

# Sammensatte tekster i videregående skole

*En undersøkelse av arbeidet med skriftlige og muntlige  
sammensatte elevtekster i to klasser*

**Mona Hanheide Evju**



Masteroppgave i Nordisk didaktikk NDID4090

UNIVERSITETET I OSLO

Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling

1. desember 2008

## SAMMENDRAG

Denne masteroppgaven handler om *sammensatte tekster* i videregående skole, studieforberedende studieretning. Målet med oppgaven var å finne ut mer om elevenes motivasjon og deres kompetanse i arbeidet med *sammensatte tekster* i klasserommet på studieforberedende utdanningsprogram. Det var også et ønske å utvikle mer kunnskap om arbeidet med dette hovedområdet i læreplanen *Kunnskapsløftet 2006* som kan være anvendelig for undervisningen.

Undersøkelsen er gjennomført blant egne elever. Det er arbeidet med mange typer sammensatte tekster, men materialet som er analysert bygger på en filmanalyse. Arbeidet med denne resulterte i en skriftlig og en muntlig sammensatt tekst. Elevene har også skrevet en individuell logg og besvart en spørreundersøkelse.

Opgavene elevene har arbeidet med, tar utgangspunkt i kompetansemål fra området sammensatte tekster, men andre områder i læreplanen trekkes også inn. En konkretisering av de aktuelle målene i læreplanen ble gjennomført i forbindelse med formuleringen av oppgavene og vurderingen av elevarbeidene.

Funnene tyder på at elevene er motiverte for arbeidet med sammensatte tekster. Det vises god kompetanse når det gjelder å beskrive hvert enkelt virkemiddel i film. Forståelsen av hvordan de forskjellige elementene i filmen virker i et samlet uttrykk kom ikke like godt frem, selv om det ble vist kompetanse her også. Utførelsen av de skriftlige arbeidene tyder på at variasjonen er stor blant elevene når det gjelder digitale ferdigheter. Resultatene av spørreundersøkelsen viste imidlertid at elevene selv mente de hadde gode ferdigheter i behandlingen av Word-dokumenter. Analysen av elevarbeidene gir inntrykk av at elevene innehar både kunnskaper og ferdigheter som det bør bygges videre på for at de skal bli mer bevisste på hvordan delene av en sammensatt tekst er satt sammen ”i et samlet uttrykk”, slik *Kunnskapsløftet 2006* formulerer det.

## FORORD

Reformer er spennende. Som lærer i videregående skole på mange forskjellige kurs gjennom en årrekke, var jeg positivt innstilt da ny skolereform ble introdusert i 2003 og innført fra høsten 2006. Nye læreplaner og nye lærebøker er en utfordring, men det er også inspirerende å skulle konsentrere seg om nye tekster og kanskje nye arbeidsformer. Da jeg skulle velge emne for masteroppgaven, var det derfor naturlig å fordype meg i noe fra Kunnskapsløftet 2006, og valget falt på *Sammensatte tekster*.

Læreplanene er utgangspunktet for all aktivitet i skolen, og denne oppgaven vil konsentrere seg om arbeid med *Sammensatte tekster* i videregående skole, studieforberevende studieretning vg1 og vg2. Det har på mange måter vært flott å jobbe med denne oppgaven. Jeg har lest mye litteratur om sammensatte og multimodale tekster, noe som jeg nok ellers ikke hadde tatt meg tid til i en travel skolehverdag. Å studere elevtekster på den måten jeg har gjort her, var også morsomt.

Jeg vil rette en stor takk til Johan Tønnesson for hans oppmuntrende og grundige veiledning underveis i oppgaveskrivingen. Det har kommet mange nyttige forslag om litteratur og annet, og den positive holdningen hans har ført til at man har hatt lyst til å dra rett hjem og jobbe videre. Samtidig vil jeg takke kollega Vigdis for koselige osloturer med mye fagprat på vei til og fra kurs og veiledning. Familien min må også få honnør for oppmuntring og toleranse gjennom mine mange år med studier som hobby, ved siden av jobben. Sist, men ikke minst, vil jeg takke alle elevene som har utført analyse materialet, som masteroppgaven bygger på.

Kongsberg, november 2008

Mona Hanheide Evju

---

# Innhold

SAMMENDRAG .....	2
INNHold .....	4
<b>1. INNLEDNING .....</b>	<b>8</b>
1.1 “SAMMENsatTE TEKSTER” .....	8
1.2 MATERIALVALG OG PROBLEMSTILLING .....	12
1.3 AKTUELL FORSKNINGSLITTERATUR .....	15
1.4 OPPGAVENS DESIGN .....	17
<b>2. TEORI .....</b>	<b>18</b>
2.1 NORSKFAGET I KUNNSKAPSLØFTET 2006 – FRAMTIDAS NORSKFAG .....	18
2.2 LÆREPLANEN I NORSK – LK06 OG R94 .....	20
2.2.1 <i>Et utvidet tekstbegrep</i> .....	20
2.2.2 <i>Kompetansemål i Kunnskapsløftet</i> .....	24
2.2.3 <i>Sammensatte tekster under andre hovedområder i LK06</i> .....	26
2.2.4 <i>De fem ferdighetene i Læreplanverket Kunnskapsløftet</i> .....	29
2.3 MULTIMODALITET OG SAMMENsatTE TEKSTER .....	30
2.3.1 <i>Anne Løvland – Sammensatte tekster i en skolekontekst</i> .....	31
2.3.2 “Alle tekster er sammensatte” .....	36
2.4 TRE AKTUELLE LÆREVERK I NORSK .....	38
2.4.1 <i>Samlagets læreverk – tema vg1</i> .....	38
2.4.2 <i>Aschehougs læreverk – Grip teksten vg1</i> .....	42
2.4.3 <i>Cappelens læreverk – Spenn vg1</i> .....	45
<b>3. MATERIALE OG METODE .....</b>	<b>49</b>

---

3.1	PRESENTASJON OG DISKUSJON AV MATERIALE .....	49
3.1.1	<i>Materialet for analysen</i> .....	53
3.1.2	<i>Elevoppgavens forankring i læreplanmålene</i> .....	54
3.2	FORSKNINGSMETODE .....	56
3.2.1	<i>Metodevalg</i> .....	56
3.2.2	<i>Validitet og generaliserbarhet</i> .....	58
3.2.3	<i>Fremgangsmåte ved behandling av elevtekstene</i> .....	59
3.3	PRESENTASJON AV KLASSENE .....	61
3.3.1	<i>Klasse 1stx og 1sty – vg1</i> .....	61
3.3.2	<i>Klasse 2stx og 2sty – 3stx</i> .....	62
3.4	ARBEID MED SAMMENSATTE TEKSTER I STX-KLASSEN .....	63
3.4.1	<i>Arbeid med “Ord og bilde” i 1stx</i> .....	64
3.4.2	<i>Arbeid med filmen Buddy i 1stx</i> .....	65
3.4.3	<i>Arbeid med sammensatte tekster i 2stx</i> .....	65
3.5	ARBEID MED SAMMENSATTE TEKSTER I STY-KLASSEN .....	66
3.5.1	<i>Arbeid med “Ord og bilde” i 1sty</i> .....	67
3.5.2	<i>Arbeid med filmen Buddy i 1sty</i> .....	67
<b>4.</b>	<b>ANALYSE</b> .....	<b>70</b>
4.1	GRUPPENES SKRIFTLIGE SAMMENSATTE TEKSTER .....	70
4.1.1	<i>Gruppenes skriftlige produkt - design</i> .....	70
4.1.2	<i>Gruppenes skriftlige produkt - innhold</i> .....	82
4.2	GRUPPENES MUNTlige SAMMENSATTE TEKSTER .....	92
4.2.1	<i>Presentasjonsform og digitale ferdigheter 1stx</i> .....	93
4.2.2	<i>Innhold muntlig presentasjon 1stx</i> .....	93

---

4.2.3	<i>Presentasjonsform og digitale ferdigheter Isty</i> .....	94
4.2.4	<i>Innhold muntlig presentasjon Isty</i> .....	95
4.2.5	<i>Kommentarer til elevenes presentasjoner og dataferdigheter</i> .....	95
4.2.6	<i>Kommentarer til valg av film og oppgavelyden</i> .....	96
4.3	ELEVLOGGER .....	97
4.3.1	<i>Logger fra elevene i Istx</i> .....	98
4.3.2	<i>Kommentarer og oppsummering Istx</i> .....	101
4.3.3	<i>Logger fra elevene i Isty</i> .....	102
4.3.4	<i>Kommentarer og oppsummering Isty</i> .....	106
4.4	SPØRREUNDERSØKELSE – RESULTATER .....	108
4.4.1	<i>Kommentarer og oppsummering</i> .....	108
<b>5.</b>	<b>OPPSUMMERING OG DISKUSJON</b> .....	<b>111</b>
5.1	KUNNSKAPSLØFTET OG NYE LÆREVERK.....	111
5.2	ELEVENES MOTIVASJON OG UTVIKLING I ARBEIDET MED SAMMENSATTE TEKSTER .....	113
5.2.1	<i>Gjennomføringen av klasseromsarbeidet</i> .....	113
5.3	ELEVENES OPPFATNING AV EGNE KUNNSKAPER OG FERDIGHETER.....	118
5.4	HVA ELEVARBEIDENE VISTE OM ELEVENES KUNNSKAPER, FERDIGHETER OG UTBYTTE AV ARBEIDET 119	
5.5	FORTRENGER ARBEIDET MED SAMMENSATTE TEKSTER ANDRE DELER AV NORSKFAGET?....	122
5.6	SAMMENSATTE TEKSTER I DAGENS SAMFUNN – NØDVENDIGHETEN AV KOMPETANSE .....	123
<b>6.</b>	<b>AVSLUTNING</b> .....	<b>126</b>
6.1	KONKLUSJON .....	126
6.1.1	<i>Hovedfunn</i> .....	126
6.1.2	<i>Oppgavens begrensninger</i> .....	128

---

6.1.3 Forslag til videre forskning .....	128
<b>LITTERATUR.....</b>	<b>130</b>

## Vedleggsliste

1. Oppgave til elevene: "Ord og bilde"
2. Oppgave til elevene: "Arbeid med sammensatte tekster, norsk film: *Buddy*"
3. Vurderingskriterier til elevene: "Vurdering sammensatte tekster, norsk film *Buddy*"
4. Malen for loggoppgaven
5. Oppgave om Reisebrev
6. Spørreskjema til elevene: "Sammensatte tekster – tekst, bilde og lyd"
7. Resultatet av spørreundersøkelsen som tall

# 1. INNLEDNING

## 1.1 “Sammensatte tekster”

Skolereformen *Kunnskapsløftet 2006*, heretter omtalt som LK06, ble innført på alle trinn i skolen f o m høsten 2006<sup>1</sup> og var, som alle reformer, et populært emne for diskusjoner og samtaler blant lærere. For norsklærere var spesielt ett av de fire hovedområdene innen norskfaget, *Sammensatte tekster*<sup>2</sup>, som i LK06 brukes om et ”utvidet tekstbegrep der tekst kan være satt sammen av skrift, lyd og bilder i et samlet uttrykk”, et interessant tema. Diskusjonen har gått om hvorvidt arbeidet med sammensatte tekster er noe nytt eller ikke, og mye er skrevet om dette temaet. De fleste lærere er nok enige om at dette er det jobbet med i årevis, selv om begrepet ”sammensatte tekster” ikke er brukt.

Dette såkalte nye, som kanskje ikke er noe nytt, var det grunnlag for å studere nærmere. Denne masteroppgaven omhandler derfor fenomenet ”sammensatte tekster”, og bygger i hovedsak på en tolkning av dette hovedområdet i LK06 og elevarbeider som tar utgangspunkt i kompetansemål fra dette området. Begrepet ”sammensatte tekster” og læreplanens definisjon av det, har også ført til mye diskusjon, og formuleringene ”sammensatte tekster” og ”multimodale tekster” brukes etter innføringen av det nye begrepet i mange sammenhenger om hverandre, både blant forskere, lærebokforfattere og andre. Dette kommer vil tilbake til nedenfor.

Begrepet *multimodale tekster*, utledet av det engelske ”mode” som betyr ”måte”, er innarbeidet som fagterm i den engelskspråklige verden. Dette var også først tenkt benyttet i forbindelse med et utvidet tekstbegrep i LK06. Tradisjonelt er begrepet

---

<sup>1</sup> Regjeringen oppnevnte 5.10.2001 et utvalg for å vurdere innhold, kvalitet og organisering av grunnopplæringen. Astrid Søgner ble utnevnt som leder, og utredningen NOU 2003:16 ”I første rekke” er datert Oslo 5.6.2003.

<sup>2</sup> Sammensatte tekster – termen brukt i fagplanutkastet for norskfaget som var på høring i mars 2005 (Berge 2005:173).



---

”tekst” forbundet med noe skriftlig, vi snakker om tekst til bilder og å tekste fjernsynsprogrammer. I moderne tekstvitenskap brukes begrepet også om muntlig tale, som f eks ved at vi nevner at det er vanskelig å høre teksten i en sang (Løvland 2007:11). Tekst forbindes innen kommunikasjons- og tekstteori med noe som er satt sammen av språklige tegn, skrift eller tale, og åpner for at disse språktegnene kan kombineres med tegn fra andre tegnsystem (Svennevig 2001:108). I slike tekster er verbalspråket sentralt, men en kan spørre seg om det er nødvendig at et av systemene er verbalspråket. Er en bok med kun bilder en tekst eller ikke? I sosialsemiotisk<sup>3</sup> teori og multimodalitetsteori blir begrepet tekst brukt som det man kommuniserer gjennom uavhengig av hvilket tegnsystem en bruker, og verbalspråk er ikke nødvendig. Anne Løvland definerer *semiotiske ressurser* som ”dei handlingar, materialar eller kulturprodukt vi utfører eller brukar for å kommunisere”, og ifølge henne er tekst systemet av semiotiske ressurser, som f eks skrift, bilde og lyd, men også de handlingene en utfører når en kommuniserer teksten. Kommunikasjonssituasjonen er altså viktig for forståelsen (Løvland 2007:12). Tekstene vi møter gir svært ofte mening nettopp gjennom kombinasjonen av uttrykksmåter, som skrift, tale, musikk, bilder og også kroppsspråk, og vi får på denne måten *multimodale tekster*, der samspillet mellom de forskjellige tegnsystemene er viktig.

Ut ifra læreplanens definisjon av sammensatte tekster er ikke meningsinnholdet det samme i begrepet ”sammensatte tekster” og ”multimodale tekster” fordi læreplanen ikke nevner betydningen av kommunikasjonssituasjonen. Små nyanser i uttrykksformen, som f eks trykket på ett ord i en setning, kan endre forståelsen, samtidig som en lik uttalelse kan oppfattes forskjellig i ulike situasjoner. Kunnskapsdepartementets valg av terminologi og definisjon, kan ha sammenheng med den teknologiske utviklingen og bruk av IKT i alle fag. Gunnar Liestøl ved Institutt for medier og kommunikasjon ved Universitetet i Oslo, gir i forbindelse med artikkelen ”Sammensatte tekster – sammensatt kompetanse” følgende forklaring:

---

<sup>3</sup> **semiotik'k** -en læren om tegn (også ord) og bruken av tegn, tegnlære (Bokmålsordboka 2008). ”Sosialsemiotikk: teori som søker å forstå korleis ein skaper mening gjennom semiotiske strukturar i situasjonar. Teorien omfattar også

De tidlige utkastene til nye læreplaner brukte uttrykket ”multimodale tekster”, inspirert av Kress og van Leeuwen (2001). På ett tidspunkt ble det imidlertid foretatt en departemental avgjørelse der multimodal ble erstattet med sammensatt. (...) Med multimodalitet poengteres ikke bare tekstypenes egenskaper, men også måten de brukes på. Med sammensatt fokuseres kombinasjonen av teksttypene, og det er lett å se kontinuiteten mellom analoge og digitalt sammensatte tekster (Liestøl 2006:301).

Litteratur som er skrevet i forbindelse med utarbeidelsen av nye læreplaner har vektlagt nødvendigheten av digital kompetanse som et ledd i å utvikle dannelse, og dette har trolig, slik Liestøl også hevder, en sammenheng med begrepsvalget i LK06. Et for ensidig fokus på digitale medier, kan etter min mening, føre til en begrensning i dannelsesprosessen, ut fra en tradisjonell definisjon, fordi multimodale tekster som ikke er mediebasert kan få for lite oppmerksomhet. Dette kan være et argument for å bruke begrepet *multimodale tekster* framfor *sammensatte*.

”Alle tekster er sammensatte”, hevder Johan Tønnesson, og mener med dette at f eks typografien som er valgt, har en egen funksjon som meningsskaper i tillegg til selve bokstavene, ordene og setningene. (Tønnesson 2006:9) Han er tilhenger av begrepet *multimodale tekster* framfor *sammensatte*, og skiller mellom *multimodale* og *multimediale*<sup>4</sup> (ibid). Samtidig uttaler han at *monomodale* tekster neppe finnes, og her får han støtte fra Maagerø, (Maagerø 2005:31) som hevder at selv i et departementsrundskriv er flere faktorer enn språk meningsskapende, og den internasjonalt kjente forskeren Paul Thibault, som hevder at et trekk ved de sammensatte tekstene er at én pluss én blir mer enn to. Med dette mener han at to modi i en tekst til sammen utgjør noe mer enn summen av hver av dem (Paul Thibault i Baldry 2000:312). Gunther Kress og Theo van Leeuwen skriver i forordet til sin bok *Multimodal Discourse* (2001) at de etter mange års arbeid, ønsket å skrive ”a complete ”guide to multimodal analysis””, men oppdaget at det var vanskelig å studere de forskjellige *modi*, som f eks språk, musikk, lyd, mimikk, hver for seg, og

---

multimodalitetsteori” (Løvland 2007:147).

<sup>4</sup> Multimediale tekster – tekster som består av f eks verbalskrift, bilder og lyd (Tønnesson 2006).

---

de måtte derfor forsøke å utvikle ”multimodal concepts” (Kress og van Leeuwen 2001:vii). De påpeker at det har skjedd en generell utvikling innen mediene, fra en tidligere foretrukken monomodalitet til en utvidet bruk av bilder, illustrasjoner og variert layout og tyopografi, når det gjelder dokumenter produsert av departementer, skoler osv så vel som innen massemedier. Tidligere grenser innen hver disiplin krysses, og man får resultater i retning av multimodale *Gesamtkunstwerk*<sup>5</sup> (bokens utheving) (ibid:1). Gunther Kress, som er professor ved Institute of Education, University of London, skriver i *Literacy in the New Media Age* om den nye kommunikative verdenen som elever og andre møter i og utenfor skolen i dag. Han skriver om de mulighetene nyere datateknologi gir, og mener som Tønnesson, at selv små grep som bruk av fet skrift i en tekst er med på å skape mening (Kress 2003:16).

Betydningen av valg av skriftstørrelse, kursivering, fet skrift, bruk av farger osv, synes udiskutabel, når vi er kjent med løssalgsavisenes oppslag, forskjellige websider og populærvitenskaplige og andre tidsskrifters behandling av det samme stoffet, og en studie av elevers møte med og analyse av disse ingrediensene ville være svært interessant. Som nevnt ovenfor, har begrepet *sammensatte tekster* slik det er definert i LK06, utløst en diskusjon blant språkforskere og andre bl.a. fordi begrepet ikke regnes som dekkende nok. Kritikerne mener dette valget kan bety en avgrensning til *multimediale tekster* (Tønnesson 2006:14).

Læreplanarbeidet resulterte i valg av termen *sammensatte tekster*. På grunn av den nære tilknytningen til skolehverdagen, har jeg funnet det mest hensiktsmessig å bruke læreplanens eget begrep, selv om begrepet *multimodale tekster* er mer presist.

Hovedområdet sammensatte tekster viser til et utvidet tekstbegrep der tekst kan være satt sammen av skrift, lyd og bilder i et samlet uttrykk. Det innebærer arbeid med tekster som bildebøker, tegneserier, aviser, reklame, nettsider, sangtekster, film og teater. Hovedområdet omfatter både elevens egen tekstproduksjon og opplevelse, kritisk vurdering og analyse av sammensatte tekster (LK06:42).

---

<sup>5</sup> *Gesamtkunstwerke* – her brukt metaforisk. Komponisten Richard Wagner ønsket at hans operaer skulle være

Det er utviklet kompetansemål for hvert av hovedområdene på forskjellige trinn i skolegangen. Disse målene gir en utvidet forståelse av hva arbeidet med hvert hovedområde skal bestå i (LK06). Dette vil vi komme tilbake til under punkt 2.2.1 og 2.2.2.

LK06 sier også at det skal jobbes med fem grunnleggende ferdigheter, som er integrert i kompetansemålene i hvert fag, nemlig *å kunne uttrykke seg muntlig, å kunne uttrykke seg skriftlig, å kunne lese, å kunne regne og å kunne bruke digitale verktøy*. Det siste punktet tilkjenner behovet for god datamaskintilgang for elevene. Noen videregående skoler har vært piloter innen bruk av data i skolerelaterte sammenhenger, bl.a. ved å ha tatt i bruk digitale eksamener ved eksamen i norsk og bruk av læringsplattform til kommunikasjon og evaluering.

## 1.2 Materialvalg og problemstilling

Innføringen av skolereformen Kunnskapsløftet fra høsten 2006 medførte at alle elever som startet på vg1-kurs i videregående skole, skulle følge nye læreplaner. Da jeg skulle velge hvilke klasser som skulle være med og danne grunnlaget for resultatene i denne oppgaven, falt valget på to av mine egne undervisningsgrupper fra studiespesialiserende studieretning (heretter kalt SF).. Den ene begynte i vg1 høsten 2006 og den andre høsten 2007. Elever fra denne studieretningen ble valgt fordi de har fire timer norsk pr uke, i motsetning til yrkesfaglige som kun har to timer i uken. I løpet av en toårsperiode vil elevene i norskfaget arbeide med et uttall sammensatte tekster der selve det å studere det sammensatte er poenget, i tillegg til at de møter sammensatte eller multimodale tekster kontinuerlig i alle skolefag og andre sammenhenger. Alle elevene som er med i dette prosjektet har egen bærbar datamaskin, og skolen er valgt som ”fyrtårnscole” når det gjelder digital utvikling.

---

Denne masteroppgaven består av en undersøkelse av en del av elevenes muntlige og skriftlige sammensatte tekster, deres logger og svar på en spørreundersøkelse blant elevene. Dette kommer vi tilbake til i kapittel 3.

Mål for denne oppgaven er følgende:

- Å finne ut mer om elevenes motivasjon og deres kompetanse i arbeidet med sammensatte tekster i klasserommet på studieforbereende utdanningsprogram vg1 og vg2.
- Å utvikle kunnskap om arbeidet med sammensatte tekster i skolen som kan være anvendelig for undervisningen.

**Spørsmål jeg vil forsøke å besvare i denne sammenhengen er:**

1. Hvordan behandler lærebøkene dette temaet? Hvordan tolker de Kunnskapsløftet, og hva legger de størst vekt på? I hvilken grad blir *sammensatte tekster* forstått som en egen gruppe av tekster, og i hvilken grad blir det forstått som et perspektiv ved all tekst?
2. I hvilken grad økes motivasjonen blant elevene når temaet er sammensatte tekster? I hvilken grad fører arbeidet med *sammensatte tekster* til at norskfaget blir mer populært blant elevene?
3. I hvilken grad behersker elevene nødvendig kunnskap for å vurdere *sammensatte tekster* når de begynner i vg1?
4. I hvilken grad fører arbeidet med *sammensatte tekster* til en bevisstgjøring med hensyn til hvordan de forskjellige elementene i en sammensatt tekst fungerer sammen? Hvordan håndterer elevene forholdet mellom tekst og bilde? Hvilket øye har de for delvis skjulte elementer?
5. Hvilke arbeidsmetoder fungerer bra i arbeidet med *sammensatte tekster*?
6. I hvilken grad fortrenger arbeidet med *Sammensatte tekster* andre områder av norskfaget?
7. I hvilken grad er arbeidet med *sammensatte tekster* nødvendig i opplæringen i dagens samfunn?

Elevenes møte med og arbeid med sammensatte tekster vil danne hovedgrunnlaget for denne oppgaven. Det er naturlig nok store forskjeller når det gjelder elevenes

interesse for forskjellige emner og arbeidsmetoder i norskfaget, men vi som arbeider i skolen opplever at noen fagområder og metoder fanger mer enn andre hos de fleste.

Sammensatte tekster slik det defineres, er etter min oppfatning et slikt område.

Elevene har alltid vært motiverte for arbeid med bildeanalyse, analyse av tonesatt lyrikk, filmanalyse og arbeid med aviser, blader, tidsskrifter og nettsteder. Noe av det nye er at elevene har bedre muligheter enn tidligere for selv å produsere slike tekster med det digitale verktøyet de nå har tilgjengelig, også i skolesammenheng. Motiverte elever er en inspirasjonskilde og et mål for læreren, og det er derfor interessant å studere nærmere hvorvidt læreres oppfatninger når det gjelder arbeidet med stoff av denne typen stemmer med virkeligheten, at elever vanligvis er spesielt engasjert i oppgaver som har med *sammensatte tekster* å gjøre.

*Sammensatte tekster* er som nevnt ett av fire hovedområder i den nye norskplanen, og nye lærebøker er produsert for å dekke planen. Skolene velger av kostnadshensyn ofte ut ett læreverk som benyttes gjennom mange år av alle skolens elever, og lærerne blir derfor lite kjent med andre verk. Det er derfor aktuelt å studere noen læreverk for å se hvorvidt disse gir elevene den kunnskapen de trenger for å analysere og bygge opp en sammensatt tekst ut ifra definisjonen i LK06, eller om læreren må tilføre elevene noe i tillegg.

Kravene i LK06 innebærer også at elever selv skal produsere muntlige og skriftlige sammensatte tekster, og de skal ha nok ferdigheter innen IKT til å klare dette. Det hevdes stadig i medier og samtaler at elevene kan mer enn læreren når det gjelder bruk av datautstyr, og at lærere ikke legger nok vekt på og nyttiggjør seg det som til enhver tid er nytt i forskjellige sammenhenger. Ved en systematisk gjennomgang av elevarbeider, hovedsakelig muntlige og skriftlige sammensatte tekster og elevlogger, vil jeg i denne oppgaven prøve å kartlegge noen antagelser og påstander, og forhåpentligvis også kunne få et bedre grunnlag til å konkludere når det gjelder elevenes holdning til og kompetanse på dette området. Digital kompetanse kan bety å finne stoff fra websider, kopiere bilder inn i en tekst, skrive tekst til bilder, legge til lyd- og filmfiler i et dokument og å redigere alt til en sammensatt tekst med god

---

struktur. Det kan også være nødvendig med kunnskap om komprimering av bilder, å legge til lenker underveis i teksten og enklere funksjoner som å legge til sidetall, under- / overtekst og å gjøre den endelige teksten tilgjengelig for flere elever. Målet med arbeidet som danner grunnlag for denne masteroppgaven, er å få mer kunnskap om dette, slik at det kan bli en rettesnor for arbeidet med dette området i læreplanen.

Samfunnet i dag stiller andre krav til deltakerne enn tidligere på en del områder, noe som blant annet har ført til nye læreplaner på alle trinn. Man snakker om nødvendigheten av en utvidet tekstkompetanse, og begreper som ”digital literacy”, ”multimodality”, ”composite texts” og ”digital competence” brukes. Skolen er kanskje den viktigste arenaen for tilegnelsen av de kunnskapene som kreves i dagens og fremtidens medie- og kommunikasjonssamfunn. Gunther Kress er opptatt av dette i sin bok *Literacy in the New Media Age* (Kress 2003:16) og Anders Fagerjord skriver i *Web-medier* (2006:9ff) om forskjeller mellom nettmedier og andre medier. Begrepet ”digital kompetanse” ble ifølge tidligere kunnskapsminister Øystein Djupedal, benyttet i 2003 i forbindelse med at Kvalitetsutvalget lanserte uttrykket ”Basiskompetanse” (Djupedal 2006:5). ”Denne regjeringen har som målsetting å gjøre digital kompetanse til alles eiendom. Både samfunnet og enkeltmennesket trenger det”, skriver han videre (ibid). Den oppvoksende generasjonen trenger mye kunnskap og gode ferdigheter når det gjelder lesing og skriving og bruk av datateknologi for å orientere seg i samfunnet. Behovet for denne kunnskapen er tydelig nedfelt i læreplanens krav til opplæring i de fem ferdighetene, og det konkretiseres hva dette innebærer for hvert fag. (For norskfaget, se under punkt 2.2.4). Som lærer og deltaker i dette samfunnet, ser jeg tydelig behovet for at elever utvikler god tekstkompetanse, evne til kritisk tenkning og vurdering, samt god forståelse av hvordan de forskjellige elementene i en tekst fungerer.

### 1.3 Aktuell forskningslitteratur

Innledningsvis refererte og drøftet jeg noen diskusjonstemaer om fenomenene ”sammensatte” og ”multimodale” tekster. I dette delkapitlet vil jeg nevne noen

bidragsytere i forskning relatert til multimodale tekster. Jeg vil søke mitt teoretiske ståsted i den faglitteraturen som er skrevet om emnet de siste årene, især den norske, fordi den er relativt nært knyttet til norsk skolevirkelighet.

Læreplanen i norsk for studiespesialiserende utdanningsprogram etter *Kunnskapsløftet 2006* og rapporten *Framtidas norskfag* er vesentlige dokumenter i arbeidet med denne masteroppgaven og spesielt de delene som har med sammensatte tekster og digitale ferdigheter å gjøre, og vil derfor utgjøre en vesentlig del av teoristoffet.

Gunther Kress og Theo van Leeuwen har som nevnt tidligere, skrevet om multimodalitet i flere bøker (Kress og van Leeuwen 2001 og Kress 2003), og Kress skriver allerede i 2003 om et utvidet litteraturbegrep. I forbindelse med arbeidet med Læreplanverket for Kunnskapsløftet, er det skrevet flere bøker og artikler som tar for seg temaet *sammensatte tekster*. Anne Løvland har i sin doktoravhandling *Samansette elevtekstar* og i den etterfølgende boken *På mange måtar, Samansette tekstar i skolen* (2007) behandlet dette temaet, og masteroppgaven til Astrid Granly, *Multimodalitet, mening og modelleseren* (2007) omhandler multimodale ressurser i samfunnsfagboken *Streif* fra Samlaget. Professor i sakprosa Johan Tønnesson hevder, som nevnt tidligere, i en artikkel i tidsskriftet *Norsklæreren* (2006) at alle tekster er sammensatte og Yngve Benestad Hågvar skriver om praktisk presseanalyse i *Å forstå avisa* (2007). I sin nye bok *Muntlige tekster i klasserommet* (2008) skriver Sylvi Penne og Frøydis Hertzberg om framføringer som sammensatte tekster.

Universitetsforlagets tidsskriftet *Digital kompetanse – Nordic Journal of Digital Literacy* er også en kilde til mer kompetanse og informasjon om forskning rundt sammensatte tekster.

Bidragsyterne i forskningen og omtalen av multimodale tekster, refererer i stor grad til hverandres arbeider, og på grunn av begrensningene i omfanget av denne masteroppgaven, blir spesielt arbeidene til Anne Løvland vektlagt, fordi hun er den i Norge som pr i dag har skrevet mest om dette temaet. Begrepsapparatet Løvland



benytter er hentet fra Kress og van Leeuwen, og Tønnesson, Engelstad og Fagerjord uttrykker lik oppfatning om hva en sammensatt tekst er. Som utgangspunkt for analysen av innholdet i elevenes tekster har Arne Engelstads redegjørelser for filmanalyse i bøker og kurs, Borgersen og Ellingsens bok *Flytende bilder* og forelesning og bok om web-medier av Anders Fagerjord vært til god hjelp. En del av denne litteraturen vil bli behandlet mer inngående i teorikapitlet, kapittel 2.

## 1.4 Oppgavens design

Masteroppgaven består av seks hovedkapitler med underkapitler. I kapittel 1 er det redegjort for bakgrunn for oppgaven, problemstillinger og aktuell forskningslitteratur. Kapittel 2 inneholder utdrag fra noe av teoristoffet som nevnes ovenfor, og som er aktuelt for oppgavens problemformulering. Viktige momenter i *Framtidas norskfag* og *Læreplanverket Kunnskapsløftet 2006* og en omtale av tre læreverk i norsk, er også med her.

Kapittel 3, Materiale og metode, gir informasjon om avgrensning av materialet og metodevalg. Det er også med en presentasjon av de to klassene, som er med i undersøkelsen, og en omtale av forskjellige arbeider som er utført i forbindelse med *Sammensatte tekster*. Kapittel 4 handler om analysen av elevenes arbeider. I kapittel 5 blir analysearbeidet oppsummert og diskutert, og i kapittel 6 blir det forsøkt å trekke noen konklusjoner ut fra analysearbeidet og diskusjonen.

## 2. TEORI

Teorikapitlet har fire deler med underkapitler. I del 2.1 omtales dokumentet *Framtidas norskfag*, som ble utarbeidet før innføringen av LK06. *Læreplanverket Kunnskapsløftet 2006* er spesielt viktig i denne masteroppgaven, og har blitt tilgodesett med mye plass under punkt 2.2, som har fire underkapitler. De to første, ”Et utvidet tekstbegrep” og ”Kompetansemål i Kunnskapsløftet”, setter bl.a. søkelyset på likheter i LK06 og R94, mens de to andre ”Sammensatte tekster innunder andre hovedområder i LK06” og ”De fem ferdighetene i LK06” konsentrerer seg om andre deler av det nye norskfaget. Delkapittel 2.3 er kalt ”Multimodalitet og sammensatte tekster”. Det første underkapitlet, ”Anne Løvland – Sammensatte tekster i en skolekontekst” omhandler Løvlands forskning og også et sammendrag av teoristoff som er aktuelt for analyse av sammensatte tekster. Det andre underkapitlet, ”Alle tekster er sammensatte”, tar utgangspunkt i en artikkel av Johan Tønnesson. Det fjerde delkapitlet gir en oversikt over hvordan *sammensatte tekster* behandles i tre forskjellige læreverk.

### 2.1 Norskfaget i Kunnskapsløftet 2006 – *Framtidas norskfag*

I forbindelse med ny skolereform nedsatte Utdannings- og forskningsdepartementet en arbeidsgruppe som skulle vurdere norskfaget, og rapporten fra dette arbeidet kom i 2006 og har tittelen *Framtidas norskfag* med undertittelen ”Språk og kultur i eit fleirkulturelt samfunn”.

Rapporten konkluderer med fem karakteristikk av norskfaget: ”Språk- og kulturfag”, ”grunnleggande dugleiksfag”, ”dialogfag”, ”danningsfag” og ”eit heilskapleg fag”. Norsk er et ”grunnleggande dugleiksfag”, og i tillegg til hovedansvaret for å lære elever å lese og skrive skal elevene gjennom opplæringen også ”lære å ta seg fram i den store mengda tekst dei møter i eit moderne

---

informasjons- og kunnskapssamfunn – både som aktive sendarar og som medvitne mottakarar og brukarar” (*Framtidas norskfag* 2006:26). En tenker seg vidare at dialog skaper refleksjon, og at arbeidet med dialog skaper et metaspråk, som gir innsikt i språklige samhandlingsmåter.

Norskfagets dannelsingsoppdrag handler om at det er nødvendig å være deltaker i tekstkulturen for å kunne delta i det moderne samfunnet, som er et medie- og kommunikasjonssamfunn og har betydning for hvordan vi forstår begrepet *dannelse*. Et poeng er at elevene i dagens samfunn trenger øvelse i å lese ulike typer tekster (ibid:29ff). Det digitale samfunnet vi lever i, krever spesiell lese- og skrivekompetanse, og rapporten hevder at bruken av IKT i alle fag i skolen, fører til mer skriving enn tidligere, samtidig som det er motiverende for elevene på grunn av retteprogram og det visuelle uttrykket digitale tekster får.

Med IKT lagar og bruker vi tekstar som kombinerer skrift, bilete og gjerne også lyd. I norsk er arbeidet med multimediale tekstar eit eige tema, og i mange andre fag er det vanleg å lage multimediale framstillingar når elevane skal presentere fagstoff,

skrives det, og: ”Skriving med IKT er ein tekstproduksjonsmåte som legg opp til at teksten blir forma ved at ein kopierer, klipper, flytter og redigerer” (ibid:57f). En utfordring blir da å gjøre elevene bevisste de forskjellige tekstnormene slik at de kan nyttiggjøre seg de nye tekstypene digitaliseringen har medført (ibid:58).

Utkastet til læreplanen i norsk i *Kunnskapsløftet* har et annet syn på dannelse enn tidligere læreplaner. Læreplanene har de siste tiårene forut for innføringen av LK06 vektlagt dannelses- og identitetsperspektivet, mens begrepet ”literacy”<sup>6</sup> eller ”skriftkyndighet”<sup>7</sup> på norsk, nå brukes i tilknytning til dannelse, selv om dette ikke har det samme meningsinnholdet. ”Området for *literacy* inkluderer alle de meningsskapende aktivitetene vi inngår i der vi skaper mening med og i tekster”,

---

<sup>6</sup> literacy – brukt av Goody 1986 (Berge 2005:164).

