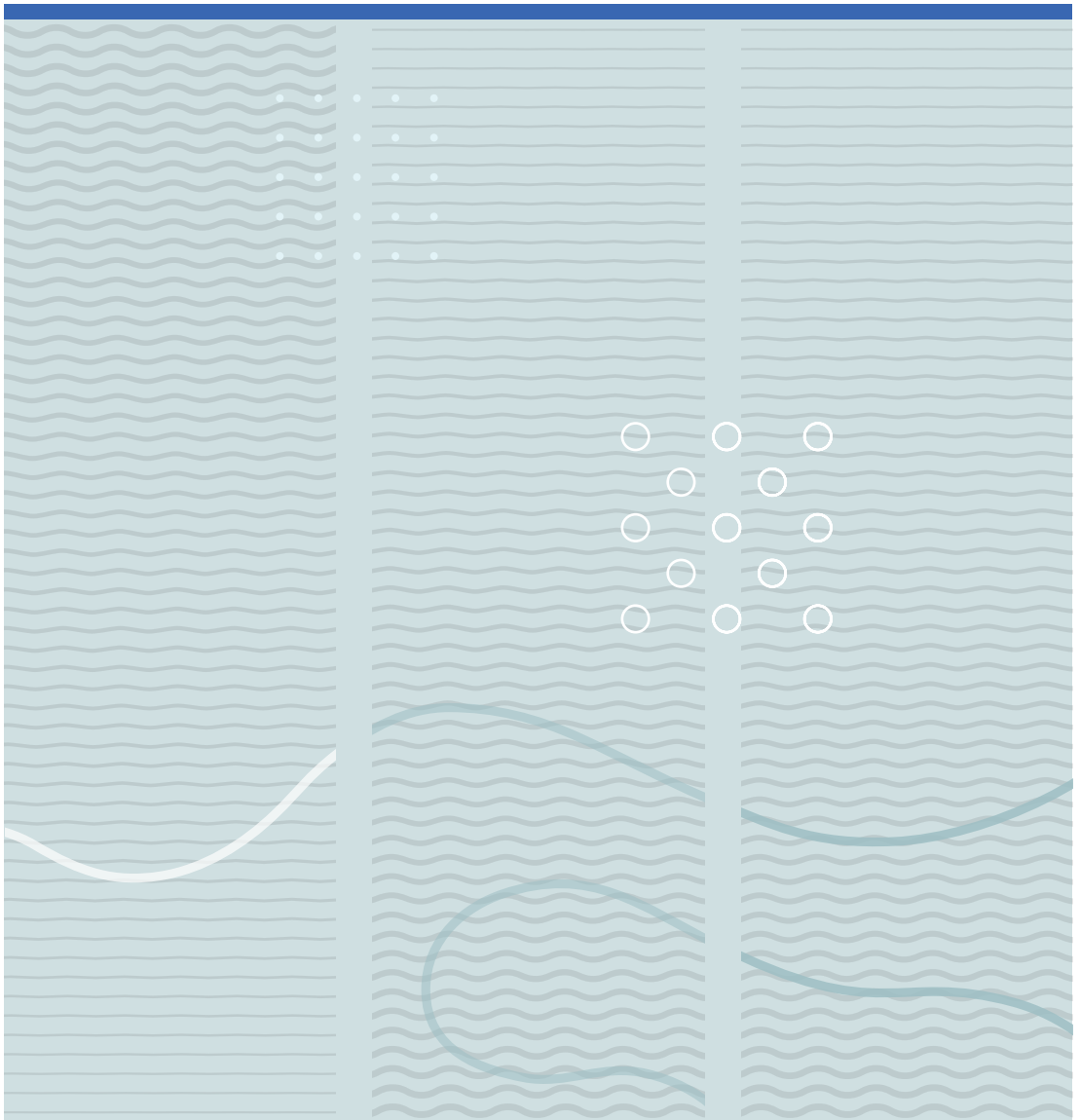


Kari Anne Rustand

Taste og tenke, mene og mestre

En tekstanalytisk studie av konstruksjoner av
 norsklæreridentiteter i multimodale bloggutsnitt





Kari Anne Rustand

Taste og tenke, mene og mestre

En tekstanalytisk studie av konstruksjoner av
norsklæreridentiteter i multimodale bloggutsnitt

En doktoravhandling innenfor
Pedagogiske ressurser og læreprosesser
i barnehage og skole

© Kari Anne Rustand 2019

Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap
Universitetet i Sørøst-Norge
Drammen, 2019

Doktoravhandlinger ved Universitetet i Sørøst-Norge nr. 39

ISSN: 2535-5244(trykt)

ISSN: 2535-5252 (online)

ISBN: 978-82-7860-382-6 (trykt)

ISBN: 978-82-7860-383-3 (online)



Denne publikasjonen er lisensiert med en Creative Commons lisens. Du kan kopiere, distribuere og spre verket i hvilket som helst format eller medium. Du må oppgi korrekt kreditering, oppgi en lenke

til lisensen, og indikere om endringer er blitt gjort. Se fullstendige lisensbetingelser på <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.no>

Trykk: Universitetet i Sørøst-Norge

FORORD

Aller først vil jeg rette en varm og hjertelig takk til hovedveileder Bente Aamotsbakken (USN) og biveileder Hildegunn Otnes (NTNU) for at dere, utrettelig, positivt og generøst, har gitt meg faglig støtte, innsiktsfulle råd og uvurderlig oppmuntring gjennom hele prosjektperioden. Dere har lest og kommentert arbeidene mine grundig underveis på en måte som hele tiden har ført meg videre, og samtidig gitt meg frihet til å forme prosjektet på min måte. Grunnskolelærerstudentene fortjener en takk for at jeg fikk tillatelse til å studere bloggene deres. Uten studentenes velvilje hadde ikke avhandlingen blitt til.

Videre vil jeg takke ledelsen ved det som tidligere het Institutt for grunnskolelærerutdanning ved Høgskolen i Buskerud som i 2013 gav meg tid og inspirasjon til å skrive prosjektskisse, og som støttet søknader til stipendium og Nasjonal Forskerskole for Lærerutdanning (NAFOL). Takk til faglig og administrativ ledelse ved Høgskolen i Sørøst-Norges doktorgradsprogram *Pedagogiske ressurser og læreprosesser* (PEDRES); Thomas Moser og Liv-Anne Halderaker, og til ledere ved Institutt for språk og litteratur (USN) for all velvilje og tilrettelegging; Piotr Garbacz, Astrid Granly og Else Marie Korsæth. Flere fortjener takk for å ha lest og kommentert nøye og konstruktivt i forbindelse med de obligatoriske seminarene: Susanne V. Knudsen, tidligere HiVe, Anne Løvland, UiA og Anders Björkvall, Örebro Universitet.

Nasjonal Forskerskole for Lærerutdanning (NAFOL) ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU), der jeg tilhørte kull 4, skal ha en stor takk for økonomisk støtte og lærerike opplevelser på seminarer, utenlandsopphold, sommerskole og konferanser. I all yrkesfremtid kommer jeg til å ha nytte av læringen, gledene, nettverksbyggingen og opplevelsene i NAFOL. Gode og nyttige menneskelige og faglige møter med deltagere og forelesere ved NAFOL er lagret i hodet og hjertet. En spesiell takk vil jeg rette til USN (tidligere HSN) og NAFOL for økonomisk støtte til gjennomføringen av et fire måneders forskningsopphold ved *University of London, Institute of Education/UCL* våren 2015. Deltagelsen i forskerforumet *Visual and Multimodal Research Forum* i London gav god anledning til å knytte kontakter med andre forskere på mitt felt fra hele verden. London-veileder Gunther Kress og IOE/UCL

fortjener en varm takk for et lærerikt opphold. I tillegg gav stipendiatmidler fra USN (tidligere HSN) mulighet for et tre ukers opphold ved Institution för data- och systemvetenskap (DSV) ved Stockholms universitet, Campus Kista, høsten 2015. Takk til Staffan Selander for nyttig veiledning.

Takk til alle gode kolleger for tekstrespons, samtaler, heiarop og støtte underveis: spesielt til Agnete A. Bueie for støtte og tekstrespons, Tony Burner for engelskspråklig korrektur og Hege Myklebust for hyggelig og nyttig fagsamarbeid. Medstipendiatene Anna Moxnes, Karen Lassen og Israel Zeleya fortjener en hjertelig takk for faglige diskusjoner, oppmuntring, inspirasjon og pur livsglede. Takk til gode krefter på IT og biblioteket ved USN for avgjørende hjelp.

Alt nærmeste familie har gitt av omtanke, støtte og kjærlichkeit har vært nøkkelen til at jeg har kunnet fullføre prosjektet. Dere er best! Ektefellen min, Per Arne Iversen, har bidratt med betydelige mengder omtanke, praktisk arbeid og kjærlichkeit. Uten deg hadde ikke hverdagene gått så knirkefritt. Mine fire voksne barn: Anders, Hilde Marie, Matias og Matilde, skal æres og takkes varmt for fine opplevelser, oppmuntringer, varme klemmer og trivelig samvær når jeg ikke har arbeidet med avhandlingen. Gjestfriheten til barn og barns kjærester: Nicolai og Charlotte, på studie- og arbeidssteder i Trondheim, København, Slovakia og Tønsberg, har vært til støtte og glede i prosessen.

I kjærlich takknemlighet vil jeg også takke mine foreldre: Lillemor og Arne Rustand, som alltid har inspirert meg til å ta utdanning. De gav meg kjærligheten til bøker gjennom bokhandelen de drev så entusiastisk i hele sitt yrkesaktive liv. Faren min, som ennå lever i sitt 97-ende år, har heiet meg frem gjennom hele arbeidsperioden. Øvrige gode venner, familie og svigerfamilie skal ha takk for fine minner og avvekslende opplevelser i stipendiattiden.

Papirbredden, april 2019

Kari Anne Rustand

Sammendrag

Formålet med avhandlingen er å undersøke konstruksjoner av norsklæreridentiteter i grunnskolelærerstudenters norskfaglige bloggtekster. Avhandlingen er en tekstanalytisk monografi og studien er forankret i sosialesemiotikk. Det overordnede spørsmålet som belyses i studien er: *Hvordan konstruerer grunnskolelærerstudenter norsklæreridentiteter i et utvalg multimodale norskfaglige bloggutsnitt?* Tradisjonelt sett har tekster innen academia vært skriftbaserte og bundet av strenge konvensjoner med lite rom for forhandling av identiteter. Teknologien endrer stadig tekstlandskapet, og det er rimelig å anta at varierte uttrykksformer i økende grad vil finne veien inn i akademiske tekster.

De seks bloggutsnittene som dybdeanalyseres i denne avhandlingen, kan betegnes som utprøvende fag- og tenketekster med stor variasjon av muligheter for visuell og skriftbasert meningsskaping. I denne studien legges et *utvidet tekstbegrep* til grunn, der meningsskaping kan bestå av mange uttrykksformer som for eksempel bilder, skrift og farger. Manifesteringer av *norsklæreridentiteter* er alle uttrykk for «selv-het» og «jeg»-posisjoneringer som kan knyttes til roller, verdier, holdninger, interesser, overbevisninger og praksiser. Analysene operasjonaliseres ved hjelp av et finmasket analyseapparat fra flere teoretiske områder: *identitetsteori, systemisk funksjonell grammatikk, visuell teori og teorier om intertekstualitet*. Det finmaskede analyseapparatet brukes for å vise hvordan norsklæreridentiteter (og identiteter knyttet til andre områder) kan analyseres i multimodale studenttekster.

Avhandlingen bidrar til kunnskap om norsklæreridentiteter på flere måter. Uttrykk for norsklæreridentiteter realiseres overveiende ved hjelp av skriftmodaliteten, til tross for stor variasjon av muligheter for uttrykksformer. En rekke andre modaliteter er likevel i spill. Institusjonens- og mediets muligheter for «selv-het» ser ut til å påvirke hva konstruksjonene av norsklæreridentiteter består av. I utsnittene er det eksempler på iscenesettelse av norsklæreridentiteter og en variasjon av uttrykk for student- og norsklærerroller. Bloggmediet bidrar til at studentene inntar roller knyttet til ulike nivåer av teknisk kunnskapsnivå. Analysene viser ellers et bredt spekter av *norsklæreridentiteter*

som kan tolkes som *egenskaper, roller, verdier* og bakhtinske 'stemmer' innenfor områdene *erfaring/forståelse av verden* (ideasjonell mening), *mellompersonlig kommunikasjon* (interpersonell mening) og *intertekstualitet*. Flere posisjoneringer kan knyttes til kunnskapsgjengivelse, mens færre kan knyttes til refleksjon og drøfting. Intertekstualiteten er overveiende implisitt og vitner om unøyaktig posisjonering når det gjelder fagteori. Tolkninger av analysene viser blant annet at det er et stort potensial for bedre fagteoretisk posisjonering. Grunnskolelærerutdanningen har utfordringer når det gjelder å gjøre studenter bedre i stand til å konstruere identiteter i tekstene sine.

Abstract

The purpose of this thesis is to investigate structures of *Norwegian-teacher-identities* in pre-service teacher students' texts in weblogs written in the subject Norwegian. The thesis is a monograph and the overarching theoretical framework is within social semiotics. The main research question in this thesis is: *How do student teachers construe Norwegian-teacher-identities in a selection of multimodal weblog excerpts?* Traditionally, academic texts have been regarded as convention-bound verbal entities that involve impersonal prose, with little room for negotiations of identities. Technology changes the landscape of texts, and it is therefore reasonable to assume that various forms of expressions increasingly will find their way into academic texts.

The six excerpts analysed in this thesis can be characterised as experimental subject oriented think-as-you-write texts. The possibilities of visual and written meaning-making is substantial. In this thesis, the term *text* is understood broadly, meaning that the objects analysed consist of written language and several visual representations (multimodal). The manifestations of *Norwegian-teacher-identities* are all possible self-representations and "I" positioning connected to roles, values, beliefs, interests and practices. The analyses are operationalised by using a finely grained method of analysis from several theoretical areas: *theories of identity*, *systemic functional grammar*, *visual theory* and *theories of intertextuality*. The finely grained method of analysis is used to display how constructions of Norwegian-teacher-identities (and identities connected to other areas) may be analysed.

The thesis contributes to knowledge of *Norwegian-teacher-identities* in several ways. Expressions of *Norwegian-teacher-identities* are realised mainly in the mode of written language in spite of a range of opportunities for meaning-making, but a various number of modes are in play. Institutional and blog medium' possibilities of "selfhood" tend to have an impact on the content of the constructions of Norwegian-teacher-identities. There are examples of staging of Norwegian-teacher-identities and a numerous varieties of student- and Norwegian-teacher-role expressions. The blog medium assists the students in retrieving roles connected to different levels of technical knowledge. The analyses also show a wide range of *Norwegian-teacher-identities* that can be interpreted as

characteristics or *roles* within the areas of *experience/understanding of the world* and *interpersonal meaning*. Several signs of positioning connect to rendering of knowledge, while few connect to reflection and discussion. The excerpts show positioning related to attitudes and values about how to perform teaching. The intertextuality is predominantly implicit and testifies to inaccurate positioning in terms of subject theory. One important implication of the study is that there is a great potential for better subject-theoretical positioning. Thus, Norwegian teacher education faces a challenge when it comes to enabling students to construe identities in their texts.

Innholdsfortegnelse

FORORD	i
Sammendrag	iii
Abstract	v
Liste over figurer	xi
Liste over tabeller	xi
Liste over bilder	xii
Oversikt over vedlegg	xiii
1 INNLEDNING	1
1.1 Innledende perspektiver	1
1.1.1 Introduksjon	1
1.1.2 Teoretiske perspektiver og sentrale begreper.....	3
1.1.3 Kort presentasjon av materialet.....	6
1.1.4 Problemstilling og forskningsspørsmål.....	9
1.1.5 Formål med studien.....	10
1.2 Presentasjon av avhandlingen	11
2 BAKGRUNN	12
2.1 Bakgrunn for studentblogging	12
2.2 Blogg - historikk, definisjon og funksjon	21
2.3 Beskrivelser av teknisk bloggoppsett, brukervalg og bloggbegreper	23
2.4 Tidligere forskning	31
2.4.1 Studier av blogging i utdanning	32
2.4.2 Studier av identiteter i tekst	41
2.4.3 Oppsummering – mitt bidrag i feltet.....	47
3 FORSKNINGSDESIGN, METODE OG MATERIALE	49
3.1 Forskningsdesign	49
3.2 Metodisk tilnærming	51
3.2.1 Tekstanalytisk studie.....	51
3.2.2 Forklarings- og forståelsesramme	53
3.3 Konkret bakgrunn for materialet	56
3.3.1 Rammer for fagbloggingen	56
3.3.2 Kriterier for fagbloggingen	60
3.3.3 Presentasjon av det totale materialet.....	62
3.3.4 Utvalg av bloggutsnitt til analyse.....	66
3.4 Troverdighet, pålitelighet og etikk	72
3.4.1 Troverdighet og pålitelighet.....	72
3.4.2 Forskningsetikk	74
4 TEORETISK RAMMEVERK	84
4.1 Overordnet forankring	85
4.1.1 Vitenskapsteori - sosialkonstruksjonisme.....	85
4.1.2 Sosialsemiotikk	87
4.2 Identitetsteori	90
4.2.1 Utviklingen av identitetsbegrepet	91
4.2.2 Identitetskonstruksjoner i tekst	97
4.2.3 Spill om identiteter – selv-representasjon.....	101

4.2.4	Identitetsaspekter	104
4.2.5	Tekstskaperens skrivesituasjoner	107
4.2.6	Selvrepresentasjons-begrepene ethos og persona	111
4.2.7	Rolle, stemme og posisjonering	113
4.3	Systemisk funksjonell lingvistikk - SFL.....	117
4.3.1	Hovedlinjene i Hallidays' språksyn	117
4.3.2	Situasjons- og kulturkontekst.....	119
4.3.3	Metafunksjoner i SFL	124
4.4	Visuell grammatikk	139
4.4.1	Metafunksjoner i visuell 'grammatikk'	140
4.5	Den visuelle og multimodale teksten	154
4.5.1	Modalitet (mode) og multimodalitet.....	154
4.5.2	Sjanger	172
4.5.3	Diskurs	178
4.6	Intertekstualitet.....	181
5	Mellom teori og metode: en analysemodell	186
5.1.1	Presentasjon av <i>komposisjon</i> som analysekategori.....	190
5.1.2	Presentasjon av <i>representasjoner</i> som analysekategori.....	192
5.1.3	Presentasjon av <i>interaksjoner</i> som analysekategori	193
5.1.4	Presentasjon av <i>intertekstualitet</i> som analysekategori.....	194
6	Analyser.....	198
6.1	Analyse av Pias utsnitt.....	198
6.1.1	Komposisjon	198
6.1.2	Representasjon	203
6.1.3	Interaksjoner	206
6.1.4	Intertekstualitet	213
6.1.5	Identitetskonstruksjoner i utsnittet.....	216
6.2	Analyse av Elses bloggutsnitt.....	218
6.2.1	Komposisjonsanalyse.....	218
6.2.2	Representasjoner	227
6.2.3	Interaksjoner	231
6.2.4	Intertekstualitet	236
6.2.5	Identitetskonstruksjoner i utsnittet.....	238
6.3	Analyse av Steins bloggutsnitt	240
6.3.1	Komposisjon	240
6.3.2	Representasjoner	246
6.3.3	Interaksjoner	250
6.3.4	Intertekstualitet	252
6.3.5	Identitetskonstruksjoner i utsnittet.....	254
6.4	Analyse av Eiriks bloggutsnitt	256
6.4.1	Komposisjon	256
6.4.2	Representasjoner	261
6.4.3	Interaksjoner	268
6.4.4	Intertekstualitet	271
6.4.5	Identitetskonstruksjoner i utsnittet.....	273
6.5	Analyse av Unnis bloggutsnitt.....	276
6.5.1	Komposisjon	276
6.5.2	Representasjoner	282

6.5.3	Interaksjoner.....	287
6.5.4	Intertekstualitet.....	292
6.5.5	Identitetskonstruksjoner i utsnittet.....	296
6.6	Analyse av Heidis bloggutsnitt.....	298
6.6.1	Komposisjon	298
6.6.2	Representasjoner	301
6.6.3	Interaksjoner.....	304
6.6.4	Intertekstualitet.....	310
6.6.5	Identitetskonstruksjoner i utsnittet.....	314
7	Sammenfattende drøftinger og konklusjon	316
7.1	Sammenfattende drøftinger	316
7.1.1	Bloggmediets betydning for norsklæreridentiteter	318
7.1.2	Sosialt tilgjengelige muligheter for «selv-het»	320
7.1.3	Autobiografisk «selv».....	325
7.1.4	Det diskursive norsklærer-«selv-et»	326
7.1.5	Det autorale norsklærer –«selv-et»	327
7.1.6	Tekstens «jeg».....	329
7.1.7	Modaliteter i spill	332
7.1.8	Metodedrøfting.....	335
7.2	Konkluderende bemerkninger.....	336
7.2.1	Behov for videre forskning	338
8	LITTERATURLISTE.....	340

Liste over figurer

Figur 1: Eksempel på bloggutsnitt (analyse nr. 4, anonymisert)	7
Figur 2: Eksempel på bloggutsnitt (analyse nr. 5, anonymisert. Det øverste bilde er et WordPress-generert tittelbilde. Det nederste bildet er hentet fra NRKs nettsider med serien DIALEKTRIKET).....	8
Figur 3: : Layout der gjennomgående felt er plassert horisontalt på toppen og vertikalt til høyre (det vertikale kan også ligge til venstre)	27
Figur 4: Layout der gjennomgående felt er plassert horisontalt på toppen og vertikalt under blogginnlegget.	27
Figur 5: Et utdrag fra verktøysidene i en blogg, med presentasjon av noen av «widget»-ene en blogger kan velge ut til egen blogg.	29
Figur 6: Forholdet mellom situasjonskontekst, kulturkontekst og språk (Halliday, 1999, s. 8)	119
Figur 7: De seks prosessstypene	127
Figur 8: Eksempel på roller og ytelser (Halliday & Matthiessen, 2004, s. 107-108)	134
Figur 9: Narrative og konseptuelle representasjoner (Kress & van Leeuwen, 2006, s. 59).....	140
Figur 10: Det visuelle rommets informasjonsverdi (Kress og van Leeuwen 2006, s.197)	151
Figur 11: Oversikt over analyseområder og kategorier	189
Figur 12: Visuell fremstilling av Pias blogg	198
Figur 13: Skjematisk oversikt over Elses bloggutsnitt.....	218
Figur 14: Skjematisk oversikt over Steins bloggutsnitt	240
Figur 15: Eksempel på materiell/mental prosess i bloggutsnittet	247
Figur 16: Affektive, mentale prosesser	249
Figur 17: Skjematisk oversikt over Eiriks bloggutsnitt	256
Figur 18: Skjematisk fremstilling av Unnis utsnitt.....	276
Figur 19: Hypertekststruktur i Unnis utsnitt	280
Figur 20: Skjematisk figur av Heidis bloggutsnitt.....	298

Liste over tabeller

Tabell 1: Oversikt over antall innlegg og kommentarer	63
Tabell 2: Oversikt over innleggs-kategorier	68
Tabell 3: Skisseoversikt over alle utsnitt til analyse.....	71
Tabell 4: Eksempel på konkret materiell prosess (laget ut fra Maagerø, 1998, s. 41)	128
Tabell 5: Eksempel på abstrakt materiell prosess (laget ut fra Maagerø, 1998, s. 41).....	128
Tabell 6: Eksempel på materiell prosess med aktør/målobjekt (laget ut fra Maagerø, 1998, s. 42)	128
Tabell 7: Eksempel på kreativ materiell prosess (laget ut fra Maagerø, 1998, s. 42).....	128
Tabell 8: Eksempel på ordende materiell prosess (laget ut fra Maagerø, 1998, s. 42)	128
Tabell 9: Eksempel på resipient og klient (laget ut fra Maagerø, 1998, s. 42)	129
Tabell 10: Eksempel på passiv materiell prosess (laget ut fra Maagerø, 1998, s. 42)	129
Tabell 11: Eksempel på atferdsmessig prosess (laget ut fra Maagerø, 1998, s. 42).....	129
Tabell 12: Affektive, kognitive og perseptive prosesser (laget ut fra Maagerø, 1998, s. 43) ...	130

Tabell 13: Eksempel på verbal prosess med bevisst talende (laget ut fra Maagerø, 1998, s. 46)	130
Tabell 14: Eksempel på verbal prosess med ikke-bevisst talende (laget ut fra Maagerø, 1998, s. 46)	130
Tabell 15: Eksempler på ulike deltagere (laget ut fra Maagerø, 1998, s. 47)	131
Tabell 16: Relasjonelle prosesskategorier (laget med utgangspunkt i M.A.K. Halliday & Matthiessen, 2004, s. 216, min oversettelse)	131
Tabell 17: Eksempler på intensive-, possessive- og omstendighets-prosesser av attributive og identifiserende slag (laget ut fra Maagerø, 1998, s. 45)	132
Tabell 18: Eksempler på eksistensielle prosesser (laget ut fra Maagerø, 1998, s. 47)	133
Tabell 19: Prosesstyper, menings-kategorier og deltagere (M.A.K. Halliday & Matthiessen, 2004, s. 260, mine oversettelser)	133
Tabell 20: Moduseksempel fra Maagerø, 1998 s. 50	135
Tabell 21: Moduseksempel fra Gerot og Wignell (Maagerø, 1998, s. 50)	135
Tabell 22: Grad av modalitet (hentet fra, Maagerø, 2005, s. 152)	136
Tabell 23: Visuelle prosesstyper (med utgangspunkt i Kress & van Leeuwen, 2006, s. 74-75)	143
Tabell 24: Konseptuelle prosesser	143
Tabell 25: Bildehandling og betydning (med utgangspunkt i Kress & van Leeuwen, 2006, s. 148)	147
Tabell 26: Plasseringens metaforiske betydning, basert på O'Halloran og Smidts figur (O'Halloran & Smith, 2011, s. 59)	152
Tabell 27: Avsnitt og linjefordeling i Steins utsnitt	242
Tabell 28: Eksempler på intensive identifiserende prosesser i Steins utsnitt	248

Liste over bilder

Bilde 1: To barn som leser. Skjermdump fra Pias bloggutsnitt (Panda Free Clipart Images)	212
Bilde 2: Elses toppbilde. Skjermdump fra WordPress' utvalg av toppbilder	223
Bilde 3: Magisk bok. Skjermdump fra bloggutsnittet: http://users.skynet.be/thejokers/Files/Image/boek.jpg (skjermdump av istockphoto, mhgrafix)	224
Bilde 4: Bok og natur. Skjermdump fra: https://www.deviantart.com/schnette/art/Storybook-139301168 (Fotograf Schnette)	225
Bilde 5: Flyvende barn og bøker. Skjermdump fra studentblogg	226
Bilde 6: Steins toppbilde. Skjermdump fra WordPress' utvalg av toppbilder	244
Bilde 7: Unnis toppbilde. Skjermdump fra WordPress' utvalg av toppbilder (Fotograf: Jodi Cobb)	283
Bilde 8: Skjermdump av NRK-bilde fra https://tv.nrk.no/serie/dialektriket	288
Bilde 9: Heidis toppbilde. Skjermdump fra WordPress' utvalg av toppbilder	304
Bilde 10: Vaffel-fotografi nederst i Heidis innlegg	308

Oversikt over vedlegg

Vedlegg 1: Pias utsnitt

Vedlegg 2: Elses utsnitt

Vedlegg 3: Steins utsnitt

Vedlegg 4: Eiriks utsnitt

Vedlegg 5: Unnis utsnitt

Vedlegg 6: Heidis utsnitt

Vedlegg 7: NSD-godkjenning

Vedlegg 8: Forespørsel om deltagelse / samtykkeerklæring

Vedlegg 9: Fakultetets godkjenning

Vedlegg 10: Informasjon til informantene, epost

Vedlegg 11: NSD-bekreftelse på riktig håndtering av data

Tittelen på avhandlingen er: *Taste og tenke, mene og mestre*. *Taste* henspiller på studentenes produksjon av de digitale tekstene. *Tenke* representerer all kognitiv innsats studentene gjorde da de forfattet tekstene. *Mene og mestre* viser til studentenes arbeid med å konstruere uttrykk for norsklæreridentiteter i de analyserte utsnittene.

1 INNLEDNING

1.1 Innledende perspektiver

1.1.1 Introduksjon

In the post-traditional order of modernity, and against the backdrop of new forms of mediated experience, self-identity becomes a reflexively organized endeavour. The reflexive project of the self, which consists in the sustaining of coherent, yet continuously revised, biographical narratives, takes place in the context of multiple choice as filtered through abstract systems (Giddens, 1991, s. 5).

I denne tekstanalytiske avhandlingen undersøker jeg hvordan grunnskolelærer-studenter konstruerer *norsklæreridentiteter*¹ i et utvalg multimodale tekstutsnitt på nettet. Utsnittene er forfattet i Weblog² av tredjeårsstudenter i et norskfaglig fordypningskurs. I høyere utdanning møter studentene krav om å produsere mange slags tekster i studietiden. Ett av kravene i norskfaget er å produsere tekster i digitale verktøy. Bloggutsnittene i min studie er produsert innenfor academia, men har likhetstrekk med tekstuttrykkene vi ser i fritidskulturer for nettskriving. Materialet er interessant i et identitetsperspektiv, fordi bloggverktøyet byr på stor variasjon av muligheter for å skape mening. Interessen min for å undersøke norsklæreridentiteter i tekster har et helt konkret utgangspunkt. I mitt arbeid med veiledning av studenttekster i grunnskolelærerutdanningen har jeg ofte sett hvor utfordrende det kan være for studenter å konstruere identiteter i skriftlige tekster. Det kan for eksempel skyldes at studentene har lite skriveerfaring innenfor academia, kjenner seg faglig usikre når det gjelder å stå for egne meninger eller har lav bevissthet til hvordan identiteter kan eller bør konstrueres. Den største fordelene ved å kunne posisjonere seg i tekster, og dermed gi uttrykk for roller, interesser, verdier, holdninger og overbevisninger, handler om at leserne opplever at det er noen hjemme i teksten. Leserene inviteres dermed til å gå i dialog, ta stilling og skape motsvar på en helt annen

¹ Begrepet *norsklæreridentiteter* defineres på s. 3.

² Weblog-utsnittene er forfattet i verktøyet WordPress, en åpen kilde-publiseringsplattform (<https://WordPress.org/news/>)

måte enn om teksten er nøytralt utformet. Dette kan oppleves som en risiko for studenten, fordi hun eller han da kan stilles til ansvar for sine posisjoneringer. Nøytral tekstutforming kan derimot forlede leseren til å tro at det er allmenne sannheter som formidles. Forholdet til konstruerte identiteter kan være bevisst eller ubevisst, og identitetskonstruksjoner kan skapes ut fra ulike perspektiver. Roger Cherry (1998, s. 403) bruker begrepet «the real author». Det betyr at noen skaper et ærlig og bevisst bilde av et faglig «jeg» i teksten sin, som de kan kjenne seg igjen i. Andre velger å nedfelle et ideelt «jeg» i tekstene sine, med mål om å posisjonere seg som den de ønsker å være. Studenter kan også velge å skape identiteter der uttrykk for holdninger, verdier eller roller ikke samsvarer med det de reelt står for. Dette betyr at egenskapene en student reelt har, ikke nødvendigvis sammenfaller med de egenskapene som kan tolkes ut fra en tekst.

Overordnet kan trekk ved vår senmoderne³ tid bidra til å begrunne viktigheten av en studie av norsklæreridentiteter i tekst. Ifølge Giddens formes identiteter gjennom en gjensidig påvirkning mellom det han kaller «extensionality» og «intensionality»; global innflytelse og iboende personlige kvaliteter knyttet til sinn og karakter (Giddens, 1991, s. 1-2). I et samspill mellom disse ytterpunktene trer nye uttrykk for Giddens begrep «selv-identiteter» frem. I dag utsettes studenter stadig for skapte og/eller falske identiteter i massemedier, og de leser og produserer tekster i sosiale medier, der forhandlinger om «jeg-et» og «selv-het» foregår hele tiden. Kunnskap om hvordan bevisste/ubevisste, ideelle og/eller 'falske' norsklæreridentiteter i tekst kan arte seg, kan gi innsikt og bevissthet når det gjelder å gjenkjenne og konstruere identiteter i mangfoldet av tekster. Spillet om identiteter foregår i det Giddens kaller «context of multiple choice». Konteksten for konstruksjoner av norsklæreridentiteter i tekst kan sies å være i endring. Teknologi, økonomi og sosiale forhold endrer tekster og medieringene av disse. Gunther Kress påpeker to vesentlige endringer i det senmoderne tekstlandskapet. I vår tids massekommunikasjon erstattes skriftbasert dominans av visuell dominans og skjermmediet er i ferd med å overta for bøker. Det er rimelig å anta at tekster i academia

³ Anthony Giddens (1991) diskuterer sammenhengen mellom «selv-et» og samfunnet i vår tid, og hans innsikt er en inspirasjon og et startpunkt for denne studien av identitetskonstruksjoner i tekst. Giddens anvender begrepene «modernitet», «høy-modernitet» og «senmodernitet». «Modernitet» er kjernebegrepet, mens sen- og høy-modernitet er forgreininger av «modernitet». Inspirert av Giddens, anvender jeg «senmodernitet» som et begrep for vår tid.

kan preges av nevnte endringer i fremtiden, og dermed gi rom for nye muligheter for konstruksjoner av norsklæreridentiteter i tekster. Innledende perspektiver begrunner relevansen for valget av følgende problemstilling:

Hvordan konstruerer grunnskolelærerstudenter norsklæreridentiteter i et utvalg multimodale, norskfaglige bloggutsnitt?

De to forskningsspørsmålene presenterer og utdyper jeg på s. 9.

1.1.2 Teoretiske perspektiver og sentrale begreper

Det vitenskapsteoretiske avhandlingen har et sosialkonstruksjonistisk overbygg (se s. 85), og befinner seg innenfor en sosialsemiotisk ramme (se s. 87). De teoretiske perspektivene i denne handlingen er hentet fra flere fagfelt som sosiologi (se s. 90) systemisk funksjonell lingvistikk (SFL) (se s.117), visuell 'grammatikk' (se s.139), multimodalitet (se s.154) og tekstteori knyttet til intertekstualitet (se s.181).

Begrepet *norsklæreridentiteter*⁴ definerer jeg som et samlebegrep for alle uttrykk for identiteter i bloggutsnittene som kan knyttes til at forfatterne snart er kvalifiserte norsklærere for elever på 1.-7. trinn. Uttrykk for norsklæreridentiteter kan for eksempel være posisjoneringer knyttet til verdier, holdninger, overbevisninger og interesser, og dermed alle tegn på «jeg-et» og «selv-het» som trer frem i tekstene (jf. Burgess & Ivanič, 2010; Ivanič, 1998). Dette inkluderer også de 'stemmer' studentene bringer frem og støtter seg til i utsnittene sine (jf. Bakhtin, 1998; Krogh & Piekut, 2015) (se s. 88). Uttrykkene for *norsklæreridentiteter* forstås i sammenheng med den akademiske institusjonen tekstene er skrevet innenfor, bloggutsnittenes sosiale og kulturelle kontekst og studentenes uttrykk for kunnskap, erfaringer og måter å se verden på.

⁴ Begrepet *norsklæreridentiteter* måles ikke opp mot et ideal for hva en norsklærer helst bør eller skal ha av identitetstrekk (egenskaper, ferdigheter, kunnskaper) ifølge programplanen eller andre styringsdokumenter for grunnskolelærerutdanningen, slik det gjøres i profesjonsstudier. Jeg unngår derfor begrepet «profesjonsidentiteter». *Norsklæreridentiteter* betegner alle tegn på «jeg-et» og «selv-het» i bloggutsnittene, og knyttes til at studentene er i ferd med å bli norsklærere.

Anthony Giddens sitat øverst i introduksjonen danner for øvrig utgangspunktet for begrepsredegjørelsen av identiteter innledningsvis, mens ytterligere utdyping av begrepet identiteter presenteres i teoridelen (se s. 90). Anthony Giddens (1991) bruker begrepet «selv-identitet» («self-identity») og beskriver dette som en ‘refleksivt organisert bestrebelse’. Det vil si at identiteter kan ses som et gjensidig dynamisk produkt av alle de sosiale, kulturelle og historiske kontekster som kan knyttes til en persons livserfaringer. Identiteter kan forstås som sosialt konstituerte, og i stadig endring. Giddens sier det slik: «[...] self-identity [...] consists in the sustaining of coherent, yet continuously revised, biographical narratives» (Giddens, 1991, s. 5). Dette forstår jeg som et uttrykk for alle de komplekse prosessene som kan knyttes til identiteters kontinuitet og endring. Slik jeg ser det, knytter Giddens identiteter til hendelser og erfaringer, og dermed ikke til ‘ubevegelige’ kvaliteter. Dette gir hold for å forstå identiteter som et konsept i stadig utvikling, og ikke som en fast størrelse. Gjennom hele avhandlingen omtales identiteter i flertall. Det er for å understreke mangfoldet av identitetsroller, posisjoneringer, verdier, overbevisninger og holdninger som kan knyttes til hvert enkelt individ.

I avhandlingen forstår jeg *tekst* som *et utvidet tekstbegrep* og altså som «[...] sammenhengende ytringer som er bærere av mening som kan tolkes, uavhengig av om ytringene fremsettes verbalt eller non-verbalt» (Selander & Skjelbred, 2004, s. 28). Tekstene er *multimodale*, og dette begrepet definerer Jewitt & Kress slik: «[...] a regularised organised set of resources for meaning-making, including image, gesture, movement, music, speech and sound-effect» (Jewitt & Kress, 2003, s. 1). Kress definerer *modalitet* (eng. *mode*) som «[...] a socially shaped and culturally given resource for making meaning» (Kress, 2014b, s. 60). Jeg ser det slik at selv ikke skriftbasert tekst består av bare én modalitet, siden skrifttyper, layout, fonter og fargevalg kan gi meningsskapende signaler. Multimodaliteten fører til at mening i tekster kan oppfattes gjennom flere sanser enn når vi leser skrift på papir. Tekstene er hentet fra bloggmediet på nettet, der terskelen er lav for å eksperimentere og prøve ut ulike måter å presentere norskfaglige emner og sjangre på. Bloggutsnittene som studeres i denne avhandlingen kan være påvirket av akademiske tekstkonvensjoner, fordi tekstproduksjonen foregår i grunnskolelærerutdanningen. Min erfaring er at det ikke er uvanlig at studenter oppfatter akademiske tekster som tørre og upersonlige verbaltekster. De akademiske tekstrammene kan ses som strenge. Det kan være en utfordring å innfri konvensjonene som de

akademiske tekstene er bundet av, og samtidig makte å gi uttrykk for egne identiteter i tekster. Studenter gir av og til uttrykk for at det er et strev å finne sin faglige 'stemme' i egen tekstproduksjon. Forskning viser imidlertid at vi er i ferd med å bevege oss bort fra forestillingen om at akademiske tekster skal være upersonlige og fri for spor av hvem skriveren av teksten er (Clark, 1992; Ivanič, 1994, 1995, 1998; Ivanič & Simpson, 1992; Theresa Lillis, 1997). I academia kan tekstforfatterens troverdighet og pålitelighet tre frem gjennom identitetskonstruksjoner. Det kan gi teksten autoritet, og bidra til at studenten mestrer kunsten å skrive relevante tekster. Å kunne skape et faglig «selv» kan dermed gi makt og bidra til kunnskapsutvikling. Dette kan også forstås som ferdigheter i demokratiets tjeneste. Uttrykk for «selv-het» gjør teksten levende og bidrar til at innholdet finner veien inn til leserens interesse og hukommelse. Erkjennelsen av at skriverens identiteter konstrueres gjennom valgene som gjøres når mening skapes, vekket min interesse for å se nærmere på hva identitetskonstruksjoner kan bestå av.

Analysemodellen presenteres i sin helhet fra s.186. I den påfølgende teksten gir jeg et lite innblikk i hvilke analysekategorier jeg har valgt ut. Analysene operasjonaliseres ved hjelp av fire kategorier, der hver kategori benevnes ved hjelp av følgende fem begrep (merket med understrek). Først gjør jeg en komposisjonsanalyse (1) for å gi et overblikk over utsnittet og vise hva jeg som fortolkende forsker ser. Begrepet for det første analyseområdet er hentet fra *Reading images. The grammar of Visual Design* (Kress & van Leeuwen, 2006, s. 175) og er det visuelle tilsvaret til tekstlig metafunksjon. Deretter følger to kategorier knyttet til det Halliday (2004) kaller metafunksjoner for meningsskaping (se s.124) og til Kress & van Leeuwens videreutvikling av disse metafunksjonene når det gjelder visuelle representasjoner (se s.139). Begrepene for disse to kategoriene er representasjon (ideasjonell metafunksjon) (2) og interaksjon (interpersonell metafunksjon) (3). Nå er det slik at Halliday nevner tre metafunksjoner. Den tredje funksjonen, den tekstlige, utgjør ikke en egen analysekategori i min studie, men analyseres innenfor (1), (2) og (3). Metafunksjonene redegjør jeg for i teoridelen om systemisk funksjonell lingvistikk og visuell 'grammatikk' (fra s.124). Intertekstualitet (4) er begrepet som benevner den fjerde analyse-kategorien (se s.181). Begrepet forklares fra s.181). Til slutt i hver analyse belyser og tolker jeg norsklæreridentiteter som jeg har brakt frem i analysene i de fire analysekategoriene. Hierarkisk kan disse fire analysebegrepene betraktes som overordnede, operasjonelle

begrep i avhandlingen. Innenfor hver av kategoriene viser jeg til operasjonelle underbegrep som presenteres og forklares i teorikapittelet. Halliday opererer med et stort og detaljert begrepsapparat, der mange funksjonelle grammatiske termer ikke har relevans i analyser av identitetskonstruksjoner. Siktemålet i analysene er å velge ut og anvende de underbegrepene som bidrar til å bringe frem norsklæreridentiteter i utsnittene. Utvalget av underbegreper betinges også av hvilke fenomener som fins i utsnittene.

Roz Ivanič uttrykker følgende om det hun kaller «skriveridentiteter»: «...writer's identity is an important and under-theorized dimension of the act of writing» (1998, s. 327). Hun etterlyser her mer forskning på området. Denne studien er mitt bidrag på feltet.

1.1.3 Kort presentasjon av materialet

Allerede her gir jeg en kort presentasjon av materialet og viser to visuelle utdrag⁵. Dette er ment som et innblikk til nytte for videre lesing, siden analysene først presenteres fra s. 198. Det totale materialet består av 21 individuelle student-blogger, med totalt 334 tekstinnelegg. Hver student forfattet fra 15 til 24 innlegg på sin individuelle blogg i løpet av ett studieår. Bloggene ble opprettet i verktøyet WordPress i det norskfaglige emnekurset Norsk 2 (se redegjørelse s. 56). Et utvalg på seks bloggutsnitt dybdeanalyseres. Utvalgskriteriene gjør jeg rede for fra s. 66. Hver analyseenhet kalles *bloggutsnitt* eller *utsnitt* (se s.23). Utsnittet inneholder *innlegg* (dynamiske), *side-* eller *bunnfelt* (gjennomgående) og *tittelfelt* (gjennomgående) (se s.27). Årsaken til at utsnittet regnes som én enhet, er knyttet til at det er slik dette fremstår på skjermen når bloggen leses. Dette betyr at selve *innlegget* ikke forstås som en enhetlig, avgrenset helhet, fordi det alltid står sammen med topp- og side-/bunnfelt i bloggen. *Utsnittet* ses derimot som en enhetlig, avgrenset helhet her i avhandlingen. Innholdet i fagbloggene representerer to former for skriving på veien mot å lære seg norskfaglige emner og temaer: 1) *tanke-* eller *tenketekster* og 2) *presentasjonsskriving* eller *presentasjonstekster* (Dysthe, 1993, s. 3). I

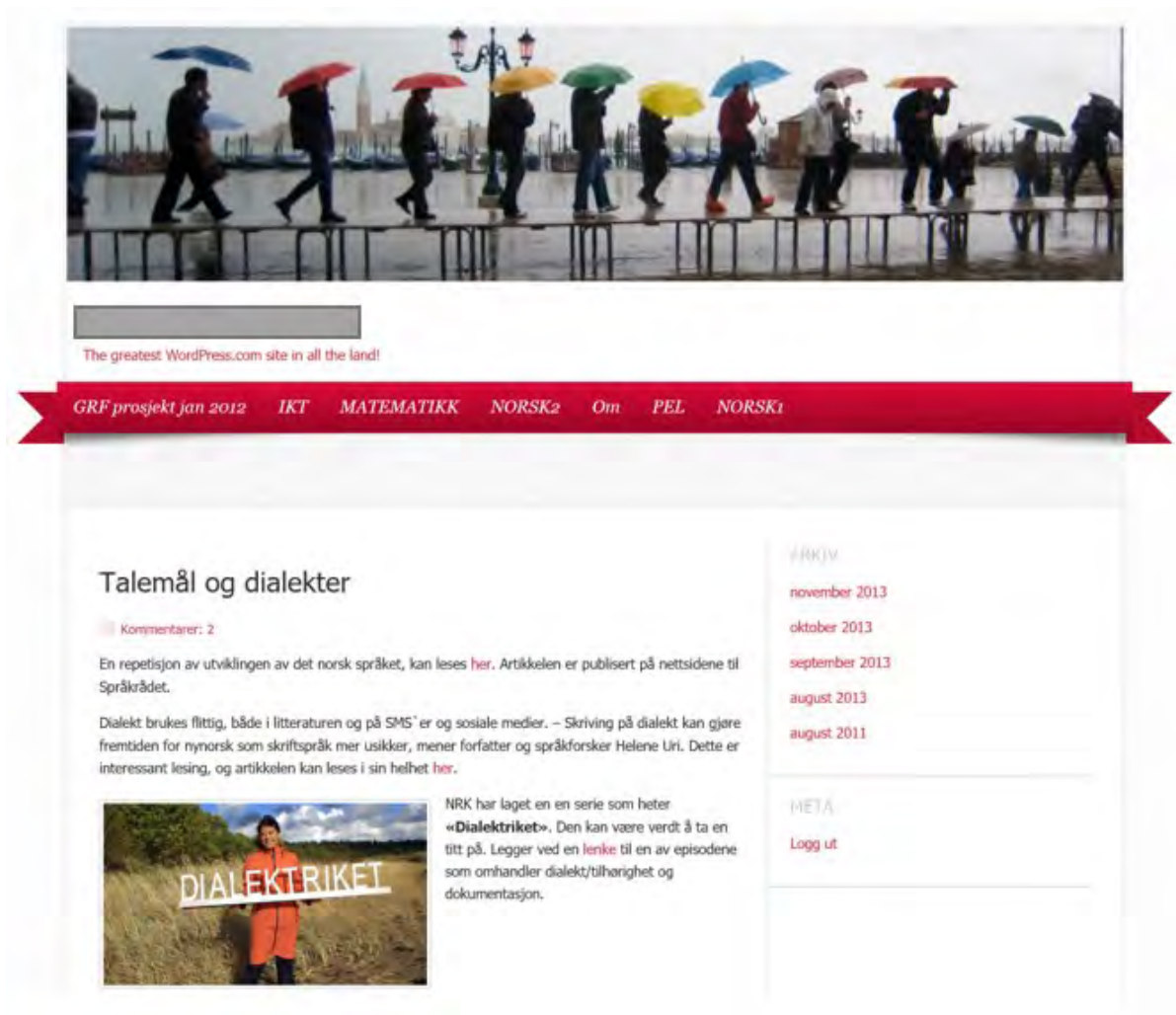
⁵ Alle bloggutsnitt ligger som vedlegg bakerst i avhandlingen.

figur 1 (under) presenteres et eksempel på et utsnitt der toppfeltet har visuelle innslag som: gråfarge, ballonger og bokstaver i ulike fontstørrelser. Akkurat dette utsnittet har gjennomgående bunnfelt (vises i vedlegget). Selve innlegget i dette utsnittet er overveiende skriftbasert, og arter seg (nesten) som en tradisjonell akademisk tekst:



Figur 1: Eksempel på bloggutsnitt (analyse nr. 4, anonymisert)

Andre bloggutsnitt består av flere modaliteter. Figur 2 (under) viser et eksempel på en del av et utsnitt med flere modaliteter, både i de gjennomgående feltene (topp- og sidefeltet) og i selve innlegget:



Figur 2: Eksempel på bloggutsnitt (analyse nr. 5, anonymisert. Det øverste bilde er et WordPress-generert tittelbilde. Det nederste bildet er hentet fra NRKs nettsider med serien DIALEKTRIKET)

Disse to eksemplene over er deler av utsnitt som gir et visuelt inntrykk av materialet mitt. Inntrykket kan det være nyttig å ta med seg videre i lesingen.

1.1.4 Problemstilling og forskningsspørsmål

En overordnet problemstilling med to forskningsspørsmål danner utgangspunktet for denne studien:

Hvordan konstruerer grunnskolelærerstudenter norsklæreridentiteter i et utvalg multimodale, norskfaglige bloggutsnitt?

1. Hvilke norsklæreridentiteter trer frem i bloggutsnittene og hva består meningsskapingen knyttet til identiteter av?
2. Hvilke semiotiske modaliteter (modes)⁶ er i spill i identitetskonstruksjonene og hvilke muligheter og begrensninger byr modalitetene på når det gjelder å konstruere norsklæreridentiteter?

Det første forskningsspørsmålet er todelt for å synliggjøre at jeg både spør etter hvilke *konstruksjoner av norsklæreridentiteter* som fins i materialet og at jeg ønsker å analysere frem hva disse *består av*. Begrepet *norsklæreridentiteter* defineres på s.3. I denne avhandlingen er det uttrykk for «jeg-et» og «selv-et» jeg ønsker å studere. Min hypotese er at norsklæreridentiteter kan være konstruert på flere forskjellige måter innenfor modaliteter og i samspillet mellom modaliteter. Dette forskningsspørsmålet tillegges størst vekt i avhandlingen og åpner for dybdeanalyser.

Det andre forskningsspørsmålet handler også om å belyse konstruksjoner av norsklæreridentiteter. Dette spørsmålet er også todelt. Det er rimelig å anta at *spørsmål om hvilke modaliteter som er i spill*, blir besvart når andre del av det første forskningsspørsmålet analyseres. Den andre delen av dette spørsmålet åpner for å studere funksjonene utvalget av modaliteter har i utsnittene, for å kunne svare på *hvilke muligheter og begrensninger bruken av modaliteter kan by på* når det gjelder å konstruere norsklæreridentiteter.

⁶ *Semiotikk* er studiet av sosialt betingede tegnsystemer og den mening de kan gi.

1.1.5 Formål med studien

Formålet med denne studien er å utvikle kunnskap om hva konstruksjoner av norsklæreridentiteter kan forstås og gjenkjennes som i et utvalg multimodale bloggutsnitt. Jeg ønsker å studere hva konstruksjoner av norsklæreridentiteter består av gjennom å dybdeanalysere materialet. Analysene utføres ved hjelp av analysekategoriene jeg har vist over (se s. 5 og s.186). Målet er også å finne svar på hvilke modaliteter studentene faktisk benytter seg av i sine konstruksjoner av norsklæreridentiteter. Deretter vil jeg studere mulighetene og begrensningene de semiotiske modalitetene byr på i denne sammenhengen.

Studien er først og fremst tekstanalytisk. Jeg har likevel poengtert innledningsvis at jeg ser identitet som sosialt konstituert. Det er derfor nødvendig å være bevisst på å studere og drøfte norsklæreridentiteter i den konteksten de befinner seg i, og ikke kun betrakte norsklæreridentiteter som avgrensede fenomener i teksten.

Mitt forskningsbidrag blir dermed å bringe frem innsikt omkring de norsklæreridentitetene mitt konkrete materiale inneholder, og å vise hva norsklæreridentiteter kan bestå av i utvalget av bloggutsnitt. Disse utsnittene består av en variasjon av både skriftbasert og visuell meningsskapning. Arbeidet kan bidra til å skape bevissthet, innsikt og kunnskap omkring hvordan mangfoldet av identitetsuttrykk kan arte seg i tekster. Det er rimelig å anta at forskningen vil kunne danne et grunnlag for å kunne si noe om de funksjonene identitetskonstruksjoner kan ha i studenttekster. Målgruppen for arbeidet er forskerkolleger og undervisere på høgskole- og universitetsnivå. Det er mitt håp at dette arbeidet skal skape større bevissthet omkring relevansen av kunnskap om konstruksjoner av identiteter i studenttekster, gjerne også i andre fag enn norskfaget. Dette tekstanalytiske blikket på identitetskonstruksjoner mener jeg gir nyttig, tekstvitenskaplig innsikt i en tid der tekstlandskapet er i vesentlig endring. Studien gir også et metodisk innblikk i hvordan en forsker kan gå frem analytisk for å finne hva identitetskonstruksjoner kan bestå av.

1.2 Presentasjon av avhandlingen

Denne avhandlingen består av seks kapitler i tillegg til dette innledningskapittelet. I kapittel 2 og 3 presenteres bakgrunn og rammer for avhandlingen, i kapittel 4 beskrives de teoretiske og analytiske tilnærmingene, i kapittel 5 presenteres analysemodellen, i kapittel 6 presenteres de seks analysene og i kapittel 7 presenteres sammenfattende drøftinger og konkluderende bemerkninger.

I **kapittel 2** presenteres bakgrunnen for produksjon av blogg i grunnskolelærerutdanningen. Videre settes materialet i avhandlingen inn i en sammenheng ved å presentere blogghistorikk, vise til definisjoner av blogg og til hvilken funksjon blogger kan ha. Deretter presenteres det tekniske bloggoppsettet, brukervalgene og bloggbegrepene som gjelder for de multimodale analyseenhetene i avhandlingen. Til sist presenteres tidligere forskning på feltene som kan knyttes til min studie: studier knyttet til blogging i høyere utdanning og studier av identiteter i tekst. I **kapittel 3** presenteres forskningsdesign, metode og materialet. Metodologiske momenter drøftes, og jeg gjør rede for hva hovedmaterialet består av og for kriteriene for utvalg av seks utsnitt til analyse. Til sist gjør jeg rede for forskningstroverdighet, pålitelighet og etikk og drøfter relevante momenter knyttet til metodologi og teori.

I **kapittel 4** legger jeg frem de teoretiske perspektivene. Først presenteres kort den vitenskapsteoretiske forankringen for prosjektet, deretter presenteres identitetsteori, systemisk funksjonell lingvistikk, visuell 'grammatikk' og til slutt klargjør jeg teoretiske momenter knyttet til feltene multimodalitet og intertekstualitet. **Kapittel 5** har jeg kalt «Mellom teori og metode: en analysemodell» og der presenterer jeg analysemodellen.

I **kapittel 6** presenteres de seks analysene i følgende rekkefølge: Pias utsnitt, Elses utsnitt, Steins utsnitt, Eiriks utsnitt, Unnis utsnitt og Heidis utsnitt ved hjelp av de fem kategoriene: komposisjon, representasjon, interaksjon, intertekstualitet og identitetskonstruksjoner i utsnittet.

I **kapittel 7** drøftes noen av analyseresultatene i lys av problemstilling og forskningsspørsmål. Her nevner jeg også noen kritiske bemerkninger og perspektiver for videre forskning. Til sist trekker jeg flere konklusjoner av mine funn.

2 BAKGRUNN

Idéen til en studie av norsklæreridentiteter i bloggutsnitt oppstod i forbindelse med at en høgskole på Østlandet gjennomførte studentblogging med en norskfaglig klasse gjennom hele studieåret 2013/2014. Lignede utprøvinger av digitale skrivearenaer ble også utført i avgrensede perioder tidligere i tilsvarende kurs. Utprøvingene var en følge av nasjonal satsing på IKT i høyere utdanning og signalene i den forrige rammeplanen for grunnskolelærerutdanning fra høsten 2010⁷. Bloggene ble opprettet som skrive-, lærings- og delingsverktøy i grunnskolelærer-utdanningen, blant annet ut fra en antagelse om at studenter generelt bør skrive mer i norskfaglig læringsarbeid (jf. Dysthe, Hertzberg & Hoel, 2000). Første del av dette kapittelet omfatter en presentasjon av relevante signaler i nasjonale retningslinjer, program- og emneplaner og undersøkelser/kartlegginger som ligger til grunn for opprettelsen av studentblogger. Deretter presenterer jeg en oversikt over blogghistorikk, definerer ulike typer blogger og gjør rede for funksjoner og egenskaper blogger generelt har. Bloggenes egenart (teknisk bloggoppsett og brukervalg), og dertil relevante begreper, gjør jeg også rede for. Redegjørelser for egenarten anser jeg som nødvendig kontekst for analysene. Hensikten er å gjøre det klart hvilke modaliteter og strukturelle valg studentene har til rådighet for å kunne konstruere norsklæreridentiteter i bloggverktøyet. I andre del av dette kapittelet presenterer jeg en forskningsgjennomgang av studier som har relevans for min forskning.

2.1 Bakgrunn for studentblogging

I norskfaget ved den nevnte høgskolen på Østlandet ble det allerede opprettet individuelle studentblogger høsten 2012, i det obligatoriske Norsk 1-kurset og i Norsk 2-valgfag i tredje studieår ved Oslofjordalliansens⁸ grunnskolelærerutdanning 1.-7.(GLU 1). Dette

⁷ Den nyeste reformen for norsk grunnskolelærerutdanning ble innført fra høsten 2017. Utdanningen er nå en 5-årig masterutdanning.

⁸ Oslofjordalliansen var et samarbeid om grunnskolelærerutdanning mellom Høgskolen i Østfold, Høgskolen i Vestfold og Høgskolen i Buskerud fra 2010 til 2014.

var forløperne til studentbloggene som bloggutsnittene i denne avhandlingen er hentet fra. Forsøket gav studenter og faglærere erfaringer med bloggbruk i undervisningen. Studentene ble generelt oppfordret til å skrive, dele, reflektere, kommentere og diskutere i bloggene sine etter hvert undervisningsemne. De ble også inspirert til å vurdere om bloggene kunne brukes som ressurs i praksis eller i fremtidig lærerjobb. I studieåret 2013/14 ble studentene igjen invitert til å produsere blogger både i Norsk 1 og Norsk 2. Min empiri er hentet fra disse studentbloggene i Norsk 2, nærmere bestemt fra fordypningskurset for grunnskolelærerstudenter 1.-7. (GLU 1), tredje studieår⁹.

Grunnskolelærerstudenter produserte disse fagbloggene i norskfaget, blant annet for å imøtekomme programplanens krav om digital kompetanse i høyere utdanning, og i tråd med departementets krav om digital kompetanse i skolen. Studentarbeidet med digitale verktøy legitimeres gjennom læringsutbyttebeskrivelser og beskrivelser av læringsaktivitetene i fagplanen for Norsk 2-kurset. Program- og emneplanene kommer jeg tilbake til på s. 16. Alle fag-/emne-planene i grunnskolelærer-utdanningen bygger på nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanning. Retningslinjene for grunnskolelærerutdanningen henger sammen med nasjonale, norskfaglige krav til multimodal tekstproduksjon og til tverrfaglige kompetansekrav i IKT for grunn- og videregående skole i Norge¹⁰. Interessen for IKT i læring på denne høyskolen var forankret i *Kirke-, Utdannings- og Forskningsdepartementets* (KUF) (nå *Kunnskapsdepartementets*) satsing på IKT i høyere utdanning. Da bloggingen på høyskolen ble planlagt og gjennomført, var det særlig *Kompetansereformen*¹¹ og

⁹ Grunnskolelærerstudiet i Norge har vært i endring de siste årene. Lærerutdanningen var et 4-årig utdanningsløp da materialet i denne avhandlingen ble hentet fra 3.studieårs-kurset Norsk 2. Fra høsten 2017 ble grunnskolelærerutdanningen et 5-årig masterløp (10 semester). Kursene som nå heter Norsk 1 (15 stp) og 2 (15 stp) utgjør til sammen 30 stp i norsk i de to første årene i grunnskolelærerutdanningen for 1.-7. trinn. Kurset dette materialet er hentet fra blir nå til to (noe redigerte) 15 studiepoengs-emner (Norsk 3 og 4), til sammen 30 stp, som tilbys som siste halvpart av de obligatoriske 60 studiepoengene studentene må ha for å være kvalifisert til å starte på masterutdanningen i norskfaget.

¹⁰ Først kom Stortingsmelding nr. 24 (1993-94) *Om informasjonsteknologi i utdanningen*: <https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Stortingsforhandlinger/Lesevisning/?p=1993-94&paid=3&wid=b&psid=DIVL1221>, (KUF, 1993-94)

¹¹ Stortingsmelding nr. 42 (1997-98) *Kompetansereformen*: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-42-1997-98-/id191798/sec1> (KD, 1997-98)

*Kvalitetsreformen*¹² som synliggjorde den politiske satsingen på IKT i høyere utdanning. I Stortingsmelding nr. 27 (2001, s. 32) om *Kvalitetsreformen* fremheves viktigheten av IKT i høyere utdanning blant annet slik:

Høyere utdanning må kontinuerlig fornyes. Skal universiteter og høyskoler utvikle seg, er vi avhengige av at noen går foran og viser vei. Kreativitet og skapende evner er viktig på alle nivåer og innenfor alle områder. Ny teknologi vil åpne helt nye muligheter. Det ligger et stort potensial i bruk av IKT i undervisning, læring og kompetanseutvikling. Utdanningssystemet må legge opp utdanningstilbudene slik at dette potensialet kan realiseres (KUF, 2001, s. 8)

Videre skisseres det seks hovedperspektiv i KUFs handlingsplan: *IKT i norsk utdanning - Plan for 2000- 2003*¹³ (KUF). To av disse overordnede hovedperspektivene kan knyttes til studentblogging i norskfaget: 1) *IKT som fag og IKT i fagene* og 2) *lærernes kompetanseutvikling*. Studentene fikk muligheten til å øke både individuell og kollektiv kompetanse, gjennom bruken av bloggverktøy som et digitalt læringsfellesskap på kurset. Nasjonale IKT-kartlegginger av bruken av digitale verktøy og medier i norsk høyere utdanning, og spesielt bruken av digitale mapper, utgjorde også bakgrunn for bloggingen. Følgende kvalitative kartlegginger kan nevnes: «Mapper i digitale læringskontekstar - erfaringar og perspektiv frå høgere utdanning - 2008» (Allern & Engelsen, 2008), «Norgesuniversitetets IKT-monitor 2009» (Janne Wilhelmsen, Hilde Ørnes, Tove Kristiansen & Jens Breivik, 2009) og «Digital tilstand 2011» (Ørnes et al., 2011). Nevnte kartlegginger ble gjennomført på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet, og viste blant annet at studenter i «[...] høyere utdanning får ulik erfaring og kompetanse i bruk av digitale verktøy og medier i løpet av studietiden» (Ørnes et al., 2011, s. 11). Undersøkelsene viste videre at en faglig forankret, gjennomtenkt og begrunnet strategi

¹² Stortingsmelding nr. 27 (2000-2001) *Gjør din plikt - Krev din rett* (KUF, 2001)

¹³ *IT i norsk utdanning - Plan for 2000-2003* (KUF) opp: <http://folk.uio.no/bbrevig/inf5210/ikt-plan.pdf> (KUF, 2000-2003) og så dukket *Stortingsmelding nr. 30* (2003-2004) «Kultur for læring» (KD, 2003-2004), *Program for digital kompetanse 2004-2008* (KD, 2004) og *Kunnskapsløftet, læreplan for grunnskolen og videregående opplæring* (KD, 2006) har også sentrale retningslinjer for IT-bruk i skolen.

for bruk av digitale verktøy¹⁴ i digitale medier¹⁵ var viktig. Spørreundersøkelser avdekket at over halvparten av fagansatte og ledere «[...] ser at bruk av digitale medier/verktøy kan bidra til mer studentaktiv undervisning og på den måten bidra til å endre studentene og skape bedre læringsutbytte» (Ørnes et al., 2011, s. 176). Motivasjon er en avgjørende faktor for læring, og i 2011-undersøkelsen uttrykte de spurte studentene «[...] eksplisitt at digitale verktøy/medier er viktige hjelpemiddel i studiehverdagen, og tre av fire sier at de foretrekker å ta utdanning som i moderat eller stor grad bruker digitale verktøy/medier» (Ørnes et al., 2011, s. 55). Kartleggingen viste også at studentene er «[...] i stor grad positive til bruk av digitale verktøy/medier, og flertallet mener at teknologibruk bør være en naturlig del av studiene» (Ørnes et al., 2011, s. 55). Motivasjon, kvalitetsforbedringer og fremtidsrettet kunnskap var viktige stikkord i kartleggingenes konklusjoner. Kartleggingene forankret utprøvingen av digitale verktøy, og bidro også til å inspirere studentene til å se nytten av blogging. Et relevant poeng var også å se skriveaktiviteten i sammenheng med studentenes fremtidige oppgaver i skole og samfunn. I denne avhandlingen er det derfor, blant annet, interessant å studere om (og eventuelt hvordan) studentene inntar norsklærerrollen og posisjonerer seg faglig i bloggutsnittene.

Et annet viktig moment var at produksjonen av individuelle blogger i læringsfellesskapet gav grunnskolelærer-studentene erfaring med «blended learning», det vil si kombinasjonen av *ansikt-til-ansiktslæring* og *teknologistøttet læring*. *Blogg* er et eksempel på det som kalles «sosialt software». Denne web 2.0-teknologien¹⁶ er tilrettelagt for å skape varierte innholdsdesign i en kultur som karakteriseres av åpenhet, deling og utvikling av kollektiv intelligens (Harrison & Barthel, 2009; O'Reilly, 2007). Formålet var også knyttet til at studentene skulle skaffe seg grunnlag for å kunne drøfte

¹⁴ Termen *digitale verktøy* brukes som en samlebetegnelse for PC, nettbrett, fotoapparat og smarttelefon, men betegner også konkrete verktøy som for eksempel tankekart, interaktive tavler, digitale bøker, spill, apper, sosiale medier og interaktive nettlæreverk med øvinger og annet.

¹⁵ *Digitale medier* ser jeg som en term for ulike former for elektronisk kommunikasjon som gjøres tilgjengelig ved hjelp av datateknologien.

¹⁶ Web 2.0 er en betegnelse for sosiale, deltagerdrevne og interaktive nettjenester på World Wide Web. Her er det brukernes aktive deltagelse som fører til ekspansjon av et nettsted. Ideen er at kollektiv intelligens kan utvikles ved at nettbrukere arbeider hver for seg, men innenfor samme ramme. Web 2.0-tjenester som blogg og wiki har i høy grad tatt over for personlige hjemmesider.

fordeler og ulemper som kan oppstå når forskjellige lærings- og undervisningsparadigmer integreres. Randy Garrison og Heather Kanuka (2004) diskuterer potensialet i artikkelen: «Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher Education». Karsten Gynthers forskning knyttet til «blended learning» og e-læring gav også innsikt og inspirasjon for bloggingen (K. Gynther, 2010; K. a. Gynther, 2005). Å velge ut ett produksjonsverktøy som studentene brukte aktivt gjennom hele studieåret, var bygget på antagelsen om at arbeidet ville gi studentene perspektiver til diskusjon av kritiske spørsmål og fallgruver for lærere som bruker web 2.0-teknologi i undervisningen sin.

Programplanen¹⁷, med emneplaner for norskkursene, legitimerte bruken av blogger, selv om bloggverktøyet ikke nevnes spesifikt. I Programplanens generelle del står det at studentene skal kunne «bruke digitale verktøy» (OFA, 2012-2016) , og de skal kunne «skrive i ulike sjangrar og medium» (OFA, 2012-2016, s. 31) . Studentene i *Norsk 1* skal kunne «skape og vurdere digitale, sammensatte tekster» (OFA, 2012-2016, s. 32) og i emneplanen for Norsk 2 stod det videre at:

Skriveaktivitet skal ha en sentral plass i studiet. Her skal studentene få varierte skriveerfaringer og skriveopplevelser, de skal få trening i å gi og motta veiledning i en skriveprosess, legge til rette for gode skrivesituasjoner, bruke skriving i egen læreprosess og i utforskende arbeid med faget. De skal skrive både individuelle og kollektive tekster. Utvikling av digital kompetanse vil også stå sentralt i studiet. Studentene skal gjennom studiet få kompetanse i og erfaring med ulike digitale verktøy til bruk i norskfaget (OFA, 2012-2016, s. 55)

I sitatet over brukes begrepet *kollektive tekster*.¹⁸ Det kan bety så mangt, for eksempel at flere skriver i samme tekst i digitale samskrivingsverktøy (jf. Oddvik, 2011). Det kan

¹⁷ Programplanen for grunnskolelærerutdanningen ved HSN: <https://www.hbv.no/getfile.php/13310768/1-hbv.no/filer/Studietilbud/Studieplaner/HiBu%20f%C3%B8r%202014/Fakultetet%20for%201%C3%A6rerutdanning/2010-2014-programplan-glu-1-7-ofa-vedtatt.pdf>

¹⁸ Et eksempel på en kollektiv tekst som ikke er digitalt mediert kan være de første tekstene i ungdomsskoleprosjektet *Hypning*, der tekstene ble kladdet ved hjelp av gråpapir på veggen med ulltråder som lenker mellom tekstbidragene fra gruppene (Kulbrandstad, 2001).

også bety at ei gruppe lager en hypertekstvev,¹⁹ der hvert gruppe-medlem har ansvar for hver sin node²⁰ (Iversen & Otnes, 2009; Otnes, 2002). I bloggsammenheng kan diskusjonene i kommentarfeltene under innleggene, med innlegg som opptakt eller tilsvarende, være en type kollektiv tekst. I blogggen empirien er hentet fra var det slik at både innhold og form utviklet seg dynamisk og kollektivt, og i samsvar med stimuli som studenter og lærere ga hverandre i læringsfelleskapet. I så måte er bloggverktøyet velegnet å bruke i læringssammenheng, for blogger i et felles kurs kan enkelt lenkes sammen. Olga Dysthe (2001) skriver om et sosiokulturelt syn på læring og kunnskap, og i tråd med hennes syn kan blogggen representere et læringsfelleskap der kunnskap konstrueres via samhandling i en kontekst (Dysthe, 2001, s. 44). Bloggingen var dermed til støtte for det som skjedde i den tradisjonelle undervisningen, og aktiviteten utvidet samhandlingene utover det som skjedde i undervisningsrommet. Nevnte faktorer bidro til at studentene ble inspirert til å utveksle ideer og arbeide utforskende.

Videre kan konteksten for blogging i grunnskolelærer-utdanningen knyttes til samfunnsutviklingen. I løpet av de siste par tiårene har vi vært vitne til omfattende endringer når det gjelder digital teknologi. Tekstlandskapet endres stadig, slik jeg var inne på innledningsvis, og internett er en integrert del av mange menneskers hverdag. Det betyr at det stadig blir viktigere å mestre skriving og lesing i digitale medier. Cope og Kalantzis (2000) argumenterer for at vi kontinuerlig trenger kompetanse og innsikt når det gjelder tekster i digitale medier: “[...] understanding and competent control of representational forms that are becoming increasingly significant in the overall communications environment, such as visual images and their relationship to written word ...[...]” (Cope & Kalantzis, 2000, s. 9). I dette sitatet fremmer Cope og Kalantzis viktigheten av å bygge opp digitaltekstlig forståelse og kompetanse. Spesielt er dette viktig i en grunnskolelærerutdanning der studentene skal produsere digitalt medierte tekster i sin lærerrolle. Varierte digitale erfaringer er en forutsetning for stadig å kunne mestre nye, digitale verktøy. Vår måte å skrive, utforme og lese tekster på forandrer seg

¹⁹ *Hypertekstvev* er et nett av digitalt medierte tekster som er ordnet slik at en rekke antall tekstelementer er relatert til hverandre. Ofte har de en implisitt semantisk sammenheng (Schwebs & Otnes, 2001, s. 65).

²⁰ *Node* (en side) er en term som beskriver de enkelte bestanddelene i en hypertekstvev. Lenker er relasjonene som fører leseren fra node til node (Schwebs & Otnes, 2001, s. 65).

i takt med at den digitale teknikken utvikles (jf. Holsanova, 2010; Lorentzen & Smidt, 2010). Teknologien bidrar til å forandre lesing og skriving, og trolig også måten vi leser, skriver og lærer på. Det digitaltekstlige landskapet fører med seg både fordeler og ulemper. Det gjør forskning på feltet viktig. *Tekst* er i dag mye mer enn trykte bokstaver på papir, og med «[...] de digitale mediene oppstår det nye sjangre og kommunikasjonsformer og til dels også nye språkformer» (Iversen & Otnes, 2009, s. 127). Dette er det landskapet bloggtekst-produksjonen foregår i.

Studentenes tidligere erfaringer med digitale skriveverktøy i utdanningssammenheng kan forstås som bakgrunn for tekstproduksjonen i bloggene. Jeg gjør derfor kort rede for hvilke verktøy de var introdusert for i utdanningen. Disse studentene hadde tilegnet seg noe erfaring med bruk av ulike typer digitale verktøy i norskfaget tidligere i studieløpet. Før og under materialinnsamlingen til denne avhandlingen var studentene godt kjent med e-læringsplattformen *ClassFronter* (LMS).²¹ De benyttet plattformen for å ta imot formell informasjon, dele dokumenter, levere inn obligatoriske besvarelser og kommunisere med lærere i alle fag. Kommunikasjonen på e-læringsplattformer kan oppleves som konvensjonell, monologisk og asymmetrisk. Innleveringer og skriftlige vurderinger deles hovedsakelig bare mellom lærer og student. I læringsplattformen var det mulig for administrator (vanligvis fagansvarlig lærer) å opprette diskusjonsforum for alle deltagere knyttet til gitte temaer og oppgaver, og det fantes en enkel bloggmulighet i plattformen. Dette betyr at *ClassFronter* kunne ha vært egnet for å dekke mange av de nevnte program- og fagplanmålene. Valget av bloggverktøy falt likevel på det kommersielle WordPress-verktøyet, fordi variasjonsmulighetene for design var større i dette verktøyet. Andre digitale verktøy ble også prøvd ut i norskfagets undervisning i denne studentgruppa. Studentene ble blant annet introdusert for *Google Docs*²² og

²¹ *LMS – Learning management system* – en såkalt e-læringsplattform for administrasjon, dokumentasjon, sporing, rapportering og elektroniske utdanningskurs og/eller pensumrelaterte øvingsprogram. Nb! Nå brukes ikke *ClassFronter* lenger i høyere utdanning, men LMS-e-læringsplattformen *Canvas*.

²² *Google Docs* er et gratis samskrivingsverktøy der deltagerne kan samarbeide ved å skrive, redigere og endre i samme dokument fra hver sin PC til samme eller ulike skrivetider: <https://www.google.com/intl/en/docs/about/#start>

samskrivings-verktøyet EtherPad.²³ Alle studentene brukte sosiale medier i større eller mindre omfang på fritiden. I utdanningsammenheng ble FaceBook og Twitter benyttet i begrenset omfang. I FaceBook ble det opprettet norskfaglig 'side' for studentene, der studenter og lærere delte artikler, videoer, beskjeder og informasjon av norskfaglig interesse. Innleggene dannet utgangspunkt for individuelle skriftlige eller muntlige refleksjoner i norskfaget og for felles diskusjoner om aktuelle fag- og/eller fagdidaktiske emner. Studentene ble kjent med hvordan faglige nettverk kunne opprettes og brukes på *Twitter* og hvordan delingsplattformer²⁴ for lærere kunne fungere i undervisningsforberedende arbeid.

Rammer og kriterier for bloggingen i Norsk 2-klassen redegjør jeg for fra s. 56, men her nevner jeg tre momenter som jeg betrakter som noe mer overordnet: *å skrive for å lære, autentiske tekster og forberedelse til skrivning i lærerhverdagen*. Hensikten med bloggskrivning var overordnet at studentene skulle få skrivetrening i et læringsfelleskap (jf. Dysthe et al., 2000). Skrivetreningen skulle tilrettelegges slik at den ble meningsfull og autentisk²⁵, siden bloggmediet åpner for muligheter for et større publikum. Bevisstheten om et større publikum kan føre til at en student arbeider litt ekstra med tekstene sine. Bloggtekster kan forstås som autentiske tekster, fordi de eksisterer innenfor en autentisk kontekst der de leses av reelle medstudenter og lærere. Autentisk skrivning defineres ofte som skrivning knyttet til verden utenfor skolen. Hildegunn Otnes og Harald Morten Iversen (2016) sier at autentiske skriveaktiviteter like godt kan knyttes til «læringsfelleskap og skolekulturen» (Iversen & Otnes, 2016, s. 44). Trygve Kvithyld og Arne Johannes Aasen (2011) bruker begrepet «tomgangstekster» for «[...] tekster som ikke kommer av flekken, som aldri møter en leser, og ender i skolesekken til eleven eller i lærerens skrivebord» (Kvithyld & Aasen, 2011, s. 10). Tanken bak bloggingen i Norsk

²³ *EtherPad* er et felles skriveverktøy der tekst kan skrives, endres og redigeres av flere forfattere i sanntid. Det vil si at forfattere kan arbeide samtidig i dokumentet fra hvert sitt sted geografisk, men til samme tid: <http://etherpad.org/> og <https://samskrive.ndla.no/> (ligner google docs).

²⁴ For eksempel *Del & Bruk*: <http://delogbruk.ning.com/>

²⁵ Bjørkvold (2013) og Iversen og Otnes (2016) understreker viktigheten av autentisk skrivning, og nevner at det fins flere studier av dette. Arenaene for autentisk skrivning kan selvsagt være innenfor et skole- eller studiesamfunn, men lesere kan også finne seg i samfunnet for øvrig.

2-kurset var at tekstene ikke skulle være «tomgangstekster», men deles. I overensstemmelse med studentene, ble hver av bloggene gjort «ikke-søkbar» i blogginnstillingene, slik at det ikke skulle være mulig for hvem som helst å søke seg frem til bloggen via Google. Hver og en av studentene kunne likevel dele lenken til egen blogg med venner, familie eller kolleger utenfor studiene, dersom de ønsket flere lesere. Verktøyet gav muligheter for en friere skriveform, uten for mange rammer og sjangerkrav. En viktig hensikt med blogg-aktiviteten var å forberede studentene på åpen deltagelse og publisering internt og eksternt²⁶ på nettet, slik de kommer til å gjøre i sitt fremtidige lærerarbeid. Eksempler på dette er at flere skoler²⁷ bruker læringsplattformer som for eksempel *Fronter* eller *It's Learning*, der både lærere og rektorer legger ut informasjon til elever og foreldre. *Fronter* fungerer som oftest monologisk i grunnskolen, fra skolen til foreldrene, mens *Mobilskole*²⁸ fungerer som en dialogisk SMS-meldingsbok mellom foreldre og lærere. Grunnskolelærer-studenter deltar også i digitale samarbeidsnettverk med medstudenter og i nettverk med lærere i skolen, for eksempel på FaceBook eller via delingsplattformer som Del & Bruk²⁹. Formelle e-poster sendes også innad mellom kolleger, utad mellom lærere og foreldre eller mellom lærere og skolens hjelpeinstanser eller andre samarbeidende samfunnskontakter. E-postbruken er også et eksempel på en av flere digitale skrivearenaer som grunnskolelærerne møter i læreryrket sitt. Gjennom denne redegjørelsen har jeg vist at studentbloggingen var forankret i nasjonal IKT-satsing forankret i kartlegging, program- og emneplaner for grunnskolelærerutdanningen og lokale planer for skriveutvikling og utvikling av digital kompetanse og tekstkunnskap i grunnskolelærerutdanningen.

²⁶ Ulike digitale plattformer brukes ved forskjellige skoler, for eksempel *fronter* eller *itslearning*, til mange formål i kommunikasjonen både internt mellom elev-lærer og eksternt mellom skole-foreldre. Plattformene tilbyr flere verktøy, blant annet blogg, chattefelt og muligheter for dokument-inn- og utlevering.

²⁷ For eksempel bruker Vestfossen barneskole LMS-Fronter monologisk, for å sende ut informasjon fra rektor og lærere til foreldre. Nevnte barneskole bruker også *Mobilskole* til dialogisk samarbeid med foreldrene. (Verifisert av rektor Kai Solberg 15.02.2017).

²⁸ *Mobilskole* er en digital meldingsbok der lærere sender og mottar SMS fra egen arbeids-PC til foreldrenes mobiltelefon: <http://mobilskole.no/>. Interessante artikler eller annen fellesinformasjon kan også sendes foreldrene via *Mobilskole*.

²⁹ *Del & Bruk* er en delingsplattform for lærere i verktøyet NING, der ideer, diskusjoner og tips til undervisning legges ut (<http://delogbruk.ning.com/>).

2.2 Blogg - historikk, definisjon og funksjon

Ordet *blogg* (eng. «blog») er en sammensmeltning av ordene *web* og *log*, og Jill Walker Rettberg (2014a) hevder at blogg utvetydig kan kalles et produkt av «World Wide Web» - Den Store Verdensveven - (www). Blogg kan defineres som et brukerstyrt, multifunksjonelt³⁰ verktøy med kommunikativt asynkrone³¹ funksjoner, der tekster kan publiseres, redigeres og kommenteres. Rettberg mener at bloggens historiske opprinnelse kan føres tilbake til da vitenskapsmannen Tim Berners-Lee ved CERN bygget de nødvendige verktøyene som skulle til for å publisere og se de første nettsidene (Rettberg, 2014a, s. 6). Rebecca Blood (Blood, 2000)³² slår fast at det var Jorn Barger som i 1997 tok i bruk begrepet «weblog» for å beskrive prosessen han kalte «logging the web». Han var redaktør for bloggen *Robot Wisdom* (Downes, 2004).

I 1997 forkortet Peter Merholz begrepet fra «weblog» til «blog» (Loving, Schroeder, Kang, Shimek & Herbert, 2007). Brukerne eller skaperne ble kalt bloggere, og Blood beskriver de opprinnelige bloggene («weblogs») som lenkedrevne nettsted («link-driven sites») der websidene eller hjemmesidene bestod av lenker, kommentarer, personlige tanker og essayer. De tidligste bloggene ble kodet for hånd ved hjelp av kodingspråket HTML. En blogg kunne bare lages av folk som hadde kunnskap om produksjon av websider, og ofte var dette web-entusiaster (Blood, 2000).

I 1999 laget Jesse James Garrett, redaktøren for bloggen *infosift*³³, lenkelister til det han kalte «andre nettsteder som dette» («other sites like this») (Blood, 2000). Lista var ganske sikkert ikke komplett, for nye blogger dukket raskt opp, men dette kan regnes som det

³⁰ *Multifunksjonelt* betyr at verktøyet har mange funksjoner som for eksempel: publisering, deling, utprøving av sjangrerr, læring og så videre.

³¹ De nye kommunikasjonsformene på nettet betegnes enten som *synkron* (samtidig) eller *asynkron* (ikke samtidig) kommunikasjon. Når kommunikasjonen er synkron betyr det at alle aktørene sitter foran skjermen samtidig (f.eks. chattefunksjonen på FB eller SKYPE). Når kommunikasjonen er asynkron betyr det at mottakeren ikke svarer i sanntid på avsenderens henvendelse (f.eks. diskusjonsforum på blogg, wiki eller Fronter-LMS. E-post er også asynkron.)

³² Opplysningen er hentet fra Rebecca Bloods blogg «Rebecca's Pocket». Innlegg fra 7.september 2000: «weblogs: a history and perspective»: http://www.rebeccablood.net/essays/weblog_history.html

³³Jesse James Garretts blogg: <http://www.jjg.net/retired/infosift/>

første anslaget til felles nettsamfunn der folk utvekslet informasjon, ideer og refleksjoner. Det å kunne publisere uten mellomledd og sensur fristet mange, og det åpnet for nye stemmer i samfunnsdebatter. Den største fordelene var nok at bloggerne tilbød et filtrert blogginnhold til lesere som ikke hadde tid til å «surfe» på nettet. Rebecca Blood (2000) beskriver dette som «intelligente menneskers filtrering av en mengde informasjon, der det interessante, det oversette og det uventede plukkes ut og klargjøres for leseren» (min oversettelse)³⁴. Tilleggsinformasjon kunne føyes til nyhetene som kom fra statlige kanaler og autoriteter. Feilslutninger i argumentasjonen kunne avdekkes og unøyaktige detaljer kunne avsløres. Det at redaktøren kommenterte fritt, kunne bidra til at bloggerens fordommer og interesser raskt ble synlig. Ut fra dette kunne leserne gjøre seg opp en mening om troverdighet, og dermed kritisk vurdere både nyheter og kommentarer ut fra at de ble «kjent med» bloggeren. De første bloggene bestod utelukkende av verbaltekst. Bilder kunne forekomme, men ikke i samme vindu som verbalteksten. Først i 1993 ble det mulig å legge inn grafikk og bygge inn bilder.

Jeffrey Wee Sing Sim og Khe Foon Hew (2010) hevder at alle blogger har fire typiske egenskaper: 1) individuelt eierskap, 2) hyperlenker³⁵ som bidrar til å strukturere innleggene, 3) at oppdateringer vises i reversert kronologisk rekkefølge (siste innlegg øverst) og 4) at innleggene arkiveres. Sim og Hew klassifiserer blogger i følgende tre sjangre: 1) *filtre* der redaktører viser til og kommenterer innholdet fra andre nettsider, 2) *personlige journaler* der forfattere skriver om sitt eget liv og deler tanker og følelser og 4) *kunnskapslogger* der forfatteren beskriver egne observasjoner og registrerer relevante referanser innenfor et kunnskapsdomene (Sim & Hew, 2010, s. 152). Jill Walker Rettberg kaller dette for ulike *bloggstiler*. Hun kaller de tre stilene for 1) *personlige blogger*, 2) *filterblogger* og 3) *temadrevne blogger* (Rettberg, 2014a, s. 17-29).

Dette korte historiske risset viser at bloggbruken er utvidet og at verktøyet har endret seg på mange måter. Tilgjengeligheten har blitt adskillig enklere enn for de første bloggene.

³⁴Sitatet kan ikke sidetallsfestes, siden blogger ikke har sidetallsangivelser, men kan refereres til via tittel på innlegg og dato for publisering av innlegget (se fotnote 15).

³⁵ En *hyperlenke* (eller: *lenke*, *peker* eller *kobling*) er en henvisning i et hypertextdokument til et annet dokument, eller til en annen ressurs. Ved hjelp av en *hyperlenke* kan ressursen det henvises til hentes frem. Det som hentes frem kan lagres eller vises som en del av det dokumentet som inneholder henvisningen.

Det er ikke lenger nødvendig å ha inngående, teknologisk kunnskap for å bli blogger. Bloggmotorer som Blogger.com og Wordpress.com er enkle å ta i bruk. Instruksjoner leder brukeren raskt frem til ferdig blogg, slik at innlegg kan skrives og postes. De individuelle studentbloggene i denne studien er laget ved hjelp av verktøyet Wordpress.

2.3 Beskrivelser av teknisk bloggoppsett, brukervalg og bloggbegreper

Her gir jeg først en kort, IT-teknisk beskrivelse av den bloggtekniske rammen for studentenes blogging. Deretter gir jeg en beskrivelse av de vesentligste, pre-definerte valgmulighetene som fins i bloggverktøyet som studentene har brukt. I denne bloggtekniske rammen ligger det muligheter og begrensninger som kan påvirke konstruksjonene av norsklæreridentiteter. I denne studien er det derfor hensiktsmessig med en kort IT-teknisk presentasjon av potensialet i bloggteknologien, og dermed for bloggverktøyet som studentene har brukt. De rent IT-tekniske beskrivelsene, knyttet til hvordan en blogg er satt opp før den opprettes av brukeren, presenteres ikke inngående i denne tekstanalytiske avhandlingen. Presentasjonen videre her er ment å være et grunnlag for analyser og diskusjon knyttet til de pre-definerte valgene studentene måtte forholde seg til da de produserte sine individuelle blogger. Her redegjøres det hovedsakelig for layout-elementer og begrep som er nyttige for analysene av identitets-konstruksjonene³⁶ videre i avhandlingen.

Hver analyseenhet kaller jeg et *bloggutsnitt*. Ett bloggutsnitt består av ett blogginnlegg og hele den sammenhengen som dette innlegget står i. Det vil si alle ressursene over, under og på siden av selve innlegget. Konteksten, eller innrammingen, påvirker meningsinnholdet i blogginnlegget, og selve blogginnlegget er nært knyttet til den

³⁶ En mer inngående beskrivelse av WordPress-blogg fins på nettsiden: <http://www.wpbeginner.com/blog/> Mitt materiale ble samlet inn i løpet av 2013-2014. Blogg-verktøyene har endret og utviklet seg mye i tiden som har gått siden disse studentene forfattet sine fagblogger.

sammenheng det står i på skjermen. Videre her beskriver jeg hvordan blogginnlegg med toppfelt, sidefelt og bunnfelt kan legges opp i bloggen, men først presenterer jeg noen IT-tekniske fakta. Det fins mange aktører som tilbyr gratis blogger på internett, for eksempel Blogger, Yola, Contentful, Jekyll, Tumblr, LiveJournal og Weebly. Norsk 2-studentene opprettet en privat, gratis blogg i et brukervennlig verktøy som heter WordPress³⁷. Versjon 3.6 ble brukt, for det var den nyeste versjonen da studentene opprettet blogg i august 2013. På høgskolen de tilhørte ble en «singel» installasjon tatt i bruk. I praksis vil dette si at studentene opprettet private blogger, og at de selv måtte opprette læringsfellesskapet i klassen. Det gjorde de ved å gi medstudenter og lærere tilgang til egen blogg gjennom å dele web-adresser. Fordelen ved å opprette private blogger, var at hver og en av bloggene var koblet til en egen database med et stort utvalg tilpasningsmuligheter. I dette tilfellet ble databasen MySQL benyttet. WordPress sitt nettsted «Beginner's guide for WordPress»³⁸ beskriver MySQL som et database-behandlingsystem som brukes av WordPress til å lagre og hente frem all blogginformasjon. På nettsiden beskrives databasen som et 'arkivskap' som WordPress bruker for å lagre og organisere all viktige data fra nettstedet som bilder, sider, innlegg og så videre. I denne sammenhengen er MySQL det firmaet som oppretter 'arkivskapet'(Balkhi, 2009-2017). Innleggs-innhold, brukerprofiler og egendefinerte innleggstyper lagres og hentes av MySQL. Arkiv-metaforen benyttes også av Ruth Grüters (2011) i avhandlingen hennes om refleksjon i blogg³⁹. Der er det ikke det teknologiske 'arkivskapet' hun viser til, men hun redegjør for arkivbegrepet (Grüters, 2011, s. 145), så karakteriserer hun blogg blant annet som *ny arkiveringsteknologi*.

En av studentene i Norsk 2-klassen, der materialet er hentet fra, var kjent med at blogg kunne legges opp annerledes IT-teknisk fra institusjonens side. Denne studenten valgte å videreføre bloggen hun hadde opprettet ved en annen lærerutdannings-institusjon. Hun opprettet en egen Norsk 2-del innenfor bloggen hun allerede hadde. Unnis utsnitt er hentet

³⁷ Versjon 3.6 var den nyeste i august 2013: <https://WordPress.org/news/2013/08/oscar/>.

³⁸ Beginner's guide for WordPress»: <http://www.wpbeginner.com/blog/>

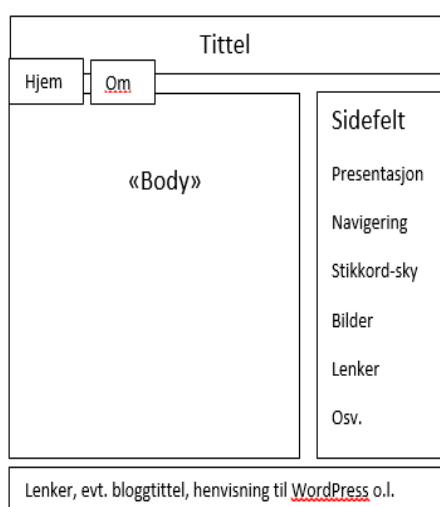
³⁹ Ruth Grüters kaller studien sin for: «Refleksjon i blogg. En hermeneutiske studie av refleksjon og dens tekstlige og retoriske manifestasjoner i en ny type skrive- og arkiveringsteknologi»

herfra (se s. 276). I og med at denne studentene var en del av læringsfellesskapet, fikk klassen informasjon om bloggoppsettet ved den andre institusjonen. På denne måten fikk alle studentene innsikt i ulike måter å få tilgang til en blogg på i et læringsfellesskap. Studentene fikk dermed fyldig informasjon som senere kan komme til nytte dersom de ønsker å opprette blogg med egne elever. Ved den andre institusjonen ble WordPress satt opp som en «multisite-installasjon» i wordpress.org. 'Multisite' betyr at hver WordPress-blogg som opprettes ikke får en egen MySQL database, slik de øvrige bloggene fikk, men at de fikk sine egne «tabeller» i en felles database. Denne måten å gjøre blogger tilgjengelig for studenter på, gav både fordeler og begrensninger. Fordelene var knyttet til at nyttige elementer kunne installeres av institusjonens IT-teknikere, og dermed gjøres tilgjengelig for alle bloggene i et læringsfellesskap samtidig. Eksempler på nyttige elementer var at alle deltagerne i læringsfellesskapet fikk automatisk tilgang til de andre bloggene i læringsfellesskapet. Dette betød at hver og en ikke behøvde å opprette individuelle tilganger til de andre medstudentene. Den andre institusjonens blogger ble lagret på høgskolens egne servere, så enda en fordel var at studentene kunne logge seg på bloggen sin med samme brukernavn og passord som i det øvrige IT-systemet ved institusjonen. Studentene fikk også opp en avtale-nettside der de måtte krysse av for at de godtok vilkårene for blogging ved institusjonen. Ved hjelp av disse tiltakene, signaliserte den andre institusjonen at blogging i fag var en seriøs og integrert del av IT-aktivitetene i studiet. Begrensningene ved en «multisite-installasjon» var at et standard-oppsett måtte brukes. Dette gav færre valgmuligheter for studentene når det gjaldt design. Det var, med andre ord, ikke anledning til å foreta større endringsvalg i utforming av utseende på bloggen. Årsaken til restriksjonene, var at enkelte deler av bloggen kunne slutte å virke hver gang WordPress utførte tekniske oppdateringer som krevde egen MySQL-database. Studentene i Norsk 2-klassen måtte selv opprette privat brukernavn og passord direkte til bloggen sin, og IT-teknikerne koblet ikke bloggene til høgskoleserveren. Det medførte risiko for at studentene kunne miste passord og brukernavn. Hvis det skulle skje, så var det ikke mulig for IT-ansatte å hjelpe en student med å få tilgang til bloggen igjen. Da måtte, i så fall, studenten opprette ny blogg. Samlet sett er fordelene ved at blogger ikke er koblet til høgskoleserveren, at studenter kan oppleve større eieransvar for egen blogg. Som nevnt, gir privat-blogg-løsningen større muligheter for tilpasning og valg i utformingen av utseende på bloggen. Denne løsningen utgjør dermed et interessant

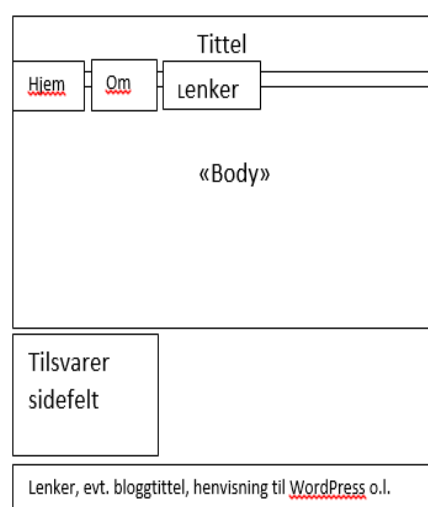
utgangspunkt for å se på konstruksjoner av norsklæreridentiteter, siden mulighetene for «jegg»-presentasjoner og posisjoneringer ikke hadde ytterligere begrensninger enn plattformens bloggtekniske oppsettet.

Teknisk kan ikke bloggene lukkes for andre utenfor læringsfellesskapet, men en av innstillingene bidrar til at søkemotorer på internett blir bedt om å ikke indeksere bloggen. Det betyr at bloggene kan gjøres ikke-søkbare. Denne løsningen valgte de fleste i dette læringsfellesskapet. Det er riktignok bare en henstilling til søkemotorene, men seriøse søkemotorer følger som regel slike henstillinger. Rent teknisk gjøres dette ved hjelp av en «robots.txt-fil» som plasseres på bloggens nettside. Ingen av høgskolene hadde noen som helst kobling mellom høgskolens LMS (Fronter) og bloggen. Lærere og studenter hadde derfor ikke direkte tilgang til blogg fra høgskolens *ClassFronter*, der alle andre tekster i studiet skulle lastes opp og lagres. Det var både en fordel og en ulempe. Fordelen var at mangelen på en slik teknisk sammenkobling kunne bidra til å signalisere at blogging var en friere og mer eksperimenterende skriveaktivitet enn innleveringstekstene på Fronter. Ulempen var at blogg-aktiviteten kunne oppfattes som en mindre viktig skriveaktivitet i studiet. Det er rimelig å anta at nevnte fordeler eller ulemper kan komme til syne i tekstene. I så fall kan tekniske forhold føre til en form for posisjonering av hvordan studentene opplever bloggingen. Tre av faglærerne som var knyttet til klassen, opprettet egen blogg. De benyttet den bloggtekniske muligheten til å lage lenkelister til alle studentbloggene inne på egen blogg. Lenkelister hadde en praktisk funksjon, for de bidro til at studentene fant innleggene til medstudentene i læringsfellesskapet. På denne måten kunne studentene enkelt opprette egne, tilsvarende lister. Lærerne/foreleserne produserte innlegg med relevante fagopplysninger og informasjon, og kunne dermed vise aktivt til bloggene i sin undervisning. Lærerne/foreleserne ble dermed deltagere i læringsfellesskapet, og kunne bidra til bloggaktivitet for å stimulere studentenes motivasjon for bloggskriving. Praktisk opprettelse og ytterligere rammer for bloggingen gjør jeg rede for fra s.56.

Første tekniske trinn i bloggopprettingen var å velge et tema (theme) blant et stort tilfang av gratis temamuligheter⁴⁰ for bloggen. Et tema definerer den gjennomgående stilen for bloggen. Valget av tema påvirker blant annet hvilke fonter, fargekombinasjoner, layout og navigasjonsknapper som gjøres gjeldende. Utvalget av temaer er stort, så her ligger muligheter for å velge layout som visuelt kan gi meningsskapende signaler. Slike signaler kan potensielt tolkes som konstruksjoner av norsklæreridentiteter, for eksempel når det gjelder å velge farger som fremhever viktige fagopplysninger, evne til å velge struktur som passer til innholdet eller lignende. Slike momenter kommer jeg tilbake til i analysene. De to hovedtypene av layout ser slik ut:



Figur 3: : Layout der gjennomgående felt er plassert horisontalt på toppen og vertikalt til høyre (de vertikale kan også ligge til venstre)



Figur 4: Layout der gjennomgående felt er plassert horisontalt på toppen og vertikalt under blogginnlegget.

Studentene kunne velge enten én eller to vertikale spalter⁴¹ eller kolonner, slik figurene over viser (figur 3 og 4). Videre i denne teksten presenterer jeg de bloggtilknyttede begrepene som senere brukes i avhandlingen.

Spalter eller *kolonner* er begreper som brukes her for å beskrive avgrensede, vertikale felt der modaliteter som verbaltekst, punktlister eller bilder er plassert. Innlegg består av

⁴⁰ WordPress om temaer: <https://en.support.wordpress.com/themes/#sidebar-elements-in-older-themes>

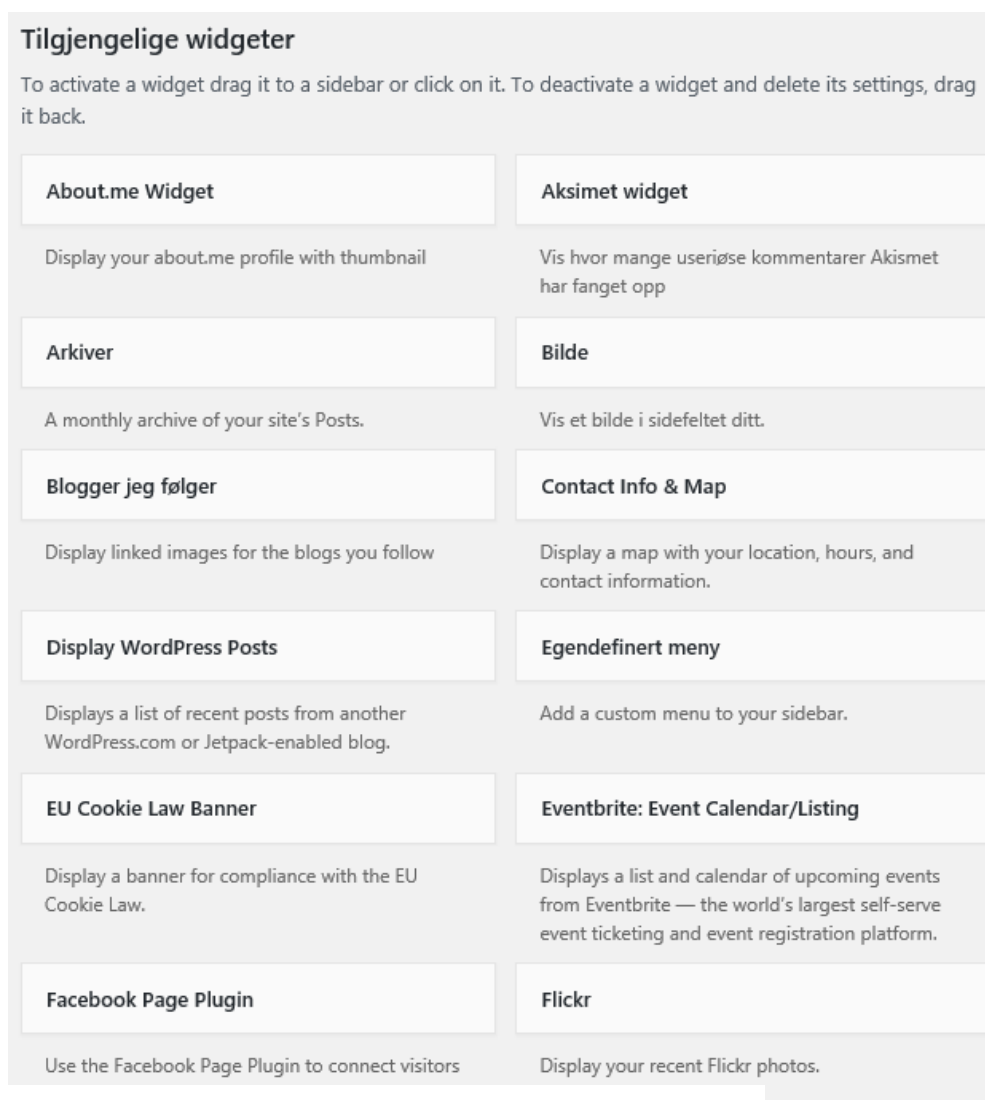
⁴¹ En *spalte* er ifølge *Grafisk håndbok* av Stein Davidsen: «tekstblokker som utgjør sidene i aviser, tidsskrifter, magasiner og andre trykksaker» (Davidsen, 1995, s. 300). Davidsen sidestiller *spalte* med *kolonne*. *Kolonne* beskrives også som «Loddrett tallrekke i tabellsats» (Davidsen, 1995, s. 175).

modaliteter plassert i en vertikal kolonne. Sidefelt er en vertikal kolonne, og kolonnen består igjen av flere rektangulære, avgrensede felter under hverandre (*widgeter* – se beskrivelse under). I blogger med to spalter kan innleggene («body») enten ligge på høyre eller venstre side av et sidefelt. Det horisontale feltet øverst kan bestå av tittel og eventuelt et tittelbilde som studenten velger når temaet for bloggen opprettes. Studenten kan også velge et egendefinert tittelbilde. Nederst i det øvre feltet kan det være en menylinje som består av to til tre ‘knapper’ som kan aktiveres. Slike ‘knapper’ kalles *navigasjonsknapper*, fordi en *peker* teknisk kan tilordnes navigasjonsknappen⁴². Det betyr at ett trykk på *pekeren* (knappen) fører leseren via en *lenke* (en forbindelseslinje) til en annen side/node internt⁴³ i bloggen. Den ‘nye’ bloggsiden/noden vises dermed i innleggfeltet. Knappene på menylinjen gjør det mulig å navigere frem og tilbake mellom interne sider/noder i bloggen. Studentene kan gi navigasjonsknappene i menylinjen navn, og selv definere innholdet i den siden/noden lenken fører til. Den første navigasjonsknappen i menylinjen er gjerne en «hjem-knapp» til hovedsiden der blogginnleggene ligger, og den neste knappen kan vise til en side/node som inneholder kontaktinformasjon til studenten (bloggeren) eller en lenkesamling til nyttige norsksider på nettet for øvrig, eller annet aktuelt. WordPress bruker benevnelsene *posts* og *pages* for *innlegg* og *sider*. Hovedsiden (body) med blogginnlegg (posts) er dynamisk og har en vertikal struktur. *Dynamisk* betyr her at de nyeste innleggene legger seg øverst. *Sidene* (*pages*) som navigeringsknappene i den horisontale menylinjen fører til, er vertikale *sider* med fast, statisk innhold. Trykker man på navigasjonsknappene i menylinjen til *sider* (*pages*), vises *siden* på hovedsiden/i hovedfeltet. Bloggeren kan redigere innholdet på *siden*. I det vertikale side- eller bunnfeltet kan bloggeren velge ut et knippe «widgeter». Dette er hjelpefunksjoner som for eksempel gir muligheter for bilde- og tekstpresentasjon

⁴² Forbindelsen mellom de ulike tekstelementene kalles «lenker» og bestanddelene (sidene) kalles «noder» eller «nettsider». En «peker», ofte i form av et ord som oppretter en sammenheng til et annet ord eller et meningsinnhold, er det synlige forankringspunktet til en «lenke» i en tekst. «Pekere» kan også være trykkaktiverede knapper. «Anker» kalles det nye stedet i den nye noden som «pekeren» fører til. Schwebs & Otnes kaller pekerne for «referansesteder» og lenkene er «relasjoner» (Schwebs & Otnes, 2001, s. 65-66).

⁴³ Leseren kan føres til eksterne sider/noder utenfor bloggen ved hjelp av pekere og lenker, men akkurat i dette tilfelle er det snakk om intern navigering.

av bloggeren, bloggarkiv («blogroll»), stikkordsky, fotogalleri, lenkeliste med blogger studenten følger og så videre:



Figur 5: Et utdrag fra verktøysidene i en blogg, med presentasjon av noen av «widget»-ene en blogger kan velge ut til egen blogg.

Bloggeren kan også legge inn lenker til andre sosiale medier, for eksempel FaceBook og Instagram. Mulighetene er mange for å vise frem hva som opptar den individuelle blogger. Gamle bloggutsnitt er enkle å finne ved hjelp av en «widgeter» med en navigerbar lenke-oversikt over tidligere innlegg. En navigerbar lenkeoversikt er gjerne plassert i en boks i sidefeltet, eller i feltet under hovedsiden. En lenkeoversikt over siste innlegg på bloggen består av en liste med bloggtitler. Titlene er trykkaktiverte pekere. Det valgte bloggutsnittet dukker opp i hovedfeltet når man trykker på pekeren.

Kontrollpanelet for administrasjon av bloggen er selvinstruerende. Tilgang til hjelp var å finne øverst i høyre hjørnet på disse utgavene av WordPress-plattformen. Navigeringsknappen het «hjelp», og den utløste en nedtrekks-meny når den ble trykket på. Videre kunne studentene trykke på faste spørsmål eller skrive inn spørsmål for å søke opp løsningsmuligheter. Selve menyen for de generelle innstillingene bestod av 12 ikoner på den tiden da disse studentene opprettet bloggene sine. 10 av ikonene hadde nedtrekks-menyer. I nedtrekks-menyene kunne ønsket handling trykkes på for å få tilgang til ytterligere valg. De alternative 'handlingene' ble instruktivt og enkelt presentert. Kategoriene til venstre på kontrollpanelet var: kontrollpanel, butikk, innlegg, media, lenker, sider, kommentarer, tilbakemeldinger, utseende, utvidelser (plugins)⁴⁴, brukere, verktøy og innstillinger. Her hadde studentene mange muligheter til å endre innstillinger når det for eksempel gjaldt dato-oppsett og tidssone, språk, antall synlige bloggutsnitt på hovedsiden («bodyen»), å legge inn og redigere innlegg, endre utseende, sjekke statistikk, endre farger og bakgrunn. Studentene kunne legge inn innlegg på egne blogger og kommentere under innleggene på bloggene til medstudenter. De kunne også starte bloggdialoger. Da fortsetter én blogger å skrive på et tema som en annen blogger har startet et innlegg om (Blood, 2000; Rettberg, 2014a). I plattformen var det altså tilrettelagte muligheter for å kunne lenke sammen innlegg fra ulike blogger i læringsfelleskapet. Tekniske muligheter for bloggdialoger, og eventuelle 'leselenker' med en rekke temabeslektede innlegg fra flere blogger, kan være hensiktsmessig i et læringsfelleskap.

⁴⁴ I 2013-versjonen fantes ikke valget «plugins». 2017-bloggene kan utvidelser, «plugins», installeres. En «plugin» er et software-program som inneholder funksjoner som kan legges til på en WordPress-blogg uten kunnskap om programmering. På den måten kan funksjonaliteten utvides og ny informasjon eller handlinger dukker opp i bloggen. Dette er funksjoner som utfører visse tjenester, som for eksempel ekstra brannmur, design-plugin som gir muligheter for modifisering av layout, plugin for å konvertere WordPress til en mobil-app og så videre.

2.4 Tidligere forskning

I følgende presentasjon gir jeg et overblikk over forskning som grenser til eller har likhetstrekk med studien i denne avhandlingen. Hensikten med oversikten er «to advance collective understanding, a researcher or scholar needs to understand what has been done before, the strengths and weaknesses of existing studies, and what they might mean” (Boote & Beile, s. 3). I lys av styrker og svakheter ved tidligere forskning kan nye perspektiver dukke opp ved egen forskning. Utviklingen av forskningsoversikten har vært et pågående prosjekt gjennom hele arbeidet med avhandlingen. Presentasjonen av tidligere forskning gir meg mulighet til å posisjonere min studie innenfor en større ramme. Jeg forstår oversikten over tidligere arbeid i tråd med Finks definisjon som «systematic, explicit and reproducible method for identifying, evaluating, and synthesizing the existing body of completed and recorded work produced by researchers, scholars, and practitioners” (Fink, 2005, s. 3).

Innenfor rammen av denne avhandlingen er det ikke mulig å presentere en uttømmende oversikt over absolutt all forskning som kan knyttes til mitt prosjekt. Det er særlig fordi forskningen min befinner seg innenfor flere felt. Jeg har måttet gjøre noen utvalg, stemt opp mot avhandlingens «hva», «hvordan» og «hvorfor». *Norsklæreridentiteter i multimodale bloggtekster* er avhandlingens «hva». Når det gjelder avhandlingens «hvordan» handler det om hvordan jeg går frem for å analysere tekstene. Dette er et tekstanalytisk prosjekt, der systemisk funksjonell lingvistikk og visuell grammatikk utgjør det tekstanalytiske rammeverket. Begreper fra det multimodale feltet anvendes, fordi tekstene er satt sammen av flere modaliteter. Begreper fra litteraturteorien som *stemme*, *intertekstualitet* og lignende gir anvendelige perspektiver for å svare på spørsmålene for studien (se s. 9). Det syntetiserende hovedbegrepet i avhandlingen er *norsklæreridentiteter*. Det gjør det nødvendig å trekke inn sosiologiske perspektiver på *identiteter*, med anvendelige begreper som for eksempel *selvrepresentasjon*, *selvet*, *etos*, *persona*, *roller*, *posisjonering* og så videre (se teorikapittelet). Studiens «hvorfor» er knyttet til at tekstpraksiser vi tradisjonelt assosierer med skole og utdanning er i endring (Gee & Hayes, 2011; Lankshear & Knobel, 2006).

Forskningspresentasjonens strukturering er knyttet til de to sentrale temaene *blogg i utdanningsammenheng* og *identiteter i tekst*. Enkelte studier med samme teoretiske ramme for analysene trekkes også frem, selv om de har annen empiri. Forskningen jeg presenterer her, er hovedsakelig studier med materiale fra videregående skole eller høyere utdanning. Strukturingsprinsippet kan kalles en hjul-komposisjon, der jeg begynner ytterst i det myke dekket med presentasjon av studier som ligger i randsonen av min studie. Så beveger jeg meg innover eikene mot hjulkapselen og presenterer studier som etter hvert har større likhetstrekk med ‘navet’, som i denne metaforen er min avhandling. Hjul-metaforen er anvendelig for å vise at flere områder har påvirket min studie, men at områdene kan ha varierende grad av fellestrekk med denne avhandlingen. Det kan også være slik at noen av studiene langs ‘eikene’ henger sammen og utgjør støtte for min forskning. En mulig feilkilde er at det ikke alltid er enkelt å bedømme avstanden fra navet.

Tanken min er å sette søkelys på de bidragene som henger sammen med eller tangerer min studie. Aller først viser jeg frem et utvalg studier av bloggmediet brukt i utdanningsammenheng. Dette er den brede konteksten som studenttekstene i denne studien henger sammen med. Slike studier har stor variasjon av formål, og kan knyttes til flere fagdisipliner. Perspektivene når det gjelder bruken av blogg i utdanningsammenheng kan belyse de ulike formålene med tekstproduksjon som finner sted ved hjelp av digital, webbasert teknologi. Tidligere studier knyttet til skriving og tekst i digitale verktøy gav ideene til denne avhandlingen. Innover ‘eikene’ følger en smalere oversikt over nordiske og internasjonale studier som handler om multimodale tekster og identiteter i tekster, og som derfor kan knyttes nærmere opp mot denne avhandlingen.

2.4.1 Studier av blogging i utdanning

Oversikten som følger, handler om forskning på blogger som er skrevet i utdannings- og/eller læringssammenheng. Flere søk i databaser for publisert forskning viser at det er stor variasjon når det gjelder både tema, fagdisipliner og metodologisk og teoretisk tilnærming i slike studier. Det ser også ut til å være overlapping mellom ulike forskningsperspektiv. Et eksempel på dette er at studier som har til hensikt å undersøke

språk i blogger, samtidig kan være knyttet til temaer som flerspråklighet, læringsutbytte, læringsfellesskap, design, motivasjon eller medelevs-vurdering. Slike forhold er en utfordring når det gjelder å kategorisere denne forskningen. Store studier kan ha flere formål, og dermed passe i flere kategorier. Jeg velger å belyse de delene ved en studie som har mest relevans for min studie. Felles for forskning på blogg er at studiene er knyttet til skriving og tekst. Forskningen på blogging i utdanningsammenheng strukturerer jeg i følgende underkategorier: 1) Studier av læringsaspekter og kommunikative aspekter ved blogg; læringsfellesskap, deling og kollektiv kunnskapsutvikling 2) Studier der perspektiver knyttet til tekst, språkbruk eller sammenhenger mellom tekst og sosiale diskurser undersøkes. 3) Skriveforskningsstudier – om å skrive i blogg.

2.4.1.1 Studier av lærings- og kommunikative aspekter ved blogging i høyere utdanning - læringsfellesskap, deling og kollektiv kunnskapsutvikling.

I denne tekstdelen gir jeg en kort oversikt over studier som danner en perifer ramme for min studie. Formålene med blogging i studentgrupper utgjør konteksten for materialet en forsker velger å sette et snevrere søkelys på. Ett av formålene med bloggene som utsnittene i min avhandling er hentet fra, var å skape og støtte læringsprosesser gjennom læringsfellesskap på veien til å bli norsklærer i skolen. Forskning som direkte undersøker bloggassistert læring ser ut til å være omfattende, om vi ser på antall treff på *Academic Search Premier*, der «blog*» pluss «student*» gir 626 treff, og på «*SAGE journals*», der de samme to søkeordene gir 7751 treff for forskningsartikler. Innenfor dette område fins det kvalitative studier (og noen få kvantitative) der elevers/studenters bloggbruk og/eller effektene av blogging undersøkes. I min studie er det ikke effekter av blogging som direkte står i søkelyset, men undersøkelser av tankene, holdningene, verdiene og meningene som studentene eksplisitt ytrer, og som kan knyttes til identiteter. Identitetskonstruksjonene kan, i seg selv, tolkes som følger av bevisste eller ubevisste representasjoner av refleksjon og valg. Sett på denne måten, kan identitetskonstruksjonene – og norsklæreridentitetene – forstås som «effekter» av blogging i et medium med mange muligheter for selvrepresentasjon. Studiene jeg presenterer her, grenser i den forstand til min forskning, med tanke på formål som

overordnet utgangspunkt for tekstproduksjonen. Teoretiske aspekter i studiene jeg presenterer videre, kan blant annet være hentet fra feltene pedagogikk, IKT, språk- og kommunikasjonsstudier, sosiologi og psykologi.

I flere internasjonale studier på starten av 2000-tallet ble mulighetene knyttet til studenters bloggbruk undersøkt (Flatley, 2005; Huffaker, 2006; Richardson, 2006). Her ble det antydnet at studenter kan bruke blogg for å publisere eget arbeid, diskutere gruppeoppgaver, gi medstudentvurderinger, samarbeide og bygge opp egen portefolio. I lys av slike undersøkelser studerte Daniel Churchill (2009) blogger og intervjuet studenter som hadde forfattet bloggene. Målet var å finne ut hvordan blogging kunne fungere som supplement til klasseromsundervisning, og hvordan blogging kunne ha innvirkning på læring. Han fant at blogg kan være effektiv teknologi å bruke i klasserommet. Videre viste undersøkelsen at bloggbaserte aktiviteter som å lese andres blogger, motta kommentarer og lese kommentarer på tekster som medstudenter arbeidet med, var nyttige for læring. Studentene ble inspirert til å blogge når de fikk arbeidsoppgaver der resultatene kunne presenteres på bloggene, når det var knyttet vurderingskrav til bloggingen og når en lærer blogget regelmessig parallelt med studentene. Deng & Yuen (2012) undersøkte også hva som motiverte studenter til å skrive blogg frivillig. Dette undersøkte de ved hjelp av spørreundersøkelser, analyser av utvalgt innhold i 26 studentblogger og intervju. De fant at studentenes oppfattelse av 'verdien' ved blogging var av avgjørende betydning for deltagelse og engasjement. Denne 'verdien' ved bloggskrivning sammenfattet forskerne i tre punkter. Det første punktet kaller Deng & Yuen (2012) for *individuell verdi*, altså det å kunne gi uttrykk for verdier og å dokumentere erfaringer. Den andre 'verdien' var *sosial*, nemlig å kunne informere og opplyse andre og å søke om hjelp. Den siste 'verdien' var knyttet til *det akademiske arbeidet*, det å kunne uttrykke tanker og refleksjoner omkring lærestoffet og det å dele undervisningsmetoder. Ingen av de nevnte perspektivene ved blogging er undersøkt i min studie. Jeg nevner likevel studiene, fordi disse resultatene lå til grunn for utarbeidelsen av rammer og kriterier for bloggingen mitt materiale er hentet fra. Det kommer til syne i de utarbeidede kriteriene for bloggingen i vår lærerutdanning (se s. 60).

Alison Hramiak m.fl. (2009) har studert kommende læreres bruk av blogg, der perspektivet var å finne ut hvordan private refleksjoner bidro til profesjonell utvikling⁴⁵. Studentene blogget som et alternativ til refleksjoner notert i papirbaserte dagbøker. Resultatet av studien var at bruken av blogg hadde positive ringvirkninger for studentenes utvikling mot å bli lærere. Blogging dokumenterte utviklingen på veien til å bli profesjonell lærer. En av fordelene med blogging, sammenlignet med tradisjonelle papirbaserte notater, viste seg å være at lærere/veiledere jevnlig kunne assistere studentene på veien mot å bli reflekterende praktikere. Min forskning kan ses som en avgrenset dokumentasjon av studenters utvikling mot læreryrket fra et annet perspektiv, nemlig ved å synliggjøre hvordan studenters selvrepresentasjoner som kommende lærere kan arte seg i blogger. Videre har Bulent Dos og Servet Demir (2013) bidratt til å utvikle forståelse for hvordan blogging kan utnyttes i lærerutdanningen. Gjennom innholdsanalyser av innlegg i studentblogger kom Dos & Demir frem til at blogging er egnet for at studenter skal få reflektert over det de lærer, forklare ideer og informere omkring egen læringsprosess. De fant at studentene overveiende skrev deskriptivt i bloggene, altså deskriptiv refleksjon når det gjaldt kurset, læring og personlige tanker. Hasan Cakir (2013) har undersøkt bruken av blogger i matematikkundervisningen for lærerstudenter. Siktemålet var å finne ut om bloggskrivningen hadde effekt når det gjaldt engasjementet for å diskutere faglige temaer i klassen. Cakir fant at blogging er egnet for å utvide og utvikle diskusjoner i klassesammenheng. Olivia Halic med flere (Halic, Lee, Paulus & Spence, 2010) har undersøkt om bloggbruk i et ernæringskurs på videregående nivå (college) hadde effekt for elevenes læring. Elevene ble bedt om å engasjere seg i blogggenes kommentarfelt. Effektene, både for læring og det å tilhøre et læringsfellesskap, ble deretter undersøkt ved at elevene svarte på en spørreundersøkelse. Resultatene viste at det å høre til i et digitalt læringsfellesskap hadde positiv effekt for læring. Elevene svarte at bloggingen bidro til at de reflekterte over lærestoffet i kurset i flere sammenhenger enn i klasserommet. Oppsiktsvekkende for denne studien var at få elever fant verdi i medelevskommentarer. Den positive effekten for læring bekreftes også i den kvantitative

⁴⁵ Begrepene *læring* og *profesjon/profesjonsutvikling* indikerer at dette var en pedagogisk studie. Profesjonsstudier er et eget felt, og jeg minner om at min studie er tekstanalytisk, og ikke befinner seg innenfor profesjonsstudiene som utføres i pedagogikkfaget.

studien «Pattern of reflection in learning Authoring System through blogging» av Siti Khadijah Mohamad med flere (Mohamad, Tasir, Harun & Shukor, 2013). Resultatet av undersøkelsen viste at refleksjonsmønstre i studentblogger, koblet til at de leste medelevsblogger, førte til bedre resultater på tester. Studentene rapporterte selv om at egen blogging, og det å lese medstudenters blogger, åpnet for muligheter for dypere læring, og dermed for utvikling av kritisk og kreativ tenking. Her fremhevet studentene at disse effektene oppstod blant annet på grunn av den unike og personlige skrivestilen som blogging åpner for. Studentene oppfattet dette som «autentisitet» og «autentisk skriving». De dominante refleksjonstypene var monologer og refleksiv konversasjon. Mohamad m.fl. slår fast at for å oppnå bedre karakterer i fagkurset, var inngående og kritisk refleksjon en nødvendighet. Når det gjelder bloggingens effekt på refleksiv tenking, så er det andre studier der en slik sammenheng ikke påvises. Bayrak & Usluel (2011) ved Hacettepe Universitet i Ankara, Tyrkia, undersøkte 57 studenter i et engelsk-kurs ved hjelp av blant annet pre- og posttester, spørreundersøkelse og innholdsanalyse av bloggene. De fant at bloggbruk ikke bidro til endring når det gjaldt evne til refleksjon. Her står det ikke eksplisitt noe om hvor motiverte eller engasjerte disse studentene var for blogging. Studentenes vurderinger av deling og interaktivitet på blogger var i søkelyset hos Nicole Ellison & Yueha Wu (2008). De undersøkte hva studentene generelt mente om blogging, og hva de mente om fordelene ved blogging når de skrev blogg selv, leste medstudenters blogger eller leste kommentarer fra medstudenter. Studentene svarte at de likte den uformelle stilen og den interaktive funksjonen. Studentene så det som spesielt nyttig at de kunne lære av ideene til medstudenter og få tilbakemelding på egne ideer. I motsetning til det nevnte funnet i Halic m.fl. (2010) sin studie, mente studentene i denne studien at medstudentvurdering var verdifullt.

2.4.1.2 *Studier av blogging i videregående og høyere utdanning, der skriving, tekst og sosiokulturelle forhold undersøkes fra ulike perspektiver.*

I undersøkelsene jeg nå skal presentere, er det elev- eller studentblogging som er i søkelyset. Når det gjelder hvem som er bloggaktører, kan min forskning sies å tilhøre denne kategorien. Det betyr at følgende studier kan ha aspekter som berører min studie. Formålet med blogging, og fagdisiplinen det blogges innenfor, kan ha store variasjoner i studiene jeg nå presenterer. Ulike teoretiske og metodologiske tilganger gjør det vanskelig å sammenligne studiene som presenteres i denne undergruppen, men presentasjonens formål er å gi en oversikt over forskning knyttet til skriving og tekst i blogger som er skrevet i utdanningssammenheng.

Av forskere som har gjort oversiktsstudier av blogging, kan jeg nevne Jill Walker Rettberg (2014a), professor ved Digital kultur ved Universitetet i Bergen. Hun har gjort en stor studie av blogger og blogging. Rettberg gjør rede for hva en blogg er, hvordan blogger er integrert i dagens sosiale medier og hvilke betydninger blogging har når det gjelder historisk utvikling og kommunikasjon i samfunnet. Hennes forskning viser jeg til på s. 21. Rettberg belyser også samhandling i sosiale medier, for eksempel hvilke roller Twitter og FaceBook har i bloggsammenheng. Hun hevder at blogg og blogging stadig er i endring, og at kommersialisering og store selskaper er i ferd med å få større kontroll over blogger. Rettbergs inngående og systematiske oversikt er nyttig bakgrunnskunnskap for å forstå blogging i utdanningssammenheng.

