

Intensjon og adaptasjon

En analyse av
nettbaserte læremidler
i den begynnende lese- og skriveopplæringa



Masteroppgave i pedagogiske tekster: Læring - Kommunikasjon - Design

av Anne Kristine Solberg Runestad

Høgskolen i Vestfold 2008

Forord

Som førskolelærer, med relativt lang fartstid i skolen, har jeg i arbeidet med denne masteroppgaven vært så heldig å få dykke ned i noen emner som angår mitt daglige virke. Masteroppgaven har blitt til i forbindelse med studiet *Pedagogiske tekster: læring – kommunikasjon - design* ved Høgskolen i Vestfold. Jeg har valgt å studere fem ulike nettbaserte pedagogiske tekster, beregnet på bruk i den begynnende lese- og skriveopplæringa. Faren med å velge et slikt studium, er at man kan risikere store endringer i empirien underveis i oppgaveskrivinga. Nettsteder endrer seg, forlag slår seg sammen og reviderte læreplaner dukker opp. Jeg har i den sammenheng valgt å se bort i fra slike endringer som ikke direkte berører problemstillinga mi.

Jeg har vært så heldig å møte stor velvillighet fra samtlige forlag som i oppgaven er representert med hvert sitt nettsted. En takk til Anne Mette Engvik fra Aschehoug, Lene Elisabeth Hærnes fra Cappelen, Anne Kari Kvamme fra Damm, Fride Bergem fra Gyldendal og Ragnhild Ås fra Samlaget.

Jeg vil også takke medstudenter og studieleder Susanne Knudsen ved Høgskolen i Vestfold for en givende studietid. Uten dem hadde det ganske enkelt ikke vært mulig å begynne på denne oppgaven. Takk til sparringspartnerne Randi Fiskå, Eli Runestad og Marit Elisabeth Solberg. Dere har stått for verdifull støtte og nyttige innspill.

Sist, men ikke minst, en oppriktig takk til min store støtte og veileder i arbeidet, Hildegunn Otnes ved NTNU. Ved hjelp av digitale medier har avstanden mellom Trondheim og Ryfylke vært liten, og kontakten god. En kombinasjon av fagperson, motivator og livbøye bør være ganske betegnende for hva hun har betydd for meg gjennom arbeidet med denne masteroppgaven.

Fogn 22.november 2008

Anne Kristine Solberg Runestad

Sammendrag

Målet med denne masteroppgaven, har vært å finne ut hvilke intensjoner forlagene har med de nettbaserte læremidlene i den begynnende lese- og skriveopplæringa, og hva de faktisk gjør for å effektivere sine intensjoner. *Læreplanverket for Kunnskapsløftet* har som tre av fem grunnleggende ferdigheter; å lese, å skrive samt digitale ferdigheter. Dette er tre ferdigheter man skulle tro at gjenspeiles i et nettsted beregnet på bruk i den begynnende lese- og skriveopplæringa. Selv om elever i dag er født inn i en digital tid, er de ikke født med digital kompetanse. Likevel er digital kompetanse sammen med lese- og skriveferdigheter, avgjørende for hvordan man vil fungere i livet. Dette gjenspeiles i Læreplanverket på den måten at det, i tillegg til muntlige og skriftspråklige målsettinger, også stilles krav til at elevene gradvis får bygget opp sin digitale kompetanse ved å tilegne seg delferdigheter gjennom hele sin skolegang.

Det har og vært et poeng å se på hva som skjer med tradisjonelle teksters sjangre, i det forlagene velger å la dem bli digitalt mediert. Tekstene skal tilpasses mottakerne, intensjonen og mediet, og jeg har antatt at dette på en eller annen måte har måttet påvirke sjangrenes uttrykk. For å finne ut noe om disse forholdene, tok jeg utgangspunkt i fem nettsteder rettet mot den begynnende lese- og skriveopplæringa. Jeg har valgt en kvalitativ tilnæringsmåte til studien, der adaptasjonsanalyse har stått sentralt. Adaptasjon er et av de pedagogiske tekstens kriterier og Torben Weinreich sin adaptasjonsteori i forhold til adaptasjon og barn har vært et utgangspunkt for analysene.

Selv om denne studien inneholder to analyser, henger disse sammen gjennom felles analyseverktøy og gjennom antagelsen om at det ene nødvendigvis må påvirke det andre gjennom adaptasjon. Jeg har derfor valgt å benytte meg av adaptasjonsanalyse for å avdekke disse forholdene. I analysene har jeg i særdeleshet benytta meg av teorier omkring tekst og sjangre, samt teori som går på den begynnende lese- og skriveutviklinga og utvikling av digital kompetanse. I forhold til tekst og sjangre står teoretikerne Anne Løvland, Ottar Grepstad, Ture Schwebs og Hildegunn Otnes, samt Helge Ridderstrøm sentralt. Jeg har valgt å legge Anne Høigård og Solveig-Alma Halsaa Lyster sine teorier til grunn for beskrivelsen av den tidlige lese- og skriveutviklinga, mens Pia Grünbaum, Ola Erstad og Gunnar Liestøl står for hovedtyngden av teori jeg har benytta omkring digital kompetanse.

Resultatene av studien viser at den adaptasjonen som er retta mot mediet, også påvirker den adaptasjonen som er foretatt i forhold til mottaker og intensjon, og at dette igjen virker inn på tradisjonelle teksters sjangre. De mediespesifikke virkemidlene hypertekstualitet og multimodalitet, kan bidra både til å styrke elevenes lese- og skriveutvikling og utvikling av digitale ferdigheter, samtidig som de kan virke inn på sjangres konvensjoner. Samtidig kan de samme virkemidlene være så fokusert at de ikke styrker, men tvert i mot motvirker elevenes utvikling og kan løse opp sjangre på den måten at alt bare blir bruddstykker. Til syvende og sist vil antagelig bruken av nettstedene og sammenhengen de går inn i, være avgjørende for hvorvidt de fungerer etter intensjonene.

Innhold:

1	Innledning	3
1.1	Bakgrunn, intensjon, avgrensing og problemstilling	4
1.2	Begrepsavklaring	7
1.2.1	Opplæring, læring eller utvikling	7
1.2.2	Nettsted.....	7
1.2.3	Pedagogisk tekst.....	8
1.2.4	Digital kompetanse.....	9
1.3	Kort presentasjon av 5 læreverk i den begynnende lese- og skriveopplæringen.....	10
1.3.1	Zeppelin fra Aschehoug	11
1.3.2	Cappelens ABC.....	12
1.3.3	Damms leseunivers	13
1.3.4	Safari fra Gyldendal	13
1.3.5	Alfabet fra Samlaget.....	14
2	Tekstteori	16
2.1	Tekst og pedagogisk tekst.....	16
2.1.1	Intensjon	18
2.1.2	Adaptasjon.....	19
2.1.3	Pedagogiske tekster i den begynnende lese- og skriveopplæringa og i læring av digital ferdighet	22
2.2	Multimodale tekster	25
2.3	Digitale tekster og datamedienes mediespesifikke virkemidler	27
2.3.1	Multimedialitet og multimodalitet	28
2.3.2	Hypertekstualitet	29
2.3.3	Interaktivitet	31
2.3.4	Samtidighet.....	32
2.4	Sjangre	34
3	Læringsteori	42
3.1	Teori omkring den begynnende lese- og skrivelæringa.....	42
3.1.1	Skriverabling og pseudolesing	45
3.1.2	Logografisk lesing og skriving.....	45
3.1.3	Fonologisk omkoding.....	46
3.1.4	Ortografisk skriving og lesing.....	46

3.2	Læring i forhold til digital kompetanse	47
4	Refleksjon omkring metode	51
4.1	Metodisk ståsted	51
4.2	Intensjon og adaptasjon som analyseverktøy	53
5	Empiri/ Analyse	59
5.1	Forlagenes digitale satsing.....	59
5.1.1	Zeppelin eABC fra Aschehoug	60
5.1.2	Cappelens ABC.....	62
5.1.3	Damms leseunivers	63
5.1.4	Safari ABC fra Gyldendal	64
5.1.5	Alfabet fra Samlaget.....	66
5.2	En intensjons- og adaptasjonsanalyse.....	67
5.2.1	Zeppelin eABC som pedagogisk tekst	67
5.2.2	Cappelens ABC som pedagogisk tekst.....	75
5.2.3	Damms leseunivers som pedagogisk tekst	84
5.2.4	Safari ABC som pedagogisk tekst.....	91
5.2.5	Alfabet som pedagogisk tekst.....	100
5.3	Refleksjon omkring forholdet mellom intensjon og adaptasjon.....	106
5.4	Oppsummering	115
6	Intensjonenes og adaptasjonenes konsekvenser for nettstedenes sjangre.....	118
6.1	Intensjon og sjangre	118
6.2	Mottakerorientert adaptasjon og sjanger	121
6.3	Didaktisk adaptasjon og sjangre	124
6.4	Medieadaptasjon og sjanger	127
6.5	Refleksjon omkring sjangre.....	131
7	Konklusjon og veien videre	136
8	Litteratur	141
	Vedlegg	144

1 Innledning

”Her kommer jeg med en liten gutt som vil lære å lese”, sa moren. ”Hva heter den kroppen?” sa skolemesteren og grov ned i skinnposen etter tobakk. ”Øyvind”, sa moren; ”han kan bokstavene, og han kan legge sammen”. – ”Å nei da”, sa skolemesteren, ”kom hit du hvithode!” Øyvind gikk bort til ham, skolemesteren fikk ham på fanget og tok huen av ham. ”For en vakker liten gutt!” sa han og strøk ham i håret. Øyvind så ham opp i øynene og lo. ”Er det av meg du ler?” Han rynket brynene. ”Ja, det er det”, svarte Øyvind og skrattlo. Da lo også skolemesteren, moren lo, barna skjønte også de fikk lov å le, og så lo de alle sammen. Dermed var Øyvind kommet inn på skolen. (Bjørnson, 1993)

Forventningene er mange, første skoledag, og ikke alle har det som Bjørnsons Øyvind. For noen kan spenningen bli i meste laget. Det er ikke bare de nye elevene, men også lærere og foreldre som kjenner på forventningene som er knyttet til skolestart. Mens lærere og foreldre har sine egne førstehåndserfaringer, og dermed forventninger, har barna bare forventninger i forhold til det de har hørt og observert av andres erfaringer. Alle vet de at de skal lære å lese skrive og regne, og forventningene til dette er store. Også de som allerede har en del erfaring med bokstaver og tall, har forventninger, men ikke alle er like bevisste som Øyvind og moren hans. ”Nei, har du lært å lese allerede du da”? spurte læreren en elev i løpet av den første uka på skolen. ”Nei, jeg bare kan det”, svarte eleven. Lære, det skulle han gjøre på skolen. Læreplanene har etter hvert kommet til en sannhets erkjennelse at barnet ikke kommer tomhendt til skolen. Noen kan både lese og uttrykke seg skriftlig. Dagens krav til tilpassa opplæring tar hensyn til både det og at noen elever har et langsommere utviklingstempo enn det alderen tilsier. Det er sant å si ikke mange som befinner seg nøyaktig på det man regner som gjennomsnittet. Dette har også fått konsekvenser for læremidlene, ikke minst de som er knytta til lese- og skriveopplæringen.

De fleste husker den første leseboka de holdt i hånda. Man skal ikke lenger tilbake enn til besteforeldregenerasjonen da dette faktisk var den første boka de i det hele tatt eide selv. Veien har vært lang fra Luthers katekisme til det mangfoldet av uttrykk man ser i skolen i dag, men det har likevel gått raskt. Den teknologiske utviklinga i det forrige århundre har fått store konsekvenser for så å si alle forhold, ikke bare for industri og yrkesliv, men også for barnekulturen. Allerede før barna begynner på skolen har de en anelig samling bøker i hyllene sine. I tillegg har de kanskje både data og TV med DVD-spiller på rommet.

I skolen merkes den teknologiske utviklinga ikke bare i *hva* som undervises, men også på *hvordan* det undervises. Utbredelsen av digitale medier krever nye måter å kunne lese og

skrive på, og dette har skolen måtte ta konsekvensen av. Det er ikke bare ”lese- og skrivekoder” som skal knekkes, men også den ”digitale koden”. I følge Rune J. Krumsvik (2007) er den gjerne allerede knekt før de kommer til skolen første dag. Jeg vil likevel påpeke at det slett ikke gjelder alle elever ennå, men mye kan skje i den nærmeste framtid. Uansett har alt dette konsekvenser for innholdet og utforminga av læremidlene. Kanskje er den første leseboka slik som forventningene tilsier, men den trenger slett ikke å være det. Antakelig vil den være en del av et større verk, eller det trenger ikke å være lesebok i det hele tatt. Kanskje blir elevene bare presentert for en nettressurs, eller de lager sin første lesebok selv sammen med læreren etter hvert som de ”knekker koden”. Metodevalg har svingt noe i historien, avhengig av hvilke trender som har vært rådende. To hovedretninger har konkurrert, den syntetiske metoden¹ og lesing på talemålets grunn² (LTG). Fokuset har uansett vært på verbalspråklige tekster, mens bilders tilstedeværelse har vært for å støtte opp om læringen av denne ”kodeknekingen”. I tillegg har det altså nå blitt et krav om at digitale verktøy skal inngå i denne læringen.

Jeg vil i denne oppgaven rette fokus mot de nettbaserte læremidlene og den rolle de spiller i den begynnende lese- og skriveopplæringa/-utviklinga, samt utviklinga av digital kompetanse. Dessuten ønsker jeg å belyse hva som skjer med tekst i møte med datamediet.

1.1 Bakgrunn, intensjon, avgrensing og problemstilling

Informasjons- og kommunikasjonsteknologi (IKT) har fått et sterkt fokus i *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*, og et tilbakevendende spørsmål er om det er for å styrke fagene eller om det er for å styrke IKT-kompetansen. I den generelle delen, presiseres det at gjennom allmenn kunnskap omkring ny teknologi, opprettholdes tanken om et demokratisk samfunn (*Læreplanverket for Kunnskapsløftet*, 2006). Digital kompetanse går, sammen med fire andre ferdighetsmål, som en rød tråd gjennom hele den spesifikke delen. Læreverkene er blitt mangfoldige. Det er ikke lenger bare snakk om lærebøker og ”Tekst er mye mer enn trykte tekster, og det har åpnet seg en verden av fascinerende muligheter etter at de digitale mediene har blitt nær sagt allemannseie i vår del av verden” (Bente Aamotsbakken, 2007: 29) Forlagene har forstått at læreboka ikke lenger er tilfredsstillende som eneste pedagogiske tekst

¹ Opplæringen tar utgangspunkt i at man først må lære å avkode det enkelte semiotiske tegn før man kan avkode større meningsbærende enheter.

² Utgangspunktet er en hel meningsbærende verbaltekst, som brytes ned i mindre deler, helt ned til det enkelte semiotiske tegn.

i undervisningen. De leverer nå heller pedagogiske pakker for det enkelte fag. De består gjerne av flere elevbøker, lærerveiledning og en nettressurs. Nettressursen kan igjen være delt i elev- og lærerressurs. Skoleåret 2006 – 2007, ble av flere forlag benyttet til aggressiv markedsføring. Det ble holdt kurs rundt i det ganske land der deres læreverk i ulike fag ble grundig presentert. Nettstedene, sammen med gratis prøveeksemplarer av en rekke bøker, var en viktig del av reklamen. Et fåtall av nettstedene var ferdig til bruk på det tidspunktet, men det var likevel nok til at man så muligheter i bruken av dem i undervisningen.

Intensjonen med denne oppgaven er å rette fokus mot de nettbaserte læremidlene som forlagene har å tilby for å se hvilken rolle de kan spille i den begynnende lese- og skriveopplæringa, og i forhold til utvikling av digital kompetanse. Her vil jeg benytte en intensjons- og adaptasjonsanalyse. Jeg vil og se på hvilke konsekvenser møtet mellom pedagogiske tekster og datamediet kan ha for tekstene. Datamediet er i høy grad sammensatt, og det samme kan tekstene som presenteres på dem være. For å finne ut av disse forholdene, har jeg valgt å benytte meg av intensjons- og adaptasjonsanalyse som metode (mer om metode i kapittel 4).

For norskfaget har den utvida forståelsen av tekstbegrepet, ikke bare åpnet for, men også satt krav til å ta i bruk mer komplekse tekstuttrykk.

Norskfaget forholder seg til et bredt spekter av tekster, både muntlige, skriftlige og sammensatte tekster, der skrift, lyd og bilder spiller sammen. Et norskfag for vår tid bygger på et utvidet tekstbegrep som inkluderer alle disse tekstformene (*Læreplanverket for Kunnskapsløftet, 2006: 41*).

Også kravet til tilpassa opplæring er et viktig element i læreplanen. ”Norskfaget skal legge til rette for utvikling av den enkelte elevs språk- og tekstkompetanse ut fra elevens evner og forutsetninger” (ibid.). Noe som igjen nødvendigvis har fått konsekvenser for både undervisning og læreverk. Man kan spørre seg om forlagenes nettbaserte læremidler er med på å styrke den digitale ferdigheten eller fagkompetansen, eller om vi kan finne et ”både og”. Her kan selvsagt den pedagogiske praksisen på den enkelte skole og fra lærer til lærer være avgjørende, men det vil bli et for stort område å forske på i denne oppgaven. Selv om man ikke kan komme utenom det praktisk-metodiske aspektet, vil oppgaven likevel konsentreres om forlagenes nettbaserte læremidler.

Utover kravet om tilpassa opplæring, setter *Læreplanverket for Kunnskapsløftet* ingen krav og gir heller ikke noen rettesnor i forhold til metode. Grunnleggende ferdigheter og

kompetansemål for enkelte trinn, er det skolene har å forholde seg til. Det er opp til den enkelte skole hvordan de vil tilrettelegge undervisningen. Mange skoler har eksperimentert med ulike undervisningsformer i påvente av ny læreplan. Sammen med standardiserte kartleggingsprøver og offentliggjøring av resultatene, har statlige midler til prosjekt, som kan fremme rådende ideer om hva god læring og viktig kunnskap er, vært drivkraften. I Rogaland og mange andre steder i landet har dette gjort at mange skoler bruker store deler av tiden til stasjonsundervisning³ kombinert med en-til-en undervisning etter behov⁴, gjerne kalt ”Ny start”, og visualisering i klasserommet. Denne formen for undervisning har på småskoletrinnet gjort at tradisjonelle ABC-bøker har fått svekket sin posisjon. Plansjer, tilpassa oppgaver, nivå-differensierte småbøker⁵ og læremidler på nett og CD-rom har sammen overtatt lesebokas rolle i den begynnende lese- og skriveopplæringen. Det vell av læremidler forlagene kan tilby, viser også at den tradisjonelle ABC-boka har fått konkurranse. Det mest nyskapende av disse læremidlene kan synes å være nettstedet. Derfor er det disse jeg har ønsket å se nærmere på i denne oppgaven. Jeg har ønsket å finne ut hvilke intensjoner forlagene har hatt med å opprette nettbaserte læremidler for elever i den begynnende lese- og skriveopplæringa, og hva forlagene har gjort med nettstedene for å nå intensjonene. Det har også vært et mål for arbeidet å studere hvor vidt det har skjedd noen nyskapning i forhold til læremidler som har blitt publisert gjennom et nytt medium. Problemstillingen for oppgaven ble derfor:

I hvilken grad makter forlagene å effektivere intensjonene de har med nettstedene, rettet mot den begynnende lese- og skriveopplæringa, gjennom ulike former for adaptasjon, og hvilke konsekvenser har intensjonene og adaptasjonen for tradisjonelle teksters sjangre?

Jeg har valgt å ta utgangspunkt i fem nettsteder beregnet på den begynnende lese og skriveopplæringa/-utviklinga. Disse er svært forskjellige og ikke alle forlagene har kommet

³ Stasjonsundervisning er basert på prinsippet om at et barn skal ha oppgaver og arbeidsmiljø tilpasset sitt nivå, og at det konsentrerer seg best om samme oppgave i 12-15 minutter. Derfor er elevgruppene delt inn i små grupper som på et gitt signal skifter både aktivitet og oppholdssted. Denne ideen er en videreføring av New Zealand-modellen.

⁴ Det blir tatt tid fra hver klasse for at en pedagog skal kunne ta ut enkeltelever til ekstraordinær undervisning. Dette kan være både elever med ulik grad av lærevansker, eller elever som på et tidspunkt stopper opp for et problem man har vanskelig for å løse i felleundervisning.

⁵ For eksempel Damms leseunivers, bestående av en mengde bøker med skjønnlitterære tekster og faktatekster, fordelt på 11 nivåer.

like langt i utviklinga av dem. Utvalget av læreverk har sagt seg selv i det at det kun var disse fem læreverkene for dette formålet som hadde et tilhørende nettsted da jeg begynte på denne oppgaven høsten 2007. Jeg vil se bort ifra lærerressurser som er publisert på nett.

Under arbeidet med oppgaven, har jeg flere ganger tenkt at forlagene kanskje burde ha fått noen år til på seg før noen analyserte nettstedene deres. Fenomenet er relativt nytt, og i løpet av høsten 2008 vil nye og, etter sigende, bedre nettbaserte læremidler foreligge fra flere av forlagene. Likevel gir dette utvalget absolutt et inntrykk av hva nettbaserte læremidler i den begynnende lese- og skriveopplæringen/-utviklinga kan ha å by på.

De fleste begrepene som vil bli benyttet i analysen, vil bli grundig omtalt i teorikapitlet. For å lette både skriveprosessen og lesing av oppgaven, ser jeg det likevel nødvendig å komme med noen få begrepsavklaringer allerede innledningsvis.

1.2 Begrepsavklaring

1.2.1 Opplæring, læring eller utvikling

Anne Høigård (2006) benytter begrepet *lese- og skriveutvikling*, mens Arne Trageton (2003) har valgt å sette fokus på *lese- og skrivelæring* som en kvalitativ forskjell fra lese- og skriveopplæringen. Dette har med læringssyn å gjøre, og det er ikke lenger det behavioristiske læringssynet som er rådene, men det konstruktivistiske. Dette blir også mitt teoretiske utgangspunkt. Man kan ikke fylle et barn med lærdom fra utsiden. Barnet må selv ta inn kunnskapen. Derfor velger jeg å benytte begrepet *utvikling* i forhold til barnet og *opplæring* i forhold til læremidlene, siden alle pedagogisk skapte læremidler er utenfor barnet eller eleven selv. Eleven kan la seg engasjere, motivere og inkludere av dem, men hvorvidt de faktisk gjør det, vet man ikke før de er i bruk i forhold til den enkelte elev. Men, man kan anta hvordan de virker ut ifra antakelsene om barns læring, som jeg også har valgt å kalle utvikling. Dette vil jeg komme tilbake til i kapittel 3.1.

1.2.2 Nettsted

I forhold til de nettbaserte læremidlene har jeg valgt å bruke begrepet nettsted. I følge Ture Schwebs og Hildegunn Otnes (2001) finnes det flere definisjoner av begrepet, og noe enhetlig fasitsvar foreligger fremdeles ikke. Jeg forsøkte først å differensiere ved å skille mellom de

læremidlene som hadde en egen URL⁶ og de som delte URL med andre læreverk. For eksempel har Samlaget's Alfabet egen URL, mens Zeppelin eABC er en del av LOKUS 123, Aschehougs nettportal til nettbaserte læremidler, og har en lang URL ordnet etter hierarkiske prinsipper. Dette ble svært tungvint og lite hensiktsmessig i forhold til intensjonen med oppgaven, og valget ble derfor å kalle det enkelte læremidlet for nettsted. I kapittel 2.3 vil de digitale tekstene omtales grundigere.

1.2.3 Pedagogisk tekst

Konteksten er avgjørende for hvordan vi tolker en tekst. Det blir som presten som spurte barna på søndagsskolen om hvem som hadde stor bustete hale og hoppet fra tre til tre. Hvorpå et av barna svarte at han helst trodde at det var et ekorn, men siden det var presten som spurte, var det sikkert Jesus. Konteksten skaper forventninger, og forventninger skaper en forforståelse og er med på å bestemme hvordan vi oppfatter budskapet i en gitt situasjon. Der det drives pedagogikk, forventer vi at tekstene som blir benyttet er pedagogiske.

Da jeg tok faget "IKT i skolen", ble vi gang på gang fortalt at det ikke fantes pedagogiske programmer. Det var bruken av programmene som gjorde dem pedagogiske. Gjennom studiet "master i pedagogiske tekster" har derfor min forståelse svingt fra at ingenting er i seg selv pedagogiske tekster, til at alt er en potensiell pedagogisk tekst. Etter mitt første møte med studiet, var min forståelse av pedagogiske tekster, at det var tekster som var beregnet på undervisning og oppdragelse. De skulle altså ha en mening/ funksjon og måtte kunne tolkes. Det kunne være tale, tegn, skrift, bilde, lyd, og andre uttrykk, og kombinasjoner av disse, for eksempel film, og kom til uttrykk gjennom ulike artefakter, dvs. verktøy som multimediale læringsplattformer som *Fronter* og *Its learning*⁷, lese- / språkbok, flanellograf, museumsgjenstander m.m. De ble benyttet i skole, akademia og kirke eller andre læringssituasjoner og måtte ha en *intensjon* om at de skulle føre til læring av en eller annen art. Tekstene kunne være av saklig og informativ art, som leksika, spørsmål og svar, eksempelfortellinger som Jesus sine lignelser og didaktiske dialoger, dvs. tekster som tar

⁶ URL er en forkortelse for Uniform Resource Locator som er "Systemet som brukes for å lage nettadressen, dvs. navnet på en vevside slik at den kan identifiseres av nettleseren" (Schwebs og Otnes, 2001: 134)

⁷ En **digital læringsplattform** (ofte omtalt ved det engelske navnet **Learning Management System** eller forkortelsen **LMS**) er et system for å administrere brukere og organisere e-læringsinnhold i utdanningssystemer som benytter mappemetodikk. I de fleste læringsplattformene kan brukerne kommunisere med hjelp av synkrone og asynkrone verktøy, som chat, e-post og forum.(wikipedia)

hensyn til at læring skjer i relasjonen mellom innhold, hensikt, tolking, mottakers forutsetninger og situasjonen. For å kunne fungere som pedagogiske tekster, måtte de være *tilpassa* mottakeren, situasjonen og omgivelsene. De måtte også fremstå som troverdige og skape et behov hos mottakeren, en lyst til å lære og dermed bevege mottakeren mot læring. Dermed satt jeg med den store tanken at *livet* er en pedagogisk tekst.

Etter å ha lest og diskutert i to år, er det fremdeles vanskelig for meg å gi en eksakt beskrivelse av hva pedagogiske tekster faktisk er. Heller ikke de som forsker på området har kommet med noe entydig svar, jeg vil likevel i teorikapitlet drøfte hva en pedagogisk tekst er, med bakgrunn i spesielt Ottar Grepstad (1997) og Staffan Selander og Dagrunn Skjelbred (2004) sine definisjoner.

Også begrepet digital kompetanse har vært under lupen under samlingene på Høgskolen i Tønsberg, og et av argumentene mot bruken av begrepet har vært at man har da ikke mekanisk kompetanse fordi om man kan kjøre bil. Da har man kompetanse som sjåfør. Det snakkes og skrives mye om digital kompetanse, men *Læreplanverket for Kunnskapsløftet* (2006) bruker ikke dette begrepet.

1.2.4 Digital kompetanse

Fem ferdigheter går som en rød tråd gjennom hele læreplanverket for Kunnskapsløftet. Disse er *å kunne uttrykke seg muntlig, å kunne uttrykke seg skriftlig, å kunne lese, samt å kunne regne og å bruke digitale verktøy*. I tillegg er det uttrykt kompetansemål for hvert fag. I norsk finner man disse under de fire kategoriene *muntlige tekster, skriftlige tekster, sammensatte tekster og språk og kultur*. I arbeidet med å utarbeide en ny læreplan, ble det fokusert sterkt på *digital kompetanse*, og begrepet ble allemannseie gjennom grunnlagsdokumenter og mediafokusering. Definisjonen av begrepet var nok ikke allemannseie, og da planen kom var *kompetanse* utelatt. I stedet finner vi begrepet *ferdighet*. Ola Erstad (2005) ser i utgangspunktet dette begrepet som mer avgrensa enn kompetanse, og han viser til Departementets argumentasjon for å endre begrepet som går ut på å avgrense det altomfattende kompetansebegrepet til et mer avgrenset, og dermed kanskje mer meningsfullt ferdighetsbegrep. Likevel konkluderer han med å vise til at det i stortingsmelding nr. 30 handler om noe omfattende og sammensatt.

Digital kompetanse er summen av enkle IKT-ferdigheter, som det å lese, skrive og regne, og mer avanserte ferdigheter som sikrer en kreativ og kritisk bruk av digitale

verktøy og medier. IKT-ferdigheter omfatter det å ta i bruk programvare, søke, lokalisere, omforme og kontrollere informasjon fra ulike digitale kilder, mens den kritiske og kreative evnen også fordrer evnen til evaluering, kildekritikk, fortolkning og analyse av digitale sjangrer og medieformer. Totalt sett kan digital kompetanse dermed betraktes som en meget sammensatt kompetanse (Utdannings- og, 2004: 48)

I følge Erstad (2007) kan digital kompetanse, i så måte, ikke sidestilles med de andre fire grunnleggende ferdighetene. For ”Det handler om å fungere optimalt i kunnskapssamfunnet og kunne forholde seg til de teknologiske rammer som preger vår kultur” (op.cit.: 10). Det handler altså om mer enn tekniske ferdigheter i bruk av digitale medier. Den kritiske og kreative evnen sorterer i større grad under begrepet dannelse. Man kan si at ”Digital kompetanse er ferdigheter, kunnskaper og holdninger ved bruk av digitale medier for mestring i det lærende samfunn” (op.cit.: 133). Likevel vil jeg påstå at de mer begrensede tekniske ferdighetene er det som må stå mest sentralt i den begynnende opplæringen. Hvordan læreren bruker digitale medier i undervisningen kan likevel være med å forme den digitale dannelsen (kunnskapene og holdningene), og dermed kompetansen.

Rune J. Krumsvik (2007) mener at målet for å utvikle digital kompetanse er at vi må bli ”flytande” (op.cit.: 69) i forhold til bruk av teknologi og digitale medier. Med det mener han at man må kunne bruke disse redskapene som en slags forlengede arm på den måten det er hensiktsmessig i gitte situasjoner. Både lærere og elever må derfor bruke digitale medier, ikke bare på kurs og skole, men i ulike situasjoner og for ulike formål hvis man skal oppnå å bli kompetente brukere. Som kompetent lærer mener han videre at læreren må utvikle et pedagogisk-didaktisk IKT-skjønn. Da vil læreren se når IKT har sin styrke, og boka sin styrke. Lærers praksis kan dermed også få konsekvenser for elevenes dannelse og digitale kompetanse. Det er ikke alltid det er hensiktsmessig å benytte IKT. I kapittel 3, som handler om læringsteori, vil jeg utdype nærmere hvordan barn kan utvikle digital kompetanse.

1.3 Kort presentasjon av 5 læreverk i den begynnende lese- og skriveopplæringen

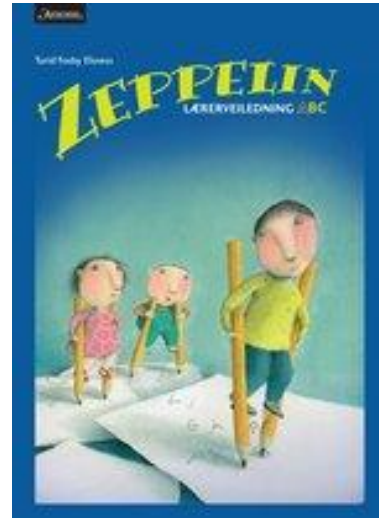
Nettstedene jeg tar for meg i denne oppgaven, er alle deler av større verk. Noen av dem kan og sies å bare være i startgrope m.h.t. utvikling. Det vil derfor være urimelig å ikke sette dem inn i den sammenhengen de tilhører. Jeg vil derfor kort beskrive de øvrige komponentene i samtlige læreverk.

1.3.1 Zeppelin fra Aschehoug

Turid Fosse Elsnes er forfatteren av læreverket *Zeppelin START* og *Zeppelin ABC*. Både *Zeppelin START* og *Zeppelin A* er gitt ut med både store og små bokstaver. Hva som er det rette for lese- og skriveopplæringen, er det delte meninger om, og forlaget har derfor valgt å tilby begge bokstavtyper.

Verket består av en rekke komponenter. *Zeppelin START* er beregnet på første trinn og skal hjelpe til i utviklinga av grunnleggende ferdigheter og knekking av lesekode.

Verket bygger på en fonologisk lesestrategi⁸ med utgangspunkt i, hva forlaget har valgt å kalle, ”de tre søyler”; begreper, språkleker og bokstavlæring. I tillegg til elevboka, også kalt grunnboka, tilbyr forlaget en arbeidsbok med bokstavoppslag over en dobbeltside for hver bokstav. Forlaget har lagt til rette for undervisningen med en progresjonsplan, men læreren står fritt til å lage sine egne opplegg med utgangspunkt i verkets innhold.



Læreveiledningen er fyldig med både pedagogiske vurderinger, metodiske tips og kopioriginaler. Bilde-/bokstav-/ordkort setter den aktuelle bokstavlyden inn i en lingvisktisk sammenheng. Dette gir anledning til variert tilnærming til bokstavlyden som skal læres. Til visualisering i klasserommet tilbyr forlaget bokstavplansjer samt alfabetramser i trykk-, stav-, og løkkeskrift som kan festes på pulter. Disse er også beregnet til bruk på 2.trinn.

Zeppelin ABC er primært beregnet på 2. trinn, men er delt i tre pakker, *Zeppelin A* og *B* er hovedbøkene, mens *C* er beregnet på en mer spesiell oppfølging. Disse består igjen av en elevbok og en arbeidsbok, samt tilhørende nivå-differensierte småbøker, kodet med gult og rødt. Det er ryddige henvisninger til småbøkene i elevbøkene, med tekster som er knyttet til det de ellers holder på med der. Alle elevbøker, også *Zeppelin Start*, har gjennomgående rammer og struktur for at det skal være enkelt å finne fram. De har også tydelig formulerte mål for hvert opplegg.

Zeppelin leseserie er småbøker som er rettet mot elever på alle trinn på barneskolen. Bøkene er nivå-differensierte og inneholder både sakprosa og skjønnlitterære tekster. Foreløpig er det bare kommet ut noen få bøker, men forlaget arbeider videre med dette (vedlegg 1).

⁸ Lyd for lyd lesing.

Det tilhørende nettstedet er foreløpig bare åpnet for 1.- 2. trinn og er under utvikling. Det vil bli nærmere presentert i hoveddelen.

1.3.2 Cappelens ABC

Om sitt eget læreverk sier Cappelen at det

”er et nytt ABC-verk som legger vekt på en helhetlig, systematisk og differensiert lese- og skriveopplæring for 1. og 2. trinn. Lek, samtaler, lytting, sang og eksperimentering med språket, er viktige virkemidler i prosessen. I Kunnskapsløftet er det slått fast at lese- og skriveopplæringen skal starte på første trinn. Cappelens ABC har tydelige delmål underveis, som munner ut i læreplanens kompetansemål etter 2. trinn” (Cappelen Damm, *Cappelens ABC*, 2008).



Læreverket er forfattet av Sissel Holt Johansen og Anne Lise Aasgaard Solli, og består av flere komponenter. *Elevbok 1, 2, 3*

og *4* inneholder lese- og skriveoppgaver, samt kartleggingsprøver. I leseboka finner man en bokstavinnlæringsdel og en del lesetekster av eldre og nyere årgang. Tekstene skal passe til ulike nivåer. *Bildebøkene* i verket er først og fremst beregnet på samtaler der barna bl.a. skal få språklig bevissthetstrening. *Oppgavekortene* er et supplement som er ment å skulle gi differensierte oppgaver i utvidelse av elevbøkene, i selvstendig arbeid hjemme eller på skolen. Til verket følger det en *CD* for de lærere som trenger å støtte seg til dette når det skal framføres tekster med melodier. I tillegg tilbyr forlaget *bokstavplansjer* i A4-format til visualisering i klasserommet.

Læreren bok kaller forlaget ”hjørnesteinen i verket” (Cappelen Damm, *Cappelens ABC*, 2008). Foruten pedagogiske begrunnelser, kopioriginaler og kartleggingsmaterieell, finner man her både undervisningsopplegg der det elementære er presentert steg for steg, ekstraarbeid og ideer til tverrfaglig arbeid. Utdrag av boka kan leses på internett.

Nettstedet forlaget har å tilby finnes både på bokmål og nynorsk og inneholder oppgaver som elevene skal arbeide selvstendig med. ”Gjennom bruk av lyd, tekst og bilde kan eleven jobbe videre med den begynnende lese- og skriveopplæringen” (Cappelen Damm, *Cappelens ABC*, 2008). Forfatterne selv sier at de ikke har lagt seg på et enten eller m.h.t. metode, ”men vi velger en balansert undervisning med vekt på både avkoding, leseforståelse og skriving. Fokus er hele tiden på lesing og skriving som en meningsøkende aktivitet, samtidig som

eleven trener spesifikt på lydsammentrekning og avkodning av enkeltord” (Johansen og Solli, 2006: 11).

1.3.3 Damms leseunivers

Damms leseunivers er et læreverk bestående av 113 lesebøker, såkalte *småbøker*, fordelt på 11 nivåer. Her finner man både faktatekster og skjønnlitterære tekster. Til verket er det og 5 arbeidsbøker. Disse inneholder i første rekke oppgaver knyttet til skriveopplæringen, men skal og være en støtte for leseopplæringen. *Ressurspermen* byr på både oppgaver til samtlige lesebøker, opplegg for observasjon og kartlegging, forslag til undervisning og organisering samt brettspill. Dessuten har den en innledende del, skrevet av en rekke fagpersoner, med veiledning og pedagogiske begrunnelser.



Lærerens ABC, skrevet av førsteamanuensis Liv Engen ved statens senter for leseforskning, er rett og slett en fagbok omkring barns lese- og skriveutvikling og undervisning knyttet til dette. I tillegg til at dette kan være en kjærkommen ressurs for lærere som synes de har for liten kunnskap omkring emnet, er det med på å gi verket faglig tyngde. Læreverket for øvrig er preget av at forfatterne har hentet sine ideer og inspirasjon fra ”stasjonsundervisninga” og ”Ny start” fra New Zealand (Se kapittel 1.1 s.6-7). Det tilhørende nettstedet har lite med resten av verket å gjøre så langt, men er under utvikling.

1.3.4 Safari fra Gyldendal

Kåre Kverndokken og Sissel E.

Blandehoel står som forfattere av læreverket Safari. ABC-boka ble gitt ut allerede i 2002 under navnet Gyldendals ABC. Nå har den fått navnet Safari 1-2 ABC og har fått



selskap av en rekke nye komponenter. ABC-boka kan fås med både minuskler⁹ og majuskler¹⁰. Til boka kan man få CD med tekstene lest inn. Det er både tilhørende oppgavebøker og skrivebøker. Forlaget tilbyr skrivebøkene med både trykk-, stav- og løkkeskrift. Lill og Leo følger oss gjennom hele verket, også i de nye komponentene.

Arbeidsboka Lese- og skrivestart er nytt etter Kunnskapsløftet, og skal legge til rette for variert og målretta lese- og skriveundervisning fra elevenes første skoledag. Den er ment å være den første lese- og skriveboka og legger opp til arbeid på ulike nivåer. Til denne delen av verket er det tilhørende bokstavbøker. Bokstavbøkene, med en bok for hver bokstav, skal være med å gi mulighet for differensiert undervisning, mengdetrening og repetisjon. For lærerne er det både en Ressursperm til Lese- og skrivestart og Bokstavbøkene, og en Lærerens bok til Safari 1-2 ABC. Hele verket, både bøker og nettsted, er å få på både bokmål og nynorsk.

Nettstedet har i likhet med Safari 1-2 ABC beholdt innholdet tilnærma slik det var under navnet Gyldendals ABC. Hovedfigurene Lill og Leo finner man også igjen her. I tillegg har Gyldendal et nytt tverrfaglig nettsted under utvikling. Dvs. at nettstedet har 4 ulike ”faghus” samt 3 tverrfaglige arenaer. Dette var ment å stå ferdig til skolestart i 2008. Mye av arbeidet var allerede lagt våren 2008, og nettstedet kan besøkes på <http://www.gyldendal.no/salaby/1-2> (vedlegg 4, spm.2). Selv om det kunne vært spennende å se nærmere på dette også, har jeg likevel valgt det bort i min oppgave og konsentrert meg om nettsteder som er ment å være ”reine” lese- og skriveopplæringsressurser.

1.3.5 Alfabet fra Samlaget

Marihøna Alfa og sebraen Beta er gjennomgangsfigurene/ maskotene i *Alfabet*. Mens Alfa hører veldig godt, så ser selvfølgelig sebraen Beta godt. Forskjellene er beregnet på å bruke innledningsvis til å snakke om ulike læringsstiler. Forfatterne av verket er Nina

⁹ Små bokstaver

¹⁰ Store bokstaver



Goga, Marianne Gaasø, Rønnaug Fjogstad, Anne Grete
Ingebretsen Husan, Ellen Sirnæs, Annette Dorthea Steinmo

For første trinn er det 5 ulike komponenter i tillegg til nettsted. I *ABC-boka* blir hver bokstav i alfabetet nøye gjennomgått. Hvert bokstavoppslag gir mulighet for ulike aktiviteter. Arbeidsboka *Alfaboka* skal være et utgangspunkt for variert arbeid med begreptrening, mens *Bokstavbok 1* først og fremst skal fungere som trening av bokstavskrivning og det å kjenne bokstavene igjen.

Storboka er en bildebok i A3-format, beregnet på samtale i grupper eller hel klasse for å trene sentrale begrep. Læreren kan hente hjelp til undervisningen på baksiden av hvert bilde. Med i verket følger 78 nivå-differensierte *leskort*. *Bokstavbok 2* henter opp igjen aktivitetene fra *Bokstavbok 1*. Her er finner man bokstavtreningsoppgaver plassert i bokstavhus. Både minuskler og majuskler er med. Oppslagene har den samme strukturen gjennom hele boka. For 2.trinn har forlaget gitt ut arbeidsboka *Språkdetektiven Beta*. Læreren kan selv bestemme rekkefølgen på oppgavene. *Leseboka* byr på lesetekster i ulike sjangre og vanskegrader. Hver tekst er fulgt av en rekke oppgaver. Til begge trinn følger en *ressursbok* for læreren. I tillegg følger *nettstedet Alfabeta*. Selv om det ikke er noe stort nettsted og oppgavene er av begrensa omfang, har det en særegen form og har noe å tilføre både min oppgave og undervisningen i den begynnende lese- og skriveopplæringen. Derfor kommer jeg tilbake til dette i kap.5.

2 Tekstteori

Som et utgangspunkt for læring ligger individets møte med omgivelsene. Og, i vårt såkalte kunnskapssamfunn der ikke det å være utlært, men livslang læring er et mål, er vi omgitt av tekster som påvirker oss på en eller annen måte. Hvorvidt disse tekstene er pedagogiske, avhenger av konteksten. Ikke nødvendigvis konteksten de oppstår i, men også den hvor de blir benytta.

Jeg har funnet det oppgaveteknisk hensiktsmessig å dele teorien inn i to kapitler, tekstteori og læringsteori. Disse er igjen delt inn i underkapitler. Først vil jeg si noe om mitt teoretiske utgangspunkt for tekstanalysen, for så i neste kapittel å belyse lese- og skriveopplæringsteori. Som basis starter jeg med kriteriene for definisjonen av pedagogisk tekst. Dette ser jeg som avgjørende for å kunne analysere hvor vidt en tekst ikke bare er en pedagogisk tekst, men, sett i lys av teori omkring den begynnende lese- og skriveopplæringen, om den også kan fungere som sådan. Jeg har og sett det som nødvendig for analysene å si noe om multimodalitet og datamediets spesifikke virkemidler før jeg presenterer sjangerteori. Sett i sammenheng vil dette ikke bare sette rammene for eksisterende sjangere, men kan og åpne opp for definisjoner av nye sjangre.

2.1 Tekst og pedagogisk tekst

”Tekst er mye mer enn trykte tekster, og det har åpnet seg en verden av facinerende muligheter etter at de digitale mediene har blitt nær sagt allemannseie i vår del av verden”, skriver Bente Aamotsbakken (2007: 29) innledningsvis i sin artikkel om *Pedagogiske intertekster*. Den tradisjonelle bruken av begrepet *tekst* er knyttet til forståelsen av det trykte ord eller skrift. Det er bare å tenke på hvordan vi forstår ord som tekst-TV, at en sending er teksta eller at noen liker ”Se og hør” fordi det er så avslappende med så lite tekst. I den utvidete forståelsen av tekstbegrepet ser man tekst ”som *sammenhengende ytringer som er bærere av mening og kan tolkes*¹¹” (Selander og Skjelbred, 2004). Dette åpner for andre tegnsystemer enn det verbalspråklige. Thomas Moser (2007), som har viet sin interesse til rom, kropp og læring, skriver i en artikkel:

”Det åpnes for et heller vidt og noe utradisjonelt tekstbegrep ved at forståelsen er basert på bokstaver og skrift alene. Andre tegn kan prinsipielt favne mye, for eksempel

¹¹ Selander og Skjelbred sin utheving.

kroppslige uttrykksformer som mimikk og gestikk, iscenesettelse av kroppen (klesplagg, frisyre, smykke, tatovering piercing, etc.) eller plasseringen av kroppen i det fysiske og sosiale rommet” (op.cit.: 158)

Disse tegnene kan virke sammen i et hele. Læreplanens fokus på sammensatte tekster som et av fire gjennomgående hovedområder i norskfaget, har langt på vei stadfesta denne forståelsen av tekstbegrepet. Anne Løvland (2007) uttrykker det på denne måten:

Tekstar er systemet av semiotiske ressursar, som til dømes skrift, bilete og lyd, men også dei handlingane ein utfører når ein kommuniserer teksten, det uttrykte røyndomsbiletet og forholdet til sjangerkonvensjonane som er ein del av den aktuelle kommunikative aktiviteten. (op.cit.: 12)

Her inkluderer hun dessuten konteksten som et tekstelement. Konteksten er med på å bestemme hvordan vi tolker en tekst. Det er denne vide betydningen av tekst jeg vil benytte i oppgaven.

Ottar Grepstad (1997) har i boka *Det litterære skattekammer* forsøkt å skille begrepene *teksttype*, *skrivemåte* og *sjanger*. Teksttyper mener han er ahistorisk bestemt, mens sjanger er en historisk bestemt kombinasjon av ulike teksttyper og konvensjoner. Han presenterer fem teksttyper innenfor sakprosa, bygd på den tyske tekstlingvisten Egon Werlich sin typologi. Disse er argumenterende, utgreiende, fortellende, skildrende og rettledeende tekster. Men, Grepstad tilføyer en sjette teksttype han mener mangler, nemlig *pedagogisk tekst*.

