

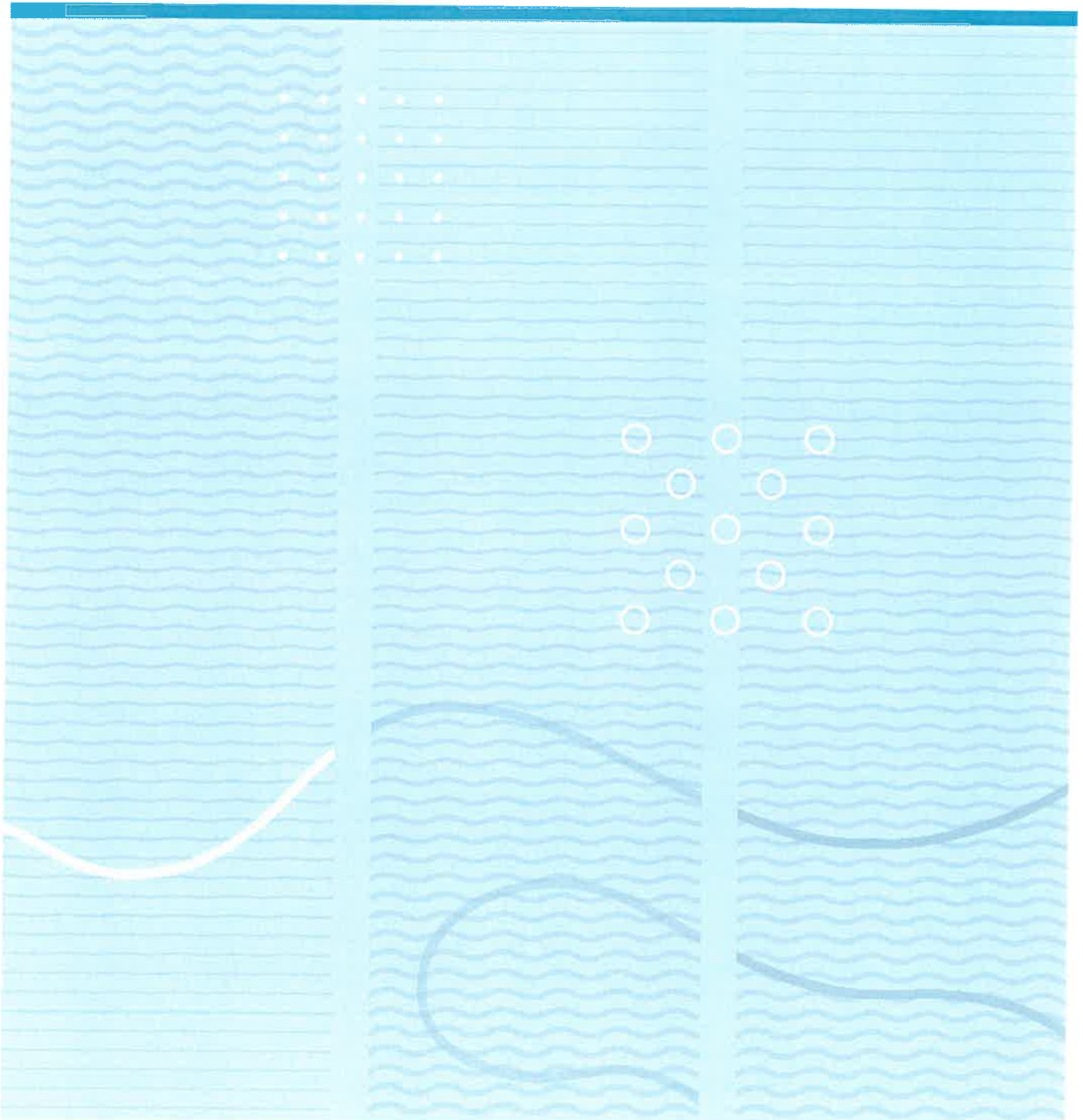


Universitetet i Sørøst-Norge
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap
Institutt for språk og litteratur
Mastergradsavhandling
Studieprogram: Norskdidaktikk
Vår 2018

Vibeke Aulie

Froskeperspektiv på multimodalitet?

Lærebøker i norsk om multimodale tekster



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

<http://www.usn.no>

© 2018 Vibeke Aulie

Denne avhandlingen representerer 45 studiepoeng.

Sammendrag

Problemstillingen for denne undersøkelsen er «Hva sier norskbøker for studieforberevende utdanningsprogram om multimodale tekster, hva sier de om bildet som modalitet og hva sier de om samspill mellom skriftlig verbaltekst og bilde?». Formålet med studien er å si noe om i hvilken grad norskfagets lærebøker bidrar til å utvikle elevenes multimodale tekstkompetanse, særlig med tanke på resepsjon og analyse av multimodale tekster. For å finne svar på problemstillingen, undersøker jeg bøkernes presentasjon av fagstoff om emnet. Jeg undersøker i hvilken grad emnet er tematisert i bøkene, hvilke begreper som presenteres som relevante fagtermer og hvordan disse forklares og illustreres brukt. Jeg undersøker også hva som sies om semiotiske ressurser i bildemodaliteten og om effekten disse kan ha for meningspotensialet i teksten. Tekstutvalget består av tre bokserier fra ulike forlag, i alt ni bøker.

Funnene i undersøkelsen er svært divergerende. Det vil si at det er store forskjeller på hvordan de tre bokseriene vektlegger og presenterer emnet, og i hvilken grad de gjennom presentasjon av fagstoffet kan sies å bidra til å utvikle elevenes multimodale tekstkompetanse.

Forord

Allerede da jeg begynte å jobbe på en barne- og ungdomsskole i Oslo i 1995, fikk jeg en opplevelse av at utdannelsen min som norsklærer var passé. Jeg var da nyutdannet allmennlærer med mellomfag i nordisk. I løpet av studiet hadde jeg ikke sett en eneste pc, men oppdaget at «medier og edb» var et hovedemne i norskfaget ifølge *Mønsterplan for grunnskolen* (1987, s. 131), og at jeg som norsklærer ifølge *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen* hadde et særlig ansvar for å «ruste elevene til å møte informasjonsteknologien» (1996, s. 113).

Siden den gang har kommunikasjonsmønstrene våre utviklet seg i det jeg har opplevd som en rasende fart, og det er bare med nød og neppe jeg til en viss grad har klart å henge med. Utviklingen stiller nye krav til norskfaget, og også til oss norsklærere. Det er jo ikke bare teknologien som endrer seg, men også tekstene vi forholder oss til. Jeg har hele tiden følt behov for faglig påfyll, men ikke egentlig av den typen som et tradisjonelt masterstudium i nordisk tilbyr. Da jeg ved skolestart høsten 2014 mer eller mindre tilfeldig oppdaget dette masterstudiet i norskdidaktikk med sine interessante delemner, kastet jeg meg derfor på telefonen til den gang Høgskolen i Buskerud og Vestfold. Søknadsfristen var nemlig for lengst ute, men det var heldigvis en ledig plass for meg på det svært interessante delemnet «lesing, skriving og muntlige ferdigheter».

Valget mitt av emne for masteroppgaven henger også sammen med opplevelsen av at vi norsklærere har behov for oppdateringer faglig. Multimodale tekster er et emne jeg selv ikke var innom i norskstudiene mine. Jeg har også opplevd at lærebøkene ikke strekker til på området, og jeg har hørt kolleger beklage seg over det samme. I masteroppgaven min ønsket jeg derfor å undersøke hvordan norskbøkene for studieforberedende utdanningsprogram i dag presenterer emnet, og i hvilken grad de kan bidra til å utvikle elevenes multimodale tekstkompetanse.

Avslutningsvis vil jeg benytte anledningen til å takke min svært inspirerende veileder, Henriette Hogga Siljan. Jeg håper på litt smitteeffekt, og jeg tror faktisk hun har gjort meg til en litt bedre veileder for mine egne elever.

Innholdsfortegnelse

1	Innledning	1
2	Teori og tidligere forskning	4
2.1	Læreboka og norskfaget.....	4
2.1.1	Læreboka og lærebokteksten - kjennetegn, status og bruk.....	4
2.1.2	Norskfaget etter LK06 – fokus på tekstkompetanse.....	6
2.1.3	Multimodale tekster i norskfaget.....	7
2.2	Multimodalitetsteori	9
2.2.1	Sosialsemiotisk perspektiv.....	9
2.2.2	Multimodal eller sammensatt tekst?.....	11
2.2.3	Modalitet og semiotisk ressurs – en begrepsavklaring.....	12
2.2.4	Multimodalt begrepsapparat	13
2.2.4.1	Modal affordans	13
2.2.4.2	Semiotiske ressurser i bildemodaliteten	14
2.2.4.3	Multimodalt samspill.....	16
2.3	Tidligere forskning	20
3	Metode.....	21
3.1	Utvalg av materiale.....	22
3.2	Analysekategorier	24
4	Funn og drøfting	29
4.1	Strukturell tematisering.....	29
4.1.1	Strukturell tematisering i <i>Moment</i>	30
4.1.2	Strukturell tematisering i <i>Intertekst</i>	32
4.1.3	Strukturell tematisering i <i>Grip teksten</i>	33
4.1.4	Strukturell tematisering – oppsummering	35
4.2	Overordnede begreper.....	36
4.2.1	Overordnede begreper i <i>Moment</i>	37
4.2.2	Overordnede begreper i <i>Intertekst</i>	39

4.2.3	Overordnede begreper i <i>Grip teksten</i>	40
4.2.4	Overordnede begreper – oppsummering	42
4.3	Multimodale sjangre i fokus.....	43
4.3.1	Multimodale tekster i fokus i <i>Moment</i>	44
4.3.2	Multimodale tekster i fokus i <i>Intertekst</i>	46
4.3.3	Multimodale tekster i fokus i <i>Grip teksten</i>	46
4.3.4	Multimodale tekster i fokus – oppsummering	47
4.4	Bildet som modalitet	48
4.4.1	Bildet som modalitet i <i>Moment</i>	50
4.4.2	Bildet som modalitet i <i>Intertekst</i>	56
4.4.3	Bildet som modalitet i <i>Grip teksten</i>	60
4.4.4	Bildet som modalitet – oppsummering	66
4.5	Samspill verbaltekst - bilde.....	67
4.5.1	Samspill verbaltekst – bilde i <i>Moment</i>	68
4.5.2	Samspill verbaltekst – bilde i <i>Intertekst</i>	72
4.5.3	Samspill verbaltekst – bilde i <i>Grip teksten</i>	74
4.5.4	Samspill verbaltekst – bilde - oppsummering	79
5	Oppsummering og konklusjon	81
6	Referanser	84

1 Innledning

«Argumentasjonen i en reklame ligger i språkbruken» (*Intertekst vg1*, s. 203).

Sitatet over viser at det finnes et potensiale for økt fokus på multimodalitet i norskbøker for den videregående skolen. Fremdeles vektlegges kommunikasjon gjennom verbalspråk i stor grad framfor andre modaliteter. Stikk i strid med hva læreboka her sier, ligger mye argumentasjon i reklametekster i bilder og det visuelle uttrykket. Det er imidlertid nødvendig med et metaspråk og en tekstkompetanse som inkluderer multimodalitet for å peke på og snakke om denne argumentasjonen. Heldigvis er ikke påstanden representativ for den samlede presentasjonen av multimodalitet og multimodale tekster, verken i *Intertekst*-serien eller i de andre bokseriene i undersøkelsen. Likevel, min opplevelse som norsklærer gjennom flere år av at norskbøkene i skolen sier for lite håndfast om visuelle ressurser og multimodalt samspill i multimodale tekster, er bakgrunnen for temavalget i denne undersøkelsen.

Selv om multimodale tekster ikke er et nytt fenomen, er en stadig større andel av tekstene vi forholder oss til multimodale. De multimodale tekstene finner oss overalt og hele tiden, mens mange knapt møter rent verbalspråklige tekster i dagliglivet. For at elevene skal «kunne mestre liva sine» og «kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet» slik Opplæringslova sier at skolen skal sette dem i stand til (Opplæringslova, 1998, ss. §1-1), er det derfor svært viktig at de lærer noe om hvordan multimodale tekster fungerer. På den måten kan de utvikle sin *multimodale tekstkompetanse*.

Arbeid med bilder kom inn i norskfaget med læreplanen M87 (Skjelbred, Askeland, Maagerø, & Aamotsbakken, 2017, s. 327), men først i *Læreplanverket for Kunnskapsløftet* fra 2006, heretter forkortet til LK06, brukes uttrykket *sammensatt tekst*. Begrepet brukes om tekster «der skrift, lyd og bilder spiller sammen» (LK06, s. 1), og tilsvarer i så måte begrepet *multimodal tekst* slik det brukes innen forskningsfeltet, om en tekst som skaper mening gjennom å kombinere ulike modaliteter (Løvland, 2007, ss. 20-21). I det følgende bruker jeg selv begrepet multimodal tekst, bortsett fra der det er direkte knyttet til bruken av begrepet sammensatt tekst i lærebøkene eller i læreplanen. Årsaken til dette begrepsvalget gjør jeg rede for i 2.2.2.

Multimodalitet er altså fortsatt et forholdsvis nytt tema i skolens norskfag. Som Marthe Øidvin Burgess uttrykker det i sin doktoravhandling *Fra novelle til film. Elevproduserte multimodale tekster på 9. trinn*, er skolen snarere «samfunnets ekko» enn «samfunnets spill». Med dette sikter

hun til at skolen alltid vil «ligge litt i etterkant av endringer i samfunnet», og hun påpeker at det er en forsinkelse i den multimodale tekstpraksisen i skolen i forhold til den multimodale tekstvirkeligheten i samfunnet generelt (Burgess, 2016, s. 2). Nye emner i faget fører med seg endringer i lærebøker, men vil også kunne gi et behov for kompetanseheving blant lærerne. Anne Løvland finner i sin doktoravhandling *Samansette elevtekstar. Klasserommet som arena for multimodal tekstskapning* det hun tolker som mangel på kunnskap hos lærere i grunnskolen om utvikling av multimodal kompetanse hos elevene (Løvland, 2006, ss. 275-276). Tilsvarende funn gjør også Wenche og Stig Andreas Foyn i sin mastergradsavhandling *Multimodal skrivning i et komparativt perspektiv: En sammenligning mellom multimodal og tradisjonell skrivning i videregående skole. Norsklærerne i undersøkelsen deres gir klart uttrykk for at den generelle tekstkompetansen de har ikke er tilstrekkelig for vurdering av multimodale tekster, og de etterlyser relevant kompetanseheving* (Foyn & Foyn, 2006, ss. 3, 96, 148). Helle Cecilie Natholmen finner i sin mastergradsavhandling *Hvilke erfaringer har 6 norsklærere i videregående skole med hovedområdet sammensatte tekster?* dessuten at gjennomførte kurs ikke har vært tilstrekkelige, og at lærere fortsatt ønsker seg relevant kompetanseheving (Natholmen, 2014, ss. 61-64).

Dersom det er tilfelle at norsklærere opplever et behov for å øke sin multimodale tekstkompetanse, blir det muligens enda viktigere hva lærebøkene sier om emnet. Sluttrapporten til forskningsprosjektet Med ARK&APP viser nemlig at læreboka ikke bare fortsatt er det læremiddelet som flest lærere sist har brukt. Den har også en viktig strukturerende funksjon i undervisningen (Gilje, Ingulfsen, & Dolonen, 2016, ss. xiii-xvi).

Temaet for oppgaven er presentasjon av emnet multimodalitet og multimodalt samspill i norskbøker. Jeg har valgt å begrense undersøkelsen til lærebøker skrevet for videregående skole, studieforberedende utdanningsprogram, og ønsker å undersøke hvordan disse bidrar til å utvikle elevenes multimodale tekstkompetanse. Problemstillingen jeg har valgt er:

Hva sier norskbøker for studieforberedende utdanningsprogram om multimodale tekster, hva sier de om bildet som modalitet og hva sier de om samspill mellom skriftlig verbaltekst og bilde?

Formålet med problemstillingen er å undersøke i hvilken grad lærebøkene bidrar til å utvikle elevenes multimodale tekstkompetanse gjennom presentasjon av fagstoff om emnet. Tanken bak valg av problemstilling er at for at bøkene gjennom presentasjon av relevant fagstoff skal bidra til

å utvikle elevenes multimodale tekstkompetanse, må de introdusere og forklare fagtermer hentet fra fagfeltet (Blikstad-Balas, 2016, s. 99). Dette er nødvendig for at elevene skal ha et presist metaspråk å samtale om tekstene med. Det er også nødvendig at bøkene presenterer andre modaliteter enn verbalspråk, og sier noe om hvilke ressurser for meningsskapning som ligger i disse, og hvilke effekter disse kan ha for meningspotensialet i en multimodal tekst.

Oppgaver som innebærer å analysere og tolke statiske tekster bestående av bilde og verbaltekst er gjengangere på eksamen, og altså noe elevene forventes å mestre. Jeg har derfor valgt å se særlig på hvordan bøkene bidrar til å øke elevenes kompetanse med tanke på resepsjon og analyse av slike tekster. I tillegg til å undersøke hva som blir formidlet om modalitet og multimodale tekster generelt, ønsker jeg derfor å undersøke hva som blir sagt særlig om det statiske bildet som modalitet, og om effekter av ulike ressursvalg i bildemodaliteten. Jeg ønsker også å studere hva bøkene sier om multimodalt samspill mellom verbaltekst og bilde. Dette presiserer jeg nærmere i metodekapittelet, hvor jeg også presenterer de analysekategoriene jeg har utarbeidet på bakgrunn av den overordnede problemstillingen og formålet med den.

Undersøkelsen min plasserer seg innenfor to fagfelt, forskning på lærebøker og på multimodalitet i skolen. Plasseringen i to fagfelt gjenspeiler seg i teorikapittelet, hvor den første delen dreier seg om læreboka og norskfaget. Lærebøkene er nært knyttet til læreplaner og endringer i disse, og teoridelen omhandler derfor også relevante endringer i norskfaget. Teorikapittelet har også et delkapittel som presenterer sentrale aspekter ved multimodalitetsteori og et tilhørende begrepsapparat som jeg mener kan være relevant for elevenes utvikling av multimodal tekstkompetanse. Til slutt i teoridelen er også et delkapittel om tidligere forskning.

For å svare på problemstillingen har jeg valgt tre bokserier skrevet for studieforbereende utdanningsprogram i videregående skole. Seriene kommer fra tre ulike forlag, og består hver av tre bøker som samlet skal dekke det treårige norskfaget. Samtlige av bøkene er utgitt etter 2013-revisjonen av den i skrivende stund gjeldende læreplanen. Jeg undersøker kun ett av mange tema i bøkene, og det er derfor viktig å understreke at undersøkelsen ikke er ment som en kvalitetsvurdering av bøkene.

2 Teori og tidligere forskning

2.1 Læreboka og norskfaget

2.1.1 Læreboka og lærebokteksten - kjennetegn, status og bruk

Det er flere mulige definisjoner av hva ei lærebok er. I en svært vid definisjon kan alle bøker som brukes systematisk i undervisningssammenheng inkluderes i begrepet. Her er det likevel mer hensiktsmessig å ta utgangspunkt i at lærebøker er «litteratur skrevet direkte med tanke på systematisk undervisning for bestemte undervisningstrinn» (Johnsen, 1999, s. 9). Læreboka definert på denne kombinert intensjonelle og institusjonelle måten, vil være eksempel på en *pedagogisk tekst*. Den svenske lærebokforskeren Staffan Selander lanserte begrepet pedagogisk tekst for omtrent 30 år siden. Den gangen sa han om pedagogiske tekster at de omhandler institusjonelt regulert kunnskap, og at de dermed skal gjenskape eller reprodusere eksisterende kunnskap, ikke skape ny. Videre sa han at kunnskapen den pedagogiske teksten formidler, relativt enkelt skal kunne prøves og kontrolleres av læreren (Selander, 1988, s. 17). Dette knytter den pedagogiske teksten spesielt til læringsinstitusjoner. Senere utvider han imidlertid begrepet til å gjelde også andre tekster som har en pedagogisk, opplysende eller belærende intensjon. Begrepet brukes både om hjelpemidler i skolen og om for eksempel informasjonstekster, instruksjonsbøker og bruksanvisninger i andre kontekster (Selander & Skjelbred, 2004, s. 30).

Egil Børre Johnsen viser også til definisjonen som gjaldt for den sentrale godkjenningsordningen for lærebøker fram til avviklingen i 2000: «Med lærebøker menes her alle trykte læremidler som dekker vesentlige sider av et fags mål, lærestoff og hovedmomenter eller hovedemner etter læreplan for vedkommende klassetrinn eller kurs, og som elevene regelmessig skal bruke.» Denne definisjonen var tilnærmet den samme i mer enn femti år, og danner dermed et stabilt grunnlag for det Johnsen kaller «vårt offisielle lærebokbegrep» (Johnsen, 1999, ss. 9-10), og det jeg omtaler som den moderne læreboka.

I sin omtale av pedagogisk tekst utdyper Ottar Grepstad som følger:

Ein pedagogisk tekst er orientert mot informasjon, forståing og overtyding. Ordninga av stoffet er avgjerande for slike tekstar, som difor er prega av linjer og oversyn. Spørsmål og samandrag lettar forståinga. Gjentakningar og eksempel verkar overtydande. Definisjonar, typologiar og forklaringar tener til å skape forståing og klargjer framstillinga. (Grepstad, 1997, s. 116).

Dette er trekk som kjennetegner den moderne læreboka. Lærebokteksten som sjanger er bundet til mange faglige og pedagogiske hensyn (Johnsen, 1999, s. 40). Blant annet må elevene, for å bli kjent med og lære mer i et fag, også bli kjent med et relevant ordforråd. Egil Børre Johnsen hevder *ordforklaring* er «et springende punkt» i lærebokteksten. Innføringen av nye begreper er avgjørende. Men også videreføringen av dem utover i teksten og på senere trinn er viktig, samtidig som unødvendig repetisjon bør unngås. Et problem med definisjoner i lærebøker er aldersforskjellen mellom avsender og mottaker. Lærebokforfatterne vil ha et langt mer omfattende referansegrunnlag enn elevene. Dermed vil det som for forfatterne kan virke selvfølgelig, ikke nødvendigvis være det for elevene. Utfordringen er å utnytte elevens forestillingsverden på en måte som gjør at teksten heller ikke oppfattes som useriøs (Johnsen, 1999, ss. 21-22). Det er ulike måter å løse ordforklaringsproblematikken på. Forfatteren kan bruke virkemidler som apostrofering, gjentakelse, sammenligning, metafor og personifisering. Det er imidlertid viktig at nødvendige referanser klargjøres. Begreper kan også innføres med en kombinasjon av ulike elementer, som definisjon, eksempel, forklaring og fortelling. Johnsen etterspør «en ny generasjon lærebøker», og sier at de «må innarbeide begreper som gir den rette fagforståelsen, som gjør boken til faget» (Johnsen, 2018, s. 105).

Johnsen understreker også behovet for *klarhet* i lærebøkene. Han viser til Grepstad som mener at lærebokforfattere bør strebe etter klarhet framfor enkelhet i teksten (Johnsen, 1999, ss. 22-24). Innen offentlig språkbruk, lærebøker inkludert, har det i noen tiår vært et mål å erstatte lange og vanskelige ord og setninger med enklere formuleringer. Lærebøkene har rukket å få en tradisjon for korte, enkle setninger (Johnsen, 1999, s. 24). Det er imidlertid ikke nødvendigvis slik at en tekst med korte, enkle setninger er lettforståelig. I forsøket på å skrive enkelt, og når «alt» skal med, hender det at nødvendige ledd utelates, og det kan oppstå brudd på logisk sammenheng. Presumptivt kjent stoff er kanskje likevel ikke kjent for eleven, men økonomiseres bort for å forenkle teksten (Johnsen, 1999, ss. 27-29, 2018, s. 105).

Også *strukturen* i lærebokteksten er vesentlig for at innholdet skal være klart for eleven. Johnsen påpeker at leseren kan komme skjevt ut på to måter når strukturen i teksten ikke er klar og konsekvent: «Enten bruker teksten en lett gjenkjennbar struktur som brytes av teksten selv, eller også leter leseren seg frem til et antatt mønster som ikke passer.» (Johnsen, 1999, s. 26).

I en tid hvor kommunikasjonsmønstrene blir stadig mer komplekse, kunne man se for seg at den tradisjonelle læreboka trykket på papir hadde utspilt sin rolle til fordel for mer spennende, digitale ressurser. Flere studier (Skjelbred, Solstad & Aamotsbakken, 2005; Skjelbred &

Aamotsbakken, 2010) viser imidlertid at dette ikke er tilfelle. Ganske riktig brukes digitale tekster i stadig større grad i skolen, men det ser ut til at disse ofte brukes som et supplement til lærebøkene, og ikke som en erstatning for dem (Blikstad-Balas, 2016, s. 73). Sluttrapporten til forskningsprosjektet ARK&APP (Gilje, Ingulfsen, & Dolonen, 2016, ss. xiii-xvi) viser at læreboka fortsatt er det læremiddelet flest lærere sist har brukt, og at den også har en viktig strukturerende funksjon i undervisningen.

Selander og Skjelbred nevner tre ulike hovedmåter læreboka brukes på. Den kan være utgangspunkt for *kunnskapsformidling*, for *elevarbeid* med for eksempel oppgaver og prosjekter, og for *kontroll*, særlig «faktaorienterte oppgaver til bruk for oppsummering av innholdet» (Selander & Skjelbred, 2004, ss. 80, 86). For å belyse disse bruksmåtene viser de til forskning som på ulike måter undersøker bruk av lærebøker. I denne avhandlingen er særlig bruken av læreboka som utgangspunkt for kunnskapsformidling relevant, ettersom det er nettopp formidlingen av emnet multimodalitet og multimodale tekster som er fokus for undersøkelsen. Oppsummerende viser disse undersøkelsene at det særlig var når elevene «skulle tilegne seg det de oppfattet som kunnskap i faget, og som de mente de kunne stilles til ansvar for på prøver» at læreboka ble brukt som kunnskapsformidler. Lærerne brukte heller i liten grad læreboktekstene direkte i undervisningen (Selander & Skjelbred, 2004, s. 84). Dette tyder på at eleven gjerne er alene i møtet med store deler av lærebokteksten, eller i alle fall uten læreren som en faglig og pedagogisk veileder gjennom teksten.

2.1.2 Norskfaget etter LK06 – fokus på tekstkompetanse

Den politiske bakgrunnen for Kunnskapsløftet er et omfattende demokratiseringsprosjekt. Tidligere var det i all hovedsak skjønnlitteratur, og da særlig klassikerne, som var gjenstand for oppmerksomhet og analyseforsøk i timene. Dette hang naturlig sammen med et elitistisk litteratursyn hvor det å ha lest klassikerne i den vestlige kulturen innebar dannelse og var en verdi i seg selv (Penne, 2013, s. 42; Skaftun, 2009). Målsettingen for LK06 er å jevne ut sosiale forskjeller slik at alle har de nødvendige forutsetningene for å kunne delta aktivt på ulike områder i samfunnet. For å oppnå dette er oppøvingen av de *grunnleggende ferdighetene* sentral. I Stortingsmelding 30 presiseres det nettopp at disse «grunnleggende ferdighetene tilsvarer det engelske begrepet «Literacy» som favner bredere enn bare det å kunne lese.» (2004, ss. 31-33). I det følgende bruker jeg *literacy* og oversettelsen *tekstkompetanse*, som blant annet brukes i boka *Multimodal tekstkompetanse* (Maagerø & Tønnesen, 2014) synonymt.

David Barton har muligens et godt poeng når han sier at det kanskje er umulig å gi en presis definisjon av literacy, rett og slett fordi det sannsynligvis er en myte at slike komplekse konsepter i det hele tatt kan uttrykkes i definisjoner som passer i ordbøker (Barton, 2007, s. 18). En mye brukt definisjon er likevel følgende:

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

Denne definisjon av begrepet legger til grunn et utvidet syn på literacy som inkluderer både tekstens plassering i en sosial kontekst, og at det finnes mange måter å skape mening på. Tekster kan være ekskluderende for de som ikke har den nødvendige tekstkompetansen. Selv om de fleste i Norge kan lese og skrive, er ikke enhver tekst tilgjengelig for alle. For å kunne delta i et kulturelt og politisk fellesskap er bred tekstkompetanse en forutsetning (Blikstad-Balas, 2016, ss. 20-21). En hensiktsmessig opplæring i tekstkompetanse er derfor sentral i norskfaget. Utvikling av tekstkompetanse innebærer et mangfold av tekster og et metaspråk for å kunne samtale om disse. For at elevene skal utvikle multimodal tekstkompetanse, er det viktig at lærebøkene også presenterer et hensiktsmessig metaspråk for å samtale om multimodale tekster. Å hente fagtermer fra multimodalitetsteori er derfor nødvendig. En eventuell forenkling av fagspråk innebærer ikke nødvendigvis at man hjelper eleven faglig. I stedet risikerer man at elevene blir værende i hverdagspråket, som gjerne er mindre presist enn fagspråket. På den måten fratrar man eleven muligheten til å utvikle og vise faglig innsikt (Blikstad-Balas, 2016, ss. 99-100).

2.1.3 Multimodale tekster i norskfaget

Dagens tekster lar svært ofte verbalspråket virke i samspill med andre modaliteter. Flere forskere understreker at det aldri har eksistert en rent verbalspråklig tekst, ettersom også skrift i seg selv er multimodal gjennom ulik bruk av for eksempel håndskrift, fonter eller farger (Kress, 2010, s. 15; Tønnesson, 2006). Det som derimot har eksistert, sier Carey Jewitt, er et fokus på verbalspråk framfor andre modaliteter i skolen (Jewitt, 2006, s. 135).

Den multimodale vendinga har gitt seg utslag i økt fokus på multimodale tekster i læreplanene i norsk. I LK06 kommer den første læreplanen i norsk som tar i bruk begrepet *sammensatt tekst*. Her heter det om formålet med faget:

Norskfaget forholder seg til et bredt spekter av tekster, både muntlige, skriftlige og sammensatte tekster, der skrift, lyd og bilder spiller sammen. Et norskfag for vår tid bygger på et utvidet tekstbegrep som inkluderer alle disse tekstformene. Faget skal hjelpe elevene til å orientere seg i mangfoldet av tekster og gi rom for opplevelse, refleksjon og vurdering. I tillegg skal faget stimulere til utvikling av gode læringsstrategier og evne til kritisk tenkning og motivere til utvikling av lese- og skrivevaner (LK06, s. 1).

Samtidig med at uttrykket *sammensatte tekster* for første gang blir nevnt i læreplanen, får de multimodale tekstene også en helt ny status ved at *sammensatte tekster* blir definert som ett av fire hovedområder i faget. Ettersom kompetansemålene i planen er organisert under hvert enkelt hovedområde, er det i denne utgaven enkelt å lese seg fram til hva som forventes av elevene når det gjelder multimodale tekster.

Ved revisjonen av LK06 i 2013 blir imidlertid hovedområdet fjernet. Igjen står hovedområdene *muntlig kommunikasjon, skriftlig kommunikasjon og språk, litteratur og kultur*. Om formålet med faget heter det likevel fortsatt: «I norskfaget møter elevene et bredt spekter av tekster. Faget bygger på et tekstbegrep som inkluderer muntlige, skriftlige og sammensatte tekster, der skrift, lyd og bilder spiller sammen.» (LK06, 2013, s. 1).

At hovedområdet er fjernet fra planen, betyr altså ikke at fenomenet *sammensatte tekster* er falt ut av norskfaget. Dermed er muligens presiseringen av tekstbegrepet nok, uten hjelp av defineringen som et eget hovedområde, til at også multimodale tekster skal bli grundig behandlet i norskfaget. Fremdeles heter det videre:

Elevene skal lære å orientere seg i mangfoldet av tekster, og faget skal gi rom for både opplevelse og refleksjon. I løpet av opplæringen skal de lese skjønnlitteratur og sakprosa, utvikle evnen til kritisk tenkning og få perspektiv på teksthistorien. Gjennom muntlig og skriftlig kommunikasjon kan de sette ord på egne tanker og stå fram med meninger og vurderinger (LK06, 2013, s. 1).

Med et utvidet tekstbegrep i bakhodet når man leser dette avsnittet, kan multimodale tekster være et mer gjennomgripende tema i faget som bør berøres i flere sammenhenger. Hvordan vektleggingen fordeles, blir opp til den enkelte lærers vurdering. Kompetansemål som kan sies å være relevante for elevens resepsjon av multimodale tekster, finnes dermed under alle de tre

hovedområdene i norskfaget. Eksempelvis kan kompetansemålet «lese og analysere tekster på bokmål og nynorsk i ulike sjangere og ta stilling til spørsmål tekstene tar opp, og verdier de representerer», hentet fra hovedområdet *skriftlig kommunikasjon* på Vg2, også sies å gjelde multimodale tekster. Likevel er det enkelte kompetansemål som eksplisitt nevner *sammensatte tekster*, noe som ikke var tilfelle før hovedområdet ble fjernet. Av disse er to knyttet til resepsjon av tekst, som er relevant for denne undersøkelsen. På Vg1 skal elevene «tolke og vurdere sammenhengen mellom innhold, form og formål i sammensatte tekster», mens de på Vg3 skal «tolke og vurdere komplekse sammensatte tekster». Begge disse kompetansemålene er å finne under hovedområdet *språk, litteratur og kultur*.

I 2015 oppnevnte regjeringen et utvalg ledet av Sten Ludvigsen til å vurdere LK06 opp mot krav til kompetanse i arbeids- og samfunnsliv i framtida. Utredningen *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser* ble avgitt til Kunnskapsdepartementet i juni 2015. I denne rapporten, om elevers læring i framtidens skole, presiseres det under overskrift 3.1, «Systematikk i arbeidet med fagfornyelse», at «[n]år fagene skal fornyes, må de begrunnes ut fra kompetansebehov i samfunnet» (NOU 2015:8, s. 39). Med det stadig økende behovet for tekstkompetanse generelt, og for multimodal tekstkompetanse i særdeleshet, noe som også påpekes i rapporten (NOU 2015:8, s. 28), er det grunnlag for å anta at den nye læreplanen som trer i kraft høsten 2020 vil videreføre tanken om det utvidete tekstbegrepet også hva gjelder nødvendig tekstkompetanse og altså inkludere fokus på multimodalitet.

2.2 Multimodalitetsteori

I en læreboktekst kan man forvente å finne en viss grad av fagtermer fra det aktuelle fagområdet, fordi det er nødvendig med et metaspråk når man skal lære om et gitt teoretisk emne (Kinn, 2006, ss. 5-6). Ettersom temaet i denne undersøkelsen er lærebøkernes presentasjon av emnet multimodalitet, vil man altså kunne forvente å finne ikke bare viktig kunnskapsstoff og innsikter fra feltet multimodalitetsteori, men også sentrale fagtermer fra fagfeltet. Fra et forskningsperspektiv er det derfor nødvendig med en kort redegjørelse for det teoretiske rammeverket og for sentrale begreper innen forskningsområdet.

2.2.1 Sosiosemiotisk perspektiv

Det er flere mulige innfallsvinkler både til tekster generelt og til emnet multimodalitet. Men den fagtradisjonen som i særlig grad er knyttet til begrepet multimodalitet slik det blir brukt i dag, er

den sosialemiotiske (Løvland, 2006, s. 25), og mye teori har utspring i denne fagtradisjonen. Ledin og Machin hevder at begrepet multimodalitet ofte er brukt i stedet for eller synonymt med sosialemiotikk (Ledin & Machin, 2018, s. 24). Helt sentrale for forskningsfeltet er arbeidene til Günther Kress og Theo van Leeuwen. I norsk sammenheng har forskere som Anne Løvland, Martin Engebretsen, Elise Seip Tønnessen og Marte Burgess utmerket seg. Lingvisten Michael Halliday lanserte begrepet *social semiotics* i 1978 med boka *Language as social semiotic. The social interpretation of language and meaning* (Jewitt, 2009b, s. 29). Sosialemiotikken har utgangspunkt i Ferdinand de Saussures tanker om språket som et tegnsystem, semiotikk, men med en modifisert tilnærming. Ifølge Hallidays tankegang er språk nemlig ikke bare statiske tegn, men ressurser for meningsskaping i en sosial kontekst. All tekst, sier han, består av mening av tre typer eller *metafunksjoner*. Den *ideasjonelle* dreier seg om å forstå omgivelsene, den *mellompersonlige* om å handle i forhold til andre personer, og den *tekstuelle metafunksjonen* består av tekstlige kohesjons- og organiseringsmekanismer. (Halliday M. , 1994, ss. xiii-xiv).

Hallidays eget fokus er på verbaltekst og språklig mening på setningsnivå. Flere av elevene hans har imidlertid tatt tak i overføringsverdien teoriene hans har for andre modaliteter. Theo van Leeuwen og Gunther Kress presenterer i *Reading Images* (2006) et rammeverk for å beskrive bilders semiotiske ressurser og hvordan disse ressursene kan arrangeres for å skape mening. Og i *Introducing Social Semiotics* sier van Leeuwen at han har utvidet Hallidays idé om grammatikk som en ressurs for å skape mening til også å gjelde for andre modaliteter, eller «semiotic modes» (van Leeuwen, 2005, s. 3). Om sin moderne sosialemiotikk sier van Leeuwen følgende:

Rather than constructing separate accounts of the various semiotic modes – the “semiotics of the image”, the “semiotics of music”, and so on – social semiotics compares and contrasts semiotic modes, exploring what they have in common as well as how they differ, and investigating how they can be integrated in multimodal artefacts and events (van Leeuwen, 2005, s. xi).

Sosialemiotikken ser altså på de ulike modalitetene i sammenheng, og studerer både hva de har felles og hvordan de skiller seg fra hverandre.

Videre hevder van Leeuwen at sosialemiotikken er orientert mot observasjon og analyse, for at vi skal åpne «our eyes and ears and other senses to the richness and complexity of semiotic production and interpretation» (van Leeuwen, 2005, s. xi). Med andre ord kan man si at sosialemiotikken egner seg godt for å oppdage og studere kompleksiteten i multimodal kommunikasjon, som også er det LK06 etterspør i norskplanen med kompetansemålet «tolke og

vurdere komplekse sammensatte tekster». Sosialemiotikken har hatt stor betydning for fagfeltet multimodalitetsteori. Med sitt fokus på menneskelig meningsskaping, er den nært knyttet både til et utvidet tekstbegrep og til et literacy-begrep som omfatter alle modaliteter, noe som også LK06 vektlegger. På bakgrunn av dette kan den sosialemiotiske tilnærmingen sies å være særlig hensiktsmessig ved arbeid med multimodale tekster også i skolen.

