

Masteroppgave

Om multimodalitet, sjanger og læring i digitale opplæringsressurser

Av

Hilde R. Olsen Mykland

Masteroppgaven er gjennomført som et ledd i utdanningen ved Universitetet i Agder og er godkjent som sådan. Denne godkjenningen innebærer ikke at universitetet inntår for de metoder som er anvendt og de konklusjoner som er trukket.

Veileder:

Elise Seip Tønnessen

Universitetet i Agder, Kristiansand

6.4.2009

Innholdsfortegnelse

Kapittel 1 Innledning.....	6
Nettressurser tilknyttet lærebøker.....	6
Problemstilling.....	7
Multimodalitet.....	7
Sjanger	7
Appellstrukturer og læring	8
Studieobjekt og utvalg	8
Metode	9
Presentasjon av tekstkorpus.....	10
Oppgavens struktur.....	12
Kapittel 2 Innføring i begreper og teoriperspektiver.....	13
Innslag i en pedagogisk diskurs.....	13
Teoretiske innfallsvinkler	13
Hva er det med verbalspråket?	13
Semiotikk.....	14
Systemisk funksjonell lingvistikk.....	16
Hva er en tekst?	17
Hvordan blir mening til i tekster?.....	18
Språk i læring.....	19
Hvordan foregår læring?.....	20
”Education moved into the domain of entertaining”	21
Sjanger	24
Format.....	26
Remediering.....	27
Modalitet.....	28
Multimodalitet	29
Om visuell design	31
Multimedia.....	33
Ulike aspekter ved interaktivitet.....	34

Multimodale tekster og Kunnskapsløftet.....	35
Kapittel 3 Metode- valg , presiseringer og avveininger	36
Utvalg	36
Analyse av helheten i materialet.....	36
Kapittel 4 Om den enkelte nettressurs innhold og form.....	39
Panoramas nettressurs.....	39
Sjangre og formater.....	41
Modaliteter og affordanser.....	44
Remediering	46
Grip tekstens nettressurs	48
Sjangre og formater.....	50
Modaliteter og affordanser.....	51
Remediering	52
Temas nettressurs	53
Sjangre og formater.....	54
Modaliteter og affordanser.....	56
Remediering	56
Spenns nettressurs.....	57
Sjangre og formater.....	57
Modaliteter og affordanser.....	59
Remediering	59
Kapittel 5 Analyse av praksiseksempler.....	60
Om tekster diskursive egenskaper	60
Eksempel 1- Om et nyskapende format - Panoramas nettressurs.....	61
Om teksten	61
Bruk av sjanger og sjangeraspekter	61
Bruk av modaliteter, affordanser og multimodal kohesjon.....	63
Bruk av mediets affordans til å motivere	65
Pedagogisk og norskfaglig funksjon	66
Eksempel 2 - Om tekst med eksterne ressurser - Temas nettressurs	68
Om teksten	68
Bruk av sjanger og sjangeraspekter	69
Bruk av modaliteter, affordanser og multimodal kohesjon.....	70

Bruk av mediets affordans til å motivere	71
Pedagogisk og norskfaglig funksjon	71
Eksempel 3 - Om tilpasset modalitetsbruk - Panoramas nettressurs	72
Om teksten	72
Sjanger og sjangeraspekter	73
Bruk av modaliteter, affordanser og multimodal kohesjon.....	74
Bruk av mediets affordans til å motivere	75
Pedagogisk og norskfaglig funksjon	75
Eksempel 4 - Om hypertekst - Grip teksten nettressurs	77
Om teksten	77
Sjanger og sjangeraspekter	78
Bruk av modaliteter, affordanser og multimodal kohesjon.....	79
Bruk av mediets affordans til å motivere.	80
Pedagogisk og norskfaglig funksjon	80
Eksempel 5 – Om ulike typer interaktivitet - fra Spenns nettressurs	81
Om teksten	81
Bruk av sjanger og sjangeraspekter	82
Bruk av modaliteter, affordanser og multimodal kohesjon.....	82
Bruk av mediets affordans til å motivere.	83
Pedagogisk og norskfaglig funksjon	84
Eksempel 6 -Å utvikle et tema gjennom brukervalg- Grip tekstens nettressurs	85
Om teksten	85
Bruk av sjanger og sjangeraspekter	85
Bruk av modaliteter, affordanser og multimodal kohesjon.....	87
Bruk av mediets affordans til å motivere.	88
Pedagogisk og norskfaglig funksjon	89
Kapittel 6 -Tendenser og funn i oppgaven	91
En drøfting av multimodalitet i nettressursene	91
Forskyvning	91
Affordans	92
Sjanger og remediering – noen tendenser.....	93
Sjanger	94
Remediering	95

En drøfting læring og fag.....	96
Elevens oppmerksomhet	96
Hva slags interaktivitet?.....	97
Læring	98
Differensiering	100
Arbeidsform individuelt eller i gruppe.....	101
Hvilket norskfag møter vi i nettressursene ?.....	102
Litteraturliste	104
Vedlegg A Oversikt over ulike sjangre benyttet i nettressursene i materialet.....	106
Vedlegg B Eksempelsjangre Panorama.....	110
Vedlegg C Eksempelsjangre fra Grip teksten.....	113
Vedlegg D Eksempelsjangre fra Spenn	118
Vedlegg E Eksempelsjangre Tema	120

Kapittel 1 Innledning

Nettressurser tilknyttet lærebøker

Læreverk anno 2009 utgis fremdeles på papir, men det er gjerne tilknyttet en digital nettressurs til læreverket. Det gjelder læreverk i de fleste fag. I de fleste læreverk er nettressursen en ekstraressurs og et tillegg til læreboka. Men vi ser også fremvekst av læreverk som fordeler lærestoffet slik at noen emner legges til læreboka, mens andre emner utelukkende behandles i nettressursen. I slike tilfeller er ikke nettressursen en tilleggsressurs til læreboka lenger. Distribusjon av lærestoff via nettet gjør det mulig å utnytte andre modaliteter enn de læreboka tradisjonelt har benyttet. Samtidig gir distribusjon via nett mulighet for rask oppdatering av lærestoffet. På bakgrunn av denne utviklingen og det faktum at læremidler på nett har eksistert en stund er det interessant å se på hvordan dagens nettressurser er utformet.

De nettressurser som inngår i denne studien er knyttet til læreverk i norskfaget utgitt av kommersielle norske forlag til studiespesialiserende utdanningsprogram Vg2 høsten 2007. Det synkrone perspektivet gir mulighet til å vise status på et trinn i en pågående utvikling av slike undervisningsressurser. Det er spesielt interessant å utforske slike nettressurser fordi tekstene som inngår der er det man i norskfaget har kalt sammensatte tekster.

Grunnskole og videregående skole fikk nye læreplaner i alle fag i 2006, denne reformen fikk navnet Kunnskapsløftet. Kunnskapsløftes nye læreplaner i norsk ga norskfaget et utvidet tekstbegrep. De verbalspråklige tekstene som



Figur 1 Oppstartssider til nettressurser i norskfaget

hadde dominert faget frem til nå, fikk følge av tekster som kombinerte mange ulike tegnsystemer. Multimodale tekster eller sammensatte tekster er betegnelsen på tekster som

skaper mening gjennom å kombinere flere tegnsystemer. I de nye læreplanene i norsk ble sammensatte tekster et nytt hovedmål. Elevene skulle lære om samspillet mellom ulike semiotiske ressurser. Denne oppgaven er dermed en anledning til å belyse hvordan ulike læreverk i norskfaget utnytter multimodalitet i digitale medier.

Problemstilling

I stedet for å fokusere på hvordan de ulike lærebøkene legger frem læreplanmålet sammensatte tekster for elevene har jeg valgt å se på hvordan læreverkene utnytter multimodale presentasjonsformer i sin formidling av lærestoffet som er tilgjengelig via nettet. Oppgaven fokuserer dermed på begreper som multimodalitet, sjanger og læring.

Det har ikke vært en målsetting å foreta en kvalitetsvurdering og rangering av de ulike nettstedene som inngår i mitt analysemateriale. Ganske enkelt fordi læreverkets kvalitet må bedømmes ut fra en helhet der både lærebok og nettressurs inngår.

Hovedfokus har vært å avdekke hvilke praksiser det legges opp til i de nettressurser som foreligger på dette tidspunktet. Dette kan være til nytte for de som skal videreutvikle digitale læremidler i faget. Med begreper som modalitet, affordans, funksjonell spesialisering, sjanger, appellstrukturer, interaktivitet og medier håper jeg å få fram ulike aspekter ved tekstene i nettressursene, og bakgrunn for begrepene vil jeg gi i kapittel 2. Oppgaven skal besvare følgende spørsmål omkring multimodalitet, sjanger og appellstrukturer og læring.

Multimodalitet

Hvordan brukes ulike modaliteter i slike nettressurser?

- I overgang fra bok til nettressurs kan fokus på skriftspråk forskyves mot bilde, lyd, film, farger, sidelayout og fonter. I hvor stor grad skjer en slik forskyvning?
- Affordans – Hvordan utnyttes det potensial som de ulike modalitetene har i arbeidet med å presentere lærestoffet?
- Funksjonell spesialisering- Er modalitet valgt ut fra modalitetens egnethet til å framstille lærestoffet eller er modalitet valgt ut fra kulturellt innarbeidet vane?

Sjanger

- Hvilke sjangere finner vi i de utvalgte nettressursene? Overføres sjangertrekk fra et medium til et annet? Hvilke tradisjonelle undervisningssjangre er videreført på nett?

- Inneholder nettressursene i stor grad tradisjonelle tekstformer i ny drakt? Ser vi framveksten av innovative nettsjangre? Er det slik at nettressursene remedierer papirboka?

Appellstrukturer og læring

- Elevens oppmerksomhet. I hvilken grad er mediet i fokus i nettressurser? I hvilken grad utnyttes virkemidler fra de spillene eleven møter i den digitale fritidskulturen til å skape nærhet og innlevelse?
- Gir presentasjonen på nettet rom for en lesing som er styrt av elevens interesser, eller er det en sekvensielt oppbygget lesesti? Hvordan er navigasjon og interaktivitet utnyttet pedagogisk? Hva slags interaktivitet utnyttes i nettressursene?
- Differensiering - Hva gjør valg av modalitet med lærestoffet for ulike elevgrupper?

Jeg vil også få fram hvilke deler av læreplanen i norskfaget som har mest fokus i nettressursene, og prøve å få fram aspekter ved et norskfaget eleven presenteres for i nettressursene.

Studieobjekt og utvalg

Utvalget av læreverk er strategisk, alle representerte verk er utgitt av etablerte lærebokforlag og er sentrale verk i bruk i norsk skole. At læreverk fra Vg2 studiespesialiserende ble valgt skyldes at undertegnede selv underviste på dette nivået og i dette utdanningsprogrammet da oppgaven ble påbegynt. Følgende fire læreverk i fellesfaget norsk på Vg2 studieforberedende utdanningsprogram er valgt ut.

Læreverk	Forlag	isbn-nummer	Elevressurs på nett	Lærerressurs på nett
Panorama	Gyldendal	978-82-05-35968-	Gratis	Gratis
Grip teksten	Aschehoug	978-82-03-33428-	Abonnement	Abonnement
Tema	Samlaget	978-82-521-6893-	Gratis	Abonnement
Spenn	Cappelen	978-82-02-26298-	Gratis	Gratis

Figur 2 Oversikt over studieobjekter

Når det gjelder å gi tilgang til nettressursene for elever og lærere har forlagene ulike økonomiske tilnærminger. Noen kopler nettstedet til læreboka som en gratis ressurs. Andre forlag tar seg betalt for lærerressursene, mens elevene får bruke ressursene fritt. Andre igjen har utviklet denne delen av læreverket som en betalingstjeneste for både elev og lærer. Se tabell for oversikt.

Metode

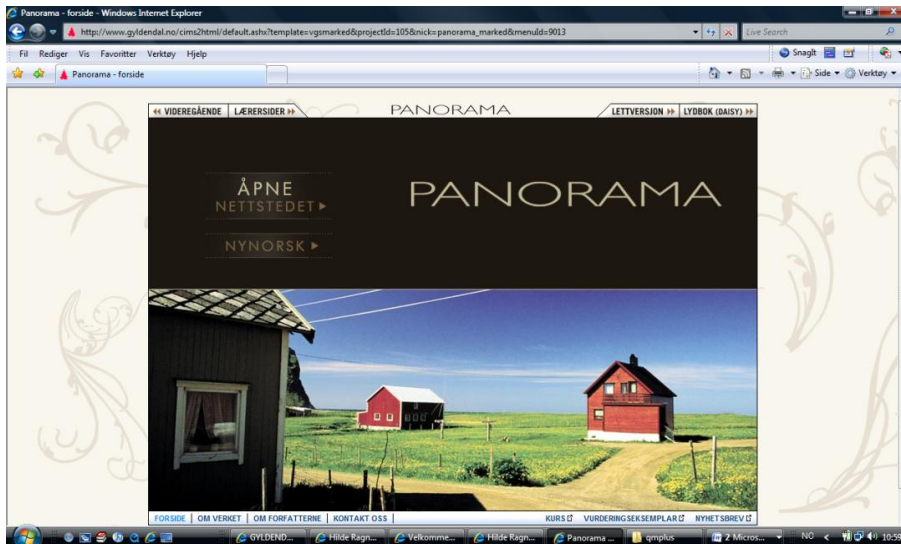
Problemstillingen knytter seg altså til sjangerbruk, og multimodalitet og læring. Jeg har valgt å benytte en kvalitativ analyse for å belyse problemstillingen. Den kvalitative innfallsvinkelen vil spesielt være hensiktsmessig når sider ved sjanger- og modalitetsbruk skal utforskes. Men en kvantitativ tilnærming kunne også vært spennende og hensiktsmessig her. Det ville medført et større arbeid med utforming av spørreskjemaer og utarbeiding av registreringsregler, og deretter et arbeid med å registrere hvordan elever arbeidet med ressursene til de ulike læreverkene. Spesielt læringsperspektivet ville tjent på en kvantitativ tilnærming fordi problemstillinger knyttet til læringsutbytte ville kunne belyses bedre.

En kvantitativ undersøkelse av hver enkelt nettressurs ville tatt mye tid og ha involvert mange ulike elevgrupper og lærere (informanter). Jeg har derfor valgt å belyse problemstillingen gjennom en kvalitativ tekst- og teoriorientert tilnærming. Forhold knyttet til sjangre og modalitet og læring vil blant annet komme fram gjennom kommenterte teksteksempler og tekstanalyser.

Jeg vil kun ta for meg de ressursene som elevene blir presentert for på nett i de aktuelle læreverkene. Dermed foretar jeg en avgrensning slik at læreboka i papirutgave og de nettressursene som er utviklet for lærerne ikke vil utgjøre kjernemateriale, men inngå som kontekster til mitt studiemateriale.

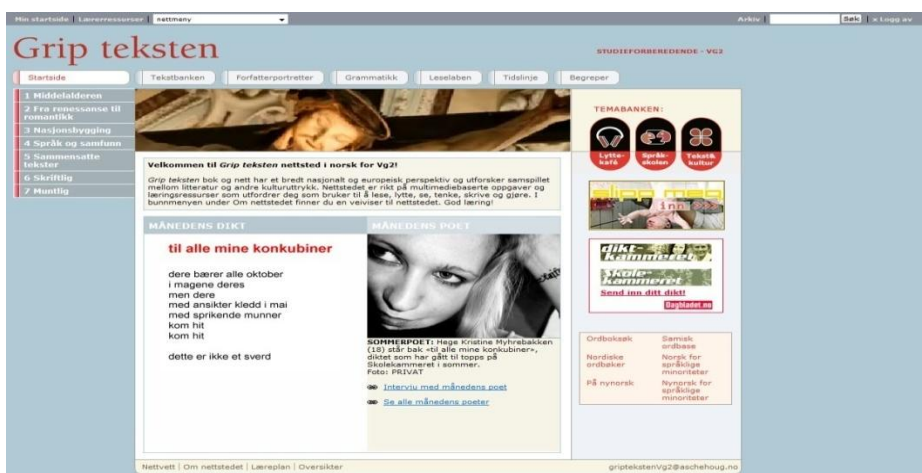
Presentasjon av tekstkorpus

Læreverket **Panorama** utgis av Gyldendal undervisning og består på studiespesialiserende utdanningsprogram Vg2 av en lærebok, et elevnettsted og en lærerressurs som er fritt tilgjengelig. Nettressursen inneholder mye egenprodusert innhold i form av fagtekster med video, animasjoner, lyd og interaktive oppgaver.



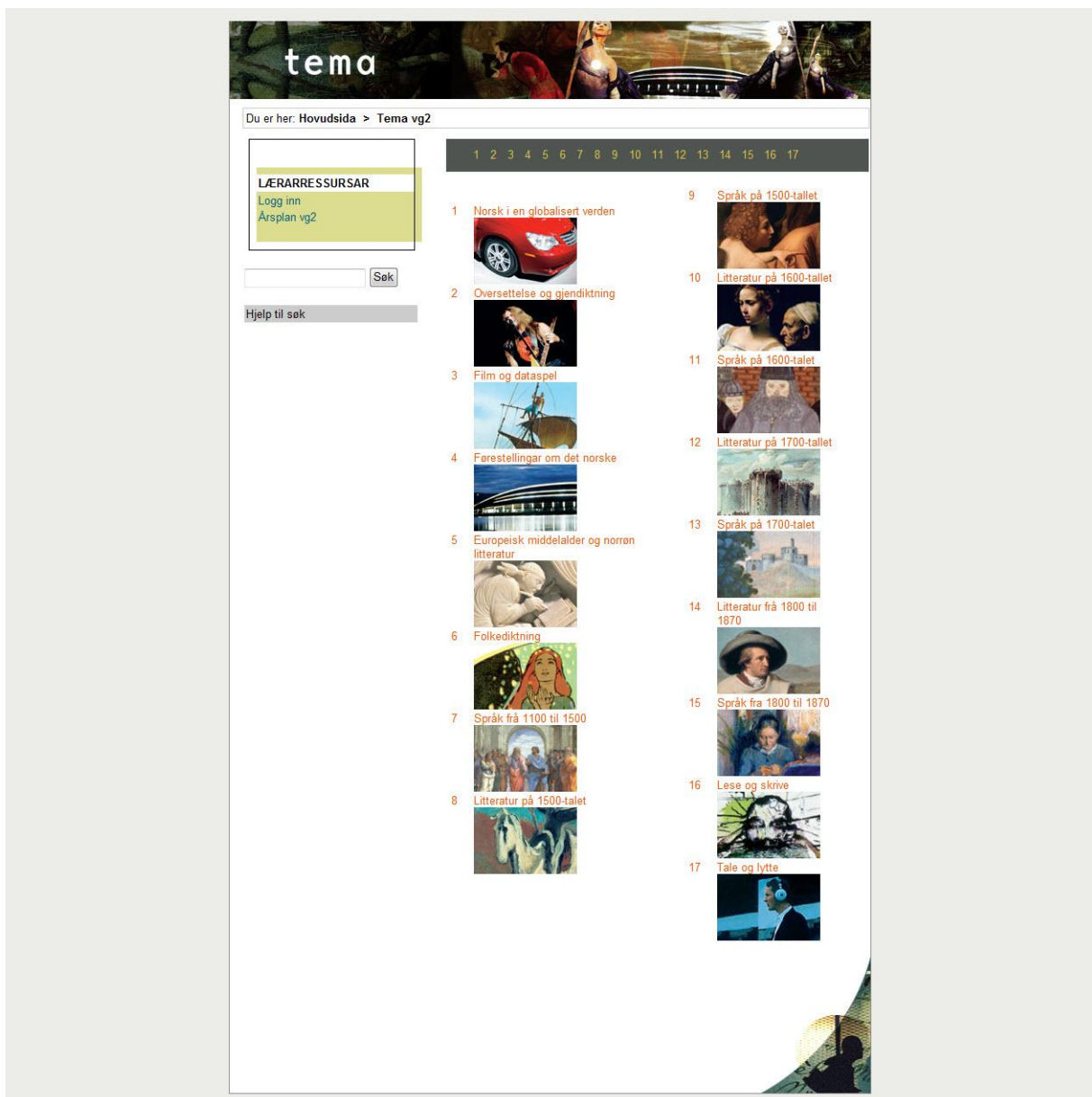
Figur 3 Panorama oppstartside <http://www.gyldendal.no/panorama>

Grip teksten, læreverket fra Aschehoug, består i tillegg til lærebok av et elevnettsted og en lærerressurs. Nettressursene er en betalingstjeneste, tilgjengelig via innloggingsportalen Lokus, og den er beskyttet med brukernavn og passord. Elevressursen inneholder, i tillegg til lærestoff for Vg2, også mange norskfaglige fellesressurser for de tre årene på studiespesialiserende utdanningsprogram. Nettressursen inneholder fagtekster der bruk av video, lyd, animasjoner og interaktive oppgaver inngår.



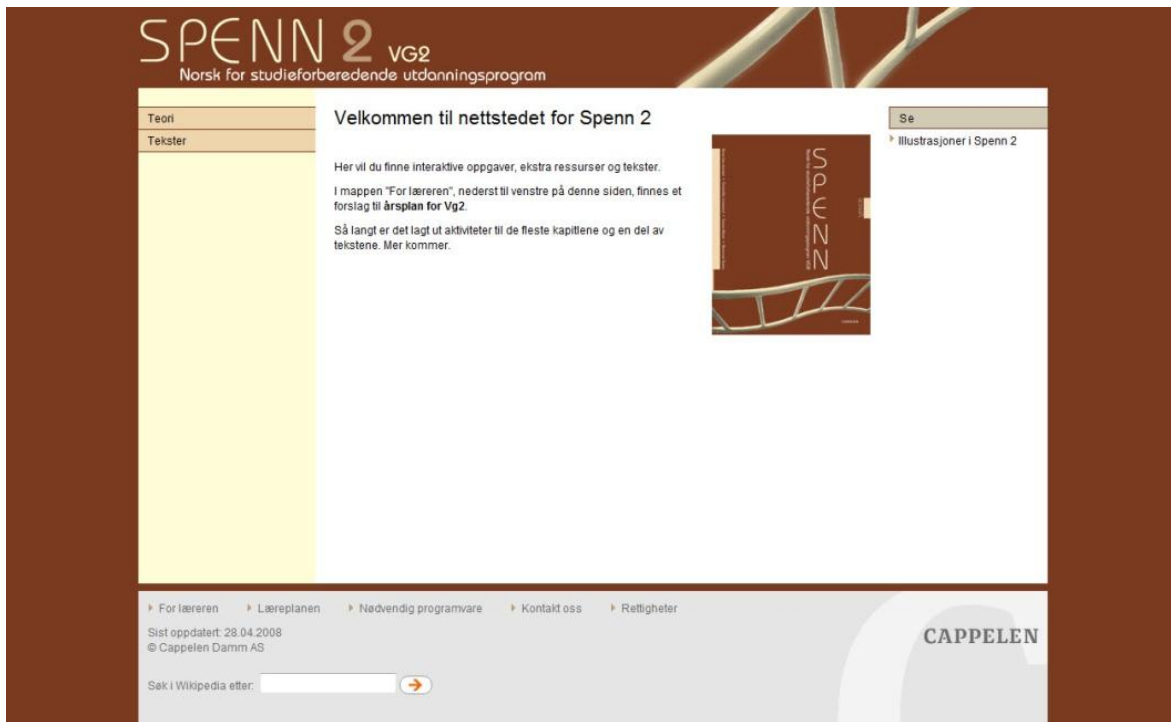
Figur 4 Grip teksten for Vg2 etter innlogging fra portalsiden <http://www.lokus.no>

Læreverket **Tema** for studiespesialiserende utdanningsprogram fra Samlaget består av en lærebok, en CD med musikk, samt et elevnettsted og et lukket nettsted med lærerressurser. Elevnettstedet er gratis, mens lærernes nettressurs er en betalingstjeneste. Eleven kan i menyen se innloggingen til lærerressursen, men blir spurt om å oppgi brukernavn og passord dersom disse valgene blir klikket på. Ressursen inneholder mange interaktive oppgaver, og utnytter for øvrig i stor grad eksterne internettressurser.



Figur 5 Tema oppstartsside <http://tema.samlaget.no/bok.cfm?id=79-0-2&lid=2>

Spenn er tittelen på læreverket fra Cappelen forlag. I tillegg til læreboka består verket av et elevnettsted med supplerende fagstoff og oppgaver til hvert kapittel i læreboka. Elevnettstedet er fritt tilgjengelig, det samme er lærerressursen som i hovedsak i skrivende stund består av forslag til årsplan. Ressursen inneholder mange interaktive oppgaver, men utnytter forøvrig i stor grad eksterne internett ressurser.



Figur 6 Spenn oppstartside <http://spenn2.cappelen.no>

Oppgavens struktur

I neste kapittel, kapittel 2 vil jeg ta for meg teoretiske innfallsvinkler relatert til den tredelte problemstillingen. På den måten håper jeg å kunne gi bakgrunn og forståelse for emnene i oppgaven. I kapittel 3 vil jeg gjøre rede for de valg og avveininger som er gjort for å få fram pragmatiske og operative analysebegreper, strukturer. Jeg vil også gjøre greie for hvordan tekstene til analysedelen er valgt ut.

I kapittel 4 vil jeg foreta en overordnet gjennomgang av de ulike nettressursene som er med i studiematerialet med henhold på modalitetsbruk, sjanger og remediering. I kapittel 5 vil jeg foreta en multimodal analyse av utvalgte tekster i materialet. Kapittel 6 avslutter oppgaven. Her vil jeg foreta en drøfting av de ulike delene som inngår i problemstillingen og prøve å få fram noen norskfaglige læringsperspektiver med utgangspunkt i studiemateriale og analysefunn.

Kapittel 2 Innføring i begreper og teoriperspektiver

Innslag i en pedagogisk diskurs

Diskurs betyr på latin tale, samtale eller drøftelse. Det er innholdet i tekstene som er utgangspunktet når man vil finne diskursen(e) i teksten. Diskurs er et begrep som inngår i mange fagtradisjoner, eksempelvis i sosiologi og litteraturteori.

Når sosialsemiotikeren Theo van Leeuwen skal oppsummere egenskapene til en diskurs, trekker han blant annet fram at en diskurs kan leses ut av en tekst og ”more specifically it comes from the similarity between the things that are said and written in different texts about the same aspect of reality”(Leeuwen 2005:95).

Tekstmaterialet i oppgaven min inngår i en kunnskaps- og opplæringsdiskurs i norskfaget og er et innlegg i denne diskursen. Den norskfaglige diskursen som denne oppgaven skriver seg inn i, består av felleserfaringer nedfelt gjennom læreplaner, norsklærererfaringer, læreverk, erfaring knyttet til PC- og internettbruk og eleverfaringer. Mitt siktemål innenfor denne diskursen er å avdekke de forhold som jeg har anført i oppgavens problemstilling.

Teoretiske innfallsvinkler

Det er naturlig å benytte sosialsemiotikkens teoriperspektiver som forankring for denne oppgaven. Målet med oppgaven er blant annet å avdekke hvordan nettressursene tilknyttet lærebøker produserer mening ved hjelp av tegnsystemer. Skriftspråket, som den foretrukne modalitet i undervisning (Løvland 2007), utfordres i dag mer enn noensinne. I godt utformede pedagogiske nettressurser er gjerne innslagene av andre tegnsystemer betydelig.

Hva er det med verbalspråket?

Noen språkforskere mener at verbalspråket er grunnleggende forskjellig fra alle andre tegnsystemer. Disse forskerne oppfatter verbalspråk som en biologisk og mental utrustning som mennesket har. Dette språksystemet er så komplisert og innehar så mange grunnleggende strukturelle trekk at menneske må være født med visse språklige ferdigheter hevder de (Nickelsen 2008). Slike forskere skiller derfor språksystemet, som altså er medfødt, fra språk slik det brukes i kommunikasjon.

Andre språkforskere, eksempelvis de som tilhører den semiotiske retningen innenfor språkvitenskapen, mener at språket bare er ett av mange tegnsystemer som kan uttrykke mening, men at verbalspråket er det mest utviklede og komplekse tegnsystemet som finnes (Larsen et al. 2008:17). Begrepet meningsskaping blir utdypet når sosialsemiotikken presenteres.

Semiotikk

Semiotikken¹ som vitenskap er relativt ung og den har de siste 100 år utviklet seg i mange ulike retninger. En enkel definisjon av semiotikk er studiet av tegnsystemer, ”the study of signs”. Tegnet er semiotikkens enhet for mening. Et tegn er basert på konvensjon, altså en fellesoverenskomst mellom språkbrukere i et språksamfunn. At tegnet er basert på konvensjon og at det ikke er noen indre sammenheng mellom tegnet og det tegnet refererer til, underbygges av at ulike språk benytter ulike tegn for samme objekt (Johansen & Larsen 2002).

I følge semiotikkens grunnlegger lingvisten Ferdinand Saussure skulle semiotikken studere strukturen til de ulike tegnsystemene og hvilke regler som styrte bruken. Selv var Saussure mest opptatt av det verbalspråklige tegnsystemet. Språket som system (*langue*) var hans studieobjekt, og han var mindre opptatt av å studere språk i bruk (*parole*).

Sosialsemiotikken er altså den retningen innenfor semiotikken som studerer språket som sosialt produkt og forutsetning. Den italienske semiotikeren Umberto Eco hevder at tegnsystemene er ressurser som benyttes i en sosial sammenheng for å produsere mening ut fra en kontekst. I sosialsemiotikken legger man vekt på språket i bruk, altså det Saussure ga betegnelsen *parole*. Når vi mennesker kommuniserer bruker vi gjerne flere tegnsystemer samtidig og innen hvert tegnsystem kan vi velge å benytte ulike semiotiske ressurser. Vi kan for eksempel bruke verbalspråket og samtidig understøtte det vi sier ved hjelp av mimikk og gester.

Den nederlandsk/australske forskeren Theo Van Leeuwen definerer semiotiske ressurser på denne måten. Semiotiske ressurser er ikke bare verbalspråk, men uttrykk av alle slag som vi mennesker er i stand til å produsere mening gjennom.

¹ Den sveitsiske lingvisten Ferdinand de Saussure la grunnlag for vitenskapen om tegn, han valgte betegnelsen semiologi på denne retningen. Den amerikanske C.S. Peirce har et annet tegnbegrep enn Saussure, og han benyttet semiotikk som betegnelse på denne retningen. Etter hvert er det blitt vanlig å bruke ”semiotikk” som en fellesbetegnelse.

[..] the actions and artefacts we use to communicate, whether they are produced physiologically- with our vocal apparatus; with the muscles we use to create facial expressions and gestures, etc – or by means of technologies- with pen, ink and paper; with computer hardware and software; with fabrics, scissors and sewing machines etc. (Leeuwen 2005:3)

Verbalspråk og bildespråk er eksempler på ulike tegnsystemer. Det finnes andre tegnsystemer som det ikke faller like naturlig å kalle språk, for eksempel bruk av farger. Om et tegnsystem har en tilstrekkelig utviklet 'grammatikk', er avgjørende for om tegnsystemet er et språk, skriver Engebretsen i *Konvergens i tekst* (Engebretsen 2005:15). Språk kan altså defineres som et tegnsystem med en relativt fasttømret grammatikk. I skrift og tale, som er høyt konvensjonaliserte tegnsystemer, har syntaktiske og semantiske mønstre nedfelt seg i språkets grammatikk. Andre tegnsystemer har også konvensjoner og semantiske mønstre, men det er ikke utviklet en grammatikk med tilsvarende faste mønstre. Kommunikasjon gjennom bevegelse, mimikk, gester og gjennom hvordan vi kler oss (mote) er derfor styrt av et løst regelsystem, eller det van Leeuwen kaller "best practice" (Leeuwen 2005:4).

Fargene rødt, gult og grønt brukes i trafikklens for å regulere trafikken, gjennom konvensjon har rød farge i vår kultur fått betydningen *stopp* eller *fare*. Dette eksemplet forteller oss at enklere tegnsystemer som fargesystemet i høy grad kan produsere mening. Og her er vi ved et avgjørende skille. Forskeren Theo van Leeuwen sier at

[..]the grammar of a language is not a code, not a set of rules for producing correct sentences, but a "resource for making meaning"(Leeuwen 2005:3).

Språkvitenskapen (lingvistikken) er ett av mange fagfelt som beskjeftiger seg med tegn og faste mønstre for tegnbruk. I modaliteter som bilder og maleri har man kommet langt i å avdekke faste mønstre og systematikk. I skolen har det i liten grad vært gitt systematisk opplæring i å få øye på mønstre i visuelle tegnsystemer. Dette til tross for at vi i dagliglivet er omgitt og påvirket av visuell kommunikasjon i betydelig grad, eksempelvis i rollene som mediebrukere og forbrukere.

Den sosiosemiotiske retningen er opptatt av å analysere og observere hvordan mennesker produserer mening med de semiotiske ressursene som er tilgjengelig. Ut fra dette synes den sosiosemiotiske retningen å kunne gi en hensiktsmessig tilnærming til emnet som skal belyses i denne oppgaven.

Systemisk funksjonell lingvistikk

Systemisk funksjonell lingvistikk er en retning innenfor sosialsemiotikken som vektlegger at språket har en sosial funksjon og at språket gjør en jobb for oss i sosial sammenheng.

Lingvisten M.A.K. Halliday, grunnleggeren av systemisk funksjonell lingvistikk, framholder at språk er en samling av ressurser som språkbrukeren kan utnytte til å skape mening.

Begrepet funksjonell i funksjonell grammatikk betyr i denne sammenheng at grammatikken har fokus på språkets mening og funksjon. Halliday ønsker å beskrive språkbruk i faktiske situasjoner og tekster og har ikke som sitt primære mål å beskrive hvordan en korrekt formet setning er bygget opp. Språket er funksjonelt fordi det er blir formet av språkbrukere gjennom generasjoner til å løse de behov som språkbrukerne har (Martin et al. 1998:34). Det at grammatikken til Halliday er systemisk henspiller på at språk består av mange delsystemer, som språkbrukeren kan gjøre valg i. Språklig mening framkommer gjennom de valg som språkbrukeren gjør. Språket kan tolkes som et nettverk av sammenkoblede valg, der språklige valg på ett nivå, har betydning for valg på neste nivå. (Martin et al. 1998)

I følge M.A.K. Halliday finnes det i verbalspråket tre ulike metafunksjoner. Vi kan kalle det tre prinsipper for å produsere mening. Man kan si at metafunksjonene fanger opp ulike dimensjoner ved språksystemet (Martin et al. 1998:29). Den ideasjonelle metafunksjonen formidler informasjonen og erfaring om verden. Forskeren Gunter Kress spissformulerer fokuset i den ideasjonelle metafunksjonen i setningen "Who does what, with or to whom, and where" (Kress et al. 2001:13).