Konteksten er, i følge Ottar Grepstad, også avgjørende for hvorvidt man kan kalle en tekst for en pedagogisk tekst. Han har valgt å definere pedagogisk tekst som en teksttype som opptrer innenfor kirke, skole og akademia og har til hensikt å belære og oppdra. Med teksttype mener han ”sekvensar av eit eller fleire slag tekstelement som til saman dannar lingvistiske fellestrekk med same kommunikasjonsføremål” (op.cit.:113). For å definere en pedagogisk tekst har han satt opp disse kriteriene:

Ein pedagogisk tekst er orientert mot informasjon, forståing og overtyding. Ordninga av stoffet er avgjerande for slike tekstar, som difor er prega av linjer og oversyn. Spørsmål og samandrag lettar forståinga. Gjentakningar og eksempel verkar overtydande. Definisjonar, typologiar og forklaringar tener til å skape forståing og klargjer framstillinga. (op.cit.: 504)

Denne teksttypen kan igjen, i følge Grepstad, inneholde flere tekstelementer, eller sekvenser med tekst av en særskilt språklig struktur. Slik jeg ser det, burde pedagogiske tekster stått høyere i hierarkiet til Grepstad, siden pedagogisk tekst både kan være utgreiende, fortellende, skildrende og rettledeende tekster. Likeledes har han i sin sjangerkatalog valgt å bruke

lærebøker direkte under sakprosa, men kanskje burde han ha hatt et nivå imellom, slik at pedagogiske tekster var en oversjanger til lærebøker, populærvitenskap, religiøs forkynning m.m., for deretter å dele inn i teksttyper. I analysekapitlet (6.5) har jeg gjort et forsøk på denne inndeling av sjangre.

Staffan Selander og Dagrunn Skjelbred (2004) har utvidet forståelsen av begrepet pedagogiske tekster, i det de betrakter pedagogiske tekster som en kulturell artefakt¹² som best kan avgrenses ved å se på de kommunikative sammenhengene de inngår i. Fortrinnsvis benyttes de for å støtte opp om læreprosesser. Om tekster kan betegnes som pedagogiske avhenger av ”tekstenes resepsjon og anvendelsesområde” hevder Susanne Knudsen, Dagrunn Skjelbred og Bente Aamotsbakken (2007) i innledningen til boka *Tekst i vekst*. De hevder videre at ”Det åpne begrepet gjør at vi kan unngå å ekskludere potensielle framtidstekster både sjangermessig og medialt” (op.cit.: 7).

Forutsetningen for at noe skal kunne defineres som tekst, er at uttrykket må være meningsfullt og tolkbart. Hvorvidt teksten er pedagogisk, mener Skjelbred og Selander (2004) kommer an på *intensjon, tekst og kontekst*. ”...pedagogiske tekster er tilrettede eller adapterte semiotiske ytringer som aktualiseres i læringssituasjoner” (op.cit.: 61).

Konteksten for en tekst beregnet på den begynnende lese- og skriveopplæringen, plasserer teksten inn i skolen. Det at de nettbaserte læremidlene som blir omtalt i denne oppgaven, også er deler av større læreverk beregnet på bruk i skolen, styrker deres posisjon i skolekonteksten. Dermed burde man kunne ta utgangspunkt i at de virkelig er pedagogiske tekster. Hvor vidt de når fram som det i den tiltenkte lesergruppa, avhenger av om forlagene og forfatterne har lyktes med å organisere og adaptere teksten i forhold til intensjonen. Dette mener jeg også er avgjørende for hvor vidt tekster i seg selv *fungerer* som en pedagogisk tekst.

2.1.1 Intensjon

Intensjonen med en pedagogisk tekst, er at den skal belære gjennom at den er orientert mot informasjon og forståelse (Grepstad, 1997). Den vil være kjennetegnet av et asymmetrisk forhold, da tekstforfatteren er den som kan og vet noe leseren har bruk for. I *Kunnskapens tekster* (Johnsen m.fl., 1997) blir dette forholdet beskrevet som *avstand*. ”Forfatter og leser er

¹² En artefakt er menneskeskapt, et ”kunstig produkt, noe som har fremkommet på unaturlig måte” (Kunnskapsforlaget, 2006).

ikke likemenn eller naboer som prater over gjerdet. Den som vet mye, skriver for den som vet lite” (op.cit.: 43). Videre står det at ”Læreboken (les pedagogisk tekst¹³) er en budbringer ...” (ibid.). Intensjonen må derfor bli, på en eller annen måte, å bringe kunnskap. Når det gjelder nettbaserte læremidler for den begynnende lese- og skriveopplæringa, burde man finne en dobbelt intensjon om belæring¹⁴. På den ene siden skal elevene tilegne seg lese- og skriveferdigheter, og på den andre siden digital kompetanse, noe som i vår tid antagelig er i ferd med å bli to sider av samme sak. Samlaget skriver i informasjonen om nettstedet sitt, at hensikten med det er at elevene skal få trene seg i å kommunisere skriftlig og i å benytte datamaskin til tekstsapning (Ås, 2006). I spørreundersøkelsen (se vedlegg 5 spm.3) uttaler de også at nettstedet er blitt til som en følge av at digital ferdighet står som en av de fem grunnleggende i Kunnskapsløftet. Også Aschehoug legger Kunnskapsløftets vektlegging av digital kompetanse til grunn for, ikke bare Zeppelin eABC, men hele sitt nettsted Lokus 123 (Aschehoug, 2006). Dammskolen ble i sin helhet etablert pga. det forlaget oppfatter som et krav i læreplanen for Kunnskapsløftet om hva som skal inngå i et læreverk (Se vedlegg 3 spm.12).

Selander og Skjelbred (2004) har også utvidet begrepet pedagogisk tekst til å omhandle tekster som har til intensjon å legge til rette for produksjon av kunnskap. Det kan dreie seg om elevtekster, skjønnlitterære tekster og andre tekster der læring er en tilsiktet del av prosessen i arbeidet med dem. Dette synet sammenfaller med et konstruktivistisk læringssyn og læreplanens krav til utdanning: ”Utdanningen skal ikke bare overføre lærdom – den skal også gi elevene kompetanse til å skaffe seg og vinne ny kunnskap” (*Læreplanverket for Kunnskapsløftet*, 2006: 25)

2.1.2 Adaptasjon

Hvis et læremiddel skal nå fram med intensjonen om at elevene skal få kompetanse og vinne ny kunnskap, må det virke motiverende. For barn i 1. og 2.klasse, vil det si at det bør være lekpreget. Gjennom lek tilegner barn seg en rekke ferdigheter og kunnskaper. ”En skal derfor aldri undervurdere et programs underholdningsverdi – slett ikke om en også ønsker at barnet skal lære noe ved å bruke programmet”, skriver Pia Grünbaum (1998: 141). Grünbaum har satt opp en rekke kriterier for gode program for barn. Her sier hun bl.a. at det er ”viktig at

¹³ Min parentes

¹⁴ Belæring er et begrep som gjerne blir forbundet med et behavioristisk læringssyn, men som Grepstad har valgt å bruke og Selander og Skjelbred har valgt å henvise til.

barnet selv liker programmet. Programmer som utfordrer barnas nysgjerrighet og tiltaler både deres sans for humor og deres intelligens, er tiltrekkende” (op.cit.: 140), og det er dette jeg legger i begrepet *underholdende* i analysene mine. Her er både innhold, design og grad av interaktivitet viktige elementer. Uten at læremiddelet engasjerer, vil det i liten grad føre til ny kunnskap. Det må derfor *tilpasses* intensjonen, brukeren og mediet.

Et av de pedagogiske teksters kjennetegn er at de nettopp er tilpassa, eller *adaptert*. I dagens teknologiske samfunn vet de fleste hva en adapter, til bruk for å tilpasse kraft/strøm til elektriske og teknologiske gjenstander, er. Nettressursen *Ordnett* definerer adaptasjon som *tilpasning* og å adaptere som å *tilpasse* (Kunnskapsforlaget, 2006). Definisjonen omfatter altså ikke hva som skal tilpasses, eller til hva den skal tilpasses. Likevel er det oftest i litteratur om film vi møter dette begrepet. Her blir det gjerne forklart med at det innebærer å bearbeide, legge en tekst til rette for og tilpasse det til et annet medium (bl.a. Arne Engelstad, 2007: 13), og Arne Engelstad (2007) mener det er ”viktig å understreke at adaptasjon er en oversettelse fra én kode til en annen” (op.cit: 90). Selv om han i så måte fokuserer på koder knyttet til medium, åpner denne uttalelsen for at adaptasjonen også kan gjelde andre forhold som krever ulike koder.

I forhold til pedagogisk tekst, er det ganske klart at det også er til mottakeren teksten skal tilpasses. Forfatteren kalkulerer leseren inn i teksten. Torben Weinreich (1992) sin definisjon av adaptasjon begrenser seg til å tilpasse allerede eksisterende tekster for barn, for eksempel eventyr, eller at forfatteren inkluderer barneleseren i skapelsesprosessen og kommuniserer teksten sin deretter, ”en tilpasning af en tekst til børn i deres egenskap af at være børn” (op.cit: 14). På denne måten mener han at adaptasjon også skjer i skapelsen og utgivelsen av nye verker for barn. Til tross for at pedagogiske tekster ofte kan være monologiske, er de på denne måten også dialogiske.

Mikhail Bakhtin, dialogismens far, sier at ”Alle ytringar er ledd i ei svært komplekst organisert ytringskjede” (Bakhtin og Slaattelid, 2005: 11) og at man i kommunikasjon tar hensyn til erfaringsbakgrunnen mottakeren har å møte ytringene med. Dette får konsekvenser for valg av sjangre for ytringene, kompositoriske grep og ytringenes stil. Ved at pedagogiske tekster er rettet mot forståelse, må en dialogisk kommunikasjon vektlegges – en kommunikasjon der hensyn til både mottakerens forståelse og eventuelle spørsmål blir ivare tatt.

Thorben Weinreich (1992) velger å støtte seg til sin tolkning av Gøte Klingberg når han opererer med begrepene *purifikasjon*, *modernisering*, *didaktisering* og *medieoverføring*. Men, i motsetning til Klingberg ser han ikke disse fire prosessene som noe som kommer i tillegg til adaptasjon, men som en del av den (1992: 40).

All tilpasning springer ut av forfatterens forestillinger om barn, og ikke ut i fra barnet selv. Gjennom purifikasjon tilpasses teksten i forhold til barnets antatte mulighet (eller begrensede mulighet) til å vurdere, for eksempel i forhold til barnets motstridende behov for både trygghet og selvstendighet i stoffutvelgelse. I alle pedagogiske tekster finner man intensjonen om å belære. Teksten er dermed tilpasset denne intensjonen om å gi kunnskap. Denne formen for adaptasjon kaller Weinreich for *didaktisering*. Videre kaller han den aktualiseringen som skjer gjennom bearbeiding av stil og det å flytte handlinger nærmere i tid i eksisterende tekster, for *modernisering*. Den siste tilpasningskategorien skiller i følge Weinreich seg ut, ved at tilpasningen ikke skjer i forhold til barnet, men i forhold til mediet teksten presenteres gjennom. Denne har han valgt å kalle *medieoverføring*.

I forhold til min oppgave ser jeg det nyttig å slå sammen purifikasjon og modernisering til det jeg vil kalle *mottakerorientert adaptasjon*. Jeg ser dette som en naturlig sammenslåing, siden barnets forståelse og vurderingsevne, sammen med modenhet og utvikling, er avhengig av tid og rom. Didaktisering er også i høyeste grad mottakerorientert, men her finner man i tillegg et overordna mål i forhold til tilrettelegging for læring, altså undervisning. Derfor beholder jeg dette som egen kategori kalt *didaktisk adaptasjon*. Organiseringa og struktureringa man finner i de pedagogiske tekstene kan også sees som en del av den didaktiske adaptasjonen, siden hensikten, i følge Grepstad (1997), er å lette forståelsen, overbevise og å klargjøre framstillinga. Han trekker fram linjer og oversikter, spørsmål og sammendrag, gjentakelser og eksempler, samt definisjoner og forklaringer som slike organisatoriske virkemidler. I forhold til ABC-bøker mener han at det pedagogiske i første rekke knytter seg til slike komposisjonsprinsipper. Dette vil jeg utdype nærmere i kapitlet om pedagogiske tekster (kapittel 2.1.3) i den begynnende lese- og skriveopplæringa og i læring av digital ferdighet.

Ellers er selvsagt medieoverføring aktuelt for denne oppgaven. Data og internett er fremdeles en ny arena eller artefakt for presentasjon av pedagogiske tekster. Noen tekster er skapt for dette mediet. De er produsert med bakgrunn i, og tilpasset datamediets virkemidler, mens andre igjen er *reproduserte tekster* (Schwebs og Otnes, 2001) som er mer eller mindre adaptert for å kunne presenteres gjennom dataskjermen. ”Den type adaptasjon som innebærer

å overføre en tekst til et annet medium [...] kalles gjerne medietransformasjon eller *transmediering*” (op.cit.: 195-196). Her skiller Scwebs og Otnes mellom tre grader av transmediering. Gjennom transkribering utnyttes noen av det nye mediets egenskaper slik ”at teksten fortellerteknisk endrer karakter” (ibid.). Ved dramatisering av tekst, gjøres deler av den om til dialog, gjerne i form av animasjoner eller annen film (op.cit.: 198), mens den transmedieringen som gir leseren mulighet for selv å velge veier å gå i tekstens forløp, blir kalt interaktivisering (op.cit.: 199).

Både den adaptasjonen som blir gjort i forhold til tekster som er skapt for skjermmediet og den som blir foretatt for å reprodusere eller transmediere tekster, foretrekker jeg å kalle *medieadaptasjon*. I analysene vil medieadaptasjonen bli delt inn etter datamediets spesifikke virkemidler, og disse faktorene vil dermed bli belyst, om enn med andre begrep (se kapittel 2.3). Selv om de ulike adaptasjonsformene *mottakerorientert adaptasjon*, *didaktisk adaptasjon* og *medieadaptasjon*, ikke bare går over i hverandre, men faktisk forutsetter hverandre, vil jeg i analysene prøve å skille mellom dem. For å få til dette har jeg i kapittel 4.1 definert noen aspekter innenfor hver adaptasjonsform.

2.1.3 Pedagogiske tekster i den begynnende lese- og skriveopplæringa og i læring av digital ferdighet

Både Cappelen, Aschehoug og Gyldendal benytter ABC-begrepet i tittelen på sine nettbaserte læremidler i den begynnende lese og skriveopplæringa. Hvis man bruker ABC som søkeord på startsidene, er det ikke bare bøker for den begynnende lese- og skriveopplæringa som dukker opp. *ABC for smartere studier* av Ragnar Hatlem, *ABC for jegerprøven* av Eigil Reimers, *Skrekkens ABC - Alt du vil vite om skrekkfilm, men ikke våger å spørre om*, *IKT-ABC*, et veiledningsprogram i strategisk skoleledelse med IKT, blant mange andre.

På ordnett.no er definisjonen av ABC at det er en lærebok i staving og lesing eller noe som inneholder elementærkunnskaper innen et fag, for eksempel *lære seg politikkens abc* eller *abc for førerprøven* (Kunnskapsforlaget, 2006).

Wikipedia slår også fast at uttrykket ABC kan brukes generelt om alle slags begynnerlærebøker eller om viktig elementærkunnskap innen et fagområde, men at det primært er en grunnleggende lærebok i staving og lesing. Kjennetegnene er at hver bokstav gjerne har sitt eget oppslag sammen med en leseøvelse og en illustrasjon av kjente dyr, figurer eller gjenstander som passer til bokstaven. Ord og bilde skal virke sammen for at den lesende

på en pedagogisk og lekpreget måte skal lære seg lesekunsten. Tekstene er ofte enkle vers med enderim og mange av bøkene har i tillegg lesestykker bakerst. Dagrunn Skjelbred (2000) definerer ABC-boka som ” lærebøker som er laget til bruk i den første leseopplæringa enten i skolen eller hjemmet” (op.cit.: 4). Hun føyer til at de også skal være godkjent av offentlig myndighet til bruk i undervisning etter godkjenningsordninga for lærebøker som ble innført i 1889/1908. Siste del av denne definisjonen er foreldet i det godkjenningsordninga bortfalt i 2000. Hvilke konsekvenser dette vil ha for lærebøker og læremidler generelt i fortsettelsen, kunne vært interessant å diskutere, men det faller utenfor min problemstilling.

Jeg vil holde fast ved de pedagogiske teksters kriterier, nemlig intensjon, kontekst og adaptasjon, og Dagrun Skjelbred (2003) slår fast at disse kriteriene også gjelder ABC-bøker.

”Eit viktig krav til tekstar i abc-bøker er at dei skal vere lette. Grunnen til at vi lagar og bruker abc-bøker, er nettopp at vi meiner dei som skal lære å lese, treng ei systematisk innføring i leseprosessen og enkle tekstar å arbeide med i starten, før dei kjem over på lesestoff som ikkje er tilrettelagt” (op.cit.: 128).

I dette utdraget finner vi *intensjonen* om at noen skal lære å lese. Den *mottakerorienterte adaptasjonen* er ivaretatt gjennom enkle tekster, og den *didaktiske adaptasjonen* gjennom progresjon, fra det enkle til det ikke tilrettelagte. Som en del av adaptasjonen ligger også komposisjonen. ABC-bøkene komposisjonsprinsipper dreier seg i hovedsak om utvalget, redigeringsmåten og hvordan de ulike tekstene er satt sammen, og det er dette Grepstad (1997) mener gjør at man kan gjenkjenne dem som pedagogisk tekst. Intensjonen om leseopplæring kommer tydeligst fram gjennom ABC-bokas progresjon, hevder Dagrun Skjelbred (2000). I tillegg til at tekstmengde og vanskegrad øker utover i boka, har de differensierte øvelser knyttet til enkeltbokstaver, stavelser eller ord. Dessuten har de gjerne en tittel som viser at de er beregnet brukt i leseopplæringa.

Tar man utgangspunkt i begrepet ABC, som noe som angår enhver begynneropplæring, kan man anta at de samme kriteriene ligger til grunn enten læremidlet blir presentert som bok eller som nettsted. Man kan også anta at disse kriteriene gjelder for læremidler beregnet på å oppøve digital ferdighet. Å inneha digital ferdighet er i dag helt nødvendig for å kunne mestre nye tekstformer og uttrykk (*Læreplanverket for Kunnskapsløftet*, 2006). Et barn i den begynnende lese- og skriveopplæringa kan ikke lese seg til slik ferdighet i en lærebok, men kan tilegne seg den gjennom bruk av digitale medier, tilrettelagt i en viss rekkefølge og etter en viss progresjon. En påfallende ulikhet mellom den tradisjonelle ABC-en og et nettbasert

læremiddel, er forventningene om interaktivitet og umiddelbar reaksjon i form av stimulus-respons -elementer.

”Den teknologiske betegnelsen *pedagogisk programvare* brukes ofte om cd-romer (les nettsteder)¹⁵ produsert for skolebruk, muligens fordi det i større grad inviteres til ”gjøring” enn til lesing. Dette kan i enkelte tilfeller gå ut over en helhetlig forståelse. De mange leseopplæringsprogrammene tar for eksempel hovedsakelig for seg bokstavinnlæringen og har en ganske mekanisk tilnærming. De har ikke et allsidig tekstutvalg eller muligheter for en såkalt syntetisk leseopplæring, noe de fleste nyere ABC-bøker legger opp til” (Schwebs og Otnes, 2001: 257).

Skiller vi mellom de ulike adaptasjonsformene vil vi se at som en del av den *mottakereorienterte adaptasjonen*, er det viktig at elevene liker læremiddelet (se kapittel 2.1.2). ”I et godt barneprogram er barnet en aktiv deltaker, ikke tilskuer” (Grünbaum, 1998: 147). Det stilles altså krav til en viss grad av interaktivitet. I tillegg skal læremiddelet også være lærerikt, for ”det er heller ingen grunn til å akseptere programmer som er en hån mot barnas intelligens” (op.cit.: 151). Her beveger kriteriene seg over mot *didaktisk adaptasjon*. Navigeringa ligger og i grenselandet her, og i utgangspunktet vil jeg sortere Pia Grünbaums påstand om at ”et program bør være så enkelt å bruke at barnet – eventuelt etter litt hjelp med å komme i gang – selv kan gå på oppdagelsesferd i hele programmet og finne ut av hva det inneholder” (1998: 141), under mottakerorientert adaptasjon. Hun stiller også krav til stimulus-respons-elementene som hun understreker at bør være klare, konstruktive og ikke fordømmende. I stimulus, ligger den oppfordringa programmet gir brukeren til handling og respons, den handlingen brukeren utfører. Den responsen programmet kommer med på brukerens initiativ, velger jeg å kalle reaksjon. Man får dermed en stimulus-respons-reaksjon. Verken stimulusen eller reaksjonen bør være fordømmende, men klare og konstruktive. Selv om stimulusens og reaksjonens form kan være avgjørende for hvorvidt en elev opplever et program underholdende og motiverende, ser jeg først og fremst på dette som en del av den didaktiske tilrettelgginga. Også multimodaliteten man kan finne i tekster presentert på skjerm, enten det er cd-rom eller nettsted, kan virke stimulerende og underholdende. Multimodale, eller sammensatte tekster er et av hovedområdene for kompetansemålene i norsk i *Læreplan for Kunnskapsløftet*.

¹⁵ Min parentes

2.2 Multimodale tekster

”Orda, fotografiet og teikningane kan skape meining kvar for seg, men kombinasjonen, den samansette teksten, er eit eige, samansett tekstuttrykk” (Løvland, 2007:, s.20). Anne Løvland finner det hensiktsmessig å ta utgangspunkt i semiotikerne Günther Kress og Theo van Leeuwen (2006) sitt begrep *multimodale tekster*. ”...any text whose meanings are realized through more than one semiotic code is multimodal” (op.cit.: 177) mens *Læreplanverket for Kunnskapsløftet* kaller disse tekstene for *sammensatte tekster*. Selv om begrepene gjerne blir tolket likt, er det nyanser mellom dem. I hovedsak gjelder dette den enkelte betydningsbærende enheten i begrepet. At noe er sammensatt, trenger ikke å si så mye om mangfold av modaliteter. Dermed er multimodale tekster et mer presist begrep, men disse brukes om hverandre, og man kan vel si at kunnskapsdepartementet har gjort et valg, som både er lettfattelig og blitt allment akseptert.

Læreplanen for Kunnskapsløftet har gjennom vektlegginga av sammensatte tekster, vært med på å befeste det utvidete tekstbegrepet. Om sammensatte tekster sier Gunnar Liestøl, at begrepet ”forutsetter et utvidet tekstbegrep, dvs. betegnelsen ”tekst” er ikke lenger forbeholdt det litterære paradigme og tradisjonell skriftkultur, men inkluderer også andre medieuttrykk (eller tekst-typer) som bilde, film og lyd” (2006: 278). Datamediet er som skapt for sammensatte eller multimodale tekster. Ture Schwebs og Hildegunn Otnes (2001) skriver i *text.no* om multimedialitet, dvs. et mediums iboende muligheter til å presentere en tekst på mange måter. Men, dette er bare et av datamedienes virkemidler. ”Digitaliseringa har muliggjort en ny type sammensatte tekster som i mange henseender er mer komplekse enn de vi tradisjonelt kjenner fra analoge medier” (Liestøl, 2006: 283), og kompleksiteten av tekstene henger nøye sammen med alle de virkemidlene datamediet har å by på. Utviklinga går raskt i den digitale verden, og man må kunne anta at også nye virkemidler stadig vil dukke opp, med de konsekvenser det vil få for representasjonen.

Roland Barth (1964) skriver i *Bildets retorikk* om verbal tekst til bildet som *forankring* og *forsterkning*. Gjennom forankring sørger forfatteren for at bildet tolkes etter verbaltekstens mening eller budskapet, mens gjennom forsterkning utfyller verbal tekst og bildet hverandre. I forhold til ABC-bøker vil jeg gjerne snu det hele på hodet og si at bildet og ev. den auditive teksten forsterker og forankrer det lingvistiske.

Anne Løvland (2007) tar utgangspunkt i Theo van Leeuwen når hun bruker begrepene *utdyping* og *utviding* som hovedkategorier m.h.t. informasjonskopling i sammensatte tekster.

Ved at hun sidestiller de ulike tegnsystemene, mener jeg hun gir rom for nettopp å snu Barthes bruk av begrepene forankring og forsterking på hodet. Videre deler hun utdjuping og utviding inn i henholdsvis to og tre underkategorier. Under utdjuping presenterer hun *spesifisering* og *tolking*. Med spesifisering mener hun at den ene modaliteten spesifiserer informasjonen den andre modaliteten uttrykker, for eksempel et navn under et bilde i et album. Med tolking viser hun til tekster der den ene modaliteten tolker informasjonen som blir uttrykt gjennom en annen modalitet. Dette finner vi bl.a. eksempler på i dataprogram der man ved å peke på et ikon får fram små verbaltekster som hjelper oss å finne fram i programmet. Under *utviding* har hun satt opp underkategoriene *omskrivning*, *kontrastering* og *utfylling*. Med omskriving mener hun to modaliteter som uttrykker det samme, mens kontrastering gjerne er motstridende informasjon gjennom ulike modaliteter som slik kan skape spenning og ny mening. Informasjon presentert gjennom ulike modaliteter og som sammen skaper et hele, kaller hun utfylling. I tillegg snakker hun faktisk om *mental utfylling* som en del av utvidinga, der det er opp til leseren med sine erfaringer å fylle ut teksten. Dette er bl.a. svært vanlig i tekster som blir benyttet i den begynnende lese- og skriveopplæringa. Illustrasjoner og verbaltekst tar gjerne utgangspunkt i miljøer forfatteren har en forestilling om at mottakeren bør ha et visst kjennskap til. Ved å benytte bilder av kjente dyr, figurer og gjenstander, gis leseren mulighet til å fylle ut tekstene ut fra egen kunnskap og erfaring. Slike tekster blir gjerne benyttet til samtale i klasseromsundervisning.

En del av ABC-enes progresjon viser seg i balansen mellom verbalspråklig tekst og illustrasjonene. I begynnelsen av en ABC er det større mengde illustrasjon og mindre verbalspråklig tekst. Denne forskjellen viskes etter hvert ut, og det går mot at den verbalspråklige teksten er hovedbæreren av tekstens betydning. Dette varierer selvsagt noe etter hvilken metodikk og hvilket medium som blir benyttet. I en nettbasert ABC må man skille verbal tekst i skriftspråklig og auditiv tekst, siden dette datamediet gjerne benytter begge deler.

Selv om illustrasjonene er dominerende i begynnelsen, er de likevel som oftest bare en forsterkning av det skriftspråklige. Også mengden auditiv tekst kan være forholdsvis stor i nettbaserte ABC'er, men det er de skriftspråklige tegnene som spiller hovedrollen i den begynnende lese- og skriveopplæringa. Det er de som skal læres, enten man vektlegger grafem¹⁶ eller fonem¹⁷.

¹⁶ Det minste skriftegenhet til gjengivelse av et fonem (Kunnskapsforlaget, 2006)

I det neste delkapittelet vil jeg komme med en mer utfyllende beskrivelse av hva multimodalitet innebærer når det gjelder digitale medier. Der vil jeg også se multimodalitetsbegrepet sammen med multimedialitetsbegrepet. Dessuten presenteres ytterligere tre etablerte digitale virkemidler, basert på Schwebs og Otnes (2001).

2.3 Digitale tekster og datamedienes mediespesifikke virkemidler

Om ikke multimodale tekster er et nytt fenomen, er digitale tekster av relativ ny opprinnelse, og stadig dukker det opp nye sjangre, gjerne som et resultat av at store konsern ønsker å skape nye trender og dermed tjene mer penger. Det at folk flest har tilgang til datamediet, gjør likevel sitt til at de også kan være med å forme utviklinga sjøl. Her har skolen en oppgave. ”Elevene (og lærerne) skal ikke bare forstå sammensatte tekster gjennom analyse, men også gjennomføre egne produksjoner” (Liestøl, 2006: 299).

Det er fire hovedkategorier mediespesifikke virkemidler som kjennetegner digitale tekster: *multimodalitet*, *hypertekstualitet*, *interaktivitet* og *samtidighet* (Otnes, 2006). Disse kan være vanskelige å skille fra hverandre, siden de faktisk henger nøye sammen. Mens de enkelte *modalitetene* i en tekst i utgangspunktet har et bestemt forløp, kan dette forløpet oppløses både av *multimodalitet* og av *hypertekstualitet*. Graden av *interaktivitet* er gjerne avhengig av graden av både *hypertekstualitet* og *multimodalitet*, dvs. i hvilken grad leseren kan navigere og gjøre egne veivalg i lesinga (Otnes, 2001). For at de mediespesifikke virkemidlene skal fungere og spille sammen i en helhet, må de presenteres på skjerm. Man kan ikke skrive dem ut på papir, derfor har Schwebs og Otnes valgt å kalle slike tekster for skjermtekster (Schwebs og Otnes, 2001).

Mens digitale tekster for barn gjerne bærer preg av en høy grad av multimodalitet, er de gjerne i mindre grad hypertekstuelle og reelt interaktive (Mer om dette i kap. 2.3.3). Samtidighet er så og si fraværende i tekster for små barn. Jeg vil likevel presentere dette virkemiddelet kort i kap.2.3.4, siden det kan si noe om de digitale teksters vesen.

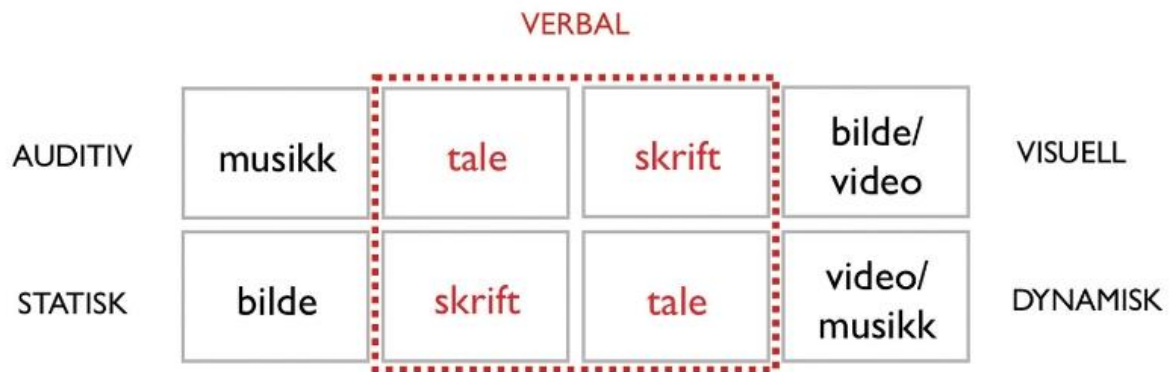
¹⁷ Den minste lydenhet (Kunnskapsforlaget, 2006)

2.3.1 Multimedialitet og multimodalitet

Multimodale teksters ultimate presentasjonsverktøy er datamediet. ”Multimodality is made easy, usual `natural` by these technologies” (Kress, 2003: 5). Datamediet er et verktøy som kan håndtere mange semiotiske tegn samtidig. Lyd, bilde, film, symbol og verbale skriftspråklige og auditive tegn kan overføres både synkront og asynkront. Informasjon, underholdning og kommunikasjon blir presentert på måter som for bare få år siden virket som en utopi. Mulighetene synes å være uendelige. I *text.no* skriver Scwebs og Otnes (2001) om multimedialitet som et av datamedienes virkemidler, samtidig som de får fram at multimedialiteten ikke er noe unikt for datamediet, og kanskje er det heller tilgjengeligheten og brukervennligheten som er det enestående. Datamediet er et multimedialt verktøy som presenterer lett tilgjengelige multimodale tekster og som byr på enkle muligheter for brukeren til selv å produsere multimodale tekster. Begrepet ”multimedia dukket opp som et moteord i 1990-årene” (Schwebs og Otnes, 2001: 108) og i dag forbinder vi det i første rekke med digitale medier.

Datamediets inntog har altså skapt en vesentlig forskjell i forhold til produksjon og representasjon av slike multimodale tekster. ”Sammensatte (multimodale) tekster blir i dag helt korrekt koblet mot digitale ferdigheter og digital kompetanse, men fenomenet er langt fra nytt” (Liestøl, 2006: 281). Den teknologiske utviklinga har gjort at multimediale verktøy ikke lenger bare er tilgjengelig for store profesjonelle aktører, men faktisk for folk flest, også barn. Samtidig har digitaliseringa ”muliggjort en ny type sammensatte tekster som i mange henseender er mer komplekse enn de vi tradisjonelt kjenner fra analoge medier” (op.cit.: 283).

Schwebs og Otnes (2001) opererer med to typer semiotiske systemer eller modaliteter, skrift og bilde som er *statiske* modaliteter, og lyd og levende bilder som er *dynamiske* modaliteter. Dette knytter de opp til måten de blir lest på i forhold til tid og rom, altså forløp. Likeledes bruker Liestøl (2006) disse begrepene. ”*Bilder*, enten de opptrer i form av tegninger malerier eller fotografier, er stabile, de forandrer seg ikke over tid ... *Skrift* er også en stabil, vedvarende teksttype...” (op.cit: 288). Videre sier han at ”*Levende bilde* (film, video) forutsetter forandring over tid” (op.cit.: 289), og han setter lyd i sammenheng med levende bilder. I en modell samler han de ulike modalitetene i motsetningspar: verbal – ikke verbal, auditiv – visuell og statisk - dynamisk.



(Liestøl, 2006: 292)

Vi ser av modellen at det er to par ulike motsetningskategorier Liestøl mener er spesielt aktuelle i forhold til digitale tekster. Disse er kryssende på den måten at det visuelle kan være både statisk og dynamisk, alt avhengig av om det er bevegelse i det visuelle, mens det auditive faktisk alltid vil være dynamisk. Det er derfor bilder i bevegelse som gjør det vanskelig å finne en sammenfallende modell for alle modalitetene. Dessuten er det som Schwebs og Otnes påpeker umulig for en multimedial forfatter å fastlegge et forløp, -bare legge til rette for et forløp. Dermed kan man ikke bare knytte modalitetene opp mot det statiske og det dynamiske. Jeg foretrekker derfor å bruke de tre motsetningsparene auditiv – visuell, verbal – ikke verbal og statisk - dynamisk hver for seg i analysene, samt, i den grad det blir aktuelt, å snakke om ulike typer film i stedet for video, som først og fremst regnes som en type medium.

2.3.2 Hypertekstualitet

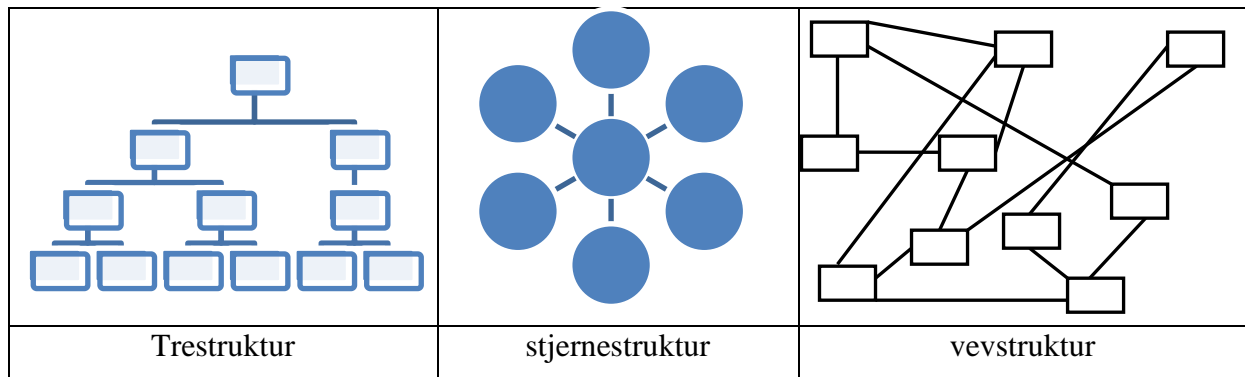
”Hypertekst er et *tekststruktureringsprinsipp*, en måte å ordne tekstsegmenter på, ...”

(Schwebs og Otnes, 2001: 65). Tekststruktureringsprinsippet består av en rekke bestanddeler. *Noder* er helhetlige avgrensede tekstsekvenser. De kan bestå av en eller flere typer tekst eller modaliteter. Disse er forbundet med *pekere*, *linker* og *ankere*. En peker er et punkt, gjerne bestående av et ord eller symbol, som ved aktivisering, ved for eksempel musepeker, fører en via en forbindelse, kalt link, til et anker eller stedet i noden man kommer til (ibid.).

En hypertekst kan leses på flere måter. Leseren kan ha mange valgmuligheter gjennom de ulike forbindelsene mellom nodene. Eksakt hvor valgfritt en hypertekst kan leses eller hvor enkel den er å orientere seg i, avhenger av hvilke struktureringsmodeller som er benyttet. De er igjen satt sammen etter to struktureringsprinsipper som går på *linje* og *rom*. Det som er

ordnet lineært følger etter hverandre, mens det som er ordnet romlig ikke har noen bestemt rekkefølge. Hypertekstene er i sin natur ordnet romlig (ibid.).

Det eksisterer tre romlige grunnstrukturer: *Trestruktur*, *stjernestruktur* og *vevstruktur*.



Etter modellen til Schwebs og Otnes (2001)

Man kan si at hypertekst som er strengt ordnet etter hierarkisk trestruktur til en viss grad er lineære, i det bevegelsene innenfor hyperteksten bare er nedover eller oppover. Det samme gjelder for stjernestruktur, som kun har to nivåer, og bevegelsene går fra midten og ut og tilbake. Men, de fleste hypertekster har en blandingsstruktur der man, til tross for en hierarkisk grunnstruktur, også kan bevege seg mellom nodene på samme nivå. I hvilken grad man kan gjøre dette avhenger av hvor mange linker det er mellom de ulike nodene.

URL-en kan ofte si noe om hvilket nivå man faktisk er på. Beveger man seg innenfor en hypertekst med trestruktur eller stjernestruktur, vil man få URL-en eller adressen til hovednoden/ startnoden, også kalt hjemmeside, først i adressefeltet. Deretter bygges det opp etter hvilket nivå eller hvilken node man er på. For eksempel vil det, når man er inne på startsidene til Samlagets Alfabet, stå <http://alfabeta.samlaget.no/> i adressefeltet, som en slags stamme. Videre velger man seg til neste nivå, og adressen bygges ut bak skråstreken med adressen til greinene. Hvis linken som hører til pekeren man aktiverer fører til en node på en annen server, vil også det vises i adressefeltet, og stammen får et annet ”navn”, slik som hvis vi aktiverer pekeren som viser til illustratøren: <http://www.inkalill.no/>

Både nettstedet som er ordnet etter trestruktur og stjernestruktur har gjerne en startside eller hjemmeside, mens et nettsted ordnet etter vevstruktur er tilsynelatende tilfeldig sammensatt og har ingen fastlagt rekkefølge for leseren.

Nettsteder for barn har ofte en mindre grad av hypertekstualitet enn nettsteder. Dette kan rett og slett være av pedagogiske årsaker. ”Det kan bli ganske komplisert med stor valgfrihet, og iblant kan man rett og slett miste oversikten og gå seg vill. Men på den andre siden er det også slik at en større grad av valgfrihet gir en sterkere følelse av innflytelse og påvirkningskraft” (Otnes, 2001). I andre forhold i livet økes gjerne valgfriheten med alder og modenhet. Det bør antagelig være tilfellet i forhold til Internett også.

2.3.3 Interaktivitet

En vesentlig del av interaktiviteten brukeren blir budt gjennom datamediene og internett, er valgmulighetene som ligger i hypertekstualiteten den presenterer. Interaktivitet er ingen fast størrelse, men er avhengig av graden av dialogisitet og hypertekstualitet (Otnes, 2001).

Hildegunn Otnes setter også interaktivitet opp mot i hvilken grad leseren får en *opplevelse* av å være i reell samhandling med noen, og hun peker på to viktige aspekt innen dialogisitetsdimensjonen: ”Det ene er formen på tilbakemeldingen til brukeren, og det andre er brukerens mulighet for kontroll og innflytelse på framdriften av teksten” (ibid.). Hvorvidt reaksjonen består av oppfølgingsspørsmål og kommentarer eller bare er automatiserte reaksjoner er avgjørende for leserens opplevelse, sammen med følelsen av innflytelse og påvirkningskraft som hypertekstualitet kan gi.

”Meget enkelt beskrives gjerne interaktivitet som den kommunikasjonen som kan foregå mellom datamaskinen og brukeren” (Schwebs og Otnes, 2001: 97). Jeg velger å definere det som kommunikasjon mellom brukeren og en programvare gjennom datamaskinen, eller mellom flere brukere gjennom datamaskinen og et program, selv om Otnes (2001) åpner for å regne begge deler som interaktivitet i sin artikkel *Hvor interaktive er de interaktive tekstene*. Hun hevder her at dialogen mellom menneske og maskin alltid vil være simulering, men hun fortsetter med å si at ”Selv om det fins argumenter for å skille disse to områdene, vil jeg likevel her åpne for å innlemme all kommunikasjon, så vel *med* som *via* maskin, i min taksonomi” (ibid.). Programmet vil likevel være et tillegg til maskinen. Datamaskinen er et interaktivt verktøy i det kommunikasjonen foregår gjennom maskinen, på samme måte som vi snakker i telefonen og ikke med den. Likevel er interaktivitet et av datamedienes kjennetegn i det de etter hvert er som skapt for dette formålet. I dens ytre kommer dette til syne gjennom tastatur, mus, web-kamera, mikrofon, høyttalere og skjerm. I ordet datamedium, ligger det at det er data-bærer, et mellomledd (Kunnskapsforlaget, 2006).

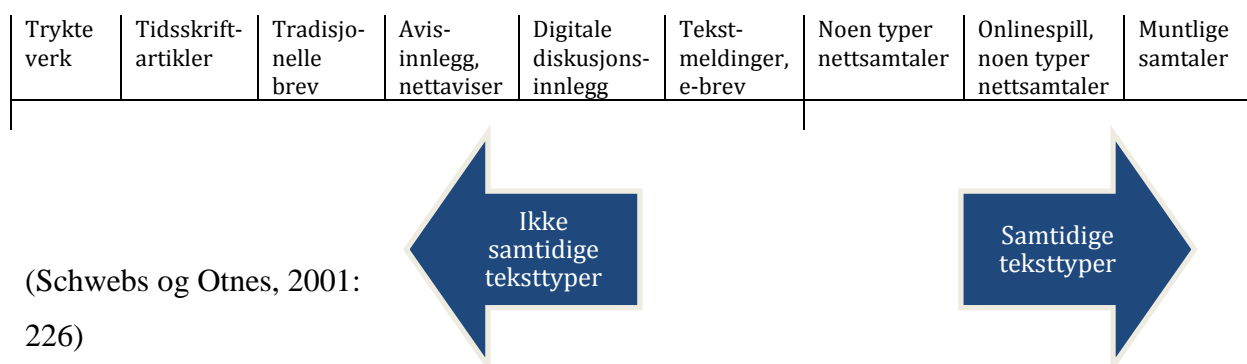
Kunnskapsforlaget definerer begrepet som samarbeid og samspill, men føyer til toveiskommunikasjon (flerveis-) som synonym. Mange program til bruk i skolen blir karakterisert ved bruk av honnørordet interaktivitet, men

”Interaktive tekster er ikke nødvendigvis ensbetydende med modernisering og endring av undervisningsformer. En del pedagogisk programvare er tvert i mot preget av et behavioristisk læringssyn og stimulus-respons-modeller og fører dermed bare videre tradisjonelle undervisningsformer” (Schwebs og Otnes, 2001: 98).

Dette gjelder særlig programmene som har blitt presenterte på CD-rom. Disse har nok vært mer endelige og statiske enn de som blir lagt på internett, i det at de ved å være en del av verdensveven har flere muligheter.

2.3.4 Samtidighet

Som nevnt innledningsvis i kapittel 2.3 er samtidighet ganske sjeldent eller fraværende i tekster for små barn. Schwebs og Otnes opererer med en graderingsskala av samtidighet for sjangere (Se figuren neste side). Det vil være vanskelig å finne noen av disse i digitale tekster for barn. Enkelte av sjangrene som ikke er rettet spesifikt mot barn, har nok likevel blitt mer utbredt også blant barn i løpet av de få årene som er gått siden boka deres ble gitt ut.



Både telefoni via data og internett, og ulike former for Chat har blitt både enklere i bruk og mer utbredt siden Schwebs og Otnes (2001) skrev *text.no*. Likevel gjenspeiles dette i liten grad i læremidler for barn også i dag. Dette kan ha med pedagogiske avveininger og didaktisk tilrettelegging å gjøre. (Se mer om dette i kapittel 3.2). Det som ikke kommer fram av figuren,

er sjangre som kan gi ulike grader av *opplevelse* av samtidighet, dvs. automatisk genererte kommunikasjonsjangre.

Schwbs og Otnes (2001) omtaler Sheizaf Rafaeli sin inndeling av medierte kommunikasjonsjangre. ”Han opererer med tre nivåer: (*likeverdig*) *toveiskommunikasjon*, meddelelser går begge veier, *reaktiv kommunikasjon*, et utspill er en reaksjon på det umiddelbart foregående, og *interaktiv kommunikasjon*, et utspill reagerer på hele rekken av tidligere meddelelser” (op.cit.: 101-102). Jeg velger å kalle den umiddelbare reaksjonen programmet eller skjermteksten har på brukerens handlinger for *reaktiv reaksjon*. Umiddelbar oppmuntring, korrigerende og ros etter utført handling og reaktiv reaksjon, kaller jeg *umiddelbar automatisk generert reaksjon*. En automatisk generert e-post-tjeneste eller en automatisk tilbakemelding på en rekke handlinger eller meddelelser, vil da kunne betegnes som *forsinka automatisk generert reaksjon*. De tre kategoriene er forutbestemte elementer som, gjennom at tekstene er interaktive, kan gi eleven eller brukeren en opplevelse av *samtidighet*. *Spontan reaksjon* blir da en unik reaksjon som oppstår i møtet med en spesiell handling eller meddelelse. Denne kan være fra forsinka til umiddelbar, alt etter hvilken form den har. Disse faktorene er ikke avgjørende for kategoriseringa av sjangrene, men vil påvirke deres grad av samtidighet. Et ”massively multiplayer online role-playing game”¹⁸ har høy grad av *spontan reaksjon*, mens et onlinespill, der all reaksjon består av forutbestemte reaksjoner og tilbakemeldinger i form av automatisk generert reaksjon, vil ha en lavere grad av samtidighet.

Internettets iboende mulighet til samtidighet har, uansett hvordan man snur og vender på det, konsekvenser for tekster for barn, og da ikke først og fremst på bruker- eller lesersiden, men på produksjonssiden. ”Nettsteder gir mulighet for raskere oppdatering enn tradisjonelle læremidler” (Selander og Skjelbred, 2004: 118). Forlagene kan til en hver tid holde rede på aktualiteten i tekstene sine gjennom å registrere hvor hyppig tekstene deres blir benyttet og av antall brukere. Dermed kan de også ganske problemfritt redigere, aktualisere og til en hver tid sørge for at sidene deres er up-to-date og hva markedet vil ha.