2.2.2 Multimodal eller sammensatt tekst?

Som nevnt i innledningen bruker læreplanen begrepet *sammensatt tekst* om det forskningsfeltet kaller *multimodale tekster*. Det kan naturligvis argumenteres for at *sammensatt* er et godt ordvalg fordi det er norsk og lett forståelig. Begrepet *sammensatt* er imidlertid såpass hverdagslig at man lett kan tenke seg at for eksempel en invitasjon som skrives med typiske trekk fra eventyrsjangeren kan kalles en sammensatt tekst. Da er den sammensatt av ulike sjangre. Fagtermen multimodal har ikke denne tvetydigheten. Også begrepet *tekst* kan defineres på ulike måter. Folk flest tenker kanskje på tekst som ord på trykk, og vil gjerne referere til et bilde i ei bok som nettopp det, et bilde, og ikke tekst.

LK06 presiserer imidlertid at norskfaget «bygger på et tekstbegrep som inkluderer muntlige, skriftlige og sammensatte tekster». I forlengelsen av setningen defineres også sammensatte tekster som tekster «der skrift, lyd og bilder spiller sammen» (Utdanningsdirektoratet, 2013). Ifølge læreplanen er sammensatte tekster altså tekster som kombinerer ulike tegnsystemer eller modaliteter. Hvorvidt et av disse systemene må være verbalspråklig eller ikke for at det skal kalles en sammensatt tekst, sier læreplanen imidlertid ikke noe om.

Innenfor sosialemiotikk og multimodalitetsteori knyttes ikke tekstbegrepet spesielt til verbalspråket (Løvland, 2007, s. 11). Hallidays definisjon av tekst som «any instance of language, in any medium, that makes sense to someone who knows the language» (Halliday & Mathiesen, 2004, s. 3) kan utvides til å gjelde multimodal kommunikasjon ved å utvide begrepet «language» til også å gjelde andre tegnsystemer. Selv påpeker han også nettopp at det er nødvendig å se tekst som mening og ikke som ord og setninger (Løvland, 2006, s. 48).

Ulike tegnsystemer eller modaliteter fungerer i sosialemiotisk tankegang som ressurser for meningsskaping. Disse kan kombineres og utgjøre sammensatte eller multimodale tekster. (Løvland, 2007, s. 21). Her defineres altså sammensatt tekst som det samme som multimodal tekst, en tekst som skaper mening gjennom en kombinasjon av ulike modaliteter. I det følgende bruker

jeg selv imidlertid fortrinnsvis fagtermene multimodalitet og multimodal, bortsett fra i sammenhenger hvor jeg refererer til omtale av fenomenene i lærebøkene. Dette gjør jeg nettopp fordi disse fagtermene er presise og ikke gir rom for tvetydighet.

2.2.3 Modalitet og semiotisk ressurs – en begrepsavklaring

Både *modaliteter* og *semiotiske ressurser* er ressurser for meningsskapning (Kress, 2010, s. 79; van Leeuwen, 2005, s. 285). Begrepene defineres imidlertid på litt ulike måter, og definisjonene overlapper hverandre også til dels. Det er for denne undersøkelsen ikke relevant å gjøre nærmere rede for de ulike definisjonene. Jeg bruker i det følgende begrepene slik Marte Øidvin Burgess og Anne Løvland definerer og forklarer dem i sine doktorgradsavhandlinger.

Burgess definerer *modalitet* som «en sosialt og kulturelt regulert måte å skape mening ved å kombinere flere semiotiske ressurser og dermed danne ny, kompleks mening» (Burgess, 2016, s. 25). *Modaliteten* innehar altså en kombinasjon av flere *semiotiske ressurser*. Videre forklarer hun definisjonen ved også å definere begrepene *semiotisk ressurs* og *semiotisk system*. *Semiotisk ressurs* er, sier hun, «et element som kan være meningsbærende når det blir utnyttet i en kontekst», mens et *semiotisk system* defineres som «summen av de semiotiske ressursene som utgjør valgalternativer for å uttrykke seg innenfor en modalitet» (Burgess, 2016, s. 25). Dermed kan modalitet og semiotisk ressurs forstås som ressurser for meningsskapning på ulike nivåer i en tekst. Burgess gir flere eksempler som illustrerer forskjellen. Et av dem er at modaliteten bilde, eller ikonisk modalitet, kan bestå av semiotiske ressurser som farger, skarphet, kontrast, fokus, komposisjon, vektorer og orientering (Burgess, 2016, s. 25). På tilsvarende måte forklarer også Løvland forholdet mellom modalitet og semiotisk ressurs med at en *modalitet* er en *gruppering av semiotiske ressurser* (Løvland, 2006, s. 28).

Som Løvland påpeker, kan definisjonen av multimodal tekst som en tekst som skaper mening gjennom en kombinasjon av ulike modaliteter, gi inntrykk av at det er enkelt å telle hvor mange modaliteter den enkelte teksten består av. Hun understreker at dette imidlertid ikke alltid er tilfelle (2007, ss. 21-22). Det som er en modalitet i én kommunikasjonssituasjon, kan faktisk være en semiotisk ressurs i en annen (Løvland, 2006, ss. 27-28). Enkelt forklart kan da en gitt multimodal tekst for eksempel være en kombinasjon av modalitetene skrift og bilde, mens skriften på et høyere detaljnivå kombinerer semiotiske ressurser som font og farge. I en annen kommunikasjonssituasjon vil imidlertid farger kunne sies å være en egen modalitet i seg selv. Her kommer igjen det litt paradoksale ved bruken av begrepet multimodale tekster til syne. For, som

flere forskere har påpekt (Jewitt, 2006, s. 135; Kress, 2000, s. 184; Tønnesson, 2006), er det vanskelig å forestille seg en helt monomodal tekst. Selv skrift på papir kan også ha ulike papirkvaliteter, fonter, farger og så videre.

2.2.4 Multimodalt begrepsapparat

Når elevene skal utvikle multimodal tekstkompetanse, trenger både lærere og elever å ha et metaperspektiv på multimodale tekster. For å kunne snakke presist om et emne, er det nødvendig med en fagterminologi (Kinn, 2006, ss. 5-6). Under presenterer jeg noen begreper som er sentrale innen fagfeltet multimodalitetsteori, og som jeg derfor også anser som særlig relevante i arbeidet med å utvikle elevenes multimodale tekstkompetanse. I analysen vil jeg undersøke hvorvidt dette er begreper som er i bruk i lærebøkene, og om bruken av dem samsvarer med bruken innen fagfeltet.

2.2.4.1 *Modal affordans*

Løvland vrir litt på uttrykket «et bilde sier mer enn tusen ord» for å illustrere hva affordans innebærer: «Det er kanskje rettare å seie at eit bilete kan uttrykke noko anna enn tusen ord fordi det har ein annan modal affordans (Løvland, 2007, s. 26). Dette kan være en god inngang til forståelse av begrepet, men det er likevel nødvendig å utdype litt.

Begrepet affordans er omstridt og omdiskutert innen multimodal forskning. Samtidig er det et sentralt begrep for en sosialsemiotisk tilnærming til multimodalitet. Begrepet stammer fra den amerikanske psykologen James Gibsons arbeider innen kognitiv persepsjon (Jewitt, 2009a, s. 24). Ifølge Gibson er affordans de potensielle bruksområdene til et gitt objekt (van Leeuwen, 2005, s. 4). Van Leeuwen bruker Gibsons definisjon:

Affordances (Gibson) are the potential uses of a given object, stemming from the perceivable properties of object. Because perception is selective, depending on the needs and interests of the perceivers, different perceivers will notice different affordances. But those that remain unnoticed continue to exist objectively, latent in the object, waiting to be discovered (van Leeuwen, 2005, s. 273).

Her defineres altså affordans som knyttet til konkrete objekter, men Kress og van Leeuwen snakker også om affordans knyttet til modaliteter. De bruker imidlertid ikke begrepene helt likt, og det som er affordans ifølge Kress' definisjon, er meningspotensial ifølge van Leeuwen (Jewitt, 2009a, s. 24).

Van Leeuwen kobler nyanseforskjellen her til tidligere bruk av modaliteten. Mens det han kaller meningspotensial er begrenset av hvordan modaliteten tidligere er blitt brukt, innebærer affordans for ham også mer innovativ bruk som ligger som en mulighet i modaliteten (Løvland, 2006, s. 35).

På tross av at begrepet brukes på litt forskjellige måter innen fagmiljøet, kan modal affordans kan være et relevant begrep for elever i videregående skole som del av et metaspråk i arbeidet med multimodale tekster. Det er kanskje ingen grunn til å problematisere selve definisjonen i den sammenhengen. At elevene derimot har et bevisst forhold til hovedinnholdet i begrepet, at ulike modaliteter har «ulike fortrinn» og «begrensninger» (Maagerø & Tønnesen, 2014, s. 24), er likevel viktig for å utvikle deres multimodale tekstkompetanse.

Måten vi kommuniserer på blir påvirket av affordansen til de modalitetene vi har til rådighet (Maagerø & Tønnesen, 2014, s. 25). Mange av elevene har sikkert forsøkt seg på en eller annen form for mimelek, og kan enkelt se denne forbindelsen. En sosialsemiotisk tilnærming til tekst innebærer samtidig en bevissthet om den motsatte effekten. Måten vi realiserer mening på i en gitt situasjonskontekst, vil også påvirke selve systemet for meningsskapning (Maagerø & Tønnesen, 2014, s. 26).

2.2.4.2 Semiotiske ressurser i bildemodaliteten

Kress og van Leeuwen har, med utgangspunkt i Hallidays systemisk-funksjonelle tilnærming til grammatikk, i *Reading Images* utarbeidet en dyptpløyende «grammatikk» for visuell design. Hensikten med grammatikken er å beskrive hvordan elementer i et bilde sammen utgjør mer eller mindre komplekse visuelle utsagn (Kress & van Leeuwen, 2006, ss. 1-2). I en lærebok for videregående skole er det naturligvis ikke hensiktsmessig å gå på langt nær så detaljert til verks. En forenklet versjon av deler av grammatikken de presenterer kan likevel være relevant og fungere som et godt analyseverktøy for elevene. Derfor støtter jeg meg her hovedsakelig til Bjørkvall, Jewitt og Skovholt & Veum og skisserer en enklere tilnærming med utgangspunkt i to av Hallidays metafunksjoner, den ideasjonelle og den mellompersonlige. Etersom visuelle framstillinger er organisert etter et romlig prinsipp på samme måte som en statisk multimodal tekst, tilsvarer den tekstuelle metafunksjonen i visuell kommunikasjon i stor grad komposisjonen i multimodale tekster. For relevante begreper i analysen av den tekstuelle metafunksjonen i visuell kommunikasjon viser jeg derfor til avsnittet om komposisjon i 2.3.4.3.

Den ideasjonelle metafunksjonen handler om hvordan versjoner av virkeligheten skapes, og i denne sammenhengen hvordan de skapes visuelt. I et bilde gjøres dette ved å etablere relasjoner,

eller *visuelle prosesser*, mellom elementer i et bilde. Det er to hovedtyper av slike visuelle prosesser, de *narrative* og de *konseptuelle*.

Narrative prosesser er dynamiske. De viser for eksempel handling, hendelser eller forandring, og kan deles videre inn i ulike typer og undertyper av narrative prosesser (Kress & van Leeuwen, 2006, ss. 45-78). Felles for de ulike typene narrative prosesser er at de har med en slags forandring å gjøre, og de har *deltakere* som enten gjør noe selv eller blir gjort noe med. Selve handlingen eller forandringen kommer gjerne til uttrykk ved hjelp av *vektorer*, eller linjer, som peker i en viss retning i bildet (Björkvall, 2009, s. 63; Jewitt, 2006, ss. 42-43).

Konseptuelle prosesser representerer en eller annen form for statisk tilstand. Disse prosessene kan igjen deles i *analytiske*, *symbolske* og *klassifiserende* prosesser. Deltakerne i disse prosessene gjør ikke noe, de er noe (Björkvall, 2009, s. 72).

Den mellompersonlige metafunksjonen i visuell kommunikasjon dreier seg om den *symbolske relasjonen* som signaliseres mellom *verden* i bildet og leseren. Disse relasjonene er ikke virkelige, men semiotiske ressurser kan brukes til for eksempel å gi inntrykk av en symmetrisk relasjon der relasjonen i virkeligheten er asymmetrisk. Relevante analysekategorier i forhold til denne metafunksjonen er *bildehandling*, *distanse/nærhet*, *perspektiv* eller *synsvinkel* (Skovholt & Veum, 2014, s. 104), *kontekstualisering* og *visuell koding* (Kress & van Leeuwen, 2006, ss. 154-166; Skovholt & Veum, 2014, ss. 63-77). Skovholt og Veum behandler kontekstualisering og visuell koding under den ideasjonelle metafunksjonen. I tråd med Kress og van Leeuwen (2006, s. 155) plasserer jeg disse ressursene under den mellompersonlige metafunksjonen.

Blikket til personer på et bilde er en semiotisk ressurs som uttrykker en bildehandling. Dersom personen på bildet ser direkte på leseren, er bildehandlingen et *krav*. Og motsatt, dersom personen ser en annen vei, er bildehandlingen et *tilbud* (Skovholt & Veum, 2014, ss. 104-105).

Bildeutsnittet signaliserer grad av nærhet eller avstand mellom leseren og personer i bildet. Et *ultranært* og et *nært* utsnitt viser henholdsvis bare ansikt og ansikt og skuldrer. Disse utsnittene konstruerer en symbolsk intim eller personlig relasjon. Det *middels nære* bildet viser også overkroppen ned til midjen og tilsvarer en normal sosial relasjon i virkeligheten. Helfiguren i det *heltotale* utsnittet skaper en upersonlig relasjon (Skovholt & Veum, 2014, ss. 106-108).

Også *synsvinkelen* er med på å signalisere den symbolske relasjonen mellom verden i bildet og leseren. Mange elever på videregående skole kjenner allerede begrepene *fugleperspektiv*, *normalperspektiv* og *froskeperspektiv*. Kanskje har de også fått med seg meningspotensialet av maktfordeling som ligger i disse ressursene; froskeperspektivet signaliserer makt hos den som er

avbildet og fugleperspektivet hos leseren mens normalperspektivet signaliserer maktbalanse og likeverdighet (Engelstad & Tønnessen, 2014, s. 90; Skovholt & Veum, 2014, ss. 108-110). Videre kan meningspotensialet i et bilde hvor personer ses forfra være inkluderende. Tilsvarende vil det å vise en person bakfra kunne gi et ekskluderende meningspotensiale eller også gi leseren inntrykk av å se verden på samme måte som personen på bildet (Skovholt & Veum, 2014, s. 112).

En person kan være avbildet mer eller mindre *kontekstualisert*. En detaljert bakgrunn setter personen i en kontekst og gir et inntrykk av autenticitet. I den motsatte enden av skalaen kan man tenke seg en helt nøytral eller manglende bakgrunn. Da er den avbildede personen *dekontekstualisert*. Mens høy grad av kontekstualisering nærmest kan fungere som dokumentasjon, gir dekontekstualisering et mer generelt inntrykk (Kress & van Leeuwen, 2006, s. 161; Skovholt & Veum, 2014, ss. 63-65).

Den *visuelle kodingen* i et bilde har med semiotiske ressurser som blant annet lys og grad av fargemetting å gjøre. Fargene kan være naturlige, duse eller overdrevne, og skarpheten kan varieres. Dette påvirker opplevelsen av hvor virkelig bildet er. *Naturalistisk koding* kalles det når bildet i stor grad ligner det vi ser i virkeligheten. Inntrykket av hvor virkelig det man ser på bildet er, økes gjerne med denne likheten, og naturalistisk koding benyttes derfor gjerne for å dokumentere og skape autenticitet, for eksempel i aviser (Skovholt & Veum, 2014, s. 69). Overdrevne farger kan gi inntrykk av noe «mer enn virkelig» (Kress & van Leeuwen, 2006, s. 159). Denne typen hyperrealistiske, fantastiske bilder appellerer til sansene våre og har såkalt *sensorisk koding* (Skovholt & Veum, 2014, s. 74). *Teknologisk* eller *vitenskapelig koding* er ofte brukt i grafer eller figurer for å framstille sannhet som vi ikke kan se i virkeligheten. Detaljer som er unødvendige i den gitte sammenhengen blir gjerne utelatt til fordel for den praktiske funksjonen (Skovholt & Veum, 2014, s. 77).

2.2.4.3 Multimodalt samspill

I en multimodal tekst har hver modalitet sine oppgaver. En enkelt modalitet står kun for en del av den samlede meningsskapingen i teksten. Tekstens samlede mening oppstår nettopp i kombinasjonen av og samspillet mellom de ulike modalitetene. Å analysere hver enkelt modalitet for seg vil derfor være utilstrekkelig når man skal analysere en multimodal tekst. Multimodal forskning ser på hvordan ulike modaliteter bidrar til meningsskapingen og spiller sammen med hverandre (Jewitt, 2009a, s. 25).

Man kan dele multimodalt samspill inn i to hovedtyper, *funksjonell spesialisering* og *multimodal kohesjon*, etter hvordan samspillet kommer til uttrykk. Dette er begreper som kan

brukes i analyse av alle typer sammensatte tekster, ettersom begrepene ikke er knyttet til spesifikke modaliteter (Løvland, 2007, s. 26).

De ulike modalitetene en multimodal tekst er satt sammen av, har ulike modal *affordans*. Det vil altså si at de egner seg til ulike oppgaver, som å fange leserens oppmerksomhet eller formidle årsakssammenheng. Dette kan utnyttes gjennom funksjonell spesialisering (Kress, 2003, s. 46). Anne Løvland (2007, s. 145) definerer funksjonell spesialisering som en «spesialisering av modaliteter for ulike oppgaver i en sammensatt tekst». Et eksempel på slik funksjonell spesialisering er multimodale tekster på holdeplasser, der kartet gir informasjon om terrenget, mens rutetabellen gir informasjon om når bussen kommer og når man kan regne med å være framme. Her er den funksjonelle spesialiseringen en effektiv måte å kommunisere på. Det ville være svært u hensiktsmessig å formidle denne informasjonen ved hjelp av løpende verbaltekst.

Hvor stor funksjonell tyngde hver enkelt modalitet har i teksten har sammenheng med fordelingen av informasjonsansvar (Løvland, 2007, ss. 26-29). Selv om det ofte er tilfelle, er det ikke alltid slik at to elementer som er like store av omfang formidler like mye informasjon. Igjen kan eksempelet med holdeplassesteksten brukes som illustrasjon. Kartet er ofte større enn tabellen. Tabellens funksjonelle tyngde kan likevel sies å være større enn kartets, ettersom den bærer en større del av informasjonsansvaret i den multimodale holdeplassesteksten.

Utover funksjonell spesialisering, kan modalitetene i en multimodal tekst spille sammen ved hjelp av multimodal kohesjon. Løvland definerer multimodal kohesjon slik: «Trekk ved samspelet mellom modalitetene i en multimodal tekst som gjør at vi opplever teksten som sammenhengende.» (Løvland, 2007, s. 146).

Van Leeuwen deler multimodal kohesjon inn i fire ulike typer, basert på måten sammenhengen oppstår på. Disse fire er *rytme*, *komposisjon*, *informasjonskobling* og *dialog*. Selv om han presenterer de fire hver for seg, understreker han at de aldri opptrer alene i multimodale tekster (van Leeuwen, 2005, s. 179).

I *Introducing Social Semiotics* presenteres rytme som komposisjon i tid. Rytme knyttes derfor til tekster med utstrekning i tid, som samtaler, musikk og film. Van Leeuwen går også i detaljer og diskuterer ulike typer rytmiske mønstre (van Leeuwen, 2005, ss. 179-197). Ettersom oppgaven her dreier seg om samspill mellom skriftlig verbaltekst og bilde i statiske tekster som ikke har utstrekning i tid, går jeg ikke nærmere inn på disse. Men også lesing tar tid, selv om teksten i seg selv er statisk. Derfor kan likevel rytme være en relevant kohesjonsmekanisme. Løvland (2007, s. 30) trekker fram dette tidsperspektivet i statiske tekster, som den rytmiske gjentakelsen av

organiseringen i en kalender med ett blad for hver måned. Også Maagerø og Tønnessen (2014, s. 43) snakker om rytme i trykt tekst, og viser til den rytmen tegneserieruter skaper for lesingen.

Komposisjon gir sammenheng og struktur til tekster som er organisert etter et romlig prinsipp. Van Leeuwen (2005, s. 198) understreker at han kun bruker begrepet komposisjon på denne måten, og at han derfor ikke snakker om komposisjon i for eksempel musikk. I tillegg til å gi teksten struktur, kan komposisjonen også tilføre teksten mening. Trekk ved komposisjonen kan signalisere informasjonsverdi. I en todimensjonal tekst har plassering langs den horisontale og den vertikale akse semiotisk relevans.

Venstre og høyre forbindes i samsvar med *leseretningen* i vår kultur med henholdsvis gitt og ny informasjon (van Leeuwen, 2005, s. 201). Et godt eksempel på dette er *før/etter*-tekster. Dersom *før*-bildet plasseres til høyre, blir teksten forvirrende i vår kultur. På samme måte er også *opp* og *ned* og *høyt* og *lavt* knyttet til ulikt meningspotensial. At et element er høyt plassert, vil kunne signalisere makt eller styrke, men også noe idealisert eller generelt. Motsatt vil en lav plassering kunne gi inntrykk av avmakt og svakhet, eller noe reelt eller spesifikt (Björkvall, 2009, ss. 87-88; van Leeuwen, 2005, ss. 204-205).

Videre har plassering i *forgrunnen* eller *bakgrunnen*, og også *sentralisering* av elementer betydning for meningspotensialet i den multimodale teksten. For eksempel vil et element som er delvis overlappet av et annet element gjerne oppleves som mindre viktig enn elementet som er plassert foran (Maagerø & Tønnesen, 2014, s. 43). *Framheving* av et element i teksten er noe leseren merker mer eller mindre intuitivt. Forskjellige faktorer som blant annet størrelse, fokus, perspektiv og farger er med på å framheve enkelte elementer i forhold til andre, og dermed også signalisere grad av viktighet (Björkvall, 2009, ss. 100-101; Skovholt & Veum, 2014, s. 125). Farger kan også brukes for å gi sammenheng i en tekst. Ulike elementer i teksten kan knyttes sammen ved at de har samme farge, og på den måten utgjøre *visuelle rim* (Björkvall, 2009, s. 87).

I en verbalspråklig tekst er det ulike verbale koblingsmekanismer som gir teksten sammenheng. For eksempel kan konjunksjonen *men* uttrykke motsetning (adversativ kobling), og ord som «Den norske skiskytterkongen» kan danne en referentkjede sammen med «Bjørndalen» (Skovholt & Veum, 2014, ss. 118-120). Når man leser en tekst, oppfatter man mer eller mindre automatisk disse koblingene og klarer derfor å finne sammenheng i teksten. På samme måte finnes det koblingsmekanismer mellom ulike modaliteter i multimodale tekster (Maagerø & Tønnesen, 2014, s. 44). Roland Barthes har skrevet om samspillet mellom verbaltekst og bilde i multimodale tekster. Han hevder at det er to typer forhold, eller *informasjonskobling*, mellom verbaltekst og

bilde i slike tekster. Disse kaller han *forankring (ancrage)* og *avløsning (relais)*. Forankring viser til en informasjonskobling der det ene elementet gir retning til den meningen leseren velger å se i et annet element. Betegnelsen avløsning, derimot, bruker Barthes når bilde og verbaltekst står i et komplementært forhold til hverandre slik at «meddelelsens enhed realiseres på et høyere nivå.» (Barthes, 1964/1980, ss. 48-50).

Også van Leeuwen snakker om to hovedtyper av informasjonskobling, *utdyping* og *utvidelse*. Utdyping og utvidelse henholdsvis avgrenser og utvider det samlede meningspotensialet i den multimodale teksten. Van Leeuwen går imidlertid mer detaljert til verks, og gir en oversikt over ulike funksjoner de to typene informasjonskobling kan ha. Kategoriseringen har utgangspunkt i verbalspråklig grammatikk, men van Leeuwen viser hvordan den kan være relevant også for visuell kommunikasjon og for samspill mellom verbaltekst og bilde (van Leeuwen, 2005, ss. 219-230). Anne Løvland presenterer på bakgrunn av hans framstilling en typologi som er relevant også for informasjonskoblingen mellom andre modaliteter i ulike multimodale tekster. Dermed kan man dele utvidelse inn i de tre underkategoriene *omskrivning*, *kontrastering* og *utfylling*, mens utdyping kan deles i hovedkategoriene *spesifisering* og *tolking* (Løvland, 2007, s. 37).

Dialog er den fjerde hovedtypen av multimodale kohesjonsmekanismer van Leeuwen presenterer. Her diskuterer han hvordan multimodale tekster kan ha en slags interaktiv eller dialogisk logikk. Med utgangspunkt i samtaleteori og teori om musikalsk samspill viser han hvordan disse innfallsvinklene kan være relevante også for en multimodal tekst som film (van Leeuwen, 2005, ss. 248-267). Ettersom oppgaven her dreier seg om samspill mellom statisk bilde og verbaltekst, er det han skriver ikke direkte relevant her. Jeg går derfor ikke i detalj i begrepsapparatet han bruker.

Anne Løvland (Løvland, 2007, ss. 39-40) nevner imidlertid tilfeller av dialogisk karakter som kan være relevante også i denne sammenhengen. Hun hevder at interaksjon ved et *initiativ* som utløser en *reaksjon* også kan sees i trykte multimodale tekster. Som eksempel bruker hun det dialogiske samspillet i billedboka *Hva sier dyrene?*, hvor hvert oppslag består av en tegning av et dyr og den verbaltekstlige versjonen av den tilhørende dyreløyd. På den måten, sier hun, blir hele boka en veksling mellom billedlig initiativ og verbaltekstlig respons (Løvland, 2007, s. 40).

2.3 Tidligere forskning

Jeg har ikke funnet noen tidligere studier som spesifikt undersøker framstillingen av emnet multimodalitet og multimodale tekster i lærebøker. Det er imidlertid gjort en del studier som på ulike måter omhandler temaet multimodalitet i skolen. Noen av disse vil jeg kort presentere her.

Anne Løvland har følgende problemstilling for sin doktorgradsavhandling: «Kva kjenneteiknar multimodaliteten i elevtekstar som vert presentert som sluttprodukt i ulike tema- og prosjektarbeid, og på kva måte er det multimodale uttrykket prega av ulike strukturar og relasjonar i læringsaktiviteten? Kva seier funna om korleis denne læringsaktiviteten fungerer som utgangspunkt for utvikling av multimodal tekstkompetanse?» Undersøkelsen gjøres i seks ulike klasser på mellom- og ungdomstrinnet. På bakgrunn av dette forskningsarbeidet hevder hun at nøkkelen til å lykkes i arbeid med multimodale tekster særlig ligger hos læreren og i lærerutdanningen. I de prosjektene der læreren hadde et tydelig og kunnskapsbasert fokus på multimodal tekstproduksjon, utviklet og utnyttet også elevene sin multimodale kompetanse mest (Løvland, 2006).

Marthe Øidvin Burgess undersøker i sin doktorgradsavhandling hvordan elevproduksjon av multimodale tekster foregår i en 9. klasse, og hvordan de multimodale tekstene kommuniserer. Funnene hennes viser at det mangler et metaspråk for at lærere og elever skal kunne samtale om multimodale tekster (Burgess, 2016).

I sin masteroppgave undersøker Lene Marie Sønvisen vurdering av multimodale elevtekster i norskfaget ved tre videregående skoler. Funnene hennes tyder på at det er lite konsekvent vurdering av multimodale tekster, og at det er behov for økt multimodal kompetanse hos lærerne (Sønvisen L. M., 2015).

Helle Cecilie Natholmen undersøker i sin masteroppgave gjennom dybdeintervjuer med seks norsklærere i videregående skole hvilke erfaringer de har med hovedområdet sammensatte tekster. Informantene hennes påstår blant annet at lærebokforfatterne ikke kan multimodalitetsteori, og at det ikke finnes relevante fagtermer i lærebøkene (Natholmen, 2014).

Sammensatte tekster i norskfaget – en casestudie fra videregående skole er tittelen på masteroppgaven til Pia Helene Ødegård Vikdal. I denne studien undersøker Vikdal seks muntlige presentasjoner gjort av elever fra to klasser. Hovedfunnet hennes er at de fleste elevene gjennom presentasjonene sine viser en ufullstendig forståelse av multimodale tekster, og at den kompetansen de har på området er svært varierende (Vikdal, 2010).

3 Metode

Problemstillingen for oppgaven er som nevnt «Hva sier norskbøker for studieforbredende utdanningsprogram om multimodale tekster, hva sier de om bildet som modalitet og hva sier de om samspill mellom skriftlig verbaltekst og bilde?». Undersøkelsen er altså en lærebokanalyse, eller en type litteraturstudium, med presentasjon av multimodalitet som tema. For litteraturstudier finnes det ingen ensrettet metodemal (Johannesen, Tufte, & Christoffersen, 2016, s. 106). Både typen kilde og selve problemstillingen vil få betydning for valg av metode.

I følge Njål Skrunes (2010, s. 105) hevder Wolfgang Marienfeld at lærebokforskningen kan ha tre ulike metodiske tilnærminger. Disse tre er den «hermeneutiske» eller «deskriptiv-analytiske» metoden, «kvantitativ innholdsanalyse» og «kvalitativ innholdsanalyse», som alle har sine sterke og svake sider med hensyn til vitenskapelige krav om verifisering og intersubjektivitet. Han anbefaler derfor en «balansert bruk» av metodene. Skrunes understreker imidlertid at det også er gjort andre typer lærebokforskning med metoder som observasjon, intervju og bruk av spørreskjema (2010, s. 107).

Denne undersøkelsen vil kunne sies å være en kvalitativ tekst- og innholdsanalyse med hermeneutisk forankring. Hermeneutisk metode innebærer en sirkulær prosess mellom forskerens forforståelse og de innhentede erfaringene som gir grunnlag for større forståelse. På den måten vil forskeren få stadig økende innsikt eller helhetsforståelse (Befring, 2015, s. 20). Denne sirkulære prosessen innebærer imidlertid en fare for at arbeidet i for stor grad blir preget av forskerens subjektive forståelse. I en lærebokundersøkelse vil det for eksempel kunne gi seg utslag som at sitater som står i spenning til forskerens egen forståelse av lærebokteksten, ikke blir trukket fram (Skrunes, 2010, ss. 105-106).

Overordnede krav når jeg nå benytter en slik forskningsmetode, er derfor at jeg gjør rede for de analysekategoriene jeg bruker, og at jeg utvendiggjør hvordan jeg bruker dem på materialet. På den måten kan forskningsprosessen bli mulig å etterprøve og kravet til intersubjektivitet vil kunne ivaretas (Johnsen, 1993, ss. 340-345). Senere i dette kapitlet vil jeg gjøre rede for analysekategoriene i undersøkelsen. Selve anvendelsen forsøker jeg å gjøre så gjennomsiktig som mulig i drøftingen av de enkelte funnene.

3.1 Utvalg av materiale

For å svare på problemstillingen *Hva sier norske bøker for studieforberevende utdanningsprogram om multimodale tekster, hva sier de om bildet som modalitet og hva sier de om samspill mellom skriftlig verbaltekst og bilde?* har jeg valgt meg ut tre ulike bokserier for studieforberevende utdanningsprogram i videregående skole. Disse er *Moment* fra Cappelen Damm, *Intertekst* fra Fagbokforlaget og *Grip teksten* fra Aschehoug.



Lærebøkene i undersøkelsen.

Jeg ønsket å undersøke bokserier for studieforberevende utdanningsprogram fra ulike forlag, skrevet etter revisjonen av LK06 i 2013. Samtlige av bøkene er derfor fra 2013 eller senere. Utover dette er valg av både bokserier og forlag tilfeldig.

Med tanke på tekstutvalget er undersøkelsen todelt. For å svare på problemstillingen vil det være nødvendig både å undersøke bokseriene i sin helhet, og å gjøre nærmere dypdykk i enkelte deler av bøkene. Dette skyldes at samtidig som multimodalitet i enkelte deler av teksten er det fokuserte temaet, dukker relevant stoff opp også andre steder mer implisitt eller i mindre omfang. Tekstutvalget i den første delen av undersøkelsen består derfor av alle de i alt ni bøkene. I den andre delen av undersøkelsen består imidlertid tekstutvalget kun av tekst som kan sies å ha et visst fokus på multimodalitet og resepsjon eller analyse av bilder og samspill mellom bilder og verbaltekst. Disse tekstene er i varierende grad spredt i de ulike bokseriene. *Tabell 1* under gir en oversikt over tekstutvalget i den andre delen av undersøkelsen.

Tabell 1 Tekstutvalget for den andre delen av undersøkelsen

	Vg1	Vg2	Vg3
<i>Moment</i>	s 115-119 s 148-156 s 266-275		s 274-276
<i>Intertekst</i>	s 196-207	s 90-97	s 38-40
<i>Grip teksten</i>	s 16-20 s 179-188 s 227-233	s 258-263	s 276-287 s 307-312

3.2 Analysekategorier

For å belyse problemstillingen, «Hva sier norskbøker for studieforberevende utdanningsprogram om multimodale tekster, hva sier de om bildet som modalitet og hva sier de om samspill mellom skriftlig verbaltekst og bilde?», har jeg utarbeidet fem analysekategorier. Disse presenterer jeg kortfattet i *Tabell 2* under. Etter tabellen gjør jeg nærmere rede for hver enkelt analysekategori.

Tabell 2 Analysekategorier

<i>Analysekategorier relevante for hele tekstutvalget (samtlige tre bøker i hver av de tre seriene)</i>	
<i>1. Strukturell tematisering</i>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Er emnet tematisert gjennom kapiteltitler og overskrifter?</i> • <i>Er emnet indirekte tematisert gjennom tematisering av andre modaliteter enn verbaltekst?</i>
<i>2. Overordnede fagbegreper</i>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Hvilke begreper blir brukt?</i> • <i>Hvordan defineres begrepene?</i> • <i>Hvordan forklares fenomenene?</i>
<i>Analysekategorier relevante for de delene av tekstutvalget der multimodalitet og resepsjon/analyse av bilder eller samspill mellom bilde og verbaltekst er i fokus.</i>	
<i>3. Multimodale sjangre i fokus</i>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>I «informasjonstekst» om analyse av multimodale tekster</i> • <i>I «oppskrift/momentliste» for analyse av multimodale tekster</i> • <i>I «modelltekst» for analyse av multimodale tekster</i>
<i>4. Bildet som modalitet</i>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Hva sies generelt om bildet som modalitet?</i> • <i>Hvilke begreper presenteres som relevante for resepsjon/analyse av bilder?</i> • <i>Hvordan forklares disse begrepene?</i> • <i>Hva sies om hensikten med/effekten av bruk av ulike semiotiske ressurser i bilder?</i>
<i>5. Samspill verbaltekst - bilde</i>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Er samspill tematisert gjennom strukturen i boka?</i> • <i>Hvilke begreper blir presentert som relevante for resepsjon/analyse av samspill?</i> • <i>Hvordan forklares disse begrepene?</i>

Tabellen over er kun en oversikt. For utdypende kommentarer, se teksten.

Den første analysekategorien i undersøkelsen er *strukturell tematisering*. Spørsmålet om i hvilken grad multimodalitet er tematisert kan være interessant, både med tanke på de siste års endringer i læreplanen og det faglige fokuset temaet får i elevenes bevissthet. Utgangspunktet for denne analysekategorien er at kapiteltitler og overskrifter i lærebokas superstruktur fungerer «som en form for disposisjon og veiledning for leseren» (Aamotsbakken, 2015, s. 57) og dermed er med på å signalisere hva som er viktig i faget. Se også 2.1.1. om betydningen av struktur i lærebøker. Ettersom jeg oppfatter tematisering av andre modaliteter enn verbaltekst som en indirekte tematisering av multimodalitet, kommenterer jeg her også slik tematisering. I undersøkelsen av dette ser jeg som nevnt på samtlige av bøkene i de tre seriene. Alt etter hvilken makrostruktur bøkene har, kategoriserer jeg titlene i *kapiteltitler*, *delkapitler*, *overskrifter* og

underoverskrifter, og undersøker hvor mange av disse som eksplisitt nevner *fenomenet* multimodalitet, men ikke nødvendigvis *begrepet*. Også titler og overskrifter som nevner andre modaliteter enn skriftlig verbaltekst registreres. Eksempelvis vil jeg her inkludere overskrifter som «Rytmen i reklame» eller «Tegneserie: visuelt og sammensatt». I enkelte tilfeller er strukturen i bøkene uklar, slik at det for eksempel blir vanskelig å avgjøre om en paratekst er en overskrift eller tittelen på et delkapittel. I disse tilfellene angir jeg begge mulighetene i oversiktstabellene, og kommenterer forholdet i drøftingen.

Tanken bak den andre analysekategorien, *overordnede begreper*, er at jeg vil undersøke hva bøkene forteller elevene på et generelt, overordnet nivå om multimodale tekster og modalitetene de kan bestå av. Hva bøkene sier om dette kan ha betydning for om eleven får en helhetlig forståelse av fenomenene, og er dermed også viktig for elevens utvikling av multimodal tekstkompetanse. Her undersøker jeg hvilke begreper som brukes om henholdsvis modalitet og multimodal tekst, og ser på hvordan begrepene defineres og hvordan fenomenene forklares. Både når man formidler et emne og når man lærer, bruker man språk som i varierende grad er faglig. Språket i skolens lærebøker vil være mindre faglig enn språket i tekster eksperter på et emne retter til andre eksperter innen samme fag (Kinn, 2006, ss. 5-6). Nettopp denne overgangen mellom fagspråk og allmennspråk regnes av de fleste fagspråkforskere som gradvis, med ulik grad av fagspråklig innslag (Siljan, 2015, s. 67). Selv om læreboktekstene ikke kan ha samme høye grad av fagspråklig innslag som det eksperter bruker seg imellom, er det likevel nødvendig med et metaspråk når elevene skal lære om et gitt teoretisk emne. Det å lære dette fagspråket er en del av det å lære faget, og fagterminologi gir mulighet til å uttrykke seg presist om fagområdet (Aamotsbakken, Askeland, Maagerø, Skjelbred, & Torvatn, 2004, s. 114; Kinn, 2006, ss. 5-6).

Som en naturlig konsekvens av dette vil man kunne forvente en viss bruk av sentral fagterminologi hentet fra multimodalitetsteori i norskbøkernes presentasjoner av fagstoff om sammensatte tekster. Samtidig er det verdt å legge merke til at det er forskjeller i de ulike skolefagenes tradisjoner for bruk av fagterminologi. Mens det i realfagene blir brukt mange faglige begreper som er spesielt knyttet til det enkelte faget, er mange av fagbegrepene innenfor morsmål, språkfag og samfunnsfagene gjerne i bruk også i andre sammenhenger (Maagerø & Tønnessen, 2015, s. 88).

