



**"Når jeg leser ei veldig god bok faller jeg  
liksom inn": Ei kvalitativ undersøkning om  
elevars estetiske oppleving av  
skjønnlitteratur og film**

ÅSNE FOSSLI LODDENGAARD

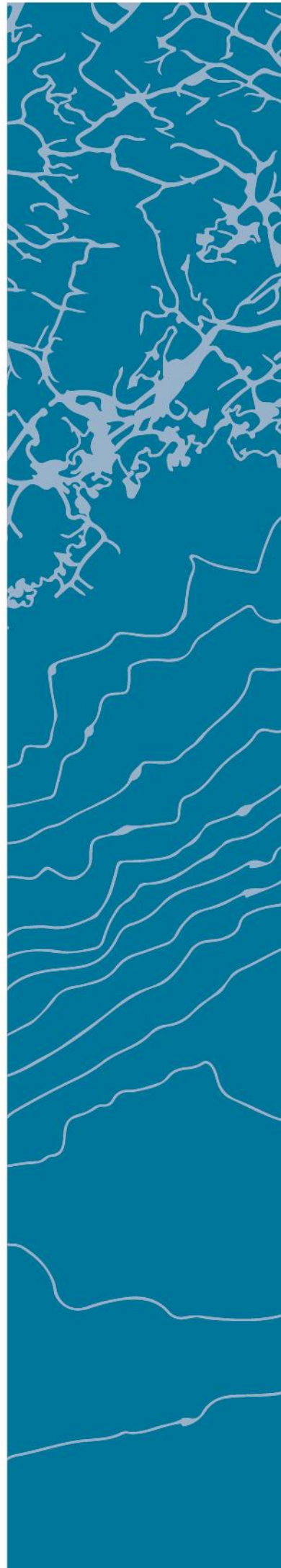
RETTLEIAR

Professor Elise Seip Tønnessen

**Universitetet i Agder, 2017**

Fakultet for humaniora og pedagogikk

Institutt for nordisk og mediefag



## Samandrag

Denne masteroppgåva handlar om pedagogisk bruk av multimodale tekstar, og korleis elevar kan få estetiske opplevingar av, og interesse for, slike tekstar. Undersøkinga gjekk ut på å finne ut korleis elevar på 6. og 7. trinn, kunne få estetiske opplevingar av å lese romanen *Keeperen til Tunisia* (2002), skrive av Lars Mæhle, sjå filmen *Keeper'n til Liverpool* (2010), regissert av Arild Andresen, og om dette kunne ha innverknad på deira interesse for skjønnlitteratur og film. I denne masteroppgåva, var eg ute etter å få ei detaljert og rik skildring av det eg undersøkte, det var altså formålstenleg å nytte ein kvalitativ forskingsmetode. Elevane fekk utdelt leselogg, teikneoppgåve og skriveoppgåve, og undersøkinga blei avslutta med gruppeintervju. Til saman blei oppgåvene og intervjuet ein adaptasjonsanalyse av romanen og filmen.

I Kunnskapsløftet (2013) blir det poengtert at norskfaget bygger på eit utvida tekstomgrep, noko som inneber at vi har å gjere med munnlege, skriftlege og samansette tekstar, der skrift, lyd og bilde spelar saman i meiningsskapinga. Det er sentralt at elevane lærer å orientere seg i dette tekstmangfaldet, og at norskfaget fremjar oppleving og refleksjon (Utdanningsdirektoratet, 2013). I denne masteroppgåva har eg tatt utgangspunkt i eit utvida tekstomgrep, sett ut ifrå eit sosialemiotisk perspektiv. Oppgåvene eg utvikla, og spørsmåla elevane diskuterte i intervjuet, tar utgangspunkt i nokre av kompetansemåla etter 7. årstrinn.

Funna eg har gjort i denne masteroppgåva, viser at elevane var spesielt opptatt av å finne både det som var likt, og det som var ulikt, ved romanen og filmen. Adaptasjonsanalysen gir elevane ei djupare forståing for romanen og filmen kvar for seg, og det heilskaplege inntrykket desse tekstane gir til saman. Elevane fekk sjølve delta i adaptasjonsprosessen, der dei adapterte innhaldet i romanen til teikneserie, og innhaldet i filmen til personleg brev, ein prosess dei også reflekterte over i intervjuet. Dei nyttar ulike måtar å uttrykke mening, gjennom skrift, bilde og munnleg tale. Ved å kombinere dei sanslege uttrykka i romanen og filmen, kan elevane innsjå at desse tekstane kommuniserer med dei på ein annan måte enn det kvardagslege verbalspråket gjer. Den estetiske opplevinga ligg i det å forstå at desse tekstane framstiller ein oppdikta røyndom, gjennom poetisk språk og fiksjon, som nettopp er forskjellig ifrå måtar vi kommuniserer på i kvardagen. Måten elevane svarer utfyllande og viser engasjement for å arbeide med ulike oppgåver og spørsmål, knytt til romanen *Keeperen til Tunisia* og filmen *Keeper'n til Liverpool*, på denne måten, tyder på at undervisningsopplegget har hatt innverknad på deira interesse for skjønnlitteratur og spelefilm.

# Forord

Det stadig aukande fokuset på at elevar skal kunne orientere seg i eit mangfald av ulike tekstar, er noko som engasjerer meg. Som tidlegare elev på grunnskule og vidaregåande skule, student på universitet, og i lærarpraksis, har eg sjølv hatt ei sterk interesse for å arbeide med skjønnlitteratur og film i skulesamanheng. Eg har sett og erfart verdien av å fremje opplevingar og interesse for slike tekstar, og dette er noko eg vil ta med meg, som lærar på barneskulen. Å nytte skjønnlitteratur og spelefilm i undervisning, er variert og spennande. Spesielt adaptasjonar opnar opp for mange interessante diskusjonar omkring korleis ulike tekstar kan presentere den same historia, på ulik vis. Det finst mange måtar ein kan arbeide med ulike adaptasjonar på, og elevane kan sjølv bli inspirerte til å ta del i adaptasjonsprosessar.

Å skrive denne masteroppgåva, har vore inspirerande, lærerikt og utfordrande. Eg har fått høve til å bruke tid i klasserommet for å teste ut idear eg har hatt til eit undervisningsopplegg, knytt til skjønnlitteratur og spelefilm. Det er fleire eg må takke for at eg nå har kome i mål med masteroppgåva. Fyrst vil eg takke rettleiar Elise Seip Tønnessen, for gode faglege råd, og oppmuntrande rettleiing. Eg vil takke Frøydis Fossli, og Øivind Loddengaard, for gode tips og korrekturlesing. Utan engasjementet de har vist for oppgåva mi, og den ekstra «dytten» undervegs, hadde dette vore eit umogleg prosjekt. Dette set eg utruleg stor pris på. Eg vil også takke Øyvor Fossli Loddengaard, for tolmod og støtte heile vegen. Eg må også takke rektorar, lærarar og elevar, på byskulen og bygdeskulen, for at de la til rette for at eg kunne gjennomføre undersøkingane mine der. Sist vil eg takke medstudent Katarina Lunde for mange fine år på lærarutdanninga, og for at eg har hatt nokon å dele prosessen med masteroppgåveskriving saman med.

Kristiansand – mai 2017

Åsne Fossli Loddengaard

## Innhald

1. Innleiing .....	7
1.1 Bakgrunnen for denne masteroppgåva .....	7
1.2 Kvifor arbeide med roman og spelefilm på mellomtrinnet? .....	7
1.3 Kva seier Kunnskapsløftet? .....	8
1.4 Formål og problemstilling .....	9
1.5 Avgrensing .....	9
1.6 Sentrale teoretikarar og tidlegare forskning .....	10
2. Teori .....	13
2.1 Multimodale tekstar .....	13
2.1.1 Sosiosemiotikk .....	13
2.1.2 Tekstomgrepet .....	13
2.1.3 Tekstane sine metafunksjonar .....	14
2.1.4 Multimodalitet .....	15
2.1.5 Multimodalt samspel .....	16
2.1.6 Multimodal kohesjon .....	17
2.1.7 Diskurs og design .....	19
2.1.8 Multimodale tekstar og estetikk .....	20
2.2 Estetikk .....	21
2.2.1 Kva er estetikk? .....	21
2.2.2 Estetiske multimodale tekstar .....	21
2.2.3 Skjønnlitteratur .....	22
2.2.4 Modal densitet – det estetiske ved roman og film .....	23
2.3 Roman – uttryksmåtar og design .....	23
2.4 Spelefilm – visuelle og auditive uttrykk .....	24
2.5 Teiknfunksjonar i roman og film .....	25
2.6 Adaptasjon .....	26
2.6.1 Adaptasjonsanalyse .....	27
2.7 Literacy og multiliteracies .....	29
2.7.1 Literacy – ein generell kompetanse .....	30
2.7.2 Literacy og litteraturundervisning .....	31
2.8 Oppsummering .....	33
3. Adaptasjonsanalyse – Keeperen til Tunisia og Keeper'n til Liverpool .....	35

3.1	Handlingsreferat – Keeperen til Tunisia .....	36
3.2	Handlingsreferat – Keeper'n til Liverpool .....	37
3.3	Det narrative nivået .....	38
3.3.1	Kjernefunksjonar .....	38
3.3.2	Satelittfunksjonar .....	40
3.3.3	Komposisjon, dramaturgi og spenningskurve .....	41
3.3.4	Forteljar .....	41
3.3.5	Personkarakteristikk – frå romankarakter til filmkarakter .....	42
3.3.6	Setting.....	43
3.3.7	Tema, motiv og symbol.....	44
3.4	Uttrykksnivået – visuelle og auditive uttrykk .....	46
3.5	Oppsummering .....	47
4.	Undersøkjingsdesign og metode .....	49
4.1	Undersøkjingsdesign .....	49
4.1.1	Kvalitativ forskingsmetode .....	49
4.1.2	Induktiv tilnærming.....	50
4.1.3	Eksplorerande undersøkingar .....	51
4.1.4	Kasusstudien.....	51
4.2	Metode – ei kvalitativ tilnærming .....	52
4.2.1	Val av respondentar.....	52
4.2.2	Presentasjon av materialet.....	52
4.2.3	Intervju .....	54
4.2.4	Observasjon .....	57
4.3	Forskingsetikk .....	58
4.3.1	Etiske drøftingar knytt til val av respondentar .....	58
4.3.2	Reliabilitet og validitet .....	60
4.3.3	Generalisering eller overføring .....	61
5.	Analyse og empiri .....	63
5.1	Utvikling av undervisningsopplegget.....	63
5.2	Presentasjon av prosjektet for elevane .....	63
5.3	Gjennomføring av undervisningsopplegget .....	64
5.4	Avgrensing av analysen .....	65
5.5	Fokuselevane sin respons på romanen – leseloggen .....	66

5.5.1 Fokuselevane sitt utbytte av leseloggen – ei oppsummering .....	72
5.6 Fokuselevane sin respons på romanen – teikneoppgåva .....	73
5.6.1 Teikneseriar med felles innhald .....	76
5.6.2 Teikneseriar med felles visuell form .....	87
5.6.3 Elevane sitt utbytte av teikneoppgåva – ei oppsummering .....	92
5.7 Fokuselevane sin respons på filmen – skriveoppgåva .....	93
5.7.1 Forteljar og synsvinkel .....	94
5.7.2 Kjernefunksjonar og satelittfunksjonar .....	96
5.7.3 Visuell utforming .....	97
5.7.4 Elevane sitt utbytte av skriveoppgåva – ei oppsummering .....	97
5.8 Intervjua .....	98
5.8.1 Elevane si forståing for forteljingas narrative struktur.....	99
5.8.2 Personkarakteristikk .....	101
5.8.3 Dramaturgi og spenningskurve .....	103
5.8.4 Tema – mobbing.....	103
5.8.5 Korleis elevane reflekterer over eigen oppleving .....	104
5.8.6 Oppsummering av intervjua .....	107
6. Konklusjon og avsluttande refleksjon .....	111
6.1 Konklusjon .....	112
6.2 Metodisk refleksjon.....	115
6.3 Vidare forskning.....	116
7. Litteraturliste .....	117
8. Figurliste.....	121
9. Vedlegg .....	122
Vedlegg 1 – Godkjenning frå Personvernombodet NSD.....	122
Vedlegg 2 – Brev til rektor.....	124
Vedlegg 3 – Samtykkeskjema til foreldre .....	125
Vedlegg 4 – Leselogg.....	127
Vedlegg 5 – Teikneoppgåve.....	128
Vedlegg 6 – Skriveoppgåve .....	129
Vedlegg 7 – Temaliste til intervju.....	130

# 1. Innleiing

## 1.1 Bakgrunnen for denne masteroppgåva

For to år sidan skreiv eg ei bacheloroppgåve, der eg undersøkte og drøfta korleis elevar på 2. trinn kunne få estetiske opplevingar gjennom didaktisk bruk av adaptasjon i undervisninga. Eg nytta to elevgrupper i undersøkinga, og presenterte bok og film i ulik rekkefølge. Her fekk eg inntrykk av at det låg ei estetisk oppleving i det å møte ei historie, fortalt gjennom bildebok og kortfilm. For å fremje ei slik oppleving, var det også sentralt å reflekterte omkring historia, og korleis denne blir uttrykt i ulike tekstar, gjennom samtale og kreative oppgåver. Som følgje av denne undersøkinga, blei engasjementet mitt for å arbeide med estetiske multimodale tekstar i skulen, styrka. Dette gav meg motivasjon til å undersøke vidare, korleis didaktisk bruk av multimodale tekstar kan gi elevar estetiske opplevingar. Eg fekk inntrykk av at det ligg potensial for estetiske opplevingar, i det å møte ei historie fortalt gjennom to forskjellige tekstar, og det å kunne reflektere over korleis tekstane presenterer historia. Det var derfor naturleg å nytte ein adaptasjon som utgangspunkt for masteroppgåva. I samanheng med dette, vil det også vere interessant å vektlegge korleis elevane reflekterer omkring tekstane, både munnleg og gjennom kreativ skriving og teikning.

## 1.2 Kvifor arbeide med roman og spelefilm på mellomtrinnet?

Skjønnlitterære tekstar, som eg forstår også kan sjåast i nær relasjon til anna «skjønne» fiksjon, til dømes spelefilm, er spesielt nyttige i undervisning når vi skal samtale om alt frå eksistensielle spørsmål, til uttrykksmåtar og grammatikk. Atle Skaftun (2016), professor i lesevitenskap, skriv at skjønnlitterære tekstar kan sjåast som heilskaplege «språklig-sosiale univers», med ein god pedagogisk nytteverdi i skulen, spesielt i arbeid med ulike kommunikasjonsformer og nødvendige ferdigheiter knytt til dette. Han understrekar at pedagogisk arbeid med skjønnlitterære tekstar, kan vekke «leseglede, opplevelsen, åpenbaringen, kicket» (Skaftun, 2016, s. 11-12). For å få ei heilskapleg forståing for ulike tekstar, er det nødvendig å utvikle eit medvit om korleis tekstane er sett saman, kva for sjangrar dei inngår i, både på det narrative nivået, men også uttrykksnivået, og i kva slags kommunikasjonssituasjonar tekstane inngår (Tønnessen, 2010, s. 118). Dei ulike uttrykksformene i multimodale tekstar utfyller kvarandre, og kan gje ei djupare tekstforståing for elevane. På denne måten kan det multimodale tekstuniverset gje eit høve til å differensiere opplæringa i tekstforståing, noko som vil vere av stor verdi i skulen, sidan elevar gjerne har ulike føresetnader og preferansar, i møte med ulike tekstar (Tønnessen, 2010, s. 136).

### 1.3 Kva seier Kunnskapsløftet?

Oppleving og refleksjon i møte med skjønnlitterære multimodale tekstar, og andre estetiske fiksjonstekstar, blir poengtert også i Kunnskapsløftet (2013). I læreplanen for norskfaget, under overskrifta «Formål», heiter det:

I norskfaget møter elevene et bredt spekter av tekster. Faget bygger på et tekstbegrep som inkluderer muntlige, skriftlige og sammensatte tekster, der skrift, lyd og bilder spiller sammen. Elevene skal lære å orientere seg i mangfoldet av tekster, og faget skal gi rom for både opplevelse og refleksjon (Utdanningsdirektoratet, 2013).

Under hovudområdet «språk, litteratur og kultur», blir det mellom anna presisert at elevane skal skaffe seg ei sjølvstendig forståing for litteratur, og få kunnskap om korleis tekstane stadig er i endring. Elevane skal også «lese og reflektere over et stort og variert utvalg av eldre og nyere tekster i ulike sjangere og fra ulike medier» (Utdanningsdirektoratet, 2013). Etter 7. trinn blir det spesifisert at munnleg kommunikasjon mellom anna dreier seg om å kunne uttrykke og grunngje eigne standpunkt med eit variert ordforråd, og vise respekt for andre sine meiningar. Skriftleg kommunikasjon inneber at elevane skal få høve til å lese varierte tekstar i ulike sjangrar, og reflektere omkring form og innhald. Dei skal også kunne forstå og tolke informasjon frå fleire uttrykksformer i ein samansett tekst, og kunne gi att og reflektere omkring denne informasjonen. Vidare skal elevane kunne skrive forteljande og skildrande tekstar, og tilpasse desse etter formål og mottakar. Innanfor området «språk, litteratur og kultur», skal elevane etter 7. årstrinn kunne «presentere egne tolkingar av personer, handling og tema i et variert utvalg av barne- og ungdomslitteratur på bokmål og nynorsk», og vurdere desse tekstane på grunnlag av eigne opplevingar, og forståing for språk og innhald (Utdanningsdirektoratet, 2013). Eg ser altså at både den generelle delen av læreplanen, og den fagspesifikke læreplanen i norsk, understrekar kor viktig det er å arbeide med samansette tekstar. Sjølv om Kunnskapsløftet nyttar omgrepet samansette tekstar, vil eg i denne masteroppgåva omtale desse tekstane som multimodale tekstar, sidan dette er eit meir presist omgrep på fagspråket.



## 1.4 Formål og problemstilling

Formålet med denne masteroppgåva, er å finne ut om elevar kan få estetiske opplevingar gjennom didaktisk bruk av multimodale tekstar i norskundervisninga, og om dette kan ha innverknad på deira interesse for skjønnlitteratur og spelefilm. Som problemstilling har eg derfor valt:

**Korleis kan eit didaktisk undervisningsopplegg knytt til romanen *Keeperen til Tunisia* og filmen *Keeper'n til Liverpool*, gi elevar estetiske opplevingar, og kan det ha innverknad på deira interesse for skjønnlitteratur og spelefilm?**

## 1.5 Avgrensing

Med utgangspunkt i problemstillinga, er det nokre område det er formålstenleg å prioritere, og nokre område som derfor må bli vektlagt sterkare enn andre, spesielt med tanke på omfanget til oppgåva. Dei overordna områda eg har valt å gjere greie for, i teoridelen av denne oppgåva, er; multimodale tekstar, estetikk, roman, spelefilm, adaptasjon og literacy. For å kunne kaste lys over problemstillinga, vil det vere funksjonelt å gå ut ifrå eit heilskapleg syn på tekstar, noko som er sentralt innanfor eit sosialsemiotisk perspektiv. Sidan det dreier seg om å kunne nytte multimodale tekstar i didaktisk samanheng, er det viktig å forstå korleis desse tekstane er sett saman, og korleis dei fungerer. Vidare vil det vere nødvendig å skildre korleis tekstane sine uttrykksmåtar fungerer i samspel med kvarandre, altså kva for potensial dei har i meiningsskapinga, og korleis dei ulike delane av teksten er bundne til kvarandre. Dette dreier seg mellom anna om modal affordans og multimodal kohesjon (Maagerø og Tønnessen, 2014, s. 24).

Sidan eg er ute etter korleis multimodale tekstar kan gi elevar estetiske opplevingar, og korleis dette kan ha innverknad på deira interesse for roman og spelefilm, er det nødvendig å sjå kva som er typisk for akkurat desse tekstane, og kva som gjer dei estetiske. Her er det sentralt å presisere korleis ein adaptasjon frå roman til spelefilm, kan fremje ei slik oppleving og interesse. I samanheng med korleis elevane kan meistre å arbeide med multimodale tekstar i pedagogisk samanheng, vil det også vere relevant å trekke inn omgrepet literacy (Maagerø og Tønnessen, 2014, s. 14). Med desse tema som grunnlag for eit didaktisk undervisningsopplegg, knytt til mi problemstilling, vil elevane få møte varierte tekstar, og lære meir om korleis dei orienterer seg omkring uttrykksmåtene i desse tekstane.

Undervisningsopplegget kan dermed gi eit godt grunnlag for både oppleving og refleksjon (Utdanningsdirektoratet, 2013). Elevane vil strekke seg etter fleire av kompetansemåla for

norskfaget. Sidan eg utviklar undervisningsopplegget på grunnlag av mine tankar om kva som er dei estetiske sidene ved romanen *Keeperen til Tunisia* (2002), skrive av Lars Mæhle, og filmen *Keeper'n til Liverpool* (2010), regissert av Arild Andresen, vil det vere nødvendig å ta med min adaptasjonsanalyse av dei to tekstane, i denne masteroppgåva.

## 1.6 Sentrale teoretikarar og tidlegare forskning

For å danne teorigrunnlaget for denne masteroppgåva, er det spesielt tre teoretikarar eg har nytta. For det fyrste Michael Halliday, som er professor i lingvistikk, og utviklaren av systemisk funksjonell grammatikk. I boka *Language as social semiotic* (1978), gjer han greie for mellom anna semiotikk, og korleis mening trer fram i verbalspråklege tekstar. For det andre, nyttar eg Gunther Kress, som er professor i semiotikk, kommunikasjon og media. I bøkene *Literacy in the New Media Age* (2003), *Multimodality* (2010) og *Multimodality, learning and communication* (2016), gjer han greie for tekstomgrepet, i samanheng med multimodale tekstar og literacy. Kress er også medlem av New London Group, som i artikkelen «A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures» (1996), drøftar literacyomgrepet i pedagogisk samanheng. Når det gjeld måtane uttrykka i multimodale tekstar fungerer i samspel med kvarandre, og korleis dette realiserer det estetiske potensialet i desse tekstane, er Theo van Leeuwen, som er professor i språk og kommunikasjon, sentral bidragsytar for å forstå omgrepa. I boka *Introducing Social Semiotics* (2005), gjer han greie for dette.

Med utgangspunkt i mellom anna Halliday, Kress og van Leeuwen, skildrar Eva Maagerø, professor i norsk, og Elise Seip Tønnessen, professor i nordisk og mediefag, også omgrepa multimodalitet og literacy. I boka *Multimodal Tekstkompetanse* (2014), set dei dette i samanheng med estetikk og didaktisk bruk av tekstar, og knyter det opp mot ei didaktisk forståing for desse omgrepa. To andre bøker eg har nytta, som også kastar lys over desse områda, er *Sammensatte tekster* (2010) og *Jakten på fortellinger* (2014), der Tønnessen er redaktør. Til slutt vil eg også nemne Arne Engelstad, professor i norsk, som ein sentral teoretikar. I boka *Fra bok til film* (2013) skriv han om adaptasjon, i hovudsak frå roman til spelefilm, og kva som skjer med uttrykket, og mottakarens oppleving, når innhaldet i ein roman blir overført og tilpassa ein spelefilm.

Med utgangspunkt i problemstillinga, og dei overordna områda eg vil legge vekt på i denne masteroppgåva, vil eg vise til noko av den tidlegare forskinga eg har komme over, som har vore viktig inspirasjon og igangsetjar for meg, når det gjeld å arbeide med skjønnlitteratur og

spelefilm i undervisning. I boka *Sammensatte tekster – barns tekstpraksis* (2010), har Tønnessen skrive kapittelet; «Tekstforståelse fra bok til film». Her viser ho til ei undersøking som er gjort med adaptasjon i undervisning på 2. trinn, der to grupper med elevar har fått presentert bok og film i ulik rekkefølge. Formålet med undersøkinga var å finne ut om filmen kunne førebu elevane i den eine gruppa til å lese boka, sidan filmen viser ein atkjenneleg røyndom, noko som «vil kunne gi en ikonisk helhetsopplevelse» (Tønnessen, 2010, s. 117). I den andre elevgruppa var formålet å finne ut «om boka kan skape forventninger til filmen, slik at arbeidet med samme historie i to medier bidrar til en dypere tekstforståelse» (Tønnessen, 2010, s. 117). Elevane i begge gruppene, arbeidde med boka og filmen gjennom teikningar og skrift, noko som viste at «de ulike modalitetene kan bidra på forskjellig vis til å skape tekstforståelse». Det kom også fram gjennom undersøkinga, at elevane sitt møte med bok og film, førte til fyldige attforteljingar, der også dei tematiske sidene i adaptasjonen blei trekt fram. Konklusjonen til forskarane, som gjennomførte denne undersøkinga, var at; «Til sammen kan de to uttrykksformene utfylle hverandre, slik at tekstforståelsen blir rikere og fyldigere for de fleste» (Tønnessen, 2010, s. 136).

I boka *Fra bok til film* (2013), skriv Engelstad om den stadig aukande interessa for adaptasjonar, spesielt overføringa frå roman til film. Han drøfter ulike teoretiske aspekt ved adaptasjon, trekker fram modellar for adaptasjonsstudiar i praksis, og gir døme på analyser og oversikter over ulike adaptasjonar. Engelstad skriv at adaptasjonsstudiar er relevante fordi mange opplever at «bok og film gjensidig stimulerer interessen for hverandre». Han legg også til at slike studiar kan gi ein «klarere forståelse av det enkelte mediums uttrykksmessige egenart og kaster lys over interessante spørsmål som: Når sier ord mer enn levende bilder? Og når er film uslåelig?» (Engelstad, 2013, s. 7). Engelstad knyter dette opp mot Kunnskapsløftet sitt sterke fokuset på samansette tekstar, og skriv at studiet av filmadaptasjonar er svært aktuelt for lærarar og elevar.

I boka *Film og pedagogikk: dialog og refleksjon i møte med film*, av Lars Thomas Braaten, professor i film og litteratur, og Ola Erstad, professor i media og kommunikasjon (2000), reflekterer Braaten og Erstad over forholdet mellom film og pedagogikk. Dei skriv at det manglar plass til filmen i dei pedagogiske rammene i norsk skolesamanheng, og at det har vore etterspurnad for ein offentleg debatt om bruk av film til pedagogiske formål (Braaten og Erstad, 2000, s. 10). Det bør presiserast her at denne boka kom ut før innføringa av Kunnskapsløftet i 2006. I boka til Braaten og Erstad får vi eit innblikk i forholdet mellom film og pedagogikk gjennom 1900-talet, og ulike perspektiv på debatten omkring desse tema.

Braaten og Erstad rettar seg spesielt mot teori knytt til modernitet og identitetsdanning blant unge, og trekker inn dialogpedagogikk, med inspirasjon frå litteraturpedagogisk tenking. Mot slutten av boka forankrar dei perspektiva sine innanfor ein læringsteoretisk ramme, og presiserer korleis ein kan fremje dialog og refleksjon om film, i ein læringsprosess (Braaten og Erstad, 2000, s. 11). Braaten og Erstad uttrykker at dei har sterk tru på filmens betydning for oppleving og læring (Braaten og Erstad, 2000, s. 12).

Når det gjeld forskning på multimodale tekstar i ungdomskule og vidaregåande skule, vil eg spesielt trekke fram to teoretikarar. I boka *Litteratur og film* (2010), tar Sylvi Penne, førsteamanuensis i norsk, utgangspunkt i ungdomsskule og vidaregåande skule, og skriv om utfordringar knytt til litteratur og film, i skulen sitt norskfag. Desse utfordringane går mellom anna ut på at elevar har svært ulik erfaring og kompetanse, når det gjeld å forstå og arbeide med slike tekstar, og at dei litteraturdidaktiske perspektiva lærarar nyttar i skulen, ikkje er godt nok tilpassa det fleirkulturelle klasserommet. I sin doktorgradsavhandling; «Mode, mediation and moving images. An inquiry of Digital Editing Practices in Media Education» (2010), skriv Øystein Gilje, førsteamanuensis ved Institutt for lærarutdanning og skoleforskning, om korleis elevar i vidaregåande skule arbeider med digitale verktøy (Utdanningsforskning, 2016).

Det meste av den forskinga som eg veit om, knytt til multimodale tekstar og estetikk, er anten teoretisk forskning, med fokus på tekstane, eller didaktiske undersøkingar med elevar på ungdomsskule og vidaregåande skule. Det kan altså sjå ut som at det ikkje er mange norske empiriske klasseromstudiar, med elevar på barneskulen, omkring tema litteratur, film og estetiske opplevingar. I mi masteroppgåve, har eg vald å fokusere på elevar på mellomtrinnet, for å forsøke å finne ut korleis dei kan få estetiske opplevingar av, og interesse for, skjønnlitteratur og film. Dette kan gi prosjektet mitt eit særpreg, sidan det ikkje finnast mykje forskning på akkurat dette området.

## 2. Teori

### 2.1 Multimodale tekstar

#### 2.1.1 Sosialemiotikk

Multimodalitet er eit felt som dei siste åra har blitt systematisk studert innanfor ei sosialemiotisk ramme, og for å kunne skildre kva som ligg i dette omgrepet, og kva det inneber at ein tekst er multimodal, er det fyrst nødvendig å presisere kva sosialemiotikk dreier seg om. Semiotikk er læra om teikn, og sosialemiotikk går ut på å utforske korleis desse teikna fungerer i sosiale og kulturelle samanhengar (Kress, 2010, s. 13). Halliday understrekar at sosialemiotikk inneber å analysere mennesket si meiningsskaping som sosial praksis (Angermuller, Maingueneau og Wodak, 2014). Innanfor ei sosialemiotisk tekstforståing, kan vi karakterisere teikn som semiotiske ressursar. Kress (2010) presiserer dette nærare: «Semiotic resources are socially made and therefore carry the discernible regularities of social occasions, events and hence a certain stability; they are never fixed, let alone rigidly fixed» (Kress, 2010, s. 8). Semiotiske ressursar kan dermed sjåast i nær relasjon til omgrepet «semiotisk modalitet», som Tønnessen og Bjorvand (2014) skildrar ut ifrå kva for uttrykksform og organisering modalitetane nyttar i ulike samanhengar, og korleis det bidrar til heilskapen i uttrykket (Tønnessen og Bjorvand, 2014, s. 43). Semiotiske ressursar eller modalitetar, er altså merkbare teikn som uttrykker noko bestemt i sosiale samanhengar. Det kan til dømes vere kroppsspråk, symbol med felles kulturell tyding, eller ord og uttrykk i verbalspråket.

#### 2.1.2 Tekstomgrepet

Halliday (1978) definerer tekst som ein «semantic unit», og skriv at tekst representerer meining; «A text is ‘what is meant’, selected from the total set of options that constitute what can be meant. In other words, text can be defined as actualized meaning potential» (Halliday, 1978, s. 109). Halliday si forståing for tekstomgrepet dreier seg i hovudsak om verbalspråket. I eit multimodalt perspektiv, vil det vere nødvendig å utvide tekstomgrepet til å omfatte ei forståing for meining, som også inneber meiningsskaping i form av verbalspråk, rørsle, og romleg plassering. I følgje Kress (2003), vil det vere formålstenleg å utvide tekstomgrepet til å omhandle «any instance of communication in any mode or in any combination of modes, whether recorded or not.», altså alle slags teikn som er nytta for å skape meining, og korleis dei står i forhold til kvarandre (Kress, 2003, s. 48). Vidare vil også den samanhengen teksten blir ytra i, vere sentral for heilskapen i meininga (Kress, 2010, s. 148). Ut ifrå dette kan ein seie at tekst er generelt noko som skaper meining, det kan vere både skrift, munnleg tale,

musikk, stille og levande bilde, rørsle og kroppsspråk, og gjerne ein kombinasjon av desse (Tønnessen, 2010, s. 12).

For å kunne få innsikt i omfanget av multimodale tekstar, innanfor eit sosialemiotisk perspektiv, og for seinare å sette dette i samanheng med omgrepet literacy, er det nødvendig å sjå nærare på Kress sitt tekstomgrep. I eit intervju om tekst og kommunikasjon, presiserer Kress (2015) at det er nødvendig å sjå på den etymologiske bakgrunnen for tekstomgrepet, for å forstå korleis tekst blir nytta i vid forstand (Andersen, Boeriis, Maagerø og Tønnessen, 2015, s. 82). Det engelske ordet «text» stammar frå det latinske ordet «textus», og dreier seg om noko som er vevd saman. I dette intervjuet seier også Kress at når vi ser tekstomgrepet gjennom ei sosialemiotisk ramme, er kjenneteiknet på ein tekst at det som er vevd saman er ein «relatively coherent meaning entity», altså at det er ein meningsfull samanheng innanfor kvar enkelt tekst. På bakgrunn av dette vil alle semiotiske einingar med eit meningsfullt innhald, så lenge innhaldet kan avgrensast frå andre semiotiske einingar, vere tekstar, i følgje Kress (Andersen, Boeriis, Maagerø og Tønnessen, 2015, s. 82).

Kress sitt poeng er at alle tekstar er «framed», noko som inneber at vi skal kunne sjå ein tekst separat frå ein annan tekst, og at vi kan relatere ein spesifikk tekst til liknande tekstar.

Oppsummerande om tekstomgrepet, seier han at «text is a material thing which is a result of semiotic work [...] and the result of the process in the production of a text», altså at tekst er eit materielt resultat av semiotisk arbeid, og sjølve produksjonsprosessen som resulterte i den bestemte teksten (Andersen, m. fl., 2015, s. 82). Å forstå eller skape ein tekst, dreier seg om å ha kunnskap om kva for andre lingvistiske og/eller semiotiske ressursar som er tilgjengelege, alt frå eit enkelt punktum til ein heilskapleg syntaks, frå layout til sjanger eller frå diskurs til logo, og vidare korleis desse ressursane kan bli endra som ein respons til tekstskaparens krav (Kress, 2003, s. 105). På grunnlag av dette kan ein seie at tekst er ei multimodal semiotisk eining, produsert i ein sosial samanheng.

### 2.1.3 Tekstane sine metafunksjonar

Halliday (1978) er som nemnt opptatt av at tekstar er laga av meiningar, dei er semantiske einingar, og dei blir opphavleg realisert gjennom ulike former for uttrykksmåtar i verbalspråket (Halliday, 1978, s. 109). Innanfor sosialemiotikken sitt funksjonelle språksyn, presiserer Halliday at det er nødvendig med tre grunnleggande metafunksjonar, for at meiningsskapinga i tekstane skal fungere. Den fyrste metafunksjonen er den ideasjonelle, og Halliday skildrar denne som «language as expressing the speaker's experience of the external

world, and of his own internal world, that of his own consciousness» (Halliday, 1978, s. 45). Dette dreier seg altså om ein representasjon av røyndommen i oss og rundt oss (Maagerø og Tønnessen, 2014, s. 25).

Den andre metafunksjonen, er den mellompersonlege, eller «the interpersonal function», som Halliday kallar han. Han definerer denne som «language as expressing relations among participants in the situation, and the speaker's own intrusion into it» (Halliday, 1978, s. 46). Dette inneber ein interaksjon og kommunikasjon med ein mottakar (Maagerø og Tønnessen, 2014, s. 25). Den tredje metafunksjonen er den tekstuelle, som «the function that language has of creating text, of relating itself to the context – to the situation and the preceding text» (Halliday, 1978, s. 48). Denne funksjonen kan sette delar saman til heilskaplege tekstar (Maagerø og Tønnessen, 2014, s. 25). I følgje Halliday, er det nødvendig at alle desse metafunksjonane trer fram i, og organiserer, modalitetane i verbalspråket. På denne måten kan det dannast eit meiningspotensial i teksten (Halliday, 1978, s. 47).

På bakgrunn av metafunksjonane Halliday skildrar, presiserer Maagerø og Tønnessen (2014) at det er formålstenleg å seie at denne meiningsskapinga også gjeld andre uttrykksmåtar enn verbalspråket. Dei presiserer at ein også kan diskutere om det er nok at modalitetane til saman realiserer alle dei tre metafunksjonane i ein tekst, sidan «ingen meningsskapende ressursar har imidlertid helt likt potensial og like begrensningar for meningsskaping» (Maagerø og Tønnessen, 2014, s. 25). Vi kan, til dømes, presentere det same fenomenet både gjennom munnleg og skriftleg verbalspråk, men også gjennom stille eller levande bilde. Likevel vil verbalspråk og bilde framstille fenomenet på ulike måtar, nettopp fordi dei er ulike modalitetar og semiotiske ressursar som skaper mening (Maagerø og Tønnessen, 2014, s. 25). I ein roman og den adapterte filmversjonen, kan det ofte vere mange personar, hendingar og miljø, som blir oppfatta likt for mottakaren. Det er likevel signifikante forskjellar mellom måten romanen og filmen uttrykker dette på, altså modalitetane romanen og filmen nyttar for å fylle dei tre metafunksjonane.

#### 2.1.4 Multimodalitet

Omgrepet multimodalitet er samansett av orda multi, som tyder fleire, og modalitet, av ordet «mode», som tyder måte (Tønnessen, 2010, s. 12). Kress (2010) skriv at modalitetar er «the material stuff of signs», og at dei er sentrale i forhold til kva mening vi legg i teikna sine uttrykksmåtar (Kress, 2010, s. 155). Modalitetar er semiotiske ressursar, og dei gjer det mogleg for fleire ulike uttrykksmåtar å tre fram på same tid, noko som er nødvendig når vi

skaper meining med tekstar (Kress og van Leeuwen, 2001, s. 21-22). Kress (2010) skriv også at: «modes is the result of a social and historical shaping of materials chosen by a society for representation», altså at modalitetar er resultat av sosiale og historiske prosesser, vald ut av kulturen for å representere meining (Kress, 2010, s. 11). Når vi skal analysere multimodale tekstar, er det ofte også nødvendig å undersøke modalitetar med andre uttrykk enn det verbalspråklege. Kress understrekar at ein må ta omsyn til at meininga som ligg i dei ulike modalitetane vil variere mellom ulike samfunn og kulturar (Kress, 2010, s. 11). I samanheng med estetiske opplevingar av, og interesse for, multimodale tekstar, er det nødvendig å sjå semiotiske ressursar og modalitetar, som fysiske uttrykk. Da kan ein seie at bokstavane uttrykker skrift, lydar kan vere uttrykk for tale, rørsler kan blant anna vere uttrykk for kroppsspråk, og fargar kan vere uttrykk for kjensler (Tønnessen, 2010, s. 12). Det vil altså ha stor innverknad på opplevinga av den multimodale teksten, både kva for modalitetar som nyttast, korleis desse trer fram i samspelet med kvarandre, kva for situasjon dei blir nytta i, og kven som deltek i meiningsskapinga.

#### 2.1.5 Multimodalt samspel

Modalitetar er ulike semiotiske ressursar, med ulike eigenskapar, som kan ha ei eller fleire tydingar i sosiale samanhengar. Når noko er multimodalt, tyder det at det er fleire system og uttrykksmåtar som fungerer i samspel med kvarandre. Kress og van Leeuwen (2001) definerer multimodalt samspel som;

the use of several semiotic modes in the design of a semiotic product or event, together with the particular way in which these modes are combined – they may for instance reinforce each other (‘say the same thing in different ways’), fulfil complementary roles [...], or be hierarchically ordered (Kress og van Leeuwen, 2001, s. 20).

Måten dei semiotiske ressursane blir kombinert i ein multimodal tekst, vil derfor ha stor innverknad på korleis vi forstår og opplever multimodale tekstar. I nokre tilfelle vil det vere formålstenleg å formulere noko gjennom ord og setningar, mens det i andre tilfelle vil vere nødvendig å nytte bilde og fargar, eller til dømes rørsler og musikk, for å få fram den sentrale meininga.

Maagerø og Tønnessen (2014) presiserer at dei ulike styrkane og svakheitene som ligg i uttrykksmåtene, dreier seg om kva for potensial dei semiotiske ressursane har for å skape meining, noko dei karakteriserer som modal affordans (Maagerø og Tønnessen, 2014, s. 24-25). I følgje van Leeuwen (2005), dreier affordans seg om «the potential uses of a given object, stemming from the perceivable properties of the object» (van Leeuwen, 2005, s. 273).



Eg forstår derfor at affordans kan dreie seg om potensielle måtar å nytte modalitetar på, ut ifrå dei sansemessige eigenskapane til dei ulike modalitetane. Tekstane sine modalitetar treff oss gjennom sansane, og sidan sanseintrykk er personlege, vil dei sansemessige eigenskapane til modalitetane variere, ut ifrå kven som er mottakaren av teksten. Den modale affordansen er altså nødvendigvis ikkje lik for alle, og ulike mottakarar kan oppfatte ein tekst på ulikt vis (van Leeuwen, 2005, s. 273). Modalitetane kan veksle mellom å ha hovudansvaret for å formidle meining, noko vi kallar funksjonell tyngde. Vidare kan modalitetane utfylle kvarandre ved å fortelje ulike ting, da nytter vi nemninga funksjonell spesialisering. Til dømes fungerer verbalspråket godt til å uttrykke ei hending som skjer over tid, mens bildet kan vise romleg plassering (Tønnessen, 2010, s. 14). Funksjonell tyngde og funksjonell spesialisering kan sjåast i samanheng med omgrepa utdjuping og utviding, som dreier seg om at modalitetane i ein multimodal tekst kan forsterke kvarandre ved å seie det same på forskjellige måtar, dei kan utfylle kvarandre sine roller, eller bli rangert i eit hierarki (Tønnessen, 2010, s. 16). Utdjuping og utviding er to sentrale samspeltypar innanfor informasjonskopling, som er ein av dei fire kohesjonsmekanismane van Leeuwen (2005) legg fram, i samanheng med korleis modalitetane i ein tekst er bundne til kvarandre.

#### 2.1.6 Multimodal kohesjon

##### **Rytme og komposisjon**

Paul Thibault (2000), professor i kommunikasjon, presiserer at meining i tekstar oppstår gjennom produktet av modalitetane, og ikkje ved at ein modalitet blir lagt til ein annan (Maagerø og Tønnessen, 2014, s. 42). Bakgrunnen for denne tankegangen, er van Leeuwen (2005) si skildring av korleis modalitetane i ulike tekstar er bundne til kvarandre. Van Leeuwen nyttar fire former for multimodal kohesjon; rytme, komposisjon, informasjonslenking og dialog (van Leeuwen, 2005, s. 179). Han skriv at «Rhythm provides cohesion in text and communicative events that unfold over time», til dømes samtaler, musikk og film (van Leeuwen, 2005, s. 181). Han skriv at tempo er det sentrale i slike tekstar, og at rytmen deler kronologien til tekstane inn i einingar med same lengd (van Leeuwen, 2005, s. 189).

