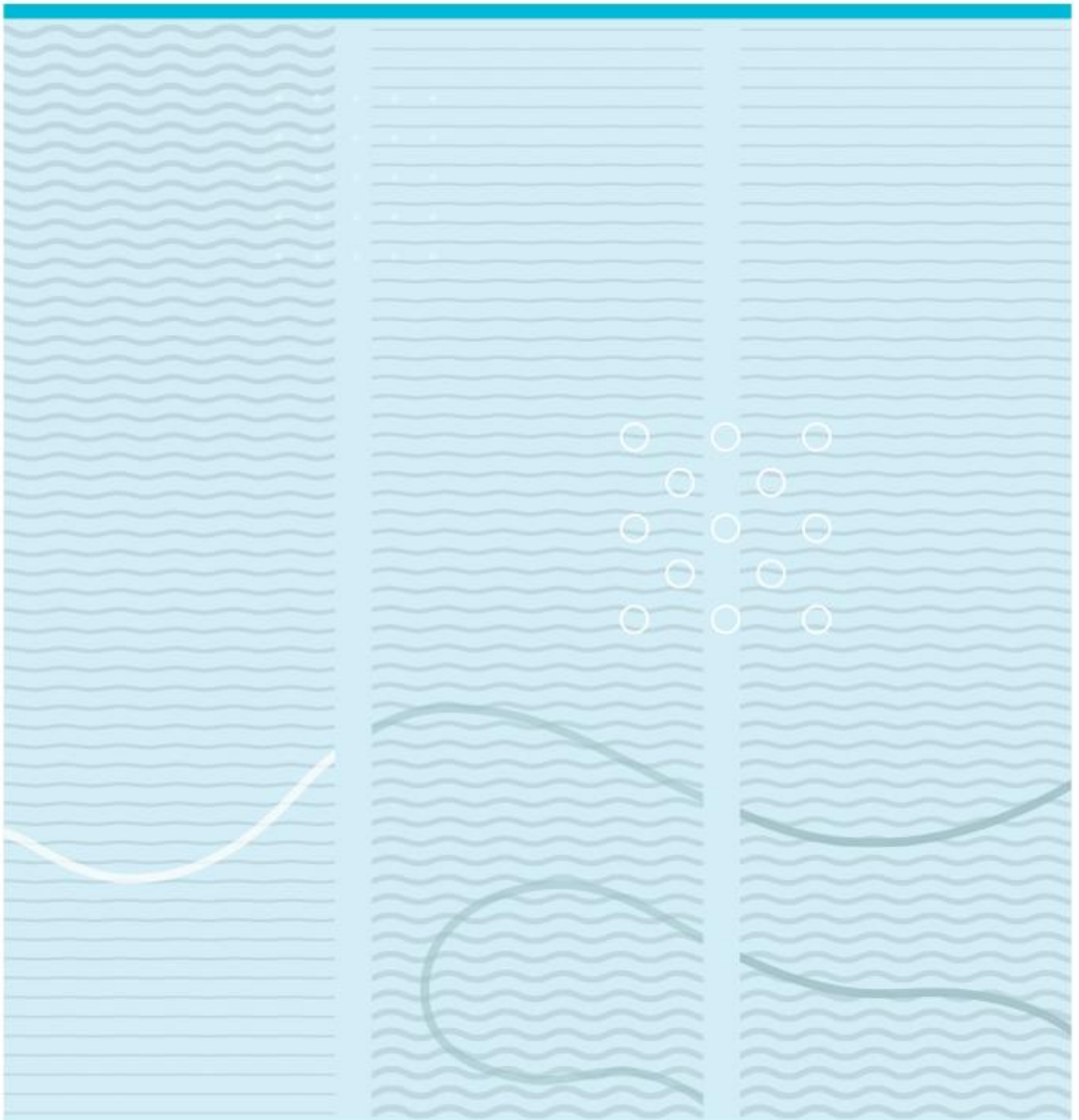


Hanne Deberitz og Guro Råmunddal

## ***Baba brus og Klokke som gjør deg til hvem som helst***

En analyse av hvordan elever på sjetten trinn skaper sammenheng mellom modaliteter i egne multimodale reklametekster



Høgskolen i Sørøst-Norge  
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap  
Institutt for språk og litteratur  
Postboks 235  
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2017 Hanne Deberitz og Guro Råmunddal

Denne avhandlingen representerer 45 studiepoeng

# SAMMENDRAG

I denne masteroppgaven analyserer vi 14 reklameplakater produsert av elever på 6. trinn. Reklametekstene består av bilde og verbaltekst, og defineres dermed som multimodale tekster. Etter 7. årstrinn er et av kompetansemålene i norskfaget at elevene skal kunne: ”Forstå og tolke opplysninger fra flere uttrykksformer i en sammensatt tekst” (Kunnskapsdepartementet, 2013e). Et sentralt poeng i denne sammenheng er at modalitetene sammen utgjør en tekst, og dermed spiller sammen. Det er dette samspillet vi undersøker nærmere i denne oppgaven. Studiets problemstilling er som følger: *I hvilken grad og på hvilke måter samspiller modalitetene i de elevproduserte reklameplakatene?* Reklamesjangeren er en sentral del av norskopplæringen når elevene arbeider med sammensatte tekster. Vi er av den oppfatning at å lage en reklameplakat er en mye brukt oppgave, fordi reklamer har en klar hensikt og et tydelig formål. I en multimodal tekst må elevene kombinere ulike modaliteter på en måte som forsterker reklamens hensikt.

Vårt prosjekt har i hovedsak sosialsemiotikken og teori om multimodalitet som teoretisk rammeverk, da vi ser på hvordan elevene skaper sammenheng i sine multimodale reklametekster. Michael Halliday, Günter Kress og Theo van Leeuwen sine teorier blir dermed et sentralt bakteppe for oppgaven. I analysen tar vi utgangspunkt i tre av van Leeuwens kohesjonsmekanismer, *komposisjon*, *rytme* og *informasjonskobling*, når vi undersøker samspillet i elevtekstene.

Vi har gjennomført en kvalitativ tekststudie av elevenes multimodale reklametekster. Vi har altså samlet 14 elevtekster produsert av elever i en klasse som nettopp har arbeidet med multimodale reklametekster. Da sosialsemiotikken som nevnt er sentralt for vår analyse, vil konteksten rundt elevtekstene også være et viktig element å se på i vårt analysearbeid.

Hovedfunnet vårt er at elevtekstene til en viss grad henger sammen, men ikke på alle punkter. Analysen av komposisjonen av elevtekstene viser at verbalteksten er sterkt dominerende i elevtekstene, og dermed en modalitet med mye informasjonsverdi. Rytme handler om tidsdimensjonen i tekstene, og er den kohesjonsmekanismen som fremstår mest. Vi har sett på rytme gjennom størrelse og farger. Rytme gjennom størrelse på modalitetene bidrar i liten grad til sammenheng mellom modalitetene, men rytmen som fremkommer av fargebruken skaper sammenheng mellom bilde og verbaltekst. Informasjonskobling er den kohesjonsmekanismen som i størst grad bidrar

til å skape sammenheng i elevtekstene. Særlig er utviding mellom bilde og verbaltekst fremtredende i tekstene.

Med bakgrunn i disse funnene drøfter vi multimodale tekster sin plass i skolen, med tanke på at norskfaget skal ruste elevene til å møte fremtidens tekster. En stor utfordring i arbeid med multimodale tekster, er blant annet å la elevene erfare samspill i multimodale tekster på ulike måter (Løvland, 2007, s. 133-134).

# FORORD

Det er nå tid for å avslutte masteroppgaven og med det også ta farvel med studietiden. Masteroppgaven har i ett år nå vært en betydelig del av våre liv. At helger og ferier fra nå av kan bety fri, er derfor en rar tanke. Vi er nå begge i full jobb, den ene på småskolen og den andre på ungdomstrinnet. Det er med både lettelse og vemod fokuset som har ligget på masteroppgaven kan flyttes til lærergjernen. Masterperioden har vært en innholdsrik reise gjennom de dypeste daler og over de høyeste topper, både i dokumentet og i livet.

Vi vil først og fremst takke vår fantastiske og dyktige veileder Henriette Hogga Siljan som har bragt frem nytt mot og skrivelyst i sin veiledning og tilbakemeldinger. Takk til lærere og elever som har latt oss bruke deres tekster. Vi vil også takke Hanne sin pappa, Bjørn Deberitz, for å ha lest gjennom oppgaven mang en gang underveis på jakt etter ”tyrkleifer” vi har sett oss blinde på. Sist, men ikke minst, må vi takke hverandre for et godt samarbeid. Vi har delt alt fra latter og tårer, til sjokolade og rødvin. Å skrive en masteroppgave har vært tøft og vanskelig, men på grunn av hverandre kan vi også se tilbake på en fin tid!

Nøtterøy, 21. oktober 2017

Guro Råmunddal og Hanne Deberitz

# INNHold

<b>1. INNLEDNING</b>	<b>9</b>
<i>1.1 Bakgrunn for prosjektet</i>	12
1.1.1 Literacy	12
1.1.2 Hva er en multimodal tekst?	16
1.1.3 Multimodale tekster i Kunnskapsløftet	17
1.1.4 Tidligere forskning på multimodale elevtekster	19
<i>1.2 Oppgavens struktur</i>	21
<b>2. TEORI</b>	<b>23</b>
<i>2.1 Sosialesemiotikk</i>	23
2.1.1 Verbalspråket som semiotisk system	26
2.1.2 Bildet som semiotisk system	28
<i>2.2 Multimodalitetsteori</i>	30
2.2.1 Modal affordans	31
2.2.2 Multimodal kohesjon	32
2.2.2.1 Komposisjon	33
2.2.2.2 Rytme	36
2.2.2.3 Informasjonskobling	38
2.2.2.4 Dialog	40
<b>3. METODE OG MATERIALE</b>	<b>41</b>
<i>3.1 Vitenskapsteoretisk utgangspunkt</i>	41
<i>3.2 Valg og behandling av datamaterialet</i>	42
3.2.1 Etske hensyn	45
<i>3.3 Analysemodell</i>	45
<i>3.4 Reliabilitet og validitet</i>	47
<b>4. KONTEKSTANALYSE</b>	<b>51</b>
4.1. <i>Kulturkontekst</i>	51
4.2. <i>Situasjonskontekst</i>	52
<b>5. TEKSTANALYSE</b>	<b>57</b>

5.1 <i>Komposisjon</i>	57
5.1.1 Informasjonsverdi	57
5.1.1.1 Dominerende modalitet	57
5.1.1.2 Plassering av tekstelementer	62
5.1.2 Blikkfang	86
5.1.3 Innramming	97
5.2 <i>Rytme</i>	103
5.2.1 Rytme gjennom størrelse	103
5.2.2 Rytme gjennom farger	109
5.3 <i>Informasjonskobling</i>	114
5.3.1 Utviding	114
5.3.2 Utdyping	120
<b>6. AVSLUTTENDE KOMMENTARER OG REFLEKSJONER</b>	<b>124</b>
6.1 <i>Hovedfunn</i>	124
6.2 <i>Refleksjoner rundt undervisning i multimodale tekster</i>	126
<b>Litteratur</b>	<b>130</b>
<b>Vedlegg 1: Informasjonsskriv til foreldre</b>	<b>133</b>
<b>Vedlegg 2: Samtykkeskjema</b>	<b>134</b>
<b>Vedlegg 3: Vurderingskriterier</b>	<b>135</b>
<b>Vedlegg 4: Elevtekstene</b>	<b>136</b>
<i>Tekst 1</i>	136
<i>Tekst 2</i>	137
<i>Tekst 3</i>	138
<i>Tekst 4</i>	139
<i>Tekst 5</i>	140
<i>Tekst 6</i>	141
<i>Tekst 7</i>	142
<i>Tekst 8</i>	143
<i>Tekst 9</i>	144
<i>Tekst 10</i>	145
<i>Tekst 11</i>	146

<i>Tekst 12</i>	<i>147</i>
<i>Tekst 13</i>	<i>148</i>
<i>Tekst 14</i>	<i>149</i>



# 1. INNLEDNING

The world of communication is not standing still. The communicational world of children now in school is both utterly unremarkable to them and yet it looks entirely different to (*sic*) that which the school still imagines and for which it still, hesitantly and ever more insecurely, attempts to prepare them (Kress, 2003, s. 16).

Sitatet hentet fra Günther Kress er viktig for oss, nettopp fordi at dagens unge møter et vell av tekster hver eneste dag - på skolen, i fritiden, oppover i utdanningsløpet, og senere i yrkeslivet vil de møte stadig flere. Tekster omgir oss på alle bauger og kanter, og det kommer stadig nye tekster til. Elevene sender “snapper” til venner og følger både kjente og ukjente på Instagram. Dette er bare to av mange sosiale medier de er innom flere ganger om dagen. Skolen har en viktig oppgave i å ruste elevene til å håndtere dette mangfoldet av tekster, noe som blir vektlagt både i Kunnskapsløftet og i Stortingsmelding 28. Av Stortingsmelding 28, *Fag – Fordypning – Forståelse: En fornyelse av Kunnskapsløftet*, kommer det nemlig frem at undervisningen må rettes mer mot samfunnets utvikling. Elevene skal i større grad forberedes på å kunne ta del i arbeids- og samfunnsniv, og dermed mestre alle de ulike teksttypene som finnes i dag og i fremtiden (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 5). I Kunnskapsløftet blir det også lagt vekt på at undervisningen skal forberede elevene på å kunne ta del i samfunnslivet. Under formålet med norskfaget blir det uttrykt at elevene gjennom bruk av det norske språk skal “[...] innlemmes [...] i kultur og samfunnsniv, og rustes til deltakelse i arbeidsliv og demokratiske prosesser” (Kunnskapsdepartementet, 2013a). Skolen har med andre ord en viktig oppgave i å lære elevene å mestre tekstene som finnes i samfunnet, slik at de kan delta på ulike arenaer.

Det er særlig en teksttype det er viktig å jobbe med for at elevene skal kunne forholde seg til de mange tekstene de møter nå og i fremtiden, nemlig *multimodale tekster*. Begrepet multimodale tekster er for mange bedre kjent som *sammensatte tekster*. Kress og Theo van Leeuwen definerer multimodale tekster slik: “[...] any text whose meanings are realized through more than one semiotic code is multimodal” (Kress & Van Leeuwen, 2006, s. 177). Det kan være kombinasjoner av skrift som omtales som verbalspråk, bilde eller andre tekstelementer som skaper mening. Disse elementene kalles modaliteter. I følge Eva Maagerø og Elise Seip Tønnessen dreier multimodale tekster seg om et samspill mellom modaliteter (Maagerø & Tønnessen, 2010, s. 141). Grunnet det stadig økende mangfoldet av teksttyper, er dette et tema som

har blitt løftet mer frem i skolen de siste årene. Med Kunnskapsløftet ble sammensatte tekster innført som et eget hovedområde i norskfaget. Etter revideringen av læreplanen i 2013 ble dette gjort om slik at sammensatte tekster nå sees på som en naturlig del av de andre hovedområdene, *mundlig kommunikasjon, skriftlig kommunikasjon og språk, litteratur og kultur*, og er fremdeles sentralt i læreplanen.

For at elevene skal kunne forholde seg til de mange multimodale tekstene som omgir oss daglig, må de ha en multimodal tekstkompetanse som innebærer både reseptive og produktive ferdigheter. Det vil si at elevene både skal forstå og tolke tekster andre har produsert, og lage tekster selv (Løvland, 2007, s. 15). Elevene må lære å lese multimodale tekster *som* multimodale tekster. De må med andre ord kunne forstå det multimodale samspillet mellom modalitetene. I tillegg trenger elever ferdigheter i å produsere egne multimodale tekster. Når man mestrer produksjon av multimodale tekster, kan det være lettere å lese og forstå denne teksttypen. Multimodale tekster er et tema det er viktig at elevene lærer om, fordi dette er kunnskap de får bruk for i økende grad. Kunnskap om multimodale tekster er viktig både for å produsere egne tekster, kunne tolke og analysere, og forholde seg mer reseptivt. Skolen trenger derfor lærere som har kunnskap om multimodale tekster og jobber med å gi elevene et utvidet tekstbegrep.

I NOU-rapporten *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*, understrekes nettopp det at undervisningen må tilpasses et komplekst samfunn i rask vekst: “Dagens og morgendagens samfunn stiller en rekke nye krav til deltakelse i arbeidsliv, organisasjonsliv og i hjem og fritid” (Nou 2015:8, s. 8). Kress fremhever viktigheten av at det å kunne lese og skrive i dagens samfunn innebærer å kunne tolke og produsere nettopp multimodale tekster (Kress, 2003, s. 23). Maagerø mener det krever at elevene har multimodal metakompetanse (Maagerø, 2012, s. 47). Det vil si at elevene trenger å utvikle et språk om multimodale tekster slik at de evner å ta i bruk den kunnskapen de lærer.

Ifølge Anne Løvland har skolen “[...] heilt klart eit ansvar for å utvikle elevanes tolkingskompetanse slik at dei kan utvikle seg frå å vere lesarar som blindt og ureflektert går inn som aktørar i den kommunikative handlinga til å bli reflekterte og kritiske lesarar”. I den forbindelse påpeker hun at det er stor forskjell på være bruker av kommersielle nettsider og sosiale medier, og å være bruker og samtidig forstå at man er deltaker i en form for spill som handler om verdier, identitet og penger (Løvland, 2007,

s. 41). I denne sammenheng blir begrepet literacy og særlig *multimodal literacy* og *kritisk literacy* sentrale begrep som vi vil komme tilbake til senere (jf. pkt. 1.1.1).

I forlengelsen av dette mener Løvland at hovedutfordringen i arbeid med multimodale tekster er å gi elevene tilstrekkelig erfaring med ulike semiotiske ressurser og ulike former for *multimodalt samspill* (Løvland, 2007, s. 133-134). Det er nettopp dette som er tema for vår oppgave, da vi skal se på det multimodale samspillet mellom det verbale (verbaltekst) og det visuelle (bilde) i elevtekstene. I den sammenheng må det også fremheves at elevens fritidskultur også har stor påvirkning på tekstarbeid i skolen, blant annet når det kommer til hvordan de opplever modalitetene i en multimodal tekst og utnytter samspillet mellom dem (Løvland, 2007, s. 41). Tekstene elevene omgir seg med i sin fritidskultur utfordrer undervisningen ved at de ofte stiller andre krav til elevenes tolkningskompetanse enn de tekstene som er vektlagt i skolen. Det er derfor viktig at både elever og lærere kan analysere, tolke og reflektere rundt multimodale tekster.

I denne oppgaven tar vi for oss 14 multimodale elevtekster for å se nettopp på det multimodale samspillet. Tekstene er hentet fra reklamesjangeren og er laget av elever på 6. trinn som ledd i et undervisningsforløp om multimodalitet høsten 2016. Gjennom disse tekstene vil det komme til uttrykk i hvilken grad og hvordan de ulike modalitetene spiller sammen, og dermed noe om den praktiske kunnskapen, erfaringen og bevisstheten elevene har om dette samspillet. I vår undersøkelse har elevene arbeidet med å produsere multimodale reklametekster, og det er etter vår erfaring en vanlig arbeidsoppgave - vi gjorde det da vi selv var elever, vi har sett andre lærere gjøre det, og vi har selv gitt denne oppgaven til elever. Reklametekster kan være en mye brukt oppgave fordi formålet er spesielt klart, og dermed vil modalitetenes plass i meningsskapingen kunne fremstå som ekstra tydelig for elevene. Med dette mener vi ikke at modalitetens plass i andre multimodale tekster er utydelige, men heller spesielt tydelige i reklametekster. De mange virkemidlene som benyttes for å oppnå formålet i reklametekster kan derfor tenkes å være lettere å få grep om for elevene. I tillegg er det viktig at elevene får kunnskap om hvordan reklame forsøker å påvirke, slik at de er rustet i de utallige møtene med denne typen tekster i fremtiden.

Kress og van Leeuwen mener dagens informasjonssamfunn trenger mennesker som evner å designe nettopp multimodale tekster, men at det er for lite vektlagt i skolen (Kress & Van Leeuwen, 2006, s. 17). Når vi undersøker samspillet i de multimodale elevtekstene, er det i stor grad elevenes evne til nettopp å designe multimodale tekster vi

undersøker. Når skaperen av en tekst kan velge mellom ulike modaliteter og semiotiske ressurser, blir kombinasjonen av dem svært viktig for samspillet. Ved å gi elevene erfaring med ulike former for multimodale tekster, vil de se at modalitetene kan ha nye og spennende bruksområder som gjør valgfriheten større og kombinasjonsmulighetene flere. Løvland mener også det er viktig aktivt å motvirke en funksjonell spesialisering (se pkt. 2.2) som signaliserer at modalitetene har strengt avgrensede bruksområder (Løvland, 2007, s. 133). Vårt ønske er å undersøke i hvilken grad elever skaper sammenheng mellom modaliteter og hvordan de skaper mening gjennom denne sammenheng. Problemstillingen vår er dermed som følger:

*I hvilken grad og på hvilke måter samspiller modalitetene i de elevproduserte reklameplakatene?*

For å belyse dette er van Leeuwens kategorier for multimodalt samspill et viktig teoretisk og analytisk utgangspunkt. Vi har analysert elevtekstene ut fra tre av hans fire kategorier: komposisjon, rytme og informasjonskobling. Hensikten med denne masteroppgaven er ikke å generalisere, da det er problematisk med et utvalg på 14 tekster. Vår motivasjon for denne oppgaven var først og fremst et ønske om dypere innsikt i hvordan elevene forstår og bruker ulike modaliteter i en multimodal tekst. Som ferske lærere ønsket vi at arbeidet med denne oppgaven skulle gi oss et bedre grunnlag for hvordan vi kan forberede elevene på de mange multimodale tekstene de vil møte i fremtiden.

## **1.1 Bakgrunn for prosjektet**

I det følgende vil vi presentere noen sentrale aspekter som ligger til grunn for dette prosjektet. Arbeid med multimodale tekster er spesielt viktig for å utvikle elevenes literacy. Vi vil også se nærmere på begrepet multimodale tekster, samt begrepets plass i læreplanen. Deretter vil vi kort presentere sentral forskning på feltet.

### **1.1.1 Literacy**

Kunnskapsløftet omtales som en literacy-reform, blant annet fordi tekstarbeid i skolen har fått større grad av nytteverdi (Skaftun, 2009, s. 33-38). UNESCO, FNs organisasjon for utdanning, kultur og vitenskap, definerer begrepet *literacy* slik:

Literacy is the ability to identify, understand, interpret, create, communicate and compute, using printed and written materials associated with varying contexts. Literacy involves a continuum of learning in enabling individuals to achieve their goals, to develop their knowledge and potential, and to participate fully in their community and wider society (Unesco Education Sector, 2004, s. 13).

Literacy handler altså blant annet om å kunne forstå, ta i bruk og produsere tekster i ulike kontekster med et formål. Begrepet literacy kan oversettes direkte fra engelsk med *litterat*, og betyr med det evnen til å lese og skrive. Literacy definerer dermed det motsatte av å være analfabet. I dag inneholder literacy-begrepet mye mer enn dette, nemlig hvordan vi skaper mening med tekster (Blikstad-Balas, 2016, s. 9-10). Ifølge Dagrun Skjelbred handler literacy nå om å kunne forstå og nyttiggjøre seg av meningsbærende ressurser i en sosial kontekst (Skjelbred, 2010, s. 13). Flere har forsøkt å finne en norsk oversettelse av literacy, blant annet gjennom kompetansebegrepet – tekstkompetanse (Maagerø & Tønnessen, 2014, s. 16) og tekstkyndighet (Skjelbred & Veum, 2013, s. 19). Både Marte Blikstad-Balas og Atle Skaftun mener at det å ha literacy innebærer mer enn det å være kompetent, og derfor lar seg bruke uten oversettelse (Blikstad-Balas, 2016, s. 16; Skaftun, 2009, s. 33). I denne oppgaven har vi derfor valgt å benytte oss av literacy-begrepet uten oversettelse.

Literacy kan sees i sammenheng med grunnleggende ferdigheter, fordi det handler om evnen til å skape mening i både andres og egne tekster ved å tolke, produsere og reflektere (Blikstad-Balas, 2016, s. 15; Fjørtoft, 2014, s. 73; Tønnessen, 2010, s. 17). Utvikling av literacy er uten tvil viktig for samfunnet og det sosiale. Samtidig er det viktig for individets utvikling og opplevelse av å få tilgang til viktige tekster og kommunikasjonsarenaer, samt selv å kunne uttrykke seg. Dette vektlegger Skjelbred og Aslaug Veum i sin beskrivelse av literacy: “[...] rommer både tilgang til tekster og tilgang til samfunnet gjennom produksjon av egne tekster” (Skjelbred & Veum, 2013, s. 19). Med det kan vi plassere vårt prosjekt innenfor literacyforskning fordi literacy handler om å kunne møte de tekstene som finnes i samfunnet, noe som er en stor del av arbeid med nettopp multimodale tekster i skolen.

I dagens samfunn er det å kunne beherske multimodale tekster en stor del av det å ha literacy (Tønnessen, 2010, s. 18). I Karianne Skovholt og Veums definisjon av literacy kommer dette særlig frem: “[...] å kunne bruke lesing og skriving til ulike formål i ulike sammenhenger, og [...] å kunne forstå korleis uttrykksformer som fontar og

layout også verkar inn på meiningsskapinga i for eksempel digital kommunikasjon” (Skovholt & Veum, 2014, s. 12). Elevene skal både kunne tolke og benytte informasjon fra flere uttrykksformer - altså beherske multimodale tekster. Ifølge Blikstad-Balas inkluderer et moderne syn på literacy nettopp en visshet om at ulike modaliteter, som for eksempel lyd, bilder og verbalspråk, virker sammen og formidler innhold (Blikstad-Balas, 2016, s. 10). I tillegg til å beskrive multimodale tekster, påpeker hun at multimodalitet er en viktig del av literacy.

Ifølge Henning Fjørtoft er det viktig å se at det finnes flere ulike typer literacy fordi “[...] vi involverer oss i ulike former for talespråklige og skriftspråklige praksiser gjennom livet, både papirbaserte og digitale” (Fjørtoft, 2014, s. 73). I denne sammenheng vil vi trekke frem multimodal literacy som er særlig sentralt for elevtekstene vi skal ta for oss.

### ***Multimodal literacy***

I noen sammenhenger løftes multimodal literacy frem som en viktig form for literacy, mens det hos andre, for eksempel Blikstad-Balas (2016), ikke regnes som en egen literacy-form. Multimodal literacy kan defineres som: “An approach to literacy learning based on an understanding of design and linguistic diversity” (Jewitt, 2014, s. 464). Å ha multimodal literacy innebærer altså å ha forståelse for det visuelle og ulike uttrykksformer. Fjørtoft mener multimodal literacy er viktig nettopp for å kunne: “[...] forholde seg til et mangfold av tegnsystemer, kontekster og perspektiver på én gang” (Fjørtoft, 2014, s. 86). Å utvikle elevenes multimodale literacy er med andre ord en viktig del av undervisningen.

Løvland stiller spørsmål ved hvem av aktørene i klasserommet som egentlig forvalter den største tekstkompetansen - læreren eller elevene? (Løvland, 2007, s. 15). Skjelbred og Veum trekker også frem dette aspektet ved at elevene til en viss grad kan overgå læreren på noen områder: “Barns tidlige og ofte omfattende digitale erfaringer fra hverdagslivet gjør at mange elever har høy kompetanse både når det gjelder praktisk bruk og utforming av digitale og multimodale tekster” (Skjelbred & Veum, 2013, s. 16). Dagens barn og unge omgir seg med en rekke multimodale tekster, særlig i form av sosiale medier, som mange voksne ikke har kjennskap til. Selv som ferske lærere tidlig i 20-årene opplever vi at elever snakker om ulike “apper” som vi ikke har hørt om. Å henge med på elevenes medievaner og de mange tekstene som omgir dem, er med andre ord en stor utfordring.

Læreplanen er lite konkret når det kommer til at elevene skal utvikle multimodal designkompetanse. Løvland viser til Kress og Carey Jewitt som mener dagens unge må utvikle en multimodal designkompetanse. Dette vil si at elevene er i stand til å velge hvilke semiotiske ressurser som egner seg til å uttrykke det de ønsker ut fra konteksten (Jewitt & Kress, 2003, s. 17 referert i Løvland, 2007, s. 133). Maagerø og Tønnessen vektlegger nettopp evnen til å gjøre bevisste valg i forhold til multimodal literacy:

Design vil alltid, uansett tekstens funksjon og hvilke modaliteter som er brukt, være basert på valg. Å lære å omgås tekster dreier seg derfor ikke bare om å hente ut informasjon, men også om å kunne lese tekster mot hårene, stille kritiske spørsmål og være bevisst på hvordan tekster er satt sammen og formidler verdisyn og ideologier (Maagerø & Tønnessen, 2014, s. 17-18).

Multimodal literacy innebærer å kjenne til konvensjoner og kunne skape nye mønstre, og å kunne velge mellom ulike modaliteter og former for mediering (Maagerø & Tønnessen, 2014, s. 17). Tønnessen legger særlig vekt på samspillet mellom modalitetene ved at multimodal tekstkompetanse ikke kun innebærer evnen til å forstå og ta i bruk de ulike modalitetene, men også å sammenlese ved å kunne tolke og bruke kombinasjoner av modaliteter (Tønnessen, 2010, s. 18). Med andre ord er elevens evne til å skape sammenheng i multimodale tekster en viktig evne som vi derfor ønsker å se nærmere på i denne oppgaven. På bakgrunn av alt dette vil en stor didaktisk utfordring kunne være å utvikle elevenes evne til å møte både egne og andres multimodale tekster med et kritisk blikk (Skjelbred & Veum, 2013, s. 16).

### *Kritisk literacy*

Maagerø understreker at *kritisk literacy* også er et sentralt aspekt ved multimodale tekster (Maagerø, 2012, s. 52). I Kunnskapsløftet står det at elevene skal utvikle evnen til kritisk tenking. I formålet for norskfaget kommer dette eksplisitt frem (jf. pkt. 1.1.3). Hva det innebærer blir derimot ikke uttrykt i Kunnskapsløftet. Kritisk literacy kan forstås på noe ulike måter, men det samlende for de definisjonene er at de handler om evnen til å reflektere og å være selvstendig i møte med tekster (Fjørtoft, 2014, s. 85; Skaftun, 2009, s. 36). I forlengelsen av dette er Hilary Janks opptatt av kritisk literacy, og særlig forholdet mellom språk og makt. Når det gjelder reklametekster, er det viktig at elevene er bevisst hvordan slike tekster forsøker å påvirke oss, og at de derfor evner å se reklame med et kritisk blikk. Janks mener elevene må lære å lese både med og mot

teksten (Janks, 2010, s. 359). Elevene skal både kunne lese teksten på dens premisser, men samtidig kunne stille spørsmål til teksten og oppfatte hvilke hensikter den kan ha. For å kunne lese kritisk er det ifølge Skovholt og Veum viktig å lese tekster ut fra konteksten de er skapt i (Skovholt & Veum, 2014, s. 14). Dette er spesielt viktig for reklametekster, der avsenderen helt klart har til hensikt å påvirke mottakeren.

Kritisk literacy er også avgjørende for at sjangrene som finnes i kulturen skal kunne utvikle seg. Ifølge Halliday innebærer det å kunne lese og skrive å kunne yte motstand mot de diskursene som finnes i samfunnet. Dermed er det og helt avgjørende for elevene å kunne mestre de språklige konvensjonene som brukes i diskursene (Halliday, 1996, s. 340 referert i Maagerø, 2005, s. 86).

### 1.1.2 Hva er en multimodal tekst?

Modalitet kommer av det engelske ordet “mode” som betyr måte. Hvorvidt noe kan defineres som en modalitet avhenger, ifølge Løvland, av kommunikasjonssituasjonen og kulturen. Farger kan for eksempel være meningsbærende innenfor en kultur, mens det i en annen ikke vil ha den samme betydningen for meningsskapingen (Løvland, 2010a, s. 1). Kress mener på sin side at det avhenger av om elementet gir mening i seg selv ut fra de tre metafunksjonene. Altså om elementet kan si noe om verden (den ideasjonelle metafunksjonen) og sosiale relasjoner (den mellompersonlige metafunksjonen), samtidig som det formidler et sammenhengende og forståelig budskap (den tekstuelle metafunksjonen) (Hellum, 2013, s. 39; Kress, 2010, s. 87). En modalitet må med andre ord ha en formidlende funksjon i seg selv. Med modalitet mener vi ulike tekstelementer som for eksempel verbaltekst, bilde eller lyd. I denne oppgaven er det samspillet mellom verbaltekst og bilde vi skal se på.

“Multi” betyr flere, og begrepet multimodalitet vil dermed si at mening blir skapt på flere måter (Maagerø, 2012, s. 42). Felles for de fleste definisjoner av multimodalitet, er at de vektlegger at det skapes mening ved å kombinere ulike modaliteter. Kress og van Leeuwen definerer multimodalitet som “[...] the use of several semiotic modes in the design of a semiotic product or event, together with the particular way in which these modes are combined” (Kress & Van Leeuwen, 2001, s. 20). Multimodale tekster er altså tekster som skaper mening ved å kombinere ulike modaliteter eller semiotiske systemer. Øierud sin definisjon ligner, men får enda klarere frem teksten som helhet, og nettopp samspillet, som er viktig for denne oppgaven: “Multimodalitet innebærer altså at flere ulike modaliteter eller uttryksmåter samvirker i en helhetlig ytring” (Øierud, 2011, s. 43). Multimodale tekster kan dermed være så



mannt, for eksempel en side i en fagbok med verbaltekst, bilde og forklarende illustrasjoner, en film med både bilde, lyd, verbaltekst og musikk eller en reklameplakat med verbaltekst og bilde.

Sammensatte tekster er et begrep vi finner i læreplanen (jf. pkt. 1.1.3), og som i større grad er kjent for både elever og lærere enn begrepet multimodale tekster. Av den grunn kunne begrepet sammensatt tekst vært naturlig å bruke videre i oppgaven. På den andre siden ønsker vi at multimodale tekster skal bli et begrep som er mer kjent og brukt i skolen, fordi det er et mer faglig presist begrep. Vi velger derfor å bruke dette begrepet videre. Vi vil likevel bruke sammensatte tekster i forbindelse med Kunnskapsløftet. Det er begrepet som brukes der, og derfor vil det falle naturlig i noen sammenhenger. Med multimodal tekst forstår vi en tekst som består av mer enn en modalitet som sammen skaper en helhet og uttrykker mening.

### 1.1.3 Multimodale tekster i Kunnskapsløftet

I 2006 ble *det utvidede tekstbegrepet* innlemmet i Kunnskapsløftet. Da het det at man skulle "[...] hjelpe elevene til å orientere seg i mangfoldet av tekster" (Kunnskapsdepartementet, 2006). Undervisningen skal med andre ord gjøre elevene i stand til å møte de mange teksttypene som florerer i samfunnet. Her kommer det ifølge Løvland lite frem at elevene skal utvikle generell designkompetanse som kan gjøre det lettere å velge og kombinere semiotiske ressurser i forhold til situasjonen teksten blir realisert i (Løvland, 2007, s. 16). Under formål med norskfaget blir arbeid med sammensatte tekster nevnt eksplisitt, og det blir lagt vekt på at elevene både skal kunne lese og produsere slike tekster. Det blir også løftet frem at modalitetene i sammensatte tekster "spiller sammen", og bringer oss med det inn på samspillet som vi skal undersøke i de multimodale elevtekstene.

Faget bygger på et tekstbegrep som inkluderer muntlige, skriftlige og sammensatte tekster, der skrift, lyd og bilder spiller sammen. Elevene skal lære å orientere seg i mangfoldet av tekster, og faget skal gi rom for både opplevelse og refleksjon. I løpet av opplæringen skal de lese skjønnlitteratur og sakprosa, utvikle evnen til kritisk tenkning og få perspektiv på teksthistorien. Gjennom muntlig og skriftlig kommunikasjon kan de sette ord på egne tanker og stå fram med meninger og vurderinger. De skal selv produsere ulike typer tekster med hensiktsmessige verktøy, og tilpasse språk og form til ulike formål, mottakere og medier. Etter hvert vil de også kunne fordype seg i faglige emner og bli dyktigere til å formidle et faglig innhold til andre (Kunnskapsdepartementet, 2013a).

Det kommer frem at elevene skal lære å omgås, bruke og produsere mange ulike teksttyper. At tekstene skal ha et formål og tilpasses en mottaker blir også vektlagt, samt evnen til kritisk tenking i møte med tekster. Et bruksperspektiv på tekstene de møter i skolen er viktig nettopp for deltagelse i samfunnet. Som vi var inne på innledningsvis er det å mestre tekstene som finnes i samfunnet viktig for å delta i demokratiet, samfunnslivet og arbeidslivet (Skovholt & Veum, 2014, s. 12).

I dag deles norskfaget som tidligere vist inn i tre hovedområder. Under hovedområdet *skrivning*, blir sammensatte tekster trukket eksplisitt frem:

Skriving innebærer å uttrykke, bearbeide og kommunisere tanker og meninger i ulike typer tekster og sjangere. Sammensatte tekster er en naturlig del av de tekstene elevene skal lese og utforme. God skriftlig kommunikasjon forutsetter et godt ordforråd, ferdigheter i tekstbygging, kjennskap til skriftspråklige konvensjoner og evne til å tilpasse tekst til formål og mottaker (Kunnskapsdepartementet, 2013c).

Elevene skal med andre ord ikke bare kunne forstå alle de multimodale tekstene de møter, men også produsere tekster der de bruker ulike modaliteter på en måte som viser mottakerbevissthet.

I denne oppgaven vil vi som nevnt se på multimodale tekster produsert av elever på 6. trinn. Etter 7. trinn er det flere kompetansemål i norskfaget som kan kobles mot arbeid med sammensatte tekster, men to mål omtaler sammensatte tekster eksplisitt: ”Forstå og tolke opplysninger fra flere uttrykksformer i en sammensatt tekst” og “Bruke digitale kilder og verktøy til å lage sammensatte tekster med hyperkoplinger og varierte estetiske virkemidler” (Kunnskapsdepartementet, 2013e). Arbeid med disse to kompetansemålene fremmer både elevenes evne til å tolke og produsere sammensatte tekster. Dette er ferdigheter Kress ser på som viktige i sammenheng med å kunne lese og skrive i dagens samfunn (jf. pkt. 1.1). Sjøhelle mener kompetansemålene knyttet til multimodale tekster i stor grad vektlegger det estetiske, noe som vil kunne føre til at visuelle modaliteter får mindre prioritet hos elevene (Sjøhelle, 2013, s. 110). Som nevnt er flere kompetansemål aktuelle i elevenes egen tekstproduksjon med tanke på at tekstene skal kommunisere med en mottaker. Disse gjelder etter sjuende trinn:

- Uttrykke seg med et variert ordforråd tilpasset kommunikasjonssituasjonen.
- Presentere et fagstoff tilpasset formål og mottaker, med eller uten digitale verktøy.

- Skrive fortellende, beskrivende, reflekterende og argumenterende tekster etter mønster av eksempeltekster og andre kilder, og tilpasse egne tekster til formål og mottaker.
- Gi eksempler på og reflektere over hvordan språk kan uttrykke og skape holdninger til enkeltindivider og grupper av mennesker (Kunnskapsdepartementet, 2013e).

Felles for disse kompetansemålene er at alle har et særlig fokus på mottakerbevissthet og at elevene skal produsere tekster med formål og hensikt.

Med Kunnskapsløftet ble de fem grunnleggende ferdighetene innført: lesing, skriving, regning, muntlige ferdigheter og digitale ferdigheter. Dette er ferdigheter som skal gjennomsyre alle fag i skolen. Siden vi i denne oppgaven tar for oss elevproduserte multimodale tekster, vil vi kort se nærmere på skriving som grunnleggende ferdighet. Om skriving som grunnleggende ferdighet i norskfaget står det at elevene skal kunne skrive tekster og bruke begreper som er relevante for faget, og stadig utvikle skriveferdigheter, tekstkunnskap og skrivestrategier. I forhold til de elevproduserte tekstene vi skal ta for oss i denne oppgaven vil vi trekke frem følgende: “Norskfaget har et særlig ansvar for å utvikle elevenes evne til å planlegge, utforme og bearbeide stadig mer komplekse tekster som er tilpasset formål og mottaker” (Kunnskapsdepartementet, 2013b). Av dette kommer det frem at elevene gradvis skal utvikle kompetanse i å kunne utforme hensiktsmessige multimodale tekster. At tekstene skal bli stadig mer komplekse, understreker viktigheten av å jobbe med sammenhengen mellom modalitetene.