Arne Olav Nygard (2017) har gjort en studie med tittelen *Digital Literacy Practices in Education*. Der undersøker han hvordan lærere og elever bruker blogg i videregående utdanning som støtte for å nå utdanningsmål. Nygard har gjort klasseromsobservasjoner og elevintervjuer for å undersøke hvordan elevene opplever blogging. New Literacy Studies (NLS) og etnografisk metodologisk tilnærming utgjør det teoretiske fundamentet (Gee, 2008; Green & Bloome, 2004; Street, 2003). Nygard ser blant annet på hvordan bloggbruken har sammenheng med sosiale praksiser utenfor skolen. Dette studerer han ved hjelp av metodene observasjon og tekstanalyse, med en sosiokulturell teoretisk tilgang (Gee, 2008; van Leeuwen, 2008). Dette kan tangere forhold i min studie, slik jeg nevner om litt. Nygard undersøker også diskursive og lingvistiske funksjoner i analyser

av fotoppgaver. Nygard slår fast at skolens bruk av digitale verktøy styrker elevenes *literacies*, autoritet og status som produsenter. Det som skiller denne studien fra min, er metodologisk tilnærming og bruken av teori. Det som kan sies å berøre min studie, er de lingvistiske undersøkelsene han gjør av bloggene. Nygard analyserer bloggtekster over et helt år for å finne elevenes utvikling av det han benevner som et *fagspesifikt språk*. Nygard finner bevis i tekstene for at elevene posisjonerer seg som stadig mer aktive produsenter. Elevene tar tydelig eierskap i fotografiene sine, sier han. 'Posisjonering som aktivt produserende' har nær sammenheng med mitt anliggende, nemlig å undersøke selvrepresentasjon og de rollene studentene inntar i bloggutsnitt. I min studie kan bruken av et fagspesifikt språk være tegn som kan tolkes som egenskaper som fagfornemmelse, orienteringsevne innenfor fagområdet og evne til å fatte og formidle fagspesifikk tilhørighet til ulike perspektiver innenfor faget. Kort sagt: egenskaper som kan forstås som *norsklæreridentiteter* i mine analyser. *Remedieringen* (begrepet til van Leeuwen, 2008), som Nygard ser tegn til, minner om trekk jeg undersøker ved hjelp av begrepet *intertekstualitet* i min studie. Diskursive likheter mellom bloggtekster og tekster i andre sosiale medier kan være tegn på hvor elever og studenter har hentet ideer fra. Dette viser at samme funn potensielt utgjør brikker i ulike studier.

María José Luzón (2011, 2012) har gjort flere studier av blogger som er skrevet innenfor akademia. Studiene kan kategoriseres som tekstorienterte studier, altså studier av hva som kommer til syne i bloggtekster. Følgende to artikler har slike siktemål: «'Interesting post, but I disagree': Social presence and antisocial behaviour in academic weblogs» (Luzón, 2011) og "Your argument is wrong": A contribution to the study of evaluation in academic weblogs» (Luzón, 2012). Annen metodologi og teori anvendes i disse studiene, enn i denne avhandlingen. Det som er sammenfallende, er at dette er tekster som undersøkes ut fra visse formål. Luzón setter søkelys på sosial tilstedeværelse og antisosial adferd og hvordan studenters vurderinger kommer til uttrykk. En annen studie som må nevnes i denne sammenhengen er Ruth Grütters' (2011) hermeneutiske og retoriske studier av bloggtekster innenfor feltet IKT og læring. Hun undersøker hvordan refleksjon manifesteres i studentblogger. Et interessant funn er at mestring av teknologien førte til at studentene posisjonerte seg overfor medstudenter og seg selv, det siste kaller Grütters for *selvrefleksiv posisjonering*. I Grütters studie viste studentene en «sjangerbevissthet om forskjellen mellom det private og det faglige [...] en bevissthet om bloggens

selvfremstillende og dialogiske dimensjon [...] en erfaring av at mediets egenart stimulerte til tekstproduksjon» (Grüters, 2011, s. 169). Grüters slår fast at det hun kaller *posisjonering og selvfremstillende dimensjon* kommer til uttrykk i bloggene hun undersøker. Dette tangere min studie av norsklæreridentiteter, der det nettopp er hva slik selvrepresentasjon består av som utforskes og undersøkes. Becker & Freberg (2014), ved henholdsvis Universitetet i Wisconsin-Milwaukee og Universitetet i Louisville, utførte en «case study» av blogger som medisinstudenter skrev innenfor en medisinsk institusjonell ramme. Medisinstudentene delte erfaringer og hendelser de opplevde i studiet sitt, det Becker og Freberg benevner som «story-telling», og de analyserte innholdet i denne «story-telling»-en. Målet var å forstå hvordan studentene brukte institusjonelle blogger for å diskutere erfaringene de fikk mens de var ambassadører for et studieprogram. Tekstene viste seg å være strukturerte fortellinger som fungerte som råd og informasjon til kommende studenter. Viktige milepæler i studiet ble formidlet gjennom dagbokpregede, personlige fortellinger. Studentene formidlet fortellinger om personlige relasjoner og de la for dagen engasjert, emosjonell refleksjon. Becker og Freberg (2014, s. 419) fant at studentene valgte å kommunisere på måter som ikke ligner annen skriftlig kommunikasjon i studiet i bloggmediet. Hensikten med denne kommunikasjonen kan være å lette stress, takle følelser og å komme til tåls med personlige og profesjonelle utfordringer. I min studie kan oversikten over identitetskonstruksjonene i de norskfaglige tekstene bidra til å gi et bilde av skriveformålet, og skriveformålet til den enkelte kan igjen forstås som identitetstrekk knyttet til behov, holdninger eller evne til å bearbeide tanker og følelser. Derfor berører denne studien min avhandling.

2.4.1.3 Studier av skrift og skrivning i blogger

Videre presenterer jeg studier knyttet til utvikling av ulike sider ved skrivning gjennom bruk av blogg. Det fins flere studier av det å bruke blogg til skrivning, spesielt knyttet til å undersøke hvordan skrivning i dette mediet henger sammen med mulighetene for å dele, kommentere, vurdere, skrive for et publikum og teknologiske muligheter for å implementere multimedier. Noe av dette har jeg allerede vært inne på tidligere i kapittelet.

Sullivan og Longnecker (2014) undersøkte blogg som et verktøy for skriving ved å observere og intervju 62 studenter som blogget i studiet sitt over to semestre. Studentene fremhevet at bloggingens effekt var at aktiviteten forbedret skrivingen. Et viktig funn var at studentenes bevissthet om at de skrev for et stort publikum motiverte for bedre skriving. Studentene rapporterte at innsikt i medstudenters skriving forbedret egen skriving. Det er rimelig å anta at skrivingen, og dermed uttrykk for roller og posisjoneringer, påvirkes av at tekstene leses av flere enn bare læreren, også i mitt materiale. Videre er det interessant å lese at det fins studier der det ikke har vært mulig å finne tydelige forskjeller mellom bloggtekster skrevet i academia og mer tradisjonelle akademiske tekster (Chen, 2016; Fisher, Haley, Saarinen & Chretien, 2011; Lin, 2014). Her kan for eksempel Melissa Fisher m.fl. (2011) nevnes. Disse forskerne undersøkte medisinstudenters refleksjonsferdigheter i blogginnlegg sammenlignet med tradisjonelle essay. Spesielt studerte de eventuelle ulikheter i innholdet og dybden i refleksjonene. De fant ikke forskjeller når det gjaldt temaene som ble tatt opp eller når det gjaldt refleksjonsnivåer. Ping-Ju Chen (2016) sammenlignet tekster fra to klasser. I den ene klassen skrev studentene blogger, og i den andre klassen skrev studentene tradisjonelle tekster. I denne studien var det spesielt meta-lingvistisk bevissthet og affektive faktorer som motivasjon for skriving, selvstendighet og skrivevegring («anxiety») som stod i søkelyset. Når det gjaldt metalingvistiske strategier, så fant forskerne ingen forskjeller. Det var heller ikke forskjeller når det gjaldt motivasjon og skrivevegring. De tradisjonelle skriverne viste imidlertid større selvstendighet, mens bloggskriverne viste større meta-lingvistisk bevissthet. Det siste skyldtes trolig typiske bloggfunksjoner, som for eksempel at innlegg ordnes kronologisk og at bloggmediet åpner for læringsfelleskap. Videre sammenlignet Ming Huei Lin to studentgrupper, der den ene gruppa skrev i blogg og kontrollgruppa skrev tradisjonelle papirbaserte tekster i 36 uker. Her viste det seg at begge grupper viste tydelig forbedring når det gjaldt skriveferdigheter og motivasjon for skriving og læring. Begge gruppene viste også bedring når det gjaldt skriveselvstendighet. Studentene som skrev papirbaserte tekster viste noe bedre motivasjon for læring, men her er det en svakhet at disse årsakene ikke er redegjort for.

Suneeta Thomas (2017) har undersøkt studenters blogging med tanke på hva skrivingen i blogger er godt for. 15 studenter ble observert og intervjuet. Thomas fant at læringsfelleskap for refleksjon og læring førte til at studentene formidlet utfordringer,

identifiserte seg med hverandre, opplevde oppmuntring og fant råd for hvordan de skulle løse utfordringer. Læreren fikk informasjon om hva studentene opplevde som utfordringer, og kunne dermed innrette undervisningen etter studentenes behov.

Nå har jeg presentert studier som sekundært «rammer inn» min avhandling. Hvis vi overordnet kaller denne avhandlingen for bloggforskning, så har jeg nå vist at dette er et omfattende område med mange ulike perspektiver innenfor flere fagdisipliner. Studiene jeg har presentert hittil, berører imidlertid ikke hvordan identiteter i tekster er konstruert.

2.4.2 Studier av identiteter i tekst

Studiene jeg nå kommer inn på, har tydeligere fellestrekk med min studie. Undersøkelser av identiteter i tekst kan være utført både i skriftlige og i multimodale tekster. Studier der identiteter i tekst undersøkes, kan også ha andre siktemål knyttet til for eksempel læring, motivasjon eller privat profilering på fritiden.

Et eksempel på studier der identiteter studeres i tekstuttrykk fra fritids- eller forretningsdomener, er Jill Walker Rettberg (Rettberg, 2014b, 2017) sin forskning på teknologisk medierte selvrepresentasjoner. I boken *Seeing ourselves Through Technology: How we use selfies, blogs and Wearable Devices to See and Shape Ourselves* (2014b) og i artikkelen *Self-Representation in Social Media* (2017) skiller hun mellom *visuelle*, *tekstlige* og *kvantitative* selvrepresentasjoner. De *visuelle* inkluderer selfier, bilder og ikoner som kan knyttes til ulike sider ved personlige identiteter. *Tekstlige* selvrepresentasjoner finner vi blant annet i sosiale medier der vi presenterer oss selv, som i blogger, på FaceBook eller på Instagram og så videre. De *kvantitative* selvrepresentasjonene er apper eller målere som gir muligheter for å representere ulike sider ved oss selv og livet vårt; som for eksempel selvsporing av skritt, matinntak, hjertefrekvens og så videre. Jeg nevner forskningen til Rettberg her, fordi dette er studier av selvrepresentasjoner i sosiale kulturer som det er rimelig å anta at studentene i min avhandling er påvirket av når de konstruerer identiteter i multimodale tekster. Denne forskningen er derfor relevant for min studie, fordi konnotasjoner knyttet til visse selvrepresentasjoner vil signalisere felles mening til store grupper eller kulturer i

samfunnet. Det er tenkelig at slike signaler vil forme og påvirke inntrykket av norsklæreridentiteten som studenter konstruerer i sine blogger skrevet i grunnskolelærerstudiet.

Roz Ivanič og hennes samarbeidspartnere (Ivanič, 1994, 1995, 1998, 2012; Ivanič, Aitchison & Weldon, 1996; Ivanič & Simpson, 1992) har gjort brede studier av identiteter i tekst. Ivaničs sin studie *Writing and Identity. The Discoursal Construction of Identity in Academic Writing* (1998) betyr mye for denne avhandlingen, og teoretiske aspekter fra denne studien gjør jeg ytterligere rede for i teorikapittelet. Undersøkelsene hennes har flerfaglig tilknytning, hovedsakelig innenfor sosiologi og lingvistikk. Metoden hun overordnet bruker i denne studien kaller hun for *samarbeidende forskning*, «collaborative research», der hun integrerer analyser av tekst med analyser av intervjuer om de samme tekstene fra åtte studenter. Dette er studenter som i voksen alder vendte tilbake til academia. Siktemålet til Ivanič var å undersøke det hun benevner som skriveridentiteter, og aspektene dette kan bestå av. Hun undersøker identiteter fra ulike perspektiver. Først gjør hun en «case»-studie av Rachels konstruksjoner av identiteter i tekst, og finner at konstruksjonene er påvirket av en mengde forhold som hun diskuterer inngående. Gjennom intervju og analyser ved hjelp av systemisk funksjonell lingvistikk (Halliday, 1994) viser Ivanič at Rachels posisjoneringer er knyttet til hennes personlige egenskaper og erfaringer, men også til maktforhold, hvem som var potensielle lesere og institusjonelle konvensjoner. I neste omgang undersøker Ivanič (1998, s. 181-214) skrivning som produkt av skriverens livshistorie, deretter intertekstualitetens stemmer i nåtidige tekster og dermed hvor ord, fraser og argumenter er hentet fra. Her konkluderer hun med at intertekstualitet kan være vanskelig å oppdage og tid- og stedfeste i tekster. Muntlig og skriftlig språk er sammenfiltret og en tekst kan være satt sammen av fragmenter fra vidt forskjellige erfaringer og hendelser i skriverens minne. Sterke følelser av identifikasjon med folk eller holdninger er med på å forme uttrykk for identiteter i tekster. Ivanič diskuterer også hvordan kulturelle og sosiale forhold kan begrense ressursene som er tilgjengelig for selvrepresentasjoner. Klasse, kjønn og etnisk tilhørighet er med på å bestemme konstruksjoner av identiteter. Så undersøker Ivanič det hun kaller «sense of self and the role of the reader in the discoursal construction of identity» (1998, s. 215-253). Her analyserer hun hvordan studentene viser i tekstene at de oppfatter sitt «egentlige selv», hvilke «selv» de aspirerer mot, hvilke «selv» studentene gir uttrykk for

at de ønsker å innta eller ta avstand fra. Ivanič diskuterer også forhold mellom student/skriver og leser. Deretter undersøker Ivanič det hun benevner som diskursiv⁴⁶ konstruksjon av sosialt medlemskap. Der undersøker hun hvordan de diskursive konstruksjonene til studentene henger sammen med diskursive konvensjoner i en bredere sosiokulturell sammenheng. Ett av funnene her er at studentene inntok det de anså som diskursive identitets-praksiser innenfor akademia, for eksempel knyttet til det å være kunnskapsrik, organisert, mestre abstrakt språk og lignende. Til slutt argumenterer Ivanič for hvorfor skriveridentiteter og konstruksjoner av identiteter ytterligere bør studeres, og også løftes frem i tilknytning til undervisning og læring av akademisk skriving (Ivanič, 1998, s. 327-346). Ivanič presenterer det hun benevner som fire aspekter ved skriveridentiteter. De presenterer jeg nærmere i teorikapittelet. I artikkelen «Writing the self: the discursal construction of identity on intersecting timescales» (Ivanič, 2012) presiserer og utvider hun skriveridentitetene til fem aspekter. Det er tre av Ivaničs aspekter som undersøkes i denne avhandlingen; 1) det diskursive selvet 2) det autorale selvet og 3) tekstskaperen slik hun/han oppfattes (se s.103).

I Dagrun Kibsgaard Sjøhelle (2007) sin phd-avhandling studerer hun læringsfellesskap og profesjonsutvikling ved å undersøke språklig kommunikasjon på e-forum i desentralisert lærerutdanning. Innenfor denne rammen undersøker Sjøhelle blant annet identiteter i tekst, i form av at hun analyserer hvordan studentene posisjonerer seg på veien til læreryrket. I posisjoneringsanalysene gjør hun nytte av Ongstad (1999) sin rammeteori om posisjonering. Sjøhelle finner at studentene prøvde seg frem og justerte posisjoneringen ut fra responsen de fikk. Hun påpeker at posisjoneringene påvirkes av de mulighetene for posisjonering som studentene har, hvordan de oppfatter seg selv og hvordan de ønsker/evner å fremstå i tekst. Sjøhelle antyder at roller som blant annet *omsorgsperson* og *pådriver* kom til syne, og at relasjonelle spor i tekstene bidro til at enkeltstudenter viste for eksempel *vilje til samarbeid* og *smidighet* og/eller gav *uttrykk for anerkjennelse*. Hun påpeker at det var lite kontroverser i tekstene, noe som ikke åpnet for muligheter for tydelig, faglig posisjonering. Sjøhelle finner at de frie skriverammene

⁴⁶ Ivaničs definisjon av diskurs legger jeg frem på s.178

gir muligheter for utprøving og utvikling av profesjonsidentitet. Hun finner at metaspråklig kompetanse og fagterminologi styrkes når studentene skriver mye og utveksler fagstoff skriftlig. Felles for Sjøhelles og min avhandling er at identiteter, spesielt posisjonering, i tekst undersøkes. I Sjøhells undersøkelser er stikkord som læringspotensial, utvikling av skriving i læringsfelleskap, skriveforskning, læringsmiljø og nettundervisning sentrale. Sjøhelle knytter sine undersøkelser av identiteter og posisjonering til kravene til profesjonskompetanse i rammeplanen for allmennlærerutdanning (Sjøhelle, 2007, s. 65). Min avhandling er et tekstanalytisk prosjekt der identitetskonstruksjoner undersøkes ved hjelp av semiotisk analyse. Sjøhelle analyserer posisjonering for å svare på hvordan studentene posisjonerer seg på veien til å bli lærere. I min studie undersøkes identiteter i et utvalg innlegg som ikke bare består av skrift, men av mange modaliteter som til sammen skaper mening. Målet er å kunne svare inngående på hva norsklæreridentiteter består av og er knyttet til, og hva de kan bety i denne sammenhengen.

Identitet i akademiske studenttekster ble undersøkt av Ramona Tang og Suganthi John (1999). De innleder med å vise til at akademisk skriving tradisjonelt har vært svært konvensjonelle, kompliserte tekster der distanse og objektivitet har vært et ideal (Theresa Lillis, 1997). Tang & John sier imidlertid at det har vært tiltagende anerkjennelse i akademia for at akademiske tekster ikke behøver å være blottet for spor av forfatteren. Tang & John setter søkelys på førstepersons pronomen, og ut fra seks mulige identitetstypologier undersøker de hvilke roller og identiteter 27 studenter signaliserer gjennom anvendelsen av førstepersons pronomenet «jeg». De seks rolle-typologiene er 1) «vi» eller «oss» som en representativ gruppe 2) «vi» eller «oss» som guide gjennom teksten, for eksempel «La oss nå se på noen eksempler» 3) «Jeg» som «arkitekten» i teksten, for eksempel ««jeg» vil nå diskutere» 4) «Jeg» som aktøren i en forskningsprosess. Her kombineres førstepersons pronomenet med det Halliday (1994) kaller «materielle prosessverb»: arbeide, lese, intervju, samle inn. 5) «Jeg» som den som deler en mening/en holdning/et synspunkt. 6) «Jeg-et» som opphavs-kvinne/mann til en ide eller et forskningsbidrag (Tang & John, 1999, s. 27-29). Funnene viser at det er stor variasjon når det gjelder hvilke identiteter førstepersons pronomen kan initiere. Tang & John hevder at språkvalgene knyttet til å skille identitet i tekster tilfører studenter kritisk språkbevissthet som igjen kan være knyttet til makt. Signaler om identiteter i tekst kan

motvirke manipulering av konvensjoner, og føre til velbegrunnede valg og bevissthet til hvilket «selv» en forfatter ønsker å presentere i egen skriving. Denne forskningen er relevant for min forskning, i og med at «jeg-et» kan presenteres i ulike sammenhenger i mitt materialet, og gi signaler om roller og posisjoneringer som er bestanddeler knyttet til konstruksjonene av identiteter. Det som er felles med mitt prosjekt her er at Tang & John ser «selvet» som noe som både reflekterer og kan skape virkelighet. Altså at «selvet» ikke er en objektiv og «fast» størrelse, men at roller kan skapes, formes og velges i tekst (Tang & John, 1999, s. 24). Tang & John viser til både Ivanič og Hallidays systemisk funksjonelle lingvistikk (Halliday, 1994, 1998; Ivanič, 1994, 1995, 1998; Ivanič & Simpson, 1992). I min studie ser jeg etter flere konstruksjoner av identiteter, enn de som kan festes til førstepersons pronomen, men denne undersøkelsen viser jeg til i mine analyser.

April Lynn Luehmann har gjort en studie av hvordan blogging kan bidra til at lærere utvikler profesjonell identitet. Luehmann undersøkte 316 blogginnlegg som «Ms. Frizzle» skrev over en periode på ett år. Innleggene inneholdt fortellinger fra klasserommet, personlige fortellinger knyttet til hvem «Ms. Frizzle» oppfattet at hun var i klasserommet, anmodninger om vurderinger i kommentarfelt og la for dagen egen kompetanse. Tekstanalyse av blogginnleggene, epostveksling og intervju med «Ms. Frizzle» utgjorde Luehmanns materiale. «Ms. Frizzle» ble anerkjent av andre som en dyktig og dedikert lærer som investerte tid i lærergjerningen. Hun ble vurdert som en reformvennlig lærer. Luehmann fant også ut at måten lærere bruker blogger på er avgjørende for hvordan profesjonell identitet utvikles. Måten bloggen brukes på avgjør også i hvilken grad læreren opplever støtte til utvikling av profesjonell identitet. Denne undersøkelsen var en av flere studier som gav inspirasjon til den neste studien i rekken av de jeg presenterer.

Gunhild Kvåle og Gro-Renée Rambø (2015) har gjort en undersøkelse som er særlig interessant for min studie. De undersøker hvordan studenter uttrykker *profesjonell identitet* gjennom blogging i førskolelærerutdanningen. Begrepet *profesjonell identitet* brukes her, og knytter dermed studien tett til de formelle kvalifikasjonene som Utdannings- og forskningsdepartementet setter for førskolelærerutdanningen (Utdanningsdirektoratet, 2003). Dette er en tekstanalytisk, kvalitativ studie der åtte

blogger i et 30 studiepoengs-kurs i norskfagets sjette semester undersøkes. Kvåle & Rambø studerte både blogginnlegg og kommentarer til innleggene. De så på interaksjoner og uttrykk, og på identiteter som kunne knyttes til de fem kompetansene i førskolelærerutdanningen: fagkompetanse, didaktisk kompetanse, sosial kompetanse, tilpassings- og utviklingskompetanse og profesjonsetisk kompetanse. Kvåle & Rambø fant at de multimodale tekstene bestod av en kombinasjon av fagorienterte innlegg og uttrykk for personlig engasjement. Bloggene bestod for det meste av skrift, det vil si at multimodalitet ikke var spesielt utnyttet. Profesjonell identitet var derfor realisert mest i skrift. Profesjonell identitet kom til uttrykk innenfor alle de fem kompetanseområdene, og ble gjenkjent som profesjonell identitet av leserne. Å forstå fagkompetansen, og dermed uttrykkene for profesjonell identitet, forutsatte at ytringene hele tiden ble forstått i lys av overordnet mål for førskoleutdanningen. Profesjonalitets-søkelyset i denne studien bidrar til at identitetsuttrykk forstås og vurderes i henhold til overordnet mål med utdanningen. I min studie er siktemålet å se hva identitetskonstruksjoner består av. En forskjell mellom denne og min studie er at rammeverket for min studie er knyttet til grammatisk og visuell teori. Dessuten har jeg valgt begrepet *norsklæreridentiteter*, men knytter ikke det jeg måtte finne til overordnede profesjonskvaliteter. I mitt materiale blir det interessant å se hvordan studentene formidler sine oppfatninger av rollen som kommende norsklærere.

Jami Li & Mark Chignell (2010) har gjort en undersøkelse innenfor det sosialpsykologiske feltet. Jeg nevner denne undersøkelsen, fordi den tangerer språkforskning og undersøker personlighet. Personlighet kan forstås som en del av identiteten til en skriver. Metodene forskerne brukte var et digitalt, ordbasert tekstanalyseprogram (LIWC) og en digital spørreundersøkelse, med personlighetsvurdering og rangering av personlighet, ut fra bloggtekstene. Det er et persepsjonsperspektiv i studien, altså hva en leser fortolker at teksten viser, slik som i denne avhandlingen. Undersøkelsen presenteres i artikkelen “Birds of a Feather: How personality influences blog writing and reading”⁴⁷. Spørsmålet de stilte handlet om

⁴⁷ «Birds of a Feather» er et idiom som betyr at individer med samme bakgrunn, karakter eller smak søker sammen. Et nesten tilsvarende norsk uttrykk er for eksempel «Like barn leker best».

hvilken rolle personlighet hadde i interaksjonen mellom bloggforfatter og leser. *Personlighet* definerer de som «a dynamic and organized set of characteristics possessed by a person that uniquely influences his or her cognitions, motivations, and behaviours in various situations” (Ryckman, 2004, s. 4). Studien viste at lesere tiltrekkes av blogger der de opplevde at bloggforfatterens personlighet lignet deres egen. («Bloggers of a feather flock together»). Li & Chignell (2010) fant at følelseladete ordbruk korrelerte med forfatterens personlighet, og dermed at personlighet ble formidlet gjennom lingvistiske signaler. Eksempler på funnene er at samvittighetsfulle og stabile bloggere brukte få negativt ladede ord, mens ekstroverte bloggere brukte en mengde positive ord. Konklusjonen i denne studien er at viten om rollen som personlighet har i interaksjoner mellom bloggforfattere/blogger og lesere er nyttig for å forstå samhandling på nettet. Slik viten kan for eksempel ha konsekvenser for formidling av informasjon, og for produksjon av funksjoner i blogger. Denne studien har en annen teoretisk og metodisk tilnærming enn i min studie. Likevel er studien interessant å presentere i denne avhandlingen, fordi *personlighet* kan komme til syne i mitt materialet. I så fall vil det utgjøre en av mange bestanddeler i norsklærerkonstruksjoner.

2.4.3 Oppsummering – mitt bidrag i feltet

Denne forskningsgjennomgangen viser at både didaktisk blogging og forskningen på identiteter i tekst kan betraktes gjennom mange ulike linser. Noen studier ligger i randsonen av min forskning, mens andre berører eller griper inn i sammenfallende temaer. Noen studier har likhetstrekk når det gjelder tekstene det forskes på, andre har sammenfall når det gjelder problemstilling, og atter andre igjen har felles semiotisk, tekstanalytisk tilgang. Forskningsoversikten viser mangfoldet av perspektiv som kan inntas når det er nødvendig å trekke inn flere fagdisipliner i en tekstanalyse; som i denne avhandlingen. Først viste jeg frem ulike undersøkelser av didaktisk blogging, fordi hensikten med blogginnleggene i min avhandling har vært styrende for valgene studentene har gjort i sin blogging. Resultatene fra tidligere studier viser variasjonene av siktemål med blogging i utdanningssammenheng.

Når det gjelder konstruksjon av identiteter viser forsknings-gjennomgangen at det er mange grunner til at viten om identiteter i tekst bør undersøkes i utdanningssammenheng. Dette gjelder særlig fordi spill om identiteter i et stadig mer skriftlig samfunn, kan ha mange konsekvenser.

3 FORSKNINGSDESIGN, METODE OG MATERIALE

Målet med dette kapittelet er å synliggjøre forskningsdesign og metode for studien. *Forskningsdesign* forstår jeg her som et samlebegrep for hele gjennomføringen av en studie. Det er problemformuleringen og forskningsspørsmålene som er førende for forskningsdesignet. Aller først sier jeg litt om forskningsprosessen ved å knytte Norman K. Denzin og Yvonna S. Lincolns fem faser til mitt prosjekt (Denzin & Lincoln, 2011, s. 12). Hensikten er å gjøre forskningsdesignet eksplisitt, og dermed transparent. Deretter redegjør jeg for rammer og kriterier for fagbloggingen som utsnittene er hentet fra. Videre gir jeg en oversikt over det totale materialet utsnittene er valgt ut fra, og deretter presenterer jeg kriterier for utvalget av bloggutsnittene som analyseres her. De sistnevnte drøftingene er knyttet til diskusjoner omkring multimodalitet som domene eller egen teori, og til teoretisk-metodologiske overveielser omkring valget av analyseområder og analyseredskaper fra både SFL og visuell grammatikk.

3.1 Forskningsdesign

Studien utføres innenfor en tekstvitenskapelig tradisjon, der tekstanalyse er valgt som metode i dette arbeidet. John W. Creswell påpeker viktigheten av å overveie forskningsdesign eksplisitt, fordi:

[...] philosophical assumptions behind qualitative research begins with assessing where it fits within the overall process of research, noting its importance as an element of research, and considering how to actively write it into a study (Creswell, 2013, s. 16)

Denzin og Lincoln (2011, s. 12) sier at et forskningsdesign består av fem faser. I den første fasen er det forskeren som står i sentrum. Denzin og Lincoln kaller forskeren et *multikulturelt subjekt*. Her rettes søkelyset mot forskerens overveieelse omkring hva som bringes inn i et forskningsprosjekt, som for eksempel forskerens personlige historie, hvilke syn forskeren har på seg selv og andre, samt etiske og politiske forhold som forskeren kan være opptatt av. Det som ligger i det multikulturelle subjekt er det lett å

overse i en studie, men dette er viktig. Å klargjøre sitt eget ståsted handler blant annet om etterrettelighet og moral, slik jeg ser det. Det betyr for eksempel at en forsker ikke skal utføre forskning basert på, eller til fremme for, bestemte økonomiske eller politiske interesser. En forsker skal bestrebe seg på å ikke gjengi andres forskning tendensiøst. Ethiske overveielser drøfter jeg på s. 74. Den første fasen handler også om at forskeren må være seg bevisst hvilke historiske forskningstradisjoner som fins. Den andre fasen handler om de overordnede valgene av tilganger til materialet. Da er det snakk om paradigmer som studien sluttet til. Det er det viktig å synliggjøre (Creswell, 2013, s. 16). Her i avhandlingen har jeg redegjort for de filosofiske retningene, det vil si de abstrakte ideene og oppfatningene, som ligger til grunn for forskningen gjennom å presentere sosialkonstruksjonismen som et overordnet rammeverk (se s. 85). Videre er sosialsemiotikken den rammen jeg har gitt til kjenne at jeg definerer studien innenfor (se s. 87). Perspektivene her i avhandlingen er Hallidays systemisk funksjonelle lingvistikk (Halliday, 1978; Halliday & Hasan, 1989; Halliday & Matthiessen, 2004), visuell grammatikk (Kress & van Leeuwen, 2006) og multimodale perspektiver (Bezemer & Kress, 2016; Jewitt & Kress, 2003; Kress & van Leeuwen, 2001). Den tredje fasen handler om hvilken strategi forskeren har gjort nytte av. I denne studien kan både utvalg av materiale og valg av metode forstås som strategier. Jeg har valgt ut seks bloggutsnitt fra et større materiale, og tilgangen er tekstanalytisk. I fase fire er det viktig å redegjøre for datainnsamlingen og utvalgskriteriene for materialet til analyse. Analysemodell, med analyseområder og analysekategorier, gjør jeg rede for rett før analysene (se s. 186), og så følger selve analysene av hvert bloggutsnitt. I fase fem er det tolkningen, diskusjonen og oppsummeringen av funnene som er viktig. Her diskuteres, vurderes og sammenlignes tekstanalysene for å presentere de ulike typene av identitetskonstruksjoner som jeg har funnet i de seks bloggutsnittene.

I følge Frode Nyeng, dosent i filosofi ved NTNU, er forskning en systematisk produksjon av kunnskap, og han sier videre at definisjonen av kunnskap handler om å ha en sann og velbegrunnet oppfatning av noe (Nyeng, 2012, s. 9). En slik oppfatning forutsetter at forskeren går lenger enn å beskrive hva som sies eller gjøres. Mats Alvesson og Dan Kärreman sier at aspekter som innsikt, begrepsdiskusjoner og forklaringer som bidrar til at forskeren viser abstrakt, teoretisk forståelse, er en del av forskningsprosessen. Dette er vanskelig, men nødvendig, i en forskningsprosess (Alvesson & Kärreman, 2011, s. 1) For

å sikre at resultatene er godt begrunnet, er det viktig å legge frem alle forhold som berører forskningsprosessen. Slike forhold er blant annet knyttet til rammer og kriterier for bloggingen, slik jeg snart gjør rede for. Videre her sier jeg først litt om den metodiske tilnærmingen jeg har valgt.

3.2 Metodisk tilnærming

3.2.1 Tekstanalytisk studie

Først presenterer jeg kort den overordnede sammenhengen denne tekstanalysen står i, og deretter gjør jeg rede for et utvalg perspektiver knyttet til tekstanalyse som metode. Den tekstanalytiske tilgangen vil alltid være preget av de overordnede sammenhengene som analyser står i. Den tekstanalytiske tilnærmingen i denne studien kan beskrives som hermeneutisk og semiotisk. Titchner m.fl. kaller tekstanalytisk metode for «qualitative content analyses» (Titscher, Meyer, Wodak & Vetter, 2007). Den overordnede vitenskapsteoretiske forankringen for denne studien er knyttet til språk og språksyn. De sosialkonstruksjonistiske implikasjonene redegjør jeg for på s. 85. Generelt er det alltid slik at en forsker, mer eller mindre bevisst, bringer med seg antagelser, teorier og filosofier⁴⁸ inn i forskningen sin. Mats Alvesson og Kaj Sköldbberg kaller dette for: «den medvetenhet som gjennomsyrrer hela forskningsprosjektet» (2008, s. 27). Alvesson og Sköldbberg sier videre at den ontologiske og epistemologiske⁴⁹ bevisstheten som et forskningsprosjekt er bygget på «...gör det möjligt att hantera tolkandets primära natur, verklighetens mångtydiga karaktär, politiska-ideologiska implikationer samt språkets natur» (Alvesson & Sköldbberg, 2008, s. 27). De politiske-ideologiske implikasjonene i

⁴⁸ I følge John W. Creswell betyr *filosofi* her: bruken av abstrakte ideer og overbevisninger som leder eller inspirerer forskningen (Creswell, 2013, s. 16).

⁴⁹ *Ontologi* er «læren om det værende, om det som eksisterer – altså teorier og spekulasjoner om hvordan verden ser ut og er bygget opp» (Nyeng, 2012, s. 37). *Epistemologi* eller kunnskapsfilosofi handler om «hvordan verden fremstår når vi studerer den på en bestemt måte eller forsker på den med et bestemt teoretisk utgangspunkt» (Nyeng, 2012, s. 37). Epistemologi kan kalles læren om kunnskap. Donna M. Mertens (2010) presenterer begrepet gjennom å stille følgende epistemologiske spørsmål: «What is the nature of knowledge and the relationship between the knower and the would-be-known?» (Mertens, 2010, s. 10). Ifølge Frode Nyeng er «kunnskapsfilosofiens mål [...] å redegjøre for hva som utgjør gyldig erkjennelse av verden, og ikke avsløre hvordan verden egentlig ser ut».

denne studien er knyttet til den institusjonelle rammen som bloggtekstene er skrevet innenfor. Disse implikasjonene har innvirkning på de tolkningene en forsker gjør i møte med en tekst. Tekstanalyser kan ha ulike siktemål og utføres innenfor ulike teoretiske rammer.

Tekstanalyse kan defineres på følgende måte: «Content analysis is a research technique for the objective, systematic [...] description of the manifest content» (Berelson, 1952, s. 18). Ifølge Titscher m.fl. (2007, s. 58-61) kan en tekstanalytisk fremgangsmåte med prosedyrer, 'instrumenter' (teori og analyseredskaper) og regler beskrives i seks trinn: 1) Først samler forskeren inn materiale, og avgjør omfanget. Ulike teoretiske tilganger kan bidra til at materialet undersøkes ulikt innledningsvis. I noen tilfeller er det ønskelig å analysere et omfattende materiale, men som regel gjøres et utvalg fra et større materiale, basert på valgte, utarbeidede kriterier og (eventuelt) med utgangspunkt i problemstilling og forskningsspørsmål. 2) Analyseenhete(n)e gjøres rede for. Enhetene analyseres ut fra et valgt søkelys: for eksempel ut fra syntaktiske eller semantiske kriterier. 3) Et system av kategorier for analyse utarbeides, der for eksempel form, språk, strukturer og/eller andre tekstlige trekk analyseres ved hjelp av overordnede, teoretiske perspektiver. 4) Når analysekategorier er stadfestet kan analysearbeidet operasjonaliseres. Det er viktig å etablere en transparent fremgangsmåte når det gjelder f.eks. kategorier og koding. Det bidrar til troverdighet. 5) Analyser og evalueringer av arbeidet utføres. 6) Kriterier for analytiske mål fører frem til funn/resultater til drøfting (Titscher et al., 2007, s. 58-61). Trinnene viser at systematikk og transparens er avgjørende for å gjennomføre en troverdig og pålitelig tekstanalyse.

I min avhandling analyseres all meningsskaping som kan tolkes som *norsklæreridentiteter* i bloggutsnittene. I dette arbeidet er det viktig å være klar over at virkeligheten kan ha en mangefasettert karakter. Det jeg finner gjennom en tekstanalytisk tilnærming, kan avhenge av hvilke 'briller' eller 'prismer' jeg velger å studere bloggutsnittet gjennom. Det å innta en hermeneutisk (Gadamer, 1976; Ricoeur, 1974) tilnærming, innebærer at jeg som forsker erkjenner at analysene av mitt materialet er nøye knyttet til hvordan akkurat jeg forstår og tolker dette materialet. Her er det snakk om at den som fortolker møter teksten med sin egen horisont, det vil si egne erfaringer og kriterier. Denne 'horisonten' er det viktig å være seg bevisst. En tekstanalyse er en metode

der forskeren går systematisk til verks. En konsekvens av at tekstanalyse alltid er en fortolkende prosess, er at andre forskere kan konkludere annerledes i sin tolkning av det samme materiale (Østbye, Knapskog & Larsen, 2007). Det er derfor av avgjørende betydning å gjøre utvalget av materialet, fremgangsmåten, faktorer som kan ha påvirket tekstene og ellers alle forhold knyttet til tekst, forsker og kontekst så transparent som mulig for å ivareta troverdighet og pålitelighet.

Michael Hallidays syn på sammenhengen mellom det han kaller system, tilfelle, kontekst og språk redegjør jeg for på s.119. Han hevder at tekster aldri står alene, og mener med dette at tekst alltid må forstås i den konteksten den står i. Jeg oppfatter ikke denne studien som en kritisk analyse, men ser nytten av å bringe inn synet til Rebecca Rogers. Hun sier at: «because language is a social practice and because not all social practices are created and treated equally, all analysis of language are inherently critical» (Rogers, 2004, s. 2). Dette kritiske perspektivet ser vi også hos sosiolog Joar Skrede, der han hevder at vi lever i et samfunn der språket i bruk aldri kan være et helt nøytralt medium. Han sier at: «Forskerne forholder seg til en virkelighet preget av makt og meninger» (Skrede, 2017, s. 12). Det er derfor ikke mulig å se helt bort fra at teksten påvirker og påvirkes av øynene som ser og av sammenhengen den står i.

3.2.2 Forklarings- og forståelsesramme

Blogg-materialet jeg hadde samlet inn fra studentbloggene på nettet over et helt år, satte jeg av god tid til å gjøre meg kjent med. I løpet av arbeidet var jeg selvsagt også teori-informert. Men, i første omgang gjorde jeg en grovsortering av alle blogginnleggene, for å få en oversikt over generell meningsskaping i utsnittene. Jeg ønsket blant annet å se nærmere på hvordan kombinasjonen av modaliteter artet seg i de ulike utsnittene. Generelt valgte jeg å starte med å skaffe meg et overblikk over hva som fremstod som interessant i materialet. Etter hvert gjorde jeg et utvalg på ca. 50 bloggutsnitt som jeg leste nøye med et analytisk blikk. Innledningsvis i prosjektet kan denne arbeidsmetoden eller tilnærmingen til materiale kanskje sammenfalle med det som kalles en teoridrevet *induktiv metode* (Alvesson & Skjöldberg, 2008, s. 54; Brinkmann, 2014, s. 721), i den forstand at jeg forsøkte å studere enheter for å ledes til holdbare teorier på bakgrunn av

funn. Brinkmann gjør oppmerksom på fallgruvene ved en slik tilnærming: «An inductive form of inferens is not logically valid and can not give us certain or general knowledge» (Brinkmann, 2014, s. 271).

Innledningsvis kunne dette bety at studien var empiri-drevet. Deretter kom jeg over i en ny fase der teori skulle utgjøre rammen for undersøkelsene av materialet. Jeg fikk da en forståelse av at dette var et teoridrevet prosjekt, der de teoretiske kategorier fra Ongstads rammeverk kunne utgjøre et anvendelig verktøy for analysene (Ongstad, 1999). De teoretiske kategoriene referensialitet, adressivitet og ekspressivitet forsøkte jeg å anvende på en liten del av materialet. Antagelser eller eksplisitte hypoteser på bakgrunn av teorien, skulle være styrende. I løpet av arbeidet med å finne et mindre utvalg av bloggutsnitt, oppdaget jeg at det å avgrense analysearbeidet til å se etter *posisjoneringer* i bloggutsnitt utgjorde et snevrere søkelys enn jeg ønsket å innta. Målet med studien var å kunne si noe om hele personen som trådte frem i bloggutsnittene, med de verdier, holdninger, interesser og praksiser som kunne knyttes til det å skulle bli norsklærer. Den personen som trådte frem i teksten, var kanskje heller ikke den reelle personen bak utsnittet. Jeg ønsket å kunne ta på meg et par forskerbriller som tillot meg å se mer av den personen som viste seg i bloggutsnittene. Da orienterte jeg meg i teori og forskning knyttet til identiteter. Der oppdaget jeg at det var flere sider ved identiteter som det kunne være aktuelt å utforske i mitt materiale. Dette bidro til endringer i studien min, der det ble hensiktsmessig å se etter teoretiske perspektiver som kunne utvide studien på ønskelig vis. Det ble til at jeg valgte teoretiske rammeverk som for eksempel bød på flere språklige og visuelle analyseredskaper som ville gi innsikt i flere forhold ved tekstene jeg analyserte. Identitetsperspektiver ble det også nødvendig å bringe inn i studien. Brinkmann kaller dette for «Stumble Data» (Brinkmann, 2014, s. 723) og sier at det ofte foregår «qualitative inquiry in everyday life» (Brinkmann, 2012). Da mener han at det å la seg inspirere av hendelser utenom forskningen, kan være det som fører forskeren på nye veier. Likedan nevner Brinkmann «breakdowns» av ulike typer, som kan føre til nytenking eller nødvendige endringer. Behovet mitt for å finne mer enn posisjoneringer, var et eksempel på slike 'nye veier'.

Å se forskning som en del av en livsprosess er *abduksjon*, sier Brinkmann (Brinkmann, 2014, s. 722). *Abduksjon* som tilnærming til forskning innebærer perioder med

overraskelse, forvirring eller undring. Alvesson & Kärreman sier at «Abduction is not driven by data or theory, but by astonishment, mystery, and breakdowns in one's understanding (Alvesson & Kärreman, 2011). I løpet av leseprosessen ble jeg nysgjerrig på hvordan norsklæreridentiteter kom til syne i bloggutsnittene, hva konstruksjonene av norsklæreridentiteter kunne bestå av og hvordan norsklæreridentiteter hang sammen med kontekstuelle faktorer knyttet til for eksempel institusjonell kontekst og skrivesituasjonen bloggutsnittene var forfattet i. Undringen min førte til lesing av mer sosiologisk identitetsteori (Ivanič, 1998, 2012), og implementering av identiteter som begrep for undersøkelsene. Dette kan derfor forstås som en typisk abduksjons-prosess.

Etter hvert som en overordnet problemstilling og tilhørende forskningsspørsmål falt på plass, lot jeg problemstillingen være ledende for hvilke teoretiske aspekter jeg ville komme til å trenge for å få svar på problemstilling og forskningsspørsmål. Bloggutsnittene bestod av flere modaliteter som verbaltekst, bilder, fotografier, farger, kolonner og så videre. Mitt materiale bestod dermed av flere modaliteter. Det ledet meg til å lete etter multimodale perspektiver og teori som kunne være egnet for å finne svar på mine spørsmål. Antagelsen om at det var identitetskonstruksjoner av ulike slag i materialet, ledet meg til å lete etter teorier som kunne hjelpe meg til å forstå, avdekke og tolke identitetsuttrykk i bloggutsnitt. Dette førte til en pendling mellom teori og empiri i arbeidet.

Ut fra drøftingen og begrepsdefinisjonene over, så mener jeg at prosjektet mitt i faser har vært innom både deduktiv og induktiv forskningsramme, men at prosjektet ligger nærmest en *abduktiv* tilnærming. Jan Svennevig sier følgende om abduksjon: "Peirce's theory of abduction is meant to cover both practical reasoning and scientific inquiry" (Jan Svennevig, 2001, s. 3), Svennevig sier også:

However, practical scientific programs cannot be based on either pure deduction or pure induction. Central to any scientific process is the inferential step from some initial puzzling fact to some theoretical hypothesis which can explain it. This inferential process is called abduction by the pragmatist philosopher Charles S. Peirce (Jan Svennevig, 2001, s. 1)

Svenneviks syn på at en forskningsprosess ikke kan være utelukkende deduktiv eller induktiv, styrker min konklusjon om at jeg totalt har hatt en abduktiv tilnærming.

Roz Ivanič har i sin forskning undersøkt identiteter i akademiske tekster skrevet av studenter som vendte tilbake til studier i voksen alder. Målet mitt er å prøve ut hvordan SFL og visuell grammatikk kan være anvendelige redskaper for å finne konstruksjoner av identiteter som er forfattet innenfor academia, men som ikke er tradisjonelle akademiske tekster. Analyseområdene er definert til 1) komposisjon, 2) representasjon, 3) interaksjon 4) intertekstualitet, slik jeg presenterte innledningsvis på s. 5. De tre første analyseområdene er basert på teori med et stort tilfang av kategorier fra SFL og visuell grammatikk. Det siste analyseområdet valgte jeg for å kunne analysere frem sammenhengene utsnittene står i eller viser til. Det vil gi meg informasjon om kilder studentene identifiserer seg med. Intertekstualitet er opprinnelig et begrep fra litteraturteorien. Begrepet gjør jeg rede for på s.181. Et intertekstualitetsperspektiv åpner for å se hvilke tekster, forståelsesrammer og ‘stemmer’ (se s. 88) som er nedfelt i utsnittene. Metoden for analyse er for øvrig presentert nøye i teksten «Analysemodell» (se s.186). Se redegjørelse for formål på s.10. Videre gjør jeg rede for materialet.

3.3 Konkret bakgrunn for materialet

I teksten som følger gjør jeg først rede for rammene for fagbloggingen som de analyserte bloggutsnittene i denne studien er hentet fra, deretter presenterer jeg kriteriene som studentene måtte forholde seg til. Videre gjør jeg rede for det totale materialet som bloggutsnittene tilhører, og til slutt beskriver jeg hvordan jeg gikk frem for å velge ut bloggutsnitt til analyse. Informasjonen om rammer og kriterier for fagbloggingen er jeg kjent med, fordi jeg har hatt tilgang til LMS-plattformen *It's Learning*. På denne plattformen ble all skriftlig informasjon om blogging lagt ut til studentene. Praktiske opplysninger om den muntlige samhandlingen med studentene i de faglige leksjonene, er fra egne observasjoner som én av flere faglærere på trinnet.

3.3.1 Rammer for fagbloggingen

Innledningsvis hadde studentene en tretimers leksjon med informasjon og praktisk hjelp til å opprette individuelle blogger i plattformen WordPress (se s. 56). Denne leksjonen

ble fulgt opp av en kortere, oppsummerende leksjon uka etter. Studentene ble presentert for startsidene til Wordpress.com.⁵⁰ Jeg var én av to faglærere som var tilstede i klasserommet i introduksjonsleksjonene. I tillegg tilbød to IT-medarbeidere teknisk hjelp og støtte til opprettelse av de individuelle bloggene. I denne leksjonen var det satt av tid til diskusjoner omkring hva en fagblogg kan og bør være i studiesammenheng. Én av de 21 studentene var kjent med bloggverktøyet WordPress. Det skyldtes at denne ene studenten hadde blogget i flere fag ved en annen høyskole tidligere. To andre studenter hadde privat bloggerfaring, men disse hadde benyttet en annen bloggplattform for sine private blogger.⁵¹ De tre erfarne bloggerne bidro som ressurspersoner for medstudenter da bloggene ble opprettet. Samtaler med studentene avdekket at de assosierte det å blogge med fire kategorier av bloggere: 1) I den første kategorien nevnte studentene mer eller mindre seriøse aktører som ‘rosabloggere’ eller ‘mammabloggere’, som blogger om forhold knyttet til privatlivet sitt. 2) Studentene hadde også kjennskap til bloggere som ønsket å informere om eller dele interesser eller aktiviteter som ‘reise-/ferie-bloggere’, ‘sportsbloggere’, ‘mat-/bakebloggere’ og ‘strikkebloggere’. 3) Deretter nevnte studentene de kommersielle bloggerne. De som har som mål å markedsføre og selge produkter som moteklær, design, skjønnhetsprodukter eller annet. 4) Den siste kategorien studentene tenkte på var bloggere som ønsker å spre kunnskap eller informasjon om en sak de tror på. Da ble blogger om for eksempel politiske saker, naturvern, dyrevern, klimakrise eller andre temaer nevnt. Dette betraktet studentene som bloggere som ønsker å promotere en sak (eller flere) for å vinne tilhengere. Ut fra disse assosiasjonene diskuterte studentene, faglærerne og IT-representantene hva det kan bety å være en blogger i studiesammenheng, og hvilke hensikter fagblogger kan bidra til å innfri. Bloggene studentene opprettet i denne leksjonen ble siden omtalt som *fagblogger* av studenter og lærere på kurset. Studentene bedt om å finne et navn til egen blogg. Så ble de bedt om å merke bloggen med kursnavnet: Norsk 2 og forkortelsen for grunnskolelærerutdanning 1.-7.: GLU 1, enten som en del av tittelen eller i en undertittel.

⁵⁰ Startsidene for å lage blogg: <https://Wordpress.com/learn-more/?v=blog>

⁵¹ Følgende bloggplattform var kjent for to av de 21 studentene fra tidligere: www.blogger.com

Innledningsvis i leksjonen ble fagblogger presentert som et verktøy for skrivetrening, læring, lenkelagring og samarbeid. I løpet av de innledende samtale om produksjon av fagblogg ble studentene oppfordret til å resonere omkring mulige hensikter de ønsket å velge for egen fagblogg. Samtalene ble en utdyping av de hensiktene foreleserne hadde presentert, og studentene tilføyde at egen og andres fagblogg også kunne fungere som praktiske fagrepertisjons-baser frem mot eksamen. Fagbloggene kunne også utvikles til å bli en kunnskapsbase til bruk etter avsluttet utdanning. Innlegg kunne for eksempel inneholde lenkelister til artikler, relevante fagnettsider, ordbøker, undervisningsressurser (digitale læreverk og øvingsoppgaver) og til andre digitale verktøy. Videre fikk studentene en innføring i hva blogg er. De fikk informasjon om hvordan blogger kan organiseres som virtuelle nettsamfunn og nettverk der individuelle brukere kan kommunisere med hverandre. Studentene fikk demonstrert på storskjerm hvordan et bloggsamfunn kan fungere. Dette gav innsikt i blogg som et sosialt medium, der funksjoner gjør det mulig å dele et mangfold av innlegg, kommentere andres (og eget) innlegg og lenke til intern eller ekstern informasjon. Deretter fikk studentene en innføring i hva det ville si at den individuelle bloggen de skulle produsere kunne forstås som en fagblogg⁵² i en *institusjonell* og *intensjonell* læringskontekst. Det *institusjonelle* ble knyttet til at tekstene skulle produseres i grunnskolelærerutdanningen, og det *intensjonelle* ble knyttet til at formålet for tekster i academia gjerne er å vise eller utvikle en eller annen kompetanse i henhold til en fag-/emne-plan. I denne sammenhengen var det lagt stor vekt på å bruke blogg som et skrive- og øvings-sted for å etablere erfaring i å produsere og dele tekster i et digitalt medium. Innholdet i bloggene skulle knyttes til faglitteraturen og temaer/emner i fagplanen for studiet (OFA, 2012-2016) (se kriteriene for blogging på s. 60). Tilknytningene kan ses som en normativ ramme. Det betyr at disse bloggtekstene kunne forstås som relativt komplekse tekster som på sett og vis er «påtvunget». Dette diskuterte vi med studentene, for å klargjøre at bloggingen var forankret i nasjonale føringer for grunnskolelærerutdanningen, kartlegginger og lokale fag-/emneplaner for studiet (se s.12). Tilknytningene kunne også forstås som (positivt)

⁵² Begrepet *fagblogg* brukes for å synliggjøre at verktøyet benyttes i faglig sammenheng. Intensjonen er at begrepet skal gi studentene sjangersignaler knyttet til form og funksjon, selv om kriteriene for fagbloggingen også gir rom for mer eksperimentelle og utprøvende tekster. De fleste obligatoriske arbeidskrav leveres på Fronter, studiestedets læringsplattform.

retningsgivende for studentenes utprøving av meningssskaping på fagbloggen. Videre fikk studentene en innføring i hvilke teoretiske perspektiver den praktiske bloggingen for eksempel kunne knyttes til. Disse perspektivene gjør jeg nå rede for i neste avsnitt.

Innholdet i fagbloggene representerer to former for skriving og kan sammenlignes med det Dysthe (1993) kaller *tankeskrijving eller tenketekster* og *presentasjonsskriving eller presentasjonstekster*. Studentene hadde mulighet til å produsere både uformelle design som kunne settes sammen av ulike modaliteter og/eller design av mer formell akademisk og skriftbasert art. Hovedsakelig kan designene i fagbloggene representere en uformell, prosessorientert produksjon av mening knyttet til kursemnene i fagplanen for Norsk 2. Produktene kan ligne på det Rohman (1965) kalte for «pre-writing» i 1965, i en studie av studenters loggskrijving der formålet var å knytte fagkunnskap til personlige erfaringer og refleksjoner for å øke skrivekompetansen. Da er vi også inne på *den intensjonelle dimensjonen*. Denne dimensjonen er knyttet til hensiktene som institusjonen har med aktiviteten. I fagplanen står det eksplisitt at studentene skal ha «kompetanse i og erfaring med ulike digitale verktøy til bruk i norskfaget» (OFA, 2012-2016, s. 69). Sammensatte tekster (multimodalitet) er ett av emnene studentene skal lære om i kurset. Den overordnede hensikten med faglogg er å legge til rette for at studentene kan knytte norskfaglig kunnskap til personlige erfaringer og refleksjoner, med andre ord en arena for faglig metakognisjon. Dette er i tråd med Rohmans definisjon av «pre-writing» som «the stage of discovery in the writing process when a person assimilates his “subject” to himself» (Rohman, 1965, s. 106)⁵³. Bloggskrijvingen kan ses som en skriftlig ‘vandringen’ i emnene, og ‘vandringen’ skulle føre til at studentene skrev seg til kunnskap.

Studentene ble oppfordret til å knytte faginnleggene til norskfaglige temaer som de fattet interesse for. Innleggene kunne bestå av for eksempel sammendrag fra pensumlitteraturen, forelesningsreferat, lenkesamlinger til digitale, norskfaglige ressurser eller egne refleksjoner omkring emner som ble behandlet i forelesningene. Studentene

⁵³ Denne for-skrivingen kan minne litt om førskrijvingsteknikkene som Dysthe og Hertzberg (2013) snakker om i forbindelse med prosessorientert skriving, men arter seg litt annerledes. Dysthe og Hertzberg knytter gjerne førskrijving til ulike skrivestrategier og til å etablere en «idebank» for emner å skrive om.

kunne gjerne forfatte bokanmeldelser av skjønnlitteratur til bruk i klasserommet. Studentene ble også oppfordret til å skrive utdrag av analysetekster eller analytiske poeng på fagbloggen, slik at medstudenter og lærere kunne bidra med tilbakemeldinger i skriveprosessene før innleveringer av akademiske arbeidskrav på *ClassFronter*. Studentene ble også presentert for hjelpespørsmål som de kunne benytte seg av til støtte for refleksjonstekster på bloggen. Det var spørsmål som: Hvilke erfaringer har jeg fra før når det gjelder dette emnet/temaet? Hva er nytt? Hva lærte jeg? Hvilke mål i programplanen for grunnskolelærerutdanningen/læreplanen for grunnskolen berører dette? Hva mestrer jeg innenfor dette faglige emne? Hva bør jeg arbeide mer med? Hvordan kan emnet legges frem didaktisk for elever på et bestemt klassetrinn? Ovenfor har jeg vist at rammene for form og innhold i blogginnleggene var vid. Studentene fikk grundig teknisk støtte og de deltok i å utforme ideer for fagbloggingen.

3.3.2 Kriterier for fagbloggingen

Kriteriene for studentenes fagblogging innebar ikke karaktervurderinger av noen av innleggene. Hovedkriteriene for å få fagbloggingen godkjent var at studentene produserte minst ett innlegg fra hvert av de 12 forelesningstemaene i kurset, samt at hver student skrev minst tre kommentarer per tema til et frivillig utvalg av medstudenter. Høstsemesterets blogging ble godkjent i februar 2014, mens vårens blogging ble godkjent i juni 2014. Innenfor denne rammen var valgene av sjanger, emner innenfor hvert av temaene og utformingen av innleggene opp til hver enkelte student. Dette betyr at kriteriene var vide. Kriteriene gav studentene stor frihet til å utforske mulighetene for meningsskaping så langt det kunne la seg gjøre innenfor rammen av hva bloggplattformen tillot. Det er nettopp denne friheten studentene hadde til å velge emner, og til å forme innleggene slik de selv ønsket, som gjør dette til et materiale der det potensielt kan fins mange ulike norsklæreridentiteter.

Kun tre av innleggene var arbeidskrav som skulle besvares ut fra lærergitte oppgaver. Ingen av tekstene som studentene skrev ut fra lærergitte oppgaver, er valgt ut til analyse. Besvarelsene på oppgavene kan forstås som eksempler på det som kan kalles

*dokumentasjonsskriving*⁵⁴ innenfor sjangeren akademisk tekst. Det skyldes at i disse besvarelsene skulle studentene blant annet dokumentere at de kunne bruke digitale, hypertekstlige⁵⁵ ressurser, i tråd med kunnskaps- og ferdighetsmål i emneplanen for Norsk 2-kurset.⁵⁶ Det første arbeidskravet var å presentere problemstillingen for årets skriftlige fordypningsoppgave, samt å redegjøre for utvalgte refleksjoner knyttet til valgene som arbeidet med fordypningsoppgaven bød på. Dette arbeidskravet skulle leveres i løpet av september 2013. Medstudenter og faglærere gav innspill til hvert av studentinnleggene, i form av kommentarer, spørsmål og diskusjoner i kommentarfeltet. Selve fordypningsoppgaven skulle leveres i *ClassFronter* ved slutten av første kurssemester i desember 2013. Det andre arbeidskravet var et tverrfaglig samarbeid mellom faget PEL (pedagogikk- og elevkunnskap) og norsk fordypning. I dette innlegget skulle studentene svare på hva de opplevde, lærte og observerte i praksisperioden sin om det emne de hadde valgt for egen fordypningsoppgave. Innlegget skulle være et svar på hvordan forhold studentene opplevde, observerte og/eller diskuterte med praksislærer i praksisperioden, kunne knyttes til teori om emnet studentene hadde valgt for fordypningsoppgaven. Det tredje arbeidskravet var å utføre en analyse av et norskfaglig læremiddel på nettet, ut fra en individuell, didaktisk problemstilling. Studentene valgte selv et nettsted og en problemstilling som ble godkjent av faglærer. Som det fremgår av den korte presentasjonen av disse oppgavene over, var rammene for innhold og utforming gitt for disse tre besvarelsene. Det er derfor rimelig å anta at disse tekstene kunne bære preg av å ha flere kjennetegn fra typiske akademiske tekster, enn andre innlegg på bloggene. Dermed var det også rimelig å anta at disse teksten ville fremtre mer som

⁵⁴ Iversen og Otnes (2016, s. 41-42) bruker begrepet *dokumentasjonsoppgaver* når den didaktiske hensikten er å dokumentere læring.

⁵⁵ En *hypertekst* defineres ofte ut fra et struktureringsperspektiv, som her: *Hypertekstualitet* er et struktureringsprinsipp. En hypertekst er et resultat av en måte å ordne tekstsegmenter på. Det vil si at det er opprettet et antall eksplisitte relasjoner mellom et visst antall tekstelementer. Relasjonene er i form av *lenker* (relasjoner) og *noder* (Schwebs & Otnes, 2006, s. 66).

Hypertekstbegrepet kan også defineres med noe mer vekt på *innhold* (tilgjengeliggjøring av informasjon), slik Engebretsen gjør: «Hypertekst er et konsept for organisering og tilgjengeliggjøring av informasjon, basert på en teknologi som muliggjør elektronisk kopling (lenker) mellom tekstelementer» (Engebretsen, 2000, s. 86)

⁵⁶ Emneplanen for Norsk 2 for GLU 1.-7. (OFA, 2012-2016, s. 53-59). Ingen av disse tekstene med dokumentasjonsskriving er representert i utvalgt materiale her i avhandlingen.

formeltekster, og muligens ha færre spor etter norsklæreridentiteter enn i tekstene med friere rammer. Dette er ikke undersøkt i studien, men antagelsen bidro til at utvalget av utsnitt til analyse ble gjort fra alle de andre utsnittene som ikke var åpenbare, obligatoriske «oppdragstekster». Se redegjørelsen for utvalg av utsnitt til analyse på s.66.

Vurderings-alternativer for de tre arbeidskravene som skulle besvares på bloggen var *bestått* eller *ikke bestått*. Resten av bloggen ble samlet vurdert til *bestått* eller *ikke bestått* ved slutten av hvert semester (jul/vår), dersom kravet om minst 12 innlegg og tre kommentarer pr. innlegg var postet på medstudentenes blogger. Hensikten var å dempe vurderings-søkelyset, for å legge til rette for at studentene skulle våge å prøve ut et mangfold av tekster på bloggen. Alle studentene valgte å legge ut flere innlegg enn de 12 obligatoriske. De fleste la inn langt flere kommentarer på medstudenters blogger enn det som var kravet.

3.3.3 Presentasjon av det totale materialet

En gruppe på 21 grunnskolelærerstudenter i GLU 1.-7.⁵⁷, produserte individuelle blogger i emnekurset Norsk 2 i løpet av studieåret 2013-2014. Et utvalg bloggutsnitt fra dette store materialtilfanget av studentproduksjoner utgjør utvalget av materialet i denne studien. Ett bloggutsnitt tilsvarer ett innlegg. Her presenteres opplysninger om hele materialet som utvalget av bloggutsnitt er hentet fra. Hensikten med denne korte beskrivelsen av hele materialet er å gi et innblikk i den sammenhengen de utvalgte bloggutsnittene tilhører. Opplysningene danner rammen for å kunne redegjøre for reliabilitet og transparens når det gjelder utvalget av bloggutsnitt til analyse.

Av de 21 studentbloggene som ble produsert i studieåret 2013-2014, er det to fagblogger som ble slettet etter endt studium våren 2014 (student J og U) og én fagblogg har bare ett innlegg. Det skyldes at studenten sluttet på studiet (student A). De 18 resterende fagbloggene har til sammen 334 innlegg og 530 kommentarer i kommentarfeltene under

⁵⁷ Grunnskolelærerutdanning for trinn 1.-7., det vil si grunnskolelærerstudenter som utdannes til å undervise elever på trinn 1.-7. i grunnskolen.

alle innlegg. Her er en oversikt over antall innlegg i hver av fagbloggene og hvor mange kommentarer hver fagblogg har:

Student:	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U
Innlegg:	1	20	15	20	15	16	15	19	22	?	16	21	18	16	19	18	20	24	18	21	?
Kommentarer:	0	38	29	22	9	22	17	27	41	?	33	37	32	23	38	21	33	42	17	49	?

Tabell 1: Oversikt over antall innlegg og kommentarer

Antall innlegg per fagblogg varierer fra 15 til 21 innlegg. Dette betyr at alle studentene det fins data på, og som fullførte studiet, har valgt å oppfylle kravet om minimum 15 innlegg; det vil si 12 temainnlegg og tre obligatoriske besvarelser/arbeidskrav. Studenter som har valgt å legge inn flere enn 15 innlegg har delt opp noen av temaene i flere innlegg. Fem av studentene har delt opp temaene *litteraturhistorie* eller *sakprosa* i to til tre innlegg, i samsvar med at omfanget av emner var stort innenfor disse temaene.

Studentene har valgt å prøve ut ulike sjangre og design i innleggene sine. Innleggende er av ulike typer som for eksempel: punktlistor, reflekterende innlegg, tidslinjer, forelesningsreferat eller forelesningsnotat, faglige beskrivelser/utgreiinger, definisjoner av begreper, sitat eller parafraseringer fra faglitteraturen, didaktiske refleksjoner, analytiske betraktninger, skjønnlitterære anmeldelser eller presentasjoner, modeller, eksterne hyperlenker og videoer. Noen hyperlenker leder til andre innlegg i samme fagblogg, andre til medstudenters innlegg i læringsfellesskapet og andre igjen til eksterne nettsider. En av studentene har valgt å skrive et par personlig innlegg om følelser knyttet til det å være student, en annen student oppsummerer hvordan hun har opplevd bloggingen i kommentarfeltet under siste innlegg. I en av fagbloggene er tre av innleggene skrevet i en humoristisk og personlig stil. I en annen av fagbloggene bærer 22 av 24 innlegg preg av å være forelesningsnotater med begrepsforklaringer, punktlistor og stikkord. Disse 22 innleggene har nesten samme struktur, med lite variasjon og utprøving av sjangre. En av fagbloggene har 18 spesielt korte innlegg, der studenten så vidt har oppfylt minstekravet for 'bestått'. I alt materiale er det tre av studentene som har integrert videoer i fagbloggene sine: en video som illustrerer en filmadaptasjon av *De tre små*

griser, en 'trailer' for en Harry Potter-film for å illustrere teori knyttet til adaptasjon fra bok til film og en lenke til en NRK-programserie om dialekter.

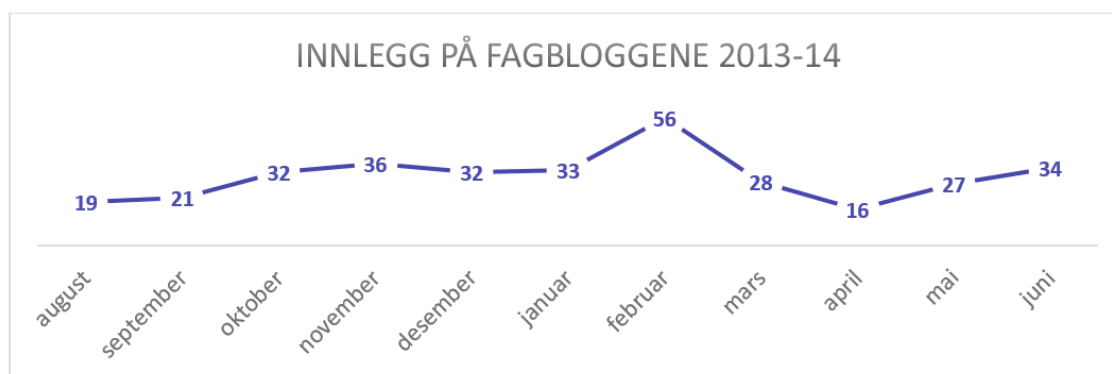
I kommentarfeltene er det stor variasjon med hensyn til antall kommentarer. Studentene valgte selv hvilke medstudenter de ønsket å legge inn kommentarer til etter hvert innlegg. Forrige tabell (1) viser hvor mange kommentarer hver av bloggene har. Figuren under viser spennet/vidden av antall kommentarer. Her er det slik at 2 x 17, 2 x 22, 2 x 33 og 2 x 38 viser at det er to bloggere med samme antall kommentarer. Som nevnt, la hver student inn kommentarer til et utvalg medstudenter hver gang de hadde skrevet eget innlegg. Det gav en spredning fra 9 til 49 kommentarinlegg som fordeler seg slik (tabell 2):

Kommentarer i stigende rekkefølge:	0	9	2 x 17	21	2 x 22	23	27	29	32	2 x 33	37	2 x 38	41	42	49
------------------------------------	---	---	--------	----	--------	----	----	----	----	--------	----	--------	----	----	----

Tabell 2: Kommentarinlegg i bloggene

Noen innlegg har åpenbart skapt mer diskusjon enn andre, og kommentarfeltene viser at mindre samarbeidsgrupper blant studentene har oppstått innenfor kursgruppa. Dette fremgår gjennom at enkelte medstudenter ser ut til å være gjensidige gjengangere i hverandres kommentarfelt.

Publiseringen av de totalt 334 innleggene fordeler seg på følgende måte gjennom studieåret (se tabell 3):



Tabell 3: Antall innlegg per måned i bloggperioden

16 studenter publiserte ett eller flere innlegg rett etter oppstarten av fagbloggen i august 2013. Tre av de 19 studentene, som det foreligger data på, publiserte det første innlegget sitt i september. November er den måneden i det første semesteret der flest innlegg ble publisert (36). Februar 2014 var den mest produktive måneden for publisering i løpet av høstsemesteret (56). I oktober og februar publiserte alle studentene minst ett innlegg hver, mens i de øvrige månedene var det mellom 3 og 9 studenter som ikke publiserte. De som ikke publiserte i løpet av én måned, la gjerne inn flere enn ett innlegg måneden etter. Én av studentene publiserte innlegg hver eneste måned, én student publiserte hver måned unntatt én, seks studenter har ikke publiseringer i to av månedene, fem studenter hopper over publisering i tre av månedene, én av studentene hopper over publisering i totalt fire måneder, én av studentene hopper over publisering i fem av månedene og én student publiserer ikke i til sammen seks måneder. Etter et opphold, publiserte den enkelte student flere enn ett innlegg når publiseringen tok til igjen. Fordelingen viser at de fleste studentene publiserte jevnt gjennom studieåret, bortsett fra de tre nevnte studentene som ikke publiserte i tilsammen 4 til 6 av studiemånedene. Disse tre studentene publiserte i skippertak, og er de samme studentene som har lavest antall innlegg på fagbloggen sin totalt (én med 15 og to med 16 innlegg). April 2014 var den måneden der færrest innlegg ble publisert i løpet av studieåret (16 innlegg). Fra april og frem til studieavslutning i juni, ser vi at antall innlegg sakte øker på.

Årsakene til nedgang eller opphold i antall publiseringer er ikke systematisk undersøkt i denne sammenhengen, men jeg kan antyde at årsakene ser ut til å ha sammenheng med innleverings-, praksis- og eksamensperioder. Motivasjon er heller ikke tema for denne studien, men det er rimelig å anta at de studentene som ikke har publiseringer i 4-6 av de 11 månedene, og som også er de samme som har lavest antall innlegg totalt, kanskje var studenter med lav motivasjon for å føre fagblogg? Her er det mange interessante faktorer som senere kan undersøkes i liknende materiale. Nå går jeg videre til å redegjøre for utvalget av bloggutsnitt til analyse.

3.3.4 Utvalg av bloggutsnitt til analyse

Materialet er individuelle studentblogger som ble produsert i bloggverktøyet WordPress. Bloggverktøyet brukes som et læringsverktøy i norskfaget i grunnskolelærerutdanningen, og materialet for avhandlingen er produsert og samlet inn i løpet av studieåret høsten 2013 til våren 2014. Til sammen er det snakk om 334 tekstinlegg på bloggene. Seks utsnitt er valgt ut som mitt primærmateriale. De seks utsnittene dybdeanalyseres for å finne konstruksjoner av norsklæreridentiteter, studere nærmere hva konstruksjonene består av og analysere hvordan modalitetene i de multimodale tekstene spiller sammen for å skape mening. Se for øvrig problemstillingen og forskningsspørsmålene på s. 9.

I denne studien er det, som nevnt, norsklæreridentiteter som står i søkelyset. Selve temaet for bloggutsnittene er ikke det viktige i denne sammenhengen. Jeg kan likevel ikke unnlate å nevne poeng knyttet til tematikken, dersom tematiske aspekter bidrar til å si noe om identiteter. Relevante poeng jeg vil belyse for å si noe om norsklæreridentiteter, kan for eksempel være knyttet til hvordan studenter presenterer seg. Da kan det være snakk om hvordan de legger frem temaer og hva de velger å ta med eller utelate. Det kan også handle om hvordan studentene presenterer egne holdninger, verdier eller overbevisninger og om hvilke kilder de eventuelt velger å knytte tekstene sine til. Dette understreker at det kan være mange aspekter som har en funksjon når det gjelder å si noe om norsklæreridentiteter.

Utvalget av utsnitt er gjort fra et materiale på 21 blogger med 334 innlegg. I det store materialet er det for eksempel bred variasjon av maler og tittelbilder. Noen få studenter valgte samme mal, men med individuelle tilpasninger: to valgte en mal med rød ornamentering, tre valgte en enkel hvit mal med sorte datoprikker og to valgte en mal som prydes av elefanter som tittelbilde. De resterende 14 bloggene har alle ulike maler og tittelbilder. I de 334 innleggene er det stor variasjon når det gjelder bruk og kombinasjon av modaliteter, anvendelse av sjangre, bruken av bilder, lyd eller levende bilder. Noen studenter viser til kilder, andre gjør ikke det. Alle innlegg har skrift, fargefonter, ikoner o.l. Mange innlegg har, i tillegg, modaliteter som bilder, fotografier og/eller tegninger. Flere innlegg passer i flere sjanger-kategorier. Det betyr at jeg måtte gjøre noen valg i kategoriserings-arbeidet. Jeg kom frem til at innlegg med overvekt av

én sjanger kunne kategoriseres sammen. I kategoriserings-prosessen forsøkte jeg å ta i bruk det kvalitative, digitale kodingsprogrammet NVivo. Formålet med mine kategoriseringer var å få en oversikt over hvilke utsnitt som var best egnet for dybdeanalyse. Det viste seg derfor at kodingsprogrammet ikke bidro til å bringe fram vesentlige sider ved dette materialet. Det ble viktig at jeg fikk bred innsikt i ulike sider ved hele materialet, slik at jeg kunne gjøre velbegrunnede utvalg. Utprøvingen jeg gjorde ved hjelp av NVivo, gav meg de samme utfordringene som for manuell kategorisering, nemlig at flere innlegg viste seg å passe i flere kategorier. Jeg valgte manuell tilgang for kategorisering av materialet. Jeg erfarte at NVivo kan være et anvendelig program, særlig dersom material-omfanget er stort eller i studier med kvantitative siktemål.

I denne forbindelsen var det hensiktsmessig å velge ut materiale der det var mulig å lete fram norsklæreridentiteter. Kategoriseringen bidro til å gi meg grundig innsikt i alle de 334 innleggene, for å kunne velge ut seks utsnitt⁵⁸. Kategoriene innleggene kan sorteres i er:

1) Sammenhengende (mer eller mindre) multimodale tekster med fagdefinisjoner og faglige beskrivelser (referat/gjengivelse/beskrivelse).	135 innlegg
2) Punktlister med skriftspråklige fagdefinisjoner og fakta (multimodale innslag).	45 innlegg
3) Forelesningsreferat med en kombinasjon av sammenhengende, skriftbasert tekst og bilder/illustrasjoner.	39 innlegg
4) Overveiende verbaltekstlige innlegg der studentene reflekterer kort over et faglig emne eller deler av et emne.	30 innlegg
5) Didaktiske innlegg med forslag til undervisningsopplegg eller skisse av undervisningsideer fra praksis.	27 innlegg

⁵⁸ Jeg minner om at hver av analyseenhetene i denne studien består av ett innlegg og den sammenhengen innlegget står i. Dette utgjør den enheten som jeg kaller for «utsnitt».



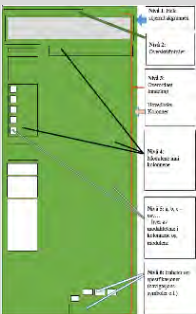
6) Tekster med visualiseringer i form av film (youtube eller NRK), tidslinjer, bokomtaler med pekere til forlag, eller bilder med funksjoner utover det å illustrere eller lignende.	22 innlegg
7) Obligatoriske, analytiske fagartikler (konkrete oppgaver i studiet).	20 innlegg
8) Innlegg med samlinger av lenker/pekere, enten til nyttige nettressurser, bilde- eller barnebøker eller forfatteromtaler.	12 innlegg
9) Innlegg av noe mer personlig art, enten humoristiske faginnlegg eller deling av gleder/utfordringer i studiet.	4 innlegg

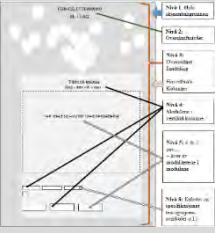


Tabell 2: Oversikt over innleggs-kategorier

I arbeidet med innleggs-kategoriene erfarte jeg at punktlister, forelesningsreferat, didaktiske idétekster (oppramsende tekster), lenke/pekesamlinger og at ett av de fire innleggene med mer personlig innhold ikke var egnet for finne norsklæreridentiteter. I mitt utvalg fins det heller ikke eksempler fra kategorien der studentene har produsert obligatoriske fagartikler på bloggen. Fagartiklene er mer tradisjonelle akademiske tekster. Disse teksten ble for øvrig redigert av studentene etter skriftlig, formativ vurdering fra lærer, og representerer derfor avvik fra de mer selvstendige innleggene. Rammene for de obligatoriske fagartiklene på bloggen var dessuten strammere enn for de øvrige bloggtekstene. Det var bloggutsnittene med friere rammer jeg ønsket å undersøke. Det er rimelig å anta at mer selvstendige bloggtekster kan inneholde utprøvinger av norsklæreridentiteter. Slike resonnement førte til at kategoriene med forelesningsnotater av ulike typer, innlegg med faglige beskrivelser og fagdefinisjoner og innlegg med visualiseringer gjenstod som egnede kategorier. Ut fra disse kategoriene valgte jeg ut seks utsnitt etter følgende fem utvalgs-kriterium:

1) Et overordnet utvalgs-kriterium var å forsøke å finne analyseenheter som viste variasjon med hensyn til kombinasjonen og bruken av modaliteter. Da er det snakk om bloggutsnitt som var satt sammen på forskjellige måter. Årsaken til et slikt utvalgs-kriterium var at ulik bruk og sammensetning av modaliteter muligens vil gi variasjon i norsklæreridentiteter.

- 2) Deretter var det et utvalgskriterium å forsøke å spre utvalget når det gjaldt studentenes alder, for her kan det tenkes at norsklæreridentiteter arter seg forskjellig avhengig av studentens alder. Nå er ikke utvalget omfangsrikt nok til å kunne slå fast eventuelle alderstypiske funn, men enkelte aspekter kan trolig påpekes. I utvalget er fire av utsnittene skrevet av unge studenter (mellom 19-25 år) og to av utsnittene er skrevet av noe eldre studenter (mellom 35-50 år).
- 3) Ulik mengde verbaltekst i utsnittene var også et kriterium, for om mulig å kunne se eventuell funksjonell spesialisering (beskrives på s.158) mellom modaliteter i konstruksjoner av norsklæreridentiteter. I utsnittet med minst verbaltekst er det 378 ord og i utsnittet med mest verbaltekst er det 870 ord.
- 4) Deretter har jeg valgt utsnitt skrevet av begge kjønn. Bloggutsnittene er fra fire jenter og to gutter. Det er ikke et mål å studere bloggutsnittene i et kjønnsperspektiv, men valget av bloggutsnitt fra begge kjønn kan trolig vise likheter eller ulikheter når det gjelder norsklæreridentiteter. Det kan det være interessant å drøfte.
- 5) Alle valgte utsnitt er utsnitt som ikke er utsatt for lærerevaluering, annet enn at utsnittet representerer ett av de obligatoriske emnene studentene skulle blogge om. I de utvalgte utsnittene har studentene stått fritt til å velge emne og sjanger selv, og de har hatt all mulig frihet til å utforme innlegget slik de ønsket.

BLOGGUTSNITT	Modaliteter – kategorier	Tema	Antall ord	Aldersgruppe
<p>PIA (1)</p> 	<p>Verbaltekst, en tegning, fem fotografier, farger, punktlister, ulike fontstørrelser.</p> <p>Gjennomgående elementer.</p> <p>Kategori 1, med trekk fra 2 og 9.</p>	<p>Lese-strategier</p>	<p>297 i innlegg</p> <p>81 ord i person-presentasjonen</p>	<p>19-25</p>
<p>ELSE (2)</p> 	<p>Verbaltekst, to fargefotografier, to fargetegninger, en figur, ulik fontstørrelse, punktlister.</p> <p>Gjennomgående elementer.</p> <p>Kategori 1, med trekk fra 6.</p>	<p>Barne-litteratur og litteratur-didaktikk</p>	<p>447 ord</p>	<p>19-25</p>
<p>STEIN (3)</p> 	<p>Ett svart/hvitt-fotografi, verbaltekst, farger, ulik fontstørrelse.</p> <p>Gjennomgående elementer.</p> <p>Kategori 1, med trekk fra kategori 6 og 9.</p>	<p>Dialekter</p>	<p>870 ord</p>	<p>25-35</p>

<p>EIRIK (4)</p> 	<p>Verbaltekst, hvitt/grått, 'ornamentering', ulik fontstørrelse</p> <p>Kategori 4</p>	<p>Sosio-lingvistikk/tale-språk</p>	<p>390 ord</p>	<p>19-25</p>
<p>UNNI (5)</p> 	<p>To fotografier, verbaltekst, farget verbaltekst, ulike fonter på verbaltekst, ett kart.</p> <p>Kategori 1, med trekk fra kategori 6 og 8.</p>	<p>Talemål og dialekter</p>	<p>853 ord</p>	<p>35-50</p>
<p>HEIDI (6)</p> 	<p>To fotografier, verbaltekst, farger.</p> <p>Kategori 1, med trekk fra kategori 4</p>	<p>Nynorsk i skolen</p>	<p>381 ord</p>	<p>19-25</p>

Tabell 3: Skisseoversikt over alle utsnitt til analyse

3.4 Troverdighet, pålitelighet og etikk

Forskningstroverdighet i kvalitativ tekstanalyse handler om pålitelighet⁵⁹, troverdighet og generaliserbarhet. Troverdigheten er også knyttet til de etiske valgene som er tatt for prosjektet, og de etiske valgene som kan dukke opp underveis i studien. Videre presenterer jeg tanker, beslutninger og overveielser knyttet til de nevnte begrepene for forskningstroverdighet. Etiske overveielser har jeg grovinn delt i forskningsinterne og forskningseksterne overveielser og utfordringer.

3.4.1 Troverdighet og pålitelighet

Pålitelighet (reliabilitet) kan være en utfordring i kvalitativ forskning. Norman Blaikie (2008) hevder imidlertid at det er en feilslutning at det bare er tall som er egnet til å beskrive og forklare pålitelighet og troverdighet (Blaikie, 2008, s. 218). I kvantitative studier er det utviklet en rekke kontrollprosedyrer som det ikke er mulig å omsette til bruk innenfor fortolkende studier (Titscher et al., 2007, s. 242). Muligheten for etterprøvbarehet er knyttet til begrepet reliabilitet (Blaikie, 2008, s. 18). Slik jeg ser det, hviler mulighetene for etterprøvbarehet i en slik tekstanalytisk studie som denne på transparens når det gjelder forskningsdesign, metode og utvalg av materiale. En gjennomført og klokkeklar transparens gir høy pålitelighet, men i kvalitativ forskning er tolkning et aspekt som bidrar til at påliteligheten ikke alltid blir fullstendig transparent. Det er viktig å legge frem all informasjon knyttet til valg og drøftinger (Blaikie, 2008; Heath & Street, 2008). I mine analyser av bloggutsnitt forsøker jeg å etablere høy troverdighet ved å beskrive fremgangsmåter og analytiske funn så perspektivert, tydelig og åpent som mulig. På den måten kan mine tolkinge verifiseres eller avvises av andre. Tolkingene av bloggutsnittene kan også verifiseres ved hjelp av de teoretiske og metodologiske perspektivene.

⁵⁹ I kvalitativ analyse kalles dette reliabilitet, og handler om *troverdigheten* i målinger. *Pålitelighet* (validitet) handler da om hvordan reliabiliteten er redegjort for i disse målingene.

Troverdighet i kvalitativ forskning kan også være en utfordring. Elliot Eisner (1991) har konstruert standarder som han kaller *strukturell bekreftelse*, *generell enighet* og *referanseansvar* (Eisner, 1991, s. 110, min oversettelse). Knyttet til min studie vil *strukturell bekreftelse* handle om å finne flere eksempler på de samme typene av identitetskonstruksjoner i analysene, slik at jeg kan diskutere materialet med meg selv gjennom å støtte eller motsi egne tolkninger. Å argumentere og drøfte perspektivert gjør også tolkningen transparent, og det støtter igjen troverdigheten ved forskningen. *Strukturell bekreftelse* tolker jeg som det å kunne vise konsistens i enkelte fellestrekk, der flere eksempler bidrar til å underbygge ett poeng. Eisner sier dette om strukturell bekreftelse: «We seek a confluence of evidence that breeds credibility, that allows us to feel confident about our observations, interpretations, and conclusions» (Eisner, 1991, s. 110). Han illustrer poenget sitt ytterligere gjennom å vise til en analogi fra detektivverdenen, der han ser forskningsprosessen som et arbeid der biter møysommelig settes sammen til en helhet helt til vekten av bevis blir overbevisende: «an agreement among competent others that the description, interpretation, evaluation, and thematics [...] are right» (Eisner, 1991, s. 112). Dette henger sammen med det Eisner kaller generell enighet. *Generell enighet* betyr at forskeren er bevisst på å samarbeide med andre diskusjonspartnere, for å prøve ut og sjekke aspekter ved materialet. Dette har jeg forsøkt å etterkomme ved å diskutere enkelte sider ved materialet i en forskergruppe med medstipendiater og med mer erfarne forskerkolleger⁶⁰. Referanseansvaret handler, ifølge Eisner (1991), om viktigheten av kritikk. Han beskriver hensikten med kritikk som å sette søkelys på temaet som behandles for å bringe frem ytterligere kompleks og sensitiv menneskelig innsikt og persepsjon. Yvonna S. Lincoln og Egon G. Guba (1985) bruker andre, betegnende termer for det de kaller *troverdigheten* i et forskningsprosjekt: «credability, authenticity, transferability, dependability and confirmability». Lincoln og Guba sier at det å oppfylle forventningene som disse termene legger for dagen, er det som skal til for å oppnå «internal validation, external validation, reliability and objectivity»

⁶⁰ Først og fremst har veilederne vært til uvurderlig hjelp når det gjelder å diskutere faglige aspekter som jeg har vært usikker på tolkningen av, eller ved veivalgene jeg har møtt på underveis i arbeidet. Her har også stipendiatsamarbeidet i NAFOL – Nasjonal Forskerskole for Lærerutdanning – vært til uvurderlig hjelp. Der har vi kunnet legge frem deler av prosjektet for hverandre, og for erfarne forskere, for deretter å få tanker og tilbakemeldinger på ulike sider ved eget prosjekt. Dette har styrket både troverdighet og pålitelighet ved studien, slik jeg ser det.

(Lincoln & Guba, 1985, s. 300). Creswell påpeker imidlertid at mange forskere søker *bekreftelser* i materialet (confirmability) fremfor *objektivitet* (Creswell, 2013, s. 246). Å søke bekreftelser for aspekter ved forskningen gjøres ved at egen forskning stadig overvåkes og revideres underveis i arbeidet.

Flere forskere (Blaikie, 2008; Creswell & Miller, 2000; Heath & Street, 2008) hevder at valideringsprosedyrer ivaretas best dersom man kombinerer teorier og metoder, observasjoner og empirisk materiale for å sikre en omfattende og troverdig representasjon av det man studerer. På den måten er det mulig å minimalisere feil som kan oppstå om materialet bare er av en type. I denne tekstanalytiske studien innenfor en tekstvitenskapelig tradisjon kombinerer jeg ikke metoder. Her er det interessant å dybdeanalysere bloggutsnitt ved hjelp av systemisk funksjonell lingvistikk og visuell analyse (Berge, 1998; Halliday & Matthiessen, 2004; Kress, 2010; Kress & van Leeuwen, 2006; Maagerø, 1998). Her er det valgt flere teoretiske tilganger til materialet, identitetsteorier, SFL og visuell grammatikk. Det er for å kunne dybde-analysere det multimodale innholdet i bloggutsnittene. Målet er å kunne nå frem til flere sider ved materialet ved hjelp av analysekategorier som er generert ut fra flere teoretiske tilganger. Valget av flere teoretiske tilganger i en tekstanalyse kan også føre til troverdighet og pålitelighet i studien, ved at flere sider ved materialet kan tre frem når analyseredskapene er omfattende.

3.4.2 Forskningsetikk

I alt vitenskapelig arbeid er det viktig å gjøre etiske vurderinger før, under og etter en studie. I denne sammenhengen ønsker jeg å ta opp flere forhold som belyser etiske overveielser i min studie. Frode Nyeng (2012) gjør en grovinndeling av etiske forhold som jeg holder meg til i denne redegjørelsen. Først gjør jeg rede for det Nyeng (2012) kaller «forskningsinterne regler og normer, som gjelder saklighet, åpenhet og redelighet internt i forskersamfunnet – altså for hvordan forskning gjennomføres og rapporteres» (Nyeng, 2012, s. 159). Innenfor dette punktet knytter jeg kommentarer til regler, normer og lover jeg har forholdt meg til for at forskningen min skal fremstå som saklig, åpen og

redelig, blant annet redelighet i dokumentasjon og upartiskhet i vurderinger og åpenhet⁶¹. Deretter nevner Nyeng forskningseksterne vurderinger, «som gjelder forskernes forhold til deltagerne i undersøkelser og vitenskapens rolle i samfunnet generelt» (Nyeng, 2012, s. 159). Under dette punktet vil jeg først beskrive prosessen omkring anonymisering, innhenting av samtykke fra studentene, høyskolen og Norsk senter for forskningsdata AS (NSD), Personvernombudet for forskning. Deretter nevner jeg forhold knyttet til at materialet er innhentet fra en klasse jeg var knyttet til som foreleser i to måneder, fra studiestart i august 2013 og frem til 1. oktober 2013. Til slutt vil jeg redegjøre for viktige aspekter ved internettforskning⁶². En slik redegjørelse er viktig her, for NESH sier at innenfor internettforskning er det slik at «anerkjente regler og normer ikke alltid er dekkende» (NESH, 2014, 2016)

3.4.2.1 Formelle forskningsinterne og generelle eksterne regler, normer og lover

De forskningsinterne reglene, normene og lovene jeg følger er knyttet til *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi* til NESH – Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2016) og til *Universitets- og høyskoleloven* §1-5 (2005), *Forskningsetikkloven* §1 (2017) og *Personopplysningsloven*, kapittel II (2000). I retningslinjene understrekes forskerens frihet og ansvar for «å avklare etiske dilemmaer og utvise godt skjønn» (NESH, 2016, s. 6), og det står at de forskningsetiske retningslinjene først og fremst skal være til god hjelp i forskningsarbeidet. Forskeren skal også arbeide ut fra «en grunnleggende respekt for menneskeverdet» (NESH, 2016, s. 12). De forskningsetiske

⁶¹ Dette knytter jeg an til *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi* fra NESH - Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora, 2016: https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf

⁶² Informasjonen er hentet fra *Etiske retningslinjer for forskning på Internett*, 2014: <https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-forskning-pa-internett.pdf>

retningslinjene er «ment å virke rådgivende, veiledende og forebyggende» (NESH, 2016, s. 7). NESH definerer forskningsetikk som et begrep som:

[...] viser til et mangfold av verdier, normer og institusjonelle ordninger som bidrar til å konstituere og regulere vitenskapelig virksomhet. Forskningsetikk er en sammenfatning eller kodifisering av praktisk vitenskapsmoral. Forskningsetiske retningslinjer er konkretiseringer av forskersamfunnets grunnleggende normer og verdier. De har sin begrunnelse i vitenskapelig allmenmoral, slik allmenn etikk har sitt grunnlag i samfunnets allmenmoral» (NESH, 2016, s. 5)

Et viktig forskningsetisk prinsipp i all vitenskapelig virksomhet er *transparens*. Dette kravet dreier seg om å gjøre tydelig rede for alle deler ved forskningsprosessen. Clive Seal (1999) forklarer transparens slik: «[...] a fully reflexive account of procedures and methods, showing to readers as much detail as possible the lines of inquiry that have led to particular conclusions» (Seal, 1999, s. 157). Dette handler om å gjøre arbeidet så 'gjennomsiktig' og åpent som mulig. I analysene av utsnittene forsøker jeg å redegjøre så tydelig og hensiktsmessig som mulig. Gjennom hele prosessen, har jeg gjort løpende vurderinger knyttet til hva som bør legges frem av teori, begrepsavklaringer og deskriptive opplysninger. Transparens hviler på at bloggutsnittene presenteres i den sammenhengen de står i, og forstås ut fra sine sosiale, kulturelle og institusjonelle rammer. Jeg har fulgt allmenne sitatregler og kildekritisk praksis, for at studien skal fremstå som saklig.

En tekstanalytisk metode innenfor et sosialkonstruksjonistisk paradigme innebærer at forskeren må være seg bevisst at analyse alltid er tolkninger av konstruert mening. Tekstanalyse er altså tolkninger av tolkninger, eller av representasjoner av andres tanker, i dette tilfelle skriftlige tekster.

Ulike tolkninger av et materiale vil kunne oppstå avhengig av hvem som tolker. Det etiske aspektet her er knyttet til viktigheten av å være bevisst på at jeg som forsker har med meg min personlige livshistorie, ett sett med livsanskuelser og opplevelser som vil kunne påvirke tolkningene mine. Fornemmelser omkring slike momenter forsøker jeg hele tiden å vurdere, ta frem og sette i perspektiv. Det fører forhåpentligvis til at nødvendige erfaringer, opplevelser eller verdier uttales eksplisitt der det måtte være nødvendig, for eksempel i analyse og drøftinger. På den måten vil tolkningskonteksten kunne bidra til

transparens. Ifølge Nyeng er det slik at «all samfunnsvitenskap hviler på forutsetninger som godt kunne vært annerledes [...] Å uttale seg med varsomhet og forbehold er derfor nær forbundet med det vi kan kalle vitenskapens etos eller verdigrunnlag» (Nyeng, 2012, s. 160). Å innta et kritisk blikk på egne tolkninger, vil kunne bringe frem flere valører ved funn. Å fremtre vidsynt og vise vurderinger eksplisitt vil også kunne øke troverdigheten. De forskningseksterne overveielsene for god, etisk fremferd handler her først og fremst om å ivareta forskningsdeltagerne og deres personvern. Dette gjør jeg rede for i de følgende tekstdelene.

3.4.2.2 *Samtykke, anonymitet og troverdighet*

Respektfull og konfidensiell opptreden er viktig, sammen med «aktsomhet og ansvarlighet» på alle nivå i forskningsprosessen (NESH, 2016, s. 12). Å innhente samtykke fra informantene og høgskoleinstitusjonen var viktig i denne sammenheng. Det var også korrekt behandling av personopplysningene. Behandlingen av personopplysninger reguleres av *Personopplysningsloven*, kapittel II (2000). Innhenting av nødvendig tillatelse fra høgskolen og samtykke fra studentene foregikk som følger. Først informerte jeg ledelsen ved egen arbeidsplass skriftlig, om at jeg ønsket å utføre denne studien. I samme informasjonsskriv søkte jeg om tillatelse fra høgskolen om å få innhente samtykke fra studentene. Søknaden ble innvilget av dekanen den 23.10.2013 (se vedlegg). Alle studentene som skrev fagblogger i denne studien var over 18 år. Studentene ble informert skriftlig og muntlig om studien, med redegjørelse for forskningsmål og metode. Jeg informerte også om fremgangsmåten for lagring av personopplysninger knyttet til de individuelle bloggene, anonymisering og muligheten for at informantene kunne trekke seg når som helst som forskningsdeltagere.

Siden studentene ble informert om at dekanen hadde godkjent forskningen, kunne det tenkes at maktfaktorer kom i spill. Et tenkt press kunne potensielt få studentene til å kjenne seg forpliktet til å gi sin tillatelse til at jeg kunne bruke bloggene i forskningssammenheng. Opplysningen om at studentene kunne trekke seg når som helst, enten ved å henvende seg direkte til meg, sende epost eller ved å gi beskjed til andre faglærere, la jeg derfor vekt på å formidle tydelig. Ei uke før innhenting av skriftlig

samtykke fikk studentene informasjon om studien og spørsmål om å samtykke uka etter. På denne måten fikk studentene en ukes betenkningstid, og de kunne stille spørsmål dersom noe var uklart. Studentene ble bedt om skriftlig samtykke den 29.10.2013 (se vedlegg, informasjon og samtykkeskjema). Samtlige studenter i klassen gav tillatelse til at tekstene kunne brukes i forskningsprosjektet. To av studentbloggene ble slettet sommeren 2014. Én student sluttet ved studiet etter jul i 2013, så utsnitt fra den bloggen ble ikke valgt som materiale.

På samtykkeskjemaet står det at *tekst- og språkkompetanser* skulle undersøkes i tekstene. Studentene ble informert muntlig om at formuleringen betød at ulike perspektiver kunne inntas i tekstanalysene. De fikk informasjon om at tekstene ville bli analysert ved hjelp av systemisk funksjonelle analyseredskaper (SFL) og visuell grammatikk. Begrepet «identitetskonstruksjoner» ble ikke nevnt. Det var ikke et bevisst tiltak for å holde informasjon tilbake, men et resultat av at jeg ikke hadde avgjort hvilke tekstlige eller språklige aspekter problemstillingen skulle knyttes an til. I ettertid ser jeg at det falt heldig ut at problemstilling og forskningsspørsmål ikke var ferdig formet da samtykkene ble innhentet. Studentene oppfattet dermed ikke informasjonene som bestillinger eller føringer som påvirket videre valg i skriveprosessene. Slikt kunne ha ført til problemer med tanke på troverdighet og kvalitet ved forskningen. Så var det også slik at rammene og kriteriene for bloggingen gav rom for selvstendige tekster uten konkrete formkrav. Det har vist seg å være en fordel for min studie, for frie rammer tillot studentene å innta en mer utforskende tilnærming til skriveprosessen sin på bloggen. En mer distinkt ramme for bloggingen kunne generelt ha begrenset mulighetene for variasjon i materialet, og presentasjoner og vurderinger av kriterieaspekter ville jeg ha måttet redegjort for.

Fordelen ved å velge materiale fra studentblogger ved egen arbeidsplass, er at konteksten for bloggaktiviteten og utsnittene er godt kjent for meg. Det bidrar til at jeg kan gjøre inngående rede for material og kontekst. Bloggen skulle godkjennes i henhold til kriterier høst og vår⁶³ (se kriterie-utredning på s. 60), og visse bloggtekster var svar på arbeidskrav som skulle vurderes formativt (bestått/ikke bestått). Disse tekstene ble ikke valgt ut som

⁶³ Ett innlegg fra hvert avsluttet hovedtema i kurset skulle skrives på bloggen. Studentene valgte selv lengde, utforming, sjanger og emne innenfor hvert fagplan-tema og så videre.

analyseobjekter for studien. Medstudentkommentarer i læringsfellesskapet utgjør heller ikke en del av tekstutvalget til analyse. Alle studentene gav tillatelse til at materialet ble anonymisert og vist frem på konferanser, stipendiatsamlinger og lignende i løpet av perioden 2014-2018. Når det gjelder videre ivaretagelse av studentene som forskningsdeltagere, så informerte jeg jevnlig via e-post om arbeidet underveis, blant annet knyttet til oppbevaring av personopplysninger, godkjenning fra NSD, ansvarlig institusjon for arbeidet på grunn av fusjoner av høyskoler underveis og lignende: 14. mai 2014, 16. januar 2015 og 05. juli 2017. Da analysene av materiale tok til, søkte jeg NSD⁶⁴- Personvernombudet for forskning - om godkjenning av prosjektet, med tilbakemelding om at behandlingene av personvernopplysningene var godkjent den 19.01.2015⁶⁵, og ny statusmelding ble sendt 30.06.2017. På grunnlag av siste statusmelding, ble NSDs sluttdato for prosjektet per dags dato satt til den 01.12.2017. Denne beskjeden mottok jeg den 07.07.2017. Siste kommunikasjon med NSD var 13.02.2019, der de opplyser om at utsettelse av prosjektperioden ikke var nødvendig, fordi personopplysninger ikke lenger ble oppbevart.

3.4.2.3 Å forske på egne studenter

Bloggutsknittene som utgjør mitt materiale oppstod i undervisningssammenheng i grunnskolelærerutdanningen i studieåret 2013-2014. Bloggene var ikke påtenkt som forskningsmateriale da de ble opprettet. Legitimeringen for fagbloggingen var å finne i nasjonale retningslinjer (KUF, 2000-2003; Kunnskapsdepartementet, 2010; Janne Wilhelmsen, Hilde Ørnes, Tove Kristiansen & Jens Breivik, 2009), høyskolens programplan for grunnskolelærerstudiet (OFA, 2012-2016) og i emneplanen for fagkurset, slik jeg redegjør for på s.16.

Det er viktig å redegjøre for min tidsavgrensede samhandling med disse studentene, slik at eventuelle forhold som kan ha hatt innflytelse på materialet uttrykkes eksplisitt.

⁶⁴ NSD - Norsk senter for forskningsdata AS, Personvernombudet for forskning.

⁶⁵ Korte opplysninger om prosjektet ligger i NSDs offentlige database: <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Formelt var jeg en del av lærerteamet for disse studentene i to måneder, fra studieoppstart i august 2013 til 1. oktober 2013. Fra 1. oktober ble jeg formelt ansatt i stipendiatstilling. Etter denne tiden, hadde jeg ansvar for ca. tre leksjoner i studentgruppa. Rammer og kriterier for bloggingen ble utformet av norsklærerteamet som jeg var en del av, og rammene/kriteriene har jeg gjort rede for på s.56/60. Gjennom oppfølging innledningsvis i kurset, bidro jeg til at bloggskrivningen kom i gang. Min deltagelse var avgrenset til tilstedeværelse i introduksjonsøktene med IT-ansatte da bloggene ble opprettet, og noe oppfølging i oppstarten. Oppfølgingen bestod av at lærerne ved kurset opprettet individuelle lærerblogger, og deretter la inn kommentarer i studentenes kommentarfelt for å stimulere til bloggaktivitet. Kommentarene jeg bidro med var fagspørsmål og generelle tips til faglitteratur. Det kan ikke utelukkes at en viss lærerdeltagelse kan ha påvirket studentenes motivasjon for skriving. Samtykke til bruk av tekstene ble, som nevnt, samlet inn i månedsskifte oktober/november 2013. Dersom studentene reflekterte over at tekstene skulle brukes til forskning i fremtiden, kan det tenkes at informasjonen kan ha påvirket motivasjonen for skrivingen. Selve skriveprosessen observerte jeg ikke. Studentene skrev innleggene utenom undervisningstiden.

Studentene fullførte bloggingen og kurset i juni 2014. Jeg startet hovedarbeidet med bearbeiding og analyser av materialet før jul i 2014 (etter fullførte ph.d.-kurs). Titscher, Meyer, Wodak og Vetter (2007) påpeker at det er viktig å klarlegge om materialet som velges ut til forskning er «texts generated by the researcher to answer the research question» eller «pre-existing texts» (Titscher et al., 2007, s. 32). I denne forsknings-sammenhengen mener jeg at bloggutsnittene kan karakteriseres som «pre-existing texts». Det er det flere argumenter for. Medvirkningen min i studentgruppa var hovedsakelig avgrenset til oppstarten av studieåret, jeg observerte ikke selve skriveprosessene og forskningsspørsmålene for min studie ble ikke endelig utformet før etter at studentenes studieår var avsluttet. Det betyr at studentene ikke hadde informasjon om hva som var det konkrete forskningsfokuset i studien av bloggutsnitt. De visste heller ikke hvilke utsnitt som ville bli valgt ut til dybdeanalyser.

På bakgrunn av de nevnte aspektene, ser jeg ingen vesentlige betenkeligheter ved at jeg var en del av lærerteamet for disse studentene ved starten av studieåret, og deretter forsker på disse utsnittene. Observasjoner av tidligere studenter i klasserommet bidrar til at jeg

har informasjon om kjønn, alder og enkelte andre autobiografiske⁶⁶ kunnskaper om studentene som skrev bloggutsnittene. Observasjonene mine ble ikke transkribert eller systematisert, men utgjør likevel en form for erfaring som kan komme til nytte dersom jeg eksplisitt og transparent gjør rede for anonymiserte opplysninger der de kan ha sin plass. Opplysninger kan være oppklarende når det gjelder analyser av enkelte detaljer i tekstene.

3.4.2.4 *Internettforskning*

I NESH sine forskningsetiske retningslinjer står det at når det gjelder internettforskning er det slik at «anerkjente regler og normer ikke alltid er dekkende» (NESH, 2016, s. 6). Utfordringer ved internettforskning er det flere forskere som har vært opptatt av (Eynon, Fry & Schroeder, 2017; Fielding, Lee & Grant Blank, 2017; Jones, 1999; Mann & Stewart, 2000; Spinello, 2014; Thorseth, 2003), og ulike etiske utfordringer og retningslinjer drøftes av de nevnte forskerne. Den første utfordringen i denne studien var anonymiseringen av studentene. I samtykkeerklæringen ble det nødvendig å gjøre studentene oppmerksomme på at selv om navn og øvrige personopplysninger anonymiseres i studien, så kan bloggene identifiseres når de siteres i avhandlingen. Studentene ble oppfordret til å gjøre bloggene sine ikke-søkbare ved hjelp av verktøyinnstillingene. Det valgte alle studentbloggerne å gjøre her. At en blogg gjøres ikke-søkbar, forhindrer likevel ikke at det er mulig å finne bloggen på nettet. Det ble alle studentene informert om. Noen valgte å bruke anonyme navn eller bare fornavn på egen blogg, andre valgte å stå frem med fullt navn på bloggen sin. Studentene ble også oppfordret til å sette seg inn i allmenne regler for kildekritikk og nettvett, og temaet ble gjenstand for diskusjon i forelesninger. Ett av mange formål med blogging i norskfaget ved grunnskolelærerutdanningen, var å gi innsikt i og bevisstgjøre studentene på egen og

⁶⁶ *Autobiografisk* er et begrep jeg velger å bruke knyttet til Ivaničs bruk av begrepet. Det kan beskrives som skriverens opplevelser av egne «røtter», og begrepet omfatter det at identiteter endres i takt med opplevelse og utvikling i et livsløp. Det er mer enn en biografisk fortelling om et menneskeliv. Begrepet omfatter også hvordan et menneske «representerer» eller beskriver forståelsen av egen erfaring for seg selv. Det springer ut av Bourdieus «habitus»-begrep (1977) og Goffmans «writer-as-performer» (1959).

andres nettferdsl. Grunnskolelærerstudenter utdannes til å arbeide i skolen, der de vil få ansvar for å undervise elever om ferdsl og bruk av internett til mange formål. Når det gjelder forskningen på bloggutsnitt på nettet er det, ifølge organisasjonen AiOR- Association of Internet Reseachers⁶⁷, flere aktuelle, etiske spørsmål som det er viktig å vurdere. AiOR viser til artikkelen *Ethical Decision-Making and Internet Research: Recommendations from the AoIR Ethics Working Committee (Version 2.0)* av Anette Markham og Elizabeth Buchanan (2012). I denne artikkelen er det flere spørsmål som forskere oppfordres til å ta stilling til, og noen vurderinger er det viktig å gjøre knyttet til denne studien. Fins det for eksempel et skille mellom privat og offentlig materiale i fagbloggene? I denne sammenhengen er studentene klar over at de skriver tekster i en studiesammenheng, og at tekstene leses av medstudenter og lærere. Men, lenker til mer private sosiale medier kan forekomme. Der kan det finnes bilder, video eller nettkommunikasjon av mer privat karakter. Aspekter som kan betraktes, men som kan oppleves som for privat å gjengi i forskningssammenheng. Er det riktig å innlemme slike kontekstuelle innslag i forskningen? Hvilket inntrykk vil slike utvalg kunne bidra til å etablere? I denne studien har jeg valgt å avgrense forskningsobjektene til utsnitt, det jeg kaller semiotiske rom, innenfor fagbloggen. Lenker som fører til andre sosiale medier av mer privat karakter, ser jeg ikke som relevante for studien. Studentene kan også ha ulike grenser for hva de mener er av privat karakter innenfor rammen av fagbloggen. Noen opplysninger som formidles kan gjøre en person sårbar. Rebecca Eynon, Jenny Fry and Ralph Schroede er inne på dette knyttet til bloggforskning: «should everything, including sensitive personal information contained in a blog, be disseminated via research?» (Eynon et al., 2017, s. 26). En løsning må være å fare varsomt frem i utvalget av bloggutsnitt til analyse. Jeg støtter meg til Anette Markham og Elizabeth Buchanans råd om å reflektere nøye over etiske sider, og tenke at «the rights of subjects may outweigh the benefits of research» (Markham & Buchanan, 2012, s. 4). Enkelte bloggutsnitt med informasjon, spørsmål eller undringer kan bære preg av å være fortrolige innlegg som studentene fremsetter, fordi de betrakter læringsfellesskapet som en trygg arena med

⁶⁷ AiOR- Association of Internet Reseachers: <http://aoir.org/>

kjente deltagere. Det bør vurderes etisk om det er riktig, og i tilfelle om hensikten kan forsvares, dersom en velger å flytte slik tekst ut av denne kontekstuelle inneforståtheten. Dette finner jeg hold for i de norske retningslinjene for internettforskning (NESH) der det står at «i mange situasjoner vil det være verdifullt å ta hensyn til «kontekstens integritet» (NESH, 2014, s. 5). Jeg ser det slik at når det forskes på tekster som grunnskolelærere har skrevet, så er det av stor viktighet å være seg bevisst at praksisen bør være eksemplarisk. God utøvelse av skjønn for håndtering av forskningsmateriale setter et eksempel for hvordan grunnskolelærerstudenter bør behandle elevs materiale i skolen. Da er det spesielt viktig å sitere studentene redelig og sannferdig etter åndsverklovens §11 «[...] verkets karakter må ikke derved forandres eller forringes. Ved gjengivelse som nevnt, må kilden alltid angis slik som god skikk tilsier» (Kulturdepartementet, 2015).

4 TEORETISK RAMMEVERK

Aller først i teorikapittelet presenterer jeg sosialkonstruksjonisme (1) som det vitenskapsteoretiske ståstedet for denne avhandlingen (Crotty, 2010; Heidegger, 1971a; Lock & Strong, 2014; Mertens, 2010). Sosialemiotikk (2) presenteres deretter som en overordnet teoretisk tilnærming (Hodge & Kress, 1988; Saussure, 1916; Vološinov, 1986). Sosialemiotiske perspektiver bidrar til å binde sammen utvalget av teorier i avhandlingen. Videre presenterer jeg det teoretiske rammeverket som har vært styrende for arbeidet når det gjelder både designet i avhandlingen og analysene av det empiriske materialet. I denne avhandlingen undersøkes norsk læreridentiteter i bloggutsnitt. De første teoretiske aspektene jeg presenterer er derfor sosiologiske identitetsteoretiske perspektiver (3) (Cherry, 1998; Giddens, 1991; Ivanič, 1998). Dernest er det slik at bloggutsnittene inneholder både skriftbaserte og visuelle modaliteter, og det får konsekvenser for resten av utvalget av teorier som presenteres. Videre gjør jeg derfor rede for den sosialemiotiske språkteorien systemisk funksjonell lingvistikk (SFL) (4) (Berge, Coppock & Maagerø, 1998; Halliday & Matthiessen, 2004; Maagerø, 2005). Her presenteres teori knyttet til situasjonskontekst, og til de tre meningstypene som fins i verbalspråklige ytringer; ideasjonelle, interpersonelle og tekstlige metafunksjoner. Deretter følger en presentasjon av teori knyttet til de visuelle meningstypene. Den visuelle grammatikken (5) bygger på SFL, men andre begreper anvendes innenfor dette området (Kress & van Leeuwen, 2006). Så følger redegjørelser for teoretiske begreper knyttet til feltet multimodalitet (6) (Jewitt, 2014; Kress, 2010), og deretter definerer jeg et utvalg tekstteoretiske begreper som er anvendelige i denne studien (7). Til sist i teorikapittelet gjør jeg rede for intertekstualitets-teoretiske perspektiver (8).

4.1 Overordnet forankring

4.1.1 Vitenskapsteori - sosialkonstruksjonisme

Vitenskapsteoretisk kan avhandlingen min plasseres innenfor et sosial-konstruksjonistisk paradigme. Sosial-konstruksjonisme⁶⁸ betegnes av John Creswell (2013) som en verdensanskuelse («worldview») der mennesker søker å forstå den verden vi lever og arbeider i (Creswell, 2013, s. 24). Å forstå verden er en tilnærming som er felles for flere vitenskapsteoretiske retninger, men Creswell sier videre at folk utvikler subjektiv mening ut fra egne erfaringer, og subjektiv mening «...are formed through interaction with others (hence social construction) and through historical and cultural norms that operate in individuals' lives» (Creswell, 2013, s. 24). Virkeligheten oppfattes altså som mangfoldig og uensartet, i motsetning til oppfatningen om en objektiv virkelighet innenfor et *realistisk* syn. Realister vil hevde at det fins en objektiv virkelighet som eksisterer uavhengig av en persons persepsjon av virkeligheten. Innenfor naturvitenskapenes kvantitative studier ser vi ofte det sistnevnte synet, mens et *konstruksjonistisk* syn innebærer at virkeligheten oppfattes som mangfoldig, og ikke som objektiv eller ensartet (Waring, 2012, s. 16). Dette synet støtter jeg meg til i denne avhandlingen. Det konstruksjonistiske paradigmet springer ut fra den fenomenologiske filosofien til Edmund Husserl (1913/1931). Konstruksjonismen har, ifølge Donna Mertens (2010), også røtter i hermeneutikken til Martin Heidegger (1971b), som hevdet

⁶⁸ Creswell bruker begrepet *social constructivism* som kan oversettes til *sosial konstruktivisme*. Her velger jeg å bruke begrepet *sosial konstruksjonisme*. I følge Alvesson & Skjölberg (2008) brukes *konstruktivisme* og *konstruksjonisme* om hverandre, men ifølge Kjølrup (2001) kan begrepene ha ulikt innhold innenfor ulike disipliner. *Konstruktivisme* brukes ofte innenfor matematikk og utviklingspsykologi. Der vektlegges individuelle, kognitive prosesser, og prosesser eller skjema fører frem mot kunnskap og erkjennelse som stemmer overens med en objektivt gitt virkelighet og objektiv kunnskap. Peter Berger og Thomas Luekmann (1966) bruker begrepet *konstruksjonisme* i boka *The social Construction of Reality* innenfor det kunnskapssosiologiske feltet, inspirert av Weber (1864-1920) og Mead (1863-1931). Innenfor dette paradigmet vektlegges det at kunnskap konstrueres i møte mellom mennesker, og fordeles mellom mennesker som befinner seg i en relasjon. Kunnskap er kulturelle, språklige, narrative og historiske prosesser. Hacking (1999) støtter også at prosessene påvirkes i interaksjon med andre. Et slikt syn harmonerer med den sosial-semiotiske bakgrunnen for denne studien.

at all mening er fundamentalt fortolkende, også mening i forskersamfunn. Mening oppdages ikke, men konstrueres. Et objekt kan ha potensiell mening, men mening kommer til syne først når bevisstheten engasjeres i henhold til objektene. Michael Crotty (2010) sier det på denne måten:

...all knowledge, and therefore all meaningful reality as such, is contingent upon human practices, being constructed in and out of interaction between human beings and their world, and developed and transmitted within an essentially social context (Crotty, 2010, s. 42)

I sitatet til Crotty understrekes det at fortolkning er knyttet til den sosiale konteksten. I denne avhandlingssammenhengen kan dette omsettes til å bety at mening som studentene skaper i bloggutsnittene står i sammenheng med de sosiale og institusjonelle praksisene studentenes skriving kan knyttes til. Studentenes meningsskaping er også tett knyttet til hvordan de opplever sin virkelighet i tid og rom. Forståelse og tolkning av bloggutsnittene oppstår i neste omgang i samband med det forskeren, og deretter lesere av forskerens tolkninger, tolker som egen reell virkelighet. Oppsummerende kan vi si at den menneskelige praksisen der fortolkning foregår er vevd inn i flere ledd og nivåer i en forskningsprosess. Igjen understreker dette viktigheten av transparens og grundige formuleringer i en avhandling.

Sosial-konstruksjonisme er ikke en ensartet retning. Ifølge Andy Lock og Tom Strong (2014, s. 31-37) kan fem samlende grunnforståelser trekkes frem for å gi et bilde av hva sosialkonstruksjonisme er: 1) Mening og forståelse er sentrale aspekter ved menneskers aktivitet. 2) Mening og forståelse oppstår i sosial interaksjon, der folk er enige om hvordan symbolske former skal forstås. 3) Måtene vi skaper mening på, er situert i sosiokulturelle prosesser. Måtene å skape mening på er dermed tids- og stedsspesifikke. 4) Sosial-konstruksjonister tror ikke på at det fins noe «forhåndsdefinert indre vesen hos mennesket som kan avgrenses og beskrives ved hjelp av objektive metoder» (Lock & Strong, 2014, s. 32). Lock og Strong påpeker videre at hvis «[...] mennesker utformer sin identitet innenfor ulike sosiokulturelle tradisjoner, er de instrumentelle ved at de skaper diskursene de bruker for å definere seg selv. Mennesker er altså selvdefinerte og sosialt konstruerte deltagere i sine egne sosiale liv» (Lock & Strong, 2014, s. 32). 5) I sosialkonstruksjonisme fremheves viktigheten av å ha et kritisk blikk på de temaene som undersøkes. Her er det blant annet snakk om politisk fordeling av makt i den sosiale

verden, og det å ha et blikk for hvordan endring kan oppnås på en rettferdig måte. Så det å forklare og forstå fenomener i verden er ikke tilstrekkelig, ifølge sosial-konstruktivister. At jeg velger å presentere denne vitenskapsteoretiske redegjørelsen, betyr selvsagt ikke at teoretikere som nevnes i avhandlingen kan trekkes til inntekt for alle aspekt ved sosialkonstruksjonismen, men at tankegods fra dette teoretiske paradigmet kan gjenkjennes i tanker og teorier som ligger til grunn for analysene i avhandlingen.


4.1.2 Sosialemiotikk

Sosialemiotikk⁶⁹ er et viktig teoretisk perspektiv for min studie. Jeg redegjør derfor kort for viktige trekk ved sosialemiotikken, hovedsakelig ved hjelp av Hodge og Kress (1988). Sosialemiotikk er satt sammen av ordene «sosial» og «semiotikk». Semiotikken er i dag en videreføring av arbeidet til to grunnleggere. De ene var Charles Sanders Peirce (1940/65, 1994) som utviklet det som kan kalles en tverrvitenskapelige retning. Den andre var Ferdinand de Saussure (1916) som utviklet teoretiske perspektiver i tekstvitenskapelig⁷⁰ retning. Semiotikk kan defineres som vitenskapen om tegn og tegnsystemer, eller semiotiske systemer, altså studiet av tegnenes liv i samfunnet. Semiotiske systemer er meningssystemer som for eksempel musikk, språk og visuelle systemer som bildende kunst og arkitektur. Ferdinand de Saussures var den første som systematisk skrev om tegnsystemer, og kalte dette for semiologi. Han beskrev språket som det viktigste tegnsystemet, slik vi ser i boka *Course in General Linguistics* (de Saussure, 1960)⁷¹. Saussures semiologi var en abstrakt beskrivelse av selve

⁶⁹ Sosialemiotikken forstår jeg som en operasjonalisering av verdensanskuelsen som bringes fram i sosialkonstruksjonismens paradigme.

⁷⁰ Tekstvitenskap forstår jeg som en semiotisk disiplin. I semiotikken er man opptatt av hvordan og hvorfor mening blir til, knyttet til kontekst og forutsetning for meningsskaping. Tekstvitenskapelige studier er studier av tilgjengelig mening/representasjonen av mening.

⁷¹ Saussure er mest kjent for todelingen av språket i *langue* og *parole* (en binær modell). *Langue* brukte han som en term for hele språksystemet, der den minste enheten var et tegn. Elementer av *langue* kunne for eksempel være det grammatiske systemet, tegnsetting, staving og så videre. *Parole* var en term for selve språkbruken, altså den konkrete manifesteringen av *langue*. *Parole* var, ifølge de Saussure, ikke tilgjengelig for vitenskapelige studier, mens *langue* var enhetlig og velegnet for studier.

språkssystemet og alle meningsbærende enheter i språket. Språkbruken og den sosiale konteksten språket stod i hadde ikke nødvendigvis relasjon til språkssystemet, ifølge Saussure. Når det gjaldt tegnet (sign) valgte de Saussure å skille mellom *uttrykk* (form) og *betydning*. Selve uttrykket, eller den språklige formen, kalte han *signifier* (for eksempel «hund»), mens konseptet eller objektet som oppstår i vår bevissthet når vi ser eller leser det språklige uttrykket kalte han *signified* (for eksempel: )⁷². Videre hevdet han at: «The bond between the signifier and the signified is arbitrary» (Saussure, *Cours de linguistique générale*, 1916/1959, s. 67). Dette synet er videreutviklet, blant annet av Gunther Kress (se s. 171), der han presenterer tanker om 'the motivated sign' (Andersen, Boeriis, Maagerø & Tønnessen, 2015, s. 74; Kress, 2010, s. 62-69).

Charles Sander Pierce utviklet en kompleks filosofisk tegnteori. Én av hans teorier er typologien som forklarer hvordan tegn forholder seg til objektet. Pierce er mest kjent for sin triadiske modell som har vist seg funksjonell for analyser av visuelle fenomener. Der skiller han mellom *ikon*, *symbol* og *index*. Et *ikon* er et tegn som ligner det det representerer (for eksempel stå/gå-skilt ved fotgjengerovergang), et *symbol* er et tegn som vi må kjenne betydningen av for å forstå (for eksempel en fredsdue som symbol for fred) og et tegn som viser til noe som er laget eller påvirket av objektet kalles *index* (mørke skyer er index for regn, avtrykk i snø er index for dyret som har laget avtrykket).

Kritikken mot synet på tegnsystemene som noe isolert og individuelt dukket opp på 1920-tallet med Valentin Vološinov⁷³ (1986). Han mente at språket først og fremst er sosialt konstruert. Ord er dynamiske tegn som antar ulike meninger innenfor ulike sosiale lag og historiske kontekster. Vološinov kalte Saussures teori for 'abstrakt objektivisme' og sa at å forstå et ord eller en ytring krever aktiv deltagelse fra både den som snakker eller skriver og den som lytter eller leser. Dette kjenner vi som Vološinovs *dialogisme* (Threadgold, 1986; Vološinov, 1986). Bakhtin, forøvrig kollega av Vološinov, hevdet at ytringer ikke kan analyseres adskilt fra konteksten. Bakhtin kaller konteksten som fins nedfelt i teksten for 'stemmer' og utdyper dette slik: «Ein stilistisk analyse som omfattar alle sider

⁷² Konseptet (signified) kan selvsagt ha variasjoner.

⁷³ Vološinov var en sovjet/russisk lingvist. Han hadde stor innflydelse både på det lingvistiske feltet og innenfor ideologisk Marxisme.

ved stilen er berre mogleg som analyse av heile ytringa og berre i den kjeda av talekommunikasjon denne ytringa er ei uløyselig ledd i» (Bakhtin, 1998, s. 44). Bakhtin og Vološinov vektla produksjonsfasen som viktig for semiotiske analyser. Studiene til Bakhtin og Vološinov førte frem til sosialsemiotiske studier. Hodge og Kress sier det slik at «Vološinov has left important tasks for social semiotics to explore» (Hodge & Kress, 1988, s. 19). Ifølge Hodge og Kress definerer de semiotikk som studiet av *semiosis*: «[...] the processes and effects of the production and reproduction, reception and circulation of meaning in all forms, used by all kinds of agent of communication» (Hodge & Kress, 1988, s. 261). Hodge og Kress (1988) hevder også at kritikken mot semiotikk handler om at systemer og produkter ikke kan studeres isolert, for da fortrenses viktigheten av funksjon og sosial praksis. En kan ikke se bort ifra at deltagerne i semiotisk aktivitet både tilhører og samhandler med en stor variasjon av konkrete, sosiale kontekster. Når det gjelder sosialsemiotikk, sier Hodge og Kress (1988) følgende:

Social semiotics is primarily concerned with human semiosis as an inherently social phenomenon in its sources, functions, contexts and effects. It is also concerned with the social meanings constructed through the full range of semiotic forms, through semiotic texts and semiotic practices, in all kinds of human society at all periods of human history (Hodge & Kress, 1988, s. 261)

Sosialsemiotikk kan altså forstås som studier av mening som konstrueres ved hjelp av semiotisk modalitet. Den sosiale, kulturelle og historiske konteksten har betydning for tolkning og forståelse av konstruert mening. På samme måte kan konstruksjon av mening ha konsekvenser for hvordan vi oppfatter sosiale, kulturelle og historiske fenomener. Dette kan kalles en gjensidig utveksling og påvirkning mellom kontekst og meningsskaping. Hodge og Kress løfter frem at menneskelig 'semiosis' er et tvers igjennom sosialt fenomen i sine «kilder, funksjoner, kontekster og effekter» (min oversettelse) (Hodge & Kress, 1988, s. 261). Hodge og Kress fremhever at semiotisk teori gjelder: «the full range of semiotic acts, including writing, art, film and the mass media, where the relationships between participants are more complex and abstract than is case with a face-to-face conversational exchange» (Hodge & Kress, 1988, s. 19). Disse tankene er det viktig å være oppmerksom på når identiteter skal undersøkes på nettet. Sosialsemiotikkens overordnede perspektiver er rammeverket for teoriene som anvendes i min studie.