Van Leeuwen presiserer at komposisjon kan sjåast som motparten til omgrepet rytme. Der rytme dreier seg om dei temporale relasjonane til tekstane, dreier komposisjon seg om spatiale relasjonar, altså romleg organisering. Han skriv at komposisjon dreier seg om å arrangere element i eit semiotisk landskap, til dømes menneske og ting, på ei bokside, ein skjerm, eller liknande. Vidare skriv han at «The elements of a picture or page layout are balanced on the

basis of their visual weight» (van Leeuwen, 2005, s. 198). Dei fleste tekstar har ein viss romleg organisering, der nokre visuelle uttrykk fangar vår merksemd meir enn andre (Maagerø og Tønnessen, 2014, s. 43). I ein roman, der verbalspråkleg skrift dominerer, vil det som skil seg ut i teksten, fange merksemda til lesaren. Dette kan, til dømes, vere kapitteloverskrifter, lister, versalar og skrift i kursiv. I ein spelefilm vil, til dømes kameravinklar, fokus, rørsler, lyd og fargar, ha innverknad på kva som fangar blikket vårt på skjermen. Rytme og komposisjon i tekstar, er noko vi opplever gjennom sansane våre. Desse to kohesjonsmekanismane har altså å gjere med kroppslege opplevingar.

### **Informasjonslenking og dialog**

Også i samanheng med multimodal kohesjon, er det nødvendig å presisere kva van Leeuwen (2005) legg i omgrepa informasjonslenking og dialog. Han skriv at informasjonslenking dreier seg om at «the value of information lies in its relation to its context: information can only be interpreted in the context of other pieces of information and of specific communicative interests and purposes», noko som inneber at ulike informasjonselement i ein tekst er knytt saman til ein meningsfull heilskap (van Leeuwen, 2005, s. 219). Med dette forstår Maagerø og Tønnessen (2014) omgrepet informasjonslenking som det å finne samanhengen mellom informasjon gitt i ulike modalitetar (Maagerø og Tønnessen, 2014, s. 44). Det er to måtar å finne denne samanhengen på, gjennom utdjuping og utviding. Når til dømes verbalspråket skildrar det vi kan sjå i bildet, skjer det ei utdjuping, der vi får servert nokre faste måtar å forstå kva vi ser. Viss verbalspråket legg til ekstra og relevant informasjon, i tillegg til det vi kan sjå på bildet, skjer det ei utviding (Maagerø og Tønnessen, 2014, s. 44-45).

Van Leeuwen skriv at «the structures of dialogic exchanges and forms of musical interactions can be used to understand the relationships between the semiotic modes used in multimodal texts and communicative events» (van Leeuwen, 2005, s. 179). Ifølgje van Leeuwen, er dialog ein interaksjon mellom to eller fleire deltakarar, men det kan også vere formålstenleg å utvide omgrepet til å omhandle fleire uttrykksmåtar enn verbalspråkleg tale (van Leeuwen, 2005, s. 275). Sidan dialog dreier seg om interaksjon, kan vi også seie at modalitetane i ein film og roman går i ein dialogisk interaksjon med kvarandre. På same måte som i ein verbalspråkleg samtale, tar modalitetane initiativ og responderer til kvarandre i visse mønster for å uttrykke meining, dette kan skje både innanfor kvar enkelt tekst, men også på tvers av tekstar (Maagerø og Tønnessen, 2014, s. 47).

## 2.1.7 Diskurs og design

### **Diskurs**

Omgrepet diskurs blir nytta svært forskjellig i ulike samanhengar, men i relasjon til meiningsskaping i og med tekstar, vil Kress og van Leeuwen (2001) definere diskurs som

situated forms of knowledge about (aspect of) reality. This includes knowledge of the events constituting that reality (who is involved, what takes place, where and when it takes place, and so on) as well as a set of related evaluations, purposes, interpretations and legitimations (Kress og van Leeuwen, 2001, s. 20-21).

Diskurs dreier seg om forankra former for kunnskap om røyndommen, både dei hendingane som utgjer den tenkte røyndommen, altså kven som er involverte, kva som skjer, kor og når det skjer, men også eit sett av evalueringar og tolkingar av denne røyndommen. Omgrepet diskurs kan ein derfor summere opp som representasjon av røyndommen (Kress og van Leeuwen, 2001, s. 20-21). For å forstå kva Kress og van Leeuwen meiner med deira diskursomgrep, er det nødvendig å sjå dette i tilknytning til meiningsskaping med tekstar. Sidan eg i denne oppgåva, er ute etter å finne ut korleis elevar kan få estetiske opplevingar av, og interesse for, ein skjønnlitterær roman og spelefilm, vil det vere nødvendig å avgrense diskursomgrepet til å dreie som om ein oppdikta røyndom, nettopp fordi desse tekstane dreier seg om fiksjon. På denne måten er det nødvendig å nytte ei slik forståing for omgrepet diskurs, i samanheng med korleis vi forstår, og utviklar, meining med tekstar.

### **Design**

Omgrepet design har utgangspunkt i kommunikasjon og meiningsskaping. Det kan vere funksjonelt å seie at alle tekstar har design, og designet har ein medverknad i den overordna meininga til teksten (Maagerø og Tønnessen, 2014, s. 113). I følgje Kress (2010) er utgangspunktet for design «the designer's imagining of the task; a knowledge of the resources available to make the tool that will be used to perform the task; an understanding of the characteristics of the object to be worked on or with» (Kress, 2010, s. 136). Når dette blir knytt opp mot design av tekstar, dreier det seg om at den som skal produsere teksten, gjer det på grunnlag av nokre bestemte kriterium, det kan dreie seg om både dei ressursane tekstskaparen har tilgjengeleg for å designe teksten, men også ei forståing for formålet med tekstsapinga. Kress understrekar at det er nødvendig med ei forståing for dei sosiale føresetnadane til mottakaren, og korleis mottakaren skal nytte teksten (Kress, 2010, s. 136).

I følgje Kress og van Leeuwen (2001) er det er tre ting som blir designa direkte i tekstar, og desse kan sjåast i samanheng med Halliday (1978) sine metafunksjonar, sidan tekstane er

avhengige av desse for å skape mening. Det fyrste som blir designa direkte i tekstar er ei framstilling av ein diskurs, eller ein kombinasjon av diskursar, noko som kan sjåast i samanheng med den ideasjonelle metafunksjonen. For det andre blir tekstar designa gjennom ein bestemd interaksjon kor diskursane er innebygd, dette har samanheng med den mellompersonlege metafunksjonen. Den tredje tingen som blir designa direkte i tekstane er ein bunden måte å kombinere semiotiske modalitetar, noko som dreier seg om den tekstuelle metafunksjonen, Halliday legg fram (Kress og van Leeuwen, 2001, s. 21).

### 2.1.8 Multimodale tekstar og estetikk

For å kunne svare på problemstillinga for denne masteroppgåva, om korleis elevar kan få estetiske opplevingar av, og interesse for, skjønnlitteratur og spelefilm, vil det vere nødvendig å knyte multimodale tekstar opp mot estetikk. I eit sosialsemiotisk perspektiv, er tekst noko som skaper mening i sosiale og kulturelle samanhengar, og det kan vere alt frå munnleg tale, musikk, bilde, kroppsspråk, og ofte ein kombinasjon av desse (Tønnessen og Bjorvand, 2014, s. 43). Alle tekstar har design, og for at vi skal kunne forstå, og sjølv skape ein tekst, er det nødvendig å forstå at tekstar framstiller ein representasjon av røyndommen, noko som kan dreie seg om ein oppdikta røyndom, altså fiksjon. Vidare må vi også vite at tekstar har ein tenkt mottakar, og ein bunden måte å kombinere modalitetar, for å skape den bestemte teksten (Kress og van Leeuwen, 2001, s. 21). For at meningsskapinga med tekstane skal fungere, er det nødvendig at dei ulike modalitetane til saman realiserer dei tre metafunksjonane, som Halliday legg fram (Maagerø og Tønnessen, 2014, s. 25). Vi kan til dømes presentere det same fenomenet gjennom både roman og spelefilm, sjølv om desse tekstane uttrykker seg på svært ulikt vis. For å få estetiske opplevingar av multimodale tekstar, er det mellom anna nødvendig at vi forstår kva dei ulike semiotiske ressursane og modalitetane uttrykker, og korleis dei fungerer i samspel med kvarandre. Modalitetane har ulike sansemessige eigenskapar, og korleis desse sanseuttrykka blir oppfatta, varierer ut ifrå kven som er mottakaren (van Leeuwen, 2005, s. 273). Ved å nytte van Leeuwen sine kohesjonsmekanismer, kan vi få ei forståing for korleis modalitetane i ein tekst er gjensidig avhengige av kvarandre, for å skape mening.

## 2.2 Estetikk

### 2.2.1 Kva er estetikk?

Estetikk kjem ifrå det greske ordet «aisthesis», og tyder sans eller inntrykk (Bale, 2009, s. 10). Alexander Baumgarten (1714-1762) var truleg den fyrste filosofen som forma ein definisjon av omgrepet estetikk, nemleg «vitenskapen om den sanselige erkjennelse». I følgje han, dreia estetikken seg om praksis, utøving og teori, og om evna til å «kombinere et mangfold av sanseintrykk til et hele, enten det gjelder ord eller bilder» (Bale, 2009, s. 10). Sidan har omgrepet blitt forsøkt definert av mange innanfor ulike fagfelt. I samanheng med opplevingar knytt til roman og film, er det nokre avgrensingar av omgrepet som er meir formålstenlege enn andre. Nedanfor kjem eg inn på van Leeuwen sin forståing for estetikk, i samanheng med multimodale tekstar og literacy, og eg vil forsøke å sjå dette i tilknytning til Baumgarten sitt tradisjonelle estetikkomgrep.

### 2.2.2 Estetiske multimodale tekstar

I artikkelen «Looking good – aesthetic, multimodality and literacy studies», forsøker van Leeuwen (2015) å gi ein oppsummerande definisjon på kva som ligg i omgrepet «aesthetic», i samanheng med multimodale tekstar og literacy. Ut ifrå ein rekke ulike teoretikarar, mellom anna filosofane Immanuel Kant, Umberto Eco, og Charles Morris, som også var semiotikkar, kjem van Leeuwen fram til at:

Aesthetic relies on specific signifiers – alliteration, rhyme, parallelism, anaphor and so on – which have been studied in detail both in rhetoric (rhetorical figures) and in the literary stylistics and poetics. In many cultures such signifiers characterize all communication so that the semantic, pragmatic and aesthetic functions of communication are well integrated (van Leeuwen, 2015, s. 432).

Altså at estetikk avheng av vekt på uttrykket, der meininga blir undersøkt i detalj, både gjennom retorikken, som retoriske figurar, og i litterær stilistikk og diktekunst. Desse kan vere til dømes både allitterasjonar, rytme, parallellitet, i hovudsak ein retorisk ordstillingsfigur for sideordning av syntaktisk likeverdige ledd (til dømes «jeg kom, jeg så, jeg vant!»), og anaforar, ein retorisk figur som gjev uttrykk for gjentakingar av det same ordet (til dømes «Jeg ser på den hvide himmel, jeg ser på de gråblå skyer») (Lothe, Refsum og Solberg, 2007, s. 7 og 166). Desse teikna og symbola har stor innverknad på måtane vi kommuniserer på innanfor ein bestemd kultur, gjennom meininga som desse teikna og symbola representerer, kva for estetiske trekk dei har, og i kva for samanheng dei blir nytta. Avslutningsvis i artikkelen skriv van Leeuwen at det 'skjønne' ikkje berre handlar om å sjå bra ut. Han skriv at

når omgrepet estetikk blir sett i samanheng med måtar vi uttrykker oss på, kjem det breie spekteret av multimodale ressursar enda tydelegare fram (van Leeuwen, 2015, s. 438).

Sidan van Leeuwen si forståing for estetikk dreier seg om teikn og symbol med poetiske trekk, som derfor skil seg ifrå måtar vi uttrykker oss i kvardagen, er dette sentralt når ein skal forsøke å fremje og forstå elevar si estetiske oppleving av, og interesse for, roman og spelefilm (van Leeuwen, 2015, s. 432). Desse tekstane uttrykker seg på spesielle måtar, som nettopp er annleis enn måtar vi kommuniserer på i kvardagen. Når denne forståinga for estetikk blir knytt opp mot Baumgarten sitt estetikkomgrep, kan ein seie at estetiske opplevingar av roman og film, inneber å kunne kombinere dei ulike sanslege uttrykka i kvar av tekstane, men også å kunne sette det saman til ein heilskap (Bale, 2009, s. 10). Det er altså nødvendig å få ei forståing for meininga som ligg i den verbalspråklege skrifta, og det visuelle designet, i romanen, og dei visuelle og auditive uttrykka i spelefilmen, og korleis kombinasjonen av desse skaper meining på andre måtar enn vi er vant med frå kvardagen. Dei multimodale tekstane treff sansane våre samtidig, men på ulik måte, og det er nettopp dette som gjer at slike tekstar har ein estetisk effekt.

### 2.2.3 Skjønnlitteratur

Kjersti Bale (2009), professor i litteraturvitskap, nyttar både omgrepet estetikk og estetisk om alle dei «ulike kunstformene i sammensatte uttrykk og legeringer [...] Billedkunst, litteratur, musikk, film og teater» (Bale, 2009, s. 14). Hans Kristian Rustad (2012), førsteamanuensis i nordisk litteratur, skriv at «skjønnlitterære tekster skaper estetiske og litterære erfaringer», men at vi må få ei utvida forståing for det skjønnlitterære i samanheng med moderne tekstar og media. Vidare skriv han at utgangspunktet for å vurdere om noko er skjønnlitterært, er at det viser ein «framstilling av en virkelighet gjennom fiksjon eller gjennom et poetisk språk som er annerledes enn hverdagspråket» (Rustad, 2012, s. 16). Deretter kjem det an på rolla til mottakaren i møte med den skjønnlitterære teksten, noko som er sentralt innanfor eit resepsjonsperspektiv, der teksten si meining ikkje kan bli realisert utan ein mottakar (Prøitz og Tønnessen, 2014, s. 36).

I følgje Lin Prøitz, som har doktorgrad i kjønns- og medievitskap, og Tønnessen (2014), kan vi «kjenne igjen litterære trekk ved tekster som ellers kan være svært forskjellige i uttrykks- og medieringsform», noko som inneber uklare grenser for litteraturen. Likevel kan vi kjenne igjen det litterære i tekstar som «engasjerer leseren i en opplevelse som setter spor», noko som inneber at «leseren (mottakeren/spilleren/brukeren) møter teksten med det mål å gå aktivt

inn en litterær og estetisk erfaring» (Prøitz og Tønnessen, 2014, s. 37). På bakgrunn av dette kan også tekstar med andre sentrale meningsberande element, enn den verbalspråklege skrifta, stå i nær relasjon til omgrepet skjønnlitteratur. Så lenge det dreier seg om eit poetisk uttrykk, til dømes verbalspråk, bilde og musikk, som skil seg frå det kvardagslege språket, kan også til dømes spelefilm sjåast i nær relasjon til det skjønnlitterære.

#### 2.2.4 Modal densitet – det estetiske ved roman og film

Sigrud Norris (2011), professor i kommunikasjon, nyttar omgrepet «modal density» om intensiteten og kompleksiteten mellom modalitetane i multimodale tekstar (Norris, 2011, s. 78). Filmen inneheld fleire modalitetar som trer fram på same tid, i eit intenst samspel, og har derfor høgare grad av modal densitet enn det romanen har. Det estetiske ved roman og film blir ofte vurdert ut ifrå kor stort tolkingspotensiale dei ulike modalitetane skaper i samspelet med kvarandre; det dreier seg om i kor stor grad vi får levert meininga med det vi les eller ser på skjermen, eller om det er opp til oss sjølve å tolke kva som eigentleg hender. Ein tekst kan sjåast som ein kunststart der dei ulike modalitetane kommuniserer med kvarandre, noko som dermed skaper eit estetisk inntrykk for mottakaren (Tønnessen og Bjorvand, 2014, s. 49). Når ei forteljing, fortalt gjennom verbalspråkleg skrift, blir overført til film, er det interessant å sjå korleis manusforfattaren og regissøren sine tolkingar av historia kjem fram i adaptasjonen. Det å overføre meininga i modalitetane frå ein roman til ein spelefilm, kan sjåast på som estetisk i seg sjølv, gjennom til dømes «den *dialogen* som filmen inviterer til gjennom *sin* spesielle tolkning av den litterære teksten» (Engelstad, 2013, s. 93). Det estetiske kjem fram når mottakaren skaper meining gjennom møte med dei ulike modalitetane i romanen og filmen. Om ein skaper denne meininga aleine eller saman med andre, vil også ha innverknad på opplevinga (Tønnessen og Bjorvand, 2014, s. 55).

#### 2.3 Roman – uttrykksmåtar og design

Romanen er «ordets og skriftens medium», der framsida, og eventuelle illustrasjonar, som til dømes i ei bildebok, spelar ei sentral rolle i meiningsskapinga (Maagerø og Tønnessen, 2014, s. 18). Maagerø og Tønnessen (2014) skildrar verbalspråket som «et symbolsystem som i sin arkitektur er designet for å representere virkeligheten, gjøre det mulig for oss å kommunisere med andre og ytre oss ikke bare i enkeltord, men i lange tekster» (Maagerø og Tønnessen, 2014, s. 26). Romanen i bokform nyttar mellom anna skriftspråket som uttrykksystem. Skriftspråket er organisert lineært i tid, det har altså ein temporal relasjon. Dette inneber at rekkefølga på momenta som blir representert i teksten, er essensielt for korleis vi forstår

meninga teksten forsøker å fremje. Teksten i romanen har altså ein logikk, der måten orda, setningane, avsnitta og kapitla er organisert etter kvarandre, og den bestemte måten vi les dette på, er essensielt for å forstå innhaldet og meininga med teksten (Maagerø og Tønnessen, 2014, s. 124). Romanen har også eit bokdesign, der framsida, innsidepermen, papirkvaliteten, kor tjukk boka er, og storleiken på skrifta, har innverknad på det heilskaplege inntrykket vi får i møtet med romanen. Gjennom bilde og fargar som blir nytta på framsida og i innsidepermen, kan vi ofte få ein ide om kva romanen handlar om, og eventuelle tema som blir tatt opp. Vidare kan papirkvaliteten seie noko om romanen er gamal eller ny, og tjukkelsen på boka og storleiken på skrifta, kan seie noko om målgruppa til romanen. På bakgrunn av dette kan vi derfor seie at romanen også har ei romleg organisering, altså ein spatial relasjon (Maagerø og Tønnessen, 2014, s. 118).

## 2.4 Spelefilm – visuelle og auditive uttrykk

Filmen skaper meining gjennom levande bilde, i form av personar sitt kroppsspråk og gjenstandar si romlege plassering, og lyd i form av tale, musikk og reallyd (Tønnessen, 2010, s. 119). Maagerø og Tønnessen (2014) nyttar omgrepet «filmtekst» om spelefilm, og skildrar dette som «en unik, enkeltstående tekst av en viss varighet» (Maagerø og Tønnessen, 2014, s. 63). Filmen sine metafunksjonar blir ofte realisert gjennom modalitetar innanfor kategoriane visuelle og auditive uttrykk. Dei visuelle uttrykka er setting, som gir oss eit inntrykk av kvar og når handlinga held fram, og lys og fargar, som i samanheng med settinga kan skape spesielle stemningar (Engelstad og Tønnessen, 2011, s. 78-80). Vidare vil skodespelarane, og deira kostyme, sminke, kroppsspråk og mimikk, ha innverknad på meiningsskapinga i filmen (Engelstad og Tønnessen, 2011, s. 83). Sjølve komposisjon og utsnitta av bildet, kameravinkelen og kamerarørslene, vil dermed framkalle ein heilskap i det visuelle uttrykket til filmen (Engelstad og Tønnessen, 2011, s. 86-90). I film kan også verbalspråket tre fram som eit visuelt uttrykk, der tekst i form av bokstavar kjem til syne på ulik måte i settinga.

Filmen sine auditive uttrykk er munnleg verbalspråk, reallyd og musikk. Det munnlege verbalspråket skjer i form av samtale mellom personane, og/eller ein forteljarstemme (Engelstad og Tønnessen, 2011, s. 105). Reallyd, altså lydar som naturleg passar inn i miljøet, og effektlyd, altså onomatopoetikon, kan bli forsterka eller fjerna for å skape bestemte effektar. Engelstad og Tønnessen (2011), kallar reallyd og effektlyd for «kontentum», og det dreier seg om all lyd i film som ikkje er tale eller musikk (Engelstad og Tønnessen, 2011, s. 107). Likeins er også musikk ein vesentleg del av filmens auditive uttrykk. Musikken kan



understreke eller forsterke det vi allereie ser i bildet, den kan seie noko nytt, altså utvide det vi ser i bildet, eller den kan motseie bilda (Engelstad og Tønnessen, 2011, s. 111-112).

Musikken kan altså understreke stemninga, og førebu eller åtvare oss på at noko skal skje. Spesielt når det gjeld musikk, men også når det gjeld andre former for lyd, er det sentralt å skilje mellom kva som er diegetisk og ikkje-diegetisk lyd. Diegetisk lyd er lyd som høyrer til i forteljinga si verd, til dømes reallyd som både karakterane i filmen, og tilskodaren, kan høyre. Ikkje-diegetisk lyd, er lyd som berre tilskodaren kan høyre, og musikk er ofte ikkje-diegetisk (Engelstad og Tønnessen, 2011, s. 33).

## 2.5 Teiknfunksjonar i roman og film

Tidlegare har eg halde meg innanfor eit sosialemiotisk perspektiv på multimodale tekstar, men i samanheng med det å skape ei oppleving av, og interesse for, roman og spelefilm, er det formålstenleg å nytte Charles S. Peirce (1839-1914) sine ulike teiknfunksjonar; symbol, ikon og indeks, som dreier seg om forholdet mellom sjølv teiknet, og det teiknet uttrykker. Peirce var både filosof og logikar, og hadde stor innverknad på semiotikken, og vi kan forstå desse teiknfunksjonane innanfor eit pragmatisk semiotisk syn på multimodale tekstar (Lothe, Refsum og Solberg, 2007, s. 207).

Roman og film kan ha symbolske, ikoniske og indeksikalske teiknfunksjonar. Den symbolske teiknfunksjonen er «bygd på konvensjonar som må læres innanfor den kulturen der tegnet brukes» (Tønnessen, 2010, s. 119). Orda og setningane i romanen har ofte eit symbolsk innhald, det vil seie at lesaren treng ei viss kjennskap til kulturens konvensjonar (Tønnessen, 2010, s. 120). Dette kan vere alt ifrå den konkrete meininga til kvart ord, men det hender også at denne meininga blir endra ut ifrå konteksten ordet står i. Det kan også hende at ordet har overført tyding, som til dømes ein metafor eller allegori, noko som kan krevje høg lesekompetanse for å bli forstått. I filmen kjem den symbolske teiknfunksjonen fram gjennom musikk og tale, men også i form av gjenstandar og settingar. Symbol set handling i samanheng, og bidrar til å skape stemning i filmen (Tønnessen, 2010, s. 119).

Den ikoniske og indeksikalske teiknfunksjonen er mest relevant å diskutere i forhold til film. Den ikoniske teiknfunksjonen «skaper mening ved at tegnet ligner på det som det representerer» (Tønnessen, 2010, s. 120). Det visuelle uttrykket i filmen gir ein i høgare grad direkte framstilling av røyndommen, altså personar, miljø og handlingar, enn det til dømes gjer i ein roman utan bilde (Tønnessen, 2010, s. 119). Sjølv om det visuelle blir framstilt gjennom «ekte menneske», teikningar eller animasjonar, er det ofte så attkjenneleg, at ein

ikkje treng meir enn grunnleggande allmenn kunnskap for å forstå mykje av innhaldet. Den indeksikalske teiknfunksjonen «kjennetegnes ved et årsaksforhold mellom tegnet og det tegnet representerer» (Tønnessen, 2010, s. 119). Eit slik teikn gir oss ein peikepinn på kva som har hendt. Det kan til dømes vere røyk, som tyder på at ein kan finne ein brann i nærleiken. I samanheng med didaktisk bruk av roman og spelefilm, der formålet er å gi elevlar oppleving av, og interesse for, slike tekstar, er det sentralt at elevane har ei viss forståing for desse teiknfunksjonane frå før. Likevel kan det å arbeide med multimodale tekstar på denne måten, også auke denne forståinga.

## 2.6 Adaptasjon

Adaptasjon dreier seg om at innhaldet i ein tekst blir omarbeidd, slik at det blir tilpassa og lagt til rette for ein anna tekst (Engelstad, 2013, s. 11). Når ei forteljing, fortalt gjennom skrift i ein roman, skal bli adaptert til film, må innhaldssida i skrifta som meiningsskapande system, bli overført til filmen sitt meiningsskapande system (Engelstad, 2013, s. 40). Dette inneber at den verbalspråklege skrifta i romanen blir overført til «filmens flermediale blanding av visuelle, auditive og verbale uttrykk» (Engelstad, 2013, s. 10). Engelstad (2013) skriv at ved å studere ein adaptasjon, kan vi få eit «bedre grunnlag for å drøfte hva som gjør en bok god og hva som er en god film, på det enkelte mediums egne premisser» (Engelstad, 2013, s. 10). For å få ei forståing av romanen og den adapterte filmversjonen kvar for seg, og det heilskaplege inntrykket tekstane gir til saman, er det formålstenleg å ta for seg ein adaptasjonsanalyse.

Roman og film har, som nemnt, svært ulike måtar å uttrykke meining på, og filmens manusforfattar og regissør har gjerne høve til å ta ein del eigne val i adaptasjonsprosessen. Engelstad og Tønnessen (2011) presiserer at «filmens styrke er bildets fotografiske representasjon av verden, som gir tilskuerne en følelse av å være vitner til et stykke virkelighet», noko som dreier seg om at filmen presenterer det spesielle ved personar og setting. Dette kan sjåast som ein styrke, men også ein svakheit, sidan filmen aldri kan presentere noko generelt, som til dømes «et menneske, en hund, en bil», noko romanen kan (Engelstad og Tønnessen, 2011, s. 37). Når ein roman skal bli adaptert til film, er likevel den største utfordringa å representere personane sine tankereferat og indre monologar, noko det gjerne er svært mykje av i ein roman (Engelstad og Tønnessen, 2011, s. 38).

Linda Hutcheon (2006), professor i engelsk og komparativ litteratur, legg fram ei utvida forståing for adaptasjon, kor ho understrekar at «adaptations are also aesthetic objects in their own right» (Hutcheon, 2006, s. 6). Ho skriv at «adaptations are to a different medium, they

are re-mediations, that is, specifically translations in the form of intersemiotic transpositions from one sign system (for example words) to another (for example, image)» (Hutcheon, 2006, s. 16). Vidare presiserer ho at dei ulike kunstuttrykka viser like ofte til kvarandre, som dei viser til verda omkring oss (Hutcheon, 2006, s. 21). Adaptasjon vektlegg endringane som skjer i tekstane, altså «semiotisk omforming, og hvordan slik overføring til nye modaliteter virker inn på opplevelsen», og remediering dreier seg om dei tekniske og sosiokulturelle sidene ved desse endringane, som også er ein sentral del av medieutviklinga (Tønnessen og Bjorvand, 2014, s. 53-54). Omgrepa adaptasjon og remediering har ei viss overlapping, men dei vektlegg også litt ulike sider ved det å omarbeide og overføre innhald frå ein tekst til ein anna. Tønnessen og Bjorvand (2014) vektlegg at det ikkje berre er teksten, men at også «trekk fra mediet kan overføres til et nytt medium, og dermed bidra til den estetiske opplevelsen og dessuten synliggjøre medienes funksjonsmåte» (Tønnessen og Bjorvand, 2014, s. 54-55). Til dømes kan forteljarmåte og synsvinkel i roman bli overført til film, ved å til dømes nytte same synsvinkel, og at hovudpersonen fortel nokre indre monologar gjennom ein asynkron tale (Engelstad og Tønnessen, 2011, s. 34). Asynkron tale i film kan også få ein estetisk funksjon, nettopp fordi måten handlinga blir fortalt gjennom ein forteljarstemme, skil seg i frå det kvardagslege språket.

### 2.6.1 Adaptasjonsanalyse

#### **Underliggende struktur - det narrative nivået**

Når vi gjer ei samanlikning av roman og den adapterte filmversjonen, er det ofte to trekk ved roman og film det er spesielt interessant å samanlikne. For det fyrste det underliggende nivået, altså det narrative nivået, som ofte er nokså direkte samanliknbart i dei to tekstane (Engelstad, 2013, s. 63). På dette nivået er det interessant å sjå etter kva som er tatt vare på, kva som er fjerna, kva som er lagt til, og kva som er endra (Engelstad, 2013, s. 46). I mange tilfelle har det skjedd store endringar i overføringa frå roman til film, men det er likevel nokre trekk som er så sentrale at dei må vere til stades, for at vi skal kunne kalle filmen for ein adaptasjon.

På det narrative nivået er det relevant å sjå på forholdet mellom historie og forteljing, i høvesvis roman og film, og korleis dei har løyst dette gjennom adaptasjonsprosessen. I samanheng med analyse av roman og film, understrekar Engelstad (2013) at forteljing og diskurs står for det same, og at det dreier seg om dei selekterte hendingane som det blir fortalt om, eller vist, i roman og film. Han skriv at forteljing og diskurs dreier seg om «den konkrete, foreliggende fortellingen (romanen, novella, filmen) med sin narrative organisering og fysiske utforming» (Engelstad, 2013, s. 49). Vidare skriv han at utvalet av hendingar skjer på

bakgrunnen av historia, som han skildrar som «et tenkt, underliggende kronologisk ordnet tidsforløp, som vi får innsikt i gjennom møte med fortellingen eller diskursen». Han presiserer at i adaptasjonssammenheng er gjerne historia den same i roman og film, mens forteljinga ofte er nokså ulik i dei to tekstane (Engelstad, 2013, s. 49). Det vil til dømes vere svært vanskeleg å overføre heile romanen si forteljing, til ein spelefilm på 90 minutt. Vidare i denne masteroppgåva, vil eg nytte omgrepet forteljing framfor diskurs i denne sammenheng, sidan eg vil reservere omgrepet diskurs, til slik Kress og van Leeuwen (2001) definerer det i sammenheng med design av tekstar (Kress og van Leeuwen, 2001, s. 20-21).

Roland Barthes (1977), som mellom anna var litteraturteoretikar, skriv at det er eit kriterium at dei ulike einingane i teksten har meining, og at visse segment i forteljinga har funksjonar, som på ein naturleg måte gjer dei meir sentrale enn andre einingar (Barthes, 1977, s. 88). Barthes ser tekstane sine einingar som funksjonar, og understrekar at «The essence of a function is, so to speak, the seed that it sows in the narrative, planting an element that will come to fruition later», altså at dei sentrale funksjonane i forteljinga legg igjen spor, som blir sentrale for forteljinga vidare (Barthes, 1977, s. 89). Desse funksjonane kallar han for «cardinal function» eller «nucleus» (Barthes, 1977, s. 93). I tillegg til «cardinal functions», nemner Barthes at tekstar også har funksjonar som ikkje har like stor innverknad på resten av handlingsforløpet, desse kallar han for «catalysers», og presiserer at dette dreier seg om; «Between two cardinal functions however, it is always possible to set out subsidiary notations which cluster around one or other nucleus without modifying its alternative nature» (Barthes, 1977, s. 94).

Med utgangspunkt i Barthes (1977), ser Engelstad (2013) modellen for narrativ analyse, som «studiet av handlingsplanet i en fortellende tekst», der dei ulike funksjonane til saman realiserer rekka av hendingar. Han karakteriserer det Barthes kalla for «cardinal functions», for kjernefunksjonar, og ser desse som eit vendepunkt i forteljinga, «der handlingen klart åpner for alternativer. Det valget som blir truffet får betydning for utviklingen videre.» (Engelstad, 2013, s. 54). Dersom desse funksjonane blir endra, kan det vere mindre hensiktsmessig å nytte omgrepet adaptasjon. Likevel er det delar av forteljinga som ein kan endre utan at det har spesielt stor innverknad på grunnstrukturen til forteljinga. I tillegg til omgrepet kjernefunksjonar, nyttar Engelstad omgrepet satelittfunksjonar, for det Barthes kallar «catalysers», og presiserer at desse kan ein endre eller fjerne, men at dei vala som er tatt gjennom adaptasjonsprosessen, likevel vil ha ein innverknad på lesaren eller mottakaren si oppleving av teksten (Engelstad, 2013, s. 54). Som følgje av at kjernefunksjonane ofte er dei

same i ein adaptasjon, vil også dei mest sentrale tema vere dei same i roman og film. Ut ifrå dei semantiske kriteria, kan vi derfor seie at dei to tekstane har den same sjangeren på det narrative nivået, til dømes drama, komedie, fantasy eller thriller (Engelstad, 2013, s. 41-42).

### **Overflatestruktur – uttrykksnivået**

Det andre trekket ved roman og film som det er interessant å samanlikne i ein adaptasjonsanalyse, er overflatestrukturen, altså uttrykksnivået, som er openbert ulikt i dei to tekstane (Engelstad, 2013, s. 63). Sjølv om vi får inntrykk av at roman og film fortel mykje av det same, har dei to tekstane «så forskjellige semiotiske former, at det er nesten umulig å forestille seg de to tekstene som ‘den samme’ på noen som helst måte» (Fulton, 2005, s. 107). Filmen uttrykker seg mellom anna gjennom levande bilde, noko som inneber at det er ei analog binding mellom det ikoniske teiknet, og det teiknet uttrykker. Sidan romanen uttrykker seg gjennom skriftlege ord, kan vi seie at orda er symbol for det orda uttrykker (Engelstad, 2013, s. 64). På grunnlag av dette, kan vi seie at når vi ser ein hund på film, så kjenner vi att dette som ein hund, mens når vi les ordet hund, må vi vite kva ordet symboliserer, og vi lager oss gjerne indre «bilde» av det vi les. Dette dreier seg om dei ikoniske og symbolske teiknfunksjonane. Engelstad (2013) skriv at «når de språklige uttrykk i en bok erstattes av audio-visuelle uttrykk i filmatiseringen, kan resultatene av adaptasjonen oppleves både positivt og negativt», nettopp fordi filmen ikkje krev at vi nyttar fantasien for å lage indre «bilde» av innhaldet (Engelstad, 2013, s. 65). Sidan dei to tekstane er så ulike på uttrykksnivået, er det nødvendig å understreke at dei ikkje går innanfor den same kategorien her. I følgje Engelstad lever ikkje roman og film opp til dei same uttrykksmessige kriteria, og dei blir derfor karakterisert som to ulike tekstar, nemleg roman og film (Engelstad, 2013, s. 42).

## **2.7 Literacy og multiliteracies**

For å få ei forståing for korleis vi kan nytte multimodale tekstar i ein sosial og didaktisk samanheng, der formålet er å fremje elevar si estetiske oppleving av, og interesse for, roman og film, er det nødvendig å sjå desse tekstane i samanheng med omgrepet literacy. I artikkelen «*A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures*», legg New London Group (1996), der blant anna Kress er medlem, fram ei ny tilnærming til «literacy pedagogy», som dei kallar «multiliteracies». Her presiserer dei høvet for ei ny tilnærming til literacy, og at dette kjem som følgje av endringar i måten vi uttrykker oss og kommuniserer med kvarandre. Eit av hovudpoenga i artikkelen, er å gi ei utvida forståing for sjølve omgrepet literacy, korleis det

blir brukt i pedagogisk samanheng, og korleis det blir brukt når vi forhandlar i eit mangfald av diskursar (Cazden et al., 1996, s. 60-61). New London Group grunnleggjett etterspurnaden om ei utviding av literacyomgrepet, ved å knytte det opp mot aukande globalisering i samfunnet:

First, we want to extend the idea and scope of literacy pedagogy to account for the context of our culturally and linguistically diverse and increasingly globalized societies, for the multifarious cultures that interrelate and the plurality of text that circulate. Second, we argue that literacy pedagogy now must account for the burgeoning variety of text forms associated with information and multimedia technologies. (Cazden et al., 1996, s. 61).

Dei meiner altså at ei utviding av literacyomgrepet bør skje på grunnlag av mangfaldet og variasjonen som ein finn av tekstar i eit aukande globalisert samfunn. Med literacy som utgangspunkt for undervisning, må læraren ta ansvar for progresjonen og variasjonen av tekstformer, i samanheng med informasjons- og medieteknologi. Dei konstaterer at dette inneber ei forståing for, og kompetent meistring av, relevante uttrykksformer vi bruker for å kommunisere, som til dømes visuelle bilde og ord, og samspelet mellom desse (Cazden et al., 1996, s. 61).

Dette understrekar den nære relasjonen mellom eit utvida tekstomgrep i samanheng med multimodale tekstar, men også eit høve for ei utvida forståing for literacy, i arbeid med til dømes roman og film, i didaktisk samanheng. Ettersom det har skjedd ei stor utvikling når det gjeld innhaldet og kompleksiteten i tekstane, og korleis vi kommuniserer på bakgrunn av desse, er det formålstenleg med ei utvida forståing for literacyomgrepet. Viss vi tenker oss at vi kan «lese» og «skrive» ved å nytte fleire uttrykksmåtar enn det skriftlege verbalspråket, har vi høve for eit literacyomgrep som inneber ein kompetanse for å meistre nye og komplekse måtar å kommunisere, og for å skaffe oss «kunnskap, informasjon og opplevelser ut av tekstene» (Maagerø og Tønnessen, 2014, s. 14.)

### 2.7.1 Literacy – ein generell kompetanse

Som følgje av internasjonale undersøkingar, som til dømes PISA, som blei innført i 2001, der eit av formåla var å måle elevar sin «reading literacy», har det blitt meir nødvendig å diskutere literacyomgrepet i samanheng med norskfaget, og elevar sine møte med ulike tekstar. Skaftun (2016) skriv at literacy fungerer som ein metafor for kompetanse, og understrekar at literacy dreier seg om meir enn det å ha kompetanse på eit avgrensa område. Han skriv at literacy er knytt til «skrift og tekst og for så vidt også meistring av ulike størrelser», men at ei direkte omsetjing av omgrepet til norsk, kan verke mot sin hensikt

(Skaftun, 2016, s. 33). På bakgrunn av den internasjonale diskusjonen om kor vidt vi kan forstå literacyomgrepet, spesielt i samanheng med didaktisk bruk av omgrepet, har Maagerø og Tønnessen (2014) definert innhaldet på norsk. Dei skriv at literacy er «en mer generell kompetanse som omfatter både evnen til å bruke og tolke ulike uttrykkssystemer eller semiotiske modaliteter og evnen til å beherske ulike medier» (Maagerø og Tønnessen, 2014, s. 14).

Med bakgrunn i Kress og van Leeuwens forskning på multimodalitet og literacy, kan ein trekke ein raud tråd mellom omgrepa, og ein kan dermed seie at når literacy blir sett i samanheng med multimodalitet, fører det oss til ei forståing for multimodalitet i ein sosial samanheng (Street, Pahl og Rowsell, 2011, s. 194). Bakgrunnen for ei utvida forståing for literacyomgrepet, i didaktisk samanheng, ligg i at elevar stadig blir omringa av meir komplekse multimodale tekstar, spesielt på fritida, men også på skulen. Skaftun skriv at det ligg eit krav om at vi må sjå verdien i internasjonale referanserammer, i tillegg til den norske kulturtradisjonen, og at «norskfaget skal forberede elevane på deltakelse i en mangfoldig skrift- og tekstkultur» (Skaftun, 2016, s. 10). Det blir eit stadig større krav frå samfunnet generelt, og læreplanar spesielt, om å førebu elevane på å møte ulike tekstar, slik at dei kan opparbeide seg eit repertoar av omgrep for å forstå, reflektere rundt, og nytte det tekstane har å by på. Elevane har høve for å meistre stadig meir komplekse tekstar, og det er dette eg forstår at literacy dreier seg om.

### 2.7.2 Literacy og litteraturundervisning

Anne Kari Skarðhamar (2014), professor i nordisk litteratur, skriv at literacy dreier seg om lese- og skriveferdigheit, og at «Litteraturundervisning er en viktig del av literacy-utviklingen» (Skarðhamar, 2014, s. 71). I litteraturundervisninga er hensikta å utvikle elevanes litteraturforståing, noko som sjølvstøtt krev ein teknisk leseferdigheit, men det inneber også at elevane må vere merksame når dei les, dei må vere observante ovanfor tekstanes nyansar, og vite om dei ulike byggesteinane, i dei ulike sjangrane. Vidare er også elevane si leseerfaring av stor verdi for deira møte med teksten, nettopp fordi dei vil ha visse forventningar og bakgrunnskunnskapar, som gjer at dei forstår den nye teksten på grunnlag av tekstar dei har lese tidlegare (Skarðhamar, 2014, s. 71). Skarðhamar understrekar vektlegginga av mellom anna litterære samtaler som tilnærming til nyare litteraturdydaktisk utvikling. Ho skriv at «Et mål for litteraturundervisningen må være å utvikle oppmerksomme lesere som kan observere signaler i teksten, oppfatte frampek og antydninger og se hvordan tekstenes estetiske elementer bygges opp til en tematisk helhet» (Skarðhamar, 2014, s. 74). I

følgje Skarðhamar tar denne litteraturundervisninga utgangspunkt i skjønnlitteratur, men eg ser absolutt at det er av stor verdi å ta utgangspunkt i spelefilm, i tillegg til skjønnlitteratur, i undervisning av litteratur.

