

## Innhold

Forord .....	V
Sammendrag .....	VI
1 Innledning.....	1
1.1 Formål og bakgrunn .....	1
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål.....	2
1.3 Design- begrepet .....	3
1.4 Oppgavens oppbygging .....	4
2 Tidligere forskning .....	5
2.1 Analyse av multimodale elevtekster i internasjonal forskning .....	5
2.2 Multimodale kjennetegn ved elevers prosjektfremlegg .....	6
2.3 Multimodal tekstproduksjon; Fra novelle til film.....	7
3 Teori.....	8
3.1 Et utvidet tekstbegrep .....	9
3.2 Sosiosemiotikk .....	9
3.3 Multimodalitetsteori .....	10
3.4 Modalitet og semiotisk ressurs .....	11
3.5 Modalitetens affordans og transformasjon/transduksjon.....	12
3.5.1 Verbalspråk.....	12
3.5.2 Lyd .....	13
3.5.3 Bevegelse og kroppsspråk .....	13
3.5.4 Kameravinkler og bildeutsnitt .....	13
3.6 Multimodal design.....	14
3.7 Multimodalt samspill.....	14
3.8 Multimodal tekstanalyse.....	16
3.8.1 Hva handler teksten om (discourse)?.....	17
3.8.2 Hvordan skjer samhandlingen i teksten (genre)?.....	17
3.8.3 Hvilken stil bygger tekstskaperen gjennom teksten (style)?.....	18
3.8.4 Skal vi oppfatte teksten som sann (modality)? .....	18
3.9 Multimodal tekstkompetanse (literacy).....	19
3.10 Adaptasjon.....	20
4 Metode .....	22
4.1 Kvalitativ metode .....	22
4.2 Casestudie .....	23
4.3 Utvalg av informanter .....	23

4.4	Datainnsamling.....	24
4.4.1	Tekstanalyse .....	24
4.4.2	Observasjon.....	25
4.4.3	Semi- strukturerte gruppeintervju .....	26
4.4.4	Gjennomføring med intervjuguide.....	27
4.4.5	Transkribering.....	27
4.5	Undervisningsdesignet .....	28
4.5.1	Tekstutvalg .....	29
4.5.2	Gruppeinndeling.....	29
4.6	Forskningsetikk.....	30
4.7	Validitet og reliabilitet.....	31
5	Analyse .....	32
5.1	Elevenes tolkning av novellen .....	33
5.2	Narrative designvalg.....	33
5.3	Multimodal tekstanalyse – gruppe 1.....	34
5.3.1	Hva handler teksten om (discourse)?.....	34
5.3.2	Hvordan skjer samhandlingen i teksten (genre)?.....	35
5.3.3	Hvilken stil bygger tekstskaperen gjennom teksten (style)?.....	36
5.3.4	Skal vi oppfatte teksten som sann (modality)? .....	36
5.3.5	Funksjonell spesialisering .....	36
5.3.6	Multimodal kohesjon .....	36
5.3.7	Gruppens refleksjoner over filmens handlingselementer og virkemidler .....	37
5.3.8	Elevenes samtidstekster .....	37
5.4	Multimodal tekstanalyse – gruppe 2.....	38
5.4.1	Hva handler teksten om (discourse)?.....	38
5.4.2	Hvordan skjer samhandlingen i filmen? .....	40
5.4.3	Hvilken stil bygger tekstskaperen gjennom teksten (style)?.....	40
5.4.4	Skal vi oppfatte teksten som sann (modality)? .....	41
5.4.5	Funksjonell spesialisering .....	41
5.4.6	Multimodal kohesjon .....	41
5.4.7	Gruppens refleksjoner over filmens handlingselementer og virkemidler .....	42
5.4.8	Elevenes samtidstekster .....	42
5.5	Multimodal tekstanalyse – gruppe 3.....	42
5.5.1	Hva handler teksten om (discourse)?.....	42
5.5.2	Hvordan skjer samhandlingen i teksten (genre)?.....	44
5.5.3	Hvilken stil bygger tekstskaperen gjennom teksten (style)?.....	45

5.5.4	Skal vi oppfatte teksten som sann (modality)? .....	45
5.5.5	Funksjonell spesialisering .....	45
5.5.6	Multimodal kohesjon .....	45
5.5.7	Gruppens refleksjoner over filmens handlingselementer og virkemidler .....	46
5.5.8	Elevenes samtidstekster .....	47
5.6	Multimodal tekstanalyse – gruppe 4.....	47
5.6.1	Hva handler teksten om (discourse)?.....	47
5.6.2	Hvordan skjer samhandlingen i teksten (genre)?.....	48
5.6.3	Hvilken stil bygger tekstskaperen gjennom teksten (style)?.....	49
5.6.4	Skal vi oppfatte teksten som sann (modality)? .....	49
5.6.5	Funksjonell spesialisering .....	49
5.6.6	Multimodal kohesjon .....	49
5.6.7	Gruppens refleksjoner over filmens handlingselementer og virkemidler .....	50
5.6.8	Elevenes samtidstekster .....	51
5.7	Multimodal tekstanalyse – gruppe 5.....	51
5.7.1	Hva handler teksten om (discourse)?.....	51
5.7.2	Hvordan skjer samhandlingen i teksten (genre)?.....	53
5.7.3	Hvilken stil bygger tekstskaperen gjennom teksten (style)?.....	53
5.7.4	Skal vi oppfatte teksten som sann (modality)? .....	53
5.7.5	Funksjonell spesialisering .....	54
5.7.6	Multimodal kohesjon .....	54
5.7.7	Gruppens refleksjoner over filmens handlingselementer og virkemidler .....	54
5.7.8	Elevenes samtidstekster .....	55
5.8	Elevenes opplevelse av novellen og filmprosjektet .....	55
6	Drøfting.....	56
6.1	Filmens handlingselementer .....	57
6.1.1	Overføring av novellens kjernefunksjoner .....	57
6.1.2	Gruppenes begrunnelser for valg av handlingselementer .....	57
6.2	Elevenes bruk av semiotiske ressurser.....	59
6.2.1	Karakterenes tilpasning .....	59
6.2.2	Semiotiske ressurser som meningsskapere i filmene .....	60
6.2.3	Ulike faktorer som påvirket meningsinnholdet.....	61
6.2.4	Valg elevene tok underveis i filmatiseringen .....	62
6.2.5	Det multimodale samspillet i filmene .....	62
6.2.6	Filmenes troverdighet .....	63
6.3	Elevenes samtidstekster inn i norskfaget.....	63

6.4	Elevenes design-kompetanse .....	64
6.5	Funnenes implikasjoner .....	65
7	Avslutning .....	66
7.1	Sentrale funn .....	66
7.2	Forskningens relevans .....	67
7.3	Oppgavens begrensinger og videre forskning .....	68
	Litteraturliste .....	70
	Vedlegg .....	73
	Vedlegg 1 .....	73
	Vedlegg 2 .....	74
	Vedlegg 3 .....	75
	Vedlegg 4 .....	77

## Forord

Denne masteroppgaven er avslutningen på tre år med videreutdanning ved Universitetet i Stavanger. Arbeidet med masteroppgaven har vært mye av alt. Det har vært utfordrende, hektisk, morsomt og spennende, men aller mest veldig lærerikt. Multimodalitet- og adaptasjonsteori er begge spennende fagfelt som jeg er veldig glad for at jeg har fått muligheten til å fordype meg innenfor. Det er mange som har bidratt til at jeg har kommet i mål, og som fortjener en stor takk.

Først vil jeg takke veilederen min, Arne Olav Nygard, for stødig og konstruktiv respons. Du har bidratt med nyttig kunnskap, motiverende ord og raske tilbakemeldinger. Takk for interessante samtaler som har vært til stor støtte i arbeidet med studien.

Videre vil jeg takke min flinke mann, Anders, som har hatt ansvaret for at hjulene har gått rundt på hjemmebanen. Jeg må også få takke de fem, fine barna mine som har sett lite til mammaen sin, spesielt det siste året. Jeg ser virkelig frem til å tilbringe mere tid sammen med dere alle fremover.

Jeg vil også takke de flotte medstudentene mine som har gitt mye glede, inspirasjon og støtte i studietiden.

Sist, men ikke minst, takk til arbeidsgiver, foreldre og elever som har gitt meg lov til å gjennomføre studien i klassen.

Harstad, mai 2021

Inga Jannicke Eriksen

## Sammendrag

Formålet med studien har vært å undersøke hvordan elever i 6. klasse designer filmer ved adaptasjon av en novelle, gjennom å studere valg av handlingselementer og semiotiske ressurser. Problemstillingen for studien er: *Hvordan designer elever på 6. trinn filmer ved adaptasjon av en novelle?*

Elevene i studien skal konstruere multimodale tekster, og sosialsemiotikken og multimodalitets teori utgjør dermed en viktig del av det teoretiske rammeverket. Adaptasjonsteori er også en del av det teoretiske grunnlaget for å kunne si noe om hvordan elevene adapterer tekst på tvers av medier.

Utgangspunktet for forskningen var et filmprosjekt i en 6. klasse som strakte seg over en periode på åtte uker. Jeg har benyttet kvalitative forskningsmetoder for å besvare problemstillingen. Hovedmetoden er analyse av elevfilmene, men det er også benyttet observasjon og gruppeintervju.

Resultatene viser at elevene designer filmer som fremstår som selvstendige verk, og som formidler mening på en funksjonell måte med de ressursene de har tilgjengelig. I intervjusamtalene kom det fram at gruppene hadde tydelig intensjoner med de valgene de tok, og disse stod i sterk sammenheng med det meningsinnholdet de ønsket å formidle. Elevene viste at de hadde kompetanse til å utnytte den multimodale affordansen til de semiotiske ressursene de brukte, selv om det var noen multimodale samspill i filmene som ikke fungerte like godt.

Filmene viste at elevene var inspirert av den sosiale og kulturelle konteksten som tekstene er produsert i, og inneholder flere intertekstuelle forbindelser. Det var flere grupper som ønsket å underholde mottakeren av filmen, og hvordan elevene benyttet noen semiotiske ressurser var også inspirert av spillefilmer. Det var også tydelig at gruppene hadde hentet inspirasjon fra hverandre.

# 1 Innledning

## 1.1 Formål og bakgrunn

Denne studien tar for seg hvordan elever i en 6. klasse produserer multimodale tekster i norskfaget. De multimodale tekstene elevene skal produsere er filmadaptasjoner av en novelle. I filmene vil jeg undersøke hvordan elevene bruker ulike semiotiske ressurser for å formidle mening, samtidig som jeg også er interessert i deres refleksjoner omkring valg de tar i adaptasjonsprosessen. I arbeidet vil jeg benytte multimodal- og adaptasjonsteori som teoriforankring. Formålet med studien vil derfor være å forske på hvilken måte elevene skaper mening i tekst, og deres refleksjoner rundt valgene de tar.

Barn som vokser opp i dag må orientere seg i et samfunn der mye av tekstene de forholder seg til er multimodale. At tekster i skolen er multimodale er ikke noe nytt, de fleste lærebøker har i lang tid inneholdt både bilder og skrift for å formidle mening. Gjennom digitale medier har muligheten for å legge til nye uttryksmåter økt, slik som levende bilder og lyd i eksempelvis film. Det som er nytt nå er at elevene skal ta i bruk disse uttryksmåtene selv i ulike formidlingssituasjoner (Tønnesen, 2010, s. 11). Det forutsetter en kompleks tekstkompetanse når barn skal forholde seg til tekster på nye måter, i ulike medier og som har ulike formål. Tekstkompetansen kan knyttes til begrepet *literacy* som blir brukt internasjonalt i dag om evnen til å forstå, bruke og skape meningsfulle tekster (Smidt, Tønnessen, & Aamotsbakken, 2011, s. 7). Den sterke vektleggingen av de grunnleggende ferdighetene i Læreplanverket for Kunnskapsløftet fra 2006 har bidratt til at Kjell Lars Berge (2005) har kalt Kunnskapsløftet en literacy-reform. Evnen til å *lese* og *skrive* i flere modaliteter enn bare skrift inngår i stor grad i vår tids literacy (Smidt, Tønnessen, & Aamotsbakken, 2011, s. 8). Det er derfor en av skolens oppgaver å gi elevene multimodal tekstkompetanse, slik at de både kan manøvrere seg i informasjonsflyten og selv bli kompetente meningsskapere. At en slik kompetanse er viktig gjenspeiles også i læreplanen, *LK20*.

I læreplanen har multimodale tekster en sentral plass der de blir omtalt som sammensatte tekster. En som har forsket på multimodale tekster og som jeg vil presentere videre i kapittel 2 er Anne Løvland. Hun er professor for nordisk og mediefag ved Universitetet i Agder, og definerer multimodale tekster og sammensatte tekster slik: «Tekster som skaper mening gjennom å kombinere ulike modaliteter» (Løvland, 2007, s. 146). På mellomtrinnet skal elevene skape slike tekster i norskfaget. En av de grunnleggende ferdighetene i norskfaget er digitale ferdigheter: «Utviklingen av digitale ferdigheter i norsk går fra å lage enkle

sammensatte tekster til å planlegge, utvikle og redigere sammensatte tekster basert på kunnskap om hvordan de forskjellige uttrykksformene virker sammen» (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Arbeid med produksjon av film i norskfaget kan være en god måte å utvikle digitale ferdigheter, men også for å få en større forståelse for hvordan ulike semiotiske ressurser kan formidle mening sammen. Arbeid med litterære adaptasjoner i faget kan vise hvordan ulike komponenter formidler mening i tekst. I tillegg må de ofte ta i bruk nye modaliteter for å formidle samme mening i et nytt medium. Dette igjen kan bidra til en økt kunnskap om modalitetenes affordans. Liestøl (2006) trekker frem at arbeid med litterære adaptasjoner kan være en arena der lærernes litterære dannelse og elevenes digitale ferdigheter forenes. Når litterære tekster overføres til andre uttrykksmåter slik som film eller dataspill, har vi en arena der lærere og elever i et samarbeid kan utveksle kunnskap og ferdigheter.

Min interesse for sammensatte tekster startet med en FoU-rapport i fjor der jeg undersøkte elevs tekstforståelse i en tegneserie. Jeg fikk allerede da en smakebit på hvordan elever kan formidle mening i en sammensatt tekst. Det var mange elever som klarte å utnytte de ulike modalitetene i en tegneserie for å skape mening, men det var også noen som ikke klarte dette. Jeg fant emnet så interessant at jeg ønsket å forske videre i en større skala som nå utgjør denne masterstudien. Forskningen kan si noe om elevenes multimodale forståelse som vil være nyttig i fremtidige undervisningsopplegg som tar for seg emnet.

## 1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Hensikten med forskningen min er å undersøke hvordan elever på mellomtrinnet kommuniserer mening i multimodale tekster som er filmadaptasjoner av en novelle. Elever i denne aldersgruppen kan allerede litt om medier, og det er derfor nyttig å kartlegge hva de kan eller ikke kan for videre opplæringsløp.

Problemstillingen for studien er:

### ***Hvordan designer elever på 6. trinn filmer ved adaptasjon av en novelle?***

Jeg har tydeliggjort det jeg ønsker å finne ut gjennom to forskningsspørsmål:

1. *Hvilke valg tar elevene i adaptasjonsprosessen, og hvordan begrunner de valgene?*
2. *Hvilke semiotiske ressurser benytter elevene seg av for å skape mening i film, og hvordan blir disse brukt?*



De to forskningsspørsmålene har et todelt fokus. Det første forskningsspørsmålet handler om de valgene elevene tar angående handlingselementer i filmen. Her vil jeg se etter hvilke handlingselementer de velger å videreføre eller ikke fra novellen, og eventuelt andre endringer de gjør. Jeg er også interessert i å vite hva elevene *tenker*, siden det kan si noe om hva de baserer valgene sine på. Det andre forskningsspørsmålet ser på hvilke *semiotiske ressurser* elevene benytter seg av for å formidle mening i filmen, og på hvilken måte de gjør dette. For å analysere funnene vil jeg bruke det teoretiske rammeverket for studien som analyseverktøy. Funnene kan si noe om elevenes designkompetanse. I problemstillingen bruker jeg begrepet *designer*, og med det mener jeg alle valgene elevene har tatt i arbeid med filmen som omhandler form og funksjon (Kress & Selander, 2015, s. 19).

### 1.3 Design- begrepet

Begrepet *design* har tradisjonelt vært brukt innenfor kunst og håndverk, og handler om både formen og funksjonen til et produkt som er blitt laget. I den senere tiden har begrepet også blitt benyttet i økende omfang innenfor literacy- og tekstforskning, og særlig i arbeid med multimodale tekster. Alle tekster har et design, uavhengig om de er trykte eller digitale. På samme måte som form og funksjon går sammen i håndverksprodukter, går form og funksjon sammen i teksten. Det kan derfor være nyttig å se på tekst som design, og hvordan den blir produsert. En tekst er alltid skapt av noen som har tatt ulike valg når det gjelder innhold, og som har hatt en intensjon med at teksten ble slik den har blitt (Maagerø & Tønnesen, 2014, s. 112-113). I sosialemiotikken er designbegrepet særlig brukt av Gunther Kress i arbeid med multimodale tekster. Kress (2003, s. 49) er opptatt av å rette blikket mot fremtiden, og det er ikke vanskelig å se forbindelser til kunsthåndverk og andre typer design i beskrivelsen av begrepet:

Design does not ask, «what was done before, how, for whom, with what?» Design asks, «what is needed now, in this once situation, with this one situation, with this configuration of purposes, aims, audience, and with these resources, given my interest in this situation ? (...) in a multimodal environment the realisations of this are aided by the varying affordances of the modes and the facilities of the new media of information and communication.

Ved å benytte designbegrepet i forbindelse med tekstproduksjon, utvider han hvordan en kan skape mening i en kultur der både personlig interesse og funksjon har betydning. I arbeid med å designe tekster vektlegger han at det er behov for kompetanse for å kunne utnytte

modaliteter og medier. I boka *Multimodality. A social semiotic approach to contemporary communication* videreutvikler Kress (2010) begrepet og definerer design slik:

In an unstable social world with differing distributions of power, design offers a paradigm which keeps the insights offered by critique and turns them into means for action in the designer's interest, an interest focused on the future. In that context, design is an assertion of the individual's interest in participating appropriately in the social and communicational world: and an insistence on their capacity to shape their interest through the design of messages with the resources available to them in specific situations. Design is prospective: a means of projecting an individual's interest into their world with the intent of effect in the future.

Fortsatt er Kress opptatt av å designe individuelle tekster, som inngår i en sosial kommunikasjon og som kan påvirke framtiden, ved å ta i bruk de ressursene som er tilgjengelig i de ulike situasjonene. Til tross for at det finnes ulike konvensjoner for design i ulike tekster og sjangre, så fører teknologien til en stadig utvikling av nye design. I analysen av filmene til elevene vil jeg undersøke om elevene klarer å utnytte de semiotiske ressursene de har tilgjengelig, og hvordan teksten deres kommuniserer med mottakeren. En sentral del av hvordan teksten kommuniserer handler om samspillet mellom modalitetene. For at en tekst skal oppleves som meningsfull må det det være en sammenheng mellom de ulike delene den består av.

#### 1.4 Oppgavens oppbygging

Denne masteroppgaven består av syv kapitler. I dette kapitlet har jeg lagt fram hva som er bakgrunnen og formålet med forskningen min, og presentert problemstilling og forskningsspørsmål. Jeg har valgt å presisere hva som ligger i designbegrepet siden jeg bruker begrepet i problemstillingen. I kapittel to presenterer jeg noe av den tidligere forskningen som er gjort på området. I kapittel tre blir det teoretiske rammeverket for studien presentert. Teori om sosialsemiotikk, multimodalitet og adaptasjon utgjør det teoretiske rammeverket i studien. Den metodiske tilnærmingen jeg har benyttet i forskningen presenteres i kapittel fire. Her vil jeg utdype metodetrianguleringen som jeg har anvendt i studien. I kapittel fem vil jeg presentere de multimodale analysene av de fem filmadaptasjonene og elevenes refleksjoner rundt de valgene de har tatt i filmene sine. Videre vil jeg drøfte de funnene jeg finner i sammenheng med teorigrunnet i kapittel seks, og si noe om funnenes implikasjoner. I kapittel syv vil jeg presentere en avslutning som svar på problemstillingen jeg stilte i

innledningen. Helt til slutt vil jeg presentere noen nye spørsmål som har reist seg etter arbeid med studien og som kan åpne for videre forskning.

## 2 Tidligere forskning

Det finnes mye forskning som omhandler multimodalitet i skolen, og i denne delen vil jeg presentere noe av den tidligere forskningen som er gjort på området. Sosialesemiotisk tradisjon har hatt stor oppmerksomhet på multimodalitet, noe som også kommer tydelig fram i teorikapittelet mitt. Jeg har gjort et utvalg av studier som omhandler barns multimodale tekstsaking, og noen av de har hatt særlig relevans for min egen forskning. Når det gjelder adaptasjonsstudier er det gjort flere studier som omhandler hvordan litterære verk blir adaptert til andre medier, slik som *Knut Hamsuns Sult på scenen* av Domsa (2020). Studien redegjør for fire sceniske adaptasjoner av Knut Hamsuns *Sult*. Det eksisterer også noen mastergrader der elever på ungdomsskolen adapterer tekster på tvers av medier, blant annet Aamli (2020) sin mastergrad *Elevers refleksjoner ved filmatisering av novelle*. Adaptasjonsstudier der elever på barnetrinnet adapterer tekst til filmmediet har jeg ikke funnet, og slik sett kan det tyde på et hull i forskningen.

### 2.1 Analyse av multimodale elevtekster i internasjonal forskning

I artikkelen *It was just like magic – A multimodal analysis of Children`s Writing* presenterte Theo van Leeuwen (1998) en analyse han hadde gjort av 56 elevtekster som var skrevet av 8-10 åringer fra tre skoler i England. I etterkant av et besøk på et vitenskapsmuseum fikk elevene i oppgave å skrive og tegne sine inntrykk av en utstilling. Alle barna, med unntak av ett, fulgte rekkefølgen på oppgavearket der de skriftlige besvarelsene kom først, og tegningen sist.

Gunther Kress har også forsket på hvordan barn formidler mening. I boka *Before writing: Rethinking the paths to literacy* presenterer han sin studie om hvordan barn mellom 6 og 8 år formidler mening gjennom mange visuelle uttrykk (Kress, 1996). Han er opptatt av hvordan barna presenterer mening, men like viktig er også å forstå prinsippene deres for meningsskapingen. En av de som Kress har samarbeidet med er Staffan Salander. Han har vært veileder for doktoravhandlingen til Fredrik Lindstrand som jeg vil presentere i det følgende avsnittet.

*Att göra skillnad* (Lindstrand, 2006) handler om filmproduksjon blant ungdommer der de skal filmatisere sosiale situasjoner som er en del av livet deres. Lindstrands studie undersøker

hvordan elevene arbeider under produksjonen av sakprosa filmer, og hvilke refleksjoner elevene har når det gjelder meningsformidling gjennom filmmediet. Hans interesse er å finne ut hvilken læring som kan knyttes til produksjon av filmer. Funnene hans viste at ungdommene måtte igjennom mange prosesser som ga viktig lærdom, og at filmene bidro med viktig informasjon om hvordan de så på sin egen sosiale situasjon. Filmene åpnet også opp for kommunikasjon, slik at det ga publikum en mulighet til å kunne gjøre noe med de sosiale situasjonene til elevene. Den neste studien omhandler også filmproduksjon, og peker på noen interessante funn.

Doktoravhandlingen til Michelle Cannon (2011) *Fashioning and Flow* viser hvordan arbeid med kreative media i undervisningen og særlig filmmediet, kan opparbeide kreative, sosiale og kritiske ferdigheter hos ungdom. Hun har gjennomført tre kassustudier på skoler i London der funnene viste blant annet at elevene syns arbeidet med filmproduksjonen var lærerikt og at de mente kunnskapen kunne benyttes i yrker senere i livet. Studien viste også at arbeid med filmproduksjon ble sett på som en «belønning» blant lærerne, og at barn som hadde dårlig oppførsel burde bli straffet ved å ikke få delta i undervisningen. Denne tankegangen viser at lærerne anser det som et gode å få lov å jobbe med slike tekster, og at de dermed skiller seg fra annen tradisjonell tekstproduksjon.

Lisbeth Frølund undersøker i avhandlingen sin hvordan filmproduksjon blant elever på videregående kan skape refleksjoner på flere fagområder. I studien *Animated Symbols* er Frølund (2009) interessert i hvordan elever designer og produserer korte animasjonsfilmer. Forskningen er en casestudie som omhandler fem elever fra to filmgrupper. Funnene til Frølund viste at elevene ikke alltid var i stand til å forklare hvordan historier er konstruert, eller utøve kritisk selvrefleksjon, selv om de vokser opp i et samfunn der de har høy eksponering for et visuelt orientert massemedium.

## 2.2 Multimodale kjennetegn ved elevers prosjektfremlegg

I Norge har Anne Løvlands doktoravhandling *Samansette elevtekstar. Klasserommet som arena for multimodal tekstskapning* (2007) vært et stort bidrag til multimodal forskning. I avhandlingen presenterer hun trekk ved multimodaliteten i prosjektfremlegg som har blitt gjennomført i seks klasser på mellomtrinnet og ungdomstrinnet. I fremleggene har hun gjort analyse på to nivåer. Hun har analysert den kollektive aktiviteten og de ulike handlingene som realiserer denne. Funnene til Løvland viste at det multimodale handlingsrommet til elevene varierte mye. To klasser hadde stor frihet til å velge blant ulike multimodale uttrykk, mens i

de andre fire klassene var handlingsrommet mindre. Lærerne i klassene hadde multimodal velvilje, men oppgavenes formuleringer innskrenket allikevel handlingsrommet.

Det var stor variasjon i det multimodale uttrykket i de sammensatte elevtekstene som ble presentert, men også mange likhetstrekk. Blant elevtekstene var talespråket den dominerende modaliteten. Elevene benyttet også visuelle modaliteter der det var en likhet mellom ressursen og det denne refererte til, som eksempelvis tegninger, modeller og bilder. Et annet trekk som utmerket seg, var at elevene ikke benyttet auditive ikkeverbale modaliteter. Det var også flere fellestrekk mellom det multimodale samspillet i elevtekstene. Det var en rytmisk og tidsrelatert oppbygging i alle fremleggene, men rytmen var likevel lite vektlagt som meningsskapende element. Funksjonen til rytmen var først og fremst å være et bindeledd mellom selvstendige sekvenser. Informasjonslenking var den viktigste kohesjonsmekanismen, og den mest vanlige formen for informasjonslenking var utviding. Det var kun på de øverste klassetrinnene at hun fant eksempler på utdyping. Løvland fant også en tydelig funksjonell spesialisering i elevtekstene. Sakpreget mening ble formidlet gjennom verbalspråket, mens ikkeverbale modaliteter ble brukt for å styrke kontakten med publikum.

