

# Fortolkningsmuligheter i læreboka Streif

Elise Benedicte Jensen



Masteroppgave i samfunnsdidaktikk  
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning  
ved  
Det utdanningsvitenskaplig fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2015





# **Fortolkningsmuligheter i læreboka Streif**

Copyright Elise Benedicte Jensen

2015

Fortolkningsmuligheter i læreboka Streif

Elise Benedicte Jensen

<http://www.duo.uio.no>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo



# Sammendrag

Læreboka er den viktigste teksten elevene møter på i skolen, og samtidig som digitale ressurser har gjort sitt inntog i den norske skole, viser forskning at læreboka fortsatt er dominerende i undervisningssammenheng. Forskning antyder også at lesingen av lærebøker stadig krever mer av elevene, og at det har skjedd en dreining mot mer multimodalitet i bøkene. Læreboka *Streif*, utgitt av Samlaget, er laget for elever ved videregående skole med et spesielt fokus på det multimodale. Derfor tar oppgaven utgangspunkt i denne læreboka med følgende problemstilling:

*Hvilke muligheter for fortolkning ligger i introduksjonstekstene i læreboka *Streif*?*

Oppgavens overordnede tilnærming er hentet fra hermeneutikken og diskursanalysen. Der hermeneutikken kan fortolke teksten og bildene, vil diskursanalysen invitere til å avgrense konkurrerende diskurser. For å få tak i fortolkningsmulighetene har jeg tatt for meg Michael Hallidays metafunksjoner, og Gunther Kress og Theo van Leeuwens visuelle grammatikk hentet fra sosialsemiotikken. Samtidig tar jeg også utgangspunkt i multimodal teoretiske perspektiver fra Eva Maagerø, Elise Seip Tønnessen og Anne Løvland.

Ett av oppgavens hovedfunn er hvordan det i teksten oppstår et *vi* som markerer seg på ulike måter gjennom de fem introduksjonstekstene. Både som et fellesskap i et verdenssamfunn, som en del av det norske samfunnet og et mellompersonlig *vi* mellom teksten og leseren. Videre viser oppgaven hvordan introduksjonstekstene påkaller leserne inn i ulike posisjoner, trekker på ulike diskurser, og bruker sammenhengen mellom bildet og tekst for å skape en nysgjerrig og multimodal leser. Formålet med masteroppgaven er å bidra med kunnskap om hvilke fortolkningsmuligheter som ligger i læreboka ved bruk av multimodal analyse, noe som er viktig kunnskap å ha med seg inn i læreryrket og generelt for forskning av multimodalitet i skolesammenheng.





# Forord

Med denne masteroppgaven takker jeg herved for meg etter fem år på Lektorprogrammet ved Universitetet i Oslo. Det har vært noen utviklende, fine, krevende, til tider altoppslukende og gode år, som forhåpentligvis har gjort meg godt rustet til læreryrket. Det er et privilegium å kunne fordype seg i noe man interesserer seg for og anser som viktig. En masteroppgave blir ikke til av seg selv, og jeg har mange å takke nå som jeg krysser mållinjen.

Først og fremst vil jeg takke min veileder, Elin Sæther, som har motivert meg, helt fra jeg kom småskjelvende inn på kontoret hennes før jul, til jeg nå står her med en ferdig skrevet masteroppgave som jeg er stolt av. Din tette oppfølging og støtte, konstruktive tilbakemeldinger, hyggelige samtaler og raske svar på mail, har gjort denne prosessen strukturert og god.

Takk til Marianne Heir, Ellen Glimstad og Amund Lie Nitter som alle tre stilte opp til intervju, og ga meg verdifull og interessant informasjon om lærebokas tekster, bilder, multimodalitet og design.

Takk til mamma, pappa, Anders, svigerforeldre og besteforeldre, som har vært der og heiet på meg gjennom hele studieløpet. Takk til Hans Marius. Jeg er heldig som har deg.

Til deg som leser, takk for interessen!



# Innholdsfortegnelse

<b>1</b>	<b>Innledning .....</b>	<b>1</b>
1.1	Problemstilling og formål.....	2
1.2	Reiserute .....	3
<b>2</b>	<b>Samfunnsfaget og læreboka .....</b>	<b>5</b>
2.1	Samfunnsfagets egenart.....	5
2.2	Kunnskapsløftet og grunnleggende ferdigheter.....	6
2.3	Sjangertrekk .....	8
2.4	Læreboka i bruk .....	9
2.5	Lærebokas makt .....	10
2.6	Streif.....	11
2.7	Valg av materiale og avgrensning.....	11
<b>3</b>	<b>Multimodalitet og diskurs.....</b>	<b>13</b>
3.1	Multimodal forskning .....	13
3.2	Hva er multimodalitet?.....	14
3.2.1	Multimodalt samspill .....	15
3.3	Diskurs.....	19
3.3.1	Fortolkende repertoarer .....	21
3.4	Kultur -og situasjonskontekst.....	23
3.5	Denotasjon og konnotasjon .....	24
3.6	Sosialsemiotikk.....	25
3.7	Talerrollen og adressat .....	27
<b>4</b>	<b>Analyseprosessen og visuell grammatikk .....</b>	<b>29</b>
4.1	Posisjonalitet .....	29
4.2	Intervju .....	30
4.3	Validitet .....	31
4.4	Analyseprosessen.....	32
4.5	Visuell grammatikk .....	34
4.5.1	Representasjon .....	34
4.5.2	Interaksjon.....	35
4.5.3	Komposisjon .....	37

4.5.4	Informasjonskoblinger .....	38
4.5.5	Farger .....	40
<b>4.6</b>	<b>De fem introduksjonstekstene .....</b>	<b>41</b>
<b>5</b>	<b>Den estetiske, nysgjerrige og multimodale leser .....</b>	<b>48</b>
5.1	Den estetiske leser .....	48
5.2	Den nysgjerrige leser .....	49
5.3	Den multimodale leser .....	53
5.4	Oppsummering .....	58
<b>6</b>	<b>Viet og identitet .....</b>	<b>60</b>
6.1	Verdenssamfunnet som fellestrekk .....	60
6.2	Mellompersonlige henvendelser .....	61
6.3	Norge som fellestrekk .....	64
6.4	Hvilken identitet får elevene tilskrevet i teksten? .....	65
6.5	Oppsummering .....	71
<b>7</b>	<b>Avslutning .....</b>	<b>72</b>
	<b>Litteraturliste .....</b>	<b>75</b>
	<b>Vedlegg 1 Kvittering fra NSD .....</b>	<b>80</b>

# 1 Innledning

Læreboka står sterkt i det norske skolesystemet, og er ofte utgangspunktet for lærerens didaktiske planlegging. Når det skjer endringer i lærebøkene, vil det skje endringer i undervisningen. De siste årene, spesielt etter Kunnskapsløftet (2006), har det blitt mer fokus på det visuelle i bøkene. For at en lærer skal få utbytte av bildene i undervisningssammenheng, kreves det imidlertid at læreren gjør seg refleksjoner og fortolkninger rundt bruken av bildet i seg selv, og i sammenheng med verbalteksten. Bruken av bilde og tekst i sammenheng omtales som multimodalitet eller sammensatt tekst. En modalitet er for eksempel bilde, tekst, musikk, video, plakat eller lyder. Multimodalitet vil si at flere modaliteter blir satt sammen, som for eksempel lyd og video. Dette er et interessant og spennende felt, da sammensetningen av bilder og tekst kan by på mange ulike fortolkninger. Før jeg tar for meg oppgavens problemstilling og formål vil jeg kort skissere bakgrunnen for valg av forskningsfelt og lærebok.

Da jeg var i praksis ved en videregående skole i Oslo tok jeg i bruk Streif for første gang. Jeg ble fascinert over hvor mange interessante og gode fotografier den inneholdt. I mine undervisningstimer prøvde jeg å bruke bildene i læreboka så mye som mulig, og jeg synes dette ble en god inngangsport til ulike samfunnsfaglige temaer og problemstillinger, fordi elevene fikk flere måter å lære om temaet på, samtidig som det skapte engasjement. Mitt første faglige møte med sammensatt tekst var gjennom faget tekst og kommunikasjon (RETKOM1102) på Universitetet i Oslo, hvor jeg ble introdusert for begreper som diskurs og informasjonskoblinger. Jeg fikk innsikt i hvordan alle tekster bærer preg av ulike virkelighetsforståelser som kunne avdekkes, og dette skapte stor nysgjerrighet hos meg. Hvordan bilde og tekst kan motsi og utfylle hverandre, eller å skape en helt ny forståelse ved å kobles sammen, syntes jeg også var spennende. Videre ble jeg observant på bruken av bilde og tekst i samspill gjennom faget samfunnsdidaktikk med Hein Ellingsen, hvor mye av fokuset lå på bruk av bilder i undervisningssammenheng, og hvordan man kan engasjere elevene ved bildebruk. Læreboka Streif er satt sammen med et bevisst fokus på det multimodale, og kom rett etter Kunnskapsløftet i 2006 (Personlig kommunikasjon, Marianne Heir, 10.04.2015). Da jeg allerede hadde relativt god kjennskap til Streif gjennom min praksisperiode, og

siden dette er en lærebok med spesielt fokus på det multimodale, ble dette et godt utgangspunkt for analyse av lærebokas multimodale ressurser.

## 1.1 Problemstilling og formål

Jeg har således valgt å undersøke hvilke multimodale ressurser som ligger i læreboka, med følgende problemstilling:

*Hvilke muligheter for fortolkning ligger i introduksjonstekstene i læreboka Streif?*

Med "fortolkning" menes den mening man finner i for eksempel en tekst, et bilde eller et kunstverk. Samtidig er det en distinksjon mellom tolkning og fortolkning. En tolkning sier noe om hvilken mening som tillegges ett ord eller en betegnelse (Pettersen, 2015). Poenget med en tolkning er å unngå misforståelser og vise språklig dybde. Fortolkning vil derimot vise til en dypere mening i et fortolkningsobjekt (Pettersen, 2015). Her ligger det også en tanke om at det finnes en dypere mening bak for eksempel en tekst, et bilde og et maleri.

Både hermeneutikk og diskursanalyse vil være overordnede tilnærminger i oppgaven. Ved å fortolke en tekst skaper man mening, og hermeneutikk omtales ofte som fortolkningskunst. Der denne tilnærmingen kan fortolke teksten og bildene, vil diskursbegrepet invitere til å avgrense konkurrerende diskurser, gjennom å analysere subjektposisjoner, fortolkende repertoarer og interpellasjon. Jeg tar også utgangspunkt i et utvidet tekstbegrep, hvor både verbalteksten og bildene inngår i analysen. For å få gjennomført en fortolkning trenger jeg imidlertid flere teorier og begreper å støtte meg på, som jeg vil introdusere i oppgavens teori og metodekapittel.

Formålet med denne oppgaven er å bidra med kunnskap om hvilke fortolkninger som ligger i læreboka Streif ved bruk av multimodalanalyse. Min oppgave tar spesielt for seg det multimodale aspektet ved læreboka. Det vil si hvordan bilde og tekst fungerer sammen. Derfor vil multimodalitetsteori være et viktig grunnlag i teorikapittelet, for å kunne få frem fortolkningene i introduksjonsbildene. Dette er viktig fordi samfunnsfaget er stort og omfattende, og å kunne se mønstre og fortolkninger som ligger til grunne i læreboka er avgjørende for å kunne bruke den på

en hensiktsmessig måte. Det teoretiske utgangspunktet løfter analysen opp fra å ikke bare gjelde Streif, men for å også kunne være aktuell for andre lærebøker, da mine funn kan være mønstre som går igjen.

## 1.2 Reiserute

I kapittel 2 beskrives oppgavens grunnlag ved å trekke frem samfunnsfagets egenart, for deretter å se på faget i lys av kunnskapsløftet, kompetansemål og grunnleggende ferdigheter. Videre tar jeg for meg læreboka som sjanger, og hvilken institusjonalisert makt læreboka har. Deretter introduseres læreboka "Streif" og valg av tekst, samt avgrensning av oppgaven.

I kapittel 3 skisseres det teoretiske rammeverket for oppgaven. Å velge teoretisk grunnlag kan ses på som et valg mellom ulike måter og perspektiver å se problemstillingen gjennom. Et sosiosemiotisk perspektiv vil være oppgavens utgangspunkt. Sosiosemiotikken tar utgangspunkt i potensialet for meningskaping og sammenheng i språket. Dette er ikke en rendyrket teori, men den gir analyseverktøy for å kunne diskutere hvordan mening blir skapt gjennom sosiale kontekster ved bruk av ulike modaliteter. Her vil også diskurs, kultur- og situasjonskontekst, denotasjon, konnotasjon, fortolkningsrepertoar og multimodalitetsteori bli trukket frem.

I kapittel 4 diskuterer jeg metoden. Her omhandler første del forskerrollen og analyseprosessen, mens den visuelle grammatikken blir presentert i den andre delen. En kort introduksjon av de fem tekstene kommer avslutningsvis i dette kapittelet.

Kapittel 5 og 6 er analysedelene av oppgaven. Analysene er todelt, og tar for seg ulike aspekter ved lærebokas fortolkningsmuligheter. Det første kapittelet omhandler tre leseforståelser: den estetiske, den nysgjerrige og den multimodale. Her ligger det teoretiske grunnlaget primært hos Kress og van Leeuwens (1996) visuelle grammatikk, men også annen teori innen bildeanalyse. Kapittel 6 tar for seg hvordan *viet* – som en referanse til ulike fellesskap, og hvilke identiteter elevene får tildelt i teksten.

Helt til slutt i oppgaven, i kapittel 7, kommer et kort sammendrag med lærebokas ulike fortolkningsmuligheter. Avslutningsvis skisserer jeg veien videre og oppfordrer til mer forskning på det multimodale i norske skole.



## 2 Samfunnsfaget og læreboka

Hva er egentlig en lærebok, og hvilken rolle spiller læreboka i den norske skolen? Jeg kan ikke ta for meg lærebokas fortolkninger, uten først å ta for meg disse spørsmålene. Grunnen til dette er at læreboka står sterkt forankret i den norske skolen, og det har vært mye kritikk knyttet til lærebokas "naturlige" og "nøytrale" utgangspunkt. Derfor vil denne delen oppgaven ta for seg viktige momenter ved rammefaktorene for læreplanen, kunnskapsløftet, grunnleggende ferdigheter og samfunnskunnskap. Samtidig brukes det også plass på å trekke frem læreboka som sjanger og maktfaktorer. Dette fordi jeg vil belyse viktigheten av at lærebøker ikke er nøytrale, og at det ikke finnes en lærebok med en objektiv forståelse av samfunnsfaglige temaer som likestilling, demokrati, fordeling av goder og arbeidsliv.

### 2.1 Samfunnsfagets egenart

Durkheim (1956) hevder at utdanning kun er en oppfatning av hvordan samfunnet skal være, og hva det vil si å være en god samfunnsborger. Skolen er et institusjonalisert fundament i kulturen, og innehar makt og innflytelse (Durkheim, 1956).

Samfunnskunnskap i den norske videregående skolen inneholder elementer fra fire fagfelt; sosiologi, statsvitenskap, samfunnsøkonomi og sosialantropologi.

Samfunnsfagets egenart er å se på hvordan ulike prosesser og strukturer fungerer innen disse samfunnsområdene (Koritzinsky 2005,53). Formålet med samfunnskunnskap er kort forklart å oppøve elevenes demokratiske forståelse, kritisk tenkning og å forstå politiske fenomener (Utdanningsdirektoratet, 2006a). Samfunnskunnskap skal være nasjonsbyggende gjennom et nytteperspektiv, et politisk styringsperspektiv og et danningsperspektiv (Børhaug, 2005). Et nytteperspektiv vil si at elevene skal få verktøy til å kunne utvikle ferdigheter og kunnskap. De skal kunne reflektere, analysere og diskutere. Det politisk styringsperspektivet dreier seg om å legitimere "riktige" sider ved samfunnet (Grønbeck, 2008). Danningsperspektivet impliserer deltagelse, aktualisering og å kunne knytte det nære til det fjerne. Det tar for seg individualitet og fellesskap, og knytter dette mot moralske, kognitive og estetiske dimensjoner (Klafki, 1979). Disse tre perspektivene gjør samfunnskunnskap til et svært omfattende fag, som

blir dratt i mange ulike retninger, og dette er noe som kommer til syne i introduksjonstekstenes multimodalitet. Dannesperspektivet ble spesielt lagt vekt på under Kunnskapsløftets inntog i 2006:

*God allmenndannelse vil si tilegnelse av:  
- konkret kunnskap om menneske, samfunn og natur som kan gi overblikk og perspektiv; - kyndighet og modenhet for å møte livet – praktisk, sosialt og personlig; egenskaper og verdier som letter samvirket mellom mennesker og gjør det rikt og spennende for dem å leve sammen (Utdanningsdirektoratet, 2006b, 14).*

## **2.2 Kunnskapsløftet og grunnleggende ferdigheter**

Kunnskapsløftet ga alle fag et felles ansvar for de grunnleggende ferdighetene; å lese, regne, uttrykke seg muntlig og skriftlig, og å bruke digitale verktøy (Utdanningsdirektoratet, 2006b). Norskfaget hadde tidligere hatt hovedansvaret for elevenes lese og skriveopplæring, og selv om dette ansvaret fortsatt ligger mest under norskfaget, har alle fag et ansvar om å oppøve de frem grunnleggende ferdighetene. Så hvordan skal elever lese og uttrykke seg muntlig i samfunnskunnskap? I de grunnleggende ferdighetene står det at det å lese i samfunnskunnskap innebærer å kunne utforske, tolke og reflektere over faglige tekster, for å få innsikt og forståelse av egen og andres kulturer. Samtidig trekkes det frem at dette ikke bare innebærer tekst, men også å kunne tolke og reflektere over bilder, film, tegninger, grafer, tabeller og kart. *”Utvikling av leseferdighetene i samfunnsfag inneber gradvis oppøving, frå forståing av tekst og visuelle framstillingar, gjennom tolking og vurdering til utvikling av strategiar for kritisk kunnskapstileining.”* (Utdanningsdirektoratet, 2006c). Som vi ser stilles det nye krav og forventninger til elevenes leseferdigheter, også av multimodal tekst. Derfor er det paradoksalt at det fortsatt kun er norskfaget som har kompetansemål hvor multimodal tekstforståelse har en sentral plass. Camperell og Knight (1991) hevder at funksjonelle leseferdigheter må utvikles. For at elevene skal kunne utvikle seg, skriver de at elevene må jobbe mer med lesestrategier i samfunnskunnskap, og at man må ta utgangspunkt i elevenes forkunnskaper (Camperell og Knight, 1991). Dersom elevene ikke har lesestrategier eller særlig med forkunnskap om temaet, må læreren lage koblinger for elevene ved å forklare, beskrive og sammenligne. På denne måten får elevene mulighet til å koble sine forkunnskaper til temaet, og da skape en

overføringsverdi, noe som er svært viktig for elevens læring (Camperell og Knight, 1991).

I samfunnskunnskap innebærer muntlighet å kunne forstå, beskrive, sammenligne og analysere ulike problemstillinger. Muntlige ferdigheter omhandler også å utvikle kompetanse hva angår diskusjon. *"Forståing for ulike syn, evne til perspektivtaking og evne til å uttrykke usemje sakleg og med vørndnad for andre oppfatningar er òg ein del av munnlege ferdigheiter."* (Utdanningsdirektoratet, 2006c). I samfunnskunnskap er det å regne også en del av en multimodal ferdighet, da elevene skal: *"behandle og samanlikne talmateriale om faglege tema, og å bruke, tolke og lage tabellar og grafiske framstillingar"* (Utdanningsdirektoratet, 2006c). De grunnleggende ferdighetene i samfunnskunnskap retter fokus mot viktigheten av å ha gode ferdigheter i sammensatt tekst. De gir eleven et grunnlag for å kunne fortolke og få en forståelse av de multimodale elementene de møter på. For å skape en god leseforståelse, må elevene utvikle sine multimodale leseferdigheter, og for å kunne oppnå dette, må læreren rette fokus mot multimodal forståelse. Samfunnskunnskapens grunnlag består av de grunnleggende ferdighetene, men faget innehar også mange kompetansemål, som er fordelt i fem hovedkategorier:

1. Utforskeren
2. Individ, samfunn og kultur
3. Arbeids- og næringsliv
4. Politikk og menneskerettigheter
5. Internasjonale forhold

Utforskeren kom inn i en revidert versjon av læreplanen i 2013. Derfor er ikke utforskeren nevnt i Streif, men de fire andre hovedkategoriene er fordelt i introduksjonstekstenes fem hovedtemaer. Der er individ og kultur to separate temaer, slik det også var før revideringen (Utdanningsdirektoratet, 2013). En lærebok er som oftest en fortolkning av kompetansemålene, og denne fortolkningen har igjen innvirkning på undervisningen, da mange lærere tar utgangspunkt i læreboka når de planlegger undervisningen (Skjelbred og Aamotsbakken, 2008). I analysen vil jeg også trekke frem kompetansemålene, men hovedfokuset vil være på de grunnleggende

ferdighetene. Jeg skal nå gå over til læreboka med fokus på sjanger, hvordan den brukes og maktkonstruksjoner.

## 2.3 Sjangertrekk

Ved å være en del av et samfunn og en kultur, har vi forventninger til hvordan meningsskapingen i ulike kontekster skal foregå. Når elevene tar frem læreboka har de en idé om hva som venter dem. Disse forventningene er annerledes når de for eksempel plukker opp en roman eller leser en artikkel på nett (Maagerø, 2014, 72). I en sosialsemiotisk tekstbeskrivelse er det vanlig å knytte sjangerbegrepet til kulturkonteksten. Sjanger kan defineres som en målrettet sosial aktivitet som vi engasjerer oss i som medlemmer av en bestemt kultur (Maagerø, 2014, 73). Dette målet kan, ifølge Eva Maagerø og Elise Seip Tønnessen, være alt fra å orientere seg om været til å undre seg i lesningen av en skjønnlitterær tekst. Dersom en teksts første setning er "Det var en gang", vil en person med vestlig kulturforståelse gjenkjenne sjangeren eventyr, og vil se etter andre sjangertrekk som opprettholder eventyrsjangeren. Dette er et eksempel på en konvensjon vi forholder oss til når vi kommuniserer. Ved hjelp av sjangerkonvensjonene blir kommunikasjonen enklere, da vi gjenkjenner situasjonskonteksten og måter å kommunisere på.

Selander og Skjelbred (2004) trekker frem tre punkter som læreboksjangeren bærer preg av; intensjon, tekst og kontekst. En lærebok har alltid en intensjon. Den er som oftest overtydelig og har som mål å belære leseren. Læreboka og leseren står også i et asymmetrisk forhold, der læreboka har kunnskapen som leseren skal tilegne seg (Børhaug og Christophersen, 2012). Selv om læreboka har mye makt i denne konteksten, kan den allikevel være åpen for dialog med leseren og ha rom for ulike synspunkter. Tekstene i læreboka er tilpasset leseren og dens antatte modningsnivå. Selander og Skjelbred trekker frem at spesielt sammenheng, linjer og oversikt utmerker seg og blir lagt stor vekt på i lærebøker (Børhaug og Christophersen, 2012,21). En lærebok består primært av verbaltekst og bilder. Som oftest er det fotografier, noe som får læreboka til å fremstå som virkelighetsnær og autentisk. Tekstene skal innlemme elevene i en faglig diskurs, med nye begreper og refleksjoner. En lærebok må forholde seg til fagets formål, grunnleggende ferdigheter og kompetansemålene i faget. Det siste

punktet er at læreboka befinner seg i en skolekontekst, hvor den har autoritet og status som en viktig del av skolehverdagen. Boka består av flere forfattere, og selv om læretekstene ikke skal ta stilling til hva som skal være det viktigste, kan det diskuteres om lærebøkene bærer preg av hva som ligger forfatterne nærest av faglige temaer. Det samme gjelder bokas ideologiske synspunkt, som burde så langt det lar seg gjøre fremstå nøytralt. Samtidig er det umulig å skape mening uten å samtidig realisere holdninger og ideologi (Maagerø, 2014, 79). Ingen tekst kan fremstille virkeligheten slik den virkelig er. Tekster vil derfor alltid ha bruddstykker av virkeligheten, der noe er belyst, mens andre deler er valgt bort. De valgene forfatterne av læreboka har tatt, sier også noe om hva de mener er viktig, bevisst eller ubevisst.