#### 1.1.4 Tidligere forskning på multimodale elevtekster

Flere forskningsprosjekter, doktorgradsavhandlinger og masteroppgaver har tatt for seg barns multimodale tekstskaiping. Et sentralt bidrag i forskningen på tekstproduksjon av barn og unge er *Sammensatte tekster, barns tekstpraksis* (Tønnessen, 2010), som er basert på forskningsprosjektet *Multimodalitet, leseopplæring og læremidler* (MULL) ved Universitetet i Agder. Hensikten med dette prosjektet var, ifølge Tønnessen, å se hvordan både den første og andre leseopplæringen fungerer i et tekstunivers som mer og mer preges av multimodale tekster. Prosjektet undersøkte samspillet mellom skrift og andre modaliteter i den første lese- og skriveopplæringen, der fokuset først og fremst er samlet om å utvikle elevenes literacy (Tønnessen, 2010, s. 21). MULL er et vidt forskningsprosjekt der mange forskere har vært involvert, og belyser temaet i et spenn

fra elevers tidlige multimodale tekstproduksjon med sammensetningen av tegning og skrift, til at de tar i bruk tekstkompetanse for å tilegne seg fag.

Dagrun Kibsgaard Sjøhelle har blant annet forsket på multimodal literacy knyttet til barns lesning av læreboktekster. I den forbindelse viser hun til prosjektet *SKRIV*, der flere forskere har undersøkt skriving som grunnleggende ferdighet. Her kom det frem at det er skriften som blir mest vektlagt i multimodale tekster, ikke bare i produksjonen, men også i vurderingen. Sjøhelle påpeker at noe av grunnen til at skriften står så sterkt i skolen kan være at multimodale tekster er vanskeligere å vurdere. Sjøhelle har med utgangspunkt i sosiosemiotikken sett på hvordan elever på 1. trinn uttrykker mening ved å sette sammen ulike modaliteter (Sjøhelle, 2013, s. 109-111). Hennes undersøkelse konkluderer blant annet med at elevene har en forståelse av mottakerbevissthet og at innholdet i multimodale tekster må ha en sammenheng - altså en forståelse om samspill. I den sammenheng trekker hun særlig frem bruken av utviding og utdyping. I tillegg mener Sjøhelle at de unge elevene viser forståelse for funksjonell spesialisering når det kommer til hva skrift og bilde egner seg til å uttrykke (Sjøhelle, 2013, s. 117-118).

Anne Løvland har forsket mye på barn og multimodale tekster. Hun påpeker at multimodale tekster i skolen særlig er en stor del av prosjektarbeid. I sin doktorgradsavhandling, *Samansette elevtekstar. Klasserommet som arena for multimodal tekstskaping* (Løvland, 2006b), ser hun på nettopp prosjektarbeidsperioder i seks ulike klasser på mellom- og ungdomstrinnet. Gjennom doktorgradsarbeidet har Løvland opplevd variasjon i hvordan lærere legger til rette for multimodal tekstskaping. Hun trekker både frem undervisningskultur der verbalspråket har stått sterkt som den viktigste uttrykksformen, men også klasserom med større "multimodalt handlingsrom". Gjennom dette arbeidet fant også hun ut at skrift er en modalitet som ofte får prioritet hos elevene (Løvland, 2010b, s. 211-212). Hun legger derfor frem at skriften er en innarbeidet og viktig modalitet i skolesammenheng. I den forbindelse vil det bli interessant å se hvordan elevene vektlegger skriften i reklameplakatene vi tar for oss i denne oppgaven. I artikkelen *Hva har du lært om nyrene?* tar Løvland også for seg elevers produksjon av multimodale fagtekster. Hun har studert multimodale tekster elever på femte trinn har produsert etter å ha lest en læreboktekst om nyrene. Ved å la elevene skape og forme egne fagtekster vil de, ifølge Løvland, kunne formulere sin forståelse mer selvstendig enn når de leter frem svar i lærebøker. I tillegg sier de

elevproduserte tekstene noe om hvordan elevene leser de multimodale læreboktekstene (Løvland, 2013).

I doktorgradsavhandlingen *Teksthendelser i barns hverdag: En tekstetnografisk og sosialsemiotisk studie av åtte barns literacy og deres meningsskaping på Internett*, ser Maja Michelsen på barns literacy i deres fritidskontekst. Michelsens forskning gir blant annet et innblikk i hvilke typer tekstdesign barn møter i sin fritidskultur, og hvordan de skaper mening i disse tekstene. I tillegg har hun sett på hvordan disse tekstene virker på barnas egen tekstproduksjon. Ett funn er blant annet at barnas egne tekster i stor grad bærer preg av de tekstene de møter i sin fritidskultur, og at språket de bruker er påvirket av tekstkulturene de engasjerer seg i og hvilke interesseområder de har. Michelsen argumenterer blant annet for at vi ikke kan snakke om en barnlig tekstkultur, men flere ulike tekstpraksiser i barnekulturen (Michelsen, 2015, s. vii & 328).

I masteroppgaven *“Det va med vilje, og det vart berre sånn” - En studie av hvordan elever på mellomtrinnet bruker multimodale ressurser i tekstskaping*”, har Annbjørg Masdal Rømme sett på elevproduserte multimodale tekster. Hun har også supplert med skrevne og muntlige forklaringer fra elevene på hvorfor de har gjort som de har gjort. Rømme kan konstatere at verbalteksten er en fremtredende modalitet i elevtekstene, men at det slett ikke betyr at den ene og alene har ansvar for meningsskapingen i elevenes tekster (Rømme, 2012, s. 79).

I boka *Making New Media. Creating Production and Digital Literacies* (2009), presenterer Andrew Burn sin forskning på barns digitale tekstproduksjon. Forskningsprosjektet til Burn er særlig metodisk interessant i forhold til vårt prosjekt. Han ser på hvordan elevene skaper multimodale tekster ved å gjøre nettopp sosialsemiotiske analyser av tekster barn produserer (Burn, 2009).

## 1.2 Oppgavens struktur

I det følgende kapittelet vil vi presentere det teoretiske bakteppet for denne oppgaven. De multimodale elevtekstene vi skal ta for oss i denne masteroppgaven vil bli analysert med utgangspunkt i sosialsemiotikken presentert av Michael Halliday, og multimodalitetsteori hovedsakelig basert på Kress og van Leeuwens teorier. Videre vil vi gjøre rede for valg av metoden og materialet som ligger til grunn for denne masteroppgaven, og forklare fremgangsmåten for vår analyse ved å presentere en analysemodell. Deretter vil vi foreta en analyse av elevtekstene ut fra tre av van

Leeuwens kohesjonsmekanismer, komposisjon, rytme og informasjonskobling, som vil bli presentert i teorikapittelet. Vi har valgt å slå sammen analyse og drøfting, der vi etter hvert punkt vi analyserer vil gjøre drøftinger i lys av det teoretiske rammeverket og tidligere forskning. Vi opplever dette som hensiktsmessig både fordi det gjør oppgaven ryddigere og mer sammenhengende, samtidig som det gir mer driv til analysen. Hver av de tre analysekategoriene rundes av med en oppsummerende kommentar. Oppgaven avsluttes med en avsluttende kommentar der vi trekker frem hovedtendenser og besvarer problemstillingen. I tillegg vil vi drøfte rundt noen videre tanker knyttet til arbeid med multimodale tekster i skolen.

## 2. TEORI

### 2.1 Sosialemiotikk

I vårt forskningsprosjekt er det sosialemiotikken som ligger til grunn når vi skal se på hvordan elevene skaper sammenheng i reklameplakatene de har laget. Den britisk-australske lingvisten Michael Halliday grunnla sosialemiotikken med boka *Language as Social Semiotics* (Halliday, 1978).

Semiotikk er det generelle studiet av tegn og tegnsystemer. Derfor kan semiotikk defineres som studiet av meningsbærende systemer, som for eksempel bilder, språk, kroppsspråk osv. Halliday mener at tegnsystemer brukes for å kommunisere, og at bruksperspektivet derfor må vektlegges. Av den grunn må vi omtale det som sosialemiotikk fremfor semiotikk. Med begrepet “sosial” mener han det sosiale samspillet mellom mennesker, og at semiotiske systemer brukes for å kommunisere (Halliday & Hasan, 1989, s. 3-4). Sosialemiotikk blir med det tegnene og tegnsystemene sin plass i det sosiale liv, der tegnsystemene får mening i samhandling med andre mennesker. Halliday hadde en systemisk funksjonell tilnærming til språk. Grunntanken i sosialemiotikken er at all språkbruk er funksjonell, og målet er å gjennom analyse kunne forklare hvordan mennesker skaper mening gjennom samhandling (Maagerø, 2005, s. 19-20). Halliday mente at alle tegnsystemer må studeres ut fra en sosial kontekst. En tekstanalyse med sosialemiotikken som utgangspunkt, har dermed til hensikt å undersøke hvordan en tekst kommuniserer med en mottaker og hva slags mening som blir skapt i en sosial kontekst.

Med sosialemiotikken følger et utvidet tekstbegrep der alle meningsbærende uttrykk omtales som tekst. Det vil si at språket ikke alltid er den eneste eller viktigste måten å skape mening på. I denne oppgaven skal vi se på samspillet mellom modalitetene i multimodale elevtekster, og da spesielt mellom språk (verbaltekst) og bilde. I et sosialemiotisk perspektiv kan man se tekst som meningsutveksling i sosial sammenheng (Halliday & Hasan, 1989, s. 11). Senere i teoridelen vil vi ta for oss språk som tegnsystem, og deretter bilde som tegnsystem. Halliday var selv mest opptatt av å studere verbalspråket, men blant andre hans elever Kress og van Leeuwen har tatt hans teorier videre til det visuelle. Skovholt og Veum beskriver det slik: “I sosialemiotisk teori tenkjer ein seg at illustrasjonar og visuell design har ein slags grammatikk om lag på same måten som verbalspråket” (Skovholt & Veum, 2014, s. 28). Vi skal først og

fremst bruke Halliday for å si noe om språk (jf. pkt 2.1.1), og Kress og van Leeuwen for å si noe om bilde (jf. pkt. 2.1.2).

### **Kontekst**

Uavhengig av hva slags type tekst det er snakk om blir den, som vi har vært inne på, alltid til i en kontekst og har en form for hensikt. Halliday definerer begrepet kontekst som “[...] the total environment in which a text unfolds” (Halliday & Hasan, 1989, s. 5). Begrepet *kontekst* betyr *med teksten*, og utgjør med andre ord det som er rundt eller sammen med teksten. Kress og van Leeuwen betegner konteksten man forstår multimodal kommunikasjon ut fra som det semiotiske landskapet. Hvordan vi bruker semiotiske systemer endrer seg dermed ut fra konteksten. Det er nettopp semiotiske systemer i samspill med konteksten som er interessant innenfor sosiosemiotikken. De semiotiske systemene undersøkes ikke alene, men det er deres plass i en kommunikasjonssituasjon som står i fokus. Mening skapes og utvikles mellom mennesker, og derfor mente Halliday at meningsskaping er en sosial prosess. I tillegg mente han at hele oppbyggingen av språket og andre semiotiske systemer er et resultat av samfunnet rundt (Kress & Van Leeuwen, 2006, s. 35; Maagerø, 2005, s. 19, 21, 25 & 37). Halliday understreker at det ikke er et dynamisk samspill mellom tekst og kontekst. Forholdet mellom de to er gjensidig ved at konteksten skaper teksten på lik linje med at teksten skaper konteksten, og det er i dette samspillet mening blir skapt (Halliday & Hasan, 1989, s. 47). Med andre ord vil situasjonen alltid ha betydning for språkvalgene våre, og på samme måte vil språkvalgene kunne påvirke situasjonen (Maagerø, 2005, s. 40-42). På bakgrunn av dette er det viktig at vi også ser på konteksten rundt elevtekstene fordi den er svært viktig for meningsskapingen.

Bronislaw Malinowski og John Rupert Firth skilte mellom *kulturkontekst* og *situasjonskontekst*, og Halliday videreutviklet disse teoriene (Halliday & Hasan, 1989, s. 6-7; Maagerø, 2005, s. 40). Kulturkonteksten og situasjonskonteksten relateres til hverandre ved at potensialet for situasjonskonteksten ligger i kulturkonteksten. Hvordan vi bruker språket står altså i nær sammenheng med kulturen vi lever i og er en del av (Halliday & Matthiessen, 2014, s. 28; Maagerø, 2005, s. 19). Halliday konsentrerte seg om situasjonskonteksten. For å forstå språket i bruk må vi forstå og kunne beskrive den konteksten som språkbruken er en del av. Samtidig er kulturkonteksten viktig fordi systemene for hvordan vi uttrykker oss er i stadig endring (Halliday & Matthiessen,



2014, s. 37; Maagerø, 1998; 2005, s. 24). Vi vil nå gå nærmere inn på disse to formene for kontekst.

Halliday beskriver situasjonskonteksten som: “[...] the immediate environment in which a text is actually functioning” (Halliday & Hasan, 1989, s. 46). Situasjonskonteksten dreier seg altså om den konkrete situasjonen teksten blir til i - “her- og- nå- situasjonen” (Maagerø, 2005, s. 60). Halliday deler situasjonskonteksten inn i tre dimensjoner, også kalt registervariabler, *felt*, *relasjon* og *mediering*, som bestandig har betydning for de språklige valgene vi tar (Halliday & Hasan, 1989, s. 12; Maagerø, 1998, s. 37; 2005, s. 43). Registervariablene kan kort forklares slik: Hva som skjer, hvem som deltar, og hvilken rolle språket spiller. Halliday omtaler registervariablene som “[...] a conceptual framework for representing the social context as the semiotic environment in which people exchange meanings” (Halliday, 1978, s. 31 & 110). Registervariablene utgjør dermed rammen for den kommunikative situasjonen. Et register kan både være åpent og lukket ved at noen registre er svært begrenset med strenge konvensjoner, mens andre er friere. Maagerø påpeker at det aldri er noen registre som er fullstendig lukket eller helt åpne, fordi konteksten alltid vil spille inn (Maagerø, 2005, s. 57). Situasjonen vil med andre ord alltid ha påvirkning på hva som blir uttrykt, til hvem og hvordan man velger å uttrykke det.

Den første registervariabelen, *felt*, har å gjøre med selve handlingen, den sosiale aktiviteten, som foregår rundt og tema for teksten. Feltet er viktig fordi den sosiale aktiviteten har innvirkning på de semiotiske valgene vi gjør. *Relasjon* handler om hvem som deltar i situasjonen og forholdet mellom dem - ofte omtalt som avsender og mottaker (Andersen, 2015, s. 44-45; Halliday & Hasan, 1989, s. 12; Maagerø, 2005, s. 45). Ifølge Maagerø refererer *relasjon* til “[...] de sosiale forbindelsene som eksisterer mellom dem som deltar i kommunikasjonen”. *Mediering* dreier seg om hvilken rolle språket og mediet spiller i den aktuelle situasjonen, hvordan språket brukes i en gitt situasjon, og dermed hvilke forventninger deltakerne har (Halliday & Hasan, 1989, s. 12; Maagerø, 2005, s. 47 & 51). Kort sagt dreier *mediering* seg om hva slags medium kommunikasjonen foregår gjennom.

Ruqaiya Hasan mener man må se de tre registervariablene under ett dersom man skal kunne analysere tekster og begrunne hvorfor ulike valg er tatt i en konkret tekst. Hun mener variablene representerer noen spesifikke valg som sammen skaper teksten og som sammen danner det hun kaller *kontekstuell konfigurasjon*. Det vil si at en tekst blir annerledes dersom en av registervariablene endres (Halliday & Hasan, 1989, s. 55).

Maagerø utdyper dette med å få frem at summen av registervariablene er essensiell: “Det er de samlede verdiene, eller valgene, som gjør at vi kan forklare de helt konkrete realiseringene i teksten” (Maagerø, 2005, s. 57).

Halliday var som nevnt mest opptatt av situasjonskonteksten, men Malinowski så både situasjonskonteksten og kulturkonteksten som svært viktige for å forstå en tekst (Halliday & Hasan, 1989, s. 7). Enhver tekst som blir skapt er et kulturelt uttrykk og tilhører en rekke tekster som er typiske for situasjonen som kommunikasjonen foregår i. Kulturkonteksten omhandler dermed det overordnede sosiale og kulturelle miljøet som en tekst blir til i (Skovholt & Veum, 2014, s. 22-23). Med andre ord vil vi ut fra kulturen velge en sjanger som er typisk for situasjonen. Maagerø definerer sjanger som “[...] en målrettet sosial aktivitet som vi engasjerer oss i som medlemmer av en kultur”. I dette prosjektet vil reklamesjangeren være sentral i arbeidet med elevtekstene. Sjangrene innenfor en kultur endrer seg over tid og alle situasjonskontekster tilhører en kultur. Alle tekster som realiseres i en situasjonskontekst er dermed uttrykk for en kultur (Maagerø, 2005, s. 7 & 59-64). Kulturen kan ikke sees på som noe statisk fordi kulturkonteksten og situasjonskonteksten har gjensidig påvirkning på hverandre. Maagerø forklarer det slik: “Vi skaper kultur gjennom praksis i konkrete kontekster [...]. Samtidig kan de konkrete situasjonskontekstene virke inn på kulturen slik at den endrer seg over tid” (Maagerø, 2005, s. 62). Av dette kan vi si at sjangerbrudd og nye måter å kommunisere på er essensielt for utvikling innenfor en kultur, da praksis alltid vil påvirke kulturen og motsatt. Sammensetningen av felt, relasjon og mediering i situasjonskonteksten er altså resultat av kulturen rundt. Spesielle situasjoner og ting er knyttet til bestemte verdier og forståelser, og det er, ifølge Halliday, dette som utgjør kulturen (Halliday & Hasan, 1989, s. 46).

### 2.1.1 Verbalspråket som semiotisk system

Halliday var som nevnt mest opptatt av språket og at det ikke må studeres isolert, men i et bruksperspektiv. Halliday definerer tekst som all språkbruk med funksjon. Med andre ord er hans syn på tekst rett og slett språket i bruk i en kontekst (Halliday & Hasan, 1989, s. 10). Ifølge Halliday er språket først og fremst en ressurs for å skape mening. Dermed kan tekst sees på som en prosess for å skape mening i en kontekst: “The term ‘text’ refers to any instance of language, in any medium, that makes sense to someone who knows the language” (Halliday & Matthiessen, 2014, s. 3). Tekst er altså alle uttrykk for språk som gir mening for mennesker som kan dette språket. En tekst må sees på som både et produkt og en prosess samtidig, fordi en tekst både er et produkt i seg

selv og et produkt av sine omgivelser (Halliday & Hasan, 1989, s. 11). Halliday beskriver tekst som et “many-faceted phenomenon” (mangesidig fenomen) som kan gi mening på mange ulike måter, avhengig av hvordan man ser den (Halliday & Matthiessen, 2014, s. 3).

Halliday mente at språket er flerfunksjonelt, og at det derfor inneholder tre typer mening: *den ideasjonelle metafunksjonen*, *den mellompersonlige metafunksjonen* og *den tekstuelle metafunksjonen* (Hitching & Veum, 2011; Maagerø, 2005, s. 42). Språket er organisert rundt to typer mening: den ideasjonelle og den mellompersonlige metafunksjonen. Den tredje metafunksjonen, den tekstuelle, favner om de to andre og handler om hvordan språket blir tatt i bruk for å skape mening og sammenheng i tekster (Halliday & Hasan, 1989, s. 44-45; Maagerø, 1998, s. 34). Dermed kan vi si at den tekstuelle metafunksjonen er paraplyen for vår analyse. Vi har tidligere vært inne på de tre ulike variablene i situasjonskonteksten. Disse kan knyttes til de tre metafunksjonene der felt blir uttrykt gjennom den ideasjonelle metafunksjonen, relasjon blir uttrykt gjennom den mellompersonlige metafunksjonen og mediering blir uttrykt gjennom den tekstuelle metafunksjonen (Halliday, 1998 [1989], s. 90-91). Videre vil vi kort gå inn på hver metafunksjon. Selv om de blir presentert hver for seg er det viktig å påpeke at de tre metafunksjonene alltid opptrer sammen.

Den ideasjonelle metafunksjonen handler om at en tekst alltid vil være en representasjon av virkeligheten og formidle mening om verden rundt oss. Den vil aldri kunne gjengi hele virkeligheten, men kun deler av den. Denne metafunksjonen handler dermed om hvordan tekster representerer virkeligheten - for eksempel hvilke verdier og ideologier som blir vektlagt. Ved å undersøke tekster ut fra den ideasjonelle metafunksjonen, ser man med andre ord på hva slags virkelighetsbilde som blir skapt i teksten. Ideasjonell mening i språk kan komme til uttrykk gjennom for eksempel tema og ordvalg som kan uttrykke holdninger (Maagerø, 1998, s. 38; Skovholt & Veum, 2014, s. 50-55).

Den mellompersonlige metafunksjonen handler om hvordan tekster kommuniserer i sosialt samspill (Maagerø, 1998, s. 48). En tekst er alltid rettet mot noen, og denne metafunksjonen innebærer med andre ord hva slags relasjon det er mellom deltakerne i situasjonen. Enten en ytring er muntlig eller skriftlig, åpner den alltid for en reaksjon fra en mottaker (Kress & Van Leeuwen, 2006, s. 116; Maagerø, 2005, s. 135). Både avsenderen og mottakeren tildeles roller som er avgjørende for kommunikasjonen. Gjennom den mellompersonlige metafunksjonen kan vi studere

hvilken rolle avsenderen tildeler seg selv og mottakeren, samt hvordan språket bidrar til å opprettholde relasjoner (Maagerø, 2005, s. 136 & 156). Dette kan for eksempel skje gjennom modalitet, tiltaleformer og språkhandlinger. Modalitet handler om hvordan holdninger uttrykkes i språket. For eksempel i hvilken grad noe uttrykkes med sikkerhet eller ikke. For eksempel kan reklametekster ofte inneholde påstander eller oppfordringer til mottakeren. Tiltaleformer uttrykker hva slags forhold avsenderen har til mottakeren. Direkte kontakt kan for eksempel skapes gjennom tiltaleformen ”du”. Språkhandlinger er krevende eller givende, og handler om hva slags handling avsender utfører gjennom språket, for eksempel en oppfordring eller en påstand (Skovholt & Veum, 2014, s. 81-94).

Den tekstuelle metafunksjonen tar for seg hvordan tekster utspiller seg som meningshelhet - hvordan det skapes sammenheng i tekst. Denne metafunksjonen handler altså om å skape sammenheng internt i en modalitet, mellom modalitetene i selve teksten og med konteksten som teksten er produsert i og for (Kress & Van Leeuwen, 2006, s. 43; Maagerø, 1998, s. 54). Da vi ønsker å undersøke nettopp hvordan elevene skaper sammenheng mellom modalitetene i sine multimodale reklametekster, vil denne metafunksjonen være spesielt aktuell for vår analyse. Halliday skriver at den tekstuelle metafunksjonen “[...] breathes relevance into the other two”, som vil si at den knytter de to foregående metafunksjonene sammen (Halliday, 1994, s. xiii, referert i Maagerø, 1998, s. 34). Denne tredje metafunksjonen er altså ikke en måte å bruke språket på i seg selv, men heller en ressurs for å sikre at de ulike tekstelementene henger sammen med hverandre og med konteksten. Meningen blir da forstått ut fra kulturkonteksten og realisert i situasjonskonteksten (Halliday & Hasan, 1989, s. 45; Halliday, 1998, referert i Smidt, Tønnessen & Aamotsbakken, 2011, s. 14).

### 2.1.2 Bildet som semiotisk system

Kress og van Leeuwens arbeid med visuelle representasjonsformer er basert på et sosiosemiotisk grunnlag, der alle modalitetene i en multimodal tekst er skapt i en sosial kontekst (Kress, 2010, s. 55; Kress & Van Leeuwen, 2006, s. 6). Alle modaliteter uttrykker mening på lik linje med språk. Dermed kan ikke språk lenger sees på som den eneste eller mest dominerende måten å uttrykke mening på, men som en mulighet blant mange (Hellum, 2013, s. 36). Kress og van Leeuwen mener at samme meningspotensial ligger til grunn i både språk og visuell kommunikasjon, men at det kommer til uttrykk på forskjellige måter (Kress & Van Leeuwen, 2006, s. 19). Nettopp dette er det viktig å bevisstgjøre elevene. Det nevnte meningspotensialet henger, ifølge van Leeuwen, tett

sammen med begrepet *affordans*, modalitetenes muligheter og begrensninger, som vi vil komme tilbake til i kapittel 2.2. Sosialsemiotisk analyse handler dermed om å finne hva slags potensial for å skape mening som ligger i de ulike semiotiske ressursene (Van Leeuwen, 2005, s. 4). Bildet kan egne seg til å uttrykke en ting, mens verbalteksten best kommuniserer noe annet. Det essensielle er da meningen som sammen blir skapt.

Kress og van Leeuwen påpeker at Hallidays tre metafunksjoner også alltid er til stede i alle modaliteter i visuell kommunikasjon. De trekker i den sammenheng særlig frem den tekstuelle metafunksjonen ved at det er sammenheng (kohesjon) mellom modalitetene i teksten, og mellom selve teksten og dens kontekst (Kress & Van Leeuwen, 2006, s. 15). Da det er sammenhengen vi skal se nærmere på i elevtekstene, er det den tekstuelle metafunksjonen denne oppgaven ligger under. Den ideasjonelle og mellompersonlige metafunksjonen vil derfor ikke ha en like stor plass i vår analyse, men som kjent opptrer ikke metafunksjonene alene. Derfor vil enkelte elementer fra de to andre metafunksjonene også være aktuelle å trekke inn.

Begrepet relasjoner, og da den mellompersonlige metafunksjonen, er også nært knyttet til sammenhengen i multimodale tekster. Kress & van Leeuwen presenterer begrepet “conceptual relations“, som forholdet mellom mennesker, sted og ting i bildet (represented participants). Men visuell kommunikasjon kan også bygge relasjon mellom avsender og mottaker (interactive participants). På den måten får vi tre ulike relasjoner: 1) mellom elementene i selve teksten, 2) mellom elementene i teksten og utenforstående deltagere og 3) mellom de utenforstående deltakerne. Det kan for eksempel være mellom bilde og verbaltekst (1), mellom bilde og mottaker (2) og mellom mottaker og avsender (3). Kress og van Leeuwen trekker i den forbindelse frem ulikhetene som kan forekomme i avsender og mottaker sin kontekst og forståelse. Selv om konteksten for produksjon og konteksten for resepsjonen er visuelt svært ulikt uttrykt, har de også elementer felles - nemlig selve teksten og kunnskap om de kommunikative ressursene og om hvordan sosial interaksjon og relasjoner kan formidles gjennom bilde (Kress & Van Leeuwen, 2006, s. 114-115). Ut fra dette ser vi igjen viktigheten av å gi elevene kunnskap om multimodale tekster.

I relasjonen mellom deltakerne er direkte kontakt med mottakeren et sentralt aspekt som kan skapes gjennom bildet. I hvilken grad personer på bildet for eksempel har blikket rettet mot mottakeren eller ikke, har stor betydning for meningsutvekslingen (Kress & Van Leeuwen, 2006, s. 116). Innenfor den mellompersonlige metafunksjonen kan man blant annet studere språkhandlinger i verbalteksten. På samme måte kan man

studere bildehandlinger i det visuelle. Bildehandlinger er enten krevende eller givende. Direkte blikkontakt kan være eksempel på en bildehandling som vil kunne fungere som krevende overfor mottakeren. David Machin og Andrea Mayr omtaler blikket som en svært viktig del av analysearbeidet, da meningen som blir skapt i stor grad kan avhenge av nettopp blikket (Machin & Mayr, 2012, s. 70; Skovholt & Veum, 2014, s. 105).

Dette bringer oss over på den tekstuelle meningen i bildet. I en multimodal tekst handler denne metafunksjonen om hvordan de ulike modalitetene og tekstelementene er relatert til hverandre - med andre ord handler det om sammenhengen. Den kan komme til uttrykk gjennom for eksempel fremheving av elementer, og i vårt tilfelle forholdet mellom verbaltekst og bilde. Hvordan dette forholdet kan uttrykkes vil vi komme nærmere inn på når vi skal se på analysekategoriene.

## 2.2 Multimodalitetsteori

Multimodalitet må sees som et sett av ulike modaliteter som kommuniserer på tvers av hverandre, der ulike modaliteter ikke kun er forbeholdt spesifikke oppgaver (Kress & Van Leeuwen, 2001, s. 2). Maagerø understreker at hvert av de meningsskapende systemene, modalitetene, i en tekst ikke kan analyseres hver for seg fordi de sammen utgjør en helhet som danner selve teksten (Maagerø, 2005, s. 31). Semiotiske ressurser er et sentralt begrep innenfor sosialsemiotikken og multimodalitetsteori. Van Leeuwen påpeker at det finnes flere typer semiotiske ressurser og definerer begrepet slik:

“[...] the actions and artefacts we use to communicate, whether they are produced physiologically [...] or by means of technologies - with pen, ink and paper; with computer hardware and software; with fabrics, scissors and sewing machines, etc. Traditionally they were called ‘signs’” (Van Leeuwen, 2005, s. 3).

Alle ressurser vi tar i bruk for å kommunisere er altså semiotiske ressurser. På bakgrunn av dette stiller Maagerø spørsmål ved om det i det hele tatt kan finnes tekster som er monomodale, da faktorer som typografi og papirkvalitet også vil være med på å skape mening (Maagerø, 2005, s. 30-31). Av den grunn er multimodalitet svært sentralt i undervisningen i alle fag.

Elevtekstene vi skal analysere i denne masteroppgaven er som nevnt multimodale tekster i form av reklameplakater. Maagerø trekker frem nettopp reklameannonser som tekster der ulike meningsskapende ressurser er nøye satt sammen for å tjene et formål. Av definisjonene ovenfor kommer det frem at multimodale tekster

består av semiotiske ressurser som virker sammen, men det trenger ikke alltid være slik at de meningsskapende ressursene arbeider sammen. Noen ganger kan de ulike ressursene ødelegge for hverandre slik at informasjonen blir utydelig. Andre ganger kan det også være meningen at ressursene ikke skal samarbeide, og at den kontrasten som oppstår skaper mening (Maagerø, 2005, s. 32). Kontrasten kan for eksempel ha til hensikt å skape oppmerksomhet rundt en reklame. Kanskje er det hvordan de semiotiske ressursene på reklameplakaten på busstoppet *ikke* samarbeider som gjør at vi legger merke til den.

Ovenfor har vi forsøkt å klargjøre hva multimodalitetsbegrepet innebærer. Videre vil vi presentere begrepet modal affordans og deretter modal kohesjon.

### 2.2.1 Modal affordans

Modaliteter bærer med seg ulike *affordans*. Det innebærer både muligheter og begrensninger knyttet til hva de eger seg til å uttrykke. Samspill mellom modalitetene skapes når de ulike modalitetene supplerer hverandre med sin modale affordans (Tønnessen, 2010, s. 13; Van Leeuwen, 2005, s. 273). Ut fra at mening i stor grad er basert på kultur, vil affordansen til hver modalitet være avhengig av kulturkonteksten (Kress & Van Leeuwen, 2006, s. 2; Maagerø & Tønnessen, 2010, s. 145). I tilknytning til affordansbegrepet er også begrepene *funksjonell spesialisering* og *funksjonell tyngde* sentrale.

De ulike modalitetene kan ha *funksjonell spesialisering* ved at hver modalitets affordans blir tatt på alvor ut fra hva slags informasjon de formidler (Tønnessen, 2010, s. 14). En bestemt modalitet kan egne seg best til å formidle ett budskap, mens en annen kan være best egnet til å formidle noe annet. Det er for eksempel mye et bilde kan fortelle som skrift ikke får frem, og omvendt.

Noen ganger kan hovedtyngden av informasjon ligge hos en modalitet. Kress betegner dette som *funksjonell tyngde*. Den funksjonelle tyngden sier noe om hvor mye av formidlet informasjon som ligger i hver enkelt modalitet (Kress, 2003, s. 46). I noen tekster kan det for eksempel være verbalteksten som bærer hovedtyngden av informasjon, mens det i andre kan være bildet som sier mest. I arbeid med multimodale tekster vil det med andre ord være viktig å gi elevene en grunnleggende forståelse for hvilken affordans de ulike modalitetene har, og hva slags funksjonell spesialisering som ligger i de ulike modalitetene.

Løvland deler samspill i multimodale tekster inn i to hovedformer. Funksjonell spesialisering, som vi har vært inne på, vil si at modalitetene spesialisierer seg til ulike

formål. Den andre formen er multimodal kohesjon, som dreier seg om ulike former for sammenheng som oppstår mellom modaliteter, og som vi nå vil komme nærmere inn på (Løvland, 2007, s. 26).

## 2.2.2 Multimodal kohesjon

Sammenheng i tekst kan utfolde seg på ulike nivå. Ifølge Halliday er enhver tekst også en kontekst for seg selv (Halliday & Hasan, 1989, s. 48). Svennevig bruker i den sammenheng begrepet koherens: “Den sammenhengen som gjør de enkelte delene av teksten meningsfull i forhold til hverandre og til teksten som helhet, kalles koherens” (Svennevig, 2009, s. 215). Det er med andre ord en underliggende sammenheng – for eksempel en opplevelse av at teksten henger sammen tematisk. En sier da at teksten har koherens, noe som er avgjørende for at den skal oppleves som sammenhengende.

Sammenheng kan også skapes av konkrete sammenbindingsmekanismer i teksten. Dette bringer oss inn på *kohesjon*, som Halliday omtaler som de lingvistiske ressursene som finnes i enhver tekst for å relatere de ulike delene av teksten til hverandre (Halliday & Hasan, 1989, s. 48). Koherens skapes gjennom kohesjonen i en tekst. Multimodal kohesjon handler, ifølge van Leeuwen, om hvordan de ulike modalitetene sammen gjør teksten sammenhengende (Van Leeuwen, 2005, s. 178). Kohesjon er med andre ord ulike grep eller bindingsmekanismer som skaper sammenheng (Løvland, 2007, s. 29). I denne oppgaven er *multimodal kohesjon* dermed et sentralt begrep. Tønnessen vektlegger helheten som svært viktig i analyse av multimodale tekster: “I samspillet mellom de ulike uttrykksmåtene ligger det også et meningspotensial som vi kanskje ikke får fram hvis vi analyserer modalitetene hver for seg” (Tønnessen, 2010, s. 16). Å utnytte samspillet mellom ulike semiotiske ressurser kalles, ifølge Øierud, det multimodale meningspotensialet (Øierud, 2011, s. 43). Det vil si at man utnytter det meningspotensialet som ligger i de ulike modalitetene. Når man skal analysere en multimodal tekst, er det derfor viktig at man analyserer det multimodale samspillet, og ikke tar for seg modalitetene hver for seg. Maagerø viser til Paul Thibault som påpeker at “[...] mening i multimodale tekster ikke oppstår ved, at et semiotisk system legges sammen med et andet”. Han mener at det ikke handler om addisjon, men multiplikasjon, og at helheten dermed er mer enn summen av modalitetene (Thibault, 2000 referert i Maagerø, 2012, s. 46). Derfor er det viktig å se alle modalitetene i sammenheng. Det er samspillet mellom dem som er viktig, og det er nettopp dette samspillet vi vil undersøke i elevtekstene vi har samlet inn. Dermed er det interessant å se hvordan de ulike modalitetene bidrar til den samlede meningsskapingen.



Van Leeuwen presenterer fire komponenter for å fange opp det nevnte samspillet: *rytme, komposisjon, informasjonskobling* og *dialog* (Van Leeuwen, 2005, s. 179). For at en tekst skal oppfattes som sammenhengende må det som nevnt være koherens, som blir skapt av kohesjonen i teksten. Van Leeuwens begreper kan dermed også omtales som kohesjonsmekanismer. Vi har så langt slått fast at en multimodal tekst består av flere modaliteter som spiller sammen. Videre skal vi se på hvordan den nevnte sammenhengen kan skapes ved å gå nærmere inn på de fire kohesjonsmekanismene til van Leeuwen. Van Leeuwen presenterer dem hver for seg, derfor velger vi også å gjøre det slik. Det er likevel viktig å påpeke at sammenhengen i mange tekster er basert på flere av mekanismene. Det er disse kohesjonsmekanismene vi senere skal analysere elevtekstene ut fra. Vi har i den sammenheng valgt bort dialog, fordi vi ser de tre andre som mer relevante for våre elevtekster.

### 2.2.2.1 Komposisjon

Den første kohesjonsmekanismen van Leeuwen presenterer er komposisjon. Komposisjon handler om tekstens romlige organisering som vil ha betydning for meningsskapingen, nemlig ved at forskjellig komposisjon åpner for ulik tekstuell mening (Kress & Van Leeuwen, 2006, s. 43). Ifølge van Leeuwen handler komposisjon først og fremst om balanse mellom elementene som blir skapt ut fra deres visuelle vekt. Med balanse menes forholdet mellom ulike semiotiske ressurser plassert i forhold til hverandre, og hva slags mening de samlet uttrykker. Komposisjonen skaper koherens og meningsfull struktur, og spiller en viktig rolle i både todimensjonale og tredimensjonale fremstillinger. Van Leeuwen beskriver det slik: "Composition is about arranging elements - people, things, abstract shapes, etc. - in or on a semiotic space - for example, a page, a screen, a canvas, a shelf, a square, a city" (Van Leeuwen, 2005, s. 179 & 198). Med andre ord er det komposisjon i det meste vi omgir oss med i hverdagen - avisen til morgenkaffen, organiseringen av pulter i klasserommet, og gullrekka på fredagskvelden. Ifølge Løvland bidrar komposisjonen til at det blir lettere for mottakeren å se sammenheng og orientere seg i teksten (Løvland, 2007, s. 32). Komposisjonen gir blant annet uttrykk for hvilke deler i teksten som hører sammen. Kress og van Leeuwen presenterer tre nøkkelkomponenter ved komposisjonen: *information value, salience* og *framing* (Kress & Van Leeuwen, 2006, s. 177).

Information value kan oversettes med *informasjonsverdi* og handler om hvordan elementene er plassert i forhold til hverandre og at de er gitt forskjellig vekt ut fra

meningen som formidles - altså hva som er viktig og mindre viktig. Informasjonsverdi er gjerne knyttet til ulike soner: *venstre og høyre, topp og bunn og sentrum og marg* (Hellum, 2013, s. 41; Kress & Van Leeuwen, 2006, s. 177). I den sammenheng er det et sentralt skille innenfor komposisjon også mellom lineær og ikke-lineær komposisjon. Mange tekster er komponert slik at de leses lineært. De er med andre ord designet slik at de skal leses fra venstre mot høyre eller fra topp til bunn. Noen tekster kan også leses på mer enn en måte ved at komposisjonen er ikke-lineær. Det kan være seg at lesingen starter med det tekstelementet med mest blikkfang, og deretter videre til det med nest mest blikkfang osv. (Kress & Van Leeuwen, 2006, s. 104-108). En slik komposisjon kan for eksempel være knyttet informasjonsverdi gjennom sentrum og marger.

Kress og van Leeuwen legger frem forholdet mellom *gitt og ny informasjon* som en sentral del av en venstre- høyre- komposisjon. Leseretningen vi er kjent med (fra venstre mot høyre), gjør at objekter plassert til venstre fremstår som kjente for leseren gjennom kulturen, mens det som er plassert til høyre er den nye informasjonen som blir tilført leseren (Kress & Van Leeuwen, 2006, s. 108).

Forholdet mellom *ideell og reell informasjon* er en annen form for informasjonsverdi. Det dreier seg om plasseringen av elementer på topp eller bunn, og bygger gjerne på kontraster som appellerer til mottakerens følelser. Den øvre delen presenterer ofte et ideal om hvordan noe kan være, mens den nedre delen presenterer hvordan noe er. Kress og van Leeuwen forklarer det slik: “The upper section tends to make some kind of emotive appeal and to show us ‘what might be’; the lower section tends to be more informative and practical, showing us ‘what is’” (Björkvall, 2009, s. 87; Kress & Van Leeuwen, 2006, s. 186). Det kan for eksempel være en holdningskampanje for å hjelpe katastroferammede områder eller en reklame for et nytt produkt der den ideelle situasjonen presenteres på toppen, mens virkeligheten presenteres på bunnen.

Tekstelementer kan også være plassert i sentrum, eller rundt et sentrum som knytter dem sammen. Slik komposisjon omtaler Kress og van Leeuwen som *sentrum og marg* (Kress & Van Leeuwen, 2006, s. 177; Van Leeuwen, 2005, s. 206). Dersom tekstelementer er plassert i midten med andre tekstelementer rundt, eller plassert rundt et “tomt” sentrum, blir sentrum presentert som kjernen av det som blir kommunisert. Elementene som er rundt, i margene, fremstår da som underordnet, støttende eller avhengig elementene i midten (Van Leeuwen, 2005, s. 208).

