

Det skal være den rigtige blå!

- børn som multimodale tekstproducenter

HENRIETTE ROMME LUND, FAGLIG KONSULENT,
NATIONALT VIDENCENTER FOR LÆSNING

Børn vokser op i en verden fyldt med multimodale tekster. De møder dem derhjemme, i skolen og fritiden, i bøger, på gaden og på nettet, ligesom de selv producerer dem ved skrivebordet eller via særlige computerprogrammer og apps. Men hvilken viden giver det børnene om multimodale tekster? Og hvad kan de som multimodale tekstproducenter?

Det undersøgte vi i projektet *Tekster med strøm på*, gennemført i et samarbejde mellem Nationalt Videncenter for Læsning og professionshøjskolen UCC.

Projektet viste, at børnene både var opmærksomme på og gode til at sammensætte modaliteter. Anvendelsen udsprang dog mere af deres umiddelbare oplevelse og mavefornemmelse end af bevidst refleksion over modaliteternes formidlingspotentialer, samt hvorfor de fungerede – eller ikke fungerede – sammen. I en undervisningssammenhæng taler det for to ting. At vi skal understøtte og kvalificere de multimodale tekstkompetencer, som børnene kommer med, så de kan blive endnu dygtigere multimodale kommunikatorer. Og at vi skal give dem et grundlag for refleksion over og analyse af multimodale tekster, så de kan gennemskue og italesætte, hvorfor en multimodal tekst fungerer godt og hvad den ”vil” dem, eksempelvis via brug af virkemidler og manipulation.

I det følgende uddybes projektets fund og perspektiver yderligere. Først dog en præsentation af projektet og projektets forståelse af multimodale tekster.

Tekster med strøm på

Projektet blev gennemført i perioden august 2015 til juni 2016. Formålet var at undersøge og beskrive elevers og læreres uformelle og formelle brug af digitale, multimodale tekster samt diskutere, hvordan viden om dette kunne understøtte eksisterende pædagogisk praksis samt bidrage til udvikling af nye arbejds- og læringsformer. Med i projektet var Ole Christensen og Frank Støvelbæk, Professionshøjskolen UCC samt Henriette Romme Lund og Charlotte Reusch fra Nationalt Videncenter for Læsning. Læs mere om projektet på:

► <http://www.videnomlaesning.dk/projekter/tekster-med-stroem-paa/>

Om Tekster med strøm på

Projektet *Tekster med strøm på* undersøgte børns produktion af multimodale tekster i digitale medier. Det digitale fokus betyder ikke, at vi mener, at multimodale tekster udelukkende forekommer digitalt. Analoge tekster som reklamer, tegneserier, fagbøger og anden kommunikation, der sætter forskellige udtryksformer i spil, er også multimodale. Digitale medier giver dog særlig mulighed for at arbejde med og inkludere levende billeder og lyd, noget ikke alle analoge medier giver. Endvidere er digitale medier en stor del af de allerfleste børns hverdag¹. Det giver dem rig lejlighed til at møde og selv skabe multimodale tekster og derigennem få viden om og færdigheder indenfor såvel reception som produktion.

Vores forventning var ikke, at børn er multimodale tekstproduktions eksperter. Forventningen var, at børn ved at møde og formodentlig selv producere multimodale tekster i hjem, skole og fritid opnår nogle kompetencer i form af eksempelvis erfaringer, de kan trække på, og konkrete færdigheder, de kan anvende i en multimodal tekstproduktion. Ønsket var at indkredse, hvad det mere præcist drejede sig om.

Tanken om at man opnår kompetencer i såvel uformelle som formelle sammenhænge, refererer blandt andet til literacyforskeren James Paul Gee. I artiklen *What is literacy?* (Gee, 1989) introducerer han begreberne: tilegnelse og læring. Af disse handler tilegnelse om viden og kunnen, som man opnår i meningsfulde sammenhænge. Det vil sige, at den, der tilegner sig viden og kunnen, både har brug for det og er interesseret i det. Gee skriver, at det eksempelvis er sådan, de fleste opnår at beherske deres første talte sprog. Der er ingen formel undervisning involveret, når det handler om tilegnelse. Det er derimod, når det handler om læring. Gee beskriver det som en proces, hvor man opnår bevidst viden og kunnen gennem undervisning, dog ikke nødvendigvis fra nogen der officielt kaldes en lærer. Undervisning indebærer forklaring og analyse, dvs., at det, der skal læres, brydes op i analytiske dele. Undervisning gør, at man opnår en vis metaviden om det givne emne, og endelig at man bliver god til at tale om det, dvs. god til at forklare, analysere og give kritik. Gee konkluderer, at man ved læring udvikler et fagsprog, mens man ved tilegnelse udvikler en intuitiv måde at handle på. Endvidere mener han, at vi er bedre til det, vi tilegner os, men mere bevidste om det, vi har lært.