Et annet funn hun gjorde var at elevens tekstsaking var preget av de føringene for modalitetsbruk som ble formidlet gjennom undervisning, arbeidsoppgaver, regler og vurdering. De sosiale relasjonene mellom aktørene i klasserommet, og fordeling av arbeidsoppgaver påvirket også elevenes tekstsaking. På grunn av de store forskjellene mellom fremleggene stilte hun spørsmålet: «Finst det ein felles skolekulturell tradisjon for bruk av modalitetar som pregar dei vala elevane gjer»? Løvland mente at hvis det var lærerne som forvaltet en slik norm så kunne det fremstå som om normen var svak.

### 2.3 Multimodal tekstproduksjon; Fra novelle til film

Av nyere dato har forskningen til Marthe Øidvin Burgess vært til stor inspirasjon for min egen forskning. Hun har skrevet avhandlingen *Fra novelle til film. Elevproduserte multimodale tekster på 9.trinn* som ble utgitt i 2015. Som tittelen viser har Burgess forsket på elever som produserte filmer på 9. trinn. Filmene var en filmatisering av ulike noveller. Slik sett har hennes forskning mye til felles med min egen forskning, men likevel er det noen forskjeller. I hennes avhandling utgjør konteksten som filmene blir produsert i en stor del av hennes forskning. En annen markant forskjell er at Burgess bruker en systemisk-funksjonell multimodal diskursanalyse for å analysere hvordan de to multimodale elevtekstene kommuniserer. Hennes funn viste at elevene i produksjon av film aktiviserte langt mer enn

skoleervert kunnskap, og at de hentet inspirasjon fra hverandre og kulturkonteksten. Når lærerne skulle gi vurderinger var det ofte filmen som sluttprodukt som ble vurdert, mens arbeid med storyboard og manus ikke ble regnet med. En slik vurderingspraksis er fordelaktig for de elevene som er godt kjente med filmkulturen som ligger utenfor skolens tekstkultur. Det var vage vurderingskriterier som lå til grunn for vurderingene, og som bidro til at det ikke var lett for elevene å forutse hva som var bra eller dårlig arbeid. Et annet funn var knyttet til det teknologiske der hverken lærere eller elever behersket den teknologien som trengtes for å løse oppgaven. I de to elevfilmene som Burgess analyserte gjorde hun ulike funn. Gruppe 1 uttrykte relasjonelle prosesser gjennom en kombinasjon av ulike modaliteter, både visuelle og auditive. Det ble kun benyttet en modalitet som var muntlig verbaltekst i uttrykk av mentale prosesser. Den multimodale måten gruppe 2 uttrykte seg på skilte seg fra gruppe 1, men også fra resten av de andre gruppene på trinnet. Gruppen brukte visuelle semiotiske ressurser for å fortelle filmens handling, samt musikk og reallyd. Det var kun en replikk som bestod av et ord som utgjorde verbalteksten i filmen.

### 3 Teori

I dette kapittelet vil jeg presentere teorien som utgjør rammeverket for studien min, og den er særlig forankret i sosialsemiotikken. Jeg vil først redegjøre for et utvidet tekstbegrep siden det er nært knyttet til det sosialsemiotiske perspektivet.

Innenfor fagfeltet sosialsemiotikken har språkforskerne Gunther Kress og Theo van Leeuwen begge vært sentrale når det gjelder utvikling av multimodal teori, og det er deres teori jeg vil støtte meg på i denne studien. De er begge opptatt av multimodal design, og studien min vil undersøke hvordan elevene designer multimodale tekster. Jeg vil også støtte meg på forskningen til Anne Løvland som ble presentert i kapittel 2. Hun har også skrevet boka *På mange måtar. Samansette tekstar i skolen* (2007) som har vært veldig nyttig i forskningsarbeidet mitt.

I denne studien der elevene skal produsere egne adaptasjoner, og må ta valg når det kommer til hvilke handlinger som skal overføres, vil det være nyttig å utdype adaptasjonsbegrepet. Roland Barthes har utarbeidet egne begreper for å skissere sammenhengen mellom tekstelementene som videreføres i den nye teksten.

### 3.1 Et utvidet tekstbegrep

Det har vært lang tradisjon for å arbeide med multimodale tekster i norskfaget. Det har i lange tider vært skrevet fortellinger om bilder, laget dramatiseringer og tegneserier i norske klasserom. Det var likevel først i 2006 at vi fikk en læreplan som eksplisitt viste til at slike tekster burde være en del av norskfaget. I læreplanen blir begrepet sammensatte tekster brukt om tekster som inneholder flere modaliteter og viser til et utvidet tekstbegrep (Løvland, 2007, s. 10). I LK06 viser det utvidete tekstbegrepet til tekst som kan være satt sammen av skrift, bilde og lyder i et samlet uttrykk (Utdanningsdirektoratet, 2005). Denne utvidelsen av tekstbegrepet førte til at innføringen av Kunnskapsløftet ble kalt for en *literacy-reform*. Moderniseringen av arbeidslivet hadde ført til et økende behov for bedre skrivekyndighet og mer avanserte språkferdigheter (Berge, 2005, s. 4). I den nye lærerplanen for norskfaget blir også et utvidet tekstbegrep brukt. I kjerneelementene under overskriften *Tekst i kontekst* kan vi lese: «Norskfaget bygger på et utvidet tekstbegrep. Dette innebærer at elevene skal lese og oppleve tekster som kombinerer ulike uttrykksformer» (Utdanningsdirektoratet, 2020).

I elevens filmprosjekt vil begrepet tekst bli brukt om ulike typer tekster slik som storyboard, manus, novelle og film, og det er derfor nødvendig med en begrepsavklaring. Tradisjonelt sett har ordet tekst blitt forstått som noe som er skrevet med trykte ord. I et filmprosjekt vil det ikke være dekkende å bruke et tekstbegrep som definerer tekst som skrevne ord på papir (Skjelbred & Veum, 2013, s. 18). Innenfor sosialsemiotisk teori, og særlig innenfor multimodalitetsteori, brukes et tekstbegrep som ikke knyttets spesifikt til verbalspråket. Dette betyr at det er tekster en kommuniserer gjennom, og det er uavhengig av hvilket tegnsystem en bruker (Maagerø & Tønnesen, 2014, s. 16). Gunther Kress har definert tekst på samme måte, men ser også på teksten som en sosial handling. Tekst skapes ved å bruke ulike semiotiske ressurser og kommunisere i en sosial kontekst (Kress 2003, s. 7). Med bakgrunn i definisjonen av et utvidet tekstbegrep og definisjonen til Kress vil en film bli definert som en tekst.

### 3.2 Sosialsemiotikk

Sosialsemiotikken er en teoretisk retning som særlig bygger på arbeidene til den australske lingvisten Michael Halliday, og den har fokus på hvordan mennesker skaper mening i ulike sosiale situasjoner ved å tilpasse bruken av semiotiske ressurser (Løvland, 2006, s. 14). En grunnleggende og essensiell egenskap som er med på å gjøre Halliday til en semiotiker, er at han i sitt studium ser på menneskene som sosiale vesener. En ting som fascinerer Halliday ved den språklige samhandlingen er at uansett hvor ulike mennesker er så forstår de hverandre

rimelig godt. Dette betyr at innenfor bestemte kulturer så er mye av den menneskelige meningsskapingen forutsigbar (Berge, 1998, s. 23). Selv om de fleste sosialsemiotikerne har forsket på verbalspråket, åpner feltet likevel opp for å studere alle menneskelige tegnsystem (Løvland, 2006, s. 47). Sosialsemiotikerne Gunther Kress og Theo van Leeuwen har i nyere tid tilpasset teorien til et mer variert multimodalt materiale (Løvland, 2006, s. 14). Denne multimodale tilpasningen gjør at sosialsemiotisk teori er relevant for mitt forskningsfelt.

### 3.3 Multimodalitetsteori

Samfunnets teknologiske utvikling, der skjermen har tatt plassen til boka, har ført til utvikling av en ny teori som rommer alle former for menneskelig kommunikasjon. Verbalspråket utgjør ikke lenger hovedformen for meningsutveksling (Kress, 2003, s. 9). Multimodale tekster og sammensatte tekster er begreper som blir brukt om tekster som inneholder flere modaliteter. Begrepet modalitet blir brukt i mange fagområder, og stammer fra det engelske ordet *mode* som betyr måte (Tønnesen, 2010, s. 12). Van Leeuwen beskriver hvordan han fører videre Halliday sine teorier i boka *Introducing Social Semiotics*:

In this book I extended this idea to the “grammar” of other semiotic modes, and define semiotic resources as the actions and artefacts 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. 1)

Forskjellen mellom semiotikk og sosialsemiotikk kommer tydelig frem her. Der semiotikken bruker begrepet *tegn* foretrekker sosialsemiotikken å bruke begrepet *ressurs*. Van Leeuwen forklarer at begrepet *ressurs* er foretrukket siden «det unngår inntrykk av at "Hva et tegn står for" er på en eller annen måte gitt, og påvirkes ikke av bruken» (van Leeuwen, 2005, s. 1). De semiotiske ressursene kan altså komme til uttrykk ved fysiske handlinger eller ved bruk av ulike tekniske hjelpemidler. Kress bruker også begrepet semiotiske ressurser, og forklarer det som ressurser for å skape mening (Kress, 2003, s. 9). Sosialsemiotikken vektlegger alle sidene i en kommunikativ handling der både prosessen, produktet og effekten av handlingen er alle like viktige. Burgess kommenterer i sin avhandling at det er en svakhet at lærerne vurderer og karaktersetter kun elevenes ferdige produkt, og at de dermed overser store deler av det elevene har brukt tid på (Burgess, 2015, s. 204). I studien min vil jeg undersøke hvilke, og på



hvilken måte, elevene bruker de semiotiske ressursene. Det betyr likevel ikke at jeg undervurderer læringsprosessen frem til ferdig produkt.

### 3.4 Modalitet og semiotisk ressurs

I multimodal teori er begrepene semiotiske ressurser og modalitet ofte brukt, og det kan innimellom virke som om begrepene er synonyme. Slik begrepene defineres er det likevel noen forskjeller. Gunther Kress definerer modalitet (mode) på denne måten:

Mode is the name for a culturally and socially fashioned resource for representation and communication. Mode has material aspect, and it bears everywhere the stamp of past cultural work, among other things the stamp of regularities of organization (Kress 2003, s. 45).

I definisjonen vektlegger Kress den materielle formen og den kulturskapte organiseringsmåten ved de ulike modalitetene. Denne definisjonen skiller seg litt fra van Leeuwen sin definisjon: «The term modality refers to semiotic resources for expressing as how true or as how real a given representation should be taken» (van Leeuwen, 2005, s. 281). Van Leeuwen vektlegger i sin definisjon kvaliteten på kommunikasjon, og ikke den materielle formen og kulturskapte organiseringen slik Kress gjør. Når det gjelder handlinger, materiale og kulturprodukt i en kommunikasjonssituasjon mener van Leeuwen at begrepet semiotisk ressurs er mer passende å bruke. Han beskriver begrepet slikt: «Semiotic resources are the actions, materials and artefacts we use for communicative purposes [...] together with the ways in which these resources can be organized» (van Leeuwen, 2005, s. 285). Definisjonen vektlegger hva en kan bruke for å skape mening i en gitt kommunikasjonsform, samtidig som den også er opptatt av at de ressursene en tar i bruk og bruken av disse, vil endres kontinuerlig. De ulike definisjonene går over i hverandre og det kan derfor være vanskelig å skille dem. I doktoravhandlingen til Løvland presiserer hun et skille mellom begrepene. Hun velger å forstå modalitet som «ei gruppe av kulturelt og sosialt forma semiotiske ressurser på grunnlag av materiell form og/eller organiseringsform», mens hun velger å forstå semiotisk ressurs på samme måte som van Leeuwen (Løvland, 2006, s. 28). For å presisere begrepet modalitet enda tydeligere så er altså modalitet en klasse av semiotiske ressurser som ligner hverandre og skaper mening i en gitt situasjon, eksempelvis skrift, musikk eller fotografi (Løvland, 2007, s. 146). I denne studien velger jeg å bruke Løvlands tolkning av begrepet modalitet, og definisjonen til van Leeuwens av begrepet semiotisk ressurs.

### 3.5 Modalitetens affordans og transformasjon/transduksjon

Når en skal ytre en mening er det essensielt å tenke på hvilken modalitet som kan formidle budskapet mest effektivt. På hvilken måte en modalitet kan formidle mening på avhenger av egenskapene til modaliteten. Mulighetene eller begrensningene til en modalitet kaller Gunther Kress for *modal affordans* (Jewitt og Kress, 2003, s. 14). Hvilke modaliteter elevene velger å ta i bruk, og hvordan de bruker dem i filmene vil påvirke kommunikasjonen. Van Leeuwen sier at den sosiale konteksten har betydning for meningsdannelse, og det avhenger også av hvordan modalitetene er brukt tidligere (van Leeuwen, 2005, s. 5). En slik tankegang legger til grunn at ulike modaliteter i filmer og bøker gjennom historien kan ha betydning for hvordan meningen i en filmadaptasjon oppfattes. Elevene kan bearbeide og gjengi informasjon de har lest eller hørt på ulike måter. Kress skiller mellom *transformasjon* og *transduksjon* og forklarer begrepene slik: «While transformation operates on the forms and structures within a mode, transduction accounts for the shift of 'semiotic material' -for want of a better word –across modes» (Kress, 2003, s. 36). Transformasjon forekommer når elevene velger å videreføre informasjonen i samme modalitet. Når elever skriver manus etter å ha lest novellen, er det et eksempel på transformasjon. Transduksjon finner sted når elevene velger en ny modalitet for å formidle informasjonen (Kress, 2003, s. 47). Kress og Selander (2015, s. 30) har valgt å definere begge begrepene for *re-design*. I min studie vil det foregå en transduksjon eller re-design når elevene går fra novelle til film, fordi de må ta i bruk nye modaliteter for å formidle den opprinnelige modaliteten. Et eksempel på dette er at de kan formidle følelser som står beskrevet i novellen ved hjelp av kroppsspråk. De ulike modalitetene som elevene kan benytte seg av i tekstproduksjonen har sine begrensninger og muligheter ved at de formidler ulike ting. Jeg har derfor valgt å beskrive modalitetene hver for seg for å kunne vise frem vesentlig trekk ved disse. De ulike måtene elevene velger å bruke de semiotiske ressursene på vil ha betydning for kommunikasjonen i filmen, og vil utgjøre en sentral del av analysearbeidet av filmene.

#### 3.5.1 Verbalspråk

Verbalspråket er designet gjennom sitt symbolsystem til å representere virkeligheten. I det muntlige språket kobles lyder sammen til ord som formidler mening, og ordene kan settes sammen til lengre utsagn. I skriftspråket kobles grafemer sammen til ord, og ordene kan også settes sammen til lengre utsagn. Modaliteten språk, både muntlig og skriftlig, er nyttig til å beskrive noe, fremsi argumentasjoner, forklare noe og så videre. Det er også hensiktsmessig til å kritisere, vurdere eller reflektere over noe. I muntlig tale er intonasjon og stemmekvalitet

viktig. En kan formidle mening ved å legge trykk på enkelte ord, og gjennom forskjellen på høy og lav stemme, blid og sint og lignende. Talespråket er forbigående ved at det er borte når noe er sagt. I en kommunikasjon med andre må vi derfor forsikre oss om at det som er sagt har blitt forstått. Det kan komme til uttrykk ved at vi retter på det vi har sagt, bruker nye ord, begynner setningene på nytt og så videre (Maagerø og Tønnesen, 2014, s. 26- 27).

### 3.5.2 Lyd

Lyd er en viktig modalitet i digitale medier, og blir ofte i film benyttet sammen med levende bilder. Lyd kan være flere ting, eksempelvis den naturalistiske lyden av en bil eller muntlig tale. Det kan også være lyd som er manipulert for å fremheve eller understreke noe. I film er det vanlig å skille mellom begrepene *reallyd* som tilsvarer den naturalistiske lyden, *effektlyd* som står for den manipulerede lyden og *dialog* som tilsvarer muntlig tale. I multimodale tekster blir ofte reallyd brukt for å skape normalitet og en nærhet til virkeligheten. Effektlyder som ofte tar utgangspunkt i virkeligheten, er lyder som spiller på følelsene våre. De ønsker å skape en mening av glede, redsel, humor eller andre ting. Musikk snakker til sansene våre på en abstrakt måte, og har dermed en emosjonell kraft som i filmer kan bidra til å skape en harmonisk stemning, fortvilelse eller andre ting (Maagerø og Tønnesen, 2014, s. 39).

### 3.5.3 Bevegelse og kroppsspråk

I en film kommer bildene etter hverandre i tid, og de utfolder seg derfor sekvensielt i tid på samme måte som verbalspråket. Det skapes en sammenheng mellom de ulike delene ved at noe kommer først og noe kommer senere. Bevegelser er i stor grad meningsskapende og er en viktig del av affordansen til filmer, siden den kan representere alle bevegelsene til menneskene. Ulike gester, ofte sammen med verbalspråk, vil skape en mening. Bevegelse i ansiktet, og arm-hodebevegelser vil også bringe mening inn i konteksten. Ved hjelp av bevegelsene kan vi vise ulike følelser, men samtidig vise om vi følger med i samtaler eller lignende. En annen ting som skaper mening i film er personer som beveger seg inn og ut av rom, eller trer i forgrunnen eller bakgrunnen. I filmer er det også mulig å vise prosesser som foregår over tid slik som en ekteskapeelig krangel eller naturfenomener (Maagerø og Tønnesen, 2014, s. 36-38).

### 3.5.4 Kameravinkler og bildeutsnitt

For å få mottakeren til å se verden på en bestemt måte kan valg av kameravinkel i en film være et filmisk fortellergrep. Ved å bruke et *normalperspektiv* der en filmer i øyehøyde ønsker filmforfatteren ikke å styre opplevelsen til tilskuerne for mye (Engelstad, 2013, s. 83).

Et *froskeperspektiv* der synsvinkel går nedenfra og opp vil fremheve motivet, og kan stille betrakteren i en underlegen eller beundrede posisjon. Det siste perspektivet som er *fugleperspektivet*, der synsvinklene er ovenfra og ned, kan gi betrakteren en oversikt og opplevelse av kontroll (Bjerke et al., 2015, s. 66). Bildeutsnittet i en film avgjør hvor mye vi får se av skuespillerne og miljøet rundt, og det er vanlig å skille mellom *totalutsnitt*, *halvtotal*, *halvnært*, *nært* og *ultranært*. Skalaen fra totalutsnitt til ultranært er en skala på tilskuerens betraktninger fra observerende til medopplevende. Hvordan vi identifiserer oss med og opplever karakterer i ulike filmer kan være et resultat av bildeutsnittet som blir brukt. Nærbilde av ulike gjenstander, som eksempelvis en pistol i en spenningsfilm, kan fungere som et filmisk utropstegn (Engelstad, 2013, s. 81).

### 3.6 Multimodal design

*Multimodal design* er av betydning når elevene skal produsere multimodale tekster. Begrepet er skapt av Kress og Leeuwen, og omhandler de ulike måtene en kan designe multimodale tekster. Det er nødvendig at den som skal ytre en mening har kompetanse på hvordan ulike semiotiske ressurser kan fungere som meningsskapende i en gitt kommunikasjonssituasjon (Kress, 2003, s. 49). I denne sammenhengen er det viktig å få fram at multimodal design ikke handler om å produsere multimodale tekster etter tekster som har en kjent oppbygging, men at elevene kan tilpasse kompetansen de har om design til nye og ukjente områder. Design er en måte å skape noe nytt eller å omskape noe for å bruke det på en annen måte. Det handler også om å tilføre noe til verden som ikke var der fra før. På denne måten fungerer elevene som designere når de skaper (ny) mening i tekst (Selander og Kress, 2015, s. 19). En slik designkompetanse er svært hensiktsmessig for elevene å besitte for å kunne orientere og delta i det multimodale tekstsamfunnet som vi har i dag. I analysen av filmene vil jeg se om elevene klarer å omskape novellen og på den måten skape noe nytt, slik undervisningsopplegget i studien min legger vekt på. Funnene i filmene vil kunne si noe om elevenes designkompetanse.

### 3.7 Multimodalt samspill

I multimodale tekster kan det multimodale samspillet komme til uttrykk på ulike måter. Det er vanlig å skille mellom to hovedformer for multimodalt samspill som er *funksjonell spesialisering* og *multimodal kohesjon* (Løvland, 2007, s. 26). Den første formen for samspill som Gunther Kress kaller for funksjonell spesialisering, handler om at de ulike modalitetene er spesialiserte for sitt formål. De ulike modalitetene i en tekst har altså et eget ansvar for å formidle informasjon (Kress, 2003, s. 46). En modalitet kan eksempelvis være bra egnet til å

formidle et abstrakt budskap, men et annet igjen kan være god til å fange leserens oppmerksomhet. På denne måten kan multimodale tekster utnytte at de ulike modalitetene har ulik modal affordans gjennom funksjonell spesialisering (Løvland, 2007, s. 26). Elevers bruk av funksjonell spesialisering eller ikke i filmene vil kunne si noe om deres multimodale forståelse, og det er noe jeg vil se etter i analysen.

Det multimodale samspillet dreier seg også om at kombinasjonen av de forskjellige modalitetene skaper sammenheng i teksten, og dette blir kalt for *multimodal kohesjon* (Løvland, 2007, s. 29). Løvland har valgt å definere multimodal kohesjon som: «Trekk ved samspelet mellom modalitetene i ein multimodal tekst som gjer at vi opplever teksten som samanhengende» (Løvland, 2007, s. 146). I multimodale tekster vil det være bindingsmekanismer mellom modalitetene, og et eksempel på dette er at lyd og bilde i en spillefilm hører sammen. I elevfilmene vil slike samspill mellom modalitetene si noe om elevenes multimodale forståelse. I analysen er derfor multimodal kohesjon et viktig element for å kunne si noe om hvordan filmene formidler mening. En som har typologisert den multimodale kohesjonen er van Leeuwen. I boka *Introducing Social Semiotics* (2005) deler han de ulike kohesjonsmekanismene inn i områdene i *rytme*, *komposisjon*, *informasjonskopling* og *dialog*. I likhet med van Leeuwen vil jeg presentere begrepene hver for seg, men det er viktig å merke seg at i multimodale tekster vil det ofte være flere kohesjonsmekanismer som fungerer sammen (van Leeuwen, 2005, s. 179).

*Rytme*: Det skapes en rytme i den multimodale teksten ved en veksling av modaliteter som strekker seg over en tidsperiode. Dette kan skje ved at modalitetene kommer etter hverandre i en kronologisk rekkefølge, slik det gjør i enkelte presentasjoner som er laget ved hjelp av data. Den andre måten er den vi ofte ser i filmer og tegneserier, der det er et samspill mellom modalitetene gjennom hele eller deler av tidsspennet. I en film vil eksempelvis en veksling mellom muntlig verbalspråk og musikk skape rytme. I følge van Leeuwen er menneskelige handlinger fra naturenes side rytmiske og koordinerte, og at mennesket oppfatter fenomen rundt seg gjennom rytme (van Leeuwen, 2005, s. 181).

*Komposisjon*: Komposisjon som kohesjonsmekanisme sier noe om den romlige organiseringen av modaliteter. Denne organiseringen har betydningen for hvordan mottakeren leser teksten, enten det dreier seg om organiseringen av bilder og tekst i en tegneserie eller en elevs dramatisering. Det som har en sentral plass og som dermed gir teksten en visuell tyngde, vil tiltrekke oppmerksomheten til leseren. I en multimodal tekst vil elementer som farge,

størrelse, avstand og nærhet være viktig for komposisjonen. Komposisjonen gir ofte en antydning om hva som er viktig og mindre viktig i en tekst ut fra plasseringen. I vår kultur går leseretningen fra venstre til høyre, og det er derfor vanlig å plassere det kjente til venstre og det ukjente til høyre, for å hjelpe leseren med å orientere seg i teksten (van Leeuwen, 2005, s. 198).

*Informasjonskopling:* Dette er en kategori som systematiserer forbindelsen mellom ulike informasjonsdeler. I en tekst vil leseren prøve å finne sammenhengen mellom de ulike delene som befinner seg nært hverandre i rom og tid. Det er vanlig at en tolker en ytring på bakgrunn av den forrige når en leser en verbalspråklig tekst. Dette gjelder også for tekster som er satt sammen av flere ulike modaliteter. Van Leeuwen deler informasjonskoplingen inn i de to hovedkategoriene *utdyping* og *utvidelse*. Kategorien *utdyping* avgrenser ofte meningspotensialet ved at modaliteter formidler den samme informasjonen, eksempelvis et bilde og bildetekst. I kategorien *utvidelse* skjer det motsatte ved at meningspotensialet utvides. Dette skjer ved at to modaliteter formidler ulik informasjon, men som likevel har en semantisk forbindelse til hverandre (van Leeuwen, 2005, s. 222).

*Dialog:* Dialogen er en kohesjonsmekanisme som bygger på samtaleteori og teori om musikalsk samspill. Van Leeuwen mener at forbindelsene mellom de ulike modalitetene i eksempelvis en film eller en popsang har store likheter med hvordan en samtale mellom to personer foregår. Forbindelsene vil forekomme gjennom en interaksjon med initiativ og respons mellom modalitetene. En samtale mellom to personer kan også være multimodal i seg selv, fordi et verbalspråklig initiativ kan bli besvart med gester som formidler mening, slik som et nikk eller håndbevegelser (van Leeuwen, 2005, s. 248).

### 3.8 Multimodal tekstanalyse

Van Leeuwen legger vekt på de sosiale situasjonene en tekst skal inngå i, vil ha betydning når mennesker skaper tekster. De forskjellige tekstene vi leser vil speile den sosiale situasjonen de er oppstått i. Det vil derfor eksempelvis være stor forskjell på hvordan en lærebok og et ungdomsblad er utformet. I denne delen vil jeg presentere van Leeuwens fire dimensjoner for multimodal tekstanalyse som jeg vil bruke i analysen av elevtekstene (van Leeuwen, 2005, s. 91 – 177). Jeg vil presentere de ulike dimensjonene hver for seg, men det er viktig å vite at dimensjonene kan være flettet i hverandre i analyse av ekte multimodale tekster. Løvland (2007) har benyttet van Leeuwen sine fire dimensjoner i tekstanalyse av multimodale tekster. Jeg velger å bruke Løvland sine overskrifter siden de gir en god beskrivelse av de fire

dimensjonene, og van Leeuwen sine benevninger i parentes. De fire dimensjonene til van Leeuwen er: *discourse, genre, style og modality*.