<sup>7</sup> Avløserterminen ”skriftkyndighet” for ”literacy” ble foreslått av Lise Iversen Kulbrandstad i et intervju i *Norsklæreren* nr. 3, 2004 (Berge 2005:164).

skriver Kjell Lars Berge i en artikkel i *Det nye norskfaget* (Berge 2005:165), og vektlegger skriftkyndigheten i måten vi tenker på. ”Literacy” omfatter både hverdagsspråket vårt og forståelsen av f eks matematiske formler og visuelle fremstillinger (ibid). Den nye læreplanen vektlegger evnen til å reflektere over egen språkutvikling og over ”møte med ulike tekstar og stemmer frå fortid og notid” (*Framtidas norskfag*, Norskfaget i det fleirkulturelle samfunnet, Delrapport 2005:22). Samfunnet elevene lever i i dag, krever øvelse i å lese og reflektere over mange typer tekster og tegn. Elevene har behov for en kommunikativ kompetanse for å kunne delta i ulike typer kommunikasjonssituasjoner. Ett av de nye momentene i læreplanen er et vidt tekstbegrep, som omfatter alt fra multimodale ytringer til moderne lyrikk og sakprosa, og viser til at tekstkompetanse er et sentralt dannelsingsmål (ibid).

## 2.2 Læreplanen i norsk – LK06 og R94

### 2.2.1 Et utvidet tekstbegrep

*Sammensatte tekster* er som nevnt i innledningskapitlet, ett av fire hovedområder i læreplanen i norsk etter reformen i 2006. De tre andre områdene er *Muntlige tekster*, *Skriftlige tekster* og *Språk og kultur*. I LK06 brukes, uttrykket *sammensatte tekster* om et utvidet tekstbegrep og omfatter ”bildebøker, tegneserier, aviser, reklame, nettsider, sangtekster, film og teater” (LK06:42). Alle disse punktene mener de fleste, om ikke alle, norsklærere, som nevnt i innledningen, at det er arbeidet med i norskfaget i mange år, både i grunnskolen og videregående skole. Forskning er utført bl.a. på muntlighet i klasserommet på barne- og ungdomstrinnet, og ett prosjekt resulterte i 2003 i *Arbeid med muntlige ferdigheter* av Frøydis Hertzberg (Penne og Hertzberg 2008:17). Samtaler med kollegaer og egne erfaringer, som mor og lærer, kan også bekrefte dette. Tenk bare på alle de sammensatte tekstene, tegninger og veggaviser, som elevene har laget på papir og hengt opp i klasserommet, og kanskje også presentert muntlig. I Reform 94 (heretter kalt R94) var ”Massemedium” ett av seks hovedmål både i grunnkurs og videregående kurs I for studieretningene for felles

---

allmenne og økonomiske/administrative fag, musikk, dans og drama og idrettsfag, som tilsvarer studiespesialiserende studieretninger i LK06. Mål 5 på grunnkurset krevde at elevene skulle ”ha kjennskap til massemedium både som informasjonskilde og kulturformidler”, og hovedmomentene sa at elevene skulle ”kjenne til viktige massemedium (t.d. bøker, aviser, tidsskrift, vekeblad, radio, fjernsyn og film) og korleis dei påverkar oss”, de skulle ”ha noe kunnskap om korleis ulike medium formidler språk og tekst” og de skulle ”ha kunnskap om viktige trekk ved reklame og vanlege verkemiddel i reklametekstar” (R94:300). Dette innebar som i dag, arbeid med *sammensatte tekster* av forskjellige slag, som f eks ukeblader, aviser, reklamer og film. Elevene skulle også kunne noe om hvorledes disse mediene formidler språk og tekst, og dette har med form og innhold å gjøre. Det siste punktet krever forståelse av argumentasjon og virkemidler som brukes i reklame, mens de foregående momentene, som i dagens læreplan i norsk, krever at elevene skal forstå hvordan massemediene påvirker oss, blant annet gjennom ulike tekstkulturer for forskjellige medier, og innen et medium. Intensjonen var at elevene skulle ha en bevisst, kritisk og analytisk holdning til massemediene. I innledningen til læreplanen i norsk i R 94 pekes det på at mediesituasjonen har endret seg svært i løpet av de siste tiårene, og hvor viktige massemediene er for de unge (R94:289). Det samme har vært et argument også ved utarbeidelsen av LK06. Mål 11 i Vkl etter R94 omhandler massemediene før 1900, og har liten relevans her.

Læreplanens kompetansemål for arbeidet med sammensatte tekster i SF

(Studieforberedende utdanningsprogram) vg1 sier at elevene skal kunne følgende:

- kombinere muntlige, skriftlige, visuelle og auditive uttryksmåter i framføringer og presentasjoner
- tolke og vurdere samspillet mellom muntlig og skriftlig språk, bilder, lyd og musikk, bevegelse, grafikk og design og vise sammenhengen mellom innhold, form og formål
- beskrive estetiske uttrykk i teater, film, musikkvideo, aviser og reklame og drøfte ulike funksjoner knyttet til språk og bilde
- bruke digitale verktøy til presentasjon og publisering av egne tekster

Konklusjonen etter sammenligningen med innholdet i reform 94 må være at mye av det tidligere arbeidet med massemedier og hensikten med dette arbeidet stemmer godt overens med hovedområdet *Sammensatte tekster* i LK06, selv om sammensatte tekster omfatter mye mer enn tekster i massemediene. En elevtekst som ikke publiseres kan også tilfredsstillende kravene for en slik tekst, ifølge definisjonen i LK06, som sier at dette hovedområdet ”omfatter både elevens egen tekstproduksjon og opplevelse” (LK06:42). Mens R94 er opptatt av at elevene skal ha en ”kritisk og analytisk haldning” bruker LK06 uttrykksmåten ”kritisk vurdering og analyse” i forbindelse med arbeidet med sammensatte tekster (ibid).

Det som synes nytt i LK06 er formuleringen ”i et samlet uttrykk” (ibid), noe som kan forstås som en tydeligere vektlegging av hvordan de forskjellige delene i en såkalt sammensatt tekst virker sammen. Allerede før innføringen av R94 ble det arbeidet med avistekster i videregående skole, men da var det nok innholdet i verbalteksten i artikler, kronikker, essay og andre sjangere som ble studert grundigst. Med ”Massemedier” som ett av seks hovedmål både i Gk og Vk1 i R94, ble det jobbet svært systematisk med dette i skolen. Mange lærere var på flere dagers kurs om massemedier, hvor det ble undervist bl.a. i sjangerne radio og avis. Det ble laget nyhetssendinger for radio, og det var grundige gjennomganger av oppbyggingen av aviser med hensyn til skrift, fonter, bilder, komposisjon av sidene og mye annet i tillegg til språklig argumentasjon i de forskjellige avissjangerne. Avisene har i svært mange år vært et viktig massemedium i Norge fordi så mange leser aviser, og arbeidet med denne sjangeren har vært omfattende og ned på detaljnivå, som oppmerksomhet mot komposisjon, skriftstørrelser, blikkfang, leseretning osv, når det gjelder avissider og reklameannonser, når det gjelder svært mange klasser. Likevel har nok lærers oppfatning av egen kompetanse vært avgjørende for vektleggingen.

I opplæringen har det blitt skilt mellom tekstbaserte, lydbaserte og bildebaserte medier, noe som kan gi utslag i en granskning av dem hver for seg. Den nye mediehverdagen, som spesielt de unge preges av, med mye bruk av Internett, hvor man hele tiden møter tekster bestående av verbaltekst og bilde, men også med lenker

---

til både lydfiler og filmsnutt, krever nok at man i større grad arbeider med ”det samlede uttrykket”.

Film og overføring fra ett medium til ett annet, f.eks. fra bok til film, har det også vært jobbet med i norskfaget før innføringen av LK06, selv om fokuset i større grad har vært på filmens handlingselement enn på analyseplanet. Man har imidlertid også tidligere latt elevene lage dreiebok med utgangspunkt i korte tekster de har lest, og man har arbeidet med filmens anslag, komposisjon, klipping, kameraføring, bruk av forskjellige typer lyd og den virkningen dette har. Den nye formuleringen ”i et samlet uttrykk” retter nok likevel oppmerksomhet i større grad enn tidligere rundt koplingen mellom f.eks. bilde og lyd i film, og hvordan noe forsterker eller forminsker en virkning, selv om dette også er sett på tidligere i arbeid med filmsjangeren.

Når læreplanbyggerne har valgt å la *Sammensatte tekster* bli ett hovedområde i norskfaget, synliggjør det hvor viktig de mener arbeidet med dette er. Selv om det i mange år er arbeidet med oppgaver i forbindelse med bildeanalyse, reklameanalyse, tegneserier, avissider, sangtekster, film og teater, vil muligens den nye læreplanens vektlegging føre til en sterkere bevisstgjøring i forhold til dette arbeidet. Å studere hvordan elementene, tekst, bilde og lyd virker, når de opptrer sammen, er nok også mer aktuelt enn tidligere. Læreplanen unnlater å bruke uttrykkene *multimodale tekster* og *modi*. For å finne ut mer om hvordan forskjellige elementer fungerer i ett samlet uttrykk er det imidlertid nødvendig å se på detaljer, som skriftstørrelse og type i en skriftlig tekst og bruk av linjer og bakgrunnsfarge i ett bilde som står i den samme sammensatte teksten. Hensikten med teksten er alltid viktig for utformingen, og her er kommunikasjonssituasjonen avgjørende. Kompetansemålene i læreplanen krever at elevene har kompetanse på detaljnivå når det gjelder analyse av bilder, filmer, avistekster osv., og de skal kunne forklare dette skriftlig og muntlig. Her hadde det nok vært nyttig for elevene om læreplanen hadde benyttet de samme begrepene, *modi* og *multimodale tekster*, som faglitteraturen gjør ellers, slik at elevene også hadde innarbeidet disse.

Den nye mediehverdagen med kommunikasjon og publisering på Internett i langt større grad enn tidligere, krever bedre kompetanse om dette mediet når det gjelder å nyttiggjøre seg det for å hente informasjon, kommunisere og publisere. Ungdom i dag benytter også dette mediet til å hente informasjon, kommunisere, lese nyheter og også til publisering av stoff, alt fra å annonsere noe til salgs til å ”legge ut på nettet” egenproduserte filmklipp. Læreplanen R 94 var opptatt av hvordan massemediene påvirket oss, og LK06 bruker begrepene ”opplevelse” og ”kritisk vurdering”. I denne sammenhengen blir det viktig å formidle til elevene hvordan deres publiseringer kan virke på andre, f eks innholdet i en sms eller blogg, samtidig som de selv skal være kritiske i sin vurdering av det de ser og hører på Internett og i mediene ellers. Kunnskap om hvordan forskjellige modi, som tekst og bilde, tekst og lyd, tekst, bilde og lyd osv. virker sammen er helt nødvendig for å kunne innta en slik kritisk holdning til egen og andres produksjoner. Detalj-kunnskap om virkemidler, som brukes når det f eks lages reklamesnutter, reportasjer med tekst og bilde eller propagandafilm i politiske eller andre sammenhenger, er også viktig for å kunne tolke og vurdere denne formen for tekster.

### **2.2.2 Kompetansemål i Kunnskapsløftet**

Nedenfor vil noen av kompetansemålene fra vg1, vg2 og vg3 bli kommentert, og de vil bli ytterligere omtalt i analysedelen under punkt 4.1.1, i forbindelse med elevoppgavenes forankring i læreplanen LK06.

Etter opplæringen i SF vg2 skal elevene ha nådd disse kompetansemålene når det gjelder sammensatte tekster:

- analysere og vurdere ulike sjangere i tekster hentet fra TV, film og Internett
- bruke ulike medier for å tolke og presentere tekster fra ulike tider
- vurdere bruk av estetiske virkemidler i ulike medier

Det er verdt å merke seg hvilke verb som er valgt ved formuleringen av kompetansemålene. I målene for vg1, jf. punkt 2.2.1, heter det at elevene skal kunne



---

”kombinere” forskjellige uttrykksformer når de skal fremføre noe, og de skal bruke digitale verktøy i den forbindelse. Dataprogrammet PowerPoint er et nyttig dataverktøy som i dag brukes i svært mange sammenhenger, ved presentasjon av både tekst-, bilde- og tallmateriale og både i skolesammenheng, i forenings- og arbeidslivet. Mange elever behersker dette verktøyet når de begynner i videregående skole, og det er ofte førstevalget deres når presentasjoner skal lages og fremføres. Muligheten til å legge til lydfiler og filmklipp gjør dette velegnet i løsningen av mange skolerelaterte oppgaver. Ved utarbeidelsen av og i bruken av en slik presentasjonsform, er det viktig at elevene er oppmerksom på en del forhold, som størrelsen på de forskjellige elementene ved designet av en PowerPoint, og hvordan de skal bruke den ved fremføringen.

Elevene har imidlertid også andre muligheter i bruk av datateknologi ved presentasjoner, de kan vise bilder, spille av lyd til et bilde, vise filmsnutter og mye mer, og her er det andre kulepunktet for vg1 aktuelt. Dette sier at de skal ”tolke og vurdere” hvordan forskjellige elementer virker sammen, noe som betyr at de må vurdere dette ved egne produksjoner. Punkt tre sier at elevene skal kunne ”beskrive estetiske uttrykk” og ”drøfte ulike funksjoner”, noe som har nær sammenheng med målet i andre punkt, nemlig at de skal kunne ”tolke” og at de skal kunne ”vise” sammenhengen mellom den sammensatte tekstens innhold, form og formål. Som vi ser er verbet ”beskrive” byttet ut med ”vurdere” i vg2s kompetansemål, noe som stiller større krav til elevene. Videre skal de kunne ”analysere” og ”vurdere” tekster som er hentet fra Internett, TV og film. I vg2 er det dermed større krav til å vurdere de sammensatte tekstene og deres funksjon. Ungdommer som er elever i videregående skole er storforbrukere av medieteknologien, og svært mange, spesielt gutter, bruker mye tid på spillkonsoller. Dette er vist i tidligere undersøkelser og bekreftes i den store ”Trygg bruk-undersøkelsen 2008” (Barneombudet 2008). Det blir stadig diskutert hvorvidt det er skadelig med alle inntrykkene de mottar. Unge mener i mange tilfeller selv at de ikke blir det. En bevisstgjøring av elevene når det gjelder bruk av massemedier som TV og Internett er derfor nødvendig, både om hensikten er informasjonsinnhenting eller underholdning. Samtidig kan oppgaver

med tilknytning til massemedier, som f eks analyse av dataspill og tv-serier, føre til motivasjon og engasjement hos elevene.

Kompetansemålene etter Vg3s er følgende:

- sammenligne og vurdere tekster som overføres fra ett medium til et annet
- analysere og vurdere argumentasjon i og påvirkning fra tekster i aviser, på TV og Internett ved hjelp av begreper fra retorikken

I vg3s kompetansemål er også verbene ”vurdere” og ”analysere” brukt når det gjelder sjangere fra TV og Internett, men her er film i vg2 byttet ut med aviser, og det er argumentasjonen i tekstene elevene skal analysere og vurdere. Påvirkningen fra tekster i de nevnte mediene skal også analyseres og vurderes. Det er interessant at påvirkning er med først det siste året tatt i betraktning at det var med allerede på grunnkurs for yrkesfaglige studieretninger i R94. Analyse av sakprosa og skjønnlitteratur har i mange år hatt en sentral plass i norskfaget, men noe som er nytt i LK06 er at man skal bruke begrepsapparatet fra retorikken i dette arbeidet, og dette inngår i målene for vg3.

Kulturminister Trond Giskes påstand om at film er vår tids viktigste medium (Aftenpostens nettutgave 27.8.07), blir ivaretatt i Vg3s første punkt, som gjelder adaptasjon, overføring fra et medium til et annet. Bøker filmes, historiske sagn og begivenheter filmes, og det er viktig å vurdere i hvilken grad det er den samme historien som fortelles, eller om det er viktige hendelser som er utelatt eller endret. Øvelser i å sammenligne og vurdere forskjeller mellom tekster som presenteres i ulik form, er derfor nødvendige for kritisk vurdering i mange sammenhenger, noe som er et overordnet mål med undervisningen i norskfaget.

### **2.2.3 Sammensatte tekster under andre hovedområder i LK06**

*Sammensatte tekster* er ett av fire hovedområder for hvert nivå i læreplanen, men vil ofte også inngå i arbeidet med de andre hovedområdene. Det første kompetansemålet under *Muntlige tekster* etter SFvg1 er at eleven skal kunne ”mestre ulike muntlige roller i gruppesamtaler, foredrag, dramatiseringer, presentasjoner og framføringer

---

som aktør og tilhører”. De fleste av disse sjangerne vil sannsynligvis innebære en sammensatt tekst, og elevenes valg av hjelpemidler som bilder, illustrasjoner, musikk osv vil være utslagsgivende for oppfattelsen av foredraget, dramatiseringen, presentasjonen og framføringen, både hos medelever og lærer. Det samme gjentar seg på vg2-nivå der ett av kompetansemålene er ”å gi tilbakemelding på andres muntlige presentasjoner”, noe som også i praksis oftest vil innebære arbeid med sammensatte tekster, da elever i dag nesten uten unntak vil benytte flere modi i en muntlig presentasjon, f eks bilde og stemme, lysark med tekst og stemme, PowerPoint med stikkord og stemme, musikk, bilde og stemme, osv, osv. Dette arbeidet videreføres i vg3 der elevene skal kunne ”gi konkret, nyansert og relevant tilbakemelding på andres muntlige presentasjoner”, ”analysere og vurdere sammenhengen mellom innhold, virkemidler og hensikt i muntlige sjangere”, ”presentere norskfaglige emner med evne til å problematisere det framlagte stoffet” og sist, men ikke minst ”sette sammen og framføre et avgrenset skjønnlitterært program”. Det siste punktet er en av to større oppgaver i vg3, og vil i praksis være en utpreget sammensatt tekst.

Når det gjelder hovedområdet *Skriftlige tekster*, er det også kompetansemål som innebærer arbeid med sammensatte tekster. Etter vg1 skal elevene kunne ”tolke og reflektere over innhold, form og formål i et representativt utvalg samtidstekster, skjønnlitteratur og sakprosa (...)”, og de skal kunne ”mestre ulike skriverroller som finnes i skolens offentlighet og i samfunns- og arbeidsliv”. En sakprosa tekst vil svært ofte være hentet fra en avis, et nettsted eller kanskje et tidsskrift og sannsynligvis inneholde både skrift og bilde. Dersom elevene skal mestre skriverroller som er aktuelle i skolens offentlighet og i samfunns- og arbeidsliv, vil det i mange sammenhenger innebære å skrive sammensatte tekster. Et innlegg i en skoleavis vil sannsynligvis ledsages av et bilde eller en illustrasjon, og et oppslag på en tavle, en innkalling eller lignende vil nok ofte også være en sammensatt tekst ut fra læreplanens definisjon. Arbeidet med skriftlige tekster videreføres i vg2 der elevene skal kunne ”analysere tekster i ulike sjangere for å kunne ta stilling til spørsmål tekstene tar opp og verdier de representerer”. Som i vg1, er det aktuelt å studere

avissjangere som artikler, kronikker, kommentarer og essay, og i tillegg til skriften er det ofte med bilder eller illustrasjoner, som påvirker leseren i en viss grad.

Det fjerde hovedområdet, *Språk og kultur*, har også kompetansemål som er relatert til sammensatte tekster. Etter vg1 skal elevene kunne ”gjøre rede for mangfoldet av muntlige, skriftlige og sammensatte sjangere og medier i det norske samfunnet i dag, og hvilken rolle de spiller i offentligheten” og kunne ”hente, vurdere og anvende fagstoff fra digitale kilder i muntlig og skriftlig arbeid”. Her er massemediene en viktig faktor, og disse representerer som kjent formidling av sammensatte tekster etter LK06s definisjon. Når elever skal finne frem til aktuelt fagstoff fra digitale kilder, innebærer dette også kontakt med sammensatte tekster, og det stiller krav til kritisk tenkning og også forståelse av hvordan flere modi fungerer sammen.

I LK06 står et globalt perspektiv og en komparativ metode sentralt, tekster fra ulike land og fra ulike tidsepoker skal sammenlignes. Ett av kompetansemålene for *Språk og kultur* i vg2 er: ”forklare hvordan litteratur og andre kunstuttrykk i og utenfor Norge har påvirket hverandre de siste århundrene”. ”Andre kunstuttrykk” kan være malerier, musikk og sang, og her er det igjen snakk om forskjellige modi, selv om de ikke nødvendigvis danner ”et samlet uttrykk”. For vg3 er det formulert mål som at eleven skal kunne ”bruke bibliotekets sentrale databaser og andre faglige kilder, både tradisjonelle og elektroniske, i egne arbeider” og ”gjennomføre arbeidet med en selvvalgt fordypningsoppgave og utforme den som en muntlig, skriftlig eller sammensatt tekst med språklig, litterært eller annet norskfaglig emne”. Elektroniske kilder inneholder i dag ofte både skriftlig tekst, bilder, illustrasjoner, lyd og filmklipp, og elevene må være bevisste ved valg av hva de henter ut for å bruke, både når det gjelder innhold og hvordan det fungerer, f eks å la en lydfil ledsage en opplesing av et dikt.

Fordypningsoppgaven, som er nevnt ovenfor, vil – i likhet med det skjønnlitterære programmet med stor sannsynlighet, være en sammensatt tekst. Et skriftlig litterært arbeid vil i de aller fleste tilfeller, om det er et språklig, et litterært eller et annet emne, inneholde flere av elementene, tekst, bilde og lyd (jf. definisjonen av en

---

sammensatt tekst i LK06). En oppgave om språk vil inneholde illustrasjoner som viser sammenhenger, mens en oppgave med litterært emne vil ha med bilde av forfatter og kanskje bokomslag. Et emne innen massemedier vil inneholde bilder fra film, tegneseriestriper og annet. Fordypningsoppgaven kan presenteres både i skriftlig og muntlig form. Dersom presentasjons- eller foredragsformen velges, vil den muntlige teksten også bestå av flere modi, som stemme, bilde, stikkord, lyd og filmklipp og kanskje en dramatisering. De to mest omfattende arbeidene i vg3 vil altså innebære produksjon av sammensatte tekster.

#### **2.2.4 De fem ferdighetene i Læreplanverket Kunnskapsløftet**

Som det er redegjort for i innledningskapitlet, legger LK06 vekt på arbeidet med fem ferdigheter som er integrert i kompetansemålene i alle fag. De skal føre til utvikling av kompetansen i ulike fag og samtidig være en del av denne (LK06:43). *Å kunne uttrykke seg muntlig* vil i forbindelse med norskfaget si å bli trent opp til å mestre forskjellige talesituasjoner i ulike sammenhenger og innebærer opplæring i ulike muntlige sjangere og aktiviteter (ibid). Om ferdigheten *Å kunne uttrykke seg skriftlig* står det bl a at ”Skriftligheten i samfunnet er økende, ikke minst gjennom utviklingen av digitale kommunikasjonsformer, og kravet til å mestre skriftlig framstilling i ulike sjangere har blitt større”. *Å kunne lese norsk* er en grunnleggende ferdighet der ansvaret spesielt legges til norskfaget, og lesing er både en ferdighet og en kulturell kompetanse, hevdes det i læreplanen (ibid:44):

(...) Lesing er avhengig av kulturforståelse, og samtidig utvikler lesing kulturforståelse. Gjennom lesing får elevene del i tekstkulturen, og kan utvikle evnen til å tolke og forstå ulike tekster. Dermed får de erfaringer som gir mulighet for læring og opplevelse og for å forstå seg selv og samfunnet (ibid).

Begrepet sammensatte tekster er nevnt spesielt når det forklares hva som menes med *Å kunne regne i norsk*:

(...) Det gjelder også forståelse for form, system og komposisjon. Ved lesing av sammensatte tekster og sakprosa blir arbeidet med grafiske framstillinger, tabeller og statistikk viktig for forståelse (ibid).

Som vi ser over, har alle disse ferdighetene elementer av arbeid med sammensatte tekster i seg, men den siste ferdigheten, *Å kunne bruke digitale verktøy*, er særlig tett knyttet opp mot kompetansemål som gjelder *Sammensatte tekster*, og gjengis derfor i sin helhet:

Å kunne bruke digitale verktøy i norsk er nødvendig for å mestre nye tekstformer og uttrykk. Dette åpner for nye læringsarenaer og gir nye muligheter i lese- og skriveopplæringen, i produksjon, komponering og redigering av tekster. I denne sammenheng er det viktig å utvikle evne til kritisk vurdering og bruk av kilder. Bruk av digitale verktøy kan støtte og utvikle elevenes kommunikasjonsferdigheter og presentasjoner (ibid).

Argumentasjonen i rapporten *Framtidas norskfag* er godt synlig i beskrivelsene av ferdighetene, og punkt fra denne er integrert i forskjellige kompetansemål på ulike nivåer. Med formuleringen ”nye tekstformer og uttrykk” har forfatterne hatt i tankene de nye tekstformene som har utviklet seg spesielt pga. Internett. Det produseres tekster for dette mediet fra gammel og ung, og mediet brukes av folk i alle aldre. Mange har sin egen ”blogg”, mange nettsider gir adgang til at allmennheten kan uttale seg i forbindelse med debatter, avisinnlegg o.a. og mange averterer noe de har til salgs, som biler, møbler og leiligheter på Internett og lager en sammensatt tekst i denne sammenhengen. Sosiale nettverk, som Facebook, er også noe som opptar mye av de unges tid. Det mye brukte dataverktøyet PowerPoint, som er omtalt under punkt 2.2.2, er også et eksempel på en ny tekstform og et nytt uttrykk.

## 2.3 Multimodalitet og sammensatte tekster

Som vi var inne på i innledningskapitlet, bruker fagfolk nasjonalt og internasjonalt begrepet *multimodale tekster*, mens læreplanverket LK06 valgte uttrykket *sammensatte tekster*. I teorigjennomgangen nedenfor vil begge formuleringene bli benyttet, avhengig av hva som er brukt i teoristoffet det refereres fra. Noen forskere og fagbokforfattere peker seg ut som spesielt aktuelle når det gjelder dette temaet, og i Norge har bl.a. Anne Løvland, Johan Tønnesson, Yngve Benestad Hågvar og Anders Fagerjord skrevet om dette temaet. Internasjonalt har Gunther Kress og Theo van Leeuwen, som er professorer ved engelske universiteter, et betydelig navn når det

---

gjelder ”multimodality”. Nedenfor vil det bli redegjort for noen av disse forfatternes arbeider og sett på noen forhold som har sammenheng med området *Sammensatte tekster* i videregående skole.

### 2.3.1 Anne Løvland – Sammensatte tekster i en skolekontekst

Anne Løvland, førsteamanuensis ved Høgskolen i Agder, har vært en vesentlig bidragsyter i arbeidet med sammensatte tekster. Hun har forsket på oppbyggingen av lærebøker og andre bøker for barn, skrevet doktorgradsavhandling, flere artikler og bok om temaet, og teoristoffet nedenfor tar utgangspunkt i resultatet i avhandlingen, en artikkel fra *Å lese i alle fag* (2006:109ff) og boken *På mange måtar, Samansette tekstar i skolen*, som utkom i 2007.

Sammensatte, eller ”multimodale tekster”, er tekster som består av ulike modaliteter, som skrift, tale, illustrasjoner, musikk og kroppsspråk, som skaper mening på hver sin måte, skriver Løvland, og legger til at verbalspråket ofte er en viktig komponent i den sammensatte teksten, men ikke alltid. Hun velger begrepene modalitet og multimodalitet (av mode = måte) når hun skal studere det som er spesielt ved sammensatte tekster, fordi flere uttrykksmåter eller modaliteter virker sammen i teksten, og legger til at en modalitet kan variere med kommunikasjonssituasjon og kulturell kontekst. (ibid, Løvland 2007:21f)

I artikkelen ”Sammensatte fagtekster – en multimodal utfordring?”, som er hentet fra *Å lese i alle fag* (ibid), skriver Løvland om hvordan ”det multimodale samspillet” i tekster er viktig for hvilken lesestrategi som velges. Hun er opptatt av multimodaliteten i lærebøker, og stiller spørsmål ved om komposisjonen som hovedsakelig brukes i lærebøker og andre fagtekster, har gitt elevene en egen tekstkompetanse for slike tekster, eller om disse tekstene utfordrer elevene til å ta i bruk multimodal tekstkompetanse de har fått gjennom andre medier (ibid:109). Løvland bruker begrepet ”modal affordans” for en modalitets mulighet og begrensning. Hun forklarer dette nærmere ved å si at affordansen kan ha sammenheng med modalitetens egenskaper, men kan også ”komme av vanetenkning

og tradisjonell bruk av modaliteten” (Løvland 2007:146). En mottaker oppfatter meningen forskjellig, avhengig av om modaliteten er organisert i tid, slik som skrift, tale og levende bilder, eller om den er organisert i rom, slik som stillbilder (Løvland 2006:110). I det siste tilfellet forstår man oftest umiddelbart, mens man i de andre forstår over tid, en skrift må leses og meningen forstås etter hvert, akkurat som når noe fortelles eller man ser en film. Bilder er derfor noe som kan brukes til å oppnå rask kontakt med tilhører eller leser, og utnyttes ofte i aviser og ukeblader. (ibid)

Løvland påpeker at kulturen er viktig for affordansen, for hvordan man kan bruke en modalitet, er avhengig av tidligere bruk og vanetenkning. Som eksempel nevner hun tale- og skriftkulturen i skolen, og at vektleggingen av ”å utvikle god verbalspråklig kompetanse hos elevene”, gjør at det ikke tas i bruk modaliteter som kunne egne seg bedre i visse sammenhenger, og hun nevner elevers muntlige fagtekster som eksempel (ibid). De valgte modalitetenes affordans preger helheten av teksten, men ofte er det også en ”funksjonell spesialisering” mellom modalitetene, skriver Løvland og refererer til Kress (2003), fordi modalitetene kommuniserer forskjellige deler av den fullstendige meningen. Hun gjengir også språkforskeren Michael Hallidays inndeling i tre typer mening, de såkalte “metafunksjonene” når det gjelder språk: ideasjonell, mellompersonlig og tekstuell (Løvland 2006: Berge mfl.1998:38), og hevder at den førstnevnte typen er svært tydelig i skolebøker, fordi lærebøkene formidler faktakunnskap, f eks gjennom verbalspråk og fotografier. Hun har gjennom studier funnet en tydelig forskjell på slike bøker og andre fagbøker for barn, som leses på fritiden, fordi det multimodale uttrykket som brukes i disse, f eks store bilder og spennende layout, har som målsetting å få kontakt med leseren. Dette er nedtonet i lærebøker, mener Løvland, men viser med eksempler i lærebøker for grunnskolen fra 1997, at lærebokforfatterne henvender seg til leserne gjennom bruk av åpne tekster og bilder i innledningen til kapitler og med små illustrasjoner, som f eks gjennomgangsfigurer. Hvis fotografier er omtalt i verbalteksten, benevner hun det som ”overlapping” eller ”redundans”, og hun tror at om holdninger formidles gjennom bilder istedenfor verbaltekst, blir de kanskje ikke så påtrengende (Løvland 2006:112f).



---

”Multimodal kohesjon”, eller sammenheng, skaper helhet, hevder Løvland, og mener med det at hvordan de forskjellige elementene er satt sammen til en tekst, også er med på å skape mening. Forskjellige modaliteter, som f eks ord, bilde og lyd, skaper mening sammen, akkurat som musikken til en scene i en film er viktig for hvordan vi oppfatter en scene. Dette mener hun er det Hallidy kaller ”tekstuell mening” (ibid:116).

Løvland viser til Theo van Leeuwens *Introducing Social Semiotics* (2005) når hun, i artikkelen og sin egen bok, omtaler hvordan mekanismene, rytme, komposisjon og informasjonslenking, skaper helhet i sammensatte fagtekster (Løvland 2007:29). Rytmen skaper sammenheng i teksten og kan komme av grafiske valg, det kan være spesielle systemer, som at alle kapitler starter likt, at farger brukes i spesielle sammenhenger, at sammendrag og oppgaver står på bestemte steder, på en bestemt bakgrunn osv. Overskrifter markert med forskjellig skrift og størrelse, før og underveis i teksten, og plassering av verbaltekst og bilder/illustrasjoner, er også med på å skape rytmen i teksten, og er en hjelp i selve leseprosessen (Løvland 2006:118, 2007:29f). Med tekstens komposisjon mener Løvland ”den følelsen vi har av balanse og ubalanse”, som medvirker til hvordan vi plasserer de forskjellige modalitetene, som skriftlig tekst og bilde, og denne plasseringen kan igjen føre til at noen av elementene blir mer synlige i den sammensatte teksten. Hvordan dette er gjennomført i en lærebok, er med og viser leseren hvordan den er tenkt brukt, og det mest vanlige i lærebøker er at verbalteksten dominerer. Bildene er plassert i forhold til denne, hevder Løvland, mens i fritidslitteraturen kan ofte verbaltekst, bilder og grafikk leses uavhengig av hverandre. En grunn, tror hun, er den sterke skriftspråklige kulturen i skolen (ibid:32).

Informasjonskopling er det siste bindemiddelet i tekster som omtales i artikkelen, og dette har med sammenhengen mellom informasjon som uttrykkes gjennom forskjellige modaliteter å gjøre. Her bruker også Løvland van Leeuwens (2005) begrepsapparat når hun inndeler koplingene i to typer, nemlig ”utdyping” og ”utviding”. ”Utdyping” kan være spesifisering eller fortolking, noe som fører til en

innsnevring av tekstens mening. ”Utviding” derimot, kan være ”gjenfortelling”, ”kontrastering” eller ”avløsning”, og kan gjøre meningspotensialet større (Løvland 2006:120, 2007:37)

Løvland hevder at det essensielle i lærebøker er formidling av informasjon. Dette vises ved at det ideasjonelle meningsaspektet vektlegges både i verbaltekst og illustrasjoner. Informasjonen et bilde eller en annen illustrasjon formidler, er vanligvis ”en utdyping” eller ”en gjenfortelling” av meningsinnholdet i verbalteksten. Her er det en forskjell fra billedbøker og spillefilm hvor hver modalitet har en mer selvstendig rolle som meningsskaper. Situasjonskonteksten er også viktig for hvordan elevene forholder seg til multimodale tekster, tror Løvland. Elever er vant med at verbalteksten uttrykker den viktigste informasjonen, og derfor er de ikke klar over samspillet mellom illustrasjoner og skriftlig tekst. Læreren har en viktig oppgave å gjøre for å få elevene til å fokusere på multimodaliteten, hevder Løvland. Hun tror verbalspråkets sterke stilling i skolen, som kommer til uttrykk bl.a. gjennom læreplanenes vektlegging av verbalspråket som det semiotiske systemet elevene skal lære å bruke, kan være grunnen til at lærebokprodusenter ikke i større grad utnytter den multimodale kompetansen elever har fått gjennom andre medier (ibid).

Løvland har studert elevers multimodale tekster i forbindelse med prosjektarbeid som er gjennomført på 5., 7., 8. og 10. klassesetrinn (Løvland 2006, 2007). Hun har sett på både lærerrollen og elevrollen, og vurdert elevenes muntlige prosjektfremlegginger når det gjelder bruk av semiotiske ressurser. Hun mener ut fra dette arbeidet, at det hos lærere er mye velvilje når det gjelder multimodale tekster, men har fått inntrykk av at lærerne åpner for bruk av et slikt uttrykk, uten at elevene får nok lærdom i slik bruk. Elevene på sin side er opptatt av å tilfredsstille både lærer og elever, og de velger oftest uttrykk de er vant til at er brukt i skolesituasjonen. Hvordan læreren bruker multimodale tekster, kan derfor være avgjørende for elevenes valg. Den sterke vektleggingen av verbalspråket, som tradisjonelt har preget skolen, viser seg også i elevtekstene. Verbalspråket uttrykker viktig informasjon, selv om elever i sine muntlige tekster, også legger vekt på det mellompersonlige meningsaspektet. Dette

---

kan gi seg utslag i rollespill og dramatiseringer. Mens elevene viste kreativitet i bruk av forskjellige modaliteter i sine prosjektfremføringer, var de skriftlige rapportene preget av én semiotisk ressurs, nemlig verbalspråket. (ibid).

I forbindelse med muntlige elevtekster er det svært vanlig å velge en multimodal tekst, skriver Løvland, som mener det også er viktig å utvikle multimodal tekstkompetanse i skriftlige tekster (2007:133). De multimodale tekstene elevene er i kontakt med på fritiden, krever en annen tolkningskompetanse enn det skolerelaterte oppgaver gjør, mener Løvland, og skolen har et ansvar for å utvikle denne kompetansen, slik at elevene blir kritiske og reflekterte i sin kontakt med Internett (ibid:41). Hun viser i denne sammenhengen til forskning utført av Elise Seip Tønnessen fra 2007 som konkluderer med at barn og unge vektlegger opplevelsesaspektet i sin kontakt med mediene, de ønsker gode opplevelser (ibid:42, 89).