¹⁸ MMORGP er et online rollespill som foregår gjennom kommunikasjon med andre spillere i en virtuell verden.

2.4 Sjangre

Ottar Grepstad (1997) innleder sitt kapittel om sjangre med å si at ”Tekstar finst, sjangrar kan aldri bli anna enn begrep” (op.cit.: 147), og med det mener han at det opprinnelige ordet *genre* er en metafor, avledet av det latinske ordet *genus* som bl.a. betyr opphav, slekt, etterkommer og måte. Han mener videre at å sjangerbestemme en tekst handler vel så mye om identifisering som klassifisering og at det dermed forutsetter likhetstrekk. Det er mange måter å dele inn sjangre på, og det finnes mange definisjoner. Grepstad skriver i forbindelse med sakprosasjangre om hovedsjanger, sjanger og undersjanger. Hvor disse grensene går varierer mellom ulike forskere. I sin bok *Tingenes orden* (2006) prøver Michel Foucault å besvare en rekke spørsmål i forhold til hvordan vi ordner verden. Gjennom sin ”arkeologi” har han gått tilbake for å finne ut hva som har blitt akseptert som meningsfullt og sant i en bestemt historisk periode. Han viser også til hvordan språket løsrev seg fra resten av verden i den klassiske perioden for å representere, dvs. beskrive resten av verden. Etter hvert ble representasjonen, språket, selv objekt for vitenskapen, og i likhet med resten av vitenskapen ble det utsatt for klassifisering, basert på utvalgte likheter og diskriminering. Han refererer til Friedrich Schlegel som skrev at språkernes indre struktur, eller den sammenlignende grammatikk er den som ”vil gi oss nøklene til språkernes historie på tilsvarende vis som den sammenlignende anatomien har kastet nytt lys over naturhistoriens mer opphøyde vitenskap” (2006: 372).

Sjangerinndelinga er en del av denne vitenskapen og diskursen¹⁹. Dette tilsier at det finnes flere måter å forstå verden på, og dermed også hvordan man deler litteraturen inn i sjangre. Kriteriene for inndeling er uendelig. Til og med definisjonen av hva en sjanger er, finnes det uenighet om. Helge Ridderstrøm (2008) har definert sjanger på denne måten:

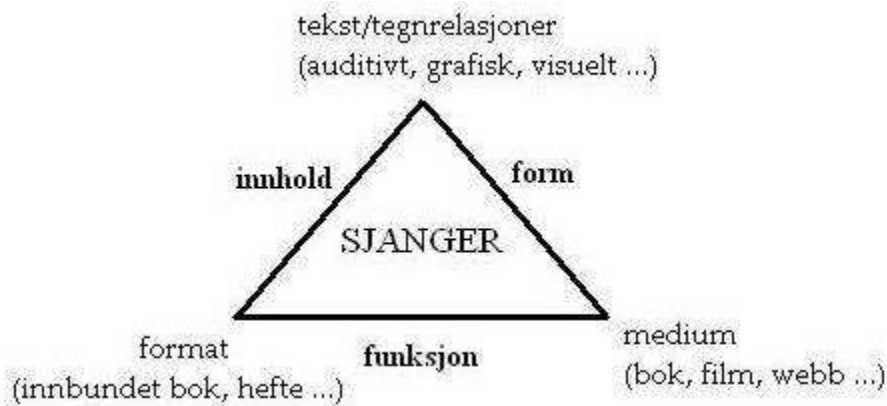
Sjangrer er kommunikasjonsmidler i ulike aktivitetstyper. De bidrar til gjenkjennelse og forståelse, og fungerer som en (taus, underforstått) overenskomst eller kontrakt mellom for eksempel en skriver og en leser, en musikkutøver og en lytter, en maler og en betrakter av maleriet. Sjangrer forutsetter kommunikasjonsfellesskap. Sjangerbetegnelser forteller oss hva vi kan forvente av ulike tekster – forvente av innhold, aktuelle bruksmåter osv.(op.cit: 693)

Videre sier han at ”En sjanger er et hjelpemiddel for å gjøre valg, dvs. for personer til å planlegge sine prioriteringer. De utgjør et rammeverk for både tekstproduksjon og -tolkning: De hjelper lesere til å gjenkjenne, velge ut og tolke tekster” (op.cit.: 696). Jeg trekker den

¹⁹ Med diskurs menes ”at sproget er strukturert i forskjellige mønstre, som vores udsagn følger, når vi agerer inden for forskellige sociale domæner” og at det ” er en bestemt måde at tale om og forstå verden på (Winther Jørgensen og Phillips, 1999: 9)

konklusjon at Ridderstrøm ser sjangre i lys av Carolyn Millers (2001) beskrivelse av sjangre som sosial handling. Hennes forståelse av sjangre ”binder seg ikke til en taksonomi, for genrer endrer seg, vokser fram og forsvinner” (op.cit.: 17). De må ses i forhold til det samfunnet, den sosiale situasjonen og konteksten de oppstod i og dermed kan hun konkludere med at ”antallet genrer som finnes i ethvert samfunn er ubegrenset [...]” (ibid.).

I Ridderstrøms (2008) modell (figuren neste side) over de essensielle rammene for hva en sjanger er, viser at innhold, funksjon og form er avgjørende for sjangre. Innholdet representerer hvilket tema, eller hva teksten handler om og funksjonen hvilken hensikt en forfatter har med teksten. Strukturingsprinsippet eller ordninga av stoffet er og avgjørende for tekstens sjanger. Det er også gjenkjenninga av disse faktorene som gjør at vi kan definere sjangre.



(Ridderstrøms modell over de essensielle rammene for hva en sjanger er, 2008: 697)

Det er ikke bare samfunnet som endrer seg i møte med teknologien. Sjangre vil kunne få en annen presentasjonsform, men det er likevel ikke innlysende at de vil ikle seg en ny sjanger. I utgangspunktet er ”teknologi i seg selv statisk og uten mening før den tas i bruk av mennesker. Slik er det også med Internett-teknologien: Den er et tekstredskap og den har et sjangerpotensial” (Otnes, 2007: 68). Det er altså ingen automatikk i at tekster presentert eller representert gjennom Internett-teknologien ikler seg nye sjangre, det er hva menneskene gjør med dem i møte med teknologien. Sjangres møte med teknologien trenger altså ikke å bety stort for sjangre. Det er først og fremst i møtet mellom sjangre og det teknologiske samfunnet at sjangre endrer seg (Jf. Miller, 2001). Så lenge sjangrene har eksistert, har de vært i utvikling. ”Sjangerer er del av de språklige systemene, mønstrene, potensialene, konvensjonene vi har å øse fra, men de er under stadig påvirkning og endring” (Otnes, 2007:

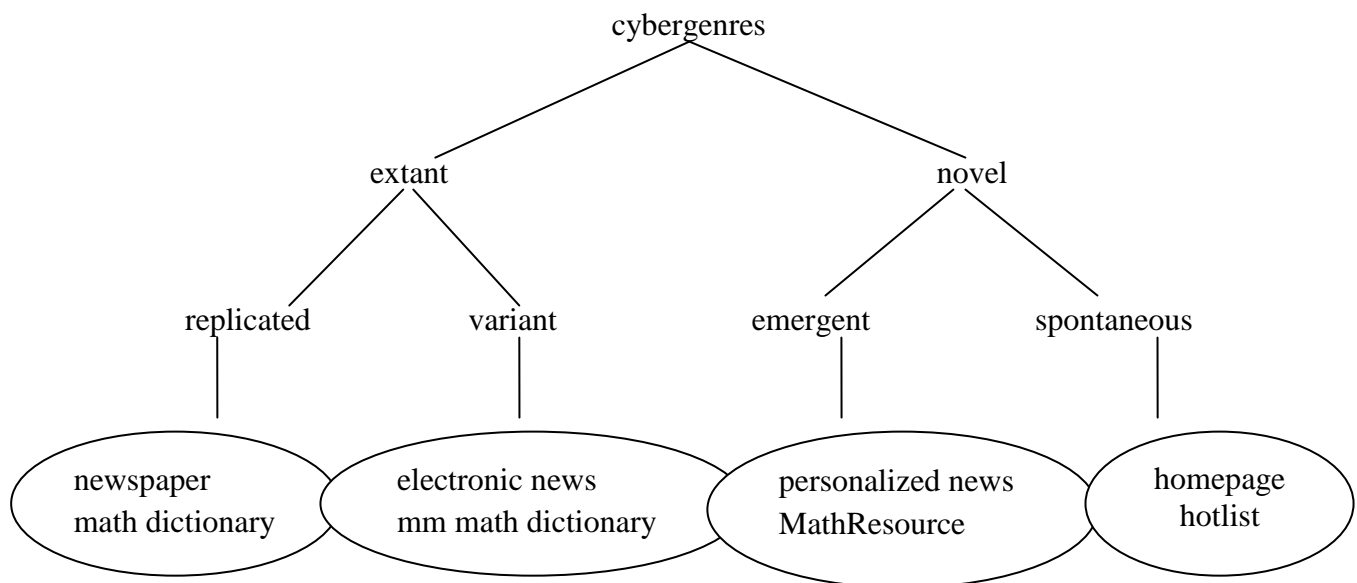
69). Og, en del av denne endringen foregår ofte i møte med nye medier. Ridderstrøm (2008) skriver at ”Det er når innhold, form og/eller funksjon blir vesentlig endret i et nytt medium, at en ny sjanger har oppstått. Samspillet mellom sjangrer og media har alltid vært en viktig faktor i endring av og fornyelse av sjangrer” (op.cit.: 697).

Også ABC-boka har vært i endring siden den oppstod, men skal man i det hele tatt definere ABC-boka som sjanger, må det ligge noen fastlagte variabler (Jf. Otnes, 2007: om definisjon av sjanger). Selv om Ridderstrøm (2008) hevder at man ofte finner ideologiske budskap i tekstenes innhold, er det, som sagt i kapittel 2.1.3 om pedagogiske tekster i den begynnende lese- og skriveopplæringa, ikke utvalget av leseteksternes sjangre som gjør at vi kjenner igjen noe som ABC, men *oppbygginga* og *progresjonen*. Likevel kan vi si at ABC-boka kan defineres som sjanger i seg selv og tekstene i den som undersjangere. Undersjangrene som blir benytta kan variere, men det dreier seg om kortere tekster som for eksempel rim og regler, små fiksjonstekster, faktatekster og oppgaver av ulik art. I nettbaserte læremidler i den begynnende lese- og skrive opplæringa, er oppgavene ofte prega av en behavioristisk tankegang. Dette trenger ikke nødvendigvis å ha med rådende læringssyn eller forlagets læringssyn å gjøre, men kan rett og slett være et resultat av datamediets begrensninger, eller kanskje heller begrensningene tekstprodusentene har i møte med datamediet. Uansett kan dette virke inne på tekstene og dermed få konsekvenser for sjangrene vi møter i de nettbaserte læremidlene.

Som det kommer fram i problemstillinga, er det hva som skjer med de tradisjonelle pedagogiske tekstene for den begynnende lese- og skriveopplæring i møtet med datamediet jeg finner interessant. Noen tekster kan fremstå som de ville gjort i et annet medium, mens andre igjen er tett knyttet opp mot datamediet i sin framtoning. Ture Schwebs og Hildegunn Otnes (2001) opererer med begrepene ”republiserte” og ”mediespesifikke skjermttekster” (op.cit.: 125) for nettopp å skille mellom slike tekster i boka *text.no*. I tillegg identifiserer de en rekke av skjermteksternes sjangre. Modellen *The Evolution of Cybergenres* av Sheperd og Watters (1998: 98) og Helge Ridderstrøm (2007) sin videreføring og fornorsking av denne, har en enda mer åpen inndeling, samtidig som den inkluderer sjangre som kommer og går så raskt at de kanskje ikke rekker å bli definert som sjangre. Jeg har derfor valgt å ta utgangspunkt i disse i min sjangeranalyse. (Se kapittel 5.3.)

For å klargjøre Ridderstrøm sin modell har jeg valgt å først presentere Sheperd og Watters sin versjon (Figuren neste side). Sheperd og Watters deler både eksisterende og nye sjangre inn i to undergrupper. Med *replicated cybergenre* mener Sheperd og Watters relativt nøyaktig digitaliserte reproduksjoner av sjanger slik de framstår i sitt opprinnelige medium.

Videre er *variant cybergenre* eksisterende sjangre som ved å ta i bruk noen av mulighetene som det nye mediet har å by på, har fått utviklet nye sider, f.eks. ved at det har blitt utstyrt med hyperlinker. Av de nye sjangrene er det emergent cybergenres som har rot i eksisterende sjangre, for eksempel dataSPILL, nettAVISER og kanskje også blogger²⁰ formet som dagbøker. Gjennom et vell av nye muligheter som ligger i det nye mediet, har de utviklet seg til helt nye sjangre. Spontaneous cybergenres har ikke sidestykke i andre medier. De har blitt til i kraft av det nye mediet, slik som for eksempel personlige nettsted, og FAQ²¹, og jeg vil tilføye Chat og Facebook.



The Evolution of Cybergenres.

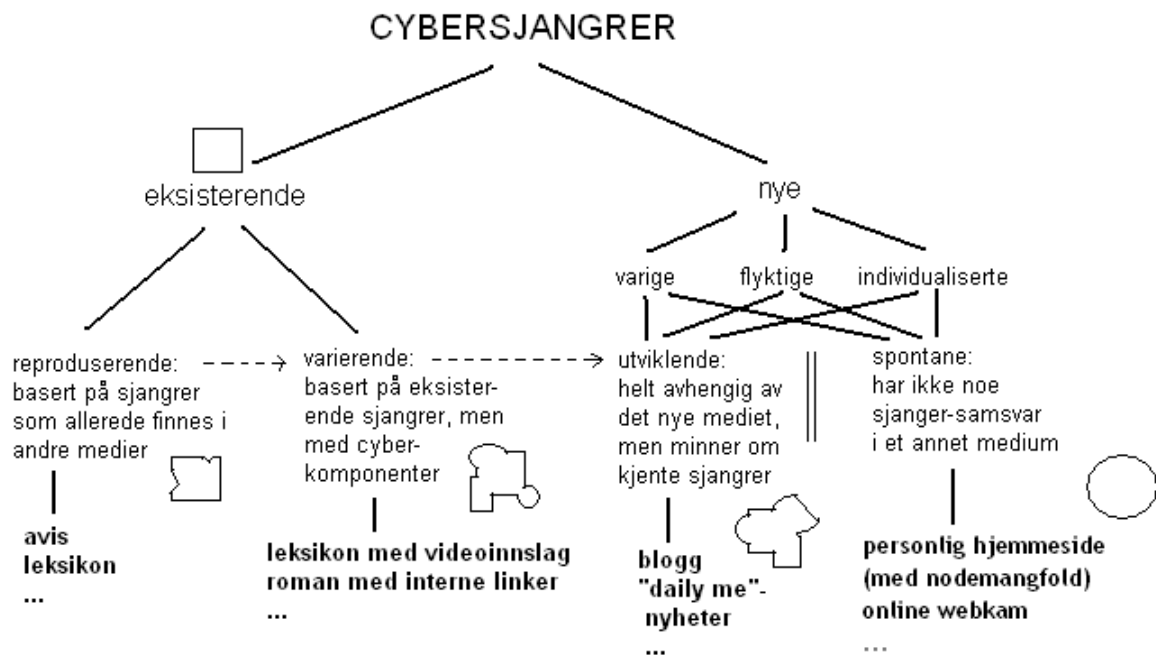
(Sheperd og Watters, 1998: 98)

Helge Ridderstrøm har valgt å dele opp de nye sjangrene ytterligere med å skille mellom varige, flyktige og individualiserte sjangre. Både utviklende og spontane sjangre kan deles inn i disse kategoriene (Se figuren neste side). De sjangrene Ridderstrøm kaller "eksisterende",

²⁰ En forkortelse av ordet Web-log på engelsk (vev-logg på norsk). Det finnes en mengde ulike blogger, og disse kan antakelig sorteres under ulike sjangre.

²¹ Dette er Sheperd og Watters eget eksempel. FAQ-Frequently står for Asked Questions eller OSS -ofte stilte spørsmål med svar, gjerne knyttet til et nettsted eller supportdokument (wikipedia)

foretrekker jeg i analysene å kalle ”republiserte”, etter inndelinga til Scwebs og Otnes. Dette fordi en rekke cybersjangre faktisk er eksisterende. De Ridderstrøm kaller ”nye”, foretrekker jeg av samme grunn å kalle ”mediespesifikke skjermttekster”. Ut i fra den definisjonen Schwebs og Otnes operer med for de ”mediespesifikke skjermtekstene”, tolker jeg det dit hen at det er i tråd med hva Ridderstrøm kaller ”nye”.



(basert på Shepherd og Watters 1998)

(Ridderstrøm, 2007)

De små puslespillignende figurene i modellen, er enkel visualisering hvor firkanten øverst til venstre representerer en kjent sjanger som er kjent fra papirformat. De digitale sjangrene fra venstre mot høyre fjerner seg mer og mer fra denne ”formen” og blir til noe helt annet, representert i sirkelen (Se mail fra Ridderstrøm, vedlegg 6).

I *text.no* (2001) grovinnleder Scwebs og Otnes skjermtekstenes sjangre i *informasjonssjangrer, kommersielle og personlige nettsted, fiksjonstekster samt nettsamtaler*. Av disse er det særlig *fagtekster og fiksjonstekster for barn* jeg finner interessant for min analyse. Fagtekster for barn sorteres under informasjonssjangre. Selv om digitale tekster for barn i liten grad innebærer det vi gjerne forbinder med kommunikasjon, er også *nettkommunikasjon* aktuelt for den videre analysen. Det sistnevnte er i liten grad utviklet i læremidler for barn som er under lese- og skriveopplæring, men man kan finne noen tilløp til det. I forhold til fagtekster for barn, hevder Scwebs og Otnes at dette i første rekke finnes på

cd-rom. Men, boka ble skrevet i 2001, og mye har skjedd siden den tid. I dag er det nesten ikke mulig å oppdrive nye cd-rom-produkter, og forlagene selv sier at de ikke produserer lenger og Samlaget hevder at det er ”helt utdatert” (vedlegg 5 spm.8). Selv om situasjonen har endret seg svært i så måte, er disse tekstene fremdeles skjermttekster, og dermed sammenlignbare med de nettbaserte tekstene.

”CD-rom-er (les digitale tekster²²) for barn er oftest pedagogisk begrunnet, barnet skal lære noe” (Schwebs og Otnes, 2001: 194). Disse tekstene er oftest episke, men blir gjerne karakterisert som spill, gjerne kjennetegnet av merkelappen *lek og lær*. Kanskje er dette en måte å gjøre skeptikere til barns økende bruk av data mildere stemt. Uansett er det et godt salgsargument, og det har blitt regnet som en egen sjanger innen skjermttekster for barn. Faglitteratur for barn blir tradisjonelt delt inn i de to kategoriene ”pedagogiske læremidler for skolebruk (opplæringsprogrammer, programvare knyttet til lærebøker osv.) og allmenne fagproduksjoner med et videre siktemål, det vil si fritidslesing” (Schwebs og Otnes, 2001: 158). Det er flytende overganger mellom disse. Likevel finner man igjen en del særtrekk fra den tradisjonelle læreboka, - bl.a. den episke teksten og kontrolloppgavene, i tillegg til strukturen (ibid.). Her er faktisk e-ABC-en med sine mange oppgaver mer i tråd med den tradisjonelle læreboka enn med den tradisjonelle ABC-boka, som ofte ikke inneholder oppgaver.

De fleste oppgavetyper innen de nettbaserte læremidlene gjenspeiler et behavioristisk læringssyn (jmf. Schwebs og Otnes (2001) i kapittel 2.3.3 s.28) og i følge Bengt Engan og Hildegunn Otnes (2002), stimulus-respons-modeller. Dette må nødvendigvis også få konsekvenser for tekstene selv, og kanskje kan man si at digitale tekster på den ene siden har en begrensning i forhold til sjangre og teksttyper, knyttet til datamediets egenskaper, mens de på den andre siden møter nye muligheter (se mer om dette i kapittel 2.1.3).

Pia Grünbaum (Grünbaum, 1998) opererer med fire hovedtyper skjermttekster for barn. De er henholdsvis *spill*, *verktøy*, *tenkeleker* og *elektroniske bøker*. Jeg finner hennes kategorisering hensiktsmessig for mine sjangeranalyser og vil derfor i de neste avsnittene gjøre kort rede for min tolkning av hennes typologi.

I spill arbeider brukeren seg ”mot et bestemt mål - å vinne” (op.cit.: 80). Spill består av en rekke undergrupper. I *actionspill* er det et poeng å ha en rask reaksjon slik at man kommer seg til neste nivå eller ”level”. Spillet er relativt enkelt, i det handlingen gjerne kan foregå på et

²² Min parentes

skjerm bilde. I et *action-lærespill* trenes gjerne konkrete ferdigheter gjennom rask og treffsikker interagering med programmet. *Eventyrspillene* foregår gjerne i et eget univers der brukeren er hovedperson og helt i eventyret. For å finne de gode løsningene kreves både kreativ problemløsning og besluttsomhet. Også denne typen spill kan benyttes i læring, men er foreløpig ikke vanlig i den begynnende lese- og skriveopplæringa.

Brett- og kortspill er gjerne analoge spill som er adaptert til datamediet. Regler og framgangsmåte er gjerne de samme som i de analoge spillene, men her er forskjellen at brukerne kan spille så ofte de vil uten å mangle motspillere.

Rollespill er i dag svært utbredt i underholdningsindustrien, og det finnes en rekke ulike typer, men felles for dem er at spilleren spiller ut roller, gjerne med forskjellige hensikter og egenskaper enn det de selv har. Spillet foregår i ”i en veldefinert fantasiverden” (op.cit.89) der rollefigurene har ulike oppgaver. På den måten kan rollespill minne en del om eventyrspill, men i rollespill er det ikke historien som er viktigst, men å utvikle rollefiguren og dens eiendom. I dag finner vi nettbaserte rollespill i avanserte versjoner der spillere over hele verden spiller med og mot hverandre. Denne spilltypen har jeg til gode å se i undervisningssammenheng på småskoletrinnet. Det samme må jeg si om *simulerings- og strategispill*, som for øvrig har mye til felles med rollespillet. Her er utvikling og utnyttelse av gitte ressurser en viktig del av spillet. Selv om jeg ikke har sett denne formen for spill for småskoletrinnet, vil jeg ikke se bort i fra at det finnes og at det er godt egnet innen orienteringsfag høyere opp i trinnene.

Simulatorer anser jeg som best egnet til en eller annen form for trafikkopplæring, eller kanskje for å få kunnskap om en annen sfære en den man reelt befinner seg i. Uansett er denne formen for spill neppe aktuelt for den begynnende lese- og skriveopplæringa, men kanskje kunne det være noe for utvikling av digitale ferdigheter. Så langt ser jeg det som uaktuelt for denne oppgaven.

Hovedtypen *verktøy* er alle typer programmer som kun leverer et utvalg redskaper for så å overlate til brukeren til å skape teksten selv, enten det dreier seg om skriftlig eller auditiv verbal tekst, bilder, film, musikk eller multimodale tekster. Dette kan være program som ligger på maskinen eller på Internett. Et multimedieverktøy gir brukerne anledning til å skape tekster som kun kan oppleves på skjerm, altså en skjermt tekst. En kategori Pia Grünbaum har utelatt, antagelig på grunn av tidspunktet boken ble skrevet på, er kommunikasjonsverktøy av ulike slag.

Tenkeleker er den tredje hovedtypen Grünbaum (1998) nevner. Hun opererer med to undergrupper knyttet til alder, aktivitetssentre for de som enda ikke har tilegnet seg skriftspråket, og tenkeleker for barn med større faglig kunnskap, deriblant leseferdigheter. Tenkeleker og aktivitetssentre ”inneholder åpne og innbyrdes uavhengige aktiviteter, hvor en kan gå på oppdagelsesferd i sitt eget tempo og fritt velge hvilket emne en ønsker å eksperimentere med og når” (op.cit.: 123) Aktivitetene eller oppgavene befinner seg gjerne på en gitt plass i et miljø, et hus eller en liten avgrensa fiktiv verden – som en rammefortelling.

Den fjerde og siste hovedtypen, *elektroniske bøker*, kan for den aktuelle aldersgruppa deles inn i to hovedgrupper, *oppslagsverk* og *barnebøker*. Innholdmessig byr de i stor grad på det samme som papirutgavene, men ved å ha blitt transkribert eller adaptert til mediet, har de tatt opp i seg skjermtekstenes mediespesifikke virkemidler. Det vil si at de i tillegg til skriftlig verbal tekst, både kan by på musikk, tale, og film. I hypertekststrukturen ligger muligheten til enkelt å kunne hoppe videre til en utdyping av et tema, eller velge tekstens forløp. I elektroniske barnebøker kan det ligge lesehjelp i form av verbal auditiv tekst og/ eller at teksten utheves på skjermen etter hvert som den leses. I tillegg kan det ligge interaktivitet, små animasjoner, lyder eller filmsnutter gjemt bak pekere i form av ord eller bilder. Selv om begrepet *elektroniske bøker* er svært upresist, siden elektronisk kan knyttes både analoge og digitale elektroniske medier, er det et såpass etablert begrep at jeg finner det hensiktsmessig å benytte det både i denne oppgaven og i andre sammenhenger.

Man finner sjelden tekster som rendyrker en sjanger. Svært ofte finner man sjangerblanding. Derfor er det ikke lett å analysere sjangere. Man må gjøre flere valg. Men, man ”kan si at en tekst tilhører en sjanger når en egenskap er dominerende i teksten som også er dominerende i de tekstene som tilhører sjangeren” (Ridderstrøm, 2008:703). Skjermtekster er særlig utsatt for sjangerblanding i følge Schwebs og Otnes (2001), og slike blandingssjangre har de valgt å kalle for hybridsjangre. I dette møtet, mellom to eller flere sjangre i en og samme tekst, kan nye sjangre oppstå.

3 Læringsteori

Det er ikke lenger slik at vi holder barna igjen fordi det er usunt å lære å lese og skrive før de begynner på skolen. Heller er det ikke slik at elevene i første klasse bare får arbeide med ord og tekster som inneholder de bokstavene som har vært gjennomgått felles i klassen. Like fullt er det et hovedmål for elevene i småskolen at de skal tilegne seg gode lese- og skriveferdigheter, slik at disse blir tilstrekkelig automatisert til at de kan brukes i tilegnelsen av annen kunnskap. Enkelt sagt kan man si at elevene i de første klassetrinnene lærer å lese og skrive, mens de siden går over til å lese og skrive for å lære.

For å kunne vurdere hvorvidt nettstedene jeg har valgt å analysere kan fungere som pedagogiske tekster i den begynnende lese- og skriveopplæringa, er det nødvendig å vite noe om hvordan barn lærer å lese og skrive. Jeg vil derfor i dette kapitlet presentere teori omkring den begynnende lese- og skriveopplæringa. Teoretisk kan lese- og skriveopplæringa deles inn i to prosesser, og vanligvis blir de presentert hver for seg. Men, siden de henger så nøye sammen, velger jeg å presentere dem under ett.

Digitale medier har gått fra å være hjelpemidler i læring av fag, til å bli et mål for opplæringa. Det å beherske digitale medier har gått inn i læreplanene som en kompetanse i seg selv. ”På mange måtar er dette ei pedagogisk dreining i synet på teknologi i skulen som tek innover seg at den digitale revolusjonen òg influerer på korleis læring oppstår i dagens samfunn” (Krumsvik, 2007: 68). Kunnskapsløftet bruker begrepet ”å kunne bruke digitale verktøy” (*Læreplanverket for Kunnskapsløftet*, 2006: 39,44 osv.). Dette mener Rune J. Krumsvik kan oppfattes som en instrumentell forståelse av IKT. Like fullt ser man av grunnlagsdokumentene at *digital kompetanse* står sentralt. Elevene skal være rustet til å møte både kunnskapssamfunnet og det teknologiske samfunnet. Til det trenger de digital kompetanse.

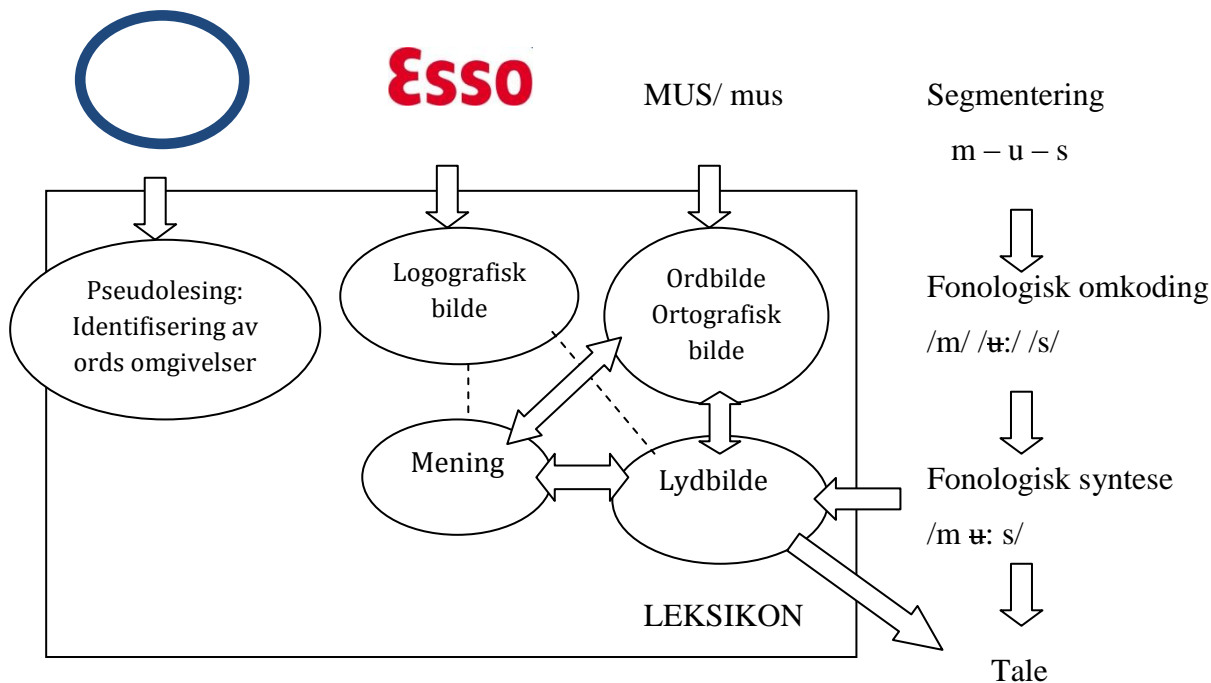
3.1 Teori omkring den begynnende lese-og skrivelæringa

Det finnes ulike teorier og modeller for hvordan barn lærer å lese og skrive. I dag finner man og en forståelse for at den ene teorien ikke kan utelukke den andre, for barn har ulike læringsstrategier og kan benytte en eller flere av disse, gjerne i ulike stadier. Barn starter tidlig med å utforske skriftspråket. De både lekeskriver og liksom-leser. Ved lekeskriving, kan man gjerne se at rablinga ser litt annerledes ut enn ved tegning. Barnet har forstått at

skrivning er noe annet enn tegning. Tegneserier og billedbøker ”leses” enten ved hjelp av bildene, av at de har fått det lest for seg før og husker innholdet, eller en kombinasjon av disse. Mange har også gjennom nysgjerrighet og et stimulerende miljø knekt koden for lesing og skrivning før de kommer inn i en opplæringskontekst. Kodekneking kan for øvrig være et misvisende begrep for en prosess som går over så mange år – fra de forstår at skriftspråket er noe annet enn tegning, til de er i stand til å avkode det. Barn kommer uansett til første klasse med ulike erfaringer, kunnskaper og ferdigheter. De fleste har kommet langt i sin kommunikative kompetanse, men har ulike sterke og svake sider og ulike måter de lærer best på. Man må derfor ta utgangspunkt i at elevene ikke kommer tomhendt til skolen, og at skolen må ta utgangspunkt i den enkelte elevs kvalifikasjoner og at læremidlene som blir benyttet tar høyde for individuelle ulikheter i utviklinga.

”Å ha kommunikativ kompetanse innebærer at en har kompetanse både på det pragmatiske området (språkbrukskompetanse) og på det lingvistiske området (språklig kunnskap, grammatikk)” hevder Anne Høigård (2006: s.45). Hun viser videre til hvor avgjørende konteksten er for denne kompetansen, - ikke bare den konteksten en tekst blir presentert i, men også den konteksten barnet har utviklet seg i. ”Lesarar som enno er dårlege på avkoding, kan nytte kontekstuelle haldepunkt i byrjaropplæringa, særleg ved ikkje-lydrette ord. [...] Stadia er overlappande med ein avtakande kontekstbinding med alderen” (Arne Trageton, 2003: s.224-225). Dette er et viktig poeng, men jeg ville valgt å vise til barnets utvikling og ikke alder, selv om alder og utvikling gjerne henger sammen. Barns kommunikative kompetanse er uansett i utvikling fra de er spedbarn. Høigård hevder at man ikke lenger snakker om at ”barnet først gjennomgår en muntlig språklæringsfase og deretter en skriftspråklig læringsfase. Nå snakker en om to utviklingsforløp som foregår parallelt” (2006: 206).

Solveig-Alma Halaas Lyster (2005) beskriver ulike veier for barnet å bygge sitt *leksikon* for identifisering av det skrevne ord. Gjennom modellen på neste side, viser Lyster oss to hovedprosesser inn i *leksikon*, en direkte og en indirekte. Disse kan likevel ikke utelukke hverandre.



En forenklet modell av leseprosessen (Lyster, 2005: 55)

I en startfase kan en av veiene føre til en begynnende forståelse, men etter hvert vil de utfylle hverandre. Selv en med svært gode leseferdigheter må ty til lydering, eller en fonologisk strategi, ved lesing av lange ukjente fremmedord eller nonsensord. Lyster sier og at fonologisk bevissthetstrening er med på å skape gode forutsetninger for en positiv utvikling for barn som ikke har så sterk språklig bevissthet, mens barn med fonologiske vansker kan ha god effekt av å utvikle sin morfologiske kunnskap. Dessuten er den begynnende skriveutviklinga avhengig av at barnet kan foreta en fonologisk analyse. I en klassesituasjon, og for et læremiddel, kan man derfor konkludere med at det må være *et både og*. Lyster (2005) sier det på denne måten:

Morfologisk kunnskap og bevissthet påvirker også lese- og skriveutviklingen, og studier har påvist at morfologisk bevissthetsarbeid spesielt fremmer lese- og skriveutviklingen når elevene har en relativt god fonologisk bevissthet. (op.cit.: 112)

Videre hevder hun at:

”barn fra tidlig alder av er i stand til å oppfatte både hvordan det morfologiske og det fonologiske prinsipp styrer skriftspråket, og støtter det syn at barn eksplisitt må lære om både det fonologiske og morfologiske prinsipp når de skal utvikle gode skriftspråklige ferdigheter. En slik ”dobbelkjøring” i de aller første faser av skriftspråkopplæringen kan møte alle barns behov” (ibid.).

Både Anne Høigård (2006) og Arne Trageton (2003) omtaler de ulike prosessene som nivåer i barns lese- og skriveutvikling og ikke et enten eller. Uansett blir resultatet for kriteriene til

valg av læremidler at de må ivareta individuelle hensyn i forhold til elevene og de ulike fasene i lese- og skriveutviklinga. Selv om målet er en ortografisk lesing og skriving, vil de ulike fasene hjelpe eleven til å gå inn i den neste. Et læremiddel for den begynnende lese- og skriveopplæringa må derfor innbefatte støtte for alle fasene i utviklinga.

3.1.1 **Skriverabling og pseudolesing**

Barnet har oppdaget skriftspråket. Det prøver ut skriftlignende rabling. Jeg har selv et eksempel der sønnen min ”skrev” inn navn og telefonnummer i telefonboka vår. Han fulgte linjene nøye, hadde opphold mellom ”ordene” og et langt opphold før ”telefonnummeret” på slutten av linja. Det er ingen tvil om at han har skrevet, selv om det ikke er mulig å avkode det som står der.

Også lesing har en slik oppdagelsesfase som og kan kalles en førforståelsesfase. Barnet har oppdaget, men ikke fullt ut forstått skriftspråket. Likevel kan det ut fra bilder og kontekst danne seg en forståelse av hva en tekst kan handle om.

”Ikke sjelden observerer vi barn som leser bok for bamser og dokker – på samme måte som de sjøl er vant til å bli lest for. Det vi kan høre når barna leser på denne måten, er at de framsier en blanding av noe de ser på bildene, noe de husker fra den voksnes høytlesing, og noe de spontant finner på” (Høigård, 2006: 219).

Ved verbaltekst på kjente produkter, vil barna trekke sine konklusjoner og ut ifra konteksten kunne anta hva den sier. For eksempel vil et barn anta at det står melk på en melkekartong og at bildene i en tegneserie forteller dem noe om hva den verbale teksten kommuniserer.

3.1.2 **Logografisk lesing og skriving**

Anne Høigård (2006) definerer både lesing av kontekst og helordslesing som pseudolesing. Med helordslesing mener hun at barnet har ”flyttet oppmerksomheten fra konteksten over til sjølvne ordbildet. Det har merket seg selve omrisset av ordet og en eller noen bokstaver” (op.cit.: 269). Barnet kan ”lese” navn og ord det møter ved å kjenne igjen ordbildet visuelt. Dvs. at de knytter en mening opp mot ordbildet. Med andre ord kan enkelte ord avkodes uavhengig av konteksten. De kan gjerne lese Esso som bensin, men like fullt fyller de ordbildet med mening. Dette har Lyster (2005) valgt å kalle logografisk lesing.

Når barn skriver enkelte ord som det har lært utenat har det tatt i bruk logografisk skriving. Det første ordet de lærer seg å skrive på denne måten, er gjerne navnet sitt. Skriveretninga trenger ikke å bety noe i denne fasen. Alle barn på den skolen jeg arbeider ved kan lese ”zero”²³. Alle har fått fortalt og snakket om hva det står for. Det er satt inn i en visuell kontekst, en blå ring, samt skolekonteksten. Dessuten består ordet av fire lettkjennelige bokstaver, en logo, og det er ikke få barnetegninger der skolemiljøet har blitt illustrert der dette ordet har dukket opp.

3.1.3 Fonologisk omkoding

Sammenkobling av lyd og tegn, kalles fonologisk omkoding, eller lydering. Både barnet som skriver BITLS for Beatles og det som skriver ENERKÅ for NRK, er godt i gang med å utvikle en forståelse for fonologisk omkoding. Sønnen min hadde stor moro av å skrive kjærlighetslapper hvor han kobla feil ektefeller. Lapper som HLGA LSKR BØN (Helga elsker Bjørn) skapte store forventninger til reaksjoner hos de voksne. Underholdningsaspektet (jf. kapittel 2.1.2) blandet med en gryende forståelse for fonologisk omkoding var, sammen med bekreftelsen, drivkraften i utforskinga av skriftspråket. Barnet skriver i denne fasen en bokstav for hvert tegn det klarer å identifisere. Barn som benytter seg av bokstavnavnene og ikke lydene, har derfor lett for å miste vokaler. (Slik som i LSKR.)

I denne fasen kan medlesing være god stimuli for å holde på interessen og å utvikle skriftspråket. Det gir gode muligheter for å forstå at skriftspråk er kommunikasjon og for at barnet skal oppdage trekk ved skriftspråket.

”Medlesing vil si at en voksen leser høgt sammen med barnet. De peker fortløpende på hvert ord i teksten og sier det som står der i kor. Den voksne sørger for at intonasjonen blir mest mulig lik vanlig tale, slik at innholdet i leseteksten blir så tydelig som mulig for barnet” (Høigård, 2006: 219).

3.1.4 Ortografisk skriving og lesing

Når man behersker ortografisk skriving og lesing, har man tatt inn de fleste skriftspråkkonvensjonene i sin skriftspråkforståelse. Barnet har ved gjentatte gangers fonologiske syntese bygget opp ordenes ortografiske identitet i sitt leksikon. Det har dannet seg indre bilder av ord og stavemåter, og kan avkode større enheter satt sammen av

²³ Zero er et program mot mobbing.

bokstavstrukturer. Derfor kan det ikke forventes at barnet skal nå dette nivået før det er en erfaren bruker av skriftspråket.

Overgangene mellom de ulike nivåene er gradvise, og Høigård (2006) operer med overgangsfaser mellom hvert stadium. I møte med nye ord kan det være nødvendig å gå tilbake til et tidligere stadium eller nivå. ”Barnet kan også gå tilbake å ta i bruk ein tidlegare strategi, dersom det høver” (Trageton, 2003: 225). Dette gjelder også svært erfarne lesere. Det kan være et nonsensord, et fremmedord, eller man kan i møte med fremmedspråk støte på ord innimellom som man ikke behersker. Høigård gir tre muligheter ved slike tilfeller. Man kan hoppe over ordet, prøve å foreta en begrunnet gjetting eller ”prøve å lese ordet fonologisk ved å analysere det i mindre deler, kanskje helt ned på bokstavnivå, og foreta en syntese av delene” (Høigård, 2006: 279).

Engan og Otnes (2002) hevder at elever i møte med skjermttekster i liten grad oppnår ny kunnskap, siden det i stor grad innebærer lek med allerede kjent kunnskap. Videre konkluderer de med at ”de nye erfaringene de gjør, er heller knyttet til manøvreringa i en ny sjanger og en ny tekstverden” (op.cit.: 257), altså digital kompetanse og lesing av skjermttekster. Hvorvidt dette er en sannhet, vil jeg komme tilbake til i analysene i kapittel 5.

3.2 Læring i forhold til digital kompetanse

Som nevnt i kapittel 1.2.4 består digital kompetanse av en rekke sammensatte enkle ferdigheter, samt forhold som har mer med utvikling av dannelse å gjøre. Ola Erstad (2005) sier at ”Digital kompetanse er ferdigheter, kunnskaper og holdninger ved bruk av digitale medier for mestring og læring i det lærende samfunn” (op.cit.: 133). Han hevder og at digital kompetanse i stor grad er ”en betegnelse for fremtiden. Det dreier seg om morgendagens skole. Det er fremtiden som vil vise hva digital kompetanse kan bli og bety i skolesammenheng” (op.cit.: 153). Likevel ser vi at samfunnet for øvrig er gjennomsyret av teknologi, og skolen skal gjenspeile samfunnet. Dermed må skolen, for ikke å skape et enda større gap mellom skole og samfunn, på en eller annen måte må forholde seg til og trekke inn digitale verktøy i undervisninga. ”Når du leser dette, er det utdatert” er tittelen på et av avsnittene i *text.no*, og Schwebs og Otnes (2001) kaller kunnskap for ”ferskvarer”. Det sier noe om kravene som settes til både læreres og elevers omstillingsevne i dag. Kompetanse

indikerer ifølge Erstad både handlingsberedskap og dømmekraft, samtidig som det er situasjonsavhengig og knyttet opp mot et menneskets hele (2005).

Elevene kommer til skolen med betydelig digital kompetanse. De aller fleste har vært i befatning med dataspill av en eller annen art, og gjennom dem har de utviklet digital delkompetanser. Holm Sørensen og Olesen (2000) hevder at ”brugen af spillet, dets oppbygning og funktion har bidraget til at utvide deres allerede ervervede kompetencer til at omfatte fx den logikk og de kommandoer, som ligger i dette spill” (op.cit.: 49). De antar at dette vil utvikle generelle ferdigheter som ” vil sette dem i stand til nemmere at kunne guide sig frem i andre spil af lignende karakter” (ibid.).

Dagens småskoleelever er født inn i et digitalt samfunn, i motsetning til lærerne som, i følge Liestøl (2006), først og fremst ser disse nye fenomenene ut i fra et språkvitenskaplig synspunkt. Jeg ønsker å tro at virkeligheten er mer nyansert enn hans påstand tilsier. Uansett må både undervisninga og læremidlene være tilrettelagt for elevenes nivå både på den faglige siden og m.h.t. digital kompetanse. Mange av læremidlene har en avgrensa hypertextstruktur (se kapittel 2.3.2) og chat og andre sjangre preget av samtidighet er så å si fraværende (se kapittel 3.2.4). På den ene siden skal skolen være med på å føre elevene fram mot en betydelig digital kompetanse, på den andre siden skal de utvikle seg og oppnå læring i trygge omgivelser. ”En grunnleggende premis for digital kompetanse er den nære sammenhengen mellom menneskelig utvikling og læring og de teknologiske hjelpemidlene vi til enhver tid har til rådighet” (Erstad, 2005: 35).

Noen hevder at verden er blitt så mye mindre med den teknologiske utviklinga, men jeg vil påstå at den bare har kommet nærmere. Via internett har elevene tilgang til verden gjennom en skjerm, og oppgaven med å sørge for trygge omgivelser har blitt mer krevende. Skolen kan umulig skjerme elevene for ”det der ute”, men den kan være med å skape gode holdninger til det de møter via Internett som ellers i livet. Det er ikke rart at man i *Læreplanverket for Kunnskapsløftet* har valgt å dele det store begrepet kompetanse inn i delferdigheter.

Samtidig må ikke lærere være så beskyttende og ureflekterte at de kun velger ut de enkle behavioristiske stimulus-respons-programmene. Disse er i følge Arne Trageton (2003) ”meir tidsfordriv og sysselsetting enn læring” (op.cit.: 48). Verken kreativitet, fantasi, resonnement eller refleksjon blir ivaretatt av disse programmene. Det eneste elevene trener i følge ham, er motorikk og minne. Nå ser ikke jeg bort i fra at det kan være et sted å begynne for en som aldri har stått overfor en datamaskin før, men det er viktig at eleven blir ført raskt videre til

mer meningsfylte læringssituasjoner. ”Det er tilretteleggelsen og brukeren som er avgjørende for den pedagogiske verdien. Pedagogen og eleven gjør programmet pedagogisk” sier Glenn-Egil Torgersen (1998: 27). Dette er etter mitt syn en noe forenklet og naiv vurdering av læremidlene, samtidig setter han fokus på noe som er særdeles viktig.

Jo mer aktivt et barn kan interagere med et program og dermed selv styre hva som skal foregå, desto mer tiltrukket blir barnet av det som skjer på skjermen. Jo mer tiltrekkende programmet blir å bruke, desto mer motivert blir også barnet for å forstå/lære det programmet måtte ha å by på (Pia Grünbaum, 1998: 148).

Men, også undervisning via skjerm trenger planlegging og tilretteleggelse. ”Digital kompetanse kommer til uttrykk i hva elever og lærere gjør med IKT” (Erstad, 2005:154).