For at indhente viden om børns viden og kunnen som multimodale tekstproducenter igangsatte og observerede vi i projektet tre forløb på 4. klassetrin. Forløbene var hver på to dobbeltlektioner og blev gennemført i danskundervisningen. Grunden til, at faget dansk og 4. klassetrin blev valgt, var, at multimodale tekster er eksplicit beskrevet i Fælles Mål for dansk på dette klassetrin. Under læsning for 3. – 4. klasse står: ”Eleven kan læse multimodale tekster med henblik på oplevelse og faglig viden”², og videre under *fremstilling*: ”Eleven kan udarbejde multimodale tekster”³. Ser man

på danskfagets kompetenceområder for ”Fremstilling”, er fremstilling af multimodale tekster beskrevet i et særskilt afsnit⁴. Vægten lægges her på remediering i form af, at eleverne kombinerer forskellige modaliteter for at omdanne en kendt tekst til en ny, samt på kohærens i form af, at eleverne har blik for, hvordan forskellige modaliteter spiller sammen i den givne tekst. Endvidere står der, at den multimodale produktion følges op af en evaluering, hvor eleverne diskuterer brugen af de forskellige modaliteter samt disses styrker og svagheder. På 4. klassetrin må man altså formode, at eleverne, i Gee’s forståelse, har lært noget om både at læse og producere multimodale tekster, i og med at de siden 3. klasse er blevet undervist i det. Klassetrinnet var derfor interessant i projektets sammenhæng.

Eneste krav, vi stillede, var, at produktionerne inddrog tre modaliteter: tekst, lyd og billede, da vi ville sikre, at det ikke var én modalitet, der primært blev anvendt.

For at skabe et rum, der inviterede til, at børnenes, med Gee’s term, *tilegnede* kompetencer også kom i spil, aftalte vi med lærerne, at forløbene skulle være så lavt rammesat fra deres side som muligt. De måtte dog godt pege ind i den øvrige danskundervisning. Resultatet blev tre forløb, som lærerne tilrettelagde som gruppearbejder, og som på hver deres måde var del af et aktuelt danskfagligt forløb. I det ene forløb bad læreren børnene om at producere en multimodal tekst ud fra et værk af kunstneren HuskMitNavn (dansk billedkunstner, f. 1975), i det andet skulle de lave en multimodal parodi eller pastiche over figurer fra Shrek-filmen (amerikansk animationsfilm fra 2001), og i det tredje fik de til opgave, på multimodal vis, at overbevise de øvrige medlemmer af ”Eventyrernes Klub” om eksempelvis UFOers eller havfruers eksistens.

At teksten skulle være digital, krævede naturligvis, at børnene havde adgang til en digital device. Vi stillede ikke krav om, hvilken det skulle være. Det

stod således lærerne frit for, om produktionerne blev lavet med smartphone, kamera, på computer, tablet eller andet. Eneste krav, vi stillede, var, at produktionerne inddrog tre modaliteter: tekst, lyd og billede, da vi ville sikre, at det ikke var én modalitet, der primært blev anvendt. I sin ph.d. afhandling har den norske forsker Anne Løvland peget på, at skriftsproget i elevproducerede multimodale tekster i skolen har en stærkere status end andre modaliteter (Løvland, 2006). Det ønskede vi ikke, det skulle have i dette projekt. Her skulle skriften slå følgeskab med lyd og billede.

Multimodale tekster

I projektets forståelse af, hvad der kendetegner en multimodal tekst refererede vi til socialesemiotikerne Gunther Kress og Theo van Leeuwen samt til de norske forskere Elise Seip Tønnessen og Eva Maagerø. De mener, at en multimodal tekst er en tekst, der skaber mening via et samspil af modaliteter (udtryksformer). Når det handler om at producere multimodale tekster, er det følgelig vigtigt at kunne udvælge og sammensætte de udtryksformer, der er bedst egnede til at kommunikere det, man ønsker. Når det handler om at analysere multimodale tekster, så er det helheden og samspillet mellem modaliteterne, der er særligt interessant, i mindre grad modaliteterne hver for sig.