4.2 Identitetsteori

Det fins omfattende litteratur om *identitet* i flere fagdisipliner, for eksempel sosiologi, psykologi, sosialantropologi og filosofi. Begrepet er komplekst og defineres ulikt avhengig av faglig område. Innenfor psykologi og sosiologi beskrives *identitet* som en persons oppfatning og uttrykk for sitt indre «selv» eller knyttet til andres gruppetilhørighet, for eksempel etnisk, kulturell eller nasjonal tilhørighet (DeLamater & Ward). Identitetsbegrepet kan overordnet deles inn i to hovedområder. 1) *Individuell* eller *personlig* identitet og 2) *sosiale* identiteter (Tajfel & Turner, 1986; Turner & Oakes, 1986). Det er imidlertid viktig å være klar over at *identiteter* alltid formes, skapes og forhandles i relasjon til andre mennesker, og knyttet til situasjoner og hendelser i tid og rom. I mitt materiale er uttrykkene for *identiteter* blitt til i et læringsfelleskap på blogg. Det skulle tilsi at identiteter i mitt materiale både består av personlige identitetstrekk og trekk som vil kunne forstås som sosial identitet.

Verbalspråklig eller visuelt kan vi gi uttrykk for en stor variasjon av personlige identiteter i tekst, enten det gjelder å gi uttrykk for personlige egenskaper, overbevisninger, verdier, holdninger, interesser eller praksiser. Vi bruker språket til å signalisere hvilke grupper vi tilhører, altså sosiale identiteter. Både verbalspråklig og visuelt kan vi formidle noe om hvem vi er, direkte eller indirekte, bevisst eller ubevisst. Verbalspråklig kan vi formidle identitet gjennom å beskrive eller hevde interesser, verdier, overbevisninger og ideer som vitner om hvem vi er. Språk og dialekter kan for eksempel gi signaler om hvilke geografiske områder folk kommer fra. Både muntlig og skriftlig kan bruken av sosiolekter, ideolekt, kronolekt, sexolekt, etnolekt og multietnolekter⁷⁴ bære bud om hvilke grupper folk identifiserer seg innenfor. Men, hvordan er individuelle og sosiale *norsklæreridentiteter*⁷⁵ konstruert i et utvalg multimodale bloggutsnitt hentet fra

⁷⁴ *Sosiolekt* er varianter av samme dialekt innenfor samme geografiske område. Sosial tilhørighet og status, kjønn og etnisk tilhørighet kan være med på å forme sosiolekter. *Ideolekt* er den språkbruken som er særegent for et individ. *Kronolekt* er språkbruk innenfor visse alderstrinn, for eksempel ungdomsspråk. *Sexolekt* er spesifikk språkbruk knyttet til kjønn. *Etnolekt* er talespråket som benyttes innenfor en etnisk gruppe, og *multietnolekt* er talespråk der innslag fra flere ulike etniske grupper forekommer.

⁷⁵ Det syntetiserende begrepet *norsklæreridentiteter* velger jeg å bruke fordi studentene som har skrevet tekstene skal bli norsklærere. Det er denne sammenhengen tekstene uløselig er knyttet til. Identiteter som analyseres frem kan være direkte knyttet til kontekstuelle forhold, men identitetstrekk kan også være knyttet til andre kontekstuelle eller

fagblogger? Det er dette spørsmålet denne studien dreier seg om. Det er derfor nødvendig å se nærmere på hvordan begrepene *identiteter* og *identitetskonstruksjoner* presenteres i teorien. Videre begrenser jeg de teoretiske anskuelserne til å gjelde poeng som kan være relevante å si noe om i analyse- og oppsummeringsdelen av denne avhandlingen.

4.2.1 Utviklingen av identitetsbegrepet

Identitetsforskningen berører selvsagt langt flere aspekter enn det er rimelig å ta med i dette arbeidet, men jeg velger å skissere noen nyttige linjer fra feltene filosofi, psykologi og sosiologi for å vise innsikt i begrepet før jeg knytter identitet og «selvet» direkte til språk og tekst. I dette arbeidet ser jeg *identitet* som et overgripende begrep som rommer alle de bestanddelene som til sammen former «selvet». De ulike subjektposisjonene som «selvet» til sammen kan bestå av konstituerer altså det subjektet som kan «leses» ut fra de multimodale tekstene. Gee (2001) ser identitet som “Being recognized as a certain “kind of person,” in a given context, is what I mean here by “identity” (Gee, 2001, s. 99). Diskursbegrepet er viktig for Gee i sammenheng med identitetsbegrepet. Han forstår diskurs som “ways of thinking, believing, valuing, and using various symbols, tool and objects to enact a particular sort of socially recognizable identity” (Gee, 2005, s. 46). Gee viser at personlig identitet henger nøye sammen med sosial identitet, slik jeg var inne på for litt siden. Flere forskere poengterer det komplekse ved identitetsbegrepet. Benwell & Stokoe (2006) beskriver for eksempel *identitetsbegrepet* som et:

[...] academic concept that is a paradigmatic product of its historical conditions, formulated and reformulated in strategic ways by the period or movement under which it arises and the preoccupations of its theorists (Benwell & Stokoe, 2006, s. 17)

Denne forståelsen støtter jeg meg til. I sitatet over beskrives *identitet* som et kontekstuellt tilknyttet fenomen, der *identitet* kan ses som en aktiv, kontinuerlig og dynamisk konstruksjon som konstitueres i diskurser. *Identiteter* reflekteres ikke bare i diskurser,

personlige forhold som studenten står i. Her kan jeg si noe om alle tekstlige spor som viser hvem denne studenten trer frem som.

men konstrueres i samspill med konteksten⁷⁶. Benwell & Stokoe hevder at «identity has been *relocated*: from the ‘private’ realms of cognition and experience, to the ‘public’ realms of discourse and other semiotic systems of meaning-making» (Benwell & Stokoe, 2006, s. 4). Det er relevant å støtte seg til denne forståelsen når identitet i skriftlige og visuelle bloggtekster undersøkes. *Identitet* i disse bloggtekstene ses dermed ikke som et absolutt uttrykk for en indre og uforanderlig «selvhet» som kan spores i tekstene. *Identiteter* i bloggtekstene er heller knyttet til den prosessen som foregår når studentene formes på veien til å bli norsklærere. I mer generelle vendinger kan vi si at denne avhandlingen handler om å vise identiteter som sier noe om hvem studentene fremtrer som, i og for sin omverden, i studentenes multimodale bloggtekster tolket av forskeren/leseren. Med andre ord - her-og-nå identiteten i tekstene.

I Europas feudale tid var et *identitetsbegrep* nesten utenkelig, ifølge Taylor (1989), men innenfor det humanistiske perspektivet ble individualitet blant annet knyttet til fremveksten av troen på fornuft og fri vilje; «self mastery through reason», der «cognito» (tanke og kognisjon) ble vektlagt (Taylor, 1989, s. 143). Tidligere tiders diskusjoner om identitet ser ut til å være forbeholdt filosofene, og var knyttet til individuelle, indre forhold, altså til «selvet» (subjektivitet). Her forfektes en fornemmelse av at det fins en indre, privat og stabil identitet som individet selv utvikler ut fra egne tanker og kognisjon, og som er uavhengig av omgivelsene. Fremover mot vår tid har forskere drøftet og betraktet identitetskategorier som sosiale konstruksjoner, for eksempel når det gjelder å innta subjektposisjoner knyttet til *kjønn* (Bucholtz, Liang & Suttin, 1999; Johnson & Meinhof, 1997; Knudsen, 2011; J. Lorentzen & Mühleisen, 2006), *alder* (Coupland & Nussbaum, 1993; Nikander, 2002) og *etnisk og nasjonal identitet* (de Fina, 2003; Joseph, 2004; Osler, 2000; Wodak, de Cillia, Reisigl & Liebhart, 1999). Poenget er at å se slike subjektposisjoner som sosiale konstruksjoner innebærer at betydningen endrer seg i takt med, eller på grunn av, sosiale, kulturelle og politiske forhold.

I Oxford English Dictionary vises det til den første bruken av begrepet «identitie» fra 1570, der definisjonen var «the quality or condition of being the same in substance,

⁷⁶ Forholdet mellom situasjonskontekst, kulturkontekst og språk beskrives nærmere under «situasjons- og kulturkontekst» på s. Xxx

composition, nature, properties, or in particular qualities under consideration; absolute or essential sameness; oneness”(OED, 2002). Dette indikerer at *identitet* ble betraktet som et statisk og enhetlig begrep i tråd med ordets etymologi. Det er nok også denne betydningen av begrepet vi kan kjenne igjen i vår dagligtale. I det norske språket generelt ser det ikke ut til at *identitet* ble et begrep før etter første verdenskrig. Identitetsbegrepet ble, ifølge Språkrådets nettsider, nevnt i to betydninger i *Riksmålsordboka* 1) «det å være identisk, fullstendig likhet (påvise identitet mellom to begreper)» 2) «*Sum av element som gir et individ, et samfunn o. l. individualitet; jeg-bevissthet; navn, stilling o l til en person (finne, miste sin identitet; fastslå den dødes identitet o.a.)*» (Språkrådet, 2009). Forståelse nummer to er knyttet til subjektivitet. Et raskt søk på Google i dag (januar 2019) viser at *identitet* har blitt et hverdagsord i dagligtale og i media, både koblet til selvet/subjektivitet og til ulike diskurser; identitet og selvfølelse/identitet, og selvutvikling, identitet og mangfold, identitetstyranni, identitet og pass og statsborgerskap, identitet og etnisitet, identitet og ID-tyveri (IDentitet) og visuell identitet. Disse sidene ved identitet utdyper jeg ikke ytterligere teoretisk, men nevner sammenhengene for å gi et kort innblikk i identitetsbegrepets mange tilknytninger. Benwell & Stokoe viser begrepsutviklingen ved å si at *identitet* først kan beskrives som et «project of the self» til en forståelse av identitet som «social and collective identity» til modernismens oppfatning av identitet som «fluid, fragmentary, contingent and, crucially, *constituted in discourse*» (Benwell & Stokoe, 2006, s. 17).

For å illustrere identitetsbegrepets historie, nevner jeg relevante perspektiver etter samme inndeling som Benwell og Stokoe (2006, s. 18-24). 1) «selvet» fra opplysningstiden, 2) romantikkens «selv», 3) det psykodynamiske «selvet» og 4) det postmoderne «selvet». Jeg allerede nevnt det humanistiske synet på «selvet» fra opplysningstiden, der filosofer som Locke og Descartes knyttet identitet til tanke og kognisjon, «cognito» (Taylor, 1989, s. 143). 1) «Selvet» ble forstått som kognitivt bygget opp av erfaring og kunnskap. I følge Taylor (1989) førte Descartes' syn på skillet mellom kropp og sinn til at vi kunne tenke oss en selvstendig subjektivitet som kunne påvirkes og formes av impulser utenfra.

Lockes syn på menneskets refleksive⁷⁷ kognitive kapasitet, der deler av subjektive erfaringer kunne omsettes til objektiv kontroll, førte til tanken om den sosialt determinerte evnen til å være et «handlende menneske» som kan gjøre en forskjell, altså «human agent who is able to remake himself by methodical and disciplined action» (Taylor, 1989, s. 159). Grunnlaget for et syn på «selvet» ble lagt her; *identitet* forstått som en instrumentell prosjektering av et indre «selv» som sprang ut av menneskets «cognito». Et samlet «hvem er jeg»-utsagn kan kanskje også både designes og spores i bloggmediet. 2) Romantikkens «selv» var knyttet til følelser og følsomhet istedenfor til kognisjon. Denne følsomheten var nært knyttet til naturen. Evnen romantikkens diktere hadde til å uttrykke denne følsomheten ble betraktet som en medfødt gave, der dikterne gav uttrykk for «selvets» harmoni. Taylor beskriver dette som en «inner impulse or conviction which tell us of the importance of our natural fulfillment» (Taylor, 1989, s. 369-370). Dette måten å betrakte dette «selvet» på kan ligne på den moderne, populistiske fornemmelsen av «selvet» som noe «sant» og «autentisk» på veien til selvoppfyllelse, som er nedfelt i selvhjelpslitteraturen. Denne måten å se selvet på kan kanskje komme til syne i blogger, knyttet til iscenesettelse av et «selv». 3) Det psykodynamiske «selvet» startet med Freud og hans ideer om hva psyken består av. Freud (i Benwell & Stokoe, 2006, s. 20-21) studerte menneskets individuelle sinn og ønsket å finne frem til hvordan psyken fungerte. Han var altså interessert i menneskets individuelle subjektivitet, og arbeidet med begreper som bevisst/ubevisst sjeleliv, begjær, lyster og drømmer. Freud skilte mellom tre aspekter ved psyken: *id* - det-et vi er født med og som kan karakteriseres som ubevisst søken etter glede, *super-ego* – over-jeg-et som er den prebevisste indre moral og *ego* - som er det bevisste og realitetsorienterte jeg-et (Freud, 1927). Vi finner også sosiale aspekter ved Freuds teorier, blant annet når det gjelder tankene hans om sosialiseringprosesser innenfor familierammer og hvordan dette påvirker subjektiviteten. Videre arbeidet Lacan (1977) med hvordan mennesker gjenkjenner og identifiserer seg selv for å integreres i sosialt liv. Lacan forsøkte å gjøre rede for hvordan spebarns flytende og kaotiske underbevissthet kunne tøyles ved hjelp av å skape en illusjon av *identitet*. Det å etablere en oppfatning av seg selv om en helhet, sammenlignet med «de andre» førte til en illusjon

⁷⁷ *Refleksivitet* er et sosiologisk begrep som også brukes i psykologisk forskning. Begrepet knyttes til en metodologisk fremgangsmåte som generelt viser til en sirkulær relasjon mellom årsak og virkning (Willig, 2013).

av enhet og sammenheng – en *symbolsk orden* (Lacan i Benwell & Stokoe, 2006, s. 21). Lacan studerte den psykologiske tilblivelsen av identitet hos spebarn. Det er selvsagt noe ganske annet enn når voksne studenter konstruerer identiteter i multimodale tekster. Men, til en viss grad kan begrepet «symbolsk orden» ha relevans til hvordan studenter bevisst eller ubevisst «skaper seg selv» når tekster flyttes fra et medium til et annet, slik studentene her produserer tekster knyttet til akademia i et bloggmedium. Det å skape sitt «selv» i en blogg kan for eksempel både påvirke studentens «jeg», og påvirkes av studentens «jeg». Det kan gi spennende perspektiver i noen tilfeller, for eksempel der bloggens jeg er et «ideal» for hvordan en student ønsker å være/formes til. 4) Det postmoderne «selvet» bærer preg av at vi lever i en globalisert verden. Sosiologen Anthony Giddens (1991) fremhever at «selvet» formes og endres av alle forandringene vi opplever som følge av hurtigere og tettere tilknytning mellom geografiske avstander. Mønstre for sosial tilknytning endrer seg, for eksempel fordi teknologien gjør det mulig å knytte kontakter i andre deler av verden hurtigere enn før. Tilgangen til kunnskap om andre kulturer med andre tenkemåter, vaner, livsstiler og praksiser påvirker oss. Kunnskapen om katastrofer og hendelser i verden spres raskt. Større mangfold, flere muligheter og det Giddens betegner som «multiple sources of authority» (Giddens, 1991, s. 5) påvirker formingen av «selvet». Laclau (1990) nevner at sammensmeltingen av offentlig og privat sfære karakteriserer vår moderne tid. Det kan være relevant å ha i minne Laclaus tanker i min studie, der grenseganger mellom hva som er privat og hva som er offentlig kan påvirke hvordan fag og kunnskap legges frem i et bloggmedium. Det kan påvirke hvem vi ser trer frem fra tekstene som analyseres i denne avhandlingen. Fagblogg-tekstene kan tenkes å bære preg av livsstilen studenten fører utenom studiene, fordi mulighetene for presentasjon av «jeg-et» i et bloggmediet kan nærme seg, eller være lenket til, presentasjoner av den samme studenten i sosiale medier. Livet en student fører, kan lettere komme til syne når tekster medieres i et mer åpent og eksternt nettverktøy som blogg, enn innenfor lukkede digitale plattformer som brukes av utdanningsinstitusjonen (som It's Learning/Canvas eller lignende). Giddens fremhever at valg av livsstil og «selvet» eller «selv-identiteter» henger sammen. Han sier det slik:

The more traditions loses its hold, and the more daily life is reconstituted in terms of the dialectic interplay of the local and the global, the more individuals are forced to negotiate lifestyle choices

among a diversity of options [...] lifestyle choices is increasingly important in the constitution of self-identity (Giddens, 1991, s. 5)

I denne studien betyr det at livstils-valg betraktet som identitetstrekk, potensielt kan vises gjennom multimodale valg på en fagblogg. Disse fire punktene til Benwell og Stokoe (2006, s. 18-24) gir innsikt når det gjelder å forstå identitetsbegrepets utvikling. Momenter jeg har brakt fram under disse fire punktene kan vise seg å være hensiktsmessige momenter å koble til mine analyseresultater i drøftingskapittelet.

Så vil jeg trekke fram noen poeng som belyser at *identitet* kan forstås som et sosialt produkt, slik jeg hevder i innledningen at jeg støtter meg til. Følgende sitat er talende i så måte: «One cannot be a self on one's own» (Taylor, 1989, s. 36). Aller først var det filosofen Georg W.F. Hegel (Hegel, 1807, 1977) som lanserte tanken om at identitet er et mer intersubjektivt enn subjektivt begrep. Hegel hevdet at selvbevisstheten ble påvirket av den sosiale verden, og at anerkjennelsesprosesser var avgjørende for individets oppfattelse av egen identitet. Identitet ble tidlig beskrevet som noe som oppstår gjennom deltagelse i sosialt liv. Donald Eugene Hall (2004) følger Hegls tradisjon ved å uttale at: «[A]n individual's self-consciousness never exists in isolation [...] it always exists in relationship to an 'other' or 'others' who serve to validate its existence» (D. E. Hall, 2004, s. 51). Denne måten å forstå identiteter på, altså som et mer kollektivt konsept eller en sosial 'plassering' av identitet, bidro til teorier innenfor sosiologi og sosiolingvistik i siste halvdel av 1900-tallet. Innenfor denne tradisjonen defineres «selvet» primært i kraft av medlemskap i, eller identifikasjon med, bestemte grupper som «arbeiderklassen», « tenåringer » eller «svarte» (Benwell & Stokoe, 2006, s. 24). Spørsmålet innenfor lingvistiske eller sosiologiske studier var for eksempel å finne ut hvem folk i disse gruppene var, knyttet til språkbruk eller adferd. En slik tilnærming brukes innenfor sosialpsykologiske og sosiolingvistiske studier, og kalles *sosial identitetsteori* («social identity theory», SIT). I min avhandling leter jeg ikke etter én merkelapp på hvilke komponenter norsklæreridentiteter består av, men jeg ser heller etter kryssende og

multidimensjonelle⁷⁸ identitetstrekk som kan dukke opp når enkeltstudenten utformer tegn på identiteter i sin multimodale meningsskaping. Tidligere har det vært utført studier der for eksempel lingvistisk variasjon er undersøkt som sosial praksis (Eckert, 2000). Innenfor sosiolingvistisk forskning fins det studier som ser på språklige variasjoner i grupper, for eksempel morfologiske eller syntaktiske mønstre, konversasjonstrekk eller lignende, for å gjenkjenne visse trekk i bestemte grupper som kjønn, alder, sosial klasse og så videre. Et eksempel er Trudgills studie, der sammenhengen mellom verbendelser ble knyttet til kjønn og sosial klasse (Trudgill, 1974). I slike studier betraktes identitet som et pre-diskusivt konstrukt som kan knyttes til en viss språklig adferd i visse grupper (Benwell & Stokoe, 2006, s. 26). Det er ikke utenkelig at visse trekk kan knyttes til studentene som gruppe i denne studien. Nå har jeg gjort rede for relevante, overordnede teorier knyttet til *identitetsbegrepet* og til utviklingen av synet på identiteter, så nå er grunnlaget lagt for å se nærmere på hva *identitetskonstruksjoner* kan bety i relasjon til de multimodale tekstene som utgjør materialet i dette prosjektet.

4.2.2 Identitetskonstruksjoner i tekst

Begrepe *identitetskonstruksjoner* eller konstruksjoner av identiteter brukes gjennomgående i denne avhandlingen, og de er hentet blant annet fra samfunnsvitenskapelige studier. Her er et par eksempler som underbygger dette: I en artikkel der forutsetningene for moderne identitetskonstruksjoner drøftes, utført av NOVA-forsker⁷⁹ Tormod Øia (2001), brukes begrepet *identitetskonstruksjoner*. I en annen artikkel, basert på empiriske studier av ungdom og identitet, bruker Gry Paulgaard (2006) også begrepet *identitetskonstruksjoner*. I begge disse studiene er *identitetskonstruksjoner* et samlebegrep for et «konstrukt», en mental forestilling, som er

⁷⁸ Med *multidimensjonelle* mener jeg her at enkelte identitetstrekk kan ha flere dimensjoner. Tekstlige identitetstrekk kan gi uttrykk for sider ved personligheten og samtidig vise holdninger og verdier. Evner kan også komme til syne i tekstene.

⁷⁹ NOVA - Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring ved Høgskolen i Oslo og Akershus: <http://www.hioa.no/Om-HiOA/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Om-NOVA>

satt sammen av elementer som *verdier, ideologier, oppfatninger og holdninger* og så videre. Elementene kan være påvirket og formet av kontekstuelle (sosiale og kulturelle), relasjonelle og individuelle prosesser. Innenfor en språkfaglig ramme brukes begrepet *identitetskonstruksjoner* knyttet til en studie som Anne Golden, Lars Anders Kulbrandstad og Kari Tenfjord arbeider med. Den har tittelen *Identitetskonstruksjoner hos innlærere med spansk og vietnamesisk bakgrunn*⁸⁰, der etos-konstruksjoner er analyseenheten innenfor rammen av flerspråklig kompetanse. Her betegner *identitetskonstruksjoner* grammatiske objekter, altså sammensetninger av ord og uttrykk til ytringer som forstås innenfor en retorisk, analytisk ramme.

I denne avhandlingen forstår jeg *identitetskonstruksjoner* som verbalspråklige og visuelle ytringer eller uttrykk der meningen som skapes kan knyttes til ulike sider ved identiteter, enten til «jeg-et» sine personlige egenskaper, karaktertrekk, gruppetilhørigheter, roller, stemmer, posisjoneringer, verdier, synspunkter, holdninger, ideologier, selvoppfatninger og oppfatninger av andre. «Konstruktet» realiseres av ytringer eller visuelle uttrykk i blogginnleggene, altså grammatiske 'objekter' som bidrar til å skape mening som eksplisitt gir uttrykk for identiteter eller som implisitt kan tolkes som identiteter. Konstruksjoner betrakter jeg som et strukturelt begrep. En konstruksjon av identiteter består av «byggeklosser» som former mening (meningsskaping) som kan knyttes til identitet. Et helhetlig bilde av alle disse identitetskonstruksjonene kan betraktes etter ferdig analyse, for å formidle samlet informasjon om den som trer frem i teksten.

Her analyseres alle grammatiske verbalspråklige eller visuelle uttrykk for «jeg-et» i teksten. Identiteter kan komme til syne gjennom uttalelser i tekstene, knyttet til overbevisninger, holdninger, verdier eller syn på verden. Identitetskonstruksjoner består av verbale eller visuelle 'informasjoner' i bloggutsnittene, om forholdet studentene har til medstudenter, lærere og praksislærere. Fagsyn, elevsyn, synet på læring eller andre ytringer som direkte er uttrykk for «jeg-et», formidler også noe om identiteter i dette materialet. Roller og posisjoneringer i tekst, for eksempel knyttet til det å være

⁸⁰ Her er en ytterligere beskrivelse av prosjektet:

<https://www.hf.uio.no/multiling/prosjekter/kjernegruppeprosjekter/identitetskonstruksjoner-med-spansk-og-vietnamesisk-bakgrunn/index.html> (sist endret i 2017).

lærerstudent og kommende lærer, er viktig informasjon her. Begrepet *identitetsmarkører* nevnes også i studien, men viser til mer konkrete, verbalspråklige eller visuelle realiseringer som har et potensiale som en del av en identitetskonstruksjon. Begrepet *identitetskonstruksjoner* er dermed overordnet begrepet *identitetsmarkører*, på den måten at identitetsmarkører er språklige eller visuelle realiseringer som utgjør en del av det som kan kalles identitetskonstruksjoner.

I vestens multikulturelle samfunn, som blant annet betegnes av økende kompleksitet og større differensiering innenfor utdannings- og kunnskapstradisjoner, ser jeg flertallsformen 'identiteter' som anvendelig. Flertallsformen synliggjør ideen om at det er en rekke faktorer som påvirker konstruksjoner av identiteter. Identitetskonstruksjon kan ikke lenger ses om et isolert, privat prosjekt, men påvirkes av kontekstuelle og relasjonelle prosesser. Folk har muligheter for å identifiserer seg med en rekke sosiale grupper samtidig, og konstruksjoner av identiteter ser jeg derfor på som mangeartet. Utsagnet til sosiolog Ove Sernhede (1996) hører til identitetsstudier innen sosiologi, men jeg mener at dette kan overføres til det tekstanalytiske feltet. Han sier at det han kaller senmoderniteten «har utvekklet vår kapasitet att iaktta, forstå, kommentera og förhålla oss til oss själva och andra» (Sernhede, 1996, s. 136). Poenget mitt er at betydningen av selve identitetsbegrepet ser ut til å være i stadig utvikling og endring. I denne sammenhengen, og i lys av utsagnet til Sernhede, er økende bruk av teknologiske verktøy til kommunikativ samhandling en medvirkende årsak til at vi utvikler kapasiteten som Sernhede påpeker. Dette påvirker, på mange måter, identitetskonstruksjoner. Det er en fare for at identitetsbegrepet kan utvannes, og bety alt og ingen ting. Identiteter brukes likevel her i avhandlingen som et overordnet og generelt begrep, så nyanser jeg det når det er nødvendig.

Roz Ivanič (1998) har forsket på skriving og identitet. Hun belyser ulike måter å snakke om identitet på i forskjellige fagdisipliner ved å vise til begrepene som er i bruk. Ivanič sier:

Researchers from different disciplines are not agreed about distinctions between terms like 'self', 'person', 'role', 'ethos', 'persona', 'position', 'positioning', 'subject position', 'subject', 'subjectivity', 'identity', and the plurals of many of these words. (Ivanič, 1998, s. 10)

Ivanič legger vekt på at et anvendelig identitetsbegrep må omfatte det pluralistiske, foranderlige og flytende ved det å skulle definere seg selv. Hun belyser det sosialt konstruerte ved et identitetsbegrep. Det at identiteter utvikles i sosiale kontekster og gjennom kommunikative handlinger. I følge Ivanič fins det mange sosialt tilgjengelige ressurser for identitetskonstruksjon. Hun påpeker at en ikke står fritt til å forme identiteter selv. Identiteter avgrenses av den sosiale situasjonen individet befinner seg i, ens eget levde liv og erfaringer, sjangre og konvensjoner og lignende. Ivanič mener derfor at begrepet 'subjektsposisjon' ('subject position') kan være misvisende, fordi betegnelsen feilaktig kan lede oss til å tro at det fins en enhetlig posisjon der individet er subjekt (Ivanič, 1998, s. 10). Hun ser det slik at det fins en stor variasjon av dimensjoner der individet kan inneha flere sammenvevde posisjoner samtidig. Roz Ivanič velger derfor å kalle alle disse tilgjengelige mulighetene for «possibilities for selfhood» (Ivanič, 1998, s. 10). Hun hevder at det er gjennom språket at mulighetene for identitetskaping oppstår, - i selve skriveprosessen. Roz Ivanič forsker på hvordan identitet manifesterer seg gjennom *diskurser*, og denne manifesteringen beskriver hun slik:

[...] 'producing and receiving culturally recognized, ideologically shaped representations of reality' [...] 'Discourse is the mediating mechanism in the social construction of identity' means that the way in which people take on particular identities is by producing and receiving culturally recognized, ideologically shaped representations of reality (Ivanič, 1998, s. 17)

Hun sier: «Writers create an impression of themselves – a discursal self – through the discourse choices they make as they write, which align them with socially available subject positions» (Ivanič, 1998, s. 32). Hun er opptatt av identitetsutviklingen som foregår i skriftlig kommunikasjon i utdanningssammenheng. Ivanič har studert hvordan studenter posisjonerer seg på bestemte måter innenfor skriftlige, akademiske diskursfellesskap. Hun fant at studentene tar opp bestemte emner og uttrykker seg på måter som er typiske i akademia. De institusjonelle forholdene påvirket identitetsuttrykkene: «By participating in these particular discourse practices, the writer took on the *persona* of a member of the academic community» (Ivanič, 1998, s. 279). Dette karakteriserer hun som en krevende identitetshandling, og hun stiller spørsmål ved om de institusjonelle forventningene og konvensjonene førte til at studentene ikke turte trekke inn erfaringer fra andre områder i samfunnslivet i skriveprosessen sin.

I min studie befinner studentene seg innenfor en institusjonell akademisk ramme, mens tekstene skrives i et sosialt medium som vanligvis hører til innenfor sosiale medier og i den digitaltekstlige fritidskulturen. Jeg ser nærmere på hvordan identiteter kommer til uttrykk i skriftlige produkter som oppstår i slike krysningspunkt. Gitt at blogg er medieringskanalen, er det meget viktig å gjøre rede for hva *selvrepresentasjoner* og *spill om identiteter* kan bety i denne sammenhengen. Først presenterer jeg litt om hva vi vet om *selvrepresentasjon* og *spill om identiteter* i kommunikasjonsmedier. Dette er høyst relevant for denne studien.

4.2.3 Spill om identiteter – selv-representasjon

Sosiale kommunikasjonsmedier er både en ny arena for sosial samhandling og en arena der det fins mange nye, teknologiske muligheter for tekstskapning. Jill Walker Rettberg (2014a, b, 2017) har forsket på ulike typer selvrepresentasjoner i sosiale medier. Rettberg deler disse selvrepresentasjonen i tre grupper, der den første gruppen er de *visuelle* selvrepresentasjonene, som for eksempel selfier, bilder og ikoner vi bruker for å presentere oss selv med på nettet. De *tekstlige* selvrepresentasjonen hun snakker om er for eksempel blogg, FaceBook og Twitter. Så snakker hun om de *kvantitative* selvrepresentasjonene som for eksempel skrittelling og annen treningsregistrering, geografisk bevegelse eller snapchat; med filtre som viser fart, temperatur og så videre. Rettberg sier videre at selvrepresentasjon, eller presentasjon, «shows a certain aspect of ourselves, a certain way of seeing ourselves» (Rettberg, 2017, s. 26). Hun sier også at selvrepresentasjonene variere med hvem skriveren eller forfatteren vurderer som 'publikum' for ulike nettekster eller nettsted (Rettberg, 2017, s. 7). I bloggutsnittene i denne studien kan selfier, verbaltekst og utvalget av bilder og illustrasjoner til sammen skape det personlige uttrykket studenten selv måtte ønske for egen blogg. Utvalget av modaliteter på bloggen kan også tilføre mening til identitetskonstruksjoner i selve blogginnlegget. Alle de valgte modalitetene som bloggen består av, enten de er pre-programmerte eller valgt av studenten, utgjør biter i det puslespillet som til sammen kan forstås som en presentasjon av 'selvet'.

I Erving Goffmans bok *The Presentation of Self in Everyday Life* (Goffman, 1959) bruker han teatermetaforene «performer» og «character» når han snakker om selvrepresentasjon. Goffman sier at ulike former for sosial samhandling bidrar til å gi informasjon om deltagerne. Slik informasjon kan skriveren manipulere lesere med, mer eller mindre bevisst. Mennesker kan altså velge å fremstille seg på forskjellige måter overfor omgivelsene (Goffman, 1959 referert i ; Ivanič, 1998, s. 20). Det er mulig å iscenesette identiteter blant annet gjennom å gjøre et utvalg av informasjon. Roz Ivanič fremmer også et lignende sosial-interaksjonistisk syn på dannelsen av identiteter:

In this book I am specifically concerned with the *writer-as-performer's* task of creating a *writer-as-character*: negotiating among alternative possible ways of being positioned by those discourses s/he has available (Ivanič, 1998, s. 21)

I studentbloggene kan det ligge ulike hensikter bak identitetskonstruksjonene. Slike hensikter kan styre valgene som gjøres fra tanke til tekst i designprosessen. Skriveren – altså: *writer-as-performer* – tar stilling til hvilke og hvordan identiteter skal konstrueres. Dermed formes identitetskonstruksjonene i blogginnlegget, og en *writer-as-character* trer frem i teksten. Studenten kan ha til hensikt å konstruere visse identiteter for å oppnå personlige mål. Slike mål kan være knyttet til overordnede mål for egne studier. Noen kan ha ønske om å presentere seg skriftlig som dyktige studenter for å få gode karakterer⁸¹, andre vil legge vekt på å presentere seg som grunnskolelærerstudenter eller nesten-ferdige-lærere. Slike faktorer kan innebære at studenter gjør valg i blogginnlegget som viser bevissthet knyttet til profesjonen faget tilhører. Det kan også tenkes at læringsfellesskapet bloggskrivningen representerer, fører til at studentene utvikler fellestrekk⁸² når det gjelder identiteter. På denne måten er også ulike identiteter i spill, og studentene finner trolig frem til noen felles 'spilleregler' for samarbeidet i læringsfellesskapet. Et visst knippe sjangre og sjangerkonvensjoner i denne institusjonelle sammenhengen, vil trolig utvikle seg gjennom fagbloggings-året. Det

⁸¹ Bloggskrivningen karaktersettes ikke, men vurderes til godkjent/ikke-godkjent. Men bloggskrivningen foregår innenfor en akademisk, institusjonell ramme med formative og summative, skriftlige vurderinger i løpet av studieåret. Bloggene er ikke anonyme for faglærerne i studiet.

⁸² Nå er ikke dette en pedagogisk profesjonsstudie, men perspektivet: 'profesjonsidentitet i digitale læringsfellesskap' vil være interessant å utforske ved en senere anledning.

overordnede målet alle deltagerne i bloggfellesskapet har, er å bli lærere. Visse forventninger til engasjement og kompetanse bidrar til å forme identitetstrekk i tekstene. Mitt anliggende er å undersøke identitetskonstruksjonene i et utvalg blogginnlegg, men disse kan tenkes å være knyttet til utvikling av felles profesjonsidentitet i læringsfellesskapet. Jeg nevner profesjonsidentitet her, selv om dette ikke er en studie av brede identitetsdiskurser. Funn av egenskaper som kan tolkes som profesjonsidentitet, kan fins i identitetskonstruksjoner hos enkelt-studenter. Det er viktig å være klar over at slike elementer kan være en del av en større helhet. Etienne Wenger (1998) nevner profesjonsidentitet i boka *Communities of practice. Learning, meaning and identity*: «We become who we are by being able to play a part in the relations of engagement that constitute our community. Our competence gains its value through its very partiality» (Wenger, 1998, s. 152). I denne sammenhengen kan visse egenskaper være verdifullt 'lim' i læringsfellesskapet. Wenger nevner egenskaper som *imagination* (fantasi og forestillingsevne) og *alignment* (allianser) som vesentlige for å utvikle identitet i læringsmiljøer. Allianser kan vi for eksempel spore i kommentarfeltene. Enkelte er mer ivrige til å kommentere hos hverandre, slik at interne grupperinger skapes innenfor bloggfellesskapet. Dette kan selvsagt være både positivt og negativt. Høy aktivitet i grupper kan virke motiverende, og føre til mer skriveaktivitet i de gruppene der samarbeidspartnere leser og kommenterer blogginnlegg jevnlig. Det er bra. På den annen side kan dette føre til mindre sirkulasjon av blogginnlegg, - og kunnskap -, mellom grupperinger. Det kan føre til mindre kunnskapsdeling. Utvekslingsfrekvensen mellom grupperinger med ulikt kunnskapsnivå kan bli lavere enn ønskelig. Et mål i læringsfellesskapet er at studentene motiverer og lærer av hverandre. Det forutsetter selvsagt at studentene engasjerer seg i hverandres tekster.

Ulike individuelle roller eller posisjoner kan skapes og fremmes i slike læringsfellesskap, som for eksempel: ekspert, underholder, perfektjonist/pliktoppfyllende, sabotør, estetiker eller nytenker. En slik mer statisk 'typeinndeling' av identitets-roller eller -posisjoneringer utforsker Anne Løvland (2006) i elevgrupper i sin avhandling. Hun kaller dette for *subjektidentitet* og *subjektposisjoner* (Løvland, 2006, s. 179). Løvland påpeker at det kan være sammenheng mellom subjektposisjoner og hensikt. For eksempel kan hensikten ved subjektposisjonene 'ekspert' eller 'pliktoppfyllende' være å nå resultatmål, mens akseptmål kan være underliggende for subjektposisjonene 'underholder' eller

‘sabotør’. I bloggutsnittene kan uttrykk for menneskelige egenskaper, faglige holdninger eller didaktiske perspektiver på fagemner, være svar på det studentene opplever at foreleserne forventer at studentene skal gi uttrykk for i faget og utdanningen.

4.2.4 Identitetsaspekter

I denne avhandlingen anvendes begrepet *norsklæreridentiteter*, og det er blant annet fordi jeg har valgt et tekstanalytisk perspektiv. Roz Ivanič (1998, 2012) bruker begrepet *skriveridentiteter* i sin forskning. Årsaken er knyttet til at hun har vært opptatt av å studere mer enn bare studentenes akademiske tekster (se s.103). I Ivaničs studier har hun intervjuet studenter og observert skrivesituasjonene. Ivanič presenterer ulike identitetsaspekter ved skriveridentiteter og hun presenterer ulike forskningstilnæringer som kan være egnet å bruke for å finne disse skriveridentitetene.

I boka *Writing and Identity. The discousal construction of identity in academic writing* (1998) presenterer Roz Ivanič sin identitetsteori. Her legger hun frem fire skriveridentiteter: 1) *autobiografisk selv*, 2) *diskursivt selv*, 3) *selvet som forfatter* (1998)⁸³ *det autorale selvet* (2012) og 4) *muligheter for selvrepresentasjon i en sosiokulturell og institusjonell kontekst*. I en artikkel fra 2012 endrer hun navnet på ett av aspektene, som vist over, og utvider listen med et femte punkt som hun kaller «the percieved wrighter» (2012), altså tekstskaeren slik han oppfattes av leseren av en tekst. Ivanič bruker begrepet *wrighter* for å betegne den som utfører en skriveprosess (Ivanič, 2012, s. 20) (se s..109). Skriveridentitetene jeg presenterer her, er hentet fra Ivaničs 2012-artikkel: «Writing the self: the discousal construction of identity on intersecting timescales» (2012). Videre presentasjoner og drøftinger av skriveridentitetene gjør jeg på grunnlag av teoretiske aspekter fra begge de nevnte kildene (Ivanič, 1998, 2012). Skriveridentitetene fra sistnevnte kilde, oppfatter jeg som en videreutvikling av de først nevnte

⁸³ Markeringene av årstallsreferansene 1998 og 2012 i parentes her viser til hvor i Ivaničs forskning de ulike *skriveridentitetene* dukket opp.

skriveridentitetene fra boka *Writing and Identity* (1998). Ivanič syntetiserer her tankene hun har om skriveridentiteter til fem ulike måter å forstå identitet på:

1. Sosialt tilgjengelige muligheter for selv-het.
2. Det autobiografiske selvet
3. Det diskursive selvet
4. Det autorale selvet
5. Tekstskaperen (forfatteren) slik han oppfattes.

(Ivanič, 2012, s. 27)

Mulighetene for selv-het springer ut av den sosiokulturelle konteksten som skriveren tilhører. Dette er alle de tilgjengelige identitets-tilknyttede ressursene som skrivere og lesere kan benytte seg av. Bloggutsnittene i denne studien er skapt innenfor en institusjonell ramme. I alle institusjonelle kontekster vil det være flere sosialt tilgjengelige muligheter for selvrepresentasjon («selv-het»), altså flere måter å uttrykke det samme på. Av disse, vil enkelte muligheter overskygge andre, i den betydning at institusjonen gir enkelte uttrykk mer status enn andre. Vi kan tenke oss at visse tekstnormer, bruken av fagord eller det å vise til kilder kan være muligheter for «selv-het» som studentene i denne studien kan ta med seg når utsnittene er forfattet innenfor en akademisk ramme. De sosiokulturelle mulighetene er skapt gjennom sosio-historiske tider. Det kan være snakk om praksiser, sjangre, verdier og maktforhold som individer har forkastet eller akseptert. Alt dette har formet sosiale og kulturelle forhold i tiden som skriveren forfatter teksten sin i.

Det autobiografiske selvet handler, ifølge Ivanič, om alle livsopplevelsene og erfaringene det enkelte individet har med seg i livet, og som kan påvirke skrivingen. Her er det snakk om de identiteter som enhver bringer med seg inn i en skriveakt. Staffan Selander og Bente Aamotsbakken (2009) nevner også dette personlige og individuelle «jeg-et». De sier at synet et individ har på seg selv er basert på personlig kunnskap, følelser og en mengde personlige erfaringer. Dette «jeg-et» kommer ikke bare innenfra, men er formet av sosiale tilknytninger og sosiale forhold. Valg en gjør i livet, kan for eksempel være forankret i «social categories and life horizons. That does not mean to say that fantasy cannot be a part of our choices, but fantasy, too, is constructed from social resources and mediated by shared social memories and narratives» (Selander & Aamotsbakken, 2009,

s. 18). Det er akkurat slike livshorisonter eller sosiale tilknytninger som kan tenkes å være nedfelt i tekster. Som nevnt, er ikke studentene i denne studien spurt om hvilke personlige erfaringer og opplevelser som kan ha påvirket skrivingen i bloggene. Det kan likevel vise seg at det er mulig å si noe om det autobiografiske selv-et i utsnittene, avhengig av hva studentene selv forteller, viser til visuelt eller hva opplysninger knyttet til konteksten kan si om studenten.

Det diskursive selvet forstår jeg som det bildet skriveren tegner av seg selv i teksten. Her er det tale om tekstskaperens vurderinger av bildet han/hun skaper av seg selv i en tekst. Å finne svar på slike momenter, forutsetter at tekstskaperen intervjues om hans/hennes tekst. Her handler det altså om hvordan forfatteren oppfatter og vurderer den 'karakteren' han eller hun har nedfelt i teksten. Det diskursive selvet er knyttet til verdier, overbevisninger og makt i den sosiale konteksten som teksten produseres i. Studentene kan gi uttrykk for hvilke grupperinger de ønsker å identifisere seg med. Det diskursive selvet kan være ulikt fra tekst til tekst, avhengig av for eksempel forhold knyttet til mulighetene for «selv-het», forventninger til ulike tekster eller hvilke autobiografiske «selv» tekstforfatteren finner det riktig å spille på i en tekst. Dette kan også handle om valget av fagpersoner og forfattere som studentene velger å identifisere seg med i fagbloggene, for eksempel ved hjelp av lenkehenvvisninger eller kildeangivelser. Studentenes valg av sjangre eller sjangertrekk kan ha betydning. Måten studentene uttrykker seg på, knyttet til om han eller hun uttrykker seg skråsikkert eller usikkert, bidrar også til forme «jeg-et» i en tekst. Hvilke bevisste valg studenten har gjort for å skape et bilde av seg selv i teksten, får vi ikke informasjon om i en tekststudie. Det er likevel ikke utenkelig at direkte kommentarer eller ytringer kan gi informasjon knyttet til det diskursive «jeg-et». Blogg-tekstene har blitt til i en institusjonell kontekst der det fins visse konvensjoner for akademisk skriving. Det kan være spor i utsnittene etter hvordan studentene forholder seg til disse konvensjonene. De sosiale mulighetene for «selv-het» kan også tenkes å endres når tekster forfattes innenfor academia, men ved hjelp av nye verktøy.

Det autorale selvet er det «selv-et» som trer frem gjennom posisjoner og standpunkt i ytringene i teksten. I materialet i denne studien snakker vi blant annet om den identiteten

som portretteres gjennom det som uttrykkes i teksten, enten verbalt eller visuelt, av verdier, holdninger, læringssyn og/eller fagstandpunkt. Rollene og posisjoneringene studentene inntar i tekstene, er det mulig å kunne finne ved hjelp av en tekstanalytisk tilgang.

Tekstskaperen slik han/hun oppfattes handler om hvordan den som leser en tekst oppfatter skriveren/forfatteren av denne teksten. Tekstanalyse er altså en egnet tilgang for å kunne si noe om dette momentet til Ivanič. Her er det altså snakk om det inntrykket leseren får av den som har skrevet teksten. Disse fem aspektene som Ivanič (2012, s. 27) har arbeidet seg fram til kan være til hjelp for å kunne strukturere de norsklæreridentitetene jeg finner i mitt materiale. Tekstanalysene mine vil spesielt gi eksplisitt tilgang til å kunne si noe om hvordan studentene oppfattes av den som leser tekstene

4.2.5 Tekstskaperens skrivesituasjoner

Selve skrivesituasjonene er ikke observert i min avhandling. Jeg velger likevel å presentere kort noen av Ivaničs tanker om skrivesituasjoner, det hun kaller «writing events» (Ivanič, 2012, s. 18) og sammenholder skrivesituasjoner med opplysninger knyttet til studentenes tekster i denne studien. Jeg finner en slik redegjørelse relevant, siden dette er en studie av identiteter i tekst. Metakunnskap om skrivesituasjoner kan med andre ord utgjøre viktig bakgrunnskunnskap for å forstå bloggutsknittene i denne studien. Her støtter jeg meg også til andre forskere som hevder at det er vanskelig å forstå en elevs/students tekstproduksjon uten å forstå hans eller hennes skriveridentitet.⁸⁴ Her kan for eksempel Elfs (2014) eksplorative etnografiske skriveforskningsprosjekt nevnes, der en elevs utvikling av skriveridentitet er undersøkt i et multimodalt perspektiv. Elf gjør nytte av en triademodell, en sosiokulturelt anlagt modell som brukes som et redskap for å analysere forholdet mellom skrivehendelsene i undervisningen og tre ulike

⁸⁴ «r» i skriveridentitet markerer et søkelys-skifte i literacy-forskningen fra *tekst* til *skriver* (Elf, 2014; T. Lillis, 2013). Jeg presiserer igjen at i dette prosjektet er det ikke utført undersøkelser (intervju eller observasjon) av skriverne for å få vite mer om skrivesituasjonen, men *tekst* og *skriver* henger uløselig sammen. I bloggtekstene ser vi tydelige spor etter hvem skriverne er. På dette grunnlaget mener jeg at det er riktig å bringe frem litt teori om skrivesituasjonen.

skrivekulturer⁸⁵. Elf gjør også nytte av en konstallasjonsmodell der form, innhold og funksjon/bruk undersøkes i tekstene (modellene er gjengitt i Elf, 2014, s. 37-38). Elf valgte både forskningssamtaler og tekstanalyse for å svare på spørsmål om skrivekultur, hvordan eleven identifiserer seg som skriver og hvordan skriveridentitet er konstruert i en spesifikk elevs fysikkrapport. Elf drøfter hvor nøye skriver, skrivesituasjon og tekst er sammenfiltret, samtidig som det tydelig fremgå hva som ikke kan sies sikkert i en tekstanalytisk tilnærming. Gjennom tekstanalyser i denne avhandlingen dybdeanalyserer jeg hvordan identitetskonstruksjoner kan se ut i tekst. Så her er det ikke mitt anliggende å gi direkte svar på forhold knyttet til hva som skjer i skrivesituasjonen. Men, spor av disse skrivesituasjonene fins utvilsomt i bloggutsnittene, og mer eller mindre eksplisitte spor etter skrivesituasjonene vil dermed være en del av analysegrunnlaget mitt. Momentene som bringes frem i denne tekstdelen kan frigjøre innsikt når det gjelder min empiri. I et tekstanalytisk studium kan jeg selvsagt ikke si noe om hvordan den enkelte student har tenkt, vurdert eller følt under utformingen av teksten sin. Jeg kan heller ikke sette likhetstegn mellom bloggskriverens egenskaper og tegn til egenskaper som eventuelt vises i tekstene. Men, visse spor kan skape grunnlag for å fremme analytiske antagelser og tolkninger som det er relevant å bringe frem.

Ivanič bruker begrepet *skriver*, og ikke *forfatter*, når hun snakker om den som skriver. Hun bruker også begrepet *wrighter* (tekstmaker, min oversettelse) for å betegne den som utfører en skriveprosess (Ivanič, 2012, s. 20). Ivanič sier at begrepsbruken skal understreke det helhetlige håndverket som ligger i det å skape en tekst. På engelsk brukes betegnelsen «-wright» for en som lager noe, - for eksempel «playwright» (skuespiller) eller «cartwright» (en som lager hjul). Gjennom en slik begrepsbruk, ønsker hun å fremheve at en verbaltekst som oftest består av minst tre modaliteter (modes): det verbale, det visuelle og den materielle siden (medieringen) og at selve skriveprosessen kan ses som en personlig og mellompersonlig, sosial handling (Ivanič, 2012, s. 20). Ivanič bruker også begrepet *wrighting* om selve skrivingen eller skriveprosessen, altså det å «mekke» tekst. I overskriften bruker hun begrepet *writing events* som jeg oversetter med

⁸⁵ *Skrivekulturene* i dette prosjektet benevnes som – lokal skrivekultur, skoleskrivekultur og lærerfaglig skrivekultur (Elf, 2014, s. 37)

skrivesituasjoner her. Oversettelsen mener jeg er dekkende, siden hun presenterer temaet sitt på denne måten: «to emphasise the significance of the actual observable moment at which text is produced» (Ivanič, 2012, s. 18) og hun forklarer videre at hun legger følgende i begrepet *writing events*: «a number of points about specific instances of writing, sometimes called ‘writing events’ or ‘literacy events’» (Ivanič, 2012, s. 18 og 19). Selve skrivesituasjonene for bloggutsnittene er altså ikke observert i denne avhandlingen, men Ivaničs tanker om skrivesituasjonen er anvendelige som et bakteppe for å forstå momenter som kan dukke opp i bloggutsnittene.

Ivanič nevner fem komponenter som gjelder alle skrivesituasjoner (Ivanič, 2012, s. 18-22). Komponentene er relevante for å forstå hvordan identitetskonstruksjonene i mitt materiale ble til. For det første sier Ivanič at «texts on the page or screen are always not only linguistic, but also visual and material objects; that is, texts are multimodal» (Ivanič, 2012, s. 19) Dette tilsvarer det Kress og van Leeuwen hevder (Kress, 2010; Kress & van Leeuwen, 1996). Selv i innlegg der verbaltekst dominerer, fins det flere visuelle signaler som bidrar til å skape mening, for eksempel: font og skriftstørrelse, skriftfarger, sideoppsett med eventuelle mellomoverskrifter, innrykk, mellomrom eller avsnitt. I følge Ivanič er derfor aspekter knyttet til multimodalitet alltid relevant, selv der det bare presenteres verbaltekst (Ivanič, 2012, s. 19). Tekstene i mitt materiale er tekster som medieres gjennom digital teknologi. De tekniske mulighetene i bloggen avgjør mye av den grafiske utformingen, men studentene har selv valgt hvilke modaliteter de ønsker å sette inn i selve innlegget. Begrensninger og muligheter ligger i hva det grafiske grensesnittet på bloggene er forhåndsprogrammert til å tillate.

Den andre komponenten til Ivanič handler om at tekstskaping er en personlig og mellompersonlig handling. Den som skriver, er et individ med personlige historier, roller og egenskaper. Her bruker hun det tidligere nevnte begrepet «wrighting», og hun understreker at:

Each brings to the moment of wrighting their own unique life history, feelings, values, attitudes and beliefs, and their sence of themselves as social beeings: including, for example, their feelings of confidence, authority, rights and responsibilities (Ivanič, 2012, s. 20)

I mine analyser av tekst kan jeg ikke bringe frem førstehånds opplysninger om livshistorier, selvoppfatninger eller lignende. Men, i tekstene kan det ligge mer eller

mindre eksplisitte uttrykk for at tekstskaping er en slik personlig og mellompersonlig handling som Ivanič hevder. Da tenker jeg for eksempel på at studentenes opplevelse av selvtillit og autoritet kan vises i bloggutsnittet. Studentenes selvtillit og autoritet kan tre frem gjennom hvor tydelig eller utydelig, sikkert eller usikkert, faglig korrekt eller faglig misforstått den skriftlige meningsskapingen fremstår som. Hvordan de oppfatter og respekterer, eller ikke respekterer, andres autoritet, kan også komme til syne gjennom hvem de siterer, viser til eller omtaler. Hvem studentene ikke viser til, kan også betraktes som et signal.

For det tredje sier Ivanič at skriverne skriver i en spesifikk situasjon som inkluderer tid og sted. Situasjonen er knyttet til tilgjengelige forutsetninger, ressurser og teknologier der og da. De fleste tekster blir likevel ikke til på et øyeblikk og innenfor en avgrenset situasjon, men produseres over tid og under forutsetninger som kan endre seg (Ivanič, 2012, s. 21). I mitt materiale er det tilfelle at studentene ofte gikk ekstra runder med seg selv i skrivesituasjoner. Hver student skrev blogg i faget gjennom et helt år. Studentene hadde god tid til å skrive hvert enkelt innlegg, og de redigerte gjerne innlegg på eget initiativ, eller etter tilbakemeldinger fra medstudenter eller lærere. Studentene hadde gode muligheter til å endre, utvide, fjerne eller forbedre innleggene over tid. Nye ideer fra medstudenter eller lærere, sammen med økt kunnskap om emnet, er faktorer som kan ha bidratt til utvikling av tekstene. Dette er et eksempel på at noe informasjon om skrivesituasjonene er tilgjengelig i denne studien.

Ivaničs fjerde komponent er at skrivere engasjerer seg i det hun kaller manuelle og mentale prosesser for å produsere tekst. Fysiske og materielle prosesser kan være notater, planlegging, utkast og redigering før selve ferdigstillelsen av tekst. Her kan teknikkene som anvendes være ulike fra skriver til skriver. Noen skriver sekvensielt, andre hopper frem og tilbake i teksten for å revidere og endre i løpet av prosessen. Personlige egenskaper, som evne til konsentrasjon, kunnskap om bruk av elektroniske hjelpemidler spiller også inn i skriveprosessen (Ivanič, 2012, s. 22). I min studie kan dette relateres til at bloggutsnittene kan ha blitt til gjennom bruk av ulike teknikker og arbeidsmåter. Produksjonstiden kan ha vært både kort og lang. Denne fjerde komponenten kan knyttes til utredningen min om design-begrepet på s.161 , og til Kress sitt syn på design (Kress,

2000; 2010, s. 133-139). Enkelte tegn til teknisk innsikt eller mangel på innsikt kan tenkes å komme til syne i bloggutsnittene i mitt materiale.

Den femte komponenten handler om at nesten all skriving i hverdagslivet har en hensikt, ofte i form av et interaktivt, kommunikativt formål med behov for å utveksle informasjon og opprette gjensidig forståelse. Denne hensikten er ikke alltid verbaltekstlig eller visuelt uttalt i teksten, men kan eksistere som en klar tanke i bevisstheten til skriveren (Ivanič, 2012, s. 22). Skriverens formål kommer ikke til syne i teksten, med mindre skriveren selv setter ord på hva som er hans eller hennes formål. Til sist fremhever Ivanič at all multimodal tekst er meningsfull. Hun kaller dette for den spesielle karakteristikken som er knyttet til verbal- og visuell kommunikasjon. Multimodal kommunikasjon kan representere hendelser, aspekter ved verden, forhold mellom mennesker og sosiale tilknytninger i tid og rom (Ivanič, 2012, s. 22). Skriverens eller forfatterens identiteter kan komme til syne på flere måter.

4.2.6 Selvrepresentasjons-begrepene *ethos* og *persona*

Roger Cherry (1998) velger å dele det han kaller «self-representation» opp i de to termene *ethos* og *persona*. Todelingen velger han for å kunne beskrive og analysere de komplekse og multidimensjonale fenomenene som er knyttet til hvordan forfattere projiserer seg selv inn i skriftlig tekst. Han påpeker at begrepene kommer fra ulike tradisjoner. *Ethos* henter han fra det retoriske feltet, med spesiell referanse til Aristoteles⁸⁶. *Ethos* bruker han for å betegne de personlige egenskapene en forfatter har på basis av bevis i en tekst. Begrepet *persona* er hentet fra litterære tradisjoner, spesielt fra kritisk litteraturteori⁸⁷. *Persona* handler om de sosiale rollene en skriver inntar når en bestemt tekst produseres. Cherry oppsummerer forskjellene mellom de to begrepene på følgende måte:

⁸⁶ *Ethos* refererer opprinnelig til retorens behov for å portrettere seg selv i taler, og til det å ha god moralsk karakter («practical wisdom»). *Ethos* handler også om å fremstå som troverdighet i tilhørernes øyne for å kunne overtale publikum (Cherry, 1998, s. 386)

⁸⁷ Mange perspektiver knyttet til selvrepresentasjon i skriftlig tekst har vært behandlet innenfor kritisk litteraturteori. Ett av de tidligste eksemplene er Tillyard og Lewis (1939) som knyttet selvrepresentasjon til biografisk kritikk.

[...] *ethos* refers to a set of characteristics that, if attributed to a writer on the basis of textual evidence, will enhance the writer's credibility. *Persona*, on the other hand, [...] provides a way of describing the roles authors create for themselves in written discourse given their representation of audience, subject matter, and other elements of context. (Cherry, 1998, s. 402)

Ut fra Cherrys artikkel, forstår jeg det slik at *persona* handler om de sosiale rollene som forfatteren inntar når en tekst produseres. I mitt materiale vil dette kunne handle om roller som lærerstudent, student i praksis i skolen, lærerrollen og en generell studentrolle. I tillegg til rollene som er knyttet til student- og yrkeslivet, så kan roller knyttet til privatlivet komme til syne. Da er det snakk om rollen som sønn eller datter, søskenrollen, morsrollen eller kjæreste- eller ektefellerrollen. *Ethos* er et nyttig begrep for å beskrive verdier som assosieres med en rolle, eller når det er snakk om verdier som overholdes eller etterstrebes av en spesifikk samfunnsgruppe. Jeg forstår det også slik at Cherry mener at *ethos* og *persona* overlapper og samhandler på komplekse måter. En *persona* kan ofte assosieres med visse personlige egenskaper, karaktertrekk eller kvaliteter (*ethos*). På den annen side, kan personlige kvaliteter være uavhengig av sosiale roller. Slike personlige kvaliteter kan komme til syne i tekster knyttet til en hel mengde sosiale roller. Det later til at Cherry setter likhetstegn mellom *ethos* og det han kaller «the real author» når han sier:

When we approach self-representation starting with *ethos*, we assume a real author and look for the transformations the author will undergo as a result of appearing in print. When we begin with *persona*, we assume a degree of artifice or transformation and search for the real author (Cherry, 1998, s. 403)

Her mener jeg, i likhet med Roz Ivanič (1998, s. 91), at både *ethos* og *persona* kan konstrueres. Det fins ikke nødvendigvis et *ekte selv* («real self») eller en *ekte forfatter* («real author»). Forfatteren som trer frem i teksten, med sine *ethos* og *persona*, kan fremstå som annerledes enn den som faktisk har forfattet teksten. Denne måten å se dette på sammenfaller med Roz Ivaničs aspekt som hun kaller 'tekstskaperen slik han oppfattes'. Bloggutsnittene som analyseres her er forfattet i et sosialt medium på nettet. Særtrekk fra fritidskulturens tekster kan tenkes å påvirke studentene når de konstruerer identiteter i bloggutsnittene.

4.2.7 Rolle, stemme og posisjonering

Rolle, stemme og posisjoneringsbegrepene omhandler også sider ved identiteter som det er viktig å redegjøre for i denne sammenhengen. Disse begrepene brukes i avhandlingen for å nyansere sider ved identiteter. Her slutter jeg meg til hvordan Sigmund Ongstad og Ellen Krogh og Anke Piekut velger å definere begrepene i sin forskning (Krogh & Piekut, 2015; Ongstad, 1999, 2012).

Rolle er et begrep som benyttes innenfor mange akademiske disipliner. Rolleforskningen på -70-tallet kan nevnes som et eksempel. Denne typen forskning ble kalt «faktoranalyse» (Ongstad, 2012, s. 34). Da arbeidet forskerne med det de kalte en matrise av to variabler, der en forsøkte å måle samsvaret mellom for eksempel inntekt og utdanning på den ene siden og kjønn på den andre. Ongstad sier: «Et underliggende premiss var at dersom trekket var gjennomgående, konstant, konsistent og signifikant nok, ville det analyserte begrepet eller trekket kunne regnes som valid og følgelig kunne bekrefte at rollemønstreret var ‘gyldig’» (Ongstad, 2012, s. 34). I forbindelse med prosessorientert skriving ble det utført sosiologisk inspirerte forskningsprosjekt der rollemønstre ble kartlagt knyttet til skrivepedagogikk, klasseroms-forskning og lærebokanalyser. Kjønnforskning kan også nevnes som rolleforskning og forskning på kjønn i kulturen (Knudsen, 2011). Etter hvert som casestudier, intervjuer og tekstanalyse ble vanligere, ble også rollebegrepet betraktet som mer komplekst. Rolle er en term som later til å være knyttet til en sosial eller sosiologisk forståelse av grupper med visse fellestrekk. I dette arbeidet brukes rollebegrepet mest som et samlebegrep knyttet til grupper med fellestrekk: elevrolle, studentrolle, lærerrolle, kvinne- eller manssrolle.

Stemme er et begrep som Ongstad og Krogh og Piekut utleder fra Michael Bakhtins (1998) stemmebegrep, slik jeg har presentert på s. 88. Bakhtin sier at *stemme* reflekterer subjektet og synsvinkelen til den som ytrer seg. *Stemme* bærer også med seg gjenklang av stemmer fra andre ytringer, dette som Bakhtin kaller *dobbel dialogisitet* (Bakhtin, 1998, s. 32). En ytring har referanser til andre ytringer, og den som ytrer seg er i dialog med alle disse andre ytringene gjennom språket. *Stemme* oppstår ikke alene gjennom ett individet i en her-og-nå-situasjon, men er i dialog med andre stemmer i tid og rom. Bakhtin sier også at alle ytringer er svar på andres ytringer – «ei aktiv svarande forståing»

(Bakhtin, 1998, s. 39). Her fremmer Bakhtin et mellommenneskelig, relasjonelt aspekt ved ytring og stemme. I avhandlingen velger jeg å betrakte *stemme* i Bakhtinsk betydning, både som knyttet til subjektet, - og som et begrep med dypere, kontekstuell klangbunn. Dette betyr at det er interessant å se om det er mulig å finne stemmer i bloggtekstene som kan tilskrives individene, og som henger sammen med alle stemmene i tid og rom som studentene går i dialog med for øvrig, jf. intertekstualitetsbegrepet (se s.181).

Stemmebegrepet gir mer rom for individualitet enn rollebegrepet. Objektive, forskbare kriterier kan være vanskelig å finne, så det kan by på utfordringer å beskrive *stemme* på en valid måte. Å finne lingvistiske kriterier kan være en måte å løse utfordringen på; hvordan bruk eller ikke bruk av for eksempel personlig pronomen, aktive verbformer og modererende ord som: «kan», «kanskje» og «trolig» kan gi informasjon om tekstens *stemme*. I min tid på gymnasiet på -70-tallet kalte vi dette for *stilistikk* og *stilistisk analyse*⁸⁸, der ordklasser, bøyingsformer, syntaks, språklige troper og figurer (for eksempel metaforbruk) ble undersøkt nøye. Dersom *stemme* beskrives åpent og løst som «det personlige i tekster» er begrepet mest til nytte som en bevisstgjøring omkring nettopp det personlige ved tekster. Ifølge Ongstad (2012) gjorde begrepet seg gjeldene i norsk forskning på 1980-tallet, knyttet til språk og identitet. Peter Elbow (1994) snakker for eksempel om *stemmer* i skriftlig tekst, og deler stemmebegrepet inn i fem kategorier: 1) auditiv stemme (lydene i en tekst), 2) dramatisk stemme, 3) gjenkjennelig eller karakteristisk stemme, 4) autoritær stemme, og 5) tilstedeværende stemme (Elbow, 1994, s. 27, mine oversettelser). I analysene av bloggutsnittene kan disse kategoriene være hensiktsmessige for å benevne hvilken *stemme* som trer frem i ulike studenttekster. I bloggutsnittene kan valg av sjanger variere, og det betyr at flere typer stemmer kan dukke opp. Sissel Lie (2006) knytter stemmebegrepet til selvtillit, originalitet, det å være personlig i tekst og å gjøre skriveren synlig i tekst. Hun diskuterer også hvordan det er mulig at subjektet eller «jeg-et» er tydelig til stede i en tekst, uten at det går ut over saklighet og faglig nivå. Sissel Lie sier at uttalt engasjement, og blant annet det å tørre å sprengre sjangergrenser, er hensiktsmessige virkemidler for å forme sin egen stemme i

⁸⁸ Dr. philos Olaf Øyslebø var dosent i stilistikk fra 1972-85 (senere professor). Han skrev blant annet: *Sigurd Hoels fortellerkunst* (1958), *Hamsun gjennom stilen* (dr.gr.avh.,1964), *Dikteren og språkets muligheter* (1976) der han gjorde stilistiske analyser.

tekst (Lie, 2006, s. 29). Lie knytter altså stemmebegrepet til individet, det handlende «jeg-et», og sier at det er personlige egenskaper som gjør at individet klarer å fremme egen stemme i tekst. På den måten knytter hun stemme til identitet. Robert Barras (1978) belyser grammatiske forhold, og sier i en håndbok for fagskriving at man ikke nødvendigvis oppnår å være objektiv gjennom å benytte passiv form eller ved å unngå personlig pronomen. «Jeg-formen» bør brukes der det er et handlende «jeg» for å synliggjøre skriveren, påpeker han. Barras minner oss altså om at det er de grammatiske valgene som gir egen stemme i tekst. Kort oppsummert, er *stemme* en term som karakteriserer det individuelle i språket.

Posisjoneringsbegrepet benyttes i mange ulike sammenhenger, også utenfor academia. Innenfor academia betyr det ofte «vitenskapelig ståsted», og posisjonere meg gjør jeg i denne avhandlingen blant annet for å avklare min egen forskerrolle se s.79. Tidligere var begrepet mer praktisk enn forskningsmessig forankret, ifølge Ongstad (2012, s. 37), og benyttet for å si noe om markedsøkonomiske eller militære strategier. Ongstad nevner at begrepet blant annet ble anvendt i klasseromstudier av elevers adferd, og at begrepet *diskursiv posisjonering* brukes i dag når det er snakk om å tolke tekster. Han sier videre at posisjonering kan betraktes som en *relasjonell* term som først får gyldighet når en setter søkelys på *noe* (Ongstad, 2012, s. 38). Enkelt parafrasert sier Ongstad at posisjoneringsanalyse handler om å klarlegge analytisk hvordan noen forholder seg kommunikativt til andre, med hensyn til *noe* (Ongstad, 1999). Han viser til Habermas (1984) når han sier at posisjoneringsbegrepet kan ses «både som prosess og produkt, og hvor tegnbrukere plasserer sine *selv*, sine *verdener* og sine relasjoner til *andre* semiotisk i ytringer» (Ongstad, 2012, s. 39). Roz Ivanić bruker begrepet «positioned» når hun mener «made to seem to be a certain type of person» (Ivanić, 2012, s. 11). Da snakker hun om spenningen mellom friheten folk har til å identifisere seg med visse subjekts-posisjoner⁸⁹ gjennom utvalg av diskursive ressurser, og de sosialt bestemte restriksjonene som påvirker (og eventuelt hindrer) slike valg.

⁸⁹ *Subjektposisjoner* og *subjekt* er begreper som brukes i forbindelse med identitet og identitetsskaping, særlig av forskere som bygger på sosialteoretikere som Louis Althusser (strukturellistisk Marxist) og Michael Foucault (strukturellist/poststrukturellist). Her vektlegges det hvordan identitet skapes gjennom sosiale praksiser og diskurser som mennesker deltar i.

Ongstad presenterer en inngående rammeteori om posisjoneringbegrepet. Han diskuterer og utleder rammeteorien om posisjonering blant annet i lys av Bakhtins talesjangerteori (Ongstad, 2004). Ongstad viser til både Bühler (1934/1965) og Halliday (1994) når han presenterer et triadisk syn på ytringer som «en gjensidig definert treenighet mellom syntaktiske, semantiske og pragmatiske elementer, det vil si mellom ytringers form, innhold og bruk» (Ongstad, 2012, s. 38). Ongstad sier altså at ytringer må kunne studeres ut fra tre perspektiver: *referensialitet*, *ekspressivitet* og *adressivitet*, med klar referanse til Bakhtin (1998). Disse tre perspektivene er ikke ulike de tre metafunksjonene til Halliday (2004), som her er valgt som analytiske perspektiver for analysene; *ideasjonelle*, *interpersonelle* og *tekstuelle* funksjoner. Ongstad (1999) forklarer perspektivene: *referensialitet*, *ekspressivitet* og *adressivitet* ved å si at det *semantiske innholdet* i ytringen er *utformet* på ulike måter og har *adresse* fremover og bakover i tid. *Ekspressivitet* er knyttet til form. Her handler det om hvem man henvender seg til, og med hva slags innhold. Både *form* og *innhold* henger sammen med hvem man er, eller hvordan man ønsker å fremstå. På den måten er altså form og innhold tilpasset *adressaten*. Det å posisjonere seg, er dermed nøye forbundet med *identitet*. Sagt med andre ord; må «selvet» uttrykke seg ved hjelp av form, og så må verden refereres til for at ytringen skal få et innhold. Noen må motta ytringen, så enhver ytring må ha en tenkt mottager. Når alle nevnte elementer er tilstede i en kommunikasjon, kaller Ongstad kommunikasjonen for *en handling*. Begrepet *posisjonering* bruker jeg her for å si noe om hvordan studentene fremstår i bloggutsnittene sine, både når det gjelder private og faglige forhold de har valgt å inkludere signaler om i materialet i denne avhandlingen. Posisjonering betegner her studentenes markering av eget ståsted innenfor ideologier, læringssyn eller i henhold til faglige emner. Markeringer av ståsted kan være både bevisste eller ubevisste fra studentenes side⁹⁰. Utvalget av fagkilder som eventuelt oppgis i blogginnlegget, eller bruken av sitat med eller uten kildereferanse, kan vitne om hvordan studenten plasserer seg innenfor faget, eller i henhold til verdier eller overbevisninger knyttet til politikk, religion eller kultur.

⁹⁰ Jeg minner om at dette er en tekstanalytisk avhandling. Studentenes egne intensjoner undersøkes ikke her.

4.3 Systemisk funksjonell lingvistikk - SFL

I denne avhandlingen er jeg spesielt opptatt av å finne identitetskonstruksjoner i multimodale tekster. Da er det viktig å se nærmere på hvordan mening realiseres som identiteter, og studere hvilke meningsskapende ressurser som settes i spill. I denne avhandlingen er det altså snakk om å studere språkbruk i kontekst for å lete etter uttrykk for studentidentiteter. De funksjonelle sidene ved språket er interessante i denne studien. SFL-teori om et funksjonelt språksyn er derfor en av flere teorier som er anvendelige her. Språksynet som utgjør bakgrunnen for deler av analysene, er forankret i Hallidays tanker om «language in a social-semiotic perspective» (Halliday, 1978; Halliday & Hasan, 1989; Halliday & Matthiessen, 2004). Videre presenterer jeg derfor Hallidays språksyn.

4.3.1 Hovedlinjene i Hallidays' språksyn

Innenfor tekstvitenskapens teoretiske retninger har Michael Halliday bidratt med viktige innsikter når det gjelder språkssystemets relasjoner mellom språkbruk og kontekst. Halliday hevder at den mening som språket uttrykker er viktigst, og at det er gjennom formene at mening realiseres (Halliday & Matthiessen, 2004, s. 19). Kjell Lars Berge sier det på denne måten: «Hovedspørsmålet er hele tiden hvordan mening er uttrykt, ikke omvendt, hva slags mening representerer denne formen. Språket tolkes derfor som et system av mening som er fulgt av former som mening kan realiseres gjennom» (Berge, 1998, s. 35). Halliday har utviklet det han kaller en systemisk funksjonell lingvistikk. Lingvistikken er *systemisk* fordi Halliday oppfatter språket som et nettverk av ulike systemer med potensial for meningsskapning. Han sier at «meaning resides in systemic patterns of choice» (Halliday & Matthiessen, 2004, s. 23). Denne lingvistikken er *funksjonell* fordi det er et mål å beskrive språket ut fra hvilke funksjoner ulike språksekvenser har i sosiale praksiser (Berge, 1998, s. 24). På bakgrunn av funksjonelle vilkår, er Hallidays overordnede hensikt å beskrive hvordan språket brukes for å konstruere og uttrykke mening (Halliday & Matthiessen, 2004, s. 19). Halliday ser det slik at det fins et nettverk av mening innenfor en kultur. Det er dette nettverket av mening som konstituerer sosiosemiotikken. I den tradisjonelle, generative grammatikken er

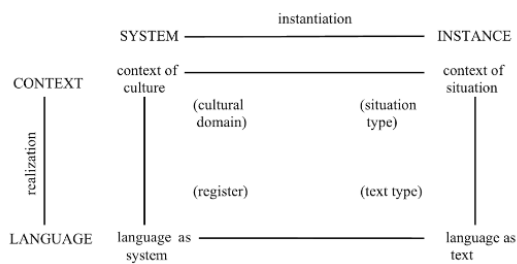
hensikten å kunne beskrive språket som system. Det gjøres ved å konstruere en abstrakt modell av språkssystemet, en såkalt preskriptiv grammatikk. Det betyr at målet med grammatikken er å beskrive reglene for språket. I systembeskrivelser er syntaks utgangspunktet for analyse, ytringer er analyseenhetene, og det er språkets form som får mest oppmerksomhet. Den funksjonelle grammatikken som Halliday har utarbeidet er semantisk basert. Det betyr at det primære omdreiningspunktet for Hallidays grammatikk er hva slags mening språket uttrykker. Innenfor systemisk funksjonell grammatikk betraktes altså språket som en ressurs for å skape mening i samhandlingen mellom mennesker, og all mening oppstår i en kontekst. Innenfor Hallidays paradigme er det ikke mulig å diskutere innholdet som studentene forsøker å formidle i bloggutsnittene, uten å diskutere formen innholdet formidles ved hjelp av. Mening og semiotiske valg betraktes som nøye sammenfiltret i denne studien.

Hallidays systemisk funksjonelle grammatikk (SFL) er arbeidet frem med tanke på muntlig og skriftlig verbalspråk. Halliday skilte mellom tale og skrift, og en del av arbeidet hans handler om hvordan tale er organisert (Andersen et al., 2015, s. 75). I bloggutsnittene fins det både verbalspråklige og visuelle ressurser. Tidlig i mitt arbeid ble det derfor klart at SFL måtte kombineres med visuell grammatikk, for at det skulle være mulig å svare på problemstilling og forskningsspørsmål for avhandlingen. Teoretiske og praktiske tilganger fra SFL og visuell grammatikk henger sammen, og Hallidays funksjonsorienterte tekst- og tekstvitenskap dannet utgangspunktet for Kress og van Leeuwens utarbeidelse av visuell grammatikk. Derfor er det slik at verbalspråklig SFL og visuell grammatikk bygger på mange av de samme prinsippene. Jeg nevner noen av prinsippene som er felles her, men kommer mer detaljert tilbake til den visuelle grammatikken i redegjørelsene for hvordan metafunksjonene kommer til uttrykk visuelt. Et viktig prinsipp jeg vil nevne først, er at all meningsskaping først og fremst styres av de språklige valgene individet gjør. For eksempel er forutsetningene om at mening oppstår i en situasjons- og kulturkontekst, de samme i Hallidays SFL og i Kress og van Leeuwens visuelle grammatikk. Et annet eksempel på felles prinsipper, er at en modalitet må innfri flere representasjons- og kommunikasjonskrav for å fungere som fullverdig kommunikasjon (Kress & van Leeuwen, 1996, s. 41-44). Et viktig prinsipp å ta med seg i analysene i denne studien, er at verbalspråket betraktes som ett av flere tegnsystemer som formidler mening (Kress, 2010, s. 80). Generelt er det ofte slik at enkelte

tegnsystemer foretrekkes fremfor andre, når det gjelder å oppfylle hensikter i bestemte kulturelle sammenhenger. Skriftlig verbalspråk kan fremdeles sies å være rådende innenfor akademien. Men, Jeff Bezemer og Gunther Kress (2008) hevder, for eksempel, at verbaltekst ikke lenger er den sentrale modaliteten i læringsmaterieell i skolen⁹¹ (Bezemer & Kress, 2008, s. 166). I bloggutsnittene blir det blant annet interessant å se hvilke sider ved identiteter som uttrykkes ved hjelp av spesifikke semiotiske systemer. Ytterligere et viktig fellesprinsipp, er at former (både språklige og visuelle) og mening er uløselig sammenfiltret. Alle verbalspråklige og visuelle valg kan knyttes til konstruksjon av mening. Digital teknologi som formidlingskanal, er også bærer av mening. Halliday er opptatt av at all meningskaping oppstår i situasjons- og kulturkontekster. Meningskaping (språk) og omgivelsene for meningskapingen påvirker hverandre gjensidig. Dette beskriver jeg nå nærmere.

4.3.2 Situasjons- og kulturkontekst

Overordnet kan Hallidays modell for forholdet mellom situasjonskontekst, kulturkontekst og språk (Halliday, 1999, s. 8) være nyttig for å forstå hva som har innflytelse på identitets-konstruksjoner i bloggutsnittene i den kultur- og situasjonskonteksten de står i:



Figur 6: Forholdet mellom situasjonskontekst, kulturkontekst og språk (Halliday, 1999, s. 8)

⁹¹ Bloggutsnittene kan sies å fungere som læringsmaterieell, både for den enkelte student og for andre studenter i læringsfellesskapet. Selv om enkelte blogginnlegg inneholder mye verbaltekst, er det ikke alltid gitt at verbalteksten er den sentrale modaliteten for meningskaping på blogg.

Modellen handler om samspillet mellom system (høyre) og tilfelle (venstre), og mellom kontekst (øverst) og språk (nederst). Bevegelsene i modellen går alle veier, og derfor kalles den dynamisk. Horisontalt i modellen illustreres det at kulturen kan sies å aktualisere situasjonskontekster. Det vil si at «alle konkrete situasjonskontekster er realiseringer av en kultur» (Maagerø, 2005, s. 62). Halliday påpeker at han ser *system* og *tilfelle (instance)* som to sider av samme sak. *Systemet* er potensialet som ligger bak alle de ulike *tilfellene*. I denne modellen betyr det at forholdet mellom *kulturen* og de enkelte *situasjonene* og *situasjonstypene* henger sammen. Det er en gjensidig påvirkning mellom disse elementene. Likeledes gjelder dette for *språkssystemet* og *språket som tekst*. Ruqaiya Hasan (Hasan, 1984, 1985, 1996) sier det slik at systemet ser vi i dybden over tid, mens teksten er uttrykket i øyeblikket. Slike refleksjoner omkring *språkssystemet* og *språket som tekst* gjøres også av Eva Maagerø og Elise Seip Tønnessen i boka *Samtaler om tekst, språk og kultur* (Maagerø & Tønnessen, 2001). Kulturen fremstilles ikke som en statisk størrelse i modellen, og bruken av meningsskapende systemer bidrar til å endre kulturen hele tiden. Modellen som vises over er generell og favner bredt, men knyttet til min studie gir modellen innsikt for å forstå konteksten bloggutsnittene står i. Forståelsen av mening som dannes i bloggutsnittene står i et nært forhold til situasjons- og kulturkonteksten de både er skrevet og leses i. I analysene synliggjøres den nære sammenhengen mellom tekst og kontekst, når konstruksjoner av identitet tolkes i mitt materialet. Hvis vi ser blogging som en situasjonstype i en konkret kultur, som her er samfunns- og høgskolekulturen, så er modellen hensiktsmessig for å drøfte situasjons- og kulturkonteksten som bloggingen hører til innenfor. Den offentlige samfunnskulturen setter for eksempel rammer for grunnskolelærerutdanningen i Norge, gjennom politisk styring. Dette har jeg redegjort for i beskrivelsene av bakgrunnen for studentblogging på s. 12. Blant annet er det Kunnskapsdepartementets lover og retningslinjer som gjelder for høgskolene og grunnskolelærerutdanningene. Derest er det de institusjonelle faktorene som påvirker og setter rammen for situasjonskulturen. De institusjonelle faktorene er for eksempel programplanen for grunnskolelærerutdanningen og emneplanen for norskfaget (Norsk 2 for GLU 1.-7.). På enhver institusjon kan det fins kulturer og situasjoner som omslutter og påvirker skrivning og lesing i emnekurset i norskfaget. Den rådende akademiske tekstkulturen kan være et domene som påvirker bloggskrivningen. Bloggutsnittene er multimodale tekster innenfor en digital arena. Et annet domene som påvirker bloggingen

kan derfor være den digitale fritidskulturen, der studentene utfolder seg privat. For eksempel, kan studentenes sosiale medievaner og digitale kompetanse påvirke utforming og innhold i blogginnleggene. Hvert av bloggutsnittene er realiseringer av det meningsskapende systemet språk, i dette tilfelle visuelle og verbalspråklige ytringer. Situasjonskontekster kan virke inn på kulturen, og bloggingen kan virke inn på språksystemet. De konkrete bloggutsnittene kan opprettholde, endre og skape systemet.

Meningsskaping er altså ikke noe som individet produserer fritt. Halliday og Hasan (1989) deler de kontekstuelle forholdene inn i *kulturkontekst* og *situasjonskontekst*. I følge Kjell Lars Berge (1998) handler kulturkonteksten om «kulturen generelt med alle de samhandlingsformer, institusjoner for samhandling, aktører, kunnskaper og ferdigheter som inngår i den» (Berge, 1998, s. 25). *Kulturkontekst* handler også om at meningsskaping er avhengig av hvordan språket har blitt brukt i tidligere tider, altså kan sosio-historiske elementer være viktige (Hodge & Kress, 1988, s. 261). I følge Berge, overlater Halliday analyser av kulturkonteksten til samfunnsforskere, mens han er opptatt av elementene i konteksten som er relatert til språket (Berge, 1998, s. 25). Disse elementene finner han i det han kaller *situasjonskonteksten*. I Hallidays systemisk funksjonelle språkmodell legges det vekt på at all mening oppstår i en situasjonskontekst som kan beskrives gjennom de tre registervariabler: *felt*, *relasjon* og *mediering* (Berge, 1998, s. 37). Om situasjonskonteksten sier Halliday at mening, og de lingvistiske valgene en gjør, er avhengig av den aktuelle og umiddelbare situasjonen meningsskapingen foregår i: «words ... get their meaning from activities in which they are embedded, which again are social activities with social agencies and goals» (Halliday & Hasan, 1989, s. 5). Registervariablene er anvendelige teoretiske begreper knyttet til bloggutsnittene i denne avhandlingen.

Felt refererer til hva som foregår, inkludert type aktivitet og emne, såkalt aktivitetsfokus og objektsfokus. Kort sagt: hvem snakker med hvem om hva, og hvordan påvirker dette meningsinnholdet? Studier av feltet innebærer å se nærmere på viktige elementer knyttet til begrepet *sjanger* som beskrives nærmere på s.172. I bloggutsnittene er det interessant å se nærmere på hva som kjennetegner samhandlingstypene i situasjonskonteksten, og hvilke semantiske struktureringer som fins. Valget av sjanger kan være knyttet til identiteter. Noen studenter velger for eksempel kreativitet som en drivkraft i

blogginlegget, mens andre velger mer informerende eller rapporterende sjangre. Nærmere bestemt, er *feltet* i denne studien tekster som er knyttet til norskfaget. De skrives på blogg på nettet. Kommunikasjonen foregår asynkront, og det vil si at bloggprodusenten og leseren av bloggen mest sannsynlig ikke sitter foran hver sin PC til samme tidspunkt, men at innlegget som postes leses til vilkårlige tider en gang etter publisering. Faglige temaer publiseres skriftlig på nettet i form av multimodale innlegg. Lesere er hovedsakelig lærere og medstudenter, men nettpublisering tilsier at tekstene kan nå frem til andre lesere. Leserskaren kan fremme studentenes behov for å vise identiteter gjennom å skilte med hvem de er eller ønsker å være i teksten sin. Lesere utenfor studiekonteksten bidrar nok til at studentene vil sørge for at fagskrivingen i egen blogg skiller seg litt ut fra andre typer fagskriving. Norskfaget er her et kurs i selvvalgt fordypning. Det er derfor sannsynlig at studentene ønsker å markere styrke i faget. Mestring, entusiasme, skriveglede, variasjon og innsikt kan ses som identitetsmarkeringer.

Relasjon viser til de sosiale forbindelsene mellom deltagerne i en kommunikasjon (Berge, 1998, s. 37). Her spiller *status* og *makt* en rolle. Det vil si om partene i kommunikasjonssituasjonen er jevnbyrdige eller befinner seg i en hierarkisk forbindelse. Her er det spørsmål om hvem som utfører noe, og hvem som forholder seg passive. I relasjonsforbindelser kan det også dreie seg om *affekt*, altså følelsesmessig engasjement. Det vil si om partene forholder seg positive, negative eller nøytrale til det som foregår. Det siste aspektet er *kontakt*, altså varighet, hyppighet eller intimitet i den sosiale kontakten (Halliday & Matthiessen, 2004; Hasan, 1985; Maagerø, 1998, 2005). Christian M.I.M Matthiessen omtaler registervariablene som verdier, og sier at forhold knyttet til kontekstuelle relasjonsverdier kan ses som vedlikeholdsmål (Andersen et al., 2015, s. 31). Matthiessens omtale av relasjonsforbindelser kaster lys over hvordan relasjonelle forbindelser kan beskrives. Høye vedlikeholdsmål for en relasjon, er for eksempel når relasjonen preges av jevnbyrdighet, positive følelser og hyppig kontakt mellom deltagere. Registervariabelen *relasjon* er knyttet til det Halliday kaller den mellompersonlige metafunksjonen. På det mellompersonlige planet i bloggutsnittene kan for eksempel mottakerbevissthet komme til syne på flere måter, og teksten kan bære preg av symmetri

eller asymmetri⁹². Slike sosiale forbindelsene som kommer til syne, eller kan fornemmes, i bloggutsnittene kan forstås som identitetskonstruksjoner. *Relasjonene* i denne studien er relativt homogene innenfor studentgruppa. Kommunikasjonen foregår først og fremst mellom studentene, og dernest mellom studenter og lærere. Men, andre lesere kan dukke opp idet studentene har gitt noen nettadressen sin. Studentene interagerer også med lærere på høgskolen og kanskje praksislærere på øvingsskolene. Jevnbyrdighet eller hierarkiske strukturer kan dukke opp eller påvirke alle konstellasjoner, både mellom student og student, mellom student og foreleser eller praksislærer og mellom student og eksterne lesere. Spor av maktrelasjoner, affekt (positiv, negativ, nøytral) og personlig eller formell tone er det hensiktsmessig å se etter i bloggutsnittene. Alle relasjonelle signaler kan bidra til å skape inntrykk av hvem «jeg-et» er i kommunikasjonen.

Mediering handler om hvordan språket brukes, for eksempel om språket brukes som en måte å reflektere på eller en måte å handle på. Mediering refererer også til om språket brukes muntlig eller skriftlig. I følge Eva Maagerø (1998) er det slik at når «språket beveger seg fra handling mot refleksjon, skjer det en gradvis distansering fra den aktuelle begivenheten, og erfaringene blir tilsvarende bearbeidet.» (Maagerø, 1998, s. 37). Studentene formidler mening gjennom flere semiotiske systemer i de tekstene som er gjenstand for analyse i denne studien. Språket brukes på ulike måter, og ulike sjangre benyttes. I noen bloggutsnitt er teksten formet som huskelister eller instruksjoner for handling, der målet for eksempel er å formidle hvordan en skal undervise om lesestrategier. I andre utsnitt er målet å reflektere over faglige spørsmål eller utfordringer.

Meningskonstruksjon er altså kontekstavhengig og knyttet til stedet og situasjonen der den oppstår (Halliday & Matthiessen, 2004; Kress, 2010). Relasjonen mellom språk og virkelighet beskriver Halliday som ideasjonelle, mellompersonlige og tekstuelle metafunksjoner. Disse metafunksjonene redegjør jeg detaljert for på s.124, for realiseringene av metafunksjonene i verbaltekst og visuelle elementer studerer jeg nøye i

⁹² Begrepene *symmetri* og *asymmetri* kan handle om likevekt eller ulikevekt i en kommunikasjon. En samtale kalles *symmetrisk* når parter bidrar like mye til fremdrift. I en *asymmetrisk* samtale sitter gjerne den ene parten med mer kunnskap som bidrar til at vedkommende får en styrende rolle (Jan Svannevig, Sandvik & Vagle, 1995, s. 73). Begrepet brukes i samtaleforskning, men kan også betegne tekst i bloggutsnittene der vi åpenbart ser at teksten går i dialog med medstudenter, praksislærere eller læreboka.

analysene av bloggutsnittene. Slik jeg ser det, kan den tekstuelle metafunksjonen betraktes som en viktig del av de to andre metafunksjonene. Det er fordi ideasjonell og mellompersonlig mening formidles gjennom tekst, altså gjennom verbaltekstlige og visuelle elementer, og da har struktur og sammenheng i teksten betydning for meningsskapingen. Alle metafunksjonene er tilstede samtidig i enhver tekst, ifølge Halliday (Halliday & Matthiessen, 2004, s. 29/30). Den ideasjonelle metafunksjonen er nært knyttet til *feltet*, den mellompersonlige metafunksjonen er nært knyttet til *relasjon* og den tekstuelle metafunksjonen henger sammen med, og påvirkes av, *medieringen*.

Halliday nevner så vidt identitet i tilknytning til det han kaller subjektet som funksjonell kategori innenfor den interpersonelle metafunksjonen (Halliday & Matthiessen, 2004, s. 119). Han går ikke nærmere inn på identitetsbegrepet. Sett fra mitt ståsted er ikke identitet bare knyttet til det Halliday kaller interpersonell metafunksjon, men kan knyttes til alle tre metafunksjonene. Dette finner jeg hold for hos Roz Ivanič, der hun beskriver det hun benevner som «social identity»:

[...] social identity consists firstly of a person's set of values and beliefs about reality, and these affect the ideational meaning which they convey through language. Social identity consists secondly of a person's sense of their relative status in relation to others with whom they are communicating, and this affects the interpersonal meaning which they convey through language. A third component of social identity is a person's orientation to language use, and this will affect the way they construct their message. (Ivanič, 1998, s. 40)

Jeg slutter meg til Ivaničs syn på at alle tre meningstyper er relevante for å realisere sosiale identiteter i tekster, i dette tilfelle norsklæreridentiteter. Meningstypene til Halliday er et stort og detaljert rammeverk. Disse gjør jeg nå rede for.

4.3.3 Metafunksjoner i SFL

Halliday (Halliday & Matthiessen, 2004) sier at det er tre meningstyper som realiseres i alle ytringer, slik jeg tidligere har nevnt. De tre metafunksjonene er helt grunnleggende for Hallidays funksjonsgrammatikk, fordi disse tre meningstypene er gjennomgripende i hele språket. Halliday sier det slik : «[...] these three kinds of meaning run throughout

the whole of language» (Halliday & Matthiessen, 2004, s. 60). Videre presenteres hver metafunksjon hovedsakelig bygget på Hallidays *An Introduction to Functional grammar* (Halliday & Matthiessen, 2004)⁹³.

4.3.3.1 Ideasjonell metafunksjon (SFL)

Den ideasjonelle metafunksjonen i Hallidays SFL handler om mening som realiseres om «ting, levende og ikke-levende, konkrete og abstrakte» (Maagerø, 2005, s. 100). Denne metafunksjonen omfatter også mening om hendelser og handlinger, altså hva tingene er eller gjør. Halliday sier følgende om hvilke funksjoner de ideasjonelle metafunksjonene har: «construing our experience of what goes on» (Halliday & Matthiessen, 2004, s. 175). Den ideasjonelle metafunksjonen handler også om omgivelsene som ledsager de nevnte hendelsene og handlingene (Maagerø, 2005, s. 100). Språket brukes til å *representere* virkeligheten, og da snakker vi om den virkeligheten som språkbrukeren oppfatter, og språket bidrar til at vi kan bygge opp et mentalt bilde av virkeligheten. Maagerø understreker dette slik: «språket er et symbolsystem, og i språket symboliseres verden rundt oss» (Maagerø, 2005, s. 100).

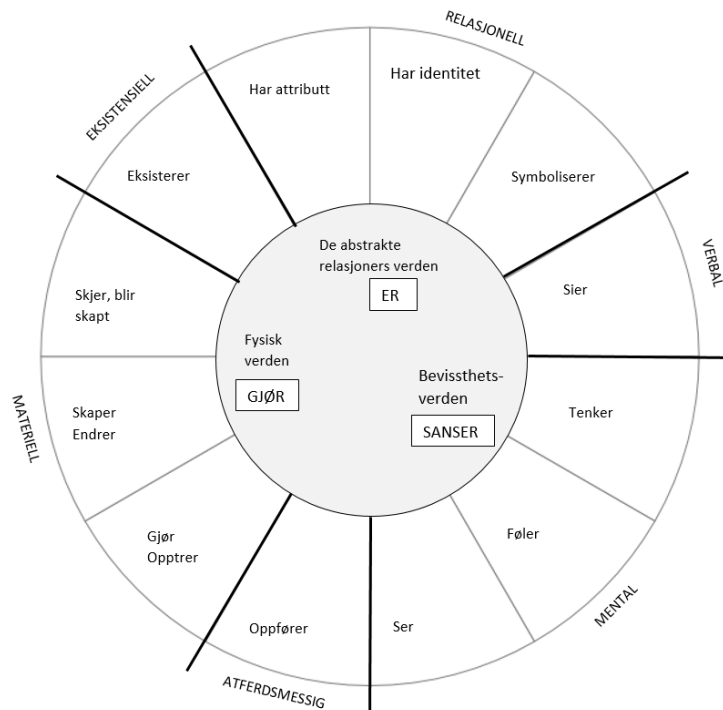
I bloggutsnittene uttrykker studentene, blant annet, hvordan de oppfatter fagemner og faglige utfordringer. De multimodale representasjonene er synlige representasjoner av den virkeligheten studenten opplever. De mentale bildene studentene har av ideasjonelle forhold, formes gjennom språket, og etableres, bearbeides og endres kanskje i møte med egen og andres tekst. Det er interessant å legge merke til hvilke kilder studentene viser til. Verdier, overbevisninger, ideologier eller kunnskapssyn vil kunne være eksplisitt uttrykt i verbalteksten i et bloggutsnitt, eller uttrykt ved hjelp av andre modaliteter enn det verbaltekstlige. Ideologiske eller verdimesige uttrykk kan vise hvilke roller eller posisjoneringer studenten inntar. Fortellinger eller skriftlige fremlegg i bloggutsnittet gir

⁹³ I den påfølgende delen av teorikapittelet velger jeg å bruke nordisk SFL-terminologi, utarbeidet på den første nordiske SFL-workshop i Odense 1.-2.12.2005. Jeg har valgt å bruke eksempler fra norske forskeres presentasjon av SFL (Berge et al., 1998; Maagerø, 2005) og eksempler fra Hallidays funksjonelle grammatikk (Halliday & Matthiessen, 2004).

informasjon om hvordan studenten orienterer seg teoretisk og praktisk i norskfaget. Ideasjonell meningskaping har derfor relevans for å finne identitetskonstruksjoner som kommende lærere har produsert i bloggutsnitt.

I Hallidays SFL presenteres tre semantiske kategorier for å forklare hvordan fenomener i den virkelige verden representeres i lingvistiske strukturer: *prosesser*, *deltagere* og *omstendigheter* (Berge, 1998, s. 39; Halliday & Matthiessen, 2004, s. 175; Maagerø, 2005, s. 101). Konstruksjoner av erfaring kan fortelle noe om studentenes tanker, følelser, syn på seg selv, forholdet til faget, syn på læring eller annet som kan gi signaler om norsklæreridentiteter og hva de være satt sammen av. Halliday beskriver vårt inntrykk av *erfaring* som en flom av hendelser («goings on») som utsettes for endring når en ytring formes av grammatikk. Hvert lille steg av endring er modellert til det Halliday kaller en *figur* – en figur av «happening, doing, sensing, saying, being or having» (Halliday & Matthiessen, 2004, s. 170). *Prosesser* folder seg ut over tid og *deltagere* er direkte involvert i prosessen, eller setter prosessen i gang. Prosessen er ledsaget av *omstendigheter* knyttet til årsak, måte, tid og rom. *Prosesser*, *deltagere* og *omstendigheter* uttrykkes gjennom setningsstruktur, og disse tre forholdene bidrar til å skape mening som representerer erfaringer. Grammatikken modellerer erfaringene våre. Dette kan forstås som at språket fremstår som «et parallelt univers til virkeligheten» (Maagerø, 2005, s. 102). Forholdet mellom *prosesser*, *deltagere* og *omstendigheter* kaller Halliday for *transitivitetssystemet*⁹⁴ (Halliday & Matthiessen, 2004, s. 170). Han deler prosessene inn i seks typer. Inndelingen er semantisk basert. De forskjellige prosessene har forskjellige deltagere og omstendigheter knyttet til seg. Samtlige av prosessene i transitivitetssystemet fins det nok ikke eksempler på i bloggutsnittene i denne studien. Under presenteres Hallidays figur med de seks prosesstypene og hvilke ulike deler av menneskers verden disse prosessene representerer:

⁹⁴ Obs! Transitivitetssystemet i SFL har ikke noe å gjøre med «transitive verb» – der det er snakk om at verb kan ta objekt, dvs. der ett av leddene verbet knytter seg til er objekt, slik f.eks. Iversen m/fl. beskriver transitive verb (Iversen, Otnes & Solem, 2011, s. 268).



Figur 7: De seks prosesstypene

De seks prosesstypene⁹⁵ i figuren over realiseres av verbalgrupper, og ifølge Eva Maagerø representerer prosessene ulike deler av verden (Maagerø, 1998, s. 41). Materielle prosesser representerer den fysiske verden, de relasjonelle prosessene representerer de abstrakte relasjoners verden, og de mentale prosessene representerer bevissthetsverden. Visere beskriver jeg viktige trekk ved prosesstypene i følgende rekkefølge: materielle prosesser, atferdsmessige prosesser, mentale prosesser, verbale prosesser, relasjonelle prosesser og eksistensielle prosesser.

Materielle prosesser er prosesser knyttet til materielle handlinger. En deltager gjør gjerne noe fysisk i slike prosesser, og det fysiske utføres med en annen enhet. Slike ytringer har en handling som utgjør *prosessen*, og en *deltager* som utfører handlingen. Det ser vi for eksempel i denne setningen:

⁹⁵ Figuren er hentet fra Hallidays presentasjon av transitivitetssystemet (Halliday & Matthiessen, 2004, s. 172), mens de oversatte begrepene er hentet fra Eva Maagerøs artikkel «Hallidays funksjonelle grammatikk – en presentasjon»⁹⁵ i boka *Å skape mening med språk* (Berge, 1998, s. 41).

Barna	tegner	på store ark
deltager	materiell prosess (konkret materiell handling)	omstendighet

Tabell 4: Eksempel på konkret materiell prosess (laget ut fra Maagerø, 1998, s. 41)

Materielle prosesser kan også være abstrakte handlinger og hendelser, som her:

Ordføreren	oppløste	komiteen
deltager	materiell prosess (abstrakt)	deltager

Tabell 5: Eksempel på abstrakt materiell prosess (laget ut fra Maagerø, 1998, s. 41)

Deltageren kalles *aktør* (Halliday & Matthiessen, 2004, s. 180). Hvis prosessen rettes mot eller utvides til en annen enhet, blir en annen *deltager* innført i setningen. En slik deltager kalles *målobjekt*, og målobjektet er ofte det samme som det tradisjonelle direkte objektet som tar transitive verb. I SFL er det ikke slik at verbet tillegges transitivitet, for i SFL er det setninger som kalles transitive.

Eleven	satte fra seg	ranselen
deltager	prosess	deltager
aktør	materiell	målobjekt

Tabell 6: Eksempel på materiell prosess med aktør/målobjekt (laget ut fra Maagerø, 1998, s. 42)

De to typene materielle prosesser er *kreative* og *ordnede* prosesser. Dette er et eksempel på en *kreativ* prosess:

Ibsen	skrev	Et Dukkehjem
aktør	materiell	målobjekt

Tabell 7: Eksempel på kreativ materiell prosess (laget ut fra Maagerø, 1998, s. 42)

Dette er et eksempel på en ordnende prosess:

Hansen	henter	Olsen
aktør	materiell	målobjekt

Tabell 8: Eksempel på ordende materiell prosess (laget ut fra Maagerø, 1998, s. 42)

Det er også slik at materielle prosesser kan ha en *benifisient*, en begunstiget mottager, i tillegg til *aktør* og *målobjekt*. Det er også slik at hvis *prosessen* gir noe til *benifisienten*,

kalles denne for *resipient*, og hvis *prosessen* gjør noe for *benifisienten*, kalles denne for *klient*. Under her er først et eksempel på *resipient*, og så et eksempel på *klient*:

Hansen	solgte	bilen sin	til Olsen
aktør	materiell	målobjekt	resipient

Hansen	kjøpte	mat	for Olsen
aktør	materiell	målobjekt	klient

Tabell 9: Eksempel på *resipient* og *klient* (laget ut fra Maagerø, 1998, s. 42)

Materielle prosesser kan ha både aktiv og passiv realisering. Her er et eksempel på passiv realisering:

Olsen	ble hentet	av Hansen
målobjekt	materiell	aktør

Tabell 10: Eksempel på passiv materiell prosess (laget ut fra Maagerø, 1998, s. 42)

Atferdsmessige prosesser er psykologiske og fysiologiske prosesser som for eksempel å drømme, smile, snorke, puste, hikke, lytte og så videre. Her brukes betegnelsene *den handlende* og *atferdsprosessen*. Et eksempel på en *atferdsmessig prosess* er:

Hun	smilte	bredt
den handlende	atferdsmessig	Omstendighet: måte

Tabell 11: Eksempel på *atferdsmessig prosess* (laget ut fra Maagerø, 1998, s. 42)

Dersom setningen hadde vært «Hun smilte et bredt smil» så spesifiseres prosessen av opplysninger om *omfang* (et bredt smil). Da kalles det siste leddet for *omfang*.

Mentale prosesser handler om det som foregår i det indre. Det er tale om skjulte handlinger som å føle, tenke, se og oppfatte. Mentale prosesser deles opp i tre 1) de *affektive* som for eksempel «like» og «frykte», 2) de *kognitive* som for eksempel: «vite», «tenke», «forstå» og 3) de *perseptive* mentale prosessene som for eksempel: høre og se. Deltagerrollene i mentale prosesser kalles *den sansende* og *fenomen*. Disse få eksemplene belyser disse tre mentale prosessene:

Jeg	liker	spenningsromaner
den sansende	affektiv mental prosess	fenomenet

Jeg	forstår
den sansende	kognitiv mental prosess

Jeg	kan se	hunder løpe i skogen
Den sansende	perseptiv mental prosess	fenomenet

Tabell 12: Affektive, kognitive og perseptive prosesser (laget ut fra Maagerø, 1998, s. 43)

Verbale prosesser er prosesser der noe symbolsk signaliseres. Det gjør man når man: sier noe eller bemerker, forteller, viser til, krever, rapporterer, spør, protesterer, avbryter, later som, advarer, opprettholder og så videre. Som regel realiseres verbale prosesser ved hjelp av to ulike setninger (Maagerø, 1998, s. 46). En projiserende setning realiserer kilden for signalet (kilden er: *den talende*) som signaliserer (det som signaliseres er: en *verbal prosess*). Den andre projiserende setningen realiserer hva som blir sagt. Her er *den talende et bevisst individ*:

Hun	sa	at	hun	ikke likte	fisk
den talende	verbal		den sansende	mental: affektiv	fenomen

Tabell 13: Eksempel på verbal prosess med bevisst talende (laget ut fra Maagerø, 1998, s. 46)

Andre ganger er det et *ikke-bevisst individ* som taler, og her er et slikt eksempel:

Plakaten	advarer mot	bading
den talende	verbal	materiell

Tabell 14: Eksempel på verbal prosess med ikke-bevisst talende (laget ut fra Maagerø, 1998, s. 46)

Tre andre deltagere kan også realiseres gjennom *verbale prosesser*. *Den mottagende*, altså den som den verbaliserte handlingen er rettet mot, *mål*, og det er den som det verbale blir handlet i forhold til og en tredje 'deltager' er *det usagte*. Her følger eksempler:

Arne	fortalte	Pål	en vits
den talende	verbal	den mottagende	det usagte

Per	fornærmet	Pål
den talende	verbal	mål

Tabell 15: Eksempler på ulike deltagere (laget ut fra Maagerø, 1998, s. 47)

Relasjonelle prosesser handler om å realisere at noe eller noen *er* eller *har* noe. I disse tilfellene brukes språket til å peke på en relasjon mellom to ulike elementer. Relasjonelle prosesser kan deles opp i tre undergrupper: *intensive prosesser*, *possessive prosesser* og *omstendighetsprosesser*. Hver av disse tre kan være av to slag: *attributive* og *identifiserende*. Halliday eksemplifiserer dette ved hjelp av følgende oversikt (Halliday & Matthiessen, 2004, s. 216, min oversettelse):

	i) attributiv «a er en attributt for x»	ii) identifiserende «a er identiteten til x»
1) INTENSIV «x er a»	Marit er klok	Marit er sjefen; sjefen er Marit
2) POSSESSIV «x har a»	Kjell har et piano	Pianoet er Kjells; Kjells er pianoet
3) OMSTENDIGHET «x er på (for, om, med osv.) a»	Festivalen er på tirsdag	I morgen er den 12.; den 12. er i morgen

Tabell 16: Relasjonelle prosesskategorier (laget med utgangspunkt i M.A.K. Halliday & Matthiessen, 2004, s. 216, min oversettelse)

De to prosessstypene, *attributive* og *identifiserende*, har ulike deltagere. Halliday sier følgende om språklig *identifisering* og *identitet*⁹⁶ fra et funksjonelt lingvistisk perspektiv: «[...] *x* is identified by *a*», or «*a* serves to define the identity of *x*». Structurally we label the *x*-element, that which is to be identified, as the **identified**, and the *a*-element, that which serves as identity, as the **identifier**» (Halliday & Matthiessen, 2004, s. 227). I identifiserende prosesser anvender Halliday begrepene *den utpekte* (token) og *verdi* (value). *Den utpekte* kan ses som 'uttrykket' som skal identifiseres og 'verdien' kan ses som 'innholdet', det som utgjør identifiseringen (Halliday & Matthiessen, 2004, s. 230). De attributive prosessene har *bærere* (carrier) og *attributt* (attribute), der bærerne ofte er

⁹⁶ Hallidays *identifiserende prosessstype* er her en grammatisk kategori, og handler om at noe identifiserer/identifiseres. (*Identiteter*; slik begrepet brukes for øvrig i avhandlingen, handler altså om noe annet!)

medlemmer i en klasse. Klassen er attributtet. Videre følger eksempler på intensive-, possessive- og omstendighets-prosesser av attributive og identifiserende slag:

Et eksempel på en *intensiv prosess* av det *attributive* slaget:

Shakespeare	er	en stor forfatter
bærer	attributiv	attributt

Et eksempel på en *intensiv prosess* av det *identifiserende* slaget:

Shakespeare	er	en av Englands største forfattere
den utpekte	identifiserende	verdi

Et eksempel på en *possessiv prosess* av det *attributive* slaget:

Iversen	har	et hus
bærer	attributiv	attributt

Et eksempel på en *possessiv prosess* av det *identifiserende* slaget:

Huset	er	Hansens
det utpekte	identifiserende	verdi

Et eksempel på en *omstendighetsprosess* av det *attributive* slaget:

Fødselsdagen hennes	er	på en søndag
bærer	attributt	attributt

Et eksempel på en *omstendighetsprosess* av det *identifiserende* slaget:

Fødselsdagen hennes	er	27. februar
Den utpekte	identifiserende	verdi

Tabell 17: Eksempler på intensive-, possessive- og omstendighets-prosesser av attributive og identifiserende slag (laget ut fra Maagerø, 1998, s. 45)

Eksistensielle prosesser er prosesser der det handler om å være til, eksistere, hende. Her er det verb som «å være», «eksistere», «oppstå», «fins» og så videre, som realiserer denne prosessen. Slike ytringer innledes ofte med eksistensielle prosesser, og med det innholdstomme subjektet «det». «Det» har ingen ideasjonell funksjon, men et subjekt kreves i en setning. Objektet eller hendelsen som man hevder eksisterer, kalles *den eksisterende*. Alle mulige fenomener kan eksistere, hvis de språklig kan konstrueres om «ting», og da snakker vi for eksempel om person, objekt, institusjon, abstraksjon, og handlinger og hendelser.

Det	er	mange mennesker	på konserten
	eksistensiell	det eksisterende	omstendighet: sted
På bordet	sto	en kurv jordbær og to glass hvitvin	
omstendighet: sted	eksistensiell	det eksisterende	
Det er	storm	på havet	
eksistensiell	den eksisterende	omstendighet: sted	

Tabell 18: Eksempler på eksistensielle prosesser (laget ut fra Maagerø, 1998, s. 47)

Halliday oppsummerer prosesstyper, meningskategorier og direkte og indirekte deltagere gjennom følgende tabell (mine oversettelser). Tabellen velger jeg å gjengi for innsikten og oversiktens skyld:

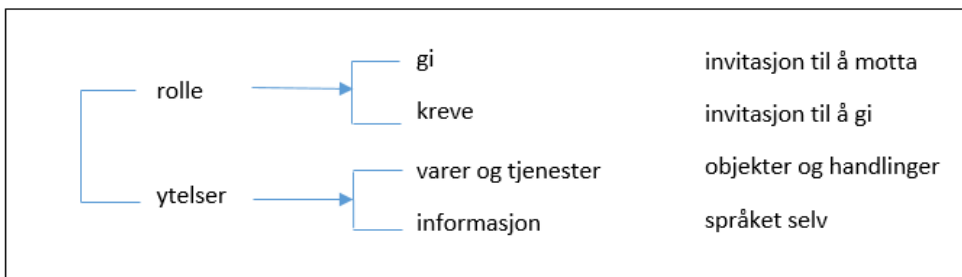
PROSESSTYPE:	MENINGS-KATEGORI	DELTAGERE, direkte involverte	DELTAGERE, indirekte involverte
MATERIELL: handling hendelse	'gjøre' 'gjøre' 'hende'	aktør, målobjekt	resipient, klient, initiator attributt
ATFERDSMESSIG	'oppføre seg'	'den handlende'	'Oppførsel' (behaviour)
MENTAL: persepsjon affeksjon kognisjon	'sansse' 'se' 'føle' 'tenke'	'den sansende', fenomen	
VERBAL:	'si'	'den talende', 'mål'	mottaker
RELASJONELL: attribusjon identifikasjon	'being' 'gi attributt' 'identifiserende'	'bærer', 'attributt' 'det identifiserte' 'det identifiserende' den utpekte, verdi	Attributor, mottaker ('assigner')
EKSISTENSIELL	'eksistere'	'den eksisterende'	

Tabell 19: Prosesstyper, menings-kategorier og deltagere (M.A.K. Halliday & Matthiessen, 2004, s. 260, mine oversettelser)

4.3.3.2 Mellompersonlig metafunksjon (SFL)

Mening som er knyttet til hvordan menneskelige relasjoner skapes og opprettholdes kalles for *interpersonelle* eller *mellompersonlige metafunksjoner* (Maagerø, 1998, s. 48-54; 2005, s. 135-158). Mening som uttrykker talerens holdninger og vurderinger i sosiale samspill hører også til her, så denne metafunksjonen er aktuell når det gjelder å finne konstruksjoner av norsklæreridentiteter. Uttrykk for meninger, holdninger og vurderinger, uttrykk for om studentene er skråsikre eller usikre eller uttrykk for

mellommenneskelige relasjoner, kan tolkes som spor av norsklæreridentiteter. Først redegjør jeg for Hallidays *talehandlinger* med roller, ytelser og reaksjoner, så presenterer jeg *modus* og grammatisk *modalitet*.⁹⁷ Halliday (Halliday & Matthiessen, 2004, s. 107-108) snakker om fire verbalspråklige talehandlinger⁹⁸: *tilbud*, *kommando*, *utsagn* og *spørsmål*. Taleren velger en talerolle og samtidig tildeles lytteren en lytterolle. Om taleren ønsker å gi informasjon, inviteres adressaten til å være mottaker av informasjonen. Hvis taleren tilbyr adressaten varer eller tjenester, inviteres adressaten til å motta disse varene og tjenestene. Hvis taleren krever informasjon eller varer eller tjenester, inviteres adressaten til å gi informasjon, varer eller tjenester. Halliday sier at det er to taleroller: *å gi noe* eller *å kreve noe*, og noe kreves tilbake i alle taleroller. I det følgende presenterer jeg en oversikt over talerollene. Oversikten er Linda Gerot og Peter Wignells (1995) fra boka *Making Sense of Functional Grammar*:



Figur 8: Eksempel på roller og ytelser (Halliday & Matthiessen, 2004, s. 107-108)

Rollene og ytelsene kan kombineres (hentet fra Maagerø, 2005, s. 137). Vi får da følgende:

Gi:	varer og tjenester	= tilbud
Gi:	informasjon	= konstatering
Kreve:	varer og tjenester	= ordre
Kreve:	informasjon	= spørsmål

Adressaten har muligheter til forskjellige reaksjoner på invitasjonen eller kravet (hentet fra Maagerø, 2005, s. 137):

⁹⁷ Grammatisk modalitet i SFL-sammenheng betyr noe annet enn 'modalitets-begrepet' på multimodalitets-feltet.

⁹⁸ Halliday bruker begrepet *talehandlinger* fordi han, blant annet, studerte muntlig språk. Disse talehandlingene kan selvsagt opptre i verbalkontakt, og da kaller jeg de «språkhendinger» i denne avhandlingen.

	+	-
tilbud	akseptere	avslå
konstatering	godta	motsi
ordre	utføre	nekte
spørsmål	svare	avvise

Modus og *modalitet* er språklige realiseringer av mellompersonlig mening i verbalspråket. Moduselementene består av to deler: *subjekt*, som er en nominalgruppe, og det *finite elementet* som er en del av verbalgruppen. For eksempel:

Han	vil	gå på kino
subjekt	finit	Rest
Modus		

Tabell 20: Moduseksempel fra Maagerø, 1998 s. 50

‘Resten’ kan ha forskjellige elementer. Her velger jeg å vise et eksempel fra Gerot og Wignell (i Maagerø, 1998, s. 50):

Henry Ford	bygde	sin første bil	i bakgården	
subjekt	finit (fortid)	predikat	komplement	adjunkt
Modus		rest		

Tabell 21: Moduseksempel fra Gerot og Wignell (Maagerø, 1998, s. 50)

I eksempelet over er det tre forskjellige funksjonelle elementer i resten: *predikat*, *komplement* og *adjunkt*. Predikatet realiseres av en verbalgruppe. Predikatet formidler hva som *skal gjøres*, *skjer* eller *fins*. Predikatet i setningen over er «bygge». Komplimentet kan bli, men er ikke, subjekt i en annen setning, og realiseres av en nominalgruppe. Komplimentet kan erstattes av et pronomen i en annen setning. Adjunktene realiseres gjennom en adverbialgruppe eller en preposisjonsfrase. Det fins fire typer adjunkter: 1) modusadjunkt som er den eneste med mellompersonlig funksjon. Der uttrykkes mulighet og hvor vanlig noe er (se figur under), forpliktelse (for eksempel: absolutt, muligens, for enhver pris), tilbøyelighet (for eksempel: gjerne, helst, nødvendig) eller tid (for eksempel: enda, allerede, fremdeles, en gang, straks, snart, akkurat). Polaritetsadjunkter som «ikke», «ja» og «nei» hører til her (Maagerø, 2005, s. 152). Verbalspråklig kan modaliteten si noe om hvor skråsikkert eller usikkert vedkommende uttrykker seg. Det kan knyttes til personlighets-/karakter-/identitetstrekk. Grad av

modalitet kan vi finne ved å se nærmere på hvordan «sannsynlighet» og «vanlighet» uttrykkes. Her kan modusadjunktet angis i gradene høy, middels og lav:

	HØY	MIDDELS	LAV
SANNSYNLIGHET	må, skal, sikkert	kan, sannsynligvis, antakelig	kan, muligens, kanskje
VANLIGHET	må, skal, alltid, bestandig	kan, vanligvis, stadig	kan, noen ganger, av og til, sjelden

Tabell 22: Grad av modalitet (hentet fra, Maagerø, 2005, s. 152)

De tre siste modusadjunktene er 2) kommentaradjunkt der talerens (skriverens) kommentarer til det han eller hun skriver kommer til syne blant annet ved hjelp av: «ærlig talt», «tilsynelatende», «forståelig nok» 3) diskursadjunkter er uttrykk som: «imidlertid», «i mellomtiden», «derfor», «ikke desto mindre» og 4) omstendighetsadjunkt realiserer ideasjonell mening, og den finner vi for eksempel ved å spørre: «med hvordan», «når», «hvor», «av hvem». Halliday (Maagerø, 1998, s. 52) deler modustypene inn i to: *indikativ* og *imperativ*. *Indikativ* kan deles opp i *fortellende setninger* og *spørresetninger*. Spørresetningene er av to typer: *polariserte spørsmål* (ja/nei-spørsmål) der finitt element kommer før subjektet (for eksempel: Vil du besøke meg onsdag kveld?) og *HV-spørsmål* (for eksempel: Hvem har tatt boka mi?). *Imperativ* er modus for utvekslingen av varer og tjenester, og moduselementet kan bestå av bare subjekt (for eksempel: La oss synge), men vanligst er det at det er et predikat uten finitt element i imperativer (for eksempel: Spis maten din).

4.3.3.3 Tekstuell metafunksjon (SFL)

Kunnskaps- og ferdighetsnivået når det gjelder å uttrykke seg skriftlig, kan gi informasjon som kan knyttes til personlige egenskaper. I verbalspråket snakker vi om indre, språklige sammenhenger, og om sammenhenger mellom språket og omgivelsene. *Tekstuell metafunksjon* handler om alle ressursene som organiserer informasjonene i ytringene effektivt og funksjonelt. I tillegg har vi ressurser som binder ytringer sammen til helheter. Disse språklige ressursene bidrar til sammenheng både til de verbale omgivelsene (kotekst), og til ikke-språklige forhold utenfor teksten (kontekst). *Kotekst* er alt det som

har blitt sagt og skrevet tidligere, og som bidrar til å skape en språklig sammenheng i en tekst. Tekstuell metafunksjon realiseres gjennom tekstmønstre i teksten, og gjennom elementer som binder teksten sammen, altså *kohesjon* (Maagerø, 2005, s. 159). Halliday kaller hver ytring for et budskap, «clause as message» (Halliday & Matthiessen, 2004, s. 64). Videre sier han at setningens budskap er en del av et større budskap, og da snakker vi om tekstens budskap. Å forme et budskap kan vi gjøre ved å gi et element i setningen status som *tema*. Eva Maagerø (2005) beskriver *tema* på denne måten:

Temaet er utgangspunktet for budskapet og er det som setningen skal handle om. Det kombineres med resten av setningen på en slik måte at den som helhet fremstår som et budskap. [...] I begynnelsen av setningen plasserer vi ofte slik informasjon som knytter setningen til foregående setninger. Det gjør vi fordi vi gjerne går ut fra det som er kjent, og går videre derfra. Temaet inneholder derfor innhold som allerede er nevnt i teksten, som er «gitt», eller som fremgår av konteksten (Maagerø, 2005, s. 160)

Temaet er altså generelt det som står først i setningen, og resten av setningen kalles for *rema*. Grensen mellom tema og rema er ikke absolutte, men kan ses som et kontinuum. Halliday redegjør for ulike tema-remastrukturer i *ideasjonelt tema*, *mellompersonlig tema* og *tekstuell tema* (Halliday & Matthiessen, 2004, s. 64-105). *Ideasjonelle temaer* deles opp i *umarkerte* (mannen) og *markerte* (ikke subjekt = På gården eller Grønnsakene). Mellompersonlige temaer deles inn i *vokativer* (Du, Jan jeg), *modusadjunkt* (sannsynligvis), *kommentaradjunkt* (tilsynelatende), *polaritetsadjunkt* (ja), *finitt element* og *modalt finitt element* (Har du..), *finitt og predikat fusjonert* (Ringte eller Spiste..).⁹⁹ Tekstuelle temaer skaper forbindelser mellom setningen og konteksten eller konteksten. *Kohesjonsressurser* er ressurser vi bruker for å binde sammen setninger over setningsnivået. Dette handler også om å kunne knytte det vi sier eller skriver til konteksten. I følge Maagerø, er det slik at «Kohesjonsressursene må opptre på en strukturert måte for å bidra til at det skapes sammenheng i en tekst» (Maagerø, 2005, s. 175). Det er spesielt fem kohesjonsressurser som kan opptre i bloggutsnittene i denne studien, og som dermed gir informasjon om hvor god eller dårlig kohesjon det er i teksten: *referanse*, *leksikalsk kohesjon*, *relasjonkopling*, *kohesjonskjeder* og *kjedesamvirke*.

⁹⁹ Eksemplene er kort-utgaver av mer utfyllende eksempel-setninger i Maagerø (2005) (eksempler hentet fra Maagerø, 2005, s. 165-)

Referanse er ressurser som introduserer og følger identiteten til deltagerne i teksten. Dette er viktige kohesjonsressurser i denne studien, for gjennom denne ressursen holder vi rede på hvem det snakkes om når. Personlige pronomen er gjerne en slik ressurs. *Leksikalsk kohesjon* er en ressurs som bidrar til å skape sammenheng mellom innholdsord i en tekst. Innholdsordene er gjerne substantiv, verb, adjektiv og adverb. Leksikalsk kohesjon har nær kobling til feltet i situasjonskonteksten (se s.121). Hvis feltet er lærerutdanning og emnet er lese- og skriveopplæring, så er vi mentalt forberedt på ord som leseformel, høytlesning, leseprosjekt, syntetisk og analytisk lesemetode, automatisert bokstavkunnskap og så videre. *Relasjonskopling* er en ressurs der hele setninger kan kobles til hverandre i en tekst. Her kan relasjonsuttrykk som tid, årsak, motsetning, tillegg og så videre bidra til å skape sammenheng. De språklige ressursene som brukes i relasjonskoblinger kalles *forbindere*. Maagerø nevner forbindere som sideordnede konjunksjoner, subjunksjoner og adverbialgrupper (Maagerø, 2005, s. 185). Dette kalles *eksplisitte setningskoblere*. Sammenbindingen kan også være implisitt. Ulike former for relasjonskoblere er disse fem: temporal kobling (forbindere som uttrykker tid), kausalkobling (forbindere som uttrykker årsaks-, følge- eller betingelsesforhold), adversativ kobling (sammenbindere ved hjelp av kontrast, motsetninger eller innrømmelse), additiv kobling (legge sammen setninger ved hjelp av additive koblinger) og alternativ kobling (koble ved å skape alternativ: enten dette eller dette). *Kohesjonskjeder* og *kjedesamvirke* er når ulike typer ressurser skaper kjeder og kjedesamvirke i tekster. Det betyr at for eksempel ressursene referanse, leksikalsk kohesjon og relasjonskoblinger opptrer som kjeder gjennom teksten. Disse kjedene hjelper leseren til å forstå hva en tekst handler om. Kjedesamvirke betyr rett og slett at kjedene i teksten virker sammen, fordi de for eksempel hører til innenfor samme område (sjøfart, fjellklatring eller andre områder).

Den tekstuell metafunksjonen opptrer alltid sammen med de to andre metafunksjonene, ideasjonell og mellompersonlig, i all meningsskaping i enhver tekst. I denne studien kan tekstuell metafunksjon gi signaler knyttet til identiteter. Språkkompetanse gir for eksempel informasjon om formidlingsevne eller språkfornemmelse. Hensiktsmessig forståelse for kontekst og bruken av kohesjonsressurser bidrar til at skriveren gjør seg forstått når det gjelder å uttrykke meninger, verdier, tanker og oppfatninger.