I ytringen "Det snør." får vi opplysninger om været i en bestemt del av verden, altså trekk vi kjenner som den ideasjonelle metafunksjonen. Samtidig kan ytringen være en oppfordring til en samtale. Dette leder oss til fokuserer på forholdet mellom de som kommuniserer. Den mellompersonlige metafunksjonen har fokus på hva teksten gjør for å påvirke forholdet mellom de som kommuniserer og hvordan man oppretter og utformer forholdet mellom aktører som kommuniserer (Kress et al. 2001). I ytringer som "Gi meg paraplyen!" vil den bydende formen angi at den ene aktøren anmoder den andre om noe. Ytringen utsier noe om relasjonen mellom de som samtaler og i dette tilfelle avkreves det en handling. I følge Halliday er det to roller en språkbruker kan gå inn i, rollen med å gi eller kreve varer og tjenester, eller rollen med å gi eller kreve informasjon. (Martin et al. 1998)

Den tekstuelle metafunksjonen sørger for at ytringer blir meningsfull ved at de inngår i en språklig sammenheng. Eksempelvis vil ytringen "Jeg ser at det sludder og er glatt på

veien.” ha trekk som gjør at den passer inn i en pågående sosial samtale om at det sludder og snør ute. Den tekstuelle metafunksjonen er tilstede sammen med den ideasjonelle og mellompersonlige og sørger for at ytringen blir en tekst som gir mening. Den grammatiske og semantiske utformingen av ytringen er viktige for den sammenhengende ytringen inngår i.

Den tekstuelle meningen er det som gjør den til en tekst, forskjellig fra et kunstig eller stivnet eksempel på ordlegging. (Martin et al. 1998:88)

Den tekstuelle metafunksjonen har altså fokus på språket og de omgivelser språket inngår i (Martin et al. 1998). Disse metafunksjonene, dimensjonene, i språket kan være vanskelige å skille fra hverandre og de er tilstedet i språket samtidig.

Hallidays systemisk funksjonelle teori utviklet for verbalspråket er utvidet til også å kunne analysere mening i semiotiske ressurser som ikke er verbalspråklige. Forskeren Gunter Kress mener at Hallidays metafunksjoner inngår i alle menneskelige kommunikasjonssystemer og at de derfor kan studeres i alle tegnsystemer (Kress et al. 2001:13).

Meningen finnes altså i samspillet mellom de tre metafunksjonene uansett hvilket tegnsystem som benyttes i teksten. Mening blir til gjennom de modaliteter som benyttes og de valg som gjøres i teksten av produsenten og av leseren/lytteren/brukeren. Jeg kommer til å påvise hvordan disse metafunksjonene kommer til uttrykk i mitt tekstmateriale fordi det kanskje synliggjør aspekter om hvor brukervennlig og motiverende en tekst er.

Hva er en tekst?

Tekstbegrepet krever avklaring før vi går videre med begreper som multimodale tekster og pedagogiske tekster. I boken *Pedagogiske tekster for kommunikasjon og læring* benytter forfatterne en definisjon der tekst forstås som ”sammenhengende ytringer som er bærere av mening og som kan tolkes” (Selander 2004:28). Med et slikt vidt tekstbegrep har man tatt fokus bort fra hvilket tegnsystem som benyttes, men fått fram at teksten utgjør en meningsbærende enhet som kan avkodes.

Tekster forstås ut fra den konteksten de inngår i. En setning i en tekst som leses forstås hele tiden på nytt ut fra setninger som er lest tidligere og innholdet retolkes ut fra informasjon som kommer i seinere setninger. Dette er det Wolfgang Iser har kalt ”Der Lesevorgang” eller å lese en tekst med et ”bevegelig synspunkt” (Peter Larsen 1999:123).

Lingvisten M.A.K. Halliday fremhever i sin definisjon av tekst, aspektet med at teksten har oppstått i en kontekst. Sitat av Halliday er hentet fra *Å skape mening med språk* som inneholder oversatte artikler av Halliday, Hasan og Martin.

Vi kan definere tekst på den kanskje enkleste måten ved å si at tekst er språk som er funksjonelt. Med funksjonelt mener vi ganske enkelt språk som gjør et eller annet arbeid i en eller annen kontekst, i motsetning til isolerte ord og setninger [...].(Martin et al. 1998:74)

Når studieobjektene i denne oppgaven blant annet består av hypertekster, interaktive kryssordoppgaver, videoer og lydfiler synes dette å være et hensiktsmessig tekstbegrep for mitt formål. Noen ganger vil det være hensiktsmessig å operere med begreper som overtekst og undertekst, eller deltekst. Mange av tekstene i nettressursene som inngår i studiematerialet vil ha en overordnet strukturerende overtekst og flere deltekster. Disse deltekstene er gjerne koplet til overteksten, men de er ikke innbyrdes forbundet med hverandre.

Hvordan blir mening til i tekster?

It is very difficult to be precise about the processes involved in meaning-making for the obvious reason that they are mainly going on in people's heads. (Fairclough 2003:11)

Når vi skal analysere en tekst og vårt tekstbegrep vektlegger teksten i en sosial kontekst, kan vi ifølge forskeren Normann Fairclough prøve å finne ut hvordan meningsproduksjonen og meningsdanningen skjer ved å studere teksten fra ulike ståsted.

[..] there are three analytically separable elements in processes of meaning-making: The production of the text, the text itself, and the reception of the text.(Fairclough 2003:10)

Selv om Fairclough ikke her refererer til analyse av litterære tekster, er det interessant å merke seg at litteraturvitenskapen gjennom historien har flyttet sitt fokus fra intensjonene til de som laget teksten, til teksten selv, og til mottagelsen av teksten (resepsjonsforskning). Men ifølge Normann Fairclough blir tekstens mening til gjennom samspillet av alle disse elementene.

Den tyske litteraturforsker og filosof Wolfgang Iser er som tidligere nevnt kjent for teorien om "Der Lesevorgang". Men han har også gjennom sin resepsjonsforskning utviklet en teori om teksters appellstrukturer. Begrepet *appellstrukturer* bruker han for å betegne hvordan teksten får mottakeren i gang med å fortolke teksten.

Den implisitte leser er de midler forfatteren bruker for å manøvrere potensielle lesere inn i en viss posisjon uten å si direkte hvordan den posisjonen er. (Maagerø 2001:80)

Slike rammer for leserens resepsjon kan bestå i åpninger som leseren må fylle ut selv og ubestemtheter som leseren må ta stilling til. Dersom teksten er for åpen og løs kan leseren oppleve teksten som vanskelig å forstå, er teksten derimot for overtydelig og detaljert kan det gjøre arbeidet med å fortolke teksten lite motiverende. Her gjelder det å gi den ”den implisitte leser” riktige utfordringer i lesearbeidet (Seip Tønnessen 2001:4).

Det jeg kan gjøre for å avdekke teksters mening i mitt materiale er å foreta analyser av enkelttekster og ut fra Isers teori fange opp hvilke grep som er gjort for å aktivisere leseren. Men ifølge Fairclough er ikke dette nok dersom man vil observere meningsdanningen. Det kan synes som jeg også bør undersøke hvordan tekster blir produsert, men dette inngår av kapasitetsmessige hensyn ikke i denne oppgaven. I en opplæringsressurs kan man, slik Fairclough gjør, hevde at det er et sentralt poeng å avdekke hvordan tekstene (ressursene) treffer målgruppa. Men også dette avstår jeg fra å undersøke i denne omgang, i og med at det forutsetter en kvantitativ tilnærming.

I denne oppgaven blir det tekstene som står i fokus og ut fra dem må jeg slutte meg til hvordan teksten er ment å fungere i forhold til mottakeren. Gjennom spesielt å fokusere på den mellompersonlige dimensjonen av Hallidays metafunksjoner, regner jeg med å kunne si noe om hvordan teksten møter eleven. Og samlet kan dette fortelle oss noe om tekstens mening. Men en fullskala analyse av den typen Fairclough antyder vil bli for omfattende her. Derfor vil jeg i min analyse ikke etterstrebe å avdekke tekstenes endelige mening, men deres potensiale for læring.

Språk i læring

Tekstene som inngår i mitt materiale inngår i en kunnskap- og undervisningsdiskurs og de er laget for at elever skal lære noe i norskfaget. Når det gjelder læring og undervisning har skrift- og talespråket lenge stått i en særstilling. Den amerikanske professoren i skoleforskning J. Lemke har spissformulert det slik ”learning science means learning to *talk* science” (Lemke 1990). Med den forskyvningen vi ser fra skrift til andre modaliteter, i ulike undervisningsressurser, blir det avgjørende å avdekke hvordan forholdet mellom læring og semiotisk meningsskapning faktisk er.

Kress og en gruppe forskere studerte i 2001 hvordan ulike modaliteter ble brukt i klasser som fikk undervisning i naturvitenskaplige emner. Som følge av dette konkluderer

lingvisten Kress og hans medforskere med at læring ikke kan sette verbal- og skriftspråket i sentrum.

learning can no longer be treated as a process which depends on language centrally, or even dominantly. (Kress et al. 2001)

I stedet for å betrakte andre modaliteter som ekstra-lingvistiske ressurser og språket som hovedsystemet, mener disse forskerne at man må studere læring med en multimodal tilnærming. Det betyr ikke at språkets betydning som semiotisk ressurs i undervisningen blir mindre, men at det er en av flere modaliteter som kan benyttes. De fremhever at mening fremkommer i hver av de ulike modalitetene (modes) som benyttes på en og samme tid og at modalitetene samlet bidrar til den overordnede mening i lærestoffet.

Hvordan foregår læring?

Læring er en aktiv prosess. Det enkelte individ som skal lære, produserer selv mening ifølge Gunter Kress. Han avviser den Saussurske teorien om at forbindelsen mellom tegn og innhold er arbitrær. Han mener læring forutsetter et tegn som er motivert, det betyr for Kress at et tegn er valgt framfor et annet til å representere noe i verden. Tegn i tegnsystemer av alle slag inngår i Kress teori om hvordan læring foregår.

I følge Kress produserer det lærende individet nye mentale tegn ut fra de eksisterende tegnmaterialer som inngår i læringssituasjonen. Den kognitive prosessen som læring forutsetter, innebærer at nye tegn lages ved å benytte et eksisterende kulturelt tegn (symbol, verbaltegn, gjenstand) og aktivt endre dette. Det lærende individ er motivert ut fra interesse til å finne det mest dekkende tegnet. Ifølge Kress vil slike transformative prosesser hele tiden gi ny form til de kulturelle ressursene som finnes (Kress et al. 2001). I boka *Multimodal teaching and learning- The rhetorics of the science classroom* heter det:

The process of reading is the internal process of new sign-making, in which the sign-components of text are treated as signifiers to which signifieds needs to be attached on the basis of the reader. (Kress et al. 2001:6)

Learning, we suggest, needs to be seen as a dynamic process of transformative sign-making which actively involves both teacher and students. (Kress et al. 2001:10)

Her finnes det utfordringer for både elever og lærere. Hvordan få i gang en slik læringsprosess som er dynamisk og aktiv? Evner nettressursene i tilknytning til læreverkene i norsk å sette i gang slike innvendige læringsprosesser?

”Education moved into the domain of entertaining”

Gunther Kress kaller den tiden vi lever i for ”the new media age”(Kress 2003). Ifølge Kress er boka som medium erstattet av skjermen som medium, og det har allerede funnet sted en forskyvning fra skriftmodalitet til bildemodalitet. Faktisk er det slik at skrift på skjerm er underlagt en visuell organisering. Hvordan denne forskyvningen mot visuell organisering av innhold på skjerm kommer til uttrykk i mine nettressurser blir en del av analysen.

These make writing as a whole and letter in particular into visual entities, adding meanings of the visual modes to those of writing. On the screen, the *textual entity* is treated as a *visual entity* in ways in which the page never was. (Kress 2003:65)

Dagens samfunn benytter kommunikasjonsformer som gjør det viktig med kunnskap om design fordi alt utsettes for design. Design slik Kress bruker begrepet innebærer at diskursivt innhold, semiotiske ressurser og kommunikativ intensjon forenes (Engebretsen 2005:12). En stabil verden verdsatte og forutsatte pålitelig reproduksjonskompetanse, mens den ustabile verden vi lever i i dag forutsetter andre evner enn reproduksjon (Kress 2003:49).

It is no longer responsible to let children experience school without basing schooling on an understanding of the shift from competent performance to design as the foundational fact of contemporary social and economic life. (Kress 2003:37)

Gode multimodale opplæringsressurser i ”the new media age” evner å kommunisere et faglig innhold ved hjelp av det Kress kaller design, på den måten blir design et uttrykk for evnen til å nå målgruppen.

Tidligere var det skriftmodaliteten som dominerte i skolens læremidler, dette er i endring. Bruk av skriftmodaliteten krever at leseren avkoder og fortolker teksten, eller som Kress sier ”print is hard work” (Kress 2004). Skrift forutsetter også avansert kode- og sjangerkompetanse (Engebretsen 2005), mens en modalitet som eksempelvis film krever en annen fortolkningskompetanse.

I et videoopptak av en forelesning Kress holdt på en konferanse i 2004 hevder han at undervisning har beveget seg i retning av det som tidligere tilhørte underholdningsdomenet (Kress 2004). Jeg er fristet til å gi ham rett, i og med at vi i undervisningen i dag benytter medier og sjangre som tidligere var knyttet til underholdningsdomenet og elevenes fritid. Underholdningsaspektet, påvirkning fra digitale fritidsressurser, er et av de forhold som denne oppgaven vil undersøke.

Dagens unge bruker mye tid og ressurser på medier som film, dataspill og chatting. Det som kjennetegner slike medier er at brukeren lever seg inn i innholdet og slutter å fokusere på mediet og formen. Når vi chatter opplever vi at det er innholdet i samtalen som har fokus, ikke tastingen på tastaturet. TV-mediet med sine levende bilder og lyd oppleves som nært og autentisk. Seeren mister fokus på mediet og retter sin oppmerksomhet mot innholdet i TV-programmet.

Dette fenomenet kalles for immediacy og er en betegnelse som er knyttet til den innlevelse og gjennomsiktighet som slike medier tilbyr. (Bolter & Grusin 1999) På norsk brukes immediering som betegnelse på dette fenomenet. Immediering er ikke knyttet til bruk av nyere teknologier. Det er en betegnelse som også kan benyttes om den følelse av autentisitet og gjennomsiktighet som blant annet renessansemaleriet ga gjennom bruk av matematiske beregninger og det lineære perspektiv (Bolter & Grusin 1999:24).

Vi ser for eksempel at innslaget av immediering er stort i digitale spill, i virtual reality-programmer, i film og i sosiale sjangre som video-konferanse og chat. Med andre ord er fenomenet i stor grad tilstede i sjangre knyttet til fritids –og underholdningsdomenet.

Læring forutsetter at man får i gang en dynamisk prosess hos den som skal lære. Ved å benytte medrivende medier og erfaringer som elevene er fortrolige med kan man kanskje håpe å få i gang gode læreprosesser.

”Man blir ikke forført av et grensesnitt basert på menylister og navigasjonsfelt” skriver Martin Engebretsen (Engebretsen 2005:27). Opplevelsen av immediering står i kontrast til hypermediering som vi finner mest brukt på internett. I internettbaserte grensesnitt er mottakers oppmerksomhet mer innrettet mot bruken av mediet. Hypermediering kaller Bolton og Grusins det når brukeren veksler mellom å ha fokus på innholdet og grensesnittets knapper og vinduer.

The viewer acknowledges that she is in the presence of a medium and learns through acts of mediation or indeed learns about mediation itself. The psychological sense of hypermediacy is the experience that she has in and of the presence of media; it is the insistence that the experience of the medium is itself an experience of the real. (Bolter & Grusin 1999:71)

Hypermediering kjennetegnes med stadige svingninger mellom å utforske innholdet på skjermen og ordne innholdet på skjermen. Hyperlenker, fokus på design, navigasjon og brukerstyring er typisk for medier der hypermediering dominerer. I våre nettbaserte

opplæringsressurser vil mottakeren svinge mellom å fokusere på mediet og mediets innhold. Noen elevgrupper kan oppleve opplæringsressurser som underutviklet og blir mer opptatt av form enn av innhold. Andre kan kanskje i slike ressurser i korte øyeblikk oppleve immediering som følge av fengslende film og musikkinnhold. Hypermediering er den opplevelsen som er mest typisk for slike opplæringsressurser. Dette fordi eleven gjennom egenaktivitet i oppgaver og gjennom valg av oppgaver blir bevisst mediet.

Sjanger

Begrepet sjanger krever en avklaring. Jeg har behov for et sjangerbegrep som gir mening når jeg skal finne og avdekke innovative teksttyper i materialet, samtidig må jeg ha et sjangerbegrep som kan benyttes til å beskrive teksttyper som gjenkjennes fra andre medier. Jeg har derfor valgt å ta med ulike sjangerteorier, som fanger opp ulike sider ved sjangerbegrepet. Vanligvis er sjanger i litteraturteorien og medieforskningen en betegnelse som uttrykker at tekster har fellestrekk. (Larsen et al. 2008)

Vi har brede sjangre som fortellingen og smale sjangre som for eksempel den interaktive flervalgsoppgaven. Ut fra konvensjon vil det utvikles rammer for hvordan tekster skal produseres og fortolkes. Disse konvensjonene endres likevel noe over tid, slik at sjangre ikke er statiske. Den formelt oppsatte bestillingsfaksen på papir erstattes med bestillingsskjemaet på internett. Innholdet og funksjonen er den samme, men form og materialitet har endret seg. Sjangerbetegnelser kan si noe om hvordan teksten er laget (avisreportasje) og hvilke forventninger (kåseri) leser/lytter kan ha til en tekst eller hvordan en tekst skal brukes (reklametekst). Effekten av en tekst, at den får oss til å le, kan gjøre at den sjangerbestemmes som en komedie.

En sjanger er basert på konvensjon og hensiktsmessige produksjonsmønstre. Nye sjangre utvikler seg ved å kombinere tidligere sjangre. Vi kan si et e-postsjangeren tar opp i seg brevsjangeren med henhold på funksjon og innhold, men formmessig er det liten likhet mellom en e-post og et brev. Uttrykksmessig er det klare forskjeller ettersom en e-post alltid er digital og knyttet mot internett som medium. En tekstprodusent kan oppnå ulike effekter ved å leke eller bryte med sjangerforventningene. En kryssordoppgave som ikke er korrekt laget og dermed ikke ”går opp” vil bryte med de forventninger mottakeren har på en klønete måte. Mens en forfatter som skriver en kriminalroman, og på første side avslører den skyldige, trolig har bestemt seg for å gi leseren et annet perspektiv enn oppklarings- og spenningsperspektivet.

Norman Fairclough hevder at sjanger er knyttet til en bestemt sosial praksis. En sjanger er dermed ikke bare tekster, men også handlingsmønstre. Han hevder at enkelttekster og enkelthandlinger trekker veksler på en sosialt tilgjengelig sjangerressurs, men at en tekst eller en handling i seg selv ikke utgjør en sjanger. (Fairclough 2003:69). Man kan tenke seg at på samme måte som en komiker fremfører tekster som har likheter med andre tekster innen

stand-up-sjangeren, har tekstene som finnes i mitt materiale med læringsressurser på nett, tatt opp i seg trekk fra andre opplæringstekster fra lærebok og klasserom.

En måte å inndele i sjangre på er ifølge Fairclough å foreta en inndeling ut fra den sosiale praksisen sjangeren kan inngå i. Med dette som utgangspunkt inndeles det i sjangre på ulike abstraksjonsnivåer. *Pre-sjangre* kaller han oversjangre som utnytter allmenne strukturer som fortelling og argumentasjon. Disse inngår i mange ulike sosiale praksiser. *Abstrakte sjangre* er tekster som ifølge Fairclough *ikke* er bundet til en *særskilt* sosial praksis, rapportsjangeren og intervjusjangeren er eksempler på slike sjangre. Intervjuet er like vanlig å finne i en avis som i forbindelse med jobbsøking. En e-post derimot er en teksttype som forutsetter bruk av informasjonsteknologi, den er knyttet til en bestemt sosial praksis, og slike tekster kaller Fairclough for ”*situated genres*”. I nettressursene til Tema, Grip teksten , Spenn og Panorama vil det ut fra en slik sjangerinndeling være sannsynlig at teksttyper i kategorien ”*situated genres*” dominerer og derfor vil dette være det mest interessante analysenivået.

I følge Tzvetan Todorov utvikler tekster som har samme formål en del fellestrekk. Likevel vet vi at tekster som skal benyttes i undervisning er svært forskjellige. Har undervisningstekster noen fellestrekk? Diskursive egenskaper kaller Todorov de fellestrekk som kan være tilstede i tekster i en bestemt sjanger(Larsen et al. 2008:34). I analysedelen av oppgaven vil jeg ta for meg et antall undervisningstekster på nett og prøve å avdekke de trekk som tekstene har til felles med andre undervisningstekster. Det er viktig kunnskap når vi vet at nye tekster blir produsert etter de normer som har utviklet seg over tid. På samme måte vil slike normer som utvikles over tid være bestemmende for hvordan teksten mottas. Ut fra den utvikling som har vært de seinere år er det sannsynlig at brukeren av læringsressurser på nett forventer variert modalitetsbruk. Begreper som modalitet og modalitetsbruk blir presentert lengre ut i dette kapitlet.

Flere faktorer ved en tekst kan undersøkes for å avgjøre tekstens diskursive egenskaper. Vi kan ta tak i innholdet i tekstene og avdekke hva tekstene handler om. Dette kaller Todorov sjangrenes *semantiske aspekt*. Hvilken materialitet en tekst har avdekkes når vi undersøker tekstens *uttrykkside*. Er det eksempelvis tekster med digital representasjon eller tekster på papir? Videre kan *uttrykksiden* avdekke forhold omkring tekstenes form og stil. Tekster kan bestå av skriftlig verbaltekst, men tekster kan også være sammensatte av flere modaliteter, for eksempel levende bilder og lyd. Fellestrekk kan også synliggjøres ved å undersøke de sider ved tekstene som vedrører oppbygging og komposisjon, Todorov kaller

dette tekstenes *syntaktiske aspekt*. Som vi ser er det interne forhold ved tekster som vi har fokusert på for å få fram teksters diskursive egenskaper. Men tekstenes interne forhold gir ikke tilstrekkelig informasjon om sjangerens diskursive egenskaper. Tekstenes funksjon, hva tekstene skal brukes til vil også sette spor i tekstene, dette aspektet kaller Todorov for det *pragmatiske aspektet*.

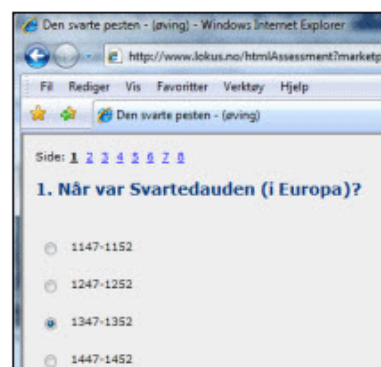
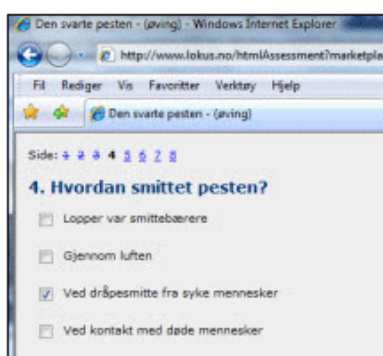
Digitale skjermtekster som samtidig er undervisningstekster utgjør mitt studiemateriale. Hvilke trekk og egenskaper disse nettekstene har og hvordan de kan knyttes til sjanger gjennom sine diskursive egenskaper vil jeg komme tilbake til i analysedelen av oppgaven.

Format

En faktor som kan skille sjangre fra hverandre er hvordan de tar i bruk kommunikasjons-teknologi, og en av faktorene som kan endre sjangre er utviklingen innenfor informasjonsteknologien (Fairclough 2003:77). I undervisningsdiskursen på nett, vil det være naturlig å anta at teknologien har påvirket sjangerbruken. ”Show, dont tell” er et uttrykk som fanger en utvikling i tiden og det er grunn til å anta at de undervisningssjangrene som er i bruk er blitt påvirket av modalitetsbruken som informasjonsteknologien har gjort lett tilgjengelig.

Når ulike modaliteter og sjangre samordnes i en diskurs gjennom en design som over tid blir konvensjonalisert, kan vi snakke om et bestemt format.(Engebretsen 2007:18)

Innenfor nettmediet finnes det slike faste formater, og Engebretsen trekker fram at nyhetsdiskursen på nett utnytter et format der nyhetsartikler, lenkelister og debattinnlegg inngår. Undervisningsdiskursen har også utviklet faste formater knyttet til oppgavetyper som utfyllingstekster og flervalgsoppgaver. Ofte er modalitetsbruk og design konvensjonalisert. Blant annet har det utviklet seg bruk av konvensjonaliserte tegn og symboler, det er forskjell



Figur 7 Nettekst er fra Grip teksten

på bruk av avkryssing med symbolet som angir at flere alternativer kan være riktig og bruk av som angir at bare et alternativ er riktig. Se eksempel i Figur 7.

Man kan gjøre tekster hensiktsmessige ved å strukturere innhold på en bestemt måte. Når en tekst ordnes i en brosjyre er det et eksempel på et format. Ulike sjangre kan kombineres i et slikt presentasjonsformat², og det oppstår hensiktsmessige tekstsamlinger. I nettressursen vil jeg i tillegg til å undersøke sjangerbruken også prøve å avdekke formater, og kanskje finner jeg eksempler på tekster som representerer nyskapende formater.

Remediering

Når en skriftlig lærebok blir lest inn og utgitt som lydbok, har det skjedd en remediering av innholdet. Remediering betegner at tekster rekonstrueres i et annet medium enn det opprinnelige (Bolter & Grusin 1999). Når et papirleksikon legger innholdet på nett er målet en ny distribusjon og samtidig utvidet funksjonalitet gjennom hyperkoblinger. Man anerkjenner det gamle mediet og utnytter det nye mediet.

Again, we call the representation of one medium in another remediation, and we will argue that remediation is a defining characteristic of the new digital media. (Bolter & Grusin 1999:45)

Bolton og Grusin hevder at ny medieteknologi inneholder sjangre som har sterk forankring i eldre medier. Nettavisen hadde papiravisen som sjangerforelegg og undervisningssjanger på nett har sine forelegg fra ulike undervisningsressurser på papir og i klasserom. Men sjangrene modnes innenfor sine nye teknologiske rammer og tilpasses. (Engebretsen 2007:14)

TV remedierer Internett ved å la levende bilder avspilles i et weblignende grensesnitt. TV-programmer på sein kveldstid rettet mot ungdom, som for eksempel chatteprogrammet Mezz-tv, utnytter dette og oppnår med det å skape et moderne transmedialt uttrykk som er tilpasset målgruppa.

² Presentasjonsformat her er ikke brukt i betydningen elektronisk lagringsformat av typen XML, PDF og HTML

Modalitet

Nettmediet åpner for å utnytte andre semiotiske ressurser eller modaliteter enn det læreboka gjør. Problemstillingen fokuseres blant annet på hvordan modaliteter utnyttes i nettekstene og hvordan de tilfører teksten mening. Semiotiske ressurser er handlinger og artefakter vi benytter for å kommunisere. Semiotiske ressurser er ikke avgrenset til skrift- og talespråk, nesten alt vi foretar oss eller lager kan tenkes å være et sosialt eller kulturelt uttrykk. Til høyre eksempler på hvilken meningsskapning som kan skje ved fingertegn i vestlig kultur. Slike tegn kan bety andre ting i andre kulturelle kontekster.



Figur 8
Gest

Når en skal analysere tekster som benytter mange uttrykksmåter (modes), benyttes begrepet modalitet om de semiotiske ressursene som er benyttet. (Løvland 2007). En modalitet er et meningsproduserende system. Ulike modaliteter kan deles inn etter tegnuttrykkets materialitet, for eksempel kan streker på papir og skrift lages ved hjelp av blyant. Over tid har det utviklet seg kulturelle konvensjoner knyttet til bruk av modaliteter. Kommunikasjon med verbalspråk og farger er eksempler på kulturbetinget kommunikasjon. (Løvland 2007).



Figur 9 V-for
Victory

Når vi analyserer en tekst undersøker vi hvilke modaliteter som er benyttet. Til hver modalitet er det knyttet affordans, det vil si at en modalitet har muligheter og begrensninger som den byr fram for å gjøre en jobb når mening skal lages. Modaliteter har ulikt potensiale for å kommunisere mening som følge av materialitet og som følge av den utvikling modaliteten har hatt innenfor den kulturen den er en del av. Vi vet blant annet at verbalspråket er godt egnet til å beskrive temporale hendelsesforløp (først, deretter og tilslutt), avklare årsaksforhold, kommunisere informasjon i abstrakt form og sette navn /merkelapper på ting. Mens bilder er godt egnet til å vise hvordan objekter forholder seg til rommet og til å formidle en stemning eller en situasjon rundt en hendelse.

Når to eller flere modaliteter benyttes samtidig vil kanskje en av modalitetene tilby mer informasjon enn de andre modalitetene. Funksjonell tyngde er et begrep som betegner den forholdsmessige delen som hver modalitet i en tekst formidler (Løvland 2007). I dagens lærebøker er det fremdeles skrift som bærer den funksjonelle tyngden. Men i nettressursene som følger læreboka er det naturlig å tenke seg at andre modaliteter bærer mer av informasjonsmengden.

Multimodalitet

Modalitet og multimodalitet er fagtermer fra sosialsemiotikken. En modalitet kan være verbalspråk, bildespråk, kroppsspråk realisert som bevegelse, mimikk eller gester, eller lyd realisert som eksempelvis musikk eller tale. Multimodalitet oppstår når flere modaliteter samspiller.

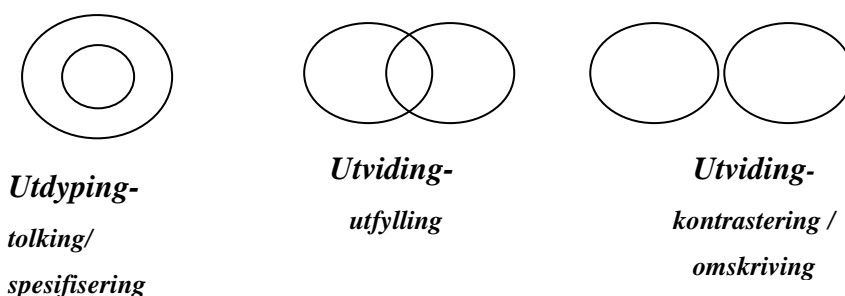
I boken *Multimodal teaching and learning- The rhetorics of the science classroom* hevder forfatterne at nye modaliteter kommer til og eksisterende modaliteter endres ettersom samfunnet har behov for det. Et eksempel på det er den kommunikasjonen som i enkelte tekster kan foregå gjennom bruk av skrifttyper og typografi.

For a long time typography saw its role as one of transmitting the words of authors as clearly and legibly as possible, without adding anything of its own to the text. Today it is changing into a semiotic mode in its own right, and beginning to add its own, typographically realized meanings alongside and simultaneously with those realized by the authors's words.(Leeuwen 2005:26)

Det er noen oppgaver enkelte modaliteter har utviklet seg til å gjøre bedre enn andre modaliteter. Skrift blir ofte valgt til å presentere et emne fordi denne modaliteten kan uttrykke seg presist og detaljert om tid og sted, men valg av modalitet kan også skje ut fra konvensjon og vane. Når en modalitet får en spesiell funksjon på grunn av sine egenskaper til å formidle noe eller på grunn av kulturell vane kalles det *funksjonell spesialisering*. Eksempelvis kan musikk bli valgt som modalitet når en spesiell følelsesmessig stemning skal uttrykkes fordi en av affordansene til musikk er at den kan få tak i våre følelser. I skolen kan man si at skriften har en funksjonell spesialisering ut fra sedvane, det er og har vært den foretrukne modalitet i det læringsarbeid elever og lærere gjør.(Løvland 2007)

Van Leeuwen mener at sammenheng mellom ulike modaliteter kan studeres fra flere perspektiver. I sin bok *Introducing Social Semiotics* introduserer han følgende fire begreper som han mener fanger opp sider ved forholdet mellom modalitetene i en multimodal tekst, informasjonskopling, rytme, komposisjon og dialog (Leeuwen 2005). Når flere modaliteter samspiller skjer det en *informasjons-kopling*. Van Leeuwen har med utgangspunkt i R. Bartes teori laget et system som sier noe om hvordan tekstdeler i ulike modaliteter kan være sammenkoplet.

Han foretar i første omgang en todeling av hvordan slike koplinger kan arte seg, Anne Løvland har i boka *På mange måtar –samansette tekstar i skolen* (Løvland 2007) benyttet termene *utdyping* og *utviding* om denne todelinga.



Figur 10 Visuell visning av utdyping og utviding bearbeidet fra Anne Løvland <http://prosjekt.hihm.no/noles/Samling%20oktober%202007/Samansette%20tekstar%20L%C3%B8vland.pdf>

Utvidinga utvider meningspotensialet i det samla uttrykket, mens *utdypningen* avgrenser meningspotensialet i det samla uttrykket(Løvland 2007:38).

Når en tekst eksempelvis består av bilde og skrift vil den ene modaliteten kunne *utvide* betydningen av den informasjonen som er gitt i den andre modaliteten. Skriften kan for eksempel fokusere på praktisk informasjon om et emne, mens bildet *utfyller* med å formidle en positiv stemning i tilknytning emnet. *Kontrastering* finner sted mellom modaliteter som motsier hverandre. Når kroppsspråket signaliserer sorg og verbalteksten er munter. Av og til kan et kart og en verbal veibeskrivelse si det samme, da kalles det en *omskrivning*.

Utdyping, kan skje gjennom spesifisering og tolking. Vi kan tenke at skrift kan *tolke* en farge ved å gi den en fargekode. Men skrift kan også *spesifisere* et bilde. Dersom bildet er et fotografi av barn, kan skriften fortelle hvilke sammenheng barna er i og hvem de er. På den måten spesifiseres det hvordan bilde skal forstås, fordi bildet i seg selv rommer mange fortolkningsmuligheter.

Informasjonskopling	
Utdypning	Spesifisering
	Tolking
Utviding	Omskriving
	Kontrastering
	Utfylling

Figur 11 Informasjonskopling bearbeidet ut fra *På mange måtar*, Anne Løvland 2007

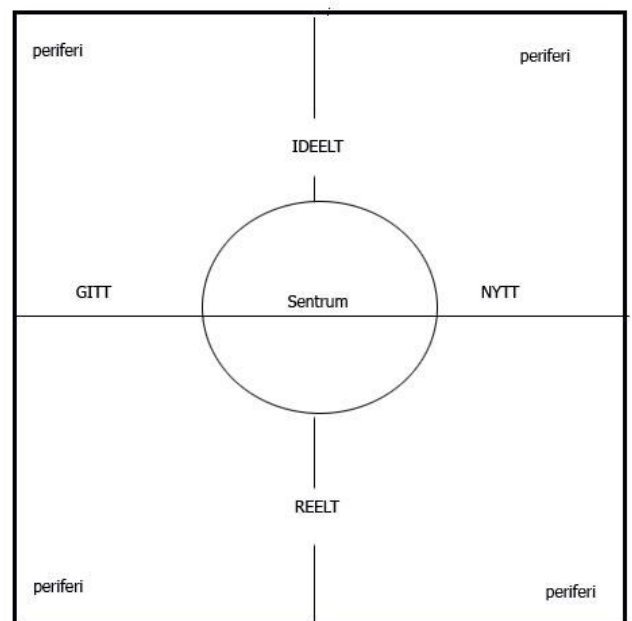
Rytmen i multimodale tekster er knyttet til tid. *Rytme* oppstår når en tekst veksler mellom motsetninger som fortid, nåtid eller ved at handlingen i en film fremstilles som episoder i sekvens. I multimodale undervisningstekster vil rytme kunne signaliseres gjennom at en tekst veksler mellom å utnytte ulike modaliteter, eller ved at teksten beveger seg mellom valg på en hovedtidslinje og dypdykk i underliggende elementer.