At elevene allerede kjenner begrepene fra andre kontekster, gjør dem imidlertid ikke automatisk enklere å lære. Tvert imot kan det by på ekstra utfordringer å måtte skille mellom bruken av begrepet innen fagdiskursen og ellers (Maagerø & Skjelbred, 2010, s. 77). Som enda en

utfordring kommer at mens fagterminologi innen realfagene er eksplisitt og presist definert i skolebøkene, er det gjerne ikke slik i de humanistiske fagene og samfunnsfagene (Maagerø & Skjelbred, 2010, s. 188). Tekstene er mer preget av argumentasjon i stedet for presise definisjoner, og faget har gjerne flere «sannheter» (Maagerø & Tønnessen, 2015, s. 26). Dette er relevante perspektiver i drøftingen av begrepsfunn både i denne og påfølgende analysekategorier. Også i denne analysekategorien undersøker jeg hele tekstutvalget, ikke bare tekst som har multimodalitet, analyse av bilder eller samspill mellom bilde og verbaltekst som fokus. Årsaken til dette er at man kan tenke seg muligheten for at disse begrepene blir presentert eller repetert også i tekst hvor fokuset egentlig er et annet.

I analysekategori tre, *multimodale tekster i fokus*, er jeg interessert i å finne ut hvilke sjangre stoff om analyse av multimodale tekster er knyttet til. Hvilke sjangre som knyttes til stoffet om multimodalitet, vil kunne virke inn på elevens forståelse av emnet. Ulike teksteksempler vil i varierende grad kunne egne seg for å illustrere relevante fenomener og fagtermer. I denne forbindelsen sier jeg også noe om hvilken type tekst funnene er hentet fra. Begrunnelsen for dette er at ulike tekster i lærebøkene kan ha ulik funksjon og brukes og vektlegges forskjellig av elevene. Det er dermed interessant å se i hvilken grad disse samsvarer med hverandre. Jeg deler tekstene i tre ulike typer som jeg velger å kalle *informasjonstekst*, *momentlister* og *eksempelanalyser*. Med informasjonstekst mener jeg all tekst som presenterer og forklarer fagstoffet i sammenhengende tekst, også tekst som inneholder enkelte kulepunkter. Denne teksttypen kan sies å tilsvare det Werlich i sin teksttypologi kaller *eksposisjon*, eller forklarende tekst, og som ofte i stor grad preger læremiddeltekster (Aamotsbakken, 2015, ss. 54-55). I praksis faller store deler av brødteksten i lærebøkene jeg undersøker i denne kategorien. Videre inneholder samtlige av bøkene det jeg her kaller momentlister. Dette er lister, skjema eller oversikter som står for seg selv og som er ment som huskelister eller disposisjonsforslag i arbeid med faget. Disse momentlistene kan bestå av stikkord, men også av setninger som kan bære preg av instruksjon. Enkelte steder presenteres disse tekstene som en del av brødteksten, mens de andre steder for eksempel kan være innrammet. Felles for dem er imidlertid at de gir en kort oversikt over sentrale momenter for det aktuelle temaet, uten videre forklaring. Den siste typen tekst, eksempelanalysene, er i denne sammenhengen modelltekster som fungerer som eksempler på analyse av ulike multimodale tekster. Disse tekstene er også en del av brødteksten, men skiller seg altså tydelig fra det jeg kaller informasjonstekst. Tredelingen av tekstutvalget er gjort på bakgrunn av at kombinasjonen av tekster med disse ulike trekkene tydelig går igjen i samtlige av bøkene. Det er imidlertid verdt å

gjøre oppmerksom på at *oppgaver* ikke faller inn i noen av disse kategoriene. Bøkene inneholder naturligvis også oppgaver, men av plasshensyn undersøker jeg ikke disse. Jeg oppfatter det som viktig for elevenes forståelse av emnet at det i størst mulig grad er samsvar mellom de ulike teksttypene på den måten at de for eksempel bruker relevante fagtermer på samme måte. At de ulike tekstene kan fungere som pedagogisk redundans, ser jeg også som et mål. Den samme tredelingen av tekstene forholder jeg meg også til senere i undersøkelsen.

Analysekategori fire er *bildet som modalitet*. Jeg ønsker å finne ut hva som sies om modaliteten generelt eller på et overordnet nivå, men også hva som sies om semiotiske ressurser i modaliteten og effekten av bruk av disse. Dette oppfatter jeg som sentralt for elevens utvikling av multimodal tekstkompetanse. Jeg undersøker først hvilke begreper som presenteres som relevante i omtale av bildemodaliteten. Deretter undersøker jeg hva som sies om modaliteten i informasjonstekst, momentlister og eksempelanalyser, se forklaring over. Videre ser jeg også på hva som sies i de tre teksttypene om effekten av, og eventuelt om hensikten med, bruk av ulike semiotiske ressurser innen modaliteten. Underveis kommenterer jeg hvordan termene brukt i lærebøkene samsvarer med det sentrale begrepsapparatet i multimodalitetsteorien presentert i kapittel 2. Jeg drøfter også i hvilken grad tekstene i hver lærebok og lærebokserie framstår som tydelige og i samsvar med hverandre.

Denne delen av undersøkelsen er forholdsvis omfattende. Av plasshensyn, og fordi det er mest relevant for elevenes eksamen, har jeg derfor valgt å konsentrere meg om tekst om ikonisk modalitet, altså statiske bilder som tegninger og fotografier, framfor kineikonisk (dynamiske bilder). Enkelte steder i lærebøkene presenteres imidlertid tekst eksplisitt som relevant for både statiske og dynamiske bilder. I disse tilfellene har jeg valgt å inkludere tekstutdragene i undersøkelsen selv om enkelte setninger eller enkeltord dreier seg om dynamiske tekster som for eksempel film.

Samspill bilde – verbaltekst er den femte og siste analysekategorien i undersøkelsen. Jeg ønsker å undersøke hvilke redskaper elevene blir gitt for å si noe om dette samspillet. Her ser jeg først på hvorvidt samspill er tematisert gjennom strukturen i bøkene. Begrunnelsen for dette er at lærebokas struktur kan påvirke elevens oppfatning av faget. Videre undersøker jeg hvilke begreper som blir presentert som relevante for å si noe om samspill mellom modalitetene. Jeg undersøker også hva som sies om dette samspillet i henholdsvis informasjonstekst, momentlister og modelltekster. Enkelte av sitatene som er relevante i denne analysekategorien, er også relevante for kategorien *bildet som modalitet*. Disse er da inkludert som funn i oversiktene for begge

kategorier, men diskuteres i henhold til det jeg oppfatter som relevant for den aktuelle analysekategorien. Også her kommenterer jeg samsvar med sentralt multimodalt begrepsapparat og samsvar mellom tekstene i hver lærebok og lærebokserie. Som tidligere begrenser jeg *bilde* til ikonisk modalitet, og inkluderer tekst som eksplisitt hevder å være relevant for både statiske og dynamiske bilder.

Ettersom de funnene jeg har gjort er for plasskrevende til at jeg kan innlemme dem i sin helhet i selve oppgaven, trekker jeg i kapittel 4 ut særlig interessante funn og drøfter dem fortløpende. Oversikter over samtlige funn er imidlertid å finne som vedlegg til oppgaven. På denne måten håper jeg at jeg kan oppveie for en mulig farging av presentasjonen gjort gjennom eventuell utelatelse av sitater som måtte være i spenning til min egen forståelse av tekstene.

4 Funn og drøfting

De tre norskverkene jeg har valgt å undersøke har, naturlig nok, organisert temaet multimodale tekster på ulike måter. To av dem, *Grip teksten* og *Intertekst*, er eksplisitt innom emnet på alle de tre trinnene, mens det i *Moment* er lagt til bøkene for første og tredje trinn. Undersøkelsen er ikke kvantitativ. Det er altså ikke min hensikt å måle mengden tekst som er skrevet om emnet. Når et sidetall er nevnt, er det dermed ikke nødvendigvis slik at hele siden handler om dette temaet. Angivelsen av sidetall er i stedet ment som en hjelp for leseren til å gå analysearbeidet mitt etter i sømmene. Det er heller ikke slik at undersøkelsen er en kvalitetsvurdering av lærebøkene. Jeg undersøker kun emnet multimodalitet, og de tekstene som er relevante i denne undersøkelsen utgjør bare en liten del av den enkelte bokserie.

I det følgende behandler jeg hver analysekategori for seg i fem delkapitler. Hver enkelt bokserie har sin egen overskrift under analysekategoriene. Under disse overskriftene presenterer jeg relevante funn. Der det er hensiktsmessig å samle funnene i tabeller, gjør jeg det. En del funn er imidlertid lengre tekstutdrag som blir for plasskrevende å innlemme i oppgaven på den måten. Der det er tilfelle, presenterer jeg i stedet særlig interessante funn i den løpende teksten. For en samlet oversikt over funnene, viser jeg i stedet til vedleggene. Av plasshensyn drøfter jeg funnene fortløpende, ikke i eget kapittel. Underveis gjør jeg også enkelte komparative betraktninger. Avslutningsvis i hvert av delkapitlene oppsummerer jeg kort hovedfunnene i den aktuelle kategorien.

4.1 Strukturell tematisering

De overskriftene og kapiteltitlene som blir brukt i ei lærebok er med på å signalisere hva som er viktig i faget. På samme måte kan også strukturen i boka og de enkelte kapitlene oppfattes som en struktur i selve faget. Når jeg nå skal undersøke i hvilken grad *fenomenet* multimodalitet, ikke begrepet, er tematisert i bøkene, er dette utgangspunktet. Jeg ser altså på hvorvidt det er egne kapitler, delkapitler, overskrifter og underoverskrifter knyttet til multimodalitet, som på den måten kan framheve multimodalitet, enkelte modaliteter eller multimodale sjangre som egne tema eller undertema i faget. Først viser jeg en samlet oversikt over antallet funn i hver av bøkene. Deretter presenterer og drøfter jeg funnene i hver enkelt bokserie, med enkelte komparative betraktninger underveis.

Tabell 3 under viser en samlet oversikt over antall funn i de tre bokseriene. Av plasshensyn er selve titlene eller overskriftene utelatt i denne tabellen. For en samlet oversikt over samtlige relevante titler og overskrifter i alle de ni bøkene, viser jeg til *Vedlegg 1*.

Tabell 3 Strukturell tematisering – en oversikt

Strukturell tematisering		
	Multimodalitet	Andre modaliteter enn verbaltekst
<i>Moment vg1</i>	2 overskrifter + 1 del av tekstsamling	1 delkapittel 12 overskrifter
<i>Moment vg2</i>		
<i>Moment vg3</i>		
<i>Intertekst vg1</i>	1 overskrift/delkapittel + 1 del av tekstsamling	
<i>Intertekst vg2</i>		4 overskrifter
<i>Intertekst vg3</i>		
<i>Grip teksten vg1</i>	1 delkapittel 2 overskrifter	4 overskrifter 6 underoverskrifter
<i>Grip teksten vg2</i>		
<i>Grip teksten vg3</i>	1 kapittel 4 overskrifter	

Oversikten viser at det er stor variasjon i graden av strukturell tematisering, og at bare ei bok har et eget kapittel som tematiserer fenomenet multimodalitet i kapiteltittelen. Flere av bøkene tematiserer overhodet ikke multimodalitet gjennom strukturen, verken direkte eller indirekte gjennom tematisering av ulike modaliteter. Imidlertid har samtlige bokserier sett under ett en viss grad av tematisering gjennom overskrifter. To av bøkene for vg1 tematiserer også multimodalitet i tittelen på en del av tekstsamlingen.

4.1.1 Strukturell tematisering i *Moment*

I *Moment*-serien er det bare vg1-boka som til en viss grad gjennom strukturen tematiserer multimodalitet eller andre modaliteter enn verbaltekst. Oversikten i *Tabell 4* på neste side viser de aktuelle delkapittel-titlene og overskriftene som finnes i denne boka, og hvilke kapitler eller delkapitler de er plassert under.

Tabell 4 Strukturell tematisering i Moment

Moment Vg1	<p>«Reklame: en sammensatt tekst» (overskrift under delkapittelet «Analyse av reklametekst» i kapittel fem «Argumentasjon»)</p> <p>«En sammensatt tekst» (overskrift under delkapittelet «Tegneserie» i kapittel syv «Skjønnlitteratur»)</p> <p>«Sammensatte tekster» (del av tekstsamlingen, inneholder overskriftene «Tegneserie» og «Reklame»)</p> <p>Multimodalitet også indirekte tematisert gjennom tematisering av ulike modaliteter:</p> <p>«Bildeutsnitt» (overskrift i delkapittelet «Tegneserie»)</p> <p>«Musikalitet», «Rytme», «Klang», «Musikalitet viktigere enn mening», «Visualitet», «Rytme» (overskrifter i delkapittelet «Lyrisk diktning»)</p> <p>«Visuell argumentasjon» (delkapittel i kapittelet «Argumentasjon»)</p> <p>«Ulike typer bilder», «AIDA og samspillet mellom tekst og bilde», «Bildets komposisjon», «Bildeutsnitt», «Farger» (overskrifter i delkapittelet «Visuell argumentasjon»)</p>
------------	---

Som tabellen over viser, finnes det ikke noe eget kapittel som tar for seg multimodalitet eller multimodale tekster. Dermed er det ikke slik at leseren enkelt finner ett sted i boka hvor fagstoff og begreper om multimodalitet er samlet. Begrepet *sammensatt tekst* blir imidlertid brukt i to overskrifter i to ulike kapitler. Begge disse overskriftene viser til sjangre som fungerer som eksempler på multimodale tekster. Den ene overskriften er «Reklame: en sammensatt tekst» under delkapittelet «Analyse av reklametekst» i kapittel fem om «Argumentasjon». Den andre er den nesten identiske overskriften «En sammensatt tekst» under delkapittelet «Tegneserie» i kapittel syv om «Skjønnlitteratur». I tillegg er det i tekstsamlingen en del som heter «Sammensatte tekster», med overskriftene «Tegneserie» og «Reklame».

Utover den nevnte delen av tekstsamlingen, er det altså i delkapitlene om reklame og tegneserie at begrepet *sammensatt tekst* har den mest markerte plasseringen i bokserien, ettersom det er nevnt i overskriftene og dermed også i innholdsfortegnelsen. Samtidig kan det sies at markeringen i de to førstnevnte overskriftene over ikke fungerer som en egentlig tematisering av multimodalitet. Dette fordi det er sjangeren, henholdsvis reklametekst og tegneserie, som er i fokus. Faktisk kan man tenke seg at det faktum at multimodaliteten ved disse to sjangrene blir framvist i overskrift og innholdsfortegnelse, kan føre til en forventning hos leseren om at eventuell multimodalitet i andre sjangre også vil få tilsvarende oppmerksomhet. Dette skjer imidlertid ikke. For eksempel presenterer boka både «Reportasje», «Websider/nettsider» og «Fra bok til film» som overskrifter uten at multimodaliteten i disse sjangrene blir nevnt. Lærebokteksten bruker med andre ord «en lett gjenkjennbar struktur som brytes av teksten selv», noe Johnsen påpeker kan føre til misforståelser (Johnsen, 1999, s. 26). Denne lille skjevheten i bokas strukturelle vektlegging av multimodalitet som tema kan altså til en viss grad være med på å nedtone leserens bevissthet om at disse andre sjangrene også er eksempler på multimodale tekster.

Som tabellene over viser, tematiserer mange overskrifter i boka multimodalitet indirekte ved at de nevner ulike modaliteter. Flere av disse overskriftene er, ikke så unaturlig, å finne i delkapittelet «Visuell argumentasjon». Det er imidlertid verd å legge merke til at hele seks av disse i alt tolv overskriftene finnes i delkapittelet «Lyrisk diktning». Multimodale trekk i lyriske tekster, tekster som gjerne først og fremst forbindes med verbaltekst, blir altså tydelig tematisert i denne boka. Det samme er ikke tilfelle for tekster der de multimodale trekkene er mer framtrædende, som reklametekster eller tegneserier. Et litt pussig funn er for øvrig at overskriften «Rytme» brukes to ganger i det samme delkapittelet. Overskriftene er på samme strukturelle nivå, og kommer med noen siders mellomrom. Dette kan nok oppleves litt forvirrende for eleven, mens det kan gi den mer erfarne leser et inntrykk av teksten ikke er helt gjennomarbeidet.

4.1.2 Strukturell tematisering i *Intertekst*

Heller ikke i *Intertekst*-serien er det noe eget kapittel som tematiserer multimodalitet. Likevel er multimodale tekster i tekstsamlingen også her samlet i en egen del med tittelen «Sammensatte tekster» i vg1-boka. Det finnes også overskrifter i bøkene for første og andre trinn som tematiserer multimodale tekster og ulike modaliteter, se *Tabell 5* under.

Tabell 5 Strukturell tematisering i Intertekst

Strukturell tematisering	
<i>Intertekst vg1</i>	«Analyse av sammensatte tekster» (<i>Overskrift/delkapittel - se drøfting - i kapittel syv «Å analysere og tolke tekster»</i>) «Sammensatte tekster» (<i>Del av tekstsamlingen</i>)
<i>Intertekst vg2</i>	<i>Multimodalitet ikke tematisert direkte, men gjennom ulike modaliteter:</i> «Bilder, grafikk og film», «Farger og lyssetting», «Lydeffekter/kontentum (atmosfærelid)», Musikk» (<i>Overskrifter i delkapittelet «Virkemidler i digitale tekster» i kapittelet «Digitale tekster».</i> <i>Overskriftene er ikke med i innholdsfortegnelsen.</i>)

Vg1-boka har overskriften «Analyse av sammensatte tekster» i kapittel 7, «Å analysere og tolke tekster». Her blir med andre ord analyse av multimodale tekster trukket fram som et eget tema i faget, som dermed også implisitt skiller seg fra analyse av tekster som ikke er multimodale. I innholdsfortegnelsen framstår «Analyse av sammensatte tekster» som en overskrift på lik linje med de påfølgende overskriftene «Bildeanalyse», «Filmanalyse» og «Reklameanalyse». Denne sidestillingen kan få de tre sistnevnte emnene til å framstå som noe helt annet enn det egentlig overordnede temaet, «analyse av sammensatte tekster». Her i innholdsfortegnelsen er altså en slags strukturell inkonsekvens som minner om den i *Tema vg1*, se 4.1.1. Når man blar i boka, oppdager man imidlertid at organiseringen av brødteksten ikke er helt slik innholdsfortegnelsen

gir inntrykk av. I selve teksten framstår «Analyse av sammensatte tekster», ved hjelp av skriftstørrelse, som et delkapittel, med «Kort om bildeanalyse», «Kort om filmanalyse» og «Reklameanalyse» som overskrifter. Denne organiseringen lar, i motsetning til innholdsfortegnelsen, leseren forstå at både bildeanalyse, filmanalyse og reklameanalyse har å gjøre med temaet «analyse av sammensatte tekster».

Når det gjelder vg2-boka, er multimodalitet ikke tematisert direkte. Imidlertid er fenomenet indirekte eller underforstått tematisert i bokas struktur gjennom at ulike modaliteter har fått sine egne overskrifter. «Bilder, grafikk og film», «Farger og lyssetting», «Lydeffekter/kontentum (atmosfærelid)» og «Musikk» er alle overskrifter i delkapittelet «Virkemidler i digitale tekster». Disse overskriftene er ikke med i innholdsfortegnelsen, så der ser man ikke noe til denne indirekte tematiseringen av multimodalitet. Ved gjennomlesing av boka, derimot, bidrar strukturen i dette delkapittelet tydelig til å tematisere ulike modaliteter, og dermed også multimodaliteten, i digitale tekster.

4.1.3 Strukturell tematisering i *Grip teksten*

Som det kommer fram av *Tabell 6* under, vil et raskt blikk i innholdsfortegnelsen til *Grip teksten* for vg1 vise at multimodalitet er tydelig tematisert i denne boka. Også i vg3-boka er denne tematiseringen tydelig. Her er det et eget kapittel, undersøkelsens eneste, med tittelen «Sammensatte tekster». Vg2-boka tematiserer imidlertid ikke multimodalitet, verken direkte eller indirekte.

Tabell 6 Strukturell tematisering i Grip teksten

<i>Grip teksten</i> vg1	«Sammensatte tekster» (<i>Delkapittel i kapittelet «Omgitt av tekster»</i>) «Musikkvideoen – en sammensatt tekst» (<i>Overskrift i delkapittelet «Lyriske tekster»</i>) «Visuelt og samansett» (<i>overskrift i delkapittelet «Dramatiske tekstar»</i>) <i>Multimodalitet også indirekte tematisert gjennom tematisering av ulike modaliteter:</i> «Tonefall, mimikk og kroppsspråk», «Muntlig framføring og taleteknikker» (<i>Overskrifter i kapittelet «Muntlig – tale og lytte»</i>) «Skriftbildet – verselinje og strofe», «Rytme, rim, musikalitet» (<i>Overskrifter i delkapittelet «Lyriske tekster»</i>) «Rytme», «Rim», «Lydmalende ord» (<i>Underoverskrift i «Rytme, rim, musikalitet»</i>) «Bilder i film og andre medium», «Klipping», «Musikk og annan lyd» (<i>Underoverskrifter i «Filmspråket»</i>)
<i>Grip teksten</i> vg3	«Sammensatte tekster» (<i>Eget kapittel</i>) «Hva er en sammensatt tekst, og hva består den av?», «Statiske og dynamiske sammensatte tekster» (<i>Overskrifter i kapittelet «Sammensatte tekster»</i>) «Retorisk analyse av sammensatte tekster», «Analyse av sakprosaetekster og sammensatte tekster – fagbegreper og oversikt over innhold» (<i>Overskrifter i kapittelet «Skrive, analysere og tolke»</i>)

I vg1-boka er det delkapitler og overskrifter som tematiserer multimodalitet og ulike modaliteter i flere av kapitlene. En av disse overskriftene er «Musikkvideoen – en sammensatt tekst», som er plassert i delkapittelet «Lyriske tekster». Dette er en overskrift av samme type som de to jeg kommenterte fra *Moment vg1*, se 4.1.1. Her er det «musikkvideoen», ikke multimodalitet, som er i egentlig fokus, slik «reklameteksten» og «tegneserien» er det i de tilsvarende overskriftene i *Moment vg1*. Som jeg var inne på i 4.1.1, kan det være en risiko for at denne formen for tematisering kan virke mot sin hensikt dersom den ikke blir gjennomført konsekvent for alle multimodale sjangre som presenteres. I denne boka er det ingen andre helt tilsvarende overskrifter. Dette kan, i tråd med mitt resonnement i 4.1.1, muligens bidra til at leseren overser multimodaliteten i andre multimodale tekster. Et lite grep i teksten motvirker imidlertid denne negative effekten. Dette kommer jeg tilbake til under.

Selv om det altså ikke er flere overskrifter i boka som helt tilsvarende «Musikkvideoen – en sammensatt tekst», finnes det én som fungerer litt på samme måte. «Visuelt og samansett» er en overskrift i delkapittelet «Dramatiske tekster». Den viser tilbake til sjangeren delkapittelet har fått sitt navn etter, og gjør dermed sjangeren til et eksempel på en multimodal tekst. Samtidig bidrar den lille strukturelle forskjellen mellom de to overskriftene, at multimodaliteten i sjangeren her har fått sin helt egen overskrift under delkapittelet for sjangeren, til en noe tydeligere tematisering av multimodalitet.

Her er det altså, på samme måte som i *Moment vg1*, en liten skjevhet i vektleggingen og tematiseringen av multimodaliteten i de multimodale sjangrene som blir omtalt. Dette bidrar nok ikke til å øke leserens oppmerksomhet om multimodaliteten i de ulike sjangrene. Likevel vil jeg hevde at multimodalitet er såpass tydelig tematisert i denne boka at skjevheten har heller liten betydning. Ganske vesentlig er det at «Sammensatte tekster» er en egen overskrift tidlig i boka, med «Samspillet i sammensatte tekster» som underoverskrift. Brødteksten her strekker seg over til sammen fem sider, noe som i seg selv kan signalisere at temaet er viktig. Dessuten, og dette er det lille grepet jeg nevnte over, er skjevheten på en måte gjennomført i teksten. De sjangrene som har fått multimodaliteten sin framhevet i overskriftene, har likevel ikke fått helt parallelle overskrifter. Dermed oppstår det ikke i samme grad et mønster som leseren forventer skal opprettholdes, slik tilfellet muligens kan være i *Moment vg1*.

Grip teksten vg3 har, som nevnt over, et eget kapittel om multimodale tekster. Kapittel syv heter nettopp «Sammensatte tekster» og strekker seg over fjorten sider. Dette er i seg selv et sterkt signal til leseren om at temaet er sentralt i faget. I tillegg finnes, i kapittelet «Skrive analysere

og tolke», overskriften «Retorisk analyse av sammensatte tekster». Her er det en eksempelanalyse over tre sider, med faglige kommentarer i margen. Deretter kommer et skjema over to sider med overskriften «Analyse av sakprosaetekster og sammensatte tekster – fagbegreper og oversikt over innhold».

4.1.4 Strukturell tematisering – oppsummering

Undersøkelsen viser at det er store forskjeller både mellom bokseriene og mellom de ulike bøkene i hver serie når det kommer til strukturell tematisering av multimodalitet. Når det gjelder *Moment*, er det kun vg1-boka som kan sies å i noen grad tematisere modaliteter og multimodalitet. Den strukturelle tematiseringen er imidlertid minimal og den er heller ikke konsekvent gjennomført. Muligens kan inkonsekvensen i den strukturelle tematiseringen bidra til en nedtoning av leserens bevissthet om multimodalitet i tekster.

Intertekst tematiserer til en viss grad multimodalitet i både vg1- og vg2-boka, selv om tematiseringen i vg2-boka kun skjer indirekte og heller ikke er synlig i innholdsfortegnelsen. Vg1-boka tematiserer analyse av multimodale tekster gjennom det som i innholdsfortegnelsen virker som en overskrift, men som i brødteksten framstår som et delkapittel. Denne strukturelle inkonsekvensen i innholdsfortegnelsen kan muligens skape forvirring eller svekke leserens oppmerksomhet om multimodalitet i ulike tekster.

Grip teksten for vg1 og vg3 tematiserer multimodalitet i stor grad, både direkte og indirekte gjennom tematisering av ulike modaliteter. *Grip teksten vg3* er også den eneste av de ni bøkene i undersøkelsen som har et eget kapittel hvor multimodale tekster er tematisert. *Grip teksten vg2* har ingen strukturell tematisering av emnet.

Alle bokseriene har altså en viss strukturell tematisering av emnet når hele det treårige utdanningsløpet ses under ett, og samtlige av bøkene for vg1 inneholder overskrifter som direkte tematiserer emnet. *Grip teksten*-serien har samlet en langt tydeligere tematisering av emnet enn de andre to seriene. Enkelte av bøkene, *Moment vg1* og *Intertekst vg1*, har strukturelle skjevheter som muligens kan virke negativt inn på elevens forståelse av emnet (jf. Johnsen, 1999, s. 26). Også med tanke på den strukturerende betydningen læreboka har for undervisningen (jf. Gilje, Ingulfen & Dolonen, 2016, ss.xiii-xvi) kan både manglende strukturell tematisering og inkonsekvenser i bøkens struktur muligens bidra til å svekke oppmerksomheten om multimodalitet i norskfaget.

4.2 Overordnede begreper

Her skal jeg studere og drøfte hva de enkelte bøkene sier om modalitet og multimodale tekster. Jeg ser først på hvilke begreper som brukes om modalitet, og hvordan disse defineres og forklares for elevene. Videre ser jeg på hvilke begreper, definisjoner og forklaringer som blir brukt om fenomenet multimodal tekst. *Tabell 7* under gir en samlet oversikt over hvilke begreper som brukes om fenomenene modalitet og multimodal tekst i de ulike bøkene, og hvor i bøkene forklaringer på fenomenene finnes.

Tabell 7 Overordnede begreper

Modalitet; begreper					
Moment		Intertekst		Grip teksten	
Vg1	«Teikn», «Meiningsberande teikn», «Teiknsystem» (s 40) «uttrykksform» (s 116), «modalitet» (s 167), «teksttype» (s 167), «tegnsystem» (s 267)	Vg1	«Teikn» (s 31)	Vg1	«uttrykk» (s 16), «tegnsystem» (s 16), «tegntype» (s 18)
Vg2	Ingen funn	Vg2	«Medieuttrykk» (s 91)	Vg2	«Teiknsystem» (s 259)
Vg3	Ingen funn	Vg3	Ingen funn	Vg3	«modalitet» (s 277), «delene» (s 277)
Modalitet; forklaring/definisjon					
Moment		Intertekst		Grip teksten	
Vg1	Tre funn (s 40, 167, 268)	Vg1	Ett funn (s 30-31)	Vg1	Ett funn (s 16)
Vg2	Ingen funn	Vg2	Ett funn (s 91)	Vg2	Ett funn (s 259)
Vg3	Ingen funn	Vg3	Ingen funn	Vg3	To funn (s 277, 278)
Multimodal tekst; begreper					
Moment-serien		Intertekst		Grip teksten	
Vg1	«samansett tekst» (s 41)	Vg1	«samansette tekstar» (s 30)	Vg1	«sammensatte tekster» (s 16)
Vg2	Ingen funn	Vg2	«sammensatte tekster» (s 91)	Vg2	«samansett tekst» (s 259)
Vg3	Ingen funn	Vg3	«sammensatt tekst» (s 38)	Vg3	«sammensatte tekster», «multimodale tekster» (s 277)
Multimodal tekst; forklaring/definisjon					
Moment		Intertekst		Grip teksten	
Vg1	To funn (s 40, s 41)	Vg1	To funn (s 30, 196)	Vg1	Tre funn (s 16, 194)
Vg2	Ingen funn	Vg2	Ingen funn	Vg2	Ett funn (s 259)
Vg3	Ingen funn	Vg3	Ett funn (s 38)	Vg3	Ett funn (s 277)

For oversikten sin skyld inneholder *Tabell 7* kun en registrering av antall funn av forklaringer eller definisjoner, ikke selve funnene. Denne forenklingen har jeg gjort fordi tabellen ellers ville blitt for omfangsrik. Selve sitatene presenteres i egne tabeller for hver enkelt bokserie. Oversikten i *Tabell 7* gir et første inntrykk av at de tre bokseriene vektlegger modalitet og multimodale tekster som fenomen i ulik grad. Den sier imidlertid ikke noe om hvordan fenomenene forklares i de

enkelte bøkene. I det følgende presenterer og drøfter jeg funnene i hver enkelt bokserie grundigere.

4.2.1 Overordnede begreper i *Moment*

Som *Tabell 7* viser, er det i *Moment*-serien kun i vg1-boka jeg har funnet tekst som forklarer eller definerer fenomenene modalitet og multimodale tekster. Disse funnene har jeg samlet i *Tabell 8* under. Samtlige av funnene er gjort i det jeg kaller informasjonstekst.

Tabell 8 Forklaring av modalitet og multimodale tekster i Moment

<i>Modalitet; forklaring, definisjon</i>	
Vg1	«I tillegg til tale og skrift bruker vi gjerne andre typer teikn når vi vil uttrykke noko. Bilde, grafar, fotografi, lydar og musikk er eksempel på slike teiknsystem, men også kroppsspråk, klede og bevegelse kan fungere som meningsberande teikn i ulike samanhengar.» (s 40). «En nettside består av ulike modaliteter (teksttyper), som for eksempel bilder, film, lyd, overskrifter og verbaltekst.» (s 167). «Dessuten har vi sett at litteratur kan danne grunnlag for mer åpenbart sammensatte tekster, slik som i film og på teaterscenen, der ordene kombineres med mange andre tegnsystem: mimikk, gester, kostymer, rekvisitter, lyd, lys scenografi, levende bilder osv.» (s 268).
<i>Multimodal tekst; forklaring, definisjon</i>	
Vg1	«I ein tekst er det som oftast eit samarbeid mellom orda og andre typar teikn. Dei fleste tekstar er derfor det vi kan kalle samansette. Definisjonen på ein samansett tekst er altså at han er sett saman av fleire enn berre eitt teiknsystem.» (s 41).

Første gang fenomenet *modalitet* omtales i teksten, brukes begrepene *tegn*, *tegnsystem* og *meningsbærende tegn*, uten at fagtermen *modalitet* introduseres. Fenomenet forklares enkelt ved hjelp av eksempler. Senere i boka brukes likevel fagtermen *modalitet*. Begrepet presenteres nå som synonymt med *teksttype* ved hjelp av parenteser i forklaringen på side 167, se *Tabell 8* over. Også her forklares fenomenet ved hjelp av eksempler, og ikke gjennom presentasjon av en definisjon. Med tanke på kompleksiteten i fenomenet, kan det muligens være hensiktsmessig med enkle eksempelforklaringer framfor definisjoner av begrepet på det aktuelle nivået. Denne forklaringen er imidlertid ikke helt så klar og enkel som den på side 40. Uten eksemplene kan sidestillingen med begrepet *teksttype* gi rom for misforståelser, siden det nok er nærliggende for mange å lese *teksttype* mer i retning av *sjanger*. Samtidig kan muligens også eksempelet *film* være litt forvirrende. Det er ikke gitt at elevene oppfatter at det her er snakk om *levende bilder*, snarere enn film som en multimodal helhet. Senere i boka, se sitatet fra side 268 i tabellen, brukes begrepet *tegnsystem* igjen, og nye eksempler blir hentet fram. Det blir imidlertid heller ikke her presisert at *tegnsystem* er det samme som *modalitet*.

Å bruke flere ord om samme fenomen kan, dersom synonymene settes i sammenheng med hverandre og fenomenet forklares, fungere som pedagogisk redundans. Da kan elevene få flere innfallsvinkler til å forstå fenomenet. Her er det imidlertid kun *teksttype* som eksplisitt sidestilles med *modalitet*, ingen av de andre ordene som brukes om fenomenet. Samlet kan bruken av ulike begreper uten at de eksplisitt knyttes til hverandre, mangelen på en definisjon og enkelte litt tvetydige ordvalg muligens bidra til å svekke statusen til begrepet *modalitet* som fagterm, og kanskje som en konsekvens også oppmerksomheten om fenomenet.

Like etter den første eksempelforklaringen av fenomenet *modalitet* kommer bokas forklaring og definisjon av *multimodal tekst* (*Moment vg1*, s. 41). Selv om begrepet *modalitet* senere (s. 167) blir introdusert som synonymt med *tegnsystem*, snakker boka overhodet ikke om *multimodale* tekster. I stedet brukes konsekvent begrepet *sammensatt* tekst. Begrepet *modalitet* forekommer dessuten kun dette ene stedet i teksten. Det er i denne forbindelsen altså ikke vektlagt å bruke begreper hentet fra multimodalitetsteorien.

Dersom eleven i løpet av skoleåret lurer på hva en sammensatt tekst er, er det nettopp i sitatet hentet fra side 41 han finner definisjonen. Imidlertid er dette ikke tematisert i overskrifter i kapittelet, se 4.1.1, og dermed heller ikke i innholdsfortegnelsen. Det er derfor ikke sikkert at det er helt enkelt for eleven å finne fram til denne definisjonen. Dersom han har lært å slå opp i emneregisteret bakerst i boka, vil han for *sammensatt tekst* bli henvist til side 116. Der finner han litt ulik informasjon relatert til multimodale tekster, som «Når vi skal vurdere argumentasjonen i en sammensatt tekst som reklame, må vi studere samspillet mellom tekst, layout og bilde.» og «For å forstå helheten i den sammensatte teksten må vi altså finne ut hva slags informasjon vi får gjennom de ulike uttrykksformene i teksten, og deretter vurdere hvordan disse uttrykksformene henger sammen.» Imidlertid finnes ikke selve definisjonen av begrepet *sammensatt tekst* på denne siden. At definisjonen således altså er vanskelig å finne annet enn ved gjennomlesing av brødteksten i kapittelet «Kva er ein tekst?», kan muligens fungere som en form for kamuflasje av begrepets status som faguttrykk. Kanskje kan man også hevde at selve formuleringen «det vi kan kalle samansette», med sin lave grad av epistemisk modalitet, kan være med på å nedtone begrepets, og dermed også fenomenets, betydning i faget. Formuleringen vil kunne leses omtrent som «Ja, vi kan kalle slike tekster sammensatte, men det er ikke nødvendig, og kanskje heller ikke så viktig.»

4.2.2 Overordnede begreper i *Intertekst*

Intertekst-serien omtaler, som *Tabell 9* under viser, hvert av fenomenene *modalitet* og *multimodale tekster* i to bøker. Kun to ulike begreper, *tegn* og *medieuttrykk*, blir brukt om fenomenet *modalitet*. For fenomenet *multimodale tekster* brukes konsekvent begrepet *sammensatt tekst* gjennom hele bokserien. Begrepene *modalitet* og *multimodal tekst*, som har en sterk posisjon som fagtermer innen forskningsområdet, presenteres ikke i det hele tatt. Slik sett spores altså enda mindre tilknytning til fagfeltet multimodalitetsteori enn i *Moment*-serien. Samtidig er altså fenomenene nevnt i samtlige av de tre bøkene. Dermed kan muligens multimodalitet likevel sies å få mer oppmerksomhet og bli en mer gjennomgripende del av faget i denne bokserien enn i *Moment*-serien.

Tabell 9 Forklaring av *modalitet* og *multimodale tekster* i *Intertekst*

Modalitet; forklaring, definisjon	
Vg1	«Ein tekst er eitt sett av teikn som formidlar noko. Dette «noko» kan vere ein konkret budskap eller ei stemning eller eit inntrykk. «Teikn» kan i denne samanhengen for eksempel vere bokstavar, tonar eller fargar som til saman formar ein skriftleg tekst, eit bilete, eit musikkstykke eller ein musikkvideo.» (s 30-31)
Vg2	«Digitale tekster kan være satt sammen av ulike medieuttrykk, som muntlig og skriftlig verbaltekst, bilder, film, musikk og interaktive elementer.» (s 91)
Multimodal tekst; forklaring, definisjon	
Vg1	«Ein tekst kan vere både skriftleg og munnleg. Han kan også vere auditiv og visuell, det vil seie at teksten kan høyrast eller sjåast. Teksten kan vere ein kombinasjon av alle desse, slik som film, teikneserie eller debattprogram på tv. Dette kallar vi gjerne samansette tekstar.» (s 30) «En sammensatt tekst består ikke bare av bokstaver, den kan også kombinere skrift, bilde og lyd.» (s 196)
Vg3	«Ved analyse av sammensatt tekst, altså for eksempel en reklameplakat, en tegneserie eller en kampanjeplakat, []» (s 38)

Modalitet, eller *tegn*, blir i vg1-boka forklart gjennom definisjonen av tekst kombinert med eksempler. Tilsvarende blir også *medieuttrykk* forklart ved hjelp av eksempler og som en del av beskrivelsen av digitale tekster i vg2-boka. Noen sammenheng mellom bruken av *medieuttrykk* her og *tegn* i vg1-boka, blir ikke kommentert. Det er altså ikke tydelig at det her er snakk om ett og samme fenomen, *modalitet*.