4.4 Visuell grammatikk

Ifølge Kress og van Leeuwen gjelder de samme tre metafunksjonene for alle semiotiske modaliteter (Kress & van Leeuwen, 2006, s. 42). Teorier om visuell grammatikk anvendes i analysene av det multimodale materialet i denne studien. Videre her presenterer jeg relevante momenter fra den visuelle grammatikken som presenteres i boka: *Reading Images. The Grammar of Visual Design* (Kress & van Leeuwen, 2006). Kress & van Leeuwen sier at Halliday sin systemisk funksjonelle grammatikk er «the starting point» for arbeidet de har gjort for å finne hensiktsmessige tilganger for analyse av visuelle modaliteter. David Machin (2007) presenterer kritiske innvending til om Kress og van Leeuwens bidrag kan kalles en visuell ‘grammatikk’. Innvendingene er det hensiktsmessig å reflektere over knyttet til teoripresentasjonen, derfor bringer jeg frem Machins poeng allerede her. Språk og bilder skaper mening på helt ulike måter (Machin, 2007, s. 159). Machin stiller derfor spørsmål ved om det er mulig å gjenfinne følgende språkgrammatiske kvaliteter i visuelle modaliteter:

A lexicon of elements that can be chosen to create meaning in combinations, that gets their meaning through convention rather than through resemblance to general knowledge of the world [...] A finite system of rules for combination of elements (Machin, 2007, s. 162)

Machin stiller altså spørsmål ved om det er mulig å finne de samme ‘kodene’ i bilder som i språk, og om mening dannes på samme ‘nivå’ i språk og bilder. De definerte enkeltdelene som fins i språket, er kanskje ikke så klare når vi ‘leser’ bilder. Kress og van Leeuwen har allerede i forkant møtt noe av kritikken, ved å si at de ikke forstår begrepet *grammatikk* som «faste regler», men mer som «resources for encoding interpretations of experience and forms of social (inter)action» (Kress & van Leeuwen, 2006, s. 1). De legger til at visuell grammatikk er kulturelt betinget, bundet til kulturer i vesten, og altså ikke universell. Jeg forstår det slik at ‘kodene’ i visuell grammatikk kan bidra til at en del meningsrealisering får flere mulige tolkninger. Følgende presentasjon er avgrenset til å gjelde elementer som kan bidra til å belyse identitetskonstruksjoner i bloggutsnittene.

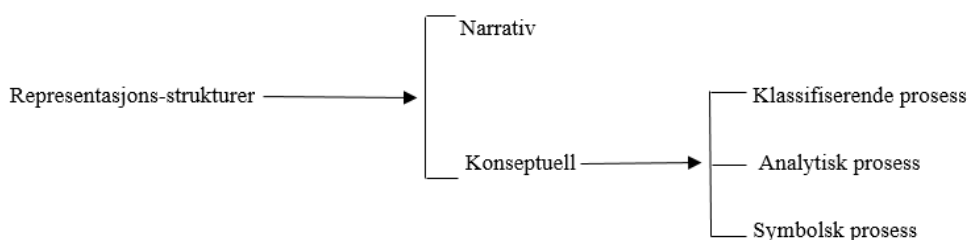
4.4.1 Metafunksjoner i visuell 'grammatikk'

De tre metafunksjonene er nødvendige bestanddeler i all meningsskaping, slik jeg har vært inne på tidligere. Ovenfor i teksten har jeg vist hva teoretikerne sier om hvordan metafunksjoner realiseres i skrift. Videre her skal jeg presenterer hvordan de tre metafunksjonene kan realiseres visuelt.

4.4.1.1 Visuell representasjon

Kress og van Leeuwen (2006) sier at alle semiotiske modaliteter må kunne representere menneskelig erfaring. I visuell grammatikk er det flere termer som er relevante når det gjelder visuell realisering av prosesstyper. Kress og van Leeuwen (2006) definerer ideasjonell metafunksjon som: "the ability of semiotic systems to represent objects and their relations in a world outside the representational system or in the semiotic systems of a culture" (Kress & van Leeuwen, 2006, s. 47).

Kress og van Leeuwen skiller mellom 1) *narrative representasjoner* og 2) *konseptuelle representasjoner*. Hovedtypene av visuelle representasjons-strukturer kan illustreres slik:



Figur 9: Narrative og konseptuelle representasjoner (Kress & van Leeuwen, 2006, s. 59)

1) *De narrative prosessene* kan deles inn i prosesstyper. Felles for alle de narrative prosessene er at alle handler om forandring på en eller annen måte, slik jeg viser når jeg presenterer hver prosesstype for seg videre i denne teksten. Kress og van Leeuwen (2006) deler narrative prosesser inn i *aksjonsprosesser*, *reaksjonsprosesser*, *tale- og mentale prosesser*, *omdannelsesprosesser* og *geometriske symbolprosesser* (Kress & van Leeuwen, 2006, s. 59-75). Andre forskere, for eksempel Anders Björkvall (2009), deler visuelle, narrative prosesser inn i «aktionsprocess, händelse, reaktionsprocess, mental

process og verbal process» (Björkvall, 2009, s. 63), der *aksjons-* og *reaksjonsprosess* er like kategorier, mens Kress' sammenslåtte kategori *tale- og mentale* prosesser ser ut til å tilsvare de to kategoriene *mentale* og *verbale* prosesser som Björkvall nevner. *Hendelse* skiller Björkvall ut som egen kategori, for å spesifisere at i visse situasjoner mangler deltageren *aktør*. Kress og van Leeuwen regner dette som en aksjonsprosess. Kress og van Leeuwen har i tillegg med kategoriene *omdannelsesprosess* og *geometriske symbolprosesser*. Det er Kress og van Leeuwens (2006, s. 59-75) prosesskategorier som utgjør stammen i min teoretiske presentasjon av visuell teori. Disse prosess-kategoriene er hovedsakelig sammenfallende med Hallidays (2004, s. 260) prosess-kategorier for verbalspråket, men arter seg annerledes i visuelle representasjoner. Visuelle prosesser uttrykkes først og fremst gjennom *vektorer*. Det er linjer som peker i visse retninger, ofte mot andre deltagere i prosessen. *Vektorene* kan bestå av en kroppsdel, en pil, et menneskelig blikk eller et verktøy, og vektorer strekker seg som oftest fra en deltager som kalles *aktør* og mot - eller til - et *mål*. I *aksjonsprosesser* er *aktøren*, som nevnt, den deltageren som en *vektor* springer ut fra. *Aktøren* er, ifølge Kress og van Leeuwen (2006, s. 63), ofte den mest fremtredende (salient) deltageren når det gjelder for eksempel størrelse, plassering i komposisjonen, kontrast til bakgrunnen og skarphet. Prosessen er knyttet til den materielle, ytre virkeligheten. *Aktøren* er den som oftest innehar det som kalles *psykologisk fremtredenhets*, for eksempel i form av en menneskelig figur, eller enda bedre; et menneskelig ansikt. I tilfeller der det bare er én deltager, er ofte det *aktøren*. Når aksjonsprosessen bare har én *aktør* og ikke noe *mål*, kalles prosessen for *intransitiv* (non-transactional) (Kress & van Leeuwen, 2006, s. 63). I slike tilfeller tilsvarer en slik prosess setninger med intransitive verb i verbalspråket. Aksjons-prosesser som bare inneholder ett mål kalles *hendelser* (som nevnt). Transitive prosesser er når det foreligger to deltagere, den ene er *aktør* og den andre er *mål*. I visuelle fremstillinger kan det foregå flere prosesser, de benevnes gjerne som større og mindre prosesser ('minor- and major processes'). I enkelte modeller kan de transitive prosessene gå begge veier, som for eksempel i tale- og lytte-modeller.

Reaksjonsprosesser er prosesser der vektoren formes av en øyelinje fra *reaktør* til et *fenomen* (transitiv) (Kress & van Leeuwen, 2006, s. 67). *Reaktøren* må nødvendigvis være et menneske eller et menneskelignende dyr med synlige øyne og evne til

ansiktsuttrykk. Reaksjonsprosesser kan være transitive eller intransitive (Kress & van Leeuwen, 2006, s. 68). I intrasitive prosesser kan *fenomenet* kan være en annen deltager, eller et visuelt 'sikte' utenfor den visuelle flaten som betraktes. I intrasitive prosesser kan et blikk som rettes mot noe som fantasien definerer, være en måte å manipulere på, eller et ønske om å skape empati eller identifikasjon. For eksempel, kan pressefotografer ha ønske om at mottager 'leser' hendelser eller forståelser inn i et bilde (Kress & van Leeuwen, 2006, s. 68). Fotografier, tegninger eller kunst som en del av meningsskapingen kan forekomme i mitt materiale.

Tale- og mentale prosesser er spesielle typer vektorer der tale- eller tanker kommer til syne i tankebobler eller snakkebobler. I tenkebobler er det de mentale prosessene, ofte folks indre, mentale prosess som er fenomenet. *Fenomenet* gjengis eller medieres gjennom en *sanser* ('senser'). I snakkeboblene er det ord og ytringer som er *fenomener* som medieres gjennom en *ytrer* (Kress & van Leeuwen, 2006, s. 68).

Omdannelsesprosesser er prosesser der en tredje form for deltager kommer til syne. Her har deltageren to funksjoner. Deltageren kan være målet for en informasjonskilde og en aktør overfor mottakeren. Omformerer bringer ikke bare det de mottar videre, men omformer for eksempel et budskap fra en semiotisk modalitet til en annen. Her kan det være snakk om å omforme bokstaver på papir til elektriske impulser - eller - gress, frø og blomster til urin, avføring og døde kadaver. Det siste eksempelet kan være en plakat med modell over forbrukere, produsenter og dekomponenter på den arktiske tundra (se figur 2.23 hos Kress & van Leeuwen, 2006, s. 70).

Geometriske symbolprosesser har ingen deltagere. Her er det bare vektorer som indikerer retning ved hjelp av ulike former for 'evighetstegn' som tredimensjonale figurer, spiraler og lignende. Abstrakte 3D-visuelle mønstre som konstitueres av symbolske verdier, utgjør prosessene her. Det vektorbaserte systemet utvides dermed til å kunne vekke oppmerksomhet og få symbolsk liv utover det å være diagonale aksjons- eller hendelseslinjer eller enkle piler (Kress & van Leeuwen, 2006, s. 70-71).

Omdannelses- og geometriske prosesser er trolig ikke aktuell meningsskaping som kan tolkes som norsklæreridentiteter i mitt materiale.

Her er en oversikt over begrepene som brukes for deltagere og mål eller fenomen i visuell grammatikk:

PROSESSTYPE	DELTAGERE
Aksjonsprosess	Aktør
	Mål
	Inter-aktør (i gjensidige prosesser)
Reaksjonsprosess	Reaktør
	Fenomen
	Inter-aktør (i gjensidige prosesser)
Tale- og mentale prosesser	(den som -)'Sier'(verbal) Sanser (mental)
	Ytrer (verbal) Fenomen (mental)
Omdannelsesprosesser	Aktøren kalles: omdanner (relay)
	Mål
Geometriske symbolprosesser	Midler (et geometrisk symbol blir verktøyet – middelet – som former prosessen)

Tabell 23: Visuelle prosesstyper (med utgangspunkt i Kress & van Leeuwen, 2006, s. 74-75)

Over har jeg gjort rede for de narrative prosessene som kan fins i visuelt materiale, og som kan vise seg å være til nytte i analyser av identitetskonstruksjoner i bloggutsnittene.

Videre presenterer jeg de konseptuelle prosessene i visuell analyse.

Konseptuelle prosesser representerer ulike former for statiske tilstander (Kress & van Leeuwen, 2006, s. 79). Disse prosessene inneholder ingen vektorer. Som nevnt tidligere, kan disse konseptuelle prosessene deles opp i tre ulike prosesstyper: *analytiske*, *symbolske* og *klassifiserende prosesser*. Deltagere er som vist i figuren under:

PROSESSTYPE	DELTAGERE
Analytisk prosess	bærere
	attributt
Symbolsk prosess	bærere
	Symbolsk attributt
Klassifiserende prosess	overordnet
	mellomordnet
	underordnet

Tabell 24: Konseptuelle prosesser

I de analytiske prosessene ser vi hvordan deler er relatert til en helhet, for eksempel i oversiktskart over store lokaler (Kress & van Leeuwen, 2006, s. 87). Slike analytiske prosesser i norskfaglig sammenheng kan for eksempel være kart over lokaliteter der en fortelling utspiller seg. Da er et geografisk hendelsesområde *bærer*, mens lokaliteter er der enkelthendelser foregår er *attributter*. Alle attributter er til sammen deler av en total helheten for området der fortellingen utspiller seg. *Ustrukturerte analytiske prosesser* er i de tilfellene der en viss mengde attributter (deltagere) forstås som deler av en helhet, men helheten vises ikke. Kress og van Leeuwen eksemplifiserer dette ved hjelp av en ukebladside der et mønster av delene til ei skjorte er tegnet inn (Kress & van Leeuwen, 2006, s. 93). Delene er *possessive attributter* som ikke vises visuelt i den sammenhengen de skal være i når skjorta er ferdig. *Temporalt analytiske prosesser* er når et sett med possessive attributter er ordnet lineært på en tidslinje, der attributtene er en samling eller oversikt over stadier som tidsmessig følger på hverandre. Slike temporale analytiske prosesser fins det mange av i norskfaget, blant annet for tidsrelaterte språkendringer eller litterære perioder. Måten tidslinjer settes opp på, kan si oss noe om hvordan stadier i norskfaget oppleves av lærerstudenten. En lineær analytisk prosess kan knyttes til identiteter, fordi for eksempel ulike kulturelle, litterære eller sosiale referanser kan påvirkes eller vektlegges ulikt avhengig av alder, kjønn, nasjonalitet og så videre. Analytiske prosesser i norskfaglig sammenheng, vil derfor kunne arte seg ulikt avhengig av individet som formidler. Spor av identiteter kan formidles ulikt ved hjelp av ulike analytiske prosesser. Bærere og attributter kan tegnes inn på skalaer (dimensjonelle analytiske prosesser). Størrelsen på, eller mengde av, attributter kan presenteres visuelt gjennom prosesser med kvantitativ, topografisk nøyaktighet.

Symbolske prosesser handler om hva deltagere mener eller er (Kress & van Leeuwen, 2006, s. 105). Dette kan være prosesser med to deltagere, *bæreren* som etablerer en mening eller en identitet i en relasjon og deltageren som kalles *symbolsk attributt* som er direkte representant for en identitet. Denne prosessen kalles *symbolsk attributiv*. Det er fire tydelige kjennetegn for ulike *symbolske attributter*. 1) *Symbolske attributter* er for eksempel elementer i en representasjon som trer frem ved hjelp av overdreven størrelse, plassering i forgrunnen, tydelig lyssatt, fine, tydelige detaljer eller iøynefallende farge. 2) *Symbolske attributter* kan også være elementer som pekes ut, uten at dette kan karakteriseres som en aksjonsprosess. Elementene trer da frem som realiseringer av

identitet ved hjelp av at de pekes ut. 3) *Symbolske attributter* kan kjennetegnes ved at de ikke ser ut til å passe i helheten 4) *Symbolske attributter* er konvensjonelt forbundet med symbolsk verdi, som for eksempel at timeglasset i middelalder-malerier representerer tiden som går (forgjengelighet).

Oppsummerende kan vi si at hver av disse fire symbolske attributtene representerer mening eller identitet som tillegges *bæreren*. Det kan også være bare en deltager, *bærer*, der den symbolske meningen etableres ved hjelp av en generalisert essens, en atmosfære eller en stemning. Dette kan gjøres ved hjelp av mild lyssetting, ekstremt lys eller at deltagerne er gjengitt som silhuetter (Kress & van Leeuwen, 2006, s. 106). Ofte er dette prosesser som viser mening og identitet knyttet til egenskaper som kommer innenfra bæreren. Det fins ulike symbolske prosesser. Klassifiserende prosesser er i tilfeller der for eksempel noen få unge mennesker symboliserer ungdom, andre visuelle konsepter kan være der etnisitet representeres og symbolske, fysiske elementer kan brukes for å symbolisere tilhørighet eller del for helhet. I det siste tilfelle kan for eksempel en globus representere verden, og folk som står ved den vises som representanter for verdens innbyggere (Kress & van Leeuwen, 2006, s. 108).

4.4.1.2 Visuell interaksjon

Bildehandlinger som kan sies å være de visuelle ekvivalentene til talehandlingene i verbalspråket. *Bildehandlinger*¹⁰⁰ tilsvarer ikke de samme og nøyaktige valgmulighetene som verbale ressurser byr på for å uttrykke talehandling. Men, i bilder kan man skille mellom rollene i en interaksjon. I følge Anders Björkvall (2009, s. 36), kan rollene *gi* og *kreve* uttrykkes visuelt gjennom blick. Et direkte blick rettet mot leseren, former en vektor mellom det visuelle blicket og leseren, en relasjon opprettes, og et visuelt «du» formes. Et blick kan dermed *kreve* oppmerksomhet, og det kan innebære at leseren forventes eller utfordres til å reagere på en viss måte som svar på blickutfordringen. Særlig er dette fremtredende i politisk reklame, der budskapet gjerne er «stem på oss». I

¹⁰⁰ Begrepet *bildehandling* er min oversettelse av «bildhandling» (Björkvall, 2009, s. 32)

bloggutsnittene er det for eksempel bildet av bloggeren som visuelt kan formidle et «les meg»- *tilbud* eller *krav* knyttet til det å lese bloggen. Da er det blikket som gjerne er direkte rettet mot leseren, og som kan tilhøre et menneske som leseren lett kan identifisere seg personlig eller intimt med, eller føle samhørighet med, på grunn av den direkte blikk-henvendelsen. Kress og van Leeuwen (2006, s. 118-119) sier at det er vesentlig forskjell på om blikket rettes rett mot leseren, eller om blikk indirekte engasjerer og *tilbyr* leseren å innta en rolle som tilskuer. Nærhet og distanse er et annet visuelt hjelpemiddel som kan bidra til å etablere mellommenneskelige, visuelle bildehandlinger (Björkvall, 2009, s. 39). Sosiale relasjoner kan etableres ved hjelp av nærhet eller distanse, for eksempel ved at personer avbildes slik at leseren opplever personen nær nok til å etterligne en personlig relasjon, eller til at følelser i et ansikt formidles. Tilsvarende kan visse avstandsmønstre og innramminger fremme følelser av respekt for autoriteter, eller til å skape avstand til en person ved at distanse visker ut detaljer og skaper et mer kjølig inntrykk (Kress & van Leeuwen, 2006, s. 126). Siden renessansen, har to typer perspektiver bidratt til å skape mening: subjektiv og objektive bilder. Subjektive bilder har et spesielt utgangspunkt, et perspektiv, som betrakteren inntar eller ser på bildet fra. I et objektivt perspektiv fins det ikke et slikt sentralt perspektiv, men bildet viser alt som representeres. I det siste tilfelle betyr det at naturens lover iblant brytes, for at alt som representeres skal komme til syne (Kress & van Leeuwen, 2006, s. 130). Objektivitet kan også signalisere kunnskapsorientering. Horisontalt, frontalt og skrått synspunkt gir også ulike 'tilganger' til visuelle representasjoner. Motiv fotografert nedenfra og opp styrker motivets *makt*, mens et perspektiv der motivet fotograferes ovenfra og ned gjør motivet mindre kraftfullt. Et perspektiv i blikkhøyde kan signalisere likhet eller likeverd mellom motiv og leser. Her er en oversikt over realiseringer og betydning:

Kreve	Blikk rett mot betrakteren
Tilby	Fravær av blikk direkte mot betrakteren
Intimt/personlig	Nærbilde
Sosial	Mellomdistanse
Upersonlig	Langdistanse
Involverende	Frontlinje
Løsrivelse	Skråvinkel
Leser/betraktermakt	Ovenfra-og-ned-vinkel
Likhet	Øyehøydevinkel
Representert deltagermakt	Lav vinkel

Tabell 25: *Bildehandlinger og betydning (med utgangspunkt i Kress & van Leeuwen, 2006, s. 148)*

Farge som en semiotisk modalitet brukes hyppig i bloggtekstene til studentene. Funksjonene er ulike. Noen steder skaper farge en enhet når leseren navigerer i bloggen, andre ganger kan hensikten være å skape oppmerksomhet, undring eller en følelse av magi. Kress & van Leeuwen understreker at «[...] colour has always been used as a semiotic resource» (Kress & van Leeuwen, 2006, s. 227). Det er likevel ikke mulig å hevde at det er utviklet et enhetlig semiotisk fargesystem. Farger kan ha mange ulike konnotative betydninger. Rødt kan bety «revolusjon», «kjærlighet», «jul» eller «liv» (siste: knyttet til at blod er rødt). Grønn farge kan bety «håp», «rettferdighet» eller være knyttet til «bærekraft» og «natur». Trafikkonvensjoner har formet den symbolske anvendelsen av rødt for «fare» og grønt for «klart». Videre kan for eksempel royal blå eller purpur knyttes til «kongemakt og overklasse», mens gullfarge kan symbolisere «rikdom». Hvitt kan knyttes til «fred» eller «glede», mens sort kan være «sorgens farge». Fargesymboler kan altså tillegges ulik funksjon i ulike sammenhenger. Rødt kan for eksempel ha en «sikkerhetsfunksjon», og bidra til at en bortkommen fjellfarer blir sett og funnet i nød, eller rødt kan symbolisere politisk ideologi knyttet til «revolusjon».

I denne sammenhengen er det viktig å påpeke at «[...] specific colours can have very different meanings in different contexts» (Kress & van Leeuwen, 2006, s. 227). Moderne fargekoder kan derfor være flyktige. Det er, som nevnt, ikke mulig å snakke om et felles «fargespråk», men farger kan åpenbart ha kommunikative funksjoner. I Hallidays metafunksjonelle semiotiske teori sier han, som jeg tidligere har gjort rede for, at et kommunikativt system parallelt må oppfylle tre funksjoner: *ideasjonelle*, *mellompersonlige* og *tekstlige* funksjoner. Om vi overfører dette til farger, så kan vi først

se nærmere på den *ideasjonelle* funksjonen. En ideasjonell funksjon ser vi når farger brukes for å betegne folk, steder og ting. Fargene i flagg kan betegne land, stater eller store statlige institusjoner eller selskaper i næringslivet. Institusjoner og næringsliv bruker altså farger for å signalisere egen identitet. Vi ser også at fargene på et kart har ideasjonell funksjon, der blått er «vann», gult kan være «åpent område», grønt er «skog», brunt kan være «høydekurver» og så videre. Farger kan signalisere rang på uniformer, og i Londons undergrunn har hver T-bane-linje en egen farge som signaliserer retning og mulige bestemmelsessteder for reisende: rødt for «den sentrale linjen» (Central Line) og grønt for «distriktslinjen» (District Line) (Kress & van Leeuwen, 1996, s. 229). Farger kan også være formidlere av beskjeder, altså ha mellompersonlig funksjon som kan sammenlignes med språklige ytringer/talehandlinger (speech acts) i talespråket. Et rødt kors på hvit bunn er et innarbeidet symbol for en humanitær hjelpeorganisasjon, Røde Kors. Symbolet kan være festet til taket på provisoriske feltsykehus for å markere nøytralitet og dermed unngå å bli bombet, på klærne til hjelpearbeidere eller på produkter der medisinsk utstyr fins. Det røde korset erstatter dermed talehandlinger som «vi er nøytrale», «ikke angrip» eller «her får du hjelp». Gule vester i trafikken har mellompersonlig mening. Vestene gir signaler om at en bilfører trenger hjelp, eller fungerer som et varsko om at møtende biler må unngå å kjøre på bilføreren som eventuelt har fått motorstopp. Gule vester brukes i demonstrasjoner i Frankrike om dagene (2019) for å formidle politisk uenighet og signalisere holdninger. På et tekstlig nivå kan farger brukes på ulikt vis. Noen ganger kan farger indikere historisk tid (sepia), gi signaler om en spesiell stil (for eksempel viktoriansk stil) eller være knyttet til visse moter til ulike tider. Andre ganger kan funksjonen være å skape eller fremme sammenheng i tekst. Farger i tekst kan indikere nivåer, overskrifter eller brukes for å skille løpende tekst og tekstbokser, og i løpet av lesingen vil leseren fange opp hvilke farger som indikerer hva. I bloggene ser vi at hele fargeskjemaer automatisk dukker opp når en plattform velges. Automatiske fargeskjemaer kan overstyres ved å endre enkeltfarger eller endre til andre fargeskjemaer. Farger kan brukes for å skape enhet innenfor en nettplattform, vise hvilke digitale verktøy man befinner seg innenfor eller lignende. Uliketemaer eller emner kan ha hver sin signalfarge.

Eksemplene over kan tyde på at farger tidvis kan oppfylle kravene til et kommunikativt system. Men farger kan, som nevnt, ha mange ulike betydninger i forskjellige

sammenhenger. Farger kan bære med seg et sett affordanser knyttet til de kommunikative formålene og interessene som fins innenfor den konteksten der en tekst produseres. Kress & van Leewen (1996, s. 235) snakker om at det fins to ulike «kilder» for meningsskapning med farger. 1) Den første «kilden» handler om hvilke assosiasjoner en valgt farge representerer, altså hvor vi opplever at en farge kommer fra – enten historisk eller fra ulike områder der den tidligere har blitt benyttet. Slike assosiasjoner preger meningsskapningen og påvirker affordansen vi kan knytte til en farge. 2) Den andre «kilden» for meningsskapning er knyttet til hvilke typiske funksjoner og materialitet en farge har. Kress & van Leeuwen deler farger inn i kategorier knyttet til fargenes semiotikk: *verdi, fargemetning, renhet, modulasjon, differensiering og fargenyanser* (Kress & van Leeuwen, 2006, s. 233-235). Den første kategorien er *verdien* som farger signaliserer, for eksempel at den symbolske fargeskalaen fra hvitt til sort er knyttet til fundamentale livserfaringer. Hvitt kan symbolisere uskyld og ha større verdi enn sort som kan symbolisere død. Den andre kategorien er *fargemetningen*, altså intens, klar eller myk farge, kan uttrykke følelse og temperatur. Om en farge er tonet ned, så kan den skape en nøytral følelse eller en følelse av noe skjørt. Den tredje kategorien er *renhet* i fargen. Renhet kan ha mange betydninger. Farger med hverdagslige navn, som for eksempel brun og grønn, regnes som klare farger. Språkbruk når det gjelder farger kan inneholde signaler som kan knyttes til meningsskapningen. Cyan kan være et fargenavn som eksperter bruker, mens ikke-spesialister kanskje vil betegne fargen som en blandet farge, som blå-grønn. Den fjerde kategorien er *modulering* av farge som kan også signalisere mening. En tekstur med toner og nyanser gir et annet inntrykk enn en mer flat farge. Toner og nyanser i en grønn gressplen kan bidra til å skape rikere mening, gjennom at nyansene og tonene kan gi informasjon om tidspunktet på dagen da gressplenen er betraktet, hvilken tid på året dette er og så videre. Altså en rikere beskrivelse eller etterligning av den virkelige verden. Enkel, flat grønnfarge skaper bare et inntrykk av at det er gress det er snakk om. Den femte kategorien er *differensiering* som for eksempel kan handle om at noe vises bare i svart/hvitt eller i fargetoner av bare en farge i kontrast til bruken av en maksimalt utnyttet palett. Uttrykk som «bruken av hele fargespekteret» eller «et inntrykk av lys og skygge». Dette omtales som høy og lav differensiering. Den sjette kategorien er *fargenyanser* på en skala fra blå til rød. Rødt assosieres med varme, energi og noe som trer frem i forgrunnen. Blått assosieres med noe kaldt, rolig, noe som kan skape avstand eller noe

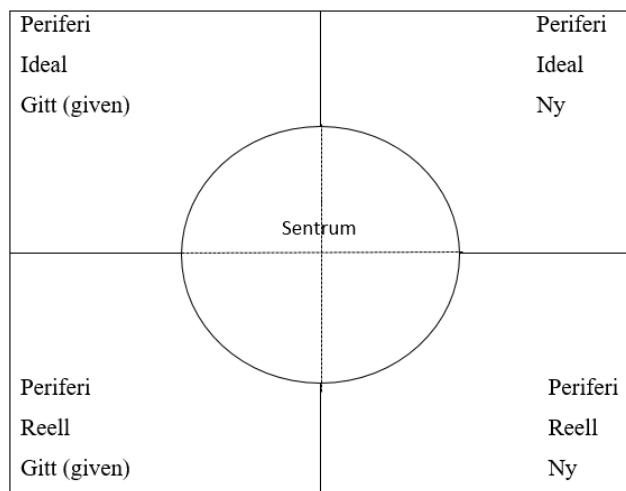
som trer i bakgrunnen. Dette kalde-varme-kontinuumet har mange bruksfelt. Fargenes affordanser kan være vide i det fargesammensetningen og betydningene av fargebruken kan variere. Rødt kan for eksempel være en varm farge, medium mørk (fargemetning), en ren eller sammensatt farge, modulert eller ikke. Individets fargevalg kan være uttrykk for identiteter knyttet til en persons karakter, humør, signalisering av holdninger eller mening/tilhørighet ut fra ordvalg.

4.4.1.3 *Komposisjon – visuelt tilsvar til tekstuell metafunksjon*

Når det gjelder visuelle forhold, er det komposisjonelle strukturer som skaper indre sammenheng. Sammenhenger mellom visualitet og omgivelser, kan knyttes til hvordan visuelle elementer er i kontakt med, påvirker eller oppretter forhold til omgivelsene. *Komposisjon* handler om hvordan elementer er plassert på en visuell flate. I denne avhandlingen velger jeg å gjøre nøye rede for komposisjonen av bloggutsnittene. Dette kan synes unødig deskriptivt innledningsvis i analysene. Men, siden jeg legger til grunn for studien at all forskning er fortolkende, blir det ekstra viktig å legge frem hvordan bloggutsnittene forstås som grunnlag for analysene. Et viktig sosialsemiotisk prinsipp er å ta høyde for at en visuell tekst kan oppfattes og beskrives på ulike måter. Utvalg, plassering, størrelse og andre forhold bidrar til at modaliteter kan ha mange potensielle meningsrealiseringer. Betydningspotensialet i en komposisjon kan undersøkes ved å studere horisontal og vertikal plassering av elementer på en flate. Enkelte elementer kan være tydeligere fremhevet enn andre, gjennom aspekter som fanger leserens oppmerksomhet. Forholdet mellom elementene, for eksempel når det gjelder avgrensning, kan også representere viktig meningsrealisering.

Det er Kress og van Leeuven (2006) tre relaterte prinsipper jeg velger å anvende for å avdekke komposisjonens ulike elementer (Kress & van Leeuwen, 2006, s. 177). De tre prinsippene bidrar til å beskrive de ulike, visuelle elementene og forholdet elementene har til hverandre i et overblikkbart, semiotisk rom. Forholdene mellom representasjonene og den interaktive meningsskapingen avdekkes også gjennom disse tre prinsippene. Det første prinsippet kalles *informasjonsverdi*. Her er det elementenes plassering som beskrives. Informasjonsverdien har sammenheng med hvilke soner elementer er plassert

i; venstre eller høyre, topp eller bunn, senter eller ytterkant. Her er det også av betydning hvilken lesevei det er lagt opp til, for eksempel lineær eller mer sekvensiell. Ifølge Kress og van Leeuwen (Kress & van Leeuwen, 2006, s. 197) kan det visuelle rommet deles inn i disse betydningsbærende feltene:



Figur 10: Det visuelle rommets informasjonsverdi (Kress og van Leeuwen 2006, s.197)

Figuren viser at Kress og van Leeuwen skiller mellom det de kaller *gitt* og *nytt* (given and new) (Kress & van Leeuwen, 2006, s. 126). Den horisontale aksene viser at elementer som plasseres til venstre ofte er opplysninger som er kjente for leseren, mens opplysningene til høyre ofte er nye for leseren. Dette oppsettet følges ikke alltid i alle komposisjoner. Kjente opplysninger (gitt- given) presenteres ofte som selvforklarende og allmennfornuftige, selv om dette ikke alltid er tilfelle for leseren. *Gitte* opplysninger presenteres som om de har status og verdi for leseren. Elementene til høyre kalles *nye* elementer, og presenteres som opplysninger som leseren ikke vet eller som ikke foreløpig vekker konsensus hos leserne. Det nye er altså opplysninger som leseren må tillegge spesiell oppmerksomhet. Ikke alle komposisjoner ser slik ut, og ikke alle lesere oppfatter dette likt, så ifølge Kress og van Leeuwen må dette forstås slik at *gitte* og *nye* opplysninger er av ideologisk karakter (Kress & van Leeuwen, 2006, s. 181). Den vertikale aksene viser fordeling mellom *ideell* øverst og *reell* nederst, både i *gitt* og *ny*-sone. *Ideell* betyr at opplysninger eller informasjon betraktes som ideelle, eller er en generalisert utgave av informasjonen. Det *reelle* handler om at mer detaljert og spesifikk informasjon presenteres (Kress & van Leeuwen, 2006, s. 187). Plassering av elementer kan altså ha overførte betydninger. I denne forbindelsen sier Kay O'Halloran og Bradly Smidt (2011,

s. 55-58) at konseptuelle metaforer gjør det mulig å forstå og beskrive konsepter som er av mer abstrakt art, gjennom å knytte dem til kroppslige erfaringer. Assosiasjonene mellom mening og plassering, ifølge konseptuell metafor-teori¹⁰¹, er altså knyttet til kroppslige og kulturelle erfaringer. I vestlige kulturer leser vi, for eksempel, fra venstre mot høyre. Kulturelle erfaringer får dermed betydning for hvor elementer plasseres og hvordan komposisjoner forstås. Fysisk og sensorisk oppfatning av verden, hjelper oss altså til å forstå komposisjonelle prosesser. O'Halloran og Smidt har laget en figur som de kaller for plasseringens metaforiske betydning, der *metaforisk* indikerer hvilke overførte betydninger layout, plassering og kameravinkel kan ha:

LAYOUT	PLASSERING	KAMERAVINKEL
<p>(1) ØVERST:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Ideelt ○ Ønskelig ○ Urealistisk ○ Abstrakt <p>(4) NEDERST:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Ekte ○ Konkret ○ realistisk 	<p>(1) OPPOVER</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Makt ○ Kraft <p>(5) NEDOVER</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Tilgjengelighet 	<p>(1) Fugleperspektiv – mottaker har makt</p> <p>(2) Øyehøyde-perspektiv: mottaker og avsender har lik makt</p> <p>(3) Froskeperspektiv: avsender – bildet – har makt.</p>

Tabell 26: Plasseringens metaforiske betydning, basert på O'Halloran og Smidts figur (O'Halloran & Smith, 2011, s. 59)

Informasjonsverdier kan også komme til syne gjennom *sentrum* og *periferi*-dimensjonen (se figur 2). I en slik komposisjon er det som står i *sentrum* viktigst. Det som står i periferien er knyttet til det som står i sentrum, enten som utfyllende informasjon, informasjon som kan likestilles med sentrums-informasjonen eller informasjon som er knyttet til sentrums-informasjonen ut fra en spesiell hensikt. I enkelte komposisjoner er det sammenhenger mellom disse forholdene: gitt og ny, ideell og reell og senter og periferi.

¹⁰¹ Her går jeg ikke nærmere inn på *konseptuell metafor-teori*, men blant de viktigste forskerne innenfor denne retningen er George Lakoff og Mark Johnson, med boka *Methaphores We Live By* (Lakoff & Johnson, 1980/2003).

Visuell fremheving er det andre komposisjonsanalytiske begrepet til Kress og van Leeuwen (2006, s. 201). Her er det snakk om elementer som tiltrekker seg betrakterens oppmerksomhet. Noen elementer synes å være viktigere enn andre, og har dermed mer oppmerksomhetsverdi. Visuell fremheving realiseres for eksempel ved hjelp av plassering, størrelse, kontraster og ulik skarphet. I visuelle komposisjoner gjelder det å vurdere 'vekten' til de ulike elementene, for å avgjøre verdien av visuell fremheving. Noen elementer fremstår alltid som 'tyngre' og mer iøynefallende, enn andre. Menneskelige figurer og enkelte kulturelle symboler har ofte stor visuell 'tyngde'. Kress og van Leeuwen (2006, s. 203) sier at god estetikk, som for eksempel rytme og balanse, står i sammenheng med vår estetiske glede og følelsesmessige forhold til tekster. Balanse, harmoni og rytme øker for eksempel sannsynligheten for å «gripe leserens oppmerksomhet», for å bruke den samme pragmatiske termen som Kress og van Leeuwen nevner (Kress & van Leeuwen, 2006, s. 203).

Det tredje komposisjonsanalytiske begrepet er *avgrensning* (innramming) og handler om tilstedeværelse eller fravær av avgrensning (Kress & van Leeuwen, 2006, s. 203). Dette handler om ulike former for visuelle kohesjonsstrukturer, der visuell sammenkobling og adskillelse skaper romlige tekstuttrykk¹⁰². Det kan være snakk om synlige skillelinjer, fargekontraster eller andre elementer som bidrar til å signalisere avstand eller nærhet (Kress & van Leeuwen, 2006, s. 177). Et element presenteres som en selvstendig enhet om innrammingen er svært uttalt. Det er flere måter å skape innramming på. Linjer eller bokser er tydelige, adskilte enheter, mens tomme rom kan opptre som et skille. Kress og van Leeuwen (2006, s. 203-204) nevner eksempler på at bilder av grupper kan presenteres forskjellig. Et innrammet gruppebilde kan bidra til å fremme gruppeidentitet, mens enkeltbilder med hver sin ramme fremmer individuell identitet. De sier videre at om elementer presenteres uten avgrensning, så signaliseres det at elementer hører sammen. Det er ulike måter å skape sammenheng på. Vektorer, i form av synlige eller usynlige linjer fra ett punkt til et annet, kan skape sammenheng. Farger kan skape kontinuitet eller

¹⁰² Disse visuelle kohesjonsstrukturene kan sies å tilsvare verbalspråkets: derfor, likevel, på den annen side og så videre.

brudd. Hyppig bruk av avgrensning kan bidra til at elementer ikke ser ut til å høre sammen.

4.5 Den visuelle og multimodale teksten

Tekstene i denne avhandlingen er multimodale. Vilklårene for utvalget av begrepene og områdene jeg presenterer her, er at alle bidrar til å belyse forhold omkring eller i bloggutsnittene i denne avhandlingen. Teoretikerne jeg hovedsakelig støtter meg til i denne tekstdelen er Michael Halliday, Gunther Kress, Theo van Leeuwen, Jeff Bezimer og Carey Jewitt (Halliday & Hasan, 1989; Halliday & Matthiessen, 2004; Jewitt, 2005, 2006, 2014; Jewitt & Kress, 2003; Jewitt & Oyama, 2001; Kress, 2000, 2003, 2010; Kress & van Leeuwen, 2006). Områdene og begrepene jeg gjør rede for videre henger sammen med meningsskapingen av norsklæreridentiteter på ulike vis. Den påfølgende presentasjonen her har tre deler: **1) Modalitet (mode) og multimodalitet** der begrepene: a) *affordans og funksjonell spesialisering*, b) *skrift og bilderelasjoner*, c) *semiotiske rom*, d) *medium*, e) *design*, f) *retor og designer* presenteres. Så følger teori om **2) diskurs** og **3) sjanger**.

4.5.1 Modalitet (mode) og multimodalitet

I bloggutsnittene finner vi sammensetninger av flere modaliteter som: verbaltekster (skrift), farger, bilder og tegninger. Begreper fra modalitetsforskning er derfor anvendelige i analysene av bloggutsnitt. Kress kaller hver av modalitetene for *mode*, og definerer dette slik:

[...] a regularised organised set of resources for meaning-making, including image, gesture, movement, music, speech and sound-effect. Modes are broadly understood to be the effect of the work of culture in shaping material into resources for representation (Jewitt & Kress, 2003, s. 1).

Gunter Kress sier videre at det som betegner modalitet er at: “*Mode* is a socially shaped and culturally given resource for making meaning” (Kress, 2014b). Kress og van Leeuwen definerer begrepet *multimodalitet* slik: «The use of several semiotic modes in the design

of a semiotic product or event» (Kress & van Leeuwen, 2001, s. 20). Carey Jewitt (2014) løfter frem multimodal forskning som en tilgang til representasjon¹⁰³, kommunikasjon og interaksjon. Multimodalitet omfatter mer enn det vi tradisjonelt har tenkt på som språk tidligere. Forskning knyttet til multimodalitet er ikke et forsøk på å sette til side verbalspråket, sier Jewitt, men: “[...] multimodal research looks beyond language to explore a wide range of modes and communicational contexts (Jewitt, 2014, s. 2). På dette feltet diskuteres det om multimodalitet kan forstås som et domene (et område) der undersøkelser og analyser foregår, eller om multimodalitet kan betraktes som en egen teori¹⁰⁴. Materialets egenart er nært knyttet til teoretiske aspekt i en avhandling, som igjen henger sammen med metodevalg. Hvordan jeg tenker på multimodalitet, har innflytelse på de metodiske valgene jeg har gjort i studien. Carey Jewitt (2014) presenterer det hun ser som multimodalitets-feltets potensiale:

The starting point for multimodality is to extend the social interpretation of language and its meanings to the whole range of representational and communicational modes or semiotic resources for making meaning with employed in a culture – such as image, writing, gesture, gaze, speech, posture. Multimodality starts from the position that all modes, like speech and writing, consists of sets of semiotic resources [...] Treating the choice of mode as significant and looking beyond language a multimodal perspective rejects the traditional almost habitual conjunction of language and communication, for instance with respect to learning or **identity formation**. (min utheving, Jewitt, 2014, s. 1-2).

Dette sitatet begrunner hvorfor det er relevant å trekke inn multimodale begreper i en analyse av norsklæreridentiteter i bloggutsnitt. Multimodalitet, altså en sammensetning av flere modaliteter, er et viktig begrep i denne avhandlingen, fordi bloggutsnittene i denne studien består av flere modaliteter, så verbalspråket er flettet inn i en vid semiotisk ramme. Da tenker jeg også på de sosiale og kulturelle rammene bloggutsnittene er skrevet innenfor. Det visuelle modalitetsarbeidet til Kress og van Leeuwen er interessant i en

¹⁰³ Her forholder jeg meg til Kress’ definisjon av *representasjon*, *kommunikasjon* og *interaksjon*. Kress beskriver *representasjon* og *kommunikasjon* som sosiale praksiser. *Representasjon* handler om den materielle realiseringen av en persons interesse. Interessen oppstår som følge av personens engasjement med verden. *Kommunikasjon* er knyttet til ønske om å gjøre representasjonene tilgjengelige for andre en er i interaksjon med (Kress, 2010, s. 49).

¹⁰⁴ Dette nevner jeg her hvor jeg samlet gjør rede for multimodalitet, men perspektivet kan ses som et metodologisk spørsmål.

studie som denne, der sosiologiske perspektiver også trekkes inn. Det harmonerer med perspektiver i Kress og van Leeuwens tilnærming til multimodalitet. Begge de to nevnte teoretikerne har beveget seg mot en mer åpen forståelse av grammatikk, i arbeidet med multimodalitet. Kress og van Leeuwens ser ut til å være mer opptatt av situerte valg av ressurser, fremfor å fremheve systemet av tilgjengelige ressurser. Dette har ført til at Kress og van Leeuwen har utviklet nye begreper som er egnet i analyser av multimodale tekster. I følge Jewitt (2014, s. 32) kan interaksjonelle sosiolingvister som Goffman, Bateson og Hall ha hatt innflytelse (Bateson, 1999; Goffman, 1959; S. Hall, 1973/1980). Sosiologer som Foucault, Bernstein and Bourdieu hadde også innflytelse på arbeidene til Kress og van Leeuwen (Bernstein, 1975; Bourdieu, 1977, 1990, 1991; Foucault, 1980, 1999). Dette betyr at tilnærmingen til multimodalitet tok utgangspunkt i lingvistikk, men etter hvert strakk seg langt utover tradisjonell tekstvitenskapelig tilnærming og omfatter sosiologisk tenkning. Hensikten var å rette søkelyset mot den sosiale konteksten meningsskaping foregår i. Carey Jewitt sier at: «The contexts shapes the resources available for meaning-making and how these are selected and designed» (Jewitt, 2014, s. 33) og hun formidler videre at: «people bring together and connect the available form that is most apt to express the meaning they want to express at a given moment» (Jewitt, 2014, s. 33). I denne studien er det tekstlige identitetskonstruksjoner som studeres i en gitt situert kontekst. Det er rimelig å anta at studentene vil gjøre bruk av nettopp tilgjengelige modaliteter i verktøyet, og at valgene av modaliteter er knyttet til den konteksten meningsskapingen oppstår i.

Visuelle elementer bidrar til å skape mening i de fleste tekster i vår tid. Ulike modaliteter har forskjellige modale ressurser å spille på. Verbaltekst har, for eksempel, syntaktiske, grammatiske og leksikalske ressurser, og også grafiske ressurser som fonttyper, farger, størrelse og ressurser for språklig innramming ved hjelp av punktum. Visuelle ressurser har, for eksempel, modale ressurser som posisjonering (plassering) av elementer innenfor et innrammet område, størrelse, farge og fasong. (Bezemer & Kress, 2008, s. 171-172). William Mitchell (2005) nyanserer synet på visualitet ved å innta et historisk perspektiv. Han sier at visualitet ikke er noe nytt i vårt samfunn, og viser blant annet til illuminerte middelalder-illustrasjoner. Mitchell argumenterer for at det er hensiktsmessig å forstå tidsendringer knyttet til visualitet (og fotografi) som gjentakende narrativer som markerer «specific moments when a new medium, a technical invention, or a cultural practice

erupts in symptoms of panic or euphoria (usually both) about the visual» (Mitchell, 2002, s. 173). Visualitet er altså ikke noe nytt. Det er de teknologiske verktøyene som stadig bidrar til nye måter å presentere egenskaper, verdier, holdninger, oppfatninger og andre identitetsmarkører på. Elise Seip Tønnessen (2015) tar opp at flere aspekter er sammenvevd i teknologisk meningsskapning. Hun drøfter mediebegrepet i artikkelen «Analytiske blikk på mediet i analyse av multimodal kommunikasjon» og der sier hun at «Semiotisk praksis er innvevd i kommunikative praksiser, og de vil til enhver tid være informert av de mediene som er tilgjengelige [...] og noen ganger er det ikke enkelt å skille semiotiske og teknologiske prosesser [...] digital programmering kan ha innebygd handlingsalternativer som kan bli meningsbærende» (Tønnessen, 2015, s. 38). Disse handlingsalternativene kan være et viktig aspekt i disse bloggutsnittene.

Utforskningen av multimodal meningsskapning i ulike kontekster, bringer frem perspektiver som kan ha relevans for denne studien. Chris Jenks påpeker blant annet at i vår postmoderne kultur har visualitet blitt et fenomen som kombinerer «looking, seeing and knowing» (Jenks, 1995, s. 1). Han understreker spesielt at «the modern world is very much a «seen» phenomenon» (Jenks, 1995, s. 2) Jenks bruker begrepet 'vision machine' når han snakker om visuelle medier som stadig bidrar til nye måter å skape og mediere mening på. I samspillet mellom modalitetene kan det ligge et meningspotensial som ikke trer frem når enkeltelementer analyseres isolert.

4.5.1.1 *Affordans og funksjonell spesialisering*

Affordans er et nyttig begrep i denne avhandlingen. Begrepet *modal affordans* defineres slik i *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*: «... to refer to what it is possible to express and represent easily with a mode. From this perspective, affordance is used to refer to both the material and the cultural, and their connection.» (Jewitt, 2014, s. 456). Dette betyr at modal *affordans* handler om at det er muligheter og begrensninger for hva modaliteter kan uttrykke av mening i ulike sosiale og kulturelle sammenhenger, og at forbindelsen mellom modalitet og kultur gjensidig påvirker hverandre i meningsskapning. Analysene av identitetskonstruksjonene vil muligens også gi svar på hvor multimodale bloggutsnittene egentlig er, eller ikke er.

Funksjonell spesialisering er et begrep som betegner den kommunikative oppgavefordelingen mellom de semiotiske modalitetene i et semiotisk rom (Engebretsen, 2010, s. 24). I et bloggutsnitt kan dette for eksempel handle om at studenten presenterer en barnebok ved hjelp av et forsidebilde, eller ved hjelp av en tegning eller et bilde fra boka. Hensikten er kanskje å skape nysgjerrighet, eller å gi leseren et visuelt inntrykk. Den tilhørende verbalteksten kan være en presentasjon eller en anmeldelse av boka. Visse semiotiske systemer presenterer altså ulike sider eller perspektiver ved boka. På samme måten kan layout, grafikk og bokstavfonter ha ulike oppgaver i meningsskapingen, og til sammen utgjør elementene en visuell helhet. Bruken av funksjonell spesialisering kan gi informasjon om hvem studenten som lager den multimodale teksten ønsker å vise at han eller hun er. Fargevalg, utvalget av modaliteter som er i spill, og måten modalitetene settes sammen på, kan bære preg av personlig stil eller smak. På den måten kan dette ses som en identitetsmarkør.

4.5.1.2 Skrift- og bilderelasjoner i tekst

I dette multimodale materialet er det flere semiotiske modaliteter i spill, men videre i denne teksten ønsker jeg å gjøre rede for bilde- og tekstrelasjoner. Jens E. Kjeldsen (2006) støtter seg til Roland Barthes' (1994a) artikkel «Bildets Retorikk» når han drøfter fortolkning mellom ulike uttrykksformer. Innenfor semiotikken har Roland Barthes (1977; 1977; 1994a, b) beskrevet forholdet mellom tekst og bilder, og hans begreper kan være nyttige i denne studien. Barthes beskriver bildet- og skrift-relasjoner enten som det han kaller *forankring* eller *forsterkning* (Barthes, 1994b, s. 27-28). *Forankringsrelasjoner* handler om at verbalteksten forankrer bildets betydning. Verbale utsagn binder da fast eller forankrer betydningen, ved å beskrive og identifisere hva leseren skal legge merke til som de viktigste elementene i bildet. Verbalteksten bidrar da til å veilede leseren, og formidler til leseren hvilke elementer i bildet som skal oppfattes som viktige. *Forankringen* virker styrende og setter grenser for hvordan bildet skal oppfattes. Det betyr at visse tolkninger eller forståelser kan gå tapt i en slik relasjon, men slik kan også visse elementer poengteres så tydelig at leseren ikke går glipp av det som understrekes verbalt. Ordene forankrer bildet, men bildet forankrer også ordene. *Forsterkning* handler om at verbalteksten og bildet tilbyr ulik informasjon. Bildet og verbalspråket befinner seg

i det Roland Barthes kaller en komplementær situasjon. Bildet og verbalteksten gir leseren ulike delmeninger, som skaper en helhet først når opplysningene settes sammen.

4.5.1.3 *Overblikkbare, semiotiske rom (framed space) - hypertekst*

Hvert bloggutsnitt i avhandlingen kan kalles for et semiotisk rom. Karlsson og Ledin (2000) definerer et semiotisk rom slik: «ett semiotisk rum ser vi som en konventionelt (og ikke sällan materiellt) avgränsad enhet inom vilken läsaren tolkar textbildande element som sammanhängande» (Karlsson & Ledin, 2000)¹⁰⁵. Lemke (1998) er også inne på dette når han hevder at det er en tilbakevendende tanke at multimodale tekster ikke kan være enkle, lineære tekster. Kress utdyper dette når han sier at et semiotisk innrammet rom (fremed space), med elementer som presenteres samtidig, har en annen 'semiotisk logikk'¹⁰⁶ enn tale (Kress, 2010, s. 81). Visuelle elementer, eller hele det semiotiske rommet, kan for eksempel være spasielt strukturert¹⁰⁷. Struktureringen bidrar til å skape mening. Anders Björkvall (2003) analyserte svenske reklameannonser i sin avhandling, og han bruker begrepet «överblikkbare» (Björkvall, 2003, s. 53). Det er et begrep som passer godt også for bloggutsnittene som analyseres i denne avhandlingen. Bloggutsnittene som analyseres her er 'overblikkbare' på skjerm, selv om leseren ofte må scrolle for å se hele utsnittet. På skjerm må ikke leseren bla om til en ny side, slik som i en avis eller i et tidsskrift. I utskriftsformat kan bloggutsnittene strekke seg over 2 til 3 A4-sider (se vedlegg), men jeg vil likevel betegne bloggutsnittene i dette arbeidet som 'overblikkbare'. Leseretningen¹⁰⁸ kan styres ut fra hvilke elementer som skaper størst

¹⁰⁵ Referansen er hentet fra en artikkel publisert på nettet under mellomoverskriften: **4. Multimodal tekststruktur:** <http://etjanst.hb.se/bhs/ith/23-00/amk.htm> (sidedall er ikke angitt i nettartikkelen).

¹⁰⁶ Kress markerer dette slik: « '(semiotic) logic' » (Kress, 2010, s. 81)

¹⁰⁷ *Spatial komposisjon* opptrer der alle semiotisk elementer befinner seg innenfor ett semiotisk rom. *Temporal komposisjon* opptrer i tekster som utfoldes over tid, slik som i tale, musikk, dans (van Leeuwen, 1999)

¹⁰⁸ Begrepet *leseretning* brukes her for å betegne hvordan blikket beveger seg på en 'overblikkbare' nettside. En nettside kan, for eksempel, leses fra venstre mot høyre (såkalt lineært) eller i sirkel eller spiral (såkalt spasielt). Valget av leseretning kan ha konsekvenser for meningsskapingen på flere nivå, både i produksjonsfasen og for leserne.

blikkfang. Det er også slik at leserens interesse kan styre leseveien¹⁰⁹. Ulike lesere kan oppfatte innholdet i bloggutsnittet forskjellig, avhengig av lesevalg.

Noen av bloggutsnittene kan karakteriseres som hypertekstuelte organisert. Hypertekstualitet kan defineres som et *tekststruktureringsprinsipp*, altså «en måte å ordne tekstsegmenter på» (Schwebs & Otnes, 2006, s. 65). Skjermtekster kan overordnet struktureres i kategoriene linearitet (linje) eller spatialitet (rom). I lineære tekster opptrer de betydningsbærende modalitetene sekvensielt, gjerne i en spesiell rekkefølge. I modaliteter som bilder, fotografier og illustrasjoner er informasjon ordnet mer romlig, og da kan leserne selv bestemme rekkefølgen som de ønsker å «studere betydningselementene i» (Schwebs & Otnes, 2006, s. 72). Tekststruktureringsprinsippene kan være de samme i blogginnleggene, som i ei lærebok. Noen av studentene kan ha lagt opp til at verbalteksten leses lineært, uten muligheter for å velge et annet leseforløp enn fra venstre mot høyre og fra øverst til nederst på skjermen. I så fall utnyttes ikke potensialet som en digitalt mediert tekst kan by på. Det kan fins flere ulike lenker i en tekst som er digitalt mediert. Først kan *intra*lenker nevnes, for eksempel av typen «til toppen av siden». Disse lenkene anvendes for å forenkle navigeringen eller flette innholdet ytterligere sammen. Så kan vi finne *interne lenker* som studenten legger til fra et eget innlegg til et annet eget innlegg. Så har vi *eksterne lenker* til medstudenters blogginnlegg i læringsfellesskapet eller *eksterne lenker* til nettsteder utenfor egen blogg. Flere lenketyper kan benyttes for å gjøre det mulig å navigere på kryss og tvers internt i egen blogg eller i læringsfellesskapet i klassen og/eller eksternt ut til informasjon, eksempler eller annet nyttig på nettet for øvrig. Da kalles teksten for *multisekvensiell*¹¹⁰. Strukturerings-potensialet som digital teknologi kan by på kan utnyttes i stor eller liten grad i bloggutsnittene. Det vil analysene vise.

¹⁰⁹ *Lesevei* er et begrep som brukes om såkalte multisekvensielle tekster på nettet (Karlsson & Ledin, 2000). I slike tekster kan leseren velge ulike *leseveier* (pathways) avhengig av hvilke interaktive valg leseren gjør i teksten (Landow, 1992; Schwebs & Otnes, 2001; Snyder, 1998). Begrepet er aktuelt for nettekster der det er flere interne eller eksterne lenker som leserne utfordres til å velge underveis i lesingen. Valgene av lenker avgjør hvordan totalteksten blir.

¹¹⁰ En *multisekvensiell* skjermtekst preges av at leseren kan «bevege seg i den samlede tekstmassen på mange måter og i ulik formasjon» (Schwebs & Otnes, 2006, s. 66). I disse tilfellene er det opprettet flere forbindelser (lenker) mellom hver node. I slike skjermtekster er ikke nødvendigvis rekkefølgen i en tekst borte, men leseren har flere lesemuligheter (legio).

4.5.1.4 *Medium og design*

Videre i denne teksten presenterer jeg hva *medium* betyr i denne sammenhengen, og så presenterer jeg teoretisk forståelse av *design* i multimodale tekster. Modaliteter, og bruken av dem, må alltid ses i sammenheng med mediet der modalitetene opptrer (Bezemer & Kress, 2008, s. 172). I denne studien medieres materialet i blogg (se s. 23). Bezemer og Kress påpeker at:

Medium has a material and a social aspect. Materially, medium is the substance in and through which meaning is instantiated/realized and through which meaning becomes available to others (cf. «oil on canvas») [...] Socially, medium is (the result of) semiotic, sociocultural, and technological practices (Bezemer & Kress, 2008, s. 172)

I denne avhandlingen distribueres mening teknologisk, gjennom blogger på skjerm via internett. Den materielle siden her er at bloggutsnittene realiseres ved hjelp av det digitale bloggmediet og gjøres tilgjengelig for andre ved hjelp av internett. Bloggen må produseres, deles og leses på en digital enhet som datamaskin, nettbrett eller en smarttelefon med berøringsskjerm. Tekstene som er sammensatte design av flere modaliteter kan kalles *digitale tekster*. Digitale tekster kan defineres på en vid og en smal måte. I vid forstand er digitale tekster alle tekster som har vært innoen en datamaskin. I smal forstand kan digitale tekster være tekster som primært må leses på skjerm fordi tekstene inneholder mediespesifikke virkemidler som hypertekstualitet¹¹¹, interaktivitet¹¹² og multimedialitet¹¹³ (Iversen & Otnes, 2016, s. 92; Schwebs & Otnes, 2006, s. 17). Schwebs og Otnes påpeker at begrepet digitale tekster kan være upresist, blant annet fordi det knapt fins en tekst i dag som ikke har vært utsatt for digital behandling. De foreslår *skjermtekster* som et bedre begrep for tekster som må leses på

¹¹¹ *Hypertekstualitet* er et strukturingsprinsipp. En hypertekst er et resultat av en måte å ordne tekstsegmenter på. Det vil si at det er opprettet et antall eksplisitte relasjoner mellom et visst antall tekstelementer. Relasjonene er i form av *lenker* (relasjoner) og *noder* (et 'knutepunkt'/en nettside eller et dokument). *Lenkenes* forankringspunkt i teksten kalles *pekere* (referanssteder) og *anker* betegner stedet man kommer til. *Pekerne* kan være ord, setninger, objekter, knapper eller andre visuelle elementer (Schwebs & Otnes, 2006, s. 66).

¹¹² *Interaktivitet* (Schwebs & Otnes, 2006, s. 97) defineres i denne studien som den kommunikasjonen som foregår mellom datamaskin og bruker.

¹¹³ *Multimedialitet* er tekster der flere semiotiske systemer samvirker. Se for øvrig Schwebs og Otnes sin diskusjonen av begrepet (Schwebs & Otnes, 2006, s. 108-122)

skjerm, og definerer skjermttekster slik: «*tekster som produseres, distribueres og lagres som tallkoder, og som blir fullt meningsbærende bare når de avleses på dataskjerm*» (kursiv er benyttet i originalkilden) (Schwebs & Otnes, 2006, s. 17). Mitt materiale omtales tidvis som digitale tekster i vid forstand og som skjermttekster. Deler av bloggutsnittene i denne studien kan kalles digitale tekster i vid forstand, fordi det er et meningsbærende design som også kunne ha vært lest på papir. Andre blogginnlegg kan kalles hypertextuelle skjermttekster der lenker fører leseren til andre interne eller eksterne tekster. Bloggutsnittene er rammet inn av flere gjennomgående elementer, som for eksempel navigeringslister til medstudentblogger eller til andre blogginnlegg innenfor samme studentblogg. Noen blogginnlegg er også rammet inn av stikkordsskyer med pekere til andre blogginnlegg i samme studentblogg.

Tradisjonelt er begrepet *design* knyttet til kunsthåndverk, mote og industriproduksjon. Innenfor de nevnte områdene brukes *design* for å si noe om formen til et produkt, og begrepet kan også betegne formgivings-prosessen. Når klær, møbler eller rom designes er funksjonen til produktene viktig. I tillegg skal produktene gjerne være originale og vakre. *Designeren* er den som skaper form og funksjon på en slik måte at produktet tilfredsstiller både dagens og fremtidens behov. Designeren kan ses både som en håndverker og en kunstner. I denne avhandlingen studerer jeg multimodale tekster, der mening oppstår ved hjelp av ulike modaliteter og gjennom hvordan modalitetene kombineres og samspiller. Form og funksjon er viktige komponenter i tekster, og tekster er funksjonelle ved at de gjør en jobb for oss når vi kommuniserer i ulike situasjonskontekster (Halliday & Hasan, 1989), slik jeg tidligere har redegjort for. Studentene har designet mening i tekstene ved å velge ut modaliteter ut fra interesse og intensjon. På dette feltet er det derfor også hensiktsmessig å snakke om tekst som design, fordi alle tekster har en egen design. Innenfor sosialsemiotikken er det spesielt Gunther Kress som bruker designbegrepet i arbeidet sitt med multimodale tekster (Kress, 2003, 2009, 2010). Kress' forståelse av design kommer jeg snart tilbake til.

På et overordnet nivå ble mening skapt i bloggene i denne studien gjennom de valgene studentene gjorde i produksjons-prosessen, altså designet studentene valgte. Bloggskrivningen oppstod i en sosial og kulturell kontekst som påvirket og gav retning til meningsskapingen. Slik jeg har vært inne på tidligere, er blogg et publiseringsverktøy

som til en viss grad tilbyr maler for hvordan elementer skal presenteres og organiseres. Publiseringverktøyet (blogg) byr altså på tekniske muligheter og begrensninger som setter rammer for meningsskapingen. I løpet av produksjons-prosessen tok studentene individuelt stilling til hva som skulle velges bort og hva som skulle være med i bloggutsnittene. Identitetskonstruksjoner er uløselig knyttet til alle valgene som studentene gjorde i produksjonsfasen. De tok stilling til antall modaliteter, utforming, innhold og layout ut fra hvordan oppdraget ble oppfattet, ut fra individuelle ønsker og ut fra rammene for programvaren. Jeg minner om at studentene ikke er observert eller intervjuet i produksjonsfasen, så i denne avhandlingen er det de tekstlige, nedfelte sporene etter produksjons-prosessen som analyseres. Direkte svar på spørsmål omkring studentenes intensjoner eller refleksjoner omkring valgene, ville ha forutsatt metode som observasjon eller intervju. Men, de tekstlige sporene etter produksjonsprosessen kan her bidra til å nyansere bildet av identitetskonstruksjonene i analyser og diskusjoner.

Design er i ferd med å etablere seg som et sentralt begrep i semiotisk arbeid, ifølge Kress (Kress, 2009, 2010). Det er særlig to synspunkt som underbygger behovet for å drøfte design-begrepet her. Det første synspunktet er knyttet til at flere og flere tekstdomener i dag preges av visuelle modaliteter. Skriftspråket (verbaltekst) er ikke dominerende i mange sammenhenger lenger. Vi ser endringer i både kommunikasjon og i kommunikasjonslandskapet. I dag forholder vi oss til større kulturutveksling, kommunikasjon over landegrenser, enklere publisering over internett og et enormt tilfang av tekster fra hele verden bare ved hjelp av noen tastetrykk. Akademia anses som et tradisjonelt domene der verbaltekstene fremdeles dominerer, men bruken av digitale medier i norskfaget viser at multimodale design er i ferd med å finne veien inn i akademia. Kress (2010) påpeker at når det gjelder semiotisk produksjon, så beveger vi oss fra eldre teknologi der tekst trykkes på papir og til digital teknologi. Når det gjelder representasjon¹¹⁴, så beveger vi oss mer og mer fra skriving av verbaltekst som modalitet til utbredt bruk av visuelle modaliteter (Kress, 2010, s. 6). Kress kaller dette for «the shift

¹¹⁴ *Representasjon* handler om den materielle realiseringen av mening eller objekter i verden. (Kress, 2010, s. 49) Følelser kan, for eksempel, realiseres ved hjelp av verbalspråk, musikk eller kunst. Praktiske gjenstander kan realiseres gjennom å beskrives ved hjelp av verbalspråk eller ved hjelp av et bilde av gjenstanden, og så videre.

from the book and the page to the screen» (Kress, 2010, s. 6). Enklere tilgang og stadig flere muligheter for meningsskaping gjennom digital teknologi i den vestlige verden, er årsaken til dette skiftet. Det andre synspunktet handler om, ifølge Cope og Kalantzis (2000), at de språkbaserte teoriene for lese- og skriveopplæring har vært altfor regelstyrte (Cope & Kalantzis, 2000, s. 151). Dette har for eksempel gitt seg utslag i en statisk grammatikkundervisning.

På bakgrunn av de nevnte synspunktene over, sier Kress at han ønsker at termen *design* skal representere det han kaller en «essential (re)focusing» (Kress, 2010, s. 133). Slik jeg forstår det, sier han med dette at han ønsker å bryte med forestillingen om at meningsskaping må være statisk og regelbundet. Designbegrepet skal signalisere at individet inntar en langt mer aktiv og skapende rolle. I boka «Multiliteracies. Literacy learning and **the design of social futures**» (min utheving) påpeker Bill Cope og Mary Kalantzis (2000, s. 7) at det å designe mening handler om mer enn bare å skrive tekst. Å designe mening handler om å betrakte individer som aktive brukere av det store tilfanget av semiotiske modaliteter. Individer bidrar til å skape virkeligheten som omgir oss, og vi designer dermed vår egen fremtid. Altså bidrar bruken av designbegrepet til å understreke de *innovative og kreative* sidene ved tekstskaping i vår tid. Måten vi formidler, forstår og tolker tekst på bidrar også til å forme vår verden. Design-begrepet, slik Kress lanserer det, handler dermed om mye mer enn formgivning i tradisjonell forstand. Kress, Cope og Kalantzis (Cope & Kalantzis, 2000, s. 151; Kress, 2010, s. 132-139) definerer begrepet som en dynamisk, skapende handling i kontekst. Design handler ikke om å repetere konvensjonelle tekstmønstre, men om at individet bruker kunnskap om tilgjengelige og egnede ressurser for å skape noe nytt. Nye individroller i meningsskapende sammenhenger, forutsetter nye tilganger og ny kunnskap. I følge Kress handler *design* om å presentere, realisere, og kanskje re-kontekstualisere, sosiale posisjoner og relasjoner. I en design-prosess må individet ha kunnskap om hva et uttrykk eller en ressurs kan bety for et visst publikum. Et design kan være knyttet til konvensjoner og tradisjoner i en spesiell historisk tid eller i en bestemt kultur. Sosiale endringer forutsetter endringer i design, sier Kress (Kress, 2010, s. 136). Dette kaller Jon Smidt for kulturell gjenskaping (Smidt, 2011, s. 662), slik jeg presenterer dette nærmere snart.

Multimodale design i blogger i norskfaget kan sies å være eksempler på fleksible tekster som ikke er bundet av faste regler og kjente mønstre, slik andre tekster i academia er det, og som kan være inspirert av en enorm mengde andre nett-tekster. Kunsten å designe bloggtekster stiller nye krav til individet. Tekst og språk betraktes ikke i et generativt lys¹¹⁵. Kravene til individferdigheter endrer seg i takt med nye kommunikasjonsbehov og nye muligheter for å skape mening.

Om vi ser på *design* som en handling, altså å skape design, så ser vi at teknologiske hjelpemidler har gjort det mulig å kombinere semiotiske systemer på mange forskjellige måter. Design-handlinger gir muligheter som kan ses som prosesser. Slike prosesser kaller Kress for 'transformation' der «...elements remain while their ordering in an arrangement is changed» (Kress, 2010, s. 129). I tillegg til muligheter for re-arrangering av elementer, skjer det også noe med tekstinholdet som kan beskrives gjennom å bruke begrepet *design*. For å begrunne dette, viser jeg til hvordan Jon Smidt beskriver tekstlige og kommunikative endringer i artikkelen «Finding voices in a Changing World: Standard Language Education as a site for developing Critical Literacies» (Smidt, 2011). I artikkelen diskuterer han hvilke grunnleggende ferdigheter som trengs i vår tid. Han sier at tekster «[...] from the past and from other cultures offer voices, perspectives, forms and meanings to create new meanings for the present and the future» (Smidt, 2011, s. 662). Som nevnt, kaller han dette for kulturell gjenskaping, og det kan betraktes som transformasjons-prosesser som finner sted i løpet av design-arbeidet. I bloggutsnittene kan design-handlingen, gjennom slike transformasjonsprosesser, bidra til å gjenskape og re-skape både kontekstuelle og faglige forhold. I følge Jon Smidt bidrar dette til «...theories that see participants as actively using given ideas and forms to create new ideas and forms» (Smidt, 2011, s. 662). Begrepet *design* kan derfor bidra til å rette søkelys mot en endret individrolle, og mot nye semiotiske prosesser og muligheter for å skape mening i vår tid.

¹¹⁵ Chomsky mente at lingvistikken er en del av den kognitive psykologien. Han hevdet at folk automatisk har en grammatikk i hjernen som bidrar til at vi kan *generere*, i betydningen: forstå og produsere, en enorm mengde setninger på eget morsmål. Han mente også at vi automatisk kan avgjøre om en setning er riktig eller gal. Grammatikk bør derfor, ifølge Chomsky, inneholde et helt nøyaktig sett med strenge og formelle regler og forklaringsmodeller for språket (Chomsky, 1957, 1965).

OECDs program *Definition and Selection of Competencies* (DeSeCo) tar opp individets rolle i forbindelse med utdanningsutfordringer i en verden i endring. DeSeCo snakker om at grunnleggende ferdigheter (key competences) i fremtidens skole er knyttet til «...using tools interactively, acting autonomously, and interacting in heterogeneous groups» (DeSeCo, 2005, s. 9). I dette sitatet ser vi en vektlegging av individets handlekraft og aktive valgmuligheter. OECD-sitatet eksemplifiserer at synet på individet i tekstsappingsprosesser er i endring. Individets plass ser ut til å endre seg fra å være en som gjengir og presenterer kunnskap og mening, til å være en som selv aktivt skaper kunnskap og mening fra (og ved hjelp av) det store tilfanget av informasjon. Jeg ser det slik at designbegrepet har dukket opp i semiotisk arbeid, fordi nye begrep kreves for å betegne nye sammenhenger og prosesser. Design-begrepet knyttes ofte til situasjoner der noe nyskapes eller omskapes til noe annet, nytt og unikt. *Design* gir signaler om at et individ utfører en bevisst handling, og at individet har 'makten' i design-handlingen. Initiativ, samhandling og kritisk vurderingsevne vil være viktige elementer for et individ i en design-prosess. På denne måten er det sammenheng mellom individ og identitet, idet individet blir aktiv initiativtaker i meningsskapingen i dagens kommunikasjonslandskap. Den rollen individet inntar er endret. Egenskaper knyttet til det å være aktiv, søkende, initiativtaker blir en del av individets identitet. Design-begrepet fremhever den nye individrollen knyttet til tekstsaping. Semiotisk re-arrangering ved hjelp av digitale hjelpemidler og evne til å gjøre et utvalg fra tidligere stemmer, perspektiver og former, vektlegges som bakgrunn for ny, aktiv meningsskaping.

Kress går så langt som til å hevde at begrepet *kompetanse* bør erstattes av begrepet *design* i det han kaller «a world of provisionality» (Kress, 2009):

Design embodies a theory of communication as meaning-making, based on an assumption for equitable participation in the shaping of the social and semiotic world. By contrast with *competence* – shaped by past requirements and practices and oriented to present expectations – *design* focuses on the *realization* of an individual's present *interest* oriented to *future* effects in their world (Kress, 2009, s. 14)

Kress går kritisk ut mot kompetansebegrepet i skolen, fordi han mener at kompetansebegrepet først og fremst går ut på å lære elever å reprodusere ferdigheter og kunnskapsmønstre fra tidligere. Han oppfatter kompetanse som et tilbakeskuende begrep,

mens design er rettet mot sosial endring. Jeg mener at kompetansebegrepet i Skandinavia ser ut til å være bredere og mer fleksibelt. Begrepet *viten* ser i Skandinavia ut til å innebefatte *kompetanser* som kan formes om og overføres til stadig flere situasjoner, blant annet ifølge Qvortrups (2004) vitensbegrep, uten at jeg går nærmere inn på dette i denne avhandlingen.

Bevissthet knyttet til koblingen mellom design-prosesser og individets uttalte interesser, kan komme til nytte i analysene av identitetskonstruksjoner. Kanskje kan studentenes syn på egen design-rolle komme til syne i bloggutsnittene på ulike vis? I tekstene i denne avhandlingen prøver studentene ut det å skape mening gjennom multimodale design i en akademisk kontekst. Det er mulig at grepet om designet, og realiseringen av egne interesser innenfor fagemnet, kan føre til at identiteter trer tydelig frem i slike tekster.

Begrepet *design* knyttes, som nevnt, ofte til kunsthøgskole og arkitektur, der det betegner etableringen av en plan eller en konvensjon for bygging av et objekt eller et system. I noen tilfeller viser designbegrepet bare til selve konstruksjonen eller utseende til et objekt (som i 'et design'), for eksempel når vi snakker om porselens- eller keramikkdesign eller grafisk design. Staffan Selander og Gunther Kress (2010) sier at designbegrepet tradisjonelt sett handler om «att *forma idéer, begrepp och mönster* för att skapa en ny produkt» (Selander & Kress, 2010, s. 20) og at design «involverar även aspekter av *kombinationen av funksjon och estetiska aspekter*» (Selander & Kress, 2010, s. 20). Kress mener at begrepet *design* også handler om overveielser knyttet til hvem publikum er (Kress, 2010, s. 6; 2014a, s. 62). Alternativt kunne jeg ha brukt begrepet *tekst-design* akkurat her, men tekstbegrepet begrenses gjerne til å assosieres kun med verbalspråk og aktiviteten *å skrive*, selv om jeg innledningsvis viste til det utvidede tekstbegrepet som gjeldende for avhandlingen. I denne sammenhengen er det ønskelig å markere tydelig at dette er analyser av meningsskapingen som oppstår gjennom bruk av flere modaliteter, ikke bare for skriving i form av verbalspråk. Jeg holder meg derfor til Kress' begrep *multimodalt design*. *Multimodale design* definerer Kress på følgende måte:

Multimodal design refers to the use of different modes – image, writing, colour, layout – to present, to realize, at times to (re-)contextualize social positions and relations, as well as *knowledge* in specific *arrangements* for a specific audience. At all points, design realizes and projects social organization and is affected by social and technological change (Kress, 2010, s. 139)

Denne forståelsen av *design* er anvendelig når det er snakk om identitetskonstruksjon i bloggutsnittene. Kress hevder at kommunikasjon (meningsskaping) gjennom design er et resultat av komplekse sosiale sammenhenger. Sosiale og økonomiske grunner for fremveksten av *design* som en sentral term innenfor semiotisk produksjon gjør Kress rede for i kapittel 2 i boka: *Multimodality. A social semiotic approach to contemporary communication* (Kress, 2010, s. 18-31). Den designede enheten (enten det er et semiotisk objekt eller et multimodalt design) kaller Kress for et «complex ensemble» sammensatt av sosiale praksiser og av blant annet: hensikt, målsettinger og mål, tiltenkt(e) oppgave(r) og planlagt påvirkning. Han sier videre at «Identity is shaped in such complex arrays by aspects of *design*» (Kress, 2010, s. 137). Identitet skapes og nedfelles altså gjennom valgene som gjøres i produksjonsfasen.

Alle valg studentene har gjort i bloggene formidler mening. Den sosiale og kulturelle konteksten former og påvirker produksjonen og kommunikasjonen i studentbloggene. Relasjoner mellom representasjonsformene de velger å bruke har også meningspotensiale (Jewitt, 2006, s. 62). Materialet i denne studien er, som nevnt, individuelle bloggutsnitt om faglige temaer angitt i fagplanen. Kravet fra faglærerne var at studentene skulle legge inn ett innlegg pr. fagplantema etter at et tema var behandlet i forelesning¹¹⁶. Grunnskolelærer-studentene fikk frihet til å gjøre egne valg i utformingen av innhold og form. Det betyr at produksjonen og kommunikasjonen blant annet oppstår på grunnlag av hvordan studenten oppfatter og vurderer både fagstoffet og omgivelsene for kommunikasjonen. Utvalget av hva studenten oppfatter som viktig i faget, kan fortelle oss noe om studentens identitet.

¹¹⁶ I mindre omfattende temaer ble det gitt én forelesning, mens i mer omfattende temaer ble det gitt flere forelesninger knyttet til samme tema.

4.5.1.5 Retor og designer

Studentene som har produsert bloggutsnittene innehar flere roller¹¹⁷ samtidig. Kress (2010) skiller mellom de overordnede rollene *retor* og *designer*. Han sier at retorikk handler om de sosiale og politiske dimensjonene ved kommunikasjonen, mens design er orientert mot det semiotiske:

The rethor has a political purpose: to bring about an alignment between her or his message, with its ideological position and the position of the audience with their ideological position. The designer has a semiotic purpose: to shape the message, using the available representational resources, for the best possible alignment between the purposes of the rethor and the semiotic resources of the audience: mediating the features of what is to be communicated with the resources and characteristics of the audience (Kress, 2010, s. 49)

Disse nyanseringene er hensiktsmessige å knytte til bloggutsnittene i denne studien. Studentene har selv kunnet velge hvilke faglige budskap de ønsker å formidle i bloggutsnittene. Valgene innebærer at studentene, mer eller mindre tydelig, inntar visse ideologiske posisjoner. Disse ideologiske posisjoneringene kan knyttes til identiteter. Som retorer, foretar studentene for eksempel helhetlige vurderinger av omgivelsene for kommunikasjonen. Deretter formes budskapet (forhåpentligvis) på en slik måte at leserne av blogginnlegget kan engasjere seg i innholdet, og kjenne seg igjen i det som presenteres. Designerrollen studentene innehar, innebærer at semiotikken vurderes. En designer vurderer tilgjengelige semiotiske modaliteter og gjør et utvalg i samsvar med retorens interesser, behov og krav. Se forøvrig utredningen om design-begrepet på s.161. Utvalget av modaliteter bør møte bloggleserens interesser for at blogginnlegget skal fange oppmerksomhet og interesse. Kress (2010) skiller mellom begrepene *representasjon* og *kommunikasjon* (Kress, 2010, s. 49). *Representasjon* er knyttet til retoren og handler her om studentenes interesse og engasjement for hvordan fenomener i verden skal realiseres materielt. *Representasjon* skapes av retorens historie og sosiale ståsted, og er knyttet til 'selvet' og 'selvets' interesser. *Kommunikasjon* er knyttet til designeren, og handler i

¹¹⁷ Rolle-begrepet er tradisjonelt knyttet til forskningsobjektet, enten det er en student eller en tekst, innenfor sosiologi, psykologi, sosialpsykologi, kjønnsforskning, pedagogikk eller didaktikk. I faktoranalyser på 70-tallet så en på to sett variabler der en forsøkte å måle samsvar mellom bestemte trekk og bestemte grupper. For eksempel inntekt/utdanning og kjønn. Kartlegging av trekk førte til at en kunne bevise ulike rollemønstre. Sigmund Ongstad utreder begrepet ytterligere i artikkelen: «Rolle, stemme og posisjonering mellom gyldighet og relevans» (Ongstad, 2012)

denne studien om studentens ønske og behov for å gjøre representasjoner tilgjengelig for andre. Kress påpeker at:

Representation and communication are distinct social practices. [...] Representation is oriented to self; communication is oriented to an other. Representation takes place in a social environment; communication constructs a social environment (Kress, 2010, s. 49-51)

Representasjoners orientering mot 'selvet' og det retoren ønsker å uttrykke om fenomener i verden kan knyttes til det Halliday kaller ideasjonell metafunksjon. Kommunikasjon foregår mellom to eller flere parter og kan knyttes til det Halliday kaller interpersonell metafunksjon. Jeg forstår representasjon og kommunikasjon som anvendelige, praktiske begreper for å beskrive rollene bloggforfatteren har i denne sammenhengen.

Konstruksjon av mening kan ses som en transformasjon av tilgjengelige ressurser (design) (Kress, 2010, s. 129). Ressursene gjenskapes og reproduseres, og blir til et nytt design i bloggutnittene, et *re-design*. Kress gjør rede for sitt syn på hvordan semiotiske systemer formes og omformes til bruk i nye sammenhenger. I bloggutnittene setter studentene tilgjengelige ressurser sammen på nye måter, og skaper dermed *re-design* der mening endres, utvides eller forandres helt i lys av de nye sammenhengene. Slike *re-design* kan knyttes til identiteter, gjennom at «jeg-et» trer frem på forskjellig vis i designvalgene studentene gjør. Preferanser knyttet til personlighet, egenskaper eller smak vil kunne vise seg i ulike visuelle valg, som for eksempel i valg av farger, layout¹¹⁸ og utvalg av bilder. Verbaltekstene vil kunne gi signaler om hvilke kilder studenten har hentet fortellinger, eksempler og kunnskap fra. Slike kildeassosiasjoner kan gi utvidet eller ny forståelse av innholdet. Hvordan elementer fra kilder *re-designes*, vil også kunne si leseren noe om hvordan (eller om) studenten oppfatter innholdet i kildene.

Utsnittene som er valgt ut til analyse, har ikke vært styrt av en konkret oppgave som studenten skal besvare. Retorrollen her innebærer at studenten har et budskap å formidle.

¹¹⁸ Her minner jeg om forskjellene mellom begrepene «design», «layout» og «komposisjon». «Design» forstås her som hele prosessen der individet aktivt planlegger og handler for å komponere og formgi meningsskapingen i bloggen. «Layout» er betegnelsen på *resultatet* av design-arbeidet. «Komposisjon» forstås her som *sammensetningen* eller *blanding* av modaliteter.

Relasjoner mellom form og mening er interessant her, siden studentene selv kan velge modaliteter, tema for teksten og hvilken form teksten skal ha. Dette reiser interessante spørsmål omkring for eksempel hva studentene baserer og skaper relasjonene mellom form, uttrykk og mening på, eller spørsmål om hva som styrer meningsskapingen? Kress (2010) argumenterer for at det er en sammenheng, "homology", mellom uttrykk og form. Kress bryter dermed med Saussures oppfatning av at slike sammenhenger er tilfeldige. Kress hevder at 'arbitrariness' må erstattes med 'motivasjon', altså at all meningskapning er motivert (Kress, 2010, s. 62-69). Dette er interessant i denne sammenhengen. Først og fremst handler Kress' 'motiverte tegn'-begrep om at tegn oppstår i en sosial og kulturell kontekst der tegn og kollektiv konvensjon gjensidig påvirkes av hverandre. Individets motivasjon og interesse, sammen med kollektive konvensjoner, er avgjørende for meningskapning ved hjelp av tegn. I denne sammenhengen er det slik at den akademiske sammenhengen/bloggingen foregår i spiller en viss rolle for den meningsskapingen studentene velger å uttrykke. Visse konvensjoner for tekst i høgskolesammenheng kan styre studentenes utforming av tekster, men på den annen side har studentene stor frihet til å velge individuelle uttrykk i tekstene sine. Hva er det da som avgjør uttrykk og form? Her vil jeg trekke frem at en sosiosemiotisk forutsetning for å skape mening er det Kress kaller «motivated sign» (2010, s. 54)¹¹⁹. Kress hevder at: «[...] the motivated relation of a form and a meaning is based on and arises out of the *interest* of makers of signs» (Kress, 2010, s. 54). Her kan dette forstås slik at konstruksjon av mening springer ut fra studentenes *interesse* og *intensjon* (Bezemer & Kress, 2016; Kress, 2010). Her støtter jeg meg til Kress sin definisjon av *interesse*: "[...] *interest* names the momentary 'focusing' of social history, a sense of who I am in this social situation *now*, as well as a clear sense of the social environment in which the *prompt* occurred" (Kress, 2010, s. 35). *Interesse* oppfattes altså ikke bare som det emnet eller som den saken (den interessen) studenten velger å løfte frem i bloggutsnittet sitt, men *interesse* handler også om selvoppfatningen og oppfatningen av kontekst som studenten har i produksjons-situasjonen. Da er vi inne på hvordan studenten oppfatter seg selv, og dette er igjen knyttet til det inntrykkene studenten bevisst eller ubevisst gir av seg selv i teksten, gjennom å vise *interesser* og

¹¹⁹ de Saussure hevdet at sammenhengen mellom språkets form (fr. signifiant, eng. signifier) og konseptet/objektet (fr. signifie, eng. signified) er arbitrært (Saussure, *Cours de linguistique générale*, 1916/1959, s. 67).

intensjoner. Jeg ser det slik at *interesse* i Kress sin forstand, altså kan være nedfelt som identitetsmarkører i tekst. Studentenes *interesser* eller *intensjoner* er ikke undersøkt direkte gjennom muntlige eller skriftlige intervjuer, men kan kun påpekes i tekstanalysene, dersom slikt vises i bloggutsnittene.

Studentens *interesse* kan altså vises i tekstene, gjennom for eksempel utvalget av tematisk søkelys og hvordan temaet kommuniseres. Utformingen av designet i bloggutsnittet (re-design) kan også si noe om interessen studenten fremmer. Utvalget av faglige poeng eller emner kan for eksempel vitne om hva studenten oppfatter som viktig innenfor et fagtema. Dette kan gi interessante opplysninger om hvordan studenten oppfatter konkrete deler av faget, og kanskje også gi signaler om hvordan grunnskolelærerstudenten didaktisk ønsker å tilrettelegge deler av norskfaget for egne elever senere. Å fremme *interesse* kan altså bidra til at studenten posisjonerer seg innenfor faget på ulike vis. Å vise sine posisjoner, er å vise identitetstrekk. Det er fordi at posisjonering i bloggutsnittene kan handle om å gi uttrykk for holdninger, verdier og meninger knyttet til for eksempel læringssyn eller didaktiske utfordringer. Vekting eller vurdering av ulike temaer eller faglige perspektiver kan også være uttrykk for posisjonering. *Interesser* eller *intensjoner* kan det fins konkrete spor av i bloggutsnittene, også i form av lenker til andre nettsider, eller ved hjelp av verbaltekstlig eller visuell intertekstualitet.

4.5.2 Sjanger

Begrepet sjanger presenteres og drøftes kort i dette teorikapittelet, fordi sjangervalg og sjangerforståelse kan ha sammenheng med identitetskonstruksjoner i bloggutsnittene i denne studien. Gjennom sjangervalg i bloggutsnittene kan studentene for eksempel signalisere interesse og hensikter med blogginnlegget sitt. Sjangervalg kan vitne om hvilke sosiale og kulturelle påvirkninger studentene bærer med seg, og hvilke fag- eller interessegrupper de ønsker å identifisere seg med. Valg av sjanger kan også gi signaler om hvordan studentene oppfatter fagblogg, og om hvordan de forstår selve sjangerbegrepet. For eksempel, kan bruk av sjangerblanding vitne om hvordan studentene velger å forholde seg til sjanger. Et sosialsemiotisk perspektiv på sjanger er det derfor relevant å belyse her, selv om denne avhandlingen ikke er et sjangerstudium.

I følge Berge og Ledin ser vi en pragmatisk vending i moderne sjangerforskning i vår tid (Berge & Ledin, 2001, s. 2). Tidligere ble sjangre betraktet som en funksjon av tekstuelle eller språklige regelmessigheter, mens i dag knyttes forståelsen av sjangre tettere til regelmessigheter i menneskelig aktivitet (Berge & Ledin, 2001, s. 3). En pragmatisk sjangerforståelse har følgende sentrale elementer:

For at menneskelig samhandling skal fungere i ulike kontekster, må det være en *gjensidighet* i forståelsen av samhandlinga; det må være *forventninger* om regelmessighet eller stabilitet i sosiale handlinger knyttet til bestemte kontekster [...] Begrepene norm, for eksempel tekstnorm, konvensjon, kontekst og funksjon er sentrale i den pragmatiske forståelsen av sjanger. (Iversen & Otnes, 2016, s. 64)

Bloggutsnittene i denne studien er forfattet i norskfaglig sammenheng, mens blogg generelt er et sosialt medium som brukes på mange forskjellige måter (jmf. Rettberg, 2014a). Måten studentene oppfatter fagblogg på kan derfor være forskjellig innad i læringsfellesskapet. Dette betyr at gjensidigheten i forståelsen av samhandlingene ikke er fast etablert. Forventningene om regelmessighet eller stabilitet er kanskje heller ikke samstemte nok til at alle deltagerne i læringsfellesskapet har en klar oppfatning av fagblogg som en egen, innarbeidet sjanger i grunnskolelærerstudiet. Dette kan bidra til variasjon i design, og variasjon når det gjelder hensikten med bloggutsnittene. Personlighet og identitetstrekk kan komme til syne i designene når tekstene ikke må oppfylle formalistiske sjangerkrav. På den annen side kan bloggutsnittene være farget av den institusjonelle grunnskolelærer-konteksten som de forfattes innenfor. Tekstene kan også bære preg av studentenes eventuelle bruk av sosiale medier på fritiden. Det er derfor interessant å se nærmere på sjanger i bloggutsnittene.

Allerede i 1993 la Cope og Kalantzis vekt på at sjanger var knyttet til sosiale handlinger og sosiale prosesser. Dette synet på sjanger henger sammen med det sosialsemiotiske synet på språk som ble presentert tidligere i dette kapitlet. Cope og Kalantzis fremhever at tekstformene eller teksttypene kan tjene ulike former for sosiale hensikter. De beskriver sjanger slik:

'Genre' is a term used in literacy pedagogy to connect the different forms text take with variations in social purpose. Texts are different because they do different things. [...] Genres are social processes. Texts are patterned in reasonably predictable ways according to patterns of social

interaction in a particular culture. Social patterning and textual patterning meets as genres. Genres are textual interventions in society; and society itself would be nothing without language in all its patterned predictability. It follows that genres are not simply created by individuals in the moment of their utterance; to have meaning, they must be social. Individual speakers and writers act within a cultural context and with a knowledge of the different social effects of different types of oral and written text. (Cope & Kalantzis, 1993, s. 7)

I dette sitatet ser Cope og Kalantzis på sjanger både som sosial prosess og sosial intervensjon. I denne sammenhengen betyr det at valget av sjanger er preget av, og kan prege, den sosiale og kulturelle konteksten. Det betyr også at det fins sosiale områder der mange mennesker ikke vil kunne delta, og at sjangeren bærer språklig preg av å høre til innenfor visse sosiale områder. Advokater, leger eller piloter er eksempler på yrkesgrupper som representerer slike sosiale områder. Innenfor slike sosiale områder råder sjangre som ikke er skapt av individer i øyeblikket, men som har utviklet seg internt innenfor sosiale grupper. Sjangrene har derfor utviklet seg gjennom sosiale prosesser. Å lære seg nye sjangre vil derfor kunne gi folk innpass innenfor nye sosiale grupper. Sosial makt erverves gjennom å beherske nye sjangre. Sosial hensikt styrer valg av sjanger. Hvis en student skriver et blogginnlegg om lese- og skriveopplæring, så gjelder det selvsagt å velge et fagspråk som overbeviser leseren om at studenten vet hva dette dreier seg om. Å vise til kilder på en etterrettelig måte, sitere korrekt og kreditere anerkjente kilder i en rekkefølge som gir mening for en kvalifisert leser vil selvsagt gi studenten anerkjennelse. En slik skriftlig fremferd kan da sies å være en sosial handling innenfor rammen av grunnskolelærerutdanningens norskfag. I tråd med synet til Cope og Kalantzis (Cope & Kalantzis, 1993)¹²⁰ ser jeg sjanger både som en sosial prosess og en sosial handling.

¹²⁰ *The New London Group* bestod av ti forskere som møttes i New London, New Hampshire, USA i 1994. Gunther Kress (GB), Bill Cope (Australia) og Mary Kalantzis (Australia) diskuterte blant annet sjangerbegrepet. The New London Group mente at nye kommunikasjonskanaler og økende kulturell og lingvistisk diversitet i verden burde føre til endringer for elever og lærere i skolen. Tradisjonell, språkbasert tilnærming i 'literacy'-undervisningen var ikke lenger tilstrekkelig. Gruppen etterspurte et bredere perspektiv når det gjaldt pedagogisk tilnærming til 'literacy', og de presenterte derfor en teori som de kalte 'multiliteracies' (Cope & Kalantzis, 2000; TheNewLondonGroup, 1996). Øvrig medlemmer i The New London Group var: James Gee (US), Courtney Cazden (US), Norman Fairclough (GB), Carmen Luke (Australia), Sarah Michaels (US), Martin Nakata (Australia) og Allan Luke (Australia).

Skrijving av fagblogg kan bidra til å forme og utvikle nye, hensiktsmessige sjangre i læringssammenheng. Hvordan studenten velger å uttrykke seg i et innlegg, kan være et uttrykk for identiteter. Tekst fra fagbøker eller medstudentblogger kan speiles i bloggutsnittene. Det betyr at de sosiale og kulturelle dimensjonene knyttet til bloggene kan bidra til å forme og konstituere språk og tekst. Carolyn Miller (1984) understreker dette ved å nevne hva sjangre kan være godt for innenfor visse samfunn¹²¹: «...genres serve as keys to understanding how to participate in the actions of a community» (Miller, 1984, s. 165). Et bloggsamfunn kan tjene et slikt formål. Studenter kan lese medstudenters blogger, og dermed sosialiseres inn i studentrollen ved at de får forståelse for hva som kreves for å skrive seg inn i rollen som student, og kanskje senere som ferdig lærer. Medstudenters blogginnlegg kan fungere som modell-tekster for mulige sjangre på en fagblogg. Enkelte skrive- eller talemåter, ordforråd og sjangre kan altså være felles innenfor en gruppe. 'Et samfunn' kan for eksempel være et faglig bloggfellesskap som utvalget av blogginnlegg i denne studien er hentet fra. Når studentene skriver egen fagblogg og leser andres fagblogg i et læringsfellesskap, vil aktivitetene gi studentene kunnskap om hvordan sjangre i en fagblogg kan arte seg. Studentene vil få muligheten til å tilegne seg kunnskap om hvordan faglig samhandling kan bidra til læring. I neste omgang kan fagblogging føre til at studentene reflekterer over sjangre og sjangertrekk i norskfaget. De vil kunne ta stilling til hvor de ønsker å plassere seg faglig. Posisjonering innenfor et slikt bloggfellesskap kan vise hvilke faglige holdninger studenten velger å innta på veien mot å bli norsklærer. Visse identitetstrekk kan komme til syne gjennom posisjoneringen¹²².

Kress (1989) er også opptatt av sosiale handlinger knyttet til sjangre. Han påpeker at visse sjangre åpner for tilgang til områder som består av bestemte sosiale handlinger og kommunikasjonsmåter. Kress sier at å mestre visse sjangre kan by på sosial innflytelse

¹²¹ Et 'samfunn' kan for eksempel bestå av en gruppe mennesker som samhandler etter visse faste, rituelle mønstre, for eksempel i kirken eller rettsalen. Samhandling innenfor andre 'samfunn' kan være mindre regulert eller ritualisert, men likevel ha visse regulerende konvensjoner som for eksempel samhandlingen i et klasserom eller på et legekontor.

¹²² *Posisjoneringsbegrepet* er her hentet fra Sigmund Ongstad. Han sier at posisjoneringsanalyse «kan förenklat och preliminärt uppfattas som en analytisk klarläggning av hur någon förhåller sig kommunikativt till någon annan med hensyn till något» (Ongstad, 1999, s. 148).

og makt. Bloggutsnittene i denne studien er skrevet innenfor grunnskolelærerutdanningens institusjonelle ramme. Mestrer man for eksempel å skrive akademiske tekster i høyere utdanning, så mestrer man utdanning. Det kan føre til at studentene møter muligheter til å inkluderes i sosiale aktiviteter med potensiell mulighet for økt sosial makt. Fagkurs-litteraturen som studentene leser er, hovedsakelig, akademiske tekster. Innleveringstekstene¹²³ som studentene selv skriver, og formelt vurderes ut ifra, er i sjangeren akademiske tekster. Valget av sjanger i bloggutsnittene kan selvsagt bære preg av denne institusjonelle rammen. Bloggutsnittene kan ha visse kjennetegn som viser mestring eller mangel på mestring innenfor dette domenet. Mer eller mindre mestring kan knyttes til egenskaper eller personlighetstrekk ved 'selvet', som igjen kan knyttes til identitet. Her kan det imidlertid være noen fallgruver. For eksempel kan gode formuleringer tyde på at en student har lagt arbeid i å vise dyktige og samvittighetsfulle egenskaper. På den annen siden kan dette handle om komplekse signaler som ikke kan avdekkes ved hjelp av tekstanalyse. For eksempel kan lange tekster være en students forsøk på å vise dedikerte og arbeidsomme egenskaper, mens det i teksten avdekkes skrivefeil og dårlig syntaks. Studentintensjoner og en forskers resepsjon av teksten er altså ikke sammenfallende i et tekstanalytisk arbeid. Her er det de direkte sporene i teksten, visuelle eller verbalspråklige identitetskonstruksjoner, som kan analyseres.

I Michael Hallidays teori tilsvarende *register*, og spesielt den av *registervariablene* som kalles *felt*, det de tidligere nevnte forskerne benevner som sjanger. Kontekst deler Halliday opp i to typer: *kulturkontekst* og *situasjonskontekst*. Så sier han at kulturkonteksten er avgjørende for sjangerbegrepet. Halliday hevder at sjangrene som eksisterer i kulturkonteksten realiseres gjennom det han benevner som *register* i situasjonskonteksten. Halliday deler nærmere bestemt situasjonskonteksten i tre dimensjoner, også kalt strata: *felt*, *relasjon* og *mediering* (field, tenor, mode) se s. 121/122. Det er disse tre dimensjonene som til sammen kalles for *registervariabler*.

¹²³ Her sikter jeg ikke til bloggtekstene som analyseres i denne studien, men til tekstene som leveres på Fronter (LMS) til formell vurdering i det samme norsk 2-studiet som bloggene forfattet i. Ingen av bloggtekstene som analyseres her er levert til formell karaktervurdering. Bloggen vurderes kun i sin helhet høst og vår som et bestått/ikke bestått-arbeidskrav.

Registeret realiseres språklig som tekst. I *feltet* er man opptatt av hvilke kjennetegn som fins i den sosiale formen for praksis man studerer. Berge sier:

Studerer man feltet, studerer man med andre ord viktige dimensjoner ved det mange vil kalle tekstens *sjanger*. Det vil si hvilke samhandlingstyper vi finner i situasjonskonteksten. Hva kjennetegner dem og den semantiske struktureringen de innebærer? (Berge, 1998, s. 26)

Sjangre blir dermed beskrevet som en skjematisk struktur der forskjellige tekstmønstre (teksttyper) utkrystalliseres. I følge Thomas Hestbæk Andersen, Morten Boeriis, Eva Maagerø og Elise Seip Tønnessen beskriver Jay Lempke sjanger som en type handling eller aktivitet når han intervjues i boka *Social Semoitics. Key Figures, New Directions* (Andersen et al., 2015). Han sier at sjanger:

It is people doing things in a way that is typical, recognized, repeated and repeatable in a culture [...] If you are writing out a text, then the fundamental genre is the genre of the activity of writing, for instance, a haiku. The written haiku itself is a byproduct of the activity, a trace or an index of the action genre that produced it. Of Course, it inherits from the action genre certain kinds of features, which is what we usually think of in a more linguistic sense of genre. It tends, for instance, to inherit a division into parts. Each of the parts has a differentiated function within the whole, and there are some constraints on the sequential or temporal ordering of those parts (Andersen et al., 2015, s. 123)

I dette sitatet sier Lempke at skrive-aktivitets-sjangeren har kulturell tilknytning og betegner den skriveaktiviteten som utføres når en tekst skrives. Lempke skiller mellom det han betegner som sjanger knyttet til skriveaktiviteten som foregår, altså det å skrive innenfor en viss sjanger, og det han kaller en mer 'lingvistisk sjanger', altså formen som trer frem gjennom teksten. Tekstformen har fellestrekk med selve skriveaktiviteten. Den 'lingvistiske sjangeren' består av deler som har hver sin funksjon. Delene avgrenses av sekvensielle eller tidsmessige 'lovmessigheter', avhengig av hvilken sjanger det er snakk om. I følge Jay Lempke, deler han synet på sjanger med Jim Martin, men Martin ser ut til å oppfatte sjanger-begrepet som en del av det han kaller et *stratifiserings-hierarki* med *stadier*. Disse *stadiene* er det samme som *de funksjonelle delene* av en sjanger, hevder Lempke, mens Martin foretrekker å beskrive dette som stratifiserings-stadier med ulike funksjoner (Andersen et al., 2015, s. 123). Martin arbeider hovedsakelig med å beskrive hva disse funksjonelle stadiene består av, og hvilke funksjoner de har. Ulike nyanser i måten å oppfatte sjangerbegrepet på undersøkes ikke mer inngående her. Jeg nevner

likevel nyanseringer av sjangerbegrepet for å vise bredden i sjanger-forskningen, og for å vise at sjanger kan knyttes til mange forståelser og funksjoner. Ulike sjangre legger til rette for forskjellige rammer eller premisser som blir styrende for hvordan tekster bør utformes. Sigmund Ongstad sier at «Det er allment akseptert at ulike sjangre på ulikt vis fordeler valgmulighetene for eller balansen mellom kollektivitet og individualitet [...]» (Ongstad, 2012, s. 41). Valgmulighetene, eller mangel på valgmuligheter, kan ha konsekvenser for hvordan konstruksjoner av identitet ser ut i bloggutsnittene.

I norsk sjangerundervisning har det vært tradisjon for at form-elementer i enkelte sjangre har fått stor plass. Iversen og Otnes (2016) nevner for eksempel eventyrets episke lover og de formelle skjemaene med regler for rekkefølgen av momenter i en søknad (Iversen & Otnes, 2016, s. 67). Tekstmønstrene kan dermed bli ufravikelige og bindene for hvordan elever skal uttrykke seg. En slik praksis i sjangerundervisningen har blitt kalt *sjangerformalisme*. Marte Blikstad-Balas og Frøydis Hertzberg tar opp dette, og kritiserer det de kaller *sjangerformalisme* i artikkelen: «. Fra sjangerformalisme til sjangerhierarki» (Blikstad-Balas & Hertzberg, 2015). Kjell Lars Berge og Per Ledin sier at det er hensiktsmessig å knytte sosialisering til sjangerinnlæring, og at en ny sjangerdidaktikk må utarbeides i skolen (Berge & Ledin, 2001, s. 10). Kress minner oss om fallgruvene ved sosialiseringprosesser i sjangerinnlæringen når han sier: «The child learns to control the genre, but in the process the genre comes to control the child» (Kress, 1982, s. 11)

I bloggutsnittene kan for eksempel ulike typer tekster kategoriseres på ulike måter, og ut fra forskjellige kriterier. Bloggutsnittene kan deles inn etter *modaliteter* (verbaltekst, bilder, tegninger og så videre), *struktur* (lineære tekster, hypertekster, spatiale tekster og så videre) og *form* (referat, akademisk tekst, kåseri eller fagartikkel)

4.5.3 Diskurs

Diskursbegrepet har mange betydninger innenfor ulike akademiske områder, og ulike typer diskursanalyser gjøres innenfor ulike disipliner. Dette er ikke en diskursanalyse, men et sosiosemiotisk overbygg forutsetter at jeg ser utsnittene i sammenheng med den konteksten de er forfattet innenfor. I denne avhandlingen forholder jeg meg hovedsakelig til James Paul Gee (2014) og Roz Ivanić (Ivanić, 1998) sine forståelser av

diskursbegrepet. Slik jeg ser det, sammenfaller Gees forståelse av diskurs med tradisjonell tekstforståelse av begrepet (Gee, 2014). Dette kan kalles diskurs på et mikro-nivå. Begrepet *diskurs* brukes i studien. Jeg redegjør derfor kort for hvordan jeg forstår *diskurs*.

Innenfor tekstvitenskapen handler diskursanalyse om hvordan språket fungerer i en kontekst. Enkelt sagt er en mikro-definisjon av *diskurs*: «en tekst i kontekst» (Endresen, Simonsen & Sveen, 2000, s. 345). En diskursanalyse er dermed en analyse der det som undersøkes er hvordan språket fungerer i en kontekst. I lingvistisk sammenheng defineres kontekst som «tid og sted for ytringen(e), den sosiale sammenhengen ytringen(e) foregår i, samt den psykologiske sammenhengen, for eksempel språkbrukernes bakgrunnskunnskap, holdninger, forventninger og så videre. Konteksten skaper visse forventninger om hva som sannsynligvis kommer i en tekst» (Endresen et al., 2000, s. 345). En slik analyse gjør det mulig å tolke hva som blir sagt, altså å tilskrive teksten mening. James Paul Gee (2014) sier det på denne måten: «Discourse concerns how various sentences flowing one after the other relate to each other to create meanings or to facilitate interpretation» (Gee, 2014, s. 18).

James Paul Gee (2014) sier videre at en noe bredere forståelse av begrepet er å forstå *diskurs* som studiet av språket i bruk. Fremdeles befinner denne forståelsen seg på mikro-nivå. Han sier: «When we study language-in-use, we study language not just as an abstract system (“grammar”), but in terms of actual utterances or sentences in speech or writing in specific contexts of speaking and hearing or writing and reading (Gee, 2014, s. 19). Da er det forholdet mellom språket og konteksten som undersøkes. Med andre ord; hvordan kontekst bidrar til å bestemme omfanget av hva som menes eller hvordan noe kan forstås. Innenfor idéhistorie og filosofi brukes diskursbegrepet mye bredere. På et makro-nivå kan *diskurs* betegne forståelsesformer, tankesett, eller de språklige, sosiale, ideologiske og institusjonelle betingelsene som gjør det mulig for oss å forholde oss til verden på en bestemt måte. Eksempler her er *akademisk diskurs*, *medisisk diskurs* eller *juridisk diskurs* med sine institusjoner, profesjoner og konkrete praksiser. Ivanič definerer diskurs knyttet til identitet slik:

producing and receiving culturally recognized, ideologically shaped representations of reality’[...]’Discourse is the mediating mechanism in the social construction of identity’ means that

the way in which people take on particular identities is by producing and receiving culturally recognized, ideologically shaped representations of reality (Ivanič, 1998, s. 17)

Denne definisjonen av diskurs knyttet til identitet velger jeg å bruke når det er snakk om identitetsdiskurser i denne studien.

Selv om dette ikke er en kritisk diskursanalyse, så er det hensiktsmessig å trekke frem relevante perspektiv. Norman Fairclough (1992; 2003) har utviklet kritisk diskursanalyse der han tar utgangspunkt i lingvistisk analyse av språkbruk i sosial interaksjon. Grunntanken innenfor denne retningen, slik jeg forstår det, er at språket i bruk aldri er et nøytralt medium. Språkbrukeren har alltid et bestemt perspektiv på verden. Dette harmonerer med sosialsemiotisk syn på språk, i det språk alltid formes av situasjonskonteksten, og av sosiale og kulturelle forhold i tid og rom. Både sosialsemiotikken og den kritiske diskursanalysen tar utgangspunkt i tekster. Det som skiller denne studien fra en diskursanalyse er knyttet til mål. Målet i en diskursanalyse er ikke å forstå et særskilt perspektiv (som her: identitetskonstruksjoner) i lys av sosiale og kulturelle rammer, men å kaste lys over ulike sider ved samfunnet, - og diskursene i samfunnet. Fairclough snakker om ulike nivåer i en kritisk diskursanalyse. Vi kan si at en kritisk diskursanalyse strekker seg fra hva som er språklig og sosialt mulig, til hva som skjer i den sosiale og språklige virkeligheten (Norman Fairclough, 2003, s. 23). Analysemåten til Fairclough omfatter både tekststrukturer, diskursiv praksis og sosial praksis, men er ikke anvendelig i denne studien. Sosialsemiotisk teori og kritisk diskursanalyse dekker delvis det samme feltet. Men, sosialsemiotikk er i særlig grad et teoretisk utgangspunkt for analyse av multimodale tekster. Sosialsemiotikk er derfor valgt som hovedteoretisk ramme her.

Begrepet *diskurs* brukes i denne avhandlingen i tilknytning til identitetsbegrepet, og i tilfeller der det er behov for å synliggjøre at identitetskonstruksjonene forstås i lys av de sosiale diskursene materialet er produsert i. Begrepet *diskurs* brukes også for å kunne si noe om tankesett; ideologiske eller institusjonelle betingelser som språklig eller visuelt uttrykkes, eller påvirker konstrueringen av identiteter i bloggutsnittene.

4.6 Intertekstualitet

Intertekstualitet (Kristeva, 1980; Moi, 1986) er et begrep som brukes i litteraturvitenskapen, og utgjør ett av begrepene som benyttes for å analysere materialet i denne avhandlingen. Julia Kristeva (Kristeva, 1980; Moi, 1986) definerte begrepet *intertekstualitet*¹²⁴ og *intertekstuelle linjer* ved å si at tekster krysser hverandre i alle tekster. Intertekstuelle linjer kan bidra til å formidle norsklæreridentiteter på flere nivåer, ved at personlige egenskaper, syn på «selvet», holdninger, verdier og lignende kan nedfelles i teksten gjennom bruken av intertekstualitet. Julia Kristevas intertekstualitetsbegrep sprang ut av arbeidet hennes med teoriene til Mikhail Bakhtin (1998) om litteratur som dialog. Dette kan knyttes an til det Bakhtin sier om *stemmer i tekst* (se s.88). I en tekst fins det alltid spor etter andre tekster, enten i form av sitater, allusjoner, delvis skjulte referanser eller tekstlån. Etter å ha studert Bakhtin, sier Kristeva det slik:

[...] any text is constructed as a mosaic of quotations; any text is the absorption and transformation of another. The notion of intertextuality replaces that of intersubjectivity, and poetic language is read as at least double (Kristeva sitert i Moi, 1986, s. 37)

I sitatet over erstatter Kristeva Bakhtins begrep «intersubjectivity» med «intertextuality», og åpner opp for et bredt intertekstualitets-begrep. Kristeva hevder at alle tekster («any text») er transformasjoner av andre(s) tekster. Og om vi tolker dette bokstavelig, så vil hver eneste tekst potensielt kunne gå i dialog med, eller ha trekk fra, det enorme tilfanget av tekst som noen gang er forfattet i tid og rom. I denne avhandlingen studerer jeg saktekster og ikke poetiske tekster, men i bloggutsnittene er det trolig intertekstuelle linjer til både fagtekster og skjønnlitterære tekster. De mange mulighetene for intertekstualitet kan bidra til at et studentutsnitt i teorien kan være «pakket» eller «mettet» med ekstra mening med tanke på hva intertekstuelle linjer tilfører av mening. Denne

¹²⁴ Norman Fairclough (1992) deler intertekstualitetsbegrepet i to: *manifestert intertekstualitet* og *interdiskursivitet*. Jeg gjør ikke bruk av disse begrepene, men manifest intertekstualitet handler om at andre tekster er tydelig til stede i en tekst som analyseres. Slike tekster manifesteres gjennom visse egenskaper. Digitaltekstlige trekk, som for eksempel et gjenkjennbart ikon, kan representere en slik manifestering. *Interdiskursivitet* handler om konvensjoner eller normer fra diskurser eller sjangrerr, så *interdiskursivitet* er en form for intertekstualitet der konkrete, tekstlige trekk ikke er tilstede. Fairclough utvider altså intertekstualitetsbegrepet til å gjelde mer enn tekst i andre tekster (N. Fairclough, 1992, s. 104).

meningsskapingen kan være planlagt av en forfatter som nøye designer tekst med en leser i tankene. Meningsskapingen kan også være slikt som leseren oppdager når en tekst leses og tolkes. Forfatterens intensjoner og leserens tolkninger er ikke nødvendigvis sammenfallende.

Ifølge Aamotsbakken (1997, s. 6) er intertekstualitet en flertydig term som ikke er så enkel å definere. Minst to betydninger bør nevnes: 1) Den *eksplisitte* og *intenderte* intertekstualiteten som styres av forfatteren og 2) den *implisitte* og *ubevisste* intertekstualiteten som fins i alle tekster. I bloggutsnittene er det trolig spor etter studentens eksplisitte og intenderte intertekstualitet, der studenten viser eksplisitt til lærebokforfattere, skjønnlitterære forfattere eller forskere. I slike tilfeller er det mulig å si noe om hvilke faglige autoriteter studentene ser opp til eller identifiserer seg med. Eksplisitte intertekstuelle linjer kan vitne om hvem studentene ser som rollemodeller for sin kommende lærergjerning. Det kan betegnes som norsklæreridentiteter at faglige utsagn forankres og forsvares. Det gir signaler om at norsklæreren ønsker å basere sin kunnskap og sitt virke på faglig forskning. Intertekstualitet gir altså muligheter for å kunne fremstå som troverdig og orientert om nyere forskning. Parafraseringer, allusjoner eller direkte sitat kan fortelle noe om hvor studentene finner hold for argumentene sine fra. Slike tegn i teksten kan være hentet fra medstudenters blogginnlegg, lærebøker, forskningsartikler eller internett. Implisitt og ubevisst intertekstualitet kan det også fins spor etter i bloggutsnittene, for tekstene skrives på grunnlag av det studentene lærer i forelesninger, kollokviesamtaler med medstudenter og fra lærebøkene. Dersom tekstene er tenketekster eller forelesningsnotater, så kan det hende at referanser ikke oppgis. I så fall er eventuell intertekstualitet ubevisst for studenten.

Bruken av intertekstuelle linjer kan ha en slags verdi- og vektingsfunksjon. De forfatterne studenten ønsker å trekke frem kan være forfattere som vedkommende setter høyt, altså kan dette være et uttrykk for hva studenten mener er bra skjønn- eller faglitteratur. Gjennom å vise til, sitere eller gjengi visse forfattere, forskere eller kunstnere kan tekstpraksisen etablere makt og være trendsettende når det gjelder hvem som blir hørt og 'får ordet' i et læringsfellesskap. På den annen side kan henvisninger til, eller sitat fra, faglitteratur handle om at studenten ønsker å vise at pensum er lest, og det kan også skyldes at studenten ikke ønsker å lese mer enn akkurat anbefalt litteratur i studiet.

Mangel på intertekstuelle linjer kan også være talende når det gjelder norsklæreridentiteter. Det er ikke gitt at bloggutsnitt anses som en egnet medieringskanal for å følge akademiske tekstkonvensjoner. Vi kan komme til å se at andre former for intertekstualitet enn sitat og henvisninger oppfattes som anvendelige i multimodale tekster som designes i fagsammenheng. I denne sammenhengen kan intertekstuelle linjer vise seg på utradisjonelle måter. Det er kanskje mulig å snakke om en multimodal intertekstualitet som arter seg litt annerledes enn den vi finner i tradisjonelle, akademiske tekster.

Kristevas bruk av metaforen «mosaikk» er interessant, og metaforen «vev» brukes også for å beskrive tekst der intertekstuelle referanser oppstår. Bente Aamotsbakken (1997) sier at «mosaikk» preges av at det er:

[...] en styrende hånd som samvittighetsfullt skjærer bitene til slik at de danner et bilde eller klart mønster; veven derimot kan ikke alltid sies å fremstå som tydelig og klar. Veven kan være preget av tråder av mange kvaliteter, inneholde «løse tråder» og slik sett fremtre med en lite ordnet overflate (Aamotsbakken, 1997, s. 11)

Mosaikkmetaforen gir dermed signaler om at intertekstualitet kan være bevisste handlinger av en forfatter som ser for seg sin leser. I en *vev* kan det oppstå mer tilfeldige koplinger, så denne metaforen kan være en anvendelig betegnelse når det gjelder den *implisitte* og *ubevisste* intertekstualiteten. I en *tekstvev* kan det være tekstkonvensjoner, tekstformer og mindre synlige spor etter noe som allerede er skrevet eller uttalt. Implisitt intertekstualitet kan også være allusjoner, ord og uttrykk som forfatteren ikke helt kjenner betydningsrekkevidden av. Her kan det være relevant å vise til litteraturvitenskapen og Roland Barthes (1975), der han snakker om “the weaving of voices” og formulerer tanker om slike uuttalte tekstmønstre og tekstreferanser på denne måten: «so many fragments of something that has always been *already* read, seen, done, experienced; the code is the wake of that *already*» (Barthes, 1975, s. 20). Det han kaller “kode” beskriver han som fem tekstlige *stemmer*: empiriens stemme, personen/forfatterens stemme, kulturens stemmene og fortolkningens stemme (hermeneutisk stemme) (Barthes, 1975, s. 21). Jeg går ikke videre inn på å beskrive Barthes begreper, men finner det relevant å vise frem områdene Barthes hevder kan inneholde spor av dette «*already*»-fenomenet, det som allerede har vært i spill tidligere. Det ser også ut til at Barthes fremhevet *leser-*

(*resepsjons*)perspektivet i denne måten å betrakte tekst på. I denne avhandlingen er det nettopp et resepsjonsperspektiv som gjelder. De norsklæreridentiteter som bringes frem her i avhandlingen er et resultat av hva en fortolkende forsker ser og viser til av konstruksjoner i bloggutsnittene.

Sett fra et kritisk ståsted, kan intertekstuelle linjer by på problemer når det gjelder hvilke meninger som bringes frem. Forfatteren kan ha visse intensjoner, mens leseren forstår meningsskapingen i teksten annerledes. Årsaker kan være at forfatteren ikke helt har forstått betydningen og rekkevidden av egne intertekstuelle linjer eller kanskje nettopp har forsøkt å utnytte mulighetene intertekstualitet gir. I neste omgang kan det være leseren som ikke oppfatter betydningene som de intertekstuelle linjene kan tilføre teksten, eller at leseren fanger opp mer enn forfatteren er klar over at teksten kanskje formidler. Dette betyr at så fort en forfatter publiserer en tekst, så vil meningsskapingen i teksten «leve sitt eget liv».

I Gérard Genette sin avhandling *Palimpsestes. La littérature au second degré* (Genette, 1982). bringes det frem noen begreper knyttet til relasjoner mellom tekster som det kan være anvendelig å inkludere i denne avhandlingen. Genette ser ut til å innsevre Kristevas forståelse av intertekstualitet til å gjelde tekster som inkluderer andre tekster (*transtekstualitet*), - altså snakker Genette bare om de eksplisitte sitatene, direkte plagiat og de tydelige, definerbare sporene etter andre tekster (Genette i Aamotsbakken, 1997, s. 16).¹²⁵ Genette opererer med samlebegrepet *transtekstualitet* og to subkategorier: *metatekstualitet* og *paratekstualitet*. Genette ser ut til å betrakte Kristevas intertekstualitetsbegrep som et overordnet begrep, altså overordnet transtekstualitet. Genettes begrep *metatekstualitet* ser ut til å omfatte alle spor som kan tyde på at for eksempel ett litterært verk knyttes til et annet. Når det gjelder *paratekstualitet* snakker Genette om *paratekst*, altså «titler, undertitler, forord, etterord, leserhenvisninger, fotnoter, motto, illustrasjoner o.l. som marginale fenomener ved tekst». Olsson & Vincent (1983) sier at paratekster har en denotativ funksjon, siden paratekster peker mot selve teksten. Men paratekster har også en konnotativ funksjon, siden disse «[...] opprättar en

¹²⁵ Obs! Her velger jeg å vise til en sekundærkilde, fordi jeg ikke kan lese fransk faglitteratur.

förbindelse, spänner en båge över texten till läsaren ock dennes förväntningshorisont» (Aamotsbakken, 1997, s. 17; Olsson & Vincent, 1983, s. 164). Genette snakker også om *arketekster*, og viser til teksters taksonomiske side og at forfatter eller leser ofte har en forventningshorisont der vi deler tekster opp i arketyper eller sjangre. Dette betyr at dersom en tekst er strofeinndelt så tenker leseren at dette er lyrikk, eller dersom en tekst begynner med «det var en gang» så vil leseren tenke at dette er et eventyr. Ifølge Aamotsbakken kan det delvis se ut til at Genette knytter *paratekstualitet* til forfattersiden og *arketekstuell* kategorisering til resepsjonssiden (Aamotsbakken, 1997, s. 20). Norman Fairclough har tatt utgangspunkt i Kristevas intertekstualitetsbegrep. Han har delt begrepet inn i «manifest intertextuality» og «interdiscurivity» (1992, s. 104). Begrepet *manifest intertekstualitet* bruker Fairclough for å betegne deler av tekst som direkte kan spores tilbake til andre tekster, altså: sitat, parafrasering og tekstkopier. Dette oppfatter jeg som et noe villedende begrep, for *manifest intertekstualitet* antyder at kildeteksten alltid gjengis helt tydelig i ny tekst. Etter mitt syn kan intertekstualitet være gjenbruk av mer enn bare tydelige gjengivelser fra en annen tekst. Dette synet støttes av Ivanič; der hun sier at hun erstatter «manifest intertekstualitet» med «actual intertextuality» for å synliggjøre at det er snakk om 'faktisk' tekst og ikke en abstrakt teksttype (Ivanič, 1998, s. 48). Fairclough bruker også begrepet *interdiskursivitet* (N. Fairclough, 1992, s. 104). Dette begrepet opplever jeg som relevant å bruke i mine analyser. *Interdiskursivitet* handler om den utvekslingen av konvensjoner som kan finne sted fra en diskurs til annen, med andre ord intertekstuelle relasjoner til konvensjoner. *Interdiskursivitet* signaliseres ofte ikke så eksplisitt i tekster, men er nyttig her for å vise at studentene bruker tilgjengelige muligheter for å bygge sin *persona* i tekstene sine. På en måte tilbyr tilgjengelig *interdiskursivitet* muligheter for at studentene kan knytte sammen fortid med fremtid. I bloggtekster, som representerer en ny diskurs sammenlignet med diskursen for tradisjonell akademisk tekst, gjør teknikken det mulig å skape mening på nye måter.

Intertekstualitet kan også bidra til at leseren kan lese autoritet, makt og tyngde ut av en studenttekst. Det kan dermed skapes et bilde av studenten som faglig dyktig, kanskje pliktoppfyllende og etterrettelig i tilfeller der studenten styrker egne argumenter ved å vise til varierte, relevante og reelle forskningsprosjekter.

5 Mellom teori og metode: en analysemodell

Analysemodellen i denne avhandlingen er utarbeidet for å være et hensiktsmessig arbeidsredskap for å analysere konstruksjoner av norsklæreridentiteter i studentenes bloggutsnitt. Denne presentasjonen av analysemodellen har flere siktemål. I tillegg til å presentere en oversikt over analysekategorier og begreper i analysene, så er dette ment som en praktisk beskrivelse og begrunnelse for valgene jeg har gjort i analysearbeidet. Noen opplysninger i denne presentasjonen er derfor nevnt tidligere i avhandlingen. Jeg presenterer en modelloversikt av analyseområder og operasjonelle begrep. Videre minner jeg kort om viktige synspunkter innenfor hvert analyseområde, og presenterer noen få eksempler for å synliggjøre hvorfor disse områdene og operasjonelle begrepene er egnet for å finne ulike typer konstruksjoner av norsklæreridentiteter.

Bloggutsnitt er betegnelsen som brukes på hver av enhetene som analyseres i denne studien. Et bloggutsnitt er både teksten studenten har lagt inn i hovedfeltet («bodyen»¹²⁶) på bloggen og sammenhengen utsnittet står i. Det vil si at toppfelt, sidefelt og bunnfelt ses som deler av det helhetlige, visuelle bildet som analyseres. Jeg har valgt å kalle analyseobjektene for *utsnitt*, for å markere at det nettopp er et utsnitt der enkelte elementer er utelatt. Kommentarer fra bloggforfatter og medstudenter etter hvert blogginnlegg, er utelatt i utsnittet. Sidene (nodene), som eventuelle lenker viser til, er heller ikke inkludert i analyseobjektene. I denne sammenhengen er det meningsskaping av identiteter i de individuelle tekstene som står i søkelyset. Kommentarfeltene er avgjort interessante, men de inngår ikke i analysene i denne studien. Her er det seks individuelle utsnitt som er valgt ut for å svare på problemstilling og forskningsspørsmål. Slik jeg nevner i teoridelen på s159, så kalles hvert utsnitt for «et semiotisk rom» (Karlsson & Ledin, 2000) og hvert bloggutsnitt kan ses som det Anders Björkvall benevner som «overblikkbare» (Björkvall, 2003, s. 53, min oversettelse).

I tråd med sosialsemiotikkens grunnsyn, forutsettes det at all mening som skapes må forstås i sammenheng med de sosiale relasjonene og prosessene som mening oppstår i.

¹²⁶ Her nevner jeg «body», for dette er begrepet som brukes i WordPress, slik jeg gjør rede for der jeg beskriver teknisk bloggoppsett, brukervalg og bloggbegreper i kapitlet «Bakgrunn».

