

Multiliteracy for danning

Undervisning i multimodalt tekstarbeid i norskfaget
for å støtte elevers bruk av egen stemme

KJERSTI DYBESLAND MOBERG

VEILEDER
Anne Margit Løvland

Universitetet i Agder, 2024
Fakultet for humaniora og pedagogikk
Institutt for nordisk og mediefag

Forord

Jeg vil først og fremst takke min gode veileder, Anne Løvland. Din innsikt og kunnskap har vært avgjørende i utviklingen av denne masteroppgaven, og for min faglige utvikling som kommende lærer. Du har stilt opp og sett betydningen av prosjektet jeg fremmer i dette arbeidet. Takk for et veldig godt samarbeid, dine refleksjoner og ditt bidrag som støttet meg til å bruke min egen stemme.

Videre har de mest sentrale bidragsyterne, som har gjort denne studien mulig, vært de gode elevene og skolen jeg forsket ved. Det gode samarbeidet og tilliten som skolen gav meg har vært betydningsfullt, både for meg personlig og for forskningen som denne avhandlingen presenterer. Elevene i klassen gjorde det å forske på norskfaglig didaktikk og undervisning til en glede, og derfor må deres aktive deltagelse i undervisning, i intervju og deres tekster løftes frem. Jeg er stolt av dere!

Jeg vil takke mine gode medstudenter for et læringsrikt og godt sosialt miljø. Vi er enda ikke ferdige med å klø oss i hodet og undres over alle de oppgavene, ansvarsområdene og utfordringene som kommer med å være lærere. Likevel, triumferer det håpet vi alle deler - om at god skole er et mål vi sammen kan realisere gjennom vårt arbeid. En spesiell takk til mine gode venner Lina og Nora. Dere gjorde tiden ved UiA til noe mye større og mer betydningsfullt enn det som kan beskrives i et forord. Takk for omsorgen, og takk for at vi kan heie på hverandre.

Takk til familien min, som har styrket min egen oppfatning av hva jeg kan få til. Jeg vil også takke min snille partner og kjæreste Sondre har utvist en enorm forståelse for mine frustrasjoner i arbeidet med masteroppgaven. Du har vært en klippe og en trygg havn.

Til slutt vil jeg minnes et sårt tap og et vennskap som vil bestå til all evighet.

Kjære Aicha, du lever videre i meg og alle du berørte med ditt varme vesen, din klokskap, givende omtanke og utstråling.

Kjersti Dybesland Moberg

Kristiansand, 08.05.2024.

Sammendrag

Multiliteracy for danning er en didaktisk undersøkelse av et undervisningsopplegg i multimodalt tekstarbeid i norskfaget. Undersøkelsen utforsker mulighetene og begrensningene dette undervisningsopplegget åpner opp for, i arbeidet med å støtte elever til å utvikle, kultivere og bruke sin egen stemme. I sin kjerne er denne casestudien en eksperimentell empirisk undersøkelse av hvordan multiliteracy-undervisning og skapende, transformerende design kan bidra til elevers danning. Undervisningsopplegget er utviklet på bakgrunn av to teoretiske hovedgrener, teori om literacy og teori om danning. Det viktigste bidraget for utviklingen og planleggingen av undervisningsopplegget var Cope & Kalantzis sin multiliteracy-pedagogikk, introdusert i "*Multiliteracies*": *New literacies, New learning* (2009). Ulike teoretiske perspektiver om fenomenet *danning* har også vært sentrale, med teoretiskere som Klafki og Biesta sterkt representert. I analysekapittelet undersøkes et utvalg multimodale digitale elevtekster, og hvordan elevene skaper representasjoner av virkeligheten, hvordan elevene fremmer sine standpunkt og hvordan de trer frem som aktører i ulike type diskurser. Studien fokuserer også på måter norskfaget formes og påvirkes av ulike diskurser, særlig målstyringsdiskurser og dannelsesdiskurser i utdanning. Derfor inneholder studien også kritiske drøftinger av kompetanseorientert læring og hvordan norsklærerens valg i undervisningen er påvirket av læringssyn.

Nøkkelord:

Multiliteracy, multimodal literacy, danning, kategorial danning, tilgangskompetanse, design, transformativ læring, subjektivering.

Abstract

Multiliteracies for Bildung is a didactical study of a multiliteracy lessons plan, in the subject Norwegian. The study explores the possibilities and limitations this teaching approach opens up for in supporting the students in developing, cultivating, and using their own voices. This case study is fundamentally an experimental empirical investigation into how multiliteracy teaching and creative, transformative design can contribute to student's Bildung. The teaching approach is based in two different theoretical branches, theory of *literacy* and theory of *Bildung*. The most significant contribution to the development of the teaching approach is Cope & Kalantzis' multiliteracy pedagogy, introduced in "*Multiliteracies*": *New literacies, New learning* (2009). Various theoretical perspectives concerning the phenomena Bildung were also central, with theorists like Klafki and Biesta firmly represented. In analyzing the students' multimodal digital texts, I explore how they create representations of reality, how they promote their standpoints and how they express agency in different discourses. The study also focuses on different ways the subject Norwegian is shaped and influenced by different discourses, particularly outcome-based discourses and Bildung discourses in education. Hence the study also delves into critical discussions of competence-oriented learning and how Norwegian teachers' choices while teaching are influenced by educational perspectives on learning.

Key words:

Multiliteracy, multimodal literacy, Bildung, categorical Bildung, access and participation, design, transformative learning, subjectification.

“One of the fundamental goals of a pedagogy of multiliteracies is to create the conditions for learning that support the growth of this kind of person: a person comfortable with themselves as well as being flexible enough to collaborate and negotiate with others who are different from themselves in order to forge a common interest.”
(Cope & Kalantzis, 2009).

Innholdsfortegnelse

.....	1
Forord	2
Sammendrag	3
Abstract	4
1.0. Innledning	8
1.1. Bakgrunn og begrunnelse	8
1.2. Studiens relevans i lys av læreplanen	10
1.2.1. Danning i Overordnet del av læreplanen	11
1.2.2. Læreplan i norsk.....	12
1.2.3. Tverrfaglige temaer i Læreplan i norsk.....	14
1.3. Problemstilling og avgrensning	15
1.4. Gangen i oppgaven	16
2.0. Teori	17
2.1. Literacy som begrep og fenomen	18
2.2. Danning som fenomen og begrep	20
2.3. Empirisk forskning på danning – er det mulig å forske på danning?	22
2.4. Literacy for danning	22
2.5. Multimodal literacy og sosialsemiotikken	24
2.6. Sosialsemiotikken og Hallidays metafunksjoner	26
2.7. Transduksjon og transformasjon	28
2.8. Multiliteracy - Semiotisk transformasjon som læringsteori	29
2.9. Å designe mening	30
2.10. Didaktikken i Multiliteracies	31
2.11. Diskurser	33
2.12. Biesta om utdanningens formål	34
2.13. Subjektivisering og sosialisering for literacy og danning	35
2.14. Drøfting av studiens teorikapittel: representasjonenes betydning i diskurser om lærings- og elevsyn	37
3.0. Metode	38
3.1. Problemstilling og forskningsdesign	39
3.2. Vitenskapsteoretisk paradigme	41
3.2.1. Konstruktivistisk paradigme	41
3.2.2. Transformativt paradigme.....	42
3.2.3. Paradigmenes relevans i studien	43
3.3. Planlegging av undervisningsopplegget	43
3.4. Gjennomføring av undervisningen	45
3.5. Betragtninger i ettertid – hva jeg ikke inkluderte i undervisningen	47

3.6. Innsamling av empiri – elevtekster, feltnotat og elevintervju	48
3.7. Hermeneutikk - Fortolkende lesing som metode.....	50
3.8. Å analysere elevenes egen stemme.....	51
3.8.1. Representasjon av virkeligheten so uttrykk for egen stemme.....	52
3.8.2. Å ta standpunkt som uttrykk for egen stemme.....	52
3.8.3. Aktørskap og intersubjektivitet som uttrykk for egen stemme	53
3.9. Metodologisk drøfting	54
3.9.1. Min rolle som forsker – å observere egen praksis	54
3.9.2. Etske betraktninger - axiologi	55
3.10. Indre og ytre gyldighet	56
3.10.1 Gyldighet	56
3.10.2. Overførbarhet	58
4.0 Analyse og drøfting av materiale	59
Elev 1: «Min oppvekst i Kristiansand».....	61
Elev 2 – «Ikke alt er positivt».....	64
Elev 3: «Oppvekst i Kristiansand».....	70
Elev 4: «Mine sommerminner».....	72
Elev 5: «Oppvekst i Kristiansand».....	74
Elev 6: «Oppvekst»	78
Elev 7: «Min oppvekst i Kristiansand».....	82
Elev 8: «Oppvekst».	84
4.1. Har undervisningen støttet elevenes bruk av egen stemme, eller ikke?.....	87
5.0. Konklusjon.....	92
5.1. Spørsmål som er reist av studien.....	93
5.2. Videre forskning.....	94
Litteraturliste	95
Vedlegg 1 – Feltnotat	99
Vedlegg 2 – Intervjuguide	101
Vedlegg 3 - Elevtekster.....	103
Vedlegg 4 – Medbrakte tekster: pedagogiske objekt.....	111
Vedlegg 5 – Planleggingsskjema for undervisningsopplegg.....	112

Multiliteracy for dannning –

Undervisning i multimodalt tekstarbeid i norskfaget for å støtte elevers bruk av egen stemme

1.0. Innledning

1.1. Bakgrunn og begrunnelse

Det er ikke til å komme unna at kritikken rettet mot målstyringen og formalismen i offentlig sektor har fått en større oppmerksomhet de siste tiårene – og dette gjelder også for utdanning og skole. I utdanningssektoren har målstyringen blant annet påvirket utviklingen av læreplaner, organiseringen av skolen som samfunnsinstitusjon, og språket vi bruker om elevers læring. Fra høyere hold etterspørres evidensbasert forskning som kan omdanne praksis for å sikre elevers læring i en effektiv kunnskapsøkonomi. Målstyringen og den pedagogiske forskningen som etterstreber absolutismen fra evidensbasert pedagogisk praksis har blitt kritisert for bringe med seg normative implikasjoner for elevsyn og læringsyn (Kvernbekk, 2018). Eksempelvis skriver Leif Moos i artikkelen *Growing external influence on teacher thinking and practice: policies, governance, and discourse* (2024), om hvordan to motstridende diskurser om etikk og kvalitet i utdanning har vokst frem. Moos betegner disse som *democratic Bildung discourse* og *outcome-based discourse*. På den ene siden tematiserer og diskuterer *Democratic Bildung* lærerens handlingsrom, verdibasert undervisning og profesjonalisme i lys av etikk og responsibility. På den andre siden knyttes målstyring (outcome-based) til neoliberale logikker, standardisering av praksis, profesjonalisme i lys av effektivitet og accountability, samt koblingen mellom utdanningspolitikk og transnasjonale organisasjoner som the Organization for Economic Co-operation and Development (OECD), World Trade Organization (WTO), verdensbanken (WB), the International Monetary Fund (IMF) og den Europeiske kommisjon (EC) (Moos, 2024, s. 35-42). Ifølge Moos er konseptet om elevers *læring* avgjørende i målstyringsdiskursen fordi utdanning kan kommodifiseres, og

slik blir læring et målbart produkt produsert av lærere og skoler (Moos, 2024, s. 39). Men hva skjer når skolens formål blir at elever først og fremst skal *lære*? Blir utdanning i så fall først og fremst verktøy som bidrar til samfunnets og nasjonenes økonomiske vekst i et konkurransepreget globalt marked?

Ifølge Gert Biesta burde utdanning ha et annet siktemål, som ikke baseres på læringsorientert utdanningsdiskurs (the Learnification of Education) men et pedagogisk grunnsyn som vektlegger frihet og subjektivering slik at elevene vi utdanner kan bli aktører i et fellesskap. Det er når personer utdannes og dannes i lys av kunnskap og verdier som støtter dem til å komme til nye erkjennelser om verden, sin egen plass i den, og samfunnet i sin helhet at aktørskap og demokratisk deltagelse blir mulig. Moos betegner blant annet Biestas bidrag om skolens formål som eksempel på sentrale stemmer innen *democratic Bildung* diskursen (Moos, 2024, s. 41). *Democratic Bildung* diskursen fokuserer på omfattende utdanning for alle elever, deltagelse, kommunikasjon og læreres tolkninger omkring kontekst og etisk skjønnsutøvelse (Moss, 2024, s. 46). *Bildung* som begrep vokste først frem i Tyskland, og satte så sitt preg på den skandinaviske utdanningskonteksten. I de siste tiårene har begrepet fått økende oppmerksomhet igjen, gjennom diskurser som *Democratic Bildung*. *Bildung* knyttes ofte til skolens rolle i utdanning og særlig *danning* av elever. Derfor er temaet for denne avhandlingen hvordan norskfaget kan bidra til elevers danning. Jeg utviklet et undervisningsopplegg på bakgrunn av min interesse for feltet, med den hensikt å belyse viktigheten av å ta elevers stemme på alvor, og støtte dem til å utvikle, kultivere og bruke den. I denne studien undersøkes norskfaglig didaktikk i lys av et større prosjekt som fremmes gjennom det teoretiske utvalget. Dette prosjektet handler om problematiseringen av den kompetanseorienterte læringen i skolen og det minskende handlingsrommet til læreren ved bud om evidensbasert pedagogisk praksis. Men kanskje enda viktigere for dette prosjektet er mine ønsker om å bidra til utvikling i norskfaglige diskurser om elevers danning, elevers egen stemme og elever som aktør i et mangfoldig fellesskap.

Denne masteroppgaven består av teoretiske og kritiske refleksjoner om norskfagets ansvarsområder i arbeidet med elevers *literacy* og *danning*. Studien er i hovedsak en undersøkelse av et undervisningsopplegg, der dets muligheter og begrensninger for å støtte elever til danning gjennom multimodalt tekstarbeid utforskes. Den didaktiske undersøkelsens hensikt er blant annet å belyse hvordan valg av innhold og arbeidsmåter i undervisning står i en større sammenheng, og påvirkes av elev- og læringssyn. Derfor er perspektivtenkingen og

utvalget av både teori og metodologi gjort med et ønske om å fremme visse verdier fremfor andre. I teorikapittelet har jeg derfor inkludert en drøfting av hvordan teoriutvalget får normative og praktiske implikasjoner for elevsyn og læringssyn. Jeg ønsker likevel å presisere at jeg fra starten av masterprosjektet ønsket å utføre en empirinær og praktisk-didaktisk undersøkelse, og derfor har studien vært eksperimentell i sin natur. Jeg anser det å forske på egen praksis som en sentral og viktig del av arbeidet til en lærer, både for å utvikle egen klasseromspraksis og for å bidra inn i profesjonsfellesskapets kunnskapsbase. Denne kunnskapsbasen styrkes ikke nødvendigvis kun av teoritunge undersøkelser som RCTer, som forsvarer undervisningspraksiser som kan «sikre» eller «garantere» elevens resultatstyrte læring. Den styrkes av kritiske refleksjoner om konsekvensene av våre handlinger. Hvilken type skole møter egentlig elevene? Hva slags type norskfag blir elevene en del av når vi gjør didaktiske og pedagogiske valg i klasserommet? Hva slags læringssyn speiler vi når vi fremmer visse type undervisnings- og vurderingsformer? Disse spørsmålene er sentrale for mitt arbeid med å utvikle dette masterprosjektet, og for min innstilling til norskfaglig didaktikk.

Disse spørsmålene fordret også at jeg innledende trekker linjer mellom denne studien og norskfaget. Derfor viser jeg videre til studiens relevans i lys av læreplanen, som en inngang til å vise hvordan denne studien relaterer til profesjonsrettet utvikling og arbeid. Skolen og alle deres lærere, ledere og andre ansatte er forpliktet gjennom sine ulike roller til å sammen bidra til og legge til rette for god utvikling i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017c). Derfor er lærerstudenters masteravhandlinger viktige bidrag for kunnskapsutvikling i profesjonsfellesskapet blant lærere. Jeg trekker i det neste frem hvordan læreplanen Kunnskapsløftet 2020 beskriver skolens rolle og ansvar i utdanning og danning av elever. Jeg viser til Læreplanens *Overordnede del* og *Læreplan i norsk (NOR01-06)*, med fokus på hvordan fenomenene *danning* og *literacy* kan forstås i lys av læreplanverket.

1.2. Studiens relevans i lys av læreplanen

I denne innledningen har jeg valgt å presentere utdrag fra Læreplanverket Kunnskapsløftet 2020, med den hensikten å vise hvilke rammer og perspektiver fra læreplanen som er relevante for denne avhandlingen. Utdragene er valgt ut for å vise hvordan arbeidet med

elevers multiliteracy og danning kan legitimeres gjennom LK20. Jeg starter med å vise til overordnet del av læreplanen, og hva den beskriver som sentralt for skolens arbeid med elevers danning. Her vises det både til prinsipper og verdimeslige forankringer for grunnopplæringen. Deretter trekker jeg frem hva *Læreplan i norsk* beskriver som sentralt for arbeidet med norskfaget, og supplerer disse med ulike teoretiske perspektiver på norskfagets kjerne. Til slutt har jeg også inkludert hvordan *Læreplan i norsk* kan tolkes og forstås i lys *De tverrfaglige temaene*, som en inngang til norskfaglig perspektivtenking i arbeidet med elevers literacy og danning.

1.2.1. Danning i Overordnet del av læreplanen

I overordnet del av læreplanen beskrives skolens oppdrag og ansvar for å sikre elevers læring, utvikling og danning. Læreplanen LK20 beskriver og forklarer skolens doble oppdrag om utdanning og danning. Under *Prinsipper for læring, utvikling og danning*, i *Overordnet del* står det:

Grunnopplæringen er en viktig del av en livslang dannelsesprosess som har enkeltmenneskets frihet, selvstendighet, ansvarlighet og medmenneskelighet som mål. Opplæringen skal gi elevene et godt grunnlag for å forstå seg selv, andre og verden, og for å gjøre gode valg i livet.

(Kunnskapsdepartementet, 2017b).

Overordnet del presenterer et dannelsesbegrep som ser menneskets fulle utvikling i samspill med en felles, mangfoldig verden, der dannelsesprosesser skjer når eleven «får kunnskap om og innsikt i natur og miljø, språk og historie, samfunn og arbeidsliv, kunst og kultur, og religion og livssyn» (Kunnskapsdepartementet, 2017b). *Overordnet del av læreplanverket* utdyper verdigrunnlaget og presiserer hvordan all opplæring i alle fag skal bidra til å realisere det felles verdigrunnlaget gjennom innhold og mål. I *Opplæringens verdigrunnlag*, under *1.4. Skaperglede, engasjement og utforskertrang* fremheves skapende læringsprosesser som «en forutsetning for elevenes danning og identitetsutvikling.» (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Å gi elevene rike opplevelser der de får bruke sine skapende krefter, for eksempel gjennom multimodalt tekstarbeid, skal være en måte undervisningen gir rom for elevenes danning. Dette er et eksempel på hvordan lærerens skjønsmessige vurderinger og valg kan begrunnes i andre lærings- og elevsyn enn den kompetanseorienterte målstyringen. *Skaperglede*,

engasjement og utforskertrang berettiger den type undervisningspraksis som multiliteracy for danning presenterer. Læreplanens overordnede del har status som forskrift for loven, og derfor må fagenes individuelle læreplaner leses i lys av denne, samt Opplæringsloven.

1.2.2. Læreplan i norsk

Mens *Overordnet del* bestemmer det helhetlige ansvaret i skolens pedagogiske og sosiale virksomhet, presiserer hvert enkelte fags individuelle læreplan mer inngående og utfyllende hvilket grunnlag fagene har for å utføre oppdraget. Læreplanene skal leses og forstås i lys av *Overordnet del*. De inneholder fagspesifikke innramminger for tilpasninger i hvert fag. I *Læreplan i norsk (NOR01-06)* står det, under *Fagets relevans og sentrale verdier*, at:

Norsk er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, danning og identitetsutvikling. Faget skal gi elevene tilgang til kulturens tekster, sjangre og språklige mangfold og skal bidra til at de utvikler språk for å tenke, kommunisere og lære. Faget norsk skal ruste elevene til å delta i demokratiske prosesser og skal forberede dem på et arbeidsliv som stiller krav om variert kompetanse i lesing, skrivning og muntlig kommunikasjon. (Kunnskapsdepartementet, 2019).

I dette utdraget presenteres norskfaget som et kultur- og danningsfag. Sentralt for ideen om norskfagets danningsdimensjon, er tanken om at eleven dannes i møte med en felles verden vi deler. I denne sammenheng beskrives tilgang til og kritisk innvielse i et mangfoldig språklig- og tekstuelt fellesskap som inngangen til elevens fremtidige demokratiske deltagelse og inkludering i samfunnet. Elevenes kompetanse får derfor en nytteverdi, slik at kompetanser blir en nøkkel eller et verktøy for å virke i verden og fellesskapet.

Videre utdyper læreplanen norskfagets seks *Kjerneelementer*. Kjerneelementene uttrykker ulike aspekter ved faget, gjennom å formulere hva fagets kjerne er. Jeg trekker frem disse for å vise hvordan læreplanens ulike perspektiver på norskfaget påvirker det faget elevene møter i skolen. Kjerneelementene er som følger: *Tekst i kontekst*, *Kritisk tilnærming til tekst*, *Muntlig kommunikasjon*, *Skriftlig tekstskaping*, *Språk som system og mulighet* og *Språklig mangfold* (Kunnskapsdepartementet, 2019). Utdanningsdirektoratet definerer begrepet *kjerneelement* som «(det) viktigste faglige innholdet elevene skal arbeide med i opplæringen», og utdyper videre at – «Kjerneelementene består av sentrale begreper, metoder, tenkemåter,

kunnskapsområder og uttrykksformer. Kjerneelementene preger innholdet og progresjonen i læreplanene og skal bidra til at elevene over tid utvikler forståelse av innhold og sammenhenger i faget.» (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Da Pål Hamre (2017) skrev om sin forståelse av norskfagets kjerne var gjeldende læreplan (LK20) fremdeles under utvikling, men forståelsen kan likevel sees i sammenheng med *Kjerneelementer i Læreplan for norsk (LK20)*. Kjernefaglighet har ifølge Hamre to ulike sider: norsk som *redskapsfag* og som *danningsfag*. Kjernefagligheten som muliggjør elevenes samfunnsdeltagelse, knytter Hamre til norsk som *redskapsfag*. «Denne kjernen handler om norskfaget som forvalter og utvikler av uavvendelig viktige redskap for å få tilgangs- og deltagerkompetanse i samfunnslivet og i arbeidslivet» (Fondevik & Hamre, 2017, s. 21). Norskfaglig literacy kan derfor forstås som et verktøy, et redskap, som gir elevene muligheter til å utvikle og anvende sine ferdigheter og kompetanser. Den kvalitative kjernefagligheten knytter Hamre til norsk som *danningsfag*, som viser til alle de måtene faget arbeider med å utvide det språklige og tekstuelle registeret til elevene. Dette bidrar til å nye innsikter om en selv, andre, og verden. Denne kjernen i faget handler om «hvordan vi gjennom innhold og arbeidsmåter kan utvide horisontene til elevene – språklig, historisk, tekstuelt, etisk og estetisk» (Fondevik & Hamre, 2017, s. 21). Disse to kjernene i faget utfyller hverandre og står i et gjensidig forhold, gjennom at redskapssiden legger et grunnlag for danningssiden, samtidig som danningssiden fyller redskapssiden med mening og betydning. Hvis vi utvikler undervisningspraksiser som bygger bro mellom literacy og danning kan elevene støttes til nye erkjennelser og perspektiver på spenningsfeltet mellom individ og fellesskap, så vel som å ruste dem for deltagelse gjennom de kompetansene de utvikler.

I den tidligere læreplanen LK06 ble fagets hovedområder delt inn i tre, men etter fagfornyelsesarbeidet i 2018 ble de seks nåværende kjerneelementene gjeldende. Mari-Ann Igland (2019) diskuterte implementeringen av de nye kjerneelementene i artikkelen «Kjerelement i norskfaget», i Blikstad-Balas & Solbus *Det (nye) nye norskfaget* (2019). Igland kritiserer valget av å anvende avledningen «element» om kjernefagligheten, fordi valg av bestemte begrep påvirker hvilke utsyn og innsikter begrepne åpner opp for, som i dette tilfellet kan uheldig åpne opp for mer testing (Igland, 2019, s. 103). Dersom vi ønsker å motvirke instrumentalisme og formalisme kan videreføringen av et testregime by på utfordringer i den norskfaglige skolepolitikken, og for elevene som påvirkes av den. Derfor vil forskning på norskfaglig didaktikk som utfordrer status quo kunne bidra til nye innsikter

om muligheter og utfordringer i norskfagets undervisningspraksiser. Dette er et av ønskene jeg har for undersøkelsen i denne masteroppgaven – at forskningen og kunnskapen som utvikles i oppgaven skal kunne anvendes av meg selv og andre som har interesse av norskfaglig didaktikk. For å forstå hvilke arbeidsmåter og vurderingsformer som har verdi – i en skole som ikke bare fokuserer på kompetanseorientert læring, burde vi utforske og utfordre norsk kjernefaglighet. Slik kan vi kanskje bedre forstå hvilket norskfag elevene møter og blir en del av.

Igland peker også på fagfornyelsens overordna målsetning om å styrke skolens demokratiske dannelsingsdimensjon, og viser til den forrige planen LK06, der fagets formål om å åpne en «arena der elevene får anledning til å finne sin egen stemme, ytre seg, bli hørt og få svar» (Utdanningsdirektoratet, 2006/2013) ble vektlagt. Gjeldende læreplan inkluderer ikke formuleringen om «elevers egen stemme», slik som tidligere læreplan, og derfor har jeg valgt å inkludere Iglands kritikk i denne redegjøringen. Begrunnelsen for dette er at den kompetanseorienterte læringen, altså den læringen som i større grad er knyttet til formalisme og som kan representeres gjennom norskfagets seks *Kjerneelementer*, står i et spenningsfelt med norskfaglige perspektiver på danning og elever som aktører. Dersom vi ønsker å gi elevene en bred og sammensatt innsikt ved å utvikle deres norskfaglige literacy, burde formalismen fra resultatstyrt kompetanseorientert læring problematiseres. En aktualisering av denne problematiseringen kan gjøres ved å velge arbeidsmåter og vurderingsformer i undervisningen med orientering mot *dybdelæring* og *skaperglede*. I det neste skal jeg vise hvordan et siste perspektiv på literacy for danning kan forstås, i lys av læreplanens *Tverrfaglige temaer*.

1.2.3. Tverrfaglige temaer i Læreplan i norsk

Da LK20 ble innført ble *De tverrfaglige temaene* en inngang til å arbeide på tvers av fag og med dybdelæringsprosesser. Hvert fag kobles på ulike måter til de tre tverrfaglige temaene *Folkehelse og livsmestring*, *Demokrati og medborgerskap* og *Bærekraftig utvikling*. Jeg trekker frem de tverrfaglige temaene i norsk fordi de, etter min mening, åpner muligheter for å arbeide med multiliteracy for danning. Å arbeide med tverrfaglige temaer kan åpne for dannende prosesser, noe som læreplanen beskriver. Eksempelvis inneholder *Læreplan i norsk*

formålsrettede forklaringer på hvordan norskfaget skal muliggjøre elevenes læring, utvikling og danning i lys av hvert tema. Det står blant annet under *Demokrati og medborgerskap* at språklige ferdigheter som retorikk skal gjøre at elevene får «gi uttrykk for egne tanker og meninger og delta i samfunnsliv og demokratiske prosesser.» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Under *Folkehelse og livsmestring* står det at elevenes skal utvikle sine kommunikative ferdigheter for «å kunne gi uttrykk for egne følelser, tanker og erfaringer, noe som er viktig for å håndtere relasjoner og delta i et sosialt fellesskap», mens under *Bærekraftig utvikling* står det at: «Gjennom å møte fagets tekstmangfold, lese kritisk og delta i dialog kan elevene utvikle evnen til å forstå og håndtere meningsmotsetninger og interessekonflikter som kan oppstå når samfunnet endres i en mer bærekraftig retning.» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Alle disse utdragene peker inn mot betydningen av denne oppgavens sentrale formulering «elevers egen stemme».

Jeg anser aktualiseringen av *De tverrfaglige teamene*, hva de innebærer og muliggjør, som en nyttig og verdifull måte å forklare norskfaget på, fordi den åpner for en bredere forståelse av elevenes literacy og danning. Literacy forstås ikke kun som kommunikative ferdigheter, men som en sosial praksis som er sentrale for elevenes deltagelse i et fellesskap. Med disse utdragene legitimerer jeg arbeidet som denne avhandlingen presenterer, dvs. betydningen av å støtte elevene til å utvikle, kultivere og bruke sin stemme. Slik har De teoretiske perspektivene på norskfaglig literacy og danning og beskrivelsene fra LK20 bidratt til min refleksjon rundt og kritikk av formalismen og kompetanseorienteringen i skolen.

1.3. Problemstilling og avgrensning

Denne studien, multiliteracy for danning, er en undersøkelse av et undervisningsopplegg som ble gjennomført våren 2024. Studien kan kategoriseres som en casestudie, fordi jeg gjennomførte undervisningsopplegget i en enkelt klasse. Det empiriske materialet som analyseres oppstod i samarbeid med enheten som studeres (klassen), elevene som deltagere i undervisningen, tekstskapere og informanter i intervjuer, og meg selv som forsker. Jeg utarbeidet en problemstilling med den hensikt å drøfte hvilke muligheter og begrensninger som kommer til syne i dette undervisningsopplegget. Denne problemstillingen har blitt nevnt i en av mine tidligere, leverte oppgaver, og henvises derfor til som en referanse for å unngå

selvplagiering. Studiens problemstilling er følgende: «**Hvordan kan undervisning i multimodalt tekstarbeid i norskfaget støtte elever til å bruke sin egen stemme?**» (Moberg, 2023, s 3). I metodekapittelet forklarer jeg mer detaljert hvilke perspektiver jeg har lagt til grunn for min forståelse av frasen *elevers egen stemme* (se kap. 3.8. Å analysere elevenes egen stemme). For å forespeile kort handler «egen stemme» om en måte eleven handler språklig eller tekstuel i fellesskap. Det er en måte jeg har valgt å koble de to fenomenene literacy og danning sammen på. Problemstillingen er formulert slik at det senere kan drøftes om undervisningen muliggjorde og/eller begrenset elevenes bruk av egen stemme i lys av literacy og danning.

Forskning på literacyfeltet og dets relevans for perspektiver på norskfaglig danning er viktig, fordi danning av elever er en sentral og avgjørende faktor for deres deltagelse i fellesskapet. Denne deltagelsen muliggjøres gjennom demokratisk literacy og demokratisk danning. Det demokratiske samfunnet er bygget på og avhengig av frie, medvirkende og kritiske aktørers bidrag inn i det mangfoldige fellesskapet, og derfor løftes skolens sentrale rolle i danning og utdanning av elever frem som en avgjørende faktor. Dette er et stort prosjekt som skolen spiller en viktig rolle i å muliggjøre, og derfor vil oppgaven måtte avgrenses. Studien fokuserer på å undersøke hvordan undervisning i multimodalt tekstarbeid kan kombineres med norskfaglige perspektiver på danning og aktørskap. Literacy og danning som begreper og fenomener er derfor svært relevante for studien, og disse vies mye oppmerksomhet i teorikapittelet. Det empiriske materialet som studien bygger på, er oppstått i en konkret kontekst og derfor avhenger min tolkning og drøfting av materialet denne konteksten. Problemstillingen er derfor relativt bundet til enheten som studeres. Likevel er problemstilling utarbeidet og formulert slik at det er rom for å diskutere mer enn bare det enkelte caset som studeres. Denne diskusjonen gjøres i lys av de teoretiske perspektivene på literacy og danning som presenteres i teorikapittelet.