Som i *Moment vg1*, er definisjonen av begrepet *sammensatt tekst* i *Intertekst vg1* lagt til et eget kapittel om tekst, nemlig kapittel 2, «Tekstane rundt oss». Multimodalitet er, som sitatet i tabellen over viser, her ikke hovedfokuset. I stedet er det tekster i ulike varianter som tematiseres, slik kapittelittelen og overskriften sier. Også her, som i *Moment vg1*, blir begrepet *sammensatte tekster* litt nedtonet som fagterm. Denne gangen er det *gjerne* som modererer utsagnet, og som gjør at setningen kan leses som om begrepet ikke er særlig viktig å legge merke til. For en leser som vet at en slik tekst også kan kalles *multimodal*, framstår moderasjonen som faglig god. Men for en

elev som ikke er kjent med begrepet multimodalitet og forsøker å bli trygg på hva som er viktig i norskfaget, kan den snarere bidra til en lesning i retning «Jeg kan kalle slike tekster sammensatte eller noe liknende». Definisjonen av *sammensatt tekst* blir imidlertid gjentatt med en annen ordlyd senere i boka (s. 196), og gir på den måten likevel begrepet litt mer tyngde. I tillegg finnes begrepet også som oppslagsord i bokas «Begrepsregister», som der viser til sidene for begge de to definisjonene.

4.2.3 Overordnede begreper i *Grip teksten*

Grip teksten-serien presenterer forklaringer av fenomenene modalitet og multimodale tekster i samtlige av de tre bøkene, slik *Tabell 10* under viser.

Tabell 10 Forklaring av modalitet og multimodale tekster i Grip teksten

Modalitet; forklaring, definisjon	
Vg1	«Når mennesker kommuniserer, benytter de seg av forskjellige systemer av tegn. Ord tilhører ett slikt tegnsystem, bilder et annet, selv om både ord og bilder viser til, eller refererer til, virkeligheten.» (s 16).
Vg2	«Ein digital tekst er gjerne ein <i>samansett tekst</i> som kombinerer fleire teiknsystem, som skrift, bilde, lyd, animasjonar og videoar.» (s 259).
Vg3	«Når mennesker kommuniserer, kan de ta i bruk mange forskjellige måter å skape mening på. En forfatter bruker skrift, en bildekunstner uttrykker seg i bilder, en danser kommuniserer gjennom kroppsspråk. Skrift, bilde og kroppsspråk er eksempler på det vi kaller <i>modaliteter</i> . Modalitet er et ord som kan ha flere betydninger, men i vår tekstsammenheng står ordet for «måte å skape mening på». (Vg3 s 277). «I arbeid med sammensatte tekster må vi altså skille mellom tre nivåer: (1) <i>den sammensatte teksten</i> , (2) <i>modalitetene</i> som teksten består av, og (3) <i>betydningselementene</i> som hver enkelt modalitet er bygd opp av.» (Vg3 s 278).
Multimodal tekst; forklaring, definisjon	
Vg1	«Sammensatte tekster er tekster der to eller flere tegnsystemer (for eksempel verbaltekst, bilde og musikk) virker sammen.» (s 16). «Når vi i dette norskverket skal ta for oss særpreget ved en spesiell teksttype, for eksempel fortelling, nyhetsreportasje eller reklame, bruker vi det utvidete tekstbegrepet. Det betyr at vi henter materiale både fra skriftlige og muntlige tekster – verbaltekster (av latin verbum, som betyr ord) – og fra tekster som kan kombinere ord, bilder og lyd i et samlet uttrykk, og som vi kaller sammensatte tekster.» (s 16). «Saktekster kan også bestå av lyd og bilde eller sammensetninger av for eksempel verbaltekst, lyd og bilde, som vi betegner som sammensatte tekster.» (s 194).
Vg2	«Ein digital tekst er gjerne ein <i>samansett tekst</i> som kombinerer fleire teiknsystem, som skrift, bilde, lyd, animasjonar og videoar.» (s 259).
Vg3	«Tekster som består av to eller flere modaliteter, kalles på norsk <i>sammensatte tekster</i> , eller vi bruker den internasjonale betegnelsen <i>multimodale tekster</i> .» (s 277).

Det umiddelbare inntrykket av funnene i denne tabellen er at *Grip teksten*-serien har et større fokus på multimodalitet enn de andre to bokseriene i undersøkelsen. Dette samsvarer med funnene i 4.1.3, som viser at *Grip teksten*-serien også har en tydeligere tematisering av multimodalitet og multimodale tekster.

Også *Grip teksten*-serien benytter ulike ord for å betegne fenomenet modalitet. Disse er *uttrykk*, *tegnsystem* og *tegntype* i bøkene for vg1 og vg2, se *Tabell 7* på side 36. Som jeg var inne på tidligere, kan det å bruke flere ulike ord om ett fenomen fungere som pedagogisk redundans, men samtidig muligens også svekke oppmerksomheten om hvert enkelt begrep som fagtermer. I *Grip teksten vg3* blir imidlertid fagtermen *modalitet* introdusert. Parallelt innføres også begrepet *multimodal tekst* i boka for vg3, mens det i de to foregående bøkene har vært snakk om *sammensatte tekster*. Denne parallelle innføringen av fagtermer fra multimodalitetsteorien kan sies å gi et sterkere inntrykk av gjennomtenkt progresjon i bøkene enn det som er tilfelle for de to andre bokseriene.

Fenomenet *modalitet* blir forklart ved hjelp av eksempler i vg1- og vg2-boka, på samme måte som i de to andre bokseriene. Også når begrepet *modalitet* blir introdusert i vg3-boka, gir teksten ulike eksempler. Samtidig presenteres imidlertid også en forenklet definisjon, nemlig at det er en «måte å skape mening på». Dette er i tråd med den sosialsemiotiske tilnærmingen til modalitet som ressurser for meningsskaping. Boka strekker seg enda lengre i forklaringen av hva en *modalitet* er når den introduserer konseptet om «tre nivåer» i «arbeid med sammensatte tekster». Her presenteres begrepet *betydningselement* om ressurser for meningsskaping på et høyere detaljnivå enn *modaliteten*. *Betydningselementet* det snakkes om her kan sies å tilsvare begrepet *semiotisk ressurs* slik det kan brukes innen multimodalitetsteori (Burgess, 2016; Løvland, 2006). Her går *Grip teksten* grundigere til verks enn de to andre bokseriene i undersøkelsen, og kan sies å hente mer stoff fra og ha en sterkere faglig tilknytning til multimodalitetsteorien enn de to andre bokseriene i undersøkelsen. Ingen av de andre bøkene nevner disse ulike nivåene i multimodale tekster.

Jeg nevnte i 4.1.3 at det er en liten skjevhet i framhevingen av multimodaliteten i ulike multimodale tekster i *Grip teksten vg1*. Samtidig hevdet jeg at denne skjevheten ikke har særlig betydning for hvor sentralt temaet framstår som. Den tydelige tematiseringen og at det er enkelt for en leser å finne ut hva en sammensatt tekst er ved å se i innholdsfortegnelsen og deretter slå opp i boka, har også betydning i forhold til dette. Definisjonen (s. 16) er plassert på farget bakgrunn i et eget avsnitt på den første av de fem sidene i delkapittelet. Den er altså tydelig framhevet og lett å få øye på. Like over, under overskriften «Hva er en tekst?», er forklaringen av fenomenet *multimodal tekst* introdusert i sammenheng med begrepene *utvidet tekstbegrep* og *verbaltekst* (s. 16). Denne forklaringen er framhevet på samme måte, i eget avsnitt på lyseblå bakgrunn. I margin finner vi her også stikkordene *verbaltekst* og *sammensatt tekst* som tydeliggjør ytterligere hva som

blir omtalt i den innrammede teksten. Senere knyttes fenomenet til saktekster, og forklaringen repeteres med en litt annen ordlyd (s. 194).

På lignende måte gjentas forklaringene av både fenomenet multimodal tekst og fenomenet modalitet i bøkene for vg2 og vg3. Samtidig er det en tydelig progresjon i disse forklaringene fra boka for vg1 til den for vg3. Til å begynne med brukes norske betegnelser som *sammensatt tekst* og *tegnsystem*, og fenomenene forklares med eksempler. I boka for vg3 får begge fenomenene klare definisjoner i tillegg til forklaring gjennom eksempler, og begreper fra fagfeltet multimodalitetsteori innføres.

4.2.4 Overordnede begreper – oppsummering

Samtlige av bokseriene bruker begrepet *sammensatte tekster*, slik også læreplanen gjør det. Utover dette fellestrekket er det imidlertid forholdsvis store forskjeller mellom bokseriene når det gjelder bruk og forklaring av relevante overordnede begreper for emnet multimodalitet. På tross av den sterke posisjonen fagtermene *modalitet* og *multimodal tekst* har innen forskningsområdet, unngår *Intertekst*-serien begrepene helt, mens *Moment*-serien nevner *modalitet* én gang. Dette strider med forventningene om å treffe på sentrale fagtermer i lærebøker på dette nivået (jf. Aamotsbakken et al., 2004, s. 114; Kinn, 2006, ss. 5-6). Delvis kan dette henge sammen med valget av begrepet *sammensatt* framfor *multimodal* i læreplanen.

Forklaringene av fenomenene er også til dels vage eller tvetydige, og møter ikke kravet om klarhet i lærebøker (jf. Johnsen, 1999, ss. 22-24). Enkelte formuleringer kan muligens bidra til å svekke leserens oppmerksomhet i forhold til begreper som blir presentert som relevante fagtermer. Dette skjer for eksempel gjennom lav grad av epistemisk modalitet i begrepsforklaringer. Selv om formuleringen oppfattes som faglig korrekt med lærebokforfatterens referansegrunnlag, kan den være uklar for eleven (jf. Johnsen, 1999, ss. 21-22).

Grip teksten-serien nevner og forklarer imidlertid begge fenomenene i alle de tre bøkene, og har en tydelig progresjon som ender med innføring av både *modalitet* og *multimodal tekst* som fagtermer i vg3-boka. Slik viser bokserien at læreplanens begrepsbruk ikke er til hinder for en systematisk innføring av fagtermer med sterkere tilknytning til fagfeltet. I vg3-boka presenteres også en klar definisjon av *modalitet* i tråd med multimodalitetsteori, og begrepet *betydningselement* innføres om de semiotiske ressursene som utgjør en modalitet.

4.3 Multimodale sjangre i fokus

Innfallsvinkelen til temaet multimodalitet kan variere med sjangeren stoffet presenteres i forbindelse med. Her ser jeg på hvilke sjangre de ulike bøkene i undersøkelsen har knyttet fagstoff om resepsjon og analyse av multimodale tekster til. Som nevnt i metodekapittelet kategoriserer jeg tekstutvalget i *informasjonstekst*, *momentliste*, og *eksempelanalyse*, og undersøker hvilke sjangre som er i fokus i de ulike tekstkategoriene. *Tabell 11* under gir en oversikt over funnene, med mine egne kommentarer i kursiv. Videre presenterer og drøfter jeg særlig interessante funn gjort i hver enkelt bokserie.

Tabell 11 Sjangre knyttet til fagstoff om resepsjon og analyse av multimodale tekster

Multimodale sjangre i fokus i informasjonstekst	
<i>Moment vg1</i>	reklame (s 116-118, s 148-149), tegneserie (s 268-275) lyrikk (s 251-255): <i>(Stort fokus på ulike modaliteter)</i>
<i>Intertekst vg1</i>	film i «Kort om filmanalyse (s 198), reklameannonse i «Reklameanalyse» (s 200-205)
<i>Intertekst vg2</i>	Digitale tekster (s 90-97)
<i>Grip teksten vg1</i>	film i «Filmspråket (s 179-188) reklame, kampanjetekster, reklamefilm i «Reklame og kampanjetekster» (s 227-232)
<i>Grip teksten vg2</i>	Digitale tekstar i «Digitale medium»: (s 258-263)
<i>Grip teksten vg3</i>	Reklamefilm, boktrailer, filmadaptasjoner i kapittel 7 «Sammensatte tekster» (s 276-287)
Multimodale sjangre i fokus i momentlister	
<i>Moment vg1</i>	Film i momentlisten «Adaptasjonsanalyse – fra bok til film» (s 266) Reklametekst i «Momentliste for analyse av reklametekst» (s 149-150) Tegneserie i Forslag til disposisjon for tegneserieanalyse (s 274)
<i>Intertekst vg1</i>	Film i «Huskeliste for filmanalyse» (s 199-200) Reklame i «Hva kjennetegner en reklame?» (s 200) Reklame i «AIDA»-oversikt (s 201) Reklame i «Huskeliste for reklameanalyse» (s 205)
<i>Grip teksten vg1</i>	Skodespel, film i «hugseliste» for «framsyningsanalysar» (s 188) Reklame i punktlistene (s 231) Reklame i «Skjema for analyse av reklametekster» (s 232)
<i>Grip teksten vg2</i>	Digitale tekstar i «Forslag til analyse av digitale tekstar» (s 263)
<i>Grip teksten vg3</i>	Sakprosatetekster i «Analyse av sakprosatetekster og sammensatte tekster – fagbegreper og oversikt over innhold» (s 311-312) Filmadaptasjon i «En enkel analysemodell» (s 286) og «En grundigere analysemodell» (s 287)
Multimodale tekster i fokus i eksemplanalyser	
<i>Moment vg1</i>	Reklametekst i «Eksempel på analyse av reklametekst» (s 151-156)
<i>Moment vg3</i>	Reklameannonse i «Eksempel på retorisk analyse av reklame» (s 274-276)
<i>Intertekst vg1</i>	Statisk reklameannonse i «Reklameanalyse» (s 200-205)
<i>Intertekst vg2</i>	Reklamefilm i «Retorisk analyse av reklamefilmen «P for pensjonssparing»» (s 96-97)
<i>Intertekst vg3</i>	Kampanjeplakat i «Retorisk analyse av kampanjeplakaten «Shit Happens»» (s 40)
<i>Grip teksten vg3</i>	Reklameannonse i «Retorisk analyse av sammensatte tekster» (s 308-310)

4.3.1 Multimodale tekster i fokus i *Moment*

I *Moment*-serien er det vg1-boka som presenterer stoff om multimodalitet og multimodale tekster. De multimodale teksttypene som får mest oppmerksomhet i denne boka, er reklame og tegneserie. Delkapittelet «Visuell argumentasjon» (ss. 115-120) i kapittel fem «Argumentasjon» dreier seg stort sett om argumentasjon i statiske reklameannonser. Andre sjangre nevnes bare i forbifarten, som i setningen «Det [visuelle virkemidler] vil si uttrykksformer som appellerer til synssansen vår, som tegninger, fotografier, film, arkitektur eller malerier.» (s. 115). Videre er «ANALYSE AV REKLAMETEKST» et eget delkapittel (ss. 148-157) i det samme kapittelet. Her kommer det først et par sider med brødtekst om temaet. Deretter presenteres en «Momentliste for analyse av reklametekster» (ss. 149-150). Delkapittelet fortsetter med en grundig eksempelanalyse av en reklameannonse. Analysen strekker seg over seks sider, og er supplert med kommentarer i stikkordsform i margen.

Nest etter den statiske reklameannonseren er tegneserier den multimodale sjangeren som får mest oppmerksomhet. «Tegneserie» (ss. 267-275) er som nevnt et eget delkapittel i kapittelet «Skjønnlitteratur». Det finnes også en punktliste med forslag til disposisjon for en tegneserieanalyse (s. 274), men ingen eksempelanalyse.

Selv om blogg (ss. 127-132), drama (ss. 260-265) og film (ss. 265-266) også blir behandlet grundigere i denne boka, er ikke fokuset på multimodalitet i presentasjonen av noen av disse sjangrene. Det er likeledes kun som manus og verbaltekst at drama og film presenteres på en utdypende måte. Imidlertid finnes det en momentliste for «Adaptasjonsanalyse – fra bok til film» (s. 266), hvor to av de seks punktene har fokus på at film er en multimodal tekst. Ettersom tanker rundt multimodalitet i film er fraværende i informasjonsteksten, blir imidlertid punktene hengende litt «i løse lufta». Elevene blir overlatt til seg selv og lærerens eventuelle øvrige gjennomgang i drøftingen av bruk og virkning av ulike modaliteter.

Det manglende fokuset på multimodalitet i behandlingen av tekster som blogg, drama og film blir, etter min mening, ekstra frapperende sett i sammenheng med bokas presentasjon av lyrikk. Nettopp på bakgrunn av det betydelige fokuset på ulike modaliteter i lyrikken, og da ikke bare i sangtekster, har jeg valgt å ta med store deler av delkapittelet «Lyrisk diktning» (ss. 249-259) i tekstutvalget som jeg undersøker. Delkapittelet slår tidlig fast at det er fire kjennetegn «vi ofte finner i lyrikk: musikalitet, visualitet, korthet og betydningstetthet og til slutt det vi kan kalle nærhet mellom den talende og det omtalte.» (s. 251). Under overskriften «Musikalitet» på samme side heter det blant annet at «Også de diktene vi leser, enten stille inni oss eller høyt for andre, har noe

musikalsk ved seg, fordi de på en særlig måte utnytter språkets klang og rytme». Videre påpekes det under overskriften «Visualitet» at «det visuelle uttrykket er en del av diktet og betydningen vi leser ut av det.» (s. 254).

Spørsmålet om hvorvidt den ujevne vektleggingen av de ulike modalitetenes betydning i de forskjellige sjangrene er tilsiktet eller ikke, dukker opp når jeg studerer denne boka. Man kan lure på om det kan være forvirrende snarere enn oppklarende at fokuset på ulike modaliteter er større i presentasjonen av lyriske tekster enn i presentasjonen av drama og film. Muligens kan ujevnheten forsvares med at betydningen av andre modaliteter enn verbaltekst er selvsinnlysende når det gjelder drama og film, og at så ikke er tilfelle når det gjelder lyriske tekster. Dermed er det kan hende desto større grunn til å fokusere på dette i læreboka. På den annen side kan man se for seg at enkelte elever kan sitte igjen med et teoretisk kart som de ikke helt får til å stemme overens med det konkrete landskapet. Betydningen de selv intuitivt opplever av for eksempel musikk og bilder i en film blir ikke omfattet av teorien i norskfagets lærebok. Musikaliteten i et dikt er kanskje litt mer krevende å høre. At den da likevel får såpass mye mer oppmerksomhet i norskfaget enn musikk og bilder i film, kan muligens virke både fremmed og fremmedgjørende.

De to andre bøkene i serien omtaler ikke temaet multimodale tekster, og jeg har derfor ikke gjort noen funn i tekstkategoriene *informasjonstekst* og *momentliste* i disse bøkene. Vg3-boka presenterer imidlertid en eksempelanalyse av en «reklameannonse» i det som blir kalt «Kurs nr. 2: Retorisk analyse» (s. 272) i kapittel 9 om retorikk. Retorisk analyse av reklameannonse har ofte vært gitt på eksamensoppgaver, og en slik eksempeltekst kan derfor være nyttig for elevene. Eksempelanalysen har altså hovedfokus på retoriske begreper, men ulike modaliteter og samspill mellom disse blir naturlig nok også nevnt. På tross av at retorisk analyse av reklame kan være en aktuell oppgave på eksamen, er eksempelteksten ikke typisk for en eksamensbesvarelse. Dette blir tidlig i teksten tydelig når det står at «Papirkvaliteten er høyere enn i aviser, noe som viser at bladet kan tas vare på og leses over tid.» (s. 274). På eksamen vil all tekst være trykket på samme papir, og kommentarer om papirkvalitet vil være irrelevante.

I *Moment*-serien finnes det altså to modelltekster for analyse av multimodale tekster. Begge har en statisk reklameannonse som objekt for analysen. Man kan spørre seg hvor hensiktsmessig det er at modelltekstene tar for seg samme sjanger på denne måten.

4.3.2 Multimodale tekster i fokus i *Intertekst*

Reklame er den multimodale sjangeren som får absolutt mest oppmerksomhet i *Intertekst*-seriens vg1-bok. Teksten under overskriften «Reklameanalyse» strekker seg over flere sider (ss. 200-205). Disse sidene kombinerer informasjonstekst med momentlister og en eksempelanalyse. Først kommer den generelle punktlisten «Hva kjennetegner en reklame?» (s. 200), og ganske raskt kommer *AIDA*-oversikten (s. 201). Videre flettes instruksjon om reklameanalyse med en eksempelanalyse som gir inntrykk av å være skrevet av en elev som er forholdsvis høytpresterende innen emnet. Teksten avsluttes med en «Huskeliste for reklameanalyse» (s. 205). Både informasjonstekst, momentlister og eksempelanalyse omtaler kun statiske reklameannonser, ikke dynamiske tekster.

Sjangeren *film* får også litt plass i vg1-boka, men ikke på langt nær så mye som reklame. Likevel, informasjonstekstens fokus på multimodaliteten i film er en tanke mer til stede enn tilfellet er i *Moment vg1*, se 4.3.1. I teksten «Kort om filmanalyse» (ss. 198-200) presenteres en kort instruksjon etterfulgt av momentlisten «Huskeliste for filmanalyse» (ss. 199-200).

Intertekst vg2 kommer inn på temaet multimodalitet i kapittelet «Digitale tekster». Her nevnes flere multimodale digitale sjangre kort, men det er sjangeren *reklamefilm* som får mest oppmerksomhet knyttet til resepsjon og analyse. Sjangeren blir hovedsakelig presentert gjennom en eksempelanalyse, «Retorisk analyse av reklamefilmen «P for pensjonssparing»» (ss. 96-97).

Vg3-boka i *Intertekst*-serien inneholder ingen informasjonstekst om resepsjon og analyse av multimodale tekster. Det finnes heller ingen analyseoppskrifter eller momentlister. Imidlertid presenteres en modelltekst for analyse av «kampanjeplakat» i «Retorisk analyse av kampanjeplakaten «Shit Happens»» (s. 40).

4.3.3 Multimodale tekster i fokus i *Grip teksten*

De multimodale sjangrene som får mest oppmerksomhet med særlig tanke på resepsjon og analyse i *Grip teksten vg1* er *film* i «Kort om filmanalyse» (s. 198) og *reklameannonse* i «Reklameanalyse» (ss. 200-205). Disse sjangrene er også fokus for momentlister for tekstanalyse. Under overskriften «Å tolke skodespel og film» finnes en oversikt som er ment som en «hugseliste» for «framsyningsanalyser» (s. 188). Her behandles altså også sjangeren «*skodespel*». Sjangeren *reklame* er på sin side gjenstand for tre ulike momentlister knyttet til resepsjon og analyse, se *Tabell 11* på side 44. Boka har altså et ganske tydelig fokus på analyse av multimodale tekster, og

særlig av statisk reklame, gjennom både informasjonstekst og momentlister. Imidlertid finnes det ingen eksempeltekster med slike analyser i *Grip teksten vg1*.

I *Grip teksten vg2* blir *digitale tekster*, eller «tekstar frå digitale medium» (ss. 258-265), omtalt i et eget delkapittel. Multimodaliteten i slike tekster blir påpekt tidlig i delkapittelet: «Ein digital tekst er gjerne ein *samansett tekst* som kombinerer fleire teiknsystem, som skrift, bilde, lyd, animasjonar og videoar.» (s. 259). Informasjonsteksten tar stort sett for seg digitale tekster generelt, men omtaler *nyheitstekstar* litt mer utdypende (ss. 261-262). Delkapittelet presenterer også en momentliste eller et disposisjonsforslag for «analyse av digitale tekstar» (s. 263), men ingen eksempelanalyse.

Grip teksten-seriens tredje bok omtaler ulike typer filmtekst forholdsvis utdypende gjennom informasjonstekst. Særlig *filmadaptasjoner* (ss. 283-287) får mye oppmerksomhet i boka, men også *reklamefilm* (ss. 280-282) og *boktrailer* (ss. 282-283) er i fokus. For analyse av filmadaptasjoner finnes det også to momentlister eller «analysemodeller», «En enkel analysemodell» (s. 286) og «En grundigere analysemodell» (s. 287). I tillegg finnes det en momentliste med overskriften «Analyse av sakprosaetekster og sammensatte tekster – fagbegreper og oversikt over innhold» (ss. 311-312). Det gis ingen modelltekst for analyse verken av filmadaptasjon, reklamefilm eller boktrailer. I stedet finnes det en eksempelanalyse av en reklameannonse i «Retorisk analyse av sammensatte tekster» i *vg3*-boka (ss. 308-310). Dette er den eneste eksempelanalysen i hele bokserien.

4.3.4 Multimodale tekster i fokus – oppsummering

Samlet for de tre bokseriene er statiske reklameannonser, selv om det brukes litt ulike betegnelser for sjangeren i bøkene, den multimodale sjangeren som er mest i fokus for tekst om multimodalitet. Dette er kanskje en naturlig konsekvens av at den kan skrives ut på et ark. Denne egenskapen gjør den til en sjanger som både er praktisk å jobbe med i klasserommet, og ofte går igjen i eksamensoppgaver. Dette samsvarer godt med funn i Natholmens mastergradsavhandling. Lærerne i undersøkelsen hennes nevner reklameannonse som den statiske multimodale teksten de bruker hyppigst, og de bruker reklameannonsene først og fremst til analysearbeid (2014, ss. 53-58). Samtlige av bokseriene i min undersøkelse inneholder minst én eksempelanalyse av reklame.

Den ene bokserien, *Moment*, har i tillegg et forholdsvis stort fokus på tegneserie og multimodaliteten i denne sjangeren, som for øvrig også blir nevnt som en forholdsvis hyppig brukt statisk multimodal sjanger i Natholmens avhandling (2014, s. 53). I *Moment* får også betydningen av ulike modaliteter i lyriske tekster langt mer oppmerksomhet enn i andre sjangre hvor

multimodaliteten er mer påfallende. Dette kan muligens forsvares med at det er mer påkrevende å eksplisitt rette oppmerksomheten mot det som ikke er selvinnslysende. Samtidig er det fare for at dette grepet, eller eventuelt denne utilsiktede inkonsekvensen i behandlingen av multimodale tekster, kan virke forvirrende på leseren.

I de to andre bokseriene er film den sjangeren som er nest mest i fokus for tekst om multimodalitet. *Grip teksten*-serien er den bokserien i undersøkelsen som gjennomgående har tydeligst fokus på multimodalitet i ulike sjangre, og som også sier mest om resepsjon og analyse av multimodale tekster gjennom informasjonstekst og momentlister. Samtidig er det denne serien som i minst grad presenterer modelltekst for analyse av multimodale tekster, med kun én eksempelanalyse av en reklameannonse i vg3-boka.

4.4 Bildet som modalitet

Denne delen av undersøkelsen er svært omfattende. For samlede oversikter over funnene jeg har gjort i de ulike bokseriene, viser jeg derfor til *Vedlegg 3, 4 og 5*. Deler av funnene presenterer jeg imidlertid her, og drøfter dem da underveis.

Det første jeg undersøker, er hvilke begreper som benyttes i omtalen av bilder som modalitet. I denne forbindelsen inkluderer jeg begreper som blir framhevet som relevant fagterminologi i presentasjon av bildemodaliteten og for å forklare ulike aspekter ved bildet som modalitet. Deretter undersøker jeg hva som ses om bildemodaliteten generelt eller på et overordnet nivå, før jeg ser nærmere på hva som sies om semiotiske ressurser i bildet og effekten av disse. *Tabell 12* på neste side viser en samlet oversikt over de begrepene jeg har funnet som jeg mener kan sies å være relevante for denne analysekategorien.

Tabell 12 Begreper brukt i omtale av bildet som modalitet

	Moment	Intertekst	Grip teksten
Vg1	«visuelle virkemidler», «retorisk funksjon», «Informativ funksjon» «blikkfang» (s 115) «Denotasjon og konnotasjon: Beskriv og tolk», «Bildets komposisjon» «synsvinkel» «normalperspektiv», «froskeperspektiv», «fugleperspektiv» (s 118) «bildeutsnitt», «visuelt virkemiddel», «totalutsnitt», «halvtotalt utsnitt», «halvnært bildeutsnitt», «nært eller ultranært bildeutsnitt», «farger» (s 119), forgrunnen, mellomgrunnen, bakgrunnen (s 152) Breddeperspektiv, høydeperspektiv (s 271) «bildevinkling», «vidvinkel» (s 272)	«Denotasjon», «konnotasjon» (s 196), «symboler», «farger», «bildekomposisjon» (s 197) «bildeutsnitt»: «totalbilde», «halvtotalt bilde», «halvnært», «nærbilde», «ultranært» «bildevinkel»: «froskeperspektiv», «normalperspektiv», «fugleperspektiv» (s 198) «blikkfang» (s 200)	«tegn» (s 17), «bildekomposisjon» (s 179) «bildeutsnitt»: «ultratotalt», «ultranært», «totalbilde», «halvtotalt», «halvnært», «nærbilde» (s 180) «lukka/åpen komposisjon» (s 181) «bildevinkel», «kameravinkel», «normalperspektiv», «undervinkla», «overvinkla» (s 182), «leseretning», «blikkfang», «opplyste/ikke opplyste objekt», «store/små flater», «sterke/svake farger», «fokuserete/uskarpe objekt», «forgrunn», «mellomgrunn», «bakgrunn» (s 184), «overlys», «sidelys», «underlys», «denotativ bildeanalyse», «konnotasjonar» (s 185)
Vg2	Ingen funn	«statiske bilder», «levende bilder», «komposisjon», «vinkel»: «ovenfra», «nedenfra», «samme høyde» «utsnitt»: «nærbilde», «panoramabilde», «zooming», «statiske utsnitt», «skarpe bilder», «uskarpe bilder», «fargegjengivelse»: «realistisk», «fargefilter», «farger», «lyssetting», «svart-hvitt», «kontrast» (s 91)	estetisk utforming, bilde, fargebruk (s263)
Vg3	Ingen funn	Ingen funn	Betydningselement, perspektiv, linjer, forgrunn, bakgrunn, motiv, blikkfang, farger, lys gruppering/avstand, komposisjon, statisk (s 278), dynamisk (s 279), visuelle uttrykk (s 281), bildeutsnitt, kameravinkel, lyssetting (s 282) Nærbilde (s 286)

Med i denne tabellen er altså begreper som på ulike måter gjør rede for det statiske bildet som modalitet. Det mest iøynefallende ved funnene vist i denne oversikten er den store forskjellen på hvordan de tre bokseriene fordeler stoff om bildet som modalitet utover de tre årstrinnene. *Moment*-serien har samlet stoffet i vg1-boka under emnet «visuell argumentasjon» (s 115-120). *Intertekst*-serien presenterer stoffet i vg1-boka, men repeterer og utdyper også litt i kapittelet

«Digitale tekster» i boka for vg2. *Grip teksten*-serien på sin side repeterer og utdyper stoffet utover i alle de tre bøkene i serien.

4.4.1 Bildet som modalitet i *Moment*

Moment-serien har som nevnt konsentrert alt stoff som kan sies å være knyttet til bildet som modalitet og effekten av ulik bruk av semiotiske ressurser i bildet til vg1-boka. En stor del av dette er å finne i informasjonstekst i kapittel fem om argumentasjon. *Moment* er alene om eksplisitt å knytte begrepene *retorisk funksjon* og *informativ funksjon* til omtalen av bildet som modalitet:

Bilder kan på lik linje med språk ha en retorisk funksjon. I en avisartikkel, for eksempel, vil bildene ha en rent informativ funksjon der hensikten er å illustrere og gi opplysninger om selve saken. Men svært mange bilder har til hensikt enten å uttrykke eller vekke følelser. Et kunstverk gir ofte uttrykk for følelser og kan samtidig sette mottakerens følelser i sving. Reklametekster har som regel til hensikt å vekke positive følelser rundt et produkt eller en tjeneste (*Moment vg1*, ss. 115-116).

Her forklares ved hjelp av flere eksempler hvordan bildet som modalitet kan ha ulike funksjoner. Informasjonsteksten framstår dermed som forholdsvis lettfattelig selv om noe av innholdet kanskje er nytt for eleven.

Forklaringen av begrepene *denotasjon* og *konnotasjon* lyder som følger:

Denotasjon og konnotasjon: Beskriv og tolk

Når vi skal gjøre rede for argumentasjon i sammensatte tekster som reklame, trenger vi et begrepsapparat for det å beskrive og tolke bilder. Vi begynner mer å beskrive de grunnleggende elementene som bildet består av. En slik konkret beskrivelse kalles *denotasjon*. Det kan være en colareklame der bildet helt enkelt viser en colaflaske på rød bakgrunn, en ostereklame med bilde av kyr som gresser i en grønn eng med snødekte fjell i bakgrunnen, eller reklame for en parfyme illustrert med en halvnaken jente med søvnig blick. Men hva er hensikten med disse motivene? Hvilke assosiasjoner får mottakeren i møtet med bildet? Hva slags budskap formidler bildet? Tørst, glede USA, ferie, nasjonalfølelse, renhet, natur, skjønnhet? Slike assosiasjoner kan være både personavhengige og kulturavhengige, men annonsøren forøker gjerne å nå en bestemt målgruppe som leser det samme budskapet ut av bildet. Det underliggende budskapet eller meningen i et bilde kalles bildets *konnotasjon* (*Moment vg1*, s. 118).

Allerede i overskriften får leseren et signal om at *denotasjon* og *konnotasjon* innebærer henholdsvis det å *beskrive* og det å *tolke*. Begrepenes status som fagtermer blir understreket ved hjelp av kursiv. Innholdet i begrepene blir også illustrert gjennom eksempler. Samtidig som

eksemplene bidrar til å forklare begrepene, sier de også noe om effekten av og hensikten med bruk av ulike semiotiske ressurser i bildet.

Under overskriften «Bildets komposisjon» på samme side heter det at et «bilde kan være komponert på en rekke ulike måter, og måten elementene i et bilde er satt sammen på, har gjerne en spesiell funksjon eller hensikt» (s. 118). Her forberedes eleven på tekst om ulike semiotiske ressurser og hvordan bruk av disse kan ha ulik effekt. Videre kommer tekst om ulike *perspektiv* og effekten av disse:

Når vi skal ta for oss komposisjonen i et bilde, kan vi studere hva slags synsvinkel eller perspektiv som er brukt i bildet. Et normalperspektiv gir oss en opplevelse av å stå rett overfor motivet og dermed en følelse av nærhet eller deltakelse.

Dersom motivet er undervinklet, det vil si at vi ser motivet nedenfra, har vi det som kalles froskeperspektiv. Det vi ser, virker større og kan oppleves viktigere eller skumlere. Motsatt effekt har fugleperspektivet. Her er synsvinkelen ovenfra og ned. Et slikt perspektiv får gjerne motivet til å se smått og puslete ut, men kan også ha til hensikt å fokusere på helheten snarere enn på enkeltelementer (*Moment vg1*, s. 118).

I den første setningen her presenteres begrepene *synsvinkel* og *perspektiv* som relevante fagtermer for analyse av bilders komposisjon. Formuleringen med *eller* sidestiller dem og signaliserer at begrepene er synonyme. Fagtermene *froskeperspektiv* og *fugleperspektiv* kjenner nok elevene igjen fra grunnskolen. Her nevnes også, om enn kamouflert i vendinger svært lik mange elevers primærdiskurs, elementet av maktfordeling som ligger i valg av perspektiv. Forklaringen over kan dermed sies å være tilstrekkelig selv om den er forholdsvis kort.

Også i delkapittelet «Tegneserie» omtales *perspektiv*: «En rute i breddeperspektiv vil ofte kunne gi et overblikk over omgivelsene og vise flere personer på en gang. Smalere ruter i høydeperspektiv er bedre egnet for å fokusere på en eller to personer» (ss. 270-271). Nå er det imidlertid nye aspekter ved *perspektivet* som presenteres, og dermed også nye fagtermer. Boka presenterer deretter ulike tegneserieutdrag som utgangspunkt for følgende omtale av de ulike *perspektivene* og effekten av dem:

Akkurat som filmskaperen kan bruke flere kameraer og vise scenene fra ulike vinkler, kan også tegneserieskaperen variere vinkelen for å oppnå ulike effekter. I første rute på siden skildres motivet i vidvinkel. I rute 2 bruker tegneren fugleperspektiv for å skildre Hervé som dukker fram fra under en bil. I rute 3 skifter vinkelen til froskeperspektiv, og vi ser opp på Mamadou fra Hervés perspektiv. På denne måten kan tegneserieskaperen skape variasjon, og vi opplever begivenhetene fra begge personenes synsvinkel. Et annet eksempel på dette får vi i *The Urban Legend*: Her bruker tegneren ruter i høydeperspektiv. Det er typisk når hensikten er å fokusere på

noen få personer og ikke på miljøet rundt. I dette tilfellet brukes også virkemiddelet for å skildre et fall fra en høy klippe. I første rute ser vi to personer som tumler utfor kanten mens Urban Legend forgjeves forsøker å gripe tak i dem for å hindre fallet. I neste rute har perspektivet forflyttet seg. Nå skildres Urban Legend ovenfra mens han ser ned på kvinnen som forsvinner nedover. Vi får et godt inntrykk av hvor dypt hun faller og hvor hjelpeløs helten føler seg (*Moment vg1*, s. 272).

Begrepet *vidvinkel* brukes her for å beskrive den samme ruten som på forrige side ble omtalt med termen *breddeperspektiv*. Hvorvidt begrepene er synonyme eller er å foretrekke i ulike kontekster, kommer ikke tydelig fram i teksten, og heller ikke hvordan begrepene skal forstås i forhold til de tidligere omtalte *fugleperspektiv* og *froskeperspektiv*. Også begrepet *høydeperspektiv* innføres og illustreres med en eksempeltekst, men det gis ingen forklaring på hvorfor disse *perspektiv*-begrepene ikke blir omtalt i forbindelse med gjennomgangen av perspektiv tidligere i boka. Om hva som kan være hensikten med bruken av ulike perspektiver, nevnes variasjon som et mål i seg selv, i tillegg til kommentarer om effekten perspektivet har i akkurat denne eksempelteksten.

Informasjonsteksten «Bildets komposisjon» omtaler også ulike *bildeutsnitt*:

Dersom hensikten er å vise et landskap, brukes gjerne et totalutsnitt. Et slikt utsnitt er mye brukt i Norgesreklamer for å få fram den vakre og storslåtte naturen. I et halvtotalt utsnitt er motivet noe nærmere. Vi får fremdeles oversikt over det som skjer, men det legges mer vekt på detaljer, for eksempel ansiktsuttrykk. I bilder der personer filmes fra brystet og opp, brukes et halvnært bildeutsnitt. Et slikt utsnitt er mye brukt i portretter. Dersom det er ekstra viktig å få fram detaljer i et bilde, benytter man helst et nært eller ultranært bildeutsnitt. I reklamer for hudkremer og sminke er det vanlig å fokusere på nærbilder av hud og øyne for å få fram hvor bra produktene er (*Moment vg1*, s. 119).