Kress mener, at én modalitet nogle gange kan blive prioriteret fremfor andre og dermed indtage en stærkere status i kommunikationen, Anne Løvland pegede eksempelvis på skriften i skolens kontekst. Kress kalder dette for "funktionel tyngde". Han anvender ligeledes termen "funktionel specificering", der refererer til anvendelse af forskellige modaliteter til det, der igen bestemmes af kultur og konventioner, er bedst til. Det være sig eksempelvis: skrift til at formidle et akademisk indhold, billeder til at illustrere noget og grafer til at skabe overblik. De enkelte modaliteter rummer både muligheder og begrænsninger. Dette hænger sammen med deres ressourcer (betydningspotentialer). Ressourcerne gør, at en modalitet kan være velegnet i én kommunikationssituation og mindre velegnet i en anden. Endvidere er ressourcerne kulturelt betingede og kontekstafhængige. Det betyder, at der ligger kulturelle konventioner til grund for

betydningspotentialer, og at den sammenhæng, den multimodale tekst optræder i, er med til at skabe dens betydning.

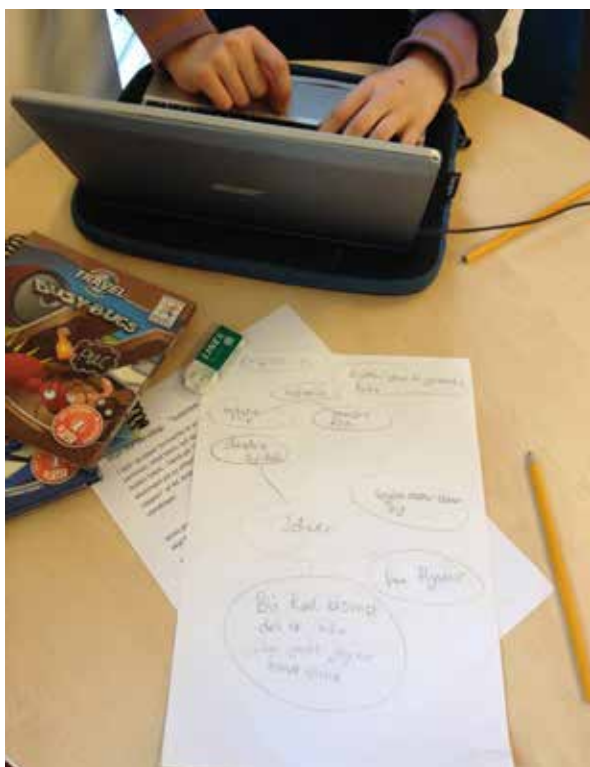


Fotografi af plakaten *Børn på vej*

Et eksempel på dette er plakaten *Børn på vej* (en kampagne som Trygfonden og Rådet for Sikker Trafik stod bag), som i august 2016 blev ophængt foran skoler rundt om i landet. Plakaten skaber opmærksomhed via en lysende gul farve og kommunikerer via skrift et enkelt budskab, at der er: "børn på vej". En pil, hvor konventionen er, at trekantens spids retningsangiver hvorhen man skal vende sin opmærksomhed, supplerer skriften ved at lede blikket ned på såvel en tegnet vej som den fysiske vej. Konteksten, placeringen foran skolen, tydeliggør, at teksten ikke handler om eksempelvis kommende fødsler, men om konkrete børn på vejen, som man som trafikant skal passe på. Derfor er plakaten også enkel i sit udtryk og hurtig at afkode. Det er nødvendigt, for det er jo børnene, bilisterne skal holde øje med, ikke plakater i lygtepælene.

Børn som multimodale tekstproducenter

I vores undersøgelse af børnenes multimodale tekstproduktion var vi interesserede i at se, hvordan børnene udvalgte og sammensatte forskellige modaliteter, samt om de lod én modalitet indtage den indholdsformidlende hovedrolle og i givet fald hvilken? Børnene skulle som skrevet anvende tekst, lyd og billede i deres produktioner, og man kan sige, at disse refererer til et væld af modaliteter. Noget som lærerne kort introducerede børnene til ved forløbenes start. Børnene satte dog ikke spørgsmålstegn ved, hvad tekst, lyd og billede mere præcist kunne være. I stedet gav de sig uforfærdet i kast med deres produktioner.