## 2.4 Læreboka i bruk

Teknologisk utvikling og interaktive læringsprogrammer ble lenge spådd å utdatere læreboka. Likevel har den fortsatt en mektig posisjon i skolen. Glenn-Egil Torgersen (2012) hevder i sin avhandling, at læreboka er så god som læreren klarer å gjøre den. Han fremmer at læreboka fungerer som et verktøy, og sammenligner læreboka med en hammer. Han hevder at dersom en kompetent snekker bruker hammeren, vil det få et helt annet resultat enn i hendene på en annen (Liebich, 2012). Lærerens didaktiske verktøy og faglige kompetanse er avgjørende for hvordan læreboka blir tatt i bruk i undervisningen. Det er derfor svært viktig at læreren har satt seg godt inn i lærebokas multimodalitet, og sett på hvilke bilder som er tatt i bruk. Her ligger det et stort potensiale av didaktisk materiale som læreren kan og bør benytte seg av.

Dagens lærebøker har mange bilder og illustrasjoner, noe som krever en leser som forstår tekstens multimodalitet. Læreboka kan sies å ha en estetisk dimensjon gjennom å appellere til sansene våre (Maagerø, 2005). I Norge har spesielt Anne Løvland og Eva Maagerø forsket på bruk av multimodalitet og estetiske uttrykk i lærebøker. De trekker frem at lærebokas estetikk kan komme i mange ulike former, gjennom blant annet; bilder, illustrasjoner, design, layout, farger og typografi (Maagerø, 2005). Det er spesielt to momenter som kommer til syne i bruken av bilder i lærebøker. Det første er det sterke fokuset på sansestimulering og opplevelse. Flere forskere hevder at skolens

oppgave burde være å skape kritisk tenkende individer snarere enn å stimulere til sanselige opplevelser (Løvland, 2006). Seip Tønnessen (2007) har også stilt seg kritisk til dette og vektlagt om det egentlig er ønskelig å kombinere kritisk refleksjon med estetiske opplevelser. Kan det estetiske og det kritiske forenes? Kan bruken av estetiske bilder og fotografier fungere som inngangsporter til kritisk tenkning? Et argument for dette er at et bilde eller fotografi kan være med på å sette i gang tankevirksomhet og følelsesmessige reaksjoner hos mottakeren, som kan brukes i undervisningssammenheng, dersom læreren greier å engasjere elevene gjennom bruk av illustrasjoner. Derfor er et multimodalt utgangspunkt interessant for å utforske meningsinnholdet i lærebokas bilder og illustrasjoner. Bildene elevene møter i læreboka kan være med på å skape kontakt med leseren og virke informativ (Maagerø, 2005). Det å vekke interesse gjennom både tekst og bilde, vil kunne være med på å få med seg flere elever inn i tematikken. Det andre aspektet som tas opp, er det spesielt Anne Løvland (2010) som trekker inn i sin forskning av multimodalitet i skolen. Hun hevder at elevene ser ut til å legge liten vekt på bilder når de bruker læreboka (Løvland, 2010). Moderne lærebøker inneholder som oftest illustrasjoner, tegninger, modeller, margtekst, rammetekst, oppgavetekster, sammendrag, fotografier, illustrasjoner og bildetekster. Dersom elevene kun forholder seg til brødteksten går elevene glipp av mye viktig og relevant informasjon. Elevene evner da ikke å se læreboka i en multimodal sammenheng. Anne-Beathe Mortensen-Buan (2006) arbeider med lesestrategier, og hennes forskning viser at elevene leser for å bli fort ferdig og regner med at de skal finne svar på spørsmål i etterkant. Derfor går elevene glipp av overskrifter, nøkkelord og bilder som også kan formidle viktig kunnskap og informasjon (Mortensen-Buan, 2006).

## **2.5 Lærebokas makt**

Bengt-Ove Andreassen (2013) skriver at læreboka innehar en autorativ kilde til kunnskap. Gjennom sin institusjonaliserte rolle, og med sine synspunkter og argumenter, blir lærebokas innhold ansett som troverdig og overbevisende. Læreboka blir da fremstilt på en autorativ måte, som leseren ikke stiller seg kritisk til (Andreassen, 2013). De tanker og kunnskaper som blir formidlet i læreboka blir ansett

som den sanne og legitime kunnskapen i samfunnet, hevder Olsson: "However, a textbook represents what is seen as legitimate knowledge in its society" (Olsson, 2010, 43). Læreboka fremstår som naturlig og allvitende, noe som ifølge kritisk diskursteori anses som makt (Jørgensen og Philips, 1999). Å se på introduksjonsbildene og tekstene som maktbærere med stor påvirkningskraft når det kommer til kunnskapsformidling, er et argument for at det er viktig å analysere lærebokas fortolkninger.

## **2.6 Streif**

Læreboka Streif ble utgitt av Samlaget i 2007, og er en lærebok for elever på videregående skole. Læreboka er delt inn i fem delkapitler, som igjen har underkapitler. Streif inneholder også mange oppgaver på ulikt nivå og læringsstrategier på slutten av hvert kapittel. Et rikt mangfold av multimodale ressurser er det første som slår en når man leser i læreboka. Tabeller, kart, sterke farger, diagrammer og over 150 bilder i ulik størrelse fordelt på 240 sider. Noen av bildene tar nesten 2 A4-sider, og boka kan derfor sies å bestå godt over 50% av bilder og illustrasjoner. Streif har også en nettside som det er nødvendig å ta i bruk for å kunne få maksimalt utbytte av læreboka. På nettsiden finnes det aktuelle temaer, Streif på lydbok, avisartikler, elevsider og lærersider for bruk av Streif.

## **2.7 Valg av materiale og avgrensning**

For å kunne gjennomføre oppgaven på normert tid, må man ta mange valg og gjøre klare avgrensninger. En av de første avgrensningene var å kun fokusere på boka, og ikke nettsidene til Streif. Deretter ble valget å se på de fem introduksjonstekstene til hvert delkapittel i læreboka. De fem introduksjonsbildene er brettet ut på over en A4-side og utgjør elevenes første møte med kapittelet. Bildene er store og spektakulære, og er ment for å gi elevene en faglig aperitif, og en kort, overordna introduksjon før de skal inn i temaenes bestanddeler. Alle temaene blir introdusert i samme format. Ved å bruke det samme designet, kommer forskjellene i de ulike temaene enda tydeligere frem, og derfor svært interessante å analysere. Det er viktig å påpeke at dersom den samme analysen hadde blitt utført på hele læreboka, ville kanskje andre fortolkningsmuligheter

kommet til syne, og mine funn kunne blitt annerledes. Samtidig er introduksjonen elevens første møte med kapitlet, og kan derfor fortelle oss mye om lærebokas innhold utfra hvordan temaene blir presentert. Hva angår det teoretiske grunnlaget har jeg valgt å vise til Michael Hallidays metafunksjoner som grunnlag for Theo van Leeuwen og Gunther Kress visuelle grammatikk. Disse teoriene vil jeg gå grundig inn på i teorikapitlet. Fra deres sosialsemiotiske forståelse har jeg spesielt lagt fokus på representasjon, interaksjon, informasjonskoblinger, farger og komposisjon, da disse elementene åpner fortolkningsmuligheter.

I denne oppgaven har jeg tatt utgangspunkt i 1.utgaven til Streif fra 2007, da det er denne utgaven jeg brukte mens jeg var i praksis, og den kom ut rett etter Kunnskapsløftet i 2006, hvor det ble lagt mye vekt på multimodalitet. 2.utgaven av Streif kom ut i 2012, og selv om det ikke er gjort store endringer mellom 1. og 2.utgave, vil jeg allikevel kommentere noen endringer i analysedelen av oppgaven.



## 3 Multimodalitet og diskurs

Oppgaven tar utgangspunkt i et teoretisk grunnlag bygget på sosialsemiotikken. Det vil si hvordan mening blir skapt gjennom sosiale kontekster ved bruk av semiotiske ressurser. *”Det viktige ved en teksts natur er at den i virkeligheten er laget av meninger selv om den ser ut til å være laget av ord og setninger når vi skriver den ned”* (Halliday, 1998: 74). Dette er et viktig utgangspunkt å ha når man skal analysere tekstens meningskonstruksjoner og virkelighetsforståelse. For å kunne gjøre analyser av introduksjonstekstene trenger jeg teorier for å få tak i de ulike fortolkningene. Jeg vil i denne delen av oppgaven ta for meg tidligere forskning på feltet og det teoretiske rammeverket oppgaven vil ha sitt grunnlag i. Her vil jeg spesielt legge vekt på hva multimodalitet er og multimodalt samspill. Videre vil jeg redegjøre for noen sentrale begreper fra diskursanalysen, trekke frem situasjons -og kulturkontekst, og kort presentere sosialsemiotikken, og Michael Hallidays teori om metafunksjoner som er et viktig grunnlag i utviklingen av multimodal forskning.

### 3.1 Multimodal forskning

Anne Løvland, Elise Seip Tønnessen og Eva Maagerø har forsket på multimodalitet i skolesammenheng. Løvlands *”Samansette elevtekstar: klasserommet som arena for multimodal tekstskapning”*(2006) bidrar med innsikt i elevers forståelse av multimodalitet. Maagerø og Tønnessen, har sammen, og hver for seg, skrevet en rekke bøker innen sammensatt tekst. Spesielt deres bok om *”Multimodal tekstkompetanse”* (2014) er en viktig kilde for å utvikle kompetansen man trenger når man skal arbeide med sammensatte tekster, da de trekker frem multimodal forskning, kommer med teksteksempler og diskuterer multimodale teksters etiske perspektiver (Maagerø og Tønnessen, 2014, 87). Generelt er det lite forskning på multimodalitet i norske lærebøker. Det meste av forskningen i skolen omhandler barns kommunikative kompetanse, og har primært vært rettet mot verbalspråket (Løvland, 2006,16). Her har forskere tatt for seg den multimodale tekstforståelsen med barnet som mottaker, ved å intervjuet dem, for å få innsyn i hvordan de skaper mening.

Internasjonalt har særlig Gunter Kress (1998) markert seg i sin forskning, der han studerer klasserommet som arena for å skape mening ( Kress (1998) i Løvland, 2006, 17). Kress (1998) har i senere tid forsket på koblingen mellom sosiosemiotisk multimodalitetsteori, didaktikk og læring. Her har han sett på hvordan aktiviteter og kommunikasjon knyttes til tegnskapning. Han hevder dette kan bidra til å utvikle elevenes identitet, og oppøve elevens forståelse av sammensatt tekst og kulturer. Det er per i dag gjort lite forskning på hvordan bruk av multimodalitet kan gi elever større bevissthet og et utvidet metaspråk (Thorsen og Veum, 2013). Kress (1998) har også jobbet med lærebøker med fokus på bøkens multimodale utvikling. Han har sammenlignet lærebøker i naturfag fra 1936 og fra 1988, og tar for seg hvordan det visuelle ble fremstilt. Hans forskning viser store forskjeller i hvordan læreboka forholder seg til leseren. Bøkene fra 1936 består primært av tekst. I den grad de tok i bruk bilder, var det kun som en illustrasjon på brødteksten (Kress (1998) i Valen, 2013, 16). Bilder ble kun benyttet til repetisjon og gjentakelse. Læreboka fra 1988 har derimot langt flere illustrasjoner og bilder. Her gis teksten også mindre plass – kun en tredjedel. Hans resultater viser også at lærebøkene har gått fra "telling" til "showing" i moderne lærebøker, noe som skaper en kompleksitet mellom modalitetene i læreboka, og grunnlag for fortolkningsmuligheter (Valen, 2013).

Dette kan også omtales som en kulturell affordans. Affordans vil i denne sammenheng bety hva som er passende innenfor den kulturelle konteksten. Det er ulike tradisjoner fra kultur til kultur i bruken av modaliteter for å fremme budskap. Som Kress (1998) viser, har spesielt skriften stått sterkt i vestlig tradisjon, men at bruk av ulike modaliteter endrer seg over tid og fremstår ulikt i forskjellige kulturer. Gunther Kress og Theo van Leeuwen (1996) har de siste tiårene banet vei for multimodalitet gjennom deres teori om visuell grammatikk, som jeg vil ta for meg i metodedelen av oppgaven.

## **3.2 Hva er multimodalitet?**

Bilder og språk består av tegnsystemer. Tegnsystemet til verbalspråket består av bokstaver, ord og setninger. Bildets tegnsystem av figurer, former, farger og streker. Dersom vi ser på språk og bilder som tegn, gir det mening å si at både tekst og bilde bærer med seg et budskap. Dette er fordi vi kan lese bildet som et kodet tegnsystem

(Ellingsen og Borgersen, 1992, 12). Multimodalitet defineres som en ytring eller en tekst som skaper mening gjennom å kombinere ulike modaliteter (Løvland, 2006, 26). Definisjonen sier ikke noe om hvilke modaliteter som må være i bruk, men at det må oppstå et samspill mellom modalitetene. Modalitet kommer fra det engelske ordet mode, som Gunter Kress definerer slik:

*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 organisation*(Kress, 2003, 45).

Modaliteter er da i følge Kress (2003) både en materiell form og en kulturskapt organiseringsmåte. En modalitet kan for eksempel være; tekst, bilde, film, TV, illustrasjon, tabell, lyd eller musikk. Alle modaliteter har sine muligheter og begrensninger i hva det er mulig å kommunisere gjennom modaliteten. Dette omtales som modal affordans som er et begrep hentet fra den amerikanske psykologen James Gibson (1986). Det vil si at det er grenser for hva modaliteten kan uttrykke alene. Alle modaliteter har forskjellig kapasitet. Et eksempel på dette er verbaltekst. Her er terskelen høy for hva det er lov til å uttrykke. En tekst kan beskrive fenomener som ikke ville godtatt i modaliteter som bilder eller film. Dette fordi det finnes et direkte system med konvensjoner hva angår bruk av de ulike modalitetene og dens kraft. Modaliteter fremstår som semiotiske ressurser, som har ulike funksjoner i kommunikasjonen (Løvland, 2006, 33), og som har sine begrensninger gjennom den modale affordansen, og kan gi et ulikt uttrykk gjennom hvilken modalitet du velger å ta i bruk.

### **3.2.1 Multimodalt samspill**

Kress og van Leeuwen (1996) er opptatt av å kommunisere på en mest mulig hensiktsmessig og produktiv måte. En måte å gjøre dette på er gjennom funksjonell spesialisering, som vil si at man plasserer ulik informasjon på ulike modaliteter. Dette kan ses på som en oppgavefordeling mellom de ulike semiotiske ressursene. Anne Løvland omtaler funksjonell spesialisering som et multimodale samspillet (Løvland, 2006). En multimodal tekst kan fungere på ulikt vis, og en spesialisert funksjon kan utarte seg på mange måter. Når man skal ytre seg har man som oftest flere mål med ytringen, og en multimodal tekst vil da være en god løsning (Løvland, 2006, 44), fordi

det gir mulighet for større tolkningsrom. Et eksempel er på dette er hentet fra Universitetet i Oslos femårige lektorprogram.

## Lektorprogrammet (master - 5 år)



**Vil du bli den gode læreren med solid faglig fordypning og pedagogisk kompetanse som skaper en levende, motiverende og variert undervisning? Da er Lektorprogrammet noe for deg.**

Lektorprogrammet (master – 5 år), udatert

Her brukes det to modaliteter, tekst og bilde. Teksten består av en overskrift og bildetekst. Overskriften gir leseren informasjon om at lektorprogrammet er en master og at den har en lengde på fem år. Teksten under bildet informerer leseren kort om hva lektorprogrammet innebærer, og henvender seg direkte til leseren, gjennom å stille spørsmål og bruke det personlig pronomen "du" og "deg". Bildet er av en ung, pen og velkledd kvinne i et klasserom der elevene sitter ordentlig og følger med. Kvinnen har et åpent kroppsspråk og ser utover klasserommet. Bildet er lyst og klart. Målet er å gi leseren praktisk informasjon om hva studiet innebærer, samtidig som man vil skape et godt inntrykk av hvordan det er å gå på studiet, slik at flest mulig personer vil søke. Bildet skaper et positivt inntrykk av læreryrket, og henger sammen med tekstens budskap.

Denne funksjonelle spesialiseringen er nært knyttet til modal affordans, og vil i størst mulig grad åpne for et så stort meningspotensiale som mulig. Kohesjon betyr sammenheng, og dersom kohesjonen er veldig tett, vil det si at det er lite spesialisering mellom modalitetene. Med andre ord: tekst og bilde kommuniserer det samme, men gjennom ulike uttrykk. En annen betegnelse for dette er redundans. Redundans vil si at modalitetene gir den samme informasjonen i for eksempel bilde og tekst (Løvland,

2006). Redundans er et fremmedord på norsk, og man kan derfor bruke ordet overskuddsinformasjon for å tydeliggjøre begrepet. For mye redundans eller overskuddsinformasjon vil skape overkommunikasjon, og kan føre til passive lesere (Løvland, 2011). Samtidig kan redundans gjøre lesingen enklere og lettere å huske, ettersom informasjonen blir overlappende og gjentakende i de ulike modalitetene. Det kan kanskje virke som om overskuddsinformasjon er negativt betonet, og noe man vil bekjempe, slik er det ikke. I for eksempel naturfagsbøker blir redundans hyppig brukt, for at tekst og bilde skal kunne gi den samme informasjonen. I eksempelet hentet fra lektorprogrammet, er dette en redundans ettersom den gir leseren informasjon som allerede er etablert kunnskap. Leseren vet hvordan et klasserom ser ut, og hva det vil si å være lærer. Samtidig gir bildet positive assosiasjoner gjennom bruken av kvinnen, som er ung, vakker og velkledd, og lyset i bakgrunnen, som gir positive assosiasjoner til sol og varme.

Entropi vil si at de ulike modalitetene har forskjellig informasjon, men de har allikevel et samspill. Dette krever en moden, aktiv og tolkende leser. Her må det også finnes en balanse, for dersom entropien blir for stor, vil leseren kanskje ikke oppdage sammenhengen mellom de ulike modalitetene (Løvland, 2006).

Et eksempel på entropi er hentet fra barneboka "Snill" skrevet av Gro Dahle og Svein Nyhus (2002).



Snill, 2011

Her forteller teksten leseren om hvor flink Lussi er til å være stille, gjøre lekser, skrive pent, lese og smile. Bildet forteller derimot en annen historie. Her ser leseren en ung

jente med krom rygg over skolearbeidet. Hun ser sliten og trist ut, og den store potteplanten, samt den sorte klumpen på bordet, er med på å forsterke inntrykket av nedstemthet, og at noe er galt. Bildet og tekst er her en entropi hvor modalitetene gir leseren ulik informasjon.

Modalitetene kan spille sammen, forsterke hverandre, motsi hverandre eller oppfattes som en integrert helhet, noe jeg vil diskutere nærmere i den visuelle grammatikken. Poenget er at en multimodal tekst alltid vil uttrykke mer eller noe annet enn hva modalitetene vil klare å uttrykke hver for seg. Derfor kan vi si at modalitetene i en tekst kan ha ulike oppgaver. Den modaliteten som i størst grad formidler hovedinnholdet omtales som å ha den funksjonelle tyngden (Løvland, 2006, 44). Kress og van Leeuwen (1996) påpeker at i den vestlige kulturen er det primært verbalteksten som har hatt den funksjonelle tyngden i de multimodale tekstene, men at det nå kan være en vridning mot at bilder får en stadig større innvirkning og rolle både i hverdagen og i skolesammenheng. Det å kunne lese bilder blir derfor en viktig ferdighet i dagens samfunn, da mye kommunikasjon og meningsskapning foregår i det multimodale (Kress og van Leeuwen, 1996, 16).

Multimodal kohesjon omhandler de mekanismene som får teksten til å henge sammen på tvers av de ulike modalitetene. Van Leeuwen (2005, 178) deler inn den multimodale kohesjonen i fire ulike bestanddeler: rytme, komposisjon, dialog og informasjonskoblinger. Han hevder at fra naturens side er menneskelig handling rytmisk og koordinert, og at rytme er en grunnleggende mekanisme i menneskets persepsjon (Løvland, 2006, 39). Hva vi oppfatter som de sentrale begrepene i teksten henger sammen med om den er rytmisk eller ikke. Rytmen deles inn i fraser, takter og sekvenser som utgjør et mønster vi som lesere kjenner igjen. Rytme er kanskje sterkest knyttet til lyd, men også mønstre i tekst og visuelle elementer er med på å skape en rytme. Rytme kan også knyttes til sjangerbegrepet. Der både en rytme og en sjanger er noe vi har internalisert, og derfor har en forståelse av hva vi har i vente når vi leser en tekst. Komposisjonen i teksten omhandler hvordan de ulike elementene blir plassert i forhold til hverandre. I følge van Leeuwen (2005) er dette relatert til den romlige organiseringen. Det grunnleggende i komposisjonen er følelsen av å være i balanse eller ubalanse, og ulike måter å organisere elementene på slik at de er meningsbærende og

balanserte for leseren.

Relasjonen mellom modalitetene minner om et dialogisk samspill, som man for eksempel kan kjenne igjen fra ulike instrumenter som spiller sammen (Løvland, 2006, 43). I de multimodale tekstene kan denne formen for dialog ha sitt utspring gjennom for eksempel en interaksjon som er preget av et initiativ som utløser en respons (Løvland, 2006, 43). Dialogen er også knyttet til turtakningsmekanismer som er nært knyttet til kulturelle og sosiale faktorer. For eksempel fremkaller normalt sett et spørsmål krav om et svar, men i noen sammenhenger spør vi uten en forventning om svar, men kanskje heller for å skape en direkte kommunikasjon med leseren.

Anne Løvland påpeker at selv om det kan virke som multimodal kohesjon og funksjonell spesialisering fremstår som to motsatte prosesser utelukker de ikke hverandre, men virker i teksten samtidig, i større eller mindre grad (Løvland, 2006, 26). Hvis vi bruker Universitetet i Oslos nettside med informasjon om lektorprogrammet som eksempel igjen, kan vi si at den funksjonelle tyngden ligger i verbatteksten. Dette er hovedinnholdet i den multimodale teksten, fordi teksten vil gi leseren informasjon med eller uten bildet. Bildet er der for å skape positive assosiasjoner og vekke oppmerksomheten og skape nysgjerrighet. Multimodal kohesjon er også tilstede i bildet, da kvinnen befinner seg i en klasseromssituasjon, noe som gjør at leseren vil koble lektorprogrammet og bildet sammen. Her vil leseren da knytte bildet som er der for å vekke oppmerksomhet, til hvordan det er å gå på dette studiet, noe som får bilde og tekst til å henge sammen.

