokus på bilders egenverdi og estetiske

kvaliteter, og jeg vurderer at det finnes et potensial for å skape fokus på bildebruk i lese- skriveundervisningen på nye måter. Lærerne løfter videre frem hvordan tavlens mulighet for å visualisere og variere, gir en avgjørende læringsstøtte, særlig til klassenes mange flerspråklige elever.

Når det gjelder lyd på den interaktive tavlen, fremhever lærerne «lærebokstemmen» som en viktig variasjon til lærerens stemme. Lærerne har ikke tidligere jobbet med selv å kople lyd til tavlen. De har heller ingen erfaring med digitale opptak av elevstemmer (i for eksempel høytlesing). Hans, som er musikk lærer, har i noen grad brukt musikk i forbindelse med høytlesing og tekstformidling.

I førsamtalene med lærerne kommer det også frem at tavlen brukes til felles tekstskaping (med bruk av tastatur eller penn) og til å blåse opp tekster i stort format som felles lesetekster. Lærerne er oppmerksomme på at skrift og typografi spiller en rolle i leseopplæringen, og de prøver å leke seg med tavlens mulighet for bevisst bruk av ulike bokstavs farge og bokstavstørrelse i lesetekstene. Lærerne utnytter også muligheten for å arbeide med flyttbare enkeltbokstaver, ord og bilder på tavlen i oppgaver som innebærer arbeid med innkoding, avkoding og leseforståelse. I de øktene jeg observerer før prosjektstart, ser jeg eksempler på en del av det lærerne reflekterer over i førsamtalene.

Lærerne viser generelt et reflektert forhold til tavlen og en variert bruk. Et viktig mål med de to første intervensjonene i prosjektet er å utfordre lærerne på å lage egne læringsressurser for interaktiv tavle med utgangspunkt i litterære tekster, og med dette skape en større multimodal og litterær kompetanse som grunnlag i læringsarbeidet. Selv om lærerne nevner og viser at de har en bevissthet om at tavlens bruk av bilder, skrift og lyd har ulike fordeler i lese- skriveopplæringen, så har de ikke en faglig kunnskap om de ulike modalitetenes affordanser. I klassene har det vært brukt utdrag og kortere litterære tekster i leseopplæringen, men det har vært lite fokus på desidert nærlesing av litterære tekster og på tekstenes kunstneriske og multimodale kvaliteter, slik som det legges opp til i dette prosjektet. Litterære samtaler og genuin dialogisk undervisning der det gis rom for lengre refleksive resonnementer fra elevene, var heller ikke noe klassene hadde erfaring med. På et av de første møtepunktene med lærerne er den umiddelbare reaksjonen at bildebøkene som blir presentert, utgjør for vanskelige lesetekster for elevene på dette nivået. Denne oppfattelsen endrer seg etter hvert som prosjektet skrider frem, og når det blir lagt til rette for ulike måter å støtte lesingen på (se avsnitt 6.5.5).

Når det gjelder nettbrett i de tre klassene, har disse mest vært i bruk til noe skrive og til arbeid med ulike læringsapper. Ifølge skolens IKT-ansvarlige, er det nytt og

banebrytende for denne skolen å bruke nettbrettet til å arbeide skapende og kreativt på den måten som det er gjort i dette prosjektet. Å arbeide i grupper med et skapende prosjekt over så lang tid, var også nytt for disse klassene og ikke en arbeidsform som var fremherskende på barnetrinnet.

Jeg har i det foregående tegnet et bilde av en skole, et lærerteam og en elevgruppe som driver en solid og gjennomtenkt lese- skriveopplæring i digitale læringsomgivelser. Dette er et godt utgangspunkt for å sette i gang et ambisiøst forskningsprosjekt og samarbeid med fokus på litterære og multimodale tekstpraksiser i lese- skriveopplæringen.

5.3.4 Inspirasjons- og refleksjonsmøter som forarbeid og evaluering

Forarbeidet mellom lærere og forsker utgjør, som før nevnt, en vesentlig del av studiens totale design og er et viktig bakgrunnstøppe for lærernes egne forberedelser til den konkrete undervisningen. Som det fremgår av (Tabell 9 til Tabell 11), er det gjort et grundig forarbeid til alle delintervensjonene i form av 3-5 samarbeidsøkter i forkant av hvert av prosjektene. Underveis ble det synlig at etterarbeid etter én intervensjon og forarbeid til den neste ofte var to sider av samme sak. En viktig side ved etterarbeid og evaluering har på denne måten vært å bevisstgjøre hva slags innsikter og kunnskap fra det forrige prosjektet som kunne videreføres til det neste.

På et av de allerførste møtene introduserte jeg som forsker, studiens helhetlige design og de store linjene i rammeverket *Educational design research*. Heretter fulgte en drøfting av rolleavklaringer og det å finne en form på samarbeidet og kommunikasjonen i gruppen. Videre har forberedelsesøktene innledningsvis bestått i drøftinger av mål og mulig organisering for hvert av delprosjektene. Relasjonen mellom forskningsprosjektets problemstillinger og forankringen i læreplanverket for norskfaget (LK-06/13) var også tema for oppstartsøktene til hvert delprosjekt. Utover dette har forberedelsesøktene primært bestått i faglige og teoretiske inspirasjoner fra meg som forsker, og felles drøftinger av hvordan dette stoffet kunne omsettes i klasseromspraksis. Lærerne har også i noen grad lest fagartikler og teori relatert til de ulike temaene som hadde fokus i forberedelsesmøtene. Lærernes videre selvstendige undervisningsplanlegging gjøres rede for i neste avsnitt.

Når det gjelder inspirasjons- og forberedelsesøktene til **den første intervensjonen** om barnelyrikk i et multimodalt perspektiv, ga jeg som forsker, en introduksjon til grunnleggende teori om multimodalitet og sosialesemiotikk knyttet til eksempler på ulike multimodale tekster laget av elever og lærerstudenter. Videre ble det lagt vekt på teori om barnelyrikk som sjanger og som didaktisk grep i lese- skriveundervisningen

(både reseptive og produktive prosesser). Det siste temaet som ble lagt frem og drøftet under disse forberedelsene, var stemmen som semiotisk ressurs i lesearbeid, samt et innspill om lyttekompetanse.

Diktoppleggene ble grundig evaluert i møter mellom forsker og lærere som sammen kom frem til hva slags innsikter dette opplegget hadde gitt, som kunne videreføres til de neste intervensjonene. En av gevinstene var rike erfaringer med høytlesing av korte skjønnlitterære tekster. Dette høytlesingsarbeidet bidro til begynnende refleksjoner om hva stemmen kan gjøre med en tekst, og hvordan lyd skaper mening i samspill med verbalspråk og skrift. Videre hadde lærerne fått en erfaring med å iscenesette rike poetiske forestillingsverdener på interaktiv tavle som stimulerte til samtale og nærlesning med fokus på både språklige, lydlige og innholdsmessige kvaliteter ved tekstene. Dette innebar viktige kunnskaper og erfaringer som kunne tas med inn i neste intervensjon.

Dikt er korte tekster som kan overskues visuelt i et blick når de blåses opp på den interaktive tavlen. Tavlen inviterte i høy grad til å leke seg med diktenes ord, setninger, typografi metaforer og rim samt å kombinere disse med andre modaliteter som lyd og i noen tilfeller også bilder. Læreren bruker bevisst det å isolere og tematisere enkeltdeler (skrift og ord) av teksten for stadig å vende tilbake til helheten. På denne måten skapes det i tavleoppleggene en balanse mellom å arbeide med tekstenes minste språklige bestandeler og tekstenes litterære helhet og tematikk.

Diktforløpene viste evnen til å dvele ved og nærlese en kort tekst over lengre tid, noe som lærerne kommenterte som nyttig og viktig. Samtidig diskuterte vi også den fallgraven at forløpene kan bli for tett pakket med aktiviteter og enkeltoppgaver, som gjør at det mest blir rom for korte svar og i mindre grad for den litt lengre samtalen om de lyriske tekstene. Dette er et punkt og en bevissthet som opplagt skulle arbeides videre med i den neste intervensjonen, som innebærer litterære samtaler om bildebøker.

Videre er lærerens samtaler med elevene om tekstene og om arbeidsmåtene og tegnbruken med til å bygge opp under både leseforståelse og en begynnende metabevissthet om multimodale uttrykksmåter. Også lærerne oppnår i denne prosessen en høyere bevissthet om sin egen multimodale design i tavlearbeidet, noe som innebærer en rekke valg når det gjelder progresjon, valg og samspill mellom modaliteter. Sistnevnte er noe som må utvikles over tid, og som de påfølgende intervensjonene åpner mulighet for å arbeide videre med, både for lærere og elever.

Som forberedelse til **den andre intervensjon** om å lese bildebøker på interaktiv tavle, ble det først og fremst lagt vekt på bildebokteori, samtale om og analyse av en

rekke nyere bildebøker. Det ble også samtalt om bruk av stemme og lyd i høytlesing og formidling av bildebøker. Videre hadde jeg et fremlegg om dialogbasert undervisning og litterære samtaler (se avsnitt 4.2.1). I etterkant av dette drøftet vi blant annet fokus på balansegangen mellom å stille gode og forberedte spørsmål til bildebøkene og samtidig ta vare på elevens umiddelbare blikk og innspill. Etter disse teoretiske sesjonene hadde vi en mer praktisk rettet økt, der forsker introduserte en rekke verktøy på den interaktive tavlen som kunne være relevante for og inspirere til samtale om bildebøker i klasserommet (se også avsnitt 6.2 om den interaktive tavlens affordans i leseopplæringen). I en etterfølgende «mini-workshop» prøvde vi ut verktøy og muligheter og utviklet ideer i fellesskap. Selv om lærerne i prosjektet var erfarne tavlebrukere, var det allikevel en del nye verktøy og tenkemåter de ikke hadde møtt før.

Som før nevnt, bidro lærerne underveis til å nyansere og forme innholdet og designen for det helhetlige opplegget. Et godt eksempel på at lærerne kom med vektige innspill, finnes i forarbeidet til **den tredje og siste intervensjonen**. At denne skulle innebære å skape multimodale tekster innen skjønnlitterære sjangrer (dikt eller fortellinger) på nettbrett, var et kriterium som jeg hadde lagt på forhånd. Etter en drøfting av hvordan en kunne nyttiggjøre seg av de nyvundne innsiktene fra de to leseintervensjonene, var det lærerne som foreslo og ønsket å være tro mot bildebokformatet i prosjektets siste fase. Man kan si at de her innså og selv ønsket å utnytte bildebokens modelltekstpotensial.

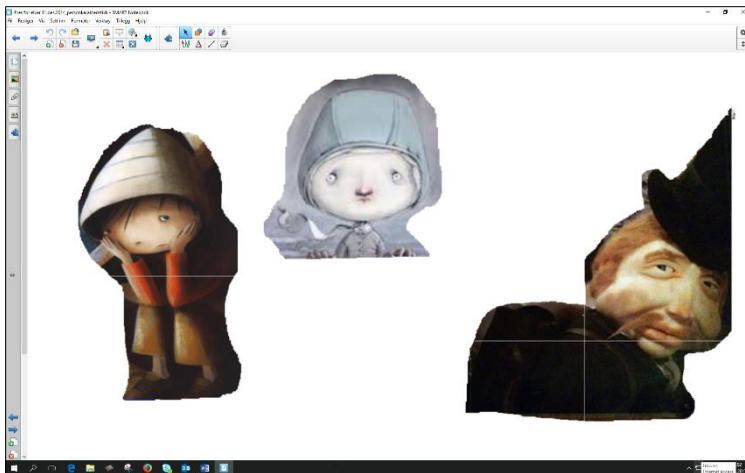
Under forberedelsene til den siste intervensjonen ble det nå vesentlig å aktivere teoretisk og praktisk kunnskap fra de to forrige. Forberedelsene startet med repetisjon av stoff om visuelle virkemidler og multimodalt samspill i bildebøker. Dette ble gjort med utgangspunkt i de leste bildebøkene og det tavlearbeidet som var gjennomført i de forrige prosjektene. I tillegg så vi på dette fra en ny vinkel, idet forsker brakte inn perspektiver om visuelle virkemidler i barns egne tegninger og bildeskaping, eksemplifisert med et utvalg av elevenes egne tegninger fra bildebokprosjektet (se eksempler i kap. 6).

Det siste som ble tatt opp i forberedelsesøktene til det tredje prosjektet, var drøftinger av lærerens ulike roller i tekstskapingsprosessen⁷³⁾ samt temaet komposisjon av bildeboktekster. Storyboard blir løftet frem som en måte å skape en visuell disposisjon på, og som hjelp til å skape oversikt og struktur i en tekst. I denne sammenhengen repeterer og utdyper vi også tenkningen rundt fenomenet sidevending i bildebøker,

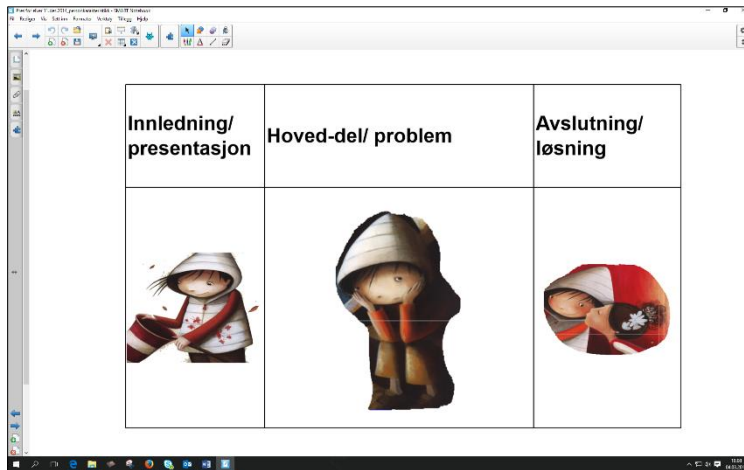
73 Lærernes rolle under elevenes tekstskapning vil bli utdypet i avsnittet om organisering av forløpet i kommende avsnitt (5.3.6).

som innebærer å tenke overganger, sammenheng og dynamikk mellom enkeltbilder i et sekvensielt forløp (se også teorikapittel, avsnitt 4.4.1).

Som beskrevet i avsnittet (5.2.2) om forskerrollen, så valgte jeg som forsker å bidra med to korte inspirasjonsøker for både lærere og elever i prosjektets siste del. I tiden før det store tekstskapingsprosjektet hadde klassene, utenfor regi av forskningsprosjektet, fokus på narrativ struktur i skriveoppgaver. I forlengelse av dette hadde jeg en skoletime om å skape narrativ struktur og karakterer visuelt. Denne økten ble gjennomført i dialog med elevene med utgangspunkt i kjente bildebokkarakterer og bildebokforløp fra det forrige leseprosjektet. Samtalen dreide seg blant annet om ansiktsuttrykk og om hvordan karakterer endrer seg gjennom et tredelt narrativt forløp (se Figur 9 og Figur 10 under). Jeg viste også frem ultrakorte videosnutter som inneholdt elevenes egne resonnementer og innsikter rundt karakterene i de bildebøkene de kjenner godt.



Figur 9. Triste ansiktsuttrykk i tre av de leste bildebøkene: Ordfabrikken, Odd er et egg og Sageren. Vist på interaktiv tavle.



Figur 10. Hovedpersonens utvikling gjennom en tredelt narrativ struktur.

Mot slutten av tekstskapingsforløpet, rett før elevene skal begynne å sette lyd og stemme til tekstene, hadde jeg enda en kort økt i tilknytning til dette temaet. Også her brukte jeg korte glimt fra eksemplariske

video-klipp av lærernes (og elevenes) høytlesing og formidling av bildebøker tidligere i prosjektet. På bakgrunn av disse eksemplene er elevene med til å sette ord på hvordan man kan bruke volum, pauser og dramatisert stemmeføring for å skape liv i en tekst.

I tillegg til de forberedelsene som forsker og lærere gjør sammen, er det også i løpet av prosjektperioden noen eksterne inspirasjonskilder som støtter opp om både leseprosjektene og det skapende bildebokarbeidet. For eksempel deltok en av lærerne på et dagskurs og workshop i muntlig formidling av skjønnlitteratur. Alle tre lærere har også vært med på en forsknings- og formidlingskonferanse om bildebøker. Hele elevgruppen har to ganger i løpet av prosjektet deltatt på forfattermøter i regi av midtbyens bibliotek og kulturhus (med henholdsvis Stian Hole og Victoria Berge Løvenskiold). På begge disse arrangementene forteller forfatterne om det å skape bildebøker. Løvenskiold hadde også med seg en utstilling der hun viste frem stadier i arbeidsprosessen.

Den siste eksterne og viktige inspirasjonen som lærerne i prosjektet fikk, var en økt med to faglærere fra lærer- og barnehagelærerutdanningen i kunst og håndverk. Disse fagpersonene ga viktige innspill til valg og bruk av apper og bildeskapingsteknikker. Denne økten inneholdt også en kort introduksjon til bildeskapings-appen *Procreate* (se også avsnitt 7.2 for en utdyping av dette verktøyet). De praktiske momentene i dette kurset ble rammet inn av faglige innspill om bildeboksjangeren, sett fra illustratørens perspektiv. Økten inneholdt også refleksjoner om rekkefølgen på modalitetene i arbeidsprosessen og et innspill om «når bildene finner på å skildre egne historier». De to kunst og håndverk-fagpersonene ga også ideer til et mulig startpunkt for elevenes bildebøker, i form av å integrere en fysisk gjenstand, et objekt eller en lekefigur i de digitale collasjene som ledd i å skape fortellinger. Tenkningen om å skape digitale collager, bygger videre på samtidskunstneriske bildeuttrykk i bildebøker (se avsnitt 4.5) som finnes i for eksempel Lars M. Aurtandes bildebøker, og spesielt i

«Sageren» som elevene har lest tidligere i prosjektet (se analyse av dette leseforløpet i kap. 6.4.3)

5.3.5 Drøfting av rekkefølgen på modaliteter

Det er mange avgjørelser som skal tas når man skal legge til rette for et så omfattende tekstskapingsprosjekt. Ovenfor har jeg beskrevet en mangfoldig inspirasjon fra mange kilder, i form av blant annet lærernes egne erfaringer fra leseprosjektet, forskers inspirasjonsøker, bildebokteorien og bildebokforfatterne som elevene har møtt, samt fra kunst- og håndverk-feltet. Alt dette setter gang i inngående drøftinger mellom lærere og forsker om et avgjørende punkt i tekstskapingsprosessen, nemlig rekkefølgen på modaliteter. Spørsmålet er om elevene skal skrive en tekst først og så illustrere, eller om bilde- og lydmodalitetene heller skal være med fra starten som inspiratorer, slik at en skriftlig verbaltekst kan vokse frem etter hvert eller parallelt. Det kommer frem argumenter for begge deler.

Lærerne la innledningsvis vekt på at den skriftlige modaliteten måtte ha en viss tyngde i prosjektet, i henhold til læreplanverkets føringer for elevens skriftlige kompetanse på 3. klassetrinn. Lærerne hadde allikevel mot på å utforske hvordan tekstene og prosessen ville utforme seg, hvis man begynte med bildemodaliteten og lot historiene vokse frem fra en, i første omgang, visuell skisse og tenkemåte. Valget falt på at elevene skulle starte hele prosessen med å lage visuelle storyboards før de begynte å tenke på den skriftlige fortellingen. Under arbeidet med å tegne skisser i storyboardet forteller elevene muntlig historiene som de dikter til bildene, til hverandre og til lærere og forsker. Dette er helt i tråd med Vygotski's (1978) utsagn om barn og tegning: «We see that when a child unburdens his repository of memory in drawing, he does so in the mode of speech – telling a story» (s. 112). I gruppene er det mange stemmer og til dels mange historier, og etter hvert oppstår et behov for å feste ord til papiret for å kunne nyansere plottet, samordne og skrelle bort innholdsmomenter og skape en rød tråd i handlingen. Skriftligheten trenger seg på. Heretter arbeider elevene i vekselvirkning mellom skrivning og bildeskaping frem mot ferdigstilling av bildebøkene.

Under forberedelsene var jeg inne på tanken om at elevene tidlig i prosessen skulle få oppgitt en lyd (som eksempelvis en knirkende dør, skritt i snø eller et plask) som skulle spille en viktig rolle i fortellingen. Dette kunne vært en blant flere mulige måter å stimulere til å tenke lyd på, tidlig i prosessen, og hermed oppnå et mer integrert lydbilde. I artikkelen til Shanahan (2012) som jeg har omtalt i kapittel 2 ovenfor, gis en teoretisk utgreiing om lyd i ulike mediesjangre, der det nettopp kommer frem hvordan lyd ofte er noe som blir tilføyd helt på slutten av en produksjonsprosess (både

når det gjelder film, videospill og andre mediesjangre). Shanahan (2012) tar, i tråd med flere filmforskere, til orde for at lyd med fordel kan integreres bedre og tidligere i prosessen og hermed fungere som mer enn bare «decoration, add-on, or embellishment for a picture» (s.268).

Lærerne valgte allikevel bort tanken om å begynne med en lyd for å redusere kompleksiteten i opplegget. For både lærere og elever var oppgaven med å håndtere en modalitet om gangen nok i første omgang. Et slikt valg finner støtte i Wood, Bruner og Ross (1976) sine teorier om læreren som støttende veileder. Dette er en rolle som blant annet «involves simplifying the task by reducing the number of constituent acts required to reach solution» (s.98), for heretter å kombinere delferdigheter og bli i stand til å møte mer komplekse krav (s.89).

Ofte starter typiske skoleoppgaver på barnetrinnet med å skrive først og så tegne til teksten i etterkant. Å starte med bildeskapingen signaliserer at denne er viktig og har en egen fortellende funksjon på lik linje med skriften, slik som det kommer til uttrykk i bildeboksjangeren som elevene har blitt godt kjent med. En sådan prioritering er et ledd i å anerkjenne barns tegninger som en uttrykksmåte med egenverdi, og som et eget nyansert språk. Dette er et argument som finner støtte i studien til Hopperstad (2002 og 2010), som jeg har omtalt tidligere (avsnitt 2.1.1). Også Kress (2010) hevder at det er «nothing like the richness of the images themselves. [...] The child's spoken account is hugely general compared to the specificity of the images» (s. 123).

Et annet argument for å starte med bildeskapingen og bevege seg gradvis mot skriftmodaliteten, finnes i det at det her er tale om en stigende grad av abstraksjonsnivå. Ifølge Kress (2010), representerer denne rekkefølgen en naturlig progresjon for barnet som typisk uttrykker mening gjennom:

...the transduction of imagined entities → to drawn images → to the ordering in *layout* [...] → to the *transduction*, finally (as far as this example is concerned) into *speech* (s.128).

Begrepet *transduksjon* (Kress 2010, s. 124-28) beskriver en prosess hvor et uttrykk beveger seg fra en modalitet til en annen og herigjennom gjennomgår en forvandling – og kanskje oppstår en ny forståelse på veien. Bildebokforløpet i 3. klasse inneholder lignende prosesser. Noe må sette i gang forestillingsevnen og fantasien i begynnelsen av en tekstskapingsprosess. I bildebokprosjektet velger lærerne at startpunktet skal være fysiske gjenstander, objekter og figurer som elevene selv velger og tar med seg hjemmefra. Elevene blir innledningsvis invitert til å bruke fantasi og forestillingsevne i lek med disse konkrete gjenstandene som her utgjør det Kress kaller *imagined entities*, for heretter å omforme og videreutvikle den fantasifulle lekens innhold til først en bildefortelling ledsaget av muntlige fortellinger, og etter hvert redigert som en skriftlig

fortelling og til slutt satt lyd til. Selv om en kan vise til en lineær prosess der en modalitet kommer før en annen, så er det også til dels slik at elevene hopper frem og tilbake mellom å redigere bilder og tekst, i det som mye skriveforskning kaller «rekursive skriveprosesser» (Dysthe og Herzberg 2014, s. 21 og Read 2010, s. 51).

I avsnittene ovenfor har jeg vært inne på hvordan forsker og lærere drøfter didaktiske valg opp imot et bakteppe av inspirasjonsøkter og faglig teori. Heretter er det lærerne som står for detaljplanleggingen av de ulike undervisningsforløpene, som jeg skal gå nærmere inn på i det følgende avsnittet.

5.3.6 Organisering, innhold og didaktiske begrunnelser for undervisningsintervensjonene

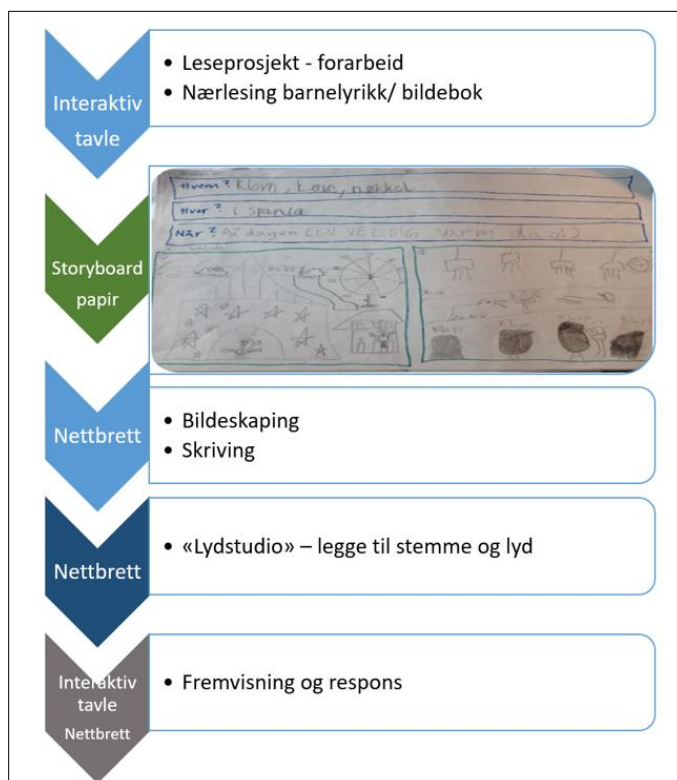
I dette avnittet skal jeg gjøre rede for innhold, struktur og organisering av hver av de tre undervisningsforløpene. I denne fasen av prosjektet gjør lærerne sine egne valg med tanke på innhold, form, fokus og valg av litterære tekster. Lærerne gir flere ganger i løpet av prosessen uttrykk for at det er krevende og vanskelig å gjøre disse faglige valgene og å finne en form på undervisningsoppleggene. Noen utfordringer drøftes med meg som forsker, men lærerne finner også god støtte i å drøfte oppleggene med hverandre.

De to første prosjektene hadde, som nevnt, fokus på nærlesing av og samtaler om henholdsvis barnelyrikk og bildebøker med bruk av interaktiv tavle. Den overordna strukturen i de to første leseprosjektene er ganske lik. Alle forløpene innebærer en muntlig formidling av den litterære teksten som helhet, utført enten av lærer, en inntalt stemme (i bildebokappene) og i noen tilfeller også delvis av elevene selv. Heretter følger samtaler og ulike oppgaver. Den skjematiske oversikten (se Vedlegg 1) gir et stikkordspreget bilde av alle innholdsmomenter og av tavlearbeidet i de til sammen tolv leseforløpene, samt titler på alle leste verk. Alle klassene har deltatt på nærlesing av seks dikt og seks bildebøker og har i tillegg gjort mer uformelle felles lesinger av en rekke andre barnedikt og bildebøker for å oppnå enda bredere kjennskap til sjangerne. De tre lærerne fordelte arbeidet mellom seg, og hver lærer hadde ansvar for to diktforløp og to bildebokforløp hver, med en varighet på to timer. Disse oppleggene rullerte da mellom de tre klassene, slik at alle elever fikk alle tolv opplegg. Lærerne fikk også på denne måten erfaring med å gjennomføre alle oppleggene sine tre ganger. Jeg som forsker, har observert og videofilmet én økt med hver av de tolv tekstene. I evalueringssamtalene delte lærerne sine erfaringer med hverandre og meg, slik at alle fikk innblikk i hverandres undervisningsøkter.

Lyrikk- og bildebokseansene i dette prosjektet kan ses som selvstendige leseforløp, men fremstår også i denne rekken av undervisningsintervensjoner som bakteppe eller modelltekster for elevens egen tekstskaping. Barn trenger narrative forbilder for egen skriving, og de trekker på tidligere teksterfaringer når de selv skal skape narrative tekster (jf. omtale av begrep om *revoicing*, modelltekster og stillasbygging omtalt i teorikapittel 4). Det at både lærere og elever har hatt fokus på multimodalitet og nærlesing av barnelyrikk og bildebøker over tid, legger altså et vesentlig grunnlag for den tekstskapingen som finner sted i siste del av prosjektet. En slik tenkning er også i tråd med læreplanens føringer om at elevene skal «bruke ulike eksempeltekster som grunnlag for egen skriving» (Udir 06/13). Leseprosjektene innebar også flere momenter som hadde fokus på høytlesing, stemmebruk og lydkulisse, et arbeid som utgjorde et stillas for elevenes eget arbeid med lyd og stemme i siste del av prosjektet.

I dette forskningsprosjektet er det ikke bare lagt opp til at elevene skal bygge sjangerkompetanse og generell multimodal kompetanse i løpet av leseprosjektene. Det gjelder i høy grad også for lærerne at de gjennom begge leseprosjektene skal bygge et grunnlag for å kunne veilede, støtte og vurdere elevenes tekstskaping.

I (Figur 11) nedenfor vises en oversikt over progresjonen i undervisningsforløpene med vekt på den siste delen om skapende arbeid med bildebøker. Figuren viser også hvordan det veksles mellom ulike digitale verktøy og arbeid med penn og papir.



Figur 11. Oversikt over progresjonen i undervisningsforløpene i klasserommet.

Prosjektet med å skape bildebøker innledes av inspirasjonsøkt fra lærerne og forløper videre som en vekselvirkning mellom korte inspirasjoner og tavleøkt om morgenen og gruppearbeid i det praktiske bildebokverkstedet resten av arbeidsøkten. Lærers rolle i denne delen av prosjektet veksler mellom å være formidler, inspirator, dialogpartner, veileder og respons giver (jf. også

distinksjonen mellom ulike lærerroller i henholdsvis helklasseundervisning og gruppearbeid omtalt i teorikapitlet, avsnitt 4.2.1). Arbeidet med å skape storyboard, bilder, tekst og forberedelser til lyd forløper som halvdags-økter i løpet av fire uker (totalt ca. 36 klokke timer). Selve innspillingen av lyd og stemme varer omtrent en klokke time for hver av gruppene, uten etterarbeid for læreren og uten avanserte lydredigeringsprosesser i etterkant. Det at verktøyet skulle være enkelt var et poeng, både i forhold til at det skulle være lav terskel for å ta i bruk for lærere, med tanke på elevenes alder og kunnskaper og i forhold til total tidsbruk. De ferdige lydsporene til hver bildebok er 3-4 minutter lange. Til å lage lyd kulisser har læreren til rådighet et digitalt keyboard og en pc med tilgang til flere godkjente lydbaser. Analoge lydeffekter lager elevene selv.

5.3.7 Faser i undervisningsforløpene

Struktureringen av prosjektet som helhet og av selve tekstskapingsforløpet, finner klare paralleller og støtte i Sylvia Read (2010) sin modell for organisering av elevers skriveforløp med vekt på å bygge gode stillaser og bruke modelltekster som støtte for skrivingen. Read (2010) sin modell for prosessuelle skriveforløp betegnes IMSCI-modellen, der bokstavene utgjør et akronym for hvert steg i prosessen fra *Inquiry* til *Modelling* og videre til *Shared writing* og *Collaborative writing* og til slutt *Independent writing*. Read (2010) understreker at modellen er fleksibel, at ikke alle faser er nødvendige i alle skriveforløp, og at det også er mulig å slå sammen noen av fasene.

Den første fasen som jeg velger å oversette med *Utforskning av modelltekster*, innebærer i Read (2010) sitt eksempel fra barnetrinnet høytlesing av modelltekster og samtaler om viktige karakteristika ved sjangeren, helt i tråd med sjangerpedagogikken. Denne fasen er i mitt prosjekt ganske omfattende og kommer til uttrykk i de to første leseprosjektene beskrevet ovenfor. De tre lærerne har helt i starten av bildebokskapingsprosjektet hver sin inspirasjonsøkt for elevene med vekt på henholdsvis *visuelle virkemidler i bildebøker, verbaltekst og samspill i bildebøker, samt lydsiden i digitale bildebøker*. Det var lærerne selv som foreslo å organisere opptakten til tekstskapingen på denne måten. Den første av disse øktene (gjennomført av lærer B) tok utgangspunkt i kjente og ukjente bildebokoppslag og eksplisitterte ulike visuelle virkemidler og måter å fortelle med bilder på. Den andre økten (gjennomført av lærer A) tok for seg blant annet typografi og eksemplifiserte videre hvordan verbaltekst kan spille sammen med bildene i en bildebok på ulike måter. Den siste inspirasjonsøkten om lyd (gjennomført av lærer C) handlet om hvordan man kan bruke stemmen til å skape spenning og karakterer. Læreren tematiserte og eksemplifiserte også temaer som tempo under høytlesing og bruk av lyd som sidevender. Økten inneholdt også eksempler på og refleksjon

rundt det å velge et moderat antall lyder som, ifølge læreren, kan «være viktige for fortellingen». Læreren ga også et eksempel på å bruke lyder som ikke finnes i bildet og eller i teksten. Disse tre innledende inspirasjonene hører også til den første og utforskende fasen (hos Read 2010) og fungerer delvis som repetisjon fra leseprosjektet (som ligger litt tilbake i tid for elevene). De tre inspirasjonsøktene innebærer imidlertid også en litt annen vinkling på stoffet. De nye øktene tar nå utgangspunkt i modalitetene hver for seg, mens de ordinære bildebokforløpene mer vektla å skape en leseopplevelse og en faglig inngang til et helhetlig litterært univers. De tre inspirasjonsøktene med vekt på hver sin modalitet var tenkt som en støtte og et stillas for elevenes tekstskaping, men ble også for forskningsprosjektet et uttrykk for lærernes stadig større kompetanse og forståelse for multimodal kommunikasjon og for bildeboken som uttrykksform.

Det andre steget i modellen til Read (2010), *Modellering*, slås ofte sammen med fase tre, som jeg velger å oversette med *samskriving med lærer*, en fase som også innebærer felles metarefleksjon over skriving. I bildebokprosjektet skjer dette ved at lærerne modellerer på den interaktive tavlen og samtaler med elevene om hvordan man skaper et storyboard, og hvilken funksjon dette har for skriveprosessen. Videre har lærerne løpende, og etter hvert som behovene oppstår, korte økter der de modellerer på storskjerm både tekniske og bildefaglige muligheter som finnes i tegneverktøyet *Procreate*, samt lærerproduserte bilde-teksteksampler. Dette korresponderer godt med Kverndokkens (2014) uttalelse om at «lærerproduserte mønstertekster som fanger behov i øyeblikket, er viktige ingredienser i en god skriveundervisning» (s. 53). Et eksempel blant flere kan være en økt om hvordan bildeskapingsverktøyet innbyr til å forstørre og forminske enkeltelementer, enten for å lette de motoriske utfordringene eller for å leke seg med *verdiperspektiv* som virkemiddel (se avsnitt 4.4.3). Elevene invites til å komme med innspill og mulige løsninger når læreren modellerer, helt i tråd med Read (2010) sitt utsagn om at «teachers found that the students were more engaged when they were allowed to make suggestions that the teachers incorporated into their pre-writing plans» (s.48).

I likhet med våre storyboards, opererer Read (2010) i denne fasen med det hun kaller *pre-writing organizers* eller ulike skjemaer som gir skrivestøtte og blir et stillas i førskrivingsfasen. Som det fremgår av Vedlegg 12 bakerst i avhandlingen, opererer lærerne i prosjektet med et storyboard for hver av modalitetene – et for bilde⁷⁴), et for

74 Det første storyboardet for bilde/tegning innebar dog en liten dimensjon av skrift. Øverst på arket ble elevene bedt om å skrive korte stikkord til fortellingens hvem, hvor og når. Noen elever integrerer også ord i tegningene sine (se eksempel i Vedlegg 12).

skriftlig verbaltekst og et for lyd. Alle disse utformes med blyant på store A3-ark. I det endelige lay-out programmet (Book Creator) for elevenes digitale bildebøker på nettbrettet finnes også en mulighet for å se alle de ferdige digitale collagene med tekst i ét oversiktsbilde. Å kunne overskue hele den ferdige bildeboken i et glimt, var nyttig i forhold til å reflektere over det helhetlige forløpet i det ferdige produktet. Lærerne viste gjennom hele prosjektet en evne til å gjøre relevante vekslinger mellom digitale verktøy og papir og blyant. I dette tilfellet var det også praktisk at noen elever i en gruppe kunne arbeide på papir samtidig som andre arbeidet på nettbrettet. Utover dette syntes elevene i starten at det var litt vanskelig å forestille seg overgangen fra de tegna rutene på papiret til skjermen, og at disse til slutt skulle danne et helhetlig forløp, men denne forståelsen vokste etterhvert.

I den neste samskrivingsfasen (collaborative writing) fungerer elevene som stil-las for hverandre i skriveprosessen. I bildebokprosjektet gjennomføres hele skriveprosessen som et gruppearbeid i grupper med tre elever. Den siste fasen, som Read (2010) kaller selvstendig eller individuell skriving, aktiveres derfor ikke i dette prosjektet. Å kreere tekster i fellesskap har rot i sosiokulturelle læringsteorier (Bakhtin og Vygotski's teorier er omtalt i teorikapitlet), samt i teorien om prosessorientert skriving (POS). Dysthe og Hertzberg (2015) løfter i en artikkel om POS frem hvordan det «Å ta i bruk klassefellesskapet i skriveopplæringa er ein praktisk måte å gi elevane eit større rom for skriving enn berre sitt eige» (s.18). Read (2010) viser her til hvordan særlig elever med norsk som andrespråk ofte profiterer på å kunne samtale om innhold og ordvalg, før de alene eller sammen med andre skal skriftliggjøre ideene sine og komponere tekst (Read 2010, s. 48 og 51). I de konkrete klassene i bildebokprosjektet er det, som nevnt, en stor andel av elever med annen språklig bakgrunn enn norsk, og det er åpenbart at mange i denne elevgruppen ikke hadde hatt skriveferdigheter eller tekstkompetanse til å kunne komme i mål med en digital bildebok på egenhånd. Delprosesser som å tegne, komme på ideer til fortellingen og bruke stemmen sin i høytlesing er det derimot de fleste som kan bidra med.

Lærerne reflekterte nøye over hvordan de skulle sette sammen tekstska-pingsgruppene. De vurderte å samle sterke skrivere på noen grupper og å sette ekstra veiledning på andre grupper. Lærerne landet allikevel til slutt på å lage relativt jevne grupper i en miks av sterke elever og elever som trengte mye støtte i skriveprosesser – vel vitende om at mange ulike og kanskje uventa kompetanser kunne komme til uttrykk i et multimodalt prosjekt som dette. En siste gruppe med fire elever, som trengte mye støtte i alle former for læringsprosesser, ble satt sammen og fikk én lærer som skulle følge opp dem spesielt (denne gruppeteksten, nr. 16, er analysert i kap. 8.3.3). Utover

dette fikk de tre hovedlærerne hovedansvar for veiledning av hver fem grupper. Til sammen skapte 16 grupper 16 bildebøker.

Prosessen med å skape bildebøker er kompleks og krever veiledning av lærer på mange nivåer. Lærerne legger opp til en dialogisk tekstskapingsprosess, der de vil veilede og følge opp gruppene tett i alle faser, i tråd med prosess-skrivingsmetodikken. I en artikkel om prosessorientert skriving (POS) legges det nettopp vekt på et slikt dialogisk læringssyn knyttet til elevens skriveprosesser (Dysthe og Hertzberg 2014). Dialogisk skriving handler både om den konkrete dialogen med lærer og medelever underveis i skriveprosessen, men også om skriverens dialog med tenkte og reelle lesere (Dysthe og Hertzberg 2014, s. 19). I bildebokprosjektet legger lærerne hele veien tydelig vekt på at tekstene skal få reelle mottakere, både i form av medelever fra klassen, fra høyere trinn på skolen og, ikke minst, på den planlagte boklanseringen for foreldre. Lærerne nevner også stadig at i dette prosjektet gjelder det ikke bare om å være en god skriver, men at mange ulike kompetanser kan være nyttige og kan læres i et bildebokprosjekt. Lærerne løfter frem elevene, ikke bare som skrivere i en skolsk kontekst, men som både forfattere, illustratører og lydmakere⁷⁵). Dette er også med på å understreke at elevenes tekster er verdige mange reelle mottakere i en reell skrivesituasjon. Å posisjonere skoleskrivere som profesjonelle tekstskapere i autentiske skrivesituasjoner, er noe flere forskere legger vekt på som stimulerende for elevenes skriving (Villareal m.fl. 2015, Ray 2010 og Håland 2016). Et slikt grep henger også godt sammen med at elevene har hatt profesjonelle bildebokkunstners bildebøker som modelltekster for egen skriving.

Under veiledningen er lærerne oppmerksomme på å stille åpne spørsmål til elevenes tekster på en måte så elevene fortsatt eier tekstene, igjen i tråd med POS, der det å gi respons innebærer «å reagere, kommentere og stille spørsmål til ein tekst» (Dysthe og Hertzberg 2014, s. 25). God skriveveiledning er kjennetegnet av å peke på både sterke sider, samt forbedringspotensialet ved en tekst. Videre handler det om å gi konkrete tilbakemeldinger som er basert på kriterier som elevene kjenner til (Dysthe og Hertzberg 2014, s. 25-27). Kriterier for lærerens veiledning i bildebokprosjektet finnes i den kunnskapen som er utviklet i det foregående leseprosjektet, samt i de innledende inspirasjonsøktene. Kriterier for den gode bildeboken kan i dette prosjektet sammenfattes som: Å kunne skape narrativ struktur, karakterer og stedsskildringer

75 Det siste lysbildet i alle bildebøkene har påskriften «Forfattere, illustratører og lydmakere» og bærer alle gruppe-medlemmenes fulle navn og bilde. Dette grepet skapte både eierforhold til teksten og ga bøkene et profesjonelt uttrykk. Disse baksidene var ment for internt bruk og er slettet i de versjonene som utgjør forskningsmaterialet av anonymiseringshensyn.

både i verbaltekst, bilde og lyd. Skriveveiledningen blir gitt gruppevis hele veien, og det er ingen felles responsøker underveis i prosjektet. Allikevel forekommer det utvekslinger mellom elevgruppene underveis. Også på de løpende evalueringsmøtene med forsker deles, evalueres og videreformidles ideer og erfaringer med veiledning. Lærernes tilrettelegging av det siste tekstskapingsprosjektet bærer preg av et ønske om «å skape eit lærande felleskap som gir skrivelyst» (Dysthe og Herzberg 2014, s. 18).

Det avsluttende arbeidet med den siste modaliteten lyd er også basert på gruppevis forhandlinger, samarbeid og lærerens veiledning. Målet er at det ferdige resultatet skal bli et samspill mellom ulike stemmer, og det er et kriterium at alle stemmer på gruppen skal høres. Læreren er her oppmerksom på å tilpasse utfordringer til den enkelte eleven. Arbeidet skal foregå i et grupperom innrettet som et enkelt mobilt lydstudio med tett oppfølging for å skape god arbeidsro og faglig støtte i lese- og lyd-arbeidet.

Siste steg i prosessen er det som Read (2010) kaller publisering og eller fremføring. Bildeboktekstene i prosjektet «publiseres» i en bokleser lokalt på nettbrettet og får plass på en digital bokhylle. Heretter gjennomføres det sluttseminarer der elevene viser frem tekstene til hverandre, og der lærerne har planlagt ulike kriterier som grunnlag for elevrespons (i tråd med responstenkningen i POS). Skriveforskeren Anne Dyson (2005) beskriver treffende noe av opplevelsen og læringspotensialet ved slike fremføringsseanser:

And it is through exactly that behavior, through situating an offered story among others' stories, a presented experience among other's experiences, that children may begin to become conscious of different perspectives on, and pleasures in, collective experiences» og videre «it is within just such a response-centered discussion that teachers may offer children language that helps them articulate how texts appeal or not (s.161).

Det endelige sluttpunktet for prosjektet er en boklanseringskveld for foreldrene, der elevgruppene kort skal presentere litt om sin egen bok, og om hvordan de har arbeidet med den. Denne festligheten er tenkt som en ramme for å formidle et glimt fra prosessen og, ikke minst, vise frem resultatene til et autentisk publikum. Bevisstheten om at de ferdige tekstene skal få et autentisk publikum, er med elevene hele veien, noe denne eleven setter ord på underveis i prosessen: «Jeg gleder meg til det Karen [læreren] sa i starten: at foreldrene skal komme og se».

Jeg har i de foregående avsnittene beskrevet mer inngående lærernes didaktiske planlegging gjennom prosjektets tre undervisningsforløp. Selve samarbeidsprosessene med å skape bilde, tekst og lyd og lærerens veiledning på dette i praksis, er videofilmet og observert, og disse dataene vil bli analysert nærmere i analysekapitlene 7 og 8.

5.4 Generering av og oversikt over den totale empirien

Denne avhandlingen er basert på en bred vifte av ulike empirityper som til sammen skal gi et bilde av den klasseromsvirkeligheten der fenomenet multimodal meningskaping utspiller seg. Som det har fremgått av avhandlingens teorikapittel, så er jeg interessert i både multimodale *produkter* og meningsskapende *prosesser* og samspillet mellom disse. Det betyr at en metodetriangulering mellom tre ulike empirityper har vært et hensiktsmessig valg. Empiritypene⁷⁶ som er utviklet i dette prosjektet innebærer punktene under:

- Video-observasjon og deltakende observasjon.
- Tekststudier – kontekstforankret multimodal analyse av elevtekster og av læreres tavlepresenteringer.
- Evaluerende og forberende samtaler med lærere og elever (lyd og video).

Dette avsnittet skal handle om hvordan jeg har gått frem når det gjelder bruk av video-observasjon som metode til å generere empiri. Det å være en deltakende observatør eller video-observatør beskrives hos Raudaskoski (2015) som «selv det at se: iagttage noget, fortolke det sete *in situ*» (s. 103). I mitt prosjekt handler det om å rette et oppmerksomt og målrettet blikk mot hendelser i klasserommet. Jewitt (2011) skildrer bruk av video i forskningsøyemed som et *investigative tool* (s. 172) eller *reflexive tool* (s. 175), og understreker samtidig at det er viktig med metodisk refleksjon rundt bruken av dette verktøyet.

Jeg skal her løfte frem både styrker og utfordringer til video-observasjon som metode samt relatere til mitt eget prosjekt. Video er anvendelig til å analysere handlinger, interaksjon og samtaler i ulike kontekster. Jewitt (2011) løfter frem den fordelene at «talk is kept in context» (s.173). Video egner seg i mitt prosjekt nettopp til å fange inn klasserommets her og nå i all sin kompleksitet samt konteksten rundt elevs arbeidsprosesser og samtaler. I tillegg er video-observasjon et godt valg når man er interessert i å iakta hvilken rolle materielle omgivelser og bruk av multimodale ressurser spiller i meningskapende prosesser (Raudaskoski 2015, s.112). Et siste punkt som er viktig å nevne, er hvordan video kan registrere kroppsspråk og ordløse handlinger (Raudaskoski 2015, s. 103) eller som Pauwels (2010) uttrykker det: «multimedia features [...] can help to embody or express the unspeakable» (s. 569).

76 En fullstendig oversikt over omfang og empirityper i de ulike intervensjonene gis på slutten av dette avsnittet i Tabell 9-11). I tillegg finnes en mer detaljert protokoll over enkeltopptak fra den siste og primære intervensjonen (se Vedlegg 4).

Når man skaper, håndterer og analyserer video-opptak er det viktig å være oppmerksom på og å drøfte det faktum at videodata ikke er noen uproblematisk en-en gjengivelse av virkeligheten. Video-opptak er uttrykk som er konstruert gjennom forskerens blick og valgte perspektiver (Raudaskoski 2015, Jewitt 2011 og Pauwels 2010). Videodata er farget av forskerens teoretiske forståelse (Raudaskoski 2015, s.105 og Jewitt 2011, s. 176), og ikke minst av alle de tekniske valgene som forskeren tar med tanke på plassering av kamera i rommet, avstand, bildeutsnitt og tidsbruk (Jewitt 2011, s. 176).

I min datainnsamlingsprosess har jeg benyttet et videokamera med en god retningmikrofon som kunne fange lyd, enten i nære omgivelser eller i en større radius. Kamera flyttet jeg rundt i klasserommet i forskjellige posisjoner, alt etter hva som var fokus i den enkelte aktiviteten. Under helklasseundervisning byttet jeg på å holde fokus mot lærer og elever. Under leseprosjektet og gruppearbeider zoomet jeg ofte inn for å få nærmere bilder av personer og ansiktsuttrykk. I noen tilfeller valgte jeg å rette kamera mot det digitale verktøyet som ble brukt i situasjonen, særlig elevenes hender på nettbrettet var interessant i noen sammenhenger. Bare få ganger filmet jeg den interaktive tavlen, siden jeg visste at jeg hadde enten tavleopptak eller PDF-filer av lærerens presentasjon.

Videodata gir bare et visst utsnitt av virkeligheten, kameraet fanger ikke alt, og det er derfor nødvendig å kontekstualisere disse data med rike skildringer av konteksten (Pauwels 2010 og Jewitt 2011). Det å være til stede som deltakende observatør og skrive supplerende observasjonsnotater har gitt meg mulighet til å fange inn og dokumentere et større utsnitt av klasseromsvirkeligheten. Observasjonsnotatene mine inneholder i tillegg løse tanker og kommentarer til materialet samt brokker til begynnende analyse.

Med videodata får man et materiale og et glimt av virkeligheten som man kan studere om og om igjen. Dette åpner for muligheten til dybdeanalyse og nærlesning av små, korte sekvenser, samt til å utvikle et analytisk blick for detaljer (Jewitt 2011, s. 173). En slik analytisk gransking av videodata betegnes hos Pauwels (2010) som en «process of going from visual facts or indications to a reasoned and substantiated set of inferences» (s. 567).

Pauwels (2010) nevner at visuell empiri paradoksalt nok må dokumenteres verbalt og peker på utfordringen med å etablere en såkalt «visual scientific literacy» (s. 568). Denne verbalspråklige omformingen av videodata gjelder både i transkripsjoner og i fortolkninger. Mine analyser av video er basert på først en grovkoding av transkripsjoner (se avsnitt 5.5.2 og 5.6) og heretter gjør jeg kvalitative dybdeanalyser av

utvalgte sekvenser. Både Pauwels (2010) og Jewitt (2011) viser til sosialesemiotikken og multimodal teori som relevante teoretiske forankringer for analyse av video. Som omtalt tidligere bruker jeg både multimodal og dialogisk teori i analyse av video-empiri. Som det vil fremgå av de følgende analysekapitlene⁷⁷⁾, så legger jeg hovedvekt på verbalspråklige momenter i elever og læreres dialoger, siden jeg blant annet er opptatt av utviklingen av et metaspråk og et veiledningsspråk i arbeidet med multimodale tekster i skolen. I tillegg trekker jeg også inn ikke-verbale uttrykk i transkripsjoner og analyse, i form av eksempelvis elevenes kroppslige responser på leseopplevelser, interaksjon med digitale verktøy og med andre i gruppearbeid.

Når det gjelder den tredje empiritypen nevnt ovenfor i form av evaluerende samtaler med lærere og elever, så tas disse opp enten som lydfiler eller som video. For denne delen av materialet gjelder mange av de samme momentene for datahåndtering som jeg har nevnt ovenfor. Det som er ulikt, er at jeg som forsker ikke lenger er bare observatør, men at jeg her går inn i samhandlingsprosesser som jeg har beskrevet det tidligere i dette metodekapitlet. Som innledning til disse samtalene har jeg gjerne introdusert en tematikk, noen spørsmål eller hatt med noen videosnutter som lærerne kunne se og forberede på forhånd. Jeg har bevisst ikke brukt betegnelsen intervju, fordi jeg har ønsket å signalisere en gjensidighet og se disse samtalene som et forum for felles utforskning.

Arbeid med video-data i mitt prosjekt har sine begrensninger og utfordringer. I ettertid ser jeg at jeg kunne ha gjennomført en mindre pilotstudie på forhånd. En dypere innsikt i denne lokale klasseromskonteksten ville ha gitt meg muligheten til å tilpasse og knytte intervansjonene mer direkte an til denne klassens øvrige undervisning og nivå. Samtidig kan man hevde at lyrikksprosjektet (den første intervansjonen) kom til å fungere som en slags forstudie, før det som ble til hovedintervansjonene ble gjennomført.

Det innsamla videomaterialet fra den tredje intervansjonen er omfangsrikt og dekker mange deler av arbeidsprosessen. Jeg kunne allikevel ha gjort noen grep som ville ha økt kvaliteten ytterligere på dette. Blant annet ser jeg for meg at jeg kunne ha valgt å følge noen få faste grupper tettere med kamera, i stedet for å spre filmingen jevnt ut over alle gruppene, slik som jeg gjorde (se oversikt over grupper som er filmet i Vedlegg 4). Det ville ha gitt meg mulighet til i høyere grad å kunne følge en progresjon og en mer sammenhengende tankerekke hos noen få av elevgruppene. Optimalt

77 Når jeg viser til empirien i avhandlingsteksten, er jeg nøye med alltid å si hvilken type empiri det er snakk om, og å nevne hvilken fase i prosjektet eller hvilken setting eller type aktivitet empirien stammer fra.

sett, kunne jeg også hatt flere enn ett videokamera for å fange flere grupper eller vinkler av klasserommet under tavleundervisningen. I klasseromsundervisningen var det noen ganger et dilemma om jeg skulle rette kamera mot læreren eller mot elevgruppen. Dette løste jeg ved å skifte retning underveis og å gjøre detaljerte observasjonsnotater. Siden prosjektdeltakerne besto av tre klasser, så foregikk det ofte aktivitet parallelt i tre klasserom om gangen. Jeg opplevde ofte en frustrasjon over å ikke kunne være flere steder på en gang og over redselen for å gå glipp av noe viktig. Dette mener jeg imidlertid å ha veid opp for, ved noen ganger å befinne meg et sted med observasjonsblokken, mens jeg plasserte kamera et annet sted. Videre holdt både jeg og lærerne oss oppdaterte på helheten gjennom løpende evalueringsmøter.

Mange av disse punktene handler om å være enda mer målrettet og spisset i datainnsamlingen, men også om å skaffe seg en enda større mengde data. Å håndtere enorme datamengder, er en av de store utfordringene for en forsker som arbeider alene. Jewitt (2011) kommenterer nettopp hvordan innsamling, loggføring, klipping og transkripsjon av videodata er en tidssluker, og hermed kan bli en begrensende faktor, som noen ganger kan føre til til svake og deskriptive analyser (s.174). Dette har vært viktige årsaker til at jeg har prøvd å begrense mengden videodata noe.

Empiritype	Beskrivelse og omfang
Notater fra innledende samtaler og før-observasjoner.	Første innledende møte med rektor og lærerne (notater). 2 innledende observasjoner i klasserommet (notater). 2 førsamtaler med lærerne (notater).
Notater og ppt-presentasjoner fra forarbeid med lærere.	Fra 3 forberedelsesøkter (3 Power Point- presentasjoner og notater fra samtalene).
Video-opptak fra lese- og samtaleforløp om lyrikk.	Video-opptak fra 6 leseforløp á 2 timer (ca. 12 timer). November 2013.
Lærernes tavlepresentasjoner.	Tavlepresentasjoner fra 6 leseforløp (PDF-filer og tavleopptak).
Forskers observasjonslogger fra undervisning.	6 Skriftlige observasjonslogger som knytter seg til de seks leseforløpene.
Evalueringsamtaler med lærere (hhv. notater og lydfiler)	2 møter med underveisevaluering. 2 møter med sluttevaluering som peker frem mot neste intervensjon (lydfiler).

Tabell 9. Oversikt over empiri i designintervensjon 1: Leseprosjekt med lyrikk

Empiritype	Beskrivelse og omfang
Notater, lydfiler og ppt-presentasjoner fra forarbeid med lærere.	2 overlappende møter som er både evaluering fra forrige intervensjon og forberedelse til denne (lydfiler). 2 forberedelsesøkter (2 Power Point- presentasjoner og 1 Note-book presentasjon for interaktiv tavle). (Notater fra møtene), (11.februar og 4.mars 2014).
Video-opptak fra leseforløp.	Video-opptak fra 6 leseforløp (ca. 12 timer). April 2014.
Lærernes tavlepresentasjoner.	Tavlepresentasjoner fra 6 leseforløp (PDF-filer).
Forskers observasjons- og refleksjonslogger.	6 Skriftlige observasjonslogger som knytter seg til de seks leseforløpene.
Evalueringssamtaler med elevgrupper.	Samtaler med 3 elevgrupper
Evalueringssamtaler med lærere.	En evalueringssøkt (lydfil), (11. april 2014).

Tabell 10. Oversikt over empiri i designintervensjon 2: Leseprosjekt med bildebøker

Empiritype	Beskrivelse og omfang
Notater og ppt-presentasjoner fra forarbeid med lærere.	1 økt er evaluering av forrige prosjekt (bla. se på video-klipp) og samtidig forberedelse til denne intervensjonen. (1 Power Point- presentasjon og notater). (2. oktober 2014). 2 forberedelsesøkter (2 Power Point- presentasjoner). (Notater fra møtene) (20. og 27.nov. 2014).
Video-opptak fra klasserom.	Opptak fra fellesøkter, veiledning og responsseminarer. (12,5 timer) (39 klipp). Se detaljert oppsett i Vedlegg 4. Januar-februar 2015.
Video-opptak fra lydstudio.	14 klipp (Gruppe 2, 4, 9, 10, 11, 13, 14 og 16 er representert) (ca. 6,5 timers video-opptak).
Forskers observasjons- og refleksjonslogger.	29 nummererte observasjonsnotater og undervisrefleksjoner.
Evaluerings- og refleksjonssamtaler med elevgrupper.	6 utvalgte grupper (Gruppe 4, 5, 9, 10, 11, 14) (ca. 3,5 t.)
Elevenes bildebøker (og storyboard).	16 bildebøker med sirka 10 oppslag i hver. 3x 16 tilhørende storyboards for hhv. bilde, tekst og lyd.
Video-opptak fra fremvisning og responsseminarer.	Elev og lærerrespons (2økter) – (ca. 2timer). Forsker-respons til samlet klasse (2 timer).
Intervju med IKT-ansvarlig på skolen.	Et intervju á 45 min.
Evalueringssamtaler med lærere.	3 underveisevalueringer (16., 20. og 29. januar 2015). 2 sluttevalueringer (12. mars og 28. mai 2015). Total (ca. 5 timer lyd og video-opptak)

Tabell 11. Oversikt over empiri i designintervensjon 3: Produksjon av digitale bildebøker

5.5 Transkripsjon og organisering av empiri

En transkripsjon er en mest mulig deskriptiv gjengivelse av et stykke empirisk materiale som legger et viktig grunnlag for analyse (Bezemer og Mavers 2011, s. 196). Med

detaljerte transkripsjoner skaper man seg en oversikt over et materiale, som i mitt tilfelle består av videodata og multimodale elevtekster, i «a slower-paced format» (Flewitt m.fl. 2014, s. 52). Slike transkripsjoner og transkripsjonsprosesser skaper en basis for å velge ut de delene man ønsker å analysere og kommentere nærmere og gir mulighet for å betrakte dataene med nye øyne (Flewitt m.fl. 2014, s. 52). Når det gjelder multimodale data, må transkripsjonene fange opp «the complex simultaneity of different modes and their different structure and materiality» (Flewitt 2014, s. 51).

Transkripsjon kan gjøres på mange ulike måter, men må selvsagt tilpasses gjeldende empiri, samt ta utgangspunkt i forskningsspørsmål og analytisk fokus (Mavers 2012, s. 17). I mitt tilfelle har det vært naturlig å kombinere en transkripsjonsmal som tar for seg verbalspråk og tale (MacWhinney 2000) med en multimodal transkripsjonsmåte (Baldry og Thibault 2006, Mavericks 2012, Flewitt m.fl. 2014 og Bezemer og Mavericks 2011). Disse transkripsjonsmalene har inspirert de tre ulike typer transkripsjoner som finnes i denne avhandlingen. De to første transkripsjonstypene er brukt på elevenes bildebøker. De ligner hverandre i layouten, men tar for seg henholdsvis elevbildebøkens *bilde-tekst-side* og *lyd-side*, i tråd med mitt forskningsfokus og prosjektets underproblemstillinger. Den siste transkripsjonstypen er skapt på grunnlag av videodata og lydfiler og skal fange inn elever og læreres samtale og dialog i arbeidsprosessen og klasseromskonteksten, samt evalueringssamtaler med lærere og elever.

5.5.1 Transkripsjon av elevenes bildebøker

I dette prosjektet legges relativt stor vekt på nærlesing av elevenes multimodale tekster. Som utgangspunkt for disse nærlesingene har jeg gjort detaljerte transkripsjoner av elevbildebøkene⁷⁸). Begrepet *soundscript*, som introduseres av van Leeuwen (1999), passer godt til siste del av mitt prosjekt, fordi det innbefatter alle lydmodalitetene, idet «The main purpose of doing a sound script is to itemize every individual component of the soundtrack» (van Leeuwen 1999, s. 201). På samme måte kan man snakke om transkripsjoner av detaljer i et bilde. Å velge og å kreere en transkripsjonsmåte som synliggjør flere parallelle modaliteter og samspillet mellom disse, legges det stor vekt på i flere ulike rammeverk for multimodal transkripsjon (Bla. Bezemer og Mavericks 2011, Flewitt m.fl. 2014 samt Baldry og Thibault 2006, s. 211-214). En viktig hensikt med en transkripsjon er nettopp å kunne skape seg et raskt overblikk over samspill og detaljer. Dette gjøres via en gjennomtenkt layout og visualisering av stoffet. En tref-

78 Når det gjelder lyd og stemme, er alle 16 bildebøker transkribert i detalj. Når det gjelder bilde- og tekst, er alle 16 bildebøker grovtranskribert, mens de tre utvalgte bildebøkene er transkribert i detalj.

fende betegnelse for dette finnes hos Mavers (2012) som kaller multimodale transkripsjoner for *graphic transcripts*, og understreker viktigheten av her å kunne overskue kompleks empiri «at a glance» (s. 1 og 4).

Jeg har valgt å utforme bildeboktranskripsjonene i et skjema med en vertikal kolonne for hver av de modalitetene som er brukt (transkripsjonene finnes som vedlegg bakerst i avhandlingen). I den første kolonnen vises det bildet som er på gjeldende oppslag. Heretter følger en kolonne der elevens verbaltekst er skrevet ut, siden den ikke er lesbar i de små gjengivelsene av bildebokoppslagene. Heretter følger kolonner for «beskrivelse av bildet» og «beskrivelse av verbalteksten» i de første tre transkripsjonene (se Vedlegg 5-6). I transkripsjon av lydsiden i elevenes bildebøker finnes tilsvarende kolonner for hver av de ulike lydmodalitetene stemme, lyd og musikk (se Vedlegg 9-10)⁷⁹). Alle skjemaene har til slutt en kolonne for kommentarer. Selv om bildebøkene består av stillbilder, så danner de allikevel et sammenhengende forløp og har en utstrekning i tid, i kraft av den tiden det tar å lese hvert oppslag. Siden lydopptakene til hvert oppslag er korte (15-28 sekunder), har jeg valgt bort en tidslinje i lydtranskripsjonene. Bildebøkens sekvensialitet eller utstrekning i tid kommer allikevel til syne når man leser langs de vertikale linjene i transkripsjons-skjemaet. Følger man denne lesestien, leser man modalitetene hver for seg. Følger man derimot skjemaets horisontale linje, vil man kunne samle alle de modalitetene som er i spill i hvert oppslag. På denne måten innarbeider min transkripsjonsmåte viktige retningslinjer for multimodal transkripsjon, slik som Bezemer og Mavers (2011) beskriver dem: «By separating out modes to show how they occurred in temporal succession, and by presenting them in such a way as to reconstruct their combination, the complexities of meaning making can be demonstrated» (s. 202).

Når det gjelder bilde-tekst-transkripsjonene som danner utgangspunkt for analysene i kapittel 7, så beskrives henholdsvis bilde og verbaltekst så systematisk og deskriptivt som mulig. Disse beskrivelsene forholder seg til kriterier og terminologi som er skrevet frem i den delen av teorikapitlet (kapittel 4) som handler om bildeboken som multimodal og narrativ uttrykksform.

Når det gjelder transkripsjonen av stemme og lyd som følges opp i analysene i kapittel 8, så er det litt flere forhold som må redegjøres for. Transkripsjonene i denne delen av prosjektet fremstår som et bilde av elevens *aktualiserte lesing* med variert stemmebruk, og viser frem hvordan de øvrige lydmodalitetene er integrert med stemmen.

79 Alle transkripsjoner av elevenes bildebøker er gjort i analyseprogrammet Nvivo som har muliggjort å kunne granske alle modaliteter simultant med nedskrivningen.

Transkripsjonene av stemme i elevenes høytlesinger og i klasseromsdialogene er i ulik grad inspirert av CHAT (Codes for the Human Analyses of Transcripts). CHAT er et rammeverk som i utgangspunktet er ment for transkripsjon og koding av samtaler eller «face-to-face conversational interactions» (MacWhinney 2000, s. 14). Selv om elevenes høytlesinger ikke er dialogiske, har jeg allikevel funnet det relevant å bruke deler av dette rammeverket her. Årsakene til dette er at elevenes skriftlige fortellinger ligger nært opp til deres talespråk, og at rammeverket gir mulighet til å si noe om hvordan og i hvilken grad elevene bruker stemmen til noe mer enn bare å avkode teksten de leser.

Når man transkriberer tale og høytlesing, har også blikk, ansiktsuttrykk og gester betydning. I en lydstudioøkt kommenterer læreren, nettopp på grunn av en elevs livlige gester, at «Vi skulle hatt dette på film». Dette utsagnet understreker viktigheten av kroppsspråk i høytlesing. Ingeborg Mjør (2009) fremhever kroppsspråk som et vesentlig og tydeliggjørende trekk hos voksne høytlesere som leser for helt små barn. I og med at de ferdige digitale bildebøkene fremstår bare som lyd (og ikke innebærer elevens fysiske fremtoning i formidlingsøyeblikket), er ikke kroppsspråk et hovedfokus i mine analyser. Kroppsspråk og mimikk, som finnes på video-opptakene, vil dog bli kommentert i tilfeller hvor det i særlig grad tydeliggjør det ekspressive i innsatsen og i samhandlingen under opptakene, dette noteres da i kantet parentes [...].

CHAT- transkripsjoner tydeliggjør «actual intonation» (MacWhinney 2000, s. 58) eller realisert stemmebruk. Med typografi, tegn og symboler markeres prosodiske trekk ved elevenes høytlesing. Eksempler på transkripsjonstegn som jeg benytter, kan være # for pause og ↑ ↓ for stigende og fallende intonasjon. CHAT-manualen for transkripsjoner er et omfattende verktøy som jeg ikke følger i sin helhet. Jeg har latt meg inspirere av verktøyet og velger ut koder og deler som passer for mitt prosjekt. Se Vedlegg 8 for en fullstendig transkripsjonsnøkkel for mitt prosjekt.

Deler av transkripsjonsmåten, CHAT, er også tilpasset «the child language field» (s. 5) og har egne *spesial form markers* for barnespråk⁸⁰) (s. 37-38). I transkripsjon av elevenes høytlesinger har jeg funnet det nyttig å anvende kodene @i for interaksjoner og @sy for når elevene fletter inn sang i høytlesingen. I tillegg bruker jeg, i tråd med CHAT-manualen, kantet parentes til å utdype prosodiske karakteristika,

80 Chat-manualen har også koder for å markere «feil» i betydningen barnslige uttrykksformer som ikke er ortografisk korrekte (både i barnetale og i skrift/elevtekster s. 73 og 93), men som allikevel er en viktig del av det å beskrive et barnespråk. Siden jeg i denne del av studien transkriberer gjennomarbeidet høytlesing (av korrekturleste elevtekster) og ikke fri tale, er det forholdsvis lite av såkalt feil-lesing og nøling. Jeg har valgt å ikke inkludere feil-lesinger i mine transkripsjoner, siden jeg ikke er ute etter å måle nøyaktighet i avkodingsferdigheter. Jeg kommenterer og diskuterer det at barna er på ulike nivå i leseopplæringen på andre måter i avhandlingen, i form av analyser og drøftinger.

stemmekvalitet eller andre *paralinguistic effects*, slik som eksempelvis [roper høyt] eller [med undring i stemmen] (MacWhinney 2000, s. 66). Kantet parentes benytter jeg også til andre typer tilleggskommentarer.

Lydeffekter og musikk har mye til felles og opptrer av og til overlappende. De er derfor plassert i samme kolonne med fargekoder; blå for musikk, gul for lydeffekter og grønn når begge forekommer samtidig, eller når det er vanskelig å avgjøre om det er snakk om et lydteppe eller et stykke musikk. Fargekodene skal bidra til å skape et kjapt overblikk (at a glance) over lydens varighet og lydlig samspill på hvert oppslag. Det er nemlig av stor betydning «whether [a sound] stands alone or is heard together with other sounds» (van Leeuwen 1999, s. 201). Jeg har derfor satt opp de farga feltene for lyd og musikk slik at de visuelt tydeliggjør timingen. Det vil si om musikken starter før høytlesing, om de går parallelt og, ikke minst, når lyden tar slutt.

Jeg har, som nevnt, valgt å legge til en åpen kolonne til slutt i transkripsjonen som gir rom for spontane inntrykk under transkripsjonsprosessen, begynnende tolkninger samt notater om multimodalt samspill og noen få glimt fra prosessen eller samtalene i etterkant. I denne kolonnen har jeg også lagt til bemerkninger som angår det sekvensielle og overgangen mellom bilder. Et ekstra kommentarfelt som dette, samt de paralingvistiske utdypingene i kantet parentes, har det som Baldry og Thibault (2006) kaller *meta-semiotic status* (s. 214).

Mine transkripsjoner fremstår i sin helhet som en omforming av elevenes multimodale bildebøker til skrift, symboler og fargekoder. Denne prosessen er en gjenskaping av en tekst, hvor noe mistes og noe annet trer tydeligere frem (Bezemer og Mavers 2011 og Mavers 2012). Dette er en grunn til å legge ved originalbildebøkene i et filformat som også inneholder lyd (se Vedlegg 16). Å gjøre bildebøkene tilgjengelig i originalformatet yter tekstene full rettferdighet, samtidig som det å vise frem tekstene også gjør mitt analysearbeid mer transparent. I mitt arbeid med å transkribere og analysere har jeg kontinuerlig hatt tilgang til lydfilene, slik at jeg aldri har støttet meg på transkripsjonene alene.

Det at jeg gjør om lyd og bilder til ord og nonverbale uttrykk til skrift, kalles *transduksjon* (Bezemer og Mavers 2011, s. 196 og Kress 2010, s. 124-128). Denne prosessen, samt mine metarefleksjoner, synliggjør at en transkripsjon ikke er en nøytral en-til-en gjengivelse av bildebøkene, men alltid i ulik grad vil være en begynnende tolkning. Mavers (2012) går et stykke videre og hevder at «As such, transcription does not precede analysis, but is part of it. This is not distortion, but a process of making material into data» (s. 17). Det å sette ord på nonverbale lyduttrykk og bilder er i seg selv et paradoks. Om musikken sier van Leeuwen (1999) eksempelvis at «words are

both too precise and not precise enough for ‘translating’ musical meanings» (s. 94). I verbet *translate* ligger en antakelse om at vi tolker og verdilader lyden, idet vi setter ord på den. Det å sette ord på lyd og bilder skjer både i transkripsjonsprosessen og i det videre tolkningsarbeidet og er altså en prosess hvor «the descriptive and the evaluative mix» (van Leeuwen 1999, s. 130). Både transkripsjoner og fortolkninger kan derfor ikke unngå å være farget av forskerens subjektive, men allikevel faglig forankra blikk. Et utsnitt av bildeboktranskripsjonene i prosjektet er av samme grunn gått nøye igjennom av en ekstern fagperson som har lagt særlig vekt på å lytte til samsvar mellom elevenes høytlesing og de tilsvarende transkripsjoner av stemme, og det samme for bildene.

5.5.2 Organisering og transkripsjon av videodata

Videomaterialet fra klasserommet, lydstudio og samtalsituasjoner med elever viser frem interaksjon og felles innlevelse i stoffet det arbeides med. Denne delen av empirien er en viktig kilde til å gi et fyldig bilde av prosessen med å lese og skape bildebøker, og utgjør et viktig grunnlag for analyse.

Det første steget i prosessen med å bearbeide og systematisere videodata var å lage en oversikt over alle video- og lydklipp tatt under intervusjonene og evaluerings-samtalene (se Tabell 9-11 og Vedlegg 4). Heretter har jeg samlet og organisert video- og lydfiler og gjort grovtranskripsjoner i Nvivo. Denne prosessen innebar samtidig å dele inn eller klippe lengre opptak i mer håndterbare og til dels temabaserte enheter. Til slutt har jeg detaljtranskribert utvalgte og viktige klipp.

Jeg har prioritert å ikke detaljtranskribere alt videomaterialet av flere årsaker. Transkripsjoner av samtalesekvenser fremstår som «reduced versions of observed reality» (Flewitt m.fl. 2014, s. 50). Transkripsjoner er nyttige og viktige, ikke minst fordi de representerer en måte å gjengi videomateriale i en skriftbasert avhandling, men man mister også noe ved å transkribere klasseromsinteraksjon fra video til skrift. Jeg har valgt å være tett på videodataene hele veien og alltid ha dem med meg i tillegg til transkripsjonene. En annen begrunnelse for å ikke transkribere alt i detalj, har vært at videomaterialet er meget omfattende, og at transkripsjon er «extremely timeconsuming» (Flewitt m.fl. 2014, s. 55). Siden jeg legger så stor vekt på multimodal tekstanalyse av elevenes bildebøker i avhandlingen som helhet, har jeg også valgt å prioritere fulltranskripsjon av disse.

Jeg har valgt å gjengi passasjer fra klasserommet i form av utvalgte «dialogfragmenter» i selve avhandlingsteksten, både for å synliggjøre empirien for leseren og som

grunnlag for analyse. I tillegg til disse dialogfragmentene har jeg gjort fylldige kontekstbeskrivelser, på bakgrunn av både video-opptak og observasjonsnotater⁸¹). Som vedlegg og dokumentasjon finnes også en stikkordsbasert og kronologisk oversikt over innholdsmomenter og fokus for leseforløpene i de to første intervensjonene (gjelder seks diktførlop og seks bildebokforlop) (se Vedlegg 1 og Vedlegg 2).

Transkripsjoner av klasseromsinteraksjon og dialog er inspirert av CHAT-manualen beskrevet ovenfor, og er satt opp slik at lærere og elevers taleturer og interaksjon er synliggjort. I denne delen har jeg ikke funnet det nødvendig med bruk av like detaljerte koder for taleprosodi som ved transkripsjon av elevenes høytlesing. Kommentarer som angår nonverbale uttrykk som stemmekvalitet og gester, vil i noen grad bli gitt i kantet parentes. De fleste samtaler og interaksjonene i dette prosjektet foregår rundt en eller annen form for digital artefakt, som eksempelvis en tavledegn eller elevenes arbeid på nettbrettet. Innenfor tradisjonen med multimodal transkripsjon er det vanlig å integrere artefakter, og andre modaliteter enn skrift, inn i selve transkripsjonen av verbal samhandling. Min erfaring er at dette var vanskelig å få plass til i samme skjema. Jeg har derfor valgt å la det fremgå tydelig hva slags artefakt det samtales om i den enkelte situasjonen, og ofte vil et bildebokoppslag eller en tavleside finnes som kommentert illustrasjon rett ved siden av dialogfragmentet.

Proessen med å kreere en bildetranskripsjon, et soundscript, en dialogtranskripsjon eller en narrativ vignett, betyr nøye registrering av samhandling og dialog, nyanser i et bilde, nitid lytting til lyd for lyd eller ord for ord og gir hermed et skjerpet blikk, eller spissa ører, for nærlesing og detaljer. Et slikt arbeid fører i neste steg av tolkningsarbeidet til «the purpose of gaining analytical insights and developing theoretical arguments» (Bezemer og Mavers 2011, s. 193).

5.6 Metodiske refleksjoner om analysemåter og koding

I forrige avsnitt har jeg reflektert over metodiske implikasjoner av selve transkripsjonsproessen. Like viktig er det å knytte refleksjoner til hvordan jeg i neste fase har valgt å analysere empiri og transkripsjoner. Som det fremgår av oversiktene ovenfor, så inneholder dette doktorgradsprosjektet en stor mengde empiri. Jeg har måtte gjøre noen utvalg og avgrensninger for å finne frem til de interessante stedene i materialet som kan bidra til å svare på prosjektets problemstillinger. En prosess som denne kan foretas på ulike måter, men gjøres ofte i form av koding som, ifølge Kristiansen

81 Noen få steder vil det også forekomme små, såkalte narrative vignetter (Mavers 2011, s. 4), en form som rommer kontekstdetaljer på en annen måte enn dialogfragmentene.

(2015), kan betraktes som en type *fortolkningsbasert datareduksjon* (s. 485), eller som en systematisk utvelgelse av interessante øyeblikk fra klasserommet eller glimt fra bildebøker. Der transkripsjonene tok for seg bildebøkene og dialogene hver for seg, og fulgte tekstenes egen kronologi, gir koding mulighet til å lese på tvers av materialet med tanke på utvalgte fenomener og kategorier. Kristiansen (2015) definerer kodingsarbeid som « den proces, hvor man identificerer og navngiver mere eller mindre afgrænsede databidder, som på en eller anden måde eksemplificerer den samme deskriptive eller teoretiske ide»⁸²⁾ (s. 484). Man kan si at kodingen min startet allerede i transkripsjonsprosessen, siden transkripsjonsskjemaene for tekst, lyd og bilde også inneholder overskrifter og kategorier og hermed fremstår som en begynnende systematisering og tolkning.

Å komme frem til kategorier eller koder for analyse, har vært en lang og dynamisk prosess som har vært inspirert av teori, mens praksisfeltet også har gitt innspill til relevante temaer å forfølge. Mine forslag til analysekategorier og analyseoppsett har vært prøvd ut i flere utkast med analyser og i drøftinger med lærerne, diskutert med veiledere og spisset ytterligere opp mot teoriene. I denne prosessen har noen kategorier og strukturer blitt forkastet, noen har blitt videreutviklet og nyansert, mens andre har blitt bibeholdt, inntil jeg til slutt har landet på tre typologier med hver sine hovedkategorier og variabler mellom disse.

Jeg foretar i denne avhandlingen to ulike typer analyser av to ulike gjenstandsfelter, i form av, på den ene siden tekstanalyser og på den andre siden analyser av samhandling og dialog i klasserommet. Tekstanalysebegrepet dekker her et bredt spekter av multimodale tekster, fra lærerens digitale tavlepresentasjoner og de leste bildebøkene, til elevenes egne digitale bildebøker. Den første typologien (Tabell 5) inneholder koder for bildeanalyse sett i relasjon til narrative strukturer og metafunksjoner og er utdypet i avhandlingens teorikapittel (se særlig avsnitt 4.4). Dette analyseskjemaet anvendes som et bakteppe i analysen av leseforløp med bildebøker (kapittel 6), mens det blir brukt mer systematisk i analyse av bilde-tekstsamspillet i elevenes bildebøker (kapittel 7).

Det andre analyseskjemaet gjelder for analyse av lyd og samspill mellom lyd-modaliteter (se Tabell 6 og utdyping i avsnitt 4.7). Dette skjemaet anvendes også både i analyse av arbeid med lyd i de ulike leseforløpene og i analyse av lydsiden i elevenes bildebøker, men med mest systematisk bruk i sistnevnte.

82 Cohen m.fl. (2011) opererer med en lik definisjon. Begge viser til den opprinnelige kilden til denne definisjonen av koding som er Graham Gibbs sine utgivelser om kvalitativ data-analyse med bruk av Nvivo.

Kategoriene og typologiene for tekstanalyser var de første som kom på plass. For å få grep om den interaksjonen som foregikk i klasserommet, satte jeg opp et tredje sett med kategorier som utkrystalliserte seg i spenningsfeltet mellom dialogisk teori og mine faktiske observasjoner i klasserommet (se Tabell 3). Denne tredje typologien knytter seg altså til samhandling rundt bildeboktekstene – både i leseprosesser og i skapende prosesser – og er utdypet i teorikapitlet, særlig avsnitt 4.2.1). Dette analysekjemaet er benyttet i alle tre analysekapitler.

Type dialog/ samhandling	Innhold i dilaogen
Elever og læreres (ulike typer) dialoger og metaspråk om:	- Bildelesing (perspektivbruk, farger etc.) - Bildeskaping (perspektivbruk, farger etc.)
Læreres veiledning om:	- Lesing og skriving av narrative tekster - Høytlesing og bruk av lyd (stemmekvalitet, tempo, musikk etc.)
Ikke-verbale handlinger, responser og kommunikasjon om:	- Multimodalt samspill (bilde-tekst, stemme, lyd, skrift)

Kopi av Tabell 3

Cohen m.fl. (2011) beskriver prosessen med koding som «the ascription of a category label to a piece of data, that is either decided in advance or in response to the data that have been collected» (s. 559). Et slikt utsagn er i tråd med en abduktiv tilgang til kategoriutvikling. Materialet mitt har vært vendt mange ganger før jeg landet på endelige kategorier, men allikevel er nok de endelige kategoriene mest preget av en teoretisk tilnærming. Det betyr at jeg holder et relativt stramt, teoretisk grep om analysearbeidet, samtidig som jeg innenfor disse rammene gir stort rom for å la de empiriske dataene og stemmene i klasserommet komme til orde. På denne måten opprettholder studien som helhet sitt abduktive preg.

Transkripsjoner av elevbildebøkene, samt videodata fra tekstskapingsprosessen er kodet og kategorisert i Nvivo. Digitalt kodingsarbeid bidrar til å dokumentere og få oversikt over kompleksiteten i et stort datamateriale i ulike formater. Med koding i Nvivo har en mulighet til å samle alt som er kodet, under samme analysekategori i et og samme skjermbilde eller dokument. Hermed legges også et godt grunnlag for å kunne peke på mønstre, trender, forskjeller og relasjoner mellom enkeltdeler i materialet (Kristiansen 2015 og Cohen m.fl. 2011).

Analysene av elevenes bildeboktekster foretok jeg først. Disse analysene frembragte et nyansert bilde av elevenes multimodale tekstkompetanse. Momenter fra disse analysene koplete jeg heretter mot kodene og typologien som hadde å gjøre med dialogen og interaksjonen i tekstskapings- og leseprosessene (se Tabell 3 nedenfor).

Å bringe sammen ulike typer av data og kategorier på denne måten har bidratt til å tegne et bilde av om, eksempelvis, noen momenter i høyere grad enn andre var

gjenstand for veiledning, eller utvikling av et metaspråk. Disse koplingene kunne også si noe om innholdet og kvaliteten på samtalene knyttet til anvendelsen av, for eksempel, et bestemt visuelt virkemiddel eller multimodalt samspill i bildebøker (både i leseprosjektet og i elevenes egne bildebøker). Denne samlesingen av tekstanalyser og analyser av dialogisk samspill kommer til uttrykk på litt ulikt vis i analysekapitlene (6, 7 og 8). I kapittel 6, som har fokus på leseforløpene med bildebøker, gis parallelle analyser av lærernes multimodale tavlepresentasjoner og de tekstsamtalene som foregår i klasserommet, ofte i tilknytning til bestemte tavlebilder. Kapittel 7 og 8, som tar for seg tekstskapingsforløpene med to ulike fokus, inneholder først et avsnitt med hovedvekt på kontekst, prosess og dialog i tekstskapingsprosessen med tett tilknytning til bildeboktekstene. Heretter kommer et avsnitt med hovedfokus på tekstanalyser – men fortsatt med et sideblikk på samtaler som knytter seg til spesifikke bildebokoppslag som blir analysert.