Skriften anvendes i planlægningen af produktionen

På den auditive side lavede de små lydoptagelser med replikskifte, hvor de arbejdede med forskellige tonelejer, der matchede de talende aktørers rolle i den givne produktion. Dette eksempelvis når de lavede et interview og kopierede studieværtens stemmeføring, når de skulle lyde som en bekymret mor, eller når de med seriøs stemme lavede voice-over for at forklare handlingen for beskueren. Endvidere anvendte de både rytmiske og klassiske musikbidder til at understøtte indholdet.

På den visuelle side anvendte de fotografier i sort/hvid og i farve, billeder, tegninger og grafik, alle hentet via en googlesøgning på internettet. En del arbejdede også med levende billeder i form af egen filmproduktion. Endvidere arbejdede de med opsætning af tekst i form af at anvende forskellige fonte, skriftstørrelser og farver samt bruge versaler, fed, understregning og kursiv. Skriften anvendte de både til at formidle informationer, udsagn og handling samt som et særligt nyttefuldt værktøj i planlægningen af produktionen, hvor de eksempelvis lavede mindmaps samt nedskrev idéer til handlingen. I planlægningen havde skriften altså, sandsynligvis som en rutine i skolens kontekst, en funktionel tyngde.

I børnenes udvælgelse af modaliteter viste de, via udbrud og korte samtaler, at de forholdt sig til disse. Der var både udsagn, som refererede til deres umiddelbare reaktion: ”Nej, hvad er for kedeligt!”, ”Den baggrund er ikke god”, ”Aj, en sjov skrift!”, ”Dén er nuttet, dén er sød, dén kan jeg ikke li’”. Og udsagn af mere reflekterende og kritisk karakter, som gik på, om den valgte modalitet nu var den bedste at anvende til det, de ønskede. Det var udsagn som: ”Det skal være den rigtige blå!”, ”Billederne passer altså ikke til historien”, ”Vi skal have større linjeafstand, for vi skal læse det højt for de andre”, ”Musikken i filmen starter lidt sørgeligt og ender glad, lidt ligesom historien”.

Børnenes umiddelbare reaktioner på samt mere kritiske forholdt sig til modaliteterne pegede på, at de anvendte dem ud fra en kombineret æstetisk-kommunikativ tilgang. Nogle gange blev det æstetiske vægtet højest, såsom i PowerPointen ”Ups jeg glemte mit hoved” (se nedenfor), hvor den blå baggrundsfarve blev genstand for en livlig debat. Kun den ”rigtige” blå kunne fungere i deres produktion, så det så pænt ud. Andre gange fik det kommunikative større vægt. Således diskuterede samme børn senere, hvilke billeder de skulle anvende i produktionen, og som bedst kunne understøtte deres historie. Skulle de være lavet af den samme kunstner, HuskMitNavn, så det så ens og pænt ud, eller kunne de også bruge andre billeder, der bedre formidlede den historie, de gerne ville fortælle?



To slides fra PowerPoint-produktionen Ups jeg glemte mit hovede

Nogle af børnene var særligt gode til at sammensætte modaliteter, så de i deres samspil indgød det formidlede nye betydninger. Det så eksempelvis i PowerPointen "En meget uheldig bustur" (se nedenfor).



Slide fra elevproduktionen En meget uheldig bustur

Da hovedpersonen i fortællingen endelig finder en plads i en overfyldt bus, vises det ikke med et

billede, hvor en træt mand sætter sig ned, hvilket ellers kunne have været nærliggende at gøre. I stedet formidler børnene situationen ved at skrive "Endelig får han en plads" og supplere med et grønt V-tegn. V-tegnet signalerer "vinget af" på to-do-listen, altså gjort, mens den grønne farve denoterer "godkendt" (hvor et rødt kryds ville denotere afvisning). På den måde supplerer V-tegnet og farven den handling, skriften formidler.

De auditive og visuelle elementer ofte indtog en større indholdsformidlende rolle end skriften.