Ifølge Maagerø er organiseringen av de ulike elementene viktig når elever skal utvikle multimodale tekster (Maagerø, 2012, s. 47). Elementer med stor informasjonsverdi får gjerne en fremtredende plass som trekker til seg leserens interesse. Som vi har vært inne på tidligere, kan annerledeshet og kontraster som skaper noe nytt ved komposisjonen fremme nysgjerrighet og undring hos mottakeren. Van Leeuwen utdyper dette: “In symmetrical compositions left and right are evenly balanced, but balance becomes more eventful when one side is visually heavier than the other so that the balancing centre has to be shifted away from the geometrical centre of the space” (Van Leeuwen, 2005, s. 198). Manglende symmetri i en komposisjon kan altså i seg selv være et virkemiddel. I en reklame skal komposisjonen fange oppmerksomheten til leseren - noen elementer gis kanskje en spesielt fremtredende plass gjennom plassering, størrelse og farger for å fange leserens oppmerksomhet. Gjennom komposisjonen kan man også gruppere og markere ulike tekstdeler som kan hjelpe mottakeren med å finne en lesesti i teksten (Løvland, 2007, s. 32).

Dette bringer oss over på den andre nøkkelkomponenten til van Leeuwen, salience, som kan oversettes med *blikkfang*. Salience kan ifølge Maagerø også oversettes med salient. Ofte kan man si at det mest saliente i en tekst er elementene med mest informasjonsverdi (Maagerø, 2012, s. 47). Ifølge van Leeuwen handler blikkfang om hvilke elementer som er spesielt fremtredende og trekker til seg mottakerens oppmerksomhet. Det kan avhenge av for eksempel størrelse, skarphet, kontraster og plassering (Kress & Van Leeuwen, 2006, s. 177 & 202; Van Leeuwen, 2005, s. 198). I sammenheng med komposisjon og blikkfang er affordansbegrepet også sentralt. Maagerø fremhever i den sammenheng reklametekster:

“I kompositionen er det også vigtigt at bedømme modal affordans. Det ser som nævnt ud til, at eksempelvis billedet med dets umiddelbarhed lettere fanger læserens opmærksomhed end verbalsproget. Dette udnyttes sterkt i reklamer, hvor billeder til tider kan udgøre hele reklamen med kun et produktnavn på skrift. Dette kan også benyttes i elevtekster” (Maagerø, 2012, s. 48).

Her omtales reklametekster spesielt ved at bildet gjerne har en fremtredende plass som trekker til seg mottakerens oppmerksomhet gjennom blikkfang. Når vi i analysen skal se på blikkfang i de multimodale elevtekstene vil vi se på det gjennom størrelse, kontraster og plassering.

Kress og van Leeuwen forklarer den siste nøkkelkomponenten, framing, slik:

“The presence or absence of framing devices (realized by elements which create dividing lines, or by actual frame lines) disconnects or connects elements of the image, signifying that they belong or do not belong together in some sense” (Kress & Van Leeuwen, 2006, s. 177).

Framing innebærer med andre ord å knytte elementer sammen eller skille de fra hverandre for å skape mening. Dette kan forekomme ved konkret innramming, ved blanke partier mellom tekstelementer eller brudd i fargebruk. Framing handler også om hvordan de ulike tekstelementene leder til hverandre ved bruk av for eksempel vektorer og perspektivering eller farger (Hellum, 2013, s. 44; Kress & Van Leeuwen, 2006, s. 177 & 204). Dette kan relateres til Maagerøs begrep *meningsklynger*, clusters, som kan bestå av en eller flere modaliteter (Baldry & Thibault, 2006 referert i Maagerø, 2012, s. 47). Framing kan oversettes med *innramming*, men ifølge Hellum kan denne oversettelsen gi en for snever forståelse, da framing handler om mer enn innramming av tekstelementer (Hellum, 2013, s. 44). Vi vil likevel bruke innramming som den norske versjonen av begrepet når vi er klar over den utvidede betydningen av begrepet framing. I elevtekstene vil vi spesielt se på hvordan innramming knytter tekstelementer sammen på en måte som skaper sammenheng.

#### 2.2.2.2 Rytme

Den andre komponenten van Leeuwen presenterer er rytme. Mens komposisjon handler om den romlige organiseringen i teksten, representerer rytme en tidsdimensjon i teksten og hvordan denne er utnyttet i samspillet mellom modalitetene; det vil si hvilken kronologi modalitetene følger. Van Leeuwen mener rytme er essensielt for meningsskapingen, og skriver i den sammenheng følgende: “Rhythm provides cohesion in texts and communicative events that unfold over time - conversations, oral storytelling, music, acting, dance, film and television, etc”. Rytme skaper altså sammenheng og meningsfull struktur til hendelser som utfolder seg over tid. Det spiller en avgjørende rolle i hverdagsinteraksjon, på lik linje som i tidsbasert media som film og musikk (Van Leeuwen, 2005, s. 179 & 181). Rytme kan være lettere å få grep om i tekster som tydelig utfolder seg over tid - for eksempel film eller musikk der noe klart følger etter noe annet. Da vårt materiale består av statiske multimodale tekster, vil rytmen uttrykkes på en annen måte. Ifølge både Maagerø og Løvland kan rytmen også komme frem gjennom bruken av kontraster som for eksempel store og små bokstaver

eller fargebruk. Det er nettopp vekslingen mellom ulike motsetninger som skaper rytme i statiske tekster. Slike motsetninger kan være vekslingen mellom stort eller lite, der for eksempel ulike typer overskrifter skaper en rytmisk utvikling i teksten. Det kan også være motsetningen mellom sterk og svak, og dag og natt (Løvland, 2006a, s. 118; 2007, s. 30; Maagerø, 2012, s. 46). Som for eksempel kontrasten mellom mørke og lyse farger. I den sammenheng vil rytme være sentralt for vår analyse fordi tekstene blir delt opp ved at det blir skapt mønstre og sekvenser i dem. Når vi i analysen skal se på rytme i elevtekstene, vil vi se på størrelse og fargebruk.

### ***Størrelse***

Når vi skal se på rytme gjennom størrelse i reklametekstene, vil vi se på størrelsesforholdet mellom modalitetene og de ulike tekstelementene. Rytme gjennom størrelse kan knyttes til blikkfang (jf. pkt. 2.2.2.1.), ved at rytmen skapes mellom elementer som er fremtredende og elementer som er mindre fremtredende (Kress & Van Leeuwen, 2006, s. 201). Det kan for eksempel være forholdet mellom en stor overskrift og et lite bilde eller mindre brødtekst. Rytme skaper som nevnt en tidsdimensjon i teksten, og rytme skapt gjennom størrelse vil med det kunne gi mottakeren en lesesti. Størrelse kan også gi brudd i teksten som bidrar til å skape rytme. For eksempel et bilde som bryter opp verbalteksten.

### ***Farger***

Som påpekt, kan rytme i tekst også komme til uttrykk gjennom blant annet fargebruk. Vi finner det derfor hensiktsmessig å presentere teori om farger her, men vi vil også komme inn på farger under de andre analysekategoriene der det er naturlig. Kress og van Leeuwen omtaler farge på lik linje med skrift og bilde. De ser på farge som en modalitet i seg selv, da den opptrer innenfor alle de tre metafunksjonene til Halliday. Hvorvidt det er en helt egen modalitet tas likevel opp til diskusjon, da farger ikke opptrer alene på samme måte som for eksempel bilde og verbaltekst, men heller sammen med en annen modalitet. Et bilde kan for eksempel vise det som tar for lang tid å lese, og skrift får frem det som er vanskelig å vise visuelt. Farger på sin side kan fremheve spesielle aspekter ved det som blir kommunisert gjennom bildet eller verbalteksten (Kress, 2010, s. 1; Kress & Van Leeuwen, 2006, s. 229).

Farge kan brukes til å skape sammenheng i tekst. For eksempel kan det bidra til å sette de ulike tekstdelene i system. Ser vi farger for hva de er og hva de gjør, kan de

opptre som en egen modalitet satt i en kontekst. Det finnes to typer affordans i farger - med andre ord to måter å skape mening på med farge. Den første er *assosiasjon*. Det handler om hvor fargen kommer fra, hvor man har sett den før. Denne formen for fargebruk er mye brukt i for eksempel reklamesjangeren, der fargen gjerne er knyttet til objekter som bærer med seg symbolsk verdi. Den andre formen for affordans er et *særtrekk* ved fargene (Kress & Van Leeuwen, 2006, s. 230-232). Kress og van Leeuwen presenterer en rekke begreper knyttet til farger. Begrepene “value”, “satration”, “differentiation” og “hue” vil være aktuelle for noen av elevtekstene i denne oppgaven. *Value* kan oversettes med verdi, og er knyttet til gråskalaen fra hvitt som det lyseste til det mørkeste sorte. Ethvert menneske innenfor enhver kultur har assosiasjoner knyttet til mørkt og lyst. *Satration*, som vi på norsk kaller metning, innebærer spennet fra de mest intense og kraftige fargene til de mykeste og sarteste pastellfargene. Affordansen ligger her i evnen til å uttrykke emosjonell temperatur. Vi sier at fargen har høy eller lav grad av metning. *Differentiation* kan oversettes med variasjon. Det dreier seg om graden av variasjon i fargepaletten fra monoton til maksimal variasjon. Det siste begrepet knyttet til farger er *hue*, som omtales som skalaen fra blå til rød. Begrepet lar seg ikke så lett oversette til norsk, men det handler om den komplekse meningen til en farge. Eller sagt på en annen måte; de mange betydningene en farge kan ha. Rødt kan for eksempel assosieres med varme, energi og noe som får blikkfang. Blått på sin side kan assosieres med kulde, ro og noe som er mindre fremtredende (Kress & Van Leeuwen, 2006, s. 233-235).

### 2.2.2.3 Informasjonskobling

Den tredje kohesjonsmekanismen van Leeuwen presenterer er informasjonskobling. Mottakeren av en tekst vil alltid forsøke å finne en sammenheng mellom de ulike ytringene og dermed også de ulike modalitetene. Med andre ord handler informasjonskobling om relasjonen mellom forskjellige elementer i en tekst. Løvland forklarer informasjonskobling som: “[...] ei systematisering av ulike måtar informasjonsbrokkar kan vere relaterte til andre informasjonsbrokkar på” (Løvland, 2007, s. 37). Van Leeuwen deler informasjonskobling i to: *utviding* (extension) og *utdyping* (elaboration) (Løvland, 2006b, s. 37; Van Leeuwen, 2005, s. 222).

Hovedforskjellen mellom de to typene informasjonskobling er at utviding kan gjøre meningspotensialet i teksten større ved at det blir tilført noe nytt, mens utdyping gjør meningspotensialet mindre (Løvland, 2006b, s. 120). Utviding tilfører ny

informasjon og kobler den til annen informasjon (Kress & Van Leeuwen, 2006, s. 222). Det kan oppstå ved for eksempel en kontrast der bilde og verbaltekst innehar ulik informasjon. Utviding kan deles inn i utfylling, omskriving og kontrastering (Løvland, 2007, s. 37). Den andre formen for informasjonskobling, utdyping, gjentar informasjon for å gjøre den klarere (Van Leeuwen, 2005, s. 222). Det kan skje gjennom spesifisering eller forklaringer der bildet for eksempel tilfører teksten mer spesifikk informasjon, eller omvendt (Maagerø, 2012, s. 48; Van Leeuwen, 2005, s. 230). Utdyping kan deles inn i tolking og spesifisering (Løvland, 2007, s. 37). For å få en bedre oversikt over de nevnte formene for utviding og utdyping, vil vi gjengi en omarbeidet versjon av et skjema presentert av Løvland med utgangspunkt i van Leeuwens inndeling.

Informasjonskobling		
Utdyping	Spesifisering	Informasjonen som er uttrykt gjennom èin modalitet, gjer ein informasjon som er uttrykt gjennom ein annan modalitet meir spesifikk.
	Tolking	Informasjonen som er uttrykt gjennom èin modalitet, tolkar informasjonen som er uttrykt gjennom ein annan modalitet.
Utviding	Omskriving	Informasjonen som er uttrykt gjennom ulike modalitetar, er omskrivingar av kvarandre.
	Kontrastering	Informasjonen som er uttrykt gjennom ulike modalitetar, kontrasterer kvarandre.
	Utfylling	Informasjonen som er uttrykt gjennom ulike modalitetar, utfyller kvarandre fordi dei representerer ulike deler av den samla informasjonen.

(Løvland, 2007, s. 37)

Ved utdyping gjennom tolkning er forholdet mellom modalitetene gjensidig. Van Leeuwen forklarer det slik: “[...] if a is a restatement of b, then b must also be a restatement of a”. Utdyping ved spesifisering er på sin side ikke reversibel: “[...] if b is a more specific version of a, then a is *not* a more specific, but a more general version of b” (Van Leeuwen, 2005, s. 230). Det som skiller disse to formene for utdyping er altså om det kan være gjensidig forhold mellom modalitetene eller ikke. Ved tolkning gir modalitetene den samme informasjonen, som for eksempel bildet av en ball og verbalteksten “ball” i en bildebok. Spesifisering på sin side vil si at dersom for eksempel bildet i en reklameplakat spesifiserer verbalteksten, kan ikke verbalteksten spesifisere bildet.

#### *2.2.2.4 Dialog*

Den siste komponenten til van Leeuwen er dialog. Da vi ikke skal bruke denne videre i analysen vil vi kun gi en kort presentasjon. Sammenhengen i en multimodal tekst kan, ifølge van Leeuwen, ha dialogisk effekt. Denne kohesjonsmekanismen handler om hvordan det musikalske kan bidra til å forstå forholdet mellom de semiotiske ressursene i multimodale tekster (Maagerø, 2012, s. 48; Van Leeuwen, 2005, s. 179 & 248). Dialog kan eksemplifiseres med en bildebok der et bilde av en ku spiller sammen med lyden “mø” når en trykker på en knapp. Denne komponenten er knyttet til samtaleteori og teori om musikalsk samspill, og er derfor ikke relevant i alle tekster.

Nå har vi tatt for oss litt om de fire kohesjonsmekanismene. I denne oppgaven vil vi se på hvordan tre av kohesjonsmekanismene, rytme, komposisjon og informasjonslenking skaper sammenheng i multimodale tekster, altså i de multimodale reklametekstene elevene har laget. I likhet med blant andre Løvland velger vi bort kohesjonsmekanismen dialog fordi den ikke er like relevant i denne sammenhengen (Løvland, 2006a, s. 117).



## 3. METODE OG MATERIALE

### 3.1 Vitenskapsteoretisk utgangspunkt

Begrepet metode kommer av det greske ordet *methodos* som betyr å følge en bestemt vei mot et mål (Befring, 2015, s. 36; Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2006, s. 32). Befring omtaler også forskningsmetoder som systematisk gjennomføring som gjør det mulig å nå frem til troverdige konklusjoner (Befring, 2015, s. 41). Denne siste definisjonen understreker at forskning ikke er en lineær prosess, men mer en gjennomtenkt prosess enn en bestemt vei mot et mål. Dette passer godt med vårt tekstanalytiske arbeid ved at vi har arbeidet systematisk med tekstene, og dermed stadig vendt blikket både frem og tilbake underveis i prosessen.

Innenfor forskningen er det vanlig å skille mellom kvalitativ og kvantitativ metode. Vi har valgt en kvalitativ tekststudie i vårt forskningsprosjekt. Kvalitative metoder har forankring i hermeneutikken og fenomenologien. For å se nærmere på hvordan elevene skaper sammenheng i tekstene sine, vil lingvisten Michael Halliday sin sosialsemiotikk være vårt utgangspunkt for tekstanalysen.

#### *Fenomenologi og hermeneutikk*

Vi kan si at vår forskning er fenomenologisk-hermeneutisk. Fenomenologien setter fokus på menneskers forståelse av seg selv og sin livssituasjon, med deres oppfatninger og erfaringer (Befring, 2015, s. 109). Virkeligheten er slik informantene selv opplever den. Det handler om å få tilgang til deres livsverden - deres hverdag, for å forstå hvordan bestemte fenomener oppleves fra deres perspektiv (Tanggaard & Brinkmann, 2015, s. 31). Selv om vi ikke skal ha direkte kontakt med elevene, vil deres erfaringer ha mye å si for hvordan de utformer sine multimodale tekster.

Hermeneutikken på sin side handler om fortolkningslære, og først og fremst om tolkning av data i form av tekst. Med vår kvalitative tekstanalyse befinner vi oss i dette sjiktet. Hermeneutisk metode spiller en aktuell rolle i utdanningsvitenskapen når det kommer til analyser av data som har en formidlende funksjon og et budskap som kan tolkes (Befring, 2015, s. 20-21; Guddal & Møller, 1999, s. 11). Hans-Georg Gadamer skildrer innsiktsfremmende tolkning som en prosess der forskeren veksler mellom forforståelse og å hente inn nye erfaringer i en sirkulær prosess - kalt den hermeneutiske sirkel (Befring, 2015, s. 21 & 111; Gadamer, 1999, s. 127). Vi vil med andre ord hele

tiden koble sammen det nye vi finner ut med det vi vet fra før, og stadig vende blikket tilbake i forskningsprosessen. Ved at vi må ta utgangspunkt i fortiden er forståelsen alltid historisk (Lægheid & Skorgen, 2006, s. 224). Vår forforståelse som forskere kan innebære både fordommer og faglig kunnskap som legger grunnlag for å hente nye impulser, som videre kan gi økt innsikt og en mer helhetlig forståelse rundt emnet (Befring, 2015, s. 111). Med begrepet fordommer menes oppfatninger, tanker og formeninger vi som forskere har om hva vi kan komme til å finne ut. Gadamer peker på at begrepet “fordommer” fort kan få en negativ betydning, og forsvarer nettopp forskerens fordommer ved at forforståelsen er helt essensiell. Det er den som gjør oss oppmerksomme og får oss interessert i en sak. Når vi blir bevisst egne fordommer, kan vi endre våre forutsetninger om en sak og åpne oss for annerledeshet på en annen måte (Gadamer, 1999, s. 132-133 & 139; Lægheid & Skorgen, 2006, s. 190 & 225).

### **Kvalitativ metode**

Kvalitativ forskning innebærer å forstå deltakernes perspektiv, i tillegg til at det sier noe om kvalitet eller spesielle kjennetegn eller egenskaper ved det fenomenet man studerer (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016, s. 28). For vår studie er en kvalitativ tekstanalyse formålstjenlig når vi skal se på hvordan elevene i vårt prosjekt skaper sammenheng i multimodale tekster. Vårt materiale er tekster elevene har produsert uavhengig av vår involvering. Ifølge David Silverman er det viktig å utnytte data som opptrer naturlig (Silverman, 2011, s. 429). Med andre ord ville disse reklameplakatene blitt laget selv om denne masteroppgaven ikke skulle skrives. Kvalitative metoder karakteriseres som fleksible, og er dermed egnet for å fange inn det som er uventet (Befring, 2015, s. 109). I et elevtekstperspektiv vil en kvalitativ metode derfor kunne oppfatte momenter ved teksten som vi som forskere ikke hadde tenkt over på forhånd. Det kan være noe som går igjen ved flere av tekstene eller sammensetninger av modaliteter som skiller seg ut. Det uventede er viktig for oss nettopp fordi vi ønsker å finne ut hvordan elever benytter ulike modaliteter for å skape mening og kommunisere med en mottaker, og vi kan da finne flere måter de har gjort dette på. På den måten blir vi heller ikke låst fast i våre forforståelser.

## **3.2 Valg og behandling av datamaterialet**

Materialet vårt består av 14 elevtekster. Dette er multimodale tekster i form av reklameplakater produsert av elever på sjette trinn.

## Oversikt over reklametekster

<p>Tekst 1 X-station</p>		<p>Tekst 8 Flying superman</p>	
<p>Tekst 2 Klokke som gjør deg til hvem som helst</p>		<p>Tekst 9 Gus Zingh</p>	
<p>Tekst 3 Super ball</p>		<p>Tekst 10 iPhone 9</p>	
<p>Tekst 4 Godterimaskin</p>		<p>Tekst 11 Alt-mulig-stol</p>	

<p>Tekst 5 Baba brus</p>		<p>Tekst 12 Demonspeed</p>	
<p>Tekst 6 JetShoes</p>		<p>Tekst 13 Barne-bilen</p>	
<p>Tekst 7 MH</p>		<p>Tekst 14 ELSykkeltannkrem</p>	

Vi spurte norsklærerne på mellomtrinnet ved en skole, og fikk tilgang til tekster fra to parallelle sjetteklasser. Klassene har to forskjellige lærere i norsk, men kriterier og undervisningsopplegg har blitt laget i felleskap. Ved å bruke tekster av elever på samme trinn og ved samme skole, vet vi at alle har hatt mest mulig likt utgangspunkt for å lage de multimodale reklameplakatene. Dermed kan vi si noe om hvordan det jobbes med multimodale tekster og multimodal forståelse på akkurat denne skolen. Imidlertid er det grunn til å tro at dette også kan gjelde mange andre elever på andre skoler. Dette kan dermed være en fin inngangsstudie for å fremsette hypoteser som kan forskes videre på i større skala.

De 14 elevtekstene vi tar for oss i analysen representerer alle tekstene vi fikk inn. Med andre ord har vi ikke valgt ut tekster blant dem vi samlet inn. I og med at antallet ikke var større, fant vi det mest hensiktsmessig å la alle være del av analysen. Å gjøre et utvalg ville ført til utelukkning av kun et par tekster. Dette gjør at utvalget vårt er representativt for hele trinnet på den aktuelle skolen. Reklametekstene er laget i

grupper, men dersom de hadde blitt produsert individuelt ville vi kanskje foretatt et utvalg blant tekstene, fordi det da ville vært mange flere.

Vi vil ikke koble tekstene mot enkeltelever, og de vil dermed ikke kunne kobles til faktorer som kjønn eller bakgrunn. Hver av klassene består av 21 elever, og reklametekstene er laget av grupper på tre til fire elever. Skaftun hevder at “Studier av elevers produksjon av sammensatte tekster vil gi oss nye perspektiver også på produksjon av kontroversielle skriftlige tekster [...] Det nye gir kunnskap, og det bidrar til å underliggjøre gammel kunnskap” (Skaftun, 2009, s. 38). Med andre ord vil arbeidet med de multimodale elevtekstene i vårt utvalg kanskje få oss til å stille spørsmål ved hva vi vet om elevers multimodale tekster fra før.

### 3.2.1 Etske hensyn

Først og fremst har vi måttet ivareta elevenes anonymitet i oppgaven. Dette er for elevenes egen del, men også fordi vi i perioden har arbeidet ved den samme skolen som tekstene er hentet fra. Selv om vi ikke underviste i de aktuelle klassene, ønsker vi ikke at eventuell kjennskap til enkeltelever skal påvirke vår analyse og fortolkning av tekstene. Vi mottok derfor tekstene uten elevenes navn. Vi har fått rektors godkjenning til å bruke elevtekstene, og vi har fått samtykke fra foresatte til å bruke deres barns tekster. Dersom noen foresatte hadde valgt ikke å samtykke, hadde kontaktlærer tatt seg av hvilke tekster det gjaldt, og ikke levert disse til oss. Vi har med andre ord heller ikke sett samtykkeskjemaene med underskrift.

## 3.3 Analysemodell

En sosiosemiotisk analyse av multimodale tekster vil for det første innebære en analyse av konteksten. I vårt tilfelle er vi videre særlig opptatt av samspillet mellom modalitetene i elevtekstene. Hvordan analysen gjennomføres avhenger av problemstillingen. Vår problemstilling er som følger: *I hvilken grad og på hvilke måter samspiller modalitetene i de elevproduserte reklameplakatene?* Vårt formål er dermed at analysen skal beskrive hvordan det skapes sammenheng mellom modalitetene i vårt materiale. Vi har på bakgrunn av dette laget følgende analysemodell basert på tre av van Leeuwens kohesjonsmekanismer:

Komponent	Underpunkter
-----------	--------------

Kontekst	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Kulturkontekst</li> <li>● Situasjonkontekst <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Felt</li> <li>○ Relasjon</li> <li>○ Mediering</li> </ul> </li> </ul>
Komposisjon	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Informasjonsverdi <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Dominerende modalitet</li> <li>○ Plassering av tekstelementer <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Plassering av brødtekst</li> <li>■ Plassering av overskrift</li> <li>■ Plassering av bilder</li> <li>■ Høyre- venstre- struktur</li> <li>■ Topp- bunn- struktur</li> <li>■ Sentrum og marger</li> </ul> </li> </ul> </li> <li>● Blikkfang <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Plassering</li> <li>○ Størrelse</li> <li>○ Kontraster</li> </ul> </li> <li>● Innramming</li> </ul>
Rytme	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Størrelse</li> <li>● Farger</li> </ul>
Informasjonskobling	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Utviding</li> <li>● Utdyping</li> </ul>

Som modellen viser, vil vi først gjøre en analyse av konteksten. Først vil vi se på kulturkonteksten i form av reklamesjangeren og arbeid med multimodale tekster i skolen. Deretter tar vi for oss situasjonkonteksten som er særlig viktig for å få innblikk i sentrale faktorer rundt produksjonen av tekstene. Vi vil derfor se nærmere på både felt, relasjon og mediering.

Den første kategorien i analysemodellen tar for seg komposisjon. Her vil vi se på hvordan verbaltekst og bilde er komponert i tekstene. Vi vil skille mellom to typer verbaltekst - brødtekst og overskrift. Dermed vil vi se på sammenhengen mellom tre tekstdeler: brødtekst, bilde og overskrift. Innenfor komposisjon vil vi undersøke

underpunktene informasjonsverdi, blikkfang og innramming. Når vi ser på informasjonsverdi i tekstene vil vi komme nærmere inn på hvordan tekstelementene brødtekst, overskrift og bilde er plassert i forhold til hverandre. Innenfor blikkfang vil vi også komme inn på plassering, men på en annen måte. Vi vil da også se på om og hvordan tekstelementer får blikkfang gjennom størrelse og kontraster. Innenfor både informasjonsverdi og blikkfang vil vi komme inn på visuell tyngde og funksjonell tyngde. Dominerende modalitet og blikkfang gjennom størrelse vil da særlig gå litt i hverandre. Forskjellen er at det i informasjonsverdi handler om hvilke tekstelementer som gir uttrykk for å sitte på mye informasjon ut fra plassering og hvor visuelt vektlagt de er. Innenfor blikkfang vil vi se nærmere på tekstelementene som opptar mottakerens oppmerksomhet, men ikke nødvendigvis fordi de umiddelbart gir inntrykk av å gi mye informasjon. Når det gjelder innramming, vil vi undersøke om det skapes sammenheng gjennom hvordan de ulike tekstelementene er knyttet til hverandre eller skilt fra hverandre.

Den andre kategorien i analysemodellen er rytme. Rytme er en faktor som kan skape sammenheng mellom modalitetene i en tekst. Vi vil derfor se på i hvilken grad og hvordan rytme skaper sammenheng mellom modalitetene i elevtekstene gjennom faktorene størrelse og farger. Variasjon i størrelse på tekstelementene kan bidra til å skape rytme, samtidig som gjentakelse eller brudd i fargebruk også kan skape en rytmisk sammenheng.

I den tredje kategorien vil vi se nærmere på hvordan de ulike modalitetene i reklameplakatene er relatert til hverandre gjennom informasjonskobling. Først vil vi se om verbaltekst og bilde fører til en meningsutviding, og deretter utdyping av mening. Vi vil ikke systematisk gå inn på ulike typer utviding og utdyping, men vil stedvis kommentere dette i noen elevtekster. Vi velger å gjøre det slik fordi vi opplever underkategoriene som noe overlappende og vanskelige å skille i praksis. Kategoriseringen ville dermed vært svært avhengig av tolkning, noe som ikke ville gitt stor verdi for analysen. Skillet mellom utviding og utdyping i seg selv bidrar i stor nok grad til å kaste lys over problemstillingen. Derfor ser vi det ikke som nødvendig å gå enda grundigere til verks her.

### **3.4 Reliabilitet og validitet**

Vårt forskningsprosjekt står som nevnt i en hermeneutisk tradisjon, der vi har en fortolkende tilnærming til materialet. Å oppnå fullstendig nøytralitet i analysen er

dermed ikke mulig, da blant annet våre bakgrunnskunnskaper og holdninger vil komme til å spille inn. Vi trenger med det ikke stille spørsmål ved om vi har preget forskningsarbeidet, men heller i hvilken grad våre subjektive tolkninger kan ha svekket oppgavens reliabilitet og validitet. Vi vil i det følgende drøfte rundt reliabilitet og validitet knyttet til vårt prosjekt.

### ***Reliabilitet***

Reliabilitet handler om hvor pålitelig og nøyaktig forskningen er. Hvilke data som brukes, måten de samles inn på og hvordan de bearbeides vil dermed ha betydning for undersøkelsens reliabilitet (Befring, 2015, s. 53; Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 22-23; Johannessen et al., 2016, s. 36). Reliabilitet knyttes i stor grad til spørsmålet om en annen forsker som gjennomfører undersøkelsen på nøyaktig samme måte, vil komme frem til de samme resultatene (Thangaard, 2013, s. 202). I kvalitative undersøkelser vil muligheten for å gjøre eksakt samme undersøkelse på nytt være nokså liten, og Befring stiller i den sammenheng spørsmål ved om begrepet reliabilitet blir relevant i kvalitativ forskning. På den andre siden er det et krav at alle ledd i kvalitative undersøkelser gjennomføres på en reliabel måte. Det er derfor viktig at forskningsprosessen blir beskrevet detaljert (Silverman, 2011, s. 360). Dokumentasjon av forskningsmetode er dermed viktig for å styrke reliabiliteten, slik at undersøkelsen kan vurderes i etterkant. Vi har derfor forsøkt å forklare fremgangsmåten så detaljert som mulig, for å legge til rette for at forskningsprosessen kan la seg vurderes av andre.

For at resultatene skal bli så lite subjektive som mulig, er et sentralt aspekt når det kommer til reliabilitet i fenomenologien og hermeneutikken å sette parentes rundt egne tanker som vil kunne være forstyrrende. Ved å undersøke elevers utforming av multimodale tekster, undersøker vi også unges multimodale literacy. Dermed er vi som unge, nyutdannede lærere til en viss grad del av en den gjenstanden vi undersøker. Innenfor tekstanalyse vil reliabiliteten på bakgrunn av dette kunne styrkes av at flere analyser kommer frem til de samme tolkningene (Silverman, 2011, s. 367). Det at vi er to om denne masteroppgaven, vil derfor kunne styrke reliabiliteten i analysen vår. I tillegg er veiledning og diskusjon av spørsmål knyttet til analysen med veileder ved høgskolen med på å styrke reliabiliteten. Fremgangsmåten, og særlig utarbeiding av analysemodell og struktur på analysen, har vært diskutert og endret både oss to i mellom og under samtaler med veileder. Det er altså flere forskere involvert i



analysearbeidet, og ikke minst har vi hatt et svært tett samarbeid gjennom hele prosessen.

### ***Validitet***

Dataene i vår undersøkelse viser ikke selve virkeligheten, men er en representasjon av den - de viser deler av virkeligheten. Vi kan si at vårt materiale representerer elevenes tekstvirkelighet. Hvor godt data representerer virkeligheten kalles validitet (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 24). Dette studiet tar for seg hvordan elever skaper sammenheng i egenproduserte multimodale tekster. Undersøkelsen er dermed ikke rent beskrivende, men analysen er i stor grad fortolkende. Videre vil vi derfor trekke frem noen utfordringer knyttet til validiteten i vår oppgave. Til slutt vurderer vi den eksterne validiteten, generaliserbarheten, knyttet til vår oppgave.

Ifølge Befring er det først og fremst forventninger og forutinntatte oppfatninger som kan forstyrre persepsjonen og dermed redusere validiteten (Befring, 2015, s. 54). Som vi har vært inne på, er det derfor viktig at vi ikke lar våre forventninger legge store føringer for forskningen. Når vi i analysen tolker og forsøker å forklare, er det på ingen måte sikkert at våre tolkninger stemmer over ens med det elevene hadde som formål. Validiteten kan likevel styrkes av at det i analysen blir lagt til grunn teksteksempler som styrker de tolkninger og forklaringer vi kommer med. Vi har derfor forsøkt å være svært nøye og tydelige på å vise tolkningene ved å knytte dem til teksteksempler hele veien.

En annen utfordring er knyttet til begrepsvaliditet som beskrives som “[...] relasjonen mellom det generelle fenomenet som skal undersøkes, og de konkrete dataene” (Johannessen et al., 2016, s. 66). Ved å knytte analysen til sosialsemiotikk og multimodalitetsteori, og bruke de begrepene som tilbys der, styrkes validiteten i analysen ved at det gir mulighet for en systematisk fremgangsmåte og detaljerte beskrivelser. Det er likevel en utfordring knyttet til dette. Arbeid med tekster, og å få det til å passe inn i kategorier, er tolkningsarbeid. For å sikre validitet er det, som nevnt, viktig at vi underbygger hvorfor vi tolker som vi gjør ved å underbygge, forklare og vise hvorfor. Det er ikke alltid teori og praksis går helt overens. Det å få praktiske teksteksempler til å passe inn i kategorier er problematisk, da teorien som ligger til grunn for vårt analyseverktøy tilbyr et vidt spekter av komponenter det kan være aktuelt å trekke frem ved tekstene. For eksempel så vi raskt at selv om vår undersøkelse ligger under den tekstuelle metafunksjonen, var det sentrale trekk fra særlig den mellompersonlige metafunksjonen som kunne bidra til å belyse sammenhengen i

elevtekstene. Dermed har vi trukket inn elementer fra den for å supplere funn som er gjort ut fra kohesjonsmekanismene til van Leeuwen. Vi har med andre ord latt elevtekstene være med på å styre hvilke begreper og kategorier vi har tatt for oss i analysen. Dette kan bidra til styrke validiteten.

Validitet dreier seg som vi har sett om hvor godt data representerer virkeligheten. Materialet vårt består av fjorten elevtekster. Med andre ord er det snakk om et begrenset utvalg som gjør det problematisk å skulle generalisere. Derfor har vi ikke grunnlag for å si noe om hvorvidt tekstene vi har analysert er troverdige representasjoner av virkeligheten. Vi kan altså ikke si at våre funn gjelder for alle elever, eller hvor mange det gjelder. Som nevnt innledningsvis er ikke formålet med dette prosjektet å generalisere. Vårt ønske var å få mer innsikt i hvordan noen elever forstår og bruker ulike modaliteter i multimodale tekster gjennom hvordan de skaper sammenheng, og dermed belyse et tema i skolen der det fremdeles er flere uoppdagede sider. Analysen av elevtekstene kan gi oss kunnskap og erfaringer vi vil kunne dra nytte av i en større kontekst. Vi ønsker at denne masteroppgaven skal kunne bidra til å sette enda mer fokus på multimodale tekster og undervisning i dette.

## 4. KONTEKSTANALYSE

### 4.1. Kulturkontekst

I den norske skolen har verbaltekst gjennom tiden hatt en sentral plass, og en tendens hos mange elever er at den får prioritet (Løvland, 2010b, s. 211). De senere årene har det utvidede tekstbegrepet også ført til at multimodale tekster har fått en sentral plass i skolen. Etter at sammensatte tekster kom inn som et eget punkt i Kunnskapsløftet, og senere ble vurdert til ikke å trenge å stå som et eget punkt, er det grunn til å tro at andre modaliteter også blir vektlagt i undervisning. Elevene skal trenes i å se multimodale tekster som en helhet, der for eksempel bilder og figurer i fagtekster kan gi vel så mye informasjon som verbalteksten. På samme måte produserer elevene stadig multimodale tekster uten at det er hovedtema for oppgaven, det være seg for eksempel plakater i KRLE, veggaviser i naturfag eller illustrerte fortellinger i norsk.

En av skolens oppgaver er som nevnt å la elevene møte og øve seg i de sjangrene som samfunnet til enhver tid anser som så viktige at de skal ha en plass i skolen. Sjangere kan endre seg over tid, noe blant annet reklamesjangeren er et eksempel på (Maagerø, 2005, s. 65 & 68). Reklame er en sjanger som har hatt en solid posisjon i norsk skole. Hvordan reklamer forsøker å påvirke mottakeren er i stadig endring, nettopp fordi at det ofte er slik at det nye vil trekke til seg oppmerksomhet i større grad enn reklamer vi har sett mange ganger tidligere. Dermed er det viktig at elevene trenes i å være bevisst strategiene som forsøker å påvirke. Ifølge Løvland er den tekstkompetansen elevene tar i bruk på skolen i stor grad preget av de teksterfaringene de har fra sammenhenger utenfor skolen. Deres fritidskultur med blant annet film, dataspill og sosiale medier som Instagram og Snapchat gir elevene oppfatninger om de ulike modalitetenes affordans og multimodale samspill (Løvland, 2007, s. 41). Dette trekker også Maja Michelsen frem som et funn i sitt doktorgradsarbeid (Michelsen, 2015, s. vii & 328).

Sjangerbegrepet i skolen er nå i stor grad avløst av skrivehandlinger og teksttyper. Nå heter det at elevene skal skrive tekster som for eksempel er argumenterende eller fortellende. Sjanger er på sin side et sentralt aspekt innen kulturkonteksten og kan defineres som: "En målrettet sosial aktivitet som vi engasjerer oss i som medlemmer av en kultur". De elevproduserte tekstene vi har samlet tilhører reklamesjangeren. Denne sjangeren bygger, som andre sjangere, på mønstre og

konvensjoner som har en viktig funksjon for meningsskapingen i kommunikasjonen (Maagerø & Tønnessen, 2010, s. 132). Reklamesjangeren åpner for mye kreativitet, samtidig som det er noen mønstre som kjennetegner sjangeren. For eksempel skal reklamer fange mottakerens oppmerksomhet, og noe uvanlig og uventet kan føre til nettopp dette.

Reklametekster er hyppig brukt i undervisning når det dreier seg om multimodale tekster, ved at det blant annet særlig blir trukket frem i lærebøker. I *Zeppelin språkbok 6*, som klassen i vårt utvalg bruker, er det et eget kapittel om reklame. Kanskje skyldes det at de ofte har et tydelig og klart formål om å påvirke, og dermed også har klare virkemidler for å nå dette formålet. At virkemidler og de ulike modalitetenes funksjon blir tydelige for elevene er nyttig når de skal utvikle multimodal literacy. Reklame som multimodal tekst kan for eksempel være en reklamefilm bestående av bilde, verbaltekst og lyd, eller en reklameplakat satt sammen av bilde og verbaltekst. I denne oppgaven er det reklameplakaten som er sentral.

For å nå frem til en mottaker er det å fange mottakerens oppmerksomhet et sentralt trekk ved en reklame. I forhold til reklamesjangeren er også retorikk sentralt å nevne, fordi en skal overbevise mottakeren om at han/hun har behov for produktet eller tjenesten. Grunnet oppgavens omfang, vil vi ikke gå nærmere inn på dette.

## 4.2 Situasjonstekst

Halliday deler som kjent situasjonsteksten inn i tre registervariabler: felt, relasjon og mediering (jf. pt. 2.1). Vi skal nå se nærmere på de tre registervariablene i lys av tekstene i vårt prosjekt. Vi vil komme mest inn på feltet i denne sammenheng.

### *Felt*

I vårt prosjekt er feltet klasseromskonteksten. Vårt materiale er multimodale reklametekster elevene har produsert i etterkant av et undervisningsopplegg om multimodale tekster over en periode. Reklametekstene er produsert av grupper på 3- 4 elever over omtrent en og en halv uke i norsktimene på skolen. Oppgavens formål var å lage en reklameplakat med bevisst bruk av virkemidler innen reklamesjangeren. I tillegg skulle plakaten presenteres muntlig og henges opp. Elevene fikk følgende oppgavetekst:

Dere skal lage en reklameplakat på gruppa. Dere velger selv hva produktet skal være, og det må dere bli enige om sammen. Dere velger også selv hvordan plakaten skal se ut, men dere må følge vurderingskriteriene. Reklameplakaten skal fremføres i uke 43.

I forkant av produksjonen jobbet klassen med ulike typer tekster og ulike modaliteter, før undervisningen ble spisset inn på reklame og virkemidler innen reklamesjangeren. I løpet av undervisningen ble det snakket om både verbaltekst, bilder, fargevalg og lyd. I forhold til reklametekstene elevene skulle lage, ble det særlig vektlagt hvordan de ulike elementene kan forsterke et budskap.

Elevene på 6. trinn på den aktuelle skolen brukte læreverket *Zeppelin Språkbok 6*, med en arbeidsbok som hører til denne. Læringsmålene i kapitlet om reklame er at elevene skal lære “[...] om virkemidler i reklame” og “[...] å vurdere reklame” (Holm & Løkken, 2007, s. 174). Kapitlet kan gi elevene forståelse for hvor ofte vi utsettes for reklame. Samtidig gir det elevene innsikt i hvordan reklame er bygd opp og forsøker å påvirke. I læreboka er det skissert en rekke spørsmål elevene bør tenke gjennom når de skal lage sin egen reklame:

- Hva du vil reklamere for?
- Hvor vil du reklamere?
- Hvem skal være mottakergruppe?
- Hva skal være navnet på produktet?
- Hvilke positive ord vil du bruke?
- Hvilke faktaopplysninger vil du ha med i reklamen?
- Hvordan skal bildet eller illustrasjonen være?
- Hva slags lyd eller musikk vil du bruke hvis reklamen skal være i radio, på TV eller på Internett?