### **3.3 Diskurs**

I min problemstilling skisserte jeg at det er mulighetene til fortolkning jeg vil ta for meg i introduksjonsbildene. Derfor er mitt utgangspunkt at multimodale tekster kan være med å påvirke våre tanker og vår virkelighetsforståelse. Diskurs har tradisjonelt blitt brukt for å kunne forklare og forstå hvordan ulike virkelighetsforståelser skaper det samfunnet vi lever i (Løvland, 2006, 53). En kan derfor si at diskurs er en bestemt måte å snakke om og forstå verden (Jørgensen og Phillips, 1999, 9). Gjennom språket kan vi fortolke og forklare ulike oppfatninger av virkeligheten. Måten vi ser på og snakker

sammen om verden rundt oss på er strukturert gjennom ulike diskurser. Dette gir mennesker ulik oppfatning av virkeligheten, som medfører tanker om hvordan samfunnet burde utvikle seg videre og hva man synes er verdifullt i livet. Et eksempel som viser hvordan vi er innbakt i samme vestlig kulturforståelse er den typiske avisoverskriften: "Norge vant 2-0 mot Danmark". I denne setningen ligger det både en sport og et kjønn, som vi tar som en selvfølge når vi leser overskriften. Ved å formulere oss på denne måten, vet leseren at her er det snakk om en fotballkamp mellom menn, fordi i sportsdiskurs er herrefotball det nøytrale, mens kvinnefotball er det som er annerledes. Det interessante i en slik analyse er å få tak i hvorfor vi formulerer oss på denne måten, og hvilken virkelighetsforståelse det egentlig er forankret i.

Kress og Van Leeuwen (1996) hevder at gjennom diskursen får man erfaringer og innsikt i ulike virkelighetsforståelser, og at semiotiske ressurser kan mediere sosiale relasjoner i det offentlige rom (Kress og van Leeuwen, 1996). Det vil si at alle type modaliteter, som for eksempel tekst, bilde, maleri, lyd, video eller musikk uttrykker noe med en hensikt, som brukes for å kommunisere noe ut til mottakeren. Diskursen er blant annet styrt av kommunikasjonssituasjonen som alle teksttyper inngår i, noe som får meningsskaping gjennom situasjonen. Et eksempel på dette er klasseromssituasjonen. Der det er et asymmetrisk maktforhold mellom læreren og elevene, og hvor lærebokas tekster og bilder blir ansett som en kilde til riktig og viktig kunnskap. Dette legger føringer på for eksempel i hvilken grad man stiller seg kritisk til noe som har en institusjonalisert autoritet.

*"All tekst er dialogisk"* sa Bakhtin (1986), og enhver ytring inngår i en kontekst, som en respons på en tidligere ytring (Raddum og Veum, 2006, 137). Den hermeneutiske sirkel legger vekt på at alle tekster forutsetter i en forforståelse, en slags kognitiv bakgrunnskunnskap, som vi mennesker må ha felles for å kunne forstå teksten. Forståelsen vi oppnår av delene, vil virke tilbake på vår helhetsforståelse (Alnes, 2011). Alle multimodale tekster inngår i ulike sammenhenger og diskurser. De er utgangspunkter for å forstå samfunnet. Verden kommer ikke til oss ferdig oppdelt med kategoriserte enheter som vi kan sette merkelapper på. Vi mennesker må selv skape orden i dette kaoset. En måte å skape orden på er gjennom kategorisering (Svennevig, 2009, 177). Inndelingen av verden er derfor ikke naturlig, men gjenspeiler samfunnets kulturelle interesser og perspektiver. Selv om læreboka skal fremstå nøytral, er det flere



faktorer som redaktørene av bøkene ikke kommer utenom (Svennevig, 2009). De er norske, de har en målgruppe de skal skrive til, de har kompetansemål de må forholde seg til og de har egne tanker og holdninger om hvilken kunnskap og hvilke perspektiver som burde komme tydeligere frem i læreboka enn andre. Alle disse faktorene er med på å skape en lærebok som ikke er nøytral, noe som det er viktig å ha i innsikt i.

### **3.3.1 Fortolkende repertoarer**

I redegjørelsen av diskursbegrepet hevder Jonathan Potter og Margaret Wetherell (1987) at all forekomst av språk i muntlige og skriftlige sosiale sammenhenger, det vil si både utsagn og skriftlige dokumenter, inngår i en sosial diskurs (Alvesson og Sköldbberg, 1994, 281). Potter og Wetherell (1987) trekker frem at diskursbegrepet kun omhandler abstrakte diskurser som sirkulerer i samfunnet, og vil derfor utvide begrepet. De utvikler begrepet "interpretative repertoires" sammen med sosialpsykologer. På norsk kan vi oversette begrepet til fortolkende repertoarer (Jørgensen og Philips, 1999). Fortolkende repertoarer er også diskurser, men de kan brukes som fleksible ressurser i menneskers hverdagsliv (Jørgensen og Philips, 1999, 124). De kan ses på som en slags verktøykasse som mennesker kan ta i bruk i ulike situasjoner og kontekster. Formålet er ikke å kategorisere mennesker, men å identifisere de diskursive praksiser hvor kategoriseringene foregår. Man kan ikke forvente at mennesker er konsistente, men at de trekker på ulike diskurser i ulike sammenhenger (Jørgensen og Philips, 1999, 125). Ettersom både tekst og tale er handlinger vil de variere ut ifra kontekst og situasjon, fordi mennesker befinner seg i ulike diskurser og vil da ta i bruk forskjellige repertoarer. Poenget er da ikke å skulle undersøke om dette er en sann avspeiling av virkeligheten, men *hvordan* mennesker tar i bruk disse diskursene i praksis (Stubhaug, 2011, 14). Fortolkende repertoarer er bygget på teori fra semiologi og talehandlinger, for å forklare hvordan språket er med på å konstruere ulike versjoner av den sosiale verden. Dette perspektivet åpner opp for at språket har mange ulike versjoner av hendelser.

Begrepet interpellasjon eller påkalling, er hentet fra filosofen Louis Althusers, som forklarer begrepet som den prosessen der språket konstruerer sosiale posisjoner for individet (Jørgensen og Philips, 1999). Både Althusser og diskursteoretikerne Ernest Laclau og Chantal Mouffe tar utgangspunkt i at subjektposisjoner er gitt gjennom

diskurser. Laclau og Mouffe hevder at individer har flere subjektposisjoner gjennom en dag. I skolesammenheng vil elevene interPELLERES i subjektposisjoner som for eksempel elev, tenåring, datter/sønn, barnebarn, søster/bror, kjæreste og venn i løpet av en dag. Derfor kan subjektposisjonene også være motstridende, ut ifra hvilke diskurser personen befinner seg i (Jørgensen og Philips, 1999, 25). En motstridende situasjon for en elev kan for eksempel være en situasjon der han skal møte læreren og foreldrene sine på en konferansetime, der eleven oppfører seg svært annerledes mot læreren enn foreldrene sine. Subjektposisjon er derfor knyttet til rollebegrepet, men Bronwyn Davies og Rom Harré (1990) fremhever at rollebegrepet bærer preg av noe statisk og rituert, mens subjektposisjoner fanger opp det dynamiske aspektet (Davies og Harré, 1990,3). Subjektposisjoner omhandler altså hvilke posisjoner personer kan ha i en samtale eller tekst, og de henvender seg i ulik grad til individer. Der noen posisjoner er tilgjengelige, fremstår andre som utilgjengelige. I analysen av introduksjonstekstene kan jeg ikke si noe om hvordan mennesker tar i bruk diskursene i praksis, men jeg kan få innsikt i de fortolkende repertoarer med utgangspunkt i hvilke subjektposisjoner elevene kan påkalles i tekstene. Generelt kan vi da si at diskurser skaper subjekter, men at subjektene også er aktører og har en bevegelsesmulighet.

Et eksempel på ulike subjektposisjoner er hentet fra læreryrket. Ofte blir lærere plassert som enten individorienterte, samarbeidsvillig, fagsentrert, elevorientert, snill, streng eller en god kollega. Alle disse er eksempler på subjektposisjoner eller identitetsressurser som læreren kan benytte seg av eller kjenne seg igjen i. En kan også kjenne seg igjen i mange ulike subjektposisjoner på samme tid. Gunn Elisabeth Søreide (2010), som har forsket på ulike fortellinger om læreridentiteter, trekker frem at læreren som omsorgsfull, elevorientert og inkluderende er det dominerende bilde blant lærere (Søreide, 2010, 69), noe som legger føringer på lærernes oppfatning av seg selv og sin rolle i skolen.

### 3.4 Kultur -og situasjonskontekst

Halliday (1998) har videreført antropologen Malinowskis (1923) teori om kultur- og situasjonskontekst. Malinowski (1923) forsket på mennesker på Trobiandøyene, og fikk innsikt i hvor tett knyttet deres språkbruk var til omgivelsene. Malinowski (1923) forstod raskt den tette sammenhengen mellom deres språkbruk og konteksten de befant seg i, og at betydningen av setningen vil endre seg i ulike kontekster (Maagerø, 2005). Situasjonskonteksten ville da gi ytringen en annen betydning. Dette begrepet dekker da både situasjonen teksten blir ytret i og det verbale. Videre oppdaget Malinowski at ikke bare den umiddelbare situasjonen var viktig for forståelsen, men også kulturkonteksten. *"Enhver form for meningsskaping i en konkret situasjonskontekst er en realisering av kulturen"* viser Eva Maagerø og Elise Seip Tønnessen (2014, 71), som en definisjon på hvordan situasjons -og kulturkontekst henger sterkt sammen. Situasjonskonteksten er de umiddelbare omgivelsene for teksten: her-og-nå situasjonen, men også en bredere bakgrunn som teksten må tolkes ut ifra, nemlig kulturkonteksten (Maagerø, 2005, 60). Halliday videreutvikler Malinowskis utgangspunkt, og trekker frem at alle beskrivelser av tekst må inneholde informasjon om den kulturelle bakgrunnen teksten befinner seg i, og ikke kun hva som foregår i det bestemte øyeblikket. (Maagerø, 2014, 71). Halliday (1998) hevder at:

*"Enhver situasjonskontekst, altså den sammensetningen av felt, relasjon og mediering som har vært med på å skape teksten, er ikke bare et tilfeldig sammensurium av trekk, men en helhet – nærmest en pakke av ting som vanligvis hører sammen i en kultur. Folk gjør vanligvis slike ting i situasjoner som dette og knytter slike meninger og verdier til dem. Det er det som er kultur"* (Maagerø, 2005, 61).

Et konkret eksempel på dette kan være skolehverdagen. I skolens ulike fag skapes det ulike tekster, både muntlig og skriftlig. Elevene produserer for eksempel intervjuer, samtaler, notater og kåseri. Læreren gir elevene ny faglig input, og elevene leser tekstene fra læreboka og andre bøker. Alle disse tekstene inngår i skolens situasjonskontekst i den konkrete aktiviteten som foregår. Samtidig er alle disse tekstene en del av skolen som institusjon og kultur. Tekstene er derfor ikke tilfeldige, men inngår i en kulturkontekst, der vi mener at slike tekster er viktige for elevens utdanning og oppdragelse (Maagerø, 2005, 61).

For min analyse av lærebøker vil kulturkonteksten være en interessant og viktig innfallsvinkel, og jeg velger derfor å legge vekt på dette. Det er også viktig å påpeke at kulturkontekst hele tiden er i endring. Den endres over tid, og hver gang mening skapes i situasjonskontekster, virker dette inn på kulturkonteksten. Et eksempel på dette er lærebøkens utviklingen som jeg viste til tidligere i multimodal forskning, der Kress (1998) tok for seg lærebøkers utvikling i naturfag.

### **3.5 Denotasjon og konnotasjon**

Mange forskere har bidratt til innsikt i hvordan bildet skaper mening, og da spesielt Roland Barthes (1994) som var opptatt av skillet mellom konnotasjon og denotasjon. Barthes knyttet begrepene til tegn og påpeker at den denotative meningen forklarer tegnets referent uten de kulturelle fortolkningene et tegn også har. Konnotasjon er knyttet til de assosiasjoner tegnet gir oss (Maagerø, 2014, 28). John Fiske (1982) klargjør forskjellen i sin bok "Introduction to communication studies" gjennom ulike eksempler. Han trekker frem at et fotografi av en gate kan fremstå på mange ulike måter. En fotograf kan bruke ulike filter, skape kontraster, ha skarpt eller mykt fokus eller fotografere på en solskinnsdag fremfor en regnværsdag. Alt dette vil påvirke vår oppfatning av bildet, mens denotasjonen i bildet, vil være "gate". Forskjellen skapes ved konnotasjon (Fiske, 1982, 91). Konnotasjoner oppstår i møtet mellom en modalitet og mottakeren. Mottakeren har sine tanker og følelser og sine kulturelle verdier som påvirker forståelsen av modaliteten (Fiske, 1982, 91). Konnotasjonen består da av en menneskelig prosess hvor ramme, fokus, kameravinkel, skarphet osv. er med på å skape bildets konnotasjon. Denotasjon er derfor hva som blir fotografert, mens konnotasjonen er hvordan det blir fotografert. Ettersom avhandlingen skal ta for seg både bilde og tekst, vil også denotasjon og konnotasjon brukes på bildene og språklige virkemidler i teksten. Ord bærer også med seg ulike konnotasjoner (Kjøll, 2012). De språklige markørene skiller ofte ved ordets grunnbetydning og bibetydning (Simonsen, 2012). En forklaring på forskjellen er sitert fra store norske leksikon:

*"For eksempel kan betydningen til ordet kvinne beskrives som 'voksent menneske av hunkjønn', mens referansen til ordet er alle objekter ordet refererer til, dvs. alle kvinner i verden. For eksempel kan ordet kjerring i tillegg til grunnbetydningen, som i stor grad tilsvarer betydningen til kvinne, også ha negative konnotasjoner knyttet til seg"* (Simonsen, 2012).

Språket er ikke nøytralt, og det å være bevisst på ordenes grunnbetydning og bibetydning, kan skape et bredere fortolkningsrom i analysen. Dette kan videre problematiseres ved å trekke frem at ordets denotative mening også er sosialt konstruert. Hvis vi tar sportsdiskursen som eksempel igjen, så man hvordan fremstår som det nøytrale hva angår fotball. Dersom samfunnet hadde vært annerledes ville det kanskje ikke gitt mening å formulere seg på en slik måte. Samtidig er ikke dette en nøytralitet forbeholdt menn. Hadde eksempelet omhandlet håndball ville det nøytrale kjønnnet vært kvinner.

### **3.6 Sosiosemiotikk**

Fra 1980-årene begynte en gruppe forskere å ta for seg semiotikken som sosiale prosesser. Lingvister som Michael Halliday, Gunther Kress, Robert Hodge og Theo van Leeuwen stilte seg kritiske til semiotikken, og ville belyse teksters politiske og sosiale innflytelse (Hellum, 2013, 27). Sosiosemiotikken tar for seg meningsdanning som en sosial prosess (Løvland, 2006). Det vil si at fokuset ligger på hvordan mennesker tar i bruk semiotiske ressurser i ulike kontekster. For at mennesker skal kunne kommunisere, må vi ta i bruk de semiotiske ressursene vi har. Dette kan for eksempel være språk, kroppsspråk, gester, symboler, tegn, bilder, musikk, lyd eller tekst. Når vi kommuniserer vil vi legge vekt på de ressursene som er best egnet for å fremme det budskapet vi ønsker å formidle.

Michael Halliday har utviklet en teori som tar for seg både det semiotiske og det pragmatiske perspektivet i språk. Dette omtaler han som sosiosemiotikk. Halliday tar utgangspunkt i Ferdinand de Saussures tanker om at språket er et tegnsystem (Løvland, 2006, 47). Han vil derfor se på meningen som ligger i tegnsystemer, og hvordan disse tegnsystemene utfolder seg i det sosiale - som kommunikasjon mellom mennesker. Språket fungerer som en kode for vår oppfatning av virkeligheten. I språket ligger det

også et meningspotensial som Halliday mener kan overføres til andre semiotiske ressurser (Løvland, 2006). Andre semiotiske ressurser kan for eksempel være bilde, maleri, video, musikk eller plakat.

En måte å skille mellom semiotikk og sosialsemiotikk er at i semiotikken er reglene for språkbruken er fastlagt. Tegn og mening forbindes på en bestemt måte (Hellum, 2013, 38). I sosialsemiotikken derimot, er grunntanken at reglene er sosialt skapt og derfor dynamiske. Samtidig påpeker Leeuwen (2005) at det finnes visse normer og regler for bruk av de semiotiske ressursene gjennom konteksten og kulturen. De semiotiske ressursene blir også regulert av klasse, generasjoner, institusjonelle normer og kjønn (Hellum, 2013, 28), men de er ikke fastlagte og kan endre betydning over tid. Anne Løvland tolker sosialsemiotikken slik:

*Sosialsemiotisk teori har menneskeleg meningskaping som studieobjekt. Meningskaping er det som skjer når menneske produserer, gjenskaper og oppfatter mening i ulike former for kommunikasjon. Sosialsemiotikken er oppteken av både prosessen, produktet og effekten av den kommunikative handlinga. Sosialsemiotikken opnar for å studere alle menneskelege tydingssystem, sjølv om språkssystem nok har vore sterkast fokusert i studiar som bygger på denne teoretiske retninga (Løvland, 2006, 46).*

Hallidays systemisk funksjonelle lingvistikk er utviklet i tett samarbeid med lærere i skolen (Maagerø, 2005, 33), og er derfor godt egnet som et bakgrunnsteppe for denne. Hans teori legger til grunn at alle språk har tre fundamentale sett av meningsressurser. Disse omtaler han som språkets metafunksjoner. Metafunksjonene er grunnlagt for store deler av den visuelle grammatikken, som jeg tar utgangspunkt i når jeg analyserer de multimodale introduksjonstekstene. Derfor vil jeg kort trekke frem de tre metafunksjonene før jeg går over til den visuelle grammatikken. De tre metafunksjonene er:

1. Den ideasjonelle metafunksjonen
2. Den mellompersonlige metafunksjonen
3. Den tekstuelle metafunksjonen

Den ideasjonelle metafunksjonen til språket er å utrykke mening (Hellum, 2013: 28). Den representerer verden rundt oss og i oss. Gjennom språk og bilder kan mennesker representere og beskrive verden slik vi oppfatter den. I lærebøker finnes det

ofte illustrasjonsfotografier som bærer preg av ideasjonell mening (Kress og van Leeuwen, 1996, 40).

Den mellompersonlige metafunksjonen vil si at språket er kontaktskapende. Den opprettholder og skaper relasjoner mellom mennesker (Hellum, 2013). Den representerer utøvelse av sosiale samhandlinger. I teksten etableres meninger, holdninger og verdier som opprettholder sosiale forhold. Meningen i den mellompersonlige metafunksjonen realiseres gjennom situasjonskonteksten, det vil si gjennom personene som kommuniserer (Maagerø 2005,48).

Den tekstuelle metafunksjonen vil skape sammenheng mellom de ulike elementene i tekst og bilde. Tekstens sammenheng realiseres gjennom temamønstre og kohesjonselementer. Sammenhengen skapes også gjennom konteksten den befinner seg i (Kress og van Leeuwen, 1996, 41). Den visuelle grammatikkens begreper om komposisjon, hvor de trekker frem de tre gjensidige prinsippene; innramming, fremtredenhet og informasjonsverdi, er en videreføring av den tekstuelle metafunksjonen. I multimodale tekster kan disse begrepene også være med på å vise hvordan modaliteter påvirker hverandre og bidrar til meningsskaping. Ettersom den tekstuelle metafunksjonen omhandler samspill, kan ikke denne metafunksjonen avgrenses til en konkret modalitet eller bli spesialisert. Derimot kan den ideasjonelle og den mellompersonlige metafunksjonen knyttes til spesifikke modaliteter for å skildre og forstå den funksjonelle spesialiseringen (Løvland, 2006, 45).

### **3.7 Talerrollen og adressat**

Michael Halliday sier at ethvert menneske som skriver eller snakker tar på seg en talerrolle. I lærebøkene er det forfatterne og billedredaktørene som har denne rollen. Halliday forklarer videre at talerrollen er nært knyttet til adressaten, som er mottakeren av teksten (Maagerø, 2005, 136). Forholdet mellom talerrollen og adressanten kan forstås på flere måter. Halliday viser til at talerrollen enten vil *gi* eller *kreve* noe av adressanten. Å gi vil si å gi adressanten tilgang til informasjon, varer eller tjenester (Maagerø, 2005). Talerrollen i læreboka vil gi adressanten tilgang til ulik informasjon, perspektiver og innsikt. Talerrollen kan også kreve informasjon, varer og tjenester. En kan si at talerrollen krever en adressat som leser teksten nærgående, da talerrollen

gjennomgående henvender seg direkte til adressaten gjennom å stille direkte spørsmål, og vil gi adressaten informasjon om kapitelets tematikk. Vi kan derfor si at talerrollen krever oppmerksomhet av adressaten. I selve analysen vil jeg ikke benytte meg av begrepene talerrolle og adressaten, men forfatter/redaktør og leser/elev, da dette er mer konkret ettersom jeg har vært i samtale med redaktørene, og vet at læreboka brukes i skolesammenheng, og da mest sannsynlig ikke av noen andre enn elever.

Jeg har nå trukket frem teorigrunnlaget for denne oppgaven. Her har jeg sett på hva multimodalitet er, og hvordan bildet og tekst kan fungere sammen på ulike måter, noe som vil komme frem i analysen. Begrepene fra diskursanalysen har også blitt trukket frem og diskutert, samtidig som sosiosemiotikken og Michael Hallidays metafunksjoner har blitt forklart, noe som også er en del av rammeverket for å kunne få tak i lærebokas fortolkningsmuligheter. Jeg har også vist til diskursteori for å kunne belyse lærebokas maktkonstruksjon, samt trukket frem fortolkende repertoarer og subjektposisjoner, for å kunne avgrense og fortolke ulike identitetsoppfatninger i analysen. Samtidig har jeg sett på denotasjon, konnotasjon, kultur –og situasjonsforståelse, samt avklart talerrollen og adressat i oppgaven, noe som er viktige inngangsporter i analyseprosessen.



## 4 Analyseprosessen og visuell grammatikk

Jeg har nå lagt det teoretiske rammeverket for min oppgave, og neste steg er å presentere det metodiske. Det er flere grep man som forsker må gjøre før man kan begynne en analyseprosess. Derfor vil jeg i denne delen av oppgaven presentere ulike momenter, blant annet posisjonalitet, stegene i analyseprosessen, hvordan jeg har strukturert teorien, validitet og gjennomsiktighet. Jeg tar også for meg intervju med redaktørene av læreboka, som er et supplement i min analyse. Videre vil jeg trekke frem den visuelle grammatikken, som har lagt de metodiske føringene for analysen av læreboka. Avslutningsvis vil jeg presentere de fem introduksjonstekstene som skal analyseres.

