

BACHELORPROJEKT I DANSK

- ELEVERS MULTIMODALE LÆSNING

UCN – LÆRERUDDANNELSEN, AALBORG

Dato: 27. april 2026

Studerende: Maj Rousing Vendelboe

Studienummer: 1087077

Faglig vejleder: Ditte Vejby Schou

Antal anslag i projektet: 63.250 (hvoraf billeder fylder 790 tegn)

Antal anslag i bilag: 16.568 (hvoraf billeder fylder 400 tegn)

Indholdsfortegnelse

1	Indledning	4
2	Problemformulering	5
3	Videnskabsteoretisk position	5
4	Metode	6
4.1	Den kvalitative undersøgelsesmetode	6
4.2	Metodiske overvejelser om kombination af undersøgelsesmetoder	6
4.3	Semistruktureret interview.....	7
4.4	Think-aloud	8
4.5	Videoobservation.....	8
4.6	Analysemetode	8
4.7	Undersøgelsens informanter og genstand.....	9
4.7.1	Præsentation af informanter	9
4.7.2	Præsentation og lærerfaglig analyse af <i>Hviskeleg</i>	9
5	Teori	11
5.1	Socialesemiotik	11
5.2	Semiotisk ressource, modalitet og multimodalitet i tekster	11
5.3	Multiliteracies	12
5.4	Læsning af en multimodal tekst.....	13
5.5	Grafisk roman	13
6	Analyse	14
6.1	Eleverne udtrykker en traditionel forståelse af læsning	14
6.2	Eleverne mestrer i nogen grad closure	15
6.3	Eleverne er gode til at aflæse ansigtsudtryk og kropssprog	17
6.4	Eleverne udfordres af dynamiske layouts og komplekse kompositioner	18
6.4.1	Læsning af et klassisk og et dynamisk layout.....	18
6.4.2	Fejl i læsningen af layout og komposition fører til misforståelse af handling	19
6.5	Farvens betydning i elevernes læsning	19

6.5.1	En begyndende opmærksomhed.....	20
6.5.2	Eleverne overser farvens kompositoriske betydning	21
7	Diskussion	22
8	Handleperspektiv	23
8.1	Didaktiske fokusområder	23
9	Konklusion	25
10	Litteraturliste	26
11	Bilag 1: Uddrag af interviewguide	28
12	Bilag 2: Læseguide til transskription	29
13	Bilag 3: Uddrag af transskription af interview med Mette	30
14	Bilag 4: Uddrag af transskription af interview med Sarah.....	32
15	Bilag 5: Uddrag af transskription af interview med Frederikke	34
16	Bilag 6: Uddrag af transskription af interview med Cille.....	35

1 Indledning

Den digitale og mediemæssige udvikling har ændret de måder, vi møder og bruger tekster på. Den store mangfoldighed af tekster, vi møder i dag, er kompleks og kan bestå af flere modaliteter i samspil og trækker derfor på andet end skriftmodaliteten alene til at kommunikere mening (Kress, 2003, s. 5; Kress, 2010, s. 5, 159). Med dette følger andre krav til måden, hvorpå vi tilgår og læser tekster. Det er derfor i en skolekontekst ikke længere tilstrækkeligt, at elever kan læse i traditionel forstand, men at de også kan forstå, hvordan forskellige modaliteter bidrager med mening. Dette skifte i opmærksomheden kan i høj grad tilskrives The New London Group, der med multiliteracies-perspektivet satte fokus på behovet for en bredere forståelse af literacy i mødet med de nye tekstformer (Cope & Kalantzis, 2009/2020).

I Folkeskolens danskfag kommer dette bl.a. til udtryk i fagets faghæfte. Her kan der under afsnittene "Fagets formål og identitet" samt "Fælles Mål" læses, hvordan det i danskfaget anbefales at arbejde med et bredt tekstbegreb, og at forskellige modaliteter bl.a. skal kunne læses, opleves og anvendes af eleverne gennem hele skoleforløbet. Dog kan det under afsnittet "Udvikling i indholdet i undervisningen" samtidig læses, at læseundervisningen i høj grad beskrives gennem begreber som ordkendskab, ordlæsning og ordstrategier samt fonembevidsthed, hvorimod begreber som modaliteter, affordans og informationskobling ikke nævnes (Undervisningsministeriet, 2019). Læseundervisningen fremstår dermed i høj grad organiseret omkring skriftsproglige færdigheder, mens andre modaliteter ikke tillægges samme opmærksomhed.

Et dansk forskningsprojekt om læreres brug af læremidler i danskundervisningen peger samtidig på, at multimodal læsning kun udgør en lille andel af det samlede indhold på tværs af alle klassetrin (Bundsgaard et al., 2017, s. 28-54). Ligeledes viser henholdsvis en kvantitativ og kvalitativ rapport om elevproduktioner, at elever i danskfaget tenderer til at producere monomodale, skriftsproglige produkter, og at eleverne derudover anvender multimodale elementer ureflekteret (Slot et al., 2016, s. 27, 29; Bremholm et al., 2016, s. 69-73). Selvom det er vanskeligt at give et entydigt svar på, hvordan læseundervisningen i multimodale tekster og en tilhørende multimodal tekstkompetence reelt kommer til udtryk i skolens praksis, peger disse studier i retning af, at skriftsproget stadig spiller en dominerende rolle, mens det multimodale snarere fremstår som en tilføjelse end som en ligeværdig del af undervisningen.

Af denne grund ønsker jeg i dette projekt at undersøge, hvordan elever læser multimodale tekster, og hvordan denne viden kan anvendes til at kvalificere deres læsning af disse.

2 Problemformulering

Hvordan læser danske elever på mellemtrinnet grafiske romaner, og hvordan kan læreren kvalificere elevernes multimodale læsning af disse?

3 Videnskabsteoretisk position

Projektet tager afsæt i en fænomenologisk og hermeneutisk tilgang, der er nært forbundne, men som bidrager med forskellige perspektiver (Agerup & Willaa, 2024, s. 83). Det fænomenologiske perspektiv bevirker, at viden i dette projekt betragtes som noget, der opstår gennem menneskers oplevelser af verden, herunder hvordan fænomener fremtræder for bevidstheden. Centralt står begrebet livsverden, som henviser til den erfaringsverden, eleverne handler og skaber mening i (Jacobsen et al., 2025, s. 343-347). Elevernes udsagn forstås derfor i dette projekt som meningsfulde beskrivelser af, hvordan de læser, oplever og orienterer sig i mødet med multimodale tekster. Gennem elevernes førstepersonsperspektiver gives der indblik i, hvad der fremstår betydningsfuldt for dem (Jacobsen et al., 2025, s. 356). Samtidig indebærer tilgangen en bestræbelse på at møde elevernes udsagn med åbenhed, hvor jeg som undersøger søger at sætte egne forforståelser i parentes, gennem det fænomenologiske greb epoché, for at komme tættere på elevernes umiddelbare oplevelser og oplevede mening (Jacobsen et al., 2025, s. 358).

Det hermeneutiske perspektiv bidrager samtidig med en forståelse af, at viden ikke alene opstår gennem oplevelser og den umiddelbare forståelse heraf, men udvikles i en fortløbende revideringsproces (Sunesen, 2021, s. 26). Denne proces tager udgangspunkt i den forforståelse, man bringer med sig i form af eksisterende viden og erfaringer, og udvikles i samspil mellem de oplevelser, man gør sig, samt de fortolkninger man løbende foretager. På den måde justeres og udvides forståelseshorisonten kontinuerligt (Sunesen, 2021, s. 23-27). Projektets undersøgelse tager afsæt i den forforståelse og forståelseshorisont, jeg som undersøger bringer ind i mødet med empirien. Empirien skaber ny forståelse, som jeg løbende fortolker, hvilket fører til en kontinuerlig revidering af den eksisterende forståelse og en udvidelse af min forståelseshorisont. Denne proces kan forstås gennem den hermeneutiske cirkel, hvor forståelsen udvikles i et samspil mellem del og helhed, idet elevernes udsagn løbende påvirker forståelsen af elevernes læsning af multimodale tekster og omvendt (Sunesen, 2021, s. 26; Thisted, 2019, s. 69-74).

De to tilgange indgår således i et samspil, hvor den fænomenologiske opmærksomhed på elevernes oplevelser kombineres med en hermeneutisk erkendelse af, at forståelse er en løbende proces, der justeres i mødet med ny forståelse og fortolkning heraf.

4 Metode

I det følgende redegøres der for, hvordan undersøgelsen tilrettelægges med henblik på at besvare problemformuleringen. Jeg vil i den forbindelse begrunde og reflektere over metodiske valg, herunder anvendelsen af det semistrukturerede interview, think-aloud og videoobservation som kombineret undersøgelsesmetode samt min analysemetode. Dertil præsenteres projektets informanter og den grafiske roman *Hviskeleg*, der er genstand for elevernes læsning. For at skabe et overblik over undersøgelsens forløb gives i det følgende en kort gennemgang af empiriproduktionen, der udfoldes yderligere i den efterfølgende metodegennemgang.

Empiriproduktionen skete ved, at eleverne enkeltvis læste *Hviskeleg* sammen med mig. Forud for læsningen blev de fortalt, hvordan jeg ville sidde ved siden af dem, lytte og følge med i deres læsning, og at de undervejs i deres læsning ville blive stoppet ved udvalgte sider. Til disse ville jeg stille spørgsmål – nogle til deres forståelse af handlingen og nogle til sidernes indhold. Dertil blev de instrueret i at sætte ord på deres tanker, og at de til enhver tid måtte "tænke højt" undervejs i deres læsning også i de passager, hvor jeg ikke ville stille spørgsmål. Forud for interviewet blev eleverne informeret om, at sekvensen ville blive videooptaget, at de til enhver tid kunne bede om en pause, afbryde interviewet og tilbagekalde deres samtykke.

4.1 Den kvalitative undersøgelsesmetode

I projektet anvendes kvalitative undersøgelsesmetoder. Inden for den humanvidenskabelige tradition anvendes disse ofte, da de giver mulighed for et dybdegående indblik i, hvordan mennesker oplever og forstår deres livsverden (Aagerup & Willaa, 2024, s. 38; Thisted, 2019, s. 37-38). De kvalitative undersøgelsesmetoder muliggør i dette projekt produktion af empiri i form af elevernes udsagn, hvor disse giver indsigt i elevernes oplevelse af og tilgang til at læse multimodale tekster.

4.2 Metodiske overvejelser om kombination af undersøgelsesmetoder

Centralt for projektets metodevalg er, at metoderne skal kunne belyse forskellige lag af elevernes læsning, herunder deres umiddelbare oplevelser, deres spontane læserelaterede handlinger samt deres efterfølgende refleksioner og begrundelser. Dette forudsætter metoder, der både indfanger læseprocessen og muliggør efterfølgende reflekteret uddybning og afklaring.

På baggrund af disse overvejelser vurderes det semistrukturerede interview, think-aloud og videoobservation som særligt velegnede til at indfange forskellige aspekter af elevernes læsning. Her åbner kombination af think-aloud og det semistrukturerede interview

for at afholde interviewet under læseaktiviteten og dermed give indblik i elevernes umiddelbare tanker samt mere reflekterede og afklarende svar tæt på deres læsning. Samtidigt giver anvendelse af videoobservation under interviewet adgang til at opdage en række visuelle tegn, der ligeså kan give information om elevernes læsning.