Komposisjon er hos van Leeuwen knyttet til hvilke prinsipper som styrer den romlige dimensjon. Gjennom visuell kommunikasjon kan ulike elementers viktighet og verdi avleses. Gjennom prinsipper fra andre fagdisipliner, eksempelvis film, mener van Leeuwen å kunne si noe om hvordan dimensjoner som høyt-lavt, sentrum-periferi, nytt-gammel påvirker kommunikasjon. En utdyping av emnet visuell komposisjon finner du under overskriften *Visuell design*.

Van Leeuwens begrep *dialog* bygger på samtaleteori og er knyttet til det samspillet som i en multimodal tekst foregår mellom de ulike semiotiske elementene. (Løvland 2007). Noen ganger er det verbalspråklige fremtredende, andre ganger er det visuelle tegnsystemer som har fokus. Særlig er begrepet knyttet at ulike modaliteter ofte veksler mellom å stå i forgrunn eller bakgrunn. Theo van Leeuwens multimodal kohesjon eller multimodalt samspill med utgangspunkt i de nevnte kohesjonsmekanismer kan få fram det som skjer mellom modalitetene og begrepene kan anvendes konkret i analyser av multimodale tekster

Om visuell design

Gunther Kress og Theo van Leeuwen setter opp en del faktorer vi kan benytte når vi skal analysere den visuelle informasjonen i ulike tekster. (Kress & Van Leeuwen 2006) Teorien peker blant annet på hvordan tekster visuelt signaliserer informasjonsverdi (information value) og framtredehet eller viktighet (salient), samt hvordan sammenhengen mellom elementene i en tekst kommuniseres (framing). Dette er virkemidler som kan benyttes når man skal lage en visuell komposisjon som skal kommunisere med brukere/seere. I analysedelen av oppgaven vil jeg benytte Kress og van Leeuwens begrepsapparat i den visuelle analysen. Begrepene er relevante for mange typer visuell komposisjon og det er et sentralt poeng at modalitetene ikke analyseres hver for seg, men som et samlet uttrykk i en multimodal komposisjon.



Figur 12 Oppsummering av meningspotensiale i visuell komposisjon etter Kress og van Leeuwen 1996 hentet fra kommunikasjon og læring ved skjermen(2002) av Seip Tønnessen

Plasseringen av elementer, i et bilde, på en skjerm eller på en papirsider, gir brukeren/leseren en pekepinn på informasjonsverdien til elementene. Den visuelle komposisjonen har en topp og bunn, en venstre- og høyredel, og et sentrum og en periferi. Generelt kan man ifølge Kress og van Leeuwen si at elementer som tilfører ny informasjon tildeles en plassering til høyre i komposisjonen, mens informasjon i komposisjonens venstre side anses som kjent fra før. Informasjonen på høyre side vil typisk bestå av ny kunnskap eller inneholde opplysninger det er strid om. På denne måten kan leseren/brukeren ut fra grensesnittet avlese informasjonsverdien til elementer.

Også plasseringen av et element på den vertikale akse kan signalisere informasjonverdi. En øvre plassering kan signalisere elementet som ideal eller som et løfte. Det synes å være slik at en plassering nederst kommuniserer praktisk informasjon om elementet. Denne motsetningen kan benyttes til å skape kontrast mellom det virkelige og det potensielle.

Brukeren av et opplæringsprogram eller en nettside har behov for å orientere seg om hvilke elementer som hører sammen. Kress og van Leeuwen introduserer i boka *Reading Images* begrepet framing for å beskrive sammenhengen mellom elementene i en visuell komposisjon. Det betegner at man ved hjelp av såkalte innrammingsmekanismer (framing) kan angi hvilke elementer som hører sammen og hvilke elementer som ikke har tilknytning til hverandre. Ulike virkemidler benyttes til å skape sammenheng eller adskillelse mellom visuelle elementer. Van Leeuwen utdyper teorien om dette i *Introducing social semiotics*. (Leeuwen 2005)

For å signalisere visuell sammenheng kan man sørge for at ulike elementer har felles farge, form og tekstur. Gjennom å bruke luft mellom elementer kan man signalisere at noe har eller ikke har tilknytning til hverandre. Adskillelse kan eksempelvis skapes ved at meny og innhold på en nettside legges til ulike visuelle områder og at elementer skilles fra hverandre gjennom farge, form, størrelse, linjer og rammer.

Multimedia

Det er viktig å skille mellom betegnelsen multimedia og multimodalitet. Multimedia er et ord som kommer fra teknologiens verden, mens modalitetbegrepet er knyttet til språkvitenskapen og semiotikken.

Begrepet multimedialitet kan benyttes om samvirket mellom ulike typer mediale realiseringsformer slik de møtes i konkrete medietrynger (Engebretsen 2007:16). Når medietyper som eksempelvis fotografi og lydopptak opptrer sammen kan vi bruke betegnelsen multimedia.

Begrepet multimedia er i dag tett forbundet med bruk av datateknologi. Men går vi tilbake til PC-ens gjennombrudd i begynnelsen av 1980-åra var det lite multimedialt innhold. Datamaskiner på 1980-tallet hadde programmer og styringssystemer som var såkalt tekstbaserte³, først på 1990-tallet fikk vi en utvikling mot programmer som utnyttet det grafiske og visuelle.

Internett var i sin første periode skriftorientert. Da Tim Berners-Lee la grunnlaget for Internett omkring 1990, var det for å lette tilgangen til ulike skriftdokumenter som var lagret på ulike maskinplattformer i atomenergibyrådet CERN. Hans bidrag var å lage en nettleser og utvikle markeringsspråket HTML. Internett slik det er i dag utnytter medietyper som bilder, lyd, video og animasjoner. Andre kjennetegn for Internett er hypertekststruktur og interaktivitet. Internett har sammen med raske kommunikasjonslinjer og kraftige maskiner gjort multimediautviklingen mulig.

³ Andre ord for å betegne disse ikke-grafiske systemene er karakterbaserte- eller tegnbaserte systemer

Ulike aspekter ved interaktivitet

”To declare a system interactive is to endorse it with a magic power” (Aarseth 1997:48). Begrepet interaktivitet er ikke entydig, men det har en positiv valør og knyttes gjerne til digitale tekster. Interaktivitet er i følge forskeren Espen Aarseth er begrep fra industrien som er blitt overtatt av de som analyserer teknokulturen og begrepets uklare innhold får fram en ide om at maskin og menneske er likeverdige i kommunikasjonsforholdet (Aarseth 1997). Aarseth er spesielt opptatt av digitale tekster og dataspill og har utviklet en typologi for å kategorisere slike tekster. Typologien tar blant annet opp i seg de ulike posisjoner og aktiviteter en bruker kan ha i forhold til en tekst.

Forholdet mellom bruker og tekst kan blant annet beskrives gjennom ulike brukerfunksjoner/user functions (Aarseth 1997:64). Aarseth beskriver brukerens aktivitet ut fra fire ulike brukeraspekter. Den fortolkende funksjonen, ”interpretative function”, tas i bruk når alt en leser gjør med teksten er å fortolke teksten og bestemme hva som er tekstens mening. Den fortolkende funksjonen er alltid tilstede når en leser skal forholde seg til en tekst, brukeren utnytter sine tidligere erfaringer og kunnskaper i fortolkningsprosessen. I noen tekster gis brukeren mulighet til å velge hvilke elementer som skal utforskes i teksten og i hvilken rekkefølge de skal utforskes. Dette aspektet ved brukerens forhold til teksten til kaller Aarseth ”explorative function”.

Ytterligere to funksjoner, ”configurative function” og ”textonic function”, kan ifølge Aarseth beskrive brukerens aktivitet i forhold til en digitaltekst/spilltekst. Om brukeren kan påvirke tekstens gang ved valg eller opprette tekstdeler (det Aarseth kaller scriptons) betegnes dette som ”configurative function”. ”Textons function” finner vi der brukeren kan påvirke de mekanismer som styrer hvordan teksten faktisk framstår på skjermen, eller når brukeren kan legge til informasjon ved, på mer permanent basis, å endre kildekoden eller å endre innholdet i variabler.

Min hypotese er at vi vil finne flere slike brukerposisjoner representert i de pedagogiske tekstene i studiematerialet. Hvilken posisjon eleven kan ha til tekstene vil måtte påvises i analyser av enkelttekster. Men det store antallet av tekster gjør at man trolig kan si noe generelt om forholdet mellom bruker og tekst i materialet.

Forskeren Hildegunn Otnes diskuterer interaktivitetsbegrepet. Hun slår fast at mulighet for ”aktivitet, valg, påvirkning/kontroll og tilbakemelding/dialog” er de kriterier som hyppigst forekommer i de ulike definisjoner (Otnes 2001). Otnes selv trekker fram to

forhold ved interaktivitet; bruk av dialog og hypertextualitet. Graden av dialog og kvaliteten på dialogen mellom maskin og menneske vil ha betydning for om brukeren kan påvirke teksten og på kvaliteten i de meldinger brukeren får tilbake. Og de valg som brukeren har til å gjøre valg gjennom hyperlinker vil ha betydning for utviklingen av teksten. Potensialet for valg som ligger i hypertexter er ifølge Otnes en del av interaktiviteten i en tekst.

Å benytte et interaktivitetsbegrep som tar opp i seg både dialog og hypertextualitet synes riktig når studieobjektet er digitale opplæringstekster. Men det kan selvfølgelig diskuteres om hypertextualitet naturlig hører inn i interaktivitetsbegrepet, mange vil hevde at det er en forutsetning for interaktivitet. Elevene som benytter interaktive tekster opplever at flervalgsoppgaver blir rettet automatisk, og de kan selv aktivt velge å gå inn i ulike ressurser som den enkelte oppgavetekst tilbyr i form av hyperkoplinger.

Multimodale tekster og Kunnskapsløftet

Multimodale tekster er ikke nytt i skolen. Den tradisjonelle læreboka benytter skriftspråk og bilder som illustrerer teksten. I klasserommet har læreren tradisjonelt hatt tilgang til plansjer, kart og modeller. På den måten kan et emne illustreres visuelt og på den måten skape mening for elevene. Lærere bruker modaliteter som tale, skrift og kroppsspråk til å hjelpe seg i undervisningen. Da Kunnskapsløftets nye læreplaner i norskfaget kom, fikk norskfaget et utvidet tekstbegrep. Betegnelsen sammensatte tekster er benyttet i læreplanene, men det er bare en annen betegnelse for multimodale tekster, altså tekster som skaper mening gjennom å kombinere flere tegnsystemer.

I de nye læreplanene ble sammensatte tekster et nytt hovedmål og elevene skal lære om samspillet mellom ulike semiotiske ressurser. Det oppstår dermed krav til ny kompetanse hos lærerne som skal undervise i faget. Her peker Løvland på noe sentralt, det er en lang vei å gå for de av oss som har vårt utgangspunkt i verbalspråklige tekster. Veien er heldigvis ikke like lang for våre elever.

Det er likevel langt lettere å sjå at ein tekst er multimodal enn å peike ut kva modalitetar teksten er sett samman av (Løvland 2007:21).

Kapittel 3 Metode- valg , presiseringer og avveininger

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for de avgrensninger og valg som vil forme oppgaven. Jeg vil gjøre greie for hvordan tekstene til analysedelen er valgt ut og hvordan jeg vil gå fram for å gjennomføre analysen. *Tema, Grip teksten, Spenn og Panorama* er i utgangspunktet navn på de ulike læreverkene. Et verksnavn er en samlebetegnelse for alle elementer som inngår i verket. Men i min analyse som primært er opptatt av nettressursene, vil jeg, når ikke annet er presisert, benytte verksnavn til å betegne nettressursen som inngår i verket.

Utvalg

Interesse for læring og hvilke tekster elever påtreffer på nett samt hvordan slike tekster utnytter multimodalitet gjør at jeg velger å ta for meg digitale nettressurser rettet mot elever. Det jeg blant annet vil velge bort, er å studere de digitale ressursene som læreverket har tilrettelagt for lærere, og alt som inngår i papirutgaven av læreboka. Det er dermed mange deler av det enkelte læreverk som ikke vil inngå i min studie og som må tjene som kontekster til elevressursene på nett.

Det er det store omfanget av digitale elevressurser i de aktuelle læreverk i mitt korpus som gjorde det naturlig å foreta en avgrensning. Selv om jeg systematisk vil studere alle tekster, vil bare et fåtall bli analysert i dybden.

Analyse av helheten i materialet

Jeg vil foreta et strategisk utvalg av tekster. Utgangspunktet for å velge en enkelttekst til analyse vil være at teksten ved sin form representerer en nyorienterende eller tradisjonell sjanger. Når det gjelder form vil jeg spesielt være ute etter å vise fram praksiseksempler som utnytter nettmediets potensiale. Men jeg vil også legge vekt på å få med praksiseksempler som er typiske for nettressurser i dag. Slik håper jeg å få fram en større bevissthet om hvordan slike elevtekster kan utformes i fremtiden. På bakgrunn av den utvalgspraksis jeg har gjort rede for vil dermed et og samme læreverk kunne være representert med flere tekster i analysedelen.

Jeg vil lage en oversikt over de teksttyper/ sjangre som er benyttet i materialet. Rent praktisk vil jeg systematisk gjennomgå alle tekstene i alle de fire aktuelle nettressursene. Kartleggingen av ressursene vil føre fram til en ordnet og systematisert oversikt over hva slags tekster som inngår i materialet. Oversikten vil bestå av en tabell som er vertikalt ordnet. Nettressursen til det enkelte læreverk har sin kolonne der de ulike teksttypene som er påvist i

nettressursen er beskrevet. Når liknende teksttyper påvises i flere nettressurser vil beskrivelsene av dem ligge parallelt i oversikten. Denne oversikten er presentert i vedlegg A.

Det enkelte læreverks nettsted vil jeg presentere og analysere på et overordnet nivå. Her vil jeg prøve å få fram hva som særpreger den enkelte nettressurs, blant annet overordnede forhold knyttet til navigasjon, bruk av nynorsk/bokmål og hvilke sjangre og formater som er benyttet i tekstene. Nettressurser kan oppdateres raskt, studiematerialet for denne oppgaven er derfor ikke statisk, for at det skal gi mening å lese oppgaven også i etterkant av mulige oppdateringer vil de ulike teksttypene i den enkelte nettressurs bli dokumentert i form av bilder/skjermddumper. (Jeg vil legge vekt på å illustrere verbalteksten i masteroppgaven med bilder. Disse bildene ligger systematisk ordnet per nettressurs i vedlegg B, C,D. E.) I den overordnede analysen av de ulike nettressursene vil jeg også beskrive modalitetsbruken generelt, og legge fram hva jeg mener å se av innslag og påvirkning av andre medier, det som kalles remediering i nettressursen.

Gjennom en kartlegging av tekster i materialet, vil jeg notere meg hvilke tekster som kan være interessante som analyseeksempler. Tekstene som blir valgt ut vil få betegnelsen praksiseksempler. I analysekapittelet vil jeg i innledningen til hvert praksiseksempel fremheve det jeg anser som det særegne aspektet ved teksten. Jeg håper å finne tekster som kan få fram ulike sider ved begrepene multimodalitet, sjanger og læring.

Jeg vil etterstrebe lik analysetilnærming i de enkelttekstene som skal analyseres. De ulike praksiseksempelene vil jeg undersøke ut fra et sjangerperspektiv. Når det gjelder sjangeraspektet vil jeg benytte meg av Todorovs sjangerteori og hans fokus på diskursive egenskaper (Larsen et al. 2008). Jeg ønsker å se om Todorovs sjangerteori kan avdekke og beskrive hvilke sjangere som finnes i materialet og på den måten belyse problemstillingen. Norman Faircloughs teori om en sosialt tilgjengelig sjangerressurs vil jeg benytte for å undersøke hvordan tradisjonelt nedfelte undervisningspraksiser påvirker tekstene i nettressursene (Fairclough 2003:69).

I den delen av analysen som vil undersøke teksters bruk av multimodalitet og multimodal kohesjon vil jeg benytte flere tilnærminger. I analyser av hvordan tekster utnytter modaliteter og hvordan modaliteter er koplet sammen vil jeg benytte Theo van Leeuwens og Gunter Kress teorier og analysebegreper. Van Leeuwens begreper om rytme, informasjonskopling, dialog, komposisjon vil kunne avdekke og gi et begrepsapparat for å beskrive samspillet mellom de modalitetene som finnes i tekstene. Disse begrepene er hentet

fra *Introduction to social semiotics*.(Leeuwen 2005). I analyser av den visuelle designen i den enkelte ressurs vil jeg benytte Kress og van Leeuwens teori om visuell kommunikasjon slik den beskrives i *Reading Images* (Kress & Van Leeuwen 2006).

Når det gjelder tekstens læringsaspekt og tekstens evne til motivere vil jeg undersøke teksten med henhold på Hallidays teori om teksters metafunksjoner. Selv om alle metafunksjonene er tilstede samtidig i tekster, håper jeg, ved å fokusere på den mellompersonlige funksjonen, å kunne avdekke noe om forhold mellom undervisningstekst og elev. Bolton og Grusins begreper om immediering og hypermediering vil kunne si noe om hvilket fokus eleven har på tekstene og graden av fokus på immediering og hypermediering i enkelttekster.

Læringsperspektiver knyttet til den enkelte tekst vil jeg prøve å få fram ved å forankre teksten til de norskfaglige læreplanene på studiespesialiserende programfag. I tillegg vil jeg vurdere læringsperspektivene ut fra min egen erfaring som norsklærer. I drøftingsdelen håper jeg å kunne si noe om hvordan nettressursene fordeler sin oppmerksomhet på ulike læreplanemål. I praksis vil dette bety en gjennomgang av alle tekster i nettressursene og at de koples til et eller flere læreplanmål i norskfaget på Vg2. Med dette håper jeg å få fram om det er enkelte læreplanmål som i større grad enn andre belyses i slike nettressurser. Jeg vil også prøve å få fram hva slags norskfag det er som presenteres i disse nettressursene. Er det bestemte aspekter ved norskfaget som er fremtredende i nettressursene? Er det norsk som kulturfag som har mest fokus i nettressursene? Eller er det dannelsesaspektet som er i fokus? Fokuserer nettressursene i stor grad på faktakunnskap? Her er det læreplanen i norskfaget og formålet med faget som er bakgrunn for refleksjonen.

Når jeg undersøker hvordan tekstene i nettressursene forholder seg til ulike kompetansemål i læreplanen, får jeg fram noen prosenttall som gir et bilde av hvordan de ulike læreverkene fordeler sin oppmerksomhet på de ulike kompetansemåla. De prosenttallene jeg presenterer må forstås på den måten at de uttrykker noen tendenser i nettressursene slik de foreligger i skrivende stund.

Kapittel 4 Om den enkelte nettressurs innhold og form

Panoramas nettressurs

Bildet under viser *Panoramas* oppstartsbilde. Brukeren kan velge mellom å jobbe med tekster knyttet til kompetansemål for Vg1 under valget ”Nynorsk”, eller velge ”Åpne nettsted” og få tilgang til hovedressursen.



Figur 13 Oppstartssiden i *Panoramas* nettressurs

Vi har spesielt vært opptatt av to ting i arbeidet med elevnettsidene til *Panorama*. For det første har det vært viktig for oss å utnytte mediet. Det betyr at vi har laget ressurser som tar i bruk lyd, bilder og film. *Panoramas* nettsider er følgelig ikke "bok på nett", men mer en tilleggsressurs som kanskje kan gi nye innfallsvinkler til faget og emnene der. [...] (Panoramas_nettsited 2007) *Lærerrom*

Lærestoffet presenteres i stor grad ved hjelp av multimodale ressurser som video, lyd, bilde og animasjoner. Når skriftmodaliteten utnyttes på nettstedet er det målformen bokmål som benyttes, mens tekstene med fagstoff fra Vg1 er presentert på nynorsk. I denne Vg1 ressursen er det en klar kopling til papirboka, fordi menyvalgene på nett er identiske med de kapittelinndelingene som benyttes i læreboka for Vg1.

Innholdet som framkommer ved valget *Åpne Nettstedet* fører fram til en ny hovedside. Her finner man tekster knyttet til kompetansemål på Vg1, Vg2 og Vg3, men det er ingen systematikk i hvordan dette formidles til brukeren. Bare under hovedmenyvalget *Oppgaver til bøkene* finnes det en systematisk inndeling der oppgaver er knyttet til læreplan og lærebok for et bestemt år.

Innholdet på selve nettstedet presenteres på en ordnet måte på hovedsiden. Med utgangspunkt i Kress og van Leuween analysemodell for visuelle komposisjoner skal vi se nærmere på hva hovedsiden signaliserer.



Figur 14 Hovedmenyside Panoramass nettsted

Skjermen er delt i to deler. Et iøynefallende fotografi utgjør innholdet i øvre del av skjermen og en skriftbasert meny utgjør nedre del av skjermen. Fotografiet knytter an til læreboka for Vg1, men ut over det er det vanskelig å peke på hvordan bilde av enkle hus i et landskap skal bidra til meningsskaping. Fotografiets plassering og motiv peker mot det ideelle, i form av lys og himmel, mens menyen nederst på skjermen inneholder virkelige menyvalg til ulike deler av fagstoffet i nettstedet. Det er skapt en kontrast mellom det ideelle og det virkelige. Skillet mellom elementene oppe og nede kontrasteres også av skifte i modalitetsbruken, fra bilde til skrift.

Menyen er verbalspråklig og utnytter dermed skriftspråkets affordans til å gi komprimert informasjon. Sammenheng mellom de ulike menyvalgene skapes gjennom lik bruk av farger og skrifttyper. Dette betegner van Leeuwen som *framing* i sin teori om sammenheng mellom elementer i visuell kommunikasjon. Den samme teorien vektlegger at ny informasjon plasseres til høyre i en komposisjon. Ved å legge



Figur 15 Undermeny Panorama

menytekstene på høyre side i Panoramamenyen signaliseres det at her følger ny informasjon. Visuelt bringer hele komposisjonen tankene hen mot arkivmapper som kan åpnes, og det er jo nettopp det dette menysystemet kan. Verbaltekstens affordanser for presis informasjon er utnyttet ved at alle undermenyene helt og holdent har et verbalspråklig innhold, men gjennom komposisjonen er verbaltekstene gitt en romlig organisering som utdyper meningen.

Sjangre og formater

En bestemt sjanger eller snarere et presentasjonsformat peker seg ut i Panoramans nettressurs. Som vi har vært inne på i teorikapittelet er et format et design som over tid dannes av en samordnet sjanger- og modalitetsbruk. Når et emne skal belyses fra flere vinkler i Panoramaressursen benyttes et format som jeg har gitt betegnelsen emneportaltekst. Eksempelvis vil en innføring i emnet tegneserier ta utgangspunkt i et bilde med ulike semiotiske ressurser. Dette bildet blir til en meny gjennom bruk av pekerfølsomme områder. Menyene gir tilgang til ulike ressurser om emnet. Slike emneportalressurser utnyttes gjentatte steder i Panoramaressursen og representerer dermed et gjennomgående format.



Figur 16 Emneportaltekst Panorama

I emneportalteksten ser vi at hver lenke gir tilgang til avgrensede enheter med informasjon og denne informasjonen går igjen inn i en større enhet. Elise Seip Tønnessen peker på, i en artikkel om sosiale og estetiske perspektiver på lesing hos barn, at tekster som er digitale typisk deler opp informasjon i enheter og behandler ett poeng av gangen. Videre at denne type tekster må være åpne slik at de kan kombineres med andre slike tekstenheter (Seip

Tønnessen 2005) Denne type emneportalttekster gir innføring i et bestemt emne og blir å likne med lærebokas informasjonstekster som gir innføring i fagemner av ulike slag.

Utpreget tilpasning av layout til emne og innhold er karakteristisk for dette formatet. Her er modalitet og sjanger samordnet gjennom en design som er benyttet gjentatte ganger i opplæringsressursen, dermed er det naturlig å benytte formatbetegnelsen. Videre samler dette formatet enkeltdeler av informasjon innenfor samme diskurs, slik vi også finner at kapitteloversikter og kapitteloverskrifter gjør i lærebøker. Emneportalteksten med sine deltekster utnytter ulike semiotiske ressurser som farge, layout, skrifttyper, bilde, lyd og film. I et analyseeksempel i kapittel 5 vil dette formatets egenskaper bli belyst, se side 61, Eksempel 1- Om et nyskapende format - Panoramas nettressurs.

Når det gjelder oppgavetyper i Panorama kan de deles inn i to kategorier, *arbeidsark* og *interaktive oppgaver*. Arbeidsark er tekstdokumenter i Word med verbalspråklige spørsmål. Slike tekster åpnes eller lastes ned på elevens maskin og elevens svar skrives direkte inn i tekstdokumentet.(Figur 17)

De interaktive oppgavene er av ulike typer. Følgende korte betegnelser kan beskrive dem. Se oversikt i vedlegget B bak.

Interaktive oppgavetyper i nettstedet Panorama	
Dra og slipp	Figur 61
Tegn strek mellom	Figur 63
Flervalg	Figur 64
Pek ut riktig form	Figur 62
Utfylling	Figur 65

Figur 18 Oppgavetyper Panorama



Figur 17 Arbeidsark Panorama

Bildebehandlingsprogram A



Simuleringsprogram B



Figur 19 A Bildebehandlingsprogram og B Simuleringsprogram

To interaktive oppgavetyper i nettressursen til *Panorama* skiller seg ut fordi de benytter noen spesielle oppgaveverktøy. I tilknytning til en oppgave om studieteknikk benyttes et enkelt simuleringsprogram der brukeren simulerer at han/hun bruker gul markeringstusj og penn (Figur 19 B). Med dette simuleringsverktøyet kan brukeren markere ut og streke under viktige ord og avsnitt i teksten han/hun leser på skjermen. Oppgaven går ut på at eleven skal lese noen relativt korte fagtekster på skjerm og merke av det viktigste innholdet i tekstene.

I en annen oppgave i bildekunnskap benyttes et enkelt bildeprogram (Figur 19 A). Eleven blir først bedt om å lage en bildemontasje, ved å velge ut bilder. Deretter kan eleven gjennom bildeprogrammet utforske hvordan skalering, lyssetting og snitt/perspektiv kan påvirke et motiv. Her kan vi si at det Aarseth kaller den utforskende (explorative) funksjon er tilstede ved at eleven kan påvirke hvilke valg som skal utforskes, mens også den konfigurative funksjon benyttes når eleven selv produserer bildemontasjen. (Aarseth 1997)

Når en flervalgsoppgave rettes automatisk fordi brukeren trykker på *Rette*-knappen, er dette en enkel form for dialog mellom bruker og program. Hildegunn Otnes påpeker at slike dialoger har preg av behavioristisk stimulus-respons reaksjon (Otnes 2001). Den simulerte dialogen mellom menneske og maskin i såkalte interaktive oppgaver vil ofte være preget av øving og drill. Et eksempel på en annen type dialogisk



Figur 20 Panoramaoppgaver av ulik vanskelighetsgrad

interaktivitet er den vi finner benyttet når brukeren påvirker lydvolument ved avspilling av en video.

I Panorama har man benyttet hyperkoplinger for å gi eleven tilgang til oppgaver av ulik vanskelighetsgrad. Panoramas nettressurs deler inn enkelte oppgaver etter vanskelighetsgrad og brukeren velger selv differensieringsressurs ved å klikke på aktuell hyperkopling (Figur 20).

Modaliteter og affordanser

Panorama har store innslag av video- og lydressurser som utnytter modaliteter som auditivt verbalspråk (tale) og kroppsspråk. Ulike norskfaglige emner blir presentert ved at fagpersoner som forfattere og kulturarbeidere gir en innføring i emnet. I videoopptakene er filmingen gjort slik at eleven får følelsen av å være til stede i det rommet der det snakkes. Det at fagpersonen flytter blikket mellom andre personer og ting i rommet og kamera gjør at det skapes et avslappet forhold mellom sender og mottaker. Her er det ingen forteller som stirrer rett inn i kamera. Stemning og miljø skapes ved at levende bilder viser disse fagpersonene i tilsynelatende autentiske omgivelser.

Det visuelle i videoene er nøye tilpasset fagområdet eller bakgrunnen til den fagpersonen som legger frem emnet. En skuespiller snakker om teater fra en scene, mens en forfatter med bakgrunn i Se og Hør, fremstilles i en Se og Hør-lignende layout (Figur 21).

Talespråket framstår som muntlig og naturlig. Den verbalspråklige modaliteten, tale, utnytter affordanser som kausalitet og temporalitet. Kausalitet henspiller på at verbalspråket kan formidle årsak-virkning

sammenhenger, men

temporaliteten formidler rekkefølgen noe skjer i. Dette er fortrinn som denne modaliteten har og som gjør den til et ofte foretrukket valg når lærestoff skal formidles. Klippene er i



Figur 21 Panorama- Se og hør layout

gjennomsnitt på ca. 1-2 minutt som er en meget overkommelig oppmerksomhetshorisont for mottaker. Videoene har fordi de er informasjonstekster naturlig nok mest fokus på den ideasjonelle metafunksjonen. Den mellompersonlige metafunksjonen kommer til syne i den måten kommunikasjonen med elevene er ordnet, gjennom faktorer som kroppsspråk og henvendelsesmåte. Den tekstuelle metafunksjonen består her av de mekanismene som gjør videoene til en sammenhengende tekst nemlig layouten, overskriften og tekstene som videoene er knyttet til.

Animasjoner er også benyttet i Panorama. Animasjoner brukes blant annet i forbindelse med presentasjon av lyriske tekster. Lyrikkttekster som leses opp og knyttes til en animasjon er direkte eller indirekte en fortolkning av teksten. De animerte lyrikkttekstene der bilder, tale og skrift inngår skiller seg fra de skriftlige lyrikkttekster som vi tradisjonelt finner på trykk i læreboka. Her påvirker tekstenes funksjon som opplæringstekst måten den teksten legges frem på. I lærebøker på videregående nivå ser vi sjelden at lyriske tekster illustreres, men i lærebøker på mellomtrinnet som utnytter lyrikk i leseopplæringen er dette svært vanlig. I kapittel 5 skal jeg ta foreta en analyse av en nettekst som viser modalitetsbruk i lyriske tekster.



Figur 22 Eksempel som viser et stillbilde fra animasjon av Gunvor Hofmos dikt *Vinter*

Flere animasjoner er svært konkrete illustrasjoner av innholdet i diktet. Et eksempel på et slikt animert dikt er Gunvor Hofmos *Vinter*. Her er animasjonen en bildelegging av den konkrete handlingen i diktet. I pedagogisk bruk, når målgruppa er uerfarne diktlesere, kan den

visuelle modaliteten få fram sentrale sider i teksten for leseren, samtidig er det gjerne andre betydningsplan i et dikt som en animasjon ikke i samme grad åpner for.

Tekster lest av profesjonelle opplesere utnytter modaliteten tale, og bruk av stemmen betoner viktige sider ved teksten og skaper stemning. Samlet gjør dette slike tekster mer levende for elevgruppen.

Panoramas lærebok i papirutgave er rikt illustrert med bilder. Men når det gjelder bruk av modaliteter, kan vi likevel si at det i overgang fra lærebok til nettressurs har skjedd en tydelig forskyving fra skriftspråk til andre modaliteter som bilde, lyd, film, farger, layout og fonter. Det betyr likevel ikke at skriftmodaliteten er blitt borte på nett.

Remediering

Nettstedet til Panorama er ikke bygget opp etter samme inndeling som læreboka på Vg2 og forholdet mellom bok og nettsted er heller ikke layoutmessig svært tett. Når brukeren klikker i hovedmenyen på valget "Åpne nettstedet" framstår ressursen som et arkiv med mapper og innholdet i mappene er tekster. Skjermen viser tekstene ordnet i mapper og selv om det er skriftmodaliteten som benyttes er logikken likevel visuell



Figur 23 Arkiv- remediering Panorama

The screen is the currently dominant site of appearance of text, but screen is the site which is organised by the logic of image. (Kress 2003:48)

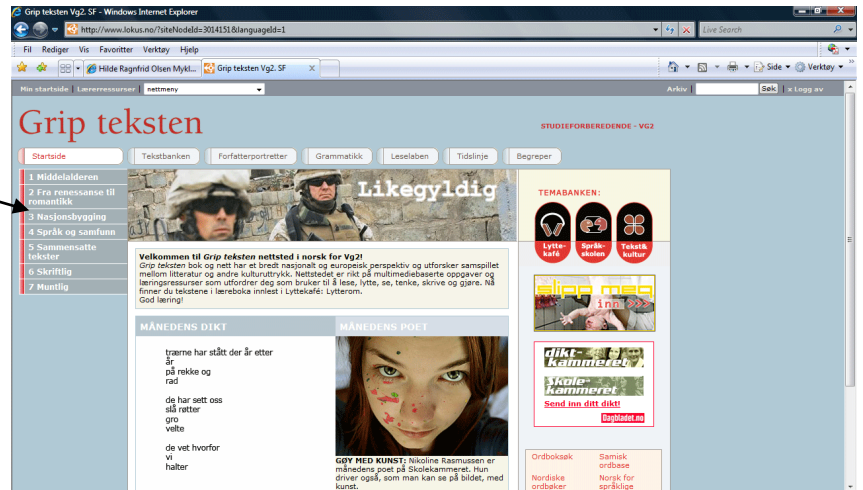
Slik oppbyggingen av menyer og innhold er gjort på nettstedet fremstår det som en selvstendig ressurs med sin egen logikk. Den utstrakte bruken av video gjør at den remedieringen som foregår snarere peker hen mot tv-mediet og tidligere tiders skolefjernsyn, enn mot den skrift- og bildeorienterte læreboka.

Panorama framstår med dette som en velutviklet nettressurs når det gjelder evne til å utnytte affordansen til de ulike modalitetene. Navigasjonsløsningen med arkivmapper etc er også tilpasset mediet og vi kjenner mappetanken fra blant annet Windows. Men veien inn i Panoramaressursen gjennom en startside og deretter en hovedside med mappeorganisering framstår som lite bearbeidet.

Grip tekstens nettressurs

”På elevnettstedet er de digitale mulighetene utnyttet til fordypning og differensiering, og til å møte lærestoffet med flere sanser i form av lyd og bilde” (Dahl 2007:2). Dette skriver forlaget i forordet til læreboka. Nettstedet består av lærestoff knyttet til læreplanen på Vg2-nivået, samt fellesressurser som inngår i det treårige utdanningsløpet i norskfaget.

For hvert emne i hovedmenyen kan brukerne starte en lydfil og få lest opp et sammendrag av det faglige innholdet i emnet. Lydsammendraget finnes i både nynorsk og bokmålutgave og en skriftlig versjon av tekst-sammendraget vises på skjermen



Figur 24 Grip tekstens oppstartsbilde

samtidig med opplesningen. Nettstedet er med unntak av dette i hovedsak på bokmål når det gjelder oppgavetekster og menyer. Læreboka er på sin side fellesspråklig med enkelte kapitler på bokmål, andre på nynorsk.

Her i *Grip tekstens* oppstartsbilde (Figur 24) angir plasseringen av menyelementene hvilken informasjonsverdi de ulike elementer har. Vi tar her utgangspunkt i Kress og van Leeuwens modell for visuell komposisjon som er gjennomgått under overskriften *Om visuell analyse* (Figur 12). Når brukeren ut fra konvensjon leser bilde fra venstre mot høyre, vil menyvalgene på venstre side være gitte og faste. Her finnes inngangen til det mest sentrale Vg2-lærestoffet. Menyvalgene for fellesressurser til det 3-årige utdanningsløpet er plassert over i det ideelle område. Temabanken er plassert til høyre, der man ut fra figuren kunne tro at det ville komme ny informasjon. I stedet er det dimensjonen sentrum-periferi som styrer plasseringen av nytt stoff. Når elevene velger i menyen, er det i sentrum av skjermen at nytt innhold vises fram. I oppstartbildet er det ”månedens tekst” som innehar den prominente plassen i sentrum.