Løvland viser i sin omtale av multimodaliteten i lærebøker til eksempler som er rundt ti år tilbake i tid, og utarbeidet etter R94. Læreverket Kunnskapsløftet vektlegger det utvidete tekstbegrepet og forståelsen av slike tekster, noe som også blir førende for utarbeidelsen av læreverkene. Derfor vil muligens en studie av læreverk fra 2006 gi et annet resultat når det gjelder bruken av semiotiske ressurser. I kommentarene til omtalen nedenfor av tre norskverk for Vg1 i videregående skole, vil dette bli belyst. Dersom elever gjennom mange år er blitt presentert for bestemte former i lærebøker, ved fremlegging av teoristoff osv, har elevene tillært seg mønstre for hvordan de mener dette skal være. Det samme gjelder for skriftlige arbeider og muntlige presentasjoner. Selv om elevene møter mange multimodale tekster på fritiden, og oppnår en viss tekstkompetanse gjennom dette, er det ikke dermed sagt at dette overføres til en skolehverdag hvor verbalspråket alltid har vært dominerende. Elevers forventninger er forskjellige når det gjelder tekster de møter på fritiden og i skolesammenheng, noe som gir seg utslag i deres egne produksjoner.

Arbeidene til Løvland er utført i grunnskolen, og denne masteroppgaven bygger på elevarbeider i videregående skole. Det er derfor interessant å se om hennes

observasjoner og konklusjoner stemmer over ens med arbeidet i to klasser på vg1- og vg2-nivå. Teoristoffet i Løvlands arbeider, som i stor grad bygger på litteratur av Kress og van Leeuwen, er aktuelt i behandlingen av elevenes muntlige og skriftlige sammensatte tekster, som det gjøres rede for i oppgavens kapittel 4.

### **2.3.2 “Alle tekster er sammensatte”**

Sakprosa-professor Johan Tønnesson hevder i en artikkel i *Norsklæreren* (Tønnesson 2006) at alle tekster er sammensatte. Han begrunner dette med at også f eks typografien som er valgt, er med på å gi en tekst mening når han uttrykker: ”the mode er the message” (ibid:9). Dette er et syn som deles av flere. Doktor philos og førsteamanuensis ved Høgskolen i Vestfold, Arne Engelstad, som har skrevet mye om filmmediet, og Anders Fagerjord, førsteamanuensis i medievitenskap ved Universitetet i Oslo og forfatter av boken *Web-medier*, uttaler i forbindelse med LK06, at typografiske valg, som skrifttype og størrelse, skaper et visuelt uttrykk, som har en spesiell funksjon, på samme måte som et bilde kan være et blikkfang (Fagerjord 2006:39, 45).

Tønnesson insisterer på å benytte det internasjonalt brukte uttrykket ”multimodale” om sammensatte tekster, og mener at både syntaktiske og morfologiske valg, som er gjort i verbalspråket, er med og skaper mening. En rekke modi er med på å skape mening i en muntlig fremføring, hevder han, som f eks intonasjon og tempo og dialektbruk, men også hosting, pusting, avbrytelser, latter og stønning (Tønnesson 2006:10).

Det nye hovedområdet *Sammensatte tekster* i norskplanen ble, som nevnt under Innledning, mye diskutert blant lærere ved introduksjonen og innføringen av LK06. På spørsmålet om dette er noe nytt, svarer Tønnesson både ”ja” og ”nei”, og forklarer det med at det er arbeidet med slike tekster i mange år, men at den nye læreplanen ”pålegger skolen å legge sterkere vekt på et både grunnleggende og viktig trekk ved alle tekstene omkring oss”, og mener dette trekket har blitt tydeligere gjennom internettekstene (ibid). Læreplangjennomgangen under punkt 2.2.1 viser at det også i

---

perioden med Reform 94, ble arbeidet med de fleste punktene som nevnes under *Sammensatte tekster* i LK06.

Vi skaper multimodale tekster hele tiden, skriver Tønnesson videre, og viser til en uttalelse fra Maagerø om at selv ikke et rundskriv fra et departement eller en vitenskapelig tekst uten bilder e.l., er en monomodal tekst. Han legger til at vi ofte ikke er bevisste nok når det gjelder bruk av forskjellige modi, som typografi, papirkvalitet, bilder, omslag, tabeller osv. (Tønnesson 2006:11).

Tønnesson mener det legges altfor lite vekt på bilder i den norske skolen, og han viser til intervjuer han har hatt med elever om en bestemt historiebok. Elevene ga inntrykk av at de ikke var vant til en aktiv lesing av bildene i læreboken. Vi må opptrene elevene i å se alle modalitetene som er brukt i en tekst, mener han, og selv om elevene kanskje er mer vant til å lese kompliserte skjermbildetekster, trenger de øvelse i å analysere og være kritiske til slike tekster. Da må de forstå hvordan alle elementene i teksten fungerer samlet (ibid:12).

Den nye læreplanen er et godt utgangspunkt for arbeidet med alle uttrykkene i en tekst, mener Tønnesson, men er samtidig redd for at definisjonen som er valgt kan føre til at bare multimediale tekster, som inneholder f eks verbalspråk, bilde og lyd, forstås som multimodale tekster. Han synes å ha merket at denne forståelsen har begynt å gjøre seg gjeldene allerede, noe som kan være til hinder ved forståelsen av det han kaller ”alle de ”vanlige” tekstene” (ibid:14). En forståelse av ”det multimodale” som noe nytt, er Tønnesson skeptisk til, og kritiserer selveste gurun innen forskning på multimodalitet, Gunther Kress, som uttrykker et slikt syn i forbindelse med den nye tekstlige virkeligheten som den digitale hverdagen har ført til (ibid).

## 2.4 Tre aktuelle læreverker i norsk

De store forlagene har, som nevnt i innledningen, utarbeidet nye lærebøker i norsk tilpasset LK06, og noen av dem vil bli omtalt og kommentert her. Enkelte forlag har valgt å utarbeide en helt ny lærebok, som Aschehoug med *Grip teksten* og Cappelen med *Spenn*, og synliggjort dette ved å gi sine verk nye navn, mens Samlaget har valgt å omarbeide læreverket *tema* og videreføre navnet. Oversikten nedenfor skal forsøke å vise hvordan disse tre lærebøkene behandler læreplanens hovedområde *sammensatte tekster* i Vg1. Noen punkter er valgt som utgangspunkt for dette. Det blir gitt en kort beskrivelse av læreboken før det blir sett på bruken av begrepet *sammensatte tekster* og oppgavene som har relevans for dette hovedområdet. Bøkernes beskaffenhet gjør at omtalene nedenfor ikke har helt lik form.

### 2.4.1 Samlagets læreverker – *tema* vg1

#### *Oppbygning*

Samlaget har, som nevnt, valgt å omarbeide sitt tidligere verk ved innføring av ny reform. Bøkene i *tema*-serien utpeker seg ved en utstrakt bruk av kunstbilder fra renessansen og til vår tid i boken for vg1 og gjengivelse av kunstverk helt tilbake til antikken i *tema* vg2. I tillegg er det brukt reportasjebilder, bilder fra film, kart og forskjellige illustrasjoner for å vise sammenhenger, f.eks innen språkhistorie. Bøymønstre og sammenligninger er satt opp på farget underlag.

#### *Bruk av "sammensatte tekster" i boken*

I første kapittel stilles spørsmålet "Hva er litteratur?", og under underoverskriften "Litteraturbegrepet" leser vi at kun en liten del av alt som er skrevet tradisjonelt er blitt oppfattet som litteratur, nemlig skjønnlitteraturen, epikk, lyrikk og dramatikk, men at dette er en snever forståelse.

En videre definisjon, som tar mer hensyn til dagens mediesituasjon, inkluderer også tekster som ikke er oppdiktete (sakprosa), tekster som ikke er skrevne (muntlige tekster) og tekster som kombinerer for eksempel skrift, lyd og bilde (sammensatte tekster) (*tema* 2006:10).

---

Under ”Kort sjangerlære” beskrives sammensatte tekster som ”tekster som ikke bare består av bokstaver, men som kombinerer skrift, lyd og bilder (men ikke nødvendigvis alle tre)”. Sammensatte tekster er derfor film og drama, reklame tegneserier, rockevideoer, (avis)reportasjer og skjermttekster som hjemmesider, blogger, PowerPoint-presentasjoner (ibid:15). Kapittel 7, ”Ord og bilete”, innleder med: ”Svært mange av tekstane vi møter til dagleg, er samansette tekstar, det vil seie tekstar som formidlar eit innhald, gjennom språk, lyd og bilete.” (ibid:106).

I lyrikkapitlet, kapittel 3, er det multimodale ivaretatt gjennom valget av en rappegruppes sangtekst. Det legges her vekt på det musikalske i lyrikken, ”Lyrikk er rytmiske tekster som utforskar samanhengen mellom ord, lyd og meining i språket.” (tema 2006:43) uten å nevne hvordan tonesettingen til en rappedekst forsterker rytmen i teksten. Kapittel 4 omhandlar dramatisk diktning. Begrepet *sammensatte tekster* er ikke nevnt i kapitlet, som omtalar drama, fjernsynsteater og dramaserier for fjernsyn.

I kapitlet om sakprosa finner vi en tegneserie, og illustrasjoner med bilde og tekst. Avsnittet ”Publiserte sakprosaetekster” konsentrerer seg om det skrevne ord når sakprosasjangerne omtales, og nevner ikke kombinasjonen tekst og bilde. Under ”Muntlige sakprosaetekster” er det ordene som uttales det fokuseres på når det gjelder foredrag og tale. I delen ”Private sakprosaetekster” omtales brev og elektroniske brev (ibid:86f), og i ”Offentlige eller offisielle sakprosaetekster” forklares sjangerne rapport, logg og blogg (ibid:88ff).

I kapittel 6, ”Argumentasjon”, legges det vekt på det skrevne og det muntlige ord. Inngressen til kapittel 7, ”Ord og bilete”, som er den delen av læreboken som særlig omhandlar sammensatte tekster, er slik:

Etter å ha arbeidd med dette kapitlet har du kunnskap om samansette tekstar. Kapitlet presenterer ulike typar bilete, viser kva som kan vere formålet med dei, og korleis du kan tolke bilete. Du får også innblikk i samspelet mellom bilete og skriven tekst i trykt reklame og i aviser, og mellom skriven tekst, bilete og lyd i musikkvideoar og på Internett. (ibid:103)

Etter en definisjon av begrepet ”sammensatte tekster” nevnes spesielt bruk av bilde i reportasjer, bruk av ord og bilde i reklame og forholdet mellom tekst og bilder i tegneserier (ibid:106).

Kapitlet skiller mellom kunst- og bruksbilder, og forklarer motiv, komposisjon, farger og lys og tittel, men nevner også tilskuerens forkunnskaper som viktige når bildet tolkes (ibid:109f) før samspillet mellom ord og bilde omtales. Det skilles mellom tre ulike sammenhenger mellom ord og bilde: 1) Dersom bildet er viktigst og teksten har utgangspunkt i bildet, kan tekstens funksjon være å kommentere, å gi en assosiasjon eller å forklare (f.eks. hva eller hvem bildet viser). 2) Andre ganger kan teksten være viktigst og bilde eller illustrasjon bli brukt for å lette forståelsen av teksten, som f.eks. i lærebøker og bruksanvisninger). Fordi et bilde appellerer til følelsene våre, kan det også brukes til å ”utvide perspektivet” på stoffet som presenteres. 3) I sjangere som bildebøker og tegneserier, og i noen reklameannonser og avisforsider er bilde og tekst like viktige for forståelsen. Tekst og bilde som må forståes samlet kalles ikonotekst (ibid:113). Musikkvideoen er også omtalt her (ibid:118). Resten av kapitlet inneholder en svært kort kommentar angående hva reklamen formidler, forholdet mellom tekst og bilde i avisene, reportasjebilder og tekst og bilde på Internett (ibid:117). Det skrives lite om sammenhengen mellom tekst og bilde, selv om viktigheten av å skape avisens egen identitet gjennom oppbyggingen nevnes. Likeså at reportasjebilder formidler en stemning, men at det ofte også brukes arrangerte bilder som illustrasjon til reportasjer.

Boken har et eget kapittel om film, der det redegjøres for virkemidlene i film og hvordan dette virker, og det er oppgaver om filmanalyse og egen produksjon (ibid:136ff). Begrepet *sammensatt* brukes ikke. Et eget kapittel er viet informasjonsinnhenting, og her er det mange oppgaver hvor om bruk av statistikk, å finne og vurdere stoff, analyse og vurdering av nettsteder (ibid:219). I kapitlet ”Tale og lytte” gis det råd for presentasjoner, bl.a. om bruk av lysark og PowerPoint (ibid:225f). At dette er sammensatte tekster etter læreplanens definisjon, nevnes ikke.



---

## Oppgaver

Noen oppgaver er nevnt i teorigjennomgangen ovenfor, men noen flere gjengis stikkordsmessig her. **Skriftlige:** Definere begrepet (ibid:16). Lage oversikt over kjennetegn ved forskjellige typer litteratur, der sammensatte tekster omtales som en sjanger på lik linje med epikk, lyrikk, dramatikk, film og sakprosa (ibid:18). Lage veggavis om litteratur.(ibid:17). I sakprosakapitlet er de fleste oppgavene om det verbale. Gruppearbeid om aviser: De fleste oppgavene om det skrevne, men noen om å vurdere bilder, vurdere tegneseriene, vurdere overskrifter og vurdere sportssidene og vurdere avisen (ibid:91). Avisprosjekt, lage en liten avis – bruke IKT (ibid:92). Reportasjeprojekt: Resultatet skal være skriftlig tekst som samles i en perm (ibid). Lage en usaklig tekst, med indirekte argumentasjon, med utgangspunkt i et politisk utspill, en film eller musikk (ibid:102). Det er ikke fokus på det sammensatte når det gjelder avistekster, noe som ville vært naturlig.

**Muntlige:** Drøfte om forskjellige teksttyper er litteratur (ibid:17). Å dramatisere og vurdere bruk av kostymer, scenebilder, ”lydkulisser, lyskulisser eller musikk”. Tolking og fremføring av en dramatekst (ibid:72f). Foredragsprosjekt der det kun nevnes det muntlige ord: ”klar tale, kroppsspråk, øyekontakt, fri framføring i forhold til manus” (ibid:92). Oppgaver om kommunikasjon: lage muntlig presentasjon og bruke lysark til presentasjonen. Velge fem ulike tekster og vurdere forskjellige kommunikasjonssituasjoner (f eks: dikt, tv-program, leserinnlegg, tekstmelding og forord) (ibid:102). I kapitlet som presiserer at det handler om sammensatte tekster, ”Ord og bilete”, er det mange oppgaver om samspillet mellom tekst og bilde, reklameanalyse, reklamefilm, reklame på Internett, bilde og tekst i aviser, webdesign og analyse av musikkvideo (ibid:120ff).

## Oppsummering

Begrepet *sammensatte tekster* benyttes i liten grad i boken, og ”multimodalitet” brukes ikke. Teoristoffet om film omtaler hvordan klipping, lyd, lys, farger osv. virker, men læreplanens formulering ”i et samlet uttrykk” nevnes ikke. At dette uttrykket kun nevnes i kapitlet om ord og bilde, kan føre til at elevene ikke alltid har det i tankene når de skal analysere noe, f eks en film, eller lage noe selv. Det er

mange oppgaver i tilknytning til kapitlet. Oppgavene som står til tekstene i tekstsamlingsdelen er konsentrert om innhold og virkemidler i hver tekst, og har ikke tilknytning til *sammensatte tekster*.

### **2.4.2 Aschehougs læreverk – *Grip teksten* vg1**

Aschehoug har med *Grip teksten* laget helt nye lærebøker tilpasset LK06.

Utformingen bærer tydelig preg av dette. Bøkene for alle tre nivåene har et mykere omslag enn det som er vanlig i skolebøker. Alle bøkene har mye bildemateriale, og de bruker farget bakgrunn og farget skrift for å skille ut deler av tekst. Hvert kapittel innleder med et bilde over to sider.

#### *Bokens oppbygning*

Boken for vg1 er inndelt i sju hovedkapitler. I tillegg til det tosidige bildet som innleder hvert kapittel, som for øvrig ikke er nummerert, er det brukt mange bilder av forskjellige størrelser i boken. Bildene er for det meste reportasjebilder og andre fotografier der ungdom er hovedmotivet, og de aller fleste bildene viser en handling. At så mange unge er ”deltakere” i bildene, uttrykker nok et ønske om at elevene skal kjenne seg igjen i situasjonene, og dermed bli motivert for arbeidsstoffet.

Teorikapitlene benytter i hovedsak én spalte, men to der ”muntlig” og ”skriftlig” omtales, og i tekstdelen er det brukt to spalter. Som nevnt, er det benyttet farget bakgrunn og farget skrift for å markere forskjellige funksjoner, som når kompetansemål, hva man skal arbeide med og tenkepauser står på farget underlag, mens tekstutdrag i teoristoffet oppsummeringsoppgaver har farget skrift. Dette gir boken en svært tydelig struktur og hjelper leseren underveis i arbeidet.

#### *Bruk og behandling av ”sammensatte tekster” i boken*

Allerede i bokens forord får vi høre noe om begrepet tekst: ”Vi er omgitt av tekster (...) tekster som ord og tekster som bilde og lyd” og ”læreboka bygger på det utvidede tekstbegrepet som sier at lyd- og bildeuttrykk får sin naturlige plass ved siden av de tradisjonelle verbalspråklige tekstene” (*Grip teksten* vg1:3). I bokens

---

første kapittel forklares det at begrepet ”tekst” etter det utvidede tekstbegrepet også brukes om bildespråk og kroppsspråk, og tekst defineres slik: ”En tekst er et språklig uttrykk for et meningsinnhold” (ibid:12). Videre skrives det at stadig flere tekster blander flere ”språktyper”, og som eksempel nevnes ord og bilder, læreboken, aviser, tegneserier og nettsteder. Utviklingen innenfor lyd- og bildemedier gjør tekstene mer kompliserte, som f.eks. film og fjernsyn (ibid:14). Slike tekster kalles *sammensatte*, men ”en annen og mer internasjonal betegnelse er multimodale tekster”, står det videre og blir forklart at det er viktig å kjenne særpreget til hvert uttrykk og samspillet mellom dem (ibid:14). I oppslagsdelen er sammensatt tekst definert som: ”en helhetlig tekst som består av minst to av disse uttrykksformene: skrift, lyd, bilde (eller annet visuelt uttrykk). Også kalt *multimodal* tekst” (ibid:375).

Under delkapitlet ”Lyriske tekster” finner vi overskriften ”Musikkvideoen – en sammensatt tekst”, som innledes med denne setningen: ”Musikkvideoen er en sjanger der sangtekst, bilde og musikk samarbeider om å vekke vår oppmerksomhet” (ibid:43). ”Fortelling i multimodal form” er en underoverskrift i delkapitlet ”Fortellende fiksjonstekster”. Her nevnes utviklingen av filmen og fjernsynet, spill på Internett og tegneserier (ibid:52). I delkapitlet ”Dramatiske tekster” brukes uttrykket *sammensatte tekster* flere ganger: Under overskriften ”Visuelt og sammensatt” står det bl.a. ”Teater og film er samansette eller multimodale tekstar, som påverkar gjennom å vende seg til fleire av sansane vår på same tid” (ibid:80). Under den neste overskriften, ”Er dramatiske tekstar forteljande?”, står det bl.a. at ”For det tredje er dramatiske tekstar *samansette* av fleire ulike medieuttrykk” (ibid:81). I behandlingen av filmatiske virkemidler innledes ”Musikk” med å nevne at filmen er et sammensatt, multimodalt medium, som bruker mange forskjellige språk, og at musikkens oppgave er å forsterke og understreke stemningen (ibid:98).

Et eget kapittel er kalt ”Saktekster”, og her står det bl.a.:

Mange tekster innenfor hver av disse kategoriene er ikke bare fortellende eller bare argumenterende, men har også trekk fra andre kategorier i seg. Dessuten spiller de ofte på lyd, bevegelser og farger, i tillegg til det verbalspråklige. Mange av tekstene er med andre ord sammensatte tekster (ibid:105).

I delkapitlet ”Argumenterende tekster” er et underkapittel ”Reklame- og kampanjetekster”. Her forklares det at disse tekstene skal påvirke oss: ”Bilde, farger, bevegelser, ord og uttrykk og lyd er omhyggelig valgt for å appellere til oss som mottakere. Dette gjør reklameannonser til sammensatte tekster” (ibid:125). Det er laget et skjema til elevene for hvordan de skal tolke og reflektere over reklame og kampanjetekster. Når det gjelder hoveddelen står det at de skal vurdere virkemidlene, og det kan struktureres i fire punkter, nemlig, ”Overskrift”, ”Bilde, illustrasjon, lyd”, ”Tekst” og ”Språk”. Videre ramses det opp en del hjelpespørsmål, som:

Hvordan er forholdet mellom bilde og tekst med hensyn til plass/størrelse og innhold? Hvilke farger dominerer? Hvilke stemninger eller følelser vekker bilde/lyd? Forsøker teksten å spille på følelser, holdninger eller personlighet hos mottakeren?” (ibid:139).

Under deloverskriften ”Narrativ journalistikk” fortelles det hvordan bilder som ledsager en reportasje, og dekker mesteparten av et avisoppslag, er med og understreker det som står i verbalteksten (ibid:147). I forbindelse med reklame står det nevnt en hovedtype, ”den lyrisk beskrivende reklamefilmen, som gjennom bruk av ord, bilder og musikk nærmest kunne kalles en (...)” (ibid:148). I hovedkapitlet som er kalt ”Muntlig – tale og lytte” står det om den muntlige teksten at den er sammensatt og inneholder mye ikke-verbal informasjon fordi mimikk, kroppsspråk og stemmebruk er viktig (ibid:193).

Som vi ser ut fra eksemplene ovenfor, brukes både begrepet sammensatte og multimodale tekster i læreboken. Begrepene brukes der slike tekster presenteres og det forklares hvorfor det er slike tekster. Vi ser også i det siste eksemplet at mimikk og kroppsspråk er tatt med som elementer i den sammensatte muntlige teksten, og dette er noe som ikke er nevnt eksplisitt i læreplanens definisjon.

### *Oppgaver*

Nedenfor gjengis noen konkrete oppgaver fra boken:

Tenkepause: “Bruk det utvidede tekstbegrepet og tenk gjennom: 1. Hvilke tekster er du omgitt av? 2. Hva slags språk vil du si de forskjellige tekstene kommuniseres i?”

---

(ibid:13). ”Ta for deg et utvalg musikkvideoer, og studer sangtekstens rolle i dem. Forsterker bildene hva ordene beskriver, eller har de en annen funksjon?” (ibid:47). ”Presenter en fortellende, sammensatt tekst (...)” (ibid:74). ”Fra skrift til tegneserie og omvendt (...)” (ibid 75). ”Kvifor kan vi seie at dramatiske tekstar er samansette?”, ”Dramatiser ein forteljande tekst”, ”Analyse av filmanslag” (ibid:100). ”Lag eit manus til eit filmanslag (...) De skal berre tenkje bilete og musikk” (ibid:101). ”Skriv en reportasje i fortellende form (...) Dersom du har tilgang til Internett, kan du også bruke bilder i framstillingen. Flett inn en del faktaopplysninger underveis, eller lag en faktaboks med slike opplysninger” (ibid:154).

I kapitlet om muntlig bruk av språket er det oppgaver som å holde foredrag, fremføring av dikt med musikk, dramatisering og rollespill (ibid:206ff). Å lage tankekart er en del av arbeidsstoffet til skriftlig bruk av språket. I forbindelse med tekstdelen er det dramatiserings-, rollespill- og filmanalyseoppgaver, statistikk som skal undersøkes, lage veggavis, lage presentasjoner, tegnekonkurranse, lage en kampanje mot narkotika (*Grip teksten* vg1).

### *Oppsummering*

Både teoristoffet og oppgavene bærer preg av at læreplanen er tatt på alvor i utformingen av *Grip teksten* for vg1. Forfatterne har tolket og konkretisert læreplanen, kompetansemålene gjengis ikke direkte. Et lite kapittel i første del forklarer bakgrunnen for verbalspråket som kulturbærer. Dannelse nevnes også her i tillegg til i forordet, hvor det står: ”Å gripe teksten fører derfor til dannelse og deltakelse” (ibid). Læreboken har, gjennom hele boken, mange og varierte oppgaver i forbindelse med *sammensatte tekster*.

### **2.4.3 Cappelens læreverk – *Spenn* vg1**

Bøkene i *Spenn*-serien har som de to andre lærebøkene, mye bildemateriale. Det brukes én spalte i formidlingen av teoristoffet og i tekstdelen, med unntak av diktgjengivelse, og bøkene for alle tre årene har stikkord og korte tekster i marginen.

Farget bakgrunn brukes som markeringsmiddel ved oppstarten av hvert kapittel og i noen andre sammenhenger.

### *Oppbygging*

Cappelen har, som Aschehoug, valgt å ikke nummerere kapitlene i boken for vg1. Teoridelen har åtte kapitler og tekstdelen ni, som alle innleder med et helsides bilde. De aller fleste bildene i boken dekker en hel side, noen av dem er reportasje- og reklamebilder, men de fleste er konseptfoto (illustrasjoner). Bildenes motiv og plassering vitner om at de er tenkt som en ”inngang” til klassesamtaler, mange av dem har et svært sammensatt uttrykk og mange forteller en historie, mens andre igjen kan virke provoserende. Etter hvert kapittel er det samleoppgaver på farget bakgrunn, som står i én spalte i teoridelen og to spalter i tekstdelen.

### *Bruk og behandling av ”sammensatte tekster” i boken*

Ett av bokens teorikapitler heter ”Medier og sammensatte tekster” (*Spenn vg1:97*).

Det innleder slik:

Et massemedium er et middel som gjør det mulig å formidle tekster til et stort antall mottakere samtidig. Ordet tekst forbinder vi vanligvis med noe skriftlig, men i løpet av de siste årene er tekstbegrepet utvidet og brukes nå om alle tegn og uttrykk som kommuniserer mening. Tekst betyr altså ikke bare trykte ord, men også en muntlig samtale, et foredrag, et radioprogram, en film eller en musikkvideo (ibid:98).

I margin settes det likhetstegn mellom sammensatte og multimodale tekster, og teksten forteller videre at digitaliseringen gjør at mange uttrykk, som bilder, tale, musikk, grafikk, animasjon osv. kan settes sammen og skape nye uttrykk.

”Mangfoldet av uttrykksformer kan med et fellesord kalles *sammensatte* – eller *multimodale* – *tekster*” (ibid:98). I kapitlet omtales så forskjellige massemedier, og teksten om Internett innleder med å si at ”Internett er det største multimodale mediet i dag, med stadig flere brukere på verdensbasis” (ibid:101). Under deloverskriften ”Informasjonskløften” brukes begrepet ”multimediesamfunn” når det nevnes at vi lever i et samfunn der mediene tar mer og mer av tiden vår, både til

---

informasjonskilder og underholdere” (ibid:110). Der film omtales står det bl.a.: ”Som sammensatt medium kan filmen spille på tekst, lyd og bilde samtidig” (ibid:111). Det neste delkapitlet, som omhandler reklame, er utfyllende, men begrepene *sammensatte tekster* eller *multimodale tekster* blir ikke nevnt i forbindelse med reklame, eller musikkvideoer.

I kapitlet om skriftlige tekster er tankekart nevnt som en arbeidsform (ibid:137), og ved rapportskriving er det et punkt om å legge ved illustrasjoner, tabeller osv. (ibid:154), men at dette er *sammensatte tekster* står det ikke noe om. Begrepene *sammensatte tekster*, eller *multimodale tekster* nevnes heller ikke i hovedkapitlet om muntlig bruk av språket, men det oppfordres til å få ”en god balanse” mellom det som sies og det som eventuelt vises, som transparent eller PowerPoint (ibid:165). Under omtalen av dramatisering ser vi imidlertid at begrepet benyttes i en oppfordring: ”I fremføringer og presentasjoner av sammensatte tekster kan det gi variasjon hvis du istedenfor å *fortelle* om en situasjon *viser* situasjonen som belyser temaet ditt” (ibid:173). Begrepene *sammensatte* og *multimodale tekster* benyttet i liten grad i boken, og i hovedsak i første del av kapitlet som omhandler massemediene.

### *Oppgaver*

I kapitlet om sakprosa er det flere oppgaver der man skal studere aviser, sammenligne papirutgave og nettutgave, og bildebruk i et utvalg aviser. Det er også en oppgave hvor man skal sammenligne design og innhold i noen hjemmesider (ibid:103).

Massemediet kapitlet har en oppgave der man skal lage en reklame, og en oppgave der sammenhengen mellom musikken og historien i en musikkvideo skal studeres (ibid:132). Nedenfor blir noen oppgaveformuleringer direkte gjengitt:

”Lag en annonse med tekst og bilde for et slankemiddel (...)” (ibid:228). ”Lag en illustrasjon til diktet” (ibid:233, 234, 329). ”Trekk ut dei sentrale replikkane i novella og set dei opp som ein dialog i eit skodespel. Spell scena for gruppa” (ibid:277). ”Lag en tegneserie basert på en av tekstene fra *Forsiktig glass* (...)” (ibid:297). ”Lag et rollespill” (ibid:306). Hente informasjon på Internett: ”Sett deg inn i hva saken gikk

ut på” (ibid:320). ”Sjå korleis typiske rapp-trekk, ordleik, allusjon, dialektord, muntlege vendingar og rim og rytme pregar teksten. Få tak i cd-en *Høge brelle* og lytt til tekst og musikk” (ibid:330). ”Ta for deg de sceniske virkemidlene (...) Hvordan kan de ulike virkemidlene være med å gi mening og stemning i en oppføring av skuespillet?” (ibid:394).

### *Oppsummering*

Lærebokforfatterne har valgt å ha et eget kapittel som kalles “Massemedier og sammensatte tekster”, og begrepene *sammensatte* og *multimodale tekster* brukes lite ellers i boken. Dette kan gjøre at man tenker at sammensatte tekster er noe man finner i massemediene, og ikke ellers, noe som kan føre til at elevene ikke er så observante som de bør i forbindelse med analyse og produksjon av tekster som ikke er massemedietekster. Et sammensattperspektiv er ofte til stede i oppgavene uten at dette nevnes spesielt. De fleste av oppgavene som er gjengitt ovenfor og som omhandler sammensatte tekster, står under ”Videre arbeid” og tidsfaktoren kan gjøre at det blir liten tid til å arbeide med dem.



### 3. MATERIALE OG METODE

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for noen av valgene som er gjort i arbeidet med denne masteroppgaven. Det første underkapitlet forteller om avgrensningen av materialet, og elevoppgavenes forankring i læreplanmålene. Det neste handler om valg av forskningsmetode, og i underkapitlene forklares fremgangsmåten ved behandlingen av elevenes skriftlige og muntlige sammensatte tekster. Underkapitlene 3.3, 3.4, og 3.5 inneholder henholdsvis en presentasjon av klassene som er med i prosjektet, og en gjennomgang for hver klasse av de mest omfattende oppgavene elevene har arbeidet med. Klassene er anonymisert og kalles her for stx og sty. Oppgaveformuleringene som elevene har arbeidet etter, finnes som vedlegg nr 1, 2, 3 og 5, og loggoppgaven er vedlegg nr 4.

#### 3.1 Presentasjon og diskusjon av materiale

Denne masteroppgaven vil bygge på arbeidet med sammensatte tekster i klasserommet, hovedsakelig på vg1-nivå, men erfaring fra arbeidet på vg2-, og vg3-nivå når det gjelder en av klassene, vil også nevnes under drøftedelen og konklusjonen til slutt, dersom det er relevant. Mitt empiriske materiale er, som nevnt i innledningen hentet fra en skole hvor jeg selv er lærer, og jeg har valgt å forske på arbeider utført av mine egne elever. Alle elevene, 45 i alt, som er fra studieforberevende studieretning, har gjennomført mange oppgaver i forbindelse med området *Sammensatte tekster*, som:

- oppsummering av lærebokkapitler i tankekart
- studert avissider
- laget illustrasjoner ut fra handlingen i skjønnlitterære tekster
- analysert bilder
- laget dreiebok ut fra romanutdrag

- sett filmer
- skrevet om estetiske virkemidler i film
- lyttet til drama
- produsert lengre muntlige og skriftlige sammensatte tekster

Én klasse har i vg2 analysert kortfilm og holdt en presentasjon som har vært en sammensatt tekst, og de har vært i teater. Den siste oppgaven som alle har gjennomført var å produsere et reisebrev som skulle bestå av verbaltekst og bilder, som fotografier, kartutsnitt og faktaopplysninger i boks eller punktoppsett. Denne vil kun bli kommentert dersom det er noe som er relevant i forbindelse med analysen av elevtekstene som nevnes nedenfor. Alle elevene har også hatt besøk av ”Den kulturelle skolesekken” med ”Visuell kunst” som tema, og x-klassen har hatt foredrag om adaptasjon av film med Arne Engelstad. Rekkefølgen på arbeidene og foredragene har ikke vært lik i begge klassene. Dette kommer vi tilbake til senere i kapitlet og under analysen i kapittel 4 og diskusjonen av resultatene i kapittel 5.

Noen av oppgavene er det brukt mer tid på enn andre. Alle elevene har gjennomført en analyse av et bilde de selv har valgt, kunstbilde, reportasjebilde, eget fotografi eller en reklame, og presentert dette for medelevene. Gruppevis har elevene analysert scener fra spillefilmen *Buddy* og laget en muntlig og skriftlig sammensatt tekst ut fra læreplanens definisjon. Tekstene består av verbaltekst og bilde, og for noen gruppers vedkommende også lyd. Etter arbeidet med filmen skrev alle elevene en individuell logg. Filmanalyseprosjektet og loggene er i hovedsak materiale for analysearbeidet i denne masteroppgaven, men en spørreundersøkelse blant elevene i forbindelse med digitale ferdigheter når det gjelder produksjon av sammensatte tekster er også gjennomført. Denne vil forhåpentligvis kunne gi svar på noen av spørsmålene i oppgavens problemstilling. Lærerens notater i forbindelse med den muntlige presentasjonen er også tatt med i vurderingen, men de skriftlige tekstene vil vektlegges i større grad enn den muntlige fordi læreren kanskje ikke har fått med seg alle detaljer underveis i presentasjonen, og fordi faren for subjektivitet sannsynligvis

---

er større i behandling av muntlig materiale enn ved gjennomgang av skriftlige arbeider.

Lærebøkene i norsk er kanskje elevenes viktigste redskap i arbeidet med norskfaglige emner, og lærebøkers og deres nettsteders tilnærming til stoffet er derfor interessant. Alle de store forlagene har gitt ut nye læreverk, som er utarbeidet etter Kunnskapsløftet, både for studiespesialiserende og yrkesfaglige kurs, og det ville ha vært et for omfattende arbeide for denne masteroppgaven å studere dem alle. Jeg her derfor valgt ut tre lærebøker for studieforberedende utdanningsprogram vg1, *tema* fra Samlaget, *Spenn* fra Cappelen og *Grip teksten* fra Aschehoug for en nærmere gjennomgang. Alle tre har også omfattende nettsteder, men disse blir det sett bort i fra i denne omgangen, selv om en da ikke yter læreverkene full rettferdighet. Det som er interessant for denne oppgaven er å se hvordan lærebøkene behandler læreplanens hovedområde *Sammensatte tekster* når det gjelder bruk av begrepet, valg av relevant teoristoff og oppgaver til elevene. Det er tidligere utført forskning på læreboktekster, bl.a. av Anne Løvland (jf. punkt 2.3.1), og oppbyggingen av lærebøker, er et vesentlig poeng når det gjelder elevers produksjon av skriftlige sammensatte tekster. Denne delundersøkelsen er derfor, til tross for sitt beskjedne omfang, en viktig del av masteroppgavens samlede prosjekt.

I en årrekke har norsk vært det faget jeg har undervist flest timer i, og hatt flest elever i, og da jeg skulle starte arbeidet med denne oppgaven, var det en god anledning til å forske på arbeidet som foregår i egen klasse. En stor fordel ved det er at man selv i stor grad, kan planlegge rekkefølgen og tidsbruken for de forskjellige delene av lærestoffet. Dette var viktig når elevarbeidene skulle ha et såpass stort omfang, og bestå av flere delarbeider, slik det gjør her.

Å gjøre en undersøkelse ut fra arbeid blant egne elever kan være en ekstra utfordring med hensyn til avstanden til materialet, men kan også sees som en fordel, da man vet nøyaktig hva som er gjennomgått av teoristoff, hvilken informasjon elevene har fått for øvrig, og selv har kontroll over de praktiske rammene for arbeidet. Hvorvidt

arbeidet er interessant for elevene eller ikke, er nok også en vesentlig faktor, når det gjelder vurdering av arbeider fra egne elever.

Elevarbeidene som denne oppgaven bygger på, er utført ved slutten av skoleåret. I løpet av den første terminen har læreren fått så god kjennskap til elevene at det er lettere å vurdere samarbeidet i gruppene, følge med på arbeidet underveis og veilede, og eventuelt korrigere. Siden *Sammensatte tekster* er en så omfattende del av norskfaget, og innebærer bruk av mye tid og mange forskjellige typer elevarbeider, kan det også være en fordel, for å kunne trekke noen konklusjoner, å arbeide med egne elever over tid.