Kombinationen af metoderne er således et bevidst metodisk valg, der muliggør nuanceret og anvendelig empiri, hvori det oplevede, reflekterede og observerbare belyses. Metoderne anvendes derfor ikke selvstændigt, men i kombination, hvor de kan kompensere for hinandens begrænsninger. Dette uddybes bl.a. i det følgende.

4.3 Semistruktureret interview

Valget af det semistrukturerede interview åbner for adgang til elevernes udsagn om deres oplevelser i mødet med læsningen af den grafiske roman. Det semistrukturerede interview er karakteriseret ved at tage udgangspunkt i en på forhånd udformet interviewguide. Guiden skal fungere som en overordnet ramme, der sikrer, at centrale aspekter af undersøgelsens genstandsfelt bliver belyst samtidig med, at der er metodisk rum til at følge informantens egne perspektiver og iagttagelser (Tanggaard & Brinkmann, 2025, s. 44-49). Idet interviewet netop skal balancere en empirisk åbenhed og samtidig undersøge svar inden for et særligt område, anvendes ofte forskellige spørgsmålstyper, da disse kan styre interviewets åbenhed og retning. Særligt relevant for dette projekt er de indledende, strukturerende, sonderende, specificerende og fortolkende spørgsmål, der hver varetager forskellige funktioner i interviewet (Tanggaard & Brinkmann, 2025, s. 49-51).

Ud fra undersøgelsens formål og egen forhåndsviden er der udarbejdet en interviewguide (Bilag 1). Denne er struktureret ud fra udvalgte sider i *Hviskeleg, som jeg*, ud fra en lærerfaglig analyse, vurderede særligt egnede til at give indsigt i elevernes læsning af en multimodal tekst. Til hvert opslag følger der i interviewguiden en overordnet struktur, hvor der indledes med et bredt spørgsmål, der giver eleven mulighed for at udtrykke, hvad der fremtræder meningsfuldt for dem. Herefter følges der op på elevens perspektiver med strukturerende spørgsmål, der retter opmærksomheden mod specifikke modaliteter. De opfølgende spørgsmål tilpasses elevens udsagn og graden af uddybning, og ved korte eller overordnede svar anvendes sonderende spørgsmål for at åbne elevens perspektiv og få adgang til ikke-ekspliciterede aspekter af læsningen. Når der peges på konkrete elementer, stilles specificerende spørgsmål for at få mere præcise svar. Ved uklare eller implicitte udsagn anvendes omformulerende og fortolkende spørgsmål for at sikre en præcis forståelse. Samtidig støttes eleverne i at udtrykke sig om læsningen, særligt når det multimodale udtryk kan være vanskeligt at sætte ord på. Derudover inddrages elevernes håndbevægelser som afsæt for opfølgende spørgsmål.

4.4 Think-aloud

Anvendelsen af think-aloud bidrager med et umiddelbart og præcist indblik i elevernes læsning ved at komme så tæt på deres læse- og tankeprocesser som muligt. Metoden bygger på det princip, at der opnås adgang til kognitive processer ved, at der sættes ord på tanker i direkte forlængelse af den aktivitet, der undersøges. Ved nærhed til processen kan elevernes udsagn derfor betragtes som en afspejling af deres kognitive processer. Man skal være opmærksom på, hvordan man gør brug af metoden, og hvilke udsagn man anser for anvendelige, da nogle udsagn kan forekomme mere reflektive end spontane. Dertil skal man i brugen af metoden være opmærksom på, at udførelsen af en aktivitet og simultane italesættelser af tanker kan være kognitivt krævende (Charters, 2003, s. 70-74).

I praksis anvendes metoden ved, at interviewet er organiseret i tæt tidsmæssig tilknytning til elevernes læsning af *Hviskeleg*. Eleverne læser teksten og stoppes undervejs ved udvalgte sider, hvor de umiddelbart efter inviteres til at sætte ord på deres læsning. Derudover er eleverne på forhånd informeret om, at de til enhver tid må tænke højt undervejs i deres læsning. I projektet anses reflekterede udsagn som analytisk værdifulde, idet de fortsat ligger tæt på læseprocessen. Den kognitive belastning ved elevernes italesættelse søges reduceret gennem kombination med det semistrukturerede interviews spørgsmål, der hjælper eleverne i gang med at tænke højt umiddelbart efter læsningen.

4.5 Videoobservation

Ovenstående metoder anvendes i kombination med videoobservation. Gennem videoptagelsen kan kommunikation af forskellig karakter under interviewet indfanges og genbesøges (Christensen, 2017, s. 183, 185).

I praksis anvendes metoden til at genbesøge og undersøge, hvordan eleverne, med særligt udgangspunkt i deres fysiske handlinger, orienterer sig i teksten. Dette gøres med fokus på hvilke modaliteter, de retter opmærksomhed mod, og hvordan de navigerer i forskellige layouts. Metoden anvendes desuden til at fastholde den tidslige dimension, herunder læsepåuser, bladre- og læsehastighed samt opmærksomhedens fordeling på de enkelte opslag. Det observerbare anses derfor på lige fod med deres udsagn som en adgang til information om elevernes læsning.

4.6 Analysemetode

Efter empiriproduktionen transskriberes de fire interviews og gennemlæses med henblik på at opnå et samlet overblik over materialet, og de tendenser der træder frem. Til hvert interview udføres derefter en meningskondensering af udvalgte elevudsagn og observationer. Disse organiseres og kodes med relevante teoretiske begreber og tilhørende analytiske pointer. Under kodningen rettes opmærksomhed mod at identificere gennemgående mønstre og temaer på tværs af interviewene (Tanggaard & Brinkmann, 2025, s. 57, 61-

62). Der rettes bl.a. opmærksomhed mod gentagelser, f.eks. hvor flere elever overser særlige modaliteter. Med afsæt i kodningen udvælges centrale dele af empirien. Dette danner grundlag for projektets videre analyse, hvor identificerede temaer udfoldes og undersøges.

4.7 Undersøgelsens informanter og genstand

I de følgende afsnit præsenteres projektets informanter og den grafiske roman, der er genstand for læsning og en sammenfatning af dennes handling. Dertil følger en lærerfaglig analyse, der begrundet valget af den grafiske roman.

4.7.1 Præsentation af informanter

I undersøgelsen interviewes fire elever, der går på mellemtrinnet. Eleverne er i alderen 11 til 13 år og går i en sammenlagt femte og sjette klasse. De har ikke haft forudgående undervisning i læsning af multimodale tekster i form af grafiske romaner eller lignende. Det er desuden afklaret, at ingen af eleverne kendte til eller havde læst den grafiske roman før. Alle er pseudonymiseret.

Tabel 1:

Karakteristika for de deltagende elever i interviewet.

Informant	Alder	Klassetrin	Dysleksi	Frilæst grafiske romaner el.lign.
Sarah	12	5.		Har læst mindre antal
Mette	13	6.	x	Har læst mindre antal
Frederikke	11	5.		Har ikke læst
Cille	12	6.		Har læst større antal

4.7.2 Præsentation og lærerfaglig analyse af *Hviskeleg*

Til at undersøge elevernes læsning af grafiske romaner benyttes *Hviskeleg* som genstand. Bogen er skrevet af Morten Dürr og blev i 2008 udgivet som et monomodalt værk, hvor skriftmodaliteten var bærende. Den blev genudgivet som grafisk roman i 2021, og det er denne udgave, der anvendes i projektet. I genudgivelsen er mængden af skriftmodalitet betydeligt reduceret, og en større del af ansvaret for at kommunikere mening er overdraget til øvrige modaliteter.

Bogen indledes med en afbildning af pigen Vera. Vera fremstår følelsesmæssigt tynget, idet hun skal fortælle, hvordan en hviskeleg i skolens frikvarter udviklede sig i en uventet retning. Hertil følger et tilbageblik på forløbet, hvor pigen Anna hvisker til Vera, at hendes

mor slår hende. Vera oplever i den forbindelse et tungt ansvar placeret på sig, og hun er usikker på, hvordan hun skal håndtere situationen. Tilbageblikket afsluttes og fortællingen vender tilbage til Vera, der nu har fortalt en ansat på skolen om hændelsen. Stemningen ændrer herefter karakter, og sammen med de andre deltagere i hviskelegen opsøger hun Anna og udtrykker omsorg for hende.

Det særlige ved *Hviskeleg* er, at ansvaret for at kommunikere handlingsindholdet uddeles imellem en række forskellige modaliteter. Særligt bidrager billede-, skrift-, farve-, layout- og rammemodaliteten til at kommunikere forskellig, central mening. Disse struktureres på siderne via layout og rammernes reelle og imaginære afgrænsninger. Rammerne er i de fleste tilfælde organiseret i et klassisk layout kendt fra tegneseriegenren, men brydes indimellem af mere dynamiske layouts, hvor rammernes form, kontur, størrelse og placering varieres. Dette anvendes i bogen både til at udtrykke stemning og stemningsskift, til at være opmærksomhedsskabende samt til at markere mindre kompositoriske spring i tid.

Inden for rammernes afgrænsning ses bl.a. skrift, der forekommer i form af Veras fortællende stemme og som tale i talebobler. Skriften findes både placeret i traditionelle placeringer, mens den i andre tilfælde er fordelt mere kreativt ud inden for rammens afgrænsning. På den måde fungerer skriften som en integreret del af det visuelle layout og indvirker, hvorvidt siden forekommer forudsigelig og letlæseligt eller mere kompleks.

Hver ramme afgrænser et stregtegnede billede, der har et simpelt og let aflæseligt udtryk. Billederne viser bl.a. personer, deres ansigtsudtryk og kropssprog samt varierende omgivelser.

Særligt ved billedernes udtryk på bogens omslag og sider er deres farver. Gennem hele bogen anvendes udelukkende lilla, hvid samt kontrastfarverne orange og blå. Særligt anvendes den orange farve løbende gennem bogen som et opmærksomhedsskabende greb, mens den blå farve anvendes i forbindelse med markering af et større kompositorisk spring i tid. Den blå farve markerer på denne måde de skift, der sker mellem Veras nutid og hendes tilbageblik.

I rummet mellem rammerne, kaldet rendesten, ligger ligeså en del af fortællingens indhold. Heri udfolder handling sig, dog en handling, som læseren selv må forestille sig. Hullerne i Hviskeleg varierer i kompleksitet. Nogle huller forekommer lettere og mere intuitivt at udfylde, hvorimod andre optræder på baggrund af større spring i tid og sted, hvorfor det kræver mere at udfylde disse.

Nævnte elementer træder på forskellige tidspunkter frem i fortællingen som modaliteter, der kommunikerer vigtig mening til læseren. I læsningen af *Hviskeleg* er det afgørende, at læseren får alle disse lag af viden med sig. Kun på den måde bliver det muligt at koble alle informationer sammen og ud fra det samspil forstå den fulde multimodale mening, og dermed forstå alt det *Hviskeleg* søger at formidle.

Hviskelegs multimodale samspil kvalificerer en undersøgelse af, hvordan elever læser en multimodal tekst i form af en grafisk roman, herunder i hvilken grad eleverne læser de forskellige modaliteter, og anvender dem aktivt i deres forståelse af fortællingen.

5 Teori

I det følgende afsnit redegøres der for projektets teoretiske grundlag. For hvert afsnit redegør jeg indledningsvist for de teoretiske elementer, hvorefter jeg kommenterer deres relevans for projektet.