Olga Dysthe (1995), professor i pedagogikk, vektlegg verdien av det dialogiske klasserommet som eit ideal i all undervisning. Det dialogiske klasserommet dreier seg om korleis vi fremjar læring gjennom samtale og skriving. Det inneber ein «interaksjon mellom læreren og elevene og mellom elevene» (Dysthe, 1995, s. 205). For å få til ein god dialog i undervisninga, er det, i følgje Dysthe, sentralt å nytte autentiske spørsmål, ««opptak» av elevsvar i neste spørsmål» og ««høy verdsetting» av det elevene sier» (Dysthe, 1995, s. 214 og 215). Autentiske spørsmål er opne spørsmål, der elevane må reflektere med eigne ord, og det «forutsetter at elevene tenker og artikulerer innsikt og forståelse som kan være mangelfull og foreløpig» (Dysthe, 1995, s. 214). Opptak dreier seg om å ta utgangspunkt i, og bygge vidare på, det elevane svarer, ved å stille spørsmål som krev at elevane må utdjupe svara sine (Dysthe, 1995 s. 214). Høg verdsetting inneber å understreke verdien av det eleven seier, nettopp gjennom å nytte svaret til eleven vidare i samtalen. På denne måten signaliserer læraren «at elevenes ideer og tanker er verdifulle» (Dysthe, 1995, s. 215).

Skarðhamar skriv at det er heilt sentralt å ta omsyn til autentiske spørsmål, opptak og høg verdsetting, i litteraturundervisninga (Skarðhamar, 2014, s. 79). Med bakgrunn i mellom anna Dysthe sin tankegang om det dialogiske klasserommet, legg Skarðhamar fram fire former for spørsmål, som kan nyttast i ein litteratursamtale. Den fyrste er identifikasjonsspørsmål, som relaterer teksten til lesaren, ved å «appellere til engasjement og følelse» (Skarðhamar, 2014, s. 81-82). Den andre er refleksjonsspørsmål, som skal «lokke fram resonnement og refleksjon over det som finnes i teksten», der målet er å få elevane til å reflektere over personane sine utsegn og handlemåte, skildre personar og setting, konflikhtar og løysingar, og undersøke forteljarmåte, synsvinkel og komposisjon (Skarðhamar, 2014, s. 82). Den tredje typen spørsmål er overføringsspørsmål, og dreier seg om å «knytte forbindelsen mellom fiksjonen og virkeligheten», ved å til dømes stille spørsmål om det som skjer i handlinga er realistisk (Skarðhamar, 2014, s. 84). Den fjerde typen spørsmål, som kan nyttast i ein litteratursamtale, er observasjonsspørsmål som dreier seg om å hugse konkrete detaljar i forteljinga (Skarðhamar, 2014, s. 83). Ved å nytte ein kombinasjon av desse spørsmåla, vil ein ofte kunne engasjere fleire elevar, sidan elevane ofte har nokså ulike føresetnader og preferansar i samtaler om litteratur. Skarðhamar skriv også at det kan vere ein fordel å ta for seg



litteratursamtaler i mindre grupper, slik at det blir tryggare for elevane å vere aktive (Skarðhamar, 2014, s. 79).

## 2.8 Oppsummering

Multimodale tekstar er semiotiske einingar, produsert i sosiale samanhengar. For at ein skal kunne karakterisere ei semiotisk eining som ein tekst, må det vere ein meningsfull samanheng innanfor den enkelte teksten, og ein må kunne avgrense den frå andre tekstar. Innanfor eit sosialemiotisk perspektiv, er tekstar noko som skaper meining innanfor ulike sosiale samanhengar, det kan derfor dreie seg om skrift, munnleg tale, musikk, stille og levande bilde, rørsle og kroppsspråk, og i mange tilfelle ein kombinasjon av desse. På grunnlag av dette kan både ein skjønnlitterær roman og ein spelefilm, bli karakterisert som to heilskaplege tekstar. For at mottakaren skal kunne forstå, og få ei oppleving av, desse tekstane, er det nødvendig å vere medviten om at romanen og filmen er sett saman av ulike semiotiske ressursar og modalitetar, at dei har ulike styrker og svakheiter i meiningsskapinga, og at dei semiotiske ressursane og modalitetane er bundne til kvarandre på spesielle måtar.

Formålet med denne masteroppgåva, er å finne ut korleis elevane kan få estetiske opplevingar gjennom eit didaktisk undervisningsopplegg knytt til romanen *Keeperen til Tunisia* og filmadaptasjonen *Keeper'n til Liverpool*, og korleis dette kan ha innverknad på deira interesse for skjønnlitteratur og spelefilm. For å legge grunnlag for ei slik oppleving og interesse, er det nødvendig å sette i gang tankeprosessar hjå elevane, gjennom å utvikle gode oppgåver, som får dei til å reflektere over det narrative nivået og uttrykksnivået, ved desse tekstane. Ved å få elevane til å ta for seg ein adaptasjonsanalyse, kan ein gje dei ei forståing for romanen og den adapterte filmversjonen kvar for seg, og det heilskaplege inntrykket tekstane gir til saman. Å arbeide med roman og film på denne måten, krev at elevane har opparbeida seg eit visst repertoar av omgrep for å forstå, reflektere rundt, og nytte desse tekstane på ein høveleg måte, noko som dreier seg om literacy. Viss elevane klarer å kombinere dei sanslege uttrykka i tekstane, og blir klar over korleis romanen og spelefilmen kommuniserer med dei på ein annan måte enn det kvardagslege verbalspråket, kan dei få ei estetisk oppleving gjennom å reflektere over slike tekstar. I analysedelen av denne oppgåva, vil eg forsøke å finne ut korleis elevane forstår, og reflekterer over, desse tekstane, for på den måten å finne ut om elevane har fått ei estetisk oppleving av, og interesse for, roman og spelefilm. Før eg kjem til analysekapittelet, vil eg fyrst ta for meg ein adaptasjonsanalyse av romanen og filmen. På denne måten kan det bli enklare for lesaren å forstå kvifor eg har tatt dei vala eg har gjort,

undervegs i undervisningsopplegget, noko eg kjem tilbake til i metodekapittelet, etter adaptasjonsanalysen. Eg vil også presentere oppgåvene i metodekapittelet, og det vil vere nødvendig å lese adaptasjonsanalysen min, for å forstå kvifor eg har valt nettopp desse oppgåvene.

### 3. Adaptasjonsanalyse – *Keeperen til Tunisia* og *Keeper'n til Liverpool*

Romanen *Keeperen til Tunisia*, er Lars Mæhle sin debutroman, og den blei utgitt i 2002. I 2010 kom den adapterte filmversjonen, *Keeper'n til Liverpool*, ut, med manusforfattar Lars Gudmestad, og regi av Arild Andresen. I filmmanuskriptet presiserer Gudmestad at manuset er skrive «fritt etter Lars Mæhles roman» (Gudmestad, 2009). Ved å ta for meg ein adaptasjonsanalyse av *Keeperen til Tunisia* og *Keeper'n til Liverpool*, kan eg få ei klarare forståing for både romanen og filmen sitt uttrykk kvar for seg, og historia som ein heilskap, hevdar Engelstad (Engelstad, 2013, s. 7).

Engelstad (2013) skriv at gjennom adaptasjon vil den litterære teksten, og filmen, gjensidig auke interessa for kvarandre. Filmen inviterer dermed til ein dialog gjennom si tolking av den litterære teksten (Engelstad, 2013, s. 93). Sidan føremålet med denne undersøkinga, er å finne ut korleis eit didaktisk undervisningsopplegg med *Keeperen til Tunisia* og *Keeper'n til Liverpool*, kan gi elevar estetiske opplevingar, og korleis det kan ha innverknad på deira interesse for skjønnlitteratur og spelefilm, var det formålstenleg å få elevane til å ta for seg ein adaptasjonsanalyse. Eit av hovudfokusa var å få elevane til å reflektere over roman og film kvar for seg, og kva som var likt og ulikt i dei to tekstane. Dette gjorde elevane gjennom skriveoppgåve, teikneoppgåve, og i intervjuet. For å kunne grunngje kvifor eg gav elevane nettopp desse oppgåvene, og kvifor eg stilte dei spørsmåla eg gjorde, er det nødvendig at eg også gjer ein adaptasjonsanalyse av romanen og filmen.

I min adaptasjonsanalyse, vil eg konsentrere meg om dei trekka ved romanen og filmen eg meiner det var passande å få elevane til å reflektere over, med tanke på deira føresetnader og omfanget av undersøkinga. Med utgangspunkt i oppgåvene eg laga til elevane, vil eg legge hovudfokuset på det narrative nivået, og spesielt kjernefunksjonar og satelittfunksjonar i adaptasjonen. Eg vil kaste lys over nokre sider ved komposisjon, forteljar, personkarakteristikk, setting og tematikk. Når det gjeld uttrykksnivået i romanen og filmen, vil eg skildre korleis den verbalspråklege skrifta i romanen blei overført til dei visuelle og auditive uttrykka i filmen. Eg vil også nemne kva for innverknad musikk og klipping har på opplevinga av filmadaptasjonen. Sidan min adaptasjonsanalyse dermed blir eit utgangspunkt for å forstå elevane sin adaptasjonsanalyse, vil eg i min adaptasjonsanalyse ha ei open tilnærming, der eg ikkje trekker bastante konklusjonar, som kan oppfattast som føringar eller ein slags fasit for kva ein kan forvente at elevane bør svare. Eg vil forsøke å få fram dei

estetiske sidene ved dei ulike måtane forteljinga blir fortalt i både romanen og filmen. Sitat som er henta frå romanen, markerer eg med sidetal i parentes.

### 3.1 Handlingsreferat – *Keeperen til Tunisia*

I romanen møter vi Jo Idstad som er 13 år og snart skal begynne på ungdomsskolen. Han bur på ein gard i den vesle dalen Furdal med familien sin, bestefar Bernhard, veslesyster Hedvig på 12 år, to storesysterer som er tvillingar, mor og far. I følgje Jo er Hedvig «den eg stolar aller mest på, ei av dei få det verkeleg går an å snakke med om ting» (s. 12). Jo er ganske engsteleg, bekymrar seg mykje for framtida, og er avhengig av å klemme på handklyper når han blir stressa og nervøs. Han er veldig interessert i fotball, men skal snart begynne med plattfotsolar, og er bekymra for at dette vil svekke han på fotballbanen.

Jo er bestekompis med Einar, og dei har eit prosjekt om å finne det siste fotballkortet i samlinga, nemleg keeperen til Tunisia. Dette prosjektet har dei fleste andre gutane i Furdal også. Einar har ein storebror, Arnfinn, som er veldig god i fotball, og går på fotballskule i England. Han er «Helten», i følgje Jo (s. 21). Ein dag forsøker ein annan kamerat, Per Øystein, også kalla «Pølsa» (s. 17), å lure dei andre gutane i Furdal, til å tru at han hadde fått tak i fotballkortet alle leiter etter. Han blir gjennomskoda, og får bank av Tommelen, «den berykta slåsskjempa som fekk kallenamnet sitt etter at han brekte tommelen til sløydlæraren på barneskolen» (s. 23).

Det er sommarferie, og Jo og familien reiser til Bornholm. Her møter Jo danske Bettina, som han forelskar seg i, og dei blir einige om å sende brev til kvarandre. Utover i handlinga i romanen, tenker han stadig på Bettina, og kva Bettina hadde tenkt om at han er så feig og ikkje tør å gjere ting, som til dømes å stå opp mot Tommelen. Når Jo og familien kjem heim frå Bornholm, oppdagar dei at den verdifulle Elvis-singelen til bestefar er stolen imens dei var på ferie. Jo er heilt sikker på at det er Flaknefantan, som har passa garden imens dei var borte, og Tommelen, sidan han og Flaknefantan er kompisar. Når Jo konfronterer Tommelen, om det er han som har stole Elvis-singelen, blir Tommelen sint og slår hovudet til Jo i asfalten, slik at Jo får hjerneristing.

Ikkje lenge etter får Jo eit anonymt brev i postkassa, der det står at det ikkje er Flaknefantan og Tommelen som har Elvis-singelen, men «ein som treng den meir enn nokon annan [...] helsing ein venn» (s. 139). Jo vil likevel ikkje gje seg, og saman med Einar oppsøker han hytta til Tommelen og Flaknefantan, for å sjå om Elvis-singelen ligg der. Dei finn ikkje

singelen, men blir oppdaga av Tommelen og Flaknefanten, som er forbanna over å sjå at nokon har brote seg inn i hytta deira. Tommelen angrip Jo, og plutselig slepp alt sinne seg laus i Jo, og han tar handgrep på Tommelen. Jo sitt handgrep er så sterkt at Tommelen gjev seg. Det viser seg likevel seinare at det var Einar som hadde stole Elvis-singelen, fordi Arnfinn var sjuk, og Einar ynskte å gi ting til han for å gjere han glad. Arnfinn hadde vore på «Klikken», noko vi skjønar gjennom Jo sin indre monolog; «eg ser han med eitt så klart for meg, der ute på Klikken, ser han sitte inne på eit lite rom [...], psykiatrane rundt han i kvite frakkar» (s. 166). Jo oppdagar dette når han reiser bort med gåve til Einar på vesle joleftan, og møter i staden Arnfinn som høyrer på Elvis-singelen, og i tillegg har heile den komplette samlinga med fotballkort, keeperen til Tunisia inkludert.

### 3.2 Handlingsreferat – *Keeper'n til Liverpool*

I filmen møter vi også 13 år gamle Jo, som går på ungdomskulen. Han er skuleflink, men veldig bekymra, litt feig, og med ein livleg fantasi. Han bur i ein liten tettstad, aleine saman med mor si, Else, sidan far hans sklei i badekaret og døde når Jo var ganske liten. Jo har ein bestekompis som heiter Einar, med ein storebror, som heiter Anders og som spelar på profesjonelt fotballag i England. Jo, Einar og dei andre gutane på deira alder, er ute etter å finne det siste fotballkortet til samlinga, nemleg keeperen til Liverpool. Ein dag forsøker Per Øystein, som går i klassa til Jo, å lure dei andre gutane til å tru at han har fått tak i det siste fotballkortet. Per Øystein blir oppdaga av Einar, og får «kokos» av Tom Erik, den tøffaste guten i klassa. Tom Erik ser eldre ut enn dei andre, han har høg status og er son av sjølvaste «Caravan-kongen». Tom Erik plager og utnyttar blant andre Jo, som må gjere leksene hans.

Ein dag kjem det ei ny jente i klassa, som heiter Mari. Ho er kul, pen, og flink i både fotball og matte. Mari står opp for seg sjølv, og let seg ikkje bli plaga av Tom Erik og kompisen hans Tobias. Jo blir forelska i Mari, og lyg om at han spelar på fotballaget, og at han ikkje er redd for Tom Erik. Medan Jo er opptatt med å bli hersa rundt av Tom Erik, ber Einar på ein løyndom om at bror hans, Anders, ikkje spelar fotball i England, men er psykisk sjuk, og er innlagt på psykiatrisk sjukehus. Mari støtter Einar gjennom den vanskelege tida. Jo misforstår dette, og trur at dei to har eit forhold, noko han konfronterer Mari og Einar med.

Jo blir den fyrste som finn fotballkortet med keeperen til Liverpool, men når han skal vise det fram til dei andre gutane, er kortet borte. Jo er heilt sikker på at det er Tom Erik som har stole det, og han bryt seg inn i huset til Tom Erik og familien hans. Når Jo står på rommet til Tom Erik, fortel Einar at det er han som har stole kortet, og ikkje Tom Erik. Jo blir oppdaga av

faren til Tom Erik, og Else må hente Jo. Else gir Jo husarrest, og brenn alle fotballkorta hans. Samstundes har Else eit kjærleiksforhold til naboen Steinar, som ho fornektar ovanfor Jo. Steinar er også psykologen til Anders.

Ettersom Jo no veit at det er Einar som har stole fotballkortet, reiser han heim til Einar for å få det tilbake. Her møter Jo Mari, som fortel han heile sanninga om Anders, og kvifor Einar trong Mari si støtte. Jo fortel Mari sanninga om at han ikkje spelar fotball, og at han har gjort leksene til Tom Erik. På skulen like etter har Tom Erik funne ut kva som har skjedd med Anders, og mobbar Einar for det. Jo blir forbanna over dette, og seier at Tom Erik må stoppe. Tom Erik vil møte Jo utanfor for å slåst, men Jo seier Tom Erik må ta han i handa på det. Jo tar handgrepet på Tom Erik, og Tom Erik seier han aldri skal plage nokon igjen. På denne måten veks Jo sin status, spesielt for Einar og Mari. Det ender med at Jo mannar seg opp til å starte på fotballaget, og får eit kyss på kinnet av Mari.

### 3.3 Det narrative nivået

#### 3.3.1 Kjernefunksjonar

Ei av romanen sine kjernefunksjonar er Jo sine bekymringar (Engelstad, 2013, s. 53). Desse bekymringane blir stadig understreka av Jo sitt behov for å klemme på handklyper. Gjennom ein indre monolog i romanen får vi vite at

Bestefar er dessutan årsaka til at eg sit her og klemmer på desse handklypene, i tide og utide. For det er ei kjent sak, hevdar bestefar, at Elvis hadde med seg slike handklyper overalt. [...] INGEN hadde eit så fast handtrykk som Elvis – og det er dét det kjem an på, seier bestefar. Eit fast handtrykk. Ja, ein kan nesten fortelje kva slags person du er på handtrykket, skal ein følgje bestefars filosofi. Og her har vi dessverre eit poeng: Dei seier at eg bekymrar meg altfor mykje (s. 8).

Seinare i romanen, når Jo er stressa og nervøs etter fyrste møtet med Bettina, får han eit sterkt behov for å klemme på handklypene; «Eg prøver å ligge roleg, men er rastlaus, så rastlaus. Hentar til slutt fram Elvis-klypene, begynner å klemme, først sakte, så fortare, nesten i vilt tempo, eg kjenner mjølkesyra breie seg ut i senene» (s. 49). Handklypene er altså ein meistringsstrategi, som Jo nyttar for å takle stress og bekymring. Desse handklypene har same funksjon i filmen, og vi får sjå at Jo sit og klemmer på dei allereie i filmens anslag, altså opningsscena (Engelstad, 2013, s. 67). I filmen seier han, gjennom asynkron tale, at «den som er sterk i klypa ikkje trenger å bekymre seg for noe som helst» (Engelstad, 2014, s. 51). Som følgje av at Jo stadig klemmer på desse handklypene, er han så sterk i klypa at han kan stå opp mot Tommelen i romanen, og Tom Erik i filmen. Dette er ein ana kjernefunksjon, som er

svært sentral i både roman og film. I adaptasjonen har Tommelen og Tom Erik, i all hovudsak, same funksjon. Ettersom begge plagar Jo, veks Jo sin indre aggresjon så høgt at han til slutt klemmer handa deira så hardt, at dei lover å ikkje plage Jo eller nokon andre igjen.

Når det gjeld Jo sine bekymringar, kjem dette tydeleg fram gjennom listene han skriv på slutten av nokre av kapitla i romanen. Desse dreier seg mykje om at han undrar seg over livets store spørsmål, kva som kjem til å skje, ting han gruer seg til, og ting han lurar på. Gjennom listene får vi mellom anna vite at «Det er all mogleg grunn til bekymring. Eg skal truleg begynne i same klasse som Tommelen, ein brutal banditt og valdstyrann», og «Går du over streken, risikerer du å få smake steika etterpå. På ei anna side: Går du ikkje mot streken i det heile, får du truleg ikkje smake noko som helst (Rettferd som prinsipp er overvurdert)» (s. 29). Eg ser desse listene i romanen i nær samanheng med det eg har kalla «fantasiscenene» i filmen. Fantasiscenene bryt stadig inn i handlinga, og dei går føre seg inne i hovudet på Jo. Dei dreier seg mykje om det same som listene i romanen gjer, altså bekymringar for ting som kan skje, og alternative konsekvensar av Jo sine handlingar. Det er ikkje alltid ein skjønar med ei gong at det er ei fantasiscene, før scena er over, og ein får sjå kva som verkeleg hende. Dette understrekar i stor grad Jo sin personlegdom, og skaper spenning og humor i filmen. Eg ser listene og fantasiscenene som to satelittfunksjonar, med stor verdi for kjernefunksjonen om Jo sine bekymringar.

Ein annan kjernefunksjon ved forteljinga, som eg ser på som svært sentral for forståinga for, og opplevinga av, handlinga i romanen og filmen, er Jo sitt møte med ei sterk og sjølvstendig jente, som han også forelskar seg i. I romanen møter han Bettina, og han får eit høve til å vise sin beste side. Han skildrar møtet med Bettina slik;

Eg veit ikkje heilt kva det er sjølv eingong. Har aldri kjent det slik før. Det er som om sjølvaste mannen med ljåen har lagt ei klam hand over meg, samtidig som eg kjenner denne strengen dirre i meg. Og det herskar liten tvil om éin ting: Det er jenta som får denne strengen til å vibrere (s. 55).

Jo sitt møte med Bettina, og brevvekslinga mellom dei to, får spesielt stor verdi for Jo, sidan dette gir han indre styrke og auka sjølvtilit. Han får ikkje berre mot til å stå opp for seg sjølv mot Tommelen, men også for å stå opp for veslesyster Hedvig, når ho blir erta på skulen, og bestekompien Einar, som har det vanskeleg sidan broren er sjuk. I filmen får Mari mykje av den same verdien for Jo som Bettina i romanen. Når Jo møter Mari, får han eit behov for å stå fram som modigare enn det han egentleg er. Han lyg om at han spelar fotball, og at han ikkje

er redd for Tom Erik. Når Mari oppdagar at dette er løgn, vil ho ikkje lenger ha noko med Jo å gjere. Mari blir dermed mykje av grunnen til at Jo til slutt klarer å ta mot til seg, både til å stå opp mot Tom Erik, men også til å begynne å spele fotball. Dette understrekar at både Bettina og Mari har stor verdi for Jo sin positive utvikling gjennom romanen og filmen.

Den siste kjernefunksjonen, som er sentral å nemne, er når Einar stel Elvis-singelen som er av stor verdi for Jo sin bestefar, i romanen. Dette kjem fram i siste kapittel, når Jo skal levere jolegåve til Einar, men møter Arnfinn i staden;

-Hei, Jo! Eg har venta på deg. Kom, så skal eg vise deg noko fint! Eg tør ikkje anna enn å lystre, går lenger inn i rommet som er fylt av Elvis si stemme, ser coveret til bestefar sin singel stå pent oppstilt i reolen, før Arnfinn vinkar meg nærmare (s. 163).

I filmen stel Einar fotballkortet med keeperen til Liverpool, noko han fortel til Jo når Jo er på veg inn på rommet til Tom Erik, for å leite etter kortet; «Det var ikke han som tok det! Det var meg». Poenget i både roman og film, er at Einar stel noko av verdi for Jo, for å gi til bror sin, slik at broren skal bli glad. Dermed blir også det faktum at Arnfinn i romanen, og Anders i filmen, er psykisk sjuk, ein del av denne kjernefunksjonen. I begge tilfella der Einar stel frå Jo, utløyser dette at Jo bryt seg inn i hytta til Tommelen, i romanen, og huset til Tom Erik, i filmen. Dette fører igjen til at Jo får mot til å stå opp for seg sjølv, og ta handgrepet på Tommelen og Tom Erik. Begge desse tilfella er av stor verdi for romanen og filmens spenning og tematikk.

### 3.3.2 Satelittfunksjonar

Den funksjonen som er påfallande annleis i filmen, er familien til Jo. I romanen bur Jo saman med mor, far, tre systrer og bestefar. Spesielt som følgje av at Hedvig og bestefaren er av stor verdi for Jo i romanen, er dette ei endring som vil ha innverknad på forståinga for, og opplevinga av, filmen. I filmen er faren død, Jo har ingen sysken, og han bur aleine med mora. Denne endringa er så vesentleg, at det ikkje berre dreier seg om ei endring av forteljinga, men også ei endring av heile historia. Likevel ser eg på denne endringa som ein satelittfunksjon, sidan Jo sin familiesituasjon ikkje har spesiell innverknad på den overordna tematikken i romanen og filmen (Engelstad, 2013, s. 54).

Dei andre satelittfunksjonane, som eg vil nemne, er plattfotsolane til Jo, Flaknefantan, og hytta til han og Tommelen. I romanen understrekar plattfotsolane Jo sin bekymring, mens filmen utelet plattfotsolane, og viser Jo sin bekymring gjennom mellom anna fantasiscenene.



Den siste satelittfunksjonen frå romanen eg vil nemne, er Flaknefanten og hytta til han og Tommelen. Dette er også ei endring som har innverknad på mottakaren, spesielt fordi det er i hytta til Tommelen og Flaknefanten at Jo leiter etter Elvis- singelen og tar handgrepet på Tommelen. Denne endringa vil likevel ikkje ha stor innverknad på handlinga i filmen, sidan Flaknefantan ikkje er ein sentral karakter i romanen. I filmen leiter Jo etter fotballkortet på rommet til Tom Erik, og han tar handgrepet på Tom Erik i klasserommet. Det er altså i hovudsak det same som skjer i roman og film, berre på litt ulik måte.

### 3.3.3 Komposisjon, dramaturgi og spenningskurve

Både starten på romanen og anslaget i filmen, dreier seg om at Jo skildrar livet sitt, gjennom indre monolog og asynkron tale (Engelstad, 2014, s. 51). Spenningskurva i romanen står lenge ganske stille, men aukar litt når «Pølsa» lyg om at han har funne fotballkortet alle hadde leita etter, og når Jo møter Bettina på Bornholm. I filmen aukar spenningskurva raskare, sidan vi raskt får innblikk i Jo sin fantasi. Sidan desse fantasiscenene stadig trer fram i filmen, held spenningsnivået seg jamt over ganske høgt. Likevel har det stor verdi for spenningskurva i filmen når det skjer ting i livet til Jo, som ikkje berre er i hans fantasi. Til dømes aukar spenningskurva når Jo forsøker å få Mari si merksemd, og når ho oppdagar at han lyg. Vidare går både romanen og filmens forteljing mot spenningstoppen når Jo tar handgrepet på Tommelen i romanen, og Tom Erik i filmen (Engelstad, 2013, s. 49). Når det gjeld avslutninga, skjer dette på fotballbanen, i både romanen og filmen. I romanen spør Jo; «- Vil du skyte ballen høgt i vêret for oss, Arnfinn?» (s. 167), og Einar og Jo står og ser på at Arnfinn skyt ballen mot himmelen. I filmen er Jo tilbake på fotballbanen, og står i mål, imens Anders står på sidelinja og følgjer med på kampen. Både roman og film har altså i hovudsak den same dramaturgien, der både anslaget, spenningstoppen og avslutninga, er attkjennelege i adaptasjonen.

### 3.3.4 Forteljar

I romanen er Jo eg-forteljar, og synsvinkelen ligg konsekvent hos han. Det kan likevel vere meir relevant å nytte omgrepet fokalisering, nettopp fordi meiningsuttrykket ikkje berre tek utgangspunkt i synssansen (Engelstad og Tønnessen, 2011, s. 108). Vi kan derfor karakterisere Jo som fokalobjektet (Gaasland, 1999, s. 28). Jo sine indre monologar og tankereferat i romanen, kjem fram gjennom asynkron tale i filmen (Engelstad, 2013, s. 51). I romanen får vi til dømes vite gjennom indre monolog at; «Den som er sterk i klypa, treng ikkje å bekymre seg for noko som helst. Og her er vi dessverre ved eit poeng: Dei seier eg bekymrar meg altfor mykje» (s. 8). I filmen seier Jo omtrent akkurat det same, gjennom

asynkron tale, på starten av filmen; «den som er sterk i klypa ikke trenger å bekymre seg for noe som helst. [...] Så det er sunt å bekymre seg». Den asynkrone talen i filmen, understrekar Jo som eg-forteljar også i filmen. Det at Jo er fokalobjektet i filmen, kjem fram gjennom kameravinklar, og at det alltid er Jo vi følger gjennom alle scenene. Ettersom det er Jo sin stemme som blir nytta som asynkron tale i filmen, får dermed filmen fleire fellestrekk med romanen, og ein kan seie at filmen mister mykje av «den dramatiserte, objektiverte fortellingen», som er typisk ved fiksjonsfilm (Engelstad, 2013, s. 51). Likevel kan dette vere ein verknadsfull måte å tilpasse filmen yngre målgrupper. I denne filmadaptasjonen, kan det vere nettopp denne asynkrone talen, altså Jo sin stemme, som i størst grad gjer at vi relaterer forteljinga i filmen, til romanen.

### 3.3.5 Personkarakteristikk – frå romankarakter til filmkarakter

I romanen blir ikkje Jo sitt ytre presisert i stor grad, men vi får likevel vite at han har reguleringsstreng, og etter kvart plattfotsålar (s. 9). Gjennom ein indre monolog referer han til seg sjølv som ein «bekymringsfull type», noko den hyppige bruken av handklypene i situasjonar han er stressa og nervøs, også understrekar (s. 14). Jo har ein draum om å bli fotballspelar, men det viser seg at han ikkje ein gong møter opp på fotballtrening, noko som tyder på at han ikkje er spesielt sportsleg heller. Når Jo møter Bettina på Bornholm, tyder det også på at Jo ikkje har høg sjølvtilit når det gjeld jenter. Han oppfører seg nokså keitete når Bettina står og ser på at han spelar minigolf; «Mens eg, eg står der heilt fortapt, håpar for Guds skyld ikkje at ho ser på knea mine, dei skjelv som ein løpsk sentrifuge» (s. 54). Sjølv om alt dette ikkje konkret er overført til filmen, stemmer likevel inntrykket filmen gir av Jo, som ein bekymringsfull, lite sportsleg, nervøs og keitete type, spesielt ovanfor jenter. I filmen er Jo skuleflink, noko som viser seg å vere negativt, sidan Tom Erik tvinger han til å gjere leksene hans, men likevel også veldig positivt, sidan han og Mari har noko til felles.

Mari har ei sentral rolle i filmen, ho er som nemnt flink på skulen, men ho har også nokre andre trekk som gjer at vi kan assosiere ho med Bettina og Hedvig i romanen. Mari er sjølvstikker og fin, og Jo blir forelska i ho, noko som samsvarer med Bettina i romanen;

Ho er kanskje litt høgare enn eg, eg ville tippe ei seksti eller deromkring. Eller så ser ho høg ut fordi ho er mykje meir rank i ryggen enn eg. Ho er som ein linjal! Men samtidig òg så avslappa (s. 59).

I filmen er også Jo redd for at Mari skal synes lite om han, og han vil ikkje skuffe ho, sjølv om han likevel gjer det fleire gonger. Etter kvart tør han likevel å innrømme ting for Mari, og dei kan snakke saman om alt. I romanen kan også Jo snakke med Hedvig om alt, og når han

får vite at Hedvig blir plaga av nokre jenter på skulen, får han eit høve til å stå fram sterk og beskyttande. I romanen blir Mari nemnt berre tre gonger, og ho har ikkje stor verdi for forteljinga her. Lesaren får vite at Mari begynner i same klasse som Jo på ungdomsskolen. I ei hending frå klasserommet, snur Mari seg mot Jo og spør om han har gjort leksene; «Eg likar Mari på eit vis, eg skal innrømme det, men det er sjølvsagt på ein heilt annan måte enn med Bettina. Det som er så fint med Mari, er at ho er så lett å prate med.» (s. 127-128). Dermed er det fellestrekk mellom Mari i filmen, og Mari i romanen, men verdien ho spelar for Jo i filmen kan spesielt assosierast med Bettina og Hedvig.

### 3.3.6 Setting

I romanen held handlinga fram hovudsakleg i Furdal, ei lita bygd. Vi får vite at Jo bur på ein gard, med «ein diger fjøsbygning – fylt til randa av gryntande grisar, rautande kyr, kaklete høner og alt det der» (s. 11). I romanen reiser Jo og familien til Bornholm, som blir skildra svært idyllisk i motsetning til Furdal; «Her er det vakre, kvite mursteinshus med bindingsverk, bygningane slynger seg elegant rundt ei trong hovudgate, med avstikkarar til pene avenyar der sommarhus ligg og blomstrar i små klynger» (s. 34). I ein samanlikning mellom Bornholm og Furdal, får vi vite at Furdal ligg på vestlandet; «Dei norske vestlandsstrendene – små fjordhøl danderte med mudderbankar, grus og morkne grastustar – fortonar seg som billege forsøk på etterlikning» (s. 41). I filmen får ein meir inntrykk av at handlinga går føre seg på Austlandet, sidan det verken finst fjell, fjordar eller gardar. Det at alle karakterane snakkar austlandsdialekt, understrekar dette inntrykket. Handlinga i filmen går føre seg i ein liten tettstad, med ein nokså liten skule, og med ein liten daglegvarebutikk, som kan assosierast med kiosken «Bugge Frukt & Tobakk» i romanen (s. 17).

På bakgrunn av at det fotballkortet alle leiter etter i romanen, er keeperen til Tunisia, med namn «Attousa» (s. 164), som spelte VM i fotball i 1978, kan det stemme at tidspunktet for handlinga er nettopp da. Bestefaren til Jo, høyrer på gamle plater, noko som også tyder på at handlinga held fram på 70-talet; «Knitringa av eldgammalt vinyl eit par sekund, før stemma med stor S kjem deg i møte, Elvis si djupe vibratorøst som løftar orda opp i lufta» (s. 7). Likevel er det ikkje mykje ved handlinga eller språket som gjer han veldig «gamaldags» på nokon måte, og ein ung lesar kan nok tenke seg at handlinga finn stad på 2000-talet. I filmen er det fleire ting som tyder på at tidspunktet for handlinga stemmer med da filmen kom ut, altså i 2010. Jo har mobiltelefon og pc, og både kleda og dialogane har eit attkjenneleg preg.

### 3.3.7 Tema, motiv og symbol

I følge Åsfrid Svensen (1985), professor i nordisk litteratur, er motiv «en del av det materialet en tekst gjør bruk av, et utsnitt av stoff hentet fra virkeligheten», mens tema dreier seg om tekstens «meningsinnhold, dens budskap, de spørsmål den reiser og de svar den gir», og at tematikken er summen av tekstens tema (Svensen, 1985, s. 15). Symbol er detaljar i teksten, som «peker utover ordenes leksikalske betydning og får oss til å ane en underliggende mening» (Svensen, 1985, s. 87). Nokre av dei mest sentrale tema i adaptasjonen er bekymring, venskap, kjærleik og mobbing. Jo nemner stadig alle bekymringane sine, spesielt gjennom listene i romanen, og fantasiscenene i filmen. I både romanen og filmen kan vi sjå handklypene som eit symbol på ein meistringsstrategi for stressavlastning, men dei kan også vere eit symbol på tvangstankar, noko listene Jo skriv i romanen, underbygger. Det at Arnfinn i romanen og Anders i filmen har vore innlagt på psykiatrisk sjukehus, på grunn av høgt press og depresjon, understrekar også at bekymring er eit sentralt tema.

I romanen er det eit sitat som gjentek seg fem gonger, og som eg ser i forbindelse med temaet bekymring; «*Det begynner plutselig, kviskrar stemma, så stilt at eg nesten ikkje kan høyre det, og alt du kan gjere, er å gli inn i skuggane. Berre gli inn i skuggane ... og bli borte ...*» (s. 37). Fyrste gongen ligg Jo i teltet på Bornholm, og bekymrar seg for at Hedvig og han gløynde å lukke soveromsvindauget heime på garden. Han ser for seg at Tommelen og Flaknefantan bryt seg inn i huset deira for å stele og øydelegge. Dette viser seg å vere eit frampeik, sidan Elvis-singelen blir stolen imens dei er på Bornholm, og fordi Jo har ein grunn til å vere redd for Tommelen. Andre gongen vi ser dette sitatet, har Jo svimt av inne på legekantoret, etter å ha fått plattfotsolane av legen. Tredje og fjerde gongen sitatet dukkar opp, får Jo bank av Tommelen. Jo tør ikkje stå imot, og det er heller ingen som bryt inn. Den siste gongen sitatet dukkar opp, er det Arnfinn som kviskrar desse orda, imens han høyrer på Elvis-singelen;

Han sit der heilt stille, lyttar med augene lukka. Leppene rører sakte på seg, som om dei kviskra fram ei bønn. Eg kjenner igjen stemma, kjenner igjen orda. No kjem dei til meg. – *Det begynner plutselig, kviskrar Arnfinn, - og alt du kan gjere, er å gli inn i skuggane. Berre gli inn i skuggane ... og bli borte* (s. 162-163).

Gjentakinga av dette sitatet symboliserer ei indre stemme, som fortel Jo at det beste er å berre rømme frå alt, når ting blir vanskeleg. Det kan også tyde på at Jo har noko til felles med Arnfinn og Anders. I filmen kjem dette fram gjennom fantasiscenene, til dømes da Jo ser for

seg at han blir avvist av Mari, og blir djupt deprimert; «livet har ingen mening lenger, jeg trenger hjelp før det er for sent», og han blir lagt i tvangstrøye og sendt på psykiatrisk sjukehus. Dette kan også assosierast med romanen, der Arnfinn fortel Jo at «-Det er Einar som har gitt meg albumet, slik at eg skulle ha noko å glede meg over der ute. [...] Ja, på hjemmet» (s. 164). Eit anna døme i filmen, der Jo ynskjer å rømme frå alt når ting blir vanskeleg, er når han seier han ikkje vil gjere leksene til Tom Erik lenger, og Tom Erik truer med å gje Jo «kokos». I ein fantasiscene førestiller Jo seg at han får så mykje «kokos» at han får måne, og må flytte til «et sted der de alltid går med lue, og flaska blir mammas beste venn». Alt dette understrekar Jo sin livlege fantasi, men også hans behov til å rømme frå ting, eller unngå ting, i både romanen og filmen.

Eit motiv som er gjennomgåande sentralt i både romanen og filmen, er fotball. Dette kjem fram gjennom tittelen til romanen og filmen, men også Jo sitt ynskje om å bli ein god fotballspelar. Bror til Einar, altså Arnfinn i romanen og Anders i filmen, er veldig god i fotball, og det er nettopp derfor Jo ser på Arnfinn som «Helten» i romanen (s. 21). Likevel er også presset rundt fotball noko av grunnen til at Arnfinn og Anders er psykisk sjuke, noko Jo kjenner seg igjen i. I romanen er Jo redd han ikkje kan spele fotball på grunn av plattfotsolen, og at dei andre gutane vil erte han for det. I filmen tør ikkje Jo å spele fotball, fordi han er redd for ballen og bekymra for alt det farlege som kan skje på fotballbanen. Fotball kjem også fram gjennom fotballkortet alle leiter etter, i både romanen og filmen. På eit vis er fotballmotivet sentralt innanfor fleire av romanen og filmen sine tema, spesielt dei tema som dreier seg om bekymring, venskap og mobbing.

Når det gjeld venskap er det spesielt forholdet mellom Jo og Einar i både romanen og filmen, som er sentralt, men også forholdet mellom Jo og Mari i filmen, og Jo og Hedvig i romanen. Einar stel frå Jo, og har løyndommar om bror sin, og Jo er så opptatt med eigne problem, at han ikkje legg merke til at Einar ikkje har det så bra. Det ender likevel med at Jo står opp for Einar, og venskapet deira styrkast. Når det gjeld venskapet til Mari, føler Jo ei trong til å lyge om at han spelar fotball og at han ikkje er redd for Tommelen, slik at han står fram som meir modig. Dette viser at løgn, og konsekvensane av det å lyge, går utover venskap, noko som kjem enda tydelegare fram gjennom adaptasjonen.

I både romanen og filmen forelskar Jo seg. Likevel kjem temaet kjærleik tydelegare fram i filmen, både sidan Mari spelar ei større rolle i Jo sitt liv i filmen, enn det Bettina gjer i romanen, men også fordi vi forstår at mora til Jo og naboen Steinar, har eit spesielt nært

forhold, i filmen. For å styrke venskap og vinne kjærleiken, må Jo oversjå bekymringane sine, og stå opp mot Tommelen og Tom Erik. Mobbing som tema kjem fram i både roman og film, men på litt ulik måte. Sjølv om Tom Erik i filmen er tydeleg inspirert av romankarakteren Tommelen, er dei likevel nokså ulike. I romanen driv Tommelen med meir fysisk mobbing, der han bankar Jo til han får hjerneristing. I filmen må Jo gjere leksene til Tom Erik, fordi Tom Erik trugar med bank, og Jo ikkje tør å seie nei. Tom Erik kallar mellom anna Jo for «homo», og ertar Einar med at bror hans er sjuk; «han er jo god da, sinnsjukt god», noko som viser at det dreier seg om meir psykisk mobbing i filmen.

### 3.4 Uttrykksnivået – visuelle og auditive uttrykk

Verbalspråket i romanen inneheld mange skildringar, både av omgivnader, personane og Jo sitt indre. Eit visuelt språk i romanen skaper fordelar når innhaldet skal adapterast til spelefilm. Omgrepet *mise-en-scène* dreier seg om alt det vi ser på film, altså dei visuelle kategoriane (Engelstad, 2013, s. 75). I filmen følger kameraet Jo, og vi ser verda ut ifrå hans perspektiv. Når kameravinkelen er på høgde med hovudpersonen, har vi eit normalperspektiv (Engelstad, 2013, s. 83). Det varierer også mellom at Jo er i fokus, eller at vi ser ting med Jo sine auge. Lys og fargar blir nytta for å understreke stemningar, og i samanheng med ikkje-diegetisk musikk, blir dette spesielt ofte bruka i fantasiscenene for å skape spenning og humor. Dei verkelege scenene har duse og lyse fargar, mens fantasiscenene har mørkare fargar, og fleire kontrastar.

Engelstad (2013) understrekar at musikk kan framkalle ulike assosiasjonar, og at det er det som kjem fram gjennom dialog og handling som oftast forankrar assosiasjonane våre (Engelstad, 2013, s. 90). I mange av tilfella, er det musikken som skil fantasiscenene frå det som verkeleg hender i livet til Jo. Musikken blir fort meir dramatisk og «rocka» i fantasiscenene, mens musikken i dei verkelege scenene er melodios og roleg. I mange av scenene med ikkje-diegetisk musikk, spesielt dei verkelege scenene, blir også kamerarørsla som kallast køyring nytta for å understreke at noko blir undersøkt, eller at personane kameraet følgjer, er på veg ein stad (Engelstad, 2013, s. 84). I filmen er det ofte køyring og musikk i overgangen frå ein scene til ein annan. Musikk blir i dette tilfelle nytta for å forsterke innhaldet i bildet (Engelstad, 2013, s. 91).