Koding og kategorisering har bidratt til å skape oversikt og var en hjelp til å kunne velge ut bildebøker for nærlesning som var særlig representative, samt samtalesekvenser som var av særlig interesse. Når det gjaldt bildebøkene, så har jeg prøvd å løfte frem de interessante eksemplene hvor elevene har brukt modaliteter, materialer og verktøy på en særlig interessant eller overraskende måte. Jeg har også prøvd å finne et utvalg som viser variasjon og mangfold. Noen bøker var særlig oppsiktsvekkende med tanke på lydkulisse og stemme, men var mindre engasjerende på bildesiden. Mens andre tekster igjen var særlig gode på å gjengi visuelle stemninger eller personschildringer, men svakere på verbaltekst. Slike iakttagelser og vurderinger ligger til grunn for valg av eksempler. Selv om jeg har valgt ut noen bøker for nærlesning, så inneholder andre deler av avhandlingen kortere eksempler fra flere tekster, slik at jeg totalt sett har tatt med eksempler fra langt de fleste av elevenes bildebøker, og har hermed fått gitt et helhetlig bilde av materialet. De bøkene jeg har valgt for dybdeanalyse, utmerker seg ved å holde høy kvalitet, enten når det gjelder bildesiden, verbalteksten, lydsiden eller samspill mellom flere modaliteter. Underveis løfter jeg også frem eksempler på mindre vellykka elementer i bildebokmaterialet, samt sider ved dialogen og samhandlingen i klasserommet som kan være problematiske, eller som har potensial til å kunne gjøres på andre måter.

Den del av empirien som utgjøres av evalueringssamtaler med lærerne og elevene, imellom og i etterkant av intervensjonene, vil bli betraktet og analysert som noe annet enn klasseromsdialogen, men vil fortsatt være knyttet til de samme kategoriene. Disse evalueringssamtalene er viktige, idet de utgjør et bidrag til å svare på avhandlingens hovedproblemstilling om hvordan det utvikles et metaspråk om multimodalitet

i læringsarbeidet. Evalueringssamtaler med lærerne vil både bli trukket inn underveis i analysekapitlene.

Analyseprosessen i dette prosjektet har foregått som en kontinuerlig veksling mellom teoristudier og analyse og stadige granskninger av alle empirityper fra videoopptak og transkripsjoner, til observasjonsnotater og elevenes bildebøker. På samme måte har analysearbeidet på hermeneutisk vis foregått i vekselvirkning mellom å studere materialets minste analyseenheter, som er alt fra enkeltlyder, til enkeltord eller små bildedetaljer og ytringer fra klasseromsdialogen, og til det å nå frem til større helheter og nye innsikter gjennom tolkning.

5.7 Forskningsetikk

Siden kvalitativ forskning er en verdiladet aktivitet og en sosial praksis, er etisk refleksjon en viktig del av forskningsprosessen i alle faser (Brinkmann 2015). Jeg har ovenfor vist (i avsnitt 5.2.2) hvordan det knytter seg etiske overveielser til å utvikle konkrete kommunikative prosesser og normer i samarbeid mellom forsker og lærere. Jeg vil i dette avsnittet redegjøre for videre etiske forhold som må tas høyde for i det foreliggende prosjektet.

Etiske overveielser eller momenter som tilhører den lokale og konkrete konteksten for et forskningsprosjekt hører ifølge Brinkmann (2015) til såkalte mikroetiske problematikker (s. 473). Både lærere og elever bidrar vesentlig med egne refleksjoner, tanker og tekster i dette prosjektet. Nettopp derfor er det viktig å ivareta prosjektdeltakerne og deres personvern på best mulig måte. Først og fremst er navn på prosjektskolen og alle deltakere anonymiserte, slik at de ikke kan identifiseres av utenforstående⁸³). For å gi et mest mulig virkelighetsnært bilde av skolekonteksten har jeg skapt alternative navn eller pseudonymer på både lærere og elever. De oppdiktete elevnavnene skal svare til de virkelige elevenes kjønn og etnicitet. I en studie som denne med bare tre lærere blir hver og en ganske synlig. Jeg har i noen sammenhenger valgt å nevne dem ved navn (pseudonym), der jeg finner det hensiktsmessig. I andre sammenhenger har valgt å bare operere med begrepet «læreren», både av anonymiseringshensyn og fordi jeg, i tillegg til å betrakte lærerne som individer, også ser dem som et lærerteam.

83 Man kan hevde at elevenes bildebøker som består av tegninger, skriving og stemme til en viss grad er personlige uttrykk. Derfor har jeg hentet inn særlig tillatelse i etterkant til å kunne publisere elevenes bildebøker på et nettsted tilgjengelig for avhandlingens lesere og faglig interesserte. I de publiserte versjonene av elevenes bildebøker er navn og fotografier tatt bort.

Prosjektet er meldt til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) (se Vedlegg 15). Både lærere og foreldre har fått informasjon om og har samtykket til deltakelse i studien (se Vedlegg 13 og 14). Alle videodata er oppbevart og håndtert i samsvar med gjeldende regler for dette.

I kvalitative forskningsprosjekter hvor forskeren intervenserer, er det viktig med rolleavklaringer og relasjonsbygging i forhold til både lærere og elever. Den kommunikasjonen og relasjonen som bygges underveis er avgjørende for å ivareta lærere og elevers integritet og for kvaliteten på de empiriske dataene. Lærerne gir av sin faglige, personlige og profesjonsforankra kunnskap, og elevene deltar med sine tekster og refleksjoner. I avhandlingsteksten har det derfor vært avgjørende for meg å ta vare på deltakernes innspill på en respektfull måte. Dette handler blant annet om å sette sitater og dialogutdrag inn i den komplekse konteksten og sammenhengen de oppsto i (Flewitt 2005, s. 560). Når jeg gjengir barns tale og skrift, har jeg i noen få tilfeller valgt å normalisere eller gjøre lette omskrivninger, for at elevene ikke skal fremstå med alt for barnslige eller uferdige formuleringsmåter. Jeg har allikevel tatt vare på barnas naturlige uttrykksmåter samt essensen og innholdet i utsagnene.

Som omtalt tidligere (avsnitt 5.2.2), så har jeg lagt vekt på metasamtaler om forskningsdesignen og om rolleavklaringen sammen med lærerne. Det vil allikevel alltid være en viss forskyvning i maktbalansen i et slikt prosjekt (Flewitt 2005 og Sandberg og Wallo 2013), siden jeg som forsker kommer med en idé, teoretisk kunnskap og ikke minst med tid til å gå i dybden med prosjektet. Lærerne på sin side lar seg utfordre og gjør en stor innsats i tillegg til vanlig jobb. Jeg har forøkt å lytte til lærerne og å anerkjenne deres deres ønsker og ideer, og jeg har gitt dem frie hender i forhold til å planlegge egne undervisningsforløp som de kunne få et eierforhold til. Ikke minst har jeg vært ydmyk og full av beundring for lærernes evne til å håndtere komplekse klasseromssituasjoner sammen med nye faglige utfordringer.

Lærerne blir altså godt kjent med både design, formål og innhold gjennom utallige metasamtaler underveis. Elevene opplever i høyere grad intervensjonene som en del av sin vanlige undervisning. De har allikevel krav på å vite om at undervisningsforløpene er ledd i et forskningsprosjekt. I starten av prosjektperioden fikk elevene informasjon om at både leseprosjektene og det skapende prosjektet skulle bidra til å finne ut mer om å lese og skape tekster med ulike digitale verktøy, og at andre lærere og elever skulle lære av dem. Allikevel lurte elevene i starten på hvem jeg var, som hverken var lærer eller praksisstudent. Også her var det viktig for meg å bygge relasjoner. Etter hvert ble jeg godt kjent med elevene, og de ble ganske vant med en forsker og et videokamera i klasserommet. For noen elever kunne det være sårbart å bli tatt

opp på video og ikke minst å gjøre digitale opptak av egen stemme. Det å tørre å eksponere stemmen sin og gjøre digitale opptak, har klassen jobbet med over tid gjennom flere av delprosjektene. I tillegg er lærerne nøye på å skape trygghet og gi positive og faglige tilbakemeldinger på elevenes høytlesninger. Flewitt (2005) er opptatt av respektfull inkludering av barn i forskning, og av at barn skal føle det som en positiv opplevelse å ta del i et forskningsprosjekt. Det var min opplevelse at elevene i dette prosjektet hadde positivt utbytte av de ulike undervisningsforløpene, selv om det også var faser i tekstskapingsdelen der de måtte stå på litt ekstra.

Til slutt vil jeg kommentere at forskeren har en etisk forpliktelse til å informere deltakerne både om begynnende fortolkninger og om avsluttende resultater og utfall av studien (Flewitt 2005). I en Educational design research studie faller det første helt naturlig, siden denne metodologien nettopp bygger på felles konstruksjon av design og kunnskap i form av stadige drøftinger. Som jeg har vist til tidligere, har jeg ved flere anledninger delt, kommentert og drøftet utlagte video-klipp med både lærere og elever. Slike felles refleksjoner blir samtidig en del av det Flewitt (2005) kaller *respondent validation* (s. 561-562), der deltakerne får mulighet til kommentere om de er uenige i mine betraktninger og å spille inn med sine forståelser. Dette gir deltakerne eierskap til dataene og verdifulle innspill til analysearbeidet.

Sist men ikke minst bør resultatene av et forskningsprosjekt selvsagt formidles offentlig for eksempel via konferansepresentasjoner og publikasjoner slik at de kan få virke på et makroplan i en større samfunnsmessig kontekst (Brinkmann 2015). Lærerne som deltok i prosjektet har i etterkant av prosjektsamarbeidet ved flere anledninger deltatt på presentasjoner der underveisresultater av studien er lagt frem. Som en kuriositet kan det også nevnes at både lærere og elever fulgte en presentasjon av resultater fra studien på en bildebokkonferanse som ble video-overført og vist i klasserommet til stor begeistring for elevene.

Jeg har i det foregående vist hvordan etiske overveielser knytter seg til å ivareta deltakerne og utvikle konkrete kommunikative prosesser og normer i et designprosjekt. Som forsker har jeg imidlertid også et overordnet ansvar for gyldighetsvurderinger og for å skape prinsipielle sammenhenger i alle ledd av et forskningsprosjekt. Det betyr også at etikken knytter seg til det epistemologiske nivået i et avhandlingsarbeid.

5.8 Validitet, reliabilitet og generalisering

Det er mange forhold som må tas i betraktning når man skal vurdere *validitet* og *reliabilitet* i en kvalitativ studie. Mange av disse momentene har jeg vært inne på allerede i

ulike sammenhenger, men jeg skal her forsøke å gi en sammenfattende drøfting av validitet i relasjon til mitt konkrete prosjekt.

Validitet og reliabilitet knytter seg, som de engelske adjektivene *valid* og *reliable* uttrykker, til forhold som har med gyldighet og pålitelighet å gjøre. Det handler også om kvaliteten på en kvalitativ studie (Brinkmann og Tanggaard 2015, s. 521-531), og om i hvilken grad forskeren klarer å skape troverdige resultater.

Validitet blir ofte forbundet med evidens og sannhetsvurdering, men dette er krav som er vanskelige å etterleve i kvalitative studier som baserer seg på fortolkning og forståelse, snarere enn på målbare og etterprøvbare resultater. Derfor mener Tanggaard at vi bør utvikle «kvalitetskriterier, der respekterer den kvalitative forsknings særegenhet» (Brinkmann og Tanggaard 2015, s. 522). Det som en kan si noe om i kvalitative studier, er om det kan iakttas en sammenheng mellom studiens målsettinger og måten den er gjennomført på, og i hvilken grad det finnes sammenheng og refleksjon rundt studiens design og metodebruk (Brinkmann og Tanggaard 2015, s. 523 og McKenney og Reeves 2013⁸⁴). Ongstad (2013a) hevder i forlengelsen av dette at validitet etableres av «forskerens konkrete kommunikative handlinger som for eksempel å velge ut, fokusere, generalisere, slutte, analysere, konkludere etc.» (s. 26). Jeg skal i det følgende peke på hvordan dette kommer til uttrykk i min konkrete studie.

I mitt prosjekt er det jeg som har implementert en design og jeg som har inspirert lærerne med mye ny faglig input. Med dette har jeg ønsket å gi lærerne et grunnlag til å tenke videre selv og til å utføre undervisningen uten min innblanding (se også avsnitt 5.2.2). Det at jeg har valgt å trekke meg tilbake, var et forsøk på å kunne innta en mer objektiv rolle i gjennomføringsfasen. Den tilbaketrukne rollen min er også begrunnet i at lærerne skulle få mest mulig eierforhold til undervisningen, og at den skulle foregå i så naturlig en setting som mulig.

Allikevel vil det alltid oppstå utfordringer og dilemmaer, blant annet i forhold til i hvilken grad lærerne og elevene var påvirket av at de ble forsket på. Dette handler om forholdet mellom lærernes *natural behaviour* og det å være deltaker i et, til en viss grad, iscenesatt forløp (Pauwels 2010). I en designstudie som min er det vanskelig å unngå at lærerne forbereder seg noe utover det vanlige til undervisningen, og kanskje også at lærere og elever reflekterer og svarer på mine spørsmål på måter som de tenker er forventet av dem. Når det er sagt, så opplevde jeg lærerne som trygge, erfarne og vant til å ha observerende blick på seg. Hertil kommer at klasserommets her og nå, og samhandlingen med aktive småskoleelever, krever lærerens fulle oppmerksomhet og

84 McKenney og Reeves 2013, kap 6, avsn: «Structured reflection».

tilstedeværelse. Jeg vurderer derfor at lærerne underviste og veiledet relativt upåvirket av min tilstedeværelse med kamera. Lærerne ga inn imellom uttrykk for at de kjente på et visst prestasjonskrav og en usikkerhet i forhold til om det de gjorde var «riktig», og om det var bra nok. Til dette svarte jeg ofte at det ikke fantes noen fasitsvar, og at alle anstrengelsene og refleksjonene deres var verdifulle innspill til vår felles drøfting, utforskning og mulige nye erkjennelser. Generelt var det min klare oppfatning at lærerne gikk inn i prosessene med å forstå og utforske multimodale læringsprosesser, med engasjement og en åpen og autentisk holdning.

Å gjennomføre en studie som enkeltforsker, gjør resultatene mer sårbare, og det finnes derfor et større behov for å få andre blikk og stemmer inn. Dette behovet har jeg forsøkt å imøtegå på ulike måter, blant annet ved å benytte meg av en vifte av ulike metoder for datainnsamling. I mitt tilfelle betyr det at jeg analyserer og samholder data fra henholdsvis videobservasjoner, evaluerende samtaler og tekstanalyser (se også avsnitt 5.4). Slik *metodetriangulering* er en hyppig brukt metode innenfor kvalitativ forskning. Hensikten med denne metoden blir ofte beskrevet som at man ønsker å øke troverdigheten, eller oppnå mer valide resultater gjennom å belyse en tematikk gjennom ulike blikk og fremgangsmåter (Hetmar 2007). Siden det er omstridt om reell validitet er mulig å oppnå i kvalitative studier, så blir det mer presist å definere forskerens hensikt med triangulering som en måte å «sharpen the awareness of their blind spots and to sketch out several possible pictures and understandings of the dynamics of the field» (Hetmar 2007, s. 85).

Å anvende tre ulike typer av data, som det er nevnt i sitatet ovenfor, tegner et rikt bilde av det feltet jeg har undersøkt. Samtidig gir det meg muligheten til å relatere elevbildebøkens «tause kunnskap» om multimodal kommunikasjon med hva elevene faktisk sier og uttrykker mer eksplisitt i både samarbeidsprosesser og evalueringssamtaler.

Det å drøfte et fagstoff og konkrete undervisningsopplegg med lærere kontinuerlig gjennom to år, har vært en rik kilde til å modne min egen forståelse av de prosesser som har funnet sted. Tallrike evaluerings- og forberedelsesmøter har også gitt meg anledning til å prøve ut begynnende tolkninger og få innspill og nye perspektiver på disse. I metodelitteraturen kalles slike prosesser for å gjennomføre en art *troverdighets-sjekk* (Brinkmann og Tanggaard 2015, s. 525) eller for *respondent validation* (Flewitt 2005, s. 561). Lærerne har også gitt innspill og justeringer på designen som har bidratt til å løfte det helhetlige opplegget og å gjøre det mer i samsvar med realiteten i klasserommet. Under den siste intervensjonen fikk vi med oss en ekstra lærer som

ikke hadde vært med fra starten. Hun deltok etter hvert også på evalueringsmøter og representerte et ferskt og skarpt utenfra-blikk inn i vårt etablerte samarbeid.

Når det gjelder tekstanalysene av elevenes bildebøker, har jeg selv gått nøye gjennom transkripsjonene, både for tekst-bildelesninger og for lyd. I tillegg til egne dobbeltlesninger har jeg anvendt det som Brinkmann og Tanggaard (2015, s. 525) kaller «en ekstra analytisk forfatter» med fagkompetanse innenfor feltet bildebøker, stemmebruk og multimodalitet, til å gå igjennom bildebøkene og vurdere opp mot mine transkripsjoner – et slikt dobbeltblikk bidrar til kvalitet og kan til en viss grad veie opp for mine egne eventuelle *blind spots*. Denne eksterne fagpersonen var i store trekk enig i mine lyd- og bildetranskripsjoner, men har kommet med supplerende innspill, samt justeringer i noen få tilfeller hvor jeg som forsker kan ha hatt et litt for velvillig øre eller blikk.

Reliabilitet handler, som nevnt, om å skape troverdighet rundt undersøkelsen. Her snakker man særlig om det at en studie skal kunne gjentas og etterprøves av andre (Brinkmann og Tanggaard 2015, s. 523). Også dette kriteriet strider mot den kvalitative forskningens natur, idet det her gjerne er snakk om helt unike empiriske materialer og subjektive fortolkninger som ingen andre vil kunne utføre helt på samme måte. Det som derimot blir av stor viktighet for den kvalitative forskeren, er å skape *transparens* og synliggjøring av hele prosessen. Designforskerne Barab og Squire (2004) sier om dette at: «Therefore, the goal of design-based research is to lay open and problematize the completed design and resultant implementation in a way that provides insight into the local dynamics» (s.8). Et slikt krav forsøker jeg å tilfredsstille på flere måter.

Først og fremst har jeg synliggjort mangfoldet og omfanget av den totale empirien i oversiktene i avsnitt 5.4. Videre har jeg gitt eksplisitte refleksjoner om en systematisk håndtering av transkripsjon, koding og analysemåter (se avsnitt 5.5 og 5.6). Jeg har også lagt ved transkripsjoner av de analyserte elevbildebøkene (Vedlegg 5-10), digitale filer som inneholder bøkens lydside (se Vedlegg 16) og stikkordbaserte oversikter over de to første intervensjonene (se Vedlegg 1 og 2). Alt dette er dokumentasjon, men viktigst er det hvordan jeg har håndtert, systematisert og analysert disse data.

Det å gi leseren innsyn i den lokale konteksten, bidrar også til å skape innsikt og troverdighet. Brinkmann og Tanggaard (2015) sier om dette at det gjelder å skildre konteksten mest mulig systematisk og i et passende omfang (s. 526). Ongstad (2013a) beskriver konteksten som et eget semiotisk system og hevder at «Å validere er å gjøre ulike kontekstaspekters mulige innflytelse på ytringens mening eksplisitt» (s. 38). I

min studie utgjør klasseromskonteksten en viktig del av selve empirien og er derfor en avgjørende faktor for de helhetlige tolkningene.

Jeg har i denne avhandlingen forsøkt å gjøre konteksten for studien min så tydelig som mulig for leseren. Dette har jeg gjort gjennom såkalte *tykke beskrivelser* (Hetmar 2007, s.96) av omstendigheter rundt forskningsarbeidet mitt. I dette metodeavsnittet (kapittel 5) har jeg i flere avsnitt gitt fyldige beskrivelser av både designen, refleksjonen rundt designen, av lærer-forsker samarbeidet, av deltakerne samt av den lokale skolekonteksten som studien er utført i. Samtidig trekker jeg inn en rekke dialogutdrag og sitater fra evalueringssamtaler i analysekapitlene. Disse representerer en direkte gjengivelse av deltakernes stemme inn i avhandlingsteksten og skaper nærhet til den empiriske virkeligheten i klasserommet. Det gode eksemplet har en egen kraft og imøtekommer validitetskravet om å forankre analysene i empirinære eksempler. Brinkmann og Tanggaard (2015) begrunner dette med at «Eksemplene tillader andre at vurdere sammenhengen mellom data og forskerens forståelse heraf samt åpner op for alternative forståelser» (s. 525).

Selv om jeg har gjort grundige vurderinger hele veien når det gjelder valg av metoder og utvikling av designen, så har alle studier sine utfordringer, begrensninger og ting som kunne vært gjort annerledes. Jeg har allerede nevnt forskerens involvering som et eksempel på noe av dette. Videre har jeg reflektert over forbedringspotensial knyttet til video-opptak og datainnsamling i avsnitt 5.4.

Enda en side ved validitetsvurderingen av en forskningsstudie er, som nevnt, resultatenes generaliserbarhet. Tanggaard argumenterer for heller å operere med det mindre bastante begrepet, *gjenkjennelighet*, i en kvalitativ kontekst (Brinkmann og Tanggaard 2015, s.522). I en EDR- studie er dette spørsmålet særdeles relevant på grunn av metodens intensjon om å skape såkalt *usable knowledge*, som kan ha overførbarhet til andre kontekster. Barab og Squire (2004) presiserer allikevel at en bør være kritisk og forsiktig med å generalisere en lokalt forankret design-studie:

It is also the responsibility of the design-based researcher to remember that claims are based on researcher influenced contexts and, as such, may not be generalizable to other contexts of implementation where the researcher does not so directly influence the context (s.10).

Det burde være opplagt at ingen vil være i stand til å gjennomføre akkurat det samme i en ny kontekst, men resultatene kan allikevel være til inspirasjon og gjenskapes i nye, men lignende former og i lignende kontekster.

Jeg har i det foregående gitt en rekke eksempler på forhold som knytter seg til vurdering av validitet og reliabilitet i mitt konkrete forskningsarbeid. Om denne studien klarer å gi relativt valide svar på sine egne målsetninger, vil jeg drøfte videre i

konklusjonen etter de tre store analysekapitlene som utgjør kjernen i dette avhandlingsarbeidet.

6 MULTIMODALE ISCENESETTELSE AV BILDEBØKER I ET LESEOPPLÆRINGS PERSPEKTIV

Dette kapitlet har fokus på det første av leseprosjektene, der interaktiv tavle ble utforsket som arena for å samtale om bildebøker i et multimodalt perspektiv.

6.1 Bildeboken som ledd i leseopplæring

Leseforløpene i dette prosjektet handler primært om å lytte til og samtale om tekst og bilder og om å bygge multimodal og narrativ tekstkompetanse hos elevene i helklasseundervisning. Hvert av leseforløpene inneholder samtidig momenter med fokus på elevens egen lesing av passasjer fra dikt og bildebøker i timene eller utdrag fra de gjennomgåtte tekstene som hjemmelekse. Gjennomgangen av denne hjemmeleksen utgjør ikke en del av denne studiens empiri, men er allikevel viktig å nevne fordi den sier noe om hvilken rolle et grundig forarbeid med en tekst spiller for elevens egen lesing. Tanken er at det å nærlese tekst og bli godt kjent med et narrativt univers gjennom klasse-samtaler skal legge et godt grunnlag for å klare å lese teksten på egenhånd.

Dette prosjektet er forankret i en tenkemåte hvor det vektlegges at elevene får inspirerende og meningsfulle leseopplevelser basert på gode barnelitterære tekster og hele sammenhengende verk. Dette er i tråd med en såkalt *analytisk lese måte* som også barnelitteraturforsker Evelyn Arizpe m.fl. (2013) løfter frem i sine studier av skjønnlitteratur i klasserommet (s. 243). En analytisk lese måte kan defineres som en tilgang til lesing der elevens «nyervervede avkodingsferdigheter integreres og videreutvikles i meningssøkende aktiviteter som oppleves som interessante og relevante av elevene» (Bråten 2007, s. 53). Også Håland og Hoel (2016) løfter frem viktigheten av litterær lesing i den første lese- skriveopplæringen, og viser hvordan elever kan posisjonere seg som litterære lesere av bildebøker allerede i 1. klasse. Denne studien kommer inn på at litterært fortolkningsarbeid knytter seg til både bilder og verbaltekst (Håland og Hoel 2016, s.33), men legger, utover dette, mindre vekt på desidert nærlesing av bildene.

Det er lang tradisjon for å bruke bildebøker i skolens leseopplæring både i Norge og i andre land, men som jeg tidligere har vært inne på, og som studien ovenfor også viser, så er det mer usikkert i hvilken grad bildene er gjenstand for virkelig nærlesing i klasserommet. Det finnes imidlertid flere empiriske studier, der forskere har vært involvert i å legge særlig til rette for nærlesing av bilder i bildebøker, og der bar-

nas respons står i fokus (bla. Arizpe og Styles 2003, Youngs og Serafini 2013, Pantaleo 2005 og Baird, Laugharne, Maagerø og Tønnessen 2015). Youngs og Serafini (2013) ser på hvordan elever på 5.trinn skaper mening i møte med det de kaller *visual design elements* i historiske bildebøker, og har fokus på i hvilken grad elevene er deskriptive eller fortolkende i sine responser. I studien til Baird m. fl. (2015) er det fokus på den implisitte leseren som er innskrevet i to utvalgte bildebøker, samt på hvordan empiriske lesere på 7 og 8 år bruker bildene aktivt i sine tolkninger og responser på tekstene. Begge de nevnte studiene (Baird m.fl. 2015 og Youngs og Serafini 2013) vektlegger barns respons på formmessige og strukturelle sider ved bildeboklesingen, samt aspekter som angår innhold, sosial kontekst og virkelighetsreferanser, herunder bildebøkernes overføringsverdi til barnas «real life experiences» (Baird m.fl. 2015, s. 5).

Både de ovennevnte empiriske studiene samt mer teoretiske studier av bildebøker, understreker bildebokens didaktiske potensial i leseopplæringen. Dette gjelder også Painter, Martin og Unsworth (2013) som, i sitt multimodale rammeverk for analyse av bildebøker, understreker at disse tekstene er «not only enjoyable and engaging for young readers, but offer a very important ‘training’ in becoming sensitised in how to read narrative texts (including monomodal ones) in ways that are educationally valued» (s. 156). Barnelitteraturforskeren Frank Serafini (2010) peker i sin forskning på et behov for å inkludere bildelesing i arbeidet med leseforståelse, og hevder at «This shift from a linguistic focus to a multimodal [perspective] requires readers to navigate, design, interpret and analyze texts in new and more interactive ways» (s. 86). Å interagere med bildetekster på nye og kreative måter er nettopp hva det legges opp til i det tavlearbeidet som jeg skal vise til i det følgende.

Det gjeldende læreplanverket for norskfaget legger vekt på at elevene etter 2. trinn skal kunne «samtale om hvordan ord og bilde virker sammen i bildebøker og andre bildemedier» og «samtale om personer og handling i eventyr og fortellinger» (Udir 06/13). Her fremheves altså bildeboksjangeren helt eksplisitt, samtidig som det legges vekt på narrativt innhold og multimodalt samspill mellom tekst og bilde. Det er verdt å merke seg at det i det første målet legges tung vekt på bildet som modalitet i et reseptivt perspektiv. Lydmodaliteten i multimodale tekster blir ikke nevnt eksplisitt i reseptive mål på dette trinnet. Det siste er interessant sett i lys av at elevene senere skal kunne skape sine egne multimodale tekster med bruk av alle tre modaliteter både tekst, bilde og lyd (Udir 06/13)⁸⁵). Den australske medie- og barnelitteraturforskeren Len

85 Til sammenligning legger danske læreplaner for 1.-2. trinn opp til at elevene under hovedområdet *Fortolkning* (underområdet *Undersøgelse*) skal ha «viden om enkle sproglige, lydlige og billedlige virkemidler»,

Unsworth (2014) har i flere av sine arbeider fokusert på møtet mellom barnelitteratur og nye medier i et didaktisk perspektiv. Unsworth (2014) fremhever i en artikkel at viden om bilde-tekstsamspill er avgjørende i leseopplæringen, men peker samtidig på at det i for liten grad legges opp til systematisk arbeid med dette i (den australske) skolen. Til sammenligning med norske (og danske) læreplaner er det her interessant å lese hvor detaljerte mål det australske læreplanverket har etter 2. trinn når det gjelder bilde-tekst lesing. Her skal nemlig elevene kunne «Identify visual representations of characters' actions, reactions, speech and thought processes in narratives, and consider how these images add to or contradict or multiply the meaning of accompanying words» (Unsworth 2014, s. 28). Dette målet har høy grad av nyansering når det gjelder bildelesing og tekst-bildesamspill, samtidig som dette knyttes helt eksplisitt til arbeid med skjønnlitteratur og personkarakteristikk. Et slikt mål kan sies å være betegnende og inspirerende for noe av det bildelesingsarbeidet som foregår i denne studien.

6.2 Den interaktive tavlens affordans i leseopplæring

I teorikapitlet ovenfor var jeg inne på hvordan ulike digitale verktøy eller andre artefakter har sine ulike affordanser eller innebygde muligheter for læring. Jeg skal her gå mer spesifikt inn på hvilke affordanser som finnes i verktøyet interaktiv tavle, og hvordan disse kan ha relevans for lesearbeid i klasserommet, slik som det former seg i dette prosjektet.

Jeg vil i det følgende vise til flere studier om bruk av interaktiv tavle i skolen (Wølner 2013 og 2015, Fibiger og Nissen 2012, Mercer m.fl. 2010, Jewitt m.fl. 2007, Gillen m.fl. 2007, Gill og Islam 2011), men kommer ikke til å gå systematisk inn i alle nyanser av det som forskning viser frem som konstruktiv tavlearbeid. Siden jeg velger å gjøre noen utvalgte analytiske nedslag i materialet om lesing og tekstarbeid på interaktive tavler, får jeg for eksempel ikke sett på dramaturgien i lærerens tavleressurs som helhet. Jeg kommer til å velge ut aspekter som knytter seg til de spesifikke intervensjonene og til det konkrete lesearbeidet med barnelyrikk og bildebøker i dette prosjektet. Intervensjonene om bildeboklesing er blant annet inspirert av lærebøker av Wølner (2013) samt Fibiger og Nissen (2012), som begge gir konkrete og klasseromsnære eksempler på hvordan bildeanalyse og arbeid med bildebøker kan settes i spill med bruk av dynamiske verktøy på den interaktive tavlen. Wølner (2013 og 2015)

her utelates til gjengjeld aspektet om samspill. Under samme kategori og trinn finnes dette målet om narrativ kompetanse: «Eleven har viden om tema, genre, forløb og personskildring» (Undervisningsministeriet, 2014a).

samt Egeberg og Wølner (2011) har gitt viktige bidrag til nordisk forskning om interaktive tavler i mange fag og peker, i en rapport fra et større forskningsprosjekt, på at lærere i grunnskolen har behov for innspill og støtte over tid til å ta i bruk den interaktive tavlen på nye og mer interaktive måter, samt at det finnes et behov for en mer eksperimentell design i bruken av tavlene (Egeberg og Wølner 2011, s. 11).

I mitt prosjekt var det en intensjon å utforske i praksis hvordan lærere kunne gjøre et kreativt og dialogisk lese- og bildearbeid med bruk av interaktiv tavle, fundert på en multimodal og sosiosemiotisk tenkning. Dette ble, som nevnt, gjennomført i en educational design research-setting i tråd med Neil Mercer m.fl. (2010) sine utsagn om at «we need to consider not the potential functionalities of the IWB, but its actual uses in classroom contexts and teacher perceptions of those uses» (s. 4)⁸⁶. Mercer har, sammen med flere andre forskere, gjennomført prosjekter med fokus på den interaktive tavlens potensial for dialogisk undervisning (Mercer m.fl. 2010 og Gillen, Staarman, Littleton, Mercer og Twiner 2007) og er her opptatt av konteksten og samhandlingen rundt tavlebruken. Carey Jewitt m.fl. (2007) har, i tråd med den sosiosemiotiske tradisjonen, et litt annet hovedfokus i sine studier om interaktive tavler, der de legger stor vekt på lærerens dynamiske *tavle design* og på selve tavleteksten som blir produsert. I min studie er det en intensjon å balansere et fokus på både lærerens tavletekst og den interaksjonen som finner sted i klasserommet.

En av de vesentligste kjennetegnene og fordelene ved interaktive tavler⁸⁷ er at de gir muligheten til å bearbeide og sjonglere sømløst mellom ulike modaliteter som bilder, skrift, lyd og farger (bla. Mercer m.fl. 2010, Jewitt m.fl. 2007, Gillens m.fl. 2007). Jewitt m.fl. (2007) understreker at læreren må ta reflekterte valg når det gjelder tavle design og bruk av ulike modaliteter:

Teachers need to be given the time to reflect on what mode is best for what purpose. Text design demands thought about how the links and relationships between modes and screens impact on shapes of knowledge, and particularly the classification of knowledge in the classroom (s. 314).

Tavlen gir mulighet til å iscenesette, i hel klasse, en mer visuell og auditiv tilgang til lesing med fokus på skriften som visuelt uttrykk, på lyd og på et variert bildemateriale som støtte, opplevelse og inspirasjon i leseprosesser. All skriftspråkopplæring bygger naturlig på elevens talespråk, og det er derfor avgjørende for eleven å forstå at skriften er et symbolsk uttrykk for talen (Bråten 2007, s. 48). Den interaktive tavlens lyd-dimensjon har derfor også sine styrker for begynnerleseren som ikke mestrer skriftspråk-

86 IWB er den engelske forkortelsen for Interactive whiteboard.

87 I dette prosjektet ble det brukt SMART board med tilhørende programvare SMART note book.

ket til fulle. Å lytte og å lese høyt står sentralt i leseopplæringen, og her gir tavlen mulighet for å både spille av og ta opp stemme. Det som ellers skiller den interaktive tavlen fra mange andre digitale verktøy, er kombinasjonen av et mangfold av multimodale og digitale muligheter med lærerens egen levende stemme og tilstedeværelse som leder av dialog om tekster. Også lydeffekter og musikk kan være meningsbærende og bidra til estetisk opplevelse og tekstforståelse og kan knyttes til tavlen. I dette prosjektet vil den interaktive tavlen fremstå som en arena for å iscenesette tekstlesing visuelt og auditivt og for å stimulere gode litterære samtaler⁸⁸). Mercer m. fl. (2010) har studert lignende dialogiske prosesser og hevder at: «IWB allows a flexibility in the marshalling of resources that enables teachers to create interesting multimodal stimuli for whole-class dialogue much more easily than do other technologies» (s. 12).

Den interaktive tavlen tilbyr en rekke tekniske muligheter og verktøy og har et stort potensial når det gjelder tegnarbeid i vid forstand. Den interaktive tavlen er en stor berøringsskjerm som betjenes via touch eller tastatur og egner seg med sitt store format særlig godt til samtaler og interaksjon i helklasseundervisning (Gillen m.fl. 2007, s. 243). Det at *tegn* (eller *objekter*⁸⁹) som de kalles i programvaren) kan produseres, endres, forstørres, forminskes, flyttes, isoleres, skjules, kombineres og transformeres, skaper muligheter for et dynamisk lærings- og tegnarbeid.

Det å kunne sjonglere med tegn, tekster og modaliteter åpner muligheten for å arbeide ut fra et del-helhetsperspektiv, hvor tekstfragmenter, ord og bildeutdrag kan kombineres og isoleres på ulike måter. En sådan tenkning er også i tråd med en dynamisk veksling mellom syntetiske og analytiske lese måter, hvor henholdsvis *hele tekster* og *språkets mindre enheter* i form av bokstaver, stavelser og lyder er i fokus (Bråten 2007).

Som det fremgår av ovenstående og av forskning på feltet, bør tavlebruken og de teknologiske verktøyene alltid være faglig og didaktisk begrunnet og vurdert (Mercer m.fl. 2010, Jewitt m.fl. 2007 og Wølner 2015). Slik har både mitt og andres forskningsbidrag et klart fokus på hvordan «IWB text design can contribute to a better

88 I dette prosjektet har det i tillegg vært et poeng at elevene skulle møte bildeboken i ulike medier og multimodale formater, fra papirboken til bildebok på interaktiv tavle, og til bildebok-apper med innlest stemme og lydeffekter. Dette er i tråd med læreplanens mål om at elevene skal «lese enkle tekster med sammenheng og forståelse på papir og skjerm» (Udir 06/13). Laukka (2013) løfter frem hvordan vi sjelden retter oppmerksomhet mot bokens fysiske egenskaper, men at «läsupplevelsen är förknippad med det materiella» (s. 188).

89 Skillet mellom tegn og objekter kan her ses som parallell til skillet mellom modaliteter og medier. Et tegn er innenfor den sosiosemiotiske tradisjonen lik en meningskapende enhet eller modalitet, mens et objekt kan ses på som en digital enhet i et medium.

understanding of the relationship between forms of representation, technology, literacy and pedagogy in the school classroom» (Jewitt m.fl. 2007, s. 316).

Et annet grunnleggende trekk ved den interaktive tavlen er, som navnet tilsier, at den inviterer til ulike former for dynamisk interaksjon mellom deltakerne i undervisningssituasjonen og mellom deltakerne og verktøyet eller artefakten. Jewitt m.fl. (2007) legger vekt på elevenes aktive deltakelse i undervisningen, men skiller mellom *technical* og *physical interactivity* og *conceptual interactivity* (s. 312). Den første handler om fysisk interaksjon med teknologiske verktøy og tegn på tavlen, mens den andre har fokus på samhandling med og utforskning av lærestoffet (s. 312). Ofte henger disse to nært sammen, noe også Mercer m.fl. (2010) peker på ved at tavlearbeidet blir en måte å «provide a material support for the development of their ideas» (s. 8). Læringspotensialet og interaksjonen ligger altså både i handlingene med konkrete tegn på tavlen og i mer abstrakte, verbaliserte prosesser som finner sted i dialogen og interaksjonen mellom lærere, elever og fagstoff. Mercer m.fl. (2010) opererer med en lignende tenkning i form av et vidt dialogbegrep som ifølge ham innbefatter

the use of nonverbal dialogue at the IWB – including sharing understandings or creating new digital artefacts through annotation, drawing, manipulation, linking, sorting etc. (often in conjunction with talk) (s. 7).

I prosjektet med å lese barnelyrikk og bildebøker på interaktiv tavle, har lærerne tatt et valg om å designe relativt «ferdige» presentasjoner. I noen tilfeller blir elever spurt om å komme opp til tavlen, men i dette bildebokprosjektet er det primært læreren som bearbejder tegn på tavlen underveis i leseprosessen. Selv om elevene ikke så ofte er ved tavlen, så møter de allikevel lærernes tavletekst som er dynamisk og levende. Elevenes interaksjon med tavleteksten foregår altså primært i form av verbale innspill og det som Jewitt m.fl. (2007) kaller «conceptual interactivity», samtidig som lærerens konkrete og fysiske tegnarbeid på tavlen fungerer som inspirasjon og igangsetter. Elevenes eget aktive arbeid og tegnproduksjon foregår oftere ved at lærerne gir oppgaver i tilknytning til tavlepresentasjonen, slik som også Mercer m.fl. (2010) uttrykker det «away from the IWB including, for example, [...] manipulating/annotating paper replicas of IWB images» (s. 7). Slike oppgaver som tar utgangspunkt i papirutgaver av deler av den visuelle tavle-layouten som klassen har samtalt om, kan eksempelvis være en kort skrive- eller tegneoppgave. Fordelene med å arbeide «på papir» er både variasjonen, og at alle (og ikke bare de få utvalgte ved tavlen) kan arbeide på en gang og eventuelt i mindre grupper med å løse en oppgave. Ofte tar læreren i etterkant opp svarene og innspillene fra elevene og skriver dem på tavlen slik at alle ser. Tavlen gir også mulighet til å scanne inn elevenes tegninger og tekster slik at de kan deles i hel

klasse, noe som også Jewitt m.fl. (2007, s. 315) nevner. Lesearbeidet på interaktiv tavle som helhet fungerer, som allerede nevnt, som inspirasjon for elevenes eget omfattende tegnarbeid i prosjektets siste og viktigste del. Det å delta med aktivt og skapende tegnarbeid på et digitalt berøringsverktøy, tar elevene altså igjen i prosjektets siste del.

I eksemplene under skal jeg gå nærmere inn på hvordan tavle- og tegnarbeidet, som det utspiller seg i dette konkrete prosjektet, bidrar til kollektiv meningsskapning og tekstforståelse gjennom både variert og dynamisk tegnarbeid og gjennom samtale og dialog.

6.3 Utgangspunkt for analyse av utvalgte eksempler fra leseforløpene

Jeg vil i det følgende trekke frem og analysere utvalgte momenter og glimt fra tavle- og lesearbeidet som i særlig grad har stimulert elevenes engasjement og tekstforståelse, eller som støtter elevens forståelse for det multimodale og det narrative og peker frem mot tekstskapningen. Videre vil jeg fokusere på hvordan læreren legger til rette for lesearbeid med utgangspunkt i de ulike modalitetene og relevante verktøy på den interaktive tavlen. Samlet sett, kaller jeg dette for lærerens tavledesign. Videre vil jeg se på hvordan elevene responderer på bildeboklesingen. Jeg vil i analysene legge vekt på følgende punkter i form av lærere og elevers arbeid med og samtaler om:

- visuelle virkemidler i bildeboken og i lærerens tavledesign
- høytlesing og stemmebruk
- samspill mellom skriftbilde og stemme
- samspill mellom tekst og bilde

Jeg skal se på sekvenser fra materialet som er særlig interessante i forhold til ovennevnte kriterier. Mercer m.fl. (2010) bruker betegnelsen «critical episodes» for slike uvalgte passasjer, som i hans tilfelle består primært i dialogutdrag som viser frem særlig interessante momenter som synes å være engasjerende og meningsfulle for elevenes læring (s. 5). De utvalgte utdragene vil inneholde sitater og kortere dialogfragmenter, men vel så viktig blir kommenterte utdrag eller slides fra lærernes presentasjoner på den interaktive tavlen (artefaktene), samt glimt fra annen type aktivitet enn samtale (korte skriveoppgaver, muntlige presentasjoner, oppgaver, tegning). For å ta vare på den didaktiske og estetiske helheten, vil jeg ta for meg et undervisningsforløp og et bildebokverk om gangen.

6.4 Glimt fra tre bildebokforløp

I det følgende har jeg valgt ut eksempler fra de siste tre leseforløpene i hele leseprosjektet. En viktig grunn til at jeg velger å legge hovedvekten på disse, er at de utgjør et siste steg i prosessen, hvor lærerne har fått en del erfaring med å ta reflekterte valg angående modaliteter og tavledesign. I tillegg gjennomfører lærerne i de siste tre forløpene egne høytlesninger, mens de tre innledende leseforløpene var basert på bildebokkapper og ferdig innleste tekster. At lærerne selv gjorde forberedte høytlesninger førte til større eierskap og større grad av fordypelse i lærerens forberedelse og gjennomføring av disse siste leseforløpene.

I de valgte bildebokeksemplene vil jeg se på hvordan læreren skaper oppmerksomhet rundt bildebøkens narrative forløp, karakterenes utvikling og miljøet handlingen utspiller seg i. Dette gjøres gjennom for eksempel høytlesing og stemmearbeid, samtaler om farger og andre visuelle virkemidler, ulike former for sammenstilling av og manipulasjon av bildemateriale og tekstfragmenter, samt fokus på små visuelle detaljer. Som før nevnt, vil det teoretiske rammeverket for analyse av bildebøker samt multimodal og narrativ teori danne bakteppe for analysene i dette kapitlet (se avsnitt 4.3, 4.4 og 4.5). Jeg vil dog ikke forholde meg like systematisk til dette rammeverket, som jeg gjør i de senere analysene av elevenes egne bildebøker. Perspektiver på dialogisk samhandling i klasserommet vil også stå sentralt i dette kapitlet.

6.4.1 En lek med ord som lyd og som skrift i bildeboken *Ordfabrikken*

I bildeboken *Ordfabrikken* (2012), skrevet og illustrert av Agnès de Lestrade og Valeria Docampo, bruker læreren⁹⁰ tavlens mulighet for å leke seg med de ulike modalitetene som ledd i iscenesettelse og høytlesing av bildeboken, samt tilrettelegging for samtale.

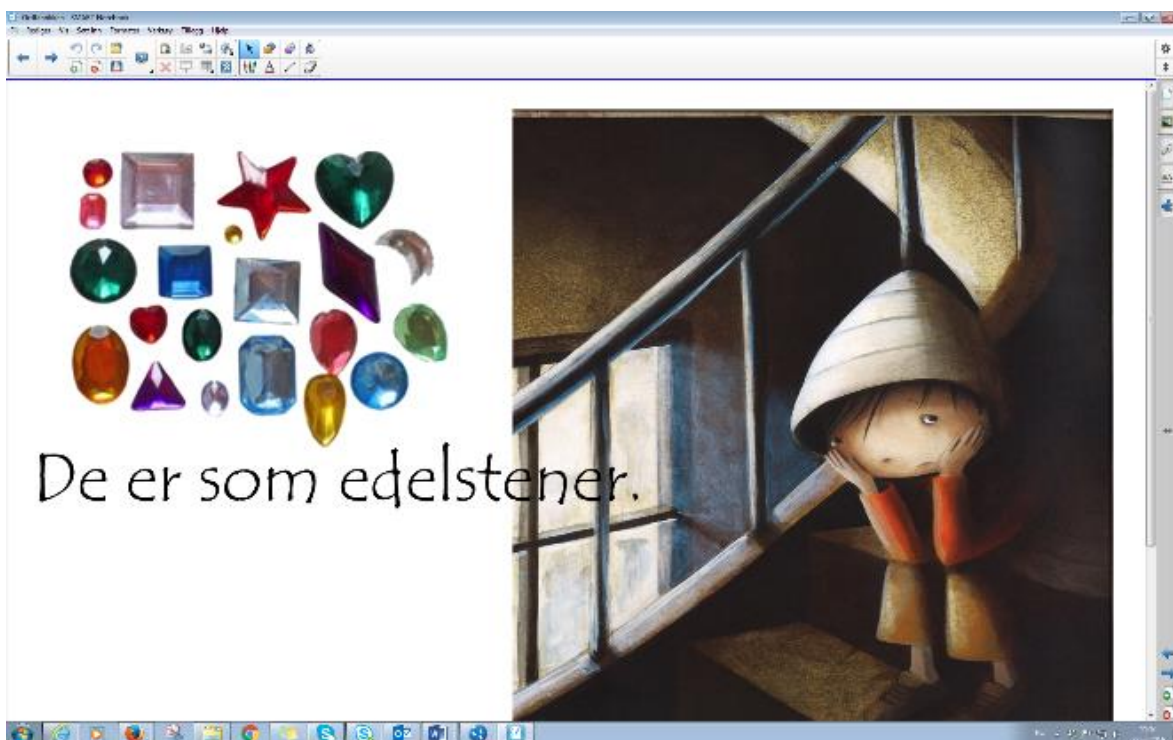
Ordfabrikken er en poetisk bildebok som stimulerer til språklig undring⁹¹). Fortellingen handler om en by som har sin egen ordfabrikk, men ord er dyre og ikke alle har råd til de mest verdifulle ordene. På fine vårdager springer barna i byen rundt med sommerfuglnett for å prøve å fange ord som svever i luften, og som ingen andre har

90 Dette leseforløpet er laget og gjennomført av lærer A: Karen.

91 I en artikkel gir Stokke og Palm (2017) en analyse av et lese- og samtaleforløp om den samme bildeboken *Ordfabrikken*. Denne artikkelen har fokus på flerspråklige elevers samtaler og mulige språklige utvikling i møte med denne bildeboken. Artikkelforfatterne konkluderer med at boken utfordrer og engasjerer flerspråklige elever, nettopp fordi den overrasker, underliggjør og tematiserer språk og lek med ord. Artikkelen viser hvordan elevene i lærerstyrte samtaler utforsker bokens fremmede og fantastiske univers og karakterenes tanker og følelser, samtidig som den stimulerer til å leke med og lage egne ord. Artikkelen til Stokke og Palm (2017) har et annet teoretisk fokus, og ikke samme vekt på bokens multimodale kvaliteter som min studie. Allikevel finnes det, som vi skal se i det følgende, noen overlappende trekk ved de to leseforløpene.

hatt bruk for. Bokens hovedperson Filip fanger tre fine ord som han vil ta vare på som en bursdagsgave til Siri, som han er veldig glad i.

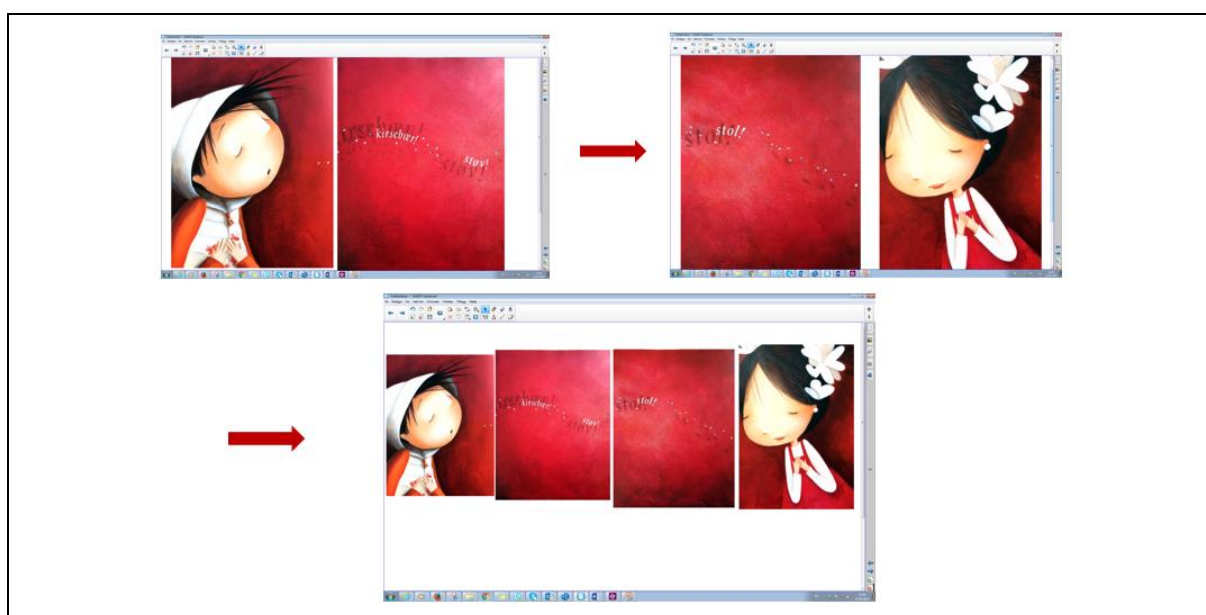
Under høytlesingen av boken skaper læreren en særlig oppmerksomhet rundt nettopp disse tre ordene som i boken blir omtalt med en verbal metafor i form av et sammenligningsbilde: «Ordene flyr mot Siri: De er som edelstener» (oppslag 12 fra bildeboken). Kontrasteringen i samspillet mellom ord og bilde (på originaloppslaget) er slående, idet Filip på bildet er trist og usikker på ordene sine, mens ordene i seg selv er vakre og veier opp for det triste (Se Figur 12). Læreren har uthevet nettopp sammenligningsbildet: «De er som edelstener» med stor skrift på tavlen. Læreren spør elevene om de vet hva edelstener er. Et bilde av glitrende edelstener dukker langsomt opp på tavlen ved siden av den triste gutten. Læreren konkrete og fargestrålende edelstenbilde ved siden av den abstrakte metaforen danner en ny symmetri mellom ord og bilde og støtter elevenes assosiasjoner. En elev reagerer spontant og bryter ut: «Ahh-oij – de var fine». Læreren tilføyer spørsmålet: «Hvis ordene er som edelstener, hva synes han om ordene da?». Den samme eleven svarer at det betyr «at ordene er fine».



Figur 12. Eksempel på tavleside med både kontrasterende og symmetrisk samspill mellom verbal metafor og de to bildene (hhv. det originale bildebokoppslaget og bilde av edelstener).

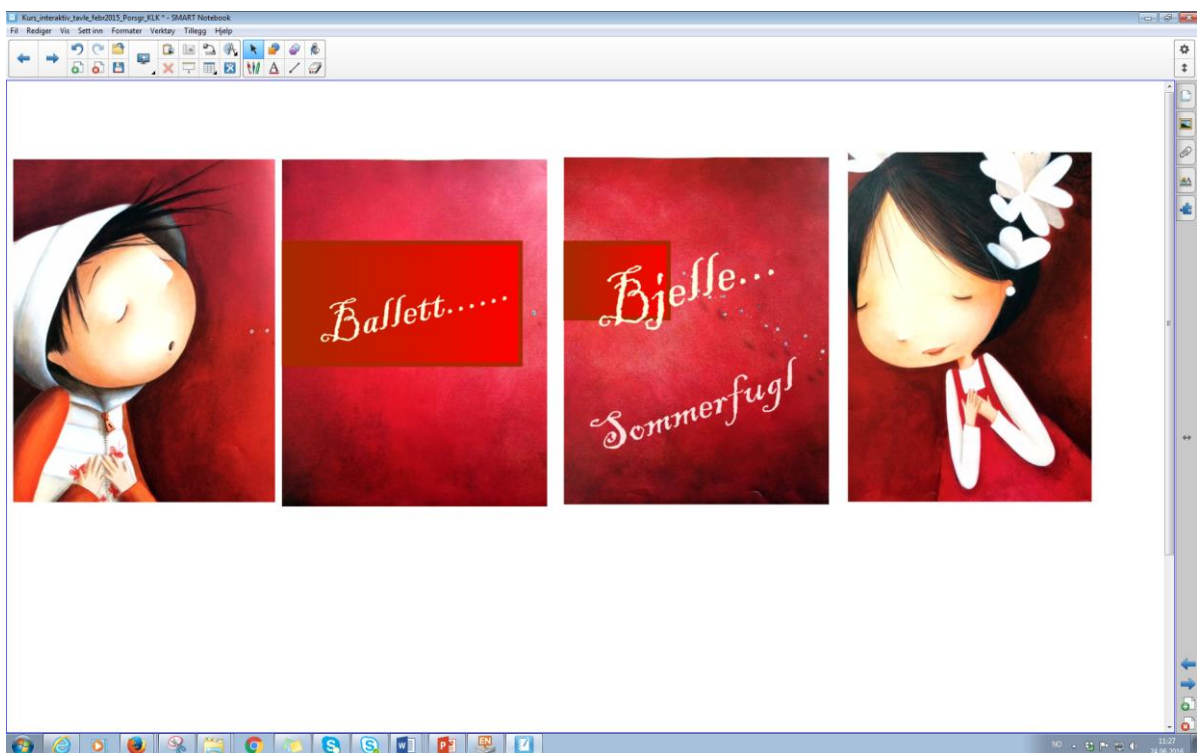
Fra bildeboken: Agnés de Lestrade og Valeria Docampo: *La grande fabrique de mots*.

Læreren skaper ytterligere forventning og utsettelse ved å legge inn en pause, før hun avslører de tre ordene: «Er dere klare for at han skal sende ordene over?» [...], spør læreren. Elevene svarer bekreftende i kor, og læreren leser ordene: «Kirsebær, støv, stol» langsomt, med andakt i stemmen og mer og mer hviskende for hvert ord. Mens læreren leser, klikker hun seg langsomt gjennom tre slides på tavlen. Her ser vi først Filip som sender de to første ordene, deretter det siste ordet og Siri som tar imot, og til slutt koples de to barna og ordene sammen i ett tavlebilde (Figur 13). I originalversjonen av bildeboken opptrer de to første tavleslides som to adskilte dobbelsideoppslag, og vi får aldri sett Siri og Filip samtidig. I klasserommet og på tavlen blir dette til en liten animert sekvens som følger lærerens langsomme avsløring av ordene, slik at rytmen i tavlebildene følger høytlesingen. Læreren spiller her på bildeboksjangerens sidevendningseffekt, samtidig som hun tilfører noe nytt med måten hun leser høyt og presenterer bildene. Den finske bildebokkritikeren og forsker i barnekultur, Maria Laukka (2013), uttrykker det slik: «Att röra sig i bilderbokens rum har att göra med bildrytmen, som uppstår när vi vänder bokens blad» (s. 188). Det blir musestille i klasserommet, en elev bryter ut et stille: «Wauw!», mens en annen gjentar de tre ordene hviskende for seg selv. Læreren har dramatisert tekstens høydepunkt med stemmen sin og med effektfull tavlebruk. Elevene lar seg fange og engasjere av dette grepet. De tre ordene er ikke de vi vanligvis forbinder med en kjærlighetserklæring. Den voksne leseren skjønner at det kanskje er ordenes klang og assosiasjoner, samt inderligheten i fremføringen, mer enn det er innholdet, som betyr noe.



Figur 13. Dramatisert sekvens som går over tre tavlesider. © Agnés de Lestrade og Valeria Docampo: *La grande fabrique de mots*. Alice Éditions

Elevene får heretter en rekke ulike oppgaver, hvor de skal leke seg med ord og stemme. Første oppgave er å si de tre ordene til en makker med tre ulike tonefall, først med en forelsket stemme, så med en sint og til slutt med en trist stemme. Klasserommet yrer av lyd. Neste oppgave er å skape sine egne tre ord, eller «edelstener», som elevene selv ville ha sagt til en god venn. Hver elev skriver sine ord inn i bildebokens egen layout på små lapper med fargeutskrift fra boken, som elevene har fått utdelt. Læreren understreker, i en evalueringssamtale i etterkant, at det var et poeng at også elevenes egne ord «fløy gjennom luften» på den røde bakgrunnen, som Filip sine ord. Noen av elevene får etterpå sine ord skrevet inn i bokens layout på tavlen. Læreren skriver inn elevenes ord med tastatur og hvit skrift. Her hadde det også vært en mulighet at elevene selv kunne ha skrevet på tavlen med en hvit penn og håndskrift (Figur 14)⁹²). Jewitt (2013) peker nettopp på «the visual and dynamic features of writing in digital environments» (s. 20), og fremhever det at man på interaktive tavler kan *annotate texts visually* (s. 23). I dette leseprosjektet finnes det flere eksempler som dette, hvor lærere eller elever i løpet av samtale tilfører skrift på eller ved siden av bildene.



Figur 14. Elevenes egne ord skrives inn i bildebok-layouten på den interaktive tavlen.

92 Her har læreren dekket det opprinnelige på bildebokoppslaget med et rødt felt, slik at det går an å skrive egne ord inn på originaloppslaget på tavlen. Mot slutten av boken bruker læreren et lignende grep, der hun dekker teksten på et oppslag og lar elevene gjette hva som er Filip sine siste ord til Siri.

Ved å skrive direkte inn i bildebokens layout blir elevene medskapere av teksten, og oppgaven bidrar til å kunne leve seg inn i bokens karakterer. Mange av elevene fremfører også sine ord for klassen med ulik stemmebruk. Hermed brukes det som Jewitt (2013) kaller for «'spoken-writing' as a modal resource across a range of digital environments» (s. 20). Flere av elevene har latt seg inspirere av lærerens lese måte, som hermed blir en modellering for deres egen muntlige fremføring. De elevene som leser med mest innlevelse, leser ordene i et langsamt tempo, de strekker vokalene langt og farger stemmen sin med hjertelighet. I klassen er det mange flerspråklige elever som spontant velger å skrive ord på sine egne morsmål. I denne oppgaven blir det mange fine eksempler på poetiske og oppfinnsomme bokstavrim og ord som *zielony-gdziewolny* (som betyr *grønn-hvor-fri* på polsk), *ballett-bjelle-sommerfugl*, *lekkert-friskt-ferskt* og *min-engel-venn*. Hele oppgaven, den opprinnelige bildebokteksten og, ikke minst, de utenlandske ordene, som bare noen få forstår betydningen av, blir en fin anledning til å tematisere og snakke om ordenes betydning versus ordenes lyd. Læreren spør elevene om det er «tingen i seg selv» (betydningen av ordet), eller lyden av ordet som er fin. Noen svarer det ene og noen det andre. I løpet av hele denne økten blir det tematisert og uttalt på mange måter at det betyr mye *hvordan* man sier ordene til en man liker. For heldigvis blir Siri overbevist om verdien i Filip sine vakre ord, og boken ender lykkelig med at de to får hverandre.

Klassen samtaler videre om farger og stemmebruk, denne gangen knyttet til bokens kjernetematikk som handler om dynamikken mellom karakterene i fortellingen. Tekstens konflikt oppstår nemlig fordi Filips rival, Oskar, har rike foreldre, og han kan kjøpe dyre og mange ord som også han vil gi til Siri. En elev nevner den røde fargen som er gjennomgående i hele boken: «Jeg tror jeg vet hvorfor det er rød her. Kanskje fordi det er kjærlighet». En annen elev svarer på spørsmål fra læreren, at «kanskje Oskar er tegnet med brune og mørke farger fordi han ikke er snill». Enda en elev kommenterer at Oskar har bokstaver på klærne. Disse innspillene går på det visuelle uttrykket til karakteren Oskar. Læreren spør videre: «Men sa teksten noe om at han ikke var snill? Hva sa teksten da?» En gutt svarer raskt at «Oskar er Filip sin verste fiende». I bildebokens verbaltekst står det ikke direkte at Oskar var slem. Det står bare at «Filip hater han» (Oppslag 10), og som læreren kommenterer videre at «Oskar smiler ikke». Oskars lite flatterende karakteregenskaper er altså noe som elevene må tolke seg frem til, og som blir synlig i samspillet mellom verbalteksten og bildene.

I dette dialogutsnittet, som finner sted på slutten av hele denne leseøkten, kommer vi inn i en samtale om dynamikken mellom Oskar og Filip:

Oddvar: Oskar er Filip sin verste fiende.
Lærer: Hvorfor ville Siri ikke ha Oskar?
Nanna: Hun likte Filip bedre enn Oskar
Lærer: Hun gjorde nok det men hvorfor?
Silje: Kanskje Filip sa ordene finere?
[Læreren legger inn en kunstpause]
Lærer: Hørte dere det? Det hadde ikke jeg tenkt på, men det var jo veldig. # Det må jeg tenke litt på. Kanskje hun likte Filip bedre fordi at han sier ordene penere enn Oskar?
Lærer: Hvordan tror dere Oskar sa ordene sine da?# De bokstavene her # svever de fint gjennom luften?
[hun peker på tavlen]
Flere elever: Nei. [i kor]
Julie: Det ser mere ut som om han roper dem ut sinna!
Lærer: Hjelper det å si ordet: «Jeg elsker deg av hele mitt hjerte søte Siri» [roper høyt med en streng/sint stemmeføring]. Hvis jeg sier det på den måten her.
Flere elever: Nei
Lærer: Er det bedre da å si: «Kirsebær # støv # stol» [med blid og lav stemmeføring og pause mellom hvert ord]
Mange elever: Ja, ja [i kor]
Lærer: Men var det flere ting?
Herman: Det kan hende at han ikke likte Oskar siden han alltid har på seg svarte klær, og så smilte han ikke, og så sa han ikke ordene med så mye kjærlighet.

Læreren starter her med et åpent spørsmål som krever tolkning fra elevenes side: «Hvorfor ville Siri ikke ha Oskar?». Hun får svar, men ber om videre begrunnelse og utdyping. Før læreren svarer med sin tredje replikk, lar hun eleven Siljes gode svar henge litt i luften. Læreren bruker generelt den retoriske kunstpausen flere steder i dette utdraget. Heretter gjentar hun elevsvaret for klassen og svarer videre med undring og bekreftelse i stemmen at «det må jeg tenke litt videre på». Læreren understreker hermed at dette var et godt svar, og at det ikke nødvendigvis finnes noe endelig fasisvar.

Klassen har etter hvert kommet frem til at det betyr noe hvordan man sier ordene – altså at lyden i seg selv har kommunikativ kraft, men læreren ber om en nyantering. Her bruker læreren to utsnitt fra bildeboken (Figur 15) som stiller skarpt på ordenes visuelle utforming, skrifttype og farge, eller det Kress (2010) kaller skriftens materielle uttrykk (se avsnitt 4.2.4). En jente, Julie, er rask til å kommentere hvordan de svarte og harde bokstavene i Oskars replikk kommuniserer til henne: «Det ser mere ut som om han roper dem ut sinna!»⁹³. Læreren modellerer heretter den kontrasterende stemmebruken til Oskar og Filip, slik at elevene kan kople de to ulike skriftbildene på tavlen til de to ulike stemmene, igjen med bruk av «'spoken-writing' as a modal resource» (Jewitt 2013, s. 20).

93 Denne bildeboken har i etterkant av dette opplegget kommet ut som en samproduksjon i form av både bildebok-app og stillbildefilm med animasjoner (på fransk, engelsk og tysk laget av mixtvision Digital). Både i app-versjonen og i filmen har man valgt å animere og legge lydeffekter og musikk på nettopp disse viktige ordene som de to guttene sier til den ettertraktede Siri. Dette virkemiddelet forsterker budskapet på samme måte som læreren ønsket å få til i undervisningsopplegget sitt.



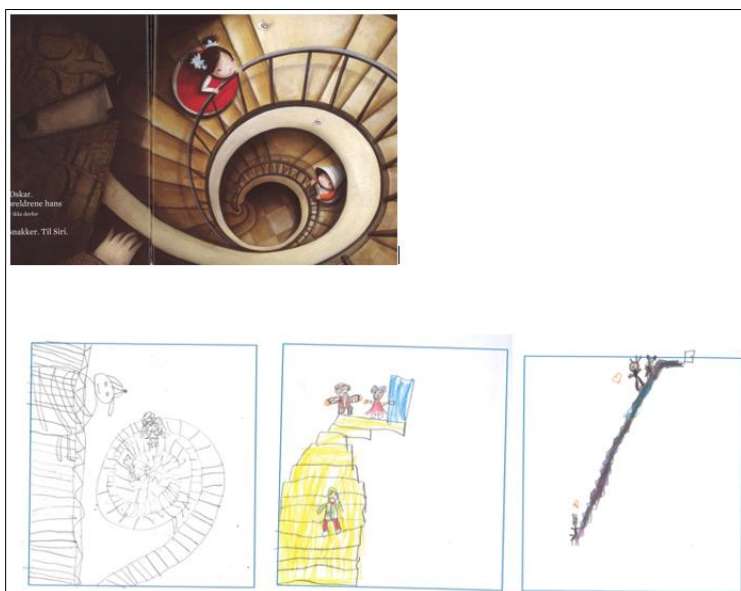
Figur 15. Tavleside som kopler skriftens grafiske uttrykk mot ulik stemmebruk. © Agnès de Lestrade og Valeria Docampo: *La grande fabrique de mots*. Alice Éditions

Det siste elevinnspillet fra eleven Herman kom helt på tampen, men fremstår som en klar og reformulert oppsummering av flere av de innspillene som har vært i løpet av denne leseøkten. Eleven har gjort ordene til en del av sitt eget *internally persuasive word*, som Bakhtin (1981) uttrykker det (se avsnitt 4.2.1).

Under dette korte utdraget er det mange hender i luften og stort engasjement. Flere av elevene har vektige innspill om dynamikken mellom de tre karakterene Oskar, Filip og Siri, mens mange flere deltar på de korte ja-nei svarene. Noe som viser at de er fanget av fortellingen og skjønner poenget. I dette utdraget og i hele denne leseøkten setter elevene, på ulikt vis, ord på betydningen av tonefall og stemmebruk, slik som også læreplanen for Kunnskapsløftet legger opp til, idet elevene skal kunne «samtale om hvordan valg av ord, stemmebruk og intonasjon skaper mening» (Udir 06/13, kompetansemål for 2. trinn).

At elevene har skjønnet plottet og de to guttenes motstridende ønske og maktkamp om den søte Siri, kommer også frem i en tegneoppgave (Figur 16). Elevene ble helt på slutten av leseprosjektet bedt om å tegne noe fra en av bildebøkene som hadde gjort særlig inntrykk på dem. Tre av elevene husker, uavhengig av hverandre, det samme symbolske oppslaget fra bildeboken, hvor Oskar står på toppen av en vakker vindeltrapp og ser ned på Filip som står i bunnen av trappen. Siri står midt imellom (oppslag 10 fra bildeboken, gjengitt i Figur 16). Oskars posisjon øverst og fugleperspektivet setter Oskar i en maktposisjon overfor Filip, som også ifølge verbalteksten, føler seg liten med de få ordene han har til rådighet. Elevene viser i sine tegninger at de tydelig har latt seg fascinere av trappen og på sitt vis forstått symbolikken i perspektivbruken, selv

om dette bildet ikke ble omtalt direkte i løpet av undervisningsøkten. Den første tegningen imiterer det litt vanskelige fugleperspektivet og vindeltrappen med Oskar på toppen. De to neste elevene har begge tegnet en litt enklere utgave av en trapp, der de har plassert en gutt (den ene med sur munn) nederst i trappen og to glade personer med hjertesymbol øverst. Begge bruker et froskeperspektiv til å markere at en av guttene blir tapere i kampen om kjærligheten. Til de to siste tegningene har elevene skrevet en kort og forklarende bildetekst: »Filip ble lei seg fordi Oskar tok bort Siri» og «Jeg har skrevet om en gutt som var forelsket i en jente, men en gutt kom alltid i veien». Elevene setter ikke direkte ord på perspektivbruken i bildebokoppslaget, men tegningene viser at motivet og perspektivet fenger, og de har skjønnet hva slags symbolfunksjon det har.



Figur 16. Elever som tegner, imiterer og tolker perspektivbruk i et bildebokoppslag.

Staffan Selander (2010) peker i boken *Design för lärande* på at vi bør være åpne for at såkalte *tegn på læring* kan opptre i mange ulike uttrykksformer eller modaliteter (s. 25). Særlig når det gjelder de minste elevene i skolen, som ikke har så velutviklet et verbalspråk, er

det viktig å anerkjenne også tegningen som nettopp et tegn på læring, eller som i eksemplet over som et uttrykk for elevens forståelse og tolkning av en bildebok. Arizpe og Styles (2003) har gjort en større studie nettopp av barns visuelle responser på bildebøker. De konkluderer blant annet med at barns tegninger etter leseopplevelser er uttrykk for både følelsesmessig respons og tolkningskompetanse.

Læreren har i denne økten lagt opp til et variert og kreativt tavlearbeid med en bevisst vekslning mellom mange modaliteter, og elevene responderer på bildeboken både i form av verbale ytringer, lek med ordenes lyd og med tegning. Det er stort engasjement i disse timene, og elevene gir ved flere anledninger uttrykk for at de liker denne boken svært godt. Læreren avslutter hele seansen med å konstatere at hun synes denne boken var en *skatt*. En elev responderer med iver i stemmen «Akkurat som en

stor diamant!». Han deler lærerens begeistring for fortellingen ved å knytte an til bokens eget sammenligningsbilde, med «ord så vakre som edelstener».

6.4.2 Visuelle stemninger i bildeboken *Odd er et egg*

Bildeboken *Odd er et egg* (2010), skrevet og illustrert av Lisa Aisato, tematiserer det å være ensom og utrygg og ikke ha mot til å ta kontakt med andre barn. Bokens ikke helt alminnelige hovedperson er Odd på snart sju år. Hans skjøre og sarte sinn blir metaforisk fremstilt, idet hodet hans er et egg som han er notorisk redd for å knuse. Læreren⁹⁴) innleder dette leseforløpet med en førleseaktivitet i form av en samtale om hva som kjennetegner et rått og et kokt egg. Læreren benytter forskjellige sansestimulerende artefakter til denne seansen, fra ekte egg som knuses og snurres rundt til digitale bilder av egg, som ved trykk på den interaktive tavlen forandrer seg til henholdsvis et mykt og et hardt egg. Elevene kommer i felleskap frem til hvor skrekkelig det er når et egg knuses, og hvor stødig et hardkokt egg er. Denne introen er tenkt som et bakteppe for å skjønne egg-metaforikken i boken. Heretter kan høytlesingen og møtet med Odd med eggehodet begynne.

I samtaledelen av dette leseforløpet finnes en sekvens som handler om fargebruk, og som knytter seg til et av de stedene eller omgivelsene handlingen finner sted. Læreren har laget to slides i sin tavlepresentasjon med hver fire bilder fra bildeboken. Det ene settet med bilder har blå og grå toner, og de neste fire bildene utspiller seg i et miljø preget av gule toner (disse slides er ikke gjengitt her). På sidene har læreren plassert fargesirkelen som elevene kjenner fra kunst og håndverk-timene, og de er raske til å respondere med at de gule og grå-blå fargene representerer henholdsvis varme og kalde farger. Læreren spør: «Hva slags følelser får du når det er tegnet med varme farger?», og en elev assosierer til: «sommer, sol, honning, vår». Om bildene i blå og grå toner kommenterer en elev at Odd er så trist på alle disse bildene som har kalde farger.

På det følgende tavlebildet i presentasjonen (Figur 17) har læreren satt sammen to bilder fra den skogen som Odd gjerne oppsøker, og som han opplever som både tiltrekkende og uhyggelig: «Han liker skogen, selv om den er litt skummel med sleipe røtter og harde steiner» (fra verbalteksten på oppslag 5). De to skogbildene, som læreren presenterer ved siden av hverandre, bærer henholdsvis det gule og det grå-blå far-

94 Dette leseforløpet er laget og gjennomført av lærer B: Liv.

gespillet som nevnt ovenfor. Læreren har også koplet en lyd på tavlen til hvert av bildene⁹⁵). I den ene skogen lyder en dyster og mørk susen, mens den andre skogen er full av fuglekvitter og sommerlyder. Læreren kommenterer og repeterer fra boken:

Odd er trist. Vi kan se det på ansiktet hans her. Vi kan se det på hvordan han sitter på steinen. Skogen er tegnet mørk, og lyden er ikke spesielt hyggelig. Den samme skogen er tegnet med helt andre farger når han møter Gunn - for da treffer han en venn og i skogen leker de, og da er han glad.



Figur 17. Kontrast i fargebruk og stemninger.

I følgende utdrag fra klasseromsdialogen skal vi se hvordan læreren følger opp temaet om stemninger i bildene på tavlebildet (Figur 17), og hvordan hun med et tavleverktøy retter oppmerksomheten mot en liten detalj i bildet.

Lærer: Jeg kikka inn i den skogen og så tenkte jeg: Er det bare Odd og skogen? Men nei da, opp på den ene lille kvisten der satt en liten fugl. Den er helt sort. Hva gjør den fuglen? [Imens hun prater, ringer hun inn fuglen med tavleverktøyet magisk pen]

Amal: Kikker på Odd.

Lærer: Hvorfor tror du han kikker ned på Odd?

Håkon: Fordi Odd ser trist ut.

Lærer: Ser han trist ut, jaa. Vi ser at han er veldig veldig trist, men han har med seg en liten fugl i skogen.

Nazreen: Jeg tror han kikker på han fordi han synes at Odd er litt rar.

Håkon: Det er litt rart at han sitter der med paraply når det ikke regner.

Lærer: Men se litt på skogen, se hvordan trærne er tegna.

[Lærer henter en elev (Sigurd) opp til tavlen og holder beskyttende rundt han med armene].

Håkon: Så rart trærne er skeive.

Amal: Det blåser.

Lærer: De har tegnet det som om skogen allikevel beskytter Odd. Han sitter der, og det er mørkt. # Men likevel så er jo skogen rundt Odd, og han har med seg en liten fugl. Det er ikke sikkert Odd opplever det som veldig skummelt?

95 Noen år etter dette undervisningsopplegget har bildeboken *Odd er et egg* kommet ut som bildebokapp med både lyd og animasjoner (Tilrettelagt av Gyldendal Litteratur Digital 2015).

Zairah: Kanskje den fuglen er henne der? [Peker ivrig mot Gunn på tavlen]

Lærer: At den er Gunn?

Lærer: Jeg begynte å leite etter fuglen på disse glade bildene. Jeg fant den ikke. Jeg hørte den [spiller lyd-effekten med fuglelyder]. Men jeg fant noe annet.

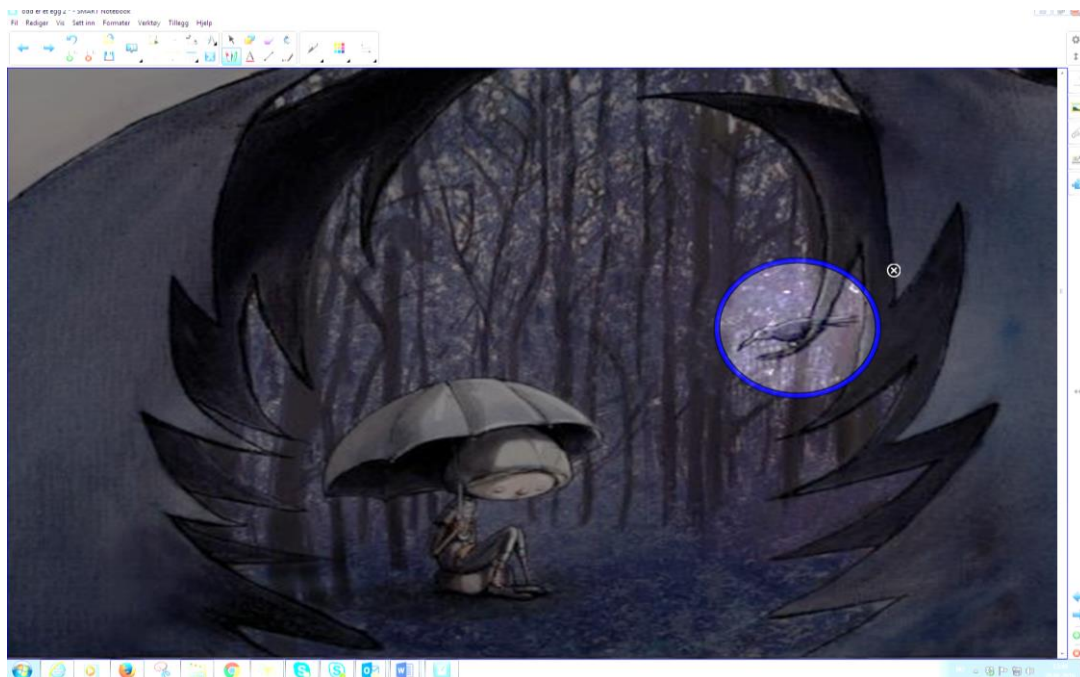
Håkon: Sommerfugler! [Roper det ut]

[Elevene og læreren leter videre i bildene og finner mange sommerfugler. Lærer bruker magisk penn.]

Lærer: Det var ingen sorte litt store fugler i de bildene hvor skogen er glad. Hvorfor tror dere det var sommerfugler? Hva tenker du på da?

Mona: At de er glade,

Nazreen: At det er fint.



Figur 18. Tavleverktøyet magisk pen brukes til å isolere en detalj i bildet.

Læreren inviterer i denne sekvensen til undring og til å gå på oppdagelse i bildene. Hun spør retorisk om Odd er alene i skogen og retter heretter oppmerksomheten mot den lille fuglen i treet. Poenget hennes illustreres helt konkret ved at hun ringer inn og dekontekstualiserer den lille fuglen med en «magisk pen» (Figur 18), slik at blikket vårt i et øyeblikk faller bare på den. Elevene registrerer at det er en kopling mellom fuglen og Odd, og at fuglen på en måte skjønner den triste sinnsstemningen hans. Videre retter læreren oppmerksomhet mot skogens visuelle utforming, og elevene er med på undringen. Læreren konkretiserer og imiterer skogens beskyttende favntak ved å hente opp en elev til tavlen og vise rent fysisk hvordan skogen omfavner Odd. Læreren kopler i sin femte replikk fuglen sammen med den mørke skogen og de beskyttende trærne og formidler hermed den stemningen, som på en gang bærer uhygge og trygghet. Læreren replikker i utdraget over er lange og består i både spørsmål og tolkninger. Elevenes innspill er korte, men undrende. Elevene stimuleres til å sette ord på stemninger. De mener Odd er trist og litt rar, og en elev lurer på om fuglen kan være Gunn. Dette innspillet følges ikke direkte opp av lærer, men kan tolkes i retning av at

Gunn bryr seg om Odd, på samme måte som fuglen gjør. Elevens replikk om Gunn leder klassen inn på bildene med de glade og varme fargene igjen. Her oppdager de enda en detalj – sommerfuglene – som et par elever knytter til den glade og fine stemningen. Uttrykket «å ha sommerfugler i magen» ligger her snublende nært, selv om ingen nevner det direkte.

Læreren har satt opp to utvalgte bildebokoppslag ved siden av hverandre og lagt til kontrasterende lyder (Figur 17). Ved å benytte seg av det designgrepet på den interaktive tavlen, som Jewitt m.fl. (2007) kaller «the connection and juxtaposition of texts on screen» (s. 305) løfter læreren frem bildebokens kontraster. Samtidig understrekes hvordan den visuelle modaliteten er særlig velegnet til å sammenligne og få frem tydelige kontraster (Painter m.fl. 2013, s. 66). Dette grepet stimulerer her til samtale både om farger, former, detaljer og kontrasterende stemninger i bildene. I denne seansen er samtalene og bildene knyttet til stedet og omgivelsene for fortellingen.

Læreren legger videre opp til samtale om bokens karakterer, og om første gangen den ensomme og triste Odd møter Gunn (Figur 19).



Figur 19. Læreren viser oppslag 6 i bildeboken. Bildet av bien Gunn fyller hele tavlesiden.

Lærer: Når du ser det bilde her nå - hva er det første du ser?

Sigurd: En jente.

Nazreen: En sykkel.

Lærer: Hva var det med sykkelen som gjorde at du la merke til akkurat den?

Nazreen: Fordi han sykler av og til litt.

Lærer: Ja, og han har satt sykkelen ifra seg. Men hva er det som er mest fremtredende?

Nazreen: Det er en jente.

Lærer: Denne jenta er veldig stor, ser du det? Ja, for hun har på seg stor drakt. Hun er tegna veldig stor hun, i forhold til Odd som virker veldig liten. Du og jeg vi ser jo litt bildet som om vi ser ned på Odd.

Amal: Fordi hun er mye langere opp... for da er de som er nede.... [utydelig tale].

Lærer: Ja, for da virker Odd enda mindre - helt riktig Amal.

Zairah: Den bien, jeg trodde at den skulle gjøre en bit med tennene på egget #, at [utydelig tale] knuser.

Lærer: ÅH-du trodde at hun ville fly ned på han og knuse hodet hans? Ja, for akkurat på det bildet så ser hun egentlig litt skummel ut, STOOR. Og han er veldig liten. Jeg er veldig enig med dere.