5.1 Socialemiotik

Socialemiotik er en teori om meningskabelse, der bygger på, at mening skabes gennem anvendelse af forskellige meningsbærende ressourcer i sociale interaktioner og kontekster. Centralt er derfor, hvordan semiotiske ressourcer anvendes aktivt, bl.a. som modaliteter til at kommunikere mening (Gualberto & Kress, 2019; van Leeuwen, 2005). Centralt for socialemiotikken er dens forhold til multimodalitet. Ifølge Gunther Kress (2010, s. 104) antager en multimodal socialemiotisk tilgang, at alle modaliteter er af lige stor betydning i kommunikation, da alle modaliteter har potentialer for mening, om end på forskellig vis. Samtidig retter socialemiotikken opmærksomhed mod, at kommunikation altid er social. Mening skabes ikke isoleret, men sker i et samspil, hvor både afsenderens intention, modtagerens forudsætning og den konkrete situation har betydning for, hvordan og i hvilken grad semiotiske ressourcer og modaliteter tillægges mening og fortolkes (Gualberto & Kress, 2019; van Leeuwen, 2005, s. 3-6).

I dette projekt udgør socialemiotikken et teoretisk grundlag for at analysere, hvordan og i hvilken grad elever, forstår den mening som *Hviskeleg* kommunikerer. Samtidig forstås elevernes meningskabelse i lyset af den kontekst, hvori empirien er produceret.

5.2 Semiotisk ressource, modalitet og multimodalitet i tekster

Førnævnte semiotiske ressourcer betegner alt det, som mennesker anvender og gør for at skabe og kommunikere mening. Til en ressource kan der ikke entydigt knyttes en altid gældende betydning, da ressourcens betydning i høj grad udvikles i kraft af, hvordan den anvendes og fortolkes i en given kontekst, afhængig af situation, praksis, deltagere og kultur. Semiotiske ressourcer rummer således et betydningspotentiale, der kan realiseres i kommunikation (Gualberto & Kress, 2019; van Leeuwen, 2005, s. 3-6).

Tæt knyttet til den semiotiske ressource er begrebet modalitet. Ressourcerne kan siges at blive modaliteter, når ressourcernes potentiale realiseres og aktivt anvendes til at skabe mening. Ligesom de semiotiske ressourcer, er modaliteters mening ikke entydigt afgrænset (Kress, 2010, s. 79-88; Fougt & Løvland, 2019, s. 39). Modaliteter har forskellig affordans, som antyder modalitetens styrker og begrænsninger til at kommunikere noget

bestemt (Gualberto & Kress, 2019). Med modaliteternes affordans følger modaliteters funktionelle specialisering og tyngde. Disse fortæller henholdsvis hvilken opgave en valgt modalitet har og hvilken modalitet, der fylder mest i en given sammenhæng (Kress, 2003, s. 46).

Når flere modaliteter bringes i spil samtidigt, opstår multimodalitet (van Leeuwen, 2005, s. 281). Multimodale tekster er derfor en kombination af forskellige modaliteter, der anvendes til at kommunikere mening (Kress, 2003, s. 46, 48). Kombinationen af disse kan forstås som lag af betydning, hvor modaliteterne ikke fungerer isoleret, men gensidigt påvirker hinanden. Det afgørende i det socialesemiotiske perspektiv på multimodalitet er derfor ikke den enkelte modalitet, men den måde, hvorpå de skaber en samlet mening bl.a. gennem informationskobling (van Leeuwen, 2005, s. xi, 179, 219-247; Fougt & Løvland, 2019, s. 32-33). I brugen af flere modaliteter kan der opstå henholdsvis redundans, hvor samme betydning gentages, udvidelse hvor ny betydning tilføjes, samt saliens, hvor visse elementer fremhæves og fanger opmærksomheden (Fougt & Løvland, 2019, s. 51; Kress, 2010, s. 131; van Leeuwen, 2005, s. 276).

De redegjorte begreber er centrale i projektet, idet de muliggør bevidsthed om, hvordan *Hviskeleg* kommunikerer gennem et multimodalt samspil og gennem andre semiotiske ressourcer. Der rettes samtidig opmærksomhed mod, hvordan modaliteternes affordans udnyttes, deres funktionelle specialisering og fordelingen af funktionel tyngde. Dette muliggør undersøgelsen af, i hvilken grad eleverne identificerer og anvender disse i deres læsning, og dermed i hvilken udstrækning de opfanger den mening, der opstår i det multimodale samspil.

5.3 Multiliteracies

Inden for undervisnings-, læse- og skriveområdet har begrebet literacy traditionelt været knyttet til evnen at kunne læse og skrive. Over tid er begrebet imidlertid blevet udvidet i takt med ændrede sprogsyn og læringsforståelser (Fibiger & Jørgensen, 2016, s. 18-22). Literacy sammenfattes af Eva Maagerø til at være en kompetence, der "omfatter både evnen til at bruge og tolke forskellige (...) semiotiske modaliteter og evnen til at beherske forskellige medier" (Maagerø, 2017, kapitel 1). Den generelle udvikling i forståelsen af literacy kobles ofte sammen med The New London Group, der i 1996 netop argumenterede for behovet for en bredere literacyforståelse. De pegede på, at den traditionelle opfattelse ikke i tilstrækkelig grad afspejlede det stadigt mere digitaliserede samfund præget af multimodal kommunikation og nye læse-skrivepraksisser. Forskergruppen introducerede derfor begrebet multiliteracies, der bl.a. skal åbne for et bredere perspektiv på at forstå og anvende de tekstformer, der er tilgængelige i dag. De henvender sig desuden til en skolekontekst, hvor det understreges, at eleverne bør udvikle kompetencer i at navigere mellem og anvende forskellige modaliteter i både receptive og produktive sammenhænge (Cope & Kalantzis, 2009/2020).

Denne udvikling kan ses afspejlet i Undervisningsministeriets faghæfte for danskfaget fra 2019. Her kan det læses, hvordan tekstbegrebet udfoldes som et multimodalt udtryk, og at der i afsnittet "Fælles Mål" afspejles en generel udvikling af eleveres multimodale tekstkompetence (Undervisningsministeriet, 2019).

Multiliteracies-perspektivet er centralt i dette projekt, idet det synliggør behovet for, at undervisningen eksplicit understøtter udviklingen af elevernes multimodale tekstkompetence, herunder læsning af multimodale tekster.

5.4 Læsning af en multimodal tekst

Som følge af nævnte udvikling, anskues læsekompetence ofte i dag ud fra et mere nuanceret perspektiv end tidligere. En af disse nuanceringer findes i Marianne Würtz' videreudvikling af Linnea Ehris' interaktive læsemodel. Heri justerer Würtz modellen til læsning af multimodale tekster (Würtz, 2012). Würtz placerer den centrale meningsdannende funktion i midten, hvorfra flere delelementer udspringer. Disse må læseren nødvendigvis mestre for at kunne genkende, forstå og fortolke det læste (Fibiger & Jørgensen, 2016, s. 223-224).

I dette projekt finder jeg det særligt relevant at fremhæve og redegøre for delelementerne: viden om udtryksformer, viden om tekster samt metakognition. I læsning af multimodale tekster bliver viden om udtryksformer central, idet læseren må forstå de forskellige modaliteter og deres affordans, samt den multimodale kobling af disse. Dette indebærer indsigt i saliens, funktionel specialisering og tyngde samt redundans. Hertil kommer viden om tekster som en forståelsesramme for, hvilke "briller" læseren møder teksten med, og hvordan teksten derfor bør tilgås. Sidst må læseren være bevidst om metakognition, hvor læseren løbende må overvåge egen forståelse og anvende hensigtsmæssige læsestrategier (Würtz, 2012).

Dette er centralt for projektet, idet modellen danner et analytisk grundlag for at anskue elevernes læseproces som sammensat af flere indbyrdes afhængige delelementer. På den baggrund bliver det muligt systematisk både at rette opmærksomheden mod, i hvilken grad eleverne mestrer elementerne og i tilfælde af læsevanskeligheder at identificere, hvilke specifikke aspekter af læseprocessen, der udgør udfordringen.

5.5 Grafisk roman

Den grafiske roman udspringer af tegneseriegenren, men betegnes i stigende grad som et selvstændigt format (Smith & Pole, 2018, s. 170). Den grafiske roman kan komme til udtryk på mange forskellige måder. Den kendetegnes samtidig ofte af en række træk, hvoraf nogle ligner tegneseriens, mens andre adskiller den som et selvstændigt format (Olsen & Christensen, 2016, s. 11).

Fælles for tegneserien og den grafiske roman er, at en stor del af bogens indhold

kommunikeres gennem billeder, rendesten, talebobler, tekstboks og rammer i paneler. Begge formater stiller samtidig særlig krav til læserens aktive medskab, idet læseren må udfylde de informationshuller, der opstår i rendestenene som følge af spring mellem billeder. Udover evnen til at udfylde disse mere eller mindre omfangsrige huller, skal læseren kunne afkode og sammenkoble tekst, billede og øvrige relevante modaliteter i en integreret helhedsforståelse og derigennem udlede den betydning, som det multimodale samspil producerer. Denne samlede meningskabende og informationskoblende kompetence betegnes i sammenhæng med den grafiske roman som closure (Olsen & Christensen, 2016, s. 15-19; Fibiger & Jørgensen, 2016, s. 208).

Bl.a. adskiller den grafiske roman sig fra tegneserien ved dens typiske længere sammenhængende fortælling. Med dette følger, at fortællingens indhold kan udfoldes mere komplekst, idet der er plads til at bruge tid på en mere nuanceret udfoldelse af persongalleri, handling og tematik. I forlængelse heraf kendetegnes den grafiske roman ved en særlig kreativ anvendelse af siden samt et mere seriøst og ambitiøst indhold end tegneserien (Olsen & Christensen, 2016, s. 11). Dette kommer blandt andet til syne i en udtryksfuld brug af farver, materialitet og layout, herunder en aktiv stillingtagen til, hvilken mening rammernes form, kontur, størrelse og placering skal kommunikere. Hvor tegneserien typisk følger et mere fast og klassisk layout, anvender den grafiske roman i større eller mindre grad mere dynamiske layouts, der bryder med den klassiske struktur (Olsen & Christensen, 2016, s. 11, 23-24, 35).

Dette er centralt for projektet, idet den grafiske romans genretræk og indlejrede multimodalitet gør formatet særligt anvendeligt som genstand i interviewet. Netop fordi læsningen af en grafisk roman forudsætter, at man aktivt forholder sig til flere modaliteter i samspil, bliver det muligt at undersøge, hvordan elever skaber mening i mødet med multimodale tekster.

6 Analyse

I dette afsnit analyseres elevernes læsning af *Hviskeleg*. Analysen foretages på tværs af interviewene med henblik på at identificere mønstre og tendenser i elevernes læsning af grafiske romaner. På den baggrund struktureres analysen i tematiske afsnit.

6.1 Eleverne udtrykker en traditionel forståelse af læsning

Hviskeleg udfordrer forestillingen om, at læsning udelukkende knytter sig til ord, idet en række forskellige modaliteter tildeles funktionel specialisering i at kommunikere særlige lag af mening. Dermed forudsætter teksten en læsning af alle modaliteter. Empirien peger dog flere steder på, at eleverne fortsat forbinder det at læse som en aktivitet tæt knyttet til skriftsproget.