1.4. Gangen i oppgaven

Strukturen i oppgaven er lagt opp slik at jeg i det neste skal definere og diskutere oppgavens mest sentrale begreper. Teorikapittelet inneholder også mer overgripende perspektiver og teorier som brukes for å analysere elevtekstene og drøfte problemstillingen. I avslutningen av teorikapitlet har jeg også drøftet teoriutvalget i et metaperspektiv. Dette begrunnes som

relevant fordi mine representasjoner av fenomenene er et uttrykk for hvordan jeg forholder meg til diskurser om norskfaget. Videre presenterer jeg metodologien og axiologien i metodekapittelet. I metodekapittelet går jeg mer utfyllende gjennom forskningsdesignet og problemstillingen, før jeg tar for meg innsamlingsmetoder og analysemetoden. Det empiriske materialet klassifiseres som kvalitative dataer, og derfor beskrives også vitenskapsteoretiske perspektiver og fortolkningsrammer for å belyse hva slags kunnskap vi kan utlede fra materialet og hvordan vi kan bruke kunnskapen. Etter metodekapittelet kommer analysekapittel, som også inneholder drøfting av det empiriske materialet og konkluderende tanker om undervisning i multimodalt tekstarbeid. Analyse og funn skilles ikke som ulike delkapittel, da jeg mener drøfting underveis i analysen gir mer mening og styrker mine resonnement og tolkninger. I og med at denne studien er en undersøkelse av et didaktisk opplegg i multimodalt tekstarbeid valgte jeg å presentere elevtekstene som det mest sentrale empiriske materialet. Derfor har jeg laget elevportretter, og tar for meg en og en elev av gangen. Etter elevportrettene er det inkludert en drøfting av ulike muligheter og begrensninger det aktuelle undervisningsopplegget skapte. Hensikten med dette delkapittelet er å løfte frem mer empirisk materiale (feltnotater og elevintervjuer) for å drøfte norskfagets rolle i utviklingen av elevers multiliteracy og danning. Avhandlingen avsluttes med en konklusjon der hovedtrekkene fra studien, mine siste argumenter og resonnementer samles for å besvare problemstillingen, samt synliggjøring nye spørsmål som studien har produsert.

2.0. Teori

I studiens teorikapittel presenteres ulike fagspesifikke teorier og pedagogiske perspektiver. Disse teoriene og perspektivene er valgt ut for å belyse relevant terminologi og aktuelle problemstillinger jeg skriver oppgaven ut ifra. Det innebærer at jeg har forsøkt å gjøre bevisste valg av utvalgt teori, nettopp for å vise hvordan representasjonene bidrar til å forme utdannings- og didaktikkdiskursen jeg skriver frem. Teoriene er valgt ut for å støtte opp om min argumentasjon, men også for å problematisere og stille spørsmål til studien jeg har gjennomført. Teorien anvendes også i det metodiske arbeidet med analysering og drøfting av det empiriske materialet, spesielt elevtekstene.

I det kommende presenteres teorier som i hovedsak omhandler to ulike fenomener – teori om *literacy* og teori om *danning*. Teorien som presenteres i de ulike delkapitlene knyttes til fenomenene på ulike måter og ikke nødvendigvis i rekkefølgen «først teori om literacy, så teori om danning», fordi som jeg allerede kan forespeile – skives oppgaven ut ifra en antagelse om at literacy og danning er to ulike, men forenelige fenomener som går opp i en høyere enhet sammen. Teorikapittelet avsluttes ved at det stilles spørsmål ved hvordan utvalget av teori og perspektiver kan påvirke diskurser om norskfagets pedagogiske praksis. Hensikten med denne korte drøftingen er å belyse normative og praktiske konsekvenser disse representasjonene har for elev- og læringssyn.

2.1. Literacy som begrep og fenomen

Å definere begrepet *literacy* har i flere tiår vært et omfattende prosjekt, da fenomenet er sammensatt. Å definere begrepet krever å rette oppmerksomheten mot flere samtidige oppfatninger og spenninger, fordi uenighetene mellom ulike disipliner har gjort at ulike forståelser av fenomenet har vokst frem. Jeg starter med å si kort hva literacy *ikke* er, etter min mening. Og deretter presiserer jeg hvilken betydning av begrepet jeg legger til grunn for denne oppgaven.

Literacy defineres ikke lenger som en ren skrive- og leseferdighet utenfor en kontekst. Før i tiden, da samfunnet og teknologien utviklet seg langsommere, var tekstkompetansene og literaciene vi trengte langt mer konstante og stabile. Noe som forklarer hvorfor formalisme og konvensjoner preget tekst og tekstpraksis i årtusener. Men den globale og teknologiske utviklingen har som kjent skutt fart, som igjen radikalt har endret både tekstene og tekstpraksisene våre. Nettopp derfor har nye perspektiver på literacy som fenomen og begrep vokst frem, og disse teoriperspektivene er viktige for å styrke og videre utvikle undervisningspraksisene våre. Nye perspektiver på literacy innebærer en anerkjennelse av hvordan kunnskap deles, hvordan sanserelasjoner mellom kropp, sinn og teknologi påvirker hverandre, at sjangere endrer og utvikler seg, og at digitalt medierte tekstpraksiser krever sofistikert bruk av semiotiske resurser i endrede og komplekse sammensetninger av modaliteter (Mills, Unsworth & Scholes, 2023, s. 5). Vevet inn i en ny forståelse av literacy

ansees også språk som sosialt og kulturelt betinget fordi språket endrer seg i en situert kontekst. I lys av disse rammene skal jeg i det neste beskrive og definere begrepet *literacy*.

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

UNESCOs definisjon av literacy er vid og beskriver flere sider av fenomenet. I første omgang defineres begrepet som et redskap i bruk for å forstå tekst og kontekst. Likefult defineres literacy også som en sosial praksis og en forutsetning for deltagelse i samfunnet (Fondevik & Hamre, 2017, s. 24).

Literacy-begrepet som UNESCO presenterte allerede i 2004, og som har blitt revidert, hviler på en forståelse av kommunikasjon i en vid forstand. Selv om denne definisjonen er alt 20 år gammel, valgte jeg denne fordi den peker ordets betydning i en kompleks retning som inkluderer multimodalitet, kontekstavhengig tekstpraksis og samfunnsdeltagelse. Tradisjonelt har literacyforskning ofte forholdt seg til tekst og kommunikasjon som uttrykk for individuelle, kognitive ferdigheter. Den forståelsen av literacy som ligger til grunn for denne studien viker fra dette, på samme måte som UNESCO-definisjonen. En moderne forståelse av begrepet bør derfor gi rom for å forstå literacy som mer enn en kognitiv ferdighet, og inkluderer mer enn faste grunnleggende ferdigheter. Literacy er også knyttet til sosiale fenomener, slik som hvordan og hvorfor vi bruker tekster og skaper tekstpraksiser – både i avgrensede fagområder og i samfunnet som helhet. Den forståelsen av literacy som videre skrives frem her, henger derfor sammen med en begrepsforståelse som bygger bro mellom literacy som fenomen, tilgangskompetanse og samfunnsdeltagelse.

Siden literacy som fenomen ikke bare presenterer en ferdighet som man besitter eller ikke, inkluderer jeg også hva literacy som fenomen *muliggjør* for mennesket. «Evnen til å forstå og tilpasse seg språklig i ulike kontekster – ofte kalt *tilgangskompetanse* – er et sentralt aspekt ved literacy» (Nicolaysen, 2005, sitert i Blikstad-Balas, 2023, s. 22). Tilgangskompetanse blir i denne konteksten en inngang for deltagelse i samfunnet, gjennom menneskets fortrolighet med ulike måter å skape mening på og kommunisere gjennom ulike tekster i varierende kontekster.

2.2. Danning som fenomen og begrep

Begrepet danning er i likhet med begrepet literacy, ingen enkel sak å skulle definere. Det er også fordi forestillinger om hva danning betyr og innebærer er i stadig endring. Hvordan man forklarer og bruker begrepet får derfor implikasjoner for hva slags formål og posisjon fenomenet får i utdanning – både teoretisk og praktisk. *Danning* som fenomen forklares ofte som en skapende prosess, dog et resultat av prosessen - slik som begrepets opphav tilsier. Nordisk danningsteori sees ofte i sammenheng med den tyske tradisjonen om selvets pedagogiske forming og utvikling gjennom undervisning og oppdragelse. Det tyske begrepet *Bildung* kobles til prosess og resultat, da roten av ordet har dobbel betydning (Bildens – å forme og Bild – bilde). Prosessen kobles ofte til *utviklingen* av personens karakter (Straume, 2016, s. 49), mens resultatet er konsekvensene denne utviklingen får for personens *karakter*.

Å knytte danning som begrep direkte til Bildung har likevel enkelte implikasjoner, der den tyske konteksten har sine egne historiske spørsmål og problemstillinger knyttet til den pedagogiske virksomheten. Dannelsingsbegrepet er objekt for stor diskusjon, fordi som jeg nevnte over er forståelser av fenomenet og verden i endring. Når de tradisjonelle forstillingene om hva *å bli dannet* innebærer endres, stilles det også spørsmål til hva begrepets plass i den moderne skolen burde være. Korsgaard og Løvlie hevdet allerede i 2003 at dannelsens gjenkomst som interessefelt i pedagogikken innebærer at begrepet ikke lenger kan opptre i sin tradisjonelle drakt - som dannelsesideal, litterær kanon og nasjonal vekkelse. Her presenteres dannelsingsbegrepet som et kritisk-konstruktivt begrep som kan utfordre gamle og nye dannelsingsmyter (Slagstad, Korsgaard & Løvlie, 2003, s. 31-32).

For å forstå begrepet danning viser jeg videre til Wolfgang Klafkis dannelsesdidaktikk og teori om *kategorial danning*. Klafki beskriver danning som en «dobbelttidig åpning», som involverer en subjektiv og en objektiv side. «Dobbelttidig åpning» referer til dannelsesfenomenets tosidige prosess, der et subjekt (eleven) og et objekt (innholdet) åpnes (Haslund, 2023, s. 209). Innholdet er det pedagogiske objektet, det som undervises om, og dens sammenheng med virkeligheten. Innholdet åpnes for eleven gjennom god undervisning og oppdragelse, samtidig som eleven åpnes opp i møte med undervisningen. Når vi oppdager

nye sider av virkeligheten, ved tilegnelse av kunnskap og verdier, skapes nye forståelser og dypere erkjennelser om oss selv, andre mennesker og fenomener, og om samfunnet i sin helhet.

Klafki delte danningstradisjoner inn i to hovedgrupper. På den ene siden de materiale danningsteoriene og de formale danningsteoriene på den andre. I de materiale danningsteoriene vektlegges objektsiden og lærerens ansvar for å gjøre åpningen av innholdet mulig for elevene. I de formale danningsteoriene vil hovedvekten legges på subjektene (elevene) sin selvdanning og delaktighet i arbeidsmåtene (Haslund, 2023, s. 208). *Kategorial danning* er likevel ikke en syntese av materiale og formale dannelsesidealer, men skapes i dialektikken mellom dem, noe Klafki mente god undervisning kunne gjøre. Undervisning som muliggjorde den dobbeltsidige åpningen gjennom kategorial danning kalte han *eksemplarisk undervisning* (Haslund, 2023, 211).

Da jeg i innledningen gjorde rede for dannelsesbegrepets plass i *Overordnet del* av læreplanen, viste jeg til to sitat. Det første sitatet, om grunnopplæringsansvar for å sikre elevenes livslange dannelsesprosess (se 1.2.1. Danning i *Overordnet del* av læreplanen,) reflekterer utdraget tankegodset fra de formale danningsteoriene, i den grad selvstendighet og ansvarlighet løftes frem. Det formale dannelsesidealet har som siktemål at undervisningen skal føre til elevens selvvirksomhet, og dannelsesprosessen hviler derfor på elevens tilegnelse av et knippe med ferdigheter og kompetanser. Denne formen for dannelsesideal er langt mer forenlig med OECDs *21st Century Skills*, og reflekterer dermed hvordan Læreplanen 2020 har fått en dreining mot en kompetanseorientering (Torjussen & Hilt, 2021, s. 135). Denne måten å forstå danning på – som en prosess der mennesket muliggjør sin egen frihet gjennom tilegnelse av kompetanse, omtales av Hilt & Riese (2021) som den gjeldende forståelsen av danning som begrep i nåværende læreplan. Deres kritikk av LK20 kompetanseorienterte dannelsesbegrep viser hvordan dannelsesbegrepet knyttes til selvvirksomhet, livslang læring og ikke minst – kompetansebegrepet, samt fjerner dannelsesbegrepet fra det pedagogiske innholdet og den materiale danningstradisjonen (s. 16). Derfor presiserer jeg her, at perspektivet til Klafki påvirket utviklingen og planleggingen av undervisningsopplegget. Dette vil jeg komme tilbake til senere i oppgaven (se kap. 3.3. Planlegging av undervisningsopplegget).

2.3. Empirisk forskning på danning – er det mulig å forske på danning?

Som nevnt i innledningen det oppstått en fornyet interesse for danning som et pedagogisk begrep. Et viktig bidrag i denne diskursen er Biestas subjektteori om subjektiveringens betydning for transformativt dannelsingsprosesser (Albrechtsen, 2018, s. 195). Albrechtsen påstår at en av de generelle utfordringene i arbeidet med å skape en dannelsesgangteori, er at til nå har arbeidet primært vært begrenset til den tyske konteksten. Alexander von Oettingen har drøftet dette (2018), men også hvilke utfordringer som kan oppstå i empirisk forskning av fenomenet. *Danning* er et kjernebegrep i den klassiske åndsvitenskapen og relaterer seg ikke umiddelbart til den empiriske forskningen (von Oettingen, 2018, s. 12, oversatt av meg). Å forske litterært og teoretisk på danning som pedagogisk begrep er så klart en måte å forske på danning, men å undersøke fenomenet i praksis er utfordrende fordi danning ikke er en målbar enhet, i hvert fall dersom man ønsker å undersøke noe annet enn den type kompetanseorienterte danningen som Hilt & Riese (2021) omtaler i læreplananalysen av LK20. Som jeg vil komme tilbake til i metodekapittelet, er det ikke min hensikt å utføre en effektstudie for å «oppdage om elevene er mer dannet etter undervisningen er gjennomført» - fordi danning som prosess er langt mer kompleks og flytende enn som så. Jeg vil også argumentere for at lærerens konstante søken etter såkalte «bevis» for at læring har skjedd ikke har den samme nytten i en studie som denne, og knyttes heller til målstyringen i skolen. Undervisningsoppleggets forskningsrelevans grunner heller i mitt ønske om å utforske mulighetene for å støtte elever i å kultivere og bruke sin egen stemme, gjennom multimodalt tekstarbeid.

2.4. Literacy for danning

Ifølge Fodstad (2017) er begrepene danning og literacy «nært forbundne størrelser, der forskjellen først og fremst springer ut fra ulike tradisjoner og at literacy-begrepet er mer eksplisitt skrift- og tekstorientert enn dannelsesbegrepet» (Blikstad-Balas, 2023, s. 27). Men på hvilken måte er de forbundet?

Professor emeritus Jon Smidt har hevdet at norskfagets formål er «å gi unge mennesker mulighet til å forstå og svare på, skape og bruke språk og tekster» (Smidt, 2018, s. 91). Han

knytter dette formålet opp mot Bjørn Kvalsvik Nicolaysens begrep *tilgangskompetanse*. Som jeg beskrev i kap. 2.1. Literacy som begrep og fenomen, er tilgangskompetanse en av de måtene literacy muliggjør deltagelse i samfunnet. Dette perspektivet brukes også for å argumentere for hvorfor de to fenomenene literacy og danning ikke går hånd i hånd. Enkelte har koblet begrepet literacy til instrumentelle, grunnleggende skrive- og leseferdigheter, som derfor kan testes (Smidt, 2018, s. 91). Eksempelvis skriver Tobias Werler i bokkapitlet *Danning og/eller literacy? Et spørsmål om fremtidas utdanning* (2010) om literacy-begrepets individualistiske preg, der han hevder at «det avgjørende perspektivet for literacy er om man er brukbar eller ikke» (Werler, 2010, s. 91), i motsetning til dannelsesbegrepet som knyttes til et kollektivt solidaritetsprosjekt. Påstanden til Werler bygger på et argument om literacy-begrepets kobling til kompetanseorienteringen som vokste frem og sterkt påvirket utviklingen av *Grunnleggende ferdigheter* i læreplanen fra 2006, samt formålet med UNESCOs utvikling av begrepet fra starten. Werler hevder formålet var å motvirke analfabetisme. Begrepet literacy har som tidligere nevnt fått en langt mer utvidet betydning, som innebærer å anse literacy som et spektrum av komplekse kunnskaper og ferdigheter, og som avhengig av sosialt situert praksis.

Slik som Smidt, anerkjenner jeg begrepene literacy og danning som to helt sentrale enheter i norskfaget, som er tett forbundet med hverandre. Blikstad-Balas (2023) skriver også positivt om sammenhengen mellom de to fenomenene. «Det handler om å kunne skape mening i egne og andres tekster i bred forstand» (s. 27). På samme måte som UNESCO-definisjonen presenterer et perspektiv som utvider literacybegrepet, gjør «multiliteracy for danning» det også. Å skape mening i et fellesskap er den måten literacy blir et sosialt og kollektivt fenomen, og ikke bare en individuell, kognitiv ferdighet. Jon Smidt beskriver den kollektive literacien slik:

Det dreier seg altså om å bli en del av en kultur (eller flere kulturer), eventuelt å plassere seg i en kritisk posisjon. Det skjer nødvendigvis i språket, i kollektive rom, i forhold til andre aktører. Å arbeide med tekster, kjente og ukjente forfatters eller egne forsøk, betyr å forholde seg til andre mennesker – andres stemmer, andres fortolkninger, andres respons. Slik sett er literacy et ikke-individualistisk prosjekt, en øvelse i oppmerksomhet på andre. (Smidt, 2018, s. 92).

Smidt beskriver literacy som en måte å forholde seg til eget og andres aktørskap, der meningsskaping er en form for deltagelse. Danning og literacy er derfor forbundet ved at du

ikke kan ha det ene uten det andre. Tilgangskompetansen gjør myndiggjøring mulig, og myndiggjøring gjør at individer kan delta i samfunnet rundt seg.

2.5. Multimodal literacy og sosiosemiotikken

Multimodal literacy_som fagfelt baserer seg i sterk grad på sosiosemiotikken og Michael Hallidays systematiske, funksjonelle lingvistikk. Språk er sosialt og kulturelt betinget og språkbrukere bygger sine forståelser basert på situerte kontekster. Multimodal literacy kan defineres som «communication practices that involve two or more modes of meaning», og her forstås *modes* slik Günther Kress (2017) forklarer begrepet, som «culturally shaped resources for making meaning (Mills, Unsworth & Scholes, 2023, s. 6). Kress' begrep *mode* blir ofte oversatt til det norske begrepet *modalitet*, som innenfor sosiosemiotikken betegner «klasser» av uttrykksmåter (semiotiske ressurser) som skaper mening i en gitt situasjon (Løvland, 2007, s. 146). Innenfor sosiosemiotikken er meningsskaping det som skjer når mennesker produserer, gjenskaper og oppfatter mening i ulike former for kommunikasjon, og interessen for forskningen fra feltet ser ofte på den kommunikative handlingens prosess, produkt og effekt (Løvland, 2006, s. 46).

Gunther Kress og Carey Jewitt bruker begrepet *design* for å forklare hvordan en effektiv tekstskaper kan bruke de semiotiske ressursene som passer best til å formidle budskapet i den situasjonen han står i og med de materialene han har tilgjengelig. Kress og Jewitt viser også hvordan designbegrepet fungerer inn i den pedagogiske konteksten, ved å illustrere et skille mellom *multimodal design* og *multimodal competence*. Kompetansebegrepet knyttes, også i den multimodale fagtradisjonen, til en erkjennelse av en etablert praksis som er tett forbundet med konvensjoner og regler for hvordan tekstskaperen *bør* kommunisere, og det er nettopp denne reprodukerende praksisen som gjør at multimodal kompetanse skiller seg fra multimodalt design (Løvland, 2006, s. 64). *Multimodal design* i motsetning til kompetanse, ser tekst og tekstskaper i kreativ og nyskapende representasjon og kommunikasjon gjennom tekster som alltid er best mulig tilpasset interessene til språkbrukeren i den situasjonen han er i (Løvland, 2006, s. 64). Dette skillet har betydning i denne avhandlingen, fordi norsk som dannelsesfag ikke bare knyttes til et kulturelt og språklig tekstfellesskap, men også til elevenes

selvstendighet og frihet – slik det presiseres i læreplanens overordnede del (se kap. 1.2.1. Danning i Overordnet del av læreplanen.)

I sosialsemiotikken er begrepet *semiotisk ressurs* et nøkkelbegrep, og det er derfor viktig å klargjøre dets betydning og bruk. Theo van Leeuwen forklarte begrepet i *Introducing Sosial Semiotics* (2005) ved å vise til Michael Hallidays teori. Halliday argumenterte for at grammatikk ikke er en kode eller et sett med gitte regler for å produsere riktige setninger, men en *ressurs* for å skape mening (Halliday, 1978, s. 192). Van Leeuwen definerte derfor begrepet semiotisk ressurs som:

The actions and artifacts we use to communicate, whether they are produced physiologically – with our vocal apparatus; with the muscles we use to create facial expressions and gestures, etc. – or by means of technologies – with pen, ink and paper; with computer hardware and software; with fabrics, scissors and sewing machines etc. (van Leeuwen, 2005, s. 3)

Tradisjonelt ble disse kalt *tegn* innenfor semiotikken, men i den sosialsemiotiske tradisjonen foretrekkes begrepet *semiotisk ressurs* fordi begrepet indikerer at et tegn «står for noe» og er ofte bundet av konvensjon. En semiotisk ressurs derimot har både et *teoretisk* og *faktisk* potensiale. Mens det *teoretiske potensialet* konstitueres av tidligere bruk av og alle deres potensielle bruk, er det *faktiske potensialet* konstituert av de tidligere kjente måtene som ansees relevant fra den som skaper meningen ved å bruke ressursen og potensialet som kan oppdages på bakgrunn av deres spesifikke behov og interesser (van Leeuwen, 2005, s. 4). Meningspotensialet ligger allerede i ressursen, og kan beskrives. Derfor avhenger meningen som kommuniseres ved bruk av en semiotisk ressurs av tidligere bruk og konvensjon introdusert i en sosial kontekst, men også av et potensiale som er uopplaget. Tett forbundet med semiotiske ressursers potensiale er begrepet *affordance*. *Affordance* i denne sammenhengen betyr en ressurs' potensiale som ligger latent i objektet, uavhengig om det er oppdaget eller ikke. Å studere en semiotisk ressurs' potensiale innebærer derfor å undersøke ressursens bruk slik den har vært, er og kan være.

2.6. Sosialemiotikken og Hallidays metafunksjoner

I det kommende skal jeg presentere et av de mest betydningsfulle bidragene fra sosialemiotikken, som jeg aktivt bruker som teoretisk grunnlag i analysen av elevtekstene. Halliday utviklet sin teori om *språkets metafunksjoner* for å forklare tre måter språket anvendes for å skape mening i fellesskapet. De tre metafunksjonene er *ideasjonell*-, *mellompersonlig*- og *tekstuell metafunksjon*.

Språkets *ideasjonelle metafunksjon*, er ifølge Halliday, funksjonen der språket brukes for å konstruere en representasjon av menneskelig erfaring (Halliday, 2014, s. 30). Disse representasjonene kan omhandle verden, fenomener eller relasjoner. Når man analyserer en teksts eller en ytrings ideasjonelle metafunksjon leter man etter de ulike måtene meningsinnholdet representerer fenomener i virkeligheten, altså hvordan fremstillinger av verden presenteres (Veum & Skovholt, 2022, s. 59). Språkets ideasjonelle metafunksjon muliggjør representasjon av verden, fenomener, forhold, personer og hendelser gjennom de ulike språklige og visuelle valgene vi tar.

Den andre metafunksjonen er språkets *mellompersonlige metafunksjon*. Dette er Hallidays begrep for semiotisk funksjon som konstituerer en kommunikativ relasjon. Halliday mente at når vi konstruerer språket så skaper og opprettholder vi våre personlige og sosiale relasjoner (Halliday, 2014, s. 30). Når vi kommuniserer, så både handler og samhandler vi med andre (Veum & Skovholt, 2022, s. 95). Når vi kommuniserer så kommuniserer vi gjerne om noe, men også *med noen*. Språkets ideasjonelle metafunksjon muliggjør denne interaksjonen med andre mennesker, og ved å analysere teksters og ytringers mellompersonlige metafunksjon kan man avdekke hvordan tekstskaperen samhandler gjennom sin tekst. Ikke minst kan maktperspektiver synliggjøres.

Språkets *tekstuelle metafunksjon* er Hallidays begrep for tekstskaping som semiotikk. Tekstskaping har en indre sammenheng og en ekstern sammenheng. Halliday mente at de to foregående metafunksjonene, konstruksjon av menneskelig erfaring og opprettholdelse av relasjoner, muliggjøres ved å bygge opp sekvenser av diskurs, organisering av diskursiv flyt og ved å skape kohesjon og kontinuitet (Halliday, 2014, s. 31). Den indre sammenheng hviler altså på våre ferdigheter og kunnskaper om organisering av kommunikasjon. Den

eksterne sammenhengen er konteksten som tekstskapingen står i. Ressursene vi bruker for å skape tekster står alltid i denne doble sammenhengen, gjennom tekstens komposisjon og organisering, og konteksten tekst og språk står i (Veum & Skovholt, 2022, s. 128). Ved å analysere teksters tekstuelle metafunksjon undersøker man hvordan språklige og visuelle ressurser anvendes for å skape denne helhetlige sammenhengen.

Alle ytringer som formidler et innhold, utfører en sosial handling og har en indre sammenheng, kan være en tekst (Veum & Skovholt, 2022, s. 23). Halliday etablerte det vi i dag kaller for *et utvidet tekstbegrep*, som innebærer at alle former for språk som spiller en rolle i en situasjon kan kalles en tekst – uavhengig av hvordan meningen medieres. Det essensielle er at språkbruken har en funksjon i den sosiale konteksten, slik at meningen skapes i en konkret sammenheng. For å forstå tekstens mening må man derfor undersøke teksten funksjonelt i lys av *kontekst* (Veum & Skovholt, 2022, s. 23). Halliday utviklet også en egen teori for begrepet, og deler kontekst inn i to kategorier: kultur- og situasjonskontekst. Disse to begrepene er ikke relevante for analysen og drøftingen av det empiriske materialet, og begrunnes ut ifra et behov for å begrense omfanget og utvalget. Det vil derfor ikke vies videre oppmerksomhet til kontekstteorien i teorikapittelet. Men teorien om språkets metafunksjoner er viktig for å forstå hvordan elevene kommuniserer i teksten sine, og sammenhengen disse tekstene står i til det tekstuelle fellesskapet. Derfor knytter jeg metafunksjonene opp mot elevtekstene, som en måte jeg analyserer og tolker elevenes egen stemme.

Sosialsemiotikken har lagt et grunnlag for forskningsarbeidet til *the New London Group*, en akademikergruppe for pedagogisk literacyforskning som tidligere nevnte Günther Kress var en del av. Forskningen til *the New London Group* har vært sentralt for endringer i våre forståelser av multimodale tekster og multiliteracy-feltet som helhet. Videre skal jeg fremstille Kress og van Leewuens transformasjonsbegrepet. Transformasjonsbegrepet har betydning i den pedagogiske teorien til Bill Cope og Mary Kalantzis (også medlemmer av *the New London Group*). Og nettopp denne pedagogiske teorien la fundamentet for utviklingen av undervisningsopplegget som undersøkes i denne avhandlingen.

2.7. Transduksjon og transformasjon

Kress (2010) skiller mellom de to begrepene *transduksjon* og *transformasjon*. Begge begrepene omhandler prosessen av meningsskapning, men de to begrepene setter ulikt fokus på hvordan denne meningsskapningen foregår. Altså måten tekstskaperen bruker modes (modaliteter) for meningsskapningen. Transduksjon innebærer «a process of moving meaning-materials from one mode to another – (fx.) from speech to image; from writing to film» (Kress, 2010, s. 125). Transformasjon innebærer: “a process of meaning change through re-ordering of the elements in a text or other semiotic objects, within the same culture and in the same mode; or across cultures in the same mode” (Kress, 2010, s. 129). Transformasjon er mindre vidtrekkende enn transduksjon, da det ikke er noen ontologisk forandring som presenteres ved nye modaliteter. Transformasjon oppstår når meningsinnholdet blir annerledes, fordi man har flyttet på eller legger til tekstelementer. Et klassisk eksempel på hvordan mening i en ytring drastisk kan endres dersom elementer flyttes kan se slik ut: «Stopp, ikke skyt han» og «stopp ikke, skyt han». Tekstelementene forandres ikke, men de flyttes. Transformasjon er samme modalitet, samme enheter, i ny rekkefølge = ny semiotisk enhet (ny mening).

Transduksjon er i seg selv transformativ (Kress & van Leeuwen, 2001, s. 51). Et eksempel på transduksjon kan være hvordan meningen transformeres når nye tekstelementer, semiotiske ressurser eller modaliteter tilføres. For eksempel vil mening i kommunikasjonen endres når en roman adapteres til spillefilm. Adaptasjon er en type transduksjon. Når jeg nå skal forklare hvordan transformasjon får en betydning i pedagogikken av multiliteracy til Cope & Kalantzis, er det viktig å presisere at de transformasjonsbegrepet knyttes tett sammen med design-begrepet, som jeg redegjør for senere (se kap. 2.9. Å designe mening). Transformasjon og transduksjon spiller en viktig rolle i å forstå hvordan mening skapes, spesielt dersom man ønsker å ta multiliteracy pedagogikken og de elevtekstene som er skapt i forbindelse med undervisningsopplegget som undersøkes, på alvor.

2.8. Multiliteracy - Semiotisk transformasjon som læringsteori

I 2009 publiserte Bill Cope og Mary Kalantzis artikkelen "*Multiliteracies*": *New Literacies, New Learning*, i tidsskriftet *Pedagogies: An international journal*. I artikkelen beskriver Cope og Kalantzis det de kaller pedagogikken til multiliteracies, ved å forklare hva multiliteracy er, hvorfor man burde inkludere perspektivene i undervisningspraksiser og hvordan pedagogikken kan gjennomføres i en didaktisk sammenheng. Cope & Kalantzis har i senere tid lagt mer vekt på å utvikle en teori om *semiotisk transformasjon som en læringsteori* i seg selv, heller enn å skrive frem et spesifikt menings-system (Cope & Kalantzis, 2009), og beskriver dette pedagogiske skiftet som radikalt og betydningsfullt. Forfatterne beskriver hvordan den tradisjonelle literacy-pedagogikken holdt fast ved en gitt uniformitet, slik at tekstkompetanse ble forbundet med gitte, grunnleggende ferdigheter og reproduksjon av tekst og mening. Forfatterne hevder at multiliteracies på den andre siden ikke er en ferdighet av reproduksjon, heller *transformasjon*, fordi pedagogikken må anerkjenne elevens aktørskap. Cope & Kalantzis beskriver denne anerkjennelsen slik:

(..) in that recognition, it seeks to create a more productive, relevant, innovative, creative and even perhaps emancipatory, pedagogy. Literacy teaching is not about skills and competence; it is aimed at creating a kind of person, an active designer of meaning, with a sensibility open to differences, change and innovation. The logic of multiliteracies is one that recognizes that meaning making is an active, transformative process, and a pedagogy based on that recognition is more likely to open up viable life courses for a world of change and diversity. (Cope & Kalantzis, 2009, s. 175).

På den måten blir eleven en som skaper mening gjennom en dynamisk prosess av meningstransformasjon, i kontrast til meningsskaping som mimesis eller reproduksjon. Meningen kan skapes gjennom kjente mønstre, men gjennom transformasjon muliggjøres det en type læring som tradisjonell literacy-undervisning ikke i lik grad har kunnet åpne opp for. Dette kaller Cope og Kalantzis for *semiotisk transformasjon som læringsteori* (Cope & Kalantzis, 2009, s. 175).

2.9. Å designe mening

Design har en todelt betydning, da ordet både referer til *design som en indre struktur* eller morfologi og *design som konstruksjon* eller å gi noe form. (Cope & Kalantzis, 2009, s. 13). Mens indre struktur retter ordets betydning mot den iboende strukturen av designet – dvs. *et design*, er *konstruksjon* noe man *gjør* i en prosess der mening blir til eller manifesteres, ovenfor en selv hvis man leser, lytter eller ser, eller overfor verden gjennom kommunikative prosesser når man skriver, samtaler eller fremstiller bilder – dvs. *å designe*. Tradisjonelt har denne formen for design (konstruksjon) vært forstått som forming av ideer, begreper og mønstre for å skape et produkt (Selander & Kress, 2010, s. 20). Men designbegrepet Cope og Kalantzis anvender tyder heller mot en betydning som inkluderer produksjon som noe mer enn et individuelt prosjekt. Betydningen inkluderer *design i en sosial sammenheng*, som betyr at meningsskapingen foregår i og sammen med verden. «Meningsskapende liksom lærende, kan forstås som en kreativ handling där man omskapar (eng: re-design) redan befintliga representationer» (Selander & Kress, 2010, s. 33), og transformasjon er en slik meningsskapende læring.