Menyvalgene for lærestoffet på Vg2, følger i store trekk inndelingen i læreboka. Gjennom valg og undermenyvalg kommer man til oppgaver som er fordelt i kategoriene *Basis*, *Lær mer* og *Skap tekst*. Alle oppgavene er merket med vanskelighetsgrad angitt i form

av merking med en, to eller tre punkter, der et punkt angir oppgave på enkleste nivå.
(Grip_teksten_netsted 2007)

Figur 25 Inndeling av tekster i kategorier som Basis, Lær mer og Skap tekst i Grip teksten

I samlingen med fellesressurser inngår forfatterportretter, grammatikkøvelser, og en såkalt *Lyttekafe* der lærebokas tekstsamling finnes innlest. *Leselabben* og *Tekstbanken* inneholder forskjellige tekster, mens menyvalget *Språkskolen* gir tilgang til interaktive øvelser i norrøn grammatikk, og under valget *Tekst og kultur* finner vi ressurser som viser hvordan andre kulturuttrykk som musikk, bilde og arkitektur har utviklet seg parallelt med litteraturen. Menyvalget *Tidslinjer* inneholder en animert oversikt over medie- og litteraturhistorien. Denne skal vi for øvrig i kapittel 5 se nærmere på i en eksempelanalyse. På forsiden er det gitt rom for et *Bloggverktøy* og for lenker til ressurser fra avisen *Dagbladet*.

Samlingen av ressursene felles for hele det treårige utdanningsløpet er omfattende. Under menyvalgene nevnt over finner du tekster som har mange fellestrekk med tekster fra den tradisjonelle læreboka. Den informerende artikkelen, oppgavespørsmål, øvelser i norsk- og norrøn grammatikk, tekstsamling med litterære tekster og sakprosaetekster er velkjente teksttyper/ sjangre fra læreboka. Mens enkelte sjangre på nett som f.eks bloggteksten er medieavhengige og har dermed ikke sitt forelegg i tradisjonelle lærebøker.

Sjangre og formater

Når et emne skal belyses i *Grip tekstens* nettsted gjøres det ofte med en *informerende tekst* som det er knyttet spørsmål til. En informativ tekstoppagave vil i tillegg til en oppgaveformulering typisk også bestå av ulike læringsressurser som trengs for å sette seg inn i emnet og besvare spørsmålene. I ressurser som er knyttet til slike informative tekstoppagaver inngår gjerne bilder, hyperkoplinger til internettressurser, eller interne lenker til tekstutdrag fra det som kalles *Tekstbanken*, samt enkelte videoinnslag. Til mange slike oppgaver er det tilknyttet en egen teksteditor som eleven kan benytte når han/hun skal besvare oppgaven. Teksteditoren gjør at eleven kan lagre besvarelsen på et lagringsområde som den enkelte elev har fått tildelt gjennom sitt abonnement på nettressursen. Informative tekster som det er knyttet spørsmål til kan også romme et løsningsforslag, et løsningshint eller en ordforklaring.

Den andre hovedtypen av tekster i nettressursen til *Grip teksten* består av det vi kan kalle *interaktive oppgaver*. Mange andre tekster har innslag av interaktivitet, men disse tekstene utnytter på en særlig måte interaktivitet. Teksten blir en fortløpende dialog mellom bruker og system. Interaktive oppgaver er gjerne knyttet til spørsmål som er avgrensede og lukket i sin form. Det finnes gjerne *ett* svar på slike lukkede spørsmål. Dette er tekster vi i papirlæreboka finner som kontrollspørsmål.

I tabellen (Figur 26) vises en oversikt over hovedtyper av interaktive oppgaver.

Figurnummeret i tilknytning til den enkelte oppgavevariant henviser til vedlegg C med eksempler. Det finnes mange interaktive oppgavetyper i *Grip teksten* nettstedet. Denne oppgavetyper har på en spesiell måte en

Interaktive oppgavetyper i nettstedet Grip teksten		
”Dra og slipp”-oppgave varianter		
	i riktig boks	se Figur 70
	plasser begrep på riktig plass	se Figur 71
	Dra riktig tekst til bilde	se Figur 78
	Plasser i riktig rekkefølge	se Figur 79
	Dra riktig svar på plass	se Figur 81
	Dra riktig tekst på riktig plass	se Figur 82
”Velg riktig alternativ”-oppgave varianter		
	sant eller usant	se Figur 73
	nedtrekksliste	se Figur 74
	Ett alternativ (optionbox)	se Figur 75
	Ett eller flere (checkbox)	se Figur 76
	”Skriv inn riktig alternativ”-oppgave	se Figur 77
	Kryssordoppgaver	se Figur 72
	”Sett sammen”-oppgave	se Figur 80
	Utfyllingsoppgave	se Figur 77

Figur 26 Oversikt over interaktive oppgavetyper i Grip teksten

knytning mot mediet det distribueres gjennom. Vi kan si at distribusjonen er en forutsetning for sjangeren.

Vi finner flere interaktive oppgaver i *Grip teksten* under kategorien *Basis* enn under oppgavekategorien *Skap tekst*. Trolig skyldes dette en bevisst pedagogisk praksis der mer åpne oppgavetyper legges inn under *Skap tekst*. Mens mer faktaorienterte og lukkede oppgavetyper, og som krever lite skrivearbeid og kort tid å besvare fortrinnsvis blir lagt under kategorien *Basis*. Interaktivitet og motivasjon drøftes mer inngående i kapittel 6 om appellstrukturer og læring.

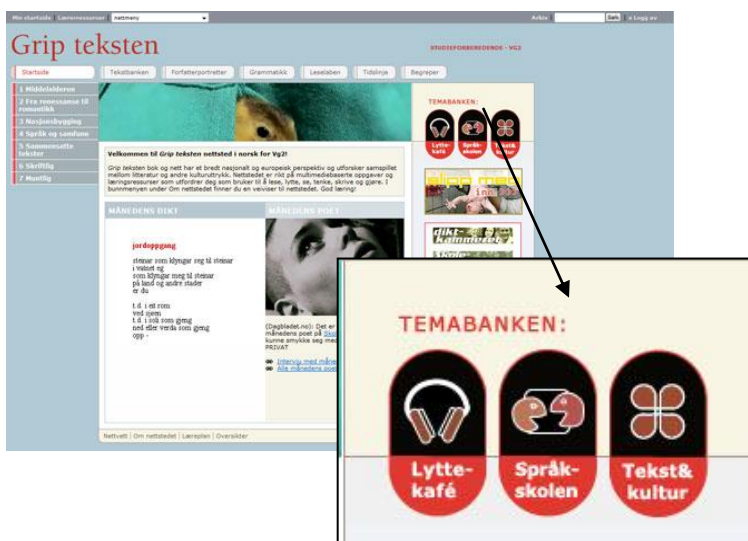
Modaliteter og affordanser

Forsiden og menysystemets plassering i *Grip teksten* som er omtalt tidligere i kapittelet viser at menyforsiden er relativt skriftorientert, med skrift i overskrifter, på menyvalg og menyknapper. Men logikken er likevel visuell om vi skal bruke Kress og van Leeuwens teori for visuell komposisjon som tidligere er gjengitt på side 30. Blant annet er hovedmenyen som representerer det gitte og faste plassert i venstre del av skjermen.

Selv om tekstmodaliteten er mest framtrødende på forsiden, finner vi også i en prominent posisjon en animasjon. Når startside er framme ses animasjonen, men den skiftes ut med andre statiske bilder, etter hvert som brukeren velger emner og underemner i menyen. Disse kontekststahengige bildene kjenner vi igjen som bilder og utsnitt av bilder fra læreboka. For eleven kan dermed bildebruken være med på å skape sammenheng mellom lærebok og nettsted.

På høyre side av oppstartside, finnes valg som *Lyttekafe*, *Språkskolen* og *Tekst og kultur*.

I figuren til venstre er disse valgene forstørret opp for å vise hvordan den ikoniske modaliteten er utnyttet, men også her er det benyttet skrift for å forankre meningen. Denne spesialiseringen er nødvendig fordi disse ikonene ikke er så konvensjonaliserte at de gir mening alene.



Figur 27 Grip teksten oktober 2008. Min fremheving av i ikonbruken

Remediering

Med unntak av noen teksttyper som er knyttet til elektroniske medier, som chat og blogg er de fleste teksttyper videreføringer og transformeringer av mer tradisjonelle teksttyper, dette kaller Grusin og Bolton remediering. (Bolter & Grusin 1999:45).

I nettstedet til *Grip teksten* finner vi bruk av interaktive kryssordoppgaver. Kryssordoppgaver remedierer kryssordteksten slik vi finner den i ukebladet og aviser. Når det gjelder interaktive oppgaver av typen ”Kryss av for riktig alternativ” gjenkjenner vi den fra oppgavehefter/arbeidbøker i skolen. Den automatiske rettingen av de interaktive oppgavene representerer likevel en avgjørende forskjell fordi mediets fortrinn med bruk av rask tilbakemelding utnyttes, men samtidig gjør dette at remedieringen ikke er helt gjennomført.

Elektroniske opplæringstekster med sin remediering og modalitetsbruk kan gjøre at enkelte tekster med første øyekast kan virke enkle. Tekster av typen ”Dra og slipp-oppgaver” kan minne om spill med bildekort som benyttes i barnespill. Det kan se ut som om elektronisk modalitetsbruk i form av bilder, farger og layout oppmuntrer til at andre typer tekstforelegg tas i bruk i pedagogiske sammenheng. En pedagogisk gevinst ved hensiktsmessig remediering er at eleven gjenkjenner teksttypen og bruker sine tidligere erfaringer i tekstarbeidet.

Samlet sett er *Grip teksten* en ressurs med mange multimodale innslag. Ressursen inneholder også et stort antall ulike oppgavemaler som er benyttet til å lage interaktive fagoppgaver i forskjellige varianter.

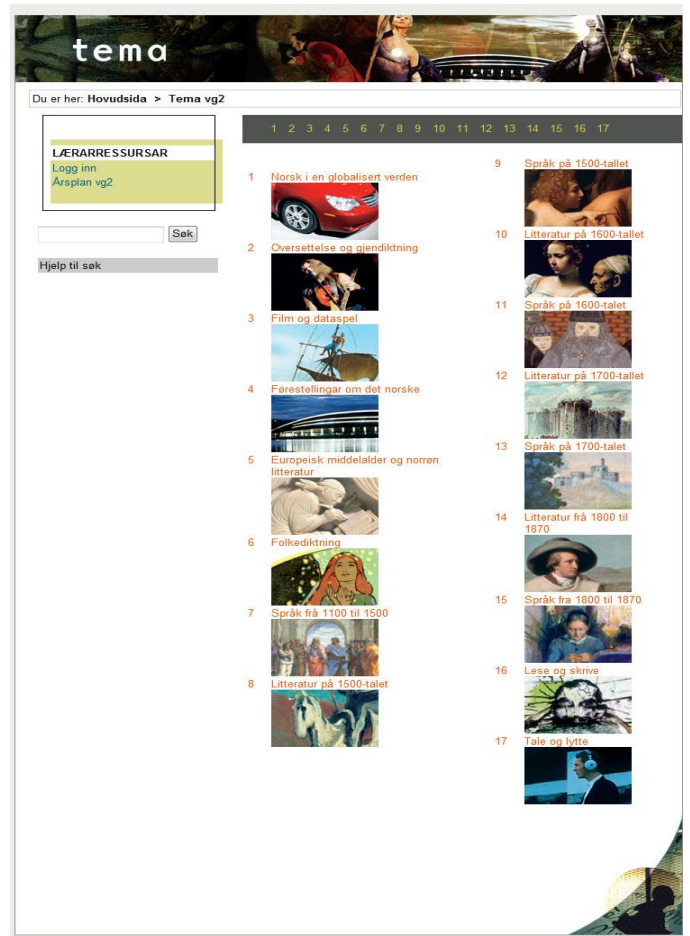
Temas nettressurs

Knytningen mellom *Temas* nettressurs og lærebok er tett. Dette ser vi både i bruk av bilder, emneinndeling og målform. For eksempel er både læreboka og nettressursen fellesspråklig. Målformen skifter derfor fra kapittel til kapittel i læreboka og mellom ”kapitlene” i nettressursen.

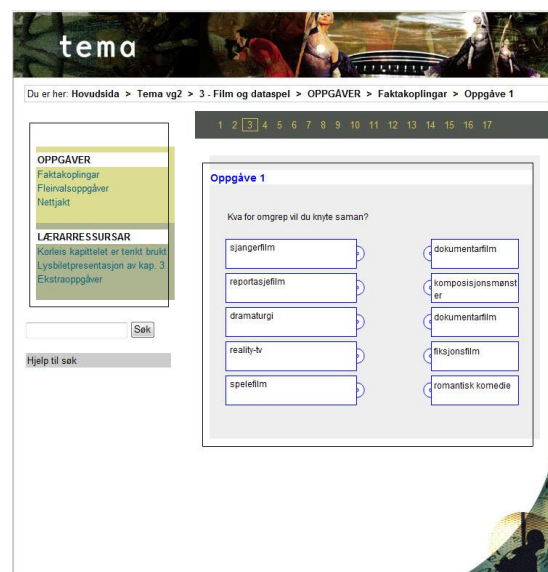
Nettressursene til elevene består i følge forlaget av *interaktive oppgavetyper* (se eksempler på side 120) og såkalte *nettjaktoppgaver* som forutsetter at man utnytter kilder på Internett. I tillegg er lærerressurser tilgjengelig i *Tema*, men disse lærerressursene er passordbeskyttet. Oppstartsbilde (Figur 28) i *Temas* nettressurs består av mange miniatyrbilder som tolkes av en verbaltekst. Her er bildemodaliteten fremtredende, men i *Temas* nettressurs for øvrig er det skriftmodaliteten som dominerer.

Dette illustreres godt i Figur 29 der verbalspråklige informasjon opptar store deler av skjermen, vi ser at bildemodaliteten er redusert til en logo som går igjen øverst og delvis nederst på hvert skjerm bilde.

Den horisontale hovedmenyen består av tall som tilsvarer kapitteinndelingen i læreboka. At menyen er plassert øverst indikerer i følge Kress og van Leeuwens teori om visuell design plassering at elementet har stor informasjonsverdi og viktighet. Vertikalt på venstre siden er det undermenyer. Plasseringen signaliserer at innholdet er gitt eller kjent. Øvre



Figur 28 Temas oppstartside Vg2



Figur 29 Tekst fra Tema

del av undermenyen angir valg eleven kan gjøre innenfor hvert kapittel. I kraft av sin plassering på skjermen har elementet

Oppgaver en overordnet informasjonsverdi for eleven i forhold til *Lærerressursen* som utgjør den nederste del av menyen.

Menysystemet krever mye klikking og nettstedet er synlig hierarkisk strukturert.

Figur 30 viser navigasjonsstien til brukeren.

Ved retting av de interaktive oppgavene benyttes modaliteter som farge og symboler.

Rett svar angis med grønn farge og et ikon som viser et smilefjes 😊 . For å angi at svaret

er galt benyttes rød farge og et ikon som

viser surt fjes 😞 . Lærere som retter besvarelser på papir med blyant utnytter tidvis tegnede symboler. Modalitetsbruken her har kanskje en sammenheng med rettepraksis hos læreren.

Temas nettressurs inneholder mye metainformasjon og menyer i skjermbildene. Dette gir oversikt og stabile rammefaktorer for brukerne. På den annen side blir mediets affordans ved bruk av hyperkoplinger og vevstruktur i mindre grad utnyttet. Samtidig har målgruppa med unge brukere forholdsvis høy kompetanse på bruk av mediet og navigasjon, dermed er det trolig læreren som har mest nytte av den lærebokliknende organiseringen.

Sjangre og formater

Temas nettressurs utnytter noen interaktive oppgavetyper som i nettbasert undervisning må kunne kalles faste formater fordi de etter hvert har generell utbredelse i mange digitale ressurser. Faktakoplingsoppgaver består i å kople to begreper, mens flervalgsoppgaver består av spørsmål til lærestoffet i læreboka med alternative svar der eleven skal velge det riktige alternativet. Svaret på oppgavene finnes i de tilhørende kapitlene i læreboka. Det gis automatisk retting og respons til brukeren etter hvert spørsmål. Det er en type interaktivitet som hos Aarseth betegnes som ”explorative function”.



Figur 30 Interaktiv oppgave og symbolbruk



Figur 31 Eksempler på interaktive oppgaver i Tema

Omfanget av interaktive oppgaver er stort i nettressursen og slik jeg ser det er det nesten en forutsetning for slike oppgaver som er svært konkrete og detaljerte at det er en tett knytning til det underliggende faktastoffet. Faktakoplingsoppgavene må forankres i en informasjonstekst der elevene kan finne svar på spørsmålene. I *Tema* ressursen henspiller faktakoplingene på lærestoff i bestemte kapitler i læreboka. Faktakoplingsoppgaver, flervalgsoppgaver og en eller gjerne flere nettjaktoppgaver er tilknyttet alle inndelinger/ ”kapitler” i Temas nettressurs.

Nettjakt (Figur 32) kalles menyvalget der du finner de åpne oppgavetyperne på nettstedet. I slike oppgaver blir brukerne bedt om å lese, skrive, diskutere og vurdere ulike temaer. I hver oppgave angis det hva som skal gjøres, hvilke nettressurser og læreboktekster som kan benyttes og anslag over mulig tidsbruk. Enkelte oppgaver er tilpasset slik at de kan løses individuelt, andre kan løses i gruppe eller i klassen.



Figur 32 Nettjakteksempel Tema

Modaliteter og affordanser

Nettstedet i tilknytning til *Tema* utnytter i høy grad skriftmodaliteten, i menyer og øvrige tekster er skriftmodaliteten dominerende. I tillegg er interaktivitet, mediets egen affordans, i særlig grad utnyttet i ressursen. Faktakoplingsoppgaver, flervalgsoppgaver inngår som faste elementer i hvert kapittel / inndeling i *Temas* nettressurs. Valget av slike interaktive oppgaver er et strukturtrekk i ressursen og interaktive oppgaver er benyttet for å belyse alle emner.

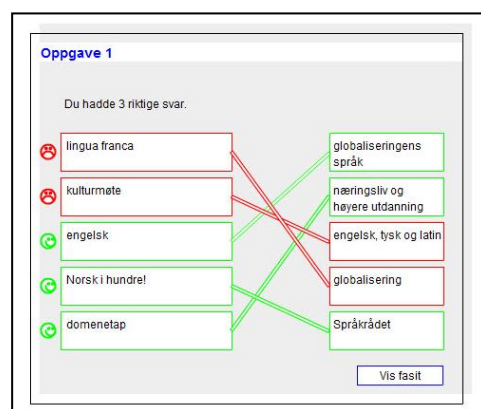
I nettjaktoppagene benyttes lenker til eksternt multimodalt innhold som åpnes i et eget vindu. Gjennom disse lenkene får eleven tilgang til multimodale ressurser. En pedagogisk forutsetning for å integrere slike eksterne ressurser er at lenken fører helt fram til den aktuelle ressursen, på den måten unngår man at eleven må leite etter ressursen i et ukjent grensesnitt.

Eksterne ressurser, som utnytter modaliteter som musikk, skrift og bilde, eksempelvis det virtuelle museet Web gallery of art (<http://www.wga.hu/index.html>) vil f.eks være en svært dekkende ressurs når den inngår i en nettjaktoppagaven der eleven skal presentere barokken i litteratur, bilder og musikk.

Remediering

Også i dette nettstedet gjenkjenner vi at innholdet er påvirket av andre medier og praksiser fra andre domener. Måten lærere har rettet tekster på kommer til syne gjennom symbolbruk og fargebruk. Det benyttes rød farge for å vise feil når oppgaver og tester rettes og grønt for å angi riktig svar. Vi har her en ikonisk framstilling av en situasjon som elever kjenner igjen. Denne bruken remedierer den tradisjonelle rødblyanten til læreren. Fargemodalitet er valgt til rettingen fordi den er effektiv og representerer en remediering av en skolepraksis som elevene kjenner.

Samlet sett er *Tema* en nettressurs som har sterk tilknytningen til læreboka, gjennom så velg menyinndeling og innhold. Modalitetsbruken er tradisjonell og nettstedet er organisert med en tydelig hierarkisk struktur.



Figur 33 Bruk av ikoner i Tema

Spenns nettressurs

Nettressursen til Spenn er oppdelt i to hoveddeler, *teori* som inneholder interaktive oppgaver, tekstopp-gaver og lenker til aktuelle nettressurser og *tekster* som inneholder oppgaver til tekster, tilleggstekster samt lydfiler. Nettressursen er på bokmål med unntak av eksterne lenker og enkelttekster, mens læreboka utgis på nynorsk og bokmål i parallellutgaver.



Figur 34 Nettressursen til Spenn

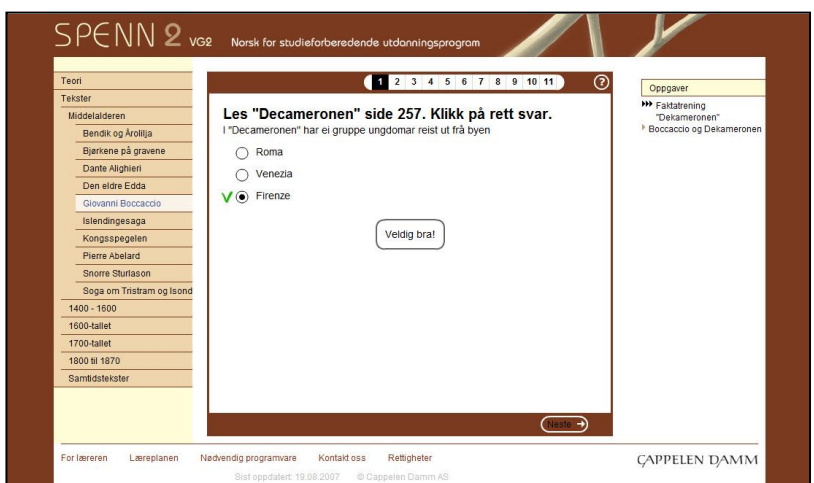
Sjangre og formater

De presentasjonsformatene som benyttes kan deles inn i *tekstopp-gaver med eksterne lenker* (Figur 35) og *interaktive oppgaver* (Figur 36).

Det er de interaktive oppgavetyperne som dominerer nettstedet. I Spenns nettressurs er de interaktive oppgavetekstene tett koplet til fagtekster i læreboka. Mange slike tekster repeterer og kontrollerer at eleven har fått med seg fagstoffet fra læreboka.



Figur 35 Tekstopp-gave med eksterne lenker Spenn



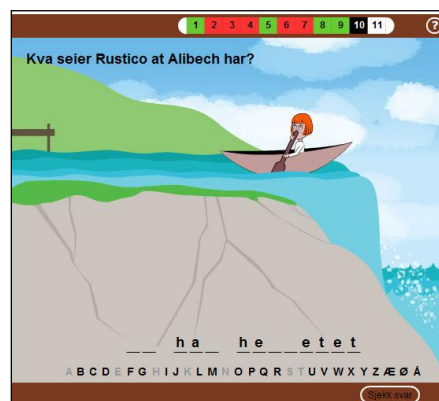
Figur 36 Interaktiv oppgavetekst Spenn

En slik faktatreningsoppgave kan være sammensatt av ulike interaktive oppgavetyper. I vedlegg D finnes det illustrasjoner som viser oppgavemaler i *Spenn*, se oversikt over ulike varianter som benyttes i (Figur 37). Eleven får automatisk tilbakemelding på hva som er rett og galt og en samlet status for antall rette.

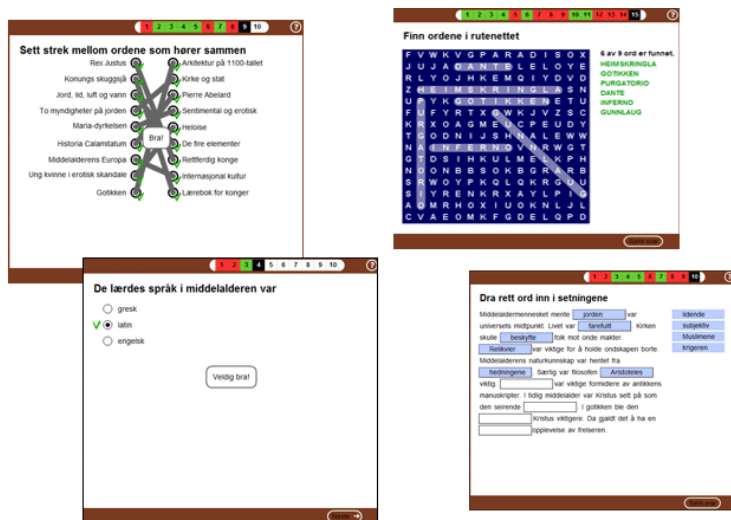
Flervalgsoppgave	Figur 84
”Sett sammen det som hører sammen”	Figur 85
”Dra rett ord inn i setningen”	Figur 86
”Finn ord i rutenett”	Figur 87
Kryssordoppgave	Figur 88
Animasjons-oppgave	Figur 89

Figur 37 Ulike typer interaktive oppgaver i Spenn

Ett par interaktiv teksttyper som skiller seg ut visuelt og motivasjonsmessig. Eleven blir eksempelvis utfordret til å markere ut bokstavkombinasjoner de gjenkjenner som fagord i et rutenett av tilsynelatende tilfeldige bokstaver. Videre benyttes en animasjon for å illustrere at båten nærmer seg stupet når eleven svarer feil på fagspørsmål fra læreboka. Denne siste teksttypen skal vi se nærmere på i analysedelen.



Figur 38 Animasjonstekst



Figur 39 Interaktive oppgaver Spenn

Modaliteter og affordanser

Nettstedet utnytter i stor grad skriftmodaliteten, bilder brukes i noen grad, men er ingen dominerende modalitet. Nettstedet inneholder mange interaktive oppgaver, og derfor kan vi si at den funksjonelle tyngden på nettstedet er knyttet til verbalspråk i skrift og interaktivitet. I tekstoppgavene henvises det til eksterne nettressurser som for eksempel YouTube. På den måten får noen av oppgavene innslag av levende bilder (video) og lyd (musikk). Nettstedet inneholder mange interaktive tekster, men få tekster med innslag av video.

Remediering

Menyinnndelingen på nettstedet svarer til emneinndelingen i læreboka. Nettstedets bruk av farge i bakgrunnen understreker forbindelsen til læreboka som benytter samme farger. Den tette knytningen mellom tekstene i nettressursen og tekstene i læreboka forteller på en tydelig måte at de to enhetene i læreverket skal samspille. Det gjør også bruken av felles bildemateriale i de to mediene.

Skjermbildene har en fast inndeling i tre spalter. Til venstre, i første spalte ligger menyen, på høyre side finnes oppgavene tilknyttet det enkelte valg i menyen. På den prominente sentrumsplassen finnes fagtekstene. Mye av skjermplassen opptas av menysystemet, og av annen stabil informasjon som signaliserer en tradisjonell og hierarkisk struktur, ikke så ulik den vi finner i læreboka, med innholdsfortegnelse. Her kan det synes riktig å snakke om nettstedet som en remediering av en type arbeidshefte eller oppgavehefte som tidvis gis ut i tilknytning til enkelte læreverk.

Samlet sett er *Spenn* preget av sin tette tilknytning til læreboka, ressursen har en sjangerbruk med stort fokus på interaktive oppgaver. Skrift- og bildemodaliteten og delvis lyd preger ressursen og andre modaliteter er tilgjengelig gjennom bruk av eksterne ressurser.

Kapittel 5 Analyse av praksiseksempler

De tekstene jeg har valgt å analysere har jeg kalt praksiseksempler fordi de i materialet illustrerer ulike egenskaper ved slike tekster og framtrer som interessante. Hvert analyseeksempel vil illustrere et bestemt perspektiv. I en tekst er det modalitetsbruken som er interessant, i en annen er det presentasjonsformatet som er egenartet.

Kress og van Leeuwens analysebegreper knyttet til visuell analyse av skjermttekster og bilder, vil jeg benytte i analysedelen. En annen praktisk tilnærming som vil bli benyttet i analysene er Todorovs teori om teksters diskursive egenskaper. Todorov hevder at tekster med samme funksjon har en del fellestrekk, som kan påvises ved å undersøke ulike sider ved teksten selv og tekstens formål. Jeg innleder derfor analysekapittelet ved kort å gjengi bakgrunnen for disse teoriene.

Om tekster diskursive egenskaper

Ved å avdekke tekstens diskursive egenskaper i henhold til Todorovs sjangerteori (Larsen et al. 2008), kan vi finne fram til sjangermessige aspekter ved teksten og de tekster den har fellestrekk med. Dersom vi tar utgangspunkt i *innholdet*, kan vi avdekke hva tekstene handler om på et semantisk plan. Ved å analysere tekstens materialitet og kompleksitet, studerer vi tekstens *uttrykk*. Enkelte tekster er sammensatte og komplekse som for eksempel en tv-film, andre tekster er i sin form mer enhetlige som for eksempel verbalskrift i en bok. Et annet aspekt ved teksten uttrykkside er hvilket materiale teksten er laget av. Tekster har også et *syntaktiske* plan der teksten oppbygging og komposisjon studeres. Sekvens, høydepunkt og sammenheng er aspekter ved den enkelte tekst som kan avdekkes på dette planet. Man har fokus på tekstens interne forhold når man studerer innholdssiden, uttrykksiden og syntaktiske aspekter ved teksten.

Men Todorov legger til at teksten har en funksjon og kommunikasjonshensikt. Også dette aspektet ved teksten preger teksten og påvirker de diskursive egenskapene til teksten. De *pragmatiske* sjangertrekkene knyttet til tekstens funksjon finner vi når vi undersøker intensjon og hvordan teksten henvender seg til målgruppa.

Eksempel 1- Om et nyskapende format - Panoramas nettressurs

Teksten er valgt som et praksiseksempel fordi den representerer noe nyskapende på den måten at form og innhold gjensidig påvirker hverandre. *Sjangerbruken og presentasjonsformen* er på en særlig måte tilpasset det utvalgte emne. Innholdet er tradisjonelt, ved at en forfatter presenteres sammen med sin tekst. Men formen som er valgt er utradisjonell og multimodal.

Om teksten

I nettressursen til Panorama, under menyvalget *Sjanger*, *Episk sjanger* finner vi et forfatterportrett av Lars Mytting. Mytting har skrevet romanen *Hestekrefter* der handling foregår i en bygdekultur der interesse for og bruk av bil står sentralt.

Romanen er utgitt på Gyldendal forlag.



Figur 40 Forfatterportrett Grip teksten

Teksten er avgrenset til fire videoinnslag og fire arbeidsark. Et arbeidsark er et Worddokument med skriftlige spørsmål knyttet til innholdet i teksten. Læreplanmessig er teksten forankret i hovedmålet *Språk og kultur* der det står at eleven skal kunne drøfte fellesskap og mangfold, kulturmøter og kulturkonflikter med utgangspunkt i et bredt utvalg av norske og utenlandske samtidstekster i ulike sjangere.

Bruk av sjanger og sjangeraspekter

Ved å avdekke tekstens diskursive trekk (Larsen et al. 2008), kan vi ifølge Todorov finne fram til sjangermessige aspekter ved teksten og de tekster den har fellestrekk med.

Innholdsmessig tar teksten for seg emnet litteratur og belyser flere ulike aspekter ved litteratur. I tillegg til å belyse hvordan man kan benytte virkemidler i litteratur, tar den konkret opp hvordan forfatteren selv fikk interesse for litteratur og hvordan hans romaner blir til.

Tekstens tydelig fokus på den ideasjonelle funksjonen, gjør den til en informasjonstekst. I mange lærebøker finner vi tilsvarende tekster som presenterer en forfatter og hans verk. I nettressursen til Panorama presenteres forfatterportrettet som et intervju der forfatteren svarer utdypende på noen spørsmål. Forfatteren er en samtidsforfatter og det er

ingen litteraturhistoriske opplysninger koplet til denne teksten slik det gjerne ofte er i tilsvarende læreboktekster.

Det en digital tekst produsert for nettundervisning og skjerm. Teksten består *uttryksmessig* av videoinnslag og oppgaver i form av Worddokumenter. Disse elementene er pakket sammen slik at de innholdsmessig utgjør en tekst. Tekstelementene er tilgjengelig via et visuelt menysystem, som brukeren kan velge i. Tekstens stil kommer frem gjennom layout, bilde og skrift.

Teksten er organisert på det *syntaktiske* plan i frittstående enkeltdeler. Men et menysystem holder teksten sammen. Menyknappen *Starten* signaliserer hvor det er meningen at brukeren skal åpne teksten. Et annet forhold som organiserer teksten er at alle videoinnslagene har samme henvendelsesform. Hovedrollen innehas av forfatteren/fortelleren som ved blick og kropp signaliserer åpenhet mot en tilhører. Intervjueren er klippet bort, men han er likevel filmatisk til stede som en retning for blikket til den som forteller.

De *pragmatiske* sjangertrekkene kommer til syne blant annet i måten teksten henvender seg til målgruppa. Den pragmatiske funksjonen fremmer identifisering og motivasjon. Innslaget der forfatteren snakker om hvordan han ble interessert i litteratur er et eksempel på at teksten tar inn over seg at litteratur ikke uten videre er fengende for alle. Måten forfatteren presenter seg og sitt forfatterskap gjør teksten nær og troverdig. Ordbruk og dialektbruken gjør at undervisningsteksten oppleves som autentisk. Tekstens intensjon er dermed i stor grad med på å prege hvordan teksten henvender seg til målgruppa.

Framvekst av nye hensiktsmessige formater?

Nye formater kommer til i en diskurs når modaliteter og sjangre blir samordnet og konvensjonalisert i et design (Engebretsen 2007). Eksempler på slike faste formater ser vi i undervisningsdiskursen i form av interaktive oppgaver eksempelvis utfyllingstekster og flervalgsoppgaver. Men i Panorama har det utviklet seg bruk av en form som kanskje kan bli et slikt format og det vil jeg presentere i eksempelet nedenfor.

Man har valgt å presentere forfatteren og hans kommentarer om litteratur i et format som utnytter flere modaliteter og sjangre, samtidig er det utformet et design som binder teksten sammen. Et stillbilde fra interiøret på en bil åpner nettteksten. Enkelte utsnitt av stillbildet er gjort til klikkbare områder. Instrumentene (speedometerne) på dashbordet i bilen er blitt til menyvalg som kan starte oppgaver og videoer.



Figur 41 Panorama åpningsbilde for forfatterportrett av Lars Mytting

I ulike videosekvenser på ca 1 minutt snakker Lars Mytting om forskjellige litterære tema. Mytting forteller blant annet om prosessen med å skrive bok, han forklarer bruken av virkemidler i litteratur og han leser utdrag fra romanen sin. Dermed får vi fagstoff presentert gjennom ulike sjangre. I dette tilfelle er fortellingssjangeren, oppgavesjangeren, og opplesningssjangeren benyttet.

Det er skjermens visuelle logikk som benyttes for å forstå hvordan teksten er inndelt og ikke den konvensjonelle bokas skriftlige logikk som forutsetter en lineær lesning. Elementenes viktighet, informasjonsverdi og hvilke elementer som hører sammen utnytter virkemidler fra visuell design slik vi finner dette formulert hos Kress og van Leeuwen. Dette vil jeg gå inn på seinere i analysen.