Man kan sige, at denne anvendelse giver skriften en funktionel tyngde i forhold til de øvrige anvendte modaliteter. For uden den ville V-tegnet og den grønne farve ikke give samme mening i forhold til børnenes fortælling. Det var dog ikke noget, der kendetegnede den resterende del af produktionen, som primært bestod af billeder og lyd. Ser man overordnet på børnenes multimodale produktioner, var det i det hele taget gældende: at de auditive og visuelle elementer ofte indtog en større indholdsformidlende rolle end skriften. Det viser, at projektets ønske om, at skriften ikke skulle have funktionel tyngde, blev indfriet, endda i en sådan grad, at andre modaliteter nogle gange blev prioriteret før den. Samtidig indikerer det, at børnenes lærte og tilegnede kompetencer indenfor multimodal tekstproduktion særligt er indenfor det auditive og visuelle område.

Tydeligt var dog også, at de anvendte modaliteter var tæt knyttet til den device og det redigeringsprogram, de arbejdede i. I de tre forløb anvendte børnene enten tablets og I-movie til at lave en film eller computer og programmet PowerPoint. Begge devices var nogle børnene havde adgang til og ofte anvendte i skolen, og programmerne var nogle, de tidligere var blevet undervist i brugen af og derfor var fortrolige med.

I filmproduktionerne gjorde børnene primært brug af lyd og levende billeder, kun tekst i ganske lille grad, mens de først valgte modaliteter i PowerPoint-præsentationerne var tekst og bil-

leder, herefter fulgte lyden. Man kan mene, at det var et logisk valg, for hvor ofte læser man en film? Og hvor ofte hører man en PowerPoint? Børnenes anvendelse indikerede altså, at de brugte de modaliteter, som det givne redigeringsprogram særligt inviterede til anvendelse af. Man kan derfor sige, at vi stillede børnene en ganske svær opgave, når vi i projektet bad dem inddrage både tekst, lyd og billede i deres produktioner. Ud over at en film primært er et visuelt og auditivt medie, kan en årsag til, at børnene sjældent inddrog skrift i deres film også være, at denne, i iMovie-programmet, først tilføjes i den afsluttende redigeringsfase. Da børnene brugte lang tid på at forberede og gennemføre filmoptagelserne, i form af at finde ud af handlingen, fordele roller, finde udklædning og gode locations, gav det dem tilsvarende kort tid til at redigere deres materiale. Det betød, at skriften fungerede på et informativt niveau i form af at formidle titel og credits. Større æstetisk og kommunikativ rolle fik den ikke.

Anderledes blev det med lyden i nogle af PowerPoint-produktionerne. Godt nok havde børnene tekniske problemer med at integrere den. De kendte ikke denne funktion, fordi de ikke havde brugt den i en PowerPoint tidligere, men fandt hurtigt ud af det ved at få hjælp fra læreren. Derefter blev flere af dem ganske fortrolige med den. En enkelt gruppe så meget, at de i produktionen: "HuskMitNavn – Tåstrup" (se nedenfor) lod handlingen udspille sig på lydsiden via speak, replikskifte og musik.



PowerPoint-produktionen HuskMitNavn – Tåstrup

Her fortalte hovedpersonen om en "mega dårlig dag" med buksevand i skolen og ugentlig rengøring af toiletet. Det blev med andre ord gjort forståeligt, at han eller hun, som man kunne høre denne sige: "bare vil rejse væk fra kedelige og grå Tåstrup". Et ønske, som

børnene til sidst understregede ved at afspille en bid af popsangen "We could be golden" (Brandon Beal og Lukas Graham, 2016), der på tekstsiden formidler samme længsel og problematik.

De børn, der ikke kunne få lyd ind i deres PowerPoint, gjorde noget andet. I "Dino" (se nedenfor) brugte børnene onomatopoietik, lydefterlignende ord, som: BANG, ARRRGH samt et afsluttende DAM DAM DAM DAAAAAAAAM, der associerer Beethovens Skæbnesymfoni. En anden gruppe, der havde optaget en rap, som de ikke kunne få ind i deres PowerPoint, valgte i stedet at fremføre den live foran lærredet, hvorpå deres produktion blev projiceret. På den måde viste børnene, at de på kreativ vis kunne nytænke anvendelsen af lyd som modalitet, når det anvendte device og præsentationsprogram gjorde knuder.

Et sprog om multimodale tekster?