Kombinasjonen av å skulle måtte legge til rette for et trygt læringsmiljø og på en slik måte at elevene oppnår mestring, vil jeg anta er viktige årsaker til at nettbaserte læremidler for yngre barn har en avgrensa hypertekststruktur og i liten grad benytter sjangre preget av samtidighet. Likevel ser man at barn i økende grad benytter slike sjangre på fritiden. For å hjelpe barn i å utvikle gode holdninger til bruken av disse, burde kanskje de også i større grad vært innlemmet i læremidlene. Dessuten gir de ofte elevene bedre anledning til å produsere kunnskap selv, for digital kompetanse handler ikke bare om ”evnen til å motta og analysere, til å lytte, lese og forstå”, men også om ”evnen til å uttrykke seg og produsere, til å snakke og skrive” (Erstad, 2005:123). I følge Kunnskapsløftet støtter ikke bare bruken av digitale verktøy opp om denne læringa, men skaper også nye arenaer for læring. Disse arenaene kan innlemme samarbeid og kommunikasjon med andre brukere av digitale verktøy rundt i verden, foruten at Internett er en allsidig og sammensatt arena i seg selv. Med andre ord stilles det også store krav til lærernes digital kompetanse, -at de har ”evne til å bruke IKT fagleg med eit godt pedagogisk-didaktisk IKT-skjøn og å vere bevisst på kva dette har å seie for læringsstrategiane og dannelsingsaspekta til elevane” (Krumsvik, 2007: 68).

Kunnskapsløftets læreplan for norskfaget etter 2. trinn definerer i liten grad klart hva som forventes i forhold til digitale ferdigheter, men to ting står spesifikt. Elevene skal kunne ”bruke bokstaver og eksperimentere med ord, i egen håndskrift og på tastatur” samt å ”bruke datamaskinen til tekstsaking” (*Læreplanverket for Kunnskapsløftet*, 2006: 44). I tillegg skal elevene i forhold til sammensatte tekster kunne ”samtale om hvordan ord og bilde virker sammen i bildebøker og andre bildemedier”. De skal også ”uttrykke egne tekstopplevelser gjennom ord, tegninger, bilder, musikk og bevegelser” (*Læreplanverket for Kunnskapsløftet*, 2006: 45). Med datamaskinen som et medium spesielt egnet for sammensatte/ multimodale

tekster, vil det her være naturlig å trekke inn skjermttekster. Og, ikke bare det, men disse kompetansemålene bør få konsekvenser for de digitale læremidlenes utforming.

4 Refleksjon omkring metode

I dette kapitlet har jeg valgt å først reflektere omkring mitt metodiske ståsted. Deretter vil jeg i delkapittel 4.2, på bakgrunn av teori og refleksjoner som ble presentert i kapittel 3, definere analyseverktøyene jeg har benyttet i arbeidsprosessen med analysene i kapittel 5.

4.1 Metodisk ståsted

I utgangspunktet vil jeg hevde at metodene heller til kvalitativ forskningsmetode, selv om jeg også har benyttet meg av kvantitative metoder som spørreskjema, som man gjerne forbinder med telling og måling. Cato Wadel (1991) forklarer at ”kvalitativt orientert forskning fokuserer på innhold, beskaffenhet, betydning (fra latin *qualitas*). Kontrasten til dette er kvantitativt orientert forskning som fokuserer på utbredelse, antall, mengde (fra latin *quantitas*)” (op.cit.:1991: 9). Tidligere ble disse metodene sett på som motpoler i forskningstradisjonen. Det var et enten eller, og den kvantitative metoden ble sett på som den mest høyverdige fordi den representerte ”sannheten” i motsetning til den kvalitative. I dag er det blitt vanlig at disse metodene kan kombineres og utfylle hverandre. Den ene metoden trenger ikke å utelukke den andre. Wadel hevder at all ”forskningspraksis, nødvendigvis innebærer bruk av både kvalitative og kvantitative metoder” (1991: 9).

Aslaug Nyrnes (2005) skriver i artikkelen *Mellom Akantus og Arabesk* om ”topoi”. Begrepet er gresk og betyr steder.. I Nyrnes sin artikkel er det benyttet i forhold til de stedene man beveger seg i en forskende kunst- og håndverkspraksis. Hun benytter begrepene verkstedet, tegnestua og studiekroken. Ut i fra dette beskriver hun en dynamisk prosess der forskeren/håndverkeren i møtet med materialet og teorien må endre sine forutbestemte planer for arbeidet. Selv om hun først og fremst omtaler praktisk arbeid, ser jeg store likhetstrekk i forhold til både Wadels beskrivelse av feltarbeid og min egen arbeidsprosess. Mine topoi, eller forskningssteder, kan betegnes som empirien, teorien og skriveverkstedet. Mens tekst tradisjonelt sett er en statisk størrelse, ser jeg på nettstedstekster som potensielt dynamiske i det at de lett kan forandres fra den ene dagen til den andre. Dessuten er min prosess dynamisk i det at mine holdninger og kunnskap har innvirkning på selve prosessen, og prosessen på mine kunnskaper og holdninger. Dermed får den også konsekvenser for resultatet jeg kommer fram til. Wadel viser til runddansen som foregår mellom teori, metode og data, der alt kan forandres underveis fordi det ene påvirker det andre. Denne runddansen kan fortsette i det uendelige, så her er det hvilke valg man faktisk gjør og tiden man har til rådighet som setter

grensene. Jeg foretrekker derfor også å se resultatet av et forskningsarbeid som begynnelsen på et annet.

Jeg har opplevd at forskningsspørsmålene i stor grad ble endret underveis (mer om hvordan i delkapittel 4.2), grunnet empirien jeg møtte. Også analyseverktøyene utviklet seg etter hvert som jeg beveget meg mellom teori, empiri og analyse. Beskrivelsen Wadel (1991) gir av feltarbeid, som en ”runddans mellom hypoteser/teori, metode og data” (op.cit.: 129), opplever jeg som beskrivende for arbeidsprosessen med denne analysen, selv om jeg ikke har gjennomført feltarbeid i tradisjonell forstand. Jeg har ikke rent fysisk befunnet meg i samme rom som personene (sender og mottaker) som samhandler på nettstedene. Gjennom observasjon og deltagelse studerer forskeren den samhandlinga som foregår mellom menneskene som inngår i feltet, og tekst er samhandling. Både kvalitative og kvantitative metoder blir brukt. Og, verden er ikke lenger slik at samhandling bare skjer i rom med fire vegger. Folks naturlige omgivelser for samhandling har utvidet seg radikalt. Teknologien har ført verden nærmere, ikke gjort den mindre, og Internett har for mange blitt en viktig sosial arena, og for noen faktisk omtrent den eneste. Vår bruk av internett i dag bekrefter dette. Vi chatter, blogger, skyper, handler, har kontakt med venner gjennom facebook m.m.. Det er et samhandlingsrom hvor hørsel og syn er de viktigste sanser, og hvor det eneste vi kan ta og føle på er skjerm og tastatur, denne flaten som gjør ”hele verden” tilgjengelig for oss. Ingen kan engasjere seg i hele denne verden. Man velger sine arenaer eller felt, og sine samarbeidspartnere etter hvilke hensikter og behov man har. Ved å befinne seg på ”nettet” kan forskeren studere gjennom observasjon og deltagelse. Tar man utgangspunkt i Mikhail M. Bakhtins (2005) dialogiske tenkning, vil all tekst dannes og mottas i dialog mellom autor og adressat, og med konteksten. Dvs. både i tråd med den tradisjonen teksten er blitt til i, samfunnet omkring og adressatens forutsetninger og respons, eller autorens forventninger i forhold til dette. Julia Kristeva lanserte begrepet intertekstualitet på bakgrunn av Bakhtins arbeid (i Ajagán-Lester m.fl., 2003). Hun satte teksten i sentrum for en horisontal interaksjonsaksel og en vertikal konvensjonsaksel. Dvs. i sentrum av historien, med tidligere og framtidige tekster, og mellom autor og adressat. Tekster, i en bestemt tid i avgrensa rom, som for eksempel et nettsted, kan dermed sees som et ”felt” og forskning på nettet for ”feltarbeid”.

I beskrivelsen av grunnleggende særtrekk Wadel (1991) legger frem for å beskrive feltarbeid, har han uthevet ord som *relasjonelle*, *prosessuelle*, *samhandlingsteorier*, *relasjonelle begreper* og *deltakende observasjon* (op.cit.: 11). Hvis vi går tilbake til Bakhtins dialogiske

teori omkring talesjangre, ser vi at tekst kan beskrives med alle disse uthevede ordene til Wadel. Og, med det tekstbegrepet dagens læreplan opererer med, gjelder det også for tekster som er mediert på svært ulike måter. Tekster er relasjonelle og prosessuelle. For å avdekke ”samspillet mellom” (Wadel, 1991) har jeg valgt å vektlegge de ulike adaptasjonsformene som verktøy for å si noe om det samspillet som finner sted på nettstedene. Dette vil jeg komme tilbake til i kapittel 4.2.

Feltarbeid består av både kvalitativ og kvantitativ forskning, og for å forklare forskjellen mellom dem, sier Wadel (1991) at kvantitativ forskning stopper opp ved ”sammenligning av”, mens kvalitativ forskning fortsetter med ”samspillet mellom” (op.cit.: 78). I analysene i kapittel 5 vil derfor både forholdet mellom de utvalgte tekstene og avsender, tekst og mottaker, samt tekst og det mediet det blir representert igjennom bli belyst. I utgangspunktet tenkte jeg meg en analyse ut fra tidligere pedagogiske tekster, men etter hvert fant jeg ut at det avgjørende for analysen måtte bli forlagenes *intensjon* og på *adaptasjon* og ikke minst forholdet *mellom* intensjon og adaptasjon. For å finne ut av hva intensjonen med nettstedene virkelig innebar, valgte jeg å sende ut et spørreskjema til det enkelte forlag. Spørsmålene dekket i utgangspunktet det jeg var ute etter, men etter å ha arbeidet med materialet en stund, fant jeg det nødvendig å sende ytterligere en forespørsel for å få et mer utdypende svar. I tillegg har jeg studert lærerveiledninga for de enkelte læreverkene for å se hva de har vektlagt der.

4.2 Intensjon og adaptasjon som analyseverktøy

Selv om nettstedene jeg har valgt å analysere er svært ulike, var det viktig for meg å ta med de daværende (høsten 2007) nettstedene som var spesielt rettet mot elever i den begynnende lese- og skriveopplæringa. Jeg antok at jeg gjennom et slikt valg i større grad ville kunne finne ut noe om potensialet som ligger i datamediets representasjonsmuligheter, enn om jeg bare hadde valgt ut ett nettsted. Utvalget består rett og slett av de nettstedene, spesielt rettet mot den begynnende lese- og skriveopplæringa, som eksisterte i 2007. Derfra har jeg valgt å ikke presentere alle noder og oppgaver på nettstedene i analysen, men et utvalg som kan presentere tendensene i funnene jeg har gjort, basert først og fremst på kvalitativt, men også kvantitativt arbeid. Den kvantitative delen dreier seg om bakgrunnsmateriale og er videre i prosessen behandla etter kvalitativ metode. I fortsettelsen har jeg gjort et utvalg både med hensyn til spesielle aspekt jeg vil belyse ved nettstedene og med de oppgavene og tekstene

som er benyttet til eksemplifisering for å belyse disse aspektene. Det vil alltid være en fare ved å gjøre slike valg, på samme måte som det er en fare ved å kun velge ut et læremiddel i et stort læreverk.

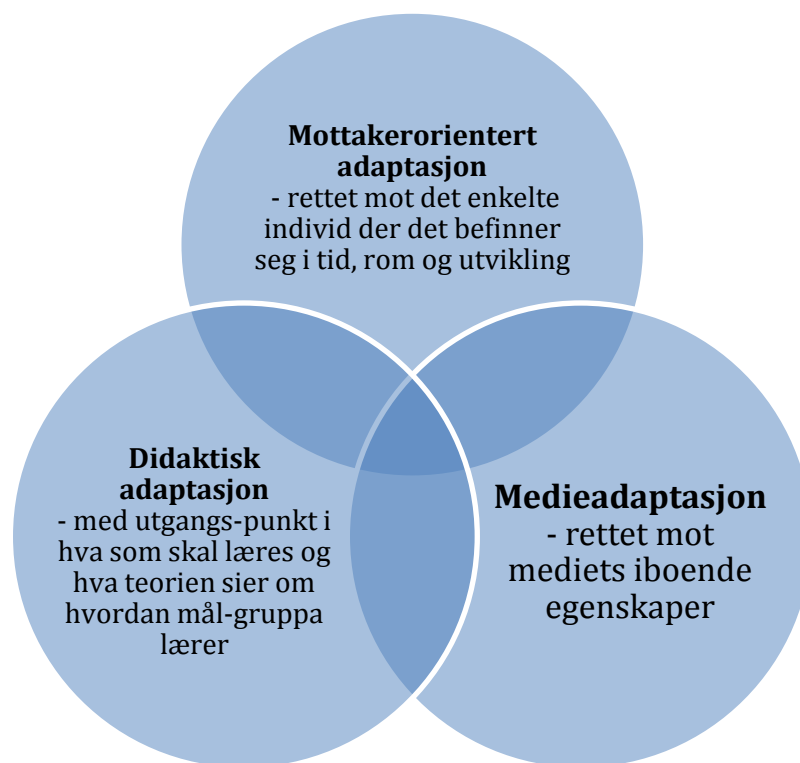
Arbeidet med analysen ble altså ikke slik jeg først hadde tenkt, nemlig å analysere nettstedene i forhold til tradisjonelle ABC-bøker, selv om nettstedene historisk og dialogisk sett har sitt utspring i disse. Dette ville ikke yte nettstedene den rettferdighet de fortjener. For det første er de bare deler av et større læreverk, og for det andre har forlagene andre intensjoner, med utgangspunkt i gjeldende læreplaner, knyttet til nettstedene enn det man tradisjonelt har hatt i forhold til ABC-bøkene. Blant annet må man kunne anta at det er slik at mens den tradisjonelle ABC-boka først og fremst var et verktøy i leseopplæringa, skal de nettbaserte læremidlene også tilføre elevene digital kompetanse. Dermed kan man se de nettbaserte læremidlene som kvalitativt forskjellige fra ABC-bøkene, og nettstedene må sees på som egne typer tekster. Underveis i arbeidet har det derfor vokst fram en forståelse for at det faktiske utgangspunktet for mine analyser må bli i forlagets *intensjoner* med nettstedene og *adaptasjonene* som er foretatt for å nå intensjonene. Med utgangspunkt i Grepstads (1997) kriterier for pedagogiske tekster og Weinreich (1992) sine definisjoner av adaptasjon, vil jeg kalle analysen for en *intensjons- og adaptasjonsanalyse*.

Jeg vil forsøke å skille mellom intensjon og de ulike adaptasjonsformene i tråd med de definisjonene jeg har gjort rede for i teorikapitlet. Siden disse aspektene henger så tett sammen, vil nok leseren imidlertid oppleve at det blir en del overlapping. I intensjonsanalysene vil jeg ta utgangspunkt i forlagenes intensjon, samt hva læreplanverket for Kunnskapsløftet har som læringsmål. Etter 2. årstrinn skal elevene bl.a. både kunne ”bruke enkle strategier for leseforståelse”, ”bruke bokstaver og eksperimentere med ord, i egen håndskrift og på tastatur” og å kunne ”bruke datamaskinen til tekstsaking” (*Læreplanverket for Kunnskapsløftet*, 2006: 44). Siden samtlige forlag legger *Læreplanverket for Kunnskapsløftet* til grunn for sin digitale satsing, blir det i adaptasjonsanalysene nødvendig å se på adaptasjonsformene i forhold til både digitalt innhold og det innholdet som går spesifikt på lese- og skriveopplæringa/-utviklinga.

Selv om læremidlene jeg har valgt å analysere, har det til felles at de er nettbaserte og myntet på den første lese- og skriveopplæringa, er de svært ulike. Hvor vidt de fungerer etter forlagenes intensjoner er avhengig av adaptasjonen. Som omtalt i kap. 2.1 s.19, har jeg valgt å benytte begrepene *mottakerorientert adaptasjon*, *didaktisk adaptasjon* og *medieadaptasjon*.

Disse vil, eller i hvert fall bør, alltid overlappe hverandre i en pedagogisk tekst, ellers vil de ikke kunne fungere som pedagogiske tekster. Det er disse kategoriene jeg vil benytte i forhold til analysene, og i de følgende avsnittene vil jeg gjøre greie for noen aspekt ved hver av dem. Både i dette kapitlet og i analysene i kapittel 5, vil jeg kursivere alle de aktuelle aspektene for å tydeliggjøre dem.

Under delkapittel 2.1.2 om adaptasjon, har jeg forklart hvordan jeg har kommet fram til de ulike adaptasjonsformene. Den *mottakerorienterte adaptasjonen* er tilpasninga som skjer i forhold til individet der det er i utvikling, tid og rom. I tilpasninga som er foretatt i forhold til hva som skal læres og hva teorien sier om hvordan målgruppa lærer, har jeg støttet meg til Weinreich sin definisjon av didaktisering og kalt *didaktisk adaptasjon*. Den tilpasninga Weinreich har kalt medieoverføring, dvs. den tilpasninga av teksten som er gjort i forhold til mediets iboende egenskaper, har jeg valgt å kalle *medieadaptasjon*.



Figur 1

Som jeg har nevnt flere ganger tidligere, kommer ikke barnet tomhendt til skolen, heller ikke til møtet med læremidlene den representerer. Derfor må nettstedene være *mottakerorienterte*

ved at de tar utgangspunkt i tid, rom og utviklinga til den enkelte elev i målgruppen, jmf. det Torben Weinrich (1992) kalte henholdsvis *modernisering* og *purifikasjon*, men som jeg i kapittel 2.1.2 valgte å legge under *mottakerorientert adaptasjon*. På den ene siden har elevene et behov for å kunne foreta *selvstendige valg* (jf.kapittel 2.3.2). På den annen side har de behov for *trygghet*. Dette kan enkelt beskrives med Mihaly Csikszentmihalyi sin *flytsonemodell* (i Andreassen og Wadel, 1989), der han viser at mennesket fungerer best når det er balanse mellom ferdigheter og utfordringer. Så lenge det er balanse, befinner man seg i flytsonen. Blir utfordringene for store i forhold til ferdigheten blir man frustrert, og er de for små kjeder man seg. Dermed bør noe av den mottakerorienterte adaptasjonen dreie seg om å legge til rette for at elevene kan foreta reelle valg, men innenfor trygge rammer. En konsekvens av dette må bli at hypertextualiteten skal gi elevene valg, men at elementene i hypertextene må være organisert på en slik måte at elevene lett finner fram og ikke roter seg bort.

Dialogisitet, der eleven opplever seg kalkulert inn i teksten, slik som beskrevet i kapittel 2.1.2, kan være med å styrke denne tryggheten. Og, for at elever i den begynnende lese- og skriveopplæringa skal kunne foreta reelle valg, forutsettes et tegnsystem de forstår. Tekstene bør også være aktuelle for mottakerne. For et barn i denne alderen er lek en del av dets væren. Et læremiddel for denne aldersgruppen bør derfor ha *underholdningsverd* (jf. kapittel 2.1.2), som en del av den mottakerorienterte adaptasjonen.

Dialogisitet i form av *interaktivitet* (Se kapittel 2.3.3), er for mange underholdende i seg selv og derfor en viktig del av den mottakerorienterte adaptasjonen. Tekstene må treffe mottakeren både i form og innhold. Ved å gi dem tidsnært innhold og form, eller ved å la temaer fra den rådende barnekulturen inngå i innhold og form, vil mottakerne oppleve tekstene som *aktuelle*. De vil kunne gjenkjenne elementer i dem og dermed kunne bruke mental utfylling for å forstå innholdet og la seg engasjere (jf. kapittel 2.2). Disse aspektene vil jeg ta for meg i analysene av mottakerorientert adaptasjon.

I forhold til didaktisk adaptasjon må forlagene ha klart for seg hva som skal læres (om intensjon kap.2.1.2 og forlagenes intensjon med de aktuelle nettstedene i analysene kap.6.2) og hvordan barn lærer (se om læringsteori kap.3). Innholdsmessig må det være tydelig hva som skal læres, altså *gjenspeile intensjonen*. Deretter må det tas høyde for at elevene befinner seg på ulike utviklingstrinn i forhold til det som skal læres. I forhold til lese- og

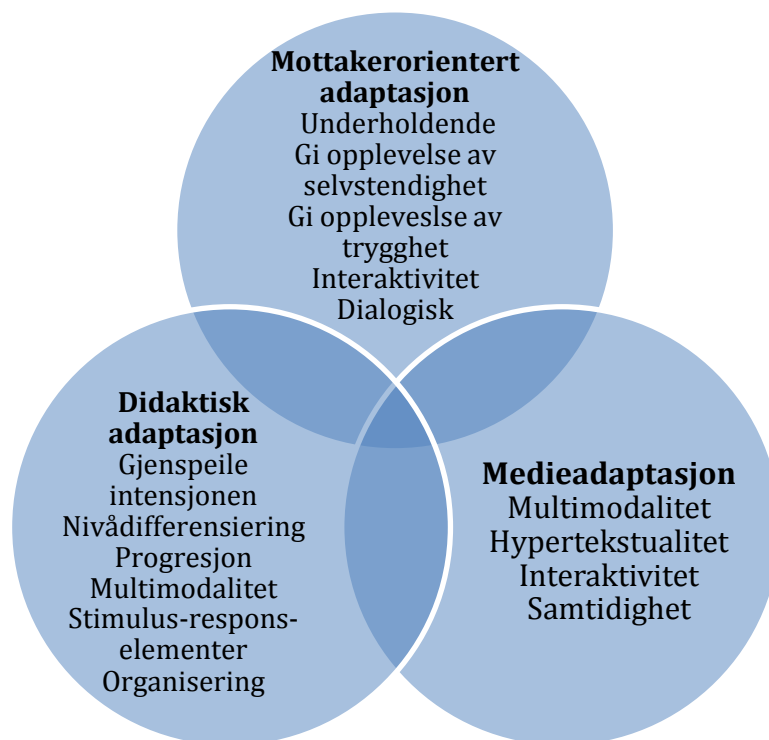
skriveopplæringa må de ulike stadiene i barns lese- og skriveutvikling ligge til grunn. Som en konsekvens av dette, ser jeg *nivådifferensiering* som en viktig faktor i didaktisk adaptasjon. Dessuten bør læremiddelet innebære en viss *progresjon*. For tekster til bruk i den begynnende lese- og skriveopplæringa vil også *multimodalitet* være en del av den didaktiske adaptasjonen. Selv om multimodaliteten både kan ha underholdningsverdi, som er et av aspektene ved den mottakerorienterte adaptasjonen, og kan sortere under medieadaptasjon, er det for elever i denne fasen en forutsetning i den didaktiske adaptasjonen, i det den hjelper elevene både til utviding og utdyping (jf. kapittel 2.2). Jeg har derfor valgt å behandle den multimodaliteten som er gjort i forhold til undervisningsaspektet under didaktisk adaptasjon, samt den multimodaliteten som angår mediets mer tekniske multimedialitet under medieadaptasjon. En omstridt faktor jeg vil trekke fram i den didaktiske adaptasjonen er *stimulus*-elementer kombinert med programmets reaksjon (se kapittel 2.3.3, 2.4 og 3.3). Selv om slike elementer er gjenstand for sterk kritikk, virker både stimulus og positiv reaksjon motiverende, også når den har form som en kvasi-dialog. Mens nettstedenes grad av hypertekstualitet kan få konsekvenser for *interaktiviteten* og dermed indirekte sortere under mottakerorientert adaptasjon, vil *organiseringa* av hypertekstene og lærestoffet sortere under didaktisk adaptasjon.

Skal læremiddelet fungere i den form det blir presentert, må det også adapteres i forhold til mediet. I hvilken grad datamediets spesifikke virkemidler tas i bruk, kan avhenge av intensjonen. På den måten vil medieadaptasjonen overlape de andre adaptasjonsformene. Jeg vil likevel prøve å rette fokuset på de mer tekniske- digitaltekstlige aspektene med hensyn til medieadaptasjonen i analysene.

Graden av *hypertekstualitet* bør være relativt lav for elever i den begynnende lese- og skriveopplæringa, men den er nødvendig i et nettbasert læremiddel for å kunne navigere seg dit man skal. På den måten er det ikke bare en del av medieadaptasjonen, men faktisk og en forutsetning for den. Dessuten kan den sees som en del av *interaktiviteten*, som bør være relativt høy i forhold til målgruppa, siden interaktivitet kan gi en opplevelse av lek, noe som er en viktig faktor for elever på dette stadiet i utviklinga. Også graden av *multimodalitet* bør være høy, slik at elevene har flere tegnsystemer å støtte seg til. Det siste mediespesifikke virkemiddelet, *samtidighet*, må sees i forhold til grader av samtidighet og kvasi-dialoger (jf. kapittel 2.3.4), som kan oppleves av mottakeren som samtidighet og som reell

kommunikasjon. Dessuten må fenomenet sees i forhold til forlagenes produksjons- og redigeringsmuligheter.

Figuren under (figur2) viser de tre adaptasjonsformene med de faktorene jeg har valgt å studere i analysene. Overlappinga mellom sirklene illustrerer det faktiske forholdet at disse faktorene påvirker samtlige adaptasjonsformer. I forhold til multimodalitet, for eksempel, vurderer jeg det både i forhold til den didaktiske adaptasjonen, siden dette ikke er noe nytt i forhold til læremidler i den begynnende lese- og skriveopplæringa, og i forhold til medieadaptasjon - der det ligger muligheter i skjermttekster som andre læremidler ikke kan tilby.



Figur 2

5 Empiri/ Analyse

Dette kapitlet vil jeg starte med å si noe om forlagenes digitale satsing. Dette bygger bl.a. på en skriftlig spørreundersøkelse rettet mot de ansvarlige redaktørene²⁴ hos forlagene. Deretter vil jeg gi en oversiktsbeskrivelse av nettstedene, før jeg går inn i en dypere analyse. I analysene vil jeg ta utgangspunkt i både forlagenes intensjon med nettstedene og adaptasjonen av dem. Adaptasjonsanalysene vil være tredelte, slik som beskrevet i kapittel 4.1. Til slutt, i delkapittel 5.3, vil jeg foreta en avsluttende drøfting i forhold til den delen av problemstillinga som går på hvilke intensjoner forlagene har med sine nettbaserte læremidler, og i hvilken grad disse effektueres gjennom nettstedene. Deretter vil jeg, i delkapittel 5.4, foreta en oppsummering av funn fra analysene.

5.1 Forlagenes digitale satsing

I spørreundersøkelsen, vedlegg 1, framkom det fra samtlige forlag at nettbaserte læremidler var et satsingsområde. Her kom det også fram at CD-rom, som for bare noen få år tilbake stod sterkt som en del av den digitale satsinga, i dag er uaktuelt. Samtlige av de 5 nettstedene har gratis tilgang, og flere av forlagene påpeker at det er en kostbar satsing. Så langt har staten gått inn med en del midler i utviklinga av digitale læremidler, men hvordan forlagene for framtiden vil dekke inn utgiftene sine er uvisst, selv om en del nye nettsteder ble introdusert med lisensavgift høsten 2008. Antagelig er det i våre dager et ”must” å ha et nettsted knytta til læreverket for å få avsetning på det, men utover dette vil jeg ikke drive noen økonomiske spekulasjoner.

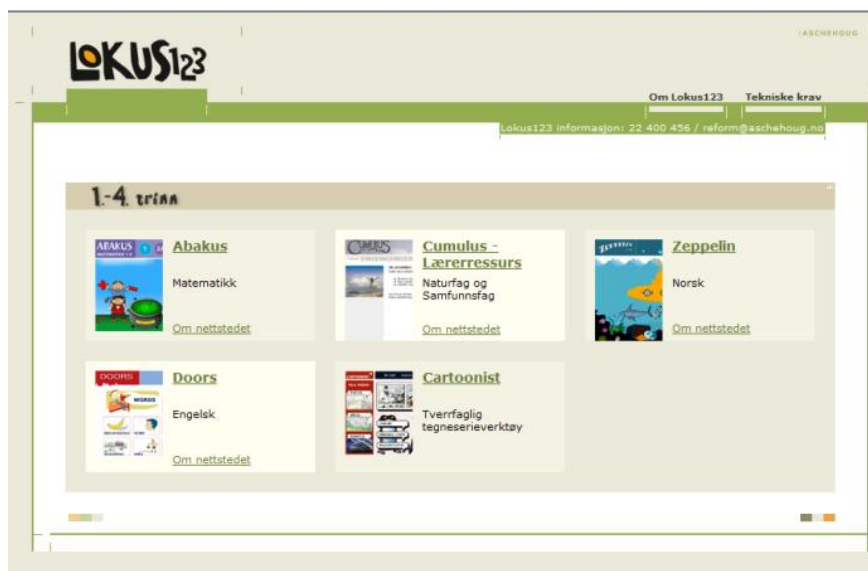
Både Aschehoug, Damm og Samlaget anser nettstedene sine som ressurser som kan brukes uavhengig av det øvrige læreverket, mens Gyldendal påpeker gjenkjenningsaspektet som et argument for å benytte det sammen med det øvrige læreverket. Likevel mener jeg at dette er på lik linje med de andre nettstedene, og derfor også kan benyttes uavhengig av verket for øvrig. Bare Samlaget og Gyldendal har sider de mener er uten døde linker og er klare for bruk, mens de andre understreker at det er under utvikling. Dette er et av de nettbaserte læremidlene sine fortrinn. Det er faktisk mulig å publisere og lodde stemningen under utviklinga av læremiddelet. Det kan og enkelt revideres uten at brukerne må gå til innkjøp av nye læreverk. Hovedbegrunnelsen som går igjen i svarene er likevel at de har en forankring i

²⁴ Det er bare for Ragnhild Ås fra Samlaget som er både ansvarlig redaktør og forfatter.

Kunnskapsløftet. Denne forankringa kommer også til syne ved at forlagene har vektlagt tilpassa undervisning i sine læremidler²⁵.

5.1.1 Zeppelin eABC fra Aschehoug

Forfatteren av Zeppelin eABC, som er en del av nettstedet Lokus123, er også ukjent. Nettstedet har en oversiktlig struktur og er enkelt å navigere i (Se mer om dette i kapittel 5.2.1.2). Fra hovedsiden

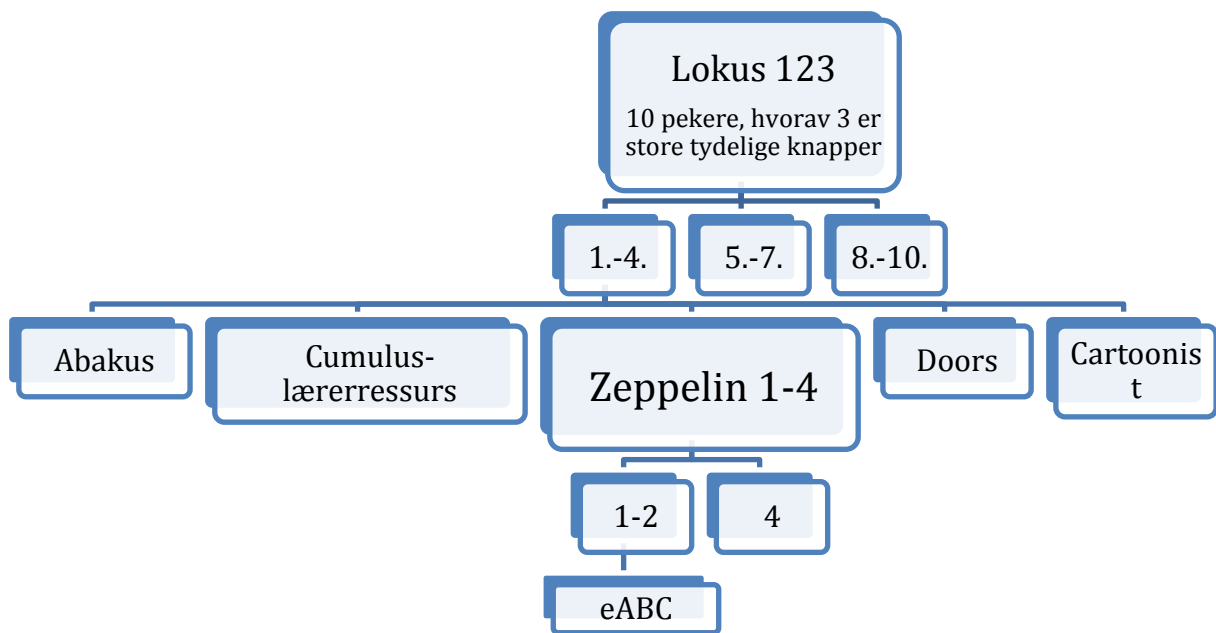


Figur 3

enkelt klikke seg inn på det aktuelle trinn. Disse er tydelige med stor skrift og fargerammer på midten av siden, så det er liten fare for å gå seg bort. Deretter blir det vanskeligere for en som ikke har knekket lesekode enda. Til tross for billedsymboler for de ulike greinene av nettstedet, er disse mindre og kan forveksles med andre lenker på siden. Når man først har kommet seg inn på Zeppelin eABC, er man trygg. Derfra er det tydelige pekerer til de aktuelle trinnene og oppgavene. Bokstavene er store og lette å lese. Oppgavene på selve oppgavesida, åpnes i nytt vindu og lukkes igjen for å komme tilbake og velge ny.

Nettstedkartet på neste side (figur 4) viser den direkte veien fra startnoden til de nodene som er aktuelle for elever i den begynnende lese- og skriveopplæringa og de pekerne som de eventuelt kan ”gå seg vill” i fram til eABC-en. I kapittel 5.2.1 vil jeg utdype nærmere nettstedets struktur og oppbygging.

²⁵ Selv om Aschehoug på det tidspunktet de svarte på undersøkelsen, ikke hadde kommet langt nok i utviklinga av nettstedet til at de kunne uttale seg om det, er dette noe de har vektlagt i de øvrige delene av læreverket.



Figur 4

Nettstedskart fra startnode til eABC

Forlaget har benyttet både lyd, bilde og skriftspråklig tekst i oppgavene. Anne Mette Engvik i Aschehoug, kan fortelle at nettstedet er et satsingsområde, at det er under utvikling og slett ikke klar til bruk (Vedlegg 1 spm.5). Det kan kanskje forklare at alle oppgavene er *ordskrivingsoppgaver* og har samme struktur. Man lytter til ordet, som ved en *orddiktat*, og skriver det enten på tastaturet på skjermen, eller på datamaskinens tastatur. Samtidig ruller bokstavene man skal skrive sakte inn i på en hjelpelinje i bildet. Gjør man feil, får man auditive oppmuntrende oppfordringer om å prøve litt til, samtidig som feilen blir markert med rødt. Når man har løst oppgaven rett, får man auditiv ros og mulighet til å gå løs på neste oppgave (Se mer om dette i kapittel 5.2.1.2).

Man kan nivådifferensiere oppgavene ved hjelp av forhåndsintillinger. Dette må antagelig legges til rette av en voksen. Progresjonen følger lydinnlæringa. For hvert trinn er det tre nivåer der vanskegraden i lydsammensetting og antall bokstaver pr. ord øker.

Forlaget selv, kaller nettstedet for en eABC, og at "den er et spillbasert læremiddel som henvender seg til elever som jobber med kodeknekkinga. eABC-en skal tilby mengdetrening når det gjelder overgangen fra bokstav- til ordbildegjenkjenning" (Vedlegg 1 spm.2). Men, som sagt gjør forlaget det klart at de ikke anser nettstedet som ferdig og klar til bruk, men at

det er under utvikling. Nettstedet kan benyttes uavhengig av hvilket læreverk man ellers benytter. Foreløpig finnes nettstedet bare på bokmål.

5.1.2 Cappelens ABC

Startsiden til Cappelens ABC, ønsker oss velkommen til Cappelens ABC på nett. Her kan man velge mellom bokmål og nynorsk. Pekeren som gir dette valget er lite synlig, ellers er det gode pekere med god støtte i både gjennomgående fargekoder og symbolbruk. Nederst på siden finner man, ved hjelp av rullefeltet, en rekke pekere til div. metatekster, bl.a. til informasjon om forfatterne Anne Lise Aasgaard Solli og Sissel Holt Johansen.



Figur 5

Den gjennomgående layouten gjør det enkelt å finne fram. Under spørsmålstegnknappen skjuler enten den anerkjennende og hjelpende apekatten, eller bare en forklarende tekst seg. Dette er en støtte man finner på alle oppgavesider. Språket som er benyttet her tyder på at disse kanskje mest er beregnet på de voksne i læringsmiljøet. Man kan og sjekke svar ved hjelp av en peker /knapp når man selv har prøvd å svare på oppgaven og står fast.

Nederst på siden, bortsett fra når man kommer til oppgavesidene, finner man de samme seks pekerne til metatekster som på startsiden: om læreverket, om forfatterne, til læreren, kontaktinformasjon, om opphavsrett og nødvendig programvare for å kunne bruke nettstedet.

Forlaget har kun valgt å bruke lyd under kategorien alfabet. Her velger man først en bokstav. Deretter får man opp en rekke billedkort. Klikker man på disse, blir ordet som passer til bildet presentert auditivt. Den lille hjelpsomme og anerkjennende apekatten er animert. Ellers finner vi enkel animasjon i hangman-oppgavene. Nettstedet har totalt 191 oppgaver delt inn i ulike

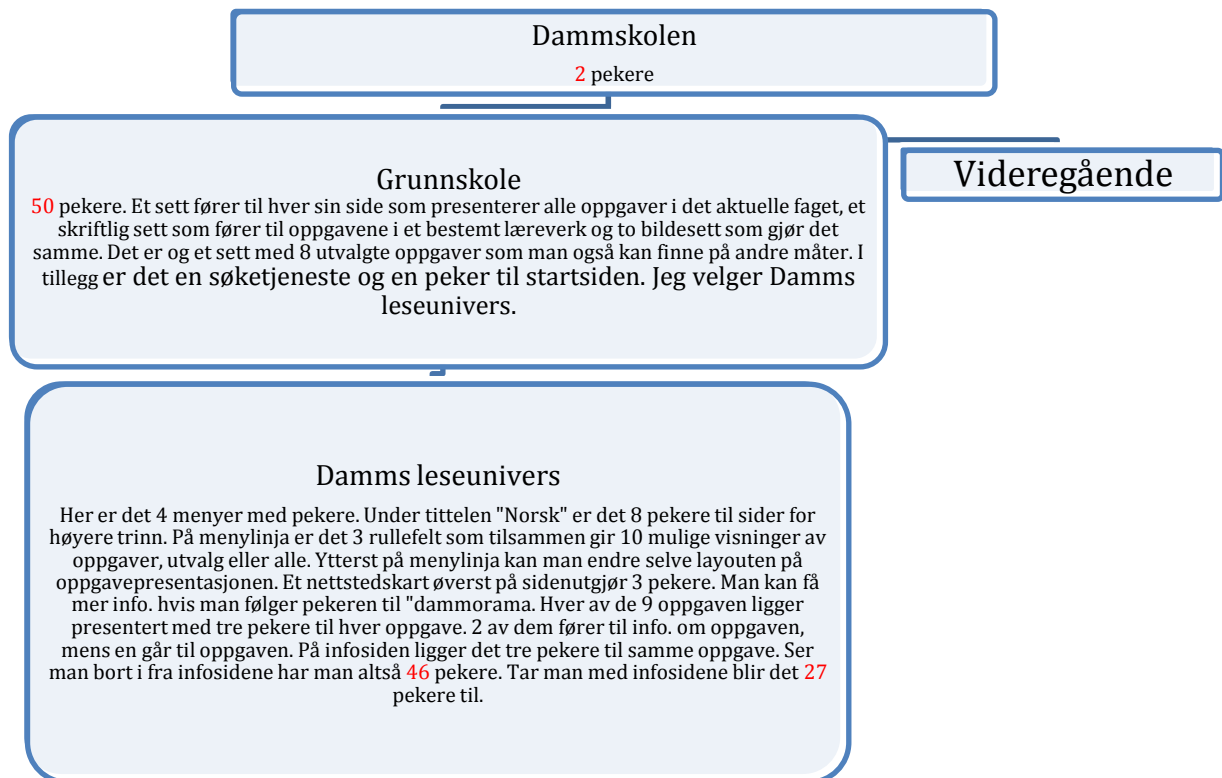
kategorier. Oppgavene består i hovedsak av bilde og enkeltord, og bilde og setninger. Ellers finner man noen få små tekster hvor man skal sette inn riktig skrivemåte av en lyd eller rett



ord. Oppgavene kan betraktes som *kontroll- og øvingsoppgaver*, men noen er mer preget av *lek og spill* enn andre. I tillegg er det bokstavoppslag under Alfabet. Der er alle bokstavlydene presentert med tegn (majuskler), lyd og illustrasjon og lyd av ord med den aktuelle bokstavlyden som framlyd

5.1.3 Damms leseunivers

Damms leseunivers er en del av et større nettsted, Dammskolen, som er bygd opp i en hierarkis trelignende struktur. Men, fra hovedsiden i Damms leseunivers er det stjernestruktur med omveier (Se mer om dette i kapittel 5.2.3.2). Startsidene til Damms leseunivers er bygd opp som en nettportal inndelt i rammer. I hovedrammen er det lagt en rekke pekere til ulike aktiviteter. Siden kan virke litt uoversiktlig. Hvis man velger ”liste” i menyfeltet nest øverst på siden, virker den lettere å orientere seg i. Sidene linkene fører til, åpner seg i samme eller nytt vindu, avhengig av hvilken peker man velger å klikke på. Det er en oppgave for hver oppgaveseksjon.

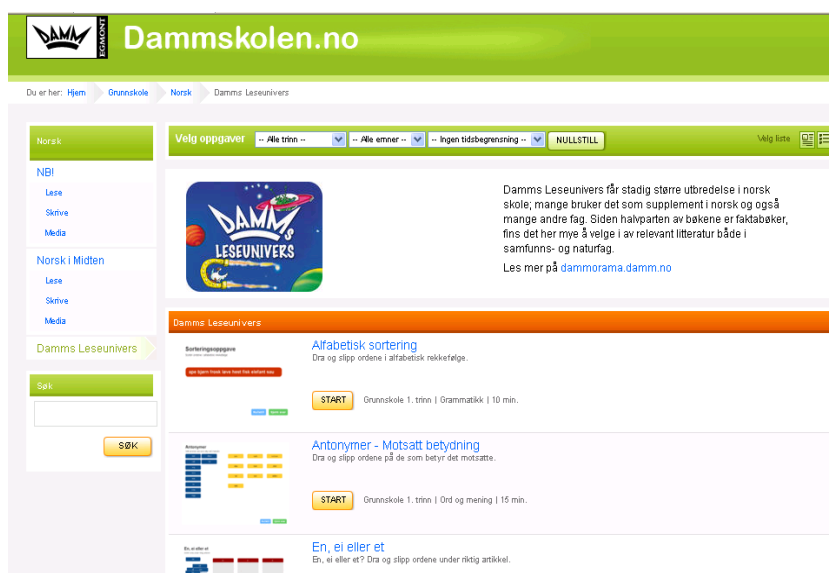


Figur 6

Sidene inneholder mange pekere. Bl.a. er det flere pekere som fører til samme mål, og gjerne ad omveier. Nettstedskartet (figur 6) på forrige side viser veien elevene må gå for å komme til oppgavene på *Damms leseunivers*.

Det er totalt ni oppgaver. 4 av dem er drilloppgaver i grammatikk, 3 går på ord og mening og 1 på rim og rytme. I tillegg er det en oppgave hvor eleven kan lage sine egne sammensatte tekster.

Alle oppgavene bortsett fra tekstskapinga (den er for 1.-4.) er angitt å være for 1. klasse. Flere oppgaver går ut på å *sortere ordkort alfabetisk*²⁶ og i ordklasser. *Ordletingsoppgaven*, med bokstaver i et rutenett, er kjent fra arbeidsbøker og aktivitetshefter for barn. Her skal man finne substantiv.



Figur 7

5.1.4 Safari ABC fra Gyldendal

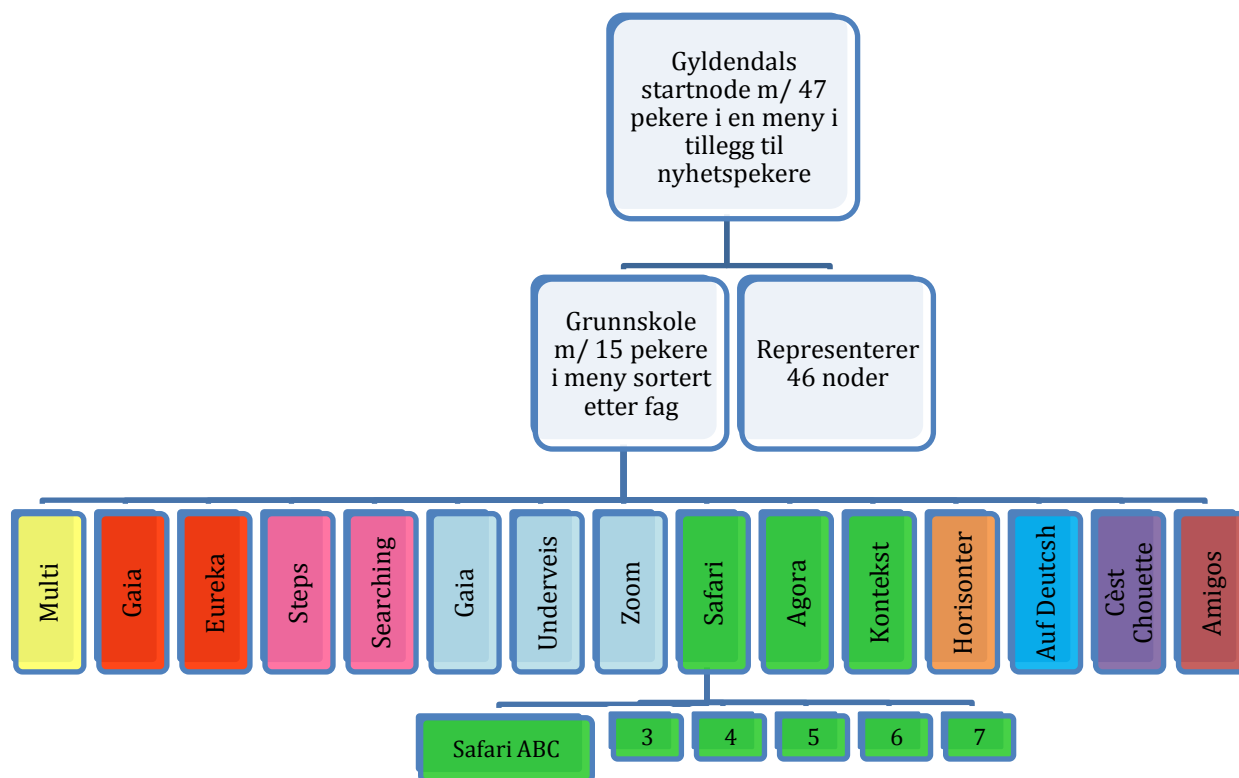
Safari ABC er en del av nettstedet Safari, et nettsted for 1.-7.klasse. Gjennom felles URL-stamme, er det knyttet til Gyldendals eget nettsted. Fra startnoden til Gyldendal og til Safari ABC er det mange muligheter til å gå seg bort (Se figur 9). Men, når man først er kommet så langt er man ganske trygg. Dessuten er



Figur 8

²⁶ Man arbeider ikke i særlig grad med alfabetiseringsoppgaver eller med ordklasser i 1.kl.