### 3.8.1 Hva handler teksten om (discourse)?

I alle tekster er det et innhold, og innholdet er ofte sentralt under en leseprosess. Det er umulig å formidle alt i en tekst, og derfor må tekstskaperen velge ut det han synes er mest interessant. Det en velger å sette søkelys på i teksten sier noe om hvilke intensjoner tekstskaperen har, og hva han vil med teksten. Det kan eksempelvis være å underholde eller opplyse leseren. Tekstskaperen kan også formidle personlige tanker og holdninger han har om innholdet som han skriver om. I denne delen er det også vanlig å studere måten handlingene blir utført på av de ulike aktørene i teksten, og bruken av hjelpemidler. I analysen av innholdet i elevfilmene vil jeg se etter hvilke handlingselementer gruppene har valgt å videreføre eller ikke fra novellen, om de har endret på noe i adaptasjonen og på hvordan de presenterer innholdet. Jeg vil også undersøke hvordan de semiotiske ressursene elevene benytter seg av formidler mening.

### 3.8.2 Hvordan skjer samhandlingen i teksten (genre)?

De fleste tekster har en sentral plass i kommunikativ samhandling ved at en handler og representerer det som skjer i verden gjennom disse. En tekst blir en del av en ny kommunikasjonssituasjon hver gang den blir lest. I de ulike kommunikasjonssituasjonene vil teksten gå inn i samhandling mellom ulike aktører. Relasjonene mellom aktørene kan være svært ulike. Relasjonen mellom aktørene og den aktuelle situasjonen vil ha betydning for hvordan avsenderen uttrykker seg, og for hvordan den blir oppfattet av mottakeren. Handlingene en utfører gjennom å bruke språket blir i språkvitenskapen kalt for *språkhandlinger*. Det eksisterer flere likheter mellom språkhandlinger og handlinger som blir utført av ikke-språklige semiotiske ressurser, hevder van Leeuwen. Et eksempel på dette kan være overrekkelse av en blomsterbukett som kan være et uttrykk for takk, anger, medfølelse eller andre ting. Mottakeren vil respondere på mottagelsen av blomsterbuketten ut ifra hvordan han forstår den sosiale situasjonen den blir gitt i. Løvland velger å se på krav og forventninger som krav og forventninger om aktivitet. Mottakeren vil ofte ha en forventning om en bestemt type aktivitet i teksten. Hvis det viser seg at denne aktiviteten ikke er til stede i teksten har kommunikasjonen ikke gått helt etter planen for tekstforfatteren. Løvland fokuserer på tre typer av krav og forventninger om aktivitet som er vanlig å finne spor av i forskjellige tekster: *Å kreve oppmerksomhet, å tilby eller å forvente metal utfylling, og å tilby eller å kreve konkret aktivitet.* (Løvland, 2007, s. 53). For å kreve oppmerksomheten til

leseren bruker ofte sammensatte tekster sterke signaler slik som boktitler, overskrifter og dominerende bilder. Leseren kan kjenne igjen egne erfaringer gjennom modaliteter som musikk, skrift og bilde. Ut fra egne erfaringer og kunnskaper kan mottakeren fylle ut åpne rom i teksten og på den måten få teksten til å virke logisk og meningsfull. Når både sender og mottaker er i den samme kommunikative samhandlingen, kan de vekselvis tilby og kreve informasjon eller handling som klemmer eller håndtrykk. I analysen min vil jeg se etter hvilke språkhandlinger gruppene benytter seg av i filmene for å kunne si noe om den sosiale samhandlingen i de multimodale tekstene.

### 3.8.3 Hvilken stil bygger tekstskaperen gjennom teksten (style)?

Van Leeuwen mener at en kan lese en multimodal tekst som et uttrykk for tekstforfatterens sosiale og kulturelle forankring, samt identitet. Det er mulig å finne ut hvem som har skrevet en anonym tekst ved å studere skrivestilen, slik som ordvalg, syntaks og trekk ved håndskriften. I en multimodal tekst kan en på samme måte knytte stemme eller andre multimodale uttrykk umiddelbart til mennesker på bakgrunn av den individuelle stilen de uttrykker. Stilen trenger ikke alltid være personlig heller, det er også mulig å uttrykke hvem en er ut ifra kategorisering av den sosiale posisjonen slik som alder, kjønn, klasse og sosiale relasjoner. En multimodal tekst kan også være et uttrykk for livstil som står for mer flyktige kategorier som eksempelvis holdninger og smak. I analysen av stil i elevfilmene vil jeg se etter hvordan gruppene uttrykker dette.

### 3.8.4 Skal vi oppfatte teksten som sann (modality)?

I multimodal tekstanalyse handler den siste dimensjonen om å antyde sannhet. Det handler om i hvilken grad modalitetene i teksten formidler innholdet som virkelig eller sant. De ulike modalitetene kan formidle sannhet på forskjellige måter, eksempelvis kan visuelle modaliteter bruke farger og detaljer for å vise ulik grad av troverdighet. Den kommunikative samhandling påvirker også hva en oppfatter som virkelig. For å vurdere om en situasjon er sann eller ikke bruker en ulike kriterier for forskjellige kontekster konstaterer van Leeuwen. Naturalistiske framstillinger som ligner på virkeligheten vil ha stor troverdighet, slik eksempelvis et umanipulert naturbilde vil ha. Det er vanlig å koble sannhet til abstraksjon og generaliseringer i vitenskapelige sammenhenger. I analysen av elevfilmene vil jeg vurdere hvordan elevene klarer å skape troverdige filmer gjennom samspilte modaliteter og naturalistiske framstillinger.



### 3.9 Multimodal tekstkompetanse (literacy)

I takt med at tekstene og kommunikasjonsformene i samfunnet endrer seg, trengs det en ny kompetanse for å orientere seg i og nyttiggjøre seg av informasjonen i disse tekst- og kommunikasjonsformene. Disse endringen har ført til en diskusjon rundt tolkningen av begrepet *literacy* og det er ikke fastsatt hvor vidt og bredt begrepet går. Literacy er et engelsk ord som ikke så lett lar seg oversette til norsk. Ut fra den etymologiske forbindelsen til ordet bokstav, letter, handler ordet om å mestre kommunikasjon gjennom skriftspråket.

Betydningen av literacy-begrepet har etter hvert blitt utvidet til å romme en mer generell kompetanse som omfatter «både evnen til å bruke og tolke ulike uttrykkssystemer eller semiotiske modaliteter og evnen til å beherske og evnen til å beherske ulike medier» (Maagerø & Tønnessen, 2014, s. 14). Det er dermed en kompleks kompetanse literacy-begrepet referer til, og både sosiale og kulturelle forhold vil være med å påvirke kompetansen (Blikstad-Balas, 2016, s. 10). Bill Cope og Mary Kalantzis har valgt å bruke betegnelsen *multiliteracies* som referer til to hovedaspekt ved hvordan språket blir brukt i dag. Det første aspektet er variasjonen i hvordan mening skapes i ulike kulturelle, sosiale og profesjonelle sammenhenger. Det andre aspektet er den nye kommunikasjonsteknologien. I dag blir mye av meningen formidlet multimodalt hvor ofte skriftlige modaliteter er i en interaksjon med visuelle og auditive modaliteter som formidler lyd, kroppsspråk, gester og rom (Cope og Kalantzis, 2006, s. 23). Kress og van Leeuwen er også noen av de som har definert begrepet multimodal literacy.

Kress mener at begreper som *digital literacy*, *medieliteracy*, *visuell literacy* og *kulturell literacy* er for lite presise, og at de sier lite om hva slags kompetanse det handler om. Han problematiserer også den konkrete betydningen av ordet literacy, og syns derfor det er mest gunst å reservere betegnelsen for lesing av skrift. I boka *Literacy in the New Media Age* presenterer Kress (2003) mer presise uttrykk for inndeling. Han skiller mellom de semiotiske ressursene vi har tilgjengelig for å uttrykke en mening, de ressursene som blir brukt i kommunikasjonssituasjonen og hvilke kanaler meningen blir formidlet gjennom (Kress, 2003, s. 23). Hans intensjon er ikke å avkorte literacy-begrepet, men tydeliggjøre hvordan semiotiske ressurser kan designe mening i ulike medier. Van Leeuwen definerer begrepet slik:

ability to use and combine different semiotic modes in ways that are appropriate to the given context, both in the sense of the context-bound rules and conventions that may apply, and in the sense of the unique demands made by each specific situation (van Leeuwen, 2017, s. 5).

Definisjonen til van Leeuwen legger vekt på at multimodal tekstkompetanse dreier seg om å mestre bruken av ulike semiotiske modaliteter, og forstå konvensjoner og regler for bruken av disse i ulike kontekster. Han fremhever også at en slik tekstkompetanse innbefatter en kritisk tekstkompetanse (van Leeuwen, 2017, s. 9). En slik tekstkompetanse vil være av betydning når elevene skal overføre novellen til en multimodal tekst, der de må ta kritiske valg i forhold til hvilke modaliteter som kan formidle meningsinnholdet på best mulig måte ut fra deres modale affordans.

### 3.10 Adaptasjon

Å *adaptere* noe vil si å bearbeide og tilpasse det til et annet medium. På norsk kan en velge mellom begrepene *adapsjon* eller *adaptasjon* om sluttproduktet. Engelstad (2013, s.11) velger å bruke begrepet adaptasjon, fordi mesteparten av litteratur og teori om temaet er engelspråklig. Jeg velger å slutte meg til dette begrepet i denne studien. Det kan være anvendelig å bruke den franske strukturalisten Roland Barthes sin teori for å forklare hva som kjennetegner en filmadaptasjon. Et sentralt element ved teorien er at forskjellige tekstelementer i en adaptasjon må settes inn i en større sammenheng. I følge Barthes (1996, s. 238) er det umulig å lage en fortelling uten at den henger sammen med et sett av regler og systemer. Et slikt synspunkt legger føringer for at alle tekster har en kobling til hverandre. I denne sammenhengen vil jeg trekke frem begrepet *intertekstualitet* av Julia Kristeva (1986). Det er et begrep i litteraturvitenskapen som viser til at tekster krysser hverandre, slik at det i alle tekster vil være elementer som er fra andre tekster (Håland, 2016, s. 56).

Barthes bruker begrepet *fortellingens grammatikk* for å beskrive hvordan elementer i en fortelling henger sammen og hvordan de hver for seg påvirker fortellingen. Det er Saussures sitt syn på språket som system Barthes tar utgangspunkt i når han konstruerer en analysemodell. Fortellinger har på samme måte som setninger sine elementer, regler og grammatikk. Dette kommer frem ved at de ulike delene i en fortelling må tilpasses til fortellingen, på lik linje som delene i en setning må tilpasses de gramatiske reglene (Barthes, 1966, s. 239-240). Barthes har valgt å se tegnbegrepet til Saussures i et større perspektiv og ikke noe som utelukkende tilhører verbalspråket. Begrepet kan derfor brukes til å gi informasjon om visuell representasjon og mellom bilde og tekst (Løvland, 2006, s. 25).

Barthes deler teksten inn i funksjoner som tilsvarer de byggesteinene som utgjør hendelsesforløpet. *Kjernefunksjoner* er de funksjonene som er viktigere enn andre funksjoner. De andre handlingselementene som har en mer utfyllende funksjon, kaller han for

*katalysatorer* (Barthes, 1966, s. 248-249). Det kan sammenlignes med et skjelett der kjernefunksjonene utgjør fortellingens bærende skjelett, mens katalysatorene utgjør kjøttet på skjelettet. En kjernefunksjon vil lede til en ny kjernefunksjon, og hvis noen av de utelates eller endres i overføringen av fortellingen, ødelegges fortellingens logikk. Katalysatorene kan fjernes eller endres i større grad, og i en filmadaptasjon vil elevene ha større valgmulighet når det kommer til overføringen av disse handlingselementene. Engelstad bruker begrepet *satellitter* av Seymour Chatman istedenfor katalysator. Jeg velger å bruke begrepet til Barthes videre da jeg synes det er mer dekkende. Det eksisterer ingen kjent fasit på hvilke kriterier som må være til stede for å kunne være kjernefunksjoner eller katalysatorer, eller hva som må være med eller ikke i en filmadaptasjon. Engelstad sier at han tror at «man kan enes om hva som rett og slett må være med» (Engelstad, 2013, s. 53-54). Utsagnet tyder på at han mener at bestemte deler må videreføres i den nye teksten. Det er en motsetning til nyere adaptasjonsforskning.

Litteraturforskeren Linda Hutcheon tar et oppgjør med adaptasjonsteorien til Barthes. Hovedkriteriet i vurderingen av filmadaptasjoner er ikke lenger troskapen til originalen, slik det har vært tidligere. En adaptasjon krever ikke lenger en videreføring av bestemte elementer, men bør ses på som et selvstendig estetisk verk. Det som er interessant nå er hvordan adaptasjonen reagerer på den opprinnelige kilden, ved å tilføre noe nytt og slik bygge videre (Hutcheon, 2013, s. 11). Hun beskriver adaptasjon på denne måten: «Adaptation is repetition, but repetition without replication» (Hutcheon, 2013, s. 7). Det er med andre ord ikke et poeng å lage identiske tekster, men heller skape noe nytt. Hun synes også at det er fascinerende at på bakgrunn av all negativitet som adaptasjoner får både som produkt og prosess, er det likevel mange barn og voksne som er avhengig av adaptasjoner som eksempel Star Wars og lignende. Dette er også en årsak til at mennesker gjør adaptasjoner. De finner en historie de liker som de ønsker å videreutvikle (Hutcheon, 2013, s. 173).

Adaptasjonsforsker Julie Sanders åpner opp for videreutvikling av opprinnelig verk, men sier at en adaptasjon vil alltid ha en forbindelse til opphavsverket. Det er umulig å unngå at den som utfører adaptasjonen ikke har en etisk eller politisk forpliktelse til kilden (Sanders, 2006, s. 2). Adaptasjonsstudier bør ikke av respekt for tekstskaperen fjerne den originale kreativiteten i verket. Likevel kan det å destabilisere opphavsteksten føre til en mer mangfoldig, og noen ganger mer motstridene, meningsdannelse (Sanders, 2006, s. 3).

Den nye forskningen til Hutcheon og Sanders har videreutviklet adaptasjonsteorien, og gitt den et større perspektiv. Nå kan adaptasjoner ses både med tilhørighet eller uten tilhørigheten til opphavsteksten. Det er mottakeren av en adaptasjon som avgjør hvordan denne blir mottatt og vurdert. Mennesker har ulike preferanser på hva som eksempelvis er en bra bok eller film. Noen mennesker vil elske en adaptasjon, mens andre vil hate den (Hutcheon, 2013, s. 172). Det er ikke bare innholdet i en adaptasjon som avgjør om vi liker den eller ikke. Vi opplever også adaptasjoner på en annen måte når de er overført til et nytt medium. For de som kjenner det opprinnelige verket fra før, vil adaptasjonen føre til en dobling av fortolkningsmulighetene. De kan hoppe frem og tilbake mellom verket de kjenner fra før, og det nye som de opplever (Hutcheon, 2013, s. 139).

## 4 Metode

I dette kapittelet vil jeg gi en beskrivelse av kvalitativ metode og hermeneutikkens perspektiv i kvalitativ metode. Jeg vil også beskrive forsknings- og undervisningsdesignet, og utvalg av grupper og novelle i filmprosjektet. Deretter vil jeg gjøre rede for og beskrive gjennomføringen av deltakende observasjon og intervjuene, samt beskrive prosessen av transkripsjon av intervjudata. På slutten av kapittelet vil jeg drøfte metodens styrker og svakheter i forhold til validitet og reliabilitet, i tillegg til etiske betraktninger.

### 4.1 Kvalitativ metode

I et forskningsarbeid må man som forsker velge mellom ulike metoder som kan bidra til å finne svar på det som en ønsker å finne ut i forskningen sin. Det er vanlig å kategorisere en datainnsamling ved hjelp av to metodene *kvantitativ* (tall og statistikk) og *kvalitativ* (ord og tekst) (Postholm og Jacobsen, 2011, s. 41). Kvalitative metoder samler inn informasjon om virkeligheten gjennom språk eller ord (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 89). I kvalitativ metode vil forskeren prøve å forstå deltakerens perspektiv og observere meningsskaping og handlinger i deres naturlige kontekst (Postholm, 2010, s. 17). Kvalitative forskningsmetoder har særlig relevans for empiriske studier, siden forskeren i slike studier skal studere menneskelige prosesser i en virkelig setting (Postholm og Jacobsen, 2011, s. 113). Formålet med forskningen min er å finne ut mer om hvilke valg elever på 6.trinn tar når de skal produsere filmer. Forskningsfeltet for studien er knyttet til norskfaget, og det innsamlede datamaterialet ville kunne si noe om menneskers handlinger og meningsskaping i deres naturlige kontekst. Jeg har derfor på bakgrunn av dette valgt en kvalitativ forskningsmetode for studien.

## 4.2 Casestudie

Det finnes mange måter en kan gjennomføre kvalitativ forskning på, og valg av problemstilling vil ha betydningen for hvilket forskningsdesign det er hensiktsmessig å bruke. Undersøkelsen min er en *casestudie*. En slik studie kjennetegnes ved at den studerer *en case* og den ofte er avgrenset i rom (sted) og tid. I en enkelcasestudie er formålet å gjøre grundige undersøkelser av et fenomen (Postholm og Jacobsen, 2011, s. 63-64). I studien vil jeg i en periode på seks uker studere inngående hvordan elever i egen klasse designer filmer ved adaptasjon av en novelle. Det er sammensatte tekster presentert gjennom filmmediet som er fenomenet jeg vil undersøke. Dette vil jeg gjøre gjennom en teoretisk og grundig analyse av elevfilmene, og se på hvilke valg elevene tar for å kommunisere mening. Funnene vil kunne bidra til å øke kunnskapen om hvordan elever kommuniserer gjennom sammensatte tekster.

Denne studien kan forankres innenfor hermeneutikken der forskeren prøver å forstå menneskers meningsperspektiv som uttrykkes muntlig eller skriftlig. Språket, skriftlig eller muntlig regnes som en tekst (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 163). Ved å analysere teksten blir mening dannet, og prosessen blir ofte kalt den hermeneutiske sirkelen eller spiralen (Postholm, 2010, s. 19). I studien vil jeg analysere elevenes filmer for å se hvilke valg de tar, og hvilke semiotiske ressurser de benytter seg av. Det blir også viktig å få tak i elevenes refleksjoner og tanker for å forstå mer av deres valg og handlinger i dette prosjektet. Det vil hele tiden være en pendling mellom forskerens bakgrunnskunnskaper og det han får vite i møte med datamaterialet. Det er forståelsen av de ulike delene til sammen som bidrar til at forskeren utvikler en helhetsforståelse (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 128). I studien vil elevenes handlinger og refleksjoner bli satt inn i en større sammenheng, ved at det blir fortolket med bakgrunn i multimodalitets- og adaptasjonsteori. Bruk av observasjon og intervju i studien vil bidra til en større helhetsforståelse av fokusområdet som jeg forsker på.

## 4.3 Utvalg av informanter

Studien ble gjennomført i en klasse hvor jeg var kontaktlærer og norsklærer. Det var tjue elever i klassen, og utvalget i forskningen består av alle elevene. Forskningen ble dermed gjennomført på et kjent felt, og det kan være flere fordeler ved å forske i egen klasse. Det er først og fremst en praktisk årsak til å forske på et felt som en allerede har tilgang til, men det gir også mange fordeler ved at en kjenner elevenes faglige nivå og vet noe om hvilke forkunnskaper elevene har. Dette bidro til at jeg kunne utarbeide et opplegg som var tilpasset klassen, både klassen som helhet og på enkeltnivå. I analysedelen kunne også mine forkunnskaper om elevene være verdifulle ved at jeg hadde et videre grunnlag for å tolke

elevenes refleksjoner, handlinger og valg, enn hvis elevene var ukjente. En annen fordel ved å forske i egen klasse var at undervisningen stort sett forløp som vanlig, og dermed var det mindre sjanse for at forskningen skulle påvirke elevene i deres arbeid. Selv om forskning i egen klasse kan ha mange fordeler, kan den også ha noen ulemper. Ulempene vil jeg komme tilbake til senere under forskningsetikk (se punkt 4.6).

#### 4.4 Datainnsamling

I studien har jeg benyttet metodetriangulering for å besvare problemstillingen. En metodetriangulering innebærer at forskeren tar i bruk flere metoder, kilder og teorier for å understøtte sine funn (Postholm, 2010, s. 132). De primære forskningsmetodene jeg har benyttet er tekstanalyse, observasjon og gruppeintervju. Deltagende observatør betyr at forskeren er involvert i de sentrale aktivitetene i forskningen, og er med på å utvikle praksisen til de medlemmene som er involvert. Til tross for dette identifiserer ikke forskeren seg som et fullverdig medlem av gruppen (Postholm, 2010, s. 66). Min rolle som deltagende observatør foregikk gjennom deler av forskningsperioden. I slutten av forskningsperioden valgte jeg å gjennomføre semistrukturerte gruppeintervju med hver gruppe for å få tak i elevenes perspektiv angående valgene de hadde tatt i filmene. I tillegg til observasjoner og gruppeintervju, består også datamaterialet av gruppens notater. Disse notatene er elevenes analyse av novellen, filmmanus, storyboard, refleksjonslogger fra hver undervisningstime og en skriftlig refleksjon etter at undervisningsopplegget var ferdig. Jeg har valgt å ta med dette datamaterialet for å få et bredt grunnlag for å kunne besvare problemstillingen.

##### 4.4.1 Tekstanalyse

Det er tekstanalyse som utgjør hovedmetoden i studien. Jeg har til sammen analysert fem elevtekster som utgjør filmene som gruppene har produsert. I filmene har jeg studert hvilke valg gruppene har tatt i overføringen av novellen til film, der jeg har brukt teori om adaptasjon for å analysere valgene. Jeg har også kategorisert hvilke semiotiske ressurser elevene har benyttet, og på hvilken måte de formidler mening. I analysen har jeg valgt å bruke van Leeuwens sine dimensjoner for multimodal tekstanalyse som er *discourse*, *genre*, *style* og *modality* (van Leeuwen, 2005). I tillegg har jeg studert samspillet mellom modalitetene i filmene. Det multimodale samspillet kan komme til uttrykk ved ulike måter, og det er vanlig å skille mellom to hovedformer for samspill. Den ene formen kalles for funksjonell spesialisering og handler om at de ulike modalitetene er spesialiserte for sitt formål (Kress, 2003). Den andre formen, multimodal kohesjon, ser på hvordan de ulike modalitetene skaper

sammenheng i teksten (van Leeuwen, 2005). I analysen har jeg studert begge hovedformene for samspill.

#### 4.4.2 Observasjon

En metode forskeren kan benytte seg av for å samle inn data fra forskningsfeltet er observasjon. I kvalitativ forskning blir observasjonen gjennomført i naturlige situasjoner slik de utspiller seg, og en kan derfor si at observasjonen er naturalistisk tilnærming (Postholm og Jacobsen, 2018, s 113). I mitt tilfelle var det elevene sin aktivitet i klasserommet/skolen i norsktimene som skulle observeres. Når forskeren ønsker å få tak i deltagerens tanker har han en realistisk og empirisk tilnærming. Det epistemologiske synet innenfor kvalitativ forskning er at forståelse og kunnskap skapes i møtet mellom forsker og forskersted, mellom teori og praksis og mellom forsker og forskningsdeltaker (Postholm, 2010, s. 64). Dette betyr at mine førkunnskaper og tidligere erfaringer vil være med å påvirke hvordan jeg forholder meg til personene og handlingene som observeres. Før en går i gang med observasjonen er det viktig at forskeren har tenkt igjennom hvilken observatørrolle han eller hun skal ha. Da vet alle som er inkludert i aktiviteten hvordan de skal forholde seg til observatøren. I forkant av observasjonen hadde jeg snakket med elevene om hvilken rolle jeg kom til å ha gjennom prosjektet, slik at de var forberedt på dette.

Gold (1958) har navngitt ulike observatørroller. Disse kan settes opp i en tabell ut ifra hvor stor deltakelse og avstand forskeren har i sin forskning.

		Forskerens deltakelse	
		Liten	Stor
Forskerens avstand	Liten	Deltaker-som-observatør	Fullstendig deltaker
	Stor	Fullstendig observatør	Observatør-som-deltaker

Tabell 1: Ulike observatørroller (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 115)

I rollen som fullstendig observatør har forskeren ingen samhandling eller tilknytning til situasjon som observeres. Forskeren er mest observatør, og deltar ikke i aktiviteten som observeres, i rollen som *observatør som deltaker*. I et klasserom kan forskeren svare på hvem de er og hva de gjør, men ikke på spørsmål som angår undervisningen. I rollen *observatør som deltaker* innehar forskeren en tydeligere observasjonsrolle, enn i rollen som fullstendig deltaker. I rollen *fullstendig deltaker* er forskeren en del av det som observeres (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 115). I og med at jeg var den eneste læreren i norsktimene så måtte jeg veksle på hvilken observatørrolle jeg inntok. Jeg vekslet på rollene *deltaker som observatør* og *fullstendig deltaker*. Rollen som *fullstendig deltaker* var naturlig å innta når teori knyttet til

multimodalitet og adaptasjon skulle gjennomgå, og i gjennomgangen av novellen. Rollen *deltaker som observatør* ble inntatt når jeg skulle observere de ulike gruppene på avstand. Jeg ønsket at det først og fremst skulle være elevenes arbeid som skulle være gjenstand for analyse, men selvfølgelig inntok jeg lærerrollen og ga elevene veiledning når dette var nødvendig, slik det er naturlig å gjøre i et klasserom. Å veksle mellom lærer og forskerrollen kan være krevende. Det er utfordrende å observere sin egen undervisning, samtidig som det er lite rom for å skrive ned notater underveis i observasjonen. Dobbelrollen som forsker og lærer kommer jeg tilbake senere under emnet etiske betraktninger.

Jeg observerte de ulike gruppene da de arbeidet med tolkning av novellen, og forarbeidet de gjorde før de gikk i gang med filmatiseringen. Elevene ble ikke observert under selve filmingen da jeg var den eneste læreren i timene, og det var behov for at jeg hadde en fast plass på klasserommet der elevene kunne be om hjelp. I observasjonsrollen var det mulighet for meg å observere elevenes samtaler rundt tolkning av novellen og handlinger, og valg de tok i forbindelse med manusskriving. De observasjonene jeg gjorde ble nedskrevet som feltnotater i en egen bok. Det var som nevnt ikke alltid like lett å finne tid til å skrive ned observasjonene. De gangene jeg ikke hadde mulighet til å skrive de ned underveis, benyttet jeg første ledige pause til å gjøre dette. En fordel ved å ikke skrive feltnotater underveis, var at elevene opplevde undervisningen som mest mulig normal, i tillegg til at jeg som forsker ikke ble forstyrret i mitt arbeid.