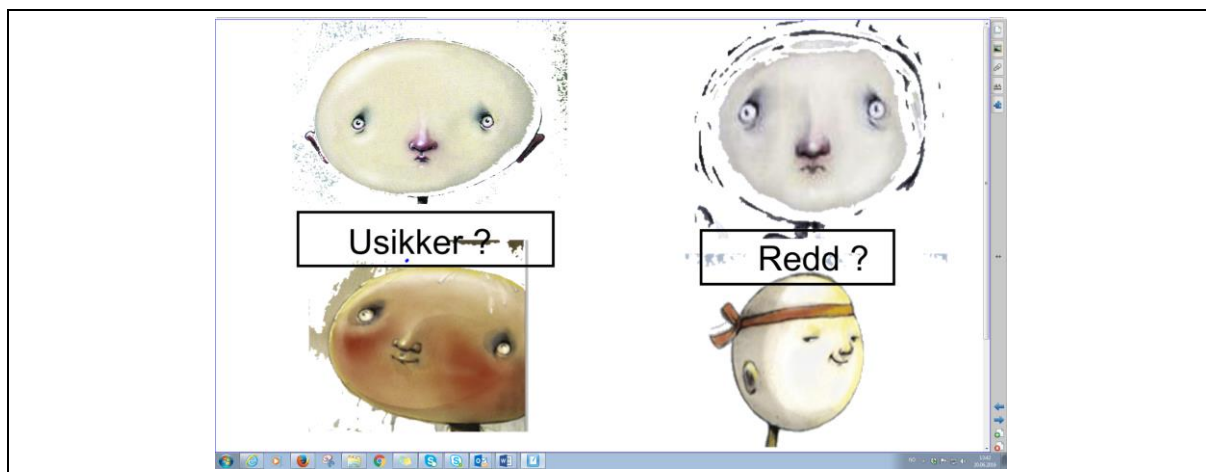
Læreren ønsker her å åpne for en samtale om hvilken funksjon fugleperspektiv og verdiperspektiv har på leseren. En elev legger mer merke til den bittelille sykkelen i bildet, enn den store bien som nesten fyller hele siden. Læreren må her lede oppmerksomheten tilbake på bien. Ifølge Painter m.fl. (2013), er det slik at særlig små barn «sometimes surprise us by attending to a minor element in a picture book images rather than ‘the main event’» (s. 91). Læreren hjelper her elevene med å bygge en forståelse for hvordan det virker på oss, at Gunn er tegnet så stor og Odd så liten. Læreren følger opp elevenes svar, reformulerer og utvider dem. Hun forklarer fenomenene fugleperspektiv og verdiperspektiv med ord som elevene kan forstå. Elever og lærer bygger videre på hverandres innspill i tråd med en dialogisk tenkning. Den siste replikken til Zairah blir et slags slutt punkt på dialogen, som på en ny måte viser funksjonen til dette virkemidlet, og som gjør at elevene lever seg inn i Odd sin redsel og situasjon.

At hovedpersonen gjennomgår en utvikling underveis i fortellingen, blir enda tydeligere på den følgende tavlesiden hvor læreren stiller skarpt på karakteren Odd (Figur 20). Den interaktive tavlen gir mulighet til å forminske og forstørre objekter. På tavlebildet har læreren plassert og forstørret fire av Odd sine ansiktsuttrykk ved siden av hverandre, med tanke på å sammenligne og å bedre kunne lese mimikk og ansiktsuttrykk – helt i tråd med bildeboken som også inneholder mange nærbilder av Odd. En elev kommenterer spontant og ved første øyekast at ansiktene er like, mens en annen gutt er rask til å kommentere at det siste skiller seg ut: «Han ligner ikke, han der med karatebåndet». Læreren presenterer denne tavlesiden slik: «I starten av boken så ser Odd sånn ut når vi møter han første gangen. Så har jeg tatt bort alle fargene og bakgrunnen, og da sitter vi bare igjen med det ansiktet der». Til hvert av ansiktene stiller læreren spørsmålet: «Hvordan tror du han har det der?» En elev gir uttrykk for at han er trist «fordi han har så’n trekanta øyner». En annen kommenterer den røde nesen, og en tredje slår fast at «Han er redd for at hodet hans skal knuses». Læreren viser frem det ekte egget som for å understreke poenget. På de to siste ansiktene kommenterer elevene at han har blitt «annerledes», at ansiktsfargen er oransje og læreren tilføyer: «han ser ut som om han svetter, han koker, han er forelska [...] til og med kommer det et lite lys ut av øynene hans». På det siste bildet kommenterer ulike elever at han har på seg et karatepannebånd, og at han er veldig tøff.

Under hvert ansikt har læreren gjemt et skildrende adjektiv som dukker opp ved trykk på tavlen (Figur 20). Slike forhåndslagde svar kan, på den ene siden, virke positivt og stimulerende fordi det skaper nysgjerrighet om hvilket ord som dukker opp, men også negativt fordi det kan fungere som om det finnes et slags fasitsvar. Bildene vekker tydelig interesse, og selv om læreren har gjort klar forslag til svar på tavlen, så

åpner hun for flere mulige svar, og det er mange elever som melder seg med innspill og forslag. Klassen får i felleskap satt ord på hvordan karakteren Odd forandrer seg. Mulige alternativ til adjektivene i de små tekstboksene under bildene kunne vært å skrive inn elevenes innspill med pennen eller å sette inn tekstbokser med korte sitater fra bildeboken til hvert bilde. Et slikt grep ville ha eksplisittert noe av bokens litterære språk og åpnet mulighet for eksplisitt samtale om tekst-bilde samspill i bildeboken.

Både når det gjelder eksemplet med den lille fuglen og med ansiktene til Odd, så betyr lærerens valg av verktøy (hhv. magisk penn og klippeverktøy) å fremheve noe og å plassere noe annet i bakgrunnen – som et didaktisk grep. Med Kress og van Leeuwen (2006) sine ord kan man si at noen elementer i bildet fremheves «against a de-emphasized background» (s. 72). Læreren bruker et tavleverktøy til å rette oppmerksomhet mot en liten detalj i et bilde ved å gjøre det som Mercer m.fl. (2010) kaller «reducing the complexity of the task» (s. 10). En tavle design som denne blir ledd i en delhelhet tenkning hvor detaljen fokuseres, for heretter å settes tilbake i sin visuelle sammenheng og bli del av en helhetlig tolkning.



Figur 20. Tavleside som inspirerer til samtale om hovedpersonens utvikling.

Elevene får i dette leseforløpet en liten skriveoppgave som består i å skrive ord eller setninger som beskriver de to karakterene Odd og Gunn. På oppgavearket, som vises helt identisk på tavlen, finnes et bilde av hver av de to karakterene og linjer ved siden av til å skrive på. Av de 48 elevene som har svart, skriver de fleste om karakteregenskaper som er knyttet til følelser og farger, og flere nevner også vennskapet mellom Odd og Gunn. Mange gir tydelig uttrykk for at de har forstått den komplementariteten mellom karakterene som vi også så imellom de to ulike skogbildene. Flere elever skriver nemlig helt parallelle og kontrasterende setninger om de to personene som disse: «Gunn er nesten aldri bekymret», mens «Odd er nesten hele tiden bekymret», og en annen skriver «Glad, ikke redd» og «Redd, ikke glad». Skriveoppgaven befester at

også de elevene som ikke har sagt så mye i samtalen, har fått med seg vesentlige karaktertrekk ved hovedpersonene.

På bokens nest siste oppslag ser vi Odd i full fart på sykkel (Figur 21). Syklingen som han ikke turte å drive med før, blir et uttrykk for nyvunnet mot. Elevene kommer med følgende spontane reaksjoner og utsagn om bildet:

- Mona: «Han ser ut som om han har vunnet mange konkurranser, og så pleier han å sykle litt rart hjem».
- Håkon: «Han smiler så lurt»
- Hamid [imiterer et lurt og kult blikk] og læreren kommenterer høyt i klassen at det ligner på Odd.
- Amal: «Han sykler fort. Det er sånne streker bak han».
- Håkon: «Han sykler sånn» [Håkon og flere andre elever viser med kroppen hvordan han har bare en hånd på styret]
- Hamid: «Jeg pleier å sykle sånn»

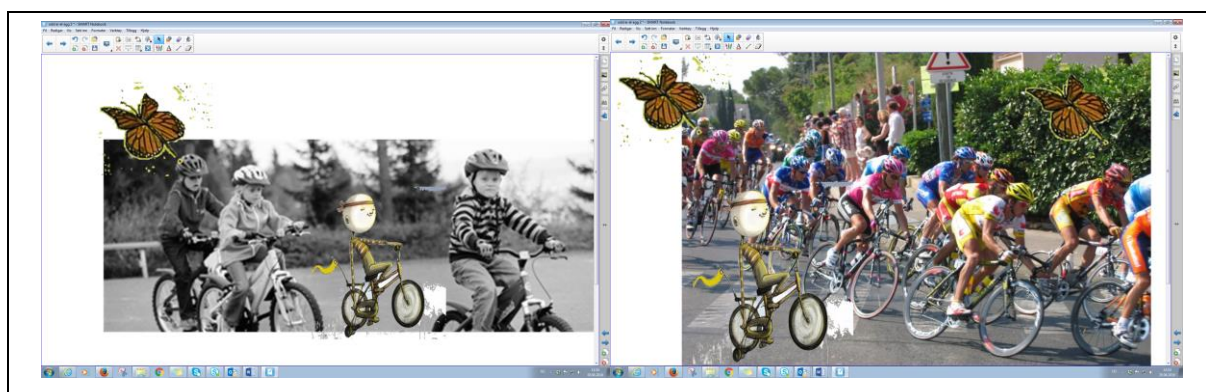
Selv om elevenes utsagn er ganske deskriptive, er det viktig å holde i minnet at «The literal «naming» of components of a visual image is a basic type of interpretive move». I en oppgave helt på slutten av bildebokprosjektet blir elevene bedt om å tegne noe som har gjort særlig inntrykk på dem i løpet av alle seks bildebokforløp. En elev tegner her et motiv inspirert av nettopp Odd, som mestrer å sykle selv over høye fjell (Figur 21). Tegningen er tydelig inspirert av originaloppslaget fra bildeboken, men kanskje også av samtalen i klasserommet og av lærerens iscenesettelse av boken, hvor Odd fremheves som superhelt.



Figur 21. Hovedpersonen har fått ny selvtillit. Bildebokoppslag og elevtegnig.

Etter samtalen om dette siste oppslaget og om Odd sin utvikling gjennom boken, kommer læreren med følgende konklusjon og spørsmål, som peker utover selve fortellingen: «OK - Nå har han liksom fått selvtillit. Han har litt trua på seg sjølv. Hvor skal han hen nå? Hvor ender Odd? Hvordan tror du livet hans blir nå fremover?» For å illustrere og understreke poenget med at verden står åpen for Odd, dikter læreren videre på historien ved å tilføye tre nye bilder og lydeffekter, der Odd befinner seg i de nye mulighetenes land (bare to av dem er vist under). Først ser vi Odd i en rundkjøring med fire utfallsveier, og vi hører lyden av motorstøy. Her kan han, ifølge læreren,

«velge å sykle akkurat hvor han vil, han er ikke redd lenger». På neste bilde sykler Odd på skoleveien sammen med andre barn, og vi hører lyden av glade, lekende barn (Figur 22). Læreren spør: «Neste gang noen andre barn spør om Odd vil være med å leke, hva tror du han svarer da?» Og elevene svarer høyt i kor: «Jaaaaa!». En elev kommenterer til bildet, med et humoristisk glimt i øyet, at «hodet hans er jo kokt, så han trenger ikke hjelm». Elevene har forstått eggemetaforen, og på sitt vis skjønnet at Odd ikke lenger er redd for hodet sitt. Bildeseansen på den interaktive tavlen kulminerer med et bilde der Odd ligger midt i feltet på det læreren omtaler som «verdens hardeste, tøffeste sykkeløp Tour de France [...], der bare de barskeste syklistene er med» (Figur 22). En elev legger merke til at læreren har satt en liten sommerfugl fra bokens layout inn på hver av de tre fotografiske sykkelbildene, og læreren spør: «Hvorfor tror du jeg satte sommerfuglen på alle de tre bildene?» Hun lar elevene komme med sine bud: «fordi det er sommer», «fordi alle sommerfuglene vil se på han» og til slutt sier en elev: «fordi han vil leve ut drømmen sin».



Figur 22. Collager hvor hovedpersonen er plassert i nye kontekster eller settinger.

Kommentarer, dialog og stemning i klassen tyder på engasjement, kreativitet, og at elevene har tatt poenget om at Odd har gjennomgått en forandring i løpet av boken. Læreren sine siste grep med å tilføye nye bilder, overrasker, og det blir en del av dramaturgien i opplegget hennes. Å kombinere tegningen av Odd fra boken med fotografiske uttrykk og realistiske miljølyder, tydeliggjør at fiksjonens budskap kan overføres til en realistisk virkelighet (jf. avsnitt 4.5 om meningsskaping med ulike uttrykksformer). Ikke minst, bildet der Odd er plassert blant skolebarn, inviterer til identifikasjon med ham som gikk fra å være antihelt til å bli den store helten i fortellingen. Læreren i det omtalte leseforløpet har en didaktisk intensjon med å sette sammen ulike og uventa stiluttrykk, helt i tråd med Gogas (2008) tenkning om montasjen som en *didaktisk form*. Læreren rekontekstualiserer tegningene av Odd inn i en ny, fotografisk setting og ønsker med dette grepet å få elevene til å tenke videre, og å tydeliggjøre at bildebok-karakteren Odd har utviklet seg og har fått både mot og styrke.

6.4.3 Magi i visuelle collager – møte med bildeboken *Sageren*

Høytlesing og leseforløp om bildeboken *Sageren* (2006), av Bjørn Arild Ersland og Lars M. Aurtande, innledes med lyden av en skinger saging. Bildet på tavlen er helt grått. Læreren⁹⁶ har lagt den interaktive tavlens rullegardinfunksjon henover fremsidebildet. Med dette grepet pirres nysgjerrigheten til elevene. Læreren ber dem gjette hvilken lyd dette er, og hva de tror boken handler om. Langsomt tar han bort rullegardinene, slik at et glitrende sagblad og hovedpersonen Halvdan dukker opp bit for bit, alt imens elevene gjetter. Hermed er scenen satt for det magiske universet som nå skal åpne seg. En elev gjetter på at Halvdan må være snekker. Men denne bildeboken bryter med alle forventninger, for Halvdans yrke er noe vi ikke i vår vildeste fantasi kan forestille oss. Han er nemlig en mislykket sager og tryllekunstner, som i sin magiske kiste sager folk og ting i to, og får satt dem sammen igjen på de merkeligste og uheldigste måtene. Hermed oppstår et absurd, fantastisk og lekent fiksjonsunivers befolket av rare skapninger, som eksempelvis en politimester som har fått «bein med striper fra en sebra», eller en kopp som har fått et ekte øre som hank.

Bildeboken er utformet av modellmaker og bildekunstner Lars M. Aurtande, som anvender dukker og lekefigurer som karakterer og en digital collageteknikk i kreasjonen av alle de rare sammensetningene. Denne bildeboken skriver seg hermed inn i tradisjonen av postmoderne bildebøker, som blant annet er kjennetegnet ved bruken av det som van Meerbergen (2012) kaller «associative collages and experiments with images, materials and graphic design» (s.8). Boken kan videre beskrives som en slags visuell nonsens, der verden er snudd opp ned. Her skapes et ekstremt møte mellom det hverdagslige livet i byen (med en rektor, en politimester og en kaffedrikkende fru Fransen) og det fremmede og absurde. Hermed utforskes også grensene mellom virkelighet og fiksjon (se også avsnitt 4.5 for en diskusjon av *modality* i bildebøker).

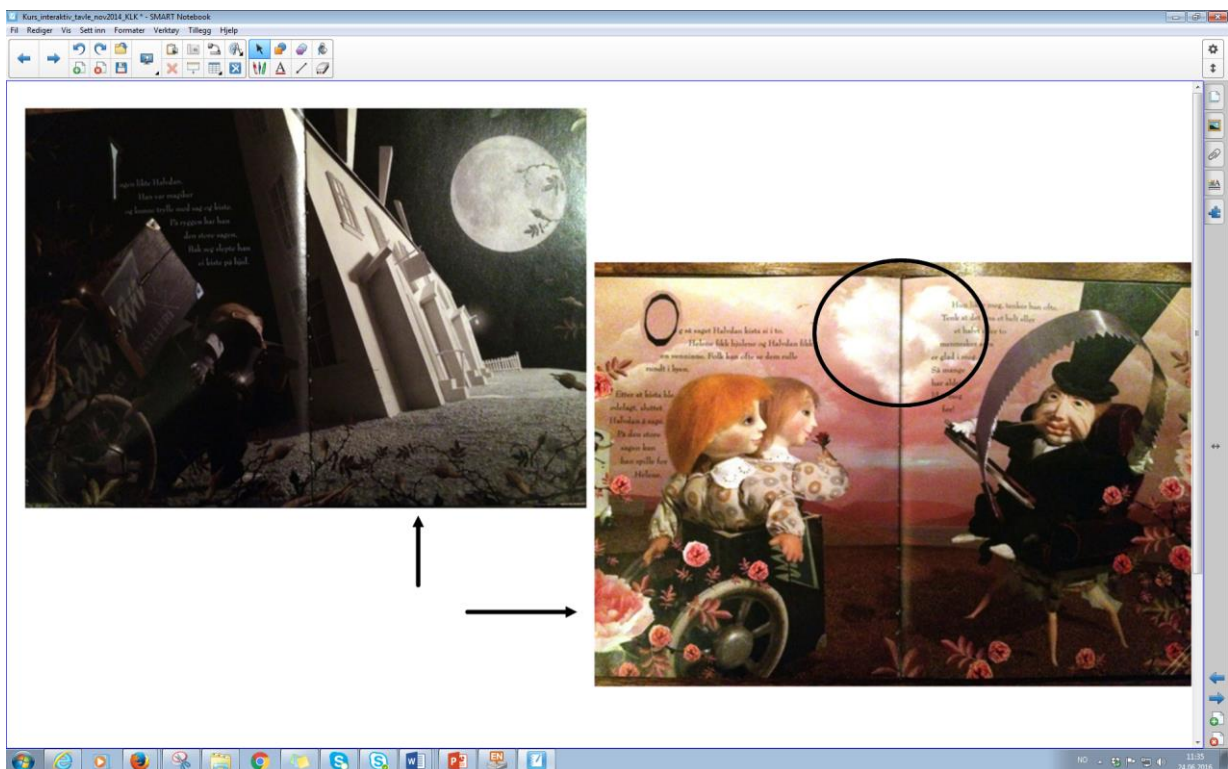
Sageren er et dristig valg av bok for et tredjeklassepublikum, fordi den til tider er ganske grotesk. Læreren sier på et tidspunkt at han var redd for at boken skulle være for skummel for elevene. Her får han klart svar tilbake fra en av elevene som sier «Jeg skal si hva som er at vi vet at dette er fantasi». Gjennom hele seansen er det tydelig at elevene koser seg med den komikken som boken legger opp til. Oppdagelsen av visuelle detaljer og rare sammensetninger av dyr, ting og mennesker har tydelig appell hos elevene. Dette er virkemidler som skaper overraskelse og kaller på latteren, og figurene blir omtalt av elevene som både «rare» og «kule». En elev gjør det tydelig at det er vanskelig å finne ord, idet han mener at «Boken var så rar at jeg ikke visste hva jeg

96 Dette leseforløpet er laget og gjennomført av lærer C: Hans.

skulle si». Elevene lytter oppmerksomt, og reaksjonene hos elevene under høytlesingen er alt fra å være helt stille og tenksomme, til å virkelig sperre øynene opp.

Halvdans arbeid er på absurd vis å skjære i folk, og hermed tematiseres kroppslig deformering og en lek med etiske normer. Elevene er tydelig fascinert av tanken om at et menneske kan ha tyve fingre og to hoder, og at en dame kan få en hårete legg fra en mann. Men boken gir også noen kanskje mer skremmende assosiasjoner hos noen av elevene, som rapporterer at de har sett folk på gaten i rullestol og uten bein. Alt dette fører til noen korte samtalesekvenser om hva siamesiske tvillinger er, og hvordan man kan transplantere kroppsdeler. Dette åpner også for en diskusjon om skillelinjene mellom fantasi og realisme, som ofte oppstår i møte med fantastisk litteratur. En elev ønsker å forklare hvordan trikset og den magiske kisten faktisk virker og er juks. Mens en annen elev hevder at dette går jo ikke an, man dør jo hvis noen skjærer i kroppen. Igjen blir fiksjonen i bokens univers og det fantastiske tydelig og virker avdramatiserende.

Hele seansen innledes, som de tidligere leseforløpene, med at læreren leser høyt bildeboken for elevene, mens bildene vises på den interaktive tavlen. Læreren bruker, i sin forberedte høytlesing, stemmen sin bevisst og maner frem sterke stemningsbilder av både uhygge, tristhet, magi og den gleden som oppstår mot slutten av boken. Tidlig i samtalen retter læreren fokus mot det innledende oppslaget, og samtalen ledes etter hvert over på sluttscenen (se samtaleutdraget under og Figur 23):



Figur 23. Klassen samtaler om kontraster i første og siste oppslag fra bildeboken *Sageren*.

Lærer: Er det natt eller dag her, tror dere?
 Synniva: Natt.
 Lærer: Hvordan ser dere det?
 Flere svarer i kor: Månen.
 Nanna: Det er svart.
 Lærer: Kan dere se noe helt foran her, ser dere noe foran her i bildet?
 Tea: På en måte busker, og det ser veldig ut som om det er fugler i det.
 Lærer: Det er litt vanskelig å se, men det er faktisk torner.
 Isra: Hva er torner?
 Lærer: Vet dere hva torner er for noe?
 Ole: En rød spiss ting på busker som stikker.
 Kenneth: På roser.
 Lærer: På roser for eksempel, ja. Er det deilig å stikke seg på den tornen?
 Elever i kor: Mange nei-svar og noen ja-svar.
 Lærer: Jeg har prøvd, og det er faktisk vondere enn å stikke seg på en nål.
 Marthea: Jeg tror at det har tatt et år og så....for der er det kanskje vinter, og på slutten av boka så er det jo roser der også, men de er jo fine!
 Lærer: Det er veldig flott at du har lagt merke til det. Skal vi se på det siste oppslaget? Se her, Marthea sier at her er det blitt roser, og det var det ikke på det første bildet. Der la vi kanskje mer merke til tornene?
 Lærer: Kan sånne røde rosa blomster bety noe annet, enn at det er vår da?
 [mange elever rekker ivrig opp hånden]
 Ole: Det er et hjerte av skyer der.
 Lærer: Kjempebra! Det er et hjerte av skyer der også.
 Isra: De er forelska [flere gjentar det samme]
 Miriam: Den spissen på rosen, det er for at de beskytter seg.
 Lærer: Ja, veldig bra, det er nok en beskyttelse som rosen har, ja.
 Nanna: Rosen kan bety kjærlighet.
 Maren: At de liker hverandre veldig godt.
 Lærer: Disse blomstene er det sånn at de gir en god følelse, eller?
 Elever i kor: ja, ja, ja
 Lærer: Hvis vi sammenligner med den første siden. Det er de samme rosenbuskene for så vidt, men gir de den samme godfølelsen her?
 Elever i kor: Nei, nei, nei.
 Alejandro: De gir triste følelser, for hvis man tar på de, så stikker man seg.
 Tea: Der ser det veldig sånn trist ut. Det er akkurat som om rosene har visnet.
 [...]
 Truls: Det er som om det er en gren rett foran månen.
 Alejandro: Det er sånn halloween-aktig.

I dette samtaleutdraget setter lærere og elever i fellesskap ord på kontrasten mellom den mørke og triste stemningen i starten av boken, og den lykkelige slutten der Halvdan har møtt de siamesiske tvillingene, Helene, og befrikk dem fra et sirkus som ville tjene penger på å vise dem frem. Elevene fanger og setter ord på det skumle og mørke i det første bildet, som en elev blant annet beskriver som en halloween-aktig stemning. Senere i samtaleforløpet er det en gutt som spontant bryter ut at det nesten ikke finnes bilder hvor det er dag gjennom hele boken. Læreren tar seg tid til å klikke igjennom alle bildene, og de konstaterer sammen at boken har mange mørke bilder, noe som understreker bokens dystre grunnstemning. Ellers er det motivet med tornebuskene som tar en del plass i denne samtalesekvensen. Før læreren kan spørre inn til det symbolske med buskene, må det en begrepsavklaring til. Med mange flerspråklige elever i klassen, trengs det ofte ekstra utgreiing, og noen ganger er det, som her, en medelev som forklarer. Heretter er det en eleven Marthea som tar initiativet til å kople rosenbuskene

på det første og siste oppslaget i boken sammen. Hun forbinder observant forandringen på buskene med årstidenes skifte. Ved flere anledninger stimulerer læreren elevene til å sette ord på buskenes symbolikk. Alejandro er en av dem som til slutt fint reformulerer og setter egne ord på koplingen mellom realplanet *å stikke seg på torner* og symbolplanet *å være trist inne i seg*.

En elev legger spontant merke til en godt skjult detalj, nemlig den hjerteforma skyen på himmelen over sageren og de siamesiske tvillingene. Læreren uttrykker i etterkant at han ikke selv hadde oppdaget denne detaljen. Her bekreftes det som flere andre empiriske studier om barn og bildeboklesing har pekt på, nemlig at barn er ekstremt flinke til å oppdage små detaljer i bildene (Painter m.fl. 2013, s.91 og Baird m.fl. 2015): Dette understrekes hos (Baird m.fl. 2015) som hevder at «There are many examples in the data of how the children focused on details in the images and were closely engaged in the book world» (s. 8).

Da elevene på slutten av alle leseforløpene skal tegne noe fra en bildebok som har gjort inntrykk på dem, er det en elev som tegner fra *Sageren*. Han har latt seg inspirere av førsteoppslaget (Figur 24). Eleven husker viktige detaljer fra oppslaget og fra samtalen. I tegningen er det tydelig hvordan hovedpersonen er tegnet liten i forhold til det skumle tornekrattet og det høye huset. Fargene er mørke grå og brune. Eleven benytter her et verdiperspektiv som gir den samme følelsen av å være liten og uanselig som det undervinkla perspektivet i originalen. Eleven har også fått med seg detaljer som sageren (i hånden på Sageren) og den lysende månen, som viser at dette foregår på natta.



Figur 24. Elevtegning fra bildeboken *Sageren*.

Samtalen som følger, er preget av gode, åpne spørsmål fra læreren, særlig spørsmål som angår utviklingen til denne mystiske hovedkarakteren, Halvdan. Læreren kommenterer selv et sted at «Jeg vet ikke svaret, for dette står ikke i boken», og understreker hermed at elevenes svar er viktige, og at de bidrar til å skape mening, dette i tråd med en dialogisk tenkning som den er presentert i teorikapitlet, avsnitt 4.2).

Læreren spør blant annet: «Hvorfor driver Halvdan og sager alt mulig rart i to?». Dette er ikke enkelt å svare på. En elev, Marthea, svarer at «Han prøver å få folk til å like han». Læreren roser og gjentar dette svaret. En annen elev, Alejandro, mener «at han kanskje prøver å gjøre noe sånn at...det blir noe som aldri har skjedd før, men som skjer nå». Her omformulerer læreren: «Ja, altså at han vil skape noe helt nytt». Begge elevsvarene er inne på noe essensielt, da det nok finnes et underliggende ønske hos Halvdan om å lykkes og kanskje bli både likt og berømt?

Læreren er generelt flink til å følge opp elevenes innspill. Selv etter at det har gått et friminutt, tar læreren opp elevsvaret til Marthea om at Halvdan ønsket å bli likt. Dette gjør læreren både for å verdsette svaret, men også for å gjenta og forklare ytterligere dette viktige og ganske paradoksale poenget for alle: «Det var ganske godt sagt, fordi jeg er ikke så sikker på at han driver å sage i ting for å ødelegge, han vil jo egentlig ikke at det skal gå galt, og han ønsket jo å få venner». Begge elevinnspillene over viser empati med Halvdan, men det er også en elev som kommer med følgende vurdering: «Jeg synes han var litt slem i starten», og hermed kommer det frem at karakteren er ganske sammensatt. En elev kaller Halvdan for «selveste magikern», og gir ham hermed status som en litt kul type.

Videre stiller læreren dette spørsmålet: «Hva skjer på slutten, fortsetter han å sage ting i to?» En elev svarer klokt at «Nå spiller han på saga isteden for». Vi ser på bokens siste oppslag at han spiller for sin nye venninne. (Figur 23). Videre leder læreren oppmerksomheten hen på et tidligere oppslag, der saken også har et annet formål enn å sage. Her rammer saken inn hele oppslaget og de to søte jentene og danner en hjerteform som man ikke umiddelbart ser med en gang. Med et hint fra læreren får elevene her øye på at saken danner et hjerte.

Omtrent midt i boken finnes et oppslag som klassen dveler litt ved (Figur 25). Her oppstår en samtale om ansiktsuttrykk.



Figur 25. Oppslag med den triste Sageren

Læreren vil vite om Halvdan er glad her, og om det er brukt mørke eller lyse farger. Elevene svarer i kor: «Nei, nei», og at det er mørke farger. Læreren konstaterer at «her er han kanskje på sitt tristeste, vi ser til og med at han gråter». Læreren bruker ikke begrepet nærbilde, men han leder oppmerksomheten mot tårene som vi ser på ganske nært hold, og som gjør inntrykk på leseren.

En elev får øye på mannen ved siden av og bryter fortvilt ut: «Han er jo uten bein, han ser redd ut». Læreren kommer på at den samme mannen dukker opp igjen på siste oppslag, der han står og vinker i et vindu. Han blar raskt frem til det siste oppslaget på tavlen. Samme elev konstaterer nå at «Men her han har blitt glad!». «Hvordan kan det ha seg at han har blitt glad da?», spør læreren. Og her kommer en rekke svar som viser at elevene klarer å leve seg inn i mannens situasjon:

Maren: «Jeg tror kanskje han er glad fordi han ser at trylleren har blitt glad»

Alejandro: «Eller fordi han har fått venner»

Kenneth: «Og han skal ikke skjære noen flere» [med et smil og lettelse i stemmen]

Lærer: Han er kanskje glad på Halvdan sine vegne?

Tea: Han er glad fordi han har sluttet å sage folk»

En annen ting læreren velger å løfte frem i denne samtalen, gjelder både bokens komposisjon og skriftbilde og har med det magiske å gjøre. Læreren spør elevene: «Det er en ting som går igjen hver gang han putter noen opp i kisten sin og skal sage, hva er det?» Elevene er ikke seine til å svare: «Sim sala bim og vips!», roper flere. En elev

fører til at dette er en gjentakelse. Heretter går de på jakt i boken etter steder hvor Halvdan bruker denne trylleformelen sin. Her snakker de om at disse ordene er uthevet med en annen og større skrifttype og med en annen farge enn resten av verbalteksten. De finner ut at formelen sies tre ganger, og at dette er et magisk tall de kjenner fra eventyrene. Under høytlesingen har læreren sørget for å bruke ekstra mystikk i stemmen hver gang han leser formelen. Elevene ønsker å høre boken en gang til, og under den andre høytlesingen hører man flere av elevene lese høyt eller hviske sammen med læreren hver gang formelen kommer. Dette understreker at formelen, som jo består av interjeksjoner eller lydord, kommer til å fungere som et slags lydlig og visuelt fengende refreng, som gir en rytme i høytlesingen og bidrar til den magiske stemningen. I denne bildeboken kan man hermed si at et sentralt typografisk uttrykk bidrar til å skape sammenheng og kohesjon i teksten i tråd med den komposisjonelle metafunksjonen (Unsworth og Meneses m.fl. (2014) og avsnitt 4.1.1). Elevene i dette leseforløpet går også på leit etter andre visuelle detaljer som opptrer flere ganger, og som er knyttet til det magiske, som eksempelvis en kanin, hvite lysglimt og en halv kaffekopp.

På slutten av dette leseforløpet gjør læreren et overraskende grep, der han på den interaktive tavlen har plassert den litt skumle karakteren, Sageren, inn i fotografiske scener fra elevenes eget kjente lokalmiljø. Sageren dukker altså plutselig opp på skolen, i den lokale forlystelsesparken og på det lokale kjøpesenteret. Med dette grepet bygger læreren videre på bokens egen estetikk og collage-tenkning. Dette grepet kan, med Drukers (2008) ord, beskrives som «letting unexpected contexts merge and thus creating an expression that is at the same time familiar and new» (s. 51). Læreren ønsket at elevene skulle kjenne på karakteregenskapene til Sageren, ved å skape et kjent forestillingsrom hvor elevene kunne tenke seg å møte på denne sammensatte og uforutsigbare karakteren. Den umiddelbare reaksjonen når bildet dukker opp på skjermen, er overraska latterutbrudd og skrekkblandet fryd. Læreren spør hva de ville gjort hvis de møtte Sageren, og hva slags fanteri han kunne ha funnet på i de gitte situasjonene? Reaksjonene er mange, og elevene kappes om ordet og fantaserer vilt. Her er noen få forslag og svar:

Jeg ville ha løpt og gjemt meg.

Han kunne trylle så det ble en helt annen skole.

Alle elever kunne fått pulter til bein

Han kunne skjære i stykker smartboarden slik at det ble halv vanlig tavle og halv smartboard.

På slutten av dagen er det en elev som ikke har sagt så mye, men som ivrer etter å få se bildet med sageren på barneskolen i igjen. Dette grepet har tydeligvis hatt appell til elevene. Karakteren gikk fra å være en abstrakt fiksjon til at elevene fikk lov å kjenne på karakteregenskapene hans i relasjon til sin egen hverdag.

Læreren følger opp på elevenes interesse for det lekne momentet med å sette rare ting sammen, ved å gi en praktisk ord- og bildeoppgave. «Nå skal dere være små sager alle sammen», sier han. Elevene skal klippe ut dyr og gjenstander fra blader og aviser og lime dem sammen på nye og overraskende måter. Hvert nytt vesen skal også få et navn i form av et egenkomponert sammensatt ord. Læreren har brukt klippefunksjonen på den interaktive tavlen og modellerer sitt eksempel i form av en «gitarmelion»⁹⁷). Med hele dette undervisningsforløpet griper læreren bokens invitasjon til lek, både gjennom samtaler, gjennom oppdagelsesferd i bokens eget collageunivers og gjennom oppgaven med å skape sine egne rare kreasjoner. Dette er helt i tråd med Van Meerbergens (2012) utsagn om den postmoderne bildeboken, der det lekne blir brukt til å engasjere og inviterer leseren til aktiv deltakelse og meningsskaping i møte med fiksjonsuniverset. En sådan måte å jobbe på skaper også oppmerksomhet rundt bokens materialitet og formmessige uttrykk, noe som også peker frem mot den måten elevene selv skal arbeide med digitale collager i prosjektets neste del.

For elevene er det en flatterende tanke å kunne fantasere og sette sammen verden på nytt. Dette er kanskje også det som gjør at denne bokens rare univers fenger. Læreren bruker bildemodaliteten aktivt og på varierte måter i samtalen. Under hele forløpet er elevene svært engasjerte, innspillene deres er reflekterte, og mange elever deltar i samtalen om den rare sageren Halvdan.

6.5 Drøfting av leseprosjektene

I det foregående har jeg analysert en rekke eksempler fra et variert tekst- og tavlearbeid som ble gjort i de tre klassene som deltok i prosjektet. Forløpene ble evaluert i et-terkant av lærere og forsker i felleskap og til slutt analysert av forsker. Jeg skal her trekke opp noen viktige linjer og kaste et kritisk blikk på leseprosjektene som helhet. Jeg skal prøve å gi noen svar på hvilken funksjon lærerens tavle-design har i forhold til hvordan læreren leder en tekstsamtale og i forhold til elevenes responser. Dette skal igjen kunne ut i et svar på denne delens forskningsspørsmål om, hvordan læreren bygger narrativ og multimodal kompetanse hos eleven gjennom tilrettelagte leseprosesser. Underveis vil jeg trekke inn lærere og elevers refleksjoner om denne måten å arbeide med bildebøker og interaktiv tavle.

97 Elevene skal arbeide med saks og papir. På dette tidspunktet er det enda ikke bestemt hvilket digitalt tegneverktøy som skal brukes i den neste og skapende delen av prosjektet. Ellers hadde det vært opplagt for elevene å løse denne oppgaven på nettbrettets bildeskapings-app, som elevene senere skal bli godt kjent med, og som egner seg for digitale collager.

6.5.1 Et dynamisk tegnarbeid med sans for multimodale og affektive kvaliteter

Ifølge Jewitt (2013), er det slik at «The changing digital landscape of the classroom has also shaped what texts are presented, how texts are presented, and what can be done with them» (s. 22). I dette prosjektet valgte lærerne både bildebøker i form av apper med innlest stemme, og bildebøker som de selv satte stemme til og iscenesatte på interaktiv tavle på ulike måter. Hensikten var å stimulere til samtale, forståelse og tolkning av tekstene. Bildebokteoretikeren Van Meerbergen (2012) skildrer bildeboken som a *semiotic playground*. Hun skriver at «the picture book in itself becomes a functional object of play, a semiotic playground where the reader can move around freely and become an interactive reader» (s. 12)⁹⁸. Både denne stedsmetaforen *playground* og det å tenke bildeboken som et funksjonelt objekt man kan leke med, vekker gjenklang i dette leseprosjektet. I lærernes tavlearbeid skapes det nemlig helt eksplisitt et rom, der det foregår en lek med bildebokteksternes tegn og materialitet, i form av eksempelvis ordenes lyder, bokstavenes grafiske uttrykk, former, farger, materialer og utklipp fra bildebøkene⁹⁹. Det går tett på detaljer. Ord og bildesitater settes sammen på nye måter, og det skapes et grunnlag for å samtale om og bli kjent med fortellingenes karakterer og plott, samt visuelle og verbale fortellemåter. Læreren bruker sin nyervervede kunnskap om bildekommunikasjon og multimodalitet, til å legge til rette for samtaler om handling, stemninger og tematikker i bilder og tekst. I noen tilfeller tas elevene med på samtaler som tangerer formelle sider ved bildekommunikasjon, som eksempelvis perspektiv, bildeutsnitt, symbolske elementer og farger. Dette blir tatt opp mer eksplisitt i de oppsummeringene og inspirasjonsøktene som lærerne har for elevene i forkant av det skapende prosjektet.

Lærerens tegnarbeid med lyd, bilde og tekst har et kreativt moment i seg og fungerer som en konkretisering og eksplisittering av vesentlige momenter i bildeboken. Tavlearbeidet blir, som Mercer m.fl. (2010) uttrykker det, som en materiell støtte for elevenes ideutvikling og refleksjon (s. 8). Lærerne har gjort reflekterte valg rundt hva som var viktig å legge vekt på i bildeboksamtalet, og hvordan de skulle designe

98 Definisjonen på a *semiotic playground* er videre enn dette hos Van Meerbergen (2012), idet hun også refererer til leserens oppdagelsesferd i den postmoderne bildeboken, der leken med ulike uttrykk og materialer og med intertekstuelle referanser til bildekunst og litteratur, står sterkt.

99 Det er viktig å understreke at didaktisk lek med et bildemateriale, som det er vist i dette kapitlet, har til hensikt å støtte elevens tekstforståelse og opplevelse. Lærernes tavlepresentasjoner inneholder bildefragmenter som alltid bør ses i lyset av boken og oppslagene i sin originale og helhetlige form. Man kan kalle slike utdrag for en slags bildesitater. Det å ta ut og sette sammen detaljer fra bildebøker, bør gjøres varsomt og knyttes til et spesifikt didaktisk opplegg. Det bør også understrekes at det ikke er lov å dele slike egenproduserte læringsressurser som inneholder materiale med opphavsrett med andre skoler eller på delingsnettsteder. Disse bør bare brukes til internt og situert bruk. Se også Vedlegg 17.

en tavleside for å stimulere elevene til å komme med sine vurderinger og innspill. Jewitt m.fl. (2007) nevner i en studie om interaktive tavler, at det er viktig å overveie nettopp «What aspect of a concept is useful to make dynamic and manipulable» (s. 314-15).

Generelt handler det om å gjøre bevisste overveielser om bruk av verktøy og modaliteter på den interaktive tavlen. Et grep som er særlig effektivt, og som forekommer i ulike variasjoner og flere ganger i materialet, er når lærerne benytter seg av animasjoner og bildemanipulasjoner. Med dette grepet skapes en uventet og overraskende vending i formidlingen av teksten. En av den interaktive tavlens affordanser er altså muligheten til med ulike verktøy å kunne skape overraskelser, dynamikk og bildemanipulasjon. Som når de tre allerviktigste ordene i boken *Ordfabrikken* dukker opp gradvist, når den lille fuglen i et kort øyeblikk blir uthevet, eller når bildebok-karakterene Odd eller Sageren plutselig befinner seg i helt nye kontekster. Effekten av å bryte med forventningen og manipulere bildene på denne måten, er hver gang at elevene skjerper oppmerksomheten, kommer med spontane reaksjoner og tenker på nye måter. Dette er en del av den magien som lærerne skaper i klasserommet i dette lesearbeidet, men er selvsagt et virkemiddel som må brukes bevisst og med måte. Lærerne skaper tavletekster der de griper og bygger videre på de momentene som bildeboktekstene selv inviterer til å løfte frem, slik at de med Nikolajeva sine ord formår å «keep the reader alert and involved» (Nikolajeva 2001, s. 230).

Lærerne skaper i dette prosjektet rike og sansemetta opplevelsese- og oppdagelsesuniverser både med høytlesingen sin, og med den måten de iscenesetter et samtaleforløp på. Samtidig retter de fokus mot å lese og forstå en narrativ og multimodal tekst på en faglig måte.

Den finske bildebokkritikeren, Laukka (2013), snakker om at bildeboken konstituerer et helt eget rom. Dette rommet kan forstås både som den scenen eller de omgivelsene som hendelsene utspiller seg i, men også i mer overført betydning som det rommet vi beveger oss inn i under lesingen. Ifølge Laukka (2013), er det slik at «Rommet i boken ska svara mot den mentala stämningen i texten: absurd nonsens, glad, sorglös, trång, beklämmande, vemodig, romantisk, kall, bedrägligt snygg» (s. 188). Lærerne i dette leseprosjektet puster liv i bøkens rom og stemninger i sine leseforløp og tar elevene med inn i disse rommene. De valgte bildebøkene er alle poetiske og ekspressive tekster, som tar opp følelser og eksistensielle tematikker. Et resultat av lærerens multimodale formidling og iscenesettelse er et stort følelsesmessig engasjement hos elevene og sterk innlevelse i karakterer og plot. Lærerne og bildebøkene skaper magiske øyeblikk både under høytlesing og under samtaler og oppgaver underveis.

Moschovaki m.fl. (2007) har gjort en systematisk undersøkelse, der de viser hvordan lærerens affektive høytlesing virker inn på elevenes affektive responser. Selv om studien er gjennomført med litt yngre barn, har den allikevel overføringsverdi til elever på 2. trinn. Nikolajeva utforsker, i en artikkel (2013) om *picturebooks and emotional literacy*, nettopp det emosjonelle potensialet i bildeboken som uttrykksform. Hun hevder her at «Representation of emotions in picturebooks enables communication when simple verbal description is insufficient» (s. 254). Disse to studiene viser til sammen hvordan nettopp multimodale tilganger til tekstlesing (stemme og bilder) stimulerer et affektivt register hos barn, som det også kommer til uttrykk i dette prosjektet.

6.5.2 Elevenes mangfoldige responser

Som jeg har vist i eksemplene over, så er det viktig å ha blick for elevenes mangfoldige responser. Noe som også kommer tydelig frem i leseprosjektet til Baird m.fl. (2015), der vi hører at:

the children's responses included pictorial and written forms, as well as their spoken comments. Representing children's responses to a picture book in words only would have missed the complexity of how children might engage with such multimodal texts (s. 6).

Elevenes responser er både verbale og nonverbale. I samtalene og tavlearbeidet skapes mening, også utenom det som blir verbalisert. Som de foregående eksemplene viser, så svarer elevene på tekstene med både, ord og setninger (i tale og i skrift), med tegninger, med spontane lydlige utbrudd og kroppsspråk. Sistnevnte kommer også tydelig til uttrykk i Jens Raahauges korte tekst, *Strötanke om tandemläsning av bilderböcker* (2013), der han understreker at «vi läser och anammar med hela kroppen, med ljudrespons, med varierande spänningar i kroppen och så vidare» (s. 141). Også Ingeborg Mjør (2009) peker, i sin doktoravhandling om små barns lesing av bildebøker, på nettopp den kroppslige responsen som et faktum vi ikke bør overse. Selv om elevene i min studie er eldre og befinner seg i en skolekontekst, der det forventes høyere grad av verbale og reflekterte responser, så er de kroppslige og ikke-verbale responsene fortsatt av betydning og vesentlige å verdsette på tredje trinn i skolen. Ikke minst siden det er så stor en andel av flerspråklige elever i klasserommet i mitt konkrete prosjekt. Lek med ordenes lydskvaliteter eller spontane reaksjoner på et bildebokoppslag eller en tavlede-sign, er blant eksemplene på slike nonverbale tekstresponser. Også Mercer m.fl. (2010) peker i sin forskning på at dialog ikke er snevert avgrenset til verbale utvekslinger, men skal forstås i vid forstand

(as a way of creating collective meaning) widened to include the use of nonverbal dialogue at the IWB – including sharing understandings or creating new digital artefacts through annotation, drawing, manipulation, linking, sorting etc. (s. 7).

Lærerens tavlepresentasjoner er en videretenkning av bildeboken og inneholder momenter til en tolkning. Lærerne inviterer elevene, i dialogisk form og med støtte i tegn på tavlen, til å delta i og selv skape denne tolkningen. I tillegg til elevenes nonverbale responser kommer de verbale innspillene deres, som har variert refleksjonsnivå og ulik lengde og kvalitet. Lærerne stiller mange gode og åpne spørsmål til elevene, som gir spillerom for refleksjon og for å la seg inspirere av andres innspill, i tråd med ideologien for dialogisk undervisning (omtalt i kapittel 4). Elevene gir både kreative, morsomme og innsiktsfulle svar, korte og lange. Men materialet inneholder også eksempler på mer lukka spørsmål, som blir besvart med minimale responser og gjerne ja-nei svar. Slike spørsmål har dog sin funksjon i forhold til å repetere viktige momenter fra tekstene og som konklusjon på et lengre resonnement med flere innspill.

Spørsmålene lærerne stiller er gode, men av og til er lærerne redde for litt for lange pauser og blir litt raske til å svare selv. Dette blir samtalt om i evalueringssamtalene i etterkant. Her kommer det frem at lærerne vurderte om noen av spørsmålene de stilte, var for vanskelige for målgruppen, selv om de ofte prøvde å stille spørsmålet på mange ulike måter. Av og til er det dog på sin plass at læreren får lov til å fremstå som en autoritet som formulerer et svar som elevene kan forholde seg til, og der lærerens formulering blir et språklig og tolkningsmessig forbilde og springbrett for elevens egen videre tenkning.

Selv om leseforløpene var varierte og inneholdt et rikt register av sansestimuli og ulike oppgaver underveis, så peker lærerne på at det er en utfordring å holde andreklassinger i samtale over lengre tid. Hvert av tekstforløpene varte to klokketimer. En av lærerne var særlig oppmerksom på å legge inn det hun kalte «små snutter av elevaktivitet» inn imellom samtalesekvensene. Med dette mente hun gruppeoppgaver og annen type tekstarbeid enn ren samtale. En av de tre klassene blir av lærerne fremhevet som mer faglig sterk enn de andre to. Under leseforløpene som lærerne gjennomfører tre ganger, slik at alle tre klasser får alle opplegg, blir det tydelig hvordan denne ene klassen generelt klarer å holde dialogen i lenger tid og har lengre og mer avanserte elevinnspill. Eksempel på dette ser vi i forløpet med bildeboken *Sageren*.

Lærerne uttrykte at det var et lite moment av stress i forhold til at videokameraet sto på og et ønske om at oppleggene og tolkningene skulle fremstå som så innholdsrike som mulig. Dialogforskeren Mercer m.fl. (2010) peker på at «adopting a dialogic approach is demanding for teachers, in terms of both lesson preparation and the interactive demands on them during the lesson» (s. 12). De samme forskerne mener også at genuint dialogisk læringsarbeid er noe som tar tid å lære seg å mestre, både for lærere og elever. I mitt prosjekt var det dialogiske ikke like sterkt vektlagt i forarbeidet

med lærerne, hvor det var det multimodale og bildebokteoretiske som var i front. Også Håland og Hoel (2016) bekrefter med sin studie, om barns samtaler om bildebøker på 1. trinn, at det er utfordrende for læreren å få til samtaler som stimulerer *utforskende fortolkning* hos elevene (s. 34). Denne studien bekrefter at lærere trenger opplæring, bevisstgjøring og erfaring med en dialogisk samtaleform for å lykkes. Også i studiene til Mercer m.fl. (2010) og Littleton og Mercer (2013), som er gjort blant lærere som de betegner som erfarne dialog-lærere, er det varierende kvalitet på dialogene.

Lærerne i mitt prosjekt uttrykker i etterkant av alle leseprosjektene at de er imponerte over elevenes innspill, deltakelse og tekstforståelse. En lærer gir uttrykk for at: «Assosiasjonene deres til bildene overrasker meg jamt over (i forhold til alder). Jeg er overrasket over hvor mye de har sett». De tre klassene inneholder, som tidligere nevnt, en stor andel elever med andre morsmål enn norsk, som ikke har de samme lese- skrive- og muntlige ferdigheter som de norske elevene. Lærerne kommenterer eksplisitt at «De som ofte ikke får med seg alt, og ikke forstår, veldig mange av de har fått med seg veldig mye. Mer enn i mange andre sammenhenger». Når elevene leser bildebøker på egenhånd under og etter bildebokprosjektet, er det ofte slik at «Når ungene leser og blar i bildebøker, ser de etter noe av det vi har snakket om. Vi lærer dem å se ting og bruke ting. Det er ikke bare vi lærere som har lært å se» (lærersitat). Læreren bruker her det treffende uttrykket «å lære å se» som en betegnelse for det å lese et bilde oppmerksomt, en kompetanse som hun mener både lærere og elever har fått med seg i løpet av dette leseprosjektet.

6.5.3 Fokus på lyd og stemme i lesearbeidet

Læreplanen har klare mål om stemmebruk. Elevene skal etter 2. trinn kunne «samtale om stemmebruk og intonasjon» (Udir 06/13), men som allerede omtalt i avsnitt 6.1, så mangler det klare mål om at elevene også skal samtale om, eller mene noe om hvordan lyd skaper mening i tekst. Dette er paradoksalt med tanke på at elevene etter 3. trinn selv skal kunne skape tekster der de bruker både tekst, bilde og lyd.

I dette prosjektet møter elevene lydaspaket både i arbeid med bildebokapper som har innleste stemmer, og noen av de har lydeffekter, men også ved at læreren leser høyt tekster selv (forberedt høytlesing). Lærerne bruker også i noen grad lydeffekter og musikk i sine tavlepresentasjoner som grunnlag for samtale om hvordan lyd skaper mening i tekster. Lydeffekter brukes i leseprosjektene¹⁰⁰ oftest til å skape stemning og til å sette i gang assosiasjoner hos elevene.

100 Lydmodaliteten musikk brukes hyppigere i lyrikkprosjektet enn i bildebokprosjektet.

Selv om lyd har vært tema under de faglige inspirasjonsmøtene som jeg som forsker hadde med lærerne, så uttrykker to av lærerne allikevel at det er denne modaliteten de er mest usikre på. Unntaket er her musikk læreren som har et stort fortrinn når det gjelder lyd, men for ham er det nytt å tenke lyd og musikk inn i leseopplæringen og inn i arbeidet med skjønnlitteratur.

Elevene gir i samtaler med meg uttrykk for at noe av det de likte best, var «når læreren leste for oss». En elev uttaler at «Jeg tror læreren hadde øvd seg mye før han leste for oss». Det er gøy når elevene opplever og setter ord på at en forberedt høytlesing gjør en forskjell. Også lærerne omtalte det å gjøre forberedte høytlesinger for elevene som en meget positiv opplevelse, og at det å selv sette stemme til, var en viktig del av det å få et eierforhold til teksten de skulle arbeide med. Lærerne sammenlignet sin egen høytlesing med bruk av bildebokappene i klasserommet. En av lærerne reflekterer her over sin egen høytlesing:

Det har vært veldig gøy å lese den sjøl. Du har, ja eierskap, men også veldig kontroll da. Jeg synes det er deilig i forhold til å legge inn pauser mellom sidene og sånn. Hvis det er sider med lite tekst på, da er det lettere når jeg leser selv å ha den der oversikten og kontrollen og kunne legge inn små samtaler underveis.

Fra observasjoner og video finnes rikelig med dokumentasjon på at elevene satt som tente lys og lot seg rive med av lærerens høytlesing.

6.5.4 Samlesing av tekst, lyd og bilde i lesearbeidet

Som vist i eksemplene ovenfor, gjør lærerne et variert tegnarbeid på tavlen, der de spiller på et stort register av modaliteter. Materialet viser mange eksempler på hvordan læreren kopler ordenes lydlige kvaliteter til et skriftbilde på tavlen. Flere steder skaper lærerne oppmerksomhet rundt hvilken modalitet som har ansvar for hvilken del av fortellingen, og rundt det faktum at bildeboken består av ulike uttrykksformer. For eksempel innleder en av lærerne et av de aller første bildebokforløpene med en sekvens, som bevisstgjør elevene på at bildebok-apper blir til i et samarbeid mellom en illustratør, en forfatter og en høytleser, som i akkurat dette tilfellet er forfatteren selv. En lærer kommenterer i etterkant av leseprosjektet at to oppslag i en av de bildebøkene han leste med elevene, var helt uten tekst, og hvordan det ga anledning til å samtale om «hvor mye bildene faktisk forteller i en bildebok». I evalueringssamtalene i etterkant kommenterer en av lærerne, hvordan hun i sine forberedelser bestemte seg for et tavlebilde der hun ville: «ta bort en modalitet, altså ta bort noe. Jeg tok bort teksten på et bilde, og ba dem finne på en tekst som kunne passe».

Bildebokforløpene i klasserommet og selve tavlepresentasjonen har en tendens til å forholde seg mest eksplisitt til bildene og bildelesing, etter at fortellingen er lest

høyt. Handlingsforløpet og tekstens innhold er allikevel med implisitt hele veien og spiller hermed en vesentlig rolle i samtalene, også om bildene. I leseforløpet om bildeboken *Sageren* er det flere ganger at læreren gjentar og leser høyt de korte verbaltekstene som hører til et bilde de snakker om – slik at den originale ordlyden fra bildeboken er med som tale. På den måten tas det absolutt høyde for det narrative forløpet som utgjøres av tekst og bilde som helhet.

Noe som kunne ha vært vektlagt i høyere grad, var om detaljer fra verbaltekstens litterære kvaliteter hadde vært uthevet på tavlen som skrift og samlest mer eksplisitt med bildene. Tavlen tilbyr nettopp muligheter for å kombinere ord- og bildesitater og å blåse opp enkeltsitater fra bildebøkene, smake på ordlyden og eventuelle språklige bilder og samtale om hvordan ord og bilde spiller sammen. Et godt eksempel på dette finnes i arbeidet med *Ordfabrikken*, hvor læreren fremhever metaforen «ordene var som edelstener» visuelt på tavlen og samtaler med klassen om betydningen av dette språklige bildet. Læreren tilføyer også et bilde av edelstener som vekker stor beundring, og som forsterker de assosiasjonene som det språklige bildet selv legger opp til. Men læreren griper ikke sjansen til å snakke om hvordan bildet av edelstenene fordobler og tydeliggjør det språklige bildet. På samme måte som de også kunne ha snakket om hvordan den vakre metaforen samtidig danner en kontrast til det triste originaloppslaget med Filip (se omtale i avsnitt 6.4.1 og Figur 12). De modalitetene som læreren valgte å plassere og sammenstille i nettopp denne tavledeign, hadde invitert til en slik samtale.

At lærerne i mindre grad la vekt på helt eksplisitte samtaler om samspill mellom bilde og verbaltekst, kan henge sammen med at nærlesing av bilder og visuelle virkemidler i seg selv ble tillagt stor vekt under inspirasjonsøktene og førsamtalene med meg som forsker, siden dette ofte har vært underfokuset i leseopplæringen. Men multimodalt samspill ble også tematisert en god del i førsamtalene, og lærerne satte opp læreplanmålet på tavlen om at elevene skulle kunne «samtale om hvordan bilde og tekst virker sammen i bildebøker» (Udir 06/13). Allikevel er nok momentet med eksplisitt bilde-tekst samlesing noe av det som er vanskelig å gripe tak i – også for lærerne. Å trene blikket til å lese og bli oppmerksom på narrative kvaliteter i bilder var et hovedmål som lærerne oppfylte i høy grad. En av lærerne uttaler friskt at: «Vi har blitt mer uredde for å gå på et bilde!»

6.5.5 Bildeboken som lesetekst for eleven

Under et av de første møtene med lærerne i prosjektets oppstartsfase er det en lærer som kommenterer at verbalteksten i bildebokeksemplene vil være for vanskelige lesetekster for elevene¹⁰¹). Bildebøkene er fra forskers side primært tenkt som høytlesings-tekster, men med mulighet for at elevene selv skal kunne lese enkeltord og setninger eller litt lengre utdrag. Lærerne valgte, som nevnt, å gi elevene utdrag (i form av et dobbeltoppslag) fra de gjennomgåtte bøkene som leselekse hver uke. Tanken var at når både bildene og verbalteksten hadde vært samtalt grundig om i klasserommet, så var det lagt et godt grunnlag for at elevene kunne klare å lese selv hjemme. Både elever og lærere opplevde en slik leselekse som relevant og inspirerende, og elevene mestret å lese disse utdragene. En av lærerne kommenterer også hvordan elevene har glede av å samarbeide om leseutdragene:

To, som egentlig er ujevne i leseferdigheter, jobber godt sammen. Hvis teksten er jobbet med i forkant, så er det veldig mange av de mindre gode leserne som er med, for de kjenner teksten så godt. Det gir god mestringsfølelse å være med, og det gir en god opplevelse.

Å lese bildebøker handler selvsagt ikke bare om å mestre å lese verbalteksten. Som vi har sett i foregående teorigjennomgang og gjennom eksemplene, er bildene i bildebøker ofte komplekse og inneholder mange detaljer og fortellinger i seg selv. Dette prosjektet gjør opp med myten om at tekster med mye bilder er enkle å lese for barn og viser frem noe av potensialet som finnes i bildesamtaler med barn. En av lærerne refererer en elev som har gitt uttrykk for at: «Det er så fint, for det er ikke så mye å lese, men det er allikevel en hel historie». En av de andre lærerne tilføyer at uttalelsen kom fra en sterk leser, og at uttalelsen derfor ikke handlet om manglende lesekompetanse, men om at hun som læreren ordla seg opplevde «at det er en *stor* fortelling allikevel». Både lærerne og denne eleven har her erkjent noe viktig om bildeboken som lesetekst og om bildebokens egenart.

6.6 Avsluttende bemerkninger om leseprosjektene

De utvalgte eksemplene fra leseforløpene, gitt i dette kapitlet, utgjør bare deler av flere og større opplegg, men de kan allikevel representere viktige og typiske trekk ved materialet som helhet. Eksemplene viser hvordan lærerne i prosjektet gjør reflektert bruk av ulike verktøy og tavledesign på den interaktive tavlen. Med dette arbeidet støtter og stimulerer de et faglig fundert lesearbeid, som handler om å skape forståelse for narrative bildeboktekster. Lærerne går selv inn i skapende og kreative prosesser, der de

101 På tidspunktet for denne uttalelsen går elevene i slutten av 1.klasse. Leseprosjektene ble gjennomført på høsten i 2.klasse.

gjenskaper, nyskaper og redesigner bildeboktekstene i didaktikkens tjeneste (jf. avsnitt 4.2.4). De utvikler et blikk for tekstenes innholdsmessige og estetiske kvaliteter og for multimodal kommunikasjon. I mange tilfeller blir også elevene tatt med i dialogen om at alle tegn og detaljer har betydning i fortellingene. Hermed blir det tydelig at lærerne berører momenter som har å gjøre med både bildebøkens representasjon, komposisjon og interaksjon. Tavle- og leseforløpene handler altså både om hvordan karakterer og steder er fremstilt, hvordan bilde og tekst er komponert, og om hvordan verbaltekst og bilde inviterer til kommunikasjon med sine lesere.

Lærerne nærleser og forholder seg aktivt og fortolkende til bildeboktekstene i forberedelsene sine. Også de får et nært forhold til tekstens materialitet i arbeidet med å velge ut, strukturere og kombinere et stoff. Lærerens tavletekst blir en slags dramaturgi for timen og for samtalen. Lærerne har gjort reflekterte valg om hva som var viktig å legge vekt på i bildeboksamtalet, for å få frem plottet og virkemidlene i fortellingen. I arbeidet med bildebøkene legges vekt på å balansere del og helhet, og hermed favnes flere aspekter ved bildebok-kommunikasjonen, idet «pictures can be taken in at a glance or scrutinized for their every detail» (Kress og van Leeuwen 2006, s. 205).

Lærernes opplegg var kompakte og innholdsrike, og de ga selv uttrykk for hvor vanskelig det var å velge fra disse rike bildeboktekstene. Læreren som hadde jobbet med bildeboken *Odd er et egg*, kommenterte at: «Nesten hver gang jeg åpner den, ser jeg noe nytt. Boken er utømmelig». Jewitt m.fl. (2007) understreker viktigheten av det å velge ut stoff når en skal skape tavleressurser, i form av vurderinger av «who and what is to be given time?» (s. 314). Lærerne gjør relevante valg, men fortsatt ligger det en fare for å skape for kompakte og ferdige presentasjoner på forhånd. Disse kan kanskje komme til å styre timene i en slik grad at det ikke blir rom nok for elevenes innspill, og for å følge spor som man ikke hadde forberedt på forhånd. Læreren som ledet opplegget om bildeboken *Sageren*, reflekterer eksplisitt over nettopp dette forholdet i en av evalueringssamtalene. Denne læreren erfarte dog at han gikk fra å være ganske åpen for «hva som skjedde der og da», til å kjøre en meget stram struktur den tredje gangen han gjennomførte det samme opplegget. Årsaken mente han var at han ble bedre og bedre kjent med boken underveis og ønsket å komme innom så mange momenter som mulig. Denne læreren hadde et mer åpent opplegg enn de to andre lærerne.

At lærerne komponerte innholdsrike tavlepresentasjoner, kan også henge sammen med at de visste de ble forsket på og ønsket å «vise frem» rikholdige timer. Lærerne klarte allikevel å hoppe over noen slides og balansere et tempo og et innhold som var tilpasset elevgruppen og situasjonen der og da. Lærerne reflekterer i en evalueringssamtale over kvaliteten ved å gjøre dette grundige tekstarbeidet. Læreren som

drev opplegget om *Ordfabrikken*, viser her til en kjent lesedidaktiker: «Kverndokken snakker om å være lenge i tekst. Det er det vi gjør her. Vi kan bli flinkere til det. Vi må både nærlese og lese mye og fort». En annen lærer supplerer og bekrefter: «Litt for ofte så går vi inn i en tekst med et spesielt oppdrag. Vi ser ikke hvor mye annet vi kan bruke teksten til». Lærerne viser både med dette utsagnet, og med innsatsen de har lagt i bildebokprosjektet, at de verdsetter nærlesingen som betydningsfull i et leseopplæringsperspektiv. Nærlesingen settes her opp ved siden av opplegg som vektlegger mer oppgavefokusert lesing og arbeid med lesetempo og leseflyt (se avsnitt 4.6). I dette prosjektet handler det like mye om å være lenge i et bilde og gi elevene ro til å oppleve hele den multimodale teksten. En annen fare med slike tavlepresentasjoner kan være at man henger seg opp i litt fragmenterte og løsrevne oppgaver, som ikke alltid har relevans for den litterære tekstens univers og helhet. Det finnes noen få eksempler på dette i lyrikkprosjektet. I bildebokprosjektet klarte lærerne i enda høyere grad å folde ut og binde sammen det narrative universet og lage helhetlige opplegg.

Lærernes tavlelæring og de praktiserte undervisningsoppleggene er unike og fremstår som gode eksempler på viktigheten av å løfte frem lærerens egen reflekterte «textdesign as a pedagogical practice», i motsetning og i tillegg til såkalte «ready-made resources» (Jewitt m.fl. 2007, s. 315). Prosessen med å designe egne læringsressurser gir læreren en ramme for å kreere didaktisk gjennomtenkte forløp, som inkluderer bevisste valg av modaliteter og læringsinnhold tilpasset egen målgruppe.

I alle tolv leseforløp viser lærerne en særlig god innsikt og varhet overfor tekstenes særegenheter og tematikker presentert gjennom mange modaliteter. Læreren formidler et eierskap og en smittende glede ved både bildebøkene og de lyriske tekstene. De har tydeligvis tatt inn over seg et sitat som jeg brukte i en av de innledende inspirasjonsøktene, nemlig at den gode litteraturformidlingen handler om å «vere sensitiv overfor kvalitetar i teksten» (Birkeland og Mjør 2012, s. 89).

7 ANALYSE AV ELEVERS ARBEID MED BILDESKAPING OG SKRIVING

Dette kapitlet er tredelt. Først gis en analyse av konteksten og samhandlingen i elevenes arbeid med å skape bilder og tekst til bildebøkene sine. Deretter følger et avsnitt om nettbrettets og bildeskapingsverktøyets affordanser. Til slutt gis nærlesinger av tre utvalgte elevbildebøker.

7.1 Veiledning, samhandling og metaspråk i arbeid med bilde og skrift

I dette avsnittet vil jeg fokusere på selve prosessen med å skape visuelle uttrykk og verbaltekst i elevens bildebøker. I tråd med prosjektets dialogiske utgangspunkt vil jeg her stille skarpt på elever og læreres samtaler i ulike faser av arbeidet. Herunder vil jeg legge vekt på lærerens rolle som veileder og trekke på perspektiver som knytter seg til metoden prosess-orientert skriving (se avsnitt 5.3.6). Kategorier for analyse i dette avsnittet vil handle om: lærerens veiledning, utvikling av metaspråk om bilde og tekst samt ikke-verbale samhandlinger (se Tabell 3 som er presentert i teorikapitlet).

Jeg er interessert i hvordan elever og lærere forhandler mening i en multimodal kontekst, og hvordan elevene kommer frem til sine narrativer. Dette handler både om hvordan læreren bruker sine kunnskaper om multimodal kommunikasjon i veiledning av elevene, og om hvilke valg elevene tar i sin tekstskapingsprosess og i dialogen med andre. Elevene har arbeidet sammen i grupper over en periode på fire uker og har dermed blitt utfordret på ulike gruppeprosesser som har gått over tid. Materialet fra denne fasen i prosjektet viser at det er stor forskjell på i hvilken grad og hvilken type støtte og veiledning de ulike gruppene trenger. Noen arbeider selvstendig nesten med en gang, mens andre trenger tett oppfølging gjennom hele prosessen.

I dette avsnittet vil jeg følge den progresjonen som det ble lagt opp til i undervisningsløpet som helhet. Det betyr at jeg først vil ta for meg samtaler som fant sted under arbeidet med å tegne visuelle storyboards på papir, heretter vil jeg gå inn i kommunikasjonen rundt den etterfølgende produksjonen av verbaltekst, for til slutt å løfte frem aspekter som er særlig knyttet til kommunikasjonen rundt elevenes digitale bildeskaping på nettbrettet. Som jeg allerede har gjort rede for tidligere, så ligger det en innebygd progresjon mellom modaliteter og uttrykksformer i dette tekstskapingsforløpet (se avsnitt 5.3.4). I den første fasen tegner elevene en bildefortelling, samtidig som de følger opp tegningene sine med fabulerende muntlige fortellinger. Først i neste fase arbeides eksplisitt med den skriftlige verbalteksten, og til slutt skal fortellingen få liv

igjennom et digitalt medium. Dette er allikevel ikke noen utelukkende lineær prosess, men heller et dynamisk forløp der det arbeides parallelt med penn og papir og nettbrett, og der det gjøres revisjoner i både bilde- og verbaltekst helt til den siste ferdiggjøringen. Elevenes muntlige språk og fortellinger og den muntlige samhandlingen er selvsagt en uttrykksform som brukes i alle faser av det dialogiske tekstskapingsarbeidet. Herunder regnes også ikke-verbale samhandlingsformer som kommer til uttrykk i videomaterialet mitt.

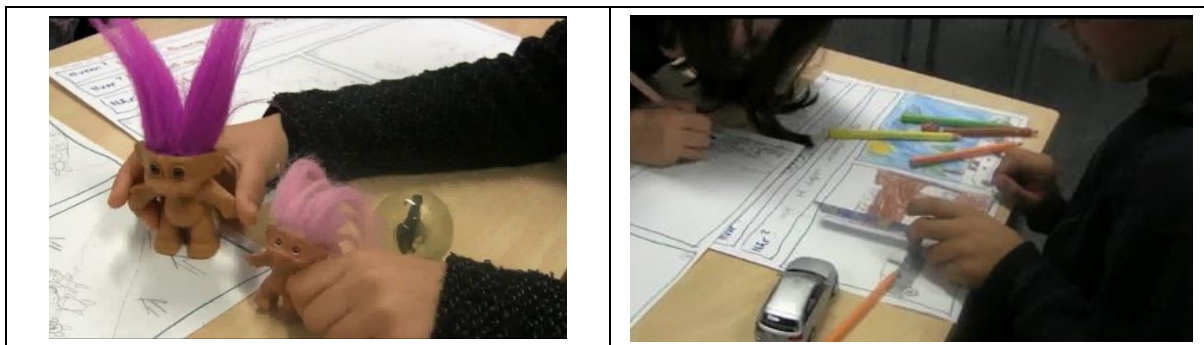
Under den følgende granskingen av ulike tekstskapingssamtaler vil jeg kaste lys over både *hva* elever og lærere snakker om, og se på *hvordan* de snakker sammen. Når det gjelder dialogenes innhold, vil det være aktuelt å se på hvordan elevene forhandler mening som angår tekstenes plot, narrative forløp og karakterskaping, og hvordan dette kommer til uttrykk multimodalt. Videre vil jeg se på hvilke samtalestrategier som brukes, og på hvordan kunnskap og tekst bygges i et læringsfelleskap. Her vil jeg i noen grad ta i bruk de ulike samtaleformene *co-constructive talk*, *cummulative talk*, *disputational talk* og *playfull talk* som er gjort rede for i teorikapitlet (se avsnitt 4.2.1).

Jeg vil i dette avsnittet ta utgangspunkt i analyse av representative klipp fra et stort datamateriale av video-opptak, loggnotater og evalueringssamtaler med lærere. Som i andre deler av prosjektet, så opptrer lærerne også i denne delen i flere ulike roller. De fungerer både som inspiratorer i korte introduksjonsøkter som innledning til mange av tekstskapingsøktene, og de veileder i skriving, bildeskaping, multimodalt samspill samt bruk av digitalt bildeskapingsverktøy. I inspirasjonsøktene gis korte innspill som angår for eksempel narrativet eller spesifikke bildeverktøy og muligheter. I noen av øktene kreerer lærerne korte mønstertekster som anvendes til å modellere en konkret problemstilling eller tematikk. Disse øktene fremstår som mer monologiske, men har allikevel en viktig funksjon som ledd i veiledningen, fordi at lærerne kan vise tilbake til dem når de samtaler med enkeltgrupper etterpå.

7.1.1 Samtaler om tegning og muntlig fortelling i arbeidet med storyboard

I dette avsnittet skal jeg se på hvilken type samtaler som finner sted i elevenes arbeid med å skape visuelle storyboards og planlegge fortellingen sin. I denne fasen er både elevenes muntlige fortellinger og tegninger i fokus. I de samtaleutdragene jeg skal vise til i det følgende, sitter elevene med tre store A3-ark brettet ut foran seg på gulvet eller bordet (se eks på storyboard i Vedlegg 12). På arkene vises ti hvite ruter som elevene holder på å fylle med skissetegninger og fortellinger. De fleste av elevene har de små figurene og gjenstandene som skal få roller i fortellingene, stående foran seg på bordet.

Disse fungerer som inspirasjon for tegningene samt for lek og ideutvikling til fortellingenes plott- og karakterskaping¹⁰²).



Figur 26. Lek med figurer og tegning av storyboard

I det følgende samtaleutdraget fra gruppe 11 møter vi tre gutter som nettopp er ferdige med å grovtegne alle ti ruter i storyboardet som de nå går igjennom sammen med læreren.

Lærer: Hvor er spenningstoppen deres, hvor er det mest spennende?

Frode: Det er når Doktor Fisegrønn kommer, på en måte.

Lærer: Hvor er det største problemet her da?

[Elevene diskuterer litt og peker] [Alle elevene har blikket rettet mot storyboardet. Omar holder dukken, som står modell for Doktor Fisegrønn, i hånden mens de samtaler].

Frode: Sirka her [peker på storyboard].

Lærer: Er det her han satte seg fast i spikeren?

Sverre: Ja, og så kommer Doktor Fisegrønn.

Lærer: Her er det noe som jeg synes er veldig spennende. Når han setter seg fast i spikeren. Det er jo et problem, ikke sant?

Sverre: Og så kommer han seg løs igjen.

Lærer: Er det Doktor Fisegrønn som tar han løs?

Sverre: Ja [peker på storyboard]. Og så spør han om... [utydelig tale].

Lærer: Og løsningen er?

Frode: Eh, eh...at de blir venner.

Lærer: ...at de blir venner ja – og at de deler?

Lærer: Dette er en kjempeflott historie. Veldig bra jobba. Her kan vi pusse og gnikke og fargelegge, sånn at vi får det enda litt spenstigere.

Lærer: Ehm # Hvis du tenker at du har ti sider #. Det eneste som kanskje er litt dumt, er at det mest spennende og løsningen kommer på det siste bildet. Det blir en veldig rask avslutning, kanskje? Det er ikke sikkert, men det kan vi tenke litt på.

Sverre: Eller vi kan endre det mens vi tegner.

Lærer: Kanskje dere kan legge inn et til høydepunkt litt tidligere?

Lærer: Jeg synes det er kult at dere har ett stort bilde av ansiktet til han doktoren.

Frode: Det er Fisegrønn

Lærer: Det er et morsomt navn. Det med å finne på kreative navn det er litt fint.

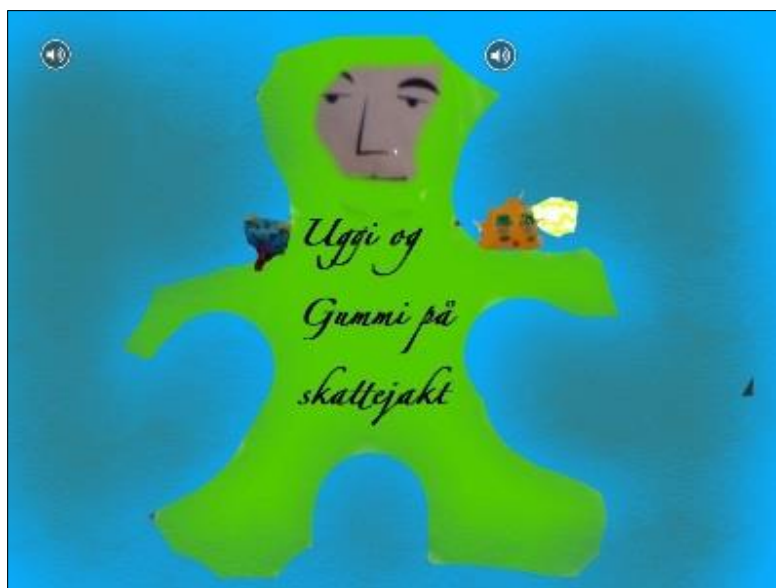
Sverre: Og så skal vi tegne han grønn [den virkelige dukken har røde og svarte klær]

Lærer: Jeg synes dere har jobba veldig bra. Dette kommer til å bli en knall historie.

[Frode smiler og ser stolt ut].

102 I boken *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på* beskriver Kverndokken (2016) en lignende arbeidsmåte «Begynn med en gjenstand», der det å assosiere rundt en kjent ting elevene tar med hjemmefra danner utgangspunkt for å skape muntlige fortellinger (s.220-221).

I dette dialogfragmentet hører vi hvordan læreren stiller spørsmål til den narrative strukturen og årsakssammenhengen i bildeboken. Læreren bruker og modellerer fagbegreper som spenningstopp og problem, og elevene ser ut til å være familiære med begrepene. Elevene har ikke så lange verbale responser, men de bruker storyboardet aktivt og peker rundt på bildene samtidig med at de svarer læreren. Storyboardet fungerer her som en viktig støtte i samtalen. Læreren gir guttene mye skryt og positiv respons og har to konkrete innspill og responser til teksten. Det ene er et forslag om å ha et høydepunkt tidligere i historien, mens det andre er et supplement i forhold til løsningen på tekstens problem. Læreren tilføyer her at de ikke bare blir venner, men at de også deler skatten mellom seg. Elevene får ros for humoren og oppfinnsomheten når det gjelder navnet til en av hovedkarakterene, Doktor Fisegrønn. Navnet fremstår som et oxymoron, idet det innebærer en motsetning, og i denne sammensetningen oppstår også humoren. Dokortittelen klinger av seriøsitet, mens fisenavnet bærer preg av tull og tøys. Den skrikgrønne fargen på hele den stiliserte kroppen hans, som en av elevene fremhever i samtalen, bidrar til å understreke at han er ikke er en helt alminnelig herre, men mer en fantasifigur (se Figur 27).



Figur 27. Forside til bildeboken om Doktor Fisegrønn (tekst nr. 11)

Elevene får også ros for at de har tegnet et nærbilde av ansiktet til Doktor Fisegrønn på et av oppslagene (se også utdypende kommentar til det ferdige oppslaget av Doktor Fisegrønn i avsnitt 4.3.1).

Dette eksemplet med bruk

av nærbilde trekker læreren også frem i en senere evalueringssamtale, der det blir snakk om elevenes bruk av visuelle virkemidler i tegningene sine. Det siste jeg vil løfte frem fra dette utdraget, er lærerens understrekning av at teksten fortsatt er i prosess, og at dette bare er en grovskisse. Læreren bruker pronomenet «vi» når han omtaler det videre arbeidet med teksten, og viser hermed at han i samarbeid med elevene skal følge opp arbeidet videre. En av elevene, Sverre, responderer på dette ved å vise at han er innstilt på å utdype bildesiden i det videre løpet, idet han foreslår at «vi kan endre det mens vi tegner».

I det neste utdraget fra en samtale i gruppe 5 forteller elevene med en livlig fantasi om plott og høydepunkt i sirkusfortellingen deres¹⁰³). Elevene fremstår som veldig samkjørte, og det kan virke som om mange av ideene til fortellingen er drøftet på forhånd, men det er kanskje også nye tanker som oppstår underveis i denne samtalen. Gruppen teller tre medlemmer, og selv om sistemann er borte akkurat i denne økten, så viser innledningsreplikken nedenfor at han blir regnet med som en viktig deltaker.

Forsker: Er det dere som har sirkus?

Nikolai: Ja. Det er en som er borte i dag, Hamid. Han har en nøkkel, og det er bare den som kan åpne det magiske sirkuset, men han kommer snart.

Nikolai: Vi har kommet til bilde nummer to. Nå skal vi tegne tribunen.

Maren: Her er liksom det lyset [tegner en lampe i taket]. Skal jeg tegne hodene til menneskene nå?

Nikolai: Ja

Forsker: Er det tilskuerne?

Nikolai: Ja. Vi skal liksom ikke se kroppene og sånn. De stikker liksom hodene opp.

Maren: Skal jeg tegne bare bakhodene nå?

Forsker: Jaaa. Akkurat som Liv [læreren deres] viste på tavlen i forgårs?

Nikolai: Det der er liksom håret. Vi skal jo ikke se hodene deres [mener ansiktene].

Maren: For de ser jo på der klovnen går [mener at de ser på tribunen].

Forsker: Men hva er det som skal skje i historien da, med disse?

Nikolai: Nøkkelen ligger på bakken, og løven skal hoppe opp og... [løfter hånden i været]

Maren [fullfører setningen]: ...og legge nøkkelen opp i manken...

Nikolai: ...ja, i håret til løven [stryker hånden på håret sitt]. Og da måtte løven hente klovnen.

Forsker: Åhh, for å få hjelp?

Nikolai: Mmm.

Forsker: Hva er problemet i denne bildeboken?

Maren: At nøkkelen er borte.

Forsker: Ja, at nøkkelen blir borte, så de kan ikke ha forestilling?

Nikolai: Da blir sirkuset kjedelig, og da går det der sakte ... [peker på pariserhjulet på tegningen].

Forsker: Er det noen som har stjålet nøkkelen, er det en skurk der, eller?

Maren: Nøkkelen er levende [sier med største selvfølgelighet]. Så det er den som hoppet opp i manken til løven.

Nikolai: Vi skal bruke en side med at de ikke finner nøkkelen.

Nikolai: Nøkkelen er ganske spiss, sånn at det kiler veldig i [ehm] håret.

Maren: Det er kjempevanskelig å tegne den løven. [løven og klovnefiguren ligger på bordet foran dem].

Nikolai: Jeg kan jo hjelpe deg da.

Forsker: Veldig spennende. Jeg gleder meg til å lese denne sirkushistorien.

(Dialogfragment fra gruppe 5. Utdraget er lett forkortet)

Dette eksemplet viser frem både tegneaktivitet og stor muntlig fortelleglede. Den voksne, som i dette tilfelle er forsker, er mer lyttende og spørrende enn veiledende. En av elevene tegner konsentrert på storyboardet hele tiden, mens samtalen pågår. Hun lar seg ikke forstyrre av at en voksen dukker opp. Underveis kommer hun både med innspill til samtalen og fortellingens handlingsgang, og hun stiller konkrete spørsmål til kameraten som går på den tegningen hun holder på med. Av dette oppstår en liten dialog om perspektivbruk, blikkretning og bildeutsnitt i tegningen. Elevene er enige om at man bare skal se hodene av tilskuerne, og at de skal portretteres bakfra, slik at de retter

103 Denne bildeboken fra gruppe 5 er analysert i sin helhet i de kommende analyser (se avsn. 7.3.3).

blikket mot tribunen og klovnene. Det er mulig at de her har latt seg inspirere av et tidligere innspill fra læreren deres, som løftet frem eksempler fra bildebøker som nettopp viste og diskuterte bruken av karakterer i et bakfra-perspektiv.

De to elevene forteller ivrig. Et sted fullfører de hverandres setning og snakker nesten i kor, et tegn på at de i høy grad er enige om handlingens gang. De viser også stor hjelpsomhet overfor hverandre. Når det kommer til den magiske nøkkelen i historien, får fantasien fritt spill i tråd med samtalestrategien *playfull talk* som gjerne preges av fantasi og språklek og bryter med det logisk resonnerende. Denne magiske gjenstanden har bokstavelig talt en nøkkelfunksjon i fortellingen, idet den holder liv i hele sirkuset. Og dette er virkelig ikke noen helt alminnelig nøkkel. I den ferdige bildeboken bruker elevene besjeling, slik at nøkkelen blir levende og kan både hoppe og kile, og den spiller dem alle et puss. Dette lille utdraget viser at elevene tar oppgaven ytterst seriøst, og at de holder på å skape et morsomt og kreativt bildebokunivers.

I det følgende utdraget fra en samtale i gruppe 9¹⁰⁴) hører vi hvordan læreren stiller nysgjerrige spørsmål til karakterene, plottet og årsakssammenhengen i gruppens fortelling på storyboardet. Læreren viser både interesse i å forstå elevenes tenkning og ønsker å stimulere dem til å tenke videre. Underveis i utdraget oppstår det noen brytninger som gjelder innholdsmessige detaljer som elevene er uenige om. Læreren opptrer her i en lytte- og meglerposisjon.

Lærer: Hvem er det?

Maja: Lille rød [peker på figuren som står på bordet].

Lærer: Hvor kommer han fra?

Marthea: Fra Mars.

Caroline: Nei, han kommer fra Jupiter. Ja, Jupiter!

Lærer: Men har han reist helt alene da?

Caroline: Ja.

Lærer: Oj. Hvorfor reiste han fra den planeten og til jorda da?

Caroline: Fordi han ville sjekke hvordan det var på jorda. Han var egentlig slem og farlig og skummel.

Marthea: Han er egentlig snill. Det er en spesiell kraft som gjør at han blir snill [ser ned i bordet]

Lærer: Hva sa du Marthea? Er han egentlig snill? [læreren setter seg ned på huk].

Caroline: Han var ikke snill, men jeg ga han regnbuekraft, som gjør at han ble snill.