Meningsskapende design kan derfor også knyttes til det jeg skrev tidligere om Kress og Jewitts designbegrep (se kap. 2.5. Multimodal literacy og sosialsemiotikken). Ifølge Kress er mennesker autonome og kreative, og derfor er reproduserende perspektiver ikke nyttig å opprettholde. Kress hevdet blant annet at når man designer, så er det et øyeblikk som påvirker den som designer. Å designe fører til at «... individuals experience change, and at that moment change themselves; it is at the same time the moment when they effect a change in the world around them through their making of a new representation» (Kress, 1995 i Jones, 2013, s.118). Når man designer, så forandrer man. Derfor vil det å gå aktivt inn i en meningsskappingsprosess alltid føre til en endring som kalles læring (Ertzeid & Løvland, 2023, s. 15). Betydningen av designbegrepet er derfor sentralt for denne avhandlingen, fordi jeg en viktig del av det overordnede prosjektet jeg ønsker å fremme med denne avhandlingen innebærer å sette søkelys på meningsfulle, skapende skriveprosesser i klasserommet. I undervisningsopplegget som er utgangspunktet for denne undersøkelsen forsøkte jeg å fremme et nyskapende og kreativt meningsfellesskap, slik at fokus på formalisme og konvensjon kunne nedtones. Det er også en måte å forholde seg til Klafkis *doble åpning* (se

kap. 2.2. Danning som fenomen og begrep), slik at eleven er en aktiv deltager i åpningen av verden og åpningen av seg selv.

I artikkelen “*Multiliteracies*”: *New Literacies, New Learning* skriver Cope & Kalantzis om tre aspekter ved multiliteracy design: *tilgjengelige design*, *design* og *redesign*. Å designe som en konstruksjon beskrives av forfatterne som: «an act of doing something with an Available Design of meaning, be that communication to others (such as writing, speaking, making pictures), representing the worlds to oneself or others’ representation of it (such as reading, listening or viewing)” (Cope & Kalantzis, 2009, s. 177). Å bruke tilgjengelige design til å skape noe nytt er derfor ikke en reproduserende handling, og de beskriver dette slik: «However, in putting Available Designs to use, they are never simply replicating found designs, even if their inspiration is established patterns of meaning making. What the meaning maker creates is a new design, an expression of *their voice* which draws upon the unique mix of meaning-making resources, the codes and conventions they happen to have found in their contexts and cultures». Dette fordrer en ny rolle hos eleven, en aktørrolle. En slik elevrolle minner om Gert Biestas perspektiv på subjektiverende utdanning, som jeg kommer tilbake senere. Denne rollen innebærer å ta noe med seg fra tilgjengelige design for å skape noe nytt, slik at redesignet skapes gjennom en transformativ handling.

2.10. Didaktikken i Multiliteracies

I *Multiliteracies: New literacies, New learning* (2009) beskriver Cope og Kalantzis hvordan didaktikken av multiliteracies fungerer metodisk. Metoden til multiliteracies står som en motsats til resultatstyrt og instrumentell literacydidaktikk, gjennom å vike fra idealer om reproduksjon, mimesis og stabilitet. Pedagogikken av multiliteracies som kontrast sikter mot design, i form av: transformasjon av mening og transformasjon av subjekter (Cope & Kalantzis, 2009, s. 184). Denne doble transformasjonen kobler jeg derfor til Klafkis dannelsbegrep som en dobbel åpning. Cope & Kalantzis utviklet fire kategorier, som kan praktisk gjennomføres og kombineres på tvers av rekkefølgen de presenteres i. Kategoriene er *experiencing*, *conceptualizing*, *analysing* og *applying*. I den videre redegjøringen har jeg oversatt kategoriene.

Experiencing

- Å erfare det kjente innebærer å reflektere over sine egne erfaringer, interesser, egne perspektiver og kjente måter å representere verdens gjennom ens egen forståelse.
- Å erfare det nye innebærer å observere eller lese det ukjente, ved å fordype seg i perspektiver, erfaringer eller tekster, eller samle ny data. Eleven eksponeres for ny informasjon, erfaringer og opplevelser, for å tilpasse sitt eget perspektiv, som kan utvide og fungere potensielt transformerende.

Conceptualizing

- Konseptualisering gjennom å utvikle begreper innebærer å skape konsepter ved å navngi eller ved å sammenligne likheter og forskjeller. Her utvikles abstrakte navn på ting og kategorier ved å gi navn eller betegnelser – altså å utvikles begreper.
- Konseptualisering gjennom teori innebærer å skape generaliserbare termer i et rammeverk og utvikle mentale modeller gjennom å anvende teoretiske abstrakte teorier og rammeverk - slik at eleven er aktiv i kognitive prosesser for å skape teoretisk mening.

Analysing

- Å analysere funksjonelt innebærer å resonere, etablere funksjonelle relasjoner mellom kausale forhold, trekke konklusjoner og analysere logiske, tekstuelle forbindelser og testmønstre.
- Å analysere kritisk innebærer å kritisk analysere egne og andres perspektiver, interesser, intensjoner og motiv. Med et kritisk blick undersøker og avdekker man intensjon og interesse bak mening eller handling, og egne tankeprosesser.

Applying

- Å anvende passende innebærer å anvende kunnskap og forståelse i den virkelige verdens komplekse og mangfoldige situasjoner, samt å teste forståelsens gyldighet. Den som anvender, gjør det på en måte som ikke bryter med forventninger, og som dermed ligner den virkelige verden.
- Å anvende kreativt innebærer å skape noe som bryter med og innoverer det forventede, gjennom å anvende individets interesser, erfaringer og aspirasjoner. Nyskapende og kreative perspektiver og handlinger påvirker verden på en ny måte,

eller som anvender tidligere kunnskap i en ny setting.
(Cope & Kalantzis, 2009, s. 186, oversatt av meg.)

2.11. Diskurser

I dette delkapittelet vil jeg kort introdusere diskursbegrepet, og dets relevans for analysearbeidet senere. Diskursbegrepet er relevant å trekke frem, fordi literacy som sosial praksis innebærer at språkbrukere og tekstskapere alltid forholder seg til andre mennesker gjennom sin meningsskaping. Og selv om elevene fortsatt utvikler sitt repertoar og sine forståelsesrammer – er de også skapere av diskurs gjennom sin deltagelse. «Diskursar er førestillingar, idear og tankemønster om verda, som igjen verkar inn på korleis vi handlar, planlegg og organiserer verda» (Veum & Skovholt, 2022, s. 36). Verden kan fremstilles og forklares på ulikt vis, særlig innenfor ulike grupper i samfunnet. Ulike grupper, institusjoner og kulturer har forskjellige oppfatninger av samme fenomener og forhold i samfunnet, og derfor kan analyser av disse diskursene bringe frem mangfoldige og sammensatte perspektiver på verden, fenomener og relasjoner – og ikke minst makt. Maktkristiske perspektiver på tekst setter søkelys på hvordan språk brukes for å skape og opprettholde maktstrukturer i samfunnet. Veum & Skovholt (2022) hevder at perspektiver på verden og fenomener kan forklares gjennom hvordan man uttrykker seg innenfor en gitt *diskurs*, og gjennom hvordan diskurser endres og påvirkes av begrepsbruken til språkbrukere fra ulike domener (s.36). Når man da analyserer en tekst ved å se på diskurser, undersøker man hvordan teksten fungerer som sosial praksis, som tekst i kontekst. Å undersøke språk i kontekst gir oss mulighet til å se hvordan språk former og påvirker vårt sosiale, politiske og kulturelle liv i samfunnet.

Michel Foucault definerte begrepet *diskurser* som «socially constructed knowledge of some aspect of reality» (van Leeuwen, 2005, s. 94). At språket fungerer konstruktivt innebærer at språk brukes, tolkes og utvikles i en sosial ramme – og derfor er språket aldri nøytralt (Veum & Skovholt, 2022, s. 38). Språket avspeiler ikke verden slik den er utenfor oss, men er et resultat av språkbrukerens valg, og mottakerens tolkning. Nettopp fordi språket nødvendigvis inneholder en normativitet, blir undersøkelsen av hvem sine interesser teksten tjener relevant. Da undersøker man hvilke verdier og holdninger som fremmes gjennom teksten. Theo van Leeuwen forklarer hvordan *interesse*, *makt* og *diskurser* henger sammen slik: «In short, I

believe that all discourses are modelled on social practices and that our understandings always derive from our doing. But discourses transform these practices in ways which safeguard the interests at stake in a given social context (van Leeuwen, 2005, s. 104). Dersom språk og tekst kan brukes til å påvirke, dominere over andre, uttrykke identitet og skape alternative forståelser av verden (Janks, 2010), kan tekstanalyse med fokus på språklige metafunksjoner avdekke hvordan tekstskaperens interesser forstås i et maktkritisk perspektiv. For å støtte utviklingen av elevers egen stemme, må vi ta tekstene deres på alvor. Det innebærer å undersøke elevtekster med den innstilling at de også er i stand til (i hvert fall til en viss grad, i og med at de er barn), å skape tekster som forholder seg til diskurser, både primære og sekundære. Elever som meningsskapere i ulike diskurser redegjøres for senere, under kap. 2.13. Subjektivisering og sosialisering for literacy og danning. Å se elevtekstene i lys av diskursbegrepet og de språklige metafunksjonene til Halliday er en inngang til å ta elever og elevtekster på alvor.

2.12. Biesta om utdanningens formål

I Gert Biestas *Good Education in the Age of Measurement* (2010) formulerer Biesta sitt perspektiv på utdanningens formål og funksjon. Biesta utviklet tre dimensjoner som svar på formålsspørsmålet om hva en god utdanning skal oppnå, og hva vi burde bekjenne som overordnet mål for utdanning. Han kaller disse formålene for *kvalifisering*, *sosialisering* og *subjektivisering*. Disse områdene relaterer til hverandre og fungerer sammen for å forklare rammeverket rundt den filosofiske diskusjonen om utdanning.

Han hevder at utdanningens formål handler om å utvikle elevenes kvalifiseringer og ferdigheter for å ruste dem til arbeidslivet (kvalifisering), om å innlemme nykommere i en eksisterende sosial orden (sosialisering) og å utvikle elevenes frihet og selvstendighet (subjektivisering) (Haslund, 2023, s. 18). God undervisning handler derfor om å skape en balanse mellom de tre dimensjonene. Det kan i følge Biesta oppstå konflikter mellom de tre. Derfor er kritisk bevissthet avgjørende for å bestemme hva som er ønskelig å oppnå med hver dimensjon. Riktignok bør ikke de tre dimensjonene ansees som adskilte, da det er overlappende områder og de alle deler skjæringspunkter med hverandre (Haslund, 2023, s.

27). Nettopp derfor burde det vies spesiell oppmerksomhet til implikasjonene av å fokusere på hvert felt.

Kvalifisering som utdanningsdimensjon handler om alle de kunnskaper og ferdigheter en elev må tilegne seg for å delta i samfunnet, både i arbeidslivet og det demokratiske livet. Kvalifiseringsdimensjonen er tett forbundet med skolens forpliktelse overfor samfunnet, til å utdanne nytte samfunnsborgere som kan bidra til videre økonomisk vekst og utvikling av samfunnet (Haslund, 2023, s. 28). Kvalifiseringen av elevene hviler derfor på skolens mulighet til å ruste elevene med kompetanse for deltagelse, og kan slik knyttes direkte til læreplanen og målstyringsreformene fra 1990-årene. Haslund (2023) beskriver den gjeldende læreplanen LK20 som en kompetanseorientert læreplan, og knytter sin kritikk av kompetanseorienteringen blant annet til målstyringen i offentlig sektor. Biesta kritiserer også skolens fokusering mot kvalifisering av elever (som inkluderer denne kompetanseorienterte målstyringen) fordi det kan hindre deres utvikling gjennom sosialisering og subjektivering. Han beskriver utdanningens viktige rolle i sosialiseringen av elevene, da dimensjonen presenterer de måtene skolen påvirker elevenes orientering inn i tradisjoner, kulturer og praksiser fra fortiden og nåtiden (Biesta, 2022, s. 8). Arbeidet med å innlemme elevene i en felles verden kan også være vanskelig fordi man risikerer å glemme den subjektiverende dimensjonen. Da risikerer man at kritiske blikk og holdninger blir glemt. Da blir eleven et objekt for utdanningen, heller enn et subjekt. *Subjektivering* handler om at de elever og studenter, blir mer selvstendige og uavhengige i sin tenkning og handling gjennom ulike prosesser, og at utdanningen skal føre til frie, selvvirksomme aktører som kan ta standpunkt ved å utvikle egne meninger og gjøre etiske vurderinger (Haslund, 2023, s. 38). Slik sett er subjektiveringsdimensjonen tett forbundet med skolens dannelsesformål. Den subjektiverende dimensjonen av utdanning kan virke som motvekt til målstyringen, ved å tilby perspektiver som kritiserer kompetanseorientering, effektivisering, instrumentalisme og fokusering på målbare resultater i skolen (Haslund, 2023, s. 39).

2.13. Subjektivering og sosialisering for literacy og danning

Subjektivering er formålet som relaterer til formingen av eleven som et subjekt. Begrepet knyttes til den eksistensielle dimensjonen av subjektets agens, der interessen av å promotere

og muliggjøre elevens frihet står sterkt (Biesta, 2022, s. 45). Subjektivende utdanning er ikke bygget på en elev-sentrert pedagogikk, fordi slik Biesta hevder, handler ikke subjektivering om identitet, det subjektive eller det personlige, men om vår eksistens *i og med* verden (Biesta, 2022, s. 53). *Subjektivering* er en sosial og intersubjektiv prosess som har å gjøre med hvordan vi *blir* et subjekt, sammen med andre. Jeg har valgt å inkludere Biestas subjektiveringsdimensjon som et relevant perspektiv, fordi tankegodset har påvirket utviklingen av begrepsforståelsen jeg legger til grunn for frasen *elevens egen stemme*. Og i og med at subjektivering er en sosial prosess (som likefullt skiller seg fra sosialiseringdimensjonen), skal jeg i det neste løfte frem hvordan norskfaget kan arbeide for å fremme danning og subjektivering, gjennom språklig sosialisering i tekstuelle fellesskap.

Ifølge Foucault er utdanningssystemet en politisk måte å opprettholde eller modifisere tilegnelsen av diskursene på, men likefullt er utdanningen et verktøy som i prinsippet kan gi et hvert individ i samfunnet vårt tilgang til en hvilken som helst diskurstype (Foucault, 1999, s. 25). Det finnes en rekke studier som viser hvordan barns språklige sosialisering påvirkes av barnets oppvekstmiljø og sosioøkonomiske faktorer, og på grunn av dette har skolen en helt sentral rolle i å påvirke barn og unges forhold til tekster og tekstpraksiser (Blikstad-Balas, 2023, s. 48). I denne sammenheng vil jeg trekke frem doktoravhandlingen til Sylvi Pennes fra 2006. Drøftingen i avhandlingen viser hvordan elever fra skoler i områder med lavere sosioøkonomisk status har en primærdiskurs som i stor grad skiller seg fra skolens diskurser. Og dette kan derfor redusere deres muligheter senere (Penne, 2006, s. 369). Derfor er det avgjørende at skolens faglige språk og innhold blir gjort mer tilgjengelige for dem og at læreren støtter elevene til å gå fra en hverdagslig primærdiskurs til en faglig sekundærdiskurs. Det betyr at skolen har et ansvar for å sikre at språklig sosialisering blir mulig for alle elever, slik at faglige tekster og tekstpraksiser ikke blir ekskluderende. Bevissthet om språklig sosialisering vil bety mye i skolens arbeid med å støtte elevene til å utvikle sin literacy, og derfor også sin tilgangskompetanse som muliggjør danning. Måten vi rammer inn tekstene våre er derfor avgjørende for om skolen kan bli sosialt utjevnende, slik at alle elever får tilgang til språket og tekstene våre (Blikstad-Balas, 2023, s. 28). Derfor må literacy og danning sees i sammenheng, på samme måte som Biestas tre formålsdimensjoner.

For at man skal handle kritisk og etisk som aktør i et fellesskap, må man ha tilgang til samfunnets sekundære diskurser, ikke bare sin egen primære diskurs. Subjektivering er en intersubjektiv prosess, med mål om å produsere en viss type person som er selvvirksom og

handler kritisk og etisk – kanskje nærmere det formale dannelsidealet. Men danning i norskfaget har også en tydelig materiell dimensjon også, presentert gjennom tekstene. Det finnes derfor et tekstuelt og språklig fellesskap man kan kritisk innvies i og forholde seg til. Derfor er dialektikken mellom det formale og det materielle som ligger i *kategorial danning* sentralt å trekke frem igjen. Valgene vi gjør i klasserommet, både arbeidsmåtene vi bruker og særlig innholdet vi fokuserer på er alle forbundet med skolens formål. Derfor burde vi vurdere hva utdanningen egentlig har som hensikt å gjøre for elevene og for samfunnet. Dersom vi ønsker en skole som ikke bare virker sosialt utjevne, men også utviklende og dannende, kan bidraget til Biesta være med å forme våre forståelser av hva god utdanning egentlig innebærer.

2.14. Drøfting av studiens teorikapittel: representasjonenes betydning i diskurser om lærings- og elevsyn

Jeg inkluderer denne korte drøftingen av utvalgt teori, fordi jeg ønsker transparens i hvordan mine valg fremmer en normativitet. Det er altså etter min mening noen verdier som bør settes høyere enn andre, både i utdanning mer generelt, men også i forskningen som gjøres på utdanning spesifikt. Utvalget av teori er gjort bevisst, med et ønske om å påvirke diskurser om elevsyn og læringssyn. Jeg valgte blant annet disse fordi jeg finner i dem et elev- og læringssyn jeg ønsker å fremme.

Jeg ønsker med dette utvalget å skrive frem min forståelse av hvordan kompetanseorientert- og resultatstyrt læring kan stagnere og stride med ideen om elevs dannelsingsprosess. Kompetanseorienteringen har en uheldig tendens til å gjøre elevene til objekter for utdanningen, heller en subjekter. Det er ikke for å si at elever kun skal lære det de selv har interesse for, for å kultivere egne interesser og de selv som person. Tvert imot, ville vi gjort dem en urett dersom vi tillot dem å kun lære det som umiddelbart virker interessant for dem. Læring i skolen burde ikke skje på elevs egne premisser for enhver pris. Vi trenger tross alt at elever innlemmes i et fellesskap, både sosialt, språklig, tekstuelt og demokratisk. Og dette innebærer kvalifisering, altså at elever utvikler faglige kunnskaper og ferdigheter. Samtidig bør vi være forsiktige med å tenke at vi på forhånd kan sikre elevs fremtidige vellykkethet, så lenge de får kompetanse nok. Etter min mening gjør kompetanse- og resultatorientert

læringen dette ved å opphøye visse typer praksiser, både arbeidsmåter, konvensjoner og vurderingsformer.

Kompetansebegrepet redusere mennesker til innehavere av ressurser som er nyttige, kostnadseffektive eller verdifulle. Slik kan kompetansebegrepet lett komme i skade for å uttrykke et krav om å tilpasse seg en gitt sosial situasjon – altså et prestasjonskrav (Madsen, 2006, s. 225). Å muliggjøre elevers utvikling, læring og danning innebærer at utdanningen gjør noe mer enn å kvalifisere dem gjennom kompetanseutvikling. Utdanning burde også gi elever rom til å utforske hva det betyr å være en skapende aktør, innenfor rammer som inkluderer dem i et fellesskap. Det er mitt ønske at de teoretiske perspektivene inkludert i teorikapittelet skal bidra inn i diskursen om hvordan god utdanning forholder seg normativt og praktisk til læring og til elev.

3.0. Metode

Her innledes studiens metodekapittel. Hensikten med metodekapittelet er å gi en grundig og transparent gjennomgang av undersøkelsens forløp, gjennom å vise til de ulike fasene i planlegging, gjennomføring og refleksjon om undervisningsopplegget som studeres. Dog er kapittelets hensikt også å diskutere studiens axiologi og troverdighet med tanke på min forskerrolle, innsamlingsprosessen av det empiriske materialet og funnene som kom frem i analysen. Metodekapittelet starter med en redegjøring av problemstilling og forskningsdesign, før jeg går videre til å forankre studien i to vitenskapsteoretiske paradigmer som belyser hvordan studien kan tolkes med henhold til ontologiske og epistemologiske forståelsesrammer. Deretter redegjør jeg for selve undervisningsopplegget i multimodalt tekstarbeid, og løfter frem metodikken i innsamlingen av tre ulike empiriske kilder. Her presenterer jeg også forståelsesrammene jeg utarbeidet for analyse av frasen «elevens egen stemme». Kapittelet avsluttes med mine refleksjoner om etiske betraktninger for studien, dens troverdighet og gyldighet.

Kort vil jeg også trekke frem begrunnelser for valg av metode og empirisk materiale. Med tanke på mine ønsker om å gjøre en empirinær og didaktisk undersøkelse var det å forske på et undervisningsopplegg aktuelt. Forskning på skriveidaktikk gir mange muligheter, men det

å samle elevtekster er utbredt praksis. Det var ønskelig, med henhold til de filosofiske og utdanningspolitiske linjene jeg trekker og skriver ut ifra, at metoden for å analysere elevenes literacy skulle legge mindre vekt på formalisme, som for eksempel sjangerkonvensjoner eller rettskriving. Analysemetoden retter seg derfor mot transformasjon og design-begrepet, og hviler i større grad på min egen tolkning gjennom hermeneutiske prinsipper. Begrunnelsen for å inkludere elevintervjuer i det empiriske materialet var at samtale med elever kunne avdekke deres tankeprosesser, intensjon i kommunikasjon, og egne perspektiver på meningen i tekstene. Videre begrunnelser for valg av metode og empirisk materiale vil beskrives utover i metodekapittelet.

3.1. Problemstilling og forskningsdesign

Denne masteroppgaven har en overordnet problemstilling som utgangspunkt for aktuelle refleksjoner og drøftinger om undervisningsopplegget. Problemstillingen jeg har formulert lyder slik: «**Hvordan kan undervisning i multimodalt tekstarbeid i norskfaget støtte elever til å bruke sin egen stemme?**» (Moberg, 2023, s. 3). Jeg ønsker å redegjøre kort for hva jeg i denne sammenheng mener med «elevers egen stemme». I et norskfaglig danningperspektiv kan norskfaget representere et felles rom, som skiller seg fra den private sfæren i hjemmet. I dette rommet vil elevene møte en felles verden som inkluderer våre felles kulturer, tekster og tekstpraksiser – altså får elevene møte andre stemmer. Å bruke sin egen stemme kan i denne sammenheng forstås som en øvelse i å gi et svar. Å øve seg i å svare til andre, gjennom tekstene de skaper (muntlige, skriftlige, multimodale og digitale), er en måte eleven får øvelse i deltagelse i samfunnet. Denne måten å forstå design og kritisk tekstsaking har vært en viktig ramme for prosjektet til the New London Group og Multiliteracies, helt siden 90-tallet. Denne måten å handle med agens (gjennom design) skjer når vi selv velger hva slags mening vi skaper (Janks, 2010, s. 155-156). I undersøkelsen av undervisningsopplegget, elevtekstene og intervjuene blir det satt fokus på ulike måter elevene bruker sin stemme i møte med vår felles verden. Derfor vil elevenes måter å representere menneskelig erfaring, ta standpunkt, og å anvende sin multiliteracy som aktør bli viet spesiell oppmerksomhet i analysen.

Studiens forskningsdesign kan kategoriseres som en casestudie, da konteksten spiller en sentral rolle, og enheten som studeres er en enkelt klasse. Denne studien retter søkelys mot en spesifikk klasse og et mindre utvalg fra elevgruppen, i et forsøk på å undersøke hvordan multiliteracy-undervisning kan støtte norskfaglige perspektiver på danning. Begrunnelsen for å kun studere én enhet, ett klasserom, er i hovedsak at gjennomføring i flere klasser ville krevd mer ressurser fra meg som forsker - slik som tidsbruk og min kapasitet til å forsvarlig håndtere materialet. I og med at enheten er liten er det viktig å reflektere over om, og i så fall hvordan, kunnskapen som kommer frem i studien kan overføres eller ha verdi i andre caser og kontekster. Derfor redegjør jeg for hva som gjør denne klassen særegen under underkapittelet om metodologisk drøfting og aksiologi, og løfter senere frem refleksjoner om hvordan studien kan påvirke min egen og andre læreres pedagogiske praksis i andre klasserom.

Gjennomføringen av undervisningsopplegget kategoriserer jeg som pedagogisk eksperimentell forskning, eller som et eksperimentelt design. Eksperimentbegrepet hentyder, særlig innenfor den kvantitative empiriske forskningen til en bestemt metodologisk forståelse (von Oettingen, 2018, s. 31). Det er *ikke* slik jeg bruker begrepet her, da jeg heller betrakter undersøkelsen som en kontekstspesifikk casestudie, som ikke nødvendigvis etterprøvbart slik en effektstudie ofte kan være. Derfor klargjør jeg her hvordan begrepet pedagogisk eksperimentell forskning forstås, og begrunner begrepets relevans for denne studien. Jeg har hentet min begrepsforståelse av *pedagogisk eksperimentell forskning* fra Dietrich Brenners handlingsteoretiske forskningsposisjon. I Brenners forståelse av begrepet betyr ikke *eksperiment* en metode, men en bestemt måte å stå erkjennende og handlende i verden på, og som derfor gir utslag i rammene for den pedagogiske forskningen (von Oettingen, 2018, s. 31-32.) Handlingsteoretisk perspektiv innebærer en måte å forholde seg til forholdet mellom teori, empiri og praksis - ikke som et kausalt forhold, men eksperimentelt. Eksperimentbegrepet signaliserer et langt mer motsetningsfylt forhold mellom teori, empiri og praksis, slik at begrensningene og transformasjonsmulighetene mellom dem ikke går opp harmonisk – på samme vis som pedagogikk i seg selv ofte er motstridende, ikke-affirmativ og med en eksperimentell struktur (von Oettingen, 2018, s. 61).

I det kommende skal jeg redegjøre for vitenskapsteoretiske paradigmer og deres relevans som fortolkningsrammer i denne studien. Jeg har valgt ut to paradigmer som på noen felt er forenelige, mens på andre har motstridende premisser epistemologisk og ontologisk. Hvorfor teoriene er valgt ut drøftes i det neste. Det er min oppfatning at kunnskapen presentert i denne

studien er lokal og foranderlig i den grad våre fortolkninger av virkeligheten er foranderlige. Derfor bør denne oppgaven leses i lys av et prosessperspektiv på virkeligheten. Konteksten som denne kunnskapen oppstår i og fremkommer av er sentral for å forstå forskningsdesignet.

3.2. Vitenskapsteoretisk paradigme

3.2.1. Konstruktivistisk paradigme

Innenfor konstruktivismen ansees forholdet mellom forskeren og det som forskes på som høyst relevant for å forstå hva studien sier noe om. Konstruktivistisk paradigme som vitenskapsteori knyttes ofte til hermeneutikken, som i følge Mertens (2020) innebærer å tolke mening ut ifra et spesifikt ståsted eller en spesifikk situasjon. Altså er fortolkning kontekstspesifikk. Denne formen for situert fortolkningsramme er relevant i denne studien. Martin Heidegger hevdet også at all mening er fundamentalt fortolkende, gjennom menneskets erfarende eksistens (Heidegger, 1927/1962). I denne forstand er all kunnskap utviklet innen et allerede eksisterende sosialt miljø, som alltid fortolker og nytolker seg selv. Dette perspektivet på kunnskap og fortolkning kalles ofte *hermeneutikk* (Mertens, 2020, s.16). Ifølge konstruktivismens ontologi er virkeligheten sosialt konstruert, som fører til at mennesker som erfarer denne virkeligheten, utvikler meninger og oppfatninger om sin livsverden. Disse meningene ansees som mangfoldige og viktige innenfor paradigmet, og derfor vies det spesiell oppmerksomhet til disse oppfatningene innenfor forskning som anvender et konstruktivistisk paradigme. Disse subjektive oppfatningene informeres av fortolkningene til den enkelte, og forhandles historisk og sosialt i samhandling med andre (Creswell, 2007, s. 20-21).

Epistemologisk har denne virkelighetsforståelsen innvirkning på hvordan kunnskap og kunnskapstilegnelse forstås, som igjen påvirker metodologiske valg når man utarbeider en studie. «Alle de konstruktivistiske paradigmene har et felles utgangspunkt, nemlig at verden ikke er objektiv, men heller noe som vi mennesker mer eller mindre aktivt konstruerer» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 51). Selv om man ikke opererer med en forståelse av objektiv virkelighet, vil det likevel være relevant å snakke om intersubjektivitet som fenomen, selv da det ikke er noen garanti for at flertallets felles fortolkning faktisk tilsvarer virkeligheten slik

den er utenfor oss. Paradigmets relevans trekkes frem etter redegjøring av det neste paradigmet, transformativt paradigme.

3.2.2. *Transformativt paradigme*

Transformativt paradigme deler enkelte fellestrekk med konstruktivistisk paradigme, slik som en at virkelighetsbegrepet er tilknyttet konstruksjon og fortolkning. Men i motsetning setter det transformative paradigmet også søkelys på politikken i research, noe den tradisjonelle konstruktivismen kritiseres for å ikke gjøre i like stor grad. I tradisjonelle konstruktivistiske ontologier opprettholdes ofte et sett med ideer, som igjen påvirker tanken om hva slags forskning som har *verdi* – og derfor burde få subsidier. Det er dette jeg mener med politikken i research. Hvorvidt de ulike perspektivene anerkjennes som gyldige og nyttige henger tett sammen med privilegerte versjoner av virkelighetsoppfatning. Historiske situasjoner har påvirket hvordan de ulike posisjonene rangeres i maktstrukturer, og derfor er det viktig å kritisk undersøke hvordan perspektivenes rolle opprettholder sosiale strukturer. Slik påvirkes også epistemologien i et transformativt paradigme. Hvorvidt noe anerkjennes som relevant kunnskap er avhengig av komplekse kulturelle og sosiale forhold. Derfor har jeg valgt å inkludere transformative perspektiver i denne redegjøringen. I utdanningssektoren har håpet om å sikre kompetanseheving gjennom forskning og utviklingsarbeidet, ofte i form av evidensbasert praksis, satt føringer for hvilke type forskningsprosjekt og studier som gis ressurser. Incentivene gitt på bakgrunn av den resultatbaserte finansieringen av forskning har også hatt uheldige konsekvenser, slik som å prioritere kvantitet snarere enn kvalitet i forskningen, og uheldig publikasjonspress (Meld. St. 5 (2022-2023), s. 72). Årsaken til fremveksten av transformative paradigmer er misnøye knyttet til de tradisjonelle og dominerende reaserchparadigmene, på bakgrunn av deres hegemoni og antagelse om universell gyldighet uten videre refleksjon rundt forskerens forforståelse og maktposisjon (Mertens, 2020, s. 22). Det filosofiske og teoretiske grunnlaget for paradigmet er mangfoldig, som taler til alle de ulike tradisjonene som har vokst frem. Men felles for dem er at de synliggjør og eksplisitt gransker maktstrukturer i det som undersøkes og forskes på (Mertens, 2020, s. 25).

3.2.3. Paradigmenes relevans i studien

Denne studien skrives i lys av disse to paradigmenes, som også fordrer fortolkende lesning. Kunnskapen som studien presenterer burde, etter min mening, leses som et subjektivt uttrykk av min egen undervisningspraksis. Kunnskapen har potensiale til å bli intersubjektiv, dersom leseren av studien tolker undervisningens premisser eller mine drøftinger som overførbare og relevante for egen undervisningspraksis eller forskning. Studien bygger på teoretisk materiale som er valgt med henhold til å representere norskfaget og klasserommet i et gitt lys. Det teoretiske materialet er valgt for å vise hvilke norskfaglige fenomener og spørsmål som er en del av en større diskurs – slik som debattene rundt literacy og danning som to fenomener, og hvordan diskurser om fenomenene etisk og praktisk påvirker elev- og læringssyn i skolen. Hvordan man forstår studiens relevans og betydning vil kanskje avhenge av hvor vidt man forstår de to fenomenene som en dikotomi eller en dualisme. I lys av et konstruktivistisk paradigme er både det teoretiske kapittelet og empirien som er kommet ut av denne studien objekt for sosial og kulturell forandring. Det betyr at representasjonene jeg skaper gjennom inkludering av begreper og teorier, så vel som metodisk hvordan jeg presenterer det empiriske materialet burde forstås og tolkes i lys av tid og rom. I et større perspektiv har jeg valgt å inkludere det transformative paradigmet, fordi de tradisjonelle paradigmenes rangering av hva slags type kunnskap som har epistemologisk verdi burde utfordres. Slik kan denne studien forsøke å synliggjøre et mer mangfoldig perspektiv på hva slags kunnskap som burde tilskrives verdi.