#### 4.4.3 Semi- strukturerte gruppeintervju

Forskningsintervjuet er en kvalitativ metode forskeren kan benytte seg av for å få et større perspektiv av praksisfeltet som studeres (Postholm, 2010, s. 69). For å få en større forståelse av de valgene elevene har gjort i adaptasjonen av novellen, og deres refleksjoner rundt bruk av filmmediets semiotiske ressurser, valgte jeg å ta i bruk semi- strukturerte gruppeintervju. Det var flere grunner til at jeg gjennomførte intervjuene i grupper og ikke en til en. For mange elever er det en trygghet å være flere elever sammen i en slik intervjusituasjon, samtidig som det er tidsbesparende ved å intervju flere informanter samtidig. Gjennom gruppeintervju kunne elevene være aktive deltakere ved å lytte og gi respons på hverandres ytringer, og sammen ville de kunne gi et mer helhetlig bilde. Å gjennomføre gruppeintervju har mange fordeler, men det har også noen ulemper. For mange elever er det en trygghet å ha flere elever å støtte seg på i en intervjusituasjon, mens for noen elever kan det oppleves som utrygt. Det kan bety at deres stemme blir borte i en slik setting, og at det ville vært mer gunstig med en en-til- en situasjon. I et gruppeintervju vil hver informant ha begrenset taletid, og det



medfører at en ikke har mulighet til å få stilt alle oppfølgingsspørsmålene som en skulle ønske. På grunn av tidsbegrensningene er det heller ikke mulighet for å stille hver elev flere dyptgående spørsmål for å få tak i deres tanker og meninger. Til tross for at det er noe ulemper ved å intervju hele grupper, synes jeg likevel intervjuformen hadde flere fordeler enn ulemper når jeg skulle gjennomføre mitt forskningsarbeid.

#### 4.4.4 Gjennomføring med intervjuguide

I forkant av et intervju må forskeren gjøre et forarbeid. Jeg leste teori som omhandlet emnet, og utarbeidet en intervjuguide. En intervjuguide består av spørsmål som forskeren har forberedt før et intervju, og spørsmålene kan være med å besvare hovedproblemstillingen og forskningsspørsmålene i en forskning (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 122). Min intervjuguide bestod av 13 spørsmål (se vedlegg 2). Det er viktig at deltakerne opplever intervjusituasjonen som trygg (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 132). Jeg valgte derfor å gjennomføre hvert intervju på et grupperom som var kjent for informantene. Det var også viktig å presisere rammen for intervjuet. Informantene fikk vite at tidsrammen for intervjuet var cirka tretti minutter, og at jeg ville ta opp samtalen på en lydopptaker. Før hvert gruppeintervju viste jeg filmen til informantene, slik at de hadde den friskt i minne. Intervjuguiden sørget for at alle relevante emner som jeg ønsket å vite noe mer om var dekket. Det var også mulighet for å stille spørsmål som jeg ikke hadde konstruert på forhånd der det var naturlig slik samtalen forløp, slik en gjør i semistrukturerte intervju. Ved å gjøre det på denne måten kunne jeg strukturere samtalen ved å stille spørsmål som gikk mer i dybden på emner jeg ønsket å vite mer om, eller stille oppklarings spørsmål der det var behov for det. I intervjuguiden var et av spørsmålene at informantene skulle kommentere valg de hadde gjort i en eller to scener, og da framviste jeg informantene spesifikt disse scenene.

#### 4.4.5 Transkribering

I intervjuene valgte jeg å bruke en lydopptaker, slik at jeg kun trengte å konsentrere meg om å være til stede i samtalen og følge opp denne. Da intervjuene var gjennomført valgte jeg å transkribere de ordrett ved bruk av et skriveprogram på datamaskinen. Tiden det tok å gjennomføre et intervju var omtrent tjuefem minutter, og de fem intervjuene til sammen utgjør trettiseks sider med intervjumateriale. I materialet er alle elever anonymisert ved at de har fått navn som elev 1, elev 2 og så videre, eller fiktive navn. Å transkribere intervjuer kan ses på som en *forskeraktivitet*, siden den innebærer å høre på opptakene gjentatte ganger og vil dermed oppdage nye forhold som en ikke har fanget opp tidligere (Postholm, 2010, s.

193). Det var et omfattende arbeid å utføre transkripsjonen, men likevel et nyttig arbeid. Det var enklere å se system, og utføre analysejobben når intervjuene kunne leses på papir.

#### 4.5 Undervisningsdesignet

Det var viktig for meg å ha det faglige ansvaret for innholdet, og undervisningsopplegget er derfor designet av meg som forsker, i tillegg til at jeg har gjennomført opplegget selv.

Fordelen ved at jeg stod ansvarlig for planleggingen av opplegget, var at jeg kunne fokusere på spesifikke elementer innenfor multimodal teori og adaptasjonsteori som jeg mente var viktig for elevene å kunne noe om, før de gikk i gang med arbeidet. Hensikten var å gi de tilstrekkelig bakgrunnskunnskaper, slik at de var i stand til å ta gode valg og bruke filmmediets ressurser på en hensiktsmessig måte.

Undervisningsopplegget som består av et filmprosjekt ble gjennomført i alle de fire norsktimene som klassen hadde i uka, og var skissert til å vare i seks uker, som beskrevet i tabellen under. Det var ingen grupper som arbeidet lineært med tidskemaet. En gruppe ble ferdig litt før tiden, mens resten av gruppene brukte opptil to uker lengre tid. En gruppe valgte å filme hjemme i skoletiden, mens de andre filmet på ulike steder på skolen. Gruppen som filmet hjemme, bodde i kort avstand fra skolen. Gruppene benyttet iPad under filmatiseringen, og i redigeringsarbeidet ble appen Imovie brukt. I tabellen under er det beskrevet tema og mål for undervisningsperioden.

Uke	Tema	Mål
Uke 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lese og tolke novellen</li> <li>• Filmteori</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bli kjent med novelle som sjanger, og forstå innholdet i teksten.</li> <li>• Forstå hvordan ulike virkemidler kan skape stemning i en film</li> </ul>
Uke 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Filmteori</li> <li>• Manus</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bli kjent med filmadaptasjon. Hva er filmens muligheter og begrensninger?</li> <li>• Planlegge handlinger og replikker i filmen</li> </ul>
Uke 3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Storyboard</li> <li>• Filminnspilling</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lage en oversikt over hvordan de ulike scenene skal se ut visuelt</li> <li>• Gjennomføre innspilling av filmen</li> </ul>
Uke 4	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Filminnspilling</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gjennomføre innspilling av filmen</li> </ul>
Uke 5	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Filminnspilling</li> <li>• Redigering</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gjennomføre innspilling av filmen</li> <li>• Elevene klipper og setter sammen de ulike scenene til en ferdig film</li> </ul>
Uke 6	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Redigering</li> <li>• Filmfremvisning</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elevene klipper og setter sammen de ulike scenene til en ferdig film</li> <li>• Hver gruppe viser fram filmen sin til de andre elevene i klassen.</li> </ul>

Tabell 2: Oversikt over filmprosjektet

#### 4.5.1 Tekstutvalg

Jeg brukte litt tid på å finne en skjønnlitterær tekst til prosjektet, og valgte til slutt novellen *Dyppfryst* av Roald Dahl (1953) (se vedlegg 4). Den ble utgitt for første gang i England i novellesamlingen *Et hode kortere og andre hårreisende historier* i 1953. Hovedpersonene i novellen er ekteparet Mary Maloney (jeg-person) og Patrick Maloney. Novellen starter med at vi får vite hvor tilfreds og fornøyd Mary er med livet. Hun er gravid i sjette måned og venter på at Patrick skal komme hjem fra jobb. Da Patrick kommer hjem fra jobb takker han nei til middag og sier at han har noe han må fortelle. Vi får ikke vite hva han forteller Mary, men at Mary nekter å tro at det han har sagt er sant. Hun oppfører seg som normalt og går i fryseren for å hente en lammestek de kan ha til middag. Når hun kommer tilbake sier han at hun ikke trenger å lage middag til han for han skal ut. Uten å tenke seg om går Mary bort til Patrick og slår han i bakhodet med lammesteken, slik at han faller død om. Novellen avsluttes med at Mary serverer lammelåret til politibetjentene som kommer for å undersøke dødsfallet, mens hun står på kjøkkenet og gliser for seg selv.

Jeg ønsket å bruke en tekst som skulle inspirere og motivere elevene til å gå i gang med filmprosjektet, og tematikken svik er også noe elevene kan kjenne seg igjen i. Mine tidligere erfaringer med skjønnlitterære tekster i elevenes lærebøker er at elevene synes de er kjedelige og lite spennende. *Dyppfryst* er en spenningsfylt novelle som er lettlest, samtidig som den er uforutsigbar og byr på motstand ved at leseren selv må tolke ulike deler av teksten. Forskning viser også at det er positivt å gi elevene skjønnlitteratur som utfordrer. I sin Ph.d. avhandling *Teksten som problem* fant Margrethe Sønneland (2019) funn som viste at litteratur som forstyrrer eller byr på motstand gir elevene meningsfulle problemer som å erfare og diskutere. Slik litteratur har et stort potensialt for å engasjere elevene (Sønneland, 2019, s. 116).

#### 4.5.2 Gruppeinndeling

I filmprosjektet var klassen delt inn i fem faste grupper hvor det var fire elever i hver gruppe. Jeg hadde delt elevene inn på forhånd etter hvilke elever jeg trodde ville fungere godt sammen, både faglig og sosialt. De kriteriene som jeg vektla i grupperingen var lederegenskaper, kreativitet, tekniske egenskaper, faglig kunnskap og sosiale egenskaper blant elevene. Målsettingen var å få grupper som hadde et mangfold av de ulike egenskapene, og som fungerte godt sammen sosialt. Alle gruppene fikk ferdigstilt filmene sine, og fikk vist den frem til resten av klassen.

#### 4.6 Forskningsetikk

Å ha en ryddig ramme rundt forskningen jeg skulle i gang med var essensielt. Det var derfor viktig å informere alle som skulle involveres i studien, slik som elever, foreldre og rektor. Den første jeg kontaktet var rektor for å få en uoffisiell godkjenning av studien, noe jeg fikk. Rektor ble informert muntlig og fikk lese igjennom informasjonsskrivet som skulle ut til foreldrene (se vedlegg 3). Det ble sendt ut eget informasjonsskriv til foreldrene, der de måtte samtykke til at barnet deres kunne delta i forskningen. Alle foreldrene underskrev på samtykket. På skolen fikk elevene muntlig informasjon på et språk som var tilpasset nivået deres.

I forskningsarbeidet skal forskeren behandle deltakerne med respekt, og må følge etiske prinsipper i sitt arbeid. Det gjelder både før, under og etter forskningsperioden (Postholm, 2010, s. 142). Før forskeren går i gang med forskningsarbeidet må forskeren reflektere over sin rolle i forskningen. Det er et viktig etisk prinsipp for å ivareta forskningsdeltakerne, slik at disse vet rammene for forskningen som de skal inngå i. For forskeren er det også et viktig metodisk prinsipp der hun eller han må reflektere over hvilken relasjon en skal ha til de som det skal forskes på (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 133). De etiske prinsippene ble særdeles viktig for meg å ta hensyn til da jeg skulle gjennomføre forskning i egen klasse, siden det å gjennomføre forskning på egen arbeidsplass kan by på etiske utfordringer.

Det kan være vanskelig å si nei til å delta i forskningsprosjekt når deltakeren har en relasjon til forskeren, særlig når det er et ujevnt maktforhold i relasjonen, slik det er mellom elev og lærer. Det var viktig i informasjonsskrivet å presisere ovenfor elever og foreldre at all deltagelse var frivillig, og at det ikke ville få noen konsekvenser for relasjonen til meg om de ikke ønsket å delta i studien eller senere ville trekke seg. I dette tilfellet var elevene under femten år, slik at det var foresatte som måtte samtykke til deltagelsen. Selv om foresatte måtte samtykke fikk elevene selv avgjøre om de ville være med i forskningen. Alle elevene ville delta, og så frem til å være med i prosjektet. En annen utfordring er dobbeltrollen som en innehar når man forsker på i egen klasse. Jeg var derfor veldig tydelig ovenfor elever og foreldre på at jeg kun var i forskerrollen i norsktimene tilknyttet filmprosjektet (NSD Personvernombudet for forskning, u. å).

I informasjonsskrivet som foreldrene underskrev stod det at alle elevene ville bli anonymisert, og det er en etisk utfordring som påvirker hvor mye av datamaterialet jeg har lov til å vise frem. Jeg kan ikke vise frem filmene på samme måte som jeg eksempelvis kunne ha vist frem

tegneserier. I analysen har jeg hatt muligheten til å beskrive med ord hvilke valg gruppene har tatt i filmen, og hvordan de har brukt de ulike semiotiske resursene som eksempelvis kroppsspråk, men ikke med bilde. De bildene jeg har hatt mulighet til å vise frem inneholder lite detaljer og viser eksempelvis kameravinkel der ansiktene er sladdet. At mye av datamaterialet ikke er tilgjengelig kan redusere etterprøvbareheten.

#### 4.7 Validitet og reliabilitet

Validitet dreier seg om metoden undersøker de fenomenene den hadde intensjoner om å undersøke. Det er derfor nødvendig med en grundig redegjørelse av metodene som er brukt i forskningen. Validitet, hvor godt du måler det du undersøker, er avgjørende for å oppnå resultater som er meningsfulle. I intervju er innholdet i informantens utsagn også et spørsmål om validitet. Det de sier trenger ikke være sant, da en vet at informanter kan si det de tror intervjueren ønsker å høre. I forskning er det ikke et spørsmål om en vitenskapelig tekst er sann eller ikke, men om resultatene kan anses som sannsynlige eller troverdige. Når leseren kan følge med gjennom hele forskningsprosessen og se på hvilke valg forskeren har tatt i de ulike fasene, så gir det en høy troverdighet. Det er en nødvendighet at forskeren er reflektert, og har en kritisk bevissthet om sin rolle i forhold til sine informanter og til forskningsfeltet, for å oppnå en god dataanalyse. I forskning er ukontrollert subjektivitet en trussel mot validitet og reliabilitet. Analyse av intervjuer er et område hvor det ofte kan være vanskelig å være objektiv. Det kan være informanter som har større påvirkninger på forskeren enn andre, eller at forskeren kan være påvirket av forventninger (Postholm, 2010, s. 170-171).

Det er mange aspekter å ta hensyn til når en skal forske i egen klasse, og i mitt tilfelle handler de metodiske utfordringene seg om analysen av datamaterialet. Som lærer og forsker hadde jeg en dobbeltrolle som gjorde at jeg var involvert i utformingen av undervisningen, samtidig som jeg skulle analysere data som jeg hadde vært deltagende i utformingen av. Siden jeg kjente elevene på forhånd, kunne jeg sette elevenes utsagn og handlinger inn i en kontekst på bakgrunn av tidligere erfaringer jeg hadde med elevene. I analysen av datamaterialet måtte jeg derfor innta en objektiv rolle i undersøkelsen av de fenomenene som jeg undersøkte, og være bevisst hva elevene faktisk sa og hva som var mine tolkninger. Kjennskapen til elevene kan også være en fordel ved at jeg kunne analysere det de sa og gjorde i lys av en større sammenheng, enn hvis de hadde vært ukjente for meg. En stor del av analysen i studien er filmene til elevene. Det styrker validiteten at elevene har gjennomført selve filmatiseringen av filmen uten noen påvirkning fra meg som lærer. Jeg må være særlig bevisst i analysen av intervjuene at det elevene sier ikke trenger å være sant. Det er en skjev maktfordeling mellom

lærer og elev, og det kan være at elevene sier det de tror at jeg ønsker å høre. En måte jeg kan kontrollere noe av det elevene sier er å sammenligne utsagn med faktiske forhold i filmen. For å styrke studiens validitet valgte jeg også å benytte meg av en metodetriangulering for å innhente datamaterialet.

*Relabilitet* dreier seg om de resultatene en har fått, og om det er mulig at andre forskere kan få de samme resultatene ved å gjøre samme forskning på andre tidspunkter (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 223). Forskere bytter ofte ut begrepet reliabilitet med *pålitelighet*, siden reliabilitet ofte refererer til resultatenes pålitelighet (Postholm, 2010, s. 169). I analysefasen vil spørsmålet om reliabilitet være viktig, fordi det vil si noe om vi kan stole på de funnene som et forskningsprosjekt har produsert. Reliabilitet, eller pålitelighet, er knyttet til refleksjon rundt hvordan forskeren kan ha påvirket de endelige resultatene gjennom måten å gjennomføre forskningen på (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 222).

I analysen av datamaterialet er det flere momenter som kan påvirke resultatet. Jeg har tidligere nevnt at i intervjuundersøkelser så trenger ikke utsagnene til informantene være sanne. Det kan også være en utfordring i gruppeintervju at noen elever er usikre, og dermed unngår å ytre seg, eller at noen elever får for mye fokus. Observasjonssituasjoner kan gi verdifull informasjon, men informasjon kan også gå tapt fordi det er flere elever som skal observeres samtidig. I studien kan dessuten også min fremtreden i rollen som forsker ha innvirkning på elevene. For å styrke studiens pålitelighet har jeg gitt en grundig beskrivelse av rammen rundt studien, som er en enkeltcasestudie. Videre har jeg gitt en detaljert beskrivelse av forskningsprosessen ved å beskrive metodene jeg har brukt for å samle inn datamaterialet, og analysemetodene som er brukt for å tolke materialet.

## 5 Analyse

I dette kapitlet vil jeg analysere datamaterialet som jeg har samlet inn i løpet av forskningsperioden. Analysen i kapitlet skal besvare forskningsspørsmålene: «Hvilke valg tar elevene i adaptasjonsprosessen, og hvordan begrunner de valgene?» og «Hvilke semiotiske ressurser benytter elevene seg av i for å skape mening i film, og hvordan blir disse brukt?». Jeg vil presentere funn som jeg har gjort i fem elevfilmer og i gruppeintervjuene, men også funn som har kommet frem gjennom observasjon og andre tekster som elevene har produsert.

Det teoretiske rammeverket i denne forskningen vil være analyseverktøyet som jeg bruker for å finne svar på forskningsspørsmålene. I kapitlet vil jeg aller først presentere elevenes

tanker, og refleksjoner av novellen *Dypfryst*. Refleksjonene kan ha betydning for hvilke valg elevene tar i adaptasjonsprosessen av novellen. Deretter vil jeg presentere gruppene enkeltvis der jeg analyserer valg elevene har tatt i overføringen av novellen til filmen, og bruk av semiotiske ressurser.

### 5.1 Elevenes tolkning av novellen

Undervisningsopplegget startet med et arbeid rundt novellen *Dypfryst* som skulle være utgangspunktet for adaptasjonen. En forutsetning for at elevene skulle gjøre gode valg, og velge meningsfulle semiotiske ressurser i overføringen av novellen til film var at de forstod sentrale elementer i novellen. Jeg vil derfor si noe først om elevens opplevelse av teksten.

Novellen var ukjent for alle elevene, og under høytlesningen var det helt stille i klasserommet. Jeg observerte at alle elevene satt med hodet ned i teksten og fulgte godt med mens jeg leste. Det tolket jeg som at de synes novellen var spennende, noe elevene også bekreftet etter at jeg var ferdig å lese. Etter høytlesningen jobbet elevene videre med novellen i gruppene som de var delt inn i. Dette var skriftlig arbeid der elevene svarte på spørsmål knyttet til novellen.

Alle gruppene uttrykte mange av de samme meningene om hva som grunnstrukturen i novellen. Alle gruppene mente at høydepunktet i novellen var da Mary slo lammesteken i hodet på Patrick, og at avslutningen på novellen var at politiet spiste beviset. Alle gruppene sa også at novellens budskap er at en ikke bør drepe noen. Når det gjelder hva elevene tror Patrick fortalte til Mary, og hva som var konflikten i novellen var det delte meninger blant gruppene. Noen grupper mente at Patrick hadde fått seg ny kjæreste, mens noen andre mente at han hadde fått seg ny jobb. Elevene synes også at det var utfordrende å finne novellens tema. Alle gruppene svarte at temaet var krim/drama og mord. Før gruppene gikk i gang med manusskriving hadde vi derfor en felles økt der vi samtalte om besvarelsene til gruppene, og hvor tematikken ble særlig viktig. I den samme økta diskuterte vi også hvilke deler som måtte være med i adaptasjonsprosessen. Elevene kom i fellesskap frem til at de måtte ha med at Patrick forteller noe til Mary, drapet og at drapsvåpenet blir spist.

### 5.2 Narrative designvalg

Elevene måtte ta flere designvalg før filmingen. En av de første tingene elevene måtte gjøre i manusskrivingen var å bestemme seg for hvilke handlingselementer i novellen de ønsket å overføre eller ikke, og om de skulle tilføre nye handlinger. Deretter måtte de velge hvilke av filmmediets semiotiske ressurser som var mest hensiktsmessige for å kommunisere mening. I det følgende vil jeg presentere designvalgene gruppene har tatt i forhold til handlingen i

filmen slik jeg observerte de, og elevenes refleksjoner rundt valgene som kom fram i intervjuene. Jeg vil også analysere hvilke semiotiske ressurser hver gruppe har valgt å ta i bruk, og hvor jeg har systematisert disse i de fire kategoriene *verbalspråk, lyd, kameravinkel og bildeutsnitt og bevegelse og kroppsspråk*.

### 5.3 Multimodal tekstanalyse – gruppe 1

#### 5.3.1 Hva handler teksten om (discourse)?

Filmen til gruppe 1 varte i 3 minutter og 52 sekunder, og var den korteste av alle elevfilmene. Gruppen hadde valgt å overføre viktige kjernefunksjoner slik som ekteskapsproblemer, drapet, og at politiet spiste drapsvåpenet. I overføringen av kjernefunksjonen som omhandlet ekteskapet hadde de valgt å gjøre en ganske stor endring der det i filmen var kona som fortalte noe til mannen. Hun fortalte at hun var gravid, og mannen valgte å forlate ekteskapet siden han ikke ønsket barnet. Gruppen hadde valgt å ta med sin tolkning av samtalen mellom ekteparet som var en endring fra novellen. Gruppen hadde også endret på noen katalysatorer i overføringen, slik som navn på hovedpersonene, rekvisitten som ble brukt i drapshandlingen, varer som ble kjøpt på butikken og replikkene. Hovedpersonene hadde fått navnene Anne Brit og Lukas, lammelåret var byttet ut med en pizza og på butikken ble det kjøpt brownies. Noen katalysatorer hadde gruppen også utelatt i filmen. De hadde utelatt hendelsene før samtalen mellom ekteparet, og at konen ringte feil etter drapet. Gruppen presenterte innholdet i filmen på en enkel og god måte. Den var enkel ved at de hadde konsentrert seg om de sentrale elementene i novellen, og valgt bort katalysatorer som kan være med på å skape spenning i fortellingen. De handlingselementene som ble presentert i filmen var av god kvalitet.

##### 5.3.1.1 Gruppen sin bruk av modaliteter i filmen:

*Verbalspråk:* I filmen benyttet gruppen seg av muntlig verbalspråk for å kommunisere viktig og abstrakt informasjon. Et eksempel på dette var telefonsamtalen med politiet. Anne Brit hadde en stemme som ble endret etter situasjonen hun var i, fra glad til redd, og der hun vekslet på høyt eller lavt volum. Lukas og den ene politimannen hadde en intonasjon i stemmen som kunne minne om avlesning fra et manus.

*Lyd:* Gruppen benyttet seg både av reallyd og effektlyd. Mesteparten av reallyden bestod av dialog som formidlet informasjon om hendelsene som skjedde i filmen. De hadde i tillegg andre reallyder som skapte en normalitet i filmen og hørte naturlig inn, blant annet dører som åpnet seg. Gruppen hadde tilført åtte ulike effektlyder som spilte på følelsene til mottakeren ved å skape frykt, spenning, nysgjerrighet og humor.

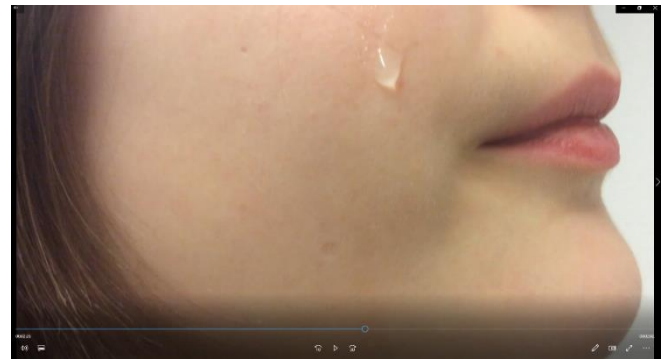


*Kameravinkel og bildeutsnitt:* Gruppen hadde filmet de fleste scenene med et normalperspektiv som kunne tyde på at de ikke ønsket å styre tilskuerens opplevelse for mye. De hadde likevel variert noe på kameravinkelen som jeg vil vise et eksempel på. Da Lukas lå død på gulvet ble han filmet med et fugleperspektiv som fikk fram det sårbare i situasjonen. De varierte også noe på bildeutsnittene, selv om de fleste scenene viste et total- eller halvtotalt bilde som bidro til at mottakeren kunne de ulike handlingene.

Noen plasser valgte de å bruke et ultranært bilde som bidro til at mottakeren fikk en større innlevelse i handlingen. Scenen der politiet lette etter drapsvåpenet var filmet med høy hastighet som skapte en opplevelse av at de hadde lett lenge etter våpenet.



Figur 3: Lukas filmet med et fugleperspektiv etter at han var død (gruppe 1)



Figur 4: Anne Brit som gråter etter drapet (gruppe 1)

*Bevegelse og kroppsspråk:* I filmen formidlet særlig hovedpersonen Anne Brit følelser gjennom kroppsspråket ved at hun hadde senket hode, fiklet nervøst med hendene, småpratet med seg selv og så oppgitt opp i taket en gang.

Skuespillerne hadde flere bevegelser i de ulike scenene, eksempelvis stekte Anne Brit pizza til politiet. Når det gjaldt større bevegelser i rommet, hadde filmen noen da politiet lette etter drapsvåpenet over et større område. Bevegelsene var med på å forsterke meningsinnholdet i scenene.

### 5.3.2 Hvordan skjer samhandlingen i teksten (genre)?

Selv om filmen var kort, inneholdt den likevel flere språkhandlinger. Filmens hovedformål var å tilby informasjon om novellen *Dyppfrost* gjennom en adaptasjon til et nytt medium. Informasjonen kom tydelig fram gjennom de semiotiske ressursene som de benyttet seg av. Gjennom bruk av den semiotiske ressursen lyd ønsket filmen å tiltrekke seg oppmerksomhet fra mottakeren. Filmene tilbyr også mental utfylling. I scenen da Anne Brit ringte politiet måtte

mottakeren være mentalt aktiv med i tolkningen av filmen, med å fylle inn svarene for at dialogen skulle oppleves som logisk.