Nettressursen skaper en situasjonskontekst som gjenspeiler den litterære tekstens innhold og forfatterens bakgrunn. Det utdraget fra romanen *Hestekrefter* som forfatteren leser opp beskriver et ungdomsmiljø der bilkjøring er sentralt, forfatteren snakker om sin bilinteresse og bilmetaforen benyttes når forfatteren skal få fram hva et språklig virkemiddel er. Informasjonsteksten fremstår dermed som interessant og nyskapende.

Bruk av modaliteter, affordanser og multimodal kohesjon

Åpningsbildet som viser Mytting i bilen kommuniserer gjennom flere tegnsystemer (Figur 41). En skriftlig tekst som presenterer forfatteren Mytting er montert inn i en "tilfeldig" avis på dashbordet i bilen. Blikket til forfatteren møter brukeren gjennom bilspeilet og dermed er kontakt opprettet. Et skilt på dashbordet viser forfatterens navn i stedet for bilmerkets navn

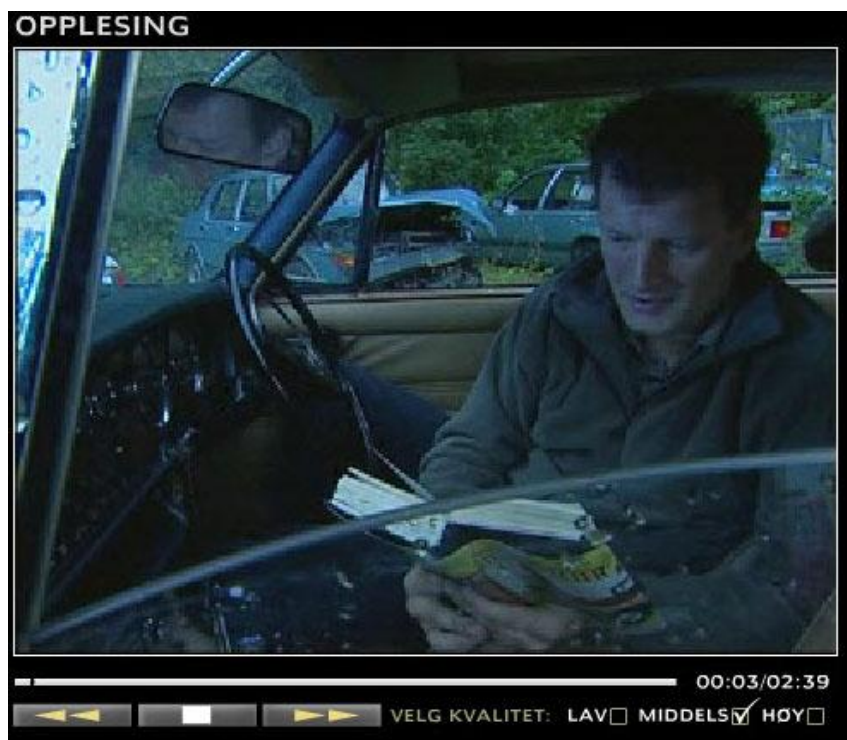
som vanligvis er plassert der. Utforming på skiltet gjør at navnet til forfatteren dermed inngår som tegn i bilmetaforen.

Verbalteksten inngår som tale i videosekvensene. Selv om det visuelle i denne sammensatte teksten har stor funksjonell tyngde kan man likevel ikke tenke seg at teksten ville gi mening dersom den talte verbalteksten ble tatt bort.

Bilmetaforen er benyttet gjennomgående og den påvirker form og innhold. ”Det er en klar sammenheng mellom det å skru bil og det å skrive roman”, sier forfatteren der han sitter på en støtfanger og skal forklare prosessen med å skrive bok. Litterære virkemidler forklares av forfatteren mens han står i en bilhall foran en rød fransk superbil og sier ”Jeg bruker bil som litterært virkemiddel. Og i boka mi har alle bilene en bestemt rolle. Alle skurkene for eksempel kjører japansk. De verste skurkene kjører japansk firehjulstrekkere fordi dem er supereffektive, dem ryker ikke sund og de får skurken fram uten problem. [...] Heltane kjører amerikansk..” (Panoramas_netsted 2007)

Gjennom arbeidsark følges innholdet i den sammensatte teksten opp med oppgaver der skriftmodaliteten utnyttes. En av oppgavene tar for seg bruk av litterære virkemidler og elevene blir bedt om å skrive hva slags bilder de forbinder med utvalgte ord og deretter å skrive setninger som inneholder språklige bilder.

Gjennom å benytte dette formatet, som skiller seg ut som nyskapende og spesielt, oppnår man å belyse et emne fra ulike vinkler gjennom ulike modaliteter. Den muntlige formen, opplesningen og forfatterens egen tilstedeværelse i teksten bidrar til dette. Den enkelte modalitets affordanse er effektivt utnyttet slik jeg ser det. For eksempel er



Figur 42 Video der Mytting leser fra romanen

skrift benyttet i arbeidsoppgavene der konkrete spørsmål skal besvares. Skrift gir mulighet til å gi presise spørsmål til elevene. Samtidig er det naturlig for eleven å uttrykke seg i et presist tegnsystem når årsaksforhold skal uttrykkes og navn skal settes på ting. Det er benyttet bilder der det å formidle en stemning eller gi en romlig beskrivelse har vært viktig.

Opptaksplassene som er benyttet til innspilling av videoene med Mytting er valgt med omhu. For eksempel sitter forfatteren og leser opp et tekstutdrag fra boka *Hestekrefter* i forsetet på en bil. Lyd inngår som en del av videoopptaket. Modaliteten tale som forfatteren bruker utnytter denne modalitetens evne til å presentere noe ut fra aspektet årsak-virkning og samtidig ordnes budskapets innhold sekvensielt.

Visuelle virkemidler er benyttet for å kommunisere med brukeren. I åpningsbildet er det benyttet mekanismer som gjør at brukeren straks oppfatter hvilke elementer som hører sammen og elementenes informasjonsverdi. Gjennom en visuelle kommunikasjon får elementene i teksten informasjonverdi ut fra sin plassering. Ved å vise ansiktet til forfatteren i bilspeilet øverst i komposisjonen på det som er en prominent plass, signaliseres det til mottaker at dette elementet er viktig.

Van Leeuwen kaller teknikken med å plassere visuelle elementer som har tilknytning til hverandre samlet, for innrammingsmekanismer (framing). Brukeren oppfatter derfor at menyvalgene, i form av klikkbare instrumenter på dashbordet, utgjør en enhet. I tillegg til å plassere menyelementene samlet har de ulike menyvalgene også felles farge og form. Skriftmodaliteten er benyttet sammen med bildet av speedometeret for å tydeliggjøre hva hvert menyvalg betyr. Her ser vi at skriftmodalitet foretar en utdypning og spesialisering av bildemodaliteten.

Bruk av mediets affordans til å motivere

Denne teksten henvender seg til målgruppa på en måte som utfordrer flere sanser, og ved å la form og innhold kretse rundt bilmetaforen får teksten et tydelig særpreg. Formen blir også meningsbærende.

Denne teksten har, for å benytte M.A.K. Hallidays begreper, tydelig fokus både på den ideasjonelle og den mellompersonlige metafunksjonen. Den ideasjonelle funksjonen fokuserer både på tekst og tekstskaper, og den mellompersonlige funksjonen bidrar til motivasjon ved at han som opphavsmann henvender seg til elevene. Den tekstuelle metafunksjonen gjør at teksten fungerer som en sammenhengende og meningsfull tekst. Slike sammenheng skapes

visuelt gjennom kreativ bruk av bilmetaforen, og auditivt ved at den samme stemmen går igjen i alle innslagene.

Gunther Kress har hevdet at undervisning har beveget seg i retning av det som tidligere tilhørte underholdningsdomenet (se side 21). Jeg mener at denne teksten har innslag som knytter an mot underholdningsdomenet, men på en måte som ikke står i veien for faglighet.

Bruken av levende bilder og lyd i denne teksten gjør etter min mening at teksten oppleves som nær og autentisk. Brukeren får innblikk i forfatterens bilinteresse og hans engasjement i teksten. Likevel er det ikke slik at seeren mister fokus på mediet og fortaper seg i innholdet (Bolter & Grusin 1999). Brukeren er klar over at han/hun blir undervist og kan selv være med å styre bruken av undervisningsressursen.

Gjennom interaktivitet av den typen Aarset betegner som ”explorative ” kan brukeren selv styre i hvilken rekkefølge deltekstene skal ses og eleven kan gjennomgå deltekstene på nytt dersom han/hun ønsker det. I tillegg kan brukeren tilpasse lydnivået og dermed i noen grad påvirke hvordan teksten fremføres.

Den vekslingen som foregår mellom fokus på det faglige innholdet og brukerens styring av forhold rundt teksten betegnes som hypermediering (Bolter & Grusin 1999). Hypermediering i denne aktuelle teksten består i at eleven ser innslagene av video, men måten teksten er utformet på gjør at eleven er bevisst at det er en fagtekst i en skolesammenheng. I likhet med alle andre tekster i mitt tekstkorpus, benytter heller ikke denne teksten virkemidler som gjør at eleven mister fokus på rammen omkring teksten og mentalt går inn i tekstuniverset. Denne tilstanden kjenner vi fra film og dataspill som mange elever har erfaring med fra fritidskulturen .

Pedagogisk og norskfaglig funksjon

Eleven skal ifølge læreplanen kunne drøfte fellesskap og mangfold, kulturmøter og kulturkonflikter med utgangspunkt i et bredt utvalg av norske og utenlandske samtidstekster. Romanutdraget som presenteres i teksten og diskusjonene omkring den får på en fin måte fram sider ved kvinne- og mannskulturen og forhold ved råne- og bilkultur. Dette er kulturmøter og situasjoner som elever på 17-18 år uten vansker kan relatere seg til.

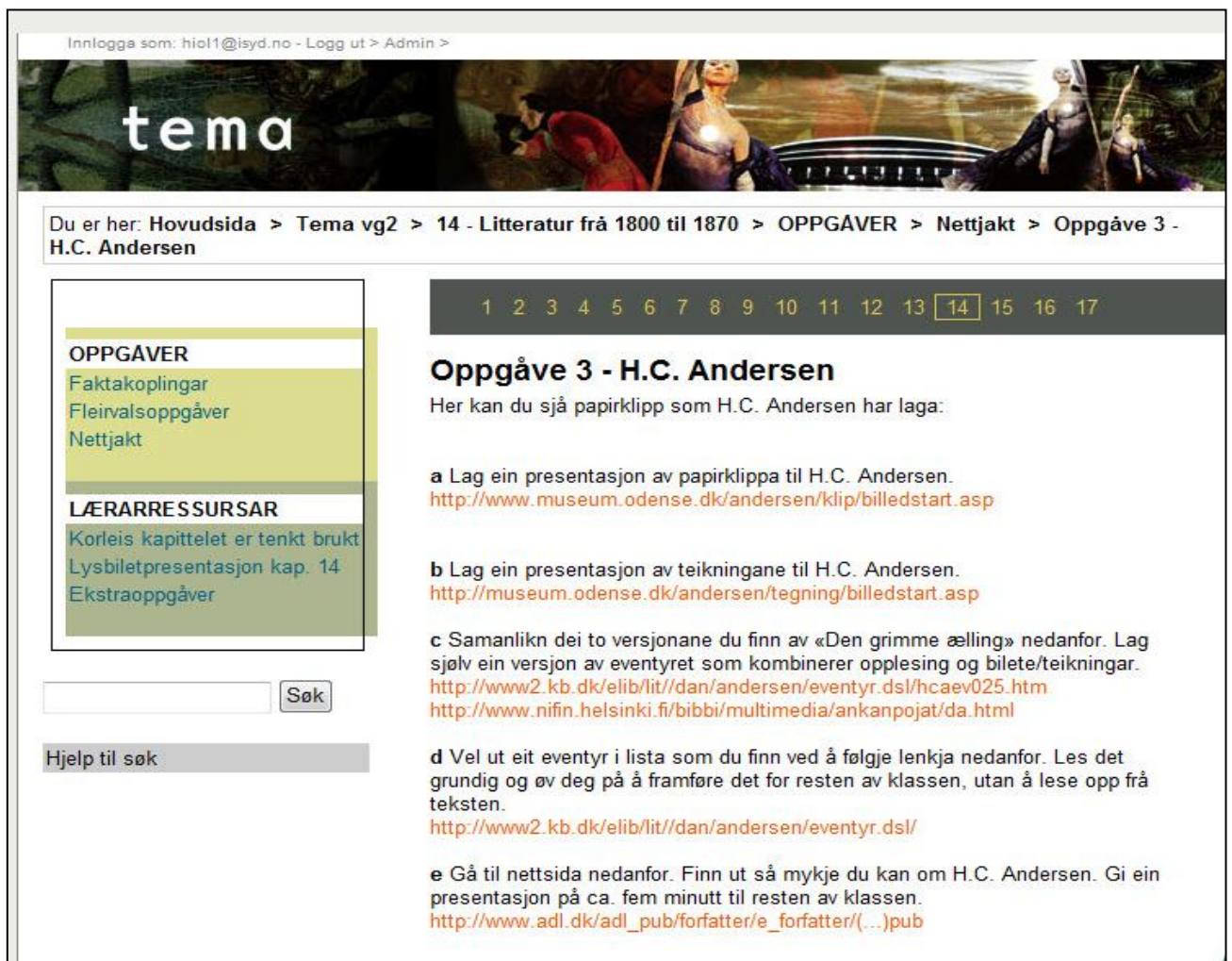
Det er en tekst som knytter an til flere punkter i læreplanen. Teksten i selve nettressursen er formmessig interessant i norskfaget fordi det representerer en sammensatt

tekst som utnytter virkemidler og sjangertrekk hentet fra TV, film og Internett. Videre presenteres elevene her for en samtidstekst som tar opp verdispørsmål og kulturmøter. Og endelig belyser teksten hvordan en forfatter benytter språklige virkemidler i sine tekster. Det er også interessant at teksten har fokus på sider i kultur som gutter og menn tradisjonelt har vært opptatt av.

Den tette koplingen mellom forfatteren og hans tekst representerer en lese måte som legger fokus på senderen i kommunikasjonssituasjonen. Andre mer tekstorienterte og samfunnsorienterte måter å lese teksten på kunne vært valgt, men i dette tilfelle mener jeg at koplingen mellom forfatteren og hans liv er berettiget fordi det bidrar til å gi teksten autentisitet.

Eksempel 2 - Om tekst med eksterne ressurser - Temas nettressurs

Teksten er valgt som et praksiseksempel fordi den belyser et emne ved hjelp av ulike multimediale ressurser. Men i denne teksten er de multimediale ressursene ikke skreddersøm produsert for anledningen av forlaget. Derimot produseres en emnetekst ved at eksterne lenker til åpne nettsteder med aktuelle ressurser samles. Dette er en form mange lærere benytter når de selv produserer emnetekster fordi formen er økonomisk og enkel. En tekst for å belyse H.C Andersens liv og diktning kan utnytte denne formen fordi det finnes mange kvalitetsressurser produsert av ulike aktører om dette emnet.



Innlogga som: hio1@isyd.no - Logg ut > Admin >

tema

Du er her: Hovudsida > Tema vg2 > 14 - Litteratur frå 1800 til 1870 > OPPGAVER > Nettjakt > Oppgåve 3 - H.C. Andersen

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17

Oppgåve 3 - H.C. Andersen

Her kan du sjå papirklipp som H.C. Andersen har laga:

a Lag ein presentasjon av papirklippa til H.C. Andersen.
<http://www.museum.odense.dk/andersen/klip/billedstart.asp>

b Lag ein presentasjon av teikningane til H.C. Andersen.
<http://museum.odense.dk/andersen/tegning/billedstart.asp>

c Samanlikn dei to versjonane du finn av «Den grimme ælling» nedanfor. Lag sjølv ein versjon av eventyret som kombinerer opplesing og bilete/teikningar.
<http://www2.kb.dk/elib/lit//dan/andersen/eventyr.dsl/hcaev025.htm>
<http://www.nifin.helsinki.fi/bibbi/multimedia/ankanpojat/da.html>

d Vel ut eit eventyr i lista som du finn ved å følgje lenkja nedanfor. Les det grundig og øv deg på å framføre det for resten av klassen, utan å lese opp frå teksten.
<http://www2.kb.dk/elib/lit//dan/andersen/eventyr.dsl/>

e Gå til nettsida nedanfor. Finn ut så mykje du kan om H.C. Andersen. Gi ein presentasjon på ca. fem minutt til resten av klassen.
[http://www.adl.dk/adl_pub/forfatter/e_forfatter/\(...\)pub](http://www.adl.dk/adl_pub/forfatter/e_forfatter/(...)pub)

OPPGAVER
Faktakoplingar
Fleirvalsoppgåver
Nettjakt

LÆRARRESSURSAR
Korleis kapittelet er tenkt brukt
Lysbiletpresentasjon kap. 14
Ekstraoppgåver

Hjelp til søk

Figur 43 Oppgave fra Tema

Om teksten

Teksten som tar for seg ulike sider ved H.C. Andersens liv, består av fem deltekster, nummerert fra a til e. I fire av deltekstene blir eleven bedt om å sette seg inn i ulike sider ved H.C Andersens liv og diktning, gjennom ulike praktiske oppgaver. I den siste delteksten blir

eleven bedt om å forberede en presentasjon av H.C. Andersen for klassen. Teksten finnes i nettressursen til Tema, under menyvalget *Nettjakt, Litteratur fra 1800-1870*.

Læreplanmessig er teksten forankret til hovedområde *Språk og kultur* der det blant annet står at eleven skal kunne gjøre rede for viktige utviklingslinjer og noen sentrale forfatterskap i norsk og europeisk litteratur. Hovedmålet knyttet til muntlig kompetanse blir berørt ved at eleven lager en muntlig presentasjon.

Bruk av sjanger og sjangeraspekter

Med Todorovs sjangerteori kan vi slå fast at teksten på *innholdsplanet* handler om forfatteren H.C.Andersen liv og hans litterære produksjon. I nettressursen er teksten digital, men dette kunne også ha vært en papirtekst. Hovedteksten er skriftspråklig og er satt sammen av flere korte deltekster. Delteksten angir hva eleven skal gjøre i digitale undertekster som er tilgjengelig via hyperkopliger som er angitt med full internettadresse. Dersom hovedteksten ble printet ut og gitt til elevene på papir kunne elevene selv ha skrevet adressene inn i nettleseren.

Syntaktisk er teksten bygget opp av frittstående enkeltdeler. Disse elementene utgjør en enhet under samme overskrift. Alle tekstene har innholdsmessig med H.C. Andersens liv og diktning å gjøre. På formplanet signaliseres kopling mellom deltekstene ved at de har samme skriftlige utforming og ved at de står nær hverandre. Framing er benyttet for å signaliserer at deltekstene hører sammen.(Leeuwen 2005) I tillegg er lesestien eksplisitt angitt med bokstavnummerering. Det benyttes en fast layout som omgir alle tilsvarende nettjakttekster i Temaressursen.

De *pragmatiske* sjangertrekkene knyttet til tekstens funksjon som undervisningstekst er slik jeg ser det de mest fremtredende trekk ved teksten. Intensjonen med teksten er å opparbeide interesse for H.C. Andersens forfatterskap og samtidig bli seg bevisst hvordan et eventyr kan presenteres. Og at det er en informativ undervisningstekst, preger hvordan teksten henvender seg til målgruppa. Figur 43 på side 68 viser språkhandlinger som gir eleven arbeidsinstruksjoner, mens lenkene peker mot deltekster som kan vekke interesse for H.C. Andersen.

Teksten har kunnskapsformidling som sin hovedfunksjon og denne teksten er en slags læreboktekst, og som sådan bundet til en sosial praksis fra skole og undervisningsdomenet. Dermed kan vi si at teksten inngår i en særskilt sosial praksis, det Faiclough kaller "situated

genres". Denne teksten er svært "skolsk" og sjangeren er neppe tenkelig utenfor dette domenet.

Bruk av modaliteter, affordanser og multimodal kohesjon

På et overordnet plan er det skriftmodalitet som har funksjonell tyngde i teksten. I skriftspråk ber man eleven om å lage en presentasjon av tegninger og papirklipp som H.C Andersen har etterlatt seg. Men andre modaliteter utnyttes i enkelte av de øvrige deltekstene. Eleven kan blant annet se på innskannede fotografier av H.C. Andersen produksjon av papirklipp og tegninger. Det er nettstedet til Odense Bymuseum som gjennom fotografier og skriftspråk tilbyr informasjon om denne delen av H.C. Andersen kunstneriske virke. Eleven får dermed tilgang til informasjon som er rettighetsklarert og kvalitetsikret av fagfolk.

I de eksterne ressursene som benyttes dominerer den visuelle modaliteten. En funksjonell spesialisering med utgangspunkt i innhold gjør at modaliteten fotografi dominerer. Samtidig er skrift benyttet til å forankre bildene ved å gi dem tittel og årstall. I delteksten fra Odense Bymuseum legges det opp til en synlig kommunikasjon mellom bruker og nettressurs gjennom interaktive knapper som eleven kan benytte til å påvirke visningssituasjonen. Dette er den interaktiviteten som kommer nærmest det Arseth kaller den "textual function". Elevene kan påvirke hvilken størrelse bildene skal vises i, og hvor lenge de vil se på hvert fotografi.

I deltekst D blir eleven bedt om å velge seg et av H.C Andersens eventyr. Eleven skal lese eventyret og øve inn en muntlig framføring av eventyret, dermed oppøver eleven ferdigheter omkring det å gå fra skriftmodaliteten til modaliteten tale. I deltekst C skal eleven selv produsere en tekst sammensatt av to modaliteter med utgangspunkt i eventyret "Den grimme ælling". Det å produsere sammensatte tekster er ikke spesifikt angitt i læreplanen for Vg2. Men her er produksjonen en enkel elevaktivitet som ikke fordrer andre hjelpemidler enn enkel bruk av PowerPoint, eller å kombinere bilde og tale.

Utgangspunktet for elevaktiviteten er at eventyret "Den grimme ælling" presenteres gjennom to ressurser. En nettressurs fra Nordens institutt i Finland utnytter modaliteter som bilde, tale og musikk for å presentere eventyret, i tillegg kan brukeren interaktiv styre framdriften i eventyret. Også en annen nettressurs fra det Kongelige bibliotek i Danmark presenterer den samme eventyret, her er det skriftspråket som er den helt dominerende modaliteten. Ved at elevene får tilgang til to så ulike ressurser vil eleven få en opplevelse av hvilke affordanser de ulike modalitetene har. Dette kan de utnytte når de selv skal lage en sammensatt tekst.

Bruk av mediets affordans til å motivere

Overteksten remedierer oppgavetekster av tilsvarende karakter fra tradisjonelle lærebøker og oppgaver som lærere selv lager for å aktivisere elevene.

Men det mest fremtredende i hovedteksten er fokuset på den ideasjonelle funksjonen gjennom effektiv språkbruk og funksjonell spesialisert modalitetsbruk. Den overordnede skriftlige teksten, heretter kalt overteksten, med oppgaver til elevene kommuniserer sitt innhold gjennom setninger i imperativ. Den mellompersonlige funksjonen avslører med dette at det legges opp til en enveiskommunikasjon. Inngangen til deltekstene skjer gjennom hypertekster i form av rødfargede internettadresser der hele stien til ressursen er angitt. Hyperkoplingen åpner delteksten i et nytt nettleservindu, hovedteksten er dermed fortsatt tilgjengelig for eleven når deltekstvinduet lukkes. Metafunksjonene i deltekstene vil trolig ha andre innretninger enn metafunksjonene eleven påtreffer i overteksten. Formen med overtekst og eksterne deltekster krever altså at eleven håndterer overganger til andre tekstmiljøer og selv deltar aktivt i å skape sammenheng i ressursen. Det krever at eleven er motivert til å utfylle disse formmessige og innholdsmessige sprangene.

Tekstens form med en samlende overtekst og fordypende deltekster er tradisjonell i skolesammenheng. Overteksten er verbalspråklig og er i liten grad tilpasset mediet. Det er få formmessige tegn i overteksten for å motivere eleven. Det er innholdet i deltekstene som gjør dette til en multimodal tekst som utnytter mediets affordanser.

Pedagogisk og norskfaglig funksjon

Tekstens innhold er etter min mening solid forankret i norskfagets læreplan. Et sentralt forfatterskap i europeisk litteratur blir presentert, samtidig utnytter deltekstene ulike modaliteter. Eleven får også et gjensyn med eventyrsjangeren, i form av H.C. Andersens kunsteventyr. Tekstens oppfordring til elevaktivitet gjør den innholdsmessig til en god pedagogisk tekst.

Teksten har fokus på forfatterens liv og hans verk. Hvorfor er H.C.Andersens ikke-litterære liv presentert? Det får vi svar på i en av deltekstene. På nettsiden til Odense Bys museer står det ”Der er dog ingen direkte forbindelse mellom H. C. Andersens klippekunst og hans forfatterskab, alligevel er begge forenet i samme kreative energi.”. Det er derfor nærliggende å tro at forfatterlivtilnærming ikke er uttrykk for en bestemt lese måte, men at forfatterens liv er benyttet som et pedagogisk knep for å vekke interesse for Andersens litterære produksjon.

Eksempel 3 - Om tilpasset modalitetsbruk - Panoramas nettressurs

Vi skal nå se nærmere på et praksiseksempel der modalitetsbruken på en særlig måte er tilpasset det utvalgte emne. Når emnet er *mundtlig presentasjon*, kreves det en modalitetsbruk som kan vise fram ulike forhold knyttet til kroppsspråk, stemmebruk og gester. Teksten prøver også å tilpasse seg målgruppa ved å benytte personer og miljøer som skaper gjenkjennelse og som kan oppleves som relevant for målgruppa. Alle forstår at skal du bli programleder på TV må du ha gode muntlige ferdigheter.

Om teksten

I nettressursen til *Panorama* finnes det en tekst der Nicholas Carlie formidler aspekter ved emnet muntlig kommunikasjon for elevene. Nicholas Carlie er programleder i NRK og er kjent for ungdom gjennom programmet VG-lista Topp 20.

Av menyoverskriften *Muntlig presentasjon- møt Nicholas Carlie – VG-lista Topp 20*, forstår vi at teksten skal belyse læreplanens læringsmål om muntlig kommunikasjon på Vg2. Der står det blant annet at eleven skal kunne vurdere og gi tilbakemelding på andres muntlige presentasjoner, vurdere egen muntlige utvikling, bruke fagkunnskap fra egne programfag i foredrag og diskusjoner om skole, samfunn og arbeidsliv.

Teksten i nettressursen er avgrenset til seks videoinnslag om muntlig presentasjon og seks skriftlige oppgaver i Word-dokumenter. Figur 44 illustrere at layouten utgjør også en viktig del av teksten

The screenshot shows the Panorama web resource interface. At the top, there is a navigation bar with a 'TILBAKE' button, the title 'PANORAMA - norsk for studieforberedende utdanningsprogram', and the publisher logo 'GYLDENDAL'. The main content area is split into two parts. On the left is a video player showing a man (Nicholas Carlie) sitting at a desk with a computer, speaking. The video player has a progress bar at the bottom showing '0:05' and 'Dramaturgi'. On the right is a text panel with three paragraphs of text, each starting with '<NicholasTopp20>'. Below the video player, there is a blue information box with the following text: 'Navn: Nicholas Carlie', 'Alder: 28', 'Stilling: Programleder i NRK for VG-lista Topp 20', 'Fartstid: Har ledet Topp 20 siden høsten 2002'. To the right of this box, there is a list of questions: 'Presentasjon er Nicholas Carlies yrke. Her røper han en rekke yrkeshemmeligheter. Hva foregår bak kulissene før sending? Hvordan forbereder han seg?'. At the bottom, there is a navigation bar with 'VELG FILM:' and three buttons: 'Planlegging', '002 Dramaturgi', and '003 Å drite seg ut'. Below this, there is a section for 'OPPGAVER' with a 'VELG KVALITET:' dropdown menu set to 'LAV' and a 'HØY' button.

Figur 44 Om muntlige presentasjon i Panorama

Figur 45 Retorikkens fem faser

Lærebokas presentasjon av emnet muntlig kommunikasjon tar utgangspunkt i retorikkens begreper og hvilke ulike faser som inngår i arbeidet med en tale. I tillegg tar læreboka opp hvordan en kan vurdere kommunikasjon og hvordan man presenterer og problematiserer et tema. Læreboka tar altså for seg alle sider ved de muntlige læreplanmålene.

Nettressursen derimot tar for seg noen utvalgte aspekter ved emnet muntlig kommunikasjon. Retorikkens planleggingfase (dispositio) og fremføringsfase (actio) blir vektlagt her.

inventio	
dispositio	Planlegging
elocutio	
memoria	
actio	Førsteintrykket Dramaturgi Kroppsspråk Å drite seg ut Dobbel-kommunikasjon

Sjanger og sjangeraspekter

Med Todorovs sjangerteori som tilnærming undersøkes først *innholdet* i teksten. Teksten handler om hva som inngår i god muntlig kommunikasjon og det er en informerende tekst.

Uttrykket i teksten og materialiteten avdekker at det er en sammensatt tekst som består av flere relativt korte videoinnslag (samlet ca. 11 minutter) og skriftlige oppgaver. Det er digital tekst produsert for skjerm. Men de skriftlige oppgavene i Word-dokumentene kan også skrives ut og leveres til eleven på papir.

Syntaktisk er teksten bygget opp av frittstående enkeltdeler. Disse elementene er komponert til en enhet gjennom et visuelt menysystem, som brukeren kan velge i. Lesestien kan brukeren selv bestemme, men det gis noen signaler i form av en nummerering som dog ikke er særlig fremtredende. Sammenbindingen av teksten skjer også gjennom den stilen kommer frem i bruken av layout, bilde, skrifttyper og animasjon.

De *pragmatiske* sjangertrekkene knyttet til tekstens funksjon som undervisningstekst er slik jeg ser det de mest fremtredende trekk ved teksten. Intensjonen med teksten er nemlig å lære eleven om god muntlig kommunikasjon.

Det er en informativ undervisningstekst, preger hvordan teksten henvender seg til målgruppa. Henvendelsesmåten er indirekte, med en henvendelsesform der et litt upersonlig ”du” benyttes, for eksempel ”hvis du har lyst til...”. Opptaksstedet er en kontorplass, der fortelleren Nicholas Carlie delvis har snudd kontorstolen mot dem han henvender seg til. Han har en tv-monitor framfor seg på kontorpulten. Blikket hans veksler mellom å se i kamera og

på innslag i tv-monitoren. Han bryter jevnlig opp talen med eksemplifiserende innslag fra programmet VG-lista Topp 20 som er klippet inn i Panoramas videoressurs, men som vi tilsynelatende ser sammen med Carlie på monitoren hans. ”Tell and show” synes å være konseptet det legges opp til.

Teksten har kunnskapsformidling som sin hovedfunksjon og denne teksten trekker derfor veksler på kunnskaps- og undervisningsprogrammer på tv. Denne teksten er først og fremst en læreboktekst, og som sådan bundet til en sosial praksis fra skole og undervisningsdomenet. I tillegg knytter bruken av videoinnslag teksten til teknologi- og mediefeltet. Vi finner naturlig nok ikke slike tekster med videoinnslag i papirlæreboka. Dermed er det flere trekk ved denne teksten som knytter den til tekster innenfor de sjangre som Fairclough kaller for ”situated genres”.

Bruk av modaliteter, affordanser og multimodal kohesjon

Det er to nivåer av videobruk i denne teksten. På ett plan vises det video av Carlie mens han snakker, et annet visuelt nivå i denne teksten utgjøres av videoinnslag der temaet han snakker om visualiseres. Her trekker man på mønstre som er vel kjente fra tv-reportasjer, først en verbal introduksjon og så vises et illustrerende innslag med praktiske eksempler.

Funksjonell tyngde betegner den forholdsmessige delen som hver modalitet i en tekst formidler. Og her ser vi at selv om teksten i første omgang kan virke svært visuell, er det likevel den verbalspråklige modaliteten i form av Carlies tale som formidler mest innhold. Men vi ser også at emnet utdypes og spesifiseres gjennom programinnslag som bruker andre visuelle og auditive modaliteter.

I selve framføringen (actio) av en tale/presentasjon inngår modaliteter som kroppspråk, stemmebruk, ansiktsuttrykk og lignende og alt dette kommer godt fram i de visuelle programinnslagene. Her kan de visuelle modalitetene uttrykke noe annet (stemning, miljø) enn verbalmodaliteten i form av tale/skrift. Jeg mener derfor at modalitetsbruken i denne nettressursen på en spesiell måte er tilpasset det emne som skal belyses.

I teksten er det også oppgaver som gjør at elevene må reflektere over emnet og besvare spørsmål i tilknytning til muntlig kommunikasjon. Da utnyttes skriftmodaliteten og dens affordans til å gi språkbrukeren mulighet til å uttrykke seg nyansert, og dokumentere refleksjon. I tillegg utnyttes den kulturelle affordansen som skriftspråket har i skolen, det er

med andre ord skriftmodaliteten elevene forventer å bruke i slike tekster. Oppgavene kommer i form av tekstdokumenter i Word.

En animasjon oppdaterer deler av skjermen og viser tilsynelatende fram bloggkommentarer. Visuelt imiterer animasjonen kommentarer fra seere av programmet *VG-lista Top 20 på NRK*, men innholdet i ”bloggen” er sentrale poenger knyttet til muntlig kommunikasjon hentet fra videoene. I animasjonsbloggen er skriftmodaliteten utnyttet ved at det Carlie sier skriftliggjøres. Samlet kan man si at animasjonen og layouten remedierer blogging i tv-mediet og i nettaviser.

Bruk av mediets affordans til å motivere

Tekstens mellompersonlige metafunksjon, for å benytte Hallidays begrep, signaliserer her et likeverdig forhold mellom den som forteller og den som blir fortalt. Formen er i stor grad muntlig og uformell, og dette støtter opp om en undervisningsform som vi kjenner fra arbeidslivet og som virker lite ”skolsk”. Videobruken formidler tilgang til menneskers kroppspråk og ansiktsuttrykk, dette er viktige aspekter ved muntlig kommunikasjon.

Et visst innslag av immediering, altså at eleven mistet fokus på form og lever seg inn i innholdet, kunne man kanskje forvente av en tekst som knytter så sterkt an til tv-mediet og fritidskulturen. Som følge av dette kunne man tenke seg at eleven forventet å bli underholdt og ville gå inn i en mental hviletilstand. Men de korte innslagene og den informerende funksjonen i teksten gjør at eleven hele tiden er bevisst sin egen elevposisjon.

Pedagogisk og norskfaglig funksjon

Teksten er etter mitt skjønn godt forankret i læreplanen og hovedmålet *Muntlig tekster*. Formen på teksten er variert og har en tilpasset modalitetsbruk som er godt tilpasset det å lære elever om god muntlig kommunikasjon. Ved å trekke inn Nicholas Carlie som forteller og bruke innslag fra ungdomsprogrammer *VG-lista Topp20*, trekker man veksler på elementer elevene kjenner fra fritidskulturen. I tillegg har man benyttet et oppsett som elevene gjenkjenner som blogging på Internett. Ved å skape identifikasjon og gjenkjenning oppleves ressursen knyttet til muntlig kommunikasjon trolig som mer moderne og relevant for målgruppa.