3.3. Planlegging av undervisningsopplegget

I forkant av gjennomføring brukte jeg tiden til å planlegge undervisningsopplegget, med et fokus på å organisere sekvenser som kunne sammenfalle med pedagogikken som Cope & Kalantzis beskrev i artikkelen fra 2009. Før jeg går gjennom aktualiseringen av kategoriene, vil jeg raskt trekke frem hvordan Klafkis teori om kategorial danning formet planleggingen.

Da jeg utviklet og planla undervisningsopplegget, valgte jeg bevisst et konkret innhold som objekt for undervisningen. Begrunnelsen for dette var at de medbrakte tekstene skulle fungere som objekt for begrepsutvikling, analyse, inspirasjon og perspektivtenkning. I og med at jeg

ønsket å kritisk forholde meg til de ulike danningstradisjonene var det essensielt å utvikle et undervisningsopplegg som kunne skape en dobbel åpning. Jeg ønsket en balanse mellom de to dimensjonene subjekt (elev) og objekt (innhold), fordi *eksemplarisk undervisning* fordrer at læreren tar ansvar for formidling samtidig som elevene får virke aktivt, gjennom sitt aktørskap. De tradisjonelle, materiale dannelsesidealene kan ofte fremme en form for formalisme jeg ville unngå, mens de formale danning idealet kan føre til ansvarsfraskrivelse for læreren dersom eleven ført og fremst dannes gjennom metodiske og funksjonelle teorier. Klafki mente at de materiale og de funksjonelle teoriene på hver sin måte kunne være for overfladiske, og at de ikke så danning i et helhetlig perspektiv (Haslund, 2023, s. 208). Ved å kombinere fokusering på innhold og elevaktiv skapende, multimodalt tekstarbeid forsøkte jeg å bringe undervisningen nærmere et kategorialt dannelsesperspektiv og eksemplarisk undervisning.

Å bestemme tidsbruk på ulike sekvenser, refleksjon rundt måter å aktualisere den didaktiske metoden til Cope & Kalantzis (2009), og ikke minst – valg av tekster var viktig for planleggingsarbeidet i forkant av undervisningen. Jeg valgte å aktualisere *experiencing*, *conceptualizing*, *analysing* og *applying* ved å ta utgangspunkt i multiple tekster som på ulike måter omhandlet samme tema. Temaet knyttet jeg så videre til oppgaveteksten jeg gav elevene, som redegjøres for i neste delkapittel. Elevenes tekster kan derfor ansees som transduksjoner av de multiple (medbrakte) tekstene, fordi de tematisk handler om det samme, men transformerer mening på nyskapende måter, på tvers av modaliteter. Det gjennomgående temaet for de medbrakte tekstene, oppgaveteksten og elevtekstene var *oppvekst*.

Oppvekst som motiv og tema er svært utforsket og utbredt i litteratur – både i skjønnlitteratur og i sakprosa. Jeg valgte denne inngangen fordi jeg anser oppvekstlitteratur for å være en spennende aktualisering som både kan være gjenkjennelig og underliggjørende, og som også kan åpne opp for refleksjon og klasseromssamtaler med normative perspektiver. Dette ble en av måtene jeg koblet undervisningsopplegget til dannelsesperspektiver, ved å la elevene oppleve et tekstfelleskap som åpnet opp for fortolkende, ikke-affirmerende tekstpraksiser. De multiple tekstene som ble valgt ut var to dikt: «Veksesmerter» og «Eit lite frø», skrevet av Ruth Lillegraven; en video hentet fra YouTube med amerikanske ungdommers personlige refleksjoner om oppvekst i 2020; og sakteksten «Forandring fryder(?)» om hvordan vennskap forandrer seg i løpet av barndommen og ungdomstiden, skrevet av Anne Gunn Halvorsen. Tekstene ligger vedlagt som egen litteraturliste, og diktene er lagt til i fulltekst (se Vedlegg 4).

Gjennom å lytte til, lese og analysere disse tekstene var det min intensjon at elevene skulle få støtte til å utvikle og utvide sin forståelse av begrepet oppvekst. Disse tekstene ble de pedagogiske objektene som skulle fylle innholdet i de første timene, og aktualisere de didaktiske perspektivene fra Cope & Kalantzis, særlig *experiencing*, *conceptualizing* og *analyzing*.

3.4. Gjennomføring av undervisningen

De fem undervisningsøktene som ble gjennomført dannet ikke bare grunnlag for å samle elevtekster og intervjuer som empirisk materiale – de gjorde det også mulig for meg å danne meg en egen oppfatning av mulighetene og begrensningene i undervisningen. Som forsker var jeg deltagende og observerende i undervisningen, da jeg selv gjennomførte de 5 øktene. Klassens kontaktlærer var til stede i klasserommet, men deltok ikke aktivt i undervisningen. Min egen deltagelse gir utslag i hvordan jeg presenterer etiske betraktninger og forskningens kvalitet, som jeg redegjør for i den metodologiske drøftingen senere (se kap. 3.9. Metodologisk drøfting og kap. 3.10. Indre og ytre gyldighet.)

Den første undervisningsøkten, gikk bla. til å forklare planen for uka og hva vi skulle gjøre i de kommende øktene, slik at elevene kunne få klarhet i opplegget jeg hadde planlagt. Vi gikk også gjennom den konkrete oppgaveteksten som elevtekstene skulle svare på. Den lød som følger:

Lag en **sammensatt tekst** på nettsiden canva.no.

Du kan bruke både **bilder, skift og tegninger for å lage teksten din**.

Teksten skal handle om

- **Hvordan er det å vokse opp i Kristiansand?**

Hva vil *du* fortelle om hvordan det er å vokse opp i denne byen.

Neste sekvens gikk til å repetere viktige begreper knyttet til tekstsaking, hovedsakelig begrepene *avsender*, *mottaker*, *budskap*, *sammensatte tekster* og *komposisjon*. Disse begrepene arbeidet elevene og jeg med året før, da vi også laget multimodale tekster. Denne repetisjonen var viktig, og jeg begrunner dette med mitt ønske å støtte elevene til å få et metaspråk om tekstsaking. Jeg viste dem også det digitale verktøyet for tekstproduksjon på

nettisden canva.no, på den digitale tavlen i klasserommet. Jeg viste dem hvordan man redigerer tekst og bilde, og hvordan AI-generatoren fungerte. Elevene hadde ikke brukt Canva før, og derfor ville jeg gi dem mulighet til å teste ut programmet for å forstå hvordan redigering av ulike semiotiske ressurser kunne gjøres.

Andre og tredje undervisningsøkt foregikk samme dag. Det var en dobbelttime med norsk, og derfor hadde vi rikelig med tid til å jobbe med de medbrakte tekstene. Jeg delte ut kopier av diktene til Lillegraven, leste diktene høyt, og elevene diskuterte tekstenes motiv og tema med læringspartner. Videre så vi videoen fra Youtube, og elevene diskuterte perspektivene til ungdommene i videoen, og reflektere selv over hvordan det er å vokse opp i dagens samfunn. Refleksjonene ble delt i fellesskap, og vi laget et tankekart på tavla med ulike ord vi knyttet til begrepet oppvekst. Begrunnelsen for dette var at dialogen kunne gi elevene kjente og nye erfaringer (kategorien *experiencing*), og støtte dem til å utvikle begreper gjennom nye assosiasjoner og koblinger til oppgavens overordnede tema (kategorien *conceptualizing*). Første time (av dobbelttimen) ble avsluttet med å lage skisser og utkast til de multimodale tekstene for hånd. Andre time i dobbelttimen gikk til høytlesning av «Forandring fryder(?)» av Anne Gunn Halvorsen. Elevene fikk også en fysisk kopi av sakteksten, med spørsmål elevene skulle svare på. Elevene skulle funksjonelt analysere teksten og svare på spørsmål som stod på tavla. Disse aktualiseringene av Cope & Kalantzis (*conceptualizing* og *analyzing*) skulle fungere som en støtte til å få tilgang til faglige sekundære diskurser om oppvekst. Dobbelttimen ble avsluttet med å starte på den multimodale teksten i canva, og noen av elevene fortsatte også på skissene på ark for å videreutvikle konseptene sine.

Fjerde og femte undervisningsøkt gikk til tekstsaking, og timene fungerte som aktualisering av kategorien *applying creatively* til Cope & Kalantzis. Kategorien la det teoretiske grunnlaget for utviklingen og planleggingen av undervisningen, men begrepet som beskrives i artikkelen ble ikke brukt i undervisning sammen med elevene. Vi leste nøye gjennom oppgaveteksten nok en gang på starten av begge timene, og oppgaven ble stående på den digitale tavlen underveis i designprosessen. Elevene skulle lage nyskapende design i Canva. Jeg oppfordret elevene til å bruke skissene sine aktivt i prosessen. Vi tok også korte avbrekk underveis for at elevene kunne samtale med læringspartner om hverandres tekster og lage små notater i vedlegg. Helt til slutt trengte elevene hjelp til å laste ned tekstene som PDF-filer, og levere dem digitalt i Google Classroom.

3.5. Betragtninger i ettertid – hva jeg ikke inkluderte i undervisningen

I etterkant av gjennomføringen, og særlig etter jeg startet analysearbeidet med elevtekstene, har jeg reflektert over valgene jeg gjorde og følgene av dem. Jeg har også vurdert hvordan disse valgene kunne vært annerledes. Når jeg analyserte, og særlig når jeg utviklet analysekategorier for å skille meningsenhetene i elevtekstene og intervjuene, har det blitt tydelig for meg hvordan elevenes språklige og visuelle valg fører til ulike representasjoner av verden. I undervisningen brukte vi ikke tid på å jobbe med *diskurs* som et konkret begrep, og heller ikke retorikk og hvordan tekstskaping i klasserommet kan gjøres til en retorisk situasjon. Likevel er det mange elever som har tatt stilling til de representasjonene de fremmer i tekstene sine, ved å si sin mening om tematikken i tekstene. Men ikke alle. Etter min mening ville det vært hensiktsmessig å inkludere noe undervisning som konkret omhandlet retorikk og hvordan man kan fremme standpunkt gjennom tekster. Innbakt i oppgaveteksten som elevene ble tildelt ligger det en oppfordring til å gi uttrykk for egen mening, men undervisningen konkretiserte aldri denne formen for stillingstagning som tekstpraksis. Jeg er positivt overasket over at flere av elevene likevel gjør dette. Dette var et feiltrinn fra min side, og en svakhet med undervisningsopplegget. I etterkant er det lett å se at et tydeligere fokus på retoriske tekstpraksiser kunne ført til at flere av elevene hadde oppfattet denne oppfordringen i oppgaveteksten.

I undervisningen hadde vi heller ikke fokus på sjangerlære, da poenget med de medbrakte tekstene som pedagogisk objekt ikke var å undervise om tekstenes sjangerkonvensjoner. De skulle heller fungere som innganger til et tekstuelt fellesskap, som muliggjorde at elevene kunne skape tekster av flere ulike sjangere selv (så lenge de var multimodale). Det ville vært interessant å se hvordan elevtekstene kunne vært annerledes dersom de medbrakte tekstene var argumenterende, i kombinasjon med å arbeide metodisk med retorikk og argumentasjon. Likevel ser jeg verdien i de valgene jeg gjorde og de medbrakte tekstene som inkluderte ulike sjangre. Det tekstuelle fellesskapet representert gjennom de medbrakte tekstene hadde en annen hensikt, nemlig å sørge for at *den flerspråklige elevgruppen* hadde et godt grunnlag til å utvikle nye forståelser av begrepet *oppvekst*. Tekstenes variasjon var derfor bevisst fordi de åpnet opp for ulike forståelsesrammer for fenomenet oppvekst. For den mangfoldige elevgruppen var det å få tilstrekkelig med tid og varierte innganger til å forstå begrepet og fenomenet oppvekst viktig. Det muliggjorde tilgang til temaet, i andre rammer enn det som

kom rent intuitivt til den, ved aktualisering av de tre første kategoriene til Cope og Kalantzis (*experiencing, conceptualizing og analysing*). Tanken var at dette skulle støtte elevene til å få mer tilgangskompetanse, for å forstå den sekundære diskursen om oppvekst. På grunn av tidsavgrensningen for prosjektet var dette et viktig poeng å bruke tid på. Likefullt ser jeg også at denne begrensningen har påvirket i hvilken grad elevene har laget tekster som tydelig formidler deres meninger, som et uttrykk for egen stemme.

3.6. Innsamling av empiri – elevtekster, feltnotat og elevintervju

Det empiriske materialet er tredelt; feltnotater, elevtekster og kvalitative intervjuer. Elevtekstene som ble produsert kan fortelle oss noe om hvordan elevene har forstått oppgaveteksten og undervisningens innhold, samt kan gi et grunnlag (gjennom analysering) for å drøfte studiens problemstilling. Elevene laget tekstene i løpet av de fem skoletimene, gjennom design som prosess. Da ble ulike faser av tekstskapingen, slik som planlegging og skisse, og sykliske runder med design, dialog og refleksjon utgangspunktet for undervisningsmetoden. Det er i alt åtte elevtekster som utgjør det empiriske materialet. Disse åtte tekstene tilhører de elevene i klassen som gav aktivt samtykke til at jeg kunne analysere og bruke tekstene til denne masteroppgaven. Elevtekstene er multimodale, og består derfor av sammensetninger av verbal tekst i ulike fonter og farger, bilder, ikoner, og AI-genererte motiver. Tekstene er som nevnt laget i tekstprogrammet til nettsiden canva.no, som elevene først testet ut før de så laget redesignene.

Underveis i undervisningen observerte jeg min egen deltagelse og elevenes aktivitet. I etterkant av hver økt loggførte jeg feltnotater. Loggen inkluderte betraktninger av timens forløp og bemerkninger av ulik art, for eksempel om gjennomføring gikk som planlagt, om uforutsette hendelser oppstod, og relevante «huskelapper» for kommende økter. Loggføring av feltnotat som metode gir mulighet til å kontinuerlig bearbeide inntrykk og analysere, samtidig som forskeren gjennomfører aktivitet på forskningsfeltet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 145). Loggen legger også et grunnlag for å beskrive min egen rolle. Slik kan min egen subjektivitet som forsker, mine erfaringer og opplevelser redelig presenteres, slik at drøfting av egen påvirkning i prosessen og på funnene i studien tydeligere kan komme frem. Loggen legger derfor grunnlag som empirisk materiale for å drøfte undervisningen i lys av oppgavens problemstilling, som legges frem i kap. 4.1. Har underundervisningen støttet

elevenes bruk av egen stemme, eller ikke? Feltnotatene er også inkludert som vedlegg (se Vedlegg 1).

Videre forklarer jeg litt om innsamling av de kvalitative intervjuene som empirisk materiale. Dette empiriske materialet er også med å hjelpe meg til å besvare oppgavens problemstilling, særlig gjennom å bruke elevenes egne utsagn for å støtte opp om funn som gjøres i analysekapittelet. Seks av de åtte elevene gav ytterligere samtykke til å delta i et intervju om sin egen tekst. Intervjuene ble gjort én uke etter selve tekstsapingsprosessen. I dagene mellom undervisningen og intervjuene hadde jeg tid til å starte på analysen av elevtekstene som dannet grunnlaget for intervjuene. Ved å analysere elevtekstene i forkant, sikret det at jeg kunne tilpasse individuelle spørsmål for hver tekst. Noen av spørsmålene er også like, men alle intervjuguidene har eksempler på skreddersydde spørsmål til hver tekst. Intervjuene hadde som siktemål å samtale om elevenes tekster og meningsinnholdet som ble kommunisert i dem. Samtalene kan kategoriseres som semistrukturerte intervjuer. Begrunnelsen for å velge en slik semi-struktur var mitt ønske om å forstå deltagerens perspektiv. Jeg brukte tid på å avdekke misforståelser i kommunikasjonen ved å stille oppfølgingsspørsmål, inngående spørsmål og åpne opp for felles refleksjon i dialogen. Gjennom det konstruktive perspektivet ble de kvalitative intervjuene en måte for meg som forsker å skape mening i dialogen mellom meg og hver enkelt elev. Det konstruktivistiske perspektivet fordret en kontinuerlig tolkning fra min side, også underveis i intervjuet, ettersom at konteksten vi befant oss i inngikk dialogens meningskonstruksjon. Intervjuguidene er inkludert som vedlegg i oppgaven (se Vedlegg 2).

Intervjuene ble som nevnt gjennomført én uke etter undervisningsopplegget ble avsluttet. Intervjuene var individuelle og ved gjennomføring satt eleven og jeg sammen på et grupperom og snakket om tekstene deres. Intervjuene var relativt korte, da det korteste opptaket var på åtte minutter og det lengste opptaket var atten minutter. Jeg brukte diktafon for å ta opp samtalene, og alle lydfilene ble overført til en sikker lagring senere på dagen – slik at lydfilene kunne slettes fra min egen arbeids-pc og diktafonens minnekort. Før jeg startet lydopptaket forsikret jeg meg om at elevene fortsatt ønsket å gjennomføre intervju, og forklarte inngående hvordan lagring og sletting av data fungerte. Jeg fortalte også litt om selve intervjuprosessen, ved å vise dem hvordan diktafonen skulle brukes og oppklare hvordan en semistrukturert samtale ofte ser ut. Elevene fikk også mulighet til å lese gjennom sin egen

tekst på ny før vi startet opptaket, få tenkepauser når jeg stilte spørsmål og stille spørsmål tilbake til meg underveis dersom noe var uklart.

3.7. Hermeneutikk - Fortolkende lesing som metode

I analysearbeidet med elevtekstene og intervjuene ble en hermeneutisk fortolkningsramme brukt. Jeg leste og tolket samtalene og tekstene ved å se del og helhet opp mot hverandre i en kontinuerlig prosess for å avdekke mening og budskap. En hermeneutisk tilnærming innebærer at forskeren forsøker å forstå meningsperspektivet til menneskene som uttrykker seg (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 163). Ved å se utdrag fra teksten opp mot det helhetlige objektet, og helheten i lys av delene tolker man teksten sirkulært – og denne tolkningsmetoden kalles den hermeneutiske sirkelen. I Hans-Georg Gadamer's *Philosophical Hermeneutics* (1977) viser Gadamer til Heideggers arbeid for å forklare hvordan denne forforståelsen påvirker vår væren-i-verden og premisser for fortolkning. Han hevdet at *fordommer* direkte former vår evne til å erfare – «Prejudices are biases of our openness to the world. They are simply conditions whereby we experience something – whereby what we encounter says something to us» (Gadamer, 1977, s. 9). Hermeneutikken som metode fordrer derfor en grundig gjennomgang av våre egne forforståelser og redegjøring av hvilken tilknytning tolkningen har i et fellesskap. Det er altså en *tradisjon* eller *autoritet* som forskeren (tolkeren) må forholde seg til og være åpen for. Forforståelsen påvirker hvordan vi begynner og fortsetter forståelsesprosessen. Denne forforståelsen kalte Gadamer en *fordom* (Harstad, 2020, s. 35) – altså en dom som er falt på forhånd. I denne konteksten er begrepet *fordom* ikke et negativt ord, men viser til alle de måtene våre egne forståelser er formet av tidligere antagelser og av andres fortolkninger av verden. Erfaringer er ifølge den hermeneutiske tradisjonen ikke bare et spørsmål om hvordan sanselige inntrykk påvirker våre kognitive prosesser, men om hvordan erfaringer betinges av konteksten de oppstår i (Porter & Robinson, 2011, s. 2). På denne måten blir hermeneutikken ikke bare et verktøy for å forstå forholdet mellom tekstskaper, tekst og leser - men en mer generell teori for å forstå menneskets bevissthet.

Elevintervjuene var også sentrale for å forstå elevenes intensjoner i kommunikasjonen og egne oppfatninger av budskapet. Min egen forståelse av tekstenes budskap vil da enten kunne

sammenfalle med elevenes intensjon eller ikke. Jeg har likevel ikke skygget unna å gå dypere inn i egne forståelser i analysen, selv om elevene ikke uttrykker en intensjon som sammenfaller eller underbygger mine refleksjoner. For å tolke mening i elevtekstene analyserte jeg tekstene som multimodale tekster, som innebar å lese, kategorisere og tolke de ulike semiotiske ressursene og den helhetlige multimodale teksten i lys av hverandre. Empirien som intervjuene representerer kategoriseres som kvalitativ data og derfor fordret undersøkelsen og bearbeidingen av dette materialet en kontekstsensitiv bevissthet og hermeneutisk strategi. Tolkningene av intervjuene har også bidratt til den avsluttende drøftingen av oppgavens problemstilling.

3.8. Å analysere elevenes egen stemme

Videre skal jeg forklare i mer detalj hva som ligger i begrepets *elevens egen stemme*, og hvordan analysen av elevtekstene er forbundet med frasen. I analyseringen av elevtekstene laget jeg kategoriseringer som fanger opp ulike aspekter av frasens betydning. De to første kategoriene har jeg kalt 1. Representasjon av virkeligheten som uttrykk for egen stemme, og 2. Å ta standpunkt som uttrykk for egen stemme. Disse to kategoriene henter av sitt teoretiske grunnlag fra Hallidays metafunksjoner. Det er særlig den ideasjonelle og den mellompersonlige metafunksjonen som har bidratt til utviklingen av kategoriene, fordi metafunksjonene fokuserer på hvordan språkbrukerne skaper mening for å representere virkeligheten og signalisere normative vurderinger gjennom språklig samhandling og opprettholdelse av maktforhold. Den tredje kategorien har jeg kalt 3. Aktørskap og intersubjektivitet som uttrykk for egen stemme. Denne kategorien retter betydningen av frasen *egen stemme* mot ulike måter eleven bruker teksten til å delta i det tekstuelle fellesskapet, gjennom å forholde seg til sekundære, faglige eller intersubjektive diskurser. Det teoretiske grunnlaget for denne kategorien er hentet fra Biesta, Penne og Smidt. I det neste skal jeg forklare tre analysekategoriene mer inngående.

3.8.1. Representasjon av virkeligheten so uttrykk for egen stemme

Kategorien knyttes til *elevens egen stemme* ved at *representasjoner* i teksten skapes fordi tekstskaperen har tatt valg. De har designet sine representasjoner, uavhengig om valgene var bevisste eller ubevisste. Disse valgene gjør at noe inkluderes, mens noe annet ekskluderes. Derfor tar elevene *stilling* til hva som skal representeres og hvordan det skal fremstilles. Denne analysekategorien viser ulike måter elevene representere fenomener, virkeligheten og relasjoner – gjennom sine valg. Men fordi elevene kan ha varierende bevissthet rundt egne valg, er representasjon gjennom design ikke nødvendigvis en eksplisitte vurderinger. Kategorien knyttes derfor til Hallidays ideasjonelle metafunksjon. Måten virkeligheten presenteres kommer til uttrykk gjennom språkets normativitet. Gjennom å designe tekstens språklige og visuelle ressurser gir eleven uttrykk for sin egen stemme. For eksempel vil måter man presenterer ulike grupper, gjennom benevning, eksempelvis positive eller negative ladede ord, signalisere til leseren hva tekstskapers intensjon i kommunikasjonen er, og dermed også holdninger knyttet til hvordan tekstskaper forholder seg til en gruppe mennesker. Makt-perspektivet er gjeldende her. Et annet eksempel kan være hvordan visuelle ressurser som fargevalg, stemning eller blikk brukes for å signalisere hvordan motiv eller tema kan forstås. Samlet er alle de ulike valgene elevene tar med på å gi et inntrykk av hva som tekstskaperen representerer som positivt eller negativt, viktig eller uviktig i fremstillingen av virkeligheten, fenomener og relasjoner.

3.8.2. Å ta standpunkt som uttrykk for egen stemme

Denne analysekategorien knyttes til *elevens egen stemme* ved at teksten og det som kommuniseres kan forstås som elevenes «svar» i en retorisk kontekst. I likhet med den første kategorien handler denne kategorien også om måter elevene gir uttrykk for en *stillingstaking* i teksten sin. I motsetning til den første kategorien, som ikke nødvendigvis må forstås som eksplisitte, bevisst, normative vurderinger – handler denne kategorien om at elevene ytrer konkrete normative utsagn, som viser at eleven *tar et standpunkt* til den virkeligheten som er presenter. Eleven bruker derfor teksten sin til å skape og opprettholde relasjoner, gjennom interaksjon i tekst. Kategorien knyttes slik til Hallidays mellompersonlige metafunksjon. De tekstuelle ressursene som tas i bruk må ikke nødvendigvis ha ordlyden «jeg mener», men det

må likevel komme frem at tekstskaperen har ment å gi uttrykk for sin mening. Dette kan altså komme frem gjennom tekstens kontekst, eller hvordan deler kan forstås sammen med tekstens helhet. Språkets normativitet er også sentral i denne kategorien. Elevenes standpunkt kommer slik til uttrykk gjennom de normene og verdiene som kommuniseres, til den retoriske situasjonen de skaper i teksten. Et eksempel på denne kategorien vil være at man formulerer ytringer som viser hvilke verdier som knyttes opp mot representasjonen av virkeligheten, relasjoner eller fenomener, og som signaliserer tekstskaperens mening om saken. Tekstskaper samhandler slik med leseren. Den retoriske situasjonen er altså mer sentral i denne kategorien enn den forrige.

3.8.3. Aktørskap og intersubjektivitet som uttrykk for egen stemme

I analysekategorien *Aktørskap og intersubjektivitet som uttrykk for egen stemme* leter jeg etter koblingen mellom literacy og danning, og hva den gjør med oss. Koblingen gjør oss i stand til å delta i samfunnet rundt oss. Jeg analyserer og kommenterer tekstene i lys av elevenes rolle som aktører. Danningsbegrepet knyttes ofte til teoretiske og filosofiske spørsmål som omhandler menneskets prosess for å bli autonomt. Det er ofte et spørsmål om hvordan mennesker forholder seg det individuelle og det kollektive. Smidt beskriver hvordan forholdet mellom det individuelle og det kollektive trer frem i norskfaget, og han betegner *norskfaglig literacy* som et ikke-individualistisk prosjekt, litt på samme måte som Biesta gjør når han betegner *subjektiverende undervisning* som et formålsrettet prosjekt med siktemål om å gjøre elevene til selvvirksomme borgere i et fellesskap. For at fellesskapet og samfunnet får en positiv utvikling trenger vi generasjoner med individer som kan handle etisk og ansvarlig. Derfor er koblingen mellom literacy og danning viktig for perspektivtenkningen som rammer inn denne analysekategorien. Som Martha Nussbaum sa, vil en fortsettelse i fokusering på ferdighet og nytteverdi gjøre at vi produserer effektive maskiner – ikke fullverdige medborgere som kan tenke for seg selv, kritisere tradisjon og forstå betydningen i andre menneskers lidelser og mestring (Nussbaum, 2010, s. 2). I denne kategorien ser jeg ikke «egen stemme» som en måte å personlig eller individualistisk hevde seg – men en måte eleven forholder seg til og trer inn i skolens sekundære diskurs. Spørsmålet er da om jeg kan finne tegn i elevtekstene eller intervjuene på at undervisningen har bidratt til å støtte elevene

til å forstå faglige sekundærdiskurser, og på hvilken måte elevene bruker sin stemme i møte med disse diskursene.

3.9. Metodologisk drøfting

I dette og neste underkapittel, kap. 3.9 og 3.10, drøftes studiens metodologi. Det innebærer at jeg peker på egen forskning i et metablikk for å løfte frem: hvilke forhold som har påvirket studien, de etiske betraktningene av å forske i et klasserom, og forskningens kvalitet og gyldighet.

3.9.1. Min rolle som forsker – å observere egen praksis

Postholm & Jacobsen (2018) viser til Gold (1958) for å beskrive ulike observatørroller til forskeren når det gjennomføres kvalitative observasjoner. Gold deler observatørrollene typologisk langs to dimensjoner, der gradene av forskerens avstand og deltagelse forklarer hvor på kontinuumet forskeren kan plasseres (Gold, 1958; Postholm & Jacobsen, 2018, s. 115). Forskerens rolle kan dermed beskrives i gradforskjeller, i et kontinuum som inkluderer *fullstendig observatør*, *deltager-som-observatør*, *observatør-som-deltager* og *fullstendig deltager*. Disse kan skjematisk settes inn i tabell, som jeg har vist under. Min rolle i den kvalitative observasjonen vil best sammenfalle med fullstendig deltakende, ettersom at jeg selv var en del av det som ble observert. En slik observatørrolle har sine muligheter og begrensninger, som jeg drøfter i det kommende.

		Forskerens deltagelse	
		Liten	Stor
Forskerens avstand	Liten	Deltager-som-observatør	Fullstendig deltaker
	Stor	Fullstendig observatør	Observatør-som-deltaker

Tabell 1: Typologisk fremstilling av ulike forskerroller. (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 115)

3.9.2. Etiske betraktninger - axiologi

Mitt utgangspunkt som forsker har påvirkning på forskningens gyldighet og pålitelighet. Det er flere etiske betraktninger å ta hensyn til når man forsker i et klasserom man selv er en del av. En viktig bemerkning i min forskerrolle er blant annet at jeg hadde kjennskap til klassen og til deltagerne i forskningsprosjektet, allerede før gjennomføring av studien. Dette er en klasse jeg har tilbrakt tid sammen med, over lengre perioder. Med tanke på elevenes anonymitet og personvern, vil jeg ikke forklare i detalj hvordan mitt samarbeid med skolen har oppstått. Men jeg kan likefullt beskrive den relasjon jeg har til deltagerne, og forklare at forholdet består av både nærhet og distanse. Forholdet strekker seg periodevis over omtrent to år. Jeg kjenner elevene og klasseromskulturen, men ikke godt nok til å hevde at jeg forsker i eget klasserom. Det var flere grunner til at jeg ønsket å forske i akkurat denne klassen, blant annet opplevde jeg mitt samarbeid med deres kontaktlærer som godt og lærerikt. Som lærer for elevgruppen opplevde jeg mestring så vel som utfordringer, som jeg vil si har påvirkelig min utvikling som profesjonsutøver i stor grad. Det var også et naturlig valg, da søknad gjennom LU ved min utdanningsinstitusjon tillot å søke om forskningssamarbeid for masteren ved denne skolen.

Utfordringer med å forske i et klasserom jeg selv har tilbrakt tid i, kommer frem særlig i min utgreiing av forskningens gyldighet og pålitelighet. Min tilknytning til klassen setter enkelte begrensninger, fordi avstanden mellom meg som forskersubjekt og undervisningen som forskningsobjekt er mindre enn i et ukjent klasserom. Det kan påvirke gyldigheten av forskningen, dersom min subjektivitet og mine fortolkningsrammer ikke kontekstualiseres. Likevel anser jeg er min kjennskap til elevene som et positivt bidrag for selve gjennomføringen, da elevene kanskje føler trygghet til meg, selv om jeg opptrer som en forsker. Vår kjennskap til hverandre kan ha innvirkning på elevene som deltagere og informanter, på godt og vondt. Som forsker står jeg i fare for å utsette elevene for en skjult makt, i den grad elevene bevisst eller ubevisst modererer sine tekster og sine svar i intervjuene på en slik måte at det treffer det de tror jeg er på utkikk etter. Denne formen for moderering er kanskje ikke mulig å unngå når vi kjenner hverandre, men vår kjennskap til hverandre påvirker likevel dynamikken i innsamlingsprosessen, selve empirien og derfor også det endelige resultatet i studien. Da jeg formulerte studiens vitenskapsteoretiske paradigme oppfordret jeg leseren av studien til å tolke i lys av tid og rom. Å forstå konteksten som

undervisningen og intervjuene foregikk i er helt nødvendig for å forstå og tolke denne masteravhandlingen.