### 5.3.3 Hvilken stil bygger tekstskaperen gjennom teksten (style)?

Det kan se ut som at gruppen har vært opptatt av å bygge en personlig stil gjennom skuespillerne sine i filmen. Det var spesielt karakteren til Anne Brit som opplevdes som en omtenkstom og hyggelig kone, selv om hun begikk et drap. Dette ble observert i filmen både gjennom kroppsspråk, innholdet i dialogen og stemmebruken. En annen ting som ble lagt merke til var et dialektskifte. Lukas og den ene politimannens dialekt var endret fra nordnorsk til bokmål. Dette trengte ikke være en bevisst handling, men som et resultat av at barn ofte gjør dette i rollespill. Uansett var det med på å bygge den personlige stilen til karakterene. Gruppen hadde ellers ikke benyttet seg av andre rekvisitter som kunne gitt filmen en mer personlig stil.

### 5.3.4 Skal vi oppfatte teksten som sann (modality)?

Elevene spilte rollene sine godt, og utførte de ulike scenene på en god måte. Gruppen har også gjort en god jobb i redigeringsfasen, der de ulike scenene fløt godt sammen. Likevel er det flere ting som gjør at filmen ikke oppleves som troverdig. I en scene hørte vi andre barn som snakket og som forstyrret dialogen til karakterene, og i en annen scene satt det en person i bakgrunnen som ikke hadde noe med filmen å gjøre. Disse hendelsene er med på å bidra til at mottakeren oppfatter filmen som fiksjon.

### 5.3.5 Funksjonell spesialisering

I filmen var det en tydelig funksjonell spesialisering ved at gruppen brukte muntlig verbalspråk til å formidle abstrakte opplysninger, mens kroppsspråket ble brukt til å formidle følelser som tristhet, stress, glede og humor.

### 5.3.6 Multimodal kohesjon

Det var flere rytmiske kohesjonsmekanismer som skapte sammenheng mellom modalitetene i filmen til gruppe 1. Utfoldelse av tid i fortellingen skapte sammenheng, og ved at de ulike modalitetene var samspilte gjennom hele filmen. Samspillet foregikk ved en veksling i bruken av de ulike semiotiske ressursene. Bevegelsene og den menneskelige samhandlingen i filmen skapte også en rytme.

Filmene hadde en tydelig komposisjon ved at skuespillerne i filmene ofte var filmet fra siden, slik at filmene kunne «leses» som en bok fra venstre til høyre. Komposisjonen kom også

tydelig frem ved at de hadde flere scener der bildeutsnittet var halvtotal, som ga motivet visuell tyngde fordi det hadde høy informasjonsverdi.

Det var en tydelig informasjonskobling gjennom hele filmen der de hadde benyttet utdyping. Det kom til uttrykk ved at skuespillerne formidlet den samme informasjonen gjennom muntlig verbalspråk og kroppsspråk. Eksempelvis da Anne Brit ringte politiet så uttrykte både kroppsspråket og stemmebruken at hun var lei seg.

I filmen var det noen dialoger mellom modalitetene, der dialogene var knyttet til hendelser med lydeffekter. Bevegelsen som ble utført fungerte som initiativ, mens lydeffekten var responsen. Et eksempel var effektlyden av en racerbil når politibetjenten gikk til bordet for å spise.

### 5.3.7 Gruppens refleksjoner over filmens handlingselementer og virkemidler

På spørsmål om hvilke valg gruppen hadde tatt i overføringen av novellen til filmen sa elevene at vi har endret på replikkene, og en elev begrunnet valget slik: «Fordi det måtte være våres historie, og ikke dems». De sa videre at de trodde årsaken til at Mary drepte Patrick var fordi han ikke ønsket å bli pappa. De valgte å ta med tolkningen i filmen, slik at Anne Brit hadde en grunn til å drepe Lukas. Drapsvåpenet var byttet ut med en pizza for å få en endring fra novellen. Det var også et praktisk valg siden de likte pizza godt, og det ville tatt for lang tid å steke et lammelår. De begrunnet utelatelsen av handlingselementer med at de hadde en tidsbegrensning å forholde seg til.

Gruppene fremhevet at de syntes virkemidlet lyd var spesielt effektivt for å formidle mening i film, og at de derfor hadde valgt å bruke flere lydeffekter. Videre sa de at de under filmingen hadde et bevisst forhold til bildeutsnittene, og trakk frem at de hadde filmet nærmere da Anne Brit hadde en tåre på kinnet. De begrunnet valget av *fortfilm* med at det skulle se ut som politiet hadde lett lenge etter våpenet.

Elevene hadde flere forslag til forbedringer hvis de skulle ha produsert filmen på nytt. Scenen som inneholdt lyder som var feil, og scenen med læreren i bakgrunn burde ha vært spilt inn på nytt. En elev mente at han ikke burde hatt på seg utebuksen. Eleven nevnte også at de burde ha filmet hele filmen på samme sted, og ikke på tre ulike steder.

### 5.3.8 Elevenes samtidstekster

I intervjuet svarte flere elever at de så på filmer på fritiden. En elev sa at han så mest på Youtube-filmer. Det var ei som tidligere hadde laget filmer når hun kjedet seg.

## 5.4 Multimodal tekstanalyse – gruppe 2

### 5.4.1 Hva handler teksten om (discourse)?

Filmen til gruppe 2 varte i 4 minutter og 46 sekunder, og hovedpersonene i filmen hadde fått navnene Frøy og Trygve. Gruppen hadde valgt å overføre viktige kjernefunksjoner, slik som ekteskapsproblemene, drapet og at politiet spiste drapsvåpenet. I overføringen av novellen til film hadde de gjort flere endringer på elementer som betegnes som katalysatorer. Eksempelvis hadde gruppen filmet ekteparet som satt på hver sin side av bordet der de leste i hvert sitt blad. Videre hadde gruppen endret på replikker, og valgt å ta med sin tolkning av hva Patrick fortalte til Mary som var at han hadde funnet seg en annen kjæreste. Gruppen hadde endret rekvisitten som ble brukt i drapshandlingen til en pizza. Gruppe 2 hadde også valgt å endre noe på kronologien i overføringen av novellen. I novellen skjedde drapshandlingen før Mary gikk til butikken, mens i filmen skjedde den etter at hun hadde vært på butikken. En annen endring fant sted i drapshandlingen da Trygve snudde seg og så på Frøy før han falt død om. Gruppe 2 hadde lagt til flere handlingselementer da politimennene ankom huset til Frøy. Det første handlingselementet var en politibetjent som spurte Frøy: «Hvem skal jeg drepe»? og det andre da han laget en pistol med fingrene som han rettet mot Frøy og spurte mistenksomt: «Hvem drepte han»? I tillegg måtte Frøy forlate huset mens politibetjentene lette etter drapsvåpenet. De har også lagt til et handlingselement der politibetjentene kom med to forslag på hva som kunne vært drapsvåpenet.

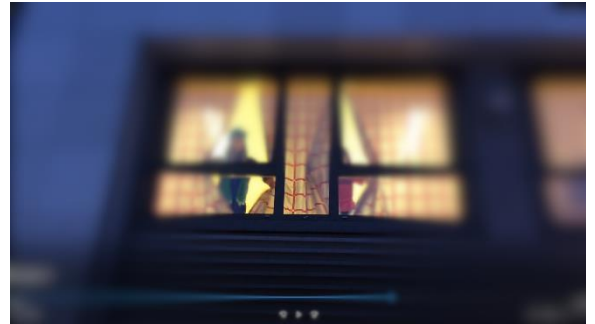
Gruppen presenterte innholdet i filmen på en kreativ måte, men handlingselementene som de hadde lagt til med politibetjenten forstyrret samhandlingen. De hadde god variasjon på hvilke måter de formidlet innholdet, slik som bruk av rom, væremåten til de ulike skuespillerne og god informasjon i dialogene. Gruppe 2 klarte å skape en spenningskurve i fortellingen sin med to spenningstopper.

#### 5.4.1.1 Gruppen sin bruk av modaliteter i filmen

*Verbalspråk:* Gruppen benyttet muntlig verbalspråk i dialoger som var med på å bygge opp spenningen i fortellingen. Samtalen rundt kjøkkenbordet formidlet viktig handlingsinformasjon, mens dialogen i politiscenen i større grad bygget ut fortellingen. Skuespillerne varierte på volum og intonasjonen i stemmen for å formidle de ulike sinnsstemningene. Gruppen hadde også brukt skriftlig verbaltekst i filmen der det stod Rema 1000 på et ark på døra til butikken.

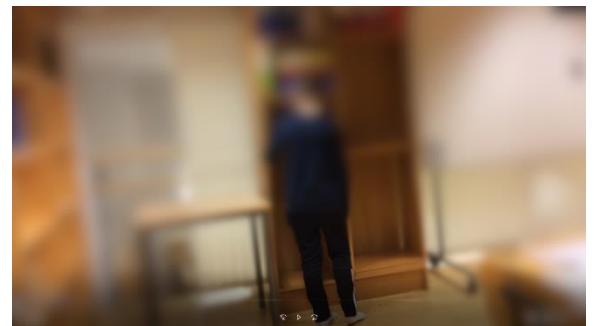
*Lyd:* I filmen er det brukt både reallyd og effektlyd. I tillegg til dialogene var det flere reallyder som bidro til en normalitet i filmen. Det var blant annet lyder av fotskritt i grus, kaffekopp som traff bordet og biler. Gruppen hadde benyttet to spenningskapsende effektlyder for å bygge opp rundt høydepunkter i filmen. Effektlydene som ble brukt er vanlig å koble til skrekk- og krimsjangeren.

*Kameravinkel og bildeutsnitt:* Gruppen varierte mye på ulike kameravinkler. Froskeperspektiv, normalperspektiv og fugleperspektiv var alle representert i filmen. Det var filmet i froskeperspektiv da politibetjentene lette etter drapsvåpenet. I scenen fremhevet froskeperspektivet politibetjentene, og seerne fikk også en underlegen posisjon i forhold til disse.



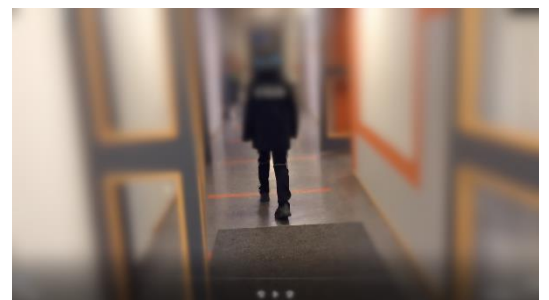
Figur 5: Politibetjentene som leter etter drapsvåpenet (gruppe 2)

De varierer noe på bruken av ulike bildeutsnitt. I filmen har de variert mellom halvttotal, halvnært og nært. Det er ingen scener som er filmet med ultranært. De fleste scenene er filmet i halvttotal eller halvnært noe som gjør at mottakeren kan observere det som skjer i de ulike scenene. Da Trygve hentet seg kaffe ble han filmet med et totalutsnitt.



Figur 6: Trygve henter seg kaffe (gruppe 2)

*Bevegelse og kroppsspråk:* Gruppen formidler noe meningsfylt informasjon gjennom kroppsspråket. Det var særlig Trygve som klarte å formidle at han var irritert i kjøkkenscenen gjennom ansiktsuttrykket, og ved at han pustet tungt. Da Trygve sa at han hadde funnet seg en ny kjæreste smilte Frøy, og lurte på hva hun skulle gjøre med barnet. I denne situasjonen ville det vært mer naturlig at Frøy formidlet at hun var redd eller lei seg. Da Trygve snudde seg og så på Frøy i drapsscenen kunne vi lese ut av blikket til Trygve at han skjønnte hva hun gjorde, noe som gjorde scenen mer vennelig.



Figur 6: Trygve kommer hjem fra jobb (gruppe 2)

I filmen beveget skuespillerne seg mye på de ulike innspillingsstedene, men også mellom rom. Noen eksempler på dette var da Trygve kom hjem fra jobb, og Frøy som forlot og kom tilbake til huset.

#### 5.4.2 Hvordan skjer samhandlingen i filmen?

Filmens hovedformål var å tilby informasjon om novellen *Dyppfryst* gjennom en adaptasjon til et nytt medium. Informasjon kom fram gjennom de ulike semiotiske ressursene som gruppen har benyttet seg av. Det er særlig gjennom bruken av dialog, og bevegelse filmen ønsker å tiltrekke seg oppmerksomhet fra mottakeren. Gruppen har valgt å tilføre noen nye handlingselement som skapte spenning i fortellingen, men handlingselementene bidro også til å skape forvirring hos mottakeren. En av scenen var da politimannen kom stormende inn i huset og lurte på hvem han skulle drepe, samtidig som han slo i luften med en brettspilleske. Denne scenen samsvarer ikke med det en hadde forventet at politibetjenten skulle sagt, etter at Frøy hadde funnet mannen død. Den andre politibetjentens humoristiske fremtoning tilbød underholdning til mottakeren. I sluttscenen tilbydde filmen en mental utfylling da den ene politibetjentene sa at hun følte at drapsvåpenet var et sted i rommet, og den andre politibetjenten som spiste på et pizzastykke stivnet til. I scenen måtte tilskueren tolke årsaken til at politibetjenten stivnet til.

#### 5.4.3 Hvilken stil bygger tekstskaperen gjennom teksten (style)?

I filmen til gruppe 2 var det politibetjentenes fremtoning som skapte en særegen stil i teksten. Den ene politibetjenten fremstår som autoritær ved at han snakket høyt og hadde en skremmende atferd. Den andre politibetjenten fremstod som spesiell, og det ble uttrykt gjennom både dialog, kroppsspråk og bruk av rekvisitt. På hodet hadde hun en spesiell lue med lange ører, og hun snakket med en særegen dialekt. Hun ristet på hodet når hun snakket og fremsto som forvirret. Hennes fremtoningen bidro til en humoristisk stil. Særegenhet til politibetjentene kom også til uttrykk i scenen der de antydte at drapsvåpenet kunne være en *Crocs* eller en *light machine*. Gruppen er den eneste gruppen som har valgt å bruke banneord i filmen. Etter at politiet hadde ransaket huset uttrykte Frøy: «Det har gått en time og dere har ikke funnet en jævlige dritt». Bruken av banneord og den autoritære politimannens fremtoning skapte en tøff stil. Filmene til gruppe 2 fremstod dermed som noe actionfylt, samtidig som den inneholdt humoristiske innslag.

#### 5.4.4 Skal vi oppfatte teksten som sann (modality)?

Til tross for at det var mye bra skuespill i filmen, og at gruppen hadde gjort god jobb i redigeringsfasen, var det likevel flere elementer som bidro til at filmen ikke fremstod som troverdig. Filmene var spilt inn over flere dager noe som medførte at skuespillerne hadde forskjellige klær i ulike scener. Observante seere ville også ha lagt merke til at Frøy får en Rema 1000 pose på butikken, men når hun kom hjem var posen helt hvit. Scenen med politibetjentene fremstår også som veldig lite troverdig.

#### 5.4.5 Funksjonell spesialisering

I teksten kan vi finne en form for funksjonell spesialisering ved at de fleste semiotiske ressursene får ansvaret for sin del av kommunikasjonen. Det er særlig de semiotiske ressursene bevegelse og verbalspråk som har hovedansvaret for å formidle mening. Bevegelsene visualiserte informasjon om tidsforløpet som skapte en god sammenheng mellom scenene, og viktig informasjon ble formidlet ved dialog.

#### 5.4.6 Multimodal kohesjon

Det var flere rytmiske kohesjonsmekanismer i filmen til gruppe 2. Gruppen skapte en rytme i teksten gjennom å veksle mellom ulike modaliteter. Kontrasten mellom sterk og svak farge på handleposen, og dialogen mellom skuespillerne skapte også en fin rytme i filmen.

I filmen til gruppe 2 var det en tydelig komposisjon ved at det som hadde en sentral plass i bildet var plassert i forgrunn, og dermed tiltrakk oppmerksomheten til publikum.

Skuespillerne var også filmet fra siden, slik at det var lett å følge med på dialogen og det som foregikk i de ulike scenene. Bruk av farger på rekvisitter, slik som den turkise luen til politibetjenten og Rema 1000 posen, var med på å tiltrekke oppmerksomhet i bildet.

Flere steder var det sammenheng mellom ulike modaliteter ved at de utdypet hverandre, men det var også noen steder der det ikke var sammenheng. Et eksempel på dette var når Frøy smilte og lurte på hva hun skulle gjøre med barnet. Hendelsene fungerer som en slags utviding ved at modalitetene i de ulike scenene forteller ulike ting, likevel var de med på å gjøre teksten usammenhengende og mindre seriøs.

I filmen var det flere dialoger mellom skuespilleren som formidlet mening gjennom kroppsspråk og verbalspråk. I samtalen mellom Føy og Trygve rundt kjøkkenbordet var det sammenheng mellom både verbalspråket, ansiktsuttrykkene og armbevegelsene når de leste i avisa.

#### 5.4.7 Gruppens refleksjoner over filmens handlingselementer og virkemidler

I intervjuet sa gruppen at de i overføringen til filmen utelot «at jeg drakk de derre glassene med...whisky», vi valgte å bytte de ut med kaffe. De valgte å endre drapsvåpenet til en pizza, og begrunnet valget med at «pizza er godt». Elevene likte heller ikke lammelår, og mente også at tilberedningstiden var for lang. Videre var de veldig fornøyd med at de kunne gjemme manuset i Nysgjerrigper- bladene, og var årsaken til at Frøy og Trygve leste disse. Ifølge gruppen hadde Trygve fått seg ny kjæreste, slik at Frøy hadde en grunn til å være sur på han. Elevene sa at de ønsket å ha med butikkscenen, og da passet det godt at Frøy måtte kjøpe pizzaen som senere ble brukt som drapsvåpen. Gruppen mente at scenen med politibetjenten som lurte på hvem han skulle drepe egentlig var en «blooper». En Crocs og en «light machine» ble i filmen nevnt som mulige drapsvåpen, og forslagene var tatt med for å gjøre filmen litt morsommere. De ville ikke lage en kjedelig film, sa en elev.

På spørsmål om bruk av kameravinkler under filmingen sa en elev: «ja vi hadde fokus på kameravinkel og sånn fordi «Eskil» sa nei vi måtte flytte litt lengre den veien». I drapsscenen var begrunnelsen for at Trygve så på Frøy, et ønske om å gjøre scenen mer dramatisk ved at Trygve skulle lure på hvorfor Frøy drepte han. Gruppen nevner flere elementer de syns har vært utfordrende under filmingen. De sa blant annet at det var vanskelig å ikke le. I samtalen mellom ekteparet ønsket gruppen å formidle at det var dårlig stemning ved måten de snakket på, og at de derfor så mye ned i bladene. Et forslag til endringer var at Frøy burde vært filmet da hun gikk i fra butikken. En elev poengterte at de brukte ulike klær, og at Frøy kom hjem med en annen pose enn den hun fikk på butikken. Gruppen syns også politiscenen var den beste delen av filmen.

#### 5.4.8 Elevens samtidstekster

I gruppen ser de fleste elevene filmer på fritiden. Tre elever svarte at de også laget filmer selv på telefonen, og begrunnelsen for at de laget film var at de kjedet seg.

### 5.5 Multimodal tekstanalyse – gruppe 3

#### 5.5.1 Hva handler teksten om (discourse)?

Lengden på filmen til gruppe 3 var 5 minutter og 35 sekunder. Gruppen hadde videreført sentrale kjernefunksjoner slik som ekteskapsproblemene, drapet og handleturen. I overføringen til filmen hadde de endret på en sentral kjernefunksjon som handler om tilintetgjørelsen av drapsvåpenet. Gruppen brukte en vedkubbe som rekvisitt i drapshandlingen, som senere ble brent i ovnen, og endringen fungerte godt. De har videreført



noen katalysatorer, mens andre er endret på eller utelatt. Gruppen er den eneste som har videreført handlingsdelen der Mary øver på å fremstå som naturlig i speilet. De har videreført handlingen i starten da Patrick kom hjem, og Mary møtte han i gangen. En annen videreføring er at vi ikke får vite hva Patrick fortalte til Mary. Hovedpersonene hadde fått navnene Bente og Per. Gruppen har endret på noen replikker, mens andre er de samme som i novellen. De har også endret på hva som ble kjøpt på butikken, og utelatt at Mary ringte politiet etter drapet.

Innholdet i filmen ble presentert på en seriøs og gjennomført måte. Skuespillerne spilte de ulike rollene godt, og de hadde med flere handlingselementer fra novellen som var med på å bygge opp spenningen i filmen. De hadde også gjort et kreativt valg angående drapsvåpenet som fungerte godt.

#### 5.5.1.1 Gruppen sin bruk av semiotiske ressurser

*Verbalspråk:* I filmen ble muntlig verbalspråk brukt for å formidle abstrakt informasjon, og intonasjonen og volumet i stemmen til hovedpersonene formidlet at stemningen var dårlig. En politibetjent hadde en alvorlig stemme som på den måten formidlet mening, men intonasjon minnet om avlesning fra et manus. Grappa benyttet skiftelig verbalspråk for å formidle informasjon i en scene.



Figur 7: Klippet som formidlet at Bente hentet ved (gruppe 3)

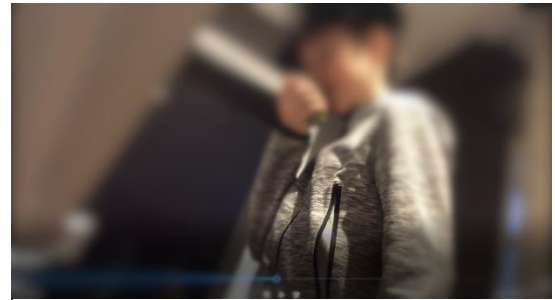
*Lyd:* Gruppen hadde benyttet flere reallyder i filmen. Lyden av dører som lukket seg, og skritt på gulvet skapte en nærhet til virkeligheten. I filmen var det brukt to effektlyder som forsterket virkeligheten. Den ene effektlyden var lyden av et slag i drapshandlingen som bidro til å gjøre scenen mer skremmende. Den andre effektlyden var lyden av en ringeklokke i butikken som markerte overgangen til en ny scene. Gruppe 3 hadde i tillegg en melankolsk pianomelodi gjennom hele filmen som skapte en trist stemning.

*Kameravinkel og bildeutsnitt:* Gruppen varierte på hvilke kameravinkler de filmet med, og det kan tyde på at de ønsket å gi mottakerne ulike opplevelser. Liket ble filmet fra et fugleperspektiv da det ble slept ut, og ga en oversikt over situasjonen. Politibetjenten ble filmet fra et froskeperspektiv som fremhevet han, og stilte tilskueren i en underlegen posisjon.



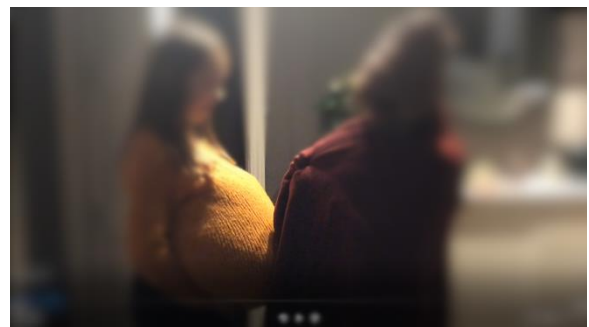
Figur 8: Per blir slept ut etter drapet (gruppe 3)

Gruppen varierte på ulike bildeutsnitt, bortsett fra ultranært som ikke ble brukt. I scenene som var filmet med et ultratotalt bildeutsnitt kan det virke som gruppen ønsket å formidle omgivelsene rundt skuespillerne, mens de nære bildeutsnittene formidlet følelser ved hjelp av ansiktsuttrykk.



Figur 9: Politibetjenten ringer etter detektiven (gruppe 3)

*Bevegelse og kroppsspråk:* Skuespillerne formidlet følelser ved kroppsspråk og bevegelse. Et eksempel på dette var scenen der Bente smilte og tok rundt Per, mens Per hadde senket hode og virket nedstemt. I filmen til gruppe 3 var det mye bevegelser som skapte mening ved at ulike skuespillere beveget seg inn og ut av rom.



Figur 10: Bente og Per i gangen (gruppe 3)

### 5.5.2 Hvordan skjer samhandlingen i teksten (genre)?

Filmen til gruppe 3 inneholder også flere språkhandlinger. Filmens hovedformål var å tilby informasjon om novellen *Dypfryst* gjennom en adaptasjon til et nytt medium. Informasjonen ble tydelig formidlet gjennom de ulike semiotiske ressursene i filmen. Det kunne virke som om musikken i filmen ønsket å tiltrekke seg oppmerksomheten til tilskuerne ved å spille på følelsene til disse. Filmen tilbyr også mental utfylling ved at tilskuerne måtte tolke årsaken til at Per ble drept, siden vi kun fikk vite at Bente ikke trengte å lage mat til han. Publikum må bruke egne erfaringer, og kunnskaper for å forstå årsaken til drapshandlingen som en logisk og meningsfull del av fortellingen. Bruken av de ulike språkhandlingene i filmen bidro til at den kommuniserte godt med mottakerne.

### 5.5.3 Hvilken stil bygger tekstskaperen gjennom teksten (style)?

Gruppe 3 skapte en personlig stil i sin film gjennom skuespillerens bruk av ulike rekvisitter, og det de formidlet gjennom dialog og bevegelse. Bente fremsto som høygravid, mens Pers bruk av lue og pledd bekreftet at det var en kald vinterdag. Politibetjenten benyttet en politihatt, mens detektiven hadde spesielle briller. Filmen hadde ingen humoristiske innslag, og det kunne virke som om gruppen ønsket å formidle det alvorlige aspektet i novellen videre i filmen. De valgene de hadde gjort i filmen fremsto som kreative og gjennomtenkte.

### 5.5.4 Skal vi oppfatte teksten som sann (modality)?

Filmen til gruppe 3 var seriøs og ryddig organisert, og innholdet i filmen fremstår som nokså troverdig. Gruppen benyttet seg av både fortellerstemme og musikk som fremsto som kreative innslag i filmen, og sammenhengen mellom de ulike semiotiske ressursene var god. Filmen til gruppe 3 er den eneste filmen som er spilt inn i et ordinært hus, og omgivelsene i filmen var med på å bidra til at innholdet kunne oppfattes som sant.

### 5.5.5 Funksjonell spesialisering

Det finnes eksempler på funksjonell spesialisering i teksten. Det kommunikative ansvaret var fordelt mellom de ulike semiotiske ressursene. Lyden hadde ansvar for å skape følelser hos mottakeren, mens bevegelsene var med på å skape sammenheng. Kroppsspråket til skuespillerne formidlet sinnsstemningen deres, og kameravinklene og bildeutsnittet formidlet hva som var viktig i bildet. Et eksempel på dette var scenen der Bente og Per satt i sofaen der dialogen formidlet abstrakt informasjon, mens kroppsspråket og musikken formidlet nedstemthet.