(Holm & Løkken, 2007, s. 179).

Vi legger merke til at ordene bilde og illustrasjon ikke er nevnt før i det nest siste punktet. Dette kan være med på å påvirke elevenes syn på viktigheten av verbalteksten og av bilder eller illustrasjoner.



*Elevene fikk noen læringsmål for perioden.*



*Som del av undervisningsopplegget ble elevene ble presentert for noen virkemidler i reklame som de skulle knytte egne refleksjoner til.*

Undervisningsopplegget om reklame har blant annet blitt presentert for elevene gjennom en digital presentasjon om reklame. Første “slide” presenterer noen mål. Gjennom prosjektet skal elevene vite hva reklame er, hva som påvirker dem og hvilke virkemidler som brukes i reklamer. Videre i presentasjonen blir påvirkning forklart: “Å bli påvirket betyr at vi forandrer oss ut fra hva vi ser og hører”. Elevene blir også presentert for noen virkemidler i reklame som de ut fra presentasjonen har knyttet egne tanker til gjennom en setning til hver av dem: overskrifter, bilder, humor, frykt, følelser og popularitet. I presentasjonen blir elevene også presentert for flere reklameplakater, blant annet “Freia melkesjokolade porøs” og “Lerum eplejus”. I disse eksemplene på reklameplakater ser vi at bildet utgjør en større del enn verbalteksten.



*Elevene har sett eksempler på reklameplakater der bildet dominerer.*

I forkant av produksjonen har elevene også vært med å utforme følgende kriterier for reklameteksten:

- Reklameplakaten er en sammensatt tekst. Den inneholder både bilde(r) og verbaltekst.
- Reklamen har en fengende overskrift.
- Reklamen har et tydelig merkenavn (logo?)
- Reklamen treffer mottakergruppa.
- Reklamen inneholder positive ord.
- Reklamen påvirker ved hjelp av bilder og blikkfang, humor, frykt, følelser eller popularitet (trenger ikke bruke alle).
- Reklamen snakker direkte til mottakeren.
- Bildene og tekstenes plassering er nøye planlagt før de plasseres på reklameplakaten.

Som vi ser, tar kriteriene for seg kjente og viktige trekk ved reklamesjangeren. I motsetning til utdraget fra læreboka, er både bilde og verbaltekst her nevnt i første kriterium. I tillegg til disse kriteriene fikk elevene også utdelt kriterier til en muntlig presentasjon av reklameplakatene. Disse utelater vi i denne sammenheng, da det kun er reklameplakatene vi ser på her.

### ***Relasjon***

Reklameplakatene er laget av elever på sjette trinn. Relasjonen i denne konteksten er dermed mellom lærer og elev. Man kan også si at det er en relasjon mellom en tenkt mottaker/potensiell kjøper og elevene. Ser vi deltakerne som elev og lærer, er det et asymmetrisk forhold der læreren gjennom sin rolle er tildelt mer makt enn elevene. Utgangspunktet for tekstsakingen er at elevene skal lære å produsere multimodale tekster i form av reklame, og at læreren sitter på kunnskapen som skal formidles til elevene. Produksjonen bærer med det preg av at elevene gjennom sluttproduktet skal vise læreren hva de har lært.

### ***Mediering***

Medieringen blir her en multimodal reklameplakat bestående av bilde og verbaltekst. De elevproduserte tekstene har dermed til hensikt å formidle informasjon om et produkt, slik at en mottaker får lyst til å kjøpe det. Hvor plakaten er tenkt publisert er ikke

nærmere presisert for elevene, annet enn at de skulle henges opp i gangen på skolen etterpå. Produktene elevene har laget reklamer for er i stor grad tatt ut fra fantasien, og dermed må bilde og verbaltekst sammen formidle en hel del om et produkt som ikke er kjent fra før.

Hasan påpeker at det er viktig å se de tre registervariablene i sammenheng, fordi hver representerer spesifikke valg som sammen danner teksten - det hun kaller kontekstuell konfigurasjon (Halliday & Hasan, 1989, s. 155). Når vi snakker om vårt prosjekt, kan vi forklare kontekstuell konfigurasjon slik: feltet handler om å reklamere for et produkt, relasjonen er mellom elev og lærer, og medieringen er en reklameplakat. Konfigurasjonen handler derfor om at elever lager reklameplakater til læreren.



## 5. TEKSTANALYSE

Vi vil presentere analysen av de tre kohensjonsmekanismene hver for seg, der vi tar for oss utvalgte punkter som presentert i analysemodellen (pkt. 3.4). Under hvert punkt vil vi presentere hovedtendenser, fulgt opp av eksempler som underbygger. Etter hvert underpunkt følger en drøfting der vi knytter tolkningene opp mot teori og tidligere forskning. Til slutt i hver hovedkategori vil vi oppsummere punktene ved å løfte frem hovedfunnene.

### 5.1 Komposisjon

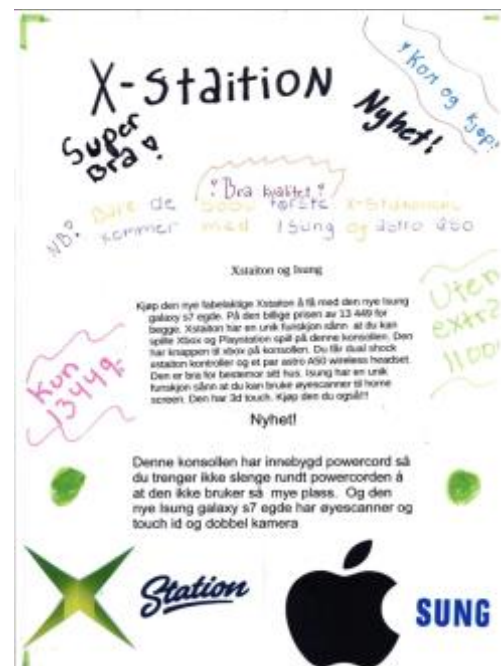
#### 5.1.1 Informasjonsverdi

Først vil vi se nærmere på hvilken modalitet som dominerer visuelt i reklametekstene, altså hvilken modalitet som får mest plass. Balansen mellom verbaltekst og bilder vil være sentral her. Deretter vil vi se på hvordan plasseringen av de ulike tekstelementene brødtekst, overskrift og bilde bidrar til å skape sammenheng mellom modalitetene i reklametekstene.

##### 5.1.1.1 Dominerende modalitet

Generelt ser vi at flere av elevtekstene er komponert slik at verbalteksten utgjør en stor del av reklameplakatene, og dermed blir løftet mer frem enn bildet. Av de 14 elevtekstene vi ser på, er dette klart tilfellet i 10 av dem. Bare i en tekst har bildet klart mer visuell tyngde enn verbalteksten. Vi vil nå se nærmere på tre tekster der verbalteksten har den visuelle tyngden.

Et eksempel på en reklametekst der verbalteksten dominerer er "X-Station". Her er ikke skriftstørrelsen så stor, men mengden verbaltekst gjør at den likevel fyller omtrent hele plakaten. Selve brødteksten består av to avsnitt, i tillegg finner vi en rekke mindre



Tekst 1 Verbalteksten i reklameplakaten "X-station" dominerer visuelt.

verbaltekster rundt. Den eneste formen for bilder eller illustrasjoner er to logoer ved siden av hverandre helt nederst på plakaten. Dette gjør at verbalteksten fremstår som den viktigste modaliteten. Ser vi på innholdet i verbalteksten og bildet, har verbalteksten også den funksjonelle tyngden. Her finner vi blant annet positivt ladede ord som ”Super Bra!”. Dette er ordvalg som kan knyttes til den ideasjonelle metafunksjonen, ved at de uttrykker holdning til produktet (Skovholt & Veum, 2014, s. 55). I denne reklameteksten er mottakeren avhengig av verbalteksten for å forstå hva slags produkt det reklameres for, fordi det ikke finnes noen bilder annet enn produktlogoen. De to logoene på bunnen gir ikke mottakeren like mye informasjon om dette. I tillegg oppfordrer verbalteksten mottakeren til å kjøpe produktet: ”!Kom og kjøp!” og ”Kjøp den du også!!!”. Dette kan knyttes både til modalitet og språkhandlinger i den mellompersonlige metafunksjonen, ved at mottakeren oppfordres til å kjøpe noe på en krevende måte (Skovholt & Veum, 2014, s. 89). I sistnevnte eksempel henvender verbalteksten seg også direkte til mottakeren gjennom tiltaleformen ”du”. At verbalteksten dominerer så mye som den gjør i dette eksempelet, gjør at den fremstår som og er den mest informasjonstunge modaliteten.

Et annet eksempel er reklameteksten “Klokke som gjør deg til hvem som helst”. Her dekker verbalteksten også det meste av plakaten, bortsett fra nede til høyre der det er et bilde av en klokke. Mengden verbaltekst her er ikke like stor som i forrige eksempel, om vi vurderer den ut fra antall ord og setninger. Skriftstørrelsen er derimot større og gjør dermed at den likevel fyller det meste av plakaten. Når verbalteksten utgjør såpass mye plass, kan det også her signalisere at hovedtyngden av informasjon ligger hos denne modaliteten. Brødteksten forteller en del om produktet som ikke fremkommer av bildet, noe den visuelle tyngden til brødteksten er med på å underbygge. Av bildet får mottakeren informasjon om hvordan produktet ser ut. Klokken fremstår der som en vanlig smartklokke, men verbalteksten gir blant annet informasjon om hva klokken kan gjøre og hva den koster. At verbalteksten tar mye plass,



*Tekst 2 Verbalteksten utgjør en stor del av reklameplakaten "Klokke som gjør deg til hvem som helst".*

understreker at den er en sentral modalitet i reklameteksten. Også her inneholder verbalteksten ordvalg i form av positivt ladete ord, som for eksempel ”FLOTT” og ”MAGISK”. Vi finner også oppfordringer som henvender seg direkte til mottakeren gjennom tiltaleformen ”du”. Vi kan derfor si at verbalteksten også i dette eksempelet har den funksjonelle tyngden.

“SUPER BALL” er et tredje eksempel der verbalteksten har visuell tyngde. Her er ikke mengden verbaltekst like stor som i det første eksempelet, og skriftstørrelsen er mindre enn i eksempelet over. Verbalteksten i denne reklameteksten er mer spredt i mindre bolker med en del luft mellom, som gjør at den også i dette tilfellet dekker mesteparten av plakaten. I denne reklameplakaten er det altså viet mye plass til verbalteksten, og dermed fremstår den som en informasjonstung modalitet. Bildet nede i venstre hjørne viser oss fire ulike baller, men at disse er del av ett og samme produkt fremkommer kun av verbalteksten. I tillegg til å inneholde en hel del informasjon om produktet,

henvender verbalteksten seg direkte til mottakeren gjennom tiltaleformen ”du”: ”For deg som er lei av en ball i fleisen [...], og oppfordrer mottakeren til å kjøpe produktet: ”Spar penger og Kjøp en super ball!!!!”. Med det vil vi si at verbalteksten, i tillegg til å ha visuell tyngde, også har funksjonell tyngde i denne reklameteksten fordi den sitter på mest informasjon.

Til tross for at de fleste tekstene i vårt materiale har en verbaltekst som dominerer visuelt, er det noen unntak. En tekst som viser noe annet enn tendensen er reklameplakaten for “NY GODTEMASKIN”, der en illustrasjon fyller store deler av plakaten, og verbalteksten har fått mindre plass enn i de foregående eksemplene. Dette gjør at verbalteksten ikke fremstår som like dominerende, men den er fremdeles en viktig modalitet for at reklameteksten skal gi mening for mottakeren. Verbalteksten er også noe mer spredt rundt illustrasjonen og blir ikke presentert sammenhengende. Illustrasjonen bærer preg av å ha blitt plassert først, og dermed har verbalteksten fått sin plass deretter. Dette bidrar til at verbalteksten ikke oppfattes like viktig som i de



Tekst 3 Verbalteksten har visuell tyngde i reklameteksten "SUPER BALL".

foregående eksemplene, og mottakeren vil trolig vende mer oppmerksomhet også til andre tekstelementer. Likevel vil vi si at den funksjonelle tyngden også her ligger hos verbalteksten, da illustrasjonen til sammenlikning forteller nokså lite om produktet. Ved bare å se på illustrasjonen er det vanskelig å forstå hva slags produkt det reklameres for, og mottakeren er dermed avhengig av verbalteksten for at reklameteksten skal gi mening. I tillegg inneholder verbalteksten også i denne reklameteksten positivt ladede ord og direkte oppfordring til mottakeren om å kjøpe produktet.

Verbalteksten har som vist fått stor plass i de fleste tekstene i vårt materiale. Vi opplever derfor dette som en tendens i tekstene

vi har samlet, og synes det er interessant. Løvland påpeker at dette også er et særtrekk i elevtekster hun har studert, der verbalspråket ofte ble regnet som best egnet til å formidle informasjon: ”Ikkje overraskande vart verbalspråket brukt til å formidle sakprega meining, medan ikkjeverbale modalitetar oftare vart brukt for å styrke kontakten med publikum (Løvland, 2006b, s. 285). Rømme har også liknende funn i sitt masterprosjekt om elevproduserte multimodale tekster. Hun skriver at “[...] verbalteksten er en viktig modalitet i elevenes arbeid” (Rømme, 2012, s. 78). Men som hun også påpeker, har ikke verbalteksten ansvaret for meningsskapingen alene, noe vi også ser i tekstene vi tar for oss. Selv om verbalteksten dominerer i flere av reklametekstene, er bilder og illustrasjoner også viktige for meningsskapingen. Det er verbaltekst og bilde i tekstene som sammen skaper meningen. Ifølge van Leeuwen handler komposisjonen i stor grad om balansen som blir skapt mellom elementene basert på deres visuelle vekt. I tillegg har komposisjonen stor betydning for hva slags informasjonsverdi de ulike delene av teksten har (Van Leeuwen, 2005, s. 198). Verbalteksten veier visuelt tyngst i mange av reklametekstene. Det betyr ikke automatisk at den funksjonelle tyngden ligger hos verbalteksten, men i eksemplene vi



*Tekst 4 I reklameteksten "Ny GODTEMASKIN" er det illustrasjonen som har den visuelle tyngden, men den funksjonelle tyngden ligger likevel hos verbalteksten.*

har sett på mener vi dette er tilfellet. Produktene elevene har laget plakat for er alle ganske unike og fantasifulle. En årsak til at verbalteksten dominerer kan derfor være at det vanskelig lar seg gjøre å finne bilder som illustrerer produktene godt, og verbalteksten blir dermed viktig for å få frem det spesielle ved produktene. Sammenhengen mellom bilde og verbaltekst er stort sett den at bildet viser hvordan produktet ser ut, mens verbalteksten informerer om funksjoner. Utseende på produktet er viktig, men vanskelig å få frem gjennom verbalteksten. På den andre siden sier verbalteksten en hel del om produktets særegne funksjoner. Gjennomgående i eksemplene er også at verbalteksten inneholder positivt ladete ord og direkte oppfordringer til mottakeren, som kan knyttes til den ideasjonelle og mellompersonlige metafunksjonen til Halliday.

At mange av reklametekstene har veldig mye verbaltekst er interessant i forhold til sjangeren reklame, fordi reklame raskt skal fange mottakerens oppmerksomhet. Maagerø trekker frem dette ved at mange reklamer nettopp av den grunn kan bestå av nesten bare bilde, og verbaltekst kun i form av produktnavn (Maagerø, 2012, s. 48). I den sammenheng har verbalteksten mange begrensinger når det kommer til affordans. Reklametekstene hadde med andre ord ikke vært særlig egnet på et busstopp der mottakeren skal oppfatte informasjonen raskt, men for eksempel i et magasin kan det passe bedre med mer verbaltekst. Elevene har ikke fått noen videre spesifisering på hvor plakaten er tenkt "publisert", annet enn at de skal fremføres, og etterpå henges opp i gangen/korridoren. Likevel kan dette tyde på at valgene er noe tilfeldige. Med tanke på formålet med reklametekster, ville det vært en ide å gjøre dette annerledes i flere av tekstene i materialet. En årsak til dette funnet kan være at elevene har skrevet verbalteksten først og deretter funnet passende bilder. Teksteksempelet "Ny GODTEMASKIN" bidrar til å styrke dette, ved at det gir inntrykk av at elevgruppen som står bak startet med tegningen og laget verbalteksten etterpå. Rømme påpeker i sin masteroppgave at elever ofte starter med å skrive verbalteksten (Rømme, 2012, s. 78). Inntrykket av at verbalteksten kan være skrevet først, styrkes ved at bilde og illustrasjon blir nevnt sist i lista i læreboka til elevene, slik vi påpekte i kontekstanalysen (pkt. 4.2). På den andre siden vet vi ikke hvor mye elevene har brukt læreboka, så dette er ikke noe vi kan være sikre på. Samtidig er det første kriteriet elevene har fått følgende: "Reklameplakaten er en sammensatt tekst. Den inneholder både bilde(r) og verbaltekst". Her har lærerne gjort det veldig tydelig at reklameplakatene må inneholde både bilde og verbaltekst. Likevel kan vi tenke oss at verbalteksten er en modalitet elevene er mer

kjent med og mer vant med å produsere i skolen. Selv om vi vet at lærerne til disse elevene fokuserer på bilde og tekst i denne sammenhengen, vet vi ikke hvor mye dette har vært vektlagt i undervisningen i elevenes tidligere skoleår.

Både Løvland og Rømme understreker at verbalteksten har en dominerende rolle i skolekulturen (Løvland, 2006b, s. 285; Rømme, 2012, s. 78). Kompetansemålene etter 7. trinn uttrykker ikke eksplisitt at elevene skal tilegne seg kunnskap om multimodalt samspill. Det står at de skal kunne “[...] forstå og tolke opplysninger fra flere uttrykksformer i en sammensatt tekst” (Kunnskapsdepartementet, 2013e). Etter fjerde trinn er et kompetansemål at elevene skal kunne: “[...] lage tekster som kombinerer ord, lyd og bilde, med og uten digitale verktøy” (Kunnskapsdepartementet, 2013d). Her kommer det frem at de ulike modalitetene har en relasjon til hverandre ved at de kombineres, men det står ikke noe om at elevene skal kunne noe spesifikt om samspillet mellom disse modalitetene. Selv om det kommer frem av kompetansemålene at elevene skal ha kunnskap om ulike modaliteter, er kunnskapen som kreves om samspill utydelig. Ut fra en “tradisjonell” undervisning i norsk der verbalteksten står sterkt (Løvland, 2010b, s. 211-212), og at samspill ikke er vektlagt i læreplanen, er det grunn til å tro at samspillet mellom bilde og tekst ikke har en sterk plass i undervisningen. I kompetansemålene i læreplanen står ikke ordet samspill eksplisitt nevnt. Dermed kreves det at læreren har kunnskap om og har stor interesse for hvor viktig samspillet er i arbeid med multimodale tekster. Når læreplanen likevel ikke vektlegger samspill, er det ikke rart hvis ikke lærere vektlegger det. Løvland påpeker ut fra sin forskning at det er stor velvilje for multimodal tekstskaping hos lærerne, men at det varierer hvordan denne velviljen kommer til uttrykk i praksis (Løvland, 2010b, s. 211). Dette kan tyde på at en del lærere ikke er helt sikre på hvordan de skal undervise i multimodale tekster.

#### *5.1.1.2 Plassering av tekstelementer*

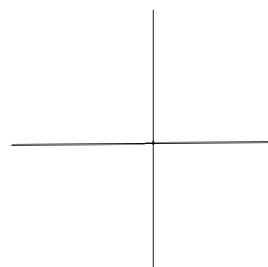
Videre vil vi se på hvordan brødtekst, overskrift og bilde er plassert i reklametekstene. Først vil vi se dem hver for seg, før vi ser på tre ulike strukturer innenfor komposisjon. Vi ser at de fleste tekstene kan deles i to grupper når det kommer til plassering av elementer. Den første gruppen inkluderer tekster som er komponert etter en venstre-høyre- struktur, og er hovedsakelig i liggende format. Den andre gruppen består til sammenlikning av tekster som er komponert etter en topp- bunn- struktur, og er hovedsakelig i stående format. I tillegg er noen tekster også komponert ut fra et sentrum.

### *Plassering av brødtekst*

Brødteksten utgjør en stor del av reklametekstene, og hvordan den er plassert i forhold til bildene varierer. Den er plassert både i bunn, på topp og i midten, samt både til høyre og venstre. For lettere å kunne se en tendens har vi valgt å sortere reklametekstene i et skjema.

<b>Reklametekst</b>	<b>Venstre</b>	<b>Midt</b>	<b>Høyre</b>	<b>Topp</b>	<b>Bunn</b>
Gus Zingh		X			
Flying Superman			X		X
Barne-bilen			X		
IPhone 9	X	X			
ELSykkeltannkrem		X	X	X	
X-Staition		X			
Jet Shoes	X	X			
Super ball		X			
Ny godterimaskin			X	X	
MH			X		X
baba brus		X			
Demonspeed		X			X
Alt-mulig-stol					X
Klokke som gjør deg til hvem som helst	X				

Ut fra skjemaet ser vi at 10 av reklameplakatene har brødteksten plassert i midten. Med midten mener vi vi ikke bare sentrum. Vi har sett på midten som en akse på arket. Noen av reklameplakatene går derfor igjen i mer enn en kategori. Ved å plassere brødteksten i midten, enten horisontalt eller vertikalt, får den en sentral plass som kan gi dette tekstelementet spesielt fokus. Vi vil nå først se nærmere på tre



*Figur 1 Når vi har sett på reklametekster med verbalteksten plassert i midten, har vi sett på midten som en akse.*

tekster som har brødteksten plassert i midten.

Et eksempel er reklameteksten “baba brus”. Her er brødteksten helt sentrert og heller verken mot høyre eller venstre. Brødteksten blir med det midtpunktet i reklameteksten, noe som gjør at den fremstår som viktig. Reklameteksten består av en god del brødtekst som blir ekstra fremtredende grunnet plasseringen, og dermed også presentert som ekstra viktig. Plasseringen indikerer at det er her den funksjonelle tyngden ligger. Om vi ser på informasjonen som fremkommer av brødteksten sammenlignet med bildet, styrker det også den funksjonelle tyngden til brødteksten. Bildet informerer mottakeren om at det reklames for en brus, noe overskriften allerede har vist. Av brødteksten får mottakeren informasjon om hva som gjør



*Tekst 5 I reklameteksten "baba brus" er brødteksten helt sentrert.*

denne brusen spesiell, nemlig at “Den smaker akkurat det du tenker på” og at det er “[...] beste brus i verden. I førte eksempel henvender verbalteksten seg også direkte til mottakeren gjennom tiltaleformen ”du”, noe som bidrar til å skape kontakt med mottakeren. Sistnevnte eksempel kan knyttes til ordvalg i den ideasjonelle metafunksjonen. Når det kommer til bruken av positive ord i denne reklamen må vi også trekke frem setningen: ”Baba brusen er baba-tastisk”. Elevene har her gitt betydningen av ordet *fantastisk* en ny dimensjon med sitt produkt. Med andre ord har verbalteksten en viktig funksjon i å formidle informasjon, og plassering er altså med på å underbygge dette.

Et annet eksempel som viser denne tendensen er “X-Staition”. Som vi tidligere har sett, fyller verbalteksten det meste av denne plakaten, og brødteksten er en stor del av verbalteksten. Her er brødteksten også plassert i midten, og fremstår også med det som viktig. I denne reklameteksten finnes det ingen bilder av produktet, og mottakeren er dermed fullstendig avhengig av brødteksten for å forstå hva det reklameres for. Overskriften “X-Staition” forteller i seg selv ikke nok til å forstå hva dette dreier seg om. Det samme gjelder logoene på bunnen, som heller ikke inneholder nok informasjon til å gi mening i seg selv. Brødteksten er dermed den mest meningsbærende modaliteten



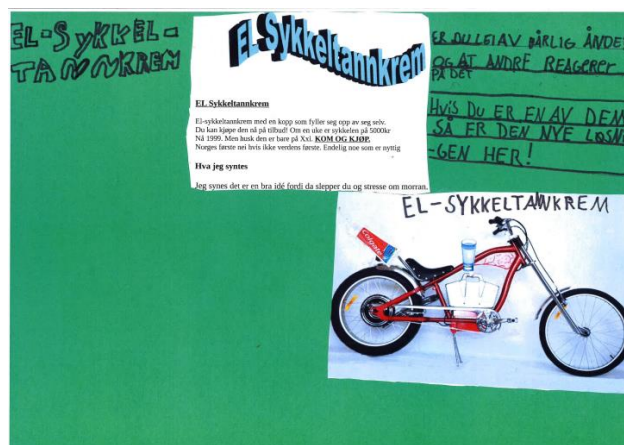


Kun to av reklametekstene har brødteksten plassert på toppen. En av disse tekstene er "NY GODTEMASKIN". Brødteksten her er plassert like under overskriften, litt mot høyre. At den følger såpass tett etter overskriften gjør at brødteksten kan kobles raskt til overskriften. Illustrasjonen i denne reklameteksten er sentrert og tar opp en god del plass. Det er grunn til å tro at brødteksten her har blitt plassert etter illustrasjonen. Derfor vil vi si at denne plasseringen er nokså tilfeldig. På grunn av illustrasjonen er brødteksten trolig blitt plassert ut fra hvor det var plass til den. Brødtekstens plassering gjør at den fremstår noe skjøvet til side, og bidrar med det til å fremheve illustrasjonen. Illustrasjonen gir ikke mye informasjon i seg selv, og krever derfor at mottakeren henter informasjon fra andre tekstelementer. Trolig vil verbalteksten av den grunn bli vektlagt hos mottakeren, tross en litt tilsidesatt plassering. I tillegg hender brødteksten seg direkte til mottakeren gjennom tiltaleformen "du", noe som vil bidra til å styrke den funksjonelle tyngden til verbalteksten.

Den andre teksten med brødteksten plassert på toppen er "ELSykkeltannkrem". Denne plasseringen kan, til forskjell fra forrige eksempel, ikke begrunnes med plassering ut fra bildet. Plasseringen av brødtekst i denne teksten bidrar ikke til sammenheng mellom modalitetene. Teksten består av to brødtekster, en dataskrevet og en som er skrevet for hånd. Den håndskrevne er plassert ved siden av overskriften til den trykte



Tekst 4 Reklameteksten "NY GODTEMASKIN" har brødteksten plassert på toppen, til høyre.



Tekst 14 I reklameteksten "ELSykkeltannskrem" er deler av brødteksten plassert på toppen, til høyre.

brødteksten. Den trykte brødteksten er plassert i midten, og fremstår dermed som viktigere enn den andre delen med brødtekst. Plasseringen av brødtekstene gir inntrykk av manglende samarbeid mellom elevene som har laget teksten. Dette gjenspeiler seg i samspillet mellom bilde og verbaltekst.

I de fleste reklametekstene er brødteksten plassert på en sentral plass. Ved å plassere brødteksten i midten indikerer det at den er viktig og gir mye informasjon til mottakeren. Vi har tidligere sett at verbalteksten har visuell tyngde i mange av reklametekstene. Den sentrale plasseringen styrker ytterligere inntrykket av at dette er et viktig tekstelement. Ut fra informasjonen som fremkommer kan vi i flere av reklametekstene si at brødteksten, og dermed verbalteksten, også har funksjonell tyngde. Plasseringen av brødteksten indikerer at tekstelementet har mye informasjonsverdi, og styrker dermed ytterligere den funksjonelle tyngden. I hvilken grad dette er et gjennomtenkt valg er heller usikkert. Plasseringen av brødtekst virker noe tilfeldig. Den sentrale plasseringen brødteksten har fått i flere av tekstene kan igjen skyldes at verbalteksten har blitt skrevet først, og i flere tilfeller også kanskje blitt plassert før andre tekstelementer. Dette inntrykket styrkes av eksempelet i “NY GODTEMASKIN”, der brødteksten har fått en mindre sentral plassering fordi illustrasjonen trolig har blitt plassert først. Samspillet som skapes ut fra brødtekstens plassering i de fleste tekstene gjør at informasjonen den gir fremstår som særlig viktig. Bildene får dermed en underordnet rolle. Dette er særlig interessant da et av kriteriene som ble gitt elevene var at bildenes og verbaltekstens plassering skulle være nøye planlagt (jfr. pkt. 4.2).

### ***Plassering av overskrifter***

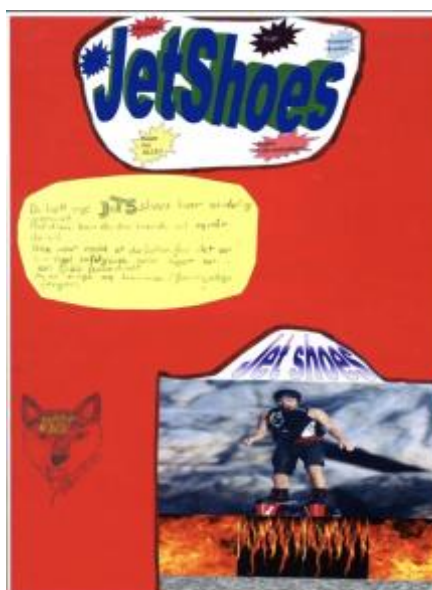
Vi har nå sett på plasseringen av verbaltekst i form av brødtekst. Når det kommer til overskriftenes plass i komposisjonen av reklameplakatene, har samtlige plassert den på toppen. For lettere å kunne se en tendens har vi også her valgt å sortere tekstene i et skjema.

<b>Reklametekst</b>	<b>Venstre</b>	<b>Midt</b>	<b>Høyre</b>
Gus Zingh		X	
Flying Superman	X		
Barne-bilen			X
IPhone 9		X	

El Sykkeltannkrem		X	
X-Station		X	
Jet Shoes		X	
Super ball		X	
Ny godterimaskin		X	
MH			X
baba brus		X	
Demonspeed		X	
Alt-mulig-stol		X	
Klokke som gjør deg til hvem som helst			X

10 av de 14 tekstene har overskriften plassert øverst, på midten, mens tre har den lagt til høyre og en til venstre. Tendensen er dermed at overskriften er plassert midt på toppen. Vi skal nå se på fire tekster som underbygger dette funnet.

Et eksempel er reklameteksten “Jet Shoes”. Plasseringen av overskriften på toppen gir leseren et tydelig startpunkt. At den i tillegg er plassert i midten, gjør at den fremstår ekstra sentral, og dermed fanges leserens interesse av produktnavnet. I denne reklameteksten er overskriften omringet av seks stjerner med positive ord som for eksempel: “Trygg”, “Kule farger” og “Fornøyde kunder”. Disse knyttes direkte til produktnavnet i overskriften, og styrker trolig leserens nysgjerrighet for produktet. Plasseringen av overskriften hjelper med andre ord mottakeren å gripe an reklameteksten.



Tekt 6 Reklameteksten "JetShoes" har overskriften plassert øverst, på midten.

Et annet eksempel der overskriften er plassert i midten på toppen er “SUPER BALL”. Til forskjell fra forrige eksempel er overskriften her mindre fremtredende og går nesten i ett med verbalteksten. Plasseringen midt på gjør at den likevel skiller seg fra brødteksten, og fremstår dermed som en overskrift. Plasseringen i seg selv bidrar ikke til å fange oppmerksomheten til leseren. Overskriften informerer om produktnavnet og forteller med det hva den påfølgende brødteksten handler om. Plasseringen her er med andre ord viktig for at overskriften skal skille seg fra resten av verbalteksten, da det ikke er andre faktorer som skiller disse tekstelementene fra hverandre. Sammen med overskriften finner vi også verbalteksten ”MABS”. Det er usikkert om dette skal sees som del av overskriften, eller som et tekstelement som står litt nært. ”MABS” gir ingen mening i seg selv, fordi mottakeren er avhengig av brødteksten for å vite hva det betyr. Eventuelt kan de fire bokstavene bidra til å skape nysgjerrighet hos mottakeren.



Tekst 3 I reklameteksten "SUPER BALL" er overskriftens plassering viktig fordi den fort glir i ett med brødteksten.



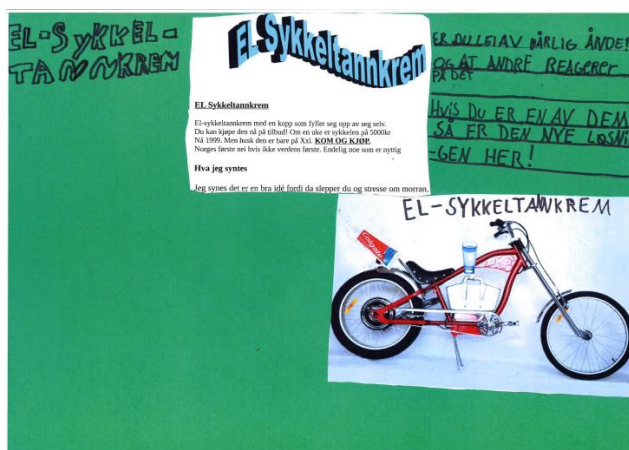
Tekst 5 Plasseringen av overskriften i reklameteksten "baba brus" gir mottakeren et klart startpunkt.

Et tredje eksempel er “baba brus”. Denne reklameteksten har to overskrifter under hverandre på midten av plakaten. I begge står det ”baba brus”. Den første er skrevet eller tegnet for hånd, og fremstår som hovedoverskriften. Den nederste er skrevet på data, og kan oppleves som en underoverskrift fordi den hører sammen med brødteksten. Ut fra dette kan det virke som at elevene har skrevet verbalteksten til reklameplakaten

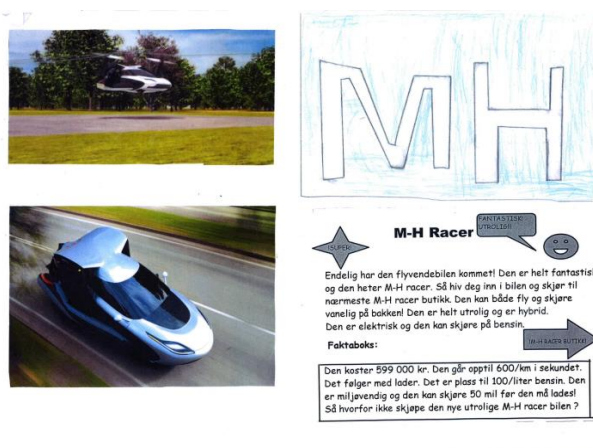
først, og deretter illustrert den, slik at den har endt opp med to overskrifter. Den håndtegnede overskriften helt på toppen har en sentral plassering. Den fyller hele øvre del av plakaten, og kan karakteriseres som midtstilt. Overskriften markerer her et klart startpunkt for mottakeren, og informerer med det raskt om produktnavnet som de andre tekstelementene knyttes opp mot.

Reklameteksten ”ELSykkeltannkrem” har også overskriften plassert på midten. Denne teksten har i tillegg en håndskrevet verbaltekst plassert øverst til venstre. Den kan også sees på som en overskrift. Dette kan skape forvirring, og dermed forstyrre samspillet i teksten. Om vi ser den trykte, blå verbalteksten ”ELSykkeltannkrem” som overskriften har denne en sentral plassering som raskt presenterer mottakeren for produktet. Andre tekstelementer i toppsjiktet kan fungere forstyrrende på sammenhengen, og den sentrale plasseringen til overskriften virker dermed mot sin hensikt.

“MH” skiller seg fra tendensen ved å være en av tre reklametekster som har plassert overskriften øverst til høyre. I tillegg deler overskriften toppen av plakaten med et annet tekstelement – bildet. Denne plakaten er laget i liggende format der venstre side fylles av to bilder. Ved å plassere overskriften til høyre fremstår den ikke som et like tydelig startpunkt som i de foregående eksemplene. Leseretningen gjør



Tekst 14 I reklameteksten "ELSykkeltannskrem" er deler av brødteksten plassert på toppen, til høyre.



Tekst 7 Reklameteksten "MH" er en av tre tekster med overskriften plassert øverst, til høyre.

at bildene får mer fokus og at overskriften dermed fungerer som mer informativ etter at mottakeren har sett bildene av produktet.

Av skjemaet ser vi også at det kun er reklameteksten "FLYING SUPERMAN" som har plassert overskriften øverst til venstre. Også her deler overskriften toppen med et annet tekstelement - brødtekst. Ved å plassere overskriften til venstre fremstår den som et mer naturlig startpunkt enn i eksempelet over, grunnet

leseretningen. Plasseringen av overskriften i denne reklameteksten gjør også at mottakeren trolig vil ta fatt på tekstelementene på venstre side først. Selv om overskriften her gir et startpunkt slik som i flere av de foregående eksemplene, fremstår det ikke like tydelig og innlysende fordi det også befinner seg brødtekst ved siden av i toppsjiktet på plakaten.

Det er gjennomgående i svært mange av tekstene at overskriften er plassert øverst på midten. En grunn til dette kan være at elevene er godt vant med bruk av overskrift i mange fag i skolen. Om det er å svare på spørsmål i naturfag eller skrive en fortelling i norsk, skriver de som regel overskriften på toppen av en blank side. Reklameplakatenes utforming kan dermed tyde på at det er dette elevene er vant med. Riktignok er det noen som lar overskriften helle mot en av sidene, men det er ingen som viker fra å plassere den på toppen. Overskriften gir ofte mottakeren informasjon om produktnavn, og hvor den er plassert gir dermed en indikasjon på hvor man skal begynne å lese. Mottakeren vil trolig forsøke å koble bildene og overskriften opp mot hverandre før han tar for seg ytterligere informasjon. I reklametekstene der overskriften ikke kommer like tydelig frem, som for eksempel reklameplakaten "SUPER BALL", vil den erfarne leser trolig "lete" etter en overskrift. En grunn til at overskriften ikke kommer tydelig frem i alle reklametekstene kan derfor være at de fleste sjetteklassinger ikke er erfarne lesere enda. Overskriften sett sammen med bilder og illustrasjoner gir altså mottakeren et overordnet inntrykk av hva reklameplakaten dreier seg om.

The advertisement features a central image of a black motorcycle with red accents, set against a dark background. Above the image, the text "FLYING SUPERMAN" is written in a colorful, stylized font. To the right of the image, there is a block of text in Norwegian: "Denne Fantastiske motorsykkelen kan også bli en vannscooter og en helt vanelig motorsykel. På under 10 sek". Below the image, there is more text: "Dette er den nye flyve-motorsykkelen fra Luksuslivet. Topp speeden på dette mirakelet er på hele 650 km/t. Dette betyr at du kan fly Norge rundt på 12 timer. Og til New York på 14 timer. Bestill på Luksuslivet.no". A red stamp with the text "VG OG DAGBLADET" is placed diagonally over the bottom right of the advertisement. Below the stamp, the price "PRIS: 800000" is written in a large, bold, black font.

*Tekst 8 Reklameteksten "FLYING SUPERMAN" er den eneste teksten med overskriften plassert til venstre.*

Overskriften er dermed et viktig element for å holde på mottakeren sin interesse, og skape sammenheng mellom tekstelementene.

### ***Plassering av bilder***

Vi har nå sett på hvordan verbalteksten i form av brødtekst og overskrifter er plassert i reklametekstene, og sett en nokså klar tendens. Hvordan bildene er plassert i reklametekstene er derimot mer varierende. De er plassert i bunnen, på toppen og i midten, samt til både høyre og venstre. Flere av reklametekstene har mer enn ett bilde og vil derfor gå igjen i mer enn en kategori.

<b>Reklametekst</b>	<b>Venstre</b>	<b>Midt</b>	<b>Høyre</b>	<b>Topp</b>	<b>Bunn</b>
Gus Zingh	X	X	X		X
Flying Superman	X			X	
Barne-bilen	X				
IPhone 9		X	X		
ELSykkeltannkrem			X		X
X-Station					X
Jet Shoes			X		X
Super ball	X				X
Ny godterimaskin		X			
MH	X			X	X
Baba brus	X				X
Demonspeed		X			
Alt- mulig- stol		X	X		
Klokke som gjør deg til hvem som helst		X			X

Også i forhold til plasseringen av bilder har vi sett midten som en akse, slik vi gjorde med plassering av brødtekst. Midten favner dermed ikke kun de tekstene med bildet plassert i sentrum, men også de hvor bildet er plassert horisontalt eller vertikalt i midten. Av tabellen ser vi at det er ganske stor variasjon i hvor bildet er plassert, noe som gjør det vanskelig å se en klar tendens. Dette avhenger selvfølgelig av hvor mange



bilder tekstene består av. Noen består av flere tekstdeler og flere bilder, mens andre bare har ett bilde. Det er omtrent like mange reklametekster som har bilder plassert til høyre som til venstre. Det er derimot ikke mange som har bildet plassert på toppen. En naturlig årsak til dette kan være at alle tekstene, som tidligere vist, har overskriften plassert øverst. Det er derimot en del av tekstene som har bildet plassert på bunnen. Dette ser ut til å være en tendens i reklametekstene med stående format. Vi vil nå se på tre tekster som viser dette.