Eit anna døme på at musikken forsterkar det vi ser, er spesielt songen vi høyrer heilt til slutt, under rulleteksten. Dette er Ingrid Olava si tolking av «You'll never walk alone», som både understrekar fotball som eit sentralt motiv i filmen, og viser til tittelen *Keeper'n til Liverpool*,

nettopp fordi dette er ein kjent og kjær song, blant tilhengarar av fotballaget Liverpool. Likevel poengterer også denne songen viktige tema i filmen, som venskap og mot;

When you walk through the storm, hold your head up high  
And don't be afraid of the dark  
At the end of the storm, there's a golden sky  
And the sweet, silver song of a lark [...]

Walk on, walk on  
With hope in your hearts  
And you'll never walk alone  
You'll never walk alone

### 3.5 Oppsummering

Romanen *Keeperen til Tunisia* og filmen *Keeper'n til Liverpool* kom ut med åtte års mellomrom, og det kan tyde på at filmen er meir kjent innanfor målgruppa, som eg vil seie er ni til tretten år, enn det romanen er. Dette fekk eg stadfesta når eg presenterte romanen og filmen for elevane på 6. og 7. trinn. Som følgje av at det også er gjort nokså store endringar, i tittelen, sjølv handlinga og namn på personar, vil det kanskje vere færre som tenker over dette som ein adaptasjon. Eg har likevel forsøkt å argumentere for at forteljinga i romanen og filmen deler dei same kjernefunksjonane; Jo sine bekymringar, Tommelen i romanen og Tom Erik i filmen som plagar Jo, og at Jo tar handgrepet på dei. Satelittfunksjonane derimot, kan både leggest til, endrast og fjernast (Engelstad, 2013, s. 54). Listene Jo skriv om bekymringar i romanen, og fantasiscenene i filmen, er satelittfunksjonar, med stor verdi for kjernefunksjonen om Jo sine bekymringar. Det at Jo forelskar seg i ei jente, og at Einar stel noko av verdi frå Jo for å gi til bror sin, som er psykisk sjuk, er også sentralt i handlinga sin heilskap. Alle desse funksjonane har gjensidig innverknad på kvarandre, og ved å fjerne ein eller fleire av desse, hadde det vore mindre aktuelt å seie at vi hadde å gjere med ein adaptasjon frå roman til film. Andre satelittfunksjonar det er nødvendig å nemne i denne samanhengen, er at Jo sin familie er svært annleis i filmen, og dei reiste heller ikkje til Bornholm. Likevel blei dette løyst på andre måtar av filmskaparane, slik at det ikkje fekk stor verdi for forståinga for handlinga i filmen.

I romanen ligg synsvinkelen konsekvent hos Jo, og vi kan kalle Jo for fokalobjektet i adaptasjonen (Gaasland, 1999, s. 28). Jo sine indre monologar og tankereferat i romanen, kjem fram gjennom asynkron tale i filmen, spesielt i fantasiscenene (Engelstad, 2013, s. 51). Dette er som nemnt ein verknadsfull måte å tilpasse filmen til målgruppa, sidan Jo på mange

måtar snakkar direkte til mottakaren. Dette kan også gjere at mottakaren identifiserer seg med Jo. Sidan det er så mange trekk ved denne adaptasjonen som er gjort annleis, kan det vere nettopp den asynkrone talen i filmen, som gjer at vi relaterer forteljinga i romanen til forteljinga i filmen. Når det gjeld personkarakteristikk og setting, ser eg både forskjellar og likskapar. Spesielt Jo gav mykje av det same inntrykket i romanen og filmen; ein bekymringsfull, lite sportsleg, nervøs og keitete type, spesielt ovanfor jenter.

Både filmen og romanen har felles tema, der bekymring, venskap, kjærleik og mobbing er sentralt. I romanen er det også eit sitat som gjentar seg; «*Det begynner plutselig [...] og alt du kan gjere, er å gli inn i skuggane. Berre gli inn i skuggane ... og bli borte ...*» (s. 37). Dette sitatet er eit interessant frampeik og symbol på bekymring, men eg ser det også i relasjon til temaet venskap, sidan dette sitatet knyter Jo, Arnfinn og Einar saman. Når det gjeld temaet kjærleik, kjem dette fram i samanheng med venskap i både romanen og filmen, og det viser seg gjennom handlinga at ærlegdom og mot til å stå opp for venene sine, er viktig. Dette kan igjen knytast til temaet mobbing, der romanen i høgare grad skildrar fysisk mobbing, dreier det seg meir om psykisk mobbing i filmen. I songen «You'll never walk alone», under rulleteksten, blir også venskap og mot tematisert.



## 4. Undersøkingdesign og metode

### 4.1 Undersøkingdesign

Formålet med undersøkinga mi er å finne ut korleis elevar kan få estetiske opplevingar gjennom didaktisk bruk av adaptasjon, i dette tilfelle roman og film, og om dette kan ha innverknad på elevane si interesse for skjønnlitterære multimodale tekstar. For å kunne vurdere dette, valde eg å utvikle oppgåver og eit rettleiande intervju skjema, med føremål om å fremje refleksjon og tankeprosessar hjå elevane. Eg valde å lage ein leselogg med spørsmål til romanen, som elevane skulle fylle ut undervegs i lesinga. Eg laga også ei teikneoppgåve, der elevane skulle skape ein teikneserie knytt til ei hending i romanen, og ei skriveoppgåve, der elevane skulle skrive eit personleg brev om hendingar i filmen. Intervjuguiden blei ei liste med tema og opne spørsmål, både til romanen, filmen, og prosjektet i sin heilskap. Det er altså heilt sentralt, i mi undersøking, å få utdjupande svar på abstrakte og autentiske spørsmål (Jacobsen, 2005, s. 16). Eg kjem tilbake til oppgåvene og intervjuguiden seinare i metodekapittelet. Av omsyn til problemstilling, omfang, og tid eg kunne sette av til prosjektet, verka det naturleg å gå meir detaljert til verks med få utvalde elevar.

For å få ei forståing for elevane si oppleving av romanen og filmen, og vurdere deira interesse for skjønnlitterære multimodale tekstar, er det essensielt med ei såkalla «thick description», altså ein «tykk, tett, detaljert og rik beskrivelse» (Gentikow, 2005, s. 28). «Thick description» kan sjåast som eit ideal innanfor etnografisk forskning, og Barbara Gentikow (2005), professor i medievitenskap, skildrar dette som både «informantenes egne verbale beskrivelser av det fenomen som undersøkes», og «forskerens kontekstualiserte beskrivelse av denne beskrivelsen» (Gentikow, 2005, s. 30). Ei slik omfattande skildring krev eit avgrensa felt, noko som er eit særtrekk ved mi undersøking, nettopp fordi eg ynskte å nytte nokre elevar, frå to skuleklassar, i undersøkinga mi. Formålet med dette kapittelet er å greie ut om metoden og kva for design eg har valt på undersøkinga, og korleis eg har nytta desse til å samla inn data. Avslutningsvis vil eg drøfte forskningsetiske utfordringar eg har møtt undervegs.

#### 4.1.1 Kvalitativ forskingsmetode

Den epistemologiske diskusjonen om forskingsmetodar, dreier seg om å argumentere kvifor nokre forskingsmetodar er meir høvelege enn andre, i ulike undersøkingar. Hovudsakleg gir kvalitative forskingsmetodar eit innblikk i djupna av eit fenomen, medan kvantitative forskingsmetodar gir eit innblikk i breidda av eit fenomen (Repstad, 2007, s. 17). Ein kvalitativ forskingsmetode gjer det mogleg å avbilde korleis enkelte personar og grupper

opplever og fortolkar ein situasjon gjennom ord (Jacobsen, 2005, s. 125). Steinar Kvale (1997), professor i psykologi, hevdar at den kvalitative forskingsmetoden omfattar fortolkingar av røyndommen gjennom å understreke «kunnskapens konstruktive natur, skapt gjennom interaksjon mellom deltagerne i en samtale» (Kvale, 1997, s. 26). Dette vil i stor grad føre til komplekse og mangetydige resultat, noko Gentikow (2005) hevdar er det mest interessante ved slike undersøkingar. Den kvalitative forskingsmetodens evne til å klargjere slike «ambivalenser», er nødvendig for å skildre menneskeleg erfaring. Det er nettopp slik vi kan få den beste representasjonen av den erfarte røyndommen (Gentikow, 2005, s. 37). Sidan det i hovudsak er meiningane til elevane, rundt deira opplevingar og interesser, som er interessante i mi forskning, vil det derfor vere essensielt å nytte ei kvalitativ tilnærming.

#### 4.1.2 Induktiv tilnærming

Den kvalitative forskingsmetoden er i utgangspunktet induktiv, noko som inneber at forskaren set i gang å samle materiale til undersøkinga med eit bortimot ope sinn, for deretter å systematisere materialet, og sjå etter interessante mønstre til slutt. I slike tilfelle er gjerne designen på forskinga fleksibel, og problemstillinga nokså open i byrjinga av planlegginga (Jacobsen, 2005, s. 29). I mi undersøking hadde eg ei foreløpig problemstilling i byrjinga, men etter at eg valde ut roman og film, måtte eg integrere desse i problemstillinga, og dermed blei problemstillinga meir presis. Vidare var det også vesentleg at eg gjorde nokre endringar i oppgåvene, mellom anna å tilpasse oppgåvene til dei to elevgruppene, slik at eg kunne få mest mogleg nyansert informasjon frå elevane. For å kunne samle inn variert informasjon, er det sentralt at forskaren er ope for kva informasjon som kan vere relevant, og korleis informasjonen blir samla inn (Jacobsen, 2005, s. 129).

Når forskaren samlar inn informasjon, er det relevant å stille opne spørsmål, der respondentane sjølv kan få fram kva som er den funksjonelle oppfatninga av fenomenet. På denne måten kan ein seie at omgrepa elevane nyttar, og skildrar undervegs, i høg grad er gyldige, nettopp fordi det er egne grunngevingar som er den rette forklaringa på deira personlege oppleving. Dermed kan resultatane av oppfatningane til elevane bli nyanserte, noko som er ein av hovudintensjonane ved kvalitative undersøkingar (Jacobsen, 2005, s. 129). I mi undersøking la eg vekt på at det ikkje skulle vere eit sjølv sagt svar på oppgåvene elevane skulle løyse, og spørsmåla dei skulle svare på i intervjuet, slik at dei sjølv fekk høve til å skildre egne tankar og refleksjonar, ut ifrå slik dei hadde opplevd romanen og filmen. I undersøkinga er det elevane som har eit direkte kjennskap til romanen og filmen, og det er berre dei sjølve som kan gje den rette og konkrete skildringa av deira egne opplevingar. Det

vil derfor, i følge Dag Ingvar Jacobsen (2005), professor i statsvitenskap, være formålstenleg å kalle dei respondentar, fordi dei er «personer med direkte kjennskap til et fenomen, f. eks. ved at de har deltatt i en hendelse» (Jacobsen, 2005, s. 171).

#### 4.1.3 Eksplorerande undersøkingar

Gentikow (2005) samanliknar forskning på medieerfaringar med eksplorerande undersøkingar, som er utbreidd innanfor induktive forskingsmetodar. Ho skriv at når det gjeld utforsking av medieerfaringar, handlar det om «å få «fatt på» opplevelser, oppfatningar og forståelse, det vil si noe som er i andre folks hoder» (Gentikow, 2005, s. 39). Når forskaren intervjuar personar om deira medieerfaringar, er han i eit ukjent landskap, nettopp fordi han får eit innblikk i individuelle opplevingar, oppfatningar og forståingar. Gentikow betraktar dette ukjente landskapet i relasjon med det å vere på ekspedisjon, kor det er heilt sentralt å anstrenge seg for å få med seg alle dei nye inntrykka. I følge Kvale (1997), er det heilt grunnleggjande kva for innstilling forskaren har i utgangspunktet av ei induktiv undersøking. Spesielt når det gjeld forskning på kjente fenomen i eigen kultur, vil det få stor tyding for resultatane av undersøkinga forskaren held fram med, at han vel ein «bevisst naivitet» ovanfor fenomenet. Dette tyder at «intervjueren utviser åpenhet overfor nye og uventede fenomen, og unngår ferdigoppsatte kategorier og tolkningsskjemaer» (Kvale, 1997, s. 39). I mi undersøking vil det vere avgjerande at eg vel bevisst naivitet, for på denne måten å sjå nye sider ved fenomenet eg undersøker, og ikkje gå glipp av verdifulle reaksjonar og innspel frå elevane.

#### 4.1.4 Kasusstudien

I tilfelle der det er formålstenleg å undersøke grupper med nokså få deltakarar, og deira oppleving av ei spesifikk hending, slik det er i mi undersøking, vil det vere funksjonelt å karakterisere undersøkinga som ein kasusstudie (Jacobsen, 2005, s. 90). I følge Jacobsen, dreier kasusstudien seg om noko spesielt, framfor noko generelt (Jacobsen, 2005, s. 92). Knud Ramian (2007), professor i organisasjonspsykologi, hevdar at det er «karikaristisk for casestudiet, at det anvender data fra fleire typer datakilder. [...] I beskrivende og udforskende casestudier er fleksibiliteten stor; nye spørsmål, nye hypoteser og nye datakilder kan opdages undervejs» (Ramian, 2007, s. 91). Fleksibilitet er sentralt i undersøkinga mi, nettopp fordi eg er ute etter å få fram elevane sine eigne refleksjonar og tankar omkring deira oppleving av, og interesse for, skjønnlitterære multimodale tekstar, noko som krev ei laus avgrensing av kva for respons eg forventar frå elevane. Oppgåvene og spørsmåla må vere fleksible, slik at elevane kan løyse dei etter deira individuelle forståing.

Karakteristisk for ein kasusstudie er «at man fordyper seg i et tilfelle, samler all tilgjengelig informasjon om det og prøver å forstå det i sin helhet» (Gentikow, 2005, s. 40). Vidare er kasusstudien gjerne avgrensa i både tid og rom, men det kan også dreie seg om fleire liknande fenomen, i liknande kontekstar. Ut ifrå Ramian si skildring av kasusstudiar, forstår eg det som at mi undersøking kan skildrast som ein multikasusstudie, sidan eg gjennomførte undersøkinga med to klasser, på to forskjellige skuler, der elevane høvesvis hadde hatt ei felles oppleving. Det vil ikkje vere nødvendig med ei komparativ samanlikning av kasusstudia eg har gjort, og det vil vere formålstenleg å betrakte begge kasusstudia som ein heilskap.

## 4.2 Metode – ei kvalitativ tilnærming

### 4.2.1 Val av respondentar

Som lærarstudent har eg hatt ekstra tilknytning til to barneskular, gjennom til dømes praksis og vikararbeid, og det fall seg naturleg at det var desse skulane eg ville nytte i undersøkingane til masteroppgåva mi. På denne måten hadde eg litt kjennskap til elevane frå tidlegare, men også ein naturleg distanse, noko som, i følge Jacobsen, kan vere ein fordel innanfor kvalitative forskingsmetodar. Jacobsen (2005) understrekar at det bør vere eit klart skilje mellom forskaren, og dei forskaren undersøker, men at det ikkje bør vere ein for stor avstand, nettopp fordi forskarens nærleik til det som skal bli undersøkt, er sentral når det dreier seg om «å gå dypere inn i den enkeltes forståelse og fortolkning» (Jacobsen, 2005, s. 30). Av dei to skulane eg nytta, var ein nokså stor, med nærare 500 elevar, og ligg i bystrøk. Den andre skulen er langt mindre, med omlag 90 elevar, og ligg på bygda. Etter avtale med rektorar og lærarar, fekk eg nytte 7. trinn på byskulen, med 27 elevar i klassa, og 6. trinn på bygdeskulen, med ni elevar i klassa.

### 4.2.2 Presentasjon av materialet

Formålet med undersøkinga mi, var å fremje refleksjonar og tankeprosessar hjå elevane, slik at eg kunne vurdere deira estetiske oppleving av romanen og filmen, og deira interesse for skjønnlitteratur og film. Derfor måtte eg utvikle oppgåver og spørsmål, som kunne underbygge dette. Bakgrunnen for utviklinga av leseloggen, var å «skape reflekterte lesere med stadig dypere forståelse for ulike sider ved tekstene» (Lillesvangstu, Tønnessen og Dahll-Larsson, 2010, s. 39). Det var i alt åtte spørsmål; både opne spørsmål, der elevane fekk reflektere omkring innhaldet, men også meir lukka, konkrete spørsmål om personar og handling. Elevane fekk høve til å velje nokre spørsmål framfor andre, og på denne måten

utfordre seg sjølv etter nivå og preferanse. Leseloggen ligg som vedlegg 4, i denne masteroppgåva. Spørsmåla til romanen var som følgjer:

Etter du har lese kapittel 5:

1. Kven er hovudpersonen? Korleis vil du beskrive han?
2. Kvifor er eit fast handtrykk så viktig? (kjem du på fleire døme enn dei som står i boka?)

Etter du har lese kapittel 9:

3. Kvifor skriv Jo lister? Kva handlar desse listene om?
4. Kva trur du dette handlar om? «*Gli inn i skuggane ... det er alt du kan gjere ... berre gli inn i skuggane ...*» side 103, kapittel 8

Etter du har lese ut heile boka (Svar på minst to av desse oppgåvene):

5. Kven stal Elvis-singelen? Og kvifor gjorde han det?
6. Kva er det med bror til Einar? Og kvifor vil ikkje Einar snakke om det?
7. Kva ville du gjort viss du var i same situasjon som Einar?
8. Kva synes du om boka?

Etter at elevane var ferdige med å lese romanen, skrive loggen, og sjå filmen i fellesskap i klassa, fekk dei ei teikneoppgåve og ei skriveoppgåve. Formålet med desse oppgåvene var å få elevane til å reflektere omkring forskjellar og likskapar ved romanen og filmen. I ei liknande undersøking, som Tønnessen (2010) gjorde på 2. trinn, blei konklusjonen at; «Til sammen kan de to uttrykksformene utfylle hverandre, slik at tekstforståelsen blir rikere og fyldigere for de fleste» (Tønnessen, 2010, s. 136). Gjennom å ta for seg ein adaptasjonsanalyse, kunne elevane altså få ei enda djupare forståing for personane og handlinga, og korleis dei to tekstane framstilte dette på ulike måter. Elevane fekk utdelt oppgåvene samtidig, og dei kunne velje kven dei ville starte med. Teikneoppgåva gjekk ut på at dei skulle lage ein teikneserie til ei hending i romanen, som enten var ulik, eller utelate, i filmen. Her kunne elevane velje mellom tre alternativ og hadde plukka ut, eller finne ei hending frå romanen sjølv. Det var også sitat frå romanen etter kvar av dei tre eksempla. Føremålet med teikneserien var at elevane skulle kunne presentere romanen til elevar på same alder. Teikneoppgåva ligg som vedlegg 5 i denne masteroppgåva, og var som følgjer:

Lag ein teikneserie til ein scene frå boka som gjorde inntrykk på deg. Tenk deg at du skal presentere boka til elevane på 5. trinn, teikneserien blir ein «smakebit» av boka. Du kan velje eit av dei tre døma, eller velje ein scene frå boka sjølv.

1. Da Jo møter Bettina på Bornholm fyrste gongen (side 46)
2. Jo og Einar er i hytta til Tommelen og Flaknefanten, Jo tar handgrep på Tommelen (side 154)
3. Den siste scena i boka med Jo, Einar og Arnfinn (side 167)

Skriveoppgåva gjekk ut på at dei skulle førestille seg at dei var hovudpersonen i filmen, og skrive eit brev til ein av personane som stod hovudpersonen i romanen nær, men som ikkje var med i filmen. På denne måten kunne elevane bli meir merksame på kva for endringar som

var gjort i filmen, og korleis dette kunne ha ei innverknad på deira oppleving av romanen og filmen. Eg gav elevane stikkord som forslag til kven dei kunne skrive til, og kva dei kunne skrive om, hovudsakleg delar av handlinga og personar, som var ulikt i roman og film. Stikkorda kunne gjere det enklare å skilje kva for personar og hendingar som var sentrale høvesvis i roman og film. Elevane kunne også velje å skrive om andre ting dei hadde lagt merke til, som var ulikt i romanen og filmen. Skriveoppgåva ligg som vedlegg 6, og var som følger:

Tenk deg at du er Jo i filmen, skriv eit personleg brev til ein av personane som ikkje var med i filmen: bestefar Bernhard Idstad, veslesyster Hedvig, eller Bettina frå Danmark. Fortel kva som har hendt dei siste vekene.

Vel ein eller fleire ting du vil fortelje om frå filmen, til dømes;

- venskapen til Einar, da han stal fotballkortet, og kva som har hendt med Anders (bror hans)
- venskapen til Mari, korleis ho har hjulpet deg til å bli tøffare
- korleis Tom Erik har vore mot deg, og da du til slutt klarte å stå opp mot han
- at Else har blitt kjærast med Steinar, og kva du tenker om det

Eg gav også nokre kriterium for oppsett og utforming av både logg, skrive- og teikneoppgåve, mellom anna at dei skulle bruke fullstendige setningar, nytte avsnitt i brevet, og fargar og snakkebobler i teikneserien. Formålet med kriteria var å få elevane til å ta seg tid til å gjere oppgåvene ordentleg, slik at svara kunne bli meir utdjupande.

#### 4.2.3 Intervju

For å avslutte prosjektet, ville eg ta ut to grupper frå kvar klasse til intervju. Gentikow skriv om ansikt-til-ansikt intervju at «det direkte nærvær og samvær letter forståelsen av hva den andre sier (bl.a. gjennom kroppspråk) og fremmer både spontane reaksjoner og refleksjon, det vil si gode svar» (Gentikow, 2005, s. 84). Formålet med intervjuet var å få elevane til å reflektere omkring forskjellar og likskapar ved romanen og filmen, med vekt på form, personar, handling og tema, og korleis dei to tekstane framstiller dette på ulik måte. Eg stilte også nokre spørsmål knytt til utforminga av heile prosjektet. Avslutningsvis fekk elevane høve til å skildre deira opplevinga av, og interessa for, å arbeide med roman og film på denne måten.

I intervjuet nytta eg i hovudsak opne spørsmål, og elevane fekk høve til å styre mykje av samtalen sjølve. Spørsmåla eg nytta i intervjuet, kan sjåast i samanheng dei fire formene for spørsmål, som Skarðhamar legg fram, i samanheng med litteraturundervisning. Desse er identifikasjonsspørsmål, refleksjonsspørsmål, overføringsspørsmål og observasjonsspørsmål

(Skarðhamar, 2014, s. 81-84). Ved å høyre elevane reflektere med eigne ord over korleis dei opplevde romanen og filmen, kunne eg i høgare grad oppnå ein «tykk, tett, detaljert og rik beskrivelse», altså ein «thick description», enn om eg berre hadde nytta dei skriftlege oppgåvene til å samle inn data til undersøkinga (Gentikow, 2005, s. 28).

Ein av dei vanlegaste metodane for å samle data i ein kassustudie, er gjennom intervju. I mi undersøking, der eg er interessert i å få elevane til å diskutere med kvarandre, i ein situasjon som ikkje er så fjern frå klasseromsituasjonen, vil det vere formålstenleg å nytte gruppeintervju som utgangspunkt. Eit meir presist omgrep for den typen intervju eg har nytta er, i følgje Gentikow (2005), fokusgruppeintervju. Ho definerer fokusgrupper som «en «naturlig» sammensetning av mennesker» (Gentikow, 2005, s. 85). Og elevar i grunnskulen er nettopp ein naturleg samansetning av menneske. Vidare skriv ho at fokusgrupper er spesielt eigna når ein skal skaffe informasjon om det ho kallar for «bestemte sosiale og kulturelle erfaringer og fortolkningar av et fenomen». Ho nemner også at det passande talet deltakarar i ei fokusgruppe er mellom fire og åtte, nettopp fordi eit høgare tal ville gjort det vanskeleg å få til ein meningsfull dialog, der alle deltakarane kjem til orde (Gentikow, 2005, s. 85). På bakgrunn av at det dreier seg om naturleg samansetning av elevar i ei skuleklasse, som deler bestemte sosiale og kulturelle erfaringar av fenomen, og det faktum at eg har nytta grupper på fire elevar i samtalen, kan eg slå fast at det i mi undersøking dreier seg om fokusgruppeintervju.

Gjennom planlegginga av intervjuet, var det nødvendig å vurdere i kva grad intervjuet skulle vere opne eller strukturert. Det heilt opne intervjuet inneber at ein har ein samtale med respondentane, utan intervjuguide eller noko form for styring av samtalen. Det heilt strukturerte intervjuet har, i langt større grad, førehandsbestemte spørsmål, med faste svaralternativ og fast rekkefølge (Jacobsen, 2005, s. 145). Desse to kategoriane kan ein betrakte som to ytterpunkt, der ein finn mange alternativ imellom. Sidan eg nytta fokusgruppeintervju i mi undersøking, der formålet var å undersøke elevars oppleving av multimodale tekstar, var det formålstenleg å ta for meg eit nokså opne intervju med elevane. Likevel var det ein stor fordel å ha ein rettleiande intervjuguide, med tema der eg kunne stille opne spørsmål, som også ville gi opne svar. Det ville vere nyttig å sette tema i ei relevant rekkefølge, slik at eg kunne ta atterhald om å vere fleksibel i intervjusituasjonen. Temaliste til intervjuet, ligg som vedlegg 7 i denne masteroppgåva. I undersøkinga mi var det vesentleg å sjå korleis elevane sjølve kom med relevante innspel undervegs i samtalen. På den måten kunne eg finne ut om elevane hadde lagt merke til det same som meg, og i tillegg gje dei høve

til å kome med utsegn eg ikkje hadde tenkt ut på førehand. For å kunne nytte ei ordrett framstilling av responsen til elevane, var det naturleg å nytte lydopptak under intervjuet. I følgje Pål Repstad (2007), professor i religionssosiologi, vil ikkje lydopptaket gjere intervjusituasjonen meir eller mindre kunstig, enn den allereie er frå før (Repstad, 2007, s. 84).

Fokusgruppeintervju kan i stor grad påverke respondentane til å argumentere for eigne synspunkt og opplevingar, og på denne måten kan også denne forma for intervju få fram fleire sider ved både den individuelle og den kollektive forståinga for, og opplevinga av, fenomenet (Jacobsen, 2005, s. 154-155). Jacobsen (2005) skriv at «gjennom samtale med andre i samme situasjon får deltakerne perspektiv på tingene, og de utvikler mening i løpet av selve prosessen» (Jacobsen, 2005, s. 155). Fokusgruppeintervjuet er ideelt når hensikta med undersøkinga er å sette i gang tankeprosessar hjå elevar, og gje dei høve til å diskutere og reflektere omkring felles opplevingar og erfaringar, både med kvarandre og med forskaren. På denne måten ligg det mykje læring, både for forskaren og respondentane, å nytte ei form for gruppeintervju.

I eit fokusgruppeintervju vil det som regel vere nokre deltakarar som markerer seg meir enn andre. Avhengig av kva forholdet er mellom elevane i fokusgruppa, og kor trygge dei er til å uttrykke seg munnleg i slike situasjonar, vil det ofte hende at nokon dominerer, og nokon trekk seg tilbake. Det er sentralt at forskaren vurderer kritisk i kva for grad det er deltakaranes individuelle synspunkt vi får fram i eit fokusgruppeintervju, eller om deltakarane har utvikla ei felles forståing for fenomenet, noko ein kan kalle eit produkt av gruppeprosessar (Jacobsen, 2005, s. 155). Av erfaring frå samtalesituasjonar i klasserommet, var eg forberedt på at elevane markerer seg ulikt. I intervjuet var det nødvendig å nytte nokre teknikkar for å jamne maktbalansen i gruppa, blant anna å stille nokre forventningar til elevane før intervjuet, som til dømes å sleppe kvarandre til, ikkje snakke i munnen på kvarandre, og respektere kvarandre. Under samtalen var det og nyttig å minne elevane på dette, og styre samtalen slik at alle fekk høve til å ta ordet.

Talet på respondentar i eit fokusgruppeintervju, og lengda på intervjuet, vil ha innverknad på korleis respondentane opplever intervjusituasjonen, men også for resultatane forskaren får til slutt. For å finne det ideelle talet på deltakarar og tidsbruk, i mi undersøking, vil det vere nødvendig å vurdere dette ut ifrå alder på elevane, og kor mange tema det vil vere interessant å la elevane reflektere over. Sidan eg nytta to grupper med fire elevar frå kvar klasse, fekk



elevane høve til å ytre verdifulle synspunkt, og gruppene kunne fungere som ein gjensidig kontroll av kvarandre (Jacobsen, 2005, s. 158). Når det gjaldt tidsramma, måtte eg ta omsyn til at barn lett kan miste interessa for ein aktivitet som varer over lengre tid, og vil dermed ofte ha problem med å sitte stille (Munthe, 2011, s. 70). Ut ifrå erfaring som lærar, gjekk eg ut ifrå at ei gruppe på fire elleve – tolv -åringar ville kunne vere merksame og aktive gjennom eit intervju på ein halv time, men ikkje noko særleg lengre enn det. Eg måtte også i stor grad innrette meg etter kva som passa med timeplanen til elevane, og ein halv time per gruppe var eit passende tidspunkt å nytte i begge klassane.

#### 4.2.4 Observasjon

I tillegg til intervju, og under sjølve intervjuet, vil det i mange tilfelle vere nyttig å observere åtferda til enkeltmenneske og grupper, og korleis den endrar seg i ulike situasjonar (Jacobsen, 2005, s. 159-160). Jacobsen (2005) skriv at «de ulike metodene kan anvendes til å utfylle hverandre, kontrollere hverandre og kontrastere hverandre. Dette vil igjen føre til et mer detaljert og levende, og muligens også sant, bilde av virkeligheten» (Jacobsen, 2005, s. 168). I undersøkinga mi var det nødvendig å supplere intervjuet med observasjon, nettopp fordi barn ofte kan ha problem med å sette ord på tankar og kjensler omkring abstrakte fenomen. Gjennom å vere vitne til elevanes fysiske reaksjonar, kan eg få eit innblikk i deira oppleving av roman og film. Det vil vere funksjonelt å nytte dei to forskingsmetodane til å underbygge og utvide kvarandre, på grunnlag av det Jacobsen skriv om at «fenomener som ikke er direkte observerbare, vil i liten grad fanges opp. Derfor vil observasjon som regel kobles med en eller annen form for intervju» (Jacobsen, 2005, s. 160). I undersøkinga mi var det formålstenleg å observere elevane gjennom både leseprosessen, filmseansen, i skuletimen der dei gjorde oppgåvene, og under sjølve intervjuet. Ved å nytte både intervju og observasjon, kunne eg få ei rik skildring av elevane sine tankeprosessar og refleksjonar, og på den måten få ei meir holistisk forståing for elevane sine oppleving av, og interesse for, romanen og filmen.

For å drive observasjon, må forskaren vurdere kven og kva som skal bli observert, om observasjonen skal halde fram opent eller skjult, om forskaren sjølv skal delta i situasjonen som blir observert, når ein skal observere, og kor lenge observasjonen skal vare (Jacobsen, 2005, s. 160-161). I mi undersøking, der eg sjølv har rolle som lærar, vil det vere grunnleggjande å snakke om open, deltakande og aktiv observasjon. Aktiv observasjon dreier seg i denne samanhengen om, at eg som forskar trer inn i lærarrolla, og dermed får ei sentral rolle i situasjonen som blir observert (Repstad, 2007, s. 51-52). Her må forskaren ta atterhald om at slik observasjon vil ha innverknad på resultatet, og at reliabiliteten dermed kan bli

lågare (Jacobsen, 2005, s. 161). Likevel vil det truleg vere meir naturleg for elevane at eg trer inn i rolla som lærar, framfor om eg skulle sitte bak i klasserommet, imens eg observerte.

## 4.3 Forskingsetikk

### 4.3.1 Ethiske drøftingar knytt til val av respondentar

Etter at eg hadde bestemt meg for å nytte elevar på mellomtrinnet i undersøkinga mi, var det fleire avgjersler eg måtte ta, før eg visste kva for elevar eg kunne nytte. For det fyrste måtte eg kontakte rektorane på dei to skulane eg har mest kjennskap til. Etter at eg fekk godkjenning frå rektorane, måtte eg kontakte aktuelle kontaktlærarar, for å høyre i kva for klasse det kunne passe best å gjennomføre undersøkinga. Sidan interessa mi var ei mindre gruppe elevar, og at eg ynskte å ta lydopptak av intervjuet, var det ein etterspurnad om å verne elevane. Viss det blir nødvendig å lagre personidentifiserande materiale i undersøkinga, skal prosjektet meldast til Personvernombodet for forskning (NSD Personvernombodet for forskning, 2017). Personidentifiserande materiale kan dreie seg om alt i frå kjønn, alder og bustad. Viss det kan dukke opp sensitiv informasjon i undersøkinga, som til dømes psykisk og fysisk helse, sosial og etnisk bakgrunn, er Personvernombodet særleg strenge med å melde prosjektet (NSD Personvernombodet for forskning, 2017). Sidan det var nødvendig å samle inn personidentifiserande materiale i mi undersøking, sendte eg ein søknad til Personvernombodet. Godkjenninga frå Personvernombodet NSD ligg som vedlegg 1, i denne oppgåva. Førespurnaden eg sendte til rektor, ligg som vedlegg 2.

I undersøkingar der det skal nyttast barn, vil det også vere eit krav om å informere føresette skriftleg, slik at dei kan signere på om ungane deira får lov til å delta eller ikkje, før forskaren deretter må spørje barnet om samtykke (NSD Personvernombodet for forskning, 2017).

Samtykkeskjema eg sendte ut til føresette, ligg som vedlegg 3, i denne oppgåva.

Personvernombodet krev også at forskaren har kompetanse til å tilpasse undersøkinga til barn (NSD Personvernombodet for forskning, 2017). Dette dreier seg, i følgje Ramian, i stor grad om forskningsetikk og vitskapeleg ærlegdom (Ramian, 2007, s. 106-107). I samanheng med slike undersøkingar, vil gjerne Personvernombodet krevje at alle opplysningar som er samla inn om respondentane, straks blir sletta etter at dei er transkribert. Når lydopptaket ikkje lenger finst, skal det ikkje vere mogleg å identifisere respondentane i transkripsjonen, og dei blir anonyme når resultata blir lagt fram (NSD Personvernombodet for forskning, 2017). Eg løyste dette ved å gje elevane nye namn i analysen av materialet. Eg nytta dei mest populære namna frå året elevane blei født.

I kva for hensikt forskaren plukkar ut deltakarar, og kva forskaren veit om deltakarane på førehand, vil ha ei innverknad på validiteten og reliabiliteten til undersøkinga, noko eg kjem tilbake til. Metodane forskaren nyttar i undersøkinga, og sjølve designen til undersøkinga, kan ha stor innverknad på respondentane og resultatet, noko Jacobsen kallar for undersøkingseffekten (Jacobsen, 2005, s. 131). Det kan til dømes ha stor innverknad på resultatata om deltakarane har minoritetsbakgrunn, og kanskje ikkje meistrar språket like godt som deltakarar med etnisk norsk bakgrunn. Vidare kan faktorar som kjønn, lærevanskar, og sjølvtilitt i sosiale situasjonar, ha innverknad på undersøkinga, og resultatata forskaren sit med til slutt.

Sidan elevane på 7. trinn i mi undersøking var så mange, måtte eg velje ut kven som skulle delta i intervju. Dette gjorde eg strategisk, på bakgrunn av løyve frå foreldre, at elevane samtykka til å delta på intervjuet, at elevane hadde deltatt på heile prosjektet, og at dei hadde levert oppgåvene. I denne klassa valde eg ut like mange gutar som jenter, fordi eg ikkje ynskte at eit kjønn skulle bli overrepresentert på nokon måte. På sjetten trinn hadde eg foreldra sin signatur, og samtykke, frå sju av dei ni elevane til å delta på intervju, dermed fall det naturleg å inkludere alle desse sju i intervjuet. Når det gjeld elevar med minoritetsbakgrunn, la eg merke til at det var eit gjennomgåande faktum i begge klassene, at desse ikkje fekk løyve frå foreldre til å delta på intervjuet. Det kan vere mange grunnar til dette, til dømes kan informasjonsskrivet eg har sendt ut til foreldra, vere vanskeleg å forstå for minoritetsspråklege. Innanfor ramma for det regelverket Personvernombodet har lagt til grunn, med tanke på all informasjonen som skulle fram, tykte eg det var vanskeleg å lage eit enklare skjema til foreldra. Likevel trur eg at minoritetsspråklege ville hatt eit positivt utbytte av dialogen vi hadde i intervjuet. Det ligg mykje læring i å lytte til medelevar reflektere omkring egne opplevingar.

Sidan det var elevar eg ville intervju, var det passande å halde intervjuet på skulen, i skuletida. På denne måten blei omgjevnaden meir naturleg for elevane, noko som dermed ville gjere makttilhøvet mellom meg som forskar og elevane betre. Ved å halde intervjuet i eit grupperom på skulen, kunne dermed konteksteffekten få mindre innverknad på resultatata i undersøkinga mi, enn om eg hadde nytta ein meir kunstig kontekst. Ein kunstig kontekst for elevane, kunne i eit slikt tilfelle vore universitetet, som i høgare grad er min «heimbane». Likevel er det framleis viktig å ta atterhald om at også ein naturleg kontekst for elevane, i nokon grad vil innebere ein konteksteffekt. Det er trass alt lite «naturleg» for elevane å bli intervju på skulens grupperom (Jacobsen, 2005, s. 147).

#### 4.3.2 Reliabilitet og validitet

I empirisk forskning er det nødvendig å diskutere i kva grad ein kan stole på at materialet som er samla inn, og at resultatane av dette, ikkje inneheld feil og manglar. Det er altså grunnleggjande at analysen og konklusjonane er til å stole på, noko som dreier seg om reliabiliteten til undersøkinga, altså i kva grad undersøkinga er påliteleg og truverdig (Gentikow, 2005, s. 57). Vidare er det funksjonelt å vurdere i kva grad det faktisk blir gjort greie for problemstillinga i undersøkinga. Dette dreier seg om validiteten til undersøkinga, og skildrar i kva grad materialet og resultatane er gyldige, og om det kan bli stadfesta (Gentikow, 2005, s. 59). Til trass for at grensa mellom reliabilitet og validitet er nokså uklare, er det likevel slik at ei undersøking kan vere påliteleg, altså ha høg reliabilitet, men likevel vere lite relevant i høve til problemstillinga undersøkinga forsøker å klargjere. I undersøking mi er det altså sentralt at eg både definerer kva eg legg i omgrepet estetiske opplevingar, men også skildrar på kva grunnlag eg kan seie at elevane har fått ei slik oppleving. Vidare må eg presisere korleis eg kan vurdere om prosjektet har hatt innverknad på elevane si interesse for skjønnlitterære multimodale tekstar.

Det er grunnleggjande at forskaren er klar over kva dei ulike forskingsmetodane faktisk gjer greie for, for deretter å vurdere kva for metode, eller metodar, som er mest formålstenleg til å svare på dei ulike delane av problemstillinga. Intervju som forskingsmetode gir forskaren eit innblikk i respondentane sine oppfatningar og meiningar gjennom ord. Observasjon som forskingsmetode vil i langt større grad gjere greie for kva deltakarane faktisk gjer i ulike kontekstar, framfor kva dei seier dei gjer (Jacobsen, 2005, s. 167). Ved å prioritere ein metode framfor ein anna, vil det derfor skape utfordringar knytt til validitet og reliabilitet i undersøkinga. For det fyrste vil val av forskingsmetode ha innverknad på validiteten til undersøkinga, nettopp fordi ein forskingsmetode aleine kanskje gir ei for snever forståing for fenomenet. Dette vil dermed ha innverknad på om undersøkinga kan seiast å vere gyldig og sann (Gentikow, 2005, s. 59). I undersøkinga mi forsøkte eg å løyse dette ved å nytte ein kombinasjon av observasjon og intervju, noko som dermed vil styrke validiteten til undersøkinga.

Vidare vil det ha innverknad på reliabiliteten til undersøkinga, at eg er aktivt deltakande i både klasseromsituasjonen og intervjuet. For det fyrste medfører observasjonen ein observatøreffekt, der nærværet av forskaren i observasjonssituasjonen og intervjuet, vil ha innverknad på åtferda til elevane. For det andre ein konteksteffekt, altså at konteksten observasjonen og intervjuet held fram i, kan ha innverknad på elevane. For det tredje

medfører fokusgruppeintervjuet ein intervju effekt, altså innverknaden det har på elevane at eg er til stades, og at eit intervju i seg sjølv er ein kunstig situasjon for elevane.

Observatøreffekten, konteksteffekten og intervju effekten, vil ha innverknad på i kva grad undersøkinga kan seiast å vere påliteleg og truverdig, sidan slike effektar ikkje vil oppstå i ein vanleg klasseromsituasjon. I undersøkinga mi vil dette til ein viss grad bli løyst, sidan elevane er litt vande med meg som lærarvikar, og sidan eg nytta elevane sitt faste klasserom og grupperom, i undersøkinga. På bakgrunn av dette, vil undersøkinga få ein høgare grad av reliabilitet.

#### 4.3.3 Generalisering eller overføring

Tanken om at kassustudien dreier seg om noko spesielt, framfor noko generelt, skaper spesielle utfordringar når det gjeld validitet, og generalisering av resultat og konklusjonar (Jacobsen, 2005, s. 92). Eit sentralt spørsmål forskaren bør stille seg før han går i gang med ein kassustudie, er korleis ein kan «unngå at det som undersøkes, kun er tilfeldige, individuelle tilfeller med tvilsom relevans for helheten» (Gentikow, 2005, s. 40-41). Bent Flyvbjerg (2001), professor i urban geografi og planlegging, meiner derimot at undersøkingar av enkelfenomen er i seg sjølv verifiserande og vitskapeleg, og at det ikkje er nødvendig å gjere eit forsøk på å generalisere resultata. Han understrekar at reine deskriptive, fenomenologiske kassustudiar har hatt stor verdi for vitskapeleg fornying innanfor samfunnsforskning (Flyvbjerg, 2001, s. 76). Heilt sentralt i undersøkinga mi er det spesielle ved elevane si oppleving av tekstane dei møter. Formålet er ikkje å generalisere resultata av opplevinga til elevane, men heller å vise korleis denne måten å arbeide med multimodale tekstar på kan vere verdifullt å nytte med andre elevgrupper.