### 4.1 Posisjonalitet

Som forsker er det viktig at jeg har fokus på konteksten læreboka har sitt virke i. Jeg må ha innsikt i den kulturelle konteksten, men også situasjonskonteksten læreboka inngår i. Den kulturelle konteksten omhandler skolesystemet, læreboka som en institusjonalisert rolle i den norske skolen, kunnskapsløftet og kompetansemål, som ble skissert i kapittel 2. Situasjonskonteksten vil være undervisningssituasjonen. Denne kjenner jeg også til gjennom min erfaring med Streif fra praksis, og her er det viktig at jeg prøver å forstå kulturen både fra et deltagerperspektiv, og et tilskuerperspektiv (Šarić, 2013). Fra et deltagerperspektiv er jeg en del av den norske kulturen, jeg har selv vært elev i den offentlige norske skole under Kunnskapsløftet (2006). Videre er jeg kommende lektor, med god kjennskap til formålet med samfunnskunnskap og kompetansemål, samt lærebøkers sjanger og kontekst. Læreboka Streif har jeg også god kjennskap til gjennom min praksisperiode. Ettersom jeg selv har undervist i de ulike temaene med denne læreboka, er det viktig å avklare min egen rolle som forsker. For å få til dette må jeg tre ut av lærerrollen, og inn i en forskerrolle hvor mitt utgangspunkt er en sosialsemiotisk forståelse og begrepene fra den visuelle grammatikken. Det er en fordel å både ha inngående bakgrunnskunnskap, og samtidig opprettholde en distanse (Šarić, 2013). Jeg må få teksten på avstand, men samtidig befinne meg i en dialog med den

gjennom begrepsbruken, for å se hvordan den kommuniserer med leseren. En måte jeg har jobbet med denne avstanden på er å skrive ut tekstene. Ved å jobbe med tekstene på vanlig A4-ark har jeg prøvd å ta de ut av sin kontekst. Her har jeg jobbet mye med setningene. Er det noen ord som går igjen? Eller temaer som går på tvers av temaene? Bildene i læreboka har jeg også skrevet ut, og prøvd å se på de på mange ulike måter, som for eksempel å ta hånden over forskjellige objekter i bildet, og se hvilken mening bildet får da. Å være bevisst sin rolle som kommende lærer, og å ta tak i egne funn og tanker med en kritisk tilnærming, er også et viktig steg mot forskerrollen.

## 4.2 Intervju

Etter å ha gjennomført en analyse av introduksjonsbildene satt jeg igjen med mange spørsmål om setningsoppbygging, bildenes narrativer og de multimodale sammenhengene. Jeg har derfor intervjuet tre av redaktørene i læreboka. På forhånd søkte jeg hos norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) hvor jeg informerte om prosjektet mitt. Her fikk jeg en godkjenning, samt informasjon om behandling av personvernopplysninger. Dette har jeg tatt til etterretning, og alle som har vært i samtale med meg har fått god informasjon om forskningsprosjektet, og bekreftet bruken av deres uttalelser i oppgaven. Intervjuet var ustrukturert og uformelt med åpne spørsmål om introduksjonstekstene til Streif. Intervjuene lignet mer på samtaler, da mitt utgangspunkt kun var å høre hva redaktørene tenkte om de ulike momentene i læreboka, for så å brukes svarene deres i analysen dersom det tilføyde analysen noe nytt. En faglig samtale skiller seg fra hverdagssamtalen på flere områder. Den har en mer eller mindre systematisk spørrestruktur, har fokus på dynamikken mellom intervjueren og den intervjuende, og har en kritisk innstilling til det som blir sagt (Kvale, 1997, 31). Å utarbeide en lærebok er en lang prosess, som krever mye samarbeid, faglige diskusjoner og avgrensninger, og med et hermeneutisk utgangspunkt er derfor redaktørens synspunkter interessante i min analyse for å komme lengre i fortolkningsprosessen. Intervjuene ble utført i april, noe som vil si at jeg har kommet langt i analyseprosessen på egenhånd. På forhånd, allerede i oktober, tok jeg kontakt med Marianne Heir og fortalte om masteroppgavens innhold. Videre tok jeg igjen kontakt med Marianne Heir, og også billedredaktør Ellen Glimstad og designer Amund

Lie Nitter per e-mail i april. Her informerte jeg alle tre om prosjektet. Jeg skrev at jeg tok for meg introduksjonstekstene i læreboka, og at min interesse var fortolkningsmulighetene og det multimodale. På denne måten var redaktørene forberedt til vårt møte. Alle intervjuene ble utført på redaktørenes arbeidsplass på et tidspunkt som de selv bestemte. Dette tenkte jeg var viktige faktorer for å få redaktørene til å føle seg trygge og avslappet i egne omgivelser. Selv oppfattet jeg alle tre intervjuene som hyggelige og med en uformell tone, og redaktørene som trygge, komfortable og fulle av engasjement for mitt prosjekt. For å kunne gjennomføre intervjuene på en måte som tilføyte min analyse noe nytt, var det viktig at jeg prøvde å legge fra meg egen forutinntatthet i samtalen, noe som kan påvirke situasjonen i stor grad. Dette defineres som *reacher's bias* (Shuttleworth, 2015; Cohen, 2011). Intervjuene ble gjennomført på følgende måte; Først fortalte jeg om prosjektet mitt, og hvorfor jeg har valgt Streif. Deretter tok vi for oss ett og ett introduksjonstema, hvor vi sammen så på bildene og tekstene. Jeg spurte også om hvordan samarbeidet hadde vært og hva de tenkte om resultatet. På forhånd hadde jeg skrevet ned noen stikkord til samtalen, som skulle hjelpe meg på veien dersom jeg satt fast. Mine fortolkninger av læreverket Streif er ikke den eneste, derfor vil samtaler med redaktørene bidra til bakgrunnskunnskap om utvalget av bildene, samtidig som deres perspektiver og fortolkninger også vil komme til syne. Jeg valgte disse tre på bakgrunn av at de har ulike arbeidsoppgaver i læreboka, og derfor ulik innsikt i temaene. Å fange opp variasjon i et tema gir bilde av en mangfoldig og kontroversiell menneskelig verden (Kvale, 1997, 23), noe som er en styrke ved å intervju flere. Disse intervjuene er kun et supplement i analysen, hvor jeg vil trekke inn redaktørenes stemme, for å få frem flere synspunkter på mine funn.

### **4.3 Validitet**

Validiteten defineres i kvalitativ forskning som kvaliteten på forskningen. I min oppgave hvor jeg har gjort analyser av tekst, vil tolkningsvaliditeten spille en avgjørende rolle. Det vil si om det teoretiske og analytiske aspektet ved oppgaven henger godt sammen og fanger opp det den er ment for å gjøre, og at jeg jobber ut fra et rikt og godt materiale med rike beskrivelser (Maxwell, 1996; Cohen, 2011). En annen viktig faktor er å la andre lese og gi konstruktive tilbakemeldinger på arbeidet. Jeg har latt andre både i og

utenfor fagfeltet lese korrektur på oppgaven, noe som er med på å øke validiteten (Maxwell, 1996). Jeg har også skrevet metodedagbok hele dette halvåret, slik at jeg hele tiden har hatt mulighet til å gå tilbake og se hvorfor jeg valgte som jeg gjorde. Ved å skrive metodedagbok har jeg sett utviklingen av teorien og analysene gradvis, og lagt merke til hvordan mine tanker og refleksjoner rundt introduksjonstekstene har utviklet seg. Med et kvalitativt utgangspunkt er ikke målet med denne oppgaven å kunne få resultater som kan brukes til generalisering, men det betyr allikevel ikke at funnene ikke er av interesse.

## 4.4 Analyseprosessen

Jeg vil i denne delen gi en detaljert fremstilling av prosessen fra utvalg til koding og dataenes møte med teorien. Målet med denne fremstillingen er at prosessen skal være mest mulig gjennomsiktig. Utformingen av oppgaven startet høsten 2014 gjennom faget DIDMET4020, hvor jeg utarbeidet en prosjektskisse for masteroppgaven.

Utgangspunktet mitt var at jeg ville jobbe med bildeanalyse. Da jeg hadde vært i praksis og kjente til læreboka Streif tenkte jeg at det kunne være et godt utgangspunkt for masteroppgaven. Jeg valgte tidlig å kun fokusere på én lærebok, da jeg virkelig ville fordype meg i innholdet og se på hvilke muligheter som lå i lærebokas multimodalitet. Læreboka Streif har også en nettside, som er en god ressurs for lærere og eleven i bruk av boka. Her finnes det mange interessante tekster, linker, bilder og videoer som kan tas i bruk i klasserommet. Dette ga meg kontekstkunnskap om Streif, men analysens fokus ble læreboka fordi den fungerer godt som undervisningsmateriale alene, og dessuten fungerer nettsiden kun som et supplement til Streif. Streif inneholder over 150 ulike bilder og mange ulike temaer. Hvordan velge hva jeg skulle fokusere på? Jeg brukte mye tid på å bli kjent med de ulike delene av læreboka. Hva skapte nysgjerrighet og interesse hos meg? En faktor som etter hvert fattet min interesse var hvordan temaene ble introdusert i læreboka. Disse store bildene med sterke farger var iøynefallende og skapte nysgjerrighet hos meg. Det er interessant å se på de overordnede temaene i samfunnsfag, fordi de er svært forskjellige, men samtidig er alle fem introdusert i samme format. Ved å ha denne tilnærmingen, vil også det multimodale aspektet komme til syne gjennom forskjellene og likhetene i introduksjonene av tekstene og

bildene. De fem introduksjonsbildene ble derfor valgt som inngangsport til analysen. Hva angår oppgavens hypotesetesting og etterprøvbarehet, har jeg benyttet meg av en abduktiv tilnærming (Šarić, 2013). Det vil si at jeg underveis i analyseprosessen har prøvd å finne mønstre i introduksjonstekstene som kan bidra til en overordnet forståelse av den sammensatte tekstens fortolkningsmuligheter, og at jeg har gått fra analyse til teori, og fra teori til analyse for å skape en sammensatt og tett kobling mellom teori og analyse. For å fortolke bildenes symbolikk og tekstenes tematikk, benyttet jeg meg av den visuelle grammatikken. Her fikk jeg relevante begreper å forholde meg til i analyse av bildene. I tekstene brukte jeg tid på å finne hva som var felles for de fem introduksjonstekstene, og her la jeg spesielt vekt på hvem teksten kommuniserte med og hvordan samholdet mellom tekst og lesere ble konstruert. Ved å legge vekt på tekstens meningsbærende enheter jobbet jeg meg frem mot en systematisk tilnærming, også kalt koder. Her prøvde jeg da å klassifisere sammenhengene i teksten. For å komme videre i analysen av det tekstuelle benyttet jeg begreper fra diskursanalysen, med spesielt vekt på subjektposisjoner og fortolkende repertoarer. I oppgaven bidrar disse begrepene til å utfylle en overordnet hermeneutisk tilnærming. I denne tilnærmingen vil det å forstå meningsinnholdet i en tekst innebære at man må fortolke enhetene ut ifra en viss forhåndsforståelse av helheten som fortolkningen hører hjemme i (Alnes, 2011). Forståelsen av setningene i introduksjonstekstene, virker så inn igjen på forståelsen av helheten. I den første runden av kodingen markerte jeg hvilke ord som stadig gikk igjen. Her kom tekstens *vi* frem, som ble en omfattende del av analysen. For å vise hvordan dette viet fremstod, fant jeg sosiologisk teori for å støtte oppunder mine funn. En nyansering av ulike begreper ble også til gjennom å først kode dataene for deretter å trekke inn sosiologisk teori. Videre gikk kodingen ut på å trekke ut begrepene av teksten, samt temaer som gikk igjen på tvers av tekstene. Etter hvert kom min veileder og jeg frem til at det spesielt var to hovedfenomener i analysene, ett som var bygget rundt bildene og den visuelle grammatikken, og ett som omhandlet viet og identitetsforståelsen i teksten. Derfor ble analysen delt i to delkapitler, selv om begge deler tilhører fortolkningsmulighetene i læreboka, gjorde dette analysene mer oversiktlige. Samtidig som jeg skal fortolke teksten og bildene, er disse allerede fortolket av redaktørene, billedredaktørene og designerne. For å komme dypere inn i fortolkningen, for å styrke oppgavens validitet, valgte jeg å ha en samtale med disse. Informasjonen jeg har fått fra

samtalene har jeg brukt for å forklare, utdype og kontrastere mine egne funn, for å vise hvordan fortolkning kan fremstå svært ulikt ut ifra hvem som ser bildet og tekst.

## 4.5 Visuell grammatikk

Den ideasjonelle, mellompersonlige og tekstuelle metafunksjonsteorien hentet fra Michael Hallidays systemisk-funksjonelle lingvistikk er Kress og van Leeuwen utgangspunkt. Her har Kress og van Leeuwen (1996) utviklet en egen multimodalitetsteori som tilbyr en verktøykasse av begreper for å kunne analysere samspillet mellom kultur, situasjon og multimodale uttrykk (Løvland, 2010). De kaller dette "Grammar of visual design", noe som kan oversettes med visuell grammatikk. Ved å ta i bruk grammatikkbegrepet henviser de til en systematisk beskrivelse av den sammensatte teksten, og hvordan enkeltelementer kombineres til meningsfylte enheter. Den visuelle grammatikken er en systematisk sammenheng mellom utforming og meningsbærende funksjon i den sammensatte teksten (Løvland, 2010). Kress og van Leeuwen trekker frem at deres teorigrunnlag er kulturavhengig:

*We intend to provide usable descriptions of major compositional structures which have become established as conventions in the course of history of Western visual semiotics, and to analyse how they are used to produce meaning by contemporary image-maker" (Kress og van Leeuwen, 1996, 1).*

De tar derfor utgangspunkt i en vestlig kulturforståelse og trekker frem at kultur endres over tid. I denne oppgaven vil det bli lagt spesielt vekt på representasjon, interaksjon og komposisjon. Disse hovedpunktene beskriver hvordan bilder kan kommunisere gjennom et eget språkssystem.

### 4.5.1 Representasjon

I den visuelle grammatikken fremgår det to typer representasjon - narrativ og konseptuell. Narrativ representasjon omhandler hvilke handlinger og relasjoner som bildet har. Dette kommer til uttrykk gjennom visuelle faktorer som for eksempel hvordan blikket til personene er, hvilke gjenstander som er plassert i bildet eller hvem fremstår som aktive og passive (Kress og van Leeuwen, 2006). Den narrative representasjonen er dynamisk og handlingsformidlende gjennom at de avbildede gjør

noe for noen eller mot noen. Representasjonen omhandler også bildets vektorer, det vil si den aktive prosessen i bildet. En vektor kan for eksempel være en utstrakt arm, et våpen som peker mot et mål eller noe som står i en bestemt retning (Kress og van Leeuwen, 2006, 46). Dersom fotografiet for eksempel inneholder en vei, er dette en vektor og bilen som kjører på veien er en aktør. Prosessen er å kjøre. Vektorene skaper her retninger og bevegelse, og er med på å opprettholde sammenheng i bildet (Kress og van Leeuwen, 2006). Den konseptuelle representasjonen oppstår ved at objektene i bildet relaterer seg til hverandre gjennom kategoriseringer eller grupperinger. Steder, mennesker og ting blir i denne sammenheng en synliggjort enhet (Kress og van Leeuwen, 1996). Den konseptuelle representasjonen fremstår som statisk og fastlagt. Her handler eller forteller ikke elementene noe. Både den narrative og den konseptuelle representasjonen er kommuniserende i den forstand at den narrative representerer handling, mens den konseptuelle kan formidle opplysninger, stemning eller en generalisering.

#### **4.5.2 Interaksjon**

Kress og van Leeuwens visuelle grammatikk og Michael Hallidays metafunksjoner er til en viss grad overlappende. Det Halliday (1978) omtaler som den mellompersonlige metafunksjonen, får sitt uttrykk i den visuelle grammatikken gjennom betegnelsen interaksjon. Her trekker Kress og van Leeuwen (1996) frem to former for deltager – representerte og interaktive. De representerte er mennesker i bildet. Menneskene er involverte i en eller annen form for aktivitet seg imellom, men de kan også invitere leseren til interaksjon. Hvis vi tar utgangspunkt i bildet fra Lektorprogrammet er de representerte elevene og kvinnen. De befinner seg i en klasseromssituasjon der hun underviser de. Kvinnen er rettet mot oss med åpne armer og et blikk ut i verden, noe som inviterer leseren til interaksjon.

Fotografen som har tatt bildet og seeren omtales som de interaktive deltagerne. Fotografen posisjonerer deltagerne i bildet mot leseren og gir dem ulike posisjoner (Kress og van Leeuwen, 1996). Leserens blir også posisjonert og plassert mot de representerte menneskene i bildet, noe som vil være med på å skape en bestemt tolkning av bildet. Faktorer som er med på å gi bildet ulike tolkningsmuligheter er blikk, synsvinkel og bildeutsnitt. Et blikk som er rettet direkte mot leseren kan anses som et

krav om handling eller et forsøk på å opprettholde et sosialt bånd mellom leseren og den representerte (Kress og van Leeuwen, 1996, 123). Dette er et ofte brukt virkemiddel bistandskampanjer. Her blir det vanligvis brukt barn som ser direkte mot oss og derfor krever handling fra oss. Et eksempel på dette er hentet fra røde kors sin fadderkampanje:



Røde kors, 2013

Her ser vi en liten jente med et stort smil og blikket rettet direkte mot leseren. Kravet i denne sammenheng er å bli fadder. Dersom ingen av deltagerne retter blikket mot leseren, vil bildet fungere som et tilbud til leseren. Interaksjonen mellom de interaktive og de representerte kan anses som enten et tilbud eller et krav (Kress og van Leeuwen, 2006). Kress og van Leeuwen graderer nærhet alt etter hvor mye av mennesket vi ser i bildet, og at denne nærheten skaper intimitet til de interaktive. Dersom *nærbildet* kun viser personens hode, vil dette oppfattes som veldig intimt fordi vi som interaktive kommer tett innpå den avbildede. Videre hevder Kress og van Leeuwen at dersom personen viser både skuldre og hode kan dette betegnes som en *nær personlig distanse* til de interaktive. Leseren vil da få følelsen av at den avbildede er nær og omhandler leserens virkelighetsforståelse. Får leseren et menneske i halvfigur vil det anses som en *fjern personlig distanse*, mens en helfigur av mennesket omtaler de som en *offentlig distanse*. En offentlig distanse er den avstanden vi holder til mennesker vi ikke kjenner til (Kress og van Leeuwen, 1996, 131). Dette er viktige momenter for å kunne forstå hvorfor leseren noen ganger føler seg nært knyttet til et bilde og andre ganger ikke. Mye



av denne nærheten oppstår gjennom blikkontakt og nærbilder, og preger den følelsesmessige interaksjonen mellom de representerte og de interaktive.

Synsvinkelen er med på å skape ulike måter for leseren å forholde seg til de representerte. Ofte blir synsvinkelen omtalt som frontal eller skjev i en horisontal akse (Kress og van Leeuwen, 2006). Hvordan de representerte er vinklet i fotografiet, er med på å forme leserens tolkning av menneskene. Den frontale vinklingen skaper engasjement og en følelse av at den representerte er en del av leserens verden. Den skjeve skaper derimot avstand mellom de representerte og leseren gjennom en følelse av distanse. Vertikal vinkling i bildet gir leseren tolkningsmuligheter hva angår bildets maktforhold. Dersom leseren ser ned på de representerte, har leseren mer makt enn de avbildede menneskene. Hvis menneskene på bildet er avbildet ovenfra og ned er maktforholdet snudd. Leser og de representerte kan også stå i et likestilt forhold hvis de er på lik høyde (Kress og van Leeuwen, 2006).

### **4.5.3 Komposisjon**

Bildets komposisjon blir av Kress og van Leeuwen (1996) beskrevet gjennom informasjonsverdi, fremtredenhet og innramming. Informasjonsverdi dreier seg primært om avgrensninger og mekanismer som skiller eller binder sammen elementene i bildet. I en vestlig kulturforståelse vil man normalt sett ha en vertikal deling mellom hva som er gitt og nytt. Plassering av det gitte, kjente og stabile er oftest til venstre i bildet, og det nye, ukjente og variable informasjonen vil plasseres til høyre i bildet (Kress og van Leeuwen, 1996, 187). Et eksempel på dette kan være et før og etter bilde av en vektning. Da vil personens før-bilde være plassert til venstre, mens det nye bildet vil være plassert til høyre. Dersom bildene blir plassert motsatt, vil vi tenke at personen har gått opp i vekt. På samme måte som nytt og gammel har sine plasser i bildet, har det konkrete og abstrakte også sine posisjoner.

En horisontal deling skiller mellom hva som er ideelt og reelt. På toppen vil ofte det abstrakte og generaliserte tre frem, mens det konkrete og virkelighetsnære vil stå på bunn (Kress og van Leeuwen, 1996, 193). Et eksempel på dette fra lærebøker er at kapitlene har en overskrift øverst på siden, mens kompetansemålene knytta til kapitlet er plassert nederst på siden. Den siste måten å skape informasjonsverdi innenfor den visuelle grammatikken er gjennom sentrering. Her vil det som står i sentrum fremtre som det viktigste og det mest sentrale i den sammensatte teksten. Når

vi ser et bilde eller sammensatt tekst, tenker vi også på hva som er viktigst ut ifra hvordan objektene er plassert. Det som fremstår med mest saliens, det vil si fremtredenhets, i den sammensatte teksten vil være det man anser som den viktigste informasjonen (Kress og van Leeuwen, 1996, 181). Derfor er saliens høyt rangert over det som gir makt i den multimodale teksten. For å skape saliens i et bilde er det behov for ulike ressurser (Kress og van Leeuwen, 1996, 212). Størrelse, skarphet, kontrast, detaljrikdom og plassering i det visuelle feltet er noen faktorer som kan skape saliens og brukes som virkemidler for å fange blikket og oppmerksomheten til leseren. Kress og van Leeuwen hevder at posisjonen til venstre mot toppen av bildet er det som skaper mest saliens. Et annet moment som er med på å skape bildets komposisjon er innramming. Innramming omhandler fremstillingen av den sammensatte teksten. Her kan for eksempel fargekontraster danne skillelinjer. Står teksten og bildet hver for seg, eller befinner teksten seg i bildet? Jo tydeligere innrammingen fremstår, jo mer presenterer det informasjon som er atskilt fra annen informasjon (Kress og van Leeuwen, 1996, 183).

#### **4.5.4 Informasjonskoblinger**

Sammensatt tekst kan by på mange ulike fortolkningsmuligheter gjennom hvordan bildet og tekst er koblet sammen på. Kress og Leeuwen (1996) fremhever at dersom innrammingen er tydelig, vil bilde og tekst fremstå som mer atskilt. I deres multimodalitetsteori trekkes informasjonskoblinger frem som en måte å analysere sammensatt tekst. Informasjonskoblinger kan defineres som hvordan to modaliteter kan kobles sammen på. De trekker frem fem måter: spesifisering, tolkning, omskriving, kontrastering og utfylling (van Leeuwen, 2005). Van Leeuwen plasserer disse fem informasjonskoblingene i to kategorier: utdypning og utviding. Der de utdypende informasjonskoblingene, som er spesifisering og tolkning, avgrenser meningspotensialet, mens utviding består av omskriving, kontrastering og utfylling, er med på å utvidet meningspotensiale i den sammensatte teksten (van Leeuwen, 2005). *Spesifisering* vil si at informasjonen i element A gjør informasjonen i element B mer spesifikk. Dette er en informasjonskobling vi ofte ser i nyhetsbildet. *Tolkning* kjennetegnes ved at et element tolker det andre ved å trekke frem noe dypere eller bakenforliggende (Løvland, 2006,168). Ofte finner vi denne formen for informasjonskoblinger i kunst -og litteraturverden. *Omskriving* vil si at informasjonen i

element A er den samme som i element B. Poenget er å gjøre informasjonen overtydelig. Dette brukes gjerne i sammenheng med utstyr som kan være miljøskadelig eller giftig. Et eksempel er ordet "Giftig" og bildet av et dødningshode på en flaske.