Muntlighet i norskfaget består av å kunne vurdere sin egen og andres muntlige kommunikasjon, og selv oppøve gode muntlige ferdigheter. Å jobbe med muntlige emner i norskfaget gjør vi ofte i klasserommet gjennom presentasjoner, opplesninger, gruppesamtaler og klassesamtaler. Det skal vi etter min mening fortsette med. Da trener vi elevene praktisk

i muntlige ferdigheter. Men når det gjelder opplæring i og bevisstgjøring rundt hva som er god og dårlig kommunikasjon viser nettmediet og andre visuelle medier seg etter min mening som et bedre alternativ. Papirlæreboka vil på en glimrende måte kunne gjøre rede for retorikkens faser og innhold, læreren i klasserommet har sin affordans . Men bevisstgjøring og opplæring i selve fremføringsfasen (actio) vil klart profitere på bruk av de visuelle og auditive modaliteter som nettmediet tilbyr.

Min påstand er det at det er to forhold ved denne teksten som gjør den til en god pedagogisk tekst. Det ene er at teksten skaper gjenkjennelse og er relevant for målgruppa, det andre forholdet er den tilpassede modalitetsbruken.

Eksempel 4 - Om hypertekst - Grip teksten nettressurs

Teksten er valgt som et praksiseksempel fordi den representerer en oppslagstekst. Teksten utnytter mange ulike modalitet og består av flere lag som eleven kan navigere i gjennom hypertekst.

Om teksten

Teksten *Tidslinjer* gir en oversikt over medie- og kulturhistorien fra 1750 til i dag. Teksten er det som i *Grip teksten* kalles en fellesressurs og er dermed tilgjengelig i hele det treårige utdanningsløpet.

I formålet med norskfaget står det at ”å se norsk språk og kultur i et historisk og nasjonalt perspektiv kan gi elevene innsikt i og forståelse for det samfunnet de er en del av” (Utdanningsdirektoratet 2006a). En historisk og lineær framstilling av medie- og kulturhistorien er ikke eksplisitt trukket fram i læreplanene. Likevel er dette nyttig når eleven skal ”analysere og vurdere ulike sjangere i tekster hentet fra TV, film og Internett” (Utdanningsdirektoratet 2006c).

Ved å klikke på utvalgte punkter på flere tidslinjer kan eleven få informasjon om kulturuttrykk i ulike medier som radio, TV, film, digitale medier. Teksten er en interaktiv multimodal hypertekst.

The screenshot shows the 'Grip teksten' website interface. At the top, there is a navigation bar with 'Min startside', 'Lærerressurser', and a dropdown menu set to 'nettmeny'. On the right, there are links for 'Arkiv', 'Søk', and 'Logg av'. The main heading is 'Grip teksten' in a large, stylized font, with 'STUDIEFORBEREDENDE - VG2' in smaller text to the right. Below the heading is a horizontal menu with buttons for 'Startside', 'Tekstbanken', 'Forfatterportretter', 'Grammatikk', 'Leselaben', 'Tidslinje' (which is highlighted), and 'Begreper'. On the left side, there is a vertical sidebar with a list of categories: '1 Middelalderen', '2 Fra renessanse til romantikk', '3 Nasjonsbygging', '4 Språk og samfunn', '5 Sammensatte tekster', '6 Skriftlig', and '7 Muntlig'. The main content area displays a complex timeline visualization. It features a central collage of images representing various media and cultural elements from 1970 to 2010. The images include a newspaper with 'JA til NEI' and 'JA til FILM', a person in a hat, a building, a hand holding a newspaper titled 'utrop', and a group of people in blue uniforms. The timeline is marked with years: 1970, 1980, 1990, 2000, and 2010. A 'Tilbake' button is located at the bottom left of the main content area. At the bottom of the page, there is a footer with 'Nettvett | Om nettstedet | Læreplan | Oversikter' and the email address 'griptekstenVg2@aschehoug.no'.

Figur 46 Tidslinjer fra Grip teksten

Sjanger og sjangeraspekter

Ut fra Todorovs diskursive tilnærming kan vi si at den *innholdsmessig* belyser ulike aspekter ved medie- og kulturhistorien. Teksten er satt sammen av mange små historiske informasjonstekster.

Uttrykksmessig er det i høy grad en tekst produsert for skjerm. Teksten er et ektefødt barn av digitale medier og lar seg ikke gjenskape på papir. Om man hadde forsøkt å overføre denne teksten til læreboka vil tidsdimensjonen kunne representeres visuelt, men det romlige uttrykket lar seg ikke realisere på papir. En multimodal utdyping av enkeltemner gjennom hypertekst forutsetter bruk av digitale medier og tilgang til multimodale ressurser. Teksten er interaktiv og består av tallrike fordypningsressurser som utnytter modaliteter som lyd, video, bilde og tekst.



Figur 47 Tekst om medie- og kulturhistorie fra Grip teksten

Teksten er organisert på det *syntaktiske* plan slik at den vertikale aksene angir uttrykksform og den horisontale aksene angir tidsperioder. En ønsket fordypningsressurs startes ved å klikke på utvalgte punkter på tidslinjene. Internt er teksten organisert langs en synkron og en diakron akse. På den synkronen aksene kan elever få en oversikt over hvilke teknologi- og mediehendelser som er sammenfall i tid. Eksempelvis vil eleven kunne finne ut at Word Wide Web –teknologien blir til i 1990, og at Norge i 1994 får sin første nettavis som utnytter det nye mediet. Det diakrone aspektet gir eleven mulighet til å følge filmens historie fra de første offentlige viste bilder i 1896 og utviklingen fram mot i dag.

De *pragmatiske* sjangertrekkene kommer til syne blant annet i måten teksten henvender seg til målgruppa. Tekstens intensjon er slik jeg oppfatter det å plassere medie- og kulturhistoriske begivenheter i sekvens slik at elevene kan danne seg et bilde av utviklingen.

Teksten har sjangermessige forelegg i form av oppslagsverk i bokform. Sjangermessig er teksten en digital multimodal leksikontekst fordi den er en systematisk oppbygget informasjonstekst, med mange underliggende multimodale deltekster.

Ved å benytte betegnelsen *temaleksikon* i norsk kultur- og mediehistorie, får man fram det utvalget og de

begrensningene som er gjort på leksikonsjangeren.



Figur 48 Utsnitt av teksten Tidslinjer fra Grip teksten

Bruk av modaliteter, affordanser og multimodal kohesjon

Den modaliteten som har funksjonell tyngde i teksten er bildemodaliteten. Hovedbilde /menyen er en bildemontasje. Ulike bilder i form av historiske fotografier, tegninger og illustrasjoner, kunstmalerier og symboler inngår i bildemontasjen. Plasseringen av bildene er gjort med utgangspunkt i tidslinjen. Det enkelte medium (tv, film, radio etc) har sin farge på punktene som utgjør menyvalg på tidslinjen, denne fargebruken er konsekvent utnyttet og medvirker til utformingen av menysystemet. Fargemodaliteten tilfører mening til teksten i tillegg til å være en estetisk kvalitet.

Nederst i skjermvinduet er det en tidslinje med årstall. Bruken av skriftmodaliteten i tidslinjen utdyper og spesialisere de visuelle modaliteten i skjermen. Teksten er på et overordnet plan utstyrt med visuelle punkter som eleven kan velge og utforske, da



Figur 49 Utsnitt av teksten om bygdekinoen i Grip Teksten

får de detaljert informasjon om et emne. Lesestien er helt fri og styres av elevens interesse. Rytmen i teksten består av veksling mellom det overordnede menyplanet og underliggende detaljplanet. Det er ett vell av deltekster og deltekstene kombinerer gjerne flere modaliteter som bilde, verbaltekst og tale og video. Men mitt hovedfokus har i denne omgang vært på hovedteksten og samspillet mellom overtekst og deltekst.

Bruk av mediets affordans til å motivere.

Å lese et leksikon fra perm til perm, gir ofte lite læringsutbytte og kan virke demotiverende fordi informasjonsmengden er så overveldende. Min påstand er at oppslagsverk på nett har den samme overveldende effekten. For at de multimodale deltekster skal virke motiverende må de oppleves som relevante og inngå i oppgaver som eleven skal besvare. Tidslinjen gjør det mulig å avgrense teksten, på den måten kan eleven eller læreren avgrense informasjonsmengden og fokusere det som er mest aktuelt. Man kan videre se for seg at denne ressursen kan benyttes som et oppslagsverk på enkeltspørsmål som ”Når fikk vi aviser i Norge?” eller ”Hva er historien bak Internett?”

Pedagogisk og norskfaglig funksjon

Teksten kan først og fremst knyttes til den generelle delen av læreplanen der det står at norskfaget er et sentralt fag for kulturforståelse. Teksten inngår som ressurs i *Grip teksten* på Vg1, Vg2 og Vg3. Det er en tekst som er knyttet til europeisk kulturhistorie de siste 120 år. Det er med andre ord en tekst som knytter an til norskfaget som kulturfag og som gir eleven innblikk i utviklingen diakront og synkront i nyere norsk og europeisk kultur- og mediehistorie.

Teksten kan også knyttes til kompetansemålet *Sammensatte tekster* på Vg2. Der står det at elevene skal kunne ”analysere og vurdere ulike sjangre i tekster hentet fra TV, film og Internett” (Utdanningsdirektoratet 2006c). Selv om det er de sammensatte tekstene som er i hovedfokus i læreplanen, vil den aktuelle nettressursen kunne bidra med nyttig informasjon om aktuelle medier. Teksten vil også være et konkret lærestykke i hvordan man kan ”kombinere muntlige, skriftlige, visuelle og auditive uttrykksformer i framføringer og presentasjoner”, Vg1 studiespesialiserende utdanningsprogram (Utdanningsdirektoratet 2006b)

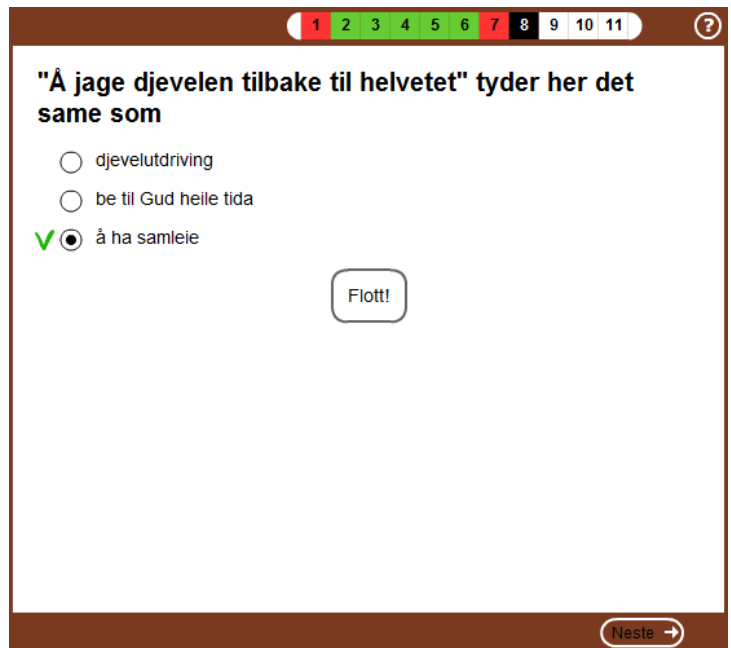
Trekk som bygger opp under teksten som en pedagogisk tekst preger i høy grad teksten. Det er blant annet benyttet visuelle tidslinjer for å gi elever oversikt og eleven kan påvirke sin læring gjennom interaktivitet og selv velge grad av fordypning.

Eksempel 5 – Om ulike typer interaktivitet - fra Spenns nettressurs

Teksten er valgt som praksiseksempel fordi den viser en teksttype som utnytter interaktivitet i ulike former. Enkle interaktive tekster direkte bundet til læreboka er svært utbredt i enkelte nettressurser. I en av deltekstene ser vi mediets affordans til å skape spenning og motivasjon.

Om teksten

I Spenn for Vg2 finnes denne faktatreningsteksten knyttet til teksten Dekameronen. Teksten består av elleve deltekster som sjekker om eleven har fått med seg innholdet i teksten fra Dekameronen. Faktatreningen består hovedsakelig av deltekster med flervalgsspørsmål, slik som du ser i illustrasjonen til venstre. Men mot slutten av faktatreningsoppgaven kommer en deltekst der et bokstavspill er knyttet til en animasjon. Jeg vil i denne analysen ha mest fokus på denne bokstavspilloppgaven, der eleven gjennom valg av bokstaver skal finne svaret på spørsmålet ”Kva seier Rustico at Alibech har?”



Figur 50 Flervalgstekst Spenn

Figur 51 Bokstavspilltekst

Det er middelalderen og tekstene til den italienske forfatteren Boccaccio som er utgangspunkt for faktatreningssteksten. Teksten er forankret i læreplanens hovedmål om *Språk og kultur*, der det blant annet står at elever skal kunne gjøre rede for viktige utviklingslinjer og noen sentrale forfatterskap i europeisk litteratur.

Bruk av sjanger og sjangeraspekter

Innholdsmessig er faktatreningssteksten knyttet til et litterært tekstutdrag, Dekameronen, fra læreboka Spenn Vg2. Teksten er *utrykksmessig* digital og interaktiv og kunne ikke vært realisert i papirlæreboka. Ettersom det er en interaktiv tekst kan eleven selv påvirke utfallet av teksten.

Teksten består på det *syntaktiske* plan av flere enkeltoppgaver som i tid og sekvens kommer etter hverandre. Brukeren kan ikke påvirke rekkefølgen og om han/hun går gjennom teksten flere ganger vil rekkefølgen på deltekstene være den samme, dermed er det mulig å pugge seg fram til riktig løsning av oppgaven.

Den aktuelle bokstavspillteksten viser en båt som beveger seg mot et fossefall. Elevens valg av bokstaver vil avgjøre om båten ligger på trygg avstand til fossen eller om den beveger seg mot fossen. Når båten stuper i fossen er bokstavspill-teksten slutt. Tekster av denne typen finner vi i underholdningskulturen. Teksten har sitt forelegg i den gamle klassikeren "Hangman", der spillerne foreslår bokstaver som skal bli til et bestemt ord eller uttrykk. I oppgaven trekkes det veksler på en spillsjanger som er tradisjonell og enkel og som eleven straks vil gjenkjenne.

Samlet sett har alle de interaktive deltekstene sitt forelegg i pedagogiske tekster fra arbeidbøker av typen "Hva leste du nå?". Alle deltekstene har som intensjon å sjekke at eleven har fått med seg innholdet i Decameronen.

Bruk av modaliteter, affordanser og multimodal kohesjon

Bokstavspillteksten representerer et brudd med de øvrige deltekstene i Decameronoppgaven fordi den utnytter visuelle modaliteter som animasjon og bilde, mens de øvrige deltekstene i hovedsak utnytter tekstmodaliteten. Hvilken modalitet som har mest funksjonell tyngde i bokstavspillteksten, er ikke så sentralt her, for det er i samspillet mellom modalitetene at teksten får mening for eleven.

Ved å benytte van Leeuweens begreper om informasjonskopling, rytme, komposisjon og dialog kan en fange opp noen sider ved dette samspillet (Leeuwen 2005). Meningen i

bokstavspillteksten fremtrer for brukeren gjennom den informasjonskoplingen som foregår mellom skrift-, bilde- og animasjonsmodaliteten. Mens skriftmodaliteten har fokus på å besvare et spørsmål, utvides meningen ved at animasjonsmodaliteten tilfører utfyllende spenning. Animasjonsmodaliteten tilfører noe annet og noe mer enn det skriftmodaliteten eller bildemodaliteten alene kan tilby. Rytmen i teksten er knyttet til utviklingen i animasjonen, velges det feil gjentatte ganger beveges båten mot avgrunnen og teksten avsluttes. Teksten begynner i en hviletilstand der båten er langt fra fossen, etterhvert øker spenningen, til teksten slutter. I teksten er det en slags dialog mellom skriftmodaliteten og animasjonsmodaliteten. Gir brukeren inn gal bokstav, rykker båten nærmere stupet.

Komposisjonen i teksten er visuell, med en verdiakse fra venstre til høyre. Brukeren forstår med en gang at venstre representerer det ideelle sted for båten, mens posisjoner mot høyre representerer en retning mot avgrunnen. Leseretning og hva som har høy eller lav verdi, baserer seg på ofte på innarbeidede konvensjon, men i dette tilfelle er det også synlig at fossen er symbol på game-over.

Bruk av mediets affordans til å motivere.

Teksten består av elleve deltekster, men i Dekameronteksten utnyttes mediets affordans til å skape spenningen kun i en deloppgave. Den interaktive bokstavspillteksten skiller seg ut i ressursen visuelt og motivasjonsmessig. Det at denne sjangeren kun er benyttet en gang i Spenn-ressursen, kan tyde på at slike tekster er pedagogisk utfordrende å lage eller arbeidskrevende teknisk å gjøre.

Eleven får i denne flervalgsoppgaven en umiddelbar tilbakemelding etter hver deloppgave. Måten en dialog utformes på er særlig interessant i følge Hildegunn Otnes (Otnes 2001), og hun fremhever blant annet betydningen av hva slags tilbakemeldinger brukeren får. I Spenn ressursen og i denne aktuelle oppgaven gis det nokså nøytrale tilbakemeldinger som ”ikke riktig denne gangen”, ”feil, dessverre” eller ”veldig bra” og ”flott”. Dette støtter opp om teksten som pedagogisk tekst.

I bokstavspillteksten driver båten mot fossen og eleven kan forandre tekstens forløp gjennom sine valg. Den posisjonen som eleven har i forhold til teksten kaller Aarseth ”configurative function”. Det er nettopp denne brukerposisjonen som gjør at delteksten kan oppleves som spennende og underholdende.

Pedagogisk og norskfaglig funksjon

Faktatreningsteksten knyttet til teksten Decameronen er svært spesialisert og knyttet til læreplanmålet om at eleven skal ha kjennskap til sentrale forfatterskap i europeisk litteratur. Fokuset på Boccaccios forfatterskap synes å være faglig godt fundert, ettersom denne teksten med erotisk tilsnitt er representert i flere læreverk. Så hvorfor har man valgt en så faktaorientert måte å jobbe med teksten i nettressursen? Et mulig svar ligger i at teksten inneholder en del metaforer og indirekte ordbruk, som kanskje gjør enkelte lesere usiklere på om de har fått med det sentrale innholdet. Kanskje har valget av ”hva leste du nå- sangeren” sammenheng med at Decameronen er en tekst som krever god lesekompetanse. En slik inngående måte å jobbe med enkeltteksters innhold og ordbruk finner vi i de arbeidsbøker som utgis i tilknytning til lærebøker. Her kan det se ut som arbeidsboka er lagt til nettet.

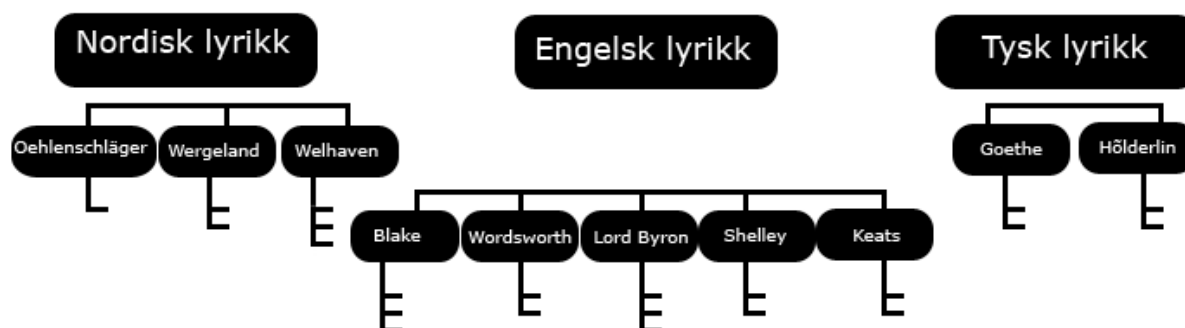
Kanskje vil enkelte norsklærere kvie seg for å lese slike tekster med erotisk tilsnitt høyt i klassen. Og nettopp det erotiske aspektet ved teksten kan gjøre at enkelte elever kan foretrekke å arbeide med en slik tekst individuelt. Nettressursen gir mulighet for dette. Det erotiske aspektet i teksten og spørsmålene i faktatreningsteksten er slik jeg ser det behandlet på språklig ryddig måte.

Eksempel 6 -Å utvikle et tema gjennom brukervalg- Grip tekstens nettressurs

Teksten er valgt som et praksiseksempel fordi det er en multimodal ressurs der tekstens tema utvikler seg på bakgrunn av styrte brukervalg. Ressursen er en temaressurs der lesestien er lite styrt og der eleven kan velge ut fra interesse.

Om teksten

Teksten er hentet fra *Grip teksten* og er å finne under menyvalget *Nasjonsbygging*. Temaet er lyrikk i romantikken i forbindelse med den kulturelle nasjonsbyggingen. Teksten er avgrenset til å presentere romantisk lyrikk av utvalgte forfattere. Til sammen inngår 22 dikt av disse forfatterne i hovedteksten.



Figur 52 Min visualisering av tekstens struktur

Bruk av sjanger og sjangeraspekter

Sjangermessig er teksten sammensatt av en tekstsamlingsdel og en oppgavedel.

Tekstsamlingen kan sjangermessig minne om en antologi. En *antologi* er en samling tekster som er valgt ut etter bestemte kriterier, f.eks nasjonalitet, språktype, epoke, kvalitet, tema [..] Formålet med en antologi kan både være å synliggjøre et bestemt litterært miljø eller en bestemt type litteratur [..] (Lothe et al. 1997). I dette tilfelle består tekstsamlingen av flere litterære tekster innenfor samme sjanger, men av forskjellige forfattere. Teksten har også en oppgavedel som ber elevene om å arbeide med tekstene i antologien på ulike måter.

Diskursen som teksten tar for seg innholdsmessig er romantisk lyrikk. Tittelen på teksten er ”*I det romantiske hjørne?*”, med underteksten ”*Åpne romantikkens poetiske skattkammer*”. Det lyriske innholdet i diktene og opplesning av dem gir i første omgang inntrykk av at vi har å gjøre med en opplevelsestekst som vektlegger det estetiske. Men dette er bare delvis tilfelle, etter min mening. Det er også en omfattende informasjonstekst fordi

enkeltdiktene samlet skal belyse et overordnet tema, nemlig hvordan litteratur bidro til den kulturelle nasjonsbyggingen.

Teksten kan uttrykksmessig bare realiseres som en digital tekst. Stilen kommer fram gjennom layout, fargebruk og bilder. Det er benyttet en stil der bilder og fargebruk peker mot romantikken, ca 200 år tilbake i tid.

På det syntaktiske plan er det en tekst som bygget opp omkring mange enkelttekster som litteraturhistorisk har tilnærmet samme forankring. Diktene er delt inn etter språk og forfatter, noe som kan signalisere en historisk-biografisk lese måte. Tekstene er ordnet ved hjelp av et sterkt styrende visuelt menysystem. Menybilder samt valg som *Lukk vindu*, eller *Bla videre* gjør at eleven kan navigere internt i ressursen.

Tekstens intensjon er trolig å gi elevene en fordypningsressurs med utgangspunkt i et utvalg romantiske dikt. De pragmatiske sjangertrekkene eller intensjonen med teksten er eksplisitt formulert verbalt gjennom at det er laget en overordnet oppgaveformulering. Denne formuleringen er todelt. Eleven blir oppfordret til å oppleve poesi og deretter si hvilke generelle inntrykk og stemninger de sitter igjen med. Eleven blir også bedt om å nærme seg diktene mer analytisk og forklare hvordan denne "litteraturen hang sammen med og bidro til det samfunnspolitiske nasjonsbyggingsprosjektet" (Grip_teksten_netsted 2007).

Figur 53 Lyriktekst fra Grip teksten

Bruk av modaliteter, affordanser og multimodal kohesjon

Ved hjelp av modaliteter som bilde, verbaltekst og lyd kan brukeren få et innblikk i lyrikk fra romantikken. Flere modaliteter samspiller for å presentere temaet og i tillegg utnyttes mediets affordans i form av interaktivitet.

Overordnet alt multimodalt innhold i teksten er en verbalspråklig oppgaveformulering som etterspør elevens inntrykk av romantikkens poesi og ber eleven forklare hvordan denne litteraturen bidro til nasjonsbyggingsprosjektet. Denne formuleringen kan kanskje sies å lage sammenheng mellom diktene på innholdsplanet.

Van Leeuwen bruker i sin teori om multimodal kohesjon blant annet begreper som rytme og informasjonskopling for å si noe om samspiller mellom modaliteter og deres veksling i tid. Om man også anvender van Leeuweens teori om multimodal kohesjon vil man se at det i teksten er en rytmisk veksling mellom språkområde, forfatter og dikt. Navigasjonen benytter en utdypende informasjonskopling, der man for hvert nivå velger bort noe og resultatet blir en spesialisering.

Den overordnede menyen består av tre bilder tilknyttet verbaltekst. Bildene, malt av kjente malere fra romantikken, viser naturscener typisk for malerier fra denne perioden.

Bildeutvalget gir derfor et trenet øye konnotasjoner til romantikken. Bildemodaliteten har tilsynelatende funksjonell tyngde. Men det er skriftmodaliteten som utdyper og foretar den

nødvendige fortolkningen av bildene slik at det

romantiske naturmotivet knyttes til områdene

Norden, England og

Tyskland. Innen de ulike

språkområdene presenteres

verker av kjente poeter.

Hver poet er representert

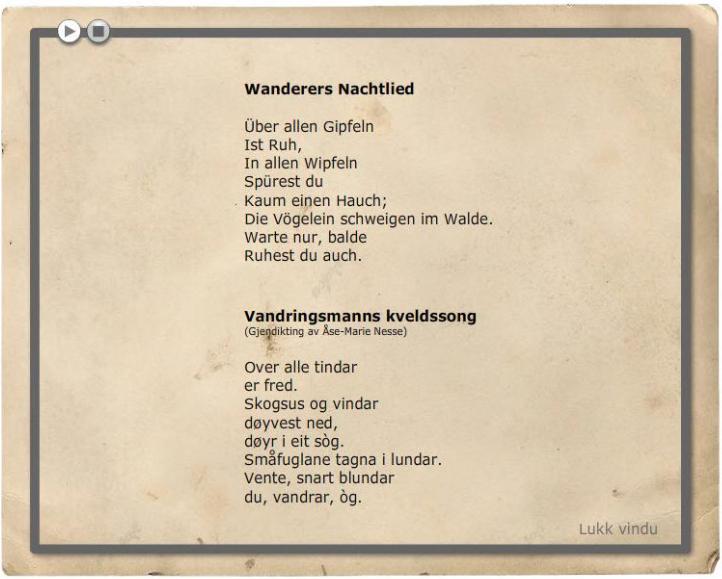
ved et portrettbilde der

navn på poeten er angitt.

De malte portrettene

representerer en ikonisk

I det romantiske hjørnet?



Wanderers Nachtlied

Über allen Gipfeln
Ist Ruh,
In allen Wipfeln
Spürest du
Kaum einen Hauch;
Die Vögelein schweigen im Walde.
Warte nur, balde
Ruhest du auch.

Vandringsmanns kveldssong
(Gjendiktning av Åse-Marie Nesse)

Over alle tindar
er fred.
Skogsus og vindar
døyvest ned,
døyr i eit søg.
Småfuglane tagna i lundar.
Vente, snart blundar
du, vandrar, òg.

Lukk vindu

■ Hvilke generelle inntrykk og stemninger sitter du igjen med etter å ha lest poesi fra romantikken?
■ Bruk minst tre tekster (ikke nødvendigvis dikt) fra romantikken (av disse eller andre du finner) til å forklare hvordan denne litteraturen hang sammen med og bidro til det samfunnspolitiske nasjonsbyggingsprosjektet.

Figur 54 Lyrikkttekst fra Grip teksten

likhet som elever og lærere ikke umiddelbart vil gjenkjenne i vår tid. Igjen er den verbalspråklige utdypningen og spesialisering avgjørende for meningen. Under hvert bilde står titlene på de enkelte dikt som poeten er representert med. Hver tittel er en hypertekst som fører til et vindu der diktet er gjengitt i skriftmodalitet. Men mediets muligheter og ønske om å utnytte modalitetenes affordanser gjør at teksten også gjengis som opplest tale.

Eleven kan angi om han/hun vil ha diktet opplest ved å klikke på et avspillingsymbol. Diktene blir lest av profesjonelle opplesere på originalspråket. Nettressursen tilfører en utvidelse av meningsskapingen gjennom modaliteten som mediet tilbyr. Mens opplesningen pågår vises diktene på originalspråket på skjermen. De tyske diktene er representert i tysk språkdrakt, men de vises også i en norskspråklig gjendiktning.

Layouten som er benyttet som bakgrunn på de fleste skjermbilder gir assosiasjoner til gammelt papir. Sans-serif skrifttypen ⁴ som benyttet på skriften har ikke et gammelt preg. Her har det pedagogiske hensynet til god lesbarhet på skjerm veid tyngst og man har valgt en skrifttype utviklet for skjerm.

Bruk av mediets affordans til å motivere.

Nå eleven skal danne seg inntrykk av stemningen i diktet, vil særlig opplesningen være til hjelp. Her vil verbalspråket sammen med modaliteter som tonefall og trykk være til hjelp for å forstå hvordan teksten kommuniserer med leseren. Henvendelsesmåten og den mellompersonlige funksjonen vil derfor være av stor betydning spesielt om eleven ikke fullt ut forstår diktet på innholdsplanet.

Men når eleven skal bruke det analytiske blikket og finne ut hvordan litteraturen bidro til det samfunnspolitiske nasjonsbyggingsprosjektet må den ideasjonelle metafunksjonen ha fokus. For å analysere innholdet, må leseren forstå ord og uttrykk og fokusere på temaet i diktene.

Interaktiviteten i denne teksten er svært styrt og regulert og den er i stor grad knyttet til navigasjon. Denne typen interaktivitet er preget av en hovedvekt på ”the explorative function” i følge Aarseth, (Aarseth 1997), det betyr at brukeren kan velge hva som skal utforskes og rekkefølgen på valgene. I forbindelse med at eleven kan styre om opplesning skal starte eller stoppe kan vi si at det benyttes en konfigurierende interaktivitet.

⁴ En sans-serif skrifttype kjennetegnes ved at bokstavene har optisk like tykke streker og mangler seriffer (avslutninger). En annen betegnelse er ”grotesk” i motsetning til ”antikva” som har seriffer.

Den interaktiviteten som etter mitt skjønn mangler her er den hypertextualitet som Hildegunn Otnes inkluderer i sitt interaktivetsbegrep, (Otnes 2001). Tekstene er på innholdsplanet vanskelige, derfor er det et pedagogisk poeng å forklare gjennom hypertexter språklig vanskelige ord og metaforer i diktene. Det store tekstutvalget, i alt er 22 dikt, og tekster som språklig og innholdsmessig fremstår som innfløkte for målgruppa, kunne utnyttet mediets affordans til å motivere ved en mer radikal interaktivitetsbruk.

Teksten er i *Grip teksten* plassert under overskriften *Lær mer* om Romantikken og teksten er gitt vanskelighetsgrad fra en til tre punkter. Mens vanskelighetsgrad en gjelder for noen av tekstene, vil de tyske diktene helt klart fortjene vanskelighetsgrad tre. Etter min oppfatning er det en fordypingsressurs som krever mye av eleven. Ikke bare fordi tekster på flere språk er representert, men også fordi vi her har med tekster som både inneholder poetisk og arkaisk språkbruk. Deler av ressursen er helt klart en differensieringsressurs for den flinke og interesserte elev, men også disse elevene får lite fortolkende drahjelp når de skal jobbe på egen hånd.

Pedagogisk og norskfaglig funksjon

Det er en gjennomarbeidet og teknisk bra tekst som er tilpasset mediet og som utnytter modaliteter på variert måte. Den todelte oppgaveformuleringen som både rommer opplevelse av poesi og analytisk tilnærming til innholdet i diktene gjør oppgaven pedagogisk spennende. Teksten utgjør et sluttet tekstunivers. Men teksten gir eleven lite drahjelp både på ordplanet og i forståelsen av det tematiske i hver tekst. Slike tematekster bør etter min mening utstyres med en tilleggsfunksjon i form av en lydfil som kommenterer sentrale sider ved tekstens form og innhold for eleven. En slik tilleggsfunksjon kan benyttes av elever som trenger drahjelp og ville da bidratt til ytterligere differensiering. Samtidig ville det gjort teksten mer komplett slik at teksten ble meningsfull for elevene også uten lærerens hjelp.

Teksten er knyttet til flere mål i læreplanen på Vg2, diktene som inngår i teksten støtter blant annet målet om å ”lese et utvalg sentrale norske tekster fra middelalderen fram til 1870 i original språkdrakt og reflektere over språk og innhold”. I tillegg blir eleven bedt om å finne trekk i diktene som er knyttet til den kulturelle nasjonsbyggingen, i læreplanen står det at eleven skal ”forklare hvordan ulike forestillinger om det norske ble skapt i sentrale tekster fra 1800 til 1870”. Jeg mener også at den kan knyttes til punktet i læreplanen om å ”forklare hvordan litteratur og andre kunstuttrykk i og utenfor Norge har påvirket hverandre de siste århundrene”. (Utdanningsdirektoratet 2006c).

Teksten er derfor faglig godt forankret i norskfaget, men i en tradisjon som leser tekster inn i en kronologisk litteraturhistorie. Kulturkontekst i form av den samfunnsmessige og kulturelle forhold omkring teksten blir vektlagt som en viktig del av teksten. Men den konkrete situasjonskontekst som teksten inngår i er gitt liten plass. Det er kulturfaget norsk som trer fram når tekster koples til nasjonsbyggingen.

Kapittel 6 - Tendenser og funn i oppgaven

Jeg vil nå foreta en helhetlig drøfting av oppgavens problemstillinger og funn. Gjennom ulike analyseeksempler har jeg undersøkt ulike aspekter ved problemstillingen, i tillegg har gjennomgang av alle tekster i nettressursene gjort meg oppmerksom på tendenser og likheter i materialet. Å gi entydige svar er likevel vanskelig fordi de ulike nettressursene er såpass ulike at man fort kan falle i den grøfta at man sammenligner epler med pærer. Jeg mener likevel å kunne påvise noen generelle tendenser. Hensikten med oppgaven har vært å avdekke forhold knyttet til multimodalitet, sjangere og læring og jeg vil med dette prøve å besvare og drøfte min tredelte problemstilling.

En drøfting av multimodalitet i nettressursene

Hvordan er modalitetsbruken i slike nettressurser? Svaret er at den er svært forskjellig fra nettressurs til nettressurs. Mens *Panorama* og *Grip teksten* har mye multimodalitetsbruk i form av skrift, bilder, animasjoner, lyd, video, er *Tema* og *Spenn* preget av en tradisjonell modalitetsbruk med fokus på skrift- og bildemodaliteten.

Forskyvning

En naturlig tanke er at man i overgang fra bok til nettressurs vil se en forskyvning fra skriftspråk mot bilde, lyd, film, farger, layout. Har det skjedd en slik forskyvning i tekstene som inngår i mitt materiale? Ja, men graden av forskyvning er svært varierende. I *Tema* og *Spenn* bærer skriftmodaliteten fremdeles mesteparten av den funksjonelle tyngden.