Gentikow (2005) skriv at kravet om generalisering innanfor kvalitative undersøkingar er vanskeleg å innfri, nettopp fordi «utvalget av informanter i kvalitative studier ikke er representativt» (Gentikow, 2005, s. 60). I omgrepet generalisering, ligg det ein tanke om i kva grad resultata kan vere relevante for andre, og at resultata dermed kan bli overført til liknande situasjonar. Med tanken på i kor stor grad vi kan overføre resultat til andre situasjonar, er også omgrepet abstrahering relevant. Abstrahering omhandlar evna til å dra kjensel på markante trekk ved komplekse fenomen, for deretter å få ei holistisk forståing for fenomenet (Gentikow, 2005, s. 61). På denne måten vil eg ha eit gyldig grunnlag for å hevde at resultata eg kjem fram til i denne undersøkinga, vil gje ein peikepinn på korleis liknande undervisningsopplegg vil fungere med andre elevgrupper på same alder. Undersøkinga er

dermed ikkje generaliserbar, men i alle høve er den mogeleg å overføre til liknande situasjonar.

## 5. Analyse og empiri

### 5.1 Utvikling av undervisningsopplegget

Under planlegginga av prosjektet var det ei stor utfordring å velje ut roman og film, som både var passande til målgruppa, men som også hadde estetiske kvalitetar det vil vere interessant å drøfte i ei masteroppgåve. Etter å ha vald ut romanen *Keeperen til Tunisia* og filmen *Keeper'n til Liverpool*, var hensikta å utvikle oppgåver for å fremje elevane sine estetiske opplevingar. Utgangspunktet blei dermed å få elevane til å gjennomføre ei samanlikning av dei to tekstane, i ein adaptasjonsanalyse. Eg ville at elevane skulle ta for seg denne adaptasjonsanalysen, gjennom leselogg, skriveoppgåve, teikneoppgåve og intervju. Formålet med leseloggen var at elevane skulle hugse sentrale delar av handlinga i romanen, slik at det blei enklare for dei å reflektere over handlinga i romanen og filmen, munnleg i grupper. Leseloggen kunne også fungere som ein inspirasjon til å gjere kreative oppgåver. Eg valde å lage ei kreativ teikneoppgåve og ei kreativ skriveoppgåve. Sidan elevane skulle gjere desse oppgåvene etter at dei hadde sett filmen, men før dei skulle bli intervju, fekk dei høve til å tenke og reflektere over romanen og filmen individuelt, før dei skulle diskutere det munnleg i intervjuet. Eg ynskte å avslutte prosjektet med intervju, der eg tok utgangspunkt i leseloggane og dei kreative oppgåvene eg hadde samla inn frå elevane, for å få elevane til å reflektere over og utdjupe dette.

### 5.2 Presentasjon av prosjektet for elevane

På både 6. trinn, som eg har vald å kalle bygdeskulen og 7. trinn, som eg har vald å kalle byskulen, delte eg ut samtykkeskjema til deltaking i undersøkinga (vedlegg 3), før eg presenterte meg sjølv og prosjektet mitt. Sidan elevane på byskulen er vane med å ha lærarstudentar i praksis, verka det ikkje som at det hadde spesielt stor innverknad på elevane her, at eg som student ville gjennomføre undersøkingar i deira klasse. Likevel fekk eg inntrykk av at engasjementet til elevane blei større, da eg sa at eg også skulle gjennomføre det same prosjektet på 6. trinn, på ein skule i Telemark. På bygdeskulen var dei ikkje vande med å ha studentar i klasserommet, så eg fekk inntrykk av at desse elevane syntest dette var ganske spennande. Likevel kjenner elevane meg litt frå tidlegare, sidan eg har vore vikar i den klassa fleire gonger. Eg blei godt tatt i mot av elevane, og det verka som det at dei kjente meg litt frå før, hadde ei positiv innverknad på dei.

På byskulen delte eg ut romanen og leseloggen til alle elevane, og dei fekk to og ei halv veke på å lese den ferdig, og fyller ut leseloggen. På bygdeskulen foreslo norsklæraren til elevane at

ho og eg styrte leseprosessen, ved å veksle mellom å lese høgt for elevane, og la dei lese nokre kapittel sjølv. Norsk læraren meinte at dette ville vere ei god støtte, spesielt for elevar med lesevanskar. Det kunne også gjere leseprosessen kortare, enn om elevane skulle lese heile romanen sjølv. Sidan vi ikkje hadde nytta høgtlesing på byskulen, ville leseprosessen på dei to skulane, bli nokså ulike. Eg valde likevel å gå med på forslaget om høgtlesing, sidan dette kunne vere ei positiv medverknad i leseopplevinga til elevane. På bygdeskulen tok leseprosessen to veker. Både læraren på byskulen, og læraren på bygdeskulen, meinte at alle elevane ville ha stor nytte av å forsøke å lese romanen, og sjå filmen med dei andre elevane, sjølv om dei ikkje ynskte å delta på studien. Dei fleste av elevane på begge skulane gjorde leseloggen, skriveoppgåva og teikneoppgåva, og oppgåvene til dei som ikkje deltok på studien, blei samla inn av læraren til elevane.

### 5.3 Gjennomføring av undervisningsopplegget

Da elevane var ferdig med å lese romanen og fylle ut leseloggen, viste eg filmen. Etter at elevane hadde sett filmen, fekk eg ein skuletime til disposisjon (om lag 40-50 minutt) i kvar av klassene, til å sette elevane i gang med skriveoppgåva og teikneoppgåva. Sidan elevane skulle gjere dei kreative oppgåvene før intervjuet, fekk dei tid til å reflektere individuelt, og eg fekk tid til å sjå gjennom oppgåvene deira. Dermed kunne dette bli ein form for opptak av elevane sin respons, der eg fekk høve til å stadfeste for elevane, at eg hadde sett oppgåvene deira, og nytte desse til vidare diskusjon i intervjuet. Slik kunne elevane få ei kjensle av høg verdsetting (jf. 2.7.2 Literacy og litteraturundervisning). Eg presiserte at elevane sjølv kunne velje om dei ville starte med skriveoppgåva eller teikneoppgåva, og at dei måtte gjere desse ferdig heime, viss dei ikkje rakk å gjere det ferdig denne timen. Dei fleste kom godt i gang med begge oppgåvene, mange leverte også enten skriveoppgåva eller teikneoppgåva, da timen var ferdig. Dei elevane som ikkje blei ferdige med begge oppgåvene denne timen, fekk to dagar på å levere oppgåvene, slik at alle som deltok på studien, skulle vere ferdige før intervjuet. Etersom elevane leverte inn oppgåvene, valde eg ut åtte elevar frå byskulen, og sju elevar frå bygdeskulen til intervju, på bakgrunn av at dei hadde levert samtykke til å delta på intervjuet, og at dei hadde levert leselogg, skriveoppgåve og/eller teikneoppgåve. Alle dei 15 elevane, som deltok på heile undersøkinga, viste stor interesse for intervjuet, og var generelt engasjerte og positive til prosjektet.



#### 5.4 Avgrensing av analysen

Problemstillinga for denne oppgåva er; «**Korleis kan eit didaktisk undervisningsopplegg knytt til *Keeperen til Tunisia* og *Keeper'n til Liverpool* gi elevane estetiske opplevingar, og kan det ha innverknad på deira interesse for skjønnlitteratur og spelefilm?**». For å kunne kaste lys over denne problemstillinga, vil det vere nødvendig å analysere elevane sin respons, gjennom leseloggen, skriveoppgåva, teikneoppgåva og i intervjuet. Eg har vald å ta for meg dei 15 elevane som deltok på heile undersøkinga, altså dei som las romanen, såg filmen, gjorde oppgåvene og deltok på intervjuet. Desse elevane har eg vald å kalle fokuselevane. Med omsyn til at det ikkje skal vere mogleg å kjenne igjen elevane, og for å gjere det enklare for lesaren å forstå, har eg gitt elevane nye namn og normalisert språket deira. Dei elevane som var i same gruppe under intervjuet, har namn med same forbokstav. Elevane i gruppe M på byskulen, har eg kalla Mathias, Markus, Maria og Malin. Elevane i gruppe A på byskulen, har eg kalla Andreas, Alexander, Anna og Astrid. På bygdeskulen, har eg kalla elevane i gruppe S for Sara, Sander og Sebastian, og elevane i gruppe E for Emil, Ella, Emilie og Emma. Alle desse elevane har levert enten loggoppgåve, teikneoppgåve eller skriveoppgåve, og dei fleste har levert alle oppgåvene. Grunnen til at nokre ikkje leverte, var mellom anna at elevane gløymde oppgåvene heime, dei hadde mista den eller dei rakk ikkje bli ferdige til tida.

Tabell 1 – Oversikt over kven av elevane som har svart på dei ulike oppgåvene

	Kva for loggoppgåver elevane har svart på	Teikneoppgåva	Skriveoppgåva
<b>Mathias</b>	1, 2, 3, 4, 8	Jo møter Bettina	Brev til Bettina
<b>Markus</b>	1, 2, 3, 4, 5, 8	Jo tar handgrepet på Tommelen	Brev til bestefar
<b>Maria</b>	1, 2, 3, 4, 7, 8	Jo møter Bettina	Brev til Bettina
<b>Malin</b>	Har ikkje levert leselogg	Jo oppdagar nokon i stallen	Brev til Hedvig
<b>Andreas</b>	1, 2, 3, 4, 5, 8	Jo møter Bettina	Brev til Bettina
<b>Alexander</b>	1, 2, 3, 4, 5, 8	Jo møter Bettina	Brev til bestefar
<b>Anna</b>	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8	Jo tar handgrepet på Tommelen	Brev til Hedvig
<b>Astrid</b>	Har ikkje levert leselogg	Har ikkje levert teikneserie	Brev til Hedvig
<b>Sara</b>	1, 2, 3, 4, 5, 8	Jo møter Bettina	Brev til Hedvig
<b>Sander</b>	1, 2, 3, 4, 5, 6, 8	Jo tar handgrepet på Tommelen	Har ikkje levert brev
<b>Sebastian</b>	1, 2, 3, 4, 5, 8	Jo oppdagar nokon i stallen	Brev til bestefar
<b>Emil</b>	1, 2, 3, 4, 7, 8	Jo tar handgrepet på Tommelen	Har ikkje levert brev
<b>Ella</b>	1, 2, 3, 4, 7, 8	Jo møter Bettina	Har ikkje levert brev
<b>Emilie</b>	1, 2, 3, 4, 5, 7, 8	Har ikkje levert teikneserie	Brev til Hedvig
<b>Emma</b>	1, 2, 3, 4, 7, 8	Har ikkje levert teikneserie	Har ikkje levert brev

## 5.5 Fokuselevane sin respons på romanen – leseloggen

Leseloggen tok berre utgangspunkt i romanen, og elevane hadde dermed ikkje sett filmen når dei svarte på leseloggen. Sidan det er verbalspråket som er den klart dominerande uttrykksmåten i *Keeperen til Tunisia*, valde eg å ha ein rein verbalspråkleg oppgåvetekst også. Som eg har nemnt tidlegare, spelar det heilskaplege designet i romanen, ei viktig rolle i meiningsskapinga (jf, 2.1.7 Diskurs og design). Likevel ville eg ikkje nytte framsidebildet på romanen i oppgåveteksten, sidan dette ikkje tar utgangspunkt i handlinga i romanen, men er henta frå filmen (figur 3). Eg ville at elevane sjølve skulle velje om dei ville ta utgangspunkt i romanen sitt framsidebilde, da dei skulle svare på spørsmåla. Gjennom utforminga av leseloggen, planla eg at elevane skulle fylle ut oppgåvene undervegs i lesinga. Dette kravde at elevane las oppgåveteksten nøye. For å gjere elevane ekstra merksame på dette, nytta eg strekar under viktige poeng i teksten, som til dømes «Etter du har lese ut heile boka».

I leseloggen måtte elevane svare på dei fire fyrste spørsmåla, og dei kunne velje mellom å svare på to eller fleire av dei fire siste spørsmåla. Dermed har ikkje dei 13 fokuselevane, som leverte leseloggen, svart på alle loggoppgåvene. Elevane har ikkje vald dei same oppgåvene, og alle loggoppgåvene har blitt svart på av nokon. Oppgåvene i leseloggen har eg skrive om i kapittel 4.2.2. Eg legg også ved heile oppgåvearket til leseloggen, som vedlegg 4, i denne oppgåva. Det var ingen opning for at elevane skulle teikne til leseloggen, men fleire nytta seg likevel av sjansen til å dekorere rundt teksten, spesielt Emil og Ella på bygdeskulen (figur 1 og 2). I Emil sin teikning, ser eg det som truleg er Jo øvst, og bestefaren nedst, sidan bestefaren brukar «brylkrem» i håret, og er fan av Elvis, noko denne teikninga gir assosiasjonar til (s. 14). Ella har teikna det som truleg er Bettina og Jo. I teikneserien til Ella, som eg kjem tilbake til, har ho også teikna dei to. I teikninga kan det sjåast ut som Jo er full av blod, noko som tyder på at Ella har teikna da Jo blei banka opp av Tommelen (s. 131-132). Eg ser desse teikningane som ei peikepinn på kva elevane hugsar best frå, og verdsett i, forteljinga. Andreas på byskulen, har også vald å skrive eit heilt handlingsreferat, i tillegg til loggoppgåvene. Dette har han gjort heilt frivillig, og det kan tenkast at han er vand med å skrive handlingsreferat til romanar han les på skulen. Likevel ser eg dette som eit teikn på at Andreas har hatt ei positiv erfaring med å lese romanen, noko som gav han motivasjon til å skrive dette handlingsreferatet. Vidare vil eg sjå nærmare på kva fokuselevane svarte på dei ulike spørsmåla.



Figur 1 - Emil



Figur 2 - Ella

### «1. Kven er hovudpersonen? Korleis vil du beskrive han?»

Dette spørsmålet er delt i to, der det fyrste spørsmålet er eit observasjonsspørsmål, sidan eg spør «kven» som er hovudpersonen, og det andre spørsmålet er eit refleksjonsspørsmål, sidan eg spør «korleis» elevane vil skildre han. Her har dei fleste av elevane lagt vekt på å skildre Jo sitt indre. Markus skriv at Jo ikkje er populær, at han er «rar», og ikkje har nokon vener. Maria, Markus og Anna skildrar Jo som ein «forsiktig», «usikker» og «bekymra» type. Denne skildringa av Jo, stemmer også med korleis fleire av elevane på bygdeskulen hadde fått inntrykk av han. Her skriv mellom anna Emilie og Emil, at Jo er «nervøs» og ein «stressa type». Svært mange av elevane har likevel lagt vekt på dei positive sidene ved Jo sin personlegdom. Til dømes skriv Maria og Andreas at Jo er både «snill», «grei» og «hyggelig», og at han er «en god venn».

Fleire av elevane i alle gruppene, nemner at Jo ikkje er spesielt flink i sport, men Sander, Sebastian, Emil og Emilie skriv at han likevel er «god i minigolf». Sara og Ella skriv at Jo bur på ein gard, og at han har ein «rar familie». Mathias, Alexander, Andreas og Anna nemner at Jo er interessert i fotball og fotballkort, men at han sjølv ikkje er spesielt god til å spele fotball. Andreas skriv at Jo er 14 år, og at han skal begynne i klasse «7A». Både Emil, Ella, og Emilie skriv at Jo er 13 år, og at han snart skal begynne på ungdomskulen. Alderen til Jo blir ikkje nemnt i romanen, men dette er noko elevane kan gjette seg til, ut ifrå at dei veit at han snart skal begynne på ungdomskulen. Likevel kan det vere

forvirrende at ungdomskulen, på tida som handlinga i romanen skal førestille, startar på 7. trinn. Emma har berre svart at hovudpersonen heiter «Jo Idstad». Det at elevane reflekterer over kva for inntrykk dei har fått av Jo som person, viser at elevane forsøker å forstå Jo, ut ifrå korleis han reagerer og meistrar ulike situasjonar i handlinga. Det er interessant at elevane legg vekt på både positive og negative sider ved Jo sin personlegdom, og at dei positive sidene har blitt framheva i noko større grad. Ut ifrå alle dei ulike måtane elevane karakteriserer Jo, kan ein få inntrykk av at Jo er ein samansett person, med mange særtrekk. Ella forsøker å skildre Jo sitt ytre, truleg ut ifrå framsida av romanen, sidan dette ikkje blir



Figur 3

presisert i verbalspråket i romanen. På framsida ser vi eit bilde av ein gut, og dei som er kjent med filmen, noko Ella uttrykte at ho var, veit at dette er Jo (figur 3). Ho skriv at Jo har «lyst hår». Sjølv om det er lite ved Jo sitt ytre som blir presentert i romanen, gir likevel dei andre karaktertrekka ved Jo som person, gode grunnlag for å skape indre bilde av korleis han er som person.

## **«2. Kvifor er eit fast handtrykk så viktig? (kjem du på fleire døme enn dei som står i boka?)»**

Det andre spørsmålet på leseloggen, var også delt inn i to spørsmål; eit refleksjonsspørsmål, sidan eg spør «kvifor», og eit identifikasjonsspørsmål, sidan elevane fekk høve til å nemne andre grunnar til at eit fast handtrykk er viktig, enn dei som står i romanen. Her er alle fokuselevane einige om at eit fast handtrykk er positivt. Maria, Andreas og Anna skriv at eit fast handtrykk «avslører litt om deg selv», og det viser at du er «sterk», «mann», «tøff», «ordentlig» og «høflig», og at du ikkje er «usikker», «redd», «svak», «lat» og «sjenert». Markus skriv at eit fast handtrykk er viktig for å gi «et godt førsteinntrykk». Sara, Sebastian, Emilie og Emma skriv at eit fast handtrykk «imponerer jentene». Sara skriv at eit fast handtrykk er viktig fordi «Elvis hadde det», og «da har ein ingen bekymringar». Her har mange av elevane foreslått fleire grunnar til at eit fast handtrykk er viktig, enn dei som blir nemnt i romanen. Dette viser at elevane lever seg inn i historia, og at dei har evne til å knytte handlinga i romanen opp mot egne erfaringar.

## **«3. Kvifor skriv Jo lister? Kva handlar desse listene om?»**

Det tredje spørsmålet på leseloggen, er eit refleksjonsspørsmål, sidan det ikkje er eit klart svar i teksten, på kvifor Jo skriv lister. Det er også eit observasjonsspørsmål, sidan elevane kan sitere direkte frå desse listene, for å seie kva dei handlar om. Mathias og Ella nemner at Jo skriv desse listene for å «huske ting». Maria, Sebastian og Emil skriv at listene handlar om Jo, spesielt det han ser, tenker på og lurar på. Andreas skriv at det er for å «holde orden på tankene», og Anna meiner det er for å «fikse opp i tankene». Markus, Sara og Emilie skriv at listene dreier seg om ting Jo gruer seg til, og om alle bekymringane hans. Alexander, Anna og Emil skriv også at listene handlar om det Jo lurar på, spesielt ting som har med fotball, forelsking og plattfotsoler å gjere. Sara nemner at Jo skriv listene «for å la det vise kome til han». Her har nokre av elevane kome med konkrete døme på kva listene dreier seg om, og nokre har forsøkt å summere listene, ved å seie at dei dreier seg om Jo sine bekymringar, og at han skriv dei for å halde orden på tankane sine. Dette viser at fleire av elevane har tolka desse listene, og forstått at innhaldet kan seie mykje om Jo sin personlegdom.

**«4. Kva trur du dette handlar om? «*Gli inn i skuggane ... det er alt du kan gjere ... berre gli inn i skuggane ...*» side 103, kapittel 8»**

Det fjerde spørsmålet er eit refleksjonsspørsmål, og dreier seg om eit sitat som gjentek seg fleire gonger gjennom romanen. Lesaren får aldri direkte vite kva det betyr, eller kvifor det trer fram i teksten. Eg har tolka dette sitatet som ein metafor for angst og depresjon, som kan sjåast i nær samanheng med Jo sine bekymringar og Arnfinn sin psykiske sjukdom. Eg har ikkje fortalt mi tolking av sitatet til elevane, sidan det ville vere interessant å sjå korleis dei forstod meininga med det. Sidan det ikkje finst eit klart svar på spørsmålet, må elevane forstå kva dette dreier seg om ut ifrå samanhengen sitatet trer fram i gjennom handlinga. Maria og Markus skriv at det handlar om «å trekke seg inn i seg selv», og «å gjemme seg». Andreas og Anna meiner det dreier seg om å gøyme seg eller gjere seg usynleg, og «å forsvinne eller rømme». Ella og Emilie er også einige i at sitatet handlar om å bli usynleg, og «å ikkje bli sett». Mathias og Alexander skriv at det handlar om at Jo blir banka opp, og at han ikkje skal slåst, men heller «prøve å roe ned», og «ikke ta igjen». Sebastian meiner at det handlar om å «berre gjere det, og ikkje tenke over det». Emil skriv at det handlar om «å dra til sin egen verden». Sara meiner at «Jo er i fare», mens Sander skriv at «det blir ikkje eit bra skuleår for Pølsa». Dei fleste av elevane meiner altså at å «*Gli inn i skuggane ... [...]*», dreier seg om å forsvinne, og det å ikkje bli sett. Det verkar som at mange av dei forstår at dette dreier seg om Jo sitt indre, og ein form for psykisk tilstand, noko som krev mykje refleksjon for å forstå.

**«5. Kven stal Elvis-singelen? Og kvifor gjorde han det?»**

Av dei fire siste oppgåvene i leseloggen, kunne elevane velje å svare på to eller fleire av oppgåvene. Alle elevane har derfor ikkje svart på alle desse oppgåvene. Det femte spørsmålet er eit observasjonsspørsmål, sidan eg spør «kven» som stal singelen, noko elevane kan resonnerer seg fram til ved å lese teksten. Det er også eit refleksjonsspørsmål, sidan det ikkje finst eit klart svar i teksten, på kvifor singelen blei stolen. Åtte av dei 15 fokuselevane, svarte på denne loggoppgåva. Seks av desse, svarer at det var Einar som stal singelen. Andreas skriv at både Einar og Arnfinn stal singelen, mens Alexander meiner at det berre var Arnfinn som stal singelen. Markus skriv at Einar stal singelen «fordi storebroren likte sangen og det var ensomt på Klikken». Anna, Sara og Sebastian skriv at Einar stal singelen for å gjere Arnfinn glad, for at Arnfinn skulle «føle seg bedre», og for at han skulle «bli frisk». Her har altså dei fleste fått med seg at det var Einar som stal singelen, og mange forstod også at det var fordi Arnfinn ikkje var frisk, og at Einar ynskte at han skulle føle seg betre.

#### **«6. Kva er det med bror til Einar? Og kvifor vil ikkje Einar snakke om det?»**

Det sjette spørsmålet er eit refleksjonsspørsmål, sidan eg spør kva det er med bror til Einar, og kvifor Einar ikkje vil snakke om det. Svara på desse spørsmåla blir aldri nemnt direkte i teksten. Dette spørsmålet krev mykje erfaring, evne til abstraksjon og til å «lese mellom linjene». Det er berre to elevar som har vald å svare på dette spørsmålet. Anna skriv at Arnfinn er «psykisk syk i hodet. Han skulle ut på Klikken aleine, og derfor trengte han singelen». Sander skriv at «Arnfinn har blitt narkoman». Anna viser god forståing, sidan ho nemner psykisk sjukdom. I romanen er det nokre hendingar, som siktar mot at Arnfinn er psykisk sjuk, men det krev likevel mykje av lesaren å plukke opp desse signala undervegs. Sidan Sander nemner at Arnfinn har blitt narkoman, viser han forståing for at noko er gale med Arnfinn. I romanen nemnast det mellom anna at fingrane til Arnfinn skjelv, og at han har rykkingar i ryggen, imens han sit på «Klikken», med psykiatrar rundt seg (s. 166). Dette kan naturlegvis tolkast som at Arnfinn er på rehabilitering for å vere avhengig av rus, og Sander viser derfor også at han reflekterer i høg grad over det han har lese.

#### **«7. Kva ville du gjort viss du var i same situasjon som Einar?»**

Det sjuande spørsmålet er eit identifikasjonsspørsmål, sidan eg spør «kva ville du gjort». Dette krev at elevane må leve seg inn i, og relatere handlinga i romanen til eigne erfaringar. Seks av dei 15 fokuselevane, svarte på dette spørsmålet. Maria og Anna skriv at dei ville «sagt ifra til noen», og heller «spurt om å få låne singelen», framfor å stele den. Emilie og Ella skriv at dei ville «sagt sannheten til Jo», og Emil skriv at han «ville sagt unnskyld, men at eg måtte gjere det for at bror min skulle bli glad». Emma skriv at ho ville gitt Jo plata, og så «løpt på do for å grine». Desse svara viser at elevane identifiserer seg med handlinga, og at dei reflekterer over moral i historia. Dei viser at dei sjølv ynsker å vere ærlege i ein slik situasjon.

#### **«8. Kva synes du om boka?»**

Det åttande spørsmålet er eit overføringsspørsmål, sidan eg er ute etter elevane sin personlege meining. Alle dei 13 elevane som leverte leseloggen, svarte også på dette spørsmålet. Mathias, Alexander, Andreas og Anna skriv at dei likte romanen, at den var «bra» og «spennande». Sara, Sebastian og Emilie likte også romanen. Sebastian skriv at romanen var «morosam, den hadde litt av alt, eks kjærleik». Markus og Maria synast romanen var «OK», eller «kjedelig», men Maria syntest romanen blei meir spennande på slutten. Emil og Ella syntest romanen var «passe», og «litt kjedeleg». Da eg samla inn loggane, kommenterte Markus og Maria munnleg, at dei syntest romanen blei litt vanskeleg når den stod på nynorsk,

og at det var derfor den blei litt kjedeleg. Elevane grunnjev ikkje kvifor romanen var «bra», «spennande» eller «kjedeleg», i leseloggen, noko som ville vere interessant å få dei til å utdjupe nærmare i intervjuet. Dei fleste av elevane gir inntrykk av at dei likte romanen godt, og nokre av dei som syntest at romanen var litt kjedeleg, grunnar dette i hovudsak med at språket i romanen var vanskeleg. Sjølv om Emil og Ella, som begge er vant med å lese nynorsk, ikkje syntest romanen var så bra, viser dei likevel at dei har fått eit utbytte av å lese romanen, sidan dei reflekterer over kva dei synest er interessante trekk ved handlinga.

#### 5.5.1 Fokuselevane sitt utbytte av leseloggen – ei oppsummering

Dei åtte spørsmåla i leseloggen var delt inn i observasjonsspørsmål, refleksjonsspørsmål, identifikasjonsspørsmål og overføringsspørsmål (jf. 2.7.2 Literacy og litteraturundervisning). Fem av dei åtte spørsmåla, var delt inn i to ulike typar spørsmål. Det var i alt tre observasjonsspørsmål, sju refleksjonsspørsmål, to identifikasjonsspørsmål og eit overføringsspørsmål. I spørsmåla om kven som var hovudpersonen, kva som stod i listene, som Jo skreiv og kven som stal Elvis-singelen, viser elevane at dei har observert konkrete detaljar i teksten. I dei sju refleksjonsspørsmåla, reflekterer elevane over autentiske spørsmål, altså opne spørsmål der dei må svare med eigne ord. På denne måten kan elevane vise forståing for kva teksten uttrykker, og innsikt i korleis teksten uttrykker det (jf. 2.7.2 Literacy og litteraturundervisning). Elevane reflekterer over Jo sitt indre, der dei forsøker å trekke fram dei positive sidene ved Jo sin personlegdom. Ved å skildre særtrekk ved Jo som person, får elevane høve til å sette ord på dei indre bilda og førestillingane dei har hatt av Jo, imens dei har lese romanen. Dei reflekterer også over kvifor eit fast handtrykk er viktig, og kvifor Jo skriv lister, noko fleire av elevane også ser i samanheng med Jo sin personlegdom. Anna skriv til dømes at Jo skriv listene for å «fikse opp i tankene», noko som tyder på at han ikkje har heilt orden i hovudet sitt.

På dei fire siste refleksjonsspørsmåla, skulle elevane reflektere over kva sitatet «*Gli inn i skuggane [...]*» (s. 103), dreia seg om, kvifor Einar stal Elvis-singelen, kva det var med bror til Einar, og kvifor Einar ikkje ville snakke om det. Fleire av elevane forstår at sitatet dreier seg om noko psykisk, og om Jo sitt indre, noko som er interessant fordi dette stemmer i stor grad med tolkinga eg også gjorde av dette sitatet. Maria nemner til dømes at sitatet dreier seg om «å trekke seg inn i seg selv». I eit identifikasjonsspørsmål må lesaren knyte handlinga i teksten til eigne erfaringar (jf. 2.7.2 Literacy og litteraturundervisning). Elevane som har svart på identifikasjonsspørsmåla, viser at dei kan relatere seg til, og leve seg inn i, handlinga. Dei nemner mellom anna fleire grunnar til at eit fast handtrykk er viktig, og kva dei ville gjort viss



dei var i same situasjon som Einar. Det sistnemnte viser også at elevane kan reflektere over moral, og kva som er rett og galt.

På det siste spørsmålet i leseloggen, som er eit overføringsspørsmål, får elevane gi uttrykk for sin personlege meining om romanen (jf. 2.7.2 Literacy og litteraturundervisning). Alle elevane viser, på litt ulike måtar, at dei kan nytte egne erfaringar for å forstå historia, og at dei lever seg inn i romanen. Som eg har nemnt, har mellom anna Emil og Ella dekorert leseloggen, og Andreas har skrive eit heilt handlingsreferat. Dette tyder på at spesielt desse elevane viser engasjement for å arbeide med romanen på denne måten. Eg fekk inntrykk av at fleire av elevane var svært positive til å ha nokre bestemte spørsmål til romanen, og at dei fekk høve til å velje nokre spørsmål framfor andre, og på den måten vere med å avgjere eigen arbeidsmengde. Fleire av elevane har skrive utfyllande leseloggar, og eg får inntrykk av at dei har hatt ei interesse for å arbeide med romanen på denne måten.

### 5.6 Fokuselevane sin respons på romanen – teikneoppgåva

Som eg har nemnt tidlegare, er tekstar multimodale semiotiske einingar, produsert i sosiale samanhengar (jf. 2.1.2 Tekstomgrepet). Teikneseriar er multimodale tekstar, fordi dei har fleire uttrykksmåtar som fungerer i samspel med kvarandre. Korleis dei semiotiske ressursane blir kombinert i teikneserien, dreier seg om tekstens design, noko som har innverknad på korleis vi forstår meininga, som teikneserieskaparen forsøker å uttrykke (jf. 2.1.7 Diskurs og design). I ein teikneserie uttrykkast meining ofte gjennom verbalspråk, i form av skrift, og bilde i form av teikningar (jf. 2.1.5 Multimodalt samspel). Fargar kan også spele ei viktig rolle for både meiningsskapinga, og for den estetiske utforminga. I verbalspråket og teikningane blir det ofte nytta visuelle symbol, mellom anna for å markere kva som er sentralt i forteljinga, men også for å uttrykke kjensler.

Skrifta og teikningane har ulikt potensial for meiningsskaping, dei har ulike styrker og svakheiter for å uttrykke meining (jf. 2.1.5 Multimodalt samspel). I analyse av teikneseriar, er det interessant å sjå korleis modalitetane fungerer i samspel med kvarandre. Van Leeuwen (2005) legg fram fire kohesjonsmekanismer, i samheng med korleis modalitetane i ein tekst er bundne til kvarandre; rytme, komposisjon, informasjonslenking og dialog (jf. 2.1.6 Multimodal kohesjon). Korleis elevane kombinerer modalitetane, og korleis dei utnyttar styrkane og svakheitene i modalitetane, er sentralt for mottakarens forståing og oppleving av teikneserien. Den måten elevane uttrykker seg på, i teikneseriane sine, vil gi signal om korleis

dei har levd seg inn i historia, og hatt ei estetisk oppleving av og interesse for, å arbeide med romanen og filmen.

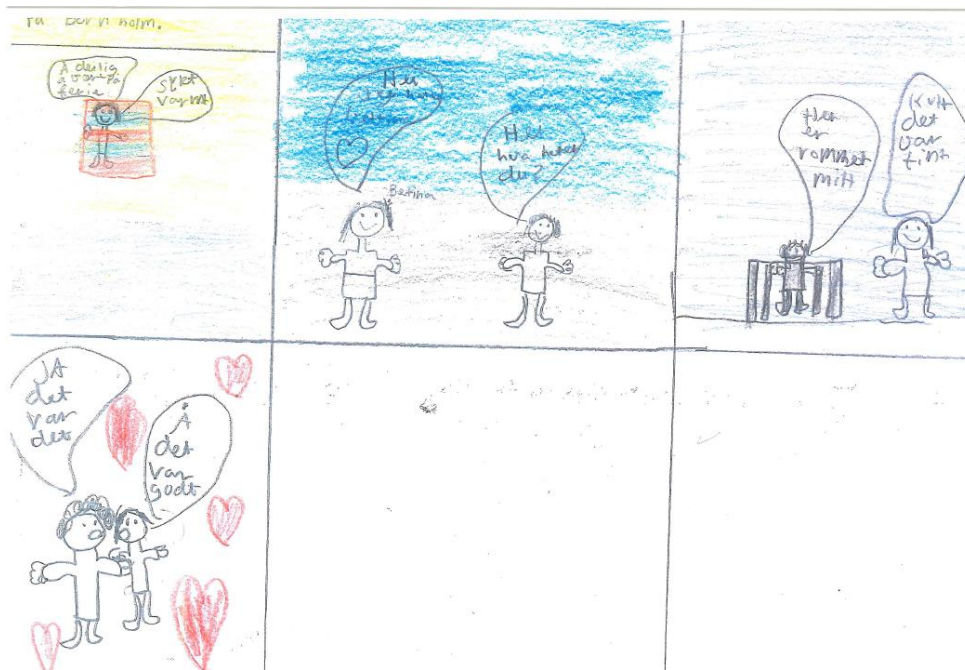
Føremålet med teikneoppgåva var å gi elevane estetiske opplevingar, og å sjå om dette kunne ha innverknad på deira interesse for skjønnlitteratur og film. Derfor var det viktig at både oppgåveteksten, og den visuelle utforminga, vekte engasjement hjå elevane. Utforminga av teikneoppgåva har eit design, og dette designet vil vere med på å styre korleis elevane utformar teikneseriane sine. I teikneoppgåva har eg forsøkt å få til ein oversiktleg og presis oppgåvetekst, der eg har nytta både skrift, og eit bilde frå teikneserien Donald Duck & Co, for å utdjupe kva eg meiner i oppgåveteksten. I denne oppgåva, utfyller verbalteksten og bildet kvarandre, ved å fortelje og vise ulike ting, noko eg tidlegare har definert som funksjonell spesialisering (jf. 2.1.5 Multimodalt samspel). Eg har til dømes skrive i oppgåveteksten: «Du kan bruke både snakkebobler, og tekst i kanten av bildet, som i den gule firkanten, i dømet frå Donald Duck & Co.», kor elevane må sjå på bildet, for å forstå kva eg meiner. Modalitetane utdjupar altså kvarandre, ved at verbalspråket skildrar kva den gule firkanten kan nyttast til, og bildet viser korleis ein slik gul firkant fungerer i teikneserien. Innhaldet i teikneoppgåva, har eg nemnt i kapittel 4.2.2, under presentasjon av materialet. Heile teikneoppgåva ligg også som vedlegg 5, i denne masteroppgåva. Oversikt over kven som svarte på teikneoppgåva, og kva for oppgåve dei valde, finst i «Tabell 1», i kapittel 5.4.

Da elevane skulle designe sin teikneserie, måtte dei gjere det på grunnlag av nokre kriterium, til dømes kva som var formålet med tekstskapinga, kva for ressursar dei hadde tilgjengelege for å skape teksten, kven som var mottakaren av teksten og kva for sosiale føresetningar mottakaren hadde for å forstå innhaldet i teikneserien (jf. 2.1.7 Diskurs og design). Elevane fekk ei liste med nokså faste kriterium for korleis dei skulle utforme teikneserien, og med nokre forslag til kva som kunne vere innhaldet. Formålet med teikneserien var at elevane skulle kunne presentere romanen, til nokon som ikkje hadde lese romanen før. Korleis elevane vel å representere den oppdikta røyndommen i romanen, gjennom teikneseriane sine, har å gjere med den ideasjonelle metafunksjonen (jf. 2.1.3 Tekstane sine metafunksjonar). Eg presiserte i teikneoppgåva, at mottakaren for teikneserien skulle vere elevane på 5. trinn. Ut ifrå dette måtte elevane derfor ha eit medvit om kva for sosiale føresetningar elevane på 5. trinn har for å forstå innhaldet i teikneserien deira, noko som også dreier seg om korleis dei realiserer den mellompersonlege metafunksjonen, i teksten sin (jf. 2.1.3 Tekstane sine metafunksjonar). Dei reiskapane elevane hadde tilgjengeleg for å designe teikneserien, var mellom anna fargeblyantar og linjalar.

I analyse av elevane sine teikneseriar, vil det vere interessant å sjå kva for scene elevane har valt, og kven som har valt det same innhaldet og motivet. Det elevane legg vekt på, og framhevar i sine teikneseriar, ser eg som ein peikepinn på kva elevane verdsett i historia. Her vil det også vere relevant å sjå om elevane har vore medvitne om kven som er mottakaren for teikneseriane deira. I tillegg til å sjå på innhaldet i teikneseriane, vil det vere interessant å sjå korleis elevane har utforma teikneserien. Den bestemte måten elevane kombinerer modalitetane, dreier seg om den tekstuelle metafunksjonen i tekstane deira (jf. 2.1.3 Tekstane sine metafunksjonar). Det vil vere formålstenleg å dele teikneseriane opp i to delar; dei teikneseriane som deler visuell form, fordi dei har visuelt detaljert utforming, og dei teikneseriane som har enklare visuell utforming. Eg vil forsøke å analysere teikneseriane ut ifrå ein eller fleire av kohesjonsmekanismane, som van Leeuwen legg fram (jf. 2.1.6 Multimodal kohesjon). Med tanke på oppgåvas omfang, vil eg ikkje analysere alle teikneseriane ut ifrå alle kohesjonsmekanismane, men heller forsøke å kommentere nokre trekk som peiker seg ut, i alle teikneseriane.

## 5.6.1 Teikneseriar med felles innhald

### Jo møter Bettina



Figur 4 - Mathias

Mathias, Maria, Andreas, Alexander, Ella og Sara, har teikna da Jo møter Bettina på stranda på Bornholm. I alle desse teikneseriane kjem det fram på slutten, enten gjennom skrifta, bildet eller begge deler, at det enda med kjærleik mellom Jo og Bettina. Etersom elevane legg vekt på litt ulike delar av handlinga i teikneseriane sine, og fortel det på forskjellige måtar, vil det vere formålstenleg å dele desse seks teikneseriane inn i tre grupper. Den fyrste gruppa er Mathias og Andreas sine teikneseriar, om da Jo blir forelska i Bettina. Den andre gruppa er Maria og Sara sine teikneseriar, der handlinga høvesvis er komponert på same måte, med same byrjing, midtparti og slutt. Den tredje gruppa er Alexander og Ella sine teikneseriar, som handlar om ein tilsynelatande roleg morgon på stranda. Det er spesielt interessant at det er så mange like trekk mellom teikneseriane til Maria og Sara, og Alexander og Ella, sidan Maria og Alexander går på byskulen, og Sara og Ella og går på bygdeskulen. Dei har altså ikkje hatt innverknad på kvarandre i nokon grad, slik som Mathias og Andreas kan ha hatt, sidan dei begge går på byskulen.

Mathias (figur 4) og Andreas (figur 5) sin teikneserie, handlar om at Jo møter Bettina og at det oppstår beinveges forelsking mellom dei to. I Mathias sin teikneserie, får vi presentert at handlinga held fram på Bornholm, og vi får vite at det er Bettina vi ser i den andre ruta. Personen, som eg forstår er Jo, tar med seg Bettina heim til rommet sitt, og dei to kysser. Det

at Jo og Bettina kysser, hende ikkje i romanen, så her tar Mathias seg fridom til å dikte vidare på historia. Sidan Mathias nyttar ein tekstboks for å forklare kor hendinga trer fram, og at han presiserer at det er Bettina vi ser på bildet, viser han medvit om at mottakaren ikkje kjenner historia. Likevel er det nødvendig å ha kjennskap til historia, for å forstå at den andre personen vi ser, er Jo. I Andreas sin teikneserie, skjer handlinga over ein svært kort tidsperiode. I fyrste rute ser vi Bettina står med ryggen til, og i andre rute snur ho seg gradvis mot Jo, som gaper av forelsking. I teikneserien til både Mathias og Andreas, er handlinga sentrert rundt Jo og Bettina, og det er berre desse to vi møter i handlinga. Andreas nemner verken namnet på personane eller staden dei oppheld seg, noko som gjer det vanskeleg for mottakaren å knytte teikneserien til romanen. Begge teikneseriane uttrykker likevel kjærleik som tema, noko som er sentralt i både romanen og filmen.



**Figur 5 - Andreas**

I teikneseriane til Maria (figur 6) og Sara (figur 7), begynner handlinga på stranda, før den flytter seg til golfbanen, og avsluttast på stranda igjen. Handlinga i desse teikneseriane flytter seg frå stad til stad, samtidig som det blir presisert omlag kor lang tid det er mellom dei ulike scenene. Både Maria og Sara markerer tid og stad med tekstboksar i øvste hjørnet av rutene. I Maria sin teikneserie, står det; «to minutter senere», «Golfbanen», «fem minutter senere», og «på stranda». Sara har markert tid, ved å presisere; «da det plutselig skjedde noko», og «på kvelden». For å skilje mellom dei ulike karakterane, nyttar Maria piler med namn, og vi kan sjå at både «Hedvig», «Bestefar», «Bettina» og «Storebror til Bettina», er med i teikneserien.

Her har altså Maria fantasert vidare på historia, sidan det ikkje blir nemnt i romanen at Bettina har ein storebror. Sara presenterer personane på ein indirekte måte, gjennom snakkeboblene. I begge desse teikneseriane, blir altså personane presentert, enten direkte med piler, eller indirekte gjennom dialogar, noko som viser at både Sara og Maria er medvitne om at mottakaren ikkje har føresetnad til å forstå kven teikneseriane handlar om.