Et eksempel er reklameteksten "baba brus". Her er bildet av produktet plassert litt til venstre helt i bunnen av plakaten. Plasseringen gjør at bildet kan fremstå som underordnet verbalteksten. Man kan også si at det gir mottakeren tilleggsinformasjon om produktets utseende etter informasjonen som er gitt gjennom overskriften og brødteksten. Plasseringen av bildet kan med andre ord gi inntrykk av at verbalteksten er den viktigste modaliteten. Ut fra leseretningen presenteres mottakeren for både overskrift og brødtekst før bildet.

Et liknende eksempel er "SUPER BALL". Her er også bildet av produktet plassert på bunnen til venstre, under brødteksten. Plasseringen gjør at informasjonen bildet gir fremstår som underordnet eller supplerende til verbalteksten. Ut fra leseretningen som overskriften og formatet skaper, kommer bildet til slutt. Dette kan gi inntrykk av at informasjonen i verbalteksten er mest informasjonstung, og dermed viktig for at mottakeren skal få tilstrekkelig informasjon om produktet.



*Tekst 5 Reklameteksten "baba brus" har bildet plassert nederst, til venstre.*



Tekst 3 Reklameteksten "SUPER BALL" har i likhet med "baba brus" bildet plassert nederst til venstre.



Tekst 2 Reklameteksten "Klokke som gjør deg til hvem som helst" har bildet plassert nederst til høyre.

Et tredje eksempel er "Klokke som gjør deg til hvem som helst". Bildet av klokken er plassert på bunnen, til høyre. Også her gjør plasseringen at bildet kan fremstå som underordnet verbalteksten. Bildet supplerer informasjonen fra verbalteksten med informasjon om utseendet. Slik som i de to foregående eksemplene kan plasseringen av bildet i denne reklameteksten gjøre at verbalteksten fremstår som den viktigste modaliteten.

Et eksempel som skiller seg noe fra de foregående er "GUS ZINGH". Til forskjell fra eksemplene over er denne reklameplakaten laget i liggende format. Plakaten får derfor ikke en like tydelig ovenfra- ned- leseretning. Her er ett av to bilder plassert på bunnen, mens det andre er plassert høyere oppe på motsatt



Tekst 9 I reklameteksten "GUS ZINGH" er det to bilder, plassert både til venstre og høyre.

side. Bildet på bunnen fremstår med det ikke som like underordnet verbalteksten som de kan gjøre i eksemplene over. I tillegg er plasseringen av bildet i bunnen her med på å skape balanse med bildet som er plassert øverst i diagonalt hjørne.

I plakatene med liggende format, der bildet er plassert i bunnen, fremstår det i flere av reklametekstene som underordnet. Informasjonen som fremkommer av bildet i bunnen kan oppfattes som supplerende om utseendet til produktet, utover den informasjonen som er gitt gjennom verbalteksten. I et av eksemplene med liggende format ser vi at bildet ikke får den samme underordnede effekten, tross at det også der er plassert på bunnen. Dette har å gjøre med at reklameteksten “GUS ZINGH” består av mer enn dette ene bildet. I de tre første eksemplene kan vi si at verbalteksten fremstår som en viktigere modalitet fordi bildet kommer på bunnen. Vi har tidligere sett at overskriften på toppen danner et naturlig startpunkt for lesingen av reklametekstene, og dermed kan vi si at informasjonen fra bildet kommer til slutt. Dette underbygger vårt tidligere inntrykk av at verbalteksten, spesielt brødteksten, men også overskriften, i flere av reklametekstene har blitt laget først. Trolig har verbalteksten også blitt plassert før andre tekstelementer. Ut fra bildets plassering i flere av reklametekstene styrkes inntrykket vårt om at elevene ser på verbalteksten som en viktig modalitet. Plasseringen av bildet i eksemplene vi har sett gjør at det er sammenheng mellom modalitetene på den måten at bildet støtter opp om informasjonen som først fremkommer av verbalteksten.

### ***Venstre- høyre- struktur***

Syv av de fjorten reklametekstene er laget i liggende format og de fleste av disse har en tydelig venstre-høyre-struktur, og dermed en lineær komposisjon. Vi vil nå trekke frem tre elevtekster med litt ulik høyre- venstre- struktur.

Reklameteksten “IPHONE 9” er et eksempel på en elevtekst med en form for høyre- venstre- struktur. Her er brødteksten plassert til venstre og bildet av produktet plassert til høyre. I denne typen komposisjon er ofte det som er kjent for mottakeren plassert til venstre, og det nye plassert til høyre. En kan si at bildet tilfører noe nytt ved å vise en gjennomsliktig iPhone, som nok er nytt for mottakeren. Ifølge Kress og van Leeuwen er høyre side gjerne forbeholdt nøkkelinformasjonen - det mottakeren bør rette spesiell oppmerksomhet mot (Kress & Van Leeuwen, 2006, s. 180). Av dette kan vi si at mottakeren er nokså kjent med den tekniske informasjonen som fremkommer av verbalteksten. Bildet på sin side legger til ny informasjon om utseendet til den nye

iPhonen, og det er dette mottakeren skal rette oppmerksomheten mot.

Samtidig vil store deler av informasjonen som

fremkommer av brødteksten til venstre også være ny for mottakeren. Der presenteres en

rekke funksjoner mottakeren trolig ikke har hørt om tidligere,

som for eksempel at den betaler ukelønn og kan deles i to. Ut fra

dette kan vi si at det er bildet som sitter på den kjente informasjonen, da mottakeren

raskt vil dra kjensel på produktet iPhone, selv om denne har et noe nytt utseende.

Samtidig kan vi også se plakaten slik at overskriften er det kjente for mottakeren og påfølgende brødtekst og bilde sitter på ny informasjon. I dette tilfellet vil plakaten få en

struktur som også kan sees på som en topp- bunn- struktur. I alle tilfellene presenteres

det i noen grad informasjon som fremstår som kjent for mottakeren. At mottakeren har

noe å relatere den nye informasjonen til er viktig for at han skal oppleve sammenheng mellom informasjonen som fremkommer av modalitetene, slik at reklameteksten holder

på interessen. På den måten kan vi si at forfatterne av denne reklameteksten har fulgt prinsippet om gitt og ny informasjon, men ikke nødvendigvis i den rekkefølgen som ut

fra teorien er mest vanlig. Bildet i denne reklameteksten presenterer både kjent og ny informasjon, og derfor vil vi si at det er her den funksjonelle tyngden

ligger i denne reklameplakaten.

“M-H” er et annet eksempel på en elevtekst med en høyre-venstre- struktur.

Her er bilde og verbaltekst plassert motsatt i forhold til reklameplakaten ”IPHONE 9”. Til

venstre ser vi to fotografier av produktet over hverandre, og til



Tekst 10 Reklameteksten "IPHONE 9" har en venstre- høyre- struktur der verbalteksten står til venstre og bildet til høyre.



Tekst 7 Reklameteksten "MH" har en venstre- høyre- struktur.

høyre er verbalteksten i form av overskrift og brødtekst som også inkluderer en faktaboks. Ifølge Kress og van Leeuwen fremstår objekter til venstre gjerne kjent for mottakeren gjennom kulturen (Kress & Van Leeuwen, 2006, s. 180). Skal vi se denne reklameplakaten ut fra teorien om gitt og ny informasjon, kan bildene av den flygende bilen være kjent for mottakeren ved at fenomenet flygende bil ikke er ukjent ut fra kulturen (og da særlig fra filmverdenen). Verbalteksten kan dermed tilføre informasjon som fremkommer som ny for mottakeren. Av verbalteksten får mottakeren en god del spesifikk informasjon om produktet. Hvor bilen kan kjøpes, pris og at den er hybrid kan dermed sees på som ny informasjon for en mottaker. Ut fra dette kan vi derfor si at forfatterne av denne teksten har fulgt prinsippet om gitt og ny informasjon. Denne reklameteksten er laget i liggende format, og verbalteksten kan dermed oppleves å være plassert enda mer til høyre enn dersom teksten var laget i stående format. Dermed blir det enda tydeligere at verbalteksten representerer ny informasjon. Til sammenlikning fra forrige eksempel kan vi si at det er verbalteksten som har den funksjonelle tyngden i denne reklameteksten fordi den sitter på mye ny informasjon. Denne informasjonen kan og sees på som tilleggsinformasjon til bildene. Derfor kan vi også si at den funksjonelle tyngden ligger hos bildene. Bildene har en sentral og viktig funksjon i å fange oppmerksomheten til mottakeren, i tillegg til at de formidler mye informasjon om hva slags produkt det reklameres for.

Reklameplakaten “GUS ZINGH” har også et liggende format, men skiller seg ut ved at bildene er plassert både til venstre og høyre mens verbalteksten er nokså sentrert. Dermed er ikke høyre- venstre- strukturen her like tydelig som i eksemplene over. Verbalteksten kan sies å forflytte seg noe fra venstre over mot høyre nedover plakaten. Vi kan med andre ord si at verbalteksten skaper en antydning til en diagonal på midten av plakaten. Dette danner harmoni ved at elementene er plassert slik at mottakeren vil kunne oppfatte likevekt. Med andre ord er ikke denne reklameplakaten venstre- eller høyretung fordi modalitetene er forbeholdt



*Tekst 9 Reklameteksten "GUS ZINGH" har en venstre- høyre- struktur.*

hver sin side. Selv om denne plakaten altså ikke har en like klar venstre- høyre- struktur som de foregående eksemplene, er den likevel naturlig å se ut fra teori om slik komposisjon. Til venstre finner vi et bilde av den kjente fotballspilleren David Beckham. Dette kan vi anse som kjent informasjon for mottakeren, både fordi Beckham er en person de fleste kjenner til og fordi han er et kjent fjes i mange reklameinnslag. Til høyre finner vi et bilde av en klokke. Vi kan si at dette bildet representerer den nye informasjonen, som her er produktet som kan kobles opp mot fotballstjernen. Av informasjonen som kommer frem av verbalteksten og fordi den er plassert i midten, vil vi si at den fungerer som et bindeledd mellom de to bildene. På den andre siden kan

Overskrift	
Verbaltekst	Bilde
Bilde	Verbaltekst

verbalteksten også gjøre koblingen mellom de to bildene mer uklar da det ikke er klokken som er i fokus i verbalteksten. Innholdet i verbalteksten fremmer heller merkenavnet og presenterer klokken som et av mange produkter. Dette vil vi komme nærmere inn på senere. Med andre ord er det ikke eksplisitt sammenheng mellom bilde og

verbaltekst. Dermed er det opp til leseren å trekke slutninger i sammenhengen mellom de to modalitetene. For at reklamen skal nå frem hos mottakeren er han eller hun nødt til å forstå at bildene kun representerer deler av merkenavnet som det reklameres for. Basert på plasseringen av bildene kan vi si at reklameteksten til en viss grad har en høyre- venstre- struktur med gitt og ny informasjon, men at brødteksten ikke har en klar plass i en slik inndeling.

Vi ser at flere av plakatene er komponert etter en høyre- venstre- struktur, og at dette i hovedsak gjelder de plakatene som er i liggende format. Dette kan skyldes leseretningen elevene er vant med. De er vant med at informasjonen struktureres fra venstre mot høyre, enten det er på setningsnivå eller fra side til side i en bok. Om de har valgt å plassere bildet eller verbalteksten til venstre eller høyre, varierer. Som tidligere vist har fire av reklametekstene brødteksten plassert til høyre, slik plakaten “MH” er et eksempel på. Tekstelementet som er plassert til høyre, fremstår med det som ekstra viktig, fordi det ofte inneholder ny informasjon for mottakeren. Ut fra teori om gitt og ny informasjon vil det da være brødteksten som gir ny informasjon til mottakeren. Som vi var inne på i foregående delkapittel, tyder flere av tekstene på at verbalteksten, og

først og fremst brødteksten, har blitt skrevet før bilder har blitt satt inn. At brødteksten er plassert til høyre i fem av elevtekstene underbygger ikke denne teorien. Dersom brødteksten ble skrevet først, kan vi tenke oss at det naturlige ville være å plassere brødteksten til venstre. Et kriterium elevene fikk var at “Bildene og tekstenes plassering er nøye planlagt før det plasseres på reklameplakaten”. Dette kan virke nokså tilfeldig i flere av plakatene, men likevel er det teksteksempler som tyder på at det er foretatt bevisste valg knyttet til plasseringen. Hvorvidt venstre- høyre- strukturen som fremkommer i tekstene er bevisst fra elevenes side vet vi ingenting om, men det bærer preg av å være ganske tilfeldig. Det varierer om verbalteksten eller bildet inneholder ny informasjon, og om modaliteten med den nye informasjonen er plassert til venstre eller høyre. Det vi ser er at enten bilde eller verbaltekst inneholder noe informasjon som er kjent for mottakeren, og at den andre modaliteten dermed fyller ut med mer informasjon som i stor grad er ny. I tilfellene der det kjente kommer til uttrykk gjennom bildet er det med på å vekke interesse hos mottakeren. Mottakeren inviteres inn i teksten med en viss kjennskap til produktet, og en nysgjerrighet om å finne ut hva som er nytt. Selv om reklametekstene ikke bærer preg av en bevisst bruk av kjent og ny informasjon, har de en høyre- venstre- struktur som bidrar til å skape sammenheng mellom modalitetene.

### ***Topp- bunn- struktur***

Vi har sett at halvparten av reklametekstene er laget i liggende format og har en venstre- høyre- struktur. Den resterende halvparten er laget i stående format. De har til sammenlikning en ovenfra- og- ned- struktur, og med det også en lineær komposisjon. En vanlig organisering i slik struktur, er det Kress og van Leeuwen kaller ideell og reell informasjon. Den øvre delen spiller gjerne på følelser, mens den nedre delen er mer praktisk og informativ (Kress & Van Leeuwen, 2006, s. 186). Ved å spille på følelser hos mottakeren vil den øvre delen kunne trekke til seg mottakeren sin oppmerksomhet. I elevtekstene som er strukturert etter en topp- bunn- struktur er det lite tegn til ideell og reell informasjon. Vi skal nå se på tre tekster med topp- bunn- struktur der dette kommer frem.

Et eksempel på en slik reklametekst er "X-Station". Denne teksten har en tydelig topp- bunn- struktur. Ser vi på informasjonen som kommer frem av verbalteksten slik den er plassert, er den ikke tydelig delt inn etter ideell og reell informasjon. Informasjonen som kommer frem kan heller sies å være strukturert etter gitt og ny informasjon. Den gitte informasjonen er i stedet for å være plassert til venstre nå plassert nederst i reklameteksten. Den nye informasjonen er plassert på toppen i stedet for til høyre. Hovedsakelig gjør komposisjonen på denne plakaten at mottakeren får en tydelig leseretning. Det er med andre ord naturlig å begynne å lese på toppen og jobbe seg nedover. Mottakeren presenteres da først for ny informasjon i form av et nytt produkt og de mange funksjonene dette produktet har. Lengre ned kommer det mer kjent informasjon i form av en situasjon mottakeren kan kjenne seg igjen i: "Denne konsollen har innebygd powercord så du trenger ikke slenge rundt powercorden å at den ikke bruker så mye plass". Den påfølgende setningen presenterer derimot nokså ny informasjon: "Og den nye Isung galaxy s7 egde har øyescanner og touch id og dobbel kamera". I tillegg viser logoene til ny informasjon i første avsnitt i brødteksten. Dermed er det ikke en tydelig inndeling etter kjent og ny informasjon. Kun en antydning som gjør at plasseringen av tekstelementer virker noe tilfeldig.

Et annet eksempel der dette kommer frem er "baba brus". Teksten er komponert i stående format, men strukturen bærer preg av gitt og ny informasjon. Tekstelementene er plassert nokså under hverandre, og



Tekst 1 Reklameteksten "X- station" har en tydelig topp- bunn- struktur.



Tekst 5 Reklameteksten "baba brus" er komponert i stående format, og har en topp- bunn- struktur.



reklameteksten får dermed en tydelig topp- bunn- struktur. På toppen finner vi en overskrift, etterfulgt av en underoverskrift, deretter en brødtekst og til slutt et bilde av produktet med prisen ved siden av. Også her kan vi si at informasjonen som fremkommer, til tross for topp- bunn- struktur, kan struktureres etter gitt og ny. Nederst finner vi bildet av brusen som presenterer noe kjent for mottakeren: en flaske brus. Overskriften og brødteksten presenterer den nye informasjonen ved at “baba brus” er en helt ny type brus. Dette virker riktignok lite gjennomtenkt fra elevenes side. Den gitte informasjonen er altså plassert nederst, mens mottakeren først blir presentert for den nye. Bildet bidrar med det til å konkretisere verbalteksten. Dermed skaper strukturen en form for sammenheng, men som trolig er nokså tilfeldig.

Reklameplakaten for “SUPER BALL” er et liknende eksempel som er komponert slik at viktigheten av verbalteksten blir ekstra tydelig. Denne plakaten er også komponert i stående format med en tydelig topp- bunn- struktur med overskrift på toppen, fulgt av brødteksten og bildet nederst. Oppsettet gjør det naturlig for mottakeren å begynne på toppen. Til tross for strukturen bærer heller ikke denne reklameplakaten preg av ideell og reell informasjon. Også her kan vi si at informasjonen kan være strukturert etter gitt og ny informasjon, der den gitte informasjonen er plassert øverst og den nye

informasjonen under. Setningen “For deg som er lei av en ball i fleisen, eller er redd for det” kan sees på som kjent informasjon for mottakeren. Lengre ned blir det presentert faktaopplysninger om superballen som: “Kan bli til en myk pute og alle andre baller i verden, du trenger bare å si til ballen hvilken ball du vil ha eller om du vil ha en pute så hører den”. Disse opplysningene kan sees på som nye for mottakeren. I denne reklameteksten kan vi også se strukturen som ideell- reell, men den reelle informasjonen er da plassert øverst. Den reelle informasjonen blir presentert som ”ballen i fleisen”, og deretter presenteres løsningen i form av superballen.



Tekst 3 Reklameteksten "SUPER BALL" har en tydelig topp- bunn- struktur.

Reklameplakaten “ALT- MULIG-STOL” er også komponert i stående format. Til forskjell fra de to nevnte reklametekstene er verbalteksten her noe mindre dominerende, og bildet er satt mer i fokus. Strukturen bidrar til å gi mottakeren en leseretning med en tydelig overskrift øverst etterfulgt av et bilde og deretter verbaltekst. Her kan vi si at den nye informasjonen er plassert i bunnen i form av verbalteksten. Gjennom brødteksten får mottakeren vite hvor mye stolen koster, at den er det beste av det beste, i tillegg til en rekke andre opplysninger. For en mottaker som er kjent med spilling vil bildet av stolen kunne sees på som kjent informasjon som vil fange oppmerksomheten. Det kjente blir altså presentert tidlig etterfulgt av ny informasjon, som bidrar til å skape sammenheng mellom modalitetene. I sammenheng med verbalteksten i denne reklameteksten er det interessant å trekke frem setningen: ”[...] så nå burde du som sitter der og ser på denne tv komme ned til MAJB og kjøp den helt nye Alt-Mulig-stolen [...]”. Eksemplet viser at elevene bak teksten har lite bevissthet knyttet til medieringen. Dette kan skyldes at reklame er noe elevene forbinder mest med tv.



*Tekst 11 Reklameteksten "Alt- mulig stol" er strukturert etter gitt og ny informasjon.*

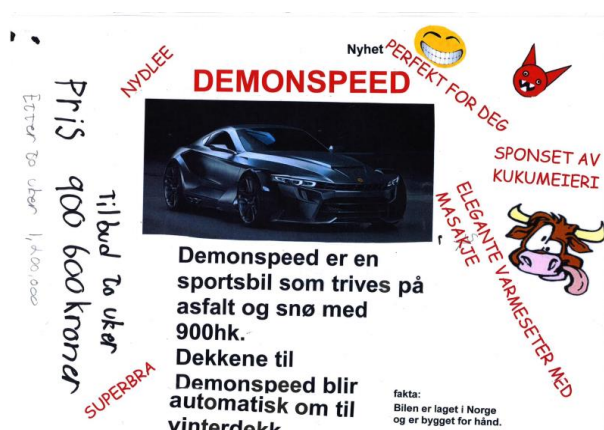
En del av reklametekstene er laget i stående format med en klar topp-bunn struktur, og med det en lineær komposisjon. De har alle en overskrift øverst med påfølgende bilder og verbaltekst i varierende rekkefølge. Denne utformingen har også Rømme i sitt mastergradsarbeid sett at var gjennomgående i elevtekstene hun undersøkte (Rømme, 2012, s. 59). En slik struktur er ut fra teori om komposisjon gjerne strukturert etter ideell og reell informasjon. Dette ser vi lite av i elevtekstene vi har samlet. Det vi derimot ser er at informasjonen heller kan struktureres etter gitt og ny der den kjente informasjonen befinner seg øverst og den nye under, men også motsatt. På denne måten kan reklamene sies å fange mottakerens oppmerksomhet ved først å presentere noe kjent. I tilfellene der den nye informasjonen derimot kommer først kan, også den vekke oppmerksomhet for deretter å knytte den til informasjon som er kjent for mottakeren. Om dette er bevisst fra elevenes side er derimot tvilsomt. At tekstene

med dette formatet er komponert slik de er, kan skyldes smitteeffekten av de tekstene elevene er vant med, og da særlig i en skolekontekst. Komposisjonen til tekstene i stående format bærer ut fra oppsettet preg av andre skoletekster enn reklamesjangeren, for eksempel oppsettet i mange lærebøker. Flere av tekstene i stående format har plassert bildet nederst. Vårt inntrykk av at elevene kanskje har skrevet verbalteksten først blir noe styrket av dette. Samtidig har plakaten “Alt- mulig- stol” plassert bildet mellom overskriften og brødteksten, og avviker dermed fra dette inntrykket.

### *Sentrum og marg*

Tidligere har vi sett at flere av reklameplakatene har verbaltekst eller bilde plassert i midten. Disse tekstene har dermed en struktur som kan relateres til teori om sentrum og marger, det van Leeuwen kaller “centre and margin”. Vi skal nå se på fire eksempler der dette forekommer.

I reklameteksten “DEMONSPEED” er det eneste bildet av produktet plassert i sentrum. Vi kan også si at verbalteksten under bildet på sett og vis også har plass i sentrum, men det er først og fremst bildet. Denne plasseringen kan fungere som et blikkfang, noe vi skal komme tilbake til senere under denne kohesjonsmekanismen. Rett over bildet finner vi overskriften “DEMONSPEED”. Under bildet er det en brødtekst som informerer om produktet, og på hver side av bildet er det mange mindre verbaltekster. Ifølge van Leeuwen er elementene som er plassert i sentrum kjernen av informasjonen. Elementene som er plassert rundt er underordnet og hjelpende eller avhengige av elementet i sentrum (Van Leeuwen, 2005, s. 208). I denne reklameplakaten kan vi si at bildet i sentrum er “kjernen” av det som blir kommunisert, og at alle de korte verbaltekstene rundt støtter bildet i sentrum (er hjelpende). Vi kan si at informasjonen som kommer frem av tekstelementene rundt sentrum gir liten mening for mottakeren uten informasjonen som kommer frem av bildet.



Tekst 12 Vi kan si at reklameteksten "DEMONSPEED" er strukturert etter sentrum og marg.

Verbalteksten blir dermed støttende til bildet og gjør at det er bildet som har den funksjonelle tyngden i denne plakaten.

Noe av det samme finner vi igjen i reklameteksten "NY GODTEMASKIN", som også har en illustrasjon plassert i midten med mange små verbaltekster rundt. I sentrum finner vi en illustrasjon av produktet. Øverst er det en informativ verbaltekst som forteller om prisen på produktet og hvor det kan kjøpes. På hver side av illustrasjonen i midten finner vi mindre, informative verbaltekster med positivt ladede ord om produktet som kan sees på som hjelpende. Illustrasjonen i midten er, til forskjell fra forrige eksempel, nokså avhengig av verbaltekstene rundt for at den skal gi mening for mottakeren. Dermed er elementene rundt illustrasjonen hjelpende i enda større grad i denne reklameteksten. Uten



Tekst 4 Reklameteksten "NY GODTEMASKIN" har illustrasjonen plassert i sentrum, og verbalteksten i margene.

verbalteksten rundt ville det vært vanskelig for en mottaker å forstå at det er en godterimaskin det reklameres for. Selv om illustrasjonen har en sentral plass i reklameteksten, har den ikke den funksjonelle tyngden her. Verbalteksten er avgjørende for at bildet skal få mening, og har derfor den funksjonelle tyngden.

Reklameplakaten "GUS ZINGH" er eksempel på en reklametekst der verbalteksten er plassert i sentrum. Vi har tidligere vært inne på at den kan fungere som et bindeledd mellom bildene på venstre og høyre side. Den sentrale plasseringen uttrykker at brødteksten er viktig. Vi har tidligere sett at bildene i denne reklamen fremstår som sentrale grunnet flere faktorer. Verbalteksten gir mye informasjon som ikke



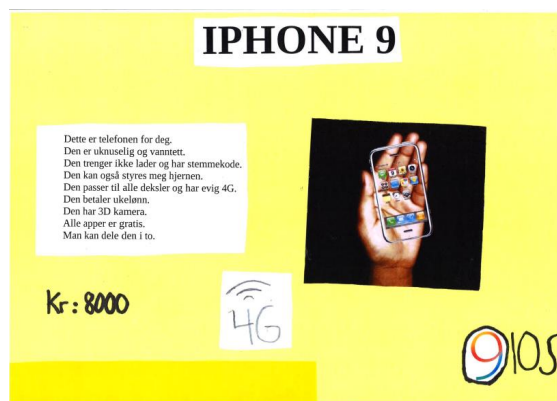
Tekst 9 Reklameteksten "GUS ZINGH" kan også ha en struktur ut fra sentrum og marg.

fremkommer av bildene; for eksempel at ”GUS ZINGH” er et merke som selger mer enn bare klokker. Av bildet kan mottakeren få inntrykk av at det er en reklame for klokker. Viktig informasjon er dermed sentrert, men bildene i margene underbygger og forsterker informasjonen i verbalteksten.

Vi har tidligere sett at reklameplakaten for iPhone 9 har en venstre- høyre- struktur. Samtidig kan vi også si at den er komponert ut fra et sentrum, men på en litt annen måte enn i eksemplene over. I teoridelen har vi sett at elementer også kan være plassert rundt et tomt rom i midten.

Dersom vi ser verbalteksten i form av brødteksten og bildet sammen med overskriften og 4G-merket, danner disse fire elementene sammen en slags sirkel med et tomt rom i sentrum. Selv om reklamen åpner for å leses med leseretningen, skapes det samtidig en ”sirkulær leseretning” - en leseretning som skaper en sammenheng mellom tekstdelene. Komposisjonen i denne teksten bidrar dermed til at modalitetene henger sammen.

Blant elevtekstene er det flere med tekstelementer plassert i sentrum, og vi kan si at disse tekstene dermed har en ikke- lineær komposisjon. Hvorvidt det er verbaltekst eller bilder som er sentrert varierer. Med ett unntak har tekstene med denne komposisjonen bilde eller verbaltekst plassert i sentrum med støttende elementer rundt i margene. At et tekstelement er sentrert, kan være et bevisst valg fra elevene med ønske om å få det tydelig frem. Der bildet er plassert i sentrum, fungerer verbalteksten i margene som underordnet og støttende for bildet. Denne komposisjonen skaper sammenheng mellom verbaltekst og bilde. Reklameteksten ”iPhone 9” skiller seg ut ved at tekstelementene der er plassert ut mot kantene uten noe tekstelement i sentrum. Komposisjonen skaper dermed en sirkulær komposisjon rundt et tomt rom i midten. Sammenhengen dette skaper mellom modalitetene er trolig tilfeldig. Her fungerer ikke midten som sentrum for å fremheve informasjon, men er heller med på å skape en sammenhengende lesesti. I reklameplakatene med et tekstelement plassert i sentrum ser vi at dette tekstelementet får blikkfang, som er det neste vi skal se på i tekstene.



*Tekst 10 I reklameteksten "IPHONE 9" er tekstelementene komponert rundt et tomt sentrum.*

## 5.1.2 Blikkfang

Reklametekster er avhengige av å gjøre leseren interessert ved å fange mottakerens blikk. Det er mange måter å gjøre det på. Vi skal nå vurdere om elevtekstene har et blikkfang, og i tilfelle hvordan det er skapt. Ser vi på alle reklametekstene vi har samlet inn, er det ikke alle som har et klart blikkfang. Av det foregående kan vi si at verbalteksten har et klart blikkfanget i fire av elevtekstene, "SUPER BALL", "X-Station", "baba brus" og "Klokke som gjør deg til hvem som helst", ved at den er sterkt visuelt dominerende i forhold til bilde og illustrasjoner. Skal vi bruke van Leeuwens begrep, kan vi også si at verbalteksten er mest salient i flere av elevtekstene, hovedsakelig grunnet størrelse. Verbalteksten har derimot ikke blikkfang i samtlige elevtekster, da bildet også har blikkfang i noen av dem. Hvilke tekstelementer som har blikkfang avhenger ifølge Kress og van Leeuwen av blant annet plassering, størrelse og kontraster (Kress & Van Leeuwen, 2006, s. 177 & 202; Van Leeuwen, 2005, s. 198). Blant tekstene i vårt utvalg mener vi at det finnes en form for blikkfang i alle, men det ligger ikke alltid tydelig hos kun ett tekstelement. Vi skal se på noen av disse tekstene gjennom de nevnte faktorene.

### ***Blikkfang gjennom plassering***

Plassering av tekstelementer har stor betydning for hvilke av tekstelementene som får blikkfang i en reklameplakat. Ti av de fjorten reklametekstene har tekstelementer plassert i midten, og i fem av disse tekstene ser vi at dette tekstelementet kan få blikkfang. Dette gjelder både bilde og verbaltekst. Vi skal nå fokusere på to tekster der dette kommer frem. Deretter vil vi trekke frem to tekster der et tekstelement får blikkfang grunnet en annen plassering.

I reklameplakaten "DEMONSPEED" er bildet plassert i midten med verbaltekst på alle kanter. Den sentrale plasseringen av bildet gjør at det trekker til seg

*Tekst 12 I reklameteksten "DEMONSPEED" gjør plasseringen til bildet at det får blikkfang.*

mottakerens oppmerksomhet og dermed får blikkfang. At bildet av produktet har blikkfang gjør at mottakeren raskt oppfatter hva slags produkt det reklameres for, noe som er viktig for nettopp å få mottakerens oppmerksomhet og holde på den videre. Når bildet har trukket til seg oppmerksomheten fra en mottaker, vil verbalteksten rundt gi mer informasjon om produktet, som igjen vil kunne vekke nysgjerrighet.

Et annet eksempel der dette kommer frem er reklameplakaten “ALT-MULIG-STOL”, der bildet også er plassert i nærheten av sentrum, og dermed trekker til seg oppmerksomhet fra en mottaker. Også her blir det klart for mottakeren hva slags type produkt det er reklame for, fordi bildet er det mottakeren trolig først legger merke til. Ut fra bildet vil mottakeren oppfatte at det er en reklame for en stol til bruk ved spilling. Dette kan vekke nysgjerrighet for den ytterligere informasjonen som fremkommer av plakaten. Blikkfanget bidrar med det til å skape sammenheng mellom modalitetene i reklameteksten.

I reklameplakaten “baba brus” er verbalteksten i form av brødteksten som tidligere vist, plassert i midten. Denne plasseringen gjør at brødteksten får en sentral plass, men ikke nødvendigvis blikkfanget av den grunn. Overskriften er plassert i midten på toppen av plakaten. Av det stående formatet og en ovenfra-ned-struktur er det naturlig for mottakeren å begynne øverst. Plasseringen av overskriften gjør at den fått et naturlig blikkfang. Det må riktignok påpekes at det nok ikke bare er plasseringen som spiller inn slik at overskriften får blikkfang her, da overskriften er stor og har en farge som tiltrekker seg



Tekst 11 Bildet i reklameteksten "ALT-MULIG-STOL" er plassert i midten, noe som gir det blikkfang.

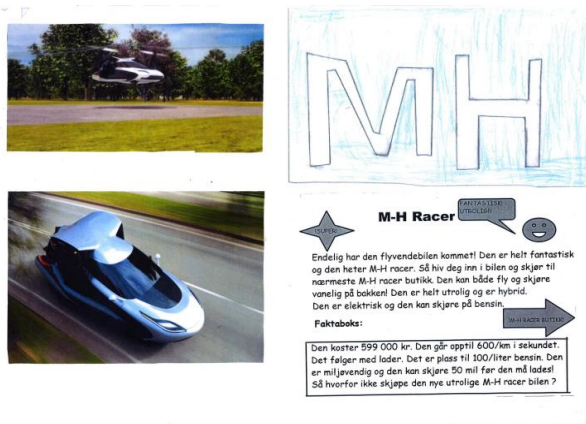


Tekst 5 I reklameteksten "baba brus" er det overskriften som får blikkfang.

oppmerksomhet. Etter at overskriften har fanget mottakerens oppmerksomhet med produktnavnet, vil han trolig raskt hente informasjon fra brødteksten og bildet i underkant. De påfølgende tekstelementene gir dermed ytterligere informasjon om produktet som blir presentert i blikkfaget.

I reklameplakaten “MH” får også bildene blikkfang ut fra plasseringen. Her er de ikke plassert i midten, men til venstre. Plakaten er laget i liggende format, og med leseretningen vi er kjent med vil det ofte være naturlig å først vende blikket mot venstre, der bildene i denne reklameplakaten tar mye plass. Der det for mange vil være naturlig å begynne lesingen er det med andre ord tekstelementer som raskt opptar oppmerksomhet. Bildene gir informasjon om hva slags produkt det reklameres for og kan dermed vekke nysgjerrighet hos mottakeren. Plasseringen sammen med en modalitet som er lett å oppfatte gjør at bildene får blikkfang. Bildene skaper nysgjerrighet og ut fra leseretningen gjør plasseringen at det skapes sammenheng mellom modalitetene.

I tilfellene der bildet får blikkfang ved å være plassert i midten kan dette være med hensikt fra elevenes side, blant annet fordi blikkfang står nevnt i et av kriteriene: “Reklamen påvirker ved hjelp av bilder og blikkfang, humor, frykt, følelser eller popularitet (trenger ikke bruke alle)” (jf. pkt. 4.2). Som vi ser, trengte ikke elevene å bruke alle de nevnte virkemidlene. Derfor er det heller ikke sikkert bruken av blikkfang er bevisst i eksemplene vi har trukket frem. Det kan også være grunnen til at vi ikke finner et klart blikkfang i alle tekstene. I det siste eksempelet ser vi at verbalteksten får blikkfang på grunn av plasseringen. Dette er trolig ikke bevisst fra elevenes side, da verbaltekst i form av brødtekst sjelden har evnen til å vekke nysgjerrighet ved første øyekast. Det er lite som tyder på at tekstene er laget målrettet for å gi et spesielt tekstelement blikkfang. I reklametekstene der bildet er plassert i sentrum kan det riktignok sies å fremstå som noe gjennomtenkt bruk av blikkfang. I flere av reklametekstene er det også tekstelementer som får blikkfang ved å være plassert først i



*Tekst 7 I reklameteksten "MH" får bildene blikkfang grunnet plasseringen.*



en naturlig leseretning - på toppen eller til venstre. Blikkfang som skapes i flere av reklametekstene bidrar til å skape sammenheng mellom modalitetene, i den grad at de trekker til seg oppmerksomhet slik at mottakeren også kan hente informasjon fra de andre tekstelementene.

### ***Blikkfang gjennom størrelse***

En tendens vi ser i flere av reklametekstene er at verbalteksten enten i form av overskrift eller brødtekst får blikkfang på grunn av størrelse. Størrelse i denne sammenheng kan både være skriftstørrelsen og mengden verbaltekst i forhold til hvor stor plass verbalteksten utgjør i sin helhet i reklametekstene. Det må riktignok påpekes at skriftstørrelsen selvfølgelig har betydning for hvor stor plass verbalteksten utgjør. Vi skal nå se nærmere på fem tekster med tekstelementer som får blikkfang gjennom størrelse.

Reklameplakaten "GUS ZINGH" er et eksempel på dette. Størrelsen på overskriften i denne reklameplakaten gjør at vi kan si at den får blikkfang. Overskriften har vesentlig større skriftstørrelse enn brødteksten, noe som gjør at den skiller seg ut fra resten av verbalteksten. Dette gjør at



*Tekst 9 I reklameteksten "GUS ZINGH" får overskriften blikkfang på grunn av størrelsen.*

mottakeren raskt fester seg ved produktnavnet og dermed kan bli nysgjerrig. Når oppmerksomheten er fanget vil de andre tekstelementene spille inn med mer detaljert informasjon. Blikkfang gjennom størrelse bidrar dermed til å skape sammenheng mellom modalitetene.

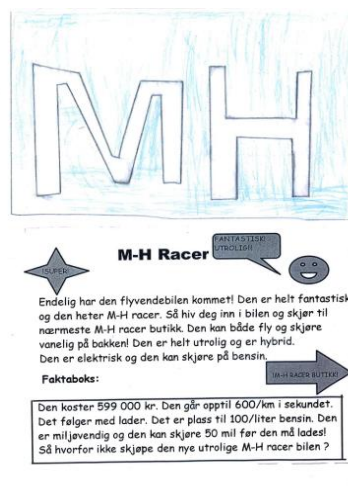
Et annet eksempel der overskriften får blikkfang på grunn av størrelsen er reklameteksten "baba brus". Vi har tidligere sett at overskriften kan sies å få blikkfang på grunn av plassering. Dette blikkfanget styrkes ytterligere av størrelse. Her er også overskriften betydelig større enn den påfølgende verbalteksten. At overskriften er såpass stor, i tillegg til å være plassert øverst, gjør at den blir et blikkfang for mottakeren. Reklamen er laget i stående format, noe som også bidrar til at blikket blir trukket mot

overskriften. Dermed oppfatter mottakeren raskt hva slags produkt det er reklame for, noe som er viktig med tanke på hensikten til reklameplakater. Innholdet i overskriften er knyttet til både brødteksten og bildet, og bidrar med det til å skape sammenheng ved at blikkfanget er knyttet til de andre tekstelementene i reklamen. Ut fra dette kan vi si at blikkfanget som skapes av størrelse, også i denne teksten bidrar til å skape sammenheng mellom modalitetene.

Reklameteksten “M-H” kan være et liknende eksempel der overskriften får blikkfang på grunn av størrelsen. Her er bokstavene MH også betydelig større enn den påfølgende verbalteksten, noe som gjør at de raskt fanger mottakerens oppmerksomhet. Dette gjør at produktnavnet blir satt i fokus fra starten av. Det kan vekke nysgjerrighet ved å fremstå som nytt for mottakeren, men dersom det er et anerkjent merke kan det også bidra til å holde på den videre oppmerksomheten. For at produktnavnet skal komme i fokus, er størrelsen særlig viktig for overskriften i denne teksten fordi fargene er ganske sarte. Overskriften har med andre ord lav metning, i tillegg til at blått ut fra van Leeuwens begrep “hue” knyttes til å være en lite fremtredende farge. Av den grunn kan vi også si at det er bildene i denne reklamen som har blikkfang. De utgjør til sammen en stor del av reklameteksten (omtrent halvparten), og fanger derfor også raskt mottakerens oppmerksomhet. Vi har



Tekst 5 I reklameteksten "baba brus" får overskriften også blikkfang gjennom størrelse.



Tekst 7 I reklameteksten "MH" får overskriften blikkfang på grunn av størrelse.

tidligere sett at bildene i denne reklamen får blikkfang ut fra plasseringen. Ved i tillegg å oppta mye plass på plakaten kan vi si at bildene har mest blikkfang i denne reklameteksten.

I reklameteksten "SUPER BALL" er både bildet og overskriften til sammenlikning små. Overskriften fremstår nokså anonym fordi den ikke skiller seg stort fra resten av verbalteksten, verken i størrelse eller farge. Overskriften glir sammen med brødteksten som utgjør en stor del av reklameplakaten, og fremstår dermed som viktig. Vi kan derfor si at brødteksten får blikkfang i denne reklameteksten fordi den utgjør en stor del av reklameplakaten. Her er det ikke skriftstørrelsen som gjør at den trekker til seg oppmerksomhet, men mengden tekst. Om dette er et hensiktsmessig blikkfang med tanke på at det ikke bare skal fange

oppmerksomheten til mottakeren, men også holde på den, er tvilsomt. Denne reklamen har bare et lite bilde plassert nede i venstre hjørne. Derfor ville en større overskrift trolig vært viktig for å lettere fange mottakernes interesse. Produktnavnet kommer ikke tydelig frem, og brødteksten som blikkfang kan fort fungere som en tekstmengde mottakeren ikke finner interessant å undersøke nærmere.

Reklameplakaten "X-station" er også et eksempel der verbalteksten i form av brødtekst får blikkfang på grunn av størrelse. Brødteksten i denne reklamen utgjør mesteparten av plakaten på grunn av mengden. Brødteksten trekker dermed til seg



Tekst 11 I reklameteksten "SUPER BALL" får brødteksten blikkfang på grunn av størrelse.