Eksempelvis utnytter tilnærmet alle såkalte interaktive oppgavetekster i *Spenn* og *Tema* bare skriftmodaliteten. I *Spenn* er det skrift- og bildemodaliteten som dominerer. Likevel kan man i *Spenn* spore en viss forskyvning fra skriftlig verbalspråk til talt verbalspråk, gjennom at en del eldre litterære tekster fra læreboka er lest inn og er tilgjengelig som lydfiler.

Tekstopplesning av profesjonelle opplesere bidrar til at tekstene blir lettere å forstå, dermed kan eleven få hjelp til å fokusere på mening og fortolkning og ikke kun på dekodning.

Hvordan blir eleven bedt om å bearbeide lærestoffet? Hvilke responsmuligheter finnes og hva slags modaliteter blir elevene bedt om å bruke i elevsvar? Elevrespons i form av musesklikk og enkle innfyllinger er vanlig i det store tilfanget av interaktive oppgaver. I andre typer oppgaver varierer det hvordan elevene blir oppfordret til selv å være aktive. Læring foregår ifølge Kress ved at det lærende individet produserer nye mentale tegn ut fra de eksisterende tegnmateriale som inngår i læringssituasjonen. Dermed blir responsmulighetene viktige for læringen. I nettressursen til *Spenn* og *Tema* er det opp til eleven hvordan han/hun vil gå fram for å svare på oppgaver med skriftlige spørsmål.

I *Panorama*, der vi ser en sterk forskyvning bort fra skriftmodaliteten, blir likevel eleven utfordret til aktivitet gjennom å utnytte skriftmodaliteten, gjennom arbeidsark i *Word*. I mange av oppgavene i *Grip teksten* blir eleven oppfordret til å svare på spørsmål verbalspråklig i en editor som startes inne i den aktuelle oppgaven. Disse elevbesvarelsene lagres i et arkiv. Det er i liten grad overensstemmelse mellom presentasjonsmodalitet og responsmodalitet. Dermed kan det se ut som at nettressursenes modalitetsbruk ikke utgjør noen trussel mot elevens bruk av skriftmodaliteten i norskfaget. Elevens ferdigheter i multimodalitet er knyttet til analyse og vurdering, og fokus er i liten grad på multimodal elevproduksjon. Det er for øvrig også i overensstemmelse med det som står om sammensatte tekster i læreplanen på Vg2.

Flere av nettressursene har oppgaver som skal besvares med ulike elevaktiviteter slik som i eksempelet under fra nettressursen til *Tema* ” Les igjennom artikkelen om Boccaccio før du spiller av videoen om Dekameronen. Noter undervegs (stopp videoen om nødvendig). Gå saman to og to elevar og lag ein samtale om Boccaccio og Dekameronen ut frå notata de har laga. Skriv ned samtalen og framfør han for resten av klassen.” (Tema_netsted 2007)

Mitt inntrykk er at elever gis variasjonsmuligheter når det gjelder hvilke modaliteter eleven kan utnytte og hvordan eleven kan besvare eller dokumentere sin læring. Men samtidig ser vi at nettressursene i stor grad støtter opp under skriftmodaliteten

Affordans

Panorama og *Grip teksten* utnytter verbalspråk og har samtidig stort innslag av andre modaliteter. Og det at flere modaliteter er utnyttet i en ressurs kan lede oss til å tro at valg av skriftmodaliteten ikke er gjort ut fra sedvane, men ut fra hva slags affordans verbalspråket kan tilby. Er det slik?

Det finnes mange gode eksempler på at potensiale i de ulike modalitetene er utnyttet og tilpasset for å få fram tekstens mening i de aktuelle ressursene. Under ses et praksiseksempel fra *Grip teksten*, der emne som skal presenteres er knyttet til *Språk og språkforståelse*. I teksten inngår en video som på en humoristisk måte viser problemer knyttet til uttaleendringer i dansk. Innslaget er hentet fra underholdningsprogrammet *Ut i vår hage* på NRK. I talen kommer den danske språktonen og påvirkningen fra engelsk godt frem, samtidig som den danske miljøkoloritten preger filmen.

Det kreves lyd og kroppsspråk for å belyse dette språklige emnet, og nettopp dette er affordansen til video. Skriftmodaliteten utdyper og spesialiserer videoen slik at den oppfattes som en fagtekst om språk. Ved å trekke inn populærkulturen og utnytte modaliteter og sjangre som eleven kjenner igjen fra fritidskulturen oppnår man å gjøre problemstillingen relevant og aktuell. Deretter må man inn med fagressurser som poengterer og utvider elevens forståelse av emnet i norskfaget. Språklige emner vil trolig tjene på utstrakt bruk av lyd i form av taleeksempler og fagkommentarer.

Det er god grunn til å tro at vi ganske raskt vil se en endring i modalitetsbruken i nettekster som skal brukes i skolen. Læringsressurser som til nå har utnyttet skriftmodaliteten og videreført skriftspråkets sterke kulturelle stilling i skolen, vil oppleve ytterligere press fra den digitale fritidskulturen. Dette vil føre til at skriftmodaliteten må argumentere for

sin posisjon og sin affordans. Med økt bruk av nettressurser i skolen vil skolen få et behov og en kultur for å utnytte den modaliteten som ut fra affordans tilbyr mest læring. Utvidet fokus på modalitetenes affordans er dermed også fokus på elevmotivasjon. Undervisningsressurser på nett vil trolig med større utbredelse, og dermed bedre økonomiske rammer, få flere innslag av ulike modaliteter. Det at sammensatte tekster er blitt et hovedmål i norskfaget, viser at så vel samtidskulturen og teknologiutviklingen påvirker og utvikler norskfaget.

Sjanger og remediering – noen tendenser

Hvilke sjangere finner vi i de utvalgte nettressursene? Overføres sjangertrekk fra et medium til et annet? Hvilke tradisjonelle undervisningssjangre er videreført på nett? Innovative tekstformer eller tradisjonelle former i ny drakt. Ser vi framveksten av innovative nettsjangre?

Figur 55 NRK innslag - Ut i vår Hage

Remedierer nettstedet papirboka? Med utgangspunkt i spørsmålene over, hentet fra problemstillingen på side 7, vil jeg prøve å vise noen tendenser.

Sjanger

En sjanger som er representert i alle nettressursene er den vi med et samlebegrep kan kalle interaktive oppgavetekster. Slike tekster baserer seg på maler med et på forhånd definert oppsett som så kan fylles med varierende faginnhold. Malene som er benyttet i den enkelte ressurs finner du i vedlegg B, C, D og E.

Grip teksten har interaktive oppgavetekster i mange ulike utforminger. Ressursen har om lag 13 ulike oppgavemaler, deriblant flere som utnytter bildemodaliteten. I *Grip teksten* varierer forholdet mellom bruk av interaktive tekster og andre oppgavetekster fra fagemne til fagemne. *Tema* utnytter kun to ulike interaktive oppgavemaler, valgene Faktakoplinger og Flervalgsoppgaver er faste inndelinger i hvert fagemne. Valget Nettjakt representerer de øvrige oppgavetyperne i *Tema*. I *Spenn* utgjør interaktive oppgavetyper en vesentlig andel av oppgaver totalt i ressursen og *Spenn* har flere interaktive maler å velge mellom. I *Panorama*, som har et rikt tilfang av andre oppgavetyper, utnyttes slike interaktive oppgavetekster i tester og i oppgaver knyttet til lærebøkene.

Mengde og utforming av interaktive oppgaver kan variere noe fra ressurs til ressurs, men det ser ut som disse interaktive tekstene representerer en karakteriserende sjanger som inngår i undervisningsressurser på nett.

Jeg opplever at det er mye tradisjonell sjangerbruk i nettressursene, i form av oppgavetekster som like gjerne kunne vært å finne i papirlæreboka som på nett. Men noen undervisningstekster oppleves som nyskapende og spennende. I analysedelen av oppgaven har jeg spesielt trukket fram enkelte praksiseksempler fra *Panorama* som benytter et format der innhold og form tilpasser seg hverandre. Se kapittel 5 for en analyse av teksten om forfatteren Lars Mytting og hans roman *Hestekrefter* (Figur 56). Et eksempel på det samme formatet er også benyttet i emneteksten som presenterer tegneseriesjangeren og gir et innblikk i Karine Haalands tekstunivers (Figur 57). Elevens lesning av teksten får preg av utforskning ved at utvalgte deler av teksten er klikkbare områder. På den måten må eleven selv forme sin egen lesesti og konstruere meningen i tekster. Dermed utfordres norskfagets tradisjonelle måte å lese på. Blant annet er skriftspråket byttet ut med en variert modalitetsbruk. Videre er elevens kompetanse for avkodning av skrifttegn utvidet og delvis erstattet med avkodingskompetanse for andre modaliteter. Samtidig vil den lesestien som eleven tradisjonelt benytter i skriftlige tekster, erstattes med en lesing der eleven gjennom aktivitet må konstruere mening i teksten.



Figur 56 Emnetekst Lars Mytting og Hestekrefter



Figur 57 Emnetekst tegneserier Karine Haaland

Også enkelte produksjonssjangere utmerker seg som spennende. Vi ser enkeltteksempler i materialet på produksjonssjanger der det er mulig for elevene å produsere sammensatte tekster selv. Tegneserieverktøyet ”Cartoonist” (Figur 83) i *Grip Teksten* gjør det mulig for eleven selv å produsere en tegneserie. Eleven kan velge mellom figurer, virkemidler og symboler som inngår i tegneseriens grammatikk og formspråk. Bildemontasjeverktøyet fra *Panorama* vist i (Figur 66) er omtalt på side 43, er også et eksempel på en produksjonssjanger. Dette kan på sikt bety at eleven i nettressurser kan produsere kreative tekster. Slike tilrettelagte verktøy kan gi elevene opplæring i også å produsere sammensatte tekster.

I *Panorama* finner vi også en tekst der eleven kan øve og lære seg god studieteknikk. Denne teksten utnytter er verktøy for simulering. Det er en spennende sjanger som åpner for mange andre simuleringsoppgaver i faget.

Remediering

I min problemstilling har jeg vært opptatt av å avdekke hva slags remediering som finnes i nettressursene. De undersøkte norskfaglige nettressursene framstår i et nytt medium og med en annen materialitet, men de har sitt utgangspunkt i tradisjonelle undervisningssjanger.

Når man undersøker forhold mellom nettstedet og læreboka vil man se at menyoppbyggingen og strukturen i *Tema* og *Spenn* er tett knyttet til læreboka. Når det samtidig i begge ressurser er et vell av interaktive oppgaver kan det for meg synes som om disse nettstedene har arbeidsboka som forelegg. Med arbeidsbok mener jeg et hefte med elevoppgaver utgitt i tilknytning til papirlæreboka.

Grip teksten nettstedet har også en menystruktur som kan minne om den vi finner i den tilhørende papirlæreboka. Men til tross for at nettstedet har en tilnærmet lik meny med papirboka er det ingen arbeidsbok vi ser. Etter min mening tenderer *Grip teksten* på

innholdsplanet mot å være en selvstendig lærebok på nett. Den remedierer en lærebok. Nettstedet inneholder en stor bank med tekster, i tillegg er teoristoffet fra læreboka omskrevet for nett og innlest. Man finner også tilleggsressurser knyttet til hele det treårige løpet, i form av skrivekurs og grammatikkurs.

Når det gjelder *Panoramas* nettsted med innhold som er knyttet til læremål på Vg1, Vg2 og Vg3, og en menyoppbygging frikoplet fra læreboka, er det vanskelig å peke på sjangermessige forbilder innenfor norskfaget.

En drøfting læring og fag

Med denne drøftingen av appellstrukturer og læring håper jeg å få fram sider som belyser hvordan man fanger og vedlikeholder elevens oppmerksomhet i nettressursene. Videre vil jeg se på hva slags interaktivitet som benyttes i nettressursene og hvordan man har prøvd å tilpasse lærestoffet til ulike elevgrupper. Avslutningsvis vil jeg også å si noe om hvilket norskfag som møter elevene i nettressursene.

Elevers oppmerksomhet

Finner vi innslag fra den digitale fritids- eller spillkulturen representert i tekstkorpuset? Nei, nesten ikke. En appellstruktur som ikke kan påvises i noen av de undersøkte undervisningsressursene i norskfaget er fenomenet immediering der fokus på mediet er borte og man lever seg inn i det medierte stoffet (Bolter & Grusin 1999). Det er nok flere årsaker til det, men en årsak er trolig at store deler av faginnholdet forutsetter en elev med en systematisk og analytisk tilnærming. Videre er det også forbundet med store kostnader å lage en virtuell verden med kvaliteter som tilsvarer dem elevene finner i spillkulturen.

Norskfaget er ifølge læreplanen også et sentralt fag for dannelse og kulturforståelse. Disse sidene ved faget kunne kanskje profitere på en tilnærming der eleven kunne hensettes til en tilstand av immediering. Hva med å la elevens bygge seg en spillfigur, ett alter-ego, i en virtuell spillverden som historisk tilhører 1600-tallet? Gjennom denne figuren kunne eleven virtuelt møte kulturpersonligheter som Peter Dass og Dorothe Engelbretsdotter og bli kjent med hvordan de snakket og skrev. Eleven kunne påføre sin figur et passende antrekk og iført barokkens klær kunne elevens alter-ego oppleve kulturskatter i form av musikk og arkitektur og religiøse salmer fra barokken. Kanskje vil et slikt velutviklet temaspill og en tilstand av immediering gi eleven en positiv innlevelse og nærhet til historiske emner i språk- og litteratur.

Den engelske professoren David Buckingham har i Tilt nr 1[2007] som utgis av Landslaget for medieundervisning en artikkel om den digitale generasjonen på skolebenken.

Buckingham har sett på hvordan skoler bør forholde seg til rollen som digitale medier spiller i livet til ungdommen. Han skriver blant annet at ”Det er slik at spill kan være en effektiv måte å skape visse typer læringserfaringer på- simulasjoner er en slik måte; men simulasjoner vil forbli overfladiske så lenge de ikke bygger på en sammenhengende forståelse av problemstillingene og en viss mengde innholdsbasert kunnskap - og dette er ting som spill er langt mindre effektive i å gi” (Buckingham 2007). Dette er jeg i høy grad enig i. Jeg tror likevel det er viktig å legge inn i undervisningsressursene sjangre som utnytter affordanser ved mediet og som elevene kjenner fra fritidskulturen. Utfordringen blir som Buckingham skriver å ”avgrense mer presist de spesifikke utdanningsmessige mulighetene til (eller ”invitasjonene” fra) de forskjellige mediene” (Buckingham 2007), og utnytte denne kunnskapen til å lage gode undervisningsressurser. Da vil elevene oppleve økt motivasjonen og samtidig læring.

Hva slags interaktivitet?

I de interaktive undervisningstekstene som er representert i studiematerialet vil brukeren oppleve mye bruk av automatisert og monologisk interaktivitet. I de interaktive tekstene i materialet utnyttes først og fremst den brukerposisjonen som E. Aarseth kaller ”the interpretative user function” som er koplet til å aktivisere elevens kunnskap om emnet. Denne fortolkende interaktiviteten utnyttes blant annet i lukkede oppgavetyper som ”Velg riktig alternativ”- oppgaver og ”Dra og slipp”- oppgaver. Forskeren og forfatteren Umberto Eco referer til egenskaper ved tekster og betegner tekster som åpne og lukkede. I lukkede tekster finnes det sterke føringer for hvordan teksten skal forstås. Oppgaver med en slik interaktivitet vektlegger å kunne reprodusere og gjenkjenne fagstoff. Eleven utfordres ikke til å vise kreativitet eller på det å se sammenhenger.

I alle nettressurser i materialet finner vi også eksempler på tekster som utnytter interaktivitet og en brukerposisjonen som Aarseth kaller den utforskende funksjon. Eleven kan selv velge hvilke tekster som skal utforskes og i hvilken rekkefølge tekstene skal undersøkes. I materialet finner vi i tillegg enkelttekster der brukeren gjennom sine valg kan forandre tekstens forløp, det Aarseth kaller ”configurative function”. Det er den konfigurierende funksjonen som utnyttes når nye tekster produseres i tegneserieverktøyet *Cartoonist* i *Grip Teksten* og i bildemontasjeverktøyet i *Panorama*. Også i bokstavspillteksten som er analysert på side 81 er det den konfigurierende interaktiviteten som gjør at eleven med

sine valg påvirker om båten skal unngå å rase utfor et stup. Å kunne utforske og påvirke tekster fordrer en kompetanse på et høyere nivå enn å kunne reprodusere fagstoff.

Hos Aarseth finner vi også ”textonic function” som en interaktivitetstype i digitale tekster. Jeg kan ikke se noen tekster i materialet har innslag av en ”textonic function” der forhold mellom bruker og tekst er slik at brukeren gjennom systemvalg varig kan påvirke hvordan teksten skal framstå på skjermen (Aarseth 1997). Dette kan være et uttrykk for at man pedagogisk anerkjenner behovet for stabile rammefaktorer rundt læringen. Eleven skal ikke bruke for mye krefter på rammene omkring teksten, men ha fokus på teksten.

M.A.K. Hallyday mener som kjent at man kan fange opp dimensjoner ved tekster gjennom metafunksjonene som er tilstede i tekster. Metafunksjonene er gjennomgående i alle tekster, men i noen tekster oppleves fokuset på en eller flere metafunksjoner som spesielt fremtredende. Fokuset i disse interaktive tekstene er på det Halliday kaller den ideasjonelle funksjonen, altså informasjon og faktaplanet. Den mellompersonlige funksjonen ser vi spor av i slike tekster, gjennom den tilbakemelding brukeren får når han/hun utfører aktiviteten. Elever som er motivert for å gå inn i tekstenes enkeltheter vil oppleve positiv forsterkning ved at de får rask og positiv tilbakemelding. Rettingen utføres automatisk og tilbakemeldingen kommer svært raskt. Det er derfor nærliggende å tro at slike oppgaver virke motiverende på de elevene som trives godt med faget. Mens denne oppgavetypen ikke er like motiverende for elever som stadig får tilbakemelding i form av lav score. Tilbakemeldingene i slike interaktive tekster er gjennomgående likevel svært nøytrale og består i hovedsak av poengangivelser.

Læring

Interaktivitet, egenaktivitet og motivasjon er tre begreper som ifølge Elise Seip Tønnessen er sentrale når temaet er læring ved hjelp av digitale ressurser (Seip Tønnessen 2001:2).

Man skulle kanskje tro at det å aktivisere brukeren gjennom interaktive oppgaver var udelt positivt for læring, men det er trolig ikke tilfelle. I teorikapittelet har vi tatt for oss forskning som anser læring som en aktiv og dynamisk prosess. Det enkelte individ former selv mening gjennom aktive kognitive prosesser på den måten at han/hun produserer nye mentale tegn ut fra de eksisterende tegn som finnes i læringssituasjonen. Med et slikt syn på læring skal vi ta for oss hvilke appellstrukturer som ligger i tekstene vi møter i de aktuelle nettressursene og deres potensiale for læring.

I en artikkel om appellstrukturer i multimediebasert språkopplæring skriver Seip Tønnessen at en grunnleggende forutsetning i resepsjonsteorien er at ”en tekst bare eksisterer

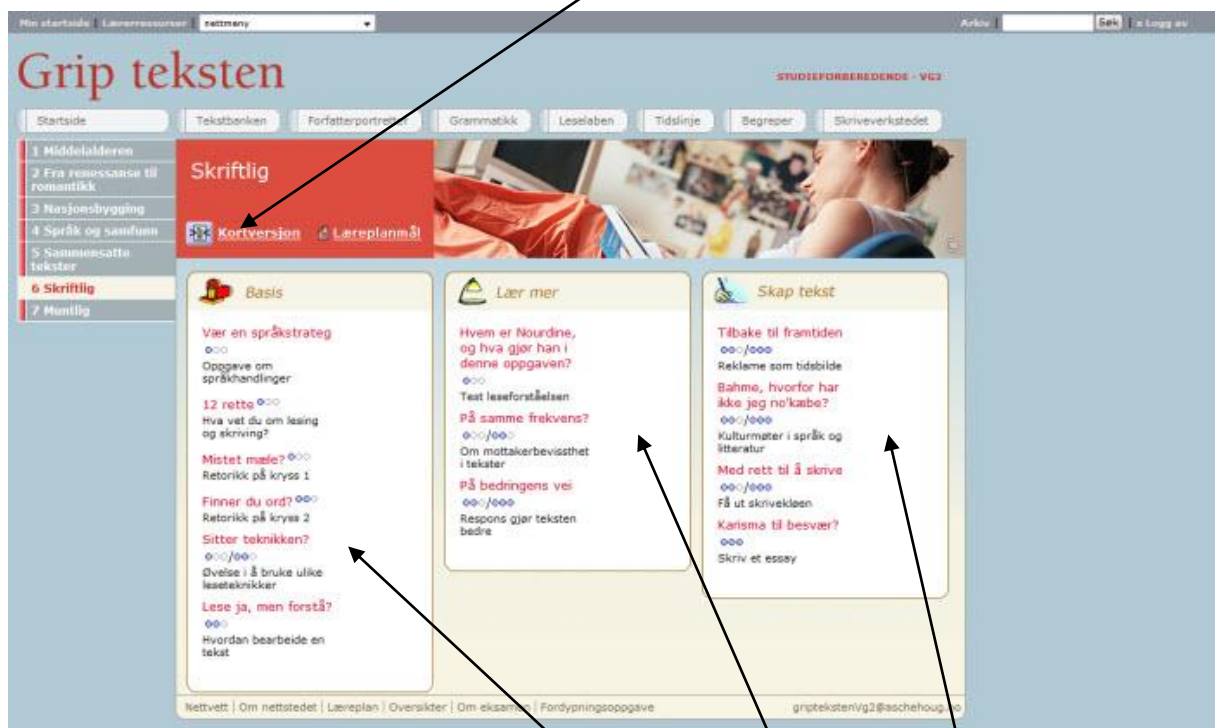
som et meningspotensiale inntil den er lest” (Seip Tønnessen 2001:3). Utfordringen blir å omsette undervisningsteksters potensiale til faktisk læring. Elever som benytter digitale fagressurser må altså ha en avkodingskompetanse og en interesse for å tolke disse fagtekstene. Først da kan læringsprosessen komme i gang.

Men *hvordan* bidrar mediet til motivasjon og læring? Er det slik at mediet i seg selv virker motiverende på elever? Opplever elever i disse Internett-tider at det er spesielt interessant eller stas å få bruke slike opplæringsressurser? Hva med elevenes fortolkningsevne, forstår elever mer når et emne legges frem i medier som utnytter flere modaliteter?

Min erfaring er at det ikke er slik at mediet i seg selv virker motiverende på elever. Mange elever har høy kompetanse på digitale tekster fra fritidskulturen og demotiveres av individuelt arbeid som oppleves som klikking og drill. Uten en kvantitativ undersøkelse er det vanskelig å vite om læringsutbytte faktisk stiger med økt og variert modalitetsbruk. Men at opplest tekst kan være god læringsstøtte for mange elever, mener jeg er rimelig sikkert. Elevaktiviteter knyttet til fagemner gir bedre lærings- og motivasjonseffekt enn om eleven skal lese i læreboka og hører fagstoffet gjengitt av faglærer. Dersom fagstoff presenteres med tilpasset og variert modalitetbruk, er det grunn til å tro at eleven forstår og lærer mer og bedre. Samtidig krever bruk av nettressurser i en elevgruppe at læreren kan velge ut passende læringsressurser som kan integreres i eget undervisningsopplegg. Videre er en forutsetning for god læring i nettressursene knyttet til effektiv internettilgang og rask gjenfinning av enkeltressurser. Målet må være at eleven opplever det som like lett å finne fram i nettressursen som det er å bla opp i læreboka på en bestemt tekstsider.

Differensiering

I en av nettressursene ser vi at ønske om å differensiere avspeiler seg i struktureringen av tekstene. For hvert emne i *Grip teksten* tilbys eleven et opplest sammendrag av det faglige innholdet om emnet i papirboka. Differensieringen ligger i at lærestoffet fra læreboka er forkortet, men også i modalitetsbruken som er tilpasset ved at opplest tale ledsages av en skriftlig tekst på skjermen. Ulike elevgrupper kan ha nytte av dette, ikke bare de som leser seint. Det er også en ypperlig repetisjonsressurs for elever etter at de først har lest lærestoffet i papirlæreboka.



Figur 58 Basis, Lær mer og Skap tekst - Grip teksten

Det strukturelle differensieringsgrepet i *Grip teksten* er gjort ved at man for hvert fagemne har plassert de ulike tekstene i tre kategorier *Basis*, *Lær mer* og *Skap tekst*. Kategorien *Skap tekst* inneholder tekster som har ”åpninger”. Åpninger er tomrom i teksten som aktivt må fylles av mottakeren, og ubestemtheter som må bestemmes av leseren. *Den impliserte leser* forutsetter trolig en elev som er i stand til å fylle slike åpne tekster med kulturell og språklig kompetanse. Skriveoppgaver i tilknytning til emnet ligger typisk her. *Basis*- kategorien inneholder tekster som forutsetter konkrete og lite åpne svar, eksempel på



Figur 59 Oppgaver med stigende vanskelighetsgrad- Panorama

slik tekster er interaktive oppgaver og kryssordoppgaver.

Et eksempel fra *Panorama* viser at det også her er lagt opp til differensierte oppgaver. I *Panorama* gir et hovedvalg i menyen tilgang til *Oppgaver til bøkene*. Her kan brukeren velge oppgaver til ulike lærebøkene på Vg1, Vg2 eller Vg3. Brukeren kan på hvert trinn velge repetisjonsemne og tilhørende oppgaver med stigende vanskelighetsgrad. De får da tilgang til flervalgsspørsmål som er knyttet til det aktuelle emne i læreboka.

Arbeidsform individuelt eller i gruppe

Det er ikke lagt opp til en gjennomført modelleser eller arbeidsform i den enkelte nettressurs. Oppgavene /tekstene i nettressursene legger opp til både individuelt arbeid og arbeid i gruppe.

I mitt tekstkorpus finner jeg at det er flest tekster/oppgaver der det er lagt opp en individuell arbeidsform. Men gruppearbeid er også representert i mange tekster. I *Tema* har man *Nettjaktoppgaver*, der det presenteres alternative opplegg for ulike arbeidsformer.

Nettressurser som dette kan benyttes av mange ulike elevgrupper, elever som mottar undervisning i videregående skole, privatister og andre.

Dersom nettressursen benyttes av ordinære elevgrupper inngår ressursen i en kjede med andre læringsressurser som for eksempel lærer, lærebok, Learning Management System, og rammebetingelser knyttet til Pc-tilgang etc. Det er slik jeg ser det lite trolig at eleven vil benytte alle tekster i en nettressurs. Læreren må også når han/hun velger ut tekster i nettressursen avklare arbeidsform. Tilpasning kan skje ved at individuelle oppgaver omformes til gruppearbeid og motsatt.

1 2 3 4 5 **6** 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17

Oppgave 2 - Rødhette gjennom tidene

Folkeeventyret om Rødhette
Kronikk om Rødhetteeventyret
Moderne versjon av eventyret om Rødhette

Nedenfor følger tre oppgaver om «Rødhette og ulven».
Tidsbruk: avhengig av arbeidsform, ca. 30 minutter på hver oppgave

Som gruppearbeid
Ei gruppe på tre elever samarbeider om å løse og presentere alle de tre oppgavene. Eventyrene kan da dramatiseres, og de ulike versjonene kan kommenteres av gruppa etter hvert. En mindre arbeidskrevende versjon er å fortelle/lese de to versjonene av eventyret, og så presentere Skjønshøys synspunkter til slutt.

Som individuelt arbeid
En elev kan velge en, to eller alle tre oppgavene og presentere den/dem for klassen som individuelt arbeid.

Figur 60 Tekst med alternativ arbeidsformer - fra Tema

Hvilket norskfag møter vi i nettressursene ?

Det er mange tilnærminger som kan benyttes for å få fram trekk ved norskfaget som framtrer i de undersøkte nettressursene. Et perspektiv som jeg har funnet interessant er å undersøke hvilke kompetansemål i læreplanen for Vg2 som får oppmerksomhet i nettressursene. Jeg utarbeidet en oversikt for å finne ut hvordan hver av de tre nettressursene fordeler tekstene sine på de ulike hovedområdene i læreplanen. *Panoramas* innhold er ikke tatt med fordi nettstedet har tekster fra læreplanene for Vg1, Vg2 og Vg3. Når det gjelder *Grip teksten* har jeg kun registrert de tekstene som ligger i hovedmenyen for Vg2. De øvrige ressursene i *Grip teksten* er fellesressurser for det treårige løpet og derfor ikke tatt med i denne kartleggingen.

Jeg nærmet meg dette systematisk og foretok en gjennomgang av alle tekster i *Grip teksten*, *Tema* og *Spenn*. Alle tekster ble lest og jeg gjorde en vurdering av hvilke(t) kompetansemål teksten behandlet. I tillegg til min egen vurdering av teksten og læreplanen benyttet jeg også de indikatorer som lå i tekstene. Enkelte ressurser, som eksempelvis *Tema*, begynner hvert kapittel med å angi hvilke kompetansemål tekstene i det aktuelle kapitlet vil være knyttet til. I tillegg var menytekster og overskriftene nyttige indikatorer i arbeidet med å knytte tekster til kompetansemål. En tekst kan ut fra innhold knyttes til flere kompetansemål, og selv om jeg tar forbehold for feil og unøyaktigheter i registreringsarbeidet, synes jeg kartleggingen fremviste en klar tendens.

Ut fra en optelling ser det ut til at tekster som er koplet til kompetansemålene *Språk og kultur* på Vg2 er de som får mest oppmerksomhet i de tre nettressursene *Tema*, *Spenn* og *Grip teksten*. Det stemmer også med det inntrykket jeg sitter igjen med etter å ha arbeidet med tekstene. *Panoramas* innhold er som sagt ikke kartlagt og kan muligens representere et unntak med sitt fokus på basisstoff og sjanger.

Tilnærmingen sier altså ikke noe om hvordan ressursene kvalitetsmessig har behandlet kompetansemålene, den viser kun at for alle de tre ressursene var det flest emnetekster i den enkelte ressurs for hovedområdet *Språk og kultur*. I *Grip teksten* var 43% av tekstene i nettressursen knyttet til hovedområdet *Språk og kultur*, mens dette gjaldt for 64% av tekstene i *Spenn* og 60% av tekstene i *Tema*. Dette er en interessant tendens, som understøtter mitt inntrykk av *Grip teksten* som en tilnærmet lærebok på nett. Innholdet i *Grip teksten* har en høyere prosentandel tekster med fokus på kompetansemålene skriftlige tekster og sammensatte tekster enn de øvrige.

Dermed kan det se ut som det er tekster som knytter an til danningsfaget og kulturfaget norsk som er mest fremtredende i nettressursene. Da jeg startet arbeidet hadde jeg forventninger om at kreativitetsfaget og opplevingsfaget norsk ville dominere i nettressursene. Teknologiens muligheter og bruk av modaliteter gjør at slike aspekter ved norskfaget bør få mer fokus i framtidige nettressurser.

Jeg opplever at de undersøkte nettressursene er veldig ulike med henhold på modalitetsbruk og sjanger, men likevel representerer de, slik jeg ser det, varianter av en første generasjon med nettressurser i norskfaget. Skolen har en sterk kulturell affordans for skriftspråket, det slår også inn i nettressurser som utvikles for skolen. Selv om enkelte ressurser allerede har mye modalitetsbruk, tenker jeg at fremtidige nettressurser i enda større grad vil velge modalitet ut fra affordans og læringspotensiale. Faktorer som teknologisk utvikling, påvirkning fra fritidskulturen, utbredelse av nettressurser, økte elevforventninger og økt bevissthet om modalitetsbruk, vil inspirere dyktige pedagoger og utviklere til å lage enda mer læringspotente ressurser i norskfaget.

Litteraturliste

- Aarseth, E. (1997). *Cybertext perspectives on ergodic literature*. Baltimore, Md.: Johns Hopkins University Press.
- Bolter, J. D. & Grusin, R. (1999). *Remediation understanding new media*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Buckingham, D. (2007). Den digitale generasjonen på skolebenken. *Tilt, Landslaget for medieundervisning* (1): 45-63.
- Dahl, B. H. (2007). *Grip teksten norsk vg2 : studieforbereidende utdanningsprogram*. Fellesutg., bokmål/nynorsk utg. [Oslo]: Aschehoug.
- Engebretsen, M. (2005). *Konvergens i tekst en studie av et tekstformat som kombinerer skrift og video*. Forskningsserien / Høgskolen i Agder nr 49. Kristiansand: Høgskoleforlaget i samarbeid med Høgskolen i Agder.
- Engebretsen, M. (2007). *Digitale diskurser nettavisen som kommunikativ flerbruksarena*. Kristiansand: Høgskoleforl.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse textual analysis for social research*. London: Routledge.
- Grip_teksten_netsted. (2007). *Grip teksten norsk vg2 : studieforbereidende utdanningsprogram*. [Oslo]: Aschehoug. Tilgjengelig fra: www.lokus.no (Lastet ned 04.04.2009).
- Johansen, J. D. & Larsen, S. E. (2002). *Signs in use an introduction to semiotics*. London: Routledge.
- Kress, G., Jewit, C., Ogborn, J. & Tsatsarelis, C. (red.). (2001). *Multimodal teaching and learning- The rhetorics of the science classroom*. 1 utg. New York: Continuum.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. Literacies. London: Routledge.
- Kress, G. (2004). *Reading Images: abstract v. concrete representastion* IIID Expert Forum for Knowledge.
- Kress, G. & Van Leeuwen, T. (2006). *Reading images The grammar of visual design*. 2nd utg. London: Routledge.
- Larsen, P., Hausken, L., Helland, K., Klevjer, R. & Kolbjørnsen, T. K. (red.). (2008). *Medier - tekstteori og tekstanalyse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Leeuwen, T. v. (2005). *Introducing Sosial Semiotics*. 2 utg. New York: Routledge.
- Lemke, J. L. (1990). *Talking science language, learning, and values*. Language and educational processes. Norwood, N.J.: Ablex.

- Lothe, J., Solberg, U. & Refsum, C. (1997). *Litteraturvitenskapelig leksikon*. Oslo: Kunnskapsforl.
- Løvland, A. (2007). *På mange måtar samansette tekstar i skolen*. LNUs skriftserie nr. 168. Bergen: Fagbokforl.
- Maagerø, E. S. T., Elise. (2001). *Samtaler om tekst, språk og kultur*. LNUs skriftserie nr. 145 LNU og J.W. Cappelen forlag a.s.
- Martin, J. R., Hasan, R., Halliday, M. A. K., Berge, K. L., Coppock, P. J. & Maagerø, E. (1998). *Å skape mening med språk en samling artikler*. LNUs skriftserie nr 112. Oslo: Landslaget for norskundervisning Cappelen akademisk forl.
- Nickelsen, T. (2008). *Snakker språkforskere samme språk?* [Internettside]: Apollon forskningsmagasin for universitetet i Oslo. Tilgjengelig fra: http://www.apollon.uio.no/vis/art/2008_1/Artikler/sprak_debatt (Lastet ned 16.09.2008).
- Otnes, H. (2001). *Hvor interaktive er de interaktive tekstene? maskinlesbar fil*. Tilgjengelig fra: <http://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/notat/2001-05/not5-2001-04.html> (Lastet ned 06.12.2008).
- Panoramas_nettssted. (2007). *Panorama norsk Vg2 : studieforberedende*. Oslo: Gyldendal undervisning. Tilgjengelig fra: www.gyldendal.no/panorama (Lastet ned 04.04.2009).
- Peter Larsen, L. H. (red.). (1999). *Medier - tekstteori og tekstanalyse*, b. 2.
- Seip Tønnessen, E. (2001). *Tekstens appelstrukturer i multimediebasert språkopplæring*. Nordisk medieforskerkonferanse, Reykjavik, s. 17.
- Seip Tønnessen, E. (2005). *Children's literature*.
- Selander, S., Skjelbred, Dagrun. (2004). *Pedagogiske tekster for kommunikasjon og læring* oslo: Universitetsforlaget.
- Tema_nettssted. (2007). *Tema vg2 : norsk språk og litteratur* Oslo: Samlaget. Tilgjengelig fra: <http://tema.samlaget.no/bok.cfm?id=79-0-2&lid=2> (Lastet ned 04.04.2009).
- Utdanningsdirektoratet. (2006a). *Læreplan i norsk*. Tilgjengelig fra: http://www.udir.no/templates/udir/TM_Læreplan.aspx?id=2100&laereplanid=710976&visning=1 (Lastet).
- Utdanningsdirektoratet. (2006b). *Læreplan i norsk vg1*. Tilgjengelig fra: http://www.udir.no/templates/udir/TM_LærePlan.aspx?id=2100&laereplanid=710976&visning=5&sortering=2&kmsid=710985 (Lastet ned 30.12.2008).
- Utdanningsdirektoratet. (2006c). *Læreplan i norsk vg2*. Tilgjengelig fra: http://www.udir.no/templates/udir/TM_Læreplan.aspx?id=2100&laereplanid=710976&visning=5&sortering=2&kmsid=710986 (Lastet ned 30.12.2008).