Lærer: Er han på jakt etter regnbuekraft?

Caroline: Nei, han er på jakt etter å finne et sted å bo, så han kan få noen venner, fordi mammaen og pappaen hans døde i en krig, og så ville han ikke gå alene.

Lærer: Finner du opp noe nå, eller er dere enige? Marthea, var dette kjent for deg eller ikke?

[De to jentene veksler et blikk]

Marthea svarer: ukjent [smiler].

Lærer: [varm latter]. Hva er det dere har bestemt at dette skal handle om?

[Maja smiler også og følger med på sidelinjen].

Marthea: Det skal handle om at Lille Rød kommer til jorda. Og så kommer hun ikke tilbake igjen fordi ufoen har styrta. # Og så må vi altså bygge en ny til han, og så går det ikke.....

Lærer: Hvem skal bygge en ny til han?

Marthea: Allida og kongen.

Maja: Vi har ikke blitt enige om noe mer.

104 Denne bildeboken er analysert i sin helhet med tanke på teksten lydside (se avsnitt 8.3.2).

Lærer: Det gjør ikke noe. Nå er dere på bilde nummer fire, og så kan dere snakke sammen. Det er lov å endre på fortellingen når man kommer på spennende ideer. [læreren går for å veilede en ny gruppe]
 Caroline: Jeg synes det hadde vært fint om mammaen og pappaen hadde gjort noe, sånn at de ikke kunne ha barnet, og barnet ikke kunne være alene.
 Marthea: Ja, det stemmer. Da sier vi det sånn.
 Caroline: Ja [begeistret].
 Marthea [ser tankefull ut. Kommer på en ny ide]: Hei, kan de komme i krig med noen marsvesener?
 Caroline: Ja, jah – [overbegeistret, klapper. God blikk-kontakt mellom jentene].
 [Marthea tar seg til kinnet i et begeistret uttrykk]
 Maja: Da kan vi ta mange forskjellige bilder av han [løfter figuren Lille rød i været].

(Dialogfragment fra gruppe 9. Utdraget er lett forkortet)

I dette utdraget er det primært to av jentene på gruppa som fører og til dels kappes om ordet. Den tredje av jentene følger med på sidelinjen og kommer av og til med mer minimale, men viktige responser i samtalen. I starten kan det se ut som om de to jentene mest av alt ønsker å vinne frem med sine egne synspunkter, slik at samtalen får karakter av såkalt *disputational talk*. Her bidrar lærerens innspill og spørsmål til å løfte frem den av jentene som er mest beskjeden.

Når læreren har gått, fortsetter elevene dialogen på egenhånd. Her skjer det et tydelig brudd på stemningen i gruppen, og samtaleformen endrer seg. Nå bifaller jentene hverandres ideer, og nye ideer dukker opp i forlengelse av hverandres innspill. Samtalen har snudd til en mye mer konstruktiv form med preg av det som Rojas-Drummond m.fl. (2008) kaller, «sequensing of ideas» (s. 185), eller *co-constructive talk*. Ikke minst, blir det tydelig i dette utdraget hvordan kroppsspråk, mimikk, tonefall og blikk taler sitt tydelige språk, enten elevene ser ned i bordet fordi de føler seg overhørt, eller at de klapper, smiler og ser direkte på samtalepartneren sin. Elevene har tatt til seg lærerens oppfordring om å snakke sammen, og de skjønner at det å komme på gode ideer, som læreren ordlegger seg, faktisk er noe man må gjøre i felleskap.

Utdraget viser et godt eksempel på at det kan være utfordrende å dikte og få eierskap til en historie sammen med andre, noe det finnes en del flere eksempler på i materialet. Elevene på denne gruppen er engasjerte og lever seg inn i fortellingen og livet til hovedkarakteren deres. Dialogen viser at det er følelser i spill, og at fortellingen betyr noe for dem, noe som stemmer godt overens med studien til Rojas-Drummond m.fl. (2008), der *emosjonelle aspekter* løftes frem som en viktig del av elevers felles narrative tekstska-ping.

I en midtveissamtale med lærerne kommer det frem at «Noen [elever] har skrevet noe på hvert bilde, og er i mål med start og slutt, men alt henger ikke nødvendigvis godt sammen. Dette er bra som førsteutkast, men det må jobbes mer med tekstene». Dette utsagnet, samt de foregående eksemplene, viser hvordan både lærerens veiledning og bruken av visuelle storyboards på papir fungerer som viktige stillaser for ele-

venes prosess med å skape multimodale narrativer. Lærerne løfter frem hvordan elevene har mange kreative og produktive ideer, men at de ofte trenger hjelp til stramme inn og komme på sporet, og noen ganger til å redusere antall karakterer og handlingsmomenter. Lærerne er enige om at det å skape koherens og sammenheng i fortellingene er noe en del grupper trenger tett oppfølging på, mens andre grupper igjen klarer dette godt, nesten på egenhånd.

7.1.2 Samtaler om å omforme tegninger og tale til skriftlig verbaltekst

Ovenfor har jeg vist hvordan elevenes muntlige fortellinger, skissetegninger og samtaler fremstår som starten på en tekstskapingsprosess. Rojas-Drummond m.fl. (2008) beskriver i sine studier en lignende progresjon, idet hun slår fast at «Thus, the ideas that ‘germinate’ in the oral discussions ‘ripen’ in the written production» (s.187). Lese- og skriveforskeren Dyson (2005) hevder på liknende måte at «oral language is not only the raw material for writing but, once written, those words give rise to more talk» (s. 152). I mitt prosjekt er det ikke bare de muntlige diskusjonene og fortellingene som fungerer som springbrett mot skriften og den multimodale helheten, men det er i høy grad også storyboardene og den visuelle dimensjonen som blir brukt som støtte i arbeidet med den skriftlige teksten. Tegningene modnes også underveis i prosessen – fra skisse på storyboard til ferdig collage på nettbrettet (dette skal jeg utdype i de neste avsnittene 7.1.4 og 7.2). I dette avsnittet skal jeg kaste et blikk på prosessen der tegningene på storyboardet og de muntlige fortellingene blir til skriftlig verbaltekst. En slik omformingsprosess fra en modalitet til en annen har jeg tidligere benevnt med både Kress (2010) sitt begrep om *transduksjon* (se avsnitt 5.3.4) og med det Bakhtin-inspirerte begrepet om *revoicing*, som handler om å gi en ny slags stemme til teksten (Se avsnitt 4.2.1).

I eksemplet under møter vi gruppe 10¹⁰⁵). De har nettopp begynt å skrive tekst til de første bildene som nå også er utført som digitale collager på nettbrettet. Utdraget viser hvordan gruppen har valgt en elev som nedskriver, mens de ellers supplerer og hjelper hverandre med ideer og med skrivningen.

Silje: Vi har tegnet Lambert og vår historie.

Tea: Ja, og vi har tegna det sånn at... Vi tok bilde av han akkurat som om han skulle være trist. For han er trist, og han ønsker seg en venn.

Lærer: Hva har dere begynt å skrive?

Tea: Vi har bare skrivd at «Lambert føler seg trist», for da blir leseren litt spent på hvorfor han føler seg trist.

Lærer: Det er helt sant. Så bra!

Lærer: Hva skal dere skrive i neste setning?

Tea: Det har vi ikke helt funnet ut enda.

Lærer: «Lambert føler seg trist». Det er en veldig fin start altså.

105 Bildebok nr. 10 *Å finne en venn* er analysert grundig i avsnittene 7.3.1 og 8.3.1.

Tea: Men den andre tingen.. han skal egentlig dette i et hull da. Akkurat der [ser ned på skjermen] ... fordi han liksom ser opp i skyene, så følger han ikke med. Men det vet vi ikke helt hvordan vi skal skrive.

Lærer: Men nå har du jo faktisk sagt hva som skal skje.

Tea: Har jeg?[Silje smiler anerkjennende].

Lærer: Du sa det akkurat: «Lambert føler seg trist» #. Hva er det han gjør da?

Tea: Han ser egentlig opp i skyene. Det er bare det at...

Lærer: Ja, men da skriver dere det. Det var en god setning det # kanskje?

[Silje gjør ansats til å begynne å skrive]

Tea: Og på den neste siden kan vi skrive...

Silje [fullfører setningen]: Og plutselig falt han ned i et hul↑ [slår ut med armen].

Tea: Ja!

Lærer: Går han henover veien eller? [lærer ser på det ferdige bildet på nettbrettet].

Tea: Han går på stien bortover på fjellet.

Lærer: Jaaa [med begeistring i stemmen]. Kan du skrive det da ...?: «Han gikk på stien, henover fjellet # mens han så opp i skyene»? Akkurat sånn som Tea sa.

[Silje noterer og leser høyt hva hun har skrevet. Tea supplerer med setningen «og så opp på skyene» som Silje hadde glemt]

Dette dialogutdraget viser hvordan elevene i første omgang har fokus på bildene sine, og hvordan disse videre danner utgangspunkt for en stemning og en følelse hos hovedpersonen. Elevene velger å la verbalteksten understreke det triste kroppsspråket som bildet viser, slik at det oppstår en symmetri mellom bilde og tekst (jf. kategoriene for multimodalt samspill skissert i avsnitt 4.3.1). Verbalteksten hjelper her leseren til å tolke bildet i den retningen elevene ønsker. Videre reflekterer elevene over det å skape en nysgjerrighet hos leseren ved å ikke avsløre hvorfor han er trist.

Samtalen mellom elever og lærer viser at elevene fortsatt er mest komfortable med å fortelle muntlig. Når det kommer til å felle ord ned på papiret, blir de mer usikre. At fortellingene generelt er mer fabulerende, og setningene lengre i elevenes muntlige fortellinger, er generelt for alderen og et tydelig trekk også i mitt materiale. Læreren fungerer i dette eksemplet som støttende stillas for elevenes skriftliggjøring av egne tanker og ideer. Videre blir det tydelig hvordan hver ny modalitet tilføyer nye momenter til helheten, slik at den helhetlige teksten er i stadig utvikling gjennom hele prosessen.

Blant de innledende inspirasjonsøktene som lærerne har før mange av tekstska-pingsøktene, handler flere av dem om hvordan man kan skape levende karakterer både med skrift og med bilde. En av lærerne kommer med en klar oppfordring til hele klas-sen som lyder: «Jeg må bli kjent med figurene dine». Videre bruker lærerne blant an-net eksempler fra karakterer og stemninger de kjenner og husker godt fra de tidligere leseforløpene. Her løftes frem sinnstilstander og følelser, både fra ulike dikt i den første intervensjonen og fra alle de tre melankolske og triste bildebokheltene i *Odfab-rikken*, *Odd er et egg* og *Sageren* (Se næranalyser av leseforløp i kapittel 6).

Det følgende eksemplet fra gruppe 7 som har laget teksten *Jakten på gullet*, kaster lys over nettopp problematikken med å skape karakterer:

Lærer: Og så har dere begynt å skrive litt?

Ole og Markus: Ja

Lærer: Kan dere lese høyt hva dere har skrevet på den første siden så langt?

Markus [leser høyt]: «Det var en mus som het Per som var i gruva og han var millionær».

Lærer: [gjentar setningen]. Da har dere på en måte presentert musen og navnet til musen og hvor han er.

Ole: Og dette er Donald som skal hete Harry [peker på en plastfigur].

Lærer: Han kommer kanskje på neste side?

Ole: Ja.

Lærer: Men kanskje dere skal skrive noe om hvordan han har det, han her musen? Husker dere at Hans [lærer] snakket om noe om det med hvordan de føler seg?

Lærer: Er han en glad mus, eller er han trist?

Ole: En glad mus, han er glad.

Lærer: Hva er det han skal inne i gruva da?

Ole: Han skal finne gull?

Lærer: Enda mer, gull, så han kan bli enda rikere?

Ole: Han finner jo tre gullmønter [Markus peker på en tegning med et nærbilde av tre gullmønter med tre ulike motiver på].

Lærer: I stedet for bare å skrive at han var glad, kanskje dere kan skrive noe han gjorde, så man kan gjette at han var glad? Hva gjør dere for å vise at dere er glade?

Ole: Vi begynner å leke.

Lærer: Hva gjør musen for å vise at han er glad?

Ole: Han hakker mer nede i gruva.

[Markus begynner å skrive]

Ole: [viser stolt frem det første oppslaget på nettbrettet]: Se hvordan han hakker inne i gruva.

Læreren roser elevene for å ha skrevet en god innledende presentasjon av person og sted. Læreren prøver videre å stimulere elevene til å skrive mer utfyllende om sin hovedkarakter. I utdraget reflekteres spørsmålet om hva henholdsvis bilde og skriftlig verbaltekst skal fortelle. Det er ikke nødvendigvis alt som skal sies med verbaltekst, men det er viktig at elevene tenker igjennom stemninger og følelser i teksten, i tråd med lærerens oppfordring i dette utdraget. Elevene er her mer opptatte av handlingens gang, og av hva bildet viser, mer enn å sette ord på sinnstilstander (jf. omtale av denne problematikken i avsnitt 4.4.2). På neste oppslag, derimot, dukker det opp en ny karakter, Harry, og han viser seg etterhvert å være både fattig, veldig trist og nysgjerrig på den rike gruvemusens. Noen av disse karaktertrekkene trenger verbaltekst for å komme til uttrykk, mens særlig tristheten kommer tydeligst frem i musikkvalget. Elevene har altså allikevel i fortsettelsen tatt til seg lærernes råd, om at vi skal bli godt kjent med karakterene, og bruker ulike modaliteter til å få frem ulike karaktertrekk og stemninger.

7.1.3 Begynnende metarefleksjon om multimodalitet

På en underveisevaluering mellom lærere og forsker kommer det opp metarefleksjoner om forholdet mellom tekst og bilde i elevenes prosess. Lærerne deler og reflekterer her over situasjoner fra sin egen veiledning:

Hans: Vi er jo i gang med å veilede i forhold til tekst også. Jeg var innom gruppe 11 og kom med forslag til hvordan de kunne skrive det om, at de ikke bare refererer alt de ser på bildet, ikke sant.

Hans: Og så litt på sammenhengen mellom bildene. Hva trenger å stå på dette bildet her i forhold til det neste på story-boarden din? Hva trenger å stå her, og hva trenger ikke å stå her?

Liv: ...og trenger det å stå noe? Trenger vi å ha tekst på akkurat dette bildet her?

Hans: Ja.

Forsker: Ja, ja.

Karen: Ja, for det snakket jeg med gruppe 1 om. Her er vi i Furbyland, og gruppen skrev i teksten sin «Her er det fullt av skyer og det er også sol». Trenger du å skrive det? Ser du ikke det på det kjempefine bildet at dette er oppe i skyene, og at her er det er både stjerner og sol?

Hans: Ja, er det ikke noe viktigere å si på akkurat det bildet?

Lærerne reflekterer over dette med å prøve å unngå for mye overlapp eller symmetri mellom tekst og bilde, og de setter ord på dette sammen med elevene. I utdraget åpner en av lærerne også for muligheten til å la bildene fortelle helt alene, uten tekst. Selv om det ikke finnes eksempler på dette i det endelige bildebokmaterialet, viser det allikevel en viktig bevissthet hos lærerne om bilders fortellende kraft.

Tidlig i prosjektet får lærerne spørsmål om i hvilken grad elevene greier å gjøre nytte av all kunnskapen de har fått om bildeskaping og multimodalitet. Lærerne svarer på denne måten:

Liv: Jeg tror ikke vi skal si i stor grad, men jeg ser at noen gjør det.

Hans: Ja, en gruppe hadde det spesielt tydelig i storyboarden sin, og helt bevisst også. På bilde tre eller fire så ser du bare ansiktet, tegnet ganske svært.

Karen: Det er veldig få som har tenkt på det. Men det viser hvor vanskelig det er.

Liv: Men de er veldig flinke til å påpeke virkemidler i bøker. De ser det, de vet hva det er og de finner det, og de kan sette ord på det. Men de er ikke så flinke til å bruke det sjølv. Jeg tror vi vil få en del aha-opplevelser når de ser hverandres bøker, det tror jeg. Så at det ligger noe læring i det, det er jeg helt sikker på.

[...]

Karen: Ja, og det er ikke sikkert de klarer å lage et topp-produkt, men alle har lært noe # om bildebøker, modaliteter, i forhold til hverandre. Det er jo ikke nødvendigvis viktig at den boken skal være så bra. Det er jo noe med den kunnskapen du skal dra med deg videre i leseprosessen, når du møter bøker, hvordan ser du på bøker, hva legger du merke til, hvordan bruker du bilder. Læringa er jo der.

Hans og Liv: [Bekreftede nikk].

Liv: Ja, det er prosessen som er viktig.

Elevene har selvsagt ikke samme metabevissthet om multimodalitet underveis i tekstskappingsprosessen som læreren har. De tenker mest på innholdet, og på hva de ønsker å formidle med fortellingen. Allikevel er det noen som tidlig i prosessen klarer å nyttiggjøre seg direkte av kunnskap om bildeskaping og multimodalt samspill. Lærerne fikk også rett i at elevenes kunnskap om multimodal tekstskaping vokser underveis, og i etterkant når de opplever de ferdige produktene. Dette blir særlig synlig i responsseminarene i siste fase av prosjektet som jeg skal vende tilbake til i den avsluttende drøftingen.

7.1.4 Samhandling, veiledning og mestring i arbeid på nettbrettet

I dette avsnittet skal jeg se på hvordan elevene samhandler, og hvordan læreren veileder når det arbeides på nettbrettet, og på hva som skjer i overgangen til det digitale uttrykket. I noen tilfeller var ideene til motiver og narrativer ferdig allerede på papiret og

ble nøyaktig utført etter planen, men i de fleste tilfeller oppsto det nye ideer i møte med mulighetene i det nye verktøyet¹⁰⁶).



Figur 28. Elever og lærer samtaler om et bildebokoppslag på nettbrettet.

I følgende elevutsagn hører vi om motiverte elever som reflekterer i etterkant over bruken og mestringen av det digitale bildeskapingsverktøyet Procreate:

Nikolai: Jeg trodde ikke at vi skulle greie det å lage den så fin. Vi gleda oss skikkelig til når vi skulle begynne med Procreate. Det hadde vi ikke gjort før.

Hamid: Det var vi som lagde bildene. De voksne lærte oss litt og så litt mer, og så greide vi det til slutt.

Elevene gir her uttrykk for at verktøyet var nytt for dem, og at de trengte opplæring og veiledning for å mestre. Som tidligere nevnt, foregikk mye av opplæringen som små intro-økter som tok for seg et fenomen eller en egenskap ved verktøyet om gangen. Her benyttet læreren også muligheten til å modellere mulige innholdsmomenter og innspill til bildeskapingen. I arbeidsøkten som fulgte etter, veiledet læreren på bruken av den gjennomgåtte verktøyfunksjonen inn imot gruppens egne tekster. Videomaterialet fra arbeidsøktene viser at lærerne i høy grad veiledet og brukte tid på tekniske utfordringer som var vanskelige for elevene. Lærerne støttet og hjalp generelt elevene med å utføre ideene deres. Videre veiledet lærerne også på mer bildespesifikke momenter, som eksempelvis fargevalg, det å skape bakgrunner eller å forstørre eller forminske gjenstander eller karakterer. Sistnevnte får vi et eksempel på i følgende utdrag fra en samtale mellom en lærer og en elev fra elevgruppe 13:

106 Det digitale tegneverktøyet affordanser og tekniske muligheter i seg selv skal jeg gjøre nærmere og mer systematisk greie for i neste avsnitt 7.2. Dette avsnittet skal, som nevnt, handle om kommunikasjonen rundt verktøyet, men det kan forekomme noe overlapp.

[Nadrijana er nettopp ferdig med å kreere en gråmelert bakgrunn inne i en hule, samt en utgave av to av fortellingenes hovedkarakterer, en dukke og en bjørn. Eleven flytter dukken rundt på det digitale lerretet og prøver seg frem i forhold til hvor stor dukken skal være, og hvor hun vil plassere den i forhold til bjørnen.]

Lærer: Da får du gjøre ho så liten som hun skal være da. Kanskje litt større? Eller skal hun være så liten, er hun en bitteliten dukke?

Nadrijana: Ja, og hun skal sitte der og se opp på bjørnen [bjørnen er mye større]

Nadrijana: Jeg vil endre litt på bjørnen

Lærer: Oj, der fikk du med bakgrunnen [læreren tar over skjermen et øyeblikk]. Det ser ut som om at bjørnen og bakgrunnen er tegnet i samme lag og henger sammen. Så da får du ikke gjort noe med den [viser til bjørnen].

Nadrijana: Det gjør ikke noe.

Lærer: Nå kan du begynne å tegne bålet. Husk å lage et nytt lag her.



Figur 29. Det ferdige oppslaget med dukken og bjørnen fra bildebok nr. 13.

Det lille utdraget over viser at eleven utnytter noen av de mulighetene som verktøyet gir for å arbeide dynamisk med bildets komposisjon og formelementenes størrelse.

Det viser seg at eleven, nok mer eller mindre bevisst, har hatt en mening med at dukken skulle være så liten og bjørnen så stor. Verbalteksten på oppslaget handler nemlig om at den lille jenta Lisa har listet seg inn i en hule for å lete etter den bortkomne katten sin, og her møter hun en sint bjørn. Eleven gjør altså bruk av et verdiperspektiv i dette bildet, hvor jenta blir bitteliten i møte med den sinte bjørnen. For noen elever, inkludert jenta i eksemplet over, var det noen ganger en utfordring å lage figurer og gjenstander store nok til at man overhodet kunne se dem. Derfor spør læreren i utdraget over om dukken skal være litt større.

I utdraget kommer det også frem at bildene i det digitale tegneverktøyet skapes i flere lag. Denne eleven har gjort en klassisk feil, som heldigvis ikke var så avgjørende for henne akkurat her, nemlig å glemme at hvert nytt element bør kreeres i et eget lag, for at man skal kunne bearbeide dem hver for seg. I det kommende avsnittet skal jeg gå nærmere inn på lagtenkningen i det digitale bildeskapingsverktøyet. I eksemplet over ser vi hvordan eleven arbeider selvstendig, mens læreren stiller interesserte spørsmål og oppklarer en teknisk feil som i dette tilfellet dessverre ikke kan rettes opp.

I de kommende nærlesninger av utvalgte elevtekster finnes flere eksempler på hvordan elevene tar valg når det gjelder det visuelle uttrykket, noen bevisste og noen ubevisste, og at de setter sine egne ord på hvilken funksjon disse valgene har. I veiledningssituasjoner og i samtaler i etterkant viser elevene forståelse for virkemidler som fargebruk, perspektivbruk og størrelse på karakterer og gjenstander (se analyseavsnit 7.3.1, 7.3.2 og 7.3.3).

Et av de momentene som skaper noe nytt i møte med bildeskapingsverktøyet på nettbrettet, er når elevene med hjelp fra læreren oppdager at de kan bruke fotografiske bakgrunner i kombinasjon med egen tegning¹⁰⁷. Elevene finner fort ut av at dette kan gi interessante effekter og bidra til å skape miljøer og rom i fortellingen. Et eksempel på dette får vi i tekst 8 som heter *Race til New York*. En av elevene har vært i New York, men selv om han kan fortelle hvordan det ser ut der, så synes elevgruppen at det er vanskelig å tegne en slik storby. For denne gruppen bidrar et fotografi som tegnehjelp, idet de her kan hente hjelp til å danne former, linjer og dybde i bildet når de tegner oppå fotografiet.

Under veiledningen stiller læreren spørsmål som «Hvordan ser det ut i New York?», og «Hvordan vil dere tegne det?» Læreren legger alle storyboard-arkene ut på bordet foran gruppen og spør «Hvor i fortellingen skal de komme til New York?» Disse spørsmålene er et godt eksempel på hvordan de bruker storyboardet til å tenke fortellingens rom og forløp visuelt.

Som i eksemplet med New York, lar elevene seg generelt inspirere av steder de har vært eller opplevd eller fantasert om når de skal dikte opp sine fiktive univers. Rojas-Drummond m.fl. (2008) nevner at elever i fiktiv tekstskaping gjerne trekker på det de kaller barnets «knowledge of the world» (s. 185). For noen blir nok denne virkelighetsreferansen sterkere når de benytter et fotografi. I materialet finnes også eksempel på en historie der istyven eller skurken blir ettersøkt «på kalde steder», blant annet på Island der en av grupped medlemmene kommer fra. En annen historie igjen, utspiller seg på den andre siden av kloden, i jungelen i Brasil, som er hjemlandet til en av tekstskaperne på denne gruppen. Det er selvsagt ikke bare kjennskap til fysiske rom og steder som bidrar med ideer til fortellingene, det kan like gjerne være elevenes erfaringer med stemninger og temaer. Det er derfor heller ikke tilfeldig at mange av barnas tekster handler om temaer som opptar dem og fascinerer, som vennskap, rettferdighet,

107 Elevenes digitale bildebøker består hovedsakelig av elevenes egne tegninger, men noen av bøkene trekker også inn fotografisk materiale. Noen bilder har elevene tatt selv, og andre bilder er fortrinnsvis hentet fra godkjente bildebaser som www.Flickr.com.

ondskap, grådighet og misunnelse, redsel for mørke skoger, skogbrann eller vesener fra andre planeter.

Flere eksempler, der elevene med hell bruker fotografiske bakgrunner til å skape et miljø, er for eksempel en gruppe som utnytter lyset i en fotografisk skog (tekst 7 og 12), eller en annen gruppe som plasserer sin hovedkarakter, gravemusen, inne i en fotografisk gruve og lar den røffe strukturen fra bergveggen skinne igjennom egne tegninger (tekst7) (se Figur 30).



Figur 30. Bruk av fotografisk bakgrunn skaper gruve-stemming og dybde i bildet.

Elevene uttrykker en umiddelbar begeistring for resultatet når de har lyktes med å skape et scenario med kombinasjon av tegning og fotografi. På et av de avsluttende responsseminarene har forsker samlet et utvalg av bildebokoppdrag med fotografiske bakgrunner og spør elevene om hva som blir forskjellen på å tegne selv og å mikse inn fotografiet. En elev svarer at: «Når det ligner på ordentlige steiner, blir det litt mer levende». En slik betraktning kan ses opp mot diskusjonen av begrepet *modality*, om hvordan ulike grader av virkelighetsgjengivelse i digitale collasjer kan gi ulike estetiske uttrykk (se avsnitt 4.5).

Nettbrettet gir mange muligheter for kreativ bildeskaping, men fører også til noen praktiske utfordringer når flere skal arbeide sammen. En utfordring for noen av gruppene var å holde alle tre elever på gruppa aktive til enhver tid, siden nettbrettet bare gir mulighet for at en elev kan ha hendene på skjermen om gangen. I noen tilfeller førte det til at en elev lett tok styring på gruppa. En annen ulempe var at blikket og oppmerksomheten til tider kunne være vendt mer mot skjermen enn mot de andre i samtale om tekstens utvikling. Flewitt m.fl. (2015) peker på noe av det samme i sin studie hvor «unsupervised children often vied for possession of the iPad, causing considerable friction» (s. 302). I vårt prosjekt gjorde flere storyboards i papirversjon (ett for både tekst, bilde og lyd) at flere elever kunne arbeide med ulike modaliteter og medier parallelt. Behovet for lærerveiledning og oppfølging varierte, som tidligere nevnt, fra gruppe til gruppe. Mange av gruppene arbeidet overraskende selvstendig og var flinke til å dele på tur når det gjaldt å være den som førte pennen (eller fingeren) på

nettbrettet. Selvom det var utfordringer i gruppearbeidet, var allikevel hovedinntrykket at gruppe medlemmene løftet hverandre, og presterte noe som bare svært få av dem ville ha klart alene.

Jeg har i det foregående (hele avsnitt 7.1) omtalt læreres og elevers samtaler og veiledning under prosessen fra de første visuelle skissene, til å skrive verbaltekst og til slutt å utføre den helhetlige bildeboken med bruk av bildeskapingsverktøy på nettbrett. Datamaterialet mitt viser seg å være rikest når det gjelder lærerens veiledning av narrativ tekstskaping i tale og skrift. Dette samsvarer godt med at det å veilede på skriving, er noe lærerne hadde god erfaring med fra før. Selv om lærerne under prosjektet har blitt godt kjent med bilders formspråk og virkemidler, så ser det allikevel ut som om at det å operasjonalisere all den komplekse kunnskapen om multimodal tekstskaping i konkret veiledning, er vanskeligere. Når det er sagt, så finnes det, som vist, også gode eksempler i materialet på samtaler om bildene, men ikke så mange som om narrativ tekstskaping med verbaltekst. Ser man på prosessen som helhet, gir materialet allikevel inntrykk av at det har foregått mye god veiledning og konstruktive samtaler, og at lærerne har bygd solide stillaser rundt tekstskapingsprosessen.

7.2 Nettbrettets og bildeskapingsverktøyets affordanser

Jeg har tidligere redegjort for meningsskaping med ulike verbale og visuelle modaliteter og virkemidler, mens det som muliggjør bildebokskapingen i siste ende, er det digitale verktøyet i form av nettbrettet med tilhørende programvare. Nettbrettet og de valgte appene har visse mediespesifikke egenskaper eller affordanser som legger grunnen for den aktuelle tekstskapingsprosessen. Disse vil jeg beskrive i det følgende. Nettbrettet er et touchbasert medium som i likhet med den interaktive tavlen betjenes ved direkte berøring av skjermen. Valget av nettbrett i stedet for PC beror på ideen om å utforske enda et touchverktøy, i likhet med interaktiv tavle, og hermed legge til rette for en forlengelse av bildelesingsprosjektet, også når det gjelder valg av verktøy. Videre er nettbrettets lette format, intuitive brukergrensesnitt og enkle navigasjonssystem godt egnet for tredjeklasse-elever når det gjelder bruk av et relativt avansert tegneverktøy. Price og Jewitt m.fl. (2015) slår på samme måte fast at: «Contemporary digital touch screens offer new tools for markmaking», og de beskriver nettbrettet som «more intuitive than computers that rely on mouse and keyboard, since it exploits their natural sensorimotor forms of interaction» (s. 132).

Nettbrettet har en del av de samme affordansene som den interaktive tavlen, som å kunne manipulere, skape og flytte objekter. Når det gjelder tegning og bildeskapning, er tegneverktøyet på nettbrettet allikevel mye mer avansert. En annen viktig forskjell er at tavlen, som nevnt, egner seg for helklasseundervisning, mens nettbrettet med sitt lille format er tilpasset én eller ganske få brukere. Nettbrettet kan imidlertid koples til tavlen/prosjektoren, slik at man kan dele innholdet og bevegelsene på nettbrettet med et større publikum, noe som ble gjort i flere faser av tekstskapingsprosjektet. En slik praksis i klasserommet vises også i prosjektene til Flewitt m.fl. (2015, s. 14) og Sandvik (2012 m.fl., s. 208 og 211).

I prosjektet valgte vi ut to ulike apper som ga dem mulighetene vi ønsket i forhold til å skape bildebøker og å utforske multimodal kommunikasjon; et bildeskapingsverktøy *Procreate* og en bokskapings-app *Book Creator*¹⁰⁸). Begge de valgte appene kan betegnes som såkalte åpne apper, der elevene selv står for å generere innhold i motsetning til lukkede apper med et ferdigdefinert og lite fleksibelt innhold. Flere studier legger vekt på hvordan nettopp åpne apper, som i ulik grad gir rom for eget multimodalt skapende arbeid, har stort potensial i literacy-og språkopplæringen (Flewitt m.fl. 2015, s. 9, Sandvik m.fl. 2012, s. 208 og Lynch og Redpath 2014, s. 22). Denne typen kreative og åpne apper utgjør et viktig alternativ til apper som legger seg i forlengelse av «already-established dominant classroom literacy practices, manifesting as mere content-delivery systems with some added interactive multimedia appeal» (Lynch og Redpath 2014, s. 24).

Jeg skal i det følgende se nærmere på hva som kjennetegner de appene som ble brukt i bildebokprosjektet. I tråd med dette avsnittets hovedfokus på bildesiden i bøkene, vil jeg også her legge hovedvekt på bilde- eller bildeskapingsverktøyet *Procreate*. Jeg vil allikevel kort nevne det bokverktøyet, *Book Creator*, som ble brukt til å skape tekst, lyd og den samlede layouten i bøkene. Jeg har også tidligere vært inne på hvordan elevene arbeidet i vekselvirkning mellom ulike medier (papir og skjerm) og ulike modaliteter (skrift og bilde). Bokappen (*Book Creator*) er et layoutprogram som gir mulighet for å importere variert bildemateriale, skrive tilhørende tekst og lage sin egen layout. Programmet innebærer valg når det gjelder skrifttype og –farge, samt

108 De to konkrete programvarene vi brukte, *Procreate* og *Book Creator*, er begge for iPad. *Book Creator* kan også brukes på PC. Mens bildeskapingsverktøyet *Procreate* bare er for iPad. Dette kan imidlertid erstattes av andre tilsvarende eller lignende programmer eller apper for både PC, IOS og android. Eksempler på alternative bilde- og tegneprogrammer er *Gimp*, *SketchBook* eller *Adobe Photoshop*. Det er viktig å understreke at jeg ikke ønsker å proklamere eller låse dette prosjektet i forhold til spesifikk programvare eller merkevare. Hensikten er heller å reflektere på et mer generelt nivå over et digitalt fenomen og over multimodal kommunikasjon som kan være uavhengig av program og plattform. Av praktiske årsaker vil jeg allikevel referere til de konkrete programvarene som vi faktisk brukte i prosjektet.

hvordan teksten skal integreres i den visuelle collagen. Elevene skriver skisse til den skriftlige teksten sin for hånd og bearbeider denne videre på nettbrettet. Jeg skal ikke i denne studien gå inn på hva slags implikasjoner det kan ha for skriveopplæringen å produsere skrift på nettbrettet, annet enn å sitere Flewitt m.fl. (2015), som i sin empiriske studie på barnetrinnet konstaterer at «touch screens were more accessible than computer keyboards, which require precise touch and pressure on each key» (Flewitt m.fl. 2015, s. 300). Bokprogrammet inneholder også en visningsmodus der alle oppslagene i en bok kan vises samtidig.

Bildeskapingsverktøyet *Procreate* var det som ble brukt mest tid på i løpet av prosjektet. Her er snakk om et verktøy som er relativt avansert¹⁰⁹, og som innebærer et utall av muligheter og affordanser. Bildeskapingsverktøyet ble, etter et innledende kurs for henholdsvis lærere og elever, gradvis utforsket og mestret på ulike nivå. Mot slutten av prosjektet så man tydelig at elevenes bilder ble mer avanserte i uttrykket. Bildeskapingsprogrammet inneholder først og fremst en rik palett av ulike tegneverktøy fra blyantstreker, til pensler, kritt og spraypaints i alle tykkelser, kvaliteter og et utall av fargenyanser. I tillegg finnes det en rekke ulike innstillinger som gjør det mulig å male med forskjellige strukturer, effekter og mønstre, som eksempelvis trepanel, røykskyer, stiliserte blomster eller lyseffekter.

109 Dette verktøyet ble valgt, siden andre tegneverktøy som er designet og tilpasset mer direkte til barn, ikke inneholder den samme muligheten for å arbeide i lag. Både forsker og lærere var spente på om dette verktøyet kunne være for avansert for elevene. Det viste seg fort at de mestret dette overraskende raskt, og at det var fullt mulig å tilpasse verktøybruken til elevenes nivå. For eksempel ble det en avgrensning at svært få av elevene benyttet seg av muligheten for et siste topplag i form av gjennomsiktige filtre, som kan få lagene til å gli mer umerkelig og sømløst inn i hverandre. Denne skilleveien kan kanskje forklares med at elevene i tredje klasse mestrer å tenke i lag som består av konkrete innholdskomponenter, mens mer abstrakte lag i form av såkalte *modification operations* (Manovitch 2013, s. 142-143) blir for vanskelig, eller hadde krevet mer tid og opplæring.



Figur 31. Elev arbeider med ulike penselstrukturer (brushes) i verktøyet Procreate

7.2.1 Arbeid med collage og lagteknikk

En annen avgjørende funksjon ved verktøyet *Procreate* er at tegningene skapes i transparente lag som legges ovenpå hverandre. Det betyr i praksis at elevene kan arbeide med bakgrunnen/miljøet og karakterene og andre objekter i tegningen separat og i hver sine lag, for heretter å sette dem sammen og arbeide videre med helheten. Videre gir denne lagtenkningen mulighet til å sette sammen og integrere ulike materialer og uttrykk i collagens form. I sine analyser av collagen som stiltrekk ved moderne bildebøker peker Druker (2008) på verktøyet sine egenskaper ved å kalle teknikken for «cutting out and combining of elements from various contexts» (s. 46). Elevene gjør det samme i sine bildebøker, de klipper ut eller visker bort konteksten rundt fotografiske delementer som de ønsker inn i bildene sine.

Medieforskeren Manovitch (2013) teoretiserer over softwarens rolle i skapende prosesser. Som sosiosemiotikerne er han opptatt av «both how images are created and what an ‘image’ actually means» (s. 142), men med særlig tyngde på digitale produksjonsprosesser og verktøy. Manovich (2013) reflekterer blant annet over lagtenkningen i bildeskapingsprosesser¹¹⁰ i et verktøy som ligner *Procreate* og hevder at:

110 En annen mer brukervennlig forklaring av lagtenkningen i digitale bilder finnes her: <http://www.wikihow.com/Use-Layers-for-Digital-Art>.

Layers change how a designer or an illustrator thinks about images. Instead of working on a single design with each change immediately (and in the case of physical media such as paint or ink, irreversibly) affecting this image, s/he now works with a collection of separate elements. S/he can play with these elements, deleting, creating, importing and modifying them, until s/he is satisfied with the final composition – or a set of possible compositions (s. 142).

Det blir her tydelig hvordan et slikt digitalt bildeskapingsverktøy muliggjør en prosessuell og dynamisk måte å tenke bilder på, hvor forholdet mellom del og helhet kan utnyttes. I tillegg gir verktøyet mulighet til å kopiere elementer, karakterer og bakgrunner, slik at man kan gjenbruke delelementer i nye oppslag og komposisjoner (Manovich 2013, s. 142). Dette ga i prosjektet både en rasjonaliseringseffekt og en mulighet til å jobbe bevisst med den varierte gjentakelsen eller «different versions of these elements» (Manovich 2013, s. 142). At man kan flytte og forstørre alle elementer i bildet med to fingre rett på skjermen, ga mulighet til å leke med bildekomposisjon og avstand og nærhet til figurene. Også Sandvik m.fl. (2012) peker på at det å kunne forstørre og forminske figurer i en lignende app «into tiny or huge ones», skapte fascinasjon og inspirasjon for barns narrative og digitale fortellinger (s. 209).

Elevene arbeider, som før nevnt, med å kombinere fotografier av konkrete, fysiske materialer (i form av figurer, objekter, papirtegninger og tekstiler) med digitalt produserte tegn (digitale pensler og digitale fotografier av steder). Price og Jewitt m.fl. (2015) skiller mellom sanselig interaksjon med *material textures* og *digital marks on a surface* (s. 137) og hevder at begge er viktige både for barns literacy-læring og digitale kompetanse. Manovitch (2013) eksemplifiserer det samme skillet med en «digital «watercolor» brush» hvor «The pixels are only memory locations, which hold the color values – they do not have any properties of their own, unlike physical materials» (s. 207). Fysiske materialer og digitale tegn har begge en materialitet som dog sanses på ulikt vis (se også avsnitt 4.2.4 om materialitet), og begge kan brukes og kombineres i barns meningsskaping. Det å samle alt som digitale tegn på et sted, gir nye fordeler og muligheter. Lenge før avanserte digitale tegneverktøy og lagtenkning ble aktuelt å bruke for barn¹¹¹, ga Kress (1997) ut boken *Before writing. Rethinking the paths to literacy*. Her teoretiserer han over barns tegninger som en tegnskapingsaktivitet, som peker frem mot utviklingen av skriveferdigheter og generell literacy-kompetanse. Kress (1997) beretter her om at det å tegne og klippe ut objektene etterpå, «the cutting-out phenomenon», slett ikke er noen ny aktivitet, men noe barn alltid har gjort og funnet attraktivt (s. 24-27). Kress (1997) gir her sin forklaring på barns fascinasjon for fenomenet å klippe ut fysiske tegninger:

111 Første gangen lag ble introdusert i Photoshop for PC var i 1994 (Manovich 2013, s. 142), mens iPaden som *touchscreen tablet* ble introdusert i 2010 (Picard m.fl. 2014, s. 203).

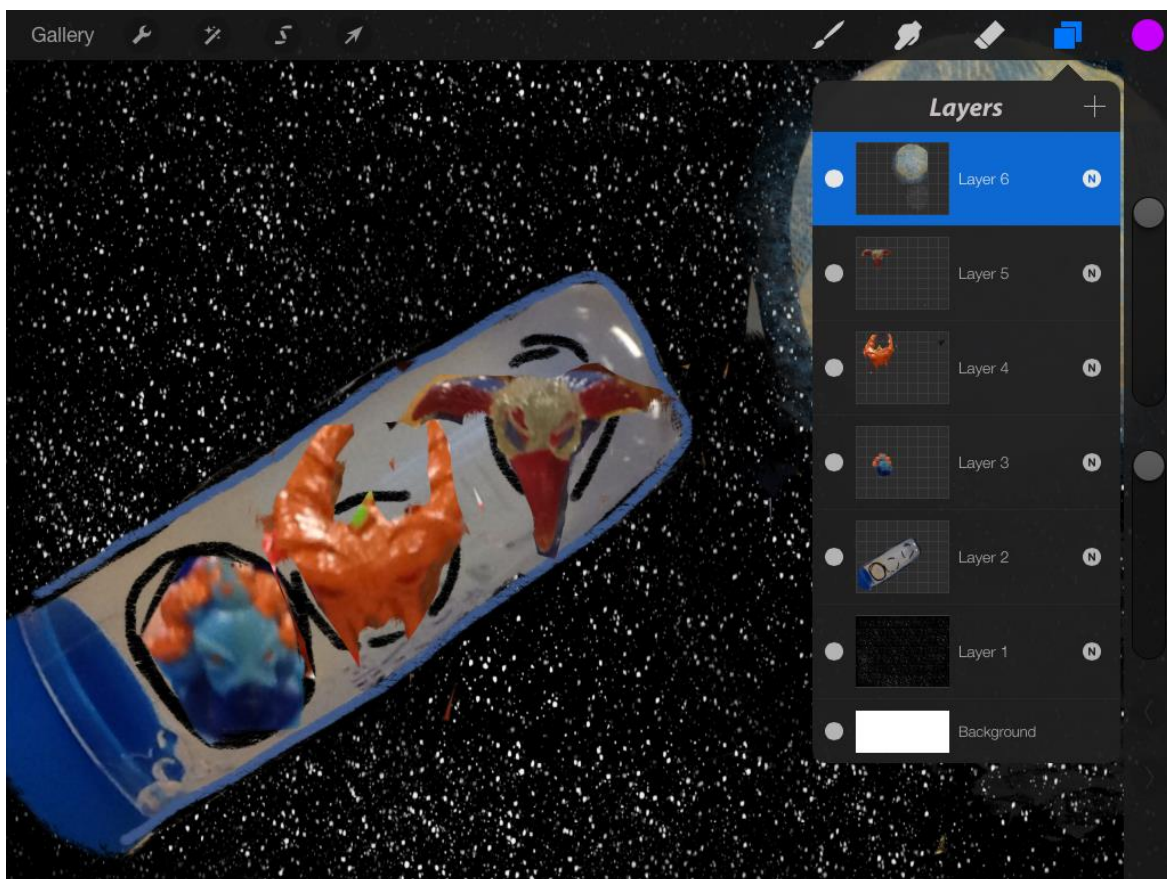
When it is off the page, I can do physical things with it. It has become a real object, accessible by feel and touch as well as by sight. It has become accessible to my imagination in a different manner, and it can enter, physically, into a world of imagination constructed with other objects of whatever kind (s. 27).

Selv om det her er snakk om fysiske tegninger, kan det allikevel ses en klar parallell til det digitale tegnarbeidet som finner sted i elevenes bildeskapning og historiefortelling på nettbrettet. Også i de digitale omgivelsene blir figurer og objekter klippet ut og brukt «på nye måter» og bidrar til å sette i gang fantasien og det å leke og dikte opp fiktive univers.

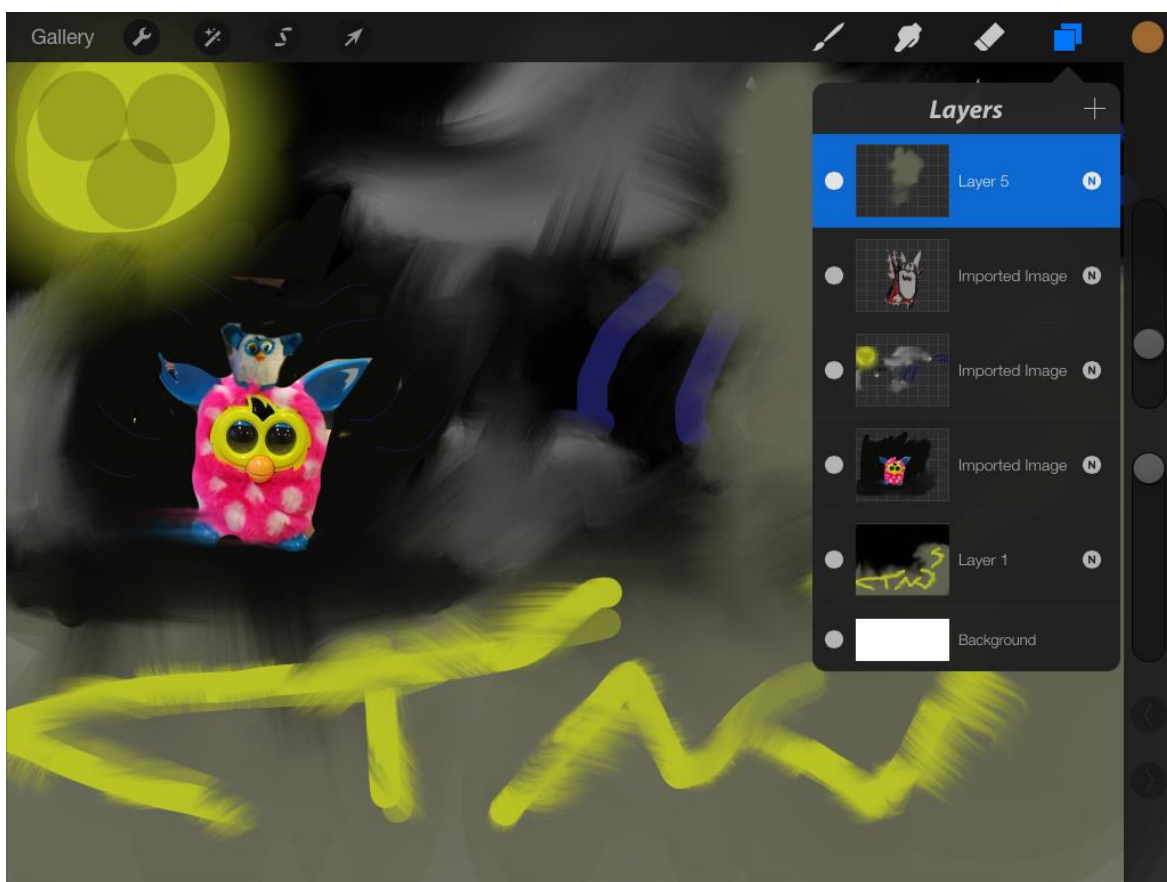
I dette møtet mellom utklippede digitaliserte figurer og tegninger og andre digitale tegn og uttrykk, oppstår nye og annerledes betydninger og «barnetegninger». I denne studiens empiri fremstår de ferdige bildene i elevenes bildebøker som alt fra rene digitale tegninger, til tegninger med få fotografiske elementer og til nesten rene collager av fotografisk materiale. Som oftest er bakgrunnen eller miljøet tegnet, mens karakterene er fotografiske, men det finnes også en del eksempler på bruk av fotografiske bakgrunner (som det er omtalt ovenfor i avsnitt 7.1.4). I noen få tilfeller har elevene integrert fotografier av karakterer de selv har tegnet på papir.

Eksempelene under viser lagene i elevenes bilder i henholdsvis en ren collage (Figur 32) og en digital tegning med integrerte figurer (Figur 33). Karakterene er her både fotografert og tegnet på papir¹¹²).

112 Begge disse bildebøkene er også omtalt i teorikapitlet (avsnitt 4.4.3 og 4.4.4).



Figur 32. Eksempel på bruk av lag i digitale tegninger fra elevbildebok nr.3.



Figur 33. Eksempel på bruk av lag i digitale tegninger fra elevbildebok nr.1.

I det første eksemplet fra bildeboken *Jack og romvesenene* ser vi hvordan elevene har skapt et rom-univers med en svart bakgrunn og glitrende stjerner og med karakterer og objekter i seks ulike lag. Romskipet er kreert av en gjennomsiktig plastflaske, og elevene har tegnet et sete til hver av skurkene med en svart strek. Planeten er laget av en fotball, lett tilsløret med et tynnt lag blått fargekritt (layer 6)¹¹³. Her blir det tydelig hvordan materialenes overflate og objektenes form brukes metaforisk til å få frem de innholdselementene og det uttrykket som elevene har ønsket seg. Kress og van Leeuwen (2006) fremhever slike prosesser ved å understreke hvordan «unsemiotized materiality is drawn into semiosis» (s. 217). Det betyr i praksis at de tilgjengelige materialene i utgangspunktet fremstår som *unsemiotized*. Ved å bruke egenskapene fra et materiale og et fenomen og overføre det (metaforisk) til et annet område, kan vi skape nye betydninger og hermed blir materialene del av en fortelling, de blir *semiotized* (Kress og van Leeuwen 2006, s. 223). Det samme gjelder for eksemplet under fra bildebok nr. 1 (Figur 33). Her fungerer en grå penselkvalitet i utgangspunktet som en fargeklatt eller et *unsemiotized* materiale. Denne fargen eller penselkvaliteten blir brukt både i en heldekkende og en gjennomskinnelig kvalitet og blir sammen med de andre lagene til en sky. Denne skyen ligger i det øverste laget og dekker den ene papirtegna karakteren (furbyen) som da gjemmer seg bak «skybusken»¹¹⁴. Disse to eksemplene viser både kreativ miksing av materialer og uttrykk, og hvordan det å arbeide i lag, gir elevene en konkret fornemmelse for forgrunn og bakgrunn i et bilde.

I et prosjekt som dette, blir både materialene, produksjonsprosessen og det digitale verktøyets egenskaper av stor viktighet. I elevenes bildebok-collager blir det hermed ikke bare fortellingens innhold som fenger, men det er i høy grad også produksjonsmåten og materialene som trer frem, både for dem som skaper og leser tekstene. Ved å kombinere stiliserte tegninger og foto skaper elevene sin helt egen virkelighet eller sitt fiktive univers. Om vi opplever et bilde som virkelighet eller fiksjon (*vurdering av modality*, se også avsnitt 4.5), er, ifølge Kress og van Leeuwen (2006), ofte knyttet til nettopp et *formuttrykk* (s. 154). Dagens teknologi muliggjør nye uttrykk i form av det som Kress og van Leeuwen (2006) kaller *digitally synthesized representations* (s. 217), som ikke mimer virkeligheten direkte, men i stedet skaper et særlig fokus på »the constructedness of representations, in texts, images etc« (s. 219). Ørjaseter

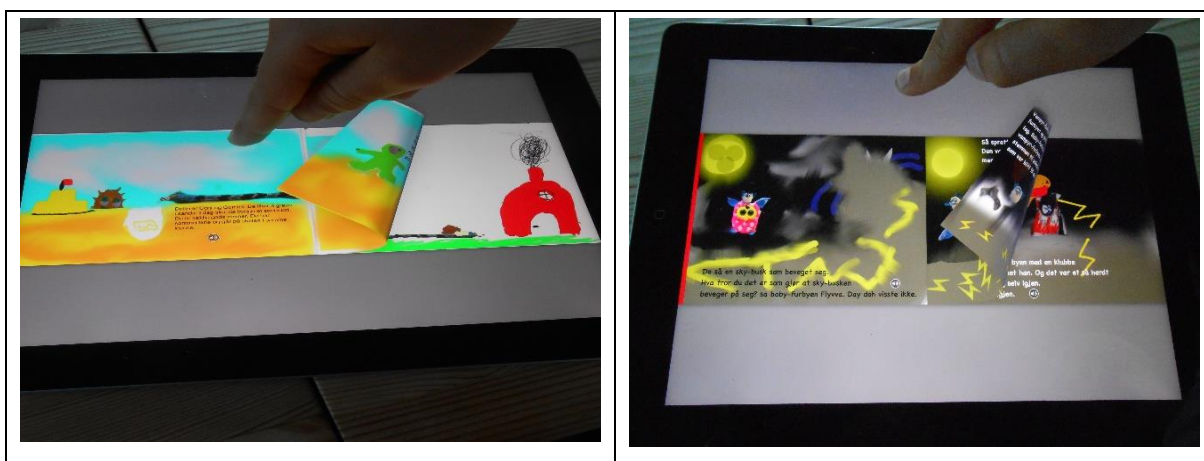
113 Planeten i bildet er skjult bak nedtrekksmenyen. Det fulle oppslaget kan ses i Figur 4.

114 Denne karakteren er gjemt bak nedtrekksmenyen, men kan ses i omtalen av samme bildebokoppslag avsnitt 4.4.4, Figur 5).

(2014) kaller, som før nevnt, den moderne collage-baserte bildeboken for et *hypermediert uttrykk*, som på samme måte er kjennetegnet ved at betrakteren i særlig grad «blir oppmerksom på at det fremstilte er fremstilt» (s. 2).

7.2.2 Fordeler og ulemper med digitale bildeskapingsverktøy

Det digitale tegne- og bildeskapingsverktøyet gir altså en del muligheter som man ikke hadde fått til med papir og blyant. Price og Jewitt m.fl. (2015) har gjort en sammenlignende studie, der de ser på fordeler og ulemper med å tegne og male med touch-teknologi og nettbrett i forhold til å arbeide med fysiske materialer som fingermaling og papir. Selv om studien er gjort blant helt små barn, inneholder den allikevel noen aspekter med relevans for det digitale tegnearbeidet i min studie. Price og Jewitt m.fl. (2015) peker blant annet på den fordelen at man har allverdens tegneverktøy og lerret lett tilgjengelig i form av «'paper' and 'paint palette' into one surface» (s. 136). Dette skaper også en større kontinuitet, tempo og flyt i tegnebevegelsene (Price og Jewitt m.fl. 2015, s 138). Også når det gjelder andre operasjoner på nettbrettet, som å sette sammen tekst og bilde, er det en stor fordel for arbeidsflyten at alt finnes på ett Brett og alltid bare et touch unna. Videre gir det digitale bildeskapingsverktøyet, med sine mange muligheter, et raskt og fengende visuelt uttrykk (Price og Jewitt m.fl. 2015, s. 138) i en høy bildekvalitet. For elevene i dette prosjektet skapte de mange mulighetene overraskende effekter og resultater. Å kunne tegne og skape slike bilder hadde et visst magisk skjær over seg. Ikke minst har det noe å si at den endelige layouten, som den tar seg ut gjennom bokleseren *iBooks*, ser profesjonell ut (Figur 34).



Figur 34. Her vises den digitale bladvendingsfunksjonen i de endelige bildebøkene

Å tegne med fingertuppen på nettbrett viser seg allikevel å være en motorisk utfordring for tredjeklassingene. Tegningene blir litt grovere enn når barn i samme alder tegner på papir. I noen tilfeller gir elevene også uttrykk for at de heller vil tegne på papir,

noen få grupper gjør også det¹¹⁵). I en av de tekniske inspirasjonsøktene modellerer lærerne hvordan man kan tegne et element eller en karakter, først i stort format og heretter forminske den til ønsket størrelse. Å tegne i stort format gjør det lettere å tegne fint og å få til detaljer, siden fingertuppen fungerer som en ganske «bred» pensel. Dette grepet blir i prosjektklassene bare brukt til en viss grad. Under et av elevintevjuene på slutten av prosjektet trekker en elev selv frem et eksempel på bruk av nettopp denne teknikken (samtale med gruppe 10). Hun viser på nettbrettet hvordan hun har tegnet en sommerfugl med detaljer i stort format og heretter forminsket og kopiert den til mange bittesmå fargerike og flyvende sommerfugler.

Andre studier som har sammenlignet barns tegninger med touchverktøy og med penn og papir, bekrefter mine observasjoner. I en kvantitativ fransk studie av 5-6 årige barn viser det seg at nettbrett-tegningene inneholder færre detaljer enn tegninger på papir, og de blir beskrevet som *slightly poorer graphic performances* (Picard, Martin og Tsao 2014). Selv når det gjelder fingermaling, observerer Price og Jewitt m.fl. (2015) at barn klarer å tegne «more distinct marks – dots or lines – in the free physical painting activity» (s. 138). Picard m.fl. (2014) mener at årsaken til mindre detaljerte tegninger på nettbrett har å gjøre både med motoriske forhold, men også manglende opplæring i å tegne på nettbrett (s. 210).

For å få til fine collager og få integrert figurene naturlig i bildene, er det viktig å klippe ut figurene så de blir rene i kanten. Mange av elevene på tredjeklassenivå har motorikk til å klare dette fint, men ikke alle. Av og til har det vært en voksen til å hjelpe, andre ganger kan det bli en litt røff effekt at kanten ikke er helt ren, men det finnes også eksempler på at collagene ser litt uferdige ut, nettopp på grunn av dette. De digitale og finmotoriske tegneferdighetene til elevene har selvsagt innflytelse på både prosessen og de ferdige bildebokoppslagene i mitt prosjekt. Allikevel var det her vel så viktig hvordan elevene klarte å designe, komponere og fortelle en visuell historie med ulike virkemidler, som at de hadde høy tegneferdighet.

Den foregående skildringen av bildeskapingsverktøyets affordanser utgjør et viktig bakteppe for å forstå både elevenes prosess og ferdige bildebokuttrykk. Dette er i tråd med Björkval (2012) sitt *ressursorienterte perspektiv* (se avsnitt 4.2.5), der både multimodale ressurser og verktøyer spiller inn på meningsskapingen.

115 Valget om å tegne på papir er i et tilfelle tatt av en meget dyktig tegner, fordi gruppen manglet akkurat denne viktige karakteren. I andre tilfeller er papirtegningen valgt fordi tegneferdighetene ikke strakk til med de digitale verktøyene, og fordi papirtegningen var mer trygg å gripe til.

7.3 Innledning til tre nærlesinger

Jeg vil i det følgende gi tre analyser av elevbildebok nr. 10, 4 og 5 med tanke på bildene og bilde-tekstsamspeilet. Gjennom nærlesning ønsker jeg å vise frem nyanser og detaljer i disse tre utvalgte bildebøkene. Nettopp disse er valgt med tanke på at de viser frem særlige kvaliteter, og at de til sammen representerer noe av bredden i materialet. De tre bøkene er også valgt fordi de er skapt av tre velfungerende arbeidsgrupper, noe som tydeliggjør sammenhengen mellom prosess og resultat. På tross av at disse tekstene er valgt ut som spesielle, så er de allikevel ganske representative for materialet som helhet, i og med at gruppene i utgangspunktet var satt sammen som ganske jevne (jf. omtale av gruppedeling i metodekapittel). I andre deler av avhandlingen viser jeg til eksempler fra andre bildebøker og andre mindre velfungerende arbeidsprosesser, slik at jeg totalt sett får dekket et større spekter enn det disse tre enkelttekstene gir uttrykk for.

Analysene vil ta utgangspunkt i den analysemodellen som jeg har skrevet frem i teorikapitlet (avsnitt 4.3 og 4.4). Modellen som er gjentatt nedenfor, er detaljert og har mange underpunkter. I de tre analysene vil jeg først ta for meg bildebøkens narrative forløp, så personfremstillingen og til slutt stedsskildringene, alt formidlet gjennom både bilde og tekst og de tre metafunksjonene (representasjon, komposisjon og interaksjon). Jeg kommer til å følge modellen ganske nøye, men det vil alltid være noen punkter hvor det er mindre å kommentere, liksom det også vil være noe overlapp, fordi noen elementer passer inn under flere kategorier. Modellen fremstår altså som et overordnet rammeverk som det ikke alltid er mulig eller hensiktsmessig å følge helt slavisk.

	Narrativt forløp i bilder	Personfremstilling i bilder	Stedsfremstilling i bilder
Representasjon	<ul style="list-style-type: none"> - Narrativt forløp representert ved skift mellom landskaper, farger og stemninger 	<ul style="list-style-type: none"> - Visuell gjengivelse av personer (konturer, form, farge attributter) - Konseptjonelle eller narrative bilder - Personers handlinger og relasjoner vises med vektorer 	<ul style="list-style-type: none"> - Visuell gjengivelse av sted. - Variasjon mellom steder
Komposisjon	<ul style="list-style-type: none"> - Tekststruktur og sekvensiell sammenheng mellom bilder - Bildesekvenser skaper tempo og rytme i fortellingen - Visuelle sidevendere 	<ul style="list-style-type: none"> - Romslig dimensjon – persons plassering i forhold til hverandre - <i>Blikkfang (Saliency)</i> – størrelse, sentrering, farge - Ny og gitt informasjon i bildets høyre og venstreside - Skrift integrert i bilde som visuell enhet 	<ul style="list-style-type: none"> - Plassering og vektning av elementer i miljøet. - Forgrunn og bakgrunn - Linjer i bildet

	Narrativt forløp i bilder	Personfremstilling i bilder	Stedsfremstilling i bilder
Interaksjon	<ul style="list-style-type: none"> - Leserens ønske om en lykkelig slutning - Sidevendingen skaper et driv fremover for leseren 	Visuell fokalisering (involvert/distansert) Visuell leserkontakt via blick og ansiktsuttrykk <ul style="list-style-type: none"> - Bildeutsnitt (nært/avstand) - Perspektiv (Normal-, fugle- eller froskeperspektiv) 	<ul style="list-style-type: none"> - Fargevariasjoner knyttet til sted skaper stemning og tone i teksten og påvirker betrakteren emosjonelt
<i>Modality:</i> Graden av virkelighetsreferanse. Naturalistiske vs. abstrakte uttrykk.			

Kopi av Tabell 5.

7.3.1 Nærlesing av bildeboken *Å finne en venn*

Bildeboken *Å finne en venn* (tekst 10) er en fortelling om vennskap¹¹⁶. Bjørnen Lambert, som er hovedperson i fortellingen, er ensom, men får i løpet av en dag nye venner og opplever både sorger, gleder og utfordringer. Tekstens narrative struktur er formet både som en vandring gjennom skiftende ytre landskaper og som en indre reise. I starten av historien møter vi hovedpersonen Lambert, som vandrer alene og trist av gårde gjennom et fjellandskap. Han møter venner og hjelpere på sin vei, og på oppslag 4-6 har de kommet seg ned i skogen. Alle tre oppslag viser en tydelig sti gjennom skogen. Stien danner enten en buet eller en diagonal linje gjennom bildene, som viser retning og tydeliggjør at det er enda et stykke å gå mot målet (se Figur 35). Vandringen er altså tydeliggjort visuelt og bidrar til det narrative drivet i fortellingen.



Figur 35. Oppslag 5 fra bildeboken «Å finne en venn»

I verbalteksten får vi høre om vandringen gjennom skogen i form av verbene «gå» og «passere». Anstrengelsene på turen understrekes videre med den eventyrklingende frasen: «De hadde gått lenge og langt. Føttene var ømme». En av elevene, Tea, kommenterer selv i en

samtale med forsker at «bildet kan jo ikke vise at føttene var ømme». Her må altså skriftmodaliteten trå til med sin styrke, idet «ord er også godt eigna til å gjere greie for sanseintrykk som ein ikkje kan ta inn gjennom synssansen, for eksempel lukt, lyd,

116 Ikke alle bildebokoppslag som blir vist til er gjengitt i selve analysen, men bildeboken kan ses i sin helhet i Vedlegg 5 bakerst i avhandlingen, som også inneholder en transkripsjon av teksten.

smak og taktile erfaringar» (Birkeland og Mjør 2012, s. 76). Verbalteksten utvider her bildet, og til sammen danner tekst og bilde et komplementært samspill.

Bildebokfortellingen har flere komplikasjoner. Mangelen på venner og felleskap er det første problemet vi introduseres for. I tillegg byr vandringen på sine utfordringer, først faller Lambert i et dypt hull, men blir reddet. I skogen lurar også farer, og møtet med et stort troll blir tekstens hovedkomplikasjon og høydepunkt. I samtale med elevene i etterkant av tekstskapingen er alle tre elever på gruppen ivrige etter å svare på spørsmål om hva som er komplikasjonen eller problemet i fortellingen deres. Elevene er ikke i tvil, og i felleskap peker de på alle de tre ovennevnte problemene, og en av elevene viser stolt frem tre fingre.

Måten trollet blir introdusert på, bidrar til å øke spenningen. Først tror de to vennene at de skal møte bare ét hyggelig troll, lykketrollet Lykkeliten. Men på oppslag 4 ser de tre vennene at to trollehoder stikker forsiktig frem bak noen busker. Lykketrollet blir fort en del av vennegjengen, mens det store trollet lar vente på seg. På oppslag 6 (Figur 36) er det farlige trollet visuelt og metonymisk representert, fortsatt bare i form av hårtoppen og øynene, som nå dukker opp av dammen og har kommet litt nærmere.

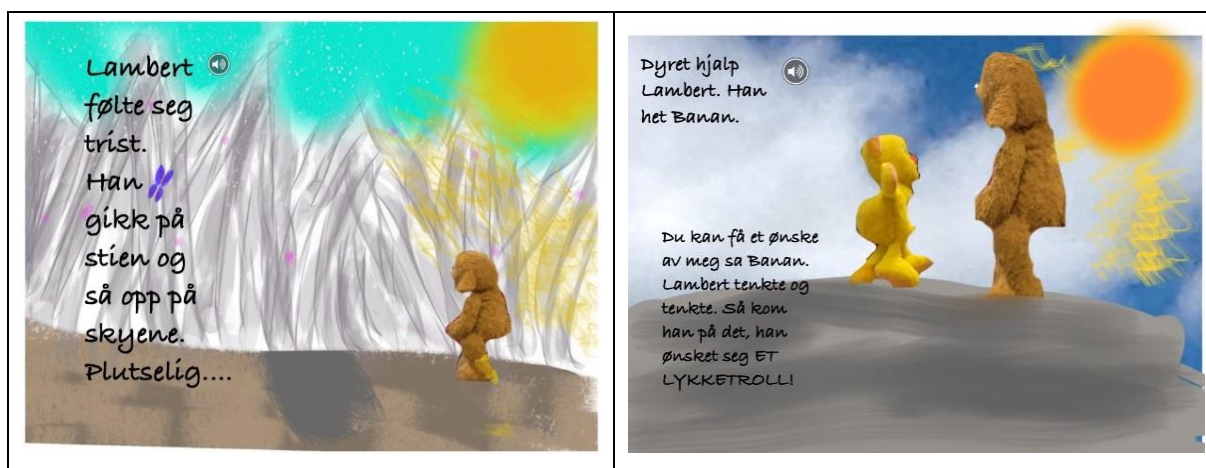


Figur 36. Oppslag 6 fra bildeboken «Å finne en venn»

Verbalteksten er sentrert i bildet og er skrevet med versaler og tre utropstegn, og forteller at det «SPRATT ET STORT TROLL FREM!!!». Her er altså modaliteten skrift tydeliggjort som en *graphic expression* som primært skaper klimaks, blikkfang og har semiotisk tyngde (*semiotic load*) (Painter m.fl. 2013, hhv. s. 92 og 133). På neste oppslag tar bildemodaliteten over igjen, og vi får trollet i stort format. Elevene leker seg på de ovennevnte oppslagene med hvordan modalitetene på ulikt vis kan skape en følelse av fare og redsel. De bygger opp spenningen og utsetter klimaks over flere oppslag ved å «slow the pace as the Complication emerges» (Painter m.fl. 2013, s. 122). Ifølge Painter m.fl. (2013), handler dette om variasjon i tekstens rytme og tempo. Det å dvele ved samme *activity sequence* over flere oppslag er et valg som viser at denne hendelsen er viktig, idet «a narrative can take more or less text time [...] depending on their significance for the narrative theme» (Painter m.fl. 2013, s. 73).

Etter vandringen gjennom de ulike landskapene og mestringen av de ulike komplikasjonene underveis, ender de tre vennene opp i et festpyntet hus. Det har blitt natt ute, men inne er det varmt og trivelig (bokens to siste oppslag 9 og 10). Huset fremstår som den trygge havnen hvor ingen farer lur. Og Lambert har blitt glad.

Når det gjelder karakterer i teksten, er den vi blir best kjent med, bjørnen Lambert. Han er representert fotografisk i form av en brun bamse. På det første oppslaget (Figur 37) ser vi ham i en noe sammenkrøpet og trist positur. Det ene benet er plassert lett foran det andre, som en vektor, slik at vi ser at han går. Ifølge Painter m.fl. (2013), er det slik at «Depicted gestures and bodily stance are also key in the representation of affect» (s. 32). En annen viktig karakter, som i likhet med Lambert er en bjørn, heter Banan (se oppslag 3, Figur 37). Banan er fremstilt med et helt annet og positivt ladet kroppsspråk, nemlig med vidt utstrakte armer. I tillegg bærer han en symbolsk attributt i form av fargen gul som kan assosieres med den varme solen på bildene. Ikke overraskende oppstår det et vennskap mellom de to bamsene.



Figur 37. Oppslag 1 og 3 fra bildeboken «Å finne en venn»

Denne relasjonen konstitueres både verbalt og komposisjonelt i bildet på oppslag 3. Lambert og Banan er plassert ansikt til ansikt sentralt i bildet. Banan slår ivrig og imøtekommende ut med armene. I tillegg understrekes den gjensidige kontakten mellom bjørnene ved at de er fremstilt like store og med «same spatial orientation» (Painter m.fl. 2013, s. 68). Karakterene er også gjengitt i et litt nærere bildeutsnitt enn på de forrige oppslagene. Bildet har et snev av froskeperspektiv, og den grå forhøyningen som figurene står på, gir sammen med en fotografisk bakgrunn av en himmel, en viss følelse av dybde og svev i bildet. Det er noe opphøyd over de to som holder på å danne et vennskap. At det foregår en dialog, får vi et tydelig inntrykk av gjennom blikket mellom Lambert og Banan som fungerer som en vektor, mens verbatimteksten i form av replikker driver handlingen fremover og utvider bildet ved å spesifisere hva de snakker om.

Når det gjelder karakterenes interaksjon med bildebetrakteren, er det påfallende hvordan disse er fremstilt i ulike perspektiver som skaper ulike situasjoner og stemninger. Ovenfor er nevnt froskeperspektivet (se oppslag 3, Figur 37). Videre ser vi at Lambert er skildret bakfra, både på det første og det andre oppslaget (Figur 37 og Figur 38).



Figur 38. Oppslag 2 fra bildeboken «Å finne en venn».

Ifølge Kress og van Leeuwen (2006, s. 138), er *the back view* et komplekst perspektiv som kan bety avvisning og uttrykke en sårbarhet og utsatthet hos den som er avbildet (s. 138). I dette tilfellet slår teksten fast at «Lambert følte seg trist», kanskje fordi han er helt

alene i det åpne fjell-landskapet? Teksten forteller at han går og ser opp på skyene, noe som kan antyde at han har god tid og er tankefull. På oppslag 1 avslører både det krumryggede kroppsspråket, bakfra-perspektivet og verbalteksten at Lambert er umåtelig trist og tankefull. Tekst og bilde utgjør et symmetrisk samspill der de på ulikt vis gir uttrykk for den samme stemningen.

På det følgende oppslag 2 fremstår den stakkars Lambert enda mer sårbar, idet han nå har falt ned i et hull. Igjen ser vi ham bakfra, den lille halen hans står rett ut, og han klamrer seg fast til kanten av et dypt hull i bakken. Teksten forteller oss på den ene siden det samme som vi ser, men den utvider også idet den tilføyer både en replikk (rop om hjelp), tanker og følelser hos Lambert. Tankene forteller noe om oppslagets utstrekning i tid: «Han visste ikke hvor lenge han hadde hengt der?», og uttrykker høy grad av fortvilelse: «Han trodde han skulle dø». På dette oppslaget bærer både verbalteksten og perspektivbruken i bildet preg av indre synsvinkel og er til sammen uttrykk for at Lambert er nedslått. Men oppslaget er ikke uten håp, idet både tekst og bilde forteller oss at Banan dukker opp og går rett mot ham for å hjelpe.

Når Lambert er glad, er han fremstilt i et frontalt perspektiv, og vi møter blikket hans (forsiden samt oppslag 4 og 10). Når han er trist, og når det er fare på ferde, brukes bakfra-perspektivet. Enda et sted i boken brukes perspektiv til å signalisere fare og utrygghet. På oppslag 5 ser vi de tre vennene gå tett inntil hverandre på stien. Figurene er gjengitt i et fugleperspektiv (Figur 35). Selv om de har hverandre, får dette ovenfra-og-ned-perspektivet dem til å virke små og utsatte i den store skogen (Painter m.fl.

2013, s. 17). Kan det være noen usynlige farer som lurere? I samtale med elevene i etterkant gir de uttrykk for at de ikke tenkte bevisst på valget av fugleperspektiv da de skapte dette oppslaget. Vi samtaler om hvilken effekt dette perspektivet kan ha, og en av elevene konkluderer med at «vi er større enn dem». Hun stiller seg opp på stolen for å vise hvor små de er, og at noen ser ned på dem. Hermed demonstrerer eleven både med ord og kroppsspråk en god forståelse for effekten av et fugleperspektiv.

Også trollene er fremstilt i ulike perspektiver og bildeutsnitt. Særlig er tekstens spenningsmessige høydepunkt, hvor det store trollet dukker opp i stort format og nærbilde, interessant i denne sammenhengen (oppslag 7, Figur 39).



Figur 39. Oppslag 7 fra bildeboken «Å finne en venn»

Trollet fyller nesten hele oppslaget og stirrer med store øyne rett på bildebeskueren. På ansiktet til trollet har elevene tegnet skrå streker i pannen som markerer at trollet er streng eller sint. Trollet er dekontekstualisert (Painter m.fl. 2013), en betegnelse som innebærer at figuren er fremhevet og satt i forgrunnen, og at bakgrunnen spiller liten rolle, den er enten tatt bort eller forenklet (s. 79). I vårt tilfelle er bakgrunnen redusert til den grønne fargen og noen gress-strå som indikerer at vi fortsatt er i skogen. Under samtale om trollet i samtalen med gruppa finner følgende replikkveksling sted:

Forsker: Han er veldig sint han her [peker på oppslaget med nærbilde av trollet] [...] Hvorfor har dere laget han så stor?

Silje: Da ser han mer skummel ut.

Forsker: Hvorfor er ikke de andre figurene med i dette bildet?

Silje: Fordi det er akkurat som om du er den personen og ser bort på trollet.

Forsker: Ja, det er sant. [...]

Tea: Jeg tegnet egentlig bare barten for å teste hvordan det så ut. Jeg har sett det på film at sånn sinte kokker har sånn snurrebart og sinte øyenbryn.

Elevene viser her at de skjønner effekten av å bruke nærbilde og klare ansiktsuttrykk med «skarpe øyenbryn». Med disse virkemidlene fikk de trollet til å bli mer skummel og sint. Videre gir en av elevene med egne ord uttrykk for at måten trollet er avbildet på, er slik som Lambert og vennene (og leseren) opplever trollet. Alle blir overmannet av dette skumle trollet. Ifølge Painter m.fl. (2013), er det ikke et uvanlig trekk i bildebøker at nettopp «the reader can be positioned to see through the character's eyes, simply through *visual* choices» (s. 21).

Når det gjelder steder og rom, så utspiller teksten seg i ulike landskaper som endrer seg i takt med tekstens dramaturgi. De første tre oppslagene foregår i det åpne og litt nakne fjellandskapet, bare et tre står litt i bakgrunnen på oppslag 2. Landskapet fremstilles primært visuelt i grå og blå toner som på et vis understreker melankolien og ensomheten hos Lambert. Små blomster og en sommerfugl samt den mørkegule solen varmer, kanskje som et frempek på at det venter noe bra på neste oppslag.

På de følgende oppslagene (4-7) foregår historien, som nevnt, i en lysegrønn og frodig skog som ved første øyekast skaper en mer trygg og glad stemning. Alle skogsbildene er holdt i den samme lysegrønne tonen, men bildene inneholder ulike detaljer i tråd med Painter m.fl. (2013) sitt utsagn om at visuelle landskapsskildringer ofte er kjennetegnet ved «consistency or change in the degree of circumstantial detail» (s. 79). På et av skogsbildene finnes små blomster og sommerfugler, som peker på den tilsynelatende idyllen, mens det neste oppslaget i stedet inneholder en skummel dam som skjuler trollet. På det siste oppslaget fra skogen er detaljene og trærne helt borte til fordel for et nærbilde av trollet som nå danner tydelig forgrunn i bildet, og idyllen i skogen er for alvor blitt borte.

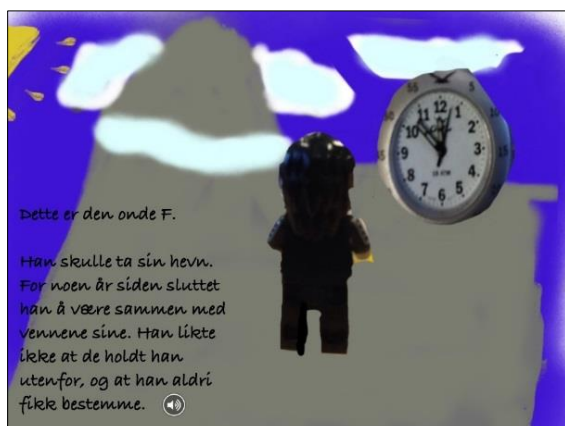
Etter vandringen gjennom skog og fjell kommer vennene endelig frem til huset der det nyvunne vennskapet skal feires med en fest. Huset er tegnet i varme røde og gule farger, og både ballonger, raketter og glimtende stjerner ute bidrar til feststemningen. Teksten er altså strukturert gjennom motsetninger både når det gjelder rom, landskaper, farger og følelser. Dette kommer til uttrykk i kontrasten mellom de tre første oppslagene blå og grå toner på fjellet, den lysegrønne skogen i midtpartiet og de to siste oppslagene hjemme i huset som er dominert av en varm rød og gul fargepalett. Disse fargevekslingene er helt i tråd med et eksempel hos unge tekstskapere i studien til Thomas (2014), hvor «a predominance of cool blue tones can reflect sadness, while an image containing a predominance of vibrant red tones might reflect happiness and excitement» (s. 220).

Når det gjelder landskapene eller rommene, er det bildemodaliteten som har såkalt *semiotic load*. Det finnes ikke én setning i hele teksten som skildrer landskap eller omgivelser. Ordet «fjell» finnes for eksempel ikke i verbalteksten i det hele tatt, men synliggjøres alene i kraft av bildet med spisse tinder på oppslag 1. Karakterenes handlinger, relasjoner, følelser og opplevelser derimot, skildres både verbalt og visuelt. I bildebøker generelt vises følelser og nærhet til karakterer gjerne med klare ansiktsuttrykk, blikk og nærbilder i kraft av en slags eksplisitt visuell fokalisering (Painter m.fl. 2013, s. 30-35 og Nikolajeva 2013). I denne bildeboken er det bare i noen få tilfeller vi ser personenes ansikt. Elevene benytter i stedet en rekke ulike

perspektiver, farger og måter å komponere bildene sine på som allikevel gjør både sinns-stemninger og relasjoner tydelige for leseren. Verbalteksten på sin side, fremviser også et følelsesmessig spenn hos hovedpersonen, fra trist og utsatt: «trodde han skulle dø», til så lykkelig at han har «sommerfugler i magen» på siste oppslag. Elevene har altså skapt en fortelling om en dynamisk karakter som gjennomlever «an emotional journey of highs and lows» (Thomas 2014, s. 220), og som foldes ut gjennom et dynamisk samspill mellom tekst og bilde.

7.3.2 Nærlesing av bildeboken *Tiden står stille*

Tekst 4 *Tiden står stille* er en barsk fortelling om Den onde F som har makt til å stoppe tiden, men som selv blir stoppet av de to snarrådige barna, Andrea og Andreas. Handlingen forløper som en art detektivfortelling som går ut på å få oppklart det såkalte «tidsmysteriet»¹¹⁷). På første oppslag introduseres vi for hovedpersonen og tekstens problem både i skrift og i bilde. Gjennom verbalteksten får vi presentert karakteren, Den onde F, som ønsker å ta hevn mot vennene som sviktet ham. Bildet viser en svart skikkelse sett fra ryggen (Figur 40).



Figur 40. Oppslag 1 fra bildeboken «Tiden står stille»

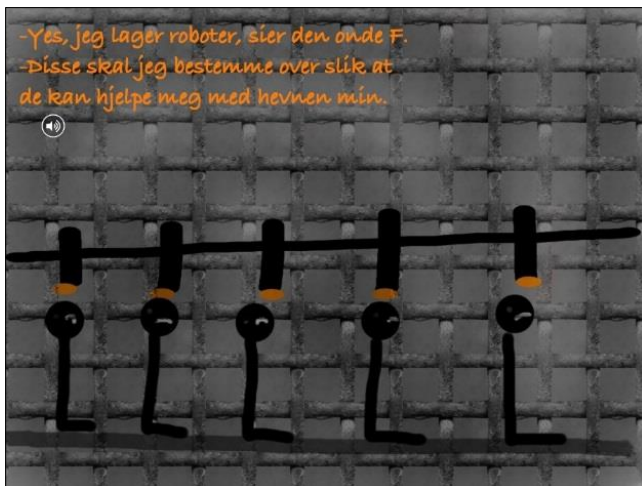
På forsiden av bildeboken finnes et stort bilde av en klokke som viser tolv, et klokkeslett som i eventyrene er magisk. Også tittelen *Tiden står stille* bidrar til å pirre leserens nysgjerrighet. Klokken vises også på bokens første oppslag, men først på oppslag 3 og 4 forteller teksten oss noe om hva det er med denne tiden. Det er nemlig snakk om noe større enn lokal hverdagstid, nemlig en «verdenstid». Tekstens hovedkomplikasjon (oppslag 3-4) er at Den onde F utøver sin hevn og ondskap og får tiden og verden til å stoppe opp. Her skaper teksten nesten dommedagsstemning, noe som understrekes når den lyden elevene har valgt av menneskemylder og ropende stemmer, effektivt forstummer veldig brått og midt i tekstpassasjen. På de neste oppslagene (6-9) økes spenningen, idet vi følger Andrea og Andreas' forsøk på å oppklare hvem som er skurken, og å sette i gang tiden igjen. Denne bildeboken har en del kompliserte handlingstråder hvor mye må forklares verbalt, mens det visuelle helhetsinntrykket og fargevalgene har mye å si for tekstens stemninger. I samtale med med gruppen som har skapt denne

117 I denne analysen viser jeg til transkripsjonen av teksten som helhet, som finnes i Vedlegg 6 bakerst i avhandlingen.

bildeboken, setter vi opp bildeboken i en layout-modus som gjør det mulig å se alle 10 oppslag samtidig. På spørsmål om hvilke farger de har brukt, kommenterer elevene etter et raskt overblikk at her er det mye svart og grått, og at dette bidrar til å vise frem ondskapen. Bare to oppslag skiller seg ut fra det mørke og dystre, det ene er oppslaget hvor Anna og Andreas blir presentert, og det andre er tekstens lykkelige slutt hvor Den onde F innser sine slemme handlinger og knuser klokken sin. En handling som kan leses som et tegn på at han egentlig ikke ønsker å ha den makten over tiden. Begge de nevnte oppslagene har blå bakgrunn, grønt gress, en lysere stemning og gir leseren en lykkelig slutt på en ellers noe dyster historie.