Denne forståelse ses flere steder i empirien. Det bliver bl.a. synligt, idet eleverne bliver bedt om at pege med deres fingre, hvor de læser på siden, og hvad de læser. Her viser der sig hurtigt et mønster, hvor alle fire elever som det første efter instruktionen, placerer sin finger på sidernes skrift (Bilag 3; Bilag 6). Dette sker ofte uafhængigt af, om der layoutmæssigt er placeret rammer og billeder før skriften. Elevernes konsekvente orientering mod skriften indikerer, at det er denne, de forbinder med noget, der kan læses. I forlængelse heraf tyder det på, at ordene benyttes som et fast holdepunkt for læsningens start, uanset andre forud placerede modaliteter, der layoutmæssigt kunne forventes læst først. Derudover forekommer der sjældent pauser i elevernes højtlesning, når deres finger bevæger sig over billeder, hvori skrift ikke optræder. Særligt tre af eleverne, Sarah, Mette og Cille, bevæger fingeren direkte til næste skrift og læser dette uden nævneværdigt brud i læsetempo. Dertil bladrer de ofte til næste side i det øjeblik, de er færdige med at læse talebobler eller Veras kommentarer (Bilag 3; Bilag 4). På trods af billedmodalitetens saliens og generelle funktionelle tyngde i *Hviskeleg*, viser fraværet af pauser i oplæsningen, at eleverne ikke bruger nævneværdig tid på billederne i deres forståelse af læsning. Elevernes høje læsetempo kan anskues som et udtryk for en læsepraksis i skolen, hvor et stabilt tempo prioriteres i højere grad end en dybdegående læsning af billederne og deres indhold. Yderligere ses læsningen i høj grad organiseret omkring skriften, idet eleverne typisk betragter siden som færdiglæst, når de skriftlige elementer som talebobler og Veras kommentarer er gennemgået.

Empirien peger på, at eleverne i mødet med *Hviskeleg* i begrænset grad trækker på en viden om multimodale tekster, herunder forståelsen af, at læsning af sådanne tekster også indebærer, at andre modaliteter end skrift bidrager med mening, og derfor må læses, tillægges tid og opmærksomhed. Elevernes snævre syn på, hvad der skal læses, risikerer at reducere betydningen af de andre modaliteter, da disse bliver underordnet skriftmodaliteten og dermed bliver betydningsmæssigt nedprioriteret. Deres primære orientering mod skriften kan dog ikke tages som udtryk for, at andre modaliteter helt udelukkes fra elevernes læsning, hvilket også træder frem senere i analysen.

6.2 Eleverne mestrer i nogen grad closure

I *Hviskeleg* opstår der løbende informationshuller i fortællingen, som læseren må udfylde gennem en informationskobling af det multimodale samspil. Nogle af disse huller er relativt enkle at lukke, mens andre kræver, at læseren har en skærpet detaljeopmærksomhed og kan sammenkoble informationer på tværs af modaliteter. Empirien peger på, at elevernes closure-evner varierer.

Det ses f.eks., at eleverne evner at skabe closure i to sekvenser i *Hviskeleg*. I den ene sekvens får Anna tusch på sin trøje, hvortil hun uden yderligere tilføjelser siger: "Hun bliver stiktosset". Adspurgt hvem eleverne tror, at Anna refererer til, svarer flere, at der er tale

om hendes mor (Bilag 4; Bilag 5). I den anden sekvens er Anna og Vera til motionsdag. Her udtrykker Annas mor høje forventninger og utilfredshed over Annas præstationer. I denne sekvens er det dog ikke tydeligt, at det er Annas mor på billederne. Adspurgt, hvem kvinden er, kan eleverne identificere hende som Annas mor, begrundet ud fra hendes tone og fremtoning (Bilag 4; Bilag 5). Det ses her, hvordan der trækkes på tidligere information om Annas mor (at hun slår) og kobler dette med ny visuel og verbalsproglig information. Kvindens hårde tone og fremtoning knyttes derfor til Annas mor, som de på baggrund af tidligere viden antager har denne karakter. At eleverne i disse tilfælde formår at udfylde hullerne, peger på, at noget i denne form for informationshul letter closure-processen. Dette kan skyldes, at eleverne kan trække på genkendelig og hverdagsnære erfaringer, såsom viden om relationer, følelser og kropslige udtryk som tone, ansigtsudtryk og fremtoning. Det viser, at eleverne kan koble information kommunikeret på tværs af modaliteter, som de finder genkendelig og ud fra disse foretage kvalificerede gæt, der lukker huller i forståelsen af indholdet.

Dertil viser elementer i empirien, at eleverne udfordres, når kravet til dannelsen af closure øges i kompleksitet. Det ses bl.a. i en sekvens, hvor flere af eleverne har svært ved at afgøre, hvor handlingen finder sted. Her er der netop sket en ændring i tid og miljø. Adspurgt om eleverne kan fortælle, hvor Vera befinder sig, svarer kun én skolen, på trods af de visuelle ledetråde, som billedmodaliteten bidrager med. Cille, Sarah og Mette svarer henholdsvis, at Vera befinder sig et sted man kan sagsøge folk, på et børnehjem og på en politistation med en reception, og de læser alle videre uden at vise tegn på forvirring over, at deres tolkning ikke passer ind i resten af handlingen (Bilag 6; Bilag 4; Bilag 3). Dette på trods af, at Mette udtrykker, at hun kan genkende nogle visuelle elementer på flere af billederne, som hun indledningsvist kobler til skolen (Bilag 3). Kun Frederikke peger på, at det sandsynligvis er skolen og argumenterer dette ud fra billederne (Bilag 5). I denne sekvens synes kompleksiteten i closure-processen at være øget. De forskellige informationer i opslaget, herunder spring i tid i rendesten, skift i omgivelser og farvebrug samt visuelle markører som bænke, legeplads og en reception synes ifølge udsagnene at udfordre eleverne. Kun én elev formår at samle de forskellige informationer, som de forskellige modaliteter kommunikerer, til en sammenhængende forståelse, der kan lukke informationshullet. Da de resterende elever ikke formår at skabe en korrekt informationskobling, resulterer det i, at de ukritisk bevæger sig i forskellige fortolkningsretninger.

Eksemplerne synliggør, at multimodale tekster stiller krav til informationskobling. En retvisende forståelse af handlingen forudsætter, at eleverne kan identificere og udvælge relevant information på tværs af modaliteter samt etablere de nødvendige informationskoblinger for at udfylde tekstens huller. Ikke-retvisende forståelser af handlingen kan opstå, når informationskoblingen bliver for kompleks for eleverne. Når dette sker, viser empirien desuden, at eleverne ikke forholder sig metakognitivt til deres (fejl)tolkninger, idet de ikke forholder sig kritisk til, at deres fortolkninger ikke passer ind i resten af handlingen.

6.3 Eleverne er gode til at aflæse ansigtsudtryk og kropssprog

Billedmodalitetens affordans til at formidle visuelle udtryk og detaljer benyttes i *Hviskeleg*. Modaliteten tildeles funktionel specialisering til at kommunikere information om karakterernes følelser og oplevelser gennem ansigtsudtryk og kropssprog. Eleverne udviser kompetence til at aflæse disse udtryk i billederne.

Allerede ved bogens forside kommenterer eleverne på Vera og Annas ansigtsudtryk og kropssprog. Placeret i midten foran fire piger ses Anna, der hvisker Vera i øret. Flere af eleverne identificerer, at der foregår en hvisken. Bl.a. siger Cille, da hun bliver spurgt om, hvordan hun kan se, at de hvisker: "fordi, sådan, (Cille peger på Anna og hen mod Vera) med hånden til der og hovederne tæt" (Bilag 6). Sarah udtrykker desuden eksplicit, at hendes udsagn om, at de hvisker, alene bygger på billedet og ikke på titlen, der er placeret midt på forsiden (Bilag 4). Eksemplerne viser, at eleverne ubesværet aflæser ansigtsudtryk og kropssprog og begrundet disse ud fra de visuelle tegn, som billedmodaliteten bidrager med. Særligt er det interessant, at Sarah eksplicit fremhæver, at hendes afkodning af hviske-handlingen alene bygger på billedet frem for titlen. Dette peger på en orientering mod billedmodalitetens affordans til at vise kropssprog og handling frem for skriftens begrænsede affordans til dette. Elevernes ubesværede afkodning kan hænge sammen med det relativt simple stregtegnede udtryk, som billedets materialitet fremtræder i. Ansigtsudtrykkene og kropssproget fremstår tydelige og genkendelige, hvilket kan antages at lette afkodningen.

Udover dette viser empirien, at eleverne anvender kropssprog og ansigtsudtryk som en aktiv del af deres fortolkninger af handlingen. Mette siger til forsiden: "Det ligner lidt som om, at hun er blevet fortalt noget, som hun ikke gider høre". Da hun bliver spurgt til, hvordan hun kan se dette, svarer hun: "På grund af hun kigger sådan lidt til siden (Mette peger med fingeren i den retning, Vera kigger) og ser om de andre også har hørt det samme" (Bilag 3). Ligeså siger Cille og Mette til bogens sidste to sider, at pigerne er blevet gode venner igen, hvilket de forklarer ud fra sidernes eneste to billeder, hvor der ses, at pigerne i fortællingen holder i hånd (Bilag 3; Bilag 6). Mette viser indledende, at hun aflæser og anvender Veras ansigtsudtryk på forsiden til at udlede, at hun er blevet fortalt noget, hun ikke ønsker at høre. Hendes begrundelse tager afsæt i subtile og visuelle tegn som blikretning og ansigtsudtryk, hvilket viser, hvordan hun anvender billedmodaliteten til at udlede mere komplekse betydninger knyttet til følelser og sociale relationer. Ligeledes konkluderer både Cille og Mette på baggrund af kropssproget på de afsluttende billeder, at pigerne er blevet gode venner igen. Her bruger de udelukkende visuel information fra billedet til at udlede denne forståelse.

Elementer i empirien tyder på, at nogle af eleverne bevidst vender sig mod billedmodaliteten til at aflæse særlige informationer, og at de generelt er gode til at aflæse ansigtsudtryk og kropssprog og anvende disse til at nuancere og kvalificere deres forståelse og

fortolkning af teksten. Dette kan indikere en vis viden om udtryksformen, som billedmodaliteten er, idet de anvender den som en aktiv kilde til meningsskabelse i deres samlede forståelse.

6.4 Eleverne udfordres af dynamiske layouts og komplekse kompositioner

I *Hviskeleg* anvendes både klassiske og mere dynamiske layouts og kompositioner, hvor skrift, talebobler og rammebrug sammensættes og anvendes ud fra forskellige kommunikationsmæssige hensigter. Empirien peger på, at eleverne orienterer sig uden besvær i de traditionelle layouts, men udfordres, når layout og tekstplacering afviger fra det vante.

6.4.1 Læsning af et klassisk og et dynamisk layout

Eleverne viser gennem læsningen af *Hviskeleg*, at de med stor sikkerhed kan navigere i det klassiske layout (se f.eks. Bilag 3; Bilag 6). Det kan f.eks. ses, hvordan Mette læser en sådan side ved først at placere sin finger i rammen i venstre øverste hjørne af siden. Derfra bevæger hun fingeren vandret hen over panelets rammer, og derefter ned til det efterfølgende panels venstre ramme og derfra mod højre (Bilag 3). Mettes finger viser en systematisk læseretning, idet hun konsekvent følger en venstre-til-højre og top-til-bund orientering gennem sidens paneler. Dette indikerer, at Mette besidder en grundlæggende forståelse for det klassiske layout og dets vestlige læseretning. Dertil viser eksemplet, at hun aktivt anvender layoutet til at strukturere sin læsning.