Tekst 1 I reklameteksten "X- station" får også brødteksten blikkfang på grunn av størrelse.

mottakerens oppmerksomhet ved at den fremstår som viktig, i og med den dekker så mye av plakaten som den gjør. I likhet med eksempelet over vil trolig ikke blikkfanger i denne reklameteksten fange mottakerens oppmerksomhet slik blikkfanger har til hensikt å gjøre. Størrelsen til verbalteksten gjør at den blir ekstra fremtredende i denne reklameteksten, dette fordi det er få andre tekstelementer som kan trekke til seg oppmerksomhet.

Av dette ser vi at verbalteksten i stor grad får blikkfanger gjennom størrelse i flere av reklametekstene. Flere av reklametekstene fremhever produktnavnet ved å gi overskriften blikkfanger gjennom størrelse. Ser vi tilbake på kontekstanalysen er dette et kriterium elevene fikk til reklameplakatene, og dermed trolig et bevisst valg i noen av tilfellene. I flere av reklametekstene får brødteksten blikkfanger nettopp fordi den utgjør mye av plakaten. Det gjør at verbalteksten fremstår som viktig ved at mottakeren får inntrykk av at det er her den sentrale informasjonen ligger. I tilfellene der verbalteksten i form av brødteksten opptar mye plass og får blikkfanger, er det ikke grunn til å tro at elevene hadde samme hensikt. Dette kan være et resultat av inntrykket vi har om at verbalteksten er skrevet først, og at dette er en modalitet som står sterkt i teksten elevene møter i undervisningssammenheng. Av de to siste eksemplene kan man diskutere om brødteksten egentlig har blikkfanger, når den trolig ikke oppnår det blikkfanger har til hensikt å gjøre.

I teoridelen har vi sett at komposisjonen er viktig for å avgjøre den modale affordansen. Maagerø hevder at “[...] billedet med dets umiddelbarhet lettere fanger læserens oppmerksomhet end verbalsproget. Dette udnyttes sterkt i reklamer, hvor bilder til tider kan udgøre hele reklamen med kun et produkt navn på skrift. Dette kan også benyttes i elevtekster” (Maagerø, 2012, s. 48). I elevtekstene ser vi at det i størst grad er verbalteksten som fyller det meste av plakaten og at bildene dermed får mindre plass og dermed også blir mindre iøynefallende. Kanskje kan lite innlysende reklameplakater, som “SUPER BALL” i siste eksempel, også ha en effekt på mottakeren ved at den skiller seg ut fra tradisjonelle reklameplakater. For å forstå hva det dreier seg om er det ikke nok for mottakeren bare å kaste et blikk på plakaten. Ved at ”SUPER BALL” ikke er en tradisjonell reklameplakat med mange bilder, kan den virke motsatt av hva en skal tro ut fra teori om reklame - nemlig at den vekker desto mer nysgjerrighet. Det må riktignok tas i betraktning at dette trolig ikke er bevisst fra elevenes side, da de i forkant av produksjonen har fått undervisning i tradisjonell teori om reklame. Basert på det vi vet om reklamer og hvordan de best mulig kan formidle

sitt budskap, er ikke dette reklamer som vil appellere sterkt til en mottaker ut fra bruken av blikkfang. Reklametekstene der bildet eller overskriften har blikkfang på grunn av størrelsen fremstår mest hensiktsmessig ut fra blikkfangets funksjon i reklametekster. Mottakeren presenteres da raskt for produktet det reklameres for, enten det er produktnavnet gjennom overskriften eller selve produktet gjennom bildet. På den måten kommer også brødteksten mer til sin rett ved å kunne fylle på med mer informasjon når plakaten først har fanget mottakerens interesse. Blikkfang gjennom størrelse bidrar altså mest til å skape sammenheng der det tilfaller bildet eller overskriften.

### ***Blikkfang gjennom kontraster***

Blant elevtekstene vi har samlet inn finnes også noen der tekstelementer får blikkfang grunnet bruken av kontraster. Hvor fargerike plakaten er vil dermed være sentralt å trekke inn i denne sammenheng. Det varierer fra de ganske monotone som for det meste går i hvitt og sort, til reklametekster med maksimal variasjon der omtrent hele regnbuen er representert. Vi vil nå se på noen tekster der bruken av kontraster skaper blikkfang.

#### Reklameplakaten

“GUS ZINGH” er et eksempel på dette. Her blir det skapt blikkfang gjennom bruken av kontraster mellom mørkt og lyst. Denne kontrasten i fargebruk kan knyttes til verdi og variasjon. Dette er en reklameplakat med lite variasjon i fargepaletten, men fargene som er representert står i kontrast til hverandre ved at de

representerer ulik verdi. Alle tekstelementene består av en stor mengde sort som står i kontrast til den hvite bakgrunnen. Dette gjør at de to mørke bildene blir ekstra fremtredende mot den hvite bakgrunnen. Bildet av David Beckham kan i tillegg til kontrasten få ekstra blikkfang gjennom det direkte blikket i bildet. Dette blikket kan ha en krevende funksjon overfor mottakeren. At det er et kjent fjes for mange, kan trekke



*Tekst 9 I reklameteksten "GUS ZINGH" får bildet av David Beckham særlig blikkfang grunnet direkte blikk i tillegg til kontrasten mellom mørk og lys farge.*

til seg oppmerksomhet. Blikket rettes direkte mot mottakeren, noe som gjør at det er her mange først vil fokusere. Dette gjør at bildet av fotballstjernen kan sies å ha enda mer blikkfang enn bildet av klokken. Vi kan også si at overskriften får blikkfang av samme grunn. Vi har tidligere vært inne på at overskriften i denne teksten får blikkfang på grunn av størrelsen. Nesten alle bokstavene i overskriften er sorte og står med det i kontrast til den hvite bakgrunnen. Dette er med på å styrke blikkfanget overskriften allerede har gjennom størrelsen. Om det er bildet av Beckham eller overskriften som har mest blikkfang kan være vanskelig å avgjøre. Vi kan si at det finnes mer enn ett blikkfang i denne reklamen, noe som kan gjøre sammenhengen utydelig. Samtidig kan vi også si at bildet av fotballstjernen trolig trekker det lengste strået på grunn av det direkte blikket. Dermed har dette bildet hovedoppgaven med å trekke til seg oppmerksomhet og bidrar til å skape sammenheng.

Reklameplakaten “Klokke som gjør deg til hvem som helst” er et annet eksempel der tekstelementer blir fremhevet av kontraster. I denne reklameteksten er det brukt tydelige sorte rammer rundt overskriften, et par slagord og bildet av klokken. De sorte rammene står i kontrast til den hvite bakgrunnen og fremhever dermed disse tekstdelene. Selv om flere tekstelementer har sort ramme, vil vi si at det er overskriften som har blikkfang i denne reklameplakaten. Den har en tykkere sort ramme, i tillegg til at skriften her er større. Fargene rundt overskriften er også ekstra sterke med høy metning, og står med det i ekstra kontrast til den hvite bakgrunnen. Overskriften “Klokke som gjør deg til hvem som helst!” vekker nysgjerrighet hos mottakeren. Det at den har blikkfang i tillegg til at produktnavnet trolig vekker nysgjerrighet, vil kunne føre til at mottakeren velger å studere resten av reklameplakaten. De andre tekstelementene med sort ramme vil også raskt kunne kobles opp mot verbalteksten i overskriften. I tillegg til sterke farger har denne reklameplakaten stor variasjon i fargepaletten, noe som har betydning for hvorvidt den trekker til seg oppmerksomhet fra en mottaker. Blikkfanget



*Tekst 2 I reklameteksten "Klokke som gjør deg til hvem som helst" får overskriften blikkfang på grunn av kontraster.*

som skapes av kontraster kan dermed sies å styrkes ytterligere i denne plakaten gjennom flere former for fargebruk.

Reklameplakaten "ALT- MULIG-STOL" er nok et eksempel, men viser blikkfang gjennom bruken av fargekontraster på en litt annen måte. Her er det bildet av stolen som får blikkfang på grunn av kontrast, men bildet i seg selv skaper ikke denne kontrasten. I forhold til en ovenfra- og nedstruktur som denne plakaten har, er bildet plassert i midten. Dette gjør at bildet av produktet raskt blir satt i fokus for mottakeren. I tillegg er det plassert i skillet mellom farger med ulik verdi i bakgrunnen - mørkt (lilla) og lyst (hvitt). Dette skillet skaper en kontrast som er med på å trekke oppmerksomheten mot bildet, og med det trolig vekke nysgjerrighet for produktet hos mottakeren. Den lilla fargen har også høy grad av metning som bidrar til å forsterke denne kontrasten. Mottakerens oppmerksomhet festes dermed raskt til produktet, noe som trolig vekker nysgjerrighet. Videre vil overskriften og den påfølgende brødteksten gi enda mer informasjon om produktet i blikkfanget. Blikkfanget som skapes bidrar altså til å skape samspill mellom modalitetene i reklameteksten.

Et fjerde eksempel på den slik tekst kan også være "SUPER BALL". Vi har tidligere sett at verbalteksten her kan få blikkfang fordi den dominerer på plakaten. Dersom vi skal se blikkfang ut fra kontraster, kan vi si at det er bildet som får blikkfang.



**ALT-MULIG-STOL**

En-alt-mulig-stol det er alt det du trenger

Det er verdens beste stol, den er så komfortabel, den har alt det du trenger, den er den beste av det beste og den koster bareeee! 999.99 kr. Den har hvo som helst du trenger for å gamee, du kan lese stoken ned med å trykke på en knapp, sånn ott den blir en seng, det er en de under pute du sitter på. Den har også en romse vermerne, en mikro på 3500 watt, og flashkjern og en helt egen ps4 kontrollen, ikke inkludert selve ps4. Den har til og med to høyttalere som du kan hane hve som helst på selv de leveste lydene så nå burde du som sitter der og ser på denne tv konene ned til MAJB og kjøp den den helt nye ALT-Mulig-stolen den får gaming til et helt nytt nivå.

*Tekst 11 i reklameteksten "Alt- mulig-stol" får bildet blikkfang fordi det er plassert i skillet mellom lys og mørk farge i bakgrunnen.*



**SUPER BALL** MARS

For deg som er lei av en ball i fleisen, eller er redd for det. Kjøp super ball og aldri få en ballstekt igjen.

Super ball er en ball som kan bli til alle baller og runde pletter i verden. Kommer i en boks med daglig

Fakta:

Kan bli til en nytt plette og alle andre baller i verden, du trenger bare å si til hvilken hvilken ball du vil ha eller om du vil ha en plette på hansen din.

Blir aldri tom for ball, og er helt miljøvennlig!

Hvis du liker står MARS for miljø, aldri i fleisen, holder og super.

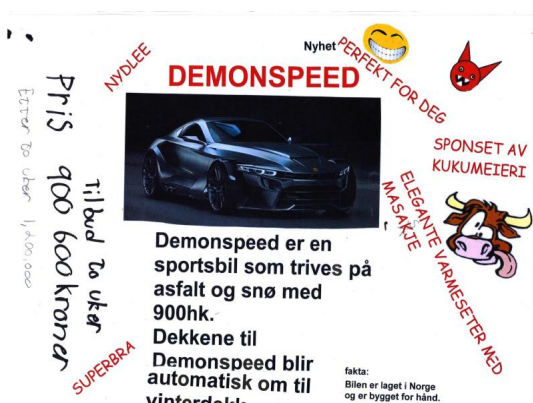
Spør jegene og kjøp en super ball!

**KR 250**

*Tekst 3 i reklameteksten "SUPER BALL" får bildet blikkfang gjennom kontraster fordi det er det eneste tekstelementet med blikkfang.*

Denne reklameplakaten er nokså monoton i fargebruken ved at den omtrent kun består av sort og hvitt, med et lite innslag av oransje og gult i bildet av de fire ballene. Dette gir bildet blikkfang fordi ballene skiller seg ut ved å være det eneste tekstelementet med farge. Det er med andre ord lite variasjon i fargepaletten. Det lille fargeinnslaget i form av en del oransje og gult gir dette tekstelementet blikkfang, også fordi dette er farger som kan sees på som fremtredende. Hva slags produkt det reklameres for blir dermed presentert raskt for mottakeren. At det er snakk om en ball som kan bli til alle baller, kommer riktignok ikke frem av bildet. Av den grunn hadde trolig en tydeligere overskrift vært mer hensiktsmessig for å skape mer nysgjerrighet rundt produktet. På den andre siden er bildet av ballene mer hensiktsmessig som blikkfang i forhold til brødteksten ut fra plassering. Blikkfanget i denne reklameteksten bidrar ikke til sammenheng i like stor grad som i eksemplene vi har sett tidligere.

I reklameplakaten "DEMONSPEED" finner vi også eksempel på blikkfang skapt av kontraster. Bildet i denne reklameplakaten får som tidligere vist blikkfang ut fra plassering. Det sorte bildet mot den hvite bakgrunnen gjør også at bildet får blikkfang gjennom kontrasten som skapes. Bildet av bilen vil trolig vekke nysgjerrighet hos mottakeren og er derfor et hensiktsmessig blikkfang. Når oppmerksomheten er fanget, gir verbaltekstene rundt mottakeren videre informasjon om produktet. Dermed kan vi si at blikkfanget i denne reklameteksten bidrar til å skape sammenheng mellom modalitetene.



Tekst 12 Kontrasten mellom det sorte bildet og den hvite bakgrunnen bidrar til å styrke blikkfanget bildet får gjennom plasseringen.



Tekst 10 I reklameteksten "IPHONE 9" får bildet blikkfang gjennom kontrasten mellom den lyse, gule bakgrunnen og det mørke, sorte bildet.



Reklameteksten ”IPHONE 9” er et liknende eksempel. Her får det mørke og sorte bildet blikkfang fordi det står i kontrast til den lyse og gule bakgrunnen. Dermed presenteres mottakeren raskt for produktet. Også her vil bildet vekke nysgjerrighet hos mottakeren ved at blikkfanget viser et kjent produkt i et nytt design. Leserens nysgjerrighet gjør at oppmerksomheten holdes på også til de andre tekstelementene. Bruken av kontraster for å skape blikkfang i denne reklameteksten gjør også at det er sammenheng mellom modalitetene.

I reklametekstene der tekstelementer får blikkfang gjennom kontraster skyldes dette i stor grad motsetningen mellom lyse og mørke farger. Det som går igjen mest er at et tekstelement får blikkfang fordi det står i kontrast til fargen ved siden av, som vist med blant annet plakaten ”GUS ZINGH” og ”Klokke som gjør deg til hvem som helst”. Det kan også være som i reklamen ”ALT- MULIG- STOL”, nemlig at bildet får blikkfang fordi det er plassert i et skille med kontraster. Om disse tekstelementene har fått blikkfang basert på bevisste valgt fra elevene er usikkert, men det kan tyde på at de i noen tilfeller har gjort grep for å gjøre tekstelementer mer synlige. Dette er særlig de sorte rammene i reklameteksten ”Klokken som gjør deg til hvem som helst” et eksempel på. I tekstene der blikkfang gjennom kontraster skapes ved fargebruk er fargene sterke og klare. Dette bidrar til å gjøre reklamen svært synlig for en mottaker, noe som er viktig for at en reklame skal ha ønsket effekt. Vi opplever at blikkfang gjennom kontraster er den formen for blikkfang som best bidrar til å skape sammenheng i reklametekstene i vårt utvalg.

### 5.1.3 Innramming

I flere av reklametekstene der verbalteksten utgjør en stor del, er den også organisert i bolker. Hovedsakelig er verbalteksten fordelt i overskrift og en mer forklarende brødtekst, men også flere bolker som kan sees i sammenheng med bilder og illustrasjoner. I seks av de fjorten reklametekstene vil vi si at tekstelementer knyttes sammen gjennom innramming. Vi skal nå se nærmere på fire av disse tekstene.

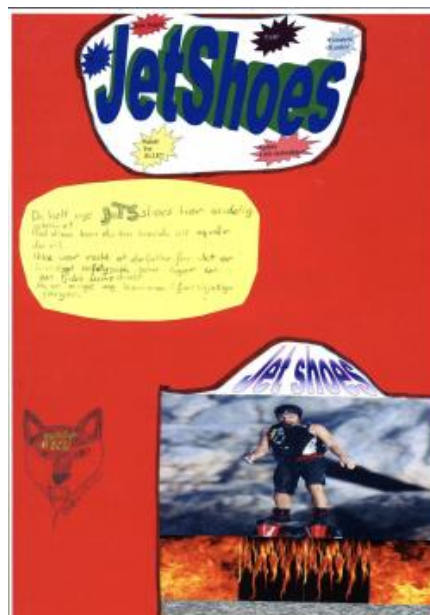
Reklameplakaten ”Klokke som gjør deg til hvem som helst” kan være et eksempel på innramming. Vi har vært inne på at det er brukt sorte rammer rundt flere av tekstdelene. Som nevnt skaper dette en kontrast som gjør disse elementene særlig synlige, men samtidig knytter denne sorte rammen dem også sammen. Ifølge Kress og van Leeuwen kan brudd i fargebruk være kilde til nettopp innramming (Kress & Van Leeuwen, 2006, s. 204). Selv om alle tekstelementene med sort ramme ikke er rett ved siden av hverandre, gjør den sorte rammen at de fire delene henger sammen. Ut fra det

vil vi si at de skaper bolker på et annet grunnlag enn fysisk plassering. Overskriften der produktnavnet presenteres kobles dermed mot bildet av produktet via den sorte rammen. Ved å koble tekstelementet øverst og nederst med hverandre på denne måten, skapes en sammenheng i reklameteksten. Vi finner også liknende bokser med direkte oppfordring til mottakeren om å kjøpe produktet. Den sorte rammen finner vi nemlig også rundt ordene “Kom og Kjøp” som er plassert på hver sin side av overskriften. Tidligere har vi sett at overskriften i denne reklameteksten har blikkfang. Ved å koble den til andre tekstelementer med en sort ramme som gjentar seg, skapes det sammenheng mellom tekstelementene fra mottakeren ser plakaten gjennom blikkfanget. I denne teksten er det ikke bare den sorte rammen som kobler tekstelementer sammen. De fargerike stripene bidrar også til å skape sammenheng på denne måten. Både overskriften og brødteksten har en bakgrunn i regnbuens farger. Dermed kobles overskriften også direkte til brødteksten. Rundt verbalteksten “Kom og Kjøp” og de mange positive ordene, går det igjen enkeltfarger fra tekstelementene med “regnbuefarger”. Dermed kan vi si at innrammingen i denne reklameteksten skaper sammenheng mellom alle tekstelementene ved å knytte dem sammen og skape en rød tråd.

Et annet eksempel er reklameplakaten “JetShoes”, der vi ser noe av det samme gjenta seg. Vi finner igjen den sorte rammen rundt



*Tekst 2 I reklameteksten "Klokke som gjør deg til hvem som helst" finner vi innramming i bruken av sorte rammer som går igjen.*



*Tekst 6 I reklameteksten "JetShoes" finner vi innramming i gjentakelse av sort ramme rundt overskriften og bildet.*

overskriften og bildet. Den står ikke i kontrast til bakgrunnen som i eksempelet over, men kobler likevel de to elementene sammen. Som i forrige eksempel er tekstelementene som kobles sammen også her plassert på toppen og nederst. Dette bidrar til å skape en sammenheng gjennom reklameplakaten, og dermed en sammenheng mellom modalitetene. Som vi tidligere har sett, har overskriften blikkfang også i denne reklameteksten. Den sorte rammen vil dermed raskt relatere overskriften til bildet med den samme rammen. I tillegg finner vi en annen form for innramming. Produktnavnet “JetShoes” i overskriften finner vi igjen med liknende utforming både i brødteksten og over bildet. Denne gjentakelsen kobler overskrift, brødtekst og bilde sammen, og skaper med det sammenheng gjennom reklameteksten.

Et liknende eksempel finner vi også i reklameplakaten for iPhone 9, der overskriften, brødteksten og merket for 4G er plassert i en hvite tekstbokser. I tillegg har bildet samme form som de hvite boksene. Denne gjentakende formen har samme funksjon som den sorte rammen i eksemplene over. Vi har vært inne på at det i denne reklameplakaten er bildet som



*Tekst 10 I reklameteksten "IPHONE 9" bidrar formen på tekstelementene til å skape sammenheng gjennom innramming.*

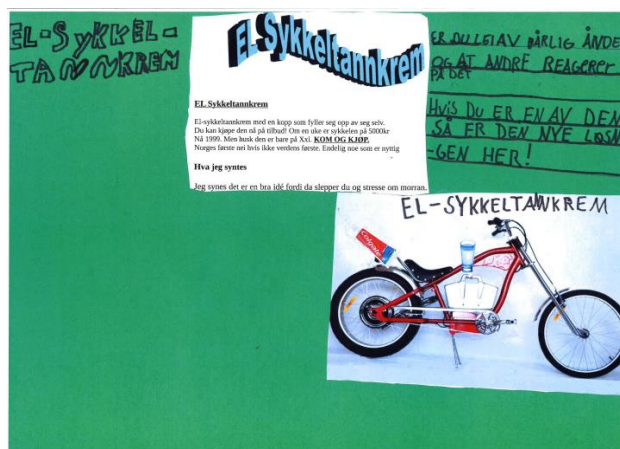
har blikkfanget, da den sorte bakgrunnen i bildet står i kontrast til den gule bakgrunnen på plakaten. Dermed knyttes tekstelementene i hvit boks til bildet av produktet fra starten. Dette bidrar til å skape sammenheng mellom modalitetene. Det skapes en visuell forbindelse mellom deler av teksten ved at noe felles “tas opp” i ulike tekstdeleer. Dermed fremstår teksten mer helhetlig og sammenhengende til tross for at den består av ulike tekstelementer og modaliteter.

Reklameplakaten "GUS ZINGH" har også innramming gjennom fargebruk. Overskriften består av sorte og gylne bokstaver som kan sees i sammenheng med det sorte og gylne i de to bildene. Som tidligere nevnt har bildet av fotballstjernen David Beckham blikkfang i denne reklameplakaten. Dette bildet tiltrekker seg mottakerens oppmerksomhet og innrammingen gjør at det skapes sammenheng fra blikkfanget til andre tekstelementer. Vi har tidligere vært inne på at de sorte elementene får blikkfang ved å stå i kontrast til den hvite bakgrunnen. Dermed kobles elementene sammen også på grunn av dette, og sammenhengen mellom disse tekstelementene blir fremhevet.



Tekst 9 I reklameteksten "GUS ZINGH" skaper fargebruken sammenheng gjennom innramming i komposisjonen.

I reklameteksten "ELSykkeltankrem" finner vi også innramming gjennom fargebruk, som skaper sammenheng mellom verbaltekst og bilde. Den blå fargen i overskriften går igjen i bakgrunnen i bildet av sykkelen. Dermed knyttes produktnavnet i overskriften direkte til bildet av produktet. Da denne reklameteksten består av to ulike brødttekster, og to overskrifter som kan forstyrre sammenhengen er denne innrammingen særlig viktig. Den bidrar til å skape mening i reklameteksten, selv om noen tekstelementer kan være forvirrende for mottakeren.



Figur 2 I reklameteksten "ELSykkeltankrem" finner vi innramming ved at fargebruken knytter overskriften og bildet sammen.

I flere av reklametekstene ser vi at tekstelementer blir knyttet sammen ved en form for innramming. Disse bolkene kan kobles opp mot Maagerøs begrep *meningsklynger*, clusters (jfr. pkt. 2.3.1). Dette forekommer i hovedsak gjennom bruk av rammer og bokser eller farger som går igjen. Tekstelementene med de samme rammene, boksene eller fargene kan da relateres til hverandre. Om dette er tilfeldig eller om det er hensikten fra elevenes side, vet vi ikke. I noen av tilfellene, som for eksempel “Klokke som gjør deg til hvem som helst”, kan bruken av rammer først og fremst være for å fremheve tekstelementene. Samtidig er den gjentakende fargebruken i samme reklametekst klart med på å skape sammenheng. At dette er tilfeldig i noen grad er sannsynlig, men vi kan tenke oss at elevene har gjort det slik bevisst på grunn av en helhetsfølelse i teksten.

### ***Oppsummerende kommentar***

Vi har nå sett på i hvilken grad og hvordan komposisjonen i reklametekstene bidrar til å skape sammenheng mellom modalitetene. Et spørsmål vi særlig stiller oss når vi ser på informasjonsverdien, er i hvilken grad tekstene har en gjennomtenkt komposisjon. Verbalteksten har fått stor plass i mange av tekstene. Dette er interessant blant annet fordi bildet gjerne dominerer i reklametekster (Maagerø, 2012, s. 48), slik det gjør i teksteksemplene elevene har blitt presentert for i forkant av produksjonen. Dette kan skyldes at verbalteksten har blitt skrevet før elevene har funnet bilder og illustrasjoner, og at verbaltekstens dominans dermed er lite gjennomtenkt. Både tekstene i stående og liggende format har en lineær komposisjon som bidrar til å gi mottakeren en lesesti, og dermed også en sammenheng mellom modalitetene. Noen av disse tekstene kan også sees på annerledes ved at de har en ikke-lineær komposisjon. Vi har sett at noen av tekstene har tekstelementer plassert i sentrum, eller rundt sentrum. Ser man tekstene ut fra denne typen komposisjon blir sammenhengen mellom modalitetene noe annerledes enn ved en lineær- struktur. Maagerø og Tønnessen påpeker at elever ikke leser verbalteksten i lærebøker sammen med bildene, fordi de i skolekonteksten ofte ser bilder som pauser i teksten (Maagerø & Tønnessen, 2010, s. 145). Dette kan gjenspeile seg i forholdet mellom verbaltekst og bilde i tekstene vi har sett på.

Vi har også sett at det skapes blikkfang i reklametekstene både gjennom plassering, størrelse og kontraster. Hovedsakelig ser vi at verbalteksten får blikkfang i flere av tekstene, særlig grunnet plassering og størrelse. Når vi ser på blikkfang gjennom kontraster, får bildet blikkfang i flere av reklametekstene. I flere av

eksemplene vi har sett på, har vi kommet inn på at mer enn ett tekstelement kan ha blikkfang i samme tekst. Det er altså ikke et klart blikkfang i alle tekstene. Dette tyder på at bruken av blikkfang ikke er helt gjennomtenkt fra elevenes side. Jo mer fremhevet et tekstelement er, desto viktigere fremstår det i forhold til de andre tekstelementene. Blikkfang fører derfor til et hierarki mellom elementene i teksten. Hvilket tekstelement som får blikkfang er avhengig av flere faktorer (Skovholt & Veum, 2014, s. 125). I elevtekstene vi har sett på er det få faktorer som gir et tekstelement blikkfang. Derfor kan vi si at elevene ikke har utnyttet potensialet som ligger i det visuelle for å skape blikkfang. Samtidig har vi også sett at blikkfanget i flere av reklametekstene skyldes mer enn en av de tre faktorene vi har sett på. Det kan for eksempel være som i reklameteksten “Alt- mulig- stol” der både plassering og kontraster sammen gir et tekstelement blikkfang. Hovedsakelig er tekstelementene med blikkfang de som informerer mottakeren om hva slags produkt det er reklame for, som overskrift og bilde. Bruken av blikkfang både gjennom størrelse og farger bidrar med det til å skape sammenheng, ved at blikkfangene er knyttet til informasjonen som fremkommer av de påfølgende tekstelementene. I noen av teksteksemplene har vi også kommet inn på at det kan være litt vanskelig å avgjøre hvilket av tekstelementene som har blikkfang. Dette tyder på at bruken av blikkfang er noe tilfeldig i disse tekstene. Det at blikkfanget ikke er helt tydelig, kan forstyrre sammenhengen på den måten at det er vanskelig for mottakeren å oppfatte hvilket forhold tekstelementene har til hverandre. At det kan være flere tekstelementer som har blikkfang, gjør at denne antatte ubevisste bruken av blikkfang kan forstyrre sammenhengen i tekstene. Blikkfang viser også hvordan et tekstelement ikke opererer alene, da tekstelementene som ikke har blikkfang får en svært viktig rolle. I hvilken grad de støtter opp med og fyller på med informasjon til tekstelementet med blikkfang, er avgjørende for i hvilken grad blikkfanget bidrar til å skape sammenheng. I tekster der de andre tekstelementene har lite å tilføre utover blikkfanget, har blikkfanget liten hensikt når det kommer til sammenhengen. Der brødteksten har blikkfang virker det spesielt tilfeldig, da det er lite hensiktsmessig.

Ut fra tekstene vi nå har sett på, kan vi si at komposisjon i form av innramming bidrar til å skape sammenheng mellom modalitetene i noen av tekstene. Ifølge Skovholt og Veum fremstår komposisjonen mer helhetlig jo flere av tekstelementene som er koblet sammen (Skovholt & Veum, 2014, s. 126). Modaliteter og tekstelementer som knyttes sammen, som for eksempel overskrift og bilde, knyttes sammen av rammer, former eller farger som går igjen i reklametekstene. I flere av reklametekstene der vi

finner innramming knyttes elementene øverst og nederst sammen, og bidrar dermed til sammenheng med tekstelementene som ligger mellom. Bruken av innramming virker noe tilfeldig i tekstene, da det kun kommer tydelig frem i noen få. I disse tekstene er det også tvilsomt i hvilken grad elevene bevisst har brukt rammer og farger for å knytte spesifikke tekstelementer til andre. Valget er trolig heller basert på en mer helhetlig fremstilling av plakaten, som jo også er viktig for at den skal oppleves som sammenhengende.

Vi vil si at reklametekstene til en viss grad har en sammenhengende komposisjon, men denne sammenhengen som skapes virker nokså tilfeldig. Det kan skyldes at mange elever oppfatter verbaltekst som «viktigere» enn bilde i norskfaget, ved at de er vant til å jobbe mest verbaltekstlig. Trolig har de også kanskje mer erfaring med å komponere og utvikle verbaltekster – og dermed mindre erfaring med å vurdere og utvikle visuelle effekter. Reklametekstene er i stor grad komponert slik at bildet er plassert ut fra hvor det er plass etter at verbalteksten er plassert.

## 5.2 Rytme

### 5.2.1 Rytme gjennom størrelse

Veksling mellom store og små tekstelementer kan bidra til å skape rytme og sammenheng i tekst. I vårt materiale finner vi ti av fjorten tekster der denne dimensjonen synes å være tydelig. Rytme gjennom størrelse kommer særlig til uttrykk innenfor verbalteksten, i forholdet mellom overskrift og brødtekst, men i noen av plakatene er det også et rytmisk forhold mellom bilde og verbaltekst. Da det er sammenhengen mellom modalitetene vi skal se på, er dette mest essensielt. I vårt utvalg går størrelse i hovedsak ut på at tekstene har en overskrift som er betydelig større enn den påfølgende brødteksten. Vi skal se på tekster med et rytmisk størrelsesforhold mellom bilde og verbaltekst, men trekke inn tekstelementene i verbalteksten da det rytmiske forholdet mellom dem fremkommer i flere. Vi vil se på fem eksempler som underbygger dette.

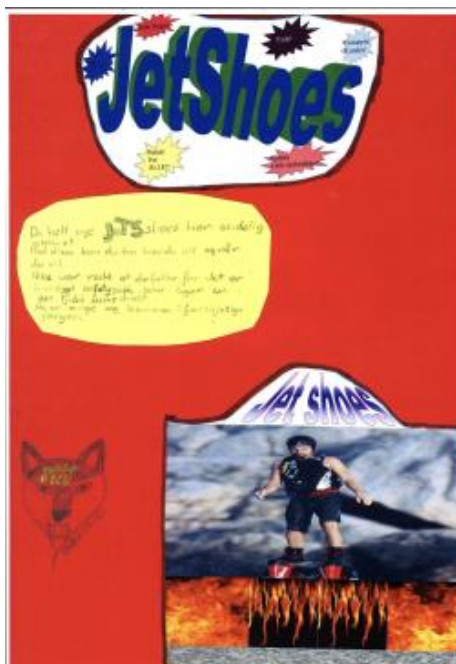
Et eksempel er reklameplakaten “GUS ZINGH”. Dette er en tekst med stor overskrift, med produktnavnet som markerer et startpunkt for teksten. Deretter følger en forklarende brødtekst med mindre skriftstørrelse, og et bilde på hver side. Kontrasten som oppstår i størrelsesforskjellen mellom overskriften og brødteksten bidrar til å skape rytme ved at den påfølgende brødteksten blir underordnet overskriften.

Størrelsesforskjellen tydeliggjør at brødteksten gir mer detaljert informasjon om produktet overskriften presenterer. Dette forholdet mellom overskrift og brødtekst gir mottakeren en lesesti med et naturlig startpunkt. Bildene på hver side av brødteksten skaper ikke fysiske brudd i rytmen som fremkommer av verbalteksten, men bidrar likevel til en form for veksling mellom brødtekst og bilde underveis i den etablerte lesestien. Bildene er ikke store i seg selv, men i forhold til bolkene med brødtekst kan vi si at de bidrar til en pause i brødteksten før leseren “sendes videre”. Både rytmen innad i verbalteksten, og mellom bilde og verbaltekst bidrar her til å skape sammenheng grunnet størrelsen. Det må også påpekes at plasseringen også spiller inn på denne rytmen.

En annen tekst der noe av det samme gjentar seg er “Jet Shoes”. Denne reklameteksten har også en stor overskrift med produktnavnet, etterfulgt av en brødtekst med mindre skriftstørrelse og større bilde nederst. Dermed oppstår det en kontrast mellom stor, liten og stor, noe som bidrar til å skape rytme. Overskriften er betydelig større enn brødteksten, men i denne reklameteksten er det ikke bare størrelsesforholdet på overskrift og brødtekst som skaper rytme. Utformingen på overskriften går igjen der produktnavnet nevnes i den påfølgende brødteksten. Produktnavnet finner vi også med liknende utforming over bildet. Denne gjentakelsen i utforming av skrift gir mottakeren noen “knagger” som skaper rytme. I tillegg til at



Tekst 9 Størrelsen på verbalteksten og bildet skaper rytme i reklameteksten "GUS ZINGH".



Tekst 6 I reklameteksten "JetShoes" skapes det rytme gjennom bruken av store og små tekstelementer.



brødteksten blir presentert som underordnet overskriften med produktnavnet, er produktnavnet presentert som en rød tråd gjennom hele plakaten. Dette gjør at bilde og verbaltekst relateres til hverandre og bildet bidrar her til å skape en rytme i leseretningen. Bildet kan sees på som større enn brødteksten. Med det skaper overskrift, brødtekst og bilde sammen rytme gjennom stor- liten- stor. Denne rytmen bidrar til å skape sammenheng ved at bildet relateres ytterligere til overskriften. Lesestien som skapes av størrelsesforholdet og gjentagelsen av overskriftens utforming bidrar her til å skape sammenheng gjennom rytme.

Et tredje eksempel på rytme gjennom størrelse finner vi i reklameplakaten “ALT-MULIG-STOL”. Her blir den nevnte rytmen særlig tydelig gjennom tre ulike skriftstørrelser. I dette tilfellet oppstår rytmen i vekslingen fra stor, mindre og minst skrift. I tillegg er bildet av stolen nokså stort og passer dermed inn i kronologien ved å komme etter overskriften som det nest største tekstelementet. Bildet skaper også et brudd som en form for pause i verbalteksten. Mottakeren har med det et klart startpunkt i overskriften, og produktnavnet knyttes videre til bildet. Etter bildet følger en form for underoverskrift som kan sees på som et slagord: “En-alt-mulig-stol det er alt det du trenger” med vesentlig mindre skrift. Denne følges av en hel del brødtekst med enda mindre skrift som bygger ut med mer detaljert informasjon. Variasjonen i størrelse bidrar til å skape rytme som gir mottakeren en leseretning, samtidig som det indikerer at informasjonen blir mer detaljert jo mindre skriften blir. Ser vi på innholdet i verbalteksten, gjentas produktnavnet i alle de tre størrelsesnivåene med verbaltekst, samt at produktet presenteres i bildet. Kronologien som fremkommer av størrelse skaper rytme, og dermed sammenheng mellom tekstelementene og modalitetene i reklameteksten. Hvor viktig og hvor detaljert informasjonen er, kommer svært tydelig frem gjennom dette rytmiske størrelsesforholdet.



*Tekst 11 Kronologien som fremkommer av størrelsen på tekstelementene skaper rytme i reklameteksten "Alt- mulig- stol".*

Liknende bruk av rytme gjennom størrelse finner vi i reklameplakaten "M-H". Her finner vi verbalteksten "MH" med store bokstaver øverst til høyre. Under følger en underoverskrift med mindre skriftstørrelse: "M-H", og deretter en brødtekst med enda mindre skrift. Vi ser igjen



**M-H Racer**

Endelig har den flyvende bilen kommet! Den er helt fantastisk og den heter M-H racer. Så hiv deg inn i bilen og skjør til nærmeste M-H racer-butikk. Den kan både fly og skjøre vanlig på tross! Den er helt utrolig og er hybrid. Den er elektrisk og den kan skjøre på bensin.

**Faktaboks:**

Den koster 599 000 kr. Den går opp til 600 km i sekundet. Det følger med lader. Det er plass til 100 liter bensin. Den er miljøvennlig og den kan skjøre 50 mil før den må lades! Så hvorfor ikke skjøre den nye utrolige M-H racer bilen?

Figur 3 I reklameteksten "MH" er rytme gjennom størrelse mest fremtredende mellom tekstelementene innad i verbalteksten.

at etter hvert som skriften blir gradvis mindre, gir den også mer detaljert informasjon. I denne reklameteksten finner vi også en fjerde form for størrelse på skriften. Under det første avsnittet i brødteksten finner vi underoverskriften "Faktaboks", før det følger en innrammet tekst i samme skriftstørrelse som brødteksten over. Den lille overskriften "Faktaboks" har lik skriftstørrelse som brødteksten, men er gjort fet, noe som gjør at den likevel skiller seg ut og skaper et brudd. Størrelsesforholdet i denne reklameteksten gir også mottakeren en leseretning ved å gradere informasjonen etter hvor detaljert den er. Bildene i denne reklameteksten utgjør omtrent halve plakaten, men inngår ikke i den nevnte rytmen på samme måte som i forrige eksempel. Derimot kan vi si at størrelsen på bildene bidrar til å skape en rytme i teksten, nemlig ved at verbalteksten ved siden av kontinuerlig relateres til bildene.

I reklameteksten "baba brus" finner vi også en rytme i leseretningen gjennom størrelsen på overskriften, brødteksten og bildet. Øverst finner vi produktnavnet som

**Baba Brus**

Baba Brus den beste brus i verden. Den smaker akkurat det du tenker på. Baba brusen er baba-tastisk.

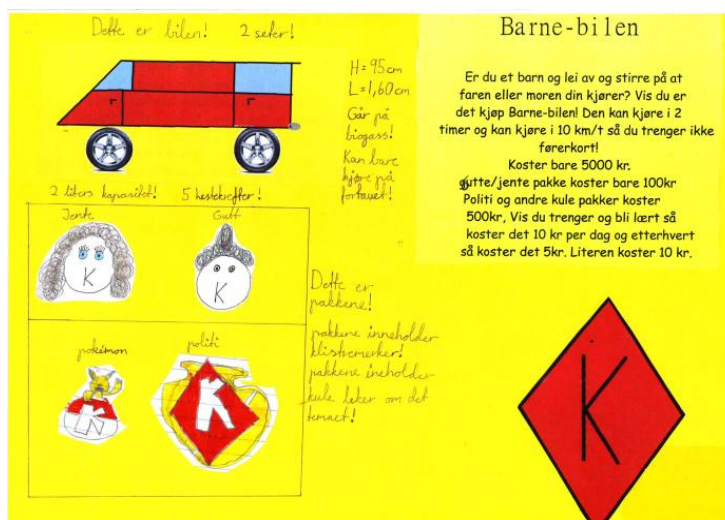
Man får kjøpt Baba brus på Statoil, Circle K. De første 1 000 som kjøper Baba Brus får en Fotball som er signert av Messi.

**PRIS: 25,-**

Tekst 5 I reklameteksten "baba brus" skaper forholdet mellom store og små elementer rytme.

fyller omlag en tredel av plakaten. Under finner vi en underoverskrift med mindre skriftstørrelse med den samme teksten "baba brus". Deretter følger en brødtekst i enda mindre skrift. Graderingen fra stor til liten skrift forsterker leseretningen og underbygger at brødteksten gir mer detaljert informasjon om produktnavnet overskriften presenterer. I tillegg er produktnavnet "baba brus" gjennomgående i alle størrelsesnivåene. Under verbalteksten er det et bilde av produktet og på brusflasken finner vi også verbalteksten "Baba Brus". Gjennom bildet presenteres mottakeren til slutt for et stort tekstelement. Dette skaper et brudd i rytmen i verbalteksten som gjør at produktet på bildet kan kobles til produktnavnet i overskriften. Dette bidrar til å skape en rytme som vil kunne gi mottakeren en følelse av sammenheng i teksten. Denne reklamen består av en stor overskrift, en noe mindre verbaltekst og til slutt et litt større bilde. Ut fra det skapes rytme gjennom stor, liten, stor, som igjen bidrar til å skape sammenheng mellom modalitetene.