De viktigste personene i bildeboken *Tiden står stille* er allerede presentert. Jeg skal her se nærmere på hvordan elevene representerer sine helter og antihelter i henholdsvis tekst og bilde. Den onde F karakteriseres i høy grad gjennom skriftmodaliteten via handlinger og ytre beskrivelser av personlighet. Allerede navnet til Den onde F antyder at han er en utrivelig type. Elevene avslører litt motvillig i samtalen med forsker at F-en står for «F-ordet». Videre forteller teksten oss at han er «hevnløstig» (oppslag 2) og maktsyk: «Jeg er best» og «Nå bestemmer jeg!» (oppslag 4). Verbalteksten gir også en årsaksforklaring på hvorfor han har blitt slik. Han har nemlig blitt vraket av vennene sine «fordi han aldri fikk bestemme» (oppslag 1). Det som teksten ikke forteller oss, er hvordan Den onde F ser ut. Her fungerer bildemodaliteten komplementerende. Den onde F er en svart legofigur med en rød elgitar, han har kantete former og er iført mørke solbriller (oppslag 1,4, 6 og 10). Den gjennomførte svarte fargen på figuren har gitt elevene assosiasjoner til noe skummelt, liksom elgitaren og solbrillene er symbolske attributter som assosierer til en kul og tøff type.

Som ledd i Den onde F sin selviscenesettelse og maktutøvelse har han gardert seg med en hær av roboter som han produserer på fabrikken sin. Disse skildres primært visuelt. På oppslag 5 ser vi disse svarte, stiliserte a la fyrstikkmenn (Figur 41). Robotene er fremstilt på rekke og rad, noe som understreker samlebåndeffekten, og at de er mange.



Figur 41. Oppslag 5 fra bildeboken «Tiden står stille»

Bildebokforskerne Kümmerling-Meibauer og Meibauer (2014) har gjort en studie med fokus på det narrative og estetiske potensialet som kan finnes i fyrstikkmannen som karakter i bildeboken. De skildrer nettopp denne figuren som en flat, abstrakt og anonym karakter i kraft av sin «bodily incom-

pleteness», og nevner at disse skikkelsene ofte opptrer uten navn og identitet (s. 151). De samme forskerne beskriver fyrstikkmannen som en hybrid med både menneskelige og ikke-menneskelige egenskaper (s. 153). Dette karaktertrekket passer godt til robotene som i denne bildeboken vekker både fascinasjon og avsky. Robotene fremstår i første omgang som forenkla og stiliserte, tegnet bare med en svart strek. På siste side i fortellingen hvor Den onde F har blitt snill, ser vi to fyrstikkmenn, nå plutselig med smil og iført attributtene gult hår og grønne gensere. Det er usikkert om dette skal forestille «de andre vennene», eller at robotene har endret karakter og fått mer menneskelige egenskaper. Uansett har stemningen snudd, «Og alle ble venner» (oppslag 10).

Andrea og Andreas utgjør klare kontraster til all ondskapen. Deres karakteregenskaper kommer frem gjennom beskrivelse av handlingene deres. Barna handler i det godes tjeneste og vil bekjempe det onde. Bildene viser at barna bærer smykker med røde stener, mens verbalteksten presiserer at dette er magiske kjeder som gjør at de kan agere selv om tiden er stoppet (Figur 42). Også her er det bildene, og ikke teksten, som forteller hvordan Andrea og Andreas ser ut. I motsetning til både Den onde F og robotene er de tegnet med myke former, smil, en varm og glad fargepalett og et åpent blikk. De fremstår som uskyldige og nydelige, og er åpenbart de som leseren får empati for og lett kan identifisere seg med.



Figur 42. Oppslag 3 fra Bildeboken «Tiden står stille»

Painter m.fl. (2013) peker på hvordan karakterer eller karaktergrupper kan danne kontraster eller likheter gjennom form og kontur (s. 68). I denne fortellingen ser vi hvordan Den onde F og robotene er karakterer bundet til hverandre, blant annet i kraft av likheten i den dystre svarte

fargen og begge med en kantete og skarp kontur som assosierer til ondskapen. Andrea og Andreas danner klare visuelle kontraster til denne ondskapen i kraft av sine myke former og glade farger.

Når det gjelder bildekomposisjonen i denne fortellingen, ser vi at det oftest er karakterene som danner forgrunn og står i sentrum av bildene. Et oppslag skiller seg dog klart ut. På oppslag 8 (Figur 43) er Andrea og Andreas på vei til å fullføre sin misjon med å starte tiden igjen, og de sniker seg innpå Den onde F sitt domene. På bildet ser man bare hodene til Andrea og Andreas helt ute i venstre bildekant (det kjente), mens robotene, nå med sinte fjes, er sentrert i bildet (det nye og uforutsigbare). En slik bildekomposisjon stemmer godt overens med Kress og van Leeuwens (2006) teori om at kjent informasjon (*given*) gis til venstre i et bilde, og at ny og kanskje truende informasjon (*new*) gis i høyre side av bildet (s. 179). Her blir det tydelig hvordan elevene på en leken måte utnytter bildekomposisjon og utsnitt til å understreke at de er på et hemmelig oppdrag og må passe seg og gjemme seg for de sinte robotene. Om dette sier elevene selv «at de sitter liksom der for å se om det er klart».



Figur 43. Oppslag 8 fra bildeboken «Tiden står stille»

De ulike karakterene i fortellingen inviterer leseren til å innta ulike reaksjoner. De første gangene Den onde F opptrer visuelt, ser vi han bare bakfra. I begge tilfeller ser han opp mot en klokke. Leseren eller be-

skueren inviteres her til å se i samme retning og på den samme klokken som den onde F (Painter m.fl. 2013, s. 21). Bakfra-perspektivet innbyr ikke til å identifisere seg med hovedpersonen, men bidrar i stedet til å øke mystikken rundt ham. Han utstråler en avvisning mot leseren og verden. Først på oppslag 6 får vi se ham i et frontalt perspektiv. Beskueren har fortsatt ingen blikk-kontakt med Den onde F på grunn av de svarte heldekkende solbrillene. Verbalteksten gir primært ytre beskrivelser av hovedpersonen, men vi får i noen få glimt innsyn i de onde tankene og følelsene til Den onde F (oppslag 1, Figur 40), og ikke minst, når han til slutt angrrer på handlingene sine (oppslag 10). Den onde hovedpersonen viser seg altså å være en dynamisk karakter som endrer seg og angrrer sine handlinger. På tekstens siste oppslag har han fortsatt på seg solbrillene. I samtale med elevene i etterkant om utseendet til Den onde F, er det en av elevene som leker seg med tanken om hvordan det ville vært hvis de hadde fjernet de avtakbare brillene fra legofiguren. I samtalen kommer lærer og elever frem til at med Den onde F sin nye innsikt, hadde det passet om han her kunne ha sett leseren i øynene uten brillene. Både når det gjelder Den onde F og robotene, er det slik at den visuelle fremstillingen og variasjonen i deltaljer da ville ha synliggjort en endring i karakterenes status og utvikling (Painter m.fl. 2013, s. 63).

Første gangen vi blir presentert for robotene inne på fabrikken (oppslag 5, Figur 41), ser vi dem i profil. Her er de ganske anonyme, men med en tydelig nedovermunn. Ifølge Kümmerling-Meibauer og Meibauer (2014), er prototypen av en fyrstikkemann ofte tegnet med et smil om munnen, hvis han i det hele tatt har ansikt (s. 154-55). På oppslag 8 (Figur 43) har elevene, som tidligere nevnt, tegnet en enda tydeligere sint versjon, hvor robotene har stram munn og rynke i pannen. Årsaken til dette sinte uttrykket er at de nettopp har oppdaget Andrea og Andreas som smiler bredt og lurt. Verbalteksten på dette oppslaget er handlingsmettet og forteller ingenting om sinnstilstanden til barna og robotene, men bildene og ansiktsuttrykkene taler sitt klare og komplementerende språk. På alle bildene der Andrea og Andreas opptrer, er de avbildet i et frontalt perspektiv med klare og åpne blikk som møter leserens. Selv om verbalteksten ikke forteller om følelser og tanker til Andrea og Andreas, så etterlater bildene ingen tvil om hvem leseren skal identifisere seg med og holde med.

Fortellingen om Den onde F utspiller seg på flere ulike lokaliteter, som i skrift bare nevnes med betegnelsene «fabrikken», «konserten» eller «klokkerrommet». Det finnes ingen verbale skildringer av hvordan det ser ut, eller hvordan det føles å være på

disse stedene. Bildene derimot, representerer stemninger samt visuelle inntrykk av stedene¹¹⁸). Som vi ser på oppslag 5 ovenfor med robotene (Figur 41), illustreres fabrikken med en fotografisk bakgrunn av et rustent grått jerngitter som gir assosiasjoner til en dyster innestenghet. Det fotografiske og mørke uttrykket får stedet til å virke mer virkelig og skummelt, og sammen med de ytterst stiliserte robotfigurene, med en skarp oransj kontrastfarge, fremstår det helhetlige bildet som et hypermediert uttrykk (jf. omtale i avsnitt 4.5).

Når ondskapen står på som verst, bestemmer Den onde F seg for å holde en fest for robotene for å feire sin egen fortreffelighet og realisere egne uoppfylte ønsker om å stå på en scene. Både konsertscenen og festrommet (oppslag 6-8) har helt svart bakgrunn som brytes av ulike hvite lyskastere, lyskjegler og røykmaskineffekter. Det kalde hvite lyset, den mørke bakgrunnen, samt en lydeffekt med dunkende diskorytmer skaper en kul, men dyster stemning. Både gitteret nevnt ovenfor og lyseffektene er effektfulle og finnes som teksturer i tegneprogrammets verktøykasse. Bilde- og lydeffekter i form av det mørket rommet og den høye musikken kommer til å fungere som et bra dekke for Andrea og Andreas som må prøve å være usynlige, idet de sniker seg inn i fabrikken for å fullføre sin misjon.

Barna lykkes selvfølgelig i å nå klokkerommet og å slå på tiden igjen, slik at livet kan fortsette som før. Klokkerommet er vist to ganger i bildeboken (oppslag 4 og 9), illustrert med grå veggpanel der det henger mange klokker på veggen. At dette rommet ikke forbindes med noen lystig stemning, understrekes av den grå fargen og av en kompleks lydeffekt bestående av en skinger mekanisk lyd med tung puls blandet med et tikkende klokkeverk i en rask rytme (oppslag 9). Denne lyden utvider både bilde og tekst, idet den understreker barnas forvirring over hvilken klokke de skal velge, og at pulsen deres er høy i dette avgjørende øyeblikket. Heldigvis klarer de til slutt oppgaven og får startet tiden igjen.

De gjennomført dystre og mørke skildringene av henholdsvis festen, fabrikkrommet og klokkerommet skaper en stemning av uhygge som interagerer med leseren og påvirker denne emosjonelt – dette er et skummelt univers som får leseren til å grøsse. Elevene leker seg med en eksistensiell tematikk om ondskap og vennskap og ikke minst, om hva som vil skje hvis tiden stopper opp. I samtalen i etterkant av tekstskapingen forteller elevene at de har latt seg inspirere av filmen *Småspioner 4* (instruktør Robert Rodriguez) som også inneholder en skurk som prøver å stjele verdens tid.

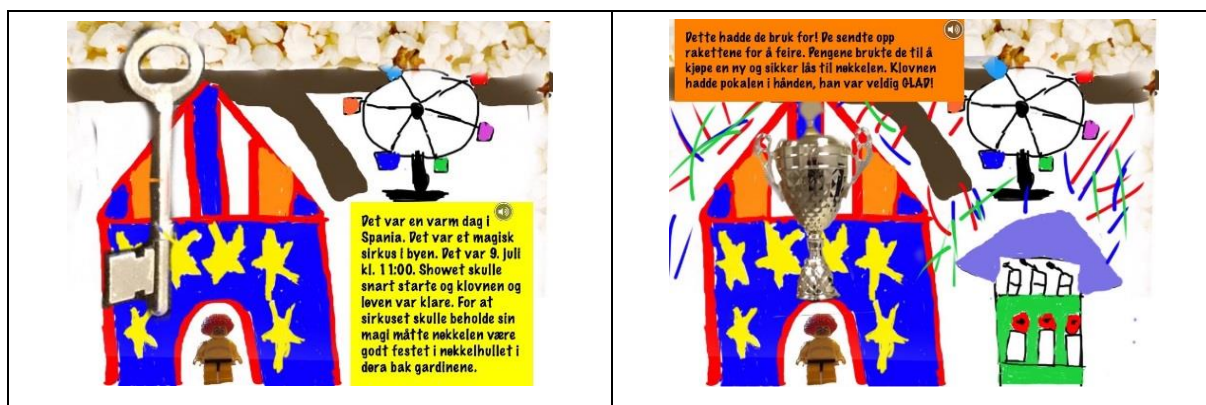
118 I tillegg til omtale av verbaltekst og bilder vil jeg i denne analysen unntaksvis komme inn på lyden som modalitet. Dette fordi lyden i denne bildeboken bidrar i særlig grad til å underbygge de stemningene som skildres i bilde og tekst.

Denne bildeboken har altså en klar intertekstuell referanse. I den omtalte filmen opptrer det flere barnedetektiver som er både kule og helteaktige, og som mestrer de utroligste utfordringer. Dette er egenskaper som elevene har fanget opp, og som vi kan kjenne igjen hos de to detektivene Andrea og Andreas.

En ekstern fagperson, som har gitt sine uavhengige vurderinger av bildeboktekstene, kaller denne teksten for «en dristig, komplisert fortelling med filosofisk tilsnitt». Tidstemaet danner en rød tråd gjennom fortellingen i form av både bilder av klokker, lyd og semantiske kjeder bestående av et ganske komplisert ordforråd om tid, slik som «verdenstiden», «tidsmysteriet», «klokkerommet» og uttrykk som «å tulle med tiden». At det er barna som redder menneskene og rydder i voksenverdenens problemer og ondskap, er et kjent tema som elevene kanskje har møtt tidligere i ulike barnelitterære og populærkulturelle uttrykk.

7.3.3 Nærlesing av bildeboken *Det magiske sirkuset*

Hele denne bildeboken (tekst nr. 5) utspiller seg i et litt uvanlig sirkus, noe som allerede tittelen avslører¹¹⁹). Teksten rammes inn av et start- og et sluttbilde som viser sirkusteltet utenfra. Ved siden av teltet snurrer et fargestrålende pariserhjul og gjør stemningen glad og forventningsfull. På det første bildet står klovnen i døra og ser ut som han ønsker velkommen inn i sirkuset – og inn i fortellingen. Slik blir scenen satt, og på neste oppslag inviteres leseren inn i sirkusteltet der resten av handlingen utspiller seg.



Figur 44. Første- og sisteoppslag i bildeboken «Det magiske sirkuset»

Både på tekstens forside og på det første oppslaget (Figur 44) glimter bildet av en stor nøkkel som skal få avgjørende betydning for plottet i fortellingen. Nøkkelen på forsidene er gjengitt som fotografi av en ekte nøkkel med metallisk glans. Rundt nøkkelen finnes små glitrende stjerner, og sammen med tittelen *Det magiske sirkuset* aner vi at det er noe spesielt med denne nøkkelen. Tekstens komplikasjon, samt forklaringen på

119 I denne analysen viser jeg til transkripsjonen av teksten som helhet som finnes i Vedlegg 7 bakerst i avhandlingen.

hva det er med denne nøkkelen, får vi dog først på oppslag 4. Spenningen bygges opp over flere oppslag, og en av sidene ender med den verbale sidevenderen: «Men da skjedde det noe forferdelig.» Ved å bla til neste side får vi vite at nøkkelen som holder liv i sirkuset, er magisk, og at den har blitt borte. Stemningen snur på et øyeblikk fra begeistring til nedstemthet. Verbalteksten forteller at kanskje sirkuset må stenge for alltid. Tiden det tar å finne nøkkelen igjen, går over tre oppslag, og i verbalteksten hører vi om en nedtelling: «Og det var bare ti sekunder igjen før magien forsvant!». Både med ord og bilder hales spenningen ut, før vi endelig får vite at de klarer å få nøkkelen på plass i nøkkelhullet i tide, og at alle kan puste lettet ut.

Fortellingen ender med en stor fest og en belønning som detter ned fra himmelen – også på magisk vis. Belønningen er blant annet en stor glitrende pokal til sirkuset. Pokalen er, i likhet med nøkkelen, en fotografert gjenstand med en glinsende metallisk overflate. Selv om nøkkelen og pokalen har ulike funksjoner i fortellingen, har de visuelle likheter, og i historien har begge gjenstander høy verdi og noe litt magisk over seg. På siste oppslag er pokalen plassert foran sirkusteltet, helt parallelt til førstesiden hvor nøkkelen sto samme sted (Figur 44). Hermed skapes en komposisjonell likhet i start- og sluttbildet som danner en sirkelkomposisjon på fortellingen. Bildet av pariserhjulet som snurrer, finnes både på første og siste oppslag. Pariserhjulet omtales ikke i verbalteksten, men blir et visuelt tegn på at alt igjen er som det skal være, harmonien er gjenopprettet. Som i barnelitteraturen og elevtekster flest, blir leseren tilfredsstilt med en lykkelig slutt.

De viktigste karakterene i denne fortellingen er klovnen og løven i sirkuset. Klovnen er en liten gul legofigur med et stort rødt hår som utgjør en tydelig klovneattributt. Løven er stor i forhold til klovnen og kreert av en svart og blank løveskulptur. Elevene var veldig nøyte med å klippe ut bildet av løven, slik at den fikk et åpent, litt skremmende gap med attributter i form av hvite, skarpe tenner. Figurenes utseende er ikke kommentert i verbalteksten.

De bevegelige armene på legofiguren har elevene plassert i ulike posisjoner som vektorer mot et mål (Kress og van Leeuwen 2006, s. 74-75). Dette grepet brukes eksempelvis når klovnen sjonglerer med baller, klapper eller rekker hånden frem mot løven. På oppslaget der klovnen i siste øyeblikk skal redde sirkuset og kaster nøkkelen inn i nøkkelhullet (oppslag 7, Figur 45), ser vi hvordan armen hans er strukket ut, og han holder i nøkkelen. Det dannes her en usynlig horisontal linje eller en vektor, fra løven til klovnen, gjennom armen til nøkkelen og til nøkkelhullet (tegnet inn med svart penn). I tillegg er det tegnet svarte striper som indikerer bevegelse. Elevene skaper på denne måten fart og action med visuelle virkemidler. De utnytter med andre ord at

«images can represent the world ‘narratively’ – that is, in terms of ‘doing’ and ‘happening’» (Kress og Van Leeuwen 2006, s. 73). Verbet «kaste» er valgt til å beskrive handlingen og understreker at dette skjer med fart, men verbet blir allikevel fattig i forhold til den dramatikken bildet kan fremvise.



Figur 45. Oppslag 7 fra bildeboken «Det magiske sirkuset»

I min samtale med elevene fikk de et åpent spørsmål om hva de var mest fornøyde med i boken sin. En elev på gruppen, Hamid, som hadde vanskelig for å holde konsentrasjonen gjennom prosessen, overrasker ved uoppfordret å trekke frem nettopp bildet

med det dramatiske, siste øyeblikket før sirkuset må stenge. Eleven beskriver på sin måte den linjen, bevegelsen og dramatikken som er i bildet. Han peker og forteller at «Jeg liker at den går sånn fra nøkkelen til sirkusklovnen til løven».

Nøkkelen er avbildet og omtalt på fem av ti sider, i tillegg til fremsiden. Nøkkelen spiller en vesentlig rolle for plottet i fortellingen, og dens magiske egenskaper er fremhevet på flere vis. Først og fremst er den på to av de innledende oppslagene gjengitt i et såkalt verdiperspektiv som innebærer å tegne eller gjengi noe unaturlig smått eller stort i forhold til de øvrige proporsjonene i bildet (Birkeland og Mjør 2012, s. 77 og Painter m.fl. 2013, s. 137). At barn forstørrer ting de synes er særlig viktige, er et ganske hyppig trekk i barnetegninger (Hopperstad 2002, s. 113 og Maagerø og Tønnessen 2014, s. 99). Med dette grepet skjønner leseren straks at det må være noe særlig med denne nøkkelen. Når ingen skjønner hvor nøkkelen er, har den plutselig fått menneskelige egenskaper: «Den magiske nøkkelen ville leke gjemsel og gjemte seg i løvens manke» (oppslag 4), og på neste oppslag hører vi at «Nøkkelen kravlet rundt i manken og kilte han» (oppslag 5). På en ertende og leken måte skaper nøkkelen kaos og uorden i en ellers harmonisk og underholdende festforestilling. Dette virkemidlet med å besjele nøkkelen finnes på to av oppslagene og fremstår som en klar komplementær utvidelse av bildemodaliteten som ikke så lett kunne ha fremstilt en slik livaktig nøkkel.

På et vis kan man si at nøkkelen blir en aktør, kanskje «skurken» i fortellingen. Ifølge Nikolajeva (2002), er såkalte *nonhuman characters* eller *animated objects* ganske vanlige i bildebøker. Slike overnaturlige eller magiske vesener eller objekter fremstår da ofte som noe positivt i form av hjelpere, rådgivere eller lekekamerater. I

denne bildeboken skaper nøkkelen problemer, men på en leken måte som bringer «excitement and adventure into the lives of the protagonists» (Nikolajeva 2002, s. 126). Man kan si at publikum får en særlig eventyrlig opplevelse på sirkus denne dagen. Nikolajeva (2002) fremhever at en mulig årsak til bruken av ikke-menneskelige aktører i barnelitteraturen, kan være at «animals, toys, baby witches, and animated objects are always disguises for a child» (s. 125). Nettopp dette at barn naturlig animerer og levendegjør genstander og tøydyr i leken sin, ser vi igjen i elevenes prosess med å skape både denne og flere av de andre bildebøkene. Det at elevene har fått leke seg med objekter, leker og tøydyr som utgangspunkt for skriving og bildeskapning, kan være det som legger grunnen for at elevene i denne teksten tar i bruk besjeling som virkemiddel på en ganske raffinert måte. Under samtalen blir nøkkelen kommentert av to av elevene. Nikolai peker på tre ulike oppslag, og hevder at han var fornøyd med «at vi forstørrer ting når vi trenger det, når tingene skal være tydelige». Mens Maren slår fast at «dette var en av de beste ideene våre».

Når det gjelder personfremstilling og relasjoner fremstilt i bildekomposisjonen, er det særlig interessant å trekke frem en sekvens med bilder (oppslag 5-7, Figur 46). Alle tre oppslag foregår på samme lokalitet, men karakterenes handlinger endrer seg. Bildene danner tilsammen en aktivitetssekvens, og vi skjønner at tiden har gått fra det ene bildet til det neste (Painter m.fl. 2013, s. 80). På det første av disse oppslagene er løven og klovnen plassert i bildeflaten slik at de vender ryggen til hverandre, og det ser ut som om løven er på vei ut av bildet. Her er ingen kommunikasjon, de er fortvilte og vet ikke hvor de skal lete etter nøkkelen. I dette tilfellet vet bildebeskueren mer enn aktørene i bildet, siden vi ser at en bit av nøkkelen glimter i manken på løven. På neste oppslag hvor nøkkelen er funnet, er løven og klovnen sentrert i bildet og vendt mot hverandre, klovnen rekker hånden ut mot løven. Kommunikasjonen er gjenopprettet. På det siste oppslaget i denne sekvensen er de to karakterene igjen sentrert, og begge har en tydelig retthet mot nøkkelen, på en måte som indikerer at de samarbeider om den viktige handlingen å få nøkkelen på plass igjen og gjenopprette orden i sirkus. I denne sekvensen har bildemodaliteten i seg selv en tydelig narrativ karakter, som motsats til konseptuelle bilder uten tydelig handling.



Figur 46. Bildesekvens fra bildeboken «Det magiske sirkuset», oppslag 5-7

Eksemplet ovenfor innebar blikk-kontakt eller ikke blikk-kontakt mellom de to viktige aktørene i fiksjonen. Men på langt de fleste av oppslagene ser vi klovnen avbildet i et frontalt perspektiv, hvor han vender blikket sitt utover direkte mot bildebeskueren eller mot publikum i sirkus og krever dennes engasjement. Dette skjer eksempelvis på oppslag 2 der både løven og klovnen ser mot publikum og åpner forestillingen. Nederst i bildet er publikum avbildet i et bakfra-perspektiv foran sirkusmanesjen som er i midten, og øverst i bildet ses en bakgrunn eller kulisse. Med denne tredelingen skapes det flere nivåer og dybde i bildeflaten. Bildebeskueren eller leseren ser i samme retning som publikum «through the characters eyes» og får samme status som dem (Painter m.fl. 2013, s. 71). Publikum bidrar vesentlig til å skape stemning i sirkus og er gitt en felles stemme ved at de et sted roper «BRAVO» og på et annet oppslag «ropte av glede». På oppslag 2 er det integrert lydord i form av håndskrevne «klapp», «klapp» plassert blant publikumsrekkene. Publikum er bare avbildet på dette ene oppslaget helt i starten av fortellingen. Men siden samme bildeutsnitt og perspektiv inne i sirkuset går igjen på mange oppslag, får leseren følelsen av å være med som publikum til hele denne forestillingen eller hendelsen.

Et bilde peker seg ut i fortellingen når det gjelder å fremkalle leserens emosjonelle innlevelse. Dette gjelder oppslag 5 (Figur 47), hvor dramatikken og fortvilelsen er på sitt høyeste. Her tar elevene i bruk en rekke virkemidler for å oppnå den rette stemningen. Først og fremst forvandles klovnen, bare på dette ene oppslaget, med et overraskende og virkningsfullt grep. Legokroppen til klovnen er bevart, mens det glatte og uforanderlig sminka og smilende klovneansiktet har blitt byttet ut med et fotografi av et dypt ulykkelig barneansikt og danner et *hypermediert uttrykk* (Ørjaseter 2014).



Figur 47. Oppslag 5, den gråtende klovnen

I dette møtet mellom ulike uttrykksformer skapes fortellingens høydepunkt, og det oppstår noe nytt og uventet. Verbalteksten fordobler og gjentar bildet ved å fortelle at klovnen gråter, det samme gjør interjeksjonen «Snufs!» som er plassert i bildeflaten med store bokstaver rett ved siden av klovnen. Løven uttrykker helt parallelt sin fortvilelse ved å brøle høyt. Brølet får vi vite om både gjennom teksten «Løven brølte», og gjennom interjeksjonen «Brøl!» som er plassert i bildet rett ved løvens åpne gap, og som i tillegg er satt lyd til. Høy grad av symmetri mellom bilde og tekst gjør krisetemningen total. Selv om verbalteksten på et vis sier det samme som bildet, så er bildet allikevel bærer av det sterkeste emosjonelle uttrykket i forhold til den mer nøytralt beskrivende verbalteksten, og vi kan med Painter m.fl. (2013) sine ord spørre: «how much affect [...] is committed by each modality» (s. 156). Som tidligere nevnt, er et fotografisk uttrykk ofte bærer av en sterk realisme og virkelighetsreferanse (se avsnitt 4.5). Ifølge Painter m. fl. (2013), er det slik at jo mer naturalistiske ansiktsuttrykk og jo flere nyanser, jo mer vil bildet avsløre karakterens følelser (s. 32). Sett i lyset av at hele denne bildeboken ikke inneholder noen form for indre synsvinkel i de verbale personskildringene, så står dette fotografiske visuelle uttrykket med det livaktige klovneansiktet som tekstens emosjonelle høydepunkt, eller som en visuell fokaliserings (Painter m.fl. 2013, s. 24 og 145), der vi i et kort øyeblikk får innblikk i klovnenes følelser.

Verbalteksten på dette oppslaget (oppslag 5, Figur 47) har andre kvaliteter og funksjoner. Teksten gir nemlig årsaksforklaringer (Birkeland og Mjør 2012, s. 76) og forteller hvorfor klovnen gråter, og hva som skjer hvis de ikke får den magiske nøkke-

len på plass. Som del av verbalteksten inneholder denne bildeboken hyppig bruk av interjeksjoner som flere steder er integrert i bildecollagene. Både interjeksjonene og verb-bruken er ofte knyttet til lyd, dramatikk og ekspressivitet. Verb som rope, skrike, brøle, gråte og kaste og interjeksjoner og lydord som snufs, brøl, jippi, bravo og klapp rommer hele registeret fra fortvilelse til glede og begeistring.

Denne bildeboken har et minimum av lokaliteter som begrenser seg til en bevegelse mellom ute på sirkus- og festplassen foran teltet og inne i sirkusteltet. Bildebe-trakteren blir tatt med inn i teltet fra utsiden gjennom en portal (Painter m.fl. 2013, s. 82). Omgivelsene utenfor sirkus er representert med en rik fargepalett som assosierer til sirkus og festligheter. Inne i manesjen er det særlig brukt varme farger som rød, gul og oransje. På første oppslag i boken får vi vite at sirkusforestillingen foregår under sørlige himmelstrøk: «Det var en varm dag i Spania». I verbalteksten er dette den eneste setningen som i direkte vendinger skildrer stedet vi er på. En av elevene gjør selv en kopling mellom bruken av varme farger, og det at vi befinner oss på et varmt sted i Spania. I tillegg til farger har elevene også brukt ulike effekter fra tegneprogrammet som skaper glitter og glamour. Dette i form av ulike lyseffekter og glitrende flammer i den ringen som løven skal hoppe igjennom. Disse effektene bidrar også til den magiske stemningen i sirkuset.

I denne bildeboken er valget av en enhetlig og gjennomgående fargepalett av varme farger et trekk som bidrar til å skape sammenheng mellom de enkelte oppslagene. Miljøet eller stedet danner, som nevnt, ofte bakgrunnen i bildekomposisjonen. Inne i manesjen veksler bakgrunnen mellom en flerfarget, stripete tekstil som kan assosiere til sirkusteltduken, og en fotografisk bakgrunn med et bilde av popcorn på flere av oppslagene. Elevenes begrunnelse for valg av popcornbakgrunn er i utgangspunktet veldig konkret: «fordi det spiser man når man ser på sirkus». Elevene forteller også at «egentlig ville vi hatt popcorn i beger», men bildeverktøyets mulighet for å leke seg med ulike bakgrunner inviterte til å bruke popcorn på hele bakgrunnen. Et fotografi skaper oftest et realistisk og virkelighetsnært uttrykk, men brukt på denne måten, hvor popcornene er forstørret og blir en heldekkende bakgrunn, mister popcornene sitt figurative preg, og uttrykket blir mer abstrakt og stilisert. Ifølge Kümmerling-Meibauer og Meibauer (2014), er det slik at ulike elementer i bildebøker «gains an abstract quality in that its particular make-up (color configurations of lines, etc.) is foregrounded» (s. 153). Flere av dem som har lest denne teksten, både ekstern fagperson og andre elever, har gitt uttrykk for at de ved første øyekast ikke så hva dette var, men opplevde det som en mer abstrakt bakgrunn i passende farger. En av tekstskaperne selv kommenterte i etterkant at popcornene passet inn i fargepaletten: «og så er det gul og hvit, og

det passer inn i fargene». Effekten av popcornbakgrunnen er, i tillegg til det estetiske og abstrakte, at den på et vis bidrar til en mer konkret sanselig opplevelse av å være i sirkus ved å skape assosiasjoner til både lukten og smaken av popcorn. Det er nettopp kombinasjonen av det figurative, det abstrakte og det sanselige som gjør denne bakgrunnen effektiv.

På hele sju av oppslagene er vi inne i sirkusrommet. Sirkusmanesjen er tegnet som et oransje horisontalt belte i nederste del av bildeflaten og går igjen i mange av disse oppslagene, men med varierte bakgrunner og handlinger i bildene. Dette illustrasjonsgrepet og det gjentatte normalperspektivet inne i sirkusrommet fungerer, men blir noe monotont over så mange oppslag. I en lærerevaluering på slutten av prosjektet blir dette kommentert. En av lærerne ser i etterkant at her kunne det ha vært variert med et oppslag tegnet i fugleperspektiv, som kunne ha vist den runde manesjen og gitt et annet overblikk over rommet. Bruken av et slikt fugleperspektiv ville også ha bidratt til å understreke at det er magiske krefter på lur, krefter som er sterkere enn sirkus-triksene til de små aktørene på scenen.

Både perspektivvalg, som nevnt ovenfor, og fargevalg bidrar til å skape en effekt i møtet mellom bildet og bildebeskueren. De dominerende fargene i denne teksten består i en varm fargepalett som skaper en «emotional mood or atmosphere» (Painter 2013, s. 35- 36). De røde, gule og oransje tonene kan videre leses som et uttrykk for at dette sirkuset er et godt sted å være, med en varm atmosfære, mens særlig den røde fargen også kan signalisere fare og dramatik som også er til stede i teksten.

Fortellingen ender lykkelig og heldigvis får folket sitt elskede sirkus igjen. Elevene viser i denne teksten, i kraft av et rikt register av multimodale virkemidler, hvordan magien og kulturen spiller en viktig rolle i dagligdagen – kanskje ikke bare for folket i den lille spanske sirkusbyen, men for mennesker overalt i verden.

7.4 Avsluttende drøfting av elevenes bilde- og tekstskaping

Jeg skal i det følgende bevege meg mot et svar på det andre delforskningsspørsmålet i denne avhandlingen som etterspør didaktisk potensial i elevers arbeid med digital bilde- og tekstskaping og skriving i samspill.

Jeg har i de tre analysene av tekst 10, 4 og 5 ovenfor vist frem noe av det mangfoldet som finnes i materialet av bildebøker som ble produsert i dette prosjektet. Bildebøkene i hele materialet spenner tematisk fra mysterium på sirkusarenaen, over makt-kamp i gullgruven, til skumle dommedagshistorier og rørende historier om både vennskap og uvennskap. De tre utvalgte bildebøkene viser også frem noe av bredden i

hvordan det fortelles med de ulike modalitetene verbaltekst og bilde. Jeg skal i det følgende gi et sammenfattende blikk på bildebok-kommunikasjonen i tekst 10, 4 og 5, samtidig som jeg vil trekke frem noen tendenser fra materialet i sin helhet¹²⁰). I analysene ovenfor har jeg etterstrebet å være deskriptiv og analytisk, mens jeg i dette konkluderende avsnittet også til en viss grad vil komme med vurderinger av elevenes tekster og innspill, gjort på grunnlag av analysen.

Som allerede nevnt, forløper elevenes arbeidsprosess som en progresjon og vekselvirkning mellom å tegne visuelle skisser eller storyboards på papir, fortelle muntlig, å skrive verbalteksten samt å skape digitale collager på nettbrett. Det er interessant å se hvordan elevene på ulike måter utnytter tegningens, collagens og verbaltekstens mulige affordanser og samspill, og hvordan de som «Sign-makers choose what they regard as apt, plausible means for expressing the meanings they wish to express» (Kress og van Leeuwen 2006, s. 154).

7.4.1 Elevenes arbeid med tekst og bilder

Analysen av elevenes tekster viser at bildesiden støtter og løfter elevenes narrative fortellinger på flere vis – både når det gjelder det å konstruere et narrativt forløp, folde ut handlings-sekvenser og høydepunkter samt det å gi nyanserte skildringer av personer og steder. Jeg har i det foregående gitt flere eksempler på hvordan flere av elevgruppene bruker vekslende visuelle fremstillinger av rom og steder til å konstruere sine narrative forløp. I denne prosessen blir bildene, og ikke minst storyboardet, en støtte for å skape struktur også i den skrevne teksten. Det å tegne seg igjennom en fortelling har ført til at elevene skaper visuelle sekvenser over flere oppslag, som i mange tilfeller bygger opp spenning og skaper utsettelse. Handlings-sekvenser, som kanskje ville fått et par linjer i et verbalspråklig narrativ, strekkes her over flere sider og utbroderer momenter i fortellingene. Dette er som regel et positivt trekk i elevenes bildebøker, men i noen få tilfeller strekkes handlingssekvenser ut i det gjentakende og kjedsomme. Et eksempel på dette finnes i bildebok nr. 14, der en hund løper og løper over mange oppslag, uten at det tilfører handlingen noe mer. Slike tilfeller viser at det for noen var vanskelig å fylle ti sider. Alle seksten bildebøker har allikevel en fullverdig narrativ struktur. Resultatene viser at det å arbeide over så lang tid med sjangeren bildebøker, først i et leseprosjekt og heretter med en kreativ og skapende tilgang, kan

120 Leseren kan her også holde i minne de korte eksemplene fra bildebokmaterialet som er brukt som eksempler i teorikapitlet ovenfor (avsnitt 4.3 og 4.4) (tekst nr. 11, *Doktor Fisegrønn*, tekst nr. 3, *Jack og romvesene* og tekst nr. 1 *Jakten på Furby-onkelen*).

være med på å gi en dypere forståelse for sjangeren bildebok og for å skrive narrative tekster.

Den visuelle modaliteten har ofte forrang når det gjelder å skildre personers utseende, men også handlinger, relasjoner og følelser gjengis visuelt. Bare i et fåtall av bildebokoppslagene i hele materialet finnes innslag av indre synsvinkel og innblikk i personenes sinnsstemninger i verbaltekstene. I analysene ovenfor har jeg gitt noen av de få eksemplene. Å skape troverdige og ikke helt flate karakterer er en utfordring for elever på tredje trinn. Dette var allikevel noe som lærerne la vekt på, både i kraft av samtaler i helklasseundervisning og i veiledningene med hver enkelt gruppe (se omtale i avsnitt 7.1.2). Bildesiden hjelper altså elevene til å skape rikere karakterer både med tanke på ytre fremtoning og utseende samt indre liv. Personene i bildebokfortellingene får en mer personlig utstråling, og de gis følelser og karakteregenskaper i kraft av visuelle virkemidler som kroppsspråk, ansiktsuttrykk¹²¹), attributter, størrelse, perspektiv, bildeutsnitt, konturer, former og farger.

Også i stedsskildringene spiller det visuelle en stor rolle. Disse skapes særlig i kraft av fargevariasjoner, manipulasjon av fotografiske bakgrunner, lysvirkninger og bruk av andre effekter som finnes i bildeskapingsverktøyet. Bildecollagene fremstår på sitt beste som poetiske og stemningsbærende rom for den handlingen som utspiller seg i både tekst og bilde. Som vist i analysene ovenfor, finnes det bare i veldig liten grad skildringer av miljø og omgivelser i verbaltekstene, disse er ofte høyest nevnt med en eller to setninger som inneholder en stedsbetegnelse, og i beste fall noen få adjektiver som i dette eksemplet hvor skogen beskrives på denne måten: «Skogen var et skummelt og nifst sted» (bildebok nr. 7). Sjeldne eller fraværende forekomster av verbale stedsskildringer er et markant trekk i materialet som helhet.

Mange av verbaltekstene er relativt omfattende¹²²), noe som viser at det finnes mange gode skrivere i disse tredjeklassene. Skriftmodaliteten inneholder handlinger, dialoger, tanker, årsaksforklaringer, fraser med sjangertilknytning, og de uttrykker forhold som er knyttet til tidsforløp og sansninger som ikke er av visuell karakter. Vi ser

121 Maagerø (2012a) viser i en tidligere omtalt artikkel hvordan blick og ansiktsuttrykk kan ha stor betydning for både plott og karakterskildring (se omtale i avsnitt 4.4.3). Fokus på ansiktsuttrykk, blick og nærbilder av karakterer finnes i mitt materiale i noen grad. En ulempe ved å i hovedsak benytte fotografier av figurer som karakterer i fortellingene, er at elevene i mindre grad selv tegner ansiktsuttrykk. Det finnes allikevel, som vist i analysene ovenfor flere kreative løsninger på dette.

122 Tekst 4 *Tiden står stille* og tekst 5 *Det magiske sirkuset* ovenfor er to av de lengste verbaltekstene som ligger godt over gjennomsnittet (med henholdsvis 372 ord og 358 ord). Bildebok nr. 10, *Å finne en venn*, er mer gjennomsnittlig med sine 194 ord.

altså hvordan henholdsvis skrift og bilde står for ulike sider av bildebokkommunikasjonen, samtidig som de også overlapper hverandre. I dette prosjektet har verbalteksten, som nevnt, størst interesse sett i samspill med bildene eller de visuelle collagene.

Elever og lærere har gjennom et langt prosjekt hatt fokus på nettopp det essensielle samspillet mellom tekst og bilde i bildebøker. En gransking av alle bildebøkene i materialet viser at elevene i ganske høy grad benytter seg av symmetri mellom verbaltekst og bilde på en slik måte at «the verbal News are always picked up in the main focus group of the image» (Painter m.fl. 2013, s. 146), eller omvendt at elevene skriver tilnærmet det samme som det de har tegnet sentralt i et bilde¹²³). Slikt symmetrisk samspill er et grep som ofte brukes i bildebøker for de yngste, og som fungerer støttende og tydeliggjørende for barnets leseopplevelse (Painter m.fl. 2013, s. 148). På samme måte kan det virke når elevene skal skape selv, at tekst og tegning gjensidig støtter hverandre. Symmetrien mellom ord og bilder i elevenes bildebøker blir dog sjeldent kjedelig, men gjør i flere tilfeller at et følelsesmessig uttrykk blir enda sterkere. Eksempler på dette finner vi i tilfellet hvor bjørnen Lambert beskrives med ord som trist (tekst 10), og vi får høre i verbalteksten at klovnens gråter (tekst 5), mens bildene på sitt vis understreker ordene og det følelsesmessige uttrykket med såkalte visuelle *intimacy markers* (Painter 2013, s. 145) – i form av ekspressive farger, ansiktsuttrykk eller kroppsspråk.

I tillegg finnes det overraskende mange eksempler på at bilde og skrift forteller noe forskjellig og dermed komplementerer hverandre. Dette kan, som nevnt, være at bildene skaper stemninger og viser frem detaljer ved steder og personer, på måter som elevene ikke er skriveføre nok til å skildre i verbaltekst. Men det kan også være helt særlige eksempler, som med den magiske nøkkelen, hvor det verbale og det visuelle blir brukt komplementerende i form av henholdsvis besjeling og verdiperspektiv. Et annet godt eksempel er skildringen av karakteren Den onde F og robotene hans, der et komplementært samspill mellom bilde og tekst gir oss en psykologisk innsikt som ikke er så vanlig i tredjeklassingens tekster. Elevene har, med faglig veiledning fra lærere, skapt multimodale bildebøker som viser stor tekstkompetanse, og som nettopp i skjæringspunktet mellom form og innhold, bilde og tekst berører sin leser i kraft av en rekke *significant affectual moments* (Thomas 2014).

123 Det er et poeng i dette prosjektet at elevene ikke har skrevet verbaltekstene først og illustrert i etterkant, men at de har startet med visuelle storyboards, og heretter har de arbeidet med bilde og verbaltekst om hverandre.

Både i elevenes bildebøker og i materialet fra tekstskapingsprosessen finnes mange eksempler på hvordan vekselvirkningen mellom bildeskaping og skriving inspirerer hverandre. Både når det gjelder lesing og skaping av bildebøker, er det slik at «the details of the fictional world are available to the reader much more readily than they would be through verbal description» (Painter m.fl. 2013, s. 78). Dette kan være årsaken til at det i noen tilfeller er enklere for elevene å kommunisere detaljer visuelt enn med skriving. En annen årsak kan være det som Appleyard (1991) løfter frem, nemlig at «children organize their world spatially before they can do it temporally» (s. 72). Allerede i arbeidet med storyboardet har elevene blitt utfordret på både å konstruere et visuelt og fiktivt univers og hermed tenke romslig, mens de samtidig skulle begynne å tenke i sammenhengende bildesekvenser som har en utstrekning i tid. I dette prosjektet ser det ut som om bildeskapingen har fremmet verbalspråklig skriving. Tegningene og leken med materialer og modaliteter på nettbrettet har gitt ideer og assosiasjoner som har åpnet for kreativ skriving og for å konstruere et sammenhengende narrativ der både bilder og tekst bidrar vesentlig til helheten. Resultatet viser at elevene klarer å uttrykke seg mye rikere og i et breiere register i en multimodal og digital tekst, enn om de bare hadde hatt skriften til rådighet.

7.4.2 Elevenes bruk av bildeskapingsverktøyet

Det digitale verktøyet og de ulike materialene har hatt mye å si for uttrykket i bildebøkene og skiller seg på flere punkt fra barns tegninger med penn og papir. Manovich (2013) sitt utsagn om at «What used to be an indivisible whole becomes a composite of separate parts» (s. 142) kan stå som et uttrykk for det digitale bildeverktøyets didaktiske potensial sammenlignet med papirtegningen. Å skape bilder i lag betyr nemlig at elevene kan konsentrere seg om utformingen av et innholdsmoment om gangen. Å deretter flytte på lag, figurer og tekstblokker kan bidra til å gi eleven en fysisk og prosessuell tilnærming til det å kombinere og komponere de ulike delene til en sammenhengende fortelling.

Bildeskapingsverktøyet på nettbrettet og måten å skape bilder på innebærer for elevene et lekent moment i tråd med Price og Jewitt m.fl. (2015) sitt utsagn om at «iPads offer an additional playful approach to drawing» (s. 139). At elevene integrerer hverdagsgjenstander og egne leker som en nøkkel, en klokke, lekefigurer eller popcorn i bildene, betyr at de bruker «den kunnskapen de ulike gjenstandene er ladet med, og som aktualiseres når de bringes sammen med, inn i eller med til nye sammenhenger» (Goga 2008, s. 66). Elevenes gjenstander og figurer skaper altså nye assosiasjoner og blir springbrett til å skape en fortelling på en leken måte.

Noen av de oppslagene hvor elevene lykkes best og får størst oppmerksomhet fra sine empiriske lesere¹²⁴) er eksempler som den gråtende klovnen (bildebok 5), skurkene i raketten (bildebok 3) og bamsen Lambert på vandring gjennom ulike landskaper (bildebok 10). I disse tre eksemplene er det blant annet den digitale collagen som vekker leserens nysgjerrighet og emosjonelle engasjement. Dette viser også hvordan leken med virkelighetsnære fotografiske og mer stiliserte, enkle uttrykk og tegninger fungerer som inspirasjon for fantasien og fortelle-evnen. Dette befester også Kress og van Leeuwen (2006) sitt uttrykk om at «Materiality matters» (s. 216), og at selve materia- lene (her digital materialitet) spiller en vesentlig rolle for meningsskapingen (s. 224).

Som før nevnt, er barn opptatt av å gjengi virkeligheten mest mulig presist når de tegner, gresset skal være grønt, nattehimmelen skal være svart med blinkende stjerner og ting skal «ligne»¹²⁵). Noen barn opplevde at de fikk hjelp til å oppnå sin «realisme» eller hjelp til å øke tegneferdighetene ved å bruke effekter i tegneprogrammet eller fotografier som bakgrunn og tegne oppå fotografiene. Elevene skjønner at fotografiene sammen med tegningene gir en effekt. De fleste bildebokoppslagene utspiller seg i naturalistiske eller realisme-nære fiktive settinger. Allikevel inneholder bildebok- materialet flere eksempler på brudd med denne realismen. Det kan være en fargebruk som peker mot det symbolske, som eksempelvis et rødt hus for fare (tekst 11), et svart univers for ondskap eller trusler (tekst 1 og 4), eller gjennomførte varme røde og oransje toner som skaper et stilisert univers i sirkusteksten (tekst 5). Det kan også være bruken av settinger eller bakgrunner som har en mer symbolsk effekt, slik som i eksemplene med heldekkende popcorn-bakgrunn (tekst 5), jerngitter-bakgrunn (tekst 4) eller røykskyer som bakgrunn for Ninja-helten (tekst 3). Andre eksempler på at elevene løsriver seg fra den realistiske tegningen, er når de bruker nærbilder og ulike perspektiver i gjengivelsen av karakterer.

Bildebokfortellingene hvor fotografier av lekefigurer lever sitt eget liv i settinger som er tegnet eller fotografert, fremstår ikke som enten realistiske, abstrakte eller fantasifulle, men som en blanding i form av en slags hyperrealisme. Elevenes bildebøker viser at verktøyets muligheter, og ikke minst den kunnskapen de har med seg fra leseprosjektet om bildebøker og annen lesning, i noen grad spiller inn på bildeska- pingen og gjør at bildebøkene blir både morsomme og kreative og noe annet enn vanlige barnetegninger.

124 De empiriske leserne av bildebøkene er medelever, lærere, foreldre og forsker. Både på respons-seminar i klassen, på boklansering og på elevsamtaler er disse blant de bildene som skapte mest umiddelbar og positiv respons.

125 Se også kapittel 4, avsnitt 4.5 om *modality*, sannhetsvurdering og stil i bildebøker.

Selv om dette empiriske materialet av elevbildebøker viser mange morsomme, kreative og velutførte collager, så finnes det også en del oppslag hvor potensialet ikke er utnyttet fullt ut. Det kan henge sammen med at et slikt digitalt bildekapingsverktøy er en arbeidsmåte som krever konsentrasjon og erfaring, noe som kan utvikles videre med enda mer øvelse og opplæring. Det er viktig å understreke at disse elever og lærere arbeidet med verktøyet for første gang, og at de utfra denne forutsetningen har fått til flotte resultater. Å kreere bøker på nettbrett med de appene vi valgte, hadde også mye å si for kvaliteten på de endelige bøkene som til slutt fremsto som ganske profesjonelle med tanke på bildekvalitet og layout. Å få satt sin egen bildebok inn på en «digital bokhylle» og ikke minst, vise den frem på storskjerm, ga en enorm stolthet og mestringsfølelse hos både elever og lærere. Flere andre studier om bruk av nettbrett i skolen løfter frem nettopp motivasjon og mestring som viktige sider ved å bruke nettbrett som læringsarena (bla. Flewitt m.fl. 2015 og Lynch og Redpath 2014).

7.4.3 Elevenes refleksjoner om egen tekstskaping

I dette kapitlet (kapittel 7) har jeg lagt vekt på både elevenes produkter i form av de ferdige bildebøkene samt på tekstskapingsprosessen, begge deler er viktige uttrykk for læring (jf. avsnittet 4.2.5 om *Fokus på både tekst og kontekst*). Elevene reflekterer mer eller mindre eksplisitt over valgene de tar underveis og i etterkant av prosessen. Mavers (2011) beskriver barns tegne- og skriveprosesser på denne måten: «Making is not just doing; it is principled social action. When they draw and write, children engage in the interrelated ‘work’ of interpretation, evaluation, design and production» (s. 9). Slik forhandler også elevene i dette prosjektet om mening i tekst- og bildekapingsprosessen.

Elevene fremstår først og fremst som produsenter av bilde og tekst, men de er også lesere og mottakere av sine egne og de andre elevenes bildebøker. Både underveis i prosessen, i samtaler med forsker og når elevene i avslutningen av prosjektet blir presentert for hverandres tekster, inntar de mottakerens posisjon og får mulighet til å sette ord på egne og andres tekster. Graden av bevissthet rundt multimodal kommunikasjon varierer selvsagt, og mye tegne- og skrivearbeid gjøres spontant og blir ikke eksplisitt evaluert. Allikevel har elevene ofte en intuitiv og kulturelt forankret forståelse for hva som fungerer i fortellingens favør. Dette kommer også til uttrykk hos Serafini (2010) i omtaler av profesjonelle bildebokuttrykk. Han hevder her at ulike lag av multimodal meningskaping fremstår som «deliberately intended or not» (Serafini 2010, s. 96). Også dialogforskningen anerkjenner at «The use of tools and objects create meaning outside of talk itself» (Linell 2009, s. 250). Mavers (2011) hevder at barns

tegne- og skriveprosesser innebærer planlegging, problemløsning samt valg og vurdering av alternativer og uttrykker videre med Kress sin terminologi at: «Children select and combine resources in their shaping of meaning, not randomly, but in ways that are principled» (s. 9). Her spiller det også inn at elevene har hatt mulighet til å trekke mer eller mindre eksplisitt på erindringer fra leseprosjektet når de gjør multimodale valg i sine egne bildebøker. Selv om elevene langt fra setter ord på alle valg i bildebøkene sine, så er det ofte en mer eller mindre bevisst mening bak. Og, ikke minst, ligger det læring i den uuttalte erfaringen med bildeskaping.

De mest eksplisitte refleksjonene omkring visuell form kommer frem i etterarbeid og i samtaler hvor det er lagt til rette med avgrensa eksempler og spørsmål til elevene. Jeg har ovenfor i de tre analysene gitt eksempler på hvordan elevene i etterkant gir både spontane og kriteriebaserte reaksjoner på de andres tekster, og hvordan de forklarer sine egne valg. Elevene anvender bare i sjeldne tilfeller fagbegreper, men de bruker sine egne ord og forklaringsmåter når de snakker om effekten de ulike virkemidlene har. I eksemplene jeg har gitt ovenfor, kommer elevene inn på både fargevalg, narrativ komposisjon, samspill mellom tekst og bilde, perspektiv og bildekomposisjon.

Lærere og elever viser gjennom tekstskapingsarbeid, veiledning og samtaler at de har fått et språk om multimodal tekstskaping og om kvalitetene ved henholdsvis bilder og skrift som fortellende instanser. Mange av lærerne og elevenes innsikter, samt et mer overgripende forskerblikk og mer systematiske analyser, er skrevet frem i dette kapitlet. Næranalysene av elevenes bildebøker samt kunnskap som har vært italesatt og eksplisittert i klasserommet og i evalueringssamtaler både hos elever og lærere, vil kunne si noe om det didaktiske potensialet i denne måten å arbeide med tekstskaping på.

8 ANALYSE AV ELEVERS MULTIMODALE BILDEBOKARBEID MED FOKUS PÅ LYD

Som allerede nevnt, har elever og lærere gjort et grundig forarbeid med fokus på hvordan lyd kan skape mening i samspill med verbaltekst. Elevene har blitt kjent med et repertoar av lydlige virkemidler og har blitt utfordret på å leke seg med det van Leeuwen (1999) kaller *the semiotic value of sounds* (s. 142), altså hvordan lyd kan skape mening og formidle innhold i tekster. Elevene må foreta valg som angår hvilke momenter i fortellingen som inviterer til å lydsettes. De må finne ut hva slags «semiotic value of a given choice which make people recognize it as an apt choice for expressing what they want to say» (van Leeuwen 1999, s. 8). De må vurdere når stemmen skal bære alene, når det vil gi fortellingen noe mer å bruke lyd, og hvilken slags lyd?

Dette kapitlet starter med et avsnitt om det å arbeide med lyd i digitale omgivelser. Heretter gis en analyse av konteksten og kommunikasjonen i prosessen med å skape en lydside til elevenes bildebøker. Til slutt i dette kapitlet følger nærlesinger av lyd og stemme i tre utvalgte elevbildebøker.

8.1 Å arbeide med digitale opptak av lyd og stemme

Ifølge Jewitt (2013), har digital teknologi skapt nye muligheter for å integrere stemme i nye digitale artefakter og kontekster (s.11). Som et viktig bakteppe for analysene i dette kapitlet vil jeg her kort skissere noen fordeler og muligheter ved bruken av digitale verktøy i arbeidet med lyd og stemme i en høytlesingskontekst. Når det gjelder arbeidet med lyd i prosjektet, så er det ikke nødvendigvis bundet til en bestemt teknologi eller til touch-verkøyer som sådan. Lyd kan man arbeide med i mye forskjellig digital programvare. Det vil allikevel være relevant å knytte noen betraktninger til det å arbeide med digitale opptak av lyd og stemme innenfor rammene av dette konkrete prosjektet.

Til å lage lydkulisse i elevenes bildebøker har læreren, som før nevnt, et digitalt, bærbart keyboard og en PC med tilgang på flere godkjente digitale lydbaser. Analog lydeffekter har elevene laget selv, enten med stemmen eller med ting de hadde til rådighet. Ofte ble det slik at elevene var kritiske og heller valgte å lage lyden selv, når de ikke fant akkurat den lyden de ønsket i den digitale lydbasen. All lyd inklusiv lesestemmen er spilt inn som ett lydspor og tatt opp i en enkel lydopptaksfunksjon i layout-programmet Book Creator for nettbrett. Elevene håndterte lydopptaksfunksjonen i Book Creator med letthet, men de følgende analysene viser at læreren allikevel har en

viktig rolle i arbeidet med å lede samtalene om lydvalg og i å koordinere de ulike lyd-modalitetene.

Lydopptakene foregikk, som allerede nevnt, på et grupperom. Dette rommet lå et stykke fra de vanlige klasserommene, på et sted der det som oftest var stille. Læreren innledet hver økt med en ny gruppe med en prat om at alle måtte være helt stille under lydopptak og lytte til hverandre. Tross enkelt og bærbart utstyr og etter måten provisoriske forhold, ble dette rommet kalt for «lydstudio». Å være den gruppen som skulle i lydstudio var høyt verdsatt, og elevene hadde følelsen av at de her skulle gjøre et stykke profesjonelt og skikkelig arbeid. Oppgaven ble tatt med det største alvor.

Selve den forberedte høytlesingen kunne ha vært gjennomført i en her og nå *life*-fremføring for foreldre og medelever¹²⁶). Dette er en arbeidsmåte som har sine kvaliteter, men det muntlige uttrykket er flyktig, og det kan være sårbart å stå frem foran et publikum og eksponere seg selv og stemmen sin (Aksnes 2007, s. 16). Med digitale opptak av stemme får eleven en viss distanse til sitt eget uttrykk, selv om det fortsatt er veldig personlig. Dette kommer klart til uttrykk både under innspillingene og fremføringene. Elevene hadde øvd på forhånd og hadde en skisse for lydsiden til bildeboken deres. Allikevel er mange av elevene ydmyke og forsiktige i forhold til høytlesingen, nettopp fordi de vet at dette skal tas opp og spilles for et publikum¹²⁷). Et eksempel på dette finner jeg der en elev skal sette i gang med å lese første oppslag. Hun blir først helt stille, og så sier hun: «Jeg vet ikke helt ... men jeg kjenner teksten. Det er egentlig jeg som har skrevet den[puster dybt og tar mot til seg]: OK - jeg kan gjøre det«. Selv om eleven her understreker den fordelen at hun kjenner teksten godt, og for øvrig er en god leser, så må hun allikevel ta sats. Videomaterialet fra lydstudio viser dog også hvordan mange elever blir tryggere og modigere, etter hvert som arbeidet skrider frem, og de opplever mestring. Men det finnes like mange eksempler på elever som er så ivrige at det blir konkurranse om å få lov til å lese et oppslag.

Aksnes (2016) peker på hvordan digital teknologi kan hjelpe oss til å «fryse fast øyeblikket» (s. 31) når det gjelder elevers arbeid med ulike muntlige uttrykk. I vårt tilfelle handler det om å ta vare på og skape et helhetlig, estetisk og digitalt uttrykk. Her gir det digitale formatet mulighet til å kombinere samspill og timing av flere lyduttrykk samtidig. Både Aksnes (2016) og Svenkerud og Opdal (2016) peker på hvordan

126 På foreldrefremføringen ble bildebøkene spilt av i de digitale versjonene, mens hver av gruppene stilte seg frem og introduserte boken sin og sa litt om arbeidsprosessen.

127 Det å gjøre video-opptak av barn i til dels sårbare lærings-situasjoner, både i forsknings- og undervisningsøyemed, er noe som må forberedes godt og gjøres med største kløkt og forsiktighet. Dette har jeg allerede kommentert i avsnitt om forskningsetikk ovenfor (se avsnitt 5.7).

digitale opptak kan være en støtte i vurderingsarbeid av tekster der mange delkomponenter spiller sammen og danner komplekse uttrykk, idet det kan være «utfordrende å vurdere mange aspekter ved en framføring samtidig. Digitale opptak gir mulighet for å gi andre og kanskje mer gjennomtenkte tilbakemeldinger på elevenes arbeider» (Svenkerud og Opdal 2016, s.108). Også eleven selv får mulighet til å forholde seg kritisk og vurderende til sin egen lesning gjennom muligheten til å slette og gjøre nye opptak, noe som også gir gode muligheter for å arbeide etter metoden gjentatt og veiledet lesning (bla. Brandt 2012, s. 37-43). Å gjøre flere opptak og å samtale om høytlesingen underveis, preger arbeidet blant elevene i bildebokprosjektet. Som vi skal se i det følgende, så er det både lærer og medelever som gir tilbakemeldinger og råd om stemmebruk og høytlesing.

Å gjøre opptak av lesing fordrer videre en skjerpet oppmerksomhet rundt det å lytte¹²⁸) flere ganger til det leste, både for medelever og for den som leser selv. Slik skriver også Aksnes (2016) at «Høytlesing stiller krav både til den som leser og den som lytter. Å lese høyt gir bare mening om «*stemningen* er den rette, om stillhet og ro, konsentrasjon i fellesskap preger samværet» (på slutten siteres Erling Lars Dahle hos Aksnes 2016, s. 30). I min studie vil jeg konkludere med at den rammen som det digitale lydstudioet og lærerens veiledning skapte for lesearbeid, førte til felles refleksjon og fordypning rundt det å lese høyt og formidle tekst. I lydstudio befant elever og lærer seg i en slags «lydboble» preget av intenst arbeid og engasjement, og det skapt her en stemning, en konsentrasjon og et læringsrom som man ikke nødvendigvis hadde kunnet fremmane i en stresset her-og-nå fremføringssituasjon.

8.2 Kontekst, kommunikasjon og metaspråk i arbeid med lyd

Det er med fornyet energi at elevene tar fatt på siste fase av tekstskepingsarbeidet med å legge lyd til bildebøkene. Det er tydelig at det er attraktivt å stå for tur til å bli med i det grupperommet som vi etter hvert begynner å kalle lydstudio. Elevene er spente og gleder seg, men viser også en stor ærbødighet overfor oppgaven. Et viktig kriterium for å utnytte og lykkes med de mulighetene som ligger i arbeid med lyd, finnes i lærerens veiledning og rolle i lydarbeidet og i kommunikasjonen mellom lærer og elever

128 Lyttekompetanse er løftet eksplisitt frem i Læreplanen for Kunnskapsløftet (Udir 06/13), i særlig grad for de minste elevene. Også i faglitteraturen behandles lytteferdighet som en viktig del av arbeidet med muntlighet i norskfaget. Se eksempelvis Hildegunn Otnes (2016) sin artikkel «Lyttehandling og lytteformål – perspektiver på lyttedimensjonen i ulike fagplaner og kontekster» Her løftes frem viktigheten av å gjøre lytting synlig i klasserommet og å skape et metaspråk om lytting, siden «Lytting omfatter ikke bare resepsjon, men også reaksjon» (Otnes 2016, s. 85).

og elever imellom¹²⁹). En slik forståelse av læringsarbeid, og av at tekster blir til i dialog og sosialt samspill, er forankret i de sosialsemiotiske, sosiokulturelle og dialogiske perspektivene som ligger til grunn for hele denne avhandlingen (se kapittel 4).

Selve prosessen med å sette lyd til elevenes bildebøker kan betegnes som det van Leeuwen (1999) kaller en *sound event*, som igjen består av en rekke delmomenter eller *sound acts*. En slik lydhendelse definerer van Leeuwen (1999) som en lydlig realisering av en tekst i en bestemt kommunikasjonssituasjon (s. 213). Aksnes (2016) løfter også frem hvordan ulike muntlige klasseromssjangrer i særlig grad er avhengige av konteksten og situasjonen. Muntlighet er nemlig kjennetegnet ved «et dynamisk og komplisert situasjonsbestemt samspill» (Aksnes 2016, s. 16), sammenlignet med skriftlige uttrykk som kommuniserer mer uavhengig av tid og sted.

Dette avsnittet handler altså om kommunikasjonssituasjonen og prosessen, der bildeboktekstene på nytt møtes og bearbeides av sine skapere og mottakere med tanke på lyd og stemme. I prosjektets lydstudio blandes rollene, slik at både lærer og elever går inn i reseptive og skapende posisjoner. Elevene velger og skaper lyd, og de lytter til og kommenterer hverandres og egne høytlesinger. Også læreren er både lyttende, veiledende og selv skapende, sistnevnte i form av musikken han spiller, og ideene han bringer inn. Ved et slikt høytlesingsarbeid blir kommunikasjonsaspektet ved elevenes tekst eksplisittert i høyere grad, enn når elever skriver tekster. Dette kommer tydelig til uttrykk, idet læreren stadig nevner en tenkt mottaker for elevene. Også Mjør (2009) understreker, med henvisning til van Leeuwen, hvordan «ei viktig side ved lydens affordans er å skapa og halda oppe kontakt og fellesskap» (s.196).

I det følgende skal jeg se nærmere på hva som kjennetegner kommunikasjonen om lyd, særlig under opptakene i det såkalte lydstudio, men også i refleksjonene som finner sted i etterkant av tekstsapingen. Jeg vil her ta utgangspunkt i spørsmål om hvordan læreren opptrer som lyd-veileder, og videre om hvordan lærere og elever snakker om og utvikler et metaspråk om lyd. Videre vil jeg også komme inn på den ikke-verbale kommunikasjonen som foregår i lydstudio (se Tabell 3 som er presentert i teorikapitlet, avsnitt 4.2.1).

8.2.1 Samtaler om stemning og stemmekvalitet samt tempo og rytme

Det følgende glimt fra lydstudio (se dialogutdrag under sammen med Figur 48) viser eksempler på de to mest hyppige veiledningsmomentene eller samtale-ennene i materialet, nemlig samtale om *stemning, følelser og stemmekvalitet* i det fiksjonsuniverset

129 Arbeidet i lydstudio er drevet av lærer C: Hans, som har musikkfaglig bakgrunn.

elevene har skapt og samtale om *pausering og lesetempo*. Dialogutdraget under berører flere representative sider ved kommunikasjonen mellom lærere og elever:

Lærer: Her er det noen følelser - redd og sint.

Amal [tilføyer]: – og nysgjerrig.

Lærer: Nå trenger vi alle å konsentrere oss, kom litt nærmere padden. Nu skal vi alle sammen se på tekst og bilde og finne ut hva vi skal gjøre med den sida.

Lærer [leser høyt en setning fra verbalteksten]: «Etter en stund oppdaget Mimmi at katten var vekk». Er det viktig på den sida her?

Nadrijana: Ja, veldig viktig [roper ut ordet «vekk» med særlig trykk].

Lærer: Da må vi prøve å få den setningen litt spesiell [lærer modellerer en måte å lese på]. Det er jo ikke noe moro at katta hennes er borte.

Amal: Hvis du har en katt, så kan du tenke deg at den er borte [sier setningen med skikkelig tristhet i stemmen. [Blir litt flau] [latter hos alle].

Lærer: Nå må du ikke gråte på ordentlig da! Men det er veldig bra det du sier. Det er alltid smart når man skal lese å greie å late som.

Amal: Litt som om det er på ekte.

Lærer: Hvordan skal du si det inne i skogen når hun blir redd og sint?

[lærer begynner å leke seg med noen dystre toner på keyboardet].

Amal: oij-kult. [elevene nynner med og sier skumle lyder].

Synniva: dadadada.

Amal: Nå kan du lese. [Nadrijana leser inn et førsteopptak på hele den lange teksten].

Lærer: Mmm. [de lytter sammen til opptaket]

Lærer: Kan jeg komme med en ide? Da hadde det gått an når du har lest...

Nadrijana [fullfører lærerens setning] ...«vekk»

Lærer [begynner å spille igjen]... så kan vi legge inn musikk midt i, etter du har lest en stund.

[Nadrijana testleser frem til ordet vekk] [Ansiktsuttrykket til Nadrijana er alvorlig og trist mens hun leser]

Lærer: Ta en liten pause etter “vekk”, og så fortsetter du.

Lærer: Kan det funke?

Synniva: Det var litt trist.

Lærer: Det er det det handler om at vi må leke oss litt og prøve ut ting. Og så kan man slette hvis man ikke er fornøyd. [de gjør flere opptak inntil de er fornøyd].

[Lærer prøver igjen ut flere forskjellige musikalske uttrykk].

Amal [reagerer spontant på musikken]: Ikke sant hvis du er ute på natta, hva hører du da?

Synniva: Den der synes jeg var kul.

Lærer [etter det endelige leseopptaket]: Du leste veldig fint. Dette blir knallbra altså!



Figur 48. Oppslag 3 fra bildeboken «Ute på tur» (gruppe 13).

Når det gjelder det første punktet, viser utdraget hvordan læreren går rett på følelsene «redd og sint» som elevene har tillagt hovedpersonen i fortellingen, og hvordan han

blir supplert av en elev som tilføyer enda et adjektiv – «og nysgjerrig». Heretter følger en sekvens hvor lærere og elever i felleskap lever seg inn i dette fiksjonsuniverset. I samtalen betoner elevene særlig ordet «vekk» som har en særlig viktig betydning for handlingen (se hele sammenhengen i verbalteksten på oppslaget i Figur 48). Ordet «vekk» og følelsen av å ha mistet noen understrekes ytterligere med lærerens forslag om å legge inn en pause etter ordet og starte et stykke pianomusikk som har den dystre og triste klangen som gruppen nettopp har snakket seg frem til. I tillegg legger høytleseren Nadrijana sterkt trykk på og bruker høyt volum på dette ordet når hun leser. Utdraget viser også eksempel på hvordan både læreren og en elev modellerer en særlig stemmekvalitet, et grep som læreren ofte bruker i sin veiledning av elevene. Det hender også at han ironisk modellerer det helt motsatte av det ønskede uttrykket, noe som flere ganger fører til at en elev tar en stemning på kornet. Samtalen og flere ikke-verbale uttrykk hos elevene viser i dette utdraget hvordan gruppen og læreren sammen finner frem til hva som er viktig å fremheve på oppslaget, og hvordan de skal bruke lyd til å formidle ulike hendelser og stemninger. Eksemplet viser også hvordan de arbeider prosessuelt, og mye blir til i samtalen der og da. Dette gjelder i særlig grad for musikken. Her prøver læreren ut mye forskjellig mens elevene lytter, kommenterer og i flere tilfeller kommer de med ønsker.

I prosessen med å skape lyd og å samtale om tekstuniversene gjenleser elevene sin egen tekst og forholder seg til den på nytt. Med lyd, musikk og stemme skaper de det Bakhtin ville kalle en *revoicing* av teksten (jf. avsnitt 4.2.1), de fortolker sin egen tekst og gir den en ny stemme, i tillegg til den fortellingen bildet og skriften allerede utgjør.

Slike samtaler om stemning i et bildebokoppslag, som vi så eksempel på ovenfor, er ganske hyppige i materialet og legger ofte grunnen for å velge de rette lydeffektene, og for at elevene mer eller mindre bevisst farger stemmen sin, legger trykk på bestemte ord eller klarer å skape kontraster mellom ganske ulike stemninger. Mange av gruppene har intense dialoger, om hva slags stemning og hvilke lyder det skal være inne i en mørk skog, eller når en brølende løve plutselig dukker opp i stua, og hvilken stemme man skal velge for å få frem et ønsket uttrykk. Læreren veileder mer eller mindre eksplisitt på bruk av ekspressiv stemmekvalitet, et sted sier han eksempelvis at «med stemmen kan du gjøre dette enda mer spennende» (lydstudio gr. 13). Det blir altså gjort et eksplisitt arbeid i lydstudio med å fremkalle følelser og skape innlevelse i de ulike fiktive universene. Aksnes (2007) kaller dette for å finne frem til tekstens grunnstemning eller grunnklang (s. 44). Videre skildrer hun høytlesingsprosessen som «er utprøving av teksten sitt eige språk» (Aksnes 2007,

s.32). Å lese sin egen tekst høyt gir elevene en fordel, både når det gjelder motivasjon og mestring. Mitt prosjekt bygger på en tese om at elevens forutsetning for å finne tekstens tone er større når de selv er produsenter og allerede har et eierskap til teksten. I det å lese høyt egne tekster ligger et didaktisk potensial som har vært viktig å spille på. Når elevene leser høyt, utnyttes også det nære båndet mellom elevenes egen skrift og tale.

Å kunne leke seg med tempovariasjoner i høytlesing er krevende. I lydstudio er også det et av de momentene som læreren legger en del vekt på i sin veiledning, og som ofte er gjenstand for samtale mellom lærere og elever i innspilningssituasjonen. Stort sett alle elevene i materialet leser, etter øvelse og samtale om tempo, med det som Kuhn m.fl. (2010) i en lesedidaktisk setting kaller *appropriate pacing* (s. 240). I tillegg finnes det mange eksempler på hvordan elevene, spontant eller under veiledning, er i stand til å bruke tempo som virkemiddel, enten i form av hektisk og rask stemmeføring eller særlig rolige passasjer.

I teorikapitlet var jeg inne på fenomenet *timing* mellom lyd og stemme som også knytter seg til arbeid med tempo og rytme i lesingen (se avsnitt 4.7.5). Læreren bruker relativt mye energi på å få samspillet mellom lydmodaliteter til å fungere. For å få til presise innsatser, avtaler læreren gjerne et tegn med elevene, slik at de vet nøyaktig når de skal sette inn. Av video-opptakene fremgår det at elevene av og til gjør dette tegnet for seg selv eller til hverandre. Her er vi på et høyt presisjonsnivå¹³⁰, men elevene er med. Et sted tar eleven styring og spør: «Hvilket ord skal jeg ta lyden på, skal jeg ta den på «sniker»? (gruppe 11). Et annet eksempel finner jeg i gruppe 2, hvor en elev midt i en høytlesingspassasje gjør en elegant dirigentbevegelse med armene og «slår av» de to guttene som lager lyd i bakgrunnen og leser fint videre på den siste setningen som skal være uten bakgrunnslyd, som avtalt. Det er ofte læreren som styrer nettopp varighet av lyder og timing. Dette fokuset viser seg ofte å være en støtte for elevens lesing, både i forhold til pausering, rolig lesetempo og rytme. Læreren hjelper elevene med å få til overgangene, eller det som Baldry og Thibault (2006) kaller for *distinkte skift* i tekstens dynamikk, og dette ser i flere tilfeller ut til å bidra til å skjerpe elevenes rytmefølelse og lesemestring¹³¹.

130 Her har det noe å si at læreren er musikk lærer og har en særlig sensitivitet overfor både lyd og rytme.

131 I en artikkel om bildebokapper peker Elise Seip Tønnessen (2014) på at noen av de samme mulighetene ligger innebygd i bildebokapper. Hun fremhever et eksempel fra bildebok-appen *Jakob og Neikob* av Kari Stai som inneholder fleksible lydeffekter og muligheten til å spille inn egen høytlesing. Tønnessen (2014) hevder her at leken med disse lydeffektene «kan appellere til timing og rytmefølelse hvis lydeffektene trefter, slik at de understreker handlingen» (s. 137). Elevene i mitt prosjekt arbeidet med nettopp den samme bildebokappens interaktive muligheter for lek med lyd og stemme i prosjektets innledende fokus på høytlesing og samtaler om bildebøker.

8.2.2 Elever og læreres refleksjoner om lyd

I materialet finnes mange eksempler på at elevene setter adjektiver på både lyd, musikk og stemme, både mens de skaper tekster, og når de snakker om tekstene i etterkant. I begge tilfeller er det tale om en fortolkning, og om å sette ord på hva slags funksjon musikk og lyd har. Det kan være å finne ord for stemninger i musikk, slik som i gruppe 2 hvor de ønsker seg musikk som lyder *mystisk og hemmelig*, eller gruppe 13 som beskriver stemningen i deres bildebok som *skummel-hyggeilig*. I gruppe 4 er det en elev som betegner enda et sammensatt lydbilde, som er en blanding av en mekanisk klang og en klokkelyd, som *kaosaktig* (eksemplet er fra bildebok nr. 4 som er analysert i avsnitt 7.3.2).

Mange slike kommentarer dukker opp i løpet av prosessen. Allikevel er det kanskje enda lettere og mer opplagt for elevene å sette ord på lydarbeidet i etterkant når de hører de ferdige resultatene, og kanskje får direkte spørsmål om hvordan de opplever et oppslag, en musikksekvens eller en stemmeføring. I responsseminarer og fremvisning av tekstene finnes flere eksempler på elever som setter ord på ganske sammensatte og komplekse stemmeuttrykk. En elev kommenterer funksjonen av stemmebruk på et bestemt bildebokoppslag på denne måten: «Det var en litt spennende og skummel stemme og litt sånn trist, litt blanding». Og en annen elev kommenterer stemmekvalitet og -variasjon på denne måten: «De var noen ganger litt spretne, og så ble stemmen litt lys. Det var også et stemmeskifte».

Også musikken kommenteres. I en samtale svarer elevene på spørsmål om hva de kommer til å tenke på når de hører musikk-vignetten i boken sin¹³²). Jeg viser her til et eksempel hvor elevene har ønsket seg musikk fra *Dovregubbens hall* for å introdusere trollet i historien (lydsiden i bildebok nr. 10 vil bli analysert i avsnitt 8.3.1). Dette musikktemaet spinner læreren videre på i den omtalte vignetten. To elever beskriver i fellesskap hvordan de opplever musikken. Den første eleven lukker øynene og tenker: «Jeg ser for meg en katt som sniker seg rundt i gatene», og den andre eleven tilføyer: «Ja, og et slemt monster, det er et slemt monster som kommer nærmere». Hun tilføyer ivrig: «Ja, da kommer den nærmere, og da begynner den å løpe. Først er det trist og så skremmende». Elevene kommenterer videre at denne

132 All musikk til bøkene er improvisert/komponert på digitalt keyboard av den musikklæreren som ledet lydseansen etter ønsker og innspill fra elevene. I tillegg til de korte musikksporene som finnes inne i det narrative forløpet, har læreren i etterkant komponert en innledende vignett til hver av bøkene som slår an tonen i fortellingene. I og med at vignettene er skapt av læreren utenfor elevenes lydstudio og i etterkant av høytlesingsarbeidet, vil jeg bare i liten grad legge vekt på disse i analysene. Vignetten spiller allikevel en viktig rolle for den helhetlige estetiske opplevelsen av bildebøkene. Læreren begrunner for å lage disse var både eget engasjement, og at han ønsket å gjøre stas på disse bildebøkene som elevene hadde lagt så mange krefter i.

musikken passer veldig bra til historien deres, og tilføyer at «vi har jo også denne musikken inne i historien».

Å skape en arena hvor en kan samtale om tekstene i etterkant, er helt essensielt i et slikt prosjekt. Her får elevene anledning til å oppleve flere tekster enn sin egen, og å sette ord på hva de selv og andre har fått til. Eksemplene over viser at elevene i mange tilfeller har fått en viss trening i å sette ord på lyd og tenke på hva lyden betyr, og hva den gjør med den som skaper eller lytter til teksten.

Som utdraget ovenfor (samtaleutdrag i tilknytning til Figur 48) også viste eksempel på, bidrar både lærer og elever til å skape et støttende klima for høytlesing og lydarbeid. Aksnes (2007 og 2016) understreker i sin høytlesingsdidaktikk at det å skape trygghet, ro og faglighet i høytlesingssituasjonen er avgjørende, siden det å eksponere sin egen personlige stemme er veldig sårbart. I tillegg til den faglige veiledningen som læreren i mitt prosjekt gir på stemmekvalitet, lydeffekter og tempo, så er han nøye på å gi positive og faglige tilbakemeldinger og vise en autentisk begeistring overfor elevenes leseprestasjoner som kan løfte dem videre.

Lærerkommentarer som disse er bare noen få eksempler blant mange:

«Det ble så fin rytme»

«Jeg er superimponert over hvordan dere har klart å lage stemmer og stemninger til disse sidene her»

«Det høres nesten ut som en krimbok når du leser»

«Så perfekt at du la trykk på han»

«Dette blir dødsbra. Jeg er mer enn fornøyd»

Også elevene opptrer støttende overfor hverandre og fremstår stort sett engasjerte og samkjørte. Elevene har fått et nært forhold til fortellingene sine og virker innstilt på å få til et mest mulig fullendt produkt. Elevene heier på og skryter av hverandre. Noen elever er svært frempå og har lyst til å lese lange partier, noen har fordelt alt nøye mellom seg på forhånd, og i noen grupper er det tydelige og støttende oppfordringer til hverandre om å tørre å lese og kaste seg utpå. I materialet finnes det utallige eksempler på hvordan de sterke og eller modige leserne kommer med velmente faglige innspill til medelever, som disse: «Siden det er utropstegn, kanskje du kan lese det litt høyere?», «Her synes jeg du kunne være litt mer hoppende glad» eller «Kanskje du kan lese det litt høyere og ikke så fort?». Disse kommentarene er også uttrykk for at elevene er i en prosess der de holder på å skape seg et metaspråk om lyd. Det hender også i mange tilfeller at elevene, på samme måte som læreren, modellerer lesemåter for hverandre, som vi ser i den lille klasseromsfortellingen under (se også transkripsjon av lyd på de omtalte bildebokoppslagene 6 og 7 , Vedlegg 9, bildebok nr. 10):

Under innspilningen av et bildebokoppslag der det skumle trollet dukker opp, har elevene bestemt seg for at alle tre skal lese hver sin setning. Zairah skal starte. Hennes setning er kort og enkel og lyder: «De passerte en dam». Hun testleser forsiktig og prøvende, men ansiktsuttrykket forteller at hun selv hører at det er noe hun ikke får til. Hun kaster et spørrende blick på medelevene Tea og Silje som velvillig

modellerer den p-lyden i ordet «passerte» som Zairah ikke klarte. Hun leser setningen igjen, forsiktig men fint, og de to andre bifaller med et stort «Jaaaa» og løfter hendene i været. Heretter leser Tea og Silje sine setninger kraftfullt og med stor innlevelse og dramatisering. På neste side er det Zairah som skal lese hele oppslaget, denne gangen et lengre tekststykke om det snille trollet Lykkeliten. Her lykkes hun med å bruke et kontrasterende stemmeuttrykk fra helt stille til kraftfullt.

Dette er ikke det eneste eksemplet på hvordan noen elever lar seg inspirere og påvirke av gode leseres modellering og støtte. Man kan si at eleven Zairah her, i tråd med Bakhtins tenkning om det dialogiske, «echoes, responds to, and anticipates other people's voices» (omtalt hos Dyson 2005, s. 155). Det finnes flere elever i materialet som har en progresjon og viser mer og mer mot på høytlesingen i løpet av den økten de bruker på å lese inn bildeboken.

Læreren balanserer i sin veiledersrolle mellom å komme med innspill og ideer, instruere, modellere og invitere til dialog. Noen ganger kommer det dialogiske litt i bakgrunnen til fordel for mer instruerende innspill fra læreren. Dette kan til dels tilskrives at tiden for hver gruppe var tilmålt ¹³³, og at det var viktig å komme i mål. Det er heller ikke alt som egner seg for drøfting. Læreren uttrykker tydelig overfor meg som forsker, hvordan han ofte tenker på å være lyttende i forhold til elevenes innspill og ønsker. Å veilede elever tett på den måten som læreren gjør i lydstudio, svarer på flere vis til de kravene som stilles til en leselærer etter metodikken veiledet lesing (Kuhn m.fl. 2010, s. 245 og Brandt 2012, s. 37-43). I mitt prosjekt har det ikke vært et mål å drive veiledet lesing etter metoden i sin fulle utstrekning, men det kan gjenfinnes delmomenter herfra. Brandt (2012) nevner flere slike komponenter som er avgjørende i veiledning av elevers arbeid med det hun kaller *uttrykksfull opplesing* – herunder modellering, korlesing, tydelig støtte og positiv feedback, samt metarefleksjon om høytlesing (s. 37-43).

Jeg har i dette avsnittet vist en del typiske trekk ved kommunikasjonen i lydstudio, noe som utgjør et viktig bakteppe for de følgende analysene av elevenes endelige bildebokversjoner, som inneholder lydkulisser med både elevenes egne stemmer, lydeffekter og musikk.