*Kontrastering* kjennetegnes ved at element A står i kontrast til element B. Her er det ingen synlig sammenheng mellom modalitetene (van Leeuwen, 2005). Effekten blir da at den tvinger leseren til tolkning. Kontrastering er en informasjonskobling som ofte brukes i kunst. Et eksempel på både en tolkning og en kontrastering er hentet fra Geriljabroderi. Det de gjør er å kombinere modalitetene broderi og tekst på en måte som skaper kontrastering og tolkning for leseren. Korssting er noe man forbinder med besteforeldre, dåpspresang eller tradisjonelle motiver som "lev vel". Å skrive "kjipe jævel" i korssting skaper humor og forvirring, da dette er bruk av modaliteter på en annen måte enn hva vi er vant til.



Aggressive korssting, 2011

*Utfylling* vil si at hvert av elementene utgjør hver sin del av budskapet i den sammensatte teksten. Elementene hver for seg gir ikke fullstendig mening uten det andre elementet, tegneserier er et eksempel på dette.

#### 4.5.5 Farger

Metafunksjonene kan også forklare hvordan farger fremtrer i bilder (van Leeuwen, 2005). Farger kan denotere mennesker, steder og ting i følge den ideasjonelle funksjonen. Den mellompersonlige metafunksjonen viser hvordan fargene påvirker oss. Hvordan fargene kan binde elementer sammen er en del av den tekstuelle metafunksjonen (Maagerø og Tønnessen, 2014, 33). Vi har visuelle koder for hva som er virkelighetsnært (Kress og van Leeuwen, 2006). Jo svakere fargene i bildet er, jo lavere modalitet får bildet, grunnen til dette er at svake farger kan oppleves virkelighetsfjernt og diffust. Dersom fargene ikke gjenspeiler de fargene vi gjenkjenner fra virkeligheten skapes det også en distanse. De vil da ikke få samme gjennomslagskraft, og kan ikke representere verden på en måte som blir oppfattet som virkelig. Abstraksjonsnivået fører også til at modalitetsnivået synker (Kress og van Leeuwen, 2006, 164).

Hellum trekker frem i sin holistiske analyse av multimodal tekst at sterke farger, og da spesielt fargen rød, kan gi assosiasjoner og konnotasjoner til noe vulgært og skrikende, men også appellere til følelser, livslyst og energi. Lyse farger kan virke romantiske, men også gi følelsen av lite energi (Hellum, 2013, 50). Farger har minst to modaliteter, i følge Kress og van Leeuwen (2006). Både en assosiativ modalitet og en fargeskala modalitet. Den assosiative delen omhandler farger som konnotasjoner. Fargen rød kommer er et eksempel på noe som kan tolkes som alt fra fare til kjærlighet. Å bruke fargeskalaer som lyse og mørke farger kan være med på å skape kontraster i bilder som kan understreke spenningsfelt og konflikter (Kress og van Leeuwen, 2006). Van Leeuwen (2011) har bygget videre på deres teori om farger som kommunikative funksjoner i sin bok "Languages of colour" (2011). Her beveger han seg bort fra tanken om at farger har en fast betydning og meningsinnhold, og forstår fargebruk snarere som mange ulike funksjoner som er med på å forme hvordan vi knytter mening til farger. Han ser med andre ord på fargebruken som noe kulturelt forankret, og noe som er med på å skape kommunikasjon mellom bildet og leser.

## 4.6 De fem introduksjonstekstene

Før analysen vil jeg kort gjøre rede for introduksjonstekstenes innhold og sammensetning. Først tar jeg for meg bildenes bakgrunn og denotasjon, for deretter å se på introduksjonsbildenes komposisjon. Jeg velger å trekke frem dette på et overordnet nivå, da introduksjonsbildene har samme oppbygning.

*Individ og samfunn* er første del av læreboka Streif. Bildet er tatt i Shanghai i 2004.

Øverst til venstre i bildet ser vi et menneske som har hoppet i fallskjem og flyr over byen. Bildet er spekket med detaljer av det urbane bylivet, en elv går mellom de to byene Pudong og Puxi, og vi ser flere båter og skip på vannet. Til venstre i bildet ser vi Shanghai Financial Center, som ruver 495 meter over bakken. Byen er full av bygninger i ulikt format, størrelse og farger. Himmelen er full av skyer og tar stor plass i bildet. Fotografen er Eugene Hoshiko.



Hoshiko, 2004



*Kulturforståelse* er andre del av læreboka. Her befinner vi oss på et marked i London, nærmere bestemt Portobello. Bildet ble tatt i 2005 av fotograf Peter Dench. Bildet består av fem mennesker i to grupperinger. I bildets forgrunn står to kvinner i svarte kjoler med hvite hodeplagg. Bak dem står tre jenter vendt mot hverandre, iført olabukser og singlet. Bak disse jentene henger det et klesstativ og over klesstativet vises et skilt.



Dench, 2005

*Politikk og demokratis* bilde er hentet fra Beijings Himmelske freds plass (Tiananmen-plassen) fra 1989, og er tatt av fotograf Stuart Franklin. En asiatisk mann står med bar overkropp og hendene i været. Han blir løftet opp fra bakken av en annen mann. I bakgrunnen er det bannere og plakater fordelt mellom mennesker i en klynge. I bakgrunnen ser vi Mao Zedongs mausoleum. Tordenværet er fremtredende i bildet.



Franklin, 1989



Arbeids-og næringsliv er fjerde del av Streif. Bildet er tatt av Jean Gaumy på Vestfjorden i Norge i 2001. To gutter i oransje heldresser lener seg over et rekkverk i en fiskebåt. De ser ned på dagens fangst. Havet og himmelen har en omfattende plass i bildene. n



Gaumy, 2001



Verdenssamfunnets bilde er tatt av den israelske fotografen Oded Balilty i 2006. En jødisk kvinne kjemper imot israelske sikkerhetsoffiserer. Hun er sivilt kledd med skjørt og sjal. Mennene har uniformer. I bakgrunnen, på et fjell, står det mange mennesker som tilskuere. Mørk røyk stiger opp fra en pipe i bildets bakgrunn.



Balilty, 2006

Komposisjonen og det visuelle uttrykket skaper struktur og sammenheng gjennomgående i boka. Dette er karakteristisk for læreboksjangeren og gir elevene en struktur de systematisk kan følge. Alle introduksjonstekstene har likt format, og jeg skal nå ta for meg innrammingen, og trekke frem hvorfor dette også er en viktig del av fortolkningen. Strukturen i introduksjonsbildene består av fem ulike bestanddeler. Kapitteloversikt, overskrift, brødtekst, bilde, sidetall. Øverst til venstre er det en liten stjerne som forteller leseren hvilket delkapittel som kommer. Kress og van Leeuwen (1996) viser at en vestlig måte å lese på vil gå fra venstre til høyre, og fra øverst til nederst på siden. Derfor vil lesestien begynne her. Videre kommer overskriften som er stor og fremtredende, plassert øverst midt på siden. En fet skriftstørrelse er en form for typografi som leseren kan tolke som svært viktig (Hellum, 2013, 52). Overskriften er en sammenfatning av kapittelets innhold, og er svært fremtredende i introduksjonsbildene. I samtale med Amund Lie Nitter (Personlig kommunikasjon, 30.04.2015) fortalte han at dette ikke var noe tilfeldighet, og at den kraftige overskriften gir et sterkt inntrykk av en tett kohesjon mellom bildet og teksten.

Til venstre i læreboka er brødteksten, som Kress og van Leeuwen (1996) trekker frem som det gitte, det fastlagte og bestemte. Brødteksten består av mange korte avsnitt. Hvert av avsnittene er markert med en tykkere skriftstørrelse i de tre-fire første ordene. Kontrasten til det gitte er det nye, som er fotografiet plassert til høyre i introduksjonstekstene. Dette er med på å skape et tolkningsrom der brødteksten fremstår som det faktabaserte og nøkterne, mens bildet er fremtidsorientert og nytt. De fem introduksjonstekstene består også av ulike farger, som gjør det enklere for leseren å ha oversikt over hvilket tema som undersøkes. Dette er et eksempel på hvordan farger kan brukes som pedagogisk virkemiddel for å vise til kapitlenes ulike temaer og funksjoner (Maagerø og Tønnessen, 2014, 33). I samtale med Marianne Heir, Amund Lie Nitter og Ellen Glimstad poengterte de alle tre at Streif ville vekk fra den konvensjonelle læreboksjangeren, og heller bære preg av et magasin/avisformat. Ambisjonen var å gjøre læreboka virkelighetsnær og aktuell for elevene.

Helt nederst på introduksjonstekstene finner vi sidetallene. Det reelle, er i følge Kress og van Leeuwen (1996) alltid plassert nederst på siden. Sidetall er fastlagt og fungerer derfor godt med utgangspunkt i den visuelle grammatikken, mens idéen om det ideelle på toppen ikke samsvarer med introduksjonstekstene, som har plassert "stjernen" og overskriften øverst. Allerede nå ser man hvordan et teoretisk

utgangspunkt ikke passer inn i analyseverktøyet, men hele tiden må diskuteres og tolkes. Selv om deres visuelle grammatikk tar utgangspunkt i en vestlig leseforståelse, fungerer introduksjonstekstene godt og informativt ovenfor leseren, selv om den ikke kun følger Kress og van Leeuwens utgangspunkt. Grunnen til dette er at virkeligheten er fasiten på og utviklingen av vår forståelse, og slike teorier er kun en avspeiling av virkeligheten. Derfor vil ikke den visuelle grammatikken kunne passe inn i alle format, men kun brukes som en utgangspunkt til innsikt i komposisjoner og ulike uttrykk som kan forklare vår forståelse.

De fem introduksjonsbildene er bygd opp på samme måte og gir som sagt elevene en fast struktur å følge. Dette gir klarhet i hva som kommer av informasjon, og i hvilken rekkefølge informasjonen kommer. Leseren vet at de blir introdusert for et nytt tema, og at dette temaet er kort oppsummert til høyre, og illustrert med et fotografi til venstre i introduksjonen. For leseren er dette også en måte å avdekke forskjeller mellom de fem introduksjonsbildene og tekstene, da utgangspunktet er likt for alle. Informasjonsansvaret eller den funksjonelle tyngden ligger i teksten i de fem introduksjonsbildene. Det vil si at verbalteksten også hadde fungert som en introduksjon uten bildet.

Analysene i denne oppgaven består av to kapitler. Det første kapitlet omhandler introduksjonsteksternes komposisjon og multimodalitet. Her vil innrammingen, farger, informasjonsverdi, informasjonskoblinger, interaksjoner og representasjoner trekkes frem. For å få innsikt i dette tar jeg utgangspunkt i Kress og van Leeuwens (1996) visuelle grammatikk. Disse analyseverktøyene er gode inngangsporter til ulike fortolkninger av bildenes bestanddeler, samtidig vil jeg også trekke inn annen teori. Den andre delen av analysen ser på tekstens innhold og hvordan ulike subjektposisjoner og diskurser kommer til syne. Her trekker jeg også på fagets kompetansemål og grunnleggende ferdigheter.

# 5 Den estetiske, nysgjerrige og multimodale leser

Leseren av læreboka Streif kan forstås på mange ulike måter. Ved å ta i bruk den visuelle grammatikken, ser jeg spesielt tre hovedmomenter som skaper ulike fortolkningsrom ovenfor leseren. Det ene er hvilke estetiske uttrykk leseren møter på, deretter hvordan bildet fremmer en nysgjerrig leser, og til slutt hvilke koblinger som kommer frem mellom bildet og tekst som er med på å skape fortolkning. For å få innsikt i hvilke fortolkningsmuligheter som ligger i disse tre lesemåtene, vil jeg gå grundigere inn i enkelte av introduksjonsbildene.

## 5.1 Den estetiske leser

De estetiske henvendelsene er sentrale i læreboka Streif. Store fotografier som preger over halvparten av plassen gir en opplevelse av at bildet er viktig og sentralt. Bruk av bruk av fotografier, med klare og skarpe farger, er med på å skape en realistisk og virkelighetsnær effekt ovenfor leseren (Kress og van Leeuwen, 1996; Hellum, 2013, 54). Alle bildene er scener fra virkeligheten, noe som gir leseren en tanke om at "det var akkurat slik det var" (Maagerø, 2014, 29). Samtidig er det viktig å være kritisk til dette, da fargefotografier ikke alltid gjenspeiler virkeligheten, men kun er et utsnitt fra et bestemt tidspunkt, i en bestemt vinkel og med en bestemt hensikt (Maagerø, 2014). De realistiske bildene er viktige i fortolkningen av introduksjonsbildene. Leseren får innsikt i ulike deler av verden, og ser mennesker i forskjellige situasjoner. I hvilken grad bilder gjenspeiler virkeligheten er varierende. Bildet kan være oppsatt, og bildet kan redigeres mye i etterkant. Samtidig virker de fem introduksjonsbildene lite oppstilte og retusjerte, og fremstår derfor svært virkelighetsnære. Dette er et viktig poeng i fortolkningen av introduksjonsbildene, da det gir leseren en forståelse av at bildene er en del av deres liv, og noe de må forholde seg til.

Lærebokas fem introduksjonsbilder er kategorisert i ulike farger, som bidrar til strukturen fordi leseren hele tiden vet hvilke tema som er i fokus. Fargene matcher godt

med introduksjonsbildene, da bildets mest fremtredende farge er den som blir temaets farge. Dette gir kapitlene en rød tråd og et ryddig uttrykk rent estetisk. Fargene i bildene er sterke og klare. For å eksemplifisere fargebruken i bildene, vil jeg trekke frem "Politikk og demokrati". I bildet ser leseren uværet i bakgrunnen, som ligger tungt og grått over Shanghai. Det blåser og er overskyet. Samtidig er disse mørke fargene en sterk kontrast til mannen. Han gløder der han står i bar overkropp, nærmest som en messiaslignende skikkelse gjennom positur, ansiktsuttrykk og solstrålene som treffer kroppen, og gir bildet en kraftig glød. Denne kontrasten pisker opp stemningen i bildet og skaper engasjement. Den estetiske leser ser hvordan fargene er med på å skape sammenheng i temaene, og overgang mellom de. Samtidig som fargene også er med på å skape kontraster og stemning i bildet. Neste del av analysen blir å se på hvordan en nysgjerrig leser forholder seg til bildene.

## 5.2 Den nysgjerrige leser

Både bilde og tekst prøver å skape en spørrende og nysgjerrig leser. For å oppnå dette må bildene fortelle leseren noe eller gi leseren noe å reflektere over. En måte å skape nysgjerrighet på er gjennom kommunikasjon. Menneskene på fotografiene kan i større eller mindre grad kommunisere med leseren. Ved å rette blikket direkte mot kamera vil dette skape en intim kontakt og det som Kress og van Leeuwen (1996) om taler som et krav fra den avbildede til leseren. I introduksjonsbildene ser ingen av de avbildede mot leseren. De har blikket festet mot himmelen, mot bakken, ut i havet, mot byen og mot andre i bildet. Bildet inviterer derfor til å være spørrende, og kan gjennom dette skape nysgjerrighet. Alle introduksjonsbildene er tatt på relativt god avstand, noe som gir leseren en oversikt til å observere bildet. Denne avstanden svarer til en offentlig distanse, noe som gjenspeiler den avstanden vi vanligvis har til mennesker vi møter. Samtidig skaper bildet interesse gjennom faktorer som kroppsspråk og ansiktsuttrykk. Et eksempel på dette er fra lærebokas femte del "Verdenssamfunnet". Leseren ser kvinnens fortvilte ansiktsuttrykk, og hvordan hun legger hele kroppsvekten sin mot de militære. Blikket hennes vender ned mot jorden. Det fremstår som om hun kjemper en allerede tapt kamp mot de maskerte mennene. Selv om bildet er tatt på avstand, oppstår det allikevel en nærhet mellom kvinnen og leseren. Leseren får sympati for kvinnen

gjennom hennes blikk og kroppsspråk, men også gjennom klærne. Kvinnen er sivilt kledd, noe som gjør henne til en del av oss, snarere enn de maskerte mennene som fremstår som en samlet enhet med sine svarte klær, hjelmer og skjold. Synvinkelen inviterer også leseren til å være nysgjerrig og spørrende. I introduksjonsbildene har leseren god oversikt og får med seg mange detaljer i bildene. Kress og van Leeuwen (2006) hevder at hvordan de avbildede er vinklet, er med på å forme leserens tolkning av menneskene som en del av leserens verden. De deler synsvinkelen opp i en frontal eller skjev horisontal akse. Den frontale vinklingen skaper engasjement og en følelse av at menneskene på bildet er en del av leserens verden. Den skjeve derimot, skaper avstand (Kress og van Leeuwen, 2006). I "Verdenssamfunnet" er vinklingen skjev og det skaper en avstand mellom leseren og menneskene i bildet. Samtidig gir vinklingen leseren oversikt, og får frem flere av bildets elementer. Blant annet alle tilskuerne i bildets bakgrunn, som kun observerer opptøyene på god avstand, og med en passiv tilnærming. Denne vinklingen er da med på å skape et større tolkningsrom for leseren, hvor tilskuerne kan tolkes som en metafor på hvordan verdenssamfunnet forholder seg til aktuelle kriger og konflikter. Tolkningsmulighetene hva angår bildets maktforhold er også relevant i denne sammenhengen. Leserens ser ned på de avbildede, noe som gir leseren makten. Men hva vil det egentlig si å ha makt i denne sammenheng? Som leser kan makten defineres som å ha oversikten i bildet. Dersom de avbildede hadde sett ned på leseren, ville leseren ha fått en følelse av at de avbildede hadde kontrollen. I introduksjonsbildene generelt befinner leseren seg i en tilskuerposisjon. Gjennom synsvinkel, blikk og avstand er med på å skape ulike fortolkninger i bildet. Sammen danner disse momentene også et grunnlag for bildenes representasjon og narrativer.

Bilder er med på å fortelle historier. Hvilke narrativer man leser ut fra bildene handler om vår egen kulturelle forståelse. Vår bakgrunn og forankring er utgangspunktet for all analyse, men kanskje spesielt legger dette tøyler på hvilke historier vi tillegger bilder. Narrativer gjør seg gjeldende gjennom aktive prosessene i bilde. I "Verdensbildet" er det klart at den aktive prosessen forekommer i møtet mellom kvinnen og de militære mennene. Det oppstår her en dynamikk i bildet, som da blir bildets hovedfokus. Samtidig ser leseren også at det bak i bildet kommer svart røyk, noe som er med på å skape en følelse av uro og fare. Det samme gjelder alle menneskene som er passive observatører til denne alvorlige situasjonen. Den eldre kvinnen i bildet prøver å gi fysisk motstand, ved å presse seg mot et skjold som er holdt av en

militærstyrke. Hun ser fortvilet ut, står med en bred beinstilling, og legger hele sin kroppsvekt mot skjoldet. Hun kjemper en umulig kamp mot de svartkledde menneskene med skjold og hjelm. Bildets handling ligger spesielt i dette brytningspunktet mellom de militære styrkene og kvinnen.

I andre del av læreboka, "Kulturforståelse", befinner de avbildede seg på et marked i London. To muslimske kvinner står sammen fremst i bildet. Bak dem står tre vestlige unge kvinner i en gruppe. Bildets handling fremgår gjennom disse to grupperingene. Det oppstår en dynamikk her som skaper handlingen i bildet, og som gir store tolkningsmuligheter. Bildet kan ses med fokus på to generasjoner, en ung og en eldre, som står i en kontrast mot hverandre. Dynamikken fremgår også gjennom kroppsspråket. De muslimske kvinnene ser forfjamsset ut, som om det er noe de reagerer på. Ettersom det kun er de tre andre kvinnene i bildet, vil det kunne tenkes at de reagerer på et eller annet ved disse kvinnene. Venninnegjengen ser ut som om de er avventende. Gjenstander som er med på å opprettholde handlingen i bildet er klesstativet i bakgrunnen og innkjøring forbudt skiltet. Klesstativet representerer den vestlige kulturen, ved å selge klær som kun de unge kvinnene kan gå med. Det skaper en distanse mellom de to gruppene, ettersom de muslimske kvinnene ikke har tilgang på klær som er tilpasset deres kultur på markedet. Innkjøring forbudsskiltet er en viktig del av fortolkningsmuligheten i bildet, og kan fremstå som et flerfoldig symbol. En måte å tolke skiltet på er som et skille mellom de to gruppene. Den konseptuelle representasjonen i bildet fremkommer også gjennom grupperingene. Avstanden mellom gruppene, at de står med ryggen vendt mot hverandre, og de ulike klærne er med på å skape distanse i bildet og markere forskjellen, som tydeliggjøres gjennom skiltet. Dersom man holder for skiltet, vil bildet allikevel denne forskjellen komme til syne, men dette gjør bildet ekstra virkningsfullt. Den andre fortolkningen kan være knyttet til innvandringsdebatten i London, som vi også kan overføre til Norge. Leseren kan spørre seg hvorfor fotografen har latt dette skiltet være det første leseren ser, og hvilke konnotasjoner det medfører. Temaet for delkapittelet er "Kulturforståelse", men bildet skaper ikke rom for at kvinnene på bildet viser forståelse eller interesse ovenfor hverandre. Snarere inviteres leseren til en forståelse av at de lever svært atskilt og distansert, selv om de står ved siden av hverandre.

I "Politikk og demokrati" blir en ung mann løftet opp i været av en annen person. Mannen har på seg svarte bukser og overkroppen er bar. Han er mager. Blikket er rettet

mot himmelen og munnen har et lite smil. Ansiktet bærer preg av stolthet, og et sinne. Som om blikket forteller leseren om kamplyst, og at det nytter å bry seg. Kroppsspråket forsterker dette uttrykket ved å ha hendene i været i en åpen posisjon og hendene viser peacetegn. Bildets handling ligger i hans blikk og kroppsspråk, men også omgivelsene rundt han. Bygninger, plakater, plastremser og menneskene i bakgrunnen skaper uorden og kaos, og er med på å skape uro i bildet. Mannen løftes også høyere enn Mao Zedongs mausoleum, noe som bærer en fortolkning om seier over diktaturet, eller et ønske om å kunne beseire styreformene. De to mennene i forgrunnen og menneskene i bakgrunnen fremstår som to grupperinger, men med felles tilhørighet. Selv om avstanden mellom de to grupperingene er større i "Politikk og demokrati", får man likevel en følelse av at de er en enhet i større grad enn i "Kulturforståelse", hvor kvinnene opptrer som to helt separate grupper.

De avbildede unge guttene i "Arbeids og næringsliv" gir leseren innsikt i Norges primærnæring. Fisk er en viktig eksportvare i Norge og det er et yrkesområde som er svært mannsdominert. Sånn sett er det pussig å gi en representasjon av arbeids- og næringsliv som kan virke ekskluderende ovenfor leseren, da det for det første kun er representert gjennom unge menn og i en del av næringslivet som svært få befinner seg i. Guttene fremstår som en samlet gruppe i sine oransje drakter. Deres motsetning i bildet blir havet og dagens store fangst med fisk. Dette blir et skille mellom kulturen og naturen, den menneskeskapte industrien og den ville naturen. Det markante rekkverket på båten er med på å skape en større avstand mellom de to grupperingene. Den samme formen for gruppering ser vi også i første del av læreboka "Individ og samfunn", der mannen i fallskjerm svever og ser ned på byen. Han representerer mennesket og dens autonomi. Den andre grupperingen er byen, som består av bygninger og infrastruktur. Samtidig er mennesket knyttet til byen og samfunnet, slik som mennene er knyttet til naturen og primærnæringen. Den nysgjerrige leseren ser hvordan blikket, synsvinkel og grupperinger er med på å skape ulike fortolkninger, og er med på å fortelle historier om å kjempe for det man tror på, kulturforskjeller og maskulinitet i arbeidslivet. Neste steg er å se på den multimodale leseren og fortolkningene som ligger her.