De sosiale sammenhengene bloggutsnittene står i har jeg gjort rede for i kapittelet der jeg skisserer konteksten for fagblogging i grunnskolelærerutdanningen på s.12 og 56. *Identitetsteorien* (Cherry, 1998; Ivanič, 1994, 1995, 1998) som presenteres i teorikapittelet, utgjør teoretisk fundament for det jeg leter etter i tekstene. Analysene operasjonaliseres ved hjelp av en kombinasjon av analyseverktøy og begreper fra *systemisk funksjonell lingvistikk* (Halliday, 1994; Halliday & Matthiessen, 2004), *visuell grammatikk* (Kress, 1989; Kress & van Leeuwen, 2006) og *multimodale perspektiver* (Jewitt, 2014; Jewitt & Kress, 2003; Kress, 2003, 2010; Kress & van Leeuwen, 2001). De fire analyseområdene i min analysemodellen har jeg valgt å kalle:

- 1) *Komposisjon*
- 2) *Representasjon*
- 3) *Interaksjon*
- 4) *Intertekstualitet*

Det første analyseområdet er hentet fra *Reading images. The grammar of Visual Design* (Kress & van Leeuwen, 2006, s. 175) og er det visuelle tilsvaret til tekstlig metafunksjon. De to neste områdene svarer til det Halliday (Halliday & Matthiessen, 2004) kaller *ideasjonell* og *mellompersonlig metafunksjon* når det gjelder verbaltekst, og det Kress og van Leeuwen kaller *representasjon* og *interaksjon* når det gjelder visuell teori (Kress & van Leeuwen, 2006). Jeg velger å bruke benevnelsene *representasjon* og *interaksjon* for disse analyseområdene, fordi det her er snakk om multimodale tekster der verbaltekstene kan ha visuelle innslag som bidrar til å skape mening. Et eksempel er bruken av farger som kan gi visse signaler til leserne (se s.147). Metafunksjonene har jeg utredet i teorikapittelet se s. 124. Det nest siste analyseområdet har fått benevnelsen *intertekstualitet*. Innenfor dette analyseområdet ser jeg nærmere på de sporene etter andre tekster som dukker opp i tekstene, og på hvordan tekster fra andre diskurser eventuelt omformes og gjenbrukes i bloggutsnittene. Det kan være spor av ulike sjangre, og av normer og konvensjoner, som kommer til syne og preger bloggutsnittene. Se for øvrig hvordan intertekstualitet forstås i denne avhandlingen på s.181. Det siste området kaller jeg *norsklæreridentiteter*. Der syntetiserer, kommenterer og (eventuelt) tolker jeg norsklæreridentiteter fra de andre analyseområdene.

Problemstilling og forskningsspørsmål er presentert på s.9. Det er ikke utenkelig at tekster som er skrevet innenfor en akademisk ramme, men som medieres i en kanal som vanligvis ikke er en plattform for akademiske tekster, viser andre uttrykk for identiteter enn det som er mulig gjennom skrift på papir. Spørsmålene drøfter jeg ut fra hva jeg gjør av funn i analysene av kategoriene *komposisjon, representasjon, interaksjon og intertekstualitet*. Konteksten for bloggutsnittene redegjør jeg for fra s.12. Videre i denne teksten presenterer jeg viktige momenter for analysen. Studentens faglige styrker eller svakheter vil kunne komme til syne i analysene, men forskningsspørsmålene for denne studien handler ikke om å gjøre vurderinger av kvaliteten på de skriftlige studentproduktene, hverken av formativ eller summativ art¹²⁷. Jeg drøfter korrekte eller feilaktige faglige fremstillinger, dersom dette belyser identitetskonstruksjoner. Et faglig svakt innlegg kan for eksempel henge sammen med personlige identitetstrekk knyttet til det å være unøyaktighet eller slurvete. Studentene er ikke intervjuet i for- eller etterkant av bloggproduksjonen. Det betyr derfor at jeg ikke kjenner til intensjonene som studentene eventuelt har hatt i tankene før, under eller etter produksjonen av bloggutsnittene. Sikker informasjon om tanker, intensjoner, følelser eller ønsker kan derfor ikke presenteres på annen måte enn som antagelser ut fra det de tekstlige sporene måtte vitne om. Det er tekstene, slik de fremstår, som er analyseobjektene i denne avhandlingen. Utvalget og kombinasjonen av elementer i bloggutsnittet, kan likevel gi signaler om studentenes mulige interesser og intensjoner. Men, slike antagelse er altså helt og holdent mine tolkninger ut fra tekstene.

Presentasjon av utvalgskriterier for bloggutsnittene er å finne i de metodologiske betraktningene på s. 66. De mange variasjonene i utvalget av utsnitt vil muligens by på et variert knippe av norsklæreridentiteter. Overordnet analysemodell er den samme for alle bloggutsnittene. Målet med analysene er å synliggjøre all meningssskaping som kan knyttes til identitetskonstruksjoner i tekstene. Hensikten med et utvalg på seks

¹²⁷ *Summativ vurdering* er vurdering av læring, som for eksempel vurdering av eksamen, prøver eller annet avsluttende arbeid. *Formativ vurdering* er vurdering for læring, som for eksempel løpende vurdering i en læringsprosess for å gi eleven/studenten innsikt i egen læringsprosess.

bloggutsnitt er å kunne gjøre grundige dybdeanalyser innenfor rammen av avhandlingen. De fire analyseområdene i denne avhandlingen utgjør rammeverket for operasjonaliseringen av analysene. I teorikapittelet presenteres begrepene inngående, mens her i modellen (fig. 11) presenteres bare en forenklet stikkordsversikt over begreper som er i spill. Hensikten med modellen er å bidra til klarhet:

ANALYSEOMRÅDER	Operasjonelle kategorier		
<p>1 - KOMPOSISJON</p> <p>DEN 'TEKSTLIGE' METAFUNKSJONEN</p>	<p>INFORMASJONSVERDI: elementenes plassering presenteres ved hjelp av en figur av hvert bloggutsnitt. Forhold som gitt-ny, reell-ideell og senter-periferi diskuteres.</p> <p>VISUELL FREMHEVING: elementer som tiltrekker seg oppmerksomhet. Plassering, størrelse, kontraster, skarphet og så videre</p> <p>AVGRENSNING: tilstedeværelse eller fravær av rammer, visuell sammenkobling eller adskillelse.</p>		
<p>2 – REPRESENTASJONER</p> <p>DEN IDEASJONELLE METAFUNKSJONEN</p>	<p>SFL-verbalspråk:</p> <p>Materielle prosesser</p> <ul style="list-style-type: none"> - handling - hendelse <p>Atferdsmessige prosesser</p> <p>Mentale prosesser</p> <ul style="list-style-type: none"> - persepsjon - affeksjon - kognisjon <p>Verbale prosesser</p> <p>Relasjonelle prosesser</p> <ul style="list-style-type: none"> - attribusjon - identifikasjon <p>Eksistensielle prosesser</p>	<p>Visuelle grammatikk:</p> <p>Narrative prosesser:</p> <ul style="list-style-type: none"> - aksjonsprosesser - reaksjonsprosess - tale- og mentale prosesser <p>Konseptuelle prosesser:</p> <ul style="list-style-type: none"> - klassifiserende - analytiske 	<p>DEN TEKSTUELLE METAFUNKSJONEN</p> <p>Inngår i analysen av ideasjonelle og mellompersonlige metafunksjoner:</p> <p>SFL- tekstuelle metafunksjoner:</p> <p>Tema – Rema Gitt - nytt Kotekst</p> <p>Kohesjonsressurser: Referanse Leksikalsk kohesjon Relasjonskobling Kohesjonskjeder Kjedesamvirke</p>
<p>3 - INTERAKSJONER</p> <p>DEN MELLOMPERSONLIGE METAFUNKSJONEN</p>	<p>SFL-verbalspråk:</p> <p>Taleroller: GI og KREVE</p> <p>Talefunksjoner:</p> <ul style="list-style-type: none"> - tilbud - konstatering - ordre - spørsmål <p>Modus</p> <p>Modalitet (grammatisk): -graden av modalitet formidler sikkerhet eller usikkerhet</p>	<p>Visuell grammatikk:</p> <p>Bildehandlinger:</p> <ul style="list-style-type: none"> - kreve - tilby - intimt/ personlig - sosial - upersonlig - involverende - løsrivelse - leser/betrakter - makt - likhet - representert deltagermakt 	<p>Visuelle metafunksjoner:</p> <ul style="list-style-type: none"> - beskrives under komposisjon
<p>4 - INTERTEKSTUALITET</p>	<p>Intertekstuelle linjer– i en tekst fins det spor av andre tekster. Hvem identifiserer studentene seg med? Hvordan viser og/eller påvirker dette identiteter i tekst?</p> <p>Sosiale-, kulturelle og institusjonelle intradiskursive linjer – hvilke rekontekstualiseringer ses i teksten? Hva betyr dette for identitetskonstruksjonene?</p> <p>Sjanger/sjangerkonvensjoner – sjanger-forståelse, sjangerblanding, sjangerendring</p>		

Figur 11: Oversikt over analyseområder og kategorier

5.1.1 Presentasjon av *komposisjon* som analysekategori

Premisset for komposisjonsanalysen er at jeg velger å se det multimodale bloggutsnittet som en visuell helhet innledningsvis i hver analyse. Det utelukker ikke at hver modalitet kan drøftes og analyseres hver for seg senere i analysen. Hensikten er, blant annet, å tydeliggjøre at hele utsnittet kan ses som en helhetlig, multimodal tekst, og at de verbaltekstlige innslagene har visuelle sider som kan bære mening, som for eksempel valg av font og fontstørrelse, fargevalg på bokstavene, mellomrom i verbalteksten, bruken av versaler og minuskler og så videre. I analysene av komposisjon bruker jeg Kress og van Leeuwens tre komposisjonsanalytiske begreper (Kress & van Leeuwen, 2006, s. 177) *informasjonsverdi*, *visuell fremheving* og *avgrensning*. Disse begrepene har jeg redegjort for i teorikapittelet fra s.150.

Utvalget og sammensetningen av modaliteter kan ha mange potensielle meningsrealiseringer. Analyser bygger på hvordan forskeren ser og møter en tekst med sitt individuelle sanseapparat og sin egen oppfatning av virkeligheten. Innledende detaljerte beskrivelser av komposisjonen i bloggutsnittet er ment som et grundig fundament for videre analyser i denne avhandlingen. På denne måten følger jeg et viktig prinsipp for sosiosemiotisk arbeid, nemlig at jeg viser frem hva jeg som forsker ser, eventuelt ikke ser eller utelater, gjennom å gi detaljerte beskrivelser av bloggutsnittet innledningsvis. Persepsjonen av bloggutsnittet danner igjen grunnlaget for den kognitive bearbeidningen som må til for å analysere. Med andre ord, så bygger kognitiv bearbeidning på forståelse og tolkning, slik jeg var inne på i den metodiske delen av avhandlingen på s.51. I komposisjonsanalysen vil det fremgå hvilke modaliteter studentene har valgt ut i bloggutsnittet sitt, hvilken verdi, størrelse eller plassering modalitetene har og hva slags helhetlig mening modalitetene realiserer. Valgene kan ha sammenheng med studentenes identiteter, blant annet fordi kompositoriske valg kan være knyttet til for eksempel verdsett, holdninger eller personlige egenskaper.

Meningsskapning kan avdekkes tidlig gjennom en visuell komposisjonsanalyse. Signaler som gir mening kan ligge i kombinasjonen av modaliteter, fargevalg, modalitetenes størrelsesforhold eller lignende. Enkelte modaliteter kan vise seg å få konsekvenser for hvordan andre modaliteter, eller kombinasjoner av modaliteter, oppfattes og forstås. I

følge Carey Jewitt og Rumico Oyama (2001) kan en visuell analyse «avsløre det som ikke er synlig ved første blikk, og bringe frem motsetninger mellom verbal og visuell meningsskapning» (Jewitt & Oyama, 2001, s. 138, min oversettelse). Én blant mange hensikter med en sosialsemiotisk analyse, er å sette forskeren i stand til å stille spørsmål ved meningsskapningen, for å kunne se hva meningsskapningen henger sammen med eller er en følge av. Å skape et helhetlig utgangspunkt for forståelse, er også begrunnelsen for at jeg gjør enkelte bildeanalyser i komposisjonsdelen. Det skaper oversikt, og gjør det mulig å velge ut aspekter til mellompersonlig (ideasjonell) analyse senere.

Innledningsvis i analysen presenteres en stilisert, nivåinndelt illustrasjon som danner grunnlaget for hver av analysene av komposisjon. Illustrasjonene er basert på den visuelle inndelingen hvert av bloggutsnittene har, men består av de samme seks nivåinndelingene for alle analysene. På den måten trer forskjellene mellom de ulike bloggutsnittene tydelig frem. Dette ser jeg som anvendelige illustrasjoner der jeg kan henvise til nivåene for å indikere nøyaktig hvilke elementer¹²⁸ jeg snakker om. Innholdet jeg beskriver innenfor disse nivåene kan være forskjellige fra bloggutsnitt til bloggutsnitt. Jeg bruker også begrepet *moduler* knyttet til nivåoversikten her. *Moduler* betegner avgrensede enheter som kan inneholde flere elementer eller modaliteter. En *modul* kan arte seg som en avgrenset boks som er plassert ett eller annet sted i utsnittet, et avgrenset bildefelt med ett eller flere bilder eller en enhet der ulike «widgeer»¹²⁹ er plassert. Begrepet *nivå* bruker jeg her som en term for å beskrive de ulike elementene, eller en samling av elementer som henger sammen, i det semiotiske rommet. Her kunne jeg ha valgt å anvende nummererte lister eller andre strukturelle grep for beskrivelse av det jeg ser. Men, en nivåinndelt modell, som er den samme for alle utsnittene, kan vise seg å være praktisk for å kunne sammenligne utvalgte deler av utsnittene. Nivåinndelingen gir muligheter for å beskrive alle modaliteter, og også for å kunne vise tomme rom eller åpne flater i et utsnitt. *Nivå* er altså et praktisk og anvendelig begrep for å betegne hvilke elementer av den multimodale teksten jeg snakker om til enhver tid, og for å angi hvilke deler som

¹²⁸ Med *element* mener jeg en avgrenset enhet. En modalitet kan bestå av flere elementer. En modul er et avgrenset området i utsnittet, og kan bestå av en eller flere modaliteter.

¹²⁹ Bloggspesifikke begrep er beskrevet på s.23

henger sammen. Nivåer kan være over- eller underordnet hverandre og ulike nivåer kan sammenlignes eller utpekes som iøynefallende. Ett nivå kan bestå av en eller flere modaliteter. Begrepene *nivå* og *modaliteter* må ikke forveksles. Nivåene er 1) skjermbakgrunnen, 2) overskriftsnivået, 3) overordnet inndeling i kolonner (hovedbokser), 4) modulene inni kolonnene, (hovedboksene) 5) Hver modalitet inni kolonnene og modulene, 6) modale enheter, spesifikasjoner og navigasjonsknapper. *Modaliteter* benevner, som nevnt, en kulturelt gitt og sosialt formet kategori som uttrykker mening som; bilde, verbaltekst, musikk og så videre (Kress, 2010, s. 79).

I komposisjonsanalysen dekonstrueres bloggutsnittet ut fra visuelle kriterier. Men, kun gjennom en komposisjonsanalyse er det ikke mulig å svare inngående på hvordan alle identitetskonstruksjoner i en multimodal tekst realiseres. Analyser av *representasjoner* og *interaksjoner* i den multimodale teksten er et nødvendig neste skritt (se beskrivelsene under). I flere bloggutsnitt er det overveiende mengde verbaltekster. Det har gjort det nødvendig å ta i bruk kategorier fra Hallidays (Halliday & Matthiessen, 2004) systemisk funksjonelle lingvistikk, for å få tilgang til alle identitetskonstruksjonene i de verbaltekstlige innslagene i utsnittene. Videre forutsetter multimodalitet at mange begreper settes i spill.

5.1.2 Presentasjon av *representasjoner* som analysekategori

Halliday kaller dette den *ideasjonelle metafunksjonen* (Halliday & Matthiessen, 2004, s. 168). Her handler det om hvordan versjoner av omverden skapes i det multimodale bloggutsnittet, slik jeg har gjort rede for i teoridelen. Det er innholdet i verbaltekstlige ytringer eller visuelle modaliteter det er snakk om i beskrivelser av ideasjonelle metafunksjoner her. Siktemålet med analysene er hele tiden å belyse versjoner av virkeligheten som kan knyttes til norsklæreridentiteter. Hvilke representasjoner gir studenten uttrykk for? Hva slags virkelighetsoppfatning har studenten? Hvordan presenteres faginnholdet? Hvilke kunnskapssyn kan vi finne spor av i designet? Slike spørsmål kan være aktuelle å svare på for å knytte representasjoner til identitetskonstruksjoner for en kommende lærer. *Transitivitetssystemet* (Halliday & Matthiessen, 2004, s. 170) som jeg gjør rede for i teoridelen, er viktig her.

Transitivitetssystemet består av ulike typer prosesser som realiseres av verbalgrupper. Forholdene mellom *prosesser*, *deltagere* og *omstendigheter* bidrar til å skape mening som representerer de erfaringene studentene gir uttrykk for i tekstene.

5.1.3 Presentasjon av *interaksjoner* som analysekategori

Mening som er knyttet til hvordan menneskelige relasjoner skapes og opprettholdes kalles i systemisk funksjonell lingvistikk for *mellompersonlig (interpersonell) metafunksjon* (Halliday & Matthiessen, 2004). Mellompersonlig metafunksjon er beskrevet i teoridelen på s.133. Dette benevner jeg som analysekategorien *interaksjoner*. Et samlet inntrykk av bruken av skriftlige ‘taleroller’ og ‘talehandlinger’ i bloggutsnittene vil kunne gi inntrykk av hvordan studentene samhandler med andre, og funn kan være knyttet til identitetstrekk. Mening som uttrykker holdninger og vurderinger knyttet til sosiale samspill, kan forstås som mellompersonlige signaler. Holdninger, vurderinger og eventuelle standpunkt kan komme til syne i tekstene. Da kan det handle om spor i tekstene etter hvem studentene ønsker å vise seg som, altså «selvet» de uttrykker i tekstene. Her er det viktig å påpeke at det ikke nødvendigvis er likhet mellom de personlige egenskapene bloggforfatteren har i det virkelige livet sitt, og de tegnene i teksten som tyder på egenskaper og karaktertrekk. I en tekst kan en person innta roller og gi uttrykk for egenskaper etter ønske og innfall. Roz Ivanič (2012, s. 28-29) bruker begrepet «the real author» og antyder at noen ganger kan det være sammenfall mellom tekstforfatteren og den han eller hun vil stå frem som, eller kan oppfattes som, i en tekst. Andre ganger kan «the real author» være et konstrukt fra forfatterens side. Vedkommende konstruerer bevisst tekstens «jeg», kanskje med eller uten autobiografiske trekk. Bloggforfatteren kan konstruere diskursive identiteter som kan være ulike fra en tekst til en annen. Det kan for eksempel ha sammenheng med de forventningene studentene opplever at de må forholde seg til. Her minner jeg altså om ett av flere teoretiske grunnlag for denne avhandlingen, nemlig Ivaničs kategorier for diskursive konstruksjoner av identitet. Se teoretisk utredning på s.106.

Ulike typer posisjonering kan foregå innenfor flere områder i bloggtekstene, og på flere måter som kan ha sammenheng med at disse studentene er i ferd med å bli norsklærere. Vi kan for eksempel finne faglig posisjonering, posisjonering innenfor academia og

utdanningsinstitusjonen, posisjonering når det gjelder lærerrollen studentene ønsker å tilhøre, posisjonering som medstudent og kollega og politisk, religiøs eller annen sosial posisjonering. I teorikapittelet har jeg omtalt dette både som personlige og sosiale identiteter. Vi kan trolig få et inntrykk av om noen fremstår som skråsikre/usikre, hvem studentene forholder seg til, hvordan de forholder seg til andre lærere, elever, praksislærere eller andre fagfolk og hvordan de uttrykker at de forholder seg til norskfaget og egen faglighet. Eventuelle funn vil altså kunne vise flere sider ved norsklæreridentiteter.

5.1.4 Presentasjon av *intertekstualitet* som analysekategori

Intertekstualitets-begrepet har jeg redegjort for på s181. (Bakhtin, 1998; Kristeva, 1980), der *intertekstualitet* beskrives som tekster som er vevd inn i andre tekster. Vi snakker altså om at det fins relasjoner mellom tekster. Intertekstuelle linjer undersøkes i bloggutsnittene, fordi slike linjer kan være spor i tekstene som sier noe om hvem studentene identifiserer seg med personlig, faglig, politisk eller som forbilder i læreryrket. Intertekstuelle linjer kan dermed vitne om hvilke kilder som er med på å påvirke eller forme identitetskonstruksjonene i bloggutsnittene. Bruk av intertekstuelle linjer kan vise holdninger, verdier eller oppfatninger som til sammen er med på å skape det «selvet» som trer frem for oss lesere i bloggutsnittene. I denne sammenhengen kan det være hensiktsmessig å nyansere begrepet ytterligere, ved å legge til at Per Linell (1998) anvender begrepet *rekontekstualisering*¹³⁰ som et samlebegrep for ulike typer 'tekstutvekslinger'. Han deler begrepet i tre: *intertekstuell* (som beskrevet over), *intratekstuell* for å beskrive linjer til tekst innenfor samme verk eller samme forfatterskap og *intradiskursiv* som Linell beskriver som allmenne påvirkninger mellom sjangerkonvensjoner eller mellom diskursive konvensjoner. Jeg minner om at jeg tidligere har definert diskurs i tekst som et samlet tanke sett og en måte å betrakte virkeligheten på. Linell bruker begrepet *rekontekstualisering* for å betegne at noe

¹³⁰ Per Linell (1998) deler rekontekstualiserings-begrepet opp i tre nivåer: *intratekstuell*, *intertekstuell* og *interdiskursiv*. Dette kan utforskes i analyser der intertekstualitetsbegrepet anvendes på ulike måter.

omformes fra én tekst til en annen, eller fra en kontekst til en annen. Det er mange prosesser i bloggutsnittene som kan forstås som omforminger, og som kan henge sammen med identitetskonstruksjoner. Mulighetene for at sosiale relasjoner mellom studentene inspirerer til refleksjon og ettertanke er større når tekster deles på nettet, enn når tekster i grunnskolelærerutdanningen utveksles mellom student og lærer. Studentenes 'ferdsel' i andre nettfora kan også føre til at de fletter egen tekst sammen med spor, sitat og 'lån' fra andre tekster som de oppfatter som modelltekster. Andre studenters blogginnlegg kan oppfattes som eksempeltekster der studentene deler semiotisk meningsskaping med hverandre. Tidligere i avhandlingen presenterte jeg studier av for eksempel forskerblogger. Slike forskerblogger vil studentene kunne oppfatte som modelltekster for sin fagblogging. Både intertekstualitet og intradiskursivitet kan oppstå i en slik sammenheng. Konvensjoner, som omformes fra ett felt til et annet, kan påvirke tekstproduksjonen og bidra til innovative uttrykk, og muligens også innovative måter å uttrykke identiteter eller identitetstilhørighet på. Begrepene jeg nevner her er derfor anvendelige i analysene.

Kulturelle og institusjonelle konvensjoner som omformes til bruk i nye sammenhenger kan føre med seg uventede uttrykk. Materialet i denne avhandlingen kan tenkes å by på sjangerbrudd eller eksperimentering med sjangre. Studentene produserer bloggtekster innenfor academia, men verktøyet (blogg) og mediet (online på nett) er utradisjonelle i akademisk sammenheng. Særlig kan tidligere konvensjoner og sjangeroppfatning utfordres, eller bli en utfordring, for studentene. Den bruken av bloggmediet som studentene kjenner til fra før, og selve bloggverktøyets egenart, påvirker nok tekstenes utforming. Studentene må selv eksperimentere og teste for å finne seg til rette i verktøyet. Det er ikke utenkelig at «selvet», roller og posisjoneringer kan komme til uttrykk på andre måter i et endret tekstlandskap. Endringer i uttrykk for norsklæreridentiteter kan igjen, litt om litt, tenkes å føre til endringer i hvordan lærere ser seg selv. I denne avhandlingen er det innholdet i tekstene som er i søkelyset. Sjangerbegrepet er spennende her, for sjanger er knyttet til den sosiale hensikten teksten har. Cope og Kalantzis (1993) definerer sjangre slik: «'Genre' is a term used in literacy pedagogy to connect the different forms texts take with variations in social purpose. Texts are different because they do different things” (Cope & Kalantzis, 1993, s. 7). Bloggverktøyet byr på utfordring når det er snakk om sosial hensikt i denne sammenhengen. Hensikten er å formidler tanker og refleksjoner

omkring norskfaglige emner, men endring av hvem som er mottagere vil trolig påvirke form og innhold. Teksten utveksles ikke lenger mellom lærer og student, men mottagerne er både lærere, studenter og andre som måtte få tilgang til bloggen. Det betyr potensielt at praksislærere, familie, øvrige venner av studentene og utdanningsinstitusjonens lærere i andre fag enn norsk kan være lesere av tekstene. De fleste studentene har programmert bloggene sine til å være «ikke-søkbare». Det betyr at eventuelle lesere utenfor utdanningsinstitusjonen vil kunne få tilgang til bloggene dersom de får web-lenke(r) av noen innenfor læringsfellesskapet. Ikke-søkbarheten kan begrense antallet mottakere noe, men bloggteksten har likevel mange mottakere og flere mottakergrupper enn en akademisk tekst i en lukket innleveringsplattform innenfor en utdanningsinstitusjon. Vi kan tenke oss at behovet for å markere identiteter som kommende lærer vil være tilstede, og antageligvis mer uttalt i et bloggverktøy, både fordi teknologien er lagt til rette for det og fordi publikums-tilfanget er større. En endring i mediering av tekster innenfor akademia må kunne sies å utfordre hvem studentene vil være som lærere eller hva tekstene forventes å 'gjøre for dem' innenfor et nytt tekstlandskap. Omforming av selvrepresentasjonen mange studenter allerede gjør i sosiale medier kan gi seg flere utslag i en fagblogg. Bruken av selfier har for eksempel ikke vært et vanlig virkemiddel i akademia tidligere. selfier kan dukke opp i denne sammenhengen. Mange sosiale-, kulturelle og institusjonelle konvensjoner og rammer omgir disse tekstene. Medstudent-relasjoner kan styrkes både i klasserommet og på nettet. Studentene har relasjoner til lærere, praksislærere og fagpersoner i studiet. Skrivning på fagbloggen kan preges av akademiske tradisjoner, men også av mer private, sosiale relasjoner til venner og familie. I analysene kan vi se om, og eventuelt hvordan, slik innvirkning kommer til uttrykk i tekstene. Tradisjonelle syn på uttrykk for identiteter i tekst, kan for eksempel komme i konflikt med kontroversielle identitetsuttrykk som studentene finner på nettet forøvrig. En bevissthet til digitale kompetanser knyttet til kildekritikk og troverdighet er også former for intradiskursive prosesser som kan ha påvirket tekstproduksjonen. Bruk av mediespesifikke virkemidler som lenker, implementering av video, bilder eller lyd i blogginnleggene kan være eksempler på at studenten eksperimenterer med de mangfoldige mulighetene som teknologien byr på. Det er sannsynlig å anta at høy eller lav interesse og/eller motivasjon for netttferdsel vil sette spor i fagbloggene. Er studenten usikker på netttferdsel og teknologiske virkemidler, vil trolig bloggutsnittet bære preg av

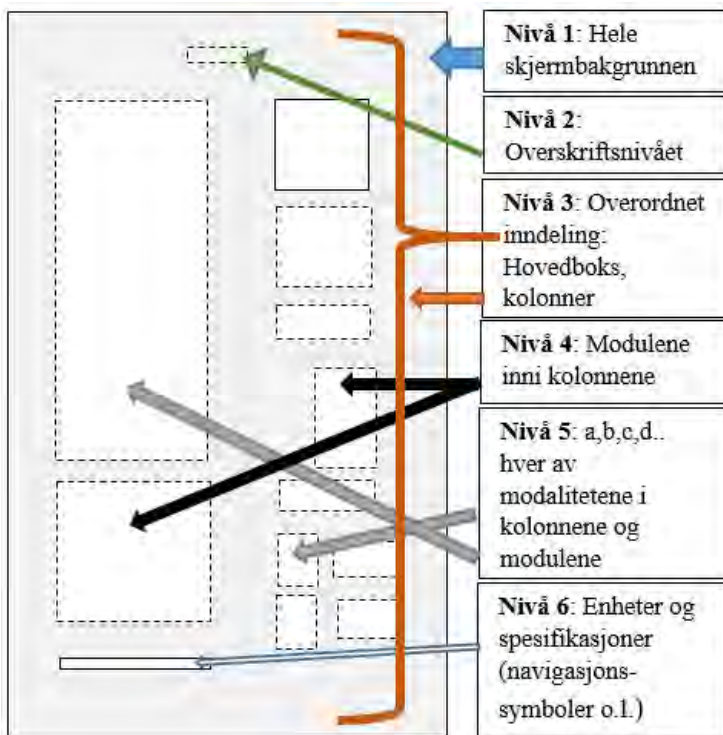
det. Hva studentene har interesse eller motivasjon for kan også tolkes som identitetsmarkører.

Til sist i hver analyse, velger jeg å drøfte og oppsummere identitetskonstruksjoner som fremkommer i analysen, for å tydeliggjøre meningsskapingen knyttet til norsklæreridentiteter. Oppsummeringene og drøftingene etter hvert bloggutsnitt, danner igjen utgangspunktet for presentasjon av funn og drøfting på tvers av alle de analyserte bloggutsnittene til slutt i avhandlingen.

6 Analyser

6.1 Analyse av Pias utsnitt

6.1.1 Komposisjon



Figur 12: Visuell fremstilling av Pias blogg

I Pias bloggutsnitt (vedlegg 1) ser vi at de vertikale ytterkantene både på venstre og høyre side er gråhvite. I senter løper det en tynn, litt mørkere grå, vertikal strek. Utsnittet har midtstilt overskrift øverst og sidestilt felt nederst (til venstre) for navigerings-knapper og pekere (nivå 1). Helhetsinntrykket er at utsnittet er oversiktlig og ryddig strukturert med nøytrale, lyse farger. Kress og

van Leeuwen (2006, s. 177) sier at elementene, med eventuelle ‘deltagere’¹³¹, semiotiske modaliteter og/eller sammenhenger, i et slikt overblikkbart ‘rom’ er bærere av *informasjonsverdi*. En analyse av innholdet i sonene; til venstre eller høyre, topp eller bunn, senter eller ytterkant, gir oss oversikt over denne *informasjonsverdien*. Dette ser jeg nærmere på etter denne innledende beskrivelsen og analysen av komposisjonen for utsnittet. Overskrift og underoverskrift (nivå 2) er midtstilt øverst i skjermutsnittet og er ikke rammet inn. Overskriften er studentens for- og etternavn, markert med røde

¹³¹ ‘Deltagere’ kan for eksempel være aktører i et bilde. I denne sammenhengen kan vi se utsnittet som en visuell enhet, men det er ikke et helhetlig bilde i tradisjonell forstand. Utsnittet består av flere semiotiske modaliteter (farger, skrift, skriftfarger, symboler, tradisjonelle bilder, tegning og mellomrom) satt sammen til ett design. Innenfor dette designet fins det en tegning av to barn. Disse barna kan forstås som ‘deltagere’.

bokstaver. Kontrasten mellom den gråhvite bakgrunnen og den røde overskriften bidrar til at navnet til bloggforfatteren trer tydelig frem. Underoverskriften angis i mørke grå bokstaver og informerer om fag- og utdanningens klassetilhørighet, i tråd med oppgaven for bloggskrivningen. Studentene kunne velge et fiktivt navn og egen bloggtittel, men ble bedt om ha med emnenavnet «Norsk 2». Overskriften har samme fontstørrelse som overskriften for blogginnlegget som vi finner først i venstre kolonne.

Pias overskrift, som består av for- og etternavnet hennes, skaper raskt et inntrykk av at leseren møter «the real author» (Cherry, 1998, s. 403) i teksten. Dette understrekes av en selfie og en verbaltekstlig presentasjon av bloggforfatteren øverst til høyre. Kompositorisk presenterer Pia seg tidlig og tydelig for leserne. Overskriftsnivået er gjennomgående i bloggen. Det vil si at navnet til Pia befinner seg på toppen av alle innlegg i hele bloggen hennes. Underoverskriften er «NORSK 2, GLU 1-11»¹³² i mindre font enn for- og etternavnet over. Ivanič (2012) påpeker imidlertid at «the real author» kan være et konstruert skapt av forfatteren for å velge å fremstå på en spesiell måte. Pias hensikter er ikke kjent i mitt materiale, siden det er bloggutsnittet som er gjenstand for denne studien. Sannsynligvis fins det årsaker til de komposisjonelle valgene, og årsakene kan trolig blant annet knyttes til Pias erfaringer og liv. Ivanič (Ivanič, 2012) kaller slike faktorer for *autobiografiske skriveridentiteter*, altså de personlige erfaringene som preger valgene Pia har gjort i teksten sin. Autentiske opplysninger om ønsker, erfaringer og vurderinger kan jeg, som sagt, ikke slå fast i en tekstanalyse. Det er imidlertid mulig å presentere noen tolkninger knyttet til hvordan tekstskaperen oppfattes av leseren. Det handler om flere av skriveridentitetene som Ivanič omtaler, blant annet «tekstskaperen slik hun/han oppfattes» (Ivanič, 1998, s. 91, min oversettelse). Meningsskapingen som da trer frem kan knyttes til *interaksjon*, så slikt kommer jeg tilbake til senere i analysen.

I nivå 3, under overskriften, ser vi at utsnittet overordnet har to kolonner, med én kolonne for selve innlegget til studenten i venstre halvdel av bildet. Til høyre presenteres den

¹³² «GLU» er akronym for «Grunnskolelærerutdanningen» og «1-11» formidler at Pia tilhører en utdanning der hun kvalifiserer seg for å undervise på 1. – 7. trinn i grunnskolen. «11» indikerer at hun startet utdanningen sin i 2011.

andre kolonnen med seks moduler uten synlig innramming. Den overordnede inndelingen i nivå 3 bidrar til at det er enkelt å sveipe over skjermutsnittet med blikket, for å oppfatte at selve innlegget ligger til venstre og de bloggspesifikke, gjennomgående «widget-ene»¹³³ til høyre. Modulene har ikke synlig innramming på nivå 4, men innholdsoppsettet bidrar til at modulene tydelig avgrenses til autonome enheter. De gjennomgående «widget-ene» i høyre kolonne består først av et bilde av Pia (en selfie) med en verbaltekstlig presentasjon av Pia under. Overskriften for den verbaltekstlige presentasjonen er Pias fulle navn i rødt, akkurat som i tittelfeltet på nivå 2. I presentasjonen ønsker hun velkommen, presenterer studiet hun tar og fagfordypningen hun skriver bloggen i. Så sier hun litt om hensikten med bloggen. Til sist viser hun mottakerbevissthet ved å skrive «Håper du finner noe her du synes er nyttig!», altså presentasjon i form av både visuell bildemodalitet og verbaltekstlig modalitet (nivå 5). I komposisjonssammenheng er dette et bilde (en selfie) som kan regnes som *det fremtredende* (Kress & van Leeuwen, 2006, s. 201) elementet i utsnittet, se beskrivelsen av komposisjonsbegrepet *fremtredende* i teorikapittelet på s.153. Bildet skaper et slags «tak» over de påfølgende, vertikale modulene. Blikket til Pia tar direkte kontakt med leseren. Selfie-en analyserer jeg nærmere under *interaksjon* i denne analysen (se s.206). Under selfie-en følger en punktliste med overskriften «Resent posts», med modalitetene verbaltekst og grå farge. Den trykkaktiverte verbalteksten er i rødt, og den har en interaksjonell funksjon som jeg vender tilbake til i den interaksjonelle delen av analysen. Under «Recent posts»-listen finner vi overskriften «Blogger jeg følger», med samme font og gråfarge som for de andre overskriftene over hver modul på høyre side. Under sistnevnte overskrift følger en nummerert liste over hver av bloggene til de andre medstudentene i læringsfellesskapet. Medstudentenes blogger presenteres med trykkaktiverte bloggtitler. Bloggtitlene fungerer som peker¹³⁴ som fører leseren til de respektive bloggene i læringsfellesskapet. Listen synliggjør at Pia identifiserer seg som en del av et større læringsfellesskap, og pekerne bidrar til enkel navigering i

¹³³ Se den teknisk beskrivelsen av bloggverktøyet, der «widgeer» og andre elementene i en blogg er beskrevet på s.23

¹³⁴ Ifølge Schwebs og Otnes er en *peker* i en hypertekst å betrakte som en digital *metonymi*, det vil si: «ordet peker på et annet ord eller meningsinnhold som hyperteksten etablerer eller påstår en sammenheng med» (Schwebs & Otnes, 2006, s. 65)

læringsfelleskapet; både for Pia og hennes lesere. Under blogglisten står overskriften «Stikkord», og under denne har Pia valgt å sette inn en WordPress-generert stikkordssky. Stikkordsskyen består av stikkordene som Pia har markert i produksjonsverktøyet for hvert blogginnlegg. Til sammen viser stikkordsskyen en stikkordsoversikt for alle innlegg i bloggen til Pia. Nederst i høyre kolonne er det en kvadratisk bilderamme med fire bilder. Hvite felt bidrar som skillemarkører innimellom bildene, ellers er det ingen synlige skillelinjer. Her ser det ut til at bildene kan være knyttet til (eller hentet fra) en privat Instagram-konto, et sosialt medium for bildedeling, kommentarutveksling og #-lenking¹³⁵ til bildesamlinger med samme tema, hendelser eller situasjoner, for eksempel: #Lærerportalen. Dette er tekstlige tegn på at Pia bruker sosiale medier på fritiden. Bildene er av private situasjoner og analyseres nærmere under *interaksjoner*. Disse fire bildene kan også sies å være *fremtredende* (Kress & van Leeuwen, 2006, s. 201) elementer i utsnittet, men ikke med like stor *informasjonsverdi* (Kress & van Leeuwen, 2006, s. 179) som portrettbildet (selfien) av Pia øverst til høyre. Selfien skaper direkte kontakt med leser, mens de fire bildene nederst skildrer mer private situasjoner og private relasjoner.

I venstre kolonne er det modalitetene verbaltekst og fargetegning som dominerer. Verbalteksten strekker seg over to tredjedeler av den vertikale kolonnen. Overskriften «Viderekommen lese- og skriveopplæring: lesestrategier» er i en større fontstørrelse enn selve verbaltekst-innlegget. Nederst i kolonnen har Pia satt inn et bilde av to barn med fargerike klær som holder ei oppslått bok mellom seg. Tegningen er også *fremtredende* i utsnittet (Kress & van Leeuwen, 2006, s. 201). Visuelle symboler som er typiske for det digitale verktøyet, er de trykkaktiverte navigasjonsknappene (nivå 6). Her finner vi navigasjonsikoner som vi gjenkjenner som logoene til Twitter og FaceBook. Via disse navigasjonsknappene kan leseren dele innlegget til blogg-forfatteren i sosiale medier. Vi finner også navigeringsaktiverte ord, overskrifter eller ytringer som fører leseren videre

¹³⁵ #-lenking – symbolet heter *hashtag* (#) og står sammen med et ord eller en frase i sosiale medier (Instagram, Twitter, FaceBook o.l.) for å lenke et innlegg sammen med et emne, en følelse, en tilstand eller en hendelse. Bildesamlingen en *hashtag* viser til består som oftest av bilder fra mange forskjellige avsendere. Ordet fungerer som en emneknagg eller et emneord som er klikkbart og søkbart. En *harstag* kan brukes for å finne informasjon, samle bilder fra et arrangement eller en hendelse, f.eks. en konferanse eller en konsert (#vinjerock2018). På Instagram brukes *hashtag* for å spre bilder til flere mottagere i den hensikt å vise tilhørighet knyttet til interesser/aktiviteter, følelser og/eller for å få flere 'følgere' og 'likerklikk'.

inn i læringsfellesskapet, både til andre innlegg hos forfatteren og videre til innlegg i fagbloggene til medstudenter og til nettsider utenfor læringsfellesskapet.

Gitt og nytt-perspektiver (Kress & van Leeuwen, 2006, s. 179) er knyttet til *informasjonsverdien*, og kan ha sammenheng med mange forhold. I dette utsnittet er det slik at det nye innlegget ligger på venstre side, altså den første teksten blikket møter, om vi tenker på tradisjonell leseretning av tekst. «Widgeter-ne», som er kjente og gjennomgående i bloggen, ligger på høyre side, altså motsatt av den rekkefølgen Kress og van Leeuwen hevder er vanlig for visuelle representasjoner i bilder. Tidligere har jeg antydnet at det er bildene i følgende rekkefølge som har størst *informasjonsverdi* i Pias utsnitt: 1) portrettet øverst til høyre, så faller blikket diagonalt fra høyre ned mot venstre 2) til bildet av barna i venstre kolonne og deretter 3) til kvadratet med de fire private bildene nederst til høyre. Her handler det om leserens interesse når det gjelder *informasjonsverdi*. Om leseren er mest interessert i informasjon knyttet til bloggforfatteren, så kan det være at blikket faller på bildene øverst og nederst i høyre kolonne først. Det er ikke noen fasit for overordning eller likestilling av *informasjonsverdien* mellom fargetegningen og de private bildene. Det er også et poeng å påpeke at fargetegningen kan være ment som en ornamentering, et utfyllende innslag etter verbalteksten, men størrelse, farger og det direkte blikket til barna gjør fargetegningen svært *fremtredende* («salient»). Det kan tyde på at Pia har valgt bildet for å formidle, utdype eller illustrere verbaltekstlig mening. Igjen minner jeg om at Pia ikke er intervjuet om intensjonen, så her må tolkninger utelukkende baseres på tekstlige signaler. *Ideelle-reelle- og topp-bunn-verdier* i utsnittet, er en metaforisk måte å beskrive verdien av at noe idealiseres og/eller generaliseres på, mens det reelle er knyttet mer til realistiske og faktiske opplysninger (Kress & van Leeuwen, 2006, s. 186). Ideelle representasjoner er plassert øverst, mens de reelle representasjonene ofte er plassert i bunnen. Som regel er det en semantisk sammenheng mellom meningsskapingen i *ideelle-reelle*-representasjoner. *Ideelle-reelle*-aspekter i dette utsnittet er ikke opplagte. Men, hvis vi tenker oss at fargebildet av barna representerer 'en generalisering av den ideelle eleven', så representerer verbalteksten det reelle elevene skal lære av fagstoff. I så fall er topp-bunn-perspektivet motsatt her, med det ideelle representert nederst og det reelle øverst. Betydninger av dette i identitetssammenheng kommer jeg inn på senere i analysen.

Avgrensningen (Kress & van Leeuwen, 2006, s. 203) på nivå 2 og 3 i dette utsnittet er i lyse farger, der nesten ingen kontrast synes. Det er en smal, grå stripe mellom de to vertikale kolonnene. Utsnittet er harmonisk. Begge kolonner er plassert slik at det er tydelig at komposisjonen er lineær, og innslagene nedover er plassert sekvensielt vertikalt i 'bokser' uten avgrensning (Schwebs & Otnes, 2006, s. 72). Selfien har ingen ytterlinje, men slutter der bildet slutter. Øverste delen av hodet synes ikke på bildet. De fire bildene i høyre, nedre hjørne består av to poseringsbilder (også selfier) av Pia, ett interiørdetaljbilde og ett bilde av en stue full av mennesker, med en ung mann nærmest kamera. Det er tydelig blikkontakt i fire av de fem bildene i høyre kolonne. Det kommer jeg tilbake til i analysen av *interaksjonelle* forhold.

6.1.2 Representasjon

Representasjon (ideasjonell metafunksjon) handler om mening som realiseres om ting, abstrakter og konkrete. Mening om hendelser og handlinger hører også til innenfor denne metafunksjonen. Den ideasjonelle metafunksjonen handler om at vi bruker språk/visualitet for å konstruere uttrykk for menneskelig erfaring. Meningsskapingen representerer erfaringer og formidler informasjon. Konstruksjoner som *prosesser*, *deltagere* og *omstendigheter* gjør det mulig å representere en virkelighet der ting (levende og ikke-levende), abstrakter og konkrete, hendelser og handlinger presenteres. Konteksten knyttet til hendelser og handlinger er også med på å skape mening. I teoridelen gjør jeg ytterligere rede for *ideasjonell metafunksjon* på s.125. De tre semantiske konstruksjonene *prosesser*, *deltagere* og *omstendigheter* «[...] provide the models or schemata for construing our experience of what goes on» (Halliday & Matthiessen, 2004, s. 175). Dette er *transitivitetssystemet* som presenteres ytterligere på s.126.

I Pias bloggutsnitt presenterer hun seg selv verbalt under selfien sin. Der sier hun «Jeg studerer grunnskolelærer 1-7 [...]» (sitat fra utsnittet). Dette er en konkret handling og *en materiell prosess* (Maagerø, 1998, s. 41). Pia formidler hva hun utdanner seg til i livet sitt. Her ser vi at «Jeg» er *aktøren* i denne prosessen, «studerer» er *handlingen* og «grunnskolelærer 1-7» er *omstendigheten*. Verbene er viktige markører i prosessanalyser.

Verbet «studerer» indikerer her at rollen til Pia er å lære om temaet hun skriver om. Om vi definerer det «å studere» som tenke-, refleksjons- og læringsprosessene som ligger i ordet «studere», så kan dette oppfattes som en mental prosess der *den sansende* er Pia. Da er det «grunnskolelærer-studiet» som er *omstendigheten* (Maagerø, 1998, s. 43). «Student» er en identitetsrolle. Pia foretar dermed et direkte identitetskonstituerende grep og viser at hun ser seg selv som lærerstudent. Eksplisitt viser ordvalget at Pia ser seg selv som lærerstudent. Lingvistisk ser vi tidlig et verbaltekstlig spor som viser at Pia definerer seg som den som har ansvar for å designe teksten i ytringen: «Her vil jeg legge frem [...]». I presentasjonen er det flere, konkrete ytringer om Pias virkelighet. Den materielle prosessen «fordyper [seg i norsk]» er et eksempel på en kreativ prosess i presentasjonsteksten. Pia er aktøren. Den mentale, affektive prosessen «trives» ytrer hun slik: «Trives veldig godt i studiet [...]» (sitat fra utsnittet). Hun utelater subjektet her, men leseren forstår at det er Pia som ytrer noe om seg selv. Eksempelet viser at Pia er *den sansende* (Berge et al., 1998, s. 43). Her veksler hun mellom å være *en aktør* og *en sansende*. I selve innlegget til venstre i utsnittet benytter Pia en *relasjonell prosess* for å realisere at noe «er» noe. Hun bruker for eksempel en *relasjonell prosess* (Halliday & Matthiessen, 2004, s. 210-211) av typen *intensiv* i undergruppen *definisjon*: «Lesing er en grunnleggende ferdighet [...]». Her er det «Lesing» som defineres som en «en grunnleggende ferdighet»¹³⁶. Pias prosesser handler noe om hva hun føler som student, og de er knyttet til at hun kan definere et fagbegrep.

Fagbloggingen presenteres gjennom setningen: «På denne bloggen skal jeg oppsummere de ulike emnene vi har hatt i faget, [...]». Mens hensikten med innlegget, og hele fagbloggen, presenteres i denne ytringen: «[...] bloggen for meg fungerer som en del av forberedelsene til selve eksamen». «Forberedelse» er en mental prosess der vi forstår at Pia er *den sansende* (Halliday & Matthiessen, 2004, s. 201). Pia uttrykker at hun ser fagblogging som en forberedelse på veien mot å bli norsklærer. Ytringen «på veien til» kan tyde på at denne studenten ser utdanningen som en dynamisk «på-vei»-prosess, der mentale prosesser foregår i grunnskolelærerstudenters indre. Studenten ser ut til å

¹³⁶ I SFL er det slik at «a is the identity of x» I intensive, relasjonelle prosesser. I dette tilfelle betyr det at lesing (a) er en *bærer* i en 'klasse' der lesing, skriving og muntlighet hører sammen. Lesing (a) kan identifiseres som en av komponentene i (b) de grunnleggende ferdighetene.

oppfatte arbeidet i kurset som en prosess som er delt i flere deler. Først oppsummeres hvert emne i form av at hun produserer og legger ut et innlegg, og så bruker hun innlegget én gang til som en forberedelse til eksamen. Hun sier ingen ting om hvorvidt innlegget bearbeides, utvides eller forkortes underveis og/eller ses i samsvar med medstudentblogger og faglitteraturen. Innlegget handler om leseopplæring, lesing og lesestrategier generelt. Pia gir uttrykk for at hun forstår at lesing handler om skjulte mentale prosesser. Hun knytter lesing til verb som: forstå, oppleve, tolke, utforske, reflektere og vurdere. Pia presenterer utsagn om hva som er viktig i leseopplæringen. Utsagnene ser jeg nærmere på i analysen av mellompersonlig mening.

Gjennom verbalteksten i innlegget til venstre i skjermutsnittet beskriver forfatteren først hva leseopplæring er. Pia presenterer leseformelen: «Lesing = (avkoding x forståelse) x motivasjon» (sitat fra utsnittet). Verbalnomen som «avkoding» og «forståelse» kan kalles for *mentale prosesser*, nærmere bestemt *mentale kognitive prosesser* (Halliday & Matthiessen, 2004, s. 201). Mange av punktene i innlegget til venstre er prosesser der elever eller studenter, de som leser, er deltagere som *sanser*, prosessene er *mentale handlingsprosesser* som «å lese», «skumlese» og «finlese». Målobjektet, eller fenomenet *de sansende* forholder seg til, er fagtekster og bøker¹³⁷. Innlegget i venstre kolonne handler om mentalt kognitive prosesser der hensikten er å øve opp leseferdigheter, og det handler om hvordan ferdighetene kan øves opp gjennom didaktiske aktiviteter i norskfaget. Innledningsvis slår forfatteren fast at «Elevene skal i løpet av sine år på skolen utvikle seg gode lesestrategier. Dette kan lette skolearbeidet betraktelig, og øke elevenes leselyst og leseglede [...]». Pia gir her uttrykk for at hun opplever elevene som *aktørene* i aktivitetene som benevnes som lesestrategier. Norsklærere, og norsklærerstudenter, presenteres indirekte som igangsettere av aktiviteter. I samsvar med det Roger D. Cherry (1998) kaller *ethos*, altså personlige egenskaper og kvaliteter knyttet til karakteren, kan leseren finne tegn i teksten på at Pia identifiserer seg som en del av en studentgruppe og viser noe initiativ gjennom å ta ansvar for designet i teksten. Hun står frem som varsom og forsiktig. Teksten er en huskeliste for hvordan elever skal bli gode lesestrateger, med

¹³⁷ *Målobjektet* er ofte det samme som det tradisjonelle *direkte objektet* som vi vanligvis forbinder med *transitive verb*. I funksjonell grammatikk tillegges ikke verb transitivitet, for der er det setninger som er transitive.

leselyst og leseglede. Sjangermessig kan dette se ut som et enkelt referat fra en forelesning. Pia skriver, som nevnt, at hun bruker bloggen som en oppsummering av emner for å forberede seg til eksamen. Innlegget til Pia kan ikke sies å ha konvensjonelle, akademiske trekk. Innlegget fungerer mer som en «starter» med få punkter fra emnet, og kan ikke alene fungere som en oppsummering før eksamen. På den måten kan det synes som om at det er en brist mellom presentert hensikt og faktisk innlegg.

Visuelle tegn på representasjoner kan vi finne i portrettet (selfien) og i kvadratet med de fire bildene. Det kan betraktes som representasjoner av hvem studenten er. Ut fra selfiene se vi at dette er ei ung jente som kler og ter seg i pakt med diskursene i sosiale medier. Signaler knyttet til klær, sminke, interiør og sosiale relasjoner analyserer jeg som *interaksjoner* (se nedenfor). Den ideasjonelle informasjonen ligger i at portrettet konkret viser hvordan studenten ser ut og at interiør-utsnittet og vennene kan gi konkret informasjon om at vi befinner oss i den vestlige verden innenfor en konkret tid. Dette er ei ung jente i 20-årene. Bildet kan betraktes som en versjon (en representasjon) av virkeligheten, i og med at alder, kjønn og utseende vises. I de fire bildene nederst til høyre får vi et glimt av interiørdesign, trolig fra bostedet til studenten. Det andre bildet viser jevnaldrende som trolig er på et besøk hos Pia. To av bildene er poserende selfier av hodet og øvre del av kroppen til Pia.

6.1.3 Interaksjoner

Mening som er knyttet til hvordan menneskelige relasjoner skapes og opprettholdes kalles i sosialsemiotikken for mellompersonlige metafunksjoner (Halliday & Matthiessen, 2004, s. 106). Mening som uttrykker talerens holdninger og vurderinger i sosiale samspill hører også til her. Gjennom å studere hva teksten viser av holdninger, vurderinger og mellommenneskelige relasjoner i utsnittet til Pia, får vi informasjon om hvordan denne studenten konstruerer norsklæreridentiteter. Vi kan trolig få et inntrykk av hvordan Pia forholder seg til lærere og medstudenter, og hvordan hun forholder seg til eget fag eller signaliserer egen faglighet. Dette kan si oss noe om karakteren som gjenspeiles i teksten, og hvilke roller Pia ønsker å signalisere at hun inntar gjennom teksten. Jeg har allerede vært inne på at hun språklig uttrykker at hun er student. Slike utsagn er ikke bare en

representasjon av «status quo», men har også viktige mellompersonlige funksjoner. Pia forteller om verden (lesere av bloggen) tydelig at hun er student. Formidlingen av studentstatus informerer leseren om at Pia er i ferd med å tilegne seg kunnskap i et profesjonsstudium. Det å være grunnskolelærerstudent er i ferd med å bli en del av Pias erfaring, altså en del av hennes autobiografiske «jeg». Opplysningen gis i læringsfellesskapet hun tilhører, men fungerer også som en informasjon til potensielle lesere av bloggen utenfor læringsfellesskapet, nærmere bestemt en konstatering som fungerer som en interaksjonell informasjon til leseren. Posisjoneringen kan også tolkes som et uttrykk for at hun inntar rollen som grunnskolelærerstudent. Det å være student, og det å skulle bli lærer, er knyttet til et visst sett med verdier, praksiser og maktrelasjoner. Den sosiokulturelle diskursen Pia beveger seg inn i innehar 'muligheter for selvhet', som Ivanič betegnet dette som (Ivanič, 1998, 2012). «Muligheter for selv-het» kan handle om å ha egenskaper som det å være ansvarsfull, lærevillig, pliktoppfyllende, faglig og relasjonelt dyktig. I en tekstanalytisk tilnærming er det ikke mulig å slå fast om Pia innehar disse egenskapene, men i en teksttolkning av posisjoneringen er det mulig å si noe om hva Pia har nedfelt i teksten sin. Pias formål med posisjoneringen er å forsøke å vise at hun innfrir forventningene utdanningsinstitusjonen stiller til henne. Dette er en rimelig tolkning, siden studentene vet at bloggen summativt skal vurderes til bestått/ikke-bestått ved endt kurs.

Verbalspråklig realiseres som oftest mellompersonlig metafunksjon gjennom *modus* og *modalitet* (Halliday & Matthiessen, 2004, s. 120-143). Verbalspråklig kan grammatisk *modalitet*¹³⁸ si noe om identitet fordi dette viser hvor sikkert eller usikkert studenten fremstår som i teksten sin. Se teori om *modalitet* på s. 136. Grad av *modalitet* kan vi, for eksempel, finne ved å se nærmere på hvordan Pia bruker *sannsynlighet* og *vanlighet* i utsnittet. Pia bruker verbet *kan* tre ganger i teksten sin, der en av gangene indikerer *sannsynlighet*; «Dette [dvs. lesestrategier, min kommentar] kan lette skolearbeidet [...]» og to ganger tilsier *vanlighet*; «Spørsmål læreren kan stille elevene er [...]» og «Læreren kan stille spørsmål [...]». Så bruker hun verbet *skal* tre ganger, der alle tre indikerer

¹³⁸ Forveksling av *grammatisk modalitet* og *visuelle modaliteter* kan oppstå. Grammatisk modalitet er knyttet til bruken av verbene *vanlighet* og *sannsynlighet*. Visuelle modaliteter er lyd, bilde, verbaltekst og så videre.

vanlighet, for eksempel «Elevene skal [...] utvikle [...] gode lesestrategier». Pia uttrykker seg stort sett ikke skråsikkert. I denne teksten ser *modaliteten* ut til å være av *lav modalitetsgrad*. En annen type posisjonering viser også at Pia uttrykker seg forsiktig. Ved å studere bruken av første persons pronomen er det mulig å si noe om hvordan skriveren posisjonerer seg i teksten når det gjelder selvsikkerhet og autoritet, slik for eksempel Tang & John har undersøkt (Tang & John, 1999) (se s.44). Tang & Johns kategori ««I» as the architect of the essay» (Tang & John, 1999, s. 28) er en identitetsrolle som dukker opp i Pia sin tekst¹³⁹. Pia fremstår som ‘arkitekten’ for teksten der hun ytrer «Her vil jeg legge frem [...]». Denne identitetsmarkøren kan imidlertid ikke kalles en sterk markering. Hun følger ikke opp med verb som viser til mentale prosesser som: «se», «legg merke til» og «observer». Dette er verb som indikerer den kategorien av identitetsroller som Tang & John fremmer som ««I» as the guide», og som ville ha gitt Pia mer autoritet i teksten. Pia inntar også en identitetsrolle der hun viser at hun er en del av en større gruppe. Hun skriver «[...] nyttig for oss studenter», der «oss» betyr at Pia ser seg selv som en del av en gruppe som befinner seg i studentrollen. Bruken av «oss» kan vise til deltagerne i det konkrete læringsfellesskapet Pia deltar i, men «oss» kan også vise til lærerstudenter i sin helhet. Selv om Pia ikke avgrensner nøyaktig hvem «oss» er, så bruker hun «oss» for å formidle at lesestrategier ikke bare er nyttig for elever, men også for studenter. Ifølge Tang & John (1999, s. 27) kan denne første persons pronomenbruken også svekke Pias identitets-autoritet i teksten. Bruken av «oss» gir leseren lite informasjon om akkurat hva Pia spesielt mener om lesestrategier, annet enn at hun generelt uttrykker at lesestrategier er nyttige for «oss», altså for studentgruppa/lærerstudenter. Pia uttrykker at studenter kan trenge lesestrategier, altså at studenter ennå har en del å lære på dette feltet. Dessuten uttrykker hun seg uklart, siden hun ikke drøfter konkret hva hun kan finne nyttig ved lesestrategier. «Oss»-posisjoneringen ‘ufarliggjør’ eller distanserer på et vis Pias potensielle mangel på leseferdighet, nærmere bestemt de manglene som hun kan trenge lesestrategier for å løse.

Pias verbaltekst fremstår som en litt uryddig punktliste. Listen inneholder lesestrategier som en lærer bør lære bort til elevene sine. Listen kan betegnes som uryddig, fordi tre

¹³⁹ Pias tekst tilhører ikke sjangeren essay.

punkter presenteres uten punktmarkering før ytringen og seks punkter presenteres med en stjerne før ytringene. De tre siste tipsene til hvordan lærere kan arbeide for at elever skal etablere bedre lesestrategier, presenteres i et verbaltekstlig avsnitt. Blandingen av punktliste og sammenhengende tekst kan tyde på at sjangeren er et forelesningsnotat. Verbalteksten er kort og oppsummerende. Skrivestilen er hverdagslig og syntaksen er ufullstendig, for eksempel i disse ytringene: «hente frem tidligere kunnskap og erfaringer», «skaffe oversikt over teksten». Enkelte ytringer har imperativsform uten utropstegn, som for eksempel: «Skumles teksten» og «Strek over ord og begreper som du ikke forstår». Innlegget er kort (295 ord), og verbalteksten inneholder få fagbegreper, ingen faglige utredninger, ingen tekstreferanser til teori for kurset eller kildeliste. Syntaksen understreker også notatpreget. Når det gjelder tegnsetting, så er det mange kommafeil i teksten. Punktum, utropstegn og spørsmålstegn er benyttet korrekt, men det nevnte, manglende utropstegnet er tegn på feil. Der verbalteksten er sammenhengende i mer enn to linjer, ser vi at innholdsord¹⁴⁰ knyttet til dette feltet¹⁴¹ gjentas, for eksempel: «lesestrategier, leselyst, leseglede» eller i dette eksemplet der ord og ordkjeder handler om hva elever skal inspireres til å gjøre i arbeid med tekst: «arbeid i fellesskap, stille spørsmål, tenke høyt, reflektere, (bli mer) bevisst, jobbe seg frem». Innholdsordene kan sies å bidra til leksikalsk kohesjon, og denne leksikalske kohesjonen bidrar igjen til at Pia gjør seg forstått for leseren, selv om jeg tolker dette som notater mest for internt bruk for Pia og medstudenter. Notater preges sjelden av helt korrekt språkføring og gjennomarbeidet tekst.

Pia viser en praktisk tilnærming til kunnskap om lesestrategier i denne teksten. Hun oppsummerer punktvis de gjøremålene og aktivitetene hun kan sette i gang sammen med fremtidige elever. Hun ser ut til å være opptatt av praktiske ideer til oppgaver i klasserommet. Pia skriver, som nevnt, at «[...] bloggen for meg fungerer som en del av

¹⁴⁰ Eva Maagerø sier at «Leksikalsk kohesjon er sammenhengen mellom innholdsord i en tekst» og at *innholdsord* «er gjerne substantiv, verb, adjektiv, og adverb, med andre ord ord som realiserer mye av innholdet i en tekst» (Maagerø, 2005, s. 180).

¹⁴¹ *Felt* refererer til det som skjer, altså den sosiale aktiviteten i en tekst (Hasan, 1985; Maagerø, 2005; Martin, 1992). I dette tilfelle dreier teksten seg om hvordan læreren skal gå frem for å lære elever lesestrategier.

forberedelsene til selveste eksamen». Men, slik jeg tidligere argumenterte for, så har kanskje ikke dette utsagnet fra den gjennomgående høyresiden av bloggen så stor gyldighet akkurat for dette innlegget om lesestrategier. Skal innlegget gi nødvendig kunnskap til eksamen, må det kompletteres med annen kunnskap fra pensumteorien. Utsagnet kan være knyttet til Pias læringssyn. Hun nevner ikke eksplisitt at arbeidet med bloggen kan bidra til at hun skriver seg til læring (jf. Dysthe et al., 2000), og heller ikke at bloggskrivningen kan være et tiltak for å utvikle seg norskfaglig i læringsfellesskapet. I innlegget hennes er det ingen interne lenker til andre, egne blogginnlegg eller eksterne lenker til medstudentenes blogginnlegg som synliggjør deltagelse i læringsfellesskapet. På den annen side er læringsfellesskapet tydelig representert i utsnittet, gjennom den trykkaktiverte lenkerekken til medstudentenes blogger i høyre kolonne. En kort kommentar kan knyttes til at Pia kaller eksamen for «selveste eksamen» (min understrekning). Her kan muligens dette antyde at Pia er noe mer eksamensfokuset enn læringsorientert (jf. Gynnild, 2001). I så fall svekkes Pias *ethos*, sett fra en lærerutdannings side, men på dette grunnlaget er det umulig å trekke en sikker konklusjon.

Visuelt kan ulike typer symbolsk distanse uttrykke interpersonelle forhold. I komposisjonsanalysen slo jeg fast at portrettet øverst til høyre har stor informasjonsverdi, fordi portrettet av Pia fungerer som en personlig presentasjon. I følge Machin (2007, s. 110) kan et direkte blikk i et bilde opprette en symbolsk nærkontakt med den som ser på bildet. Kress og van Leeuwen (2006, s. 120) sammenstiller dette med Hallidays forståelse av talehandlinger eller skrivehandlinger i verbalspråket: *å gi noe* eller *å kreve noe* (Halliday & Matthiessen, 2004, s. 107). Se redegjørelsen for dette på s.134. Kress og van Leeuwen mener at det er mulig å realisere de to begrepene ved hjelp av visualitet. I dette tilfelle fungerer blikket til Pia som en tydelig oppfordring til kontakt. Halliday (2004, s. 107) sier at om taleren ønsker å gi informasjon, inviteres adressaten til å være mottaker for informasjonen. I dette tilfelle kan blikket til Pia trekke til seg leseren som et svar på hennes visuelle «Les bloggen min»-blikk. Pias blikk rettes direkte mot betrakteren i et øye-mot-øye-perspektiv (O'Halloran & Smith, 2011, s. 59). Blikket kan også oppfattes som en oppfordring om å lese fagbloggen. Leseren av fagbloggen inviteres direkte inn gjennom å opprette en personlige relasjon. Det kan se ut til at studenten har et ikke-reservert, direkte *ethos* (Cherry, 1998, s. 402). Hun inviterer folk inn i sin personlige sfære, og møter leseren åpent. Pia velger å identifisere seg gjennom bilder av seg selv og

sine venner. I komposisjonsanalysen viste jeg at Pia valgte å legge ut fullt navn i rød tekst i det gjennomgående tittelfeltet. Det betyr at hun velger fullt navn fremfor bloggittel i tittelfeltet. Samtidig presenterer hun seg også med fullt navn under selfien i den gjennomgående kolonnen til høyre. Identitetsrollen hun dermed inntar kan beskrives som en kommende norsklærer som ønsker full åpenhet om hvem hun er. Identitetsmarkører knyttet til personlig informasjon, som hvordan hun ser ut, hva hun heter og hvilken utdanning hun tar, eksponerer hun tydelig på nettet. Visuell, personlig informasjon oppgir hun også i de fire bildene nederst til høyre i skjermutsnittet. To av bildene er selfier av Pia, der den symbolske distansen mellom betrakteren og Pia er kort. Dette legger til rette for at betrakteren kommer svært nær Pia, nesten som i et personlig forhold. Et annet bilde er av en gjeng unge mennesker i ei stue. Vi ser en ung mann i forgrunnen, og mange unge, pent kledte mennesker i sofaen bak ham. Det er sannsynlig at den unge mannen er en kjæreste, samboer eller ektefelle. Fugleperspektivet gir, til en viss grad, *betraktermakt* (jf. O'Halloran & Smith, 2011, s. 59), fordi leseren ser ned på samlingen av unge mennesker. Perspektivet kan dermed bidra til at de som er avbildet tillegges noe redusert autoritet, i motsetning til om perspektivet hadde vært nedenfra og opp. Ser vi bildet av disse menneskene i sammenheng med selfiene av Pia, så bidrar det direkte perspektivet i selfiene til at Pia trer frem som den med mest autoritet. Det kan være et intendert design fra Pias side, men det kan ikke slås fast i en tekstanalyse. Både gruppebildet og interiørutsnittet kan antas å være tatt i studentens bolig.

Alle bildene gir inntrykk av at Pia byr på seg selv. Studentlivet og privatlivet smelter sammen. På den annen side er det en symbolsk distanse mellom interiør- og stuebildene og betrakteren. Leseren ser ikke alle detaljer, for bildene er avgrenset. Denne avgrensningen minner leseren om at det er Pia som avgjør hva og hvor mye hun ønsker å vise frem her. Vi vet ikke sikkert om informasjonen kan knyttes direkte til Pia, eller om hun «iscenesetter» seg selv på en valgt måte. Jill Walker Rettberg påpeker at identitet kan forhandles på nettet. Folk kan skape den personen de ønsker å vise frem på egen blogg. Rettberg sier at selvrepresentasjon «shows a certain aspect of ourselves, a certain way of seeing ourselves» (Rettberg, 2017, s. 26). Pias utsnitt kan være et eksempel på en blogg der hun bevisst har skapt en identitet hun ønsker å fremstå med. I den forbindelse kan vi tenke oss at bildene i høyre kolonne ikke er hentet fra Pias bolig og privatliv. Roger Cherry er også inne på dette når han bruker begrepet *persona* “Persona [...] provides a

way of describing the roles authors create for themselves [...] given [...] elements of context» (Cherry, 1998, s. 402). En annen mulighet er at eksponeringen av personopplysninger er et resultat av at Pia har tatt et begrunnet standpunkt om å være åpen og ærlig på nettet. Cherry sier at *ethos* refererer til et sett av *karakteristikker* som til sammen skaper en *persona*. En karakteristikk av Pia, ut fra opplysningene vi ser i teksten, er at hun har tatt et bevisst standpunkt om å profilere seg som den hun er på nettet. På den annen side kan det være karakteristisk for Pia at hun ikke har tatt stilling til åpenhet kontra personvern på nettet. Det kan også tenkes at Pia ikke har vurdert eller reflektert over potensielle konsekvenser ved å blande privatliv og profesjon. I så fall kan det antydes at en karakteristikk kan være at Pia har vært naiv med hensyn til å oppgi mange personopplysninger i bloggen sin. Bloggen er, som tidligere nevnt, gjort «ikke-søkbar». Det betyr at tilgangen er noe begrenset, men bloggen er ikke umulig å finne. Eksponeringsnivået Pia velger, skiller seg trolig heller ikke fra eksponeringen i sosiale medier for øvrig. Fullt navn og private bilder er vanlig å legge ut både på FaceBook, Instagram, Google-profiler, SnapChat o.s.v.



Bilde 1: To barn som leser.
Skjermdump fra Pias bloggutsnitt
(Panda Free Clipart Images).

Fargebildet av de to barna nederst i venstre kolonne har semantisk sammenheng med tekstinnholdet. Teksten handler om lesestrategier, og hvordan lærere kan gå frem for å lære elever om slike strategier. Tegningen av to barn som holder en bok kan forstås som en *forankring* av innholdet i teksten (Barthes, 1994a). Kress og van Leeuwen bruker begrepet *vektorer* blant annet for å beskrive makt eller bevegelse i en visuell representasjon (Kress & van Leeuwen, 2006, s. 117). Blikkene til barna kan her ses som *vektorer*, altså linjer som etablerer kontakt mellom barna og leseren. Barna fremtrer som iøynefallende. Bildet kan derfor også tolkes som det Kress & van Leeuwen benevner som en *symbolsk attributiv prosess* (Kress & van Leeuwen, 2006, s. 105). Det betyr at barna viser seg frem for leseren, mer enn at de deltar i en aktivitet. Barnas fasing og størrelse har ikke normale proporsjoner. Hodene er store, og klærne har sterke farger. Enda et kjennetegn på at tegningen av barna kan kalles for en *symbolsk attributiv prosess* er at barna ser ut til å ha en symbolsk funksjon, nemlig at de både symboliserer Pias kommende

elever og fungerer som et symbol for barn som øver lesestrategier. Barna i tegningen kan dermed kalles *bærerne* av en direkte adressering av mening. De store hodene kan være et slags humoristisk symbol for mengden av kunnskap, opplevelser og innsikt elever får av å kunne lese godt. Sett på denne måten står tegningen også i en *forsterkende* relasjon til teksten (Barthes, 1994a). Bildevalget synliggjør at Pia utdanner seg til å bli norsklærer på barnetrinnet. Om vi tolker blikket som om det oppretter kontakt med leseren, så etablerer tegningen en interaksjon med leseren. Denne interaksjonen formidler potensielt at Pia illustrerer hvorfor hun lærer om lesestrategier i en grunnskolelærerutdanning. Hun lærer om lesestrategier, fordi hun skal undervise og støtte elever på veien mot å bli glade lesere.

6.1.4 Intertekstualitet

Intertekstuelle linjer i dette utsnittet er *implisitte*, og i tillegg er de sannsynligvis *ubevisste intertekstuelle* linjer (Aamotsbakken, 1997, s. 97; 2007). Det er vanskelig å avdekke om de intertekstuelle linjer har vært ubevisste fra studentens side, men spor i teksten kan tyde på det. Studenten er seg nok bevisst at opplysningene er hentet fra undervisningen og litteraturen for kurset, men Pia har ikke oppgitt tekstreferanser eller kildeliste for opplysningene hun presenterer i det verbaltekstlige innlegget i utsnittet. Dette kan tyde på at Pia ikke eksakt kan dokumentere hvor hun har hentet opplysningene fra. Punktene Pia gjengir er momenter for lesestrategisk arbeid som vi kan finne igjen i faglitteraturen for kurset. Pia har ikke gjengitt ytringene ordrett fra lærebøkene, men innholdet er det mulig å gjenkjenne. På den måten kan vi kalle teksten til Pia for en vev av tekstbiter fra kurslitteraturen, muntlige forelesninger, skriftlige Power Point-tekst fra forelesninger og muligens fra kollokvie-samtaler med medstudenter. Tekstlånene er ikke organisert i sammenhengende tekst, og direkte sitat er ikke gjengitt i teksten. Det betyr at leseren ikke kan se forskjell på hva som er Pias egne refleksjoner, og hva som er ytringer fra faglitteraturen. Fagord og norskdidaktiske uttrykk som «lesestrategier», «VØL-skjema», «grunnleggende ferdighet», «forståelse», «motivasjon», «ingress», «nøkkelord» og «avkoding» er tydelige tegn som viser at studenten kjenner til teorien om emnet.

Fotografiet av Pia øverst til høyre, og de fire bildene nederst i den høyre, vertikale kolonnen, er typiske, visuelle elementer fra sosiale medier som for eksempel FaceBook, Instagram eller andre plattformer der forfatteren presenterer seg visuelt. Forhandlingen om identiteter (Rettberg, 2014b, 2017) er tydelig her, gjennom at Pia bruker både verbaltekstlige og visuelle signaler for å formidle hvem hun er. Forhandlingen om identiteter gjør Pia ved å gjenbruke presentasjoner av «selvet» som vi ellers ser innenfor mer private, sosiale medieplattformer. Theo van Leeuwen bruker begrepet *rekontekstualisere* (van Leeuwen, 1993, s. 204) og snakker da om at *felt*¹⁴² som behandles i en tekst, gjenspeiler en sosial aktivitet. Den sosiale aktiviteten har konsekvenser for hvordan mening skapes. I en ny sosial praksis vil elementer fra praksisen nedfelles i måten å skape mening i tekst på. Jeg velger å bruke begrepet *rekontekstualisering* for å betegne hva som skjer når meningsskapende elementer flyttes/gjenbrukes til nye tekstlige diskurser og hvilke utslag dette kan få for identitetskonstruksjoner. Norman Fairclough (1992, s. 104) bruker begrepet *interdiskursivitet* (se s.185). Det er det også relevant å vise til her. *Interdiskursivitet* handler om utveksling av konvensjoner fra en diskurs til annen. Blogg regnes også som et sosialt medium, og for de som blogger innenfor andre sjangre enn fagblogg, er presentasjonen av «selvet» ikke så kontroversielt. Men, dette er en fagblogg brukt i et akademisk studieløp. Her kunne studentene ha valgt en mer dempet og formell presentasjon av «selvet», mer lik konvensjonene for presentasjon av «jeg»-et i akademiske tekster. I akademiske tekster finner vi fremdeles et kontinuum fra objektiv stil, helt uten bruk av «jeg»-posisjonering, til bruk av et «skriver-jeg» som tydelig posisjonerer fagforfatteren som skriveren av egen tekst (Lie, 2006, s. 136). Et argument for at Pia ikke følger akademiske skriveregler i dette innlegget er at innlegget ikke er formet som en formell akademisk tekst. Som påpekt tidligere, ser dette ut til å være utprøving av forelesningsnotat på blogg. Men, dette er heller ikke et ordinært blogginnlegg på en privat blogg, for denne bloggen forfattes innenfor en akademisk ramme. Pia velger å gjøre bruk av de teknologiske virkemidlene bloggverktøyets digitale

¹⁴² Registervariabelene *felt*, *relasjon* og *mediering* er begreper hentet fra Hallidays teori om situasjonskonteksten i systemisk funksjonell lingvistikk (Halliday, 1994). I Michael Hallidays teori tilsvarer *register*, og spesielt den av *registervariablene* som kalles *felt*, det de tidligere nevnte forskerne benevner som *sjanger*. Van Leeuwens rekontekstualiserings-begrep er knyttet til Hallidays teori. Mange begrep er i spill i denne avhandlingen, så jeg velger å anvende *rekontekstualisering* som et praktisk-analytisk begrep, og går ikke inn i van Leeuwens modell og endringspunkter her.

mediering byr på. Medierings-ressursen er en annen enn for en tradisjonell, akademisk tekst. Resultatet er at måten «selvet» konstrueres på *rekontekstualiseres* som en følge av verktøyets muligheter, at teksten publiseres innenfor et læringsfellesskap og på nettet. Pia velger å anvende en diskursiv «mulighet for selvhet» i sin identitetskonstruksjon, vel vitende om at hun kan ha andre lesere enn medstudentene og lærerne som er tilknyttet Norsk 2-kurset. Pia lenker også til bildene hun har på sin private Instagram-konto. På den måten gir hun leserne muligheter for å følge (eventuelt sende forespørsel om å følge) henne i andre sosiale medier, altså åpner hun for å kunne verve nye venner som følge av fagbloggingen. Intensjonen om å bygge nettverk kan kalles et *interdiskursivt* trekk hentet fra sosiale medier. Pia åpner for at lesere av fagbloggen potensielt også kan ta del i Pias personlige «jeg» på nettet. En av identitetsrollene Pia signaliserer gjennom slike intradiskursive valg er, som nevnt, at hun fremstår som en student som ikke har tette skott mellom fagblogg og privat profilering på nettet. Relasjonsbygging i digitale nettverk er ikke ukjent innenfor akademiske kretser i dag. Det fins forskerplattformer på nettet, der forskere med felles akademiske interesser bygger nettverk for deling av forskning, for eksempel ReseachGate. Det fins også forskerblogger der forskningsprosjekter profileres via blogg. Som tidligere nevnt, er det sannsynlig at forskerblogger eller forskerplattformer for deling av forskning potensielt har vært modelltekster for disse studentenes fagblogger. Blogger skrevet av lærere kan også fungere forbilledlig, men disse bloggene er kanskje ikke fagorienterte på samme måten som studentbloggene. Noen av Pias tekniske eller tekstlige valg kan derfor betraktes som «lån» fra akademikere som har publisert akademiske, multimodale tekster på blogg. Det kan også betraktes som en form for intertekstualitet. Bakhtin (1998) snakket om *stemmer i tekst*, og her kan potensielle stemmer fra andre bloggtekster ha funnet veien inn i Pias bloggutsnitt. Men, innvendingen mot Pias tilrettelegging for nettverksbygging er at den virker noe mer tilfeldig enn i forskerblogger eller plattformer for forskere. Pia ser ikke ut til å fremme ønsker eller kriterier for målgruppen hun ønsker å bygge nettverk med.

På bakgrunn av funnene knyttet til begrepene *implisitt* og *ubevisst intertekstualitet* og *interdiskursivitet* viser Pia at hun befinner seg i en studentrolle der hun prøver ut en notattekstsjanger på bloggen. Teksten hennes innfrir derfor ikke konvensjonelle krav til akademiske tekster.

6.1.5 Identitetskonstruksjoner i utsnittet

Ideasjonell mening ytres på flere måter i dette utsnittet og bidrar til å gi oss et inntrykk av hva teksten kan vitne om at Pia tenker og erfarer. Nedfelt i teksten er det eksempler på *materielle, mentale* og *relasjonelle* prosesser i utsnittet. Teksten viser spor av at Pia kan ha egenskaper knyttet til det å være en *åpen, lyttende og lærende* student. Tekstlige spor viser at hun veksler mellom å innta *aktørrollen* og å være *den sansende*. Å være *sansende* knyttes til ordbruken i utsnittet. Pia bruker ord som «forstår» og «fordyper». Med det formidler hun at hun ser at studentrollen fører med seg *mentalt kognitive* og *affektive* prosesser. Pia ser ut til å erkjenne hva det betyr å være student. Alternativt forstår hun i hvert fall hva som forventes av en student innenfor den høyere utdanningsdiskursen. Det er mulig å antyde at Pias identiteter i teksten er konstruert for å vise at hun innfrir forventningene som stilles i kurset. Det gjør hun blant annet ved å vise egenskaper som er forening med det at hun skal bli lærer, slik som det å være åpen, lyttende og i læringsprosess. En antydning til feilbedømmelse kan kommenteres her, siden det er en viss uforenelighet mellom at Pia statuerer at bloggen skal brukes til eksamenslesing, og at innlegget viser et minimum av det som kreves til eksamen. Dette kan være tilfeldig, og det kan også være et karaktertrekk at hun overvurderer egne evner. Innlegget er overveiende verbaltekstlig, noe Pia kanskje har en forventning om at den akademiske konvensjonen innebærer. Emnet hun skriver om er relevant, og Pia viser til læreplanen for grunnskolen for å understreke emnets gyldighet for en kommende lærer. Hun er seg sitt oppdrag bevisst, som jo kan være tegn på at hun er ansvarsbevisst og forstår hensikten med læringen. I analysene over påpeker jeg også andre identitetstrekk som kan karakteriseres som norsk læreridentiteter. Pia etablerer mellommenneskelige relasjoner i læringsfellesskapet. Det ser vi fordi hun har tatt seg arbeidet med å liste opp de trykkaktiverte bloggtitlene til medstudenter og lærere. Det kan være signal om at hun fører tekstlige dialoger med medstudenter og lærer. Kommentarfeltene er ikke en del av utsnittet som analyseres her, men et raskt blick på kommentarfelt hos andre medstudenter viser at hun deltar med tekstlige innlegg. Den faglige *posisjoneringen* ser ut til å være av praktisk art. Innlegget er kort, klart og praktisk rettet. Pia ser ut til å besvare spørsmålene: Hva er lesing? Hva handler viderekommen lese- og skriveopplæring om? Hvorfor skal

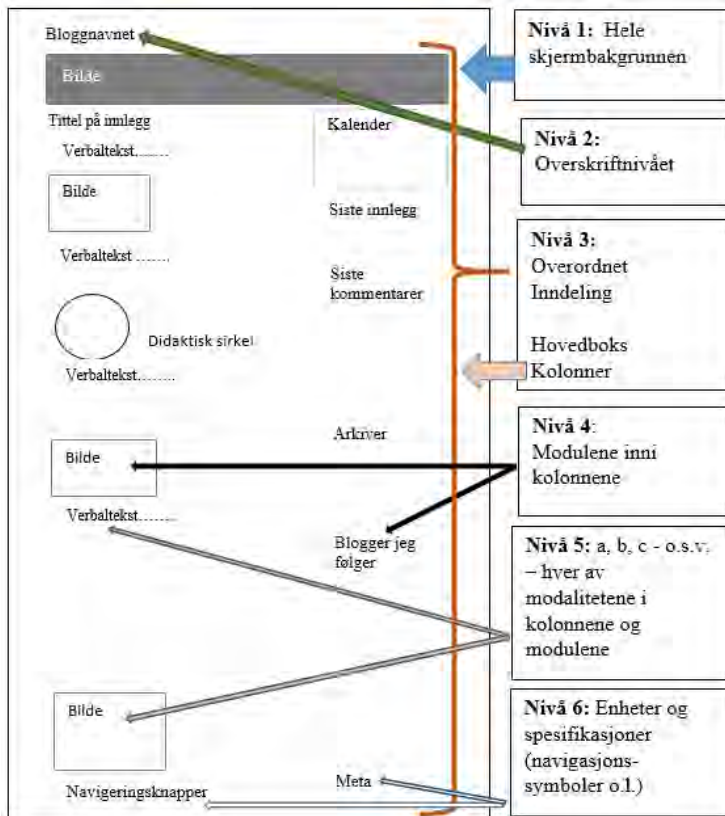
jeg arbeide med dette emnet i klasserommet? Hvordan legger jeg til rette for å lære elever om lesestrategier i klasserommet? Det å vise praktisk tilnærming forteller noe om at Pia vet at hun vil komme til å få bruk for det hun skriver om i innlegget. Det kan tolkes som tegn på at Pia er i ferd med å identifisere seg med norsklærerrollen, eller i hvert fall posisjonere seg som kommende norsklærer. I dette innlegget viser ikke Pia teoretisk styrke. Evnen til å sortere og syntetisere fagstoff, og evnen til å legge fram fagstoff på en gjennomarbeidet og grundig måte er ikke egenskaper Pia viser her. Når det gjelder intertekstualitet som viser vidd og innsikt, og som gir troverdighet og pålitelighet, holder ikke innlegget mål. Men, her kan hensikten hennes ha vært å notere i en forelesning, - eller lage et notat på grunnlag av det hun har husket fra en forelesning, nærmere bestemt å forfatte en umiddelbar tenketekst.

En oppsummering av 'selvet som forfatter' forteller oss at Pia gir uttrykk for posisjoner og standpunkt i ytringene i designet sitt. Hun trer frem som en student som ennå har igjen mye å lære. Hun stiller ikke spørsmål ved den institusjonelle rammen, men viser at hun benytter seg av 'muligheter for selvhet' som hører til bloggdiskursen. Hun fremstår som forsiktig, med et noe idealiserende opplevelse av virkeligheten. Det er noe motsetningsfullt at hun viser teknisk innsikt for posisjonering i sosiale medier, men samtidig ikke tar i bruk hypertekstuelle muligheter for å utvide tekstlig mening i dialog med medstudenttekster.

6.2 Analyse av Elses bloggutsnitt

6.2.1 Komposisjonsanalyse

Aller først ser jeg på komposisjonen i Elses bloggutsnitt (se vedlegg 2). Da er det de



visuelle strukturene som studeres, og her er utsnittet oversiktlig og klart. Roger Cherrys (1998) forståelse av det aristoteliske begrepet *ethos* er anvendelig for å si noe om de personlige egenskapene som teksten kan vitne om. Se redegjørelsen min om Cherrys forståelse og bruk av *ethos*-begrepet på s.111. Strukturen vitner om at Else fremstiller seg som en ryddig person i teksten, og som en som ser ut til å sette fagbudskapet i søkelyset.

Figur 13: Skjematisk oversikt over Elses bloggutsnitt

Her er det en enkel layout, uten altfor mange modaliteter. Blogginnelegget består av to fotografier, verbaltekst, en figur og to fargetegninger. Studenten har valgt en hvit skjermbakgrunn for utsnittet (nivå 1). Bloggtittel/bloggnavn angis tydelig øverst til venstre, over det horisontale bildet (nivå 2). Bloggtittelen, og det øverste, horisontale bildet, er gjennomgående elementer. Det vil si at uansett hvilket blogginlegg som vises i lesefeltet til venstre, det feltet som verktøyet WordPress angir som «body», så vil bildet og bloggtittelen dukke opp på toppen av skjermen (se redegjørelse for det tekniske bloggoppsettet på s.21). Slikt genereres automatisk av det tekniske bloggoppsettet. Bloggtittelen starter med studentens eget fornavn. Dette vitner om at studenten står frem med et troverdig *ethos* (Cherry, 1998), ved å gi seg tydelig til kjenne for medstudenter og

lærere med fornavn, emnenavn (Norsk2) og kurstillørighet (GLU1). Skjult identitetsmarkering er altså ikke valgt her, men studenten velger ikke å oppgi fullt navn. Dette kan bety at studenten har et bevisst forhold til hva hun ønsker å eksponere på nettet. Som nevnt, der jeg redegjør for rammene for bloggskrivningen på s.21, så var ett av oppdragene å merke bloggen med emnenavn og kurstillørighet (her: Norsk2 og GLU1). Tittelen på bloggen kunne studentene velge selv. Else innfrir kravet i tittellinjen og velger ingen undertittel.

På nivå 3 ser vi at bloggutsnittet er todelt, men uten synlige, vertikale skillelinjer mellom den vertikale innleggs-kolonnen til venstre og det gjennomgående sidefeltet til høyre. I teksten har Else gjort valg som kan tyde på at hun er strukturert og har oversikt. Jeg minner om at egenskapene som trer frem i teksten, ikke nødvendigvis er de egenskapene Else har i det virkelige liv. Det kan være «the real author» vi ser spor etter (Cherry, 1998, s. 403). Dette kan også være et konstrukt av det «selvet» studenten ønsker å tre frem med i teksten sin (Ivanič, 2012). Ifølge Cherry kan selvrepresentasjon deles inn i to termer *ethos* og *persona* (Cherry, 1998). *Ethos* er et sett med karakteristikk av egenskaper som vi finner tekstlige bevis for. Disse egenskapene støtter og styrker tekstforfatterens troverdighet. *Persona* er et begrep som dekker de rollene som forfatteren inntar i en tekst. Dette ser jeg nærmere på under *interaksjoner* i denne analysen. Sidefeltet (kolonnen) til høyre er altså et gjennomgående felt, mens venstre kolonne endres avhengig av hvilket innlegg som vises på bloggen til enhver tid. Med andre ord er høyre kolonne statisk, mens venstre kolonne er dynamisk. Det er studentens valg av mal som er avgjørende for om det statiske feltet blir liggende til høyre, venstre eller er plassert helt i bunnen av et innlegg. I dette utsnittet ser vi at kolonnen med innlegg, altså *ny* tekst, i dette overblikkbare, semiotiske rommet, ligger til venstre. Det sammenfaller med at leseretningen i vår del av verden starter fra venstre mot høyre. Å følge leseretningen når lokaliseringen av kolonne-innhold designes, vitner om at Else har mottakerbevissthet. Det er imidlertid ingen automatikk i at dette er et bevisst valg fra Elses side, det kan være andre årsaker til valg av bloggmal. Men, nevnte plassering av kolonner gjør teksten leservennlig. Mottakerbevissthet knyttet til identiteter beskriver jeg nærmere når *interaksjon* (mellompersonlig metafunksjon) analyseres.

Den høyre kolonnen velger jeg å presentere først. Den er statisk og gjennomgående for hele bloggen. I den høyre kolonnen har Else valgt ut fem «widgeter» (se presentasjonen av bloggverktøy på s. 23). Kalenderen øverst har Else valgt ut som det første elementet i denne kolonnen. Valget av kalender kan være lagt inn for å holde orden på tidsfrister, eller være et uttrykk for et behov Else har, for å ha oversikt over datoer og måneder i studieåret. Deretter følger en punktliste med overskriften «Siste innlegg», og under der igjen følger fem punkter med trykkaktive titler som leseren kan trykke på for å lese Elses foregående innlegg. Deretter følger en liste med tittelen «Siste kommentarer». Hvert punkt på denne listen viser et ikon eller et bilde som identifiserer den som har lagt inn kommentaren. Ikonet fører leseren til en presentasjon som den som kommenterer eventuelt har produsert på sin egen blogg. Så vises navnet, eller et fiktivt navn, til bloggeren som kommenterer. Dette trykkaktive navnet fører leseren til bloggen til den som kommenterer, og til sist vises tittelen på innlegget som er kommentert. Tittelen fører leseren direkte til kommentaren under Elses innlegg. Med andre ord er alle disse tre elementene trykkaktive. Valget av «siste innlegg»-«widgeter-en» bidrar til at bloggen fungerer dialogisk ved hjelp av noen tastetrykk, og dermed blir tilgjengeligheten til andres meninger, innlegg, innspill, og faglige diskusjoner er enkel. Deretter følger en punktliste med åtte måneds-arkiv¹⁴³ for Elses gamle innlegg i løpet av studieåret. Under der igjen er det ny punktliste med trykkaktiverte bloggnavn og overskriften «Blogger jeg følger». Til sist har Else beholdt en «widgeter» som automatisk ligger i alle nye blogger (nivå 6). Den har tittelen «Meta» og består av en punktliste med administrative knapper: «registrer» (lenke til side for opprettelse av ny blogg), «logg inn», «innlegg RSS» (en oversikt over alle egne innlegg), «kommentarer RSS» (en oversikt over alle kommentarer til egne innlegg) og «Wordpress.com» (lenke til offisiell side). Et annet nivå 6-innslag er en liten samling interaktive knapper under selve innleggene i venstre kolonne. Disse knappene har følgende påskrift: «Twitter», «FaceBook», «G+ Google» og «Lik».

I bloggutsnittet handler hovedinnlegget om «Barnelitteratur og litteraturdidaktikk». I den vertikale kolonnen til venstre finner vi følgende modaliteter: Først fins det tre typer verbaltekst: 1) uthevet overskrift, 2) elleve uthevde mellomoverskrifter og 3) 53

¹⁴³ Leseren kan finne tilbake til blogginnlegg som er lagt inn på bloggen fra september 2013 til mai 2014.

verbaltekstlige linjer. I utsnittet er det for øvrig lagt inn to fotografier, to fargetegninger, åpne, hvite felt, og den didaktiske relasjonsmodellen fra fagdidaktisk litteratur (nivå 4). Modalitetene er strukturert etter en lineær, vertikal form, der innslagene er sekvensielt plassert nedover, slik Schwebs og Otnes beskriver et slikt struktureringsparadigme (Schwebs & Otnes, 2006, s. 72). De nevnte modalitetene har følgende rekkefølge i kolonnen til venstre: Aller øverst er det et horisontalt fotografi som dekker begge kolonnene i utsnittet. Øverst i venstre kolonne (nivå 5) ser vi den uthevede tittellinjen, deretter er det et felt med verbaltekst, så vises et fotografi og deretter er det et verbaltekstlig felt igjen. Under det nevnte tekstfeltet er det en sirkulær figur av den didaktiske relasjonsmodellen. Det er den didaktiske relasjonsmodellen fra Hiim og Hippe (2006), utviklet fra Bjarne Bjørndal og Sigmund Liebergs modell (1978), der følgende ord står angitt ved 'diamantens' seks hjørner: elev, mål, rammer, arbeidsmåter, innhold, vurdering. Så vises et nytt tekstfelt med overskriften «Analyse», og deretter følger fem nye overskrifter med verbaltekstlige innslag under hver overskrift. Så vises en fargetegning. Deretter er det fem nye overskrifter med verbaltekst under hver overskrift. Til sist vises igjen en fargetegning. Alt dette er ryddig organisert under hverandre, med klare, verbaltekstlige overskrifts-markeringer av hva teksten under skal handle om. Nok en gang vitner dette om at en av Elses egenskaper kan være at hun er strukturert, altså det Cherry kaller *ethos* (Cherry, 1998). Videre sier jeg først litt om informasjonsverdien for hele utsnittet, og deretter analyserer jeg fotografiene og fargetegningene nærmere.

I følge Kress og van Leeuwens (2006) oversikt over det visuelle rommets informasjonsverdi, som jeg har redegjort for på s. 151, kan begrepsparene *gitt og ny, ideell og reell, sentrum og periferi* gi nyttige informasjon om elementene i dette visuelle, semiotiske rommet. I dette bloggutsnittet vil de *gitte* opplysningene være de som presenteres på høyre side. Dette er altså motsatt av det Kress og van Leeuwen hevder er vanlig i visuelle rom, for de sier at de *gitte* opplysningene ofte plasseres til venstre (Kress & van Leeuwen, 2006, s. 179). I dette utsnittet ligger *ny* informasjon til venstre, det som leseren må tillegge spesiell oppmerksomhet, i form av faginnlegget som Else presenterer. Elementene til høyre er et sidefelt som leserne av bloggen, altså hovedsakelig medstudenter og lærere, vil kjenne igjen fra egne blogger. Det som eventuelt kan utgjøre *ny* informasjon på høyresiden, kan være «widgeter-ene» som medstudenter ikke har lagt merke til som mulige valg tidligere. Utvalget av «widgeter» kan være ulikt fra blogg til

blogg, men selve oppsettet er kjent. Nå det gjelder *ideell* og *reell* plassering, så kan dette drøftes i dette utsnittet. Det *ideelle* kan være informasjon som kan betraktes som en *idealisert* eller *generalisert* utgave av informasjonen som gis. Denne typen informasjon er gjerne det som er mest iøynefallende (salient). Når det er snakk om *reell* plassering, så handler det om mer praktisk og detaljert informasjon som for eksempel gir retning for handlinger. Meningsskapingen i det horisontale fotografiet øverst i innlegget har sammenheng med verbalteksten under. Fotografiet kan forstås som et *ideelt element*, idet fotografiet inviterer til opplevelse, tolkning, undring og kanskje spenning (se analysen av fotografiet nedenfor). Det ser ut til at Else ønsker å inspirere kommende lærere til å ha en utforskende holdning til barnelitteratur. Fotografiet kan sette i gang tanker knyttet til opplevelse og utforsking. Sett på denne måten, blir fotografiet det *ideelle* elementet, mens verbalteksten beskriver den *reelle* situasjonen. I verbalteksten hevder Else at poenget med litteratur er «å sette den som leser inn i bevegelse og opplevelse». Else designer et samsvar mellom innhold og form som kan knyttes til identiteter, for Else inntar rollen som en formidler av denne undringen og fantasien som barnelitteratur kan utvikle. Det gjør hun ved å designe en tekst som består av informasjon om litteraturredidaktikk og en visualitet som kan sette i gang undring og fantasi. Samsvar mellom fotografi og verbaltekst kommer jeg tilbake til der jeg drøfter de mellompersonlige metafunksjonene i utsnittet. Det overblikkbare bloggutsnittet har ikke *sentrums–periferi*-dimensjoner, men i enkeltfotografier og fargetegninger kan vi se eksempler på dette (se komposisjonsanalysene videre i teksten her). I utsnittet trer tydelige horisontale og vertikale linjene, synlige og usynlige, frem. Det horisontale, rektangulære bildet på toppen av utsnittet trekker til seg oppmerksomhet, og det kan dermed kalles en *visuell fremheving* (saliency) (Kress & van Leeuwen, 2006, s. 203). Bildet skaper en praktisk *avgrensning* av utsnittet. Bildet angir horisontal bredde i utsnittet. På den måten kan bildet oppfattes som en praktisk, visuell avgrensning som angir bredden i innlegget. Bildet strekker seg over begge de vertikale kolonnene og danner et tak for elementene under. I hver vertikale ende av fotografiet kan vi tenke oss at det går to usynlige, vertikale linjer nedover på hver ytterside av utsnittet. Sett på denne måten, så angir disse usynlige linjene bredden på bloggutsnittet. På venstre side skaper verbaltekstene og de vertikale fotografi- og bildekantene en ytterlinje. Det ser ryddig ut. Bloggutsnittet har ingen synlig innramming, men fotografiet øverst bidrar altså til at leseren forstår hvor disse usynlige,

ytre rammene går. Dette komposisjonselementet styrker også Elses *ethos* som en strukturert person.

De to fotografiene og de to fargetegningene analyserer jeg som selvstendige, visuelle enheter. Fotografiene og fargetegningene har både ideasjonelle og mellompersonlige funksjoner. Jeg velger derfor å analysere dem her under komposisjon for så å henvise til analytiske momenter under *representasjon* og *interaksjon* senere i analysen.

Fotografiene Else har valgt ut, gir mening i sammenhengen, og knyttet til teksten kan leseren forstå de mellompersonlige intensjonene bildene er ment å formidle. Det øverste fotografiet er et visuelt fremhevet element i utsnittet, og det trekker til seg leserens oppmerksomhet. Bildet er med på å skape en stemning for leseren, og kan dermed sies å ha en slags visuell 'tittelfunksjon'. Bildet er gjennomgående i bloggen, men analyseres her i den konteksten det står i nettopp i dette bloggutsnittet. Det er mulig at andre sider ved bildet ville ha vært lagt vekt på om det knyttes til andre innlegg.



Bilde 2: Elses toppbilde. Skjermdump fra WordPress' utvalg av toppbilder

Vi ser en mosegrodd skogbunn; et utsnitt av en del av naturen som mange i vår del av verden vil kjenne igjen. Ideasjonelt viser bildet nåletrær, mose, løv og naturfenomener som lys og skygge. Perspektivet er i øyehøyde for en person som står i skråningen foran motivet (se O'Halloran og Smidts figur om plasseringens metaforiske betydning, gjengitt på s.151). Interaksjonelt får leseren en følelse av å inviteres inn i bildet, for bildet innbyr til bevegelse på flere måter. Først inspireres og inviteres leseren til å «bevege seg» inn i bildet med blikket, tilsvarende talehandlinger i imperativ som: «Kom her!» «Se her!». Bildet kan også forestille en invitasjon til en «indre bevegelse», nærmere bestemt til å tre mentalt inn i skogen. Da ser vi skogen som et sted der menneske kan utføre mentalt kognitive eller mentalt affektive prosesser (ideasjonelle funksjoner); et fysisk sted for en mental 'væren i verden'. Metaforisk kan menneske 'vandre på ukjente stier' i tankene.

Kompositorisk har bildet tre dimensjoner: a) en forgrunn av mose frem til lyset og skyggen av sol som filtreres gjennom trærne i midten av bildet, b) og et midtfelt, der en rekke små og større trestammer og lav kvist med løv-vegetasjon stikker opp fra skogbunnen c) og deretter aner vi en bakgrunn, der vi metaforisk kan tenke oss at muligheter åpner seg for 'å se landskapet' på den andre siden bedre. På den andre siden av trærne skimter vi en skråning nedover. Sola lyser på skogbunnen og mellom trærne. Stemningen som formidles visuelt er lun, litt mystisk og samtidig innbydende. *Informasjonsverdien* her er knyttet til disse tre dimensjonene. Jeg tolker dette slik at det *gitte* i bildet, er ståstedet til fotografen, en trygg skogbunn, mens det *nye* representeres av det som måtte fins på den andre siden av midtfeltet der trærne står. *Den visuelle fremhevingen* i bildet er de lysende solstrålene bærere av. Bildet er rammet inn av en sort ytterlinje som tydelig viser at dette er et utsnitt av en mye større skog. Identitets-aspekter ved dette bildet er knyttet til stemningen som visualiteten skaper. Elses valg av toppbilde etablerer ro og trekker leseren samtidig inn i et skogseventyr. Denne mellompersonlige, visuelle kommunikasjonen kommer jeg tilbake til under *interaksjoner* senere i analysen. Da tar jeg også opp aspekter ved at bildeutvalget gir informasjon som kan knyttes til identiteten til Else.



Bilde 3: Magisk bok.

Skjermdump fra bloggutsnittet:

<http://users.skynet.be/thejokers/Files/Image/boek.jpg> (skjermdump av istockphoto, mhgrafix)

Det neste fotografiet i utsnittet er av en åpen bok, der permen er brettet utover en grå flate, og boksidene peker oppover. Ideasjonelt er bøker bærere av ulike syn på virkeligheten, handlinger, hendelser og ideer. Mellompersonlig illustrerer, forankrer og utdyper bildet det Else har satt verbaltekstlig ord på: «Å sette den som leser inn i bevegelse og opplevelse».

Lyset og lysstrålene som er lagt inn i bildet, illustrerer mellompersonlige funksjoner som bøker kan ha. Visuelt 'ser vi' at opplevelser, undring, følelser og fantasi metaforisk 'snirkler' seg ut av teksten og mot leseren. Vi kan også tenke oss at de små lysprikkene representerer «gullkornene» i litteraturen. I teksten skriver Else at «Det er viktig å finne bøker for hver enkelt», og bildet illustrerer ulike 'snirkler' som kan 'treffe' ulike mennesker. Så skriver Else at «Dersom lesing skal oppleves som meningsfull bør teksten vekke interesse hos leseren». Disse snirklene, lyset og prikkene kan tenkes å være illustrasjoner av det å skape interesse og nysgjerrighet. Lyset kan skape spørsmål som «Hva kan lyset bety?», «Hva er det bøker utstråler?».

Bakgrunnen er sort. Midten, kjernen, av den oppslåtte boka, er *det fremtredende* elementet i bildet. Fra midten av boka skinner et sterkt lys, og opp langs boksidene og mellom boksidene finner lysstrålene veien ut. Perspektivet er i øyehøyde (rett frem). Lyset og lyssnirklene kan muligens bidra til at leseren ikke oppfatter bildet som et realistisk bilde, selv om boka er reell. Bildet kan oppfattes som manipulert, der lys og lysstråler kan representere alt det magiske, lysende og flotte som kommer ut av det å lese ei bok. Om jeg tillater meg å strekke begrepet noe langt, så kan deler av denne komposisjonen tolkes som et eksempel på det som Kress og van Leeuwen kaller *sentrum-periferi-struktur* (Kress & van Leeuwen, 2006, s. 196). Det som er spennende og viktig skjer virkelig i senteret av dette bildet, og det illustreres ved hjelp av lyset inni boka. Men, i en sentrum-periferi-struktur er det vanligvis elementer i periferien som forklarer eller henger sammen med sentermotivet (Kress & van Leeuwen, 2006, s. 196). Det er ikke et tydelig trekk her. På den annen side bidrar de sorte ytterkantene til at blikket trekkes innover mot midten av boka, så på denne måten bidrar periferien til å lede blikket. På den måten spiller ytterkantene en rolle for å fremheve at det er bokas 'lysmagi' som skal tillegges vekt, og som dermed utgjør et senter. Dette manipulererte fotografiet formidler mellompersonlig mening. Metaforisk formidler bildet den magiske opplevelsen det kan være å lese en bok, og vi kan anta at det er derfor Else valgte dette bildet. Hennes valg av bildet viser at et karaktertrekk ved henne kan være at hun ønsker å formidle undring og magi. Denne undringen og magien ser Else ut til å ville knytte til teksten om barnebøker og litteraturredidaktikk. Et *ethos*-trekk ved henne kan derfor være at hun har estetiske egenskaper. Hun velger undrende bilder som kan gi leseren utvidet mening koblet til verbalteksten. Dette diskuterer jeg videre på s.231.



Bilde 4: Bok og natur. Skjermdump fra: <https://www.deviantart.com/schnette/art/Storybook-139301168> (Fotograf Schnette)

De to fargetegningene i utsnittet kan sies å stimulere til mentale reiser, nærmere bestemt har fargetegningene sterk appell til fantasien. Den første fargetegningen står rett under følgende verbaltekst som Else har forfattet: «Innholdet trenger ikke være enkelt, det kan være mye å jobbe med i en barnebok».

Motivet er et fantasimotiv, der forgrunnen viser at dette er ei bok som ligger oppslått på ei treplate. Det er venstre og høyre side-oppslag omtrent midt i boka som er *det fremtredende* (Kress &

van Leeuwen, 2006, s. 201). En ung gutt har stor vekt i dette bildet og fanger leserens oppmerksomhet. Han representerer *en adferdsprosess*. Gutten leker med en drage, og han er *en som handler*. Han utfører en *aktiv handling* med dragen som *målobjekt*; nærmere bestemt er dette en visuell representasjon som tilsvarer en ideasjonell handling. Vi kan kanskje tenke oss at historien i boka handler om denne gutten. Den konkrete *informasjonen* i bildet er at begge sideoppslag er formet som gressletter. Vi skimter så vidt bokstaver i form av trykt skrift ved kanten av gressletta øverst til høyre. På sideoppslaget til venstre ser vi denne gutten som leker med en drage som flyr høyt på himmelen. Mellom sideoppslagene ser vi så vidt litt av boksiden som forsvinner ned mot bokpermen. På høyre sideoppslag ser vi en grønn slette som dekker siden i en vertikal stripe oppover; så ser vi en sti eller vei som strekker seg vertikalt fra nederst til øverst langs boksiden. Deretter er resten av siden dekket av grønt slettegress igjen. Bak boka ser vi blå himmel med lette skyer. Bildet viser den fiktive verden som denne boka trolig handler om. De grønne slettene, gutten og dragen kan tolkes som metaforer for hele den historien som denne boken rommer. Her kan vi forstå det slik at den nedre delen av bildet kan representere det *reelle* (Kress & van Leeuwen, 2006, s. 188-189), altså ei bok som ligger på et bord klar til å leses. Det øvre halvdel av bildet viser det vi her kan forstå som *det ideelle*. Da er det snakk om alle de fantastiske fortellingene som vi kan oppleve når vi leser bøker. Identitetsaspekter knyttet til dette bildet kommer jeg tilbake til i drøftingen av mellompersonlige elementer.



Bilde 5: Flyvende barn og bøker. Skjermdump fra studentblogg

I den siste fargetegningen ser vi et barn som er i ferd med å fly ut av et buet vindu på en gul-oransje vegg. Dette er en visuell representasjon som tilsvarer en mental affektiv prosess, nærmere bestemt de følelsene et barn får av å omgi seg med bøker. Hun flyr oppover og strekker høyre armen opp etter de andre bøkene, og både barnet og bøkene svever. Vi ser ei lang rekke av åtte, flagrende bøker. Barnet står på den siste boka, og både barnet og bøkene ser ut til å bevege seg i en flyvende bue mot vinduet og videre ut mot en sort stjernehimmel. Det åpne vinduet, bøkene og barnet er *fremtredende elementer* (Kress & van Leeuwen, 2006, s. 201) i bildet. Dette bildet kan sies å ha en *senter-periferi-orientering*, men uten andre elementer enn bøker i periferien. Bildet er et utsnitt av en

situasjon der bevegelse antydes. Symbolsk løftes barnet ut i (eller inn i) bøkens verden. Vi kan tenke oss at dette illustrer at det å strekke seg etter bøker vil gi barnet spennende reiser der ute i verden. Identitetsaspekter knyttet til dette bildet kommer jeg også tilbake til i drøftingen av mellompersonlige elementer.

6.2.2 Representasjoner

Halliday presenterer tre semantiske kategorier for å forklare hvordan fenomener i den virkelige verden representeres i lingvistiske strukturer: *prosesser*, *deltagere* og *omstendigheter* (2004, s. 175). Her snakker vi om *transitivitetssystemet*, presentert på s.126. Når det gjelder visuelle representasjoner, er det snakk om *prosesstyper* og *deltagere* i *narrative* eller *konseptuelle* representasjoner (Kress & van Leeuwen, 2006, s. 59), se s.140. I dette bloggutsnittet plasseres overordnet læreren som *deltager* eller *aktør* i verbalteksten. Else skriver for eksempel: «Her bør læreren også tenke på [...]». Verbalgruppen «bør tenke» viser at Else mener at en lærer bør *tenke* eller *handle*. I bloggutsnittet er det lesestrategier som er temaet i teksten, og Else setter ord på hva hun mener er viktig innenfor dette norskfaglige temaet. Flere av ytringene hennes kan oppfattes som *ideasjonell meningsskapning*, nærmere bestemt uttrykk for abstrakte eller konkrete fenomener i verden. *Prosessene* Else mener er viktige, uttrykker og beskriver hun i blogginnlegget. Jeg vil trekke frem noen eksempler for å belyse dette.

I transitivitetssystemet er det slik at *deltagere* også kan være de som en handling er rettet mot. I dette utsnittet er slike *deltagere* eleven. Hvis vi velger å se lesing som en materiell handlingsprosess, så forstås eleven her som et *målobjekt* for tiltak¹⁴⁴. Else ytrer flere ganger meninger om at elever «trenger» eller «bør» noe. Aller tydeligst er dette der hun ytrer at «Det viktige er at alle elevene trenger å lese!!». Innledningsvis i utsnittet gir Else uttrykk for mening om hva litteraturredidaktikk innebærer for læreren: «[...] utvikle ulike måter å oppdage lesing og leselyst på» og «[...] finne bøker for hver enkelt [*elev*]» (min

¹⁴⁴ «Lesing» i ytringen «Eleven leser en bok» vil nok også kunne ses som en mental prosess, både kognitiv og perseptiv, hvis vi her tenker på lesing i betydningen: «evnen til å avkode og forstå». Da kalles eleven: «den sansende» i Hallidays transitivitetssystem.

tilføyelse). Dette er også eksempler på materielle handlingsprosesser der læreren er *aktør* og elevene er *målobjektet*. Identitetsmessig inntar Else et lærerperspektiv. Hun går inn i lærerrollen. Dette konstrueres, som nevnt, verbalspråklig gjennom at læreren fremstilles som *aktøren*, og eleven fremstilles som *målobjektet*.

I eksemplene over uttrykker Else mening om elever og lesing, og om hva litteraturdidaktikk innebærer for læreren. Identitetsmessig inntar Else en tydelig læreridentitet, slik de nevnte eksemplene viser. Hun ytrer, gjennom verbalgruppen «trenger å lese», at denne materielle prosessen er helt nødvendig for elever. Verbene «utvikle», «oppdage» og «finne» er klare, handlingsrettede verb som tydeliggjør Elses mening om hva som er lærerens oppgaver overfor elevene. Ongstad (2012) (se s.113) snakker om ulike former for *posisjonering*, og det handler om når noen gir uttrykk for hvordan noen (her: Else) forholder seg til noen (her: eleven), med hensyn til noe (her: lesing). Elses posisjonering her, kan også forklares ved å vise til Ivaničs bruk av begrepet «positioned», som forklares som «made to seem to be a certain type of person» (Ivanič, 2012, s. 11). Å innta et lærerperspektiv må kunne forstås som en handling som viser gryende læreridentitet. Else ytrer en overordnet mening om hva som er hensikten med litteratur. Hennes erfaring og innsikt uttrykkes når hun sier: «Poenget med litteratur er å sette den som leser inn i bevegelse og opplevelse». Her kan vi se at *temaet* anslås raskt i ytringen: «Poenget med litteratur [...]». Deretter følger oppklarende opplysninger om hva poenget med litteratur faktisk er, nemlig: «[...] å sette den som leser inn i bevegelse og opplevelse». Denne siste delen av ytringen kan forstås som *rema* i teksten. Dette kan derfor være et eksempel på *ideasjonell tema-remastruktur* i tekst, slik Maagerø beskriver dette (2005, s. 163). I identitets-sammenheng kan *tema-remastruktur* vitne om at Else har styr på informasjonsutviklingen i en tekst. Ideasjonelt kan dette bety at hun har strukturert kognitiv kapasitet. Jeg opplever dette som et uttrykk for en ideasjonell mental prosess, fordi Else uttrykker hva hun tenker og forstår at litteratur er. Else slipper frem *sin stemme* i teksten. Dette gir Else autoritet i teksten. Leseren får et inntrykk av hva Else vil legge vekt på når hun skal formidle leseglede og lesemotivasjon i klasserommet. Dette er, med andre ord, en side av norsklæreridentiteten til Else som kommer til uttrykk gjennom verbaltekst og visuelle valg.

I verbalteksten i dette bloggutsnittet fins det flere setninger der Else uttrykker ideasjonell mening, men det kan være vanskelig å få tak i hva hun egentlig mener. Det kan være trekk som taler for at verbalteksten består av notater. Else antyder at hun reflekterer omkring spørsmål knyttet til om barn bare bør oppleve og nyte litteratur, eller om de skal analysere litteratur. Hun formidler ikke i verbalteksten hva hun mener om dette. I noen ytringer angir ikke Else tydelig hvem som er *aktør* og *deltager*. Det ser vi for eksempel i ytringen: «Metodevalg avgjør hvilke «svar» en får. Sier noe om litteratursyn, menneskesyn, virkelighetsbilde». Ytringen er ikke semantisk selvforklarende. Else antyder en *handlingsprosess* knyttet til det å *velge metode*. Trolig er det lærerens valg av undervisningsmetode det er snakk om, og det er sannsynlig at ytringen henger sammen med hensikten læreren kan ha med valget av undervisningsmetode. Videre ser Else ut til å være inne på tanker knyttet til norskdidaktikken, særlig fordi ytringene står under en visuell relasjonsmodell av den didaktiske 'diamanten'. Hun ytrer at valget av undervisningsmetode henger sammen med en forståelse av verden for øvrig. Nærmere bestemt kan dette tolkes som en antydning om at lærerens ontologiske ståsted påvirker undervisningen. Dette utdyper hun ikke videre. Det uklare utsagnet tyder nok på at Else skriver eller gjengir poeng fra forelesning, egne refleksjoner eller lærebøker. Uklarhet preger også utsagnet: «All kunstopplevelse innebærer kunstforståelse». Her er *prosessen* knyttet til viktigheten av å *ha* eller å *tilegne seg* kunstforståelse. I dette eksempelet er det uklart om det er lærerens eller elevens kunstforståelse det er snakk om. Mest sannsynlig er det her snakk om at læreren bør skaffe seg kunstforståelse, for å videreformidle dette til elevene. Jeg tolker Elses utsagn som en statuering av at *opplevelse* og *forståelse* henger sammen. I så fall kan dette forstås som et uttrykk for hva Else mener om hvordan noe er eller henger sammen, og da er dette igjen et eksempel på Elses *stemme* i teksten.

Misforståelser kan oppstå når deler av setningen utelates. Enkelte av Elses ytringer inneholder verbalgrupper som både kan realisere *materielle* og *mentale handlingsprosesser* knyttet til litteraturredidaktikken. I slike tilfeller kan det være vanskelig å forstå hvem hun mener er *aktør* eller *deltager* eller *den sansende*. Hun utelukker i blant subjektet, og da blir ytringen uklar. For eksempel skriver hun: «Bearbeiding gjør (stort sett) leseropplevelsen dypere» der å *bearbeide* er en mental prosess, mens å *gjøre* kan være en materiell handlingsprosess. Er det lærerens tilrettelegging eller elevens bearbeiding hun uttaler seg om, eller kanskje helst begge deler? En omarbeiding av

setningen er nødvendig for å forstå hvem som er *aktør*, *deltager* eller *den sansende*; for eksempel slik: «Læreren må tilrettelegge for elevens bearbeiding av leseropplevelsene. Eleven får en dypere forståelse av leseropplevelsen når den bearbeides». Tvetydighet når det gjelder hvem som er *aktør* i prosessen, ser vi også i følgende setning: «Bearbeiding og oppfølging av tekstene som leses». Snakker Else om at bearbeiding og oppfølging skal tilrettelegges av læreren? Kan dette være en materiell handlingsprosess der læreren er aktør? Eller mener hun at elevene skal bearbeide og følge opp tekstene sine selv? I så fall snakker vi om en mental, kognitiv prosess der eleven blir *den sansende* som tenker, oppfatter eller forstår. I eksemplene over mangler *aktøren* eller *det sansende jeg-et* i setningene. Det kan skape misforståelser når det gjelder å skape ideasjonell mening. Er det læreren eller eleven som skal bearbeide tekst, for at leseropplevelsene skal gjøres, forstås eller oppfattes som dypere? Vi ser at disse eksemplene på ideasjonelle ytringene kan tyde på at Else ikke har valgt ut én gjenkjennelig eller karakteristisk stemme i utsnittet (jmf Elbow, 1994, s. 27)¹⁴⁵. Denne sviktende, skriftlige formuleringsevnen kan selvsagt skyldes mange forhold. Men jeg tolker det slik at Else ennå kan utvikle sin språklige uttrykksevne i fagtekster. I deler av denne verbalteksten fremstår hun ikke som en tydelig, skriftkyndig lærerstudent i norskfaget. Som tidligere nevnt, kan dette skyldes at verbalteksten er ment som en tenke- eller notattekst.

Videre har Else har valgt ut et fotografi som kan si noe om hennes ideasjonelle syn på elever, og på litteraturdidaktikkens mål. Her er det snakk om det siste fotografiet i utsnittet, der et barn (eleven) er i ferd med å fly ut av et vindu sammen med en lang rekke bøker (se komposisjons-analysen for dette bildet på s.223). I følge visuell teori kan dette kalles en konseptuell¹⁴⁶ symbolsk prosess (Kress & van Leeuwen, 2006, s. 105). I dette bildet formidles ideen om hva bøker gjør med barn. Barnet er en *bærer* i bildet og bøkene er *attributive symboler* for alle historiene bøker rommer. Barnet kan kalles *bærer* i denne symbolske prosessen, fordi barnet her er *bæreren* av magien og opplevelsene,

¹⁴⁵ Elbows (1994) forståelse av stemmebegrepet er utredet på s. 114.

¹⁴⁶ Kress & van Leeuwen definerer konseptuelle mønstre slik: «[...] conceptual patterns represent participants in terms of their class, structure or meaning, in other words, in terms of their generalized and more or less stable and timeless essence [...]»(2006, s. 59).

stemningene og endringene som foregår i kroppen til et barn som leser historier i bøker. Bøkene er de *symbolske attributivene* som får *bæreren* (barnet) til å fly opp mot vinduet. Barnet er her *bærer* av alle følelsene og opplevelsene som bøker kan gi. Om vi skal knytte tolkningene til identiteter her, så kan vi si at Else sannsynligvis har fantasi, leseglede og entusiasme knyttet til å få barn til å lese. Hun formidler følelsene knyttet til lesing, gjennom dette magiske fotografiet. Mening om barnets indre liv representeres som 'grenseløst', med store muligheter for berikelse, vekst og kunnskap gjennom bøker.

6.2.3 Interaksjoner

Interaksjoner handler om hvordan menneskelige relasjoner skapes og opprettholdes. Nærmere bestemt er det de mellompersonlige meningsytringene som formidler noe om identiteter i dette utsnittet som studeres og vises fram videre i denne teksten. Else viser eksempler på det Halliday benevner som *talehandlinger* (Halliday & Matthiessen, 2004, s. 107-108), der hun henvender seg til medstudenter, lærere og andre lesere i bloggutsnittet sitt. Else stiller en del spørsmål knyttet til temaet litteraturredidaktikk, som for eksempel i disse spørsmålene fra bloggutsnittet: «Hva slags elever har jeg? Hva vil jeg med lesingen? Kan elevene lese/ikke? Må jeg eventuelt lese for dem?». Disse spørsmålene presenteres som retoriske spørsmål, for de besvares ikke i utsnittet. Likevel kan vi se at dette er spørsmål som forteller leseren at Else gir uttrykk for mottakerbevissthet, og vi kan tolke det slik at Else vil finne svarene på slike spørsmål. Spørsmålene kan tyde på at hun både er nysgjerrig og vitebegjærlig. Spørsmålene er knyttet til den didaktiske relasjonsmodellen som hun presenterer i utsnittet (Hiim & Hippe, 2006).

Den didaktiske relasjonsmodellen er et vesentlig verktøy i norskdiridaktikken, og et verktøy grunnskolelærerstudentene møter på i alle fag ved grunnskolelærerstudiet. Sirkelen brukes som et undervisningsforberedende verktøy når studentene er i praksis. Else fester ingen ytterligere forklaring til den didaktiske sirkelen her i utsnittet. Den vitner likevel om at Else har mottakerbevissthet. Hun viser at hun forstår at fag som skal formidles til elever må tilrettelegges på veien fra teorifaglige beskrivelser i læreboka, til litteraturredidaktisk arbeid i klasserommet. Overordnet sett kan dette være en erkjennelse

på veien mot å skape mellompersonlige relasjoner mellom lærer og elev. Pronomenbruk kan være et mellompersonlig signal på samhandling. I denne teksten brukes det få pronomen; fire personlig pronomen i første person entall: «jeg», ett i første person flertall: «vi» og et pronomen i tredje person flertall: «dem». «Jeg»-bruken finner vi i de tidligere nevnte spørsmålene som for eksempel «Hva slags elever har jeg?» eller «Hva vil jeg med lesingen?». Her stiller Else seg spørsmål som hun må ta stilling til som lærer senere. Dette er eksempler på det Tang & John benevner som ««I» as the architect of the essay» (Tang & John, 1999, s. 28). Dette bloggutsnittet kan ikke kalles et essay, men vi kan betrakte det som en refleksjons- og notattekst der Else formidler sine tanker om det hun lærer om lese- og skriveopplæring. Valget av «jeg» i spørsmålene bidrar til at det skapes et inntrykk av Else som en reflekterende, kommende lærer som har fremtidige elever i tankene. Med andre ord viser Else at hun tar innover seg at individuelle forskjeller blant elevene vil føre til tilpasset opplæring. Denne «jeg»-bruken gir ikke autoritet til teksten på annen måte enn at Else gir seg til kjenne i teksten sin.

I denne teksten finner vi flere *utsagn*, i ett tilfelle et faglig, informativt konstaterings-utsagn som: «Bildeboken er en multimodal tekstform». Slike utsagn settes ikke i kontekst eller forklares ytterligere i utsnittet. Det er heller ikke kildehenvisning til hvilke teoretiske kilde utsagnene er hentet fra. Vi vet ikke om dette er Elses ervervede kunnskap, eller om det er utsagn hun har hentet fra forelesning eller lærebøker. Det er rimelig å anta at dette er kunnskap Else ønsker å memorere. Under overskriften «Bildeboka» nevner Else en rekke utsagn som beskriver begreper, som for eksempel: «Paratekst: Fremside og tittel, tittelblad og baksidetekst, og bokas format», «Oppslag og sidevending: Utposjoningering av innhold, forventning om fremdrift. Visuelle og verbale sidevendere», «Ikonotekst: Summen av samspillet mellom tekst og bilde», «Affordans: Bilde og tekst har ulikt kommunikativt potensiale». Dette er korte definisjoner som formidles til leseren, men heller ikke disse utsagnene forankres eller utdypes ved hjelp av kildehenvisninger. Fagdefinisjonene og emne-tilknytningen viser tydelig at teksten er forfattet innenfor rammen av norskfaget. I utsnittet er det ikke eksempler på skrivehandlingene/talehandlingene *kommando* eller *tilbud*. Det er heller ingen eksempler på bruk av konjunksjoner eller subjunksjoner til sammenbinding. Dette funnet understreker det oppramsende preget som verbalteksten i utsnittet har. Leksikalsk kohesjon, i form av at fagord og begreper er knyttet til barnelitteratur eller

litteraturredidaktikk, er et trekk ved verbalteksten. Fagordene og begrepsbruken er relevant i sammenhengen. Ett og annet ordvalg er underlig i utsnittet, for eksempel «utposjonering av innhold». Det kan kanskje tyde på at ordet 'utposjonering' kan være et forsøk på oversettelse av det engelske ordet 'outline'. Setningen: «Innholdet trenger ikke å være enkel, ...» har slurvefeil («Enkel» skulle vært «enkelt»). Dette kan formidle at Else av og til må lete etter riktige ord og begreper når hun skriver. I en tekstanalyse er det vanskelig å peke på hvordan det *autobiografiske selvet* (se s. 105) til Else har påvirket valg i teksten, men jeg vet at dette er en flerspråklig og multikulturell student. Vi kan tenke oss at Elses varierte språklige og kulturelle erfaringsbakgrunn kan være én av flere årsaker til at hun bevisst velger å uttrykke seg gjennom flere modaliteter. Elses livserfaring kan tilsi at hun har erfart at samme budskap kan formidles på mange måter. Hun er åpenbart opptatt av å formidle skjønnlitteraturens verdi gjennom bruk av virkemidler knyttet til både følelser og fornuft. Elses utvalg av verbaltekst og visuelle innslag ser ut til å fylle ulike funksjoner i så måte. Dette er i tråd med det Kress sier om at modaliteter ofte er knyttet til å kommunisere ulike deler av en helhetlig mening (Kress, 2003, s. 46). Jeg har allerede vist eksempler på bruken av verbaltekst for å fremme ideasjonell mening under «Representasjoner». Da tenker jeg på Elses verbaltekstlige formidling av hva noe «er», «betyr» eller «gjør». Verbalteksten i utsnittet er strukturert som korte tekstavsnitt, og som en samling lister. En av listene gjengir typiske kjennetegn ved barnelitteratur. En annen liste er en oversikt over fagbegreper knyttet til bildebøker og en tredje liste er en oversikt over fagbegreper som brukes for å beskrive bildekomposisjon. Korte overskrifter opplyser leseren om hva innholdet i listene viser. Dette kan betegnes som uttrykk for ideasjonell mening, fordi dette er *representasjoner* av hva barnelitteratur er. De mellompersonlige funksjonene er likevel knyttet til at listene er formet som utsagn (statements) som formidles til leseren. På den måten samhandler Else med leseren, og formidler informasjon om barnelitteratur. Vi kan anta at Else er klar over at blogginnlegget leses av andre, og dermed står verbalteksten i en relasjon til leseren. Men, gjennom verbalteksten formidles hovedsakelig kunnskap og Elses mentalt kognitive og affektive prosesser. Bildene og tegningene kan Else ha valgt for å vise fram egne tanker og følelser, men bildene og tegningene setter også i gang tanker og følelser hos leseren (betrakteren) av bloggutsnittet. Det vil jeg belyse videre her.