Klassen jeg forsket i er på mange måter en alminnelig klasse, på en skole som ligner mange andre. Men det er verdt å trekke frem at klassen består av elever med flerkulturell bakgrunn, og som derfor er flerspråklige. Det flerspråklige- og flerkulturelle perspektivet ble i løpet av undervisningen tematisert i og med at elevene skrev tekster om oppvekst. Elevenes refleksjoner i dialog med hverandre og i klasseromsdialog inkluderte derfor også mer mangfoldige innganger til å forstå temaet oppvekst. Etter min mening var dette et positivt bidrag, for å støtte elevene til å få innsikt i at oppvekst i et nærmiljø oppleves ulikt for ulike mennesker, og at egne oppfatninger om fenomenet kan skille seg fra andres oppfatning. Denne tematiseringen ble slik en inngang for å støtte elevene til å få tilgang til sekundære diskurser om oppvekst, og å bidra til utvidede perspektiver som skiller seg fra deres personlige primære diskurser. Noen av elevene har også særegne spesialpedagogiske behov, og oppfølging av disse elevene ble derfor gjort med hensyn til hva de trengte for å forstå og løse oppgaven. Dette ble gjort i samarbeid med kontaktlærer som har større kjennskap til elevene.

Mitt perspektiv på dette er at kunnskapen som studien presenterer er kontekstavhengig og situasjonsspesifikk, og burde leses slik også. I det kommende skal jeg drøfte studiens gyldighet, og om konteksten er åpen nok til å invitere til generalisering, slik at studien kan få en overføringsverdi.

3.10. Indre og ytre gyldighet

3.10.1 Gyldighet

Denne studien er ikke ment for å være en effektstudie, og derfor kan heller ikke resultatet reproduseres ved et senere tidspunkt. Dette er fordi studien er knyttet til en case, og inneholder kvalitative verdier, både i den grad jeg samler kvalitative enheter i empirien og i den grad jeg som forsker er tett forbundet med empirien gjennom min egen pedagogiske praksis og tolkning av materialet. Derfor er det viktig å drøfte gyldigheten av kunnskapen som

denne studien presenterer. Når det kommer til indre gyldighet, er det avhengig av om mine representasjoner og begreper har vært tilstrekkelige for å måle empirien. Jeg stiller derfor spørsmål ved begrepene jeg har utviklet, om de er meningsfulle og om de gir et godt grunnlag for å drøfte problemstillingen. Jeg har utviklet frasen «elevers egen stemme» ut ifra et teoretisk grunnlag, dog et abstrakt et. I og med at frasen ikke har en gitt definisjon med utbredt konsensus, så oppfordrer jeg leseren til å granske mine begrunnelser med kritisk varsomhet. Kategoriene jeg utledet fra frasen, og som legger grunnlag for analysen av elevtekstene, er beskrevet i større detalj over fordi jeg ønsker å vise hvordan jeg har kommet frem til begrepene jeg bruker. Etter min mening gir disse begrepene grunnlag til å forstå elevtekstene og intervjuene i lys av problemstillingen, og det er en sammenheng mellom det empiriske materialet og selve analysen jeg har gjort.

Det er også verdt å stille spørsmål ved datamaterialet, og om utvalget gir tilstrekkelig data for å svare på selve problemstillingen. Det er tenkelig at jeg kunne fått et bedre grunnlag for å svare på problemstillingen dersom utvalget av tekster var større, eller enhetene som ble studert var flere. Det ville i det minste gitt et rikere materiale som kunne gitt mer rom for problematisering og sammenligning. Jeg hadde håpet at flere av elevene gav aktivt samtykke for å dele tekstene sine, men er likefullt takknemlig for bidragene til de åtte elevene som deltok med tekster. Det empiriske materialet, spesielt intervjuene, kunne gitt sikrere belegg for sin fremme konklusjon, dersom jeg hadde stilt andre spørsmål. Semistrukturen gav rom for oppfølgingsspørsmål og klargjøring i uttalelser både fra meg som forsker og elevene som informanter. Men ved bearbeiding av materialet har jeg ofte tenkt at jeg mangler informasjon, noe som kunne vært oppklart dersom jeg stilte andre spørsmål. Dette inkluderer spørsmål spesifikt knyttet til elevenes primære-diskurser eller spørsmål om deres opplevelse av undervisningen. Spørsmålene jeg stilte tok i hovedsak tak i elevtekstene, og elevenes begrunnelser, refleksjoner og intensjoner i kommunikasjonen og tekstene. Da jeg analyserte intervjuene brukte jeg også tid på å vurdere om analysemetode førte til fruktbare kategoriseringer, og om kategoriene tilstrekkelig kunne brukes i avsluttende drøfting og konklusjon.

Til slutt vil jeg igjen påpeke at det ikke er min hensikt å skrive frem en studie som ser på effekten av undervisningen som et kausalt forhold. Det er i hvert fall ingen lovmessig sikkerhet om at denne undervisningen vil føre til norskfaglig danning for elevene, i alle tenkelige situasjoner. Teoriene jeg har valgt ut som grunnlag for begrepsforståelsen er

meningsfulle for analysearbeidet, og har relevans fordi de setter søkelys på literacy og danning som fenomener. Teoriene og begrepene jeg utviklet på grunnlag av dem anvendes i denne avhandlingen på en måte som gjør at det empiriske materialet kan gi noen svar på om undervisningen har støttet elevene til å bruke sin stemme i lys av norskfaglige perspektiver på danning. Hvilke muligheter og begrensninger dette spesifikke undervisningsopplegget har bydd på kommer tydelig frem i drøftingen (se kap. 4.1. Har underundervisningen støttet elevenes bruk av egen stemme, eller ikke?). Min helhetlige vurdering av forskningens kvalitet er at studien ikke har grunnlag for å hevde kausalitet, men at studien tilstrekkelig representerer både caset som studeres (slik at kontekst synliggjøres), og at det er samsvar mellom virkeligheten som presenteres i empirien og språket som brukes for å omtale den. I det neste drøftes potensialet for ytre gyldighet.

3.10.2. Overførbarhet

«I et kvalitativt perspektiv vil *overføring* være knyttet til hvorvidt en beskrivelse er gjenkjennbar ...» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 238). Stake og Trumbull (1982) benevner denne typen gjenkjennbarhet, der den som leser studien kan gjenkjenne elementer som ligner ens egen situasjon, for *naturalistisk generalisering* (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 238). En kvalitativ studie er derfor ofte detaljert og vektlegger beskrivelser og drøfting rundt samspillet mellom aktører, fenomener og konteksten. Derfor forsøkte jeg å skape et helhetlig og grundig inntrykk av samspillet mellom meg som forsker og klassen i kap. 3.9.2. Ethiske betraktninger - aksiologi.

Den situasjonsspesifikke kunnskapen som studien presenterer, må være åpen nok til at en som leseren teksten kan kjenne seg igjen i min situasjon dersom studien skal ha overføringsverdi. Det er nok ikke realistisk å tenke at man vil kunne etterprøve studien og få samme resultater i en annen case, men det er sannsynligvis mulig å gjøre lignende studier for å teste ut om deler av undervisningsopplegget kan by på nyttige bidrag i andres pedagogiske praksis i norskfaget. Naturalistisk generalisering blir derfor en inngang til at leseren kan ta med seg meningsfulle resonnementer inn i egen praksis. Eventuelt kan oppgavens introduksjon og teorikapittel inspirere til å reflektere over hvordan pedagogiske formål og didaktiske arbeidsmåter påvirker

norskfagets selvforståelse (kjernefaglighet) og praktiske aktualiseringer av Tverrfaglighet for dannning.

Valgene jeg gjorde for å gjennomføre undervisningen er knyttet til det spesifikke klasserommet fordi jeg valgte innhold og arbeidsmåter på bakgrunn av elevgruppen jeg skulle undervise for. Men innhold og arbeidsmåter kan også abstraheres til en mer åpen metode – slik som den beskrives i *Multiliteracies: New literacies, New learning* (2009). Dersom man ønsker å gjennomføre lignende undervisning vil jeg anbefale å lage et eget undervisningsopplegg som tilpasses elevgruppen, etter deres modell. På den måten kan man tilpasse til elevgruppenes behov. For eksempel anbefaler jeg å aktualisere de ulike dimensjonene *experiencing*, *conceptualizing*, *analyzing* og *applying* på måter som passer bedre til egen elevgruppe, ut ifra elevenes tidligere erfaringer, og hvilke behov elevene har med tanke på støtte for tilgangskompetanse og forståelse av sekundære, faglige diskurser. De medbrakte tekstene (lyrikk, saktekst og video) fungerte som aktualisering i denne studien, men i andre caser ville kanskje andre tekster invitere til andre typer aktualisering. Elevtekstene kan forstås som transduksjoner av de multiple tekstene, og derfor vil et annet tekstutvalg skape andre muligheter for transformasjon av mening. Et viktig moment er, etter min mening, at elevene skal inkluderes i et tekstuelt fellesskap. Men det kan gjøres på mange ulike måter. Likedan kan multimodalt design for transformativ meningsskaping kobles til ulike tekster og tekstpraksiser. En siste oppfordring til andre som ønsker å bruke denne studien til egne pedagogiske formål vil derfor være å eksperimentere med ulike tekster og tekstpraksiser, som på ulike måter kan støtte elevene til å designe og redesigne mening.

4.0 Analyse og drøfting av materiale

Videre skal jeg vise trekke frem eksempler fra elevtekstene og vise hvordan jeg har analysert dem. Som jeg skrev i metodekapittelet, analyserte jeg tekstene på bakgrunn av sosialesemiotikken til Halliday og diskursbegrepet, ved å fortolke tekstene hermeneutisk. Strukturelt følger kapittelet en og en tekst av gangen, som elevportretter. I et forsøk på å gjøre kapittelet mer leservennlig blir hvert elevportrett introdusert på en egen side.

Ikke alle elevtekstene er analysert ut ifra alle tre kategoriene; *Representasjon av virkeligheten som uttrykk for egen stemme*, *Å ta standpunkt som uttrykk for egen stemme* og *Aktørskap og intersubjektivitet som uttrykk for egen stemme*. Dette begrunnes ved at elevene har ulike utgangspunkt for å løse oppgaven de ble gitt, og får ulikt utbytte av den. Det er ikke mitt ønske å fremme noen tekster som mer eller mindre gode ved å ha lengre analyser av enkelte, da jeg ser alle tekstene som gode på hver sin måte. Likevel har noen av elevene laget tekster ved rikere modaliteter og meningspotensialer, og som derfor innholdsmessig fører til mer å analysere. Utdrag fra intervjuene fungerer som supplement til noen av elevportrettene, dersom empirien inneholder relevant data som kan kommentere eller svare til mine tolkninger av elevtekstene. Hvert portrett inkluderer nummer på eleven (for å anonymisere), samt tittel eleven har gitt sin tekst og et bilde av den multimodale elevteksten som analyseres. Alle elevtekstene er lagt til i stor størrelse i Vedlegg 3. Analysen avsluttes med en drøfting av hva funnene kan bety i lys av undervisningen, og på hvilken måte undervisningen støttet elevene til å bruke sin egen stemme i elevtekstene.

Elev 1: «Min oppvekst i Kristiansand».

Representasjon av virkeligheten som uttrykk for egen stemme

Eleven 1 sin tekst kommuniserer på flere plan, både verbalspråklig og visuelt, hvor viktig gode relasjoner er for barn i oppveksten. I teksten *Min oppvekst i Kristiansand* har eleven laget representasjoner av sin egen oppvekst og representasjoner av hvordan gode og dårlige barndomsminner kan sterkt påvirke oss. Representasjonene av virkeligheten er derfor både knyttet til subjektive erfaringer i elevens liv og elevens forståelse av fenomenet oppvekst. Eleven skriver at oppvekstvilkår er med på å bestemme oppveksten vår. I verbalteksten listes det opp flere markører for oppvekstvilkår, men et flertall av disse markørene er

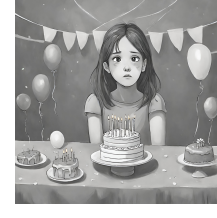
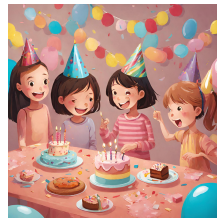
knyttet til relasjonelle forhold rundt et barn – slik som familie, venner og familievenner.

Eleven har også skrevet i andre avsnitt at det er disse vilkårene som har gjort egen opplevelse av oppveksten så positiv. Eleven har også brukt AI-generatoren til å lage fire visuelle semiotiske ressurser. Disse bildene leser jeg i sammenheng med hverandre, både på tvers og på langs. Visuelt fremstiller eleven en positiv og en negativ side av to ulike hendelser eller begivenheter. På det eksplisitte planet henger bildene sammen horisontalt, fordi motivene ligner. Men på det implisitte planet henger bildene sammen vertikalt, noe som tydeliggjøres ved bruk av farge (eller fravær av farge) som semiotisk ressurs. Det kan tolkes som at de to

Min oppvekst i Kristiansand

Alle du kjenner har hatt en forskjellig oppvekst fra den du har hatt. Det som er med å bestemmer oppveksten din er blant annet minnene du har fra barndommen, familie, venner, miljøet osv. Det som er tilfelles med alle disse tingene er at det er ting som konstant omringer deg.

Oppveksten min i Kristiansand er fantastisk jeg vokset opp på et sted med godt miljø, mange venner, familie og familievenner. Generelt vokst opp med et godt miljø rundt meg.



øverste bildene visuelt fremstiller fenomenet vennskap (og fraværet av vennskap), mens de to nederste representere begivenheten bursdagsfeiring.

Fremstillingene i de to bilderekkene kan kategoriseres som narrative fremstillinger, fordi bildene inneholder kontekstspesifikke markeringer som viser hendelser eller handlinger (Kress & van Leeuwen, 2021, s. 44). Det øverste bildet på venstre side viser hvordan barn i lek knyttes til positive opplevelser, gjennom bruk av farger som semiotisk ressurs. I motsetning, blir toner av grått den semiotiske ressursen som signaliserer negativitet og sorg i bildet på høyre som representerer utestenging eller ensomhet. Eleven bruker fargenes meningspotensiale som semiotisk ressurs i de nederste bildene også. De visuelle ressursene fremstiller positive og negative representasjoner av hvordan oppvekst er nært forbundet med vennskap og relasjonene gi inngår i. Elevens skriver i verbalteksten at «alle du kjenner har hatt en forskjellig oppvekst enn den du har hatt», og viser med de visuelle resursene at ikke alle har en like god oppvekst. Eleven bruker kontrast for å kommunisere dette. Sammen bidrar de tekstuelle og de visuelle ressursene til å formidle multimodalt det jeg tolker som tekstens tema og budskap – at vi alle er avhengige av å ha gode relasjoner og vennskap for å ha det bra i oppveksten.

Å ta standpunkt som uttrykk for egen stemme

Elev 1 uttrykker sitt standpunkt på to ulike plan, gjennom å eksplisitt kommunisere en vurdering av Kristiansand som oppvekstmiljø og gjennom å visuelt vise konsepter og fenomener som positive og negative, og derfor ta et standpunkt til dem. For det første kommuniserer eleven eksplisitt med verbalspråklig ressurs, at egen oppvekst i hjembyen har «vært fantastisk». Dette begrunnes med at nære relasjoner som venner og familie har gjort opplevelsen av oppveksten god. Eleven skriver at generelt har oppveksten og miljøet rundt vært bra. For det andre, viser eleven sitt standpunkt med å bruke visuelle fremstillinger som eksempler på hvordan positive og negative erfaringer påvirker oss. Holdningene til tekstsakeren kommer altså frem gjennom dette valget, og kan tolkes som en måte eleven har tatt et standpunkt i teksten. Med fokus på den mellompersonlige metafunksjonen kan vi tolke interessene og intensjonen i kommunikasjonen til tekstsakeren. For eksempel kan semiotiske ressurser som fargevalg påvirke meningspotensialet i de visuelle fremstillingene, og derfor

tolker jeg elevens valg som bevisste representasjoner av hva som er ønskelig og hva som ikke er det. Det er som nevnt fire bilder, der to og to bilder henger sammen i begge dimensjoner - både vertikalt og horisontalt. For eksempel er bildene som visuelt fremstiller bursdagsfeiringen enten fargelagt eller i gråtoner. På det fargelagte bursdagsbildet fungerer fargene som meningsbærende ressurser. Derfor har feiringen sammen med venner blitt tildelt en positiv verdi, og kan derfor tolkes som godt og ønskelig. På samme måte kan gråtonene i det andre bursdagsbildet fungere som meningsbærende ressurs, slik at vi kan tolke det å ikke ha noen å feire bursdag sammen med som negativt og ikke ønskelig. Jenta på illustrasjonen (grått bursdagsbilde) har også et ansiktsuttrykk som viser at hun er lei seg, og hun har blikkontakt med leseren. Denne formen for kommunikasjon er virkningsfull fordi blikkontakt er en krevende bildehandling. I dette tilfelle mener jeg blikkontakten krever sympati av leseren. I elevintervjuet spurte jeg eleven om bursdagsbildene og intensjonen bak dem. Eleven svarte at: «Og ho der jenta (referer til jenta i bursdag – fargelagt), ho kommer kanskje ikke til å huske ikke bursdagen sin, men ho (jenta i svart-hvitt) kommer i hvert fall til å huske at ingen møtte opp på bursdagen sin». Da jeg ba eleven utdype, svarte eleven: «Du kommer jo alltid til å huske gode minner, men det er de dårlige minnene jeg føler man ofte husker best da, fordi det er det du kjente da ingen møtte opp på bursdagen. Det er kanskje en enda sterkere følelse da, enn da du hadde mange rundt deg» (Elev 1, fra transkripsjoner av intervju). Elevens intensjon var derfor å lage en referansekobling mellom det som står i verbalteksten (at minnene våre påvirker oppfatningen av oppvekst) og hva bildene skulle vise.

I intervjuet forklarer eleven tekstens budskap og reflekterer over hvordan budskapet kan påvirke leseren. Eleven sier at teksten viser hvordan to jenter kan ha to svært ulike liv, og at oppvekst ikke er likt for alle. Da jeg spør om eleven synes teksten og budskapet har potensiale for å påvirke leseren, sier eleven: «Ja, det kan jo være sånn at vi må passe på at alle har det bra. Ikke bare sånn at det kun er "de" som skal ha det veldig bra, og så har ikke de (andre) det bra i det hele tatt. Vi må passe på alle da» (Elev 1, fra transkripsjoner av intervju). Eleven referer da til jentene som har veldig ulike liv med forskjellige oppvekstsvilkår. Jeg tolker derfor bildene, ikke bare som en representasjon av virkeligheten, men som en måte eleven har tatt et standpunkt gjennom visuelle semiotiske ressurser. Det krevende blikket til jenta som ikke har noen å feire sammen med, kan forstås som en oppfordring til leseren. Eleven har derfor valgt å bruke bildenes affordans, gjennom symbolikk og bildehandling, til å formidle sitt standpunkt på hvordan vi burde forholde oss til utenforskap og vennskap, og at vi alle har et ansvar for hverandre.

Elev 2 – «Ikke alt er positivt»

Representasjon av virkeligheten som uttrykk for egen stemme

Elev 2 laget teksten *Ikke alt er positivt*, som presenterer et av samfunnets store problemer – teknologiens påvirkning på samhold og fellesskap. Eleven bruker sin stemme til å lage representasjoner av forholdene unge som har vokst opp etter internett-revolusjonen lever med, og de utfordringene som er knyttet til det. Slik som hvordan internett og skjermer påvirker de relasjonelle forholdene og den generelle kulturen som omringer dem. Eleven uttrykker hvordan fenomener og relasjoner påvirkes av skjermbruk, både verbalspråklig og visuelt. Eleven har også satt opp en kontrast, som illustrerer dagens situasjon i forhold til før-i-tiden. Eleven presiserer at folk som vokste opp før så klart hadde sine utfordringer også, men de generasjonsspesifikke

utfordringene som barn kjenner på i dag er knyttet opp mot ensomhet. Tekstens budskap fremmes i hovedsak gjennom at de språklige og visuelle valgene eleven har tatt viser hvordan de negative utfordringene som unge møter i dag skiller seg fra de positive attributtene som tilskrives tiden «før sosiale medier og internettet tok overhånd».

I denne første analysekategorien trekker jeg frem et eksempel på hvordan eleven bruker visuelle og tekstuelle semiotiske ressurser sammen, for å representere

Ikke alt er positivt

Jeg vil tørre å påstå at når foreldre og voksne sier: "Jeg vet hvordan du har det, jeg var også ung og dum en gang". Så forstår de ikke helt hva du går gjennom lenger, når de vokste opp så var det ikke internett over alt, ingen sosiale medier, ikke like mange slet med angst. Bilder og falsk informasjon spres over hele verden på tre sekunder. Selv om ingenting var perfekt for førti år siden heller. Så burde vi funnet en mellomting mellom nå og da. Kunstig intelligens og internetter positivt på mange måter, men det alt for oppslukende. Jeg levde ikke på 1980-tallet. Men dette er min oppfatning av de negative konsekvensene med storbyer og moderne tider. Jeg elsker oppveksten og livet mitt. Men jeg opplever disse småtingene som får meg til å føle meg ganske ensom. Alle andre snakker nok om positive ting osv. Noen må få frem disse litt negative sidene ved et moderne samfunn også.

Hvordan barn og unge vokser opp med telefoner og skjermer	Før sosiale medier og internettet tok overhånd
 <p>Venner er byttet ut med sosiale medier</p> <p>Får ikke hundre prosent kontakt med folk som er med mobilen i nærheten</p>	 <p>Venner som er tilstede</p> <p>En gang i tiden bekymret ikke folk seg for å bli snikfotografert i garderoben, eller hvor mange likes de fikk. Og frykten for at bilder skulle spres var ikke engang "oppfunnet"</p>
 <p>Henge med venner etter skoletid</p> <p>Voldlige spill blir "normalisert". Skal du henge med venner så er det via et online spill</p>	 <p>"En gang i tiden" gikk du og banket på døren for å spørre om å finne på noe</p>
 <p>Middag</p> <p>Man er ikke ensom, eller? Det er jo flere på internett en det er plass til rundt spisebordet</p>	 <p>Før var det uaktuelt å spise andre steder enn med familien klokka fire</p>
 <p>Fester</p> <p>Enten så er du nerd, eller så er du med på fester. Jeg velger det første alternativet. Jeg kunne aldri drevet med drugs og de greiene, men det har vært folk i klassen som har kommet på skolen og vært ruset, ungdommer drar ikke på fest for å danse og å ha det gøy lenger. Jeg har ikke vært på fest selv, men vet et flere av de jeg treffer hver dag driver med de greiene, det er skremmende.</p>	

virkeligheten. Det første eksempelet er bildet av jenta med telefonen, i rammen med underoverskriften «Middag». På det denotative nivået fremstilles en ung jente som spiser middag, mens hun ser på telefonen. Ansiktsuttrykket er monotont, uten særlig mimikk. Sammen med verbalteksten blir budskapet tydelig, men ikke redundant. Eleven har valgt å stille et spørsmål. «Du er ikke ensom, eller?» kan tolkes enten som et spørsmål til leseren, til ettertanke, eller indikerer at jenta selv tenker på spørsmålet. Under samme underoverskrift bruker eleven kontrast som språklig og visuelt virkemiddel for å representere ensomhetens motpart – middag sammen med familie. Visuelt fremstilles en familie som smiler og nyter et godt måltid sammen i fellesskap. Da jeg spurte eleven om spørsmålet (ref.: «du er ikke ensom, eller?») og hvorfor det er formulert slik, forklarte eleven at mange mennesker kanskje er i tvil på om de er ensomme eller ikke, og at det å søke til et virtuelt fellesskap kanskje ikke er løsning dersom hvis man er ensom. Elev 2 utalte at:

Ja, det er veldig mange som føler seg ensomme nå, de gjorde det sikkert før i tiden også, men det blir litt på en annen måte nå, fordi liksom - mange søker trygghet i telefonen. Det er liksom, du føler deg trygg der og da, men det blir vanskeligere å snakke med folk som ikke er digitale. (Elev 2, fra transkripsjoner av intervju).

Ensomhet og tilknytning til andre er derfor fremhevet som sentrale i representasjonene til eleven. Flere av de verbalspråklige og visuelle ressursene brukes for å representere ulike måter skjermbruk påvirker ensomhet og fellesskap. Alle bildene i teksten er AI-genererte. Flere av bildene har en noe urovekkende fremtoning da deres visuelle koding tilsynelatende virker virkelighetstro, men ved nærmere inspeksjon inneholder forvridde ansikter og lemmer som ikke passer. Bildet som tilhører underoverskriften «venner som er til stede», er et slikt eksempel. Etter min mening får de AI-genererte bildene en kontekstuell betydning, og som semiotisk ressurs kommuniserer de noe mer om farene ved teknologien på et konnotativt plan. Bildene kan forstås som en representasjon av hvordan internett- og skjermbruk har uante konsekvenser – at ikke alt er som det tilsynelatende virker. Ikke alle farene ved teknologisk nyvinning er synlige for oss når nye produkter slippes på markedet. Det krever konsentrasjon og oppmerksomhet over lengre tid for å forstå de virkelige konsekvensene av skjermbruk og internett på barn og unge. Eleven uttalte seg om de AI-genererte bildene i intervjuet da jeg spurte om det var et bevisst valg å bruke de visuelle fremstillingene slik, og eleven sa «Ja, fordi jeg ville få frem at så mye har endra seg at du kan liksom få en datamaskin til å lage

bilder for seg, for å demonstrere hvordan det var før vs. nå, på en måte.» (Elev 2, fra transkripsjoner av intervju).

Eleven har skapt en multimodal tekst som kommuniserer et tydelig budskap om hvordan verden og relasjoner sterkt påvirkes av internett og skjermbruk, og bruker disse representasjonene til å formidle normative vurderinger om hvordan den teknologiske utviklingen preger unge på en negativ måte. Språkets ideasjonelle metafunksjon brukes for å gi et innblikk i et av dagens ungdommers største utfordringer, og eleven bruker sin stemme til å representere denne virkeligheten. Utfordringene som belyses ved elevens representasjoner er også satt inn i en retorisk situasjon, da eleven gir normative vurderinger om saken, noe jeg videre analyserer i neste kategori.

Å ta standpunkt som uttrykk for egen stemme

Holdningene som tekstskenen fremmer gjennom sine representasjoner kommer frem i tekstens argumentasjon, metatekst og visuelle ressurser. Elevens intensjon i kommunikasjonen, kommer eksplisitt til uttrykk gjennom metaspråket som eleven har inkludert. Eleven skriver at teksten skal ta for seg de negative sidene ved det moderne samfunnet. Eleven skaper også et skille mellom ungdomsperspektivet og voksenperspektivet, og bruker verbalspråklige ressurser til å formidle dette. Dette er altså en måte eleven etablerer relasjon og interaksjon i teksten sin, og kommer frem gjennom språkets mellompersonlige metafunksjon. I verbalteksten sier eleven at voksne ikke helt forstår hva barn og unge går gjennom fordi de problemene som unge har i dag skiller seg fra de som unge før hadde.

Et eksempel på hvordan eleven hevder sitt standpunkt er under den siste horisontale boksen, med underoverskrift «festing», der eleven forteller hvordan festing oppleves i dag. I verbalteksten tar eleven standpunkt gjennom å tilskrive festingen en normativitet, og sier: «Enten så er man nerd, eller så er du med på fester. Jeg velger det første alternativet», og «jeg har ikke vært på fest selv, men vet at flere av de jeg treffer hver dag driver med de greiene, det er skremmende». Dette kontrasteres med bildet på høyre, og setningen «ungdommer går ikke på fest for å danse og ha det gøy lenger». Eleven diskuterer hvordan rusproblematikk er aktuelt for dagens unge, og påvirker både på individuelt plan og i et fellesskap. Illustrasjonen

på venstre viser en gjeng ungdommer som sitter rundt et bord med ulike rusmidler, mens bildet til høyre avbilder et dansegulv med ungdommer som danser og smiler.

Eleven uttrykker sitt standpunkt ved å bruke verbalteksten som forklaringer på hva bildene skal representere, slik at de semiotiske ressursene brukes for å kommunisere mening gjennom ansiktsuttrykk, blikkontakt (eller fraværet av det) og stemning. Eleven tar standpunkt ved å eksplisitt skrive «dette er min oppfatning». Elevens posisjon kommer frem implisitt gjennom bruk av adjektiv og tegnsetting, slik som spørsmålet: «man er ikke ensom, eller?» og «voldelige spill blir "normalisert"». Eleven kommuniserer en sterk kritikk av ulike sider ved skjermbruk, og inkluderer argumenterende og retoriske grep for å skape mening. Eksempelvis bruker eleven retorisk etos, når både ytringer og ulike visuelle fremstillinger kommuniserer elevens holdninger med troverdighet og integritet. Eleven presenterer sitt innenfra-perspektiv og forteller om de generasjonsspesifikke utfordringene til dagens ungdommer, noe eleven har belegg for å gjøre. Eleven bruker også retorisk patos i de visuelle og verbalspråklige semiotiske ressurser som kommuniserer følelsesmessig. For eksempel er ansiktsuttrykk og stemning i de visuelle ressursene ment for å kommunisere med og påvirke leseren.

I intervjuet reflekterer eleven over tekstens budskap og hvordan teksten kan tolkes og påvirke leseren. Da jeg spurte eleven om tekstens kraft til å påvirke måter vi forstår samfunnet, svarte eleven at:

E: (...) men jeg mener folk faktisk burde lese noe sånt som dette, for å ta det inn over seg at man bruker for mye tid på skjermen og ikke de man er glad i. Internettet forsvinner aldri, det som kommer dit det er for evig, mens menneskene og det du har rundt deg det er ikke evig. På en måte?

K: Ja, og hva betyr det?

E: At man må bruke mer tid på det man vet man ikke kan ha for evig. Jeg syntes alle burde få et lite innblikk i hvordan dette her påvirker hver enkelt person og samfunnet, fordi selv om det er mye positivt med det, så er det en del negativt som burde få litt mer oppmerksomhet. For eksempel at små barn ser på voldelige ting fra de er små liksom, da blir det normalisert. Så nå er det masse voldelige spill som folk spiller hver dag, og selv små barn på en måte, og jeg tror ikke det er sunt for små barn, å bli omgitt av det hver dag. (Elev 2, fra transkripsjoner av intervju).

Refleksjonen viser at eleven tar standpunkt, ikke bare til de normative utsagnene i elevteksten, men også budskapets påvirkningskraft og intensjonen i sin egen kommunikasjon. Ved å eksplisitt og implisitt presentere forhold og tilskrive de negative og positive sider, viser eleven tydelig sitt ståsted. Eleven sier at dersom folk kunne få innsikt i den problematikken som presenteres, vil de kanskje ta inn over seg de negative konsekvensene og gjøre endringer i sine egne liv.

Aktørskap og intersubjektivitet som uttrykk for egen stemme

Som jeg har pekt på i de to første kategoriene, har denne eleven laget en rik tekst som både presenterer en utfordring for unge i dagens samfunn, og viser sitt standpunkt til problemet. Det eleven også gjør, er å indirekte presentere en løsning. Slik jeg har tolket teksten finner jeg et innbakt budskap om at det finnes en medisin for den ensomheten og angsten barn og unge føler. Dette kommer frem gjennom å presentere de gode sidene i kontrast til de negative. Medisinen er et fellesskap og nære relasjoner med mennesker som bryr seg om oss. At eleven uttrykker denne bevisstheten om hvordan samfunn og fellesskap kan forstås indikerer for meg at eleven forholder seg til en felles verden, og bruker dermed sin egen stemme for å uttrykke aktørskap. Da jeg spurte eleven i intervju om å reflektere over hvordan teksten kan påvirke oss (lesere av teksten), svarte eleven:

Det er vel at flere blir bevisst på det, og skjønner at jeg må gjøre en endring i min hverdag og kanskje det kan påvirke andre til å skjønne at "åja, min hverdag er ikke perfekt den heller, jeg kan gjøre en del ting bare for meg selv og de jeg er glad i som ikke har noe med telefon og internett å gjøre". Liksom, ha en hyggelig familiemiddag, eller ha en sammenkomst der man ikke kan ha med telefonen. Eller å dra å leke, eller en spillekveld uten noe som distraherer, for eksempel. (Elev 2, fra transkripsjoner av intervju).

En måte eleven forholder seg til en intersubjektivitet er at eleven bruker teksten til å gi et svar til det tekstuelle fellesskapet. Da jeg spurte eleven om undervisningen gav inspirasjon, trakk eleven frem en av de medbrakte tekstene. Eleven refererte til videoen fra Youtube, og da jeg spurte eleven om hvordan denne teksten fungerte som inspirasjon, fikk jeg svaret:

Det var det at det var en og en som sa ett ord som de mente kunne beskrive hvordan det er å være ungdom nå, og det var mange ting som gikk igjen. Jeg kan ikke huske helt i detalj akkurat nå da, men

det var liksom, noen av de satt seg. Jeg ble jo mer og mer bevisst på hva en og en enkelt person mener i USA, og at det er viktig for hvordan folk har det her i Norge også. (Elev 2, fra transkripsjoner av intervju).