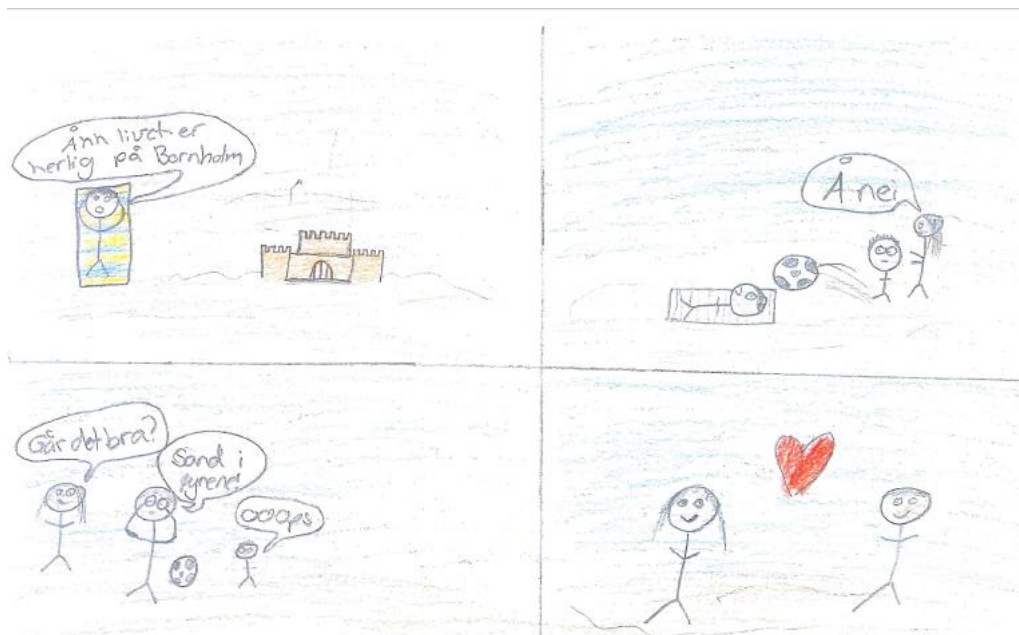
Figur 6 – Maria





Figur 7 - Sara

Alexander (figur 8) og Ella (figur 9) har også svært mange likskapar i teikneseriane sine. Teikneserien til Alexander, startar med at Jo ligg på stranda og seier; «Åhh livet er herlig på Bornholm», imens teikneserien til Ella startar med at bestefar seier; «Å, for ein strålende mo... zzz». I neste rute, i begge teikneseriane, får Jo ein ball i ansiktet, og seier «Sand i



Figur 8 - Alexander

øyne», og «Æsj, sand». I både Alexander og Ella sin teikneserie, kjem Bettina for å seie seg lei for at ballen trefte Jo, og dei to helsar på kvarandre. Det endar med at Jo og Bettina blir forelska, noko Alexander markerer med eit stort raudt hjarte mellom dei to, og Ella skriv «kjærlichkeit», i ein tekstboks øvst i hjørnet. Alexander presenterer at det er på Bornholm handlinga held fram, men han presiserer ikkje kven det er vi ser i teikneserien. Dette tyder på at Alexander ikkje er medviten om at den tenkte mottakaren for denne teikneserien, ikkje har føresetnad til å vite kven teikneserien handlar om. Ein som ikkje har lese romanen, vil berre forstå at det dreier seg om eit møte mellom to personar på ein strand, som blir forelska i kvarandre. Ella derimot, presenterer Jo og Bettina indirekte, ved at dei helsar på kvarandre i den tredje ruta. Ho viser derfor ei høgare grad av mottakarmedvit, enn det Alexander gjer. I begge teikneseriane blir temaet kjærleik uttrykt, noko som gir mottakaren ein ide om kva handlinga i romanen også dreier seg om.



**Figur 9 - Ella**

Det er interessant at så mange av elevane har valt å teikne denne scena, sidan det ikkje finst ein liknande scene i filmen. Det er svært mange like trekk i desse teikneseriane, noko som tyder på at elevane også vektlegg dei same sidene ved denne scena. I alle desse teikneseriane, kjem kjærleik som tema tydeleg fram, noko som viser at elevane har engasjert seg sterkt i akkurat dette. Sidan elevane skulle overføre handlinga frå romanen til teikneserie, får vi derfor sjå elevane sine tolkingar av nettopp denne scena. Elevane har i meir eller mindre grad fantasert litt vidare på historia, sidan handlinga og dialogane ikkje alltid stemmer heilt overeins med det som står skrive i romanen. Måten elevane har tolka historia på, kan tyde at dei har hatt ei oppleving av å møte historia, fortalt gjennom både roman og film.



### Jo tar handgrepet på Tommelen

Markus, Sander, Anna og Emil, har teikna da Jo oppsøker hytta til Tommelen, for å leite etter Elvis-singelen. I alle desse teikneseriane, endar det med at Jo tar handgrepet på Tommelen. Teikneseriane til desse elevane kan delast inn i to delar, der Markus og Sander har eit svært enkelt innhald, og Anna og Emil har med langt meir informasjon i sine teikneseriar. I alle fire teikneseriane held handlinga fram i, eller rett utanfor, hytta til Tommelen og Flaknefantan. I Markus sin teikneserie (figur 10), får vi ikkje presentert nokon av personane, men vi ser i fyrste rute, at det er ein av personane som plagar den andre, sidan den eine sit på kne og ropar «Aaaa!». Eg forstår at det er Jo som har tatt handgrepet på Tommelen, og at det er Tommelen vi får eit nærbilde av i den andre teikneserieruta. I tredje rute ser vi at det kjem tre nye personar, gåande inn frå høgre. I romanen er det berre Jo, Einar, Tommelen og Flaknefantan, som er til stades under denne scena, så her fantaserer Markus vidare på historia. Likevel kan det tenkast at det er Arnfinn som er den femte personen, sidan det eigentleg er litt på grunn av han, at Jo misforstår og trur at det er Tommelen som har stole Elvis-singelen. Dette presiserer Markus i loggoppgåva, der han skreiv at det var Einar som stal Elvis-singelen, og ikkje Tommelen, og at Einar gjorde det for at Arnfinn skulle bli glad. For ein som ikkje har lese romanen, vil nok denne teikneserien vere vanskeleg å forstå. Markus har ikkje presisert kva dei ulike personane heiter, men vi kan skilje nokre av dei, sidan dei har ulik hårfarge.



Figur 10 - Markus

Sander har teikna at Jo og Einar bryt seg inn i hytta til Tommelen og Flaknefanten (figur 11). Han nyttar piler på personane, for å presisere kven som er kven. I fyrste rute, ser det ut som Jo seier; «Hei eg kjenner noko», og Einar seier «ja». I andre rute er plutselig Tom Erik der, og Jo tar handgripen på han. Sander skil altså ikkje mellom namnet til Tommelen i romanen, og Tom Erik i filmen, likevel forstår eg at denne scena er tatt ut ifrå romanen, sidan hytta til Tommelen ikkje er med i filmen, og Jo tar handgripen på Tom Erik på skulen. I nest siste rute ser det ut som at Jo og Einar jublar «Ja ja!», sidan Jo sigra over Tom Erik. Sidan Sander presiserer kven alle personane er, i dei fyrste teikneserierutene, viser han høg grad av mottakarmedvit. Likevel kan det vere forvirrende for den tenkte mottakaren av teikneserien, altså ein elev på 5. trinn, som ikkje har lest romanen eller sett filmen, at Sander nemner Tom Erik, og ikkje Tommelen.



**Figur 11 - Sander**

Anna (figur 12) og Emil (figur 13) har fått med mykje informasjon i teikneseriane sine; både gjennom teikningane, skrifta i snakkeboblene og tekstboksane. Begge teikneseriane begynner med at Jo og Einar står utanfor hytta til Tommelen og Flaknefanten. Dei bryt seg så inn i hytta for å leite etter Elvis-singelen, og blir oppdaga av Tommelen og Flaknefanten. I begge teikneseriane avsluttast det med at Jo tar handgripen på Tommelen, og Tommelen lovar å aldri plage nokon igjen. I både Anna og Emil sin teikneserie, blir personane presentert indirekte, sidan vi forstår kven som er kven, gjennom snakkeboblene. I begge teikneseriane, har elevane også nytta piler, for å presisere kor handlinga utviklar seg, og kva det er vi ser.

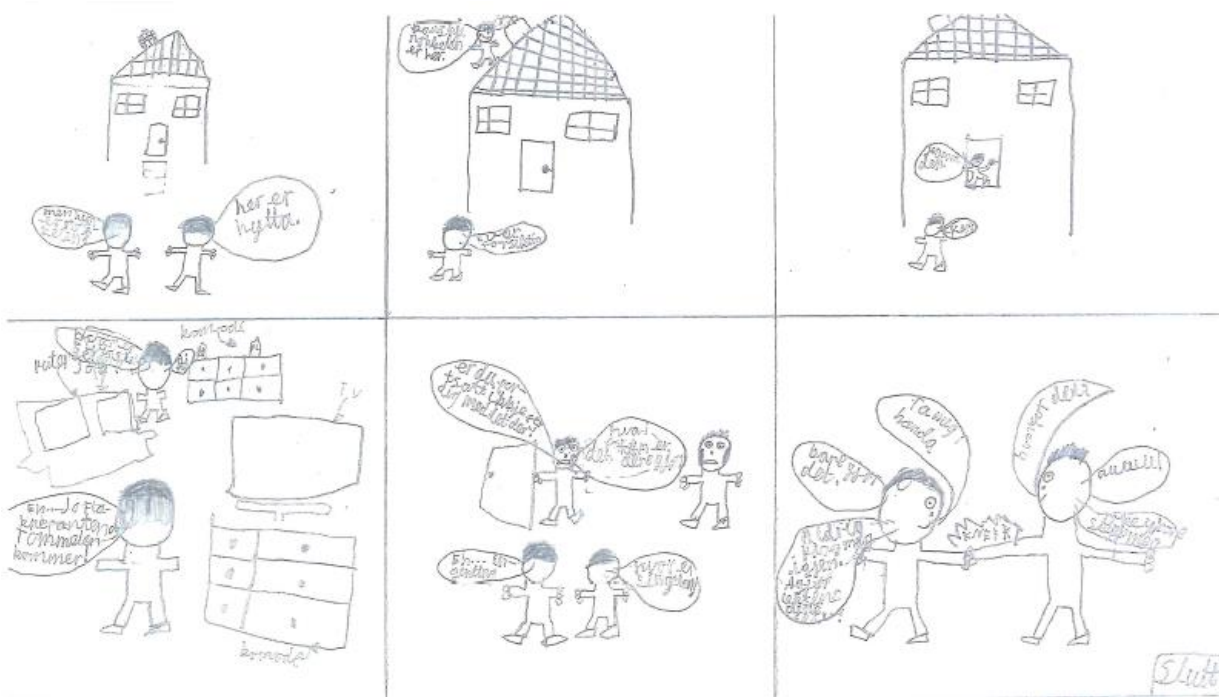
Anna har til dømes nytta piler for å vise at Jo og Einar er på veg opp i hytta, og for å forklare at Jo klyp Tommelen; «han klyper han». Emil nyttar piler for forklare kva for møbler vi ser i den fjerde ruta, til dømes «puter», «sofa» og «kommode». Både Anna og Emil viser at dei er medvitne om at mottakaren ikkje har føresetnad for å forstå kven teikneserien handlar om. Dei har begge presentert personane på ein indirekte måte, gjennom dialogane i snakkeboblene.



**Figur 12 - Anna**

Scena der Jo tar handgrepet på Tommelen, er svært sentral i både romanen og filmen, men den er også endra mykje gjennom adaptasjonen (jf. 3.3.1 Kjernefunksjonar). Markus, Anna, Sander og Emil sine teikneseriar har svært mange like trekk, noko som også her tyder på at elevane legg vekt på mykje av dei same sidene ved denne scena. I alle teikneseriane er handlinga sentrert rundt sjølve handgrepet, som Jo tar på Tommelen, noko som tyder på at dei stadfestar dette som eit høgdepunkt. Markus, Anna, Sander og Emil har også fantasert litt vidare på historia, og det er interessant å sjå kva for tolkingar desse elevane har hatt av denne scena. Det kan spesielt tyde på at Sander har henta inspirasjon frå filmen, sidan han nyttar namnet «Tom Erik», framfor «Tommelen», i teikneserien. Likevel forstår eg ut ifrå motivet, at Sander har teikna scena i romanen og ikkje i filmen.





**Figur 13 - Emil**

### **Jo oppdagar nokon i stallen**

To av dei 12 fokuselevane, som leverte teikneoppgåva, har valt å teikne ein anna scene frå romanen, enn dei scenene eg foreslo på oppgåvearket. Desse er Malin frå byskulen, og Sebastian frå bygdeskulen. Sidan dei ikkje går i same klasse, har dei vald ut denne scena heilt uavhengig av kvarandre. Likevel har dei valt akkurat den same scena, nemleg da Jo oppdaga at Flaknefanten luska inne i stallen (s. 125-126). Oppgåveteksten presiserte at elevane kunne velje ein av dei tre scenene eg foreslo, eller ein scene som gjorde spesielt inntrykk på dei. Sidan både Malin og Sebastian har valt denne scenen, går eg ut ifrå at den har gjort spesielt inntrykk på dei. Det at elevane har valt nettopp denne scena, er også interessant fordi det ikkje finst noko liknande scene i filmen. Eg ser denne scena som ein kjernefunksjon i romanen, sidan den har medverknad i at Jo litt seinare oppsøker hytta til Tommelen og Flaknefantent (jf. 3.3.1 Kjernefunksjonar). Sidan elevane gjorde denne teikneoppgåva etter at dei både hadde lese romanen og sett filmen, skulle ein tru at det var lett å gløyme dei scenene i romanen, som ikkje blei overført til filmadaptasjonen. Dette er tydelegvis ikkje tilfelle med Malin og Sebastian.



**Figur 14 - Sebastian**

I teikneserien til Sebastian (figur 14), ser vi ein person utanfor stallen i den fyrste ruta, og ein person som roper «Bestefar! Det er innbrot i fjøset!». Det står ikkje presisert nokon stad, kven det er vi ser i den fyrste ruta, eller at det er Jo som ropar på bestefaren i den andre ruta. I tredje rute, har likevel Sebastian markert at det er bestefar og Hedvig vi ser, og sidan bestefar seier «Hedvig og Jo, kom fort!», skjønner vi at det er Jo vi ser i den førre ruta. Dette viser at Sebastian har vore medviten om at den tenkte mottakaren for teikneserien, ikkje har føresetnad for å forstå kven teikneserien dreier seg om, utan at dette blir presisert direkte eller indirekte. I Sebastian sin teikneserie avgrensar skrifta meiningspotensialet i teikninga.



**Figur 15 - Malin**

I teikneserien til Malin (figur 15), er det berre bestefaren som er på bilda, og vi forstår at Jo har fortalt til bestefar at det er nokon i stallen, sidan han seier; «en tyr inne i stallen sier du Jo». Likevel kan eigentleg ikkje mottakaren forstå at det er bestefaren til Jo vi ser på i teikninga, før den nest siste ruta, der det står; «men jeg har ikke turt å innrømme til bestefar. TENK OM JEG TAR FEIL». Som følgje av dette, får eg ei kjensle av mottakaren av teikneserien, ser motiva gjennom Jo sine auge, altså ut ifrå Jo sitt perspektiv. Dette er interessant sidan synsvinkelen ligg hjå Jo i romanen, og vi forstår handlinga ut ifrå han sine tankar og oppfatningar. Den nest siste ruta i teikneserien til Malin, understrekar også kjensla av at motiva blir sett frå Jo sitt perspektiv, sidan vi får eit tankereferat, fortalt i eg-form. På slutten av teikneserien kjem det fram at det er bestefaren vi ser, og at vi ser han gjennom Jo sitt perspektiv, noko som viser at Malin har ein viss grad av mottakarmedvit. Likevel vil ikkje mottakaren ha føresetnad for å forstå kva som meinast med det som står i den nest siste ruta, uavhengig av romanen som kontekst. Teikneserien startar in medias res, og avsluttar i tillegg veldig brått, noko som gjer det vanskeleg for ein som ikkje har lese romanen, å forstå kva handlinga eigentleg dreier seg om.

Sidan Malin og Sebastian har valt denne scena, framfor dei scenene eg foreslo på oppgåvearket, tyder det på at denne scena har gjort spesielt inntrykk på dei. Sjølv om denne scena ikkje er overført til filmen, er den så sentral i romanen, at eg har karakterisert den som ein kjernefunksjon her. Det kan tenkast at det ville vore enklare å teikne ein kjernefunksjon, som også var overført til filmen, sidan dei ofte er lettare å hugse. Likevel kan eg også forstå at dei har valt nettopp denne scena, sidan spenninga i romanen aukar spesielt mykje akkurat her. Elevane framstiller scena på nokså ulik måte, noko som tyder på at dei har hatt nokså ulik tolking av scena. I Malin sin teikneserie ser vi stort sett det same motivet i alle teikneserierutene, og eg får ei kjensle av å sjå historia ut ifrå Jo sitt perspektiv. I Sebastian sin teikneserie derimot, forstår eg handlinga frå utsida. Det at Malin og Sebastian har valt denne scena på eigenhand, og at dei har lagt ned arbeid i å framstille si eiga forståing av denne scena, viser at dette var ei oppgåve som tente interessa deira. Måten elevane har lagt ned arbeid i å vise sine tolkingar av dei ulike scenene, tyder på at elevane har hatt ei interesse for, og oppleving av, å arbeide med roman og film på denne måten.

#### 5.6.2 Teikneseriar med felles visuell form

Teikneoppgåva gjekk ut på at elevane skulle teikne ein scene frå romanen, noko som inneber at dei overfører den verbalspråklege skrifta i romanen, til bilde og skrift, i teikneserien. Dette dreier seg om semiotisk omforming, der sjølv adaptasjonsprosessen, og det å overføre trekk frå ein tekst til ein anna, kan ha innverknad på den estetiske opplevinga av tekstane (2.6 Adaptasjon). Teikneseriane til elevane inviterer til ein dialog med mottakaren, gjennom å gi eit innblikk i korleis elevane har tolka den litterære teksten i romanen. Korleis elevane viser kreativitet, både gjennom visuelt detaljert utforming, men også gjennom enklare visuell utforming, gir mottakaren ein idé om korleis elevane har hatt ei estetisk oppleving av å arbeide med roman og film.

#### **Teikneseriar med visuelt detaljert utforming**

Dei teikneseriane eg meiner har ein meir visuelt detaljert utforming, og som derfor skil seg frå dei andre fokuselevane sine teikneseriar, er Anna, Andreas, Maria, Sara, Sebastian og Ella sine teikneseriar. Alle desse elevane har fargerike teikneseriar, der personane har klede og uttrykk i ansiktet, og omgivnadene er innhaldsrike og detaljerte. Anna, Maria, Sara og Ella nyttar kombinasjon av snakkebobler, tenkebobler, og/eller tekstboksar. Anna, Andreas og Maria nyttar også symbol, som til dømes hjarte og piler, slik at den funksjonelle tyngda flyttast frå verbalspråket, over til andre visuelle uttrykk.

Den visuelle utforminga i teikneserien til Andreas (figur 5) og Sebastian (figur 14), er tydeleg påverka av populærkulturen. I teikneserien til Andreas, ser vi Jo som gaper av forundring, og ei pil og boge. Dette gir assosiasjonar til kjærleiksguden Amor, som skyt menneske med pil og boge for å gjere dei forelska, noko som er ein kjent måte å markere beinveges forelsking, utan at dette blir presisert i verbalteksten (des Bouvrie, 2011). Andreas nyttar også «♥♥♥ XOXO», som tyder kyss og klem, inne i snakkebobla til Jo. Dette gir assosiasjonar til chattespråk, noko som understrekar at populærkulturen har inspirert Andreas. Både Andreas og Sebastian, har teikna personane på ein måte som skil seg mykje ut frå korleis dei andre fokuselevane har teikna sine personar. Personane i desse teikneseriane tar stor plass i rutene, og det er uttrykka i ansikta som fangar merksemda til mottakaren. I begge teikneseriane, er personane teikna frontalt, noko som viser kven som er subjektet, og skaper nærleik til det fortalte (Kress og van Leeuwen, 2006, s. 145).

I både Andreas og Sebastian sine teikneseriar, utdjuar modalitetane kvarandre, ved å spesifisere ein avgrensa måte vi kan forstå det vi ser i bilda. Dette handlar om informasjonskopling, og dreier seg om at vi knyter informasjonselement i ein tekst saman til ein meiningsfull heilskap (jf. 2.1.6 Multimodal kohesjon). Som nemnt understrekar Andreas at Jo har blitt gripen av Bettina, ved å nytta hjarte og «XOXO» i snakkebobla. Dette blir altså utdjupa gjennom Jo sitt ansiktsuttrykk, og pila og bogen som er på veg mot Jo. I Sebastian sin teikneserie, får vi spesifisert at dei personane vi ser i den tredje ruta, er bestefar og Hedvig. Teikninga viser noko generelt, altså to personar, og skrifta avgrensar meiningspotensialet, slik at mottakaren forstår kven det er vi ser i teikninga. På denne måten spelar verbalspråket ei viktigare rolle i teikneserien til Sebastian, sidan han presiserer kven personane i teikneserien er, noko Andreas ikkje gjer.

Anna, Maria, Sara og Ella har fått med mykje informasjon i teikneseriane sine, gjennom å nytte mange små detaljar i kvar rute. Desse teikneseriane har ein gjennomarbeidd komposisjon, der den romlege organiseringa spelar ei viktig rolle. Den visuelle tyngda samlar seg der det finst mange detaljar i teikninga, og der det er nytta klare og kontrastfylte fargar. I desse teikneseriane finn vi stort sett det med høgast informasjonsverdi, i midten av teikneserierutene. I Ella sin teikneserie (figur 9), finn vi det kjente til venstre, og det nye og oppsiktsvekkande til høgre. I fyrste rute ser vi Jo som ligg på stranda og klemmer på handklypene, og heilt til høgre, ser vi litt av det som er ein lilla ball, på veg mot Jo. I neste rute forstår vi at ballen har treft Jo, sidan ballen ligg ved sida av han. Han har også mista handklypene, og Bettina har kome inn frå høgre, for å seie «unnskyld». Ella har altså nytta eit



kjent komposisjonsprinsipp, der vi finn det kjente og trygge til venstre, og det ukjente og oppsiktsvekkande, kjem inn frå høgre i bildet (Kress og van Leeuwen, 2006, s. 181).

I Maria sin teikneserie (figur 6), spelar også den romlege organiseringa ei viktig rolle. I denne teikneserien er det spesielt måten Maria har teikna og fargelagt personane, som fangar den visuelle merksemda. Maria har teikna sterke fargar og mønster på kleda, og personane har ulike hårfrisyrar og fargar på håret. Ho har også gjort dette på ein konsekvent måte gjennom heile teikneserien, slik at vi enkelt kan kjenne igjen personane undervegs. Maria har også teikna ansiktsuttrykk som markerer tydelege kjensler hjå personane. På same måte som med Ella sin teikneserie, har også Maria organisert teikningane sine slik at det nye og ukjente kjem inn frå høgre. Likevel kjem ikkje dette like tydeleg fram i Maria sin teikneserie, som i Ella sin.

I til dømes Anna sin teikneserie (figur 12), finn vi døme på korleis modalitetane i ein tekst går inn i ein dialogisk interaksjon med kvarandre. Her går teikningane og skrifta inn i ein dynamisk prosess, der dei vekslar mellom å ta initiativ i meiningsskapinga (jf. 2.1.6 Multimodal kohesjon). Vi ser til dømes at personane i Annas teikneserie endrar ansiktsuttrykk gjennom teikneserien, og vi er avhengig av å sjå desse ansiktsuttrykka i samanheng med det vi les i snakkeboblene deira, for å forstå kva slags kjensle dei uttrykker. Ved å sjå teikningane og skrifta som ein respons til kvarandre, kan vi forstå at Jo går frå å vere blid, til overraska, redd og sint. I denne teikneserien spelar teikningane, snakkeboblene, pilene og tekstboksane ei rolle i meiningsskapinga, og alle desse fungerer i ein dialogisk interaksjon med kvarandre. Anna presiserer gjennom verbalspråkleg skrift at det er ein lykkeleg slutt, noko det ikkje er så enkelt å sjå i teikninga.

I tillegg til den romlege organiseringa i teikneseriane, som vi seier at dreier seg om tekstens komposisjon, har teikneseriane også ein tidsdimensjon, som dreier seg om tekstens rytme. Dei fleste av fokuselevanes teikneseriar, er organisert i ruter av omtrent same storleik, der handlinga skjer kronologisk i rutene frå venstre mot høgre, før det hoppar til neste linje. Rytmen i denne kronologien skaper framdrift, og vi forstår at tida går vidare i kvar rute (jf. 2.1.6 Multimodal kohesjon). Likevel hendar det også at teikneserierutene har ulik storleik, og det er ikkje alltid at rutene blir organisert frå venstre mot høgre. Teikneserien til Sara (figur 7) er eit klart døme på dette. Sara har i alt 16 ruter i teikneserien sin, der tre av rutene er mykje større enn dei andre. Fire av rutene er svært små, og dei ni andre rutene har omlag same størrelse. Teikneserien ser tilsynelatande ut som den er organisert kronologisk frå venstre mot

høgre, men les vi den på denne måten, gir det ikkje meining. Sara har markert den kronologiske rekkefølga på rutene, med eit tal nedst til venstre i kvar av rutene. Dette er ein interessant måte å organisere teikneserien sin på, som vil utfordre lesaren, og krevje at lesaren er spesielt merksam undervegs. Det kan også tenkast at Sara forsøker å trekke fram nokre delar av historia, som har gjort spesielt sterkt inntrykk på ho, ved å gi desse ekstra stor plass i teikneserien. Ut ifrå teikneserien til Sara, får eg inntrykk av at møtet mellom Jo og Bettina på stranda, er noko ho verdsett i høg grad.

### **Teikneseriar med enkel visuell utforming**

Dei teikneseriane som skil seg ut fordi dei har ein enkel visuell utforming, er Alexander, Markus, Malin, Mathias, Sander og Emil sine teikneseriar. Desse elevane har lite detaljerte teikningar, personane og omgivnadene er enkle, og det er færre fargar i teikneseriane. Sjølv om teikneseriane er enkle, inneheld dei to eller fleire uttrykksmåtar; teikningar, verbalspråkleg skrift og/eller visuelle symbol. Det varierer kva for uttrykksmåtar elevane har nytta for å formidle meining, men alle teikneseriane er i meir eller mindre grad utforma på ein måte som krev at vi forstår uttrykksmåtene i ein dialogisk interaksjon med kvarandre (jf. 2.1.6 Multimodal kohesjon). I til dømes teikneseriane til Malin (figur 15) og Emil (figur 13), er det tydeleg at den funksjonelle tyngda ligg i skrifta, sidan det er gjennom skrifta vi får mest informasjon (jf. 2.1.5 Multimodalt samspel). Visuelle symbol kan ofte ta over noko av den funksjonelle tyngda, som vi elles kunne uttrykt gjennom verbalspråket. Emil viser at han kan utnytte styrkane som finst i desse symbola, sidan han nyttar piler for å vise kva eller kven det gjeld, og bannord markert som stjerner, noko som kan styrke effekten av det som blir sagt. Å nytte stjerner framfor bannord i snakkeboblene, slik som Emil har gjort, er kjent frå populærkulturens teikneseriar, og kan ofte vere effektivt for å uttrykke sinne og frustrasjon. Sjølv om teikningane er enkle, spelar dei likevel ei viktig rolle for det heilskaplege sanseintrykket, og den estetiske utforminga av teikneserien.

Alexander (figur 8) og Markus (figur 10) har i hovudsak teikna fyrstikkmenneske med enkle ansiktsuttrykk og lite detaljerte bakgrunnar. I begge teikneseriane ligg den funksjonelle tyngda i teikningane, men skrifta utdjupar meiningspotensialet i nokre tilfelle. Til dømes får vi vite i Alexander sin teikneserie, at handlinga held fram på Bornholm. I Markus sin teikneserie, ser vi noko som kan oppfattast som ein slåsskamp, sidan den eine personen sit på kne og ropar «Aauu!», og vi forstår at den eine har sigra over den andre. Begge teikneseriane er organisert kronologisk, der vi les teikneserien frå venstre mot høgre, og historia held fram på linja under. Vi kan også sjå tendensar til at den visuelle tyngda i kvar av rutene ligg i

midten, og at det nye og oppsiktsvekkende kjem inn frå høgre. Til dømes ser vi i den tredje ruta i Markus sin teikneserie, at tre personar kjem gåande inn i bildet, frå høgre side. I den andre ruta, i Alexander sin teikneserie, ser vi at ballen blir sparka frå høgre mot midten av bildet, der Jo ligg på stranda. I Markus sin teikneserie, er det ei rute som skil seg frå dei andre, sidan vi får eit nærbilde av det som truleg er Tommelen. Frontalvinkelen av Tommelen, gir mottakaren inntrykk av at han er subjektet, og det skaper nærleik til det som blir fortalt (Kress og van Leeuwen, 2006, s. 145). Markus har nytta fleire detaljar, for å understreke kjensler i ansiktet til Tommelen. Vi ser til dømes at auga til Tommelen er fulle av blodårer, og at han gaper av smerte, slik at både tenner og drøvel er synleg. I Alexander sin teikneserie får vi ikkje nærbilde av nokre av personane, men han har nytta eit hjarte i den siste teikneserieruta, for å markere kjærleik mellom Jo og Bettina.

I teikneseriane til Malin (figur 15), Mathias (figur 4) og Sander (figur 11) ligg den funksjonelle tyngda i skrifta (jf. 2.1.5 Multimodalt samspel). Den einaste informasjonen vi får gjennom teikningane i Malin sin teikneserie, er korleis personen og døra ser ut. Vi kan derfor seie at teikningane utdjupar meiningspotensialet til skrifta, sidan dei avgrensar korleis dette ser ut (jf. 2.1.6 Multimodal kohesjon). I alle dei tre rutene, som handlinga i teikneserien utviklar seg, ser vi bestefaren til Jo, noko vi kan tenke oss ut ifrå den fjerde ruta, der det står «men jeg har ikke turt å innrømme til bestefar». Bestefaren er plassert i midten, og har det same ansiktsuttrykket i alle rutene. I den andre ruta, har Malin også teikna ei dør, men det er berre gjennom skrifta vi får vite at bestefaren går ut gjennom døra, sidan det står; «Han tar lommelykten og åpner ytterdøra og går ut». Det skriftlege verbalspråklege spelar altså ei viktig rolle i teikneserien til Malin.

I Mathias sin teikneserie (figur 4), uttrykker skrifta kor handlinga held fram, og kven det er vi ser. I fyrste rute, presiserer Mathias gjennom skrift i tekstboksen, at handlinga held fram på Bornholm. Likevel er det berre gjennom teikninga vi kan forstå at Jo oppheld seg på ei strand. I den siste ruta, i teikneserien til Mathias, ser vi Jo og Bettina som står nær kvarandre og seier «Å det var godt» og «Ja det var det», noko som kan tyde på at dei kysser. I denne ruta, er det derfor tydeleg at teikninga og skrifta går inn i ein dialogisk interaksjon med kvarandre, sidan vi berre kan forstå at Jo og Bettina kysser ved å lese skrifta og teikninga, som ein respons på kvarandre. Mathias har også teikna hjarte for å symbolisere kjærleik mellom Jo og Bettina, noko som også spelar ei rolle i den dialogiske interaksjonen (jf. 2.1.6 Multimodal kohesjon). I teikneserien til Sander, presiserer skrifta kven det er vi ser på teikningane. Likevel er det berre i teikningane vi forstår at handlinga held fram ved hytta til Tommelen og Flaknefantan, sidan

vi ser ei stor rosa hytte i teikningane. I den andre teikneserieruta, ser vi at Jo sit oppå Tom Erik, noko som kan tyde på at dei to slåst. Likevel er det skrifta i snakkebobla til Tom Erik som understrekar at Jo gjer han vondt, sidan Tom Erik seier; «au!». Her har Sander teikna Jo og Tom Erik som slåst, heilt til høgre i den andre ruta, noko som stemmer med komposisjonsprinsippet om at det nye og oppsiktsvekkande, ofte finn stad lengst til høgre i bildet. Sander har også teikna ulike farger på kleda til Jo og Einar, slik at det er enklare å sjå at det er Jo som slåst med Tom Erik og ikkje Einar. I teikneserien til Sander kan vi altså sjå at skrifta og teikningane utdjupar kvarandre, ved å avgrense meiningspotensialet i teikneserien.

### 5.6.3 Elevane sitt utbytte av teikneoppgåva – ei oppsummering

Teikneoppgåva gjekk ut på at elevane skulle teikne ein scene frå romanen, som gjorde spesielt inntrykk på dei, og dei skulle tenke seg at mottakaren for teikneserien var elevar på 5. trinn, som ikkje hadde lese romanen. Dei aller fleste av elevane har valt å teikne ein av scenene eg foreslo i oppgåvearket. Det kan tenkast at å teikne eit av døma eg gav, var ei lettvinnt løysing for elevane. Likevel viser elevane at dette er scener dei har lagt spesielt merke til, og engasjerer seg for. Elevane har valt å fokusere på fleire av dei same motiva og dialogane, noko som tyder på at dei er einige om kva dei verdset høgst ved nettopp desse scenene (jf. den ideasjonelle metafunksjonen i kapittel 2.1.3). Malin og Sebastian valde å teikne ein anna scene, enn dei eg foreslo, og dei teikna også den same scena; da Jo oppdaga nokon i stallen. Det at dei valde akkurat denne scena, er interessant av fleire grunnar. For det fyrste går ikkje elevane på same skule, og dei har derfor valt denne scena uavhengig av kvarandre. For det andre er ikkje denne scena overført frå romanen til filmen. Dette tyder på at det er spenninga ved denne scena, i romanen, som gjorde spesielt inntrykk på Malin og Sebastian. Når det gjeld mottakarmedvit, viser Mathias, Maria, Sara, Ella, Sander, Anna, Emil og Sebastian, at dei har tenkt over kven som er mottakaren, imens dei lagde teikneserien. Dei har alle presentert personane på ein direkte eller indirekte måte, gjennom dialogar eller tekstboksar, som gir mottakaren føresetnad for å forstå kven teikneserien dreier seg om. Andreas, Alexander, Markus og Malin presenterer ikkje personane like klart i teikneserien sin, men dei trekker likevel fram sentrale tema i handlinga, som til dømes kjærleik og mobbing. Korleis uttrykk i teikneserien viser til ein tenkt mottakar, dreier seg om den mellompersonlege metafunksjonen (jf. 2.1.3 Tekstane sine metafunksjonar).

Elevane som leverte teikneoppgåva, har vist at dei kan utnytte meiningspotensialet som ligg i teikneseriens uttrykksmåtar (jf. den tekstuelle metafunksjonen i kapittel 2.1.3). Dei har kombinert fleire måtar å uttrykke mening, gjennom teikningar, farger, verbalspråkleg skrift

og/eller visuelle symbol. Uttrykksmåtar er bundne saman på litt forskjellige måtar, og det er interessant å sjå at nokre av teikneseriane skil seg ut ifrå dei andre, sidan dei er organiserte på litt ulike måtar. Når det gjeld dei fire kohesjonsmekanismane, som van Leeuwen legg fram, vil eg spesielt trekke fram nokre teikneseriar, som gode døme. Mathias sin teikneserie, viser korleis modalitetane utdjuvar kvarandre, ved å avgrense meiningspotensialet, noko som dreier seg om informasjonskopling. Saras teikneserie er eit godt døme på korleis teikneserierutene kan organiserast for å skape rytme og framdrift i teksten. Ella nyttar eit interessant komposisjonsprinsipp, der vi finn det kjente og trygge til venstre, og det ukjente og oppsiktsvekkande til høgre, i bildet. I Anna sin teikneserie, ser vi korleis modalitetane går inn i ein dialogisk interaksjon med kvarandre, der dei vekslar mellom å ta initiativ i meiningsskapinga (jf. 2.1.6 Multimodal kohesjon). Eg har også sett at det finst fleire andre gode døme på korleis modalitetane er bundne til kvarandre, i dei andre elevane sine teikneseriar.

Adaptasjon dreier seg om semiotisk omforming, og det å overføre modalitetar og særtrekk frå til dømes roman til teikneserie, noko som kan bidra til estetiske opplevingar (jf. 2.6 Adaptasjon). Til dømes kan forteljarmåte og dialogar i romanen, overførast til teikneserien gjennom bruk av tekstboksar og snakkebobler. Sidan elevane også hadde sett filmen, før dei lagde teikneseriane, kan dette også ha hatt innverknad på korleis dei utforma teikneseriane. Elevane viser at dei meistarar å adaptere handlinga i ein scene frå romanen til teikneserie, noko som dermed tyder på at dei har hatt ei estetisk oppleving av å arbeide med roman og film på denne måten. Elevane har vist at dei kan tolke historia gjennom å kombinere sanslege uttrykk, og dei har nytta teikn og symbol, som skil seg frå måtar vi uttrykker oss i kvardagen (jf. 2.2.2 Estetiske multimodale tekstar). Ut ifrå kreativiteten og engasjementet elevane uttrykker, tyder det på at dei har hatt ei interesse for å arbeide med spesielt skjønnlitteratur, sidan denne oppgåva tok utgangspunkt i romanen.

### 5.7 Fokuselevane sin respons på filmen – skriveoppgåva

Skriveoppgåva gjekk i hovudsak ut på at elevane skulle tenke seg at dei var Jo i filmen, og skrive eit personleg brev til ein av personane som ikkje var med i filmen; bestefar, Hedvig eller Bettina. Eg har presentert skriveoppgåva i kapittel 4.2.2, og heile oppgåva ligg som vedlegg 6. Oversikt over kven som svarte på skriveoppgåva, og kva for oppgåve dei valde, finst i «Tabell 1», i kapittel 5.4. Sidan elevane skal tenke seg at dei er Jo, vil det vere interessant å sjå korleis Jo sin forteljarmåte og synsvinkel kjem fram i breva. I romanen er Jo

eg-forteljar, og synsvinkelen ligg konsekvent hos han. Sidan Jo sine indre monologar og tankereferat kjem fram gjennom asynkron tale i filmen, ser vi nokre likskapar med romanen. Likevel tar ikkje filmens meiningsuttrykk berre utgangspunkt i synssansen, og det vil vere naturleg å karakterisere Jo som fokalobjektet (jf. 3.3.4 Forteljar).

For å kunne svare på skriveoppgåva, krev det at elevane klarar å sjå for seg handlinga, gjennom Jo sitt perspektiv, og at dei førestiller seg mottakaren som enten bestefar, Hedvig eller Bettina. I denne oppgåva kunne elevane sjølv velje ut dei hendingane i filmen, som dei ville skrive om. Sidan elevane skal fortelje om hendingar i filmen, til ein fiktiv karakter i romanen, vil det ofte vere nødvendig at elevane forklarar konteksten til det dei fortel om. Dette kan vise om elevane klarer å skilje mellom kva som er likt og ulikt ved romanen og filmen, og om dei viser medvit for kva mottakaren har føresetnad for å forstå i brevet. Likevel er det ikkje sannsynleg at den fiktive personen, som elevane skreiv brevet til, faktisk skulle lese brevet deira. Det er truleg at elevane tenkte seg læraren som mottakar, i tillegg til den fiktive personen, noko som inneber ei dobbel mottakarrolle. Dette kan føre til at elevane av og til tar for gitt at mottakaren forstår samanhengen til det som blir fortalt. Korleis elevane viser til den tenkte mottakaren i breva sine, dreier seg om korleis den mellompersonlege metafunksjonen blir realisert i breva (jf. 2.1.3 Tekstane sine metafunksjonar). I analyse av breva vil det også vere interessant å sjå kva for narrative funksjonar elevane har valt å skrive om, og om dei vektlegg det som er likt eller ulikt ved forteljinga i romanen og filmen. Om elevane har følgd kriteria, korleis dei utformar breva, og om dei har henta inspirasjon frå romanen til dette, vil også vere av verdi. Ved å følgje desse kriteria, vil elevane danne eit meiningspotensial i tekstane sine (jf. 2.1.3 Tekstane sine metafunksjonar).

### 5.7.1 Forteljar og synsvinkel

Når det gjeld forteljar og synsvinkel, er det spesielt nokre døme eg vil trekke fram, der elevane viser mottakarmedvit i breva sine. I Mathias sitt brev, som han skriv til Bettina, står det at «jeg måtte gjøre leksene til Tom Erik, som går i klassen, hvis ikke hadde jeg fått kokos». Mathias forklarar altså nærmare kven Tom Erik er, og kva som ville hendt viss han ikkje hadde gjort leksene hans. Markus skriv brev til Jo sin bestefar, der det står at «Tom Erik har ikke vært snill mot meg, siden han fikk meg til å gjøre leksene sine». Han presiserer altså for mottakaren kvifor Tom Erik ikkje var snill. I brevet som Maria skriv til Bettina, forklarar ho at «Einar skulle gi fotballkortsamlingen sin til storebroren, siden han var syk». Maria viser altså at ho er medviten om at mottakaren ikkje har føresetnad til å forstå kvifor Einar skulle gi fotballkortsamlinga til storebroren. Malin skriv brev til Hedvig om at «jeg fikk endelig

fotballkortet, keeperen til Liverpool», noko som tyder at ho spesifiserer kva for fotballkort det dreier seg om. Elevane viser altså her at dei sjølv har forstått årsaksrekker i handlinga, og at dei er medvitne om at mottakaren ikkje har føresetnad for å forstå konteksten til det dei fortel om. Dei vender seg til mottakaren ved å nytte determinativ, konjunksjonar og adverb, til dømes «som», «men» og «sidan», for å knyte saman setningar, og utdjupe kva det er dei meiner.