URL-en til Safari ABC så enkel, at det er mulig å legge til rette for å gå direkte dit uten omveier.



Figur 9

 Matematikk	 Samfunnsfag	 Tysk
 Naturfag	 Norsk	 Fransk
 Engelsk	 KRL	 Spansk

Forfatterne, Kåre Kverndokken, Sissel E. Blandehoel og Jannike Ohrem Bakke, har bygd opp sidene som et skolemiljø, der bokstavinnlæringa står i fokus. Her foregår det en blanding av undervisning, lesing og oppgaver (Se figur 8 forrige side).

Nettstedet er stort og komplekst. Likevel er strukturen og layouten så gjennomgående at en elev i den begynnende lese- og skriveutviklinga raskt vil kunne lære å orientere seg. Man finner de samme figurene her som i resten av læreverket, så for dem som bruker alle komponentene kan det være en støtte. Også leseboktekstene finner man igjen her. Likevel sier forlaget at nettstedet kan brukes uavhengig av læreverk (Se vedlegg 12 spm.4).

I tillegg til undervisning, lesing og nettoppgaver, ligger det en del veiledning for både foreldre og lærere, samt oppgaver til å ta ut i papirformat.

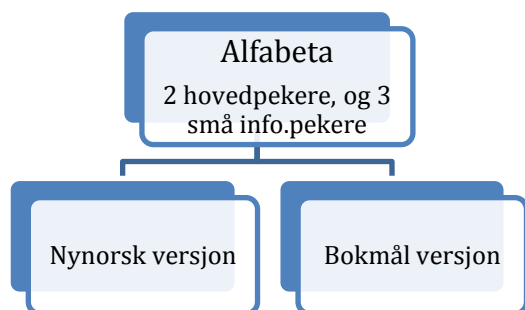
5.1.5 Alfabeta fra Samlaget

Ragnhild Aas er redaktør og Inkalill Røsberg står som illustratør av Samlagets nettsted Alfabeta.

Nettstedet er enkelt og avgrensa, noe som ikke nødvendigvis trenger å være noen ulempe i den begynnende



Figur 10



Figur 11

lese- og skriveopplæringa. Nettstedet er svært brukervennlig for nybegynnere. Det har egen URL og har en enkel hypertekststruktur. Fra startnoden er det bare ett museklikk før man er inne på selve nettstedet (Se figur 11). Her ligger fem valg åpne som arkfaner (Figur 12) uansett hvilken node man befinner seg i (Se mer om dette i kapittel 5.2.5.4).

Illustrasjonene er enkle og fargeglade med små variasjoner og bare to figurer å forholde seg til; Alfa som har et usedvanlig godt syn, og Beta som hører svært godt. Det elevene ikke klarer å lese, kjenner de raskt igjen etter å ha fått hjelp et par ganger. Dette blir grundigere omtalt i kapitlet om mottakerorientert adaptasjon, 5.2.5.2.

Først og fremst er nettstedet et brevskrivingsverktøy, men man skal også kunne sende brevene man har skrevet, samt lese et utvalg av andres brev til Alfa og Beta.



Figur 12

5.2 En intensjons- og adaptasjonsanalyse

Dette kapittelet er ordnet slik at hvert nettsted blir analysert hver for seg under analysekategoriene *intensjon*, *mottakerorientert adaptasjon*, *didaktisk adaptasjon* og *medieadaptasjon*.

5.2.1 Zeppelin eABC som pedagogisk tekst

5.2.1.1 Intensjon

I spørreundersøkelsen (Se vedlegg 1 spm.12) oppgir Aschehoug tre hovedgrunner til at de har satset på digitale læremidler, som bl.a. sin eABC. For det første, eksterne forventninger uttrykt i *Læreplanverket for Kunnskapsløftet* og brukernes antatte forventninger. For det andre mener de at deres nettsted er en tilpasning til det rådende kunnskapparadigme, og for det tredje, at forlaget ved å tilby en større verktøykasse, fremmer mulighetene for individuell tilpasning og læring generelt. Om eABC'en spesielt, sier forlaget at det "er et spillbasert læremiddel som henvender seg til elever som jobber med kodeknekinga. eABC-en skal tilby mengdetrening når det gjelder overgangen fra bokstav- til ordbildegjenkjenning" (vedlegg 1 spm.2). Ut i fra de tre hovedgrunnene forlaget oppgir for sin digitale satsing og deres beskrivelse av eABC-en, trekker jeg den konklusjonen at forlaget har til hensikt å støtte elevene i utviklinga av *lese- og skriveutviklinga* ved hjelp av øvingsoppgaver, samt i deres utvikling av *digitale ferdigheter*. Dette bør i særlig grad gjenspeiles i den didaktiske adaptasjonen som jeg kommer tilbake til i kapittel 5.2.1.3.

5.2.1.2 Mottakerorientert adaptasjon

En forutsetning for å nå denne intensjonen, er å nå fram til eleven gjennom *mottakerorientert adaptasjon*, som er omtalt i kap.2.1.2. Nettstedet skal være aktuelt både i utforming og innhold slik at elevene opplever at det har en viss grad av underholdningsverdi og interesse (jf. kapittel 2.1.2). Det skal også by på selvstendige valg innenfor trygge rammer, både med hensyn til de digitale utfordringene og med hensyn til innhold.

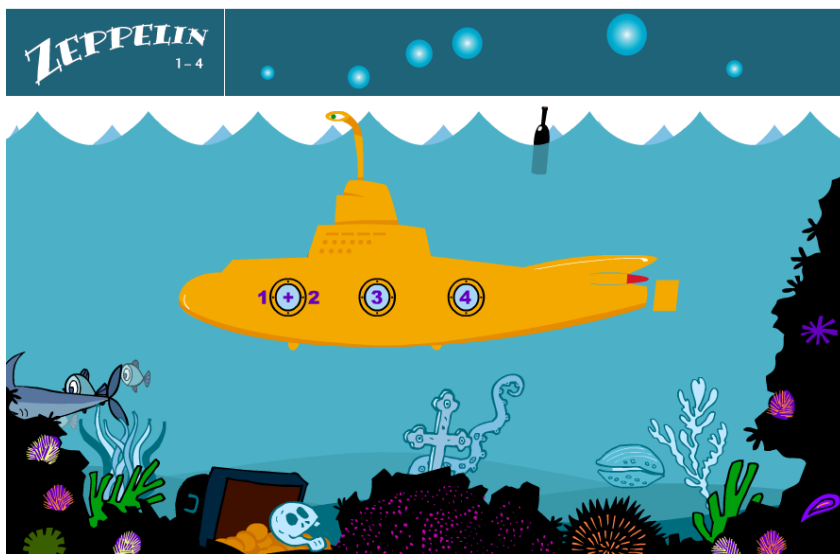
De fleste skolebarn har i dag en førstehåndserfaring med dataspill, noe som i dag kan regnes som en del av barnekulturen. Dermed kan man si at forlaget ved å presentere et spill-preget læremiddel på skjerm, har tatt utgangspunkt i elevenes allerede tilegnede ferdigheter og erfaringsbakgrunn, noe som kan gi dem trygghet i bruk av selve nettstedet.

Startnoden til *Zeppelin eABC 1-4* er hentet fra et miljø de fleste barn har et annenhånds kjennskap til gjennom fiksjonslitteratur og ulike medier. Det kan synes som forlaget spiller på den mentale utfyllinga (se kap.2.2) eleven foretar i møtet med dette skjermbildet, og dermed tillegger det underholdningsverdi.

Den gule U-båten befinner seg mellom havoverflaten, der en flaskepost ligger og dupper, og havbunnen med en sjørøverskatt og en hodeskalle. Fisker svømmer fram og tilbake mellom den bølgende tangen.

Dette er en fiksjon mange barn kan la seg fascinere og motiveres av, kanskje i særdeleshet gutter. Selve U-båten er nok det elementet i fiksjonen de færreste har kjennskap til, og det er her de skal inn for å løse oppgaver.

Kanskje kan det være med på å pirre nysgjerrigheten, -gjøre det tiltrekkende og underholdende (Jf. 2.1.2).



Figur 13

Elevene har tre mulige pekere for å komme inn i u-båten. Disse er symbolisert ved tall for det man kan anta er klassetrinn, i u-båtens vinduer. Det er ingen forstyrrende pekere i noden. Sjansen er derfor stor for at barnet raskt kan bruke læremiddelet på egen hånd. Dermed kan elevene oppleve selvstendighet gjennom både mestring og valg, selv om dette er et valg med sterke føringer.

I neste node blir elevene tatt imot, gjennom et vindu, av en matros som vinker og hilser til lua (Se neste side figur 14). Det dialogiske er tydelig i denne gesten. Eleven er fra forlagets side kalkulert inn i teksten, slik jeg har beskrevet i kap. 2.1.2, og som kan regnes inn som en del av den mottakerorienterte adaptasjonen.

Pekeren videre er ikke så tydelig markert, men tilgjengelig er det bare én. Denne er teksten med de første bokstavene i alfabetet, som de fleste barn vil kjenne igjen fra skolekonteksten. Elevene vil kunne oppleve mestring og trygghet, samtidig som bokstavene ABC kan gi



Figur 14

forventninger til hva som skal skje videre. Pekeren fører videre til oppgavenoden.

På oppgavenoden (figur 15) finner man foreløpig bare ti oppgaver. Disse er presentert etter en progresjon (noe jeg kommer tilbake til i kapittel 5.2.1.3 om didaktisk adaptasjon) hvor elevene skal arbeide med fra fem til seksten bokstaver og bokstavlyder. Innholdet i denne noden kan ha en appell til elever som i

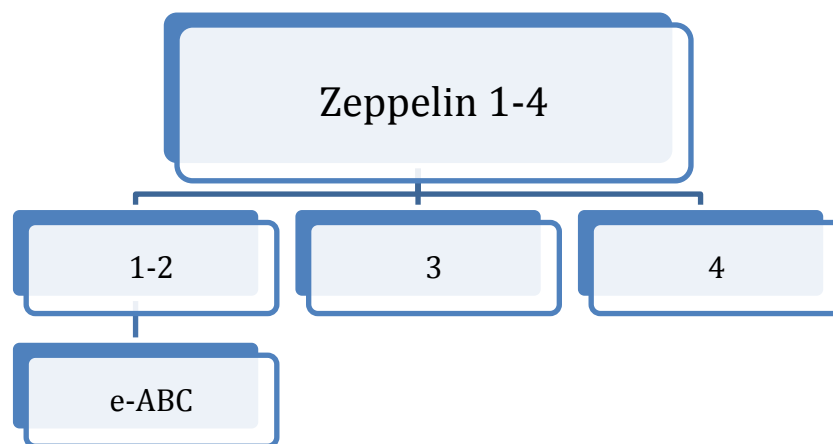
utgangspunktet er motiverte for å arbeide med lese- og skriveutviklinga. Den kan pirre nysgjerrigheten og gi reelle valg innenfor trygge rammer for de elevene som er på det stadiet i utviklinga som forlaget har tatt



Figur 15

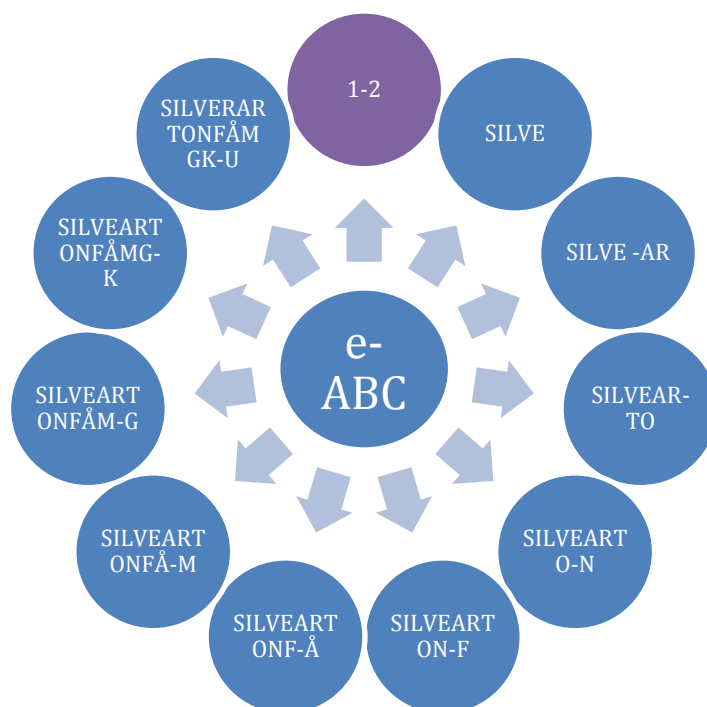
utgangspunkt i. Men, for elever som ikke har denne drivkraften fordi de ikke har kommet så langt i utviklinga, kan innholdet i noden antagelig oppleves som en barriere. De har ingen forankring i tegnsystemer de kjenner som forankrer tekstens budskap. At ordene som står er nonsensord, har de ikke forutsetninger til å forstå hvis de ikke kan lese det. Man kan antagelig si at de skriftlige tegnene, eller grafemene, faktisk er en illustrasjon på hva som venter

elevene, men at det kan oppleves like meningsløst som når man står overfor et moderne kunstuttrykk som ikke sier en noe. De vil oppleve det hele som utrygt, være redde for å gjøre feil, og dermed ikke tørre å ta valg, og da kan det ikke bli særlig underholdende (jf. kapittel 2.1.2) heller. For andre elever igjen, som er lenger i utviklinga enn de elevene forlaget har kalkulert inn i teksten, vil det hele oppleves kjedelig og meningsløst. Likevel kan elevene ved å føre musepila over siden, oppleve at den forandrer seg til aktiv peker, og kanskje likevel bli motivert til å gå videre av muligheten for interaktivitet, som kan oppleves underholdende i seg selv. Dette avhenger av elevenes digitale kompetanse, og som nevnt innledningsvis i kap.1, har de fleste elever en viss digital kompetanse allerede før de starter på skolen, og mestrer til en viss grad bruk av mus, pekere og hypertekst.



Figur 16

Fra startnoden på selve *Zeppelin eABC* ser man at det er få hypertekster, og nettstedet er bygd opp i en enkel hierarkisk trestruktur fram til oppgavemenyen på tredje nivå. Figur 16 viser de 3 første nivåene på nettstedet. Derfra er det stjernestruktur hvor hver oppgave åpner seg i nytt vindu (Se figur 17 neste side) og lukkes igjen før man velger en ny. Dette gjør at en elev med lav digital kompetanse som befinner seg i den begynnende lese- og skriveopplæringa, har mulighet for å finne fram. Dette kan være en motivasjonsfaktor i seg selv, i det at eleven opplever å kunne arbeide selvstendig. I modellen (figur 17 neste side) er det kun tegnet inn de nodene en elev i den aktuelle alder/ utviklingstrinn vil møte hvis han/ hun følger den gitte veien. Det er ikke linker mellom de ulike nodene på samme nivå.



Figur 17

De begrensede valgmulighetene kan skape trygghet i tillegg til at eleven opplever at de faktisk kan gjøre små selvstendige valg. For en elev som er kommet lenger i utviklinga, slik en andreklassing vanligvis har gjort, vil nettstedet antagelig by på for få valg og for små utfordringer, og dermed bli kjedelig. Programmet må passe til barnets alder, utvikling og interesser (se kapittel 2.1.3).

Noden eleven kommer til for hver oppgave har samme design, -forma som en kjøre- eller spillekonsoll med ulike instrumenter, samt et tastatur (Se figur 18). Alle oppgavene er ord-skrivingsoppgaver. Likheten mellom oppgavene kan, på den ene siden være med på å skape trygghet for elever som ikke har kommet så



Figur 18

langt i utviklinga. På den annen side kan det gjøre dem kjedelige. Den mottakerorienterte adaptasjonen er dermed ikke rettet mot elever i 1.-2.klasse, men til elever innenfor et bestemt utviklingstrinn. Likevel inneholder den enkelte oppgave en god del elementer som ivaretar den mottakerorienterte adaptasjonen i forhold til trygghet kontra spenning og underholdningsverdi. Bl.a. kan elever som har mer enn nok med å forholde seg til mus og skjermbilde, bruke musepekeren til skjermtastaturet. De som trenger litt flere utfordringer kan ”skyve” inn skjermtastaturet ved hjelp av musepekeren, og heller benytte datamaskinens tastatur. Under didaktisk adaptasjon, kapittel 5.2.1.3, vil jeg se nærmere på den individuelle tilpasninga og nivådifferensieringa.

5.2.1.3 Didaktisk adaptasjon

Hvis intensjonen med en tekst er at den skal være med å hjelpe elevene videre fra et utviklingstrinn til det neste innen et fag, bør forfatteren ha foretatt noen didaktiske grep. For det første bør elevene kunne kjenne igjen faget teksten er en del av, slik at den på den måten *gjenspeiler intensjonen*. Allerede i tittelen, eABC, på andre node i nettstedet *Zeppelin eABC* kommer intensjonen til uttrykk i det den forteller, i den tradisjonelle tolkninga av begrepet ABC, at dette er et læremiddel i den begynnende lese- og skriveopplæringa. Den lille e’en foran, forteller og at man antagelig vil utvikle en viss digital kompetanse.

Nivådifferensieringa kommer til uttrykk på flere måter. Bokstavene har stor størrelse, noe som kan forenkle leseprosessen for elever i den begynnende lese- og skriveutviklinga. Som nevnt i kapittel 5.2.1.2 ligger det inne en rekke muligheter innenfor den enkelte oppgave til nivådifferensiering. Både datamaskinens tastatur og skjermtastatur kan benyttes. For elever som ikke er kommet lenger i lese- og skriveutviklinga enn til fasen logografisk lesing og skriving (se kap.3.1.2) kan teksten som glir inn i ”displayet” på kjørekonsollen, være en god støtte (figur 18). Varierte vanskegrader i form av tempo, som kan reguleres med speedometeret til høyre i kjørekonsollen, valg av store og små bokstaver, bruk av mus på skjermtastatur eller datatastatur, samt tre ulike måter å angi feil på (Se neste side, figur19), kan brukes til å bringe elever i ulike utviklingstrinn videre i læreprosessen (Se kapittel 1.1.1.2). I tillegg kan oppgavene adapteres på den måten at man gjør forhåndsinnstillinger

mht. store og små bokstaver, filtrering av skjermtastatur²⁷ (Se figur 20) og ved å regulere hastighet på speedometeret.



Figur 20

Figur 18 viser
tavle for
innstillinger.

Figur 19 viser
filtrert tastatur.



Figur 19

Dessuten har hvert oppgavesett tre nivåer, hvor man blir flyttet etter hvert som man oppnår mestring. Dette gir mulighet både for *nivådifferensiering* og *progresjon*, slik at programmet tar hensyn til den enkelte elevs nivå og tempo (Se kapittel 2.1.3). Nettstedet kan likevel ikke støtte lese- og skriveopplæringsprosessen lenger enn til elevenes fonologiske nivå (se kap.3.1), siden det i liten grad er benytter annet enn små lydrette ord.

Som en motivasjonsfaktor eller *stimulus-respons*-effekt, er det lagt inn umiddelbar auditiv reaksjon. Når eleven utfører oppgaven rett, vanker det rosende ord. Blir oppgaven utført feil, blir eleven oppmuntra og oppfordra til å prøve en gang til. Tilbakemeldingene er dermed ikke fordømmende, noe som kan være viktig for at eleven ikke skal miste interessen (Se kapittel 2.1.3). I tillegg får de hint gjennom at det som er feilstava blir farga rødt.

Multimodaliteten i oppgavene tar utgangspunkt i det behovet en elev i den begynnende lese- og skriveutviklinga har for å støtte seg til annet enn den skriftlige teksten. I første rekke vil lyd sammen med morfemene støtte opp om elevens fonologiske forståelse. Eleven ser et bilde av en is. Han/ hun får ordet "is" presentert auditivt, samtidig som morfemene i og s glir inn i displayet (se figur 21). Etter gjentatte øvinger kan enkeltords ortografiske identitet inngå i elevens leksikon (se kap.3.1.4).

Forlaget har benyttet både lyd, bilde og skriftlig verbal tekst i oppgavene, og elevene får dermed forankret teksten på flere måter, særlig gjennom utdyping (jf. kapittel 2.2) . Selve veiledninga til hvordan man går fram for å få fram oppgavene, er bare presentert med skriftlig

²⁷ Dvs. bokstaver som ikke har vært gjennomgått fjernes fra tastaturet. Bare aktuelle bokstaver vises.

verbal tekst. Det kan derfor være nødvendig for elevene at læreren veileder dem gjennom de første oppgavene.

Organiseringa av stoffet, som er en del av kjennetegnene ved pedagogiske tekster og en vesentlig del av den didaktiske adaptasjonen, hviler både på hypertekstualiteten og hvordan hver node er utforma. ”Ordninga av stoffet er avgjerande for slike tekstar, som difor er prega av linjer og oversyn” (Grepstad, 1997: 504). Noden der elevene kan gå vidare til de ulike oppgavene, selve oppgavesida, er ryddig satt opp og oppgavene stilt opp under hverandre i økende vanskelighetsgrad. Her finner man altså i organiseringa en synliggjøring av stoffets progresjon. Selve oppgavene åpnes i nytt vindu og lukkes igjen for å komme tilbake og velge ny. Den likeartede multimodaliteten og layouten man møter i oppgavene, kjørekonsollen, inngår også som en del av organiseringa og dermed også den didaktiske adaptasjonen. Gjentakelsene letter forståelsen og hjelper elevene til å finne fram.

I forhold til læring av digital kompetanse, er det i første rekke datatekniske ferdigheter som er vektlagt. Alle elevene må kunne bruke musepekeren og bevege seg innenfor nettstedet ved å klikke på pekere. I tillegg kan de ved hjelp av innstillinger lære seg å ta i bruk maskinens tastatur, slik målsettinga i Kunnskapsløftet tilsier (Se kapittel 3.2). Gjennom drilloppgavene kan de oppnå økt hastighet i disse ferdighetene. Etter hvert kan de også, ved at læreren foretar en del av den didaktiske adaptasjonen, lære seg å komme inn på nettstedet selv via nettportalen LOKUS123.

5.2.1.4 Medieadaptasjon

Interaktiviteten i eABC'en er foreløpig lite utviklet, og valgmulighetene få. Likevel er nettstedet i flere henseende godt adaptert til mediet. *Multimodaliteten* på oppgavesiden er et uttrykk for at forlaget har utnyttet mediets egenskaper på en hensiktsmessig måte i forhold til intensjonen. Både bilder, bevegelse i form av animasjon, lyd, verbal skriftlig tekst og verbal muntlig tekst er benytta for å støtte elevene i læreprosessen. *Hypertekstualiteten* er forholdsvis begrensa, slik at linkene bare går mellom nodene innenfor nettstedet. Dette kan være et bevisst valg fra forlagets side for å tilpasse nettstedet til den antatte brukergruppa (Se om mottakerorientert adaptasjon kapittel 5.2.1.2). Samtidig kan det gjøre at elevene i liten grad opplever at de kan gjøre egne valg (Se kapittel 2.3.3). Graden av hypertekstualitet gjør at også *interaktiviteten* har relativt store begrensninger. Selv om hver oppgave er godt utnytta i

forhold til nivå-differensiering, er de likeartet og ensidige. Elevene møter den samme kjøre-konsollen i alle oppgaver, de samme mulighetene i hypertextualiteten og de samme likeartede ordskrivingsoppgavene. Interaktiviteten har dermed liten variasjon, og programmet kan derfor raskt miste sin underholdningsverdi (jf. kapittel 2.1.2), og elevene sin motivasjon.

Dialogisiteten i programmet som går på auditiv stimulus og reaksjon, kan gi et skinn av *samtidighet*. Men, dette er et på forhånd lagt løp, styrt av forlaget, uten noen reell dialog med brukerne. Mulighetene som ligger i mediet til at brukerne selv kan være aktive produsenter av tekster, er ikke i noen grad utnyttet. Dermed er *Læreplanverket for Kunnskapsløftets* kompetansemål i norsk, der digitale medier er innbefattet, om at elevene også skal kunne bruke bokstaver, eksperimentere med ord og skape egne tekster, ikke bare i egen håndskrift, men også på datamaskinens tastatur (*Læreplanverket for Kunnskapsløftet*, 2006: 44), i liten grad ivare tatt i utformingen av nettstedet. Elevene kan i liten grad selv eksperimentere med ord. Det er heller ikke rom for at de skal kunne drive med noen form for tekstskeping innenfor nettstedets rammer.

5.2.2 Cappelens ABC som pedagogisk tekst

5.2.2.1 Intensjon

Både *Læreplanverket for Kunnskapsløftets* vektlegging av *digital kunnskap* og brukernes forventninger til å ha tilgang til både *bok og nett*, blir i spørreundersøkelsen (Vedlegg 2 spm.3) oppgitt som årsak til at forlaget har satset på nettstedet *Cappelens ABC*. I tillegg vektlegger de muligheten for *differensiering* og *variasjon*. Dessuten mener de at oppgavens umiddelbare reaksjon på om de er besvart riktig eller galt, gjør at elevene kan arbeide mer *selvstendig*. I Lærerveiledningen til verket, har forlaget anbefalt å bruke nettstedet som en del av det selvstendige arbeidet i stasjonsundervisning (Se kapittel 1.0) både for å frigjøre lærerressurser og for å kunne differensiere for den enkelte elev (Johansen og Solli, 2006: 14 og 36). Under avsnittet om differensiering gis fem spesifikke mål i forhold til bl.a. nettstedet²⁸. Det skal ”gi støtte til elever med langsom leseutvikling” og ”oppgaver som er tilpasset barnas utviklingstrinn”. Punktet om at det skal ”gi barna differensierte arbeidsoppgaver” blir derfor kanskje overflødig på bakgrunn av disse to målene. Også

²⁸ Målene gjelder også en type oppgavekort som ikke angår denne oppgaven.

punktene om å ”automatisere delferdigheter” og å ”gi barna mengdetrening” (Johansen og Solli, 2006: 36) blir antagelig to sider av samme sak.

Variasjonsmulighetene som blir pekt på i Lærerveiledninga i forhold til nettstedet er og til dels overlappende. Nettstedet skal kunne benyttes når undervisninga er organisert i små grupper, arbeidsstasjoner, selvstendig arbeid og lekser (Johansen og Solli, 2006: 36). Selvsagt kan man ha små grupper uten å ha arbeidsstasjoner, men arbeidsstasjoner er helst organisert i små grupper, og både disse og lekser krever til en viss grad at elevene kan arbeide selvstendig.

5.2.2.2 Mottakerorientert adaptasjon

Nettstedet *Cappelens ABC* kan brukes av elever som benytter både nynorsk og bokmål. Men, den *dialogiske* (Se

kapittel 2.1.2) velkomsthilsenen på startsidene (figur 21) er det uansett bare lesere med litt

leseerfaring som kan





ta del i, uavhengig av målføre. Her er det benyttet minuskler til tross for at forlaget har valgt å benytte majuskler for alt materiell for første trinn. På nettstedet for øvrig er det likevel bare grønt nivå, første trinn, som ikke har minuskler. Hvilke bokstaver som er de rette i begynneropplæringa, råder det uenighet om, og elevene kan bære med seg ulike kunnskaper og erfaringer inn i læresituasjonen. Cappelen har lagt seg på *en* løsning der elevene først lærer majusklene for så å gå over til minuskler etter hvert. Her er det altså lite valgfrihet, og dermed manglende mottakerorientert adaptasjon. Antagelig har forlaget ment at elevene først skal få en innføring, slik at de ikke trenger å lese seg til dette selv, men da svikter adaptasjonen allerede her, i forhold til intensjonen om at eleven skal kunne arbeide *selvstendig* i mestringsgrupper med nettstedet. Særlig fordi disse mestringsgruppene er satt sammen av elever på samme nivå. Samtidig kan den gjennomgående strukturen hjelpe elevene til å raskt tilegne seg nødvendig erfaring som en erstatning for manglende lesekunnskap i navigeringa.



Figur 21

GRØNT			BLÅTT			GULT	
							
Rim	Setninger	3	Rim	Setninger	6	Finn svar	6
	Sortere	5		Sortere	5		
	Spill	4		Spill	1		
		(12)			(12)		
Stavelser	Finn svar	5	Stavelser	Sortere	3	Setninger	20
	Sortere	4		Spill	4		
	Spill	2					
		(11)			(7)		
Lytte	Finn svar	6	Lytte	Finn svar	6	Sortere	16
	Sortere	5		Sortere	6		
	Spill	2					
		(13)			(12)		
Begreper	Setninger	3	Begreper	Finn svar	6	Spill	16
	Sortere	2		Setninger	3		
	Spill	3		Sortere	7		
		(8)			(16)		
Les-skriv	Finn svar	5	Les-skriv	Finn svar	2		(58)
	Setninger	7		Setninger	9		
	Sortere	5		Spill	12		
	Spill	2					
		(19)			(23)		

Nettstedskart

	Strukturnivå 1
	Strukturnivå 2
	Strukturnivå 3
	Strukturnivå 4

Tallene uten parentes angir antall oppgaver i kategorien.

Tallene i parentes angir totalt antall oppgaver i kategorien på angitt nivå.

Alfabet-oppslagene er utelatt. Her finner man 29 bokstavoppslag, ett til hver bokstav i alfabetet.

Cappelens ABC har en hierarkisk og oversiktlig trestruktur (Se nettstedskart over og kapittel 2.3.2). Grønt og blått nivå har 4 strukturnivåer, mens gult har 3 og "Alfabetet" har 2. Fargene angir vanskelighetsnivå, og gjennomgående bildesymbol angir aktiviteten, utdypet eller tolket (Se kapittel 2.2) av skriftlig tekst. Symbolene for hvor på nettstedet man befinner seg ligger øverst på siden, og alle disse kan klikkes på for å gå tilbake til det strukturnivået man ønsker. I tillegg kan elevene ved hjelp av nummererte oppgaveknapper, *velge* å forsere eller gå tilbake

til oppgaver på det nivået man er. Dette gjør at elevene, når først de har blitt kjent med strukturen, oppnår *trygghet* slik at de kan arbeide *selvstendig* innenfor nettstedet. På den måten har forlaget ivaretatt kriteriet om at nettstedet bør være mottakerorientert.

Illustrasjonene til Björk Bjarkadóttir er gjennomgående i hele læreverket, så for de som benytter mer enn nettstedet, er dette et gjenkjenningsmoment som tar utgangspunkt i noe elevene allerede har kjennskap til og som både kan lette navigeringa og gi en opplevelse av trygghet. Illustrasjonene er for det meste dagligdagse og kjente figurer og gjenstander for barn, slik at elevene kan bruke mental utfylling (Se kapittel 2.2) for å tolke teksten og dermed kunne *arbeide selvstendig*. Ved at elevene er innkalkulert i teksten på denne måten, er den også *dialogisk* (Se kapittel 2.1.2).

Det dialogiske ligger også i nettstedets relativt høye grad av *interaktivitet*, på den måten at det er mange oppgaver og at det er variasjon i oppgavenes utforming og innhold. Dessuten kan eleven, til tross for forlagets føringer, velge rekkefølgen av, og ev. å forsere oppgavene. Elevene kan dermed oppleve en følelse av *selvstendighet* gjennom å ha innflytelse og påvirkningskraft på tekstens forløp (jf. kapittel 2.3.3). Innholdet i oppgavene repeteres i ulike, men gjentakende oppgavetyper og aktiviteter. Dermed ivaretas likevel elevenes *trygghetsbehov*.

Fargekoder angir differensiering, og for hvert nivå øker antall oppgaver, tekstmengde og vanskelighetsgrad (Dette kommer jeg tilbake til i kapittel 5.2.2.3). Oppgavene krever stor nøyaktighet i forhold til punktum og stor bokstav, for at man skal få rett. Bruken av nettstedet krever derfor en ganske stor grad av ortografisk bevissthet. På grønt nivå er man også nødt til å ha caps lock på. Skriver man for eksempel rimord med små bokstaver, får man feil. Dette gjelder alle typer oppgaver på dette nivået. Slike små faktorer kan oppleves som store hindringer for en elev i den begynnende lese- og skrive- og digitale utviklinga, og elevene kan oppleve utrygghet og manglende mestring og dermed miste motivasjonen til å fortsette.

Underholdningsverdien kan absolutt være til stede gjennom interaktiviteten og de varierte spillpregete oppgavene nettstedet har å by på, men det avhenger av hvorvidt de treffer den enkelte elev på deres utviklingstrinn. Blir vanskelighetsgraden for høy, må den mottakerorienterte adaptasjonen ivaretas fra lærerens side for at eleven likevel skal la seg fascinere og drives videre i interaktiviteten.

5.2.2.3 Didaktisk adaptasjon

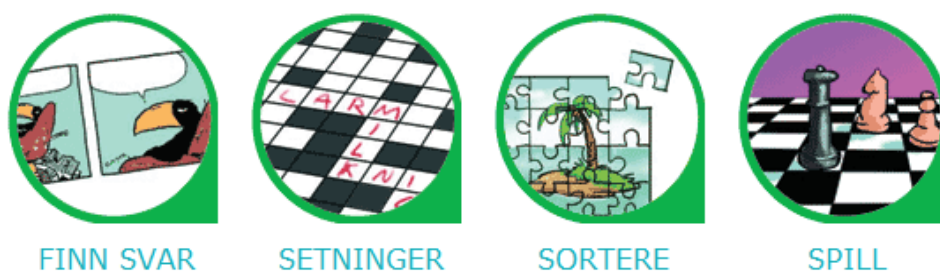
Som med Aschehougs Zeppelin eABC, kommer *intensjonen* med Cappelens nettsted til uttrykk allerede i tittelen, ”Cappelens ABC”. Men, i Cappelens ABC er det ikke fokusert på digital kompetanse. E-en mangler. Digital kompetanse kan dermed tilsynelatende bare være et biprodukt. Også velkomstsiden uttrykker tydelig at dette er et læreverk i norsk. Dette trenger ikke å være en bagatellisering av kravene i Kunnskapsløftet om at elevene både skal bruke bokstaver, eksperimentere med ord og selv skape tekst på datamaskinen (Se kapittel 3.2), siden forlaget i sin vektlegging av stasjonsundervisning har lagt inn forslag til dette i lærerveiledninga (Johansen og Solli, 2006). Men, innenfor nettstedet er det lite elevene sjøl skal skrive på tastatur.



Figur 22

Det som finnes av skriving er knytta opp mot leseforståelse hvor elevene skal kopiere riktig tekst til et bilde og oppgaver der eleven skal fylle ut tomrom i en tekst med ord fra ei ordliste (Se figur 22). Dermed er Kunnskapsløftets kompetansemål i norsk om at elevene skal bruke datamaskinen til tekstskaping og å eksperimentere med ord, ikke innfridd. Ellers består nettstedet i stor grad av klikk- og dra- og slippoppgaver, i tillegg til spillrelaterte oppgaver som memory og hangman, noe som gjør at det bærer preg av et behavioristisk læringssyn der allerede tilført kunnskap skal etterprøves og kontrolleres (Jf. Kapittel 2.3.3). Oppmuntringenes og reaksjonenes form forsterker dette inntrykket. Dette kan skyldes de begrensningene forlaget ser i datamediet (Se kapittel 2.4).

Cappelens ABC har flere iøynefallende kjennetegn som pedagogisk tekst og en rekke elementer til felles med den tradisjonelle ABC-boka. Selv om *organiseringa* av nettstedet kan sees som mottakerorientert adaptasjon, i det at en oversiktlig og enkel organisering kan hjelpe elevene til å arbeide selvstendig, kan det først og fremst sees som *didaktisk adaptasjon*. Det er en tilsiktet organisering av stoffet som har til hensikt å lette forståelsen, i følge Grepstad (1997) (Se kapittel 2.1.2). Gjennom layout og nummerering av oppgavene, har forlaget lagt sterke føringer for rekkefølgen oppgavene skal løses i. Det kan også se ut som om oppgavene kalt "Spill" skal fungere som en gulrot etter at de andre er løst, siden denne alltid ligger lengst til høyre (Se figur 23).



Figur 23

Sammen med *organiseringa*, er den mest påfallende fellesnevneren nettstedet har med ABC-boka, *progresjonen*, som er preget av både økende tekstmengde og vanskegrad (Se kapittel 2.1.3). Under "Grønt nivå" består de fleste oppgavene av enkle ord og språkløyer, hvis vi ser bort fra instruksjonene, så øker komplisiteten fram til "Gult nivå", hvor elevene skal lese små fortellinger samtidig som de skal skrive inn ord rett (Se figur 24).

CAPPELENS **ABC** Til nynorsk
 Oppgave 15 av 20 ◀ 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 ▶ ?

Sett inn p eller b
 Husk stor bokstav i navn.

Vil du _____ ære denne _____ akken for meg? Vi skal levere den til _____ appaen og mammaen til _____ erit. De _____ or i det _____ lå huset. Etter _____ å må vi gå opp den store _____ akken for å hente _____ ål. I kveld skal vi lage et stort _____ ål i hagen. Vi skal kose oss med _____ ølser og _____ låbær. Alle skal få en _____ ose med _____ ærer.

Figur 24

Valget om kun å benytte majuskler på "Grønt nivå" er en didaktisk adaptasjon forlaget har foretatt, men som ikke nødvendigvis kan sees som mottakerorientert

adaptasjon. Selv om nettstedet i følge informasjonen på forlagets nettsider (*Cappelen Damm, Cappelens ABC*) både kan brukes til felles gjennomgang i klassen og individuelt, er

grunnlaget for en del av den didaktiskorienterte adaptasjonen lagt gjennom læreveiledninga ved å anbefale mestringsgrupper²⁹ i den delen av undervisninga som er organisert i stasjoner (Johansen og Solli, 2006: 14). Da er det en ulempe at datamediets iboende multimedialitet er så dårlig utnyttet at alle instruksjoner på nettstedet blir gitt gjennom skriftlig verbal tekst. Det er altså ikke noen auditiv støtte for dem som ikke er kommet lenger enn til logografisk lesing og skriving, eller som er i den begynnende fonologiske fasen (Se kapittel 3.1.2 og 3.1.3). Det gjør at elever som kanskje kunne hatt læringsutbytte av selve oppgavene, ikke nødvendigvis kan løse dem, - i hvert fall ikke på egenhånd. Selv bokstavoppslagene (Se figur 25) inneholder kun instruksjoner i form av skriftlig verbal tekst. Hvis elevene mestrer å avkode instruksjonene her, har de neppe behov for innføringa oppslagene gir. Heller ikke kan de få høre bokstavlyden separat, - kun i ord.



Figur 25

Den begrensa bruken av *multimodalitet* med auditiv utviding og utdyping (Se kapittel 2.2), gjelder også tilbakemeldingene til elevene. Forlaget selv sier at "Et godt læringsmiljø preges av gode og positive tilbakemeldinger og stadige oppmuntringer" (Johansen og Solli, 2006: 21). På forlagets nettsted blir dette effektivt gjennom *stimulus-respons-reaksjon*-elementer som verbale skriftlige tilbakemeldinger sammen med en animasjon av en uttrykksfull apekatt, eller ganske enkelt ved rød eller grønn hake. Den lille animasjonen virker som utviding i form av utfylling av den verbale skrevne teksten, men for en elev i denne utviklingsfasen ville nok en auditiv tilbakemelding i tillegg vært både mer forståelig og motiverende.

Noen oppgaver har også stimulus-respons-reaksjon-elementer som kan virke direkte mot sin hensikt (Se figurene 26 og 27 neste side).

²⁹ Homogene nivådifferensierte grupper i stasjonsundervisning



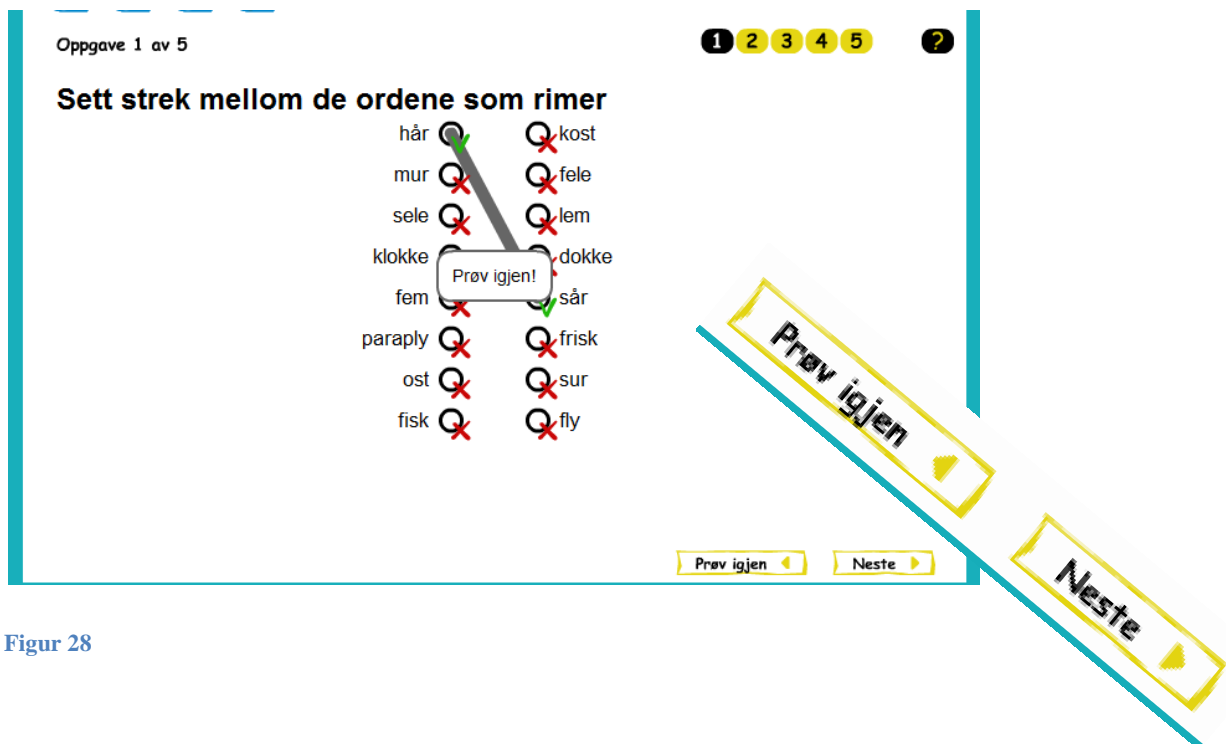
Figur 26

Etter å løst første oppgave dukker pekeren ”Sjekk svar” opp (Se figur 27).



Figur 27

Hvis eleven gjør det, får vedkommende en nedslående tilbakemelding (Se figur 28 neste side). Å møte en slik reaksjon, kan oppleves både fordømmende og demotiverende. Ved at pekeren ”sjekk svar” dukker opp allerede etter at eleven har satt den første streken, er denne delen av den didaktiske adaptasjonen både misvisende i forhold til organiseringa av stoffet og kan virke mot sin hensikt i forhold til reaksjon. Reaksjonen er der, men den fører ikke nødvendigvis til stimuli, selv om pekeren med oppmuntringa ”Prøv igjen” nå har dukket opp.



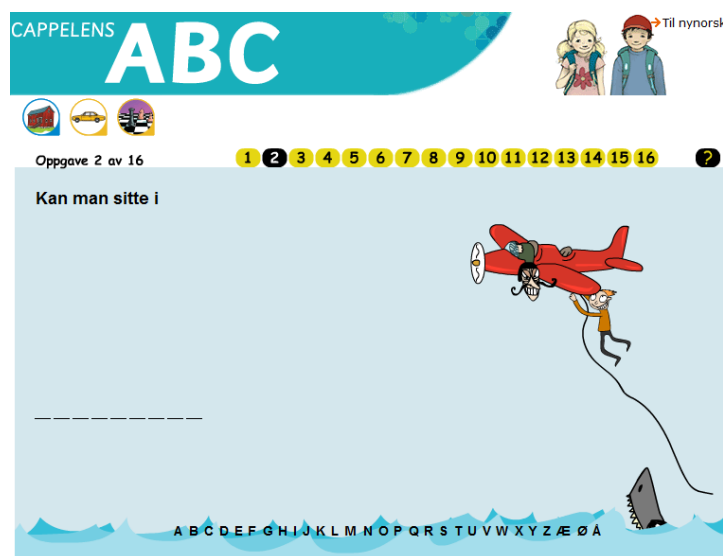
Figur 28

5.2.2.4 Medieadaptasjon

Forlaget har utnyttet alle *modalitetene* (Les skrift, bilde, lyd og bevegelse!) datamediet har å by på i utarbeidelsen av nettstedet, - men likevel framstår det som statisk. Dette kommer bl.a. av at det i stor grad består av skriftlig verbal tekst både i informasjon, instruksjon, oppgaver og reaksjon (Se kapittel 2.3.1). I tillegg er det for det meste benyttet illustrasjoner i form av stillbilder, som også er en statisk modalitet.

Lyd finner man bare i bokstavoppslagene. Dette spesifikke virkemiddelet kunne med fordel vært utnyttet i større grad. Ikke bare for å øke variasjonen og underholdningsverdien, men særlig fordi barn i den begynnende lese- og skriveopplæringa trenger flere modaliteter å støtte seg til (Jf. utdjuping og utviding, kapittel 2.2).

Også bevegelse er lite brukt utover små effekter i *interaktiviteten* på nettstedet. Hangman-oppgavene (Figur 29) inneholder enkel animasjon, men



Figur 29

den er til gjengjeld effektiv og skaper spenning for elevene. For hver feil eleven gjør, faller mannen i tauet lenger ned og nærmere haiens glefsende kjeft.

Hypertekstualiteten på nettstedet virker godt tilpasset målgruppa. Selv om det ligger føringer i layouten (Se forrige delkapittel), har elevene reelle valg m.h.t. å velge oppgavetyper, rekkefølge på oppgaver innen samme nivå, eller om de ganske enkelt vil forsere oppgaver. Dermed har forlaget maktet å gjøre hypertekstualiteten, i tillegg til arbeidet som er knyttet opp mot selve oppgavene, til en viktig del av *interaktiviteten*.

Den umiddelbare reaksjonen og belønninga elevene får etter utført oppgave, er som for *Zeppelins eABC*, en skinn-dialogisitet, i det at de er lagt der før elevene tar i bruk nettstedet. Likevel kan de gi brukerne en opplevelse av *samtidighet*. I enkelte oppgaver, fungerer likevel denne samtidigheten dårlig ved at eleven må løse alle oppgavene på ei oppgaveside før de kan oppnå å bli ”premiert” med positiv reaksjon (Se figur 26, 27 og 28).