8.3 Introduksjon til nærlesinger av lyd i tre bildebøker

Jeg skal i det følgende gjøre tre nærlesinger av utvalgte elevbildebøker med titlene *Å finne en venn*, *Lille Rød sin reise* og *Nissen og tryllestaven* (bildebok nr. 10, 9 og 16). Alle de seksten bildebøkene i materialet inneholder mye bra høytlesingsarbeid, og alle

133 Læreren sier mange ganger til elevene at de har god tid, for ikke å skape stress i lesesituasjonen, velvitende at han skal nå igjennom alle 16 grupper, og at dette er tidkrevende arbeid.

får et helt nytt uttrykk etter at de har blitt lydsatt. De tre bøkene som jeg skal se nærmere på, er valgt fordi de har ulike estetiske kvaliteter og viser et mangfold, også med tanke på at både sterke lesere og mindre sterke lesere løftes frem. Også i prosessen med å skape lyd og lese høyt kommer det frem interessante momenter i disse tre gruppenes arbeid og refleksjoner, som jeg skal gå nærmere inn på i det følgende. Selv om jeg har valgt å nærlese tre av bildebøkene, så viser jeg allikevel frem momenter fra andre bøker og gruppeprosesser i andre deler av avhandlingen, slik at jeg totalt sett får vist og analysert et videre utsnitt av materialet med tanke på lyd.

Analysene bygger på lydtranskripsjonene som finnes i Vedlegg 9-10. Herav vil en av bildebøkene (tekst 10, *Å finne en venn*) være overlappende i forhold til de tidligere analysene av bilde- tekstsamspill i kapittel 7. Hermed viser jeg frem en av tekstene i sin helhet, og det blir mulig for leseren å trekke linjer mellom aspekter ved både bilde-tekst- og lydsiden i én og samme bildebok. I tillegg vil det finnes lenke til lydfiler av alle bildebøkene i materialet (se Vedlegg 16).

Analysene vil ta utgangspunkt i de kategoriene og den modellen som ble presentert i teorikapitlet ovenfor (avsnitt 4.7). Modellen er gjentatt her.

	Stemme	Lydeffekter	Musikk
Egenskaper ved lyd	- Fortellestemme - Replikker	- Reallyd/miljølyd - Effektyd	- Musikk som effektyd
	PROSODI: Rytme, tempo, (pause, varighet, timing)	Rytme, tempo, (pause, varighet, timing)	
	Volum, trykk, vokalforlengelse, intonasjon	Volum	
	Stemme kvalitet / klang	«Lydkvalitet»/klang	

Kopi av Tabell 6


I analysene under vil jeg følge bøkens kronologi og trekke frem enkelttoppslag som er særlig interessante å kommentere, med tanke på de tre lydmodalitetene (stemme, lydeffekter og musikk) hver for seg og sammen. Analysene av lyd vil naturlig nok forholde seg til den skrevne verbalteksten. Samspill mellom lyd og modaliteten bilde vil jeg kun unntaksvis komme inn på, da dette ikke er hovedfokus i kapitlet. Jeg vil også vise til elevenes refleksjoner om lyd underveis i prosessen og i tilknytning til de enkelte oppslagene jeg analyserer.

Alle lydfenomener er, som nevnt, tatt opp i samme lydspor uten mulighet til å redigere etterpå. Det er derfor viktig å sørge for at stemmen alltid har en viss forrang og ikke drukner i et lydkaos. Van Leeuwen (1999) snakker i denne forbindelsen om et

lydhierarki¹³⁴) hvor noen lyder er i forgrunnen og andre i bakgrunnen (s. 16). Under lærerens kyndige veiledning når alle elevene frem med en tydelig stemme, samtidig som lyd og musikk blir brukt på en balansert måte. Stemmen er den av lydmodalitetene som dominerer i bildebøkene, siden høytlesing var en viktig del av oppdraget elevene fikk, og siden det finnes tekst som skal leses på hver av bildebøkens ti oppslag. Lydeffekter bruker elevgruppene i gjennomsnitt på halvparten av sidene i hver bildebok, mens musikk opptrer i gjennomsnitt på en til to oppslag av de til sammen ti sidene i hver bok. I noen tilfeller kan det være gråsoner mellom hva som regnes som lyd eller musikk. Ofte opptrer flere av lydmodalitetene samtidig og skaper et samlet uttrykk i det Baldry og Thibault (2006) kaller «Dialogic relations among sound events» (s. 211).

8.3.1 Nærlesing av lyd i bildeboken *Å finne en venn*

Bildeboken *Å finne en venn* er allerede analysert med tanke på bilde- og skriftmodalitetene (se avsnitt 7.3.1). Her skal jeg ta for meg en analyse av bildebokens lydside. På det første oppslaget introduseres hovedpersonen Lambert. Jeg har tidligere vist hvordan de visuelle modalitetene kroppsspråk og fargevalg viser at Lambert er trist og alene. Jeg skal nå se på lydbildet i dette førsteoppslaget (se utdrag under fra lydtranskripsjon, Figur 49). Tekstskaperne og høytleserne av denne bildeboken er tre jenter, Tea, Silje og Zairah.

Bilde	Stemme	Lydeffekter og musikk
	<p>Tea: Lambert følte seg trist. # [sakte tempo, trist klang] Han gikk på stien↑ og så opp på skyene. # Plutselig↑.....</p>	<p>Musikk: langsom, melankolsk Lyd: tunge og taktfaste skritt (2 sek. med lydintro før stemmen begynner).</p>

Figur 49. Transkripsjon av oppslag 1 i bildeboken *Å finne en venn*.

Under arbeid i lydstudio reflekterer elevgruppen over hva slags lydbilde som passer til dette åpningsoppslaget. Eleven Tea, som skal lese dette oppslaget, beskriver hovedpersonen slik: «Han er på en måte veldig lei seg. Han går på en måte sånn og sukker». Gruppen finner ut at dette kan illustreres med lyden av «subbende skritt». Gruppen og læreren leter først i den digitale lydbasen for å finne skrittlyder. Ingenting passer, og de finner ut at de må lage lyden selv med føttene, helt i tråd med van Leeuwens (1999) utsagn om at «we produce sounds either vocally or with our hands and or feet», og at

134 Van Leeuwen er her inspirert av komponist og musikkforsker Murray Schafer som opererer med et mer nyansert begrepsapparat som ikke er hensiktsmessig å ta i bruk her.

vi hermed kan skape et metaforisk uttrykk ved å «turn action into knowledge» (s. 140). Gruppen legger en innsats i å få skrittene *tunge* nok og *langsomme* nok, og resultatet illustrerer godt hvordan den lille bjørnen trasker langsomt og taktfast av gårde uten mål og mening. Det blir hermed tydelig at også lydeffekter kan karakteriseres med termene *lydkvalitet* og *tempo*. Elevene får en sanselig opplevelse av hvordan det føles å være bjørnen Lambert, slik at «the pulses in these measures are felt rather than heard» (van Leeuwen 1999, s. 40). Lyden av skrittene fungerer altså både som reallyd og som handling, men grenser også opp mot effektlyd, siden lyden i høy grad innebærer innlevelse i hovedpersonens sinnstilstand.


Et musikkspor med et sakte tempo og en melankolsk klang fungerer både som intro og som bakgrunnsteppe for en rolig lesestemme og skrittene. En av elevene på gruppen fanger mange av nyansene, samt de materielle kvalitetene i musikken da hun senere i en samtale gir denne beskrivelsen: «Musikken er trist. Sånn der dyyyp musikk, ikke sånn der sprett-musikk, men sånn myk og slapp musikk». Elevens lesestemme på dette oppslaget har en tilsvarende trist klang, og hele oppslaget leses i et sakte tempo. I den første setningen «Lambert følte seg trist» strekkes vokalen i ordet «følte», og eleven holder heretter flere markerte pauser mellom setningene. Det rolige tempoet og vokalutstrekningen signaliserer at Lambert har god tid og haler ut den triste følelsen. Det siste ordet «Plutselig...» leses med en helt annen energi i stemmen og med tydelig stigende intonasjon. Også musikken får en brå slutt og lander på en lang tone samtidig med lesestemmen. Musikk og stemme markerer her til sammen et brudd i stemningen og fungerer som en sidevender og forventning om at noe nytt og bedre venter på neste side (sidevending som fenomen i beskrevet i avsnitt 4.4.1).

På dette oppslaget bygger alle tre lydmodaliteter opp om den samme triste grunnstemningen, og vi kan si at det oppstår en viss symmetri mellom de ulike lyduttrykkene. Dette eksemplet er også et uttrykk for hvordan lydeffekter i seg selv, og i samspill med musikk og stemme, kan opptre både «telling and emotionally affective» (van Leeuwen 1999, s. 128). Analysen av dette oppslaget ga også et glimt inn i prosessen med å finne, skape og integrere lydeffekter som kan være representativt for andre tekster i materialet. Både observasjonene fra lydstudio og det ferdige resultatet viser at elevens høytlesing og stemmebruk på dette oppslaget lar seg farge av den triste stemningen i lydeffekten og musikken i bakgrunnen, særlig med tanke på tempo, men også stemmekvalitet¹³⁵). Mjør (2009) har et lignende eksempel hvor høytleseren lager en

135 Her er det viktig å understreke at lyden ikke er lagt på i etterkant, men at elevene leser samtidig med lydeffekter, og at læreren spiller. Akkurat denne *samtidigheten* er et viktig poeng som gjør at lesestemmen og lydsiden kan samarbeide og gjensidig påvirke hverandre i produksjonsprosessen.

slags naturalistisk lydeffekt med kroppen ved å tromme fingerene i rask rytme mot bordet for å imitere en «løpelyd», samtidig som stemmeføringen følger denne pulsen og også øker i tempo (Mjør 2009, s. 195-96).

Det neste oppslaget jeg skal løfte frem er kommentert tidligere, både med tanke på samspill mellom verbaltekst og bilde samt gruppeprosessen i høytlesingssituasjonen (Se avsnitt 7.3.1 og 8.2.2). På oppslag 6 (Figur 50) kommer vi inn midt i bildeboken. Etter at de tre vennene har blitt forent, og alt ser ut til å gå bra, dukker det opp et troll.

Bilde	Stemme	Lydeffekter og musikk
	<p>Zairah: Da de passerte en stor dam... [rolig, litt stakkato lesing]</p>	
	<p>Tea: SPRATT ET <u>STORT</u> TROLL FREM!!! [Roper det ut]</p>	<p>Musikk: Tema komponert over trolldansen i Griegs <i>Dovregubbens hall</i>.</p>
	<p>Silje: Vent på me:g! [Redd pipes-temme]</p>	

Figur 50. Transkripsjon av narrativt høydepunkt (oppslag 6) fra bildeboken *Å finne en venn*.

Oppslaget består av tre visuelt adskilte setninger som leses av tre ulike stemmer, først to fortellende setninger som beskriver stedet og handlingen og til slutt en replikk. Skriftbildet som innebærer bruk av VERSALER, utropstegn og en snakkeboble, signaliserer at elevene allerede da de skrev teksten, har tenkt begge utsagnene som ekspressive og kanskje dramatiserte (jf. omtale av sammenhengen mellom typografi og stemmebruk i avsnitt 4.7.1).

Den første setningen leses med en rolig og lite markert fortellestemme, mens de to neste karakteriseres ved dramatisert og følelsesladet stemmebruk. Aksnes (2007) understreker i sin bok om muntlighet og høytlesing, viktigheten av å ta valg som gjelder å markere forskjell på fortellende, skildrende og sceniske passasjer (s. 51). Variasjonen (og dynamikken) på dette oppslaget fremkommer alene ved at det er tre ulike stemmer som leser, men i tillegg har hver elev tatt sine individuelle valg. Setningen som lyder «SPRATT ET STORT TROLL FRAM!!!» ropes ut raskt med ekstra kraftig stemme og med særlig trykk på ordet «stort». Heretter hører vi stemmen til den stakkars gule bamsen som sakker akterut på stien og roper: «Vent på meg!!!» med en litt forknytt og lav pipestemme. Vokalen i ordet «meg» strekkes ut og skaper sammen med stemmeføringen et litt barnslig uttrykk.

Eksemplet viser hvordan elevene bruker og blander, mer eller mindre bevisst, flere av stemmens virkemidler for å oppnå en ønsket effekt. Elever på tredje klasse-

trinn har lyse barnestemmer fra naturens side. Det kan derfor være vanskelig å produsere en dyp og mørk stemme som vi ofte forbinder med et troll. Eleven bruker i stedet økt stemmevolum (roper ut). Det å heve stemmen (loudness) kan, i følge van Leeuwen (1999), ofte assosieres med dominans og makt (s. 140) og passer dermed godt til trollets rolle i teksten. Stemmekontrasten til den andre høytleseren og den andre figuren, som bruker en ekstremt spak og lys stemme, blir tydelig og effektiv, helt i tråd med van Leeuwens kategorier for kontrasterende stemmekvaliteter (se oversikt i Tabell 7, avsnitt 4.7.1). Mjør (2009) anvender, som tidligere nevnt, deler av van Leeuwens rammeverk for stemmekvalitet i sine analyser av voksne som leser høyt for barn. Også hun understreker hvordan mange høytlesere spiller på tonehøyde i formidlingen sin (s. 194). Både van Leeuwen (1999) og Mjør (2009) viser til eksempler hvor en skinger, lys og anspent stemme (som hos den lille bamsen) konnoterer redsel. Eksemplet viser at elevene bruker ekspressiv stemmekvalitet både i replikker og i fortellende passasjer. Elevenes stemmevalg på dette oppslaget illustrerer også at stemmen er et sammensatt, dynamisk og gradert uttrykk, sådan som van Leeuwen (1999) beskriver det.

Det omtalte bildebokoppslaget (oppslag 6) utgjør starten på tekstens dramatiske høydepunkt, men man kan også si at oppslaget isolert sett inneholder sin egen dramaturgi med en sakte stigning mot et høydepunkt og et bratt fall igjen. En slik dynamikk kan iakttas alene i kraft av stemmebruken, mens musikkvalget, en kort snutt inspirert av tema fra trolldansen i Griegs *Dovregubbens hall*, ytterligere understreker og bygger opp mot klimaks. Musikken som spilles med høy volumen og har en markert, rask og litt truende puls, begynner noen sekunder før setningen om trollet. Musikken varer mens setningen leses og slutter på en markert tone samtidig med det siste ordet «fram!!!». Musikken virker, via lyd og de assosiasjonene vi får av Griegs trolldans, forsterkende i forhold til spenningsoppbyggingen og trollets skremmende uttrykk.

Denne analysen av to utvalgte oppslag i bildeboken *Å finne en venn* har vist hvordan elevene bruker varierte stemmeuttrykk i sine høytlesninger. Elevene sjonglerer lyd, musikk og stemme, slik at disse uttrykkene tilsammen bidrar til å folde ut det narrative universet i bildeboken.

8.3.2 Nærlesing av lyd i bildeboken *Lille Rød sin reise*

I bildebok nr. 9 *Lille Rød sin reise* møter vi de to venninnene, Alida og hesten Ellen, som tilsynelatende lever et problemfritt liv på jorden. Teksten forteller på åpningsoppslaget at de «er i godt humør», og sola på bildet smiler bredt. Kontrasten får vi allerede på tekstens andre oppslag hvor vi får høre at det er krig på en annen planet. Denne bildeboken handler om de to venninnenes møte med et utsatt barn fra denne planeten.

Allerede på det første oppslaget har elevene (Marthea, Caroline og Maja) planlagt lydeffekter i form av reallyder som skal bidra til å skape stemningen på et sted. På storyboardet har elevene skrevet «sommerlyder», noe som de utdyper for læreren i lydstudio. Caroline nevner at sommerlyder blant annet kan være «litt sånn rolig vind». Marthea lever seg inn i stemningen og ordlegger seg på en mer raffinert måte. Hun sier stille og ettertenksomt for seg selv: «Kan du tenke deg en fin sommerdag i et veldig varmt land, eller på en strand eller i en fin hage?». Det er ingen tvil om at det skal herske en varm og god stemning på dette førsteoppslaget. Elevene bruker relativt lang tid på å fange en stemning og få lydeffektene på plass. De lander på en digital lydeffekt med fuglekvisper sammen med lyden av en sakte susende vind som de lager selv. Læreren modellerer overdrevent lyden av en orkan, elevene ler overbærende, og viser hermed at de skjønner at vinden skal være lett og sommerlig, slik som en av elevene nettopp satte ord på. Disse samtalen bidrar til å gi elevene en fornemmelse for at lyd-kvalitet og lydstyrke har en del å si. De to lydeffektene sammen med en lesestemme med en lys og optimistisk tone forankrer hverandre og forsterker den gode stemningen på oppslaget.

På tekstens andre oppslag (Figur 51) befinner vi oss på den andre planeten hvor det er krig, og stemningen har snudd brått. Kontrasten finnes både i fargevalget, hvor en blå himmel har blitt erstattet med svart og små glimtende stjerner, og i elevenes planlagte lydeffekter.

Bilde	Stemme	Lydeffekter og musikk
	<p>Marthea: På en <u>annen</u> planet er det uenighet. <u>Det</u> er starten på en krig #. [Siste ordet uttales med en viss mystikk i stemmen]. <u>Et</u> foreldrepar sender <u>en</u> UFO ut med et barn for å beskytte det mot <u>krigen</u>. UFOEN skulle ha landet på Jupiter. [siste ordet uttales med en mystikk i stemmen]. [Hele oppslaget leses med en klar fortellestemme].</p>	<p>Musikk/Lyd: Dvelende, mystisk, trist lydteppe/musikk med en slags romklang. Lyd: Gråtende/snufsende barn.</p>

Figur 51. Lydtranskripsjon av oppslag 2 fra bildeboken *Lille Rød sin reise*.

På dette oppslaget ønsket elevene seg to ulike real-lyder av henholdsvis bomber og gråt. Dette er et av de få tilfellene hvor læreren kommer med innspill om å snu lydbildet i en litt annen retning enn elevene ønsker. Læreren foreslår noe mer trist «i stedet

for de eksplosjonene», noe som går mer i tråd med den gråtelyden de også ønsket seg. Læreren begynner å spille en melodi med en trist tone, og elevene blir umiddelbart begeistret. Elever på 3. trinn tenker konkret, og det er ikke rart at de primært velger konkrete reallyder til tekstene sine. Dette blir et eksempel på at læreren foreslår et musikalsk bakteppe som har et mer abstrakt og stemningspreget uttrykk, og kan karakteriseres som en effektlyd eller *nonliteral sound*.

På det endelige opptaket slås stemningen an med lærerens spill i form av et dwellende melankolsk og litt mystisk lydteppe med preg av en metallisk og kald romklang. Samtidig snufser en elev i bakgrunnen og lager lyden til et ulykkelig, gråtende barn. Lesestemmen introduserer en viktig konflikt i teksten: «På en annen planet er det uenighet. Det er starten på en krig». Setningen leses med trykk på ordet «annen» og «det» og med en klar og ganske nøytral fortellestemme, bare det siste ordet «krig» lades med en viss mystikk. Etter at stedet og konflikten er introdusert, tar høytleseren en markert og vel plassert pause, før hun antyder hvem det kunne være som gråter så hjerteskjærende: «Et foreldrepar sender en UFO ut med et barn for å beskytte det mot krigen». Teksten og stemmen gir ganske nøytral informasjon om et sted, en konflikt og en handling, og hverken skriften eller stemmen forteller direkte at noen er lei seg. Under en senere fremvisning for klassen er det en elev som spør spontant: «Hvem er det som gråter?». Siden teksten ikke forteller om noen som gråter, må det altså gjøres inferenser. Her er det lydbildet (musikken og gråten) som utvider teksten ved å tilføye en emosjonell dimensjon, som forteller om savn og smerte ved barnets adskillelse fra foreldrene.

Da dette oppslaget var ferdigstilt i lydstudio, brøt læreren spontant ut i denne kommentaren: «Oj, oj, oj – jeg klarer nesten ikke å høre på, det ble så trist at det ble nesten for mye for meg». Også undertegnede, som observerende forsker, ble berørt av måten lyd, musikk og stemme smeltet sammen til et uvanlig sterkt uttrykk. Thomas (2014) beskriver en tilsvarende situasjon i sitt materiale, med fokus på barns animasjonsfilm, hvor en scene i kraft av et forsterkende samspill mellom modaliteter skaper «moments of extreme emotions» (s. 219).

Noe av det som bidrar til kvaliteten i dette oppslaget, kan være spenningen mellom på den ene siden den såre gråtelyden, som med van Leeuwens (1999) termer kan benevnes som «related to human action», og på den andre siden det kontrasterende digitale musikksporet med romklang som assosierer mer til «a world of science and technology [...] or extra-terrestrial worlds» (van Leeuwens 1999, s. 141). Læreren kommenterer ved flere tilfeller at det er «mye kulere» når elevene lager lyden selv, enn når de finner lyder i den digitale lydbasen. Mens kombinasjonen av de kroppslige og

de digitale lydene også kan gi interessante effekter, som i dette eksemplet. Også den eksterne fagpersonen som har vurdert lydsiden i bildebøkene, biter seg merke i at flere av de lydeffektene som elevene lager selv, blir særlig emosjonelle. En forklaring kan igjen være at «the pulses in these measures are felt rather than heard» (van Leeuwen 1999, s. 40). I denne bildeboken fremstår den nevnte gråtingen, samt en stille klynke-lyd igjen på et annet oppslag, som særlig fine tolkninger av sinnstilstanden til en karakter. Alle gråtelydene i denne teksten er et engasjert og viktig bidrag til karakter-skildringen fra en elev som ikke likte å vise seg frem med høytlesing.

Oppslag 2 avslutter med setningen: «UFOEN skulle ha landet på Jupiter». At verbet i setningen står skrevet i preteritum futurum perfektum «skulle ha landet», og at det siste ordet «Jupiter» uttales med en viss mystikk, skaper en sidevendingseffekt og en undring hos leseren om hvor ufoen faktisk lander.

Videre i bildeboken hører vi at ufoen lander på jorda, og at barnet som heter Lille Rød, møter de to jentene, Ellen og Alida. Følelsen hos Lille Rød av tristhet, savn og det å være annerledes fortsetter utover i teksten, idet Lille Rød blant annet blir beskrevet som «merkelig» og som «dette lille rare vesenet». Særlig synlig blir fortvilelsen til Lille Rød på oppslag 4 (Figur 52) hvor teksten lyder: «Hjelp hva skal jeg gjøre? Hun la seg ned i gresset, redd og kald». På dette oppslaget er stemmen det uttrykket som får mest oppmerksomhet eller *semiotisk tyngde*, bare en stille vind suser i bakgrunnen og bidrar til å forsterke stilheten og den skjøre stemningen. Replikken «Hjelp hva skal jeg gjøre?» leses med en spinkel og redd stemme. De to adjektivene i den etterfølgende setningen «redd» og «kald» leses med en lav nesten hviskende stemme. I van Leeuwens (1999) kategorisering av stemmekvalitet ville dette svart til en *stille og myk* stemmestyrke som ofte har den funksjonen at den «excludes all but a few others, and can therefore become associated with intimacy and confidentiality» (s. 133).



Figur 52. Oppslag 4 fra bildeboken *Lille Rød sin reise*.

På tekstens nestsiste oppslag (9) kulminerer det triste, da Lille Rød skjønner at hun ikke kan reise tilbake til planeten sin. Teksten forteller at Lille Rød ble «sint og lei seg». I lyd-studio prater elevene om de to følelsene, og læreren foreslår et musikk-tema som han senere bygger videre på i den innledende vignetten til bildeboken. Læreren begynner å spille, mens elevene ivrig kommer med forslag til justeringer av musikken: «Kan du

gjøre det litt sint?», og en annen elev tilføyer: «Og kanskje litt sakte». Musikken som danner bakgrunn for dette oppslaget, blir til slutt et sart og melankolsk pianospill i et meget sakte tempo. Lærerens oppfordring til eleven om å lese med «innlevelse og ikke veldig fort» er nesten overflødig, siden pulsen i musikken fungerer som en støtte og inspirasjon for lesingen. På video-opptaket ser man på kroppsholdningen og uttrykket til eleven at hun lever seg inn i det triste mens hun leser. Hele oppslaget leses i et rolig tempo, stemmen har en trist tone, og særlig det siste ordet uttales med en sorgtung klang. At musikken starter litt før lesestemmen og fortsetter noen sekunder etter, gjør at leseren får lov til å dvele litt lenger i oppslaget og stemningen. Etter at gruppen har hørt resultatet, kaster læreren et spørrende blikk på dem. Elevene gir umiddelbart uttrykk for at de var fornøyd med det endelige resultatet. En av elevene som ikke selv har lest, sier spontant med en lys og trist stemme, «veldig, veldig trist!», og eleven som har lest, stemmer i, nesten hulkende, «Det var bra, men det var skiiikkelig trist». Både van Leeuwen (1999) og Baldry og Thibault (2006) legger vekt på hvordan rytme og puls er forankret i en kroppslig erfaring. På video-opptaket fra denne gruppens arbeid med lyd ser og hører man hvordan eleven leser med hele kroppen. Den langsomme rytmen i både musikk og lesestemme har mye å si for det endelige uttrykket og gjør både leseren og lytteren gjensidig i stand til å «enter into a relation of felt rhythmic empathy» (Baldry og Thibault 2006, s. 216).

Kontrasten blir tydelig når stemningen på neste oppslag (10) snur med Lille Røds erkjennelse av at det kan være bra på jorden med nye venner, og teksten lyder: «Da smilte Lille Rød». Lesestemmene på det siste oppslaget skiller seg markant fra det forrige, både når det gjelder volum og tempo. Interjeksjonen «Jippi» ropes ut med glede i stemmen, og lesetempoet er energisk. Når jentene Alida og Ellen uttrykker glede over det nyvunne vennskapet, leser flere stemmer i kor og understreker med trøkk og styrke i stemmen det positive som har skjedd. At stemningen snur så brått, og at vennskap blir løsningen, kan se ut som en litt enkel og typisk harmoniserende løsning på en tekst forfattet av tredjeklassinger. Det som imidlertid peker seg ut som en kvalitet i denne teksten, er de emosjonelle kontrastene som i høy grad etableres med lyd, musikk og stemme, og som bidrar til å understreke en tematikk om vennskap, møtet med det fremmede og ikke minst, om barnets særlig utsatte posisjon i krig. En slik tematikk er ganske avansert og ikke minst dagsaktuell. I samtale med utvalgte elevgrupper helt i avslutningen av prosjektet er det en elev fra en annen gruppe som fremhever at hun husker bildeboken om Lille Rød spesielt godt. Denne eleven setter ord på tematikken på følgende måte: «Den hadde en veldig fin slutt. Det jeg synes var så fint

med den, er at den handler litt om at et romvesen og en helt vanlig person kan bli venner, selv om de var veldig forskjellige».

I denne analysen har jeg vist hvordan lyden forsterker og utvider teksten og bildene, særlig når det gjelder å skape kontraster og stemninger. Videre har jeg gitt eksempler på hvordan elevene i denne gruppen setter ord på lyd og stemninger.

8.3.3 Nærlesing av lyd i bildeboken *Nissen og tryllestaven*

I bildebok nr. 16 *Nissen og tryllestaven* møter vi nissen og vennene hans som holder på å forberede seg til juleaften, da noe uventet og faretruende inntreffer. Scenen hvor denne handlingen utspiller seg, skifter mellom en varm og koselig julestue med peis og juletre og et lyst og vennlig vinterlandskap utenfor huset, som dog endrer seg og får en mer truende karakter mot slutten. Bildeboken er produsert i januar, rett etter juleferien, og elevene har tydelig latt seg inspirere av et kjent julekalenderplott, der et forstyrrende og urovekkende moment griper inn og truer julenissens julegaveproduksjon og barnas juleglede. Teksten gjør også bruk av kjente trekk fra eventyrene der gode og onde krefter kjemper mot hverandre, og der persongalleriet utgjøres av roller eller typer mer enn av navngitte individer. Nissen er tekstens helt og hovedperson og eier av en magisk tryllestav som hjelper med gaveproduksjonen. Katten, kaninen og noen små nissejenter utgjør nissens venner og hjelpere i nøden, mens løven er skurken som truer idyllen i julestuen, der de nesten er ferdige med årets gaveproduksjon.

Denne bildeboken skiller seg litt ut fra de andre tekstene i materialet når det gjelder ulike rammefaktorer. Teksten er produsert av en gruppe på fire jenter (Nasira, Miriam, Adil og Mayram) som ikke er så sterke lesere og skrivere, og tre av jentene har norsk som andrespråk. Gruppen har gjennom hele prosessen hatt en hjelpelærer, Hanne- Mette, som har fulgt dem ganske tett, og som i noen grad har fungert som voksen nedskriver i arbeidet med den skriftlige teksten. Derfor har denne bildeboken noen tekstrike passasjer, hvor andre tekster i materialet der elevene har arbeidet mer selvstendig, er mer ordknappe. I denne analysen skal jeg kaste lys på arbeidet med tekstens lydside. Også her har hjelpelæreren støttet elevene i øvelse og forarbeid til selve høytlesningen i lydstudio.

Leseprosessen og lydarbeidet bærer preg av kollektiv innsats og engasjement. Hjelpelæreren er med i lydstudio og spiller en vesentlig rolle som leseveileder, motivator og med å modellere høytlesning. Både lærere og elever bidrar i samtaler om stemninger og lydvalg. Med denne gruppen har det vært et pedagogisk poeng å legge inn noe korlesing og kollektiv sang. Bildeboken starter og slutter med en kort strofe fra ut-

valgte julesanger som både bidrar til å slå an en stemning og skape juleglede. Slik felleslesning og sang bidrar til å løfte frem alle stemmene på gruppen med full styrke. Det føles mer ufarlig å stemme i en felles sang med instrumentering, enn å skulle eksponere stemmen sin ved å lese individuelt. Elevene har selv lagt inn andre momenter som inviterer til lydsetting og lydlek i form av både dyrelyder, onomatopoetikon og en trylleformel. Mjør (2009) peker på at bruken av lydord er et fremtredende trekk ved bildebøker for de minste. Hun viser i sine analyser hvordan disse nettopp inviterer den som leser høyt for barnet, til å leke seg med tekstens lydside.

Som allerede antydnet, starter denne teksten i lutter idyll. Allerede på forsiden toner koselig julemusikk med rolig orgelspill og bjelleklang som illuderer at snøen faller lett – som vi ser det på forsideillustrasjonen. Det finnes her ulike musikkstykker som består av den innledende vignetten, barnas sang og en stemningsfull, stille tone under høytlesingen på det første oppslaget. Musikken underbygger hermed teksten som forteller at «Det var sang og musikk i nissens hus». Det første oppslaget slutter med setningen: «Ja, nå↑ skulle det feires! ↑». Som transkripsjonen viser, bruker høytleseren en stigende intonasjon både på ordet «nå» og på det siste ordet «feires». Med dette lekes det med sidevendingseffekten, og det skapes både en forventning om hva som skal komme på neste side, men kanskje også et frempek mot og en antydning om at alt kanskje ikke kommer til å gå helt etter planen. Heretter foregår det en langstrakt spenningsoppbygging og -uthaling over tre oppslag som i høy grad underbygges av ulike former for lyd. På oppslag 2 går vennene på leit, både «høyt og lavt», etter en merkelig bankelyd som både skriften og lydeffektene gjør oppmerksom på. At de ikke finner noe, kommer til uttrykk gjennom Mayram sitt tydelig oppgitte tonefall på oppslag 2 og gjennom et særlig trykk og vokalutstrekning på oppslag 3, spesielt på det siste ordet i setningen: «Han kikket til høyre og til venstre, men nei, han så i::ngenting!» (se Figur 53 nedenfor).



Figur 53. Oppslag 3 fra bildeboken *Nissen og tryllestaven*.

Den observante bildeleseren vil oppdage at det henger en løve på hustaket, utenfor nissens synsfelt. Hermed skaper elevens vektlegging av ordet «ingen-ting» en humoristisk effekt. Teksten på hele dette oppslaget leses med en god ro og med en

lydeffekt av en knirkende dør som legger inn en markant pause midt i. Dette står i kontrast til neste oppslag med den korte teksten «Lydene stoppet ikke, og plutselig ramlet noe ned pipa!». Her intensiveres spenningen via et raskt og hektisk lesetempo, særlig på de siste ordene i setningen. Vi får fortsatt ikke vite HVA som ramler ned pipa, noe som også medvirker til å øke spenningen og leserens nysgjerrighet.

Neste oppslag (5) utgjør tekstens absolutte høydepunkt og komplikasjon, der det brytes med vår forestilling om at bare hyggelige nisser med gaver skal dette ned gjennom pipa. På dette oppslaget skapes den totale panikkstemningen gjennom både ord, lyd og bilder når en løve hopper ned gjennom pipa og plutselig fyller den hyggelige stuen med både støv og brøl (Figur 54 nedenfor).

Bilde	Stemme	Lydeffekter og musikk
	<p>Nasira: Ut hoppet en # brølende # løve! ↑ [løve uttales med skrekkslagent tonefall] [digital brølelyd]</p> <p>Det ble kaos i stua! ↑ Nissen og vennene hans skre:k! ↑ # Alle løp hit og dit og prøvde å gjemme seg. ↑</p> <p>[det skrekkslagne intensiveres. På ordene «hit og dit» går eleven opp i et høyere toneleie].</p>	<p>Lyd: Digital brølelyd</p> <p>Musikk/Lyd: Skummelt lydteppe, lange toner, rolig, litt romklang.</p>

Figur 54. Lydtranskripsjon av oppslag 5 fra bildeboken *Nissen og tryllestaven*.

Dette er også denne bildebokens høytlesingsmessige høydepunkt. Gruppen jobber ganske lenge med dette oppslaget, og alle kommer med engasjerte innspill til høytleseren Nasira. Først øves bare stemmen som ved de første gjennomlesningene er ganske nøytral og forsiktig og med stor konsentrasjon på det lesetekniske. En slik lese måte,

der eleven ikke har overskudd til å leke seg med stemmens virkemidler, er ikke uvanlig for unge lesere, eller lesere som strever, og som med Dyson sine ord «still had to concentrate hard to match their voice to their written words, and to decipher their own spelling, during sharing time» (Dyson 2005, s.160). Etter hvert som de legger på en rungende digital brølelyd og heretter et skummelt lydteppe av lange, rolige toner med en slags romklang, fremmanes en uhyggelig stemning. Elevens lesestemme blir mer og mer dramatisk på de neste forsøkene, og høytleseren lever seg tydelig helt inn i den skumle stemningen som etter hvert også bygger seg opp i lydstudio. Læreren Hanne-Mette gir en autentisk og støttende respons på effekten av den endelige versjonen: «Når jeg hører den stemmen din, så er det akkurat som om hjertet mitt begynner å banke, og jeg blir redd». I denne situasjonen blir det nære båndet mellom produsent og mottaker av et stemmeuttrykk særlig tydelig.

I stedet for å fortsette det hektiske lesetempoet fra forrige oppslag, og kanskje bygge på med musikk i høyt tempo, så holdes drivet nede både i musikk og stemmebruk med en rolig stemmeføring og flere pauser underveis i høytlesingen. Den kaosaktige stemningen og spenningen skapes i stedet med andre virkemidler i form av et skrekkslagent tonefall på ordet «løve» som intensiveres ytterligere ved at eleven går opp i et veldig høyt og mer fortvilt toneleie på ordene «løp hit og dit». Det totale lydbildet stemmer godt overens med van Leeuwens (1999) utsagn om at et lyst og høyt stemmeleie ofte brukes for å skape redsel, og at sakte musikk ofte konnoterer noe dystert (se avsnitt 4.7.4 om musikk og meningsskaping). Eleven som leser, tar pause både før og etter ordet «brølelyd», høyst sannsynlig fordi ordet er langt og vanskelig å uttale korrekt. Pausen får den effekten at eleven får summet seg, og da klarer hun å legge enda mer dramatik i det etterfølgende ordet «løve».

På oppslaget som helhet kan iakttas et lydmessig crescendo, idet vi først hører bare lesestemmen, heretter legges brølelyden på som forsterker verbalteksten. Til slutt tilføyes lydteppet som begynner idet eleven leser setningen: «Det ble kaos i stua, nissen og vennene hans skrek», og stemmen intensiveres mot det skrekkslagne i takt med den uhyggelige musikken. Både lærerne og elevene bryter ut i spontan begeistring da de lytter til det ferdige resultatet på oppslag 5. Blant annet roper en elev: «Det er kjempe-fantastisk-bra».

På neste oppslag stjeler løven tryllestaven, men detter under flukten i en råk under isen. Flukten strekker seg over tre oppslag. Også her fremviser elevene et energisk stemmearbeid i høytlesingen. På oppslag 6-8 er det stort sett ingen lydeffekter, her er det stemmene som bærer, bare avbrutt av en kort og markert digital plaskelyd når lø-

ven detter i vannet. Fortvilelsen under jakten markeres på oppslag 7 med stigende intonasjon, et desperat og insisterende tonefall samt økt tempo. Oppslag 7, lest av Nasira og Adil, sitter på første forsøk og vitner om at nå har elevene funnet tekstens tone og har blitt mer sikre i opplesingssituasjonen. I verbalteksten, både i skrift og i tale, understrekes flere ganger hvilken truende natur de begir seg ut i, i form av «den ka::lde vinternatten». Videre kommenteres det at «Isen under løven sprakk, og han var fanget i det iskalde vannet». Ordet «fanget» leses her med redsel i stemmen.

Oppslag 8 har mye verbaltekst og er preget av lange dialoger, og her kommer alle fire stemmer i spill med hver sin replikk eller fortellestemme. Dette skaper en fin dynamikk og stiller krav til presisjon og overganger mellom replikkene. Innspillingen av denne siden kan, på grunn av de mange replikkene, minne om arbeid med den lese-didaktiske metoden *leseteater* (Brandt 2012, s. 50-51, metode inspirert av leseforskeren Rasinski). På dette oppslaget utmerker særlig kattestemmen seg, som leses av Adil. Hun har fra naturens side en mørk stemme, men her løfter hun stemmen til et høyere leie slik at både mjau-lyden og replikken blir lys og leken som katten. Også eleven Miriam, som ellers strever noe med høytlesingen, leverer en strålende lesning av en trylleformel i en syngende rytmisk fremføring. Kattens replikk har en vesentlig funksjon i fortellingens plott, idet den forteller at tryllestaven bare virker i hånden på nissen, og at løven derfor må gi den fra seg, der han ligger rådvill i det kalde vannet. Nissen og de gode hjelperne forbarmer seg over løven og hjelper ham. Hermed leveres tekstens moral om at godhet og hjelpsomhet alltid seirer, selv når det er snakk om frekke tyveknekter som vil tilrane seg magiske egenskaper og ødelegge julen.

Bildeboken om *Nissen og tryllestaven* ender lykkelig, og tryllestaven kommer tilbake til den rettmessige eieren. Det siste bildet viser alle karakterene – også løven – flyvende i nissens kane på vei ut i den store verden for å dele ut gaver til all verdens barn. Teksten på denne siden leses av Miriam som under veiledning øver mange ganger på å lese inn de siste tre setningene. Her finnes et eksempel på at lærerne velger å ta bort den lave bjellelyden, som gruppen har valgt til som bakgrunnslyd på denne siden, fordi den virker forstyrrende på elevens lesekonsentrasjon. Hele bildeboken avsluttes med en munter julesang, der alle fire elever stemmer i, og hermed dannes en sirkelkomposisjon som peker tilbake på tekstens innledende julegleder og sang.

I denne bildeboken er det flere eksempler på passasjer som leses litt stakkato og noen steder med små pauser før og etter vanskelige ord. Flere av leserne har også hyppig bruk av stigende intonasjon som noen steder kan gi et monotont preg, mens det andre steder har en klar funksjon. Det finnes noen få feil-lesninger med tanke på ordstilling og endelser som kan tilskrives at norsk ikke er morsmål. Allikevel bærer både

enkeltsatninger og teksten som helhet preg av lesere som er dypt engasjerte. Via et grundig forarbeid, veiledning og oppmuntring i lydstudio presterer disse elevene høytlesninger og uttrykk som kommuniserer levende stemninger og et budskap som overskygger de til tider manglende tekniske leseferdighetene.

Generelt er denne bildeboken et godt eksempel på en tekst som gjennom lydarbeidet utbroderer og løfter både stemninger, spenningsoppbygging, klimaks og kvalitet på høytlesningen, slik at også elevene får en ny opplevelse av sin egen tekst.

8.4 Drøfting av muligheter og realisering av stemme og lyd

Jeg har i det foregående vist frem et ambisiøst lydarbeid i klasserommet – eller nærmere i det didaktiske lydstudioet. I det følgende skal jeg sammenfatte og drøfte de store linjene i dette lydarbeidet, samt peke på noen tendenser som trer frem i det helhetlige materialet, både når det gjelder prosess og produkt. Jeg vil også i dette avsnittet nærme meg et svar på prosjektets tredje forskningsspørsmål om hvilket didaktisk potensial som kan finnes i å arbeide med ekspressiv høytlesing.

8.4.1 Rom for et mangfold av lesestemmer

Aksnes (2008) hevder at muntligheten eller lyden er til stede som «moglegheit i diktets formforråd» (s. 118). I mitt prosjekt inviteres elevene til å gripe denne muligheten og til å lydsette tekster de selv har skrevet. Det å velge hvilke momenter i teksten som skal fremheves og iscenesettes med lyd, er en prosess som både krever og gir tekstkompetanse. Allerede i det at elevene selv er forfattere til lesetekstene, ligger en kime til å lykkes med høytlesingen. Å skulle lese en tekst man selv har brukt lang tid på å skape, viser seg å gi et enormt engasjement hos elevene. Arbeidet i lydstudio er både populært og lystbetont, samtidig som noen går til oppgaven med litt skrekkblandet fryd. Alle forhold ligger til rette for å leve seg inn i det tekstuniverset man skal formidle – eller med leseforskerne Tønnessen og Uppstad (2014) sine ord, å ha stor grad av oppmerksomhet i lesearbeidet og *være til stede* i det man leser.

På noen av gruppene finnes det elever som av forskjellige årsaker syntes det var vanskelig å være fullt delaktige i gruppearbeidet med bildekapning og skriving. Flere av disse elevene blomstrer i lydstudio, er aktive i samtale og viser stort eierskap til bildeboken. Dette viser at selv om disse elevene på overflaten kan se ut til å ha vært mindre delaktige i deler av prosessen, så har også de levd med denne teksten i noen uker, fått den under huden og blitt glad i den. En annen årsak til at disse elevene arbeider mer konsentrert i lydstudio, kan selvsagt være at det her er en mye tettere lærer-

oppfølging enn i bilde- skriveverkstedet. Generelt sett er lærerens kyndige og tette veiledning en avgjørende faktor for at elevene lykkes så bra med lydsiden i bildebøkene. At læreren har høy kompetanse på musikk og også gjennom prosjektet har fått dypere innsikt i stemmearbeid og multimodalt samspill, virker helt klart inn på resultatet.

Analysene av materialet viser leseprestasjoner på mange nivåer. Jeg har vist eksempler på hvordan mange elever klarer å legge til det lille ekstra og leser med vekt på prosodiske virkemidler eller bruk av variert stemmekvalitet (særlig tekst 9 og 10). En annen kategori er de som i utgangspunktet ikke er så sterke lesere, men som allikevel klarer å få til et overbevisende uttrykk der enkelte feillesinger overskygges av innlevelsen og bruken av ulike virkemidler (eksempler er gitt i analysen av tekst 16). En tredje kategori lesere er de som har nok med å avkode teksten, og som ikke klarer å lese ekspressivt, selv etter veiledning, mange forsøk og med lydkulisse i bakgrunnen. Det finnes eksempler på både flerspråklige og norske elever som leser feilfritt, men monotont og uten innlevelse. I utgangspunktet skal alle lese høyt, men det er et par elever som synes dette er så vanskelig at de enten bare leser i kor med andre, leser veldig få ord eller bidrar med lydeffekter. Men absolutt alle er med og høres på et eller annet vis, ikke minst deltar alle i lytting og i samtalene rundt lydsettingen.

Også for de leserne som strever og synes at høytlesingen er en utfordring, støtter og roser læreren og bidrar til å skape en trygg stemning. Generelt foregår lesingen i et støttende klima hvor også elevene løfter hverandre både mentalt, sosialt og faglig. I noen av gruppene legges det opp til korlesing på enkeltord eller passasjer, både som støtte for litt usikre elever, men også som et estetisk virkemiddel for å få til en kraftfull lesing. Alle tre kategorier av lesere får støtte på at de lykkes, og alle bidrar til helheten hver på sin måte. Også den eksterne fagpersonen som har lyttet til alle tekstene, kommenterer dette, idet hun fremhever at «det er også personlighet bak de forsiktige stemmene». Et sted kommer van Leeuwen (1999) inn på høytlesing og stemmebruk i en skolekontekst og fremhver på samme måte hvordan en bør gi mulighet og rom for «expressivity and difference» og «a variety of voices», fremfor å legge for ensidig vekt på det han kaller «Correct and clear ‘diction’» (s. 126-27).

Noe av motivasjonen til å prestere en fin høytlesing ligger i det at teksten skal få et virkelig publikum. Dyson (2005) løfter frem begrepet *performance* i relasjon til den første lese- skriveopplæringen, og peker på hvordan elevtekster får en eksplisitt kommuniserende funksjon ved å bli fremført. Alle elevene i dette prosjektet sitter igjen med en enorm stolthet og eierskapsfølelse over det ferdige produktet til slutt. Dette blir særlig synlig på fremvisingen til slutt, der elevene både gruer seg og gleder seg til å høre seg selv og hverandre.

8.4.2 Samspill mellom lyd og lesestemmer

Jeg har i de foregående analyser av tre utvalgte bildebøker vist hvordan samspill mellom en rekke lyduttrykk, samt alle de tre metafunksjonene er i spill. Lyd brukes til å representere og nyansere konkrete miljøer, personer og handlinger (representasjon). Lyden bidrar videre til å fremheve tekstenes dramatiske høydepunkter og skape rytme og sammenheng, blant annet i form av vekslingen mellom lydmodaliteter og mellom tempi (komposisjon). Sist, men ikke minst, har lydsiden i elevenes bildebøker en sterk emosjonell appell til sin leser (interaksjon).

Analysene i det foregående har vist at lesearbeidet i lydstudio fører til at elevene blir enda bedre kjent med og bygger ut egne karakterer og narrative universer underveis i høytlesingsarbeidet. Dette skyldes ikke minst arbeidet med andre lyduttrykk i tillegg til stemmen. Men stemmen er også viktig. Noen momenter i verbalteksten inviterer mer direkte enn annet til å lydsette med stemmen, slik som interjeksjoner, onomatopoetikon, dyrelyder, replikker og ord skrevet med VERSALER. Med stemmen gis tekstene liv. Dette er et tegn på at det er kort vei fra muntlig fortelling til skrift for en tredjeklassing, og den indre stemmen er med når de skriver. Man kan hermed si at elevtekster skrevet av barn kommer til sin fulle rett ved å bli lest høyt – helt i tråd med Dyson (2005) sin tanke om at *performance* er viktig i den første lese- skriveopplæringen.

Å sette lyd til et oppslag i en bildebok betyr også å gi oppslaget en utstrekning i tid. Boken varer ikke bare den tid det tar å lese den inne i seg, eller la øynene hvile på bildene, men lengden av boken bestemmes av lydbildets varighet. Det går fort å bla seg raskt igjennom de ti sidene, men med lyden tvinges vi til å være i hvert bilde lenger. Dette er et grep som er utnyttet bevisst i disse bildebøkene. Noen av oppslagene inviterer mer enn andre til å dvele ved. Elevene har selv, på sitt storyboard for lyd (se Vedlegg 12), gitt uttrykk for hvilke lyder de ønsker på hvilke oppslag. De har fått instruksjoner om å velge dette nøye, siden det ville bli for mye å ha lyd på alle sidene. Heretter bidrar læreren til å forme elevenes lydønsker videre sammen med gruppene og til å skape spenningsoppbygging med lyd over flere sider.

I analysene av bilde og tekst (i kapittel 7) kom det frem at mange av elevenes verbaltekster bar preg av å være mer handlingsmetta enn skildrende, noe som er naturlig for en skriver på tredje trinn. På grunn av denne noen ganger actionprega stilen i verbaltekstene finnes det flere passasjer som inviterer elevene til å øke spenningen, enten med stigende lesetempo eller ved å slå til med kraftfulle stemmeuttrykk og høyt volum. Dette er relativt hyppige trekk ved elevenes høytlesing. For disse unge leserne viser det seg å være mer krevende å lese bevisst langsomt og

dvelende eller med tilgjort lav stemme. Disse virkemidlene forekommer derfor sjeldnere i materialet, og da ofte sammen med musikk eller lydkulisser som har langsom puls eller slår an en kontemplativ stemning. På denne måten påvirker lydkulissen ofte elevens lese måte. Slik veksling i og lek med volum og tempo bidrar også ofte sammen med musikken til å forsterke kontraster og motsetninger i tekstene.

Når det gjelder multimodalt samspill, innbyrdes mellom de ulike lydmodalitetene og mellom lyd og de andre modalitetene, så er det flest eksempler på at lyduttrykkene forsterker noe av den samme stemningen som finnes i for eksempel bildene. Elevene velger ofte konkrete reallyder som enten er omtalt direkte i verbalteksten, eller som bildene opplagt assosierer til. Dette kan være fabrikklyder på en fabrikk eller fuglelyder i skogen. Hermed oppstår det en tydelig symmetri mellom lydmodalitetene. Andre ganger er lydvalgene litt mer sofistiskerte, som i eksemplene med en lett sommervind eller tunge skritt, der detaljer som lydstyrke og tempo har noe å si. Flere lyder samtidig kan også danne et mer komplekst lydbilde og samspill. I sådanne tilfeller tilfører lyden gjerne noen nyanser som ikke var helt opplagte i bildet eller verbalteksten. Ofte brukes lyd til å folde ut det dramatiske høydepunktet i en bildebok. Også her oppstår noe nytt, og samspillet mellom lyd, verbaltekst og bilde ligger da ofte i grenselandet mellom symmetrisk og komplementært.

Det er få eksempler i materialet på at lyden tilfører noe helt uventet, eller at det direkte skapes kontraster. Et eksempel på dette finnes i bildebok nr. 9 som er analysert i det foregående. Her finnes et oppslag der verbalteksten introduserer en konflikt med en helt nøytral lesestemme som ikke avslører at noen er lei seg, mens lydsiden som består av sart gråtelyd og et melankolsk lydteppe, er sterkt emosjonelt ladet. Et annet eksempel finnes i bildebok nr. 7 der flere samtidige lydeffekter skaper kontraster. Her hører vi hvordan lystig fuglekvisper settes sammen med snøftende gråtelyder og en replikk, som med en spinkel og spak stemme, forteller hvorfor karakteren i fortellingen er så trist (dette eksemplet er omtalt i avsnitt 4.7.5). Et slikt utvidende samspill mellom modaliteter er avansert. Dette kan ses på som en mulig progresjon som hadde krevet et enda mer eksplisitt forarbeid, for å få til i høyere grad. Dette kunne også vært noe å jobbe mot med elever på høyere trinn enn småskolen

Det finnes mange fine bildebokoppslag i materialet som består av bare lesestemme. De foregående analysene har allikevel primært tatt for seg mer komplekse oppslag som inneholder samspill mellom flere lydkomponenter. Analysene har vist hvordan lydeffekter og musikk både fungerer stemningsskapende og fortellende. Men

lyden blir også ofte et stillas som hjelper eleven til å skape rytme og ta pauser i lesingen, eller til å farge stemmen etter stemninger og puls i musikk og lydeffekter¹³⁶).

Lyd og musikk viste seg generelt å ha større potensial for å styrke høytlesingen, enn vi hadde forestilt oss. Da prosjektet var fullendt, var det stor enighet blant lærerne, og til dels også overraskelse, over at kvaliteten på bildebøkene hadde løftet seg betraktelig etter at bøkene hadde fått en lydside. De foregående analysene har gitt flere svar på og konkretisert hva som har gitt bildebøkene denne merverdien. Blant annet viser flere av analyseeksemplene hvordan alle tre lydmodaliteter til sammen tilfører tekstene en ny dimensjon, ofte av særlig affektiv art. Både med lyd og med bilder blir elevene i stand til å få frem særlig stemninger og følelser som de fortsatt ikke mestrer å uttrykke like nyansert med skriften. Når det gjelder stemmens lydlige kvaliteter alene, kan noe av grunnen til dette ligge i det at «Prosodien er et særegent meningsvilkår ved talt språk, og fraværet av dette i skrift gjør at skriften må bære en større semantisk byrde enn det talte ordet» (Tønnessen og Uppstad 2014, s. 173). Trude Hoel (2014) har et lignende resonnement i sitt arbeid om barnehagebarns muntlige fortellinger, der hun løfter frem at «paralingvistiske affektive trekk – for de yngste barna – kompenserer for barnas manglende språklige raffinement»¹³⁷ (s. 17-18). Det en tredjeklassing klarer å formidle med skriften alene, kan virke relativt enkelt, men ved å gi elevene mulighet til å folde ut et meningsinnhold med stemmen sin og med lydeffekter, blir tekstene og universene mye rikere.

8.4.3 Kritiske innvendinger til lyd- og lesearbeidet

En kritisk innvending til dette konkrete prosjektet kan være at lesearbeidet kan ses på som en engangshendelse eller et «stunt», som har foregått over relativt kort tid for hver av lesegruppene, og som har hatt et ferdig produkt som sitt endelige mål. Tønnessen og Uppstad (2014) peker på dette problemet, idet de hevder at man må vurdere i hvor stor grad elevenes evne til prosodisk lesing gjelder bare for den ene teksten som eleven har innøvd (s. 174). Til sammenligning kan man løfte frem metodene veiledet lesing, leseteater og generelt arbeid med prosodisk lesing som jeg har vist til tidligere i denne avhandlingen (Kuhn, Schwanenflugel og Meisinger 2010, Tønnessen og Uppstad

136 Til sammenligning vil jeg vise til et multimodalt performancekonsept fra den litterære scenen kalt «Ferdig-snakka» <http://ferdig-snakka.no/>. Konseptet innebærer produksjon av såkalte lydsingler der kjente forfattere leser egne korttekster, mens illustratører og musikere lager cover og legger musikk til. I en anmeldelse av Arne Borge (2015) får konseptet både kritikk og ros. Her går kritikken nettopp på manglende samtidighet, siden høytleseren og musikeren alltid arbeider hver for seg i hvert sitt lydstudio. Musikeren får tilsendt en ferdig lydfil med forfatterens opplesing. Hermed mener anmelderen at samtidigheten, dynamikken og samspillet som man kunne ha hatt ikke blir utnyttet optimalt.

137 Hoel (2014) er her inspirert av studier gjort av Judy Reilly om barns muntlige fortellinger som muntlig fremføring.

2014, Brandt 2012 og Rasinski m.fl. 2009). Alle disse metodene legger vekt på prosess, samt systematisk og variert arbeid med lesing over lengre tid, og har som mål å kunne følge en progresjon både i generelle leseferdigheter og ekspressiv eller prosodisk lesing. Ingen av delene har vært et uttalt mål i mitt prosjekt, men er allikevel viktig å ha med som et bakteppe. Høytlesingen i mitt prosjekt skal mer ses på som en utforsking av en multimodal og estetisk hendelse på en arena hvor eleven får mulighet til å vise frem en bredere multimodal tekstkompetanse enn ved bare å skrive tekster, og derfor blir produktet og formidlingen her et poeng i seg selv. Lesearbeidet i dette prosjektet kunne selvsagt med fordel følges opp eller kombineres med veiledet lesing over tid, der prosodisk lesing fikk et særlig fokus. En sådan arbeidsmåte kunne ha vært tenkt som et forarbeid til, eller en videreføring av, et prosjektet som dette.

Et annet forhold som jeg vil knytte en kommentar til, og som kan vurderes som et kritisk punkt i lydarbeidet, er lærerens rolle som musikalsk improvisatør. Først og fremst er det en gave å ha en slik musikalsk kapasitet med i lydarbeidet, men man kan også innvende at læreren produserer musikk som til en viss grad er hans tolkninger av bildebøkene, og som ligger langt over hva elevene selv kunne ha funnet på eller kunne ha funnet frem til i en digital lydbase, som ville vært alternativet. Men som allerede nevnt, så har elevene vært delaktige i musikkvalget på den måten at de har kommet med innspill til både stemninger, volum og tempo som de har ønsket seg. Ikke minst, blir elevene mottakere av musikken i etterkant, og materialet viser flere eksempler på hvordan elevene responderer på og tolker musikken, og setter ord på hvilken funksjon den har i både egen og andres tekster. På denne måten får lærerens musikalske improvisasjoner en viktig estetisk, meningsskapende og didaktisk funksjon i de endelige bøkene.

8.4.4 Å bygge et metaspråk om lyd

I de foregående avsnittene har jeg vist hvordan lærere og elever samtaler om lyd, både underveis og i etterkant av prosjektet. I lydstudio stimulerer læreren til å samtale om tempo, volum, pauser, overganger og timing mellom de ulike lyduttrykkene. Elevene er motiverte, de har ord for mye og er med på mange av overveielsene som må gjøres når en skal lage lydkulisse. Arbeidet i lydstudio vitner også om at høytlesing og lydproduksjon er kroppslige uttrykk, elevene leser med hele kroppen, lager lydeffekter med kroppen og blir synlig berørt når de lykkes med å skape særlig sterke uttrykk. Her kommer metoden video-observasjon til sin rett, fordi den klarer å dokumentere en viktig del av en læringsprosess som blir borte i de ferdige bildebøkene. Å erfare lyd, rytme og puls med kroppen er en vesentlig del av det å leve seg inn i et fiksjonsunivers

og skaper viktig læring, på lik linje med den eksplisitte refleksjonen om lyd. Digitale optak av lyd gjør at vi kan gripe og bevare øyeblikket. Når det digitale opptaket spilles av på et senere tidspunkt, må vi da leve med at vi mister det kroppslige nærværet som ellers kjennetegner muntlige fremføringer, og som en selvsagt må legge vekt på i andre sammenhenger.

Når elevene får oppleve hverandres bildebøker, beskriver de assosiasjonene som de får i møte med stemme, musikk og lyder, og de har blitt flinke til å sette ord på hvordan de opplever lydkulissene. Jeg har gitt flere eksempler på at elevene fanger opp nyanser og beskriver sammensatte lyduttrykk. Å lytte og samtale er særlig engasjerende fordi de selv og medelevene har vært med å skape lyden. Elevene er noen ganger deskriptive og setter ord på HVA slags lyder de hører i stemmene og i musikken. Det er et tegn på at de er flinke til å lytte, at de har et språk for lyd og at oppmerksomheten mot lyd er vakt. I mange tilfeller kommenterer de også hvilken effekt lyden får for teksten, men ikke alltid. Her har både elever, lærere og dette undervisningsopplegget et potensial på veien mot å utvikle et fullverdig metaspråk om meningsskapning med lyd, eller som van Leeuwen uttrykker det: «But what is the semiotic value of all these different sound qualities?» (van Leeuwen 1999, s. 142).

I dette projektet har både jeg og lærerne italesatt og gitt eksempler på mange av stemmens virkemidler i forkant av tekstsakingen. Hermed har både lærere og elever bygd forutsetninger og de har fått noen begreper for lyd og stemme på forhånd. En av de tingene som spiller en viktig rolle i både talespråk og i høytlesing, er hvordan vi farger stemmen etter stemninger og følelser. Dette er noe vi alle har et forhold til. I lydstudio driver både lærer og elever å modellere stemmekvalitet for hverandre, og de snakker om stemninger i tekstene, men de har i mindre grad et systematisk begrepsapparat for å snakke om stemmekvalitet. I skolen generelt, og også i dette prosjektet, blir det ofte til at man snakker om å lese «med innlevelse», men hva er egentlig det? En forenklet og tilpasset versjon av kategoriene til van Leeuwen (se Tabell 7) for hvordan vi fysisk bruker stemmen til å gi uttrykk for følelser og stemninger, var en hjelp for meg til å systematisere og skille mellom ulike stemmekvaliteter i analysen av elevenes høytlesing. Selv om dette var et punkt der elevene og læreren i høy grad lyktes, så ser jeg for meg at dette rammeverket for stemmekvalitet kan være til inspirasjon for klasseromsarbeid med fokus på å modellere, øve og samtale om ulike stemmekvaliteter, både som forarbeid til tekstsaking og som metasamtale i etterkant.

De to lærerne i mitt prosjekt som ikke er musikk lærere, gir flere ganger i løpet av prosjektet uttrykk for at lyd er den vanskeligste av modalitetene å rette fokus mot i undervisningen. Det kommer også frem som en innvending at det er tidkrevende å

sette i gang med lydkulisser etter et allerede omfattende bildearbeid. Å arbeide med multimodale tekster er krevende, og jeg tenker at dette er en ganske representativ situasjon for mange norsklærere, at arbeidet ofte stopper opp når det kommer til lyd. Her vil det selvsagt være mulig å legge til rette for prosjekter som alene fokuserer på lyd, eller der den bildeskapende dimensjonen er mye enklere lagt opp.

Dette prosjektet har vist at arbeid med lyd og stemme har stort potensial i forhold til estetisk og digital tekstskeping, og at metasamtaler om lyd kan bidra til både tekstforståelse og tolkningskompetanse. Shanahan (2012) konkluderer i sin studie, som omhandler elevers bruk av lyd i digitale faktatekster, med at elever og lærere har for lite kunnskap om hvordan lyd skaper mening, og at det er et stort behov for å bygge kompetanse i skolen om «more thoughtful connections around the communicative impact of sounds» (s. 281). Også leseforskeren Kuhn m.fl. (2010) hevder at det er liten tradisjon i skolen for å snakke om prosodi og meningsskaping med høytlesing. Min studie skal ses på som et steg på denne veien, og et innspill som kan skape større kompetanse og mot i arbeidet med høytlesing og det å lydsette elevers multimodale tekster.

9 KONKLUSJON OG DRØFTING AV DIDAKTISK POTENSIAL

I dette avsluttende kapitlet vil jeg kaste et blikk bakover, løfte frem og diskutere viktige funn i de tre analysekapitlene samt trekke linjer imellom dem. Jeg vil også gi et sammenfattende svar på avhandlingens forskningsspørsmål som handler om utvikling av multimodal tekstkompetanse, og om hvilket didaktisk potensial som kan finnes i arbeid med digital lesing, bildeskaping, skriving og lydarbeid i de første årene med lese- og skriveopplæring i skolen. Et slikt svar innebærer også å rette blikket fremover og å peke på hva slags didaktiske implikasjoner avhandlingens resultater kan ha for både forskningsfeltet og skolen. Til slutt vil jeg skissere noen forslag til videre forskning.

9.1 Fra multimodal lesing til tekstskaping og videre til høytlesing

Avhandlingens tre delproblemstillinger har jeg allerede drøftet og gitt en rekke svar på i slutningen av kapitlene 6, 7 og 8. I dette kapitlet skal jeg peke på sammenhenger mellom dem, oppsummere og trekke endelige konklusjoner. De tre nevnte analysekapitlene har tegnet en linje fra multimodal lesing og litterære samtaler til tekst- og bildeskaping, og til slutt trekkes det inn høytlesing og muntlighet. Dette forløpet utgjorde en bevisst progresjon i studiens helhetlige design. Hensikten med forløpet var å bygge multimodal kompetanse og kunnskap om bildebøker hos både lærere og elever, før de selv skulle skape og veilede et arbeid i klasserommet. Dette er i tråd med sjangerpedagogikkens tenkning om bruk av modelltekster før egen tekstskaping. Både analysene av videodata fra klasserommet, samt lærernes uttalelser underveis vitner om at tekstskapingsdelen aldri hadde blitt den samme uten leseprosjektene som skapte blikk for bilders fortellende egenskaper og ører for den gode høytlesingen. Å gjøre et slikt grundig forarbeid er i tråd med anbefalinger i tidligere forskning på multimodal tekstskaping i skolen (se avsnitt 2.1.4).

Lærerne bidro til å forme undervisningsintervensjonene i felles planleggingsøker, og her kom de frem til at de ønsket å arbeide videre med det narrative bildebokformatet og stillbildefortellingen, fremfor andre mulige skjønnlitterære digitale formater og sjangere. Som jeg allerede har nevnt, så tolker jeg dette som et tegn på at de ønsket å bygge videre på den kompetansen klassen og de selv hadde fått om bildebøker – og at de dermed innså og vektla det nære forholdet mellom resepsjon og produksjon og modelltekstens betydning for elevers tekstskaping.

I leseprosjektet designer lærerne sine egne læringsressurser for interaktiv tavle som bidrar til å åpne bildebøkens litterære og multimodale univers for elevene. I dette arbeidet tar de en rekke valg med tanke på modaliteter, og de gjør et kreativt fortolkende arbeid. I en evalueringssamtale snakker en av lærerne om kvaliteten ved å nærlese en tekst, fremfor bare å gjøre noen konkrete oppgaver til teksten. Analysene av de tre leseforløpene i det foregående viser at det utvikles blikk for både estetiske kvaliteter og for tematikker som handler om eksistensielle spørsmål som ensomhet, utenfor-skap og vennskap. Leseforløpene folder ut bildebøkens emosjonelle rom, slik at elevene lever seg inn i og får empati med de litterære karakterene. Jeg vil her peke på hvordan disse seansene, med fokus på både form og innhold i litterære, multimodale og ekspressive tekster, har et dannelsesmessig aspekt ved seg (Aase 2012, s. 48) som jeg skal vende tilbake til.

Lærerne bruker sin erfaring med tekstlesing og med bruk av interaktiv tavle til å variere tilnærminger og arbeidsoppgaver underveis. Det å gjennomføre mer utfyllende samtaler, der elevene gis mulighet til lengre resonnementer, er uvant for både lærere og elever. Lærerne bygger gode stillaser for samtalen og har elevene med seg underveis, men det ses allikevel også på responsene og dynamikken i samtalene at denne undervisningsformen er noe som krever øving over tid for både lærere og elever.

I leseforløpene retter lærerne en særlig oppmerksomhet mot bildemodaliteten. I analysene har jeg vist hvordan også skriftbilder, poetiske uttrykk og eksplisitt samtale rundt samspill mellom verbaltekst og bilder løftes frem i noen grad, men at denne dimensjonen kunne ha fått enda mer plass i de helhetlige samtaleforløpene. Generelt vitner elevenes verbale og ikke-verbale responser om at leseforløpene og den litterære opplevelsen har gjort inntrykk, og elevene snakker om og husker både karakterer og scener lenge etter. De leste bildebøkene og samtalene om dem blir inspirasjon for tekstskapingen og blir løftet frem for elevene som eksempler flere ganger i prosessen med å skape bildebøker. Det har ikke vært noen hensikt å måle effekten av modellteksternes innvirkning på det skapende arbeidet. Leseprosjektet skal mer ses på som et viktig bakteppe som, i tråd med intensjonen, fikk en vesentlig funksjon i det å bevisstgjøre lærere og elever om narrative bildebøkers form og forløp.

Å skrive fortellende tekster er en vesentlig del av de første årenes skriveopplæring, men å få til gode og sammenhengende narrativer kan være en utfordring. I dette prosjektet vises hvordan det å kommunisere visuelt og auditivt kan støtte elevens arbeid med og forståelse for å skape narrativ struktur. Eksempler på dette kan være når elevene ofte bruker lyd til å utpensle og bygge opp en dramatisk stemning mot et høydepunkt i en fortelling. Eller når de ved hjelp av en sekvens med bilder avslører flere

og flere visuelle detaljer og hermed folder ut og utsetter spenningen i fortellingen over flere sider. Videre viser analysene av materialet at vekselvirkningen mellom bilde- skaping og skrijving fungerer som gjensidig inspirerende for ideutviklingen i tekstene.

Forskning på barns narrative skrijving og muntlige fortelling viser at de ofte skriver og forteller handlingsmettet og actionpreget. Dette er en trend som kan gjenfinnes i mitt materiale, hvor verbaltekstene har høy fortellehastighet og bare et fåtall av bildebokoppslagene gir, med skriften, innblikk i personenes sinnsstemninger eller skildringer av steder og omgivelser. Analysene av elevenes bildebøker viser derimot at modalitetene bilde, lyd og stemme ofte tilføyer en ekspressiv, følelsesladet og stemningsskapende dimensjon. Med lyd og bilde i tillegg til skrift skaper elevene rikere karakterer og universer, enn de er i stand til med skrijving alene. Bruken av for eksempel, perspektiv, størrelse, farge eller en særlig stemmekvalitet bidrar til å skape helt egne atmosfærer i tekstene og gir karakterer flere nyanser og gjerne mer emosjonelle uttrykk.

I den siste delen av avhandlingen som etterspør didaktisk potensial i elevers arbeid med å sette lyd og stemme til egne tekster, blir det tydelig hvordan lyd tilføyer bildebøkene en ny dimensjon som bidrar til å fortelle historien og ofte appellerer til følelser hos mottakeren. Resultatene viser hvordan det å sette stemme til egne tekster skaper en særlig oppmerksomhet og et engasjement i høytlesingssituasjonen. Det å arbeide samtidig med musikk, lyd og stemme og å kreere et lydlandskap, ser også ut til å ha en positiv innflytelse på elevenes evne til å lese ekspressivt. Lydsiden blir på denne måten et stillas som hjelper eleven til eksempelvis å justere lesetempo og å farge stemmen etter stemninger i musikk og lydeffekter.

Undervisningsforløpene som helhet og progresjonen mellom de ulike delene er designet, analysert og har vært gjenstand for mange runder med felles refleksjon både i forkant og etterkant blant lærere og hos meg som forsker. Den kunnskapen som elevene har tilegnet seg gjennom prosjektets ulike faser, vil de ideelt sett kunne ta med seg inn i nye møter med bildebøker som de nå har forutsetninger for å lese med et mer oppmerksomt blikk. På denne måten slutes sirkelen fra multimodal lesing over tekstskaping og muntlighet og tilbake til lesing igjen. Jeg mener at designet av undervisningsforløp i denne studien kan løftes frem som en viktig del av studiens empiriske resultat – eller det som di Sessa og Cobb (2004) kaller for *ontological innovations*, altså avanserte og teoretiserte modeller for undervisning fremkommet gjennom utprøving i en teoriforankret Educational design studie.

9.2 Lærere og elevers utvikling av multimodal kompetanse

Jeg vil her kommentere hvordan multimodale lese- og tekstskapingsprosesser tematiseres og samtales om på mange nivåer i prosjektet, fra klassesamtalen til veiledningssituasjoner og til evaluerende samtaler mellom lærere og forsker. Dette innebærer også å kretse inn hva slags multimodal kompetanse og metarefleksjon lærere og elever kan utvikle og oppnå i et slikt prosjekt.

9.2.1 Lærernes blikk for multimodalitet

I samtalene før vi startet på den første undervisningsintervensjonen, reflekterer lærerne over hvordan de bruker bilder og multimedia i lese- skriveopplæringen generelt og på den interaktive tavlen (se avsnit 5.3.3). Her kommer det frem at de på et vis er bevisste om at de bruker ulike modaliteter, for eksempel i førsamtale om bilder før lesing av en tekst og som støtte for tekstforståelse generelt. De bruker tavlens mulighet til å leke seg med ord, skriftbilder og typografi i den første lese- skriveopplæringen. Lærerne gir imidlertid også uttrykk for at bilder og multimediebruk ofte brukes som en variasjon og en støtte, og at det er noe sekundært i forhold til det å lære seg å mestre lesing og skriving av tradisjonelle skriftlige tekster. Lærerne har altså ikke hatt tradisjon for å tilnærme seg og nærlese bilder og lyd som kommunikasjon og som estetiske uttrykk. Teori om multimodal kommunikasjon i læring og i tekster er også nytt for dem, og det representerer en helt annen tenkemåte enn de er vant med. I kapittel 2 viste jeg til en rekke andre studier med fokus på multimodal tekstskaping. Disse bekrefter at det ikke er uvanlig at lærere i skolen mangler en uttalt kompetanse og kunnskap om multimodalitet i læring. I så måte er det ikke vanskelig å konkludere med at lærerne i dette prosjektet har gjort et kvantesprang når det gjelder å implementere et blikk for multimodale arbeidsmåter i lese- og skriveopplæringen.

I samtalene mellom og i etterkant av de ulike delintervensjonene tar lærerne etter hvert i bruk en multimodal fagterminologi til en viss grad. De reflekterer over eksempelvis hensiktsmessige valg av modaliteter og design i tavlepresentasjoner, og over i hvilken rekkefølge det er hensiktsmessig for elevene å arbeide med de ulike modalitetene underveis i tekstskapingsforløpet. Videre setter lærerne ord på multimodalt samspill i elevenes bildebøker. Lærerne viser, både i form av handling og metarefleksjon, at de har tilegnet seg ny kunnskap gjennom allsidig erfaring og mange refleksjonsmøter i løpet av de tre ulike multimodale undervisningsforløpene.

Lærerne utviser mot, arbeidsinnsats og vilje til å gå inn i forberedelser, gjennomføring og evalueringsarbeid. De gjennomfører i alt tolv lese- og samtaleforløp med bruk av interaktiv tavle og med utgangspunkt i litterære tekster. Av disse er helt klart

de siste tre forløpene med bildebøker de beste, både i kraft av hvordan lærerne formår å løfte frem de litterære og multimodale universene i tavlepresentasjoner og samtaler og med tanke på elevenes responser og deltakelse (se analyser i kapittel 6). Slik sett kan man peke på at lærerne har hatt en tydelig progresjon i sitt arbeid. Videre gjennomføres inspirasjonsøkter for elevene i forkant av tekstskapingen, der de tre lærerne vektlegger hver sin modalitet; verbaltekst, lyd og bilde i illustrative presentasjoner for elevene (se avsnitt 5.3.7). I alt dette kan man si at lærerne viser at de har nådd en høy grad av bevissthet og kunnskap om multimodal kommunikasjon i bildebøker, og om å formidle dette til elevene sine. En slik utvikling hos studiens deltakende lærere er i tråd med hensikten i et Educational design research prosjekt, nemlig at intervensjonene skal føre til endringer i et felt.

I sitt doktorgradsarbeid tok Løvland (2006) til orde for å arbeide systematisk med å *oppdage* og *erfare* modalitetenes affordans og samspill, for heretter å kunne *anvende* denne kunnskapen i ulike typer multimodale prosjekter på ulike trinn i skolen. Man kan si at både lærere og elever i min studie har gjort mange oppdagelser og fått rike erfaringer med multimodale tekster og kommunikasjon, og at de også langt på vei klarer å utnytte denne erfaringen og kunnskapen i egen tekstskaping, veiledning og vurdering.

I den siste intervensjonen er hensikten at lærerne skal anvende kunnskapen sin i veiledning av elevenes multimodale tekstskapingsarbeid. I analysekapitlene (særlig i 7.1 og 8.2) har jeg gått tett på lærernes veiledning og samtaler med elevene i prosessen. Her har jeg vist hvordan storyboardet blir et viktig stillas i lærerens veiledning, og hvordan lærerne veileder både på narrativ struktur, bildeskaping og samspill mellom verbaltekst og bilder. Selv om lærerne er innom formelle sider ved både bildeskaping og samspill, og at dette drøftes på evalueringer med meg som forsker underveis, så ser jeg allikevel at tyngden i veiledningen ligger på det innholdsmessige, på verbalteksten og på det å skape et sammenhengende plott. Dette tenker jeg har å gjøre med at multimodale tekster er komplekse, og selv om lærerne har tilegnet seg kunnskap om modalitetenes affordans, og også har brukt det i egen undervisning, så er det mye mer avansert å anvende og omforme denne kunnskapen i praksis. Lærerne gir også, både i leseprosjektet og i den skapende delen, uttrykk for at de synes stoffet yter motstand, og at det er vanskelig å løfte frem multimodaliteten både i undervisning og i veiledning. Dette er et tegn på at det å tilegne seg en dyp og internalisert kunnskap om multimodalitet i læringsprosesser er utfordrende, og at det tar tid å få kunnskapen under huden.

Lærerens veiledning er selvsagt også påvirket av ulike rammefaktorer i klasserommet, som at de hadde fem egne grupper å veilede, og i tillegg følte de ansvar for

alle seksten grupper. Lærerne opplevde tidvis at de sprang fra gruppe til gruppe for å hjelpe, og at veiledningen deres kunne føles fragmentert. Lærerne brukte også krefter på elever som strevde med å holde konsentrasjonen og ta del i gruppearbeidet. Selv om det gikk overraskende bra med elevenes mestring av det digitale bildeskapingsverktøyet, som var nytt for alle, så gikk det selvsagt også en del energi for lærerne til å veilede og prøve ut muligheter på nettbrettet. Sammenlignet med multimodale tekstkapingsprosjekter som jeg har gjennomført for både fem og ti år siden, så er det ingen tvil om at de digitale verktøyene har blitt mye mer intuitive.

Under arbeidet med lyd blir det rom for litt mer inngående samtaler om hvert eneste oppslag i elevenes bildebøker. Dette har å gjøre med at rammefaktorene i det såkalte lydstudio er noe annerledes. Elevene har nå et ferdig produkt som de skal forholde seg til på nytt, og de har én lærer som kan følge opp hver av gruppene i ro og mak. I tillegg gjør lærerens solide fagkunnskap om musikk og lyd at det blir rom for mye kreativt lydarbeid og fortolkninger av egne tekster – dette på et stadium i prosessen der elevene føler at de har nådd et viktig delmål og er stolte over produktet så langt. Elevene utfordres her til å reflektere over hva slags lydlandskap og stemmebruk som kan passe til deres bok. Slike refleksjoner over modaliteten lyd gir perspektiver på og glede ved egen tekst.

Læreren som arbeider med elevene i lydstudio, kommer med følgende refleksjon om hvordan lyd virker på elevene: «Gøy at de er så opptatte av det. Det er mer lettfattelig dette her. Det er noe de hører med en gang. Det er mye lettere for de enn å tolke en følelse ut ifra en tekst. Du får det mye kjappere frem med lyd». Painter m.fl. (2013) har et ganske likelydende utsagn om bilder i bildebøker og peker på hvordan det er «the images that can most readily establish the emotional ‘tone’ of the story» (s.15). Begge refererer her til følelser og peker på den direkte sanseappellen som lyd og bilder har. Læreren løfter i sitatet frem den ordløse kunnskapen og de sanselige opplevelsene som viktige. Samtidig finnes det også mange eksplisitte refleksjoner om bilder og lyd i prosjektet. Blant annet vitner elevenes og lærerens samtaler i lydstudio om at elevene nettopp må tolke og sette ord på stemninger i sine egne tekster, for i neste omgang å kunne sette lyd til dem.

Det at bildebøker gir rom for emosjonelle responser gjennom rike sanseopplevelser uttrykt gjennom mange modaliteter, er et vesentlig poeng i møte med unge lesere. Dette handler både om estetiske opplevelser, og om at elevene ikke enda mestrer å lese og forstå lange og avanserte verbalspråklige tekster. På samme måte gjelder det også når elevene selv skaper tekster, at bilder og lyd er formspråk som kan være enklere å betjene seg av for ulike formål, enn skriften. Det betyr ikke at bilde og lyd er

mer simple uttrykksformer enn skriften, tvert om viser både mitt prosjekt og annen forskning at disse uttrykksformene kan være nokså avanserte. Dette betyr at det er rom for progresjon, og for å arbeide med multimodal tekstskaping på ulike måter og i ulike sjangrer, også for elever på mellomtrinnet og i ungdomsskolen. Det at vi lever i en medialisert verden og møter et økende antall tekster som bruker ikke-verbaliserte uttrykksformer, gjør også at elever har behov for å kunne mestre og avkode multimodale budskaper i mange sjangrer (Skjelbred og Veum 2013). Her finnes mange viktige argumenter for å rette søkelyset på multimodale tekster på alle trinn i skolen.

9.2.2 Respons og vurdering av elevenes bildebøker

Foruten de refleksjonene elevene har underveis i selve tekstskapingsprosessen, så får de flere anledninger til å samtale om, reflektere over og få respons på egne og andres tekster i etterkant av tekstskapingen. Første gang elevene ser hverandres tekster i sin helhet, er på en klassevisning. Klasserommet yrer av liv, entusiasme og spenning. Lærerne gjør stas på elevene, de gir uttrykk for at de er imponerte og stolte og kommer med konkrete tilbakemeldinger underveis. Elevene får også responsoppgaver eller bestillinger på hva de skal se etter. Under fremvisningene er det en helt særlig stemning i klasserommet. Elevene er oppslukte og koser seg tydelig, de skiftevis ler, ser tankefulle ut og beveger seg til musikken. Etter hver bildebok høres jubelrop, klapping og plystring før elevene blir roet ned og bedt om mer saklige tilbakemeldinger på for eksempel fargebruk, stemmebruk, ordvalg eller samspill. Elevene er ivrige og kommer med mange gode innspill, der noen er referert til i tidligere drøftingsavsnitt.

Å bli bedt om å gi tilbakemelding på en hel tekst kan virke ganske overveldende. Ikke overraskende, viser det seg at elevresponsen blir mer konkret og faglig når elevene har sett og hørt tekstene flere ganger, og når de i tillegg får mer spiss spørsmål om respons på helt konkrete oppslag eller detaljer. Noen uker etter boklanseringen for foreldrene gjennomfører jeg som forsker enda en responsøkt for hele klassen. Videre samtaler jeg også med utvalgte elevgrupper om deres konkrete bildebok. I responsøkten hadde jeg samlet og kommentert de gode eksemplene fra elevenes bildebøker med utgangspunkt i ulike kriterier, som eksempelvis overbevisende karakter-skildringer (i tekst og bilde), fargebruk, bruk av perspektiv og bildeutsnitt, samt interessante eksempler på samspill mellom tekst og bilde. For å slutte sirkelen med tanke på digitale verktøy, brukte jeg i denne økten interaktiv tavle som ga muligheter for å klippe ut og zoome inn på detaljer, sammenstille eksempler i samme kategori, skrive på tavlen, skjule elementer som elevene skulle gjette på, samt skape en ny digital collage der alle karakterene fra elevenes fortellinger møter hverandre (Figur 55).



Figur 55. Collage av alle bildebok-karakterene

På samme måte som jeg hadde klippet ut detaljer fra bildecollagene, laget jeg også korte lydklipp av noen få høydepunkter fra lydkulissene for å rette oppmerksomheten mot detaljer i lydbildet. Jewitt

(2007) m.fl. kommenterer i en artikkel om lærerens tavledesign fordelene med å kunne dele, skrive på og manipulere elevenes tekster på interaktiv tavle, med tanke på visualisering, deling og respons (s. 315). Målet med denne responsøkten var å gi en faglig tilbakemelding og å synliggjøre for elevene at de selv anvender en del av de samme virkemidlene som de hadde møtt i bildebøkene fra leseprosjektet. Presentasjonen inneholder også en del spørsmål til elevene. Under denne respons-seansen kommer det flere relevante tanker og innspill fra elevene, der noen er referert i tidligere avsnitt.

Etterpå kommenterte lærerne at de syntes det var interessant å få presentert bildebøkene på denne måten, og at det var sjelden elevene klarte å være så konsentrerte under en så lang tavleundervisningsøkt. Det siste kan tyde på at det var motiverende for elevene å få se og samtale om sin egen og klassekameratenes tekster, som alle etter hvert hadde fått et forhold til. Denne økten ble også et bakteppe som jeg og lærerne kunne ta med videre inn i våre evalueringer i etterkant, og som kunne tjene som en modellering for hvordan man kan gi respons på multimodale tekster til en hel klasse. Å få elever til å delta i faglig fundert responsarbeid, krever altså gode stillaser på samme måte som selve tekstskapingsprosessen gjør det. Optimalt sett, kunne også lærerne ha blitt utfordret på å gi en grundig og faglig respons på elevenes tekster. Men siden lærernes innsats og tidsrammen for prosjektet allerede var sprengt, ble mulige måter å gi respons på multimodale tekster i stedet et tema for drøfting under de avsluttende evalueringene i forsker- og lærerteamet.

9.2.3 Elevenes blikk for multimodalitet

Elevene har i dette prosjektet blitt invitert til å skape og reflektere over multimodalitet og bildebøker på mange ulike måter.