Det finst også andre døme på korleis elevane viser mottakarmedvit i breva sine. I Andreas sitt brev, som han skriv til Bettina står det at; «Jeg har endelig stått opp mot Tom Erik. Det hele begynte med at noen hadde stjålet mitt fotballkort (keeperen til Liverpool), som vi har prøvd å få tak i lenge». I parentesen får vi vite kva for fotballballkort han meiner, og han skriv også seinare i brevet kven som faktisk hadde stole fotballkortet. I brevet som Alexander skriv til Jo sin bestefar, står det at «Einar og faren hadde prøvd å holde det hemmelig», og med ein gong er det ikkje så enkelt å vite kva «det» dreier seg om. Likevel utdjupar Alexander dette på slutten av brevet, der han skriv at «vi fant ut at broren ikke turte mer». I Anna sitt brev, som ho skriv til Hedvig, utnyttar ho det at Jo har fortalt om Tommelen til Hedvig i romanen. Anna skriv at «du husker vel Tommelen, som alltid plager meg på skolen?». Her stiller Anna eit spørsmål til mottakaren, som viser at ho har god oversikt over kva Hedvig veit frå før, ut ifrå romanen sin handling. Dette viser at Anna klarer å skilje mellom kva som er likt og ulikt, ved korleis historia blir presentert i roman og film. I brevet til Astrid, som ho skriv til Hedvig, får vi vite at «Tommelen begynte å plage Einar på grunn av at ikke broren er så god i fotball som vi trodde». Her viser Astrid at ho er medviten om at Hedvig kjenner til Tommelen og Einar frå før, men at grunnen til at Einar blei plaga, måtte forklarast nærmare.

Av dei tre elevane på bygdeskulen, som leverte skriveoppgåva, har Sara skrive brev til Hedvig, der ho mellom anna fortel at «eg har blitt keeper på gutelaget! Berre reserve då, men me vant kampen når eg sto målvakt!». Sebastian skriv brev til Jo sin bestefar, der det står; «No har mamma blitt kjærast med Steinar, naboen vår». Sebastian viser altså at han forstår at bestefaren til Jo ikkje har føresetnad for å vite at Steinar er naboen deira i filmen, sidan han ikkje er naboen i romanen. Emilie skriv brev til Hedvig, om mellom anna at fotballkortet hadde forsvunne; «Eg fant keeperen til Liverpool, men når eg skulle vise det til dei andre var det borte [...] Einar innrømte at det var han som hadde stole kortet». Emilie spesifiserer altså både at «keeperen til Liverpool» er eit fotballkort, samtidig som ho fortel at det var Einar som hadde stole det. Alle elevane skriv brevet i eg-form, og viser at dei kan sette seg inn i Jo sine tankar og opplevingar. Dei døma eg har trekt fram her, viser at elevane er medvitne om dei

føresetnadane mottakaren har for å forstå det dei fortel om. Likevel er det ikkje alle hendingar og detaljar, som blir forklart like godt, noko som tyder på at elevane av og til tar for gitt at mottakaren forstår. Det kan tenkast at den doble mottakarrolla blir litt forvirrande for elevane, og at det er vanskeleg å finne ein god balanse mellom å forklare for mykje eller for lite.

### 5.7.2 Kjernefunksjonar og satelittfunksjonar

Dei fleste av elevane fokuserer på historias kjernefunksjonar, og spesielt det at Tom Erik plagar Jo, og Jo til slutt tar handgrepet på han. Mathias, Markus, Andreas, Anna og Astrid på byskulen, og Sebastian, Sara og Emilie på bygdeskulen, nemner handlingsrekka knytt til Jo og Tom Erik, og alle skriv om at Jo tar handgrepet på Tom Erik. Mathias, Maria, Andreas, Alexander og Astrid, har fått med i brevet at Einar stal fotballkortet fordi broren er sjuk, noko eg ser på som ein annan sentral kjernefunksjon i adaptasjonen. Maria nemner mellom anna at Anders var sjuk, og at det var derfor Einar ville gi fotballkortsamlinga til han. Alexander fortel i brevet sitt at; «jeg merket at broren til Einar var hjemme selv om han skulle være på fotballakademi [...] etter hvert så fant jeg ut at broren ikke turte mer». Mathias, Markus, Andreas, Anna og Sara, nemner også at det har begynt ei ny jente i klassa til Jo, nemleg Mari. Jos møte med Mari i filmen, har eg karakterisert som ein kjernefunksjon, fordi det er svært relevant for historia, i både romanen og filmen, at Jo møter ei sterk og sjølvstendig jente, som han forelskar seg i (jf. 3.3.1 Kjernefunksjonar).

Ein annan sentral kjernefunksjon, som kanskje er litt vanskeleg å få fram i eit brev, er Jo sine bekymringar, som blir understreka av at han stadig klemmer på handklyper (jf. 3.3.1 Kjernefunksjonar). Anna og Emilie nemner likevel nokre ting i breva sine som peiker i retning av Jo sine bekymringar. Anna skriv mellom anna at «Mari er tøff og sier ifra til han [Tom Erik], men i forhold til meg er jeg bare en kylling, og hun en sterk løve. Men hun har lært meg og bli sterkere. Elvisklypene har lønt seg». Emilie skriv at; «No har eg begynt på ungdomskulen, og for å seie det rett ut så har eg det heilt jævleg». Andreas og Sebastian nemner at mor til Jo har fått seg ny kjærast, noko eg tidlegare har karakterisert som ein satelittfunksjon, fordi det ikkje har veldig stor verdi for utviklinga i handlinga (jf. 3.3.2 Satelittfunksjonar). I brevet til Andreas og Sebastian, får eg inntrykk av at kjærleiksforholdet mellom Else og Steinar ikkje har noko nær samanheng med det andre dei fortel om i breva. Dette understrekar at denne funksjonen ikkje er av like stor verdi som dei andre hendingane dei fortel om. Alle elevane vektlegg altså kjernefunksjonane i historia, og viser at dei forstår korleis desse passar inn i handlingsrekka. Det er også spesielt interessant at alle elevane trekk fram dei sidene ved kjernefunksjonane som er endra i overføringa frå roman til film. Elevane



viser at dei kan knyte saman dei sidene ved kjernefunksjonen som er atkjenneleg for mottakaren, og det som er nytt, og må forklarast nærmare.

### 5.7.3 Visuell utforming

Nokre av kriteria for utforminga av breva, var at elevane skulle skrive kven brevet er til, og kven det er frå, dei skulle bruke komma, punktum og stor bokstav, og dei skulle skrive minst ei halv side. Alle elevane har markert tydeleg kven brevet er til og frå, og Maria og Sara har skrive «Kjære», i staden for «Til», som alle dei andre elevane har skrive. Sara er også den einaste som har skrive «Klem frå Jo», framfor «helsing»/«hilsen». Elevane skulle skrive så fint dei kunne, men dette er vanskeleg for meg å vurdere, sidan eg ikkje veit korleis dei skriv til vanleg. Likevel er alle breva enkle å forstå, og alle elevane har skrive stavskrift, bortsett frå Sara som har skrive løkkeskrift. Når det gjeld den visuelle utforminga, har eg lagt spesielt merke til Maria, Malin og Astrid sine brev, sidan desse gir assosiasjonar til eit dikt eller ein songtekst. Desse elevane har delt breva sine inn i det som kan likne strofer, altså fleire svært korte avsnitt. I Maria sitt brev, som vist i figur 15, rimar også dei to fyrste linjene, noko som styrkar denne assosiasjonen. Ut ifrå korleis elevane har organisert og utforma teksten i breva, viser det at dei har tatt omsyn til dei gitte kriteria, undervegs i skriveprosessen.

### 5.7.4 Elevane sitt utbytte av skriveoppgåva – ei oppsummering

Sidan elevane skulle førestille seg at dei var Jo i filmen, var det naturleg at elevane henta inspirasjon frå forteljarmåten som var nytta i romanen. Gjennom å nytte eg-form i breva sine, viser elevane at dei kan sjå for seg handlinga gjennom Jo sitt perspektiv. I romanen skreiv Jo brev til Bettina, og det kan tyde på at elevane har henta inspirasjon frå desse breva, mellom anna når det gjeld mottakarmedvit og utforming. I breva til alle elevane, finn eg gode døme på at dei er medvitne om dei føresetnadane mottakaren har for å forstå det dei fortel om. Elevane vektlegg kjernefunksjonane i historia, og spesielt dei sidene ved kjernefunksjonane som er endra i adaptasjonen, noko som gjer det enklare å knyte handlinga i filmen, til handlinga i romanen. Likevel er det ikkje alltid elevane hugsar å utdjupe kva dei meiner, noko som kan tyde på at dei blir forvirra over at det er ein fiktiv person som skal lese brevet, og at dei heller førestiller seg læraren som mottakar. Det kan også tenkast at dei funksjonane, som elevane har lagt vekt på i breva sine, er dei delane av handlinga som har hatt størst innverknad på elevane, og at dei engasjerer seg spesielt for akkurat dette. Generelt i alle breva, viser også elevane at dei forsøker å utfylle dei gitte kriteria, mellom anna gjennom å understreke kven brevet er til og frå, og nytte riktig teiknsetting.

I likskap med teikneoppgåva, gjekk skriveoppgåva ut på at elevane skulle forme om innhald og modalitetar frå ein tekst, til ein anna. I dette tilfelle skulle elevane ta utgangspunkt i filmen, og adaptere handlinga til skrift i breva sine. Elevane har derfor adaptert det munnlege verbalspråket i filmen, til det skriftlege verbalspråket i breva. Det er også tydeleg at elevane har henta inspirasjon frå den asynkrone talen i filmen, men også frå Jo som forteljar i romanen, for å gjere denne oppgåva. Forteljarstemma kjem tydeleg fram i breva, noko som gir assosiasjonar om eit poetisk språk, altså eit språk som skil seg ifrå kvardagsspråket. Elevane viser at dei kan kombinere dei sanslege uttrykka for å forstå innhaldet, og gjenfortelje historia med eigne ord. Dette viser altså at elevane har hatt ei estetisk oppleving av å arbeide med roman og film på denne måten. Det varierte og kreative innhaldet i breva til elevane, kan tyde på at film er noko dei interesserer seg for.

## 5.8 Intervjua

I intervjua la eg vekt på at elevane skulle styre mykje av samtalen sjølv, og at eg ikkje var ute etter å kontrollere kva elevane hadde fått med seg. Eg presiserte at det ikkje var noko korrekt svar på spørsmåla eg kom til å stille, og at elevane måtte svare det dei meinte var rett.

Spørsmåla eg nytta var i hovudsak autentiske refleksjonsspørsmål. Eg ynskte at intervjuet skulle gå for seg som ein samtale, der elevane på ein naturleg måte kom inn på ulike tema, med litt rettleiing frå meg. Som følgje av dette, blei det fire nokså ulike intervju, der elevane la vekt på forskjellige ting ved deira oppleving av å arbeide med romanen og filmen. Det er altså ikkje alle kategoriane som har blitt diskutert like utdjupande innanfor alle gruppene.

Temaliste til intervjuet, ligg som vedlegg 7, i denne masteroppgåva.

I analysen av dei fire intervjua, har eg vald å fokusere på nokre overordna kategoriar, og sjå korleis elevane i dei fire gruppene har kasta lys over dette. Kategoriane er; elevane si forståing for forteljingas narrative struktur, personkarakteristikk, dramaturgi og spenningskurve, tema, og korleis elevane reflekterer over eiga oppleving av å arbeide med romanen og filmen. For å gjere det enklare for lesaren, har eg normalisert talemåla til elevane, der elevane på byskulen snakkar bokmål, og elevane på bygdeskulen snakkar nynorsk. Når eg no skal sitere det elevane sa under intervjua, vil det nokre gonger vere nødvendig å fylle ut det munnlege språket, dette vil eg markere med hakeparentes inne i sitata. Emma var ikkje til stades da dei andre elevane såg filmen og gjorde oppgåvene, men ho ynskte likevel å vere med på intervjuet for å høyre kva dei andre elevane hadde å seie.

### 5.8.1 Elevane si forståing for forteljingas narrative struktur

Det narrative nivået i ein adaptasjon, vil som regel vere direkte samanliknbart (jf. 2.6.1 Adaptasjonsanalyse). Med utgangspunkt i Barthes (1977), skildrar Engelstad (2013) tekstane sine ulike funksjoner, som kjernefunksjonar, altså vendepunkt i forteljinga, og satelittfunksjonar, som er funksjonar som kan endrast, fjernast eller leggest til i adaptasjonen (Engelstad, 2013, s. 54). I intervjuet fekk elevane høve til å reflektere over det dei synast var likt og ulikt i adaptasjonen. Elevane i alle gruppene hadde fått med seg at det var ganske store forskjellar mellom romanen og filmen, og det er nokre funksjonar som blir nemnt i alle gruppene. Malin fortel at «lillesøstra [Hedvig], de to storesøstrene og bestefar, ikke var med i filmen, og Elvisplata», noko Astrid, Andreas, Sara og Ella også nemner. Emil presiserer at han var litt skuffa over at faren berre hadde døydd i dusjen, og at det ikkje var fleire enn mora som var familien til Jo i filmen. Elevane nemner også at Danmarksturen, Bettina, kallenamnet til Tommelen, hytta til Tommelen, og Jo sine plattfotsolar, ikkje er med i filmen. Dei fleste av desse funksjonane er satelittfunksjonar, som har blitt fjerna i adaptasjonen. Andreas synest at «det var litt rart, at de [familien til Jo] ikke var der. For eksempel når jeg skreiv det brevet til Bettina, så var det litt rart at ikke lillesøstra [Hedvig] var der jeg bodde på en måte». Andreas knytte altså brevet han skreiv i skriveoppgåva, opp mot eigne tankar og opplevingar, noko som tyder på at han reflekterer over, og lever seg inn i, historia.

For å anerkjenne fellestrekk mellom sentrale funksjonar i romanen, med funksjonar i filmen, krev det at elevane kan kombinere dei ulike sanslege uttrykka i kvar av tekstane, og at dei kan sette desse saman til ein heilskap (jf. 2.2.2 Estetiske multimodale tekstar). For å få til dette, må elevane ha vore merksame gjennom leseprosessen, og da dei såg filmen. Nokre av dei funksjonane som Bettina og Elvis-singelen har i romanen, er overført til filmen, men dei kjem likevel fram på nokså forskjellige måtar. Maria reflekterer over funksjonen til Bettina i romanen, og Mari i filmen, og seier at «jeg skjønte ikke det der med Mari, var ho på en måte både Bettina og Mari?». Mathias fortel også at han synest Bettina og Mari var ganske like, fordi dei begge «ikke var sjenerte for å si ifra». «Ja, både Bettina og Mari påvirka Jo på en positiv måte, til å gjøre opp med Tom Erik», legg Malin til. Når det gjeld Elvis-singelen, reflekterer Astrid og Ella over dette på same måte. Ella fortel at «det var ikkje Elvis-singelen som var stolen i filmen, det var fotballkortet, keeperen til Liverpool». Her trekker elevane ein raud tråd mellom sentrale funksjonar i romanen og filmen, sjølv om dei kjem til uttrykk på nokså forskjellige måtar i kvar av tekstane. Elevane ser at det er likskapar mellom desse

funksjonane, noko som tyder på at dei stadfestar dei som kjernefunksjonar i adaptasjonen (jf. 3.3.1 Kjernefunksjonar).

I alle intervjuar kom elevane inn på fantasiscenene i filmen, og dei samanliknar desse med listene som Jo skriv i romanen. Dette er også funksjonar i roman og film, som er svært forskjellige, men som likevel ber med seg mykje av den same meininga, nemleg Jo sine bekymringar om ting som kan skje, og alternative konsekvensar av Jo sine handlingar. I både roman og film, understrekar listene og fantasiscenene Jo sin personlegdom (jf. 3.3.1 Kjernefunksjonar). For å forstå dette som ein kjernefunksjon i adaptasjonen, krev det også her at elevane har kompetanse i å kombinere dei sanslege uttrykka i tekstane, til ein heilskap. Mathias ser likskapar mellom avslutninga i romanen og filmen, og seier at; «det frisparket som han redda, og at han skøyt ballen høyt opp, også scorte han [i filmen]». Malin kommenterer det Mathias sa; «det var jo ikke ekte da». Eg ber Malin om å utdjupe kva ho meiner med at det ikkje var ekte; «det bare tenkte han, at han kom inn på Liverpool, det var bare en drøm». Elevane i gruppe M, er einige om at mykje av det Jo fantaserte om i filmen, også var med i romanen. Maria fortel at Jo skriv lister om at han ynskjer å «være som de andre, god i fotball og sånn», og at det er det same fantasiscenene i filmen handlar om.

Alexander fortel at fantasiscenene dreia seg om at «det verste som kunne skje, var av en liten feil», og han legg til at det handla mest om frykta Jo hadde for at ille ting skulle skje, og at «det hadde ikke ville skjedd i virkeligheten». Sebastian kom inn på fantasiscenene da han sa at Jo tenker meir i filmen, spesielt over ting han er redd for at skal skje. Her nemner han at Jo tenker ein del i romanen også, spesielt «i dei listene over ting som han ikkje vil at skal skje». I samanheng med at elevane skildrar Jo i filmen, fortel Ella at Jo verka meir dramatisk i filmen, spesielt i fantasiscenene. Emilie nemner at Jo var litt dramatisk i romanen også, fordi både listene i romanen, og fantasiscenene i filmen, handlar om at Jo «tenker på det verste, og er litt pessimist liksom». Elevane ser altså at listene og fantasiscenene seier mykje om Jo sin personlegdom og indre sinnstilstand, og at dei dermed er viktige delar av kjernefunksjonen om Jo sine bekymringar. Som eg har argumentert for tidlegare i masteroppgåva, inneber estetiske opplevingar av og interesse for roman og film, nettopp det å kombinere sanslege uttrykk i roman og film, og sette desse saman til ein heilskap (jf. 2.2.2 Estetiske multimodale tekstar). Måten elevane reflekterer omkring kjernefunksjonar i roman og film, tyder på at elevane meistrar denne kombinasjonen.

### 5.8.2 Personkarakteristikk

Eg spurte elevane i alle gruppene om kva for inntrykk dei hadde fått av personane, og om dei var annleis i filmen. Elevane i gruppe M, presiserte at det var litt vanskeleg å skildre korleis dei hadde forventa at personane såg ut i romanen, sidan dei no hadde sett korleis dei såg ut i filmen. Likevel er det fleire av elevane, også i dei andre gruppene, som nemner at dei var overraska over korleis Jo stod fram i filmen. Elevane i alle gruppene var einige om at dei negative sidene ved personlegdomen til Jo, var styrka i filmen. Fleire av elevane nemnte at han verka meir «pysete», «bekymra», «feig», «sjenert» og «pessimist» i filmen. I alle gruppene var elevane også einige om at desse sidene ved personlegdomen til Jo, blei forsterka av at mora oppførte seg meir beskyttande ovanfor Jo i filmen, enn det ho gjorde i romanen.

Malin seier at mora oppførte seg slik, fordi «faren hans [til Jo] sklei i badekaret og døde», og Mathias legg til at «ja, ho var redd for å miste en til». Astrid fortel at «jeg la merke til mammaen, ho var veldig bekymra hele tida, han [Jo] fikk ikke lov til å gjøre så mye». Andreas nemner at «Jo stod ikke opp for det han ville, han var på en måte en dørmatte, alle bare tråkka på han», og Alexander legg til at; «men han blei jo veldig mye mer sterk, og fikk selvtillit og sånn på slutten». Sander viser også interesse for korleis Jo står fram i filmen; «dei [filmen] viser at han ikkje tør å spela fotball, for da kjem alle til å le av han, men det er jo berre å begynne og spele fotball. Han må tenke mindre, og gjere meir». Emil hadde likevel lagt merke til ein side ved Jo sin personlegdom i filmen, som var meir positiv her, nemleg at han er skuleflink, noko han har til felles med Mari. Elevane i gruppe E, var einige om at familien til Jo i romanen spelte ei større og meir positiv rolle for Jo i romanen, enn det mora gjorde for han i filmen.

Sjølv om filmen viser ei klar avgrensing av korleis Jo sitt ytre ser ut, er elevane likevel mest opptatt av Jo sitt indre. Dette er interessant, fordi det krev meir refleksjon frå elevane, som mottakarar av filmen, å tolke Jo sin indre personlegdom, ut ifrå korleis han trer fram i ulike scener i filmen, enn det gjer å skildre korleis han ser ut. I romanen blir ikkje Jo sitt ytre presentert, og dei fleste av elevane har tidlegare skildra Jo sitt indre, i leseloggen. Nokre av elevane, mellom andre Ella, la vekt på å forsøke å skildre Jo sitt ytre, i leseloggen, ut i frå korleis han såg ut på framsida av romanen. Likevel blei ikkje dette eit tema i intervjuet. Måten elevane hadde karakterisert Jo i leseloggen, spesielt dei som skildra Jo sitt indre, blei dermed eit grunnlag for korleis dei forsøkte å forstå Jo i filmen. Det kan tenkast at elevane var interessert i å finne ut om inntrykket dei hadde fått av Jo i romanen, stemte med inntrykket dei fekk av Jo filmen, og at det var derfor dei berre var opptatt av å skildre Jo sitt indre, også her.

Dette ser eg også som eit godt døme på korleis elevane forsøker å forstå historia, gjennom å kombinere sanseuttrykka til ein heilskap. Måten elevane leiter etter trekk ved filmen, som dei kan samanlikne med romanen, tyder på at dei er interesserte i romanen og filmen, og at dei er aktivt deltakande i å skape si eiga estetiske oppleving.

Nokre av elevane i gruppe M, A og S, hadde lagt merke til at det var fleire teikn på at Arnfinn var psykisk sjuk i romanen, enn det var på Anders i filmen. Maria fortalte at det var «spesielt på grunn av det med neglene [i romanen], det virka som veldig mye press om å prestere i fotball og sånn». Ho fortel vidare at Arnfinn hadde vore på ein plass «der de kom de som var gale, der det er folk som klikker», Markus legg til at «Klikken» må ha vore eit «veldig kaldt sted vertfall». Anna hugsa at Arnfinn hadde hamna på «Klikken» fordi «han dreiv å skada seg selv på hendene, så han hadde masse sår». Alexander hugsa at det hadde vore noko om «Klikken» i filmen også, men at det her var Jo som såg for seg at han hamna der, i ein av fantasiscenene. Sara og Sebastian hadde også lagt merke til dei skildringane av Arnfinn, som tydde på at han ikkje var heilt frisk. Sebastian meinte at Arnfinn hadde fått desse sår på hendene, etter å ha vore på «Klikken». Elevane i gruppe S, var einige om at Arnfinn hadde laga desse sår sjølv, fordi han «ikkje takla presset [med fotball]». Å forstå korleis den psykiske sjukdommen til Arnfinn i romanen og Anders i filmen, blir framstilt, krev mykje refleksjon av elevane, noko Maria, Anna, Alexander, Sara og Sebastian viser at dei gjer.

Andreas og Astrid reagerte på at Einar i romanen, og Einar og faren i filmen, heldt sjukdommen til Arnfinn og Anders hemmeleg. Andreas synest at dette kom enda tydelegare fram i filmen. Han fortel at; «ja, du må heller støtte han, for kanskje å jobbe seg opp igjen, for du faller ned, også kommer du opp igjen, det er verden». Astrid legg til at; «jeg skjønner kanskje at faren ikke ville at alle skulle vite det da, men jeg skjønner ikke helt hvorfor de løy», «ja, faren var liksom ikke så stolt av han, og Anders blei nok påverka av det», svarer Andreas. Emil og Emilie hadde forventet at Einar skulle vere «litt meir slik som Jo, pysete og slik». Elevane i gruppene M, A og S var nokså overraska over kor likt inntrykk dei hadde fått av Einar i romanen, og Einar i filmen. Både Andreas og Sebastian forstod at Einar ikkje ville fortelje om at broren var sjuk; «for at Jo ikkje skulle ha enda meir å tenke på, han tenkte jo på Mari og Tom Erik», og fordi han var redd for at rykte skulle spreie seg. Elevane i desse gruppene var likevel einige om at Einar burde ha fortalt løyndommen til Jo, til trass for at Jo hadde mykje å tenke på, og at rykte kunne spreie seg. Her identifiserer elevane seg med historia, sidan dei reflekterer over kva dei tenker at var det riktige å gjere i ein slik situasjon. På denne måten viser elevane at dei engasjerer seg for, og lever seg inn i historia.

### 5.8.3 Dramaturgi og spenningskurve

Eg spurte elevane i alle gruppene om kva dei tenkte var høgdepunktet i romanen og filmen. Omlag alle elevane var einige om, at høgdepunktet i romanen var når Jo og Einar brøyt seg inn i hytta til Tommelen og Flaknefantan, og når Jo tok handgrepet på Tommelen der.

Elevane meinte også at det var liknande høgdepunkt i filmen, altså når Jo brøyt seg inn i huset til Tom Erik, og når «Jo tok det harde handgrepet ja, så han [Tom Erik] ikkje skulle plage nokon igjen», som Ella sa. Her reflekterer elevane over likskapar mellom høgdepunktet i romanen, og høgdepunktet i filmen, og dei ser at sjølv om desse er attkjennelege, blir dei likevel framstilt på ulike måtar.

Nokre av elevane nemner at det er andre scener som også kunne vere høgdepunkta, sidan dei hugsar desse scenene spesielt godt. Anna meinte at den siste scena i romanen, da Arnfinn sparkar ballen høgt i vêret framfor Einar og Jo, er eit høgdepunkt. Ho seier at «jeg synes slutten var høydepunktet, det med Arnfinn, da de var på banen sammen». Rett før denne scena får vi oppklara mykje av handlinga, og Anna gir inntrykk av at ho forstår at nettopp denne scena er eit spesielt sterkt lyspunkt for Arnfinn. Ho viser tydeleg engasjement og medkjensle for Arnfinn i romanen, og Anders i filmen, gjennom heile intervjuet. I Anna sin leselogg, reflekterer ho også over Arnfinn sin psykiske sjukdom. Eg får derfor inntrykk av at denne scena i romanen, og generelt handlinga som er knytt til Arnfinn i romanen, og Anders i filmen, har gjort eit spesielt sterkt inntrykk på Anna. Sjølv om elevane ikkje alltid er heilt einige om kva som er høgdepunktet i romanen og filmen, er dei gode til å verdsette kvarandre sine innspel, ved å nikke og stadfeste det dei andre elevane seier.

### 5.8.4 Tema – mobbing

I samanheng med at elevane karakteriserer personane i romanen og filmen, kjem dei inn på Tommelen og Tom Erik, og korleis dei står fram i handlinga. Elevane i gruppe M og A, var einige om at Tommelen verka tøffare i romanen, enn Tom Erik gjorde i filmen. Maria fortel at «han [Tommelen] slo mer, og banka de opp. I boka høres han ikke så ukomfortabel ut i noen av settingene, men i filmen så høres han mindre komfortabel ut». Anna synest at Tommelen i romanen, «gjorde ting litt mer med kroppen og sånt», spesielt da Jo prøvde å seie ifrå til nokon om mobbinga; «da blei han rista [av Tommelen] så han slo hodet i bakken». I alle gruppene nemner dei fleste av elevane at Tommelen i romanen, og Tom Erik i filmen, var slemmare mot Jo, enn mot dei andre. Både Maria og Astrid meinte at det var fordi Jo ikkje sa imot, og Tom Erik klarte å ta han. Dei fleste av elevane i alle gruppene, var einige om at det er lettare å vere slem mot nokon som ikkje seier imot, men at det dreier seg om mobbing.

Mathias understrekar at det er mobbing fordi Tom Erik «gjør det liksom hele tida», og Malin legg til at Tom Erik også truer Jo. Elevane har altså observert at det i større grad dreier seg om meir fysisk mobbing i romanen, enn i filmen (jf. 3.3.7 Tema, motiv og symbol).

Maria fortel at det ikkje alltid er slik at den som mobbar, veit at han mobbar. Malin legg til at mobbaren ofte er usikker sjølv, og forsøker å virke tøff. Elevane i gruppe S, er tydelege på at Tommelen i romanen, og Tom Erik i filmen, er klare over at dei mobbar. Mathias og Alexander seier dei forstod litt kvifor Jo ikkje ville seie ifrå til nokon, at det var fordi Jo var redd for å vere ein «tyster», og «han læreren var jo ikke så veldig snill». Sara trudde også at Jo ikkje sa ifrå til nokon, fordi «han tør ikkje, han er redd for så mykje [...] og tenker at det er sunt å bekymre seg». Mathias og Alexander meinte likevel at det ikkje hadde handla om å sladre i dette tilfelle, noko alle dei andre elevane også var einige i. Alle elevane understreka at Jo burde ha sagt ifrå til nokon.

Elevane i gruppe E, var spesielt opptatt av at Tom Erik i filmen også plaga Einar, noko Tommelen i romanen ikkje gjorde. Emilie fortel at da Tom Erik i filmen fekk vite om bror til Einar, begynte han å «følge etter Einar heile tida, han ropte ting. Men det var da Jo kom, og heiv svampen og tok handgrepet». Ho presiserer at dette dreier seg om mobbing, sidan «det er ganske alvorleg, det er ikkje berre småerting og pingsing. Einar kan jo ikkje noko for at broren er sjuk». Anna samanliknar hendingane i filmen, med ein vanleg skuledag, der «ting skjer og noen blir mobba, også står mange rundt, men de tør ikke si ifra [...] inne i seg sier jo alle at nå må du egentlig stoppe, så er det nok mange som tenker det, men de tør ikke si ifra. Det er litt dumt». Alexander legg til at; «ja, det er viktig å ha noen venner som kan støtte deg». Her argumenterer elevane for korleis vi kan seie at mobbing kjem fram på ulike måter, i roman og film. Elevane knyter også historia opp mot sin eigen skulekvardag, og det viser at elevane engasjerer seg i, og lever seg inn i, historia.

#### 5.8.5 Korleis elevane reflekterer over eigen oppleving

Elevane i gruppe M, A og E, var einige om at det var meir spenning i filmen, og at det var denne dei likte best. Maria synest at ho måtte lese så lenge før det blei spennande i romanen, og at dette var ein av grunnane til at filmen var best. Ho synast at filmen var spesielt god, fordi «vi fikk jo på en måte mer forståelse for boka når man så filmen», noko dei andre i gruppa var einige i. Mathias understreka at



det er litt gøy å se hvordan boka er, og så se hvordan filmen er etterpå, og se hvor stor forskjell det er egentlig. Så får man jo sett mye mer av svara i filmen, også forestiller du deg på en måte at de ser sånn ut, men så er de litt annerledes.

Elevane i gruppe M meinte også at lyden og musikken i filmen, gjorde den meir spennande. Mathias seier at «det var jo ganske rå musikk når han henta geværet [i ein av fantasiscenene]», dei andre nikkar. Her reflekterer altså elevane over samspelet mellom romanen og filmen, og korleis dei utfyller kvarandre sine uttrykk og funksjonar.

Tidlegare har eg nemnt at ein tekst kan sjåast som ein kunstart, der dei ulike modalitetane kommuniserer med kvarandre. Filmene har fleire modalitetar som trer fram på same tid, i eit intenst samspel, noko som inneber at filmene har ein høgare grad av modal densitet enn det romanen har (jf. 2.2.4 Modal densitet – det estetiske ved roman og film). Kunstartane viser like ofte til kvarandre, som dei viser til verda omkring oss, og dette skaper estetiske inntrykk for mottakaren (jf. 2.6 Adaptasjon). Måten elevane reflekterer over korleis det er meir spenning i filmene, tyder på at uttrykksnivået har innverknad på deira estetiske oppleving av forteljinga, og at den modale densiteten i filmene skaper meir spenning.

Sara nemner at romanen og filmene er gode på kvar sine måtar. Ho seier at dette er «fordi i boka kan ein lese det som skjer, men i filmene kan du sjå det også», og at ho i dette tilfelle likte betre å sjå filmene, framfor å lese romanen, men at det ikkje alltid er tilfelle. Sander legg så til, at «viss du ser filmene før du les boka synest du kanskje at filmene er betre enn boka, fordi da synest ein boka blir feil, også om du gjer det omvendt, så synest du filmene er feil». Sebastian presiserte at noko av det beste med eit slikt prosjekt, var at han fekk høve til å lese meir på skulen. Han fortel at; «eg synast det er morosamast med teikneseriebøker, dei som det er bilde i», noko eg også fekk inntrykk av når eg såg teikneserien hans, sidan den er tydeleg inspirert av populærkulturens teikneseriar. Elevane i denne gruppa, synest det var motiverande å lese romanen, sidan dei fekk sjå filmene etterpå. Emilie grunnjev det at ho likte filmene best, med «at du slapp å sjå korleis dei [personane] såg ut, og korleis hytta ser ut», noko som gir meg inntrykk av at ho synast det er meir avslappande å sjå filmene, enn å lese romanen. Elevane i gruppe S og E, gir inntrykk av at dei ofte likar å sjå film, framfor å lese roman, sidan filmene har ein høgare grad av modal densitet, og fordi dei synest det er meir krevjande å lese.

Andreas og Anna var tydelege på at dei likte romanen best, noko dei andre elevane i denne gruppa var nokså einige i. Måten romanen uttrykker seg på, gir lesaren høve til å skape indre

bilde på eiga hand. På denne måten blir møtet med forteljinga gjennom romanen, ei individuell oppleving, sidan dei indre bilda alltid vil vere ulike. Forståinga for romanen, dreier seg også om å kunne kombinere sanseuttrykka til ein heilskap. I dette tilfelle dreier det seg om å skape meining, ved å kombinere ord, noko som også dreier seg om ei estetisk oppleving (jf. 2.2.2 Estetiske multimodale tekstar). Andreas synast at romanen var betre enn filmen, fordi

det ga meir informasjon, at det var liksom bare mer de fortalte om, i filmen så snakka de om noe, også bare slutta det, men her var det liksom i bakhodet ditt hele tiden. I filmen fortelles det om flere ting, også samler det seg mer opp til en, men i boka får du liksom mer informasjon om disse tingene. Og det er egentlig ganske viktig for leseren.

Anna nemnte at ho likte romanen spesielt godt, fordi «jeg tenkte at ting kom til å skje [i filmen], men det var litt annerledes siden jeg tenkte på boka mens jeg så filmen». Ho legg også til at filmen likevel var god, fordi «den handla litt mer om livet nesten, liksom hjemme og på skolen og sånn». Her la Astrid til at «i boka var det flere personer, og vi fikk vite mer om de. Det var likevel litt lettere å forstå personene i filmen, enn i boka, de viste hvordan de var og sånn». Andreas utdjupar dette nærmare;

ja, når du leser ei bok kan du forestille deg flere bilder og se de. Så for eksempel Jo da, det kan jo være at han så helt annerledes ut i ditt hodet, og det er ganske gøy, synes jeg vertfall. Når du leser boka kan du forestille deg hvordan det ser ut, hvor det ligger, om det er varmt eller kaldt.

Anna viser interesse for det Andreas forklarar, og seier at

når jeg leser ei veldig god bok faller jeg liksom inn, når jeg leser så tenker jeg ikke over at jeg leser, og føler noen ganger at jeg ser på film fordi jeg lager så mange bilder i hodet ut av det. Det skjedde litt i denne boka.

Alexander og Astrid nikker. Både Andreas og Anna viser at dei reflekterer i høg grad over korleis dei har opplevd å lese romanen og sjå filmen. Det Andreas og Anna seier, er spesielt gode døme på korleis ein kan skildre si eiga estetiske oppleving, nettopp fordi estetikk handlar om ei sanseleg erkjenning (jf. 2.2.1 Estetikk).

I samanheng med at eg forsøkte å finne ut kva for utbytte elevane hadde hatt av å arbeide med roman og film på denne måten, reflekterte elevane i gruppe M, A og E over kva dei hadde lært av prosjektet. Mathias fortel at «jeg har lært at man sier ifra, hvis ikke kan det bli ganske ille». Markus synest at moralen var at man «ikke måtte være altfor forsiktig», og Malin tenkte

at det var viktig å «ikke være så redd liksom». Maria meinte at ho hadde lært at man «ikke hele tida skulle være så bekymra, nyte livet litt og, det er liksom ikke vanlig å falle i et badekar og dø, og heller ikke vanlig å dø på fotballbanen. Man må våge litt». Dei andre elevane nikker, og gir inntrykk av at dei er einige med Maria. Alexander nemner at «man lærer jo at man må si ifra hvis det er noe dumt som skjer på skolen og ellers». Ella sa at ho hadde lært ut frå romanen og filmen «at ein ikkje skal mobbe», men ho ler og seier at ho egentleg visste det frå før. Det elevane presiserer at dei har lært av dette prosjektet, er tema som har vore spesielt sentrale i både romanen og filmen. Det kan tenkast at desse temaa har hatt stor innverknad på elevane, sidan dei blir styrka av at roman og film presenterer dei på kvar sine måtar. Elevane viser at dei engasjerer seg for, og identifiserer seg med, historia. Dette tyder på at dei har ei stor interesse for å arbeide med roman og film på denne måten, og at dei har hatt ei estetisk oppleving av å møte ei historie, presentert gjennom to ulike tekstar. Det kan verke som at høve dei fekk til å reflektere rundt desse, gjennom både kreative oppgåver, og samtale, styrka denne interessa og opplevinga.

#### 5.8.6 Oppsummering av intervjua

Hensikta med intervjuet var å få elevane til å reflektere over eigen oppleving av å lese romanen *Keeperen til Tunisia*, og sjå den adapterte filmversjonen *Keeper'n til Liverpool*, og gjere oppgåver i tilknytning til dette. På denne måten kunne eg få ei innsikt i korleis elevane kan ha hatt ei estetisk oppleving, av didaktisk bruk av multimodale tekstar i klasserommet, og om det har hatt innverknad på deira interesse for skjønnlitteratur og film. Eg intervjuar fire grupper med elevar, der dei sjølv fekk styre mykje av samtalen, noko som førte til at det blei fire nokså ulike intervju. Eg har forsøkt dele dei fire intervjua inn i fem kategoriar, der eg har lagt vekt på det elevane reflekterer over på lik måte, og det som skil seg ut.

Innanfor den fyrste kategorien, altså elevane sin forståing for forteljingas narrative struktur, reflekterer elevane over kva som er likt og ulikt i adaptasjonen. Det er tydeleg at elevane har lagt spesielt merke til dei satelittfunksjonane, som er utelat i filmen. Emil og Andreas uttrykker at dei var skuffa over, og synast det var rart, at familiesituasjonen til Jo var så annleis i filmen. Andreas knyter også dette opp mot brevet han skreiv i skriveoppgåva, og han presiserer at det var rart å førestille seg at Hedvig ikkje budde på same plass som Jo. Elevane reflekterer også over kjernefunksjonar og satelittfunksjonar i adaptasjonen, noko som er interessant, sidan desse kjem fram på nokså ulik måte i roman og film. Elevane i gruppe M uttrykker at dei har lagt merke til likskapane mellom funksjonen som Bettina har i romanen,

og Mari har i filmen. Malin uttrykker mellom anna at både Bettina og Mari er karakterar som er sentrale i Jo sin positive utvikling.

I nokre av gruppene nemner elevane fleire kjernefunksjonar og satelittfunksjonar, mellom anna Elvis-singelen og fotballkortet, og listene og fantasiscenene. Astrid og Ella reflekterer over likskapane mellom Elvis-singelen i romanen, og fotballkortet i filmen. Dei har lagt merke til at dette er ting av verdi for Jo, som blir stolen av Einar, i både roman og film. Astrid og Ella har forstått at denne funksjonen har betydning for venskapet mellom Einar og Jo, og sjukdommen til Arnfinn og Anders. Mathias, Malin, Alexander, Sebastian, Ella og Emilie uttrykker at dei ser fellestrekk mellom listene som Jo skriv i romanen, og fantasiscenene i filmen. Dei stadfestar at dette har stor verdi for kjernefunksjon om Jo sine bekymringar, i adaptasjonen, sidan det seier mykje om Jo sin personlegdom og indre sinnstilstand. Måten elevane trekker ein raud tråd mellom desse funksjonane, tyder på at dei kan kombinere sanslege uttrykk i roman og film, og sette desse saman til ein heilskap. Det at elevane meistarar å kombinere dei sanslege uttrykka i adaptasjonen, kan tyde på at elevane har hatt ei estetisk oppleving av å arbeide med *Keeperen til Tunisia* og *Keeper'n til Liverpool*. Elevane reflekterer over dette på ein engasjert måte, noko som tyder på at dei også har ei interesse av å arbeide med skjønnlitteratur og film på denne måten.

Elevane forsøker også å ta for seg personkarakteristikk, spesielt kva for inntrykk dei hadde fått av Jo, mora til Jo, Arnfinn og Anders, og Einar. I alle gruppene har elevane fokusert på å skildre det indre ved personane. Dei var einige om at dei negative sidene ved Jo sin personlegdom, var styrka i filmen, noko dei meinte var på grunn av at mora var så beskyttande ovanfor Jo. Det kan tenkast at elevane ville fokusere på Jo sitt indre, sidan det berre er Jo sitt indre vi får vite noko om i romanen. Dermed blir dette det einaste samanlikningsgrunnlaget elevane hadde for å skildre Jo i filmen. Elevane forsøker altså å forstå Jo, gjennom å kombinere sansuttrykk i roman og film til ein heilskap. Når det gjeld Arnfinn og Anders, er elevane opptatt av korleis sjukdommen hans kjem fram på litt ulikt vis i roman og film. Det var spesielt Maria, Anna, Sara og Sebastian, som hadde fått med seg at det var fleire teikn på at Arnfinn var psykisk sjuk i romanen, enn det var teikn på at Anders var sjuk i filmen. Når det gjeld Einar, var elevane i gruppe M, A og S einige om at han var overraskande lik i roman og film. Spesielt Andreas, Astrid og Sebastian reagerte på at Einar ikkje fortalte om broren sin, til Jo. Dette tyder på at elevane medvitne har leita etter trekk ved filmen, som kan samanliknast med romanen, noko som viser at dei er interesserte i roman og film, og at dei er aktivt deltakande i å skape sin eigne estetiske oppleving.

Når det gjeld dramaturgi og spenningskurve, reflekterer elevane over kva som er høgdepunktet i romanen og filmen. Dei fleste elevane var einige om at høgdepunktet var når Jo og Einar brøyt seg inn hjå Tommelen i romanen, og Tom Erik i filmen, og da Jo tok handgrepet på dei. Elevane meinte altså at høgdepunktet i romanen og filmen var det same. Sidan dei fleste elevane stadfestar at desse scenene er høgdepunkt i adaptasjonen, tyder det på at dei har hatt spesielt sterk innverknad på elevane. Sidan høgdepunktet er atkjenneleg i roman og film, blir det også tydelegare for elevane at vi har å gjere med ein adaptasjon, der forteljinga frå romanen har blitt overført og tilpassa filmen. Likevel var det nokre elevar som meinte at høgdepunktet også kunne vere andre scener. Anna meinte at den siste scena i romanen, da Arnfinn sparkar ballen i vêret framfor Einar og Jo, er høgdepunktet. Anna viser generelt ei sterk interesse for Arnfinn i romanen, og Anders i filmen, gjennom heile intervjuet og i leseloggjen, der ho reflekterer over Arnfinn sin psykiske sjukdom.