Betegnelse for ulike bildeutsnitt blir her presentert like kort som perspektivene i teksten over. Samtidig gis svært kort også eksempler enten på tilfeller der de ulike utsnittene brukes eller mulig effekt av disse. Teksten er såpass kort at den ett sted også er litt tvetydig. Formuleringen «benytter man helst et nært eller ultranært bildeutsnitt» kan faktisk leses som at *nært* og *ultranært* er synonyme betegnelser. En slik tolkning ville samsvare med den mest nærliggende tolkningen av den tilsvarende formuleringen «synsvinkel eller perspektiv» i sitatet fra side 118. I delkapittelet om tegneserier blir imidlertid denne uklarheten rettet opp:

Også bildeutsnittet er et viktig verktøy for tegneserieskaperen. Som du lærte i kapittel 5, kan et bildeutsnitt veksle mellom 1) et totalbilde som gir oversikt, 2) et halvnært bilde som viser én eller to personer, 3) et nærbilde som zoomer inn på en person,

gjerne på ansiktet og 4) et ultranært bilde som viser en liten del av en person, for eksempel deler av ansiktet. I eksempelet under starter tegneren med et halvnært bilde av to politietterforskere som snakker sammen. Politimannen med barten gir et tilsynelatende greit svar på kollegaens spørsmål. Men i neste bilde zoomes det inn på ansiktet hans, og vi ser at han er svært lite fornøyd. Når tegneserieskaperen legger så stor vekt på å vise fram det misfornøyde ansiktet, er det et signal om at svaret politimannen gav nok ikke var ærlig, og at han har noe å skjule (*Moment vg1*, s. 273).

Her er sammenhengen mellom denne teksten og den tidligere informasjonsteksten om bildeutsnitt langt tydeligere enn det som er tilfelle for stoffet om perspektiv. Teksten viser eksplisitt tilbake til informasjonsteksten i kapittel fem og nevner svært tydelig de ulike bildeutsnittene som ble nevnt der. Repetisjonen er faktisk enda klarere enn den første informasjonsteksten om bildeutsnitt, hvor det, som nevnt over, var en liten tvetydighet. Med den nummererte oppramsingen er denne tvetydigheten nå borte, og det kommer helt klart fram at det er forskjell på et *nærbilde* og et *ultranært bilde*. Også her vises det til en eksempeltekst. Effekten av valg av bildeutsnitt i akkurat denne teksten blir kommentert, men det sies ikke noe generelt om effekter av de ulike utsnittene.

Om effekten av fargebruk sier *Moment vg1* følgende:

I tillegg til at farger lett tiltrekker seg oppmerksomhet, kan de være med og støtte opp under budskapet i annonsen. Rødt er en sterk og synlig farge som kan symbolisere kjærlighet, sjalusi eller energi, mens grønt kan symbolisere vekst, framgang og håp. Fargene kan også skape en helhet i teksten ved at man lar samme farge gå igjen i overskrift, logo og elementer i bildet. På Ungdomstelefonens nettside går for eksempel lilla og grønt igjen i skrift, bilder og logo. Farger kan også brukes for å skape kontraster som skal få mottakeren til å legge merke til visse detaljer eller motsetninger i bildet (*Moment vg1*, s. 119).

Utover å nevne at fargene kan skape effekter som *kontrast* og *helhet*, ramser teksten kort opp noen eksempler på hva to ulike farger kan symbolisere. For tolkningen av andre farger eller eventuelle andre variabler ved fargegjevningen eller den visuelle kodingen blir imidlertid eleven overlatt til seg selv.

To momentlister i *Moment vg1* kan sies å inneholde punkter som er relevante med tanke på bildet som modalitet og effekt av ulike semiotiske ressurser i bildet. Den første av disse er «Momentliste for analyse av reklametekster», som sier følgende «om bildet»:

- Hva slags bilde (foto, maleri, tegning) er det? Er det ett eller flere bilder?
- Beskriv bildet: motiv, utsnitt, komposisjon, synsvinkel, lys og farger.
- Hvilken funksjon har bildet? Skal det appellere til mottakerens følelser eller fornuft?
- På hvilken måte kommer formålet med bildet fram? (*Moment vg1*, s. 150).

Denne momentlisten står i kapittel fem om argumentasjon, og den inneholder begreper som er brukt og til dels også forklart i informasjonsteksten i samme kapittel. På grunnlag av dette bør punktene i listen være greie for eleven å forholde seg til i arbeidet med egne reklameanalyser. Det samme kan imidlertid ikke sies om de relevante punktene i den andre momentlisten, som er et «forslag til disposisjon» for tegneserieanalyse:

2. Gi en kort, objektiv beskrivelse av innholdet i serien (handlingsreferat) og hva som kjennetegner tegnestilen.
3. Beskriv hovedpersonene. Hva karakteriserer dem, og hva slags virkemidler bruker serieskaperen for å få fram de typiske personlighetstrekkene?
4. Beskriv andre sentrale virkemidler i tegneserien og hvilken effekt de har i historien (*Moment vg1*, s. 274).

Disse punktene refererer ikke til fagtermene som er presentert i delkapittelet «Tegneserie». Det blir dermed opp til eleven selv å finne fram til relevante begreper for de ulike punktene. Ved å lese informasjonsteksten i kapittelet vil han kunne finne noen eksempler som gir en pekepinn om hvordan punktene kan besvares. Dersom han i tillegg leser modellteksten «Eksempel på analyse av reklametekst», vil han ha et greit utgangspunkt for å kunne bruke relevante fagtermer i en analyse. Der sies det følgende om bildet:

Fotografiet er tatt i normalperspektiv, og utsnittet er halvtotalt. Bildet kan minne om et klassisk familiebilde slik vi kjenner det fra de fleste tradisjonelle, norske fotoalbum. I forgrunnen ser vi en mann som holder rundt to unge gutter, den ene gutten ser ut til å være et par år eldre enn den andre. Alle tre er kledd i typisk norske skiklær, og guttene holder hvert sitt par gammeldagse treski i tillegg til hver sin pokal. Den eldste gutten og mannen smiler, mens den yngste gutten ser temmelig misfornøyd ut. I mellomgrunnen ser vi deler av en liten, litt slitt, brun hytte, og foran hytta står det en rød kjelke. Bakgrunnen består av et snødekt fjellandskap og blå, lettskyet himmel. Fargene er litt gulnet som på eldre fargebilder, og sammen med de gammeldagse klærne og skiene gir bildet inntrykk av å være tatt for noen tiår siden. Den røde fargen går igjen i ski, skjerf, luer og kjelke og tas opp igjen i logoen til LOfavør nederst på annonsesiden. Rødfargen fungerer som et blikkfang og er i tillegg med på å skape helhet i den sammensatte teksten (*Moment vg1*, ss. 152-153).

Begrepene *normalperspektiv*, *utsnitt* og *halvtotalt* er presentert som fagtermer i informasjonsteksten tidligere i kapittelet. Også begrepet *tolke* er brukt i informasjonsteksten, men da først og fremst som en forklaring på fagtermen *konnotasjon*, som nevnt over. I tillegg inneholder analysen også enkelte fagtermer som ikke er presentert i bokas informasjonstekst. Blant disse er

forgrunnen, mellomgrunnen og bakgrunnen. Likevel vil jeg si at eksempelanalysen samsvarer forholdsvis godt med det stoffet som er gjennomgått i informasjonsteksten. De ovennevnte begrepene som ikke omtales i informasjonstekst er såpass vanlige i bruk også i andre sammenhenger at eleven vil ha mulighet til å forstå dem. Muligens er de også blitt brukt i norskfaget på tidligere trinn. At ordene brukes her, vil også gi eleven signal om at dette er begreper som kan brukes i egne analyser. I tillegg til de fagtermene som brukes i selve modellteksten, kommenteres også analysen men noen faglige stikkord i margen. Disse er *motiv (denotasjon), komposisjon, utsnitt, synsvinkel, fargebruk, assosiasjon, konnotasjon og tolkning* (s.152), alle plassert like utenfor det stedet i teksten hvor de er relevante. På denne måten får eleven ytterligere hjelp til å forstå hvilke aspekter ved bildemodaliteten som bør kommenteres i analysen og hvordan. Modellteksten gir også noen eksempler på hvordan effekten av tekstforfatterens valg av semiotiske ressurser kan kommenteres, som at rødfargen «fungerer som et blikkfang og er i tillegg med på å skape helhet i teksten» og at de gulnede fargene bidrar til å gi «bildet inntrykk av å være tatt for noen tiår siden».

Den eneste teksten i resten av *Moment*-serien som sier noe om bildet som modalitet eller om effekten av ulik bruk av semiotiske ressurser, er en modelltekst i vg3-boka. Eksempelet er en «retorisk analyse av reklame», nærmere bestemt av en reklameannonse for «Alliero». Hovedfokuset i analysen er helt klart på retorikk, og den inneholder ikke en samlet analyse av bildet i reklameannonsen. Likevel er det noen spredte kommentarer i teksten som kan sies å være relevante i denne sammenhengen. Setningene «De unge menneskene på bildet kan også gjøre en annen følelse aktuell, nemlig at man bidrar til en utvikling» og «Når malerne på bildet er unge, antydes det at bedriften tilbyr lærlingplasser» (*Moment vg3*, s. 275) sier begge noe om mulig effekt av bildet slik det er, og kan på den måten fungere som tips til eleven om hva man kan si om effekt av valg gjort i bilder i multimodale tekster. Senere i teksten sies det litt mer om bildet:

Som i flere reklamer er det her unge kvinner som avbildes. Kvinnene virker ikke glamorøse. Utstrakte armer gir assosiasjoner til både penselføring og omfavnelser av den typen man ser på bilder av fotball- og håndballag. De er rene i klærne og har langt hår som ikke er tildekket, men likevel uten malingsflekker. Bildet er dermed noe idealisert, men dette er som forventet i en reklame. Vi forstår også at maling ikke nødvendigvis betyr søl, noe som forsterker inntrykket av profesjonalitet (*Moment vg3*, s. 276).

Som tekstutdraget viser, brukes ingen av fagtermene som ble introdusert i vg1-boka. Teksten viser heller ikke spor av vg1-bokas «momentliste for analyse av reklametekst». Ettersom dette er en

retorisk analyse, er det naturlig at teksten har et annet fokus. Imidlertid ville en retorisk analyse som samtidig brukte relevante fagtermer om bildet som modalitet i teksten kunne fungere som en repetisjon for eleven. I stedet uteblir denne repetisjonen helt fra bøkene på vg2 og vg3.

4.4.2 Bildet som modalitet i *Intertekst*

Som nevnt over har *Intertekst*-serien stoff om bildet som modalitet både i vg1- og vg2-boka. I vg1-boka er dette stoffet lagt til delkapittelet «Analyse av sammensatte tekster» i kapittelet «Å analysere og tolke tekster». Teksten «Kort om bildeanalyse» innledes med ordtaket «Et bilde kan si mer enn tusen ord» (*Intertekst vg1*, s. 196). I denne sammenhengen kan ordtaket fungere som et signal om at teksten videre har noe å si om hvordan bilder kommuniserer. Etter ordtaket fortsetter teksten slik: «Du har nå lært at et bilde også er en tekst» (s. 196). Sammen sier disse to setningene noe overordnet om bildet som modalitet, nemlig at bildet kommuniserer og at bildet er en tekst. Selv om disse utsagnene bare gir helt generell informasjon om bildet som modalitet, er informasjonen likevel grunnleggende for at eleven skal forstå bildemodalitetens plass i norskfaget. Videre introduserer teksten fagtermene *denotasjon* og *konnotasjon* slik: «Når vi analyserer et bilde, kan vi si at vi bruker to lese måter: denotasjon og konnotasjon. En denotasjon er en beskrivelse av hva du ser på bildet uten å tolke det. En konnotasjon er en tolkning av det du ser.» (s. 196). I dette korte sitatet får lærebokteksten fram både hva som er fagtermer, hva den enkelte fagtermen innebærer og at begge *lese måtene* er relevante i analyser av bilder. Teksten er tydelig, men inneholder ingen illustrerende eksempler. Avslutningsvis i informasjonsteksten «Kort om bildeanalyse» presenteres relevant stoff om «Bildeutsnitt og bildevinkel» i oppramsende form:

Når vi tar for oss bildeutsnittet, kan vi skille mellom følgende begreper:

- *Totalbildet* dekker gjerne et stort område.
- *Et halvtotalt bilde* viser for eksempel én eller flere personer i full størrelse.
- *Et halvnært bildeutsnitt* viser kanskje en person fra hode til hofter.
- *Nærbildet* viser detaljer.
- *Et ultranært bilde* går enda nærmere enn nærbildet.

Vi har tre hovedtyper av bildevinkler:

Froskeperspektiv: Her ser du motivet nedenfra.

Normalperspektiv: Dette er, som navnet sier, perspektivet sett fra normal høyde.

Fugleperspektiv: Her ser du motivet ovenfra. (s. 198).

Her forklares de relevante fagtermene svært kort, men klart og tydelig. Teksten tilbyr ingen illustrerende eksempler, og sier heller ikke noe om hvilken effekt de ulike utsnittene og bildevinklene kan ha i et bilde. Spørsmålet «Hvordan er bildeutsnitt og bildevinkel?» (s. 202), i tekst

om reklameanalyser, nevner de to begrepene igjen helt kort. Det kommer imidlertid ingen repetisjon eller utdyping av innholdet i begrepene eller mulige effekter valg av vinkel og utsnitt kan ha for meningspotensialet.

I *Intertekst vg2* nevnes *vinkel* og *utsnitt* igjen kort under overskriften «Virkemidler i digitale tekster», men uten at det er en direkte repetisjon av stoffet i boka for første trinn:

Bilder finner vi i mange trykte tekster. Digitale tekster kan inneholde levende bilder, interaktiv grafikk og film. Enten teksten inneholder statiske bilder (foto/illustrasjon/grafikk) eller levende bilder (film/animasjon), er det verdt å se på hvordan bildene er komponert.

Komposisjon

Bilder og film kan sammenlignes med det visuelle uttrykket på en teaterscene eller en revy, men i digitale medier kan de manipuleres i større grad. Vi kan se på følgende punkter:

- Hvilken vinkel er brukt? Ovenfra, nedenfra eller fra samme høyde?
- Hvilke utsnitt er brukt? Nærbilder, panoramabilder, zooming eller statiske utsnitt?
- Er bildene skarpe eller uskarpe? (*Intertekst Vg2*, s. 91).

Det brukes litt andre begreper her enn i vg1-boka i de spørsmålene som presenteres som relevante for undersøkelse av bildekomposisjonen i digitale tekster. Likevel kan man egentlig ikke spore en tydelig progresjon fra den ene boka til den neste. I stedet for begrepene *fugleperspektiv*, *froskeperspektiv* og *normalperspektiv*, brukes ordene *ovenfra*, *nedenfra* og *samme høyde*. Innholdet i det som i vg1-boka blir presentert som fagtermer, blir altså her repetert, men uten at selve fagtermene repeteres eller erstattes av nye. Dette mener jeg kan bidra til å skape et inntrykk av at stoffet blir tatt litt lett på, og gi signal om at det ikke er så viktig å bruke fagtermer. Noe lignende, men ikke helt det samme, skjer i repetisjonen av *utsnitt* i samme tekstutdrag. Man kunne kanskje forvente en kort, tydelig repetisjon av de begrepene som ble presentert i vg1-boka. Imidlertid er det bare termen *nærbilde* som blir repetert på denne måten. I stedet kommer de nye begrepene *panoramabilde*, *zooming* og *statiske utsnitt*, som heller ikke betegner det samme som ordene i vg1-boka. De nye begrepene kan muligens sies å bidra til progresjon, rett og slett fordi de er nye og betegner andre dimensjoner ved fenomenet *utsnitt* som kan gjelde også for dynamiske bilder. Samtidig forestiller jeg meg at en del elever vil ha behov for en ytterligere oppklaring av hvordan disse nye begrepene passer inn i forhold til dem de ble introdusert for året før, noe de ikke får i læreboka.

I *Intertekst vg1* er «Reklameanalyse» en egen overskrift i delkapittelet «Analyse av sammensatte tekster». Selv om informasjonsteksten her er forholdsvis omfattende, og strekker

seg over sammenlagt omtrent tre sider, sies det svært lite om bildet i reklametekster. Tvert imot hevdes det at «[a]rgumentasjonen i en reklame ligger i språkbruken» (*Intertekst vg1*, s. 203). Dette opplever jeg som en lite gjennomtenkt påstand å komme med i en læreboktekst om analyse av en i all hovedsak multimodal sjanger. Det samme delkapittelet understreker bare noen sider tidligere (s. 196) nettopp at bildet også er en tekst som kommuniserer. Tanken bak påstanden er trolig en annen enn det som faktisk blir uttrykt, men det forhindrer ikke at setningen kan oppleves som forvirrende for eleven.

Delkapittelet inneholder også momentlistene «Huskeliste for bildeanalyse» (s. 197) og «Huskeliste for reklameanalyse» (s. 205). For bildeanalyse er huskelisten slik:

- Hvem har laget bildet og når?
- Hvor ble bildet vist/publisert?
- Hva ser du på bildet? Beskriv kort innholdet (denotasjon).
- Hva forteller bildet?
- Hvilke assosiasjoner/tanker vekker innholdet (konnotasjon)?
- Beskriv formen ved å se etter hvordan bildet er komponert. Her kan du se på linjer og dybdevirkninger.
- Beskriv fargene. Er de brukt symbolsk, for eksempel rødt – kjærlighet, svart – sorg og hvitt – uskyld/renhet?
- Kommenter bildeutsnitt og perspektiv. Se under.
- Hvorfor ble bildet laget?
- Hvilke virkemidler blir brukt for å få fram budskapet?
- Hvem er bildets målgruppe?
- Hvordan opplever du bildet? (s. 197).

Flere av punktene her nevner fagtermer som presenteres andre steder i kapittelet. Slik samsvarer momentlisten med informasjonsteksten. Det vil være mulig for eleven å finne relevant informasjon ved å bla i kapittelet. Momentlisten inneholder også noen eksempler på hvordan enkelte farger kan ha en symbolsk effekt, men det er også alt som gis av tips om effekt av bruk av semiotiske ressurser i bildet. I det ene punktet nevnes *linjer* og *dybdevirkninger*. Dette har jeg ikke funnet nevnt i informasjonstekst i boka. Eleven blir med andre ord i forholdsvis stor grad overlatt til egen intuisjon både i omtalen av disse og av hensikten med eller effekten av bruken av semiotiske ressurser i bildet. I «Huskeliste for reklameanalyse» er det bare ett av punktene som nevner bildet: «Hvilket bildeutsnitt og bildevinkel er brukt?» (s. 205). Igjen er det fagtermene *bildeutsnitt* og *bildevinkel* som blir nevnt. At boka er såpass konsekvent i å bruke de samme fagtermene i ulike sammenhenger, vil kunne bidra til at eleven er oppmerksom på å bruke dem i situasjoner der de

er relevante. Men fortsatt vil eleven ha lite å si om effekten av disse uten å støtte seg til intuisjonen sin eller kunnskap hentet andre steder.

Intertekst vg1 presenterer også et eksempel på en reklameanalyse. Denne tar for seg en informasjonsannonse for «Alarmtelefonen for barn og unge». Teksten gir inntrykk av å være skrevet av en elev. Det ser imidlertid ikke ut til at eleven som har skrevet denne analysen har gjennomgått det samme fagstoffet som det boka formidler. Ingen av fagtermene om *bildevinkel* og *bildeutsnitt* nevnes i modellteksten. I stedet brukes termene *inngang* og *utgang*: «Reklamen har både en inngang og en utgang. Bildet av jenta er inngangen i annonsen» (s. 203). Disse begrepene er ikke brukt andre steder i boka. Litt senere i teksten er setningen «Horisontale linjer i bevegelse fra venstre mot høyre leder blikket inn i leseretningen fra jenta, mot logoen og videre til teksten» (s. 204). Teksten her dreier seg også om samspill mellom modaliteter, men begrepet *linjer* er ellers i boka kun brukt i «Huskeliste for bildeanalyse», som nevnt over. Begrepet forekommer ikke i informasjonstekst om bilder. Det er derfor ikke lett for eleven å kunne si noe om hensikten med eller effekten av linjer i bildet i analyser på bakgrunn av hva læreboka sier. Heller ikke begrepet *leseretning* er presentert som relevant med tanke på lesing av bilder andre steder i boka.

Om fargevalg sier eksempelanalysen følgende:

Nesten hele annonsen er holdt i lyse farger. Muren som jenta lener seg mot, er hvitmalt, og klærne hennes er holdt i duse farger. Likevel finnes det noen fargekontraster. Jentas triste ansikt kommer tydelig fram på bildet. Hun har langt, svart hår under den lysegrå hetten. Det får fram kontrasten lys-mørk (s. 203).

Her er en denotativ analyse av fargene i bildet. Fagtermen *kontrast* vil nok være såpass velkjent for eleven at den vil være nærliggende å bruke på tross av at informasjonsteksten i boka ikke knytter den til analyse av bilder. Selv om fargene og kontrasten kommenteres i modellteksten, sier heller ikke denne teksten noe om effekten av eller hensikten med fargevalg og kontraster. Også i *Intertekst vg2* nevnes farger og lys som viktige i bildet:

Bruken av farger og lys kan være et viktig virkemiddel. Spillutviklere bruker farger helt bevisst for å lede spilleren til bestemte steder eller for å skape ulike stemninger. Du kan vurdere disse spørsmålene:

- Er fargegjengivelsen realistisk, eller er det brukt filtre? Eller er det i svart-hvitt?
- Brukes enkelte farger på en bestemt måte?
- Dominerer lyse eller mørke farger?
- Utheves bestemte elementer ved hjelp av lys?
- Brukes det sterke kontraster? (s. 92).

Teksten får tydelig fram at farger og lys i bildet er viktig og kan brukes bevisst for å oppnå en bestemt effekt. Spørsmålene gir også tips om hva eleven kan se etter, og også her nevnes *kontraster*. Med termene *realistisk fargegjøing* og *fargefilter* er teksten inne på den *visuelle kodingen* i bildet. Disse begrepene er presise og relevante, og vil eventuelt gjerne erstattes av lengre forklaringer i elevens eget analysearbeid. Mens *naturalistisk koding* her kalles *realistisk fargegjøing*, presenteres ingen termer for å uttrykke alternative visuelle kodinger som for eksempel et fargefilter kan gi. Hva som kan være mulige effekter av bruk av fargefilter eller andre av *virkemidlene* som nevnes, blir det heller ikke sagt noe om annet enn at de kan «lede spilleren til bestemte steder» og «skape ulike stemninger».

I *Intertekst vg3* finnes ingen informasjonstekst og heller ingen momentlister som nevner bildemodaliteten. Imidlertid inneholder den en modelltekst for «kortsvar» som er en «Retorisk analyse av kampanjeplakaten «SHIT HAPPENS»». Her nevnes det visuelle i teksten likevel ikke utover formuleringene «det nærmest klisjéfylte, nasjonalromantiske naturbildet» og «[d]en helsvarte, sprukne overskriften mot det fargerike bakgrunnsbildet skaper en kontrast mellom naturlig skjønnhet og menneskeskapt forfall» (*Intertekst Vg3*, s. 40). Teksten gir dermed et lite eksempel på hva som kan sies om effekten av valg av motiv, farger og grafiske elementer i én bestemt tekst. Selv om *kontrast* nevnes igjen, finnes det ingen fagtermer om bildet i eksempelanalysen som er presentert som relevante i informasjonstekst tidligere i bokserien.

4.4.3 Bildet som modalitet i *Grip teksten*

Grip teksten-serien inneholder stoff om bildet som modalitet i alle de tre bøkene. Under overskriften «Sammensatte tekster», i vg1-bokas første kapittel «Omgitt av tekster», slås det fast i kommentarer til definisjonen av multimodale tekster som «tekster der to eller flere tegnsystemer virker sammen» at «bilder er tegn som etterlikner virkeligheten, mens ordene er tegn som gir oss symboler for den» (*Grip teksten vg1*, s. 17). Med denne setningen sier boka noe helt grunnleggende om bilder som modalitet.

Ulike semiotiske ressurser i bildet, og ikke minst effekten av disse, blir viet mer oppmerksomhet i *Grip teksten*-serien enn i de andre to bokseriene. Disse blir presentert i Vg1-bokas delkapittelet «Dramatiske tekster», hvor det blir eksplisitt påpekt og framhevet i egen ramme, at «dei reglane for bildekomposisjon» som omtales videre i teksten gjelder for statiske bilder også (s. 180). Først ut i omtalen er *bildeutsnitt*. Informasjonsteksten begynner som følger: «Når ein fotograf, ein teiknar eller ein kunstmålar vel bildeutsnitt, vel han samstundes ut den delen

av verda ho eller han vil vise oss» (s. 180). Med denne setningen blir eleven minnet om at bildeutsnittet er et bevisst valg fra senderens side. Videre fortsetter teksten:

Med eit ultratotalt bildeutsnitt, til dømes, gir bildet oss den store oversikta, mens det ultranære utsnittet går så tett inn på motivet at det i første omgang kan vere forvirrande og vanskeleg å sjå kven det er eller kva bildet skal førestille. (s. 180).

Her blir de to ytterpunktene av bildeutsnitt presentert først, og sammenlignet med hverandre. Ved å starte med å presentere disse to helt forskjellige utsnittene og sammenligne effekten av dem, gjøres det tidlig i teksten tydelig for eleven at bildeutsnittet kan ha mye å si for hva man leser ut av bildet. Etter at *totalbildet*, det *halvtotale* og det *halvnære bildeutsnittet* er presentert og sammenlignet med ulike situasjoner i virkeligheten som tilsvarer hvert utsnitt, fortsetter teksten med omtale av *nærbildet*:

Men når andletet til eit menneske fyller heile bilderuta, kjem vi i så intim kontakt med denne personen som vi elles berre har til kjærastar og nære familiemedlemmer. Nærbildet er derfor eit av dei aller viktigaste verkemidla i filmen når det gjeld å få tilskodaren til å identifisere seg med personane i han (s. 180).

Også her sammenlignes utsnittet med tilsvarende forhold i virkeligheten. Sammenligningen med forhold til kjæreste og nære familiemedlemmer kan muligens fungere godt som en ekstra øyeåpner for hvilken effekt valg av bildeutsnitt kan ha. Avslutningsvis i teksten blir det også nevnt at nærbilder av kroppsdeler eller gjenstander kan fungere som «utropsteikn: Legg merke til dette!» (s. 180), og hvert enkelt av bildeutsnittene er representert med et illustrerende bildeeksempel.

På neste side introduserer teksten begrepene *åpen* og *lukket komposisjon*:

Kunstmåleriet har gjennom tidene til vanleg avbilda motiv med lukka komposisjon, det vil seie at alt av interesse er å sjå inna[n]or bilderammene. Men i nokre periodar har målarane eksperimentert med open komposisjon, der tilskodaren kan tenkje seg at motivet går føre seg i og også utanfor bildekantane[...] Eit bildeutsnitt som i dette måleriet er sjølvstøtt planlagt, men verkar likevel impulsivt og ikkje-planlagt (s. 181).

I tillegg til at disse begrepene som kan være relevante i en analyse blir forklart, sies det også noe om effekten av *åpen komposisjon*, og det vises et eksempel på et maleri med denne kommunikasjonen. Samtidig gjøres eleven eksplisitt oppmerksom på at også dette utsnittet er et bevisst valg selv om det kan virke tilfeldig for leseren.

Grip teksten skiller seg litt fra de to andre bokseriene ved å bruke begrepene *undervinkla* og *overvinkla* kamera i tillegg til *normalperspektiv*, ikke *froskeperspektiv* og *fugleperspektiv*. Jeg kjenner til at froskeperspektiv og fugleperspektiv er begreper som gjerne brukes i beskrivelsen av bilder også i bøker i grunnskolen. Særlig ordet fugleperspektiv kjenner nok elevene igjen også fra andre sammenhenger. Samtidig er jeg usikker på i hvilken grad elevene er kjent med begrepene *undervinkla* og *overvinkla* kamera. Kan hende oppleves disse begrepene, i tråd med forventningen om faglig progresjon, som mer saklige fagtermer som skal erstatte begrepene med dyrehenvisninger som de lærte på barneskolen. Om valg av synsvinkel sier teksten blant annet følgende: «Kameravinkelen kan vere styrande for om vi ser opp til eller ned på personar på bildet eller i filmen, og valet av vinkel må vi derfor kunne kalle ei moralsk avgjerd» (s. 182). Påstanden understreker betydningen av bildevinkelen i bilder, og gir signal til eleven om at dette er noe som er viktig å være seg bevisst. Videre sier teksten blant annet følgende om *overvinkla* og *undervinkla* bilder:

Undervinkla bilde kan få personen eller gjenstanden som blir fotografert, filma, måla eller teikna, til å verke sterk eller trugande. I eit overvinkla bilde ser det same motivet smått og puslete ut. Vi kan samanlikne bildevinkelen med karakteriserande adjektiv i verbalspråket: «Denne imponerande, denne kraftfulle, denne fælslege...», seier den låge vinkelen, mens den høge seier: «Denne stakkarslege, denne ynkelege, denne hjelpelause...» (s. 182).

Fokuset i teksten er tydelig på bildevinkelen som semiotisk ressurs. Det er mulige effekter av bruken av bildevinkel som får oppmerksomhet. Teksten gir videre også flere eksempler på bruk og virkning av bildevinkel i ulike tekster. Avslutningsvis nevnes hvordan tidligere tiders portrettmalere «gav samfunnstoppene ekstra status ved å måle dei undervinkla» (s. 183). I tillegg til at verbalteksten på denne måten gir eleven flere eksempler på bruk og effekt av de ulike vinklene, inneholder sidene også illustrerende bildeeksempler.

På neste side kommer overskriften «Leseretning, blikkfang», hvor det hevdes som følger:

Leseretninga kan spele ei viktig rolle i mange bilde, medan det i andre er lovene om *blikkfang* som styrer rekkjefølgja vi ser bildeelementa i. Kortfatta kan ein seie at *store flater* fangar blikket vårt framfor små, *opplyste objekt* framfor mindre opplyste, *sterke fargar* framfor svake, *fokuserte objekt* framfor uskarpe og *objekt i forgrunnen* framfor dei i mellomgrunnen eller bakgrunnen. Reklamebilde veit å dra nytte av desse reglane (s. 184).

I tillegg til å framheve *leseretning* som viktig for hvordan man leser bilder, nevnes også begrepet *blikkfang* og «lovene» for hvordan disse kan påvirke leseretningen. Boka nevner flere grep som kan gjøres for at ulike bildeelementer skal fange leserens oppmerksomhet, og disse er framhevet med kursivert tekst. Det kommer også fram at slike grep kan gjøres bevisst i bildeteksten, og at prinsippene blir mye brukt i reklamer. Teksten gir eksempler på hvordan leseretningen i bilder kan gi teksten mening i seg selv. Et av eksemplene viser også hvordan et mindre bevisst forhold til leseretning som kulturavhengig fenomen kan slå feil ut:

Den vesle teikneserien under illustrerer ei historie som visstnok skal vere sann: Eit amerikansk legemiddelfirma brukte ein slik serie i ein global reklamekampanje til å vise korleis ein mann med hovudverk tar ei pille og blir glad att. Det var berre det at i kulturar som les frå høgre mot venstre, såg dei ein lykkeleg mann som fekk medisn – og vart sur (s. 184).

Konkrete eksempler letter gjerne forståelsen av informasjonsteksten. Det humoristiske i nettopp dette eksempelet vil dessuten muligens kunne bidra til at eleven lettere husker betydningen av leseretning i tekster.

Teksten om leseretning og blikkfang nevner litt om *lysets* betydning. Neste overskrift er nettopp «Lys», og teksten viser hvordan lys og *lyssetting* fungerer som semiotisk ressurs i seg selv:

Ovanfor nemnde vi at ein legg spesielt merke til det som er opplyst i bildet. Men lyssettinga kan også skape stemninga i bildet. Og retninga som lyset har, kan karakterisere personane som opptre i det: det kan forandre ein helgen til ein valdsmann, så å seie. [...] Underlys gjer personen trugande og uhyggeleg. Det var slik vi skremde kameratane ved å komme inn i eit mørkt rom med lommelykta under haka (s. 185).

Etter den generelle omtalen av hvordan lyssettingen kan ha virkning for bildets meningspotensiale, blir begrepene *overlys* og *sidelys* presentert. Teksten gir eksempler på effekten av begge disse formene for lyssetting, slik sitatet over viser at den gjør i omtalen av *underlys*.

Videre kommer følgende oppsummering av stoffet som er presentert i løpet av de siste seks sidene:

I disse underkapitla om bildet har vi sett på eit utval allmenne reglar for ein ytre, objektiv analyse av kva ein ser i bildet og korleis det er komponert: ein denotativ bildeanalyse. Men i ein analyse må vi også sjå på kva for konnotasjonar bildet spelar

på, det vil seie kva for tankar, førestellingar og assosiasjonar bildet lokkar fram i oss. Ikkje minst i analyse av reklamebilde er den konnotative analysen særst viktig (s. 185).

Her brukes fagtermene *denotativ* og *konnotativ bildeanalyse*. Det påpekes at eleven i en analyse selv må finne ut hvilke assosiasjoner bildet vekker. Eleven blir med andre ord også her delvis overlatt til sin egen intuisjon i analyse av multimodale tekster. Imidlertid får eleven gjennom informasjonsteksten mange eksempler på hvordan hver av de semiotiske ressursene omtalt kan virke på leseren. Dette gir ham noe å støtte seg til i eget analysearbeid og bidrar til å utvikle hans multimodale tekstkompetanse.

Momentlisten «Skjema for analyse av reklametekster» nevner også «Analyse av bilde og illustrasjoner» i et eget punkt: «Hva eller hvem er det bilde av? Hvilke farger dominerer? Hvilken stemning eller følelse formidler bildet?» (s. 232). Her nevnes imidlertid ingen av fagtermene fra informasjonsteksten. Eleven må med andre ord selv gå tilbake i teksten og finne ut hva som er relevant å undersøke i bildet, og hvilke begreper han forventes å bruke. Det samme gjelder også for momentlisten «Forslag til analyse av digitale tekstar», som er den eneste teksten i vg2-boka som omtaler bildet som modalitet. Et av punktene i denne listen er «Korleis er den estetiske utforminga (bilde, fargebruk, skrifttypar, overskrifter, grafiske element, figurar, diagram)?» (*Grip teksten vg2*, s. 263). Her nevnes altså ingen av fagtermene som er presentert som relevante i vg1-boka, og teksten fungerer dermed ikke som repetisjon utover at den minner om at omtale av bildet kan være relevant for analyse av multimodale tekster.

Grip teksten vg3 har som nevnt et eget kapittel som heter «Sammensatte tekster». I dette kapittelet blir bildet som modalitet omtalt slik:

Modaliteten *bilde*, for eksempel, kan benytte et mangfoldig «byggemateriale» av farger, bildeutsnitt, perspektiv, linjer, lys, blikkfang, forgrunn, bakgrunn, gruppering og avstand mellom mennesker i bildet og så videre. Alle disse elementene, som til sammen utgjør modaliteten bilde, kan vi kalle bildets *betydningselementer* (*Grip teksten vg3*, s. 278).

Her innføres begrepet *betydningselementer* for de semiotiske ressursene som finnes tilgjengelig i bildemodaliteten. Begrepet blir forklart både ved hjelp av metaforen byggemateriale og en rekke eksempler. De fleste av eksemplene presenteres forholdsvis grundig i vg1-boka, og opprømsingen fungerer dermed som en rask repetisjon av relevante begreper. *Gruppering* og *avstand* er imidlertid ikke omtalt tidligere. Det kommer heller ikke her noen omtale av hva slags mening som kan formidles med gruppering og avstand eller hvordan.

Selv om momentlisten «En grundigere analysemodell» (s. 287) gjelder for sammenlikning av bok og film, er det relevant at flere av de samme begrepene, *bildekomposisjon*, *bildeutsnitt*, *lyssetting* og *kameravinkel* brukes her som i vg1-boka. Informasjonsteksten der presiserer nettopp, som vist tidligere, at disse reglene for bildekomposisjon gjelder både statiske og dynamiske bilder. Også momentlisten «Analyse av sakprosaetekster og sammensatte tekster – fagbegreper og oversikt over innhold» repeterer begreper presentert i vg1-boka i et av punktene: «Analyse av eventuelle bilder: Motiv, blikkfang, komposisjon, forgrunn, bakgrunn, farger, lys. Analyse av hvilken retorisk funksjon bildet har, hvordan bildet påvirker mottaker» (s. 311). At de samme begrepene brukes her og i vg1-boka, fungerer dermed som en kort repetisjon som er relevant for analyse av bilder generelt, både statiske og dynamiske.

Grip teksten-seriens eneste eksempelanalyse presenteres i vg3-boka. Teksten er en «retorisk analyse» av en annonse for Forsvaret. Det som sies om bildet der, er følgende:

Annonsen går over to A4-sider, og er plassert i magasinet slik at man ser begge sidene sammen. Den første siden er fylt av et stort naturbilde. Bildet er tatt i en dal, med et lite vann i forgrunnen og et par stumpe fjelltopper i bakgrunnen. Landskapet er preget av steingrunn, med noe mose og grønt gress i de karrige omgivelsene. Den øverste tredjedelen av bildet er kombinert av en delvis blå himmel, dekket av hvite og mørkegrå skyer. De grå skyene øverst i bildet danner noe som kan minne om en røyksky, og fungerer som bakgrunn for teksten «NORGE ER ET VAKKERT LAND. [...] Under teksten er det et stort bilde av en ung, skjeggete mann med briller, fra brystet og opp. Bildet virker nøytralt, blant annet fordi mannen er kledd i en svart t-skjorte og fordi han har et relativt uttrykksløst kroppsspråk. [...]

Bildet av den unge mannen kan ha flere funksjoner i annonsen. Han kan representere det unge Norge, som lurer på hvordan Forsvaret «... ser ut på innsiden». Personen på bildet kan også representere Forsvaret selv. Han ser med et alvorlig blikk på leseren, han har ikke uniform, og han skaper ikke assosiasjoner om våpen, kamp og action. Bildet viser en side av Forsvaret som ikke bare innebærer krig og fysisk kraft (ss. 308-309).