I løpet av hele tekstskapingsprosessen var lærerne oppmerksomme på å fremheve og verdsette elevene som «bildebokforfattere», «illustratører» og «lydmakere». Det ble også lagt vekt på at bildebøkene skulle få et reelt publikum i form av medelever, elever på andre trinn og ikke minst foreldrene på en høytidelig boklanseringsfest.

Hermed ble elevene invitert til å innta en identitet som tekstskapere i en autentisk skrive-situasjon. Dette er i tråd med Mavers (2011) sin tanke om at «The work of drawing and writing entails a semiotic worker (with a working identity) and semiotic work to be done» (s. 9). De aller fleste elevene tok oppdraget meget seriøst, og stoltheten var, som tidligere vist, stor da de ferdige bildebøkene kunne presenteres. Det som manglet i prosjektet, var at bøkene også ble publisert og delt digitalt, noe som absolutt anbefales for å verdsette ytterligere og vise frem et bokprodukt som det er brukt mye tid og krefter på.

I leseprosjektet om bildebøker samtaler elever og lærere om alt fra stemmebruk i høytlesing til ansiktsuttrykk i bilder, visuelle ordbilder og lydord integrert i bildebokoppslagene. Elevene lar seg gripe av fortellingene, går på oppdagelse i bildene og setter ord på momenter som angår både litterære karakterer og visuelle stedsskildringer. Analysene av disse forløpene viser hvordan elevene, med støtte i lærerens tavlepresen-tasjon og regi, deltar i lengre fortolkende samtalesekvenser om bilder og tekst. Forløpet viser at både litterære samtaler og fokuset på multimodalitet er krevende både for lærere og elever: Allikevel bekreftes det som også studiene til Håland og Hoel (2016), Baird m.fl. (2016) og Arizpe og Styles (2003) har vist, nemlig at «even the youngest children can interpret, comprehend and communicate the visual far beyond what they might be assumed to know» (Arizpe og Styles 2003, s.138).

I den påfølgende undervisningsintervensjonen setter elevene i gang med å skape bildebøker ved hjelp av digitale verktøy. Bildebøkene i seg selv er et levende bevis på at elevene mestrer å skape multimodale fortellinger, og at de både har og tilegner seg ytterligere multimodal kompetanse i løpet av prosjektet. I prosessen er elevene i hovedsak opptatte av det innholdsmessige. De vil lage spennende historier. Men elevene tar også hele tiden valg som angår bildebøkens form og uttrykksmåte, for eksempel når de plasserer figurer og skriftbilder i bildeflaten, velger perspektiv, farger og lyder. Når elevene griper til og integrerer et fotografi av et ansikt når de vil uttrykke fortvilelse, og når de bruker et par tøfler til å skape en lydeffekt av tunge, subbbende skrittlyder, så er det eksempler på at «Sign-makers choose what they regard as apt, plausible means for expressing the meanings they wish to express» (Kress og van Leeuwen 2006, s. 154).

Mange av verksted-øktene innledes med en kort inspirasjonsøkt, **der** læreren modellerer via nettbrett til storskjerm. Her viser læreren visuelle virkemidler og teknikker, for eksempel hvordan en kan leke seg med størrelse på objekter i bildene. Denne læreren kommenterer hvordan elevene ofte lar seg inspirere: «Det er noe med den modelleringen som er veldig kraftig. Når vi hadde fellessamlinger på morgenen, så

gikk de ofte rett inn og gjorde ting de hadde sett». Men lærerne peker også på at det for mange av elevene kan være vanskelig å gjøre bruk av den eksplisitte kunnskapen de har fått, og noen ganger vil de bare at bildeskapingen skal gå raskt.

På en av evalueringssamtalene mot slutten diskuterer lærerne i hvilken grad elevene er bevisste om de virkemidlene de bruker. En lærer kommer med følgende resonnering: «Noen ganger er de bevisste, andre ganger er det flaks, noen ganger er det noe i magen som gjør det. Vi landa på en kombinasjon. Og noen får aha-opplevelser i etterkant: «Men der har vi jo gjort sånn!»». Dette har også vært et av mine poeng, nemlig at elevene naturlig nok i høyere grad er i stand til å sette ord på eget og andres arbeid i etterkant av tekstskapingen. I samtaler mellom meg og utvalgte elevgrupper går vi tett på enkelttoppslag, og elevene viser stolt frem bildeboken sin (se særlig avsnittene i kapittel 7.1). Elevene turnerer nettbrettet med største letthet og viser i bildeskapingsprogrammet hvordan de har utført momenter de er særlig fornøyde med. I tillegg reflekterer de som svar på mine spørsmål, rundt blant annet innhold, narrativ komposisjon, fargevalg, lek med størrelse på karakterer og gjenstander, samt perspektivbruk i bildene.

Jeg har i de foregående analysene fra lydstudio og fra elevresponsen på slutten vist at elevene i dialog med lærer har mange og relevante refleksjoner og meninger om lyd og stemme. De snakker om alt fra valg av stemmekvalitet, hvor kraftig lyden skal være og til om lydeffektene skal være digitale eller lages med kroppen. Hvilke lydeffekter og musikk som kan passe til stemningen i teksten, blir likeledes drøftet og reflektert over. Elevenes tenkning om lyd bærer preg av å være både deskriptiv og fortolkende, men generelt fremviser materialet rike eksempler på metarefleksjon om lyd.

Elevene har ikke, som lærerne, tilegnet seg faglige begreper for multimodalitet, men de samtaler om både form og innhold i bildebøkene i et språk som passer til deres forståelse og alder. Læreplanen har etter 4. trinn nettopp et mål om at elevene skal delta i faglige refleksjoner på deres nivå, idet de skal «bruke et egnet ordforråd til å samtale om faglige emner» (Udir 06/13). Tidlig i denne avhandlingen har jeg argumentert for at metarefleksjon, knyttet til eget skapende arbeid med multimodale tekster, kunne ha vært mer eksplisitt spesifisert i den gjeldende læreplanen (se avsnitt 2.2).

Særlig underveis i prosessen med bildeskaping og skriving hadde veiledningssamtalene hovedvekt på innhold, mens elevene også etter hvert viser at de kan reflektere over virkemidler i bilde, lyd og verbaltekst og funksjonen til disse. Hermed har elever og lærere i denne studien kommet et stykke på vei når det gjelder å bryte med en forståelse av at skolekulturen gjerne vektlegger tekstens representative funksjon og innhold mer enn et formaspekt (Løvland 2006, s. 273). Også Hopperstad (2002) viser i

sine analyser av barns samtaler om egne tegninger at de primært er opptatte av tegningenes ideasjonelle mening, eller hva tegningene handler om (Hopperstad 2002, s.216). Jeg har tidligere vist til studier der det motsatte er tilfellet, nemlig at det legges til rette for leseforløp der et fokus på visuelle virkemidler kan stå i fare for å overskygge den litterære opplevelsen (se Pantaleo 2015 og Villareal m.fl. 2015 omtalt i avsnitt 2.1.2). Her gjelder det å finne et balansepunkt mellom et fokus på innhold og form. Å bygge et fullverdig eller velutviklet metaspråk om et multimodalt formspråk er ikke gjort på tredje trinn i løpet av et prosjekt som dette. Et slikt arbeid bør fortsette utover i grunnskoleløpet med fokus på multimodalitet også i andre sjangrer, medier og oppgavetyper. Men det er viktig å legge et grunnlag for multimodal tekstforståelse tidlig i skoleløpet.

Avslutningsvis vil jeg utdype hvordan flere sider ved et multimodalt tekstarbeid, som det utspiller seg i denne studien, har et viktig dannelsespotensial for elevene. Her tenker jeg på det å samarbeide med andre over tid, å forme fortellinger, reflektere og mestre i fellesskap. Men også det å møte og fordype seg i litterære og visuelle universer som tar opp det fremmede og det annerledes samt store temaer og følelser som elevene kan relatere seg til, har en dannende kraft (Liberg, 156-57, Aase s. 48). Bildeboken som barne- og samtidskulturell uttrykksform representerer et helhetlig kunstnerisk verk som kan gi helt andre opplevelser og innsikter, enn korte utdrag fra læreverker som må øves på som leselekse. Et slikt dannelsespotensial i møte med skjønnlitteraturen tas opp og drøftes hos flere didaktikere innen literacyfeltet. For eksempel løfter Arizpe m.fl. (2013) frem barnelitteraturen som «a resource that aids in the exploration of self, others and knowledge of the world and, more recently, to a core cultural artifact that can enable transformative practices» (s.241).

Den nye overordna delen av læreplanverket viser til dannelse på mange plan som en viktig del av skolens verdigrunnlag. Dannelse knyttes her blant annet til det å møte og reflektere over ulike kulturuttrykk og ikke minst til kreativt og skapende arbeid: «I et større perspektiv er skapende læreprosesser også en forutsetning for elevenes dannelse og identitetsutvikling» (Udir 2017a, s.8). Jeg har i dette prosjektet vist hvordan elevene i sine narrative tekster får rom for å uttrykke ekspressive følelser og temaer som opptar dem, som for eksempel vennskap, misunnelse, redsel og glede. Aase (2012) utdype hvordan både sakprosa og en kreativ, leken og eksperimenterende skrivemåte, som den vi finner i narrativ skriveform og også i dette prosjektets multimodale former, kan ha et dannelsespotensial (s. 55-57). Det viktige er her, ifølge Aase (2012), at elevene blir bevisst sin egen posisjon som skriver, og at det inviteres til metarefleksjon om at skriveform innebærer valg og alltid står i relasjon til andre av

kulturens tekster (s.57). Elevene i mitt prosjekt har, som jeg har vist, blitt invitert inn i slike refleksive prosesser rundt egen skriving.

Skal vi få lesing og skriving til å innebære et dannelsespotensial, må vi gi elevene gode litterære tekster samt en stemme og en arena for å uttrykke seg allerede fra småskoletrinnet og utfordre dem på å skape tekster som betyr noe for dem. Vi må gå i dybden med de litterære og multimodale tekstene og utforske kulturuttrykk på mange måter. Å ta i bruk digitale verktøy og litterære tekster i digitale formater kan være en vei blant flere som kan åpne for litterære erfaringer og opplevelser.

9.2.4 Avsluttende refleksjon om utvikling av multimodal kompetanse

Både lærere og elever i denne studien har fått en forståelse for og verdsetter lyd og bilde som likeverdige i arbeid med fortellinger. Det er min vurdering at studiens design gjennom tre intervjuer, og med en viktig dimensjon av teoretiske innspill og felles refleksjoner mellom lærerne og meg som forsker, har fungert godt som ramme for å undersøke multimodale læringsprosesser med de forbeholdene som er kommentert underveis, blant annet i avsnitt om validitet og reliabilitet (avsnitt 5.8). Her må det blant annet nevnes at alle parter i forskningsprosjektet har lagt ekstra mye krefter i å lykkes godt med både undervisning, veiledning og endelige elevtekster. I så måte kan dette ses på som noe å strekke seg etter, selv om det kanskje ikke er helt i tråd med realiteten i mange klasserom. Denne studien viser at det å forske i samarbeid med lærere har noe for seg med tanke på å utforske, løfte frem og heve kvaliteten på et fagområde i opplæringen, slik som flere forskere peker på et behov for. Arizpe m.fl. (2013) er blant de som oppfordrer til mer samarbeid mellom forskere, lærere og elever for å bringe inn «a clear grasp of theory and a sense of the grand narratives that shape society» (s. 251).

Jeg har i denne avhandlingen analysert og pekt på hvilken multimodal kompetanse og forståelse som elever og lærere har fått i løpet av prosjektet, samt på ulike områder der det fortsatt finnes potensial for utvikling. I tillegg har jeg, med forskerens fortolkende blikk, skrevet frem en overbygning i form av en teoretisk og analytisk forståelse av både prosesser og tekster. Med dette har jeg ønsket å sette ord på hvor komplekse prosesser som lærere og elever håndterer og i høy grad mestrer bevisst og intuitivt. I tillegg er avhandlingen et innspill som synliggjør hvor avanserte tekster elever kan skape med god støtte og veiledning. Det har også vært en hensikt å løfte frem elevens egen innholdsproduksjon i begynneropplæringen som viktig. Lese- skriveforskeren Liberg (2012) understreker dette poenget i en artikkel om tidlig lese- og skriveundervisning. Her peker hun på hvordan «elevernas egne innhold ofte minimeras,

bortses från eller til och med aktivt exkluderas», og hun oppfordrer til å løfte frem elevene i de første årenes lese- og skriveopplæring «som aktive medskapere av undervisningsinnhold» (s.155).

9.3 Studiens didaktiske og digitale implikasjoner

I dag er de fleste norske klasserom utstyrt med interaktiv tavle, og det satses mange steder på nettbrett i småskolen i stedet for lærebøker (Skaftun og Brønnick 2018). Det finnes derfor et behov for forskningsbasert kunnskap om variert bruk av disse digitale verktøyene i lese- skriveopplæringen, og for å diskutere kvalitet, muligheter og bruk i et stort utbud av apper og digitale læringsressurser. Dette er også et punkt som aktualiseres i det nye rammeverket for profesjonsfaglig digital kompetanse (PfdK) (Udir 2017b), som jeg har utdypet tidligere (se avsnitt 2.2) Min avhandling er et innspill til å velge digital programvare som stimulerer til kreativt skapende arbeid. I det følgende skal jeg oppsummere og peke på noen av de gevinstene som finnes i bruken av digitale verktøy i dette prosjektet.

I den overordna problemstillingen spør jeg om på hvilken måte de digitale touchverktøyene, interaktiv tavle og nettbrett, kan bidra til å skape multimodal tekstkompetanse hos elevene. De digitale verktøyenes affordanser, og måten de er anvendt på i denne studien gir noen viktige svar. I alle tre intervensjoner har elever og lærere vært involvert i et dynamisk tegnarbeid med bruk av en rekke modaliteter, materialer og medier. Interaktiv tavle og nettbrett har noen av de samme affordansene, idet de blant annet gir mulighet til å kombinere, transformere, flytte, skjule, forstørre og kopiere tegn. Dette fører til en eksplisitt og konkret sanselig interaksjon og kontakt med tekstenes tegn, og en særlig oppmerksomhet mot samspill mellom del og helhet og mellom ulike modaliteter. Elevenes bilder er skapt som digitale collager, der ulike visuelle uttrykk som fotografi, tegning og tekst er satt sammen. En slik lek med ulike uttrykksformer viser seg også å være en katalysator for fantasien og leken i fortellingene og å føre til interessante og kreative uttrykk. Generelt viser analysene av elevenes ferdige bildebøker og av arbeidsprosessene, at et slikt konkret *hands-on-arbeid* med tegn og modaliteter skaper et godt grunnlag for elevenes tekstforståelse i leseprosesser, og virker inspirerende for ideutviklingen i tekstene deres. Også lærernes arbeid med å designe tavletekster gjør at de kommer i nærkontakt med tekstenes materiale og modaliteter. Både i lærerens tavlearbeid og i elevenes tekster er det ofte slik at det å leke seg med, manipulere og sette sammen ulikt bildemateriale på særlig kreative måter, fører til overraskende og fengende uttrykk.

Lærerne hadde god digital kompetanse i utgangspunktet og brukte digitale verktøy i klasserommet før dette prosjektet, men de har også tilegnet seg ny digital kompetanse og nye tenkemåter innenfor det digitale i løpet av prosjektperioden. I rammeverket for profesjonsfaglig digital kompetanse (PFDK) finnes et eget kompetanseområdepunkt som heter *Endring og utvikling* (Udir 2017b, s.10). Her legges det vekt på at læreren er forpliktet på å endre og utvikle sin egen digitale kompetanse i tråd med eksisterende forskning, utvikling og styringsdokumenter. Å ta del i et designbasert forskningsprosjekt, som lærerne i mitt prosjekt gjorde, er nettopp å si seg villig til å gå inn i endringsprosesser og å tilegne seg ny forståelse og nytt begrepsapparat – og kan slik sett betraktes som eksemplarisk for kravene til den endringskompetente læreren.

Kress og van Leeuwen skriver i boken *Reading images* (2006), som kom ut for over ti år siden, at bildeskaping på det tidspunktet var en spesialisert aktivitet (s.115). I dag er veien fra å være mottaker og leser av tekst til selv å bli aktiv produsent ganske kort. Elevene har lest bildebøker som gjør bruk av digitale collageteknikker og bilde-språk, og de har vært med på lærerens tilrettelegging for lesing av bildebøker med bruk av multimodal kommunikasjon på interaktiv tavle. Elevene blir i dette prosjektet invitert til å svare på disse leseopplevelsene og selv ta i bruk et bildeskapingsverktøy for nettbrett som er både intuitivt og avansert. Kress og van Leeuwen (2006, s.8) er opptatt av at tegn og modaliteter er dynamiske og foranderlige størrelser, som hverken er «pre-existing» eller «ready-made», og som kan kombineres på nye og innovative måter. Bildebøkene i dette prosjektet er et godt eksempel på hvordan elevene får mulighet til å skape og sette sammen sine egne unike uttrykk. Mange visuelle tegn settes sammen i flere lag, og heretter tilføyes og integreres verbale tegn og lydtegn til komplekse tekster muliggjort av teknologien. Digital teknologi er i rask endring, mye har skjedd de siste ti årene, og mye kommer til å skje fremover. Denne avhandlingen har hatt fokus på to konkrete digitale verktøy, med programvarer som allerede har utviklet seg i den tiden arbeidet har pågått. Selv om denne studien er knyttet til noen bestemte teknologier og programvarer, så vil det semiotiske potensialet og mulighetene i arbeid med multimodal tekstskapning stå seg, også i møte med fremtidens klasserom og nye digitale verktøy.

I en Educational design research-tenkning står det helt sentralt at et forskningsarbeid munner ut i både praktiske og teoretiske bidrag som kan være anvendelige for

andre i lignende kontekster. I dette prosjektet kan mine fortolkninger, og de ulike typografiene eller modellene¹³⁸⁾ som er anvendt i analyse av elevenes multimodale tekstskaping, skrives frem som en del av det systematiserte og teoretiserte blikket på elevens multimodale tekstskaping. Modellene kan anvendes i videre forskning, og i en forenklet form kan de også fungere som et verktøy til inspirasjon og kriterier for å gjennomføre og vurdere lignende tekstskapingsforløp i fremtidige klasserom. Det analytiske rammeverket og modellene er nok vel ambisiøse for direkte anvendelse i en skolekontekst, men de kan omarbeides og forenkles, og en bør selvsagt finne begreper som kan forstås på det nivået elevene er.

Jeg har også tidligere pekt på at den helhetlige designen i denne studien kan fremstå som en del av studiens empiriske resultat. Siden klasseromskonteksten er så kompleks og mange lokale faktorer spiller inn når «interventions «go live» (McKenney og Reeves 2013)¹³⁹⁾, så finnes det ingen direkte overføringsverdi til andre klasserom. Allikevel slår McKenney og Reeves (2013) fast at gode og lokalt forankra intervensjoner «and/or their underlying ideas will ideally hold wider value»¹⁴⁰⁾.

En slik forskningsdesign som er prøvd ut i denne studien er ambisiøs og omfattende, og man kan innvende at noe slikt er vanskelig å få til i en travel skolehverdag, og uten en forsker med på laget. Dette var et faktum som lærerne i prosjektet også pekte på. Alternativer kan være å gripe delelementer, eller å prøve ut et lignende forløp, men i mindre skala. Til sammenligning vil jeg trekke frem tekstskapingen i studien til Åberg m.fl. (2015) (omtalt i avsnitt 2.1.2), der elevene bruker bare en halv time på å skape en multimodal tekst med en programvare der både bildemateriale og layout ligger klar til bruk. Det omtalte programmet har sine begrensninger, men det sier noe om at man kan legge lista på ulikt nivå, og at det finnes mange typer oppgaver og programvarer som kan stimulere en begynnende tenkning om multimodalitet. Hetmar (2007) skriver om utfallet av intervensjonsstudier at

We do not aim at showing how it *should* be done. We aim at providing some examples of how it *might* be done, emphasizing the efforts to make some tacit aspects of the dynamics of the classroom and the curriculum explicit and changeable (s.96).

Når det er sagt, vil jeg allikevel slå et slag for det å fordype seg i en multimodal sjanger og en tekstskapingsprosess over tid. Selv om revisjonsarbeidet med nye læreplaner er helt i startfasen, er det i denne sammenhengen allikevel verdt å nevne et av

138 Dette gjelder modellene som finnes i teorikapitlet Tabell 5, Tabell 6 og Tabell 7.

139 McKenney og Reeves 2013, kap. 1, avsn: «A few words on generalization»/«Replication with and across contexts».

140 McKenney og Reeves 2013, kap 7, avsn: «Determinants of implementation and spread»

de foreslåtte kjerneelementene, nemlig at elevene skal kunne ha «utholdenhet i arbeid med tekster» (Udir 2018). Dette er også et punkt som går fint i tråd med læreplanutvalgets begrep om dybdelæring som blant annet handler om å fordype seg i et emne over tid og gradvist utvikle forståelse for begreper og sammenhenger innenfor et fag og et emne (Kunnskapsdepartementet 2015-16, s.33). Å skape multimodale tekster i andre sjangrer og å trekke inn flere fag vil også kunne heve den faglige kvaliteten på et multimodalt tekstskeppingsarbeid og rettferdiggjøre det å fordype seg over tid. Også tverrfagligheten løftes frem i plangruppens skisse til nye kjerneelementer for norskfaget der det lyder at «Vi vil legge til rette for norskfaglige arbeidsmåter som tar opp i seg andre estetiske fag» (Udir 2018).

Som jeg viste til i starten av avhandlingen, er interessen for det forskningsfeltet som handler om multimodalitet i læring stigende, og det samme gjelder behovet for kunnskap om multimodalitet blant lærere i skolen. Denne avhandlingen er et innspill, både til praksisfeltet og til forskningsfeltet, som skal bidra til å løfte kompetansen, og som gir bud på mulige måter å legge til rette for et helhetlig forløp med multimodal tekstskepping i narrative sjangrer. Jeg har også vist at dette er et komplekst felt med mange utfordringer som krever tid og innsats å få innsikt i og å mestre. I tillegg kommer det stadig nye multimodale tekstformer og nye digitale verktøy som skolen må forholde seg til. Digital og multimodal kompetanse i skolen er et forskningsfelt i utvikling, og det vil være behov for mange nye studier i tiden som kommer.

9.3.1 Forslag til videre forskning

Jeg vil i det følgende peke på mulige nye forskningsprosjekter som kan ligge i forlengelse av min studie.

I den tiden som har gått siden leseprosjektene ble gjennomført, har både bildeboken *Odd er et egg* (Aisato 2010) og *Ordfabrikken* (de Lestrade og Valeria Docampo 2012) kommet i nye, flotte digitale og adapterte utgaver (begge som både digital app og animerte filmer). Det kommer hele tiden nye digitale bildebokkapper på markedet. Slike tekster vil tilby nye muligheter i klasserommet, samt diskusjoner om adaptasjonsprosesser fra bok til andre medier. Det finnes etter hvert flere teoretiske og tekstvitenskapelige studier om bildebokkapper, jeg har i denne studien vist til Tønnessen (2015) og Al-Yaqout og Nikolajeva (2015). Her vil jeg også løfte frem et pågående

doktorgradsprosjekt om «Estetiske uttrykk i digital litteratur» (Hagen 2018, under arbeid)¹⁴¹. Det finnes imidlertid færre studier som tar for seg empirisk undersøkelse av bildebokapper i bruk i klasserommet.

I leseprosjektet med bildebøker i denne avhandlingen ble det lest tre bildebokapper i klasserommet. I forhold til min problemstilling, med fokus på lærerens stemmebruk i høytlesing, var det imidlertid mer hensiktsmessig å analysere leseforløp med bildebøker som ikke i utgangspunktet var digitale (se også avsnitt 6.4). Selv om lærerne i prosjektet på flere måter trakk inn lyd og musikk som uttrykksform i leseprosjektene, var allikevel denne dimensjonen mer begrenset i forhold til bilde- og stemmeaspektet som fikk den største oppmerksomheten. For videre studier tenker jeg at didaktisk bruk og opplevelse av bildebokapper i litteraturundervisningen kan være interessant – her med et særlig fokus på å skape oppmerksomhet rundt lyd-dimensjonen i disse tekstene. Slike leseprosjekter kan være interessante i seg selv, men kan også brukes som modelltekster for egen tekstskaping og lydarbeid innen narrative multimodale sjangrer.

Denne avhandling har hatt fokus på arbeid med nettopp skapende og multimodalt arbeid med fortellingssjangeren. Jeg har tidligere i forskningsgjennomgangen, i kapittel 2, vist til studier som omhandler multimodal tekstskaping innen fagtekstsjangeren. Flere av disse er gjennomført som tegning og skriving på papir (f. eks. Borgfeldt og Lyngfeldt 2015 og Sjøhelle 2013). Anne Håland (bla. 2016) har gjennomført empiriske studier på mellomtrinnet med fokus på skriving etter modelltekster i ulike fagtekstsjangre, blant annet med fokus på bildebøker som fagtekst. Denne studien har imidlertid mindre fokus på multimodaliteten og den visuelle dimensjonen i disse tekstene. Shanahan (2012 og 2013) nevner i sine prosjekter at det finnes et stort potensial for videre utforskning av det å skape multimodale og digitale fagtekster i ulike sjangrer. Jeg ser for meg interessante prosjekter med fokus på elevers fagtekstskaping, som vektlegger bildeskaping og lyd som viktige meningsskapende ressurser i tillegg til skriftlig verbaltekst.

Multimodale tekster er av natur tverrfaglige. Denne avhandlingen har hatt en norskfaglig profil, men det ligger mange muligheter for tilgrensende prosjekter med et tverrfaglig fokus på multimodal tekstskaping – ikke minst i lys av at estetiske og skapende læreprosesser og tverrfaglighet løftes frem i den nye overordna delen av læreplanverket (Udir 2017a) og i skisse til kjerneelementer i norskfaget (Udir 2018). Det å

141 Her er flere artikler underveis blant annet: Hagen (2018 under arbeid): Digital litteratur som pedagogisk ressurs. I: T. A. Wølner, H. Siljan og M. Moe (red.) *101 digitale grep – om didaktikk og PfdK (Profesjonsfaglig digital kompetanse)*. Bergen: Fagbokforlaget [under utgivelse].

trekke inn ett eller flere av vitenskapsfagene og skolefagene kunst og håndverk, musikk og drama vil også kunne gi et faglig løft til den visuelle og lydlige dimensjonen i arbeidet med multimodal tekstskaping. Digital bildeskaping, bildekommunikasjon og møte mellom skrift og bilde er områder som fokuseres i kunst og håndverkfaget, og som inviterer til tverrfaglige prosjekter inn mot multimodal tekstskaping i norskfaget. Arbeid med lyd, musikk og stemme i en digital kontekst kan by på interessante prosjekter i tverrfaglige møtepunkt mellom norskfaglig lese- og skriveopplæring, musikkdidaktikk og eller dramadidaktikk. Til slutt vil jeg nevne muligheten for videre utforsking av arbeid med tolkende og ekspressiv høytlesing over tid i en multimodal og lese-didaktisk kontekst, og på ulike trinn.

9.4 Sluttord

Jeg vil gi det siste ordet til en av elevene fra prosjektet som, rett etter den første fremvisningen av alle bøkene, kommer med følgende spontane uttalelse:

Jeg har så lyst til å lage en bok til i Procreate. For nå vet jeg hvordan man gjør det!

Dette utsagnet, sett i lyset av hele prosjektet, tolker jeg som et tegn på at oppgaven kunne virke uoverkommelig før elevene ble kjent med bildeboksjangeren, verktøyene, storyboard og andre viktige stillaser i tekstskapingsprosessen. Eleven som uttalte seg her, har nå lyst til å ri på bølgen av mestringsfølelse og gi seg i kast med et nytt prosjekt. Den samme eleven er en dyktig tegner, og nå føler hun seg skikkelig inspirert, etter at hun har sett bøkene til alle klassekameratene. Jeg håper at det enorme arbeidet som ble lagt ned i klassene på prosjektskolen, samt mine analyser og tolkninger, kan bære en inspirasjonskraft i seg for andre elever og lærere til å ta i bruk digitale verktøy på måter som kan stimulere fantasien og den tekstforståelsen og kompetansen som trengs i den multimodale tekstkulturen vi lever i.

SUMMARY IN ENGLISH

In recent years a wide range of research projects and curricula for the Norwegian school have focused on how symbolic resources other than verbal language can support and improve students' reading and writing processes (i.a. Dyson 2005 and 2008, Sjøhelle 2008, Shanahan 2013, Tønnessen 2017). This is one of the results of contemporary childhood – children growing up in a changing media landscape where communication with pictures, sound and design is just as common as written texts (Kress 2010, Jewitt 2014). However, the scholars mentioned above claim that there still is a dominant focus on written language in school. Serafini (2010), among others, declares that we need to look at reading and writing in new ways: «the analytical tools and interpretive repertoires we draw upon need to expand to support readers in new times» (p. 101). This means that there is an explicit need for building competence about multimodal communication or visual literacy among teachers and students in school (Løvland 2006, Shanahan 2012 and 2013, Pantaleo 2015). These perspectives constitute an important background for the current PhD project.

This thesis is a qualitative and empirical examination of how digital tools such as interactive whiteboards and tablets can be used in innovative ways to support students' multimodal reading and text creation processes. In the project, children's literature such as poetry, traditional picture books and digital picture book apps have been the point of departure for literary and multimodal dialogues and text-creating processes.

The current project is conducted in order to meet the requirements in the curriculum for the mother tongue subject of Norwegian language and literature in primary school (Utdanningsdirektoratet 06/13). According to the curriculum goals for primary school, the students should be able to read, create and reflect on multimodal texts. At the same time, I argue that these curriculum goals are very general and wide and that there might be a need for more detailed instructions concerning students' multimodal text creation. This project aims to give a varied and theoretically underpinned insight into multimodal text creation processes in primary school.

The main research question investigated in this dissertation is as follows:

- How can teachers and students in primary school develop multimodal text competence and metareflection in narrative and multimodal reading and writing processes by using digital tools such as interactive whiteboard and tablets?

Moreover I ask what kind of learning potential which may occur when students get the opportunity to tell stories not only by oral or written language, but by creating digital pictures, writing and adding sound, music and voices to their stories.

Methodological framing and methods

This study is based on an *Educational design research methodology* (EDR) (Barab & Squire 2004, McKenney & Reeves 2013). This means that knowledge about students' multimodal meaning making is gained through a design, and a process, of theory informed teaching interventions developed in collaboration between teachers and me as a researcher. In this project, as in EDR-projects in general, the common reflections and evaluations before and after the teaching interventions have much importance for improving the design as well as developing knowledge in the project.

The design experiments or teaching interventions in this project are linked together in an iterative process, starting with two multimodal reading projects which focus on respectively children's poetry and picture books. The last and most important intervention is a multimodal text creating project with a focus on picture books.

In an EDR-project the researcher always, but to various degrees, takes part in the implementation of the design interventions, and in this way influences the construction of empirical data. Therefore it is of great importance to reflect on the researcher's role. In this project, I have adapted the Habermas-inspired concept of the researcher as a *virtual participant* (Sandberg & Wallo 2013). It describes a researcher who is both deeply involved in the design process, and in educating the teachers in multimodal learning processes, and knows to take a step back in the concrete planning and implementation of the teaching lessons. Finding a balance between taking part and being a more objective observer was a way for me to establish a critical distance to the teaching interventions.

In order to get insight into students' multimodal meaning making I have used different methods for generating empirical data – from collecting the students' multimodal picture books, to video observations in the classroom, to evaluation dialogues with teachers, and talks with student groups. In the analysis, I triangulate between and hold together interpretations of video-observations, multimodal texts and reflection dialogues. This way I get the opportunity to «sharpen the awareness of blind spots and to sketch out several possible pictures and understandings of the dynamics in the field» (Hetmar 2007, p. 85).

The students' multimodal picture books constitute an important part of the empirical dataset. All the books are transcribed in a way that reflects the complexity of the texts and the different modalities (Bezemer & Mavers 2011) (see appendix 5-11). By way of coding and analysis of the students' final picture books and transcriptions

of dialogues from the text creating process, I seek to answer the above research questions on multimodal meaning making in reading and writing processes.

Theoretical framework and analysis

According to an abductive research strategy (Peirce 1994, Svennevig 2001), theory in this project is used both to design and inform the teaching interventions and to analyse the outcome. At the same time I have been open-minded to other themes and categories which appear in the empirical data and might be interesting to follow.

The main theoretical framework for this project is a multimodal and social semiotic perspective on sign making and communicative processes (i.a. Kress 2010, Jewitt 2013, 2014). Especially the works of Gunther Kress and Theo van Leeuwen, *Reading images* (2006) and *Speech, music, sound* (van Leeuwen 1999), have informed the analysis of how students create meaning with verbal text, pictures and sound. Key concepts from social semiotic theory used in the analysis are *semiotic resources*, *multimodal interplay*, *affordance*, *metafunctions*, *semiotic acts* and *artefacts*.

In addition, perspectives from dialogic theory (Dysthe et al. 2012, Linell 2009) and sociocultural theory (i.a. Vygotski 1978) are used to analyse social interaction and different learning dialogues (classroom dialogues, group dialogues, supervisor dialogues) which take place in the project (Littleton & Mercer 2013). Also Bakhtin's theories about dialogism are relevant for analysing the relation between different *voices* in the text creation processes (Bakhtin 1981, Dysthe et al. 2012).

Both multimodal theory, sociocultural theory and perspectives on dialogic learning are concerned with dynamic meaning making and meaning potential in different social contexts where different *artefacts* (i.a. texts, digital tools, materials) play an important role. Where multimodal theory is concerned with communication including a wide range of modalities like verbal text, pictures, music and sound, dialogical theory is primarily concerned with verbal language. However, a dialogic perspective also deals with paralinguistic dimensions of communication.

Moreover, the multimodal framework is closely related to a literacy perspective. As mentioned above, studies of students' narrative writing, drawing and telling in a multimodal context (i.a. Pantaleo 2015, Hopperstad 2002, Åberg et al. 2015) have been an important background and inspiration for this project. In the analysis of text and context, I have combined the social semiotic approach with a number of theories: Narrative theory (i.a. Mieke Bal 2009), picture book theory (i.a. Painter, Martin & Unsworth 2013, Nikolajeva & Scott 2000), film and sound theory (Baldry & Thibault

2006, Engelstad & Tønnessen 2011), and theory about students' expressive oral reading (Aksnes 2007, Mjør 2009) and reading fluency (i.a Tønnessen & Uppstad 2014, Kuhn et al. 2010).

In chapter 6, I look at how the teachers in the project read picture books aloud in order to create literary experiences and model how to orchestrate a text with one's own voice. The teachers also design multimodal presentations for the interactive whiteboard that inspire and support literary dialogues about the picture books, with a specific focus on the pictures as a storytelling modality. In this initial teaching intervention, both students and teachers begin to build knowledge about multimodal communication in narrative texts.

In chapter 7 and 8, I analyse the students' multimodal picture books and the text creating process through two different lenses. First, I am interested in how working with digital collage and drawing influences the students' shaping of narrative writing and creation of picture books. In the next part I investigate the sound and voice dimension and the performative side of the students' picture books in a reading perspective.

Discussion and results

The combination of analysis of the multimodal picture books and the dialogues in the learning processes has shown that, through the opportunity to communicate with several modalities such as verbal language, sound and digital drawings, the students build both narrative and multimodal text competence. Examples are when the students orchestrate or highlight a complication in the text with a sound or their own voice, or when they use a sequence of pictures, revealing only some visual details at a time, in order to create tension in the story.

Earlier research shows that children's narratives, oral or written, often are quite action-oriented and contain less description of the setting and the characters' emotions (i.a. Larsen 2008, Appleyard 1991). The results of the analysis of the students' picture books show that sound, music, voice and pictures add a whole new layer of meaning and often an emotional dimension to the children's narratives. Creating characters and environments visually provides the students an opportunity to convey details and atmospheres, which they would not have been able to communicate by writing alone.

Creating a soundscape and working with music, sound and voice simultaneously seems to support and inspire the students' ability to read aloud in fluent and expressive ways. Reading aloud a self-created text is a kind of *revoicing* or an interpretation of their own text. This process offers great opportunities for the students to identify with characters and to express the atmosphere in a fictional universe with sound

and voice. Combining reading aloud processes with multimodal text creation in this way also leads to a high degree of motivation, engagement and awareness in the reading process.

In all three interventions, students and teachers take part in a dynamic design-work with modalities, materials and media using interactive whiteboard and tablets. Both of these tools offer opportunities to combine signs and modalities in different ways, to move, copy and enlarge objects, to cut out details, change backgrounds or integrate photography of three dimensional toys and figures etc.. This process of visualizing, elaborating and playing with modalities appeals to a wide range of senses. This project has shown how this kind of «hands-on» sign work provides a concrete basis for text comprehension and literary dialogues, and how it inspires creative text creation processes.

The analyses of dialogues at different levels in the project have shown that both teachers and students, to a certain degree, build a metalanguage about how pictures and sound can express meaning in narrative texts. During the project, the teachers have had several experiences with dialogues about multimodal texts in the classroom, supervising and assessing the students' multimodal picture books. In the analysis, I take a close look at how the teachers scaffold the students in their text creating process. This analysis shows that several inspiration lessons in the morning and the paper-based storyboards represent important starting points for supervising dialogues and text creation. There are some examples where teachers and students talk about visual composing resources and multimodal interplay. However most of the dialogues concern how to create narrative structure and plot in the verbal stories. In the last phase of the project, the students and the music teacher in the team have many relevant talks about how sound and voice can add meaning to their picture books.

Overall, the design did shape the teachers' reflections on multimodal communication and pedagogical practices with multimodal texts. However, the study also shows that working with multimodality means to deal with complex texts and processes, which takes a lot of effort and competence to both initiate, supervise and evaluate. In addition, there are many factors in the school context that influences the multimodal products and the instruction processes. The teachers and students have learned a lot about multimodal communication in narrative texts, but developing a complete metalanguage on multimodality takes time.

Today there is a need for children to be able to navigate in a multimodal text landscape (Skjelbred & Veum 2013). Therefore, it is important to start early and to continue this work in new genres and media and at higher levels in school. Moreover,

it is of great importance for students to get insight into quality children's literature and culture in traditional as well as in contemporary and digital formats. This project has provided examples of how reading and creating such texts can give access to fictional and emotional worlds to identify with. In addition, the project has shown opportunities for the students to use their fantasy and express themselves in stories and in digital and multimodal formats that are meaningful for them.

Educational design research has a dual goal, which means that practical contributions to the educational field as well as theoretical insights have equal weight. In an EDR-project the relation between practice and theory, intervention and results, can be described like a strive to «generate and advance a particular set of theoretical constructs that transcends the environmental particulars of the contexts in which they were generated, selected or refined» (Barab & Squire 2004, p. 5).

The learning design as a whole is an important part of the practical result of my study. It is theoretically grounded and analysed, implemented in the classroom, and on the way refined and discussed by teachers and researcher through many stages. In addition, I have developed theoretical models for analysing details and multimodal interplay in the text creating process (one model for text-picture relation and one model for sound expressions). Together with my interpretations, these models reflect what have been important focuses in the text creating process and the results. The models might be of use in further research. An essence of these models might also, in simplified form, serve as inspiration, or criteria, or as an indicator of what is important to stress in a similar multimodal text creating process in the classroom.

This thesis contributes to the field of multimodal and digital learning by providing detailed analytical examples and knowledge about how teachers and students, through a design research project, can increase their competence in multimodal communication and text creation processes. I hope it can become an inspiration for teachers and researchers in the field of multimodal and digital literacy.

LITTERATURLISTE

- Aase, L. (2012). Skriveprosesser som danning. I: red S. Martre, D. K. Sjøhelle og R. Solheim. *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser*, 48-58. Oslo: Universitetsforlaget
- Aisato, L. (2010). *Odd er et egg*. Oslo: Gyldendal.
- Aksnes, L. M. (2007). *Tid for tale: munnleg norsk i skolen* (2. utgave). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Aksnes, L. M. (2008). Poesi som framføring: rytme og klang i Olav H. Hauges sonett «Kveld i november». I: A. Nyrnes & N. Lehmann (red.), *Ut frå det konkrete. Bidrag til ein retorisk kunstfagdidaktikk*, 117-133. Oslo: Universitetsforlaget.
- Aksnes, L. M. (2016). Om muntlighet som fagfelt. I: K. Kverndokken (red.), *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på – om muntlig kompetanse og muntlighetsdidaktikk*, 15-34. Bergen: Fagbokforlaget.
- Alnæs, Ivar (1932). *De levende ord. En veiledning i muntlig foredrag*. Oslo: Aschehoug & co.
- Al-Yaqout, G. & Nikolajeva, M. (2015). Re-conceptualising picturebook theory in the digital age. *BLFT - Nordic Journal of ChildLit Aesthetics*, 6, 1-7.
- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (Vol. 2.opplag). Lund: Studentlitteratur AB.
- Andersson, T. & Shattuck, J. (2012). Design-Based Research: A decade of progress in Education Research. *Educational Researcher*, 41(1), 16-25.
- Appleyard, J. A. (1991). *Becoming a Reader: The Experience of Fiction from Childhood to Adulthood*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Arizpe, E., Farrell, M., & McAdam, J. (2013). Opening the Classroom Door to Children's Literature. A Review of Research. I: K. Hall, T. Cremin, & B. Comber (red.), *International handbook of research on children's literacy, learning and culture*, 241-257. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Arizpe, E. & Styles, M. (2003). *Children Reading Pictures: Interpreting Visual Texts*. London: Routledge Falmer.
- Baird, A., Laugharne, J., Maagerø, E., & Tønnessen, E. (2016). Child Readers and the Worlds of the Picture Book. *An International Quarterly*, 47(1), 1-17.
- Bakhtin, M. (1981). Discourse in the Novel (M. Holquist & C. Emerson, Overset.). I: M. Holquist (red.), *The dialogic imagination: four essays*. Austin: University of Texas Press.
- Bakhtin, M. (1986). The Problem of Speech Genres (V. W. McGee, Overset.). I: M. Holquist & C. Emerson (red.), *Speech Genres and Other Late Essays*. Austin: University of Texas Press.
- Bakken, H. B. (2015, 4. desember). Skriver raskere, men husker dårligere med nettbrett. *Forskning.no*. <https://forskning.no/barn-og-ungdom-pedagogiske-fag-skole-og-utdanning-informasjonteknologi/2015/11/blyant-eller-brett> (lastet ned 24.01.18).
- Bal, M. (2009). *Narratology: introduction to the theory of narrative* (3. utgave). Toronto: University of Toronto Press.
- Baldry, A., & Thibault, P. J. (2006). *Multimodal Transcription and Text Analysis*. London: Equinox Publishing Ltd.
- Barab, S. & Squire, K. (2004). Design-Based Research: Putting a Stake in the Ground. *The Journal of the Learning Sciences*, 13(1), 1-14.
- Bezemer, J. & Mavers, D. (2011). Multimodal transcription as academic practice: a social semiotic perspective. *International Journal of Social Research Methodology*, 14(3), 191-206.
- Birkeland, T. & Mjør, I. (2012). *Barnelitteratur: sjangrar og teksttypar* (3. utgave). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Bjorvand, A.M. (2012). Når barn leser bildebøker. I: A.M. Bjorvand & E. S. Tønnessen (red.), *Den andre leseopplæringen*, 69-80. Oslo: Universitetsforlaget.
- Björkvall, A. (2012). Text- och resursorientering inom multimodalitetsforskningen: En teoretisk diskussion om förklaringsvärden. *Språk & stil*, 22(1), 135-161.
- Borge, A. (2015, 5. desember). Best live. Ferdignakka imponerer, men samspillet i studio kan utvikles. *Klassekampen*, s.3.
- Borgfeldt, E. & Lyngfelt, A. (2014). Elevtexter som sociosemiotiska uttryck: en studie av elevrespons och sociosemiotisk positionering i årskurs 3. I: P. Andersson, P. Holmberg, A. Lyngfelt, A.

- Nordenstam, & O. Widhe (red.), *Mångfaldens möjligheter: Litteratur- och språkdiraktik i Norden*, 131-153. Göteborg: Institutionen för svenska språket.
- Borgfeldt, E. & Lyngfelt, A. (2017). «Jag ritade först sen skrev jag». Elevperspektiv på multimodal textproduksjon i årskurs 3. *Forskning om undervisning & lärande* 5(1), 64-89.
- Brandt, G. M. R. (2012). *Flydende læsning i praksis. Præcis, hurtig og udtryksfuld læsning*. København: Akademisk forlag.
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L.(2015). «Kvalitative metoder, tilgange og perspektiver: En introduksjon» og «Kvalitet i kvalitative studier». I: S. Brinkmann & L. Tanggaard (red.), *Kvalitative metoder en grundbog* (2. udgave), 13-24 og 521-531. København: Hans Reitzels forlag.
- Brinkmann (2015). Etik i en kvalitativ verden. I: S. Brinkmann & L. Tanggaard (red.), *Kvalitative metoder en grundbog* (2. udgave), 463-479. København: Hans Reitzels forlag.
- Bråten, I. (2007). Leseforståelse - komponenter, vansker og tiltak. I: I. Bråten (red.), *Leseforståelse: lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis*, 45-81. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Cardany, A. B. (2013). Sound Stories for General Music *general Music Today*. *National Association for Music Education*, 26(3), 39-43.
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K., & Bell, R. C. (2011). Coding and contentanalysis. I: L. Cohen, L. Manion, K. Morrison, & R. C. Bell (red.), *Research methods in education* (7. utgave). London: Routledge.
- Crotty, M. (1998). *The foundations for social research. Meaning and perspective in the research process*. London: Sage Publications.
- de Lestrade, A. & Illustratør Docampo, V. (2012). *Ordfabrikken* (orig.tittel: *La grande fabrique de mots*. Forlag: Alice Éditions) (H. Uri, Overset.). Oslo: Aschehoug.
- Dehn, M., Merklinger, D. & Schüler, L. (2014). Narrative Acquisition in Educational Research and Didactics. I: P. Hühn (red.) *The living handbook of narratology*. Hamburg: Hamburg University. <http://www.lhn.uni-hamburg.de/article/narrative-acquisition-educational-research-and-didactics>. (lastet ned 07.09.15).
- diSessa, A. A. & Cobb, P. (2004). Ontological Innovation and the Role of Theory in Design Experiments. *The Journal of the Learning Sciences*, 13(1), 77-103.
- Druker, E. (2008). From Avant-garde to Digital Images: Collage in Nordic Picturebooks. *Bookbird: A Journal of International Children's Literature*, 46(3), 45-51.
- Dyson, A. H. (2005). Crafting the «Humble Prose of Living»: Rethinking Oral/Written relations in the Echoes of Spoken Word. *English Education*, 37(2), 149-164.
- Dyson, A. H. (2008). Staying in the (Curricular) Lines: Practice Constraints and Possibilities in Childhood Writing. *Written Communication*, 25(1), 119-159.
- Dyson, A. H. & Dewayani, S. (2013). Writing in Childhood Cultures. I: K. Hall, T. Cremin, & B. Comber (red.), *International handbook of research on children's literacy, learning and culture*, 258-274. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Dysthe, O., Bernhardt, N. & Esbjørn, L. (2012). *Dialogbaseret undervisning: kunstmuseet som læringsrum*. København: Skoletjenesten/Unge pædagoger/Fagbokforlaget.
- Dysthe, O. & Hertzberg, F. (2014). Skriveopplæring med vekt på prosess og produkt. I: K. Kverndokken (red.), *101 skrivegrep – om skrivning, skrivestrategier og elevers tekstskapning*, 13-35. Bergen: Fagbokforlaget.
- Egeberg, G., Hultin, H. & Berge, O. (2016). *Monitor skole 2016. Skolens digitale tilstand*: http://www.ihtsenteret.no/sites/ihtsenteret.no/files/attachments/monitor_2016_forste_utgave_-_bm.pdf. (lastet ned 18.05.17).
- Egeberg, G. & Wølner T. A. (2011): «Board og bored – Interaktive tavler» Sluttrapport. Forskningsprosjekt om interaktive tavler i samarbeid mellom Senter for IKT i utdanningen og Høgskolene i Vestfold, Buskerud og Østfold http://ihtsenteret.no/sites/ihtsenteret.no/files/attachments/interaktive_tavler_2011.pdf (lastet ned 15.06.13).
- Engelstad, A. & Tønnessen, E. S. (2011). *Film: en innføring*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Ersland, B. A. & Aurtande, L. M. (2006). *Sageren*. Oslo: Damm og sønn AS.
- Fibiger, J. & Nissen, A. B. (2012). *Dansk på den interaktive tavle*. Danmark: Dansklærerforeningens forlag.

- Flewitt, R. (2005). Conducting research with young children: some ethical considerations. *Early Child Development and Care*, 175 (6), 553-565.
- Flewitt, R., Messer, D. & Kucirkova, N. (2015). New directions for early literacy in a digital age: The iPad. *Journal of Early Childhood Literacy*, 15(3), 289-310.
- Flewitt, R., Hampel, R., Hauck, M. & Lancaster, L. (2014). What are multimodal data and transcription? I: C. Jewitt (red.), *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*, 44-59. (2. Utgave). London: Routledge.
- Gill, S. R., & Islam, C. (2011). Shared Reading Goes High-Tech. *Reading Teacher*, 65(3), 224-227.
- Gillen, J., Staarman, J. K., Littleton, K., Mercer, N. & Twiner, A. (2007). A «learning revolution»? Investigating pedagogic practice around interactive whiteboards in British primary classrooms. *Learning, Media and Technology*, 32(3), 243-256.
- Goga, N. (2008). Montøren og montasjen: drivgods og tankegods i to bildebøker av Stian Hole. I: A. Nyrnes & N. Lehmann (red.), *Ut frå det konkrete. Bidrag til en retorisk kunstfagdidaktikk*, 53-66. Oslo: Universitetsforlaget.
- Habermas, J. (1997). *Teorien om den kommunikative handlen* (J. Cederstrøm, Overset.). Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Halliday, M. A. K. (1978). *Language as social semiotic. Interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold.
- Hatch, J. A., & Barclay-McLaughlin, G. (1993). Qualitative research: Paradigms and possibilities. I: B. Spodek (red.), *Handbook of Research on the Education of Young Children*, 497-513. New York: Macmillan Publishing Company.
- Hetmar, V. (2007). Observation, innovation and triangulation. I: Herrlitz, W., Ongstad, S. & van de Ven, P.H. (red.), *Research on mother tongue education in a comparative international perspective: theoretical and methodological issues*. Utrecht studies in language and communication 20, 77-98. Amsterdam: Rodopi.
- Hiim, H. (2010). Lærerforskningens epistemologiske grunnlag i lys av Habermas. I: H. Hiim (red.), *Pedagogisk aksjonsforskning. Tilnærminger, eksempler og kunnskapsfilosofisk grunnlag*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hoel, T. (2013). Cultural features of performance in Norwegian children's narratives. *Nordic early childhood education research journal*, 6(17), 1-21.
- Hoel, T. (2014). *6 og 7-åringers muntlige fortellinger basert på ei ordløs bildebok: Fortelling, barn, bildebok*. (Doktogradsavhandling), Nasjonalt senter for leseforskning: Universitetet i Stavanger.
- Hopperstad, M. H. (2005). *Alt begynner med en strek. Når barn skaper mening med tegning*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Hopperstad, M. H. (2002). *Når barn skaper mening med tegning: en studie av seksåringers tegninger i et semiotisk perspektiv*. Doktorgradsavhandling. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Pedagogisk institutt, Trondheim.
- Hopperstad, M. H. (2010). Studying meaning in children's drawings. *Journal of Early Childhood Literacy*, 10 (4), 430-452.
- Håland, A. (2016). *Skrivedidaktikk: korleis støtta elevane si skrivning i fag?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Håland, A. & Hoel, T. (2016). Leseopplæring i norskfagets begynneropplæring med fokus på fagspesifikk lesekompetanse. *Nordic Journal of Literacy Research*, 2.
- Iser, W. (1981). Tekstens appelstruktur. I: M. Olsen & G. Kelstrup (red.), *Værk og læser: en antologi om receptionsforskning*, 102-133. København: Borgen.
- Ivarsson, J., Lindroth, J., Säljö, R. (2014): Representations in practices: a socio-cultural approach to multimodality in reasoning. I: Jewitt, C., (red.), *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis* (2.utg.), 299-310. London: Routledge.
- Janss, C. & Refsum, C. (2010). *Lyrikkens liv: innføring i diktlesning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jewitt, Carey (2011): Editorial (special issue on video based research). I: *International Journal of Social Research Methodology* 14(3), 171-178.
- Jewitt, C. (2013). Learning and communication in digital multimodal landscapes. *Inaugural Professorial Lecture*.

- Jewitt, C., Moss, G. & Cardini, A. (2007): Pace, interactivity and multimodality in teachers' design of texts for interactive whiteboards in the secondary classroom. I: *Learning media and technology* 32(3), 303-317.
- Jewitt, C. (2014). An introduction to multimodality (kap.1) og Different approaches to multimodality (kap.2) I: C. Jewitt (red.) *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis* (2. utgave). London: Routledge.
- Jewitt, C., & Oyama, R. (2001). Visual Meaning: a Sosial Semiotic Approach. I: T. v. Leeuwen & C. Jewitt (red.), *Handbook of Visual Analysis*. London: Sage publications.
- Kress, G. (1997). *Before Writing: Rethinking the paths to literacy*. London: Routledge.
- Kress, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. London: Routledge.
- Kress, G. & van Leeuwen, T. (2006). *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. London: Routledge.
- Kristiansen, S. (2015). Kvalitative analyseredskaber. I: S. Brinkmann & L. Tanggaard (red.), *Kvalitative metoder en grundbog* (2. udgave), 481-496. København: Hans Reitzels forlag.
- Kuhn, M. R., Schwanenflugel, P. J. & Meisinger, E. B. (2010). Aligning Theory and Assessment of Reading Fluency: Automaticity, Prosody, and Definitions of Fluency. *Reading Research Quarterly*, 45(2), 230-251.
- Kunnskapsdepartementet (2015-16). *Stortingsmelding 28. Fag – Fordypning – Forståelse — En fornyelse av Kunnskapsløftet*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/> (lastet ned 18.05.17).
- Kverndokken, K. (2014). Elevers tekstskaping - øve eller skape selv? – Om eksempeltekster, skriverammer, lærermodellering og samforfatterskap. I: K. Kverndokken (red.), *101 skrivegrep – om skiving, skrivestrategier og elevers tekstskaping*, 36-55. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kverndokken, K. (2016). «Love gifts» til menneskene – om muntlige fortellinger, muntlige fortellere og elevers muntlige fortellingsskaping. I: K. Kverndokken (red.), *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på - om muntlig kompetanse og muntlighetsdidaktikk*, 51-69. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kümmerling-Meibauer, B. & Meibauer, J. (2014). Understanding the Matchstick Man: Aesthetic and Narrative Properties of a Hybrid Picturebook Character. I: B. Kümmerling-Meibauer (red.), *Picturebooks: representation and narration*, 139-161. New York: Routledge.
- Labov, W., & Waletzky, J. (2006 [1967]). Narrative Analysis: Oral Versions of Personal Experience. I: I. P. Coubley (red.), *Communication theories*. London: Routledge.
- Larsen, A. S. (2008). Hvordan skriver femteklassinger fortellinger? Om narrative grep i elevtekster. I: R. T. Lorentzen & J. Smidt (red.), *Å skrive i alle fag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Laukka, M. (2013). Femton punkter för analys av bilderboken. I: U. Rhedin, L. Eriksson & O. K. (red.), *En fanfar för bilderboken!* Vol. 122 (60) 185-189. Stockholm: Serien Nordiska akvarellmuseets publikationer.
- Liberg, C. (2012). Didaktiskt perspektiv på tidlig läs- och skrivundervisning. I: S. Ongstad (red.), *Nordisk morsmålsdidaktikk. Forskning, fag og felt*, 142-161. Oslo: Novus.
- Linell, P. (2009). *Rethinking language, mind, and world dialogically: interactional and contextual theories of human sense-making*. Charlotte, N.C: Information Age Publishing, Inc.
- Littleton, K. & Mercer, N. (2013). Educational dialogues. I: K. Hall, T. Cremin, & B. Comber (red.), *International Handbook of Research on Children's Literacy, Learning and Culture*, 291-302. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Lund, H. R. (2017). Det skal være den rigtige blå! – børn som multimodale tekstprodusenter. *Viden om literacy*. Nasjonalt videncenter for læsning DK. (nr 21), 78-86.
- Lynch, J., & Redpath, T. (2014). 'Smart' technologies in early years literacy education: A meta-narrative of paradigmatic tensions in iPad use in an Australian preparatory classroom *Journal of Early Childhood Literacy*, 14(2), 147-174.
- Løvland, Anne (2006). *Samansette elevtekstar. Klasserommet som arena for multimodal tekstskaping*. Doktoravhandlingar ved Høgskolen i Agder (3). Høgskolen i Agder: Fakultet for humanistiske fag.

- Løvland, Anne (2011). *På jakt etter svar og forståing: samansette fagtekstar i skulen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Maagerø, Eva (2012a): Harry's Gameboy. A Study in Gaze. I: M. Cambria, C. Arizzi & G. Magazzù (red.): *Web Genres and Web Tools. With Contribution from The Living Knowledge Project. Multimodal Text Studies in English*. Serie editor: Anthony Baldry. Italia: Ibis, 101-122.
- Maagerø, Eva (2005). Harry's Gameboy. When children produce cartoon film. I: K.L. Berge & E. Maagerø (red.) *Semiotics from the North. Nordic approaches to systemic functional linguistics*. Oslo: Novus Press, 153-174.
- Maagerø, E. & Tønnessen, E. S. (2014). *Multimodal tekstkompetanse*. Kristiansand: Portal.
- Maagerø, E. (2012b). Utvikling av sjangerkompetanse. I: A.M. Bjorvand & E. S. Tønnessen (red.), *Den andre leseopplæringa. Utvikling av lesekompetanse hos barn og unge*, 35-51 Otta: Universitetsforlaget.
- MacWhinney, B. (2000). *The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk (CHAT)*. (3. Utgave). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Majgaard, G., Misfeldt, M. & Nielsen, J. (2011). How design-based research and action research contribute to the development of a new design for learning. *Designs for Learning*, 4 (2), 8-27.
- Manovich, L. (2013). *Software Takes Command*. International texts in critical media aesthetics, Vol. 5. New York: Bloomsbury.
- Mavers, D. (2011). *Children's Drawing and Writing: The Remarkable in the Unremarkable*. New York: Routledge.
- Mavers, D. (2012). Transcribing video. *National Centre for Research Methods Working Paper*, 5(12), 1-21.
- McKenney, S. & Reeves, T. C. (2013). *Conducting educational design research*. Abingdon Oxon UK: Routledge. (Digital utgave).
- Mercer, N., Hennessy, S., & Warwick, P. (2010). Using interactive whiteboards to orchestrate classroom dialogue. *Technology, Pedagogy and Education*, 19(2), 1-15.
- Merrell, F. (2001). Peirce's concept of the sign. I: P. Cobley (red.), *The Routledge Companion to Semiotics and Linguistics*. London: Routledge.
- Mjør, I. (2009). *Høgtlesar, barn, bildebok: vegar til meining og tekst* (19). Doktoravhandling ved Universitetet i Agder. Kristiansand: Fakultet for humanistiske fag.
- Moschovaki, E., Meadows, S. & Pellegrini, A. (2007). Teacher's Affective Presentation of Children's Books and Young Children's Display of Affective Engagement during Classroom Book Reading. *European Journal of Psychology of Education*, 22(4), 405-420.
- Moskvil, J. Ø. (2013). *Times New Roma: en sosialsemiotisk analyse av musikkfilmen Latcho Drom*. (Masteroppgave i pedagogiske tekster), Høgskolen i Vestfold.
- Moskvil, J. Ø. (2015). Musikkens meningsskapning i filmen Latcho Drom. I: B. Markussen (red.), *Lydspor. Når musikk møter tekst og bilder*, 146-165. Kristiansand: Portal forlag.
- Nagel, L. (2014). Med bukkene bruse på badeland. (Estetiske praksiser). I: E. S. Tønnessen (red.), *Jakten på fortellinger: barne- og ungdomslitteratur på tvers av medier*, 230-253. Oslo: Universitetsforlaget.
- Newfield, D. & D'abdon, R. (2015). Reconceptualizing Poetry as a Multimodal Genre. *TESOL quarterly, International Association*, 49(3).
- Nielsen, L. (2007). Pragmatik. I: T. L. Thellefsen, B. Sørensen & G. Agger (red.), *Livstegn – encyklopædi semiotikk.dk*. Århus: Haase & søns forlag.
- Nikolajeva, M. (2002). *The Rhetoric of Character in Children's Literature*. Lanham, Md: Scarecrow Press.
- Nikolajeva, M. (2013). Picturebooks and Emotional Literacy. *The Reading Teacher*, 67(4), 249-254.
- Nikolajeva, M. & Scott, C. (2000). The Dynamics of Picturebook Communication. *Literature in Education*, 31(4), 225-239.
- Nyhus, Kaia Dahle (2018). Skapende prosesser: Bildebøker. I: T. Thorsnes og A. Veum *Multimodalitet i skapende arbeid*, 58-80. Galleberg Forlag.
- Nyrnes, A. (2011). Forskande praksis i barnelitteraturfeltet: Stian Holes poetikk. *BLFT - Nordic Journal of ChildLit Aesthetics*, 2(1), 1-7.
- Nøsen, O.H. (2016, 2. November). Et senter med minst to sider. Stikkord iPad. [bloggpost]. <https://www.iktogskole.no/?tag=ipad>. (hentet 25.01.18).

- Ongstad, S. (2010). The Concept of Lifeworld and Education in Post-Modernity: A critical appraisal of Habermas' Theory of communicative Action. I: M. I Murphy & T. Fleming (red.), *Habermas, Critical Theory and Education*, 47-62. London: Routledge.
- Ongstad, S. (2013a). Dynamisk kontekst og pragmatisk validitet som metodologisk utfordring for morsmålsdidaktisk forskning. I: Skjelbred, D. og Veum, A. (red.) *Literacy i læringskontekster*. Oslo: Cappelen Damm.
- Ongstad, S. (2013b). Relasjonen estetikk – epistemologi – etikk og fagdidaktikk. Et semiotisk-kommunikativt perspektiv på estetikk og utdanning. *Nordic journal of art and research*, 2(1), 82-108.
- Otnes, H. (2016). Lyttehandlinger og lytteformål – perspektiver på lyttedimensjonen i ulike fagplaner og kontekster. I: Kverndokken, K. (red.) *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på*, 71-87. Bergen: Fagbokforlaget.
- Painter, C., Martin, J. R. & Unsworth, L. (2013). *Reading Visual Narratives: Image Analysis of Children's Picture Books*. Sheffield: Equinox.
- Pantaleo, S. (2005). «Reading» Young Children's Visual texts. *Early Childhood Research and Practice*, 7(1), 1-13.
- Pantaleo, S. (2015). Exploring the artwork of young student's multimodal compositions. *Education 3-13. International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 45(1), 1-19.
- Pantaleo, S. (2016). Primary Students Transgress Story World Boundaries in Their Multimodal Compositions. *Journal of Research in Childhood Education*, 30(2), 237-251.
- Pauwels, L. (2010): Visual Sociology Reframed: An analytical Synthesis and Discussion of Visual Methods in Social and Cultural Research. *Sociological Methods and Research* 38 (4), 545-581.
- Peirce, C. S. (1994). *Charles Sanders Peirce: Semiotik og pragmatisme* (L. Andersen, A. M. Dinesen, & F. Stjernfeldt, Overset.). København: Gyldendal.
- Picard, D., Martin, P. & Tsao, R. (2014). iPads at school? A quantitative comparison of elementary schoolchildren's pen-on-paper versus finger-on-screen drawing skills. *Journal of Educational Computing Research* 50(2), 203-212.
- Postholm, M. B. (2004). Kvalitativ forskning på praksis. Fra opprinnelse til forskerfokus. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 3(1), 3-18.
- Price, S., Jewitt, C. & Crescenzi, L. (2015). The role of iPads in pre-school children's mark making development. *Computers & Education*, 87, 131-141.
- Rasinski, T., Rikli, A. & Johnston, S. (2009). Reading Fluency: More Than Automaticity? More Than a Concern for the Primary Grades? *Literacy Research and Instruction* 48(4), 350-361.
- Raudaskoski, P. (2015). Observationsmetoder (herunder video-observation). I: S. Brinkmann & L. Tanggaard (red.), *Kvalitative metoder en grundbog* (2. udgave), 97-112. København: Hans Reitzels forlag.
- Ray, K. W. (2010). *In Pictures and in Words: Teaching the Qualities of Good Writing Through Illustration Study*. Portsmouth: Heinemann.
- Read, S. (2010). A Model for Scaffolding Writing Instruction: IMSCI. *Reading Teacher*, 64(1), 47-52.
- Rejman, K., Magnusson, U., Björklund, S. & Heilä-Ylikallio, R. (2016). Elever i årskurs 5 skriver narrativer – en analys av struktur, fiktion och värdering. I: H. Höglund & R. Heilä-Ylikallio (red.), *Framtida berättelser. Perspektiv på nordisk modersmålsdidaktisk forskning och praktik*. Vasa, Finland: Rapport från fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier, Åbo Akademi, 143-161.
- Rojas-Drummond, S. M., Albarrán, C. D. & Littleton, K. S. (2008). Collaboration, creativity and the co-construction of oral and written texts. *Thinking Skills and Creativity*, 3(3), 177-191.
- Rowe, D. (2013). Recent Trends in Research on Young Children's Authoring I: J. Larson & J. Marsh (red.), *The SAGE Handbook of Early Childhood Literacy*, 423-447. Great Britain: SAGE publications Ltd.
- Raahauge, J. (2013) Strötanke om tandemläsning av bilderböcker I: U. Rhedin, L. Eriksson, & O. K (red.), *En fanfar för bilderboken!* Vol. 122 (60), 140-141. Stockholm: Serien Nordiska akvarellmuseets publikationer.
- Sandberg, F. & Wallo, A. (2013). The interactive researcher as a virtual participant: A Habermasian interpretation. *Action Research*, 11(2), 194-212.

- Sandvik, M., SmørDAL, O. & Østerud, S. (2012). Exploring iPads in Practitioners' Repertoires for Language Learning and Literacy Practices in Kindergarten. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 7(03), 204-221.
- Saussure, F. d., Baskin, W., Meisel, P. & Saussy, H. (2011 [1974]). *Course in general linguistics*. New York: Columbia University Press.
- Sekeres, D. C. & Gregg, M. (2007). Poetry in the third grade: getting started. *The Reading Teacher*, 60(5), 466-475.
- Selander, S. & Kress, G. (2010). *Design för lärande: ett multimodalt perspektiv*. Stockholm: Norstedts.
- Senje, T. & Skjong, S. (2005). *Elevfortellinger analyse og vurdering*. Oslo: Cappelen Damm.
- Serafini, F. (2010). Reading Multimodal Texts: Perceptual, Structural and Ideological Perspectives. *Children's Literature in Education*, 41, 85-104.
- Shanahan, L. (2012). Use of sound with digital text: Moving beyond sound as an add-on or decoration. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 12(3), 264-285.
- Shanahan, L. (2013). Composing «Kid Friendly» Multimodal text: When Conversations, Instruction and Signs Come Together. *Written Communication*, 30(2), 194-227.
- Sjøhelle, D. K. (2013). Multimodal tekstforming – en nøkkel til økt leseforståelse? I: D. Skjelbred & A. Veum (red.), *Literacy i læringskontekster*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Skaftun, A. og Brønnick, K. (2018, 22. mars). Stener kan ikke flyve: Om digitalisering av skolen [bloggpost], *Lesesenterets blogg*. <http://lesesenteret.uis.no/blogg/stener-kan-ikke-flyve-om-digitalisering-av-skolen-article124347-22354.html>. (lastet ned 26.03.18).
- Skarðhamar, A. K. (2011) *Litteraturundervisning : teori og praksis* (3. utgave). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skjelbred, D. & Veum, A. (2013). Innledning – Literacy i læringskontekster. I: Skjelbred, D. og Veum, A. (red.) *Literacy i læringskontekster*. 11-25. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Sperling, M. & Appleman, D. (2011). Voice in the Context of Literacy Studies. *Reading Research Quarterly*, 46 (1), 70-85.
- Stokke, R. S. & Palm, K. (2017). Å strekke seg etter ordene. Samtaler om bildebøker i det flerspråklige klasserommet. I: N. G. Garmann & Å. M. Ommundsen (red.), *Danne og utdanne. Litteratur, språk og samtale*, 99-118. Oslo: Novus AS.
- Svenkerud, S. & Oppdal, L. (2016). Digitale verktøy i arbeidet med muntlige ferdigheter. I: K. Kverndokken (red.), *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på - om muntlig kompetanse og muntlighetsdidaktikk* 103-117. Bergen Fagbokforlaget.
- Svennevig, J. (2001). Abduction as methodological approach to the study of spoken interaction. *Norskraft*, 103, 1-22.
- Tainio, L. & Slotte, A. (2017). Interactional Organization Pedagogic Aims of Reading Aloud Practices in L1 Education. *Nordic Journal of Literacy Research*, Vol. 3, 61-82.
- Thomas, A. (2014). Points of Difference: Intermodal Complementary and Social Critical Literacy in Children's Multimodal Texts. I: E. Djonov & S. Zhao (red.), *Critical multimodal studies of popular discourse*, 217-231. London: Routledge.
- Torvatn, A. C. (2008). Avskrift, mønstre og forbilder i skriveundervisningen. I: R. T. Lorentzen, J. Smidt & T. Arnesen (red.), *Å skrive i alle fag*, 147-158. Oslo: Universitetsforlaget
- Tønnessen, E. S. (2014). Fra bildebok til app, eller bare litterær app? I: E. S. Tønnessen (red.), *Jakten på fortellinger: barne- og ungdomslitteratur på tvers av medier*, 128-169. Oslo: Universitetsforlaget.
- Tønnessen, E. S. (2017). Multimodalitet i norsk skoles tekstpraksis. Erfaringer fra 10 år med sammensatte tekster. *Viden om literacy*. Nasjonalt videntcenter for læsning Dk. (nr. 21), 14-19.
- Tønnessen, F. E. & Uppstad, P.H. (2014). Leseflyt. I: K. Lundetræ & F. E. Tønnessen (red.), *Å lykkes med lesing*, 172-183. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Undervisningsministeriet (2014a). *Nye felles mål for dansk*. EMU Danmarks læringsportal. <https://www.emu.dk/sites/default/files/Dansk%20-%20januar%202016.pdf> (lastet ned 18.01.18).
- Undervisningsministeriet (2014b). *Veiledning for dansk* (uddybning af kompetenceområder). EMU Danmarks læringsportal. <https://www.emu.dk/modul/vejledning-faget-dansk#afsnit-4-danskfagets-kompetenceomraader> (lastet ned 18.01.18).

- Utdanningsdirektoratet (1996/2006). *Generell del av læreplanen*.
https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_bm.pdf (lastet ned 15.09.16).
- Utdanningsdirektoratet (2018). Kjerneelementer i norsk NOR1-05, andre skisse (Pdf. Lastet ned 09.04.18).
- Utdanningsdirektoratet (2006/2013). *Læreplan i norsk for Kunnskapsløftet, NOR1-05 (LK-06 - revidert versjon)*. Oslo: Udir. <http://www.udir.no/k106/NOR1-05>. (lastet ned 15.10.17).
- Utdanningsdirektoratet (2017a). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Ny generell del av læreplanverket for grunnskolen: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/ny-generell-del-av-lareplanen/>. (lastet ned 18.12.17).
- Utdanningsdirektoratet – direktoratet for barnehage, grunnopplæring og IKT (2017b). *Rammeverk for lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse* (Pfdk). Kilentrić, M., Helland, K. & Arstorp, A. T. <https://iktsenteret.no/ressurser/rammeverk-laererens-profesjonsfaglige-digitale-kompetanse-pfdk>. (lastet ned 18.01.18).
- Unsworth, L., Meneses, A., González, M.O. & Castillo, G. (2014). Analysing the Semiotic Potential of Typographic Resources in Picture Books in English and in Translation. *International Research in Children's Literature*. 7 (2), 117-135.
- Unsworth, L. (2006). Towards a metalanguage for multiliteracies education: Describing the meaning-making resources of language-image interactions. *English Teaching: Practice og Critique*, 5(1), 55-76.
- Unsworth, L. (2014). Multimodal reading comprehension: curriculum expectations and large-scale literacy testing practices. *Pedagogies: An International Journal*, 9(1), 26-44.
- van Leeuwen, T. (1999). *Speech, Music, Sound*. Basingstoke: Macmillan.
- van Leeuwen, T. (2005). *Introducing Social Semiotics*. London: Routledge.
- van Leeuwen, T. (2014). Parametric system: The case of voice quality. I: C. Jewitt (red.), *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis* (2. utgave), 76-85. London: Routledge.
- Van Meerbergen, S. (2012). Play, parody, intertextuality and interaction: Postmodern Flemish picture books as semiotic playgrounds. *BLFT - Nordic Journal of ChildLit Aesthetics*, 3(1), 1-13.
- Vanini, P. (2007). Sosial Semiotics and Fieldwork. Methods and Analytics. *Qualitative Inquiry. Sage publications*, 13(1), 113-140.
- Villarreal, A., Minton, S. & Martinez, M. (2015). Child Illustrators Making Meaning Through Visual Art in Picture Books. *Reading Teacher*, 69 (3), 265-275.
- Vygotski, L. S. (1978). *Mind in Society. The Developmental of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Massachusetts: Havard University Press.
- Wegerif, R. (2007): *Dialogic Education and Technology. Expanding the space of learning*. New York: Springer.
- Wood, D., Bruner, J. S. & Ross, G. (1976). The Role of Tutoring in Problem Solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100.
- Whitehead, A. N. (1929). *Process and reality. An Essay in Cosmology*. Fra Gifford lectures delivered at the University of Edinburgh in 1927-28. New York: The Macmillian Company.
- Wølner, T. A. (2013). *Interaktive tavler i skolen*. Oslo: Cappelen Damm.
- Wølner, T. A. & Gjertsen, S. (2015). *Interaktive tavler. Endret undervisningspraksis: dialogpedagogikk på ungdomstrinnet og i videregående opplæring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Young, S. & Serafini, F. (2013). Discussing Picturebooks Across Perceptual, Structural and Ideological Perspectives. *Journal of Language and Literacy Education*, 9(1), 185-200.
- Ørjaseter, K. (2014). Terskelposisjonen i Stian Holes Garmann-trilogi – Ansatser til en performativ teori om lesepakten i nye bildebøker. *BLFT – Nordic Journal of ChildLit Aesthetics*, 5(1), 1-10.
- Åberg, E. S., Lantz-Andersson, A. & Pramling, N. (2015). Children's digital storymaking - the negotiated nature of instructional literacy events. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 10(2), 170-189.