Derfor er det tenkelig at undervisningen støttet eleven til å få tilgang til den sekundære diskursen om oppvekst i dagens samfunn, en diskurs med andre perspektiver enn det som er umiddelbart tilgjengelig fra elevens individuelle, personlige erfaring. Elevt teksten *Ikke alt er positivt* kan derfor anses som elevens svar i diskursen som oppstod i klasserommet. Denne diskursen tematiserte oppvekst i lys av ungdommers særegne og generasjonsspesifikke utfordringer, og eleven forholdt seg til den ved å designe en tekst som løftet frem skyggesiden av teknologisk fremgang. Eleven forholdt seg kritisk til egen representasjon med å presisere at «ting ikke var perfekt for førti år siden heller», men pekte likevel på sentrale, dagsaktuelle utfordringer som samfunn er nøtt til å forholde seg til. Det er definitivt verdt å nevne at denne eleven er faglig sterk og presterer svært godt i flere fag. Likevel, er det min oppfatning, at elementer av undervisningen, slik som aktualiseringen av et tekstuelt fellesskap (de medbrakte tekstene) muliggjorde at eleven hadde en diskurs å gi et svar til. Dermed kunne eleven bruke sin faglige stemme som aktør i dette fellesskapet.

Elev 3: «Oppvekst i Kristiansand».

Representasjon av virkeligheten som uttrykk for egen stemme

I denne analysekategorien viser jeg til hvordan Elev 3 skaper representasjoner av virkeligheten i teksten, ved å se på de ideasjonelle funksjonen i språket og visuelle ressurser. Valgene til eleven gjør at Kristiansand blir representert som et godt sted å vokse opp, for eksempel ved å bruke positive kategoriseringer. Lek og trygghet kategoriseres som en positiv del av barndommen. Eleven bruker positive verdiladninger, og knytter disse opp mot «de rette folkene».

Eleven bruker også visuelle ressurser, som kan forstås på denotative og konnotative nivåer. For eksempel, har eleven inkludert et bilde av en sol. Det er også dagslys og fint vær på bakgrunnsbildet, med barna som leker utendørs. Det er altså en konkret representasjon av barn som leker ute i fint vær. Samtidig kan bildet av solen gi konnotasjoner til varme, liv, glede og lykke. Fargen på sola kan tolkes symbolsk, ettersom at fargen gul ofte får attributter som konvensjon for å fremstille noe positivt og godt. I elevteksten har eleven lagt til en metakommentar, der h*n skriver at bildet av barna som leker ble valgt fordi det beskriver barndommen til eleven. Eleven representerer derfor både verbalspråklig og



visuelt hvordan fenomenet barndom opplevdes fra et innenfra-perspektiv.

Bakgrunnsbildet av barna som leker er en narrativ fremstilling og bildehandlingen (lek sammen med venner) uttrykkes gjennom vektorer som binder deltagerne på bildet sammen (Veum & Skovholt, 2022, s. 82) – i dette tilfelle er vektorene tre baller. Vektorene fungerer som semiotisk ressurs som skaper sammenheng og mening, så vi kan tolke at barna leker. Bakgrunnsbildets visuelle gyldighet har en middels naturalistisk fremstilling. Bildet er trolig AI-generert, men skal forestille et maleri. Fargene er duse og lyse som gjør at fremstillingen kan indikere en rolig atmosfære. Virkningen av dette er en behagelig og positiv representasjon av fenomenene barndom og lek.

Bildenes stemning og fargevalg er med som semiotiske ressurser for å kommunisere meningen – slik at den virkeligheten som representeres kan tolkes som at: en barndom som er fylt av positive opplevelser (utelek, sammen med andre barn) kan gi et individ, er en god barndom. Fremstillingen kan påvirke leseren til å oppfatte barndom som en tid der lek og vennskap er viktig, fordi stemningen i bildene indikerer tilfredshet og behag, trivsel og lykke. Teksten kan også påvirke oss til å vurdere lekens egenverdi som en naturlig og viktig del av barndommen.

Å ta standpunkt som uttrykk for egen stemme

Kort vil jeg også trekke frem hvordan eleven har tatt standpunkt i teksten. Eleven bruker sin stemme til å tilskrive representasjonene sine en normativitet, og uttrykker også eksplisitt dette ved å bruke fraser som «jeg synes». Det er gjennomgående bruk av denne frasen og eleven bruker retorisk etos for å styrke sitt argument. Eleven er født i byen og har derfor troverdighet og belegg for å uttale seg om hvordan det er å vokse opp i hjembyen.

Eleven bruker også verbalspråkets mellompersonlige funksjon til å snakke svært direkte til leseren, og har en tydelig stemme som samhandler. Blant annet samhandler eleven direkte gjennom å argumentere for sine valg av visuelle semiotiske ressurser i den avsluttende setningen i teksten.

Elev 4: «Mine sommerminner».

Representasjon av virkeligheten som uttrykk for egen stemme.

Elev 4 har laget en tekst som viser representasjoner av egne barndomsminner og relasjonen med sine foreldre. Eleven bruker sin stemme til å skape en representasjon av et aspekt fra virkeligheten, og eleven presenterer et utvalg av sommerminner fra barndommen. Minnene er fra den tiden de tilbrakte på hytta ved sjøen, i sommerferiene. Tematisk handler teksten om dette – et kjært minne, en erindring fra oppveksten. Ved å bruke både verbalspråklige og visuelle ressurser bringer eleven leseren inn i disse erindringene. Eleven kommuniserer for det meste hvilke aktiviteter som var viktige på disse turene, slik som fisking, grilling og trehusbygging. De visuelle semiotiske ressursene kommuniserer både konkret, men også gjennom å formidle stemning (spesielt illustrasjonen som representerer hytta). Eleven bruker ingen adjektiv for å beskrive

minnene, og derfor kan det kun tolkes ut ifra tekstens interne kontekst at disse minnene er gode. Men, i et vedlegg har eleven brukt et adjektiv for å beskrive det som representeres, og forklarer at tekstens budskap er «at mine *beste* minner har vært på hytta sommeren» (digital kommentar fra eleven). Eleven har valgt å skrive en tekst om disse minnene fordi de er sentrale fra barndommen, og leseren får innblikk i betydningen av disse barndomsminnene. Eleven skriver at «når jeg tenker på barndomsminner, så



Mine Sommer Minner

Når jeg tenker på barndomsminner tenker jeg på sommeren på hytta.

De dagene jeg var på hytta med familien min og vi spiste grillmat. Under sommeren lærte jeg meg og fiske og jeg bygde et trehus.

tenker jeg på sommeren på hytta». Gjennom denne formuleringen viser eleven til sin egen prosess av å velge ut sentrale minner å representere.

Burgerbildet er mer dekontekstualisert, som et produkt eller en reklame. Bildet av hytta er også til en viss grad dekontekstualisert, med unntak av at bildet markerer sted. Illustrasjonen avbilder ikke den faktiske hytta til eleven, men en AI-genert versjon som representerer den faktiske hytta. Motivet (og spesielt miljøet) har likevel betydning, slik som vannet og skogen. Når man leser verbalteksten og den visuelle ressursen sammen, så kommer betydningen av konteksten tydeligere frem. Visuelt og verbalt er tekstens motiv plassert i tid og rom – vi befinner oss i denne erindringen fra barndommen, ved hytta. Ingen av illustrasjonene har aktører eller deltagere, noe som i følge Kress og van Leeuwen gjør de visuelle ressursene til konseptuelle fremstillinger, ikke narrative (Veum & Skovholt, 2022, s. 82).

Den visuelle fremstillingen på burgerbildet har en sensorisk koding, blant annet på grunn av varmedampen som stiger opp fra burgeren. Kodingen fører til at det virker inviterende og fristende, og kodingen kan påvirke leseren til å tanke at eleven liker grillmat godt. Det kan minne om hvordan reklamer og andre kommersialiserte tekster fremstiller mat. Bildet av hytta har også et visst naturalistisk preg, men fremstillingen er tydelig illustrert. Bildet kan virke litt drømmeaktig, med duse linjer - som et maleri. Det er fredfullt og rolig. Fargepalletten er noe mørkere med duse farger.

De språklige og visuelle valgene påvirker hvordan sommerminnene representeres. Det virker som at elevene minnes denne tiden som en behagelig og bekymringsfri periode i livet. Eleven bruker derfor sin egen stemme til å representere de nostalgiske erindringene som en betydningsfull del av egen barndom.

Elev 5: «Oppvekst i Kristiansand».

Representasjon av virkeligheten som uttrykk for egen stemme

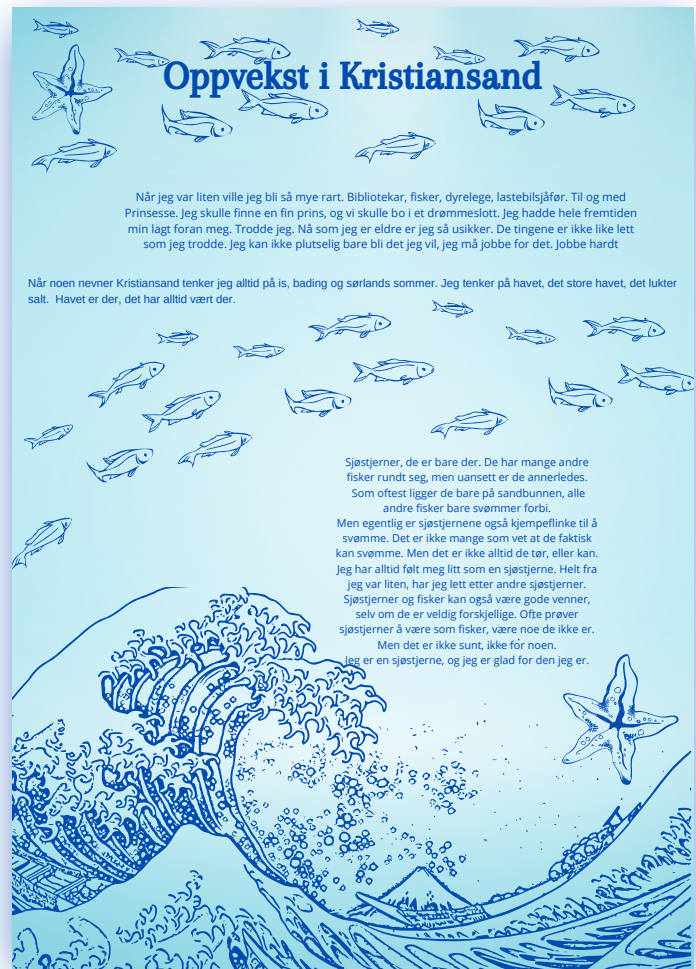
Teksten *Oppvekst i Kristiansand* tematiserer Elev 5 sin oppvekst i hjembyen, men inneholder også en implisitt aktualisering av samfunnets forhold til annerledeshet. Elev 5 har gjort flere

valg, både visuelt og verbalspråklig for å gi et gjennomgående uttrykk, som passer sammen med tekstens tema og budskap. Eleven bruker sin egen stemme til å lage representasjoner av verden gjennom sitt blikk. Den

verbalspråklige teksten starter med en presentasjon av hvordan forestillinger og forventinger man har til seg selv og samfunnet endres gjennom oppveksten, og at illusjonene brytes når man blir eldre. Elevens egen oppveksten kategoriseres med bruk av positive konnotasjoner til iskrem, bading, havet og sommer.

Verbalspråket brukes for å beskrive oppveksten til eleven som god, men samtidig utfordrende fordi eleven har gjennomgått en endring. Leseren introduseres til en anskuelse av

oppvekst som er kompleks, gjennom elevens refleksjoner rundt egen plass i verden og nye erkjennelser om hva livet innebærer. De språklige og visuelle semiotiske ressurser brukes for å formidle disse representasjonene gjennom tekstens ideasjonelle metafunksjon. I første avsnitt representerer eleven sin egen barndom, en tid da eleven undret seg over hva fremtiden ville bringe. Eleven ville bli bibliotekar, fisker, dyrlege, lastebilsjåfør og prinsesse. Eleven drømte om et liv som prinsesse i et drømmeslott. Men barndommens illusjoner brytes når man blir eldre, og den drømmen som en gang virket som et sikkert mål for livet er ikke lenger det.



Eleven bruker fiskesvermen som visuell semiotisk ressurs for å representere samfunnet som homogent. I det siste avsnittet med verbaltekst bruker eleven et poetisk språk. Det lyriske jeg-et forteller om å føle seg som en sjøstjerne som leter etter andre sjøstjerner. Det kan tolkes som elevens måte å formidle sin søken etter andre som også bryter med samfunnets forventninger. Elevens valg har ført til en tekst som kommuniserer, både visuelt og verbalspråklig, hvordan det er å vokse opp i et samfunn med sterke forventninger og forestillinger om hva det betyr å passe inn. Eleven bruker metaforer og poesi for å formidle budskapet sitt - at det er utfordrende når man bryter med normen. Sjøstjerner og fisker er metaforer for mennesker, og eleven omtaler seg selv som en sjøstjerne. Språket brukes som ressurs for å formidle utfordringen av å stadig forsøke å tilpasse seg, når man ikke ønsker å følge strømmen.

Å ta standpunkt som uttrykk for egen stemme

Eleven har et tydelig budskap i sin formidling. Det er ikke bare en subjektiv representasjon av verden, det er en normativ vurdering av den. Tekstens tema er blant annet hvordan det er å vokse opp når man føler seg annerledes. Eleven skriver at det ikke er sunt å late som om man er noe man ikke er, og dette er et eksempel på hvordan eleven gjør en normativ vurdering av virkeligheten som representeres. Eleven sier også at det er vanskelig, men ikke umulig å finne andre som en selv. Dette kan også tolkes som en oppfordring til å ikke gi opp sin søken etter andre som svømmer mot strømmen. Slik bruker eleven språkets mellompersonlige metafunksjon for å opprettholde forestillinger om relasjoner og utføre språkhandlinger som signaliserer holdninger.

Fiskene og sjøstjernene er abstrakte representasjoner av mennesker, og på et konnotativt plan forteller denne fremstillingen leseren hva eleven mener om menneskenes ulike roller. Eleven har inkludert to illustrasjoner av sjøstjerner, og da jeg spurte eleven om å utdype innholdet og budskapet i teksten bidro elevens refleksjoner til min egen forståelse av teksten. Eleven forklarte at sjøstjernene er plassert slik (på hver sin side av fiskestrømmen), fordi den fysiske avstanden mellom dem skal forstås symbolsk. Dette er en referansekobling mellom verbalteksten og illustrasjonene. Avstanden mellom de to sjøstjernene viser derfor visuelt og

symbolsk at det kan vanskelig å finne andre sjøstjerner. Alle fiskene går i samme retning og separerer sjøstjernene. De visuelle resursene kan derfor leses som meningsbærende ressurser som kommuniserer at det «å bryter med strømmen» fører til en opplevelse av annerledeshet, avstand og utenforskap. Når de ulike modalitetene settes sammen, og meningspotensialet tolkes i denne retningen, blir elevens standpunkt tydelig. Eleven tar et standpunkt til egen tilværelse, og til hvordan samfunnet behandler mennesker som skiller seg ut. I verbaltekstens siste ytringer, uttrykker eleven dette standpunktet. Eleven tar en siste normativ vurdering og skriver «jeg er en sjøstjerne, og jeg er glad for den jeg er». Det personlige og poetiske språket har en sterk retorisk patos som tydeliggjør standpunktet. Det lyriske jeg-ets annerledeshet blir tilskrevet en positiv verdi, som igjen kan påvirke leseren til å se annerledeshet som en kompleks måte å tre frem i verden på – som utfordrende, men som til syvende og sist er noe å være stolt av.

Aktørskap og intersubjektivitet som uttrykk for egen stemme

I min lesning av teksten anser jeg bølgen for å være tekstens blikkfang, og derfor inkluderer jeg en videre en tolkning av bølgens betydning for tekstens budskap. Det er uvisst for meg om eleven er klar over å ha brukt en intertekstuell referanse, men bølgen som meningsbærende ressurs er en sentral del av min tolkning av budskapet eleven uttrykker.

I og med at intertekstualitet som begrep ikke er redegjort for i teorikapitlet, fordrer det en kort klargjøring før jeg går videre til bølgens betydning i min tolkning. Intertekstualitet som begrep spores ofte tilbake til Julie Kristeva, og hennes arbeid i å introdusere den vestlige verden for Bakhtin. Bakhtin utviklet ikke begrepet intertekstualitet, men i en rekke av hans verk peker han på lingvistikkens manglende oppmerksomhet mot tekster og ytringer som referer til og er formet av tidligere tekster (Fairclough, 1992, s. 101). En *intertekstuell referanse* kan være måter som ytringer eller tekster linkes til andre ytringer og tekster fra fortid og nåtid (Wodak, 2023, s. 43).

Illustrasjonen av bølgen i elevteksten er en intertekstuell referanse til *The Great Wave off Kanagawa* (1831). Dette er et av verdenshistoriens mest kjente malerier. Illustrasjonen i elevteksten har en svært lik fremstilling, med unntak av at originalen har fargefyll mellom

linjene. Det originale verket er et tretrykk, laget av den japanske kunstneren Katsushika Hokusai i 1832. Trykket ble laget i samarbeid med andre håndverkere som skåret treverket og trykket selve trykket. Verket inngår i serien *36 views of Mount Fuji*, som anerkjennes som Hokusais mest betydningsfulle arbeid (Cartwright & Nakamura, 2009, s. 120).

Grunnen til at jeg inkluderer bølgen som en viktig meningsbærende ressurs for å tolke teksten, er at elevens valg av å inkludere denne intertekstuelle referansen utvider betydningen i teksten gjennom meningspotensialet i den semiotiske ressursen. *The Great Wave off Kanagawa* tolkes ofte kontekstuellt i lys av den politiske, sosiale og kulturelle utviklingen Japan gikk gjennom i tiden da verket ble laget. Denne tiden kalles Edo-perioden (1615–1868), og var en tid da Japans grenser var lukket for omverden. Japan var et keiserdømme med klare sosiale klasser, og interaksjon mellom de ulike klassene var strengt regulert av politiske og kulturelle forventninger og rammer (Cartwright & Nakamura, 2009, s. 120). Ofte fortolkes bildet som en symbolsk representasjon av den sosiale omveltningen Japan gjennomgikk, der fjellet Fuji representerer Japans stabilitet over flere århundrer, mens bølgen representerer de nye strømningene og impulsene som rokket ved landets usikre fremtid. Etter min mening påvirkes bølgen i elevteksten av den symbolske betydningen til Hokusais bølge. Bølgen i elevteksten kan leses som et symbol på brudd med tradisjonalisme og strenge sosiale og kulturelle koder, slik som det lyriske jeg-et også beskriver. Den lyriske prosaen og bølgemotivets symbolske verdi kan slik leses som en positiv vinkling på annerledeshet og en anerkjennelse av mangfold som et gode for individ og fellesskap.

Gjennom en slik lesning kan elevteksten «Oppvekst i Kristiansand» forstås som elevens svar på en større diskurs som oppstod i klasserommet. Eleven deltar derfor i en sekundær diskurs som tematiserer oppvekst i lys av mangfold som et gode og en utfordring. Eleven bruker teksten til å svare på samtaler og perspektiver fra undervisningen, slik som klasseromsdialogene og de medbrakte tekstene. Og selv om eleven i stor grad uttrykker en personlig vinkling gjennom å berette om egne erfaringer og refleksjoner, bruker eleven også poesien til å si noe om samfunnet og fellesskapet vårt. Eleven bruker sin egen stemme til å opptre som aktør i det tekstuelle fellesskapet, ved å uttrykke seg om et intersubjektivt fenomen som angår oss alle – inkludering og utenforskap i samfunnet.

Elev 6: «Oppvekst»

Representasjon av virkeligheten som uttrykk for egen stemme

I første analysekategori undersøkes representasjonene som eleven skaper, og hvordan eleven bruker sin stemme til å formidle og fremstille ulike aspekter av virkeligheten, fenomener og relasjoner. Elev 6 har laget representasjoner av livets ulike faser, gjennom verbalspråklige og visuelle valg. Teksten kan sjangermessig beskrives som en saktekst, men samtidig har eleven brukt språklige og visuelle ressurser til å skape symbolske representasjoner av livet som en reise. «Livet som en reise» er en metaforisk fremstilling av de ulike fasene i livet, og den semiotisk ressursens faktiske bruk stemmer overens med den teoretiske bruken metaforen ofte har. Oppbygning og strukturen indikerer at eleven har laget en multimodal tekst med flere konvensjoner fra litterær sakprosa, men det finnes også flere eksempler på at språkets normativitet kommer frem.

OPPVEKST

BARNDOMMEN

NÅR MAN ER UNG ER DET VANSKELIG Å HA MANGE BEKYMRINGER, DU ER GLAD, DU LEKER OG ER FRI. DU TRENGER IKKE Å BRY DEG OM NOE ANNET I VERDEN ENN DEG SELV OG DE DU ER GLAD I. ETTER HVERT BLIR MAN LITT OG LITT ELDERE OG BEGYNNER Å FORANDRE SEG, DU HAR KOMMET TIL OVERGANGSALDEREN.

OVERGANGSALDEREN OG VOKSENLIVET

NÅR DU HAR KOMMET DEG OVER I PUBERTETEN OG BEGYNNER Å KJENNE PÅ AT DU VOKSER KAN DU ENDELIG SE AT DU BLIR STØRRE. DET KOMMER MANGE HORMONER SOM ER NYE, OG DET BLIR MANGE FØLELSER. NÅR SÅ PUBERTETEN ER OVER, DET HAR GÅTT NOEN ÅR OG DU HAR BIKKA 20 KANSJELIG 25 BEGYNNER DET SOM KALLES SÅ PENT VOKSENLIVET. DU MØTER NYE UTFORDRINGER, KANSJELIG DU FÅR BARN OG DET BLIR MANGE FLERE BEKYMRINGER. SELV OM DU FÅR ETT LITT MER STRESSENDE LIV BETYR IKKE DET AT DU IKKE HAR DET FINT. DU HAR JO TROSS ALT ET LITE MENNESKE Å SE TIL. NÅR DU HAR BLITT ENDA ELDERE KAN DET HENDE DU FÅR BARNEBARN, OG DU STRESSER NESTEN INGENTING Lenger. DU GÅR ROLIG Å STILLE MOT DET EVIGE LIV.

Både i verbaltekst og i visuelle ressurser presenteres barndommen som en tid for frihet, lite ansvar, lek og få bekymringer. Dette kommer blant annet frem gjennom elevenes valg av metaforer og kategoriseringer, slik som den positive verdiladningen i setningen ««du er glad, du leker og er fri». I ungdomstiden er det nye følelser som kommer til, og hormoner som påvirker oss. Det er også en tid for å være med venner. Dette kommer frem i bildene som visuell semiotisk ressurs. Voksenlivet kontrasteres med barndommen, og eleven skriver at «du møter nye utfordringer» når man blir eldre, spesielt når man får barn. Her gjør

eleven valg som presenterer voksenlivet tett forbundet med foreldrerollen. Den voksne har et ansvar for å ivareta «et lite menneske» - en metafor for barnet. Til slutt skaper eleven representasjoner av alderdom, en periode i livet med mindre bekymringer igjen der man «stresser nesten ingenting lenger». Eleven har også inkludert en metafor for å språklig illustrere døden, og eleven skriver i verbalteksten at man «går rolig mot det evige liv». Dette valget fremmer en representasjon av liv og død som inkluderer et etterliv. Denne formen for representasjon kan derfor tolkes som et uttrykk for en religiøs eller troende representasjon av død.

Jeg har analysert bildene i lys av hverandre og komposisjonen de står i, og ser derfor bildene som avhengige av hverandre for å forstå hva meningen i dem er. Når de visuelle ressursene leses i kontekst av hverandre, kan de tolkes som en visuell, konnotativ representasjon av livet som reise. Bildene fremstiller fasene fra tidlig barndom til alderdom, og inkluderer motiver helt fra barnets tidligste år og frem til man er aldrende. Ett av bildene bryter med denne rekkefølgen, og er det øverste bildet i første bilderekke på toppen. På bildet ser man seks hender som kommer sammen og holder i hverandre. Hendene ser ut til å tilhøre folk i ulik alder, da hendene har forskjellige størrelser, to av hendene har giftringer og en av hendene har pigmentflekker og rynker som indikerer at personen er eldre. Motivet kan også ha symbolske, konnotative attributter, som kan tolkes som representasjoner for fellesskap, samhold eller familie. Familie er et gjennomgående tema i teksten og kommer frem både gjennom visuelle og språklige ressurser, og derfor tolker jeg det som at eleven tilskriver familieliv og foreldres ansvar for barnet en spesiell verdi. Rollen til barnet kan beskrives som fri, på grunn av fravær av bekymringer, mye glede og frihet, mens rollene til forelderen er å se til og ivareta barnet.

Å ta standpunkt som uttrykk for egen stemme

Ved å analysere tekstens mellompersonlige metafunksjon har jeg funnet et par eksempler at eleven tar stilling til det den virkeligheten som presenteres. Eleven har ikke bare beskrevet disse ulike fasene i livet, men gitt normative vurderinger om hva hver fase fordrer. Slik som når eleven presenterer voksenlivet som en tid med mere bekymringer, knyttes dette til foreldrerollen og ansvarlighet ovenfor barna. Eleven bruker språkhandlinger i verbalteksten som viser til elevens normative vurdering av denne fasen i livet. I det nederste avsnittet, der

eleven skaper representasjoner av voksenlivet, står det: «Du møter mange nye utfordringer, kanskje du får barn og det blir mange flere utfordringer.» Neste ytring: «du har jo tross alt et lite menneske å se til», kan kategoriseres som en påstand, en av Halliday grunnleggende språkhandlinger (Veum & Skovholt, 2022, s.99). Påstanden er konstantiv, men ut ifra konteksten og inkluderingen av frasen «tross alt», kan ytringen også tolkes som en *oppmodning*, eller et *direktiv*. Ved å implisere at en forelder enten bør (oppmode) eller må (påbud) ta vare på barnet sitt, kan dette sies å være elevens implisitte standpunkt. Ytringen har derfor en middels-høy deontisk modalitet, selv om det ikke eksplisitt uttrykkes gjennom ordene «må» eller «bør». Direktiv eller oppmoding som språkhandling er også et retorisk grep fordi språkhandlingen er krevende, og spiller på integriteten til mottakeren. Eleven anvender derfor retorisk logos. Men den samme setningen kan også forstås i kontekst av setningen før: «Selv om du har et litt mer stressende liv betyr det ikke at du ikke har det fint.» Som ytring kan vi knytte dette til etiske og psykologiske livsmestringsperspektiver, og viser til elevens standpunkt. Jeg tolker dette som en måte eleven bruker sin stemme til å ta standpunkt. Strev presenteres som en vanlig del av livet, og foreldrerollen fremheves som utfordrende, men også positivt.

Holdning til tekstskaperen kommer også frem i første avsnitt og de visuelle representasjonene i første bilderekke. For eksempel tolker jeg at tekstskaper fremmer et syn på barn og barndom som noe skjørt og spesielt med egenverdi, som må vernes om og passes på. I verbalteksten står det: «du trenger ikke bry seg om noe annet enn seg selv og de du er glad i», og i bilderekke til høyre for avsnittet vises visuelle fremstillinger, blant annet av en liten jente som smiler og holder en løvetann. Eleven bekrefter dette i intervjuet. Da jeg spurte eleven om å forklare hva teksten formidlet om barndom og oppvekst, sa eleven:

Den sier vel egentlig at når du er barn i dag så har du mye mindre ansvar, og du slipper å tenke på hva du skal gjøre, hva du skal ha spise, hva du skal ha på deg – fordi det ansvaret tar noen andre for deg. I dette tilfellet antageligvis foreldre. (Elev 6, fra transkripsjoner av intervju.)

Eleven bruker sin egen stemme til å samhandle med leseren, og språket som brukes er svært preget av dette. Det er blant annet mye bruk av «du», som viser til elevens tydelige stemme som formidler av et budskap. Eleven kommuniserer og samhandler derfor veldig direkte med leseren av teksten. Ved å tolke det eleven representerer og tar stilling til kan leseren danne seg en egen mening og selv ta stilling til diskursen. Etter min mening kan denne teksten påvirke

oss til å se at livet byr på utfordringer, og at både medgang og motgang er en naturlig del av livet. Det at man har bekymringer er en del av dette. En reise er tross alt ikke uten motgang. Ansvar i voksenlivet henger ofte sammen med å ta vare på familien og barn. I elevintervjuet spurte jeg eleven om å forklare tekstens hovedbudskap med egne ord, og eleven bekreftet denne tolkningen, og sa: «Du kan ha det fint gjennom hele livet uansett, selv om man har utfordringer.» (Elev 6, transkripsjoner fra intervju». Elevens intensjon i kommunikasjonen var kanskje sammensatt, av både å skrive en faglig saktekst, men også å gi uttrykk for denne holdningen.

Elev 7: «Min oppvekst i Kristiansand»

Representasjon av virkeligheten som uttrykk for egen stemme

Elev 7 har gjennom sin tekst laget en representasjon av fenomenet oppvekst, spesifikt knyttet til egen subjektive erfaring av oppvekst i hjembyen. Det er en fremstilling som fokuserer på elevens egne erfaringer og forestillinger. Eleven viser verbalspråklig og visuelt hva som forbindes og assosieres med egen opplevelse av barndom, men bruker også symbolske fremstillinger for å formidle representasjoner av oppvekst. Regnbuen fungerer som en visuell semiotisk ressurs, og jeg tolker denne som en symbolsk representasjon av fenomenet oppvekst. Den fungerer også som et tankekart. Både de visuelle og det tekstuelle måtene å fremstille verden på gir leseren et innblikk i hvordan denne eleven oppfatter egen oppvekst. Ordene som fyller dette tankekartet fremheves og gis en verdi.

Det er viktig å klargjøre her, med hensyn til personvern og anonymisering, at bildet av jenta *ikke* er eleven selv, men en AI-generert illustrasjon.

Eleven har laget en regnbue med ord som fyller hver farge. Da jeg spurte eleven om å forklare regnbuen sa eleven: «Også ville jeg lage et slags tankekart, men jeg syntes det var litt kjedelig med bare et vanlig tankekart» (Elev 7, fra transkripsjoner av intervju). Intensjonen i elevens kommunikasjon var derfor å bruke regnbuens inndeling i farger som en layout for en mer kreativ fremstilling av et tankekart eller



ordsky. Likevel forklarer også eleven, at den har et symbolsk meningspotensial, og i intervju sa eleven at «Ja, jeg ville den skulle symbolisere (at) en oppvekst kan være så mye forskjellig. Og full av alle mulige forskjellige farger. Selv om jeg har skrevet mest positive ord, så er det jo også vanskelige ting med en oppvekst, da.» (Elev 7, fra transkripsjoner av intervju). Jeg tolker regnbuen ved å tilskrive det dette symbolske meningspotensialet, noe som gir konnotasjoner til et mangfoldig spektrum av følelser og opplevelser. Alle de ulike erfaringene er en del av livet. Eleven har også inkludert ordet «utfordringer». Tekstuelte fungerer den semiotiske ressursen også som en måte å strukturere ordene, men gir samtidig konnotasjoner til livets spektrum av følelser. Eleven har slik brukt sin egen stemme til å representere aspekter av egen eksistens og virkelighet. I denne analysekategorien tolker jeg representasjonene som mest positive, men fenomenet oppvekst representeres også som sammensatt av mangfoldige erfaringer. Eleven representerer utfordringer som en naturlig del av livet.

Elev 8: «Oppvekst».

Representasjon av virkeligheten som uttrykk for egen stemme.