Analysen gir først en denotativ beskrivelse av bildene. I denne beskrivelsen brukes begrepene *forgrunnen* og *bakgrunnen*, som begge er omtalt i informasjonsteksten i vg1-boka. Utover disse er imidlertid ingen av begrepene som blir presentert som relevante i informasjonstekst og momentlister brukt i modelltekstens omtale av bildene. Etter hvert nevnes også assosiasjoner som bildene kan gi. Dette viser eksempel på det som ble nevnt i vg1-boka, at man i en analyse også «må sjå på kva for konnotasjonar bildet spelar på, det vil seie kva for tankar, førestellingar og assosiasjonar bildet lokkar fram i oss» (*Grip teksten vg1*, s. 185). Analysen samsvarer dermed greit med det som framheves som relevant og viktig for en analyse i informasjonstekst og momentlister

i bokserien. Likevel er det flere av fagtermene fra vg1-boka som ville ha vært relevante i teksten, og som eleven kunne hatt nytte av å se i bruk i en analyse.

4.4.4 Bildet som modalitet – oppsummering

Undersøkelsen viser store forskjeller mellom bokseriene i presentasjonen av relevant stoff om bildet som modalitet. Den ene bokserien, *Grip teksten*, er gjennomgående tydelig og grundig i presentasjonen av ulike semiotiske ressurser i bildemodaliteten, og inneholder både forklaringer og eksempler. Tekstene sier også noe om effekten ulik bruk av de semiotiske ressursene kan ha. Serien nevner flere semiotiske ressurser i bildet som ikke nevnes i de andre bokseriene: *overlys*, *underlys*, *sidelys*, *fokuserte/uskarpe objekt*, *store/små flater* og *opplyste/ikke opplyste objekt*. Fagtermene som presenteres blir i all hovedsak brukt konsekvent i relevante tekster gjennom hele bokserien, og det er en tydelig faglig progresjon fra *Grip teksten vg1* til *Grip teksten vg3*. I vg3-boka blir *betydningselement* introdusert som en fagterm tilsvarende *semiotisk ressurs* forstått som de ressursene for meningskaping en *modalitet* består av, se 2.2.3. Metaspråket som blir presentert i serien samsvarer i stor grad med sentrale deler av det multimodale begrepsapparatet, se særlig 2.2.4.2.

Intertekst-serien har klare, men svært korte, presentasjoner av utsnitt og perspektiv. Teksten gir ingen eksempler, og sier heller ikke noe om effekt av ulik bruk av disse ressursene. Innføring av nye begreper i vg2-boka, uten at disse blir kommentert i forhold til begrepene fra vg1-boka, kan virke forvirrende. Det samme kan bruk av andre fagtermer i en eksempelanalyse enn de som er presentert i informasjonstekst. I tillegg finnes også et eksempel på regresjon når vg2-boka, i omtalen av *vinkel*, unngår å bruke fagtermer presentert i vg1-boka. Derimot spores en viss progresjon til vg3-boka. Her omtaler teksten også *farger* og *lyssetting*, og med formuleringen *realistisk fargegjengivelse* er den, for øvrig som den eneste boka i undersøkelsen, også så vidt inne på *visuell koding* som semiotisk ressurs i bildet, se 2.2.4.2.

Moment-serien har en forholdsvis tydelig, men svært kort, gjennomgang av relevante begreper i vg1-boka. Det er likevel noen uklarheter i bruken av fagtermer i senere tekst som kan forstyrre den ellers klare presentasjonen. Det er ingen repetisjon av det aktuelle stoffet i vg1- eller vg2-boka, ettersom eksempelanalysen i vg3-boka ikke inneholder relevante fagtermer.

Selv om forskjellen mellom bøkernes presentasjoner av emnet er påfallende stor, er det likevel noen begreper som går igjen. Alle bokseriene nevner bildets *komposisjon* og bruker de samme begrepene om ulike *bildeutsnitt*. Også forskjellen på *denotasjon* og *konnotasjon* blir påpekt

i alle de tre bokseriene. Denotasjon og konnotasjon er velkjente begreper innen semiotikken, og stammer fra filosofen John Stuart Mills beskrivelse av at ord har to typer mening (van Leeuwen, 2005, s. 37). Videre nevner alle bokseriene tre ulike bildeperspektiv tilsvarende *normalperspektiv*, *fugleperspektiv* og *froskeperspektiv*. Dette kan tyde på at disse begrepene har rukket å bli etablerte som fagtermer i skolens norskfag, på tross av at emnet er forholdsvis nytt i faget. Motsatt kan muligens både fraværet av en del relevante fagtermer og også mangel på kontinuitet i bruken av enkelte begreper være symptomer på at fagfeltet ikke er innarbeidet nok i skolen. Det er for eksempel ingen av bøkene som bruker termer som tilsvarer *affordans*, *kontekstualisering* eller *visuelle prosesser*, se 2.2.4. Særlig et så sentralt begrep som *affordans* ville jeg, med tanke på at det å lære fagspråk er en nødvendig del av å lære et fag (Aamotsbakken et al., 2004, s. 114; Kinn, 2006, ss. 5-6), forvente å finne i lærebøker på dette nivået. Også idéene om kontekstualisering og visuelle prosesser er såpass sentrale og nyttige å kjenne til som redskaper både for produksjon og resepsjon av multimodale tekster at de muligens bør gjøres tilgjengelige for elever på studieforberedende utdanningsprogram.

4.5 Samspill verbaltekst - bilde

I denne delen av undersøkelsen studerer jeg først i hvilken grad samspill mellom modalitetene bilde og verbaltekst er tematisert gjennom de ulike bøkens struktur. Deretter undersøker jeg hvilke begreper som brukes og presenteres som relevante fagtermer i forbindelse med samspill mellom disse modalitetene. Videre studerer jeg hvordan temaet formidles konkret i henholdsvis informasjonstekst, momentlister og eksempelanalyser. Også her drøfter jeg funnene fortløpende. Både grad av tematisering og relevante begreper presenterer jeg i *Tabell 13* på neste side. De relevante sitatene jeg har funnet i informasjonstekst og eksempelanalyser er imidlertid så plasskrevende at jeg har valgt å kun trekke ut enkelte illustrerende sitater som jeg presenterer og drøfter i selve oppgaven. For oversikt over samtlige funn, viser jeg derfor til *Vedlegg 5, 6 og 7*.

Tabell 13 Samspill bilde – verbaltekst: tematisering og begreper

Tematisering av samspill mellom modalitetene bilde og verbaltekst			
	<i>Moment</i>	<i>Intertekst</i>	<i>Grip teksten</i>
Vg1	«AIDA og samspillet mellom tekst og bilde» (overskrift s 116)	Ikke tematisert	«Samspillet i sammensatte tekster» (overskrift s 18)
Vg2	Ikke tematisert	Ikke tematisert	Ikke tematisert
Vg3	Ikke tematisert	Ikke tematisert	Ikke tematisert
Begreper presentert som relevant i forbindelse med samspill mellom modalitetene verbaltekst og bilde.			
	<i>Moment</i>	<i>Intertekst</i>	<i>Grip teksten</i>
Vg1	Informasjonskobling, utdyping, utvidelse, samspill (s 116) AIDA-prinsippet (s 116-117) Utfylling (s 117) Spesifisering (s 155)	AIDA (s 201)	Samspill, forankre, forsterke (s 18) Forankring, forsterking, utvidelse, avløsning (s 19) Utvide, motsi, ikke stemme overens, ironisk (s 20) Ironi (s 233)
Vg2	Ingen funn	Sammenheng (s 94)	Element, samspel, iaugefallande (s 263)
Vg3	Utdype (s 276)	Samspill (s 38)	Forsterke, forankre, uttrykke noe nytt, motsi (s 277)

Som tabellen viser, er det altså kun to av de i alt ni bøkene i undersøkelsen som tematiserer samspill mellom verbaltekst og bilde. *Intertekst*-serien tematiserer ikke samspill i noen av bøkene, mens *Moment* og *Grip teksten* har én overskrift hver som nevner samspill, begge i vg1-bøkene. Litt interessant er det at *Moment* i overskriften knytter samspill mellom tekst og bilde til *AIDA*. Dette kommer jeg tilbake til i drøftingen under. *Tabell 13* viser også at det er en del forskjeller bokseriene imellom hva angår hvilke begreper eller fagtermer som blir framhevet som relevante i forbindelse med samspill mellom modalitetene bilde og verbaltekst. Dette vil jeg også drøfte underveis.

4.5.1 Samspill verbaltekst – bilde i *Moment*

All tekst om samspill mellom bilde og verbaltekst i *Moment*-serien, både i informasjonstekst og i momentlister, er lagt til vg1-boka. Her presenteres elevene for begrepet *samspill* i all hovedsak i forbindelse med argumentasjonen i reklame: «Når vi skal vurdere argumentasjonen i en sammensatt tekst som reklame, må vi studere samspillet mellom tekst, layout og bilde.» (*Moment* vg1, s. 116). Deretter brukes begrepet *informasjonskobling*: «For å forstå helheten i den sammensatte teksten må vi altså finne ut hva slags informasjon vi får gjennom de ulike uttrykksformene i teksten, og deretter vurdere hvordan disse uttrykksformene henger sammen. Dette kaller vi informasjonskobling.» (s. 116). Begrepet informasjonskobling brukes som nevnt innen multimodalitets- og samspillsteori, se 2.2.4.3. Også den todelingen av informasjonskobling boka videre presenterer er i samsvar med fagområdet:

Vi skiller mellom to hovedformer for informasjonskobling – utdyping og utvidelse. Når de ulike uttrykksmåtene sier nesten det samme, kaller vi det utdyping. Det kan være en bildetekst som forklarer hvem vi ser på bildet, eller en produktreklame der vi ser et bilde av produktet og den skriftlige teksten forteller hva produktet inneholder eller kan brukes til. Med utvidelse menes at de ulike uttrykksformene utvider meningsinnholdet til hverandre. Tenk deg for eksempel en parfymereklame der et lite bilde av parfymeflasken er koblet sammen med et stort fotografi av et vakkert par i het omfavelse. Det er ingenting som tilsier at dette paret kysser på grunn av parfymen, likevel er det meningen at den som leser annonsen, skal få positive assosiasjoner til parfymen som et produkt som representerer skjønnhet og forelskelse (s. 116)..

Her er begrepene *utdyping* og *utvidelse* valgt, på linje med van Leeuwen (2005, s. 230). Begge fenomenene gis først klare, enkle definisjoner. Deretter presenteres også illustrerende eksempler på hvert av fenomenene, noe som kan bidra til å lette elevens forståelse.

Så langt oppleves både fenomenene og begrepene informasjonskobling, utdyping og utvidelse som klart og tydelig definert og forklart, og med god tilknytning til teori om samspill mellom ulike modaliteter. Derimot kan det oppleves som noe forvirrende når informasjonsteksten på neste side innfører termen *utfylling*:

Det er ikke uvanlig at bildet dekker mesteparten av annonsen. Den skriftlige teksten har da som funksjon å utfylle bildet. Utfyllingen kan for eksempel være en historie i tilknytning til bildet, eller informasjon om hvordan du skal gå fram for å skaffe deg produktet. (*Moment vg1*, s. 117).

Dette er tekst som er plassert under overskriften «AIDA og samspillet mellom tekst og bilde», og det er fortsatt reklametekst som blir omtalt. På den måten finnes en rød tråd tilbake til det foregående. Imidlertid forblir forholdet mellom utfylling og de to nylig presenterte hovedformene for informasjonskobling ukommentert. Det kan gjøre det vanskelig for eleven å plassere det nye begrepet inn i sammenhengen på egen hånd. Utfylling er en underkategori av informasjonskoblingen utvidelse (Løvland, 2007, s. 37; van Leeuwen, 2005, s. 230), men det er ikke nødvendigvis slik at læreren har nok kjennskap til multimodalitetsteori til å vite dette. Av den grunn er det heller ikke sikkert at begrepet blir oppfattet som, eller er ment som, en fagterm med et presist innhold.

I forbindelse med tekst om samspill mellom modalitetene verbaltekst og bilde, har, som også uttrykt i ovennevnte overskrift, det såkalte *AIDA-prinsippet* fått stor plass. Dette er et begrep som ikke er hentet fra multimodalitetsteorien, men fra markedsføringsteori og amerikaneren St. Elmo Lewis så langt tilbake som i 1898 (*Moment vg1*, s. 117). Forkortelsen står for *attention, interest, desire, action*, som er det en reklameannonse bør «vekke» hos leseren ifølge modellen. Prinsippet

og forkortelsen AIDA har gått igjen i flere norskbøker på ulike trinn i skolen. Akkurat i forbindelse med gjennomgang av ulike reklamesjangre kan det muligens være på sin plass at elevene blir kjent med en slik teori for markedsføring. Selv stiller jeg meg likevel spørsmålet om hvor mye plass det er hensiktsmessig at en markedsføringstilnærming får i forhold til en multimodalitetsteoretisk tilnærming i norskbøkernes presentasjon av multimodalitet og multimodalt samspill. Mens markedsføringstilnærmingen kun vil være relevant for reklamesjangeren, vil begrepsapparatet fra multimodalitetsteori være relevant for alle multimodale tekster.

Jeg nevnte at begrepene *informasjonskobling*, *utdyping* og *utvidelse* i *Moment*-serien forekommer i informasjonstekst kun det ene stedet i vg1-boka, der fenomenene blir forklart i forbindelse med emnet argumentasjon. I «Momentliste for analyse av reklametekster» i den samme boka ses imidlertid begrepene igjen. Der finnes det to underpunkter for hva man «bør gå nærmere inn på» (*Moment vg1*, s. 149) under hovedpunktet «Om samspillet mellom bildet og den skrevne teksten»:

- Hvordan fungerer bildet og den skrevne teksten sammen? Hvilke informasjonskoblinger finner du mellom de ulike elementene i den sammensatte teksten? Utdyper de hverandre ved at tekst og bilde sier omtrent det samme, eller er det eksempler på utvidelse, der mottakeren må tolke sammenhengen mellom de ulike tekstelementene?
- Er reklamen komponert etter AIDA-prinsippet (attention, interest, desire, action)? (s. 150).

Disse punktene tar opp igjen det som ble presentert om samspill mellom modalitetene i informasjonsteksten. Mens det første punktet har en tydelig multimodalitetsteoretisk tilnærming til samspill, er vinklingen i det andre punktet spesielt knyttet til reklamesjangeren og teorier for markedsføring.

Også i de to modelltekstene *Moment*-serien presenterer for analyse av multimodale tekster, brukes noen av disse fagtermene. Modelltekstene er plassert i bøkene for vg1 og vg3, og begge har en statisk reklameannonse som analyseobjekt. De er likevel ganske forskjellige tekster. Den som er plassert i vg1-boka, uttrykker seg som følger om samspillet mellom verbaltekst og bilde i teksten:

Informasjonskoblingene i denne sammensatte teksten er relativt komplekse, og leseren må tolke sammenhengen mellom fotografiet, e-posten og informasjonsteksten for å forstå budskapet. Fotografiet og e-posten utdyper hverandre gjennom spesifisering av innholdet. I e-posten får personene på bildet navn (Torgeir, onkel Knut

og Birger), og vi forstår at den uskyldige misstemningen vi er vitne til i fotografiet, etter mange år har utviklet seg til en arvetvist. Vice versa spesifiserer også bildet e-posten. Personene får et ansikt, vi får et glimt tilbake til barndommens traumer og Torgeirs kompleks for å være «ubrukkelig på langrenns ski. Går vi over til å se på informasjonsteksten, ser vi at det benyttes en utvidelse av meningspotensialet: Historien om Torgeir forteller om et problem der advokatforsikring hos LOfavør ble løsningen. Det er altså først i denne siste delen leseren forstår sammenhengen i teksten og hovedbudskapet til annonsøren. De ulike tekstelementene utfyller hverandre ved at de representerer ulike deler av den samlede informasjonen. Fotografiet og e-posten er ment å vekke følelser som nysgjerrighet, medfølelse og gjenkjennelse, mens informasjonsteksten er praktisk og konkret og rettet mer direkte mot den potensielle kjøperen (s. 155).

Her brukes fagtermene informasjonskobling, utdyper og utvidelse i tråd med presentasjonen tidligere i kapittelet. Slik fungerer teksten som et konkret eksempel på hvordan fagtermene kan brukes i en analyse. Også fenomenet utfylling blir nevnt, og her i eksempelanalysen kommer det tydeligere fram enn i informasjonsteksten hva begrepet innebærer, nemlig at «tekstelementene [...] representerer ulike deler av den samlede informasjonen». Det kommer imidlertid heller ikke her fram hvordan fenomenet henger sammen med de to hovedtypene av informasjonskobling.

Begrepet *spesifisering*, som brukes i beskrivelsen av forholdet mellom fotografiet og e-posten i reklameteksten, er ikke tidligere introdusert eller nevnt i boka. Spesifisering er en undertype av informasjonskoblingen utdyping (Løvland, 2007, s. 37; van Leeuwen, 2005, s. 230), og altså en fagterm på samme detaljnivå som utfylling innen sosiosemiotisk multimodalitetsteori. Dette kommer imidlertid ikke fram i teksten, verken her eller andre steder i boka. Jeg vil derfor anta at risikoen er stor for at eleven i lesingen av modellteksten oppfatter begge termene som mer tilfeldig valgte ord. Det samme kan være tilfelle med termen *meningspotensiale*, se 2.3.4.1, som innen sosiosemiotikken er den foretrukne termen for det man i dagligtale vil kunne kalle mulig *betydning*, og som heller ikke er nevnt tidligere i boka. Eksempelanalysen har med andre ord et faglig nivå når det gjelder multimodalt samspill som eleven, etter lesing av bokas informasjonstekst om emnet, ikke vil ha forutsetning for å oppfatte.

Også *AIDA-prinsippet* hentet fra markedsføringsfaget nevnes og kommenteres i eksempelanalysen:

Det er brukt elementer fra AIDA-prinsippet i denne reklameannonsen. Fotografiet [...] vekker oppmerksomhet og interesse. [...] Det neste prinsippet, om å appellere til mottakerens drømmer eller ønsker, er her mer rettet mot behov mottakeren måtte ha for å få hjelp i en potensiell konfliktsituasjon. [...] Det fjerde prinsippet, om løsning eller

handling, blir derfor å oppfordre mottakeren til å tegne advokatforsikring hos LOfavør (*Moment vg1*, s. 156).

Her fungerer etter min mening modellteksten som et godt eksempel på hvordan eleven kan bruke modellen i en reklameanalyse. Den samsvarer også godt med det som er presentert om AIDA i informasjonsteksten tidligere i kapittelet.

Eksempelanalysen i vg3-boka har som nevnt også en statisk reklametekst som analyseobjekt. Det faglige nivået er imidlertid ikke like høyt i denne modellteksten som i den i vg1-boka. Det som blir sagt om samspill modalitetene imellom, begrenser seg til følgende:

Formålet med reklamen er å gjøre leserne oppmerksomme på malertjenester fra Alliero og gi grunner til å velge dem. Den viktigste grunnen, slik reklamen framstiller det, er at Allieros tjenester er av høy faglig kvalitet, fordi de forener erfaring og entusiasme. Teksten og bildet er utformet for å presentere og utdype dette budskapet på en troverdig og interessevekkende måte (*Moment vg3*, s. 276).

Også her brukes begrepet *utdype*. Samtidig virker bruken av begrepet generell og upresis. Ettersom det nå kan være nærmere to år siden eleven leste om utdyping og utvidelse i vg1-boka, er muligheten stor for at teksten leses uten tanke på det presise innholdet i fagtermen utdyping. Informasjonsteksten om «AIDA og samspillet mellom tekst og bilde» fra vg1-boka følges heller ikke opp i denne modellteksten, som ikke nevner *AIDA-prinsippet*.

Selv om *Moment vg1* først og fremst knytter stoff om samspill mellom modalitetene bilde og verbaltekst til reklame, finnes det en liten kommentar om dette samspillet også under overskriften «Hvordan analysere tegneserier?»: «Husk også på at tegneserier er sammensatte tekster som består av både bilde og tekst. I analysen din bør du forklare samspillet mellom bilde og tekst og hvordan det bidrar til helheten i tegneserien.» (*Moment vg1*, s. 273). Her blir altså samspillet mellom tekst og bilder i tegneserien nevnt, og det blir understreket at det er viktig å få med i en analyse hvordan samspillet fungerer. Teori om hvordan dette kan fungere blir imidlertid ikke presentert, og det blir heller ikke vist tilbake til presentasjonen av fenomenet informasjonskobling i kapittelet om argumentasjon.

4.5.2 Samspill verbaltekst – bilde i *Intertekst*

Som *Tabell 13* på side 69 viser, skiller *Intertekst*-serien seg fra de andre to bokseriene ved at den ikke presenterer noen fagtermer som kan si noe om relasjonen mellom modalitetene. Dette samsvarer for så vidt med at samspill ikke er tematisert noe sted i serien. Det eneste som blir nevnt

om dette i vg1-bokas informasjonstekst, er formulert som et spørsmål: «Hvordan er forholdet mellom bilde og tekst?» (*Intertekst vg1*, s. 202). I vg2-boka brukes begrepet *sammenheng* på lignende måte i kapittelet om «Digitale tekster»: «Hva er sammenhengen mellom verbalteksten og de andre medieuttrykkene?» (*Intertekst vg2*, s. 94). Utover dette kommenterer ikke informasjonsteksten samspill modaliteter imellom i bøkene for første og andre trinn. Selve begrepet *samspill* blir først presentert i boka for tredje trinn: «Ved analyse av sammensatt tekst, altså for eksempel en reklameplakat, en tegneserie eller en kampanjeplakat, bør du se på spillet mellom grafisk utforming og tekst, og drøfte hvordan disse påvirker hverandre.» (*Intertekst vg3*, s. 38). Her nevnes altså samspill mellom ulike modaliteter som relevant tema for analyse av multimodale tekster. Informasjonsteksten presenterer likevel ingen relevante redskaper for et slikt analysearbeid, verken i denne eller de to foregående bøkene. Heller ikke i momentlisten «Huskeliste for reklameanalyse» (*Intertekst vg1*, s. 205) nevnes samspill mellom modaliteter.

Som *Moment*-serien nevner også *Intertekst*-serien *AIDA* i tekst om reklameanalyse: «Fra ungdomsskolen husker du kanskje ordet AIDA?» (*Intertekst vg1*, s. 200). Modellen får også her en del oppmerksomhet, men den knyttes ikke eksplisitt til samspill mellom verbaltekst og bilde, slik som i *Moment*-serien.

Det er altså svært lite som blir sagt om samspill mellom verbaltekst og bilde i *Intertekst*-serien, både i informasjonstekst og momentlister. Samtidig er det denne bokserien som presenterer flest modelltekster for analyse av multimodale tekster. Det er én slik eksempelanalyse i hver bok, men bare de i bøkene for vg1 og vg3 er relevante for denne undersøkelsen, ettersom den i vg2-boka har en reklamefilm, altså en dynamisk tekst, som analyseobjekt. I boka for første trinn er det imidlertid en statisk reklametekst som analyseres. Der heter det: «Hun ser lei seg ut, eller til og med engstelig og redd. Dette passer godt sammen med overskriften som er formulert som et spørsmål: «Er du redd for å gå hjem?»» (*Intertekst vg1*, s. 203). Dette er det første i modellteksten som kan sies å dreie seg om samspill mellom verbaltekst og bilde. I samsvar med bokas informasjonstekst, som ikke presenterer fagtermer for å si noe om spillet, forklares forholdet med det dagligdagse uttrykket *passe sammen med* som ikke krever fagkunnskap innen emnet. Litt senere i eksempelanalysen kommer følgende: «Hovedbildet viser ei ung jente på 15-16 år, som flere av Spirits lesere lett kan identifisere seg med. Dermed vekker bildet interesse og nysgjerrighet, og vi studerer teksten nøyere» (s. 203). Her er begrepet *interesse* fra *AIDA*-forkortelsen brukt. Som nevnt er imidlertid dette ikke eksplisitt knyttet til samspill mellom

modaliteter i informasjonsteksten. Det siste i denne modellteksten som kan sies å ha med samspill mellom modaliteter å gjøre, er følgende avsnitt:

Reklamen har både en inngang og en utgang. Bildet av jenta er inngangen i annonsen. Øynene beveger seg videre og ser på logoen til høyre. Horisontale linjer i bevegelse fra venstre mot høyre leder blikket inn i leseretningen fra jenta, mot logoen og videre til teksten. Også den er et blikkfang (ss. 203-204).

Her bruker tekstforfatteren begrepene *inngang* og *utgang* på en måte som gir inntrykk av at de er relevante fagtermer. Disse begrepene presenteres imidlertid ikke andre steder i boka. For å finne en forklaring eller definisjon må eleven altså ty til andre kilder. Videre brukes også begrepet *blikkfang* igjen. I informasjonsteksten på side 200 i Vg1-boka nevnes begrepet som en typisk funksjon for bildemodaliteten i reklametekster, se 4.4.2. Utover dette blir ikke begrepet kommentert. I modellteksten her blir det ikke sagt at bildet fungerer som blikkfang. I stedet blir begrepet brukt om verbalteksten. Eleven må selv tenke seg til at begrepet inngang i denne situasjonen kan innebære omtrent det samme som blikkfang. Heller ikke *leseretning* og *horisontale linjer* er tidligere presentert som relevante fenomener, selv om disse er sentrale for multimodalt samspill, se 2.2.4.3.

Modellteksten i vg3-boka er en «retorisk analyse av kampanjeplakaten «SHIT HAPPENS»» (*Intertekst vg3*, s. 40). Der kommenteres forholdet mellom verbaltekst og bilde på denne måten: «Motsetningen mellom overskriftens sprukne skrifttyper med budskapet om at «SHIT» er i ferd med å «happen» i vannet, og det nærmest klisjéfylte, nasjonalromantiske naturbildet, styrker tilskuerens følelse av stolthet og uro» (s. 40). Her brukes begrepet *motsetning* for å beskrive samspillet. Dette er imidlertid ikke et begrep som er presentert som relevant for samspill mellom modaliteter i noe informasjonstekst i bøkene. Det er derfor ingenting i bøkene som sporer an til at eleven skal lese dette som en fagterm på linje med *kontrastering*, som er betegnelsen for en undertype av *utviding* innen sosialsemiotisk multimodalitetsteori (Løvland, 2007, s. 37; van Leeuwen, 2005, s. 230).

4.5.3 Samspill verbaltekst – bilde i *Grip teksten*

Grip teksten tematiserer, som *Moment*, multimodalt samspill i vg1-boka. Der finnes overskriften «Samspillet i sammensatte tekster» (s. 18). Like før denne overskriften introduserer boka fenomenet *samspill* som følger:

Ettersom sammensatte tekster altså benytter flere tegnsystemer, blir det i arbeidet med slike tekster viktig å undersøke hvordan de forskjellige tegnene «spiller sammen», slik læreplansstatet på side 12 ovenfor formulerer det. Hvilken funksjon har hvert enkelt tegn, for eksempel bildet, i en tekst som er satt sammen av ord og bilde? Hvordan utfyller for eksempel ord, bilder og lyd hverandre, slik at den sammensatte teksten framstår som en helhet? (s. 17).

Her brukes besjeling i formuleringen «tegnene spiller sammen». Denne besjelingen kan bidra til at det blir enklere for eleven å oppfatte betydningen av metaforen i begrepet *samspill* som introduseres på neste side, noe som i sin tur vil kunne lette forståelsen av fenomenet, se 2.1.1. Dette avsnittet inneholder også verbet *utfyller*, framhevet i kursiv. Begrepet blir imidlertid ikke brukt som fagterm for en hovedtype av informasjonskobling, noe informasjonsteksten på de neste sidene viser. I stedet kan man lese det som et generelt verb om ulike forhold mellom modaliteter.

Under overskriften «Samspillet i sammensatte tekster» på neste side kommer følgende presentasjon av fenomenet:

På de følgende sidene kommer tre eksempler på samspillet mellom de ulike delene i sammensatte tekster. De viser tre vanlige forhold mellom de forskjellige tegntypene eller delene som en sammensatt tekst består av. Å undersøke slike forhold kan hjelpe oss til å forstå bedre hvordan en sammensatt tekst virker på oss (*Grip teksten vg1*, s. 18).

Eleven får her vite at det finnes ulike måter modalitetene kan stå i forhold til hverandre på i en multimodal tekst, og forberedes på at tre av dem skal presenteres videre i teksten. I tillegg gis det også en forklaring på hvorfor det kan være et poeng å undersøke disse forholdene.

De tre forholdene som presenteres er «delene forankrer eller forsterker hverandre», «delene sier noe nytt i forhold til hverandre» og «delene motsier hverandre». Her tas det ikke et teoretisk utgangspunkt i begrepet *informasjonskobling* og delingen i de to hovedtypene utdyping og utvidelse, slik det gjøres i *Moment*. I stedet er utgangspunktet tre konkrete multimodale tekster hvor modalitetene står i disse ulike forholdene til hverandre. De begrepene som presenteres som faglig relevante for samspillet mellom verbaltekst og bilde er *forankring*, *utvidelse* og *motsi hverandre*. Om forankring sier boka følgende:

Figur 4 er et eksempel på en sammensatt tekst som består av både ord og bilde. Dersom vi hadde blitt presentert for bildet alene, ville vi nok ha forstått eller tolket det på forskjellige måter, for eksempel som et bilde av lykkelig forelskelse. Men verbalteksten «Husk bilbelte» gjør forståelsen av bildet entydig og innskrenker

tolkningsmulighetene. Dersom vi ikke alt har lagt merke til jentas arm som et slags sikkerhetsbelte, så gjør vi det når vi leser disse ordene.

Det er svært vanlig i sammensatte tekster at én del fungerer som en forklaring eller tolkning av hele teksten. Denne funksjonen kalles vanligvis forankring. Her er det verbalteksten som gir oss nøkkelen til forståelsen av bildet og altså forankrer betydningen. Et annet eksempel er når den muntlige kommentaren fra fjernsynets «nyhetsanker» gjør at vi forstår tv-nyhetenes filmsnutter på en bestemt måte. Uten kommentarer fra studio kan slike snutter være temmelig flertydige.

I andre tilfeller kan det være bildet som forankrer verbalteksten, slik for eksempel illustrasjonene i en bruksanvisning gjør verbalteksten entydig.

Begrepet forankring bruker vi altså når de enkelte delene i en sammensatt tekst på en måte står i hverandres tjeneste. Ikke minst er dette samspillet mellom delene vanlig i informative brukstekster, altså i tekster der det er viktig å styre mottakeren mot en spesiell forståelse, slik som i bilbelte-eksempelet ovenfor (*Grip teksten vg1*, ss. 18-19).

Begrepet *forankring* stammer fra Roland Barthes og hans klassisk semiotiske tilnærming til forholdet mellom verbaltekst og bilder. Slik begrepet brukes her, tilsvarer forankring den formen for utdypende informasjonskobling som kalles *spesifisering*, se 2.3.4.3. I tillegg til å forklare fenomenet sier teksten også noe om hvor vanlig forankring er, og i hvilke typer tekster det brukes.

Det neste eksempelet på hvordan modaliteter kan forholde seg til hverandre, er ved å «si noe nytt i forhold til hverandre». Her brukes begrepet *utvidelse*. Om utvidelse sier teksten:

Mens de fleste eksemplene under punkt 1 er hentet fra sammensatte brukstekster, er den funksjonen vi kan kalle utvidelse (også kalt *avløsning*), vanligere i tekster der opplevelsen er viktigere enn riktig tolkning. I slike tekster sier ord og bilde eller musikk noe nytt i forhold til hverandre, som for eksempel i spillefilmdialogen eller i tegneseriens pratbobler, der vi helst vil høre eller lese ord som forteller oss ting vi ikke allerede forstår av bildene.

Poenget med tegneseriestripa i figur 5 er hva Tommy sier til tv-apparatet i den siste ruta: «Forfør meg!» Hadde han derimot sagt «Jeg liker å se på barne-tv», eller noe liknende, ville det blitt en kjedelig og forutsigbar stripe. I stedet for å forankre det som leseren selv kan gjette seg til, forteller verbalteksten nå noe nytt og vittig om en liten gutt med veslevoksen innsikt i den påvirkningskraften bildemediene har. Vi kan si at ordene i pratbobla utvider mottakerens opplevelse av den sammensatte teksten (ss. 19-20).

Denne teksten starter med en henvisning tilbake til det sist presenterte fenomenet som et sammenligningsgrunnlag for det som nå skal forklares, utvidelse. Dette kan hjelpe eleven med å sette fenomenene i forhold til hverandre. Videre sies det noe om i hvilke situasjoner utvidelse gjerne brukes, nemlig i «tekster der opplevelsen er viktig». Effekten av forholdet mellom modalitetene i eksempelteksten illustreres også gjennom et annet forslag til verbaltekst som ikke

står i dette forholdet til bildene i teksten. Som synonymt med utvidelse presenteres begrepet *avløsning* i parentes. Avløsning er, som nevnt i 2.3.4.3, den andre hovedtypen av forhold mellom verbaltekst og bilde som Barthes opererer med. Ifølge hans definisjon er avløsning det at bilde og verbaltekst står i et komplementært forhold til hverandre. Dette samsvarer godt med innholdet i begrepet *utfylling* slik det presenteres av van Leeuwen (2005, s. 229). Det er verdt å legge merke til at begrepet utvidelse i *Grip teksten* dermed ikke brukes helt på samme måte som van Leeuwen bruker det, og som det blir brukt i *Moment*. Dette blir også tydelig i presentasjonen av det tredje eksempelet på hvordan ulike modaliteter kan forholde seg til hverandre, nemlig det at «delene motsier hverandre»:

Illustrasjonene i figur 6 kjenner du sikkert igjen fra brosjyrer som vanligvis ligger i lommene på flystoler. I noen tilfeller er slike bilder trykt uten verbaltekst, men når de er ledsaget av ord, får vi sammensatte tekster av den typen vi så på i punkt 1 ovenfor: bruks- og instruksjonstekster, der ordene forklarer hvordan bildene skal oppfattes.

Verbaltekstene til bildene i figur 6 handler imidlertid ikke om informasjon til flypassasjerer om nødssituasjoner, men om moro på lekeplassen eller i barnehagen, og den er hentet fra et program til en russerevy. Når ord og bilder ikke stemmer overens, slik som i dette eksemplet, blir virkningen noen ganger humoristisk, men svært ofte også ironisk (*Grip teksten vg1*, s. 20).

Denne kategorien i *Grip teksten* tilsvarer den typen utvidelse van Leeuwen kaller *contrast* (2005, s. 230), eller *kontrastering* hos Løvland (2007, s. 37). Også her gis en eksempeltekst som utgangspunkt for forklaringen, og det vises tilbake til teksten om *forankring* for sammenligning. Videre sies det noe om den mulige effekten av dette forholdet mellom verbaltekst og bilde.

Felles for informasjonstekstene om disse tre eksemplene på forhold mellom modaliteter er altså at de tar utgangspunkt i en eksempeltekst. De to første tekstutdragene gir også andre eksempler på tekster hvor verbaltekst og bilde står i et tilsvarende forhold til hverandre. Dette kan gi et godt utgangspunkt for at eleven skal forstå kategoriseringen. Både den andre og den tredje av disse tre tekstene viser tilbake til fenomenet forankring i den første som sammenligningsgrunnlag. Slike tydelige koblinger i teksten kan være med på å lette lesingen og forståelsen for eleven. Samtidig kan selve omfanget av teksten, som er langt større enn i *Moment*, bidra til at eleven oppfatter emnet som faglig viktig. Plasseringen av stoffet allerede i bokas første kapittel kan også signalisere det samme.

Det finnes ingen relevante eksempelanalyser i *Grip teksten vg1*, men i bokas femte kapittel, «Saktekster», presenteres to momentlister, «Skjema for analyse av reklametekster» og «Skjema for vurdering av saktekster», som begge nevner forholdet mellom verbaltekst og bilde. I «Skjema

for analyse av reklametekster» finnes spørsmålet «Hvordan er forholdet mellom bildet og tekst – utfyller de hverandre eller motsier de hverandre? (*Grip teksten vg1*, s. 232). Uttrykket *motsi hverandre* svarer til det tredje eksempelet på ulike forhold mellom modaliteter som er presentert i bokas første kapittel. Begrepet *utfyller* svarer imidlertid ikke direkte til noen av de andre eksemplene, *forankring* og *utvidelse*. Dette kan gi signaler om at ordet skal leses som generelt om ulike forhold mellom modalitetene som ikke motsier hverandre. Denne generelle bruken av ordet samsvarer med den på side 17 like forut for overskriften «Samspillet i sammensatte tekster». For den faglige kontinuitetens skyld mener jeg det likevel ville være å foretrekke at de allerede presenterte fagtermene ble brukt også her.

«Skjema for vurdering av saktekster» inneholder følgende punkt om multimodalt samspill:

Ved sammensatte tekster: Studer samspillet mellom tekstelementene. Hvordan er forholdet mellom f.eks. verbaltekst og andre tekstelementer (bilder, lyd o.l.)? På hvilken måte spiller de sammen – sier de det samme (forklaring, forankring) eller sier de noe annet eller noe mer enn den andre tekstdelen (avløsning)? Motsier de hverandre (ironi)? (s. 233).

Her samsvarer tredelingen i forslagene med den i informasjonsteksten. Fagtermene forankring og avløsning er også de samme som ble introdusert der. Imidlertid kan parentesbruken her gi inntrykk av at begrepet *forklaring* har fått den samme fagtermstatusen. Dette kommenteres ikke i informasjonsteksten, og kan derfor muligens virke litt forvirrende. For å oppklare denne eventuelle forvirringen må eleven selv oppdage at ordene i parentes kan leses som relevante stikkord, ikke nødvendigvis fagtermer. Teksten i momentlisten samsvarer altså likevel godt med informasjonsteksten.

Grip teksten vg2 inneholder ingen informasjonstekst og heller ingen eksempelanalyse som tar for seg samspill mellom modaliteter. Det finnes imidlertid en momentliste med overskriften «Forslag til analyse av digitale tekster» hvor enkelte punkter berører emnet. Ingen av punktene, «Kva element og medietypar er den digitale teksten sett saman av (skrift, bilde, video, lyd eller anna)?», «Kva element og eller medietypar er dei mest iaugefallande?» og avslutningsvis «Vurder samspelet mellom dei ulike elementa i teksten.» (*Grip teksten vg2*, s. 263), nevner de ulike forholdene som er presentert i vg1-boka. Momentlisten fungerer derfor ikke som en repetisjon av stoffet. Det er likevel ingen konflikt mellom teksten i disse punktene og informasjonsteksten der. Formuleringen «vurder samspelet» legger opp til at eleven selv eventuelt må huske på de fagtermene som ble presentert som relevante i vg1-boka.

Den tredje boka i *Grip teksten*-serien inneholder både informasjonstekst, en momentliste og en eksempelanalyse som alle repeterer eller bruker stoff og relevante begreper om samspill slik det er presentert i vg1-boka. I informasjonsteksten i kapitlet «Sammensatte tekster» mangler imidlertid et par av fagtermene:

Det er viktig å være oppmerksom på hvordan de enkelte modalitetene spiller sammen i en sammensatt tekst. I kapitlet «Samspillet i sammensatte tekster» i *Grip Teksten Vg1* så vi mange eksempler på at det grovt sett dreier seg om tre forhold mellom modalitetene (eller delene, som vi kalte dem i den boka) i en sammensatt tekst.

