

Det skal være den rigtige blå!

- børn som multimodale tekstproducenter

Af Henriette Romme Lund, 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 dygtige til at sammensætte modaliteter. Anvendelsen udsprang dog mere af deres umiddelbare oplevelse og mavefornemmelse, end af bevidst refleksion over modaliteternes formidlingspotentialer samt over, hvorfor de fungerede – eller ikke fungerede - sammen. Det taler for, at vi skal understøtte og kvalificere de multimodale tekstkompetencer, som børnene kommer med, samt give børnene et grundlag for refleksion over og analyse af multimodale tekster: et fagsprog.

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" og multimodale tekster

Projektet "Tekster med strøm på"ⁱ 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 hverdagⁱⁱ. Det giver dem rig lejlighed for 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 eksperterⁱⁱⁱ. 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)^{iv} 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 der 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^v.

For at indhente viden om børns viden og kunnen som multimodale tekstproducenter igangsatte og observerede vi i projektet tre forløb på 4. klassetrin^{vi}. 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"^{vii} og videre under *fremstilling*: "Eleven kan udarbejde multimodale tekster"^{viii}. Ser man på Danskfagets kompetenceområder for "Fremstilling" er *Fremstilling af multimodale tekster* beskrevet i et særskilt afsnit^{ix}. 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 med en evaluering, hvor eleverne diskuterer brugen af de forskellige modaliteter samt disses styrker og svagheder^x. 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. Klassetrinet var derfor interessant ind i projektets sammenhæng.

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 var 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 børnene imellem og som på hver sin 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 anden device. 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 nemlig peget på, at skriftsproget i elevproducerede multimodale tekster i skolen har en meget stærkere status end andre modaliteter (Løvland, 2006)^{xi}. Det ønskede vi ikke det skulle have i dette projekt. Her skulle skriften slå følgeskab med lyd og billede.

I projektets forståelse af, hvad der kendetegner en multimodal tekst refererede vi til socialsemiotikerne Gunther Kress og Theo van Leeuwen samt til de norske forskere Elise Seip Tønnesen 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 følgende 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 de, igen bestemt 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 (betydningspotentiale). Ressourcerne gør, at en modalitet kan være velegnet i en kommunikationssituation og mindre velegnet i en anden. Endvidere er ressourcerne kulturelt betingede og



Fotografi af plakaten Børn på vej

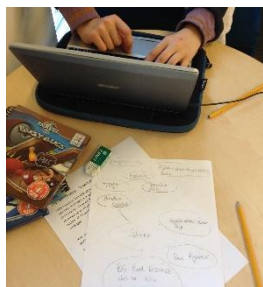
kontekstafhængige. Det betyder, at der ligger kulturelle konventioner til grund for betydningspotentialet, og at den sammenhæng, den multimodale tekst optræder i, er med til at skabe dens betydning.

Et eksempel på dette er plakaten *Børn på vej*^{xii}, 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 man følger den vej trekanten peger) supplerer skriften ved at lede blikket ned på såvel en tegnet vej som den fysiske vej. Konteksten, placeringen foran skolen, tydeliggør, at der ikke er tale om kommende fødsler, men om 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 en 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



Skriften anvendes i planlægning af produktionen

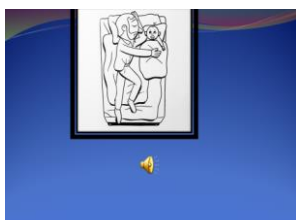
refererer til et væld af modaliteter. Noget som lærerne kort introducerede børnene til ved forløbenes start. Børnene stillede dog ikke videre spørgsmål ved, hvad tekst, lyd og billede mere præcist kunne være. I stedet gav de sig uforfærdet i kast med deres produktioner.

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 studieværterens 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, 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, hvid er for kedeligt!", "Det skal være den rigtige blå!", "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: "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 forholden sig til modaliteterne pegede på, at de anvendte dem ud fra en kombineret æstetisk, kommunikativ tilgang. Nogle gange blev det æstetiske vægtes højst, så som 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?



Nogle af børnene var særligt gode til at sammensætte modaliteter, så de i deres samspil indgød det formidlede nye betydninger. Det så eksempelvis i

Tre slides fra PowerPointen "Ups jeg glemte mit hoved"

PowerPointen "En meget uheldig bustur" (se nedenfor). 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



Slide fra PowerPointen "En meget uheldig bustur"

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.

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 det gældende: de auditive og visuelle elementer indtog ofte en større indholdsformidlende rolle end skriften. Det viser, at projektets ønske om, at skriften ikke skulle have funktional 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 billeder, 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 I-movie 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 ovenfor) lod

PowerPoint-produktionen HuskMitNavn - Tåstrup

handlingen udspille sig på lydsiden via speak, replikskifte og musik. Her fortalte hovedpersonen, om en "mega dårlig dag" med buksevand i skolen og ugentlig rengøring (af toilettet endda). 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 redigeringsprogram 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 mavefornemmelser, 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, og at dette sandsynligvis er tilegnet, ikke lært. 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 vil have svært ved at italesætte, hvorfor de mener, at forskellige modaliteter fungerer eller ikke fungerer i deres samspil.

Gee, som der indledningsvist 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.