I den første analysekategorien skal jeg vise hvordan eleven bruker sin stemme til å skape representasjoner av oppvekst, både som en subjektiv erfaring og som et allmennmenneskelig fenomen. Eleven maler et bilde av egen oppvekst som er komplekst – fordi det er sammensatt av gode og vanskelige erfaringer. Eleven representerer fenomener og relasjoner som er viktige for å forstå erfaringen av egen oppvekst, slik som at hjembyen har et godt miljø og menneskene som omringer eleven gir god støtte. Eleven uttrykker samtidig, gjennom verbalspråket at oppveksten har bydd på utfordringer, med tanke på elevens flerkulturelle bakgrunn. Mer spesifikt er utfordringen knyttet til å tilpasse deg to kulturer på en gang. Gjennom å analysere språkets ideasjonelle metafunksjon kan vi få innblikk i hva eleven uttrykker gjennom sine representasjoner. Eleven bruker blant annet kategoriseringer og metaforer for å beskrive situasjonen sin. Eleven bruker metaforen «varm innenpå» for å beskrive følelsen h*n får av å tenke på Kristiansand. Det er mange positive ladninger og kategoriseringer som signaliserer positivitet og verdi, som: «flotte mennesker», «mange gode minner», «viser enorm støtte», «varm innenpå», «nydelige strender», «fine utsikter» og «de snille folkene». Støtten eleven finner i relasjonene sine og miljøet er derfor fremhevet i representasjonene av oppvekst i hjembyen. I motsetning kategoriseres andre aspekter av oppveksten med negative ladninger som: «tøff barndom» og «vanskelig å tilpasse seg begge

Oppvekst



Oppvekst i Kristiansand er fint. Jeg synes Kristiansand er en liten by flommet med mange flotte mennesker. I denne byen har jeg skapt mange gode minner med venner og familie.

Barndommen min har vært tøff. Med utenlandske foreldre er det vanskelig å tilpasse seg begge kulturene. Folkene i Kristiansand viser enorm støtte.

Når jeg tenker på Kristiansand blir jeg varm innenpå.

Kristiansand for meg er nydelige strender, fine utsikter, de snille folkene og friheten.

Kultur
Fint **Mat**
Utsikt



kulturer». Kontrastene bringer frem den komplekse sammensetningen i representasjonen av virkeligheten.

Jeg vil også trekke frem hvordan eleven skaper mening gjennom det tekstuelle metaspråket sammen med det ideasjonelle metaspråket. Mye av verbalteksten har en lineær tekststruktur, inndelt i 4 avsnitt. Men på et globalt plan ser vi også en romlig struktur, blant annet i det nederste feltet med en liten ordsky. I ordskyen kan vi trekke referente koblinger til det som uttrykkes i resten av teksten. To av ordene refererer til det som uttrykkes i verbalteksten og i bildene («fint» og «utsikt»), mens mat og kultur ikke nevnes eksplisitt, men ordet «kultur» kan forstås som en referent kobling sammen med «friheten» som eleven nevner i siste avsnitt. Dette tekstelementet («kultur»), forstått sammen med ytringen om at «Kristiansand for meg er ... friheten», viser til at eleven har representert aspekter ved det norske samfunnet, og miljøet i hjembyen som godt fordi det muliggjør frihet. Jeg utforsker meningspotensialet i denne ytringen i de to neste analysekategoriene også.

Å ta standpunkt som uttrykk for egen stemme

Formuleringen «Kristiansand for meg er ...» viser til elevens forestillinger og deres verdi. Nydelige strender, fine utsikter, snille folk og frihet er derfor gitt en spesiell plass, og bidrar til en verdimesig vurdering av innholdet som uttrykkes. Elevens valg av å inkludere ordskyen på bunnen av teksten, gjør at disse er sentrale for min tolkning av elevens standpunkt. Jeg ønsker å trekke frem inkluderingen av ordet «kultur», og utforske dets meningspotensiale. For å forstå hvorfor eleven har inkludert «kultur» i ordskyen, må helheten i teksten tolkes. Eleven fremmer et syn på norsk samfunn og kultur som har preget deres opplevelse og forståelse av egen oppvekst. Ut ifra konteksten, og spesielt i lys av det eleven forteller i verbaltekt om egen kulturelle bakgrunn, kan det å inkludere ordet «kultur» i ordskyen få en helt spesiell mening. Elev 8 tar et standpunkt ved å si at «Kristiansand for meg ... er friheten». Jeg tolker derfor ordskyen og dette utsagnet sammen, slik at frihet kan forstås som en viktig del av samfunnsstrukturen og kulturen i Norge. Holdningen eleven fremmer i teksten kan derfor sies å omhandle samfunnets politiske og sosiale rammer, at de er avgjørende for et godt oppvekstmiljø, og at det å vokse opp i Norge er et privilegium. Det virker for meg som at eleven fremhever verdien av frihet, fordi det ikke burde tas for gitt å bo i

et land med en frigjort kultur. Eleven bruker sin stemme til å samhandle med leseren, for å formidle dette verdisettet, og ta standpunkt.

Som jeg nevnte under den forrige kategorien, har eleven laget en tekst som tematiserer egen opplevelse av å vokse opp i hjembyen, i lys av et flerkulturelt perspektiv. Men holdning som kommer til syne gjennom denne representasjonen er ikke kun knyttet til elevens opplevelse som flerkulturell elev. Eleven bruker også språklige ressurser for å tilskrive verdi til andre fenomener som har påvirket oppveksten, slik som viktigheten av gode relasjoner og et godt miljø. Konsekvensene av elevens språklige og visuelle valg er at leseren får et sammensatt inntrykk, der både negative og positive opplevelser løftes frem. De retoriske grepene eleven har tatt, spesielt gjennom språkets patos og innenfra-perspektivet som kommer frem i kommunikasjonens etos, styrker elevens samhandling med leseren. Teksten påvirker leseren til å se verdien av samhold og fellesskap, både i et flerkulturelt perspektiv og et livsmestringsperspektiv.

Aktørskap og intersubjektivitet som uttrykk for egen stemme

I elevteksten «Oppvekst» legger jeg merke til hvordan Elev 8 uttrykker sitt innenfra-perspektiv, ved å fortelle om erfaringer fra egen oppvekst. Men eleven forholder seg samtidig til en større felles verden, ved å gi sitt svar til en faglig diskurs. Eleven bruker sin stemme til å aktualisere tematikk om Norge som et flerkulturelt samfunn. Teksten kan derfor påvirke oss til å få innblikk i 1. hvordan det oppleves å forholde seg til flere kulturer på en gang, og 2. at unge mennesker med flerkulturell bakgrunn kan trenge støtte for inkludering. Eleven forklarer at gode oppvekstsvilkår avhenger både av omgivelsene og menneskene vi omgir oss med. Elevens perspektiver på egen barndom og oppvekst blir derfor den måten eleven forholder seg til en videre diskurs, som tematiserer hvordan det er å vokse opp i norske samfunnet.

Det er særlig ordskyen som tekstelement og referansekoblingen til standpunktet om frihet som begrunner min tolkning her. Det er på denne måten at eleven trer frem som aktør i teksten sin. Frihet i norsk kultur fremstilles som noe særegent, noe som er verdt å vektlegge og rette oppmerksomhet mot – noe som ikke må bli tatt forgitt i samfunnet. Ikke alle har et samfunn som muliggjør frihet. Eleven bruker derfor egne opplevelser til å tre inn i denne diskursen.

Jeg har ikke intervjuet eleven som skrev tekst 8, da det kun ble gitt samtykke til å bruke teksten, og jeg kan derfor ikke supplere med uttalelser fra intervju. Derfor er det vanskelig å si om det var enkeltstående sekvenser fra undervisning eller spesifikke tekster som gav eleven inspirasjon til å ta tak i denne diskursen. Likevel kan jeg referere tilbake til oppgavetekstens ordlyd, da jeg spurte elevene om hva *de* ønsket å fortelle om oppvekst i Kristiansand. Eleven har valgt å lage en representasjon av egen oppvekst, som både inkluderer egne erfaringer og som peker på særegne kulturelle trekk ved det norske samfunnet. Eleven skriver at menneskene i hjembyen har vært støttende i inkluderingsprosessen, og jeg tolker derfor dette som at eleven har brukt teksten som en mulighet til å kommentere på samfunnets verdigrunnlag. Eleven opptrer derfor som en aktør gjennom å bruke sin stemme til å diskutere viktigheten av et inkluderende fellesskap.

4.1. Har underundervisningen støttet elevenes bruk av egen stemme, eller ikke?

Jeg har underveis i arbeidet med masteren, både i utviklingen av undervisningsopplegget, i skriveprosessen, i analysearbeidet og i mine refleksjoner og diskusjoner forsket i lys av premisset om at literacy og danning som fenomen går hånd i hånd. Som nevnt i kap. 2.4 Literacy for danning, anser jeg fenomenene som avhengige av hverandre, i den grad literacy og tilgangskompetanse muliggjør danning og samfunnsdeltagelse, og dannelsesprosessen er sentral i å ruste elever til å myndighet, autonomi og selvvirksomhet. Bindeleddet kan kanskje sies å være at både literacy og danning fordrer at et individ forholder seg til og deltar i et fellesskap, enten gjennom innvielse eller kritisk distanse. Videre vil jeg trekke frem eksempler som diskuterer om undervisningen har støttet elevene til å bruke sin egen stemme i det multimodale tekstarbeidet. Her presiserer jeg at det å bruke egen stemme, som tidligere nevnt, ikke nødvendigvis innebærer å støtte elevene til å forankre sitt tekstuelle arbeid i personlige og subjektive diskurser, men heller å innlemme dem i et tekstuert fellesskap som de kan gi sitt svar til som aktør. Har undervisningen virket subjektiverende, eller bare subjektiv?

Det er alltid visse begrensninger i et masterprosjekt, slik som tidsbruk og ressurser. Jeg valgte ha relativt lite fokus på eksplisitt undervisning om multimodalitet og multimodal tekstskeping, med unntak av å repetere enkelte begreper jeg visste vi hadde gjennomgått på 9-

trinn. Repetisjonen av begrepene var som tidligere nevnt: blikkfang, avsender, mottaker, budskap, sammensatte tekster og komposisjon. Disse begrepene kunne blitt gjort mer sentrale, for å arbeide inngående med elevenes metaspråklige bevissthet. Jeg kunne inkludert lengre sekvenser der vi aktivt arbeidet med å bruke begrepene til å løse oppgaver, i stede for å kun ha muntlig gjennomgang i klasseromsdialog. Undervisningen kunne på denne måten hatt en tydeligere forankring i å oppleve tekstpraksis i et metaperspektiv, for å støtte elevene til å utvikle et sekundærspråk om multimodalitet og tekstskeping. Metaspråk om tekst og tekstpraksis kunne slik blitt en annen måte å aktualisere Cope & Kalantzis på, for eksempel under kategorien *conceptualization* og *analyzing*. Det var likevel tilfeller i undervisning da elevene ble bedt om å løse oppgaver som krevde metaspråklig bevissthet. I oppgavesettene som tilhørte de to diktene til Lillegraven ble elevene bedt om å analysere tekstenes budskap, metaforer og språklige bilder. I spørsmålene som la utgangspunkt for dialog underveis i tekstskepingprosessen ble elevene bedt om å bruke metaspråk i samtale om de multimodale tekstene sine med læringspartner. Jeg problematiserer her min egen undervisning, da jeg kunne hatt en tydeligere formidling for å støtte flere av elevene til tilgangskompetanse og gi dem et godt grunnlag for å gjøre det oppgavene og spørsmålene ba om.

Som nevnt var hovedfokuset i undervisningen på de medbrakte tekstene, og deres tematiske innhold. I ettertid er det lett å se hvordan bevissthet om tekst og tekstpraksis i lys av *retorikk* kunne styrket elevenes mulighet for å få tilgang til metaspråk, for så å kunne anvende dette i tekstene sine. «Vi trenger et språk om språket, for å kunne snakke om fagenes lese- og skrivemåter og tenkemåter – altså fagenes literacy» (Blikstad-Balas, 2023, s. 139). I kapittel fem av *Literacy i skolen*, hevder Blikstad-Balas berettiget at «metaspråk er avgjørende for å gi elevene mulighet til å snakke om tekster med et utgangspunkt i noe annet enn bare emosjonelle kriterier og subjektive perspektiver» (s. 139). Likevel var beslutningen om å fokusere på tekstenes tematikk og innhold begrunnet ut ifra mitt ønske om å styre bort fra formalismen som tradisjonell literacy-undervisning, og utforme undervisningen på bakgrunn av Klafkis kategoriale danningsteori. Retorikk som språklig virkemiddel er på mange måter forbundet med literacy som en individuell, kognitiv ferdighet. Og derfor er det verdt å kritisere avveie balansen mellom 1. fokusering på retorikk som uttrykk for literacy, og 2. retorikkens relevans for elevenes tilgang til sekundære diskurser.

Fra feltnotatene mine, som ligger vedlagt (se Vedlegg 1), har jeg blant annet notert at elevene arbeidet med å analysere innholdet fra sakteksten «Forandring fryder(?)». Elevene var i dialog

med hverandre, og diskuterte spørsmål jeg skrev på tavlen knyttet til tekstens budskap og tematisering av oppvekst og vennskapets rolle i ulike faser av livet. Denne undervisningsøkten var en dobbeltime, og da elevene senere startet på skissene sine var elevene igjen i dialog med læringspartner. I notatet er det kommentert under «innspill eller refleksjoner fra elevene som overasket eller som var nyttige å legge merke til» at: «De hadde ulike tolkninger, en del bygget begrepsforståelse gjennom å *erfare det kjente*. Innspill fra enkelte elever gav inspirasjon til andre. Slik som *sommerminner*» (se Vedlegg 1). Flere av elevene, også de som ikke leverte tekster til studiens utvalg, laget tekster som omhandlet barndomsminner. «Å erfare det kjente» referer til aktualiseringen av *experiencing* fra Cope & Kalantzis, og jeg ser likhetene mellom denne dimensjonen og elevenes primære diskurser. Tekster som i stor grad omhandler subjektive og private temaer, slik som barndomsminner og sommerminner kan derfor indikere at elevene forblir i en primærdiskurs, og derfor ikke er blitt støttet til å forstå en mer faglig sekundærdiskurs. Eksempelvis kan en av elevtekstene fra utvalget, Elev 4 sin tekst «Mine sommerminner», trekkes frem her. I teksten har eleven skapt representasjoner som i hovedsak kun formidler et innblikk i elevens tidligere erfaringer, og eleven tar ikke standpunkt til budskapet utover det rent personlige. Det er også notert i feltnotatet for torsdagstimen, at jeg selv videreformidlet en elevs innspill om å lage tekster som viste representasjoner om barndomsminner i en klasseromsdialog (se Vedlegg 1). Jeg husker denne hendelsen som en form for idémyldring, da innspillet kunne gi andre elever ideer til å løse oppgaven. Det er tenkelig at dersom jeg ikke hadde videreformidlet innspillet ville noen av elevene fått mindre støtte til å komme i gang, dersom de slet med å løse oppgaven. Men det er samtidig tenkelig at min videreformidling av fokuseringen på å *erfare det kjente* hindret noen av elevene til å bevege seg fra sine primære diskurs og over i en mer faglig diskurs. Dette kan derfor indikere at undervisningen ikke støttet *alle* elevene til å bruke sine egen stemme, med tanke på frasens betydning som indikerer å opptre som aktør i et tekstuellet, faglig fellesskap.

På den andre siden kan jeg finne eksempler, særlig i elevintervjuene, på at undervisningen har støttet dem til å utvikle sin stemme i lys av faglige diskurser og subjektiverende perspektiver på elevs aktørskap. De medbrakte tekstene ble brukt som aktualiseringen av Cope & Kalantzis' kategori *å erfare det nye*, så vel som objekt for analyse og begrepsutvikling (conceptualizing). Begrunnelsen for å dette var som tidligere nevnt at det å forme undervisningen rundt et konkret innhold kunne bringe undervisningen nærmere eksemplarisk undervisning, ved å styrke betydningen av det materielle og ikke kun fokusere på det formale

(se kap. 3.3. Planlegging av undervisningsopplegget.). I intervjuene spurte jeg elevene om de medbrakte tekstene gav dem inspirasjon når de skrev egne tekster. Svarene deres varierer i hvor stor grad de ble direkte inspirert eller om tekstene gav en mer indirekte innflytelse gjennom tema, tekstsjanger eller komposisjon. Elevene som skrev Tekst 1 og Tekst 5 svarte begge at sakteksten «Forandring fryder(?)» inspirerte dem. I min tolkning av elevenes utsagn har jeg kommet frem til at begge elevene mener at tekstens tematisering av vennskapets betydning i oppveksten gav dem inspirasjon i eget tekstarbeid. Elevene som skrev Tekst 2, Tekst 4 og Tekst 7 svarte alle at Youtube-videoen med amerikanske ungdommer inspirerte eget tekstarbeid, men deres begrunnelser er noe ulike. Eleven som skrev Tekst 2 begrunnet svaret sitt ved å forklare at ungdommenes uttalelser og refleksjoner gav et innblikk i hva det betyr å vokse opp i 2020, og at utfordringene som ungdommene i USA hadde var noe å identifisere seg med. Eleven som skrev Tekst 4 svarte at videoen inspirerte til å skrive en tekst om egne barndomsminner, men jeg tolker ut ifra konteksten at elevens svar er noe usikkert da eleven sier det «kanskje» inspirerte og ikke utdyper svaret videre. Den siste eleven som mente videoen inspirerte dem i tekstarbeidet begrunnet svaret sitt med at ungdommene i videoen holdt opp lapper med ord som beskrev deres opplevelser, og dette gav inspirasjon for å lage et eget tankekart (representert som en regnbue). Da jeg planla undervisningen ønsket jeg at de medbrakte tekstene skulle fungere som inngang for å skape et tekstuelt fellesskap der ulike diskurser om oppvekst kunne tematiseres og diskuteres. Jeg tolker elevenes svar i intervjuene som tegn på at undervisningen har støttet noen av dem til å utvikle og utvide deres perspektiver på oppvekst, og dermed støttet dem i tekstarbeidet og til utvikle og bruke sin egen stemme gjennom det multimodale tekstarbeidet. De medbrakte tekstene inviterte elevene til dannende perspektiver ved å gi dem et tekstuelt fellesskap å gi sine svar til, og dra inspirasjon fra som tilgjengelige design.

Det er spesielt gjennom å analysere elevtekstene at betydningen av elevenes stemme kommer til syne for meg. I lys av det større prosjektet jeg skriver undersøkelsen ut fra har elevtekstene vært avgjørende for å bedømme om undersøkelsen kan svare på oppgavens problemstilling. Det er viktig at jeg presiserer at dette ikke handler om å se elevenes tekster som produkter som kan gi bevis på at læring eller dannelse har skjedd. Det handler om at elevtekstene er konsekvensene av at elevene opptrer som meningsskapere. Jeg anser det overordnede prosjektet som the New London Group, Günther Kress, Theo van Leeuwen, Bill Cope og Mary Kalantzis fremmer som et viktig bidrag for å utvikle undervisningspraksiser som tar elever og deres tekster på alvor. Hvis elevene skal bli demokratiske deltagere i samfunnet

trenger de å møte en skole og et norskfag som støtter dem til å opptre som meningsskapende aktører. Den undervisningen vi fremmer gjennom prosjekter som dette er forenelige med gjeldende læreplan, og det verdigrunnlaget vi støtter og anvender når vi vektlegger *skaperglede* og *skapende læring* for elevers danning. De multimodale elevtekstene står frem som bekreftelser på at elevene har redesignet og skapt mening i undervisningen. Og det er derfor jeg omtaler elevtekstene som transduksjoner, fordi elevenes egen stemme materialiseres og manifesteres som transformert mening.

Elevene viser gjennom de multimodale tekstene at de bruker sin stemme til å presentere virkeligheten, til å ta stilling og til å opptre som aktør. Det varierer om elevene bruker sin stemme i alle tre kategoriene. Noen av elevtekstene forblir mer personlige, mens andre samhandler med leser og tekstfellesskap i større grad. De elevene som gjør dette, fremmer standpunkt gjennom å ta stilling til representasjonene og forholder seg til sekundære diskurser om oppvekst og samfunnet. Utvalget viser også et mangfold av diskurser om oppvekst, på den måten at elevene har valgt ulike innganger til temaet. I undervisningen forsøkte jeg å muliggjøre akkurat dette ved å ha sjangervariasjon i de medbrakte tekstene og lage en oppgavetekst som ikke stilte krav til valg av sjanger. Elevene kunne derfor velge selv hvilke sjangerkonvensjoner de brukte, så lenge tekstene var multimodale. Dette gav utslag i tekstene ved at elevene viste ulike kommunikative kompetanser, både visuelt, språklig og tekstuelt. Eksempelvis er språkkompetanse som poesi, metafor- og symbolbruk og konnotative representasjoner anvendt i teksten til Elev 1, Elev 3, Elev 5, Elev 6 og Elev 7. Kommunikative ferdigheter som retorikk og diskursbevissthet er presentert i tekstene til Elev 2, Elev 6 og Elev 8. Dette mangfoldet av ulike kommunikative kompetanser er ønskelig i norskfaglig undervisning fordi utvidede perspektiver på literacy inkluderer ulike tekster og tekstpraksiser, slik jeg beskrev det i kap. 2.1. Literacy som begrep og fenomen. Derfor er det å utvikle elevenes literacy ikke bare et ensidig prosjekt som bare fokuserer på grunnleggende ferdigheter. Dagsaktuell og faglig oppdatert undervisning omfatter derfor et mangfold av tekster og tekstpraksiser for å styrke elevenes komplekse og sammensatte kommunikative kompetanser.

5.0. Konklusjon

I denne studien har jeg undersøkt undervisningsopplegget «Multiliteracy for danning», og dets muligheter og begrensninger for å støtte elever til å bruke sin egen stemme. Det empiriske materialet, spesielt elevtekstene og elevintervjuene, har sammen med perspektivene i teorikapittelet lagt grunnlaget for argumentasjonen og drøftingen av dette undervisningsopplegget. Den didaktiske undersøkelsen har hatt hensikten å løfte frem sentrale spørsmål som oppstår når ulike perspektiver på utdanning og norskfaget skaper motstridende diskurser. De motstridende diskursene, slik som *demokratisk Bildung* og *målstyring*, legger ulike premisser til grunn for å hevde hva kvalitet i utdanning innebærer, og studien «Multiliteracy for danning» er skrevet ut ifra rammene som vektlegger danning som en sentral og essensiell del av skolens oppdrag i møte med elever. Hvis elevenes kommende demokratiske deltagelse, medborgerskap, aktørskap og subjektivering skal ansees som mål med opplæringen, er det å støtte elevene til tilgangskompetanse, innlemmelse i og kritisk bevissthet rundt tekstuelle, språklige og litterære fellesskap viktig. Jeg har argumentert for at det å ta elevenes stemme på alvor blant annet kan gjøres gjennom multimodalt tekstarbeid og praktiske aktualiseringer av teorier som fremmer meningsskapende læring gjennom transformativt design. Å vektlegge undervisning som fremmer skaperglede, faglige diskurser, og som forankres i et konkret innhold, er forenelig med og bidrar til norskfaglige perspektiver på danning.

Til tross for studiens begrensninger, og rammene som konstituerer hva slags type kunnskap vi kan oppnå gjennom studien, vil jeg konkludere med at studien har vist et utsnitt av **hvordan undervisning i multimodalt tekstarbeid i norskfaget kan støtte elever til å bruke sin egen stemme**. Rammene som konstituerer epistemologien vil for eksempel være betydningen av hvordan det empiriske materialet oppfattes, forstås og tolkes av meg som forsker og andre som leser studien. Fortolkning av materialet og argumentasjonen jeg skriver frem på bakgrunn av teoretiske perspektiver er situert og kontekstspesifikk, og derfor kan jeg ikke konkludere at undervisningsopplegget jeg gjennomførte har kausal effekt, slik at undervisningen kan garantere elevers danning gjennom å styrke deres multiliteracy. Men jeg kan anta at dersom premissene jeg har lagt til grunn (slik som dialektikken mellom literacy og danning, konsekvensene av de ulike utdanningsdiskursene og koblingen mellom elevens egen stemme, demokratisk deltagelse og aktørskap) tilstrekkelig underbygger argumentene i drøftingen – så

har denne studien vist hvordan undervisningen har støttet elevene til å bruke sin egen stemme. Samtidig har studien utforsket noe mer enn det enkelte caset, og jeg har vist og argumentert for hvorfor det overordnede prosjektet er relevant og viktig for å forstå hvordan norsklærere kan arbeide didaktisk for å støtte elever til å kultivere og bruke sin egen stemme, i et norskfaglig dannelsesperspektiv.

Det har vært mitt ønske at studien skal belyse problemstillinger og relevante spørsmål i diskursen om utdanningens betydning for elevers danning. Videre håper jeg at studien bidrar til utvikling innenfor norskfaglig didaktisk forskning, ved å styrke vår forståelse av elevers danning, elevers egen stemme, og hvordan utdanning og danning muliggjør elevers kommende demokratiske deltagelse og aktørskap i et mangfoldig fellesskap. Å ta i bruk teorien til Cope & Kalantzis, ble en måte jeg kunne trekke linjer mellom norskfaglig danning for aktørskap og multimodal design for transformativ meningsskaping. Og denne studien har vist hvordan et konkret undervisningsopplegg med disse perspektivene kan utføres og hva som er dets muligheter og begrensninger. Det er likevel flere spørsmål som oppstår og fordrer videre granskning.

5.1. Spørsmål som er reist av studien

Som jeg pekte på i den metodologiske drøftingen (se kap. 3.10.2. Overførbarhet), vil undervisning som trekker inspirasjon fra Cope & Kalantzis kunne gjennomføres på ulike måter, ved å tilpasse opplæringen etter ulike elevgrupper. Studien utleder blant annet spørsmålet: hvordan vil andre aktualiseringer av kategoriene fra Cope & Kalantzis (2009) påvirke undervisningen og lærerens rolle i å støtte elever til å bruke sin egen stemme? Dersom tekstutvalget for medbrakte tekster var annerledes, ville elevene måtte forholde seg til andre temaer og diskurser. Derfor burde kategoriene fra artikkelen ansees som abstrakte og fleksible. Jeg har derfor rådet andre som ønsker å anvende aspekter av denne studien i sin egen undervisningspraksis, eventuelt andre som ønsker å forske på lignende tematikk, til å tilpasse opplæringen til egen elevgruppe. Jeg har også vist, gjennom teori og refleksjon over egen metode, at undervisning som i større grad inkluderer arbeid knyttet til metaspråklig bevissthet kan bidra til styrket tilgangskompetansen til elevene – Slik Sylvi Penne argumenterer for i sin avhandling fra 2006. Eksempelvis kan undervisning om retorikk i språk

og retorikk som tekstpraksis berike og supplere den type kreativ, skapende læring som denne studien har fokusert på.

5.2. Videre forskning

Interessen for danning som pedagogisk grunnbegrep har fortsatt et stort potensialt for utforskning, i og med at begrepet danning ikke kan opptre som før (se. 2.2. Danning som fenomen og begrep). Derfor vil jeg understreke hvor viktig kunnskap om undervisningens verdier og prinsipper, arbeidsmåter, innhold og vurderingsformer er, og hvordan våre valg formes av perspektiver som *demokratisk Bildung* og *målstyring*. Samtidig har teknologisk utvikling påvirket tekstene og tekstpraksisene våre, noe som fordret videre utvikling av teori og forskning på literacy- og multiliteracyfelte. Som norsklærere kan vi utvikle våre faglige kompetanser gjennom denne forskningen, og skape fruktbare og verdifulle praksiser i norskundervisning. Videre forskning innebærer derfor empirisk, teoretisk, praktisk og etisk forskning som kan bidra til ny kunnskap, nye forståelser og kritisk-konstruktive rammer, fra flere motstridende diskurser. Slik sett har også empirisk forskning for kompetanseheving, læringsorienterte diskurser og målstyring en plass i skolen. Min innledende kritikk av målstyringen i skolen er begrunnet ut ifra rammene for denne studien. Men de motstridende diskursene er nødvendige for å få dypere og mer flerfoldige forståelser av utdanning og danning. Og meningsbrytning om norskfaglig didaktisk forskning vil bidra til denne utviklingen. Hva som konstituerer kvalitet i utdanning er ikke bare et økonomisk spørsmål, det er et normativt spørsmål også. Derfor er det å viktig at vi stadig kritisk undersøker og redefinerer hva kvalitet i utdanning innebærer, og hva formålet med god utdanning bør være.

Litteraturliste

- Albrechtsen, T. R. S. (2018). Dannelsesgangdidaktik – Et aktuelt bud på en empirisk dannelsesforskning. I A. von Oettingen (Red.), *Empirisk dannelsesforskning: mellom teori, empiri og praksis* (s. 183-205). Hans Reitzels Forlag.
- Biesta, G. J. J. (2010). *Good Education in the Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy*. Paradigm Publishers.
- Biesta, G. J. J. (2022). *World-centered Education: A View for the Present*. Routledge.
- Blikstad-Balas, M. (2023). *Literacy i skolen* (2.utg.). Universitetsforlaget.
- Cartwright, J. H. E. & Nakamura, H. (2009). What kind of a wave is Hokusai's Great wave off Kanagawa? *Notes and records of the Royal Society of London*, 63(2), 119–135.
<http://www.jstor.org/stable/40647253>
- Cope, B. & Kalantzis, M. (2009). “Multiliteracies”: New literacies, New learning. *Pedagogies: An International Journal*, 4(3), 164-195.
<https://doi.org/10.1080/15544800903076044>
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: choosing among five approaches*. (2. utg.). Sage.
- Ertzeid, I. & Løvland, A. (2023). *Skaperglede i norskfaget. Elevaktiv literacy-undervisning på ungdomstrinnet*. Universitetsforlaget.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and Social Change*. Polity.
- Fondevik, B. & Hamre, P. (Red.). (2017). *Norsk som reiskaps- og dannelsesfag*. Samlaget.
- Foucault, M. (1971/1999). *Diskursens orden: tiltredelsesforelesning holdt ved Collège de France 2, desember 1970* (oversatt av Espen Schaanning.) Spartacus Forlag.
- Gadamer, H. -G. (1977). *Philosophical Hermeneutics*. University of California Press.
- Gold, R. L. (1958). Roles in Sociological Field Observations. *Social Forces*, 36(3), 217–223.
<https://doi.org/10.2307/2573808>
- Halliday, M. A. K. (1978). *Language as Social Semiotics: The Social Interpretation of Language and Meaning*. Edward Arnold.
- Halliday, M. A. K. (2014). *Halliday's Introduction to Functional Grammar* (4. utg.). Routledge.
- Harstad, O. (2020). Den uforståelige teksten. I L. I. Aa & R. Neteland (Red.), *Master i norsk. Metodeboka 1* (s. 28-43). Universitetsforlaget.

- Haslund, I. (2023). *Pedagogisk grunnlagstenkning: kunnskap, læring og danning i lærerprofesjonen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Heidegger, M. (1927). *Being and time* (engelsk oversettelse av Macquarrie, J. & Robinson, E., 1962). Blackwell.
- Hilt, L. & Riese, H. (2021). Hybrid forms of education in Norway: a systems theoretical approach to understanding curriculum change. *Journal of Curriculum Studies*, 54(2), 223-242. <https://doi.org/10.1080/00220272.2021.1956596>
- Igland, M.-A. (2019) Kjerneelement i norskfaget. I M. Blikstad-Balas & K. R. Solbu ((Red.), *Det (nye) nye norskfaget* (s. 97-104). Fagbokforlaget.
- Janks, H. (2010). *Literacy and Power*. Routledge.
- Jones, K. (2013). Gunter Kress and Politics. I M. Böck & N. Pachler (Red.), *Multimodality and Social Semiosis: Communication, Meaning-Making, and Learning in the Word of Gunther Kress* (s. 113-129). Routledge.
- Korsgaard, L. og Løvlie, L. (2003). *Dannelsens forvandlinger*. Pax.
- Kress, G. (2010). *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. Routledge.
- Kress, G. & van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication*. Arnold Hodder.
- Kress, G. & van Leeuwen, T. (2021). *Reading Images: the grammar of visual design* (3. utg.) Routledge.
- Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Overordnet del – opplæringens verdigrunnlag*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Overordnet del – prinsipper for læring, utvikling og danning*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017c). *Overordnet del – profesjonsfelleskap og skoleutvikling*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.5-profesjonsfelleskap-og-skoleutvikling/?curriculum-resources=true>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>
- Kvernbekk, T. (2018). Evidensbasert pedagogisk praksis: utvalgte kontroverser. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 4(2018), 136-153. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v4.1153>

- Løvland, A. (2006). *Samansatte elevtekstar: Klasserommet som arena for multimodal tekstsaking*. [Doktoravhandling]. Høyskolen i Agder.
- Løvland, A. (2007). *På mange måtar: samansatte tekstar i skolen*. Fagbokforlaget.
- Madsen, B. (2006). *Sosialpedagogikk: integrering og inkludering i det moderne samfunnet*. Universitetsforlaget.
- Meld. St. 5 (2022-2023) *Langtidsplan for forskning og høyere utdanning 2023–2032*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-5-20222023/id2931400/?ch=2>
- Mertens, D. M. (2020). *Research and Evaluation in Education and Psychology: Integrating Diversity with Quantitative, Qualitative, and Mixed Methods* (5. utg.). Sage.
- Mills, K. A., Unsworth, L. & Scholes, L. (2023). *Literacy for Digital Futures: Mind, Body, Text*. Routledge. <https://library.oapen.org/handle/20.500.12657/75928>
- Moberg, K. D. (2023). Eksamensoppgave i PED429, Skolen i et pluralistisk samfunn (trinn 5-10). Universitetet i Agder.
- Moos, L. (2024). Growing external influence on teacher thinking and practice. I L. E. D. Knudsen, M. Wiberg, K. B. Petersen & L. Haastrup (Red.), *Teacher Ethics and Teaching Quality in Scandinavian Schools: New Reflections, Future Challenges, and Global Impacts* (s. 34-50). Routledge.
- Nussbaum, M. (2010). *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities*. Princeton University Press.
- Penne, S. (2006). *Profesjonsfaget norsk i en endringstid: norsk på ungdomstrinnet. Å konstruere mening, selvforståelse og identitet gjennom språk og tekster. Fagets rolle i et identitetsperspektiv, i et likhet- og et ulikhetperspektiv* [Doktoravhandling]. Universitetet i Oslo.
- Porter, S. E. & Robinson, J. C. (2011). *Hermeneutics: An Introduction to Interpretive Theory*. William B Eerdmans Publishing Co.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Selander, S. & Kress, G. (2010). *Design för lärande: ett multimodalt perspektiv*. Norstedts.
- Slagstad, R., Korsgaard, O. & Løvlie, L. (Red.). (2003). *Dannelsens forvandlinger*. Pax Forlag.
- Smidt, J. (2018). *Norskfaget mellom fortid og framtid: scene og offentlighet*. Fagbokforlaget.
- Straume, I. S. (2016). Danning. I O. A. Kvamme, T. Kvernbekk & T. Strand (Red.), *Pedagogiske fenomener: En innføring*. (s. 47-60). Cappelen Damm Akademisk.