Som det fremgår af ovenstående, forstår og sammensætter børnene skrift og forskellige visuelle og auditive modaliteter ud fra en kombineret æstetisk og kommunikativ tilgang. Skriften har en særlig rolle i planlægningsfasen, mens især lyd og billeder ofte spiller den indholdsformidlende hovedrolle i deres produktioner. Noget der indikerer, at de er særligt interesserede i og dygtige til at anvende disse modaliteter. Dog spiller de muligheder, der ligger i den anvendte device og redigeringsprogrammet, også en stor rolle for de valgte modaliteter. Endelig viser deres tilgang til lyden i PowerPoint-produktionerne, at de kan forholde sig kreativt og nyskabende, i fald den givne device giver problemer med at anvende den ønskede modalitet.

Dermed er det korte svar på spørgsmålet om, hvad der er børns viden og kunnen, når det handler om multimodal tekstproduktion, givet. Et svar, der appellerer til, at disse kompetencer understøttes og kvalificeres, når børn skal lære om multimodale tekster i skolen. Eksempelvis via et øget fokus på, hvad skrift kan bibringe den givne produktion såvel som indholdsformidlende system som i sit visuelle udtryk, samt via en opmærksomhed på hvilket medie og redigeringsprogram, der bedst kan understøtte de modaliteter, der ønskes anvendt i den givne produktion.

Ser man nærmere på børnenes udsagn om og reaktioner på modaliteterne, var der tale om formidling af umiddelbare oplevelser og mavefølelser, der ikke blev uddybet eller understøttet af nogen videre forklaring. Eksempelvis af, hvorfor det var vigtigt, at det var den rigtige blå, der skulle anvendes, eller hvordan de kunne høre, at filmmusikken lød sørgelig. Det peger på, at børnene har et hverdagsprog om modaliteter. At de sagtens kan lave en god produktion ud fra en intuitiv viden og kunnen, taler de foregående eksempler fra børnenes produktioner deres tydelige sprog om. Dog indikerer det, at børnene sandsynligvis ville have svært ved at italesætte, hvorfor de mente, at forskellige modaliteter fungerede eller ikke fungerede i deres samspil. Gee, som der indledningsvis blev refereret til, mener, at læring indebærer forklaring og analyse, og at det giver et fagsprog samt en vis metaviden om emnet. Med det in mente kalder projektets fund på, at børnene skal undervises i multimodale tekster.

Et fagsprog om multimodale tekster kan derfor udvikles ved, sammen med børnene, at sætte ord på, hvorfor de oplever, at én modalitet giver mening frem for en anden.

I danskfagets kompetenceområder under: "Fremstilling af multimodale tekster" står, som tidligere skrevet, at den multimodale produktion følges op af en evaluering, hvor eleverne diskuterer brugen af de forskellige modaliteter. Faglig samtale, evaluering og diskussion af multimodale tekster er altså allerede en del af skolens undervisning, og grunden til at børnene ikke anvendte et fagsprog, kan både være, at vi i dette projekt bad lærerne om en ganske lav rammesætning af forløbene, så børnenes kompetencer kunne komme i spil, samt at børnene, i og med de kun er på 4. klassetrin, stadig har en masse at lære.

Hvordan undervisning i multimodal tekstproduktion konkret gennemføres i praksis, og hvordan et fagsprog om samme lyder, var ikke fokusfeltet i dette projekt. Derfor kan vi afslutningsvist ikke be-

skrive og kommentere dette, selvom det ville være spændende at undersøge. I stedet kan vi, ud fra projektets teoretiske afsæt og fund, komme med et bud på, hvordan man kan udvikle og anvende et fagsprog om multimodale tekster i undervisningen. Et bud, som kan fungere som et eksempel i forhold til den faglige evaluering og samtale, der beskrives under "Fremstilling af multimodale tekster" i danskfagets kompetenceområder, og som forhåbentlig kan fungere som inspiration i eksisterende praksis.

Ifølge den socialesemiotiske forståelse af multimodale tekster (Kress & van Leeuwen, 2001; Tønnesen & Maagerø, 2014) er modaliteters ressourcer betinget af kultur og kontekst, og multimodal tekstkompetence handler om at kunne udvælge og sammensætte de modaliteter, der er bedst egnede til at kommunikere det, man ønsker. Et fagsprog om multimodale tekster kan derfor udvikles ved, sammen med børnene, at sætte ord på, hvorfor de oplever, at én modalitet giver mening frem for en anden, og hvorfor de synes, at nogle modaliteter fungerer bedre i deres samspil end andre. En sådan tilgang inviterer til en aktivering af børnenes kulturelle og kontekstuelle viden. Samtidig kan læreren supplere denne med ny viden om kultur(er) samt historisk og samfundsmæssig kontekst.