For det første kan modalitetene forsterke eller forankre hverandre, som når den skriftlige bildeteksten forklarer fotografiet i avisa, eller når tegninger i barneboka viser oss hvordan hovedkarakterene ser ut.

For det andre kan modalitetene uttrykke noe nytt i forhold til hverandre, slik som når teksten i tegneseriens pratebobler forteller leserne noe nytt og annet enn det de alt kan se ut fra tegningene.

For det tredje kan modalitetene stå i motsetning til, motsi, hverandre. Det er en funksjon som ofte benyttes når man er ute etter å ironisere over eller latterliggjøre noe (*Grip teksten vg3*, s. 277).

Teksten er en oppsummering og repetisjon av stoffet fra første trinn, og dette tydeliggjøres med en direkte henvisning til det aktuelle kapitlet i vg1-boka. Den samme tredelingen av ulike forhold mellom modalitetene er tydelig også her. Begrepene *forankre* og *motsi* blir brukt på samme måte som før, og *forsterke* presenteres som synonymt med *forankre*. Likevel mangler begrepene *utvidelse* og *avløsning* i repetisjonen av den andre av de tre typene forhold. I stedet brukes formuleringen «uttrykke noe nytt i forhold til hverandre». Denne formuleringen ble brukt også i vg1-boka, men da i tillegg til fagtermene *utvidelse* og *avløsning*. Dette er et litt pussig tilfelle nærmest av regresjon i tekster som ellers bærer tydelig preg av faglig progresjon.

4.5.4 Samspill verbaltekst – bilde - oppsummering

Også i presentasjonen av samspill mellom verbaltekst og bilde er det store forskjeller mellom de tre bokseriene. I den ene enden av skalaen har *Intertekst*-serien ingen tematisering av multimodalt samspill, og presenterer heller ingen relevante fagtermer. Begrepet *samspill* blir først nevnt i *Intertekst vg3*. *Moment*-serien tematiserer samspill i en overskrift i vg1-boka. Imidlertid knyttes samspillet under denne overskriften til markedsføring og *AIDA*, ikke til et multimodalt begrepsapparat. Fagtermene *informasjonskobling*, *utdyping* og *utvidelse* blir presentert, men ikke i den delen av teksten hvor multimodalt samspill er tematisert. Presentasjonen av begrepene er dessuten svært kort, og det blir ikke gitt utdypende forklaringer eller teksteksempler.

Grip teksten er den bokserien som går grundigst til verks også i omtalen av samspill mellom verbaltekst og bilder. Bokserien bruker termene *forankring* og *utvidelse*, og presenterer også *avløsning* som synonym til utvidelse. Tekster i vg3-boka repeterer eller bruker stoff og relevante termer slik de er presentert i vg1-boka. Imidlertid er begrepene utvidelse og avløsning utelatt fra den ene teksten og erstattet med formuleringen *uttrykke noe nytt i forhold til hverandre*. Dette bryter med den tydelige progresjonen som preger resten av undersøkelsens tekster fra serien.

5 Oppsummering og konklusjon

I denne avhandlingen har jeg undersøkt presentasjonen av emnet multimodalitet i tre lærebokserier i norsk for studieforbereidende utdanningsprogram. Problemstillingen for undersøkelsen er «Hva sier norske bøker for studieforbereidende utdanningsprogram om multimodale tekster, hva sier de om bildet som modalitet og hva sier de om samspill mellom skriftlig verbaltekst og bilde?». Formålet med problemstillingen er å kunne si noe om i hvilken grad lærebøkene, gjennom presentasjon av fagstoff om emnet, bidrar til å utvikle elevenes multimodale tekstkompetanse.

Funnene i undersøkelsen er svært divergerende. Dette er kanskje den viktigste undersøkelsen viser. Forskjellene er altså store, både når det gjelder grad av tematisering av multimodalitet og multimodale tekster, og med tanke på hva som sies om bildet som modalitet og om samspill mellom verbaltekst og bilde. I tillegg er det forholdsvis store variasjoner når det gjelder i hvilken grad fagtermer fra det sentrale begrepsapparatet for multimodalitetsteori presenteres, forklares og brukes i bøkene. At det er såpass store forskjeller, kan ha flere årsaker. Det kan imidlertid være nærliggende å se forskjellene i sammenheng med at multimodalitet fortsatt er et forholdsvis nytt tema i norskfaget. Muligens er forskjellene dermed symptom på at emnet og relevante fagtermer ikke helt har «satt seg» i faget enda.

Store forskjeller til tross, noen fellestrekk er det likevel i bokseriene. Alle seriene nevner begrepene blikkfang, denotasjon og konnotasjon, og alle bruker de samme begrepene for ulike bildeutsnitt. Samtlige av bokseriene i undersøkelsen nevner perspektiv som viktig for komposisjonen i et bilde. Her er det altså noen begreper som har rukket å bli etablert som fagtermer, selv om emnet er forholdsvis nytt i faget. Imidlertid er det i to av de tre bokseriene nærmest utelukkende fokus på selve begrepene i presentasjonen av ulike semiotiske ressurser i bildemodaliteten. Fagtermene blir presentert svært kort, til dels nærmest stikkordsmessig, uten videre utdypning. Hvilke effekter ulik bruk av de semiotiske ressursene kan ha i en tekst, nevnes i svært liten grad eller ikke i det hele tatt. Dermed blir eleven i stor grad overlatt til egen intuisjon i analyse og tolkning av visuelle ressurser i multimodale tekster.

Den ene bokserien, *Grip teksten*, skiller seg klart fra de to andre ved at den har et gjennomgående tydelig fokus på multimodalitet og multimodale tekster. Serien introduserer og forklarer relevante fagtermer fra multimodalitetsteori, og bruker dem i all hovedsak konsekvent gjennom hele serien. Tekstene presenterer en del semiotiske ressurser innen bildemodaliteten, og forklarer og gir eksempler på effekten disse kan ha for meningspotensialet. Også multimodalt

samspill blir tematisert og forholdsvis grundig forklart i bokserien. Det er også en tydelig faglig progresjon fra vg1 til vg3. På bakgrunn av dette vil jeg si at serien i stor grad kan bidra til å utvikle elevens multimodale tekstkompetanse gjennom presentasjonen av fagstoff om multimodalitet.

Også *Moment* presenterer en del relevante fagtermer hentet fra multimodalitetsteori. Forklaringene i denne serien er imidlertid gjennomgående korte. Enkelte tilfeller av inkonsekvens og uklarhet i både struktur og begrepsbruk kan bidra til å svekke ellers klare forklaringer (jf. Johnsen, 1999, ss. 22-24), og kan skape forvirring med tanke på hvordan begrepene står i forhold til hverandre. Synsvinkel, perspektiv og farge presenteres som semiotiske ressurser i bildet. Det blir imidlertid sagt svært lite om den effekten valg av semiotiske ressurser kan ha for meningspotensialet utover i enkelte helt konkrete tilfeller. Eleven blir dermed i forholdsvis stor grad overlatt til egen intuisjon og eventuelle andre kilder i tolkningen av bilder. Om samspill er serien litt uklar. Samspill blir tematisert i én overskrift, men knyttes der til AIDA-forkortelsen hentet fra markedsføring, ikke til multimodalitetsteori. Informasjonskoblingene utdyping og utvidelse presenteres svært kort, men under en annen overskrift. Også her bidrar litt uklar begrepsbruk i senere sammenhenger til å svekke den opprinnelige forklaringen. *Moment*-serien kan likevel i noen grad sies å bidra til å utvikle elevens multimodale tekstkompetanse gjennom presentasjon av fagstoff om emnet.

Intertekst har minimalt fokus på multimodalitet og multimodalt samspill. Det brukes i liten grad relevante fagtermer, og de fagtermene som brukes, presenteres svært kort. Av ulike semiotiske ressurser i bildet nevnes perspektiv og utsnitt i informasjonstekst. Disse blir imidlertid presentert i stikkordsform, og det blir ikke sagt noe om mulig virkning for meningspotensialet. Enkelte av de introduserte fagtermene blir utelatt til fordel for hverdagspråk senere i bokserien. Samspill er ikke tematisert i serien, og det presenteres heller ingen fagtermer som er relevante for multimodalt samspill. En eksempelanalyse bruker begreper som ikke nevnes ellers i bokserien, og kan dermed bidra til ytterligere forvirring. Denne bokserien kan etter min mening i liten grad bidra til å utvikle elevens multimodale tekstkompetanse gjennom det fagstoffet som presenteres.

De store forskjellene på bokserienes vektlegging og presentasjon av emnet er problematisk på den måten at en del elever kan gå glipp av muligheten til å utvikle sin multimodale tekstkompetanse i tilstrekkelig grad. På samme måte kan også tilfeller av inkonsekvens både i bøkens struktur og i bruken av fagtermer virke forvirrende snarere enn forklarende for leseren (jf. Johnsen, 1999, ss. 21-22). At tekstene i stor grad mangler tydelige og presise definisjoner, er et trekk som ikke er ukjent i de humanistiske fagenes lærebøker (Maagerø & Tønnessen, 2015, s. 26).

Samtidig kan det også gjøre det vanskeligere å fange opp hva som er spesifikke fagtermer og det presise innholdet i disse. Dersom elevene ikke får muligheten til å lære et relevant metaspråk om multimodalitet, vil de ikke like presist kunne peke på spesifikke grep, og effekten av disse, gjort i de multimodale tekstene som omgir dem. Lærebøkene er naturligvis ikke eneste kilde til kunnskap, og en lærer med høy kompetanse innen emnet vil kunne oppveie for eventuelle mangler ei lærebok måtte ha. Imidlertid er det, nettopp på bakgrunn av fagfeltets relativt unge alder, grunn til å anta at en del norsklærere ikke har tilstrekkelig kompetanse på multimodalitet og multimodal analyse. Som tidligere nevnt viser også flere undersøkelser både at lærere selv mener de har for lite kompetanse på området, at de mangler et relevant metaspråk (Burgess, 2016; Sønvisen, 2015), og at de opplever at lærebøkene sier for lite om emnet (Natholmen, 2014). Det relevante metaspråket for multimodale tekster finnes innen fagfeltet, men det er fremdeles nødvendig å hente dette inn i lærebøkene i større grad. Elever med lærere som ikke har tilstrekkelig kompetanse til å oppveie for lærebøkens eventuelle mangler på området, vil i varierende grad bli overlatt til egen intuisjon i møte med multimodale tekster. Ettersom undersøkelser også viser at læreboka fremdeles har en sentral plass i undervisningen (Blikstad-Balas, 2016; Gilje et al., 2016; Skjelbred & Aamotsbakken, 2010), kan slike faglige mangler og inkonsekvent bruk av fagtermer i enkelte bøker få relativt store konsekvenser for noen elevers utvikling av multimodal tekstkompetanse.

6 Referanser

- Aamotsbakken, B. (2015). Sammenheng i tekster - avkall på "den røde tråden"? I E. Maagerø, & E. S. Tønnessen, *Å lese i all fag* (2. utg., ss. 53-74). Oslo: Universitetsforlaget.
- Aamotsbakken, B., Askeland, N., Maagerø, E., Skjelbred, D., & Torvatn, A. C. (2004). *Vurdering av læremidler med fokus på flerkulturelt perspektiv*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.
- Barthes, R. (1964/1980). Billedets retorik. I B. Fausing, & P. (. Larsen, *Visuell kommunikasjon* (ss. 41-57). København: Medusa.
- Barton, D. (2007). *Literacy. An Introduction to the Ecology of Written Language*. Oxford: Blackwell.
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Björkvall, A. (2009). *Den visuella texten. Multimodal analys i praktiken*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Blikstad-Balas, M. (2016). *Literacy i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Burgess, M. Ø. (2016). *Fra novelle til film. Elevproduserte multimodale tekster på 9. trinn* (Doktorgradsavhandling). Oslo: Universitetet i Oslo.
- Dahl, B. H., Engelstad, A., Engelstad, I., Hellne-Halvorsen, E. B., Jemterud, I., Torp, A., & Zandjani, C. (2013). *Grip teksten. Norsk Vg1. Studieforberevende utdanningsprogram*. Aschehoug.
- Dahl, B. H., Engelstad, A., Engelstad, I., Hellne-Halvorsen, E. B., Jemterud, I., Torp, A., & Zandjani, C. (2014). *Grip teksten. Norsk Vg2. Studieforberevende utdanningsprogram*. Aschehoug.
- Dahl, B. H., Engelstad, A., Engelstad, I., Hellne-Halvorsen, E. B., Jemterud, I., Torp, A., & Zandjani, C. (2015). *Grip teksten. Norsk Vg3. Studieforberevende utdanningsprogram*. Aschehoug.
- Eide, O., Schulze, A.-M., Garthus, K. M., Ystad, R. H., Græsli, & Helge, B. (2015). *Intertekst Vg3*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Eide, O., Schulze, A.-M., Kvåle, G. K., Ystad, R. H., & Græsli, B. H. (2014). *Intertekst Vg2*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Engelstad, A., & Tønnessen, E. S. (2014). *Film - en innføring*. Oslo: Cappelen Damm.
- Evju, M. H. (2008). *Sammensatte tekster i videregående skole. En undersøkelse av arbeidet med skriftlige og muntlige sammensatte elevtekster i to klasser*. (Mastergradsavhandling). Oslo: Universitetet i Oslo.
- Fodstad, L. A., Glende, M., Minken, M., Norendahl, A., & Østmoe, T. I. (2014). *Moment. Norsk for studieforberevende. Vg3*. Oslo: Cappelen Damm.

- Fodstad, L. A., Glende, M., Minken, M., Norendal, A., & Østmoe, T. I. (2014). *Moment. Norsk for studieforberedende. vg1*. Oslo: Cappelen Damm.
- Foyn, W., & Foyn, S. A. (2006). *Multimodal skrivning i et komparativt perspektiv*. (Mastergradsavhandling, Høgskolen Stord/Haugesund). Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/152321/Foyn.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Garthus, K. M., Græsli, B. H., Schulze, A.-M., & Stensby, M. (2013). *Intertekst. Norsk Vg1 Studieforbereidende utdanningsprogram*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gilje, Ø., Ingulfsen, L., & Dolonen, J. A. (2016). *Med ARK&APP. Bruk av læremidler og ressurser for læring på tvers av arbeidsformer*. Oslo: Universitetet i Oslo. Hentet Februar 14, 2018 fra <http://www.uv.uio.no/iped/forskning/prosjekter/ark-app/>
- Grepstad, O. (1997). *Det litterære skattkammer. Sakprosaens teori og retorikk*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Halliday, M. (1994). Introduction. I M. Halliday, *An Introduction to Functional Grammar* (2. utg., ss. xiii-xxxv). London: Arnold.
- Halliday, M. A., & Mathiesen, C. M. (2004). *An Introduction to Functional Grammar*. London: Arnold.
- Jewitt, C. (2006). *Technology, Literacy and Learning*. London: Routledge.
- Jewitt, C. (2009a). An introduction to multimodality. I C. Jewitt, *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis* (ss. 14-27). London: Routledge.
- Jewitt, C. (2009b). Different approaches to multimodality. I C. (. Jewitt, *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis* (ss. 28-39). London: Routledge.
- Johannesen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt.
- Johnsen, E. B. (1993). *Textbooks in the Kaleidoscope*. Oslo: Scandinavian University Press.
- Johnsen, E. B. (1999). *Lærebokkunnskap. Innføring i sjanger og bruk*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Johnsen, E. B. (2018). *Kunsten å utmatte ungdom. Streiftog i skolespråket*. Rånåsfoss: Svein Sandnes bokforlag.
- Kinn, T. (2006). Fag, fagmenneske og fagspråk. *Språknytt*(2). Hentet Februar 15, 2018 fra http://www.sprakradet.no/Vi-og-vart/Publikasjoner/Spraaknytt/Arkivet/2006/Spraaknytt_2_2006/Fagspraak/
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1987). *Mønsterplan for grunnskolen*. Oslo: Aschehoug.

- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartement. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter.
- Kress, G. (2000). Multimodality. I B. Cope, & M. Kalantzis, *Multiliteracies. Literacy learning and the design of social futures*. (ss. 182-203). London: Routledge.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*. London: Routledge.
- Kress, G. (2010). *Multimodality. A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. London: Routledge.
- Kress, G., & van Leeuwen, T. (2006). *Reading Images. The Grammar of Visual Design*. London: Routledge.
- Kunnskapsdepartementet. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Ledin, P., & Machin, D. (2018). *Doing Visual Analysis: From Theory to Practice*. London: Sage.
- Løvland, A. (2006). *Samansette elevtekstar. Klasserommet som arena for multimodal tekstskaping (Doktorgradsavhandling)*. Kristiansand: Universitetet i Agder.
- Løvland, A. (2007). *På mange måtar. Samansette tekstar i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Maagerø, E., & Skjelbred, D. (2010). *De mangfoldige realfagstekstene: om lesing og skriving i matematikk og naturfag*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Maagerø, E., & Tønnesen, E. S. (2014). *Multimodal tekstkompetanse*. Kristiansand: Portal Akademisk.
- Maagerø, E., & Tønnessen, E. S. (2015). *Å lese i alle fag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Natholmen, H. C. (2014). *Hvilke erfaringer har 6 norsklærere i videregående skole med hovedområdet sammensatte tekster?* (Mastergradsavhandling). Høgskolen i Buskerud og Vestfold.
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdf/nou201520150008000dddpdfs.pdf>
- Penne, S. (2013). Skjønnlitteraturen i skolen i et literacy-perspektiv. I D. Skjelbred, & A. Veum, *Literacy i læringskontekster* (ss. 43-54). Tønsberg: Cappelen Damm AS.
- Selander, S. (1988). *Lärobokskunskap: pedagogisk textanalys med exempel från läroböcker i historia 1841-1985*. Lund: Studentlitteratur.
- Selander, S., & Skjelbred, D. (2004). *Pedagogiske tekster for kommunikasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Siljan, H. H. (2015). Nominalisering i et tekst- og kontekstperspektiv. I G. Kvåle, E. Maagerø, & A. Veum, *Kontekst, språk, multimodalitet. Nyere sosiosemiotiske perspektiver* (ss. 61-80). Bergen: Fagbokforlaget.
- Skaftun, A. (2009). *Litteraturens nytteverdi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Skjelbred, D., & Aamotsbakken, B. (2010). *Lesing av fagtekster som grunnleggende ferdighet*. Oslo: Novus.
- Skjelbred, D., Askeland, N., Maagerø, E., & Aamotsbakken, B. (2017). *Norsk lærebokhistorie : allmueskolen, folkeskolen, grunnskolen : 1739-2013*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skjelbred, D., Solstad, T., & Aamotsbakken, B. (2005). *Kartlegging av læremidler og læremiddelpraksis*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.
- Skovholt, K., & Veum, A. (2014). *Tekstanalyse. Ei innføring*. Oslo: Cappelen Damm.
- Skrunes, N. (2010). *Lærebokforskning. En eksplorerende presentasjon med særlig fokus på Kristendomskunnskap, KRL og Religion og etikk*. Oslo: Abstrakt.
- Sønvisen, L. M. (2015). *Vurdering av sammensatte tekster i norskfaget?* (Mastergradsavhandling). Oslo: Universitetet i Oslo.
- Tønnesson, J. (2006). Alle tekster er sammensatte. *Norsklæreren*, XXX(4).
- UNESCO. (2004). *The Plurality of Literacy and its Implications for Policies and Programmes*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Hentet 01 14, 2018 fra UNESCO: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001362/136246e.pdf>
- Utdannings- og forskningsdepartement. (2004). *Kultur for læring* (Meld. St. 30 2003-2004). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/988cdb018ac24eb0a0cf95943e6cdb61/no/pdfs/stm200320040030000dddpdfs.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2006, 08 01). *Læreplan i norsk (NOR1-01)*. Utdanningsdirektoratet. Hentet 2017 fra <https://www.udir.no/kl06/NOR1-01>
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06)*. Utdanningsdirektoratet. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i norsk (NOR1-05)*. Hentet 2017 fra <https://www.udir.no/kl06/NOR1-05>
- van Leeuwen, T. (2005). *Introducing Social Semiotics*. London: Routledge.
- Vikdal, P. H. (2010). *Sammensatte tekster i norskfaget - en casestudie fra videregående skole*. (Mastergradsavhandling). Oslo: Universitetet i Oslo.

Vedlegg

Vedlegg 1 Tematisering av multimodalitet, samlet oversikt

I hvilken grad er multimodalitet tematisert gjennom bokas struktur?	
Moment Vg1	<p>«Reklame: en sammensatt tekst» (overskrift under delkapittelet «Analyse av reklametekst» i kapittel fem «Argumentasjon»)</p> <p>«En sammensatt tekst» (overskrift under delkapittelet «Tegneserie» i kapittel syv «Skjønnlitteratur»)</p> <p>«Sammensatte tekster» (del av tekstsamlingen, inneholder overskriftene «Tegneserie» og «Reklame»)</p> <p>Multimodalitet også indirekte tematisert gjennom tematisering av ulike modaliteter:</p> <p>«Bildeutsnitt» (overskrift i delkapittelet «Tegneserie»)</p> <p>«Musikalitet», «Rytme», «Klang», «Musikalitet viktigere enn mening», «Visualitet», «Rytme» (overskrifter i delkapittelet «Lyrisk diktning»)</p> <p>«Visuell argumentasjon» (delkapittel i kapittelet «Argumentasjon»)</p> <p>«Ulike typer bilder», «Denotasjon og konnotasjon: beskriv og tolk», «Bildets komposisjon», «Bildeutsnitt», «Farger» (overskrifter i delkapittelet «Visuell argumentasjon»)</p>
Moment Vg2	Ikke tematisert
Moment Vg3	Ikke tematisert
Intertekst vg1	«Analyse av sammensatte tekster» (overskrift/delkapittel, se drøfting, i kapittel syv «Å analysere og tolke tekster»)
Intertekst vg2	Multimodalitet ikke tematisert direkte, men gjennom ulike modaliteter: «Bilder, grafikk og film», «Komposisjon», «Farger og lyssetting», «Lydeffekter/kontentum (atmosfærelid)», «Musikk», «Interaktive elementer» (overskrifter i delkapittelet «Virkemidler i digitale tekster» i kapittelet «Digitale tekster». Overskriftene er ikke med i innholdsfortegnelsen.)
Intertekst vg3	Ikke tematisert
Grip teksten vg1	<p>«Sammensatte tekster» (delkapittel i kapittelet «Omgitt av tekster»)</p> <p>«Musikkvideoen – en sammensatt tekst» (overskrift i delkapittelet «Lyriske tekster»)</p> <p>«Visuelt og samansett» (overskrift i delkapittelet «Dramatiske tekster»)</p> <p>Multimodalitet også indirekte tematisert gjennom tematisering av ulike modaliteter:</p> <p>«Tonefall, mimikk og kroppsspråk», «Muntlig framføring og taleteknikker» (overskrifter i kapittelet «Muntlig – tale og lytte»)</p> <p>«Skriftbildet – verselinje og strofe», «Rytme, rim, musikalitet» (overskrifter i delkapittelet «Lyriske tekster»)</p> <p>«Rytme», «Rim», «Lydmalende ord» (underoverskrift i «Rytme, rim, musikalitet»)</p> <p>«Bilder i film og andre medium», «Klipping», «Musikk og annen lyd» (underoverskrifter i «Filmspråket»)</p>
Grip teksten vg2	Ikke tematisert i kapiteltitler og overskrifter. «Samansett tekst» (stikkord i marginen under overskriften «Digitale medium») «Audiovisuelle verkemiddel» (stikkord i marginen under overskriften «Sosiale medium»)
Grip teksten vg3	<p>«Sammensatte tekster» (eget kapittel)</p> <p>«Hva er en sammensatt tekst, og hva består den av?», «Statiske og dynamiske sammensatte tekster» (overskrifter i kapittelet «Sammensatte tekster»)</p> <p>«Retorisk analyse av sammensatte tekster», «Analyse av sakprosaetekster og sammensatte tekster – fagbegreper og oversikt over innhold» (overskrifter i kapittelet «Skrive, analysere og tolke»)</p>

Vedlegg 2 Hva sies om bildet som modalitet i Moment?

Begreper	
Vg1	«visuelle virkemidler», «retorisk funksjon», «Informativ funksjon» (s 115), «Denotasjon og konnotasjon: Beskriv og tolk», «Bildets komposisjon», «synsvinkel eller perspektiv», «normalperspektiv», «froskeperspektiv», «fugleperspektiv» (s 118), «bildeutsnitt», «visuelt virkemiddel», «totalutsnitt», «halvtotalt utsnitt», «halvnært bildeutsnitt», «nært eller ultranært bildeutsnitt», (Teksten her kan gi inntrykk av at nært og ultranært er det samme. På s 273 er det tydelig at det er forskjell.) «farger» (s 119), «bildevinkling», «vidvinkel» (s 272)
Vg2	Ingen funn i tekstutvalget.
Vg3	Ingen funn i tekstutvalget.
Informasjonstekst om bildet som modalitet	
Vg1	«Bilder kan på like linje med språk ha en retorisk funksjon. I en avisartikkel, for eksempel, vil bildene ha en rent informativ funksjon der hensikten er å illustrere og gi opplysninger om selve saken. Men svært mange bilder har til hensikt enten å uttrykke eller vekke følelser. Et kunstverk gir ofte uttrykk for følelser og kan samtidig sette mottakerens følelser i sving. Reklametekster har som regel til hensikt å vekke positive følelser rundt et produkt eller en tjeneste.» (s 116)
Vg2	Ingen funn i tekstutvalget.
Vg3	Ingen funn i tekstutvalget.
Informasjonstekst om effekten av og hensikten med bruk av ulike betydningselementer	
Vg1	<p>«Når vi skal gjøre rede for argumentasjon i sammensatte tekster som reklame, trenger vi et begrepsapparat for det å beskrive og tolke bilder. Vi begynner mer å beskrive de grunnleggende elementene som bildet består av. En slik konkret beskrivelse kalles denotasjon. Det kan være en colareklame der bildet helt enkelt viser en colaflaske på rød bakgrunn, en ostereklame med bilde av kyr som gresser i en grønn eng med snødekte fjell i bakgrunnen, eller reklame for en parfyme illustrert med en halvnaken jente med søvnig blick. Men hva er hensikten med disse motivene? Hvilke assosiasjoner får mottakeren i møtet med bildet? Hva slags budskap formidler bildet? Tørst, glede USA, ferie, nasjonalfølelse, renhet, natur, skjønnhet? Slike assosiasjoner kan være både personavhengige og kulturavhengige, men annonsøren forøker gjerne å nå en bestemt målgruppe som leser det samme budskapet ut av bildet. Det underliggende budskapet eller meningen i et bilde kalles bildets konnotasjon.» (s 118)</p> <p>«Et bilde kan være komponert på en rekke ulike måter, og måten elementene i et bilde er satt sammen på, har gjerne en spesiell funksjon eller hensikt.» (s 118)</p> <p>«Et normalperspektiv gir oss en opplevelse av å stå rett overfor motivet og dermed en følelse av nærhet eller deltakelse.» (s 118)</p> <p>Froskeperspektiv: «Det vi ser, virker større og kan oppleves viktigere eller skumlere.» (s 118)</p> <p>Fugleperspektiv: «Her er synsvinkelen ovenfra og ned. Et slikt perspektiv får gjerne motivet til å se smått og puslete ut, men kan også ha til hensikt å fokusere på helheten snarere enn på enkeltelementer.» (s 118)</p> <p>Totalutsnitt: «Dersom hensikten er å vise et landskap, brukes gjerne et totalutsnitt.» (s 119)</p> <p>Halvtotalt utsnitt: «Vi får fremdeles oversikt over det som skjer, men det legges mer vekt på detaljer, for eksempel ansiktsuttrykk.» (s 119) «Halvnært utsnitt»: «Et slikt utsnitt er mye brukt i portretter.» (s 119)</p> <p>«Nært eller ultranært bildeutsnitt»: «Dersom det er ekstra viktig å få fram detaljer i et bilde, benytter man helst et nært eller ultranært bildeutsnitt. I reklamer for hudkremer og sminke er det vanlig å fokusere på nærbilder av hud og øyne for å få fram hvor bra produktene er.» (s 119)</p> <p>«Rødt»: «... kan symbolisere kjærlighet, sjalusi eller energi...» (s 119)</p> <p>«Grønt»: «... kan symbolisere vekst, framgang og håp.» (s 119)</p> <p>«Helhet»: «Fargene kan også skape en helhet i teksten ved at man lar samme farge gå igjen i overskrift, logo og elementer i bildet.» (s 119)</p> <p>«Kontrast»: «Farger kan også brukes for å skape kontraster som skal få mottakeren til å legge merke til visse detaljer eller motsetninger i bildet.» (s 119).</p> <p>«Akkurat som filmskaperen kan bruke flere kameraer og vise scenene fra ulike vinkler, kan også tegneserieskaperen variere vinkelen for å oppnå ulike effekter. I første rute på siden skildres motivet i vidvinkel. I rute 2 bruker tegneren fugleperspektiv for å skildre Hervé som dukker fram fra under en bil. I rute 3 skifter vinkelen til froskeperspektiv, og vi ser opp på Mamadou fra Hervés perspektiv. På denne måten kan tegneserieskaperen skape variasjon, og vi opplever begivenhetene fra begge personenes synsvinkel. Et annet eksempel på dette får vi i The Urban Legend: Her bruker tegneren ruter i høydeperspektiv. Det er typisk når hensikten er å fokusere på noen få personer og ikke på miljøet rundt. I</p>

	<p>dette tilfellet brukes også virkemiddelet for å skildre et fall fra en høy klippe. I første rute ser vi to personer som tumler utfor kanten mens Urban Legend forgjeves forsøker å gripe tak i dem for å hindre fallet. I neste rute har perspektivet forflyttet seg. Nå skildres Urban Legend ovenfra mens han ser ned på kvinnen som forsvinner nedover. Vi får et godt inntrykk av hvor dypt hun faller og hvor hjelpeløs helten føler seg. I siste rute zoomer tegneren inn på ansiktet til Urban Legend fra siden. Ansiktsuttrykket med de lukkede øynene gir et klart bilde av sorg, og vi forstår at fallet ikke fikk noen lykkelig utgang.» (s 272-273)</p> <p>«Bildeutsnitt. Gjennom stadige skifter i bildevinkling og ruteformat skapes ulike effekter som dem vi har sett over. Også bildeutsnittet er et viktig verktøy for tegneserieskaperen. Som du lærte i kapittel 5, kan et bildeutsnitt vekse mellom 1) et totalbilde som gir oversikt, 2) et halvnært bilde som viser én eller to personer, 3) et nærbilde som zoomer inn på en person, gjerne på ansiktet og 4) et ultranært bilde som viser en liten del av en person, for eksempel deler av ansiktet. I eksempelet under starter tegneren med et halvnært bilde av to politietterforskere som snakker sammen. Politimannen med barten gir et tilsynelatende greit svar på kollegaens spørsmål. Men i neste bilde zoomes det inn på ansiktet hans, og vi ser at han er svært lite fornøyd. Når tegneserieskaperen legger så stor vekt på å vise fram det misfornøyde ansiktet, er det et signal om at svaret politimannen gav nok ikke var ærlig, og at han har noe å skjule.» (s 273)</p>
Vg2	Ingen funn i tekstutvalget.
Vg3	Ingen funn i tekstutvalget.
I analyseoppskrifter	
Vg1	<p>- «Hva slags filmatisk uttrykk er brukt (scenografi, skuespill, lyssetting, fargebruk, bildekomposisjon, kameraføring, klipping, lyd og musikk)? – Hvorfor tror du nettopp disse løsningene er valgt? – Hva er virkningen av dem i filmen? – Er det noen av disse valgene som ligner eller tilsvarer det språklige uttrykket i boka?» i «Adaptasjonsanalyse – fra bok til film» (s 266)</p> <p>«- Om bildet: - Hva slags bilde (foto, maleri, tegning) er det? Er det ett eller flere bilder? – Beskriv bildet: motiv, utsnitt, komposisjon, synsvinkel, lys og farger. – Hvilken funksjon har bildet? Skal det appellere til mottakerens følelser eller fornuft? På hvilken måte kommer formålet med bildet fram?» i «Momentliste for analyse av reklametekster» (s 149-150)</p> <p>«2. Gi en kort, objektiv beskrivelse av innholdet i serien (handlingsreferat) og hva som kjennetegner tegnestilen. 3. Beskriv hovedpersonene. Hva karakteriserer dem, og hva slags virkemidler bruker serieskaperen for å få fram de typiske personlighetstrekkene? 4. Beskriv andre sentrale virkemidler i tegneserien og hvilken effekt de har i historien.» i forslag til disposisjon av tegneserieanalyse (s 274)</p>
Vg2	Ingen funn i tekstutvalget.
Vg3	Ingen funn i tekstutvalget.
I eksempelanalyser	
Vg1	<p>Grundig retorisk reklameanalyse med kommentarer i stikkordsform: Stikkord: «Om bildet: Motiv (denotasjon) Komposisjon: utsnitt, synsvinkel – fargebruk – assosiasjon/konnotasjon/tolkning av bildet»</p> <p>Eksempelanalyse: «Det som fanger blikket vårt først, er fotografiet som dekker over halve annonsen. Fotografiet er tatt i normalperspektiv, og utsnittet er halvtotalt. Bildet kan minne om et klassisk familiebilde slik vi kjenner det fra de fleste tradisjonelle, norske fotoalbum. I forgrunnen ser vi en mann som holder rundt to unge gutter, den ene gutten ser ut til å være et par år eldre enn den andre. Alle tre er kledd i typisk norske skiklær, og guttene holder hvert sitt par gammeldagse treski i tillegg til hver sin pokal. Den eldste gutten og mannen smiler, mens den yngste gutten ser temmelig misfornøyd ut. I mellomgrunnen ser vi deler av en liten, litt slitt, brun hytte, og foran hytta står det en rød kjelke. Bakgrunnen består av et snødekt fjellandskap og blå, lettskyet himmel. Fargene er litt gulnet som på eldre fargebilder, og sammen med de gammeldagse klærne og skiene gir bildet inntrykk av å være tatt for noen tiår siden. Den røde fargen går igjen i ski, skjerf, luer og kjelke og tas opp igjen i logoen til LOfavør nederst på annonsesiden. Rødfargen fungerer som et blikkfang og er i tillegg med på å skape helhet i den sammensatte teksten.</p> <p>Når vi skal tolke bildet, kreves det at vi har visse forkunnskaper om norsk kultur. Elementer som den røde kjelken, de gammeldagse skiene, klærne og den typisk norske hytta har et visst idylliserende, nasjonalromantisk preg som nordmenn flest vil kjenne seg igjen i. Men idyllen brytes av det furtne ansiktsuttrykket til gutten til høyre. Det er naturlig å tolke at bildet forteller en historie om et påskeskirenn der storebror gikk av med seieren og lillebror furter. Vi aner en potensiell konflikt som vi må lete videre etter i den sammensatte teksten – for å tape i et påskeskirenn er vel ingen grunn til å skaffe advokathjelp?» i «Eksempel på analyse av reklametekst» (s 152-153)</p>
Vg2	Ingen funn i tekstutvalget.

Vg3	<p>«Eksempel på retorisk analyse av reklame» (s 274-276): «Papirkvaliteten er høyere enn i aviser, noe som viser at bladet kan tas vare på og leses over tid. Men papirkvaliteten er lavere enn i mer glamorøse magasiner, et tegn på at innholdet handler mer om nytte enn om livsstil.» (s 274)</p> <p>«Fordi bildet viser et team av malere og det i teksten er snakk om hele bygninger, retter reklamen seg først og fremst til lesere som trenger å få utført større arbeider.» (s 274)</p> <p>«Allieres hovedargument er at de utøver faget sitt med både erfaring og entusiasme. Argumentet er ikke uttrykt i denne formen, men går fram av overskrifter, bilde og tekst.» (s 274-275)</p> <p>«De unge menneskene på bildet kan også gjøre en annen følelse aktuell, nemlig at man bidrar til en utvikling.» (s 275)</p> <p>«Når malerne på bildet er unge, antydes det at bedriften tilbyr lærlingplasser.» (s 275)</p> <p>«Som i flere reklamer det her unge kvinner som avbildes. Kvinnene virker ikke glamorøse. Utstrakte armer gir assosiasjoner til både penselføring og omfavnelser av den typen man ser på bilder av fotball- og håndballag. De er rene i klærne og har langt hår som ikke er tildekket, men likevel uten malingsflekker. Bildet er dermed noe idealisert, men dette er som forventet i en reklame. Vi forstår også at maling ikke nødvendigvis betyr søl, noe som forsterker inntrykket av profesjonalitet.» (s 276)</p>
-----	---

Vedlegg 3 Hva sies om bildet som modalitet i Intertekst?