Andre eksempler fra empirien viser, at eleverne udfordres ved læsningen af de mere dynamiske layouts. Det ses bl.a., da Frederikke og Sarah læser en side, der indeholder fem



Billede 1: Uddrag fra *Hviskeleg* (s. 31) af Morten Dürr (2021).

rammer, hvor én af rammerne er placeret i midten (Billede 1). Denne bryder med de andre fire rundt om den. Da Frederikke læser siden, kan man se, hvordan hun med sin finger viser, at hun er på vej til at læse et billede i modsat læseretning, men at hun vælger at ændre retning og læse rammerne i en anden rækkefølge. Frederikke peger under læsningen af siden ikke på rammen i midten (Bilag 5). Da Sarah efter læsning af det samme opslag bliver spurgt, om hun finder opsætningen af billederne svært at forstå, svarer Sarah, at hun ikke finder det svært, hun læser det blot "to og to", hvortil hun peger på de fire yderrammer og springer rammen i midten over (Bilag 4). Selvom layoutets placering af rammen i midten bryder med strukturen og skaber saliens omkring billedet i midten, tillægges den ikke tilsvarende betydning i læsningen. I stedet reducerer Sarah opslagetets kompleksitet ved blot at fokusere på de fire yderrammer, som lettere kan indpasses i en velkendt rækkefølge. Hun tillægger dermed ikke midterrammen og dens indhold særlig vægt

i sin forståelse. At midterrammen ikke får samme opmærksomhed, kan dermed forstås som et udtryk for vanskeligheder med at integrere det i læsningen eller for en manglende opmærksomhed for ramme- og layoutmodaliteternes affordans til at skabe opmærksomhed. Det tyder derfor på, at eleverne undlader at forholde sig til mere komplekse layouts, ved i stedet at fokusere på de mere letgenkendelige elementer. Dette kan medføre, at eleverne overser en del af den information, som opslagets indhold tilbyder.

6.4.2 Fejl i læsningen af layout og komposition fører til misforståelse af handling



Billede 2: Uddrag fra *Hviskeleg* (s. 38-39) af Morten Dürr (2021).

I det følgende eksempel ses det, at Sarah laver forkerte informationskoblinger, og at dette kan relateres tilbage til hendes fejllæsning af layoutet og kompositionens multimodale samspil. Sarah bliver spurgt ind til, om hun kan genfortælle handlingen fra en række sider, som hun netop har læst. Hertil udtrykker hun, at hun har svært ved at gengive hændelsesforløbet. I den forbindelse bliver Sarah spurgt ind til en ramme, hvori Veras fortællende stemme lyder: "Der var ikke nogen [klassekammerater eller forældre], der lagde mærke til, at de [Anna og hendes mor] tog afsted". Da hun bliver spurgt om, hvem det er, som ikke lægger mærke til, at de tager afsted, refererer Sarah tilbage til en sætning på en af de forrige sider (Billede 2). Her står der "På den måde mistede hendes hold nogle...", hvortil hun siger, at der må være tale om de personer, som de mistede. Sarah kobler ikke første del af sætningen med anden del af sætningen på den efterfølgende side. Her står der spredt i forskellige rammer: "meget...", "vigtige...", "...sekunder" (Bilag 4). I eksemplet ses det, hvordan Sarahs forståelse af handlingen påvirkes af et dynamisk layout og komposition, hvor skriftdele er opdelt og placeret på tværs af sider. Misforståelsen opstår ikke som fejlaflæsning, men fordi hun tilsyneladende behandler skriftdelene som selvstændige enheder frem for sammenhængende dele. Dette tyder på, at Sarah i begrænset omfang er bevidst om, at sammenhænge må konstrueres aktivt på tværs af sider og modaliteter. Dermed bliver hendes læsning fragmenteret, hvilket peger på, at hun udfordres, når layout og skriftplacering afviger fra det vante.

6.5 Farvens betydning i elevernes læsning

Farvemodaliteten anvendes i *Hviskeleg* som et opmærksomhedsskabende greb, og den tildeles derudover en funktionel specialisering til at kommunikere kompositoriske spring i tid. Imidlertid peger empirien på, at elevernes opmærksomhed på farverne samt funktionen af disse varierer. Disse observationer uddybes i de følgende to underafsnit.

6.5.1 En begyndende opmærksomhed

Eleverne læser et opslag, hvor der i en af rammerne illustreres en plet, som Anna netop har fået på sin trøje. Pletten er orange, og rammen skiller sig derfor ud fra sidens andre rammer, hvori der kun anvendes hvid og lilla. Da eleverne bliver spurgt ind til, hvorfor de tror, at sådan et billede er med, svarer Sarah: "Det ligner pletten" (Bilag 4). Tilsvarende forklarer Mette billedet med, at det "kan være for at vise, da hendes trøje var beskidt" (Bilag 3). Eksemplerne tyder på, at eleverne anvender farverne deskriptivt snarere end fortolkende. Begge elever anvender således farven som en konkret gengivelse af palettens farve fremfor som en modalitet, der kommunikerer yderligere mening. Farven kunne her fungere som en markør, der retter opmærksomhed mod billedets indhold og dets symbolske værdi. Pletten afbilder ikke blot visuelle udtryk, men indikerer også at pletten kan få konsekvenser for Anna, når hun kommer hjem til sin mor. Ingen af eleverne synes dog at opfatte farven som andet end en afbildning af plettens konkrete udseende, hvilket tyder på, at farvens funktion som betydningsbærende element ikke aktiveres i deres læsning.

Selvom to af eleverne i nævnte eksempel virker til at tilskrive farvemodaliteten en begrænset betydning, er der andre eksempler på, at eleverne udviser begyndende tegn på en mere nuanceret opmærksomhed på modalitetens affordans. Særligt skiller Frederikke sig ud, da hun bemærker og kommenterer, at de orange billeder skiller sig ud fra de øvrige billeder i lilla nuancer. I den forbindelse siger hun: "Jeg synes, det er mærkeligt, at de der bliver hudfarvet", og da hun bliver spurgt til det orange billedes funktion, svarer hun: "måske er det fordi, det er det man skal kigge allermest på (...)" (Bilag 5). Tilsvarende men mindre udfoldet ses der tegn på opmærksomhed hos Cille og Mette, når de bliver spurgt til hvilke detaljer, de mener er vigtige at bemærke på opslaget. Cille fremhæver som det første farverne og siger: "Sådan det er meget blå og sådan noget [...] og sort og hvid og lilla. Og så også gul dér", og Mette siger: "Nok at der kun er to farver". På trods af tænketid uddyber hverken Cille eller Mette deres tanker om, hvorfor de mener, at farverne er vigtige, eller hvad de betyder og kommunikerer af betydning (Bilag 3; Bilag 6). Da Sarah bliver spurgt, hvorvidt hun tænker, om man skal tillægge særlig værdi til farverne, stemmer hun i og siger: "Ja, jeg tror du har ret i, at det er noget, der er vigtigt" (Bilag 4). Frederikke står ud i disse eksempler, idet hun bemærker, at de orange billeder fremtræder med saliens og afviger fra de øvrige farver og "skal kigges allermest på". Hun kobler dermed farven til en funktion som opmærksomhedsskabende greb, om end stadig en smule usikker. Dette indikerer en begyndende forståelse af farvemodalitetens affordans som opmærksomhedsskabende greb og kan tyde på, at Frederikke trækker på sin viden om farvemodaliteten som udtryksform, herunder hvad den særligt kan anvendes til. Hos Cille og Mette ses ligeså en opmærksomhed, dog mere overfladisk, hvor farver nævnes og oplistes som noget vigtigt, men uden at de yderligere kan sætte ord på grunden til dette. De registrerer således, at der er en særlig brug af farver og er bevidste om, at dette skal

tildeles en form for særlig opmærksomhed. De er dog ikke i stand til at udlede en fortolkning af anvendelsen. Afslutningsvist kan det bemærkes, hvordan Sarah gennem en mindre mundtlig stilladsering kommer frem til forståelsen af, at farver kan bruges til at udtrykke noget særligt. Her fungerer spørgsmålet om, hvorvidt hun tænker farver er vigtigt, som en midlertidig mundtlig støtte, der hjælper hende til at formulere noget, hun allerede er tæt på at kunne udtrykke selv (Bruner, 1976). Sarah støttes dermed i at sætte ord på sin begyndende forståelse af farvemodaliteten som udtryksform i en multimodal tekst. Hendes hurtige istemmende svar peger ikke blot på tilslutning, men på, at forståelsen allerede var under opbygning, og at hun med begrænset støtte bliver tydeligere i sin forståelse af farvens opmærksomhedsskabende funktion.

Elevernes begrænsede opmærksomhed på farvemodalitetens evne til at kommunikere betydning gør, at centrale lag i teksten ikke aktiveres fuldt ud i deres læsning. Når farvens funktionelle specialiseringer ikke tildeles særlig opmærksomhed, reduceres det multimodale samspil. Dette kan medføre, at centrale betydningsnuancer overses. Elevernes læsning forbliver dermed tæt på en gengivelse af det umiddelbare synlige frem for en fortolkning af, hvordan visuelle virkemidler bidrager til fortællingens dybere lag.

6.5.2 Eleverne overser farvens kompositoriske betydning

I *Hviskeleg* anvendes farvemodaliteten også til at kommunikere tidsmæssige skift imellem nutid og tilbageblik. Dette kommer til syne gennem farvemodalitetens affordans til at virke strukturerende. Fortællingens struktur er relativt kompleks, og farven fungerer derfor som en central ressource for orientering i den tidslige organisering. Empirien peger imidlertid på, at eleverne i begrænset omfang bemærker og anvender denne funktion. Dette ses, da eleverne læser sider, hvor den blå farve anvendes til at markere et kompositorisk spring fra Veras tilbageblik til hendes nutid. I stedet for at rette fokus på farvens kompositoriske funktion til at forstå den tidsmæssige og miljømæssige ændring på siderne, retter eleverne i stedet deres opmærksomhed mod konkrete visuelle elementer i billedmodaliteten, såsom omgivelser, møbler og genstande (Bilag 3). Sarah kobler som den eneste de to sekvenser af Veras nutid sammen, idet hun bladrer tilbage og genkender stolen som den Vera også sidder på i starten af fortællingen. På baggrund af dette konkluderer hun, at der er tale om samme sted i kompositionen (Bilag 4). Eksemplerne peger på, at eleverne i begrænset grad anvender farvemodaliteten som et organiserende greb i forståelsen af tekstens tidslige komposition. De kobler ikke de gentagne forekomster af farven blå og identificerer dermed heller ikke skiftet tilbage til Veras nutid som værende et sted, de tidligere har besøgt i fortællingen. Selv når Sarah kobler tiderne sammen, sker dette på baggrund af små genkendelige billeddetaljer frem for farvens ellers fremtrædende fremtoning. I forlængelse heraf kan Sarahs læsning af det kompositoriske skift fortælle, hvordan hun er opmærksom på et informationshul og aktivt søger at afklare det ved at genbesøge tidligere sider med specifikke detaljer.

Samlet peger dette på, at farvemodalitetens strukturerende potentiale ikke aktiveres i elevernes læsning, da farveskift ikke indgår som information i deres fortolkning. I stedet organiseres forståelsen gennem lokale billedmarkører, som får afgørende betydning for, hvordan sammenhæng skabes. Dette betyder, at centrale kompositoriske signaler i teksten forbliver uudnyttede. Dette medfører, at tre af eleverne ikke kobler de to nutids-sekvenser sammen. Dette peger på, at mening i høj grad afhænger af umiddelbart tilgængelige visuelle detaljer frem for en samlet multimodal struktur.

7 Diskussion

På baggrund af analysens overordnede fund er det imidlertid væsentligt at nuancere, hvad disse resultater kan sige noget om og i lige så høj grad, hvad de ikke kan. Med projektets afsæt i det socialesemiotiske perspektiv, hvor kommunikation forstås som situeret og formet af sociale og kontekstuelle forhold, bliver det centralt at rette blikket mod den sammenhæng, hvori data er produceret.