Et fagsprog anvendes også i lærerens respons på børnenes multimodale tekstproduktioner. Ifølge den socialesemiotiske forståelse er det, i analysen af den multimodale tekst, helheden og samspillet der er interessant, og et blik for det kan man hente hos Theo van Leeuwen (van Leeuwen, 2005)⁵. Han har beskrevet fire principper for det samspil, som han mener ofte findes i multimodale tekster, nemlig: *Rythm*⁶, *Composition*, *Information linking* og *Dialogue*⁷. I van Leeuwens optik udgør en multimodal tekst såvel et musikstykke, en dans, et billede, en mundtlig samtale, som den udgør en trykt tekst. Derfor taler nogle af disse principper mere til nogle teksttyper end til andre, og det betyder, at de som samlet værktøjskasse er gode til at åbne mange forskellige multimodale tekster for analyse og respons. To af dem: *Composition* og *Information linking* er dog særlig meningsfulde i forhold til de PowerPoint-præsentationer, som blev produceret i dette projekt, fordi de ser på modaliteternes placering og betydningspotentiale. De vil derfor

afslutningsvis, efter en kort præsentation, blive bragt i spil i en analyse af *Dino* (se nedenfor), en af børnenes produktioner.

Composition handler om at se på, hvordan teksten udfolder sig rumligt, og hvordan læseren hjælpes med at orientere sig i teksten. Eksempelvis ved at vise hvordan nogle elementer hører sammen, og hvad der er mere vigtigt end andet. *Information linking* handler om at se på de forskellige modaliteters ressourcer og samspil og ikke deres placering. Van Leeuwen mener, der er tale om to forskellige former for samspil. Modaliteterne kan udbyde hinanden, i form af at de forskellige ressourcer spiller sammen om det kommunikerede. De kan også udvide hinanden, i form af at de forskellige ressourcer tilføjer forskellige betydninger til det kommunikerede.



PowerPoint-produktionen *Dino*

I analysen af *Dino* er det interessant at starte med at se på slide nr. 2, fordi den i særlig grad samler forskellige visuelle modaliteter: tegning, grafik, skrift, farver, og lader dem spille sammen. Børnene anvender versaler og rød farve i ordet BANG, der er placeret et stykke oppe på siden og som både læseretningen og det faldende meteor leder hen mod. Placeringen og farvevalget gør, at ordet adskiller sig fra resten af billedfladen, der er holdt i mere afdæmpede nuancer. BANGs versaler denoterer råb eller høj lyd, og den røde farve denoterer "pas på" eller "advarsel". Endvidere er ordet omkranset af en skarpt kantet taleboble, der indikerer hvordan BANG lyder. Modsat de to grønne taleboble-pile, som tydeligt angiver hvilken dinosaur, der siger hvad, ytres BANG i den kantede taleboble ikke af nogen aktør og må derfor henføres til meteoren lige ved siden af. Via sin placering og ved at bruge rød, versaler og kantet taleboble i et uddybende samspil får børnene beskueren til at lægge særligt mærke til BANG. Og det med god grund, for det er lyden af produktionens plot: meteoren, der falder fra himlen (og flænser papiret i bogstavelig forstand), og snart udsletter alle dinosaurerne.

Produktionens sorte streg, der løber fra slide til slide, skaber visuel sammenhæng i produktionen. På første og sidste slide markerer to grønne streger en adskillelse af teksten, og det giver et lille pusterum, hvor man som beskuer kan stoppe op og trække vejret, inden man læser videre. Sammen med den trælignende baggrund, som hver enkelt slide udspiller sig på, den samme skrifttype og den grønne farve skabes en visuel linje, der både kommunikerer sammenhæng og skaber et roligt bagtæppe for den dramatiske handling. Den trælignende flade kan dog også minde om et skrivebord og dermed referere til selve produktionen af "Dino". En betydning, der igen udbygges af den første slide, hvor de tre drenge bag produktionen oplyser deres navne: "Lavet af Ebbe, Gustav og Jonas". Når modaliteterne tillægges dette betydningspotentiale og kobles sammen udvider de produktionen med et metaperspektiv, der gør, at den ellers så dramatiske handling fremstår som noget, tre drenge "bare" har lavet derhjemme på værelset. Understøttet af den enkle og naivistiske streg, dinosaurernes næsten overdrevent teatraliske kommentarer "AAARRH" og "HJÆLP" og meteorens ringe størrelse betyder det, at den formidlede fortælling også kommer til

at fremstå som sjov leg eller som en komisk, næsten ufarlig hændelse.