5.2.3 Damms leseunivers som pedagogisk tekst

5.2.3.1 Intensjon

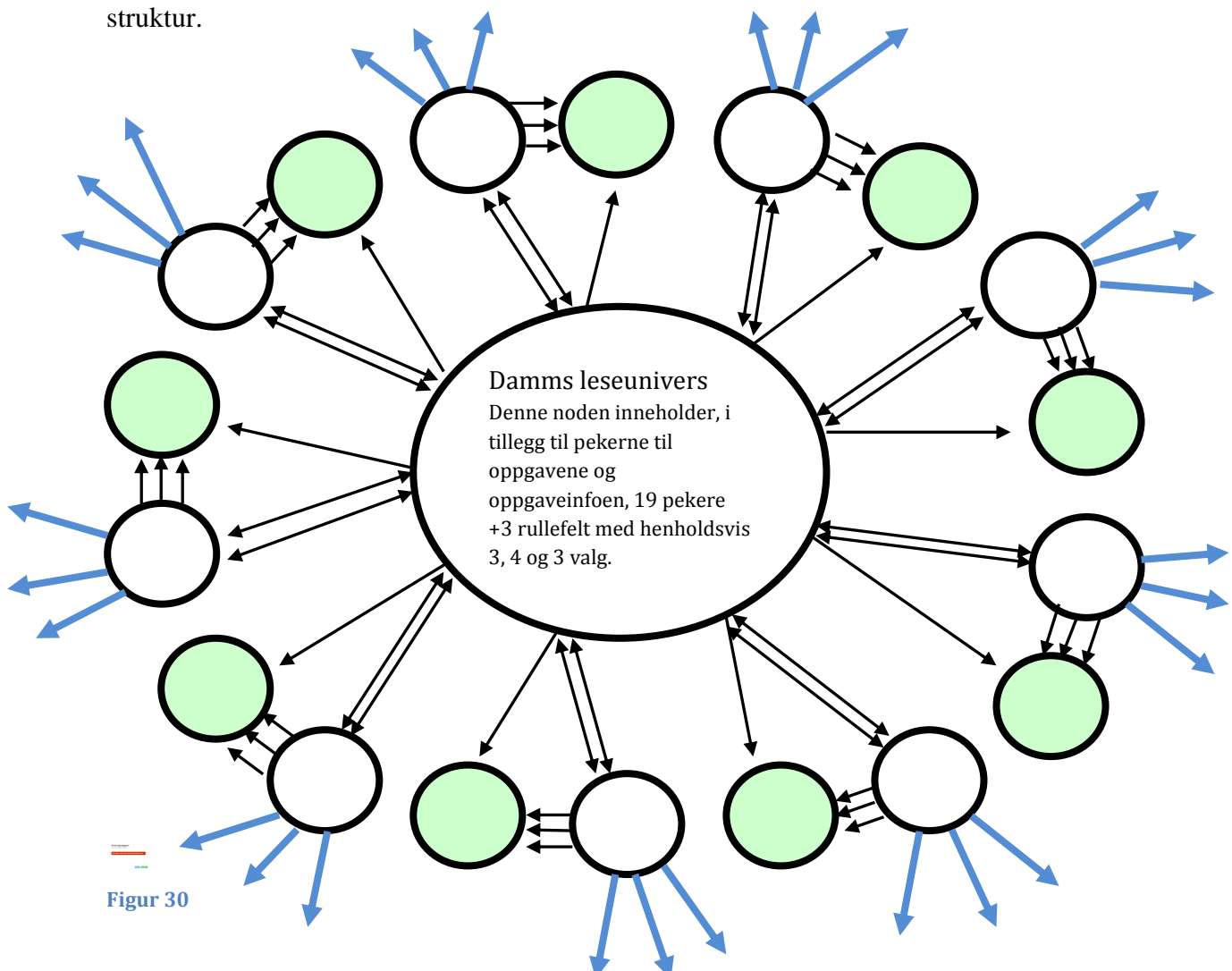
Da *Dammskolen* ble etablert for 3-4 år siden, var det for å gi elevene muligheten til å jobbe digitalt, noe forlaget oppfattet som et krav i læreplanene og som måtte inngå som en del av et læreverk. Noen oppgaver skal fungere som kontrolloppgaver mens andre igjen er øvingsoppgaver. I informasjonen som ligger på nettstedet om *Dammskolen* heter det: ” Her finner du ressurser som er avgrenset til et tema eller en oppgave. Hver ressurs er merket med informasjon som fag, emne, trinn, tidsbruk osv, det gjør det enklere for læreren å planlegge hvor de forskjellige ressursene kan brukes” (CappelenDamm, 2008). Jeg oppfatter dermed at noe av intensjonen med nettstedet er å tilby ressurser som gir mengdetrening innen emner det blir arbeidet med innenfor det enkelte fag og trinn.

I første rekke er forlagets uttrykte intensjoner relatert til fag. Og, til tross for bortfallet av godkjenningsordninga for lærebøker i 2000, tar forlaget læreplanenes krav til etterretning. Derfor tolker jeg det dit hen at forlaget har som intensjon å forholde seg til kravene i *Læreplanverket for Kunnskapsløftet* og det den sier om digitale ferdigheter.

5.2.3.2 Mottakerorientert adaptasjon

Den mottakerorienterte adaptasjonen skal sørge for at elevene lar seg engasjere og *underholde* av teksten de møter. Da er det en forutsetning at de møter *trygghet* og *valgfrihet* i en kombinasjon som passer deres alder og nivå. Den første hindringen elevene møter i Damms leseunivers, og som vitner om manglende *dialogisitet*, dvs. innkalkulering av mottakeren i teksten, er den forvirrende hypertextstrukturen, mangelfulle veiledninga og tegnsystemer en elev i den begynnende lese- og skriveutviklinga har vanskeligheter med å tolke.

Hypertextstrukturen er en blanding av hierarkisk tre-struktur, vev-struktur og stjerne-struktur.



Figur 30

- Grønne sirkler illustrerer oppgavesidene som åpnes i nytt vindu
- Hvite sirkler illustrerer oppgaveinfo som åpnes i samme vindu
- Svarte piler illustrerer pekere som kun fører til noder innenfor Damms leseunivers
- Blå piler illustrerer pekere som går ut av Damms leseunivers. Disse er ikke i korrekt antall.

Fra *Dammskolen* og til *Damms leseunivers* er nettstedet bygd opp i tre-struktur med en del omveier og muligheter for avsporinger (Se figur 4 i kapittel 5.1.3). Fra hovedsiden i *Damms leseunivers* er oppgavene ordnet etter stjernestruktur med omveier, men med elementer som gjør at nettstedet får et preg av vev-struktur (Se figur 30).

Flere av pekerne fører til samme mål, og andre fører ikke dit en forventer. For eksempel fører både bildet av oppgaven og oppgavetittelen til noden med den tilhørende oppgaveinformasjonen (Se figur 5 i kapittel 5.1.3 og figur 31 under). Denne åpnes i samme vindu, og gjøre det vanskelig å komme tilbake igjen. Men, fra oppgaveinformasjons-noden, fører samtlige tre pekertyper til oppgaven i nytt vindu. Veien kan med andre ord være lang og farefull og kan, i stedet for å gi elevene en opplevelse av *trygghet* og *selvstendighet*, føre til usikkerhet og avmakt. Her er det læreren som må foreta den mottakerorienterte adaptasjonen for at elevene skal komme så langt som til å arbeide med oppgavene.



Figur 31

I 8 av 9 oppgaver finner man ikke andre bilder en brikkene orda er plassert på. Dermed kommuniseres det kun gjennom verbal skriftlig tekst. For mange elever i den begynnende lese- og skriveopplæringa kan dette bety ingen kommunikasjon i det hele tatt. Forlaget har ikke maktet å kalkulere inn elevene i den begynnende lese- og skriveutviklinga i teksten. Det dialogiske er nesten fraværende, for når mottakeren ikke kan tolke budskapet, stopper dialogen. Unntaket er oppgaven "Skrivetrening" (Figur 32 neste side). Illustrasjonen i noden er fargesterk og full av humor, med ulike vesener på tur med merkelige kjøredoninger i verdensrommet. Dette er en oppgave som elevene, når de først har klart å komme så langt, kan oppleve at møter dem både i behovet for å oppleve trygghet samt selvstendighet og interaktivitet. Sist, men ikke minst, kan oppgaven oppleves underholdende. Ikke bare kan de skape sin egen tekst, men de kan også skrive det ut på papir hvis de har tilgang til skriver. Interaktiviteten skjer altså ikke bare på skjermen. Og, hva slags aktiviteter et sånt stykke papir

kan føre til i etterkant, kan man bare gjette seg til. Uansett hvilket nivå i lese- og skriveutviklinga elevene er på, treffer oppgaven brukerne, for her er elevene selv med å skape teksten. Hva elevene kan lære av denne oppgave, vil jeg komme tilbake til i kapittel 5.2.3.3 om didaktisk adaptasjon.



Figur 32

5.2.3.3 Didaktisk adaptasjon

I motsetning til de to foregående nettstedene jeg har analysert, sier tittelen på nettstedet fint lite om hva som befinner seg innenfor. Siden nettstedet, i følge forlaget selv (se vedlegg 3 spm.12), ble skapt før *Læreplanverket for Kunnskapsløftet* var en realitet, kan det virke som dette er noe som har blitt rasket sammen for at forlaget skal fremstå som digitale og kompetente idet Kunnskapsløftet virkelig kom. 8 av 9 oppgaver støtter i liten eller ingen grad elever i den begynnende lese- og skriveopplæringa i deres utvikling. Dette er dra- og slippoppgaver med enkeltord og instruksjoner kun presentert med verbal skriftlig tekst (Se figur 33 neste side).

Forlaget har valgt å bare benytte minuskler av liten størrelse, til tross for at de er angitt å være for 1.trinn. Et nivå er altså angitt, men man kan likevel ikke snakke om *nivådifferensiering*. Oppgavene inneholder ingen elementer som gjør at man kan differensiere dem i forhold til den enkelte elev. Mht. stimulus-respons-reaksjon-elementer, finnes også dette bare i verbal skriftlig form. Ved å klikke på hyperteksten ”Sjekk svar”, dukker det opp ei grå linje med tilbakemelding (Figur 33 neste side). Tilbakemeldingene er ikke fordømmende, men nøkterne og konsise, selv om man her, i likhet med Cappelens ABC finner den røde fargen på det som er feil.

Skulle man prøve seg på å sjekke svarene før man begynner å løse oppgavene får man beskjed i det grå feltet nederst til venstre at man må begynne å løse oppgavene først. Hvis elevene klarer å tolke teksten i *stimulus-respons-reaksjon*-elementene (det grå feltet i figur 34), kan disse føre til at de vil nullstille og prøve seg igjen og på den måten repetere og øve på det som skal læres, og den didaktiske adaptasjonen vil fungere. Til en viss grad kan man også si at noe av *organiseringa* som har med gjentakelse av stoffet å gjøre ligger i denne muligheten til å gjøre oppgavene så mange ganger en måtte ønske.

Synonymer

Sett sammen ord som betyr det samme

The interface displays a grid of words in blue and yellow boxes. The words are arranged in three columns. The first column contains: munter, ete, pus, morsk, vise, springe, berg. The second column contains: kaste, løpe, katt, våt, snakke. The third column contains: pen, hund, sang, fjell, sint. The fourth column contains: glad, hoppe, spise, trett. The words 'våkner' and 'søvnig' are also present in the grid. A green checkmark is visible above the word 'pen', and a red X is visible above the word 'sang'. A feedback bar at the bottom indicates 'Du har 3 riktige og 1 gale svar.' (You have 3 correct and 1 wrong answer). Buttons for 'Nullstill' (Reset) and 'Sjekk svar' (Check answer) are also visible.

Figur 33

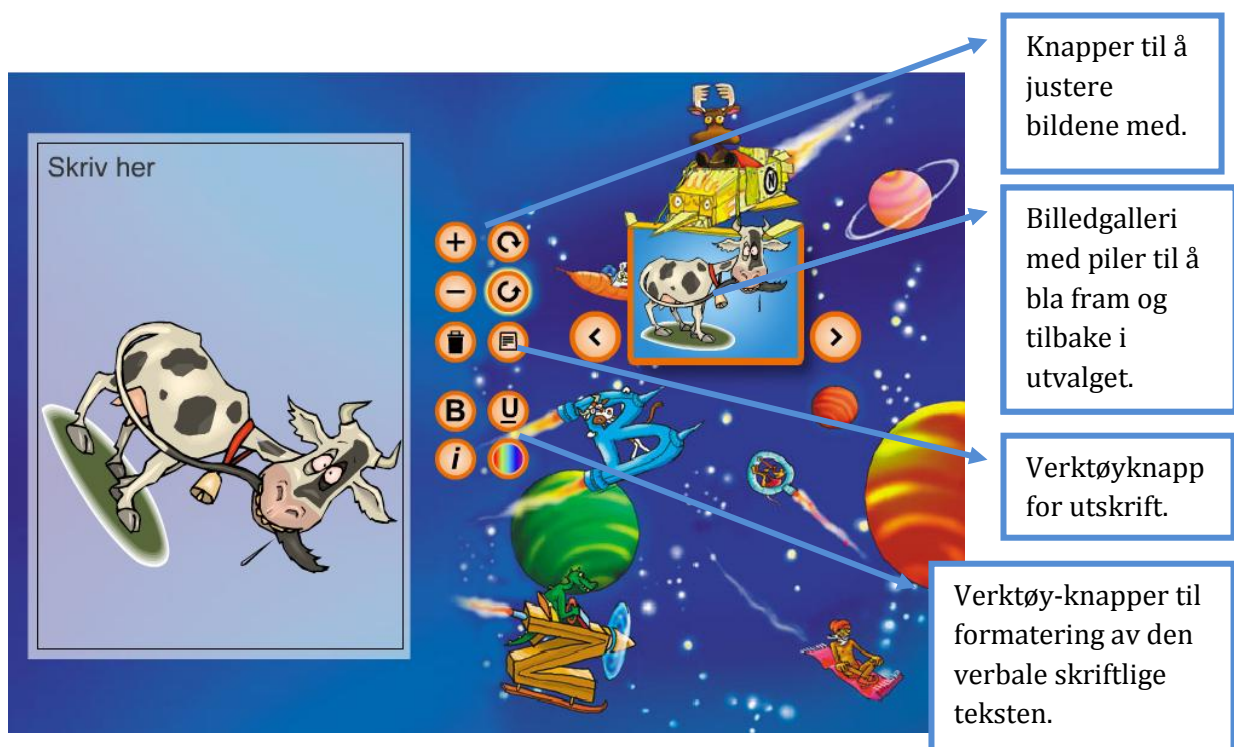
Oppgaven ”Skrivetrening” (Se figur 32) stiller i en klasse for seg. I det at elevene selv skal uttrykke seg ut fra egne forutsetninger, er både *nivådifferensiering* og *progresjon* en del av oppgavens natur. Forlaget har selv vurdert oppgaven til å passe for 1.-4.trinn. Her kan elevene ”leke” seg på datamaskinen, eksperimentere med bokstaver, ord og setninger uavhengig om de er på logografisk eller på ortografisk nivå (Se kapittel 3.1).

Ikke bare ligger det støtte til mental utfylling i oppgavens *multimodalitet*, men eleven kan selv produsere multimodale tekster ut fra et utvalg av elementer. Verktøyknappene elevene møter på denne siden, er kjente symboler fra ulike skriveprogrammer. Dermed kan de også utvikle digitale ferdigheter de vil få bruk for utenfor oppgaven. Skrivning på datamaskinens tastatur

oppfyller Kunnskapsløftets kompetansemål om at elevene både skal ”bruke datamaskinen til bokstaver og eksperimentere med ord [...] på tastatur” og ”bruke datamaskinen til tekstskaping” (Læreplanverket for Kunnskapsløftet, 2006: 44).

5.2.3.4 Medieadaptasjon

Multimodaliteten på nettstedet Damms leseunivers er heller begrensa. Kanskje kan man regne valget om å forandre visninga i hovedfeltet ved å klikke på pekeren ”liste” som en modalitet. Tekstbokser, knapper og rammer er de modalitetene som i hovedsak går igjen i tillegg til verbal skriftlig tekst. Unntaket er oppgaven tekstskaping (Se figur 34). Ikke bare er denne oppgaven rikelig illustrert, men elevene kan selv lage sin multimodale tekst. Ved hjelp av pekere med kjente symboler fra digitale tekster og tastatur, kan elevene endre tekstfarge, tekststørrelse og stil, i tillegg til at de kan sette inn bilder. Bildene kan de gjøre større og mindre og vende på ved hjelp av verktøyknapper.



Figur 34

Velger elevene å skrive ut, er det bare det de sjøl har produsert, det som vises på ”siden” til venstre, som kommer med på utskriften. Selv om det verken er lyd eller bevegelse i denne

noden, er mediets multimedialitet utnyttet på en hensiktsmessig måte i forhold til intensjonene i forhold til både lese- og skriveutvikling og til utvikling av digitale ferdigheter.

I 8 av 9 oppgaver handler *interaktiviteten* om å klikke, dra og slippe. Dette øver i første rekke opp elevenes presisjon med hensyn til bruk av mus. Først når de kommer til skrivetreningsoppgaven får de oppleve virkelig interaktivitet, der de selv får være med på å styre handlingsforløpet og sette sitt preg på resultatet (Jf. kapittel 2.3.3). De kan skrive hva slags verbaltekst de vil. Selv om bildeutvalget er begrenset til 25 bilder, kan de sette inn flere bilder i ulike kombinasjoner i teksten sin (Se figur 34 og 35).



Figur 35

Nettstedets *hypertekstualitet* kan oppleves å bli i meste laget. Antagelig er dette først og fremst et resultat av tilpasning til mediet og ikke til brukerne. Til det er det for mange pekere og linker i forhold til noder og innhold. Elevene vil antagelig oppleve å måtte gå omveier og i verste fall gå seg vill (Jf. kapittel 5.2.3.2 om mottakerorientert adaptasjon). I tillegg til skrivetreningsoppgaven er det kanskje her forlaget har mest å tilby når det gjelder interaktivitet. I oktober 2007 inneholdt nettstedets startside for grunnskolen 67 pekere, mens den samme siden inneholdt 50 pekere i august 2008. Startsidene til Damms leseunivers telte jeg til 46 pekere begge gangene. Disse tallene sier noe om hvor mange veier elevene kan gå i forhold til de faktiske 9 oppgavene forlaget har å tilby elever i den begynnende lese- og skriveutviklinga. De kan kanskje også brukes til en bevisstgjøring med hensyn til digital kompetanse. Samtidig sier differansen mellom tallene som angår startsidene for grunnskolen noe om det mediespesifikke virkemidlet *samtidighet*.

Redigeringsmuligheten forlaget har benyttet seg av for å minske nettstedets pekere og linker, dreier seg om reell samtidighet, mens dra- og slipp-oppgavenes reaksjonselementer, ikke en gang kan *oppleves* som samtidige for en elev i den begynnende lese- og skriveutviklinga. I tillegg til å bare være kvasi-dialoger, byr de på for store utfordringer i forhold til leseferdigheter. Det vil ta altfor lang tid å lese dem.

5.2.4 Safari ABC som pedagogisk tekst

5.2.4.1 Intensjon

Siden Safari ABC kom ut allerede i 2002, da under navnet ABC-boka, lå ikke dagens læreplaner til grunn for den digitale satsinga. Likevel har jeg antatt at forlaget så hva som ville komme og var føre var. Dette fikk jeg også bekrefta på spørsmål i etterkant av spørreundersøkelsen. ”Utviklingsavdelingen her på Gyldendal, og denne avdelingen har alltid vært en slags forsknings- og utviklingsavdeling. Slik sett var Gyldendal i forkant, og ABC-boka ble også som du nevner laget for å kunne møte innholdet i en ny reform” (Vedlegg 4 spm.12). I presentasjonen av læreverket legger de først og fremst vekt på intensjonen om å gi nye og alternative læringsstrategier for å styrke leseopplæringa. Selv sier de i presentasjonen av verket at ”Da Gyldendal kom med sitt nye ABC-verk i 2002, var vi opptatt av å kombinere det beste fra en god ABC-tradisjon med undervisningspraksis og tekster preget av en ny tid” (Kverndokken, 2006a).

Videre blir det gitt en kortfattet beskrivelse av åtte *mulige* målsettinger med nettstedet. Her kommer både skole-hjem-samarbeid, tilpasset opplæring og variasjon av metode fram. I tillegg blir det pekt på mulighetene som ligger i Internettets dynamiske potensiale i forhold til redigering og kommunikasjon. Forfatterne øyner også muligheter i framtida med hensyn til tekstskaping. Den grundige, men likevel ikke fastlagte intensjonen, viser at forlaget har en underliggende intensjon om å være med fra starten av, selv om de ikke helt visste hvor det bar.

I videreutviklinga av læreverket, har forlaget fortsatt å vektlegge skole-hjem-samarbeidet omkring elevenes lese- og skriveutvikling, og de anbefaler i ”Biblioteket”³⁰ å demonstrere nettstedet på et foreldremøte. ”Her har foreldrene mulighet til fritt å gå inn og støtte barna i bruk av alternative tilnæringsmåter til lærestoffet” (Kverndokken, 2006b).

Det at nettstedet har fått leve videre etter innføringa av Kunnskapsløftet, tar jeg som et tegn på at forlaget mener at nettstedet ivaretar målsettingene og føringene som ligger der. Dermed blir også målene i *Læreplanverket for Kunnskapsløftet* indirekte en del av intensjonen med nettstedet.

³⁰ Biblioteket er en del av nettstedet rettet mot foreldre og lærere.

5.2.4.2 Mottakerorientert adaptasjon

Til tross for størrelsen på nettstedet, har det et ryddig og oversiktlig oppsett.

Startside								
m/ pekere til neste nivå og ev. målføre og kontaktinfo.								
	Lesehjørnet /m pekere til lyderings-tekster (små el. store bokst.), tekster til bokstavoppslag og tekster man kan lese når man er ferdig med bokstavinnlæringa		Bokstav-oppslag Bokstav-plansje m/ pekere	Lese- og skrive-start Bokstav-plansje m/ pekere	Biblioteket Lærer-ressurs	Oppgaver for kopiering til papir-format	ABC - spillet	Om verket
Pekere til 20 enkle øvetekster m/ auditiv og visuell støtte	Pekere til 21 enkle illustrerte fakta og fiksjonstekster, m/ auditiv og visuell støtte.	Pekere til 24 lengre fakta og skjønnlitterære illustrerte tekster, m/ auditiv og visuell støtte	Undervisning og veiledete oppgaver	25 enkle øvetekster med den aktuelle bokstaven utheva. Visuell og auditiv støtte. Lest to ganger.			Intro- duksjon og instruk- sjon til spillet	
			Oppgave- tavle m/ 29 pekere				Fange en og en bokstav Bokstavene havner under spilleruta etterhvert som man fanger og bygger dem.	
	Sortere etter framlyd, baklyd og midtlyd	Bildememory m/ auditiv ordstøtte	Ord- gjenkjenning	Bokstav- gjen- kjenning	Skrive- oppgave sette inn manglende lyder så ord gir mening		Bygge opp bokstav som man har fanget i rutenett. Peker tilbake til spillet	
						Grønn 1- stjerners	Gul 2- stjerners	Rød 3- stjerners
						Valg av stor og liten bokstav	Valg av stor og liten bokstav	Valg av stor og liten bokstav
						Oppgaver dukker opp etterhvert som man løser dem	Oppgaver dukker opp etterhvert som man løser dem	Oppgaver dukker opp etterhvert som man løser dem

De ulike elev-korridorene/greinene er illustrert med hver sin farge på nettstedskartet. Korridorer/ greiner for voksne er hvite.

Figur 36

Nettstedskart til Safari ABC

Navigasjonssymbolene er gjennomgående og er med på å gjøre det enkelt og trygt for en elev i målgruppa å navigere seg rundt. Startsidene blir alltid liggende åpen bak i det man åpner et nytt vindu når man klikker på en peker. I det nye vinduet kan man gå videre på samme grein til man vil tilbake til startsidene. Da er det bare å lukke vinduet ved hjelp av lukkekrysset i høyre hjørne. Hver peker på startsidene fører altså til et lineært forløp, men eleven kan bryte det lineære ved å forsere deler av opplegget, eller ved å avbryte og gå tilbake til startsidene. De elevene som finner det tryggest å følge den gitte veien kan gjøre det, mens de som har behov for å i større grad foreta egne valg har mulighet for det. Nettstedet tilbyr derfor elevene både en opplevelse av *trygghet* og *selvstendighet* (Se kapittel 4.2).

Bare *Lese- og skrivestart* bryter litt med denne strukturen. Her navigerer elevene ved å gå tilbake og kan dermed ha liggende to eller flere vinduer samtidig med startnoden. Dette antar jeg har å gjøre med at nettstedet fremdeles er under utvikling. Så veldig galt av sted bærer det uansett ikke. Også sidene som er beregnet på lærere og foreldre avviker fra den gjennomgående strukturen. Her vil jeg anta at en elev som er både i startfasen i lese- og skriveutviklinga, samt har liten erfaring med digitale medier, kan trenge litt hjelp for å finne tilbake igjen. Til tross for disse avvikene, vil jeg likevel påstå at nettstedet i hovedsak er godt *adaptert til mottakeren*.

En annen faktor som gjør at nettstedet er vellykket med hensyn til *mottakerorientert adaptasjon*, er bruken av lyd. Gyldendal har ikke bare valgt å bruke lyd for underholdningsdel, slik som i "ABC-spillet", men til både instruksjoner, undervisning og til medlesing/veiledet lesing i både "lese- og skrivestart" og "lesehjørnet". Dermed kan elevene langt på vei arbeide *selvstendig* innenfor nettstedet.

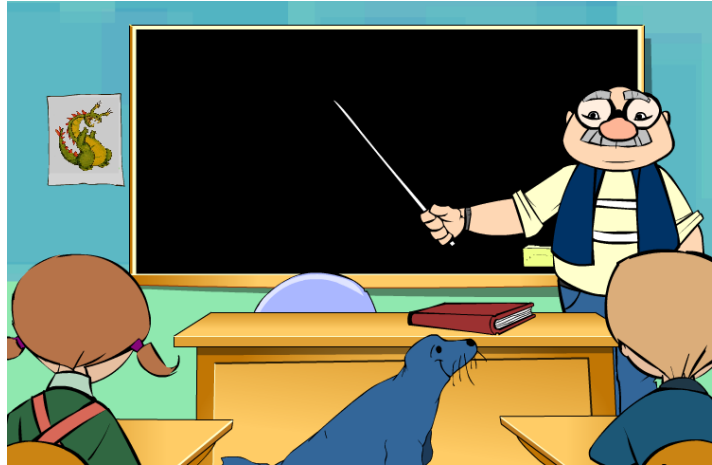
Medlesing sammen med skriftfarge som følger lesestemmen i "Lesehjørnet" (figur 37) og ord som vises etter hvert som de blir lest i "lese- og skrivestart", gjør at elever som er i fasene fra pseudolesing og helt fram til begynnende ortografisk lesing kan ha glede av lesinga. Selv om leseferdighetene ikke tilsier at de kan ha leseforståelse, vil den veiledete lesinga gi mestringsopplevelse og *trygghet*, samt hjelp til å



Figur 37

forstå tekstenes innhold. Dermed kan de også la seg *underholde* av handlingen (jf. kapittel 4.2)

I bokstavoppslag kan man velge rekkefølge på bokstavinnlæringa selv. Også rekkefølgen på de ulike lesestykkene kan velges, hvis ikke læreren legger føringer for rekkefølgen. Hypertekstualiteten og interaktiviteten gir elevene reelle valg innenfor trygge rammer og nettstedet fungerer dermed *dialogisk*.



Figur 38

Ved at forfatterne har tatt utgangspunkt i skolekonteksten i oppbygginga av miljøet i nettstedet, har de gitt elevene rom for *mental utfylling* (Jf. kapittel 2.2). De kjenner antagelig igjen situasjonene de møter i bokstavoppslagene som starter i korridoren der elevene Lill og Leo snakker om det de skal lære i. Både denne og neste sekvens som foregår i klasserommet er animasjon. I klasserommet er både gjennomgangsfigurene Lill, Leo og læreren i samspill rundt aktuelle tema. Læreren står vendt mot elevene, inkludert brukeren av nettstedet (figur 38). På denne måten inkluderer selv illustrasjonene brukerne i teksten, slik at den fungerer *dialogisk*.

Etter en ”felles” undervisnings- og samtaleøkt, blir brukeren vist videre til selvstendig arbeid med oppgaver på tavla. Her finner man oppgaver som går på å lytte ut lyder, kjenne igjen det aktuelle bokstavtegnet og ordgjenkjenning. Disse oppgavetyperne går igjen på samtlige bokstavoppslag. Elevene kan også holde på med oppgavene så lenge og så mange ganger de vil. Selv om lesehastigheten er gitt i både lese- og skrivestart, kan elevene også lese om igjen og om igjen de samme tekstene hvis de har lyst. Det er også en viktig del av interaktiviteten. På den ene siden er *interaktiviteten* variert og spennende. På den andre siden skjer det innenfor trygge rammer skapt av gjentakelser i organisering og gjennom egne valg.

5.2.4.3 Didaktisk adaptasjon

Tittelen *Safari ABC* forteller at *intensjonen* har med begynneropplæring å gjøre. Det samme gjør startside med bl.a. pekerne ”Bokstavoppslag”, ”Lesehjørnet”, ”Lese- og skrivestart” og ”ABC-spillet”. Det er ingen tvil om at vi her har med et nettsted som har med begynnende lese- og skriveopplæring å gjøre. Både ressursidene som ligger under ”biblioteket” og det at nettstedet i seg selv er så

instruerende, kan være en god hjelp for foreldre til å forstå hvordan de kan hjelpe barna sine i lese- og skriveutviklinga. Dermed kan man langt på vei si at forlagets intensjoner om å styrke skole-hjem-samarbeidet omkring det å støtte elevene i utviklinga, gjenspeiles i nettstedet. Biblioteket er organisert med arkfaner og en

meny til venstre, så det er enkelt å finne fram (figur 39). Likevel er nettstedet i seg selv så omfattende, både med hensyn til innhold og metode, at det innfrir intensjonen om variasjon i undervisninga (jf. kapittel 5.2.4.1).



Figur 39

Organiseringa av nettstedet bærer mest preg av å være en hierarkisk trestruktur, men det at pekerne fra startside fører til noder som åpnes i nytt vindu, gir et lite innslag av stjernestruktur. Også ”Lesehjørnet” og ”Lese- og skrivestart” har stjernestruktur i ytterste grein. Man kan altså ikke gå på tvers av disse greinene. Nettstedet har gjennomgående strukturer og symboler for navigering innenfor den enkelte grein. Dvs. at selv om grunnfigurene er universelle navigeringsfigurer, både i den virkelige og den virtuelle verden, varierer de litt i utforming fra grein til grein som går ut fra hovedsiden. Gjenkjenningsmomentene gjør det like fullt enklere å orientere seg, setter fokus på det som er viktig og letter dermed læreprosessen.

Forlaget har utnyttet mediets multimedialitet til fulle, uten at tekstene er overlesset med effekter. Det som er av lyd, bilder, verbal skriftlig og auditiv tekst, er brukt på en hensiktsmessig måte for å føre eleven i den begynnende lese- og skriveopplæringa videre i sin utvikling. I ”klasseromsundervisninga” fungerer de ulike modalitetene først og fremst som

utfylling (jf. kapittel 2.1.2) i forhold til hverandre. ”Informasjonen som er uttrykt gjennom ulike modaliteter, utfyller kvarandre fordi dei representerer ulike delar av den samla informasjonen” (Løvland, 2007: 37). Alle bildeoppgaver der elevene skal lytte ut lyder og ord er forankra ved auditiv tekst. *Multimodaliteten* er brukt bevisst som en del av den didaktiske adaptasjonen for å nå intensjonene med nettstedet.

”Bokstavoppslagene” har en kjent progresjon. Før elevene går til oppgavene får de undervisning i forhold til den aktuelle bokstaven som skal læres. Denne undervisninga har liten grad av *nivådifferensiering* utover at elevene kan velge bort deler av innholdet ved å klikke på pilene nederst på verktøyknappene, eller gjøre oppgavene så mange ganger de vil. Også oppgavesida, hvor elevene skal arbeide selvstendig, på slutten av hvert bokstavoppslag er organisert på denne måten, med unntak av ordskrivingsoppgavene. Her finner vi en tredelt *nivådifferensiering*. Oppgavene er kodet med farge og antall stjerner. Deretter kan man velge om man vil bruke minuskler eller majuskler. Vokalene i denne oppgaven er merket røde og konsonantene blå, og utgjør en del av den organiseringa av stoffet som setter fokus på viktige elementer i lese- og skriveopplæringa.

I ”Lese- og skrivestart” finner man et rim skrevet med majuskler for hver bokstav som skal læres, og den aktuelle bokstaven er utheva i rødt eller blått. Teksten dukker opp ord for ord etter hvert som den leses. Dette gir mulighet for å oppøve fonologisk bevissthet (Jf. kapittel 3.1.3) hos elever som ikke har kommet lenger enn til logografisk lesing (Jf. kapittel 3.1.2). Det kan til og med være at elever som ikke er kommet lengre i utviklinga enn til pseudolesing, kan gjøre oppdagelser slik at de oppnår forståelse for hvordan lesing foregår og dermed fonologisk bevissthet.

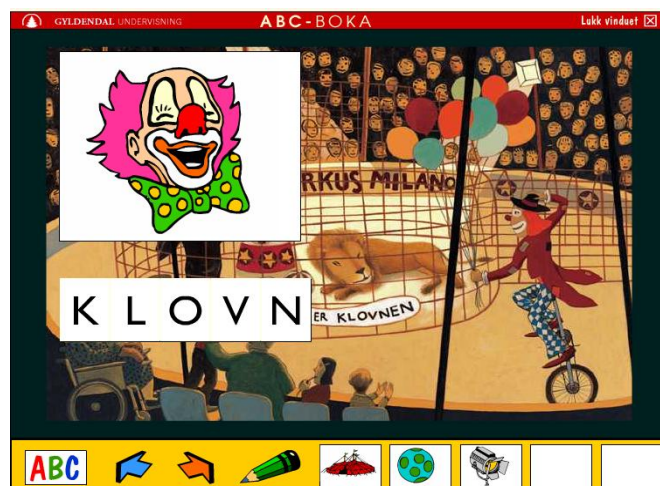
I ”Lesehjørnet” finner man en form for veiledet lesing, med lyd og tekstfarge som angir hvor man er i teksten (Se figur 40). To ulike stemmer veksler på å lese tekstene. Her kan elevene velge om de vil lese majuskler eller minuskler i ”øvetekstene”. Selv om tekstene her gjerne er lengre og mer avanserte enn i lese- og skrivestart, kan elever som fremdeles



Figur 40

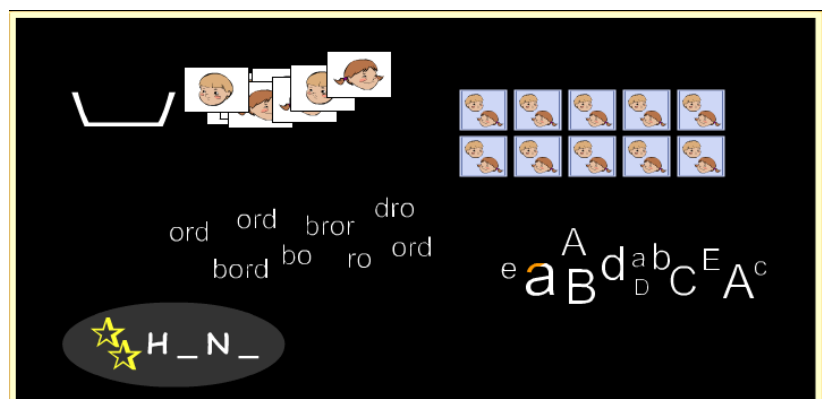
befinner seg på utviklingstrinn som pseudolesing og logografisk lesing (Se kapittel 3.1.1 og 3.1.2) ha glede av å høre og, kanskje, gjøre oppdagelser som kan bringe dem videre i lese- og skriveutviklinga. Elever som er på utviklingstrinnet fonologisk lesing, kan ha stor glede av medlesing for å øke lesehastigheten og dermed oppnå bedre leseforståelse. Tekstenes ulike grad av kompleksitet og valg av majuskler og minuskler, gjør at eleven selv, ev. sammen med lærere og foreldre kan skape en *progresjon* i arbeidet utover det som ligger i organiseringa av stoffet. Tekstutvalget lever opp til det første kompetansemålet man kommer til i norsk i *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. ”Mål for opplæringen er at elevene skal kunne leke, improvisere og eksperimentere med rim, rytme, språklyder, ord og meningsbærende elementer” (*Læreplanverket for Kunnskapsløftet*, 2006: 44) I tillegg tar det opp emner og temaer som er aktuelle både i norskfaget, samfunnsfag og naturfag for dette årstrinnet.

Jeg tror absolutt at for mange elever er det *stimulus-respons*-effekt nok i seg selv å få oppleve og lykkes med det man gjør. Nettstedets *multimodalitet* gir elevene flere tegnsystemer å støtte seg til (Jf. utdyping og utviding i kapittel 2. 2) slik at de lettere kan tolke og forstå både innhold og det de skal gjøre. Det gir gode forutsetninger for å lykkes og kan virke motiverende. Både oppgavene elevene skal gjøre i ”klasserommet”



Figur 41

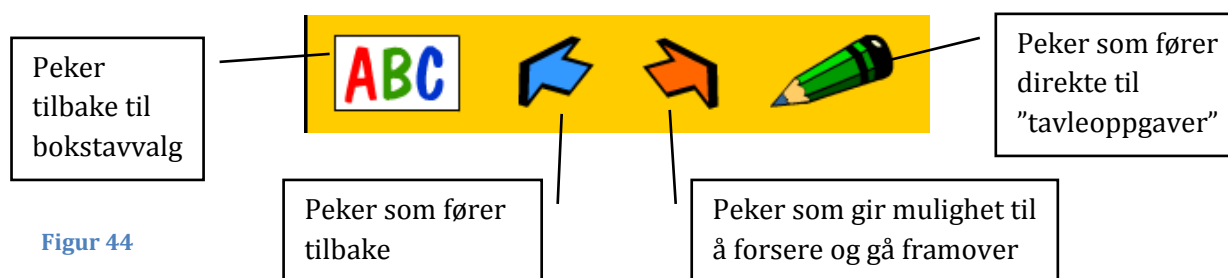
sammen med fiksjonslæreren, og dem de skal gjøre alene på ”tavla” (figur 42) inneholder likevel stimulus-respons-reaksjons-elementer i form av visuelle symboler og auditiv ros og oppmuntring. Figur 41 viser en oppgave der elevene ved å klikke på rett morfem til fonemene som blir presentert auditivt, får belønning i form av auditiv ros og oppmuntring, samt



Figur 42

men også dette kan ha en velbegrunnet didaktisk baktanke. Dessuten gjør animasjonen, sammen med medlesinga og den vandrende teksten sitt til at det ikke bare dreier seg om medieoverføring, men om medieadaptasjon.

Interaktiviten på nettstedet ligger på mange plan. Selv om elevene kan sitte passivt å høre og se på undervisninga, er det interaktivitet i *dialogisiteten* i nettstedets innhold, der brukerne blir en del av elevmassen på nettstedet. På sett og vis er dette en "kvasi-interaktivitet" (Schwebs og Otnes, 2001: 102), men faktisk har eleven i større grad en ellers, i en klasseromstilværelse, mulighet for å forlate undervisninga eller rett og slett velge å bli. Dette er en del av dialogen og interaktiviteten. *Hypertekstualiteten* gir reelle valg innenfor de rammene som er gitt. Elevene kan navigere seg bort fra oppgaver og lesestykker de synes er for lette eller vanskelige. De kan også velge å gjøre det samme mange ganger. I bokstavoppslag har nettstedet ei gjennomgående menylinje med verktøyknapper/ pekere som kan føre elevene et skritt fram, et tilbake, en knapp/ peker som fører tilbake til valg av bokstav og en som fører dem direkte til "Tavleoppgavene" (figur 44).



Ellers finner man igjen slike typer interaktivitet som man kan kjenne igjen fra "lek og lær"-programmene. Oppgavens datatekniske interaktivitet løses ved hjelp av "pek,- klikk-, dra- og slippmetoden" eller rett og slett bare "pek og klikk". Nettstedet inneholder ingen oppgaver som skal oppøve elevenes ferdigheter på tastatur.

Innholdet i undervisninga kan også gi et skinn av *samtidighet* hvis eleven lar seg fascinere og lever seg inn i handlinga, slik man gjerne gjør i forhold til en film man liker. Dette kan likevel ikke kalles *samtidighet*. I forhold til Scwebs og Otnes (2001) sin gradering av *samtidighet*, vil nettstedet i så måte sammenfalle med trykte verk (Se kapittel 2.3.4). Også trykte verk kan oppsluke en så en mister følelse for tid og sted. Da ligger det varierte utvalget av stimulus-respons-reaksjons-elementer i form av umiddelbar reaksjon, nærmere det vi kan kalle *samtidighet*. Men, med tanke på nettstedets alder (Jf. kapittel 5.1.4) er det opplagt at dette først og fremst gir en *opplevelse* av *samtidighet*, en *kvasi-samtidighet*. Jeg mener likevel at

nettopp denne opplevelsen er viktig, og at det finnes en viss samtidighet i det at nettstedet har et så stort repertoar av reaksjoner på forskjellige typer interaksjon, slik at elevene ikke kan forutsi nøyaktig hva de vil få høre. I *Lærerens bok*, som kom samme år som nettstedet ble lagt ut, presiserer forfatterne at ”Et nettsted er ikke et endelig utformet medium. Det er for ABC-verket et fleksibelt læringssted og kommunikasjonsverktøy, som en ser utviklingsmuligheter i” (Kverndokken og Solstad, 2002: 12).

I forhold til nettstedet som helhet har det skjedd relativt lite på redigeringsfronten fra forlaget sin side i løpet av disse årene. Dette kan ha sin årsak i at de er fornøyde med det slik det er. De sier selv at det er det mest besøkte nettstedet de har og at de regner med at det vil bestå som det er nå i noen år til. De har likevel utnyttet mediets samtidighet ved å endre navn på nettstedet fra Gyldendals ABC til Safari ABC, og ved å legge ut informasjon angående nye komponenter i læreverket.

5.2.5 Alfabet som pedagogisk tekst

5.2.5.1 Intensjon

Innfrielsen av *Læreplanverket for Kunnskapsløftet* blir stående som hovedintensjon i forhold til Samlagets utvikling av nettstedet *Alfabet*. I spørreundersøkelsen (vedlegg 5) gir forlaget et klart svar på at Kunnskapsløftets fokus på digitale ferdigheter har vært avgjørende for utviklinga av det. ”Nettstaden er utvikla pga. at digitale ferdigheter er ein av dei grunnleggjande ferdigheitene i Kunnskapsløftet, så ja, det har vore viktig ” (Vedlegg 5 spm.3). For å imøtekomme kompetansemålene om å ”eksperimentere med ord, i egen håndskrift og på tastatur” og å ”bruke datamaskinen til tekstsaking” (*Læreplanverket for Kunnskapsløftet*, 2006: 44), har de satset på brevskriving. ”Brevskrivning er noe de fleste elevene har et forhold til allerede når de begynner på skolen. Gjennom å skrive brev til Alfa og Beta får de øvelse i å kommunisere et skriftlig budskap og de får øvelse i å bruke datamaskinen til tekstsaking” (Ås, 2006).

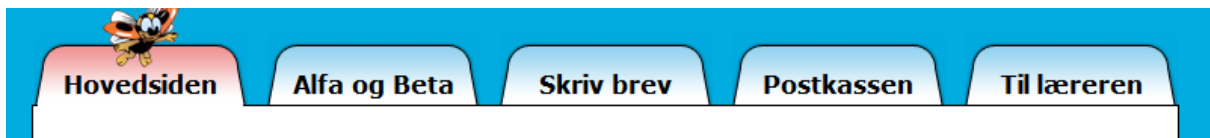
I lærerveiledninga til verket *Alfabet*, *Ressursbok for læraren på 2. årstrinn*, er nettstedet så vidt nevnt. Det er med i komponentoversikten, men får ikke en egen presentasjon slik som de andre komponentene. Først i den skjematiske oversikten over de grunnleggende ferdighetene fra Kunnskapsløftet blir nettstedet nevnt som det siste av tre komponenter som kan være med å støtte opp om elevenes læring i forhold til å kunne bruke digitale verktøy. ”Her kan elevene

få trening i å skrive på datamaskin ved å sende e-post til Alfa og Beta” (Fjogstad m.fl., 2006: 17). I dette utsagnet er det samsvar mellom forlagets og Kunnskapsløftets intensjon i forhold til ferdigheter knyttet til å bruke datamaskinens tastatur til eksperimentering med ord og tekstsaking. Dette kommer også fram i forslag om tekstsaking på datamaskin, hvor teksten kan skrives ut og limes inn i arbeidsboka. I tillegg uttrykker forlaget og forfatterne en intensjon om at ”På denne nettstaden kan elevane øve seg i å sende e-post...” og videre hevdes det at ”Dette er ein god måte å trene på å bruke digitale verktøy” (Fjogstad m.fl., 2006: 42). Dette vil jeg komme tilbake til i kapittel 5.2.5.3 om didaktisk adaptasjon.

Forlaget har gjennom *Ressursbok for læraren på 2. Årstrinn* også fokus på digital kompetanse utover eget nettsted, blant annet ved å anbefale nettstedet *Tunkatten*, et nettsted som springer ut av nettstedet til Ivar Aasen-tunet, hvor Ottar Grepstad er redaktør (*Ivar Aasen-tunet*, 2008).