### 5.5.6 Multimodal kohesjon

I filmen til gruppe 3 var det flere rytmiske kohesjonsmekanismer til stede. Teksten utfoldet seg i tid gjennom filmens handling der det var en jevn veksling mellom de ulike modalitetene. Melodien som kunne høres gjennom hele filmen bidro til å skape rytme i teksten. Rytmen i teksten kom også fram gjennom gruppens bruk av sterk og svak farge, i klippet der de hadde brukt verbalspråklig tekst.

Gruppe 3 hadde en tydelig komposisjon som bidro til sammenheng i filmen. Det var flere elementer som hjalp tilskueren til å orientere seg i filmen. Gruppas bruk av nære bildeutsnitt ga viktige elementer en stor plass i bildet. I de andre bildeutsnittene hadde skuespillerne en sentral plassering der de ofte var plassert i forgrunn. Det var lett for publikum å følge med på det som ble sagt og gjort i bildet.

Det var sammenheng mellom ulike semiotiske ressurser gjennom både utdyping og utvidelse. Scenen der Bente spurte om hun skulle ta jakken til Per samtidig som hun tok i den med hendene, er et eksempel på utdyping. Filmen hadde også flere informasjonskoplinger gjennom utvidelse. I drapsscenen spurte Bente om Per var kald, og om hun skulle fyre opp i peisen. Per svarte nei, og Bente slo en vedkubbe i bakhodet på han. Det Bente sa i scenen og handlingen hun utførte formidlet ulike meninger. Samlet sett utfyller meningsdelene hverandre, og kan gi tilskueren et mer helhetlig bilde av situasjonen.

Dialogen mellom skuespillerne var med på å skape sammenheng i filmen, ved at vi fikk vite abstrakte elementer gjennom modaliteten. De klarte å fange oppmerksomheten til tilskueren, og formidle mening ved å variere volum og intonasjon på stemmen. I filmen var det også andre modaliteter som hadde et samspill som kunne minne om dialogisk karakter. Et eksempel var lyden av melodien i filmen og bevegelsene til skuespillerne.

#### 5.5.7 Gruppens refleksjoner over filmens handlingselementer og virkemidler

I intervjuet sa gruppen at de hadde valgt å overføre handlingdelen der Mary møtte Patrick i gangen, siden scenen formidlet at Bente og Per var kjærester. Videre hadde de valgt å overføre scenen på badet der Bente øvde i speilet, siden scenen formidlet at Bente var lei seg for drapet. Gruppen sa at de hadde filmet scenen der Bente ringte politiet, men at den var blitt borte i redigeringsfasen. De valgte å videreføre noen replikker fra novellen, slik at publikum skulle gjenkjenne novellen i filmen. Resten av replikkene var endret slik at de passet til filmen. I filmen var drapsvåpenet en vedkubbe, og det var flere grunner til endringen. Gruppen hadde ikke tilgang til lammelår, og de ønsket at filmen skulle være ulik novellen. En elev sa det slik: «Vi har ikke herma. Det var jo oppgaven at den skulle være annerledes».

På spørsmål om virkemidler sa gruppen at de hadde tenkt over hvilke bildeutsnitt de hadde brukt. De hadde tenkt på hvordan scener ble filmet i vanlige filmer. De hadde filmet noen scener lengre unna slik at de fikk med mer av omgivelsene rundt, og når det var noe som var viktig filmet de nærmere. De hadde filmet politimannen fra froskeperspektiv siden han var avhengig av å bruke manus, og papiret ikke var synlig fra den vinkelen. De valgte å ha musikk gjennom hele filmen for å gjøre den mer trist. For at filmen skulle høres mer ekte ut, og for at mottakeren skulle få med mer av det som skjedde, hadde de valgt å ta med lydeffektene.

Gruppen ville endret på flere elementer hvis de skulle ha gjort filmen på nytt. En elev sa at hun ville endret på måten hun ramlet på da hun døde, siden det så litt «fake» ut. En annen elev

sa at han skulle ønske at de hadde filmet scenene som ikke ble så bra på nytt igjen. Underveis klarte de ikke å se hvordan sluttresultatet ble, og da glippene ble oppdaget senere hadde de ikke de samme klærne på seg. Motivasjonen for å starte på nytt med filmingen var også liten.

#### 5.5.8 Elevenes samtidstekster

Elevene i gruppen ser og lager filmer selv på fritiden. En elev sa at hun lagde Tiktok-videoer, og at hun hadde lastet ned appen Imovie der hun hadde laget en film selv. Det hadde hun gjort etter at vi hadde jobbet med filmprosjektet, og hun synes det var morsomt å skape egne filmer.

### 5.6 Multimodal tekstanalyse – gruppe 4

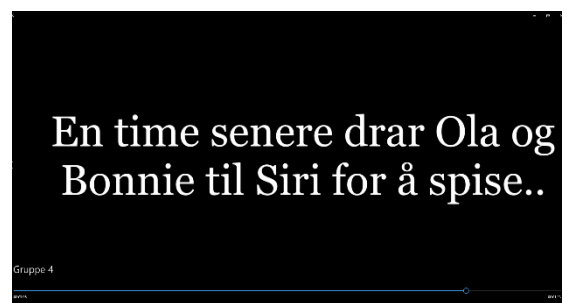
#### 5.6.1 Hva handler teksten om (discourse)?

Lengden på filmen til gruppe 4 var 7 minutter og 50 sekunder, og var den lengste av alle elevfilmene. Gruppen hadde endret på navnene til hovedpersonene, og i filmen het de Siri og Erling. Gruppen hadde videreført sentrale kjernefunksjoner som ekteskapsproblemene, drapet og handleturen. De har utelatt mange katalysatorer, mens noen var endret. De har utelatt handlingen der Mary møtte Patrick i gangen, og at Mary øvde i badespeilet. I filmen sa Siri at hun måtte ringe politiet, men de har utelatt selve samtalen i filmen. De hadde endret på drikken som ble servert til brus. Gruppen hadde forenklet på replikkene som ble sagt, og det som ble handlet på butikken. Rekvisitten som ble brukt i drapshandlingen var endret til en pizza. I overføringen av novellen hadde gruppen tilført en handlingsdel der vi fikk vite at Erling hadde en annen kjæreste, og at Siri ble kalt inn til avhør hos politiet.

Gruppen hadde tatt noen kreative valg i overføringsprosessen, og i enkelte deler i filmen var det sammenheng mellom de ulike modalitetene. Gruppen presenterte mye av innholdet i filmen ved å spille på humor som bidro til at den ble litt useriøs. Den useriøse måten å presentere innholdet på forstyrret kommunikasjonen i filmen.

##### 5.6.1.1 Gruppen sin bruk av modaliteter i filmen

*Verbalspråk:* Gruppen benyttet muntlig verbalspråk for å kommunisere viktig og abstrakt informasjon i filmen. Et eksempel var samtalen mellom ekteparet i starten av filmen, og samtalen med politiet. Skuespillerne varierte på volum og intonasjon i stemmen avhengig av om de



Figur 11: Klippet som viste at politibetjentene skulle til Siri for å spise (gruppe 4)

var glad eller trist. To steder i filmen hadde gruppen klipp med skriftlig verbalspråk for å formidle informasjon.

*Lyd:* Filmen til gruppe 4 inneholdt både reallyd og effektlyd. Reallydene var til stede gjennom hele filmen, og gjorde filmen virkelighetsnær. Vi hørte blant annet lyden av slippersene til Siri når hun

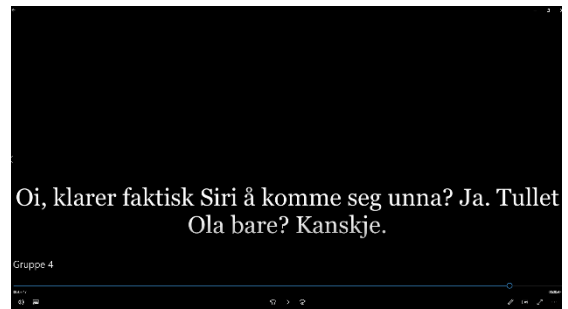
hentet pizzaen i fryseren, og i noen klipp hørte vi andre elever som lo og snakket. Gruppen benyttet fem effektlyder for å forsterke meningsinnholdet i enkelte scener. I drapsscenen hadde de benyttet to effektlyder som er vanlig å bruke i skrekkfilmer for å indikere at det vil skje noe snart.

*Kameravinkel og bildeutsnitt:* Gruppen hadde filmet de fleste scenene i normalperspektiv noe som kunne tyde på at gruppa ikke ønsket å styre tilskuerens opplevelse for mye. De hadde noen scener som var filmet i fugleperspektiv, blant annet når politiet lette etter drapsvåpenet. Bruken av fugleperspektiv i scenen utpekte lekebilene som drapsvåpen. De hadde stor variasjon i bildeutsnittene. Et eksempel på et nærbilde var da politiet ankom huset til Siri etter drapet. Bildeutsnittet fremhever politibetjenten som holder armen rundt Siri for å vise omsorg i scenen. Gruppen har også benyttet noen bildeutsnitt som forstyrret meningsinnholdet. Et eksempel var et klipp der vi kun så magen og lårene til skuespilleren.

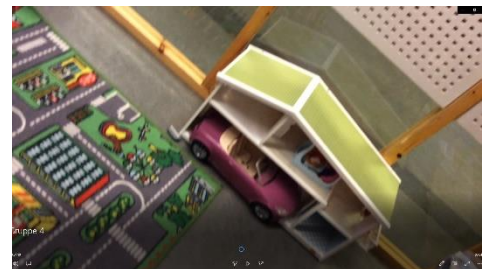
*Bevegelse og kroppsspråk:* Skuespillerne formidlet mening gjennom kroppsspråket. Eksempelvis hadde Siri et oppgitt blick i samtalen med Erling i åpningsscenen. Gruppen brukte mye bevegelser som ga informasjon om handlingsforløpet i de ulike scenene. Vi fikk blant annet se at Siri helte brus i to glass, og at hun var i et annet rom og hentet pizzaen i fryseren.

## 5.6.2 Hvordan skjer samhandlingen i teksten (genre)?

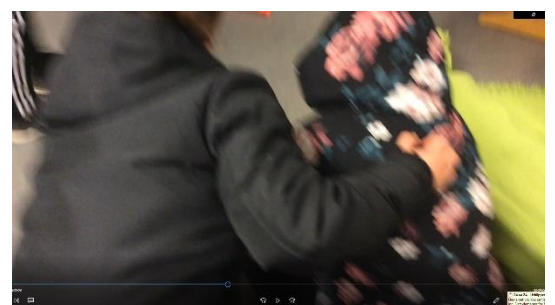
Hovedformålet til filmen var å tilby informasjon om novellen *Dypfryst* gjennom en adaptasjon til et nytt medium. Informasjonen ble formidlet gjennom de semiotiske ressursene som ble



Figur 12: Filmen til gruppe 4 avsluttes med dette klippet.



Figur 13: En politibetjent mener lekebilene kan være drapsvåpenet (gruppe 4)



Figur 14: En politibetjent som trøster Siri (gruppe 4)

brukt i filmen. Flere steder var det lite sammenheng mellom de ulike ressursene, slik at språkhandlingene ikke alltid kommuniserte så godt med mottakeren. Filmen brukte ulike lydeffekter, verbaltekst og mye bevegelse for å tiltrekke seg oppmerksomheten fra tilskueren. Det siste klippet i filmen tilbød også mental utfylling ved at tilskueren selv måtte ta stilling til om Ola tullet. Disse språkhandlingene kommuniserte godt med mottakeren.

#### 5.6.3 Hvilken stil bygger tekstskaperen gjennom teksten (style)?

Det kan se ut som gruppen har vært opptatt av å bygge en personlig stil gjennom holdningen og replikkene til karakterene i filmen. Replikkene og kroppsspråket til Erling gjorde at han fremsto som en tøffing som kun brydde seg om seg selv. Den ene politibetjenten hadde flere replikker hvor det kunne se ut som intensjonen var å spille på humor. I sluttscenen brukte han et svart pannebånd som var den eneste rekvisitten de benyttet i påkledningen, i tillegg til ordinære klær de hadde på seg.

#### 5.6.4 Skal vi oppfatte teksten som sann (modality)?

Gruppe 4 hadde videreført sentrale hendelser fra novellen som ga innholdet i filmen mening, og de hadde tilført egne endringer som var kreative. I enkelte scener benyttet de semiotiske ressurser som det var en tydelig sammenheng mellom, mens andre steder var det ikke sammenheng mellom disse. Eksempelvis hørte vi andre personer i bakgrunn som snakket. Det var også noe ustø filming som førte til at filmopplevelsen ble dårlig. Alle disse momentene var med på å bidra til at filmen ikke ble oppfattet som troverdig.

#### 5.6.5 Funksjonell spesialisering

I filmen til gruppe 4 var det en form for arbeidsfordeling mellom modalitetene i formidlingene av innholdet. Det abstrakte ble formidlet gjennom dialog eller verbaltekst, men kroppsspråket formidlet følelser. Selv om arbeidsfordelingen ikke var like tydelig hele tiden, hadde de noen eksempler på funksjonell spesialisering. I åpningsscenen stilte Siri ulike spørsmål om hvem Erling skulle treffe. Intonasjonen i stemmen og kroppsspråket formidlet at hun var irritert, mens verbalspråket formidlet abstrakt informasjon. De to klippene med hvit verbaltekst på svart bakgrunn er spesialiserte ved at fargevalget formidler innholdet på en tydelig måte.

#### 5.6.6 Multimodal kohesjon

Det var noen rytmiske kohesjonsmekanismer i filmen til gruppe 4. Sammenhengen i filmen utviklet seg over tid, og det ble tydeliggjort gjennom skuespillernes bruk av de ulike modalitetene som bevegelser, replikker og verbaltekst. Enkelte steder i filmen ble rytmen

avbrutt av at modalitetene ikke var samstemte, og det førte til brudd på informasjonsformidlingen. Rytmen ble avbrutt av bildeutsnitt som ikke inneholdt essensiell informasjon, og replikker som ikke var passende for situasjonen.

I filmen var ikke komposisjonen alltid i balanse. I enkelte scener valgte de et halvnært bildeutsnitt som utelot mye av omgivelsene, og det ble vanskelig for mottakeren å orientere seg i rommet. I samtalen mellom Siri og Erling valgte de å flytte kamera frem og tilbake mellom skuespillerne i dialogen, og totalbilde av ekteparets kommunikasjon ble borte. Det var enkelte scener der elementer som ikke hadde betydning for handlingen ble gitt visuell tyngde ved at de var plassert i forgrunn.

I filmen var informasjonskoblingen mellom modalitetene varierende. Det var flere steder modalitetene var lenket til hverandre gjennom utdyping der både verbalspråk og kroppsspråk formidlet samme informasjon. Det var også enkelte steder der informasjonskoblingen ikke var til stede, blant annet smilte Siri på steder der det var unaturlig. De hadde noen tilfeller der modalitetene var koblet sammen gjennom utviding. I samtalen med Erling viste kroppsspråket til Siri at hun var irritert, mens stemmen hennes var hyggelig. Slik utfylte verbalspråket og kroppsspråket ulike deler av den samlede informasjonen.

Det var flere dialogiske kohesjonsmekanismer i filmen. Det var flere replikker der skuespillerne brukte verbalspråk og kroppsspråk i meningsformidlingen. Eksempelvis var lyden av skoene som traff gulvet og bevegelsen av Siri som løp, et dialogisk samspill.

#### 5.6.7 Gruppens refleksjoner over filmens handlingselementer og virkemidler

I intervjuet sa elevene at de egentlig skulle ha med den første handlingdelen av novellen, men at den scenen ikke ble noe bra. Denne delen ble derfor utelatt, og de gikk rett på samtalen mellom ekteparet. I filmen valgte de å endre på dialogen for å ikke kopiere novellen. En elev sa at det ville blitt falskt om de skulle sagt de samme replikkene i filmen. De prøvde å gjøre filmen mer interessant ved å tilføye at Trygve hadde fått seg en annen kjæreste, og det var også årsaken til drapet. Drapsvåpenet var endret til en pizza siden alle på gruppa likte å spise det, og at et lammelår ville tatt for lang tid å tilberede.

Gruppa mente at lydeffekter kan være et effektivt virkemiddel for å skape spenning i film. De sa det hadde vært spennende å jobbe med kroppsspråk som virkemiddel. Videre nevnte de at personligheten formidler mye informasjon i en film. Den ene politibetjenten skulle fremstå som tøff, og ikke gråte selv om han var veldig lei seg. «Han skulle være litt annerledes og tulle og prøve å tøffe seg», kommenterte en elev. Gruppen sa de fikk fram at politibetjenten



var lei seg gjennom måten han snakket på. Inspirasjonen til karakteren hadde elevene hentet fra Ola Halvorsen i Førstegangstjenesten. Videre sa de at politibetjenten hadde snakket «kebabsnorsk» i starten av filmingen. De endret dette etter hvert, for å unngå å kopiere en annen serie. Underveis i filmingen hadde de et bevisst forhold til kameravinkler og bildeutsnitt. «Noen ganger så bytta vi jo vinkler når vi skulle stå, noen ganger filma vi lenger unna, og så noen ganger på nært hold så...». Hvis gruppen skulle endret på noe i filmen, ville de brukt like klær i alle scenene, og mente at filmen ikke så ekte ut siden de ikke brukte det.

#### 5.6.8 Elevenes samtidstekster

På fritiden ser elevene på filmer, og to elever sa at de laget egne filmer. Den ene eleven hadde lastet ned en app tilsvarende Imovie, der hun hadde laget en film sammen med en venn. Den andre eleven sa at hun lagde filmer med Gacha Club-figurer. Hun tok screenshot av skjermen, og lastet bildene opp i et redigeringsprogram slik at det ble til en film. Eleven var inspirert av Youtube til å lage egne filmer.

### 5.7 Multimodal tekstanalyse – gruppe 5

#### 5.7.1 Hva handler teksten om (discourse)?

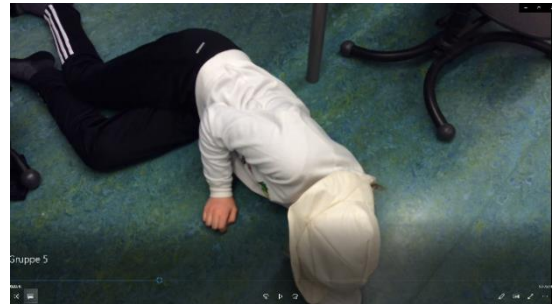
Filmen til gruppe 5 varte i 7 minutter og 6 sekunder, og navnene på hovedpersonene var endret til Kari og Pelle. I filmen ble rollen til Pelle spilt av en jente. I overføringen av novellen hadde gruppe 5 valgt å overføre noen viktige kjernefunksjoner slik som drapet, og at politiet tilintetgjorde drapsvåpenet ved å spise det. De hadde overført flere handlingselementer som betegnes som katalysatorer, blant annet at Kari hjalp Pelle av med jakken og feilringingen. Flere av replikkene som stod i novellen var også videreført i filmen. En stor endring i overføringen var at kjernefunksjonen som utgjorde ekteskapsproblemene, ikke ble tydeliggjort i filmen. Det eneste vi fikk vite var at Per sa at han skulle ut å spise. Rekvisitten som ble brukt i drapshandlingen var endret til en pose med hamburgere, og scenen der Mary øvde i speilet var utelatt fra filmen. Gruppen hadde tilføyd at politibetjentene kom med forslag på gjenstander som kunne vært brukt som drapsvåpen.

Gruppe 5 presenterte innholdet på en grei og ryddig måte. Det meste av filmen var spilt inn på et sted, og det var stort sett sammenheng mellom de ulike semiotiske ressursene de benyttet seg av i filmen.

### 5.7.1.1 Gruppen sin bruk av modaliteter i filmen

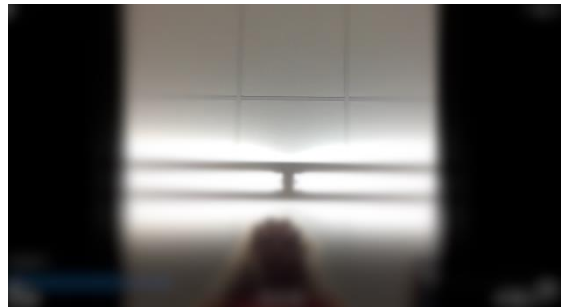
*Verbalspråk:* I filmen ble viktig og abstrakt informasjon formidlet gjennom verbalspråket. Samtalen Kari hadde med politiet var et godt eksempel på det. Skuespillerne formidlet mye informasjon ved å variere på volum og intonasjon i stemmen.

*Lyd:* Filmen til gruppe 5 bestod både av reallyd og effektlyd. Dialogen til skuespillerne utgjorde mye av reallydene, men vi kunne også høre lyden av blant annet dører som ble lukket og fotskritt. Gruppen hadde brukt tre effektlyder for å forsterke handlinger som ble utført, eksempelvis lyden av en ringeklokke da Pelle kom hjem. I åpningsscenen ble Pelle filmet da han kom inn døren hjemme. Det ble samtidig spilt en melodi med en fengende rytme.



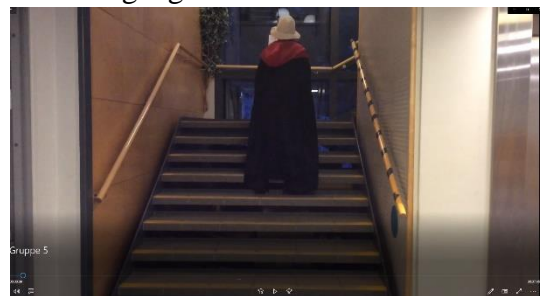
Figur 15: Pelle er død (gruppe 5)

*Kameravinkel og bildeutsnitt:* De fleste scenene var filmet med et normalperspektiv som ga et rolig inntrykk. Gruppene hadde også brukt froskeperspektiv og fugleperspektiv i enkelte scener. Vi fikk se Pelle fra et fugleperspektiv når han lå død på gulvet, og bruken av perspektivet fikk frem hvor liten og hjelpeløs Pelle var i situasjonen. Neste klipp i filmen viste Kari fra et froskeperspektiv, der perspektivet tilegnet henne makt og styrke.



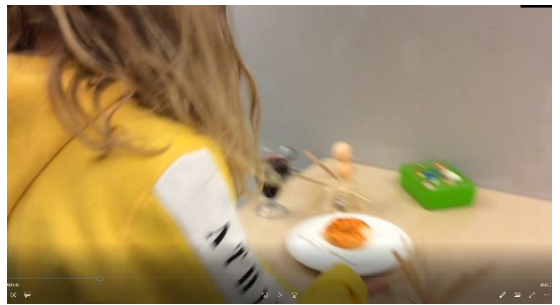
Figur 16: Kari etter drapet (gruppe 4)

Gruppen varierte på ulike bildeutsnitt, fra ultratotal til nær. Noen ganger var det hensiktsmessig å kunne observere omgivelsene, mens andre ganger fikk tilskueren komme tettere på, som ga en større innlevelse i handlingen. Eksempelvis fikk vi se Per bakfra i et totalbilde da han gikk opp trappa hjemme, og vi fikk observere Kari da hun lagde mat til Per på nært hold.



Figur 17: Per kommer hjem fra jobb (gruppe 5)

*Kroppsspråk og bevegelse:* Skuespillerne formildet noe mening gjennom kroppsspråket. Kari brukte mye armbevegelser, for å understreke det hun sa i samtalen med Pelle. Den ene politibetjenten smilte masse da han ankom Kari sitt hus, men i situasjon ble kroppsspråket feil for kommunikasjonen med mottakeren.



Figur 18: Kari lager mat (gruppe 5)

I filmen hadde skuespillerne mye bevegelser på stedet der filmen var spilt inn. Eksempelvis lette politiet etter drapsvåpenet flere steder i Kari sitt hus. De hadde også noen korte klipp som viste bevegelser utenfor rommet filmen var spilt inn i. Vi så Per på vei inn i huset, og Kari på vei til butikken.

#### 5.7.2 Hvordan skjer samhandlingen i teksten (genre)?

Filmens hovedformål var å tilby informasjon om novellen *Dyppfryst* gjennom en adaptasjon til et nytt medium. Informasjonen kom tydelig frem gjennom de semiotiske ressursene som gruppene hadde benyttet seg av i filmen. Utelatelsen av kjernefunksjon som utgjorde ekteskapsproblemene, førte til at sammenhengen mellom noen handlingselementer ikke fremstod like tydelige. Drapsårsaken var ikke tydeliggjort i filmen, og tilbydde en mental utfylling der publikum måtte lage sin egen tolkning. Den fengende musikken i starten av filmen og den svarte lange kappen til Pelle i åpningsscenen, krevde oppmerksomheten til tilskuerne. I enkelte scener la lite bruk av kroppsspråk en demper på mottakerens forventning til filmens innhold.

#### 5.7.3 Hvilken stil bygger tekstskaperen gjennom teksten (style)?

Den personlige stilen til gruppe 5 kom til uttrykk gjennom innholdet i filmen og uttrykket til karakterene. I filmen ble Pelle spilt av ei jente, og ved bruk av rekvisitter som lang frakk, hatt og påtegnert svart bart fremsto hun som en gutt. Den lange kappen ga Pelle et skummelt uttrykk, mens den påtegnede barten fremsto som mer humoristisk. At den var påtegnert kunne si noe om alderen til skaperne av filmen. I filmen fremsto Pelle mer som et trassig barn enn en voksen mann. Rollefiguren Kari derimot fremsto som en voksen dame både gjennom hvordan hun snakket og tedde seg. I filmen fremsto derfor relasjonen mellom ekteparet som skjevt.

#### 5.7.4 Skal vi oppfatte teksten som sann (modality)?

Selv om gruppe 5 presenterte mye av innholdet på en grei måte, var det likevel mange faktorer som gjorde det problematisk å oppfatte innholdet som sant og troverdig. Den lange kappen som til vanlig blir brukt for å forestille Dracula, og den påtegnede barten ga inntrykk

av at filmen var fiksjon. Den barnslige fremtoningen til Pelle fremsto som mer humoristisk enn seriøs, og skapte lite troverdighet.

#### 5.7.5 Funksjonell spesialisering

Innholdet i filmen til gruppe 5 ble formidlet gjennom bruken av ulike semiotiske ressurser. Selv om det ikke var en konsekvent ansvarsfordeling i formidlingen mellom modalitetene, var det likevel eksempler på funksjonell spesialisering i filmen. Det abstrakte ble i likhet med de andre filmene formidlet gjennom dialog, mens kroppsspråket formidlet følelser. I slutten av filmen fikk vi blant annet se at Kari stod på kjøkkenet og gliste. Det kom tydelig frem at hun synes det var festlig at politifolkene spiste opp drapsvåpenet, uten at det ble sagt med ord.