Da arbeidet med denne masteroppgaven startet, ønsket jeg å ha størst mulig grunnlag for å kunne trekke noen slutninger om arbeidet med *Sammensatte tekster* i norskfaget i videregående skole. Tanken om å la flere klasser gjennomføre de samme oppgavene ble derfor vurdert, men konklusjonen ble at analyse materialet ville blitt for omfattende. En mulighet kunne vært å velge ut arbeider fra flere klasser istedenfor å behandle alle arbeidene i to klasser. Da kunne imidlertid utvelgelsen falt uheldig ut, og elevgruppen som helhet ikke bli ivaretatt. En skoleklasse er nesten alltid svært sammensatt, og har nesten alltid elever på alle nivåer når det gjelder både kunnskaper og ferdigheter. Det kan være svært kunnskapshungrige og teoristerke elever, det kan være elever som har gode praktiske ferdigheter, f.eks. i bruk av datateknologi, og det kan være elever som er på skolen uten at de har store mål om læring. Sannsynligvis vil derfor en undersøkelse blant alle elevene i to klasser kunne fortelle noe mer enn om et utvalg var gjort fra flere klasser. De muntlige og skriftlige sammensatte tekstene til de aktuelle 45 elevene, deres skriftlige logger og deres svar på spørreundersøkelsen, vil forhåpentligvis være omfattende nok til å kunne belyse problemstillingene i masteroppgaven.

Da valget falt på å kun bruke arbeidet fra egne elever, var det naturlig å velge ut noen større oppgaver, som hver for seg dekket flere av kompetansemålene i læreplanen. Mange små oppgaver kunne blitt valgt som analyse materiale. Filmanalyse er

---

imidlertid noe elevene skal arbeide med uansett, og det var et bra utgangspunkt for flere typer sammensatte tekster.

### 3.1.1 Materialet for analysen

Materialet for analysen er, som nevnt i innledningen, arbeider som er gjennomført i to klasser fra studieforberevende studieretning i videregående skole. Klassene har til sammen 45 elever, som har produsert 13 skriftlige og 13 muntlige sammensatte tekster. Elevene skulle også skrive en individuell logg, og 31 elevlogger er levert. I alt 41 elever har også svart på en spørreundersøkelse om dataferdigheter. Flesteparten er de samme som har produsert tekstene, men pga endringer i klassesammensetningen for den enes vedkommende, er det noen elever som ikke har vært med på alle de aktuelle arbeidene.

De sammensatte tekstene består hovedsakelig av verbaltekst og bilder, men noen tekster har også innlagt lydfiler og noen har med filmklipp. Tekstenes lengde er fra to og en halv side til fem sider. Hver gruppe har holdt en muntlig presentasjon på alt fra sju til 27 minutter. I den ene klassen var tidsbruken ved fremføringen for hver av de fem gruppene henholdsvis ti, 12, 15, 25 og 27 minutter, mens de åtte gruppene i den andre klassen brukte sju, åtte, ni, ti, elleve, 15, 15 og 25 minutter.

Elevenes logger inneholder svar på fem spørsmål som har direkte tilknytning til arbeidet ovenfor, selve gruppearbeidet med filmen og elevenes fremføringer, samt kompetansemål i læreplanen. De skulle svare på om de er blitt mer bevisste på hvordan sammensatte tekster fungerer, fortelle om sitt utbytte av arbeidene i tilknytning til filmen *Buddy* og forklare om de ville ha gjort noe annerledes. Utbyttet av de andre elevenes fremføringer, om arbeidet ga ”mersmak” og hvordan de kunne tenke seg å fortsette å arbeide med slike tekster, skulle de også skrive om. Til slutt skulle de vurdere om de etter dette arbeidet behersket noen av kompetansemålene for vg1 og forklare dette. Malen for loggen finnes som vedlegg nr 4.

Spørreundersøkelsen, som er gjennomført i de samme klassene, skal si noe om elevenes digitale ferdigheter. Det er 41 respondenter, og svarene skal fortelle noe om hva elevene selv mener om sine digitale ferdigheter. Spørsmålene er begrenset til å gjelde ferdigheter som har betydning ved produksjon av *sammensatte tekster* som Word-dokumenter, fordi flere av elevaktivitetene har vært å produsere tekster i Word-format. Elevene skulle svare på elleve spørsmål, og de kunne svare ”ja”, ”usikker” eller ”nei”. Det kan i etterkant av undersøkelsen tyde på at svaralternativene ikke var så gode. De som selv mener de mestrer ferdighetene det blir spurt om, har helt sikkert svart ”ja”, men en del elever har muligens svart ”usikker” i stedet for ”nei”. Undersøkelsen ble gjennomført i klasserommet, noe som kan ha påvirket resultatet fordi elevene sitter svært tett. Det hadde kanskje vært bedre å svare digitalt hjemmefra, for å unngå påvirkning av andres svar. Hele resultatet av undersøkelsen finnes som vedlegg nr 6.

### **3.1.2 Elevoppgavens forankring i læreplanmålene**

Ved utarbeidelsen av oppgaven i forbindelse med filmen *Buddy*, var det et mål å ha med flest mulige av kompetansemålene under læreplanens hovedområde *Sammensatte tekster*, for vg1. Dette hovedområdet gjelder ifølge LK06, både elevers egne produksjoner og andre sammensatte tekster, og som nevnt tidligere både skriftlige og muntlige produksjoner. Dersom kompetansemål fra andre hovedområder også ble ivaretatt i arbeidet, var det selvfølgelig en fordel. Elevene skal ifølge området *Muntlige tekster* ”mestre ulike muntlige roller”, som presentasjoner og foredrag, og det legges vekt på både aktør- og tilhørerrollen. Under *Skriftlige tekster* er ett mål at elevene skal kunne ”mestre ulike skriverroller” i skolens offentlighet og i samfunns- og arbeidslivet, og de digitale ferdighetene innebærer bruk av digitale hjelpemidler i produksjoner og presentasjoner. ”Komponering og redigering” av tekster er spesielt nevnt, og dette samsvarer bra med elementene ”grafikk og design” og ”innhold, form og formål” som nevnes under *Sammensatte tekster*, akkurat som at bruk av digitale verktøy skal kunne ”utvikle elevenes kommunikasjonsferdigheter og

presentasjoner” er i overensstemmelse med at ”elevene skal kunne bruke digitale verktøy til presentasjon og publisering av egne tekster”.

Gruppearbeidet med filmen *Buddy* ivaretar kompetansemålene som nevnes ovenfor. Elevene skal produsere en skriftlig sammensatt tekst, og denne teksten skal presenteres for andre elever, og det skal da gjøres rede for valg som er gjort med hensyn til oppbyggingen, som plassering av verbaltekst og bilder, størrelser på bilder og skrift, skrifttyper, bakgrunn og farger. At dette skal forklares muntlig, bør være utslagsgivende også ved utarbeidelsen av den skriftlige delen av arbeidet.

Innholdet i den skriftlige teksten skal være en analyse av en eller flere scener fra filmen, redegjørelse for estetiske kriterier, kompleksitet, originalitet, helhet og intensitet, samt filmens aktualitet og gruppens oppfatning av filmen. Her dekkes læreplanmålene ”beskrive estetiske uttrykk” i film og ”tolke og vurdere samspillet mellom” ”bilder, lyd og musikk”, samtidig som deler av ett mål under *Språk og kultur*, der elevene skal kunne gjøre rede for hvilken rolle forskjellige medier har i samfunnet i dag, er aktuelt i forbindelse med elevenes vurdering av filmen.

Den muntlige fremføringen skal vise at elevene har oppnådd kompetansemål fra flere områder, de skal mestre å produsere en muntlig sammensatt tekst og presentere innholdet. Ved presentasjonen skal de overføre teksten fra datamaskinen via en prosjektor til et lerret, og de skal finne den mest hensiktsmessige måten å formidle innholdet i teksten på, samt de valgene de har gjort ved produksjonen. Her må de vurdere strukturen på den muntlige sammensatte teksten, ut fra hva som er mest hensiktsmessig for å oppfylle kriteriene for presentasjonen, som at den skal ha innledning, hoveddel og avslutning, at alle skal komme til ordet og hva det er hensiktsmessig å si innenfor tiden de har til rådighet. De digitale ferdighetene kommer til syne gjennom hvor raskt teksten vises på lerretet, hvorvidt åpning av eventuelle lyd- og filmfiler fungerer slik det er tenkt, i tillegg til det skriftlige produktets utforming.

Analysedelen som er foretatt i den skriftlige teksten, og som det også gjøres rede for ved presentasjonen, viser elevenes måloppnåelse når det gjelder forståelsen og bruken av filmatiske virkemidler og begreper. Å beherske nødvendige fagtermer er viktig i alle fag i LK06, og i dette tilfelle en tydelig indikator på at lærestoffet som gjelder filmanalyse er innarbeidet. Oppgaven skal også gjennom analysedelen utvikle elevenes forståelse av filmen som massemedium og hvordan de forskjellige elementene i dette massemediet virker hver for seg og samlet. *Den muntlige sammensatte teksten* dekker således mange forskjellige punkter fra flere områder i læreplanen når det gjelder innholdet, og i tråd med LK06, blir fremføernes engasjement og kontakt med publikum vurdert i tillegg til at elevene har fått klar beskjed om deres rolle som tilhørere. For å innskjerpe tilhørerrollen, fikk elevene i den ene klassen i oppgave å vurdere og gi tilbakemelding på hverandres fremføringer. Dette kommer vi tilbake til i analysedelen. Dokumentene som viser oppgavelyden og kriterier ved vurderingen finnes som vedlegg nr 2 og 3.

## 3.2 Forskningsmetode

### 3.2.1 Metodevalg

Både kvalitativ og kvantitativ forskningsmetode er tatt i bruk i arbeidet med denne masteroppgaven. Kvalitativ metode benyttes i studiet av dokumenter som er utarbeidet i forbindelse med skolereformen LK06, i en gjennomgang av noen nye læreverk i norsk og i analysen av elevenes skriftlige og muntlige tekster. Kvantitativ metode brukes i analysen av en spørreundersøkelse blant elevene som har produsert tekstene.

Ved en kartlegging av elevers kunnskaper og ferdigheter i forbindelse med *sammensatte tekster*, er et studium av nettopp slike tekster sentralt, og noen av elevenes arbeider med kompetansemål innen dette hovedområdet, er derfor evaluert med hensyn til "et samlet uttrykk" i tekstene. En konkretisering av



---

kompetansemålene danner grunnlag for formuleringen av elevoppgavene, og annet teoristoff som nevnes i masteroppgaven blir brukt i analysen av elevarbeidene.

For å få svar på hver enkelt elevs holdning og interesse for arbeid med sammensatte tekster, ble loggskrivning valgt som metode. Loggskrivning er en vanlig evalueringsform i forbindelse med elevprosjekter, men i dette tilfelle ble det valgt fordi det kan gi opplysninger som er viktige, og som ikke kommer frem ellers. I en klassesamtale, vil noen elever alltid være mer aktive enn andre, og noen vil kanskje ikke si hva de mener i plenum. Loggskrivning, derimot, er en form hvor alle kan komme til orde, og danner et bedre grunnlag for å vurdere noe. Loggene skulle leveres digitalt, og er således ikke anonyme, men fordi elever som oftest skriver mer når de kan bruke dataverktøy og læringsplattformen kunne brukes til levering, ble denne fremgangsmåten valgt. Læringsplattformen skal også brukes til lagring av dokumentasjon i vurderingssammenheng, og elevene er vant til at arbeidene deres leveres og vurderes via denne. Det ville muligens vært en fordel med anonyme logger, men spørsmålsstillingen antas å medføre ærlige svar fra elevene. Det ville ikke tjene til deres fordel om de uttrykte mye fordelaktig mht. arbeidsform og tema om de ikke mente det, for da kunne det innebære mer arbeid med noe de ikke var interessert i. Likevel er det et usikkerhetsmoment, spesielt ved valg av logger som ikke er anonyme. Det kan være et ønske om å tilfredsstille læreren for å oppnå gode relasjoner, og det kan være et ønske om å vise hva man kan for å få god vurdering. I dette tilfelle kan loggenes innhold måles opp mot de utførte arbeidene og svarene på spørreundersøkelsen.

Spørreundersøkelse blant elevene er valgt for å finne ut mer om hva de selv mener om sine digitale ferdigheter, og ulike svaralternativer fører til rask behandling av det innkomne materialet. Resultatet kan sammenfattes med iakttakelser under elevenes arbeid og deres produksjoner.

### 3.2.2 Validitet og generaliserbarhet

Materialet for denne undersøkelsen er av begrenset omfang. Elevarbeider fra to klasser danner grunnlaget for analysen av elevtekstene, og det er altfor lite til å trekke noen generelle slutninger om elevers kunnskaper og ferdigheter på dette området. Elevenes arbeid med sammensatte tekster er imidlertid fulgt over tid, og dette kan gi grunnlag for å si noe om utviklingen av kompetanse og ferdigheter hos disse elevene.

Å forske på egne elevers arbeider, kan som nevnt ovenfor, være en ekstra utfordring, i og med at man har to roller, én som lærer og én som forsker. I dette tilfelle skulle elevenes arbeider være del av vurderingsgrunnlaget for karakter i norsk, samtidig som det skulle være materiale for denne masteroppgaven. Den muntlige presentasjonen var viktig for den muntlige standpunkt-karakteren, og den skriftlige teksten skulle danne grunnlag for presentasjonen. I masteroppgaven derimot danner det skriftlige arbeidet mesteparten av analyse-materialet. Klare kriterier for utarbeidelsen av elevarbeidene og for vurderingen av dem er viktig, og forskning på skriftlige arbeider skaper en viss distanse til deltakerne. Ved behandlingen av de skriftlige tekstene, valgte jeg å navngi hver tekst med en bokstav, og tekstene ble vurdert en tid etter de muntlige presentasjonene, noe som også gjør at man lettere ser tekstene med ”forskerøyne”.

Elevenes logger er en viktig del av grunnlaget for konklusjonene i denne oppgaven. Innholdet i elevloggene kan ikke verifiseres, men kan samtidig gi mye informasjon. Det samme er tilfellet med spørreundersøkelsen, aller helst skulle svarene der blitt prøvet mot praktiske oppgaver. Når elevenes sammensatte tekster, loggene deres og svarene på spørreundersøkelsen sammenstilles, kan dette forhåpentligvis likevel fortelle en del om deres kunnskaper og ferdigheter i arbeidet med sammensatte tekster og derfor ha en forskningsverdi.

### 3.2.3 Fremgangsmåte ved behandling av elevtekstene

Vurderingskriteriene (vedlegg nr 3) som ble oppgitt under arbeidet med analyseoppgaven og som tar utgangspunkt i læreplanens kompetansemål, er utgangspunktet for behandlingen av materialet. Det skriftlige produktet skulle vurderes ut fra ”innhold og form”: ”helhetlig komposisjon”, ”innhold” og ”språk”. Med helhetlig komposisjon menes oppbyggingen av teksten når det gjelder plassering av verbaltekst (kalt ”tekst” i elevoppgaven) og bilde/illustrasjon. ”Innhold” har underpunktene: forklaring av tema, bruk og beherskelse av filmatiske begrep, samsvar mellom tekst og bilde, redegjørelse for estetiske kriterier og kommentering av filmens aktualitet og gruppens oppfatning av filmen. Med punktet ”språk” menes språkkompetanse på tekst-, setnings- og ordnivå.

Fordi temaet i denne masteroppgaven er *sammensatte tekster* ut fra læreplanens definisjon, blir punktet ”språk” ikke omtalt her, men det ville vært urimelig om det ikke var et kriterium elevene skulle ha i tankene ved sin tekstproduksjon. Filmens aktualitet og gruppens oppfatning av filmen er heller ikke interessant i denne sammenhengen. Målet med å studere de sammensatte tekstene, skriftlige og muntlige, er å finne ut noe om elevenes forståelse av hvordan elementer, som tekst, bilde og lyd, fungerer samlet i en slik tekst, og om elevene har de nødvendige dataferdighetene de trenger for å lage tekstene slik de ønsker, og ikke hvorvidt elevene synes filmen er dagsaktuell eller om de liker den.

#### *Elevenes skriftlige sammensatte tekster i forbindelse med filmen Buddy*

Ved behandlingen av *den skriftlige sammensatte teksten*, har jeg valgt å se på utformingen av produktet og de delene av innholdet som har relevans for forståelsen av film som en sammensatt tekst. Jeg støtter meg til faglitteratur av Borgersen og Ellingsen, Fagerjord og Løvland, jf. kapittel 2, når det gjelder kriteriene som er brukt ved vurderingen av tekstene. Elevene skulle lage et Word-dokument, og ikke f.eks. en PowerPoint, nettopp fordi det var et poeng at de skulle komponere hver side i dokumentet. Når det gjelder selve utformingen er derfor følgende punkter studert:

tekstens helhet, herunder komposisjon og balanse, antall sider og spalter, overskrifter (rytme), antall bilder og deres størrelse, informasjonskoplingen (plasseringen av bildet/illustrasjonen i forhold til innholdet i verbalteksten), utnyttelse av sidene ("luft" i dokumentet) og hvorvidt det er tekst til bildene. Digitale ferdigheter i norskfaget er dermed sentralt for hvordan elevene løser dette.

Når innholdsdelen skulle vurderes, har jeg sett nærmere på hvilke scener elevene har valgt for å vise de forskjellige temaene de ville arbeide med, hvordan de forklarer klipperytme og kamerabruk (bildeutsnitt etc.), lyd (tale, reallyd, effekter og musikk) og lys og farger. Det blir altså sett på hva de behersker rent teknisk, men jeg vurderer også deres forståelse av hvordan de forskjellige modi virker sammen.

Resultatene av arbeidet med tekstene er forsøkt systematisert i to tabeller, se punkt 4.1.1. Det andre kompetansemålet under hovedområdet *Sammensatte tekster* innebærer blant annet at eleven skal kunne både tolke og vurdere sammenhengen mellom verbalspråk (benevnt som "skriftlig språk" i LK06) og bilder, mellom grafikk og design og de skal "vise sammenhengen mellom innhold, form og formål". Dette betyr at elevene skal være bevisste de valgene de gjør når det gjelder oppbygging av den skriftlige teksten, og de valgene, som de har gjort når det gjelder dette, kan forhåpentligvis også si noe om den digitale kompetansen elevene innehar.

Ved vurderingen av tekstene har jeg forsøkt å konsentrere meg om punkt som lar seg beskrive ut fra rent faktiske forhold, som f.eks. sideantall, størrelser på bilder og skrift, og derfor startet med å se på dette. Når det gjelder vurdering av helhetlig oppbygging, plassering av verbaltekst og bilde i et dokument, har nok "øyet som ser" betydning, men etter å ha arbeidet med tekster av denne typen gjennom en del år, lest teoristoff om emnet og fått opplæring via skolerelaterte kurs, håper jeg å inneha kompetanse nok til denne vurderingen. Målet er ikke å utføre en fullstendig analyse av tekstmaterialet, men å se på en del forhold ved tekstene som kan være med og danne grunnlag for å si noe om elevenes kompetanse i slikt arbeid. Hva elevene legger vekt på når det gjelder form og innhold, og hvor mye arbeid de er villige til å legge ned for å møte kravene i oppgaveformuleringen, er også interessant. Ved å

---

sammenfatte funnene i behandlingen av elevtekstene og spørreundersøkelsen, vil en forhåpentligvis også kunne si noe om dette.

### *Elevenes muntlige tekster*

Kriterier ved vurdering av *den muntlige presentasjonen* var ”struktur”, ”forståelse for metode”, ”kunne forklare”, ”fordeling av oppgaver ved fremføringen”, ”stemmebruk”, ”språkbruk”, ”kontakt med publikum” og ”engasjement”. To av punktene er aktuelle for analysen: ”Forståelse for metode” har nær tilknytning til analysearbeidet, mens ”kunne forklare” innebærer at elevene kan forklare hvilke scener som er valgt ut for å illustrere temaet og hvorfor og hvordan de begrunner valgene som er gjort i oppbyggingen av teksten. Her ble elevene bedt om å si noe om komposisjonen, plassering av tekst, bilde og eventuelt lyd, bildestørrelser, skriftstørrelser og – typer, bakgrunn og farger. I forbindelse med vurderingen filmanalysene har Arne Engelstads litteratur vært til god hjelp.

Det elevene fikk frem i sine muntlige presentasjoner skal gi læreren en forståelse av deres kompetanse når det gjelder analyse av film som en sammensatt tekst, og hvor dyktige de er i produksjon av en skriftlig sammensatt tekst, samt hvor stor forståelse de viser for betydningen av forskjellige faktorer ved komposisjonen av en slik tekst. Dette innebærer blant annet informasjonskopling og blikk for hvordan komponenter i en tekst formmessig danner en velfungerende og estetisk helhet.

## 3.3 Presentasjon av klassene

### **3.3.1 Klasse 1stx og 1sty – vg1**

Alle elevene som er med i prosjektet har som mål å fullføre studieforbereende utdanningsprogram, og alle fyller 16 år i løpet av vg1. Klasse 1stx består av 15 elever, 14 jenter og en gutt som har valgt studiespesialiserende kurs med formgiving som programområde. Elevene har fra første time vært hyggelige og blide og velvillige og positive ved tildeling av oppgaver i norskfaget, og det er svært lite

fravær blant elevene. Graden av mestring innen dette faget varierer mye fra elev til elev, og noen få elever bruker en del tid på å komme i gang, men innen programfagene virker det som alle elevene har gode forutsetninger. Kreative evner og interesse for form og farge innen mange felter gjør nok også disse elevene litt ekstra opptatt av alt som har med bilder, lyd, form og farger å gjøre, og dette gir dem nok et fortrinn i arbeidet med analyse av bilder, tekster, filmer osv. I oktober måned hadde alle elevene skaffet seg bærbar datamaskin, enten gjennom leieavtale med skolen, eller egenanskaffelse.

Klasse 1sty består av 30 elever, 18 jenter og 12 gutter, som skal velge programområde i vg2, og da kan de velge mellom en rekke fag, forskjellige realfag, samfunnsfag, språkfag og næringslivsfag. Dette er derfor en litt annen gruppe elever enn den første klassen hva interesser angår, men disse ungdommene gir, som den første gruppen, inntrykk av å trives godt på skolen og i klassen, og også blant dem er det lite fravær. Elevenes faglige forutsetninger i norsk er varierte, men de fleste bør ha mulighet til å prestere til middels og over middels i måloppnåelse<sup>8</sup>. Elevene i denne klassen fikk i løpet av de første ukene på skolen utdelt hver sin pc, og tilgang til et trådløst nettverk, noe som gjorde at en del elever i for stor grad var mer interessert i dette enn i det faglige stoffet. Dette, og et markeringsbehov hos noen elever krevde også en ekstra gjennomgang om regler som gjaldt i undervisningstiden, men i løpet av året har utviklingen vært svært god når det gjelder samarbeid og oppførsel i klasserommet.

### **3.3.2 Klasse 2stx og 2sty – 3stx**

I vg2-klassene er det de samme elevene, men de er færre. Tre elever fra x-klassen og tre elever fra y-klassen er i utlandet dette skoleåret, og tre elever fra y-klassen har sluttet. Klasse 3stx er en videreføring av 2stx, men det har kommet flere elever i

---

<sup>8</sup> Læreplanen Kunnskapsløftet 2006 bruker begrepet måloppnåelse, og deler det inn i "over middels", "middels" og "under middels" måloppnåelse

---

klassen, og alle har skrevet reisebrevet og svart på spørreundersøkelsen. Begge klassene skrev reisebrevet ved oppstarten av skoleåret, i henholdsvis vg2 og vg3, og spørreundersøkelsen ble gjennomført etter dette for begge klassene. Dette er for den ene klassens vedkommende ett skoleår etter arbeidet med filmanalysen.

### 3.4 Arbeid med sammensatte tekster i stx-klassen

Elevene har ved skolestart høsten 2006 fått informasjon om hovedpunktet *Sammensatte tekster* i læreplanen. I høstterminen har klassen i arbeidet med norskfaget i flere sammenhenger laget illustrasjoner for å tilegne seg lærestoff, for eksempel i forbindelse med sjangerlære og norrøn mytologi. I forbindelse med skriveopplæringen har de brukt sammensatte tekster fra aviser som utgangspunkt for skriving i forskjellige sjangere. De har også hatt en kort arbeidsøkt, to skoletimer, der de gruppevis har studert oppbygning av forskjellige abonnementsaviser, landsdekkende og lokale, før avisene ble presentert for resten av elevene. Ett hovedtema som ble valgt til høstens heldagsprøve, var mediebruk. Elevene leste artikler om dette, studerte noen nettsider og diskuterte emnet. Læreboken *tema vg1*, er rikelig utstyrt med bilder og andre illustrasjoner med forskjellige formål, som bl.a. å gi elevene assosiasjoner og et system for organisering av lærestoffet. Vi har i klassen snakket om at vi møter sammensatte tekster i svært mange sammenhenger i løpet av en dag, på skolen, i hjemmet og andre steder.

I januar stod kapittel 7 i *tema vg1*, "Ord og bilete", for tur. Dette kapitlet handler om sammensatte tekster og har underoverskriftene "Kunstbilete og bruksbilete", "Å lese bilete" som handler om motiv, komposisjon, farger og lys, tittel, tilskuer og konklusjon, og "Ord og bilete i samspel" som tar for seg forholdet ord – bilde, reklame og tekst og bilde i aviser og på Internett, samt musikkvideo. Film er i denne læreboken tilegnet et eget kapittel. Hver elev fikk også utdelt Ivo de Figueiredos bok *Slipp meg – en bok om Henrik Ibsen*, som vi så på i fellesskap og som elevene ble oppfordret til å studere nærmere hjemme, noe de fleste også gjorde.

### 3.4.1 Arbeid med “Ord og bilde” i 1stx

Arbeid med temaet ”ord og bilde” ble valgt som den første omfattende oppgaven med sammensatte tekster, fordi det virket naturlig å starte med en sammensatt tekst som ikke inneholdt for mange elementer. Hver elev ble bedt om å finne et bilde (maleri, tegning, foto, reklame e l) fra en bok, en avis, et tidsskrift eller Internett. Bildet skulle analyseres og presenteres i klassen, jf. vedlegg 1.

Elevene fremførte grundige analyser og kommenterte tittel og eventuell annen tekst. Noen av de valgte bildene egnet seg bedre enn andre for å vise de forskjellige funksjonene til bilde og tekst. Foredragsformen ble valgt da denne muliggjorde at elevene kunne bruke bildet, som ble vist på lerretet via prosjektor, fra elevens bærbare pc, for å vise medelever og lærer komposisjon, fargevalg, bruk av tekst etc. Underlaget til foredraget skulle også leveres, og elevene fikk en muntlig tilbakemelding umiddelbart, samt en skriftlig etter at alle hadde gjennomført oppgaven.

Som forarbeid ble det aktuelle lærebokkapitlet gjennomgått i plenum, og etter presentasjonene ble flere bilder – kunstbilder – og andre bilder, vist på lerretet i klasserommet. Elevenes innspill og forståelse i dette arbeidet må sier å være svært god. Fordi denne klassen består av elever som har valgt studiespesialiserende kurs med programfag formgiving, er nok disse elevene spesielt motiverte for arbeid av denne typen. Temaet bildeanalyse ble videreført ved at to skriveoppgaver på en skrive dag i vg2 var å analysere malerier, og mange elever valgte disse oppgavene. Alt i alt må arbeidet med dette lærestoffet karakteriseres som svært vellykket. De aller fleste elevene virket motiverte under arbeidet, og fremleggene viste at mange hadde mye kunnskap om bildeanalyse. En del av oppgaven var å sette bildet inn i en sammenheng, å si noe om kommunikasjonssituasjonen, og mange gjorde grundig arbeid også her.



---

### 3.4.2 Arbeid med filmen *Buddy* i 1stx

Læreplanens målsettinger når det gjelder arbeidet med sammensatte tekster ble gjentatt for elevene, punktene studert på ny og elevene ble gjort spesielt oppmerksomme på at det er hvordan de forskjellige elementene i en sammensatt tekst virker sammen, det skal legges vekt på. Plan med rammer for arbeidet med filmen og vurderingskriterier fikk elevene via læringsplattformen, og vi så filmen sammen. Læreboken *tema vg1* har et eget kapittel om film og en stikkordliste for analysearbeidet.

Elevene skulle med utgangspunkt i valgte temaer fra en forslagsliste, analysere scener fra filmen og dermed finne ut hvordan f.eks. bilde og musikk virker i et samspill, og de skulle også selv produsere en sammensatt tekst som består av tekst og bilde, og eventuelt lyd. Deretter skulle de gjennomføre en muntlig presentasjon hvor de skulle redegjøre for analysen. De skulle også forklare hvordan tekst og bilde virker sammen, hvilke funksjoner disse har i denne sammensatte teksten, hvilke valg de har gjort og hvorfor.

Alle elevene i 1stx gikk til arbeidet med "lyst og glød". Som tilskuer og tilhører la jeg merke til at gruppene raskt valgte tema, og sørget for tilgjengelighet til filmen så enkelte scener kunne sees om igjen. En gruppe bestående av fire elever måtte riktignok deles etter eget ønske da de ikke ble enige i den første arbeidsøkten. På skolen ble tiden godt utnyttet, og jeg hørte at flere avtalte møter etter skoletid for å jobbe videre. Klassen er en svært positiv og hyggelig gruppe elever, det har hittil ikke vært noen protester i forbindelse med arbeid i norskfaget, og elevene har vært ivrige hver gang de har arbeidet i grupper.

### 3.4.3 Arbeid med sammensatte tekster i 2stx

Tidlig i skoleåret fikk alle elevene tilbud om å se filmatiseringen av Erlend Loes roman *Tatt av kvinnen*. Som forarbeid til dette skulle elevene gruppevis lage en dreiebok etter å ha lest de første sidene i romanen, og fortelle i plenum hvordan de

kunne tenke seg bruk av estetiske virkemidler i de første scenene i en film. Etter å ha sett filmen, ble bokens og adaptasjonens slutt sammenlignet, og en skriftlig innlevering levert.

Klassen hadde i februar besøk fra ”Den kulturelle skolesekken” med temaet ”Visuell kunst” der videokunst ble vist og forklart. Senere i året ble arbeidet videreført ved at hver elev selv valgte en kortfilm, og presenterte det de kom frem til for klassen.

I dette arbeidet viste flere elever svært god kompetanse, og tre av elevene hadde i analysearbeidet sett på filmen uten lyd for å se hva lyden gjorde for oppfattelsen. En elev hadde også forsøkt å legge til en annen lyd for å se hva dette førte til. Erfaringer fra besøket fra ”Den kulturelle skolesekken” hadde ganske sikkert tilført elevene kunnskaper om kortfilm.

### 3.5 Arbeid med sammensatte tekster i sty-klassen

Elevene i sty-klassen har gjennomført de samme oppgavene som stx-elevne, men i en annen rekkefølge. Av de større oppgavene med *sammensatte tekster*, var arbeidet i forbindelse med filmen *Tatt av kvinnen* den første, og deretter fulgte bildeanalyseoppgaven, filmanalysen og reisebrevet.

Ved skolestart fikk også disse elevene tilbud om å se filmen *Tatt av kvinnen* som skolefilm, og de fikk derfor de samme oppgavene som 2stx-elevne, og som er omtalt under punkt 3.4.3. Klassen hadde også som 2stx besøk fra ”Den kulturelle skolesekken” i 2. termin.

I arbeidet med dreieboken ut fra begynnelsen på romanen *Tatt av kvinnen*, viste mange av gruppene stor kreativitet og det var tydelig at dette var et arbeid de likte. Vurderingen av skriveoppgaven førte imidlertid til mye misnøye blant en del elever fordi de mente de ikke hadde lært det nødvendige. Mye tid ble brukt på grundige forklaringer når det gjaldt forskjellen på filmatiske virkemidler og virkemidler i skriftlige tekster, som f.eks. symboler og annen bildebruk.

### 3.5.1 Arbeid med “Ord og bilde” i 1sty

Bildeanalyse med eksempler og forklaring ble gjennomgått grundig, og sammenhengen mellom tekst og bilde i reklameannonser ble bl.a. eksemplifisert ved bruk av materiale fra Anders Fagerjord (Fagerjord 2006: PowerPoint). Elevene hadde også fått i oppave å lese kapitlet om emnet i læreboken og levere oppsummeringsoppgaver før det individuelle arbeidet med valg av bilde startet. Lenker til nettsteder der bilder kunne finnes, ble lagt i læringsrommet, og stikkordliste for ”Arbeid med reklametekster / sammensatte tekster står i *tema vgl.*

Mange elever trengte mye tid på å velge bilde og komme i gang, til tross for at de hadde aktuelle lenker tilgjengelige. Selve analysearbeidet, som ble presentert muntlig, viste imidlertid at mange elever hadde gjort grundig arbeid. Komposisjon, linjer i bildet, farger og annet ble nevnt og bildet ble satt i en sammenheng. Disposisjonen til fremføringen skulle leveres. Denne viste også grundig arbeid i manges tilfelle, men det ble også oppdaget at noen få elever hadde hentet mye av sin bildeomtale fra Internett.

Når det gjelder denne klassens arbeid med bildeanalyse, kunne det virke som datamaskinen for en del elever, var et hinder for å se muligheter. Samtlige elever hentet nemlig sitt bilde fra et eller annet nettsted, og noen brukte, som nevnt, mye tid på å finne og velge bilde. Alle elevene fikk klar beskjed om at bildet kunne hentes fra forskjellige kilder, og ikke bare fra Internett, men dette var det lite respons på. Spørsmål som ble stilt fra elevene underveis i arbeidet, viste også at flere ikke hadde tilegnet seg det nødvendige teoristoffet, selv om en felles gjennomgang var holdt og beskjed var gitt om hvilket kapittel i læreboken som skulle leses.

### 3.5.2 Arbeid med filmen *Buddy* i 1sty

Nøyaktig den samme oppgaven som den første klassen (vedlegg nr 2 og 3) ble presentert for elevene. De fikk den forklart muntlig flere ganger og skriftlig i et dokument i læringsrommet. Elevene var ivrige med å komme i gang, de fikk selv

velge hvem de ville samarbeide med, og etableringen av gruppene og valg av tema gikk raskt. Det viste seg imidlertid da selve arbeidet skulle starte, at flere grupper ikke forsto hva de skulle gjøre, og forklaring fra lærer var nødvendig på ny.

Gruppene som kom raskt i gang, og også de som trengte litt ekstra forklaring, arbeidet likevel svært selvstendig med analysearbeidet, og ga klart inntrykk av at de ikke trengte veiledning fra lærer som gikk fra gruppe til gruppe, selv om noen få spørsmål ble stilt, bl.a. når det gjaldt begreper.

Det er interessant å merke seg noen forhold i forbindelse med arbeidet med filmanalysen. Elevene var svært ivrige etter å komme i gang. Dette viste de ved at de var opptatte av om de fikk velge grupper selv, og de var raske med å etablere gruppene. Det kan virke som om mange var mer opptatt av dette enn av å høre hva de faktisk skulle gjøre, og forklaringer måtte derfor gis flere ganger. Den samme observasjonen ble gjort i forbindelse med oppgavene om *Tatt av kvinnen*.

Spørsmålene elevene stilte, tydet på at de ikke hadde nyttiggjort seg teoristoffet i læreboken.

Ved sammenligning av elevene i stx- og sty-klassen, er oppfatningen at sty-elevne i langt større grad enn stx-elevne er opptatt av pc-en sin, det kan virke som den skal gi alle svar og brukes som utgangspunkt for alt. Dette viste seg, som nevnt i forbindelse med bildeanalyse, og det kom til syne gjennom spørsmålene som ble stilt under arbeidet. Dette tydet på at teoristoffet i læreboken ble lite benyttet og at mange av elevene ikke satte seg inn i dokumentene som var lagt i læringsrommet vedrørende krav i oppgaven når det gjaldt innhold, vurdering osv.

Dette er interessante observasjoner, og en kan spørre seg hva som er grunnen.

Kanskje har det noe å si at elevene i sty-klassen fikk sine pc-er utdelt tidligere i skoleåret og derfor ikke har innarbeidet de samme rutinene for tilegnelse av stoff fra læreverket, selv om lekser er gitt og oppsummeringsoppgaver skal besvares her som i stx-klassen. Elevene er fra to forskjellige årskull, men alle startet i vg1 i 2006 eller 2007, så dette er nok ikke av betydning. I sty-klassen er det dobbelt så mange elever og i gjennomsnitt flere gutter. Antallet elever kan ha noe å si fordi kontakten med

---

læreren blir tettere i mindre klasser, men i arbeidet med oppgavene tydet det ikke på at det var noen forskjell mellom kjønnene. Dette vil ikke bli studert nærmere her.

## **4. ANALYSE**

Analysekapitlet består av fire delkapitler med underkapitler. Det første gir informasjon om utformingen og innholdet i elevenes skriftlige sammensatte tekster. I det andre presenteres funnene i elevenes muntlige sammensatte tekster, innhold, presentasjonsform og dataferdigheter. Elevloggene behandles klassevis i del tre, og i del fire redegjøres det for resultatet av spørreundersøkelsen. Kommentarer gis underveis i alle delene.

### **4.1 Gruppens skriftlige sammensatte tekster**

#### **4.1.1 Gruppens skriftlige produkt - design**

Punktene som er vurdert, og funnene som gjelder formen, er vist i to tabeller. Den første viser konkrete forhold ved teksten, som antall sider, linjeavstand, skriftsnitt og lignende, men sier også noe om tekstenes helhet. Her kan kommentarene virke usystematiske, men valget er gjort for å få et tydeligst mulig bilde av disse komponentene i tekstene. Bokstavene i venstre kolonne refererer til de enkelte tekstene. Fremgangsmåten er forklart under punkt 3.1.2 og 3.2.3.