5.2.5.2 Mottakerorientert adaptasjon

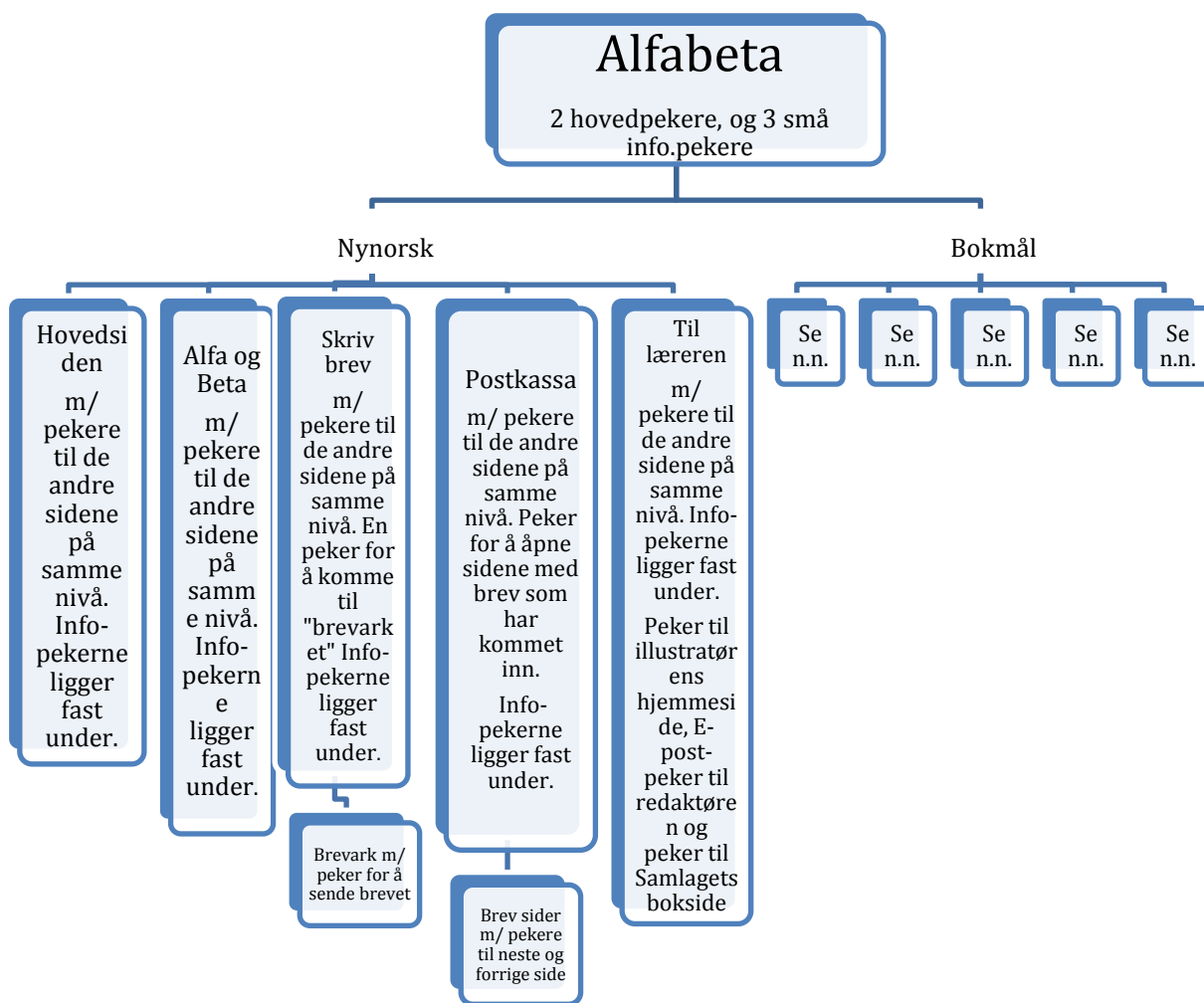
Møtet med nettstedets layout og de humoristiske og karikerte figurene Alfa og Beta, kan virke *underholdende* og engasjerende på elever i den aktuelle målgruppa. Men, *underholdningsverdien* (jf. kapittel 2.1.2) i nettstedet ligger nok først og fremst i interaktiviteten. For å komme til noden der man skriver brev, kreves det en viss leseferdighet, siden tegnsystemene er begrensa. Både instruksjoner og *dialogen* mellom figurene og brukerne består av skriftlig verbaltekst. Selv om teksten henvender seg direkte til brukeren, som en dialog, kan dette være et hinder for at elever i den begynnende lese- og skriveutviklinga kan motta budskapet. Snakkeboblene kan også gi et inntrykk av dialog, siden dette gjerne er noe elevene kjenner igjen fra tegneserier og som de forbinder med direkte tale. Men, det hjelper lite hvis budskapet oppleves for vanskelig å tolke. Illustrasjonene kan heller ikke hjelpe elevene med forståelsen og tolkninga, siden disse bare virker som *utviding* (jf. kapittel 2.2) på den måten at de tilfører mer informasjon. Likevel er det så få valg at elevene antagelig, etter en førstegangs gjennomgang med en lesekyndig, vil kunne orientere seg på egenhånd og oppnå å kunne *arbeide selvstendig*. Faren med så få valgmuligheter, utover selve tekstsakinga, er at nettstedet kan oppleves statisk og lite interaktivt. Elevene kan i liten grad sjøl styre hendelsesforløpet og opplevelsen av *dialogisitet* vil forsvinne etter få gangers bruk. Dermed kan nettstedet fort miste sin underholdningsverdi, slik den er beskrevet i kapittel 2.1.2, og blir kjedelig.



Figur 45

Nettstedets omfang og begrensede muligheter vil likevel være med på å ivareta elevenes behov for *trygghet*. På startnoden finner man valg av målføre. De to pekerne har ulike farger. Deretter har man 5 hovedvalg i en horisontal menylinje (figur 45). Disse ligger framme uansett hvor i nettstedet man befinner seg. Den lille bja angir hvor i nettstedet man er ved å ”hoppe” til den aktuelle arkfanen. Det er kun på lærerens side at det er tydelige pekere som går ut av nettstedet, så det er liten fare for at elevene skal kunne gå seg bort når de først har kommet inn.

Nettstedet har enkel, men tydelig tre-struktur. Det inneholder få lenker og er lite elastisk.



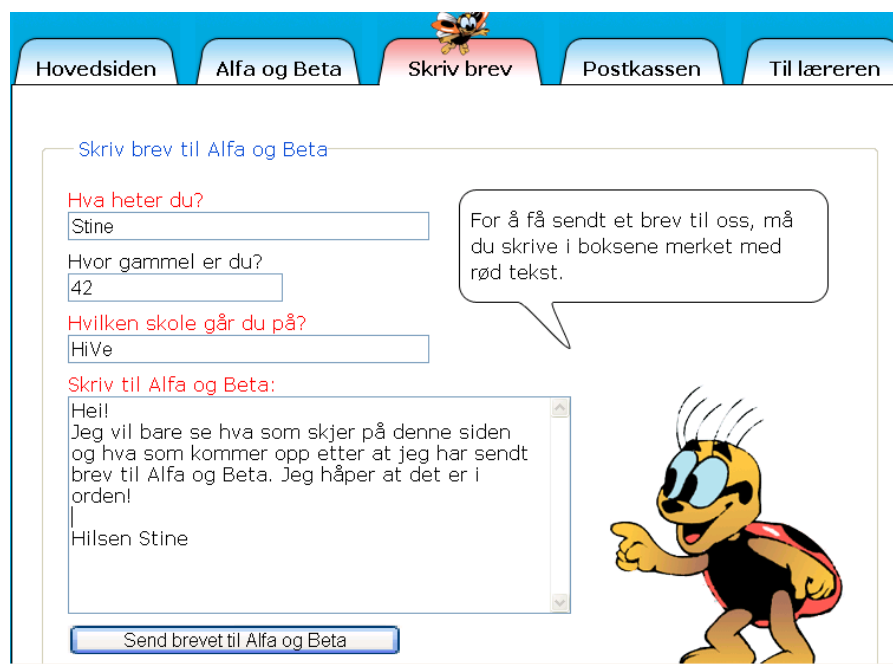
Figur 46

Ved hjelp av pekerne som alltid ligger synlige som arkfaner, kan man bevege seg mellom nodene innenfor samme nivå (Se nettstedskart, figur 46 forrige side).

5.2.5.3 Didaktisk adaptasjon

Med tanke på *intensjonen* om å kunne ”eksperimentere med ord, i egen håndskrift og på tastatur” og å ”bruke datamaskinen til tekstskeping” (*Læreplanverket for Kunnskapsløftet*, 2006: 44) svarer nettstedets brevskrivning til en viss grad til intensjonen. Samtidig begrenser den angitte sjangeren ”brev” hvor fritt elevene kan eksperimentere. Men, også dette er lagt inn som en del av intensjonen, siden forlaget mener at dette er den mest kjente formen for kommunikativ skriving på så lave trinn (Se vedlegg 5 spm.12). Både den delen av intensjonen som dreier seg om oppøving av digitale ferdigheter og den som dreier seg om den begynnende lese- og skriveopplæring er langt på vei ivarettatt. *Organiseringen* er oversiktlig og tydelig for en nybegynner innefor digitale medier, så sant vedkommende kan lese og skrive. At det er brevskrivning som er hovedintensjonen kommer tydelig fram av nettstedets ”hovedside” og i interaktiviteten forlaget har å tilby.

Oppgavenoden hvor brevet skal skrives (figur 47) starter med et lite ”intervju” på 3 spørsmål som skal besvares i boksene under, antagelig for å hjelpe brukergruppa til å oppgi relevant informasjon. Deretter kan brukeren fritt skrive et brev, ut fra sitt nivå og sin kunnskap om brev. Også her finner man en dialogisk instruksjon formet som direkte tale, presentert av Alfa i snakkeboble.



Figur 47

Nivådifferensieringa kommer ikke til syne på annen måte enn at elevene sjøl uttrykker seg skriftlig i brevform ut i fra det nivået de er på. Multimodaliteten er begrensa, og elevene har

stort sett ikke flere tegnsystemer å støtte seg på, verken med hensyn til instruksjoner eller eget arbeid enn den det skriftlige verbalspråklige. Et av unntakene her er reaksjonen elevene får når de skal sende av gårde brevet sitt. Illustrasjonen med den gråtende kvinnen symboliserer tydelig at alt ikke er som det skal (figur 50). Også postkassesymbolet for å skrive brev og for å lese andres brev kan fungere utdypende (Jf. kapittel 2.2 og 4.2). Utover dette er nivå-differensieringa på nettstedet som helhet, noe begrensa. Brukerne må ha knekt lesekoden og ha kommet så langt i leseutviklinga at de må ha oppøvd en relativt stor grad av leseforståelse. Men, med litt hjelp, vil en elev i både det fonologiske og logografiske stadiet, kunne mestre ganske mye. Nettstedets størrelse tilsier at pedagogen kan oppveie for en del av den manglende nivå-differensieringa som ligger i instruksjonene.

Også *progresjonen* bygger ene og alene på elevenes egenutvikling m.h.t. lese- og skriveutviklinga. Dette kan faktisk være nok i forhold til målgruppa hvis følelsen av interaktivitet og dialogisitet ivaretas. Dessverre har aldri jeg fått det som skulle virke som stimulus-respons-reakasjons-element og styrke mestringsfølelsen til å virke som det skal. ”Når elevene har skrevet brevet og trykket «Send brevet!», får de opp et automatisk takkesvar fra Alfa og Beta. For å se om Alfa og Beta legger ut brevet deres, må de gå til menyvalget «Postkassen»” (Ås,

2006). Når man sender av gårde brev, opereres det med to alternative tekster etter hvorvidt forsendelsen var vellykket eller ikke. Jeg har forsøkt med ulike varianter, og hver gang har bildet på figur 48 dukket opp³¹. Det kan kanskje forklare hvorfor ”postkassa” i



Figur 48

³¹ Dette har også skjedd når jeg har lagt inn opplysninger som om jeg var en 2.klasseelev ved en barneskole.

skrivende stund (24/8-08) bare innholder 27 brev i fra perioden 26.juni-06 til 28.februar-07. Det betyr at en viktig *stimulus-respons-reaksjons-faktor* ikke fungerer som den skal og faktisk virker mot sin hensikt. Når en elev møter dette bildet gang på gang ved bruk av nettstedet, vil de oppleve at arbeidet deres og mestringsfølelsen går tapt. Bildet har en humoristisk strek, og jeg tror at en elev kan tåle å møte det av og til, men ikke hver gang de prøver seg. Dessuten har denne måten å sende e-post på lite til felles med e-post-tjenester vi vanligvis benytter oss av, så *intensjonen* om at elevene ved hjelp av nettstedet skal få trening i å sende e-post, havarerer sammen med kvinnen på bildet.

5.2.5.4 *Medieadaptasjon*

Multimodaliteten på nettstedet er relativt begrensa med tanke både på de mulighetene som ligger i mediet, og i forhold til målgruppa (tidligere omtalt i 5.2.5.2 og 5.2.5.3) . I hovedsak består nettstedet av skriftlig verbal tekst og illustrasjoner. Begge deler er modaliteter som faller under kategorien *statisk* (Jf. kapittel 2.3). Så lenge man er på ”hovedsiden” kan man se en ørliten animasjon i form av at båten Alfa og Beta befinner seg i gynger forsiktig i bølgene. Andre *dynamiske* tegn finnes ikke, hvis en ser bort i fra hypertekstualiteten.

Selv om løpet er lagt kan også *hypertekstualitet* ses som et dynamisk fenomen i det at det får ting til å skje på skjermen. *Alfabetas* enkelhet og oversiktelighet med hensyn til hypertekstualitet, kan ses både som en styrke og en svakhet. Elevene får en trygg og god start med å oppøve den digitale ferdigheten de trenger for å klikke på en peker og følge en link. For dagens digitale elever, kan det for enkelte bli for enkelt og lite utviklende. Det er lite å strekke seg etter i forhold til digitale ferdigheter, bortsett fra det å skrive på tastatur. Men, det er også det som er uttrykt i *Læreplanverket for Kunnskapsløftet* og derfor må bli den viktigste *interaktiviteten* innenfor nettstedet. Utover det dreier den mediespesifikke interaktiviteten seg om å peke og klikke.

Samtidigheten på nettstedet lider på den ene siden en ublid skjebne ved at ikke alt fungerer som det skal, og at forlaget heller ikke har benyttet redigeringsmuligheten de har til å rette opp dette problemet og å aktualisere gjennom å skifte ut elevtekstene til noe som er nærmere i tid. På den andre siden, kan elevene oppleve at de der og da skriver innenfor nettstedet. Selv om det bare er de selv som ser det, så er det faktisk det de gjør. Her har forlaget lagt grunnlaget for noen muligheter de ikke har tatt vare på. Slik nettstedet har fungert i interaktiviteten jeg har hatt med det, hadde det vært mer fruktbart å skrive lokalt på egen

maskin. Da kunne jeg i hvert fall ha skrevet det ut og vist det til noen. Kanskje denne ”noen” til og med ville respondert på det.

5.3 Refleksjon omkring forholdet mellom intensjon og adaptasjon

Gjennom refleksjon, vil jeg i dette delkapitlet foreta en drøfting og oppsummering av de funn jeg har gjort i analysene i foregående delkapitler. Disse vil jeg drøfte og reflekterer rundt, i forhold til den delen av problemstillinga som går på hvilke intensjoner forlagene har med sine nettbaserte læremidler, og i hvilken grad disse effektueres gjennom nettstedene.

Man kan undre seg på hvordan det kan ha seg at nettsteder med intensjonene godt forankra i den samme læreplanen kan være så ulike. For, selv om *Safari ABC* ble etablert allerede i 2002, har forlaget vektlagt at de skulle være i forkant av den nye læreplanen, og på den måten har også Gyldendal forankra intensjonen med nettstedet sitt der. Alle forlagene har tatt høyde for at det er krav til at elevene skal kunne bruke digitale verktøy i alle fag, mens kompetansemålene for norskfaget etter 2.trinn er ulikt vektlagt innenfor nettstedene. Begrunnelsen *Læreplanverket for Kunnskapsløftet* gir i forhold til dette kravet, er at det i norskfaget **”er nødvendig for å mestre nye tekstformer og uttrykk”** (op.cit.: 44) og at det **”åpner for nye læringsarenaer og gir nye muligheter i lese- og skriveopplæringen”** (ibid.). Nettsteder i den begynnende lese- og skriveopplæringa er noen av flere nye læringsarenaer, og de viser at forlagene, ved å forholde seg til læreplanene, har tatt innover seg at det har foregått ”ei pedagogisk dreining i synet på teknologi i skulen” (Krumsvik, 2007: 68). I utforminga av læremidlene har de måttet ta høyde for at ”den digitale revolusjonen òg influerer på korleis læring oppstår i dagens samfunn” (ibid.). Det er nok disse forholdene forlagene opplever som et krav til utforminga av læremidler i *Læreplanverket for Kunnskapsløftet* og som har ført til etableringa av nettsteder som en del av læremiddelpakkene.

Målet om **”at eleven skal kunne bruke bokstaver og eksperimentere med ord [...] på tastatur”** (*Læreplanverket for Kunnskapsløftet*, 2006: 44) og **”bruke datamaskinen til tekstskaping”** (ibid.), er i ulik grad ivaretatt innefor nettstedene. At dette ikke bare skyldes at forlagene ignorerer læreplanene, viser de øvrige komponentene i læreverkene. Her finner man oppgaver og aktiviteter der elevene blir oppfordra til å bruke datamaskinen og programmene som ligger på dem til både eksperimentering og tekstskaping. Likevel er Internett i dag et av de viktigste kommunikasjonsmidlene vi har, og dette gjenspeiles i liten grad på nettstedene

jeg har studert. I en slik sammenheng ville det vært naturlig å i større grad trekke inn bruk av tastatur. Noen av de skriftlige kommunikasjonssjangrene på Internett foregår antagelig for raskt for en elev i den begynnende lese- og skriveopplæringa, slik at utelatelsen av disse kan skyldes den adaptasjonen forlagene har gjort i forhold til målgruppa eller mottakerne. Andre nettbaserte kommunikasjonssjangre, som e-post og ulike forum der elevene kunne ha lagt ut sine tekster, kunne vært motiverende i lese- og skriveopplæringa, gitt dem mulighet til å utvikle mestring i forhold til nye tekstformer og uttrykk, og i forhold til digitale ferdigheter.

Jeg trekker den konklusjonen at selv om intensjonene med samtlige nettsteder ligger forankra i *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*, har ingen av nettstedene ivaretatt alle målsettingene som ligger der, i effektiveringa av intensjonene.

5.3.1.1 Den mottakerorienterte adaptasjonen og intensjonene

Den mottakerorienterte adaptasjonen er knytta til målgruppas utviklingsstadium. De skal oppleve mestring og selvstendighet i møte med de tekstene de blir stilt overfor. Det gjelder selvsagt både den digitale siden ved teksten og den som går på lese- og skriveopplæringa. Utgangspunktet både skole og læremidler må ha, er at det finnes enkelte elever som ikke har noen form for digital kompetane eller lese- og skrivekompetanse, siden dette avhenger av kulturen de er vokst opp i. For å få læringsutbytte av nettstedene, trenger elevene å oppleve trygghet og selvstendighet samtidig som de må finne det de møter der som engasjerende (jf. kapittel 2.1.2 og 4.2).

For Zeppelin sin del er den mottakerorienterte adaptasjonen tilpasset forlagets egendefinerte intensjon om å være et kodeknekkingsverktøy (vedlegg 1, spm.2) og å tilby mengdetrening med hensyn til overgangen fra bokstav til ordbildegjenkjenning (ibid.). Det vil si at holdbarheten antagelig ikke er så lang. Forlaget har sikta seg inn på en relativt kort periode i lese- og skriveutviklinga. Jeg vil hevde at dette også får konsekvenser for den individuelle tilpasninga, som også er en uttalt intensjon. Dessuten er nettstedets oppgaver ensformige og jeg antar at elevene derfor fort kan gå lei. Likevel er nettstedet et tillegg til lese- og lærebok, slik at de gjennom bare det å ha et nettsted har innfridd intensjonen om ”større verktøykasse” (jf. kapittel 5.2.1.1). Jeg har også tolket Aschehougs uttalelse om ”tilpasning til det rådende kunnskapsparadigme” som at de ønsker å være med å legge til rette for at elevene skal utvikle digitale ferdigheter. Selv om dette er et godt tilrettelagt læremiddel i forhold til digital kompetanse, kan den manglende variasjonen og avtagende underholdningsverdien gjøre at

elevene har gått trøtte av nettstedet før de har fått utforske denne delen ordentlig. På den måten kan den manglende mottakerorienterte adaptasjonen faktisk stenge for den gode læringa som ligger i nettstedet. Bare det å variere designet på kjørekonsollen (se figur 18 kapittel 5.2.1.2) mener jeg kunne ha ført til at elevene ville opplevd nettstedet som mer engasjerende, og at de dermed kunne ha oppnådd bedre læring.

For Cappelens ABC sin del har de mange uttalte egendefinerte intensjoner. De ønsker å tilby elevene differensiering og variasjon, og å støtte elever med langsom leseutvikling. Nettstedet inneholder både differensiering og variasjon, men kan være noe vanskelig tilgjengelig for elever i startfasen i den begynnende lese- og skriveutviklinga. Her er det mangelen på tegnsystemer et barn i denne fasen kan avkode, som mangler. Riktignok har forlaget kompensert noe i forhold til en gjennomgående struktur med fargekoder og billedsymboler, som elevene, etter å ha arbeidet med nettstedet noen ganger, antagelig vil være i stand til å avkode. Problemet vil trolig fortsette når elevene kommer til oppgavene. Her begynner de med setninger og ord selv på det enkleste nivået. Oppgavene her er med majuskler, men det trenger ikke å være en fordel. Det kan virke som om forlaget tok utgangspunkt i elever som har kommet et godt stykke på vei med lese- og skriveutviklinga når de laget nettstedet sitt. Riktignok har nettstedet en oversiktelig og godt merka trestruktur som det er enkelt å finne fram i, men den øvrige dialogen på nettstedet, krever en viss grad av leseferdigheter. Med andre ord er en del elever, enten de nettopp har begynt på skolen, eller har det forlaget kaller en "langsom leseutvikling" (jf. kapittel 5.2.2.1), ikke innkalkulert i nettstedet før de har nådd et visst nivå. Når de først har kommet dit, har nettstedet litt av hvert å by på med hensyn til det forlaget kaller mengdetrening, altså øving av allerede tillærte ferdigheter og kunnskap. Dette er ikke nødvendigvis negativt etter min vurdering. Det kan tvert i mot gi elevene mestringsfølelse og skape trygghet. Dessuten er det et uttalt mål for forlaget at nettstedet skal bidra til at eleven skal få automatisert ferdighetene sine (jf. kapittel 5.2.2.1), og til det trengs det som oftest gjentagende øvinger til.

Jeg vil hevde at den mottakerorienterte adaptasjonen er feilslått i forhold til elever i den begynnende lese- og skriveopplæringa på nettstedet *Damms leseunivers*. Intensjonen forlaget har med nettstedet er at det skal by på øvings- og kontrolloppgaver av allerede lært stoff. Det kreves både en stor grad av språkforståelse og leseferdigheter, samt evne til å orientere seg på et nettsted for å nå fram til oppgavene. Og selv de fleste av disse er av en slik art at elevene bør ha kommet langt i forhold til både språkbevissthet og leseforståelse for å kunne løse oppgavene, så her er det lite å hente for en som er i startgropa av sin lese- og skriveutvikling.

Unntaket er, som jeg har nevnt gjentatte ganger, oppgaven ”Skrivetrening”.

Hypertekststrukturen er det første hinderet elevene møter, men hvis elevene først får hjelp til å komme seg til skrivetreningsoppgaven, kan de ha stor glede av å eksperimentere med bokstaver, ord og tekstskaping.

Gyldendal, på sin side har en grundig dokumentert intensjon om å støtte elevene i deres lese- og skriveutvikling. Den mottakerorienterte adaptasjonen er så gjennomarbeida at stoffet på nettstedet er lett tilgjengelig for elevene til tross for størrelsen og mangfoldet. En del av intensjonen er også at elevene skal kunne arbeide med det hjemme, og at det skal være med på å styrke skole-hjemsamarbeidet omkring elevenes lese- og skriveutvikling. Variasjonen i aktiviteter og stoff, gjør trolig at det tåler å bli mye brukt uten at elevene går lei. Det er enkelt å finne fram, og både rammefortellinga omkring interaktivitet og innhold for øvrig, foregår i et miljø elevene kan kjenne igjen. De er kalkulert inn i teksten. Den er dialogisk både i billeduttrykk, tale og interaktivitet.

Safari ABC har som helhet en relativ kompleks hypertekststruktur, men selve undervisningsdelen, som man kan gå til med et museklikk fra startnoden, har en gitt struktur. Elevene blir guidet gjennom bokstavoppslagene ved hjelp av tale og symboler. Elevene kan følge hele forløpet inntil de er kompetente nok til å bryte det. Det er enkelt å komme tilbake til utgangspunktet for å velge andre aktiviteter. Om de skulle rote seg bort på nettstedet, kommer de ikke lenger vekk enn at de enkelt kommer seg tilbake til et sted de kjenner seg igjen. Forlaget har ingen uttalt intensjon om at elevene skal utvikle digital kompetanse ved å bruke nettstedet deres. Dette er heller ikke fokusert på nettstedet, og det elevene får med seg av digitale ferdigheter vil være både begrensa og et biprodukt.

Samlaget har satsa på sjangeren brev. Det har de gjort med utgangspunkt i den mottakerorienterte adaptasjonen. Som utgangspunkt for skrivetrening og tekstskaping har de valgt brev fordi elevene antagelig har en viss erfaring med denne sjangeren fra før. På den måten har de innkalkulert eleven i teksten. I tillegg, hvis elevene makter å avkode den verbale skriftlige teksten, henvender Alfa og Beta seg direkte til eleven. Dette kan være med på å pirre elevenes nysgjerrighet i starten, men interessen for disse små tekstene vil antagelig avta etter relativt kort tid. Nettstedet er lite, oversiktlig og trygt å ta seg fram i (Jf. kapittel 5.2.5.2). Selv om nettstedet i liten grad lar elevene støtte seg til flere tegnsystemer, er det så lite og oversiktlig at de med litt hjelp den første gangen, vil klare seg på egenhånd og finne ut hva de skal gjøre. Siden nettstedet bare har en oppgave kan elevene bli lei hvis det blir

benytta for ofte. Samtidig er det så åpent at man må anta at elevene, hvis det blir brukt med måte, kan ha glede av det fra tidlig i lese- og skriveutviklinga til de har utvikla evne til ortografisk lesing og skriving.

Forlagene har i ulik grad klart å ivareta den mottakerorienterte adaptasjonen på nettstedene. I *Safari ABC* kan man oppleve at teksten henvender seg direkte til eleven gjennom bildebruk og tale, selv om eleven kan sitte som passiv tilhører. Eleven er innkalkulert i teksten og er en del av ”klassen”. Likevel ville nok eleven ha mistet sin interesse for nettstedet etter hvert, hvis det bare var dette det hadde å by på.

Hvis ikke forlagene har klart å adaptere nettstedene til mottakerne, har de liten funksjon uansett hva intensjonen måtte være utover det å ”ha” et nettsted, slik jeg ser det. Pia Grünbaum (1998) har ti bud for et godt program (les nettsted) for barn. Det første budet er at nettstedet eller programmet må være tiltrekkende å bruke, og hvis ikke det første budet er innfridd, kan det være det samme med de andre. Jeg vil hevde at den mottakerorienterte adaptasjonen er helt avgjørende for om elevene i det hele tatt skal komme i dialog med innholdet på nettstedene og dermed bli mottakelig for det de har å by på. Måten nettstedene henvender seg til elevene på, og i hvilken grad de har mulighet for å respondere på henvendelsen gjennom interaktivitet, griper inn i det dialogiske. Elevene skal oppleve at det er toveiskommunikasjon, dialog. Derfor må nettsteder være tiltalende, vekke nysgjerrighet og utfordre elevene på deres nivå, både innholdsmessig og i interaktivitet. Først da vil elevene la seg engasjere, og først da kan nettstedene være i dialog med elevene. Det dialogiske i den mottakerorienterte adaptasjonen, knytter de ulike adaptasjonsformene sammen. Det skal sørge for at elevene er innkalkulert i teksten slik at også den didaktiske adaptasjonen og medieadaptasjonen kan virke sammen og fremme intensjonen.

5.3.1.2 Den didaktiske adaptasjonen og intensjonene

Mine analyser har vist at den didaktiske adaptasjonen bør være gjennomarbeida i forhold til intensjonene for at elevene skal kunne få et best mulig læringsutbytte av nettstedene. Som et ”læremiddel som henvender seg til elever som jobber med kodeknekkingen” (vedlegg 1, spm.2) henvender nettstedet *Zeppelin eAbc* seg nettopp til elever i den begynnende lese- og skriveutviklinga. Videre retter det seg mot elever som arbeider med ”overgangen fra bokstav til orbildegjenkjenning” (ibid.). Nettstedet bygger altså kun på den syntetiske metoden for lese- og skriveopplæringa og mot elever omkring det fonologiske stadiet (jf. kapittel 3.1.3). Jeg

konkluderer derfor med at det, for en elev med en viss grad av lese- og skriveferdigheter, også by på for lite utfordringer i forhold til lese- og skriveutviklinga. Interaktiviteten er høy og de tilhørende stimulus-respons- og reaksjonselementene kan gi eleven en positiv opplevelse, så det kan være underholdende som sysselsetting en kort periode. Nivådifferensieringa er der gjennom de digitaltekniske valgmulighetene, og den didaktiske adaptasjonen gir mulighet for nivådifferensiering og progresjon både i lese- og skriveopplæringa og i læringa av digitale ferdigheter (se kapittel 5.2.1.3 figur 19 og 20). Men, den favner likevel ikke vidt nok til at nettstedet har særlig lang levetid overfor den enkelte elev. Slik jeg vurderer det, vil det ha en spesielt kort levetid for de elevene som har kommet litt lenger i lese- og skriveutviklinga enn gjennomsnittet, og det er synd, for i forhold til utviklinga av digitale ferdigheter er det lagt et godt grunnlag gjennom nivådifferensiering og progresjon. Elevene kan gradvis gå over fra å bruke filtrert skjermtastatur til å bruke datamaskinens tastatur (Se figur 18 og 19, kapittel 5.2.1.3). Forlaget har presisert at nettstedet ikke er ferdig, og hvis de i fortsettelsen med utviklinga av nettstedet, legger opp til litt større mangfold og litt breiere nivådifferensiering i forhold til kodeknekkingsoppgavene, vil elevene også få større glede av den delen av læremiddelet som skal støtte elevene i utviklinga av digitale ferdigheter.

Kodeknekkingsverktøyet forlaget har kommet fram til, kunne med fordel også ha inneholdt en tekstsapingsdel. Mulighetene som gis til nivådifferensiering i forhold til digitale ferdigheter og korrektur, kunne nemlig også gitt elevene stort læringsutbytte i mer åpne skriveoppgaver.

Som det kommer fram av analysen (jf. kapittel 5.2.2.3), er nivådifferensieringa og progresjonen i *Cappelens ABC* mønsterlig ordna i organiseringa av nettstedet. Fargekoder og bildesymboler viser vei. Men, oppgavene starter på et for vanskelig nivå for en elev som ikke har knekket lesekode enda. Riktignok inneholder nettstedet et oppgavesett der bokstavene i alfabetet blir presentert gjennom bildekort og tale som sier ordene man kan se på bildkortene, men det er rett og slett bare litt for lite av det. Dette er også de eneste nodene hvor det er benytta lyd. Det gjør og at ikke alle stimulus-respons-elementene når fram til eleven. Ellers har nettstedet mange typer oppgaver, men ikke så mange at elevene vil ha problemer med å kjenne dem igjen og vite hvordan de rent oppgaveteknisk skal gå fram for å løse dem. Som mengdetrening for å automatisere allerede tilegna delferdigheter, kan nettstedet fungere godt etter intensjonen.

Damms leseunivers består av ni ulike oppgaver som tilsynelatende er ordna helt vilkårlig, uten noen innlagt didaktisk adaptasjon. Ordninga av stoffet, progresjon og nivådifferensiering er ikke fokusert fra forlagets side. Intensjonen om at elevene gjennom oppgavene på nettstedet

skal kunne øve på og kontrollere allerede tilegna kunnskaper og ferdigheter, kan kanskje fungere for noen få, hvis de får hjelp til å finne fram på nettstedet. Skrivetreningsoppgaven er en mer åpen oppgave, og her gir forlaget rom for både nivådifferensiering og progresjon. Det er synd at den ikke er litt lettere tilgjengelig. Ideelt sett burde den ha blitt publisert som eget nettsted, slik at tilgjengeligheten hadde blitt større, for dette er en flott øvingsoppgave. Og, hvis man læreren ønsker å bruke den som en kontrolloppgave i forhold til allerede tilegna kunnskap, kan den bare skrives ut. Mye av multimodaliteten som mangler i de andre oppgavene, tar forlaget igjen her.

Den didaktiske adaptasjonen i forhold til intensjonen, kommer til uttrykk på flere områder på nettstedet *Safari ABC*. Selv om nettstedet har mange noder, har det en oversiktlig hierarkisk trestruktur man må kunne anta at det er mulig å finne fram i uten alt for store anstrengelser. Elevene får i tillegg hjelp til å avkode teksten gjennom bruk av ulike modaliteter til utdyping og utviding. Progresjonen kommer tydeligst fram gjennom bokstavoppslagene. Elevene møter først Lill og Leo, gjennomgangsfigurene, i skolekorridoren. Deretter får de bli med inn klassen der de er passive deltakere i en undervisningssekvens. De kan lytte og se uten å være aktive selv. Når den er ferdig, blir elevene sendt videre til oppgavene. Så langt har elevene blitt veiledet gjennom tale. Deretter blir de i større grad overlatt til seg selv, bare avbrutt av auditiv ros og oppmuntring i form av tale. Oppgavene inneholder bare nylig gjennomgått stoff, men her er det i motsetning til i undervisningsdelen nivådifferensiering.

Under lese- og skrivestart finner elevene små korte veiledelede tekster med majuskler, mens ”Lesehjørnet” byr på større utfordringer både med hensyn til hypertekststruktur og lesetekstenes vanskegrad. Dette er også med på å skape nivådifferensiering og progresjon. Også innenfor ”Lesehjørnet” finner man nivådifferensiering, men alle tekster er veileda både auditivt og visuelt, så jeg vil hevde at det her går an for elever som ikke har komme så langt i lese- og skriveutviklinga å utforske skriftspråket.

På nettstedet *Alfabeta* er strukturen så enkel, og omfanget av nettstedet så lite, at det skal mye til for at intensjonen med nettstedet forsvinner. Alle nodene bygger opp under oppfordringa til elevene om å skrive brev, i hva de kommuniserer. Denne kommunikasjonen kan riktignok by på avkodingsproblemer for elever i den begynnende lese- og skriveutviklinga, men de må ikke lese alt for å løse oppgaven. Her ligger rett og slett nivådifferensieringa og progresjonen på elevene selv. Via arkfanene, kan elevene gå direkte til noden som er merka ”skriv brev”. Forlaget har gjennom didaktisk adaptasjon lagt til rette for at elever på ulike utviklingstrinn

skal ha glede av nettstedet. De har laget en enkel og åpen oppgave, der riktignok sjangeren er gitt, men det finnes mange slags brev. Med hensyn til stimulus-respons-elementene, viste jeg til at de gjenspeila at nettstedet rent teknisk ikke fungerte som det skulle (se figur 48, kapittel 5.2.5.3). Hvis elever på småskoletrinnet opplever det samme, vil de nok ikke bli motiverte til å prøve så mange ganger. Og, intensjonen med et nettsted mange kunne hatt glede av, strander i en teknisk feil.

Mens den mottakerorienterte adaptasjonen sørger for å trekke elevene inn i teksten gjennom enkel hypertekststruktur, gjenkjenning, tekster som de kan avkode, og dialog, slik at de lar seg fascinere og er i samhandling med nettstedet, er det den didaktiske adaptasjonen som gjør at de ev. velger å bli på nettstedet over tid. Gjennom nivådifferensiering og progresjon, vil elevene oppleve at de får tilpassa nettstedet til sitt nivå, samtidig som det gir utfordringer og noe å strekke seg etter. Gjennom ikke-fordømmende stimulus og reaksjon, vil elevene kanskje holde lenger fast ved elementer i tekster de synes er vanskeligere, og dermed strekke seg lenger og oppnå større grad av læring. Men, selv en ikke-fordømmende tilbakemelding kan oppleves fordømmende hvis man får den ofte nok. Slik sett virker Alfabetas tilbakemelding etter avsending av brev etter hvert mot sin hensikt, og elevene vil trolig ikke lenger ønske å skrive brev til Alfa og Beta. Slik motarbeider denne tekniske feilen faktisk intensjonen.

5.3.1.3 Medieadaptasjonen og intensjonene

Selv om *Zeppelin eABC* er et lite nettsted, kan det se ut som om det har blitt lagt ned mye arbeid i medieadaptasjonen for å få frem intensjonen. Nettstedets hypertekststruktur vil antagelig være uproblematisk for elevene å finne fram i. Den er så strømlinjeforma at det kan oppleves ensformig. Selv om hypertekstualiteten i oppgavenoden kan oppleves som uoversiktlig, er det kun innafor et avgrensa område og vil antagelig ikke by på for store frustrasjoner. Det kan tvert i mot føre til at elevene opplever at de har innflytelse og påvirkningskraft (jf. Otnes, 2001) innafor trygge rammer. Ingen av disse valgmulighetene fører ut av oppgaven, for oppgavenoden kan bare lukkes ved hjelp av lukke-krysset oppe i høyre hjørne. Hypertekstualiteten innen oppgavenoden byr på mange muligheter når det gjelder å nivådifferensiere oppgavene. Forlaget har tilsynelatende bevisst benytta mediets muligheter for hypertekstualitet for å oppnå denne intensjonen. Ved hjelp av pekerne på ”displayet” kan elevene selv, eller ved hjelp av en lærer, velge nivå for at nettstedet skal være tilpassa deres nivå.

Den gode utnyttelsen av datamediets iboende multimedialitet, kan hjelpe elevene, ikke bare i prosessen i forhold til overgangen mellom bokstav og ordbilde (jf. kapittel 5.2.1.1), men også til å oppdage forholdet mellom bokstavlyd og bokstavbilde. Forlaget kaller det også for et ”kodeknekkingsverktøy” (kapittel 5.2.1.1). Bokstavene som glir inn i displayet, sammen med den auditive verbale spesifiseringa (jf. Løvland, 2007) kan hjelpe elevene til å koble de to modalitetene sammen til ett uttrykk. De fleste ordene er i tillegg illustrert med bilder som også spesifiserer den skriftlige teksten.

Det som kan stenge for intensjonen forlaget har med nettstedet *Zeppelin eABC* er mangelen på variasjon i interaktiviteten. Riktignok gis det flere mulige måter å skrive ord på, men like fullt handler all interaktivitet, utenom det å navigere, om å skrive ord. Dette kan gjøre at elevene går lei lenge før utviklingspotensialet som ligger i oppgaven er maksimalt utnytta.

Medieadaptasjonen på *Cappelens ABC*, kommer først og fremst til uttrykk i nettstedets hypertekstualitet. Her gis elevene mange valgmuligheter i en ryddig og oversiktlig organisering av nettstedet. Ellers kan mangelen på dynamiske modaliteter gjøre at elevene opplever nettstedet som kjedelig. Det svarer ikke til forventningene de måtte ha til tekster presentert gjennom datamediet. Likevel kan den høye graden av interaktivitet i form av oppgaveløsning, gjøre at interessen for nettstedet kan opprettholdes hvis det ikke blir brukt for lenge av gangen. For elever som ikke er kommet så langt i lese- og skriveutviklinga, kan mangelen på utnyttelse av mediets multimedialitet føre til at nettstedets innhold blir utilgjengelig (jf. mottakerorientert adaptasjon). Dermed blir det heller ingen interaktivitet utover det å klikke seg vilkårlig rundt.

Jeg vil hevde at medieadaptasjonen av *Damms leseunivers*, er et eksempel på hvordan en overdimensjonert hypertekstualitet kan overskygge intensjonen med et nettsted. Mangelen på bilder og dynamiske modaliteter hindrer elever i den begynnende lese- og skriveutviklinga i å forstå tekstenes budskap. Interaktiviteten vil derfor for den angitte målgruppa, i stor grad handle om å klikke seg vilkårlig rundt på nettstedet - i hvert fall til de dumper bort i skrivetreningsoppgaven. Her vil modalitetene antagelig vekke elevenes nysgjerrighet gjennom humoristiske bilder og interaktivitet som ikke stiller store krav til verken digitale ferdigheter eller nivå i lese- og skriveutvikling.

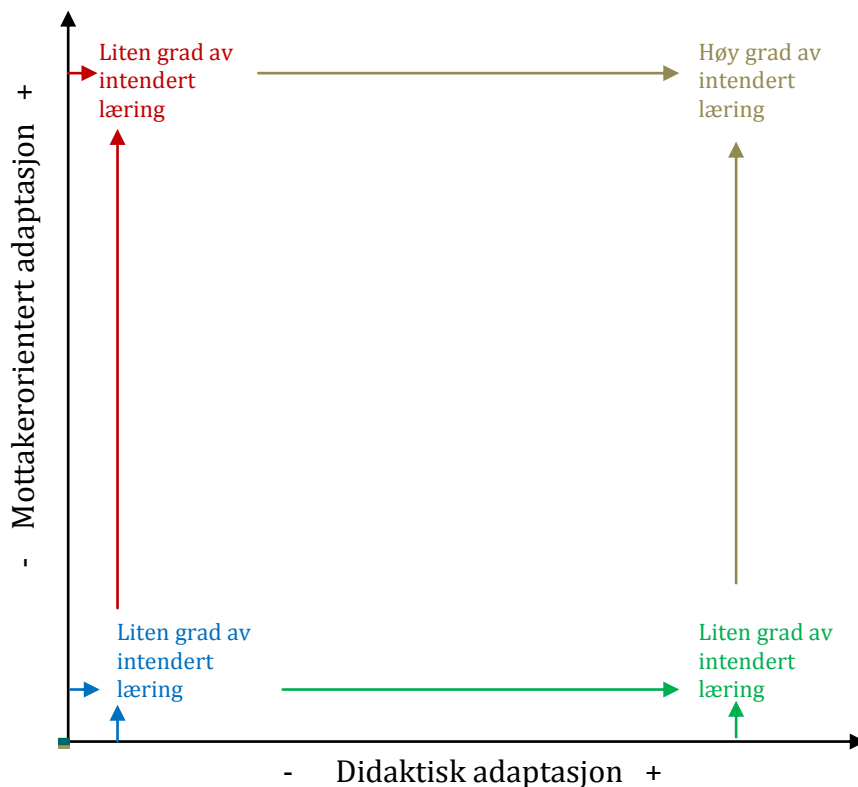
Heller ikke Alfabeta har høy grad av multimodalitet, og de modalitetene som er, er for det meste statiske. Likevel har nettstedet så enkel hypertekststruktur at elever i den begynnende lese- og skriveutviklinga, og en gryende utvikling av digitale ferdigheter, kan ha glede av

interaktiviteten nettstedet har å by på. Nettstedet strander, som sagt, dessverre i en teknisk feil, og tekniske feil har med medieadaptasjonen å gjøre. Her kunne forlaget benyttet seg av mediets evne til samtidighet, og retta feilen raskt opp. Denne delen av medieadaptasjonen, kunne hatt stor innvirkning på elevenes opplevelse av å være i dialog med nettstedet. Men, slik som den ender, når ikke elevene fram med kommunikasjonen sin, og interessen for nettstedet vil avta. Slik kan tekniske feil hindre intensjonene i å bli innfridd.

Samtidigheten for de øvrige nettstedene er også i liten grad utnyttet. Den vises kanskje først og fremst gjennom at nettsteder som ikke blir regna som ferdige blir publiserte. Redigeringa kan foretas når som helst. Utover dette, ligger samtidigheten i opplevelsen ulike automatisk genererte stimulus-respons-elementer kan gi av samtidighet (jf. kapittel 2.1.3).

5.4 Oppsummering

Gjennom analysene i kapittel 5.2 har jeg forsøkt å finne ut hvordan intensjon effektueres gjennom de valgte nettstedenes adaptasjon, mens jeg i kapittel 5.3, har trukket noen konklusjoner i forhold til de enkelte nettstedene basert på de funn jeg har gjort. I dette delkapitlet vil jeg presentere noen generelle linjer for adaptasjonens betydning for effektueringa av intensjonene med nettstedene.

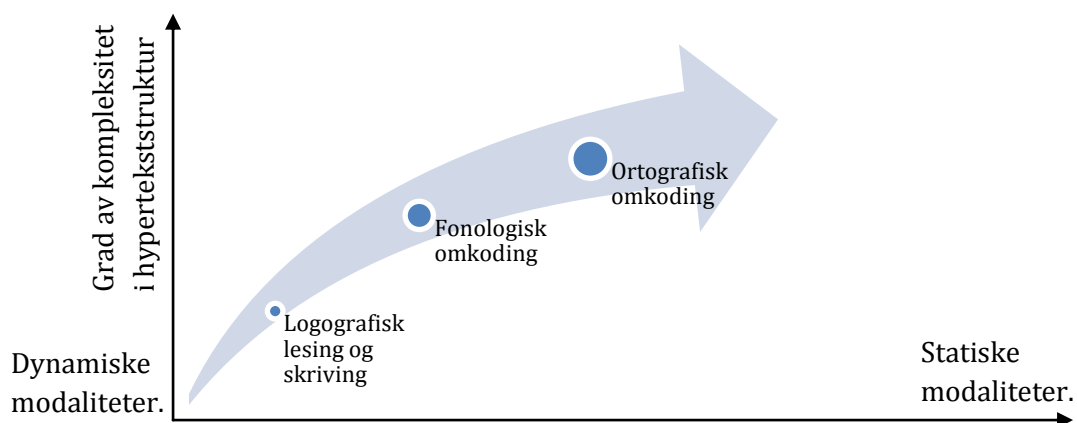


Figur 49

Adaptasjonsformene går på mange måter over i hverandre, og den ene formen forutsetter den andre. Uten mottakerorientert adaptasjon, der elevene blir engasjert og kommer i dialog med tekstenes innhold, vil ikke den didaktiske adaptasjonen virke etter intensjonen. Samtidig vil heller ikke tekstene virke etter intensjonen hvis de bare er mottakerorienterte, for underholdning og engasjement alene, er ikke nok for å gi tekster en intendert læringseffekt.

Den mottakerorienterte adaptasjonen kan virke som inngangsporten til den intenderte læringa, mens den didaktiske adaptasjonen ivaretar intensjonen. Jeg vil hevde at de står i et gjensidig avhengighetsforhold til hverandre. Figur 49 s.116 illustrerer hvordan de to adaptasjonsformene virker sammen. Jo større avstanden er fra de to aksene, jo høyere blir graden av intendert læring. Min påstand er at det er dette gjensidige forholdet som eventuelt kan gjøre nettstedene til pedagogiske tekster. Hvis bare den mottakerorienterte adaptasjonen er på plass, er det fare for at nettstedene først og fremst vil være kommersielle underholdnings-nettsteder.

I hvilken grad et nettsted kan lykkes i å nå fram som pedagogisk tekst, en intendert tekst - adaptert til mottaker og intensjon, er i hvilken grad de mediespesifikke virkemidlene har blitt utnyttet i forhold til det didaktiske aspektet og til mottakerne og det utviklingsnivå de kan antas å befinne seg på. Figur 49 (under) antyder forholdet mellom elevenes utviklingsstadium og nødvendigheten av dynamiske modaliteter og grad av kompleksitet i hypertextstrukturen.