## 5.3 Den multimodale leser

Leseren kan også benytte multimodale leseferdigheter for å få uttrykke introduksjonsbildenes ulike fortolkningsmuligheter. Her er det spesielt to koblinger mellom tekst og bilde jeg vil trekke frem. Den ene er informasjonskoblinger, hvor fokuset vil være å se nærmere på hvordan bildet og tekst henger sammen. Den andre koblingen er oppgavene som er gitt på to av introduksjonsbildene.

I første del "Individ og samfunn" ser leseren mannen i fallskjerm som svever over Shanghai og dette er med på å formidle hva leseren har i vente. Overskriften, bildet og brødteksten er tett sammenvevd. Overskriften viser til bildet av et individ og et samfunn, samtidig som brødtekstens innledning også gjenspeiler overskrift og bilde: *"Vi blir født inn i samfunn, og vi læres opp til å fungere i samspill med andre. Vi tilpasser oss tilværelsen i samfunnet, samtidig som vi bidrar til å utvikle det. For samfunnet, det er vi"* (Arnesen, 2007, 8). Teksten uttrykker at individet og samfunnet står i et gjensidig forhold til hverandre, der vi tilpasser oss samfunnet vi lever i, mens vi også bidrar til å utvikle det.

I "Kulturforståelse" blir leseren møtt av to eldre muslimske kvinner som står atskilt fra tre unge, vestlige venninner. Teksten inneholder temaer som integrering, subkulturer, kulturer, fremmedfrykt og fordommer. Igjen ser vi en spesifisering av temaet gjennom brødteksten, overskriften og bildet. I teksten står det at: *"I Norge møter vi kulturer fra fjerne himmelstrøk gjennom innvandring"* (Arnesen, 2007, 62). Bildet kan tolkes som en spesifisering av denne ytringen. Selv om bildet er hentet fra Londons gater kunne det likeså godt vært fra et sted i Norge, noe som kan gi elevene tanker om at dette er nærliggende deres hverdagsliv. De muslimske kvinnene ser ikke ut til å høre hjemme på markedet, da det ikke er noen klær de kan kjøpe som er tilpasset deres religiøse uttrykk. Å bruke uttrykket "fjerne himmelstrøk" skaper også en avstand mellom de norske og innvandrere, og mellom de muslimske kvinnene og venninnegjengen i bildet, der de muslimske kvinnene blir fremstilt som noe eksotisk og annerledes gjennom denne ytringen. Dette er en talehandling som er med på å opprettholde en tanke om "vi" og "de andre", som Edward Said (1978) la vekt på i hans teori om orientalismen. Said hevder at vest, og da særlig Europa, har skapt vrangbilde av alt utenfor den vestlige kulturforståelsen. Der tanken er at "vi er sånn, og de er

motsatt" (Hverven, 2002). Denne eksotiske fremstillingen som slike ytringer bærer preg av kan være med på å opprettholde dette skillet. I 2.utgaven har forfatterne formulert seg noe annerledes: *"I Norge lever kulturer fra fjerne himmelstrøk side om side med den norske kulturen."* (Arnesen, 2012, 60). Her ser vi en mer likestilt tilnærming til innvandring, gjennom å påpeke at man lever side om side, selv om både utsagnet "fjerne himmelstrøk" og bildet viser at "side og side" ikke nødvendigvis betyr interaksjon. Derfor kan vi se bildet og tekst som en spesifisering i 1.utgaven av boka, men også som en tolkning i 2.utgaven av boka, hvor side om side blir fremstilt noe annerledes.

En spesifisering som kommer tydelig frem befinner seg i "Arbeids -og næringsliv". De unge mennene representerer arbeidslivet der de står på båten, noe som skaper fortolkningsmuligheter om arbeidslivet som mannsdominert og som en del av primærnæringen, samtidig trekker teksten frem at: *"Næringslivet i Norge går godt. Det har sammenheng med god tilgang på råvarer som fisk, vann, gass og olje, og med et velfungerende arbeidsmarked"* (Arnesen, 2007, 140), er med på å skape sammenheng mellom utsagnet og bildet. Det multimodale samspillet byr også på kontraster. Ved å ha to menn avbildet ekskluderer dette kvinner fra temaet om arbeids og næringsliv, samtidig som teksten trekker frem at: *"Norge har behov for arbeidskraft fra andre land, og innvandrere som kommer hit til landet for å arbeide, bidrar til Norges velferd. I arbeidslivet fins det etiske regler som sier at diskriminering mellom kvinner og menn, innvandrere og nordmenn eller funksjonsfriske og funksjonshemmede ikke skal forekomme. Likevel føler mange seg ekskludert på arbeidsmarkedet"* (Arnesen, 2007, 140). Her står det i løpende tekst at mange føler seg ekskluderte i arbeidslivet, samtidig som bildet er svært lite inkluderende. I samtale med Marianne Heir (Personlig kommunikasjon, 10.04.2015) påpeke jeg denne kjønnskontrasten i bildet. Hun svarte at valget av bildet hadde sitt utspring i en diskusjon om hvilke bilder som normalt sett preget samfunnskunnskapsbøkene. Her trakk hun frem at de fleste lærebøker velger et bilde fra oljeplattform, som et bilde på Norge som en oljenasjon. Da Heir mente de fleste elever var fullt klar over dette, var det bedre å trekke frem andre områder av Norges primærnæring, og bruke bildet som en utvidelse av elevenes forståelse. Men hvilke muligheter for fortolkninger ligger det i dette norske fokuset? Arbeids- og næringslivet har behov for arbeidskraft i mange ulike instanser, noe som kunne kommet mer til syne ved valg av et annet bilde. "Verdenssamfunnet" er den femte delen av læreboka. Her presenterer teksten kort organisasjoner som FN, NATO og EU. Videre tar teksten opp

temaer som globalisering, terrorisme, forvaltning av naturressurser og hvordan grenser viskes ut mellom land. Dersom man ikke kjenner til bildets bakgrunnshistorie vil bildet fungere som en spesifisering av teksten: *"Vi lever i en verden der grensene mellom land og kontinenter synes å viskes ut i takt med at globaliseringen og samarbeid fører landene i verden tettere sammen. Denne utviklingen får heldige konsekvenser for noen, men ikke for alle"* (Arnesen, 2007, 170). Her legges det opp til en forståelse om at utvisking av landegrenser også kan føre til mer konflikt, og denne konflikten ser leseren i bildet. Samtidig omhandler også kapitlet "Verdenssamfunnet" det å være tilskuer til situasjoner i andre land, noe som tydeliggjøres gjennom menneskene i bakgrunnen. Denne spesifiseringen er med på å skape et bilde av verdenssamfunnet som konfliktfylt og komplisert, noe som skaper sammenheng mellom bildet og tekst.

I de fem introduksjonsbildene befinner bildet og tekst seg i en balanse mellom redundans og entropi. For å forklare vil jeg trekke frem "Verdenssamfunnet" som eksempel. Temaet for kapitlet er globalisering og samarbeid på tvers av landegrenser, samtidig som også krig, terrorisme og konflikter blir nevnt. Dette ser vi også igjen i bildet, noe som får tekst og bilde til å henge sammen, altså en form for redundans. Samtidig gir bildet oss tolkningsmuligheter gjennom den a-symmetriske maktfordelingen og de passive observatørene, noe som heller mot entropi. På denne måten gir introduksjonstekstene leseren innsikt i temaet, samtidig som det åpner for fortolkningsmuligheter, da det ligger mye i bildene som ikke blir skrevet i teksten.

I to av introduksjonstekstene er det også knyttet oppgave til bildene. Her inviterer teksten leserne til å aktivt ta i bruk bildet, og det legges vekt på bruk av multimodalitet. I samtale med Marianne Heir (Personlig kommunikasjon, 10.04.2015) la hun spesielt vekt på lærebokas multimodalitet og bildebruk. Heir fortalte at spesielt bruken av bilder ble lagt mye vekt på i arbeidet med læreverket. For å forsikre seg om at bildene aktivt ble brukt, har de knyttet flere av bildene i læreboka til oppgaver på de ulike nivåene. Både Løvland (2010) og Mortensen-Buan (2006) trakk frem at elever ofte fokuserer kun på brødteksten, og derfor kan oppgaver knyttet til bildene være med på å oppøve multimodalitet hos elevene, og å skape en kohesjonsmekanisme mellom bildet og teksten. Oppgavene her hentet fra "Politikk og demokrati" og "Kulturforståelse", og jeg skal nå ta for meg hvordan oppgavene er med på å skape en multimodal leser og fortolkningsmuligheter.

I del tre "Politikk og demokrati" der bildet er hentet fra Den himmelske freds plass i Beijing, får elevene følgende oppgave: *"I Beijing fant det sted et opprør i 1989 (se bildet på side 89). Hva skjedde, hvorfor og hvilke konsekvenser fikk opprøret?"* (Streif, 2007, 102). Spørsmålet får frem en historisk og faktabasert tilnærming til bildet. I de overordna formålene for samfunnskunnskap står det at mennesker inngår i en historisk sammenheng. Denne historiske sammenhengen må elevene ha forståelse for, da vil det bli lettere å få innsikt i hendelser som påvirker samfunnet de lever i. På Utdanningsdirektoratets hjemmeside står det videre at: *"I samfunnsfaget skal elevene lære om det kulturelle mangfaldet i verda i fortid og samtid, og lære seg å reflektere omkring det tradisjonelle og det moderne. Såleis skal faget medverke til medviten identitetsdanning og trygg forankring i eige samfunn og eigen kultur for alle elevar."* (Utdanningsdirektoratet, 2006d). Dette vil kanskje gi eleven innsikt i politiske situasjoner de ikke har hørt om før, og det gir eleven og læreren mulighet til å kunne diskutere politikk både på et historisk og internasjonalt nivå. Politiske konflikter oppstår stadig vekk, og kan aktualiseres gjennom tidligere konflikter. Nystrand (1997) kategoriserer spørsmål i åpne og lukkede spørsmål. Et åpent spørsmål er et som kan besvares på mange ulike måter, mens et lukket spørsmål alltid har et fasitsvar (Andersson-Bakken, 2014, 13). Spørsmålet er lukket da dette er et historisk bilde, hvor det finnes fasitsvar på hva som skjedde, hvorfor og hvilke konsekvenser opprøret fikk. Samtidig er et svært omfattende spørsmål, da selv ikke historikere er enige om hva som skjedde i 1989 eller om hva som er de langsiktige konsekvensene av demonstrasjonen. Spørsmålet åpner heller ikke opp for en multimodal leseforståelse. Å stille spørsmål som "Hvorfor tror du dette bildet er valg som en representasjon av "Politikk og demokrati?" eller "Hva tenker du når du ser dette bildet?" vil satt i gang andre tankeprosesser hos elevene, som gjør at de kanskje får et mer bevisst forhold til bildene i læreboka. Samtidig er det at bildene har oppgaver spesielt knyttet til dem en klar indikasjon på bildenes visuelle betydning, og kan være med på å utvikle en multimodal leseforståelse.

I del to av læreboka "Kulturforståelse" er det også knyttet en oppgave til bildet. Elevene skal her lage en dialog mellom enten de to kvinnene eller de tre jentene på bildet. Dialogen skal ha et kulturellt perspektiv eller et etnosentrisk perspektiv ovenfor de andre menneskene i bildet. I samtale med Marianne Heir (Personlig

kommunikasjon, 10.04.2015) la hun vekt på at dette var en empatiøvelse for elevene. Å kunne sette seg inn i andre menneskers posisjon, og å kunne se noe fra både et etnosentrisk og et kulturrelativistisk perspektiv, er noe som kan skape refleksjon og fortolkning hos elevene. Begrepene blir ikke presentert i introduksjonstekstene, men senere i kapittelet. Oppgaven kan kategoriseres som åpent etter Nystrands (1997) teori. Her er det rom for flere svaralternativer, men oppgaven har lagt sterke føringer for hvordan oppgaven skal løses. Ved å stille spørsmålet på denne måten, kan det virke som om kulturforståelse omhandler det å enten ha et kulturrelativt eller et etnosentrisk utgangspunkt. Den kulturrelativistiske tankegangen henger sammen med Malinowskis (1923) kultur -og situasjonskontekst, der man skulle se kulturen ut fra deres egne premisser, såkalt "the native's point of view" (Siverts og Johannssen, 2013). Et kulturrelativt utgangspunkt bygger på respekt for det ukjente og toleranse for andre kulturer. Allikevel kan denne tilnærmingen være problematisk dersom den blir absolutt og reservasjonsløst, fordi det kan føre til moralsk handlingslammelse (Siverts og Johannssen, 2013). Dersom en kun har et kulturrelativt utgangspunkt, vil jo også intoleranse, rasisme og etnosentrisme ses på gjennom et kulturrelativt blikk, noe som man i utgangspunktet ville tatt avstand fra. Kulturrelativismen har blitt kraftig kritisert, spesielt fordi den også har vært med på å legitimere praksiser som apartheid-regimet i Sør-Afrika. Derfor trekker Henning Siverts og Steffen Fagernes Johannssen (2013) frem at et bedre utgangspunkt er skillet mellom metodisk- og moralsk kulturrelativisme: *"Førstnevnte handler om å forstå andres kulturelle skikker og levemåter på deres egne premisser, mens moralsk kulturrelativisme handler om hvordan en tar, eller ikke tar, etisk stilling til dem"* (Siverts og Johannssen, 2013). Samtidig som man kan stille seg kritisk til et kulturrelativistisk utgangspunkt, er også skillet mellom kulturrelativisme og etnosentrisme lite kreativt. Dersom oppgaven heller hadde lagt fokus på situasjonen og dialogen, ville kanskje etnosentriske eller kulturrelativt perspektiver blitt synlige, men også mellomliggende perspektiver. 2.utgaven av læreboka Streif kom ut i 2012, og har noen små justeringer fra 1.utgaven. En av disse justeringene er denne oppgaven. Nå skal elevene: *"Velge ett av bildene i kapittelet og lag en tittel til det eller skriv et dikt eller en kort tekst ut fra bildet"* (Arnesen, 2012). Fordelen med denne oppgaven er at elevene må se på flere av bildene i kapittelet og tenkte ut hva som egner seg best for en kort tekst eller et dikt. Her vil eleven få et mer bevisst forhold til bildene, noe som kan være med på å skape en multimodal leser. Den multimodale

leser ser hvordan tekst og bilde kan stå i en kontrast i noen tilfeller, men også som en spesifisering eller en tolkning. Samtidig som oppgaver er med på å skape den multimodale leseren, setter oppgavene også begrensninger for leserens forståelse av bilde og tekst i sammenheng.

## 5.4 Oppsummering

Første del av analysen har vist mange ulike muligheter for fortolkning. Først hvordan det estetiske uttrykket og bildenes fargespekter er med på å skape spenning og kontraster i bildene. Andre aspekter som skaper fortolkningsmuligheter i bildene er kroppsspråk og ansiktsuttrykk. Dette er med på å fortelle en historie til leseren om hva som skjer i bildet, samtidig som det kan gi leseren sympati for de avbildede. En annen form for fortolkningen er hvordan menneskene i bildet er plassert. I noen av bildene ser leseren klare grupperinger, som kan gi tanker om "vi og de andre" etter opprinnelse og kjønn. Her kom også motstridende forhold mellom teksten og bildet frem. Der teksten fremmet kulturel relativisme og integrering, viste bildet oss to separate grupper av mennesker med ulik etnisitet. Videre fremmer teksten likestilling i arbeidslivet, mens bildet viser to menn i primærnæringen. Her kommer det frem at fortolkningene trekkes ut fra bildet, men kan også stå som en kontrast til teksten. Derfor er det viktig at leseren har en god multimodal forståelse i møte med teksten, og kan avdekke slike kontraster. Blikket, avstanden til de avbildede og synsvinkel er også faktorer som er med på å skape fortolkning. De fem bildene har alle mennesker som er plassert på god avstand fra leseren og er oversiktsbilder. Dette gir leseren avstand til å få et innblikk i hva som skjer i bildet, samtidig som det skaper en avstand til de avbildede. Ved å få menneskene på avstand oppstår det en såkalt offentlig distanse (Kress og van Leeuwen, 1996), som gjør at leseren kanskje ikke føler en nærhet til de avbildede, men heller som en observatør i en situasjon. Bildenes størrelse gir leseren signaler om at bildene er viktig for fortolkningen av teksten. En tett kobling oppstår mellom teksten og bilde, da de fremstår som spesifiserende og tolkende. Bildene skaper også fortolkningsmuligheter gjennom bruk av entropi. Oppgavene som er knyttet til bildene skaper på den ene siden rom for en multimodal leser, da det retter fokus mot bildet og "tvinger" leseren til å se

på og ta i bruk bildet for å kunne svare på oppgaven. Samtidig skaper ikke oppgavene rom for multimodal fortolkning, da de er relativt lukket.

## 6 Viet og identitet

I dette kapitlet skal jeg se på hvordan forfatterne kommuniserer med leserne gjennom det tekstuelle. Først vil jeg ta for meg hvordan forfatterne fortolker den aktuelle leseren. I de fem introduksjonstekstene går det personlige pronomenet *vi* igjen. Jeg er interessert i å analysere hvordan *viet* etableres i teksten, og hva dette gjør med forholdet til leseren, og hvilke fortolkninger dette åpner for. Analysen tar deretter for seg de fem introduksjonstekstene som en samlet enhet. *Viet* har jeg delt inn i tre kategorier; verdenssamfunnet som fellestrekk, et mellompersonlig fellestrekk og et norsk fellestrekk. Videre ser jeg på hvordan stemmen i teksten tildeler leseren ulike subjektposisjoner, og hvilke diskurser som ligger til grunn her.

### 6.1 Verdenssamfunnet som fellestrekk

Teksten påkaller leserne inn i en posisjon som en del av et større samfunn - et verdenssamfunn. I første del av læreboka "Individ og samfunn" kommer dette viet frem gjennom setningen "*Vi blir født inn i samfunn, og vi lærer opp til å fungere i samspill med andre*" (Arnesen, 2007, 8). Menneskene har med andre ord samme utgangspunkt; alle blir født inn i et samfunn, og vi må tilpasse oss for å kunne fungere med andre mennesker. Her starter forståelsen av mennesket som en del av et fellesskap. Videre blir det fremmet at "*Vi tilpasser oss tilværelsene i samfunnet, samtidig som vi bidrar til å utvikle det*" (Arnesen, 2007, 8). Felles for alle mennesker er at vi blir en del av samfunnet vi vokser opp i, og dette samfunnet igjen blir påvirket av oss. Denne gjensidige påvirkningen skaper samfunnet og former menneskene som tilhører det. Samtidig kan det virke som om det eneste som binder oss sammen er det faktum at vi vokser opp i samfunn og må forholde oss til dette. Dette fellesskapet består av aktive mennesker, og er med på å forme fremtid: "*For samfunnet, det er vi*" (Arnesen, 2007,8). *Viet* er derfor et fellesskap mellom alle mennesker i interaksjon med hverandre i samfunnet. Den amerikanske sosiologen Charles Lemert (1994) trekker frem at individets selvoppfatning er basert på en sterk følelse av *viet*. I følge Lemert (1994) ser individer seg selv gjennom andre menneskers perspektiver, og gjennom samfunnets meninger, holdninger og verdier (Fauske, 1998, 4). Derfor kan verdenssamfunnet som



fellestrekk fortolkes som en forståelse av samhold mellom mennesker på tvers av kulturer og landegrensener. Dette fellesskapet trekkes også frem i femte del av læreboka "Verdenssamfunnet": "*Vi lever i en verden der grensene mellom land og kontinenter synes å viskes ut i takt med at globaliseringen og samarbeid fører landene i verden tettere sammen*" (Arnesen, 2007, 170). Her kan det virke som fellesskapet er preget av individualitet som får sitt utspring i ulike samfunn, men som også er sterkt knyttet til et fellesskap som går ut over landegrensene. Fellesskapet består nå av mennesker som er født inn i et samfunn, og fellesskapet preges av hvordan disse samfunnene forholder seg til hverandre. Videre utvides dette felles *viet* til å også omhandle kommende generasjoner. "*Vi må tenke på kommende generasjoners behov når vi forvalter naturressurser i dag*" (Arnesen, 2007, 170). Det å være en del av et fellesskap tillegger medlemmene plikter og ansvar hva angår nåværende og kommende generasjoner. Dessuten krever også fellesskapet at individet holder seg aktivt i den forstand at han eller hun tilpasser seg samfunnet, forholder seg til andre samfunn og reflekterer rundt sitt forbruk med tanke på kommende generasjoner. Denne forståelsen av *viet* legger grunnlaget for bokas målsetting om å engasjere seg gjennom en forståelse av at vi lever i et fellesskap, der alle må bidra.

## 6.2 Mellompersonlige henvendelser

Teksten henvender seg ofte direkte til leseren, som primært er elever ved den norske videregående skole. *Viet* i denne sammenheng knytter forfatteren og eleven tett sammen. Teksten refererer til et *vi* som er bygd opp av elevenes bakgrunn og hverdag, med tanker om en ungdommelig leser. Her skaper teksten seg et felles konsensus med eleven gjennom setninger som "*I mediene leser vi ofte om lovbrudd, men lite om hvem som blir kriminelle, og hvordan de har blitt det*". (Arnesen, 2007, 8). Her oppstår det et fellesskap med eleven ved å henvise til at begge parter følger med i mediene og har et aktivt forhold til nyhetsbildet. Samtidig som *viet* ikke omhandler kriminelle. De kriminelle blir da omtalt gjennom *de*, mens *viet* er de som kun leser om lovbrudd i mediene, men ikke begår dem selv. Teksten inviterer her til en undring sammen med elevene ovenfor hvem som blir kriminelle og hvordan de har blitt det. Elevene sitter da igjen med en tanke om at dette er noe forfatter og elev sammen skal finne svare på i de

kommende kapitlene i læreboka. Forfatterens og elevenes felles virkelighetsoppfatning og aktive forhold til omverden gjenspeiles også i andre del av læreboka om "Kulturforståelse". Her fremmer teksten at: *"Vi kan se fjernsynsprogrammer som viser oss hvordan masai-folket i Kenya lever, vi kan lese oss til kunnskap om aboriginene i Australia, og indianere i Amazonasjungelen har vi hørt om"* (Arnesen, 2007, 62). Forfatterne tillegger elevene en aktiv tilværelse, hvor de oppsøker kunnskap om andre kulturer og er nysgjerrige. Forfatterne stiller krav til elevene ved å ta det forgitt at: *"(...)indianere i Amazonasjungelen har vi hørt om"* (Arnesen, 2007,62). Utsagn som dette legger til grunn en forventning om elevenes kunnskapsnivå hva angår andre kulturer og nasjonaliteter. Dette fremstår som implisitte krav ovenfor eleven. Elevene skal også kunne reflektere over forholdet til egen kultur, se den i perspektiv og sammenligne med andre kulturer. *"Vi har kunnskap om mange forskjellige kulturer fordi vi selv har muligheter til å se forskjeller og likheter i forhold til vår egen måte å leve på, og til å se vår egen kultur i perspektiv"* (Arnesen, 2007,62). Det kan virke som om forfatterne stiller høyere krav til refleksjon hos elevene i de sekvensene der *vi*et også innebærer dem selv. Det settes krav til leseren som aktiv, samfunnsbevisst og reflektert gjennom slike ytringer. Samtidig er det viktig å påpeke at denne forståelsen av ulike kulturer kan fremstå som ganske instrumentell. Det kan virke som om utgangspunktet er den norske kulturen, hvor vi bruker andre kulturer som et middel for å oppnå et høyere refleksjonsnivå om oss selv og vår egen kultur. Kulturen blir fremstilt som et middel for å nå et mål om selvrealisering, og kulturell refleksjon, snarere enn betydningen av kulturelle møter mellom mennesker.