#### 5.7.6 Multimodal kohesjon

Det var flere rytmiske kohesjonsmekanismer som skapte sammenheng mellom modalitetene i filmen. En sammenheng ble etablert ved at teksten utfoldet seg i tid, gjennom et samspill mellom ulike modaliteter i store deler av filmen. Motsetningen mellom Kari som sterk og Pelle som svak skapte en slags rytme.

Det var en tydelig komposisjon i filmen ved at sentrale elementer var plassert i midten av bildet, og de ulike bildeutsnittene var med på å fremheve hva som var viktig. Skuespillerne var også filmet slik at det var lett å lese kroppsspråk og ansiktsuttrykk.

I filmen var informasjonen koblet til hverandre på ulike måter. Det var flere eksempler i filmen der både kroppsspråk og verbalspråket formidlet den samme informasjonen gjennom utdyping. Det var også noen plasser at verbalspråket, og kroppsspråket formidlet ulik informasjon gjennom utvidelse. Eksempelvis lo den ene politibetjenten da han sa at den som hadde drept Pelle brøt loven, og at det var veldig dumt. I denne sammenhengen fremsto utvidelsen som forstyrrende på informasjonsformidlingen, og gjorde filmen mindre seriøs.

I åpningsscenen hadde sammenhengen mellom musikken, og bevegelsene til Pelle en dialogisk karakter, der det var gjentatte initiativ og respons. De to lydeffektene av slag og politisirener var understøttende respons på de handlingene som ble utført i disse scenene.

#### 5.7.7 Gruppens refleksjoner over filmens handlingselementer og virkemidler

Gruppen hadde filmet en av hovedpersonene fra han kom inn døra hjemme for å vise omgivelsene til tilskuerne. «Nå får de se litt mer av hvordan det ser ut der de bor, istedenfor at Pelle bare ble filmet da han kom inn døra», sa en elev. De hadde valgt å endre på replikkene, siden filmen ikke ville blitt like gøy hvis de hadde sagt det samme som stod i novellen.

Grunnen til at Pelle skulle ut å spise, var fordi han ikke likte maten som Siri serverte han. De hadde ellers valgt å videreføre det meste av det som skjedde videre i filmen, kommenterte gruppen.

Åpningsscenen syns gruppen var litt kjedelig, og la derfor til musikk for å gjøre klippet mer fengende. Gruppen likte å jobbe med lydeffekter, og de hadde brukt tid på å finne lyder som passet til de ulike klippene. Underveis i filmingen hadde de hatt en bevist tanke rundt bruk av kameravinkel og bildeutsnitt, og nevnte scenen der ekteparet snakket sammen som et eksempel. I klippet valgte de å filme ekteparet rett forfra slik at det skulle være enkelt for tilskuerne å observere dialog og kroppsspråk.

I intervjuet kom det fram flere elementer som gruppen ville endret etter å ha sett filmen. En elev nevnte bedre lyd, og at det kunne ha vært justert i redigeringsfasen. En annen nevnte at scenen der politibetjentene spiste drapsvåpenet var litt lang, og burde vært klippet kortere. Vi skulle også ha klippet bort delen der politibetjenten smilte.

#### 5.7.8 Elevenes samtidstekster

Alle elevene i gruppen så på film på fritiden, og flere elever laget også egne filmer. En elev sa at hun brukte å lage små Stop-motion filmer med figurer, og at hun gjorde det for gøy. Stop-motion er en filmmetode der du setter sammen mange bilder, slik at det blir en film. To elever hadde en stund inn i filmprosjektet lagd en film om mobbing på fest. De var blitt inspirert av filmprosjektet til å lage filmen. En siste elev sa at hun brukte å lage filmer sammen med vennene sine, og at de ofte var morsomme.

#### 5.8 Elevenes opplevelse av novellen og filmprosjektet

Alle gruppene mente at novellen *Dypfryst* skilte seg ut fra de tekstene de vanligvis brukte å lese i norskfaget, og flere koblet teksten til ungdomsskolen. En elev kommenterte at novellen var unik, og utdypet det slik: «vi bruker jo å lese sånne tekster med at to stykker er uvenner og sånn, men her var det litt mer dreping». Gruppene mente at novellen hadde vært med på å gjøre filmene mer spennende.

Alle elevene syns det hadde vært spennende og morsomt å jobbe med filmprosjektet. Flere elever trakk fram at de syns det var bra å kunne være i bevegelse når de jobbet, og at de ikke måtte sitte ved pultene sine. En elev syns også at det hadde vært bra å samarbeide med andre medelever som de vanligvis ikke brukte å arbeide sammen med. Flere trakk også fram at det var veldig morsomt å lage *bloopersene*, og at de var veldig fornøyde med disse. Alle gruppene

hadde laget slike på slutten av filmen uten at vi hadde snakket om det på forhånd, og gruppene betegnet disse som en helhetlig del av filmen. Selv om det var mange positive faktorer med filmprosjektet, var det likevel noen elementer som trakk arbeidet ned. Flere elever var overrasket over hvor tidkrevende det var å produsere en film. De synes det hadde vært krevende å skrive manus, og flere scener måtte spilles inn mange ganger. Likevel synes elevene at arbeidet med filmprosjektet har vært så spennende og morsomt, at de i ettertid har etterspurt flere filmprosjekt i norskfaget.

## 6 Drøfting

I analysekapittelet presenterte jeg de multimodale tekstene hver for seg, og på den måten fikk jeg muligheten til å gå i dybden på de ulike uttrykkene. Ved en slik fremgangsmåte kan man miste helheten som de fem tekstene utgjør til sammen. I dette kapittelet vil jeg drøfte funnene i en større sammenheng, opp mot relevant teori som ble presentert i kapittel 3.

Problemstillingen for studien er:

*Hvordan designer elever på 6. trinn filmer ved adaptasjon av en novelle?*

I innledningen ble følgende forskningsspørsmål beskrevet:

- 1. Hvilke valg tar elevene i adaptasjonsprosessen, og hvordan begrunner de valgene?*
- 2. Hvilke semiotiske ressurser benytter elevene seg av for å skape mening i film, og hvordan blir disse brukt?*

Den første delen av drøftingen handler om hvilke handlingselementer elevene viderefører, utelater eller tilføyer fra novellen. Elevenes begrunnelser for valgene som de har tatt kommer også frem her. Deretter vil jeg si noe om hvilke semiotiske ressurser elevene har vektlagt for å formidle mening i filmene sine, og redegjøre for andre faktorer som påvirker meningsinnholdet i filmene. Videre vil jeg si noe om det multimodale samspillet i filmene, og elevenes oppfatning av filmenes troverdighet. Jeg drøfter også elevenes tekster i lys av den kulturkonteksten de er produsert i, før jeg til slutt sier noe om hvordan elevens designkompetanse kommer til uttrykk i de filmene som de har designet selv.

## 6.1 Filmens handlingselementer

### 6.1.1 Overføring av novellens kjernefunksjoner

Elevene hadde i fellesskap blitt enige om noen handlingselementer som de mente burde videreføres fra novellen til filmen, slik som at Patrick fortalte noe til Mary, drapet og at drapsvåpenet ble spist. Barthes (1966, s. 248-249) kaller slike viktige funksjoner for kjernefunksjoner. Det var bare filmene til gruppe 2 og 4 som inneholdt alle tre kjernefunksjonene. Gruppe 1 valgte i overføringen å endre den ene kjernefunksjonen i filmen, slik at det var Mary som fortalte noe til Patrick. I filmen til gruppe 3 og 5 var det tydelig at noe ikke stemte mellom ekteparet, og på den måten fremsto fortellingene som logiske. Gruppe 3 hadde også endret på en annen kjernefunksjon der drapsvåpenet ble brent opp, og ikke spist. I følge Barthes (1966, s.248-249) og Engelstad (2013, s. 53-54) vil utelatelse eller endring av kjernefunksjoner i overføringen ødelegge fortellingens logikk, mens litteraturforskeren Hutcheon mener at filmskapere må få større frihet til å velge utforming og innhold selv (Hutcheon, 2013, s. 2).

Det kan se ut som om elevene i overføringsfasen ikke har følt seg bundet til å videreføre sentrale kjernefunksjoner fra opphavsverket, og det samsvarer med hvordan litteraturforskeren Hutcheon ser på adaptasjon. Hovedkriteriet i vurderingen av filmadaptasjoner er ikke lenger troskapen til originalen, men å tilføre noe nytt og slik bygge videre på fortellingen (Hutcheon, 2013, s. 11). I alle filmene kunne mottakeren likevel gjenkjenne novellen, og elevene har derfor ikke fjernet alt av den opprinnelige kreativiteten i verket. Adaptasjonsforsker Julie Sanders åpner også opp for videreutvikling av opprinnelig verk, men sier også at en adaptasjon alltid vil ha en forbindelse til opphavsverket (Sanders, 2006, s. 3). Forbindelsen til opphavsverket var tydelig i alle filmene.

### 6.1.2 Gruppens begrunnelser for valg av handlingselementer

I intervjuene kom det fra at alle gruppene hadde tatt gjennomtenkte valg, rundt hvilke handlingselementer fra novellen som skulle overføres. De begrunnet ofte valgene med hvilken mening de ønsket å formidle i de ulike scenene, og de viser en forståelse av at fortellinger inneholder et system av ulike regler og elementer slik Barthes har forklart det (Barthes, 1966, s. 239-24). I det følgende vil jeg vise noen eksempler på elementer som de ulike gruppene har videreført. Gruppe 2 valgte å videreføre samtalen mellom ekteparet i filmen. De begrunner scenen med hendelser som skjer senere i filmen: «fordi han skulle fortelle at han hadde fått en annen kjæreste, og da blir hun sur på han og så skal hun liksom hente drapsvåpenet».

Utsagnet viser at elevene har en forståelse for samhandlingen i filmen. Gruppe 4 hadde også videreført samtalen, og begrunnet det på nesten samme måte med at det ville vært veldig ulogisk at Siri bare kom og slo han i hodet. Gruppe 3 videreførte scenen på badet der Bente øvde i speilet, og de mente scenen var viktig for å formidle at Bente var lei seg for at Per var død. Alle disse gruppene viste en forståelse for at forskjellige tekstelementer i en adaptasjon må utgjøre en helhet, slik Barthes mener (Barthes, 1966, s. 238). Gruppe 1 hadde videreført noen replikker fra novellen, og begrunnet det med at tilskuerne skulle kjenne igjen novellen i filmen. Dette hadde vi ikke snakket spesifikt om i klassen, og det vitner om at gruppen ønsket å vise en respekt for opphavsverket, slik Sanders (2006) mener en bør gjøre.

Gruppene hadde endret på eller utelatt ulike handlingselementer, og hadde klare tanker om hvorfor de hadde gjort det. Flere av begrunnelsene rundt valgene handlet om å skape noe eget som skilte seg fra novellen, og på det punktet får de støtte av Hutcheon. Hun sier at en adaptasjon ikke lenger krever en videreføring av bestemte elementer, og bør ses på som et selvstendig estetisk verk. Jeg vil vise noen eksempler på slike endringer, og begrunnelser for valgene. Gruppe 1 hadde endret på replikkene i overføringen av novellen til filmen, og begrunnet valget slik: «Fordi det måtte være våres historie, og ikke dems». Gruppen hadde utelatt enkelte handlingselement på grunn av filmens tidsbegrensing som var maks 8 minutt. Ifølge Engelstad er det vanlig i filmadaptasjoner at filmen må forkortes eller forenkles i forhold til opphavsverket det bygger på (Engelstad, 2013, s. 21). Gruppe 5 hadde også valgt å endre på replikkene i filmen, og begrunnet det med at filmen ikke ville blitt like gøy hvis de hadde sagt det samme som stod i novellen. Alle gruppene har endret på rekvisitten som ble brukt i drapshandlingen. Valget ble ofte begrunnet av praktiske hensyn, slik som at det ville tatt lang tid å steke lammelåret og at elevene likte pizza bedre, men også fordi de ønsket en endring fra novellen. En elev begrunnet endringen med at de ikke ville herme, og at «det var oppgaven». At han så på endringer som en del av oppgaven henger sammen med klassesamtalene vi hadde rundt adaptasjon i starten av prosjektet. I samtalen oppfordret jeg elevene til å skape tekster som var deres ved å gjøre kreative valg og endringer i adaptasjonsfilmen. Flere grupper bruker ord som at de ikke vil herme, kopiere og at det ville vært falskt å gjengi samme innhold som i novellen. Ordbruken deres sier noe om holdningen de har til å gjengi andres arbeid som eget verk. Hutcheon legger også vekt på at adaptasjon skal være et selvstendig arbeid og sier at: «Adaptation is repetition, but repetition without replication». Det er med andre ord ikke et poeng å lage identiske tekster, men heller skape noe nytt på bakgrunn av den gamle teksten.



I overføringsfasen var det flere grupper som hadde lagt til nye handlingselementer i filmene. Alle gruppene hadde en bevisst tanke rundt de handlingene de tilførte, selv om de ikke alltid var like kritiske til om elementene var gode bidrag. Gruppe 2 hadde lagt til scenen der politibetjenten spurte hvem han skulle drepe. De hadde også *Crocs* og *Light machine* som forslag på drapsvåpen. De begrunnet valgene med at de ønsket å gjøre filmen litt morsommere. Gruppen klarte dermed ikke å se de nye handlingsdelene i en større sammenheng, slik Barthes vektlegger (Barthes, 1996, s.238). Gruppe 4 tilføyde at Trygve hadde fått seg en annen kjæreste for å gjøre filmen mer interessant. Gruppe 5 hadde filmet Patrick da han kom inn døra hjemme for å vise omgivelsene til tilskuerne. Begrunnelsene vitner om at elevene ønsker å formidle noe mer enn det vi får vite i novellen ved å tilføre nye elementer, og bygger dermed videre på opphavskilden, slik Hutcheon oppfordrer til at en bør gjøre i adaptasjon (Hutcheon, 2013, s.11).

## 6.2 Elevenes bruk av semiotiske ressurser

Funnene i analysen viste at elevene aktivt brukte de semiotiske ressursene verbalspråk, kroppsspråk og bevegelser for å formidle mening i filmene. De benyttet også filmatiske grep, slik som ulike kameravinkler, bildeutsnitt, musikk og effektlyder i meningsformidlingen. Noen grupper benyttet rekvisitter som en semiotisk ressurs.

### 6.2.1 Karakterenes tilpasning

Mange av de semiotiske ressursene elevene benyttet seg av var knyttet til karakterene i filmen. Ifølge Barthes tilpasser karakterene seg fortellingen på samme måte som et verb tilpasser seg grammatikken (Barthes, 1966, s. 241). Bruken av kostymer for å tilpasse karakterene til filmen var delt blant gruppene. I en film brukte alle skuespillerne rekvisitter som uttrykk for identiteten, i to filmer brukte en av skuespillerne rekvisitter, mens to grupper brukte kun sine ordinære klær. Det lave antallet av skuespillere som brukte rekvisitter i påkledningen, kan tyde på at elevene ikke anser det som like betydningsfullt for å formidle mening som de andre semiotiske ressursene. I alle gruppene, bortsett fra en, ble ekteparet spilt av en jente og gutt. I den siste gruppen ble Patrick spilt av en jente, og de hadde brukt kappe, bart og en hatt for å transformere henne til en gutt. Et annet interessant funn er at alle gruppene hadde gitt hovedpersonene tradisjonelle norske navn som er vanlig for foreldregenerasjonen deres. I sosialemiotikken virker ikke ressursene alene, men er påvirket av den sosiale bruken. Det kan virke som om elevene gjennom navnevalgene har ønsket å formidle at hovedpersonene er voksne. Eksemplene viser at elevene har en forståelse for at skuespillerne i historien må passe inn i fortellingen.

## 6.2.2 Semiotiske ressurser som meningsskapere i filmene

I en film er skuespillerens bevegelser, kroppsspråk, ordvalg, stemmebruk og dialekt semiotiske ressurser som har betydning for hvordan tilskueren oppfatter skuespilleren og innholdet (Engelstad, 2013, s. 76). De fleste gruppene har klart å utnytte potensialet som ligger i disse ressursene, bortsett fra gruppe 4 som skiller seg negativt ut fra de andre gruppene. I filmene har ekteparet hovedrollene og politibetjentene birollene. Det kan virke som om gruppene har plukket ut sine beste skuespillere til å spille hovedrollene. Dette kom frem ved at det ofte var en kvalitetsforskjell på rolleutøvelsene mellom hoved- og birolle. Et slikt funn viser at elevene klarte å utnytte karakterrollen på en best mulig måte. Alle gruppene klarte å få frem den dårlige stemningen mellom ekteparet, gjennom verbalspråket, kroppsspråket og væremåte. Et interessant funn er at alle gruppene fremstiller en eller begge politibetjentene som spesielle. De fleste har valgt en variant der den ene ble fremstilt som «smart», og den andre «dum». I intervjuet lo gruppe 2 veldig av politiscenen, og en kommenterte at dette var den beste delen av filmen. Gruppe 4 sa også at den ene politibetjenten egentlig skulle være Ola Halvorsen i Førstegangstjenesten, men at de hadde moderert han for å ikke kopiere serien. I intervjuene kom det fram at flere grupper ønsket å lage en morsom film, og det kan se ut som elevene har hentet inspirasjon fra fritidskulturen i arbeidet med å skape identiteten til politibetjentene. Fire grupper hadde brukt rekvisitten pizza som drapsvåpen, og det kan tyde på at elevene også har hentet inspirasjon fra hverandre. Funnene som viser at elevene henter inspirasjon fra kulturkonteksten og fra hverandre, samstemmer med de funnene Burgess fant i sin forskning (Burgess, 2015, s. 201). Funnet som viser at elevene ønsker å skape morsomme filmer, peker også mot at de anser medelevene i større grad som mottakere av filmen, enn læreren.

Semiotiske ressurser er ikke bare kroppslige uttrykk, men også uttrykk som er skapt av tekniske hjelpemidler (van Leeuwen, 2005, s. 4). Alle gruppene hadde benyttet semiotiske ressurser som var skapt av et teknisk hjelpemiddel. Gruppene filmet de ulike scenene med en håndholdt iPad, og ved hjelp av hjelpemiddelet kunne de gjøre forskjellige filmatiske grep. I denne sammenhengen skilte filmen til gruppe 4 seg negativt ut, ved at de ikke mestret å bruke iPaden som et hjelpemiddel i tilstrekkelig grad. De hadde noe ustø filming, og brukte noen kameravinkler som formidlet lite mening. Alle gruppene varierte på ulike kameravinkler og bildeutsnitt, og i intervjuene kom det fram at gruppene hadde tatt bevisste valg alt etter hva de ønsket å formidle. Gruppe 3 hentet inspirasjon fra fritidstidskulturen, og sa at de hadde tenkt på hvordan scener ble filmet i vanlige filmer. To grupper hadde brukt kjøring av film i høy

hastighet for å skape en illusjon av tiden. Alle filmene inneholdt ulike effektlyder, og i intervjuene sa flere elever at disse var mer effektfulle enn andre virkemidler for å formidle mening. Gruppene valgte å bruke lydeffekter for at filmen skulle oppleves som ekte og for å forsterke handlingene, slik at tilskuerne skulle få en bedre forståelse av filmen. To grupper hadde melodi i filmene. Gruppe 3 hadde en melodi som gikk gjennom hele filmen for å skape en trist stemning. Gruppe 5 hadde en melodi med rask rytme i starten av filmen, og det var for å gjøre scenen mer fengende. Flere av effektlydene var lyder som er vanlig å bruke i skrekkin filmer for å skape spenning, og er eksempler på intertekstualitet. Funnene viser at de fleste gruppene klarte å utnytte iPaden som en ressurs for å skape mening i filmene. Elevens bruk av semiotiske ressurser som henviser til hvordan disse er brukt i tidligere sosiale konvensjoner, viser igjen at elevene henter inspirasjon fra fritidskulturens sjangre.

Når en skal ytre en mening er det essensielt å tenke på hvilken modalitet som kan formidle budskapet mest effektivt (Jewitt og Kress, 2003, s. 14). Alle filmene er eksempler på redesign siden elevene har bearbeidet novellen, men de er også eksempler på transduksjon siden elevene har tatt i bruk nye modaliteter for å formidle innholdet i novellen. De har blant annet formidlet følelser gjennom musikk og kroppsspråk. I intervjuene viste elevene gode refleksjoner rundt de semiotiske valgene de hadde tatt, og de så tydelig hvordan meningsinnholdet i filmen ble påvirket av valgene. Filmene speiler elevenes forståelse for bruken av semiotiske ressurser ved at disse ble anvendt på en effektiv måte. Det viser at de fleste elevene klarer å utnytte den modale affordansen til modalitetene.

### 6.2.3 Ulike faktorer som påvirket meningsinnholdet

I intervjuene og gjennom observasjonene kom det fram at flere scener ikke ble slik gruppene hadde tenkt på forhånd, på grunn av den materielle rammen rundt innspillingen som påvirket meningsinnholdet i filmene. Det var ulike årsaker, slik som tilgang på innspillingsplass, tilgang på skuespillere, hva som var praktisk gjennomførbart og tidsaspektet. På grunn av at innspillingen foregikk over flere dager, hadde elevene på seg ulike klær i sammenhengende scener. Det var flere grupper som var misfornøyd med at de måtte filme på ulike steder på skolen. Videre var det enkelte scener elevene ikke var fornøyd med, og som de forkastet. Gruppe 2 fortalte at et klipp var blitt borte under redigeringen av filmen, og derfor manglet. I to filmer var det lyder fra andre elever som ikke skulle være der. Gruppe 1 måtte bytte innspillingssted noe som resulterte i at de måtte fortsette filmingen på biblioteket der det var andre elever og en lærer. I intervjuene var det ofte disse handlingselementene elevene ikke var fornøyd med, og viser at de har kjennskap til hvordan en film skal fremstå. Alle

rammeforholdene har vært med å påvirke meningsinnholdet i filmene negativ, unntatt filmen til gruppe 3 som filmet hjemme hos en elev. Filmene til gruppe 3 inneholdt ingen upassende reallyder, og var spilt inn på et mer autentisk sted enn skolemiljøet. Gruppen jobbet effektivt, og var de første som ble ferdig med filmene. Avskjermingen fra resten av skolen kan ha bidratt til bedre arbeidsro for gruppen.

#### 6.2.4 Valg elevene tok underveis i filmatiseringen

Gruppene tok iblant uplanlagte valg underveis i filmatiseringen som også innvirket på meningsformidlingen. I storyboardet til gruppe 2 var det ingen scener som viste at de filmet politibetjentene fra utsiden, noe som viser at det var et valg de tok underveis. Gruppen hadde funnet ut underveis i filmingen at ekteparet kunne lese i blader, slik at de kunne gjemme manuset i bladene. Scenen med ekteparet som leste og konverserte, skildret virkeligheten på en god måte. Gruppe 3 hadde et klipp som filmet politibetjenten fra et froskeperspektiv. Perspektivet formidlet mye mening, men var egentlig ikke et bevist valg. Årsaken til at de filmet fra den vinkelen var for å skjule at politibetjenten leste fra et manus. De ulike impulsive valgene har påvirket filmene i positiv retning. Funnene viser at mange av de impulsive valgene elevene tok underveis i filmatiseringen, kan tilføre kreativitet og utvidelse av meningsinnholdet i filmene. Det kan virke som elevene forstod det som Barthes kaller for fortellingens grammatikk, altså hvordan alle delene i en fortelling henger sammen, enda bedre underveis i filmprosessen. Det var også noen få eksempler på impulsive valg som ikke fungerte så godt. I filmene til gruppe 4 sa Patrick at han hadde fått seg en annen kjæreste, og kommenterte at de hadde vært kjærester i ti år. Replikken var ikke planlagt på forhånd, og et impulsivt valg skuespilleren tok der og da. Kommentaren fremstår som usannsynlig og påvirker meningsinnholdet deretter.

#### 6.2.5 Det multimodale samspillet i filmene

Det er samspillet mellom de semiotiske ressursene som skaper sammenheng i teksten, og som gjør at mottakeren oppfatter den som logisk. Det er derfor ikke tilstrekkelig å vurdere de ulike semiotiske ressursene som elevene benytter seg adskilt fra hverandre (Løvland, 2007, s. 146). I filmene til gruppene fant jeg mange eksempler på kohesjonsmekanismer som skapte samspill. De to viktigste kohesjonsmekanismene var rytme og informasjonskopling. Det var særlig interessant at jeg fant eksempler på en av de mest avanserte formene for samspill, som var utvidelse i informasjonskopling. Funnet skiller seg fra Løvland sine funn som kun fant slike samspill på de øverste trinnene på ungdomsskolen. Det var også en tydelig funksjonell spesialisering i filmene der verbalspråket hadde ansvar for å formidle viktig og abstrakt

informasjon, mens kroppsspråket ble brukt til å formidle ulike følelser. Funnene viser at elevene klarer å skape god sammenheng i filmene sine, og de viser også en god multimodal forståelse. Selv om jeg fant mange gode eksempler på multimodalt samspill, var det også eksempler på samspill som ikke ga mening. Samspillene som ikke fungerte fremsto som tydelige for elevene, slik at det var unødvendig for meg å kommentere disse i intervjuamtalene. Alle gruppene mente at filmene ikke fremsto som realistiske når de inneholdt slike kommunikasjonsfeil, og at det påvirket kvaliteten. Elevenes refleksjoner viser at de har en god multimodal forståelse.

#### 6.2.6 Filmenes troverdighet

Det er uten betydning om filmens fortelling har skjedd i virkeligheten eller ikke, men den skal oppleves som sann innenfor sine egne rammer (Aaslestad, 1999, s. 24). I intervjuene kommenterte alle gruppene flere elementer i filmene deres, som avviker fra det som oppfattes som realistisk. De mente ofte at disse elementene burde vært endret. Noen eksempler var skuespillere som lo når det ikke burde gjøre, bruk av ulike klær i samme scene, hvordan handlinger ble utført, endring av innspillingssted, lyder som ikke skulle ha vært med og rekvisitter som ble endret. Det viser at elevene har forståelse for hva som må til for at en film skal oppfattes som realistisk, og at elevene har kompetanse knyttet til filmmediet. Flere grupper sa at de hadde spilt inn mange scener flere ganger for å klare å få det rette uttrykket, og noen ganger klarte de heller ikke å skape det. Det viser også at elevene var kritiske til sin egen tekstproduksjon, og at de jobbet mye for å oppfylle sine egne ambisjoner om å skape en film som oppleves som troverdig for publikum. Van Leeuwen legger vekt på at multimodal tekstkompetanse dreier seg om å mestre bruken av ulike semiotiske modaliteter, og forstå konvensjoner og regler for bruken av disse i ulike kontekster. Han fremhever også at en slik tekstkompetanse innbefatter en kritisk tekstkompetanse (van Leeuwen, 2017, s. 9).