Begreper	
Vg1	«Denotasjon», «konnotasjon» (s 196), «symboler», «farger», «bildekomposisjon» (s 197) «bildeutsnitt»: «totalbilde», «halvtotalt bilde», «halvnært», «nærbilde», «ultranært» «bildevinkel»: «froskeperspektiv», «normalperspektiv», «fugleperspektiv» «lys», «scenografi», «klipping» (s 198)
Vg2	«statiske bilder», «levende bilder», «komposisjon», «vinkel»: «ovenfra», «nedenfra», «samme høyde» «utsnitt»: «nærbilde», «panoramabilde», «zooming», «statiske utsnitt» Disse begrepene er ikke de samme som i vg1-boka! «skarpe bilder», «uskarpe bilder» «kameraføring»: «stabil», «håndholdt» «klipping»: «hurtig», «langsom», «scene» «sanntid», «manipulert tid», «hurtig film», «slow motion», «frysing», «fargegjengivelse»: «realistisk», «fargefilter», «farger», «lyssetting», «svart-hvitt», «kontrast» (s 91)
Vg3	Ingen funn i tekstutvalget.
Informasjonstekst om bildet som modalitet	
Vg1	«Et bilde kan si mer enn tusen ord.» (s 196) «Du har nå lært at et bilde også er en tekst» (s 196) «Bildet fungerer som blikkfang og vekker oppsikt» i «Hva kjennetegner en reklame» (s 200) «En reklamefilm eller et reklamebilde tillater oss å drømme, og ofte retter reklamen seg mot underbevisstheten vår der vi gjerne kan finne drømmer om å være pen, rik og vellykket.» (s 200) NB: «Argumentasjonen i en reklame ligger i språkbruken.» (s 203)
Vg2	Ingen funn i tekstutvalget.
Vg3	Ingen funn i tekstutvalget.
Informasjonstekst om effekten av og hensikten med bruk av ulike betydningselementer	
Vg1	I «Hva kjennetegner er reklame?»: «Bildet spiller ofte på følelser og bruker mange klisjéer. Farger og symboler appellerer til stemninger og følelser. Menneskene på bildet er valgt med omhu og skal påvirke underbevisstheten vår.» (s 200) «I hoveddelen kommenterer du de ulike elementene i reklamen og sier noe om hvordan disse virker på mottakeren. Videre skal du analysere overskrift, bilde og illustrasjoner.» <ul style="list-style-type: none"> • Hvordan er bildeutsnitt og bildevinkel? • Hvordan er bildet plassert? • Hvordan er forholdet mellom bilde og tekst? • Hvilken stemning skaper og formidler bildet?» (s 202) Jeg kan ikke se at begrepet elementer er introdusert tidligere i teksten. Heller ikke noe om hvordan de eventuelt kan virke på mottakere. De tre siste spørsmålene over er ikke kommentert tidligere i boka.
Vg2	«Bruken av farger og lys kan være et viktig virkemiddel. Spillutviklere bruker farger helt bevisst for å lede spilleren til bestemte steder eller for å skape ulike stemninger.» (s 92)
Vg3	Ingen funn i tekstutvalget.
I analyseoppskrifter	
Vg1	I «Huskeliste for bildeanalyse: – Hvem har laget bildet og når? – Hvor ble bildet vist/publisert? – Hva ser du på bildet? Beskriv kort innholdet (denotasjon). – Hva forteller bildet? – Hvilke assosiasjoner/tanker vekker innholdet (konnotasjon)? – Beskriv formen ved å se etter hvordan bildet er komponert. Her kan du se på linjer og dybdevirkninger. – Beskriv fargene. Er de brukt symbolsk, for eksempel rødt – kjærlighet, svart – sorg og hvitt – uskyld/renhet? – Kommenter bildeutsnitt og perspektiv. Se under. – Hvorfor ble bildet laget? – Hvilke virkemidler blir brukt for å få fram budskapet? – Hvem er bildets målgruppe? – Hvordan opplever du bildet?» (s 197) I «Huskeliste for filmanalyse»: «6 Du kan si noe om disse <i>filmatiske virkemidlene</i> : <i>Kameravinkler</i> : fugle-, froske-, normalperspektiv <i>Kamerabevegelser</i> : panorering (utføres ved at et motiv følges i bevegelse med kameraet), zooming, håndholdt kamera og så videre. <i>Bildeutsnitt</i> : totalt, halvtotalt, halvnært, nært <i>Klipping</i> : lange/korte scener, sammenheng/kontrast

	<p><i>Lyd:</i> filmmusikk, effektlyd</p> <p><i>Lyssetting:</i> lyst/mørkt, farger, skygger</p> <p>I denne delen bør du kommentere hvorfor akkurat disse virkemidlene er brukt, og hvilken funksjon de har. Hvis du analyserer en skrekkfilm, kan du for eksempel kommentere musikken og bruk av ultranære bilder som viser redselen i ansiktet til hovedpersonen» (s 199)</p> <p>Det gis utover dette ingen eksempler på funksjonen til de ulike virkemidlene som er presentert.</p> <p>I «Huskeliste for reklameanalyse»:</p> <p>«– Hvilke virkemidler brukes? – Er virkemidlene tilpasset målgruppen? – Hvilket bildeutsnitt og bildevinkel er brukt?» (s 205)</p>
Vg2	Ingen funn i tekstutvalget.
Vg3	I «Forslag til disposisjon – retorisk analyse (langsvar)»: «3. avsnitt b): Ved sammensatt tekst : formulering av hovedbudskap og konkret motiv (det vi ser)» (s 39)
I eksempelanalyser	
Vg1	<p>Eksempel på reklameanalyse:</p> <p>«Den sammensatte teksten er en helsides annonse som informerer om alarmtelefonen. Den består av et stort bilde av ei jente, kledd i hettegenser og jeans, en oransje tekstboks med logoen og telefonnummeret til alarmtelefonen, en hovedoverskrift som lyder «Er du redd for å gå hjem?», et tekstavsnitt og kontaktinformasjon. Det dominerende elementet i reklamen er jenta.» (s 201)</p> <p>«Reklamens blikkfang er et stort bilde av ei jente som lener seg mot en hvit murvegg. Jenta er sentrum i reklamen sammen med en oransje tekstboks» (s 203)</p> <p>«Jenta er kledd i en lysegrå hettegenser, og hun har hetten på. Det signaliserer at hun ønsker å gjemme seg bort, være usynlig eller skjule seg. Vi legger med en gang merke til at hovedpersonen ikke har det bra. Hun ser lei seg ut, eller til og med engstelig og redd.» (s 203)</p> <p>«Nesten hele annonsen er holdt i lyse farger. Muren som jenta lener seg mot, er hvitmalt, og klærne hennes er holdt i duse farger. Likevel finnes det noen fargekontraster. Jentas triste ansikt kommer tydelig fram på bildet. Hun har langt, svart hår under den lysegrå hetten. Det får fram kontrasten lys-mørk.» (s 203)</p> <p>«Hovedbildet viser ei ung jente på 15-16 år, som flere av Spirits lesere lett kan identifisere seg med. Dermed vekker bildet interesse og nysgjerrighet, og vi studerer teksten nøyere.» (s 203)</p> <p>«Reklamen har både en inngang og en utgang. Bildet av jenta er inngangen i annonsen. Øynene beveger seg videre og ser på logoen til høyre. Horisontale linjer i bevegelse fra venstre mot høyre leder blikket inn i leseretningen fra jenta, mot logoen og videre til teksten.» (s 203-204)</p> <p>«Et sentralt virkemiddel i denne reklameannonsen er jenta. Måten hun står der på, nedslått og bortgjemt, gir oss mange assosiasjoner, og annonsen spiller på følelsene våre (patos).» (s 204)</p>
Vg2	<p>«Bildene av personene er filmet i en røff setting, med grå betongvegger og kalde farger. Personene har til dels ekstreme tatoveringer og implantater. De smiler sjelden, men poserer selvsikkert i tråd med sangens budskap om å være seg selv. Følelsene billedserien spiller på, er tøffhet, sex, provokasjon. Her bygger filmen opp en forventning hos tilskuerne – hva kan dette være reklame for?» (s 96)</p> <p>«Samtidig når bildefortellingen et klimaks ved at de unge avløses av den tjukke, smilende gubben.» (s 97)</p>
Vg3	<p>I «Eksempeltekst (kortsvar) Retorisk analyse av kampanjeplakaten «SHIT HAPPENS»:</p> <p>«... det nærmest klisjéfylte, nasjonalromantiske naturbildet, ...»</p> <p>«Den helsvarte, sprukne overskriften mod det fargerike bakgrunnsbildet skaper en kontrast mellom naturlig skjønnhet og menneskeskapt forfall.» (s 40)</p>

Vedlegg 4 Hva sies om bildet som modalitet i Grip teksten?

Relevante begreper brukt i Grip teksten-serien	
Vg1	«tegn» (s 17), «bildekomposisjon» (s 179) «bildeutsnitt»: «ultratotalt», «ultranært», «totalbilde», «halvttotal», «halvnær», «nærbilde» (s 180)
Vg2	estetisk utforming, bilde, fargebruk (s263)
Vg3	Betydningsselement, perspektiv, linjer, forgrunn, bakgrunn, motiv, blikkfang, farger, lys gruppering/avstand, komposisjon, statisk (s 278), dynamisk (s 279), visuelle uttrykk (s 281), bildeutsnitt, kameravinkel, lyssetting (Vg3 s 282) Nærbilde, subjektivt kamera (s 286)
Informasjonstekst om bildet som modalitet	
Vg1	«Bilder er tegn som etterlikner virkeligheten» (s 17)
Vg2	Ingen funn i tekstutvalget (Vg2)
Vg3	«Modaliteten <i>bilde</i> , for eksempel, kan benytte et mangfoldig «byggemateriale» av farger, bildeutsnitt, perspektiv, linjer, lys, blikkfang, forgrunn, bakgrunn, gruppering og avstand mellom mennesker i bildet og så videre. Alle disse elementene, som til sammen utgjør modaliteten bilde, kan vi kalle bildets <i>betydningsselementer</i> .» (s 278)
Informasjonstekst om effekten av og hensikten med bruk av ulike betydningsselementer	
Vg1	<p>«Dei reglane for bildekomposisjon vi skal sjå på nedanfor, gjeld derfor òg for andre typer stillbilde i andre medium, til dømes pressefotografiet, reklamebildet, teikneserieruta og måleriet.» (s 180)</p> <p>«BILDEUTSNITT</p> <p>Når ein fotograf, ein teiknar eller ein kunstmålar vel bildeutsnitt, vel han samstundes ut den delen av verda ho eller han vil vise oss. Med eit <i>ultratotalt</i> bildeutsnitt, til dømes, gir bildet oss den store oversikta, mens det <i>ultranære</i> utsnittet går så tett inn på motivet at det i første omgang kan vere forvirrande og vanskeleg å sjå kven det er eller kva bildet skal førestille.</p> <p>Forholdet vi som tilskodarar får til personane i til dømes ein spelefilm, blir i høg grad påverka av kameraavstanden til dei. I <i>totalbildet</i> ser vi på menneske i eit miljø på avstand, omtrent slik vi møter framande på gata, eller slik vi ser skodespelarar på ei teaterscene. I det <i>halvtotale</i> og det <i>halvnære</i> bildet er avstanden lik den vi har til folk vi kjenner, sidemannen i klasserommet, til dømes, eller henne vi sit og pratar med i kantina. Men når andletet til eit menneske fyller heile bilderuta, kjem vi i så intim kontakt med denne personen som vi elles berre har til kjærastar og nære familiemedlemmer.</p> <p><i>Nærbildet</i> er derfor eit av dei aller viktigaste verkemidla i filmen når det gjeld å få tilskodaren til å identifisere seg med personane i han. Charlie Chaplin hadde denne hovudregelen for kamerabruken i filmene sine: «Totalbilde i komedien, nærbilde i tragedien.» Det kan nemleg vere morosamt å sjå ein klovn falle på enden. Men kjem du for nær, er det ikkje langt til medkjensle og identifikasjon: Å, stakkar, kanskje han slo seg!</p> <p>Når nærbilde viser kroppsdelar eller gjenstandar (handa som skjelv, kniven på bordet), fungerer det som eit slags filmatisk utropsteikn: Legg merke til dette!» (Vg1 s 180)</p> <p>OPEN OG LUKKA KOMPOSISJON</p> <p>Kunstmåleriet har gjennom tidene til vanleg avbilda motiv med lukka komposisjon, det vil seie at alt av interesse er å sjå inna[n]or bilderammene. Men i nokre periodar har målarane eksperimentert med open komposisjon, der tilskodaren kan tenkje seg at motivet går føre seg i og også utanfor bildekantane. «Det er avskjæringen det kommer an på», sa den norske målarane Christian Krogh om bildet, <i>Kampen for tilværelsen</i> (1889), som skildrar ei matutdeling til dei fattige på Karl Johans gate i Kristiania. På denne tida, spesielt blant naturalistane, var mange målarar og forfattarar opptekne av å framstille kunst med eit dokumentarisk preg.</p> <p>Eit bildeutsnitt som i dette måleriet er sjølvstøtt planlagt, men verkar likevel impulsivt og ikkje-planlagt. Utsnitt som på dette viset skaper ein open bildekomposisjon, er også særleg vanlege i moderne spelefilmar (krigsfilmar, actionfilmar) som gjerne vil gi inntrykk av å skildre noko autentisk. (Vg1 s 181)</p> <p>BILDEVINKEL, KAMERAVINKEL</p> <p>«Kameravinkel er eit spørsmål om moral», sa den franske filmregissøren Jean-Luc Godard.</p> <p>Filmskaparar og fotografar kan velje å leggje fram stoffet så nøytralt som råd ved å fotografere i normal augehøgde: normalperspektiv. Men dei kan også velje å nytte <i>lågt</i>, <i>undervinkla</i> eller <i>høgt</i>, <i>overvinkla</i>, kamera. Kamervinkelen kan vere styrande for om vi ser opp til eller ned på ersonar på bildet eller i filmen, og valet av vinkel må vi derfor kunne kalle ei moralsk avgjerd.</p> <p>Undervinkla bilde kan få personen eller gjenstanden som blir fotografert, filma, måia eller teikna, til å verke sterk eller trugande. I eit overvinkla bilde ser det same motivet smått og puslete ut. Vi kan</p>

samanlikne bildevinkelen med karakteriserande adjektiv i verbalspråket: «Denne imponerende, denne kraftfulle, denne fæslige...», seier den låge vinkelen, mens den høge seier: «Denne stakkarslege, denne ynkelege, denne hjelpelause...»

I filmar der barn spelar sentrale roller, blir eit lågt, undervinkla kamera ofte brukt for å gi tilskodaren betre høve til innleving. Når kameraet fotograferer frå ein posisjon éin meter eller mindre over bakken skapar filmen eit inntrykk av verda slik barnet opplever henne.

I den kanskje mest kjende propagandafilmen i filmhistoria, *Viljens triumf* frå Tyskland i Hitler-tida (1935), blir Hitler nesten konsekvent filma av eit «audmjukt», undervinkla kamera. Folkemengda, derimot, er fotografert overvinkla, i fugieperspektiv, og framstår som ein einsarta masse, der det ikkje finst enkeltindivid med eigne meiningar. (Filmklipp med døme på forskjellige kameravinklar kan du sjå på elevressursane til *Grip teksten*, under Filmkunnskap – del 3.)

I tidlegare tider var det portrettmålaren som gav samfunnstoppene ekstra status ved å måle dei undervinkla, slik som i Rigauds portrett frå 1701 av sjølve Solkongen, Ludvig 14. Rigaud har ikkje måla kongen i augehøgde, men lett undervinkla, i midjehøgde. Dermed ser Ludvig ned på oss frå bildet, utan at vi eigentleg blir merksame på verkemiddelet målaren har nytta. (Vg1 s 182-183)

LESERETNING, BLIKKFANG

I vår kultur les vi skrift frå venstre mot høgre, og bilde les vi i same retning – frå venstre mot høgre bildekant. Hitlers propagandaminister, Goebbels, visste kor viktig dette var for komposisjon av bilde og film. Når det byrja å gå dårleg for tyskarane på austfronten, skreiv Goebbels til dei som laga filmaviser med krigsreportasjar at dei alltid måtte vise tyske soldatar som marsjerte frå venstre mot høgre i bildet, for det ville sjåarane umedvite tolke som framrykking. Soldatar i rørsle frå høgre mot venstre bildekant, derimot, ville vere på tilbaketog.

Tidslinjer, figurar som viser historisk utvikling, «bli ny-reportasjar» og så vidare – alle plasserer det som var til venstre i bildet og det som er eller blir til høgre. Den vesle teikneserien under illustrerer ei historie som visstnok skal vere sann: Eit amerikansk legemiddelfirma brukte ein slik serie i ein global reklamekampanje til å vise korleis ein mann med hovudverk tar ei pille og blir glad att. Det var berre det at i kulturar som les frå høgre mot venstre, såg dei ein lykkeleg mann som fekk medisiner – og vart sur.

Leseretninga kan spele ei viktig rolle i mange bilde, medan det i andre er lovene om blikkfang som styrer rekkjefølgja vi ser bildeelementa i. Kortfatta kan ein seie at store flater fangar blikket vårt framfor små, opplyste objekt framfor mindre opplyste, sterke fargar framfor svake, fokuserte objekt framfor uskarpe og objekt i forgrunnen framfor dei i mellomgrunnen eller bakgrunnen. Reklamebilde veit å dra nytte av desse reglane

Men når vi kastar blikket på ei vekebladframside til dømes, der bilda er mange, er det ikkje alltid så lett å seie noko sikkert om måten vi les på. Nokre seier at auga våre skannar slike bilde, det vil seie at dei vandrar rundt på jakt etter det som interesserer. Denne lese måten gjeld også mange nettsider. (Vg1 s 184)

LYS

Lyssettjinga er særskild viktig i alle slags bilde. Ovanfor nemnde vi at ein legg spesielt merke til det som er opplyst i bildet. Men lyssettinga kan også skape stemninga i bildet. Og retninga som lyset har, kan karakterisere personane som opptre i det: det kan forandre ein helgen til ein valdsman, så å seie. Med overlys kan ansiktet få ein krans av lys rundt seg som likna rein glorie. Ved sterkt sidelys blir halve ansiktet opplyst, medan resten ligg i djup skugge. Det kan gi inntrykk av ein spalta og uharmonisk person. Underlys gjer personen trugande og uhyggeleg. Det var slik vi skremde kameratane ved å komme inn i eit mørkt rom med lommelykta under haka.

I desse underkapitla om bildet har vi sett på eit utval allmenne reglar for ein ytre, objektiv analyse av kva ein ser i bildet og korleis det er komponert: ein denotativ bildeanalyse. Men i ein analyse må vi også sjå på kva for konnotasjonar bildet spelar på, det vil seie kva for tankar, førestellingar og assosiasjonar bildet lokkar fram i oss. Ikkje minst i analyse av reklamebilde er den konnotative analysen særskild viktig. (Vg1 s 185)

Vg2 Ingen funn i tekstutvalget (Vg2)

Vg3 Ingen funn i tekstutvalget (Vg3)

I analyseoppskrifter

Vg1 «Hoveddel:» «1 Analyse av bilde og illustrasjoner» «Hva eller hvem er det bilde av? Hvilke farger dominerer? Hvilken stemning eller følelse formidler bildet?» I «Skjema for analyse av reklametekster», vg1 s 232

Vg2 «Korleis er den estetiske utforminga (bilde, fargebruk, skrifttypar, overskrifter, grafiske element, figurar, diagram)?» (Fra «Forslag til analyse av digitale tekstar» Vg2 s 263)

Vg3	<p>«I den neste delen av analysen registrerer vi det vi oppfatter som de viktigste filmspesifikke uttrykkene i filmen, det vil si rent filmiske uttrykk som for eksempel bildekomposisjon og bildeutsnitt, farger og lyssetting, skuespilleri, kameravinkel og kamerabevegelser, klipping og montasje, musikk og annen lyd. Deretter spør vi: Hvorfor er nettopp disse filmspesifikke løsningene valgt? Hva er virkningen av dem i filmen?» (Fra «EN GRUNDIGERE ANALYSEMODELL [for sammenlikning av bok og film] Vg3 s 287)</p> <p>«Analyse av eventuelle bilder: Motiv, blikkfang, komposisjon, forgrunn, bakgrunn, fager, lys. Analyse av hvilken retorisk funksjon bildet har, hvordan bildet påvirker mottaker.» (Fra «Analyse av sakprosattekster og sammensatte tekster – fagbegreper og oversikt over innhold» Vg3 s 311)</p>
I eksempelanalyser	
Vg1	Ingen funn i tekstutvalget, vg1
Vg2	Ingen funn i tekstutvalget (Vg2)
Vg3	<p>«Annonsen går over to A4-sider, og er plassert i magasinet slik at man ser begge sidene sammen. Den første siden er fylt av et stort naturbilde. Bildet er tatt i en dal, med et lite vann i forgrunnen og et par stumpe fjelltopper i bakgrunnen. Landskapet er preget av steingrunn, med noe mose og grønt gress i de karrige omgivelsene. Den øverste tredjedelen av bildet er kombinert av en delvis blå himmel, dekket av hvite og mørkegrå skyer. De grå skyene øverst i bildet danner noe som kan minne om en røyksky, og fungerer som bakgrunn for teksten «NORGE ER ET VAKKERT LAND. [...] Under teksten er det et stort bilde av en ung, skjeggete mann med briller, fra brystet og opp. Bildet virker nøytralt, blant annet fordi mannen er kledd i en svart t-skjorte og fordi han har et relativt uttrykksløst kroppsspråk. (Fra «retorisk analyse» av «Forsvaret som nasjonsbygger» Vg3 s 308)</p> <p>«Bildet av den unge mannen kan ha flere funksjoner i annonsen. Han kan representere det unge Norge, som lurer på hvordan Forsvaret «... ser ut på innsiden». Personen på bildet kan også representere Forsvaret selv. Han ser med et alvorlig blick på leseren, han har ikke uniform, og han skaper ikke assosiasjoner om våpen, kamp og action. Bildet viser en side av Forsvaret som ikke bare innebærer krig og fysisk kraft. (Fra «retorisk analyse» av «Forsvaret som nasjonsbygger» Vg3 s 309)</p>

Vedlegg 5 Hva sies om samspill i Moment?

I hvilken grad er samspill mellom modalitetene bilde og verbaltekst tematisert gjennom bokas struktur?	
Vg1	«AIDA og samspillet mellom tekst og bilde» (overskrift i delkapittelet «Visuell argumentasjon» i kapittel fem «Argumentasjon») (s 116-117)
Vg2	Ikke tematisert
Vg3	Ikke tematisert
Hvilke begreper brukes i forbindelse med samspill mellom ulike modaliteter?	
Vg1	Informasjonskobling, utdyping, utvidelse (s 116), AIDA-prinsippet (s 116-117)
Vg2	Ingen funn i tekstutvalget.
Vg3	Ingen av begrepene presentert i Moment vg1 blir her brukt.
Hva sies i informasjonsteksten om samspill mellom bilde og verbaltekst?	
Vg1	«Når vi skal vurdere argumentasjonen i en sammensatt tekst som reklame, må vi studere samspillet mellom tekst, layout og bilde.» (s 116) «Informasjonskobling»: «For å forstå helheten i den sammensatte teksten må vi altså finne ut hva slags informasjon vi får gjennom de ulike uttrykksformene i teksten, og deretter vurdere hvordan disse uttrykksformene henger sammen.» (s 116) «Utdyping»: «Når de ulike uttrykksmåtene sier nesten det samme, kaller vi det utdyping.» (s 116) «Utvidelse»: «Med utvidelse menes at de ulike uttrykksformene utvider meningsinnholdet til hverandre.» (s 116) (Men: om reklame, «Det er ikke uvanlig at bildet dekker mesteparten av annonsen. Den skriftlige teksten har da som funksjon å utfylle bildet. Utfyllingen kan for eksempel være en historie i tilknytning til bildet, eller informasjon om hvordan du skal gå fram for å skaffe deg produktet.» (s 117) «Husk også på at tegneserier er sammensatte tekster som består av både bilde og tekst. I analysen din bør du forklare samspillet mellom bilde og tekst og hvordan det bidrar til helheten i tegneserien.» (s 273)
Vg2	Ingen funn i tekstutvalget
Vg3	Ingen funn i tekstutvalget.
Hva sies i analyseoppskrifter om samspill mellom tekst og bilde?	
Vg1	«Om samspillet mellom bildet og den skrevne teksten: (6) – Hvordan fungerer bildet og den skrevne teksten sammen? Hvilke informasjonskoblinger finner du mellom de ulike elementene i den sammensatte teksten? Utdyper de hverandre ved at tekst og bilde sier omtrent det samme, eller er det eksempler på utvidelse, der mottakeren må tolke sammenhengen mellom de ulike tekstelementene? – Er reklamen komponert etter AIDA-prinsippet (attention, interest, desire, action)?» i «Momentliste for analyse av reklametekster» (s 150)
Vg2	Ingen funn i tekstutvalget.
Vg3	Ingen funn i tekstutvalget.
Hva sies i eksempelanalyser om samspill mellom bilde og verbaltekst?	
Vg1	«Informasjonskoblingene i denne sammensatte teksten er relativt komplekse, og leseren må tolke sammenhengen mellom fotografiet, e-posten og informasjonsteksten for å forstå budskapet. Fotografiet og e-posten utdyper hverandre gjennom spesifisering av innholdet. I e-posten får personene på bildet navn (Torgeir, onkel Knut og Birger), og vi forstår at den uskyldige misstemningen vi er vitne til i fotografiet, etter mange år har utviklet seg til en arvetvist. Vice versa spesifiserer også bildet e-posten. Personene får et ansikt, vi får et glimt tilbake til barndommens traumer og Torgeirs kompleks for å være «ubrukkelig på langrennsski. Går vi over til å se på informasjonsteksten, ser vi at det benyttes en utvidelse av meningspotensialet: Historien om Torgeir forteller om et problem der advokatforsikring hos LOfavør ble løsningen. Det er altså først i denne siste delen leseren forstår sammenhengen i teksten og hovedbudskapet til annonsøren. De ulike tekstelementene utfyller hverandre ved at de representerer ulike deler av den samlede informasjonen. Fotografiet og e-posten er ment å vekke følelser som nysgjerrighet, medfølelse og gjenkjennelse, mens informasjonsteksten er praktisk og konkret og rettet mer direkte mot den potensielle kjøperen. Det er brukt elementer fra AIDA-prinsippet i denne reklameannonsen. Fotografiet, som minner om et klassisk familiebilde, vekker oppmerksomhet og interesse. Vi lurer på hva et slikt motiv har å gjøre i en reklameannonse. Den ene guttens furtne ansiktsuttrykk bidrar også til å gjøre oss nysgjerrige på hva som er formålet med reklamen. Det neste prinsippet, om å appellere til mottakerens drømmer eller ønsker, er her mer rettet mot behov mottakeren måtte ha for å få hjelp i en potensiell konfliktsituasjon. Selv om eksempelhistorien om Torgeir og Birger framstår som humoristisk og noe overdrevet, spiller annonsen på mottakerens frykt for å oppleve noe tilsvarende. Det fjerde prinsippet, om løsning eller handling. Blir derfor å oppfordre mottakeren til å tegne

	advokatforsikring hos LOfavør. Da trenger ikke lenger mottakeren å frykte dyre advokatutgifter dersom han skulle havne i en lignende situasjon.» i «Eksempel på analyse av reklametekst» (s 155-156)
Vg2	Ingen funn i tekstutvalget
Vg3	«Fordi bildet viser et team av malere og det i teksten er snakk om hele bygninger, retter reklamen seg først og fremst til lesere som trenger å få utført større arbeider.» (s 274) «Formålet med reklamen er å gjøre leserne oppmerksomme på malertjenester fra Alliero og gi grunner til å velge dem. Den viktigste grunnen, slik reklamen framstiller det, er at Allieros tjenester er av høy faglig kvalitet, fordi de forener erfaring og entusiasme. Teksten og bildet er utformet for å presentere og utdype dette budskapet på en troverdig og interessevekkende måte.» (s 276)

Vedlegg 6 Hva sies om samspill mellom bilde og verbaltekst i Intertekst-serien?

I hvilken grad er samspill mellom modalitetene bilde og verbaltekst tematisert gjennom bokas struktur?	
Vg1	Ikke tematisert.
Vg2	Ikke tematisert.
Vg3	Ikke tematisert.
Hvilke begreper brukes i forbindelse med samspill mellom ulike modaliteter?	
Vg1	AIDA (s 201)
Vg2	«sammenheng» (s 94)
Vg3	«samspill» (s 39)
Hva sies i informasjonsteksten om samspill mellom bilde og verbaltekst?	
Vg1	«Hvordan er forholdet mellom bilde og tekst?» (s 202)
Vg2	«Hva er sammenhengen mellom verbalteksten og de andre medieuttrykkene?» (s 94)
Vg3	«Ved analyse av sammensatt tekst, altså for eksempel en reklameplakat, en tegneserie eller en kampanjeplakat, bør du se på samspillet mellom grafisk utforming og tekst, og drøfte hvordan disse påvirker hverandre.» (s 39)
Hva sies i analyseoppskrifter om samspill mellom tekst og bilde?	
Vg1	Ingen funn i tekstutvalget.
Vg2	Ingen funn i tekstutvalget.
Vg3	Ingen funn i tekstutvalget.
Hva sies i eksempelanalyser om samspill mellom bilde og verbaltekst?	
Vg1	Eksempel på reklameanalyse: «Hun ser lei seg ut, eller til og med engstelig og redd. Dette passer godt sammen med overskriften som er formulert som et spørsmål: «Er du redd for å gå hjem?»» (s 203) «Hovedbildet viser ei ung jente på 15-16 år, som flere av Spirits lesere lett kan identifisere seg med. Dermed vekker bildet interesse og nysgjerrighet, og vi studerer teksten nøyer.» (s 203) «Reklamen har både en inngang og en utgang. Bildet av jenta er inngangen i annonsen. Øynene beveger seg videre og ser på logoen til høyre. Horisontale linjer i bevegelse fra venstre mot høyre leder blikket inn i leseretningen fra jenta, mot logoen og videre til teksten.» (s 203-204)
Vg2	«Den viser bilder som man tradisjonelt ikke forbinder med bank og økonomi, og den er bygd opp med et klart overraskelsesmoment.» (s 96) «Følelsene billedserien spiller på, er tøffhet, sex, provokasjon. Her bygger filmen opp en forventning hos tilskuerne – hva kan dette være reklame for? Overraskelsen er derfor stor når det viser seg at det er en «traust» bank som er avsenderen. Samtidig når bildefortellingen et klimaks ved at de unge avløses av den tjukke, smilende gubben. Dette blir en humoristisk parallell, eller analogi, til reklamens budskap: Planlegg alderdommen mens du er ung, ellers kan det gå galt.» (s 97)
Vg3	I «Eksempeltekst (kortsvar) Retorisk analyse av kampanjeplakaten «SHIT HAPPENS»: «Motsetningen mellom overskriftens sprukne skrifttyper med budskapet om at «SHIT» er i ferd med å «happen» i vannet, og det nærmest klisjéfylte, nasjonalromantiske naturbildet, styrker tilskuerens følelse av stolthet og uro.» (s 40)

Vedlegg 7 Hva sies om samspill mellom bilde og verbaltekst i Grip teksten-serien?

I hvilken grad er samspill mellom modalitetene bilde og verbaltekst tematisert gjennom bokens struktur?	
Vg1	«Samspillet i sammensatte tekster» (overskrift i delkapittelet «Sammensatte tekster») (s 18-20)
Vg2	Ikke tematisert.
Vg3	Ikke tematisert i kapiteltitler og overskrifter «Forsterke eller forankre», «Uttrykke noe nytt», «Motsi» (stikkord i marginen i «Hva er en sammensatt tekst, og hva består den av?»))
Hvilke begreper brukes i forbindelse med samspill mellom ulike modaliteter?	
Vg1	«samspill», «forankre», «forsterke» (s 18), «forankring», «forsterking», «utvidelse», «avløsning» (s 19), «utvide», «motsi», «ikke stemme overens» (s 20)
Vg2	Element, samspel, iaugefallande (Vg2 s 263)
Vg3	Forsterke, forankre, uttrykke noe nytt, motsi (Vg3 s 277)
Hva sies i informasjonsteksten om samspill mellom bilde og verbaltekst?	
Vg1	<p>«Ettersom sammensatte tekster altså benytter flere tegnsystemer, blir det i arbeidet med slike tekster viktig å undersøke hvordan de forskjellige tegnene «spiller sammen», slik læreplansstatet på side 12 ovenfor formulerer det. Hvilken <i>funksjon</i> har hvert enkelt tegn, for eksempel bildet, i en tekst som er satt sammen av ord og bilde? Hvordan <i>utfyller</i> for eksempel ord, bilder og lyd hverandre, slik at den sammensatte teksten framstår som en <i>helhet</i>?» (s 17)</p> <p>«1 Delene forankrer eller forsterker hverandre: Figur 4 er et eksempel på en sammensatt tekst som består av både ord og bilde. Dersom vi hadde blitt presentert for bildet alene, ville vi nok ha forstått eller tolket det på forskjellige måter, for eksempel som et bilde av lykkelig forelskelse. Men verbalteksten «Husk bilbelte» gjør forståelsen av bildet entydig og innskrenker tolkningsmulighetene. Dersom vi ikke alt har lagt merke til jentas arm som et slags sikkerhetsbelte, så gjør vi det når vi leser disse ordene.</p> <p>Det er svært vanlig i sammensatte tekster at én del fungerer som en forklaring eller tolkning av hele teksten. Denne funksjonen kalles vanligvis <i>forankring</i>. Her er det verbalteksten som gir oss nøkkelen til forståelsen av bildet og altså forankrer betydningen. Et annet eksempel er når den muntlige kommentaren fra fjernsynets «nyhetsanker» gjør at vi forstår tv-nyhetenes filmsnutter på en bestemt måte. Uten kommentarer fra studio kan slike snutter være temmelig flertydige.» (s 18-19)</p> <p>I andre tilfeller kan det være <i>bildet</i> som forankrer verbalteksten, slik for eksempel illustrasjonene i en bruksanvisning gjør verbalteksten entydig.</p> <p>Begrepet forankring bruker vi altså når de enkelte delene i en sammensatt tekst på en måte står i hverandres tjeneste. Ikke minst er dette samspillet mellom delene vanlig i informative <i>brukstekster</i>, altså i tekster der det er viktig å styre mottakeren mot en spesiell forståelse, slik som i bilbelte-eksempelet ovenfor.</p> <p>En funksjon i nær slekt med forankring er <i>forsterkning</i> – som når for eksempel musikk i film forsterker vår opplevelse av bildene. Dramatisk musikk til skumle scener, myke fioliner i kjærlighetsscenene, osv. (vg1 s 19)</p> <p>2 Delene sier noe nytt i forhold til hverandre: Mens de fleste eksemplene under punkt 1 er hentet fra sammensatte brukstekster, er den funksjonen vi kan kalle <i>utvidelse</i> (også kalt <i>avløsning</i>), vanligere i tekster der <i>opplevelsen</i> er viktigere enn riktig tolkning. I slike tekster sier ord og bilde eller musikk <i>noe nytt i forhold til hverandre</i>, som for eksempel i spillefilmdialogen eller i tegneseriens pratebobler, der vi helst vil høre eller lese ord som forteller oss ting vi ikke allerede forstå av bildene.</p> <p>Poenget med tegneseriestripa i figur 5 er hva Tommy sier til tv-apparatet i den siste ruta: «Forfør meg!» Hadde han derimot sagt «Jeg liker å se på barne-tv», eller noe liknende, ville det blitt en kjedelig og forutsigbar stripe. I stedet for å forankre det som leseren selv kan gjette seg til, forteller verbalteksten nå noe nytt og vittig om en liten gutt med veslevoksen innsikt i den påvirkningskraften bildemediene har. Vi kan si at ordene i pratebobla <i>utvider</i> mottakerens opplevelse av den sammensatte teksten. (vg1 s 19-20)</p> <p>3 Delene motsier hverandre: Illustrasjonene i figur 6 kjenner du sikkert igjen fra brosjyrer som vanligvis ligger i lommene på flystoler. I noen tilfeller er slike bilder trykt uten verbaltekst, men når de er ledsaget av ord, får vi sammensatte tekster av den typen vi så på i punkt 1 ovenfor: bruks- og instruksjonstekster, der ordene forklarer hvordan bildene skal oppfattes.</p> <p>Verbaltestene til bildene i figur 6 handler imidlertid ikke om informasjon til flypassasjerer om nødssituasjoner, men om moro på lekeplassen eller i barnehagen, og den er hentet fra et program til</p>

	en russerevy. Når ord og bilder ikke stemmer overens, slik som i dette eksemplet, blir virkningen noen ganger humoristisk, men svært ofte også ironisk. (vg1 s 20)
Vg2	Ingen funn i tekstutvalget (Vg2)
Vg3	<p>«Det er viktig å være oppmerksom på hvordan de enkelte modalitetene spiller sammen i en sammensatt tekst. I kapitlet «Samspillet i sammensatte tekster» i Grip Teksten Vg1 så vi mange eksempler på at det grovt sett dreier seg om tre forhold mellom modalitetene (eller delene, som vi kalte dem i den boka) i en sammensatt tekst.</p> <p>For det første kan modalitetene forsterke eller forankre hverandre, som når den skriftlige bildeteksten forklarer fotografiet i avisa, eller når tegninger i barneboka viser oss hvordan hovedkarakterene ser ut.</p> <p>For det andre kan modalitetene uttrykke noe nytt i forhold til hverandre, slik som når teksten i tegneseriens pratebøler forteller leserne noe nytt og annet enn det de alt kan se ut fra tegningene.</p> <p>For det tredje kan modalitetene stå i motsetning til, motsi, hverandre. Det er en funksjon som ofte benyttes når man er ute etter å ironisere over eller latterliggjøre noe.» (s 277)</p>
Hva sies i analyseoppskrifter om samspill mellom tekst og bilde?	
Vg1	«Hvor stor plass tar bildet i forhold til teksten?» «Hvordan er forholdet mellom bildet og tekst – utfyller de hverandre eller motsier de hverandre? (Vg1 s 232)
Vg2	«Kva element og medietypar er den digitale teksten sett saman av (skrift, bilde, video, lyd eller anna)?» «Kva element og eller medietypar er dei mest iaugefallande?» «Vurder samspillet mellom dei ulike elementa i teksten.» (Fra «Forslag til analyse av digitale tekster», Vg2 s 263)
Vg3	<p>«Samspillet mellom verbaltekst og bilde: Analyser forholdet mellom verbaltekst og bilde. Undersøk hvordan de virker sammen, og hvilken retorisk kraft de får når de virker sammen.»</p> <p>«Forankring (forklaring): Den ene delen, tekst eller bilde, forankrer vår forståelse av den andre delen og altså av helheten, tekst og bilde sammen, slik som tekst og bilde i en bruksanvisning eller lyd og bilde i en nyhetssending på tv.»</p> <p>«Avløsning (utvidelse) De ulike delene, som verbaltekst og bilde, uttrykker noe nytt i forhold til hverandre, for eksempel pratebølene i tegneserier, der poenget ofte ligger i en tekst vi ikke allerede forstår av bildene.»</p> <p>«Kontrast: De ulike delene står i motsetning til hverandre, for eksempel har et ironisk forhold til hverandre.»</p> <p>(Fra «Analyse av sakprosa-tekster og sammensatte tekster – fagbegreper og oversikt over innhold» Vg3 s 312)</p>
Hva sies i eksempelanalyser om samspill mellom bilde og verbaltekst?	
Vg1	Ingen funn i tekstutvalget
Vg2	Ingen funn i tekstutvalget (Vg2)
Vg3	<p>«Den første delen av annonsen spiller nesten utelukkende på patos-appell. Bildet av et vakkert norsk fjellandskap i samspill med den forsterkende teksten «Norge er et vakkert land» går rett i hjerterota på mange nordmenn, og skaper en nasjonalfølelse og stolthet over landet.» ((Fra «retorisk analyse» av «Forsvaret som nasjonsbygger» Vg3 s 309)</p> <p>«Bildet viser en side av Forsvaret som ikke bare innebærer krig og fysisk kraft. Teksten under forankrer denne forståelsen av bildet, for det er nettopp verdier, holdninger og etikk som er tema i teksten. Annonsen bryter dermed med noen stereotypiske oppfatninger om hva Forsvaret er og gjør.» (Fra «retorisk analyse» av «Forsvaret som nasjonsbygger» Vg3 s 309)</p>