Visuelle, mellompersonlige spor i bloggutsnittet kan betegnes som *bildehandlinger*. Her er det snakk om bilderealiseringer av det som kalles taleroller i verbaltekstlig teori. Talerollene er: *å kreve* eller *å gi*. Spesielt det øverste fotografiet, som er valgt som en «heading» for bloggen, kan representere et «tilbud» om opplevelse som gis til leseren. Gjennom fotografiet legger Else til rette for både *visuelle* og *mentale* opplevelser. (se tidligere komposisjonsanalyse på s. 223). Å betrakte bildet kan gi leseren en mental opplevelse; ved at han eller hun trer inn i skogen og opplever det den byr på. Da blir leseren tilbudt en aktiv, mental rolle, der han eller hun kan gjøre seg mentale, følelsesopplevelser og erfaringer ved å undre seg over bildet. Den mellompersonlige faktoren ligger i at Else tilbyr leseren å betrakte et bilde. Hun legger dermed til rette for opplevelse, innsikt og undring. Ved hjelp av verbalteksten formidler hun at en lærer bør tilrettelegge for meningsfull lesing og leselyst. Else skaper altså en analogi mellom leserens muligheter for opplevelse - og den jobben en lærer skal gjøre for å stimulere elevene til leseropplevelser. På den måten legger Else til rette for at leseren av bloggutsnittet, gjennom opplevelser som bilder og fargetegninger kan skape, får innsikt i hvor verdifull barnelitteraturen kan være for elever. Dette forutsetter selvsagt at leseren har evne til fantasi og innlevelse, og tar seg tid til å 'leve seg inn i' de visuelle innslagene i bloggutsnittet. Verbalteksten gir muligheter for viten, mens de visuelle innslagene tilbyr muligheter for innsikt gjennom opplevelse. Modalitetene veves sammen for å oppfylle ulike hensikter. Dette vitner om at Else er i ferd med å utvikle sin tekstkyndighet. Hun kombinerer bruken av ulike modaliteter for å skape helhetlig mening. Elses egenskaper («ethos») vitner her om at hun inntar en norsklærerrolle, der hun forstår at evne til formidling, tilrettelegging, variasjon, kreativitet, estetisk sans og innsikt er viktige egenskaper i en norsklæreridentitet.

I bloggutsnittet til Else er det en sammenheng mellom det de visuelle innslagene tilbyr, og det barn skal oppleve gjennom barnelitteratur. I henhold til Roland Barthes (1994a) teori om bilde- og skriftrelasjoner vil jeg tolke dette mer som en *forsterkende relasjon* mellom bilder/fargetegninger og tekst, enn at bildene er en *forankring* av teksten. Det er fordi at bildene/fargetegningene tilbyr leseren å føle og oppleve, mens verbalteksten er knyttet til hvordan barn kan oppleve og føle. Dette betyr at leseren tilbys å føle og oppleve selv, noe som kan gi innsikt i det Else påpeker som viktig for barn og unge. Bildene/fotografiene kan derfor sies å tilby opplevelse som er relevant for å forstå det

verbalspråklige budskapet. Det verbalspråklige budskapet handler om at det er viktig å stimulere flere sanser. Barthes (1994a) kaller dette for en *komplementær situasjon*. Hvert av de visuelle innslagene har sin egenart. Det manipulererte fotografiet av boka med magisk lys er også et tilbud om opplevelse, men appellen fungerer annerledes enn for skogsbildet. 'Vandringen' knytter ikke an til en erfaringsbasert vandring i skog, men er her en mer abstrakt 'vandring inn i lyset', nærmere bestemt inn i fantasien forutsatt at vi tenker oss at 'lyset' symboliserer handlingen i boka. Her kan leseren tenke seg at lyssnirklelene representerer alt det fantastiske innholdet en kan finne i en bok. Jeg vil fremdeles argumentere for at også dette bildet står i en *forsterkende* relasjon til teksten, fordi det gir leseren muligheter til å fornemme magien en bok kan representere. Man kan drømme seg bort i tanker om innholdet i ynglingsboka, eller en bok man ikke har lest enda. I verbalteksten står det at «Dersom lesing skal oppleves som meningsfull bør teksten vekke interesse hos leseren». Bildet kan derfor også oppleves som et bilde som illustrerer det å vekke interesse. I så fall *forankrer* bildet utsagnet i verbalteksten, ifølge begrepsbruken til Barthes (1994a). Ulike lesere av bilde/fargetegninger og tekst kan oppleve dette ulikt, og derfor kan denne funksjonen oppleves forskjellig. De to fargetegningene i utsnittet står avgjort i *forsterkende* relasjon til teksten. Her representerer tegningene ideer (konsept) til fortellinger som leseren kan velge å gå inn i mentalt. Knyttet til identiteter kan denne vekslingen mellom informasjon i tekst og bilde tegne et bilde av Else som en kreativ person. Hun ser ut til å ha evnen til å drømme, lengte og å bruke fantasien. Else kan nok selv se magien i bøker og verdsette de visuelle opplevelsene i en barnebok. Dette er gode egenskaper for en kommende lærer som skal arbeide med lesestimulering, leseglede og lesemotivasjon.

Fargene i bildene og fargetegningene er iøynefallende. Farger og kontraster har mellompersonlige funksjoner i dette utsnittet. I følge Kress & van Leeuwen er farger en modalitet som kan skape mening (Kress & van Leeuwen, 2006, s. 227). Men, som nevnt i teorikapittelet på s.147, så kan fargekoder være flyktige og bør ofte ses i sammenheng med den konteksten dette står i. I det horisontalt rektangulære «tittel»-bildet er det varme farger som oransje, grønt, brunt, sort og noen glimt av blå himmel øverst til venstre som synes på bildet. En realistisk fargemetning kan tolkes som dempet ro i dette bildet (se s. 223). De varme fargene og dagslyset som skinner ned i skogen formidler at det er sommer. Det er kanskje kontrastene som gjør bildet mest spennende når det knyttes til

barnelitteratur. Kontrastene mellom lys og skygge kan illustrere at vi ikke helt vet hva vi finner. Vekster eller smådyr kan være skjulte «eventyr» i vegetasjonen, i tråd med at vi ikke helt vet hva vi finner i en barnebok. Stemningen er ufarlig og trygg. Bildet av den oppslåtte boka (bilde 4) har også kontraster mellom mørk bakgrunn og sterkt lys som stråler opp fra midten av boka. Her er det lyset som er egnet til å sette i gang fantasien. Lyset representerer alle de spennende, skinnende «gullkornene» i boka. Strålene som snirkler seg frem kan representere hvordan innholdet/fortellingen tvinner seg ut av sidene og inn i barnets fantasi. Det sterke lyset i bildet av boka der en gutt leker med dragen sin (bilde 5) trer også frem som et «talende» element. Lyset representerer hvordan barnelitteratur kan lyse opp hverdagen, sinnet og bevisstheten til barnet. Oppslaget midt i boka formidler at i fortellingen befinner vi oss i et grønt landskap med stier og fjell i det fjerne. Lyset, blå himmel og grønnfargen på gresset forteller oss at det er sommer og varmt. Den siste tegningen har skarpe farger (bilde 5). Rommet barnet svever i er oransje, gult og svak brunt. Den tydelige oransjefargen vekker oppmerksomheten vår. Den oransje fargen er som et visuell «talehandling» som sier: «Se her!» eller at barnet roper: «Se på meg!». Kontrasten mellom det oransje rommet og den sorte stjernehimmelen utenfor bidrar til å skape bevegelse i bildet. Barnet «trekkes» ut fra rommet og ut i det voldsomt store «verdensrommet» av fortellinger som bøkene representerer. Fargene og kontrastene i bloggutsnittet gir intuitive signaler som skaper oppmerksomhet, en følelse av bevegelse eller undring som stimulerer fantasien. Det er åpenbart at fargene er med på å skape mening.

6.2.4 Intertekstualitet

Intertekstualitet i denne sammenhengen har jeg tidligere definert som den veven av andre tekster som kan eksistere i en tekst. I denne analysekategorien vurderer jeg også det som kan knyttes til norsklæreridentiteter, når det gjelder tegn til sosiale, kulturelle og institusjonelle trekk. Den generelle situasjonskonteksten for bloggutsnittene har jeg gjort rede for på s.119. Vi ser at meningsskapingen i dette utsnittet er tydelig knyttet til institusjonelle krav til hvilke emner studentene har i Norsk 2-kurset. Emnet her er lese- og skriveopplæring, og nærmere bestemt barnelitteratur og litteraturredidaktikk i skolen.

Overordnet ser vi at verbalteksten omhandler flere av emnene for dette kurset. Else er inne på emnene barnelitteratur, litteraturredidaktikk og bildebok. Verbalteksten bærer preg av å være noe opprømsende og springende, og den bærer dermed ikke preg av å være en presentasjonstekst der Else har hatt som mål å vise dybdekunnskap. Verbalteksten har skjulte kryssreferanser til fragmenter fra flere forelesninger, og sannsynligvis også fra flere lærebøker i studiet. Det gir signaler om at dette bloggutsnittet byr på *implisitt* og *ubevisst* intertekstualitet. De faglige definisjonene kan være parafraseringer fra lærebøker, medstudentblogger, forelesninger eller fra internett. Else har ikke lagt inn sitat fra andre tekster; i den hensikt å utvide betydning eller tilføre ny innsikt til dette utsnittet. Det betyr at direkte intertekstuelle linjer (jf. Kristeva, 1980; Moi, 1986) ikke fins her. Det er heller ikke kildehenvisninger til teoribøkene som Else muligens har hentet autoritet fra; for eksempel der hun lister opp utsagn knyttet til faget, viser til begrepsdefinisjoner og lignende. Den didaktiske relasjonsmodellen er et visuelt element hentet fra en teoribok, men kilde er ikke oppgitt. Fotografiene og de to fargetegningene kan være gjengivelser fra barne- og bildebøker, men kilder står ikke oppgitt her heller.

Denne bloggteksen er ikke formet som en akademisk tekst. Den minner mer om et notat eller en uferdig tekst der kombinasjonen mellom flere modaliteter prøves ut. Som vist over, har teksten en del kvaliteter, men den har også en del svakheter knyttet til rettskriving og syntaks. Generelt handler sjanger om å koble tekster til sosial hensikt, med andre ord: «to connect the different forms text take with variations in sosial purpose» (Cope & Kalantzis, 1993; Kress, 1993). I dette utsnittet er teksten formet mest som huskelister og korte begrepsforklaringer. Vi kan lure på hvem Else skriver teksten for her. Deler av innlegget har åpenbart appell til lesere av bloggen, medstudenter, lærere og eventuelt familiemedlemmer som leser den. Institusjonskravene er innfridd, i og med at Else har lagt inn innlegg fra dette forelesningstemaet. Hun viser til den didaktiske relasjonsmodellen; og viser dermed at hun kan kombinere et faglig emne til didaktisk kunnskap. Dette kan være et tegn på at hun ser sammenhengene mellom norskfaget og pedagogikk- og elevkunnskapsfaget. Evne til å kombinere og reflektere over hvordan fag henger sammen i grunnskolelærerutdanningen, er en viktig egenskap. En slik 'kommunikasjon' mellom fagfelt, der teori får tverrfaglig betydning, kan betegnes som en *interdiskursiv* form for intertekstualitet (N. Fairclough, 1992, s. 104). I det øyeblikket

en innser at noe en har lært i ett fag, kan kombineres med kunnskap i et annet fag, kan det bety at nye sammenhenger kommer til syne.

Det kan se ut til at Else ikke helt har gjort seg opp en mening om hvem som er mottakere av teksten. På én side ser dette ut til å være korte notater som hun har gjort for egen del, slik at dette kan fungere som en stikkords-oppsummering før eksamen. På den annen side er dette en stikkordsbank med begreper som det kan være nyttig å dele med medstudenter for å diskutere betydninger av begrep, og faglærere for å vise at hun arbeider med begrepene. Slik jeg tidligere har vist, ser den funksjonelle fordelingen av verbaltekstlige og visuelle elementer ut til å være designet med mottakerperspektiv i tankene. Den lekne fremstillingen av hva barnelitteratur kan bety for barn, virker noe mer gjennomarbeidet enn enkelte andre deler av verbalteksten. Da er det kanskje medstudenter og faglærere som har vært de tenkte mottakerne? I det verbaltekstlige innlegget i venstre kolonne gjør ikke Else bruk av hypertekstuell strukturering. De trykkaktive ikonene til sosiale medier nederst til venstre er automatisk generert av bloggplattformen WordPress.

6.2.5 Identitetskonstruksjoner i utsnittet

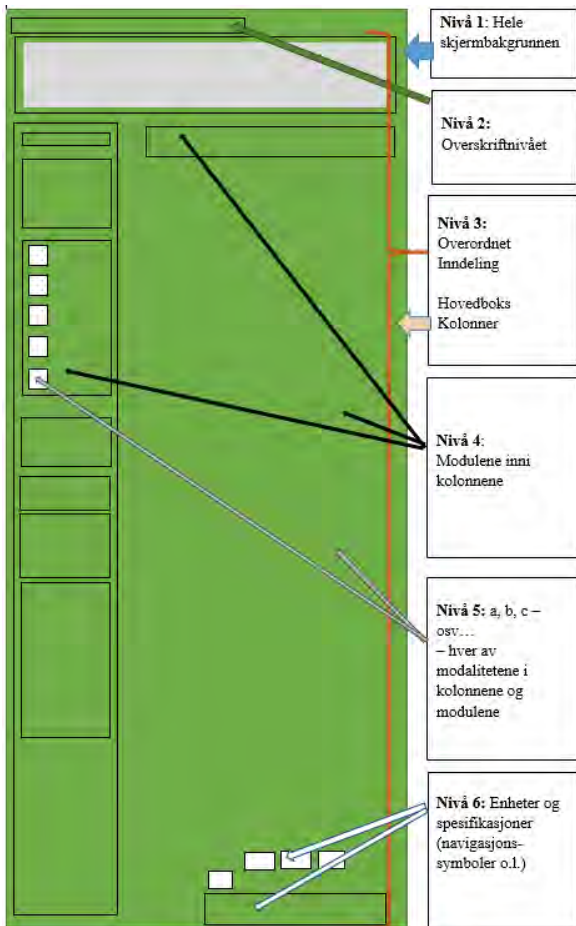
I henhold til det jeg fant i komposisjonsanalysen, kan vi anta at Else har egenskaper knyttet til sans for oversiktighet og struktur. Ideasjonelt realiserer hun syn på hva hun tenker er årsaken til at lærere skal arbeide med litteratur i skolen. Hun viser tegn til refleksjon i utsnittet, men hun knytter ikke arbeid med barnelitteratur til overordnede ideologier, læringssyn eller livsfilosofi. Else er inne på at barns lesing av litteratur åpner for magi, opplevelse og innsikt, så hun gir tydelig uttrykk for at elever trenger barnelitteratur. Else posisjonerer seg som en kommende norsklærer som tydelig ser viktigheten av at barn blir glad i barnelitteratur. Visuelt illustrerer hun den magiske verden som bøker kan representere for barn. Det ser ut til at Else har innsikt i hovedfaktorene som kreves for å være litteraturformidler i skolen. Bildene og fargetegningene vitner om at Else selv har interesse for estetikk, undring og magi. Å presentere seg selv som en formidler av litteratur, kan bety at hun er seg bevisst at lesing, lesedidaktikk og arbeid med barnelitteratur er knyttet til mange av de politisk vedtatt målene for alle trinn i den obligatoriske skolen. Dette kan tyde på at norsklæreridentiteter

er i ferd med å formes. Teksten bærer likevel bud om at dette ikke er en student som står frem i teksten som en ferdig norsklærer. Norsklæreridentiteten hennes er her sterkest knyttet til undring, magi og dermed gleden og kreativiteten hun formidler gjennom de visuelle valgene sine i bloggutsnittet. Det estetiske og skapende ved å formidle barnelitteratur er nok de dimensjonene som tydeligst trer frem i dette utsnittet.

Else ser nok ikke utsnittet som en plass der hun har til hensikt å gi en uttømmende, akademisk presentasjon og utredning av et tema. Hun ser ut til å prøve ut hva bloggen kan være godt for i studiesammenheng. Om dette bloggutsnittet fungerte som en nyttig tekst til eksamen, er det tvil om.

6.3 Analyse av Steins bloggutsnitt

6.3.1 Komposisjon



Figur 14: Skjematisk oversikt over Steins bloggutsnitt

Steins bloggutsnitt presenterer jeg først ved hjelp av de samme seks nivåene som for alle bloggutsnittene i studien (se vedlegg 3). På nivå 1 er det hele skjermbakgrunnen det handler om. I dette utsnittet er skjermbakgrunnen dekket av en skarp grønnfarge. På nivå 2 er det slik at tittelen på bloggen er fornavnet til studenten, navnet på emnekurs og studieretning. Stein oppgir bare fornavnet sitt på bloggen. Her er det sannsynlig at Stein ikke ønsker å oppgi for mange identifiserende opplysninger. Bruken av fornavn er tilstrekkelig identifisering til at medstudentene forstår hvem han er. Stein velger ikke å bruke fullt navn, men han velger ikke skjult identitet. Valget vitner om at Stein ønsker å stå fram med et troverdig *ethos* (Cherry,

1998). Bortenfor tittelen (horisontalt til høyre) er det et søkefelt der lesere kan sette inn stikkord fra Steins blogg; og trykke «søk» for å forflytte seg internt i bloggen. På nivå 3 består den overordnede organiseringen av et bilde som strekker seg horisontalt over hele utsnittet øverst. Bildets plassering er markert med grått i den skjematiske figuren over. Deretter er utsnittet delt i to vertikale felt. På nivå 4 er det slik at den venstre, vertikale kolonnen inneholder syv moduler under hverandre. På nivå 5 presenterer jeg nå hver av modulene i kolonnene, samt de ulike modalitetene i modulene. Jeg presenterer innholdet i den venstre, vertikale kolonnen først. Dette er en gjennomgående kolonne i Steins blogg. Den består av et søkefelt der det er mulig å søke internt etter innlegg på bloggen. Dette søkefeltet fungerer på samme måten som søkefeltet i tittelnivået øverst til høyre.

Søkeordet skrives inn til venstre i feltet, og så er det en trykkaktivert knapp som heter «gå» til høyre i feltet. Under dette søkefeltet er det en modul der fem titler fra de siste blogginnleggene vises. Overskriften er en verbaltekst med røde versaler «SISTE INNLEGG», og under overskriften vises kulepunkter med trykkaktive titler til andre blogginnlegg i Steins blogg. En tynn, hvit, horisontal understrek utgjør et skille mellom hver av de trykkaktiverte bloggittlene. Neste modul er en liste med de siste kommentarene som er lagt inn på bloggen. Overskriften «SISTE KOMMENTARER» vises i røde versaler. Deretter følger fem ikoner/bilder under hverandre. Ikonene/bildene tilhører studenter eller lærere i samme læringsnettverk. Ved hvert ikon står bloggnavnet til den bloggeren som har lagt inn kommentar, og deretter tittelen til blogginnlegget som kommentarene tilhører. Ikon/bilde, bloggnavn og tittel til blogginnlegg er trykkaktive. Ikonet/bilde fører leseren til en presentasjonen av den bloggeren som har kommentert, dersom denne bloggeren har laget en slik presentasjon. Bloggnavnet fører leseren direkte til bloggen til den som har kommentert, og tittelen på blogginnlegget fører leseren direkte til kommentarfeltet under innlegget som oppgis.

Neste modul heter «ARKIVER». Overskriften her er også skrevet med røde versaler. Tre navn på måneder vises, slik at leseren kan bla i arkivet ved å trykke seg inn på en ønsket måned. Om man trykker på en måned, vises alle innlegg for den valgte måneden vertikalt i høyre kolonne. Studentene har valgt å legge inn denne «widget-en» med månedsoversikt, men verktøyteknologien bidrar til at innleggene for valgte måned dukker opp til høyre. Den neste modulen heter «KATEGORIER» med røde versaler, men her er det bare én vertikal linje under, der det står «uncategorized». Det betyr at Stein ikke har valgt å benytte seg av bloggmediets mulighet for å legge inn kategoriseringsord for hvert innlegg. Deretter følger en ny punktliste som heter «META». Der er det fem punkter som heter «registrer», «logg inn», «innlegg RSS», «kommentarer RSS» og «Wordpress.com». Der kan lesere registrere seg for å lage ny blogg, logge inn på egen blogg, lese ei organisert liste av innlegg på denne bloggen og navigere til verktøyet WordPress for å lese informasjon om bloggplattformen. Under denne modaliteten ligger den siste modulen i denne kolonnen. Den består av overskriften «BLOGGER JEG FØLGER» i røde versaler, og deretter ei vertikal punktliste med trykkaktiverte titler til alle bloggere i læringsfellesskapet. Ut fra at denne punktlisten ligger synlig og lett tilgjengelig, vitner utsnittets layout om at Stein er seg bevisst at han er del av et større læringsfellesskap. En

tilgjengelig og iøynefallende liste til andre studenter kan også være et signal om at Stein ønsker samarbeid. Dette er to identitetstegn i teksten som viser Steins mulige, personlige egenskaper. Cherry (1998) knytter tegn på personlige egenskaper i tekst til det aristoteliske uttrykket *ethos*. Steins *ethos* i denne teksten består i at han fremstår som en bevist deltager i fellesskapet, og at han ser seg selv som en av flere i et læringsfellesskap. Tegnene i teksten kan også tyde på at Stein er seg bevisst at han har et publikum i medstudenter og lærere på kurset. Dette kommer jeg tilbake til senere. Alle punktene i de nevnte punktlistene er rødfargede rundinger.

I den vertikale kolonnen til høyre ser vi dato, dag, måned og år til venstre på tittellinja, og overskriften «DIALEKTER» i røde versaler, samt hvor mange kommentarer dette innlegget har fått. Under tittelfeltet vises det verbaltekstlige innlegget. Verbaltekstene er inndelt i 14 avsnitt vertikalt under hverandre, med følgende linjefordeling:

Avsnitt:	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Verbaltekstlige linjer:	8	12	11	1	2	2	7	4	2	8	3	1	3	1

Tabell 27: Avsnitt og linjefordeling i Steins utsnitt

Om vi først ser på bloggutsnittet som et visuelt, semiotisk rom, så er det plasseringen av de ulike elementene¹⁴⁷ som belyses (se redegjørelsen for komposisjonsprinsippene og figur av det visuelle rommets informasjonsverdi på s.150) Struktureringen kan sies å ha *informasjonsverdi* (Kress & van Leeuwen, 2006, s. 179). Først kommenterer jeg det som kalles *gitt* og *nytt* i en komposisjon. Dersom vi følger leseretningen fra høyre mot venstre, så ser vi at det Kress og van Leeuwen (2006, s. 179) kaller *det gitte*, er plassert til venstre i form av en gjennomgående meny-kolonne. Den gjennomgående menykolonnen ligger alltid til venstre; uavhengig av hvilket blogginnlegg som trer frem til høyre i Steins blogg. Menykolonnen er statisk, mens innleggsiden til venstre er dynamisk. Menykolonnen kan

¹⁴⁷ *Element* er egentlig et begrep fra kjemiens verden, der *element* betyr et grunnstoff eller et grunnemne. Et element kan også betegne mindre bestanddeler i fysikken: nøytroner, protoner og elektroner. Her brukes *element* synonymt med *bestanddeler*. En modul kan bestå av flere *bestanddeler* som for eksempel ulike modaliteter (semiotisk betydning: tegnsystemer) som verbaltekst og bilder, men også for eksempel linjer og andre visuelle komposisjonselementer (ideell/reell – gitt/nytt).

dermed forstås som *gitt* for lesere av bloggen. I den kolonnen vet lesere hva de kan forvente å finne til enhver tid. I meny-kolonnen finner leseren alle nødvendige navigeringsknapper og oversikter for å navigere internt i bloggen og trykkaktive ikoner eller verbaltekster som fører leseren videre til andre blogger i læringsfellesskapet. Til høyre står blogginnlegget. Det er vertikalt strukturert. Innholdet i innlegget representerer *det nye*; for tekstene i denne kolonnen endres for hver gang Stein legger inn nye tekster. Ny tekst plasseres øverst, mens tidligere tekster stadig forflyttes nedover. Når det gjelder bestanddeler som ligger langs topp-bunn akse, kaller Kress og van Leeuwen (2006, s. 186) dette for en *ideell* og *reell*-linje. Det *ideelle* er som regel plassert øverst i en komposisjon, mens det *reelle* innholdet ligger nederst. Det ideelle har gjerne en *idealisert* eller *generalisert* betydning, mens elementer som er plassert lenger ned i det semiotiske rommet, gjerne er detaljert informasjon. *Reelle* elementer kan være representasjoner av virkeligheten, som for eksempel beskrivende/forklarende/utdypende verbaltekst, dokumentariske bilder, kart eller lignende. I dette utsnittet har Stein valgt et stort sort/hvitt-bilde av en barokk hall øverst i utsnittet (se analyse av bildet senere i komposisjonsanalysen). Tittelbildet kan enten antyde at vi befinner oss i en annen tid, eller gi en følelse av å vandre i et museum for å betrakte fordums storhet. Dette kan forstås som et ideelt element. Bildet skaper en stemning av rikdom og storslagenhet. Leseren får inntrykk av at bygningen og interiøret er noe som bør bevares for kommende slekter. Dette er et bilde av noe bestående og vakkert. I overført betydning kan stemningen som skapes i bildet, gi leseren en følelse eller en forforståelse av hva Stein forsøker å formidle i det verbaltekstlige innlegget. Dialekter er temaet for innlegget i høyre kolonne. Konnotasjonene som bildet skaper, kan være et uttrykk for Steins holdninger til dialekter. På den måten kan bildesignalene fungere som en ideell holdning til temaet i verbalteksten. Bildesignalene kan inspirere leseren til å tenke at dialekter også er storslagne, vakre og en historisk arv vi ønsker å bevare. Verbalteksten om dialekter representerer de *reelle*, faglige aspektene ved dialekter og dialektlære.

Videre ser jeg nærmere på Kress og van Leeuwens begrep *visuell fremheving* (2006, s. 201), knyttet til Steins utsnitt. Visuell fremheving kan bidra til at enkelte elementer får større informasjonsverdi enn andre. Det er det både nyttig og viktig å være klar over når et semiotisk rom betraktes, for slike aspekter påvirker meningsskapingen på ulike måter. Ulike grader av visuell fremheving forekommer (2006, s. 201). I dette utsnittet er den

grønne bunnfargen et generelt blikkfang, men grønnfargen har lavere grad av fremheving enn det horisontale bildet øverst. I dette utsnittet er det sammenheng mellom *den visuelle fremhevingen* og *det ideelle* i utsnittet. Bildet er blikkfanget, og bildet kan fungere som en visuell representasjon som skaper tanker og følelser. Følelsene som skapes kan påvirke hvordan leseren oppfatter det generelle budskapet i verbalteksten.

Når det gjelder *avgrensning*, som er det tredje komposisjonsanalytiske begrepet til Kress og van Leeuwen (2006, s. 203-204), så signaliserer den grønne bunnfargen tydelig at leseren befinner seg innenfor bloggen. Fargen har en visuell koherensfunksjon som holder det visuelle rommet sammen. De to vertikale kolonnene deles av en tynn, hvit dobbeltlinje. Den vertikale delelinjen kan oppfattes som en avgrensning som understøtter den lineære komposisjonen i høyre kolonne. På samme måten deler tynne, hvite enkeltlinjer opp punktlistene i venstre, vertikale kolonne. En tynn linje er også lagt inn ved overskriften, under bildet og over verbalteksten. Disse linjene er diskrete, avgrensende elementer som ikke virker forstyrrende. Avgrensningen bidrar til at det semiotiske rommet fremtrer som strukturert, og leseren kan oppleve linjene som støtte for lesingen. Ut fra hva teksten vitner om, kan Stein oppfattes som en student som liker å presentere en strukturert og oversiktlig komposisjon.

Tittelbilde har både ideasjonelle (representasjon) og mellompersonlige (interaksjon) metafunksjoner. Jeg velger å presentere en oversiktsbeskrivelse og noen analytiske poeng her i komposisjonsdelen, men kommer tilbake til enkelte funksjoner senere i analysen. Det er ingen flere bilder eller fotografier i dette bloggutsnittet. Bildet er gjennomgående for hele bloggen. Her analyserer jeg bildet som en del av meningsskapingen i dette konkrete utsnittet. Her er topp-bildet i bloggutsnittet:



Bilde 6: Steins toppbilde. Skjermdump fra WordPress' utvalg av toppbilder

Bildet fremstilles i svart/hvitt, noe som i seg selv bringer frem en følelse av forgangne tiders storhet. Bildet er et utsnitt, tatt i øyehøyde, der vi ser nedover en bred hall. Dette er, eller har vært, et fornemt byggverk, kanskje et tidligere slott. Komposisjonen i bildet kan kalles lineær, der linjene langs gulvet og langs taket fører oss innover i bildet. Betrakteren kan oppleve hallen som et rektangel som smalner innover mot endeveggen i hallen. Gulvbredden er den samme der fotografen står, som det den er nederst i hallen. Men, en optisk illusjon gjør at vi oppfatter at hallen er bredest nærmest fotografen. Dette skaper et dybdeperspektiv. Om vi inntar en kroppslig tilnærming til motivet, så kan vi tenke oss at bildet 'trekker oss' nedover mot enden av hallen. Enden av hallen ligger delvis i mørket. Machin antyder at når noe er mørkt, kan det bety at dette «noe» skal holdes delvis skjult (Machin, 2011, s. 61). I dette bildet kan mørket nederst i gangen illustrere at noe er uoppdaget. Vi vet ikke hva som befinner seg på andre siden av døren nederst i gangen. Lysekronene, maleriene, vinduene og nisjene er vakre artefakter som kan oppleves i løpet av en vandring nedover i hallen. Lysekronene er *visuelt fremhevet* i bildet, i og med at de henger ned fra taket midt i synsfeltet. Det betyr at lysekronene har *høy informasjonsverdi*. Lysekronene representerer velmakt, rikdom og godt håndverk. Maleriene, som henger på veggene på hver sin side nedover i hallen, kan også forstås som *visuelt fremhevet* her. Mengden malerier viser velstand og kunstinteresse, og de gir en «museumsfølelse». Her kan det være betrakterens interesser som styrer det visuelle blikkfanget, og dermed kan *informasjonsverdien* styres av den som betrakter bildet. Dersom glassblåserkunst og vakre glassformasjoner er av spesiell interesse, så faller blikket på lysekronene først. En kunstinteressert person ser trolig maleriene først, og en person med interesse for arkitektoniske aspekter, vil trolig legge merke til de buede vinduene, detaljene på veggene, listverket og lyset som skaper mønstre på gulvet i hallen. Hele bildet gir assosiasjoner til klassisk barokkstil, rikdom og skjønnhet; et interiør som bør bevares som noe unikt og storslagent. Avgrensningen (2006, s. 203-204) bidrar til at hallen representerer skjønnheten i det vi aner er et mye større bygg. Vinduene viser glimt 'ut av avgrensingen' og gir inntrykk av at dette bare er én av mange haller og innvendige rom i et riktig stort bygg. Om vi ser ut av vinduet til høyre, aner vi at byggverket har en fløy i den retningen. Mot venstre kan det være en park vi ser. Avgrensningen bidrar til at detaljene i hallen kan studeres, og samtidig gjør avgrensningen betrakteren nysgjerrig på hvor bygget ligger, hva bygget rommer for øvrig og hvordan det ser ut utenfor eller

bortenfor hallen. I overført betydning kan nysgjerrigheten som skapes, trolig være de følelsene Stein ønsker at vi skal ta med oss over til lesingen av verbalteksten. I dette bildet gjenskapes sosiale og kulturelle verdier knyttet til tradisjon og historie; felt som nettopp argumenter for å bevare dialekter er hentet fra. Vi kan også lese andre verdier inn i bildet som handler om at rikdom gir makt, og at det er skjevhet mellom fattig og rik. Dette kan være signaler som gir en viss dissonans når det gjelder dialekter. I hvert fall dersom bildet gir leseren assosiasjoner til da talemåls- og skriftspråkdebattene skjød fart i Norge. Da var det slik at mange norske dialekter var forankret i bygdemiljøer, mens folk fra velstående kretser i byene førte talemål som var påvirket av dansk.¹⁴⁸ Bildet i Steins utsnitt er nok ikke tatt i et norsk bygg. Men om bygget var norsk, kan det tenkes at eierne snakket tilnærmet dansk på 1800/1900-tallet. På denne tiden var det nok større sammenheng mellom talemål og sosioøkonomiske forhold. I vår tid er det ikke slik at dialekter hører til på bygda. I dag er det stor tilflytting til byene, og for eksempel innenfor akademiske kretser nyter dialektbruk og sansen for å ta vare på dialekten der man kommer fra, stor respekt. Alle disse mulige assosiasjonene viser likevel at kombinasjonen mellom tittelbildet og teksten om dialekter står i en komplementær situasjon (jf. Barthes, 1994a, s. 27-28). Bildet kan skape tanker som *forsterker* innsikten som verbalteksten gir.

6.3.2 Representasjoner

Representasjoner i dette utsnittet er overveiende grammatiske, verbalspråklige enheter der erfaring ordnes strukturelt. Halliday (2004, s. 168) sier selv at alle tre metafunksjoner er tilstede i enhver tekst, men under denne overskriften ser jeg nærmere på utsagn som blant annet kan være tegn på Steins erfaringer, meninger eller syn på virkeligheten. Mellompersonlige funksjoner analyserer og drøfter jeg under neste del-overskrift. I innlegget i dette utsnittet er det verbaltekst som er den dominerende modaliteten, så i det følgende har jeg analysert teksten ved hjelp av de grammatiske prosessstype-inndelingene

¹⁴⁸ Norge-Danmark var én nasjon fra 1537-1814. Dette påvirket talemålet, særlig blant Kristianias (senere Oslo) velstående borgere. Mange embetsmenn var danske. Etter hvert preget dette også diskusjoner om hva som skulle være norsk skriftspråk etter 1814. Danskertiden preget skriftspråket bokmål (tidligere: riksmål), mens dialektene utgjorde grunnlaget for skriftspråket nynorsk (tidligere: landsmål).

til Halliday (2004, s. 190). I Stein sitt utsnitt er det en ytring som kan tolkes som en *materiell prosess*, der en materiell handling utføres. Akkurat her brukes verbet «å dele» i presensform. I denne situasjonen kan det «å dele» være tenkt også som en *kognitivt mental prosess*, som i «tenk deg at du deler opp», men det er også snakk om fysiske, geografiske skillelinjer som kan tegnes inn på et kart. Jeg velger å vise dette som en materiell prosess her. Her gir Stein uttrykk for prosessen:

DELTAGER	MATERIELL PROSESS	MÅLOBJEKT
Vi (i Norge)	deler	dialektriket opp i østnorsk og vestnorsk

Figur 15: Eksempel på materiell/mental prosess i bloggutsnittet

Her kan «dialektriket» forstås som *målobjektet* for oppdelingen i østnorsk og vestnorsk. Dette kan karakteriseres som kunnskap og erfaring som Stein ønsker å dele i bloggutsnittet sitt. Denne kunnskaps- og erfaringsbaserte ytringen kan, for eksempel, tyde på at Stein selv har erfart delingen ved hjelp av å studere eller tegne inn skillelinjene på et kart. Han kan selvsagt også ha kunnskap om dialekter basert på hvilket talemål folk han kjenner har. Ellers er det sannsynlig at erfaringen skriver seg fra turer Stein har reist på; der han har lyttet til ulike talemål. I ytringen kan det dermed ligge mer erfaring mellom linjene.

I dette bloggutsnittet fins det mange eksempler på *intensive identifiserende prosesser* i undergruppen *definisjoner* (2004, s. 219/234). Da snakker vi om opplysninger der noe skal identifiseres. Halliday sier følgende om språklig *identifisering* og *identitet* fra et funksjonelt lingvistisk perspektiv: «[...] *x* is identified by *a*», or «*a* serves to define the identity of *x*». Structurally we label the *x*-element, that which is to be identified, as the **identified**, and the *a*-element, that which serves as identity, as the **identifier**» (Halliday & Matthiessen, 2004, s. 227). I denne teksten kan vi åpenbart se at Stein definerer fagbegreper og dermed er i ferd med å utvikle et fagspråk og en *norsklæreridentitet*. Halliday kaller *definisjoner* for «sub-types of ‘identifying’ clause» og sier videre om slike ytringer at «[...] the most important, in that it tends to dominate in certain valued registers (such as scientific [...] discourse)» (Halliday & Matthiessen, 2004, s. 234). Hallidays utsagn underbygger argumentet om at Stein begynner å tre inn i norsklærerdiskursen når han nå tar i bruk ytringer som dominerer i faglige diskurser. Stein gir uttrykk for sin kunnskap og erfaring når det gjelder dialekter (se tabellen nedenfor). Stein er dermed godt

i gang med å finne forklaringer og definisjoner innenfor en faglig norsklærerdiskurs¹⁴⁹. Innledningsvis i *intensive identifiserende prosesser* finner vi begrepet som skal defineres. Det er som oftest et substantiv eller en nominalgruppe (identified)¹⁵⁰. Et verb eller en verbgruppe realiserer her *den intensive prosessen*, så følger gjerne en nominalgruppe på slutten (identifiser). I mine eksempler fra utsnittet har jeg satt inn hele ytringer fra bloggutsnittet:

Det som skal identifiseres (defineres) IDENTIFIED	Verbet som realiserer intensive identifiserende prosesser av definisjonstypen:	IDENTIFIER – det som er 'identiteten' til det som identifiseres
Språk	er	<u>uttale, formverk, setningsbygging og ordvalg</u> som er politisk, kulturelt og historisk bestemt innenfor et geografisk område
Dialekt kan i det store og det hele sies å	være	ulike <u>varianter</u> av dette innenfor mindre geografiske områder
Videre (viser til DIALEKTER)	er (det)	<u>undergrupper</u> som <u>vestlandsk, nordnorsk, trøndersk, østlandsk og innlandsmål</u>
Andre 'lektiske' begreper	er	<u>regiolekt</u> (som betyr art språktrekk fra byer påvirker området, eller regionen rundt, slik at språket blir likere
Sosiolekt	er	<u>variabler innenfor en dialekt</u> som blir påvirket av sosial statur, kjønn og ulike kontekster.
Idiolekt	er	avvik i språkbruken som en person starter med [...]
Videre (viser til SOSIOLEKTER)	har (vi) (i betydningen: sosiolekter er..)	multietnolekt -som for eksempel <u>kebabnorsk</u> - [...] <u>kronolekt</u>
<u>Bløde</u> konsonanter	er	et særtrekk på <u>sørlandet</u>
Dette (bløte konsonanter)	er	<u>et fenomen</u> som typisk har kommet med skipstrafikken fra Danmark

Tabell 28: Eksempler på intensive identifiserende prosesser i Steins utsnitt.

Uttrykkene for kunnskap om begreper og hva de betyr bidrar til at Stein fremstår som om han er i ferd med å innta lærerrollen i norskfaget. Han posisjonerer seg innenfor en faglig

¹⁴⁹ Her viser jeg til Ivaničs definisjon av diskurs knyttet til identitet (Ivanič, 1998, s. 17).

¹⁵⁰ *Nominal* er «navnet på setningsledd som brukes som subjekt, objekt eller predikativ i setninger. Et nominal kan bestå av substantiv/substantivfrase, pronomen/pronomenfrase, en infinitivkonstruksjon eller en substantivfrase uten kjerne» (Iversen et al., 2011, s. 226).

diskurs, og er i ferd med å bygge opp et fagspråk. Ongstad sier at det å posisjonere seg handler om «å plasserer sine «selv», sine «verdener» og sine «relasjoner til andre semiotisk i ytringen» (2012, s. 38). I disse *identifiserende* ytringene plasserer studenten sine «selv» og sin «verden» gjennom å vise at han mestrer fagspråket innenfor emnet han skriver om. Stein posisjonerer seg her som en faginteressert og kunnskapsrik student.

Vi kan anta at studenten har lest faglitteratur om dialekter, men faglitteraturen er ikke gjort rede for verken i form av kildehenvisninger i løpende tekst eller litteraturliste på slutten av blogginnlegget. Det kan bety at Stein ikke anser de akademiske kravene til etterrettelighet som så viktige når det gjelder fagblogg-skriving. Det kan også bety at Stein ikke er sosialisert inn i slike konvensjoner enda. De identifiserende ytringene er uttrykk for Steins kunnskap om dialekter og dialektlære. Samlingen av ytringer er også et uttrykk for det Stein oppfatter som viktig å kunne om dialekter. Sann sett kan dette fungere som en komprimert 'huskeliste' for akkurat dette fagområdet.

Videre er følgende ytringer eksempler på *affektive mentale prosesser* i bloggutsnittet:

Den sansende	affektiv mental prosess	fenomenet
Mange	føler	en sterk identitet til sin dialekt
Jeg	synes (oppriktig)	at dialekter er vakkert
Jeg	håper	at vi klarer å bevare dialektene selv om det er mange påvirkningsfaktorer som er med på å vanne dem ut.

Figur 16: *Affektive, mentale prosesser*

Her ser vi at *føler*, *synes* og *håper* er presensformer av disse affektive, mentale prosessene, der *synes* og *håper* er verbale uttrykk for Steins egne mentale prosesser når det gjelder dialekter. Stein presenterer sin personlige holdning til dialekter når han uttrykker at dialekter kan knyttes til identitet, er vakre og bevaringsverdige. Stein uttrykker at mange føler «en sterk identitet til sin dialekt». Mest sannsynlig betyr det at Stein selv opplever et sterkt bånd mellom identitet og dialekt. Følelsen av at identitet er knyttet til egen dialekt illustrerer Stein tydelig ved å presentere følgende ytringer i bloggutsnittet: «Lørrja sætte på sæ hærrdasklea til hånndass. Så datt a i dika og dom vart hærrpesert. Hæpplete hærrke ho i hop nie. Uginng og nasalinn drog a til høkktis i bin om

lurdassæftan»¹⁵¹. Ytringene mener han er eksempler på frodigheten og verdien ved å ta vare på dialekter. Det sier han gjennom å presentere riksmålsutgaven av disse ytringene som en mer kjedelig uttrykksmåte (se riksmålsutgaven i fotnoten). Steins kunnskap og innsikt i egen dialekt er et uttrykk for at han knytter identiteten sin til egen talemålshistorie. Dette forstår jeg som et klart uttrykk for identitet.

6.3.3 Interaksjoner

Ved hjelp av kursnavn og akronymet GLU – grunnskolelærerutdanning - gir Stein signal om utdanningstilhørighet. Uttrykket for tilhørighet er igjen et signal til leseren om det fagfellesskapet studenten er seg bevisst at han kommuniserer innenfor. I overskriften ligger det et mellompersonlig signal. De som forstår hva GLU betyr, vil raskt være i stand til å forstå sammenhengen bloggutsnittet er forfattet innenfor. Teksten vil kunne leses på en annen måte enn om leseren hadde møtt bloggutsnittet helt uten denne rammeforståelsen. Dette kan også skape forventninger eller førforståelser som kan tale til ulempe for tekstene, i og med at bloggtekstene er relativt uformelt og fritt formet i denne konteksten. Disse tekstene er ikke som de akademiske tekstene studentene leverer til formativ eller summativ vurdering ellers i studiet. I så måte kan konteksten føre til at lesere har en forventning om seriøse, saklige og kildebelagte tekster. Stein bryter med slike forventninger gjennom at han presenterer et humoristisk, litt ironisk, innlegg.

Når det gjelder ideasjonelle funksjoner i utsnittet, kan vi tolke mange av ytringene til Stein som *tilbud* om informasjon og kunnskap. Han definerer for eksempel språk, sosiolekt og idiolekt slik at leseren forstår hva begrepene betyr, og dermed *aksepterer tilbudet*, for å bruke Hallidays termer. Ellers viste komposisjonsanalysen tegn i teksten som kan tyde på at Stein formidler at han verdsetter struktur og oversiktligheit. Den signalgrønne bakgrunnsfargen er iøynefallende (se ovenfor). Fargen kan ha mange konnotasjoner i denne sammenhengen. Den kan konnotere natur, renhet eller

¹⁵¹ Steins ytringer fra Solør i bokmåls-/riksmålsutgave: «Et stort og ulenkelig kvinnfolk satte på seg helgeklærne til hverdags. Så falt hun i grøfta, og de ble ødelagt. Med mye strev, men med dårlig resultat, sydde hun nye. Frossen og forkjølet dro hun på fest i byen lørdag ettermiddag» (sitat fra bloggutsnittet).

miljøbevissthet, og dermed kan den gi indirekte signaler om Steins verdier og holdninger. Grønn er også «håpets farge», så fargebruken kan i denne sammenhengen forstås som en metafor for Steins håp og ønske om å ta vare på dialekter. Bruken av grønnfargen kan også bety at Stein ønsker å skape oppmerksomhet omkring det han formidler. Det understreker at han har noe han sterkt ønsker å formidle. Gjennom teksten opprettes det på denne måten kontakt med leseren. Bildet som ble analysert tidligere i teksten bar med seg konnotasjoner som leseren kan tolke og koble til verbalteksten. Som nevnt i komposisjonsanalysen, bruker Barthes (1994b, s. 27) begrepet *forsterkende* når det er snakk om forholdet mellom tekst og bilde. Bildet kan formidle følelsen av noe storslagent, rikt og vakkert som kan overføres til temaet dialekter. Bildet kan også være valgt for å skape en humoristisk, ironisk eller tankevekkende kontrast mellom storslagenhet og rikdom – og det allmenne temaet dialekter; med tradisjoner og historiske røtter knyttet til vanlige folk på bygdene.

Stein inntar talerollen *å gi noe* når han velger å bruke humor og ironi. Han *gir* altså mottakeren *informasjon* i en morsom form. Mellompersonlig sett er humor et viktig aspekt ved denne teksten. Ordvalg og formuleringer viser at Stein har valgt en humoristisk sjanger. Dette ser vi blant annet der han karakteriserer seg selv som en student som er eldre enn gjennomsnittet. Her er det ordvalget som skaper humor: «Eller eldre folk som meg, som gjerne vil promenerer langs avenyen og se på fjernsyn i etterkant og da helst Norsk RiksKringkastning selvfølgelig» (sitat fra bloggutsnittet). Ordene «promenerer», «avenyen», «fjernsyn» og «Norsk RiksKringkastning» er ord som langt eldre mennesker enn denne studenten ville velge å bruke. Humor og overdrivelse er virkemidlene her. Stein snakker om «klissbløte konsonanter fra Danmark» istedenfor «bløte konsonanter», og han bruker ordtak fra klisjeenes verden: «I det store og det hele» og «Som ild i tørt gress». Stein ytrer også sin personlige mening om hvordan han vil reagere dersom skarre- r sprer seg til hans geografiske område «Om jeg kommer over denne basillen kommer jeg til å «gærkute» (dialektuttrykk fra Solør for «løpe for livet», min kommentar) om det så måtte være over «høinnklaka plækelse» (dialektuttrykk fra Solør for «gjennomfrossen/tæla jord», min kommentar). Bruken av dialektuttrykkene er en morsom kuriositet for lesere av bloggen. Steins evne til å formidle fagstoff ved hjelp av humoristiske kommentarer og fortellinger, i tillegg til mestringen av faktaopplysninger, kan skape positiv respekt, men også en maktbalanse eller et noe asymmetrisk forhold mellom Stein og de helt unge

studentene. Bruken av dialektord fra Steins opprinnelige hjemløss viser at dette er en student som har evnen til å kombinere fagstoff med egne erfaringer og kunnskap. Dette kan vite om en *persona* som har egenskaper (*ethos*) som gjør Stein i stand til å innta sosiale roller som norsklærer, humorist og en mann som evner å kombinere perspektiver for å fremstille fagstoff på en folkelig måte.

I Steins bloggutsnitt fins det eksempel på det Halliday (2004) kaller *taleroller*. Stein formidler sitt syn på spredningen av skarre-r, og der sier han «Pass deg!». Her *krever* Stein altså *handling* av lesere, men på den annen side forstår vi at utsagnet er humoristisk ment. Stein omtaler for eksempel bløte konsonanter som «klissbløde», og kaller dette en sykdom på vei til å bli utryddet. I dette bloggutsnittet finner vi eksempler på det Halliday (2004, s. 129-131) benevner som modusadjunkter: «kan» nevnes et par ganger og dette ordet indikerer middels sannsynlighet eller vanlighet, mens ordet «kanskje» nevnes tre ganger i bloggutsnittet. «Kanskje» er et ord som indikerer lav sannsynlighet. Dette kan være tegn på at Stein ennå ser at han har mye å lære. Bruken av dempende uttrykk som «kan» og «kanskje» kan også tyde på at Stein har evnen til å uttale seg forsiktig og å se flere sider av en sak. Han kan dermed ikke karakteriseres med et skråsikkert *ethos*.

Eksemplene på de intensive prosessene av det identifiserende slaget viser at noen av disse ytringene godt kan være *utsagn*, ifølge talerollene til Halliday (2004). De mellompersonlige aspektene ved dette handler da om at Stein har til hensikt å opplyse og utdanne leserne sine.

6.3.4 Intertekstualitet

Intertekstualiteten i dette bloggutsnittet er av typen *eksplisitt* og *intendert* og også av typen *implisitt* og *ubevisst*. Eksplisitt ser vi at Stein bevisst velger gammeldags ord for å skape humor knyttet til at han ikke er blant de yngste studentene. Dette ordvalget kan betegnes som gjenbruk av ord fra tidligere muntlige og skriftlige tekster. Eksempler på dette er ordene «promenerer» eller «avenyen». De kunne vært hentet ut av en Ibsen-roman eller fra avisen Aftenposten på 1800/1900-tallet. Relasjonen mellom de opprinnelige ordene i den konteksten de er hentet fra og bruken av ordene i denne konteksten danner

det intertekstuelle forholdet. Dette kan også benevnes som det Fairclough kaller *interdiskursivitet* (se s.185), for her kan ordbruken bidra til at leserens tanker og eventuelle viten om en annen tid kobles til verbaltekstens tema. På den måten kan verbalteksten om dialekter assosieres med talemålets- og skriftspråkets historiske, kulturelle og sosiale utvikling. Intertekstuelle linjer til sjangre er også åpenbare i dette bloggutsnittet. I utsnittet kan vi kjenne igjen fagboksjangeren, humorsjangeren og tekster i sosiale medier. Steins hensikt med teksten ser ut til å være å både formidle fagkunnskap og å underholde. Dette kan kalles en slags «infotainment»-sjanger. Kombinasjonen av formål kan også kalles *interdiskursivitet*, en sammenslåing av trekk fra flere diskurser. Her blir det veldig synlig at norskfaget formidles i en blogg, mens bruksområdet for blogg kanskje forbindes med helt andre tekster. Jeg vet selvsagt ikke hva Stein tenker her. Men, kan det være slik at dette tyder på at Stein ikke tar bloggmediet på alvor som en kanal for fagtekster? I så fall kan *interdiskursiviteten* her ha ført til at Stein har valgt å finne en middelvei når det gjelder sjanger. Han innfrir institusjonens krav om blogging, men former teksten som en kombinasjon av flere sjangre. Vi ser trekk fra fagtekster, muntlig standup-humor, meningsytringer i sosiale medier og ytringer av synspunkt i avisartikler. Det kan være vanskelig å slå fast hva som er ubevisst eller bevisst intertekstualitet i dette innlegget. Men, ytringen etter tittelen er en tekst som er generert av WordPress-plattformen. Ytringen kan ses som gjenbruk eller gjengivelse av WordPress' forslag til ytterligere beskrivende eller betegnende overskrift. Det står: «A fine Wordpress.com site». Sammenstilt med humoren i innlegget for øvrig kan utsagnet oppfattes som et morsomt innslag som vitner om uhøytidelig selvironi. I hvert fall hvis Stein bevisst har latt en slik 'vurdering' av bloggen sin stå. Da kan den oppfattes som et «Se her – på min flotte blogg!»-utsagn, kanskje et lett ironisk tegn på at han ikke helt tar bloggen på alvor som læringsarena. Studenten ville ganske sikkert ikke ha merket en tradisjonell akademisk innleveringstekst med denne ordlyden. Hvis jeg trekker dette litt langt, kan dette oppfattes som et hint om at Stein ikke tar seg selv så høytidelig. Han er kanskje ikke så redd for å ytre egne meninger i en ellers asymmetrisk institusjonell ramme? I så fall kan dette tolkes som identitetstrekk som vitner om at Stein viser mot, selvstendighet og står for egne valg.

Dialekt-sitatene til Stein er sitat fra muntlig Solør-dialekt. Dette kan forstås som en form for intertekstualitet. Her er det fire mulige kilder: 1) Muntlig tekst Stein har hørt kan være

omsatt til skriftlige ytringer, 2) utsagnene kan være hentet fra dialektprøver i skolen, der det fins både lyd- og verbaltekstlige utgaver av dialekttekster, 3) Stein kan ha funnet utsagnene på internett¹⁵² eller 4) eksemplene kan være Steins egne ytringer. Kilder er ikke oppgitt i bloggutsnittet. Dette viser at Stein ønsker å formidle eksempler fra denne dialekten. Det er stor sannsynlighet for at dette er Steins egen dialekt. I så fall ønsker han å vise eksempler fra talemålet som han opplever som en del av egen identitet. Noen av dialektordene er hentet fra internett (se fotnote) uten at kilde er oppgitt. Her viser ikke Stein tilstrekkelig digitalt nettvett, slik vi kan forvente at en kommende lærer bør beherske. Kan dette skyldes at Stein oppfatter dette som en noe mer «privat» tekst til bruk innenfor læringsfelleskapet? I utsnittet til Stein fins det også gjengivelser av muntlig ungdomsslang: «særr» («seriøst», min oversettelse), «OMG» (oh my God», min oversettelse) og «sjera» («hva skjer, da?»)). Denne intertekstualiteten viser at Stein har vilje til å engasjere seg i ungdomsspråk. Det kan tolkes som et tegn på at han inntar lærerrollen.

6.3.5 Identitetskonstruksjoner i utsnittet

I dette bloggutsnittet ser vi forfatteren, Stein, gjennom hvordan han portretteres i teksten. I Steins bloggutsnitt finner vi oversikt, en viss struktur og evne til å formulere koherente avsnitt. Fagstoffet formidles med humor og personlige eksempler. Fargevalget til Stein kan tyde på mer enn det å ville skape oppmerksomhet. Han kan være glad i natur og han kan ha et grønt engasjement som en del av sin identitet. Videre ser vi at det er stor sannsynlighet for at Stein knytter identiteten sin til dialektbruk. Bloggutsnittet mangler formelle trekk; slik som kilder og tekstreferanser. Stein bygger ikke opp argumentene sine ved å vise til forskning. Enkelte utsagn fremstår derfor som «syensing». Dette svekker autoriteten i verbalteksten. Slikt kan vi stille spørsmål ved når det gjelder å vurdere om Steins konstruksjon av norsklæreridentiteter har høy eller lav troverdighet. På den annen

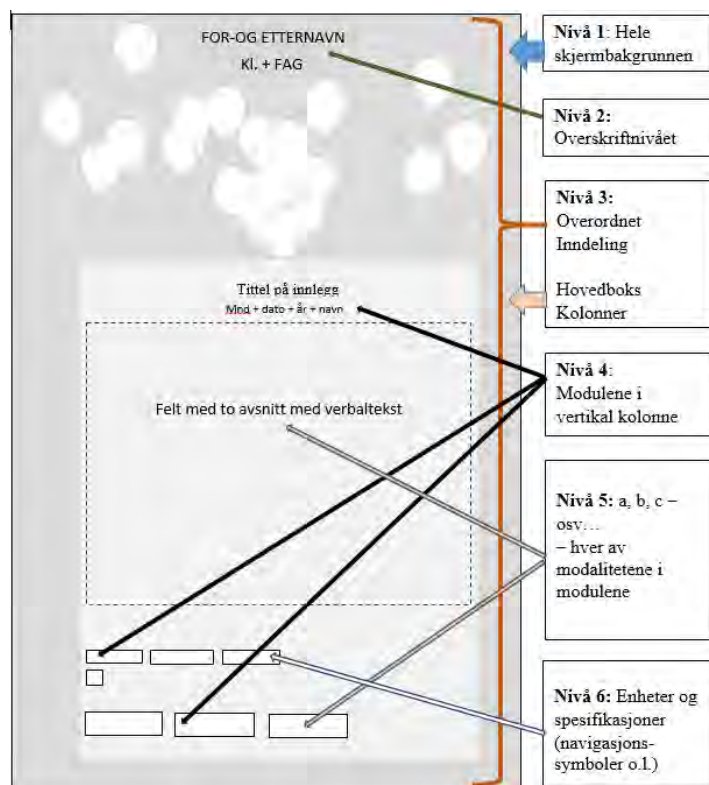
¹⁵² Et raskt søk på nettet viser at enkelte ord er hentet fra en Wikipedia-side der Solung-dialekten fra Solør presenteres: <https://no.wikipedia.org/wiki/Solung>

side er ikke dette tekster som har elever som målgruppe. Her er det hovedsakelig medstudenter og lærere som er lesere av bloggen til Stein. Teksten vitner om at Stein har mottakerbevissthet. Han prøver ut en form som gjør det artig for andre å lese tekstene hans. Vi ser at han forsøker å vekke assosiasjoner hos leserne sine ved hjelp av virkemidlene i bildet og verbalteksten. Dette kan tyde på at Stein er kreativ og har en holdning som tilsier at det å lære skal være morsomt, interessant og spennende. Likevel formidler han et viktig og alvorlig budskap ved hjelp av humor. Det kan, for eksempel, se ut til at Stein formidler at dialektbruk er like viktig som slottets storslagenhet. Dette underbygges ved at Stein posisjonerer seg tydelig i henhold til temaet. Han fremmer følgende holdninger: «Dialekter er uhyre interessant og morsomt og mange føler en sterk identitet til sin egen dialekt», «[...] dialekter er vakkert», «Jeg har stor respekt for alle som holder på dialektene sine [...]» og «Dialekter beriker både språket og alles hverdag». Utsagnene kan betegnes både som ideasjonelle kognitive prosesser og som mellompersonlige utsagn der hensikten er å engasjere og opplyse. Som nevnt, kan kontrastbruken mellom bilde og verbaltekst bidra til at innlegget kan forstås som et kritisk innlegg i samfunnsdebatten, med klare hint til at verdien av dialekter bør drøftes og styrkes.

Stein viser evne til å blande sjangere på en hensiktsmessig måte for å formidle et viktig, norskfaglig tema. Identitetsmessig vitner dette om at Stein er på vei til å bli en engasjert lærer. Han viser evne til faglig innsikt, og han mestrer å formidle at han kan se et tema i sammenheng med egne erfaringer. Forhåpentligvis er dette er egenskaper han tar med seg inn i sin norsklærergjerning.

6.4 Analyse av Eiriks bloggutsnitt

6.4.1 Komposisjon



Figur 17: Skjematisk oversikt over Eiriks bloggutsnitt

Eiriks bloggutsnitt presenteres gjennom de samme seks nivåene som i tidligere analyser (se vedlegg 4). Jeg minner om at den innledende presentasjonen i all hovedsak er deskriptiv, slik at grunnlaget for videre analyse av norsklæreridentiteter etableres.

På nivå 1 er hele skjermbakgrunnen lys grå. Et tjuetalls hvite ballonger pryder øvre del av bloggutsnittet. Ballongene har snorer som går fra ballongene og ned til den lysere grå blogginnleggs-

modulen. Dette skaper en illusjon av at det er ballongene som holder innleggs-modulen oppe. På nivå 2 presenterer studenten seg med for- og etternavn, klassetilhørighet (GLU1), årstall for studentoppstart (2011) og fagkurstillhørighet (Norsk 2). Presentasjon med fullt navn viser at studenten fremstår som den lærerstudenten han faktisk er. Overskriften og ballongene er gjennomgående, det vil si at dette vises over hvert eneste innlegg som Eirik har publisert på bloggen i løpet av året. Bruken av fullt navn knyttet til klassetilhørighet, årstall for studentoppstart og fagkurstillhørighet er et eksempel på et valg i teksten der tekstforfatteren trer tydelig frem. Cherrys (1998, s. 402) begrep *persona* (se s.111) handler om hvordan en forfatter projiserer seg selv inn i en tekst. Her velger Eirik fullt navn, og valget gir inntrykk av det er «the real author» (Cherry, 1998, s. 403) vi møter. Gjennom presentasjonen, gjøres det klart at forfatteren av bloggen er i en lærerstudentrolle. Dette betyr at Eirik plasserer sin *persona* tidlig i utsnittet. Årstallet for

studentoppstart formidler at studenten har nådd over halvveis i sin studietid. Presentasjonen gir altså informasjon forfatterens rolletilhørighet som student, og hvor i utdanningsløpet studenten befinner seg. Leseren får dermed praktisk informasjon om hvilke sammenheng utsnittet er hentet fra. I denne teksten kan overskriften gi indirekte signaler om personlige egenskaper som *troverdighet* og *etterrettelighet*, gjennom at Eirik ikke skjuler sin identitet ved hjelp av et forfatter-pseudonym. Disse personlige egenskapene det hintes om tidlig i denne teksten, bidrar til å bygge Eiriks *ethos*. Det er ikke knyttet noen form for visuell eller verbaltekstlig forfatter-presentasjon til dette bloggutsnittet, eller til Eiriks blogg generelt. Dette kunne Eirik ha vist ved å bruke sidefeltene som er integrert i bloggen. Eirik presenterer heller ikke skriftbaserte fortellinger om hvilke hensikter eller mål han har med bloggingen sin.

På nivå 3 er det kun én hoved-kolonne i dette utsnittet. Den har en lysere grå bakgrunnsfarge og skiller seg dermed ut fra den mørkere grå bakgrunnen. Verbalteksten er sort, og innlegget er skriftbasert (verbaltekstlig). På nivå 4 består modulene i denne vertikale kolonnen av verbaltekst. Etter det skriftbaserte innlegget, vises trykkaktiverede knapper og en horisontal rekke med tre trykkaktiverede bloggtitler til andre innlegg internt i bloggen hans. Disse nederste, trykkaktiverede knappene er generert av bloggmediet.

På nivå 5 beskrives modalitetene i modulene nærmere. Øverst i den vertikale kolonnen er innlegget med verbaltekst delt inn i en midtstilt overskrift: «Sosiolingvistikk/talespråk», og under overskriften er det en tekst i mindre versaler som angir måned, dato og Eiriks «signatur». Det som her kalles Eiriks selvvalgte «signatur», er et kort kallenavn som dukker opp rett under tittelen på alle innlegg i bloggen. «Signaturen» dukker også opp når Eirik eventuelt legger inn kommentarer i et kommentarfelt, enten under egne innlegg eller under andres innlegg i læringsfellesskapet. Tekstlinjen med dato, årstall og signatur er et oppsett som hører til den valgte plattformen for bloggen¹⁵³.

Det skriftbaserte innlegget er delt i to tettskrevne avsnitt. Det første avsnittet har 13 linjer og det andre 8. Det er tre trykkaktiverede knapper under det skriftbaserte innlegget.

¹⁵³ Se nærmere forklaring av teknisk bloggoppsett i kapittelet «Beskrivelser av teknisk bloggoppsett, brukervalg og bloggbegreper».

Knappene tilbyr leserne av innlegget å dele det via Twitter, FaceBook eller Google+. Her er det to modaliteter (modes) på hver av de tre knappene: skrift og ikon. Den første knappen har et fugleikon (🐦) og verbalteksten «Twitter», den andre knappen har et firkantet FaceBook-ikon (f) med en hvit «f» (minuskel) satt på blå bakgrunn. Den tredje knappen har «G+»-ikonet etterfulgt av verbalteksten «Google». Lesere av innlegget kan markere at de liker innlegget ved hjelp av en egen, trykkaktivert knapp som er plassert rett under de tre delingsknappene. Helt nederst i utsnittet er det tre horisontale, adskilte, trykkaktiverte titler i verbaltekst. Dette er titler som har overskriften «Relatert», og som viser til andre innlegg på Eiriks blogg. Modalitetene (modes) for disse tre titlene er verbaltekstlig: «Språkhistorie», «Kartlegging og nasjonale/internasjonale prøver» og «Litteraturredidaktikk». På nivå 6 finner vi de samme trykkaktiverte knappene og titlene som er beskrevet over. Til sammen er det syv navigasjonsenheter i dette utsnittet. I utsnittet som i bloggen ellers, fins det ingen gjennomgående kolonne med «widget-er»; altså hjelpefunksjoner, i et side- eller bunnfelt der bloggeren kan legge inn for eksempel bloggarkiv, stikkordsky, fotogalleri og så videre¹⁵⁴. Jeg minner om at formålet med denne studien ikke er å slå fast hvilke intensjoner Eirik må ha hatt. I denne, som i de andre analysene, er det realiseringene av et semiotisk potensial som analyseres.

I dette utsnittet er det den skriftbaserte teksten i selve innlegget som formidler informasjon om et faglig emne. En visuell *gitt-ny-informasjonsverdi* kan ikke sies å være til stede i dette utsnittet på annen måte enn at det er selve innlegget som åpenbart har informasjonsverdi her. *Høy-lav-dimensjoner* (ideell/reell) handler om at idealiserende og generelle elementer er plassert øverst (den ideelle dimensjonen), mens reelle eller spesifikke elementer er plassert nederst. I dette utsnittet kan det være relevant å analysere ideell/reell-dimensjonen, forutsatt at ballongene i utsnittet (nivå 1) tillegges mening. Mellom overskriften og tekstfeltet er det et grått felt med hvite ballonger¹⁵⁵, og de er gjennomgående i hele bloggen. Valget av ballonger over hvert innlegg kan forstås som

¹⁵⁴ «Widgeter» er beskrevet i kapittelet «Beskrivelser av teknisk bloggoppsett, brukervalg og bloggbegreper.

¹⁵⁵ Samlingene av ballonger ser ut til å bevege seg opp og ned når man 'scroller' seg nedover i bloggen. Bevegelsen skaper en illusjon av at ballongene svever over det skriftbaserte innlegget. Dette bidrar til at ballongene oppfattes som *visuelt fremhevet* (Kress & van Leeuwen, 2006, s. 201)

en påminnelse om at Eirik utdanner seg til å undervise ved 1.-7. klasse i grunnskolen. Ballonger forbindes ofte med barn; noe som kan gi positive assosiasjoner til barn og barnelek. I dette utsnittet ser trådene under ballongene ut til å holde modulen med verbaltekst oppe. Forutsatt at ballongene gir de nevnte assosiasjonene, fungerer de også som en påminnelse om hvorfor Eirik lærer seg faginnholdet i kurset. Med andre ord, informasjonsverdien her kan forstås som en del av en identitetskonstruksjon, der ballongene viser at Eirik er seg bevisst den norsklærerdiskursen bloggen skrives innenfor. Ballongene kan signalisere at Eirik erkjenner at verbalteksten han skriver, har relevans for arbeidet som norsklærer. Derfor kan dette tolkes som at Eirik er seg bevisst sin kommende norsklærerrolle. Høy-lav-informasjonsverdien kan tolkes slik at ballongene ideelt representerer elever. Mens elementene i den lavere delen av utsnittet representerer den spesifikke kunnskapen en lærer må tilegne seg for å kunne tre inn i lærerrollen. Ulike lesere kan selvsagt oppfatte dette ulikt. Andre kan oppfatte Eiriks valg av ballonger som irrelevant i denne sammenhengen. Eiriks intensjon vet jeg selvsagt ikke noe om her, siden denne studien kun er tekstanalytisk.

Videre kan *visuell fremheving* (eng. salience) identifiseres fordi visse modaliteter fanger leserens oppmerksomhet. Gjennom analyse av visuell fremheving kan et visst hierarki eller en balanse mellom modaliteter avdekkes. I dette utsnittet ser vi tydelig at modalitetene er plassert i en vertikal ovenfra-og-ned retning. Leseretningen er fra venstre mot høyre. Overskrift og underoverskrift er plassert øverst, så ser vi feltet med ballonger, deretter det verbaltekstlige innlegget og nederst de interaktive knappene for deling av innlegget. Til sist ser vi de tre interaktive titlene som fører leseren til andre innlegg. Disse titlene er plassert etter hverandre, horisontalt, nederst i det lysegrå innleggsfeltet. Dette feltet i bloggutsnittet er lagt opp i tråd med hvordan andre blogger visuelt presenterer slike felt. Dette utsnittet skiller seg imidlertid fra de andre utsnittene som analyseres i denne avhandlingen, fordi den gjennomgående navigasjonskolonnen ikke er plassert på venstre eller høyre side av innleggsfeltet.¹⁵⁶ Eirik har valgt et WordPress-design (en mal) der navigasjonskolonnen dukker opp på venstre side under utsnittet, og dette skjer først når leseren trykker seg inn på hvert enkelt innlegg. Det betyr at denne gjennomgående

¹⁵⁶ Kolonnen med moduler tilsvarer det som beskrives som nivå 4 og 5 i de andre analysene i avhandlingen.

kolonnen ikke vises som en del av Eiriks utsnitt (se vedlegg 4). Eirik har likevel åtte avgrensede moduler («widgets»). Hver modul er en hvit «boks» med titlene: «Nylige innlegg», «Nyeste kommentarer», «Arkiv», «Tags», «Kategorier», «Meta», «Follow + bloggerens navn» og «Blogs I follow». Trykkaktive knapper og skrift fører leseren til innlegg i Eiriks blogg og til medstudenters blogginnlegg. Selve innlegget består hovedsakelig av verbaltekst på grå bakgrunn (nivå 5). Det består også av elementer som fungerer som avgrensende mellomrom mellom innleggets overskrift og verbaltekst, og mellomrom mellom de to avsnittene som verbalteksten er delt inn i. De visuelle fremhevingene kan muligens sies å stå i følgende hierarkiske forhold: 1) trolig er det de hvite ballongene som fanger leserens oppmerksomhet først. De kan gi lette, lekne og barnlige assosiasjoner. 2) Overskriften (navnet til Eirik) fanger trolig deretter leserens oppmerksomhet. Navnet til bloggeren vises i tydelige, turkise versaler. Den turkise fargen harmonerer for øvrig med fargen på de trykkaktiverte titlene nederst i utsnittet. 3) Til slutt festes blikket på det skriftbaserte innlegget. Det blasse og fargeløse inntrykket som den grå bakgrunnen og de hvite ballongene gir, kan oppfattes som et virkemiddel for å fremheve det skriftbaserte innlegget.

Når det gjelder *avgrensning* (eng. «framing»), handler det her om hva som vises, hvordan deler av et utsnitt kan kobles sammen eller skilles ad og hvilke modaliteter som anvendes for å skape avgrensning. Kress og van Leeuwen sier at «The elements or groups of elements are either disconnected, marked off from each other, or connected, joined together» (Kress & van Leeuwen, 2006, s. 203). Eksempler på visuelle avgrensninger kan være bruken av mellomrom, linjer eller innramminger som avgrenser ett tekstelement fra et annet. Det kan også være farger som indikerer hva som hører eller ikke hører sammen eller ulike fonter eller størrelser på bokstaver som skaper brudd eller sammenheng. Slike avgrensninger kan være meningsbærende. I dette utsnittet ser vi at selve innlegget med verbaltekst har en lysere bakgrunnsfarge enn bakgrunnen for øvrig, og denne lysere bakgrunnsfargen avgrenser det skriftbaserte innlegget. Kontrasten fungerer som en støtte for blikket under lesingen av verbalteksten. Det rektangulære, verbaltekstlige feltet bidrar til å oppfatte bloggutsnittet ytterligere som et vertikalt rektangel. Strukturen støtter leseretningen fra venstre mot høyre og ovenfra og nedover. Søkelyset rettes mot verbalteksten. Kontrasten mellom den mørke, ytre bakgrunnen som omgir den indre, lysere verbaltekstlige bakgrunnen, skaper et inntrykk av at det er en forgrunn og en

bakgrunn i utsnittet. Med god vilje kan vi oppfatte at blikket trekkes mot den lysere bakgrunnsfargen, og at verbalteksten ser ut til å tre frem i utsnittet. Det mørkere grå feltet utenfor verbalteksten fremstår som en bakre ramme; noe som bidrar til at blikket trekkes mot det verbaltekstlige innlegget.

Sammenhengen mellom komposisjon og identiteter er ikke entydig, men den turkise overskriften er visuelt fremhevet. Fargen på bokstavene og bokstavstørrelsen bidrar dermed til at bloggeren presenteres tydelig. Dette er tegn i teksten på at Eirik framstår som høflig. Innrammingen bidrar til at det verbaltekstlige innlegget settes i søkelyset uten forstyrrende elementer. Dette kan forstås som signaler om at Eirik ønsker å fremheve kunnskapen han formidler.

6.4.2 Representasjoner

Representasjoner handler i dette tilfelle om hva Eirik uttrykker om erfaringer, meninger eller syn på virkeligheten. Den virkeligheten Eirik uttrykker noe om i dette utsnittet, er knyttet til det norskfaglige emnet han skriver om. Innlegget hans har tittelen «Sosiolingvistikk/talespråk». Utsnittet har, som nevnt, flere modaliteter. I selve innlegget er det verbaltekst som er den dominerende modaliteten (mode).¹⁵⁷ Skriftmodaliteten innehar altså den funksjonelle spesialiseringer når det gjelder å definere, beskrive og utdype fagkunnskap, og det er her vi finner ytringene med ideasjonelle funksjoner. Når språket brukes som *representasjon*, er det studentens *erfaringer* som gjengis ved hjelp av

¹⁵⁷ Begrepet *modalitet* (eng. *mode*) har ulike betydninger, avhengig av hvilke sammenheng og teoretikere begrepet hentes fra. *Modalitet* (eng. *mode*) brukes her i Kress' betydning av begrepet: «Mode is a socially shaped and culturally given semiotic resource for making meaning. Images, writing, layout, music, gesture, speech, moving image, soundtrack and 3D objects are examples of modes used in representation and communication» (Kress, 2010, s. 79).

Halliday bruker også det engelske begrepet *mode* i betydningen: «måten noe formidles/fremtrer på»: *mediering*, når det er snakk om kontekst og de tre strata: felt (field), relasjon (tenor) og mediering (mode) (Berge, 1998, s. 37; Maagerø, 2005, s. 43).

Halliday bruker også begrepet «mode» som et begrep knyttet til verbale kategorier («modus») (Halliday & Matthiessen, 2004, s. 114). Halliday bruker «modalitet» som grammatiske kategorier i spennet mellom positivitet og negativitet, uttrykk for sannsynlighet og vanlighet (modalisasjon) og uttrykk som har med nødvendighet eller tilbøyelighet å gjøre (modulasjon) (Halliday & Matthiessen, 2004, s. 146-150).

mening som modalitetene skaper. I følge Halliday uttrykkes alle erfaringer gjennom det han kaller *prosesser*. Prosessene er nærmere beskrevet på s.126. Halliday minner om at *representasjoner*, altså de ideasjonelle metafunksjonene, handler om at ytringene der erfaring uttrykkes er «[...] a mode of reflection, of imposing order to the endless variation and flow of events» (Halliday & Matthiessen, 2004, s. 170).¹⁵⁸ I denne sammenhengen dreier det seg om hvordan Eirik skaper orden i fagstoffet ved å formidle hvordan han oppfatter og reflekterer over et faglige emne. Representasjonene til Eirik, altså gjengivelsene av kunnskap og refleksjoner om fagemnet, gir innsikt i hva han forstår, hva han tenker om denne kunnskapen og hvordan han velger å fremstille alt dette. De ideasjonelle metafunksjonene kan danne grunnlag for å si noe om ulike sider ved Eiriks identiteter, som for eksempel egenskaper eller posisjoneringer. For å kunne si noe om hvordan ytringer i Eiriks tekst kan forstås som identitetskonstruksjoner, vil jeg først se nærmere på hvilke ideasjonelle metafunksjoner som kan påpekes i utsnittet.

I utsnittet presenterer Eirik det norskfaglige emne sosiolingvistikk. I det første avsnittet på 13 linjer definerer, forklarer og redegjør Eirik for sosiolingvistikk og dens underordnede kategorier. Han gir også forklaringer og eksempler på hva underkategoriene betyr. Ingen av begrepene eller faktaopplysningene understøttes av kildehenvisninger. Eirik forankrer ikke de faglige opplysningene sine ved å vise eksplisitt til fagpersoners lære- eller fagbøker. Forut for skrivingen av dette innlegget, har Eirik hatt forelesninger om sosiolingvistikk. Akkurat for dette emnet var følgende bok anbefalt for studentene: *Språkmøte. Innføring i sosiolingvistikk* (Røyneland, Akselberg, Mæhlum & Sandøy, 2008). Innholdet i Eiriks blogginnlegg kan oppfattes som parafraseringer av fagstoff som presenteres i denne boka. Definisjonene av sosiolingvistiske begreper presenteres også i tråd med forklaringene i denne læreboka, selv om formuleringene i bloggutsnittet er litt annerledes.

Videre i denne analysen vil jeg vise hvordan Eiriks faglige forklaringer og definisjoner kan forstås som ideasjonelle metafunksjoner. I dette utsnittet er det flere verbaltekstlige eksempler på *relasjonelle prosesser* (Halliday & Matthiessen, 2004, s. 170-171).

¹⁵⁸ Her brukes *mode* (eng.) i betydningen *modus*, altså hvordan (måten) noe fremtrer på.

Formålet med relasjonelle prosesser er å karakterisere¹⁵⁹ eller identifisere en enhet. Halliday nevner tre typer relasjoner: *intensive*-, *possessive*- eller *omstendighetsrelasjoner* (Halliday & Matthiessen, 2004, s. 216). I utsnittet er det flere eksempler på *relasjonelle prosesser*, der noe eller noen identifiseres, og som i utsnittet realiseres ved hjelp av presensformen «er». I denne sammenhengen legger Eirik frem hvordan han oppfatter og definerer faglige begrep. Dette kan ses som *representasjoner*, fordi Eirik viser hvordan han har forstått et faglig emne. Dette kan igjen knyttes til identitet, idet Eiriks utvalg av *prosesser* vitner om hva han oppfatter som riktig og viktig kunnskap innenfor emnet. Hva han velger ut som viktig, er interessant i et identitetsperspektiv. Utvalget av viktige begrep, og måten dette formidles på, kan si noe om Eiriks verdier, læringssyn eller andre saker som kan knyttes til den *persona* som Eirik fremstår som i utsnittet. I identifiserende ytringer forklares eller utdypes gjerne en enhet slik jeg gjør rede for i teorikapittelet på s.131. Jeg minner om at Halliday betegner *definisjoner* som en undergruppe av *intensive prosesser* der noe eller noen *identifiseres* (Halliday & Matthiessen, 2004, s. 234). Disse prosessene kaller Halliday for *relasjonelle* fordi ytringen beskriver hva noe «er» eller «har»; altså noe beskrives ved å knytte det til noe annet (relasjoner). For å belyse de *intensive relasjonelle prosessene*, presenterer jeg to eksempler på ytringer fra Eiriks skriftbaserte innlegg. I begge eksemplene realiserer det leksikalske verbet «er» prosessene. Begge eksemplene er svar på potensielle spørsmål der spørreordet «hva» er anvendelig. Eksempler på *identifiserende* ytringer der noe *defineres* i Eiriks innlegg, er: «Det geolektiske er [...] språkulikheter på bakgrunn av geografi» og «Det ideolektiske er variasjonen hos enkeltindividet [...]». I disse eksemplene defineres «geolekt» og «ideolekt» gjennom å gi generelle karakteristikk av hva begrepene dekker, men uten å knytte begrepene til konkrete eksempler. Dette viser at Eirik kan gjengi definisjoner av begrep. Han oppgir ikke hvor han har funnet definisjonene, men de kan være hentet fra læreboka eller forelesningsnotater. I følgende ytring: «Sosiolingvistikk er en disiplin innenfor lingvistikken» ser vi eksempel på en *intensiv relasjonell prosess*, der emnet «sosiolingvistikk» identifiseres gjennom å definere det som en disiplin innenfor et større faglig felt, nemlig lingvistikk. Semiotisk formidler Eirik at det fins flere

¹⁵⁹ Kategoriene av relasjonelle prosesser er enten *karakteriserende (attributt)* eller *identitet*.

lingvistiske disipliner enn sosiolingvistikk. I sistnevnte ytringseksempel representerer «sosiolingvistikk» det Halliday kaller for *det identifiserte* (identified). (Halliday & Matthiessen, 2004, s. 227). «Sosiolingvistikk» forklares og utdypes videre i ytringen som: «en disiplin innenfor lingvistikken». Utdypingen av begrepet kaller Halliday for *det identifiserende* (identifier), sagt med andre ord blir *det identifiserte* begrepet definert ved hjelp av *identifiserende* forklaringer eller utdypinger. Eirik presenterer fagfeltet sosiolingvistikk. Deretter slår han fast at kunnskapen er hentet fra de to fagfeltene: språkvitenskap og sosiologi. Videre presenterer han relevante begrep innenfor feltet, og definerer disse som vist ovenfor. Eksempelene viser at Eirik legger vekt på å presentere definisjoner korrekt. Han uttrykker seg kort og klart, og posisjonerer seg dermed som en student som har innsikt og kunnskap i faget. Han posisjonerer seg også som en student som har ferdigheter og kunnskap når det gjelder tekststruktur, syntaks og tegnsetting. Dette er gode egenskaper å ha for en kommende norsklærer.

Videre i verbalteksten til Eirik nevner han ulike kategorier innenfor sosiolingvistikken som for eksempel: «dialekt, kronolekt, sexolekt». I utsnittet gir Eirik uttrykk for hva han har lært og erfart om emnet. Dette ser vi også eksempel på i følgende ytring: «Det sosiolektiske omhandler hvordan sosiale forskjeller blant mennesker innvirker på deres språk». Denne ytringen kan forstås som en *intensiv relasjonell prosess* i identitetsundergruppen 'definisjoner'. Verbet «omhandler» i Eirik's ytring (se over) realiserer prosessen, fordi «å handle om» kan ses som en omskriving av hvordan noe «er». De sosiolingvistiske begrepene Eirik definerer kan forstås som kategorier som hver kan inneholde flere eksempler med felles trekk. For eksempel definerer Eirik «kronolekt» gjennom følgende ytring: «Det kronolektiske bygger på en oppfatning om at det er ulikheter mellom forskjellige generasjoners talespråk». Dette utdyper han med et eksempel der han sier at en ungdomsskoleelev vil «uttrykke seg annerledes enn sin gamle bestemor». Vi ser at Eirik viser innsikt i et faglig tema, og at han legger frem begreper som fremheves som viktige i faglitteraturen for kurset. Dette bidrar til å bygge hans *persona* både når det gjelder å fremstå som faglig kompetent, og når det gjelder å påpeke at han begynner å mestre lærerrollen gjennom at han formidler et norskfaglig emne. Eirik går systematisk til verks når sosiolingvistikk presenteres. Han plasserer først emnet vidt, i henhold til større fagområder som «lingvistikk», «språkvitenskap» og «sosiologi». Deretter presenterer han emnet som en relasjon mellom språk og samfunn. Så presenteres

«sosiolingvistik» som et område som handler om talespråk. Etter dette definerer han konkrete fagbegrep som blant annet «geolekt», «sosiolekt» og «ideolekt». Det store bildet presenteres først, og deretter detaljene. Dette gir inntrykk av at Eirik har skaffet seg oversikt over emnet, strukturert og gjort prioriteringer for innlegget sitt. Eirik viser dermed egenskaper som faglig bevissthet, evne til oversikt og evne til å gjøre prioriteringer. Disse egenskapene kan vi oppfatte som deler av Eirik's identitet som fagperson og kommende lærer.

To av ytringene til Eirik er interessante i et kjønnsperspektiv. Ytringene har en identifiserende funksjon, for her er det snakk om identifisering av kjønnsrelaterte egenskaper. Eirik hevder at det er en tradisjonell oppfatning «at kvinner i større grad har et stabilt språk. Menn har større variasjon og gjør større tilpasninger avhengig av om det er snakk om formelle eller uformelle situasjoner». Her viser ikke Eirik til kilder eller forskning. Eirik begrunner ikke påstanden og gir heller ikke uttrykk for hva han forstår med «tradisjonell oppfatning». Det er ikke godt å si om Eirik mener at det er menn, kvinner eller allmennheten som har denne oppfatningen. Eirik utreder ikke påstanden eller refererer til kilde. Det gir teksten til Eirik mindre autoritet enn om han hadde vist til forskning på området. Det er vanskelig å slå fast noe sikkert, men dette kan være tegn på at Eirik ikke tar akademiske krav til forskningsforankring alvorlig akkurat her. Eirik's *ethos*, særlig karakteristikker knyttet til å fremstå som grundig, etterrettelig og pålitelig, kan altså svekkes noe av at han fremmer ubegrunnede påstander. På den annen side, så kan en ubegrunnet påstand tilskrives at Eirik kan oppfatte denne teksten mer som det Dysthe kaller tenkeskriving (1993, s. 3), slik jeg tidligere har vært inne på. Dette kan også være et tegn på at Eirik oppfatter bloggen som en uformell arena, sammenlignet med tradisjonelle, akademiske tekster.

I det andre avsnittet av dette verbaltekstlige utsnittet er Eirik mer personlig. Her er det eksempler på mentalt kognitive (eng. cognitive) og affektive (eng. emotive) prosesser, der Eirik reflekterer, tror, mener eller viser bevissthet overfor bruken av talemål. Eirik er *den sansende* (eng. senser) og *fenomenet* (eng. phenomenon) er Eirik's refleksjoner, bevisste holdninger eller følelser når det gjelder bruken av talemål. For eksempel skriver han: «Personlig tror jeg at de aller fleste tilpasser sitt talespråk til ulike kontekster» og «Jeg tror mye av det handler om fortrolighet og hvordan man ønsker å bli oppfattet». I

sistnevnte ytring viser tredjepersons-pronomenet– *det* - til talemålsvalgene (tilpasningene i talemålet). Eirik viser at han reflekterer omkring årsakene til at folk gjør talemålsvalg. Enkelte talemålsvalg avhenger, ifølge Eirik, av hvor fortrolig man er med samtalepartneren. Andre talemålsvalg er bevisste verdivalg med et begrunnet formål, nemlig hvordan man vil bli oppfattet. Da er han inne på at språk er viktig når det gjelder å posisjonere «selvet». Eirik anerkjenner at ulike situasjonskontekster ofte kan føre til forskjellige talemålsvalg, for eksempel kan samtaler med sjefen på jobben arte seg annerledes enn en samtale mellom lagkamerater på fotballtrening. Ytringene viser at Eirik har praktisk-faglig innsikt i sosiolingvistiske problemstillinger. Denne innsikten kan tolkes som identitetskonstruksjoner som har betydning for en kommende lærer. Særlig er evnen til å omsette abstrakt teori til enkle forklaringer og gode eksempler svært relevant når Eirik utdanner seg til å undervise på trinn 1.-7. i grunnskolen.

Mentalt affektive prosesser, der Eirik gir uttrykk for følelser eller ønsker, er det også eksempler på i utsnittet. I ytringen over sier han «Jeg tror [...]». Da formidler han tydelig hva han mener og tenker, ved hjelp av sin personlig «stemme». Eirik nevner videre at han ønsker «å fremstå eksemplarisk» blant barn, men at når han ser fotballkamp hjemme, kan «banneordene ubevisst glippe ut av min munn». «Å fremstå som eksemplarisk» kan tolkes som en eksplisitt identitetskonstruksjon. Her ytrer Eirik et verdivalg knyttet til det å være en god rollemodell for barn. Han anerkjenner dermed at en slik situasjonskontekst innebærer asymmetri mellom lærer og elev, og at læreren har makten i slike relasjoner. Makten bør, ifølge Eiriks ytring, brukes positivt, for han ønsker å fremstå som en god rollemodell. Hans bruk av personlig stemme ved hjelp av det personlige pronomenet «jeg» tilsvarende det Tang & John benevner som ««I» as the opinion-holder» (Tang & John, 1999, s. 28). Denne betegnelsen er anvendelig her, for han deler egne holdninger, meninger og synspunkter knyttet til det norskfaglige emnet. Gjennom bruken av denne personlige stemmen gir han også uttrykk for 'interesse', blant annet gjennom hva han velger å si noe om og hva han eventuelt utelater. Meningene Eirik formidler, representerer viktige refleksjoner og verdivalg når det gjelder å skape en troverdig *persona* som norsklærer. Ytringen om det talemålsvalget Eirik formidler at han gjør i samvær med barn, kan altså tolkes som *en affektiv mental prosess* realisert av verbet «ønsker». Videre kontrasterer Eirik ytringen sin ved å nevne fotball-eksempelet. Han forteller at talemålsvalget når han ser fotballkamp, bærer preg av impulsivitet. Situasjonskonteksten

er privat og eventuelle relasjoner kan være mer symmetriske. Begge ytringene handler om talemålsvalg, og om hvordan Eirik *opptrer* eller *oppfører* seg i gitte situasjoner. Men, av de to ytringene, er det fotball-eksempelet jeg mener kan tolkes nærmest som en *adferdsmessig prosess* (eng. behavioral). Eiriks ytring er riktignok ikke «Jeg banner på fotballkamp», men han forteller at et slikt utbrudd er svært sannsynlig i den sammenhengen. Verbet «å banne» kan betegnes som en *adferdsmessig prosess*, og Eirik er da *den handlende*. Halliday sier at *adferdsmessige prosesser* kan tolkes som «forms of behaviour» (Halliday & Matthiessen, 2004, s. 251), og at dette nesten er verbale prosesser¹⁶⁰. I denne sammenhengen nevner Halliday eksempler på verb som realiserer prosesser knyttet til adferd som «å sladre, å krangle» (Halliday & Matthiessen, 2004, s. 251). Den verbkategorien mener jeg «å banne» hører til i. Halliday nevner også at *adferdsmessige prosesser* ofte er knyttet til «states of consciousness» (Halliday & Matthiessen, 2004, s. 251), som for eksempel «å gråte, å smile». Her tolker jeg det slik at banning både er en måte å opptre på og et resultat av en sinnsstemning eller bevissthetstilstand. En bevissthetstilstand kan påvirkes og formes av den sosiale diskursen. En fotballsupporter-diskurs tillater mer eller mindre bevisste følelsesutbrudd, mens læreren i en klasseroms-diskurs forventes å opptre gjennomtenkt¹⁶¹. Knyttet til norsklæreridentiteter er *adferdsprosessene* og de mentalt affektive *prosessene* Eirik gir uttrykk for, interessante. Gjennom teksten viser Eirik at han trolig har et begrunnet og bevisst forhold til egne reaksjoner i begge situasjonene. Gjennomtenkte holdninger og handlinger kan tolkes som en del av Eiriks identitet som kommende lærer. Holdningene hans fungerer godt som uttrykk for etisk ettertenksomhet. Det kan bety at etiske overveielser sannsynligvis kan regnes med som en faktor når Eirik trer inn i rollen som norsklærer. I denne analysen av norsklæreridentiteter kan det være verdt å kommentere hva forskjeller mellom en *mentalt affektiv prosess* og en *adferdsmessig prosess* kan innebære akkurat i disse eksemplene. Etter mitt syn, er refleksjon og vurdering bestanddeler som kan knyttes til akkurat denne affektive mentale prosessen som Eirik gir

¹⁶⁰ Halliday bruker den talende metaforen: «shades into» når ytringer eller deler av ytringer kan tilhøre flere prosesser.

¹⁶¹ I andre sammenhenger kan selvsagt *adferdsprosess* oppstå som en følge av refleksjon og gjennomtenkte verdivalg.

uttrykk for. Ønsket om å fremstå som eksemplarisk, tolker jeg her som et gjennomtenkt og vel begrunnet ønske. Ytringen forstår jeg derfor som en identitetskonstruksjon, der troverdige og velbegrunnede valg av verdier er bestanddeler. Holdninger og verdier er ideasjonelle metafunksjoner, og den mer adferdsmessige prosessen tolker jeg som en umiddelbar og impulsiv ytring. Å forstå Eiriks ytringer om banning som to ulike prosesser her, bidrar til å forsterke poenget hans, nemlig at selve talemålsvalget Eirik gjør i møte med barn, er et velbegrunnet standpunkt og verdivalg. Eiriks *ethos* knyttes da til karakteristika som troverdighet, etterrettelighet, ettertenksomhet og refleksjon.

I det mer personlige avsnittet konstrueres det et bilde av Eirik som en student som har faglig kunnskap og evne til kritisk vurdering av faglig kunnskap. I teksten fremstilles også Eirik som en person som reflekterer og gjør fornuftige valg i en lærerrolle.

6.4.3 Interaksjoner

Her analyseres Eiriks ytringer i et meningsutvekslende perspektiv. I dette utsnittet fins det mange ytringer som både har ideasjonelle, mellompersonlige og tekstlige funksjoner, i tråd med Hallidays syn på at det fins «three lines of meaning in the clause» (Halliday & Matthiessen, 2004, s. 58). Når det gjelder ytringer med mellompersonlige metafunksjoner, handler det her om at Eirik velger *taleroller* (Halliday & Matthiessen, 2004, s. 107-108); i dette tilfelle i form av skriftlige ytringer. Det betyr at han *gir* (eng. giving), i betydningen «invitasjon til leseren om å motta», opplysninger eller informasjon. Mange av ytringene til Eirik kan oppfattes som *konstaterende* utsagn, for eksempel: «Sosiolingvistikk er en disiplin innenfor lingvistikken». Ytringen: «Variasjonen innenfor sosiolingvistikk er stor og man skiller mellom ulike kategorier» er også konstaterende, og den gir innledende opplysninger som bidrar til at leseren stadig får ny og utvidet informasjon. Slike konstateringer er et tegn på at Eirik har mottakerbevissthet. Han bygger opp konstateringene på en måte som gir leserne sjansen til å forstå sammenhenger. Kobler vi dette til identitet, så er ytringene og strukturen et eksempel på at Eirik legger opp til å forklare emnet pedagogisk. En pedagogisk tilnærming kan forstås som et tegn på at Eirik er i ferd med å tre inn i en norsklærer- og formidlingsdiskurs. Eirik anvender uttrykksmåter som gjør forklaringer tilgjengelig for leseren, og han viser dermed hvordan

fagstoffet kan formidles til fremtidige elever. Mellom linjene formidler Eirik at han skriver innenfor en institusjonell lærerutdanningsdiskurs. Det kan begrunnes med at han viser fagkunnskap, og at han formidler hvilke overveielser han gjør seg når han skal forvalte og formidle fagkunnskapen sammen med elever.

Eiriks refleksjoner, tanker og vurderinger i det andre avsnittet i teksten signaliserer at han setter fagstoff inn i en større kontekst. De ideasjonelle funksjonene representerer Eiriks erfaringer og kan knyttes til hans norsklæreridentiteter, slik jeg har vist tidligere i analysen. De mellompersonlige metafunksjonene handler om hva Eirik formidler til omverdenen. Ytringene hans kan ses som mellompersonlige språkhandlinger som konstaterer fakta og formidler informasjon. Han tilbyr faglig informasjon som leseren kan akseptere eller stille spørsmål ved. Han knytter også faglige påstander til eksempler. Den personlige tonen ser jeg som et mellompersonlig trekk. Det å fremstå som en som deler personlige eksempler, kan bidra til å skape et positivt *ethos*. Bruken av eksempler viser mottakerbevissthet. Eksemplene kan oppfattes som et tydelig ønske om å hjelpe mottakeren til å forstå det faglige innholdet på samme måten, eller like godt, som Eirik selv gjør. Eirik gir uttrykk for egne standpunkt knyttet til sitt eget talespråk, der han forteller leseren at han ikke ønsker å banne i nærheten av barn. «Der ønsker jeg alltid å fremstå eksemplarisk», skriver han. Konklusjonen her er at Eirik formidler at han makter å se sammenhenger mellom faglige opplysninger og egen praksis. Han uttrykker bevisste tanker om hvordan han oppfatter, og forholder seg til, eget talemål. Uttrykk for disse egenskapene må kunne tolkes som identitetskonstruksjoner i utsnittet.

Når det gjelder det Halliday kaller modalitet¹⁶², altså skalaen mellom positiv og negativ polaritet, og dermed hvor stor sikkerhet eller usikkerhet som uttrykkes (Halliday & Matthiessen, 2004, s. 616-625), ser vi noen slike eksempler i Eiriks tekst. I tre ulike ytringer bruker han verbet *kan*: «[...] kan føre til», «[...] kan innebære» og «[...] kan [...] ubevisst glippe». Her handler det om å uttrykke grader av sannsynlighet, og disse eksemplene viser middels grad av modalitet (jf. Teorikappittelet s. 136). Disse eksemplene på *modalisasjon*, som er en av undertypene av modalitet, er uttrykk for en

¹⁶² *Modalitet* i Hallidays grammatikk må ikke forveksles med *modalitet* (mode) i Kress og van Leeuwens visuelle teori.

vurdering av situasjoner. Modalisasjonene her viser at Eirik er forsiktig med å slå noe fast. Han åpner for flere muligheter. I det første eksempelet, «[...] kan føre til», handler det om å uttrykke sannsynlighet for at en antatt konsekvens vil oppstå, eller ikke oppstå. I det andre eksempelet, «[...] kan innebære», handler det om i hvor stor grad omgivelser påvirker talespråket. I det tredje eksempelet, «[...] kan [...] ubevisst glippe» handler det om at det nettopp er sannsynlig at «noe» skjer. I dette tilfelle er det banning som er dette «noe», og her formidles det at det er stor sannsynlighet for at banning vil forekomme når en fotballkamp oppleves. I dette utsnittet fins det et interessant språklig funksjonelt fenomen i ytringen «Personlig tror jeg at de fleste tilpasser sitt talespråk til ulike kontekster. Her er «tror jeg» et eksempel på en metaforisk utvidelse av modalitet (Halliday & Matthiessen, 2004, s. 613). Det betyr at «tror jeg» fungerer som en metaforisk realisering av sannsynlighet. Eiriks modulisasjoner i teksten bidrar til at han fremstår med et sympatisk *ethos*. Bruken av middels modalitet tyder på at han fremstår som lite bombastisk og absolutt i sine uttalelser, for gjennom bruken av *kan* viser han seg som reflektert, nyansert og ettertenksom. Eirik fremtrer ikke som altfor ydmyk. Han viser en viss autoritet i teksten gjennom kunnskapen han formidler, og den strukturerte måten han formidler kunnskapen på. Ut fra overskriften og andre visuelle og skriftbaserte tegn i bloggen vil enhver leser fort forstå at Eirik befinner seg innenfor en utdanningsdiskurs. Middels modalitet kan dermed være et forventet uttrykk. I denne sammenhengen, der vi vet at Eirik er grunnskolelærerstudent, er det sannsynlig å anta at Eirik har mindre kunnskap enn lærere og forfattere av lærebøkene. Det asymmetriske forholdet mellom kunnskapsnivået til lærebokforfatterne, lærerne og Eirik kan ha påvirket hans valg i utsnittet. Modalitetsnivået bidrar til at uttalelsene i teksten er mer dempet og forsiktig, enn i en lærebok. En lærebok har forhåpentligvis også modalisasjon, men det er sannsynlig å anta at lærebokforfattere viser større faglig autoritet.

De tekstlige metafunksjonene kommenteres her sammen med de mellompersonlige metafunksjonene, fordi de formelle manglene i denne teksten påvirker oppfatningen av Eirik. Selv om han framstår som kunnskapsrik, er ikke teksten helt feilfri. Formverks- og syntaktiske feil i teksten er: kommafeil, utelatelse eller forglemmelse av ord, ufullstendige setninger og lange setninger. Feilene svekker Eiriks troverdighet noe og kan gi et inntrykk av slurv. Tekstmanglene kan også forstås som tegn på at Eirik har oppfattet bloggskrivningen som en mer personlig aktivitet for egen lærings skyld. Teksten fremstår

ikke som en fiks ferdig innleveringstekst, men mer som det Dysthe kaller for *tenketekst* (1993, s. 3). Det betyr at de formelle manglene ikke kan tillegges for mye vekt i en slik analyse av norsklæreridentiteter. Det er dermed ikke sikkert at de formelle feilene er representative for Eiriks skriftlige uttrykksevne.

6.4.4 Intertekstualitet

Intertekstualitet handler her om gjenbruk av tekster, normer og konvensjoner. Idéene bak intertekstualitets-begrepet innebærer at eksisterende tekster veves inn i nye tekster. Relasjonen mellom opprinnelig tekst og teksten som skapes på nytt danner et intertekstuelt forhold (Bakhtin, 1986; Kristeva, 1980). Det betyr igjen at en spesifikk tekst, i dette tilfelle dette bloggutsnittet, står i et intertekstuelt forhold til andre tekster. Hvis vi setter tekster inn i et utvidet perspektiv, så står tekstene også i et forhold til diskurser med andre konvensjoner, sjangre eller normer. Faircloughs begrep *interdiskursivitet* er anvendelig i tekstanalysen av bloggutsnitt. Han bruker begrepet for det han kaller: «intertextual relations to conventions» (N. Fairclough, 1992, s. 104). I denne sammenhengen kan for eksempel strukturelle valg som hypertekst eller trykkaktive pekere være interdiskursive linjer til konvensjoner for digitalt medierte multimodale tekster. I et bloggutsnitt kan også interdiskursivitet være typiske trekk fra spesifikke sjangre som for eksempel: tradisjonell akademisk tekst eller sakpreget referat.

Tidligere i analysen har jeg påpekt at Eiriks bloggutsnitt står i et tett forhold til tradisjonelle akademiske tekster. Det er det flere årsaket til. For det første har Eirik definert flere fagbegrep, for det andre har han strukturert teksten på en måte som ligner sjangeren artikkel eller faglig essay og for det tredje drøfter han og viser til eksempler. Dette er trekk som sannsynligvis betyr at Eirik har lest fagtekster og satt seg inn i litteraturen for studiet. Vi kan ikke se hvilke fagtekster han har lest, for han viser ikke til eksplisitte kilder, men vi kan anføre at dette kan kalles implisitt intertekstualitet. Mest sannsynlig har Eirik hentet kunnskap fra forelesninger, faglitteratur og kanskje fra medstudentenes blogginnlegg. Tidligere har jeg nevnt at innlegget hans er tett koblet opp mot anbefalt faglitteratur for emnet sosiolingvistik, for eksempel fagboka *Språkmøte. Innføring i sociolingvistik* (Røyneland et al., 2008). Lærebokteksten har nok vært

førende for hva Eirik har valgt å skrive i utsnittet. De relasjonelle identifiserende prosessene er lett å kjenne igjen fra læreboka, noe som nok betyr at definisjonene kan ses på som parafraseringer av stoff fra læreboka. Eksemplene bygger trolig på Eiriks egne erfaringer. Parafraseringen kan muligens tale for at intertekstualiteten kan kalles bevisst og eksplisitt. Vi finner åpenbare eksempler på det Barthes kaller «the weaving of voices» (Barthes, 1975). De tekstlige *stemmene* som kommer til uttrykk i innlegget til Eirik er *forfatteren stemme* (gjennom eksemplene), *fortolkningens stemme* (fortolkning av fagstoffet) og *kulturens stemme* (institusjonelle konvensjoner når det gjelder struktur og definisjoner). Disse *stemmene* er påvirket av annen litteratur.

I innlegget er det implisitte intertekstuelle linjer til arbeidsoppgaver i skolen. Eiriks tekst kan sies å ligne generelt på hvordan svar på arbeidsoppgaver i emnet ville ha sett ut. Oppgaven kunne ha vært: «Skriv en tekst om sosiolingvistikk og gjør rede for personlige refleksjoner i henhold til fagstoffet». Det å svare på oppgaver er en innarbeidet konvensjon som alle studenter må forholde seg til. En annen indirekte form for intertekstualitet kan være den det legges til rette for gjennom læringsfellesskapet. Gjennom å velge å publisere tekster i et læringsfellesskap gir Eirik medstudenter og lærere muligheter for tekstlig utveksling. Det er ikke enkelt å finne konkrete spor etter tekstlig utveksling i innlegget til Eirik, men vi kan tenke oss at han kan ha utviklet teksten sin ved å lese liknede tekster om samme emne i medstudentenes blogger. Dette kan ha gitt ham idéer til måter å fremstille faginnholdet på, og det kan ha gitt ham tanker om hva som er viktig og ikke viktig i dette emnet. Selv om Eirik ikke viser eksplisitt intertekstualitet gjennom kildehenvisninger og sitat, kan teksten hans like fullt være et resultat av et samspill i læringsfellesskapet. Bloggene forfattes innenfor en akademisk diskurs. Opprinnelig blogghistorikk viser imidlertid at blogg-sjangeren bærer preg av et noe mer personlig uttrykk (se s. 22), enn de konvensjonene og normene som institusjonelle, akademiske tekster er underlagt. Det ser ut til at Eirik prøver å finne en form som passer i en blogg, men likevel overfører han noen institusjonelle tekstkonvensjoner. Utsnittet preges av påvirkning fra akademisk diskurs, slik som det er nevnt over. Likevel bryter teksten med akademisk diskurs og fagbokdiskurs blant annet ved at Eirik ikke viser til kilder. Bloggformatet preger og påvirker også utsnittet. Det fins klare intertekstuelle linjer til digitaltekstlige muligheter og virkemidler. I innlegget er det navigeringsknapper og trykkaktiv tekst, leseren kan scrolle opp og ned i teksten og

visuelle elementer kan bevege seg. For øvrig har ikke Eirik benyttet interne eller eksterne pekemuligheter i selve det skriftbaserte innlegget. De visuelle og skriftbaserte modalitetene er designet ut fra muligheter og begrensninger som bloggmediet tilbyr. Modaliteter som tekstbokser, ornamentering, over- og underoverskrifter og tekniske publiserings-muligheter preger Eiriks blogg. Dette kan kalles interdiskursive linjer hentet fra sosiale medier og nettekster for øvrig. Produksjonen av tekster i en delings- og læringsarena bidrar mest sannsynlig til å forme Eiriks måter å skape mening på fremover. Eirik har fått erfaring med å produsere fagtekster i ulike sjangre og diskurser. Personlig refleksjon er nok en sjanger som står sterkt i en blogg. Konnotasjoner knyttet til verktøyet og medieringen ser ut til å påvirke utformingen av tekstene, men ikke i så stor grad at Eiriks skriftbaserte tekst skiller seg fullstendig fra akademiske tekster.

6.4.5 Identitetskonstruksjoner i utsnittet

Her følger en kort oppsummering av norsklæreridentiteter jeg tolker ut fra Eiriks tekst. Setninger og ordvalg gir informasjon om hvordan Eirik velger å formulere seg, hva han innholdsmessig inkluderer eller utelater. I dette utsnittet oppgis det ingen forskningsforankring eller kilder slik jeg har diskutert ovenfor. Det kan være uheldig, for det påvirker autoriteten i teksten. Faglig forankring, kildehenvisninger og forskningsreferanser ville ha ført til at Eirik hadde stått frem med flere personlige kvaliteter, som for eksempel større troverdighet og etterrettelighet. Den faglige utforskningen av emnet ville ha vært grundigere. Referanser til forskere kan gi visse signaler om hvilke fagpersoner Eirik ønsker å støtte seg til. Presise eller upresise definisjoner, tydelige eller utydelige eksempler kan, for eksempel, gi informasjon om innsikt, eller mangel på innsikt, i et emne. Definisjonene Eirik presenterer i teksten gir mening og innsikt. Det styrker den faglige identiteten hans. Kritisk sett vitner teksten om at Eirik har en vei å gå for å lære å forankre fagtekstene sine. På den annen side kan Eirik være bevisst på at det ikke er det han ønsker å bruke bloggen til. Han har ikke valgt å legge inn metatekst med presentasjon av seg selv eller hensikten han har med bloggen. Han velger å holde en lav profil, uten selfier eller lenking til egen FaceBook eller Instagram. Eirik har valgt å definere, forklare og fremstille egne tanker og refleksjoner i

utsnittet. Dette viser at hans læreridentitet er i ferd med å formes. Han viser tegn til å forstå hvor viktig det er å definere og eksemplifisere når et faglig emne presenteres skriftlig. Vi kan likevel stille spørsmål ved hvor selvstendig han uttrykker seg, i og med at flere av definisjonene trolig er parafraseringer fra læreboka.

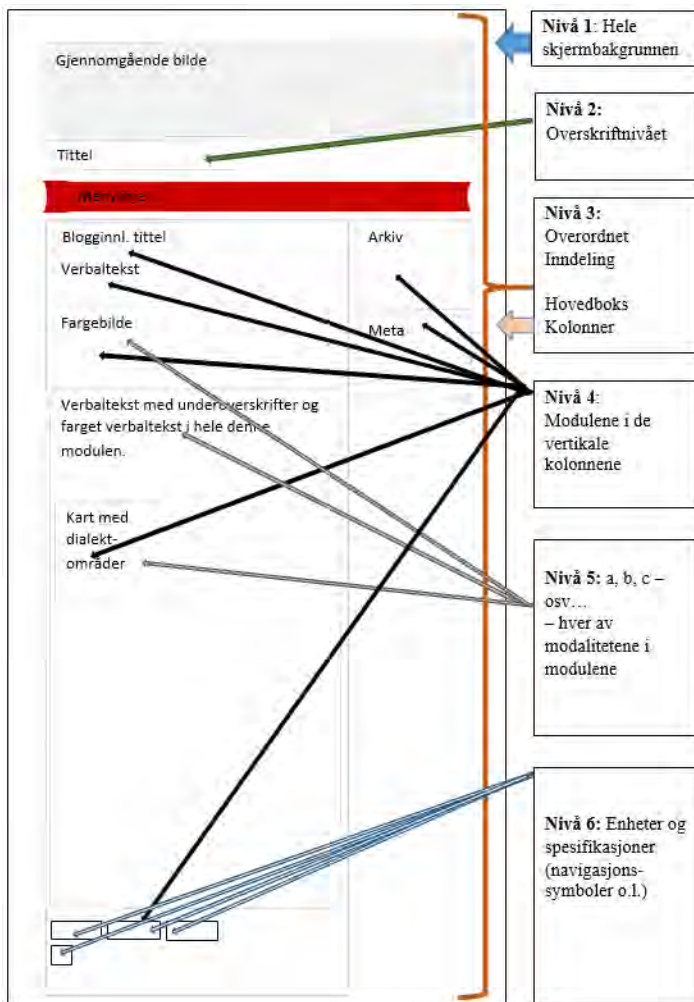
Meningsskapingen knyttet til norsklæreridentiteter kan vi tolke, som vist i analysen, ut fra *identifiserende prosesser og mentale prosesser*. Interaksjonene er av fagformidlende art, der definisjoner og eksempler tydelig viser mottakerbevissthet fra Eiriks side. Komposisjonen er enkel, og det skyldes at det er én modalitet som dominerer når det gjelder å formidle faglig mening; en skriftbasert modalitet. Ballongene har en viss spesialisert funksjon når det gjelder å illustrere konteksten for emnet. Da handler det om at teksten er skrevet i en lærerutdanning, der målet er undervisningskompetanse i skolen. Ballonger forbinder vi ofte med barn, og fremtidige elever er barn på 1.-7. trinn. Tekstuelle metafunksjoner som rettskriving og tegnsetting, evne til struktur og tekstkomposisjon og evne til å velge ut relevant faginformatjon formidler troverdighet i Eiriks tekst. Men, tegnsettings- og syntaktiske feil bidrar til å skape et inntrykk av at han ikke har tatt seg tid til korrekturlesing. Opplevelsen av hva som er relevante og viktige opplysninger innenfor et emne kan variere fra person til person, avhengig av for eksempel interesser, kunnskapsnivå og kognitiv kapasitet. En tekst kan arte seg forskjellig, avhengig av hva forfatteren har sett for seg at teksten skal handle om. Er formålet å presentere særegne trekk ved et emne, så vil teksten se annerledes ut, enn om formålet er å presentere et sammendrag fra en forelesning eller fra et avgrenset antall sider i en lærebok. I en tekstanalyse er det teksten som taler. Det betyr at jeg ikke kan si noe sikkert om vurderingene hans i tekstproduksjonsfasen.

Utvalget av viktige begreper og definisjoner viser at studenten har faglig oversikt. Han har mest sannsynlig sett viktigheten av å lese fagpensum, og det styrker hans autoritet som kommende lærer. Det gjør også den personlige stemmen han velger å bruke for å formidle eksempler og erfaringer. På den annen side svekkes soliditeten og troverdigheten noe av formverksfeil og mangel på kildeforankring. En viss lærebokmakt er avdekket, siden Eirik velger å holde seg til begrepene og definisjonene som fremheves som viktige i læreboka. Eirik har også valgt å presentere emnet nesten utelukkende ved hjelp av verbaltekst. Enkelte andre elementer, som gråfarge og gråkontraster, ballonger

og fontfarge, har en mulig affektiv påvirkningsverdi for leseren av innlegget. Samlet sett posisjonerer Eirik seg som en pliktoppfyllende, fagorientert, skrivefør, strukturert og reflekterende student.

6.5 Analyse av Unnis bloggutsnitt

6.5.1 Komposisjon



Figur 18: Skjematisk fremstilling av Unnis utsnitt

Komposisjonen i Unnis bloggutsnitt analyseres også gjennom de samme seks nivåene som for tidligere utsnitt. (Se vedlegg 5). På nivå 1 er hele skjermbakgrunnen til Unni hvit. Det betyr at modalitetene i utsnittet trer godt frem. På nivå 2, det som her kalles overskriftsnivået, er det tre elementer: fotografi, tittel og rød menylinje. Fotografiet er rektangulært og strekker seg horisontalt over hele utsnittet. Under fotografiet står navnet til bloggeren. Unni har valgt å oppgi fornavn og første bokstaven i etternavnet, klassetilhørighet (GLU1) og fagkurstillhørighet (Norsk2).

Under studentens overskrift står fremdeles den blogg-genererte underoverskriften: «The greatest Wordpress.com site in all the land» med røde bokstaver. Unni har altså ikke valgt å bytte ut underoverskriften med et selvvalgt alternativ. Hun velger å stå frem med fornavnet sitt. Det er tilstrekkelig identifisering overfor lærere og medstudenter på samme kurs, men Unni viser altså en noe restriktiv holdning til det å skulle fremstå med fullt navn på nettet. Dette kan dermed kalles en delvis anonymisering, men anonymiseringen står ikke i veien for samarbeidet i læringsfelleskapet. Innenfor studentgruppa er fornavnet tilstrekkelig informasjon til at medstudentene vet hvem Unni er.

Unni gir tydelig uttrykk for hvilken rolle hun har på bloggen, gjennom at hun oppgir klasse- og fagkurstillørighet. Hun posisjonerer seg som grunnskolelærerstudent i et norskkurs. Posisjoneringen kan forstås som en del av det Cherry kaller for *persona* (Cherry, 1998, s. 402) noe som defineres som de rollene en forfatter skaper for seg selv i en skriftlig tekst (se s. i teorikapittelet s.111). I dette utsnittet viser Unni tilhørighet til rollen som grunnskolelærerstudent, og leseren forstår at hun er i ferd med å utdanne seg til norsklærer. Som nevnt i tidligere analyser, kan leseren aldri være sikker på om det er «the real author» (Cherry, 1998, s. 403) som trer frem i teksten. Forfatteren kan ha valgt å tillegge «jeg-et» i teksten andre egenskaper enn det forfatteren har i virkeligheten. I en fagtekst er det sannsynlig at det er et avgrenset utvalg roller og egenskaper som gjøres tydelig i tekstens «jeg».

Den gjennomgående, røde menylinjen, som strekker seg horisontalt over hele bloggutsnittet, forstår jeg som en del av nivå 2. Topp-bildet og overskriften, som er plassert mellom bilde og menylinje, er gjennomgående i bloggen. Menylinjen er designet som et rødt silkebånd. Hele nivå 2 er designet som horisontale innslag i en ellers vertikal blogg. Retningen skifter under menylinjen, der innlegget får en vertikal lineær struktur. Skiftet av retning under nivå 2 er særlig iøynefallende i dette utsnittet. Det skyldes nok at tittelbildet har en åpenbar horisontal, visuell struktur øverst i utsnittet. Bildet viser mange mennesker som går i en rekke fra venstre mot høyre. Under bilder ser vi den røde menylinjen. Den utgjør en tydelig horisontal markering, og under hele menylinjen kan vi skimte en horisontal, grå kant med små buer nederst. Kanten har en vertikal bredde på cirka 1 ½ cm. den grenser ned mot den ellers hvite utsnittsbakgrunnen. Dette kan skape en illusjon av at en markise 'henger utover' modalitetene i de to kolonnene under. Valget av denne malen kan muligens være et tegn på at Unni har interesse for detaljer.

Menylinjen har navigeringsmuligheter som viser at bloggen ikke bare inneholder norskfaglige innlegg. De syv fanene på menylinjen er: «GRF prosjekt jan 2012», «IKT», «MATEMATIKK», «NORSK2», «Om», «PEL» og «NORSK1». Hver av fanene har nedtrekks-menyer med flere trykkaktive, grå titler i verbaltekst som dukker opp når PC-musa holdes over en av dem. Valget av fane avgjør hvilken fagdel av bloggen som vises. Dette er åpenbart en bloggplattform som Unni har valgt å bruke i hele grunnskolelærerstudiet sitt.

På nivå 3 beskrives det som kan kalles kolonner inni 'hovedboksen'. I dette utsnittet er det to kolonner; selve innleggs-kolonnen ligger til venstre i bloggen, mens sidefeltet ligger til høyre. Sidefeltet består av to 'bokser' helt øverst, og under de to boksene er det et hvitt, vertikalt felt som strekker seg helt til bunnen av innlegget. I sidefeltet er det dermed bare to bokser eller «widget-er» (se beskrivelse av bloggoppsett på s.23). Mellom innleggs-kolonnen og sidefeltet er det en tynn, grå stripe. Det er også tynne grå striper som delvis rammer inn eller avgrensner «widget-ene». To tynne, grå striper, en ytterst til venstre og en ytterst til høyre, skaper en innramming som avgrensner de vertikale yttersidene av bloggen på begge sider. Denne strukturerte inndelingen, med klare navigeringssignaler, kan tilsi at Unni har mottakerbevissthet. Hun oppnår at de meningsbærende modalitetene trer tydelig frem. Det skulle tilsi et *ethos* der hennes troverdighet etableres.

På nivå 4 beskriver jeg den venstre kolonnen først, deretter den høyre. Den venstre kolonnen består aller øverst av overskriften: «Talemål og dialekter». Rett under overskriften for innlegget er det skrevet «Comments 2». Dette er en trykkaktivert verbaltekst som fører leseren videre til kommentarfeltet for innlegget. 2-tallet angir at det er lagt inn to kommentarer. Verbalteksten som presenteres rett under overskriften, er på et par linjer, og så er det et avsnitt og tre linjer verbaltekst igjen. Et fotografi er satt inn etter disse linjene, og dette presenteres og analyseres senere, under overskriften *interaksjoner* på s. 287. Ved siden av fotografiet presenteres tre setninger som gir en kort forklaring på hva fotografiet representerer, og hvilken sammenheng det er hentet fra. Det betyr at det er tre avsnitt i innledningen. Så følger verbaltekst delt i to hovedoverskrifter: «Begreper» og «Språk i Norge». Under begge disse hovedoverskriftene er det underoverskrifter. Det er et stort innslag av verbaltekst i innlegget. Verbaltekstene har ulike fontstørrelser og farger. Et kart er satt inn i innlegget. Kartet illustrerer språklige målmerker ved hjelp av avmerkede, fargede områder på kartet. Verbalteksten består både av sammenhengende tekst, og av punktlistor. Alt i alt fremstår dette som en ryddig presentasjon, noe som igjen styrker Unnis *ethos*.

På nivå 5 presenterer jeg hver av modalitetene. Først presenterer jeg den skriftbaserte teksten som står under overskriften: «Begreper». Overskriften er markert med en større font enn brødteksten. Under overskriften er det to uthevede ord: «språk» og «dialekt».

Hvert av ordene følges av punktlister med definisjoner. Under «dialekt» defineres: «regiolekt», «sosiolekt» og «idiolekt». Farger på verbaltekstlige ytringer brukes for å signalisere mening i innlegget, blant annet er *målmerker* skrevet med bokstaver i uthevet rødt, og *geografiske områder* er merket med bokstaver i uthevet blått. Fargemarkeringene bidrar til at målmerker og geografiske områder trer tydelig frem. Slike visuelle markeringer har mellompersonlige funksjoner for lesere av teksten. Dette analyserer jeg derfor under overskriften *interaksjoner* på s.287.

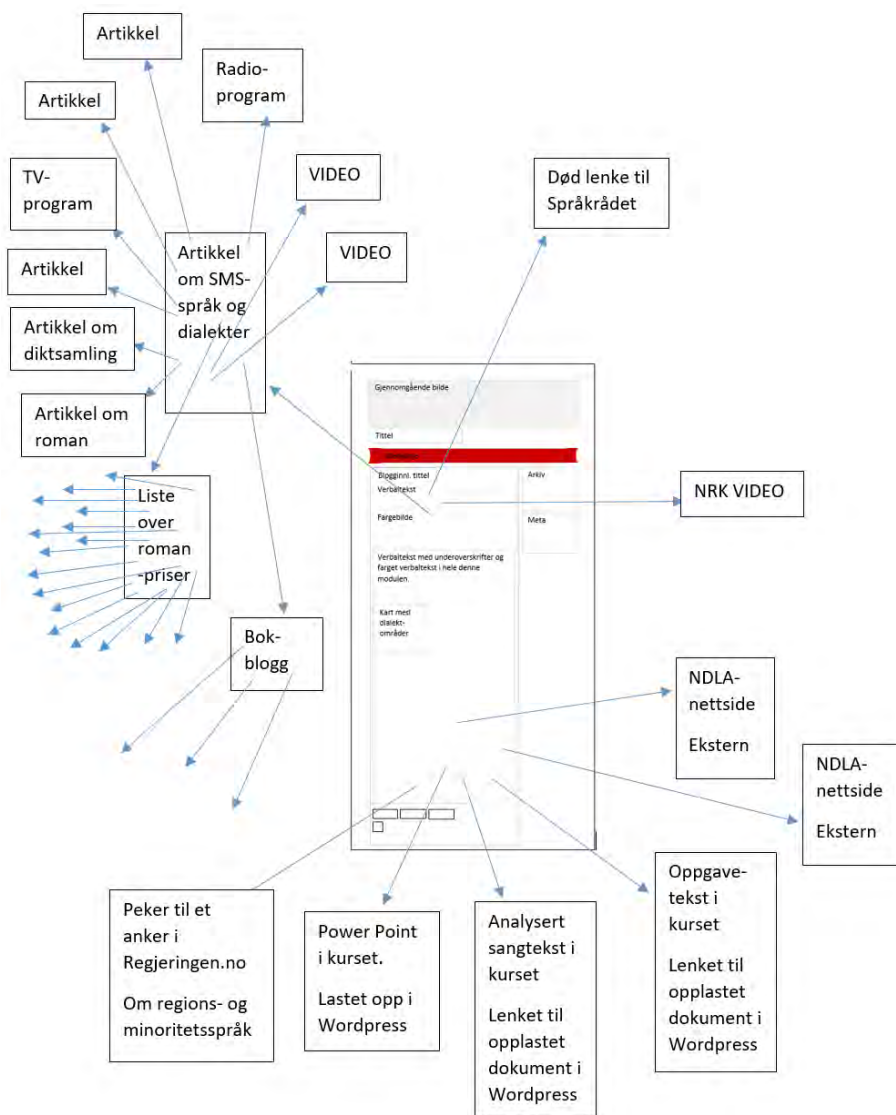
I selve innlegget er det mange eksempler på trykkaktiverte ord og setninger. Trykkaktivertingene skaper en hypertextuell struktur. Følgene av å skape disse lesebanene, diskuteres senere som mellompersonlige metafunksjoner. I løpet av de første åtte linjene med verbaltekst, er det tre trykkaktive ord markert med røde bokstaver i Unnis tekst: «her», «her» og «lenke». Nederst i innlegget er det ytterligere seks verbaltekstlige, trykkaktive ord og setninger i rød skrift: «Målmerker 1», «Målmerker 2», «Oppgave dialekt 2», «Hjerteknuser», «dialekter» og «Den europeiske pakten om regions- eller minoritetsspråk». De røde ordene er tydelige blikkfang i teksten, og er derfor eksempler på det Kress og van Leeuwen kaller *fremheving* (*saliency*) (2006, s. 201-203). Disse trykkaktive ordene og setningene er alle *pekere*¹⁶³ som er forbundet via en *lenke*¹⁶⁴ til *ankere*¹⁶⁵ i eksterne noder (sider). Disse *lenkene* fører alle til eksterne noder (sider) på internett.