I ovenstående analyse beskues ”Dino” som et æstetisk, kommunikativt udtryk, hvor modaliteternes placering, samspil og ressourcer tillægges betydning. Børnenes valg og sammensætning af modaliteter kan dog også have ganske andre og mere jordnære grunde. Eksempelvis kan de have placeret deres navne på forsiden, fordi det er en kendt konvention i tekstproduktion, og fordi andre ikke må tage æren for ”Dino”. Endvidere kan den trælignende flade i baggrunden være valgt, fordi den ligger som standardskabelon i PowerPoint. Om man vælger at foretage analysen ud fra et rent æstetisk, kommunikativt perspektiv, eller om man er bevidst om den betydning, konteksten i form af konventioner samt det pågældende device og redigeringsprogram, også har for den givne multimodale produktion, må være op til den enkelte. Ønsket med dette eksempel er at vise, hvordan et blik på samspillet mellem modaliteter og en anvendelse af to af van Leeuwens principper kan fungere som afsæt for en analyse og dermed også for en respons på en multimodal elevtekst. Noget, der både skaber en refleksion over og en opmærksomhed på, hvad det er der lykkes kommunikativt i den givne produktion, og hvorfor det lykkes.

Referencer

Gee, J. P. (2016). Hvad er literacy, udgivet på sitet literacy.dk. Artiklen kan downloades på: <http://literacy.dk/wp-content/uploads/literacy-og-diskurs-kerneartikel.pdf>

Kress, G. (2010). *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. New York, Routledge.

Kress, G. og van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication*, New York, Oxford UP.

Løvland, A. (2010). ”Multimodalitet og multimodale tekster” i *Viden om Læsning nr. 7*, <http://www.videnomlaesning.dk/media/1607/anne-lovland.pdf>

Løvland, A. (2006). *Samansatte elevtekstar. Klasserommet som arena for multimodal tekstskaping*. Avhandling for dr. art. graden. Høgskolen i Agder.

Tønnessen, E. S. (red.) (2010). *Sammensatte tekster. Barns tekstpraksis*, Universitetsforlaget.

Tønnessen, E. S. og Maagerø, E. (2014). *Multimodal tekstkompetence*, Portal Akademisk.

van Leeuwen, T. (2005). *Introducing Social Semiotics*. New York: Routledge.

Nettekster:

Fælles Mål for Dansk: <http://www.emu.dk/omraade/gsk-1%C3%A6rer/ffm/dansk>

Kompetenceområder for Dansk: <http://www.emu.dk/modul/vejledning-faget-dansk#afsnit-4-danskfagets-kompetenceomraader>

”Statistikdokumentation for Elektronik i hjemmet 2015 Måned 04” (2015), Danmarks Statistik <http://www.dst.dk/da/Statistik/dokumentation/statistikdokumentation/elektronik-i-hjemmet/indhold>

Noter

- 1 *Elektronik i hjemmene* (Danmarks Statistik, 2015) viste, at der i 98 % af de danske hjem findes mindst én mobiltelefon, ofte en smartphone, og at der i 92 % af hjemmene er en stationær computer, bærbar computer eller tablet.
- 2 Kilde: <http://www.emu.dk/omraade/gsk-1%C3%A6rer/ffm/dansk/3-4-klasse/1%C3%A6sning>
- 3 Kilde: <http://www.emu.dk/omraade/gsk-1%C3%A6rer/ffm/dansk/3-4-klasse/fremstilling>
- 4 Kilde: <http://www.emu.dk/modul/vejledning-faget-dansk#afsnit-4-danskfagets-kompetenceomraader>
- 5 van Leeuwen, Theo (2005): *Introducing Social Semiotics*. New York: Routledge
- 6 van Leeuwens begreb *Rythm* henviser til kronologisk rækkefølge og den måde, den multimodale tekst udfolder sig på i tid. Det gælder eksempelvis musik, hvor vers og omkvæd følger hinanden, og skreven tekst, hvor overskrift og mellemrubrikker indikerer tekstens begyn-