Torjussen, L. P. S. & Hilt, L. T. (2021). Hva bør være pedagogikkens gjenstandsområde? Om oppdragelse, undervisning og danning som pedagogiske grunnbegreper. I L. P. S. Torjussen & L. T. Hilt. (Red.), *Grunnspørsmål i pedagogikken* (s. 121-150). Fagbokforlaget.

UNESCO (2004). *Glossary: Literacy*. UNESCO Institute for Statistics.
<https://uis.unesco.org/node/3079547>

Utdanningsdirektoratet. (2019). Hva er kjerneelementer? (Sist endret: 18.11.2019)
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hva-er-kjerneelementer/>

Utdanningsdirektoratet. (2006/2013). Læreplan i norsk (NOR1-05) (Utgått).
https://www.udir.no/kl06/nor1-05/ hele/komplett_visning

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

Veum, A. & Skovholt, K. (2022). *Tekstanalyse: Ei innføring* (2. utg.). Cappelen Damm Akademisk.

von Oettingen, A. (2018). *Empirisk dannelsesforskning. Mellom teori, empiri og praksis*. Hans Reitzels Forlag.

Werler, T. (2010). Dannning og/eller literacy? Et spørsmål om framtidens utdanning. I J. Midtsundstad, I. Willbergh & N. R. Birkeland (Red.), *Didaktikk: nye teoretiske perspektiver på undervisning* (s. 76-96). Cappelen akademisk forlag.

Wodak, R. (2023). Critical Discourse Studies. I K. Hyland, B. Paltridge & L. L. B. Wong (Red.), *The Bloomsbury Handbook of Discourse Analysis* (2. utg., s. 35-49). Bloomsbury.

Vedlegg 1 – Feltnotat

Logg fra undervisningsopplegg.

Mandag:

Kom du gjennom det planlagte undervisningsopplegget? Var det noen uforutsette elementer som påvirket gjennomføring?

Gjennomgang av undervisningsopplegget gikk som planlagt, og elevene fulgte det planlagte opplegget. Vi snakket om tidligere begreper som er brukt i fjorårets opplegg. Repetisjon – erfare det kjente. Elevene hadde spørsmål angående selve gjennomføring, men tematisk har vi ikke startet på skriveoppgaven enda. Merk – elevene kan lett bli forstyrret av KI-maskinen som generer bilder, sett tydelige rammer for bruk av denne.

Hvordan vil du beskrive dagens time?

En time der rammene for opplegget ble lagt, og elevene fikk inngående forståelse for hvordan uken ser ut. Timen var ryddig. Elevene var rolige, men hadde god dialog når de hadde samtale med læringspartner, og når de testet programmet.

Noen innspill eller refleksjoner fra elevene som overrasket eller som var nyttig å legge merke til?

Viktig NB for neste time? Finn ut hvem som kan stille for tekstutvalg, men ikke for intervju. Bestem også om de skal bruke dokument eller plakat funksjon. Sett også rammer for KI-generatoren.

Huskelapp – ark til skisse, blyanter, sende videolink, husk kopiene av dikt og tekstutdrag.

Onsdag dobbelttime:

Kom du gjennom det planlagte undervisningsopplegget? Var det noen uforutsette elementer som påvirket gjennomføring?

Alle tekstene er samlet inn – husk å dele ut igjen riktig.

De laget skisser og arbeidet med tematikken, hovedsakelig egne tolkninger av begrepet «oppvekst». Mye arbeid med begrepsutvikling/ konseptualisering og analyse- dimensjonene.

Hvordan vil du beskrive dagens time?

Perioder med arbeidsro, spesiell i slutten når de skrev for hånd og arbeidet med teksten «forandring fryder(?)».

Notat - skrivesession: Elevene skriver for hånd underveis når de svarer på spørsmål om teksten. De svarer på 2 spørsmål. Hva sier teksten om oppvekst og hvordan er det å vokse opp i dag? Er det annerledes enn før – hvorfor? Se skriver godt og lenge i stillhet, og får ned punkter eller hele setninger på papiret.

Noen innspill eller refleksjoner fra elevene som overrasket eller som var nyttig å legge merke til? De hadde ulike tolkninger, en del bygget begrepsforståelse gjennom å erfare det kjente. Innspill fra enkelte elever gav inspirasjon til andre. Slik som sommerminner.

Viktig NB for neste time? HUSK Å HJELPE elevene som ikke kommer i gang, og som har dysleksi.

1. samle tekstene til hver elev sammen
2. bestemme om de skal lage plakat eller dok (tror: plakat).
3. refleksjonsnotat – skal med? Er det noen punkter? Kan det inn i Canva?

Torsdag:

Kom du gjennom det planlagte undervisningsopplegget? Var det noen uforutsette elementer som påvirket gjennomføring?

Hvordan vil du beskrive dagens time?

God arbeidsflyt i skriveprosessen, oppmuntring til å bruke skissene og videreutvikle ideene sine.

Noen innspill eller refleksjoner fra elevene som overrasket eller som var nyttig å legge merke til?

Noen av elevene valgte å ta utgangspunkt i å fortelle om oppvekst gjennom å gi innsyn i tidligere barndomsminner. Dette tok jeg opp høyt i klassen slik at elevene fikk flere ideer for hvordan de kunne løse oppgaven. Ingen samtale 4 og 4, men med læringspartner i stede for, 2 og 2. Spørsmål på tavle.

- Viktig NB for neste time?
Flytte samtale med fire til neste time.
Øremerke tid til å hjelpe med PDF.

Fredag:

Kom du gjennom det planlagte undervisningsopplegget? Var det noen uforutsette elementer som påvirket gjennomføring?

Utførte ikke samtale med 4 og 4, da det ikke var nok tid. De fleste elevene trengte å jobbe med tekstene for å tid til å bli ferdig. Litt mer «uro» i timen, ettersom at elevene byttet plasser ved oppstart av timen. Det førte til at noen av elevene snakket mye med de nye arbeidspartnere sine og de som satt rundt. Noen viste også tekster til hverandre og satt sammen for å se på programmet (canva.no). En del av elevene slet litt med å laste ned dokumentet sitt for å levere i innleveringsmappe på GC. De er valt til å laste opp i GC, men ikke til å konvertere filer over til PDF, noe som førte til at mange trengte mye hjelp i slutten av timen.

Hvordan vil du beskrive dagens time?

Elevene fokuserte på skriveprosessen. Litt urolig, men fortsatt mange som fokuserte på oppgaven. Svært mange av elevene (også de som ikke har gitt samtykke) var opptatte av å levere et godt produkt og flere virket stolte, slik at de ville jeg skulle se over.

Vedlegg 2 – Intervjuguide

Intervjuguide til elev 1

- Hva vil du si er hovedbudskapet i teksten?
- Hvorfor valgte du å bruke kontrast mellom fargelagte bilder og svart-hvitt bilder?
- Hva ønsket du å fortelle når du brukte de fargelagte bildene, og hva ønsket du å fortelle når du brukte bildene i svart-hvitt?
- Et motiv du bruker er bursdagsfeiring – hva er budskapet i de to nederste bildene, når du setter dem sammen?
- Når du forteller om hva som er med å bestemme oppveksten så nevner du både omgivelsene våre (familie, venner og miljøet), men du sier også at minnene vi har er viktige. På hvilken måte kan minnene våre fra barndommen avgjøre om oppveksten er god eller ikke?
- Gav noen av tekstene jeg tok med (et lite frø, voksesmerter eller forandring fryder (?)) inspirasjon da du lagde teksten din? I så fall på hvilken måte?
- Diskurs: Hva forteller teksten sin om samfunnet vi lever i?
- Kan teksten være med å forandre det samfunnet vi lever i? Kan den påvirke oss?

Intervjuguide til elev 2

- Hva vil du si er hovedbudskapet i teksten din?
- Gjentatte ganger er internett, mobilbruk, sosiale medier og telefonen nevnt som en faktor som påvirker unge. Hvorfor har du valgt å presentere disse problemene som aktuelle for ungdommer i dag?
- Hvis det er mange unge som sliter med å føle seg ensomme, tenker du at det er noe som vokse burde ha mer forståelse for, mer kunnskap om?
- Jenta med mobilen: Hvorfor har du formulert det som et spørsmål? Hva tenker du er virkningen av det? Hvordan har du tenkt at det kommuniserer?
- Gav noen av tekstene jeg tok med (et lite frø, voksesmerter eller forandring fryder (?)) inspirasjon da du lagde teksten din? I så fall på hvilken måte?
- Diskurs: Hva forteller teksten sin om samfunnet vi lever i?
Kan teksten være med å forandre det samfunnet vi lever i?

Intervjuguide til elev 4

- Hva vil du si er hovedbudskapet i teksten din?
- Oppklaringsspørsmål om overskrift og uthevet skrift: Hvorfor har du uthevet med tykk skrift setningen «når jeg tenker på barndomsminner tenker jeg på sommeren på hytta»?
- Var det en spesiell grunn til at du valgte akkurat disse to bildene? Hvorfor valgte du dette bildet med grillmat? Hvorfor valgte du dette bilde av en hytte?
Vurderte du andre bilder?
- På hvilken måte beskriver din tekst temaet oppvekst?
- Hva forteller teksten om barndomsminner som en viktig del av oppvekst?
- Gav noen av tekstene jeg tok med (et lite frø, voksesmerter eller forandring fryder (?)) inspirasjon da du lagde teksten din? I så fall på hvilken måte?

Intervjuguide til elev 5

- Hva er hovedbudskapet i teksten din?

- Tenkte du over hvorfor du valgte å bruke blå bakgrunn og slå skrift? Hva var grunnen til dette?
- Du har brukt et svært poetisk språk i teksten. Hvorfor har du valgt å bruke et poetisk språk/stil? Er poesi en måte du foretrekker å uttrykke deg på?
- «Havet er der, havet har alltid vært der». Hva betyr denne setningen for deg? Hvorfor er motivet om havet viktig for å forstå budskapet ditt?
- Du skriver i teksten at ofte så prøver sjøstjerner å late som de er fisker, men at dette ikke er sunt, ikke bra for noen egentlig. Her sammenligner du fisker og sjøstjerner med ulike mennesker. Hva tenker du denne sammenligningen sier om hvordan der er å vokse opp i dagens samfunn?
- Gav noen av tekstene jeg tok med (et lite frø, voksesmerter eller forandring fryder (??)) inspirasjon da du lagde teksten din? I så fall på hvilken måte?
- Diskurs: Hva forteller teksten sin om samfunnet vi lever i? Kan teksten være med å forandre eller påvirke det samfunnet vi lever i? I så fall hvordan?

Intervjuguide til elev 6

- Hva vil du si er hovedbudskapet i teksten din?
- Kan du fortelle om bilderekke nederst til venstre? Hvorfor har du valgt disse bildene og hva har du ønsket å fortelle med dem?
- Interesse for setningen «selv om du får ett litt mer stressende liv betyr det ikke at du ikke har det fint» - kan du utdype litt hva du mente da du skrev denne setningen. Hvorfor har du plassert den akkurat her i teksten?
- Gav noen av tekstene jeg tok med (et lite frø, voksesmerter eller forandring fryder (??)) inspirasjon da du lagde teksten din? I så fall på hvilken måte?
- Diskurs: Hva forteller teksten sin om samfunnet vi lever i?
- Hvordan kan teksten være med å endre samfunnet vårt? Kan budskapet ditt påvirke oss til når vi tenker på oppvekst?

Intervjuguide til elev 7

- Hva vil du si er hovedbudskapet i teksten din?
- Du skriver i teksten, «Kristiansand er hjemme for meg, det er her jeg føler jeg hører til». Kan du utdype litt hva du mener med «å føle at man hører til». Er tilhørighet viktig for oppvekst? og i så fall hvordan kommer dette frem i teksten din?
- Kan du fortelle litt om regnbuen, hva har du ønsket å fortelle da du satte ulike opp ordene i denne rekkefølgen? Kunne regnbuen med ordene/begrepene vært plassert i en annen rekkefølge, eller er det en spesifikk grunn til at du har plassert de akkurat slik?
- Kan du fortelle hvorfor du valgte å lage regnbuen, er den et symbol eller valgte du den fordi da er det lettere å skille ordene fra hverandre?
- Hva kommuniserer bildet? Hvorfor har du valgt å ha med dette bildet? (av jenta).
- Gav noen av tekstene jeg tok med (et lite frø, voksesmerter eller forandring fryder (??)) inspirasjon da du lagde teksten din? I så fall på hvilken måte?
- Diskurs: Hva forteller teksten sin om samfunnet vi lever i?
- Hvordan kan teksten være med å endre samfunnet vårt? Kan budskapet ditt påvirke oss på noen måte?

Vedlegg 3 - Elevtekster

Elev 1: Min oppvekst i Kristiansand

Min oppvekst i Kristiansand

Alle du kjenner har hatt en forskjellig oppvekst fra den du har hatt. Det som er med å bestemmer oppveksten din er blant annet minnene du har fra barndommen, familie, venner, miljøet osv. Det som er tilfelles med alle disse tingene er at det er ting som konstant omringer deg.

Oppveksten min i Kristiansand er fantastisk jeg vokset opp på et sted med godt miljø, mange venner, familie og familievenner. Generelt vokst opp med et godt miljø rundt meg.



Elev 2: Ikke alt er positivt

Ikke alt er positivt

Jeg vil tørre å påstå at når foreldre og voksne sier: "Jeg vet hvordan du har det, jeg var også ung og dum en gang". Så forstår de ikke helt hva du går gjennom lenger, når de vokste opp så var det ikke Internett over alt, ingen sosiale medier, ikke like mange slet med angst. Bilder og falsk informasjon spres over hele verden på tre sekunder. Selv om ingenting var perfekt for førti år siden heller. Så burde vi funnet en mellomting mellom nå og da. Kunstig intelligens og internetter positivt på mange måter, men det alt for opp slukende. Jeg levde ikke på 1980-tallet. Men dette er min oppfatning av de negative konsekvensene med storbyer og moderne tider. Jeg elsker oppveksten og livet mitt. Men jeg opplever disse småtingene som får meg til å føle meg ganske ensom. Alle andre snakker nok om positive ting osv. Noen må få frem disse litt negative sidene ved et moderne samfunn også.

Hvordan barn og unge vokser opp med telefoner og sjerner



Venner er byttet ut med sosiale medier

Får ikke hundre prosent kontakt med folk som er med mobilen i nærheten

Før sosiale medier og internettet tok overhånd

Venner som er tilstede

En gang i tiden bekymret ikke folk seg for å bli snikfotografert i garderoben, eller hvor mange likes de fikk. Og frykten for at bilder skulle spres var ikke engang "oppfunnet"



Henge med venner etter skoletid

Voldlige spill blir "normalisert". Skal du henge med venner så er det via et online spill

"En gang i tiden" gikk du og banket på døren for å spørre om å finne på noe



Middag

Man er ikke ensom, eller? Det er jo flere på internett en det er plass til rundt spisebordet

Før var det uaktuelt å spise andre steder enn med familien klokka fire



Fester

Enten så er du nerd, eller så er du med på fester. Jeg velger det første alternativet. Jeg kunne aldri drevet med drugs og de greiene, men det har vært folk i klassen som har kommet på skolen og vært ruset, ungdommer drar ikke på fest for å danse og å ha det gøy lengere. Jeg har ikke vært på fest selv, men vet et flere av de jeg treffer hver dag driver med de greiene, det er skremmende.



Oppvekst i Kristiansand

Hvordan var det å vokse opp i Kristiansand. Det var veldig bra, synes jeg. Å vokse opp her er noe av det beste og jeg synes jeg er heldig med det. Jeg var jo født her i Kristiansand, så jeg har virkelig vokst opp her.

Jeg synes jeg er heldig fordi jeg vokste opp med de rette folkene og i trygghet.

Grunnen til at jeg har valgt dette bildet er fordi det beskriver min barndom. Sol, lek, venner.



Elev 4: Mine sommerminner

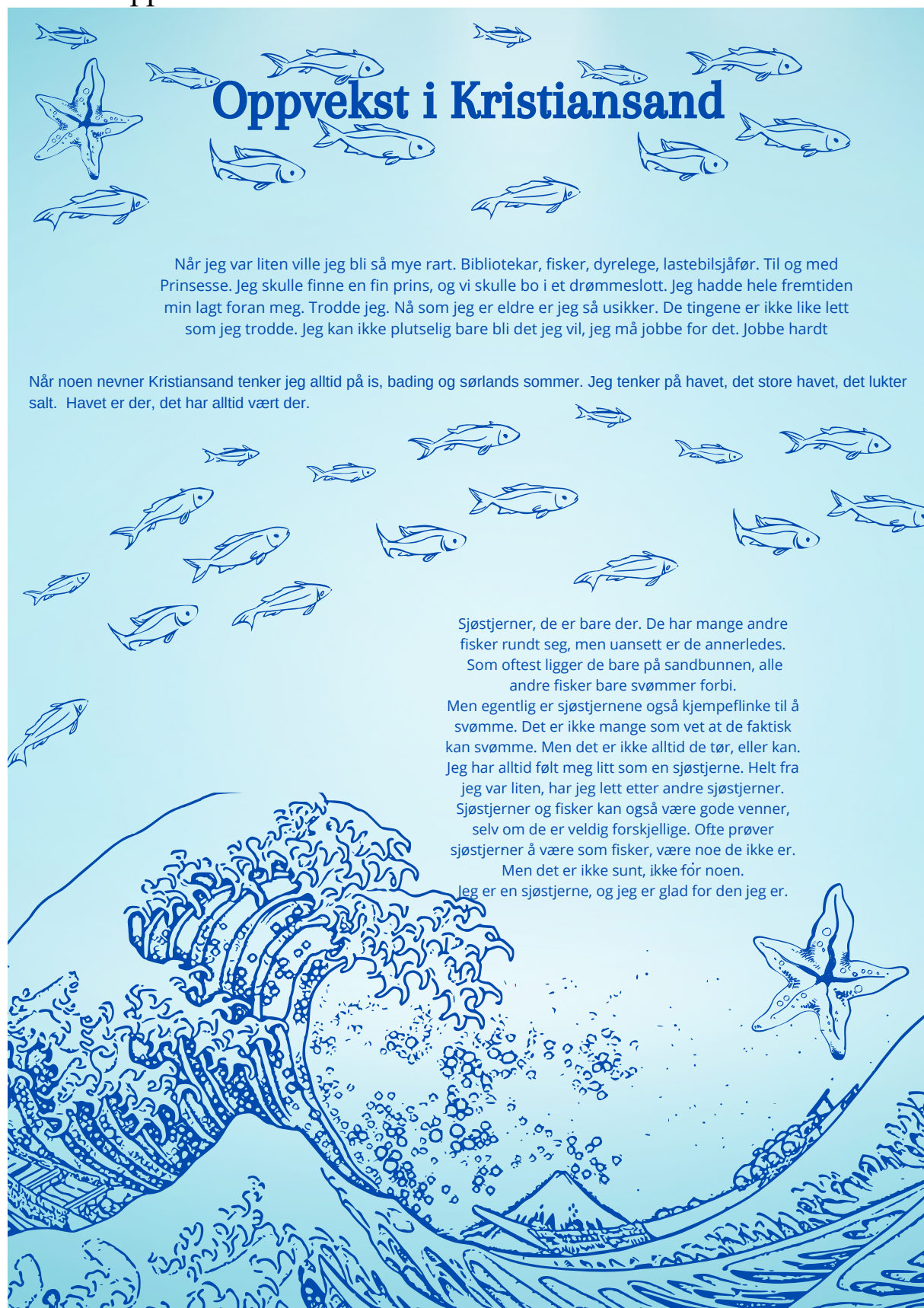


Mine Sommer Minner

**Når jeg tenker på
barndomsminner tenker jeg
på sommeren på hytta.**

De dagene jeg var på hytta med familien min og vi spiste grillmat. Under sommeren lærte jeg meg og fiske og jeg bygde et trehus.

Elev 5: Oppvekst i Kristiansand



Oppvekst i Kristiansand

Når jeg var liten ville jeg bli så mye rart. Bibliotekar, fisker, dyrelege, lastebilsjåfør. Til og med Prinsesse. Jeg skulle finne en fin prins, og vi skulle bo i et drømmeslott. Jeg hadde hele fremtiden min lagt foran meg. Trodde jeg. Nå som jeg er eldre er jeg så usikker. De tingene er ikke like lett som jeg trodde. Jeg kan ikke plutselig bare bli det jeg vil, jeg må jobbe for det. Jobbe hardt

Når noen nevner Kristiansand tenker jeg alltid på is, bading og sørlands sommer. Jeg tenker på havet, det store havet, det lukter salt. Havet er der, det har alltid vært der.

Sjøstjerner, de er bare der. De har mange andre fisker rundt seg, men uansett er de annerledes.

Som oftest ligger de bare på sandbunnen, alle andre fisker bare svømmer forbi.

Men egentlig er sjøstjernene også kjempeflinke til å svømme. Det er ikke mange som vet at de faktisk kan svømme. Men det er ikke alltid de tør, eller kan. Jeg har alltid følt meg litt som en sjøstjerne. Helt fra jeg var liten, har jeg lett etter andre sjøstjerner.

Sjøstjerner og fisker kan også være gode venner, selv om de er veldig forskjellige. Ofte prøver sjøstjerner å være som fisker, være noe de ikke er.

Men det er ikke sunt, ikke for noen.

Jeg er en sjøstjerne, og jeg er glad for den jeg er.

OPPVEKST

BARNDOMMEN

NÅR MAN ER UNG ER DET VANSKELIG Å HA MANGE BEKYMRINGER, DU ER GLAD , DU LEKER OG ER FRI. DU TRENGER IKKE Å BRY DEG OM NOE ANNET I VERDEN ENN DEG SELV OG DE DU ER GLAD I. ETTER HVERT BLIR MAN LITT OG LITT ELDRE OG BEGYNNER Å FORANDRE SEG, DU HAR KOMMET TIL OVERGANGSALDEREN.



OVERGANGSALDEREN OG VOKSENLIVET

NÅR DU HAR KOMMET DEG OVER I PUBERTETEN OG BEGYNNER Å KJENNE PÅ AT DU VOKSER KAN DU ENDELIG SE AT DU BLIR STØRRE. DET KOMMER MANGE HORMONER SOM ER NYE, OG DET BLIR MANGE FØLELSER. NÅR SÅ PUBERTETEN ER OVER, DET HAR GÅTT NOEN ÅR OG DU HAR BIKKA 20 KANSKJE 25 BEGYNNER DET SOM KALLES SÅ PENT VOKSENLIVET. DU MØTER NYE UTFORDRINGER, KANSKJE DU FÅR BARN OG DET BLIR MANGE FLERE BEKYMRINGER. SELV OM DU FÅR ETT LITT MER STRESSENDE LIV BETYR IKKE DET AT DU IKKE HAR DET FINT. DU HAR JO TROSS ALT ET LITE MENNESKE Å SE TIL. NÅR DU HAR BLITT ENDA ELDRE KAN DET HENDE DU FÅR BARNEBARN, OG DU STRESSER NESTEN INGENTING LENGRE. DU GÅR ROLIG Å STILLE MOT DET EVIGE LIV.



MIN OPPVEKST

I Kristiansand

Kristiansand er hjemme for meg, det er her jeg føler at jeg hører til. På hytta ved havet, i båten på sjøen. Jeg har bodd her hele mitt liv. Vokst opp med varme sommere ved sjøen.



Oppvekst



Oppvekst i Kristiansand er fint. Jeg synes Kristiansand er en liten by flommet med mange flotte mennesker. I denne byen har jeg skapt mange gode minner med venner og familie.

Barndommen min har vært tøff. Med utenlandske foreldre er det vanskelig å tilpasse seg begge kulturene. Folkene i Kristiansand viser enorm støtte.

Når jeg tenker på Kristiansand blir jeg varm innenpå.

Kristiansand for meg er nydelige strender, fine utsikter, de snille folkene og friheten.

Kultur

Fint Mat

Utsikt



Vedlegg 4 – Medbrakte tekster: pedagogiske objekt

Halvorsen, A. G. (2021). Forandring fryder(?): fra boken *Ikke vær redd - en overlevelsesguide for unge*. Kagge.

Lillegraven, R. (2016). Eit lite frø: fra diktsamlingen *Eg er eg er eg er*. Samlaget.

Lillegraven, R. (2016). Veksesmerter: fra diktsamlingen *Eg er eg er eg er*. Samlaget.

Partible, R. (Publisert 25 februar, 2020). *What it feels like to be a teenager in 2020*. Publisert på Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=UD3nyqTLKXE>

Eit lite frø

Eg var eg var eg var

eit bitte lite frø i magen

frøet voks og voks

blei ein baby som
voks og voks

så starta alt
så starta eg

eit lite menneske
på ein diger jordklode
rundt og rundt i eit endå
større verdsrom

altfor stort til å tenkje på
for eit bitte lite frø
som eg

Ruth Lillegraven – eg er eg er eg er (2016)

Veksesmerter

eg kjem opp av elva
er større og annleis

kroppen min er
blitt ein kropp eg
ikkje lenger kjenner

for noko
svingar og svaia

noko sprikjer og sprekk

noko boblar og brest

og alt knirkar og knitrar
som høgspintlina
i skogen

Ruth Lillegraven – eg er eg er eg er (2016)

Vedlegg 5 – Planleggings skjema for undervisningsopplegg

Planlegging for undervisningsopplegg – Multiliteracy for danning

Undervisningsopplegget skal ta utgangspunkt i Cope & Kalantzis, 2009: Multiliteracies, New literacies, New learning.

Å erfare

- Å erfare det kjente
- Å erfare det nye

Å konseptualisere/ forstå begreper

- Å forstå begreper ved å navngi
- Å forstå begreper gjennom teori

Å analysere

- Funksjonelt
- Kritisk

Å anvende

- Passende
- Kreativt

Oppgavesett:

Lag en **sammensatt tekst** på nettsiden canva.no.

Du kan bruke både **bilder, skift og tegninger for å lage teksten din.**

Teksten skal handle om

- Hvordan er det å vokse opp i Kristiansand?

Hva vil *du* fortelle om hvordan det er å vokse opp i denne byen.

Program

Første time: Fortelle om prosjekt, vise skriveoppgave, vise canva.no, og repetere litt fra i fjor

Andre/tredje time: Lese tekster, se video, klassesamtaler om oppgavens tema, lage skisser

Fjerde time: Lage tekst i Canva, samtale med hverandre, fortsette å lage tekster

Femte time: Dele ut skissene, samtale med hverandre om tekstene, fortsette og gjøre ferdig tekstene. Laste ned og levere inn i Google Classroom.

T i m e	Mål og tid	Innhold	C&K	Materialer og notis
1	11.40- 12.25 45 min	<ul style="list-style-type: none"> Fortelle om prosjektet – vise program. Vise oppgavesett Vise bruk av canva.no. DOKUMENT Repetisjon: buskap, avsender og mottaker, blikkfang, komposisjon og sammensatte tekster 	Erfare det kjente	
2	08.45- 09.24 09.25- 10.05 1t., 20min.	<ul style="list-style-type: none"> Starte med å lese dikt – Eg er eg er eg er «Veksesmerter» & «Eit lite frø» Forstå begreper – oppvekst (hva betyr det å vokse opp, i ulike perspektiver). 10min <p>Se video om ungdomsperspektivet</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=UD3nyqTLKXE 10min</p> <ul style="list-style-type: none"> Lage tankekart på tavla, elever tenker, snakker sammen og deler (15 min). Hvordan er det å vokse opp i Kristiansand? Lage skisse (10 min) Dialog med medelev om skisse Skrive lite notat på baksiden av skisse (5) – begrunnelser eller <i>intensjon</i> 	<p>Konseptualisere / forstå begreper</p> <p>Erfare det kjente og det nye - samtale og dialog</p>	<p>Dikt, video, tavle, skisseark, Chromebook.</p> <p>Begreper – utvikle begreper om å vokse opp i Kristiansand.</p> <p>«Oppvekst» - utgangspunkt for dialog og klasseromssamtale. Aspekter ved oppvekst – begrepslæring.</p> <p>Video– erfaringer til andre.</p> <p>Noe mer enn det intuitive, ved egen oppvekst. Samfunnsforhold, familie, kultur og klasse.</p>
3	Over	<ul style="list-style-type: none"> Analysere en tekst om oppvekst –Lese «forandring fryder(?)» Skrive spørsmål på tavla Starte så smått på tekst i canva.no Bruke skisse 	Analyse – funksjonelt	<p>Analysere - Hva er typisk for denne teksten, og hva den forteller om oppvekst?</p> <p>Skisseark og canva.no</p>

4	10.15- 11.00 45 min	<ul style="list-style-type: none"> • Skape tekster 15 min • Samtale 4 stykk (nærmeste). • Skrive lite notat – på side 2 plakat 	Anvende kreativt	Nyskapende Skisseark og canva.no
5	08.45- 09.25 40 min	<ul style="list-style-type: none"> • Skape tekster • Skrive notat – på side 2 plakat • Skape tekster • Laste ned og levere i classroom 	Anvende kreativt	

Oppgavesett: Dikt 1 – «Eit lite frø»

1. «Et frø» er en metafor som brukes om jeg-personen i diktet. Hva er din tolkning av hva det betyr å «være et lite frø»?
2. I diktet er det brukt virkemidlet kontrast, mellom et lite frø og en diger jordklode. Hva forteller forfatteren om forholdet mellom det lille frøet og den digre jordkloden?
3. Refleksjonsoppgave – Hva forteller dette diktet om hvordan det er å vokse opp?

Oppgavesett: Dikt 2 – «Veksesmerter»

1. Hvordan beskriver forfatteren sin egen kropp når den kommer opp av elva?
2. Hva sammenlignes høyspentledningen i skogen med?
3. Refleksjonsoppgave - Hvorfor tror du diktet heter «Veksesmerter»?

Spørsmål for i dialog andre og tredje time:

- Hva betyr «oppvekst» og hva betyr det «å vokse opp»?
- Hva sier «forandring fryder (?)» om hvordan det er å vokse opp?
- Hvordan er det å være ungdom i dag? Er det annerledes å vokse opp nå enn før?
- Hvordan er det å vokse opp i Kristiansand?

Spørsmål for dialog fjerde time:

Ta utgangspunkt i teksten din

1. hva har du skrevet med tekst, og hvorfor?
2. Hva har du vist med bilder/illustrasjoner, og hvorfor?
3. hva er budskapet i teksten din?