Projektets empiri er produceret i en skolekontekst, hvor jeg som undersøger på forhånd kendte eleverne i kraft af tidligere gennemført praktikforløb. Disse faktorer udgør ikke blot en neutral ramme for interviewet, men må forstås som værende aktive påvirkningsfaktorer. Elevernes måde at læse *Hviskeleg* samt deres italesættelse af denne læsepraksis kan således ikke betragtes som objektive eller kontekstuafhængige, men må forstås i lyset af de normer og forventninger, der kan knytte sig til skolen som institution, og mig som tidligere lærerfaglig autoritet. Når analysefundene peger på mønstre i, hvordan danske elever på mellemtrinnet læser grafiske romaner, er det relevant at overveje, om disse mønstre afspejler elevernes faktiske praksisser, eller om de i en vis grad er udtryk for en tilpasning til skolens implicite forståelse af, hvad der regnes for "rigtig" læsning.

Skolen kan som institution være præget af bestemte normer, der i dette tilfælde kan ansues som et efterslæb af traditionelle læsenormer med vægtning af skriftmodaliteten. Som de tidligere nævnte undersøgelser viser, fylder skriftmodaliteten nemlig stadig meget, hvilket gennem elevernes skolegang, direkte eller indirekte, kan påvirke deres måde at forstå og praktisere læsning på. Det kan medføre, at elever i denne undersøgelsessammenhæng orienterer sig mod det, de opfatter som fagligt legitimt og herunder også, hvad de forestiller sig, at jeg som faglig autoritet ønsker at høre. Dette rejser en metodisk problemstilling i forhold til den producerede empiri. På trods af anvendelsen af think-aloud-metoden til at komme så tæt på elevernes læseproces som muligt, åbner denne nuancering for, at elevernes udsagn og handlen ikke udelukkende er spontane refleksioner, men kan være justerede i forhold til den kontekst, de indgår i. Empirien kan derfor risikere at være farvet af, at eleverne søger at give svar, der fremstår fagligt korrekte og passende, snarere end nødvendigvis at udtrykke deres umiddelbare oplevelser.

På den baggrund er det relevant at overveje, hvordan empirien kunne have set ud under andre betingelser. I en mindre institutionel kontekst såsom frilæsning i hjemmet, kunne elevernes læsepraksis tænkes at antage en anden karakter, hvor der i højere grad gives plads til fordybelse i forskellige betydningsbærende elementer, samt en mere undersøgende og mindre performativ tilgang. En sådan ændring af konteksten ville dog samtidig introducere nye påvirkningsfaktorer, som ligeledes måtte tages i betragtning.

Analysens fund må derfor forstås i deres kontekst og kan med forbehold pege på mønstre i elevernes læsning af grafiske romaner. Ikke desto mindre giver de anledning til at pege på, hvordan læreren kan kvalificere elevens læsning af denne type tekster.

8 Handleperspektiv

På baggrund af analysen fremstår det centralt, at elevernes læsning af multimodale tekster ikke kan overlades til deres egen intuitive tilgang til dem, men fordrer et eksplicit didaktisk fokus. Selvom elever i dag møder et væld af multimodale udtryk i deres hverdag, udvikler de ikke multimodal kompetence af sig selv. Tværtimod peger analysens fund på, at elever har behov for systematisk støtte til særligt at kunne identificere, udforske og uddrage mening af forskellige modaliteter. Sker dette ikke, forbliver elevernes læsning i høj grad overfladisk, hvor meningen i det læste vil være præget af mangel på væsentlige nuanceringer og meningslag. I den forbindelse bliver udviklingen af et multimodalt metasprog afgørende (Maagerø, 2018, s. 34). Hvor elever gennem skolens praksis i høj grad over skriftsproglig metakompetence, ses det i langt mindre grad, at de udvikler tilsvarende begreber til at tale om f.eks. billeder og deres betydningskabende funktioner (Fougst & Løvland, 2019, s. 67). Et metasprog vil netop fungere understøttende, da det kan hjælpe eleverne til i højere grad at få øje på de forskellige modaliteter. Gennem et sådant metasprog bliver de bedre i stand til at genkende, skelne mellem og forholde sig aktivt til modaliteterne samt deres funktion i teksten. Herigennem styrkes deres mulighed for at sætte ord på iagttagelser og arbejde reflektivt og fleksibelt med alle de lag af mening, der gemmer sig i de multimodale tekster.

8.1 Didaktiske fokusområder

I elevernes møde med *Hviskeleg* synliggøres behovet for en eksplicit didaktisk indsats forud for læsning af grafiske romaner. Her bør der arbejdes med udvikling af elevernes multimodale tekstkompetence, herunder særligt deres læsning af multimodale tekster. Analysen viser samtidig, at eleverne på flere områder er godt på vej i deres læsning, men at de fortsat har behov for målrettet undervisning og stilladsering i dele af deres læseproces. I det følgende vil jeg inddrage Würtz' interaktive læsemodel, da jeg anvender denne som et rammedidaktisk afsæt for systematisk at arbejde med de områder, hvor analysen viser, at eleverne er udfordret.

- **Viden om tekster.** Analysen peger på et behov for at styrke elevernes viden om multimodale tekster. Herunder at eleverne forud for læsning må være klædt på med en forståelse af genrens særlige måde at skabe mening på. Dette kan forstås som, at eleverne skal have de rette briller på, så de er bevidste om, at alle tekstens elementer indgår i et samlet meningssystem. Elevernes behov for dette kommer særligt til udtryk i situationer, hvor elevernes misforståelser opstår som følge af, at forskellige modaliteter ikke sammenkobles, men læses isoleret. Eleverne synes dermed ikke at aktivere en forståelse af, at meningen i grafiske romaner netop skabes gennem helhedsorienterede sammenkoblinger af forskellige elementer.
- **Viden om udtryksformer.** For det andet peger analysen på behovet for at styrke elevernes viden om udtryksformer. Eleverne skal have en solid forståelse af forskellige modaliteter og deres affordans, som de kan trække på under læsning af multimodale tekster for at udlede og koble så meget information som muligt. I den forbindelse bliver det centralt, at undervisningen bør øve eleverne i at kunne udtrykke sig fagligt og derigennem forholde sig reflektivt og præcist til de enkelte modaliteter og deres samspil. Analysen viser samtidig, at eleverne er særligt stærke i forhold til billedmodaliteten, hvor de er gode til at aflæse ansigtsudtryk og kropssprog og dermed anvende modalitetens affordans til at afkode udtryk relativt præcist og detaljeret. Omvendt udfordres de af farvernes og rammernes funktioner, herunder forskellige former for placering, markering og saliens. Eleverne har en begyndende opmærksomhed på, at farver betyder noget, men de formår ikke konsekvent at anvende denne viden aktivt i deres læsning eller koble den til tekstens øvrige elementer. Tilsvarende ses det, at layout, rammer og komposition ikke altid anvendes som meningsbærende ressourcer, hvilket peger på et behov for at arbejde mere eksplicit med disse modaliteters funktion.
I undervisningen bør det desuden understreges, at viden om modaliteter ikke kan forstås som faste betydninger, men altid er kontekstuel betingede og bl.a. afhænger af den konkrete teksts kommunikationsønsker. En grundlæggende viden om modaliteternes affordans kan dog fungere som et vigtigt afsæt for elevernes læsning, så de i højere grad bliver i stand til at anvende dem fleksibelt i meningskabelsen.
- **Metakognition.** For det tredje peger analysen på behovet for at udvikle elevernes metakognition i læseprocessen. I de tilfælde hvor eleverne møder mere komplekse informationshuller, der kræver informationskobling på tværs af modaliteter og sider, bliver det tydeligt, at de i begrænset grad overvåger, vurderer og justerer deres forståelse. Closure lykkes kun delvist, og eleverne synes ikke systematisk at kontrollere, om deres fortolkning giver mening i forhold til den samlede tekst. Dette peger på et behov for at udvikle en mere eksplicit metakognitiv bevidsthed, hvor eleverne lærer

at stoppe op, genbesøge information og aktivt justere deres forståelser. Desuden skal de øve sig i at anvende strategier for at navigere og vælge korrekte læsestier samt sænke deres læsehastighed ud fra deres viden om tekstgenrens multimodale kompleksitet.

9 Konklusion

Projektets undersøgelse viser, at elever på mellemtrinnet i mødet med grafiske romaner er i stand til at orientere sig i teksten og skabe en overordnet forståelse af handlingen gennem samspil mellem flere modaliteter. Læsning fremstår dermed funktionel, idet eleverne både afkoder skrift og inddrager visuelle elementer som en del af deres menings-skabelse. Samtidig viser analysen, at denne læsning i flere tilfælde ikke omfatter alle tekstens meningsbærende modaliteter. Eleverne retter i høj grad opmærksomheden mod bestemte modaliteter, mens andre, herunder farver, rammer, layout og komposition i mindre grad aktiveres som meningsbærende. Når disse ikke inddrages, begrænses elevernes mulighed for at etablere fuld informationskobling på tværs af modaliteter, hvilket påvirker deres evne til at udfylde informationshuller i mere komplekse dele af teksten. Eleverne viser en læsepraksis, hvor dele af tekstens meningspotentiale realiseres, mens andre forbliver udfoldede i deres fortolkning.

I et multiliteracies-perspektiv peger dette på, at læsning af multimodale tekster forudsætter en bevidsthed om, at alle modaliteter indgår i den samlede tekstlige betydning, og at disse må læses i et samspil fremfor isoleret. På den baggrund viser undersøgelsen et didaktisk behov for at styrke elevernes multimodale tekstkompetence gennem en eksplicit undervisning i multimodal læsning. Særligt peger analysen på tre centrale handleområder: viden om tekster, viden om udtryksformer og metakognition. Eleverne har behov for en tydeliggørelse af, hvordan multimodale tekster er opbygget, hvordan de enkelte modaliteter kan bidrage med forskellig betydning, samt hvordan eleverne løbende kan overvåge og justere deres egen forståelse i læseprocessen.

Samlet set viser undersøgelsen, at elevernes læsning af grafiske romaner rummer et betydeligt potentiale, men at dette kun realiseres fuldt ud, når eleverne understøttes i at arbejde bevidst og reflekteret med tekstens multimodale samspil.