De typografiske valgene elevene har gjort er interessante av flere grunner. Oppgaven var å lage en sammensatt tekst, etter læreplanens definisjon. Den skulle bestå av verbaltekst og bilder, og kunne også ha med lyd, og skulle lages i Word-format. Dette formatet ble valgt for at elevene skulle vurdere forskjellige måter å bygge opp to til fire sider i dette formatet. Valgene de har gjort når det gjelder antall kolonner, fonter og størrelser på bildene, vil være avgjørende for utformingen av hver av sidene.

Dersom det ikke blir plass til informasjonen man ønsker å gi i verbaltekst og bilder, må det redigering til, og dersom man får mye åpen plass kan denne kanskje fylles ved at en annen skrifttype og størrelse velges, eller ved at man velger å bruke to istedenfor tre sider til dette innholdet, og plasserer teksten i flere kolonner og

---

forminsker bildene. Linjeavstand og størrelser på over- og underoverskrifter er enkelt å endre, og gjør store utslag i et dokumentets lengde. Elevene har i arbeidet med bildeanalysen tidligere i skoleåret sett på komposisjonen i forskjellige typer bilder og reklameannonser. De har også studert avissiders innhold og oppbygging, samt hele aviser, og bør derfor ha noen referanser når det gjelder oppbygging av hele sider i et dokument.

De punktene som er valgt ut og skrevet inn i tabellene nedenfor, vil derfor kunne fortelle mye om elevenes estetiske sans, hva de har lært fra tidligere arbeid med sammensatte tekster og om deres dataferdigheter. Det som er vanskelig å vurdere, er imidlertid om de har brukt mye tid og gjort sitt beste, eller om de ikke har forsøkt å gjøre tilpasninger for å få et best mulig dokument. Endring av linjeavstand, bildestørrelse og skriftstørrelse og type, er trolig noe alle elever behersker, men å lage flere kolonner, tekst ved siden av bilder og bildetekst, er muligens noe ikke alle kan. Det kan også være at elevene ikke tenker på dette som en mulighet, selv om de er vokst opp med slike tekster i aviser, tidsskrifter og lignende, og nå ser det på nettstedet.

Tabell 2 viser plassering av noen forhold ved komposisjonen av den sammensatte teksten, som informasjonskopling (jf. punkt 2.3.1 ovenfor), plassering av bilder i forhold til verbaltekstens innhold, utnyttelse av sidene, hvorvidt det er mye unødig åpen plass, ”luft”, i dokumentet og om det er laget egen tekst til bildene.

Som nevnt ovenfor kan utnyttelsen av sidene i elevenes *skriftlige sammensatte tekst* fortelle oss noe både om kompetanse, som dataferdigheter, men også si noe om hvor mye arbeid de har vært villige til å bruke, for dersom de ønsket å gjøre endringer og ikke visste hvordan, var læreren tilgjengelig for veiledning. Informasjonskoplingen er studert, for denne kan fortelle noe om hvordan elevene har tenkt når de skulle lage den skriftlige sammensatte teksten. Gjennom valgene de har gjort får vi vite noe om deres oppfatning av elementene, her tekst og bilde, i en slik tekst. Når en film var analysert, kunne like gjerne et bilde fra filmen danne utgangspunktet for forklaring av en scene som at et bilde ble brukt som illustrasjon for det som stod i verbalteksten.

Tabell 1

	<b>Tekstens helhet komposisjon balanse</b>	<b>Sider spalter</b>	<b>Linjeavstand skrifttype og - størrelse</b>	<b>Overskrifter rytme</b>	<b>Antall bilder Størrelse (avrundet)</b>
<b>A</b>	Ryddig,  God balanse s 1 Mindre god s 2	2 ½ en spalte	halvannen TNR 12	Midtstilt hovedoverskrift en underoverskrift	4 stk - to str Filmcover først, venstre side 5 x 3,5cm 8 x 5cm
<b>B</b>	Gjennomført layout Spesielt god balanse s 2	nesten 3 sider en spalte	enkel TNR 10	Midtstilt hovedoverskrift tre underoverskrifter og underpunkt: fet og nummererte	2 stk – en str 6 x 3cm
<b>C</b>	Helhetlig oppbygging ”uro” pga understrekning av overskrifter i dokument	2 ½ side en spalte	enkel  TNR 12	Midtstilt hovedoverskrift underoverskrifter: fet, store bokstaver og understrekning underpunkt - fet	6 stk – forskjellig Filmcover først, venstre side 2,5 x 2,5 til 6 x 7,5cm
<b>D</b>	Ikke helhetlig oppbygging, ubalanse: sider uten bilder, sider med tekst og bilde	5 sider en spalte	halvannen TNR 12	Midtstilt hovedoverskrift underoverskrifter: fet	3 stk – store, forskjellig størrelse 6 x 6,5 til 12 x 8cm
<b>E</b>	Svært helhetlig God balanse	3 sider tospalte	enkel TNR 12	Midtstilt hovedoverskrift ikke underoverskrifter	6 stk – små, forskjellig str filmcover først, venstre side 4 x 2,5 til 4 x 5,5cm
<b>F</b>	God helhet: filmens logo i innledningen og avslutningen, alle bilder i verbalteksten litt ubalanse: bildene strekker seg utenfor verbalteksten	5 sider tospalte	enkel Arial 12	Hovedoverskrift midtstilt over venstre spalte	9 stk 6 x 3-4cm
<b>G</b>	Ikke helt gjennomført oppbygging: lik markering av overskrifter, men bilder	4 ½ side en spalte	enkel TNR 12	Hovedoverskrift midtstilt underoverskrifter to system: midtstilt og fet,	7 stk 5 x 4cm til 11 x 6,5cm



	plassert fra venstre marg og ett midtstilt, første og siste side uten bilde			venstrestilt med store bokstaver, understrekning og fet	
<b>H</b>	Helhetlig komposisjon: lik markering overskrifter, forside med bilder og navn på gruppens medlemmer	5 ½ side en spalte	enkel BodoniMT 12	Hovedoverskrift midtstilt underoverskrifter midtstilt forskjellig markering av under og underunderov større skrift, anførselstegn, fet	6 stk på forside, coveret først venstre side, 3 stk i tekst 3 x 3,5 til 10 x 6,5cm
<b>I</b>	Lik gjennomføring for verbaltekst og bilder, men komposisjonen kunne vært bedre: side med kun tekst, kun bilder, begge deler	4 s 2 linjer en spalte	halvannen TNR 12	Hovedoverskrift midtstilt	5 stk, små, hentet fra coveret, på forsidene 3 store i tekst 2 x 2,5 til 16 x 9cm
<b>J</b>	Helhetlig utforming: bildene i verbalteksten, like overskrifter Ubalanse: side med bare verbaltekst, plassering av bilde på side, bilde utenfor høyre marg	3 ½ side en spalte	enkel Verdana 10	Hovedoverskrift midtstilt underoverskrifter venstrestilte, fet	7 stk 4 x 3cm til 5 x 4 cm
<b>K</b>	Helhetlig utforming og god balanse: bilder i verbaltekst og lik avsnittsmarkering	2 ½ side en spalte	halvannen TNR 12	Hovedoverskrift midtstilt	3 stk 5 x 3,5cm til 8 x 5cm
<b>L</b>	Ikke helt helhetlig: små forskjeller ved overskrifter. Bilder alle sider  Ubalanse: bilder fra venstre marg	4 sider en spalte	enkel Verdana 12	Hovedoverskrift midtstilt underoverskrifter venstrestilt, fet	5 stk 9 x 6cm til 12 x 8cm
<b>M</b>	Helhetlig oppbygning: lik markering og plassering av overskrifter. Bilder plassert fra venstre marg, ett fra høyre Ubalanse: ett bilde utenfor venstre marg. Ellers god balanse	3 sider tospalte	halvannen Tahoma 12	Hovedoverskrift midtstilt venstre spalte underoverskrifter venstrestilt, understrekning og kolon	5 stk filmcover først, venstre side 4 x 2,5 til 7 x 9,5

*Typografiske valg*

Oversikten viser at åtte av de tretten gruppene har valgt å bruke Times New Roman, sju grupper skriftstørrelse 12 og en skriftstørrelse 10, i verbalteksten, mens de andre gruppene bruker henholdsvis Arial 12, Bodoni MT 12, Verdana 10, Verdana 12 og Tahoma 12. Hele ti grupper har brukt én spalte i sitt dokument og kun tre to spalter. Når det gjelder linjeavstanden, er det åtte grupper som har brukt enkel og fem grupper halvannen. Samtlige grupper har midtstilt hovedoverskriften, og av de tre som har brukt to spalter har én midtstilt på siden og to over venstre kolonne. Underoverskrifter er både venstrestilt og midtstilt, også i samme dokument i ett tilfelle. Ellers er nesten alle overskrifter markert med fet skrift, noen med stor skrift og understrekning, noen er nummererte og noen står i anførselstegn.

De typografiske valgene elevene har gjort viser at elevene i stor grad tenker tradisjonelt. Ved innlevering av skriftlige oppgaver blir elevene bedt om å bruke TNR 12 og linjeavstand halvannen, eller tilsvarende, og gjennom alle år i skolen er de vant med å bruke én spalte når de skriver. Selv om de har brukt dette i egen skriving, har de møtt tekster med annen oppbygging i alt fra samfunnsfagsbøker i grunnskolen til aviser og tidsskrifter, i tillegg til internettsider. Med så mye bruk av Internett er det nesten underlig at ikke flere tenker annerledes i oppbyggingen av en sammensatt tekst. Når det gjelder plassering av overskrifter, ser vi det samme, hovedoverskriften midtstilles, til tross for at det gjentatte ganger dette skoleåret er undervist i å skrive alt fra marg og bruke linjeskift for å markere avsnitt, og at de fleste lærebøkene bruker denne formen, deriblant *tema vgl*. Dette tyder på at innlærte skrivemåter er vanskelige å endre. Bruk av filmens cover først i teksten og til venstre, viser også tradisjonell tenkning, og kan ha sammenheng med leseretning og undervisning om f eks oppbygging av reklameannonser. En mulighet er også at elevene i en gruppe observerer hva andre grupper gjør, og mener det er en god idé. Noen grupper har valgt en annen skrift, og dette er helt i tråd med skriveinnleveringer, der det også alltid er noen som bruker f eks Verdana 10 og Tahoma 12. Gruppen i den ene klassen som valgte å bruke to kolonner, gjorde valget helt av seg selv, mens muligheten for å bruke flere kolonner ble nevnt i den andre klassen. Likevel valgte få dette.

---

Nesten samtlige grupper har valgt å markere alle overskriftene med ”fet” skrift og bruke større skrift i hovedoverskriften, men overskrifter og underoverskrifter er også markert med understrekning, med kolon og med anførselstegn. Selve utformingen tyder på at elevene vil fremheve overskriftene, uten at helheten alltid ivaretas, men ”feting” av overskrifter kan også ha sammenheng med at det er det vanlige i bøker, aviser, nettsider og andre steder. Overskriftenes innhold viser også at valg av overskrift har nær sammenheng med resten av verbalteksten.

### *Utnyttelse av sidene - tekst og bilde*

Dokumentets sidetall varierer fra to og en halv side til fem sider, og mens noen grupper har fylt sidene helt, har andre levert tekster med påbegynt sisteside, og helt ned til to linjer på denne. Det er også stor variasjon i størrelsen på bilder, fra 2,0 x 2,5 cm til 16 x 9 cm. Noen grupper har konsekvent valgt nokså lik størrelse på sine bilder, mens andre har forskjellige størrelser på alle bildene, og noen også relativt stor forskjell. Fem grupper har valgt dvd-filmens cover som sitt første bilde, og dette er i alle tilfellene plassert først, øverst på venstre side. Noen av bildene finner vi igjen i svært mange av elevarbeidene, men noen grupper har mange bilder, og bilder som vi ikke finner i andre elevtekster.

Elevene er, som vist i under forrige punkt, svært tradisjonelle i valgene som er gjort, i oppbyggingen av den sammensatte teksten. Hver gruppe har inntil fire medlemmer og dette kunne tenkes å føre til forskjellige ideer, som f eks å forsøke å konsentrere verbalteksten ved omskriving eller å minske linjeavstand, skifte skrifttype eller størrelse, eller forminske bilder for å unngå å ha bare noen linjer på en ekstra side. I noen tilfeller er det svært små endringer som er nødvendige for å utbedre teksten. Noen grupper viser at dette arbeidet er gjort svært grundig. Grupper som ikke nødvendigvis har hatt så stort fokus på dette, viser imidlertid at de har andre dataferdigheter, som f eks å klippe bilder fra film. Sannsynligvis er det ikke mangel på dataferdigheter, men en generell holdning om at ”dette er bra nok”, som ligger til grunn for at noen av de sammensatte tekstene hadde blitt bedre ved redigering av verbalspråk og bilde.

*Helhetlig utforming av teksten*

Tekstenes helhetlige utforming er svært varierte, selv om mange av de samme bildene er brukt som illustrasjoner i mange av de sammensatte tekstene. Noen av arbeidene har sider som er helt utfylt, mens andre har mye unødvendig åpen plass i sin tekst. Tekstene der sidene er godt utnyttet, utpeker seg ved å også gi et balansert inntrykk. Med dette menes at verbaltekst og bilde er plassert slik at det danner et tydelig, men også "rolig" inntrykk, at det ikke er noen sjenerende elementer til stede. Et krav her må være at oppbyggingen av teksten er gjennomført ved at underoverskrifter og avsnitt markeres på lik måte gjennom hele dokumentet, at marger blir fulgt og at det er et system i plassering av verbaltekst og bilder. Dersom det velges å ha tekst til bilder, må det gjelde samtlige bilder.

Den store variasjonen i utformingen av de skriftlige elevtekstene, kan synes noe underlig. Alle er deltakere i den samme kulturen og har gjennom hele oppveksten "møtt" sammensatte tekster, der bestemte formmessige krav har vært fulgt, som at verbaltekst og bilde er plassert i et bestemt system. Noen elever viser at de har datakunnskap, som å legge tekst til bilder, men er ikke nøye nok med at det her også må være et system, både for formen og innholdet.

Det er, som nevnt, store variasjoner i gruppenes skriftlige tekster, noen få tekster skiller seg ut i positiv retning med fullt utnyttede sider, gjennomført oppbygging og god balanse i dokumentet. De fleste tekstene har helhetlig oppbygging når det gjelder avsnittsmarkering, skriftsnitt og marger for verbaltekst, men har mindre god balanse når det gjelder hver side som en enhet, f.eks. ved at bildene strekker seg utover margene til verbalteksten, at bildene er uforholdsmessig og unødvendig store og at det er sider med kun verbaltekst. Mye åpen plass ved siden av bilder og ved underoverskrifter, samt mellomrom ved nytt avsnitt er også med på å skape ubalanse.

Alle elevene som har gjennomført denne oppgaven, er vant til å bruke dataverktøy og de har gitt inntrykk av at de liker det. Kanskje kunne man da forvente at alle elever produserte et skriftlig arbeid i henhold til kriterier for en velfungerende og estetisk

---

sammensatt tekst. Ved oppstarten av arbeidet fikk elevene, muntlig og skriftlig, beskjed om at de i en muntlig presentasjon skulle redegjøre for valgene som var gjort i det skriftlige arbeidet når det gjaldt typografi og plassering av tekst og bilde. Resultatene viser, som nevnt, stor variasjon, men dette er også i overensstemmelse med alt læringsarbeidet i skolen. I forbindelse med gruppearbeid hevder elevene svært ofte at de får for lite tid, noe som også var tilfelle denne gangen. Det bunner ofte i et syn på at alt arbeid som skal gjøres når de arbeider i grupper, skal gjøres på skolen, noe det vanligvis ikke er tid til. Svarene på spørreundersøkelsen som er gjennomført blant elevene, vil forhåpentligvis kunne fortelle noe om elevenes eget syn på sine ferdigheter ved produksjon av tekster i Word-format.

Bruk av dataverktøy gir store muligheter, noe som også presiseres i LK06, og de unge trenger ferdigheter for å kunne utnytte dette fullt ut. Samtidig fører bruk av dette verktøyet i mange sammenhenger til at alt går svært fort, og endringer i tekster er enkle å gjennomføre. Man skulle tro dette ville føre til gode produkter, men så er ikke alltid tilfelle, for det viser seg feiltyper som sjelden er til stede i tekster skrevet for hånd. Dette er det ikke rom for å omtale ytterligere her, men det gir muligens utslag også i de sammensatte tekstene. Elevene behøver ikke vurdere så nøye før de gjør valg, fordi det er enkelt å korrigere og endre elementer i teksten, som f.eks. teksten og størrelsen på bilder, og så ender det med at vurderingen ikke er grundig nok. Når elever i tidligere skolearbeider har laget tekster som består av verbaltekst og illustrasjoner, har de nok som oftest tenkt seg grundig om før de har valgt hvor de skulle lime inn et bilde. Det kan også være elevene har nedlagt mye arbeid i det innholdsmessige i verbalteksten, og at dette har gått ut over det visuelle uttrykket i utformingen. Innholdet i verbalteksten blir omtalt under punkt 4.1.2 nedenfor.

Elevene ble bedt om å lage en tekst bestående av tekst og bilde, og å gjøre rede for valgene i den muntlige presentasjonen. Noen punkt som har sammenheng med dette, informasjonskopling, hvordan sidene er utnyttet og om det er laget bildetekst, er tatt med i oversikten nedenfor, og vil bli kommentert senere i teksten. For at det skal

være lettere for leseren av denne masteroppgaven å følge med i analysepunktene nedenfor gjengis et kort resymé av handlingen i filmen.

Filmen *Buddy* handler om to gode kamerater, Geir og Kristoffer, som blir kjent med en tredje ung mann, Stig-Inge, som har en tvangslidelse, noe som gir seg utslag i at han ikke tør forlate området der han bor og gjør sine innkjøp, nemlig Tøyen-senteret. Geir og Kristoffer lager amatørvideoer og oppdager og filmer Stig-Inge idet han mister noen varer ut av en handlepose, som triller utenfor grensen han ikke tør å overstige. Geir og Kristoffer hjelper ham hjem og blir boende i leiligheten hans. Kristoffer blir tilbudt jobb i NRK, som leverandør av morsomme opptak. Det kommer etter hvert frem at Geir har en sønn som han aldri har hatt kontakt med, fra et tidligere forhold, og et videoopptak av et tilfeldig møte med sønnen vises ved en feil på tv, noe som skaper en krangel mellom Kristoffer og Geir. Opptak av Stig-Inge vises også, og de ønsker ham i studio, noe som selvfølgelig fører til store problemer da han i så fall må forlate Tøyen-området. Kristoffers kjæreste i starten av filmen og en jente som kommer for å bo hos dem før hun skal på jordomseiling, er også med på å skape noen av konfliktene i filmen, men alt ender bra. Vennskapet mellom de tre unge mennene holder, Geir begynner å være sammen med sønnen sin, og det blir orden på Kristoffers kjærlighetsforhold.

**Tabell 2**

<b>Dokument tema</b>	<b>Informasjonskopleing</b>	<b>Utnyttelse av sidene "luft" i dokumentet</b>	<b>Bildetekst</b>
<b>A</b> Utfordringer	Forankring to bilder – viser det samme som /deler av verbalteksten utviding ett bilde (Stig-Inge venter på trikken)	Litt mye åpen plass side 2 og 3, kunne vært kun 2 s	nei
<b>B</b> Farskap	Utdyping, forankring utviding (bilde fra annen scene enn den omtalte)	Litt mye "luft" rundt overskrift og bilder	ja – navn på personer
<b>C</b> Vennskap	Utviding ett bilde (forteller noe annet enn verbalteksten), situasjonsbilde Portrettbilder av hovedpersoner, ikke forankret i verbaltekstens innhold Plassert ut fra estetiske kriterier?	God utnyttelse av sidene, ett bilde utenfor marg	nei
<b>D</b> Utfordringer	Utviding av verbaltekst to bilder brukt som eksempler på bildeutsnitt, uten forankring i verbaltekstens innhold	Dårlig utnyttelse av sidene i tekst (3 sider kun tekst) og ved siden av	ja – forklarer bildeutsnitt: halvtotalt, totalt

		bilder	
<b>E</b> Filmmusikken	Utviding: kameratskap, spiller fotballspill Utdyping: Kristoffer faller i tv-huset	Svært god	nei
<b>F</b> Vennskap	Svært tett kopling mellom innhold i verbaltekst og bilder, viser det samme	Svært god, fylt ut sidene helt	nei
<b>G</b> Utfordringer	Svært tett kopling mellom innhold i verbaltekst og bilder Forankring i verbaltekst: Varene som triller ut, Geirs frustrasjon, Martin som ikke er tørst, sjampo Kristoffer leverer	Unødvendig luft ved bilder, ikke ved alle Flere produsenter og ikke redigert?	til noen av dem
<b>H</b> Å være annerledes	Mange bilder samlet på forside Forankring: detalj, Stig-Inges fot Utviding: Stig-Inge venter på banen, vennene som filmer	Unødvendig mye luft ved to bilder, og fordi ny side for nytt kapittel	til ett bilde
<b>I</b> Foreldrerolle	Utviding, bildet forteller noe som ikke står i verbalteksten: vennene og Martin, Martin i full størrelse, ikke situasjonsbilder	Mye luft etter bilder på en side, ellers utfylt siden	nei
<b>J</b> Verdier og væremåte	Svært nær tilknytning verbaltekst og bilder, bildene illustrerer/sier det samme som verbalteksten	Svært god utnyttelse, dekket hele siden	nei
<b>K</b> Å være annerledes	Utviding av verbaltekst: Stig-Inge venter på banen Forankring i verbaltekst, men plassert annet sted i dokumentet enn der scenen er aktuell	God utnyttelse, bilder i verbaltekst	nei
<b>L</b> Filmmusikken	Forankring i verbaltekst: vennene spiller fotballspill. filmingen av Martin som spiller fotball utdyping: Henriette og Kristoffer danser utviding: Kristoffer faller i tv-huset. Stig-Inge som venter på banen	For mye luft, spesielt ved siden av bilder	nei
<b>M</b> Filmmusikken	Forankring i verbaltekst: Henriette og Kristoffer danser Avløsning, utviding av verbalteksten: vennene filmer, vennene spiller fotballspill	Svært god utnyttelse, bl a pga bruk av tospalte	nei

### Informasjonskoplinger

De forskjellige gruppene har valgt forskjellige temaer, som oversikten viser, og dette har innflytelse på hvilke scener de har valgt å analysere. Dette har liten betydning ved oppsummeringen av denne tabellen, men for å bedre kunne følge med i sammenhengen her, er bildets motiv nevnt flere steder under punktet ”informasjonskopling”. I samtlige av de sammensatte tekstene som omtaler gruppearbeidet, er verbalteksten hovedkomponenten, verbalteksten er helt nødvendig for å forstå den sammensatte teksten, og for å forstå bildene i den. Noen av tekstene har en svært tett kopling mellom tekst og bilder i den forstand at bildene illustrerer hovedbudskapet i hver del av verbalteksten. I de fleste tekstene er bildene forankret i verbalteksten, og viser utsnitt av det den handler om. Andre bilder viser oss utsnitt fra sentrale deler av handlingen, men akkurat det som bildet viser, nevnes likevel ikke i verbalteksten, og bildet utvider i disse tilfellene verbaltekstens innhold. Noen av bildene utdyper verbalteksten ved at de viser oss detaljer som ikke nevnes i teksten.

I alle de sammensatte tekstene er, som nevnt ovenfor, verbalteksten hovedkomponenten, og bildematerialet er plassert etter eller underveis i skrivingen. Dette kan ha sammenheng med at elevene tradisjonelt tenker på tekst som verbaltekst. Fordi de har utført en analyse av scener i en spillefilm, kunne det vært like aktuelt å ta utgangspunkt i et bilde fra den aktuelle scenen og så skrive verbaltekst til dette. Valgene av bilder vitner også om hvor viktig selve handlingen er for elevene, fordi noen av gruppene har med bilder som viser ”høydepunktet” i den aktuelle scenen, som f.eks. at Geirs sønn, Martin, sier ”Jeg er ikke så tørst, egentlig”, da Geir knuser glasset han skulle fylle med saft og når Stig-Inges fot står noen centimeter over streken som illustrerer utgangen fra Tøyen-senteret. I slike tilfeller har elevene virkelig fått tak i det essensielle i scenen og får det tydelig frem ved bruk av bildet de har valgt. Selv før å ha lest verbalteksten, kan da bildet sammen med bildeteksten og eventuelt en overskrift fortelle mye. Mange av overskriftene underveis i teksten er svært informative, som ”Stig-Inge mister matvarene sine”, og sier noe om hva som kommer i brødteksten etter, men det er også overskrifter av typen ”Scene 1”, ”Kompleksitet”, ”Hvordan temaet synliggjøres i filmen” og noen har brukt punkt i oppgavelyden som overskrift.



---

### *Bildetekst*

Bildetekst har de færreste gruppene valgt å lage, jf. oversikten. Ni grupper har ikke tekst til noen bilder, én gruppe har gitt ett bilde tekst, én gruppe har satt tekst ved noen av bildene, én gruppe har med bilder av personer og har oppgitt navnet deres i billedteksten, mens en siste gruppe har beskrevet bildene som ”totalbilde” og ”halvtotalt bilde” i billedteksten.

Grunnen til at så få har valgt å lage tekst til bildene, kan være at det ikke ble nevnt spesielt, men det kan også være at flere ikke har de nødvendige dataferdighetene, eller at de mener overskrifter og brødtekst forteller det nødvendige. I én av elevtekstene er det kun bilder på den ene siden og mye åpen plass, så her kan ikke verbalteksten bildene står i fortelle noe. I andre tekster der bildene er små og svært integrert i verbalteksten, når det gjelder komposisjonen, ville det i mange tilfeller vært forstyrrende med tekst til bildene, og elevene har, vel vitende eller ikke, valgt det som fungerer best.

### *Komposisjon verbaltekst og bilder*

Tekstene er, som nevnt ovenfor, svært varierte når det gjelder komposisjonen. Seks av dem, C, E, F, J, K og M, hvorav tre har to kolonner, utpeker seg ved god utnyttelse av sidene. For tekstene som har mye åpen plass, ”luft”, er det oftest i tilknytning til bildene. Bildet er plassert fra venstre marg eller midtstilt og det er ikke verbaltekst ved siden av. I én av tekstene, som er gjennomført i oppbygging, er det også litt for mye ”luft” over og under bildet, noe som er forstyrrende for helhetsinntrykket.

Det er vanskelig å vite om de elevgruppene som har mye åpen plass i sine dokumenter, har det fordi de ikke har reflektert over dette, eller om det er fordi de mangler dataferdigheter som de trenger for å kunne plassere bildene mer integrert i den skriftlige teksten. Varierende bildestørrelse forekommer i de fleste tekstene, men i noen er forskjellene spesielt store, og en gruppe har, som nevnt ovenfor, stor bilder uten tekst på en side. Store bilder og stor skrift gjør at kravet til sidetall raskt tilfredstilles, men når så mange som fem grupper overstiger maksimumssidetallet,

holder neppe denne teorien, og vi må søke andre grunner. Forstørring og forminsking av bilder er enkelt å utføre, og det antas at de fleste elevene mestrer dette, så antakelig har noen av gruppene ikke funnet det nødvendig å tilpasse forholdet mellom tekst og bilder ytterligere.

Sannsynligvis har ikke alle gruppene lest kravene til dokumentet nøye nok til å få med seg alle detaljer, og heller ikke hørt godt nok etter ved informasjonen ved oppstarten av arbeidet, jf. punkt 3.5.2 ovenfor. Dette må imidlertid ikke overskygge det faktum at noen tekster er svært bra utført med hensyn til estetisk og språklig utførelse, og at noen tekster bare trenger små korreksjoner for å fylle kravene som er satt ovenfor, til en velfungerende sammensatt tekst.

#### **4.1.2 Gruppenes skriftlige produkt - innhold**

Analysearbeidet i forbindelse med filmen *Buddy* gikk ut på at elevene først skulle velge ett av ti oppgitte temaer, eller finne et annet de mente var tatt opp i filmen, og vise hvordan dette temaet ble synliggjort i filmen. De skulle velge ut én eller flere scener der temaet var aktuelt og beskrive ”bruk av filmatiske virkemidler som bildeutsnitt, kameravinkel og bevegelser, klipping og bruk av lyd, lys og farger”. Estetiske kriterier, som kompleksitet, originalitet, helhet og intensitet, samt vurdere filmens aktualitet i dagens samfunn og en begrunnelse av gruppens syn på filmen, skulle også være med. Dette er imidlertid, som nevnt tidligere, lite aktuelt for denne masteroppgaven og blir bare kommentert unntaksvis.

##### *Elevenes valg av tema*

Temaene ”Utfordringer” og ”Musikken som er brukt i filmen” ble begge valgt av tre grupper. ”Vennskap”, ”Foreldrerolle” og ”Å være annerledes” ble hver valgt av to grupper, mens én gruppe ønsket å arbeide med ”Verdier og væremåte”. At flere grupper har valgt samme tema fører nødvendigvis til at flere grupper også har valgt ut de samme scenene for å illustrere sitt tema. De samme scenene kan også være valgt fordi de er aktuelle for flere av temaene.

### *Elevenes analysearbeid*

Oppgaven til elevene i forbindelse med analysearbeidet bygger, som nevnt tidligere, på to av læreplanens kompetansemål etter vg1, som sier at elevene skal kunne: ”Tolke og vurdere samspillet mellom muntlig og skriftlig språk, bilder, lyd og musikk, bevegelse, grafikk og design og vise sammenhengen mellom innhold, form og formål” og ”beskrive estetiske uttrykk i teater, film, musikkvideo, aviser og reklame og drøfte ulike funksjoner knyttet til språk og bilde”. Verbene som brukes her, nemlig ”tolke”, ”vurdere” og ”beskrive”, viser til hva det forventes at elever skal kunne i forbindelse med disse målene, ved utgangen av det første året i videregående skole. Etter neste skoleår skal elevene kunne ”analysere og vurdere ulike sjangere i tekster hentet fra TV, film og Internett” og ”vurdere bruk av estetiske virkemidler i ulike medier” og ved utgangen av det siste året skal de kunne ”sammenligne og vurdere tekster som overføres fra ett medium til et annet”. Vi ser her at adaptasjon står sentralt det siste året, noe som innebærer et større fokus på forskjellene mellom sjangere, som bok og film. Det er altså en progresjon i arbeidet, som går fra ”å beskrive estetiske uttrykk” i vg1 til ”å vurdere bruk av estetiske virkemidler” i vg2, samtidig som målet ”tolke og vurdere samspillet mellom muntlig og skriftlig språk, bilder, lyd og musikk (...) og vise sammenhengen mellom innhold, form og formål” for vg1 (LK06:49) nødvendigvis også fører til vurdering det første året, og graden av forventet måloppnåelse kan være vanskelig å vurdere.

De fleste gruppene har valgt å analysere én eller to scener, men én gruppe har omtalt tre og én fire, mens de tre gruppene som studerer filmmusikken omtaler den generelt og ved å vise til spesielle hendelser i filmen. Elevene viser, i de skriftlige tekstene, at de har god kompetanse når det gjelder å få øye på og beskrive de filmatiske virkemidlene som er brukt i filmen *Buddy*. Ved omtalen av elevtekstene nedenfor er elevenes ordvalg oftest benyttet og skrivefeil i sitater er ikke korrigert.

### **Kameraføring, kameravinkel og bildeutsnitt**

Både kameraføring, kameravinkel og bildeutsnitt er tydelig forklart i de fleste tekstene. Billedtempo og klipping er også omtalt hos mange, og aktuelle begrep blir

brukt, som subjektivt kamera, fugle-, normal- og froskeperspektiv og halvtotale og totale bilder. I mange tekster er det også redegjort for virkningen av valgene. Noen eksempler fra teksten er valgt ut for å illustrere elevenes forståelse og kunnskaper. Bokstavene refererer til tekstenes benevnelser og navn på gruppene.

I en av tekstene (B) forklares det hvordan bildeutsnitt og kameravinkel hele tiden endres i en scene med Geir, Kristoffer og Geirs sønn, Martin:

Bildeutsnittet er fra midjen og oppover i denne delen. Slik er den helt til vi ser at bilen er fremme der Martin bor. Da ser vi hele bilen i bildet mens den kjører nærmere og nærmere der kameraet står. Så skifter bildeutsnittet igjen og det gjør kameravinkelen å.

Det redegjøres også for hvordan kameraet ”zoomer” ut og tilbake igjen og bytter side, og at kameraet ved slutten av scenen skifter vinkel og står i froskeperspektiv og filmer bilen bakfra. En annen elevtekst (D) formidler hvordan det i en scene hvor Geir i et ”stunt”, hopper ut fra et vindu, først brukes froskeperspektiv og deretter skiftes til fugleperspektiv når Geir har hoppet, og hvordan kameraet flytter seg fra å filme forfra, så til siden og så bakfra når Kristoffer løper fra noen forfølgere, og hvordan sakte film benyttes midt i den actionfylte scenen. Det påpekes også at kameraet følger de raske bevegelsene til personen som er i fokus, at kameraet ofte beveger seg fra en person til en annen i halvtotale bilder og at man kan se hvordan en av personene oppfatter omverdenen gjennom kameraføringen, ”Av og til går kameraet inn i Stig Inges øyne”.

En spesiell scene i filmen har tydeligvis gjort spesielt inntrykk på elevene, og flere grupper har valgt ut denne. Scenen viser en av filmens hovedpersoner, Stig-Inge, som bor og alltid oppholder seg innenfor Tøyen-senterets område, idet han mister en bærepose med matvarer, og disse triller utenfor senteret. De to vennene Kristoffer og Geir ser dette og kommer ham til unnsetning. I en tekst om temaet ”Vennskap” (F) forklares bruk av virkemidler i denne scenen slik:

Vi ser at scenen hovedsakelig er delt inn i to. Grunnen til at man kan si dette, er fordi ikke alle personene filmes samtidig, men skifter mellom å gi oss en veksling av halvtotale og halvnære bilder av de to bildesekvensene. (...) Allikevel er det lagt inn virkemidler som ultranært bilde, froskeperspektiv og totale bilder som gir oss en oversikt innimellom.

---

Det synliggjøres også hvordan det ultranære bildet og froskeperspektiv brukes for å fokusere på bena til Stig-Inge, som skal krysse en linje som markerer Tøyen-senteret, og samtidig viser skiltet med senterets navn øverst i bildet, noe som gjør seerne mer oppmerksomme på Stig-Ingens redsel for å forlate senteret. I en annen tekst (G) beskrives det hvordan Geir og Kristoffer som kommer gående, blir filmet i normalperspektiv, og hvordan vi får et halvtotalt bilde i det Stig-Ingens varer faller ut av posen, og han bøyer seg for å ta dem opp. Det forklares at colaen ligger i forkant av bildet, og at

Man kan nesten tegne en vinkel der hvor Stig Inge står, og to kateter som peker ut mot plassen hvor produktene ligger. Slik virker det som om bildet går innover mot senteret. Det får Stig Inge til å virke liten der han sitter på huk under det store taket.

Videre står det at ”Taket kan kanskje symbolisere at det er der for å beskytte han, eller at det er mer som en ”byrde” som hviler på skuldrene hans.” Bruken av ultranært bilde i det Stig-Inge forsøker å sette foten over grensen til senteret, men ikke klarer det, forklares med at det forsterker følelsen i dette øyeblikket, og hans problemer. Scenen hvor Stig-Inge mister matvarene sine, blir også omtalt av gruppen som valgte temaet ”Å være annerledes” (H). De viser hvordan bruk av ultratotalt bilde i starten av scenen, når vi ser hva som skjer, og i slutten av scenen, når Kristoffer og Geir har hjulpet Stig-Inge og de går sammen hjemover, gir god oversikt. Gruppen skriver også om bruk av halvtotale bilder og mener det er et halvnært bilde, som viser oss detaljer, av Stig-Ingens fot. Når det gjelder bruken av froskeperspektivet i det Stig-Inge har mistet varene sine, forklares det at dette perspektivet vanligvis gjør at ting virker store og mektige, men i dette tilfellet gir inntrykk av at varene blir større enn de er, og Stig-Inge virker mindre fordi kameraet er så langt unna ham, og også dette passer med angsten hans. Om kameraføringen skriver de samme elevene, at kameraet beveger seg en del opp- og nedover slik at motivet endres, og ofte ikke beveger seg, men er rettet mot personene. Et hovedpoeng i filmen er Kristoffers videofilming, og flere grupper har forklart hvordan håndholdt kamera er brukt i denne sammenhengen, og den virkningen det får, som når gruppe F forklarer helheten i filmen slik: ”Filmen henger veldig godt sammen, (...) Vi har noen scener der vi ser amatørfilmingen til

Kristoffer, og selv om de skiller seg litt fra resten av filmen på grunn av at bevegelsene er litt bråere, (...)” og

Kamerabevegelsene er ofte veldig stille uten brå bevegelser, selvfølgelig med unntak av Kristoffers amatørfilming. Men når guttene løper eller det skjer noe, er kameraet mer ustødig, noe som er med på å understreke hendelsene, og gjør at vi føler oss mer som en del av filmen.

Gruppe F viser også hvordan kameraføringen har innflytelse på seernes oppfatning i scenen der Geir og Kristoffer krangler fordi det ved en feiltakelse er vist film av Geir og sønnen Martin på fjernsynet: ”Med en gang Geir begynner å prate så blir plutselig kameraet litt mer ustø. Filmingen blir litt mer ustabil, og litt forvirrende. Denne effekten lager en slags følelse på at noe er i ubalanse.”