I Danskfagets kompetenceområder under: "Fremstilling af Multimodale tekster" står, som tidligere skrevet, at den multimodale produktion følges op med en evaluering, hvor eleverne diskuterer brugen af de forskellige modaliteter^{xiii}. Faglig samtale, evaluering og diskussion af multimodale tekster er altså allerede en del af skolens undervisning og grunden til børnene ikke anvendte et fagsprog kan både skyldes, 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 fokuset i dette projekt. Derfor kan vi afslutningsvist ikke beskrive og kommentere dette, selvom det vil 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 forhåbentligt kan fungere som inspiration ind i eksisterende praksis.

Ifølge den socialesemiotiske forståelse af multimodale tekster (Kress, van Leeuwen, Seip Tønnesen og Maagerø) 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)^{xiv}. Han har beskrevet fire principper for det samspil, som han mener ofte findes i multimodale tekster, nemlig: "Rythm"^{xv}, "Composition", "Information linking" og "Dialogue"^{xvi}. 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 betydningspotentialer. De vil derfor afslutningsvist, efter en kort præsentation, blive bragt i spil i en analyse af "Dino", 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 Loewen mener der er tale om to forskellige former for samspil. Modaliteterne kan "uddybe" 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^{xvii}.



PowerPoint-produktionen Dino

I analysen af "Dino" (se ovenfor) starter vi 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 ydermere er placeret et stykke oppe på siden. 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, modsat de to grønne taleboble-pile, som tydeligt angiver

hvilken dinosaur der siger hvad, ikke ytres af nogen aktør og derfor må 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 flænses papiret i bogstavelig forstand) og snart udsletter alle dinosaurerne.

Produktionens sorte streg, der løber fra slide til slide, skaber sammenhæng mellem de enkelte slides 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 uddybes 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 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 trælignede 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 dog 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 et 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, James Paul (2016): Hvad er literacy, udgivet på sitet literacy.dk
<http://literacy.dk/wp-content/uploads/literacy-og-diskurs-kerneartikel.pdf>

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

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

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

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

Seip-Tønnesen, Elise (red.) (2010): *Sammensatte tekster. Barns tekstpraksis*, Universitetsforlaget

Seip-Tønnesen, Elise og Maagerø, Eva (2014): *Multimodal tekstkompetence*, Portal Akademisk

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

Nettekster:

Fælles Mål for Dansk: <http://www.emu.dk/omraade/gsk-l%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>

ⁱ Projektet "Tekster med strøm på" blev gennemført i perioden august 2015 til juni 2016. Formålet var at undersøge og beskrive elevs og lærers 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, begge fra 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/>

ⁱⁱ Undersøgelsen "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.

ⁱⁱⁱ ICILS rapporten (Bundsgaard m.fl., 2014) afviste, at børn var lige så kompetente mediebrugere som det ofte anvendte udsagn "digitalt indfødte" antydede. Se også artiklen "Digitale elever er knap så indfødte", af Camilla Mehlsen, i Asterisk, december 2014 - <http://edu.au.dk/fileadmin/edu/Asterisk/72/Asterisk-72-s26-29.pdf>

^{iv} Artiklen findes i oversat form på literacy.dk, hvorfra den kan downloades <http://literacy.dk/wp-content/uploads/literacy-og-diskurs-kerneartikel.pdf>

^v Gee, 2014 s. 5-6. <http://literacy.dk/wp-content/uploads/literacy-og-diskurs-kerneartikel.pdf>

^{vi} Vi var to fra projektet der observerede gennemførslen af de tre forløb. Frank Støvelbæk observerede via videooptagelser, Henriette Romme Lund nedfældede observationer skriftligt på computeren, via et observationskema, og fotograferede.

^{vii} Kilde: <http://www.emu.dk/omraade/gsk-l%C3%A6rer/ffm/dansk/3-4-klasse/l%C3%A6sning>

^{viii} Kilde: <http://www.emu.dk/omraade/gsk-l%C3%A6rer/ffm/dansk/3-4-klasse/fremstilling>

^{ix} Kilde: <http://www.emu.dk/modul/vejledning-faget-dansk#afsnit-4-danskfagets-kompetenceomraader>

^x Kilde: <http://www.emu.dk/modul/vejledning-faget-dansk#afsnit-4-danskfagets-kompetenceomraader>

^{xi} Kilde: Løvland, Anne 2006: *Samansette elevtekstar. Klasserommet som arena for multimodal tekstskaping*. Avhandling for dr. art graden. Høgskolen i Agder. Se også Anne Løvland, Multimodalitet og multimodale tekster, s. 3

^{xii} Plakaten var del af en kampagne som Trygfonden og Rådet for Sikker Trafik stod bag i august 2016.

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

^{xiv} van Leeuwen, Theo (2005): *Introducing Social Semiotics*. New York: Routledge

^{xv} Ifølge van Leeuwen henviser "Rythm" til kronologisk rækkefølge og den måde, den multimodale tekst udfolder sig i tid. Det gælder eksempelvis musik, hvor vers og omkvæd følger hinanden, og skreven tekst, hvor overskrift og mellemrubrikker indikerer tekstens begyndelse og fremdrift. van Leeuwen, Theo *Introducing social semiotics* (2005), s.181

^{xvi} Ifølgten van Leeuwen henviser "Dialog" til den interaktion eller respons, modaliteterne inviterer til. Det kan være i musik, hvor et instrument indleder et tema, som overtages af - eller responderes på - af et andet instrument, trykt tekst, hvor et billede efterfølges af en forklarende billedtekst og nettekster, der inviterer til klik og dermed interaktion. van Leeuwen, Theo *Introducing Social Semiotics* (2005), s 248

^{xvii} van Leeuwen, Theo (2005): *Introducing Social Semiotics*.