Da elevane forsøkte å karakterisere Tommelen i romanen, og Tom Erik i filmen, kom dei inn på temaet mobbing. Spesielt Maria og Anna reflekterer over at Tommelen nytta meir fysisk vald, enn det Tom Erik gjorde. Alle elevane var einige om at både Tommelen og Tom Erik var slemmare mot Jo, enn mot mange av dei andre, og at dette var fordi Jo ikkje sa i mot. Emilie reagerte også på at Tom Erik var så slem mot Einar i filmen, på grunn av Anders sin psykiske sjukdom. Elevane var tydelege på at det dreia seg om mobbing, i både romanen og filmen, men at dette kom fram på litt ulik måte. Anna og Alexander trekker mobbing som tema, opp mot eigen skulekvardag, spesielt det å sei i frå til nokon, og at det er viktig å ha gode vener. Dette viser at elevane kan kombinere sansetrykka i roman og film, men også knytte det opp mot egne erfaringar, noko som viser at dei lev seg inn i historia, og har hatt ei estetisk oppleving av å arbeide med denne romanen og filmen.

Dei aller fleste av elevane var einige om at det var mykje spenning i filmen. Maria og Mathias meinte at filmen var god, fordi filmen ga meir forståing for romanen, og fordi musikken spelte ei viktig rolle i filmen. Elevane i gruppe S og E, uttrykker også at dei er einige i at filmen var god. Dette tyder på at uttrykksnivået, altså den modale densiteten i filmen, gir eit sterkt inntrykk på mange av elevane. Andreas og Anna var klare på at dei likte romanen godt, spesielt fordi dei da fekk høve til å førestille seg handlinga inne i hovudet. Dei reflekterer over dette på svært interessante måtar, og eg ser dette som gode døme på korleis elevane sjølv kan skildre sin eigen estetiske oppleving, og dermed vise at dei har ei interesse for å arbeide med skjønnlitteratur og film på denne måten. Dei andre elevane argumenterer også godt kvifor dei synast filmen er god, noko som viser at også dei har hatt ei estetisk oppleving av å

arbeide med adaptasjon. Engasjementet deira viser at dei har hatt ei interesse av å arbeide med skjønnlitteratur og film, på denne måten. Avslutningsvis i analysen av intervjuet, har eg også tatt med korleis elevane reflekterer over kva dei har lært av dette prosjektet. Det er tydeleg at elevane har blitt spesielt påverka av Jo sine bekymringar, og det at Jo og Einar ikkje seier ifrå om ting som er vanskeleg. Dette er sentrale tema i både roman og film, men det blir uttrykt på nokså forskjellig måte, noko som kanskje styrker inntrykket av desse tema. Elevane viser at dei engasjerer seg for, og identifiserer seg med, historia, og at dei har hatt ei estetisk oppleving av å møte ei historie, fortalt gjennom roman og film. På bakgrunn av dette, kan eg også sjå at elevane er interesserte i å arbeide med ulike tekstar på denne måten.

## 6. Konklusjon og avsluttande refleksjon

I Kunnskapsløftet blir det presisert at norskfaget bygger på eit tekstomgrep, som omfattar munnlege, skriftlege og samansette tekstar, der skrift, lyd og bilde spelar saman i meiningsskapinga. Elevane skal lære å orientere seg i dette tekstmangfaldet, og norskfaget skal gi rom for oppleving og refleksjon (jf. 1.3 Kva seier Kunnskapsløftet?). Formålet med denne masteroppgåva, var å finne ut korleis elevar kan få estetiske opplevingar gjennom didaktisk bruk av multimodale tekstar i norskundervisninga, og om dette kan ha innverknad på deira interesse for skjønnlitteratur og spelefilm. Som problemstilling valde eg:

**Korleis kan eit didaktisk undervisningsopplegg knytt til romanen *Keeperen til Tunisia* og filmen *Keeper'n til Liverpool*, gi elevar estetiske opplevingar, og kan det ha innverknad på deira interesse for skjønnlitteratur og spelefilm?**

Dei temaa eg la vekt på i teoridelen av denne oppgåva, var teoriar knytt til multimodale tekstar, estetikk, roman, film, adaptasjon og literacy. Eg tok utgangspunkt i eit sosiosemiotisk perspektiv, altså eit heilskapleg syn på tekstar. I eit slikt perspektiv, vil det vere funksjonelt å seie at tekst dreier seg om noko som skaper meining innanfor sosiale samanhengar, det kan vere skrift, munnleg tale, musikk, stille og levande bilde, rørsle og kroppsspråk, og ofte ein kombinasjon av desse. Ut ifrå dette, kan både ein skjønnlitterær roman og ein spelefilm, bli karakterisert som heilskaplege tekstar.

Som inspirasjon og igangsetjar for denne masteroppgåva, var spesielt undersøkinga som Elise Seip Tønnessen skreiv om i boka *Sammensatte tekster – barns tekstpraksis* (2010), viktig for meg. Undersøkinga som Tønnessen skreiv om, gjekk ut på å presentere ein adaptasjon, i form av bildebok og film, i ulik rekkefølge, til to elevgrupper på 2. trinn. Formålet med undersøkinga, var å finne ut om den eine teksten kunne skape forventingar til den andre teksten, og vidare skape ei djupare forståing for både bildebok og film (jf. 1.6 Sentrale teoretikarar og tidlegare forskning). Denne undersøkinga var også utgangspunktet for bacheloroppgåva mi, som eg skreiv for to år sidan. Bacheloroppgåva mi gjekk ut på å undersøke korleis elevar på 2. trinn kunne få estetiske opplevingar av bildeboka *Snill*, og den adapterte kortfilmen med same namn. Tønnessen tar utgangspunkt i fleire av teoretikarane eg har nemnt tidlegare, som eg også har nytta direkte i denne oppgåva, mellom anna Michael Halliday, Gunther Kress og Theo van Leeuwen. Saman med mellom andre Eva Maagerø og Arne Engelstad, kastar dei lys over dei temaa eg nemnte ovanfor, som er relevante for å kunne svare på problemstillinga for denne masteroppgåva.

## 6.1 Konklusjon

For å fremje estetiske opplevingar av, og interesse for, skjønnlitteratur og spelefilm, valde eg å utvikle leselogg, teikneoppgåve, skriveoppgåve og ein rettleiande intervjuguide med forslag til tema elevane kunne diskutere i intervjuet. Oppgåvene skulle til saman bli ein adaptasjonsanalyse av romanen og filmen, der formålet var å gi elevane ei djupare forståing for romanen og filmen kvar for seg, og det heilskaplege inntrykket tekstane til saman gir. I oppgåvene skulle elevane nytte ulike modalitetar for å uttrykke seg, og ved å kombinere dei sanslege uttrykka i romanen og filmen, kunne elevane få ei kjensle av at desse tekstane kommuniserer med dei på ein annan måte enn det kvardagslege verbalspråket gjer. Sidan estetikkk kan dreie seg om ei framstilling av ein oppdikta røyndom, gjennom poetisk språk eller fiksjon, som nettopp er annleis enn måtar vi kommuniserer på i kvardagen, kan derfor elevane få estetiske opplevingar av å lese romanen og sjå filmen, og av å arbeide med oppgåver i tilknytning til dette (jf.2.2.2 Estetiske multimodale tekstar).

I leseloggen, teikneoppgåva, skriveoppgåva og intervjuet, skulle elevane overføre meining frå ein tekst til ein annan, noko som dreier seg om semiotisk omforming, og det å overføre modalitetar og særtrekk frå ein tekst til ein annan. Eg har tidlegare i denne masteroppgåva, presisert at adaptasjonsprosessar i seg sjølv også kan bidra til estetiske opplevingar (jf. 2.6 Adaptasjon). I leseloggen skulle elevane mellom anna sette ord på korleis dei førestilte seg handlinga i romanen. Ut ifrå responsen elevane har gitt på leseloggen, kan eg sjå at elevane har observert konkrete detaljar i teksten, og dei har reflektert over autentiske spørsmål med eigne ord. Markus skildrar mellom anna Jo som ein «bekymra type». Elevane viser at dei har plukka opp viktige signal gjennom handlinga, og forsøkt å tolke desse signala, til dømes skriv Anna at Jo skriv lister, for å «fikse opp i tankene». Nokre av elevane gir inntrykk av at dei kan leve seg inn i handlinga, gjennom å identifisere seg med det som skjer, mellom anna korleis Einar reagerer på at broren er sjuk, og at det oppstår konflikhtar mellom til dømes Jo, Einar og Tommelen/Tom Erik. Elevane viser både forståing for kva teksten uttrykker, og innsikt i korleis teksten uttrykker det. Avslutningsvis i leseloggen, gir elevane sine personlege meiningar om romanen. Måten elevane svarer utfyllande på leseloggen, gir meg inntrykk av at dei har hatt ei interesse for å arbeide med romanen på denne måten.

I teikneoppgåva skulle elevane lage ein teikneserie frå ein scene i romanen. Ut ifrå scenene og motiva, som elevane har valt å teikne i teikneserien, fekk eg innsikt i kva elevane hadde lagt spesielt merke til og verdsett i romanen. I teikneserien skulle elevane vise at dei var medvitne



om kven som var mottakaren, noko dei uttrykker gjennom verbalspråket. I dei ulike teikneseriane, varierer det i stor grad om elevane har lagt den funksjonelle tyngda i verbalspråket eller i teikningane. For å sjå korleis elevane har bunde modalitetane til kvarandre, har eg nytta dei ulike kohesjonsmekanismane som van Leeuwen legg fram (jf. 2.1.6 Multimodal kohesjon). I fleire av teikneseriane ser eg korleis teikningar, skrift og visuelle symbol utdjupar kvarandre, ved å avgrense meningspotensialet, noko som dreier seg om informasjonskopling. Her har eg tidlegare trekt fram Mathias sin teikneserie, som eit klart døme. Teikneseriane er organisert slik at teikneserierutene skaper rytme og framdrift, noko som kjem tydelegare fram i nokre av teikneseriane, mellom anna Sara sin. Eg ser interessante døme på korleis elevane nyttar eit komposisjonsprinsipp, der det kjente og trygge ligg til venstre, og det ukjente og oppsiktsvekkande kjem inn frå høgre i bildet. Dette prinsippet ser eg tydeleg i Ella sin teikneserie. Eg kan sjå korleis modalitetane i teikneseriane går inn i ein dialogisk interaksjon med kvarandre, der dei vekslar mellom å ta initiativ i meningsskapinga, noko eg kan sjå i Anna sin teikneserie. Måtane elevane organiserer teikneseriane sine, viser at dei har forståing for dei ulike styrkane og svakheitene til modalitetane. Ut ifrå kreativiteten og engasjementet elevane uttrykker i teikneseriane sine, får eg inntrykk av at elevane har hatt ei interesse for å arbeide med spesielt skjønnlitteratur, sidan denne oppgåva tok utgangspunkt i romanen.

I skriveoppgåva skulle elevane tenke seg at dei var Jo, og skrive eit brev til ein av dei fiktive personane i romanen, som ikkje var med i filmen. Elevane kunne velje kva for hendingar i filmen dei ville skrive om, noko som i likskap med teikneoppgåva ville gi meg inntrykk av kva elevane hadde lagt spesielt merke til og verdsett, i filmen. I denne oppgåva blei det ein form for dobbel mottakarrolle, sidan elevane både skreiv til ein fiktiv person, og til meg som lærar. Eg finn gode døme i breva, på korleis elevane viser medvit for den fiktive mottakarens føresetnadar for å forstå kva dei skriv om. Emilie skriv mellom anna at «Eg fant keeperen til Liverpool, men når eg skulle vise det til dei andre var det borte [...] Einar innrømte at det var han som hadde stole kortet». I romanen skreiv Jo brev til Bettina, og det kan tenkast at elevane har henta inspirasjon frå desse breva, både når det gjeld mottakarmedvit og utforming av breva. Måten elevane uttrykker seg i breva, kan også sjåast i nær samanheng med Jo sin asynkrone tale i filmen. Forteljarmåten i breva er annleis enn korleis elevane kommuniserer i kvardagsspråket, og det gir assosiasjonar til eit poetisk språk. Brev til elevane er varierte og kreative, noko som kan tyde på at film er noko dei interesserer seg for.

I intervjuet fekk elevane høve til å styre mykje av samtalen sjølv, noko som kunne gi meg eit inntrykk av kva elevane la vekt på ved deira oppleving av, og interesse for, romanen og filmen. Elevane var spesielt opptatt av å skildre kva som var likt og ulikt i adaptasjonen, og kva dei tenker om endringane som var gjort. Dei uttrykker at dei kan sjå fellestrekk ved kjernefunksjonar, sjølv om nokre av desse er svært ulike i roman og film. Avslutningsvis i alle intervjuet, forsøkte eg å få elevane til å sette eigne ord på deira estetiske oppleving av, og interesse for, å arbeide med romanen og filmen. I gruppe M, S og E argumenterer elevane for at den modale densiteten i filmen, gjer filmen spesielt spennande. Mathias trekker fram musikken i filmen, som eit klart døme på kvifor han synast filmen var spennande. Sara uttrykkar at ho likte filmen spesielt godt, «fordi i boka kan ein lese det som skjer, men i filmen kan du sjå det også». For Sara er altså det visuelle ein viktig del av opplevinga. Elevane i gruppe A, meiner at romanen er spennande, fordi den gir høve til å førestille seg indre bilde. Andreas fortel at «når du leser boka kan du forestille deg hvordan det ser ut, hvor det ligger, om det er varmt eller kaldt», noko han skildrar som «ganske gøy». I denne samanhengen legg Anna til at

når jeg leser en veldig god bok faller jeg liksom inn, når jeg leser så tenker jeg ikke over at jeg leser, og føler noen ganger at jeg ser på film fordi jeg lager så mange bilder i hodet av det. Det skjedde litt i denne boka.

Dette tyder på at elevane i gruppe A, verdsett uttrykksmåtene i romanen, og verbalspråket sitt høve til å framkalle indre bilde, hjå lesaren.

Elevane i gruppe M, S og E, ser altså filmen sin modale densitet som sentral for deira estetiske oppleving av, og interesse for, romanen og filmen. Dei understrekar at filmen skaper inntrykk, fordi den har mykje spenning. Elevane i gruppe A meiner at dei indre bilda dei førestiller seg, og det at romanen skildrar ein større del av historia enn det filmen gjer, er det som skildrar deira estetiske oppleving. Måten elevane viser at dei engasjerer seg for, og identifiserer seg med, historia, viser at elevane har hatt ei interesse for å arbeide med romanen og filmen på denne måten.

Med bakgrunn i undersøkinga som Tønnessen skildrar, og bacheloroppgåva mi, var det interessant å få elevane til å reflektere over rekkefølga dei hadde lest romanen og sett filmen i. Under intervjuet uttrykker elevane i alle gruppene at dei generelt får meir motivasjon til å lese romanen, når dei veit at dei får sjå filmen etterpå. Elevane grunnjev dette spesielt med at filmen avslører korleis ting ser ut, og at dei mister høve til å førestille seg ting, imens dei les; «ja, man ser jo for seg andre ting i boka», seier til dømes Malin. Alexander meiner likevel at

det kunne ha vore interessant å lese romanen etter å ha sett filmen, fordi; «det er jo ingen filmer som har blitt lagd av bøker som er helt like». Sander nemner at «viss du ser filmen før du les boka, synast du kanskje at filmen er betre enn boka, fordi da synast ein boka blir feil, også om du gjer det omvendt, så synast du filmen er feil». Av dette forstår eg at Sander meiner at den teksten ein får presentert fyrst, kjennast som den riktige, og at ein forstår den andre teksten på grunnlag av den fyrste. Dette stemmer med inntrykket eg har fått av korleis elevane reflekterer over romanen og filmen, i denne undersøkinga. Spesielt da elevane skulle skildre Jo sin personlegdom, i både roman og film. Det var gjennomgåande i alle gruppene, at elevane tok utgangspunkt i Jo sitt indre, noko som kan vere fordi det berre er det indre vi får vite noko om i romanen, og at elevane forsøkte å forstå Jo i filmen, på grunnlag av korleis han stod fram i romanen.

## 6.2 Metodisk refleksjon

I undersøkinga mi nytta eg til saman 15 elevar, frå to forskjellige skular. Av desse gjekk sju av elevane på 6. trinn på bygdeskulen, og åtte av elevane på 7. trinn på byskulen. På denne måten kunne eg gå detaljert til verks, for å få ein detaljert og rik skildring av korleis elevane kunne få estetiske opplevingar av, og interesse for, roman og film (jf. 4.1

Undersøkingdesign). Det var altså ein kvalitativ forskingsmetode som var mest høveleg for mi undersøking. Sidan det berre er elevane sjølve som har det rette svaret på korleis dei har erfart å arbeide med roman og film, var eg avhengig av å utvikle gode oppgåver, og rettleie elevane til å reflektere over deira personlege oppleving og interesse. Oppgåvene og spørsmåla var fleksible, slik at elevane kunne løyse dei etter deira individuelle forståing (jf. 4.1.4 Kasusstudien). På denne måten kunne eg få nyanserte resultat, noko som også er ein av hovudintensjonane ved kvalitative undersøkingar.

Eg hadde litt kjennskap til elevane frå tidlegare, noko som gav ein god balanse mellom nærleik og distanse til elevane eg skulle undersøke (jf. 4.2.1 Val av respondentar). Likevel visste elevane at undervisningsopplegget skulle nyttast som forskning, noko som naturlegvis ville ha ei viss innverknad på korleis dei stod fram, både når dei gjorde oppgåver i klasserommet og under intervjuet på grupperommet. Det hadde truleg også innverknad på sjølve responsen, altså korleis dei formulerte seg, og arbeidet dei la i oppgåvene. Som følge av at eg nytta fokusgruppeintervju, var det vanskeleg å unngå at elevane hadde innverknad på kvarandre, og at dei fort kunne utvikle ei felles forståing for spørsmåla dei diskuterte. Likevel

kan fokusgruppeintervju gjere at samtalen held fram som ein meir naturleg dialog, enn den kanskje ville gjort om eg intervjuar elevane individuelt (jf. 4.2.3 Intervju).

Formålet med undersøkinga mi, var ikkje å finne eit grunnlag for å generalisere resultatane, men heller å vise korleis denne måten å arbeide med multimodale tekstar på, kan vere nyttig å ta for seg med andre elevgrupper på same alder (jf. 4.3.3 Generalisering eller overføring).

Elevane som deltok på denne undersøkinga, reflekterte både over korleis roman og film uttrykte meining, men også kva romanen og filmen uttrykte. Elevane var inne på tema som bekymring, venskap, kjærleik og mobbing, og diskuterte allmenne og eksistensielle spørsmål knytt til dette. Eg har også vist at undervisningsopplegget strekker seg etter fleire av Kunnskapsløftet sine kompetansemål etter 7. årstrinn, noko som tyder på at prosjektet har ein overføringsverdi. Ingen av elevane i fokusgruppene hadde norsk som andrespråk, og dermed vil eg ikkje ha grunnlag for å påstå at undervisningsopplegget vil fungere med minoritetsspråklege elevar. Likevel vil eg seie at romanen, filmen, oppgåvene, og spørsmåla vi diskuterte i intervjuet, har mange kvalitetar, som kan vere av stor nytte for elevar som ikkje har norsk som morsmål. Ved å avklare omgrep, og tilpasse oppgåver og spørsmål, vil eg tru at undervisningsopplegget også kan overførast til meir heterogene elevgrupper, enn dei elevgruppene eg nytta i mi undersøking.

### 6.3 Vidare forskning

Viss elevane hadde sett filmen før dei fekk lese romanen, kan det hende at dei hadde vore meir positiv til den rekkefølga. Det kan tenkast at elevane ville tatt meir utgangspunkt i filmen, og forsøkt å forstå romanen på grunnlag av filmen, noko det hadde vore interessant å finne ut av, i ei ny undersøking. Dermed ville det også vore interessant å sjå om elevane sin respons ville blitt annleis, viss dei hadde fått presentert filmen før romanen. Det finst mange andre alternativ til måtar elevane kunne arbeidd med romanen og filmen, enn dei eg har nytta i mi undersøking. I samanheng med estetiske opplevingar av, og interesse for, roman og film, kan elevane til dømes lage digitale teikneseriar, og dramatisere eller lage sin eigen film av handlinga i romanen eller spelefilmen. Dette krev sjølvsagt både meir tid og fleire ressursar, enn eg hadde tilgjengeleg i mi undersøking. Eg ser likevel eit stort potensial, i vidare forskning på bruk av skjønnlitteratur og spelefilm i undervisning, og det hadde vore spennande å finne ut korleis dette kunne fungert med andre elevgrupper.

## 7. Litteraturliste

- Andersen, T. H., Boeriis, M., Maagerø, E. og Tønnessen, E. S. (2015). *Social Semiotics – Kew Figures, New Directions*. Oxon: Routledge
- Andresen, A., Øverås, H. og Julsrud, K. (2010). *Keeper'n til Liverpool* [film]. Norge: 4 1/2 Fiksjon AS
- Angermuller, Johannes, Maingueneau, Dominique og Wodak, Ruth. (2014). *The Discourse Studies Reader*. Henta 14.02.2017 frå:  
[https://books.google.no/books?hl=no&lr=&id=aTbdAwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA263&dq=semiotic&ots=eDngcANGO-&sig=64owmRA9jWqH6239gvjwVh8zJ8c&redir\\_esc=y#v=onepage&q=semiotic&f=false](https://books.google.no/books?hl=no&lr=&id=aTbdAwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA263&dq=semiotic&ots=eDngcANGO-&sig=64owmRA9jWqH6239gvjwVh8zJ8c&redir_esc=y#v=onepage&q=semiotic&f=false)
- Bale, K. (2009). *Estetikk. En innføring*. Oslo: Pax forlag
- Barthes, R. (1977). *Image, music, text*. London: Fontana Paperbacks
- Bezemer, J. og Kress G. (2016). *Multimodality, learning and communication*. Oxon: Routledge
- Braaten, L. T. og Erstad, O. (2000). *Film og pedagogikk. Dialog og refleksjon i møte med film*. Oslo: Norsk filminstitutt
- Cazden, C., Cope, B., Fairclough, N., Gee, J., et al. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*. Vol. 66 No. 1, 60-92.
- des Bouvrie, Synnøve (07.11.2011). Eros. *Store norske leksikon*. Henta 19.04.2017 frå <https://snl.no/Eros>
- Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserommet*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Engelstad, A. (2013). *Fra bok til film*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Engelstad, A. og Tønnessen, E. S. (2011). *Film – en innføring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Flyvbjerg, B. (2001). *Making social science matter. Why social inquiry fails and how it can succeed again*. Cambridge: Cambridge University Press

- Fulton, H. (2005). *Narrative and Media*. Sydney: Cambridge University Press
- Gaasland, R. (1999). *Fortellerens hemmeligheter*. Oslo: Universitetsforlaget
- Gentikow, B. (2005). *Hvordan utforsker man medieerfaringer?* Kristiansand: IJ-forlaget
- Gibson, J. J. (1986). *The ecological approach to visual perception*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates
- Gilje, Øystein. (2016, 30.05). *Læremidler og ressurser for læring – betydningen av struktur og progresjon*. Henta 25.04.2017 frå: <https://utdanningsforskning.no/artikler/laremidler-og-ressurser-for-laring--betydningen-av-struktur-og-progresjon/>
- Gudmestad, L. (2009). Spillefilmmanuskript. *Keeperen til Liverpool*. 6. versjon, august 2009
- Halliday, M. A. K. (1978). *Language as social semiotic – The social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold
- Hutcheon, L. (2006). *A Theory of Adaptation*. New York: Routledge
- Jacobsen, D. I. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?* Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*. Oxon: Routledge
- Kress, G. (2010). *Multimodality*. Oxon: Routledge
- Kress, G. og van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal Discourse*. London: Arnold publisher
- Kress, G. og van Leeuwen, T. (2006). *Reading images*. Oxon: Routledge
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Lothe, J., Refsum, C. og Solberg U. (2007). *Litteraturvitenskapelig leksikon*. Oslo: Kunnskapsforlaget
- Maagerø, E. og Tønnessen E. S. (2014). *Multimodal tekstkompetanse*. Kristiansand: Portal Akademisk

- Munthe, E. (2011). Undervisningsplanlegging – vitenskap og fortellingskunst. I M. B. Postholm, P. Haug, E. Munthe, og R. J. Krumsvik (Red.), *Lærerarbeid 1-7*. (61-75). Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Mæhle, L. (2002). *Keeperen til Tunisia*. Oslo: Samlaget
- Norris, S. (2011). Modal density and modal configurations. I C. Jewitt, *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis* (78-90). Oxon: Routledge
- NSD Personvernombudet for forskning. (2017). Barnehage og skole. Henta 26.01.2017 frå: [http://www.nsd.uib.no/personvernombud/hjelp/forskningstema/barnehage\\_skole.html](http://www.nsd.uib.no/personvernombud/hjelp/forskningstema/barnehage_skole.html)
- NSD Personvernombudet for forskning. (2017). Informasjon og samtykke. Henta 26.01.2017 frå: [http://www.nsd.uib.no/personvernombud/hjelp/informasjon\\_samtykke/](http://www.nsd.uib.no/personvernombud/hjelp/informasjon_samtykke/)
- NSD Personvernombudet for forskning. (2017). Meldeskjema for forsknings- og studentprosjekter som skal behandle personopplysninger. Henta 26.01.2017 frå: [http://www.nsd.uib.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meldeskjema](http://www.nsd.uib.no/personvernombud/meld_prosjekt/meldeskjema)
- Penne, S. (2010). *Litteratur og film i klasserommet*. Oslo: Universitetsforlaget
- Prøitz, L. og Tønnessen, E. S. (2014). Tekstpraksis i mediasamfunnet. I E. S. Tønnessen (Red.), *Jakten på fortellinger* (20-34). Oslo: Universitetsforlaget
- Ramian, K. (2007). *Casestudiet i praksis*. København: Academica
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse*. Oslo: Universitetsforlaget
- Rustad, H. K. (2012). *Digital litteratur; en innføring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Skaftun, A. (2016). *Litteraturens nytteverdi*. Bergen: Fagbokforlaget
- Skarðhamar, A. K. (2014). *Litteraturundervisning*. Oslo: Universitetsforlaget
- Street, B., Pahl, K. og Rowsell, J. (2011). Multimodality and New Literacy Studies. I C. Jewitt, *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis* (191-200). Oxon: Routledge
- Svensen, Å. (1985). *Tekstens mønstre*. Oslo: Universitetsforlaget

Tønnessen, E. S. (2010). Bøker for hver enkelt og for fellesskapet. I M. Lillesvangstu, E. S. Tønnessen, og H. Dahll-Larssøn (Red.), *Inn i teksten. Ut i livet.* (37-59). Bergen: Fagbokforlaget

Tønnessen, E. S. (2010). Tekstforståelse fra bok til film. I E. S. Tønnessen (Red.), *Sammensatte tekster: barns tekstpraksis* (117-137). Oslo: Universitetsforlaget

Tønnessen, E. S. (2010). Tekstpraksis i bevegelse. I E. S. Tønnessen (Red.), *Sammensatte tekster: barns tekstpraksis* (10-22). Oslo: Universitetsforlaget

Tønnessen, E. S. (2014). Innledning. I E. S. Tønnessen (Red), *Jakten på fortellinger* (13-16). Oslo: Universitetsforlaget

Tønnessen, E. S. og Bjorvand, A. M. (2014). Teoretiske perspektiver på tekster, medier og lesere. I E. S. Tønnessen. (Red.) *Jakten på fortellinger* (39-63). Oslo: Universitetsforlaget

Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i norsk – formål.* Henta 21.03.2017 frå: <https://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Formaal>

Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i norsk – hovedområder.* Henta 21.03.2017 frå: <https://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Hovedomraader>

Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i norsk – kompetansemål etter 7. årstrinn.* Henta 21.03.2017 frå: <https://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Kompetansemaal/kompetansemal-etter-7.-arstrinn>

van Leeuwen, T. (2005). *Introducing social semiotics.* Oxon: Routledge

van Leeuwen, T. (2015). Looking good: aesthetic, multimodality and literacy studies. I J. Rowsell og K. Pahl, *The Routledge Handbook of Literacy studies* (426-439). Oxon: Routledge



## 8. Figurliste

Figur 1: Emil, teikning frá leseloggen

Figur 2: Ella, teikning frá leseloggen

Figur 3: *Keeperen til Tunisia*, framside

Figur 4: Mathias sin teikneserie

Figur 5: Andreas sin teikneserie

Figur 6: Maria sin teikneserie

Figur 7: Sara sin teikneserie

Figur 8: Alexander sin teikneserie

Figur 9: Ella sin teikneserie

Figur 10: Markus sin teikneserie

Figur 11: Sander sin teikneserie

Figur 12: Anna sin teikneserie

Figur 13: Emil sin teikneserie

Figur 14: Sebastian sin teikneserie

Figur 15: Malin sin teikneserie

## 9. Vedlegg

### Vedlegg 1 – Godkjenning frå Personvernombodet NSD



Elise Seip Tønnessen  
Avdeling for lærerutdanning Universitet i Agder  
Gimlemoen 25  
4630 KRISTIANSAND S

Vår dato: 24.10.2016

Vår ref: 50218 / 3 / AMS

Deres dato:

Deres ref:

#### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 26.09.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

50218	<i>Didaktisk bruk av multimodale tekster og elevers estetiske opplevelse</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Agder, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Elise Seip Tønnessen</i>
Student	<i>Åsne Fossli Loddengaard</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 05.05.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Anne-Mette Somby

Kontaktperson: Anne-Mette Somby tlf: 55 58 24 10

Vedlegg: Prosjektvurdering

*Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.*



### Prosjektvurdering - Kommentar

---

Prosjektnr: 50218

Foresatte skal informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet mottatt 22.10.16 er godt utformet.

Merk at når barn skal delta aktivt er det alltid frivillig for barnet selv om de foresatte samtykker. Barn bør få alderstilpasset informasjon om prosjektet, dere må sørge for at de forstår at deltakelse er frivillig og at de når som helst kan trekke seg dersom de ønsker det.

Personvernombudet legger til grunn at forsker og student følger Universitetet i Agder sine rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Forventet prosjektslutt er 05.05.2017. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette digitale lydopptak

## Vedlegg 2 – Brev til rektor

Hei

Eg går no femte året på Grunnskulelærerutdanninga 1-7 i Kristiansand, og skal skrive masteroppgåve i norsk dette året. Temaet for oppgåva mi er på kva måte bruk av multimodale tekstar i norskundervisning kan gje elevar estetiske opplevingar, og korleis det kan auke elevanes interesse for skjønnlitterære multimodale tekstar.

For å undersøke dette, vil eg utvikle og gjennomføre eit undervisningsopplegg med ei gruppe elevar (omlag 10 stk) frå mellomtrinnet, på to ulike skular. Opplegget dreier seg i hovudsak om at eg presenterer ei bok for elevane, som dei les over ei avgrensa periode. Deretter vil eg bruke 3-4 skuletimar på å vise elevane filmadaptasjonen, og ha ein refleksjonssamtale om blant anna tematikk, innhald og komposisjon, og korleis dette blir framstilt i dei to media. Avslutningsvis får elevane ei kreativ skrive-/teikneoppgåve.

For å samle inn det datamaterialet eg treng, vil eg ta lydopptak av samtalene med elevane. Datamaterialet blir makulert straks eg har samla informasjonen eg treng, og alle elevane blir anonymiserte i masteroppgåva. Eg har vore i kontakt med Personvernombodet, og melder undersøkinga til dei.

Det er til stor hjelp for meg om de let meg låne elevar til dette prosjektet, og eg vil sjølv ta kontakt med aktuelle kontaktlærarar viss du gir meg tillating til det.

Eg vil gjerne bli ferdig med datainnsamlingane før juleferien, men om dette ikkje passar for dykk, kan eg også gjera det rett etter nyttår. Masteroppgåva mi skal leverast 5. mai.

Eg tar gjerne imot spørsmål, og kan kontaktast både på denne epostadressa, og på telefon 97785867.

Vennleg helsing  
Åsne Fossli Loddengaard

# Førespurnad om deltaking i forskingsprosjektet

## *”Pedagogisk bruk av samansette tekstar, og elevars estetiske opplevingar»*

### **Bakgrunn og føremål**

Føremålet med oppgåva er å undersøkje korleis bruk av samansette tekstar i norskundervisning kan gje elevar estetiske opplevingar, og korleis det kan auke elevanes interesse for skjønnlitterære samansette tekstar. Dei samansette tekstane eg vil bruke i dette prosjektet, er boka *Keeperen til Tunisia* av Lars Mæhle, og filmen *Keeper'n til Liverpool*. Prosjektet er datainnsamling til ein mastergrad ved Universitetet i Agder.

Utvalet av elevar er trukke på grunnlag av mi tilknytning til skulen, gjennom blant anna vikarjobb, og fordi elevane er i passande målgruppe, i forhold til tekstane eg vil bruke i prosjektet.

### **Kva inneberer deltaking i prosjektet?**

Deltaking i dette prosjektet inneberer at

- Eleven les boka og skriv logg undervegs. Loggene vil eg samle inn som datamateriell, og bruke som utgangspunkt i eit gruppeintervju.
- Eleven ser filmen i fellesskap med klassa i skuletida.
- Elevane deltek på den kreative oppgåva, der dei skal skrive eit brev til hovudpersonen i filmen, og teikne til bokas handling. Eg vil samle inn tekstane og teikningane som datamateriell.
- Eleven deltek på gruppeintervju, der eg tar ut to grupper av 4-6 elevar, dette utvalet trekkast tilfeldig, og/eller på bakgrunn av loggene. I intervjuet skal vi ha ein refleksjonssamtale om personer, handling og komposisjon i bok og film, med bakgrunn i elevanes logg. Intervjuet vil hovudsakleg innebere opne spørsmål der elevane gir uttrykk for egne tankar og opplevingar. Det blir tatt lydopptak av intervjuet, og det varer i ca. 30 min.

Prosjektet og datainnsamlingane vil hovudsakleg skje i skuletida, men lesing, loggskrivning og fullføring av dei kreative oppgåvene, kan også bli lekse for dei som ikkje blir ferdig på skulen.

Om de ynskjer å sjå temaliste for intervjuet, er det bare å ta kontakt.

### **Kva skjer med informasjonen om deg?**

Under prosjektet og datainnsamlingane blir det ikkje nødvendig å samle meir informasjon om elevane enn fornamn. Alt materiell eg samlar inn (loggene, brev og teikningar), og lydopptaka, blir makulera straks eg har samla saman den informasjonen eg treng. Det er bare eg, kontaktlæraren og norsklæraren til elevane, og rettleiaren min, som har tilgang til materialet før det makulerast. Alle elevane blir anonyme i masteroppgåva, og det skal heller ikkje nemnast kva for skule eg har samla data.

Alle personopplysingar vil bli behandla konfidensielt.

Prosjektet skal etter planen avsluttast juni 2017.

## Frivillig deltaking

Det er frivillig å delta i prosjektet, både eleven og elevens føresette, kan når som helst trekke sitt samtykke utan å oppgi nokon grunn. Dersom føresette og/eller eleven trekker seg, vil alle opplysingar om eleven bli makulera.

Dersom eleven ynskjer å delta, må føresette signere på dette skjemaet. Skjemaet leverast tilbake til skulen snarast.

Har de spørsmål til prosjektet, ta kontakt med Åsne Fossli Loddengaard, tlf. 97785867, epost: [asnefl@hotmail.com](mailto:asnefl@hotmail.com).

Eller rettleiar Elise Seip Tønnessen, tlf. 38142034, epost: [elise.s.tonnessen@uia.no](mailto:elise.s.tonnessen@uia.no).

Prosjektet er meldt til Personvernombodet for forskning, NSD - Norsk senter for forskingsdata AS.

## Samtykke til deltaking i prosjektet

Eg har mottatt informasjon om prosjektet, og samtykker at ..... (fornamn på eleven) er villig til å delta på heile undersøkinga.

-----  
(Signert av forelder, dato)

Andre alternativ (kryss av):

Eg ynskjer ikkje at ..... (fornamn på eleven) deltek på gruppeintervjuet.

Eg ynskjer ikkje at ..... (fornamn på eleven) deltek på gruppeintervjuet, eller at det samlast inn informasjon frå han/ho til prosjektet (loggskriving, kreativ oppgåve).

Eg ynskjer ikkje at ..... (fornamn på eleven) deltek i dette prosjektet.

-----  
(Signert av forelder, dato)

## Leselogg – *Keeperen til Tunisia*

Etter du har lese kapittel 5:

1. Kven er hovudpersonen? Korleis vil du beskrive han?
2. Kvifor er eit fast handtrykk så viktig? (kjem du på fleire døme enn dei som står i boka?)

Etter du har lese kapittel 9:

3. Kvifor skriv Jo lister? Kva handlar desse listene om?
4. Kva trur du dette handlar om? «*Gli inn i skuggane ... det er alt du kan gjere ... berre gli inn i skuggane ...*» s. 103 kap 8.

Etter du har lese ut heile boka (Svar på minst to av desse oppgåvene):

5. Kven stal Elvis-cden? Og kvifor gjorde han det?
6. Kva er det med bror til Einar? Og kvifor vil ikkje Einar snakke om det?
7. Kva ville du gjort viss du var i same situasjon som Einar?
8. Kva synes du om boka?

Bruk fullstendige setningar. Viss du ikkje får plass på dette arket, fortsett du på eit nytt ark, og stifter det saman med dette. Hugs å skrive nummeret på oppgåva.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

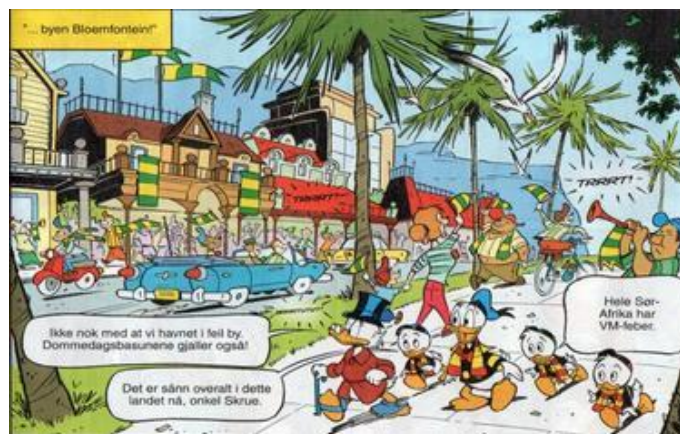
---

---

## Teikneoppgåve

Lag ein teikneserie til ein scene frå boka som gjorde inntrykk på deg. Tenk deg at du skal presentere boka til elevane på 5. trinn, teikneserien blir ein «smakebit» av boka. Du kan velje eit av dei tre eksemplane, eller velje ein scene frå boka sjølv.

- Lag teikneserieruter på eit A4 ark. Lag minst fire ruter.
- Lag tydelege strekar, og fargelegg.
- Du kan bruke både snakkebobler, og tekst i kanten av bildet, som i den gule firkanten, i dømet frå Donald Duck & Co.



**1. Da Jo møter Bettina på Bornholm fyrste gongen (side 46):**

«Gjennom ein merkeleg rus av sinne, smerte og sand på augepletet ser eg henne. Ho som for eit sekund sidan prikka meg på skuldra. Og eg skjønar at eg har tatt feil. Grundig feil. Det finst søte danske jenter på Bornholm denne morgonen. I alle fall ei. I alle fall ho som no står framfor meg, som ser på meg med bekymring i blikket.»

**2. Jo og Einar er i hytta til Tommelen og Flaknefanten, Jo tar handgrep på Tommelen (side 154):**

«Eg veit ikkje heilt kva det er som skjer i denne augneblinken. Men det er som om noko snur på seg inne i meg. Eit sinne som eg ikkje har kontroll over er i ferd med å slite seg, kjem ein eller annan stad langt innanfrå, frå ein hemmeleg kjellar eller noko. Og no slepp alt laus på ein gong. Alt. I ei rask rørsle får eg frigjort armane mine. Grip tak i overarmene til Tommelen. Og klemmer. Klip. Klemmer så kroppen min ristar.»

**3. Den siste scena i boka med Jo, Einar og Arnfinn (side 167):**

«Den er så merkeleg, denne scena. Kan du sjå det for deg? Der står vi, to gitar i det rolege snøvêret vesle julaftan, og ser på ein skugge som skyt ein ball av all si kraft opp i lufta. Og igjen. Ti gonger. Hundre gonger. Tusen gonger. Skuggen smiler og ler, spring lettbeint i snøen og hentar ballen kvar gong han kjem ned att. Det er magi vi er vitne til. Pur magi. Ballen stig og stig til vêrs, litt høgare for kvar gong, litt lenger bort frå oss, blandar seg med snøkrystallane på veg opp mot himmelen. Og blir borte.»



## Skriveoppgåve

Tenk deg at du er Jo i filmen, skriv eit personleg brev til ein av personane som ikkje var med i filmen; bestefar Bernhard Idstad, veslesyster Hedvig, eller Bettina frå Danmark. Fortel kva som har hendt dei siste vekene.

Vel ein eller fleire ting du vil fortelje om frå filmen, til dømes;

- venskapen til Einar, da han stal fotballkortet, og kva som har hendt med Anders (bror hans)
- venskapen til Mari, korleis ho har hjelpt deg til å bli tøffare
- korleis Tom Erik har vore mot deg, og da du til slutt klarte å stå opp mot han
- at Else har blitt kjærast med Steinar, og kva du tenker om det

### Hugseliste:

- Skriv kven det er til og frå
- Skriv ein samanhengande tekst, unngå oppramsing
- Skriv så fint du kan
- Bruk fullstendige setningar
- Hugs komma, punktum og stor bokstav
- Skriv minst ei halv side



# Temaliste til intervju

Bok: *Keeperen til Tunisia*

Film: *Keeper'n til Liverpool*

- Form/komposisjon
- Personar
  
- Jo Idstad
- Familien til Jo
- Mari, Bettina, Hedvig
- Jo, Einar og Anders/Arnfinn
- Jo og Tom-Erik
- Handling
- Tema
- Utbytte av prosjektet – eigenvurdering