Som eksempel på en reklametekst som ikke har en tydelig rytme grunnet størrelse kan vi trekke frem "Barne-bilen". Det skal sies at denne teksten har en overskrift med større skriftstørrelse enn den påfølgende brødteksten, noe som til en viss grad bidrar til å skape rytme mellom disse tekstelementene. Av de



*Tekst 13 I reklameteksten "Barne-bilen" finner vi ingen tydelig rytme gjennom størrelse.*

foregående eksemplene har vi sett at størrelsen har bidratt til å gi mottakeren en form for lesesti. Det finner vi ikke at er tilfelle i denne reklameteksten. I tillegg til overskriften og brødteksten under består plakaten også av seks illustrasjoner og flere tekstdeler med håndskrevet verbaltekst. Størrelsesforholdet mellom disse tekstelementene skaper lite rytme som kan hjelpe leseren gjennom teksten. Dette fører til at reklameteksten oppleves som noe rotete og dermed som lite sammenhengende.

Ser vi reklametekstene under ett, er det en tendens at skriftstørrelsen skaper rytme ved gradvis å bli mindre nedover i reklameteksten. Samtidig bidrar størrelsen til

bildet i noen av tekstene til å fremme denne rytmefunksjonen. Hovedsakelig forekommer dette i tekstene med stående format, men også i noen av tekstene med liggende format. I tekstene med liggende format har bildet derimot ikke en like tydelig plass i rytmen som de ulike tekstelementene med verbaltekst skaper. Mange av reklametekstene har en overskrift etterfulgt av en mindre brødtekst, men noen tekster har også flere nivåer i skriftstørrelse. Leseren vil trolig legge merke til overskriften først, fordi den har størst skriftstørrelse. Dette vil vi si virker bevisst fra elevenes side. De har stort sett valgt å skrive det viktigste og det som kan gjøre at mottakeren får lyst til å lese reklamen med størst skrift. For å fange mottakerens interesse er produktnavnet viktig å presentere tidlig. Vi kan likevel ikke være sikre på at dette er helt bevisst i alle tilfellene. En grunn til at overskriften med produktnavn er størst i omtrent alle elevtekstene kan også være at, på samme måte som elevene kanskje har skrevet verbalteksten før bildet, har de laget overskriften helt først. Bruken av overskrifter er også noe elevene er kjent med fra skriving i de fleste fag. I mange av tekstene elevene møter i undervisningssammenheng er forholdet mellom overskrift og brødtekst liknende det vi finner i eksemplene vi nå har sett på. Både i reklametekstene “MH” og “baba brus” finner vi en underoverskrift rett under hovedoverskriften, som sier det samme. Selv om nivåene i skriftstørrelse har en rytmefunksjon, gir dette oss inntrykk av at bruken av overskrift og brødtekst er noe tilfeldig. Reklametekstene er laget av mer enn en elev, og dette kan tyde på at elevene i en viss grad har stått for hver sin del av plakaten. Underoverskriften sier i disse tilfellene det samme som overskriften og skaper enda en dimensjon og størrelse uten noen videre funksjon. Ser vi på reklameteksten “Alt- mulig-stol” til sammenlikning, fungerer tilsvarende størrelsesdimensjon som et slagord. Produktnavnet gjentas også her, men i en setning som fungerer som en direkte oppfordring om at dette er et produkt mottakeren trenger.

Ut fra størrelsen på verbalteksten ser vi at det til en viss grad skapes rytme i reklametekstene. Denne rytmen skaper sammenheng ved at den gir mottakeren en lesesti og gradering av informasjon, og dermed kan vi si at det finnes en tidsdimensjon i tekstene. Det vi kan slå fast er at i disse tekstene vil vi karakterisere rytme som forholdet mellom overskrift og brødtekst - produktnavn og detaljinformasjon. Med andre ord kan vi si at sammenhengen rytme skaper gjennom størrelse hovedsakelig fremkommer av den skriftlige fremstillingen der tekstelementene får en rekkefølge og en ordning i forhold til hverandre. I noen av tekstene er størrelsen til bildet også med på å skape rytme, men i mange av tekstene bidrar ikke rytme gjennom størrelse til å skape

sammenheng mellom modalitetene. Vi ser at rytmen som blir skapt fremkommer tydeligst innad i verbalteksten. Dette kan skyldes den testkulturen elevene er vant med i undervisningssammenheng. I sitt doktorgradsarbeid fant Michelsen at barns tekstproduksjon bærer preg av de tekstene de møter i sin fritidskultur (Michelsen, 2015, s. vii & 328). Basert på det vi kan trekke ut av eksemplene over ser vi liten sammenheng mellom reklametekstene og de tekstformene dagens unge møter på fritiden. Med det mener vi at bildet har en svært sentral plass i mange av disse tekstene elevene omgir seg med på fritiden, men at elevtekstene bærer lite preg av dette. Dette tyder på at elevene ikke har bevisst kunnskap om sammenhengen i tekster som fremkommer av rytmen. På den andre siden har reklametekstene mer sammenheng med tekstene elevene møter i skolekonteksten. Da reklameplakatene er laget i en undervisningssituasjon, er det derfor grunn til å tro at skolekonteksten kan prege tekstproduksjonen i større grad enn fritidskulturen til elevene. Vi ser at det i mange av tekstene er en rytme gjennom størrelse innad i verbalteksten, men at bildet ikke har en like klar plass i denne rytmen. Dette forsterker inntrykket av at verbalteksten har blitt skrevet og plassert først, og at bildene har blitt plassert ut fra det. Dermed viser bruken av rytme gjennom størrelse at verbalteksten har prioritet hos elevene.

### 5.2.2 Rytme gjennom farger

I ti av de fjorten reklametekstene finner vi rytme gjennom bruk av farger. Hovedsakelig skapes denne rytmen av at det er farger som går igjen i overskrifter og bilder, eller overskriftene og deler av brødteksten. Vi skal nå se på fem reklametekster der dette forekommer.

“Gus Zingh” er et eksempel på en reklameplakat der fargene i overskriften går igjen i bildene, og på denne måten skaper en rytme i teksten. Overskriften “GUS ZINGH” består i hovedsak av sorte bokstaver, men den første bokstaven i hvert av ordene er i en gyllen



*Tekst 9 I reklameteksten "GUS ZINGH" bidrar gjentagelse i fargebruk til å skape rytme.*

farge. Det sorte finner vi igjen i den mørke bakgrunnen til klokken og dressen til David Beckham. En gyllen farge kan vi finne igjen på klokken og for så vidt i huden til Beckham. Denne fargebruken bidrar til å skape rytme og sammenheng i plakaten. Ut fra dette kan vi også si at reklameplakaten har en ren fargepalett som kan knyttes til begrepet “differentiation” (jfr. pkt. 2.2) ved at den holder seg til et snevert utvalg av farger, nemlig fargene sort, hvitt og gyllent. Dette lite varierte utvalget av farger bidrar til at den nevnte rytmen kommer klart frem, og skaper med det sammenheng mellom modalitetene.

Et liknende eksempel finner vi i reklameplakaten “baba brus”. Her går den gyldne og gule fargen i overskriften igjen i etiketten og korken på brusflasken på bildet. Disse to tekstelementene befinner seg i hver sin ende av plakaten, topp og bunn, med sort brødtekst mellom. Gjentakelse av farge gjør at elementene likevel relateres til hverandre, noe som skaper rytme og dermed også sammenheng mellom modalitetene. Vi har tidligere sett at brødteksten og overskriften i denne teksten har et rytmisk forhold som overordnet og underordnet, og at bildet kan knyttes til overskriften gjennom størrelse. Under finner vi bildet av brusflasken som også gjennom fargen knyttes til produktnavnet i overskriften. Denne rytmen gjør at mottakeren trolig vil lese overskrift og bilde først, og deretter brødteksten for å få mer informasjon om brusflasken han så langt da bare vet navnet og utseendet på.



Tekst 5 I reklameteksten "baba brus" bidrar gjentakelse av den gyldne og gule fargen til å skape rytme.



Tekst 2 I reklameteksten "Klokke som gjør deg til hvem som helst" er det stor variasjon i fargepaletten, men fargebruken bidrar likevel til å skape rytme.

I den fargerike reklameplakaten for “Klokke som gjør deg til hvem som helst”, er fargebruken også med på å skape rytme. I motsetning til reklameplakaten for “Gus Zingh” er det her stor variasjon i fargepaletten. For det første er flere av fargene som er brukt rundt overskriften å finne igjen i andre tekstelementer, for eksempel rundt de mange små slagordene. Fargene rundt overskriften går også igjen i boksen med den største delen av verbalteksten. Fargene er riktignok ikke like mettet som rundt overskriften. Denne kontrasten mellom sterke og svake farger kan også bidra til å skape en form for rytme ved å indikere at overskriften er overordnet den påfølgende brødteksten, som vi tidligere har sett at rytmen gjennom størrelse også gjør. Dermed bidrar fargene både til å skape en rytme og en sammenheng gjennom teksten, men også en rangering av hvordan mottakeren skal se informasjonen i forhold til hverandre. I tillegg til rytmen gjennom de fargerike partiene, bidrar også den sorte rammen rundt overskriften, slagordene og bildet til å skape sammenheng. Den sorte fargen finner vi også igjen i selve klokken på bildet, og i verbalteksten. På den måten er også farge med på å skape rytme i denne reklameteksten.

I reklameteksten “IPHONE 9” blir det også skapt rytme gjennom fargebruk, men i tillegg spiller også former inn her. Overskriften, brødteksten og merket for 4G er alle plassert i en hvit firkant som gjennom fargen skaper rytmisk forhold. I tillegg er bildet av iPhonen også firkantet, selv om denne er sort. Overskriften, brødteksten og 4G-merket gir lesere en lesesti i verbalteksten ut fra



*Tekst 10 I reklameteksten "IPHONE 9" bidrar fargebruk, sammen med former, til å skape rytme*

gjentagelse av farge. Tillegg knyttes bildet av produktet til denne informasjonen ved å ha samme form som de hvite boksene med verbalstekt.. Det skapes også rytme ved at det sorte i bildet går igjen i verbalteksten. Vi kan derfor si at kontrasten som oppstår mellom sort og hvitt utfyller hverandre. Gjentagelsen av farge og form bidrar til å skape rytme, og dermed også sammenheng ved at tekstelementene har en klar visuell tilknytning til hverandre.

I reklameplakaten “FLYING SUPERMAN” blir det også skapt en form for rytme gjennom bruk av farger, men hovedsakelig innad i verbalteksten. I overskriften “FLYING SUPERMAN” har bokstavene ulike farger. Noen av disse fargene går igjen i ord i brødteksten. I “luksuslivet” og “luksuslivet.no” finner vi igjen den samme grønne fargen som på i-en i overskriften. I tillegg går rødfargen fra bokstavene i overskriften igjen i den røde terningen og verbalteksten “VG OG DAGBLADET”. Rødt finner vi også et par steder i bildet av produktet. Vi kan si at gjentakelse i fargebruk bidrar til å skape en rytme i teksten, og på den måten en sammenheng ved at øynene til mottakeren trolig raskt vil knytte sammen elementer som har noe til felles.

**FLYING SUPERMAN**

Denne Fantastiske motorsykkelen kan også bli en vannscooter og en helt vanelig motorsykkel. På under 10 sek

Dette er den nye flyve-motorsykkelen fra **Luksuslivet**. Topp speeden på dette mirakelet er på hele 650 km/t. Dette betyr at du kan fly Norge rundt på 12 timer. Og til New York på 14 timer. Bestill på **Luksuslivet.no**

VG OG DAGBLADET

PRIS: 800000

*Tekst 8 I reklameteksten "FLYING SUPERMAN" er rytmen gjennom farger tydeligst mellom tekstelementene i verbalteksten.*

Som et eksempel på en reklametekst der rytme gjennom farger ikke er tydelig på samme måte som i eksemplene over vil vi trekke frem “Barne- bilen”. Her er det gjentakelse i fargebruk ved at rødt går igjen i flere tekstelementer. Tross denne gjentagelsen bidrar ikke fargebruken her til å skape en rytme i teksten. Leseren blir ikke introdusert for en lesesti, slik som i eksemplene over fordi rødfargen her ikke bidrar til å skape sammenheng mellom

bilde og tekst. Tekstelementene med rød farge knyttes ikke sammen på en måte som utvider meningen slik som i de foregående eksemplene. Tegningen av den røde bilen gir med andre ord ikke mer mening for mottakeren ved å være koblet opp til den røde K-

Dette er bilen! 2 seter!

H=95cm  
L=1,60cm  
Går på biogass!  
Kan bare kjøres på fortauet!

2 liters reparatort!  
5 hestebuffer!

Jente  
Gutt

politi  
jokke

Dette er pakkene!  
Pakkene inneholder Hestebuffer!  
Pakkene inneholder søle laker som det kommer!

**Barne-bilen**

Er du et barn og lei av og stirre på at faren eller moren din kjører? Vis du er det kjøp Barne-bilen! Den kan kjøre i 2 timer og kan kjøre i 10 km/t så du trenger ikke feriekort!  
Koster bare 5000 kr.  
gutte/jente pakke koster bare 100kr  
Politi og andre kule pakker koster 500kr. Vis du trenger og bli lært så koster det 10 kr per dag og etterhvert så koster det 5kr. Litenen koster 10 kr.

*Tekst 13 I reklameteksten "Barne-bilen" er det ikke tydelig rytme gjennom fargebruken.*



en. Plakaten har en fargepalett hovedsakelig bestående av gult og rødt, med innslag av sort og hvitt. Dette kan synes å være et bevisst valg fra elevene. Det er derimot ingen klar rytme å finne mellom tekstelementene med samme farge. Selv om det kan virke som at elevene har gjort noen bevisste fargevalg, bidrar ikke bruken av farger til å “hjelp” leseren med å orientere seg i teksten. Leseren får med andre ord ikke “tips” til i hvilken rekkefølge han skal lese de ulike tekstelementene.

Av eksemplene ser vi at det blir skapt rytme i flere av reklametekstene ved at farger går igjen. Farger som er gjennomgående bidrar til en viss grad til å skape helhet og dermed sammenheng i tekstene. I flere av reklameplakatene ser vi at elevene har holdt seg til bestemte farger som er gjennomgående. Flere av tekstene har en snever variasjon i fargepaletten, og dermed kan denne formen for rytme fremstå ekstra tydelig. Blant tekstene finner vi også noen med stor variasjon, som for eksempel “Klokke som gjør deg til hvem som helst”. Selv om denne plakaten består av flere forskjellige farger enn de andre eksemplene, er de brukt på en måte som skaper rytme. Tendensen er at fargene går igjen i bilder og deler av verbalteksten, og denne gjentakelsen bidrar til å skape sammenheng mellom de to modalitetene. Det kan tyde på at fargevalg i overskrifter på enkelte av plakatene er basert på hvilke farger som finnes i bildene. Dermed har vi grunn til å tro at den sammenhengen som skapes grunnet denne formen for rytme er bevisst i noen av tilfellene. At tekster kan få en helhet ved en gjennomgående fargepalett er trolig kunnskap flere av elevene sitter med. Det må riktignok påpekes at denne sammenhengen slett ikke er tydelig i samtlige tekster og dermed ikke bevisst hos alle. I reklameteksten “FLYING SUPERMAN” vil vi si at den gjentakende fargebruken virker noe mer tilfeldig enn i de andre eksemplene. Fargebruken bidrar til å skape en rytme, men fremstår ikke som like gjennomtenkt i denne teksten. I flere av tekstene bidrar gjentakelse av farge også til å skape harmoni. Om fargebruken ikke var bevisst for å skape sammenheng mellom modalitetene i seg selv, kan det likevel ha vært et bevisst valg ut fra plakatens utseende. Basert på eksemplene vi har trukket frem kan vi si at tidsdimensjonen blir utnyttet i flere av tekstene, ved at farger gjentar seg etterhvert som mottakeren leser.

### ***Oppsummerende kommentar***

Vårt hovedfunn på dette punktet er at det er noe tilfeldig rytme i de fleste elevtekstene, og at det dermed er en dimensjon som ikke er så gjennomarbeidet. Men det betyr ikke at det ikke finnes en tidsdimensjon i tekstene, for det finnes rytme i flere av dem. Rytmen

som oppstår skaper ikke nødvendigvis sammenheng mellom modalitetene verbaltekst og bilde. Noen av tekstene har en tidsdimensjon som kommer frem gjennom størrelsen på spesielt overskrift og brødtekst. Derimot har ikke bildet en klar plass i denne rytmen i alle tekstene. Dermed bidrar ikke rytmen gjennom størrelse til å skape sammenheng mellom modalitetene i særlig stor grad. Overskriften presenterer produktnavnet og blir med det overordnet brødteksten som kommer med mer detaljert informasjon. Dette gjør at overskriften får en tydelig funksjon ved tidlig å presentere produktnavnet for mottakeren og markere et startpunkt på en lesesti. Brødteksten blir ut fra størrelsen underordnet overskriften og har til hensikt å gi mottakeren mer informasjon om produktet. På samme måte er gjentakelse i fargebruk en faktor som i flere av tekstene hjelper til med å få frem denne tidsdimensjonen. Denne rytmefaktoren bidrar i større grad enn størrelse til å skape sammenheng mellom verbaltekst og bilde. I disse tilfellene skapes nemlig rytme av at farger fra overskriften går igjen i bildet. I flere av reklametekstene kan denne bruken av farge fremstå som ganske gjennomtenkt, men vi har også sett at gjentakelse av farger ikke skaper rytme i alle tekstene der det forekommer. Rytme gjennom størrelse skaper altså ikke sammenheng mellom modalitetene i særlig stor grad. Derimot knyttes modalitetene mer sammen gjennom fargebruk. Denne rytmefunksjonen bidrar derfor i større grad til sammenheng i elevtekstene. Rytmen gjennom størrelse er tydeligst i de ulike elementene av verbalteksten og bidrar dermed ikke til å skape sammenheng mellom modalitetene i stor grad. Dette kan skyldes at verbalteksten er sterkt dominerende, slik vi har sett i analysen av komposisjonen (pkt. 5.1).

## **5.3 Informasjonskobling**

### **5.3.1 Utviding**

Vi kan si at utviding forekommer i alle reklametekstene vi har sett på. Utviding tilfører ny informasjon og kobler den til annen informasjon. Vi deler som kjent utviding inn i utfylling, omskriving og kontrastering (Løvland, 2007, s. 37). Blant elevtekstene i vårt utvalg finner vi flere eksempler på utviding gjennom utfylling og kontrastering. Vi ser at verbaltekst og bilde utvider hverandre ved at verbalteksten legger til informasjon som ikke kommer frem av bildene og motsatt. Vi skal nå se på sju tekster som viser dette.

Et eksempel er reklameteksten "Gus Zingh". Her er det et bilde av en klokke og et bilde av fotballproffen David Beckham. Ut fra bildene kan mottakeren fort tro at dette er reklame for en klokke som David Beckham går god for. Gjennom verbalteksten kommer det frem hva dette egentlig er en reklame for. Nemlig "Gus Zingh" som er et "[...] helt nytt å moderne merke



Tekst 9 I reklameteksten "GUS ZINGH" utvider bilde og verbaltekst hverandre.

laget av 'navn' og 'navn'". Verbalteksten er med andre ord viktig for at bildene skal få full mening. Reklamen er for et merkenavn, og klokken er bare et av flere produkter. Med det kan vi si at verbalteksten utvider bildet gjennom typen utfylling ved å legge til informasjon som ikke kommer frem av bildet. Samtidig formidler bildet av klokken hvordan den ser ut og representerer dermed deler av informasjonen i verbalteksten. Verbaltekst og bilde utvider derfor hverandre gjennom utfylling. Selv om det er utviding i reklameteksten, er det derfor sammenheng mellom modalitetene fordi verbalteksten fyller på med informasjon som bildet ikke forteller, og motsatt.

Reklameplakaten "ALT- MULIG-STOL" er et annet eksempel der modalitetene utvider hverandre. Mottakeren er avhengig av verbalteksten for å forstå alle funksjonene denne stolen har - for eksempel: "Du kan lene stolen ned med å trykke på en knapp, sånn at den blir en seng. det er en do under puta du sitter på. Den har også en rompe varmere, en mikro på 1500 watt [...]". Bildet viser hvordan produktet ser ut - en kontorstol med noe som kan ligne en mikroovn, en flatskjerm og en annen skjerm, der alle disse tingene henger fast



Tekst 11 I reklameteksten "Alt- mulig-stol" utvider bide og verbaltekst hverandre ved å presentere forskjellige sider ved produktet.

i stolen. Igjen er verbalteksten viktig for at mottakeren skal få kjennskap til alle funksjonene til produktet. Dermed kan vi si at verbalteksten utvider bildet gjennom utfylling. Samtidig utvider bildet verbalteksten på samme måte, ved å gi informasjon om utseendet til produktet. Også i denne teksten skaper utvidingen sammenheng mellom modalitetene. Modalitetene utfyller hverandre ved å formidle informasjon om ulike sider ved produktet, og skaper på den måten sammenheng i reklameteksten.

Et tredje eksempel som viser noe av det samme er reklameplakaten for "Klokke som gjør deg til hvem som helst". Her gir også verbalteksten en hel del informasjon som ikke kommer frem av bildet. Bildet viser en smartklokke, men hva som gjør denne klokken spesiell sammenliknet med liknende klokker på markedet kommer kun frem av verbalteksten. For eksempel: "Du kan bli til hvem som helst og hva du vil. Du kan bli til en katt, en hund og et menneske". Igjen er mottakeren avhengig av verbalteksten for å få kjennskap til funksjonene til produktet. Derfor kan vi si at verbalteksten utvider bildene. Ved kun å se på bildet får ikke mottakeren vite at denne klokken for eksempel kan gjøre deg til hvem som helst, at den kan

kjøpes hvor som helst og hvor mye den koster. Her kan vi derfor også si at utvidingen skjer gjennom utfylling ved at verbalteksten legger til ny informasjon om det mottakeren ser på bildet. Bildet på sin side får frem utseendet på produktet, mens verbalteksten får frem informasjon om for eksempel pris og funksjoner som ikke kan komme til uttrykk gjennom bildene. Selv om modalitetene forteller ulike ting om produktet (utseende og funksjoner), er det fremdeles klokken som er i fokus i begge. Dette gjør at utvidingen skaper sammenheng mellom modalitetene ved at de utfyller hverandre.



*Tekst 2 I reklameteksten "Klokke som gjør deg til hvem som helst" gir bildet informasjon som ikke fremkommer av verbalteksten, og motsatt.*

I reklameplakaten “DEMONSPEED” finner vi også eksempel på utviding. Den informerende verbalteksten rett under bildet forteller oss at Demonspeed er “[...] en sportsbil som trives best på asfalt og snø med 900hk. Dekkene til Demonspeed blir automatisk om til vinterdekk”. Verbalteksten utvider dermed bildet ved at

**NYHET** PERFEKT FOR DEG

**DEMONSPEED**

SPONSET AV KUKUMEIERT

ELEGANTE VARMESETER MED MASAKTE

NYBLEE

PRIS 900 600 kroner

Tilbud to uker

SuperBRA

Demonspeed er en sportsbil som trives på asfalt og snø med 900hk. Dekkene til Demonspeed blir automatisk om til vinterdekk

fakta: Bilen er laget i Norge og er bygget for hånd.

Etter to uker 1,400,000

Tekst 12 Reklameteksten “DEMONSPEED” er også et eksempel på utviding.

den legger til informasjon utover det mottakeren får gjennom bildet. Bildet viser hvordan sportsbilen ser ut, og verbalteksten legger til informasjon om at denne sportsbilen fungerer godt på både asfalt og snø, og at dekkene automatisk tilpasser seg føret. Bilen er i fokus i begge modalitetene selv om de formidler ulike sider av produktet. Dette bidrar til å skape sammenheng ved at modalitetene utfyller hverandre. Bildet og verbaltekst belyser ulike sider av det samme, og utvider derfor hverandre gjennom utfylling.

Reklameteksten “FLYING SUPERMAN” er nok et eksempel der utviding forekommer. Verbalteksten utvider bildet ved å legge til utfyllende informasjon om at dette kjøretøyet kan fly, og at det kan bli til en vannscooter. I tillegg gir verbalteksten oss informasjon om hvordan man kan skaffe dette produktet, samt prisen på det. Av bildet får mottakeren informasjon om hvordan produktet ser ut, og en anelse om hva slags kjøretøy det er snakk om. Vi vil si at mottakeren i dette tilfellet er avhengig av verbalteksten for å vite akkurat hva slags produkt det er reklame for. Verbalteksten

**FLYING SUPERMAN**

Denne Fantastiske motorsykkelen kan også bli en vannscooter og en helt vanlig motorsykkel. På under 10 sek

Dette er den nye flyve-motorsykkelen fra **Luksuslivet**. Topp speeden på dette mirakelet er på hele 650 km/t. Dette betyr at du kan fly Norge rundt på 12 timer. Og til New York på 14 timer. Bestill på **Luksuslivet.no**

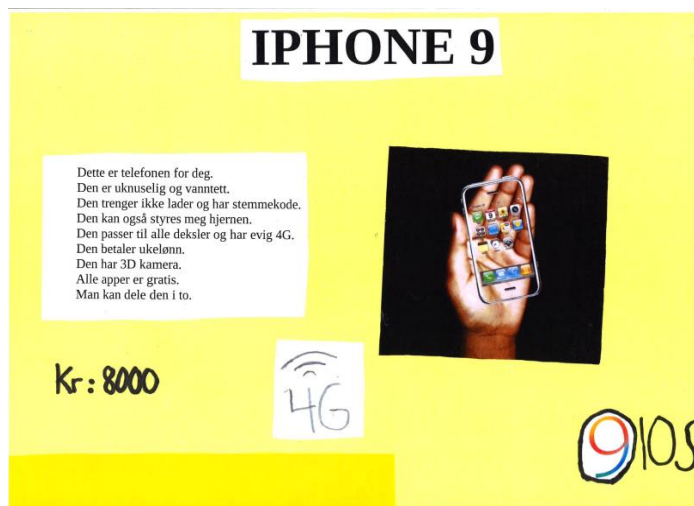
VG OG DAGBLADET

PRIS: 800000

Tekst 8 I reklameteksten “FLYING SUPERMAN” finner vi også utviding mellom modalitetene.

utvider derfor bildet ved å legge til informasjon. Samtidig utvider bildet verbalteksten ved å legge til informasjon om utseendet. Utvidingen i denne reklameteksten gjør at det er sammenheng mellom modalitetene fordi produktet er i fokus både i verbalteksten og bildet, men at modalitetene informerer om ulike sider ved produktet.

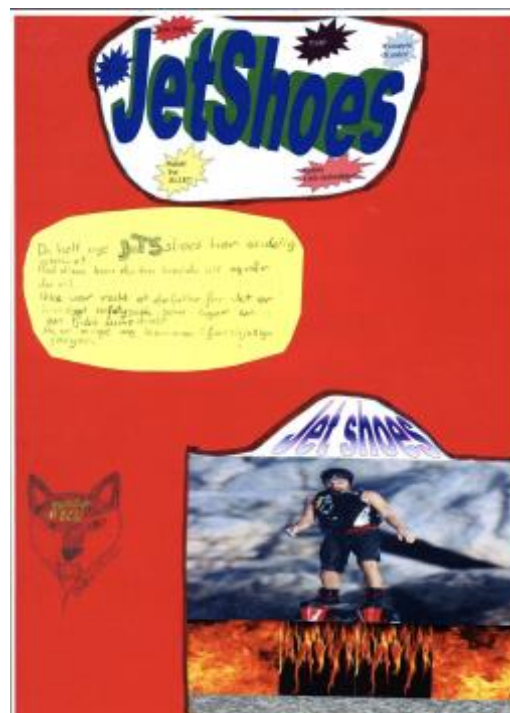
I reklameplakaten for “IPHONE9” utvider verbalteksten også bildet ved å fylle ut med informasjon om produktet, samtidig som bildet utvider verbalteksten ved å vise utseendet til produktet. Reklamen inneholder blant annet en verbaltekst som gir mye informasjon om produktet, samt et bilde av en iPhone som er gjennomiktig. I tillegg til



*Tekst 10 I reklameteksten "IPHONE 9" utvider verbalteksten bildet med informasjon om produktets funksjoner, mens bildet utvider verbalteksten med produktets utseende.*

at verbalteksten utvider bildet utvider den også tekstelementet med 4G- merket. Verbalteksten legger til informasjon om at “IPHONE 9” har “evig 4G”, og ikke bare “vanlig” 4G. Vi kan derfor si at den lengste verbalteksten utvider den korte som kun består av ordet 4G og symbolet for wifi. Verbalteksten utvider altså bildet ved å legge til informasjon som bildet ikke gir, men at telefonen er gjennomiktig sier ikke verbalteksten noe om. Bildet utvider dermed verbalteksten med ny informasjon gjennom utfylling. I tillegg utvider brødteksten tekstelementet med 4G- merket ved å legge til informasjon om denne funksjonen. Vi kan derfor si at modalitetene utvider hverandre gjennom utfylling. Dette bidrar til å skape sammenheng mellom modalitetene i reklameteksten.

Reklameteksten "JetShoes" er også et eksempel på utviding, men på en litt annen måte enn de foregående. Verbalteksten og bildet i denne reklamen utvider hverandre ved utfylling, men denne teksten kan også være et eksempel på utviding gjennom kontrastering. Verbalteksten gir mottakeren informasjon om produktnavn og funksjon, blant annet i forhold til sikkerhet rundt bruk av JetShoes: "Ikke var redd at du faller, for det er innebygd safety-pakke som lager en tjukk sumodrakt". Dette kommer også frem som et av flere positivt ladete ord rundt overskriften: "Trygt!". Bildet, på sin side presenterer det tøffe ved produktet, som styrkes med den amerikanske



*Tekst 6 I reklameteksten "JetShoes" finner vi eksempel på utviding gjennom kontrastering.*

skuespilleren Leonardo DiCaprio. Dette kan til sammenlikning gi mottakeren inntrykk av at dette ikke ser helt trygt ut. Dermed kan vi si at verbalteksten og bildet her utvider hverandre gjennom kontrastering fordi modalitetene gir ulik informasjon. I reklame er denne typen motsetninger i tekstelementer ofte brukt som virkemiddel for å få oppmerksomhet og vekke nysgjerrighet hos mottakeren. I dette tilfellet kan vi heller si at kontrasteringen gjør at reklamen kan nå ut til en større gruppe - både de som blir påvirket av det tøffe og kule som bildet representerer og de litt mer forsiktige som er opptatt av sikkerhet. I de foregående eksemplene har vi sett at modalitetene utvider hverandre ved å presentere ulike sider av produktet, slik det også er i denne teksten. Samtidig presenterer modalitetene også informasjon som kontrasterer hverandre. Ut fra det vil vi si at den modale affordansen og modalitetenes funksjonelle spesialisering er særlig utnyttet i denne reklameteksten.

Av eksemplene ser vi at modalitetene utvider hverandre ved å presentere ulike sider av produktet. Verbalteksten inneholder mye informasjon utover det som kommer frem av bildene. Vi har vært inne på at reklametekstene bærer preg av at verbalteksten har blitt skrevet først, og at elevene har funnet bilder etterpå. Reklametekstene vi nå har trukket frem bidrar til å underbygge dette inntrykket ved at det er nokså gjennomgående

i dem at verbalteksten utvider bildene ved å fylle ut med mye informasjon utover det bildet forteller. Blant tekstene finner vi også et eksempel på utviding som skiller seg noe fra de andre. Utviding gjennom kontrastering er ikke en gjennomgående tendens i reklamene, men derfor et interessant tilfelle i reklameteksten det gjelder. I denne reklameteksten gir de to modalitetene helt ulik informasjon om produktet, og derfor kan vi si at modalitetene også her utvider hverandre. Bruken av utviding kan her sees på som en god utnyttelse av den funksjonelle spesialiseringen til modalitetene, der bildet får frem det kule ved produktet på en god måte, mens verbalteksten er mer egnet for å informere om sikkerheten ved produktet. I tekstene vi har trukket frem ser vi at bildet i hovedsak gir informasjon om utseendet, mens verbalteksten informerer om funksjoner. De presenterer med det ulike sider ved produktet, og utvider dermed hverandre. Vi kan derfor si at modalitetenes funksjonelle spesialisering er utnyttet i alle de syv eksemplene. Verbaltekst og bilde formidler informasjon de er egnet til på en måte som skaper samspill i tekstene.

### 5.3.2 Utdyping

I alle elevtekstene er informasjonskobling uttrykt gjennom en form for utdyping. Dette kommer i hovedsak til uttrykk ved at bildet viser deler av informasjonen som også fremkommer av verbalteksten. Vi skal nå gå litt nærmere inn på fire tekster der dette kommer tydelig frem.

I reklameteksten “Gus Zingh” har vi sett at modalitetene utvider hverandre, men vi kan også si at bildene her utdyper verbalteksten. Av verbalteksten i reklameplakaten kommer det frem at merket Gus Zingh “[...] lager for eksempel: dresser, dressko, klokker, slips og sløyfe”. Bildene viser en klokke og fotballstjernen David Beckham ikledd en dress. Bildene gjentar dermed deler av informasjonen som fremkommer av verbalteksten. Dermed kan vi si at bildet utdyper gjennom spesifisering, fordi de gjør deler av



*Tekst 9 I reklameteksten "GUS ZINGH" utdyper bildene deler av verbalteksten.*



informasjonen som fremkommer av verbalteksten tydeligere. Denne gjentakelsen bidrar til å skape sammenheng mellom modalitetene ved at informasjonen bildene gir også er å finne i deler av verbalteksten. Bildet av klokken og dressen utdyper altså informasjonen om disse produktene i verbalteksten, og gjør den ekstra tydelig. Dette bidrar til å skape samspill mellom bildet og verbalteksten.

Et liknende eksempel på utdyping finnes i reklameplakaten “ALT- MULIG-STOL”. Der kommer, som tidligere nevnt, noen av stolens funksjoner frem gjennom bildet. Mottakeren kan se funksjoner som tv-skjermen og mikrobølgeovnen i bildet av stolen. Dette er funksjoner som, i tillegg til en rekke andre, også presenteres i verbalteksten. Vi har tidligere sett at bildet og verbalteksten utvider hverandre ved å presentere forskjellige sider ved produktet. I tillegg utdyper bildet verbalteksten gjennom spesifisering, fordi bildet sier noe av det samme som er å finne i verbalteksten. Også i denne reklameteksten bidrar dette til å skape sammenheng mellom modalitetene.

**ALT-MULIG-STOL**

En-alt-mulig-stol det er alt det du trenger

Den er verdens beste stol, den er så komfortabel, den har alt det du trenger, den er den beste av det beste og den koster bare 999,99 kr. Den har hva som helst du trenger for å game, du kan lenne stolen ned med å trykke på en knapp, slik at den blir en seng, det er en du under pute du sitter på. Den har også en romse vaskemaskin på 1500 watt, og flatskjerm og en helt egen pekekontroller, ikke inkludert selve peke. Den har til og med to høyttalere som du kan høre hva som helst på selv de laveste lydene så nå burde du som sitter der og ser på denne tv korene med til MATS og kjøp den den helt nye Alt-Mulig-stolen den får gaming til et helt nytt nivå.

*Tekst 11 Noen av funksjonene verbalteksten informerer om gjentas i bildet.*

**SUPER BALL** MATS

For deg som er lei av å se ball i fjelen, eller er redd for det. Kjøp super ball og aldri å se tilbake igjen.

Super ball er en ball som kan bli til alle baller og spille på i verden, basketball i en ball i en dag!

Fakta:

Kan bli til en myk pute og alle andre baller i verden, du trenger bare å si til ballen hvilken ball du vil ha eller om du vil ha en pute så lever den.

Bli aldri noe for lei, og er helt tilfreds!

Hvis du lever står MATS for deg, eller i fjelen, holder og kjer.

Spør pengene og kjøp en super ball!

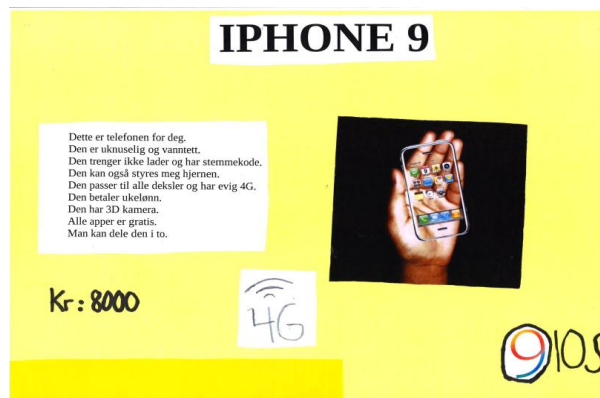
KR 250

*Tekst 3 Bildet av ballene utdyper deler av informasjonen i verbalteksten.*

Et tredje eksempel på utdyping finner vi i reklameteksten “SUPER BALL”. På bildet ser vi fire ulike typer baller, fotball, basketball, tennisball og baseball, som utdyper setningene “Super ball er en ball som kan bli til alle baller [...]” og “Kan bli til en myk pute og alle andre baller i verden [...]” gjennom spesifisering. Selv om de spesifikke navnene på de fire ballene som bildet viser ikke nevnes i verbalteksten, støtter likevel bildet opp om noe av informasjonen verbalteksten gir. Dette kunne også blitt trukket

frem som et eksempel på utviding, men vi velger å trekke det frem her da forholdet mellom bildet og verbalteksten i dette tilfellet kan sees på som både utviding og utdyping. Vi kan med det si at bildet av ballene utdyper verbalteksten ved å spesifisere noe av informasjonen som kommer frem der. Bildet utdyper informasjonen i verbalteksten ved å spesifisere hva som kan menes med “alle baller”, og gir den dermed mer mening. På den måten skaper utdyping i denne reklameteksten sammenheng mellom bilde og verbaltekst.

Nok et eksempel på utdyping finner vi i reklameteksten “IPHONE 9”. Tidligere har vi sett at bildet i denne teksten utvider verbalteksten ved å gi informasjon om utseendet på produktet. Samtidig utdyper det også overskriften “IPHONE 9” ved å vise en iPhone. Bildet og overskriften sier altså omtrent det samme. Mottakeren får med andre



*Tekst 10 I reklameteksten "IPHONE 9" utdyper bildet informasjonen i verbalteksten.*

ord presentert produktet, som er et kjent merkenavn, i form av både verbaltekst og bilde. Under brødteksten er det et hvitt felt der det er skrevet 4G med en tegning av symbolet for wifi. Innholdet i dette tekstelementet stemmer med en setning fra brødteksten: “Den passer til alle deksler og har evig 4G”. Tekstelementet med 4G gjentar dermed deler av verbalteksten. Dette tekstelementet er ikke et bilde, og kan derfor sees som en del av verbalteksten. Dermed kan vi si at det også i denne reklameteksten forekommer utdyping gjennom spesifisering både mellom modalitetene, og de ulike tekstelementene som bidrar til å skape sammenheng.

Eksemplene over viser at utdyping i elevtekstene forekommer ved at informasjonen som fremkommer av bildene gjentar deler av informasjonen i verbalteksten, og gjør den enda klarere. Vi kan derfor si at disse tekstene har utdyping av typen spesifisering. De fire reklametekstene over viser at utdyping gjennom spesifisering ikke er reversibel (jfr. pkt. 2.3.3). Det betyr at når verbalteksten er mer spesifikk enn bildene, må bildene representere en mer generell versjon av informasjonen, noe de gjør i disse eksemplene (Van Leeuwen, 2005, s. 230). Bildene gjentar altså deler av informasjonen i verbalteksten. At bildene i flere tilfeller utdyper

verbalteksten ved å spesifisere deler av informasjonen derfra, styrker igjen vårt inntrykk av at verbalteksten er skrevet først og at passende bilder er funnet etterpå. Ved å finne bilder som passer verbalteksten når den allerede er skrevet, er det sannsynlig at bildene representerer deler av informasjonen som fremkommer av verbalteksten.

### ***Oppsummerende kommentar***

I elevtekstene vi har samlet finner vi eksempler på både utviding og utdyping, som bidrar til å skape sammenheng mellom modalitetene i de multimodale elevtekstene. Utviding forekommer først og fremst gjennom utfylling ved at verbaltekst og bilde fyller ut hverandre med informasjon om forskjellige sider ved produktet. Dette gjør at det skapes samspill mellom modalitetene. Det vi ser er at verbalteksten i flere av reklameplakatene utvider bildet ved å fylle ut med mer spesifikk informasjon om produktet, som for eksempel funksjoner, mens bildet utfyller verbalteksten ved å gi informasjon om hvordan produktet ser ut. Dette tyder på at elevene har en viss forståelse av modalitetenes funksjonelle spesialisering, slik også Sjøhelle påpeker i sin forskning (Sjøhelle, 2013, s. 217-218). Blant reklametekstene er det kun en av de fjorten tekstene der modalitetene utvider hverandre gjennom kontrastering. Kontrasteringen finner sted ved at verbaltekst og bilde sier ulike ting. Det er likevel sammenheng mellom modalitetene fordi både bilde og verbaltekst har produktet i fokus. Utdyping i tekstene kommer til uttrykk ved at bildene spesifiserer deler av informasjonen som fremkommer av verbalteksten. Dette bidrar til å gjøre deler av verbalteksten ekstra tydelig og meningsfull. At noe av informasjonen som kommer frem av bildene og verbalteksten er lik, knytter modalitetene sammen og bidrar til sammenheng i tekstene. Vi ser altså at informasjonskobling kommer nokså likt til uttrykk i reklametekstene. Gjennom utdyping og utviding skapes det sammenheng mellom modalitetene, ved at verbaltekst og bilde har en ganske tydelig funksjonell spesialisering som er utnyttet.