Eksemplene ovenfor viser at elevene har god kompetanse når det gjelder hvordan kameraet brukes i en film, og hvordan dette virker på seerne. De har også i stor grad lært seg den nødvendige fagterminologien for å kunne forklare dette.

### **Klipping og redigering**

En av gruppene som valgte temaet ”Vennskap” (F) skriver at ”Klippingen og redigeringen går stort sett i et normalt tempo gjennom hele scenen, og det skiftes i et behagelig tempo mellom bildesekvensene”, mens en annen gruppe som har analysert scener som viser ”Utfordringer” skriver: ”Det er relativt god flyt imellom hvert klipp i scenen, og man har god tid til å få med seg hva som skjer. Dette gjør at det er veldig behagelig å se filmen.” Senere i teksten omtales klippingen med at den får frem forholdet mellom to personer, i dette tilfellet Geir og sønnen Martin, ved at det skifter mellom Geir og sønnen, noe som gjør at vi forstår at alt ikke er som det burde. For å få en spennende scene brukes det isteden blant annet klipping, ved at det skiftes mellom å filme de forskjellige personene, skriver gruppe H i sin tekst, og en annen gruppe (K) skriver at ”Alle scenene i filmen henger godt sammen, og handlingen går da omtrent i ett. Det er da veldig lett å følge med og å komme inn i handlingen. Det er ingen tilbakeblikk og man får med seg det meste.” Videre skriver flere grupper at de

---

forskjellige delene av filmen, har hver sin funksjon ved at man blir bedre kjent med personene.

Om en scene der Stig-Inge har bestemt seg for å gå inn på trikken, og Kristoffer ikke rakk å følge med, skriver en gruppe som har sett på ”Utfordringer” (D) følgende om klippingen: ”Det er lite klipping i denne scenen. Lange sekvenser av bare Stig Inge mens han sitter. Det er bare klippet når kameraet fokuserer på de andre passasjerene.” Den samme gruppen skriver også om klipperytme at mer actionfylte scener har mange klipp: ”raske sceneskift og høyt tempo i handlingen”. Gruppe F har samme oppfatning når de skriver om en scene at klippingen er ”skiftende og rask” noe som får handlingen til å virke dramatisk.

Gruppene viser gjennom eksemplene de bruker at de forstår hvordan klippingen og redigeringen brukes for å få den rette virkningen, som for å skille mellom scener med mye dramatik og scener med lite handling.

### **Lys og farger**

Virkemidlene lys og farger er også behandlet i de fleste tekstene, og hvordan lys og farger virker skriver de mye om. Gruppe A skriver i forbindelse med en scene hvor vennene Kristoffer og Stig-Inge skal ta T-banen at ”det er sånn lys at man ikke kan se ansiktene, fordi dagslyset bakfra tar alle fargene”, mens en gruppe B skriver om en annen scene: ”Kristoffer er i fokus og bakgrunnen er gjort uskarp for å fremheve han” og ”De bruker fortsatt trikset med å gjøre bakgrunnen uskarp for å fremheve fokuset på selve personene.” I en annen tekst (C) beskrives lyset i en scene som foregår ute som ”helt naturlig”, og en annen gruppe forteller om scenen på kontoret der Kristoffer løper fra forfølgerne: ”Det blir brukt vanlig og naturlige farger. Solstrålene skinner inn og lyser opp rommet.” (D) Lys og farger som er brukt i scenen der Stig Inge tar T-banen, beskrives av den samme gruppen slik: ”Det er lyst, men grått og disig lys på t-banen. Også lyset og fargene er preget av Stig Inges angst det er grått og uklart.” En gruppe (F) skildrer scenen der Stig Inge, Kristoffer og Geir slår følge og går hjemover fra Tøyen-senteret:

Kristoffer og Geir er plassert i et lysere parti, enn hva Stig Inge er. Dette symboliserer at Stig Inge sliter med problemene sine, noe som er en mørk side av han, mens Kristoffer og Geir er på den mer "lyse" siden. Når de tre går sammen hjemover, går de ut fra det mørke partiet Stig Inge har vært i, og ut i lyset på den andre siden.

I forbindelse med en alvorstilt scene der kameratene Geir og Kristoffer har en dialog, forklarer gruppen at fargene er litt mørke fordi det er ute på kveldstid, men noen lamper på en bygning og gatelysene lyser opp litt: "Lyset kaster skygger over ansiktene til guttene. De mørke fargene og mangelen på lys gjør at scenen får en litt dyster og dempet stemning. Dette gjenspeiler fint følelsene Geir sitter med." Videre mener de at skyggene i ansiktet kan være symbol på at de har mørkere sider og hemmeligheter som ikke vises.

Flere grupper har kommentert fargevalget på hovedpersonenes klær, som når Stig Inge beskrives i tekst G: "Han virker beskjeden, redd og nesten litt psykisk ustabil. Han har på seg gråe klær, og det er som om han går i ett med grå tonene i "Tøyen senteret". De hører liksom sammen, begge to er ett." Det understrekes også her at bruk av lys og farger er avgjørende for stemningen, mens det i en annen tekst (H) hevdes at lys og farger pleier å være avgjørende for stemningen i bildet, før de forteller om en scene der dette ikke er tilfelle. Gruppe J skriver i forbindelse med en scene som viser en krangel mellom Kristoffer og Geir, at "Rommet er lyset opp, men det er likevel litt dystert", og mener dette er fordi Geir er skuffet over Kristoffer. Fargen på Kristoffers klær, nemlig sort, mener gruppe F skal symbolisere at han i den samme scenen er "det sorte får".

Som nevnt i starten av omtalen om punktet, er lys og farger noe elevene er opptatte av. Bruk av lys og farger setter de i forbindelse med stemningen. De ser også i stor grad symbolverdien ved fargebruken.

### **Lyd – tale, reallyd, musikk og effektlyd**

Læreplanens kompetansemål skiller mellom lyd og musikk, et skille som vanligvis ikke brukes i filmanalyse, der lyd er et overordnet begrep og innebærer både musikk og annen lyd. Grunnen til at læreplanen bruker formuleringen "lyd og musikk" kan ha sammenheng med en sjanger som de siste tiårene har blitt aktuell og svært



---

populær, spesielt blant unge, nemlig musikkvideoer. Her er musikken det førende elementet og bildene ”ledsagere”. Læreboken *tema vg1* (2006:135), som elevene bruker skiller mellom reallyd og effektlyd, og i opplæringen i filmanalyse er filmlyd inndelt i tale, reallyd, musikk og effektlyd og er termer som elevene bør være kjent med, og det gjenspeiler seg i omtalene deres.

I en tekst om temaet ”Vennskap” (F) skriver elevene at

Lyden i scenen er stort sett reallyd. Vi hører for det meste bakgrunnslyder som biler, menneskestemmer og barnerop. To steder er det lagt til effektlyder som er musikk. (...) Denne musikken er trist og dyster og gir oss en følelse av medlidenhet samtidig som spenningen opprettholdes.

og forklarer videre at det ved slutten av scenen, da alt har ordnet seg, brukes munter musikk som ”gir en glad og betryggende stemning”. Det nevnes også at reallyden flere steder i filmen dempes når personer er i fokus og samtaler, og at vi hører reallyd som klirring fra nøkler, en dør som går opp og ”døra som slamrer”. Om musikken i filmen hevdes det at den alltid passer til stemningen og aldri står i kontrast til personenes følelser. Gruppe G forteller at det brukes ”morsom musikk” når de tre guttene går sammen hjemover, og i forbindelse med en annen hendelse at lyden i scenen er ”tatt fra omgivelsene rundt og vi får en synkron reallyd”.

”Det skifter mellom reallyd og effektlyd i denne scenen”, står det i tekst H, som også redegjør for hvordan vi hører ”en forsterket reallyd” da bæreposen til Stig-Inge går i stykker og at effektlyden som kommer mot slutten av scenen er ”en ganske trist melodi, som gjenspeiler situasjonen Stig-Inge er i.” Forsterket reallyd fra T-banen og konduktøren som snakker i høyttaleren, nevnes også. Gruppe I forklarer hvordan roen og den dempede lyden i en scene får seerne til å fokusere på det som skjer, og gruppe J som har valgt temaet ”Verdier og væremåte” mener en trist sang er med på å understreke hvor mye Stig-Inge ønsker å gå utenfor Tøyen-senteret uten å klare det, og at det ved slutten av samme scene spilles en munter sang som kanskje viser at alt har ordnet seg, fordi de tre personene som er med her går side om side, med Stig Inge i midten. I tillegg til at musikken her er effektlyd, brukes det gjennom hele scenen også forsterket reallyd, fra bytrafikk og mennesker som prater og roper, skriver

elevene. De fortelles også om reallyd som er forsterket, i ett tilfelle er det skrittene til en person som forsvinner ut av bildet, og ett annet er når nøkler legges fra seg, da kan det tydelig høres at det er nøkler. En annen gruppe (K) skriver om bruk av reallyd når Stig Inge er svært stresset, og vi hører han puster tungt, og når Kristoffer synger en sang for å roe ham.

I én av tekstene om "Utfordringer" (A) beskrives lyden ett sted som "en rolig litt "boblende" sang" og at personene går i takt med sangen, og et annet sted at det er en ""svisjende" lyd" når T-banen kommer i stor fart og i det samme stopper musikken og det blir stille. Lyd som brukes beskrives også som sykehusinspirert musikk og at det samtidig høres hjertebank og tung pusting. Gruppe B forteller om lyden i scenen de har valgt ut at musikken er ganske lik og rolig, "en type gitarspill, trommer og litt annet", og at den blir borte når personene snakker, for å komme igjen når de ikke snakker. I tillegg hører man vanlige bakgrunnslyder som "motoren på bilen, girstanga, andre lyder i byen og lyden av kameraet til Kristoffer". At det ikke brukes musikk når noen snakker, nevner også gruppe C i sin analyse, og legger til at bakgrunnsstøyen som er fra folk i nærheten, ikke er noen plage for dialogen, men gjør scenen mer levende. I omtalen av estetiske kriterier, skriver gruppe D om at scenene kommer i kronologisk rekkefølge, henger godt sammen og at hver scene starter med bakgrunnsmusikk, og i analysen sin hevder de at overgangen fra "svak og rolig musikk" til "noe mer rocket musikk", får frem stemningen når Kristoffer løper gjennom noen kontorer.

Noen grupper har sett virkemidlene mer i sammenheng enn andre. I en scene hvor Geir oppfordrer Kristoffer til å engasjere Henriette, er personenes følelser viktige, og gruppe G forklarer at mange virkemidler er tatt i bruk for å få frem stemningen. Det er om kvelden og lite lys, "en rolig og avslappet" melodi, "My lullaby" spilles og kameraet skifter mellom å fokusere på ansiktene deres, noe som gjør at "vi plutselig får en mye sterkere følelse av stemningen og følelsene inni bildet." Den samme gruppen skildrer en annen scene ved å forklare hvordan kameravinkelen filmer personene fra siden, og slik at vi ser begge i bildet, men lite av omgivelsene. Det er

---

kun naturlige lyder, fra bølger, fugler og biler, og lyset og fargene er naturlige, og alt dette gjør at det virker mer troverdig, forklares det.

De tre gruppene, E, L og M, som har omtalt filmmusikken, har brukt en litt annen fremgangsmåte enn de andre gruppene, siden musikken er hovedelementet i deres tekster. Én gruppe (E) har funnet frem til all musikken som er brukt i filmen, og skriver at åpningsmelodien i anslaget viser at dette er en film med god stemning. Sangene som er brukt i filmen, koples tett opp til forskjellige hendelser, og paralleller i sangtekster og filminnhold forklares. Musikken brukes både som reallyd og effektlyd, og det er ofte brukt utfading av musikken, forklares det. Det er eksempel på reallyd når musikken spilles fra musikkanlegget på en fest og når melodien "Show Biz" spilles fra bilradioen. Musikken fra bilradioen forteller noe om personen Geir, at han liker denne typen musikk og er "litt vill og gæren" fordi han står på biltaket og danser og mimer. Utfading brukes når filmmusikken går over i replikker, mens andre ganger forsterkes musikken. Musikken hjelper også til med å skape en helhet ved at de samme melodiene brukes flere ganger for å vise den samme sinnsstemningen, noen ganger en trist og noen ganger en god stemning. Gruppen mener at musikk og bilder samarbeider veldig bra og at musikken er viktig for intensiteten i filmen ved at tempoet økes og dempes, men også at det skapes en virkningsfull effekt når musikk utelates.

Det er brukt ulike typer musikksjangere, som pop og rock, skriver gruppe L, som mener at musikken i starten viser at *Buddy* er en "livlig og morsom" film, og viser eksempler på når det er brukt munter musikk. Mye reallyd, som bakgrunnslyd og samtaler, og kjente sanger brukes når noe viktig skal påpekes i en scene, hevder de, og gir eksempler på hvordan musikken gir den rette stemningen. De konkluderer med at filmen har mye å si for hvordan scenene oppfattes. Den siste gruppen (M) som har studert filmmusikken, skriver at musikken er et viktig virkemiddel i filmen ved at musikken viser oss hvordan personene har det, som at man føler en person har mye energi når det spilles "energisk musikk". Disse elevene legger også vekt på

virkingen av at musikk utelates, f eks at en pinlig situasjon forsterkes, ubehag forsterkes og dialog fremheves.

Alle gruppene viser at de legger merke til filmlyden, og eksempler på bruk av reallyd og effektlyd er det mange av. Musikken settes i stor grad i sammenheng med stemningen som formidles i scenene, og det er især i forbindelse med bruk av lyd at elevene forklarer hvordan de forskjellige elementene virker samlet.

### *Kommentarer til elevenes skriftlige analysearbeid*

Gjennomgangen av innholdet i elevenes skriftlige arbeider viser at de har god kompetanse når det gjelder å beskrive filmatiske virkemidler. Mange grupper har gjort svært grundig arbeid og viser kunnskapen sin gjennom gode analyser av flere scener fra filmen. Eksempelene ovenfor viser at de i tillegg til å beskrive bruken, forstår virkingen av den. Når det gjelder å forklare hvordan de forskjellige elementene fungerer sammen, ”i et samlet uttrykk” som LK06 formulerer det, kommer det frem i eksemplene at noen grupper viser god forståelse, mens andre redegjør for hvert virkemiddel uten å nevne hvorvidt ”ett uttrykk” (ett modus) forsterker eller forminsker effekten av ett annet. Elevenes forståelse av filmatiske virkemidler ble bekreftet i den muntlige presentasjonen.

## 4.2 Gruppens muntlige sammensatte tekster

Gruppene hadde denne gangen ikke fått beskjed om å holde seg innenfor en nøyaktig tidsramme, men grupper på fire måtte regne med å gjennomføre en lengre presentasjon enn grupper med kun to elever. Fremføringene ble vurdert ut fra kriteriene som var utdelt, jf. vedlegg nr 3. Her vil jeg forsøke å trekke frem noen punkter som har relevans for masteroppgaven, og jeg har delt det inn i to områder, presentasjonsform og digitale ferdigheter og innhold.

---

### 4.2.1 Presentasjonsform og digitale ferdigheter 1stx

De fem gruppene hadde fra to til fire deltakere, og fremføringene varierte i lengde, fra ti minutter, der kun én av de to elevene var til stede ved presentasjonen, og til 27 minutter for en gruppe på tre elever. Hver gruppe sørget selv for å få dokumentet sitt vist på lerretet. Én av gruppene brukte lysbildeprosjektorer for å illustrere scenene de hadde valgt, og den ene gruppen som hadde om filmmusikken hadde lagt til lenker etter teksten og avspilte lydfiler for å illustrere forklaringene sine.

Samtlige grupper var godt forberedt ved fremføringen, oppgavene var jevnt fordelt dem imellom, og de fleste snakket fritt uten bruk av manus. Elevene i én av gruppene brukte imidlertid små manus, som de så i, og var også litt alvorlige og viste litt lite entusiasme, mens en annen gruppe igjen utmerket seg ved å være svært blide. Én elev gjennomførte presentasjonen alene og uten bruk av manus. To grupper hadde valgt å dramatisere en scene fra filmen, den ene etter å ha beskrevet den, og den andre hadde valgt en scene i tillegg til de analyserte. Begge viste svært god innlevelse. Alle gruppene hadde tydelig struktur på fremføringen sin, og innledet med å begrunne valg av tema og hva de ville si noe om. Markeringen av avslutningen var spesielt god hos tre av gruppene som oppfylte hele instruksjonen med hensyn til innholdet i presentasjonen.

### 4.2.2 Innhold muntlig presentasjon 1stx

Alle gruppene redegjorde for analysen av de valgte scenene. Aktuelle begreper fra filmanalyse ble benyttet og virkningen av valg som var gjort med hensyn til kameraføring, bildeutsnitt, klipping, lyd, lys og farger og annet, ble forklart. De estetiske kriteriene var omtalt i alle de skriftlige tekstene, og ble her nevnt av tre grupper. Når det gjaldt filmens aktualitet i dagens samfunn og gruppens syn på filmen, ble uttalelsene begrunnet, og tre av gruppene avsluttet med dette. En del av presentasjonen skulle bestå i redegjørelse for valgene som var tatt ved produksjonen av den skriftlige sammensatte teksten, Word-dokumentet. Tre av gruppene gjorde dette uoppfordret, mens de andre måtte bes om å gjøre det. Én gruppe forklarte på

oppfordring at de fulgte skjemaet og valgte å ha med bilder av alle skuespillerne, mens en annen sammenlignet oppsettet med et miniskjørt for det nødvendige var med.

Én av gruppene forklarte at de hadde valgt et ungdommelig og forståelig språk, de hadde valgt coverbildet for å skape gjenkjennelse. ”Promotert som en merkevare”, som de sa. Ellers hadde de valgt bilder som passet til teksten, og ønsket å variere, bryte opp teksten og utvide tekstforståelsen. De hadde valgt to kolonner, fordi da fikk de plass til mye informasjon og det ble ryddig, og de hadde tenkt ”høyre - høyre, venstre - venstre og mot midten”, sa de, for å skape variasjon og helhet på en gang.

Elevene viste i fremføringene sine at de hadde vektlagt det som hadde med filmen å gjøre. Noen grupper redegjorde, som nevnt ovenfor også for oppbyggingen av den sammensatte teksten, mens andre måtte oppfordres til dette.

### **4.2.3 Presentasjonsform og digitale ferdigheter 1sty**

De åtte gruppene i denne klassen hadde tre eller fire deltakere, og fremføringenes lengde var fra sju til 25 minutter. Elevene fikk også her raskt teksten sin overført til lerretet. To grupper hadde om filmmusikken, og den ene viste at de har dataferdigheter ved at de avspilte lydfiler samtidig som de viste tekst på lerretet, mens den andre gruppen hadde problemer med å åpne lenkene til lydfilene, som de hadde lagt til slutt i dokumentet sitt.

Flesteparten av gruppene presenterte personene på gruppen og tema innledningsvis. Mange av elevene var svært godt forberedt, og presenterte stoffet helt fritt, uten å ha noen form for manus. For noen grupper gjaldt dette alle medlemmene, mens i andre var noen avhengig av manus og andre ikke. I én av gruppene hadde alle fire med sin egen datamaskin opp til kateteret ved presentasjonen, og i en annen gruppe hadde tre av fire elever pc-en med seg. Noen grupper utmerket seg med et spesielt godt samarbeid, fordi det viste seg at alle kunne alt stoffet som ble presentert og de kunne utfylle hverandres innlegg.

---

Elevene har fått opplæring i bruk av små ark og tokolonnenotater ved fremføringer, og et krav har vært at de ikke får bruke fullstendige manus. Ved denne fremføringen trengte de å ha med en pc for å kople den til prosjektoren, men at flere elever brukte pc-en som manus og i noen tilfeller hver elev hadde med sin egen pc, var overraskende. Pc-en er et godt hjelpemiddel, og kan fungere bra ut fra intensjonen i LK06 om bruken ved presentasjoner av muntlige sammensatte tekster, men her trenger man tydeligvis helt klare regler. I dette tilfellet skulle alle gruppene levere den skriftlige sammensatte teksten i læringsrommet vi bruker, og kanskje burde man brukt lærerens pc ved fremføringene. Da ville imidlertid ikke elevene få vist om de kan kople til prosjektoren.

#### **4.2.4 Innhold muntlig presentasjon 1sty**

Gruppene redegjorde grundig for analysearbeidet, og noen forklarte spesielt nøye hvordan de forskjellige virkemidlene i filmen virket. Filmatiske begrep var innlært hos denne gruppen også, og ble brukt helt naturlig. Noen av elevene brukte bildene i teksten som grunnlag når de forklarte om kameravinkel, bildeutsnitt, lys, farger og annet, noe som gjorde det lett for tilhørerne å følge med. Forskjellige typer lyd og klipping ble også forklart.

De fire punktene, kompleksitet, originalitet, helhet og intensitet, forklarte flere av gruppene også bra, mens alle gruppene sa noe om filmens aktualitet og hva de mente om den. Når det gjaldt begrunnelse for valgene som var gjort i den skriftlige teksten, var det tydelig at dette ikke var noe elevene hadde tenkt på å ha med i presentasjonen, selv om det var ett av vurderingskriteriene som var skrevet ned. På oppfordring forklarte imidlertid noen grupper noen av de valgene de hadde gjort i den skriftlige teksten, som sammenhengen mellom tekst og bilde, på en bra måte.

#### **4.2.5 Kommentarer til elevenes presentasjoner og dataferdigheter**

Innholdet i de muntlige sammensatte tekstene, presentasjonene, var konsentrert om filmanalysearbeidet, og her, som i det skriftlige materialet, viste elevene god

analysekunnskap og begrepsinnlæring. De har vist at de kan beskrive filmatiske virkemidler og de forstår hvordan disse virker. En del av elevene viste også at de hadde forstått hvordan forskjellige elementer i en film fungerer som et samlet uttrykk. De aller fleste gruppene hadde god struktur på fremføringen sin, og mange elever var godt forberedt og hadde samarbeidet bra, mens andre ikke hadde nedlagt nok arbeid i forberedelsene.

Dataferdighetene til elevene synes gode på mange områder, men samtidig viser det seg at de ikke alltid er bevisste nok i bruken. Noen bruker pc-en kun til å avspille lyd og overføre teksten til lerretet, for deretter å ha blikket mot publikum og eventuelt peke på lerretet, mens andre bruker pc-en som manus, ser for mye i den, og leser opp tekst. Det var en merkbart forskjell mellom de to klassene når det gjaldt dette, selv om lik informasjon var gitt i forkant, så noen elever bør innarbeide andre vaner.

#### **4.2.6 Kommentarer til valg av film og oppgavelyden**

##### *Valg av film*

Mange norske filmer kunne være aktuelle i arbeidet med en oppgave som denne. Filmen *Buddy*, som ble valgt av læreren, er en film som forteller om mange situasjoner som er kjente for de unge. Musikken som brukes er norsk, og bør være gjenkjennbar for mange elever, og mange temaer som opptar ungdom i denne aldersgruppen presenteres i filmen.

##### *Svakheter ved oppgavelyden*

Elevene ble i oppgaven bedt om å beskrive filmatiske virkemidler, jf. vedlegg nr 2. Det burde muligens vært presisert at de skulle si noe om hvordan de forskjellige virkemidlene virket sammen. Dette ble det lagt vekt på når det gjaldt den sammensatte teksten. Her skulle valgene som var gjort, forklares og begrunnes.

Elevene stod helt fritt i valg av temaer og scener. Dette førte til at de samme temaene og scenene ble analysert flere ganger, noe som kan bli kjedelig for tilhørerne ved den



---

muntlige fremføringen. Lærer kunne fordelt flere temaer mellom elevgruppene, slik at man i alle fall hadde minsket omfanget av gjentakelser. I det skriftlige produktet kan det imidlertid være en styrke at flere grupper arbeider med de samme temaene og scenene, slik at læreren får en bedre oversikt over elevkunnskapene gjennom sammenligning. Men ved muntlig presentasjon hadde det vært mer spennende for tilhørerne ved belysning av flere temaer. Forståelsen kunne muligens utvides om enda flere temaer ble belyst ut fra den samme filmen. Dette kunne også i større grad gitt elevene "et blikk" for at filmer de ser kan behandle flere temaer samtidig. Ved at flere forskjellige scener ble analysert, kunne det også økt elevenes kunnskap og forståelse. Når noe gjentas to, tre og kanskje fire ganger, fører det nok til at elevene husker dette, men samtidig er det fare for at de mister interessen. Noe som kan være med på å holde deres oppmerksomhet kan være at elevene er med å vurdere hverandre. Ett annet poeng kan være at tilhørerne også vurderes underveis, og dette er jo også nedfelt i læreplanen.

### 4.3 Elevlogger

Alle elevene som hadde arbeidet med filmanalyseprosjektet skulle etter endt arbeid levere en skriftlig individuell logg, jf. 3.1.1. De skulle svare på fem spørsmål som var utarbeidet ut fra arbeidene de hadde gjennomført og kompetansemål i LK06. Det første spørsmålet de skulle besvare, var om de hadde blitt mer bevisst når det gjelder hvordan sammensatte tekster fungerer. De skulle også skrive om sitt eget utbytte av arbeidet med filmen, det skriftlige og det muntlige. De neste spørsmålene var om de ville gjort noe annerledes, og hvilket utbytte de hadde hatt av de andres fremføringer. Om de kunne tenke seg å jobbe mer med dette, skulle de også fortelle, og i tilfelle hvordan. Til slutt skulle de forklare hvilke kompetansemål de har nådd ut fra LK06s mål for vg1. Malen for loggen finnes som vedlegg nr 4.

I den ene klassen leverte tolv av de 15 elevene logger, og selv om innleveringen av logg var obligatorisk unnlot flere i den andre klassen, som telte 30 elever, å levere, og her kom det inn nitten logger. Grunnen til at såpass mange ikke leverte, har mest

sannsynlig sammenheng med at presentasjonene ble forskjøvet i tid, fordi undervisningstid ble omfordelt, pga andre gjøremål på skolen, det ble eksamenstid og elevene anså seg antakelig ferdig med prosjektet. Elevenes logger er innlevert i læringsrommet, og er derfor ikke anonyme. Nesten samtlige av loggene er utfyllende og forteller mye, noe som kan ha sammenheng med hvordan de oppfattet arbeidet, samt at det er skrevet på data. Nedenfor vil deler av innholdet i forskjellige logger bli presentert, og til slutt vil det bli gitt en kort oppsummering for hver klasse.

### **4.3.1 Logger fra elevene i 1stx**

#### *Spørsmål 1: Bevissthet om sammenstte tekster*

Samtlige elever mener de er blitt mer bevisste på hvordan sammensatte tekster fungerer. To stykker skriver at de kunne en del fra før, den ene hadde jobbet mye med slike skriftlige dokumenter på ungdomsskolen, men mente likevel å ha blitt ”helt klart” ”mer bevisst” etter arbeidet med filmen, mens den andre hadde kunnskap om komposisjon fra andre fagområder, men hadde utbytte av å lære om oppsettet når man skal analysere film og det å skulle kommentere og begrunne valgene sine. Nesten alle fremhever at de har lært mer om filmanalyse, virkemidlene i filmer og hvordan disse fungerer sammen. En elev skriver: ”Etter dette prosjektet har jeg faktisk begynt å småanalysere filmer jeg ser! Ubevisst prøver jeg å finne ut hvorfor de har brukt de og de kameravinklene, hva musikken gjør med stemningen, osv.” ”Jeg er blitt mye mer bevisst på hvordan de forskjellige bildene til filmen er satt sammen, i forhold til hva budskapet vil vise”, skriver en annen, og en tredje påpeker viktigheten av å være bevisst hvordan lyd, bilde og tekst fungerer sammen når hun skriver: ”Det å være bevisst dette, og alle de mulighetene man har i forhold til bruk av sammensatte tekster er viktig – særlig i dagens samfunn.”

Flere av elevene forteller også at de er blitt mer oppmerksomme på hvordan de bruker tekst og bilde sammen. En av dem bruker disse ordene: ”Jeg er blitt mer obs på hvordan jeg setter opp layouten i et dokument, tenker mer over hvordan jeg skal plassere bilder og slikt”, og en annen mener hun har lært mye om å sette sammen

---

bilde og tekst, og hvordan man får det til å se bra ut. Ett par elever sier de har jobbet mye med tekst og bilde tidligere, og derfor ikke hatt så stort utbytte av det skriftlige arbeidet, selv om den ene skriver at hun har lært mer om formatering: "(...) har blitt ganske vant til å tenke på hvor man plasserer bilder og hvordan man formaterer en tekst, men det var nytt for meg å formatere teksten i kolonner da." En elev som selv mente hun kunne mye om sammensatte tekster fra før, forteller at da de skulle levere var "det ingen på gruppa som visste hvordan man satte bildene ordentlig inn i teksten", og at det kunne blitt en finere komposisjon om de hadde visst dette. Arbeidet med det skriftlige omtaler en annen elev slik: "Vi har aldri vist for klassen hvordan man har jobbet med den skriftelige delen. Derfor var det ekstra viktig å tenke over hvordan vi skulle sette opp tekst og bilder for å få en helhet."

### *Spørsmål 2: Selvkritikk*

På spørsmålet om noe burde vært gjort annerledes, er nesten alle fornøyde med fremføringen sin, men ett par elever tror det hadde gjort fremføringen mer interessant for tilhørerne om de hadde hatt med en dramatisering. Én elev ville eventuelt hatt en PowerPoint-fremvisning i tillegg, og en annen skriver det er noe hun "garantert" ville gjort annerledes: "Jeg ville først og fremst, sammen med gruppa, lagt bildene vi hadde, forklarende ved siden av teksten vi skrev, inne på Word-dokumentet." Da kunne bildene i tillegg til å fortelle noe om type bilde, fortelle noe om teksten rundt. Dette stemmer bra med uttalelsen til én annen fra samme gruppe, om at ingen visste hvordan de skulle plassere bilder i teksten da de leverte. Alt i alt ga svarene inntrykk av at elevene var fornøyde med gruppenes arbeid, de ga uttrykk for godt samarbeid og noen av formuleringene var slik: "fin skriftlig del og en fin fremføring", "et bra arbeid og en bra presentasjon", "fornøyd med resultatet", "la det fram på en oversiktlig måte". Én elev uttaler at hun hadde laget en PowerPoint, som ble vist i tillegg til den skriftlige sammensatte teksten, og denne var hun svært fornøyd med.

### *Spørsmål 3: Utbytte av de andres fremføringer*

Samtlige elever i denne klassen uttaler at de har hatt utbytte av de andres fremføringer, og de hevder presentasjonene har vært lærerike, og morsomme. De grunngir dette med at det ble brukt forskjellige virkemidler, og én elev nevnte spesielt bruken av PowerPoint for å illustrere et trekantdrama, mens en annen hevder hun lærte mye av hvordan en av gruppene hadde tenkt ved plassering av tekst og bilde. Å ha med dramatiseringer, gjør det mer morsomt og interessant, hevder flere. For øvrig mener mange de har hatt utbytte av at flere temaer i filmen belyses, noe som gjør dem oppmerksomme på forhold i filmen som de ikke selv hadde tenkt over. Én elev mener hun har ”lært mye om hva som ligger under de forskjellige scenene”, og én mener det var lærerikt hvordan andre elever gjorde rede for oppbyggingen av de forskjellige scenene, og at det var lettere å følge med fordi bilder ble vist på lerretet. ”Det var også fint å få innspill fra læreren og andre elever,” skriver én elev, som mener hun fikk tips om hva som kunne gjøres bedre ved neste fremføring.

### *Spørsmål 4: Ga arbeidet mersmak?*

Alle elevene svarte bekræftende på spørsmålet om arbeidet ga mersmak, og ga uttrykk for at de synes det er gøy å jobbe med film. Noen eksempler er: ”Å jobbe med film og sammensatte tekster i det hele tatt er gøy synes jeg.” ”Det har vært veldig gøy å jobbe med dette”. ”Denne oppgaven lærte jeg en hel del av (...) Jeg synes generelt sett det er moro å jobbe med film – analysere.” ”Jeg synes det var kjempemorsomt å jobbe med denne typen sammensatt tekst (...) Det å analysere en film er noe jeg synes er kjempegøy.”

Forslagene om hvordan de kunne tenke seg å jobbe med *sammensatte tekster* en annen gang var flere. Man kunne velge en annen filmsjanger, eller alle kunne analysere hver sin film, eller deler av en film. Dette ville gjøre fremføringene mer interessante, trodde en, men foreslo også at alle kunne ha skrevet en analyse av en sammensatt tekst og gjort det tilgjengelig for alle klassens elever i læringsrommet. Det ville vært nyttig å innlemme f eks lyd og film også i den sammensatte teksten, og å lære noen generelle ”komposisjonsregler” for å lage gode tekster av denne typen,

---

var et ønske, mens en annen foreslo at klassen kunne dra på teater i Oslo, og etterpå lage en PowerPoint med bilder og tekst fra dramaet, og legger til at ”Å bruke digitale verktøy er en artig måte å vise frem hvordan man har jobbet.” Det blir også i loggene gitt uttrykk for at elevene likte filmen, og at de kunne velge tema, og at ”metoden”, måten de skulle jobbe på, fungerte bra.

### *Spørsmål 5: Hvilke kompetansemål har du nådd?*

Hele ni av tolv elever hevder at de nå behersker alle fire kompetansemålene som var oppgitt, og de forklarer hvorfor. Én elev skriver at hun har lært masse, én elev forklarer grundig rundt to av punktene, mens én elev har skrevet en fyldig logg uten at de aktuelle spørsmålene er besvart direkte. For å vise at de har nådd målene har ni av elevene forklart de forskjellige oppgavene de har gjort i løpet av filmprosjektet og koplet dem til hvert av kompetansemålene. To elever mener de har vært innom målene og ramser dem opp, mens én elev ikke besvarer spørsmålet.

### **4.3.2 Kommentarer og oppsummering 1stx**

Tolv av klassens fjorten elever har, som nevnt tidligere, levert logg etter arbeidet med filmen *Buddy*, og spesielle forhold gjorde at to ikke leverte. Det som kommer frem i loggene bør derfor kunne være representativt for klassens oppfatning.

Loggene gir et entydig inntrykk av at filmprosjektoppgaven har vært populær blant elevene, men også lærerik. Måten elevene besvarer spørsmålene på, viser at de har hatt et faglig utbytte i tillegg til at det har vært morsomt å analysere utdrag fra en film. Det kommer frem at det faglige utbyttet også gjelder skriftlig produksjon av sammensatte tekster, fordi elever hevder de har fått større forståelse for hvordan tekst og bilde virker sammen, noen ville plassert bildene annerledes for å kople dem nærmere den skrevne teksten, en har lært å formatere et dokument i to kolonner osv. Noen elever hadde mye erfaring med produksjon av tekst og bilde på data fra tidligere, men ble mer bevisste når det gjaldt virkningen. Én elev som gjennom skoleåret, har vist stor datakyndighet, hevder at å lage en sammensatt tekst ikke er

noe nytt, men at det fortsatt er en liten utfordring, og at ”man lærer alltid”. Elevene mener også at de har lært mer om muntlige sammensatte tekster gjennom andres fremføringer, og fått tips de kan bruke ved senere fremføringer, og både gjennom egen analyse av scener fra en film, og ved å høre på de andre gruppene, har de fått større kunnskap om filmatiske virkemidler, som f.eks. hvordan lyd virker i en scene, og de har blitt oppmerksomme på flere måter å se scenene i en film på og fått en større forståelse for temaene som behandles. Den muntlige kommentaren fra lærer og eventuelt medelever i plenum umiddelbart etter fremføringene har også bidratt til læring, hevdes det.

Innholdet i elevloggene stemmer godt med lærers oppfatning. Dette er kort kommentert under punkt 3.4 og 3.5, men noen momenter legges til nedenfor. Elevene fikk denne gangen selv velge hvem de ville samarbeide med, og hver gruppe fikk velge tema ut fra en liste med forslag. Erfaringen tilsier at de fleste elever er fornøyd når de kan velge noe selv, som her, og gruppeetablering og valg av tema gikk svært fort. Noen grupper valgte å jobbe i klasserommet, mens andre ville til bibliotek eller andre steder, og det var derfor vanskelig for læreren å følge godt nok med i alle elevenes arbeid underveis. Denne gangen, som så ofte ellers, trengte elevene etter eget utsagn lite hjelp av læreren, i alle fall etter at oppgaven var forstått, men så kan det oppstå situasjoner rett før leveringsfristen går ut, som for den ene gruppen som ikke visste hvordan de skulle behandle bilder i skriftlige tekster. Som lærer var det imidlertid, i denne klassen, fint å se hvordan elever i forskjellige grupper samarbeidet bl.a. med å skaffe seg tilgjengelighet til filmen de skulle jobbe med, og hvor ivrige de var i arbeidet med filmanalysen. Den skriftlige teksten skulle leveres i læringsrommet, så ferdigstillingen av denne kunne gjøres utenom skoletiden. Spesielt én av gruppene arbeidet også med redigeringen av i klasserommet.

### **4.3.3 Logger fra elevene i 1sty**

Her, som i den første klassen, mener samtlige at de har blitt mer bevisst på hvordan sammensatte tekster fungerer, noen skriver også at de har blitt mye mer bevisst.