Her følger et kart over den romlige hypertextstruktureringen som fins i innlegget til Unni:

¹⁶³ Forankringspunktet i teksten kalles en *peker*, og representerer altså det forankringspunktet i en tekst som *lenken* går ut ifra.

¹⁶⁴ En *lenke* er en forbindelse mellom to nettsider (noder), og kan ses som en relasjon mellom nodene. Det fins tre typer lenker: 1) *ffjernelenker* eller *eksterne lenker* («*off-site*»), 2) lokale eller interne lenker innenfor samme nettsted («*on-site*»), og 3) lenker til andre steder innenfor samme tekst (node). Disse lenkene kalles *intra-lenker*, for eksempel «*til toppen av siden*»-lenker (Schwebs & Otnes, 2006, s. 81)

¹⁶⁵ *Anker* er betegnelsen for det stedet i den nye noden som man kommer til når pekeren trykkes på (Schwebs & Otnes, 2006, s. 65).



Figur 19: Hypertekststruktur i Unnis utsnitt

I figuren over ser vi Unnis bloggutsnitt i midten, og de blå pilene representerer lenkene i utsnittet, mellom *peker* i innlegget til Unni og *anker* i mange ulike noder. Strukturen er en slags *stjernestruktur* (jf. Schwebs & Otnes, 2006, s. 73) på første nivå, med ny stjernestruktur ut fra to av nodene i det som kan kalles andre nivå. Ingen av nodene på andre eller tredje nivå har gjensidige forbindelser med hverandre. Lenkene leder leseren ut av bloggen. De fleste nodene leserne kommer til, er eksterne noder på internett, men tre av pekerne fører til dokumenter som Unni har lastet opp i WordPress: «oppgavetekst i norsk 2-kurset», «analysert sangtekst» og «Power Point». Dokumentene er hentet fra Norsk 2-kurset internt, og Unni viser dermed frem autentiske tekster fra kurset. Dette

øker generelt bloggens troverdighet som en fagblogg, og Unnis *ethos* styrkes her. Disse sporene i teksten kan tyde på at hun kan karakteriseres som grundig og etterrettelig. I teksten fremstår hun som en student som ser sammenhenger. Her viser Unni frem at bloggskrivningen henger sammen med det øvrige arbeidet i norsklærer-studiet. Jeg presenterer kort hvordan hun har lagt opp navigeringen til de eksterne nodene, selv om nodene ikke direkte hører til utsnittet jeg analyserer. Struktureringen av de eksterne nodene sier oss noe om Unnis norsklæreridentitet knyttet til det å fremstå som gjennomtenkt og grundig. I figuren over (figur nr.19) vises anker-nodene, altså nodene leseren ledes til fra trykkaktiv tekst i blogginnlegget, som rektangulære bokser. En av nodene inneholder en liste med utdelte romanpriser, og fra den noden går det ut 12 lenker til noder med presentasjoner av romaner og 4 lenker til noder med presentasjoner av forfattere (markert med blå piler). I min figur er ikke alle de sistnevnte nodene tegnet inn, men i hver ende av de 16 blå pilene kan vi tenke oss at det er enda en node. Ut fra boksen merket «bokblogg» går det tre piler, og der kan vi også tenke oss noder i enden av hver pil. Struktureringen som beskrives her viser at Unni har lagt arbeid i å skape meningsfulle lesebaner. Tilfanget av informasjon er stort, og Unni har dermed lagt til rette for at leseren skal kunne skaffe seg bred innsikt i temaet. Hun viser dermed mottakerbevissthet, samtidig som at oversikten er nyttig for henne selv når fagstoff skal repeteres før eksamen. Lenkingen er et vesentlig trekk ved utsnittet.

Den første *pekeren*, ordet «her», ender i et *anker* som ikke lenger er en aktiv node innenfor Språkrådets nettsider. Den andre *pekeren*, «her», fører til en NRK-artikkel som ble publisert av journalist Hilde Bjørnskau, 28.11.2003. Tittelen på den eksterne artikkelen er «SMS-dialekt kan true nynorsken». I denne eksterne artikkelen kan vi lese uttalelser om SMS-språk fra tre forfattere, en språkforsker og en språkviter. SMS-artikkelen har 9 lenker, og to videoer, der blant annet kjente folk i Norge, som forfatter Ove Røsbak, musiker Ola Bremnes og forfatter Anne B. Ragde, uttaler seg om dialekter og dialektbruk. Den siste *pekeren* øverst i innlegget heter «lenke». Den fører leseren til en NRK-side der leseren kan se episode 6 av serien «DIALEKTRIKET». Min figur av hypertextsystemet illustrer kun tre nivåer av nye noder. I enkelte av de ytterste nodene i figuren fins det også lenker. Det betyr at ved å stadig følge lenker, kan leseren føres riktig langt ut i «World Wide Web». Dette betyr at blogginnlegget byr på svært mye verbaltekstlig og visuell ekstern informasjon, fortellinger og innspill til diskusjoner omkring emnet dialekter.

Dette store tilfanget av faglig informasjon kan oppfattes som et eksempel på et pedagogisk grep for å formidle et emne på en nyansert måte. Dette kan oppfattes som en realisering av Unnis evne til å presentere et emne på en pedagogisk god måte, og dermed er det et eksempel på hvordan hun fremstår som norsklærer. Grundighet, nyansering og tro på eksemplifiseringer kan dermed sies å være egenskaper som kjennetegner Unnis norsklæreridentiteter.

Videre dekonstruerer jeg den visuelle helheten i utsnittet for å analysere komposisjonen. Fargebruken i utsnittet er tidligere nevnt som et eksempel på *visuell fremheving*. Bruken av farger på bokstaver og ord, i fotografier og på kartet, rødfargen på 'sløyfen' og rødfargen på navigeringsord og årstall i arkivet, er tydelige blikkfang i utsnittet, og kan ses som *visuell fremheving*. All fargebruk har i tillegg en mellompersonlig funksjon som behandles senere i denne analysen. I utsnittet fins det flere eksempler på *avgrensning (framing)* (2006, s. 177-208). Avgrensningene kan, blant annet, bidra til visuell ryddighet og oversikt i utsnittet. Fotografiet øverst i utsnittet har en ornamenterende funksjon, som én blant flere funksjoner som jeg kommer tilbake til. Fotografiet avgrenser også de horisontale ytterkantene for bloggen. *Informasjonsverdien* (Kress & van Leeuwen, 2006, s. 179-200) i dette visuelle rommet kan forstås som en høy-lav-dimensjon, men på en litt annen måte enn Kress og van Leeuwens beskrivelse av høy-lav-dimensjoner. Her presenteres ikke *ideell* eller generell mening øverst, og *reell* og spesifikk mening nederst. Struktureringen ser ut til å være en suksessiv progresjon av faglige opplysninger. Progresjonen er derfor: øverst i innlegget presenteres definisjoner og beskrivelser av flere begrep, deretter presenteres målmerker gjennom overskrifter og eksempler, og til sist presenteres målmerkene visuelt på et kart for å vise riktig geografisk plassering av de ulike målmerkene.

6.5.2 Representasjoner

Representasjoner handler her om hva Unni mener om hendelser og handlinger, altså hvordan hun fremstiller erfaringene sine. Ifølge Halliday er det de tre komponentene i den funksjonelle grammatikken: *prosess*, *deltagere* og *omstendigheter* som: «provides the models [...] for construing our experience of what goes on» (Halliday & Matthiessen,

2004, s. 175). Den virkeligheten Unni uttrykker noe om i dette utsnittet, gjelder det norskfaglige emnet hun kaller: «Talemål og dialekter». Tittelen hadde nok vært mer dekkende om Unni hadde valgt «Talemål og målmerker» eller «Dialekter og målmerker», men dette skyldes kanskje en ubetenksomhet. Aller øverst i utsnittet presenterer Unni dette fotografiet:



Bilde 7: Unnis toppbilde. Skjermdump fra WordPress' utvalg av toppbilder (Fotograf: Jodi Cobb)

Fotografiet over er gjennomgående for hele bloggen. Det fungerer dermed som en visuell overskrift for alle innlegg. En felles konnotasjon for hele bloggen kan være at dette er en visuell metafor som sier at Unni og medstudentene er på vei mot samme mål; de skal alle bli lærere. Om vi tillegger fotografiet en slik betydning, kan det ha et humoristisk tilsnitt som både formidler Unnis kognitive opplevelse av studenttilværelsen (ideasjonell funksjon) og formidler mening til leserne (mellompersonlig funksjon). Det er temmelig grått på veien mot målet. Det dårlige været kan illustrere at det kan by på motstand å ta seg frem i studiet. Pensum er stort og studentene må løse oppgaver av mange slag og innfri en rekke krav. De fargerike paraplyene kan illustrere både gleden ved mestring, og at det individuelle mangfoldet er stort blant studentene. Vi kan ikke se bort fra at bildet kan gi andre konnotasjoner der det illustrerer andre innlegg. Videre presenterer jeg noen analytiske betraktninger knyttet til hvordan bildet kan oppfattes i akkurat dette norskfaglige utsnittet. Bildet er en representasjon av en materiell, ytre virkelighet. I dette rektangulære fotografiet ser vi 15 mennesker som ser ut til å være i bevegelse fra venstre mot høyre. De går på en provisorisk gangvei med vann under, og det ser ut til å være regn eller yr i lufta, for menneskene bærer fargerike paraplyer i et grått kystlandskap. Paraplyene er røde, gule, grønne, grå og blå. Sannsynligvis er fotografiet tatt i den italienske byen Venezia ved Adriaterhavet, der havnivået sakte men sikkert stiger. Silhuettene av bygninger og tårn, utformingen av gatelyktene og gondoler med hver sin båt plass ved en brygge i bakgrunnen, er tegn som tyder på at dette kan være i Venezia.

Den provisoriske gangveien, som består av treplater med buede stålben, rager kanskje i underkant av én meter over bakken. Gangveien har ikke rekkverk. Fotografiet er trolig tatt under en av de mange oversvømmelsene som har funnet sted i Venezia. Gangveien danner visuelt ei horisontal linje som strekker seg tvers over hele fotografiet. Linja kan tolkes som en forbindelseslinje, en ferdselsvei, som alle *aktørene* i denne visuelle prosessen har til felles. I en slik sammenheng kan bildet ideasjonelt illustrere mentalt kreative prosesser eller mentalt kognitive prosesser. Studentene er *aktører*, gangveien er studiene der en hel del *kreative og kognitive materielle prosesser* (se s. 129) foregår, og *målobjektet* er den endelige eksamen og ferdig lærerutdanning. Vi kan tenke oss en mengde skriftlige ytringer som fotografiet kan skape konnotasjoner til i en slik tolkningsramme. Komposisjonelt kan fotografiet deles i tre, en forgrunn, et midtfelt og en bakgrunn. Menneskene i forgrunnen er fremtredende; spesielt ser vi de fargerike paraplyene alle bærer på. Midtfeltet består av vann og en dobbel gatelykt i smijern og bakgrunnen består av en brygge med gondolplasser og bygninger. Bakgrunnen er innhyllet i tåke. Vi ser at bena til menneskene var i bevegelse da bildet ble tatt. Her er det en tydelig lineær struktur. I visuell teori kan denne rekken av mennesker som beveger seg mot høyre overordnet karakteriseres som en *narrativ representasjon*¹⁶⁶ (se teoridelen s.141), og nærmere bestemt en *aksjonsprosess* (eng. action prosess), i den forstand at hvert menneske kan ses som *aktører (actors)* som beveger seg langs gangveien (en *vektor*) fra venstre mot høyre. Her ser vi ikke blikkontakt mellom aktørene eller piler som trer tydelig frem som *vektorer* (eng. vector), men alle går i samme retning på samme gangvei mot et (ukjent) mål. Aksjonsprosessen har ikke *målobjekter* (eng. goal) som aktørene er forbundet med eller beveger seg mot. Aktørene beveger seg fra ett eller annet sted på den ene siden og mot ukjente mål (for leseren) på den andre siden av gangbroen. Det Kress og van Leeuwen kaller for en «non-transactional process» (Kress & van Leeuwen, 2006, s. 63), er et begrep som kan anvendes i bildeanalysen her. Aktørene flytter ikke på annet enn seg selv. Prosessen her tilsvarer da verbalspråkets intransitive verb: «de går». Aksjonsprosessen her er mer statisk enn prosesser i fotografier av folk

¹⁶⁶ *Narrative prosesser* er hendelser eller handlinger der deltagere er forbundet med en vektor, en forbindelseslinje mellom aktører. Vektorer kan også være linjer eller piler, en veistrekning, en arm eller andre tydelige, visuelle linjer. En vektor har ikke alltid et endepunkt (Kress & van Leeuwen, 2006, s. 59-75).

som utfører noe mot eller med noen. På den annen side inviterer prosessen til tanker om hva menneskene beveger seg mot, når bildet tolkes i den konteksten det står i. Situasjonen som er avbildet, kan betraktes som en øyeblikkshendelse. Fotografiet kan illustrere mange ideasjonelle erfaringer, men i en tekstanalyse vet vi ikke noen om Unnis intensjoner eller tanker. Fotografiet kan oppfattes ulikt, men her gjør jeg tolkninger som kan legges til grunn for mulige konstruksjoner av norsklæreridentiteter i teksten.

Vi kan tenke oss at personene i bildet er representanter for hver sin dialekt, og mellom disse dialektene kan det være store variasjoner. Mange forhold kan påvirke dialekter, og ser vi det på denne måten, kan fotografiet bidra til å antyde en viss innsikt i Unnis kognitivt mentale prosesser. I hennes bevissthetsverden; ser hun ut til å oppfatte at talemål og skriftspråk står i en vid sammenheng. Dette understøtter Unni blant annet ved hjelp av ytringen om at språk er: «politisk, kulturelt og historisk bestemt». I den funksjonelle grammatikken er utsagnet et eksempel på en *relasjonell intensiv prosess*, der funksjonen er *identifiserende*. Unni diskuterer ikke hva kulturelle, historiske eller geografiske forhold ytterligere kan bety, bortsett fra en kort historisk forklaring av målmerket skarre-r, men fotografiet fra Italia *forsterker* (Barthes, 1994a, s. 27-28) og utvider innholdet i verbalteksten. Ved hjelp av fotografiet antydes det at forhold utenfor Norges grenser også kan ha påvirket og påvirker språket vårt. Dette kan tolkes som konstruksjon av norsklæreridentitet. Unnis *ethos* ser ut til å innebære egenskaper som evne til vidsynthet og evne til å se sammenhenger mellom språk og språkbruk både innenfor og utenfor landets grenser. Slike sammenhenger antyder hun ved å skape mening gjennom å kombinere modaliteter som formidler mer enn bare skriften. Det at Unni velger dette fotografiet i denne sammenhengen kan også tolkes som at hun 'åpner et vindu' mot verden, i dette tilfellet mot Italia. Fotografiet kan fungere som et hint om at målmerker og dialekter ikke bare er fenomener som er avgrenset til vårt norske språk. Det fins dialekter i andre språk i andre land. Unni kan også ha ønske om å uttrykke at tekster i Norge er knyttet til tekster utenfor Norges grenser. Da kan vi tenke oss at fotografiet tilsvarende ytringer innenfor både affektive og kognitive mentale prosesser. Om fotografiet er et uttrykk for at gjensidig sosial og kulturell dynamikk former norskfaget, så understreker det bredden i Unnis formidlingsansvar ved det å være norsklærer. Å se norskfaget i et større perspektiv gir dessuten nye tanker og tilganger for å forstå både språk og litteratur som fenomen i verden.

I verbalteksten formidler Unni betydningen av hovedbegreper (dialekt og målmerker), underordnede begreper (blant annet sosiolekt, ideolekt, geolekt og regiolekt) og de viktigste målmerkene (blant annet palatalisering, tonelag og trykk, infinitivsmerket, nektingsadverb og personlige pronomen). Mange av definisjonene ytres uten bruk av verbet, for eksempel: «DIALEKT – språkvariant knyttet til et avgrenset geografisk område». Vi ser at Unni bruker punkter (her: tankestrek) med forklaring/definisjon. Hvis vi tenker oss ytringene i helsetninger, med verb som «er eller har», så er dette eksempler på *relasjonelle intensive identifiserende prosesser*. På samme måten presenterer Unni målmerkene, med forklaringer, eksempler og hvor i landet variantene opptrer. Dette er eksempler på ideasjonelle funksjoner knyttet til hva dialekter er, hvordan dialekter arter seg og hvor i landet vi finner ulike fenomener. Gjennom språklig representasjon bygger Unni opp sitt mentale bilde av kunnskapsområde. Unni *posisjonerer* (Ongstad, 1999) seg her som en student som kan håndtere meningskaping ved hjelp av flere modaliteter. Utsnittet for øvrig består av mange *relasjonelle intensive prosesser* der funksjonen er *identifiserende* (eng. identifying), men Unni konstruerer ikke hele setninger med verbet «er»¹⁶⁷ i de skriftbaserte tekstene. Det er fordi mange av definisjonene oppgis som punkter med målmerket som overskrift. Unni er opptatt av å definere målmerkene og presentere hvor i landet målmerkene hører til. Utsnittet bærer preg av at målmerkene legges systematisk og strukturert frem. Det kan være et uttrykk for at Unni har behov for å skape orden og struktur for å lære seg fagstoff. Å kunne gå ryddig og systematisk til verks for å memorere fagstoff kan oppfattes som en karakteristikk av Unni. Egenskaper som dette kan være positive bestanddeler i Unnis *persona* som kommende lærer, og det kan da betraktes som identitetskonstruksjoner som kommer til syne i denne analysen av utsnittet.

¹⁶⁷ Verbet «er» er ett av flere verb som kan realisere relasjonelle prosesser der 'noe' identifiseres som 'noe annet' (Halliday & Matthiessen, 2004, s. 227).

6.5.3 Interaksjoner

I dette utsnittet er det flere forhold som kan forstås som meningsutvekslinger og visuelle interaksjoner, både i språkbaserte modaliteter og i de visuelle modalitetene. Først vil jeg se nærmere på hvordan tittelfotografiet kan tolkes som interaksjoner. Fargene på paraplyene i fotografiene er iøynefallende. I fotografiet er alle fargene i regnbuen representert, nesten som om en regnbue kommer til syne over fotgjengerne. Det er ikke hold for å tro at paraply-fargene har spesifikke, symbolske betydninger, men fargene i fotografiet er de samme fargene som kan gjenkjennes i bokstaver og ord i innlegget under fotografiet. Fargene formidler en viss enhet i utsnittet. Dette kan forstås som en vag identitetskonstruksjon i den forstand at Unni har designet innlegget slik at leseren kan oppleve visuell gjentakelse i utsnittet. Fargene bidrar til å skape en helhetsfølelse, og hun viser dermed evne til å designe utsnittet med mottakerne i tankene.

I det øverste fotografiet fins det ikke blikk som kan representere visuelle «taleroller» som å *gi* eller *kreve*, noe som kan tilsvare det verbale ressurser byr på av tale- eller skriveroller. Men, det er likevel mulig å tolke fotografiet som en hendelse der leseren inviteres inn i bildet. Om tilbudet aksepteres av leseren, kan han eller hun få assosiasjoner og tilegne seg opplevelser. Fotografiet viser mennesker på vei over en gangbro. Det kan oppfattes som en metafor for at Unni og medstudentene er på vei inn i faget, og på vei til å bli norsklærere, slik jeg nevnte under *representasjoner*. Dette representerer ikke bare hvordan Unni opplever det å studere, men dette har også mellompersonlige funksjoner. Fotografiet Unni har valgt, kan oppfattes som et *tilbud* til leseren om å få være med på en konkret 'studie-vandring'. Unni inviterer leseren til en vandring i «dialektriket». Videre i verbalteksten følger hun opp dette, ved at hun tar medstudentene med på den faglige 'vandringen' gjennom temaet. Å 'forsere ukjent farvann', er en annen anvendelig metafor her. Sjøen under føttene til menneskene i fotografiet, kan oppfattes som et bilde på kunnskapen som ennå er skjult og uoppdaget. Da kan 'talehandlingen' være «Kom å bli med. Nå skal du få innblikk i det som ligger under overflaten!». Leserens kan velge å ta imot invitasjonen ved å lese det skriftspråklige innlegget under bildet, eller avslå ved å scrolle seg videre til neste innlegg. Bevegelsen over gangbrua til det som er ukjent for leseren utenfor fotografiet, kan inspirere leseren til å tenke at han eller hun beveger seg inn i ukjent 'landskap'. Dette kan igjen tolkes som en analogi for studentens læringsvei

fra å være novise til å bli ekspert. I dette tilfelle handler det om veien man går fra å være student til å bli ferdig norsklærer. Dette kan selvsagt representerer tankene en student har om utdanningsløpet, men her legger jeg vekt på interaksjonene (ideasjonelle funksjoner). Valget av tittelbildet kan skape konnotasjoner som muligens kan påvirke, inspirere og motivere leseren til å arbeidet med emnet som Unni legger inn i innlegget. Her kan det også tenkes at Unni ser for seg at fotografiet kan brukes som et utgangspunkt for en dialogisk samtale med fremtidige elever om språk, målmerker, talemål og skriftspråk. Identitetskonstruksjoner i denne sammenhengen er knyttet til at Unni posisjonerer seg som en engasjert norsklærer som formidler kunnskap på en strukturert og oversiktlig måte. Hun ser ut til å legge vekt på å nå frem til flere sanser hos mottagerne gjennom bruk av flere modaliteter.



Bilde 8: Skjermdump av NRK-bilde fra <https://tv.nrk.no/serie/dialektriket>

I utsnittets innlegg presenterer Unni et nytt bilde som ikke er gjennomgående, men som illustrerer det faglige temaet for innlegget, nemlig dialekter. Bildet kan forstås som en *narrativ representasjon* (Kress & van Leeuwen, 2006, s. 46) med bare én *aktør*. Jeg velger likevel å analysere det under interaksjoner,

fordi de interaksjonelle funksjonene er mest fremtredende i denne sammenhengen.

Bildet er hentet fra en NRK TV-serie om dialekter. Serien ble sendt i løpet av det året disse studenten blogget. Ved siden av bildet ligger det en trykkaktiv peker med en lenke til alle seks episodene i sesong én. Bildet er tittelbildet til serien og fungerer som et ikon (et kjennemerke) for NRKs nettside for denne serien. Signalet bildet gir, kan oppfattes som en oppfordring til handling: «Se denne serien!». Episodene på NRK-siden presenteres gjennom spørsmål på nynorsk, blant annet: «Kva er det med desse dialektane her i landet? Korfor vekker dei så sterke følelsar i oss?». Tale-rollene i slike spørsmål er av typen *kreve*, i den forstand at spørsmålene *krever* svar. I dette tilfelle oppfordrer spørsmålene leseren til å lure på hva svarene er, og svarene er det programleder Yasmin Syed utforsker. Programlederen er plassert midt i bildet; iøynefallende kledd i en oransje

ytterjakke, en farge som tiltrekker seg leserens oppmerksomhet. Yasmin Syed ser på leseren, og skaper en *vektor* (se s.141) direkte mellom sitt og leserens blikk. Blikket hennes kan her ses som et interaksjonelt *tilbud*: «Du er velkommen til å se denne serien!» eller (nesten) et *krav*: «Se på denne serien!». Kress & van Leeuwen (2006, s. 116-118) sier at direkte blikk kan ha to funksjoner. For det første er hensikten at blikket skal snakke direkte til leseren (som i: «Hei du – ja, DEG, ja!»), og for det andre har øyenkontakten til hensikt å få leseren til å foreta en handling: «Se serien!». Leseren får tilnærmet subjektstatus. Yasmin Syeds midtstilte plassering i forgrunnen formidler at hun er et viktig innslag i bildet. Hun ser direkte på leseren og holder ordet «DIALEKTRIKET» i hvite, store bokstaver i hendene foran seg. Følger vi lenken til NRKs sider, forstår vi at «Dialektriket» også er tittelen på programserien. Unni presenterer lenken til episoden tidlig i innlegget, og det kan tyde på at hun ønsker at leserne skal se serien som en innføring i emne, slik at serien kan bidra til at leseren blir interessert og motivert for å lære mer. Unni kan også ha valgt å samle på lenken i innlegget, i tilfelle hun ønsker å vise episoden til elever i skolen senere. Her vil jeg tro at Unni opplever denne serien som egnet i undervisnings-sammenheng. I så fall kan det tyde på at hun ser fagbloggen som et egnet sted for å samle nyttige ressurser. Bruken av dette bildet, med lenke til NRK, understreker at Unni har evnen til å presentere et faglig emne gjennom flere modaliteter. Hun viser tiltro til at film kan fungere som en opplærings- og motivasjonsressurs, og hun viser ved dette at hun evner å integrere film i en faglig sammenheng. Alle disse nevnte egenskapene kan bety at Unni erkjenner at elever lærer på ulike måter, slik at flere ressurser kan bidra positivt til læring.

Programlederen Yasmin Zyed er kjent som TV-vertinne for statskanalen NRK. Hun har vokst opp i Vinje i Telemark og snakker telemarksdialekt. Når Unni velger å lenke til dette programmet om dialekt med akkurat denne programlederen, signaliserer hun bevisste holdninger til at Norge er et multikulturelt samfunn. Unnis uttrykk for holdninger kan betraktes som ideasjonelle, men ut fra teksten er det grunn til å tro at hun også har til hensikt å formidle folkeopplysning og holdninger. Bildevalget og informasjonen om *Dialektriket* kan ses som en norsklæreridentitet, i den forstand at bildet bidrar til å formidle at Unni er seg bevisst sitt samfunnsmandat som lærer. Alle elever trenger gode rollemodeller og muligheter for identifikasjon for å fatte interesse for faglige emner. I

TV-serien er dialekter et kjent faglig emne med røtter langt tilbake i historien. Samtidig gir serien signaler om at dialekter også bør 'eies' av folk med flerkulturell bakgrunn.

Bildet kan også tolkes som en utfordring eller et *krav* til å ta stilling til aktuelle *spørsmål*. Unni har valgt å henvise til *Dialektriket* ved hjelp av et bilde der programlederen er plassert i et kulturlandskap med høye kornaks. I bakgrunnen ser vi et belte med grønne trær og blå himmel med noen få skyer; med andre ord, et typisk norsk kulturlandskap. Umiddelbart kan motivet signalisere at det bare er folk på bygda som har dialekt. Slik er det ikke. En kan lure på hva meningen er med å plassere programlederen langt fra folk. På den annen side kan kornåkeren indikere at dialekt er noe organisk, som korn -, noe som vokser og gror. En organisk metafor kan være hensiktsmessig for å beskrive utviklingen av dialekter. Mange ideasjonelle problemstillinger kan diskuteres ut fra dette bildet. De mellompersonlige utfordringene motivet representerer aktuelle utfordringer her. *Krav* eller *invitasjon* til å drøfte spørsmål som for eksempel: «Hvordan vil dialektene utvikle seg?» og «Hvilken politikk bør vi føre når det gjelder dialekter?» gjør Unnis valg av bildemotiv i blogginnlegget ekstra spennende. Alternativt kunne hun bare ha valgt å sette inn lenken til programserien ved hjelp av trykkaktiv skrift. Her valgte hun i stedet å sette inn skjermdump av bilde i tillegg til trykkaktiv peker i skrift. Det betyr at dersom lenken skulle slutte å fungere, vil fortsatt bildet kunne anspore til diskusjoner her.

Et utpreget mellompersonlig signal i utsnittet, er bruken av farger på ord og fraser. Noen av fargene er automatisk generert av den bloggmalen Unni har valgt å bruke (rød menylinje, trykkaktive ord i sidefeltet osv.). I følge Erichsen m/fl., er den røde fargen blant annet en «signal- og stoppfarge» (2006, s. 67). Det kan se ut til å være hensikten her siden rødfargen brukes på viktig informasjon eller knapper/tekst med navigeringsfunksjon. Flere steder der rødfargen anvendes, betyr rødt at leseren *tilbys* interne eller eksterne navigasjonsmuligheter. Selve pekerne i menylinjen er hvite, trykkaktiverede ord, men de hvite ordene ligger på den røde menylinjen. Totalt kan dette derfor tolkes slik at rødfargen i denne delen av utsnittet er invitasjoner til navigasjon. I selve innlegget har rødfargen flere betydninger, og Unni har markert åtte, trykkaktive pekere i rød farge. Dette er enkeltord eller ytringer. Leserne bringes videre til andre digitale ressurser ved hjelp av trykkaktivert tekst. Rødfargen kan sies å ha en imperativfunksjon, og oppfattes som en *ordre*; «Se her!». «Les dette!». Videre har Unni valgt å

markere ytringen: «For fremtiden spås det at Norge vil ha fem dialekter» med rødt. Denne ytringen er ikke trykkaktiv, så her er det *informasjon* Unni *tilbyr* leseren. I innlegget ellers har ulike farger ulike hensikter. I overskriften for presentasjonene av målmerkene er rødt og blått brukt for å tipse leseren om at alle målmerker kommer til å være markert i rødt videre i verbalteksten, mens den geografiske plasseringen av målmerkene er markert med blått. Dette kan ha to funksjoner, både at leseren visuelt kan skille ut hva som defineres som målmerker og at disse røde overskriftene fungerer som en visuell strukturering av innlegget. Men, i ytringer der målmerkene nevnes i tilknytning til geografisk plassering, for eksempel: «Østlandet har tjukk l, Vestlandet har det ikke» og «Nord-Norge har palatalisering, Sør-Norge har det ikke» er målmerkene farget blå, som i resten av ytringen. Her har ikke Unni valgt å markere «tjukk l» og «palatalisering» med rødfarge, selv om dette er målmerker. Vi kan anta at denne fargekodingen kan ha andre begrunnelser, som for eksempel at hun ønsker å legge vekt på at det er den geografiske plasseringen som er viktigst i ytringene. Dette viser at fargemarkeringer i skriftbasert tekst kan by på utfordringer. Leseren kan oppleve dette som inkonsekvente signaler.

Alle geografiske områder som «Østlandet», «Vestlandet» og «Nord-Norge» angis med blåfarge. Eksempler på målmerker, som for eksempel nektingsadverb som *ikke*, *itte*, *ittj* eller *ikkje*, presenteres med uthevet sort skrift. Under den røde overskriften «Tonelag og trykk» bruker Unni oransje for å markere trykkforhold i *lavtone* og lilla for å vise trykkforhold for *høytone*. I innlegget er det satt inn et kart som viser hovedområdene for de norske dialektene. Her er de fire hovedområdene avmerket med hver sin farge på kartet. Det nordnorske dialektområdet er markert med gult, det trønderske er oransje, det østnorske er grønt og det vestnorske er lys beige. Fargekodene for de ulike områdene på kartet består av et annet sett med farger, enn de fargene Unni har valgt å bruke i verbalteksten. Det skyldes nok tilfeldigheter, for kartet er hentet fra nettet. Dette bidrar visuelt til at leseren raskt oppfatter at kartet viser hovedområder for dialekter og ikke målmerker. Geografiske hovedområder for dialekter forveksles derfor ikke med geografiske angivelser av områder for visse målmerker. Unnis bruk av fargemodalitet vitner om at hun forsøker å lete seg frem til måter å gi visuelle signaler på i tekst. Dette kan forstås som en identitetskonstruksjon som handler om hensiktsmessig og pedagogisk presentasjon av tekster. Unni viser at hun prøver ut hensiktsmessige måter å gi signaler om ulike funksjoner på.

6.5.4 Intertekstualitet

Intertekstualitet handler her om gjenbruk av tekster, normer og konvensjoner, slik jeg tidligere har nevnt (se s.181). Hypertekststruktureringen i dette utsnittet bidrar til at mange tekster er lenket sammen. En slik samling av tekster kan være et resultat av behov for oversikt og må derfor kunne kalles intertekstuell. Innlegget kan leses lineært fra venstre mot høyre, ovenfra og nedover. Da er dette en oversikt over begreper, definisjoner og plasseringer av målmerker, og teksten framstår som en refererende repetisjons-tekst. Her kan vi gjenkjenne trekk fra referat eller forelesningsnotat. Leseren kan også velge lesebaner som fører ut i en *romlig struktur* der alle lenkene til sammen gir et bredt perspektiv på emnet. Da har teksten et potensiale for større læringsutbytte. Unni viser, ved hjelp av lenkene, at tilfanget av kunnskap er stort innenfor emnet. Lesere som leser teksten som en romlig hypertekst, vil trolig oppfatte den som en helhetlig tekst som bærer preg av læreboksjangeren. Med andre ord gir innlegget i utsnittet basiskunnskap om målmerker og dialekter. Basiskunnskapen er igjen lenket til artikler, samfunnsdebatter om språk og talemål og informasjon om minoritetsspråk i Norge. Flere sider og perspektiver ved talemål og dialekter i Norge belyses og utdypes på denne måten. Mulighetene for bred tilgang til ulike faglige perspektiver gir Unni autoritet i teksten.

Unni oppgir ikke kildeliste nederst i innlegget sitt, men flere av tekstene hun viser til gjennom lenker er tydelig merket med utgiver eller forfatter. Dette er *eksplisitt* og *intendert* intertekstualitet (jf. Aamotsbakken, 1997, s. 6). Unni viser til NDLA¹⁶⁸, Nasjonal digital læringsarena. Det er et nettsted for videregående skole, der digitale læremidler publiseres av fagfolk fra hele Norge. Der viser hun til to læringsressurser om målmerker. Videre viser hun til Språkrådets nettside¹⁶⁹ om norsk språkhistorie. Unni tilbyr dermed leserne en faglig mulighet til oppdatering når det gjelder å forstå bakgrunnen for dialektene i Norge. Dette viser at hun er bevisst på sammenhengene

¹⁶⁸ NDLA: <https://om.ndla.no/rapporter/>

¹⁶⁹ Språkrådet: <https://www.sprakradet.no/Spraka-vare/Norsk/>

mange norskfaglige emner står i. Det er en viktig egenskap for en norsklærer, og dermed en del av hennes norsklæreridentitet. Så viser Unni til NRKs programserien *Dialektriket*, og denne serien er relevant i sammenhengen. Disse tre nettstedene er anerkjente ressurser for norsklærere. NDLA brukes av grunnskolelærerstudenter for å skaffe seg innsikt i et faglig tema, og mange kjenner nettstedet fra videregående skole. Unni viser også til flere aktuelle artikler om talemål, der norske forfattere enten er intervjuet eller formidler egne meninger og opplevelser om dialektbruk. Unni viser til informasjonen som gis på nettsiden til Regjeringen.no¹⁷⁰ om minoritetsspråkpakten. Dette gir autoritet til den delen av teksten der hun gjør rede for minoritetsspråk i Norge. Utvalgene av dybde- og tilleggsinformasjon viser at Unni har god oversikt over relevante og solide kilder til bruk i norskfaget. Samspillet mellom alle disse linjene til bred, multimodal faginformasjon gir et godt grunnlag for å skaffe seg innsikt om dialekter i Norge. Definisjonene i selve utsnittet legger til rette for at leseren skal kunne forstå fagbegrepene i de skrift-, bilde- og lydbaserte modalitetene hun lenker til. Det betyr at Unni viser fornemmelse for faglig progresjon. Tilgangen på variasjon av modaliteter kan være motiverende for læring i læringsfellesskapet. Dette kan forstås som tegn på at Unni er seg bevisst at hun er en del av et læringsfellesskap med likesinnede studenter. Hun finner mening i å designe en tekst for å lære seg et faglig emne, og hun deler teksten sin med medstudenter. Utsnittet, og flere av nodene hun lenker til, egner seg godt som utgangspunkt for fagdiskusjoner studentene imellom. Samlet sett viser altså kildebruken i teksten at Unni har evne til kildekritikk, at hun orienterer seg bredt og at hun kan lete frem hensiktsmessige læremidler i et norskfaglig emne. Dette er viktige egenskaper for en norsklærer, og tegn på norsklæreridentiteter. Dette styrker hennes *ethos*.

Intertekstualitet handler også om de linjene til andre tekster som vi finner i det verbaltekstlige innlegget til Unni. Her er det mange spor etter andre tekster, men det fins ikke direkte henvisninger til faglitteraturen i utsnittet. Det kan muligens skyldes at Unni ikke har vært opptatt av å produsere en akademisk artikkel om emnet. Det er grunn til å tro at hennes definisjoner og forklaringer er intenderte og eksplisitte parafraseringer fra

¹⁷⁰ Minoritetsspråkpakten: <https://www.regjeringen.no/no/tema/urfolk-og-minoriteter/nasjonale-minoriteter/midtpalte/minoritetsprakpakta/id86936/>

lærebøkene og fagstoffet i kurset for øvrig. Unni tar også i bruk mediespesifikke virkemidler som vi kjenner igjen fra fagtekster og digitale læremiddeltekster på nettet. Dette kan vi kalle *interdiskursivitet*, altså en sammenslåing av trekk fra flere diskurser. *Interdiskusiviteten* i Unnis tekst er en blanding av trekk fra ulike medierings-diskurser som læreboktekster, fagartikler og digitale hypertekster. Som nevnt, refererer og repeterer Unni i større grad enn hun reflekterer i den skriftbaserte teksten sin, men hensikten ser ut til å være å skaffe seg innsikt og oversikt når det gjelder målmerker. Til tross for mangel på refleksjon, kan teksten tolkes som et eksempel på det Dysthe kaller *tenketekster* (1993, s. 3). Jeg forstår dette som en mer personlig tekst, i motsetning til tradisjonell akademisk tekst. Det personlige notatpreget kan understrekes ved at Unni lister opp fagkunnskap og velger en muntlig tone i flere ytringer, for eksempel i valg av preposisjon når hun presenterer minoritetsspråk «[...] i dag fins det lite litteratur **på** språkene» (min utheving). Unni viser eksplisitte tegn til at hun har hentet fagkunnskap fra forelesning om emnet. Unni lenker til en power-point fra en lærer-forelesning om talemål og dialekter, og for å kunne lenke til den har hun først lastet den opp til sin WordPress-plattform. Tidligere har power-pointen bare ligget tilgjengelig på en lukket intern undervisnings –plattform (LMS) mellom lærere og studenter. Unnis opplasting innebærer i praksis at power-pointen legges ut på nettet, selv om bloggen til Unni er «ikke-søkbar». Hun oppgir lærerens fornavn i innlegget, og i power pointen oppgis lærerens fulle navn. Læreren dette gjelder, underviste i kurset og hadde egen lærerblogg for å følge opp studentbloggingen i læringsfellesskapet. Unni oppgir ikke eksplisitt om hun har bedt om samtykke til å legge ut power-pointen eller ikke, men her er det ingen tvil om at opphavspersonen hadde reagert om hun ikke hadde ønsket publisering av power-pointen. Men, ifølge åndsverkloven § 5¹⁷¹ er det god skikk å oppgi opphavspersonen til et åndsverk som publiseres. Den etiske troverdigheten til Unni svekkes noe når samtykket ikke oppgis. Det er forventet av en kommende lærer at slike kilder oppgis på forskriftsmessig vis. Det er sannsynlig å anta at lærerens power point bygger på faglitteraturen som er oppgitt i emneplanen for kurset. Kartet Unni gjengir i sitt innlegg, som viser hovedområdene for målmerker i Norge, har hun hentet fra lærerens power point. Det ville ha styrket Unnis

¹⁷¹ Lov om opphavsrett til åndsverk mv. (åndsverkloven): <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2018-06-15-40>

ethos om hun hadde opplyst om hvor hun hadde hentet kartet fra, og hva som er den opprinnelige kilden. I selve utsnittet til Unni lenker hun bare indirekte til øvings-ressurser med video/lyd- og skriftlige dialektprøver. Men, ved hjelp av noen få tastetrykk kan leseren hurtig nå frem til ressurser der praktisk kunnskap om dialekter kan øves opp, blant annet dialektxperten.no¹⁷². Det er rimelig å anta at Unni ikke har hatt som mål å lage en tekst i sjangeren 'nettlæremiddel' her.

Som nevnt tidligere, er det spor av flere sjangre i Unnis tekst. Cope og Kalantzis (Cope & Kalantzis, 1993) sier at sjangre er sosiale handlinger. Sjangerbruken i utsnittet til Unni kan dermed forstås i sammenheng med hvilke sosiale situasjoner tekstene er produsert i og hvilken betydning disse sosiale situasjonene har. Unnis tekst er forfattet innenfor en institusjonell diskurs; i en lærerstudent-diskurs. Innenfor nevnte diskurser har tekstskriving flere funksjoner. Studenten skriver for å lære, for å prøve ut ulike skrivearenaer og teksttyper og sjangre vel vitende om at og for at all læring i studiesammenheng skal ende i en eksamen. Denne teksten, med sine spor av flere sjangre, kan tolkes som en tekst som skal oppfylle faglige krav Unni møter i studiet. Teksten er et ledd i å bygge den kunnskapen hun trenger for å kvalifisere seg som norsklærer. Variasjonen av lenker til ressurser som lærerens power point, NRKs serie om dialekter, samfunnsdebatter om dialektbruk og oppgaver og besvarelser fra norskkurset for øvrig, kan være synlige svar på at studenten forsøker å innfri utfordringene fra institusjonen. Hyperteksten gir muligheter for å bygge en praktisk kunnskapsbase for Unni og medstudenter før eksamen. Det å kunne innfri krav om kunnskap fra institusjon og samfunn er viktige egenskaper. Unni viser evner knyttet til det å fullføre en oppgave; gjennom å være arbeidsom og besluttsom for å nå sine mål. Dette er viktige egenskaper knyttet til å bygge opp norsklæreridentiteter. Unnis bloggutsnittet kan forstås som en dokumentasjon på at hun stadig forsøker å finne kilder som hjelper henne på veien til å bli en god norsklærer.

¹⁷² Dialektxperten: <http://dialektxperten.no/>

6.5.5 Identitetskonstruksjoner i utsnittet

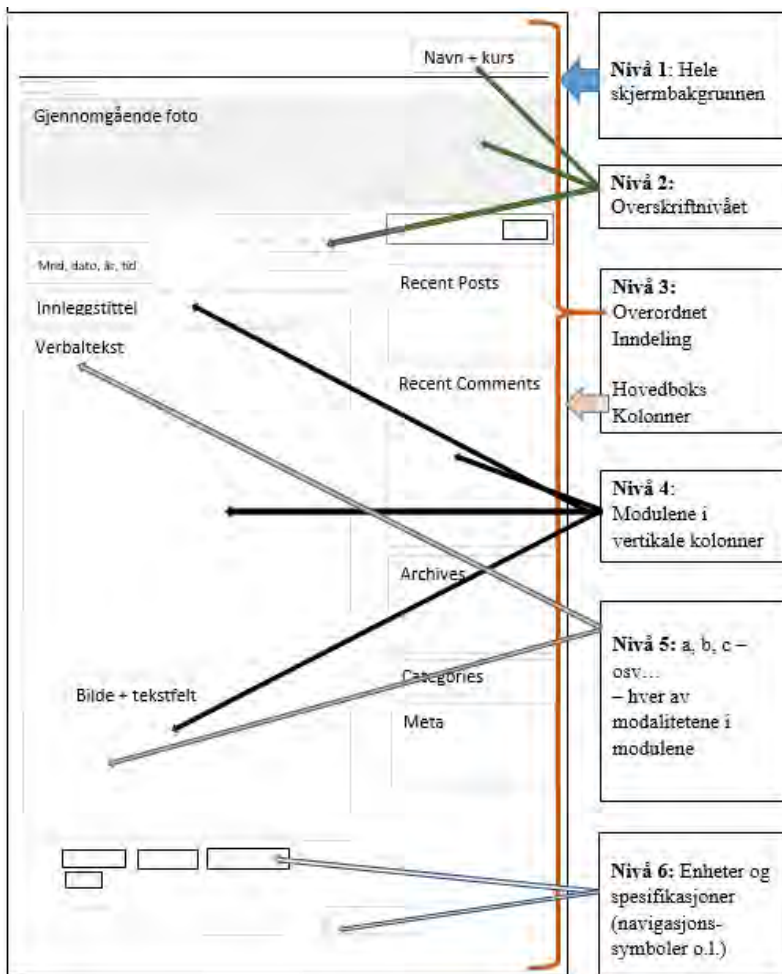
I utsnittet til Unni ser vi mange interessante identitetskonstruksjoner, både knyttet til hennes *ethos* og *persona*. Det er en styrke å ha egenskaper knyttet til det å fremstille et faglig emne gjennom et klart design. I dette utsnittet er det flere modaliteter i spill, skriftbaserte modaliteter, fargebruk som skaper mening, fotografier og kart. En styrke i norsklærer-sammenheng er å kunne lage en samling av fagtekster som utgjør et godt grunnlag for stadig progresjon i læringen. Det ser vi eksempel på her. Unnis variasjon i bruk av modaliteter er stor. Det betyr at fagfenomen eksemplifiseres på mange måter: kart som illustrerer faglig kunnskap, fotografi som kan utvide forståelsen av emner i faget og levende bilder der mellompersonlig informasjon, utfordringer og spørsmål presenteres. En av kategoriene til Ivanič, (se s.106 i teoridelen), er *det diskursive selvet* (Ivanič, 2012, s. 27). Unni skaper et diskursivt selv i sitt innlegg. Hun legger for dagen både verdier og holdninger gjennom kildene hun trekker inn i utsnittet. Det at hun viser til NRK-serien *Dialektriket*, er ett eksempel på en slik posisjonering. Unnis diskursive selv knyttes til at hun er en orientert og arbeidsom student. Arbeidssom, fordi hun har lagt tid og energi i å designe en hypertekststruktur. Hun viser frem et personlig spekter av meninger knyttet til det faglige emnet, blant annet gjennom å velge å lenke til intervjuer av ulike samfunnsdebattanter og kjente personer innenfor flere fagmiljøer. Unni viser frem at hun søker andre kilder enn anbefalt faglitteratur for kurset. Hun fremstår som engasjert og opptatt av å tenke at det hun lærer også skal knyttes til undervisningsopplegg i skolen etter endt utdanning. Unni fletter samfunnsdiskurser inn i utsnittet ved å vise til intervjuer av fagpersoner, og hun ser dermed ut til å fornemme det samfunnsmandatet som en lærer har når det gjelder å presentere faget perspektivert. Dette kan tolkes som en oppgave Unni tar på alvor i utsnittet, gjennom tilfanget av informasjon og problemstillinger hun viser innenfor emnet. Når det gjelder *det autorale selvet* (Ivanič, 2012, s. 27), det vil si posisjoner og standpunkt i teksten, så har jeg vist mulige tolkninger av som kan leses ut av utsnittet. Her kommer posisjoner og standpunkt blant annet til syne som ideasjonelle metafunksjoner. Gjennom definering av begrep fremstår Unni som opptatt av å forstå og bruke fagbegreper riktig. Fotografiet fra Italia gir signaler om at norskfaget kan settes inn i en større geografisk sammenheng, slik talemålet også kan. Her kjenner vi ikke Unnis intensjoner med valget av dette fotografiet, men assosiasjoner og konnotasjoner fotografiet gir, kan også knyttes til en av Ivaničs kategorier om identitet i tekst, nemlig

tekstskaperen slik hun oppfattes (2012, s. 27). Her tar jeg høyde for at Unni kan oppfattes ulikt, avhengig av hvem som leser teksten. Det handler igjen om leserens *autobiografiske selv* (se s.105). Norsklæreridentiteter Unni trer frem med i teksten ser ut til å være et resultat av at hun tar studiene på alvor. Hun ser ut til å løse oppgaver for å bli en bedre norsklærer, ikke bare for å bestå eksamen. Det er også relevant å tolke det varierte innlegget dithen at Unni ser seg selv som kommende norsklærer med et samfunnsansvar knyttet til det å vise faglige perspektiver. Ser vi kritisk på språkbruken hennes, ser vi at ordvalget kan vise at hun uttrykker seg forsiktig, med modalisasjon. Unni skriver: «Den kan være verdt å ta en titt på» og ikke «denne må du lese» (mitt eksempel). Et eksempel på forsiktige uttrykk for holdning ser vi der hun siterer språkforsker Helene Uris utsagn om at: «Skriving på dialekt kan gjøre fremtiden for nynorsk som skriftspråk mer usikker». Sitatet viser at Helene Uri, og muligens også Unni, mener at dette er et tegn i tiden. Unni viser ikke til svært mange artikler, men hun viser til akkurat denne og uttrykker at dette er «interessant lesing». I artikkelen hevder blant annet Helene Uri at skriftspråket nynorsk bør ha en trang norm. Her kan vi ane at Unni mener noe om både dialekter og skriftspråk i Norge, men vi får ikke helt tak i *hva* hun mener. Tydeligere posisjonering i faglige spørsmål vil kanskje være et trekk Unni kan utvikle som en del av sine norsklæreridentiteter.

6.6 Analyse av Heidis bloggutsnitt

6.6.1 Komposisjon

Dette er et utsnitt som fremstår som oversiktlig og strukturert (vedlegg 6). På nivå 1 er hele skjermbakgrunnen hvit. Nivå 2 består av «navn + glu» i minuskler lengst til høyre. Fornavnet til studenten og akronymet «glu» for grunnskolelærerutdanning presenteres



Figur 20: Skjematisk figur av Heidis bloggutsnitt

som ett sammenhengende ord. Under denne signaturen er det en horisontal, sort strek. Rett under streken er det to trykkaktive ord «home» og «about» ved siden av hverandre til venstre. Disse pekerne lenker til egne noder, der «home» er en node der Heidi har lagt inn en omfattende tidslinje for litteraturhistorien, og «about» fører til en ikke-utnyttet side med automatisk generert WordPress-tekst med forslag til

bruksmuligheter for noden. Under de to trykkaktiverte pekerne er det satt inn et fotografi av syv gamle bokrygger. Fotografiet er gjennomgående på bloggen, og dette analyserer jeg under overskriften «interaksjoner». Under bildet er det blå, trykkaktivert tekst, «Det første blogginnlegget», som fører leseren til starten av bloggen, den andre blå, trykkaktiverte teksten «Viderekommen lese- og skriveopplæring: Elever med lese- og skrivevansker», fører til neste blogginnlegg. Så presenteres en blå, trykkaktivert tekst, «Jump to Comments», og som fører leseren til kommentarfeltet for innlegget i dette

utsnittet. På nivå 3, under de horisontale elementene, er det to vertikale kolonner. En kolonne som inneholder selve innlegget til venstre og til høyre er det en parallell kolonne som inneholder ett sidefelt. Nivå 4 er beskrivelser av modulene i disse to vertikale kolonnene. Innleggs-kolonnen til venstre består av en overskrift, og et skriftbasert innlegg på fire avsnitt. De fire avsnittene består til sammen av 29 linjer. Heidi har satt inn et bilde av et vaffelhjerte under avsnittene, med undertekst på nynorsk: «Du er min beste ven». Under dette bildet er det trykkaktive knapper til sosiale medier som «Twitter», «FaceBook» og «Goggle+». Helt nederst er det tre trykkaktiverte titler horisontalt etter hverandre. Disse fører til andre blogginnlegg. I det høyre sidefeltet har Heidi satt inn seks forskjellige «widgeter». Øverst er det søkefelt (felt 1) der lesere kan søke etter ord eller setninger internt på denne bloggen. Under søkefeltet er det et felt (felt 2) med kulepunkter som heter «Recent Posts». De fem kulepunktene har blå, trykkaktivert verbaltekst som består av titler til andre innlegg. Neste felt (felt 3) har tittelen «Recent Comments» og består av fem trykkaktive pekere til kommentarer. Vi ser et ikon eller bilde først, og deretter signaturen til den som har lagt inn kommentaren og bloggtittelen som kommentarene hører til. Med signatur, mener jeg navnet eller forkortelsen som andre bloggere innenfor samme læringsnettverk har valgt å identifisere seg med. Neste felt (felt 4) har overskriften «Archives». Der er det ei punktliste med seks måneder og årstall under hverandre. Så er det et felt som heter «Categories» (felt 5). Under overskriften er det et kulepunkt med blå skrift der det står «Uncategorized». Det betyr at Heidi ikke har valgt å opprette kategorier for innleggene sine. Den trykkaktiverte «uncategorized»-knappen fører til den tidligere nevnte litterære tidslinjen, slik også «home»-navigasjonsknappen i tittelfeltet gjør. Det nederste feltet inneholder fem punkter med blå, trykkaktive tekster med titlene «Register», «Log in», «Entries RSS», «Comments RSS» og «Wordpress.com». Alle disse knappene er betjeningsknapper for bloggeren og leserne.

Nivå 5 (se skjematisk figur) består av mange modaliteter. I sidefeltet har fire av de vertikale feltene eller modulene¹⁷³ en lysegrå bakgrunnsfarge. En av modulene har hvit bakgrunn. Denne hvite modulen har navigeringstitler som fører videre til kommentarer som andre har lagt inn på Heidis blogg. Den første medstudenten som har lagt inn

¹⁷³ *Modul* anvendes her som en betegnelse på hver av de avgrensede, vertikale «widget»-ene i høyre kolonne.

kommentar identifiseres her med et portrett, mens de resterende medstudentene identifiseres gjennom et eget farget symbol for hver av dem. For bloggere som har lagt inn portrett og en kort fortelling om seg selv på sine respektive blogger, dukker portrettet og en skriftbasert presentasjonstekst opp i «pop-up»-boksen. For hver navigeringsmulighet videre til kommentarfelt, er det to trykkaktive valg leseren kan gjøre: 1) trykke på signaturen for å se på bloggen til studenten som har lagt inn kommentaren, og 2) trykke på tittelen til kommentarfeltet for å komme til kommentaren på Heidis blogg. Modalitetene i sidefeltet er: verbaltekst, blåfarge som symboliserer trykkaktiv tekst, portrett eller symboler som representerer Heidis medstudenter. I innleggs-kolonnen til venstre finner vi modalitetene: verbaltekst med store og mindre fonter og et fotografi av et vaffelhjerte. Mellomrommene mellom avsnittene bærer mening her, for gjennom bruk av mellomrom signaliserer Heidi at hvert enkelt avsnitt har en indre koherens. Mellomrommene gir derfor leseren informasjon om hva Heidi mener henger sammen og hva hun opplever som et nytt emne innenfor samme tema. Vi kan tenke oss at disse fire avsnittene er svar på følgende fire spørsmål: 1) hvorfor er nynorsk viktig for en norsklærer, 2) hvorfor er nynorsk interessant og spennende? 3) hvorfor skal norske elever lære nynorsk på skolen? 4) hvorfor er det viktig å starte nynorskundervisningen tidlig?

På nivå 6 (se skjematisk figur) er det, som nevnt, fire trykkaktive knapper. Tre av disse har visuelle symboler for tre sosiale medier der blogginnlegg kan deles (Twitter, FaceBook og Goggle+). Den fjerde knappen er en «liker»-knapp.

De mest *fremtredende* (Kress & van Leeuwen, 2006) modalitetene i utsnittet er fotografiet av bokryggene i overskriftsfeltet og bildet av vaffelhjertet som er plassert etter det skriftbaserte innlegget. Disse visuelle innslagene er iøynefallende av flere årsaker. Kress og van Leeuwen hevder at *plassering i det visuelle feltet, fargekontraster og størrelse* blant annet bidrar til at ulike deler av en komposisjon tillegges 'vekt' (Kress & van Leeuwen, 2006, s. 202)(se redegjørelsen for dette i analysekapittelet på s.153). Ser vi på fotografiet av bøkene, oppdager vi raskt at det er plassert som en slags «overskrift» i utsnittet. Plasseringen gir fotografiet 'tyngde', og fotografiet skaper en visuell, vertikal avgrensning av bredden på bloggen. Blikkfanget forsterkes av kontrasten mellom det mørke fotografiet og den hvite ytterkanten. Når det gjelder *avgrensning* (Kress & van

Leeuwen, 2006, s. 203), så bidrar sidefeltets grå kvadrater og rektangler til å etablere en vertikal kant mot innleggs-kolonnen til venstre for sidefeltet. 'Luften', den hvite bakgrunnsfargen, utgjør et mellomrom mellom kolonnene. Disse avgrensningene fører til at utsnittet fremstår som oversiktlig. Bildet av vaffelen sist i innlegget skaper en kontrast til den hvite bakgrunnen, og har flere interaksjons-funksjoner som jeg kommer tilbake. Når det gjelder *informasjonsverdi* (Kress & van Leeuwen, 2006) for dette utsnittet (som beskrevet i analysekapittelet s.150) har utsnittet en enkel senter-margin struktur. Innlegget står i sentrum for oppmerksomheten, mens navigasjonstjenestene er markert med de blå ordene i sidefeltet. Dette sidefeltet kan forstås som et gitt-element (eng. «given»), fordi lesere i læringsfellesskapet kjenner igjen hva et sidefelt kan inneholde. Selve innlegget representerer det nye (eng. «new») i utsnittet. Hele innlegget har en *lineær struktur* (Schwebs & Otnes, 2006, s. 72), og det betyr at innlegget leses fra venstre mot høyre, ovenfra og nedover.

Innlegget er en overveiende skriftbasert, argumenterende tekst om nynorsk i skolen. Det er særlig tre argumenter studenten fremmer. 1) Bokmål og nynorsk er likestilte. Det må norsklærere forholde seg til. 2) Det er historiske årsaker til at nynorsk er spennende, og to skriftspråk gir Norge et særpreg. 3) Nynorsk må lærere begynne tidlig med i skolen, og lesing av nynorsk er viktig. Mesteparten av selve innlegget er skriftbasert, og jeg analyserer det ved hjelp av systemisk funksjonell grammatikk. De visuelle innslagene i utsnittet kan selvsagt påvirke tolkningen av det tekstbaserte innlegget. Dette kommer jeg tilbake til, men først ser jeg nærmere på hvordan Heidi konstruerer erfaring som kan knyttes til identiteter i det verbalspråklige innlegget.

6.6.2 Representasjoner

Ideasjonelle metafunksjoner kommer til uttrykk gjennom hva Heidi skriver at hun føler, tenker eller ser. Her ser jeg derfor nærmere på hvordan Heidi uttrykker at hun oppfatter slike forhold innenfor dette faglige emnet i utsnittets innlegg. Slike ytringer er det som kalles *mentale prosesser* i SFL, og slike prosesser kan deles inn i flere typer: *kognitive* (eng. cognitive), *intensjonelle* (eng. intentional), *desiderative* (eng. desiderative), *perseptive* (eng. persepative) og *affektive* (eng. emotive) (se utredningen i teorikapittelet

s.129). I denne teksten er det eksempler på *mentale kognitive prosesser* (Halliday & Matthiessen, 2004, s. 210), for eksempel «[...] mener jeg de(t) er viktig å ha god kjennskap til begge skriftspråkene [...]»¹⁷⁴ (Heidis utsnitt). Her er det «mener» som realiserer prosessen og «jeg» som er *den sansende*, mens det å ha «god kjennskap til begge skriftspråkene» er *fenomenet*. Andre eksempler er: «Jeg mener at det beste argumentet for å ha nynorsk i skolen, er at det trener opp språkforståelsen» (Heidis utsnitt) og «I tillegg tenker jeg at i et land med så mange forskjellige dialekter som i Norge, så kan det å lære nynorsk på skolen gjøre det lettere å forstå andre dialekter» (Heidis utsnitt). Dette kan altså tolkes som egne meningsutsagn, der studenten statuerer interesse og *posisjon* (Ongstad, 2012). Jeg velger, som nevnt, å se ytringene som representasjoner for hva Heidi tenker, og kan bare antyde tolkninger. Det kan være at hun trekker frem det hun oppfatter som de viktigste argumentene for at alle lærere skal ha kjennskap til nynorsk. Det kan ikke utelukkes at dette også kan være parafraseringer fra anbefalt litteratur for kurset, og dermed formidling av mening som Heidi oppfatter som korrekte å hevde for en student i en grunnskolelærerutdanning. Ytringene forankres ikke i faglitteratur, derfor kan ytringene fremstå som syensing og refleksjon som ikke er underbygget.

Videre i teksten nevner Heidi eksempler som hun bruker for å underbygge egne meninger. Blant annet viser hun til ei japansk venninne som forteller at hun ikke blir sett på «som profesjonell» hvis hun snakker sitt landsby-talemål i byen. Her hevder Heidi at dette stiller seg annerledes i Norge, siden bokmål og nynorsk er sidestilt, for sidestilling kan bidra til at det ikke bare er «hovedstads-dialekten eller skriftformen som blir sett på som profesjonell og 'riktig'». Hun viser ikke til forskning som underbygger denne påstanden. Heidi har en ytring til som handler om hvordan andre reagerer på at det er to skriftspråk i Norge: «[...] mennesker jeg har møtt blir veldig forbauset over at vi har dette i Norge». Her er det «mennesker jeg har møtt» som er *de sansende*, og *fenomenet* er den forbauselsen Heidi oppfatter at disse menneskene viser. Denne ytringen er heller ikke basert på forskning, så eksemplene kan oppfattes som litt tilfeldige og privat baserte. 'Å bli forbauset' kan tolkes som en *mentalt affektiv* ytring. Heidi løfter frem eksempelet,

¹⁷⁴ Obs! Dette er direkte sitat, og her har studenten en slurvefeil: «de» i stedet for «det»

uten å reflektere over årsakene til disse menneskenes utsagn. Hun gir ikke ytterligere informasjon som kan gi utsagnene faglig tyngde, som for eksempel hva disse menneskene baserer sin forskrekkelse på. Eksemplene kan dermed tolkes som identitetskonstruksjoner der Heidi ikke inntar akademisk skriftkyndige identiteter.

Relasjonelle prosesser, for eksempel knyttet til presentasjon av hva noe *er* eller *kan identifiseres som*, kan vitne om hva Heidi trekker frem som viktig og hvordan hun ser på emnet. Heidi gir for eksempel uttrykk for at skriftspråkene «[...] bokmål og nynorsk er sidestilte [...]». Heidi påpeker dermed at skriftspråkene klassifiseres på samme nivå. Dette kan tolkes som en *relasjonell intensiv identifiserende prosess* (Halliday & Matthiessen, 2004, s. 217) der det politiske vedtaket kan ses som *omstendigheten* som likestiller skriftspråkene. Heidi gjør heller ikke videre rede for *omstendigheten*, men viser til *sidestilling* som noe kjent, for her har nok studenten blitt presentert for sidestillingsvedtaket¹⁷⁵ både i forelesninger og fagbøker før innlegget ble skrevet. Måten hun presenterer dette på, tilsier at fagstoffet oppleves kjent for henne. Hun problematiserer ikke skriftspråkenes stilling i samfunnet for øvrig. Videre presenterer hun nynorsk ved å skrive at «Nynorsk er [...] basert på dialekter», altså formidler hun at hun har forståelse for at dialektene (talemålene) er fundamentet for de grammatiske valgene i det nynorske skriftspråket. Dette karakteriserer jeg som en *relasjonell intensiv og identifiserende prosess*. Halliday kaller nemlig *definisjoner* for en subtype av identifiserende ytringer (Halliday & Matthiessen, 2004, s. 234). Heidi utdyper ikke ytringen ved å si noe om hvilke dialekter det er snakk om, eller ved å vise til språklige eksempler. Eksemplene på de nevnte prosessene kan tolkes som tegn på kunnskap. Men de nevnte ytringene fra utsnittet viser at faginformatjon formidles uten synlig forankring i teori. Studenten diskuterer eller dekonstruerer ikke definisjoner. Det kan være et tegn på at definisjonene er parafraseringer fra forelesningsinformasjon eller lærebøker i emnet. Som identitetskonstruksjoner, viser dette at studenten er på vei til å etablere faglige erfaringer, men at forankringen for ytringene ikke utdypes eller festes til forskning. Dette underbygger argumentet om at denne skriftbaserte teksten fremstår som personlige, ikke

¹⁷⁵ Her viser Heidi til anmodningsvedtaket fra 12. mai 1885, der stortinget anmodet regjeringen om å sidestille *det norsk folkesprog* (landsmaal, senere nynorsk) og *det almindelige skrift- og boksprog* (riksmaal, senere bokmål). Dette er ett av vedtakene som førte til at nynorsk ble offisielt skriftspråk i Norge.

forskningsbaserte refleksjoner rundt et faglig tema. Flere av argumentene i dette skriftbaserte innlegget kan trolig forankres i forskning, mens andre ytringer kan oppfattes som påstander som kan diskuteres. Skriveridentiteter som kan knyttes til ideasjonelle bevis for at emner forankres i forskning, trer ikke frem. Mening som realiseres i denne teksten, er knyttet til hva Heidi synes og tenker. Hun viser til: «en venninne i Japan» og «mennesker jeg har møtt» for å hente inn personlige referanser i teksten sin, men her er det Heidi som er *aktør*. Andre mennesker kommer bare til orde gjennom Heidis forståelse og persepsjon av deres utsagn. Eller for å si det på en annen måte: andre menneskers erfaringer reflekteres og filtreres gjennom Heidis mentale prosesser. Hun legger ikke frem sitat av hva andre sier, slik at leseren selv kan vurdere og tolke innholdet. Her kan også teksten tolkes som eksempel på at Heidis *persona* som kommende lærer ennå er uferdig. Den reliable og fagsterke læreren trer ikke tydelig frem her. Heidi kan likevel sies å være på vei til å etablere identiteter som kommende lærer, for mange ytringer i teksten kan sies å ha mellompersonlige funksjoner som trengs i læreryrket. Jeg skal nå se nærmere på de mellompersonlige signalene som visuelle og skriftbaserte modaliteter i utsnittet gir.

6.6.3 Interaksjoner

Mellompersonlige metafunksjoner i denne teksten er knyttet til meninger, holdninger, vurderinger og verdier som Heidi uttrykker i utsnittet. Aller først presenterer jeg det gjennomgående fotografiet for hele bloggen (se under), for å se nærmere på hvilke mellompersonlige signaler dette visuelle innslaget gir. Fotografiet viser syv bokrygger,



Bilde 9: Heidis toppbilde. Skjermdump fra WordPress' utvalg av toppbilder

en blå, en burgunder, en lys brun, en mørk brun og tre grønne. Fotografiet er, som nevnt, *fremtredende* i utsnittet (Kress & van Leeuwen, 2006, s. 203). Dersom blikket følger leseretningen fra venstre mot høyre, så kan fotografiet tolkes som lineært komponert.

Andre vil kanskje feste blikket i midten, for å betrakte fotografiet under ett. I dette tilfelle har Heidi valgt ut en plattform der fotografiet utgjør en del av overskriften. Heidis intensjoner vet vi ikke noe om, og bildet kan selvsagt tolkes på ulike måter. Videre legger jeg frem noen mulige mellompersonlige funksjoner som fotografiet kan ha her. Først vil jeg bemerke at Kress og van Leeuwen snakker om at et bildets interaksjon blant annet handler om å designe «the position of the viewer» (Kress & van Leeuwen, 2006, s. 114-116). Her får leseren en fornemmelse av å stå i øyehøyde med bokhylla, med kort avstand til bokryggene. Fotografiet 'inviterer' oss inn i de gamle bøkens verden. Her er det snakk om å *gi* det som kalles *varer og tjenester*. Det som *gis* her kan forstås som et *tilbud* om å se på eller lese bøkene. Tilbudet kan oppfattes som den visuelle ekvivalenten til modustypen *imperativ*, for eksempel er det som om bøkene sier *Les meg!* eller *Bla i meg!* Her kan en også tenke seg at leseren skal inspireres til å tenke at bøkene «åpnes» gjennom hvert av innleggene på bloggen, altså at hvert enkelt innlegg representerer glimt inn i bøkens verden. Vi ser bare et utsnitt av bøkene, uten trykte kjennetegn som titler eller forfatternavn på bokryggene. Det gir oss et inntrykk av at fotografiet generelt representerer alle bøker i norskfaget. Førsteintrykket er kanskje at dette er skjønnlitterære bøker, og at de derfor representerer litteratursiden i norskfaget. Men, i samspill med akkurat dette skriftbaserte innlegget om nynorsk, kan fotografiet gi andre assosiasjoner, for eksempel til Ivar Aasens bøker. Fotografiet av bokryggene kan altså generelt indikere at det er snakk om eldre bøker som like gjerne kan være grammatikk-bøker, som bøker med skjønnlitterære tekster. Fotografiet kan også generelt inspirere til refleksjoner omkring bok og skjerm, og til norskfaget i vår digitale tidsalder. Fotografiet av gamle bøker kan dermed skape ulike assosiasjoner for ulike lesere, avhengig av hvilket innlegg fra bloggen som vises på skjermen. Med andre ord, kan dette bildet illustrere de fleste norskfaglige innleggene på bloggen til Heidi. Ut fra dette bildet kan ansporinger til refleksjoner og diskusjoner være mange. Identitetskonstruksjoner knyttet til valget av dette fotografiet, kan derfor knyttes til Heidis *persona* (Cherry, 1998). Hun posisjonerer seg som en student som kan designe en blogg på en slik måte at et oversiktsfotografi kan representere ulike deler av en norskfaglig blogg. Digital design-kyndighet kan dermed være et trekk ved den norsklæreridentiteten Heidi skriver seg inn i.

Maktfaktorer i diskurser som omgir en tekst, kan bidra til at studenter skriver seg inn i visse identiteter. Dette innlegget er et godt eksempel i så måte. Innlegget om nynorsk

presenteres her på bokmål. Heidi hevder at det er viktig for en norsklærer «å ha god kjennskap til begge skriftspråk» og at «nynorsk kan være spennende». Heidis troverdighet kan svekkes av at hun velger å fremme viktigheten av nynorsk ved hjelp av en bokmålstekst. Heidi representerer her en bokmålsbrukers perspektiv på nynorsk som sidemål. Hun nevner ikke at nynorsk er hovedmål i flere kommuner i Norge. Det betyr at hun argumenterer for nynorsk som sidemål¹⁷⁶, uten å nevne at nettopp det er hennes perspektiv. Det er åpenbart bokmålsdiskursen som har makten i Heidis skriftspråklige praksis. Dette poenget er knyttet til interaksjon, fordi dette handler om Heidis kommunikasjon med leserne.

Samfunnsdebatten om skriftspråk i Norge har både forkjempere for og motstandere av nynorsk i skolen. Her er det derfor rimelig å anta at innlegget til Heidi bærer preg av de debattene som eksisterer på dette feltet. Debattene fins på flere plan, for eksempel politisk (forankret i vedtak og styringsdokumenter), i skolene, i grunnskolelærerutdanningene, i forlag og aviser og i samfunnet forøvrig. Det er politisk vedtatt at norsklærere i Norge skal mestre nynorsk og bokmål likt, og dette er dermed et viktig premiss for å kvalifisere seg for å undervise i norskfaget i alle skoler i Norge. Overordnet kan høgskolediskursen for norskfaget, styrt av den politiske diskursen, anses som avgjørende for valget av Heidis argumentasjon. Dette er dermed et eksempel på en identitetskonstruksjon der Heidi former sitt *ethos* i tråd med gjeldende mandat for en norsklærer, og i tråd med institusjonens forventninger om at det er lærerstudentenes oppgave å være positive til nynorsk. Akkurat dette grepet i teksten har en interaksjonell funksjon. Heidi viser her leseren at hun har forstått sitt mandat som lærer når det gjelder hvordan hun skal håndtere målformene i skolen. Heidi viser at hun vet at kunnskap om, og innsikt i, nynorsk skriftspråk er en av forutsetningene for å fullføre eksamen i norskfaget på høgskolen. Dette kan ses som en maktfaktor innenfor de rådende høgskolediskursene som bidrar til at studenten forsøker å skrive seg inn i en identitet der holdningene til nynorsk er positive. I teksten fremmer hun argumenter for nynorsk i skolen, men identiteten hennes ser tydelig ut til å være knyttet til bokmålet. Dette kan tolkes som en brist i argumentasjonen hennes

¹⁷⁶ I bokmålskommuner er nynorsk sidemål, mens i nynorskommuner er bokmål sidemål. Det er flest kommuner som bruker bokmål som hovedmål i Norge.

for nynorsk i skolen, og dermed svekkes hennes troverdighet hos leserne. Den interaksjonelle funksjonen blir dermed tvetydig. Hun fremmer at nynorsk er viktig og nødvendig i skolen, men disse poengene får ikke like stor tyngde når argumentasjonen hennes skrives på bokmål.

Heidi uttrykker grader av usikkerhet gjennom bruken av grammatisk *modalitet* (Halliday & Matthiessen, 2004, s. 150) (Se utredningen om modalitet i teorikapittelet s.136). Det er flest eksempler på modalitet som uttrykker *usikkerhet* i denne teksten. Det ser vi blant annet fordi det finite modale elementet «kan» brukes av studenten syv ganger i innlegget og «kanskje» fire ganger, to av dem i kombinasjonen med «kan». Gjennom disse *modalisasjonene* uttrykker hun også mening som har med *sannsynlighet* å gjøre. Bruken av «kan» viser her lav eller middels modalitet. Heidi skriver, blant annet, at det å ha to skriftspråk gir «kanskje Norge et særpreg» (Heidis blogg) Det er et uttrykk for at noe er *sannsynlig*, men ikke sikkert. En viss tvil uttrykkes gjennom denne formuleringen. I ett av de nevnte eksemplene uttrykker Heidi at det å lære nynorsk «kan kanskje» (Heidis blogg) bidra til å bevare dialekt. Det kan oppfattes som at det er tvil om at kunnskap om nynorsk skriftspråk har sammenheng med det å bevare de muntlige dialektene. Gjennom disse modalisasjonene uttrykker Heidi *usikkerhet*. Et par steder viser hun høy *modulasjon*, altså uttrykk for mening som har med *nødvendighet* og *tilbøyelighet* å gjøre. Ett av eksemplene er at hun innledningsvis går sterkt ut, og sier at en lærer «må» forholde seg til at skriftspråkene er sidestilt. På slutten av innlegget sier Heidi at lærere «må» utnytte god nynorsk barnelitteratur. Dette er eksempler på *modulasjon* der studenten uttrykker hvor *nødvendig* noe er. Det finite modale verbet «må» er et uttrykk for høy modalitet, men ellers preges innlegget av at Heidi uttrykker seg forsiktig. Hun skilte dermed tydelig med at hun er i en læringsituasjon.

Heidi argumenterer svært forsiktig for nynorsk i skolen. Hun ytrer tidlig at hun mener at nynorsk «kan» være spennende, men slår altså ikke fast at nynorsk er spennende. Denne forsiktige antydningen kan også tolkes som en fornemmelse av sviktende *sannsynlighet*, og som at Heidi egentlig stiller spørsmål ved om nynorsk virkelig er spennende. Diskursive konvensjoner tilsier at hun ikke ville ha skrevet et flammende innlegg mot nynorsk i denne sammenhengen. Her fungerer nok den institusjonelle makten som en rettesnor for hva en kommende norsklærer vil velge å gi uttrykk for. Om hun ikke var

fortrolig med å argumentere for nynorsk, vil jeg anta at hun ville ha valgt å skrive om et annet emne.



Bilde 10: Vaffel-fotografi nederst i Heidis innlegg.

Fotografiet til slutt i innlegget er av et vaffelhjerte, og i tekstboksen under står det «Du er min beste ven». Det er det eneste nynorske utsagnet i innlegget. For medstudenter og lærere i læringsfellesskapet kan dette fotografiet ha flere funksjoner. Først og fremst fungerer det som et apropos til Heidis utsagn om å inspirere elever til å lese god litteratur på nynorsk. En barnebok som er skrevet av forfatter Maria Parr, og heter *Vaffelhjarte* (Parr, 2011), er en av de nynorsk barnebøkene i primærpensumet for dette norskkurset. Fotografiet kan derfor betraktes som informasjon i form av en påminnelse

om at denne boka egner seg for unge elever. I tillegg fungerer dette som en oppfordring i imperativs-modus som for eksempel: «Les *Vaffelhjarte* for elevene!» eller «Husk *Vaffelhjarte*!». Fotografiet av det som kan oppfattes som et fristende vaffelhjerte gir assosiasjoner til gode følelser, kanskje hyggelige minner og vennlighet fra noen til noen. Funksjonen med bildemodaliteten kan være å skape gode følelser hos mottakeren. Tekstanalyse byr ikke på informasjon om hva studenten tenkte da bilder ble valgt og innlegget ble produsert. Disse analytiske betraktningene baseres derfor på hvordan innholdet i modalitetene i teksten tolkes av meg som leser, eller for å si det på en annen måte: hvilke tanker og følelser resepsjonen av de interpersonelle signalene i teksten kan skape. Hvis vi legger til grunn at tenking er grunnleggende kroppslig forankret, så er det tenkelig at skrift-modaliteten og bildemodaliteten her spiller sammen på flere måter. De gode konnotasjonene bildet kan gi vil kunne påvirke hvordan leseren oppfatter meningsinnholdet i verbalteksten. En mentalisering av lukt, følelse og smak kan smelte sammen med tankene som formes omkring et tema, i dette tilfellet: bruken av nynorsk i skolen. En slik forståelse kan forankres i *kognitiv litteraturteori*, der sammenhengen mellom kropp, følelser og tanke understrekes. Innenfor den neurohumanistiske tradisjonen kaller Wojciehowski & Gallese (2011) dette for «embodied cognition». Det har en viss relevans akkurat i dette utsnittet, for studentens evne til å kople mentaliseringer av bilder til tanker og følelser om et tema kan her forstås som et

identitetstrekk. Et slikt identitetstrekk kan ha både ideasjonell og interpersonell funksjon. De ideasjonelle funksjonene kan være knyttet til at studentens valg av illustrasjon blir til en representasjon av studentens forståelse og oppfattelse av sammenhenger. Dette kan forstås som interpersonell funksjon fordi studenten tilbyr sin egen representasjon til leserne, slik at det blir mulig for leseren å kople sanseopplevelsene til emnet. Utsagnet under vaffelbildet «Du er min beste ven» er et hjertelig utsagn som her kan forbindes med at noen gir et vaffelhjerte til en venn de er glad i. Et visuelt tilbud om et fristende vaffelhjerte med hyggelig tekst under, kan hensette en leser som liker vafler i positiv stemning. Valget av bildet kan gi leseren et inntrykk av Heidi. Hun fremstår med egenskaper som omtanke, omsorg og mottakerbevissthet. Egenskapene Heidi viser gjennom valget av modaliteter kan muligens være en del av Heidis identitet som kommende norsklærer. Her virker skrift- og bildemodalitetene sammen på en slik måte at mening kan skapes ved hjelp av flere sanser.

Heidi anvender «Jeg mener at [...]» og «[...] mener jeg» og «Jeg tenker at [...]» flere ganger i innlegget sitt. Her kombinerer hun bruken av «jeg», altså en tydelig autoritativ markør som viser at Heidi trer frem i egen tekst, med verbene «mener» og «tenker». Disse verbene er, ifølge Halliday (2004), termer som beskriver mentale, kognitive prosesser. I henhold til Tang & John (1999) viser denne bruken av personlig pronomen at forfatteren står frem som 'en meningsberettiget' i egen tekst. Heidi kan dermed holdes ansvarlig for sine meninger. Men meninger og tanker som uttrykkes i Heidis tekst står ikke i opposisjon til en lærers mandat når det gjelder å undervise i og om nynorsk. Heidi tar ingen sjanser når hun posisjonerer seg som «en som mener noe» i denne teksten. Heidi røper ikke om hun er nynorsk-forkjemper eller –motstander. Hun trer inn i en medgjørlig og aksepterende rolle, ut fra hva hun ser ut til å oppfatte at norsklærerrollen krever. Opplevelsen av å være i norsklærer-rollen understrekes ved at Heidi bruker et kollektivt «vi» om seg selv og andre lærere når hun argumenterer for å starte med nynorskundervisning på lave trinn. Hun sier at «På denne måten kan vi kanskje unngå [...]». «Vi» kan forstås som et uttrykk for at hun oppfatter seg selv som en del av norsklærer-korpset i skolen.

Den gjensidige påvirkningen mellom tekst og bilde er her et eksempel på Kress' (2010) forståelse av at design består av funksjon og personlig interesse. Heidi har her en hensikt

med teksten sin som nedfelles som en funksjon med teksten, og designet hun velger viser at hun har kompetanse og interesse når det gjelder å realisere mening som kan påvirke elevens forhold til nynorsk. Heidis forsøk på å skape sosial praksis, her i form av et design som kan skape positive følelser til nynorsk, kan være et lite eksempel på det Kress diskuterer når han snakker om *det fremtidsrettede* ved designbegrepet. Han påpeker at design er: «[...] a means of projecting an individual's interest into their world with the intent of effect in the future» (Kress, 2010:23). Heidi viser i teksten at hun har forstått hva som er politisk vedtatt, og dermed den sosiale konvensjonen, når det gjelder nynorskopplæring i skolen. I teksten stiller hun seg ikke eksplisitt kritisk til makten som likestillingsvedtaket mellom målformene representerer, men hun ser ut til å omsette mandatet til et design som gir retning for egen nynorskundervisning i fremtiden. Heidi kan forstås som indirekte kritisk til at lærere skal kunne skrive like godt på nynorsk, som på bokmål, når hun velger å skrive innlegget om nynorsk på bokmål. Identitetsmessig kan dette vitne om at hun velger en holdning i tråd med gjeldende regler, samtidig som hun indirekte viser at egen identitet er knyttet til bokmålet. Å appellere til gode følelser hos lesere, ved å velge hensiktsmessige modaliteter for å skape visse tanker og opplevelser hos lesere, kan vitne om at Heidi kjenner lojalitet til fremtidig mandat som lærer. I innlegget ser det ut til at Heidi aksepterer forpliktelsene norsklærerrollen innebærer, blant annet gjennom at hun sier «Jeg mener nynorsk kan være spennende», «[...] viktig å ha god kjennskap til begge skriftspråkene» og «[...] kan vi kanskje unngå at elevene blir svært negative til nynorsk». Vi kan kalle dette en demokratisk lojalitet til et politisk vedtak hun må følge som lærer. Lojalitet og medgjørighet kan dermed kanskje sies å være identitetstrekk som trer frem i teksten til Heidi.

6.6.4 Intertekstualitet

Intertekstualitet handler her om gjenbruk av tekster, normer og konvensjoner. I utsnittet til Heidi ser vi at det kan være spor av flere teksttyper/skrivehandlinger¹⁷⁷ eller sjangre.

¹⁷⁷ *Teksttyper* eller *skrivehandlinger* er begrep som spesielt brukes for å belyse funksjonelle og kontekstuelle sider ved skriving. Ved å kalle dette *handlinger* belyses skriverens rolle og formålet med

Hun definerer begreper, slik dette kan gjøres i lærebøker, og teksten vitner dermed om tilknytninger til faglitteratur og sjangeren sakprosa. Argumentasjonen hennes ser ut til å være inspirert av debattinnlegg i aviser, og refleksjonene eller meningsytringene kan minne om faglig loggføring eller blogginnlegg i en mer personlig dagbokform. I utsnittet presenteres vi for tanker og refleksjoner, kombinert med didaktiske tips som at det er «viktig å begynne med nynorsk tidlig» og at læreren må la «elevene lese nynorske tekster jevnlig». De to siste eksemplene kunne vært hentet fra en lærerveiledning om nynorskundervisning. Her er det altså intertekstuelle linjer til flere sjangre. Ulike spor av sjangre kan være et tegn på at innlegget i Heidis utsnitt kan tolkes som en form for assosiasjonsskriving. Teksten kan forstås som at Heidi forsøker å skrive seg positiv til nynorsk, for å sosialisere seg selv inn i de rådende normene som hun vet at hun må forholde seg til i skolen. Dette kan kalles intertekstualitet, i den forstand at hun viser at hun har oppfattet gjeldene regelverk for skriftspråk i norsk skole. Heidis argumentasjon kan også ses som et uttrykk for lojalitet til de politiske vedtakene som ligger til grunn for at elever skal ha nynorsk i skolen. Intertekstualiteten i dette kan sies å være at konvensjonene for viktigheten av nynorsk i skolen, de alminnelig aksepterte retningslinjene og innholdet i lovverket, skinner igjennom i denne teksten.

I selve innlegget i utsnittet tar ikke Heidi i bruk de teknologiske strukturingsmulighetene som digital mediering byr på, nemlig mulighetene som hypertekster har. Hypertekstualitet kan defineres som et *tekststrukturingsprinsipp*, altså «en måte å ordne tekstsegmenter på» (Schwebs & Otnes, 2006, s. 65). Overordnet kan skjermtekster struktureres i kategorien linearitet (linje) eller i kategorien spatialitet (rom). I lineære tekster opptrer de betydningsbærende modalitetene sekvensielt, gjerne i en spesiell rekkefølge. I modaliteter som bilder, fotografier og illustrasjoner er informasjonen ordnet mer romlig, for her kan leserne selv bestemme rekkefølgen som de ønsker å «studere betydningselementene i» (Schwebs & Otnes, 2006, s. 72).

skrivningen. Begrepene er ofte knyttet til *skrivehjulet* (Berge, 2014; Evensen, 2010; Solheim & Matre, 2014). Skrivehjulet er et pedagogisk verktøy for å «kartlegge språklige ressurser mennesker har til rådighet når de skal uttrykke seg, og de kategoriene som fremkommer, går gjerne på tvers av sjangergrenser» (Iversen & Otnes, 2016, s. 78). De seks skrivehandlingene i skrivehjulet er: *å beskrive*, *å utforske*, *å forestille seg*, *å overbevise*, *å samhandle* og *å reflektere*. Iversen & Otnes (2016) påpeker altså at *teksttype/skrivehandling* og *sjanger* ikke forstås som synonymer i norsk skriveforskning.

Tekststruktureringsprinsippene er de samme her i Heidis tekst, som i ei lærebok. Det er lagt opp til at verbalteksten leses lineært, uten muligheter for å velge et annet leseforløp enn fra venstre mot høyre og fra øverst til nederst på skjermen. Heidi presenterer ikke *intra*lenker, for eksempel av typen «til toppen av siden», for å forenkle navigeringen eller flette innholdet ytterligere sammen. Hun gjør heller ikke bruk av *interne lenker* mellom egne innlegg, *eksterne lenker* til medstudenters blogginnlegg i læringsfellesskapet eller *eksterne lenker* til nettsteder utenfor egen blogg. Hun utnytter dermed ikke mulighetene hun har for å gjøre teksten sin rikere eller for å tilby leserne flere lesemuligheter. Det betyr at dette innlegget ikke kan kalles *multisekvensielt*¹⁷⁸. Strukturerings-potensialet som digital teknologi kan by på utnyttes ikke i dette utsnittet. Det Heidi gjør her er svært konvensjonelt, og kan bære preg av det Heidi oppfatter som krav til en akademisk tekst. På denne måten kan dette være tegn på at Heidi er påvirket av akademias konvensjoner. På den annen side mangler teksten nødvendige bestanddeler som hører til en akademisk tekst, blant annet faglige definisjoner, tekstreferanser og kildeliste. I kolonnen til høyre ser vi eksempler på lenkebruk. Da snakker vi om den kolonnen som dukker opp til høyre for alle studentinnlegg gjennom hele bloggen til Heidi, og som genereres av bloggmediet. Denne kolonnen har likhetstrekk med kolonner i de andre bloggene som analyseres her. Noen variasjoner er det, avhengig av hvilke sidefeltbokser (widgeter) den enkelte student har valgt ut. Der kan leseren trykke seg videre til tidligere innlegg i Heidis blogg, til andre studentblogger og til det som benevnes som «Meta»; altså logg inn-tjenester, verktøy for følgere og så videre. Nederst, under innlegget, finner vi også aktiverte navigeringsknapper og aktivert tekst lenket til relaterte innlegg andre steder på bloggen. Men mangelen på bruk av mulige, digitale struktureringsprinsipper i selve innlegget som Heidi har forfattet kan tolkes som utnyttede muligheter for en større grad av «sammenfletting» av tekster, i hypertekstuell og intertekstuell forstand.

I dette innlegget skriver Heidi seg inn i norsklærer-identiteter knyttet til at hun skal forvalte alle sider ved det samfunnsmandatet som en norsklærer skal sosialiseres inn i.

¹⁷⁸ En *multisekvensiell* skjermttekst preges av at leseren kan «bevege seg i den samlede tekstmassen på mange måter og i ulik formasjon» (Schwebs & Otnes, 2006, s. 66). I disse tilfellene er det opprettet flere forbindelser (lenker) mellom hver node. I slike skjermttekster er ikke nødvendigvis rekkefølgen i en tekst borte, men leseren har flere lesemuligheter (legio).

Nynorsk-bokmålsdebatten har mange fasetter, både av historisk, politisk og kulturell art, og bygger på prosesser som har funnet sted i over 150 år. Alle disse kulturelle, politiske og sosiale faktorene ligger som et bakteppe for denne teksten om nynorsk i skolen. Muntlige, skriftlige og visuelle tekster, både sakprosaiske og skjønnlitterære, er vevd inn i denne teksten som et bakteppe. Bakhtin sier det slik ««...any text is constructed as a mosaic of quotations; Any text is the absorption and transformation of another” (Bakhtin sitert i Moi, 1986, s. 37). I denne sammenhengen betyr det at tidligere tekster, om og på nynorsk, kan tolkes som tekster som Heidis innlegg er i en usynlig dialog med. På denne måten kan Heidis tekst sies å stå i kontakt med tidligere epokers tekstproduksjon, politikk, lover og konvensjoner knyttet til nynorsk. Dialogene Heidis tekst står i, altså de intertekstuelle linjene, viser Heidi delvis innsikt i gjennom de generelle begrunnelsene og korte argumentasjonene i teksten. Lovens sidestilling av målformene bruker hun som begrunnelse for hvorfor lærere skal ha «[...] god kjennskap til begge skriftspråkene [...]», deretter argumenterer hun for at historiske forhold og talemål i ulike landsdeler har formet nordmenns holdninger og verdier når det gjelder valg av skriftspråk. Som tidligere nevnt, sammenstiller Heidi også hvordan bygdetalemål kan oppfattes i byen Tokyo, med hvordan hun oppfatter at norske holdninger til bygde- og bytalemål kan være. Heidi hevder at bygdedialekter i Japan ikke oppfattes som like «profesjonelle» som bydialekten i Tokyo. Heidi argumenterer for at den norske «modellen» med to skriftspråk kanskje forebygger Tokyo-holdninger til by-/land-talemål. Heidi viser til en samtale med ei venninne for å forankre påstanden. Samtalen som Heidi trekker inn i argumentasjonen kan oppfattes som muntlig intertekstualitet, der en muntlig ervervet opplysning trekkes inn i skriftlig tekst. Poenget kan ikke regnes som vitenskapelig reliabel argumentasjon, for ytringen bygger på synsing og ikke på forskning, men dette viser at Heidi innhenter, memorerer og forsøker å reflektere selvstendig over årsakssammenhenger. En resonerende prosess som dette kan oppfattes som en begynnelse på veien til mer solid, forskningsbasert argumentasjon der intertekstuelle linjer trekkes opp.

En tolkning av det som står mellom linjene¹⁷⁹ her kan være at talemål og valg av skriftspråk har sammenheng, og at talemål og skriftspråk er uløselig knyttet til individuell identitet; og dermed til verdier, holdninger, oppfatninger av «selvet» og av rollene individet definerer seg innenfor eller posisjonerer seg for. Verdier og holdninger henger igjen sammen med politikk, makt, sosial status, tradisjon, sosioøkonomiske forhold og så videre. I innlegget sveiper bare Heidi kort innom komplekse debatter og nevner noen av årsaksforholdene knyttet til at vi har to skriftspråk i Norge. Likevel er denne rike sammenhengen som skriftspråket nynorsk står i, knyttet til et tekstsyn som Heidi etter hvert kan realisere gjennom å skrive seg inn i kommende norsklæreridentiteter.

6.6.5 Identitetskonstruksjoner i utsnittet

En ryddig og oversiktlig komposisjon for utsnittet, bidrar til at leseren danner seg et inntrykk av Heidi som en ryddig student. Flere modaliteter, som fotografi, skriftbasert tekst og fargebruk, bidrar til å skape mening som kan knyttes til identiteter i dette utsnittet. I selve innlegget i utsnittet er det i all hovedsak modaliteten verbaltekst som bidrar til å skape ideasjonell og mellompersonlig mening. I utsnittets innlegg er det eksempler på ytringer som viser både mentale og relasjonelle prosesser. Gjennom disse prosessene, viser Heidi at hun kan forklare og definere begreper, og hun skriver seg dermed inn i en identitet der hun fremstår med en viss evne til faglig innsikt. Hun referere ikke til forskning i teksten sin, så identitetskonstruksjoner knyttet til akademisk skriftkyndighet ser ikke ut til å være en valgt subjektsposisjon i denne teksten. Det kan tyde på at hun ikke har konvensjonene for akademisk skriving på plass enda, bortsett fra at formen er konvensjonell og mangler digitale tekststruktureringsprinsipper. Vi ser at selv om skrivingen lanseres som fagblogg-skriving, så aktiveres få av konvensjonene studenten har for å skrive akademiske tekster. Teksten preges isteden av bloggsjanger-konvensjoner, kanskje ut fra erfaringer som studenten har med bloggformatet fra

¹⁷⁹ I tekstdelen over kan det være at jeg trekker leser-interpreteringen litt vel langt, men jeg velger å nevne tolkningene og forståelsene. Om jeg skulle ha begrunnet dette tydelig, så måtte jeg ha intervjuet studenten som har skrevet innlegget. Det er en interessant tanke til senere prosjekter.

tidligere. Bloggformatet inviterer nok til mer personlige og subjektive ytringer, og det Dysthe kaller tanke- eller tenketekster (Dysthe, 1993, s. 3). I denne teksten fremstår derfor Heidi som en student som synser og føler, og dessverre mangler teoretisk forankring i forskning¹⁸⁰. Det kan derfor sies at subjektposisjonen til Heidi som en akademisk og faglig solid norsklærer, er noe svekket. På den annen side kan dette tolkes som en tenketekst, der Heidi har valgt å reflektere over emnet uten å velge inngående fagpresentasjoner, definisjoner eller forankringer. Dette kan henge sammen med at blogger ofte brukes til refleksjonsskriving i andre sammenhenger.

Jeg minner om at Heidis intensjoner ikke kan leses ut av et tekstmaterialet, med mindre hun formulerer intensjoner direkte i teksten. Det gjør hun ikke i dette utsnittet. Men, signaler i teksten kan tyde på at studenten forsøker å skrive seg inn i en identitet der holdningene til nynorsk helst bør være positive. Hun lykkes delvis, men kan miste noe troverdighet når teksten om nynorsk i skolen skrives på bokmål. I teksten fremmer hun flere argumenter for nynorsk i skolen, men hennes identitet ser ut til å være knyttet til bokmålet. Dette kan, som tidligere nevnt, tolkes som en brist i argumentasjonen for nynorsk i skolen. Det kan også tolkes som en brist i norsklæreridentitets-byggingen.

Gjennom bruken av fotografier som vekker følelser og tanker hos lesere, kan Heidi fremstå som digitalt datakyndig når det gjelder bilde pluss tekstsymbiosen i et design. Hun posisjonerer seg som en som kan designe en blogg slik at et oversiktsfotografi er egnet til å representere ulike innlegg. På den annen side kan det se ut som om hun røper mangel på kunnskap om digitalteknologiske muligheter for design av skjermttekster, siden selve innlegget er fritt for mediespesifikke virkemidler. Her er ikke multisekvensielle hypertekst-strukturer (Karlsson & Ledin, 2000) testet ut. Men, her fremgår det ikke av tekstene hvorfor Heidi ikke tester ut flere mediespesifikke virkemidler. Studentene ble oppfordret til å prøve ut mediespesifikke virkemidler i bloggene, men det ble ikke formet som et absolutt krav. Det kan derfor tenkes at Heidi har kunnskapen, men ikke opplever at det er påkrevd å vise slik kunnskap i disse blogginnleggene.

¹⁸⁰ Teoretisk forankring var ikke et uttalt krav til tekstene i bloggen. Rammen var, som presentert i bakgrunns-kapittelet, ganske fri. Ulike studenter løser dette derfor ulikt.

7 Sammenfattende drøftinger og konklusjon

7.1 Sammenfattende drøftinger

I denne avhandlingen har jeg arbeidet etter følgende overordnede problemstilling og forskningsspørsmål (se utdyping s. 9):

Hvordan konstruerer grunnskolelærerstudenter norsklæreridentiteter i et utvalg multimodale, norskfaglige bloggutsnitt?

1. Hvilke norsklæreridentiteter trer frem i bloggutsnittene og hva består meningsskapingen knyttet til identiteter av?
2. Hvilke semiotiske modaliteter (modes) er i spill i identitetskonstruksjonene og hvilke muligheter og begrensninger byr modalitetene på når det gjelder å konstruere norsklæreridentiteter?

Avhandlingen er en tekstanalytisk studie av konstruksjoner av norsklæreridentiteter i bloggutsnitt. De teoretiske arbeidsredskapene befinner seg innenfor en sosialsemiotisk ramme (se s.87). *Norsklæreridentiteter* er hovedbegrepet i avhandlingen. Dette begrepet har jeg gjort rede for på s. 3. Hovedbegrepet har gjort det nødvendig å trekke inn identitetsteorier og vise hvordan identiteter kommer til uttrykk i tekst (Ivanič, 1998, 2012). Denne studien er et tekstvitenskapelig arbeid, det er derfor tekstorienterte teorier som *systemisk funksjonell lingvistikk* (Berge et al., 1998; Halliday & Matthiessen, 2004; Maagerø, 2005) og *visuell 'grammatikk'*¹⁸¹ (Kress, 2003, 2010; Kress & van Leeuwen, 2006) som anvendes i analysene. Jeg har tatt utgangspunkt i metafunksjonene: *representasjoner* (ideasjonell metafunksjon), og *interaksjoner* (mellompersonlige metafunksjoner) og *intertekstualitet* som analytiske begreper. Modalitetsbegreper har bidratt til at jeg kan diskutere og svare på forskningsspørsmål nummer to. I denne oppsummeringen vil jeg bringe frem aktuelle diskusjoner på tvers av analysene. Diskusjonene bidrar til å svare på problemstilling og forskningsspørsmålene.

¹⁸¹ Visuell 'grammatikk' oppgis her med 'grammatikk' i klammer. Det er for å markere Machins innvendinger og diskusjon om at dette kan kalles 'grammatikk' (se s. 139).

Flertallsformen av hovedbegrepet *norsklæreridentiteter* har jeg valgt for å synliggjøre at jeg ikke ser identitet som én fast størrelse, men som en sammensetning av mange aspekter knyttet til «selv-et». I analysene har jeg lett etter spor for å finne norsklæreridentiteter og for å kunne si noe om hva disse består av. Tolkninger av uttrykk for egenskaper og karaktertrekk sier mye om hvem studentene fremstår som i tekstene sine. Hensikten her er ikke å finne én norsklæreridentitet (én subjeksposisjon) per student, men alle tegn på norsklæreridentiteter som trer fram i utsnittene. Jeg ser det slik at én student har mange identiteter som mer eller mindre står i sammenheng med det å skulle bli/være norsklærer. Posisjonene og rollene studenter inntar, som følge av holdninger, verdier og overbevisninger, kan forstås som norsklæreridentiteter. Drøftingene knyttes til overordnet syn på at mening studentene skaper må tolkes i sammenheng med de sosiale og kulturelle praksiser de står i forhold til (Crotty, 2010)(se s. 86).

Dette diskusjonskapittelet er strukturert i to deler: sammenfattende drøftinger og konkluderende bemerkninger. I den første delen tar jeg sikte på å svare på problemstilling og forskningsspørsmål under åtte deloverskrifter: 1) Bloggmediets betydning for norsklæreridentiteter, 2) sosialt tilgjengelige muligheter for «selv-het», 3) autobiografisk selv, 4) det diskursive norsklærer-«selv-et», 5) det autorale norsklærer-«selv-et» 6) tekstens «jeg», 7) modaliteter i spill og 8) metodedrøfting. I momentene som drøftes under 2, 3 4 og 5 tar jeg utgangspunkt i det Ivanič (1998, 2012) kaller *skriveridentiteter*. Når det gjelder Ivaničs begreper, tillater min tekstanalytiske tilgang flest funn under punkt 2, 5 og 6. Hennes begreper beskrives i analysekapittelet på s.104. Hensikten her er å drøfte funn/resultater på tvers av analysene. Jeg gjør oppmerksom på at de åtte deloverskriftene¹⁸² jeg velger å ta utgangspunkt i, er ment som en strukturerende ramme.

Diskusjonsdelen avsluttes med en kort metodedrøfting, for å bringe fram erfaringer knyttet til bruken av det analytiske rammeverket (representasjon, interaksjon og intertekstualitet).

¹⁸² Momentene er ikke ment som nye analysekategorier.

7.1.1 Bloggmediets betydning for norsklæreridentiteter

Bakgrunnen for denne studien er at studentene blogget i norskfaget, slik jeg redegjør for i første del av kapittel 2. I problemstillingen og forskningsspørsmålene fremhever jeg at det nettopp er *bloggutsnitt* norsklæreridentiteter konstrueres i. Det er derfor rimelig å starte dette kapittelet med en kort diskusjon omkring hva bloggmediet har hatt å si for konstruksjonene av norsklæreridentiteter i mitt materiale. Jill Walker Rettbergs (2014a) forskning om blogg var direkte til nytte da rammer og kriterier for studentbloggingen ble bestemt i samarbeid med studentene (se s.56/60). Studentutsagn i introduksjonsleksjonene tydet på at studentene resonnerte seg frem til hva det kunne bety at det var en fagblogg de skulle designe. De gav også uttrykk for tanker om hvem de ønsket å stå frem som i egen blogg. Dette ble tydelig da studentene fikk assistanse til å opprette blogg. Da handlet diskusjonene om valg av farger og layout ut fra personlige preferanser. Valgene er nedfelt i utsnittene, og visuelt er det stor variasjon i de seks utsnittene som analyseres. Variasjonene viser at det lot til å være viktig for studentene å designe noe «eget» som skilte seg ut i læringsfellesskapet. Dette kan forstås som at studentene oppfattet designaktiviteten som identitetshandlinger¹⁸³. Nygard (2017) viste i sin studie til at bruken av digitale verktøy i utdanningsammenheng styrket elevenes autoritet og status som produsenter. I min studie kommer studentenes autoritet som produsenter til syne, blant annet ved at de åpenbart la arbeid i design av egen blogg.

Innsatsen og entusiasmen knyttet til utvalg av design, med farger, layout, bilder o.l., kan forstås som et tegn på at studentene tenkte over at bloggene ville få et større publikum enn bare læreren. Sullivan og Longnecker (2014) fant at et stort publikum motiverer for bedre skriving (se s. 40). I analysene av mitt materiale går det frem at studentene har lagt arbeid i å formidle individualitet gjennom visuelle valg. Å nedfelle personlig, estetisk sans kan ses som mediespesifikke uttrykk for identiteter, og det kan tolkes som tegn på motivasjon for å sette individuelle spor etter seg i bloggen. At de fleste studentene har lagt inn flere tekster enn det som var kravet (se s. 63), kan være et tegn på at de ønsker å

¹⁸³ *Identitetshandling* – her velger jeg å kalle arbeidet med design for en *identitetshandling*, fordi studentene aktivt reflekterte, vurderte og prøvde ut ulike temaer, fargekombinasjoner og tittelbilder da de opprettet individuelle blogger. I situasjonen var det åpenbart at det var et ønske for de 21 studentene å finne fram til noe «eget» som skulle representere dem godt.

fremstå i rollen som ivrige og faginteresserte kommende norsklærere. Mengden innlegg kan være tegn på at studentene har hatt personlig motivasjon for å skrive på bloggen. Det kan tenkes å ha stimulert konstruksjonen av norsklæreridentiteter. Studenter Ellison og Wu intervjuet, svarte at de likte den uformelle stilen og interaktiviteten blogging byr på (se s. 36). I mine analyser viser både Unni (hypertekst-utprøving), Stein (sjangerutprøving) og Else (opplevelse, mystikk og drøm) at de tillater seg å prøve ut ulike sjangre og design på bloggen. Det forstår jeg som tegn på at studentene også opplever bloggen som en uformell arena, og at de tør å vise hvem de er på en annen måte enn i tradisjonelle akademiske tekster.

Analysene viser at utsnittene har god struktur. På en side kan dette forstås som tegn på at studentene har høy metabevissthet når det gjelder komposisjon og struktur. Evne til metabevissthet kan i denne sammenhengen forstås som et identitetstrekk knyttet til studentenes *persona*. På en annen side er det langt mer sannsynlig at struktur og orden i bloggutsnittene er en følge av tekniske bloggfunksjoner (se s.23), slik også Ping-Ju Chen (2016) er inne på i sin forskning (se s.40). Jeg mener at bloggfunksjonene kan sies å være den direkte årsaken til at utsnittene i denne studien fremtrer som visuelt oversiktlig. Utvalget av *widgets* (se s.29) varierer i de seks utsnittene. Det kan gi signaler om hva hver av studentene mestrer, eller hva den enkelte foretrekker å bruke bloggen til. Eirik har for eksempel lagt sidefelts-funksjonene nederst, under innlegget (se figur17, s. 256). Det kan tyde på at han ikke er så opptatt av samhandling med medstudenter, eller at hans mottakerbevissthet tilsier at han ønsker et «rent» midtfelt for å fremheve innholdet i innleggene. Dette kan tolkes som tegn på ett av flere forhold, som for eksempel: mellompersonlige egenskaper, egenskaper knyttet til leseteoretiske kunnskaper eller mangel på erfaring/kunnskap om praktisk navigering i bloggmediet. I dette tilfellet betyr det at valg av bloggtekniske virkemidler kan realisere (ulike) norsklæreridentiteter.

Hypertekster med romlig strukturering er typiske digitaltekstlige trekk. I Unnis bloggutsnitt ser vi at hun posisjonerer seg som en kommende norsklærer som mestrer å produsere hypertekst ved hjelp av relevante lenker til eksterne sider/noder (se s. 280). Unni fremstår dermed som en norsklærer som ser verdien i å kunne integrere video (en fagserie om dialekter fra NRK, se s. 288) for å få/dele innsikt i et emne. Realiseringen av rollen Unni inntar, er det bloggmediet som bidrar til.

Et siste eksempel på et moment der blogg har betydning for identitetskonstruksjoner fins i Pias utsnitt. Pia velger å presentere seg ved hjelp av selfie-bilde og tekst (se s.), tydelig preget av at hun kjenner konvensjonene for sosiale medier. Slike «jeg»-eksponeringer er typiske i mediet (se s. 210). Presentasjoner av en forfatter kan også forekomme i andre medier (lærebøker, artikler osv.), men da er de ikke formet så personlig. Blogg legger også til rette for at sosiale medier lenkes sammen. Pia gjør dette, og hun er dermed en typisk representant for det Laclau (1990) kaller sammensmelting av offentlig og privat sfære (se s. 95). Dette kan også knyttes til momenter jeg gjorde rede for under «Internettforskning» (se s. 81). Det kan være vanskelig å definere grensene for hva som er etisk eller ikke, dersom personlige nettsider er lenket til fagbloggen. I ytterste konsekvens kan blandingen av privat og offentlig sfære avdekke identitetstrekk som er i konflikt.

7.1.2 Sosialt tilgjengelige muligheter for «selv-het»

Innenfor den sosiale diskursen bloggene er skrevet i, ligger det muligheter og begrensninger for «selv-het». Hele denne dimensjonen er knyttet til det som ligger utenfor utsnittene og gjelder alle studentene. I grunnskolelærerutdanningen råder det ulike interesser, overbevisninger, verdier og holdninger. Mye er politisk vedtatt og nedfelt i styringsdokumenter, mens andre momenter er knyttet til allmenne oppfatninger og mer 'usynlige' konvensjoner. Studenter kan oppfatte og forstå denne institusjonelle diskursen forskjellig, ut fra for eksempel erfaring, kognitiv kapasitet og kunnskapsnivå. Sosialt tilgjengelige muligheter for «selv-het» er nedfelt ulikt i de analyserte utsnittene, avhengig av hvordan studentene forstår og oppfatter verden rundt seg. Det er spesielt to diskursive sammenhenger jeg ønsker å diskutere på tvers av utsnittene her. Overordnet er det *den institusjonelle lærerutdanningsdiskursen* som danner rammen for uttrykk for «selv-et». Deretter er *tekstskrivning i blogg* en underordnet diskurs som innehar muligheter og begrensninger for «selv-het». Relevante eksempler her er spesielt knyttet til posisjoneringer og roller som analysene viser at studentene inntar.

Institusjonelt forventes det at lærerstudentenes faglige tekster skal være knyttet til norskfagets læreplan. Dette er et eksplisitt krav i studiet, og analysene viser at studentene

innfrir kravene i samtlige utsnitt. I alle utsnittene kan meningsskapingen overordnet oppfattes som et svar på at studentene har *innfridd forpliktelsene* i utdanningen på en *oppriktig* måte. Studentene har dermed benyttet seg av de institusjonelle forventningene om å posisjonere seg som kommende norsklærere. «Jeg-et» de konstruerer rommer *stemmer* med en kontekstuell klangbunn. Tematisk og tekststrukturelt kan det «skolske» fornemmes i tekstene. Det betyr at temaene er norskfaglige, og definisjoner, forklaringer og utledninger formidler tekstenes sammenheng. I «bakhtinsk» betydning går stemmene i utsnittene i dialog med andre norsklærer-stemmer i tid og rom (jf. Bakhtin, 1998). *Stemmen*¹⁸⁴ i Elses utsnitt er for eksempel konstruert ved hjelp av verb som «utvikle», «oppdage» og «finne» når hun skriver om hva som er lærerens oppgaver i litteraturredidaktikken (se s.227). Ordvalget er lett å kjenne igjen fra lærebøkene, selv om Else ikke oppgir kilder. Else tar til orde for at en kreativ, spennende tilnærming i undervisningen er det riktige valget. Her går hun også i dialog med utsagn fra lærebøker og kunnskapsformidlingen i forelesninger (se s.231). Heidi ytrer at hun «mener» og «tenker» i tråd med faglitteraturen (se s.302), og hun viser at hun ser seg selv som norsklærer ved å anvende «vi» i uttrykk som handler om lærergjøremaal (se s. 309). Eirik presenterer konstatende utsagn og definerer begrep (se s.262 og 263) i samsvar med gjeldende teori innenfor emnet han skriver om. Unni demonstrerer hva hun kan og er opptatt av å definere, vise og forklare dialektfenomener (se s. 286). Else, Heidi, Eirik og Unni viser dermed tegn til tydelige *autoritære stemmer* (jmf. Elbow, 1994). På hver sin måte gir de uttrykk for kunnskap og egne syn, gjerne gjennom valg av ord fra lærebøkene. Innenfor en akademisk diskurs har kunnskap, begrunnede meninger og saklige definisjoner høy anseelse og tradisjon. Disse eksemplene på norsklæreridentiteter kan derfor sies å være *stemmer* vi kjenner igjen som sosialt tilgjengelige muligheter for «selvhet» innenfor akademien.

I analysene har jeg flere ganger vist at bruken av språklig *modalisasjon* (Halliday & Matthiessen, 2004, s. 616-625) kan være et typisk uttrykk for den rollen studenter har i institusjonen, nemlig nettopp det å være studenter. De er ikke fullbefarne norsklærere,

¹⁸⁴ *Stemmer* i Bakhtinsk betydning kan også være det diskursive repertoaret Else bringer med seg gjennom egen erfaring, møter med menneskene i hennes egne omgivelser og fra tekster hun tidligere har lest eller arbeidet med. Autoritativitet i tekst kan altså ha sammenheng med forhold utenfor teksten.

men på vei til å innta rollen, og det forutsetter en viss usikkerhet i møte med fagkunnskapen. Eirik, Unni og Heidi tar alle i bruk verbaltekstlig modalitet (def. på s.136). Ved hjelp av modalisasjon, særlig «kan» som uttrykk for sannsynlighet, viser studentene at de er i en prosess der oversikt og innsikt ennå ikke er helt etablert. Denne forsiktige uttrykksmåten kan også tolkes som den fornemmelsen studenter kan ha for at institusjonen har makt og legger premissene for studentenes utdanningsløp, en institusjonell asymmetri mellom institusjon og student. Andre slike spor kan være knyttet til at studenter gir uttrykk for visse holdninger, fordi de oppfatter at slike holdninger har mer 'makt' enn andre i den institusjonelle diskursen. I Heidis analyse drøfter jeg for eksempel dette i relasjon til de holdningene hun gir uttrykk for når det gjelder nynorsk i skolen (se s. 306). Hun posisjonerer seg dermed i relasjon til diskursiv makt. Eksempler på en litt forsiktig uttrykksmåte (modalisasjoner) fins i flere av utsnittene. Uttrykk for mer eller mindre autoritet i tekster er Tang og John (1999) inne på i sin studie av bruken av personlig pronomen. Gjennom «jeg-et» kan en forfatter posisjonere seg mer eller mindre selvsikkert. Pia posisjonerer seg forsiktig ved å bruke «jeg» bare én gang «Her vil jeg legge fram [...]» (se s. 203), mens Eirik reflekterer og tar tydelig stilling gjennom bruken av «Jeg tror [...]» og «Jeg er veldig bevisst på [...]» (se s. 266). Studentene trer inn i en tradisjonsbunden utdanningsinstitusjon som «eier» kunnskapen. Det kan påvirke valg av språklig modalitet. Dette er eksempler på det Halliday peker på når han sier at språk henger sammen med situasjons- og kulturkonteksten (se s.119). Nå er det imidlertid ikke slik at modalisasjon ikke brukes av fagpersoner som har god oversikt over et fagfelt, men da signaliserer slik bruk snarere forbehold om at ny kunnskap nyanserer bestående fakta, eller det er uttrykk for viss grad av akademisk ydmykhet og fornemmelse for kompleksitet i et fagfelt.

Valg av sjangre kan gi muligheter og begrensninger for konstruksjon av «selv-het» innenfor en utdanningsinstitusjon (se s.172). I akademia fins det klare hierarkier når det gjelder hvilke sjangre som har status. Sakpregede tekster gir større autoritet enn tekster i underholdende sjangre. I mine analyser kommer det frem at studentene har skrevet overveiende verbaltekstlige saktekster. Sjangerinnslagene varierer. Pia, Eirik, Heidi og Unni gir alle eksempler på fagdefinisjoner. Tekstene er fagtekster i sjangre som har fellestrekk med læreboktekster, forelesningsnotater og faglige tenketekster (jf. Dysthe, 1993, s. 3). Meningsskapingen består av teksttyper som *beskrivende tekst* og *definisjoner*.

Studentene posisjonerer seg dermed som *fagorienterte* og opptatt av å forstå hva viktige begreper betyr og hvordan de brukes. «Selv-het» studentene konstruerer, er i tråd med forventet posisjonering for studenter. Stein og Else våger å posisjonere seg som mer lekende studenter. De går litt utenfor de tekstlige konvensjonene innenfor academia. På den annen side passer utprøvingen av sjangre inn i bildet når leseren vet at de utdanner seg til norsklærere for 1.-7. trinn, der de skal kunne arbeide med mange sjangre med elevene. Premisset for bloggskrivningen var dessuten at studentene kunne få prøve ut sjangre og teksttyper i et noe mer uformelt skriveverktøy. Dette er i tråd med tidligere studier som viser at studenter oppfatter at blogg inviterer til autentisk, uformell og personlig skrivestil (Bayrak & Usluel, 2011; Mohamad et al., 2013) (se s.36). Else prøver ut modaliteter der estetiske opplevelser bidrar i meningsskapingen, noe som viser at hun fremmer *kreative og estetiske sider* som en del av sin norsklæreridentitet. Stein skriver en tekst i kåseristil, der han humoristisk og ironisk forteller om dialekter. Han posisjonerer seg som en student som prøver ut virkemidler som vanligvis brukes i skjønnlitterære tekster. Dette kan også forstås slik at Else og Stein har en utvidet ramme for hva de oppfatter som saktekster. Disse to studentene posisjonerer seg som kommende norsklærere med mot og evne til å bruke bloggen ved å gå utenfor rammen av tradisjonelle akademiske tekster.

«Selv-het» uttrykkes annerledes i blogg enn i tradisjonelle akademiske tekster. Bloggverktøyet har mediespesifikke muligheter for tekstdesign, blant annet når det gjelder bildeintegrering, sammenkobling til andre medier og egne presentasjonsfelt/widgeter. Blogg er et sosialt medium som hører til i en helt annen kontekst enn øvrige tekster i academia. Konnotasjoner knyttet til konteksten er interessant her, for studentene kjenner den institusjonelle konteksten de skriver i, men de prøver ut fagtekstskrivning i en helt annen kontekst. Ett av spørsmålene i denne avhandlingen er hvilke norsklæreridentiteter som trer frem, og hva de består av. Det er ikke overraskende å se at studentene har ulik tilnærming til hvordan de posisjonerer seg, skaper «selv-et» og viser tegn til egenskaper, holdninger og verdier når konteksten for tekstene befinner seg i et digitalt medium. I utsnittene ser vi for eksempel at Pia benytter seg av tilgjengelige uttrykk for posisjonering som bloggverktøyet legger til rette for (se s. 198). Denne muligheten åpner for spill om identiteter, det Goffman kaller å *iscenesette identiteter* gjennom utvalget av informasjon (Goffman, 1959). Pia iscenesetter seg selv med denne

presentasjonen. Iscenesettelsen kan både styrke og svekke hennes norsklæreridentitet, slik jeg var inne på i analysen (se s. 211 og 212). Pia inntar en rolle der hun byr på seg selv. En slik privat iscenesettelse av «jeg-et» kan være et uttrykk for at unge mennesker i dag er mer åpne, og at de vil profilere seg mer privat også i faglige sammenhenger. Dette kan knyttes an til Laclaus (1990) utsagn om at sammensmeltingen av offentlig og privat sfære karakteriserer vår moderne tid (se s. 95). Pias private eksponering er eksempler på dette. Eksponeringen (selfier og private bildemotiver) kan føre til at leseren får sympati for forfatteren og opplever å bli 'invitert' inn i bloggen. Pia posisjonerer seg på denne måten som en som ikke har noe å skjule: en som forteller alt, og som leseren kan stole på. Slik sett kan mulighetene for «selv-het» i bloggverktøyet åpne for tillit i en delingskultur. Leseren kan på én side finne motivasjon til å flytte søkelys til hva Pia har å si faglig. På den annen side kan denne muligheten som bloggverktøyet byr på, trekke oppmerksomheten vekk fra hennes faglige innhold i utsnittet. Pia lenker også til andre sosiale medier der hun har skapt seg et privat «selv», som på FaceBook og Instagram. Vi kan spørre oss om utnyttelsen av denne sosiale muligheten for «selv-het» er hensiktsmessig for en kommende lærer. Ingen av de andre utsnittene har en tilsvarende presentasjon eller lenking til private nettsteder. Vi kan anta at de sosialt tilgjengelige mulighetene for «selv-het» i bloggverktøyet er et tilbud som vurderes ulikt av disse seks studentene. Dette har mine analyser vist. Det ligger også muligheter for «selv-het» i valg av mal, farger og oversiktsbilder. Faglig ståsted, verdier og holdninger kan signaliseres eller støttes gjennom disse valgene. Eksempelvis ser vi dette i valgene i utsnittene: Stein skaper oppmerksomhet gjennom å velge irrgønn bakgrunn. Eirik myker opp et faglig budskap med ballonger, noe som gir assosiasjoner til at han skal arbeide med barn. Else, Heidi og Unni velger bilder som bidrar til å utvide verbaltekstlig mening. Alle disse mer eller mindre eksplisitte hensiktene vil jeg hevde er uttrykk for interesser som viser til studentenes egenskaper.

Jeg har nå drøftet noen eksempler som vitner om sosialt tilgjengelige muligheter og begrensninger for «selv-het» i utsnittene og knyttet dette opp mot teori og tidligere forskning. Posisjoneringene og rollene som studentene inntok i utsnittene bærer preg av konvensjoner i institusjonen tekstene tilhører. Dette er dimensjoner knyttet til hva norsklæreridentiteter består av.

7.1.3 Autobiografisk «selv»

Autobiografiske «selv» er ikke eksplisitt undersøkt i avhandlingen, for studentene er ikke intervjuet. Autobiografiske identiteter handler om hvilke identiteter studentene bringer med seg når tekster produseres, og hvordan individuell livshistorie preger skrivingen (se s. 105). Det er opplagt sider ved de autobiografiske identitetene til studentene som kunne ha belyst hvorfor de konstruerer norsklæreridentiteter på den måten de gjør i utsnittene. Tidligere har jeg redegjort for at jeg som forsker har noen opplysninger om disse studentene som bidrar til at jeg kan trekke fram noen poeng som kan knyttes til alder, kjønn, interesser og praksiserfaring. Enkelte eksplisitte autobiografiske opplysninger oppgis også i noen av utsnittene. Dette aspektet kan være interessant å diskutere.

Stein gir for eksempel eksplisitt uttrykk for at han er eldre enn flere av de andre studentene. Steins alder og livserfaring kan ha bidratt til at han tør å bryte med tradisjonell akademisk verbaltekst og prøve ut en annen sjanger i utsnittet. Dette tolkes som at Stein tar på seg en formidlerrolle og dermed modellerer en sjanger overfor de andre i læringsfellesskapet. Teksten hans kan også tolkes slik at han vil innta en rolle der han gleder medstudenter med sine spissfindige formuleringer, ironi, humor og personlige dialekteksempler (f.eks. s. 249). Stein posisjonerer seg dermed som en som ikke er redd for å bruke seg selv som eksempel i undervisning. Han signaliserer at han er trygg nok, både i student- og norsklærerrollen, til å «leke» litt i utsnittet. Unni har også livserfaring og praksiserfaring fra grunnskolen. Dette kan tolkes som årsaken til at utsnittet hennes er lenket sammen med et stort tilfang av ressurser for emnet. Hun ser nytten av å kunne gå tilbake til utsnittet for å bruke det før eksamen eller i undervisningsforberedende sammenheng. Pia er en ung student med lite praksiserfaring, og det kan tenkes at hun ikke har reflektert tilstrekkelig over privat og faglig rolle. Identitetsmessig har hun kanskje ikke etablert tilstrekkelig livserfaring til å utvikle norskfaglige posisjoner som gjør henne klar for å skille mellom privatliv og faglig virke. Likevel er Pia den som våger å anvende både selfie og private bilder. Bildemodalitetenes funksjonelle tyngde er for henne å vise utseende og til dels klessmak. Vi får et inntrykk av farger, sminkevalg og uttrykk. Begrensningen ved bildemodaliteten i dette tilfelle er at bildene ikke gir informasjon om Pias tanker, egenskaper, ferdigheter, verdier eller holdninger. Hun bygger dermed sitt

ethos etter mønster fra tekster hun trolig har spesiell erfaring med, nemlig tekster i sosiale medier. Hun viser en uredd holdning til det å invitere leseren inn i sitt privatliv, og hun forbeholder seg retten til å presentere «solsiden» av livet sitt gjennom vakre bilder og selfier. Vi kan ikke se bort fra at dette er bevisste valg, og at det er et eksempel på hvordan mange mennesker forholder seg i sosiale medier i dag. Vi ser også at enkelte studenter, som Eirik, Stein og Unni, viser autoritet i utsnittene sine.

Flere forhold kan i denne sammenhengen forstås som tegn på autobiografiske identiteter. Et par av studentene ser ut til å ha noe mer erfaring i praksisfeltet enn de andre, noe som gjør at de tør å eksperimentere litt mer i tekstene sine. Det kan tyde på at de kjenner seg trygge i den kommende norsklærerrollen. Dette knytter jeg til det autobiografiske, fordi det er rimelig å anta at de har livs- og praksiserfaring som gjør at de er trygge på seg selv. En av studentene ser ut til å ha god erfaring med sosiale medier, og en annen av studentene viser tydelig at hun ser sammenheng mellom teori og praksis. Det kan skyldes at hun er bevisst på hva læreryrket innebærer.

7.1.4 Det diskursive norsklærer-«selv-et»

Ifølge Ivanič (se s.104) handler det diskursive «selv-et» om det inntrykket en skriver bevisst eller ubevisst tegner av seg selv i en tekst. Dette handler om den 'stemmen' forfatteren/skriveren ønsker å tilføre sin egen tekst, og den kan variere avhengig av konteksten teksten forfattes i. Ivanič (1998, s. 25) viser til Goffmans distinksjoner når hun sier at denne måten å tenke identiteter på er knyttet til at *writer-as character* portretteres av *writer-as-performer*, det vil si at «karakteren» som er nedfelt i teksten beskrives av den som faktisk har skrevet den. En grundig undersøkelse av det diskursive «jag-et» kan forutsette at forskeren har innhentet førstehånds informasjon fra skriveren. Samtaler og intervju er relevante metoder for å finne utfyllende svar på hvem skriveren ser seg selv som i en tekst. Med min tekstanalytiske tilnærming, er det lite jeg kan drøfte under denne deloverskriften. Jeg tilføyer likevel at jeg oppfatter at denne måten å tenke identitet på, grenser opp til det Ivanič kaller «tekstens jeg». Det er et område som kan besvares ut fra tekstanalyser. Men ett perspektiver velger jeg å bringe frem her.