Eksempelene over viser at elevene har forståelse for at det finnes ulike konvensjoner og regler for bruken av de semiotiske ressursene, og at de er kritiske til hvordan de selv har brukt disse i filmene. Det kan tyde på at filmprosjektet har bidratt til å utvikle elevenes multimodale tekstkompetanse, eller multiliteracies, som Cope og Kalantzis har valgt å betegne det.

#### 6.3 Elevens samtidstekster inn i norskfaget

Datamaterialet mitt viste at elevene var tydelig inspirert av de tekstkulturene som de forholder seg til på fritiden. Det kom frem både via filmene og intervjuene. Det var flere grupper som ønsket å underholde mottakeren av filmen, og bruken av de semiotiske ressursene var inspirert av spillefilmer. At elevene ønsket å underholde mottakeren og regnet bloopersene

som en selvsagt del av filmene, kan ha sammenheng med elevenes fritidskultur. Den består av mange underholdene tekster, slik som TikTok og Youtube. Flertallet av elevene sa at de så på filmer på fritiden, og i den forbindelse ble Youtube nevnt hyppig. Burgess (2015, s. 159) hevder at elever som er godt kjente med filmkulturen som ligger utenfor skolens tekstkultur, vil ha en fordel i filmproduksjon der sluttproduktet oftest blir vurdert. Nome og Aasen (2019, s. 221) mener at norskfaget bør være et møtepunkt mellom de tekstene som er kjente og ukjente for elevene. For mange elever vil norskfaget være uten subjektiv relevans, hvis det ikke har noen forbindelser til samtidstekstkulturen deres. Det kan svekke elevenes motivasjon og forutsetninger for å utvikle kompetanser, som er nødvendige for kunne delta i et mangfold av tekstkulturer. For å unngå at muligheten for læring og dannelse blant elevene skal reduseres, er det viktig å bruke multimodale samtidstekster som engasjerer i norskundervisningen. Selv om jeg ikke hadde brukt en samtidstekst som utgangspunkt for filmatiseringen, observerte jeg likevel engasjerte og motiverte elever underveis i filmprosjektet. I intervjuene var det også et stort flertall som beskrev filmprosjektet som morsomt, og at det skilte seg fra annen norskundervisning. Noen elever likte undervisningsopplegget så godt at de har etterspurt flere filmprosjekt. Dette kan være en gyllen mulighet for meg som lærer, til å ta elevenes samtidstekster inn i norskfaget. Et annet aspekt som Liestøl (2006, s. 294) trekker frem, er at arbeid med litterære adaptasjoner kan være en arena der lærernes litterære dannelse og elevenes digitale ferdigheter forenes. Selv om elever ofte har god digital kompetanse var det likevel mange elever som økte de digitale ferdighetene gjennom filmprosjektet. Flere elever oppga at de synes det var meningsfullt å lære seg bruken av redigeringsprogram, og det var få som hadde brukt det tidligere. Et interessant funn var at noen elever hadde lastet ned redigeringsprogram på egen mobil, og hadde produsert filmer på fritiden. Eksemplet viser også at skolens tekstkultur kan inspirere elevene til å jobbe videre med norskfaget på egenhånd.

#### 6.4 Elevenes design-kompetanse

*Hvordan designer elever på 6. trinn filmer ved adaptasjon av en novelle?*

Multimodal design er av betydning når elevene skal produsere multimodale tekster. Design er en måte å skape noe nytt, eller å omskape noe for å bruke det på en annen måte (Selander og Kress, 2015, s. 19). Funnene i datamaterialet mitt viser at ingen av filmene er rene reproduksjoner av novellen, men at elevene har tatt egne og nye valg i adaptasjonsprosessen. Gruppene har gjort flere endringer i overføringen, og flere grupper har satt sammen scener som både er kreative og meningsskapende. En tekst er alltid skapt av noen som har tatt ulike

valg når det gjelder innhold, og som har hatt en intensjon med at teksten ble slik den har blitt (Maagerø & Tønnesen, 2014, s. 112-113). I intervjuamtalene kom det fram at gruppene hadde tydelig intensjoner med de valgene de tok, og disse stod i sterk sammenheng med det meningsinnholdet de ønsket å formidle. I følge Kress (2003, s. 49) er det nødvendig at den som skal ytre en mening, har kompetanse på hvordan ulike semiotiske ressurser kan fungere som meningsskapende i en gitt kommunikasjonssituasjon. Elevene har vektlagt bruken av de ressursene de har hatt tilgjengelig i øyeblikket, og de ressursene som de fleste gruppene har benyttet seg av er alle svært effektive til å formidle mening. Elevene viser at de har kompetanse til å utnytte den multimodale affordansen til de semiotiske ressursene de bruker, selv om det er noen multimodale samspill i filmene som ikke fungerer like godt.

Kort oppsummert viser mange av funnene at elevene designer filmer som fremstår som selvstendige verk, og som formidler mening på en funksjonell måte med de ressursene de har tilgjengelig. Et slik funn kan også indikere at elevene klarte å anvende kunnskapen de fikk gjennom den eksplisitte opplæringen i filmatiseringen, selv om de også benyttet seg av inspirasjon fra samtidstekstene som de er omgitt av på fritiden.

## 6.5 Funnenes implikasjoner

Selv om funnene viser at elevene har en god designkompetanse, er det likevel noen utfordringer knyttet til filmprosjektet. Den største utfordringen er hovedsakelig knyttet til teknologien. I alle gruppene hadde elevene fordelt arbeidet mellom gruppemedlemmene. Fordelingen førte til at det bare var omtrent halvparten av elevene i hver gruppe som deltok i redigeringsprosessen av filmene. Det er også usikkert om hele gruppen så gjennom hele filmen før den ble levert inn, selv om det var gitt beskjed fra meg som lærer. Dette vil ha konsekvenser for hvordan sluttproduktet blir, siden gruppene ikke får utnyttet kompetansen til alle elevene. I ettertid ser jeg at jeg kunne lagt føringer som tilsa at alle elevene skulle delta i redigeringsprosessen. Det kunne også vært en ide at elevene hadde fått muligheten til å lage noen små «prøvefilmer», slik at de fikk testet ut bruk av ulike kameravinkler, bildeutsnitt og redigeringsprogrammet før de gikk i gang med den ordentlige filmatiseringen. En slik prøvefilming kunne gitt elevene nyttige erfaringer, og en trygghet som kunne ha vært fordelaktig for dem og hatt med seg inn i filmprosjektet.

En annen utfordring som elevene hadde i filmprosjektet, var knyttet til innspillingssted. Bortsett fra en gruppe, spilte alle inn filmene på skolens område. Jeg ser i ettertid at gruppen har hatt noen fordeler som bedre arbeidsro, mindre forstyrrelser og mer realistiske omgivelser.

I fremtidige filmprosjekt vil jeg la alle gruppene få muligheten til å gjøre filmatiseringen på lokaliteter utenfor skolen, siden det kan gi elevene bedre arbeidsforhold og større spillerom som kan øke kvaliteten på filmene til elevene.

## 7 Avslutning

Hovedformålet med studien har vært å undersøke hvordan elever i 6. klasse designer filmer ved adaptasjon av en novelle, gjennom å studere valg av handlingselementer og semiotiske ressurser. Multimodal design omhandler de ulike måtene en kan designe multimodale tekster, og i dette avslutningskapittelet vil jeg trekke frem de mest sentrale funnene i studien som sier noe om elevenes designkompetanse. Videre vil jeg si noe om forskningens relevans og oppgavens begrensninger. Arbeidet med studien har frembrakt nye spørsmål som det kunne vært interessant og forsket videre på, og helt til slutt vil jeg si noe om videre forskning.

### 7.1 Sentrale funn

Det er variasjon blant gruppene når det gjelder hvilke kjernefunksjoner fra novellen de velger å overføre til filmen, men noen få kjernefunksjoner er felles for alle filmene. I overføringen har de også gjort flere endringer og tilført egne bidrag. Alle gruppene har eksempelvis valgt å endre på replikkene, og rekvisitten som ble brukt i drapshandlingen. De handlingsendringene som gruppene har gjort har vært beviste handlinger, og elevene anser en adaptasjon som et krav om endringer. De har gått inn i prosjektet med et mål om å skape nye tekster der dem står som avsenderen. En slik tankegang samsvarer med hvordan adaptasjonsforskerne Linda Hutcheon (2013, s. 11) og Julia Sanders (2006, s. 3) ser på adaptasjoner. Jeg mener at elevene i studien har oppnådd målet om å skape selvstendige verk som bygger videre på opphavsverket.

Elevene benyttet mange semiotiske ressurser for å skape mening i filmene sine. Verbalspråk, kroppsspråk og bevegelser ble aktivt brukt, i tillegg til ulike kameravinkler, bildeutsnitt, musikk og effektlyder i meningsformidlingen. Intervjusamtalene viste at det var en tydelig forbindelse mellom valg av semiotisk ressurs og det elevene ønsket å formidle, og elevene klarte dermed å utnytte den modale affordansen til modalitetene. Funnet viser at elevene har en god multimodal kompetanse.

Det er mange faktorer som har innvirket på hvordan innholdet formidler mening i filmene. Den materielle rammen, der hovedsakelig mangel på rom og lydløse steder, har hatt en negativ påvirkning på meningsinnholdet. De valgene elevene har tatt underveis i



filmatiseringen, har for det meste hatt en positiv innvirkning på meningsinnholdet. Elevene har hovedsakelig klart å benytte og tilpasse de ressursene som de har hatt tilgjengelig under filmatiseringen.

Det var flere former for multimodalt samspill i filmene. Jeg fant mange eksempler på kohesjonsmekanismer som skapte samspill, og de to viktigste var rytme og informasjonskopling. Et interessant funn, som er en av de mest avanserte formene for samspill, var utvidelse i informasjonskopling. Det var også en tydelig funksjonell spesialisering i filmene. Verbalspråket hadde ansvar for å formidle viktig og abstrakt informasjon, mens kroppsspråket ble brukt til å formidle ulike følelser. Gruppene var opptatt av hvordan filmene kommuniserte, og elevene så tydelig at det var noen scener i filmene som ikke ble oppfattet som realistiske, siden de inneholdt kommunikasjonsfeil. Funnene viser at elevene har en god multimodal kompetanse.

Filmene viser at elevene var inspirert av den sosiale og kulturelle konteksten som tekstene er produsert i, og inneholder flere intertekstuelle forbindelser. Det var flere grupper som ønsket å underholde mottakeren av filmen, og hvordan elevene benyttet noen semiotiske ressurser var inspirert av spillefilmer. Det var tydelig at gruppene også hadde hentet inspirasjon fra hverandre.

I følge Kress (2003, s. 49) er det nødvendig at den som skal ytre en mening, har kompetanse på hvordan ulike semiotiske ressurser kan fungere som meningsskapende i en gitt kommunikasjonssituasjon. Design er en måte å skape noe nytt, eller å omskape noe for å bruke det på en annen måte (Selander og Kress, 2015, s. 19). Ut fra kriteriene til Kress og funnene i datamaterialet, vil jeg si at elevene designer filmer på en god måte. Gruppene tar veloverveide valg, og nyttiggjør seg de semiotiske ressursene de har tilgjengelig. De bruker novellen til å skape nye kreative tekster som er i tråd med både adaptasjons- og designteorien. Funnet viser at elevene klarte å anvende kunnskapen, som de fikk gjennom eksplisitt opplæring, i filmprosjektet. Selv om elevene designet filmer av god kvalitet, var det likevel noen multimodale samspill som ikke fungerte gunstig. Elevene trenger derfor fortsatt videre trening i produksjon av multimodale tekster.

## 7.2 Forskningens relevans

I studien min har jeg funnet noen klare indikasjoner på hvordan elever i 6. klasse designer filmer. Jeg mener at forskningen min kan være et supplement til forskning som omhandler adaptasjon og multimodalitet. Den manglende forskningen på adaptasjonsstudier som

omhandler filmmediet blant elever på mellomtrinnet, viser at det er behov for forskning som omhandler aldersgruppen. Det er interessant at noen av funnene jeg har gjort samsvarer med funn som gjelder eldre elever, der også disse henter inspirasjon fra kulturkonteksten og hverandre (Burgess, 2015, s. 159). Det er også interessant at et funn avviker fra tidligere forskning, slik som at elevene mestrer den mest avanserte formen for multimodalt samspill. Det fant Løvland (2006, s. 176) kun blant elever på de høyeste trinnene på ungdomsskolen.

Funnene jeg har gjort viser at et slikt filmprosjekt der elevene adapterer tekster til filmmediet kan bidra til å utvikle deres multimodale tekstkompetanse, noe som ifølge van Leeuwen (2017, s. 9) også innebærer utvikling av kritisk tekstkompetanse. Det er også flere positive faktorer som taler for at en bør gjennomføre et slikt filmprosjekt som varte over en periode på åtte uker. Elevene opplevde arbeidet som krevende, men også veldig morsomt. Elevene opplevde det som mye arbeid å skrive manus, og de var overrasket over at det var så tidkrevende å produsere en film. De synes det var positivt at de fikk benytte en arbeidsmetode der de var fysiske aktive, og at de fikk samarbeide med elever de ikke kjente så godt fra før. De måtte gjennom mange faser som å skrive manus, tegne storybord, filme ulike scener og redigere, noe som gjorde at de fikk gå i dybden på en filmproduksjon. De måtte ta i bruk den læringen som de hadde fått gjennom skolen og kulturkonteksten, i den ukjente situasjonen som filmprosjektet var for elevene. Målet videre er at elevene skal klare å bruke den ervervede kompetansen, i nye situasjoner der de skal produsere multimodale tekster. En slik dybdelæring samsvarer med hvordan den nye lærerplanen mener elevene kan utvikle spesifikk fagkompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2017).

### 7.3 Oppgavens begrensinger og videre forskning

I studien har jeg studert hvilke handlingselementer og semiotiske ressurser elevene benyttet seg av i en produsert film, ved adaptasjon av en skjønnlitterær tekst. Forskingen omfatter kun en klasse, og utgjør dermed et lite utvalg. Hadde jeg gjennomført samme studie med et større utvalg, ville jeg kanskje gjort andre funn. Jeg er også en uerfaren forsker, og det kan påvirke forskningsprosessen og resultatene. Uansett har arbeidet reist flere spørsmål som kunne vært utgangspunkt for andre forskningsprosjekt i fremtiden.

I videre forskning ville det vært interessant og studert hvordan elever på et lavere klassetrinn, eksempelvis 4. klasse, hadde produsert filmer av en skjønnlitterær tekst. En slik studie kunne gitt verdifull informasjon om hvordan yngre barn mester adaptasjoner, der modaliteten og mediet endres. Som en forlengelse av min egen forskning ville det vært nyttig å vite om

forskning på andre multimodale tekster, som eksempelvis PowerPoint- presentasjoner, ville gitt andre funn. Det ville også vært interessant å vite mer om hvordan det arbeides generelt med multimodale tekster på mellomtrinnet. Forskningen til Løvland (2006, s. 228-231) viste at det var store variasjoner på kvaliteten blant de multimodale tekstene hun studerte, og at elevene hadde innskrenket handlingsrom når det gjaldt bruk av ulike multimodale uttrykk. Ville en ny slik studie i norske klasserom gitt de samme resultatene jamfør de nye læreplanenes vektlegging av sammensatte tekster, og den sterke påvirkningen fra elevenes samtidstekster?

Det vi vet er at den teknologiske utviklingen i samfunnet går raskt, og det er rimelig å anta at det vil komme nye multimodale tekster i fremtiden. Innledningsvis skrev jeg at i arbeidet med å designe tekster, vektla Kress (2003, s. 49) at det var behov for kompetanse for å kunne utnytte modaliteter og medier. For å kunne møte de kravene som nye tekster vil gi elevene både på fritid og senere i arbeidsliv, bør skolen følge utviklingen i samfunnet ved å innvie ulike multimodale tekster i norskundervisningen. Arbeid med et mangfold av multimodale tekster i skolen kan gi elevene en videre forståelse av hva multimodalitet er, og gi de verdifull kompetanse til å designe personlige og funksjonelle tekster som er fremtidsrettede.

## Litteraturliste:

Aamli, Ø. (2020). *Elevers refleksjoner ved filmatisering av novelle*. Høgskulen på Vestlandet.

Aaslestad, P. (1999). *Narratologi. En innføring i anvendt fortelle teori*. Cappelen Akademisk forlag.

Barthes, R. (1966). "An introduction to the Structural Analysis of Narrative". *New Literary History*, nr.2/1975, p.237-272.

Berge, K. (2005). *Skriving som grunnleggende ferdighet og son nasjonal prøve – ideologi og strategier*. Universitetet i Oslo.

Berge, K. L. (1998). Å skape mening med språk. I K. L. Berge, P. Coppock, & E. Maagerø, Å skape mening med språk. *En samling artikler av M.A.K. Halliday, R. Hasan og J.R. Martin* (s. 17-32). Cappelen Akademisk Forlag.

Bjerke, C., Garmann, A. G., Hagen, M. M., Ulland, G. (2015) *Ordriket. Elevbok 6b*. Fagbokforlaget.

Blikstad-Balas, M. (2016). *Literacy i skolen*. Universitetsforlaget.

Burgess, M. Ø. (2015). *Fra novelle til film. Elevproduserte multimodale tekster på 9. trinn*. Universitetet i Oslo.

Cannon, M. (2011). *Fashioning and Flow*. University of London.

Cope, B., & Kalantzis, M. (2006). From literacy to 'Multiliteracies': learning to mean in the new communications environment. *English studies in Africa*, 2006-01-01, Vol.49 (1), p.23-45.

Domsa, Zsófia. (2020). Knut Hamsuns 'Sult' På Scenen. *Nordlit*, nr. 47 (desember), p.187-202.

Engelstad, A. (2013). *Fra bok til film. Om adaptasjoner av litterære tekster*. Cappelen Akademisk Forlag.

Frølund, L. (2009). *Animated Symbols - A Study of How Young People Design Animated Films and Transform Meanings*. Aarhus Universitet

Hutcheon, L. (2013). *A Theory of Adaptation*. Routledge.

Håland, A. (2006). *Skrivedidaktikk. Korleis støtta elevane si skiving i fag*. Universitetsforlaget.

- Jewitt, C. & Kress, G. (2003). *Multi-modal Literacy*. Peter Lang.
- Kress, G. (1996). *Before writing: Rethinking the paths to literacy*. Routledge.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*. Routledge.
- Kress, G. (2010). *Multimodality. A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. Routledge.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Verdier og prinsipper for grunnopplæringen – overordnet del av læreplanverket*. Regjeringen. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/kompetanse-i-fagene/>
- Liestøl, G. (2006). Sammensatte tekster- sammensatt kompetanse. *Nordic journal of digital literacy*, 2006-12-13, Vol.1 (4), p.277-305.
- Lindstrand, F. (2006). *Att göra skillnad : Representation, identitet och lärande i ungdomars arbete och berättande med film*. Konstfack - University College of Arts, Crafts and Design.
- Løvland, A. (2006). *Samansette elevtekstar. Klasserommet som arena for multimodal tekstskaping*. Høgskolen i Agder.
- Løvland, A. (2007). *På mange måtar. Samansette tekstar i skolen*. Fagbokforlaget.
- Maagerø, E., & Tønnessen, E. S. (2014). *Multimodal tekstkompetanse*. Portal Akademisk.
- Nome, S. & Aasen, J. (2019). Danning i historiske og samtidige tekstkulturer – lesing, skriving og fagkunnskap. I M. Blikstad-Balas & K. Rognes Solbu (Red.), *Det (nye) norskfaget* (s.219-226). Fagbokforlaget.
- NSD Personvernombudet for forskning. (u. å.). *Forske på egen arbeidsplass*. Hentet 15. mai, 2021 fra NSD Personvernombudet for forskning:  
<https://www.nsd.no/personverntjenester/oppslagsverk-for-personvern-i-forskning/forske-pa-egen-arbeidsplass/>
- Utdanningsdirektoratet. (2005). *Læreplanen i norsk (NOR1-05)*.  
<https://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Formaal>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplanen i norsk (NOR01-06)*  
<https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/kjerneelementer>

- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblick. Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Høyskoleforlaget AS.
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Sanders, J. (2006). *Adaptation and Appropriation*. Routledge.
- Selander, S. & Kress, G. (2015). *Læringsdesign- i et multimodalt perspektiv*. Frydenlund.
- Skjelbred, D., & Veum, A. (2013). *Literacy i læringskontekster*. Cappelen Damm Akademisk.
- Smidt, J., Tønnessen, E. S., & Aamotsbakken, B. (2011). *Tekst og tegn. Lesing, skriving og multimodalitet i skole og samfunn*. Tapir Akademisk Forlag.
- Sønneland, M. (2019). *Teksten som problem: En studie av litterære samtaler i ungdomsskolen*. Universitetet i Stavanger.
- Tønnessen, E. S. (2010). *Sammensatte tekster. Barns tekstpraksis*. Universitetsforlaget.
- Van Leeuwen, T. (1998). It Was Just Like Magic—A Multimodal Analysis of Children's Writing. *Linguistics and Education. Volume 10, Issue 3*, Pages 273-305.
- Van Leeuwen, T. (2005). *Introducing Social Semiotics*. Routledge.
- Van Leeuwen, T. (2017). Multimodal Literacy. *Viden om literacy*, s. 4-11.

## Vedlegg

### *Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD*

#### **30.11.2020 - Vurdert**

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet med referansenummer 203877 vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 30.11.2020, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte. MELD VESENTLIGE ENDRINGER Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fulle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres. TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.5.2021. LOVLIG GRUNNLAG Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a. PERSONVERNPRINSIPPER NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om: - lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen - formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål - dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet - lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet DE REGISTRERTES RETTIGHETER Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20). NSD vurderer at informasjonen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned. FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon. OPPFØLGING AV PROSJEKTET NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Lykke til med prosjektet! Kontaktperson hos NSD: Håkon J. Tranvåg Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

## *Intervjuguide*

1. Hva er deres tanker rundt novellen vi leste?
2. Hva tenker dere at den handlet om?
3. Hvilke fordeler eller ulemper er det med å fortelle en historie på film, istedenfor på papir?
4. Hva var deres mål med filmen? Hva ønsket dere å formidle?
5. Hvilke handlinger i novellen har dere valgt å utelate i filmen? Hva er grunnen til at dere har utelatt disse handlingene?
6. Hvilke handlinger har dere valgt å tilføye? Hva er grunnen til at dere har valgt å ta med disse i filmen deres?
7. Hvordan brukte dere storyboardet under filmingen?
8. Hva ønsker dere å formidle i denne scenen? Hvilke virkemidler har dere brukt for å formidle dette? (På dette spørsmålet vil jeg vise 1-2 klipp i fra filmen)
9. Hvilke av filmmediets virkemidler synes dere det har vært mest spennende å jobbe med? Er det noen av virkemidlene dere synes har vært vanskelig å jobbe med?
10. Er det noen virkemidler dere synes er mer effektfulle enn andre for å formidle mening? I så fall hvilke?
11. Hvordan vil dere evaluere filmen deres? Hva er dere fornøyd med? Hva ville dere ha endret på hvis dere skulle laget filmen på nytt?
12. Hvordan synes dere det har vært og deltatt i dette filmprosjektet?
13. Skaper dere film på fritiden? Hva er grunnen til at dere gjør dette?



# Forespørsel om deltagelse i studien

## «Elevs designvalg i filmskapning»

### Bakgrunn og formål

Jeg er i år student ved Universitet i Stavanger, og vil i den forbindelse gjennomføre et forskningsprosjekt i egen klasse. Dette forskningsprosjektet er en masterstudie, der formålet er å undersøke hvilke designvalg elever på 6. trinn tar når de skal produsere filmer. Dagens elever vokser opp i et samfunn med stor informasjonsflyt som formidles på ulike måter. Det er i denne sammenhengen interessant å finne ut hvordan elevene selv klarer å formidle innholdet i en tekst, og deres refleksjoner rundt valgene de har tatt. Problemstillingen min for studien er: «**Hvordan designer elever på 6. trinn filmer ved adaptasjon av en novelle**»? I dette forskningsarbeidet vil det bli særlig viktig for meg å se på hvordan elevene bruker filmmediets virkemidler for å formidle sin historie.

### Deltagelse

Elevene vil delta i et undervisningsopplegg om filmskapning som vil vare i 6-7 uker. Undervisningsopplegget er knyttet til pensum i norskfaget, og vil forgå i norsktimene hvor jeg er faglærer. Elevene vil bli delt i grupper på fire elever hvor de først skal jobbe med en novelle, som senere vil bli utgangspunktet for filmproduksjon. I undervisningsopplegget vil jeg være deltakende observatør som vil observere elevene i deres arbeid. Jeg vil samle inn skriftlig arbeid og elevfilmene fra de ulike gruppene, i tillegg til at jeg vil gjøre et gruppeintervju av utvalgte grupper. Disse intervjuene vil bli tatt opp på lydopptaker. Ønsker dere å se spørreskjemaet/intervjuguiden før intervjuet er det bare å ta kontakt med meg.

Alle elevene vil delta på undervisningsopplegget, uavhengig om dere samtykker eller ikke til at deres barn kan delta i forskningsprosjektet. I masteroppgaven vil jeg kun bruke elevdata som intervjunotater, elevtekster og observasjoner fra de som har samtykket til dette.

### Personopplysninger

Alle opplysninger som omhandler barnet ditt, vil bli behandlet konfidensielt. I masteroppgaven vil alle elever bli anonymisert, slik at de ikke kan identifiseres. Underveis i prosjektet vil all elevdata bli oppbevart på en sikker plass, og det er kun meg og min veileder som vil ha tilgang til dette datamaterialet. Når prosjektet er ferdig i mai 2021 vil det innsamlede datamaterialet bli slettet. Denne studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD- Norsk senter for forskningsdata A/S. Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.

## **Dine rettigheter**

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

## **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

## **Frivillig deltagelse**

Deltakelsen i studien er frivillig, og dere kan når som helst trekke tilbake samtykket uten å oppgi grunn. Det vil ikke påvirke elevens forhold til meg som lærer eller til skolen, hvis dere ikke vil delta eller senere velger å trekke samtykket. Ta kontakt på epost eller telefon dersom dere skulle ha spørsmål til studien. Dere er også mulig å kontakte vårt personvernombud: [personvernombud@uis.no](mailto:personvernombud@uis.no)

Med vennlig hilsen

Inga Eriksen (student), tlf 95167132, epost: [inga.eriksen@oppvekst.harstad.kommune.no](mailto:inga.eriksen@oppvekst.harstad.kommune.no)

Arne Olav Nygard (veileder ved UiS), tlf 98071743, epost: [arne.o.nygard@uis.no](mailto:arne.o.nygard@uis.no)

## **Samtykke til deltagelse i studien**

Jeg har mottatt informasjon om studien, og samtykker til at mitt barn kan delta i forskningsprosjektet.

-----  
(Signatur av foresatt og dato)

Vedlegg 4: Lenke til novellen *Dypfryst* av Roald Dahl

<https://leseverktøy.app.fagbokforlaget.no/1/7/5>