FIGURLISTE

Figur 1.	Oppslag fra elevbildebok nr. 11. Doktor Fisegrønn.	75
Figur 2.	Narrativt forløp i elevbildebok nr. 11.....	83
Figur 3.	Forsidebilde fra elevbildebok nr. 3, Jack og romvesenene.....	86
Figur 4.	Sisteoppslag fra elevbildebok nr. 3, Jack og romvesenene	86
Figur 5.	Fargebruk i sekvens fra bildebok nr. 1, Jakten på Furby-onkelen (oppslag 1-3).....	90
Figur 6.	Eksempel på stemmebruk i høytlesing fra bildebok nr. 7.	100
Figur 7.	Eksempel på markert bruk av pause i høytlesing fra bildebok nr. 2.....	104
Figur 8.	Modell over prosjektets helhetlige design.	119
Figur 9.	Triste ansiktuttrykk i tre av de leste bildebøkene: Ordfabrikken, Odd er et egg og Sageren. Vist på interaktiv tavle.....	136
Figur 10.	Hovedpersonens utvikling gjennom en tredelt narrativ struktur.	137
Figur 11.	Oversikt over progresjonen i undervisningsforløpene i klasserommet.	141
Figur 12.	Eksempel på tavleside med både kontrasterende og symmetrisk samspill mellom verbal metafor og de to bildene (hhv. det originale bildebokoppslaget og bilde av edelstener).	177
Figur 13.	Dramatisert sekvens som går over tre tavlesider. © Agnès de Lestrade og Valeria Docampo: La grande fabrique de mots. Alice Éditions	178
Figur 14.	Elevenes egne ord skrives inn i bildebok-layoten på den interaktive tavlen.	179
Figur 15.	Tavleside som kopler skriftens grafiske uttrykk mot ulike stemmebruk. © Agnès de Lestrade og Valeria Docampo: La grande fabrique de mots. Alice Éditions	182
Figur 16.	Elever som tegner, imiterer og tolker perspektivbruk i et bildebokoppslag.	183
Figur 17.	Kontrast i fargebruk og stemninger.....	185
Figur 18.	Tavleverktøyet magisk pen brukes til å isolere en detalj i bildet.	186
Figur 19.	Læreren viser oppslag 6 i bildeboken. Bildet av bien Gunn fyller hele tavlesiden.	187
Figur 20.	Tavleside som inspirerer til samtale om hovedpersonens utvikling.	189
Figur 21.	Hovedpersonen har fått ny selvtillit. Bildebokoppslag og elevtegning.	190
Figur 22.	Collager hvor hovedpersonen er plassert i nye kontekster eller settinger.	191
Figur 23.	Klassen samtaler om kontraster i første og siste oppslag fra bildeboken Sageren.	193
Figur 24.	Elevtegning fra bildeboken Sageren.....	195
Figur 25.	Oppslag med den triste Sageren	197
Figur 26.	Lek med figurer og tegning av storyboard	213
Figur 27.	Forside til bildeboken om Doktor Fisegrønn (tekst nr. 11)	214
Figur 28.	Elever og lærer samtaler om et bildebokoppslag på nettbrettet.....	222
Figur 29.	Det ferdige oppslaget med dukken og bjørnen fra bildebok nr. 13.	223
Figur 30.	Bruk av fotografisk bakgrunn skaper gruve-stemming og dybde i bildet.	225
Figur 31.	Elev arbeider med ulike penselstrukturer (brushes) i verktøyet Procreate	229
Figur 32.	Eksempel på bruk av lag i digitale tegninger fra elevbildebok nr.3.	232
Figur 33.	Eksempel på bruk av lag i digitale tegninger fra elevbildebok nr.1.	232
Figur 34.	Her vises den digitale bladvendingsfunksjonen i de endelige bildebøkene.....	234
Figur 35.	Oppslag 5 fra bildeboken «Å finne en venn».....	237
Figur 36.	Oppslag 6 fra bildeboken «Å finne en venn».....	238
Figur 37.	Oppslag 1 og 3 fra bildeboken «Å finne en venn»	239
Figur 38.	Oppslag 2 fra bildeboken «Å finne en venn».....	240
Figur 39.	Oppslag 7 fra bildeboken «Å finne en venn».....	241
Figur 40.	Oppslag 1 fra bildeboken «Tiden står stille».....	243
Figur 41.	Oppslag 5 fra bildeboken «Tiden står stille».....	245
Figur 42.	Oppslag 3 fra Bildeboken «Tiden står stille».....	246
Figur 43.	Oppslag 8 fra bildeboken «Tiden står stille».....	246
Figur 44.	Første- og sisteoppslag i bildeboken «Det magiske sirkuset»	249
Figur 45.	Oppslag 7 fra bildeboken «Det magiske sirkuset»	251
Figur 46.	Bildesekvens fra bildeboken «Det magiske sirkuset», oppslag 5-7	253
Figur 47.	Oppslag 5, den gråtende klovnen	254
Figur 48.	Oppslag 3 fra bildeboken «Ute på tur» (gruppe 13).	269
Figur 49.	Transkripsjon av oppslag 1 i bildeboken Å finne en venn.	276
Figur 50.	Transkripsjon av narrativt høydepunkt (oppslag 6) fra bildeboken Å finne en venn.	278
Figur 51.	Lydtranskripsjon av oppslag 2 fra bildeboken Lille Rød sin reise.	280
Figur 52.	Oppslag 4 fra bildeboken Lille Rød sin reise.	282
Figur 53.	Oppslag 3 fra bildeboken Nissen og tryllestaven.	286
Figur 54.	Lydtranskripsjon av oppslag 5 fra bildeboken Nissen og tryllestaven.	286
Figur 55.	Collage av alle bildebok-karakterene	304

TABELL-LISTE

Tabell 1. Utvalgte mål fra Læreplanen for Kunnskapsløftet.....	34
Tabell 2. Utdrag fra læreplan for danskfaget.....	36
Tabell 3. Overordna kategorier for analyse av interaksjon og dialog i klasserommet.....	64
Tabell 4. Oversikt over multimodalt samspill	78
Tabell 5. Analysemodell for bildesiden i elevenes bildebøker.....	81
Tabell 6. Analysemodell for stemme, lydeffekter og musikk.....	98
Tabell 7. Kontrasterende stemmekvaliteter inspirert av van Leeuwen.....	107
Tabell 8. Oversikt over omfang og fremdrift mellom intervensjonene ¹	122
Tabell 9. Oversikt over empiri i designintervensjon 1: Leseprosjekt med lyrikk.....	150
Tabell 10. Oversikt over empiri i designintervensjon 2: Leseprosjekt med bildebøker	151
Tabell 11. Oversikt over empiri i designintervensjon 3: Produksjon av digitale bildebøker.....	151

VEDLEGG

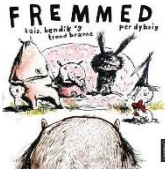

Vedlegg 1. Tekster og innholdsmomenter. Lyrikkprosjekt.....	331
Vedlegg 2. Tekster og innholdsmomenter. Leseprosjekt - bildebøker.....	333
Vedlegg 3. Oversikt over bildebøker, lærere og elevgrupper (basert på pseudonymer)	336
Vedlegg 4. Oversikt over video og lydopptak fra tredje undervisningsintervensjon:	337
Vedlegg 5. Transkripsjon av bilde og verbaltekst i elevtekst 10.....	339
Vedlegg 6. Transkripsjon av bilde og verbaltekst i elevtekst 4.....	342
Vedlegg 7. Transkripsjon av bilde og verbaltekst i elevtekst 5.....	346
Vedlegg 8. Transkripsjonsnøkkel for stemme og lyd.....	350
Vedlegg 9. Transkripsjon av lyd i elevtekst 10.....	351
Vedlegg 10. Transkripsjon av lyd i elevtekst 9.....	355
Vedlegg 11. Transkripsjon av lyd i elevtekst 16	360
Vedlegg 12. Storyboards for henholdsvis bilde, skrift og lyd.	365
Vedlegg 13. Samtykkeskriv til foreldre.....	366
Vedlegg 14. Samtykkeskriv til lærere	367
Vedlegg 15. Kvittering fra NSD.....	368
Vedlegg 16. Lenke til bildebøker i digitalt filformat med lyd.....	369
Vedlegg 17. Korrespondanse med bildebokforlag	370


Vedlegg 1. Tekster og innholdsmomenter. Lyrikkprosjekt

Tittel	Forfatter	Multimodalt/tekstfaglig fokus. Oppgavetyper
«Frøet»	Inger Hagerup	<p>Lytteoppgave (uten skriftbilde) – 3 ulike versjoner av diktet (tonesatt versjon, dyp mannsstemme og lærerens egen versjon).</p> <p>Samtale om hva stemme og musikk kan bety for hvordan vi opplever teksten.</p> <p>Samtale om diktets innhold og et fotografisk nærbilde av en liten grønn spire.</p> <p>Først nå presenteres diktet som skriftbilde. Korlesing. Sette rett bilde til rett strofe. Lærer avslutter med langsomt å forstørre et bilde av en plante med røtter, slik at den blir like lang som diktet er høyt og illustrerer hermed diktets vekst-tematikk.</p> <p>Kombinere rimord på tavlen.</p> <p>Finne rimord til ordene jord, frø, vann og gro.</p> <p>Elevene skriver egne dikt med disse ordene.</p> <p>Digitale opptak av høytlesing av egne dikt. Klasserespons.</p> <p>Siste tavlebilde: svart-hvit fotografi av en løvetannblomst i frø og en nyfødt baby ved siden av hverandre. Samtale om diktets metaforiske betydning.</p>
«Regn»	Sigbjørn Obstfelder	<p>Lærer leser diktet høyt to ganger med ulik volum og innlevelse.</p> <p>Rytmask korlesing med og uten musikk. Hver gruppe får ansvar for å lese hver sin strofe.</p> <p>Etterfølgende samtale om rytme.</p> <p>Elevene leser utvalgte verselinjer i ulike kombinasjoner og synkront.</p> <p>Høytlesing av enkeltstrofer med henholdsvis. glad, trist, sint og fornærma stemmeføring.</p> <p>Skriveoppgave: kreativ avskrift (bruke ulike farger og former på bokstavene, elevene uthever ofte lydord)</p> <p>Diktet behandles generelt mer som lyd og form enn som innhold – i tråd med diktets egenart.</p>
«Sinna»	Liz Bente Løkke Dæhli	<p>Førlese-samtale om diktets tittel satt opp med ulike skrifttyper.</p> <p>Samtale om hva som gjør elevene sinte.</p> <p>Lærer leser diktet med henholdsvis monoton, glad og sint stemme.</p> <p>Samtale om teksten med forskjellige layout (ulike farger, ikoner og skrifttyper).</p> <p>Lærer og elever uthever sammen særlig kraftfulle sinna-ord med feit skrift.</p> <p>Ordpuslespill med enkeltord fra diktet.</p> <p>Oppgave med fokus på diktets enderim (bruk av rullegardinfunksjon på tavlen).</p> <p>Pusleoppgave med hele verselinjer (kople enderim på rett måte). Flere mulige resultater. Noen grupper leser høyt resultater til slutt.</p> <p>Stasjonsundervisning: På en av stasjonene arbeides det med digitale opptak av lærerveiledet høytlesing av diktet (individuelt og i grupper).</p> <p>Til slutt lytter og kommenterer klassen noen av de opptatte høytlesingene.</p>

Tittel	Forfatter	Multimodalt/tekstfaglig fokus. Oppgavetyper
«Tusen måter å bli gal på»	Ingvild Rishøi. Fra samlingen <i>Pling i bollen – fine og ufine barnerim</i> , Cappelen Damm, 2011.	<p>Samtale om diktets tematikk galskap.</p> <p>Lærer iscenesetter to høytlesninger av diktet med kontrasterende lydkulisse og stemmebruk som grunnlag for samtale om meningsskaping med lyd.</p> <p>Interaktiv tavle brukes til å rette fokus mot diktets vokallyder, stavelser, rytme og rim-mønster.</p> <p>Oppgave: vokaljakt, bokstavrim.</p> <p>Høytlesing som talekor med musikk.</p>
«Nesten uendelig langt borte»	Sigurd Helseth. Hentet fra samlingen <i>Sølvbåt og stjernevind</i> , Mangschou forlag 2011	<p>Lærer leser diktet høyt to ganger (med begrunnelsen at diktet står i et annet lys når man kjenner slutten).</p> <p>Samtale om stemning i diktet (som handler om å føle seg alene og isolert).</p> <p>Lærer leser høyt på nytt, denne gangen som modellering for elevenes egen lesing (lavere tempo og peker på hvert ord på tavlen).</p> <p>Læreren skaper en virtuell reise til månen gjennom bilder, video og små tekstutdrag. Her kontrasteres faktakunnskap og poesi. Lærer begrunner med at noe faktakunnskap om månen vil berike lesingen av diktet.</p> <p>Lærer henleder oppmerksomhet mot tekstens gjentakelsesmønster med mange setninger som begynner på «Ikke vil jeg.....». Pusleoppgave: variere setningsoppbygging og forfelt. Spørsmål til elevene hva betyr det at «ikke» står først? (Bruker tavlen).</p> <p>Lapp i hatt – oppgave: hva ville du savnet hvis du var alene på månen? Etterfølges av samtale om diktets innhold, stemning, følelse og det å savne noe.</p> <p>Elevene skriver egne dikt om månen etter skrive-rammen «femrader». Diktene samles i diktbok. Noen leses høyt av lærer.</p> <p>Læreren leser til slutt diktets siste strofer mot et bilde av en stor lysende måne på en svart nattehimmel (mørkt i klasserommet).</p>
«Morgen»	Rolf Larsen	<p>Høytlesing av dikt med bakgrunnsmusikk <i>Morgenstemning</i> av Grieg.</p> <p>Ulike oppgaver om sammenligningsbilder. Læreren bruker bilder, ord, tankekart, til å tematisere likheten mellom realplan og bildeplan.</p> <p>Lytte til dikt og musikk igjen. Hva slags følelse/stemning finnes i diktet?</p> <p>Samtale om ulike følelser – sette ord sammen med fotografier av barn som tydelig viser ulike følelser.</p> <p>Lærer modellerer diktskriving på tavlen basert på en følelse. Elevgrupper får utdelt laminerte følelseskort med hver sin følelse og skal skrive korte dikt etter en skriveramme. Diktene skal inneholde sammenligningsbilder.</p> <p>Seansen avsluttes med at elevene fremfører sine dikt i par.</p>

Vedlegg 2. Tekster og innholdsmomenter. Leseprosjekt - bildebøker

Tittel	Forfatter	Multimodalt/tekstfaglig fokus. Oppgavetyper
<p>Fremmed (Beriket e-bok for nettbrett) (2014). Bok (2010).</p> 	<p>Forfattere: Kaia, Bendik og Trond Brønne Illustratør: Per Dybvig Lest av: Trond Brønne</p>	<p>Førsamtale om bokens paratekster og om andre bøker i samme serie. Lærer presenterer digital versjon og snakker om rollene forfatter, illustratør og oppleser. Lesebestilling: Lytte til stemmebruken Klassen lytter til den innleste historien. Samtale om et tavleoppslag med fotografier av beveren og dens egenskaper. Lærer stiller flere spørsmål som elevene skal diskutere i par. Samtale om et bildeutsnitt fra boken der beveren ses alene og i et bakfra-perspektiv. Samtale i helklasse knyttet til spørsmål om å overføre utenfor-tematikken fra dyreverdenen til mennesker. På neste tavleside limer læreren beveren fra bildeboken inn sammen med et fotografi av to bevere. Spørsmål: Er beveren fremmed overalt? «Lapp i hatt»: Lærer modellerer eksempelord fra bildeboken på tavlen. Elevene skriver og samtaler om ord fra teksten som de plukker opp av hatten. Lærer klipper ut en liten detalj av et dyr med bilde og skriftbilde. Klassen nærleser denne detaljen med blikk for valg i henholdsvis bilde, skrift og stemme. Samtale om stemmebruk på ulike dyr. Høytlesing i grupper av utvalgt oppslag med mange dyrestemmer/roller. Gruppene øver og fremfører. Siste spørsmål: Hva kan vi lære av dyrene og av denne boken?</p>
<p>Når alle sover (app) (2011) Bok og app (2011)</p> 	<p>Forfatter: Nicolai Houm Illustratør: Rune Markhus Lest av: Trond Fausa Aurvåg</p>	<p>Førsamtale om tittel og om oppslag som er i fugleperspektiv/«Boba-perspektiv» Klassen sitter i ring og lytter og ser på den innleste appen. Samtaleforløp med vekt på nærlesing av enkeltoppslag. Her løftes frem karakterer, ansiktsuttrykk, perspektiv, fargebruk, lysvirkninger (sistnevnte er spesielt for Markhus sine illustrasjoner). Elevene får skriveoppgave til to oppslag som ikke har tekst i bildeboken. Høytlesing fra elevenes tekster. Avsluttende samtale om detaljer i utvalgte oppslag. Lærer stiller forberedte spørsmål til elevene. Siste spørsmål lyder: «Hva tror dere skjer i byen etter siste oppslag»?</p>

<p>Jakob og Neikob Digital app (2011) Bok (2008).</p> 	<p>Illustratør og forfatter: Kari Stai Lest av: Siren Jørgensen</p>	<p>Førlese-samtale om tittel. Klassen lytter til den innleste bildebokappen. To og to snakker om hva boken handlet om. Klassesamtale om boken fremside. Fokus på karakterenes komplementære farger, på ansiktsuttrykk og symbolske ikoner over hodet til karakterene Jakob og Neikob. Lærer manipulerer bildene og bytter ut glad med trist munn. Samtale om hvordan uttrykket i øynene også endrer seg. Lærer tegner snakkebobler på Jakob og Neikob, gir eksempler på spørsmål og tematiserer bokens lek med ja eller nei-svar og dobbelte negasjoner. Eleveksempler og samtale om bruken av dobbelte negasjoner i klassen. Lærer har laget en tavleside med endelsen -kob og noen skjulte felt med mulige prefikser: <i>kanskje-kob, tja-kob, vetikke-kob</i>. Elevene blir med på ordlek og finner andre kob-ord. Samtaleoppgave med sidemann: "Når skal du være en Neikob/ Jakob?". Eksempler fra egen hverdag. Elevene skal jobbe i par, og hver gruppe får hver sin iPad. Først skal de lytte igjennom hele historien og kan prøve ut tekstens animasjoner og lydeffekter. Heretter gjør elevene egne opptak av høytlesing i en opptaksfunksjon som finnes i appen. Utvalgte opptak spilles til slutt i klassen og får respons fra medelever og lærer.</p>
---	---	---

Tittel	Forfatter/illustratør	Multimodalt/tekstfaglig fokus for samtale. Oppgavetyper
<p>Odd er et egg (2010)</p> 	<p>Illustratør og forfatter: Lisa Aisato Boken kom som app (2015) etter dette prosjektet.</p>	<p>Lærer formidler teksten (forberedt høytlesing). Visuelt og sanselig fokus på hvordan egg blir bukt som metafor i boken (hardkokt eller skjør). Bruker både bilder på tavlen og virkelige egg. Samtale om: Fargebruk og lydkulisse i skildringen av steder og scener for handlingen. Skaper stemninger (trist og glad). Visuelle detaljer (fuglen). Visuelle ansiktsuttrykk – i relasjon til hovedpersonens utvikling gjennom historien. Verbale personkarakteristikker (skriveoppgave). Visuell gjengivelse av spenningstopp. Manipulasjon av bilder. Elevene tegner selv stemninger (trist og glad).</p>
<p>Sageren (2006)</p> 	<p>Bjørn Arild Ersland/ Lars M. Aurtande</p>	<p>«Gjett en lyd». Intro med lyden av saging – uten andre modaliteter. Før samtale. Samtale om: Kontraster og symboler i første og siste oppslag. Flere åpne spørsmål om hovedpersonens utvikling. Samtale om ansiktsuttrykk i bildene og sinnsstemninger. Oppdagelsesferd i bokens univers etter visuelle detaljer. Ordlek- skape egne ord ut fra illustratørens rare sammensatte vesener. Samtale om bokens lydord – både i skrift og i tale. Møte med lærerens egen collage der bokens hovedperson er plassert i elevenes hjemmemiljø. Praktisk klippe-limeoppgave der elevene skal skape egne sammensatte kreasjoner.</p>
<p>Ordfabrikken (2012)</p> 	<p>Agnès de Lestrade/ Valeria Docampo. Oversatt av Helene Uri.</p>	<p>Bildecollage til førlesesamtale. Lærer formidler teksten (forberedt høytlesing). Bruk av utklippede detaljer under høytlesing. Bildepuslespill på tavlen som grunnlag for gjenfortelling. Samtale om fargebruk. Sommerfuglen som symbol. Skjule ord som ledd i hemmelighetsholdelse under høytlesing. Elevene kreerer egne ord som skrives inn i tekstens lay-out på tavlen og fremføres muntlig (elever som medskapere).</p>
<p><u>Bildebøker som ble lest høyt i prosjektperioden uten planlagte tavlepresentasjoner og samtaler:</u> Stian Hole: <i>Annas himmel</i> og <i>Garmans sommer</i>. Marianne Viermyr/Silje Granhaug: <i>Fy katte!</i> Levi Pinfold: <i>Den svarte hunden</i>. Eivind Eidslott/Andre Martinsen: <i>Alessandro-er glad han ikke er ei ku</i>. Lisa Aisato: <i>Fugl</i>.</p>		

Vedlegg 3. Oversikt over bildebøker, lærere og elevgrupper (basert på pseudonymer)

Tekst- og gruppenummer:	Tittel på bildebok:	Laget av:
1	<i>Jakten på Furby-onkelen</i>	Julie, Hanna-Emilie og Yasir.
2	<i>Det hemmelige oppdraget</i>	Truls, Nazreen og Per Einar.
3	<i>Jack og romvesenene</i>	Alejandro, Anton og Walid.
4	<i>Tiden står stille</i>	Håkon, Nanna og Amina
5	<i>Det magiske sirkuset</i>	Hamid, Maren og Nikolai
6	<i>De forsvunne bøkene</i>	Elin, Isra og Lamy.
7	<i>Jakten på gullet</i>	Ole, Sigurd, Markus
8	<i>Race til New York</i>	Simen, Milak og Oddvar.
9	<i>Lille Rød sin reise</i>	Caroline, Marthea og Maja
10	<i>Å finne en venn</i>	Tea, Silje og Zairah
11	<i>Doktor Fisegrønn/ Uggi og Gummi på skattejakt</i>	Frode, Sverre og Omar.
12	<i>Glemske Bodi</i>	Merethe, Mona og Jarle.
13	<i>Ute på tur</i>	Synniva, Adrijana og Amal.
14	<i>Spøk finner en venn</i>	Frank, Tobias og Jan Are.
15	<i>Tusenjakten</i>	Herman, Frida og Ismael.
16	<i>Nissen og tryllestaven</i>	Mayram, Nasira, Miriam og Adil.

Totalt 49 elever

Lærere i prosjektet

Lærer A: Karen

Lærer B: Liv

Lærer C: Hans

Lærer D: Hanne-Mette (hjelpelærer i prosjektets siste del).

Elever som var med i leseprosjektene, men som ikke lenger var i klassen under den siste og skapende delen av prosjektet: Kenneth, Oddvar og Malene.

*Vedlegg 4. Oversikt over video og lydopptak fra tredje undervisningsintervensjon:
Å skape multimodale bildebøker på nettbrett.*

Læreres inspirasjonsøker, elevers arbeid og veiledningssituasjoner




Nummer	Dato	Tittel	Tid
1.	06.01.15	Inspirasjonsøkt om tekst	00:17:41
	06.01.15	Inspirasjonsøkt om tekst – del 2	00:07:18
2.	06.01.15	Inspirasjonsøkt om bilde	00:23:01
3.	06.01.15	Inspirasjonsøkt om lyd	00:24:58
4.	07.01.15	Felles intro om å skape karakterer	00:12:01
5.	07.01.15	Felles intro om å lage storyboard	00:16:52
6.	07.01.15	Arbeid med storyboard – gr. 8 og 9	00:18:03
7.	07.01.15	Lek med figurer og diktet historie. Noe plenum samt gr. 4 og 5.	00:33:45
8.	08.01.15	Arbeid med bildesiden på storyboard. Historien fortelles muntlig. Dialog/ veiledning med gruppe 7,11,12,13,14,15 og 16.	00:21:29
9.	08.01.15	Arbeid med bildesiden på storyboard. Historien fortelles muntlig. Dialog/ veiledning med gruppe 8, 10 og 9.	00:18:49
10.	08.01.15	Arbeid med bildesiden på storyboard. Historien fortelles muntlig. Dialog/ veiledning med gruppe 4,5 og 3.	00:12:57
11.	12.01.15	Introduksjon til å integrere foto og tegning	00:26:22
12.	14.01.15	Introduksjon til å skrive tekst og til nytt storyboard	00:12:04
13.	14.01.15	Gruppene arbeider med skrivning, gruppe 13, 9, 10 og 7.	00:13:15
14.	19.01.15	Felles introduksjon til å forstørre/ forminske figurer (teknisk) samt repetere bruk av perspektiv.	00:20:47
15.	19.01.15	Gruppearbeid med bildeskaping gruppe 12, 15,13 og 15.	00:27:35
16.	19.01.15	Gruppearbeid med bilde og tekst gr.2,4 og 3.	00:19:51
17.	19.01.15	Veiledning av gruppe 12	00:01:43 (lydfil)
18.	19.01.15	Gruppearbeid gruppe 5 og 2.	00:24:42 (lydfil)
19.	20.01.15	Gruppearbeid gruppe 6 i biblioteket	00:15:46
20.	20.01.15	Veiledning gruppe 2 (gruppe 6 på slutten)	00:27:07
21.	20.01.15	Gruppe 14 viser frem sin nesten ferdige tekst.	00:03:31
22.	21.01.15	Intro om forside og tittel, om å kopiere bilder til fotoalbum.	00:20:07
23.	21.01.15	Finne foto til bakgrunn, gruppe 8	00:26:34
24.	22.01.15	Intro om bildebokprogrammet Book-creator	00:13:57
25.	22.01.15	Arbeid med siste bilde og finpuss – gruppe 3	00:19:55
26.	22.01.15	Arbeid med siste bilde og finpuss, Gruppe 5	11:31:03
27.	22.01.15	Repetisjon om stemmebruk fra bildebokprosjekt	00:27:14
28.	26.01.15	Ferdigstille tekst i Book-creator - Gruppe 14	00:28:23
29.	27.01.15	Ferdigstille tekst i Book-creator - Gruppe 5	00:10:05
30.	27.01.15	Ferdigstille tekst i Book-creator – Gruppe 5	00:34:07
31.	27.01.15	Ferdigstille tekst i Book-creator - Gruppe 10	00:34:38




32.	29.01.15	Intro og arbeid med lyd-storyboard	Lognotat 17
33.	30.01.15	Redigere verbaltekst med lærer – gruppe 14	00:09:04 (lydfil)
34.	30.01.15	Redigere verbaltekst med lærer – gruppe 11	00:10:00 (lydfil)
35.	30.01.15	Legge til bakgrunner – gruppe 15	00:11:48
36.	30.01.15	Legge til bakgrunner – gruppe 15	00:12:08
37.	02.03.15	Fremvisning av bildebøker for klassen	00:37:15
38.	02.03.15	Fremvisning av bildebøker for klassen	00:10:33
39.	06.03.15	Fremvisning av bildebøker for klassen	00:33:02
	27.05.15	Forskere responsøkt med elevene (KLK) 3 klipp	00:37:14 00:12:38 00:37:14
TOTAL			12:36:05 timer

Oversikt over video-opptak fra lydinnspilling

Gruppe	Klipp
Gruppe 2	00:07:20
	00:36:39
Gruppe 4	00:37:15
	00:10:05
Gruppe 9	00:37:14
	00:03:11
	00:29:20
Gruppe 10	00:36:03
	00:31:45
Gruppe 11	00:19:49
	00:37:14
Gruppe 13	00:35:03
	00:32:36
	00:08:39
Gruppe 14	00:33:51
TOTAL	06:36:04




Vedlegg 5. Transkripsjon av bilde og verbaltekst i elevtekst 10




	Bilde	Verbaltekst	Beskrivelse av bilde	Beskrivelse av verbaltekst	Kommentarer
		<p>Å finne en VENN! (Bang)</p>	<p>Karakterer presenteres - åpning. Contact image – direkte blikk-kontakt med leser. Perspektiv: normal, frontal. Bakgrunn: Rødt hjerte, varm farge. Bakgrunnen utgjør ikke et miljø, men er mer symbolsk. Gjennomsiktig sky nederst i høyre hjørne med lydord (frempek).</p>	<p>Tittel som indikerer tekstens tematikk om vennskap. Ordet BANG blir en verbalsidevender/et frempek som gjør leseren nysgjerrig.</p>	<p>Dette er en tradisjonell forside som presenterer og skaper forventning. Leseren inviteres inn i teksten.</p>
1.		<p>Lambert følte seg trist. Han gikk på stien og så opp på skyene. Plutselig.....</p>	<p>Hovedpersonen alene i bildet. Beinet til Lambert er en vektor. Perspektiv: skrått bakfra Bildeutsnitt: lang avstand Sted: Fjellandskap i gråblå toner, gul varm sol med stråler. Detalje: liten sommerfugl</p>	<p>Teksten åpner med en setning med indre synsvinkel og veksler heretter til eksternt 3.person-forteller. Siste setning er en verbal sidevender.</p>	<p>Tekst og bilde forsterker hverandre og gir til sammen et innblikk i Lamberts sin sinnstilstand.</p>
2.		<p>...falt han ned i et hull! Lambert ropte på hjelp. Ingen kom. Han visste ikke hvor lenge han hadde hengt der. Han trodde at han skulle dø. Så kom et dyr.</p>	<p>Ny karakter kommer til, Banan. Denne figuren er gul som solen. Farge som attributt Slår ut med armene – vektor. Perspektiv: Lambert ses rett bakfra. Bildeutsnitt: litt nære enn 1. oppslaget. Sted: Blå himmel strålende sol, grå jord og svart hul.</p>	<p>Igjen veksling mellom eksternt 3. personforteller og indre synsvinkel hos Lambert. Verbalteksten introduserer den nye karakteren som «et dyr».</p>	



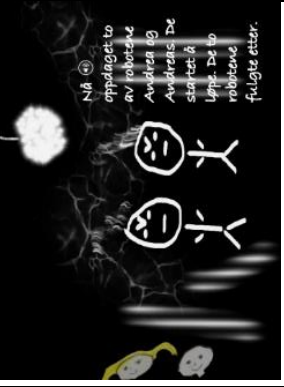
	Bilde	Verbaltekst	Beskrivelse av bilde	Beskrivelse av verbaltekst	Kommentarer
3.	 <p>Dyret hjalp Lambert. Han het Banan. Du kan få et ønske av meg sa Banan. Lambert tenkte og tenkte. Så kom han på det. Han ønsket seg ET LYKKETROLL!</p> <p>DU KAN FÅ ET ØNSKE AV MEG SA BANAN. LAMBERT TENKTE OG TENKTE. SÅ KOM HAN PÅ DET. HAN ØNSKET SEG ET LYKKETROLL!</p>	<p>Dyret hjalp Lambert. Han het Banan. Du kan få et ønske av meg sa Banan. Lambert tenkte og tenkte. Så kom han på det. Han ønsket seg ET LYKKETROLL!</p>	<p><i>Salienc</i>/blikkfang: Lambert og Banan sentrert. Tydelig blikk-kontakt mellom karakterene. Perspektiv: froskeperspektiv. Bildeutsnitt: nære enn de to forrige oppslagene. Sted: Karakterene står på en forhøyning/blå himmel, luftige skyer.</p>	<p>Replikkveksling.</p>	
4.	 <p>Vi må gå litt for å møte lykketrollet, sa Banan. Lykketrollet bor i skogen. Men de visste ikke at det var to troll.</p> <p>vi må gå litt for å møte lykketrollet, sa Banan. Lykketrollet bor i skogen. Men de visste ikke at det var to troll.</p>	<p>Vi må gå litt for å møte lykketrollet, sa Banan. Lykketrollet bor i skogen. Men de visste ikke at det var to troll.</p>	<p>Blikk-kontakt med fire karakterer. Komp: Lambert og Banan i høyre bildekant (given). De to trollene i venstre side (new). Lambert og Banan går på stien, frontalt perspektiv. Trollene er små og «svever» i luften. Sted: Frisk, grønn skog med trær og busker. Den brune stien danner en linje i landskapet.</p>	<p>Replikk og eksternt 3. personforteller som vet mer enn karakterene: «...de visste ikke at det var to troll». Teksten/fortelleren introduserer de to trollene... Teksten nevner så vidt skogen som sted.</p>	<p>Her skifter omgivelsene fra fjellnatur til skog.</p>
5.	 <p>De hadde gått lenge og langt. Føttene var ømme. Endelig hadde de møtt lykketrollet. Banan og Lambert inviterte Lykketrollet på fest.</p> <p>De hadde gått lenge og langt. Føttene var ømme. Endelig hadde de møtt lykketrollet. Banan og Lambert inviterte Lykketrollet på fest.</p>	<p>De hadde gått lenge og langt. Føttene var ømme. Endelig hadde de møtt lykketrollet. Banan og Lambert inviterte Lykketrollet på fest.</p>	<p>Perspektiv: fugleperspektiv En karakter til har blitt del av vengjengen. De tre karakterene går tett sammen. Sted, samme skog som ovenfor. Sommerfugler og blomster er nye detaljer. Den brune stien markerer en tydelig retning for de tre.</p>	<p>Verbalteksten begynner med en eventyrklingende frase. Vi får høre om en fest som bildet ikke forteller noe om. Ren 3. personfortelling.</p>	<p>Verbalteksten forteller om ømme føtter som bildet ikke kan vise. Samspeillet blir hermed komplett. Elevene kommenterer selv dette i samtale.</p>



	Bilde	Verbaltekst	Beskrivelse av bilde	Beskrivelse av verbaltekst	Kommentarer
6.		<p>Da de passerte en stor dam... SPRATT ET STORT TROLL FREM!!! Vent på meg!</p>	<p>Perspektiv: Fortsatt fugleperspektiv. Den ene karakteren har skilt lag fra de andre to. Øynene og håret til det store trollet ses så vidt (metonymisk). Sted: samme skogslandskap, men det er tilføyd en dam som blir skjulested for trollet.</p>	<p>Verbalteksten er tredelt. Første del forteller om dammen (symmetri). Det brukes versaler i midtpartiet som forteller om det store trollet (som vi så vidt ser). Siste del av teksten er en replikk plassert i en snakkeboble.</p>	
7.		<p>Dere må løse et mattestykke. Det er 10-5=? Sa det ene trollet som het Ulykkestor. Da kom lykketrollet som het Lykkeliten til redningen og sa FFM!!!!</p>	<p>Direkte blikk-kontakt. Perspektiv: Normal, frontal Bildeutsnitt: Nært. Figuren er i forgrunn. Sted: Dekontekstualisering. Bare gress-strå og den grønne fargen indikerer at vi fortsatt er i skogen.</p>	<p>Verbalteksten inneholder en intellektuell utfordring i form av et regnestykke som hadde vært vanskelig å gjengi visuelt. I verbalteksten gis lykketrollet en replikk og et navn: Lykkeliten.</p>	
8.		<p>Alle ropte YEAH! Lambert gledet seg så mye til festen at han hadde sommerfugler i magen. DET STORE TROLLET FORSVANT MED ET, POFF</p>	<p>Ingen karakterer vises i bildet. Bare sted. Det røde huset vises utefra. Fyrverkeri og måne på svart himmel. Perspektiv: Normal. Gjennomsliktig sky nederst i høyre hjørne med lydord (som på forsidebildet).</p>	<p>Teksten forteller at det stygge trollet blir borte som ved et trylleslag. Teksten forteller om Lamberts og vennenes glede (indre synsvinkel), og skaper forventning i forhold til festen.</p>	<p>Verbalteksten utvider bildet i og med at den forteller om karakterer som ikke ses i bildet.</p>
9.		<p>Alle var glade og lykkelige og Lambert fevde lykkelig i alle sine dager</p>	<p>Huset vises innenfra. Røde og gule farger. Ute er det natt. Ballonger og kake indikerer fest. Blikk-kontakt med alle tre karakterer; Lambert, Banan og Lykkeliten.</p>	<p>Eventyrfase som avslutning på boken: «...levde lykkelig alle sine dager»</p>	

Vedlegg 6. Transkripsjon av bilde og verbaltekst i elevtekst 4

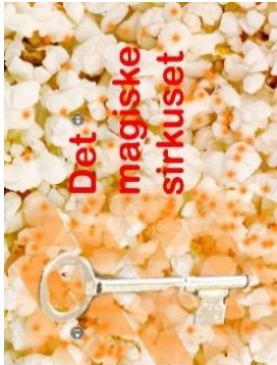
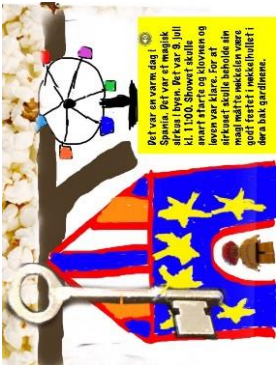

	Bilde	Verbaltekst	Beskrivelse av bilde	Beskrivelse av verbaltekst	Kommentarer
		<p>Tiden står stille.</p>	<p>Fotografi av en stor klokke som viser tolv (magisk tall). Bildeutsnitt: Nærbilde Bakgrunn: et gitter i lysegrå farger.</p>	<p>Tittelen fungerer som en verbal sidevender som skaper forventning om hva som skal skje.</p>	
1.		<p>Dette er den onde F. Han skulle ta sin hev. For noen år siden sluttet han å være sammen med vennene sine. Han likte ikke at de holdt han utenfor og at han aldri fikk bestemme.</p>	<p>Bilde av Den onde F. Svart legofigur. Han ser på en klokke. Perspektiv: Bakfra Blikkretning: Både bildebeskuer og Den onde F ser mot klokken. Salience: Den onde F er sentrert og svever over bakken. Sted/bakgrunn: En grå figur som rekker opp i skyene kan tolkes enten som et fjell eller som fabrikk.</p>	<p>Verbalteksten sier ingenting om klokken. Verbalteksten forteller ting om Den onde F som bildet ikke kan vise. Han har ingen venner og vil ta hev. Ekstern 3. person-forteller med intern synsvinkel hos Den onde F.</p>	<p>Bildet viser hvordan Den onde F ser ut. Verbalteksten forteller om egen-skaper ved han. Komplementært samspill.</p>
2.		<p>Den hevnlystige onde F hadde en robotfabrikk. I fabrikkens største klokkerom som styrt verdens-tiden. Nå skulle han lage tusenvis av roboter som han kunne bestemme over.</p>	<p>Bilde av fabrikk med det samme grå gitteret som på fremsiden. Perspektiv: normal Ingen mennesker på dette bildet.</p>	<p>Verbalteksten introduserer «verdenstiden» og robotene. Ekstern forteller.</p>	

	Bilde	Verbaltekst	Beskrivelse av bilde	Beskrivelse av verbaltekst	Kommentarer
3.		<p>Nå var klokka akkurat 12. Det hadde skjedd noe helt spesielt. Hele verden hadde stoppet. Alle sto helt stille. Hvem hadde tullet med tiden? Det var kun tvillingene Andrea og Andreas som kunne bevege seg. Det var fordi de hadde et spesielt kjede som beskyttet dem mot alt.</p>	<p>Bildet viser barna Andrea og Andreas i glade farger. De bærer attributter i form av et kjede med en rød sten. Direkte blikk-kontakt med leseren. Klare ansiktsuttrykk. Perspektiv: normal. Bildeutsnitt: middels avstand. Bakgrunn: Blå himmel og husegg med trestruktur. Solen skin-</p>	<p>Verbalteksten forteller at klokken er tolv og at verdenstuden har stoppet. Teksten forteller at kjedene er magiske. Ekstern forteller.</p>	<p>Bildet viser hvordan karakterene ser ut. Verbalteksten forklarer handlingsgangen.</p>
4.		<p>Tiden står fremdeles stille. Den onde F er på klokkerommet i fabrikk. Der var hovedklokka som kunne stoppe tiden. Den onde F hadde trykket på knappen. - Jeg er best, sier Den onde F. - Nå bestemmer jeg.</p>	<p>Bildet viser Den onde F som ser på klokken. Vi ser at han holder noe rødt i hånden. Perspektiv: Bakfra. Bakgrunn: En grå bakgrunn med trepanel er det eneste som indikerer rommet.</p>	<p>Teksten forteller at vi er i klokkerommet og avslører at det er Den onde F som har stoppet tiden. Ekstern 3. person-forteller med replikker til Den onde F:</p>	
5.		<p>Yes, jeg lager roboter, sier den onde F. Disse skal jeg bestemme over slik at de kan hjelpe meg med hevnen min.</p>	<p>Robotene introduseres første gang visuelt. Robotene fremstår som en rekke helt identiske svarte fyrtikkmenn i profil med et øye og nedovermunn. Bildet viser at robotene lages på samleband. Bakgrunn: mørkegrått jerngitter. En oransje kontrastfarge går igjen hos robotene og i skriften på siden.</p>	<p>Verbalteksten er en replikk fra Den onde F (som vi ikke ser i bildet). Bildet kan dermed antas å være det samme som Den onde F ser.</p>	

	Bilde	Verbaltekst	Beskrivelse av bilde	Beskrivelse av verbaltekst	Kommentarer
6.		<p>Den onde F hadde aldri fått stå på scenen med de gamle vennene sine. Han hadde bare fått dårlige jobber. Nå kunne han holde sin egen konsert. Konserten til den onde F var veldig bra. Alle sto og hørte på. Mens alle sto og hørte på, sneik Andrea og Andreas seg inn på konserten. De hadde nemlig en mistanke om at det var den onde F som sto bak tidsmysteriet.</p>	<p>Perspektiv: frontal, normal. Førte gangen viser Den onde F forfra. Han har mørke solbriller og en rød gitar. <i>Saitence</i>/blikkfang: Den onde F er sentrert i bildet og det eneste som har andre farger enn svart og hvitt. Bakgrunn: Tøffe lyseffekter: diskolys, lyskastere og lysstøyer på svart bakgrunn.</p>	<p>Verbalteksten forteller at Den onde F holder konsert. Ordet tidsmysteriet introduseres. Ekstern 3.personforteller.</p>	
7.		<p>Etter konserten var det en stor fest for den onde F. Alle robotene var der. Samtidig snek Andreas og Andrea seg lengre inn i fabrikkens.</p>	<p>Bildet viser robotene som sitter ved et bord med hver sin drink. De smiler. Ansiktene til Andrea og Andreas ses så vidt i venstre bildekant. Bakgrunn: helt svart.</p>	<p>Teksten forteller at robotene er på en fest – og at A og A sniker seg inn. De har ikke blitt oppdaget.</p>	<p>Tilnærmet symmetri mellom tekst og bilde.</p>
8.		<p>Nå oppdaget to av robotene Andrea og Andreas. De startet å løpe. De to robotene fulgte etter.</p>	<p>Robotene har reist seg opp. <i>Saitence</i>/blikkfang: robotene er store og sentrerte med sinte ansiktsuttrykk. Bildekomposisjon: A og A ses i venstre bildekant. De smiler. Bakgrunnen er svart med nye tøffe lyseffekter.</p>	<p>Verbalteksten forteller at A og A blir oppdaget, og at det starter en jakt.</p>	



	Bilde	Verbaltekst	Beskrivelse av bilde	Beskrivelse av verbaltekst	Kommentarer
9.	 <p>Plutselig kom de til det store klokkerommet. Der var det mange klokker.</p> <p>De visste ikke hvilken klokke de skulle velge. De tok den største. Flaks! Det var den riktige! De trykket på knappen, og da kunne tiden starte igjen.</p>	<p>Plutselig kom de til det store klokkerommet. Der var det mange klokker.</p> <p>De visste ikke hvilken klokke de skulle velge. De tok den største. Flaks! Det var den riktige! De trykket på knappen, og da kunne tiden starte igjen.</p>	<p>Bildet viser A og A med en klokke mellom seg.</p> <p>Direkte blikk-kontakt med leseren. Klare ansiktsuttrykk.</p> <p>Perspektiv: normal.</p> <p>Bildeutsnitt: middels avstand.</p> <p><i>Satience</i>/blikkfang: karakterene har farger på en ellers grå bakgrunn.</p> <p>Sted: Grå bakgrunn. Små og store klokker henger på veggen.</p>	<p>Verbalteksten forteller at A og A er i klokkerommet, og at de vil starte tiden igjen. Vi tror de er reddet, men det kommer en ny forhindring: de vet ikke hvilken av de mange klokkene? De løser til slutt komplikasjonen.</p> <p>Verbaltekstens fysiske plassering i bildet og todeling samsvarer med denne utsettelsen.</p>	
10.	 <p>Den onde F angret seg. Han angret at han hadde heynet seg på vennene sine. Noen timer etterpå gikk han til de gamle vennene sine og sa unnskyld til dem.</p> <p>Den onde F knuste klokka si. Og alle ble venner igjen. Tiden stoppet aldri igjen.</p>	<p>Den onde F angret seg. Han angret at han hadde heynet seg på vennene sine. Noen timer etterpå gikk han til de gamle vennene sine og sa unnskyld til dem.</p> <p>Den onde F knuste klokka si. Og alle ble venner igjen. Tiden stoppet aldri igjen.</p>	<p>Bildet viser Den onde F ved siden av to roboter med glade ansiktsuttrykk. Robotene har fått gult hår og grønne gensere (nye attri-butter).</p> <p>Perspektiv normal</p> <p>Bildeutsnitt: medium avstand.</p> <p>Bakgrunn: Blå himmel og grønt gress.</p>	<p>Ekstern forteller med intern synsvinkel hos Den onde F. Vi får vite at han angret seg og sier unnskyld. Alle blir venner til slutt.</p>	

Vedlegg 7. Transkripsjon av bilde og verbaltekst i elevtekst 5

	Bilde	Skrift	Beskrivelse av bilde	Beskrivelse av tekst	Kommentarer
		<p>Det magiske sirkuset</p>	<p>Nøkkel med metallisk glans i verdensperspektiv. Bakgrunn: Heldekkende bakgrunn av popcorn samt oransje glitrende stjerner.</p>	<p>Tittel med rød skrift</p>	<p>Samspillet mellom tittel og bildet skaper nysgjerrighet (sidevender).</p>
1.		<p>Det var en varm dag i Spania. Det var et magisk sirkus i byen. Det var den 9. juli kl. 11:00. Showet skulle snart starte og klovnene og løven var klare. For at sirkuset skulle beholde sin magi måtte nøkkelen være godt festet i nøkkelhullet i døra bak gardinene.</p>	<p>Bilde av sirkustelt og klovn. Perspektiv: klovn i frontal Salience/blikkfang: Stor nøkkel Bildeutsnitt: lang avstand. Bildeutsnitt nøkkel: nærbilde Sted: området utenfor sirkusteltet. Rik fargepalett.</p>	<p>Sted, tid og karakterer presenteres kort. Nøkkelen funksjon forklarer. Ekstern forteller.</p>	<p>Eneste oppslag i denne bildeboken der stedet omtales i verbalteksten.</p>
2.		<p>Nå hadde showet startet. Klovnene sjonglerer og løven skulle hoppe inn i en ring med flammer på. Publikum klappet for klovnene. Klovnene bukket til alle som var der.</p>	<p>Klovnene og løven ser rett på publikum. Klovnene sjonglerer med røde baller. Armene er vektorer. Perspektiv: klovnene og løven frontal, normal. Publikum: bakfra. Sted: Inne i manesjen. Lys- og glitreffekter.</p>	<p>Teksten forteller handlingene vi ser i bildet. «Klapp» - lydord integrert i bildet.</p>	<p>Stor grad av symmetri mellom bilde og tekst. Publikum får samme status som «viewer»/leser av selve bildeboken.</p>

	Bilde	Skrift	Beskrivelse av bilde	Beskrivelse av tekst	Kommentarer
3.		<p>Løven hoppet inn i ringen og publikum ropte BRAVO! og klappet. Men da skjedde det noe forferdelig.</p>	<p>Perspektiv: klovn i frontal. Løven i profil. Løven står på skrå og danner en diagonal linje i bildet – ser ut som om den hopper (dynamikk). Sted: inne i manesjen. Bakgrunn er en flerfarget stripete tekstil.</p>	<p>Verbal sidevender: «Men da skjedde det noe forferdelig».</p>	
4.		<p>Klovnens oppdraget er å maksimere var ute av nøkkelhullet! Magien var snart borte. Hvor var nøkkelene? Den magiske nøkkelene ville leke gjemsel og gjemte seg i løvens manke.</p>	<p>Klovnens har direkte blikk-kontakt med betrakteren. Perspektiv: Klovnens frontal, løven i profil. Nøkkelene kan skimtes skjult i løvens manke. Sted: Inne i manesjen. Popcorn-bakgrunn.</p>	<p>Verbalteksten forteller at nøkkelene er borte. Nøkkelene besjeles.</p>	
5.		<p>Klovnens gråt for at nøkkelene var ute av nøkkelhullet. Og hvis de ikke hadde nøkkelene inne i nøkkelhullet, så måtte hele sirkuset stenge. Løven brølte. Nøkkelene kravlet rundt i manken og kilte han.</p>	<p>Klovnens har fått menneskeansikt. Perspektiv: klovnens frontal, løven i profil. De vender ansiktet bort fra hverandre. Bildeutsnitt: nære enn de forrige oppslagene. Sted: Inne i manesjen. Popcorn-bakgrunn. Røde og oransje farger. Nøkkelhullet ses i venstre bildekant. Lyddord integrert i bildet.</p>	<p>Verbalteksten forteller om konsekvensen hvis nøkkelene ikke blir funnet. Nøkkelene er fortsatt besjelet.</p>	<p>En viss symmetri mellom løvens og klovnens sinnstilstand som den blir uttrykt i henholdsvis bilde, lydord og verbaltekst. Fortvilelsen er allikevel sterkere i ansiktsuttrykket til klovnens.</p>

	Bilde	Skrift	Beskrivelse av bilde	Beskrivelse av tekst	Kommentarer
6.		<p>Klovnen gikk til løven og så i manken hans. Klovnen skjønte ingenting. Men så fant klovnen nøkkelen og tok den ut av manken til løven. Og det var bare ti sekunder igjen før magien forsvant!</p>	<p>Klovnen lett foroverbøyd med den ene armen som vektor mot løven. Løven og klovnen vender mot hverandre. Sted: Inne i manesjen. Popcornbakgrunn. Røde og oransje farger. Nøkkelhullet ses i venstre bildekant.</p>	<p>Verbalteksten forteller om tiden som går. Spenningen øker.</p>	
7.		<p>Det var to sekunder til sirkuset var stengt for alltid. Da kastet klovnen nøkkelen inn i nøkkelhullet. Klovnen skrek JIPPI, publikum ropte av glede og løven brølte høyt.</p>	<p>Perspektiv: klovnen og løven begge i profil. De vender ansiktet i samme retning. Armen til klovnen danner en vektor mot nøkkelen og nøkkelhullet. Svarte streker indikerer bevegelse. Sted: inne i manesjen. Bakgrunn er en flerfarget stripete tekstil.</p>	<p>Problemet løses, nøkkelen kastes i nøkkelhullet. Gleden uttrykkes med ord som relaterer til kraftige lyduttrykk (skrek, jippi, ropte brølte)</p>	
8.		<p>Pariserhjulet snurret utenfor sirkuset, og alle var glade i dette magiske sirkuset!</p>	<p>Ingen karakterer i bildet. Sted: Bilde av markedspllassen foran sirkuset. Glade farger. Hel-dekkende popcornbakgrunn. Perspektiv: normal. Bildeutsnitt: lang avstand.</p>	<p>Verbalteksten forteller at alle er glade i det magiske sirkuset.</p>	

	Bilde	Skrift	Beskrivelse av bilde	Beskrivelse av tekst	Kommentarer
9.	 <p>Men denne dagen var ikke en vanlig dag. Det var nyttårsaften. Noen sendte opp ballonger. En av ballongene sprakk, og inne i ballongen var det en pokal! Ut av pokalen føyk raketter og penger!</p>	<p>Men denne dagen var ikke en vanlig dag. Det var nyttårsaften. Noen sendte opp ballonger. En av ballongene sprakk, og inne i ballongen var det en pokal! Ut av pokalen føyk raketter og penger!</p>	<p>Klovn løftet en pokal over seg. Løven står ved siden av. Perspektiv: klovn frontal, løven i profil. Sted: Inne i manesjen. Popcornbakgrunn. Ballonger i ulike farger flyver i luften.</p>	<p>Verbalteksten forteller om feiring, pokal, ballonger og raketter.</p>	
10.	 <p>De hadde de bruk for! De sendte opp raketter for å feire. Pengene brukte de til å kjøpe en ny og sikker lås til nøkkelen. Klovn hadde pokalen i hånden, han var veldig GLAD!</p>	<p>De hadde de bruk for! De sendte opp raketter for å feire. Pengene brukte de til å kjøpe en ny og sikker lås til nøkkelen. Klovn hadde pokalen i hånden, han var veldig GLAD!</p>	<p>Bilde av sirkustelt og klovn. Perspektiv: klovn i frontal Salience: stor pokal Sted: området utenfor sirkusteltet. Rik fargepalett. Avslutningsbildet ligner førsteoppslaget, bortsett fra raketter i mange farger og at nøkkelen er byttet ut med pokalen.</p>	<p>Verbalteksten forteller at problemet er løst – låsen er sikret og klovn er glad (siste ord er skrevet med versaler).</p>	

Vedlegg 8. Transkripsjonsnøkkel for stemme og lyd

#	Kort pause
<u>J</u> a	Understreking betyr trykk
↓	Fallende intonasjon
↑	Stigende intonasjon
?	Spørsmål og stigende intonasjon
:	Vokalførlengelse
@i	Interjeksjon/ekspressivt uttrykk
@sy	Synger
<i>Replikker</i>	Replikker i bildebøkene markeres med kursiv
[]	Stemmekvalitet/tonfall/andre forklaringer og tilføyelser (kroppsspråk og andre paralingvistiske trekk)
(S)	Tempo (Denne koden brukes bare hvis tempo skiller særlig seg ut)
(F)	Sakte/slow (S) Fort/fast (F)
(pp)	Volum (Denne koden brukes bare hvis volum er utpreget høyt/lavt)
(ff)	Piano pianissimo (pp) for stille/hviskende Forte fortissimo (ff) for hevet stemme/ropende
Musikk	Fargekoder for lydeffekter og musikk.
Lyd	
Musikk og lyd sammen	




Kodene for tempo (F og S) og volum (pp og ff) gjelder både for stemme, lyd og musikk. Disse kodene er inspirert av Baldry og Thibault (2006, s. 218 og s.219) sine koder for multimodal transkripsjon av lyd i multimodale tekster. Disse kodene brukes bare ved eksplisitte og markerte tempo- eller volum- endringer. Baldry og Thibault (2006) opererer også med flere graderinger for tempo, noe jeg ikke finner hensiktsmessig for min kontekst av barnestemmer.




Utvalgte bildebøker som lydfiler: <https://vimeo.com/album/5073220>

(Her ligger de bildebøkene som det er gjort nærlesninger av: Tekst 4,5,9,10 og 16).


Passord må benyttes: KLLK2018

Vedlegg 9. Transkripsjon av lyd i elevtekst 10


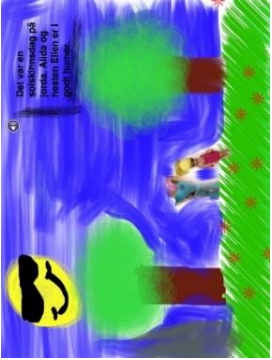
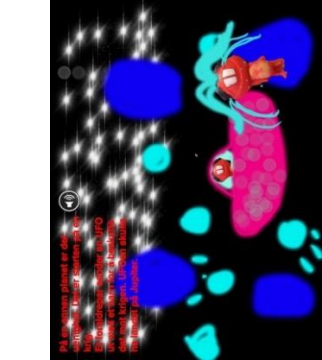
	Bilde	Skrift	Stemme	Musikk Lydeffekter Musikk og lyd parallelt	Kommentarer
		<p>Å finne en VENN! (Bang)</p>	<p>Elev A: Å finne en <u>VENN!</u></p>	<p>Klokkespill går over i tema inpsirert av trolldansen i <i>Dovregubbens hall</i> av Grieg.</p>	<p>Musikkspor: Lyst klokkespill med litt mystisk klang glir umerkelig over i et lydspor inspirert trolldansen i Griegs Dovregubbens hall. Dette lydsporet blir et frempek mot tekstens høydepunkt.</p>
1		<p>Lambert følte seg trist. Han gikk på stien og så opp på skyene. Plutselig.....</p>	<p>Tea: Lambert følte seg trist. # [sakte tempo, trist klang] Han gikk på stien↑ og så opp på skyene. # Plutselig↑</p>	<p>Langsom, melankolsk musikk. Tunge og taktfaste skritt (2 sek. med intro før stemmen begynner).</p>	<p>Musikk, lyd og stemme går parallelt - likeverdige. Stemmen bare en anelse i forgrunnen. Her utnyttes sidevendingseffekten ved ordet «plutselig» både i skrift (med flere prikker) og i stemme med bruk av stigende intonasjon.</p>
2		<p>...falt han ned i et hull! Lambert ropte på hjelp. Ingen kom. Han visste ikke hvor lenge han hadde hengt der. Han trodde at han skulle dø. Så kom et dyr.</p>	<p>Tea: ...falt han ned i et hull! [Lyd] [litt desperat tonefall] Lambert ropte på hjelp. Ingen kom. Han visste ikke hvor lenge han hadde hengt der. ## [undring i stemmen] Han trodde at han skulle dø:::# Da kom et dyr↑.</p>	<p>Stilisert digital fall-lyd.</p>	

	Bilde	Skrift	Stemme	Musikk Lydeffekter Musikk og lyd parallelt	Kommentarer
3	 <p>Dyret hjalp Lambert. Han het <u>Banan</u>. Du kan få et ønske av meg sa <u>Banan</u>. Lambert tenkte og tenkte. Så kom han på det. Han ønsket seg <u>ET LYKKETROLL!</u></p> <p>Du kan få et ønske av meg sa <u>Banan</u>. Lambert tenkte og tenkte. Så kom han på det. Han ønsket seg <u>ET LYKKETROLL!</u></p>	<p>Dyret hjalp Lambert. Han het <u>Banan</u>. Du kan få et ønske av meg sa <u>Banan</u>. Lambert tenkte og tenkte. Så kom han på det. Han ønsket seg <u>ET LYKKETROLL!</u></p>	<p>Tea: Dyret hjalp Lambert. Han het <u>Banan</u>↑. Du kan få et ønske av meg sa <u>Banan</u>. Lambert <u>tenkte</u> og <u>tenkte</u>. Så kom han på det. Han ønsket seg <u>ET LYKKETROLL!</u>[=utrop]</p>		
4	 <p>Vi må gå litt for å møte Lykketrollet, sa <u>Banan</u>. Men de visste ikke at det var <u>to troll!</u></p>	<p>Vi må gå litt for å møte Lykketrollet, sa <u>Banan</u>. Men de visste ikke at det var <u>to troll</u>.</p>	<p>Silje: Vi må gå litt for å møte Lykketrollet, sa <u>Banan</u>. Lykketrollet bor i skogen. Men de visste ikke at det var <u>to troll!</u></p>	<p>Fuglekviser intro [3sek]. Lydspor fortsetter hele oppslaget.</p>	
5	 <p>De hadde gått lenge og langt. Føttene var ømme. Endelig hadde de møtt Lykketrollet. <u>Banan</u> og Lambert inviterte Lykketrollet på fest.</p>	<p>De hadde gått lenge og langt. Føttene var ømme. Endelig hadde de møtt Lykketrollet. <u>Banan</u> og Lambert inviterte Lykketrollet på fest.</p>	<p>Silje: De hadde gått lenge og langt. Føttene var ømme. Endelig hadde de møtt <u>lykketrollet</u>. <u>Banan</u> og Lambert inviterte Lykketrollet på fest↑.</p>	<p>Fuglekviser intro [5sek]. Lydspor fortsetter hele oppslaget.</p>	


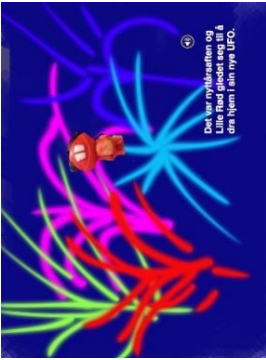
	Bilde	Skrift	Stemme	Musikk Lydeffekter Musikk og lyd parallelt	Kommentarer
6		<p>Da de passerte en stor dam... SPRATT ET STORT TROLL FREM!!! Vent på meg!</p>	<p>Zairah: Da de passerte en stor dam... [rolig, litt stakkato lesing] Tea: SPRATT ET STORT TROLL FREM!!! [Roper det ut] Silje: Vent på me:g! [Redd pipes-temme]</p>	<p>Tema komponert over trolldansen i <i>Griegs Dovregubbens hall.</i></p>	<p>Forskellen på dramatisert stemme og fortellerstemme blir tydelig på dette oppslaget.</p>
7		<p>Dere må løse et mattestykke. Det er 10-5=? Sa det ene trollet som het Ulykkestor. Da kom lykketrollet som het Lykkefinten til redningen og sa FEM!!!</p>	<p>Silje: Dere må løse et mattestykke. [sint og streng stemme] Det er 10-5=?, sa det ene trollet som het <u>u</u>lykkestor. Zairah: Da kom lykketrollet som het <u>l</u>ykke#finten [»liten» leses med speedd og forsiktig stemme] til redningen og sa fem!!!! [siste ordet ro-pes med kraft]</p>		<p>Eksempel på en litt svak leser som får til en utrolig engasjert og fin lesing.</p>
8		<p>Alle ropte YEAH! Lambert gledet seg så mye til festen at han hadde sommerfugler i magen. DET STORE TROLLET FORSVANT MEDET, POFF</p>	<p>Zairah: Det store trollet forsvant med et.. Poff @o [siste ordet er håndskrevet og korleses av tre stemmer, høy volumen] [magisk klirrelyd] Silje: ALLE ropte YEAH! @i [jublende tonefall] Lambert gledet seg så mye til festen at han hadde sommerfugler i magen↑. [energisk tonefall]</p>	<p>Magisk klirrelyd.</p> <p>Raketulyder.</p>	



	Bilde	Skrift	Stemme	Musikk Lydeffekter Musikk og lyd parallelt	Kommentarer
9		<p>Alle var glade og lykkelige og Lambert levde lykkelig i alle sine dager</p>	<p>Tea: Alle var glade og lykkelige!! og Lambert levde lykkelig i <u>alle</u> sine dager [ettertrykkelig]</p>		


Vedlegg 10. Transkripsjon av lyd i elevtekst 9

	Bilde	Skrift	Stemme	Musikk Lydeffekter Musikk og lyd parallelt	Kommentarer
		Lille Rød sin reise	<p>Maja: Lille Rød sin reise</p>	Klokkespill i rolig tempo. Blanding av lystig og melankolsk klang.	
1		Det var en solskinnsdag på jorda. Alida og hesten Ellen er i godt humør.	<p>Caroline: Det var en solskinnsdag på jorda. Alida og hesten Ellen er i <u>godt</u> humør. [lyst og optimistisk tonefall]</p>	Fuglekvidder i bakgrunnen samt sakte vind som suser (de to andre elever lager vind-lyden).	Brukte relativt lang tid (ca. 5 min) på det første oppslaget – for å fange en stemning, få rett volumen på vinden og time fuglekvidder som begynner litt før lesestemmen.
2		På en annen planet er det uenighet. Det er starten på en krig. Et foreldrepar sender en UFO ut med et barn for å beskytte det mot krigen. UFOEN skulle ha landet på Jupiter.	<p>Marthea: På en <u>annen</u> planet er det uenighet. <u>Det</u> er starten på en krig #. [Siste ordet uttales med en vis mystikk i stemmen]. Et foreldrepar sender en <u>UFO</u> ut med et barn for å beskytte det mot <u>krigen</u>. <u>UFOEN</u> skulle ha landet på <u>Jupiter</u> [siste ordet uttales med en mystikk i stemmen]. [Hele oppslaget leses med en klar fortellestemme].</p>	Dvelende, mystisk, trist lydteppe/musikk med en slags romklang. Gråtende/snufsende barn. (Lydbildet starter 3. sek før lesestemmen og slutter 4 sek. Etter stemmen).	At lyden går litt før og litt etter stemmen understreker tristheten og lar leseren dvele litt ved stemningen. Siste setning er skrevet i preteritum perfektum «skulle ha landet» og skaper hermed en undring hos leseren om hvor ufoen lander?



	Bilde	Skrift	Stemme	Musikk Lydeffekter Musikk og lyd parallelt	Kommentarer
3		<p>Men UFOen landet på planeten jorda! Ellen oppdaget det. Hun hørte en lyd! (Svisj)</p>	<p>Caroline: Men UFOen landet på planeten jorda! Ellen oppdaget det. Hun hørte en lyd! [raskt lese-tempo, stemmen har et vaksomt uttrykk] Marthea og Maja: Svisj – svisj @ i [luftblandet lyd laget med stemmen – gjentas to ganger]</p>	<p>Svisj – svisj [luftig lyd laget med stemmen – gjentas to ganger].</p>	<p>Ser tydelig på opptaket hvordan alle tre er aktivt med og kryper sammen foran skjermen. To lager lyd og støtter den tredje som leser.</p>
4		<p>Om kvelden åpnet UFOen seg, og barnet som het Lille Rød gikk nølende ut. Hun visste ikke at hun var utenfor Alidas hus. -Hjelp hva skal jeg gjøre?, tenkte Lille Rød. Hun la seg ned i gresset, redd og kald.</p>	<p>Caroline: Om kvelden åpnet UFOen seg, og barnet som het Lille Rød gikk nølende ut. Hun visste ikke at hun var utenfor Alidas hus. [klar fortellestemme] Marthea: -Hjelp hva skal jeg gjøre? [redd og spinkel stemme], tenkte Lille Rød. Hun la seg ned i gresset, redd og kald (pp) [de to adjektivene leses med lav stemme, nesten hviskende].</p>	<p>Vinden suser lavt i bakgrunnen (lyd laget med munnen).</p>	<p>En elev kommenterer at lyden bør være sån' veldig rolig (del 1, klipp 8).</p>
5		<p>Neste morgen finner Ellen og Alida Lille Rød i hagen til Alida. De synes lille Rød var merkelig. -Hvem er du? spurte Alida. – Jeg er Lille Rød svarte barnet. Ellen og Alida syntes det var merkelig at de forstod dette lille rare vesenet.</p>	<p>Caroline: Neste morgen finner Ellen og Alida Lille Rød i hagen til Alida. De synes lille Rød var merkelig. Hvem er du? ↑ [lys stemme] spurte Alida. – Marthea: Jeg er Lille Rød (pp) [forsiktig og lav stemme], svarte barnet. Caroline: Ellen og Alida syntes det var merkelig at de forstod</p>	<p>Stille, ynkelig lyd fra et litt ubestemt melig vesen (pp).</p>	<p>Læreren understreker at lyden ikke skal gå mens lille rød snakker, siden lydene kommer fra lille rød. Caroline setter ord på at hun må ha forskjellig stemme på Alida og lille rød. Denne sitter etter første forsøk.</p>


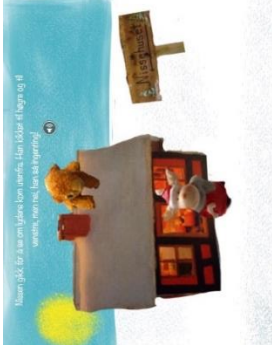

	Bilde	Skrift	Stemme	Musikk Lydeffekter Musikk og lyd parallelt	Kommentarer
6		<p>Jeg vil hjem, sa Lille Rød. Ellen og Alida trøstet henne. De ble kjent og fant ut at Lille Rød var skikkelig snill. De samarbeidet og lagde en ny UFO i garasjen som Lille Rød kunne dra hjem i.</p>	<p>dette lille rare [gjentar «rare»] ve-senet.</p> <p>Marthea: -Jeg vil hjem [insisterende], sa Lille Rød. Caroline: Ellen og Alida trøstet henne. De ble kjent og fant ut at Lille Rød var skikkelig snill. # [Lyden kommer inn her]. De samarbeidet og lagde en ny UFO i garasjen som Lille Rød kunne dra hjem i.</p>	<p>Lydbildet står alene i 3.sek. og skaper en pause i lesingen.... Det blir hermed tydeligere at lyden er en selvstendig meningsbærer som forteller om høy aktivitet.</p>	
7		<p>Det var nyttårsaften og Lille Rød gledet seg til å dra hjem i sin nye UFO.</p>	<p>Marthea: Det var nyttårsaften og Lille Rød gledet seg til å dra hjem i sin nye UFO. [Begeistring og forventning i stemmen, UFO leses med litt høyere stemme].</p>	<p>Hestevrinsk parallelt med lyden av snekring. [Lyder som en hest – men viser seg å være en klokke som tikker – for å markere at det tok lang tid å bygge].</p> <p>Digitale rakettlyder i bakgrunnen.</p>	



	Bilde	Skrift	Stemme	Musikk Lydeffekter Musikk og lyd parallelt	Kommentarer
8	 <p>Men Alida og Ellen glemte hva menneskene pleier å gjøre på planelen jorda på nyttårsaften. De skyter opp raketter!</p>	Men Alida og Ellen glemte hva menneskene pleier å gjøre på planelen jorda på nyttårsaften. De skyter opp raketter!	<p>Caroline: Men Alida og Ellen glemte hva menneskene pleier å gjøre på planelen jorda på nyttårsaften ↑. De skyter opp raketter! (ff) [= siste ordet ropes ut, mye energi].</p>		
9	 <p>Da Lille Rød hørte det, ble hun veldig sint og lei seg. Hun kunne jo ikke reise hjem denne dagen, fordi UFOen kunne bli truffet av raketter!</p>	Da Lille Rød hørte det, ble hun veldig sint og lei seg. Hun kunne jo ikke reise hjem denne dagen, fordi UFOen kunne bli truffet av raketter!	<p>Da Lille Rød hørte # det, ble hun veldig sint og lei seg. Hun kunne jo ikke reise hjem denne dagen, fordi UFOen kunne bli truffet av raketter! (S) [hele siden leses i rolig tempo, og stemmen har en trist tone, særlig siste ordet uttales med en sorgtung klang].</p>	Melankolsk og sakte pianospill i tråd med introen, men enda saktere og mer melankolsk. (S) (Lydbildet starter 5 sek før lesestemmen og slutter 2 sek. etter stemmen).	<p>Kontrast mellom uttale på det siste ordet «raketter» på forrige side og denne.</p> <p>En elev kommenterer selv at de ønsker musikken veldig rolig. Under opptaket fra lydstudio blir det enda tydeligere hvordan høytleseren lever seg dybt inn i den triste følelsen. Alle kommenterer (hver på sitt vis) hvor sterkt det virket umiddelbart etter opptaket er gjort.</p>


	Bilde	Skrift	Stemme	Musikk Lydeffekter Musikk og lyd parallelt	Kommentarer
10	 <p>Men Ellen og Alida var glade. Hvorfor det? – Nå kan du bli her på jorda, sa Ellen. – Jippi, sa Alida. Da smilte Lille Rød. Hun bestemte seg for å ikke dra hjem til planeten sin. – Nå kan vi være venner for alltid, sa jentene i kor.</p>	<p>Men Ellen og Alida var glade. Hvorfor det? – Nå kan du bli her på jorda, sa Ellen. – Jippi, sa Alida. Da smilte Lille Rød. Hun bestemte seg for å ikke dra hjem til planeten sin. – Nå kan vi være venner for alltid, sa jentene i kor.</p>	<p>Caroline: Men Ellen og Alida var glade↑. Hvorfor det?↑ - Nå kan du bli her på jorda (ff) [volumen høy], sa Ellen.</p> <p>Maja: Jippi @i (ff) [roper høyt med glede i stemmen], sa Alida.</p> <p>Marthea: Da smilte Lille Rød. Hun bestemte seg for å ikke dra hjem til planeten sin. - Nå kan vi være venner for alltid, sa jentene i kor [siste ordet leses med trøkk i kor av Marthea og Maja].</p>		<p>Det er et merkbart raskere og mer energisk lesetempo på denne siste siden, enn på forrige som var markant sakte. Tempo er altså med på å markere et stemningsskifte. Setningen: «da smilte lille rød» markerer skiftet.</p> <p>Mange stemmer inne på denne siden – flott timing/presisjon. Stemmene flettes inn mellom hverandre... nesten call-response – jf. VL.</p>


Vedlegg 11 Transkripsjon av lyd i elevtekst 16

	Bilde	Skrift	Stemme	Musikk Lydeffekter Musikk og lyd parallelt	Kommentarer
		<p>Nissen og tryllestaven</p>	<p>Nissen og tryllestaven (ff) Alle fire stemmer leser i kor med tydelig artikulasjon og glad tåst.</p>	<p>Varm og koselig tone med bjelleklang og julestemning. Rolig tempo.</p>	
1		<p>Den glade sangen hørtes godt denne førjulskvelden. Nissen og vennene hans hadde jobbet hardt for å få alle julegavene ferdig. Denne jobben ville de aldri ha klart uten nissens tryllestav. Ja, nå skulle det feires!</p>	<p>Adil: @sy Hei ho, nå er det jul igjen... vi lager julegøy og går på ball igjen. Hei ho, bli med og syng min venn, tra la la la la la la. [= alle synger i kor]. Den <u>glade</u> sangen hørtes <u>godt</u> denne <u>før</u>julskvelden. Nissen og vennene hans hadde jobbet <u>hardt</u> for å få <u>alle</u> julegavene ferdig. <u>Denne</u> jobben ville de <u>aldri</u> ha klart uten nissens tryllestav. Ja, nå↑ skulle det feires! ↑</p>	<p>Orgelspill med juleklang akkompagnerer elevenes sang.</p> <p>Stille og rolig bakgrunns-julemusikk under lesingen.</p>	<p>Litt rask lesing, men musikken roer ned helsetrykket. I den siste setningen ligger en sidevendingseffekt som den stige inntonasjonen på siste ordet understreker.</p>

	Bilde	Skrift	Stemme	Musikk Lydeffekter Musikk og lyd parallelt	Kommentarer
2		Det var sang og latter i nissens hus. Plutselig hørtes noen rare lyder. Hva var det? Nissen og vennene hans lette høyt og lavt, men kunne ikke finne noe.	Mayram: Det var sa:ng og latter i nissens hus↑. Plutselig hørtes noen rare lyder↑. # [bankelyder] Nasira: Hva var det?↑ Mayram: Nissen og vennene hans lette høyt og lavt, men kunne ikke finne noe↑. [oppgitt tonefall på siste ordet].	Bankelyder.	Litt uvanlig intonasjon på eleven Mayram, men engasjert lesing. Noe stakato lesing med likt trykk på alle ordene, men klar artikulasjon og energisk tone.
3		Nissen gikk for å se om lydene kom utenfra. Han kikket til høyre og til venstre, men nei, han så ingenting!	Miriam: Nissen gikk for å se om lydene kom utenfra.↓ # [lyden av en dør som åpnes] Han kikket til høyre og til venstre, men ne::i, han så i::ngenting!	Lyd av en knirkende dør.	Bildet viser at løven henger oppe på taket. Det blir derfor ekstra interessant at høytleseren legger vekt på ordet «ingenting».
4		Lydene stoppet ikke, og plutselig ramlet noe ned pipa!	Adil: Lydene stoppet ikke, og plutselig ramlet noe ned pipa! [raskt, hektisk lesetempo - særlig på de tre siste ordene intensiveres det hektiske].	Digital fall-lyd som lander med et brak.	Eleven Adil har en dyb stemme fra naturens side.

	Bilde	Skrift	Stemme	Musikk Lydeffekter Musikk og lyd parallelt	Kommentarer
5		<p>Ut hoppet en brøylende løve! Det ble kaos i stua! Nissen og vennene hans skrek! Alle løp hit og dit og prøvde å gjemme seg.</p>	<p>Nasira: Ut hoppet en # brøylende # løve! ↑ [løve uttales med skrekkslagent tonefall] [digital brøylelyd] Det ble kaos i stua! ↑ Nissen og vennene hans skre:k! ↑ # Alle løp hit og dit # og prøvde å gjemme seg. ↑ [det skrekkslagne intensiveres. På ordene «hit og dit» går eleven opp i et høyere toneleie].</p>	<p>Digital brøylelyd (ff). Skummelt lydteppe, lange toner, rolig, litt romklang.</p>	<p>Den lille pausen før ordet «løve» blir laget fordi eleven må lande etter å ha uttalt det vanskelige ordet brøylende (lang partisipp form). Vokallydene i kaos og stua AO og UA klinger godt sammen. Lydopptaket viser hvordan lesingen tar seg opp etter mange øvinger og samtale i hele gruppen.</p>
6		<p>Fra gjemmestedet sitt kunne nissen se at løven lette etter noe. Åh, bare det ikke er tryllestaven. Hva vil skje med jula da? Nei, nei, nei! Der fant han den! Nissen kunne ikke gjøre noe og løven sprang av sted med tryllestaven.</p>	<p>Mayram: Fra gjemmestedet sitt kunne nissen se at løven lette etter noe. Nasira: Åh, bare det ikke er tryllestaven. Hva vil skje med jula da? Nei, nei, nei! ↑ [fortvilt stemmeføring] Der fant han den! [tilbake til fortellestemmen] Mayram: Nissen kunne ikke gjøre noe↑ og løven sprang av sted # med tryllestaven.</p>		<p>Veksling mellom repikker/fortellestemme og ulike personstemmer – gir en god dynamikk. Elever som strever med enkelte ord, tar ofte pause etter dette ordet (utilsiktet).</p>

	Bilde	Skrift	Stemme	Musikk Lydeffekter Musikk og lyd parallelt	Kommentarer
7		<p>Kom, vi må få tryllestaven tilbake igjen! Nissen og vennene hans stormet etter løven ut i den kalde vinternatten. De løp og løp. Men løven var raskere!</p>	<p>Naisra: Kom, vi må få tryllestaven tilbake igjen! ↑ [tonefall insisterende og desperat, litt høyere tone på siste ordet] Adil: Nissen og vennene hans stormet etter løven ut i den kalde vinternatten. De løp og løp. Men løven var raskere! ↑ [både tempo og volum øker på de to siste setningene]</p>		

8		<p>Plutselig hørtes et høyt plask! Isen under løven sprakk, og han var fanget i det iskalde vannet. Hokus Pokus, Sim Sala Bim! Tryll meg opp av vannet, sa løven. Men ingenting skjedde. Nissen og vennene skjønte at løven trengte hjelp. Mjau! Du løven, tryllestaven virker bare når nissen har den. Gi opp. Ja, sa kaninen, bli med oss og se hva tryllestaven hjelper oss med! Det ville løven gjerne.</p>	<p>Naisra: Plutselig hørtes et høyt plask! [tonehøyden opp på ordet «høyt»] # [plaskelyd] Isen under løven sprakk, og han var fanget i det iskalde vannet. [»fanget» leses med redd stemme] Miriam: Hokus Pokus, Sim Sala Bim! Tryll meg opp av vannet, [leses syngende, rytmisk] sa løven. Naisra: Men ingenting skjedde! Nissen og vennene skjønte at løven trengte hjelp! Adil: Mjau! Du løven, tryllestaven virker bare når nissen har den. Gi den til ham så hjelper han deg opp! [Endrer sin naturlige mørke stemme slik at den blir lys og leken, sier mjau som katten] Mayram: Ja, sa kaninen, bli med oss og se hva tryllestaven hjelper oss med! Naisra: Det ville løven gjerne!</p>	Plaskelyd.	<p>Elev C leser innledningsvis med pauser mellom ordene og litt feillesing: «Han var i fange i den iskalde vannet», men greier allikevel å skape et redd uttrykk. Eleven Mayram leser her (og gjennom hele boken) stakato med likt trykk og pause mellom hvert ord - og har ofte stigende intonasjon på slutten. Mange stemmeskift – alle fire elever leser, siden de har hver sine roller. Mye replikker på denne siden. Dydelyden og katterstemmen på dette oppslaget er livaktig.</p>
---	--	---	--	------------	--

9		<p>Endelig var det julaften! Løven var glad for at han fikk lov å dele ut gaver. Tenk hvor glad alle barna ville bli!</p>	<p>Miriam: <u>Endelig</u> var det julaften! Løven var glad for at han fikk lov å dele ut gaver. Tenk hvor glad alle barna ville bli! ↑ @sy «Bjelleklang, bjelleklang over skog og hei, <u>hei</u>! Hør på bjellens muntre klang, nå går det i vei, <u>hei!</u>»</p>		<p>Eleven jobber lenge med å få til lesingen. De prøver først med en lav bjellelyd parallelt med lesingen, men finner ut at det forstyrrer mer. De andre på gruppa støtter og hjelper eleven.</p>
---	--	---	--	--	---

Vedlegg 12. Storyboards for henholdsvis bilde, skrift og lyd.

Gruppe nr. 5 - 466

Hvem? Klovn, Love, nøkkel

Hvor? I Spania

Når? På dagen (EN VELDIG VARM DÅD)

Storyboard for bilder (tekst 5)

③ De så en buss som beveget seg. Han tror da det er som gjør at beboerne begynner seg. Jeg var ikke. (Ta fra boken (spilte) kanskje stamme med en bil busken.)

④ Så spratt det opp en vampyr furby. Den var veldig skummel. Den ble veldig rødt av en annen furby. De fikk så fort de kom min vampyr. Furbyen var for rask.

⑤ Den fikk tak i mamma furbyen og pakket han inn i et skudd. Baby furbyen så noe vart med vampyr furbyen. Det var jo onsket som var blitt til en vampyr (urby). Da kom det en bil og ga høylyst et stiper.

⑥ Baby furbyen så vampyr furbyen med en klubb og lyng lyngt han. Og det var så høyt at han ble seg selv i glem. (La med lyd.)

Storyboard for verbaltekst (tekst 1)

Storyboard for ferdige oppslag – vist i Book Creator (tekst 5)

Bildeprosjekt Gruppe nummer: 13

Planleg inlesing og lydeffekter her:

1 Prating	2 dl lyd
3 hepeljud og rød lyd	4 trykling, rope ja og bitt lyd
7 gnistring	8 sterke gnistring

Storyboard for lyd (tekst 13)

Vedlegg 13. Samtykkeskriv til foreldre

Notodden den 3. oktober 2013

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt om digitale tekster i lese- og skriveopplæringen

XXXX barneskole og lærerne på 2. og 3. trinn deltar i et forskningsprosjekt om digitale tekster i lese- og skriveopplæringen. Prosjektet er en doktorgradsstudie som gjennomføres av Ph.d stipendiat Kirsten Linnea Kruse ved Høgskolen i Telemark. Målet med prosjektet er å skape større bevissthet om hvordan man kan bruke tekst, tale, lyd og bilde som støtte og inspirasjon i arbeid med barnelitteratur og lese- og skriveopplæring.

Helt konkret betyr det at en forsker, Kirsten Linnea Kruse, vil samarbeide med klassens lærere om å legge til rette for tre litt lengre undervisningsforløp. I prosjektet vil elevene også bli utfordret på å skape egne tekster med digitale verktøy.

Prosjektets metode legger vekt på både praksis i klasserommet og felles refleksjoner mellom forsker og klassens lærere. Prosjektet bygger på nyeste forskning innen digital læring, barnelitteratur og lese- og skriveopplæring.

For å kunne iakttta læringsprosesser over tid vil prosjektet i klasserommet strekke seg over perioden høsten 2013 - våren 2015. Undervisningen vil forløpe som vanlig, men forsker vil være til stede og observere og gjøre video-opptak i klasserommet når undervisningsforløpene foregår. Videre vil det bli noe observasjon i mellomperiodene (uten videokamera). I prosjektets slutfase er det ønskelig å gjennomføre noen korte samtaler med utvalgte grupper av elever.

Alle data fra klasserommet vil bli lagret og behandlet forsvarlig. Det er bare prosjektleder, Kirsten Linnea Kruse, og klassens lærere som vil ha tilgang til dataene (og eventuelt i mindre grad veileder og ekstern observatør). Når studien som helhet er avsluttet (01.08.2016), vil alle data som inneholder stemme og videobilde bli slettet. I prosjektets sluttresultater/ artikler vil enkelte levers utsagn og tekster bli anonymisert. Dersom dette i særlige tilfeller ikke er mulig, tar jeg nærmere kontakt i etterkant.

XXXX skole er valgt som samarbeidspartner fordi skolen er velutstyrt med interaktive tavler og andre digitale verktøy. Skolen har kommet langt når det gjelder pedagogisk bruk av digitale verktøy og har stor interesse for å utvikle seg videre på dette feltet. Prosjektet er forankret hos skolens ledelse.

Å involvere elever i forskningsarbeid er både utfordrende og givende. Jeg ser frem til dette. For elevene blir prosjektet forhåpentlig både lystbetont og lærerikt. Underveis i prosjektet vil dere som foreldre få en kort midtveitsrapport, slik at dere kan følge litt med i prosessen.

Dersom du/ dere har spørsmål til studien, ta kontakt med prosjektansvarlig Kirsten Linnea Kruse, Høgskolen i Telemark. E-mai: Kirsten.L.Kruse@hit.no. Tlf: 35026452.

Det er frivillig å delta i studien, og det vil ikke bli tatt video av barn til foreldre som ikke har samtykket. Du kan når som helst trekke samtykket for ditt barn uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle data som vedrører barnet ditt bli anonymisert/ slettet.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapeleg datatjeneste AS.

Samtykke til deltakelse i studien:

Jeg har mottatt informasjon om studien og samtykker til at mitt barn som heter _____ kan delta i prosjektet på generelt grunnlag

(Signert av forelder, dato)

Spesifisert samtykke:

- Jeg samtykker til at forsker kan analysere videoopptak fra klasserommet*
- Jeg samtykker til at forsker kan benytte anonymiserte tekster/bilder/tegninger/dopptak som mitt barn har produsert*
- Jeg samtykker til at forsker kan foreta gruppesamtaler med noen elevgrupper*

Vedlegg 14. Samtykkeskriv til lærere

Notodden den 7. juni 2013

Informasjons- og samtykkeskriv angående prosjektsamarbeid mellom Phd. Stipendiat Kirsten Linnea Kruse og XXX skole

Prosjektets tittel: Utforskende arbeid med bildebøker og barnelyrikk i begynneropplæringa - å lese og skape ved hjelp av interaktiv tavle

Prosjektets mål er å utvikle ny kunnskap om bruk av interaktiv tavle (og iPad) for å skape et større fokus på en multimodal tilgang til lese- og skriveopplæringen.

Prosjektet har fokus på språklek samt nærlesing og skaping av tekster innen sjangrene barnelyrikk og bildebøker. Prosjektet ønsker å rette fokus mot lærerens tavledesign og mot elevens opplevelse av og samspill med tekster og tegn på tavlen.

Metode: Prosjektet bygger på metoden *Design based research* som i hovedsak går ut på at forsker samarbeider med lærere i praksis om å planlegge og evaluere en rekke teorbaserede undervisningeksperimenter. Det er et viktig poeng at lærerens erfaring, kunnskap og blikk kommer fram i prosjektet. Rolleavklaringer er viktige å gjøre sammen i startfasen av prosjektet. Eksperimentene skal bidra til å utvikle ny kunnskap som kan ha relevans både i den lokale konteksten og i et større perspektiv. Metoden innebærer deltakende observasjon, video-opptak i klasserommet, lagring av «tavletekster», gruppesamtaler med elever og intervju/ evalueringssamarbeid med lærere.

Tidsramme: Innledende samtaler og observasjon (uten videokamera) våren 2013. Planlegging, gjennomføring og evaluering av undervisningeksperimenter fra høsten 2013 til og med høsten 2014. Noe etterarbeid og sluttevaluering vil finne sted våren 2015. Det er planen å gjennomføre prosjekter med følgende temaer: «Barnelyrikk og språklig bevissthet», «Å lese bildebøker» og «Å skape tekst og bilde». Prosjektet inneholder en progresjon og har en innbyrdes sammenheng. Prosjektet vil være mellom 5 og 9 undervisningsdager per prosjekt samt forberedelser og evaluering. I tillegg vil det bli noe observasjon av vanlig undervisning mellom prosjektene.

I prosjektet vil vi benytte oss av det utstyr og materiell som allerede finnes på XXXXX skole. Skolen vil ikke få ekstrautgifter i forhold til materiell og utstyr.

Alle data fra klasserommet og fra intervju og evalueringssamarbeid med lærere ved XXXX skole oppbevares og behandles konfidensielt. Innsamlet datamateriale skal kun brukes slik som beskrevet i hensikten med studien. Det er bare prosjektleder og

klassens lærere som vil ha tilgang til dataene (og eventuelt i mindre grad veileder på prosjektet). Skolen vil i alle publikasjoner fremstå som anonymisert. Datamaterialet vil bli anonymisert senest ved prosjektslutt, 01.08.2016.

Det vil bli utarbeidet samtykkeskjema til foreldre, og prosjektet vil bli meldt til NSD, norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste <http://www.nsd.uib.no/nsd/omnsd.html>. NSD ivaretar forskningsetikk og personvern.

For denne typen studie er det viktig at resultatene får praktiske konsekvenser både for den lokale skolen men også for en større kontekst. Prosjektets resultater vil bli formidlet til XXX skole via ulike kanaler (eksempelvis artikler, temadag, etc.).

Du/ dere kan når som helst (inntil artikler/ avhandling er publisert) trekke samtykket tilbake. Dersom du/ dere trekker deg, vil alle data bli anonymisert.

Jeg/ vi samtykker i at Phd. Stipendiat Kirsten Linnea Kruse kan bruke innsamlet datamateriale fra www.nsd.uib.no/nsd/omnsd.html på XXX skole i sitt forskningsprosjekt:

Underskrifter:

Rektor: XXXXXXXX: _____

Lærerteam ved Lunde barneskole:

Lærer A: _____

Lærer B: _____

Lærer C: _____

IT-ansvarlig: XXXXXXXX: _____

Hjelpelærer D: _____ (deltar fra våren 2015)

Med vennlig hilsen
Prosjektansvarlig Kirsten Linnea Kruse, Høgskolen i Telemark. E-mail:
Kirsten.L.Kruse@hit.no. Tlf. 35026452.



Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Kirsten Linnea Kruse
Institutt for lærerutdanningsfag - Notodden Høgskolen i Telemark
Lærerskoleveien 40
3679 NOTODDEN

Vår dato: 27.09.2013

Vår ref: 35521 / 2 / LB

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 17.09.2013. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>35521</i>	<i>Interaktiv tavle som læringsarena for multimediale og litterære tekstmøter i den første lese- og skriveopplæringen</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Høgskolen i Telemark, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Kirsten Linnea Kruse</i>

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

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

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

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.06.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Lene Christine M. Brandt

Kontaktperson: Lene Christine M. Brandt tlf: 55 58 89 26

Vedlegg: Prosjektvurdering

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

Avdelingskontorer / District Offices:

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

Vedlegg 16. *Lenke til bildebøker i digitalt filformat med lyd.*

Utvalgte bildebøker: <https://vimeo.com/album/5073220>

(Her ligger de bildebøkene som det er gjort nærlesninger av tekst 4,5,9,10 og 16).

Alle bildebøker: <https://vimeo.com/album/5073221>

Passord må benyttes: KLK2018

Notodden den 18. mai 2016

Til redaktør barn og ungdom, Gyldendal XXXX

Til Forfatter/ illustratør XXXX

Forespørsel om tillatelse til å gjengi enkelte oppslag fra bildebok i en doktoravhandling

Jeg holder på med en doktoravhandling som omhandler multimodale iscenesettelser av lese- skriveprosesser på 2. og 3. trinn i grunnskolen. Dette doktorgradsarbeidet innebærer empirisk feltarbeid hvor elever og lærere har gjennomført et dialogisk lesearbeid med bildebøker og bruk av interaktive tavler. I selve avhandlingen vil jeg få behov for å kunne vise og kommentere noen få oppslag fra bildeboka *Odd er et egg* av Lisa Aisato, utgitt på Gyldendal.

Jeg søker med dette om tillatelse til å gjengi enkelte oppslag fra bildeboka nevnt over i min doktoravhandling.

I avhandlingen vil bildene bli gjengitt slik at de er rammet inn av side-layouten i programvaren Notebook for interaktiv tavle (se eksempel under). Hermed blir det gjort helt eksplisitt at bildene er brukt i en didaktisk sammenheng. Jeg vil også tydeliggjøre i avhandlingen at slik bruk av bilder fra bildebøker er ment for internt bruk på en skole.



Med vennlig hilsen

Kirsten Linnea Kruse – Stipendiat i norsk ved Institutt for lærerutdanning

Mail: Kirsten.L.Kruse@hit.no

Tlf: +47 35026452

HSN Høgskolen
i Sørøst-Norge