## 6. AVSLUTTENDE KOMMENTARER OG REFLEKSJONER

I dette kapitlet vil vi samle trådene fra analysen for å få et klarere og mer sammenfattet bilde. Vi har tatt for oss problemstillingen: *I hvilken grad og på hvilke måter samspiller modalitetene i de elevproduserte reklameplakatene?* Først vil vi oppsummere noen hovedfunn, og deretter besvare problemstillingen med utgangspunkt i dette. Videre vil vi løfte blikket og drøfte dette opp mot hvilke implikasjoner det kan ha for arbeid med multimodale tekster i skolen generelt.

### 6.1 Hovedfunn

Det første vi vil trekke frem som hovedfunn er at verbalteksten får sterk prioritet i de fleste reklametekstene. En klar tendens vi kan trekke ut av analysene er at verbalteksten er sterkt vektlagt i samtlige reklametekster. Dette ser vi både i form av hvor stor del av reklameplakaten den utgjør i størrelse, og dertil mengden verbaltekst. Dette funnet er særlig interessant sett ut fra reklametekstene elevene har blitt presentert for i forkant av produksjonen, der bildene er sterkt dominerende. Som vi har trukket frem i analysen, bærer reklametekstene preg av at verbalteksten er skrevet først og at elevene deretter har funnet passende bilder til det de allerede har skrevet. Ut fra kontekstanalysen og analysen av elevtekstene underbygger dette at verbalteksten har en sentral plass i skolekulturen. Denne observasjonen tyder på at skriften fremdeles får høy prioritet hos elevene, slik Løvland påpeker i sin doktorgradsavhandling (Løvland, 2006b, s. 285). Selv om verbalteksten er fremtredende i de fleste elevtekstene, betyr ikke det at den sitter på meningsinnholdet alene. Av analysen ser vi at bilder og illustrasjoner klart er med på å skape sammenheng mellom modalitetene og uttrykke mening i tekstene. Dette funnet er interessant fordi bilder ofte får en fremtredende plass og dominerer i reklametekster, for å trekke til seg oppmerksomhet (Maagerø, 2012, s. 48). At verbalteksten dominerer i de elevproduserte reklametekstene, kan henge sammen med at elevene ikke har nok kunnskap om modaliteter. De er kanskje ikke bevisst hvor stor effekt et bilde kan ha, og er mer kjent med verbaltekst som gjør at den får dominere i tekstene. Av dette understrekes viktigheten av at elevene får erfare de ulike modalitetenes affordans.

Det andre vi vil trekke frem som hovedfunn er også knyttet til komposisjonen i reklametekstene. Selv om verbalteksten dominerer i nesten alle reklametekstene, har den ikke nødvendigvis funksjonell tyngde. Den funksjonelle tyngden ligger hos verbalteksten i flere tilfeller, men i en del av tekstene formidler bildet mest informasjon til tross for at verbalteksten har visuell tyngde. Grunnen til det kan være at bildene i de fleste tilfellene representerer produktet det reklameres for. Hvordan produktet ser ut er vanskelig å få frem av verbalteksten, men den formidler heller funksjoner og andre detaljer som bildet ikke kan vise.

Det tredje hovedfunnet vi vil trekke frem er at flere av tekstene har en rytme gjennom størrelse, som gir mottakeren en lesesti. Denne rytmen knytter ikke nødvendigvis modalitetene sammen, da den er mest fremtredende mellom de ulike tekstelementene i verbalteksten. Forholdet mellom en stor overskrift som presenterer produktnavnet etterfulgt av en mer beskrivende brødtekst med mindre skriftstørrelse, er en tendens i reklametekstene vi har sett på. I noen av reklametekstene finner vi også tre nivåer av størrelse på verbalteksten, da i form av en underoverskrift i tillegg til overskrift og brødtekst. Bildets plass i denne formen for rytme er mer tilfeldig. Rytme gjennom farge bidrar i større grad til sammenheng mellom modalitetene i tekstene ved at det er farger som går igjen i modalitetene.

Et fjerde hovedfunn er at verbaltekst og bilde i de fleste reklametekstene utvider hverandre, ved at de sitter på informasjon om ulike sider ved produktet. Bildene formidler i hovedsak hvordan produktet ser ut, mens verbalteksten gir informasjon om blant annet funksjoner og pris. Dette er tilfelle i alle tekstene, noe som tyder på at elevene har en forståelse av modalitetenes funksjonelle spesialisering. I tillegg ser vi at bildene i flere av reklametekstene utdyper meningsinnholdet i verbalteksten gjennom spesifisering. Dette gjør at det skapes sammenheng mellom modalitetene. Løvland fant i sitt doktorgradsarbeid ut at informasjonslenking var den viktigste kohesjonsmekanismen i de multimodale elevtekstene hun studerte - og spesielt gjennom utdyping (Løvland, 2010b, s. 212). Også i tekstene vi har undersøkt ser vi at utdyping i stor grad bidrar til å skape sammenheng. Verbalteksten brukes til å gi informasjon om produktet som bildet ikke kan vise. Gjennom utviding skapes det sammenheng ved at bilde og verbaltekst utfyller hverandre, mens det gjennom utdyping skapes sammenheng ved at deler av informasjonen blir gjentatt i begge modalitetene.

Ut fra funnene i analysen og hovedfunnene vi nå har presentert, kan vi si at sammenhengen mellom verbaltekst og bilde virker noe tilfeldig, på den måten at den

ikke alltid virker helt gjennomtenkt. Det ser vi for eksempel i måten bilde og verbaltekst er komponert på, og hvordan det rytmiske forholdet kommer til uttrykk. Når det gjelder komposisjonen, har verbalteksten klart visuell tyngde i tekstene, men den funksjonelle tyngden ligger likevel hos bildet i flere av dem. Selv om verbalteksten gir mye informasjon, informerer bildet raskt om hva slags produkt det reklameres for. Dette gjør at det tross verbaltekstens dominans, er sammenheng mellom modalitetene. Rytmen i tekstene bidrar til å gi mottakeren en lesesti, men rytmen som fremkommer av størrelse bidrar i hovedsak til å knytte tekstelementene i verbalteksten sammen, og ikke modalitetene. Ser vi derimot på rytme gjennom fargebruk, bidrar den til å skape sammenheng mellom modalitetene. Informasjonskobling mener vi er den kohesjonsmekanismen som i størst grad bidrar til å skape sammenheng i de multimodale elevtekstene, og kanskje spesielt ved at bilde og verbaltekst utvider hverandre. Gjennom denne kohesjonsmekanismen kommer det frem at elevene har noe kunnskap om modalitetenes affordans, ved at bildet egner seg til å informere om utseende, mens verbalteksten egner seg til å informere om funksjoner. Vi kan altså si at elevtekstene til en viss grad henger sammen, men ikke på alle punkter.

## **6.2 Refleksjoner rundt undervisning i multimodale tekster**

På hvilken måte er vår analyse relevant for undervisningen i skolen? Hvordan kan vi og andre norskdidaktikere dra nytte av funnene? Vi har nå sett på i hvilken grad elevene skaper sammenheng mellom modalitetene i multimodale tekster, og hvordan dette samspillet kommer til uttrykk. Nettopp dette “hvordan” kan gi oss en pekepinn på hvordan vi kan bidra til å utvikle elevenes multimodale kompetanse.

Flere av funnene våre kan gi inntrykk av at elevenes tekstproduksjon bærer preg av de teksttypene de møter i skolekonteksten. Kanskje er ikke det multimodale tekstbegrepet like tydelig nedfelt i alle deler av læreplanen som en skulle tro. Sammensatte tekster ble nevnt som et eget hovedområde i Kunnskapsløftet med revideringen i 2013; - dette fordi det skulle sees på som en naturlig del av de andre hovedområdene. Selv om denne “sammensmeltingen” fungerer på papiret, kan det tenkes at det er annerledes i praksis. Dersom multimodale tekster skal være en naturlig del av andre sider ved norskfaget, så vel som i andre fag, må lærerne ha tilstrekkelig

forståelse og kunnskap om multimodale tekster. Skriften står fremdeles sterkt i skolen. Det er selvsagt naturlig da de første skoleårene i stor grad dreier seg om å lære å lese og skrive bokstaver. Derfor er det viktig å la elevene møte ulike typer multimodale tekster i undervisningssammenheng slik at de får erfaring med forskjellige måter modalitetene kan formidle informasjon på. Dette er særlig viktig på grunn av den massive økningen i ulike typer tekster som elevene vil komme til å møte både nå og senere.

Den enorme veksten i teksttyper vi omgir oss med gir begrepet dybdeløring en viktig plass i undervisning om multimodale tekster. Uten at vi her kan gå dypt inn i hva dybdeløring innebærer, vil vi understreke at begrepet er sentralt nettopp for elevenes forståelse og bruk av de multimodale tekstene de møter. NOU-rapporten trekker frem dybdeløring som en sentral del av oppløringen. Ut fra hvordan dybdeløring omtales i rapporten kan det sies å være målet med all oppløring i skolen:

“Det sentrale poenget med kompetanse er anvendelse, det vil si kapasitet til å ta i bruk kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver. Elevenes kunnskap om og forståelse av det de har lært, hvordan de kan bruke det de har lært, og når de kan bruke det, er viktig for å oppnå kompetanse. På denne måten er utvikling av kompetanse og dybdeløring tett forbundet med hverandre. Kompetanseoppnåelse forutsetter dybdeløring” (Nou 2015:8, s. 10).

Det er med andre ord viktig at undervisningen gjør at elevene kan ta i bruk det de lærer. I denne sammenheng er det viktig at elevene evner å reflektere over ny kunnskap på tvers av fag og se den i sammenheng med det de kan fra før.

Innledningsvis trakk vi frem *Stortingsmelding 28*, som blant annet vektlegger at elevene skal kunne mestre de ulike teksttypene som finnes i dag og i fremtiden. Læreren bør med andre ord ikke bare ha tilstrekkelig kunnskap om tekstmangfoldet som finnes, men også være kommet et skritt videre. Viktigheten av at lærere holder seg oppdatert på mediene og tekstene unge møter blir med dette særlig understreket, men det er også en stor utfordring!

Manglende forståelse av multimodalitetsbegrepet vil kunne skape utfordringer for både lærer og elev i arbeid med multimodale tekster. Hva er en multimodal tekst? For mange lærere og elever kan det være en tekst med både skrift og bilde. I og for seg stemmer det, men det er også mye mer. Det handler om samspillet mellom modalitetene - å sette bilde og verbaltekst sammen på en måte som gjør at en utnytter modalitetenes affordans. Det er derfor viktig at elevene erfarer og lærer om nettopp dette. En

utfordring knyttet til å utvikle elevenes kunnskap og ferdigheter om samspill i multimodale tekster er verbaltekstens tyngde i skolen. I formidling av fagstoff har den en viktig rolle, som elevene derfor vil kunne oppfatte som at verbalteksten alltid er den viktigste modaliteten.

Av det foregående ser vi viktigheten av å understreke at alle lærere er lese- og skrivelevere, og at multimodale tekster utgjør en stor del av tekstene elevene både leser og produserer i alle fag. I den sammenheng mener Maagerø at: “Det er nødvendig, at elever og lærere reflekterer over multimodalitetsbegrepet og over, hvilken type mening der skapes i forskjellige modaliteter i de forskjellige skolefag” (Maagerø, 2012, s. 41). Ut fra sin forskning trekker Løvland frem Jewitt, som mener at tekstskaping tvinger elevene til å tenke og forstå på en måte som gjør læringen mer eksplisitt både for elevene og læreren (Jewitt, 2008, s. 34 referert i Løvland, 2013, s. 99). For at elevene skal opparbeide en forståelse om og ferdigheter i å skape samspill i multimodale tekster, er analyse av ulike multimodale tekster hensiktsmessig for å utvide de mange mulighetene som finnes. Maagerø og Tønnessen trekker frem bruken av modelltekster, særlig i forhold til at elever har med seg ulik tekstfering hjemmefra. I multimodale modelltekster kan læreren vise hvordan de ulike modalitetene samspiller for å skape mening, slik at de selv lettere vil se dette samspillet i møte med liknende tekster (Maagerø & Tønnessen, 2006, s. 28).

Gjennom denne masteroppgaven har vi lært å se tekstene i skolen i et større perspektiv med tanke på hvordan de påvirker elevenes egen tekstproduksjon. Michelsen fant i sitt doktorgradsarbeid ut at elevenes tekstproduksjon bærer preg av de tekstene de møter i sin fritidskultur, nemlig ved at de blir påvirket av hva elevene interesserer seg for (Michelsen, 2015, s. vii). Vi har kommet frem til at elevtekstene i vårt utvalg i stor grad bærer preg av tekstkulturen som dominerer i skolen. Verbalteksten står sterkt i de tekstene elevene møter i undervisningssammenheng, noe som viser seg å prege deres multimodale tekstskaping. Derimot kan vi si at innholdet i tekstene i stor grad bærer preg av elevenes fritidskultur, ved at produktene de har laget reklameplakater for representerer deres interesseområder.

Helt avslutningsvis vil vi understreke at noe av det viktigste i undervisning om multimodale tekster er å gi elevene en forståelse av hvordan de ulike modalitetene kan spille sammen. Det innebærer å utnytte det potensialet som ligger i hver modalitet når det kommer til hva de egner seg til å uttrykke, og hvordan de best kan brukes sett opp mot de andre modalitetene i teksten. Av tekstene vi har undersøkt, ser det ut til at elevene



har noe kunnskap om funksjonell spesialisering, nemlig ved at de bruker skrift og bilde til å fremstille ulike sider av produktet ut fra hva modalitetene er egnet til. Dette påpeker også Sjøhelle i sin forskning (Sjøhelle, 2013, s. 17). Hun mener elevene trenger leseopplæring som vektlegger multimodale tekster der samspillet mellom ulike modaliteter skaper kunnskapsutvikling. Sjøhelle trekker frem at elever ofte har ubevisst kunnskap om multimodale tekster (Sjøhelle, 2013, s. 110). Vi mener at tekstene i vårt utvalg bærer preg av nettopp dette.

Multimodale tekster har alltid eksistert, men de nye tekstene og mediene har gitt oss et nytt blikk ved at det er flere uttrykksformer som spiller sammen. Elever og lærere kan derfor ta med seg mye av den kompetansen de allerede har i møte med nye tekstkulturer. I den sammenheng trekker Tønnessen frem elevenes fritidskultur, som vi av analysen ser at de i større grad kan trekke med seg inn i skoletekstene. Denne fritidskulturen har lærere også, men i tillegg til denne har lærere også med seg vaner, forventninger og holdninger preget av skolens tradisjoner (Tønnessen, 2010, s. 11).

Klasserommet er preget av en tradisjon der verbalteksten står sterkt, noe som dominerer elevenes tekstskaping. Samtidig finnes et uendelig hav av nye tekster utenfor skolens vegger. Tønnessen fremhever viktigheten av at skolens tradisjon møter fremtidens tekster: ”Møte mellom det nye og det etablerte kan utfordre oss til å bli enda mer bevisste på hvordan vi arbeider med tekster i klasserommet, og utvide denne kompetansen til nye uttrykksformer og nye medier” (Tønnessen, 2010, s. 11-12). En stor utfordring er å få disse arenaene til å møtes, fordi det krever ny kunnskap. I den sammenheng er lærerens kunnskap avgjørende. Vi setter derfor punktum med disse betimelige ordene fra Løvland: “Den faktoren som synest å vere nøkkelen til vellukka arbeid med samansette tekstar i klasserommet er læraren” (Løvland, 2006b, s. 275).

# Litteratur

- Andersen, T. H. (2015). Situasjon kontekst - refleksjoner og operasjonalisering. I K. Gunhild, E. Maagerø & V. Aslaug (Red.), *Kontekst, språk og multimodalitet: Nyere sosialsemiotiske perspektiver*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm Akadensk.
- Björkvall, A. (2009). *Den visuella texten: Multimodal analys i praktiken*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Blikstad-Balas, M. (2016). *Literacy i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Burn, A. (2009). *Making New Media: Creating Production and Digital Literacies*. New York: Peter Lang Publishing.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Fjørtoft, H. (2014). *Norskdidaktikk*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gadamer, H.-G. (1999). Forståelsens historicitet som det hermeneutiske princip. I J. Gulddal & M. Møller (Red.), *Hermeneutik: En antologi om forståelse*. København: Gyldendalske Boghandel.
- Guddal, J. & Møller, M. (1999). *Hermeneutik : en antologi om forståelse*. København: Gyldendal.
- Halliday, M. (1978). *Language as social semiotic: The social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M. (1998 [1989]). Språkets funksjoner. I K. L. Berge, P. Coopock & E. Maagerø (Red.), *Å skape mening med språk*. Oslo: LNU/Cappelen.
- Halliday, M. & Hasan, R. (1989). *Language, context, and text: aspects of language on a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Halliday, M. & Matthiessen, C. (2014). *Halliday's Introduction to Functional Grammar* (4. utg.). New York: Routledge.
- Hellum, B. (2013). *Analyse av multimodale tekster: En holistisk modell*. Oslo: Scandinavian Academic Press.
- Hitching, T. R. & Veum, A. (2011). Introduksjon. I T. R. Hitching, A. B. Nilsen & A. Veum (Red.), *Diskursanalyse i praksis: Metode og analyse*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Holm, D. & Løkken, B. G. (2007). *Zeppelin: Språkbok*. Oslo: Aschehoug.
- Janks, H. (2010). *Literacy and power*. New York: Routledge.
- Jewitt, C. (2014). *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis* (2 utg.). New York: Routledge.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2006). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5 utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. New York: Routledge.
- Kress, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. New York: Routledge.
- Kress, G. & van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication*. London: Hodder Education.
- Kress, G. & van Leeuwen, T. (2006). *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. New York: Routledge.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Læreplan i norsk: Formål*. (NOR1-04). Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/NOR1-04/Hele/Formaal>.

- Kunnskapsdepartementet. (2013a). *Læreplan i norsk: Formål*. (NOR1-05). Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/NOR1-05>.
- Kunnskapsdepartementet. (2013b). *Læreplan i norsk: Grunnleggendeferdigheter*. (NOR1-05). Hentet fra [https://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Grunnleggende\\_ferdigheter](https://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Grunnleggende_ferdigheter).
- Kunnskapsdepartementet. (2013c). *Læreplan i norsk: Hovedområder*. (NOR1- 05). Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Hovedomraader>.
- Kunnskapsdepartementet. (2013d). *Læreplan i norsk: Kompetansemål etter 4. årstrinn*. (NOR1-05). Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Kompetansemaal/kompetansemal-etter-4.-arstrinn>.
- Kunnskapsdepartementet. (2013e). *Læreplan i norsk: Kompetansemål etter 7. årstrinn*. (NOR1-05). Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Hovedomraader>.
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fag - Fordypning - Forståelse: En dornytelse av kunnskapsløftet*. (Meld. St. nr. 28 (2015-2016)). Oslo: Kunnskapsdepartementet Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/sec1>.
- Læg Reid, S. & Skorgen, T. (2006). *Hermeneutikk - en innføring*. Oslo: Spartacus Forlag AS.
- Løvland, A. (2006a). Sammensatte fagtekster - en multimodal utfordring? I E. Maagerø & E. S. Tønnessen (Red.), *Å lese i alle fag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Løvland, A. (2006b). *Sammensatte elevtekstar: Klasserommet som arena for multimodal tekstskaping* (Doktorgradsavhandling). Høgskolen i Agder, Kristiansand.
- Løvland, A. (2007). *På mange måtar: Samansette tekstar i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Løvland, A. (2010a). Multimodalitet og multimodale tekster. *Viden om læring*, 7, 1-5. Hentet fra <http://www.videnomlaesning.dk/media/1607/anne-lovland.pdf>.
- Løvland, A. (2010b). Samansette elevar i samansette tekstar. I E. S. Tønnessen (Red.), *Sammensatte tekster. Barns tekstpraksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Løvland, A. (2013). "Hva har du lært om nyrene": karakteristiske trekk ved elevars omforming av læringstekstar. I D. Skjelbred & A. Veum (Red.), *Literacy i læringskontekster*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Machin, D. & Mayr, A. (2012). *How to do critical discourse analysis: a multimodal introduction*. Los Angeles, California: Sage Publications.
- Michelsen, M. (2015). *Teksthendelser i barns hverdag: En tekstetnografisk og sosialsemiotisk studie av åtte barns literacy og deres meningsskaping på Internett* (Doktorgradsavhandling). Universitetet i Oslo, Oslo.
- Maagerø, E. (1998). Hallidays funksjonelle grammatikk. I K. L. Berge, P. Coopock & E. Maagerø (Red.), *Å skape mening med språk*. Oslo: LNU/ Cappelen.
- Maagerø, E. (2005). *Språket som mening: innføring i funksjonell lingvistikk for studenter og lærere*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Maagerø, E. (2012). Så mange måder at skabe mening på. Multimodale tekster. I M. R. m. f. Abildgaard (Red.), *Læsning og skrivning i alle fag*. Fredrikshavn: Dafolo Forlag.
- Maagerø, E. & Tønnessen, E. S. (2006). *Å lese i alle fag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Maagerø, E. & Tønnessen, E. S. (2010). Sosialsemiotikk - meningsskaling mellom funksjon og system. I S. V. Knudsen & B. Aamotsbakken (Red.), *Teoretiske tilnærminger til pedagogiske tekster*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Maagerø, E. & Tønnessen, E. S. (2014). *Multimodal tekstkompetanse*. Kristiansand: Portal forlag AS.

- NOU 2015:8. *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser*. Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon, Informasjonsforvaltning.
- Rømme, A. M. (2012). *"Det va med vilje, og det vart berre sånn."*: En studie av hvordan elever på mellomtrinnet bruker multimodale ressurser i tekstsaking (Mastergradavhandling, Høgskolen i Sør-Trøndelag). Annbjørg Masdal Rømme, Trondheim.
- Silverman, D. (2011). *Interpreting Qualitative Data* (4 utg.). Los Angeles: SAGE.
- 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. (2009). *Litteraturens nytteverdi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Skjelbred, D. (2010). *Fra Fadervår til Facebook: Skolens lese- og skriveopplæring i et historisk perspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Skjelbred, D. & Veum, A. (2013). Literacy i læringskontekster. I D. Skjelbred & A. Veum (Red.), *Literacy i læringskontekster*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Skovholt, K. & Veum, A. (2014). *Tekstanalyse: Ei innføring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Smidt, J., Tønnessen, E. S. & Aamotsbakken, B. (2011). *Tekst og tegn. Lesing, skriving og multimodalitet i skole og samfunn*. Trondheim: Tapir.
- Svennevig, J. (2009). *Språklig samhandling* (2 utg.). Oslo: Cappelen Damm.
- Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2015). Interviewet: Samtalen som forskningsmetode. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder. En grundbog* (2 utg.). København: Hans Reizels Forlag.
- Thangaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tønnessen, E. S. (2010). *Sammensatte tekster: Barns tekstpraksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- UNESCO Education Sector. (2004). *The Plurality of literacy and its Implications for Policies and Programmes*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Hentet fra <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001362/136246e.pdf>.
- van Leeuwen, T. (2005). *Introducing social semiotics*. London: Routledge.
- Øierud, G. L. (2011). Hvordan analysere multimodalitet. I T. R. Hitching, A. B. Nilsen & A. Veum (Red.), *Diskursanalyse i praksis: metode og analyse*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

# Vedlegg 1: Informasjonsskriv til foreldre

## Informasjon om innsamling av elevtekster til masteroppgave

Vi er to studenter på Master i norskdidaktikk ved Høgskolen i Sørøst-Norge som skal skrive masteroppgave som sammensatte tekster på mellomtrinnet.

I oppgaven ønsker vi å analysere elevtekster og håper med dette på deres tillatelse til å bruke deres barn sin tekst. Opplysninger og materiale vil bli anonymisert. Det er helt frivillig å delta. Dersom dere har behov for mer informasjon er det bare å kontakte oss på e-post.

Vi håper dere vil skrive under på det vedlagte samtykkeskjemaet og levere det til kontaktlærer så snart som mulig.

På forhånd takk!

Med vennlig hilsen

Hanne Deberitz og Guro Råmunddal

[tbghadeb@tbgskole.no](mailto:tbghadeb@tbgskole.no)

[tbgguram@tbgskole.no](mailto:tbgguram@tbgskole.no)

## Vedlegg 2: Samtykkeskjema

### Samtykkeskjema til foresatte

Elevens navn: \_\_\_\_\_

Vi gir tillatelse til at Hanne Deberitz og Guro Råmunddal får bruke vårt barns tekst i masteroppgave ved Høgskolen i Sørøst-Norge.

---

Sted og dato

---

Underskrift elev

---

Underskrift foresatt

## Vedlegg 3: Vurderingskriterier



### Oppgave:

Dere skal lage en reklameplakat på gruppa. Dere velger selv hva produktet skal være, og det må dere bli enige om sammen. Dere velger også selv hvordan plakaten skal se ut, men dere må følge vurderingskriteriene. Reklameplakaten skal fremføres i uke 43.

Vurderingskriterier for reklameplakaten.	Har vi oppfylt vurderingskriteriet ? Vår vurdering:	Lærers vurdering:
Reklameplakaten er en sammensatt tekst. Den inneholder både bilde(r) og verbaltekst.		
Reklamen har en fengende overskrift.		
Reklamen har et tydelig merkenavn (logo?).		
Reklamen treffer mottakergruppa.		
Reklamen inneholder positive ord.		
Reklamen påvirker mottakeren ved hjelp av bilder og blikkfang, humor, frykt, følelser eller popularitet. (Trenger ikke bruke alle).		
Reklamen snakker direkte til mottakeren.		
Bildene og tekstens plassering er nøye planlagt før det plasseres på reklameplakaten.		

# Vedlegg 4: Elevtekstene

## Tekst 1

**X-Station**  
Super Bra!

Nyhet!

! Korr og kjøp!

NB! Bare de kommer med Isung og astro 250

! Bra kvalitet!  
5000 første X-Stationer!

Xstaiton og Isung


Kjøp den nye fabelaktige Xstaiton å få med den nye Isung galaxy s7 egde. På den billige prisen av 13 449 for begge. Xstaiton har en unik funksjon sånn at du kan spille Xbox og Playstation spill på denne konsollen. Den har knappen til xbox på konsollen. Du får dual shock xstaiton kontroller og et par astro A50 wireless headset. Den er bra for bestemor sitt hus. Isung har en unik funksjon sånn at du kan bruke øyescanner til home screen. Den har 3d touch. Kjøp den du også!!!

Kun 13449,-


Uten ekstra 1100,-

Nyhet!

Denne konsollen har innebygd powercord så du trenger ikke slenge rundt powercorden å at den ikke bruker så mye plass. Og den nye Isung galaxy s7 egde har øyescanner og touch id og dobbel kamera



Station



SUNG



## Tekst 2

**Klokke som gjør deg til hvem som helst!**

**Kom og Kjøp!**

MORSOM

**den virker!!!**

Du kan bli til hvem som helst og hva du vil! Du kan bli til en katt, hund og et menneske!

Du kan bli til hva du vil!

Du kan kjøpe den hvor som helst!! Den koster 500 000 kr!

**Kom og Kjøp!**

FANTASTISK

DEN ER

FLOTT

MAGISK

VANNTETT

**DEN HAR EVIGHETSGARANTI !!!**

## Tekst 3

### SUPER BALL MABS

For deg som er lei av en ball i fleisen, eller er redd for det.  
Kjøp super ball og aldri få en blåveis igjen.

Super ball er en ball som kan bli til alle baller og runde  
puter i verden. Kommer i en butikk nær deg!!!

#### Fakta:

Kan bli til en myk pute og alle andre baller i verden, du  
trenger bare å si til ballen hvilken ball du vil ha eller om du  
vil ha en pute så hører den.

Blir aldri tom for luft, og er helt miljøvennlig!

Hvis du lurer står MABS for miljø, aldri i fleisen, baller og  
super.

Spar pengene og Kjøp en super ball!!!!

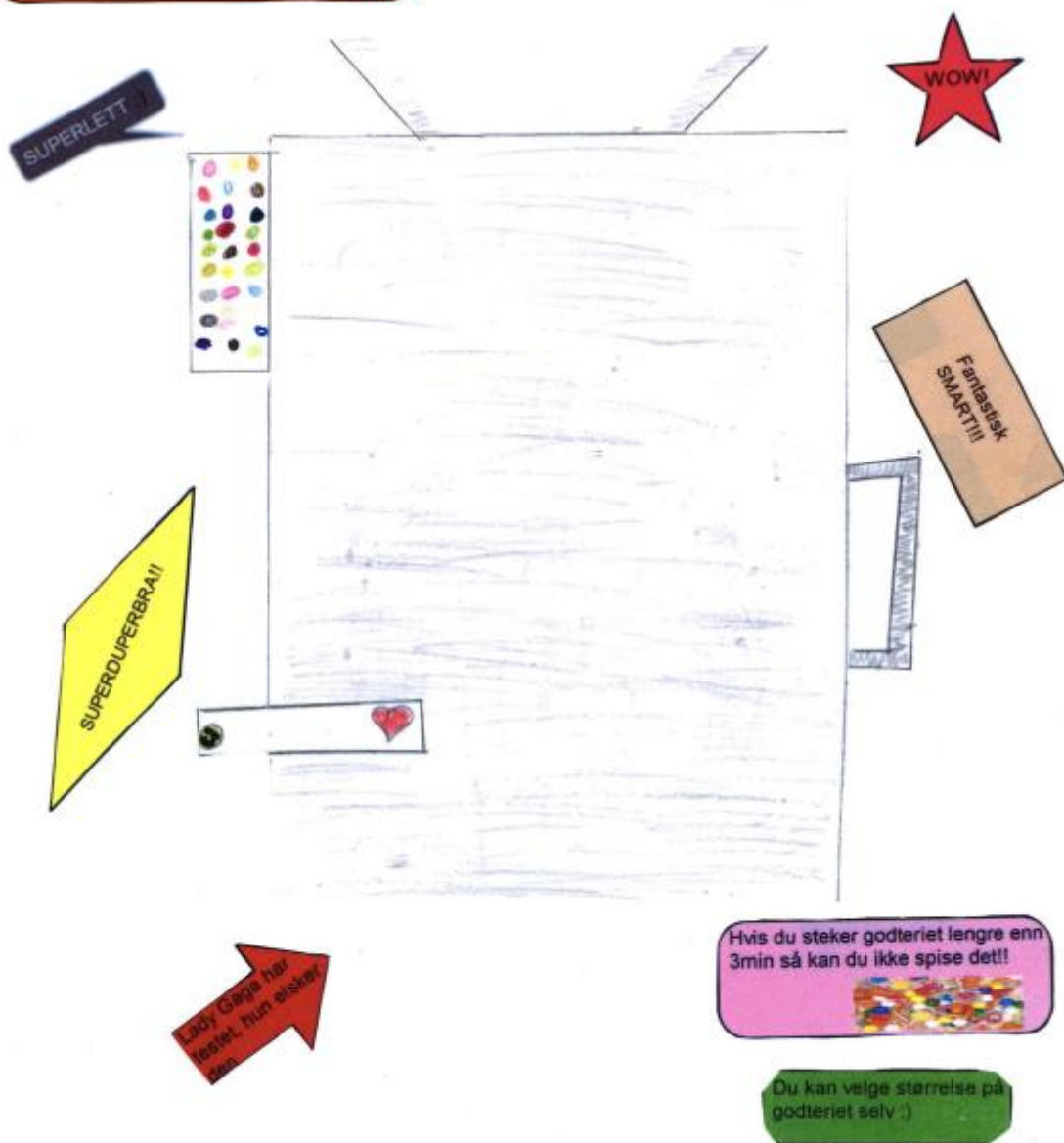
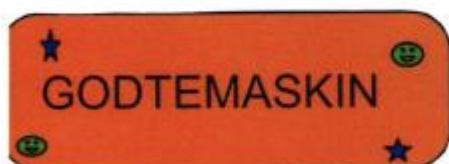


KR 250

## Tekst 4

# NY GODTEMASKIN!

Helt ny fantastisk godtemaskin!  
Kjøpes på alle matbutikker.  
Hvis du ikke kjøper den nå, må du  
dra til butikken når du skal ha  
godis..  
**KOM OG KJØP NÅ, KUN 350,- KR!**



## Tekst 5

**BABA BRUS**

**Baba Brus**

Baba Brus den beste brus i verden.  
Den smaker akkurat det du tenker på.  
Baba brusen er baba-tastisk.

Man får kjøpt Baba brus på Statoil Circle K  
De første 1 000 som kjøper Baba Brus  
får en Fotball som er signert av Messi.



**PRIS: 25,-**

*Kjøp 25,-*

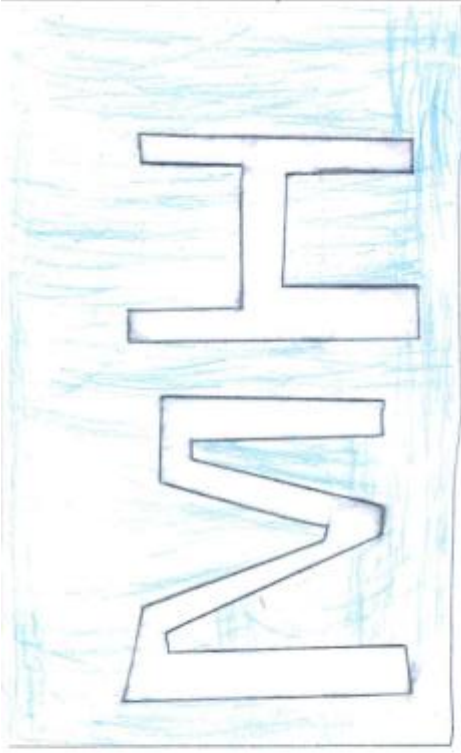
## Tekst 6

De helt nye **JETS**shoes har endelig kommet.  
Med disse kan du dra hvor du vil og når du vil.  
Ikke vær redd at du faller for det er i tillegg safetypark som lager en en tjuleke sumo drakt.  
De er orlige og kommer i forskjellige farger.

Beer Pack  
INDUSTRIES

JET SHOES

# Tekst 7



FANTASTISK!  
UTROLIG!

## M-H Racer



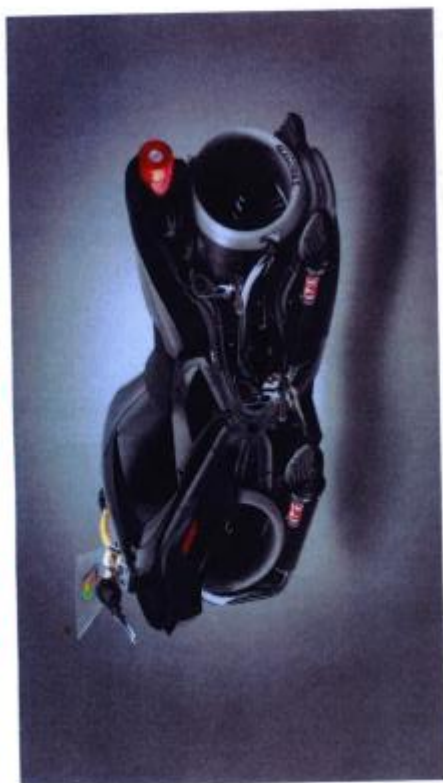
Endelig har den flyvende bilen kommet! Den er helt fantastisk og den heter M-H racer. Så hiv deg inn i bilen og skjør til nærmeste M-H racer butikk. Den kan både fly og skjøre vanelig på bakken! Den er helt utrolig og er hybrid. Den er elektrisk og den kan skjøre på bensin.



### Faktaboks:

Den koster 599 000 kr. Den går opp til 600/km i sekundet. Det følger med lader. Det er plass til 100/liter bensin. Den er miljøvennlig og den kan skjøre 50 mil før den må lades! Så hvorfor ikke skjøre den nye utrolige M-H racer bilen ?

# FLYING SUPERMAN



Denne Fantastiske  
motersykkelen  
kan også bli  
en vannscooter  
og en helt vanelig  
motersykkel.  
På under 10 sek

Dette er den nye  
flyve-motersykkelen fra **Luksuslivet**.  
Topp speeden på dette mirakelet er på  
hele 650 km/t. Dette betyr at du kan  
fly Norge rundt på 12 timer. Og til  
New York på 14 timer. Bestill på  
**Luksuslivet.no**

 VG OG DAGBLADET

PRIS: 200000

# GUS ZINGH

Gus Zingh er et helt nytt å moderne merke laget av

og

Cool!

De første 10 som kjøper en Gus Zingh dress får en autograf av David Beckham.

Vi lager foreksempel: dresser, dressko, klokker, slips og sløyfe.



Fantastisk!



Hvis du hvil ha en moderne ny Gus Zingh dress, gå inn på [Gus Zingh.com](http://GusZingh.com) eller nærmeste Gus Zingh butikk.

Gjør som David Beckham og kjøp en fantastisk Gus Zingh dress for 50000.



# IPHONE 9



Dette er telefonen for deg.  
Den er uknuselig og vannrett.  
Den trenger ikke lader og har stemmekode.  
Den kan også styres meg hjernen.  
Den passer til alle deksler og har evig 4G.  
Den betaler ukelønn.  
Den har 3D kamera.  
Alle apper er gratis.  
Man kan dele den i to.

Kr: 8000



## Tekst 11

# ALT-MULIG-STOL




En-alt-mulig-stol det er alt det du trenger

Det er verdens beste stol, den er så komfortabel. den har alt det du trenger, den er den beste av det beste og den koster bareeee! 999.99 kr. Den har hva som helst du trenger for å gamee, du kan lene stolen ned med å trykke på en knapp, sånn att den blir en seng. det er en do under puta du sitter på. Den har også en rompe varmere, en mikro på 1500 watt, og flatskjerm og en helt egen ps4 kontroller, ikke inkludert selve ps4. Den har til og meg to høyttalere som du kan høre hva som helst på selv de laveste lydene så nå burde du som sitter der og ser på denne tv komme ned til MAJB og kjøp den den helt nye Alt-Mulig-stolen den får gaming til et helt nytt nivå.


Nyhet **PERFEKT FOR DEG**

**DEMONSPEED**

**NYDLEE**



**SPONSET AV KUKUMEIERI**



**ELEGANTE VARMESETER MED MASAKJE**

**Demonspeed er en sportsbil som trives på asfalt og snø med 900hk.**

**Dekkene til Demonspeed blir automatisk om til vinterdekk**

**SUPERBRA**

Tilbud 20 uker

Pris 900 600 kroner


Etter 20 uker 1,200,000

fakta:  
Bilen er laget i Norge og er bygget for hånd.

# Tekst 13

## Barne-bilen





Er du et barn og lei av og stirre på at faren eller moren din kjører? Vis du er det kjøp Barne-bilen! Den kan kjøre i 2 timer og kan kjøre i 10 km/t så du trenger ikke fører-kort!  
Koster bare 5000 kr.  
Gutte/jente pakke koster bare 100kr  
Politi og andre kule pakker koster 500kr, Vis du trenger og bli lært så koster det 10 kr per dag og etterhvert så koster det 5kr. Litteren koster 10 kr.



H = 95cm  
L = 1,60cm  
Går på biogass!  
Kan bare kjøre på fortauet!

Dette er pakkene!  
Pakkene inneholder klissemøker!  
Pakkene inneholder kule leker om det kommer!

2 likes kapasitet! 5 hestekrefter!

<p>Jente</p> 	<p>Gutt</p> 
<p>politikon</p> 	<p>politi</p> 

# Tekst 14

EL-SYKKELTANKREM  
TA OVVAKREN

ER DU LLET AV PÄRLIG ÄNDET  
OG AT ANDRE REAGERER  
PÄ DET

HVIS DU ER EN AV DEM  
SÄ ER DEN NYE LÖSNINGEN  
HER!

## EL-Sykkeltankrem

**EL-Sykkeltankrem**  
EL-sykkeltankrem med en kopp som fyller seg og av seg selv. Du kan kjøpe den nå på tilbud! Om en uke er sykkelten på 5000kr. Nå 1999. Men husk den er bare på XXI. **KOM OG KJØP!** Norges første net butikk. Endelig noe som er nyttig.

**Hva jeg syntes**  
Jeg synes det er en bra idé fordi da slipper du og stresse om motran.

EL-SYKKELTANKREM