Det første *vi*et som uttrykkes blir fremstilt som et felles vi for hele verdens befolkning. Her blir *vi*et påvirket av samfunnet de lever i, og står igjen med en påvirkningskraft ovenfor samfunnet. I det andre *vi*et, som befinner seg på et mer mellompersonlig nivå, fremstilles individet som mye mer dynamisk. Her fremmer forfatterne at: *"Vi velger hvem vi vil være, hva vi vil tro på og hvordan vi vil leve"* (Arnesen, 2007,62). Dette sitatet gir assosiasjoner til Anthony Giddens (1991) teori om det refleksive selvet og identitetsforståelse. Han hevder at selvet er refleksivt. Dette betyr at individet har høy grad av valgmuligheter og fristilling. Dette resulterer i at det er viktig for individet å leve ut sitt livsprosjekt og "finne seg selv". Giddens (1991) hevdet derfor at individet har som mål å utvikle seg selv gjennom refleksjon og nye beslutninger. Det refleksive

selvet omhandler derfor fokus på individualisering og selvrealisering. *"We are not what we are, but what we make of ourselves"* (Giddens, 1991, 75). Denne fremstillingen av individets autonomi tyder på høy grad av selvstendighet og individualitet. Her kan det virke som om samfunnet ikke kan påvirke individet, men at beslutninger om eget liv tas av autonome individer med høy grad av refleksjon.

Forfatterne opptrer også med direkte hevendelser til leseren. Dette fremkommer i "Kulturforståelse" i setningen: *"Vi skal se på hva kultur er, og hva som skjer når kulturer møtes"* (Arnes, 2007, 62). Her får elevene innblikk i hva de har i vente, samtidig som det skaper en nær kommunikasjon mellom forfatterne og eleven. En lignende formulering finnes i delen om "Politikk og demokrati" der forfatteren også henviser til veien videre i kapitlene: *"I denne delen av boka skal vi se nærmere på hvem som bestemmer hva i politikken"* (Arnesen, 2007,88). Ved å snakke direkte til eleven fungerer teksten som en veiviser. Denne måten å forholde seg til leseren på kan ses i lys av teorien om autorativ og dialogisk diskurs som har røtter tilbake til Bakhtins (1981) teori om maktforhold og perspektivmangfold mellom mennesker (Andersson-Bakken, 2014, 9) I den autorative diskursen finnes det kun én stemme som har makten og er dominerende, mens i en dialogisk diskurs er det flere aktører som fremstår mer likestilte. Samtidig er det ingen dikotomi mellom autorativ og dialogisk diskurs, da tekster kan ha trekk av begge (Andersson-Bakken, 2014). I den dialogiske diskursen er det rom for ulike meninger, kritisk tenkning, diskusjon og debatt. Intensjonen er da å formidle informasjon til eleven i den lærerstyrte, autorative diskursen som også er tilstede i teksten, samtidig som den dialogiske diskursen åpner for nye stemmer, stiller spørsmål, motiverer og oppmuntrer elever til å bidra med refleksjon og egne tanker (Andersson-Bakken, 2014). Ved å henvende seg direkte til leseren, og å etablere et felles *vi*, kan dette være med på å skape en dialogisk diskurs, som kan oppleves som spennende og inkluderende for eleven, fordi de befinner seg på et mellompersonlig nivå, noe som gjør kommunikasjonen mindre a-symmetrisk.

## 6.3 Norge som fellestrekk

I introduksjonstekstene møter eleven også på et tredje *vi* som består av det norske. Forfatterne henviser til *viet* som en del av det norske rettssystemet, velferdsstat og etnisitet. Det norske *viet* kommer til syne flere ganger i de fem ulike introduksjonstekstene. *"Vi har en kriminalomsorg som skal ta seg av straff og tilbakeføring i samfunnet for lovbrøyttere"* (Arnesen, 2007, 8) står det i "Individ og samfunn". Her blir *viet* presentert som de norske statsborgere. Et *vi* som er en del av det norske samfunnet, men hva vil det egentlig si? I følge tekstens *vi* er det norske nært knytta til å være innforstått med norsk lovgivning, den norske kulturen, velferdsstaten og arbeidslivet. Å ha en forståelse av hva en kan vente seg som norsk dersom man skulle bli syk eller arbeidsledig, er også en del av det norske og klart uttrykt gjennom *"Blir vi syke eller arbeidsledige, får vi syketrygd eller arbeidsledighetstrygd. Da betaler staten for at vi skal klare oss selv om vi ikke kan forsørge oss selv"* (Arnesen, 2007, 140). Det norske *viet* blir nært knyttet til velferdsstaten. Velferdsstaten fremstår som en overordnet trygghet i det norske *viet*: *"Velferdsstaten sørger for at vi skal leve et noenlunde normalt liv som arbeidsledig, men vi må selv gå inn for å forandre på situasjonen og finne en ny stilling"* (Arnesen, 2007, 140). Det norske fellesskapet i læreboka er knyttet til regelverk, lover og velferdsstaten. Disse faktorene skaper en felles forankring i det norske. Det norske fellesskapet kan fremstå som ekskluderende ovenfor mennesker som ikke er etnisk norske. I del to om "Kulturforståelse" kommer dette tydelig frem gjennom en følgende formulering: *"I Norge møter vi kulturer fra fjernere himmelstrøk gjennom innvandring"* (Arnesen, 2007, 62). *Viet* i denne sammenheng er de etnisk norske, som møter på innvandrere fra andre land. Uttrykket "fjernere himmelstrøk" gir assosiasjoner til noe eksotisk, annerledes og som skiller seg fra *viet*. Setningen omhandler tematikken i bildet. Her ser vi hvordan *viet* blir konstruert gjennom de to grupperingene av mennesker. Bak i bildet ser vi de tre venninnene, mens vi ser de to muslimske kvinnene foran i bildet. To separate grupper, der den ene kommer fra et fjernere himmelstrøk.

*Viet* i tekstene kommer frem på mange ulike måter. Et menneske blir skapt gjennom å ta del i samfunnet, og gjennom gjensidig påvirkning i samfunnslivet blir mennesket en del

av et fellesskap - et *vi*. *Viet* blir utfordret i det de møter mennesker på tvers av landegrensar. Her kan det oppstå både problemer og nye fellesskap.

Det andre *viet* representerer forfatterne og eleven. Her legges det vekt på eleven som kunnskapsrik, aktiv og nysgjerrig. Forfatterens rolle fungerer som en veiviser sammen med eleven, og en betrakter av samfunnslivet.

Det siste *viet* kommer til syne gjennom det norske. Her er *viet* en del av velferdsstaten, det norske rettssystem, men det norske *viet* har også en distanse til mennesker fra fjernere himmelstrøk. Dette er mennesker som fremstår eksotisk og spennende, i kontrast med det norske. Leseren har til nå tre ulike posisjoner å interpelleres i. Noen vil kanskje føle tilhørighet til alle de tre fellesskapene, mens andre ikke kjenner seg igjen som en ressurssterk, aktiv, norsk elev. Poenget med å trekke frem de ulike måtene å danne fellesskap på i introduksjonstekstene er for å vise hvordan tekstene ikke er nøytrale, men stiller forventinger til hvordan eleven skal være, hvilken type kunnskap eleven skal ha, og hva som tas forgitt av eleven. Derfor er en viktig del av fortolkningen å kunne trekke frem nettopp disse aspektene ved tekstene, som gjør at den kan appellere mer til en elevgruppe enn en annen.

## 6.4 Hvilken identitet får elevene tilskrevet i teksten?

I andre del av læreboka blir elevene møtt med temaet "Kulturforståelse". Her blir eleven fremstilt som åpen og nysgjerrig på nye kulturer, og eleven fremstilles som refleksiv og analytisk i møte med mennesker fra andre kulturer: "*Vi har kunnskap om mange forskjellige kulturer fordi vi selv har mulighet til å se forskjeller og likheter i forhold til vår egen måte å leve på, og til å se vår egen kultur i perspektiv*" (Arnesen, 2007, 62). Elevene interpelleres i en subjektposisjon der personen stiller seg positiv til andre kulturer og har et perspektiv på sin egen kultur, og stor forståelse av andre kulturer. Igjen vil en oppmerksom leser også legge merke til at individets kulturforståelse først og fremst tildeles en instrumentell rolle. Her brukes andre kultur for å skape mer bevissthet og refleksjon rundt egne valg og verdier. Det kan derfor virke som det å få innsikt i andre kulturer er knyttet mot et mål som å selv bli mer refleksive, snarere enn å bli bedre kjent med andre mennesker. Gjennom introduksjonsteksten kommer det også frem en problematisering av den flerkulturelle kulturen gjennom ytringen: "*Når kulturer møtes*

*går det ikke alltid knirkefritt for seg. Fremmedfrykt og fordommer er ikke uvanlig og kan skape spenninger i et samfunn*” (Arnesen, 2007, 62). Dette spesifiseres også i bildet gjennom skiltet, som kan være en metafor på innvandringsdebatt. Denne setningen er den eneste som problematiserer innvandring og kulturmøter i introduksjonsteksten. I neste setningen trekkes det frem at et flerkulturelt samfunn skaper mangfold og berikelse. Her kan det virke som forfatteren fremstiller det som et svik i majoritetsbefolkningen, dersom det oppstår fordommer og spenninger mellom minoriteter og majoriteten. Eleven blir interpellert inn i en subjektposisjon hvor en kulturel relativistisk forståelse er sterkt forankret. Vi ser hvordan dette synet på elever går igjen i kompetansemål og i formålet med faget. Elevene skal kunne drøfte årsaker til fordommer, rasisme og diskriminering, og finne tiltak som kan motvirke dette. De skal også kunne diskutere hva som er mulighetene og utfordringene ved et flerkulturelt samfunn (Utdanningsdirektoratet, 2006d). Introduksjonsteksten trekker inn flere av momentene fra kompetansemålene, noe som gir elevene en pekepinn på hva de har i vente. I introduksjonsteksten blir det lagt vekt på at unge søker identitet på tvers av landegrenser og i ulike subkulturer. Et av formålene med samfunnskunnskap er at elevene nettopp skal kunne få innsikt i andre kulturer og i sin egen, slik at eleven har mulighet til å utvikle en trygg kulturell forankring og identitet (Utdanningsdirektoratet, 2006d). Den instrumentelle kulturforståelse, der det å utvikle forståelse og kunne sammenligne andre kulturer med sin egen, er noe eleven kun har bruk for til egen identitetsforståelse og utvikling kan problematiseres. Et alternativ kunne derfor vært å legge mer vekt på møte med andre kulturer som en inngangsport for å bli kjent med andre mennesker og skape relasjoner, snarere enn å granske og kontrastere vårt eget selvbilde.

I del fire av læreboka ”Arbeids- og næringsliv” trekkes det frem at Norge har behov for innvandring for å skape et velfungerende arbeidsmarked. Innvandrere som kommer til Norge for å arbeide er høyst nødvendig, og de bidrar til den norske velferdsstaten. Dette trekker igjen på diskursen om den kulturelle elev, som ser positivt på innvandring, og som innehar holdninger om at mangfold er viktig for næringslivet. Her ser vi hvordan diskurser knyttes sammen i de ulike sekvensene av læreboka Streif. Den kulturelle elev er nysgjerrig, åpen og interessert i andre kulturer. I diskursen om eleven som en del av arbeidslivet, trekkes det frem at skolen er en forberedelse på

arbeidslivet. Subjektposisjonen elevene kan tilskrives omhandler å bedrive verdiskapning for samfunnet, være en del av arbeidslivet, og tjene sine egne penger. Samtidig som teksten legger vekt på likestilling, og trekker frem at det ikke skal forekomme noe form for diskriminering i arbeidslivet, skaper bildet en subjektposisjon som kun tilegnes menn. Tidligere har vi sett at bildet forteller oss at det er unge menn som befinner seg i arbeidslivet, noe som bryter med diskursen om den arbeidende elev som en kjønnsnøytral subjektposisjon.

Introduksjonsteksten bruker også en god del plass på å ta for seg gründervirksomhet. Både utfordringer og tips blir skissert i den avsluttende delen av teksten, som er rettet mot at elevene skal forholde seg til et kompetansemål som går på å vurdere muligheter for og utfordringer ved å etablere en bedrift (Utdanningsdirektoratet 2006d), kan det antas at dette er årsaken til å sette av så stor plass allerede i introduksjonen. Introduksjonsteksten gir en relativt nyansert innsikt i hva det vil si å starte en egen bedrift eller promotere en produktidé. *”Det ligger mange utfordringer i å skulle sette i gang et slikt prosjekt. Den første utfordringen er å skaffe deg en oversikt over hvordan markedet for produktet ditt er. Det blir etablert mange bedrifter i Norge hvert år, men ikke like mange overlever det første året uten å gå konkurs. Mye hardt arbeid må til, og det er mye som skal klaffe for at en bedrift skal gå bra.”* (Arnesen, 2007, 140). Dette er med på å interpellere leseren inn i en posisjon som nysgjerrig og aktiv i møte med arbeidslivet. Samtidig kan dette gi et inntrykk til leseren om at gründervirksomhet og egne idéer som utgangspunkt til karriereliv, er en normal inngangsport til arbeidslivet.

I verdenssamfunnet blir globalisering, ulike organisasjoner, krig og terror introdusert for eleven. Her kommer det frem at dette er et felt med mange spenninger og konflikter. Allerede i andre setning blir det trukket frem at grensene mellom landene viskes ut, og at dette skaper uheldige konsekvenser for noen. *”Vi lever i en verden der grensene mellom land og kontinenter synes å viskes ut i takt med at globaliseringen og samarbeid fører landene i verden tettere sammen. Denne utviklingen får heldige konsekvenser for noen, men ikke for alle”* (Arnesen, 2007, 170). I motsetning til de andre introduksjonstekstene, så er eleven helt fraværende i ”Verdenssamfunnet”. I de første delene av boka, både i ”Individ og samfunn”, ”Arbeids-og næringsliv”, ”Politikk og demokrati” og ”Kulturforståelse” blir eleven dratt med inn i ulike situasjoner som: *”Foreldrene dine prioriterer forbruket i familien så godt de kan. De har kanskje kjøpt hus*

*og bil og har banklån som skal nedbetales. Da må familieøkonomien planlegges. Når foreldrene dine får høyere lønn, får familien større handlingsrom. Dere kan velge å øke forbruket eller å arbeide mindre” eller ” Vil du være med på å bestemme over fremtida di?”* (Arnesen, 2007, 8). I ”Verdenssamfunnet” derimot blir ikke eleven nevnt eller sett. Det kan virke som om verdenssamfunnet tilhører de voksne, de politiske og de organiserte. Teksten trekker frem organisasjoner som FN, NATO og EU. EU blir fremstilt som en samarbeidsarena for landene med fokus på det økonomiske, men som også er av politisk karakter. *”Norge er medlem av NATO og deltar i militære operasjoner på andre kontinenter. Norge er også medlem av FN og går derfor inn for å arbeide for FNs tusenårsmål, som er å halvere fattigdommen i verden fram mot 2015”* (Arnesen, 2007, 170). Teksten gir leserne faktabasert kunnskap om Norge, både som fredsnasjon og som en del av militære operasjoner. Det trekkes også frem at respekten for menneskerettighetene er en faktor som kan være med å minske forskjellen mellom rike og fattige land. Et verdenssamfunn der terrorisme skal bekjempes gjennom FNs menneskerettigheter, og hvor globaliseringen har skapt store forskjeller mellom rike og fattige land. Leseren befinner seg i de voksenes verden, og eleven som ressurs blir ikke påpekt. Dette er en motsetning til ”Politikk og demokrati”, som også tilhører de voksne, men her er teksten mer bevisst på å vekke elevenes interesse, selv om temaer som demokrati og politikk også er en del av ”voksenverden”.

Denne verdensforståelsen er også en del av kulturforståelsen elevene skal få innsikt i. I den andre delen av læreboka som omtaler ”Kulturforståelse” er bildet langt mer harmonisk. Her blir innvandring og mangfoldighet snarere sett på en som gave og en ressurs i samfunnet, mens i et verdenssamfunn oppleves globaliseringen som en utløser for konflikter, krig og terror. *”Til tross for omfattende samarbeid og mange allianser på tvers av grensene i verdenssamfunnet er de sosiale ulikhetene mellom stater eller folkegrupper store og gir næring til terror, konflikter og krig. Internasjonal terrorisme sprer frykt i mange land”* (Arnesen, 2007, 170).

Demokratiske verdier er et viktig moment i samfunnskunnskap. Det er nevnt både i kompetansemål der elevene skal: *”gjere greie for ulike utfordringar for demokratiet, mellom anna representasjon frå urfolk og minoritetar”* (Utdanningsdirektoratet, 2006d) og i de overordna formålene med faget, hvor det spesielt blir lagt vekt på medborgerskap og deltagelse: *”I eit demokratisk samfunn er verdier som medverknad og likeverd viktige prinsipp. Sentralt i arbeidet med*



*samfunnsfaget står forståing av og oppslutning om grunnleggjande menneskerettar, demokratiske verdiar og likestilling. Faget skal stimulere til og gje erfaring med aktivt medborgarskap og demokratisk deltaking*" (Utdanningsdirektoratet, 2006d). Demokrati blir allerede i introduksjonsteksten fremstilt mangesidig begrep, og teksten trekker frem hvordan valg foregår: *"Ved valgene stemmer vi på politikere fra ulike partier som skal bestemme på vegne av oss. Stortinget og regjeringen er sentrale styringsorganer, men Norge er også delt inn i fylkeskommuner og kommuner som blir styrt av politikere på lokalt nivå"* (Arnesen, 2007, 88). Her vises noe av kompleksiteten som ligger i et demokratisk samfunn. Her er det mye man må forholde seg til, som internasjonale lovverk og avtaler, samarbeid på tvers av landegrenser og medier som den fjerde statsmakt. Velferdsstaten blir også fremstilt med fokus på spenning og ulike synspunkter: *"Blir vi syke eller arbeidsledige, får vi sykestrygd eller arbeidsledighetstrygd. Da betaler staten for at vi skal klare oss selv om vi ikke kan forsørge oss selv. Velferdsstaten er et resultat av politiske beslutninger. Hvordan velferdsstaten skal utvikle seg videre, er det ulike meninger om. Det er også ulike meninger i spørsmålet om økt levestandard automatisk fører til økt livskvalitet"* (Arnesen, 2007, 140). Teksten trekker frem at økt levestandard ikke automatisk gir økt livskvalitet, noe som gir elevene innsikt i noe av velferdsstatens kompleksitet. De påpeker også at hvordan velferdsstaten vil utvikle seg er uvisst, og at slike politiske beslutninger og prosesser ikke er statiske.

Den demokratiske elev blir fremmet i introduksjonsteksten ved å stille elevene direkte spørsmål. Dette er en måte å få elevens oppmerksomhet på, og som kan skape engasjement. I avsnitt fem: *"Er politikk noe for deg?"* (Arnesen, 2007, 88) skisserer teksten ulike eksempler på politiske tiltak som er en del av elevens hverdag eller interessefelt: *"Mange tror at de ikke er interessert i politikk, men alle som har tanker om hvordan verden rundt dem skal være, er faktisk opptatt av det politikk dreier seg om! Bør det for eksempel satses mer på fritidstilbud for unge? Bør miljøkriminalitet straffes strengere?"* (Arnesen, 2007, 88). Teksten legger også vekt på at politisk engasjement kan ha sitt utspring på forskjellige plan i og forskjellige former, og kan fremstå på andre måter enn hva eleven kanskje hittil har reflektert over, som igjen et eksempel på en induktiv pedagogikk. Teksten stiller direkte spørsmål til elevene, men forventer ikke svar. Den vil oppøve refleksjon ved å få eleven til å tenke over egen posisjon i samfunnet. Her iscenesetter teksten en samtale gjennom spørsmålene, selv om elevenes

svar ikke vil bli hørt. Samtidig åpner teksten opp for en dialogisk diskurs, hvor det er rom for at flere stemmer kan bli hørt (Scott (1998) i Andersson-Bakken, 2014). Dette er med på å forsterke den demokratiske diskursen, da dialog er en viktig del av å bli en demokratisk medborger. International Civic and Citizenship Education Study (ICCS-rapporten) er en internasjonal rapport fra elever og lærere, med spesiell vekt på demokrati og medborgerskap (Utdanningsdirektoratet, 2009). Når det kommer til elevenes engasjement for samfunnsspørsmål, viser ICCS-rapporten at norske elever har en høyere skår enn andre nordiske land. På hele sju av ni temaer skårer norske elever høyere enn det internasjonale gjennomsnittet (Utdanningsdirektoratet, 2009,9). Norske elever har også en intensjon om å stemme ved politiske valg som voksne og de har stor deltagelse hva angår diskusjon og medvirkning i skolens organer og fora. Norske elever opplever dessuten at de i høy grad kan uttrykke seg fritt, være uenig med lærerne og kunne si sine egne meninger (Utdanningsdirektoratet, 2009,99). Dette engasjementet norske elever ha, kan kanskje også spores tilbake til lærebøkene, der forfatterne legger spesielt vekt på elevenes hverdag og stiller dem direkte spørsmål i løpende tekst.

Eleven blir interpellert i ulike subjektposisjoner hva angår forbruk. Eleven fremstilles som en del av familiens økonomiske fellesskap, hvor eleven er passiv til forbruket. Her er det kun foreldrene som tar avgjørelser og bestemmer hva familiens økonomiske ressurser skal brukes til. Forbruket blir fremstilt slik at jo mer penger foreldrene har, jo mindre trenger de å arbeide eller jo mer kan de forbruke. Videre henvender forfatteren seg direkte til eleven ved å spørre "*Kanskje noe av families forbruk går til lommepenger til deg? Eller skaffer du deg penger på egen hånd med en ekstrajobb ved siden av skolen?*" (Arnesen, 2007, 8). Introduksjonstekstens forbruker er familien som et økonomisk fellesskap og ungdommen. Teksten henvender seg til ungdommen som forbruker, som bygger oppunder en induktiv metode. For en utenforstående kan det virke som om det er ungdom som konsumerer mest i samfunnet: "*Du er forbruker når du går til innkjøp av noe*" (Arnesen, 2007, 8), dette interPELLERER eleven inn i en subjektposisjon som forbruker. Læreboka konstaterer at alle er forbrukere i det de kjøper noe, og at vi derfor alle er del av den samme subjektposisjonen. "*Foreldrene dine prioriterer forbruket i familien så godt de kan*" (Arnesen, 2007, 8). I denne ytringen kan leseren se spor av Goldthorpes (1996) rasjonell aktør-teori (RAT), der utgangspunktet er individer som ønsker å oppnå best mulig resultater ut ifra sine forutsetninger. Individene er bevisste, de handler og tar

økonomiske valg som de tror vil maksimere egen sjanse for å lykkes (Fekjær, 2009, 4). Det kan nærmest virke som om eleven er en umyndig forbruker som kun er påvirket av samfunnet utenifra, og at det å forbruke gir ungdommen identitet og tilhørighet.