Vedlegg A Oversikt over ulike sjangre benyttet i nettressursene i materialet

Panoramas nettsted	Grip tekstens nettsted	Spenns nettsted	Temas nettsted
<p>Interaktive oppgaver (se illustrasjon i vedlegg B s. 110)</p> <p><i>Flervalgsoppgaver</i>, oppgave der du kan svare på spørsmål med å krysse ut det alternative svaret som er riktig. Benyttes bl.a til repetisjonsoppgaver, eleven kan selv velge nivå.</p> <p><i>Utfyllingsoppgave</i>. Skriv inn riktig ord, mulighet for retting-respons med antall rette, det brukeren gjorde galt vises og ny rettemulighet gis til å skrive inn på ny, mulighet for å se fasit</p> <p><i>Pek ut riktig form</i>. Velg ut riktig begrep i en tekst ved å peke på det riktige ordet. Retting og fasit.</p> <p><i>Tegn strek mellom begreper</i> ord og forklaring, mulighet for retting, med visning av de valg brukeren gjorde galt og ny mulighet til å streke opp på ny, mulighet for å se fasit.</p>	<p>Interaktive oppgaver (se illustrasjon i vedlegg C s113)</p> <p><i>Kryssordoppgave</i> med tips og retting.</p> <p><i>Plasser begrep</i> på riktig plass i en tekst ved å peke på det riktige ordet og dra det på plass. Respons med hva som er riktig og galt og antall riktige. Ingen rettemulighet.</p> <p><i>Utfyllingsoppgave</i>. Skriv inn riktig ord.</p> <p><i>Velg ut riktig alternativ</i> i ulike varianter. Sant/ usant-oppgave, nedtrekksliste, ett alterantiv (optionbox), ett eller flere alternativ (checkbox), fasit med riktige og gale svar til slutt.</p> <p><i>Sett sammen oppgave-</i> kople</p> <p><i>Plasser i riktig rekkefølge</i>. Å plassere ord og objekter i rekkefølge er poenget med oppgavetypen. Andre varianter: <i>Plasser i riktig rekkefølge</i></p>	<p>Interaktive oppgaver (se illustrasjon i vedlegg D s118)</p> <p><i>Kryssordoppgave</i> med fasit.</p> <p><i>Flervalgsoppgave</i> med respons og retting før man kan gå til neste spørsmål.</p> <p><i>Sett sammen det som hører sammen</i>. I denne oppgavetypen skal brukeren kople begreper ved å sette en strek mellom ord som har en forbindelse. Automatisk retting, grønt på de riktige strekene, rødt på de strekene som markerer feil forbindelse.</p> <p><i>Dra rett ord inn i setningen</i>. Her må brukeren foreta et valg ut fra en liste over tilgjengelige ord og dra et passende ord inn i en oppsummerende fagtekst.</p> <p><i>Finn ord i rutenett</i> av bokstaver Brukeren kan finne fagord og navn. Kople til utvalgte sider i læreboka.</p>	<p>Interaktive oppgaver (se illustrasjon i vedlegg E 120)</p> <p><i>Faktakoplingsoppgaver</i> Til hvert kapittel i læreboka er det utviklet en oppgave der brukeren skal sette strek mellom de begreper som hører sammen. Retting av oppgave, respons med i form av farge og ikoner (grønt smilefjes, rødt tristfjes).</p> <p><i>Flervalgsoppgaver</i> Til hvert kapittel i læreboka er det laget en oppgave der du kan besvare spørsmål med å krysse ut det alternative svaret som er riktig.</p>

Panoramas nettsted	Grip tekstens nettsted	Spenns nettsted	Temas nettsted
<i>Dra og slipp-oppgave.</i> Dra ord/begrep til riktig boks, retting og mulighet for nye draforsøk og fasit, mulighet for å starte på nytt.	<i>Dra og slipp i riktig boks.</i> Ved feil får svaret rød stiplet strek og brukeren kan prøve igjen. Respons med antall riktige. Andre varianter: <i>Dra riktig tekst til bilde.</i> <i>Dra riktig svar på plass</i> <i>Dra og slipp riktig tekst på riktig sted</i>	<i>Bokstavspilloppgave/ Hangmanoppgave</i> er en oppgavetype som ved hjelp av en animasjon viser en person i båt. Båten vil gå ut for et stup dersom du svarer feil. Brukeren skal velge ut bokstaver i alfabetet for å komme fram til et uttrykk.	
videoressurs -lydressurs Forfatteropplesing av egne tekster (video) Skuespilleroppleste dikt Utdrag fra kulturprogram på radio	videoressurs -lydressurs Forfatteropplesning av egne tekster (video) Utdrag fra Tv- og radioprogrammer fra NRK med kulturinnslag.	lydressurs Enkelte tekster er tilgjengelig som lydfiler	
Arbeidsark Arbeidsark betegner oppgaver i Word med emnetilpassede spørsmål. I dokumentene er det også avsatt plass til svar. Øverst i dokumentet finnes en illustrasjon i form av et bilde.	Arbeidoppgaver Arbeidsoppgaver består av spørsmål til brukeren. Svarene kommer fram i teksten som inneholder ressursene. Brukerne blir bedt om å besvare spørsmålene i et eget tekstverktøy for innskriving og arkivering, eller ved svaret på e-post til læreren.		

Panoramas nettsted	Grip tekstens nettsted	Spenns nettsted	Temas nettsted
	<p>Emnefremleggingsteksten Dette betegner en bestemt teksttype i <i>Grip teksten-ressursen</i>. Typisk inngår en illustrasjon samt tekst med informasjon og spørsmål til brukeren og av og til en lydfil fra den interne ressursen <i>Lytte-rommet</i>. I tillegg benyttes interne lenker til tekster i <i>Tekstbanken</i>, lenker til ordforklaringer og eksterne lenker. Av og til gis det løsningsforslag eller hint. Brukerne besvarer spørsmålene i et eget tekstverktøy for innskriving og arkivering. Disse besvarelsene kan eleven finne igjen under valget <i>arkiv</i>. Eleven kan i noen tilfeller oppgi-postadresse til læreren.</p>	<p>Temaoppgaver Temaoppgaver har jeg valgt å kalle de oppgaver i <i>Spenn-ressursen</i> som har en åpen form der brukerne blir bedt om å lese, skrive, diskutere, vurdere ulike temaer og spørsmål. Oppgaven navngis ut fra tema f.eks <i>Brødrene Lumieres første filmer</i>. I hver oppgave angis det hva som skal gjøres, samtidig angis det hvilke eksterne nettressurser og læreboktekster som kan benyttes, det anslås hvor lang tid oppgaven tar. Oppgavene angir også om oppgaven kan løses individuelt, i gruppe eller i klassen.</p>	<p>Nettjakt Nettjakt kalles de oppgaver i <i>Temaressursen</i> som har en åpen form. Til hvert kapittel i læreboka er det på nettsiden laget oppgaver der brukerne blir bedt om å lese, skrive, diskutere, vurdere ulike temaer og spørsmål. I hver oppgave angis det hva som skal gjøres, hvilke eksterne nettressurser og læreboktekster som kan benyttes og forslag til tidsbruk. Enkelte oppgaver er tilpasset slik at de kan løses individuelt, i gruppe eller i klassen.</p>
<p>Emneportalkteksten For å belyse et fagemne utnyttes sammensatte tekster. Et stillbilde får pekerfølsomme områder og blir et menykonsept som gir tilgang til flere ulike ressurser om fagemnet. Utpreget tilpasning av layout til innhold preger dette formatet.</p>			

Panoramas nettsted	Grip tekstens nettsted	Spenns nettsted	Temas nettsted
<p>Lagring og fremfinning Lagring med referansenummer av produsert bildemateriale</p>	<p>Skriving og lagring Elever kan skriftlig besvarer oppgavene i et eget <i>tekstverktøy</i> med lagringsopsjon. Disse tekstene kan finnes igjen i under arkiv-valget øverst til høyre i åpningsbilde.</p> <p>Elever kan skrive inn oppgavesvar i et <i>tilrettelagt skjema</i>, trykke Send-knapp e-post og oppgi epostadresse til læreren eller medelever.</p>		
<p><i>Innslag av spesialprogrammer</i> Lære å produsere bilder gjennom et verktøy for bildeproduksjon/ montasje Simulering av studieteknikk med markeringspenn ved hjelp av simulerings- program.</p>	<p><i>Innslag av spesialprogrammer</i> Lære å lage tegneserier gjennom verktøy for tegneserieproduksjon Cartoonist.</p>		

Vedlegg B Eksempelsjangre Panorama

Dra og slipp-
oppgave

Figur 61 Dra og slipp- Panorama

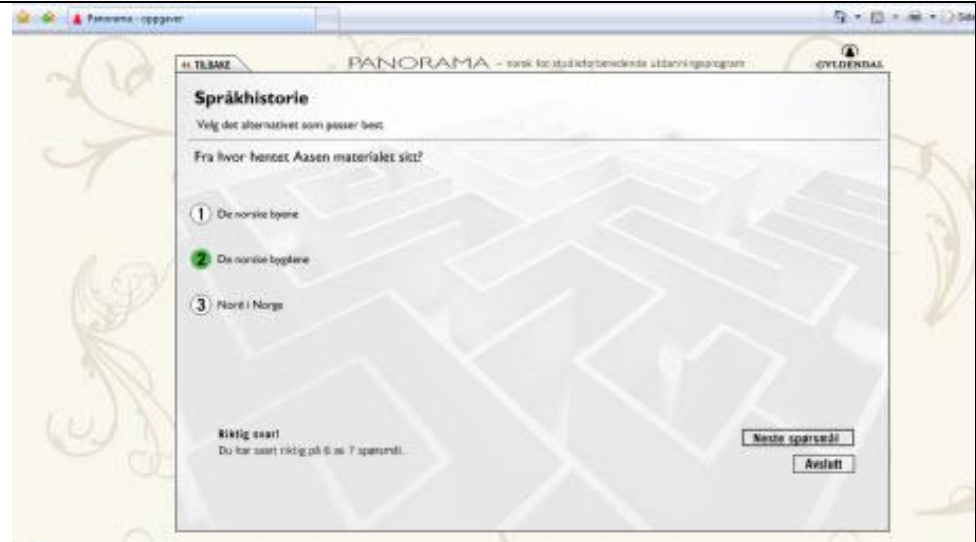
Pek ut riktig
form- oppgave

Figur 62 Pek ut riktig form- Panorama

Tegn strek
mellom begreper

Figur 63 Tegn strek mellom- Panorama

Flervalg-
oppgave



Figur 64 Flervalgsoppgave - Panorama

Utfyllings-
oppgave



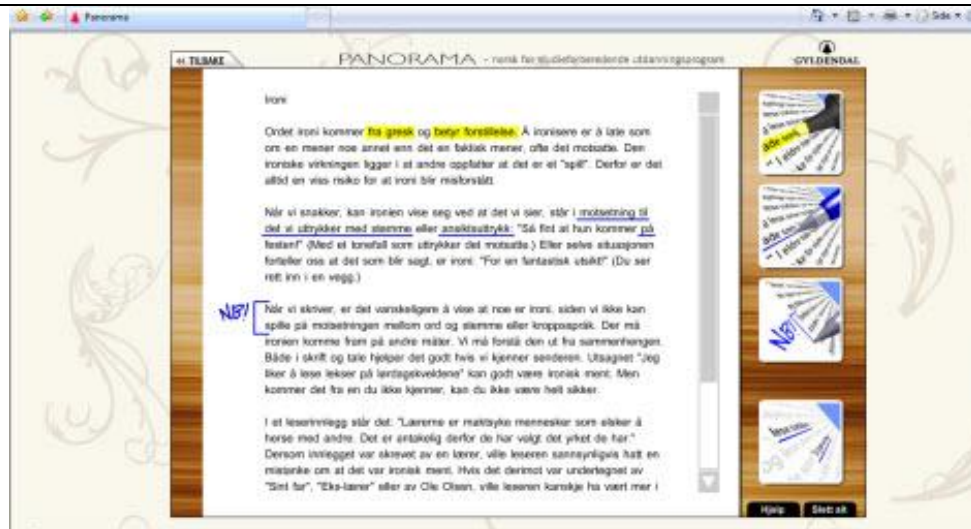
Figur 65 Utfyllingsoppgave- Panorama

Oppgave verktøy
for
bildeproduksjon/
montasje



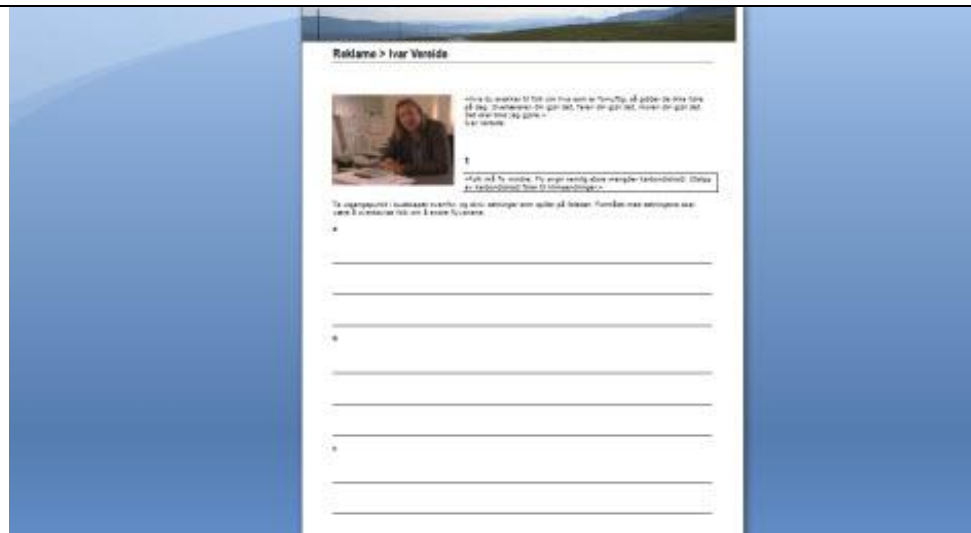
Figur 66 Verktøy for bildeproduksjon /montasje- Panorama

Oppgaveverktøy
for simulering av
studieteknikk



Figur 67 Simuleringstekst - Panorama

Arbeidsark



Figur 68 Arbeidsark- Panorama

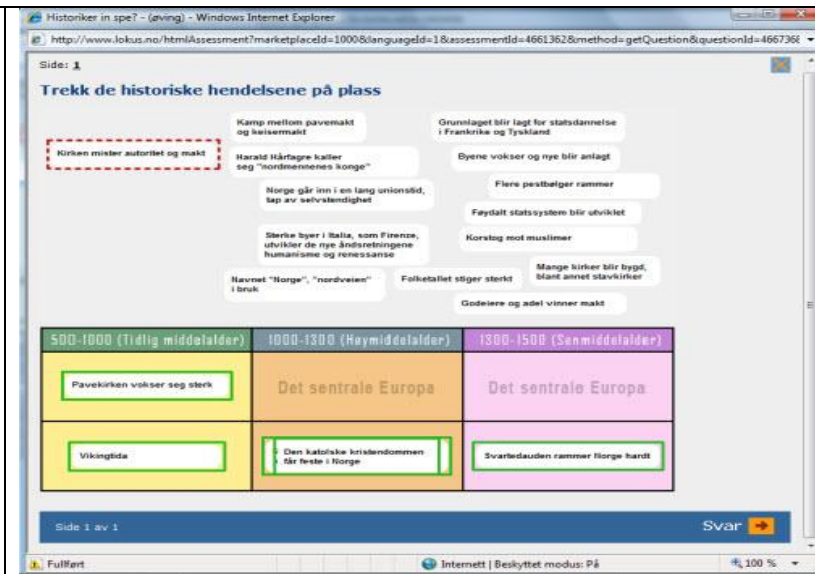
Emneportalttekst
med
pekerfølsom
meny



Figur 69 Emneportalttekst - Panorama

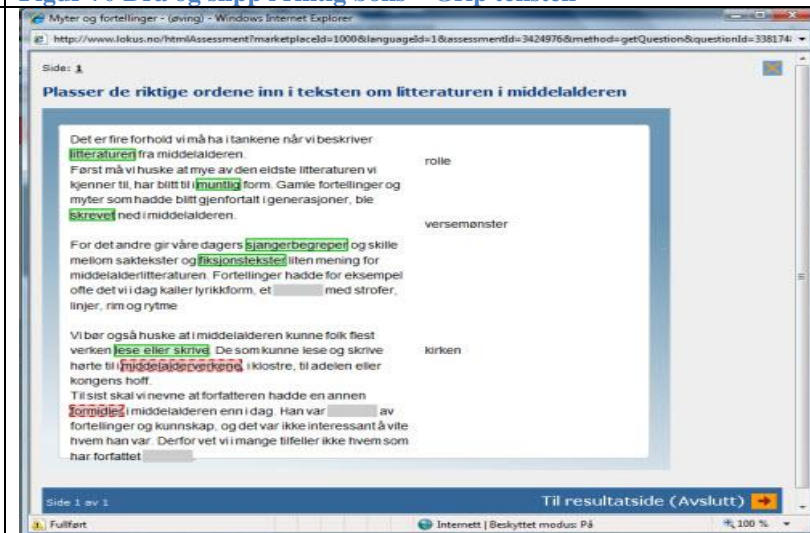
Vedlegg C Eksempelsjangre fra Grip teksten

Dra og slipp i riktig boks



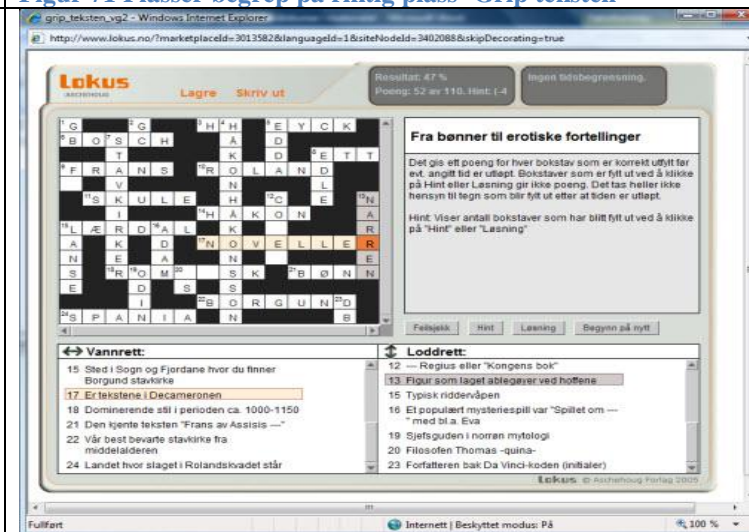
Figur 70 Dra og slipp i riktig boks – Grip teksten

Plasser begrep på riktig plass



Figur 71 Plasser begrep på riktig plass- Grip teksten

Kryssord- oppgave



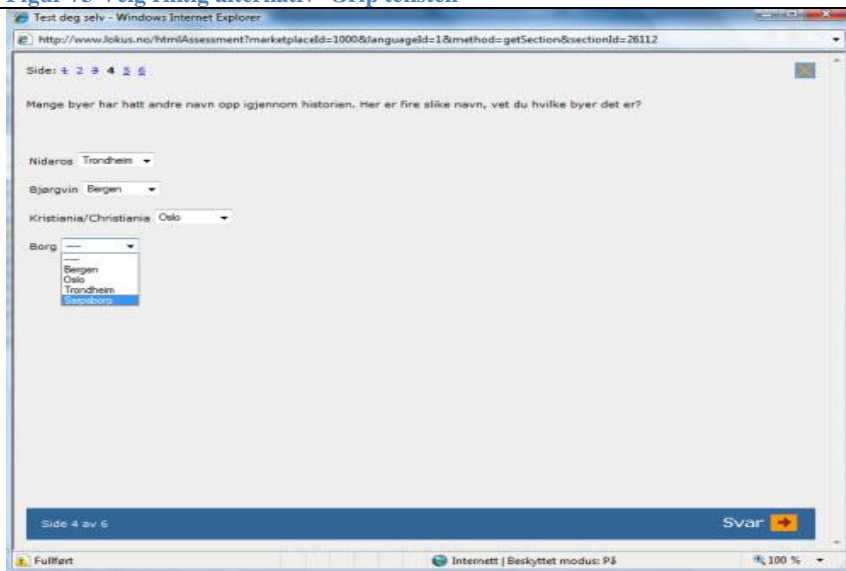
Figur 72 Kryssord – Grip teksten

Velg riktig alternativ / sant eller usant



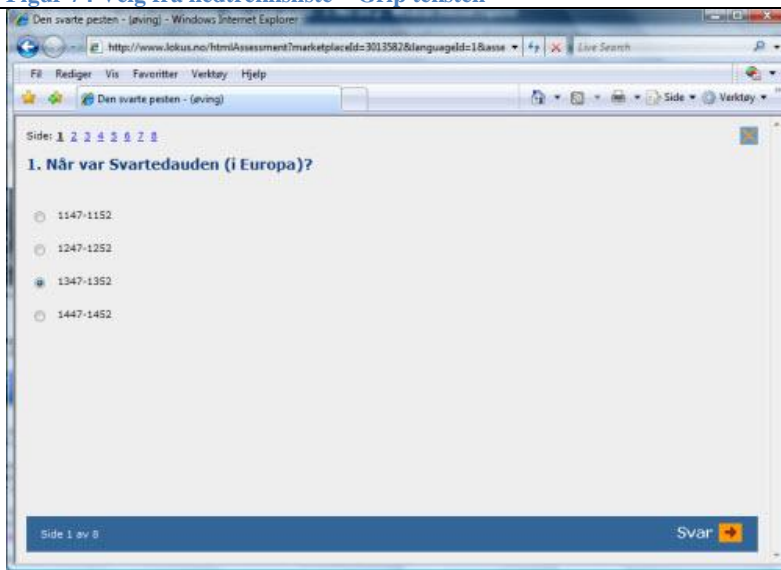
Figur 73 Velg riktig alternativ- Grip teksten

Velg riktig alternativ fra nedtrekksliste



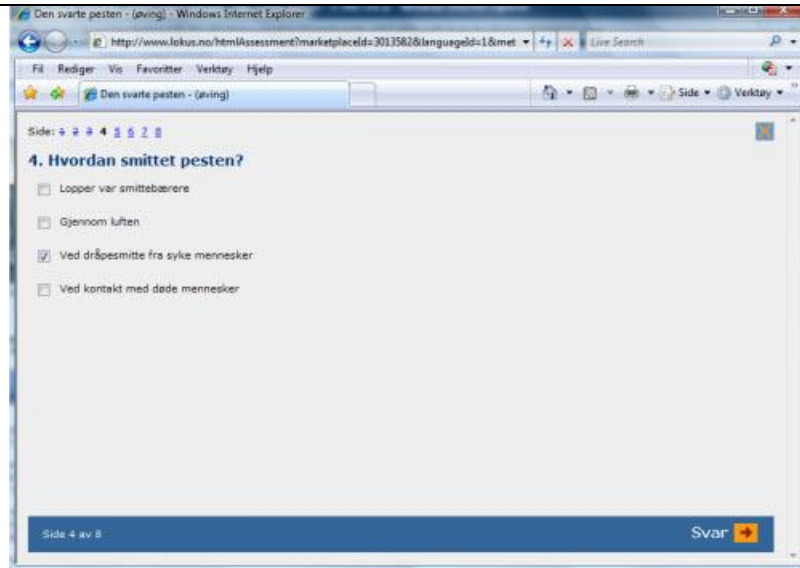
Figur 74 Velg fra nedtrekksliste – Grip teksten

Velg ut ett riktig alternativ. optionbox



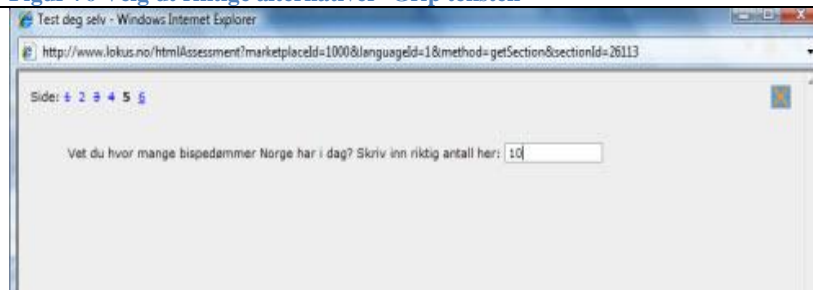
Figur 75 Velg ut ett riktig alternativ – Grip teksten

Velg ut riktige alternativ. checkbox



Figur 76 Velg ut riktige alternativer- Grip teksten

Utfyllingsoppgave.



Figur 77 Utfyllingsoppgave - Grip teksten

Dra riktig tekst til bilde



Figur 78 Dra riktig tekst til bilde- Grip teksten

Plasser i riktig rekkefølge

Kunsteventyr og folkeeventyr

1. H.C. Andersen og kunsteventyr
2. Kunsteventyr og folkeeventyr
3. Nytt start til folkeeventyr
4. Norske folkeeventyr
5. De tyske brødrene Grimm
6. Eventyr med aldersgrense

"Hå kommer jeg og for deg," sa dekket.
"Ja, kom du!"
"Å nei, ta ikke meg," "Ja nok," sa trollet.
"Det er den store Bukken Bruse," sa bukken, den var så grov i målet.

Det var engang tre bukker som skulle gå til selers og gjøre seg fete.
På veien var det en bro over en foss, som de skulle over, og under den broen bodde et stort, fælt trol, med øyne som flintstøker, og nese så lang som et fiveskift.

1. "Å, det er den minste Bukken Bruse, jeg skal til selers og gjøre meg fet."
2. "Hå kommer jeg og for deg," sa trollet.
3. "Å nei, ta ikke meg, for jeg er så liten jeg."
4. "Ja nok," sa trollet.
5. "Å, det er den mellomste Bukken Bruse, som skal til selers og gjøre seg fet."
6. "Hå kommer jeg og for deg," sa trollet.
7.
8.
9.
10.
11.

Der ble bukkene så fete, så fete at de nesten ikke orket å gå hjem igjen, og er ikke fettet gått av dem, så er de der ennå.
Og snipp snopp snute, her er det eventyret ute.

Poeng: 11 av 22

Figur 79 Plasser i riktig rekkefølge – Grip teksten

Sett sammen oppgave

Side: 1 2

1800-1840

Adam Oehlenschläger: "Digte 1803" - 1803	1818
Brødrene Grimms eventyr ("Kinder- und Hausmärchen") -	1838
Mary Shelley: "Frankenstein" -	1839
Maurits Hansen: "Othar af Bretagne" og "Luren" -	1833
Maurits Hansen: "Mordet paa Maskinbygger Rolfsen" -	1830
Edgar Allan Poe: "The Murders in the Rue Morgue" -	1812
Henrik Anker: "Fjeldeventyret" - 1824	1834
Wergeland: "Skabelsen, Mennesket og Messias" -	1837
Andreas Faye: "Norske Sagn" -	1841
Welhaven: "Norges Dæmring" -	1819
Wergeland: "Digte, Anden Ring" -	
Welhaven: "Digte" -	

Side 1 av 2 Svar

Figur 80 Sett sammen- Grip teksten

Dra riktig svar på plass

Side: 1 2

Likt og ulikt mellom språk

ami comprado
amigo vriend libro
boek comprato libro amico gekocht

Norsk	bok	venn	kjøpt
Engelsk	book	friend	bought
Tysk	Buch	Freund	gekauft
Nederlandsk			
Fransk	livre		acheté
Italiensk			
Spansk			

Side 1 av 2 Svar

Figur 81 Dra riktig svar på plass – Grip teksten

Dra og slipp
riktig tekst på
riktig sted

Grip teksten
← Tilbake

Kaudervelsk?

Hvor snakker de hva? **Hvilke språkgrupper i Europa?**

Kaudervelsk er opprinnelig navnet på den gebrokkne (feilaktige) tysken som i sin tid ble brukt av italienske kransgere i Øst-Tyskland, trolig for flere hundre år siden. I dag brukes vi begrepet om uforståelig språk.

Men europeiske språk er ikke uforståelige. Vet du hvor de snakker hva? Dra og slipp til rett land.

© Aschehoug 2006

Figur 82 Dra og slipp – Grip teksten

Spesialverktøy
Cartoonist,
tegneserie-
verktøy

LEKUS

CARTOONIST

Se video Lynkurs Bruksanvisning Månedens stripe

VELG VERDEN :

FORTID

NÅTID

FRAMTID

LYNKURS

MÅNEDENS STRIPE

BRUKSANVISNING

SE VIDEO

Aschehoug

Figur 83 Cartoonist – spesialprogram tegneserieverktøy

Vedlegg D Eksempelsjangre fra Spenn

Flervalg-
oppgave
med retting
etter hvert
spørsmål

The screenshot shows the SPENN 2 VG2 interface. On the left is a navigation menu with categories like 'Teori', 'Middelalderen', and '1400 - 1600'. The main content area displays a question: 'De lærdes språk i middelalderen var'. Below the question are three radio button options: 'gresk', 'latin' (which is selected), and 'engelsk'. A 'Veidig bra!' button is visible below the options. On the right, there is a sidebar with 'Oppgaver' and 'Fakttrening 1'. At the bottom, there is a footer with 'CAPPELEN' and a search bar.

Figur 84 Flervalgsoppgave- Spenn

Sett sammen
det som hører
sammen.

The screenshot shows the SPENN 2 VG2 interface with a matching exercise. The title is 'Sett strek mellom ordene som hører sammen'. The central area contains a list of terms on the left and a list of descriptions on the right, connected by lines. The terms include 'Rex Justus', 'Konungs skuggsjá', 'Jord, ild, luft og vann', 'To myndigheter på jorden', 'Maria-dyrkeisen', 'Historia Calamitatum', 'Middelalderens Europa', 'Ung kvinne i erotisk skandale', and 'Gotikken'. The descriptions include 'Arkitektur på 1100-tallet', 'Kirke og stat', 'Pierre Abelard', 'Sentimental og erotisk', 'Heloise', 'De fire elementer', 'Retterdig konge', 'Internasjonal kultur', and 'Lærebok for konger'. A 'Brat' label is placed in the center of the connections. The interface includes the same navigation menu and footer as Figure 84.

Figur 85 Sett sammen det som hører sammen - Spenn

Dra rett ord inn
i setningen

The screenshot shows the SPENN 2 VG2 interface with a drag-and-drop exercise. The title is 'Dra rett ord inn i setningene'. The main text contains several sentences with blank spaces for words. To the right of the text is a list of words to be dragged: 'Ildende', 'subjektiv', 'Musimene', and 'krigeren'. The sentences include: 'Middelaldermennesket mente [] var universets midtpunkt. Livet var [] farefullt. Kirken skulle [] beskytte folk mot onde makter. [] Relikvier [] var viktige for å holde ondskapen borte. Middelalderens naturkunnskap var hentet fra [] hedningene. Særlig var filosofen [] Aristoteles viktig [] var viktige formidlere av antikkens manuskripter. I tidlig middelalder var Kristus sett på som den seirende [] i gotikken ble den [] Kristus viktigere. Da gjaldt det å ha en opplevelse av frelseren.' The interface includes the same navigation menu and footer as the previous figures.

Figur 86 Dra rett ord inn i setningen- Spenn

Finn ordene i rutenettet.

Figur 87 Finn ord i rutenett- Spenn

Kryssord-oppgave

Figur 88 Kryssordoppgave - Spenn

Animasjon/
Hangman-
oppgave

Figur 89 Bokstavspilloppgave - Spenn

Vedlegg E Eksempelsjangre Tema

Faktakoplings
oppgave
Sett strek
mellom sett som
hører sammen

The screenshot shows a web page titled 'tema' with a navigation breadcrumb: 'Du er her: Hovedsiden > Tema vg2 > 1. Norsk i en globalisert verden > OPPGAVER > Faktakoplinger > Oppgave 1'. A progress bar at the top shows 17 steps, with step 1 highlighted. On the left, there are sections for 'OPPGAVER' (Faktakoplinger, Flervalgsoppgaver, Nettjakt) and 'LÆRERRESSURSER' (How the chapter is tested, Lydbildepresentasjon av kap. 1, Ekstraoppgaver). The main content area is titled 'Oppgave 1' and asks: 'Hvilke begreper og forklaringer vil du knytte sammen?'. It features two columns of terms: 'lingua franca', 'kulturmete', 'engelsk', 'Norsk i hundret', and 'domenetap' on the left; and 'globaliseringsoppkjøp', 'Språkrådet', 'næringsliv og høyere utdanning', 'engelsk, tysk og latin', and 'globalisering' on the right. Blue lines connect 'lingua franca' to 'engelsk, tysk og latin', 'kulturmete' to 'næringsliv og høyere utdanning', 'engelsk' to 'engelsk, tysk og latin', 'Norsk i hundret' to 'globaliseringsoppkjøp', and 'domenetap' to 'globalisering'. A 'Rett oppgaven' button is at the bottom right.

Figur 90 – Faktakoplingsoppgave- Tema

Flervalgs-
oppgave
med retting etter
hvert spørsmål

The screenshot shows a web page titled 'tema' with a navigation breadcrumb: 'Du er her: Hovedsiden > Tema vg2 > 1. Norsk i en globalisert verden > OPPGAVER > Flervalgsoppgaver > Norsk i en globalisert verden'. A progress bar at the top shows 17 steps, with step 4 highlighted. On the left, there are sections for 'OPPGAVER' (Faktakoplinger, Flervalgsoppgaver, Nettjakt) and 'LÆRERRESSURSER' (How the chapter is tested, Lydbildepresentasjon av kap. 1, Ekstraoppgaver). The main content area is titled 'Norsk i en globalisert verden' and 'Oppgave 4 av 6'. It asks: 'Hva er kulturmete i et globaliseringsperspektiv?'. There are three radio button options:
 Et kulturmete oppstår når to personer diskuterer kulturtrykk.
 Kulturmete er debattmater om kulturspørsmål i et lokalsamfunn.
 Kulturmete oppstår når ulike kulturer kommer i kontakt med hverandre og påvirker hverandre gjensidig.

Figur 91 Flervalgsoppgave - Tema