10 Litteraturliste

- Agerup, L., & Willaa, K. (2024). *Lærerens undersøgelsesmetoder* (2. udg.). Hans Reitzels Forlag.
- Bremholm, J., Hansen, R., & Slot, M. F. (2016). *Elevopgaver og elevproduktion i det 21. århundrede: Kvalitativ analyse af elevproduktion i matematik, dansk og naturfag*. Læremiddel.dk.
- Bundsgaard, J., Buch, B., & Foug, S. S. (2017). De anvendte læremidlers danskfag belyst kvantitativt. I J. Bremholm, J. Bundsgaard, S. S. Foug, & A. K. Skyggebjerg (Red.), *Læremidlernes danskfag* (s. 28–54). Aarhus Universitetsforlag.
- Charters, E. (2003). The Use of Think-aloud Methods in Qualitative Research An Introduction to Think-aloud Methods. *Brock Education Journal*, 12(2), s. 68- 82.
<https://doi.org/10.26522/brocked.v12i2.38>
- Christensen, V. (2018). Man får jo det hele med på video... ikke? Video som teknik og empirisk materiale. I T. T. Engsig (Red.), *Empiriske undersøgelser og metodiske greb: grundbog til de pædagogiske professionsuddannelser*. (1. udg., s. 183-207). Hans Reitzel.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2020). Multiliteracies: Nye literacies, ny læring (M. H. Olsen, Overs.). *Nationalt Videncenter for Læsning*. (Oprindeligt udgivet i 2009).
- Dürr, M. (2021). *Hviskeleg*. Forlaget Plot.
- Fibiger, J., & Jørgensen, M. (2016). *Tæt på literacy: Håndbog i læsning og skrivning*. Hans Reitzels Forlag.
- Gualberto, C., & Kress, G. (2019). Social semiotics. *The international encyclopedia of media literacy*, 1-9.
- Jacobsen, B., Tanggaard, L., & Brinkmann, S. (2025). Fænomenologi. I L. Tanggaard & S. Brinkmann (Red.), *Kvalitative metoder: en grundbog* (4. udg., s. 343–371). Hans Reitzels Forlag.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*. Routledge.
- Kress, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. Routledge.
- Løvland, A., & Foug, S. S. (2019). *Multimodalitet i skolen: Analyse og produktion i et socialsemiotisk, scenariedidaktisk perspektiv - 4.-10. klasse*. Dafolo.
- Maagerø, E. (2017). *Multimodal tekstkompetence* (1. elektroniske udg.). Klim.

- Maagerø, E. (2018). Literacy i et sammensat tekstlandskab på tværs af fag. I K. Friis & D. Østergren-Olsen (Red.), *Literacydidaktik i fagene: på mellemtrinet*. Dafolo
- Olsen, M., & Christensen, H.-C (2016). *Grafiske romaner* (1. udg., 2. oplag). Dansk lærerforeningens Forlag.
- Slot, M. F., Hansen, R., & Bremholm, J. (2016). *Elevopgaver og elevproduktion i det 21. århundrede: En kvantitativ og kvalitativ analyse af elevproduktion i matematik, dansk og naturfag*. Læremiddel.dk.
- Smith, J. M., & Pole, K. (2018). What's going on in a graphic novel?. *The Reading Teacher*, 72(2), 169-177.
- Sunesen, M. S. K. (2010). *Sådan laver du undersøgelser: Videnskabsteori, metode og analyse*. Hans Reitzels Forlag.
- Tanggaard, L., & Brinkmann, S. (2025). Interviewet: samtalen som forskningsmetode. I L. Tanggaard & S. Brinkmann (Red.), *Kvalitative metoder: en grundbog* (4. udg., s. 35–64). Hans Reitzels Forlag.
- Thisted, J. (2019). *Forskningsmetode i praksis: Projektorienteret videnskabsteori og forskningsmetodik* (2. udg.). Munksgaard.
- Undervisningsministeriet. (2019). *Dansk: Faghæfte 2019* (rev. udg.). Undervisningsministeriet.
- Van Leeuwen, T. (2005). *Introducing social semiotics*. Routledge.
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of child psychology and psychiatry*, 17(2), 89-100.
- Würtz, M. (2012). Multimodale tekster og didaktisk design. *Mange veje til forståelse*, (No. 1), 20-43.

11 Bilag 1: Uddrag af interviewguide

I Interviewguiden anvendes billeder fra *Hviskeleg* af Morten Dürr (2021).

Opslag og undersøgelsesfokus	Interviewspørgsmål
<p>Forside</p>  <p>Undersøgelsesfokus:</p> <ul style="list-style-type: none">- Ansigtsudtryk- Farver- Kropssprog- Titel	<ul style="list-style-type: none">- Prøv at fortælle mig, hvad du ser på forsiden- Hvad sker der på forsiden?- Kan du fortælle mig om farverne på forsiden?- Hvad tænker du, bogen kommer til at handle om?- Var der noget, der fangede din opmærksomhed mere end andet?- Hvad lagde du mærke til først?- Hvad gjorde, at du lagde mærke til x...?- (Vent) – er der mere du vil sige?
<p>Opslag 6</p>  <p>Undersøgelsesfokus:</p> <ul style="list-style-type: none">- Forståelse af tid og sted- Closure- Farver	<ul style="list-style-type: none">- Prøv at fortælle, hvad der sker på det her opslag.- Kan du fortælle hvad der er sket her på de sidste par sider?- Er der nogle vigtige detaljer her synes du?- Hvor tror du det her foregår?- Hvorfor tror du det foregår her?- Hvem er den voksne her?- Hvorfor tror du det?- (Vent) – er der mere du vil sige?

12 Bilag 2: Læseguide til transskription

Relevante sekvenser af interviewet er transskriberet. Sekvenserne er udvalgt til at vise forskellige aspekter af elevernes læsning. Skift mellem interviewsekvenser tydeliggøres ved, at der skrives **SEKVENS**SKIFTE i transskriptionen.

- 1) **I** = Interviewer
- 2) **M** = Mette (pseudonym for informant)
- 3) **C** = Cille (pseudonym for informant)
- 4) **F** = Frederikke (pseudonym for informant)
- 5) **S** = Sarah (pseudonym for informant)
- 6) [knyttende bemærkning af betydning] = Knyttende bemærkning af betydning fra den, der ikke taler. Hvis fx Interviewer knytter en bemærkning til Informanten mens Informant taler, skrives det fx som: [I: aha, nu forstår jeg]
- 7) [...] = bemærkelsesværdig pause i sammenhængende tale. Hvis pausen er ekstra lang, skrives fx [20 sekunders pause...]
- 8) / = Den der taler stopper midt i en sætning og starter på en ny
- 9) ?uklar passage? = passage, hvor der forekommer uklar tale.
- 10) (handling / observation)

13 Bilag 3: Uddrag af transskription af interview med Mette

SEKVENSSKIFTE, forside

I: Hvis du klapper bogen sammen og så kigger på forsiden, kan du så fortælle mig lidt om hvad du ser på forsiden?

M: Ja, der står *Hviskeleg*.

I: Der står *Hviskeleg*. Er det det, du kigger på først sådan når du ser?

M: Jeg kigger også på hende ders ansigtsudtryk (Mette peger med fingeren på Veras ansigt).

I: Du kigger på hende der. Hvorfor kigger du lige på hende?

M: På grund af det ligner lidt som om, at hun er blevet fortalt noget, som hun ikke gider at høre.

I: Okay. Hvordan kan du se det på hende?

M: På grund af hun kigger sådan lidt til siden (Mette peger med fingeren i den retning, Vera kigger) og ser om de andre også har hørt det samme.

I: Mhmm, så hun kigger lidt på de andre og sådan.

SEKVENSSKIFTE, s. 10

I: Vil du prøve at vise mig din finger, når du lige læser siderne. Sådan hvor du læser henne ad, hvad du læser

M: (Mette peger med det samme på skriften midt på siden, forbi tre rammer uden skrift, og læser højt) Jasmin (Mette fører fingeren ned til næste skrift i næste ramme) Mimo får mig (Mette flytter fingeren hen på næste ramme, hvor der er lydord, men læser ikke disse højt)

SEKVENSSKIFTE, s. 17-18

M: (Mette læser højt:) Men når jeg mister stemmen, [...] varer det for det meste kun en dag (Mette bladrer videre med det samme efter at have læst skriften færdig på siden og læser videre på næste siden mens hun peger på med fingeren)

SEKVENSSKIFTE, s. 24-25

I: Hvis du nu skulle genfortælle nogle detaljer på de her to sider, hvad skulle det så være?

M: Øhm, nok, at der kun var to farver.

I: At der kun var to farver? [M: Mhm].

M: og sådan, at der sådan er sket noget hjemme som der ikke bliver fortalt.

I: tror du det har nogen betydning, at der kun er to farver? Kunne der ikke være flere farver?

M: Måske har det en betydning.

I: der er jo sådan to billeder, de har taget med, der er orange / hvorfor tror du de har taget dem med?

M: Det kan være for at vise, da hendes trøje var beskidt [I: Mhm]

SEKVENSSKIFTE, s. 40-41

M: (Mette læser højt, mens hun peger med fingeren langs teksten vandret over panelets rammer. Hun flytter hurtigt fingeren ned til næste rammen længst til venstre i nedenstående panel og fortsætter læsningen)

SEKVENSSKIFTE, s. 54-55

I: Hmm, så er der sådan et billede der nede lige pludselig (Interviewer peger på billedet)

M: [...] Jeg ved ikke, hvad det skal forestille [I: Nej]. Sikkert nogle blade, eller. Men ellers kan jeg ikke se, hvad det skal forestille.

I: Nej. Prøv at bladre videre, så kan det være, at du finder ud af det.

M: (Mette bladrer) [...] Nede i skolen

I: Du tænker det er i skolen? [...] Hvorfor tror du, det er i skolen?

M: På grund af at der er gynger og det ligner lidt der, hvor de sad (Mette peger på et billede med en bænk) og det der (Mette læser højt, hvad der står i taleboblerne på billederne og peger med fingeren. Hun skal til at bladre videre)

I: Hvis du bliver herovre. Hvad sker der på de her sider, hvis du tænker på, hvad der skete lige før herovre (Interviewer peger på flere billeder)

M: Så er de nok taget hen / eller ik' der, men så er de nok taget hen til et andet sted, hvor man kan sige det [**I:** Jaer] og så prøver de at fortælle det selvom [...] ja, det

I: Ja. Hvor tror du, de er taget hen?

M: [...] Politistationen måske

I: Måske politistationen. Hvem tror du, de snakker med?

M: En eller anden, der står i rep / den der [**I:** Receptionen?] Ja.

I: Ja. Det kunne det godt være. [...] hmm, hvad tror du der sådan sker på de her billeder? (Interviewer peger på billeder)

M: Sådan, hun er lidt bange for det [**I:** Ja] at sige det lidt

I: Okay, hvorfor tror du det?

I: På grund af hun er bange for, at det er falsk og så kommer hun hen og siger det og det ikke er rigtig, men hun tror stadig på det

SEKVENSSKIFTE, s. 70-71

I: Hvad tror du så der sker til allersidst her – både på de her sider og de næste to, (Mette bladrer) de der to?

M: At de bliver gode venner igen

I: Hvorfor tror du, de gør det?

M: Måske på grund af, at Vera hjalp Anna med at få sagt det sådan at hendes mor flyttede

I: Er det fordi der står, at de bliver gode venner igen, eller?

M: Den kan man på en måde se på grund af, de tager hinanden i hænderne (Mette peger på billedet, hvor de tager hinanden i hænderne)

I: Okay. Så det tænker du, det er noget, der er godt?

M: Mhm.

I: Tænker du, det er en god eller dårlig slutning?

M: Jeg tror, det er en god slutning

I: Du tror, det er en god slutning. [**M:** Mhm] Hvorfor tror du, det er en god slutning? (Interviewer peger på det sidste billede)

M: De sidder alle sammen i en rundkreds, smiler og holder i hænderne, [**I:** Mhm] eller næsten smiler

14 Bilag 4: Uddrag af transskription af interview med Sarah

SEKVENSSKIFTE, forside

I: Når du sådan ser på forsiden, kan du så prøve at fortælle mig, hvad du ser på den? Sådan bare alt det du kan komme i tanke om at sige.

S: En pigegruppe

I: En pigegruppe, mhmm. Hvorfor tænker du det?

S: Fordi jeg kan se nogen, der sidder og hvisker (Sarah peger rundt på billedet på forsiden) [I: Ja] En masse piger (Sarah peger rundt igen)

I: Ja. Hvorfor tror du, de hvisker? Hvad på billedet – er der fordi, der står noget der (Interviewer peger på titlen, *Hviskeleg*) eller er det billederne, du kigger på?