Mange forklarer hvilket utbytte de har hatt av de forskjellige delene av arbeidet. Svært mange nevner at de har blitt mye flinkere i å tolke film, at de har lært om filmatiske virkemidler og forstår bedre hvordan disse fungerer, som en elev skriver: ”Under det skriftlige arbeidet lærte jeg nye ord og uttrykk som blir brukt i ”filmverdenen”.” og ”Ved å jobbe med denne filmen, har jeg blitt mer klar over hvordan man setter sammen bilde, lyd og tekst til et produkt.” Selv om svært mange fremhever det filmatiske, blir den skriftlige teksten også fremhevet. ”Jeg fikk et veldig stort utbytte av å jobbe med dette prosjektet. Det skriftelige arbeidet gav meg veldig mye kunnskap generelt om ulike virkemidler i filmer og sammensatte tekster generelt”, skriver en elev, som også opplyser at arbeidet med dette filmprosjektet har gjort henne oppmerksom på at sammensatte tekster er en så stor del av hverdagen vår. Flere hevder å ha blitt mer bevisst i oppbygging av slike tekster, og en gutt skriver at den skriftlige teksten gjorde han mer bevisst på alle elementene som skal være med og at han nå forstår dette bedre, mens en av jentene skriver at hun nå forstår at mange av elementene i sammensatte tekster er mye mer gjennomtenkt enn man først får inntrykk av.

### *Spørsmål 1: Bevissthet om sammensatte tekster*

Gruppens muntlige fremføring, nevner flere at de har lært av, fordi de har måttet snakke muntlig om det skriftlige innholdet. ”Den muntlige delen gjorde bare at jeg forstod alt bedre”, uttaler en gutt og en av jentene skriver at den muntlige fremføringen var bra fordi det ga ”et dytt mot muntlig eksamen”, mens en forteller at mange lurte da de fikk beskjed om å lage et dokument istedenfor en PowerPoint-presentasjon, men at sluttresultatet viste at det ikke var noe problem. Hun mener også at det var veldig nyttig å lage en sammensatt tekst selv istedenfor å bare lære om det.

### *Spørsmål 2: Selvkritikk*

På spørsmålet om de ville gjort noe annerledes, svarer nesten alle elevene nei og at de er godt fornøyd med gruppens arbeid. Tre stykker ville ha kommet i gang med arbeidet tidligere, så det ikke ble så mye arbeid på en gang, én ville hatt mer tid, og to

elever ville gjerne øvd litt mer. Én synes det var unødvendig å ha både skriftlig og muntlig arbeid, og ville helst sluppet fremføringen, eller i alle fall kunne bruke PowerPoint. De aller fleste hevder imidlertid at de ikke ville gjort noe annerledes, og at de er fornøyde med produktet og med samarbeidet. Vi kunne kanskje hatt mer tid og sett to filmer, slik at det ble mer varierte presentasjoner og man unngikk at det ble kjedelig, foreslår en elev, og en annen kunne tenke seg at det hadde vært moro å ha med en liten dramatisering i den muntlige fremføringen.

### *Spørsmål 3: Utbytte av de andres fremføringer*

Samtlige elever opplyser at de har hatt utbytte av de andres fremføringer. Mange trekker frem at forskjellige temaer ble behandlet, noe som gjorde det interessant, og om flere hadde arbeidet med det samme temaet, kunne det komme frem forskjellige måter å se det på. Flere påpeker at fremføringene var lærerike, for som en skriver: ”De ulike gruppene hadde forskjellige temaer, og det gjorde at vi fikk innsikt i alle temaene selv om vi bare hadde laget et dokument med temaet musikken i filmen.” Denne uttalelsen er representativ for det flere nevner. Som nevnt tidligere under analysedelen, skulle hver av gruppene vurdere en annen gruppes muntlige presentasjon, og én elev skriver at de lærte av tilbakemeldingene når hun uttaler: ”Vi fikk også høre responsen av ”kritikerne” som var lærerikt.” Én elev mente det var ”litt ugunstig” at noe ble gjentatt flere ganger, mens to andre mente det var bra, for da husket man det bedre. Flere elever nevner spesielt at de har lært mer om lydets funksjon i en film. Alle elevenes kommentarer er knyttet til filmanalysedelen. Ingen kommentarer er knyttet til det skriftlige produktet.

### *Spørsmål 4: Ga arbeidet mersmak?*

Alle elevene mente at filmanalyseprosjektet ga mersmak. Flere nevnte at oppgavene var bra, og at de lærer mye av gruppearbeid av denne typen. ”Jeg synes dette var en fin måte å lære på, gruppearbeid og fremføringer er veldig morsomt og lærerikt”, skriver en elev og en annen hevder at ”Vi lærer masse av det. Samarbeider, blir tryggere på å stå foran en forsamling (...)” Flere kunne tenke seg å jobbe mer med



---

film, og det var forslag om en film etter eget valg eller en film som var vanskeligere å tolke, men bøker, artikler, og reklame ble også foreslått. Neste oppgave kunne kanskje være å lese første kapittel i en bok og så laget det om til en sammensatt tekst, en kort filmsnutt, slik som da de skulle forestille seg begynnelsen på filmen *Tatt av kvinnen* etter å ha lest starten på Erlend Loes roman med samme navn, foreslår en elev, mens en annen kan tenke seg å lage en webside med tekst, bilde og lyd.

Samtlige gir uttrykk for at de liker å jobbe i grupper på denne måten, og en av dem mener det var bra oppgaver som førte til at man lærte noe konkret. Én elev ville selv velge film om hun skulle jobbe mer med det, mens en annen synes det var en fordel at man bare skulle ta for seg ett tema, og ved at ett par grupper kanskje hadde det samme temaet, fikk man litt variasjon og forskjellige ideer. ”Jeg synes dette var en spennende og litt annerledes måte å arbeide på, som jeg helt klart kunne hatt lyst til å prøve igjen,” skriver en av jentene, og en av guttene synes også det var spennende fordi det handlet om film.

### *Spørsmål 5: Hvilke kompetansemål har du nådd?*

Mange mener de har fått kompetanse som er nevnt i alle fire målene, og forklarer hva de nå føler de kan, og en forklarer det slik: ”Alle kompetansemålene inngår i oppgavene vi hadde da vi jobbet med dette prosjektet, med andre ord så berørte vi alle kompetansemålene under arbeidet.” Noen elever mener de kunne en del om noen av målene fra før, men hadde lært mer, og det de aller fleste mente de særlig hadde lært mye om nå var filmanalyse, forskjellige funksjoner og estetiske uttrykk i film, mens noen mener de trenger å lese mer om estetiske uttrykk.

Å kombinere forskjellige uttrykksformer i fremføringer og presentasjoner og å bruke digitale verktøy, hevder de fleste de er vant med og behersker, som en skriver: ”Jeg kan bruke digitale verktøy til å publisere egne tekster og presentasjon. Jeg behersker å koble pc-en til fremviseren.” En elev forteller om oppgavene de har gjort og relevansen til kompetansemålene, og sier videre at hun føler seg ganske sikker på alle virkemidlene og at hun har lært de forskjellige uttrykkene. En elev forklarer

oppnåelsen av kompetansemålene slik: ”Jeg vil jo si at gruppa vår klarte å kombinere den muntlige, skriftlige og auditive biten. Det viste vi på fremføringen vår. Der snakket vi ut ifra et dokument vi har laget, og i tillegg hadde med lyd i dokumentet”, og hun fortsetter med at de har tolket noen scener med tanke på forskjellige virkemidler, men innrømmer at de har nok ikke tenkt like mye på grafikk og design.

#### **4.3.4 Kommentarer og oppsummering 1sty**

I denne klassen har 19 av 29 elever besvart loggoppgaven, til tross for noen purringer. Det er i denne elevgruppen en del elever som neglisjerer innlevering av arbeider som ikke har like stor innvirkning på karakteren som større skriveoppgaver. Alle elevene har imidlertid utført analysearbeidet, levert en skriftlig sammensatt tekst og gjennomført en muntlig presentasjon, og elever som ikke har levert logger har vært på samme gruppe som elever som har levert. De elevloggene som er levert vil derfor samlet gi et godt bilde av flesteparten av elevenes oppfatning av arbeidet og deres utbytte av det. Innholdsmessig er det ganske stor variasjon når det gjelder loggene, noen er svært grundige med uttalelser som viser elevenes forståelse og innlæring, mens andre er svært kortfattede.

Alle elevene hevder de har lært mye, men noen skriver også om hva de fortsatt føler seg usikre på og hva de bør lære mer om. Dette vitner om at de er ærlige i svarene sine. Ved å sammenfatte opplysninger i loggene med det gjennomførte arbeidet, er det også interessant å se at bl.a. en elev som var godt forberedt på fremføringen, mente hun kunne ha øvd mer. Ut fra arbeidet som ble observert underveis, virket det som de elevene som ikke har levert logg, også trivdes med arbeidet, selv om alle nok ikke var like godt forberedt ved presentasjonen.

Av elevenes logger går det tydelig frem at å arbeide med film er noe de trives med. Det er verdt å merke seg at elevene i 1sty for det meste skriver om alt som er relatert til film og til muntlig presentasjonsform, og den skriftlige sammensatte teksten blir overhodet ikke nevnt i svarene på spørsmål 2, 3 eller 4. Dette kan tolkes dit hen at elevene ikke har oppfattet det skriftlige produktet som like viktig som analysearbeidet

---

og det muntlige, men det kan også komme av at det elevene i ettertid husker best er filmen *Buddy* og det de har følt de har lært i forbindelse med selve filmen. Alle elevene ga i den muntlige presentasjonen signaler om at de likte denne filmen, fordi den er så realistisk og tar opp problemer fra deres egen hverdag. Det skriftlige produktet har derfor muligens kommet i skyggen av det andre arbeidet, selv om mange hadde nedlagt et grundig arbeid i den skriftlige sammensatte teksten.

Fremføringene viste dessuten at elevene ikke hadde merket seg punktet om at de skulle forklare de valgene de hadde gjort med hensyn til typografi og plassering av tekst og bilder. Læreren måtte i de fleste tilfellene oppfordre elevene til å redegjøre for dette, noe som tydet på at de ikke hadde planlagt å si noe om dette, og det fikk nok derfor liten oppmerksomhet fra tilhørerne. Kritikerne, som i dette tilfelle først og fremst var elever, var heller ikke spesielt oppmerksomme på dette kravet i oppgaven da de vurderte de andres fremføringer.

Bruk av digitale verktøy ved presentasjoner og ellers, er noe elevene selv mener de har til dels mye erfaring med, og dette kommer også klart til uttrykk i loggene. Muntlige presentasjoner er godt likt av elever, muligens har det sammenheng med at de har en nokså passiv rolle under fremføringene, de må bare være forberedt når de selv skal stå frem. Forut for disse muntlige tekstene, ble det tydeliggjort for elevene at rollen som tilhører var viktig og ble vurdert, og hver gruppe fikk i oppdrag å vurdere. Denne rollen krevde noe mer av elevene, noe som nok førte til at alle ble mer oppmerksomme under den muntlige aktiviteten, for å få med seg hva som ble fremført, og også se hvordan det ble vurdert. Muligens kan dette ha sammenheng med at alle var så klare på at de har hatt utbytte av fremføringene. Ved fremføringene ble hovedsakelig analysearbeidet og gruppens oppfatning av filmen omtalt og dette tok nok oppmerksomheten bort fra det skriftlige arbeidets uttrykk, selv om det ble vist på lerretet.

## 4.4 Spørreundersøkelse – resultater

Utarbeidelsen av spørreskjemaet er ment å gi en oversikt over hva de 41 elevene, respondentene, selv mener om sine ferdigheter i digital behandling av tekst, bilde og lyd i et dokument produsert i Word. Som nevnt under punkt 3.3.2 har noen av elevene som har besvart spørsmålene, ikke vært med på arbeidet med filmen *Buddy*, men alle respondentene har laget et reisebrev, bestående av tekst og bilde og eventuelt kartmateriell og andre illustrasjoner, som Word-dokument. I behandlingen av resultatene for spørreundersøkelsen vil begge klassene bli sett under ett.

Alle svarer at de mestrer typografiske valg, som å endre skriftstørrelse, skrifttyper og linjeavstand i et dokument. Samtlige elever mener også at de kan hente et bilde fra Internett og plassere det i en verbaltekst, og at de kan sørge for at verbalteksten fortsetter ved siden av bildet om det ikke dekker hele dokumentets bredde. Å forstørre og forminske bildet i et dokument og å lage nummerert og punktvis oppstilling av informasjon, svarer også alle at de kan.

Når det gjelder å lage tekst til et bilde som står i en verbaltekst, mener 37 elever at de kan dette, mens fire er usikre. Over halvparten av elevene, 23 stykker, skriver at de kan klippe ut et bilde fra en film og lime det inn i et dokument, mens 16 er usikre og to sier de ikke kan det. Å legge til filmklipp og lydfiler i et dokument og spille av disse, føler ni elever at de kan. Her er henholdsvis 24 og 25 elever usikre og sju mener selv de ikke kan det. Én elev svarer ikke når det gjelder filmklipp. Redigering av tekst og bilder, slik at en finner den beste løsningen ut i fra tilgjengelig plass, svarer 38 at de kan, to er usikre, og én kan det ikke. Dokumenter med to kolonner, er det fire som er usikre på hvordan lages, mens 37 hevder de kan dette.

### 4.4.1 Kommentarer og oppsummering

Ved besvarelsen av spørreskjemaet ble det i den stx-klassen stilt spørsmål, fordi det var snakk om lyd og film i et Word-dokument. Elevene mente det kun lot seg gjøre å

---

legge til lyd og film i en PowerPoint. I sty-klassen, derimot, var det ingen kommentarer til dette.

Elevenes svar viser at de føler de kan mye om det som har med skriftbildet å gjøre, noe som også var ventet. De fleste, om ikke alle, har i løpet av ungdomsskolen og den tiden de har gått på videregående, levert skrivearbeider som Word-dokumenter, og i alle fall på videregående, er det snakket om det estetiske uttrykket, og stilt visse krav til bruk av fonter i skriftlige innleveringer. Når dette sees i sammenheng med de skriftlige sammensatte tekstene som er produsert i forbindelse med filmen *Buddy*, stemmer dette bra med valg av skrift og markering av overskrifter, i og med at det er gjort forskjellige valg.

Etter det skriftlige arbeidet med filmanalysen, har elevene arbeidet med andre sammensatte tekster, som f.eks reisebrevet. Dette kan ha gitt dem større oppmerksomhet i typografiske valg og behandling av skriftlig tekst og bilde, samt nye ferdigheter, noe som igjen kan ha påvirket resultatet av spørreundersøkelsen.

Bildebehandling føler størstedelen av elevene at de behersker. Alle kan forstørre og forminske bilder, de aller flest kan sette tekst til et bilde i en verbaltekst, og over halvparten kan klippe ut et bilde fra en film og lime det inn i et dokument. En del av elevenes skriftlige tekster bekrefter disse ferdighetene. Som nevnt under forrige punkt, hevder hele 38 elever at de kan tilpasse tekst og bilder for et optimalt resultat. Dette stemmer ikke med mange av de skriftlige sammensatte tekstene, verken gruppearbeidene eller reisebrevene. Det er vanskelig å si noe sikkert om elevenes kunnskaper her, men spørsmål til læreren når det gjaldt det skriftlige arbeidet, forekom så å si ikke. Det kan tyde på at mange ikke er så sikre som de hevder, men det kan også bety at mange mener tilpasningen ikke er så viktig.

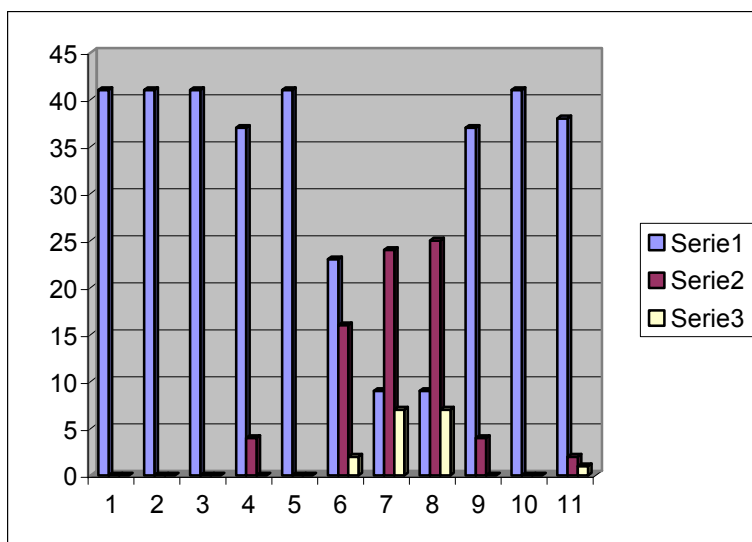
Gruppemedlemmenes ”blikk” for hva som er bra, er nok også en vesentlig faktor her.

Det kommer tydelig frem i undersøkelsen at det er behandling av lyd og film, elevene er mest usikre på, noe som kom frem i reaksjonen på at spørsmålene gjaldt et Word-dokument, og ikke en PowerPoint, men også viste seg ved de muntlige sammensatte

tekstene ved at noen elever åpnet lenker til lydfiler uten problemer, mens andre hadde store vanskeligheter med å spille av sine filer.

Flere elever uttaler i loggen sin at det er fint å jobbe i grupper, for da kan de lære av hverandre, og at så mange svarer ”ja” på så mange spørsmål, kan ha sammenheng med dette. Det at elevene ikke spør læreren angående det digitale, kan ha sammenheng med at de antar vedkommende ikke kan svare, men det kan også være at de tror noen andre på gruppa kan det, og venter for lenge med å finne svaret. At elevene svært ofte ønsker å sitte et annet sted enn i klasserommet, er selvfølgelig en ulempe her, både for elevene og læreren. I arbeidet med filmen *Buddy*, var det nødvendig at de forskjellige gruppene satt andre steder enn i klasserommet, fordi de skulle se forskjellige scener fra filmen flere ganger. Nåtidens skolebygg mangler som oftest rom for slikt arbeid, og elevene må derfor noen ganger sitte hjemme med en del av arbeidet.

Grafisk fremstilling av elevenes vurdering av egen digital kompetanse for arbeider i Word-format. Tallmaterialet finnes også som vedlegg nr. 6.



**Figur 1** Serie 1: ja Serie 2: usikker Serie 3: nei

---

## 5. OPPSUMMERING OG DISKUSJON

I dette kapitlet, som har fem underkapitler, vil jeg forsøke å trekke frem og kommentere noe av det som arbeidet hittil har vist. Den første delen skal forsøke å gi svar på om de nye lærebøkene tilfredsstillende kravene i LK06. Delkapittel 2, 3 og 4 handler om elevenes motivasjon og utvikling i arbeidet, deres oppfatning av egne kunnskaper og ferdigheter og lærerens oppfatninger. I del 5 vurderes det om *Sammensatte tekster* tar for mye tid i forhold til andre områder i norskfaget, og i del 6 i hvilken grad denne kompetansen er nødvendig i dagens samfunn.

### 5.1 Kunnskapsløftet og nye læreverk

En gjennomgang av tre aktuelle læreverk, jf. punkt 2.4, viser at lærebokforfatterne velger forskjellige innfallsvinkler når det gjelder læreplanens hovedområde *Sammensatte tekster*. Av de tre bøkene som blir omtalt i denne oppgaven, bruker én begrepet *sammensatt* og *multimodal* gjennom hele boken, mens de to andre har valgt å behandle *sammensatte tekster* i et eget kapittel. Når det i noen av verkene er valgt å skrive om temaet i ett kapittel, istedenfor å påpeke sammensattperspektivet ellers, kan dette ha sammenheng med læreplanens inndeling i hovedområder. Omtalen av sammensatte tekster i bøkene tyder på at læreplanens definisjon ligger til grunn, selv om to av de tre bøkene også bruker begrepet multimodale tekster. Boken som benytter begrepene i mange sammenhenger, utmerker seg også ved å forklare hvorfor forskjellige tekster er sammensatte, og farger nevnes spesielt, noe som ikke gjøres i læreplanen, så her er meningsinnholdet til begrepet multimodale tekster ivaretatt i noen sammenhenger.

Elevene bør etter å ha arbeidet med det aktuelle lærestoffet i alle tre bøkene ha gode muligheter til å forstå hva som menes med sammensatte tekster. At lærebøkene bruker begrepet *sammensatt tekst* vil med stor sannsynlighet virke bevisstgjørende på elevene med hensyn til å forstå og utnytte de forskjellige modiene i forbindelse med

lesing, analyse og egen produksjon. Forhåpentligvis vil elevene være ekstra oppmerksomme på hva de har fått av kunnskap tidligere når begrepet benyttes. Overføring av kunnskap fra et felt til et annet er ikke selvsagt for skoleelever, noe som kommer tydelig frem i arbeidene deres. Grupper som viste god forståelse for filmatiske virkemidlers funksjon, var ikke like observante i produksjonen av skriftlig materiale. Det kom, som nevnt tidligere, frem under arbeidet at ikke alle elevene hadde nyttiggjort seg teoristoffet i læreboken. Dersom disse hadde lest lærestoffet, hadde de muligens vært mer observante også når det gjaldt plassering av tekst og bilde. Alle hadde utført og presentert en bildeanalyse forut for produksjonen av den skriftlige sammensatte teksten om filmanalysen. I bildeanalysene var det mye fokus på detaljer, men det virket ikke som dette var overført i arbeidet med oppgaven om ”tekst og bilde”. Dette viser at informasjon til elevene må gjentas, og at det er viktig å påpeke dette perspektivet ved tekst i enhver sammenheng der det er aktuelt, og ikke kun i forbindelse med noen temaer.

Spørsmål som elevene stiller under arbeid i klasserommet, kan svært ofte besvares ved å lese i læreboken. Dette gruppearbeidet og andre arbeider har synliggjort at elevene i svært liten grad benytter seg av læreboken for å finne svar på spørsmålene sine. Dersom det er om å gjøre å finne svar på noe, spør de lærer, eller de slår opp på Internett.

Læreverkene som er vurdert, har alle mye ”innbydende” bildemateriale, men har valgt forskjellige innfallsvinkler. *Tema vgl* inneholder mange kunstbilder, fra eldre og nyere dato, men også fotografier fra nåtiden. Bildematerialet i *Grip teksten* og *Spenn* består i hovedsak av fotografier. Som nevnt tidligere, er det mye ”handling” i førstnevnte, mens det i sistnevnte brukes mye illustrasjonsfoto og mange av bildene vil sannsynligvis skape en reaksjon hos elevene. Bildematerialet i *Spenn* vil i større grad enn i de andre to læreverkene virke som ”igangsettere”. Hein Ellingsen skriver i boken *Flytende bilder* at de fleste norskverk er gjennomillustrerte: ”Bildene skal gi elevene assosiasjoner som forbereder dem på det som kommer, enten ved å vektlegge viktige sider ved temaet, ved å pirre elevenes nysgjerrighet eller ved at elevene skal



---

finne en mulig sammenheng mellom et bilde og det emnet som tas opp” (Ellingsen 2004:121). Alle produsentene har lagt stor vekt på bildematerialet og tilfredsstillt ett eller flere av disse momentene, men gjennomgangen av bøkene viser også at fremgangsmåtene er svært forskjellige.

## 5.2 Elevenes motivasjon og utvikling i arbeidet med *sammensatte tekster*

### 5.2.1 Gjennomføringen av klasseromsarbeidet

#### *Hvordan fungerte arbeidet med Ord og bilde i vg1?*

Svært mange elever var raskt ute med å velge bilde, ivrige med å komme i gang og arbeidet selvstendig med analysen. Noen elever slet i lang tid, brukte flere skoletimer på å velge ut et bilde som skulle analyseres, til tross for at aktuelle lenker til nettsteder med malerier og reportasjebilder var oppgitt av lærer. Noen få elever hadde hentet stoff til analysen direkte fra et nettsted, noe som ble oppdaget fordi de skulle levere underlaget til den muntlige presentasjonen sin, og som resulterte i manglende karakter på presentasjonen.

En del elever viste svært god forståelse, hadde funnet mye bakgrunnsstoff og kunne forklare mye om bildets konstruksjon, linjer i bildet, form og farger, og sammenheng med tittel. Som nevnt tidligere har en del av elevene en spesiell bakgrunn og interesse for kunst, men de fleste av de andre elevene hadde også gjort et godt arbeid i forbindelse med bildet.

Svært mange elever jobbet svært selvstendig med denne oppgaven, selv om de i norsktimene hadde læreren tilgjengelig på vandring i klasserommet. De fleste hadde selv forklaringer på det meste, mens enkelte måtte hjelpes videre ved at spørsmål ble stilt om linjer i bildet, plassering av gjenstander, fargevalg og annet. Noen måtte også få dette forklart når det gjaldt sitt bilde.

En interessant observasjon var at den klassen som læreren trodde hadde fått det beste grunnlaget gjennom en ”forelesning” der det nødvendige ble grundig gjennomgått og illustrert ved hjelp av bilder av forskjellig slag, ikke virket flinkere i analysen enn den klassen som hadde hatt relativt liten opplæring av norsklæreren. Dette kan igjen ha sammenheng med at sistnevnte elever har en spesiell interesse for slikt arbeid og indirekte kan ha høstet kunnskap gjennom programfagene selv om de ikke hadde hatt en slik oppgave tidligere. Alle elevene i x-klassen og alle unntatt to av tretti elever i y-klassen presenterte en bildeanalyse, og det generelle inntrykket var at dette var en oppgave elevene likte.

### *Hvordan gikk arbeidet med filmen Buddy?*

Gruppene ble raskt enige om hva de ville arbeide med. Nesten samtlige grupper var svært selvstendige i arbeidet, to grupper måtte gjentatte ganger få oppgaven forklart, og én gruppe måtte deles opp i to fordi samarbeidet gikk for dårlig. Her sa elevene selv i fra og det var lett å komme videre med en liten endring. Elevene var flinke til å velge scener som illustrerte temaet de hadde valgt. Her trengte ingen hjelp.

Elevenes innsats underveis vitnet om at de likte både oppgaven og arbeidsformen. Mange liker å jobbe sammen i gruppe, men det hender også at noen uttrykker at det er arbeidsomt, og noen ganger er de misfornøyd med gruppeinndelingen. Denne gangen fikk elevene velge hvem de ville samarbeide med selv, noe som skapte en positiv holdning hos de fleste. Det kan enkelte ganger være vanskelig for noen at ikke læreren bestemmer, men denne gangen gikk inndelingen fort og uten problemer.

Elevenes logger viser helt tydelig at de likte arbeidet med filmen *Buddy*, jf. punkt 4.3. Film er alltid populært blant elevene, men de er også opptatte av hvilken film det er man skal se og eventuelt arbeide mer med. I dette tilfelle ga samtlige elever positiv tilbakemelding når det gjaldt selve filmen, som læreren hadde valgt. Filmen handler om ungdommer, den er koselig og tar opp mange problemstillinger de unge vil kjenne seg igjen i. Dette nevner også elevene, i presentasjonene sine og i loggene,

---

som grunn for at de likte den. Filmvalget var denne gangen vellykket, og det har helt sikkert mye å si for arbeidet underveis og resultatene.

### *Resultatet av klasseromsarbeidet med filmen Buddy*

#### **Var lærer fornøyd med det skriftlige produktet?**

Noen grupper hadde produsert spesielt flotte sammensatte tekster der tekst og bilde var godt integrert, mens andre ikke hadde utnyttet sidene like godt. Tre grupper hadde valgt å lage tospaltede sider, noe som viste en ekstra kompetanse innen IKT. Mange bilder gikk igjen i tekstene, bilder som var hentet fra omtaler av filmen på Internett, men noen grupper hadde klippet ut bilder fra filmen og plassert dem i teksten. Flere grupper hadde mye unødvendig ”luft” i tekstene sine, f eks ved å velge midtstilling av overskrifter, og i noen av tekstene var det store partier med kun verbaltekst.

Resultatet av spørreundersøkelsen viser at 38 elever selv mener de behersker redigering av Word-dokumenter slik at de finner den beste løsningen (jf. punkt 4.5). Ut fra dette burde flere grupper enn det som var tilfelle, ha laget skriftlige sammensatte tekster som var bedre utformet. Opplysningen i den skriftlige informasjonen ga klar beskjed om at de skulle forklare valgene de hadde gjort i oppbyggingen av teksten. Alle elevene hevder at de kan endre skriftstørrelse og type, forstørre og forminske bilder osv., men dette bekreftes ikke i mange av gruppens tekster. Spørreundersøkelsen er utført en tid etter analyseoppgaven, men i reisebrevene elevene har skrevet, har mange gjort tilsvarende valg som i gruppearbeidet og som ikke er så gode når det gjelder plassering av tekst og bilde. Noen av de skriftlige sammensatte tekstene om filmen *Buddy* har en svært god utforming, og det samme er tilfelle med reisebrevene, men samtidig ser en de samme manglene i mange av reisebrevene som i gruppens tekster. Begge oppgavene var å produsere en skriftlig sammensatt tekst bestående av verbaltekst og bilder, og slik fikk elevene mulighet til å rette opp ”feil” som var gjort den første gangen. Reisebrevens utforming viser at det ikke har vært nok læring når det gjelder de forskjellige elementene i en tekst. Dette kan være fordi elevene ikke overfører

kunnskap fra en oppgave til en annen, men det kan også være et ønske om å bli fort ferdig med en oppgave, og en generell holdning om at ”det er bra nok”.

Det utførte analysearbeidet er imidlertid svært bra. Mange grupper har gjort grundige analyser, og viser at de kan forklare filmens virkemidler og at de behersker fagtermer. Noen skiller seg imidlertid ut ved en bedre forståelse av hvordan de forskjellige elementene i den sammensatte teksten virker som et samlet uttrykk. Da elevene i 2stx skulle analysere hver sin kortfilm, kom også dette frem ved at noen elever hadde sett på filmen uten lyd, og to stykker hadde satt til en annen lyd for å se hvordan det fungerte. I de muntlige fremføringene kom det også frem at elevene i stor grad hadde forstått hvordan forskjellige elementer, som lyd og bilde, virket sammen.

### **Var lærer fornøyd med den muntlige presentasjonen?**

Elevene var bedt om å forklare valgene de hadde gjort ved den muntlige presentasjonen, hvorfor et bilde var plassert et spesielt sted i teksten, eventuell bruk av lyd, filmklipp osv. Ved presentasjonen av teksten var nesten alle gruppene mest opptatt av å formidle det de hadde funnet ut angående temaet, og forklarte i liten grad bruk av forskjellige modi. En gruppe skilte seg imidlertid ut ved å forklare dette svært bra. Hvor bevisste elevene hadde vært i sine valg, kom derfor ikke tydelig frem, kanskje hadde de ikke vært bevisste, men bare valgt et bilde de synes passet, og ikke tenkt så mye over plasseringen. Å plassere bildene i teksten var nok ikke spesielt utfordrende i og med at tilgangen på bilder ikke var så stor, og fordi gruppene skulle velge ut noen scener og forklare disse, og da naturlig nok har valgt bilder til hver av de valgte scenene.

Tre grupper hadde valgt å ta for seg musikken til filmen. Den ene gruppen hadde gjort et svært godt arbeid, funnet frem til all musikken som var brukt og viste og forklarte ved eksempler. De andre gruppene nådde ikke opp i lik grad, bl.a. fordi elevene i den ene ikke var godt nok forberedt og plundret for å få spilt av noen lydfiler til slutt i presentasjonen.

---

Ingen av gruppene benyttet seg av filmklipp i sin presentasjon, noe som absolutt hadde latt seg gjøre. Om dette hadde med manglende datakunnskap eller andre forhold å gjøre, er ikke godt å si. Selv om elevene hadde avsatt tid til arbeidet på skolen, jobbet de fleste gruppene uavhengig av lærer, og synes lite interessert i veiledning underveis etter at oppgavene var klargjort. En del arbeid måtte gjøres hjemme og dette gjorde tydelig utslag i resultatet for noen grupper. Noen samarbeidet svært godt, både på skolen i timene og etter dem, og også etter skoletid, mens andre nok hadde en langt dårligere innsats.

Elevenes logger viser at elevene selv i stor grad var fornøyd med sine presentasjoner, jf. punkt 4.3. I den ene klassen ga elevene tilbakemeldinger til hverandre, og de viste god vurderingsevne i dette arbeidet. Dette vitner om en opparbeidet kompetanse i å se hva som gjøres bra og mindre bra. Dersom manus brukes, en elev ser i datamaskinen eller plundrer med å åpne en fil, er det noe de andre har med i kommentarene sine. Det var utdelt klare kriterier for hva som skulle vurderes ved fremføringene. Disse ble det tatt hensyn til når det gjaldt alt som hadde med analysearbeidet å gjøre, men oppbyggingen av tekstene ble så å si ikke omtalt, til tross for at det var et kriterium.

Spørreundersøkelsene viser, som nevnt ovenfor, at elevene mener de mestrer å utføre de fleste endringer som er nødvendige for å få et bra resultat, men dette kommer for manges vedkommende ikke frem i produksjonene. Mange elever uttrykker likevel i loggene sine at de har blitt mer bevisste i valgene de gjør ved plassering av tekst og bilde, og noen elever gir tydelig uttrykk for at det var noe nytt å skulle grunngi valgene. Alle elevene hadde gjort en detaljert analyse av et bilde og satt det i en sammenheng, elevene hadde hatt forelesning om sammensatte tekster, jobbet med avissider o.a., og vurderingskriteriene ga klar beskjed om at valg skulle forklares. Likevel er dette noe de fleste gruppene utelater. At skriftlig informasjon ikke alltid leses nøye nok og at muntlig informasjon ikke oppfattes av alle elever, er ofte et problem i skolen. Dette er noe det må trenes på, akkurat som arbeidet med sammensatte tekster viser at det må trenes på å grunngi valgene man gjør. Kanskje

kan slik trening føre til bedre læring, ved at elevene blir mer bevisste i læringsarbeidet sitt.

### 5.3 Elevenes oppfatning av egne kunnskaper og ferdigheter

Spørreundersøkelsen blant elevene viser at nesten alle de spurte selv mener at de behersker nesten alle dataferdighetene som har relevans til oppgavene med filmen *Buddy* (jf. punkt 4.4). Underveis i arbeidet hadde de fleste gruppene en tendens til å isolere seg. Noen ønsket å sitte i biblioteket eller andre steder istedenfor i klasserommet, og det ble det gitt lov til av flere grunner. Det blir mindre støy i klasserommet for dem som blir igjen, og skolen mangler egnede rom for slikt arbeid. Dette skaper en fysisk avstand til læreren mens arbeidet foregår.

Læreren blir benyttet i altfor liten grad. Om dette kommer av at elevene vil klare seg på egen hånd, om de er usikre og ikke vil få bekreftet manglende kunnskap og ferdigheter eller om de ikke tror læreren kan hjelpe dem, er vanskelig å svare på. Det kan hende at elevene selv mener de har bedre dataferdigheter enn læreren fordi de bruker mange timer ved dataskjermen hver dag, men det kan også være elever er redde for å spørre fordi de da tilkjenner seg overfor andre elever at de ikke kan noe de tror alle andre kan. I forbindelse med bildebehandling har noen ganske få elever spurt om hjelp, og enkelte ganger har da andre elever blitt oppfordret til å vise hvordan noe gjøres. I elevloggene kommer det frem at noen mener det er fint å jobbe i gruppe for da kan de på gruppen lære av hverandre, men det kommer også frem at en gruppe ikke hadde de nødvendige dataferdighetene ved redigeringen rett før de skulle levere oppgaven. De fleste ga likevel i loggene sine uttrykk for at de følte de mestret det datatekniske, jf. punkt 4.3.1 og 4.3.3.

Flere reagerte da de skulle lage en sammensatt tekst som Word-dokument, og ikke som PowerPoint, men som noen kommenterte etterpå, så var ikke dette noe problem. PowerPoint har fått en sterk stilling i skolen og brukes av både lærere og elever så

---

elevene tenker automatisk på det som hjelpemiddel ved muntlige presentasjoner. Dette kan føre til at andre velegnede formidlingsmetoder ikke blir prøvd, som f.eks. å ta utgangspunkt i et bilde med tekst til. Mange elever blir usikre når de skal gjøre noe på en annen måte enn de er vant med, og vil helst gjøre det slik de pleier. Men som flere kommenterte i loggene sine, så erfarte de i dette tilfellet at noe annet enn PowerPoint kunne fungere.

I loggene sine forteller også elevene at de har lært mye om filmanalyse – om virkemidler – og begreper, noe som også ble bekreftet i den skriftlige og i den muntlige sammensatte teksten, jf. punkt 4.1.2 og 4.2.2. Alle elevene uttaler at de mestrer kompetansemål for vg1, og nesten alle hevder de behersker alle målene. Innholdet i elevenes logger kan være påvirket av et ønske om å gi et godt inntrykk overfor læreren, jf. punkt 3.2.1. Et viktig poeng i forbindelse med kompetansemålene er også om innholdet i dem er forstått. Noen elever viste dette i måten de formulerte seg på i loggene, men noen gjentar bare målene, og da er det umulig å vite om alle detaljer er oppfattet.