## 6.5 Oppsummering

Analysen har lagt til grunne mange ulike muligheter fortolkninger av hvilke subjektposisjoner eleven kan påkalles, samt hvordan en ungdoms- og voksenverden blir skapt. Som en oppsummering av analysen om *viet* og identitet, ser vi følgende momenter; Elevene interPELLERES inn i subjektposisjoner som tilsier at elevene er aktive, beleste, faglig sterke, nysgjerrige, skolemotiverte og instrumentelt orienterte. Dette vil si at teksten stiller høye krav til eleven, samtidig som den setter leseren i en posisjon der han eller hun tar i bruk konsum og andre kulturer for å skape sin egen identitet. Fra å komme fra fjernere himmelstrøk til å bli en del av det norske fellesskapet, omhandler å ta del i det norske arbeidslivet, og er en del av del av integreringsdiskursen.

En ungdoms- og voksenverden blir også skissert. En verden der ungdommen har kontroll og er en aktiv deltager. Her er det økonomi, utdanning, familien, forståelse av egen og andre kulturer som står i fokus. Samtidig er også politiske tiltak en del av ungdommens verden, ved å trekke politiske beslutninger ned på elevens hverdagsnivå. Den andre verden er for de voksne. Her er det krig og konflikt over landegrensene, og store internasjonale organisasjoner. Disse to verdene ser ikke ut til å la seg forene i introduksjonstekstene. Noe som kan skape en fraværende leser i "Verdenssamfunnet", og ha konsekvenser for måten elevene leser introduksjonen til dette kapitlet. Potter og Wetherell (1992, 92) hevder at man velger det repertoaret som passer best til konteksten. Dette er med på å skape variasjon i subjektposisjonene i tekstene. Ved å ha mange ulike tilnærminger, vil leseren kanskje finne en eller flere subjektposisjoner som man kan plassere seg i, og utvider derfor horisonten for hva det vil si å være elev. Dette er positivt fordi det kan få flere elever til å kjenne seg igjen og engasjere seg i introduksjonstekstene.

## 7 Avslutning

Min problemstilling i oppgaven har vært følgende: "Hvilke muligheter for fortolkning ligger i introduksjonstekstene i læreboka *Streif*?" Dette har jeg prøvd å svare på gjennom en analyse av introduksjonsbildenes bestanddeler med et overordnet hermeneutisk og diskursanalytisk utgangspunkt, og med en verktøykasse av begreper hentet fra den visuelle grammatikken. Hvordan vi konstruerer virkeligheten og vår identitet er ikke fastlagt skriver Jørgensen og Philips (1999, 44):

*Vi oppfører oss, som om virkeligheten omkring oss, har en fast og entydig struktur, som om samfunnet, de grupper vi tilhører, og vår identitet av objektivt gitt. Men slik som språkets struktur aldri er helt fastlagt, er også samfunnet og identitet flytende og foranderlige størrelser, som aldri helt kan fastlegges.*

Dette har jeg prøvd å vise ved å ta for meg hvilke fortolkningsmuligheter som er i læreboka. Den estetiske, nysgjerrige og multimodale leser kom til syne i kapittel 5, hvor jeg tok for meg ulike måter å lese introduksjonstekstene på. I bildene har jeg trukket frem hvordan farger kan fungere som pedagogiske verktøy, og hvordan en fast struktur kan kommunisere hva leseren har i vente. Videre har jeg sett på fortolkningene som ligger i bildets fotografi, og hvordan dette er med på å skape virkelighetsforståelse og nærhet, samt hvordan bildenes interaksjon er med på å påvirke bildenes fortolkning. Introduksjonsbildene er virkelighetsnære og samfunnsaktuelle, med deltagere som aldri henvender seg direkte mot leseren. Dette skaper fortolkninger om distanse mellom de avbildede og leseren, men de kommuniserer med leseren gjennom tydelig kroppsspråk og ansiktsuttrykk, noe som er med på å vekke interesse.

I teksten oppstår det et *vi* som markerer seg på ulike måter gjennom de fem introduksjonstekstene. Både som et fellesskap i et verdenssamfunn, som en del av det norske samfunnet og som et mellompersonlig *vi* mellom teksten og leseren. Dette *viet* er med på å inkludere og ekskludere leseren i ulike subjektposisjoner. Denne fortolkningen er noe lærere burde være observante på i bruk av læreboka, da dette kan legge føringer for hvordan leseren oppfatter hvem som er en del av fellesskapet og ikke i tekstene. Videre skapes det også forventinger og krav til leseren av læreboka. I analysen ser man hvordan leseren skal være aktiv, samfunnsengasjert, instrumental og

ha en kulturrelativistisk tilnærming. Disse fortolkningene av leseren kan være positive i den forstand at teksten stiller krav og har forventinger til leseren, samtidig kan denne fremtoningen blant annet få leseren til å tenke at andre kulturer kun er noe man lærer om for å kunne reflektere over egen kultur, samt at man kun kan forstå andre kulturer fra et etnosentrisk eller kulturrelativistisk utgangspunkt. Boka legger også opp til engasjerte og aktive lesere, noe som kan gjøre det vrient å få med seg mindre motiverte elever.

Løvland (2010) fant i sitt studium at lærebøker primært lå på det ideasjonelle meningsaspektet, og i liten grad utnyttet det mellompersonlige. I Streif er derimot mye av kommunikasjonen på både det ideasjonelle og det mellompersonlige. Denne tilnærmingen er ganske spesiell da teksten kommuniserer på en mellompersonlig funksjon med leseren i alle introduksjonstekstene utenom "Verdenssamfunnet". I analysen har jeg omtalt disse to metafunksjonene som en ungdoms- og en voksen verden. De direkte henvendelsene til leseren, gjennom spørsmål og bruk av personlig pronomen, skaper en mellompersonlig metafunksjon der leseren er mer delaktig og skaper relasjon mellom teksten og leseren. I "Verdenssamfunnet" har teksten en ideasjonell funksjon der den kun er beskrivende og faktabasert. At teksten endrer seg såpass mye fra tema til tema viser at læreboka ikke er nøytral, men at det hele tiden tas valg i hvordan man skal formulere seg og hva som skal bli sagt. Samtidig som dette vises, skapes det også en plattform der elevene ikke trenger å ta del i "Verdenssamfunnet", slik som de blir oppfordret til i de andre introduksjonstekstene.

Hvordan elever blir introdusert for nye temaer er en del av kjernen i samfunnskunnskapsdidaktikk. Elevene skal introduseres for nytt stoff, men samtidig få innsikt i at læreboka ikke er en nøytral kilde til kunnskap, og at det også her finnes tvetydighet og ulike fortolkningsmuligheter. Dette krever en leser som er kritisk tenkende og kan se bilde og tekst i sammenheng. I samspillet mellom bilde og tekst har jeg også trukket frem flere fortolkningsmuligheter. Bilde og tekst skaper koblinger gjennom spesifisering og tolkning, og bruken av oppgaver knyttet til bildene legger til rette for bruk av multimodale leseferdigheter, men her utnytter ikke oppgavene sitt potensiale til å fremme multimodale fortolkninger.

Streif skaper mening gjennom mange ulike elementer, og mine fortolkninger er ikke de eneste. Det vil derfor være interessant og relevant å gjøre noen refleksjoner over hva som kan gjøres videre på forskningsfeltet. Mulighetene ved å bruke en kvalitativ metode er mange. Jeg tenker at det kunne vært rettet mer fokus på å studere flere sider ved multimodalitet i undervisningen. For eksempel kunne det vært spennende å se hvordan lærerne tar i bruk læreboka og elevenes egne fortolkninger av sammensatt tekst. Det hadde vært lærerikt å se om elevens fortolkninger samsvarer med mine funn. En annen videreføring av dette forskningsprosjektet er å ta for seg nettressursene til Streif. Her kunne det vært spennende å se på hvor stor del av læreboka som blir brukt, og hvordan det multimodale fremstår på nettet kontra i læreboka.

Læreboka slik vi kjenner den i dag, antar jeg vil forandre seg betraktelig i de kommende årene. Fokuset ligger på bruk av ressurser fra internett, og flere lærebøker har også nettsider knyttet til læreboka. Derfor vil spesielt bruken av digitale ferdigheter og multimodal forståelse i lesing av tekst være viktige ressurser for både lærer og elev. Det er derfor viktig å forske på de eksisterende lærebøkene, og se hvilke vilkår som bør legges til rette for å kunne produsere gode og samfunnsaktuelle lærebøker. Tidligere var det slik at lærebøker måtte ha godkjenning fra statlig hold. Etter 2000 ble godkjenningsordningen avviklet (Justvik, 2014). Det betyr at det nå er forlag, skoler og lærere som bestemmer hvilke lærebøker som skal bli tatt i bruk. Derfor er det ekstra viktig med kompetanse i lærebokanalyse. Å kunne vurdere, velge og anvende lærebøker er kanskje også noe som burde være en del av lærerutdanningen. Det viktigste er at læreren har et bevisst forhold til lærebokas innhold.

Helt til slutt vil jeg si at denne forskningsprosessen har gitt meg en dypere og mer sammensatt forståelse av multimodalitet og lærebokas kompleksitet, noe jeg ser nytten av som kommende lektor.

# Litteraturliste

Alnes, J. (2011) *Den hermeneutiske sirkel*. Store Norske Leksikon. Hentet fra <https://snl.no/hermeneutikk>

Alnes, J.H (2011) *Hermeneutikk*. Store Norske Leksikon. Hentet fra <https://snl.no/hermeneutikk>

Alvesson, M. og Sköldbberg, K. (1994) *Tolkning och refleksjon – Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Studentlitteratur

Andreassen, B.O (2013) *Introduction – Theoretical perspectives on textbooks/textbooks in religious studies research* i Andreassen, B.O & Lewis, J.R Textbook Gods. Genre, text and teaching religious studies. Equinox publishing.

Andersson-Bakken, E. (2014) *Læreres bruk av spørsmål og respons i helklasseundervisning på ungdomstrinnet* (Doktorgradsavhandling) Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Det utdanningsvitenskapelige fakultet. Universitet i Oslo.

Arnesen,E., Heir, M. Skøien, P (2007) *Streif – Samfunnsfag for videregående* Samlaget

Arnesen,E., Heir, M. Skøien, Berdal, O. B, Amundsen, J.S (2012) *Streif – Samfunnsfag for videregående*. (2. utgave) Samlaget

Børhaug, K. (2005) *Hvorfor samfunnsfag?* I Børhaug,, K. Og Fenner A. B og Aase, L Fagenes begrunnelser. Skolens fag og arbeidsmåter i dannelsingsperspektiv. Bergen. Fagbokforlaget.

Børhaug, K og Christophersen, J. (2012) *Autoriserte samfunnsbilder – Kritisk tekning i samfunnskunnskap*. Fagbokforlaget

Camperell, K. og Knight, R.S.(1991) *Reading Research and Social Studies i J.P. Shaver Handbook of Research on Social Studies, Teaching and Learning a Project of the National Council for the Social Studies*. N.Y. Macmillan

Cohen, L. Manion, L, Marrison, K. (2011) *Research methods in education* 7. Utgave Routledge.

Davies, B. og Harré, R. (1990) *Positioning: The discursive Production of Selves*. Hentet fra <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1468-5914.1990.tb00174.x/abstract>

Durkheim, E. (1956) *Education - its nature and role 61-90 i Education and sociology*. London, The Free Press, Macmillan.

Ellingsen, H. og Borgersen, T. (1992) *Bildeanalyse – didaktikk og metode*. Cappelen Damm AS.

- Fauske, H. (1998) *Modernitet og selv-identitet*. Hentet fra [http://www.academia.edu/3624940/Anthony\\_Giddens\\_Modernitet\\_og\\_selv-identitet](http://www.academia.edu/3624940/Anthony_Giddens_Modernitet_og_selv-identitet)
- Fekjær, S.B. (2009). *Utdanning: Et rasjonelt valg?* Sosiologisk tidskrift, 17(4), 291-309.
- Fiske, J. (1982) *Introduction to communication studies*. London og New York. Routledge.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and Self-identity. Self and Society in the Late Modern Age*. Cambridge. Polity Press.
- Goldthorpe, John H. (1996) *Class Analysis and the Reorientation of Class Theory: The Case of Persisting Differentials in Educational Attainment*. The British Journal of Sociology 47
- Grønbeck, M. (2008) *Lærebøker i internasjonal politikk i den videregående skolen. En analyse av innhold, funksjon og form*(Masteravhandling, Universitetet i Oslo) [https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/32587/Grxnbeck\\_Master.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/32587/Grxnbeck_Master.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Hellum, B. (2013) *Analyse av multimodale tekster – En holistisk modell*. Scandinavian academic press.
- Hverven; T. E (2002) *Said og orientalismen*. Hentet fra, <http://www.nrk.no/nyheter/kultur/lesekunst/teorier/1932805.html>
- Justvik, N. M (2014) *Lærebokas dominerende posisjon i historieundervisningen – bare for elevens skyld?* *Acta Didactica Norge Vol. 8 Nr. 1 Art. 6*  
Hentet fra [http://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/id/313030/Justvik\\_2014\\_Lærebokas.pdf](http://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/id/313030/Justvik_2014_Lærebokas.pdf)
- Jørgensen, W. M og Philips, L. (1999) *Diskursanalyse som teori og metode* Samfundslitteratur. Roskilde Universitetsforlag.
- Kjøll, G (2012) *Konnotasjon*. Store Norske Leksikon. Hentet fra <https://snl.no/konnotasjon%2Fspråkvitenskap>
- Klafki, W. (2001) Tredje studie. En kritisk konstruktiv didaktikk grundtræk 101-159 i *Dannelsesteori og didaktikk – nye studier*. Klim. Pædagogik til tiden.
- Koritzinsky, T. (2005) *Samfunnskunnskap- fagdidaktisk innføring*. Universitetsforlaget.
- Kress, G. og van Leeuwen, T. (1996): *Reading Images. The Grammar of Visual Design*. London – New York. Routledge.
- Kress, G. og van Leeuwen, T. (2006): *Reading Images. The Grammar of Visual Design*. 2.utgave. London – New York.Routledge.
- Kress, G. (2003) *Literacy in the New Media Age*. London. Routledge.



Kvale, S. (1997) *Det kvalitative forskningsintervju* (9.opplag)  
Gyldendal Norsk Forlag

Liebich, H. (2012) *Læreboka er under press*. Hentet fra  
<http://forskning.no/meninger/kronikk/2012/06/laereboka-er-under-press>

Løvland, A. (2006). *Samansette elevtekstar: Klasserommet som arena for multimodal tekstskaping*. (Doktoravhandling). Høgskolen i Agder, Fakultet for humanistiske fag.

Løvland, A. (2010) *Multimodalitet og multimodale tekster*. Hentet fra  
<http://www.videnomlaesning.dk/wp-content/uploads/Anne-Lovland.pdf>

Løvland, A. (2011). *På jakt etter svar og forståing. Samansette fagtekstar i skulen*. Bergen. Fagbokforlaget.

Maagerø, E. (2005) *Språket som mening: innføring i funksjonell lingvistikk for studenter og lærere* Oslo. Universitetsforlaget

Maagerø, E og Tønnessen, E. S (2014) *Multimodal tekstkompetanse* Portal forlag AS.

Maxwell, J. A. (1996) *Qualitative research design. An interactive approach*. California. Sage Publications.

Mortensen-Buan, A-B.(2006). *Lesestrategier og metoder. Arbeid med fagtekster i klasserommet*. I Maagerø, E. og Tønnesen, E. S.. Å lese i alle fag. Oslo. Universitetsforlaget.

Olsson, S. (2010) *Our view on the other: issues regarding school textbooks*. British Journal of religious education. 32:1, 41-48, DOI  
Hentet fra <http://dx.doi.org/10.1080/01416200903332064>

Pettersen, T (2015) *Fortolkning*. Store Norske Leksikon. Hentet fra  
<https://snl.no/fortolkning>

Raddum, T. og Veum, A. (2006) *Avistekstenes mange stemmer*. Hentet fra  
[http://www.idunn.no/nmt/2006/02/avistekstens\\_mange\\_stemmer](http://www.idunn.no/nmt/2006/02/avistekstens_mange_stemmer)

Šarić, L. (2013) *Diskursanalyse* [Lysarkpresentasjon] Hentet fra  
<http://folk.uio.no/kjetilrh/seu3010/2013-01-21.pdf>

Simonsen, H.G. (2012) *Semantikk*. Store Norske Leksikon. Hentet fra  
<https://snl.no/semantikk%2Fspråkvitenskap>

Siverts, H. og Johannssen, S. F. (2013) *Kulturrelativisme*. Store Norske Leksikon. Hentet fra  
<https://snl.no/kulturrelativisme>

Skjelbred, D. og Aamotsbakken, B. (2008) *Norsk lærebok historie; en kultur -og danningshistorie*. Oslo. Novus.

Stubhaug, A.B (2011) *Tekst som handling – Menns bruk av spørretjenesten hos helsenettstedet Lommelegen.no* (Masteravhandling, Universitet i Oslo) Hentet fra <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/15369/Stubhaug.pdf?sequence=3>

Suttleworth, M.(2015) *Research bias*. Hentet fra <https://explorable.com/research-bias>

Svennevig, J. (2009) *Språklig samhandling innføring i kommunikasjonsteori og diskursanalyse* Oslo: Cappelen akademisk forlag.

Søreide, G. E. (2010) *Fortellinger om læreridentitet*. Hentet, 04.04.15 fra [https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre%20Skole/BS\\_nr\\_1\\_10/BedreSkole-1-10-web\\_Søreide.pdf](https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre%20Skole/BS_nr_1_10/BedreSkole-1-10-web_Søreide.pdf)

Thorsen, T. og Veum, A. (2013) *Multimodale skapande praksisar*. *Formakademisk* Vol. 6 Nr. 1 2013 Art. 3, 1 - 21 Hentet 02.03.15, fra <https://journals.hioa.no/index.php/formakademisk/article/viewFile/593/549>

Utdanningsdirektoratet (2006a) *Læreplan i samfunnsfag – Føremål* Hentet 13.02.15, fra <http://www.udir.no/kl06/SAF1-03/Hele/Formaal/>

Utdanningsdirektoratet (2006b) *Den generelle delen av læreplanen*. Hentet 02.02.15, fra [http://www.udir.no/upload/larerplaner/generell\\_del/generell\\_del\\_lareplanen\\_bm.pdf](http://www.udir.no/upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_bm.pdf)

Utdanningsdirektoratet (2006c) *Grunnleggende ferdigheter*. Hentet, 22.02.15, fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Grunnleggende-ferdigheter/>

Utdanningsdirektoratet (2006d) *Læreplan i samfunnsfag – kompetansemål*. Hentet 06.04.15, fra <http://www.udir.no/kl06/SAF1-03/Kompetansemaal/?arst=1858830316&kmsn=1510282425>

Utdanningsdirektoratet (2009) *ICCS-rapport*. Hentet 24.04.15, fra <http://www.udir.no/Upload/Rapporter/ICCS-rapport/5/ICCS-rapport.pdf?epslanguage=no>

Utdanningsdirektoratet (2013) *Reviderte læreplaner*. Hentet 20.02.15, fra <http://www.google.no/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0CCUQFjAB&url=http%3A%2F%2Fwww.udir.no%2FUdir%2FPrintPageAsPdfService.ashx%3Fpid%3D63076%26epslanguage%3Dno&ei=3IZRVdeSC8OVsgGOyYHgDA&usg=AFQjCNHC Serei8QzK1l8NM6jVkJUYqKBwtA&sig2=c7kx4fCQFAFRUv6HvKAhcQ&bvm=bv.92885102,d.bGg>

Valen, C. R. (2013) *En komparativ analyse av tre lærebøker med fokus på sammensatte tekster*. (Masteravhandling, Norges teknisk – Naturvitenskaplig Universitet) Hentet 24.03.15, fra [http://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/id/265689/641340\\_FULLTEXT02.pdf](http://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/id/265689/641340_FULLTEXT02.pdf)

Van Leeuwen, T. (2005). *Introducing Social Semiotics*. London. Routledge

Van Leeuwen, T. (2011) *Language of colour: an introduction*. London. Routledge

Wetherell, M. og Potter, J. (1992), *Mapping the Language of Racism: Discourse and the legitimation of exploitation*. New York. Harvester Wheatsheaf.

## **Bildemateriale**

Lektorprogrammet (master – 5 år), udatert [Bilde] Hentet fra <http://www.uio.no/studier/program/lektorprogrammet/index.html>

Røde kors, 2013 [Bilde] Hentet fra <https://www.rodekors.no/gi-her/fadderprogram/sporsmal-og-svar/>

Snill, 2011 [Bilde] Hentet fra <http://hibunor175.blogspot.no/2011/01/snill-av-gro-dahle-og-svien-nyhus.html>

Aggressive korssting, 2011 [Bilde] Hentet fra <https://instansen.wordpress.com/2011/01/29/aggressive-korssting/>

Individ og samfunn, Hoshiko, E. Scanpix. AP Photo

Kulturforståelse, Dench, P. Scanpix. Corbis

Politikk og demokrati, Franklin, D. All over press. Magnum Photo.

Arbeids – og næringsliv, Gaumy, J. All over press. Magnum Photo.

Verdenssamfunnet, Balilty, O. Scanpix. AP Photo

# Vedlegg 1 Kvittering fra NSD

## Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tel: +47-55 58 21 17  
Fax: +47-55 58 96 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org.nr. 985 321 884

Elin Sæther  
Institutt for lærerutdanning og  
skoleforskning Universitetet i Oslo  
Postboks 1099 Blindern  
0317 OSLO

Vår dato: 03.02.2015

Vår ref: 41745 / 3 / KH

Deres dato:

Deres ref:

### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt  
21.01.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>41745</i>	<i>Læreboka Streif - en</i>
<i>bildeanalyse Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i</i>
<i>Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>	<i>Daglig</i>
<i>ansvarlig</i>	<i>Elin Sæther</i>
<i>Student</i>	<i>Elise Jensen</i>

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

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

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema,

<http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.06.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker  
Segadal

Kjersti Haugstvedt

Kontaktperson: Kjersti Haugstvedt tlf: 55 58 29 53

Vedlegg: Prosjektvurdering

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

*Avdelingskontorer / District Offices:*

*OSLO:* NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. [nsd@uio.no](mailto:nsd@uio.no)

*TRONDHEIM:* NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. [kyrre.svarva@svt.ntnu.no](mailto:kyrre.svarva@svt.ntnu.no)

*TROMSØ:* NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. [nsdmaa@sv.uit.no](mailto:nsdmaa@sv.uit.no)

Kopi: Elise Jensen [elisebenedicte@gmail.com](mailto:elisebenedicte@gmail.com)



Personvernombudet forutsetter at utvalget informeres om følgende:

- hvilken institusjon som er ansvarlig for prosjektet
- prosjektets formål / problemstilling
- hvilke metoder som skal benyttes for datainnsamling
- hvilke typer opplysninger som samles inn
- dato for forventet prosjektslutt
- hvorvidt enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven
- kontaktopplysninger til student/veileder

I den grad personidentifiserende opplysninger publiseres, forutsettes at det foreligger samtykke fra den enkelte. Vi anbefaler at informant får anledning til å lese transkripsjon av eget intervju.

Forventet prosjektslutt er 01.06.2015. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres med mindre annet er avtalt.