Her kan selvsagt ikke studentene bekrefte hvilke «karakter» de selv ønsker å nedfelle i utsnittene sine. Men én antagelse det er rimelig å trekke fram at studenten ville ha bifalt, er at han/hun har ønsket å identifisere seg. Ett av kriteriene for bloggingen var at studentene skulle identifisere seg i læringsfellesskapet. Det innebar at de godt kunne bruke et fiktivt navn på nettet, men at de ble oppmuntret til å formidle muntlig til medstudenter i klasserommet hvem som 'skjulte' seg bak det de valgte å kalle seg i bloggen. I de analyserte utsnittene er det slik at Pia og Eirik velger å presentere seg med fullt navn. Elses fulle navn går fram av nettadressen, men hun bruker bare fornavn i bloggnavnet. Heidi, Unni og Stein oppgir bare fornavn. Disse presentasjonene er tilstrekkelig til at alle i læringsnettverket vil forstå hvem de samhandler med. Elses fulle navn i nettadressen er nok en ubevisst feil. Hun hadde trolig til hensikt å bruke bare fornavn på nettet. Poenget er at alle studentene identifiserer seg: for å stå frem som gode rollemodeller. Videre kan dette tolkes som en 'ytring' mot falske profiler og netttroll som kan gjemme seg bak pseudonymer. Dette betyr at studentene formidler troverdighet og ærlighet ved at de ikke velger pseudonym.

7.1.5 Det autorale norsklærer –«selv-et»

Når det gjelder det autorale norsklærer «selv-et», er det snakk om posisjonene og standpunktene studentene gir uttrykk for i utsnittene. Dette kommer til syne i analysene både der jeg ser nærmere på ideasjonelle- og interpersonelle funksjoner, og i intertekstualitets-analysene. I alle seks utsnittene posisjonerer studentene seg som norsklærerstudenter, implisitt og eksplisitt inntar de norsklærerrollen. Pia presenterer seg eksplisitt gjennom det Halliday benevner som en *materiell prosess* (se s.127). «Jeg studerer grunnskolelærer 1-7». I sidefeltet posisjonerer hun seg som en student som er bevisst på at hun er i en «på-vei-prosess» mot norsklærerrollen, der kognitivt mentale prosesser fører henne fremover. Hun posisjonerer seg med dette som en 'igangsetter', men også som forsiktig og varsom. Pia inntar en privat *ethos-posisjon* som 'den unge, hippe'. Det gjør hun, som nevnt tidligere, gjennom at hun ikke har tette skott mellom privatliv- og studentliv, slik unge mennesker i vår tid har for vane (jf.Laclau, 1990). Pia har lenket bloggen sin sammen med private profiler i sosiale medier.

Else viser gjennom transitivitysystemet (se s. 126) at eleven er deltageren hun fokuserer på i teksten sin. Hun inntar en lærerrolle der hun formidler at undring, fantasi og visualiseringer er avgjørende for barn i møte med barnelitteratur. Ideasjonelt ser Else seg selv som lærer (se s.), og hennes faglige standpunkter er eksplisitte når hun gir uttrykk for hva hun mener er riktig litteraturundervisning. Hun posisjonerer seg som «eier» av teksten gjennom «jeg»-bruken sin. Mangel på en klar adressat i teksten og en del skrivefeil svekker imidlertid autoriteten noe. Stein profilerer seg med ironisk humor, slik jeg var inne på tidligere, men også gjennom en rekke intensive identifiserende prosesser (se s.131). Han definerer begreper og viser dermed autoritet og kunnskap i utsnittet. Stein konstruerer dermed sin *persona* som kunnskapsrik og en som kjenner fagbegrepene. Han viser at han tar eksplisitte, faglige standpunkt og han uttrykker tydelig at han støtter dialektbruk og vil bevare dialekter. Eiriks posisjonerer seg som en som kan faguttrykk og arbeider med faget. Til slutt i utsnittet viser han et mer personlig *ethos*. Han uttrykker holdninger knyttet til språkbruk blant barn, blant annet ved å vise til adferdsmessige prosesser. Gjennom modulisasjon viser Eirik ettertenksomhet og evne til vurderinger. Unni posisjonerer seg som faglig interessert og grundig gjennom presentasjon av bred faglig informasjon ved hjelp av hypertekststruktur. Heidi tar standpunkt gjennom ytringer som «Jeg mener [...]» og «Jeg tenker [...]» (se s. 302). Felles for alle studentene er at de ikke har valgt å oppgi kildelister. De profilerer seg derfor mer som ‘tenkeskrivere’ (se s. 59) enn som studenter som har til hensikt å skrive akademiske tekster. Dette tolker jeg som et tegn på at studentene har fattet et standpunkt til at blogg er en mer personlig kanal (jf. Mohamad et al., 2013). De ser ut til å oppfatte kanalen som en skrive-øvings-kanal og et sted for skrivetrening, med utprøving av tekster, der de får innblikk i medstudenters skriving.

De interpersonelle «talerollene» (se s.134) bidrar også til å si noe om posisjonering, og posisjoneringsuttrykk hører til under denne deloverskriften (autoralt «selv»). Unni «inviterer» og «tilbyr informasjon». Stein «tilbyr informasjon» og Eirik «tilbyr informasjon» og «konstaterer». Pia bruker bilder for å «kreve noe», nærmere bestemt for å få leseren til å lese bloggen. Else undrer seg gjennom «spørsmål» og «utsagn» som taleroller. Heidi bruker talerollen «å gi tilbud» der det handler om å lese eller betrakte verbalitet eller visualitet i teksten.

Analysene har vist at de eksplisitte posisjoneringene i tekstene er uttrykk for faglige standpunkt («dialekter bør bevares»), uttrykk for etiske holdninger (at en lærer ikke skal banne i nærvær av elever), uttrykk for politisk aksept (knyttet til politisk vedtak for to skriftspråk i Norge) og uttrykk for didaktiske valg (litteraturundervisningen skal være undrende). Pia og Else posisjonerer seg eksplisitt som kommende norsklærere, mens de andre inntar norsklærerrollen mer implisitt ved at dette kommer frem mellom linjene i tekstene. Dette ser jeg som tydelige funn på hva konstruksjoner av norsklæreridentiteter består av.

7.1.6 Tekstens «jeg»

Det inntrykket leseren får av tekstens «jeg», baserer seg både på de eksplisitte og de implisitte uttrykkene for norsklæreridentiteter. Dette er det inntrykket som dannes i det øyeblikket teksten leses, eller for å si det med andre ord; hvordan leseren 'leser' tekstens «jeg». I denne sammenhengen handler denne kategorien om de karaktertrekkene eller egenskapene det er mulig for meg som forsker å tolke som sannsynlige og troverdige tegn i teksten. I likhet med med det Ivanič hevder (se s.102), viser analysene at det må markeres et skille mellom den egentlige forfatteren (*writer-as-performer*) og den forfatteren som kan leses ut av teksten (*writer-as-character*).

Førsteintrykket av tekstens «jeg» skapes av komposisjonen. WordPress tilbyr rammene for bloggen, så her fins det grenser for hva studenten kan gjøre selv (se s. 23). Likevel er det slik at alle de seks utsnittene har ulike visuelle og kompositoriske trekk. Studenten kan gjøre visse valg, slik som valg av mal, tittelbilde, farger, oppsett av sidefelt til venstre, høyre eller nederst i bloggen. Widget-ene er også allerede ferdig designet, men bloggeren kan velge ut type og plassering. Jeg valgte likevel å beskrive og analysere komposisjonen nøye, for utvalget av nevnte elementer kan likevel gi leseren et visst inntrykk. Analysene viser at utsnittene kan være svært ulike.

Alle utsnittene er designet på en måte som kan tolkes som tegn på at studentene ønsker å skape strukturerte, oversiktlige utsnitt. Heidi, Unni, Else og Pia har valgt å legge sidefeltet på høyre side. Det er i tråd med leseretningen og viser leseren vei rett til innleggfeltet, som igjen viser nye innlegg (siste først). Stein har valgt å legge sidefeltet på venstre side.

Det kan være for å signalisere at han oppfatter navigeringsfeltet som det mest funksjonelle i sin bruk av bloggen. Steins valg kan tolkes som sender-orientert. Eirik har valgt å legge «sidefeltet» nederst i bloggen, sannsynligvis for å gi innleggskolonnen ekstra søkelys. De visuelle innslagene kan bidra til å utvide meningsskapingen i den skriftbaserte teksten. Særlig Unni og Steins tittelbilder bidrar til mulige tolkninger av Stein og Unni som kreative, ettertenksomme og innsiktsfulle. Her kan selvsagt leseren ta feil, dersom bildene i realiteten er tilfeldig valgte. Else har valgt visuelle innslag som utvider forståelsen av verbalteksten. Det skaper et bilde av Else som kreativ og fantasifull. Unni skiller seg ut ved at hun velger å prøve ut romlig hypertextstrukturering. Hun fremstår dermed som nysgjerrig, eksperimentell, praksisorientert og grundig. Eirik står frem som faglig interessert og som en student med evne til å se fag og erfaringer i sammenheng. Fagorientert innhold med grundige definisjoner skaper et inntrykk av at studentene er interessert i å lære seg faget godt. Imidlertid hadde flere av studentene vunnet på å vise at de i større grad kan reflektere over begrepene. Alle utsnittene, bortsett fra Stein og Elses, har et visst refererende preg. Dette er et klart funn i mine analyser av bloggutsnittene i studien.

Det som er spesielt oppsiktsvekkende, er at selv om alle studentene håndterer «widget-er» med navigeringstekst eller ikoner, er likevel utprøvingen av digitale tekststrukturingsprinsipper forsvinnende liten. Dette er også et vesentlig funn i de bloggutsnittene jeg har analysert. Unni har, som nevnt, prøvd ut dette, men de andre har svært få lenker i selve innleggene i utsnittet. Ingen lenker internt til egne innlegg på annen måte enn gjennom muligheten i sidefeltet, få lenker til andre nettsider og ingen lenker til medstudentenes innlegg. Dette kan være et tegn til at studentene ikke ønsker å bruke altfor mye tid på bloggen, eller at de ubevisst er bundet av sjangre innenfor academia. Unni, Eirik, Else og til dels Heidi trer fram som pliktoppfyllende studenter. Det gjør også Stein, men han tør å bryte litt med konvensjonene for øvrige tekster i norskfaget. Pia skriver kort og med ufullstendige setninger. Det kan være fordi hun er forsiktig. Årsaken kan ellers være at hun ikke ser bloggen som så viktig.

Diskurser studentene velger å støtte seg til, vises ved hjelp av intertekstuelle linjer. Gjennomgående for alle utsnitt er at det ikke fins verbaltekstlige sitat i utsnittene, og det oppgis heller ikke tekstreferanser eller kildelister. Unni oppgir intenderte og eksplisitte

kilder i form av lenker til eksterne dokumenter, forfatternavn og organisasjoner, men kildene er ikke presentert i en kildeliste til slutt. Dermed posisjonerer hun seg med et litt «omtrentlig» ethos når det gjelder egenskaper som etterrettelighet og nøyaktighet. Stein, Heidi, Else, Eirik og Heidi oppgir bare implisitte linjer til andre tekster som lærebøker og forelesninger. Dette svekker norsklæreridentiteten noe, og det kan gi inntrykk av at praksis ikke forankres i teori. Det å ta eierskap til egen teksten er en viktig egenskap, mens en ubevisst holdning til hva som er egen tekst, og hva som er parafraseringer, er uheldig. Ord og fraser viser at ytringer er parafraseringer flere steder. Som vist, bruker Stein fagord som «sosiolekt», «ideolekt» og så videre (se s. 248), og Eirik bruker ordene: «lingvistikk», «språkvitenskap» og «sosiologi» (se s. 264). Dette er eksempler på noen av de mange ordene fra faglitteraturen som fins i utsnittene, og bruken av ord fra fagdiskursen forstås som utvikling av norsklæreridentiteter. Dette er nettopp et tegn på at studentene er i ferd med å bygge et faglig repertoar.

Interdiskursive trekk som forteller hvilke konvensjoner studentene støtter seg til, finner vi flere eksempler på i bloggutsnittene. Dette har sammenheng med de sosialt tilgjengelige mulighetene for «selv-het». I utsnittene fins det gjenbruk av konvensjoner vi finner i tradisjonelle akademiske tekster (tekststrukturering, sjangertrekk osv.), trekk fra sosiale medier (trykkaktivering, selfier osv.) og nettekster for øvrig. Et overraskende funn er at det er lite bruk av hypertekststrukturering i utsnittene. Unni er den eneste som benytter muligheten for romlig hypertekststrukturering for å utvide tilfanget av perspektiver innenfor emnet hun skriver om. Bloggverktøyet byr på muligheter for å lenke til andres innlegg i læringsfelleskapet, til eksterne nett-tekster og interne lenker til andre innlegg i egen blogg. Alle utsnitt har en liste i sidefeltet der leseren raskt kan forflytte seg til «kommentarfelt» eller «siste innlegg», men i selve innlegget som studentene har produsert, ligger det få lenker. Det er heller ikke eksempler på innfelte videoer i utsnittene, bortsett fra lenken til NRK-serien i Unnis utsnitt. Generelt sett kan dette tyde på at studentene ikke ser det som viktig å skrive utfyllende innlegg. Dette er et viktig funn i avhandlingen, og det ser ut til å ha sammenheng med at studentene oppfatter at bloggen har en mer personlig og uformell skrivestil (jf. Ellison & Wu, 2008; Mohamad et al., 2013) (se s.36).

I dette avsnittet drøfter jeg hvordan/om studentene tar eierskap i tekstene sine. I mitt materiale kan innlegget i Pias utsnitt karakteriseres som en 'eierløs' tekst. Det skyldes at teksten hennes er en blanding av oppramsende punktlistor og sammenhengende ytringer som utgjøres av ufullstendige setninger. Mangelen på signalisering av eierskap svekker norsklæreridentiteten hennes. Ivanič kaller dette for en «disowned identity» eller «alienation» (Ivanič, 1998, s. 228). Pia ser ikke ut til å ha full kontroll på innholdet hun skriver om. Hun utdyper ikke ved å legge til egne eksempler, ideer eller erfaringer og holder seg til en praktisk «oppskrift» på hvordan lesestrategier kan arbeides med i klasserommet. Den siste, personlige delen av Eiriks tekst er derimot et eksempel på en verbaltekst der han har tatt eierskap. Det gjør han ved å trekke inn personlige vurderinger og egne erfaringer. Stein tar også eierskap til teksten sin gjennom valg av en 'uvanlig' sjanger innenfor akademien. Han viser dermed mot til å stille seg ambivalent (og med ironisk distanse) til deler av kunnskapen.

7.1.7 Modaliteter i spill

I det følgende vil jeg svare eksplisitt på forskningsspørsmål nummer to: Hvilke semiotiske modaliteter er i spill i identitetskonstruksjonene og hvilke muligheter og begrensninger byr modalitetene på når det gjelder å konstruere norsklæreridentiteter?

En oppsummerende kommentar til bloggutsnittene, er at det fins en rekke meningsskapende modaliteter i spill i utsnittene: verbaltekst, bilder, tegninger, fotografier, ikoner, symboler, bl.a. Alle modalitetene kan tolkes som meningsbærende. Det er imidlertid slik at det er en stor mengde verbaltekst i alle seks innlegg i utsnittene. Dette sammenfaller med det Gunhild Kvåle og Gro-Renée Rambø (2015) fant i sin studie av hvordan studenter uttrykker profesjonell identitet (se s. 45). Valget av verbaltekstlig overvekt kan være knyttet til at studentene foretrekker den skriftbaserte modaliteten det er mest tradisjon for innenfor akademien. Det kan dermed være et eksempel på en begrensning ved mulighetene for «selv-het» i institusjonen. Skriftbaserte definisjoner, fagutledninger og argumentasjon kan oppfattes som meningsskaping med høy status. Den skriftbaserte teksten er bærer av funksjoner hovedsakelig knyttet til det ideasjonelle og interpersonelle.

Tittelbildene i utsnittene til Unni, Else og Stein, og til dels også Heidis, har både ideasjonelle og interpersonelle funksjoner som indirekte kan støtte identitetskonstruksjonene. I en tekstanalyse er det ikke mulig å vise til hva som har vært studentenes intensjoner med bildevalget, noe som er viktig å understreke her. I mine analyser viser jeg at det kan være snakk om flere tolkningsmuligheter. Det er også et viktig poeng at ingen eksplisitte verbaltekstlige kommentarer knyttes til tittelbildene i noen av utsnittene. Dette kan være et argumenter for at studentene ikke har opplevd tekstene som viktige, at studenten har forfattet teksten mer for seg selv enn for læringsfellesskapet, eller at de ikke har valgt å legge mye arbeid i teksten. Dette er mine tolkninger av årsakene. Unni, Stein og Elses valg av tittelbilder kan tilføre, som vist i analysene, ideasjonell mening i sammenhengen de står i. De kan si noe om erfaringer studentene kobler til emnet, og hvordan de faktisk opplever den virkeligheten som bildene gjengir. Bildene formidler også et inntrykk av tanker og refleksjoner Unni, Stein eller Else kan ha hatt knyttet til det de skriver om, og de kan dermed sies å spille sammen med verbalteksten. Den 'virkeligheten' bildene representerer er imidlertid ikke en absolutt størrelse. Disse tittelbildene har ikke en snever affordans¹⁸⁵ (Jewitt, 2014, s. 456; Løvland, 2007, s. 24) (se s.157). De kan inspirere til bred mening og opplevelse. Det betyr at vi ikke kan være sikre på hva Unni, Else eller Stein mener å formidle av mulige tolkninger. Heidi har valgt et tittelbilde av gamle bokrygger. Det er en mer generell illustrasjon av «lærdom» og en visuell representasjon av hva hele bloggen kan handle om. Dette kan også være bokrygger som representerer Heidis personlige lesehistorie. Autobiografiske faktorer kan avgjøre hva et menneske 'ser' i et bilde, og opplevelsene kan være ulike.

Ut fra analysene kan vi altså se at bildebruken representerer et kontinuum av mulige meninger. Her nevner jeg tittelbildene først, fordi de er svært tydelige innslag i bloggen til Else, Stein, Unni og (delvis) Heidi. Vi kan ikke se bort fra at tittelbildene kan være valgt helt tilfeldig, men det er også mulig å tenke seg at en eller flere av studentene mener å nedfelle et stort register av mening i tittelbildene sine. De interpersonelle funksjonene

¹⁸⁵ Løvland definerer affordans slik: «tydingspotensiale og grensene for kva ein kan uttrykke gjennom ein modalitet» (Løvland, 2007, s. 24)

ved tittelbildene er knyttet til opplevelsene de skal gi lesere. Tittelbildene kan tolkes som igangsettere av reaksjoner hos leserne. En viktig funksjonell spesialisering er at alle tittelbildene skaper gjennomgående sammenheng. De fungerer generelt som et tegn på at leseren befinner seg innenfor bloggen så lenge bildet vises. I det analyserte utsnittet har tittelbildene en interpersonell funksjon, fordi det tilsvarer talerollen «Se her!». Knyttet til norsklæreridentiteter formidler tittelbildene i mitt materiale stemning, interesse og trolig en måte å se emnet på. Tittelbildene kan illudere den kommende lærerrollen studenten ser seg selv i. Alle tittelbilder 'inviterer' til en vandring inn i noe ukjent, enten inn i en mangfoldig natur (Elses bilde), inn i historien (Steins bilde), inn i et landskap (Unnis bilde) eller inn i litteraturen (Heidis bilde). Heidis tittelmotiv er noe enklere enn de tre andre.

Elses bruk av tegninger i innlegget er interessant (se s. 224-226). Denne bruken kan forstås som at hennes norsklæreridentitet er knyttet til estetiske egenskaper og evne til å omsette teori til spennende praksis i klasserommet. Kombinasjonen av modaliteter gjør at Else kan tolkes som oppfinnsom, kreativ, undrende og fantasifull, og samtidig formidler hun saklige fakta knyttet til litteraturundervisning. Hun viser slik sett didaktisk kompetanse. Heidi kombinerer skrift og bilde som styrker hennes ethos (se s. 308). Hun presenterer et vaffelbilde i et innlegg om skriftspråk i Norge. Vafler gir gode konnotasjoner (tradisjon, god smak) som kan påvirke oppfatningen av emnet. Heidi framstår som en kommende lærer som forstår hvordan bruken av virkemidler kan påvirke en leser. Pia og Eirik bruker barnlige bilder (ballonger og lesende barn) for å posisjonere seg som kommende norsklærere for barn.

Et syntetiserende hovedpunkt er for meg at bildemodaliteten gir signaler om at studentene er seg bevisst hvorfor de arbeider med de faglige emnene. Et annet hovedpunkt er at bildemodaliteten brukes affektivt, det vil si at visuelle innslag brukes for å skape en stemning hos leseren og dennes oppfatning av emnet. Da er det fortrinnsvis tale om at visuell påvirkning skal skape interesse eller sympati for studenten, eller det han/hun skriver om. Et annet poeng kan knyttes til at fonter, linjer, ikoner, symboler og bakgrunnsfarger bidrar til at de kommende norsklærerne posisjonere seg som strukturerte norsklærere i utsnittene. Men siden bloggmediet tilbyr, og til dels styrer hva

som trer frem, så kan ikke de komposisjonelle elementene alene tolkes som tegn på egenskaper studentene har.

7.1.8 Metodedrøfting

I denne avhandlingen valgte jeg å avgrense undersøkelsene til tekstlige analyser. Et utvalg av teoretiske begreper om identitet viste seg å være hensiktsmessige for å finne og diskutere *norsklæreridentiteter*. Analyser av meningsskapingen i et tekstlige, multimodalt materiale har krevd teoretiske verktøy knyttet til både skriftbasert og visuell tekst for å kunne svare på problemstilling og forskningsspørsmål. Ett av prinsippene for sosialsemiotisk analyse av mening er knyttet til premisset om at all forståelse av tekst innebærer fortolkning. Om en analyse skal være pålitelig, bør forskeren vise tydelig frem hva han eller hun ser at en tekst inneholder. Visuelle teoretikere som Kress, Jewitt og van Leeuwen mener generelt at en slik oversikt er viktig å gi når multimodale tekster skal analyseres. Beskrivelsen av komposisjonen legger grunnlaget for å gå videre i analysen. I en komposisjonsanalyse er det et ideal at det fremgår hva forskeren ser, og trolig også hva forskeren ikke ser, for å kunne følge opp med en troverdig analyse. Et kritisk poeng knyttet til komposisjonsanalysen bør trekkes frem her. Ulempen med en slik tilnærming er at en komposisjonsanalyse nødvendigvis blir deskriptiv i formen. Det viste seg derfor hensiktsmessig å kunne legge inn noen analytiske kommentarer og argumentasjoner i analysen av komposisjon. Enkelte analysegrep i komposisjonsanalysen viste seg å gi informasjon som kunne knyttes til norsklæreridentiteter, mens verdier knyttet til gitt og ny informasjon, fremtredende elementer og valg av innramming var egnet til å antyde mulige egenskaper knyttet til struktur og orden. Mange av de kompositoriske mulighetene var predefinert av bloggredskapet. Det dempet den analytiske verdien av funnene som kunne knyttes til norsklæreridentiteter. Jeg valgte videre å lage skjematiske oversikter av hvert utsnitt, slik at det ble mulig å påpeke visuelle forskjeller og likheter mellom utsnittene. Nivåer i de skjematiske oversiktene bidro til å illustrere rekkefølgen i analysene. Jeg kunne ha valgt å legge inn hele det visuelle bloggutsnittet før hver analyse, men valgte i stedet å sette inn utsnittene som vedlegg. På den måten ville både de skjematiske oversiktene og bloggutsnittet kunne være til støtte for leseren.

I studien har jeg vært ute etter å finne *norsklæreridentiteter* og hva disse består av. Jeg har funnet støtte i teorier om sosialsemiotiske, meningsskapende systemer. Sett i et sosialsemiotisk lys, er det mange sosialt motiverte semiotiske systemer som deler potensialet for å skape helhetlig mening. Realiseringen av mening valgte jeg derfor å analysere ved hjelp av Hallidays metafunksjoner (se s.124). Rammeverket gav konkrete analytiske tilganger for å finne norsklæreridentiteter, men rammeverket er bredt og omfattende og forutsetter relativt detaljerte teoretiske beskrivelser. Det var ikke mulig eller hensiktsmessig å beskrive alle detaljer i Hallidays systemisk funksjonelle grammatikk. Her har jeg måttet gjøre utvalg med tanke på hva som kunne knyttes til å vise norsklæreridentiteter. Den visuelle grammatikken er en videreutvikling av de teoretiske aspektene Halliday utviklet for verbalspråket. Andre teoretiske valg kunne ha gitt et lignende resultat. Jeg mener at jeg har gitt et analysemetodisk bidrag med denne studien.

Studiens tekstanalytiske, kvalitative egenart tilsier at en generalisering i statistisk forstand ikke kan gjøres ut fra mitt materiale, men noen tendenser kan selvsagt belyses. Min bruk av begreper og kategorier på analysemateriale kan for eksempel være egnet til å prøves ut på annet materiale. I så fall vil mine konklusjoner og funn kunne danne utgangspunkt for nye hypoteser. Tekster endrer seg i vår teknologiske tid. Det vil ganske sikkert føre til endringer i hvordan norsklæreridentiteter kommer til uttrykk i tekst. Jeg håper at min forskning kan inspirere til videre forskning på konstruksjoner av identiteter i tekst.

7.2 Konkluderende bemerkninger

Punktene nedenfor er en sammenfatning av det jeg har kommet fram til i drøftingsdelen. Resultatene av undersøkelsen kan sies å være følgende konstruksjoner av norsklæreridentiteter:

- Norsklæreridentiteter i utsnittene ligger innenfor de tradisjonelle mulighetene for «selv-het» i den institusjonelle diskursen.
- Den samlede meningsskapingen vitner om at studentene posisjonerer seg som oppriktige, og med et ønske om å forplikte seg i utdanningen.

- De kommende norsklærerne posisjonerer seg som faginteresserte, saklige kommende norsklærere, men også med eksempler på posisjoneringer som kreative og lekne.
- Studentene viser pålitelighet gjennom å oppgi identifiserende opplysninger (anonymisert i avhandlingen).
- I utsnittene er det overveiende implisitt intertekstualitet, og det vitner om unøyaktighet og en noe tilfeldig omgang med andres «stemmer» som studenten bygger kunnskapen sin på.
- Utsnittene viser at de kommende lærerne hyppig definerer fagord. Det betyr at studentene bygger fagrepertoar som en del av sine norsklæreridentiteter.
- Skriftbaserte modaliteter i utsnittene har både ideasjonell, interpersonell og tekstlig funksjon som kan tolkes som identitetskonstruksjoner som formidler posisjoner og roller.
- Visuelle modaliteter som selfier, fotografier, bilder og tegninger representerer en variasjon av funksjonelle spesialiseringer:
 - Selfier har interpersonell funksjon og presenterer ytre egenskaper (Pia). Selfier tilsvarer også talerollene «Les meg!» og «Velkommen til bloggen!». Selfier kan representere norsklæreridentiteter som åpenhet og evne til å etablere kontakt i tekst trer frem.
 - Skriftmodaliteten er dominerende i mitt materiale. Det kan muligens bety at kommende norsklærere opplever at multimodale tekster har mindre status i akademia.
 - Bilder og fotografier spiller sammen med skriftmodaliteter. Dette kan tolkes som individuelle representasjoner av erfaringer og oppfattelse av virkelighet. Verdier og holdninger skiltes både gjennom visualitet og skrift.
 - Farger, linjer, fonter og symboler tilbys av bloggverktøyet, men gir i begrenset grad signaler om egenskaper (viser struktur, oversikt, evne til utvalg og prioriteringer). Jeg kaller dette «i begrenset grad», fordi bloggmediets predefinerte tilbud/struktur til en viss grad styrer valgene.
- De frie skriverammene for bloggskrivning ser ut til å ha påvirket valgene studentene har gjort for hva de velger å nedfelle i utsnittene. Få studenter oppgir

kilder for tekstene sine. Sosial mediediskurs preger utsnittene i større eller mindre grad.

7.2.1 Behov for videre forskning

Målet med denne studien har vært å sette søkelys på studenters konstruksjoner av identiteter i multimodale tekster. Jeg har kalt dette *norsklæreridentiteter* fordi tekstene er skrevet innenfor lærerutdanningens norskfaglige diskurs, og dermed er knyttet til norskfaglige emner. Her er det de tekstlige uttrykkene for identitetskonstruksjoner som har stått i søkelyset. Motivasjonen for studien er knyttet til at uttrykk for identiteter i tekst kan ha et mangfold av funksjoner i et stadig mer skriftlig samfunn, der tekster og tekstuttrykk endrer seg. Tekstkunnskap er kanskje viktigere enn noen gang, i en verden der tekster enkelt og raskt kan publiseres i det offentlige rom. Det ligger makt i tekster på mange måter. Uttrykk for identiteter i tekst kan få ulike konsekvenser. Å bygge falske, identiteter med skjulte agendaer, kan påvirke sosiokulturelle forhold i samfunnet vårt på mange måter. På den annen side kan autoritet i tekst, der pålitelig kunnskap formidles, ha gjennomslagskraft som ivaretar demokratiske verdier.

Forhandling om identiteter i tekst ligger ofte så vidt under tekstens overflate, og kan være årsak til at en tekst forstås som dårlig. Studenter bør, etter mitt syn, lære hvordan de skal nedfelle posisjoneringer, holdninger og verdier i tekst. De bør eksplisitt få undervisning om hvordan identitetskonstruksjoner i tekst kan fungere som tegn på det å skrive seg inn i faglige diskurser. Tydelig stillingtagen og utvikling av intellektuell evne til å identifisere og uttrykke identiteter i tekst, kan forstås som en demokratisk ferdighet. En konsekvens av å kunne skape tydelige «selv» i multimodale tekster i academia, vil kanskje være å kunne vise en større variasjon av kunnskap, faglig og menneskelig mangfold og individuell visdom i en verden som stadig blir mindre.

Vi trenger kunnskap om konstruksjon av identiteter i tekst i lærerutdanningen, av mange grunner. Tekstforståelse og skriveopplæring henger nøye sammen. Studenter skal lære å hevde seg i en akademisk diskurs. Det det kan være utfordrende å posisjonere seg faglig i akademiske tekster. Ivanić påpeker hvor vanskelig det kan være for studenter «to participate in these context-specific and culture-specific knowledge-making practices of

academic institutions» (Ivanič, 1998, s. 344). Resultatene av denne studien kan forstås som et tegn på at disse studentene er usikre når det gjelder hvordan de skal konstruere identiteter. Det kan vi undre oss over, når kravet i all utdanning nettopp handler om å posisjonere seg faglig for å lykkes. Tilegnet kunnskap skal nedfelles i tekst, defineres og forsvares gjennom å vise til teori og argumenteres for. Denne dialogen med andre stemmer forutsetter at egne verdier, holdninger og interesser identifiseres. Her ligger det muligheter for endring, dersom konstruksjoner av identiteter får en mer sentral plass i lærerutdanningen.

Tekstvitenskapelige studier av identitetskonstruksjoner i tekst kan utføres på mange måter og utfra flere perspektiver, slik tidligere studier viser (se s.32). Identitetskonstruksjoner i multimodale tekster er fremdeles et forskningsfelt der mye er ugjort. Her håper jeg at mitt bidra har vist en måte å gjøre dette på. Slik jeg har vært inne på, er ikke seks analyser tilstrekkelig til å kunne si noe sikkert på generell basis. Studien min viser hva norsklæreridentiteter kan bestå av i slike tekster. Spesielt er området interessant, fordi det er tenkelig at dyptgripende endringer i måten vi i vår tid kommuniserer på, får konsekvenser for tekstlig meningsskapning innenfor mange diskurser. Det betyr at konstruksjoner av identiteter har potensial til å se ganske annerledes ut fremover. Utsnittene som er analysert i denne avhandlingen, har blitt til gjennom å *taste og tenke*. Fremover vil produksjonen av tekster i digitale verktøy (å *taste*) stadig by på nye muligheter for utforming av «selv-et» i tekster. Nye visuelle enheter og nye muligheter for utforming av det multimodale samspillet vil trolig utfordre måten vi kommer til å *tenke* på. Vi vil kunne *mene* ved hjelp av stadig nye ressurser, og da er det avgjørende å kunne *mestre* uttrykk for «jeg-et» og «selv-et» i tekster.

Taste og tenke, mene og mestre.

8 LITTERATURLISTE

- Aamotsbakken, B. (1997). *Tekst og intertekst. En studie i intertekstualitetens betydning i tre åttitallsromaner av Edvard Hoem*. Oslo: Universitetet i Oslo/Universitetsforlaget.
- Aamotsbakken, B. (2007). Pedagogiske intertekster. Intertekstualitet som teoretisk og praktisk begrep. I S. V. Knudsen, D. Skjelbred & B. Aamotsbakken (Red.), *Tekst i vekst. Teoretiske, historiske og analytiske perspektiver på pedagogiske tekster*. (s. 29-47). Oslo: Novus forlag.
- Allern, M. & Engelsen, K. S. (Red.). (2008). *Mapper i digitale læringskontekstar - erfaringar og perspektiv frå høgre utdanning*. Tromsø: Noregsuniversitetets skriftserie nr. 2/2008. Hentet fra <https://norgesuniversitetet.no/skriftserie/2-2008-mapper-digitale>
- Alvesson, M. & Kärreman, D. (2011). *Qualitative Research and Theory Development. Mystery as metod*. London, Thousand Oaks, New Delhi, Singapore: SAGE.
- Alvesson, M. & Skjöldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. (2. utg.). Stockholm: Studentlitteratur.
- Andersen, T. H., Boeriis, M., Maagerø, E. & Tønnessen, E. S. (2015). *Social Semiotics. Key figures. New directions*. London and New York: Routledge. Taylor & Francis Group.
- Bakhtin, M. M. (1986). "The problems of Speech Genres", and "The problem of the Text in Linguistics, Philology, and the Human Sciences: An experiment in philosophical analysis" (V. McGee, Overs.). I C. Emerson, C. Holquist & M. Holquist (Red.), *Bakhtin: Speech Genres and Other Late Essays*. Austin: University of Texas Press.
- Bakhtin, M. M. (1998). *Spørsmålet om talegenrane (omsett og med etterord av R. T. Slaattelid)*. Bergen: Ariadne Forlag.
- Balkhi, S. (2009-2017). Beginner's guide for WordPress. Hentet 11.06. 2017 fra <http://www.wpbeginner.com/glossary/mysql/>
- Barras, R. (1978). *Scientists must write. A Guide to better writing for Scientists, Engineers and Students* (2. utg.). London, New York: Routledge Study Guides.
- Barthes, R. (1975). *S/Z* (R. Howard, Overs.). New York: Hill.
- Barthes, R. (1977). *Images, music, text*. London: Fontana Press.
- Barthes, R. (1977). Rhetoric of the Image. I *Image - Music - Text*. Sel. and Trans Stephen Heath. New York: Hill and Wang.
- Barthes, R. (1994a). Bildets Retorikk (K. Stene-Johansen, Overs.). I K. Stene-Johansen (Red.), *I Tegnets Tid*. Oslo: Pax.
- Barthes, R. (1994b). *I tegnes tid. Utvalgte artikler og essays*. Oslo: Pax Forlag.
- Bateson, G. (1979). *Mind and Nature. A Necessary Unit*. New York: E.P. Dutton.
- Bateson, G. (1999). *Steps to an Ecology of Mind*. Chicago, London: The University of Chicago Press.
- Bayrak, F. & Usluel, Y. K. (2011). The Effect of Blogging on Reflective Thinking Skill. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Hacettepe University Journal of Education*, 40, 93-104.
- Becker, A. K. & Freberg, K. (2014). Medical student storytelling on an institutional blog: A case study analysis. *Medical Teacher*, 36, 415-421.
- Benwell, B. & Stokoe, E. (2006). *Discourse and Identity*. Edinburgh: Edinburgh University Press Ltd.

- Berelson, B. (1952). *Content Analysis in Communication Research*. New York: Hafner.
- Berge, K. L. (1998). Å skape mening med språk - om Michael Halliday og hans elevers sosialsemiotikk. I Berge, Coppock & Maagerø (Red.), *Å skape mening med språk*. Landslaget for norskundervisning (LNU)/Cappelen Akademisk Forlag as.
- Berge, K. L. (2014). Å kunne uttrykke seg skriftlig. I J. H. Stray & A. L. Wittek (Red.), *Pedagogikk - en grunnbok* (s. 488-502). Oslo: Cappelen Damm.
- Berge, K. L., Coppock, P. & Maagerø, E. (Red.). (1998). *Å skape mening med språk. En samling artikler av M.A.K.Halliday, R.Hasan og J.R.Martin*. Oslo: Landslaget for norskundervisning (LNU). Cappelen Akademisk Forlag as.
- Berge, K. L. & Ledin, P. (2001). Perspektiv på genre. *Rhetorica Scandinavica*, 18, s. 4-16.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (1966). *The Social Construction of Reality. A Treatise in the Sociology of Knowledge*. New York: Doubleday.
- Bernstein, B. (1975). *Class, Codes and Control: Towards a Theory of Educational Transmission, vol 3*. London: Routledge.
- Bezemer, J. & Kress, G. (2008). Writing in multimodal texts. A Social Semiotic Account of Designs for Learning. *Written Communication* 25 (2), 166-195.
- Bezemer, J. & Kress, G. (2016). *Multimodality, Learning and Communication: A Social Semiotic Frame*. London: Routledge.
- Björkvall, A. (2003). *Svensk reklam och dess modellläsare (Model readers in Swedish advertising.)* (Doctoral Thesis). Acta Universitatis Stockholmiensis. Almqvist & Wiksell International., Stockholm.
- Björkvall, A. (2009). *Den visuella texten. Multimodal analys i praktiken*. Stockholm: Hallgren & Fallgren Studieförlag AB.
- Bjørkvold, T. (2013). Autentisk skrivning i og utenfor klasserommet. Nysgjerrigpermetoden som eksempel. I D. Skjelbred & A. Veum (Red.), *Literacy i læringskontekster*. Oslo: Cappelen Akademisk.
- Bjørndal, B. & Lieberg, S. (1978). *Nye veier i didaktikken? : en innføring i didaktiske emner og begreper*. Oslo: Aschehoug.
- Blaikie, N. (2008). *Designing social research* Polity Press.
- Blikstad-Balas, M. & Hertzberg, F. (2015). Fra sjangerformalisme til sjangeranarki. *Norsklæreren* 2.
- Blood, R. (2000, 19.12.). Weblogs: A history and perspective. Rebecca's Pocket Web site. Hentet fra http://www.rebeccablood.net/essays/weblog_history.html
- Boote, D. N. & Beile, P. (2005). Scholars Before Researchers: On the Centrality of the Dissertation Literature Review in Research Preparation. *Educational Researcher*, 34(6), 3-15.
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of Theory of Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. (1990). *The Logic of Practice* (R. Nice, Overs.). Cambridge: Polity.
- Bourdieu, P. (1991). *Language and Symbolic Power*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Brinkmann, S. (2012). *Qualitative inquiry in everyday life: Working with everyday life materials*. London: SAGE.
- Brinkmann, S. (2014). Doing Without Data. *Qualitative Inquiry*, 20(6), 720-725.
- Bucholtz, M., Liang, A. C. & Suttin, L. A. (Red.). (1999). *Reinventing Identities: The Gendered Self in Discourse*. Oxford: Oxford University Press.
- Buhler, K. (1934/1965). *Sprachtheorie*. Stuttgart: Fischer.

- Burgess, A. & Ivanič, R. (2010). Writing and Being Written: Issues of Identity Across Timescales. *Written Communication*, 27(2), 228-255. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1177/0741088310363447>
- Cakir, H. (2013). Use of blogs in pre-service teacher education to improve student engagement. *Computers & Education*, 68, 244-252.
- Chen, P.-J. (2016). Learners' metalinguistic and affective performance in blogging to write. *Computer Assisted Language Learning*, 29(4), 790-814. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/09588221.2015.1068813>
- Cherry, R. D. (1998). Ethos versus persona: Self-representation in written discourse. *Written Communication*, 15(3), 384-410.
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic Structures*. London: Mouton.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: M.I.T. Press.
- Churchill, D. (2009). Educational applications of Web 2.0: using blogs to support teaching and learning. *British Journal of Educational Technology*, 40(1), 179-183.
- Clark, R. (1992). Principles and practice of CLA in the classroom. I N. Fairclough (Red.), *Critical language awareness* (s. 117-140). London: Longman.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (1993). *The Powers of Literacy. A Genre Approach to Teaching Writing*. USA and Canada: Routledge.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (2000). Introduction: Multiliteracies: The Beginning of an Idea. I B. Cope & M. Kalantzis (Red.), *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*, 1-8. London: Routledge.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (2000). *Multiliteracies. Literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge.
- Coupland, N. & Nussbaum, J. F. (Red.). (1993). *Discourse and Lifespan Identity*. London and Beverly Hills, CA: Sage.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design. Choosing Among Five Approaches* (3. utg.). USA: SAGE.
- Creswell, J. W. & Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into Practice*, 39(3), 124-130.
- Crotty, M. (2010). *The foundations of Social Research. Meaning and perspective in the research process*. Thousand Oaks, CA: SAGE Inc.
- Davidson, S. (1995). *Grafisk håndbok*. Oslo: Yrkesopplæring ANS.
- de Fina, A. (2003). *Identity in Narrative: A study of Immigrant Discourse*. Amsterdam: John Benjamins.
- de Saussure, F. (1960). *Cours de linguistique générale*. Paris: Payot.
- DeLamater, J. & Ward, A. (Red.). (2013). *Handbook of Social Psychology. Handbooks of Sociology and Social Research* (2. utg.) Springer.
- Deng, L. & Yuen, A. H. K. (2012). Understanding student perceptions and motivation towards academic blogs: An exploratory study. *Australian Journal of Educational Technology*, 28(1), 48-66.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2011). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. I *The Sage handbook of qualitative research* (4. utg., s. 1-19). Thousand Oaks, CA: Sage.
- DeSeCo. (2005). The definition and selection of key competencies. Executive summary. Hentet 10.05. 2017 fra <http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>
- Dos, B. & Demir, S. (2013). The Analysis of the Blogs Created in a Blended Course through. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(2), 1335-1344.

- Downes, S. (2004). Educational blogging. *EDUCAUSE Review*, 39(5), 14–26. *EDUCAUSE Review*, 39(5), 14–26. Hentet fra <http://er.educause.edu/articles/2004/1/educational-blogging>
- Dysthe, O. (1993). *Writing and talking to learn. A theory-based, interpretive study in three classrooms in the USA and Norway*. Avhandlingen for graden dr. art. Institutt for språk og litteratur: Universitetet i Tromsø.
- Dysthe, O. (2001). Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring IO. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Dysthe, O., Hertzberg, F. & Hoel, T. L. (2000). *Skrive for å lære. Skrivning i høyere utdanning*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Eckert, P. (2000). *Linguistic Variation as Social Practice*. Oxford: Blackwell.
- Eisner, E. W. (1991). *The Enlightened Eye: Qualitative Inquiry and the Enhancement of Educational Practice*. New York: Macmillan.
- Elbow, P. (1994). What Do We Mean When We Talk about Voice in Texts? I K. B. Yancey (Red.), *Voices on Voice: Perspectives, Definitions, Inquiry* (s. 26-60). Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Elf, N. F. (2014). Her er Martin Nysgerrig: En elevs legende konstruksjon af skriveridentitet i fysik/kemi. *KvaN Tidsskrift for læreruddannelse og skole, 99 Literacy. 34. årgang*, s. 32-47.
- Ellison, N. B. & Wu, Y. (2008). Blogging in the classroom: A preliminary exploration of student attitudes and impact on comprehension. *Juornal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 17(1), 99-122.
- Endresen, R. T., Simonsen, H. G. & Sveen, A. (Red.). (2000). *Innføring i lingvistik* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Engebreetsen, M. (2000). Hypertekst En kritisk introduksjon. *Norsk Lingvistisk Tidsskrift*, 18(1), 77-105.
- Engebreetsen, M. (2010). Innledning. Hvorfor og hvordan analyserer vi sammensatte tekster? I M. Engebreetsen (Red.), *SKRIFT/BILDE/LYD. Analyse av sammensatte tekster*. (s. 17-35). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Erichsen, S. H. & Framnes, V. Z. (2006). *Mediedesign 3.0 bilde, tekst, lyd* (3. utg. utg.). Oslo: GAN.
- Evensen, L. S. (2010). En gyldig vurdering av elevers skrivekompetanse. I J. Smidt, I. Folkvord & A. J. Aasen (Red.), *Rammer for skrivning. Om skriveutvikling i skole og yrkesliv*. Trondheim: Tapir.
- Eynon, R., Fry, J. & Schroeder, R. (2017). The Ethics of Internet Research. I N. G. Fielding, R. M. Lee & G. Grant Blank (Red.), *The SAGE Handbook of Online Research Methods* (2. utg.). London, Thousand Oaks, New Delhi, Singapore: Sage Publications.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing Discourse. Textual Analysis for Social Research*. London: Routledge.
- Fielding, N. G., Lee, R. M. & Grant Blank, G. (2017). *The SAGE Handbook of Online Research Methods* (2. utg.). London, Thousand Oaks, New Delhi, Singapore: SAGE.
- Fink, A. (2005). *Conducting Research Literature Reviews: From Internet to Paper, 2nd edn*. London: Sage Publications.

- Fisher, M. A., Haley, H.-L., Saarinen, C. L. & Chretien, K. C. (2011). Comparison of blogged and written reflections in two medicine clerkships. *Medical Education*, 45(2), 166-175.
- Flatley, M. E. (2005). Blogging for enhanced teaching and learning. *Business Communication Quarterly*, 68(1), 77-80.
- Foucault, M. (1980). *Power/knowledge. Selected interviews 1972-1977*. New York: Pantheon Books.
- Foucault, M. (1999). *Diskursens orden*. Oslo: Spartacus Forlag A/S.
- Freud, S. (1927). *The Ego and the Id*. London: Hogarth.
- Gadamer, H. G. (1976). *Philosophical Hermeneutics* (D. E. Linge, Overs.). Berkley, CA: University of California Press.
- Garrison, R. & Kanuka, H. (2004). Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. *Internet and Higher Education*, (7), 95-105. Hentet fra <http://www.anitacrawley.net/Articles/GarrisonKanuka2004.pdf>
- Gee, J. P. (2001). Identity as an analytic lens for research in education. *Review of Research in Education*, 25, 99-125. Hentet fra <http://www.jstor.org/stable/1167322>
- Gee, J. P. (2005). *An introduction to discourse analysis: Theory and Method*. New York: Routledge.
- Gee, J. P. (2008). *Social Linguistics and Literacies Ideology in Discourses* Taylor & Francis.
- Gee, J. P. (2014). *An introduction to discourse analysis. Theory and method* (4. utg.). New York: Routledge.
- Gee, J. P. & Hayes, E. R. (2011). *Language and Learning in the Digital Age*. New York: Routledge.
- Genette, G. (1982). *Palimpsestes. La littérature au second degré*. Paris: Seuil.
- Gerot, L. & Wignell, P. (1995). *Making Sense of Functional Grammar*. Cammeray: Antipodean Educational Enterprises.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Age*. Stanford California: Stanford University Press.
- Goffman, E. (1959). *The Presentation of Self in Everyday Life*. New York: Garden City.
- Green, J. L. & Bloome, D. (2004). Ethnography and Ethnographers of and in Education: A situated perspective. I J. Flood, S. B. Heath & D. Lapp (Red.), *Handbook of Research on Teaching Literacy through the Communicative and Visual Arts*. New York: MacMillan.
- Grüters, R. (2011). *Refleksjon i blogg. En hermeneutisk studie av refleksjon og dens tekstlige og retoriske manifestasjoner i en ny type skrive- og arkiveringsteknologi* Doktoravhandling ved NTNU (75), Trondheim.
- Gynnild, V. (2001). *Læringsorientert eller eksamensfokuset? Nærstudier av pedagogisk utviklingsarbeid i sivilingeniørstudiet NTNU*.
- Gynther, K. (Red.). (2010). *Didaktikk 2.0 Læremiddelkultur mellem tradition og innovasjon* (1. udgave. utg.) Akademisk Forlag DK.
- Gynther, K. a. (2005). *Blended learning : IT og læring i et teoretisk og praktisk perspektiv*. København: Unge Pædagoger.
- Habermas, J. (1984). *The Theory of Communicative Action (Vol. 1)*. Boston: Beacon.
- Hacking, I. (1999). *The Social Construction of What?* Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Halic, O., Lee, D., Paulus, T. & Spence, M. (2010). To blog or not to blog: Student perceptions of blog effectiveness for learning in a college-level course *Internet & Higher Education*, 13(4), 206-213.
- Hall, D. E. (2004). *Subjectivity*. London: Routledge.
- Hall, S. (1973/1980). Encoding - decoding. I S. Hall, D. Hobson & A. Lowe (Red.), *Culture, Media, Language* (s. 139-156). London: Hutchinson.
- Halliday, M. A. K. (1978). *Language as social semiotic : the social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M. A. K. (1994). *An introduction to Functionel Grammar* (Second edition. utg.). London: Edward Arnold.
- Halliday, M. A. K. (1998). Language and Knowledge: The 'Unpacking' of text. I D. Allison, L. Wee, Z. Bao & S. A. Abraham (Red.), *Text in education and society* (s. 157-178). Singapore: Singapore University Press.
- Halliday, M. A. K. (1999). The notion of context in language education. I M. Ghadessy (Red.), *Text and Context in Functional Linguistics*. Amsterdam: Benjamins.
- Halliday, M. A. K. & Hasan, R. (1989). *Language, Context and Text: Aspects of Language in a Social Semiotic Perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Halliday, M. A. K. & Matthiessen, C. M. I. M. (2004). *An introduction to functional grammar* (3. utg.). London: Arnold.
- Harrison, T. M. & Barthel, B. (2009). Wielding new media in Web 2.0: Exploring the history of engagement with the collaborative construction of media products. *New Media & Society*, 11, 155–178. Hentet fra <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1461444808099580>
- Hasan, R. (1984). Coherence and cohesive harmony. I J. Flood (Red.), *Understanding Reading Comprehension*. Newark: Delaware: IRA.
- Hasan, R. (1985). The Structure of a Text. I M. A. K. Halliday & R. Hasan (Red.), *Language, context and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective*. London: Camebridge University Press.
- Hasan, R. (1996). *Ways of Saying: Ways of Meaning. Selected Papers of Ruqaiya Hasan*. London: Casell.
- Heath, S. B. & Street, B. V. (2008). *On ethnography : approaches to language and literacy research* Teacher College Press.
- Hegel, G. W. F. (1807, 1977). *Phenomenology of Spirit* (A. V. Miller, Overs.). Oxford: Clarendon Press.
- Heidegger, M. (1971a). *On the Way to Language* (P. Hertz, Overs.). San Francisco, CA: Harper & Row.
- Heidegger, M. (1971b). *Poetry, Language and Thought* (A. Hofstadter, Overs.). New York: Harper Colophone Books.
- Hiim, H. & Hippe, E. (2006). *Praksisveiledning i lærerutdanningen: en didaktisk veiledningsstrategi*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Hodge, R. & Kress, G. (1988). *Social semiotics*. Ithaca, New York: Cornell University Press.
- Holsanova, J. (2010). *Myter och sanningar om läsning: om samspelet mellan språk och bild i olika medier*. Språkrådet: Norstedts.
- Hramirak, A., Boulton, H. & Irwin, B. (2009). Trainee teachers' use of blogs as privat reflections for professional development. *Learning, media & Technology*, 34(3), 259-269.

- Huffaker, D. (2006). Let them blog: Using Weblogs to Promote Literacy in the K-12 Classroom. I W. Hin & R. Subramaniam (Red.), *Handbook of research on literacy in technology at the K-12 level* (s. 337-356). Hershey, PA: Idea Group.
- Husserl, E. (1931). *Ideas Pertaining to a Pure Phenomenology and to a Phenomenological Philosophy - First Book: General Introduction to Pure Phenomenology* (W. R. Boyce Gibson, Overs.). London, New York: George Allen & Unwin Ltd, The Maxmillan Company. (Opprinnelig utgitt 1913)
- Ivanič, R. (1994). I is for interpersonal: Discoursal construction of writer identities and the teaching of writing. *Linguistics and Education*, 6(1), 3-15.
- Ivanič, R. (1995). Writer identity. *Prospect*, 10(1), 8-31.
- Ivanič, R. (1998). *Writing and identity. The discoursal construction of identity in academic writing*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing company.
- Ivanič, R. (2012). Writing the self: the discoursal construction of identity on intersecting timescales. I S. Matre, D. K. Sjøhelle & R. Solheim (Red.), *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser. Å finne egne stemmer, ytre seg, bli hørt og få svar*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ivanič, R., Aitchison, M. & Weldon, S. (1996). Bringing Ourselves into our Writing. *Research and Practice in Adult Literacy Bulletin*, 28/29, 2-8.
- Ivanič, R. & Simpson, J. (1992). Who's who in academic writing? I N. Fairclough (Red.), *Critical language awareness* (s. 141-173). London: Longman.
- Iversen, H. M. & Otnes, H. (2009). Å være digital i norsk. I H. Otnes (Red.), *Å være digital i alle fag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Iversen, H. M. & Otnes, H. (2016). *Å lære å skrive. Tekstkompetanse i norskfagets skriveopplæring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Iversen, H. M., Otnes, H. & Solem, M. S. (2011). *Grammatikken i bruk*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Jenks, C. (1995). *Visual Culture*. London
New York: Routledge.
- Jewitt, C. (2005). Multimodality, "Reading", and "Writing" for the 21st Century. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 26(3), 315-331. Hentet fra <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=aph&AN=17941909&site=ehost-live>
- Jewitt, C. (2006). *Tecnology, Literacy and Learning. A multimodal approach*. New York: Routledge.
- Jewitt, C. (Red.). (2014). *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis* (2. utg.). London and New York: Routledge.
- Jewitt, C. & Kress, G. (2003). *Multimodal literacy*. New York: Peter Lang.
- Jewitt, C. & Oyama, R. (2001). Visual meaning: a social semiotic approach. I T. v. Leeuwen & C. Jewitt (Red.), *Handbook of Visual Analysis* (s. 134-156). London: SAGE Publications.
- Johnson, S. & Meinhof, U. (Red.). (1997). *Language and Masculinity*. Oxford: Blackwell.
- Jones, S. (1999). *Doing Internet Research. Critical Issues and Methods for Examining the Net*. London: SAGE Publications.
- Joseph, J. (2004). *Language and Identity*. London: Palgrave Macmillan.
- Justis-ogberedskapsdepartementet. (2000). *Lov om behandling av personopplysninger (personopplysningsloven)* Justis- og beredskapsdepartementet. Hentet fra

https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2000-04-14-31/KAPITTEL_2#KAPITTEL_2

- Karlsson, A.-M. & Ledin, P. (2000). Cyber, hyper och multi - några reflektioner kring IT-ålderns textbegrepp. *Human IT. Tidsskrift för studier av IT ur ett humanvetenskapligt perspektiv*, (2-3). Hentet fra <http://etjanst.hb.se/bhs/ith/23-00/amk.htm>
- KD. (1997-98). *Kompetansereformen. St.meld. nr. 42 (1997-98)*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- KD. (2003-2004). *Kultur for læring. St.meld. nr. 030*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/sec1>
- KD. (2004). *Program for digital kompetanse 2004-2008*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/program-for-digital-kompetanse/id502075/?q=Program> for digital kompetanse 2004-2008
- KD. (2006). *Kunnskapsløftet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/grunnopplaring/kunnskapsloftet/id534689/>
- Kjeldsen, J. E. (2006). *Retorikk i vår tid. En innføring i moderne retorisk teori (ny og utvidet utgave)*. Oslo: Spartacus forlag.
- Kjærnsli, M. & Olsen, R. V. (Red.). (2013). *Fortsatt en vei å gå. Norske elevers kompetanse i matematikk, naturfag og lesing i PISA 2012*. Oslo: Universitetsforlaget. Hentet fra <http://www.udir.no/PageFiles/79421/PISA%202012%20norske%20resultater.pdf?epslanguage=no>
- Kjørup, S. (2001). Den ubegrunnede skepsis. En kritisk diskussion af socialkonstruksjonismens filosofiske grunnlag. *Sosiologi i dag*, 31 (2), 5-22.
- Knudsen, S. V. (2011). *Køn i kulturen. Køn, medier og litteratur*. Frederiksberg: Frydenlund.
- Kress, G. (1982). *Learning to write*. London: Routledge.
- Kress, G. (1989). *Linguistic processes in sociocultural practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Kress, G. (1993). Genre as Social Proses. I B. Cope & M. Kalantzis (Red.), *The Powers of Literacy. A Genre Approach to Teaching Writing* (s. 22-37). London and New York: Routledge.
- Kress, G. (2000). Design and transformation: new theories of meaning. I B. Cope & M. Kalantzis (Red.), *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures* (s. 151-162). London: Routledge.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*. London: Routledge.
- Kress, G. (2009). Writing in a world of provisionality. I G. Å. Vatn, I. Folkvord & J. Smidt (Red.), *Skriving i kunnskapssamfunnet* (s. 13-47). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Kress, G. (2010). *Multimodality. A social semiotic approach to contemporary communication*. London and New York: Routledge.
- Kress, G. (2014a). Reading, learning and 'texts' in their interaction with the digital media. *Tidsskriftet Viden om Literacy, Nr. 16, 2.oplag*(Tema: Med strøm på ... læse- og læreprosesser med inndragelse af digitale medier), 56-67.
- Kress, G. (2014b). What is mode? I C. Jewitt (Red.), *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis* (s. 60-75). London & New York: Routledge.

- Kress, G. & van Leeuwen, T. (1996). *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. London: Routledge.
- Kress, G. & van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal Discourse. The Modes and Media of Contemporary Communication*. London & New York: Routledge.
- Kress, G. & van Leeuwen, T. (2006). *Reading images: the grammar of visual design* (2nd. utg.). London: Routledge.
- Kristeva, J. (1980). Word, Dialogue and Novel. *Desire in Language (1969 i Séméiotiké)*, 34-61.
- Krogh, E. & Piekut, A. (2015). Voice and Narrative in L1 Writing. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, (Paradoxes and Negotiations in Scandinavian L1 Research in Languages, Literatures and Literacies), 1-42. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.17239/L1ESLL-2015.15.01.10>
- KUF. (1993-94). *Stortingsmelding nr. 24. Om informasjonsteknologi i utdanningen. Rapport fra handlingsprogrammet 1990-93 og strategi for videre arbeid*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. Hentet fra https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Stortingsforhandlinger/Lesevisning/?p=1993-94&paid=3&wid=b&psid=DIVL1221&pgid=b_1193
- KUF. (2000-2003). *IT i norsk utdanning – Plan for 2000-2003 (KUF)*. Oslo. Hentet fra <http://folk.uio.no/bbrevig/inf5210/ikt-plan.pdf>
- KUF. (2001). *St.meld. nr. 27 (2000-2001) Gjør din plikt - Krev din rett*. Oslo. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-27-2000-2001-/id194247/sec1>
- Kulbrandstad, L. A. (2001). *Fra ulltråder til hyperlenker. Rapport fra prosjektet "Hypertekst på ungdomstrinnet"*. Hamar: Høgskolen i Hedmark.
- Kulturdepartementet. (2015). *Lov om opphavsrett til åndsverk m.v. (åndsverkloven)* Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1961-05-12-2#KAPITTEL_2
- Kunnskapsdepartementet. (2005). *Lov om universiteter og høyskoler. LOVDATA*. Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-04-01-15#KAPITTEL_1-5
- Kunnskapsdepartementet. (2010). *Retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen 1.-7.* Hentet fra http://www.regjeringen.no/upload/KD/Rundskriv/2010/Retningslinjer_grunskolelærerutdanningen_1_7_trinn.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Lov om organisering av forskningsetisk arbeid*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2017-04-28-23?q=Forskningsetikkloven>
- Kvithyld, T. & Aasen, A. J. (2011). Fem teser om funksjonell respons på elevtekster. *Tidsskriftet Viten om lesning*, (9), 10-16.
- Kvåle, G. & Rambø, G.-R. (2015). A Case Study of Blogging in the Study of the Subject of Norwegian in Pre-School Teacher Education. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 10(1), 8-28. Hentet fra https://www.idunn.no/dk/2015/01/expressing_professional_identity_through_blogging_-_a_case
- Lacan, J. (1977). *Écrits. A Selection*. New York: W.W. Norton.
- Laclau, E. (1990). *New Reflections on the Revolution of our Time*. London: Verso.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (2003). *Metaphors We Live By* (2. utg.). London: University of Chicago Press. (Opprinnelig utgitt 1980)
- Landow, G. P. (1992). *Hypertext. The convergence of contemporary critical theory and technology*. Baltimore & London: Johns Hopkins University Press.

- Lankshear, C. & Knobel, M. (2006). Blogging as Participation: The Active Sociality of a New Literacy. *American Educational Research Association, San Francisco, CA, 11*. Hentet fra https://www.researchgate.net/publication/253180871_Blogging_as_Participation_The_Active_Sociality_of_a_New_Literacy
- Lemke, J. (1998). Multiplying Meaning. Visual and verbal semiotics in scientific text. I J. Martin & R. Veel (Red.), *Reading Science. Critical and functional perspectives on discourses of science*. London/New York: Routledge.
- Li, J. & Chignell, M. (2010). Birds of a Feather: How personality influences blog writing and reading. *International Journal of Human-Computer Studies. ELSEVIER, 68*, 589-602. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.ijhcs.2010.04.001>
- Lie, S. (2006). *Fri som foten. Om å skrive fagtekster. (1. utg. 1995). 4. opplag*. Oslo: Gyldendal Akademisk AS.
- Lillis, T. (1997). New voices in academia? The regulative nature of academic writing conventions. *Language and Education., 11*(3), 182-199.
- Lillis, T. (2013). *The Sociolinguistics of Writing*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Lin, M. H. (2014). Effects of classroom Blogging on ESL Student Writers: An Empirical Reassessment. *Asia-Pacific Education Researcher, 23*(3), 577-590. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s40299-013-0131-8>
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Linell, P. (1998). *Approaching dialogue. Talk, interaction and contexts in dialogical perspectives*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Lock, A. & Strong, T. (2014). *Sosial konstruksjonisme. Teorier og tradisjoner*. (P. Røen, Overs.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Lorentzen & Smidt (Red.). (2010). *Det nödvändiga skrivandet: om att skriva i förskolan och skolans alla ämnen*. Liber.
- Lorentzen, J. & Mühleisen, W. L. F. (2006). *Kjønnforskning. En grunnbok*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Loving, C. C., Schroeder, C., Kang, R., Shimek, C. & Herbert, B. (2007). Blogs: Enhancing links in a professional learning community of science and mathematics teachers. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education, 7*(3), 178–198. Hentet fra http://cadrek12.org/sites/default/files/Loving.Schroeder.Kang_.Shimek.Herbert.pdf
- Luzón, M. J. (2011). 'Interesting post, but I disagree': Social presence and antisocial behaviour in academic weblogs. *Applied Linguistics, 32*(4), 517-540.
- Luzón, M. J. (2012). "Your argument is wrong": A contribution to the study of evaluation in academic weblogs. *Text & Talk, 32*(2), 145-165.
- Løvland, A. (2006). *Samansette elevtekstar. Klasserommet som arena for multimodal tekstskapning* (Doktorgradsavhandling). Høgskolen i Agder, Kristiansand.
- Løvland, A. (2007). *På mange måtar*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Maagerø, E. (1998). Hallidays funksjonelle grammatikk - en presentasjon. I K. L. Berge, P. Coppock & E. Maagerø (Red.), *Å skape mening med språk. En samling artikler av M.A.K. Halliday, R. Hasan og J.R. Martin* (s. 33-63). Oslo: Landslaget for norskundervisning (LNU) og Cappelen Akademisk Forlag.
- Maagerø, E. (2005). *Språket som mening : innføring i funksjonell lingvistikk for studenter og lærere*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Maagerø, E. & Tønnessen, E. S. (2001). *Samtaler om tekst, språk og kultur*. Oslo: LNU/Cappelen Akademisk forlag.
- Machin, D. (2007). *Introduction to Multimodal Analysis*. London & New York: Oxford University Press.
- Machin, D. (2011). *Introduction to Multimodal Analysis*. London: Bloomsbury Academic.
- Mann, C. & Stewart, F. (2000). *Internet Communication and Qualitative Research. A Handbook for Researching Online*. London: Sage Publications.
- Markham, A. & Buchanan, E. (2012). *Ethical Decision-Making and Internet Research: Recommendations from the AoIR Ethics Working Committee (Version 2.0)*. AoIR Ethics Committee. Hentet fra <https://aoir.org/reports/ethics2.pdf>
- Martin, J. R. (1992). *English Text: System and Structure*. Amsterdam: Benjamins.
- Mertens, D. M. (2010). *Research and Evaluation in Education and Psychology: Integrating Diversity With Quantitative, Qualitative, and Mixed Methods*. Thousand Oaks, California: SAGE Publications Ltd.
- Miller, C. R. (1984). Genre as social action. *Quarterly journal of speech*, 70, 151-167.
- Mitchell, W. J. T. (2002). Showing seeing: A critique of visual culture. *Visual Culture*, 1(2), 165-181.
- Mitchell, W. J. T. (2005). *What do pictures want?* Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Mohamad, S. K., Tasir, Z., Harun, J. & Shukor, N. A. (2013). Pattern of reflection in learning Authoring System through blogging. *Computers & Education*, 69, 356-368. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.07.031>
- Moi, T. (1986). *The Kristeva Reader*. Oxford: Basil Blackwell.
- NESH. (2014). *Etiske retningslinjer for forskning på Internett* Hentet fra <https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-forskning-pa-internett.pdf>
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi* (978-82-7682-071-3). Oslo: Oktan Oslo AS. Hentet fra https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf
- Nikander, P. (2002). *Age in Action: Membership Work and Stages of Life Categories in Talk*. Helsinki: Academia Scientiarum Fennica.
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nygaard, A. O. (2017). *Digital Literacy Practices in Education. An investigation of the Use of Blogs in a Norwegian High School* (Article based PhD). University of Stavanger. Faculty of Arts and Education.
- O'Halloran, K. & Smith, B. (2011). *Multimodal studies. Exploring issues and domains*. New York, London: Routledge.
- O'Reilly, T. (2007). What is Web 2.0: Design patterns and business models for the next generation of software. *Communications & Strategies*, 65(Jan), 17-37.
- Oddvik, M. (2011). *Many People, Many Minds. Collaborative Writing using CSCL in the ESL Classroom* PLU/NTNU, Trondheim.
- OED. (2002). *Oxford English Dictionary*. Oxford: Oxford University Press.
- OFA. (2012-2016). Programplan 2012-2016. Grunnskolelærerutdanning for 1.-7. Hentet 21.03.2013 2013 fra <https://www.hbv.no/getfile.php/13310768/1-hbv.no/filer/Studietilbud/Studieplaner/HiBu%20f%C3%B8r%202014/Fakultetet>

[%20for%201%C3%A6rerutdanning/2010-2014-programplan-glu-1-7-ofa-vedtatt.pdf](#)

- Olsson, A. & Vincent, M. (1983). Intertextualitet - möten mellan texter. *BLM nr. 3*.
- Ongstad, S. (1999). Vad är positioneringsanalys? «Självpositionering» i en (post)modern skola som exempel. I C. A. Säfström & L. Östman (Red.), *Textanalys. Introduksjon til syfterelaterad kritik* (s. 148-176). Lund: Studentlitteratur.
- Ongstad, S. (2004). *Språk, kommunikasjon og didaktikk. Norskfaget som flerfaglig og fagdidaktisk ressurs*. Bergen: Fagbokforlaget/LNU.
- Ongstad, S. (2012). Rolle, stemme og posisjonering mellom gyldighet og relevans. I S. S. Matre, D. Kibsgaard & R. Solheim (Red.), *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser* (s. 33-48). Oslo: Universitetsforlaget.
- Osler, A. (Red.). (2000). *Citizenship and Democracy in Schools: diversity, identity, equality*. Stoke: Trentham.
- Otnes, H. (2002). Skjermbaserte fellestekster. Digitale mapper og hypertekstskrivning. I T. L. Hoel & S. Ludvigsen (Red.), *Et utdanningssystem i endring*. Oslo: Gyldendal.
- Parr, M. (2011). *Vaffelhjarte*. Oslo: Samlaget.
- Paulgaard, G. (2006). Identitetskonstruksjoner - hvor langt rekker de? *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 6(1), 67-88.
- Peirce, C. S. (1940/65). *Collected Papers*. Cambridge, Mass.: Belknap Press.
- Peirce, C. S. (1994). Peirce on Signs: Writings on Semiotic. I J. Hoopes (Red.), (s. 294). University of North Carolina: University of North Carolina Press.
- Qvortrup, L. (2004). *Det vidende samfund. Mysteriet om viden, læring og dannelse*. København: Unge Pædagoger.
- Rettberg, J. W. (2014a). *Blogging. Digital media and society series* (Revised and updated, 2. utg.). Cambridge UK & Malden US: Polity Press.
- Rettberg, J. W. (2014b). *Seeing ourselves Through Tecnology: How We Use Selfies, Blogs and Wearable Devices to See and Shape Ourselves* Basingbroke: Palgrave.
- Rettberg, J. W. (Red.). (2017). *Self-Representation in Social Media* SAGE, forthcoming des. 2017. Hentet fra [https://www.academia.edu/26853345/Self-Representation in Social Media](https://www.academia.edu/26853345/Self-Representation_in_Social_Media)
- Richardson, W. (2006). *Blogs, Wikis, Podcasts and other powerful web tools for classrooms*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Ricoeur, P. (1974). *The Conflict of Interpretations. Essay in Hermeneutics*. Evanstone: Nothswestern University Press.
- Rogers, R. (2004). *Critical Discourse Analysis in Education* (2. utg.). New York, London: Routledge.
- Rohman, G. (1965). The stage of discovery in the writing process. *College Composition and Communication*, 16, 106-112.
- Ryckman, R. (2004). *Theories of Personality*. Belmont, CA: Thomson/Wadsworth.
- Røyneland, U., Akselberg, G., Mæhlum, B. & Sandøy, H. (2008). *Språkmøte. Innføring i sosiolingvistikk*. Oslo: Cappelen Akademisk
- Saussure, F. (1916). *Course in General Linguistics*. I W. Baskin, C. Trans, Bally & A. Sechehaye (Red.). New York: McGraw-Hill.
- Saussure, F. (1959). *Course in general linguistics* (Third edition. utg., W. Baskin, Overs.). New York: Philosophical Library. (Opprinnelig utgitt Cours de linguistique général, 1916)

- Schwebs, T. & Otnes, H. (2001). *Tekst.no : strukturer og sjangrer i digitale medier*. Oslo: Landslaget for norskundervisning : Cappelen akademisk forl.
- Schwebs, T. & Otnes, H. (2006). *tekst.no strukturer og sjangrer i digitale medier* (2. utg.). Oslo: Landslaget for norskundervisning (LNU)/Cappelen Akademisk Forlag.
- Seal, C. (1999). *The Quality of Qualitative Research*. London: Sage Publications.
- Selander, S. & Aamotsbakken, B. (2009). Identities, social relations and cultural experience - a theoretical overview. I S. Selander & B. Aamotsbakken (Red.), *Nordic identities in transition - as reflected in pedagogic texts and cultural contexts*. Oslo: Novus Press.
- Selander, S. & Kress, G. (2010). *Design för lärande – ett multimodalt perspektiv*. Sverige: Norstedts Förlagsgrupp AB.
- Selander, S. & Skjelbred, D. (2004). *Pedagogiske tekster for kommunikasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sernhede, O. (1996). *Ungdomskulturen och de Andra -Sex Essäer om ungdom, identitet och modernitet*. Göteborg: Daidalos.
- Sim, J. W. S. & Hew, K. F. (2010). The use of weblogs in higher education settings: A review of empirical research. *Educational Research Review*, 5, 151-163. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2010.01.001>
- Sjøhelle, D. K. (2007). *Læringsfellesskap og profesjonsutvikling. Språklig kommunikasjon på e-forum i desentralisert lærerutdanning* NTNU - Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, phd, Trondheim.
- Skrede, J. (2017). *Kritisk diskursanalyse*. Oslo: Cappelen Damm.
- Smidt, J. (2011). Finding Voices in a Changing World: Standard Language Education as a Site for Developing Critical Literacies. *Scandinavian Journal of Educational Research*. Nr. 6, s. 655-669.
- Snyder, I. (1998). Beyond the Hype. Reassessing hypertext. I I. Snyder (Red.), *Page to Screen. Taking literacy into the electronic era*. London: Routledge.
- Solheim, R. & Matre, S. (2014). Forventninger om skrivekompetanse. Perspektiver på skrivning, skriveopplæring og vurdering i "Normprosjektet". *Viten om læsning 2015*, nr. 14.
- Spinello, R. (2014). *Cyberethics: Morality and Law in Cyberspace*, (5. utg.). Burlington, Massachusetts: Jones & Bartlett Learning, LLC.
- Språkrådet. (2009). Identitet. Hva betyr ordet *identitet*? Hva vil det si å *identifisere seg med noe*? Hentet 09.01. 2019 fra <https://www.sprakradet.no/Vi-og-vart/hva-skjer/Aktuelt-ord/Identitet/>
- Street, B. (2003). What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, 5(2), 77-91.
- Sullivan, M. & Longnecker, N. (2014). *Australasian Journal of Educational Technology*. Publisher: Australasian Society for Computers in Learning in Tertiary Education, 30(4).
- Svennevig, J. (2001). Abduction as a methodological approach to the study of spoken interaction. *Revidert versjon av prøveforelesningen til doctor artium, presentert ved Universitetet i Oslo 2007*. Hentet fra <http://home.bi.no/a0210593/Abduction%20as%20a%20methodological%20.pdf>
- Svennevig, J., Sandvik, M. & Vagle, W. (1995). *Tilnærminger til tekst : modeller for språklig tekstanalyse* Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

- Tajfel, H. & Turner, J. C. (1986). The social identity theory of intergroup behaviour. I S. Worchel & W. G. Austin (Red.), *Psychology of Intergroup Relation* (s. 7–24). Chicago, IL: Nelson-Hall.
- Tang, R. & John, S. (1999). The "I" in identity: Exploring writer identity in student academic writing through the first person pronoun. *English for Specific Purposes*. *ELSEVIER*, 18, S23-S39. [https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S0889-4906\(99\)00009-5](https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S0889-4906(99)00009-5)
- Taylor, C. (1989). *Sources of the Self: The Making of Modern Identity*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- TheNewLondonGroup. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard educational review*, 66 (1), 60-93.
- Thomas, S. (2017). Journalogue: Voicing Student Challenges in Writing through a Classroom Blog *Journal of Educational Technology & Society*. Published by: *International Forum of Educational Technology & Society*, 20(1), 112-122 Hentet fra <https://www.jstor.org/stable/jeductechsoci.20.1.112>
- Thorseth, M. (2003). Introduction. I M. Thorseth (Red.), *Applied Ethics in Internet Research*. Trondheim: NTNU.
- Threadgold, T. (1986). The semiotics of Vološinov, Halliday and Eco. *American Journal of Semiotics*, Vol. 4, Nos. 3-4, 107-142.
- Tillyard, E. M. W. & Lewis, C. S. (1939). *The personal heresy: A controversy*. London: Oxford University Press.
- Titscher, S., Meyer, M., Wodak, R. & Vetter, E. (2007). *Methods of Text and Discourse Analysis*. London, California, New Delhi, Singapore: SAGE.
- Trudgill, P. (1974). *The Social Differentiation of English in Norwich*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Turner, J. & Oakes, P. (1986). The significance of the social identity concept for social psychology with reference to individualism, interactionism and social influence. *British Journal of Social Psychology*, 25(3), 237–252. Hentet fra <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1111/j.2044-8309.1986.tb00732.x>
- Tønnessen, E. S. (2015). Analytisk blikk på mediet i analyse av multimodal kommunikasjon. I G. Kvåle, E. Maagerø & A. Veum (Red.), *Kontekst, språk. Multimodalitet. Nyere sosialsemiotiske perspektiver*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2003). *Rammeplan for førskolelærerutdanning*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- van Leeuwen, T. (1993). Genre and field in critical discourse analysis: A synopsis. *Discourse & Society*, 4(2), 193-223.
- van Leeuwen, T. (1999). *Speech, Music, Sound*. London: Macmillian.
- van Leeuwen, T. (2008). *Discourse and practice: New tools for critical analysis* Oxford University Press.
- Vološinov, V. N. (1986). *Marxism and the philosophy of language* (L. Matejka & I. R. Titunik, Overs.). Cambridge: Harvard University Press.
- Waring, M. (2012). Finding your theoretical position. I J. Arthur, M. Waring, R. Coe & L. V. Hedges (Red.), *Research methods & methodologies in education*. California, USA: SAGE Publications Inc.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. New York: Cambridge University Press.

- Wilhelmsen, J., Ørnes, H., Kristiansen, T. & Breivik, J. (2009). *Digitale utfordringer i høyere utdanning. Norgesuniversitetets IKT-monitor*. Tromsø: Norgesuniversitetets skriftserie nr. 1/2009.
- Wilhelmsen, J., Ørnes, H., Kristiansen, T. & Breivik, J. (2009). *Digitale utfordringer i høyere utdanning. Norgesuniversitetets IKT-monitor*. Tromsø: Norgesuniversitetets skriftserie nr. 1/2009.
- Willig, C. (2013). *Introducing Qualitative Research in Psychology. Adventures in theory and method* (3. utg.). Berkshire: Open University Press.
- Wodak, R., de Cillia, R., Reisigl, M. & Liebhart, K. (1999). *The Discursive Construction of National Identity*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Wojciehowski, H. C. & Gallese, V. (2011, 2017). How stories Make Us Feel: Toward an Embodied Narratology. Hentet 12.10. 2018 fra <https://escholarship.org/uc/item/3jg726c2>
- Øia, T. (2001). Aksel Sandemose og moderne identitetskonstruksjon. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 1(1), 7-27.
- Ørnes, H., Wilhelmsen, J., Breivik, J., Solstad, K. J., Aure, M. & Abelsen, B. (2011). *Digital tilstand i høyere utdanning 2011- Norgesuniversitetets monitor*. Tromsø: Norgesuniversitetets skriftserie nr. 1/2011.
- Østbye, H., Knapskog, K. & Larsen, L. O. (2007). *Metodebok for medievitenskap* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.

Viderekommen lese og skriveopplæring: Lesestrategier.

Lesing = (avkoding x forståelse) x motivasjon!

Lesing er en grunnleggende ferdighet som er nedfelt i LK06. (innhente informasjon, forstå, oppleve, tolke, utforske, reflektere og vurdere)

Elevene skal i løpet av sine år på skolen utvikle seg gode lesestrategier. Dette kan lette skolearbeidet betraktelig, og øke elevenes leselyst og leseglede. Å være en god strategisk leser er noe elevene vil ha glede og nytte av gjennom hele livet.

Her vil jeg legge fram litt punkter når det gjelder lesestrategier.

En god forberedelse for leseren er å vite målet med lesingen, skal en lese en fagtekst som en skal tolke? Eller er det bare skjønnlitteratur for leseopplevelsens skyld..

Hente fram tidligere kunnskaper og erfaringer.

Skaffe en oversikt over teksten:

*Lese overskrifter, ingresser, oppsummeringer se på illustrasjoner. Finne ut av tema.

*Skumles teksten.

*Strøk over ord og begreper som du ikke forstår. Si dem opp eller spør.

*Hva er viktig i denne teksten? Bruk nøkkelord i margin, stikkord, understrekinger... (markeringstuser i ulike farger er et godt redskap).

*Nøyktiglese, finlese teksten.

*Lage seg en egen oppsummering med de viktigste punktene og det man har lært.

Arbeidet med en tekst styrkes dersom læreren arbeider godt med teksten i fellesskap med elevene. Læreren kan stille spørsmål, men bør også la elevene få stille spørsmål, tenke høyt og reflektere over tekstens innhold. Spørsmål læreren kan stille elevene er hva de synes var viktigst i teksten og hvorfor, om det var noe de ikke forstod eller ikke skjønte og om de lærte noe nytt ut av teksten. Med disse spørsmålene blir elevene også mer bevisst hvordan de skal jobbe seg fram i en tekst. Når elevene skal lese en tekst kan de benytte seg av et VØL-skjema: Vet. Ønsker å vite. Lært.

Dette er også helt klart nyttig for oss studenter!



Skrevet av: [Redacted]

Del på: [Twitter](#) [Facebook](#) [Google+](#)

Like

Be the first to like this

Related

Fordypningsopp... [Litteratur for barn og unge](#) [Vurdering av norskpedagogisk nettsted](#) (99% 4 kommentar)



Hei og velkommen til bloggen min! Jeg studerer grunnskolelærer 1-7 og er nå på mitt 3. år. Trives veldig godt i studiet med gode medstudenter. I år fordyper jeg meg i norsk, og i den anledning har jeg fått i oppgave å opprette en fagblogg. På denne bloggen skal jeg oppsummere de ulike emnene vi har hatt i feget, bloggen for meg fungerer som en del av forberedelsen til selveste eksamen. Håper du finner noe her du synes er nyttig!

[View Full Profile](#)

RECENT POSTS

- Litteraturdidaktikk
- Sosiolingvistik
- Litteraturhistorie frå norsk tid til nå
- Saksprosa i skolen
- Kartleggingstuser

BLOGGER JEG FØLGER

- [Redacted] Norsk2 GULV1
- [Redacted]
- Norsk 2 GULV 11
- [Redacted] GULV 11 Norsk2
- [Redacted] - GULV 11 Norsk2
- [Redacted] GULV 11 Norsk 2
- [Redacted] en fagblogg i norsk
- [Redacted] Blog
- GULV 1-11
- [Redacted] Norsk2 GULV1
- [Redacted] 2 GULV 1-11
- [Redacted] Norsk 2 9 GULV1
- [Redacted] GULV1 Norsk2
- [Redacted] Norsk 2 9 GULV1
- [Redacted]
- [Redacted] norsk faglogg
- Norsk 2 GULV 1 2013-2014
- [Redacted] norskblogg - NORSK 2 GULV 1-11
- The Daily Post
- [Redacted]

STIKKORD

Skumle Ivar Aasen Jærentingsvotzvet Knud Knudsen Høparagrafen Norsk Nymorsk Spåkkatote

Search

Search



Facebook



[Hjem](#) [About](#)

← SOSIOLINGVISTIKK

Barnelitteratur og litteraturredaktikk

Postet den 9. mai 2014

Poenget med litteratur er å sette den som leser inn i bevegelse og opplevelse. Litteraturredaktikk handler om hvordan utvikle ulike måter å oppdage lesing og leselest på. Det er viktig å finne bøker for hver enkelt. Dersom lesing skal oppleves som meningsfull bør teksten vekke interesse hos leseren.



Akkurat som vi mennesker er ulike, er også lesemåtene og lesesammenhengene ulike. Her bør læreren også tenke på den didaktiske relasjonsmodellen: Hva slags elever har jeg? Hva vil jeg med lesingen? Hva slags innhold har teksten? Kan elevene lese / ikke? Må jeg eventuelt lese for dem? Hvordan skal jeg vurdere?

mai 2014

M	T	W	T	F	S	S
			1	2	3	4
5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25
26	27	28	29	30	31	

← Mar

Siste innlegg

- [Barnelitteratur og litteraturredaktikk](#)
- [SOSIOLINGVISTIKK](#)
- [SAKPROSA](#)
- [3\) NORSK LITTERATURS HISTORIE](#)
- [2\) Litteraturhistorie](#)

Siste kommentarer

- 
[\[Redacted\]](#) on [Barnelitteratur og litteraturredaktikk](#)
- 
[\[Redacted\]](#) on [Barnelitteratur og litteraturredaktikk](#)
- 
[\[Redacted\]](#) on [SOSIOLINGVISTIKK](#)



Det viktige er at alle elevene trenger å lese!!

Analyse

Definisjon: Bearbeiding og oppfølging av tekstene som leses.

– Ødelegges leselysten av å analysere tekstene?
Bør litteratur for barn bare nytes og oppleves?

Hensikt for eleven og læreren: All kunstopplevelse innebærer kunstforståelse. Kvalitetsvurdering må begrunnes rasjonelt. Bearbeiding gjør (stort sett) leseropplevelsen dypere. Metodevalg avgjør hvilke «svar» en får. Sier noe om litteratursyn, menneskesyn, virkelighetsbilde.

Barnelitteratur

Typer: Pekebøker, enkle småbarnsfortellinger, bildebøker, barnebøker, ungdomsbøker.

Kjennetegn:

– Generelt kortere setninger
Mindre kompleks syntaks
Mer avgrenset ordforråd
Enklere fortellerstruktur
Mindre persongalleri
Enklere kronologi

Innholdet trenger ikke å være enkel, det kan være mye å jobbe med i en barnebok!



Arkiver

- mai 2014
- mars 2014
- februar 2014
- januar 2014
- desember 2013
- november 2013
- oktober 2013
- september 2013

Blogger jeg følger

- [\[redacted\]](#)
- [\[redacted\] norskblogg - NORSK 2 GLU1-11](#)
- [\[redacted\] - en fagblogg i norsk](#)
- [\[redacted\] Blog](#)
- [Glu 1-11 \[redacted\]](#)
- [\[redacted\] norsk2 GLU 1-11](#)
- [\[redacted\] Norsk 2 ≠ Glu1](#)
- [\[redacted\] ≠ Norsk 2 ≠ Glu1](#)
- [\[redacted\] GLU1-11 Norsk2](#)
- [\[redacted\] - GLU1-11 Norsk2](#)
- [\[redacted\] Norsk2 GLU1](#)
- [\[redacted\] h - norsk fagblogg](#)
- [\[redacted\]](#)
- [\[redacted\]](#)
- [\[redacted\] GLU1 Norsk2](#)
- [\[redacted\]](#)
- [\[redacted\] Glu1-11 Norsk 2](#)
- [\[redacted\] Norsk2 GLU1](#)

Meta

- [Registrer](#)
- [Løgg inn](#)
- [Innlegg RSS](#)
- [Kommentarer RSS](#)
- [WordPress.com](#)



Bildeboka

- En bildebok er en bok med ett eller flere bilder på hvert sideoppslag (dvs. dobbeltside), oftest kombinert med tekst; i dagligtalen ofte forbundet med barnebøker.
- Bildeboken er en multimodal tekstform, det vil si en tekstform som kommuniserer gjennom mer enn ett tegnsystem.
- Både tekst og bilde bør være betydningsbærende.
- Alle elementer, fram- og bakside, tittelblad og innsideperm er viktige for helheten.
- De er beregnet for å leses høyt, dvs. at stemmen til den som leser også er en modalitet.

Noen begreper:

Paratekst: Framside og tittel, tittelblad og baksidetekst, og bokas format.

Oppslag og sidevending: Utporsjonering av innhold, forventning om framdrift. Visuelle og verbale sidevendere.

Ikonotekst: Summen av samspillet mellom tekst og bilde.

Affordans: Bilde og tekst har ulikt kommunikativt potensiale.

Ulike ikonotekstperspektiv:

Forankring: Bilde/tekst representerer samme objekt, samme meningsinnhold

Avløsning: Bilde/tekst som selvstendige fortellerelement, utfyller hverandre, forteller ulike ting,

- Det symmetriske: teksten forklarer bildet.

- Det komplementære: tekst og bilde har ansvar for ulike ting.

- Det tolkende/komplekse: forsterket komplementaritet, bilde forsterker for eksempel psykologiske undertekster.

Spesielt for bilder:

- Lesesti: også lesing av bilder er regulert til en viss grad.
 - «Det ein ønskjer fokus på, til dømes ein hovudperson, vil bli sentralt plassert midt på ei side eller i framgrunnen for andre motiv.»
- Det gylne snitt.

Bildekomposisjon

Framheving av hovedperson / verbaltekst.

Utsnitt (avstand): heltotal, total, halvtotal, halvært, nært, ultranært.

Perspektiv: frontalt, ovenfra (fugleperspektiv), nedenfra (froskeperspektiv), diagonalt.

Perspektiv kan si noe om maktforhold.

Visuell

leserkontakt.

Innramming.

Farger / linjer.

Visuelt formspråk: Surrealisme, ekspresjonisme, realisme.



Share this:



Bli den første til å like

Relatert

[Arbeidskrav 2](#)

Med 5 kommentarer

[Barnelitteratur- bildebøker](#)

Med 2 kommentarer

[Muntlighet – Å tale og lytte](#)

Med 1 kommentar

Dette innlegget ble publisert i [Uncategorized](#). Bokmerk [permalenken](#).






← SOSIOLINGVISTIKK



← **BLI ETB UNNLEFØR**

- Litteraturredaktikk
- Sakprosa
- Kartlegging
- Sosiolingvistik
- Litteraturhistorien på fem minutter

← **ALLESTE KOMMENTARER**

-  Litteraturredaktikk
-  Sakprosa
-  Sosiolingvistik
-  Litteraturhistorien på fem...
-  Sosiolingvistik

← **ARKIVERT**

- juni 2014
- februar 2014
- januar 2014

20
torsdag
Feb 2014

DIALEKTER

POSTED BY IN **UNCATEGORIZED**

≈ 4 KOMMENTARER

Språk er uttale, formverk, setningsbygging og ordvalg som er politisk, kulturelt og historisk bestemt innenfor et geografisk område. Gjerne knyttet til ett lands grenser. Dialekt kan i det store og hele sies å være det samme, men er gjerne ulike varianter av dette innenfor mindre geografiske områder. I Norge deler vi dialektriket i første omgang inn i østnorsk og vestnorsk, basert på jamveksregelen (likt trykk på begge stavelsene i et tostavet ord). Og videre kloyvd infinitiv. Videre er det undergrupper som: vestlandsk, nordnorsk, trøndersk, østlandsk og innlandsmål.

Andre «lektiske» begreper er; regiolekt som betyr at språktrekk fra byer påvirker området, eller regionen rundt, slik at språket blir likere. Sosiolekt er variabler innenfor en dialekt som blir påvirket av sosial status, kjønn og ulike kontekster. Idiolekt er avvik i språkbruken som en person starter med, som kan spre seg som ild i tørt gress. Eksempel: «knirkespråk» eller laryngalisering som nå går som en farsott blant unge jenter i Vesten på grunn av blant andre, Britney Spears. Jeg er litt usikker på om disse vil virke mer kloke og interessante eller bare dumme. Videre har vi multietnolekt som for eksempel kebabnorsk. Kronolekt; som er språkvarianser innenfor ulike aldersgrupper, som for eksempel ungdommers måte å snakke til hverandre på: særr, OMG, sjera. Eller eldre folk som meg, som gjerne promenerer langs avenyen og ser på fjernsyn i etterkant og da helst Norsk RiksKringkastning selvfølgelig.

- oktober 2013
- september 2013
- august 2013

KATEGORIER

- Uncategorized

META

- Registrer
- Logg inn
- Innlegg RSS
- Kommentarer RSS
- WordPress.com

BLOGGER JEG FØLGER

- Norsk2 GLU1
- glu
- Lærerutdanning på HIBU
- norskblogg - NORSK 2 GLU1-11
- GLU1-11 Norsk2
- GLU1-11 Norsk2
- glu1-11 Norsk 2
- en fagblogg i norsk
- norsk's Blog
- Glu 1-11
- Norsk 2 # Glu1
- Norsk 2 # Glu1
- norsk fagblogg
-
-
- GLU1 Norsk2
- Norsk 2 GLU 1 2013-2014
- Norsk2 GLU1

Norge er kanskje det landet i verden med flest dialekter med tanke på antall folk og størrelsen på riket. Det er kanskje ikke så rart når en tenker på fjell og dal og hvor lite folk har sett hverandre. Samtidig har det kommet påvirkninger fra kyststrøk som for eksempel klissbløte konsonanter fra Danmark. Og skarre R fra Hanseatene? Kanskje? Eller Paris? Måten dialekter sprer seg på kan være bølge teorien; det vil si at et fenomen spler (hei sann! sprer skal det selvfølgelig være, har en venn som sier spler og han er fra Thailand, disse kan ha noe problemer med å uttale rulle-Rer, seg som ringer i vann. Hoppeteorien; det vil si at et fenomen oppstår i en by og hopper til andre byer og samtidighetsteorien; det vil si at språkendringer skjer på ulike steder, helt uavhengig av hverandre, men det er det samme fenomenet som skjer.

Det er særlig noen dialekttrekk som stikker seg frem i Norge

Det er blant annet tjukk L som er på østnorsk. Og kanskje i sær på «Vålenga». Der er det så tjukke Ler at du nesten får knute på tunga.

Palatalisering som er en slags j lyd ved visse konsonanter. Veldig typisk i Trøndelag. «Hannj hojnn i bannj».

Skarre R som kanskje oppsto i Versailles med Ludvig (et eller annet), altså en idiolekt som spredde seg i det franske hoffet for så å spre seg videre utover til Tyskland og Danmark og derfra til Kristiansand og Bergen. Derfra spredde det seg som pesten rundt hele Sørlandet og Vestlandet. Som om ikke det var nok, sprer denne epidemien seg enda. Pass deg! Før vi vet ordet av det skarrer vi hele gjengen. Om jeg kommer over denne basillen kommer jeg til å «gærkute» om det så måtte være over «høinnkla plækse».

Bløde konsonanter er også et særtrekk på sørlandskysten. Dette er et fenomen som typisk har kommet med skipstrafikken fra Danmark. I motsetning til skarre-Rene er denne sykdommen i ferd med å bli utryddet. Det vites ikke hvorfor, men det er mulig at regjeringen har et hemmeligstemplett vaksinasjonsprogram.

Nektningsadverbet ikke, er også et fint ord å bruke når en skal segregere folk i ulike grupper. Du har itte gruppen som er bønder fra Hedemark og selvfølgelig indre Troms (det var en gjeng med hedmarkinger som ikke var så glad i varme som slo seg ned her en gang i tiden). Itt gruppen fra Trøndelag, som på generell grunnlag er veldig glade i å apokopere bort store deler av språket, Ikkje gruppen fra vestnorsk og Nordland. Og ikke gruppen som er de i de veltalende, dannede kretser som taler.

• [norsk2 GLU 1-11](#)

• [The Daily Post](#)

• TAGS

Videre er det en haug med andre kjennetegn. Dialekter er uhyre interessant og morsomt og mange føler en sterk identitet til sin dialekt. Selv om jeg kanskje har uttalt meg noe fordomsfullt og sarkastisk i denne teksten synes jeg oppriktig at dialekter er vakkert (kanskje foruten om Bergensk). Jeg har stor respekt for alle som holder på dialektene sine og kanskje at på til forsøker å finslipe den. Dialekter beriker både språket og alles hverdag. Jeg håper at vi klarer å bevare dialektene selv om det er mange påvirkningsfaktorer som er med på å vanne dem ut. Avslutter med en liten kuriositet fra Solør:

«Lørrja sætte på sæ hærrdasklea til hånndass. Så datt a i dika og dom vart hærrpesert. Hæpplete hærrke ho i hop nie. Uginn og nasalinn drog a til høkketis i bin om lurdassæftan.»

Eller som det heter på kjedelig riksmål:

«Et stort og ulenkelig kvinnfolk satte på seg helgeklærne til hverdags. Så falt hun i grøfta, og de ble ødelagt. Med mye strev, men med dårlig resultat sydde hun nye. Frossen og forkjølet dro hun på fest i byen lørdag ettermiddag.»

Om ikke dette er vakkert så vet ikke jeg.

Ordforklring:

Gærkute=Løpe for livet

Høinnklaka=gjennomfryst/tele i jorda

Plæksle=ferdig pløyet åker

Så takk!

SHARE THIS:



Bli den første til å like

RELATERT

[Språkhistorie](#)
Med 6 kommentarer

[Blogg til
fordypningsoppgaven](#)
Med 8 kommentarer

[IKT i norskfaget](#)
Med 3 kommentarer

GLU-11 / NORSK 2

Sosiolingvistikk / Talespråk

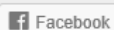
MAI 7, 2014 BY [redacted]

Sosiolingvistikk er en disiplin innenfor lingvistikken, og denne tar for seg sammenhengen mellom språkvitenskap og sosiologi. Med andre ord er det snakk om relasjonen mellom språk og samfunn, og om hvordan disse faktorene påvirker hverandre. Begrepet sosiolingvistikk forbindes først og fremst med talespråk. Variasjonen innenfor sosiolingvistikk er stor og man skiller mellom ulike kategorier. Det geolektiske er nært forbundet til dialekter ved at det tar for seg språkulikheter på bakgrunn av geografi. Det sosiolektiske omhandler hvordan sosiale forskjeller blant mennesker innvirker på deres språk. Her er dialekten den samme, men ting som sosial status, etnisk tilhørighet, utdanning og yrke kan føre til ulike varianter av samme dialekt. Arbeiderklassens språk vil i så fall skille seg fra overklassens språk. Det ideolektiske er variasjonen hos enkeltindividet, for det er naturlig å anta at alle mennesker har særegne trekk i sine språk. Det kronolektiske bygger på en oppfatning om at det er ulikheter mellom forskjellige generasjoners talespråk. Eksempelvis vil etter all sannsynlighet en ungdomsskoleelev uttrykke seg annerledes enn sin gamle bestemor. Det sexolektiske baserer seg ulikheter i språkbruken mellom kjønnene, altså menn og kvinner. Her er den tradisjonelle oppfatningen at kvinner i større grad har et stabilt språk. Menn har større variasjon og gjør større tilpasninger avhengig av om det er snakk om formelle eller uformelle situasjoner. Knoting forekommer når man prøver å skifte dialekt, noe som kan oppfattes som et svik mot hjembygda.

Personlig tror jeg at de aller fleste tilpasser sitt talespråk til ulike kontekster. Både selve situasjonen, men også samtalepartneren eller samtaleemnet kan være avgjørende. Dette kan skje både bevisst og ubevisst. Jeg tror mye av det handler om fortrolighet og hvordan en ønsker å bli oppfattet av andre. I skole- og jobbsammenheng er man gjerne mer "ordentlig" for å bli tatt seriøst, mens man i andre omgivelser blant venner og bekjente i større grad slipper seg løs. Det kan innebære et mindre formelt språk, med for eksempel mer hyppig bruk av banneord og så videre. Det er naturligvis en stor

forskjell på det å ha en samtale med sjefen på arbeidsplassen sammenlignet med prating med lagkameratene på fotballaget. For å bruke meg selv som eksempel, er jeg veldig bevisst på mitt talespråk i praksis blant barn. Der ønsker jeg alltid å fremstå eksemplarisk, men ser jeg derimot en engasjerende fotballkamp hjemme, kan banneordene ubevisst glippe ut av min munn.

Share this



Bli den første til å like

Relatert

[Språkhistorie](#)

Med 1 kommentar

[Kartlegging og nasjonale/internasjonale prøver](#)

Med 2 kommentarer

[Litteraturredidaktikk](#)

Med 1 kommentar

BOKMERK PERMALENKEN.



GLU1 Norsk2

The greatest WordPress.com site in all the land!

GRF prosjekt jan 2012 IKT MATEMATIKK NORSK2 Om PEL NORSK1

Talemål og dialekter

Comments: 2

En repetisjon av utviklingen av det norsk språket, kan leses [her](#). Artikkelen er publisert på nettsidene til Språkrådet.

Dialekt brukes flittig, både i litteraturen og på SMS'er og sosiale medier. – Skrivning på dialekt kan gjøre fremtiden for nynorsk som skriftspråk mer usikker, mener forfatter og språkforsker Helene Uri. Dette er interessant lesing, og artikkelen kan leses i sin helhet [her](#).



NRK har laget en serie som heter «**Dialektriket**». Den kan være verdt å ta en titt på. Legger ved en [lenke](#) til en av episodene som omhandler dialekt/tilhørighet og dokumentasjon.

Begreper

SPRÅK: (uttale, formverk, setningsbygning, ordvalg)

– geografisk, avgrenset talemåte

– politisk, kulturelt og historisk bestemt

DIALEKT: (uttale, formverk, setningsbygning, ordvalg)

– språkvariant knyttet til et avgrenset geografisk område

ARKIVER

[november 2013](#)

[oktober 2013](#)

[september 2013](#)

[august 2013](#)

[august 2011](#)

META

[Registrer](#)

[Logg inn](#)

(**REGIOLEKT**: når språktrekk fra byer spres til dialektene og påvirker dem så de blir like(re))

For fremtiden spås det at Norge vil ha fem dialekter

SOSIOLEKT: (uttale, formverk, setningsbygning, ordvalg)

– ulikhet innenfor en dialekt, betinget av sosiale variabler som kjønn, sosial status, brukssituasjon

(**IDIOLEKT**: avvik fra standardform hos ett menneske som kan spre seg og påvirke dialekten. (Eks.: skarre r, som beskrives senere i teksten))

Målmerker (=språklig trekk som særmerker en dialekt) som kan plassere dialektene geografisk



R-lyd: skarre / rulle

Oppstod ved hoffet i Paris på 1600-tallet, der den franske kongen hadde en talefeil. Spredte seg til Danmark og videre til byene på Vestlandet. De siste 40 årene har skarre-r spredd seg innover i landet fra Bergen og Stavanger.

Sør-vest landet

Bløte konsonanter

Bløde kyststriben / kjøpe kage til bådturen)

Sørlandet

Tjukk l

- Sola, og i ord med-rd: gjelet (gjerdet), bol (bord)
- Østlandet har tjukk l, Vestlandet har det ikke

Palatalisering

- Innslag av j-lyd ved visse konsonanter
- Dobbel l, d og n blir til j-lyd: *en mainn med hainnhuinn i bairn*
- Skillet mellom nord og sør går mellom Sognefjorden og Mjøsa
- Nord-Norge har palatalisering, Sør-Norge har det ikke

Tonefag og trykk

Gjelder ord som *sola* og *boka*

- Lavtone: *_bo_ka, _so_la*
- Trykkforhold: *billett, gå inn*
- Høytone: *ˈbo_ka, ˈso_la*
- Trykkforhold: *Billett, gå inn*

- Lavtone i Øst-Norge. Høytone i Nord-Norge

Infinitivsendelse

Kløyvd infinitiv (ender på -e eller -a)

- F.eks. Vil du vær*a* med å hopp*e* tau?

Apokobe (ingen ending)

- F.eks. å spør, å vær, å hopp

Kløyvd infinitiv på Østlandet.

Kløyvd infinitiv og apokobe i Sør- og Nord-Trøndelag.

Apokobe i Nordland

Nektingsadverb

Ikke, inte, ente: Finnmark, Østlandet

Itte: Hedmark, deler av Oppland, Målsøy-området i indre Troms

Ittj: Sør- og Nord-Trøndelag

Ikkje: Vestlandet, Nordland, deler av Troms

Personlig pronomen i 1. person entall og 1. person flertall

Jeg – vi: Østlandet

Eg – me: Vestlandet

«I» i 1. person entall er særegent for Møre og Romsdal og deler av Nord-Trøndelag.

Finnmark, Troms og Nordland bruker «eg og vi».

Sterke og svake hunkjønnsord, bestemt form entall

Sterkt hunkjønnsord ender på konsonant: ei bygd. I bestemt form entall kan endingene være bygda, bygde, bygdæ bygdj/ei, bygdo/å.

Svakt hunkjønnsord ender på vokal: ei vise. I bestemt form entall kan endingene være visa, viso, viså.

Sterke hunkjønnsord som slutter på a i bestemt form entall: Finnmark, Troms, nord i Nordland, Sør- og Nord-Trøndelag, Hedmark, deler av Oppland, Buskerud og Telemark

Svake hunkjønnsord som ender på -a i bestemt form entall: Østlandet, nord i Nordland, Troms og Finnmark

Svake hunkjønnsord som ender på -e i bestemt form entall: Sørlande, Vestlandet, sør i Nordland.

På følgende lenker finnes mer informasjon om kjennetegn/målmerker: [Målmerker 1](#) og [målmerker 2](#).

Som en oppsummering av de to undervisningsøktene vi hadde i temaet, fikk vi en muntlig fremføringsoppgave der vi skulle vurdere ulike sangtekster på grunnlag av ovenstående kriterier.

Arbeidet skulle gjøres i praksisgruppene. Her er en lenke til [Oppgave dialekt-2](#) teksten. Vår praksisgruppe skulle vurdere «Hjerteknuser» av Kaizers Orchestra. Resultatet kan leses ved å gå inn på følgende link: [Hjerteknuser](#)

Jeg legger også ved en lenke til Anne sin PP om [dialekter](#) som bl.a. inneholder detaljerte kart knyttet til ovenstående målmerker.

Språk i Norge

- To likeverdige, offisielle språk; norsk og samisk.
 - – Samisk og norsk er likestilte språk i forvaltningsområdet for samiske språk. Dette gjelder i noen kommuner i Finnmark, Troms og Nordland. (offisielle papirer, veiskilt)
- Det finnes ti samiske dialekter og tre samiske skriftspråk: Nordsamisk, lulesamisk og sørsamisk.
- **Den europeiske pakten om regions- eller minoritetsspråk** ble vedtatt i 1992. Norge ratifiserte Minoritetsspråkpakten i 1993 og den begynte å gjelde 1. mars 1998.
 - Norge har fem nasjonale minoritetsspråk: Kvensk og finsk (felles opphav – finsk til Finnskogen på Hedmark og kvensk til Nord-Norge), jiddish (jødisk), romani og romanes.

Kvensk

Språket kom med finske innvandrere til Nord-Norge på 1600-1800 tallet. I dag er det stort sett eldre som er brukere av språket. Det er få barn som lærer kvensk i motsetning til samisk som er et levende språk (utvikles og læres av nye generasjoner). Finnes lite litteratur på kvensk.

Norsk romani (taterspråk) og romanes (sigøynerspråk)

- Et reisende folk med opphav nord i India. Kom til Sentraleuropa på 1300-tallet.
- «Tatere» med språket romani, kom til Norden på 1500-tallet
- «Sigøynere» med språket romanes, kom til Norden på 1800-tallet

Språkene har en del fellestrekk, men er ulike. Pr. i dag finnes det lite litteratur på språkene, men et arbeid med å utarbeide bl.a. grammatikkbøker i språkene, er i gang. Hensikten er å bevare språkene.

Share this:



Bli den første til å like





[← Det første blogginnlegget](#)

[Viderekommen lese og skriveopplæring:
Elever med lese- og skrivevansker →](#)

SEPTEMBER 7, 2013 · 9:49 PM

[↓ Jump to Comments](#)

Nynorsk i skolen

Når man er norsklærer mener jeg de er viktig å ha god kjennskap til begge skriftspråkene vi har i Norge. Når bokmål og nynorsk er sidestilt, er det også dette læreren må forholde seg til gjennom sin profesjon.

Jeg mener nynorsk kan være spennende, fordi man får et dypere innblikk i det norske språket. Nynorsk er jo basert på dialekter som ikke var påvirket av dansk. Historien bak de to skriftspråkene våre er interessant, og kan fortelle mye om hvilke holdninger og verdier nordmenn har hatt opp gjennom tiden. Å ha to offisielle skriftspråk er uvanlig, og mennesker jeg har møtt i utlandet blir veldig forbauset over av vi har dette i Norge. Å ha to skriftspråk er kanskje med på å gi Norge et særpreg?

Jeg mener at det beste argumentet for å ha nynorsk i skolen, er at det trener opp språkforståelsen. I tillegg tenker jeg at i et land med så mange forskjellige dialekter som i Norge, så kan det å lære nynorsk på skolen gjøre det lettere å forstå andre dialekter. Dette kan kanskje igjen gjøre det enklere for nordmenn å bevare dialekten sin, fordi de kan bruke den uansett hvem de snakker med. Jeg har en venninne i Japan som har fortalt meg at hun egentlig har en landsbygd-dialekt, men siden hun studerer og jobber i Tokyo må hun legge om til hovedstadens dialekt. Å snakke dialekter fra distriktene blir nemlig ikke sett på som profesjonelt, i følge henne. Jeg tenker at når man har valgt å sidestille to skriftspråk i Norge, der det ene er basert på dialekter fra distriktene, kan dette bidra til at det ikke bare er hovedstads-dialekten eller skriftformen som blir sett på som profesjonell og "riktig".

 Search

Recent Posts

- [Norsk litteraturhistorie](#)
- [Litteraturredidaktikk](#)
- [Sakprosa](#)
- [Kartlegging av leseferdigheter](#)
- [Sosiologavistikk – slang](#)

Recent Comments



[\[Name\]](#) on Norsk litteraturhistorie



[\[Name\]](#) on Norsk litteraturhistorie

[Litteraturhistoria f...](#) on Norsk litteraturhistorie



[\[Name\]](#) on Arbeidskrav: Fagartikkel med e...



[\[Name\]](#) on Arbeidskrav: Fagartikkel med e...

Archives

- [June 2014](#)
- [Februarzy 2014](#)
- [January 2014](#)
- [November 2013](#)
- [October 2013](#)
- [September 2013](#)

I skolen kan det være viktig å begynne med nynorsk tidlig, så elevene blir vant med det. På denne måten kan vi kanskje unngå at elevene blir svært negative til nynorsk senere i skoleløpet. Å bli eksponert for nynorsk tidlig kan kanskje også gjøre at elevene ikke ser på sidemålet som noe tungt og krevende å lære senere. En måte å få nynorsk mer inn i barneskolen på, er at læreren leser og lar elevene lese nynorske tekster jevnlig. Det gis ut mye god barnelitteratur på nynorsk, og dette bør læreren utnytte!



Share this:



Be the first to like this.

Related

[Arbeid med sammensatte tekster i skolen](#)

[Adaptasjon: bok og film](#)

[Arbeidskrav: Fagartikkel med en vurdering av et norskpedagogisk nettsted beregnet på mellomtrinselever](#)
With 5 comments

Categories

- [Uncategorized](#)

Meta

- [Register](#)
- [Log in](#)
- [Entries RSS](#)
- [Comments RSS](#)
- [WordPress.com](#)

Filed under [Uncategorized](#)

[1 Comment](#)



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

Kari Anne Rustand
Institutt for språkfag Høgskolen i Buskerud og Vestfold
Postboks 4
3199 BORRE

Vår dato: 19.01.2015

Vår ref: 41099 / 3 / MHM

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 08.12.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

41099	<i>Taste og tenke - mene og mestre. Tekst- og språkkompetanser i grunnskolelærerstudenters weblogtekster (uformelle akademiske tekster)</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Høgskolen i Buskerud og Vestfold, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Kari Anne Rustand</i>

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

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

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

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.06.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Marianne H. Myhren

Kontaktperson: Marianne H. Myhren tlf: 55 58 25 29

Vedlegg: Prosjektvurdering

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

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrr.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36 nsdmaa@svt.uit.no



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 41099

Meldingen gjelder et doktorgradsprosjekt der datamaterialet skal innhentes fra studentblogger fra et kurs på Høgskolen i Buskerud og Vestfold.

Det framgår av meldeskjema at det allerede er gitt muntlig og skriftlig informasjon til utvalget og innhentet samtykker. Vi minner om at meldepliktige prosjekter skal meldes senest 30 dager før igangsetting.

Personvernombudet vurderer informasjonen samlet sett som tilfredsstillende. Vi mener derfor at det foreligger gyldig samtykke til behandling av personopplysninger.

Vi legger til grunn at deltakerne forsto ut fra sammenhengen at Høgskolen i Buskerud og Vestfold er ansvarlig for prosjektet.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Høgskolen i Buskerud og Vestfold sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på privat pc/mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

I publikasjoner vil datamateriale anonymiseres så langt det lar seg gjøre (ved å fjerne navn på personer og steder). Men tekstutdrag vil kunne spores tilbake til blogger som ligger på nett. Det er innhentet samtykke til dette.

Forventet prosjektslutt er 01.06.2017. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)

Forespørsel om deltagelse i forskningsprosjektet med arbeidstittelen *Tenke og Taste, Mene og Mest*.

I mitt doktorgradsarbeid ved Høgskolen i Vestfold (i stipendiat fra 01.10.2013) ønsker jeg å analysere innleggene i bloggene som dere studenter har forfattet i løpet av 2013/2014. Forespørsel om å få tillatelse til å bruke bloggtekstene går til alle studentene i denne klassen. Jeg ønsker å gjøre tekstanalyser av de multimodale tekstene i bloggene, og formålet er å kunne si noe om hva tekstene i disse bloggene inneholder. Jeg gjør oppmerksom på at det er tidlig i prosjektet mitt, så problemstilling og forskningsspørsmål vil formes og endres underveis. Prosjektet er tekstanalytisk. Siktemålet er å undersøke tekst- og tekstkompetanser i bloggtekstene. Jeg ber derfor om tillatelse til å bruke sitat og vise utsnitt fra bloggene i min avhandling.

Prosjektet meldes til Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (NSD) i henhold til personopplysningsloven §31. Jeg tar sikte på å avslutte prosjektet senest 01.06.2017, og sletter da papirutgaver og annet som gjør gjenkjenning mulig. Om prosjektet skulle vare lenger, så vil det ikke foreligge lagrede opplysninger som bidrar til at prosjektet og personopplysninger kan kobles sammen.

Alle opplysninger som samles inn behandles konfidensielt. Datamaterialet anonymiseres, men det er en potensiell mulighet for at sitat kan spores tilbake til bloggen din på nettet. Jeg anbefaler at du merker av for «ikke-søkbar» i administrativ håndtering av bloggen, slik dere har fått demonstrert. Navn, alder og bosted vil bli endret, og bilder vil bli sladdet. Den norskfaglige bloggen din ligger åpent på nettet, men lenker til bloggen blir ikke oppgitt i avhandlingen. Det vil finnes papirkopi av bloggen din som makuleres når avhandlingsarbeidet ferdigstilles.

Det er frivillig å delta i prosjektet, og deltagere kan trekke seg uten begrunnelse når som helst.

På vedlagte samtykkeerklæring kan du gi samtykke til at bloggen din kan brukes i dette prosjektet. Jeg ber om at samtykke-erklæringen snarest leveres til meg eller en av de andre norsklærerne. Hvis «ja», håper jeg at du lar bloggen din leve til utgangen av 2017, gjerne lenger. Om du har spørsmål, så kontakt meg gjerne på tlf. 93 22 44 94 eller på epost: kari.anne.rustand@hibu.no

23.10.2013

Vennlig hilsen

Kari Anne Rustand

Høgskolelektor ved HiBu og
stipendiat ved HiVe
Avdeling for lærerutdanning

Postboks 7053	Dir. +47 32 86 31 59
3045 Drammen	Mob. +47 93 22 44 94
Kari.Anne.Rustand@hibu.no	Tel. +47 32 20 64 00
www.hibu.no	Fax. +47 32 20 64 10

Samtykkeerklæring i forbindelse med prosjektet:

Dette er et prosjekt der de digitale tekst- og språkompetansene grunnskolelærerstudenter viser i fagblogger i norskfaget analyseres.

Jeg er innforstått med at Kari Anne Rustand bruker deler eller hele bloggen min som jeg opprettet i løpet av _____ faget høsten 2014 i forskningsarbeidet sitt. Jeg er blitt informert om prosjektet og hvordan datamaterialet skal behandles under og etter prosjektet. Jeg er klar over at sitater fra bloggen kan spores tilbake til min fagblogg på nettet, og det er jeg innforstått med.

_____, høsten 2013:

Sted, dato og studentunderskrift

KOPI TIL KARI ANNE

Jeg ber Fakultet for lærerutdanning om tillatelse til å bruke digitale studenttekster i web-log i mitt PhD-prosjekt som varer fra høsten 2013 – 2016/2017. Tekstene utvikles av G1NOR201/202-studentene i GLU 1-11 i norskundervisningen i grunnskolelærerstudiet ved Høgskolen i Buskerud høsten 2013 og våren 2014.

I mitt prosjekt skal jeg undersøke hvilke tekst- og språkkompetanser studenter utvikler i digitale tekster i norskfaget i grunnskolelærerstudiet. Prosjektet mitt er knyttet til Vestfolds nye doktorgradsprogram *Pedagogiske ressurser og læreprosesser i barnehage, skole og høyere utdanning*. Forskningsobjektene er et utvalg studentproduserte web-log-tekster (fagblogg) som studentene skriver i digitale læringsfelleskap, og det blir interessant å se nærmere på hvilke tekst- og språkkompetanser studentene viser i denne konteksten. Grunnskolelærerstudentene skal utvikle kompetanse innenfor ulike skriveprosesser, og digital tekstskriving diskuteres ofte i et teknologisk perspektiv. I mitt prosjekt vil jeg rette søkelyset mot digital skriftkyndighet/'digital literacies', der tilfanget av virkemidler i digitale tekster, kombinert med nye teksttyper og tekstsjangre, gjør det interessant å se på studentenes skrivehandlinger og kompetanser ut fra et funksjonelt språksyn. Fagfeltene lingvistikk, multimodalitet og aspekter fra 'digital literacies'-forskning er aktuelle i arbeidet. Overordnet danner kunnskaps- og læringssyn, språksyn og teknologisk syn den vitenskapsteoretiske plattformen for forskningen.

Vedlegg 1 og 2 er informasjonen og samtykkeskjemaene som presenteres for studentene.

Vennlig hilsen

Kari Anne Rustand.

Kari Anne Rustand, stipendiat
23.10.2013

Tillatelse fra Fakultet for lærerutdanning:

Hein Lindvik

Dato/underskrift fra Dekanen

Drammen 23/10-13

Kari Anne Rustand

From: Kari Anne Rustand
Sent: 16. januar 2015 16:53
To:

Subject: Forskningsprosjektet mitt - info til deg som er informant
Attachments:

Hei tidligere norsk 2-er og nåværende informant i forskningsprosjektet mitt!

Ph.d.-arbeidet mitt, der jeg tekstforsker på dine bloggtekster, må godkjennes av NSD – personvernombudet for forskning: <http://www.nsd.uib.no/personvern>. I forbindelse med meldepliktgodkjenningen ber NSD meg om å gjøre deg oppmerksom på at det er Høgskolen i Buskerud og Vestfold som har det øverste ansvaret for prosjektet, og at jeg har det daglige ansvaret for prosjektet. Tillatelse til prosjektet ble innhentet fra Høgskolen den 23.10.2013. I disse dager venter jeg på godkjenning fra NSD.

Jeg ønsker naturligvis å utføre forskningen min på en etisk korrekt måte, derfor informerer jeg deg om arbeidet mitt underveis, i tillegg til at jeg innhentet skriftlig godkjenning fra deg i oktober 2013. Den 14.05.2014 fikk du tilsendt eksempler på analysene mine per epost.

Nå har jeg bestått de obligatoriske doktorgradskursene, så nå starter jeg arbeidet med å gjøre rede for materialet og å velge ut tekster til mine analyser (materialinnsamlingen). Jeg ønsker derfor å gjøre deg oppmerksom på at jeg kommer til å studere tekst- og språkkompetansene, samt samhandlingen (dialogen/kommunikasjonen mellom dere studenter) i de sammensatte teksten i bloggene framover.

Analysene, og eksempler på tekst fra bloggene, viser jeg fram til andre forskere gjennom muntlige framføringer, skriftlige publikasjoner og i monografien som skal publiseres (det skriftlige doktorgradsarbeidet). Tekstene dine anonymiseres selvsagt. Vedlagt ser du nye eksempler på analysene mine av slike bloggtekster. Jeg minner om at du selvsagt har rett til å trekke tilbake samtykket ditt når som helst, dersom du har innvendinger til hvordan jeg bruker materialet.

Jeg sender deg en takknemlig tanke fordi du er informant i prosjektet mitt ☺ Jeg ønsker hver og en av dere en riktig GOD vår. Jeg reiser på forskningsopphold til Universitetet i London fra 1. februar til 31. mai denne våren, og GLEDER meg veldig til det!!

Tilbakemeldinger på hvordan jeg bruker materialet (stort eller smått) tar jeg så gjerne imot med TAKK! Noen ord fra DEG vil jeg sette STOR PRIS på!

Beste hilsen Kari Anne

Kari Anne Rustand

*Doktorgradsstipendiat / PhD-fellow
Institutt for språkfag / Department of Language Studies*

05.07.2017

Hei tidligere norsk 2-er og nåværende informant i forskningsprosjektet mitt!

I forbindelse med meldeplikten til NSD (- personvernombudet for forskning: <http://www.nsd.uib.no/personvern>), ber NSD meg om å gjøre deg som informant oppmerksom på at **ny, utsatt dato for innlevering av doktorgrads-studien min er innen 31. desember 2017. Jeg ber om at du ikke sletter norsk-2-bloggen din fra 2013/2014 før 31. desember 2017.**

Jeg ønsker naturligvis å utføre forskningen min på en etisk korrekt måte, derfor informerer jeg deg om arbeidet mitt underveis, i tillegg til at jeg innhentet skriftlig godkjenning fra deg i oktober 2013. Alle navn anonymiseres selvsagt i tekstanalysene av utvalgte bloggutsnitt.

Juni 2017 var antatt sluttdato , men et slikt arbeid tar ofte lengre tid enn først beregnet. Jeg er heldigvis ikke særlig forsinket, men var nok litt optimistisk da jeg førte opp sluttdato for tilgang til materialet. Jeg er langt på vei med skrivningen, og er ellers ferdig med alt obligatorisk arbeid, utenlandsopphold og deltagelse på 3-årig forskerskole ved NTNU. Sluttseminaret mitt skal være 5. september 2017, og jeg håper å levere i god tid før jul.

GOD SOMMER!

Alt godt fra Kari Anne

Kari Anne Rustand

Høgskolelektor / Dr.gradstipendiær
Institutt for språk og litteratur
Fakultet for humaniora, idrett og utdanningsvitenskap
Campus Drammen / Papirbredden 1, 5.etg. kontornr. 5598
Postboks 7053, 3007 Drammen

Tel: +47 31 00 88 55, mob: + 47 93 22 44 94

kari.anne.rustand@usn.no

www.usn.no

HSN Høgskolen
i Sørøst-Norge

Kari Anne Rustand

From: Eva Payne <Eva.Payne@nsd.no>
Sent: onsdag 13. februar 2019 13:10
To: Kari Anne Rustand
Subject: SV: Prosjekt 41099

Hei,

Viser til statusmelding mottatt 03.01.2018 da du bekreftet at datamaterialet er blitt anonymisert.

Prosjektperioden som registreres ved NSD er perioden for behandling av personopplysninger. Dersom du ikke lenger behandler personopplysninger, er det ikke nødvendig å utvide prosjektperioden.

Vennligst gi beskjed dersom du fortsatt behandler personopplysninger (dvs. opplysninger som kan knyttes til enkeltpersoner) i prosjektet ditt.

Med vennlig hilsen,

--

Eva J. B. Payne
Rådgiver | Adviser
Personverntjenester | Data Protection Services for Research
T: (+47) 55 58 27 97

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS | NSD – Norwegian Centre for Research Data AS
Harald Hårfagres gate 29, NO-5007 Bergen
T: (+47) 55 58 21 17
postmottak@nsd.no www.nsd.no

Fra: Kari Anne Rustand [mailto:Kari.Anne.Rustand@usn.no]
Sendt: 11. februar 2019 12:46
Til: asne.halskau@nsd.no; nsd@nsd.no
Emne: [nsd.nsd] Prosjekt 41099

Til personvernombudet for forskning,

Phd-prosjektet mitt: *41099 Taste og Tenke – Mene og Mestre* ble meldt inn med utsatt sluttfrist den 01.12 2017. Det ble bekreftet av dere v/Åsne Halskau pr epost 07.07.2017. Prosjektet er kanskje registrert som avsluttet hos dere?

Sluttseminaret mitt ble gjennomført høsten 2017, og lite arbeid gjenstod, så jeg antok at jeg ville få levert innen jul 2017. Slik ble det ikke. Dessverre var jeg så uheldig å bli syk akkurat før levering ved juletiden i 2017. Nå er jeg heldigvis frisk, og tilbake i jobb ved Universitetet i Sørøst-Norge og arbeider for å ferdigstille siste rest av doktorgraden min i disse dager. Aller helst håper jeg at innlevering og publisering skjer ganske raskt (medio mars), og senest i løpet av denne våren.

Da prosjektet ble godkjent oppgav jeg at det var studenters bloggtekster jeg forsket på. Empirien og siktemålet er uforandret, men problemstillingen er bearbeidet og tydeliggjort. Nærmere bestemt er det konstruksjoner av norsklærer-identiteter i multimodale bloggtekster som undersøkes ved hjelp av semiotisk analyse. Prosjektet er tekstvitenskapelig.

Jeg ønsker selvsagt å opptre etisk, og lurer derfor på om det er nødvendig å be dere om ytterligere utsatt frist for ferdigstillelse av prosjektet nå? Jeg makulerte alle noterte personopplysninger og papirkopier av studentbloggene jeg forsker på innen fristen jeg lovet 01.12.2017. Det betyr at det ikke foreligger bindinger mellom prosjektet og personopplysninger på nåværende tidspunkt. Den 05.07.2017 sendte jeg sist en epost til informantene, der jeg opplyste om forsinkelse i prosjektet. Informantene er nå ferdige som studenter, så flere av epostene er nok ikke-operative pr dags dato. Ingen trakk tillatelsene tilbake på noe tidspunkt. En blogg er slettet, men den bruker jeg ikke materiale fra i avhandlingen.

For å være sikker på at jeg har fulgt alle retningslinjer, så er det kanskje trygt å be dere om en siste epost-bekreftelse på utsettelsen som jeg kan legge ved avhandlingen nå til slutt?

Med vennlig hilsen

Kari Anne Rustand

—
Universitetslektor / Stipendiat
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap
Institutt for språk og litteratur
Campus Drammen / Papirbredden 1, 5.etg. kontornr. 5598
Postboks 7053, 3007 Drammen

Tel: +47 31 00 88 55, Mob. 93 22 44 94

kari.anne.rustand@usn.no

www.usn.no



Doktoravhandling nr. 39
2019

**Taste og tenke, mene og mestre:
En tekstanalytisk studie av konstruksjoner av
norsklæreridentiteter i multimodale bloggutsnitt**

Doktorgradsavhandling

Kari Anne Rustand

ISBN: 978-82-7860-382-6 (trykt)
ISBN: 978-82-7860-383-3 (online)

usn.no