## 5.4 Hva elevarbeidene viste om elevenes kunnskaper, ferdigheter og utbytte av arbeidet

En del elever er svært selvstendige, tar initiativ og leder an. Dette er elever som viser både gode kunnskaper og ferdigheter, og utbyttet deres når det gjelder arbeid gir god uttelling, ikke minst når det gjelder karakterer. Arbeidet med sammensatte tekster i klasserommet gir et inntrykk av at det er stor forskjell blant elevene når det gjelder nødvendige dataferdigheter. Mange elever har mye datatrening gjennom spill på pc og Internett, dette er nok mest gutter, og en del av disse oppfatter nok seg selv som datakyndige. Medelever kan nok også oppfatte det slik, for disse er ofte raske til å navigere i de forskjellige rommene og har opparbeidet seg en hurtighet på tastaturet. En oppfatning av at de også har opparbeidet seg nødvendig kunnskap for f.eks. bildebehandling, stemmer nok ikke alltid, jf. analysen av de skriftlige sammensatte tekstenes form, under punkt 4.1.1.

Den skriftlige sammensatte teksten viste at noen hadde bedre dataferdigheter enn andre. Noen elever hadde funnet frem til bilder som nøyaktig beskrev det verbalteksten fortalte så disse viste at de kunne klippe ut et bilde fra filmen. I reisebrevoppgaven var det også noen som viste spesielt gode ferdigheter i redigering, bl.a. ved at det i én besvarelse var brukt tre kolonner, og siden var fullstendig utfylt.

Svært mange 16- og 17-åringer i dag, har vokst opp med pc, og brukt den både til å gjøre skolearbeid, legge inn bilder fra digitalkameraer, laste opp lydfiler og filmer fra Internett, kopiere cd-er og dvd-er, og å kommunisere på nettet. Det sier seg selv at disse har opparbeidet seg mye datakompetanse. Generelt har nok denne aldersgruppen atskillig mer erfaring med bruk av datateknologi enn samme gruppe hadde for fem til ti år siden, og når det gjelder funksjoner som nevnt ovenfor, har nok mange elever brukt mer tid på dette enn mange lærere.

Elever i denne aldersgruppen har imidlertid i langt større grad enn for bare fem til ti år siden, både mindre tålmodighet og utholdenhet når det gjelder å lete seg frem til kunnskaper og når det gjelder å vurdere muligheter. Svarene skal helst komme fra Internett, og de skal komme på første forsøk. Dette var noe som kom til syne under arbeidet med ord og bilde, spesielt i sty-klassen, jf. punkt 3.5.1. Dette er nok en faktor som fører til dårligere samhandling i klasserommet, både elevene imellom og mellom elever og lærer, i klasser hvor alle elevene har bærbar pc. Datamaskinen er førstevalget for å finne svaret de leter etter. Generelt kan dette føre til dårligere samhandling i gruppearbeid og derpå følgende dårligere resultater, både produksjons- og karaktermessig.

Dataferdigheter kan føre til en viss prestisje i skolesammenheng, og dette er bra for elever som ikke mestrer så bra for eksempel i verbaltekster. Disse elevene kan være hjelpere i arbeidet med sammensatte datatekster, og slik få en bedre posisjon i klassen. Andre elever kan føle utilstrekkelighet i det samme arbeidet og være redde for å tilkjenne hva de ikke kan, som nevnt ovenfor. Resultatene av spørreundersøkelsen var spesielt entydige i den ene klassen, og den ble utført manuelt i fullsatt klasse. Det er derfor vanskelig å si med sikkerhet hvor mye den enkelte kan.



---

Reisebrevet var imidlertid en individuell oppgave som kunne gi flere svar på dette, men som nevnt, så var disse i overensstemmelse med gruppenes tekster når det gjaldt utforming.

Det har i mange år nå vært en oppfatning av at bruk av datamaskin gir svake elever bedre forutsetninger i skolearbeidet bl.a. gjennom retteprogrammer. Nyere undersøkelser er delte når det gjelder den faglige uttellingen. Elevenes skriftlige tekster i dette prosjektet viser at det gjøres en del feil spesielt i setningsbygning og bruken av stor og liten bokstav. Dette kan ha sammenheng med det som nevnes tidligere om at alt skal gå fort og tålmodigheten er begrenset, slik at det ikke strebes etter et mest mulig fullkomment resultat. I forberedelsene av reformen LK06, ble det også skrevet om motivasjonen som oppstår ved bruk av datateknologi, fordi man kan gjøre mange valg og lage tekster som ser fine ut. Elevenes interesse i arbeidet med filmen *Buddy* kan ha sammenheng med dette for det var ingen protester når den skriftlige teksten skulle utarbeides. Men grunnen kan også være at det var et gruppearbeid.

Elevenes arbeider synliggjør at prosjektet med filmen har vært nyttig. Både arbeidenes innhold og form viser kunnskap og ferdigheter hos elevene. Dette bekrefter elevene i loggene sine. Der gir de også uttrykk for at arbeidet ga mersmak, noe som stemmer godt overens med iakttagelser som nevnes ovenfor.

Begge klassene som har arbeidet med de sammensatte tekstene har egen bærbar datamaskin, og læringsplattform brukes til informasjon, innleveringer og vurderinger av arbeider. Arbeidet med filmen *Buddy* viste at elevene ikke hadde lest informasjonen som var lagt ut i læringsrommet grundig nok fordi så få begrunnet valgene mht. verbaltekst og bilder. Informasjonen ble også gitt muntlig og det kan være de selv mente de hadde fått med seg det nødvendige, men dette viser likevel at mange ikke setter seg grundig nok inn i hva som skal gjøres. Pedagogen Leif Harboe skriver i en artikkel i *Norsklæreren* om en undersøkelse han har utført i forbindelse med en oppgave om bruk av læringsplattformer i norskfaget i videregående skole. Det viste seg at det legges ut notater, oppgaver, lenker og nettressurser, og at elevene

ikke vet hvordan de skal forholde seg til alt sammen (Harboe 2007:7). Dersom elevene får mye informasjon, er det ganske sikkert en del elever som ikke klarer å sortere og velge ut det som er viktig. Når det gjaldt filmanalyseprosjektet, fikk elevene to dokumenter, i alt to A4-ark, med forklaring om hva arbeidet bestod i, og muligens var dette for mye.

Harboe hevder at ”lærebokas dominerende stilling vil kraftig svekkes”, og mener lærestoffet kan ligge på Internett (Harboe 2007:9). I arbeidene med *sammensatte tekster* som klasse 1stx og 1sty utførte, var det som nevnt tidligere noen forskjeller i fremgangsmåter. Elevene i den sistnevnte klassen nyttigjorde seg i mindre grad enn de andre elevene mulighetene som bøker ga, både når det gjaldt valg av bilde og forståelse av bildeanalyse. Disse elevene fikk utdelt de bærbare datamaskinene tidlig i skoleåret, noe som kan ha en sammenheng med at pc-ene velges fremfor læreboken.

## 5.5 Fortrenger arbeidet med sammensatte tekster andre deler av norskfaget?

Arbeidet med *sammensatte tekster* er en omfattende del av læreplanen i norsk, både ved at det er et eget hovedområde og ved at mange kompetansemål innunder de andre hovedområdene innebærer arbeid med dette. LK06 er en såkalt ”åpen læreplan” i den forstand at den ikke angir konkrete tekster som skal leses og analyseres. Den gir likevel klare signaler ved at tidsepoker oppgis, ved at det skal være et globaliseringsperspektiv og et komparativt perspektiv. Det skal arbeides med språk, litteratur, film, osv, og slik gir den på mange måter en klar styring av arbeidet. Mange arbeidsoppgaver i forbindelse med *sammensatte tekster* kan nok være mer tidkrevende enn arbeid med for eksempel språkhistorie og novellelesing, og derfor være en utfordring dersom mange oppgaver under dette hovedområdet blir valgt. De andre områdene i norskfaget inneholder, som vist tidligere, også oppgaver med tilknytning til sammensatte tekster, og kombinasjoner av kompetansemål fra forskjellige områder kan velges for å oppfylle kravene og hindre at noe velges framfor noe annet. Den læreboken skolen har valgt for sine elever vil også i stor grad

---

være styrende for utvalget som gjøres når det gjelder både litteratur og oppgaver, selv om nok de færreste lærere i dag følger én lærebok slavisk.

Med de mulighetene man har i dag når det gjelder datateknologi, og når IKT skal brukes i alle fag, er det enkelt å kombinere arbeidet med mange forskjellige kompetansemål med å arbeide med sammensatte tekster. Mange kompetansemål fra hovedområdet *Språk og kultur* kan det arbeides med både som muntlig og skriftlige tekster, og *sammensatte tekster* er jo også muntlige eller skriftlige tekster. Oppgavene i tilknytning til filmen *Buddy* var et eksempel på hvordan kompetansemål kan kombineres i oppgavene slik at det blir arbeidet med flere mål samtidig. Dette er en forutsetning for at man skal rekke å arbeide med alle målene fra de fire områdene. Mulighetene for kombinasjoner av kompetansemål synes imidlertid uttallige, og derfor bør ikke arbeidet med sammensatte tekster fortrenge arbeidet med andre deler av norskfaget.

## 5.6 Sammensatte tekster i dagens samfunn – nødvendigheten av kompetanse

Læreplanverket Kunnskapsløftet 2006 er utarbeidet ut ifra en oppfatning om at samfunnet i dag krever en annen kompetanse enn tidligere. Vi har et kunnskapssamfunn, og det er et ønske at alle skal kunne delta aktivt i dette, jf. *Framtidas norskfag*: ”Ei felles målsetjing for alle elevar er at skolen skal gi grunnlag for demokratisk deltaking i samfunnet” (*Framtidas norskfag* 2006:19). I Norge og andre vestlige land er det stor valgfrihet, og samfunnet er stadig i endring. Det er derfor svært viktig å hele tiden kunne holde seg orientert, og da trenger man kompetanse, jf. punkt 1.1. og 2.1.

I dag er mange foreldre svært opptatt med sine jobber og sin fritid, og en del foreldre har ikke selv nødvendig kunnskap for å veilede og hjelpe barna i alle sammenhenger. Det samfunnspolitiske aspektet, at skolen har et oppdragende og opplærende ansvar, gjør det langt viktigere enn tidligere at skolen forbereder barn og unge på det som er

nødvendig av kunnskap og ferdigheter for å klare seg i samfunnet. Som tidligere nevnt, lever vi i en skriftlig kultur, vi må kunne lese og skrive for å fungere i de fleste sammenhenger. Vi må forstå bruksanvisninger, tegninger, rutetabeller, bestillingsskjemaer, rapporteringsskjemaer, osv. Vi må forstå departementsrundskriv, lovverk og teoriopplæringer, samtidig som den nye teknologien og mediens inntog krever at vi kan bruke forskjellige dataprogram i forbindelse med skriving, regning, konstruksjoner og kommunikasjon. Mange offentlige dokumenter finnes allerede på Internett, og det oppfordres til å finne informasjon og levere beskjeder om endringer i forskjellige sammenhenger, samt selvangivelse, digitalt. Dette krever en egen form for lesing og navigering i systemer som vi ikke har vært vant til tidligere, da vi hentet et skjema, fylte dette ut og sendte det i posten, eller ringte for å endre eller spørre om alt som angikk offentlige anliggender.

Det er fastslått at digital kompetanse er en nødvendig ferdighet i dagens samfunn, og hovedområdet *Sammensatte tekster* i norskfaget blir i læreplandokumenter, artikler og fagbøker satt i nær sammenheng med denne kompetansen. Med digital kompetanse menes mye mer enn bruk av PowerPoint ved muntlige presentasjoner, jf. omtalen av læreplanen under punkt 2.2. Forskning viser at elever i stor grad velger PowerPoint ved fremføringer (Løvland 2006, 2007) og at de også gjerne vil ha med en dramatisering, kanskje mest for å tilfredsstille de andre elevene. Dette kom også frem i de muntlige presentasjonene i forbindelse med filmen *Buddy*. Flere elever skriver i loggene sine at de kunne hatt med en dramatisering, jf. 4.3.1 og 4.3.3. I *Muntlige tekster i klasserommet* skriver Sylvi Penne og Frøydis Hertzberg om forholdet mellom forskjellige modaliteter i muntlige elevtekster, og de mener valgene ikke alltid er gjennomtenkte fordi elevene vektlegger underholdningsperspektivet (Penne og Hertzberg:2008:84f). Kanskje er tiden inne for at lærerne bør forsøke å formidle andre måter å fremlegge sammensatte tekster på. Når det gjelder *Muntlige tekster*, er ”mottakerbevissthet” en viktig faktor, akkurat som tilhørerrollen er det, jf. 2.2.3. Dette bør være en motivasjonsfaktor for arbeidet med det multimodale uttrykket i muntlig bruk av språket.

---

Kompetanseløftet fokuserer på *sammensatte tekster* og digitale ferdigheter. Den obligatoriske eksamen i norsk er fortsatt å skrive en langsvarsoppgave, selv om det kan være en kortere skriveoppgave i tillegg. Tanken er at alle etter hvert skal avlegge digital eksamen, men foreløpig anser man ikke dette for mulig overalt. Elevene vil således ikke få vist sine digitale ferdigheter til den obligatoriske eksamenen. Dette kan gjøre at lærere velger å ikke gi så mange oppgaver med skriftlige sammensatte tekster. Elevene kan ved eksamen bli presentert for en tekst som består av flere elementer, noe som ikke er noe nytt i eksamenssammenheng, men produksjon av en webside, en artikkel bestående av verbaltekst og bilde el. er ikke introdusert foreløpig. Det blir spennende å se om dette blir ivaretatt etter hvert.

Alle medieundersøkelser som er gjennomført de siste årene viser at ungdom fra aldersgruppen som går i videregående skole, er blant dem som bruker massemediene mest. Dette kom sist frem i Trygg bruk-undersøkelsen fra 2008, som var bestilt av Medietilsynet. Som storforbrukere av massemedier er det nødvendig med kompetanse. Elevene mener selv de har mye kompetanse, men undersøkelser viser også at mange gir uttrykk for at de ikke blir påvirket for eksempel av elektroniske spill på Internett, samtidig som mange hevder at omfanget av spillingen går ut over skole og jobb (Trygg bruk-undersøkelsen 2008). Denne omfattende bruken av Internett tilsier at det er nødvendig å arbeide med å forstå og å være kritisk til nettbaserte tekster, jf. punkt 2.2.2 og 2.2.3. Den samme kritiske holdningen er viktig ved lesing av trykte medier, for selv om ungdom flest i dag velger Internett, vil dette kanskje endre seg om noen år ved at de i større grad enn nå leser aviser, magasiner o.a. i papirutgaver. Filmens sentrale plass i samfunnet i dag krever også god kompetanse når det gjelder å forstå hvordan levende bilder og lyd virker sammen. Oppgaven med filmen *Buddy* viser at elevene har lært mye om analyse og virkemidler, men også at de fortsatt har en vei å gå for å forstå hvordan forskjellige elementer i en sammensatt tekst virker i et samlet uttrykk.

## 6. AVSLUTNING

### 6.1 Konklusjon

#### 6.1.1 Hovedfunn

Læreverkprodusentene har nedlagt mye arbeid i tolkningen av den nye læreplanen og i å omsette dette til teori og oppgaver for elevene. Strukturen som er valgt i bøkene, bildematerialet og oppgavene viser dette, og teoristoffet redegjør for mange typer sammensatte tekster, og hvordan disse skal analyseres. Begrepene ”sammensatte” og ”multimodale tekster” er benyttet i ulik grad og i ulike sammenhenger fra bok til bok, noe som tyder på at dette er vektlagt forskjellig. Elevene bør finne nødvendig kunnskap for mye av analysearbeidet i forbindelse med *sammensatte tekster*.

Lærebøker er hele tiden tilgjengelige for elevene, og de har også mulighet til å oppsøke biblioteket for å finne litteratur. I arbeidet med flere av de sammensatte tekstene kom det frem at elevene i mange tilfeller ikke bruker læreboken som informasjonskilde, men heller velger Internett. Dette fører til at det brukes mye unødvendig tid på å finne svar.

Denne masteroppgaven har gjennom analyse av elevmateriale og ved observasjoner vist at elevene er svært motiverte for å arbeide med *sammensatte tekster*. Filmanalyse er noe elevene liker spesielt godt, men det ble også gitt inntrykk av at elevene var fornøyde i arbeidet med de skriftlige tekstene. De viste gjennom arbeidene sine god kompetanse om virkemidler i film. Analysearbeidet deres vitnet imidlertid om at elementene i filmen i mange tilfeller ble vurdert hver for seg, og ikke i et samlet uttrykk, selv om noen også gjorde dette.

Analysematerialet og andre oppgaver elevene har utført viser at en del elever har blitt mer bevisste når det gjelder hvordan de forskjellige delene av en *sammensatt tekst* virker sammen. Arbeidet med disse tekstene i klassen viser også nødvendigheten av

---

gode forklaringer for at elevene skal være oppmerksomme på viktige forhold ved tekstene.

Digitale ferdigheter er etter LK06 viktig i norskfaget, og det gir mange muligheter i produksjonen av tekster som inneholder flere elementer. Denne kompetansen tilegner elevene seg i stor grad underveis i arbeidet med oppgaver. I arbeidet med denne masteroppgaven kom det frem at elevene selv mener de har mye av den kompetansen de trenger. Dette gjenspeilte seg imidlertid ikke alltid i de skriftlige sammensatte tekstene deres, som viste store forskjeller i elevenes IKT-kompetanse. Det er også her viktig med nøyaktige instruksjoner for at elevene skal fokusere på alle detaljer, når de selv skal produsere slike tekster.

Gruppearbeidene elevene skulle utføre i sammenheng med denne undersøkelsen fungerte bra. Oppgavene de skulle utføre krevde et samarbeid, og slik kunne kunnskap overføres mellom elevene på hver gruppe. Arbeidet med oppgavene omfattet mange kompetansemål både fra området *Sammensatte tekster* og andre områder. Slik kan mange av målene fra forskjellige deler av læreplanen i norsk kombineres, og digitale ferdigheter kan også prøves både i skriftlige og muntlige tekster som bygger på læreplanens utvidede tekstbegrep. Derfor behøver ikke arbeidet med ett område føre til at ett annet neglisjeres.

I dagens vestlige kultur møter ungdom *sammensatte tekster* i svært mange sammenhenger. De fleste skoleungdommer bruker mye tid foran dataskjermen. Hensiktene kan være flere, kommunikasjon med andre, skolearbeid, innhenting av informasjon, lese aviser, lese annonsesider og mye annet, men en vesentlig faktor er også underholdningsaspektet. Læreplanens målsetning om å skape kunnskap og bevissthet rundt de digitale mediene er nødvendig, men *sammensatte tekster* er langt mer enn tekster i digitale medier, og det er derfor viktig å arbeide med alle typer av slike tekster. Skolen har en spennende utfordring i dette arbeidet.

### 6.1.2 Oppgavens begrensninger

Denne undersøkelsen bygger på arbeidet med *sammensatte tekster* i to klasser gjennom en viss tid. Analyse materialet er fra 45 elever på samme klassesnivå. Flere typer oppgaver er vurdert, og arbeidet strekker seg over en lengre periode. Dette kan gi noen holdepunkter for å si noe om motivasjonen blant disse elevene i arbeide med denne typen tekster, om deres kunnskaper og ferdigheter, og om det har skjedd en utvikling gjennom arbeidet.

Funnene i oppgaven bygger på elevarbeider som er utført i grupper, individuelle skriftlige logger og en spørreundersøkelse. Logger er ikke levert av alle og kan ikke verifiseres. Her ligger det derfor et usikkerhetsmoment når det gjelder elevenes utbytte. Helt andre opplysninger kunne ha kommet frem blant dem som ikke har levert logg. Svarene i spørreundersøkelsen er ikke målt direkte opp mot praktiske gjennomføringer av hver enkelt, og kan derfor heller ikke ilegges altfor stor verdi.

Prosjektet som er utført i denne masteroppgaven, er svært beskjedent av omfang og videre undersøkelser er nødvendig for å kunne trekke konklusjoner på generelt grunnlag.

### 6.1.3 Forslag til videre forskning

Mange forskningsprosjekter kan være aktuelle for å finne ut mer om arbeidet med *sammensatte tekster* i skolen. I forbindelse med oppgaven som er gjennomført her, kunne det vært interessant å forsøke å finne ut om det var forskjeller mellom kjønnene og mellom klassene når det gjaldt analysearbeid og digitale ferdigheter.

Læreplanen *Kunnskapsløftet 2006* har nå vært i drift i vel to år. Tiden er derfor inne til å gjennomføre større undersøkelser når det gjelder arbeidet med dette hovedområdet. En undersøkelse som omfatter flere elever, og går over alle tre årene i skoleløpet kunne gi viktig informasjon. Forskjeller mellom arbeidet som utføres og elevenes kunnskaper og ferdigheter på studieforbereende og yrkesforberedende kurs likeså. Det hadde også vært nyttig å finne ut mer om hvordan andre lærere velger å



arbeide med dette temaet i klassene, og hvorvidt de mener bøkene gir den nødvendige kunnskapen. En stor undersøkelse blant elever som kan fortelle om deres digitale ferdigheter, er også viktig for arbeidet med *sammensatte tekster*.

## Litteratur

### Læreplaner

*Læreplanverket for kunnskapsløftet 2006*, Generell del og Læreplanen i norsk, Utdanningsdirektoratet, Oslo 2006, s

Arbeidsgruppe Framtidas norskfag: *Framtidas norskfag. Språk og kultur i eit fleirkulturelt samfunn*. Utdannings- og forskningsdepartementet, Oslo 2006, s

Arbeidsgruppe Framtidas norskfag: *Norskfaget i det fleirkulturelle samfunnet. Delrapport*. Utdannings- og forskningsdepartementet, 2005, s

### Bøker

Borgersen, Terje og Hein Ellingsen, 2004. *Flytende bilder. Bildet i skriftkulturen. Analyse, teori, metode*. Oslo: Cappelen. Damm AS.

Engelstad, Arne, 2007. *Fra bok til film, om adaptasjoner av litterære tekster*. Oslo: Cappelen akademisk.

Fagerjord, Anders, 2006. *Web-medier. Introduksjon til sjangre og uttrykksformer på nettet*. Oslo: Universitetsforlaget

Hågvar, Yngve Benestad, 2007. *Å forstå avisa. Innføring i praktisk presseanalyse*. Bergen: Fagbokforlaget.

Kress, Gunther og Theo van Leeuwen, 2001. *Multimodal Discourse*. London: Arnold.

Kress, Gunther, 2003, 2004, 2005, 2006. *Literacy in the New Media Age*. London and New York: Routledge.

Løvland, Anne, 2007. *På mange måtar, Samansette tekstar i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget

Penne, Sylvi og Frøydis Hertzberg, 2008. *Muntlige tekster i klasserommet*. Oslo: Universitetsforlaget.

Schwebs, Ture og Hildegunn Otnes, 2001. *tekst.no. Strukturer og sjangrer i digitale medier*. Oslo: Landslaget for norskundervisning (LNU) og J. W. Cappelens forlag.

---

Svennevig, Jan, 2001. *Språklig samhandlin: innføring i kommunikasjonsteori og diskursanalyse*. Oslo: Landslaget for norskundervisning (LNU): Cappelen akademisk forlag.

Aasen, Arne Johannes og Sture Nome (red), 2005. *Det nye norskfaget*. Bergen: Fagbokforlaget, s 141-143, s 161-179

### **Lærebøker etter Kunnskapsløftet**

Berge, Anne Lene m fl 2006. *Spenn. Norsk for studieforbredende utdanningsprogram vg1*. Oslo: Cappelen

Dahl, Berit Helene m fl, 2006. *Grip teksten. Norsk Vg1*. Oslo: Aschehoug.

Dahl, Berit Helene m fl, 2007. *Grip teksten. Norsk Vg2*. Oslo: Aschehoug.

Jansson, Benthe Kolberg m fl, 2006, 2. utg. *tema vg1. Norsk språk og litteratur*. Oslo: Samlaget

Jansson, Benthe Kolberg m fl 2007, 2.utg. *tema vg2. Norsk språk og litteratur*. Oslo: Samlaget

Jomisko, Anne Lise m fl 2007. *Spenn. Norsk for studieforbredende utdanningsprogram vg2*. Oslo: Cappelen

### **Avhandlinger og artikler**

Løvland, Anne, 2006. *Samansette elevtekstar. Klasserommet som arena for multimodal tekstskaping*. Kristiansand: Høgskolen i Agder (doktoravhandling).

Granly, Astrid, 2007. *Multimodalitet, mening og modelleseren. En analyse av multimodale ressurser i læreverket Streif*. Masteroppgave. Universitetet i Oslo.

Buckingham, David, 2006. "Defining digital literacy. What do young people need to know about digital media?" *Digital kompetanse*, 4/2006, s 263-274.

Djupedal, Øystein, 2006. "Digital kompetanse er viktigere enn noensinne". *Digital kompetanse*, 1/2006, s 5-11.

Dons, Carl F., 2006. "Digital kompetanse som literacy? Refleksjoner over ungdomsskoleelevers multimodale tekster". *Digital kompetanse*, 1/2006, s 58-71.

Haarder, Bertel, 2006. "Digital kompetence i en global verden". *Digital kompetanse*, 4/2006, s 257-262.

Harboe, Leif, 2007. "Norsklærer med digitalt grensesnitt". *Norsklæreren*, 1/2007, s 6-10.

Korten, Jens Uwe og Brit Svoen, 2006. "Unge medieprodusenter og kreativ mediekompetanse". *Digital kompetanse*, 4/2006, s 306-329.

Liestøl, Gunnar, 2006. "Sammensatte tekster – sammensatt kompetanse". *Digital kompetanse*, 4/2006, s 277-302

Løvland, Anne, 2006. "Sammensatte fagtekster – multimodal utfordring?" I: E. Maagerø og E Tønnessen (red). *Å lese i alle fag*. Oslo: Universitetsforlaget.

Schwebs, Ture, 2006. "Elevtekster i digitale læringsomgivelser". *Digital kompetanse*, 1/2006, s 25-40

Søby, Morten, 2006. "Det skjulte pensum". *Digital kompetanse*, 2/2006, s 87-90.

Søby, Morten, 2006. "Morgendagens skole". *Digital kompetanse*, 4/2006, s 253-256.

Tønnesson, Johan, 2006. "Alle tekster er sammensatte". *Norsklæreren*, 4/2006, s 9-14.

Østerud, Svein, Schwebs, Nielsen og Sandvik, 2006. "eLogg – et læringsmiljø for sammensatte tekster". *Digital kompetanse*, 3/2006, s 214-225.

Fagerjord, Anders, 2006. PowerPoint om Sammensatte tekster. Fagdag for lærere i norsk: Sammensatte tekster 7.11.2006. Aschehoug Etterutdanning. kursveven.no.

[http://www.barneombudet.no/temasider/kultur\\_fri/medier/fakta\\_medier/trygg\\_bruk/](http://www.barneombudet.no/temasider/kultur_fri/medier/fakta_medier/trygg_bruk/)

---

**VEDLEGG 1**

Norsk vg1

**MUNTlig FREMFØRING**

Lærestoff: Tema kap 7, 13 og 14

Individuelt arbeid

Tid på skolen: 2 skoletimer til forberedelse og tid til  
**fremføringen (5 - 10 min pr elev)**

Emne: *Ord og bilde*

Læreplanmål: Se lærebok s 105, s 119 og 208

**OPPGAVE**

Finn et bilde (maleri, tegning, foto, reklame e l) fra bok, avis, tidsskrift, internett...

Bildet skal beskrives og analyseres, og må vises på transparent eller på lerret via PowerPoint. Dersom en ønsker det kan en spille musikk, lese et dikt eller en kort tekst i tilknytning til bildet.

Foredraget skal inneholde:

- 1 **Presentasjon av bildet** (tittel, hvem som har laget det, når det er laget og hvor det er funnet).
- 2 **Analyse / tolkning:** bildets motiv, komposisjon, farger og lys, symboler, stemning og følelser det formidler, sammenheng tittel og bilde og eventuelt sammenheng bilde og tekst
- 3 **Konklusjon:** Tema, budskap / formål  
sette bildet i en sammenheng (historisk, politisk, kulturelt, samfunnsmessig...) Hvorfor dette bildet ble valgt.

**Innlevering:** Foredragets manus, disposisjon eller stikkordliste skal leveres rett før presentasjonen.

**Vurdering:** Vurderes med karakter ut fra innhold, struktur og presentasjonsform.

*Lykke til med arbeidet!*

---

## ARBEID MED SAMMENSATTE TEKSTER vg1 VEDLEGG 2

Gruppearbeid: 3 - 4 personer på hver gruppe. Elevene velger grupper.

Tid på skolen: ma 7.5. (2 t) og fre 11.5. (2t)

Norsk film: *Buddy*

**Produkt:** To til fire datasider med tekst og bilder (ikke PowerPoint) og eventuelt lyd

**Muntlig presentasjon:** 14.5. og 21.5.

Presentasjonen skal inneholde en fremlegging av produktet, med en begrunnelse av valg som er gjort når det gjelder tekst og bilder og forhold mellom disse, og eventuelt valg av lyd.

**OPPGAVENNS INNHOLD (de 2 - 4 datasidene)**

**1 Velg ett av følgende temaer, eller finn et annet tema dere mener er tatt opp i denne filmen:**

- Vennskap
- Kjærlighet
- Å være annerledes
- Arbeidsliv
- Utfordringer
- Verdier og væremåte
- Foreldrerolle
- Filmens oppbygning
- Filmens anslag og slutt
- Musikken som er brukt i filmen

**2 Vis hvordan dette temaet synliggjøres i filmen.**

**3 Velg en eller flere scener hvor dette temaet er aktuelt, og beskriv bruk av filmatiske virkemidler som *bildeutsnitt, kameravinkel og bevegelser, klipping, og bruk av lyd, lys og farger.***

**4 Gjør rede for de estetiske kriteriene:**

- Komplexitet - Er det rom for forskjellige fortolkninger og stiller den krav til seeren som meddikter?
- Originalitet - Er temaet behandlet på en ny måte?
- Helhet - Henger alle scenene godt sammen, og har alle delene en funksjon?
- Intensitet - Holdes seerens interesse oppe gjennom filmen, eller er det noen dødpunkter?

**5 Vurder til slutt filmens aktualitet i dagens samfunn, og gi en seriøs begrunnelse av gruppens syn på filmen**

---

**VEDLEGG 3****VURDERING SAMMENSATTE TEKSTER vg1**

Norsk film: *Buddy* (Gruppearbeid: 2 - 4 personer på hver gruppe)

Muntlig presentasjon 14.5. og 21.5.2007

**KRITERIER VED VURDERING:**

**PRODUKT**

**Innhold og form**

**1 Helhetlig komposisjon** (sammensetning av tekst og bilde/illustrasjon)

**2 Innhold**

- forklaring av tema
- bruk og beherskelse av filmatiske begrep (virkemidler)
- samsvar tekst og bilde
- redegjørelse av estetiske kriterier (oppgave pkt 4)
- kommentering av filmens aktualitet og gruppens oppfatning av filmen (oppgave pkt 5)

**3 Språk**

- tekstnivå
- setningsnivå
- ordnivå

**MUNTLLIG PRESENTASJON**

**1 Struktur** (innledning, hoveddel og avslutning)

**2 Forståelse for metode**

**3 Kunne forklare**

- Hva som er valgt - fortelle om innholdet
- Begrunnelse for valg som er gjort når det gjelder tekst, bilde og eventuelt lyd (plassering, bildestørrelse, skriftstørrelse, skrifttyper, bakgrunn, farger etc)

**4 Fordeling av oppgaver ved fremføringen** (alle kommer til orde)

**5 Stemmebruk** (tydelighet og tempo)

**6 Språkbruk**

**7 Kontakt med publikum** (mottakerbevissthet)

**LOGG SAMMENSATTE TEKSTER vg1**

Filmen *Buddy*

1. Har du blitt mer bevisst på hvordan *sammensatte tekster* fungerer? Skriv hvordan ditt utbytte har vært når det gjelder arbeidet med filmen, det skriftlige og det muntlige arbeidet.
2. Er det noe du ville ha gjort annerledes?
3. Hvilket utbytte har du hatt av de andre elevenes fremføringer?
4. Ga dette arbeidet mersmak? Skriv hvordan du kan tenke deg å jobbe mer med sammensatte tekster av denne typen?
5. Les kompetansemålene nedenfor. Kan du etter arbeidet med sammensatte tekster i forbindelse med filmen *Buddy* si at du behersker noen av kompetansemålene? Forklar!

KUNNSKAPSLØFTET 2006

***Kompetansemål*** etter vg1 - studieforbereende utdanningsprogram

**Sammensatte tekster**

*Mål for opplæringen er at eleven skal kunne*

- kombinere muntlige, skriftlige, visuelle og auditive uttrykksformer i framføringer og presentasjoner
- tolke og vurdere samspillet mellom muntlig og skriftlig språk, bilder, lyd og musikk, bevegelse, grafikk og design og vise sammenhengen mellom innhold, form og formål
- beskrive estetiske uttrykk i teater, film, musikkvideo, aviser og reklame og drøfte ulike funksjoner knyttet til språk og bilde
- bruke digitale verktøy til presentasjon og publisering av egne tekster



## VEDLEGG 5

### SAMMENSATTE TEKSTER

#### Skriveoppgave: Reisebrev (hovedmål)

Tid på skolen: 3t

Oppgaven leveres på It's learning innen 28.8.2008

#### Forarbeid

Les minst to reisebrev fra aviser, blader, tidsskrifter eller andre steder.

1. Finn ut hva som er kjennetegn for sjangeren.
2. Finn ut hva som preger de reisebrevene du har valgt (faktaopplysninger, humor...)
3. Studer bruk av bilder og andre illustrasjoner, f eks kartmateriale.
4. Tenk gjennom hva du synes er bra ved de valgte reisebrevene og hva du eventuelt synes er svakheter.

Ta med reisebrevene til norsktimene slik at du eventuelt kan diskutere dem med en annen elev. (Husk at reisebrev funnet på nettet sannsynligvis ikke oppfyller kravene til denne sammensatte teksten når det gjelder oppbygging.)

#### OPPGAVE

Skriv et reisebrev fra et sted / flere steder du har besøkt eller forestiller deg at du har besøkt. Teksten skal være på to sider i alt ved bruk av TNR, linjeavstand halvannen og skriftstørrelse 12, eller tilsvarende.

#### Krav til teksten

- Den sammensatte teksten skal bestå av tekst og bilder (foto, kart, illustrasjoner...)
- Inneholde faktaopplysninger, være opplysende og beskrivende
- Du kan selv velge om det skal være et personlig reisebrev eller et mer generelt som forteller om hvordan det er på et sted / et område.
- Forestill deg at reisebrevet skal stå i en avis, et skoleblad eller en annen type blad.
- Vær mottakerorientert når du skriver.
- Du bør velge en overskrift som vekker interesse og gjerne refererer til noe av innholdet i teksten.
- Husk å oppgi fullstendige kilder.

#### Vurdering

Den sammensatte teksten vurderes med karakter i henhold til punktene ovenfor og ut i fra generelle og spesielle skriveferdigheter. Det legges vekt på korrekt språkbruk i tillegg til sjangerkunnskap og valgene som er gjort når det gjelder oppbyggingen av teksten.

Lykke til med arbeidet!

19.8.2008 Mona

## VEDLEGG 6

### SAMMENSATTE TEKSTER – TEKST, BILDE OG LYD

(Kryss av for rett alternativ.)

	<b>Ja</b>	<b>usikker</b>	<b>nei</b>
Jeg kan endre skriftstørrelse, skrifttyper og linjeavstand i et dokument.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg kan hente et bilde fra Internett og plassere det i en verbaltekst.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg kan sørge for at verbalteksten fortsetter ved siden av bildet, dersom bildet kun dekker en del dokumentets bredde.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> av
Jeg kan lage tekst til et bilde som står i en verbaltekst.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg kan forstørre og forminske bilder i et dokument.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg kan klippe ut et bilde fra en film og lime det inn i et dokument.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg kan legge til filmklipp i et dokument.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg kan legge til lydfiler i et dokument, og spille av	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> disse.
Jeg kan lage dokumenter med to kolonner.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg kan lage nummerert og punktvis oppstilling av informasjon i et dokument.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg kan redigere tekst og bilder slik at jeg finner den beste løsningen ut fra den plassen jeg kan bruke.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

21.10.2008

**VEDLEGG 7****SAMMENSATTE TEKSTER – TEKST, BILDE OG LYD**

(Kryss av for rett alternativ.)

	<b>Ja</b>	<b>usikker</b>	<b>nei</b>
1 Jeg kan endre skriftstørrelse, skrifttyper og linjeavstand i et dokument.	41	0	0
2 Jeg kan hente et bilde fra Internett og plassere det i en verbaltekst.	41	0	0
3 Jeg kan sørge for at verbalteksten fortsetter ved siden av bildet, dersom bildet kun dekker en del av dokumentets bredde.	41	0	0
4 Jeg kan lage tekst til et bilde som står i en verbaltekst.	37	4	0
5 Jeg kan forstørre og forminske bilder i et dokument.	41	0	0
6 Jeg kan klippe ut et bilde fra en film og lime det inn i et dokument.	23	16	2
7 Jeg kan legge til filmklipp i et dokument. (1 blank)	9	24	7
8 Jeg kan legge til lydfiler i et dokument, og spille av disse.	9	25	7
9 Jeg kan lage dokumenter med to kolonner.	37	4	0
10 Jeg kan lage nummerert og punktvis oppstilling av informasjon i et dokument.	41	0	0
11 Jeg kan redigere tekst og bilder slik at jeg finner den 1 beste løsningen ut fra den plassen jeg kan bruke.		38	2

21.10.2008