S: Billederne (Sarah peger rundt på billedet på forsiden)

I: Det er billederne, du kigger på, ja. Og så kan du sådan genkende, at de hvisker til hinanden med kroppen der?

S: Og sådan hun kigger over på det der (Sarah peger med fingeren fra Vera mod den retning, Vera kigger)

SEKVENSSKIFTE, s. 24-25

I: Der er sådan to billeder på siden, der er meget orange (interviewer peger på billederne) det her billede og det her billede. Hvis vi starter med det første billede derovre / hvorfor tænker du, at det er der?

S: Det ligner pletten [I: Det ligner pletten? Lige præcis] [...]

I: Tror du, farverne kan være vise noget vigtigt

S: Ja, jeg tror, du har ret i, at det er noget, der er vigtigt”

SEKVENSSKIFTE, s. 31

S: (trækker sin finger hen på den første rammes taleboble og læser denne højt, fører fingeren til den næste, læser denne højt, kører fingeren hen til taleboblen i rammen nederst til vestre på siden, men flytter den igen. Hun tager fingeren tilbage til taleboblen i rammen nederst til venstre og læser højt fra denne og dernæst den sidste taleboble på opslaget. Efter højt-læsningen af skriften bladrer Sarah hurtigt videre).

SEKVENSSKIFTE, s. 31

I: Er det ikke lidt svært at læse, når den sådan / hvad hører det her billede lige til, eller hvad. Hvad det nemt nok?

S: Ja, fordi jeg gør bare sådan to og to (Sarah peger med fingeren på fire rammer fra højre mod venstre og op og ned uden at pege på rammen i midten)

SEKVENSSKIFTE, s. 35-40

I: Hvem tror du det der er? (Interviewer peger på billede af Annas mor)

S: Hendes mor

I: Hendes mor. Hvorfor tror du det er hendes mor?

S: (Sarah bladrer og læser en taleboble, der kommer fra moren højt:) på grund af, hun siger: Det vinder du Anna, og det er den samme person

I: Og så tænker du at det er hendes mor?

S: Ja. Hun ser meget sur ud

I: Hvorfor ser hun sur ud?

S: Fordi at hun blev ikke stolt, der hvor hun kom først, ligner det.

SEKVENSSKIFTE, s. 40, 38-39

I: Prøv at læs den tekst der op igen.

S: (S læser højt af skrift på en ramme:) Det var ikke nogen der lagde mærke til de tog afsted [**I:** Mhm]

I: Hvem tror du der bliver snakket om? Der var ikke nogen som lagde mærke til at de tog afsted.

S: [...] De andre [**I:** Mhm] fordi på den her side står der (Sarah læser højt at tekst på side:) på den måde mistede hendes hold nogle [...] [**I:** Mhm] Jeg tror det er nogle piger.

SEKVENSSKIFTE, s. 55

I: Og så er det som om, der sker noget helt andet til sidst

S: Ja, der er et hus, tror jeg.

I: Et eller andet form for hus [**S:** Ja] Ja. Men det er lidt svært at gætte, hvor det er henne eller hvad [**S:** Ja] Ja. Tror du man kan gætte sig til, hvor det er henne, eller tror du, det er et helt nyt sted?

S: Nyt sted.

SEKVENSSKIFTE, s. 56-57, 2

I: Må jeg prøve at spørge dig til de her billeder også? [**S:** mhm] Kan du prøve at fortælle lidt om, hvad der sker på dem?

S: Det ligner, at hun sidder, hvor vi startede faktisk [**I:** Ja. Det kunne godt være] på de her billeder (Sarah bladrer tilbage til et tidligere billede).

I: Hvordan synes du det ligner, altså hvordan kan du se det, synes du?

S: Hun har den samme trøje på [**I:** Hun har den samme trøje på] og så også [...] (Sarah kigger på tidligere billede) Ja, stolen. Den samme der. (Sarah peger på to billeder fra forskellige sider)

I: Stolen kunne godt ligne den samme også. Hvor tror du hun er henne lige nu?

S: Børnehjem

I: På et børnehjem. Mhm. [...] Og hvem tror du de snakker med?

S: Øhm, jeg ved faktisk ikke helt, hvad det hedder [...] psykolog, [**I:** en psykolog] jeg ved det ikke

I: Altså den kunne godt være en psykolog. Man ved jo ikke, hvem han er vel. Hvorfor tænker du, det er en psykolog?

S: Fordi han taler meget roligt

I: Ja. Taler meget roligt. Er det fordi han ser sådan ud eller er der noget andet. Hvorfor synes du han taler meget roligt

S: ?uklar passage? Jeg ved ikke hvorfor, men jeg synes bare det ligner, at han taler sådan meget roligt. [**I:** Ja, jeg kan godt forstå dig]

15 Bilag 5: Uddrag af transskription af interview med Frederikke

SEKVENSSKRIFTE, s. 23

I: Hvem tror du, der bliver stiktosset? Anna (interviewer læser højt af taleboble:) siger hun bliver stik tosset.

F: Måske hendes mor.

I: Måske hendes mor. Hvorfor tror du det?

F: Fordi var det ikke hendes mor, som slog hende eller sådan noget?

SEKVENSSKIFTE, s. 24-25

I: Hvis du nu skulle snakke med Sarah eller Mette om de her to sider, dem har de jo også læst, hvad tror du så, at du ville fortælle om siderne? Er der noget, du synes, der fanger dine øjne eller noget der er vigtigt?

F: [...] Jeg synes, det er mærkeligt, at de der bliver hudfarvet.

I: Ja de skifter farve? [F: Mhm] Mhm. [...] Ligesom du siger, at de skifter farve der (intervieweren peger på én ramme med orange farve og peger derefter på en anden ramme med orange farve) den farve er der også deroppe. Er det ikke sådan et lidt skørt billede at have med? [F: Mhm] Hvorfor tror du man har det med? Kunne man ikke lige så godt lade være med at have det med?

F: Måske er det fordi, det er det man skal kigge allermost på [...] ligesom det var tuschen.

SEKVENSSKIFTE, s. 31

F: (Frederikke holder kort fingeren i luften og sætter den på taleboble i rammen øverst til venstre og læser højt. Hun flytter fingeren til rammen til højre, og da hun har læst denne højt, løfter hun sin pegefinger og holder den svævende over siden og bevæger den søgende rundt. Hun sætter sin finger på sidens ramme i venstre nederste hjørne, fortsætter over i rammen til højre, og løfter hendes finger fra siden, da hun er færdig med at læse taleboblen højt)

SEKVENSSKIFTE, s. 56-57

F: Enten er hun på skolen eller sådan noget. Ellers er hun sådan et sted, hvor [...] jeg ikke sådan, hvad de laver

I: Næ. Hvor tror du det kunne være skolen, hun er på?

F: Det her ligner meget skoleområdet (Frederikke peger på billeder) og så kunne det jo godt være læreren (Frederikke peger på billede)

I: Så kunne det godt være en lærer, ham manden der. [F: Mhm] Mhm. Hvad tror du, der sker på de her billeder?

F: [14 sekunders pause...] Det ligner også, at faren han måske er kommet med

I: Ja. [...] Det ligner det nemlig. [...] Hvad tror du hun laver der?

F: Måske var det fordi hun synes det var vigtigt [I: Ja] at sige det

I: Så hun er måske ved at sige det til noget? [F: Mhm] Ja.

F: [40 sekunders pause...] (Frederikke kigger på billederne)

I: Skal vi prøve at bladre? [F: Mhm]

16 Bilag 6: Uddrag af transskription af interview med Cille

SEKKVENSSKIFT, forside

I: Hvis du kigger på forside, hvad ligger du så mærke til? Kan sådan prøve at fortælle mig, hvad du ser og hvad du tænker om?

C: At der er nogen, der hvisker.

I: Der er nogen, der hvisker. Hvorfor tror du, at der er nogen / eller, hvordan kan du se, at der er nogen, der hvisker?

C: Fordi, sådan, (Cille peger på Anna og hen mod Vera) med hånden til der og hovederne tæt. Og det hele er sådan meget blåt.

I: Det hele er meget blåt. [...] Tænker du på andet?

C: Nej.

SEKVENSSKIFTE, s. 24

C: (Cille bladrer og peger med det samme på skriften midt på siden, forbi fire rammer uden skrift, og læser højt, mens hun peger fra venstre mod højre:) Anna kom ikke tilbage til lektiecaféen. (Cille flytter fingeren oppe fra og ned til skriften i nederste venstre hjørne og læser videre:) Næste dag kom hun slet ikke i skole. (Cille flytter fingeren hurtigt over endnu en ramme uden skrift og hen til skriften i nederste højre hjørne og læser videre) Hun kom først tilbage om mandagen.

SEKVENSSKIFTE, s. 22-24

I: Må jeg prøve at høre. Hvad er der sket på de her sider og også på dem før?

C: Anna bliver sur og siger, hun bliver stiktosset. Jeg tror, det er hendes mor, der bliver tosset.

I: Tror du, det er hendes mor? Hvorfor skulle hun blive tosset, tror du?

C: Fordi, [...] hun sagde jo også til Vera, at hendes mor slog hende

I: Ja. Så hvorfor skulle hun blive tosset på Anna, tror du?

C: Fordi hun vil sikker ikke tro på, at det ikke var hende [I: Mhm]

SEKVENSSKIFTE, s. 24-25

I: Der er nogle forskellige billeder på de her to sider. Kan du prøve at fortælle, hvis du nu skulle snakke med Frederikke eller Sarah eller Mette, der har været herinde, og du skulle fortælle dem om nogle detaljer, du tænkte, der var vigtige fra de her sider af

C: Farver. [I: Farver] Sådan det er meget blåt og sådan noget [...] og sort og hvid og lilla. Og så også gul dér (Cille peger på billede med gul farve)

SEKVENSSKIFTE, s. 27

C: (Cille læser højt:) Det var kun mig, der vidste det. At Annas mor slog eller var det bare noget hun fakede. (Cille bladrer videre og peger på den første skrift på næste side og læser videre)

SEKVENSSKIFTE, s. 52

C: (Cille placerer sin finger på sidens første ramme til venstre i øverste panel. Herfra læser hun højt mens hun bevæger fingeren mellem rammerne hen mod taleboblerne. Hun placerer fingeren, så hun følger en venstre-mod-højre læseretning)

SEKVENSSKIFTE, s. 55-57

I: Det her billede (Interviewer peger på billede). Hvad tror du, der sker på det her billede?

C: Hmm, der sidder de nok inden for

I: Der sidder de inden for. Hvad kan du se på billedet?

C: Blade og sådan dør og vinduer

I: Ja, mhm. Så må du gerne bladre (Cille bladre og læser højt, hvad der står i taleboblerne på billeder)

I: Hvor tror du, de er henne?

C: Et eller andet sted, hvor man kan sagsøge folk.

I: Et sted, hvor man kan sagsøge folk. Hvorfor tror du det?

C: Mmh, fordi hun vil lave en anklage om, at Annas mor slår Anna

I: Hvem tror du, de snakket med dernede så?

C: Ham der, der står i biksen (Cille peger på billedet)

SEKVENSSKIFTE, s. 70-71

I: Og det var de sidste to sider. Hvad tænker du, der sker på de sidste to sider?

C: Øhm, at de er blevet gode venner igen.

I: Mhm, hvorfor tror du det?

C: Fordi de holder i hånden.

I: Ja. Hvad tænker du om slutningen?

C: Den er god.