Figur 50

Skal elevene arbeide på egen hånd, er det viktig at modalitetene som blir benyttet kan utdype og utvide gjennom omskriving (jf. Løvland, 2007), den verbale skrevne teksten i den grad det

er nødvendig for det stadiet de er på i utviklinga (se kapittel 3). Barn i et tidlig stadium av den begynnende lese- og skriveopplæringa, trenger så avgjort en høyere grad av multimodalitet, gjennom tegnsystemer som kan tolke og spesifisere de andre tegnsystemene de har foran seg, enn det en erfaren leser har behov for.

6 Intensjonenes og adaptasjonenes konsekvenser for nettstedenes sjangre

Medieadaptasjon har blitt foretatt så lenge semiotiske tegn har eksistert. Runer hogd i fjell var grove enkle semiotiske tegn. Skriftspråket i håndskrevne tekster, skrevet for de få lesekyndige, ble adaptert i forhold til både intensjonen, mediet og mottakeren. Gjennom trykkekunsten oppstod nye muligheter, og skrevne tekster utviklet seg til å bli et allemannseie. Dermed fikk medieadaptasjonen konsekvenser også for den mottakerorienterte adaptasjonen.

De digitale skjermbaserte tekstene har en ung historie. De har gått fra å være for de få på 1970-tallet og fram til 1990-tallet, da det å eie en PC ble atskillig mer vanlig. Ut fra denne kjensgjerning ble det utviklet en del digitale skjermtekster i undervisningsøyemed og i forhold til underholdning på Cd-rom. Med den raske utviklinga ble etter hvert Internett en mer hensiktsmessig arena å presentere de digitale skjermtekstene på, trolig fordi det forenklet både tilgangen for brukerne og redigeringa fra forlagets side.

I dette delkapitlet vil jeg skissere noen tendenser med hensyn til hva som skjer med tradisjonelle teksters *sjangre* i møte med datamediet. Jeg tar utgangspunkt i de nettbaserte læremidlene jeg har valgt for denne oppgaven og Helge Ridderstrøms modell (2007) med variasjoner (Jf. kapittel 2.4). Det vil si at jeg, som jeg har begrunnet i kapittel 2.4, har valgt å bruke ”republiserte” og ”mediespesifikke skjermtekster” etter Schwebs og Otnes (2001), i stedet for ”eksisterende” og ”nye” som Ridderstrøm har kalt dem. I tillegg vil Pia Grünbaums (1998) typeinndeling for programmer for barn stå sentralt.

Modellen (Se kapittel 2.4) sammen med analysekategoriene jeg har brukt i de øvrige analysene i kapittel 4.2, fungerer først og fremst som et verktøy for *identifisering* av nettsjangre på. Nettsjangre kan sortere under andre oversjangre enn pedagogiske tekster, men det er pedagogiske tekster som er mitt utgangspunkt for denne studien. Under delkapittel 5.3.1 tar jeg først og fremst for meg hva forlaget har sagt om intensjonene de har med nettstedene og min tolkning av dette. Først under de delkapitlene som har med adaptasjon å gjøre, vil jeg konkret knytte dem opp mot sjangre.

6.1 Intensjon og sjangre

Intensjonen med en sjanger kan ses som ”hensikten” vi finner i Ridderstrøms (2008) modell over de essensielle rammene for hva en sjanger er (se kapittel 2.4). Som sosial handling (jf.

Miller, 2001) ligger intensjonen forankra i samfunnet og situasjonen den er oppstått i (op.cit), i tillegg til konteksten den intenderte sosiale handlinga skal mottas i (jf. Selander og Skjelbred, 2004). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet* må antas å gjenspeile rådende trender og normer i dagens samfunn og er dermed en konvensjon mellom samfunn og utdanningsinstitusjonene. Forlagene legger *Læreplanverket for Kunnskapsløftet* til grunn for sine nettbaserte læremidler i den begynnende lese- og skriveopplæringa. Ut i fra dette konkluderte jeg i kapittel 2.1.1 med at man derfor må anta at man kan finne en *dobbelt intensjon* om belæring. På den ene siden skal læremidlene støtte elevene i deres lese- og skriveutvikling, og på den andre skal de støtte dem i deres utvikling av digital kompetanse. Denne dobbelte intensjonen har selvsagt konsekvenser for læremidler generelt, og ikke minst må den ha konsekvenser for læremidler på Internett. Bare det at læremidlene er presentert gjennom datamediet gjør at tekstene får et annet uttrykk. De er *skjermtekster*, enten som *republiserte* eller *mediespesifikke* (Schwebs og Otnes, 2001: se kapittel 2.4).

Aschehoug oppgir tre grunner for at de har satset på et nettsted beregnet for bruk i den begynnende lese- og skriveopplæringa. ”Eksterne forventninger (Kunnskapsløftet og brukernes forventninger), tilpasning til det rådende kunnskapsparadigme (kommunikasjonssystem og informasjonsbank), fremme læring (individuell tilrettelegging og større verktøykasse)”³² (Vedlegg 1 spm.12). Intensjonen må derfor være å innfri eksterne forventninger, og jeg trekker den slutninga at det også handler om å være ”up-to-date”. Det må man kunne anta er med på å forme nettstedet i tråd med rådende trender både innenfor barnekultur og undervisning, og dermed påvirke de tekstuttrykk de formidler. Nettstedet ”er et spillbasert læremiddel som henvender seg til elever som jobber med kodeknekkingen” (Vedlegg 1 spm.2). Læremiddelet er fra forlagets side tenkt som et dataspill eller onlinespill, en sjanger man kan anta at de fleste elever i målgruppa har kjennskap til. Ved at det er nettbasert er det en del av det forlaget kaller ”Det rådende kunnskapsparadigme”, altså en del av dagens viktigste ”kommunikasjonssystem og informasjonsbank” (Jf. vedlegg 1 spm.12), Internett.

At forlaget har som intensjon å fremme læring gjennom å gi brukere en større verktøykasse og mulighet for individuell tilrettelegging, må bety at nettstedet skal gi større mangfold, ikke bare med hensyn til metode, men også i forhold til sjangre. Det forutsetter at det har noe annet å by på enn de analoge læremidlene de har innen læreverket.”E-abc-en skal tilby mengdetrening når det gjelder overgangen fra bokstav- til ordbildegjenkjenning” (Vedlegg 1

³² Parentesene er forlagets egne.

spm.2), og jeg trekker den konklusjonen at det her er snakk om drilling eller trening, med gjentakende øvelser eller avkodingsaktiviteter, en slags arbeidsbok på nett.

Cappelen sier at de ”har satset på nettsted ettersom digital kunnskap har fokus i læreplanene og fordi det er en forventning om å kunne benytte både bok og nett når man bruker et læreverk” (Vedlegg 2 spm.3). For nettstedet *Cappelens ABC*, har forlaget altså en uttalt intensjon om å være med å legge til rette for at elevene i målgruppa skal oppøve digital kunnskap, slik jeg tolker det. At det i utgangspunktet er nettbasert, vil uansett gi elevene en viss digital kunnskap, men i hvilken grad avhenger av adaptasjonen. Og, adaptasjonen kan føre til sjangerutvikling og sjangernyskaping. Forlaget har også oppgitt at en grunn for etableringa av nettstedet er at det kan revideres fortløpende (vedlegg 2 spm.9). De holder altså mulighetene åpne til å tilføye både nye tekstelementer og faktisk også nye sjangre etter hvert som de oppstår (Se mer om dette i kapittel 5.3.4). I tillegg oppgir de å ha laget et læremiddel som er lagt til rette for tilpassa opplæring gjennom fargekoder og ulike vanskegrader (Se vedlegg 2 spm.10). Når man vet at *Cappelens ABC* er et læreverk i norskfaget, sier tittelen også noe om intensjonen, og med forlagets presisering av at de følger læreplanen når de utvikler et læremiddel (Se vedlegg 2 spm.11), kan man også anta at det inneholder tekster som skal fremme lese- og skriveutviklinga. De tradisjonelle lesetekstene fra ABC-boka (se kapittel 2.1.3) er fraværende på nettstedet. Disse finner man i stedet i læreverkets tekstbok. Blant tekstene på nettstedet finner man mange av teksttypen instruksjoner og en rekke ulike *oppgave-sjangre*.

For *Dammskolen* gir forlaget en mer generell besvarelse for hele nettstedet, ikke bare *Damms leseunivers*. Intensjonen er ”å gi elevene muligheten til å jobbe digitalt (krav i læreplan, må inngå som en del av et læreverk)” og at man skal kunne kontrollere ”hva elevene har lært”, samt at elevene skal kunne øve på ulike ferdigheter (Se vedlegg 3 spm.12). Jeg tolker dette dit hen at forlaget først og fremst vektlegger å ha et nettbasert læremiddel for å innfri *Læreplanen for Kunnskapsløftet*. Innholdet er *oppgaver* som har til intensjon å kontrollere og øve på ferdigheter elevene allerede har tilegnet seg gjennom andre medier eller annen undervisning.

Mens Damm vektlegger kontroll og øving i form av oppgaver, trekker Gyldendal frem ”den første lese- og skriveopplæringen” (Vedlegg 4 spm.12) og har et rikholdig utvalg *lesetekster* i tillegg til *oppgaver* på sitt nettsted *Safari ABC*. De uttaler og at de ønsket å være i forkant av den ”nye” reformen med hensyn til det digitale, men ellers er det *lesetekstene* og tilpasset opplæring i forhold til differensiering av disse, forlaget trekker frem i spørreundersøkelsen

(vedlegg 4 spm.4) og i *Om ABC-verket* (Kverndokken, 2006a). Det at nettstedet åpnes etter hvert som bøkene blir ferdige, kan gi inntrykk av at tekstene er av boklig art og dermed i stor grad *republiserte*. Hvor vidt dette er tilfelle, kommer jeg tilbake til under medieadaptasjon i delkapittel 5.3.4.

Nettstedet *Alfabeta* er i likhet med *Damms leseunivers* etablert først og fremst med tanke på å innfri kravene i Læreplanen og at elevene på en eller annen måte skal øve seg, men der stopper likhetene. Selv om begge forlagene har som intensjon at elevene skal øve seg, er det elevenes skrivetrening som står i fokus hos Samlaget.

For *Alfabeta* sin del er det snakk om å lære seg å bruke nettstedet som skrivetrening på data, altså får vi òg med den grunnleggjande ferdigheiten skriving, som òg er viktig. Elevene skal lære seg å kommunisera ein skriftleg bodskap, og for dei aller minste sin del har vi valt sjangeren brev, sidan det er den enklaste forma for kommunikativ skriving så langt ned i trinna” (Vedlegg 5 spm.12).

Forlaget har altså benyttet sjangeren *brev* for å nå sine intensjoner, ikke bare i forhold til skrivetreninga, men og som en del av tilpassinga til målgruppa. Dessuten påpeker forlaget at ”bruk av digitale verktøy er eitt av dei viktige områda som elevane skal ha kunnskapar innafor” (Vedlegg 5 spm.12), og de har altså satsa på et nettbasert skriveverktøy.

Utgangspunktet for samtlige nettsteder må antas å ligge i *Læreplanverket for Kunnskapsløftets* krav til at elevene skal kunne bruke digitale verktøy i alle fag.

Konsekvensen av dette er at forlagene har skapt en rekke *skjermtekster*. Dette trenger ikke i seg selv å by på store sjangerendringer, men lese måten vil uansett være endret. Dermed vil man finne ulike grader av endring, avhengig av adaptasjonene som er foretatt

6.2 Mottakerorientert adaptasjon og sjanger

Den mottakerorienterte adaptasjonen, ”en tilpasning af en tekst til børn i deres egenskab af at være børn” (Weinreich, 1992: 14: se kapittel 2.1.2) vil også sette sitt preg på de sjangrene forlagene presenterer på nettstedene sine. Dette er fra før et kjent fenomen både innenfor pedagogiske tekster og mer kommersielle tekster. Likevel kan den mottakerorienterte adaptasjonen frembringe nye aspekter hvis man tar utgangspunkt i elevenes tid og rom (Jf. kapittel 2.1.2). Man kan anta at elevene har sjangerforventninger knyttet til tekster presentert gjennom datamediet, siden de gjennom å leve i en digitalisert verden, har en viss erfaring med dette fra før.

Små barn har lek som en naturlig del av deres væren, og de første årene leker de seg i stor grad til læring (jf. ”lekeskriving” og ”lekelesing”, kapittel 3). Også datamediet representerer for de fleste småbarn, gjennom interaktiviteten det som regel byr på, først og fremst lek og underholdning, mens læringa er et biprodukt. Gjennom ”lek-og-lær”-programmer eller *aktivitetssentre* (jf.kapittel 2.4) har de gjerne fått overført en del intendert læring, mens de selv har vært opptatt av underholdningsaspektet. På vei inn i skolekulturen vil dette antagelig bli snudd på, og læringa kommer i første rekke, men verdien av at elevene opplever det de holder på med som underholdende må ikke undervurderes. ”Jo mer tiltrekkende programmet blir å bruke, desto mer motivert blir også barnet for å forstå/ lære det programmet måtte ha å by på” (Pia Grünbaum, 1998:148: se kapittel 3.2).

Aschehoug kaller selv nettstedet *Zeppelin eABC* for et ”spillbasert læremiddel” (vedlegg 1 spm.2), og spill er noe man først og fremst forbinder med *underholdning*. Siden det er presentert via dataskjermen, må det sortere under sjangeren *dataspill*. Spillkonsollen man møter på nettstedet gir også assosiasjoner til analoge spillemaskiner, med håndtak til å ”dra” i og display der ny informasjon dukker opp (Se figur 18). På mange måter kan det minne om en *simulator*, men siden intensjonen ikke er at brukerne skal tilegne seg kunnskap om spillemaskiner, heller oppgaven mer mot *tankelek*. Mens Aschehoug uttrykker en klar intensjon om at nettstedet deres skal være underholdende, har Cappelen først og fremst vektlagt at læreverket deres, inklusiv nettstedet skal være ”en helhetlig, systematisk og differensiert lese- og skriveopplæring for 1. og 2. trinn. Lek, samtaler, lytting, sang og eksperimentering med språket er viktige virkemidler i prosessen” (*Cappelen Damm, Cappelens ABC*, 2008: Om Cappelens ABC). Så selv om Cappelen legger seg på en mer tydelig linje med hensyn til nettstedets utforming som læremiddel, har de ivaretatt lekaspektet. Det kommer tydeligst til uttrykk ved at de også benytter enkelte sjangre som er kjente fra *analoge spillsjangre*, som ”hangman” og ”memory”. Disse kan sorteres under Grünbaums (1998) *brett- og kortspill*-kategori.

Underholdningsaspektet i nettstedet knyttet til *Damms leseunivers* er i liten grad vektlagt fra forlagets side. I det hele tatt er nettstedet i liten grad fokusert. Det står ingenting om det i brosjyren de har laget om verket eller i komponentoversikten. Man finner kun informasjon om at nettstedet finnes, samt en link som fører til det. I spørreundersøkelsen er heller ikke underholdningsaspektet nevnt, men det betyr jo ikke nødvendigvis at det ikke eksisterer. I likhet med de andre nettstedene finner en oppgaver her som til forveksling kan minne om analoge spillsjangre og derfor kan regnes som en type *republiserte* (jf. Schwebs og Otnes,

2001) eller eksisterende sjangre (Ridderstrøm, 2007). De fleste av disse oppgavene hvor man skal finne kort eller brikker med ord som hører sammen, kan sorteres under sjangeren *brett- og kortspill*. Unntaket, som antagelig også er det mest underholdende, både på grunn av layout og aktivitet, er ”Skrivetrening”, en oppgave som innbyr elevene til selv å skape en tekst (Se kapittel 5.2.3.2 og figur 33). Her står elevene som selvstendige individer og kan, ut i fra de mulighetene som foreligger, forme sin egen multimodale tekst. Eleven kan dermed også være med å bestemme sjangeren på sluttproduktet selv. Dette er rett og slett et adaptert verktøy.

Safari ABC er på samme tid både et komplekst, fordi det er så stort og sammensatt, og et tradisjonelt læremiddel. Det ligger ikke noen motsetning i dette. Gyldendal har først og fremst lagt vekt på den begynnende lese- og skriveopplæringa (jf. kapittel 5.2.4.3), og kanskje er det elevenes genuine nysgjerrighet som til syvende og sist skaper underholdningsverdien. Selv om forlaget, verken i spørreundersøkelsen eller i omtalen av læreverket (Kverndokken, 2006a) nevner ordet lek, proklamerer de i omtalen at de skal skape leseglede. Dessuten har de forslag til ”Lek med alfabetet” i ”Biblioteket” på nettstedet. *Animasjonsfilmene* på nettstedet er en kjent sjanger elevene gjerne forbinder med underholdning. De interaktive oppgavene ligger innenfor sjangeren *tenkeleker*, mens *lesetekstene*, som består av både *fakta- og fiksjon-sjangre*, er episke og tilrettelagt så de skal være tiltalende for målgruppa. At forlaget har tatt utgangspunkt i kjente analoge sjangre og fortellinger for sin nyskapning, viser at de har innkalkulert elevene og deres behov for trygghet i nettstedet sitt. Videre kan dette også føre til en større grad av mestringsfølelse og selvstendighet.

Heller ikke Samlaget nevner underholdningsverdien spesielt i forhold til nettstedet sitt, men også de har lagt stor vekt på elevens interaktivitet i det at nettstedet inviterer til *tekstskaping*. I det ligger det både mestring ut fra den enkelte elev sitt nivå, og lek og eksperimentering med skriving på tastatur. Oppgavenoden er dermed et *verktøy*, et skriveverktøy. Layouten, med sine humoristiske figurer, kan appellere til elevenes humoristiske sans. Dermed kan det fremstå som underholdende slik som andre billedbøker eller multimodale tekster kan gjøre.

Det dialogiske i nettstedene jeg har analysert, varierer fra nettsted til nettsted. I instruksjonene henvender samtlige nettsteder seg direkte til brukerne og alle inneholder *interaktivitet*, altså kommunikasjon mellom bruker og program eller nettsted (se kapittel 2.3.3). Ellers ligger det, særlig i *Safari ABC*, en inkludering av mottakeren i tekstens utforming i undervisningsdelen (Se kapittel 5.2.4.4). *Dialogene* er mediert på forskjellige måter, både i verbal skriftlig tekst

og i verbal auditiv tekst, for eksempel i den umiddelbare reaksjonen elevene får når de løser oppgaver. I tillegg finner man tydelig angitte pekere som en del av kommunikasjonen med brukerne.

Med hensyn til den mottakerorienterte adaptasjonen trekker jeg den konklusjonen at nettbaserte læremidler i den begynnende lese- og skriveopplæringa er laget med tanke på å ha en relativt høy underholdningsverdi. Det har fått konsekvenser for layout, oppgavetyper og det dialogiske i tekstene. Ikke minst er det nettstedenes interaktivitet som oppleves som underholdende i det at den gir elevene mulighet for egenaktivitet. Elever i målgruppa har lek som en viktig del av sin aktivitet og væren, og det er kanskje også årsaken til at så mange av nettstedene har tekster som kan sorteres under *tenkeleker* og *spillsjangeren*.

6.3 Didaktisk adaptasjon og sjangre

Det at tekstene på nettstedene er laget til undervisningsformål gjør at de kan sorteres under oversjangeren *pedagogiske tekster* (Jf. kapittel 2.1). At de på samme tid både er beregnet til bruk i forbindelse med skrive- og leseopplæring og læring av digitale ferdigheter, må nødvendigvis få konsekvenser for formen. Man skulle kanskje tro at læremidler som er skapt ut fra den samme læreplanen i større grad skulle være like. Ulikhetene kan bunne i at de bare er en del av et større læreverk som må antas å dekke opp alle målene for trinn og fag i læreplanen, men at de er vektlagt forskjellig i forhold til komponentene. *Zeppelin eABC* er et digitalt spillbasert læremiddel, men balanserer mellom sjangrene *tankelek*, *spill* og *verktøy*. Spillmaskinen gir klare assosiasjoner til analoge spillemaskiner, som en simulator, mens innholdet og interaktiviteten gir det hele et tydelig preg av diktat som har en lang tradisjon i skolen. Mulighetene som foreligger for selvvalgt differensiering av korrektur, og dermed reaksjon (Se figur 18, kapittel 5.2.1.3), er med på å gi tekstene ulike uttrykk. Bruken av flere modaliteter for å hjelpe elevene til utdyping i form av spesifisering (Se kapittel 4.2 og 5.2.1.3) slik at de bedre skal forstå tekstens budskap, er også med på å endre tekstuttrykket.

Aschehoug har satsset mye på digitale ferdigheter med nettstedet sitt, *Zeppeli eABC*. Det har mange muligheter for nivå-differensiering og progresjon for tekniske digitale ferdigheter. Elevene kan klare seg med bruk av mus, museknapp og skjerm med skjermtastatur, enten filtrert (figur 19) eller fullt tastatur, men har og mulighet for å bruke maskinens tastatur etter hvert som de trenger større utfordringer (Se figur 18 i kapittel 5.2.1.2). Gjennom valg av nettstedets redskaper er brukeren med på å bestemme tekstens uttrykk. Valgmulighetene gjør

at nettstedets tekster ikke er faste størrelser. Like mye som det er et læremiddel i den begynnende lese- og skriveopplæringa er det en type multimodalt læremiddel i digitale ferdigheter, et *multilæremiddel* eller et *digitalt symbiotisk læremiddel*. Uansett hvilken benevning man måtte velge, får denne dobbeltheten konsekvenser for sjangeren. Som et læremiddel i den begynnende lese- og skriveopplæringa, plasserer de dominante trekkene det under sjangrene *spill* og *tankelek*, men det som læremiddel i digitale ferdigheter kan ses som et *verktøy*. Slike sjangerblandinger kaller Schwebs og Otnes (2001) for *hybridsjangre*.

Nettstedet *Cappelens ABC* har mange fellestrekk med resten av læreverket. Både billedbruken, symbolikken for *nivådifferensiering*, *organiseringa* og *progresjonen* har store likheter med de andre komponentene i verket. Det gir en slags forankring i det analoge. Det at Cappelen ikke benytter utdyping eller utfylling (Se kapittel 2.2 og 4.2) gjennom lyd, og heller ikke bevegelse i særlig grad, er og med på å gi nettstedet et ”boklig” inntrykk. Samtidig benytter forlaget seg av didaktiske faktorer, som umiddelbar respons, som det ikke er mulig å få til i ei arbeidsbok. Dermed fremstår nettstedet med sine e-oppgaver og e-spill som en mer dialogisk sjanger enn ei arbeidsbok, og *tankelek* skulle være en ganske dekkende sjanger.

Ser man bort i fra tekstskapingsoppgaven og den umiddelbare reaksjonen man finner i de øvrige oppgavene, er det vanskelig å se at *didaktiske adaptasjonen* har hatt stor betydning for tekstenes sjangre (se kapittel 5.2.3.3) på nettstedet *Damms leseunivers*. Den umiddelbare reaksjonen gjør, som i de andre nettstedene, oppgavene mer dialogiske. Tekstskapingsoppgaven til Damms leseunivers (Se figur 36 i kapittel 5.2.3.4) er på den ene siden en oppgave man like gjerne kunne løst med skrivemaskin, ukeblader, saks og lim. Verken skrivemaskin saks eller lim er sjangere, men verktøy. Også tekstskapingsoppgaven er et *verktøy* (jf. Grünbaum, 1998) eller skriveprogram. På den andre siden er den både adaptert til mottaker og så åpen at elevene har rikelig anledning til å uttrykke seg skriftlig på sitt nivå. Dermed er både nivådifferensiering og progresjon ivaretatt for elever på ulike utviklingstrinn innenfor en og samme oppgave. Med den utvidete forståelsen av tekstbegrepet kan dermed oppgaven ansees som en tekst, og videre sortere under en sjanger. I Grünbaums typologi er verktøy angitt som en av fire hovedtyper programmer, og jeg vil si sjangre. I tillegg vil dette verktøyet, i likhet med annet verktøy, sammen med de modalitetene, eller redskapene, som er inkludert, påvirke sjangeren sluttresultatet får. Likevel, selv om elevene er sterkt styrt av de muligheter og begrensninger programmet gir, er de sjøl med på å bestemme sjangeren på teksten de skaper. I tillegg får de i en og samme node anledning til å eksperimentere med symboler som er vanlige for digitale medier, og dermed opparbeida en rekke ferdigheter i

forholdt til de digitale mediens verktøy. Oppgaven inneholder ingen stimulus-respons-reaksjons-elementer ut over den stimulien som ligger i det å selv produsere en multimodal digital tekst. Den eneste måten å ta vare på denne elevteksten på, er å skrive den ut. Selv om det gjør den analog, kan dette også fungere som stimuli.

Den *didaktiske adaptasjonen* på Gyldendals nettsted, *Safari ABC*, kommer tydeligst til uttrykk med hensyn til den begynnende leseopplæringa. Ordninga av stoffet og progresjonen (Se kapittel 2.1.3) om pedagogiske tekster går fra den muntlige undervisninga som ligger i animasjonsfilmene, og som ligner tradisjonell klasseromsundervisning, til oppgaver knytta til undervisninga. Nettstedet inviterer dermed ikke elevene bare til ”gjøring” slik Scwebs og Otnes (2001: 257) hevder at pedagogisk programvare ofte gjør, men også til lesing. I ”Lesehjørnet” er lesetekstene ordna etter nivå, og her har forlaget valgt å bruke verbal auditiv tekst, bilder og bevegelse sammen med den verbale skriftlige teksten for å utdype teksten. Man kan si at multimodaliteten til en viss grad erstatter lærerens medlesing og peking, i skolen gjerne kalt veiledet lesing. Forskjellen blir at her møter eleven teksten på egenhånd, og denne ”tekstpakken” kan i seg selv være med på å fremme elevenes leseutvikling. Alle disse faktorene beskriver Grünbaum (1998) som trekk ved elektroniske bøker kontra analoge bøker. *Stimulus-respons-reaksjons-elementene* er gjennom medlesninga ikke bare knytta til umiddelbar reaksjon i forbindelse med oppgavene, men også i *mestringa* elevene kan oppleve ved at forlaget har lagt inn så mange modaliteter i forhold til avkodinga av lesetekstene. Lesetekster i ABC-bøker representerer vanligvis et bredt spekter av sjangre, så også her. I forhold til rim, regler og små øvetekster som er presentert på kun en node velger jeg å kalle *e-lesetekster*, mens fakta- og fiksjonstekster som går over flere noder, velger jeg å kalle for *e-bøker*. I tillegg foretrekker jeg å sette begrepet *veiledete* foran de e-tekstene og e-bøkene som inneholder auditiv og visuell medlesing, siden dette bare gjelder noen.

Samlagets *Alfabeta* har flere noder med narrativ informasjon og episke *fiksjonstekster* om Alfa og Beta. Disse kan defineres som *e-lesetekster*. Det narrative og episke er vanlig i både faktatekster (Grepstad, 1997) og fiksjonstekster (Schwebs og Otnes, 2001) for barn. Fokuset er likevel først og fremst rettet mot det å skrive og sende *e-post*. Det er intensjonen med nettstedet og må derfor gjenspeiles i den didaktiske adaptasjonen. Selv om sjangeren *e-post* fra forlagets side er gitt, er det opp til elevene om de velger å følge denne sjangeren når de skal skape sin egen tekst. Nivådifferensiering og progresjonen ligger i selve oppgaven, og ordninga av stoffet går fra informasjon til skriving og avsending. Stimulus-respons-elementene ligger i hvor vidt avsendelsen lykkes eller ikke, og i muligheten for at det man har

skrevet kan bli publisert. Som e-post har det lite med det vi vanligvis forbinder med e-post å gjøre, bortsett fra selve skriveprosessen. Tekstbokser og måten å sende på minner i langt større grad om det vi forbinder med sjangeren *nettbasert diskusjonsforum* som har blitt en relativt etablert sjanger, men innenfor ulike hensikter og innpakninger. Sjangeren må kunne sies å være et skriveverktøy der tekstboksen skal fungere som redskap. Muligheten for å få svar på e-posten er ikke til stede, noe som ofte er hensikten med e-post.

Den didaktiske adaptasjonen har for de ulike nettstedene gitt forskjellige utslag i forhold til sjangre. Det samtlige forlag har benytta seg av, er ulike varianter av stimulus-repons- og reaksjons-elementer. Det strekker seg fra røde haker og grønne R-er, til auditiv oppmuntring og ros og animasjon. Selv om forlaget bevisst kan ha lagt opp til at elevene skal *oppleve* mestring, er det sterkere knytta til eleven enn til teksten, så selv om det er en viktig stimuli-faktor, ser jeg bort fra den som en faktor i forhold til sjangre. Jeg vil rett og slett bare skille mellom *umiddelbar automatisk reaksjon*, *forsinka automatisk reaksjon* og *ekte reaksjon* (jf. kapittel 2.4). Den umiddelbare er reaksjon, auditiv eller visuell, som kommer umiddelbart etter en oppgave er løst. Det kan være ros eller oppmuntring, eller rett og slett at man får gå videre til neste oppgave. Med *forsinka automatisk reaksjon*, mener jeg reaksjon som blir gitt etter en viss tid eller etter en rekke handlinger eller meddelelser. Ekte reaksjon har jeg ikke funnet på noen av nettstedene, men det vil være en ikke-automatisk reaksjon som blir skapt som en motreaksjon på en bestemt handling eller meddelelse, for eksempel en e-mail eller et svarinnlegg, noe Samlaget kunne hatt mulighet for på sitt nettsted der elevene skal kunne sende ”e-post”.

6.4 Medieadaptasjon og sjanger

Medieadaptasjonen er den adaptasjonsformen som utvilsomt vil ha mest å si for endringa av sjangrene som blir presentert gjennom digitale medier, i hvert fall med hensyn til tidsperspektivet. På kort tid har tradisjonelle sjangre endret seg og blitt *republiserte*, mens *mediespesifikke skjermtekster* har oppstått. Selv om multimodalitet er et gammelt fenomen, er det bare de digitale mediene som kan kombinere så mange ulike modaliteter innenfor en tekst. For læremidlene jeg har analysert, har modalitetene i ulik grad vært utnytta, og det er der hvor bevegelse og lyd kombineres med bilder og skriftlig tekst at mulighetene for endring av sjangere er størst. Hver modalitet i seg selv er ikke unik, men kombinasjonen. Det er denne kombinasjonen som gjør at noe er mediespesifikke skjermtekster etter Shwebs og Otnes

(2001: 25) sin definisjon. De kan bare skapes ved hjelp av et digitalt skjermmedium og avkodes via et digitalt skjermmedium.

Aschehougs *Zeppelin eABC* er foreløpig et relativt lite nettsted med bare én type oppgaver, men ved å ha utnytta de modalitetene som ligger i mediet, fremstår nettstedets oppgavenode som en mediespesifikk skjermtekst, mens nodene som ligger foran (Se figur 13, 14 og 15, s.68 og 69) kan defineres som republiserte (Schwebs og Otnes, 2001) eller eksisterende (Ridderstrøm, 2007) sjangre. De framstår i ganske høy grad som *statiske* og kunne nesten, slik de framstår, like gjerne vært publisert i et annet medium. Den lille bevegelsen på første og andre node kunne vært laget med en løs pappdel og en splittbinders i en bok, men rett skal være rett – det er snakk om en liten animasjon, eller *bevegelse*, og denne kunne ikke vært gjengitt på papir. *Hypertekstene* er med på å gi nodene det innslaget som skal til for at man kan forsvare å kalle disse nodene for *varierende republiserte* (jf. kapittel 2.4). Oppgavenoden har et mer variert utvalg av både modaliteter og hypertekster og framstår som *dynamisk*, fordi den har både bevegelse og lyd. Men, de ulike modalitetene har liten variasjon og er gjentakende fra oppgave til oppgave (jf. kapittel 5.2.1.3) Det samme er reaksjonen som bare til en viss grad kan gi et skinn av *samtidighet* ved at den er *umiddelbar automatisk generert*. Like fullt kan man kalle teksten på denne noden for en *utviklende mediespesifikk skjermtekst* (Se figuren i kapittel 5.3). Den minner om sjangre kjent fra andre medier, men p.g.a. *interaktiviteten* kombinert med *hypertekstualiteten* og *multimodaliteten*, er den avhengig av det ”nye” mediet (jf. kapittel 2.4).

Cappelen har utviklet, som en del av læreverket *Cappelens ABC*, et omfattende nettsted når det gjelder antall noder og hypertekststruktur. Dette er et nettsted som inviterer til ”gjøring” (jf. Schwebs og Otnes, 2001), altså ikke en ABC i tradisjonell forstand, der elevene får lesetekster tilpassa sitt nivå, men et oppgavebasert læremiddel. De fleste ”gjøre”-oppgavene er såkalte ”les, dra og slipp-oppgaver”, mens noen er ”les- og skrivoppgaver” (se kapittel 5.3). I tekstene på nettstedet er datamediets multimodalitet utnytta i liten grad (jf. kapittel 5.2.2.4), og de framstår derfor som relativt *statiske* (Schwebs og Otnes, 2001) (Liestøl, 2006) (se kapittel 2.3.1). Unntakene er små animasjoner knyttet til noen av oppgavene, samt i stimulus-respons-reaksjons-elementene. Noen av disse er umiddelbare, for eksempel i memory-oppgavene der kortene forsvinner etter hvert som man får par, mens de fleste er forsinka. Dvs. at reaksjonen først dukker opp etter at brukeren har utført en rekke handlinger. Selv om den enkelte oppgave og de små dynamiske tekstelementene kunne vært presentert analogt i et annet medium, kan ikke nettstedet som helhet presenteres i et annet medium uten å miste noen

av de tekstene som er knyttet opp mot de mediespesifikke virkemidlene. Likevel domineres nettstedet Cappelen ABC av sjangre vi kjenner fra analoge medier, men med cyberkomponenter og må derfor regnes som *varierende republiserte sjangre* (jf. Ridderstrøm, 2007). Læremiddelet befinner seg et sted mellom *tenkelek* og *arbeidsbok*, og jeg velger *e-arbeidsbok* som en foreløpig sjangerbenevnelse.

Som jeg kom frem til i kapittel 5.2.3.4, er multimodaliteten på Damms nettsted i den begynnende lese- og skriveopplæringa, *Damms leseunivers*, ikke særlig godt utnyttet. Man finner ikke lyd på nettstedet, og heller ingen bevegelse, foruten den bevegelsen *reaktiv reaksjon* i *interaktiviteten* har å by på. Nettstedet framstår derfor som svært *statisk*. Av de ni oppgavene, kunne åtte ha blitt formidla gjennom analoge læremidler. Det eneste elevene da ville ha tapt, var *den umiddelbare automatisk genererte reaksjonen* og øvelsen som ligger i å bruke mus til å dra og slippe elementer på rett plass. Den niende oppgaven, ”Skrivetrening” hvor elevene kan bruke tastatur og enkelt sette inn bilder og lage en multimodal eller sammensatt tekst, er mer kompleks. Heller ikke her er det lyd, og bevegelse eksisterer bare i form av ”lysbildeframvisning” på ”skjermen” (Se figur 34, side 89) der elevene velger bilder, og i den *reaktive reaksjonen* som ligger i oppgaven. Bilder kan roteres, gjøres større og mindre, skiftes ut eller legges til. Skrifta kan bli større og mindre, ha ulik farge, og dessuten kan elevene skrive akkurat hva de vil. Dette er et digitalt *verktøy*, i tråd med Grünbaums inndeling, som inviterer elevene til å skape noe selv. I det ligger det mange muligheter, selv om de langt fra er ubegrensa. Bortsett fra reaktiv reaksjon er det kun resultatet som fungerer som stimulus. Ved at det kan skrives ut og vises fram, kan elevene også oppnå *spontan reaksjon*, men det ligger utenfor nettstedet og vil ikke bli drøfta i denne oppgaven. Dette er rett og slett et online multimodalt skriveverktøy, og noen annen sjangerbenevnelse er det vanskelig for meg å angi.

Selv om det var den begynnende lese- og skriveopplæringa som stod i fokus da Gyldendal skapte sitt nettbaserte læremiddel, ble det og lagt vekt på det digitale (jf. spm.3, vedlegg 4), tilsynelatende ikke for det digitale egen skyld, men for å utnytte det maksimalt i forhold til lese- og skriveopplæringa. Dette kommer mest til uttrykk gjennom nettstedets utforming, og ved at det er lese- og skriveopplæringa forlaget har fokusert på i forbindelse med informasjonen som finnes om nettstedet. Bruken av multimodalitet gir et dynamisk inntrykk. Undervisning gjennom animasjonsfilm utnytter mulighetene for bevegelse og lyd på en konstruktiv måte. Animasjonsfilmen kunne vært presentert gjennom et analogt medium, men da måtte de påfølgende oppgavene vært presentert i et annet medium. Her er det

kombinasjonene som gjør nettstedet til en *mediespesifikk skjermtekst*. I ”Lesehjørnet” og i ”Lese- og skrivestart” finner vi *e-lesetekster* og *e-bøker* med lesehjelp både auditivt og visuelt kombinert med verbal skriftlig tekst og bilder. Innimellom finner man små animasjoner. Det er både fiksjonstekster, faktatekster, rim og regler, men som pedagogisk tekst er de først og fremst veiledete tekster og en del av det man kan definere som en e-ABC. Nettstedet er ikke først og fremst preget av ”gjøring” (jf. . .) men av lesing. Likevel er det interaktive *oppgaver* knyttet til nettstedet. De ligger i forlengelsen av undervisninga. De består av ”les, dra og slipp”-, eller ”les og klikk” oppgaver. Mye av *interaktiviteten* på nettstedet ligger i *hypertekstualiteten* som gjør at elevene kan velge tekstforløpet selv. Selv om akkurat undervisningsdelen med de påfølgende oppgavene har et intendert tekstforløp, kan tekstelementene forseres eller gjentas ved å klikke på de ulike pekerne. Det er dermed med å utgjøre en del av den *reaktive reaksjonen*. I tillegg finner man *reaktiv reaksjon* i forhold til de ulike oppgavetyperne. Programmet svarer på det elevene gjør. I tillegg er det et stort repertoar av *umiddelbar automatisk generert reaksjon*. Det at repertoaret av disse er så stort, kan gi elevene en opplevelse av at reaksjonen er *spontan*, noe den faktisk ikke er. Også medlesinga av lesetekstene kan gi et skinn av samtidighet, men her er det elevene sjøl som skaper samtidigheten hvis de følger den visuelle og auditive medlesinga.

På nettstedet *Alfabeta* har forlaget benyttet seg av mye verbal skriftlig tekst. Det er få bilder, men de er der. Bortsett fra selve oppgaven, kunne tekstene like gjerne vært presentert i et analogt medium, for eksempel ei billedbok, og sorterer dermed under *republiserte reproduserende* sjangre. De fungerer som en rammefortelling rundt oppgaven. Her finner man narrative eller episke tekster i presentasjonen av Alfa og Beta og i instruksjonene. Det *dynamiske* på nettstedet er knytta opp mot *hypertekstualiteten*, som det heller ikke er mye av, og den lille animasjonen med den vuggende båten man finner på startnoden og som gjentar seg når man kommer til ”Hovedsiden”. Denne lille detaljen forsvinner i det man velger å klikke på andre ”arkfaner” (figur 45 s.102). Oppgavenoden inviterer elevene til tekstskaping i form av *brev*. Men, dette er verken brev eller e-post. Det kunne ha vært et digitalt *tekst-forum* for elevtekster, hvis alt det tekniske hadde fungert (se figur 48 s.104). Det er liten grad av samtidighet på nettstedet. Den reaktive reaksjonen er knytta opp mot *hypertekstualiteten* og skriving på tastatur. Umiddelbar automatisk generert reaksjon får man bare i det man sender brevet sitt videre. Hvis denne avsendelsen fungerer, kan også elevene oppnå å få en *forsinka automatisk generert reaksjon* (Jeg antar i hvert fall at den er automatisk generert.) ved at teksten deres i etterkant blir publisert på nettstedet.

6.5 Refleksjon omkring sjangre

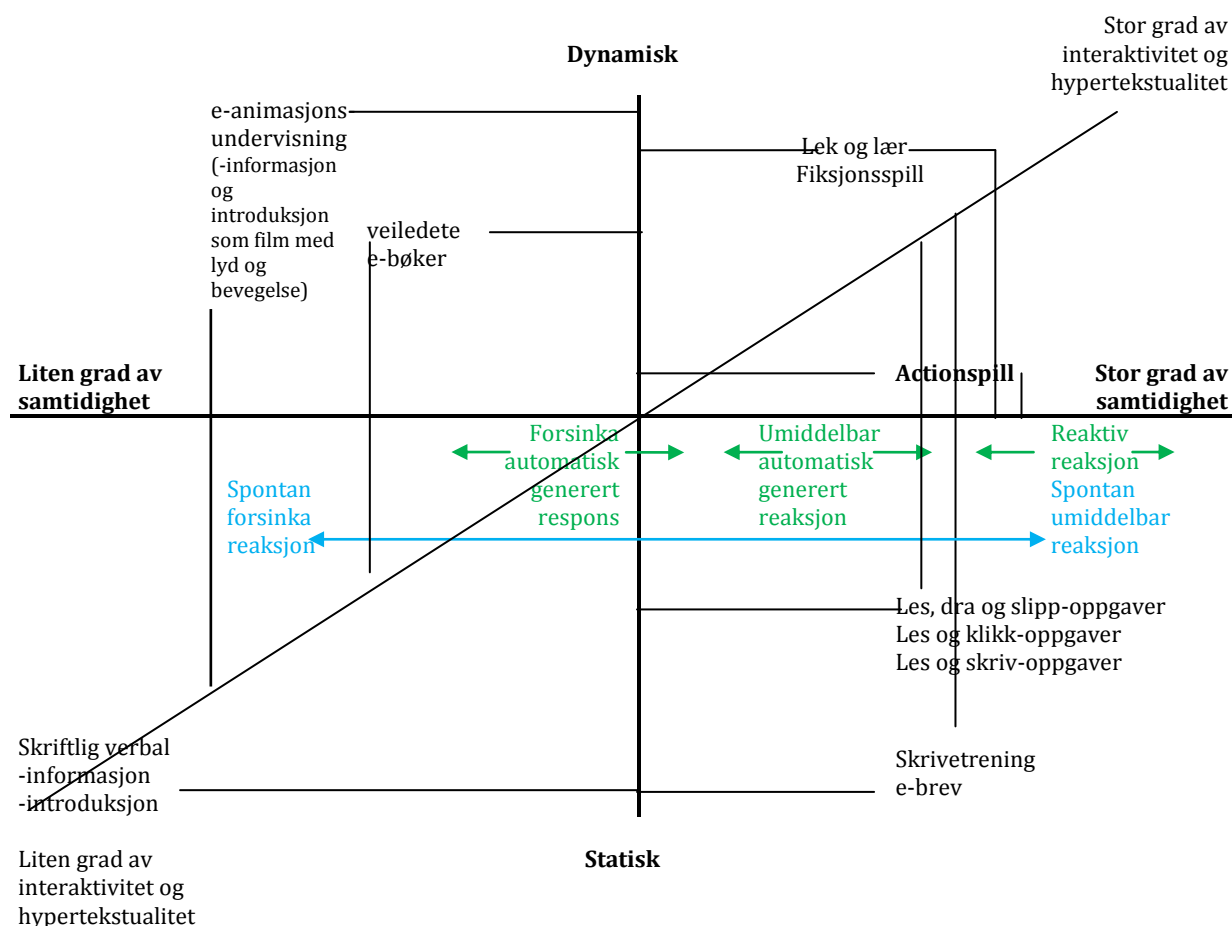
Som jeg allerede i kapittel 2.1 var inne på, er det mange måter å dele inn sjangre på, og den ene er ikke nødvendigvis bedre enn andre. Det kommer an på utgangspunktet man har for inndelinga. Jeg har forsøkt å se på hva *intensjonen* og *adaptasjonen* har å si for sjangre innenfor nettbaserte pedagogiske tekster i den begynnende lese- og skriveopplæringa, og jeg har derfor tatt utgangspunkt i disse. Intensjonen gjenspeiles både i hva som skal læres og hvordan det skal læres gjennom det aktuelle læremidlet. Selv om forlagene tilsynelatende har noenlunde de samme intensjonene, er det nyanser, og det viser igjen i forhold til de valgene de har gjort i utviklinga av nettstedene. I forhold til den mottakerorienterte adaptasjonen, har jeg tatt utgangspunkt i teori omkring målgruppas utviklingsnivå og deres behov (Se kapittel 3). Noen av disse behovene er motstridene. For eksempel skal elevene oppleve trygghet kontra valg og selvstendighet, og mestring kontra utfordring. Dette bør – som jeg har poengtert flere ganger i analysene - få konsekvenser bl.a. for hypertextstrukturen. Det dialogiske bør gjenspeiles både i reaksjon og elementer som både inkluderer og kommuniserer med målgruppa. Interaktiviteten bør være relativt høy slik at elevene får dekket sitt behov som aktive lekende mennesker, samtidig som den ikke byr på så store utfordringer at elevene ikke holder seg innenfor ”flytsonen” (jf. kapittel 4.2 s.56).

Den didaktiske adaptasjonen skal ivareta intensjonen med nettstedet i forhold til det nivået i utviklinga mottakeren er på. Dette kan variere innenfor en og samme aldersgruppe. Ut i fra de funn jeg har gjort, krever det at oppgaver enten en svært åpne i form av *verktøy* (jf. Grünbaum, 1998), slik som *Alfabetas* brevskrivingsoppgave eller skrivetreningsoppgaven på nettstedet til *Damms leseunivers*, eller være komplekse på den måten at oppgavene har ulike vanskegrader. Det siste fører gjerne til en mer kompleks hypertextstruktur, og den didaktiske adaptasjonen må dermed knyttes til tekstutvalget på nettstedet. En stor grad av multimodalitet kan også være med på å støtte den enkelte elev på det nivå vedkommende er gjennom *utviding* og *utdyping* (jf. kapittel 2.2). Stimulus-respons-reaksjons-elementer, som i nettbaserte læremidler er en viktig motivasjonsfaktor, vil prege både tekstens forløp, dialogen og samtidigheten.

Så lenge sjangre som krever *spontan reaksjon* er utelatt fra nettstedene, hviler samtidigheten på nettstedenes i stor grad på de ulike stimulus-respons-reaksjon-elementene som benyttes sammen med interaktiviteten. Interaktivitetsnivået, knyttet til *reaktiv reaksjon*, er avhengig av hvilke sjangre forlagene har lagt seg på, mens de *automatisk genererte reaksjons-variantene* bare vil påvirke samtidigheten i den aktuelle teksten. Samtidighet er derfor en variabel som på

den ene siden kan være med å angi sjanger, slik som nettsamtaler kontra brev, og på den andre siden bare kan være med å nyansere samtidigheten innenfor en og samme sjanger. Den spontane reaksjonen oppstår i møte med en handling eller meddelelse og kan ikke seg hvilken sjanger den vil. Den er derfor vanskelig å fange innenfor sjangre som barn i den begynnende lese- og skriveopplæringa mestrer, og det er antagelig grunnen til at jeg i liten grad har funnet den innenfor de nettstedene jeg har studert. Samlagets *Alfabeta* har det eneste tilløpet til det, men uten å ha lyktes.

Selv om de foregående adaptasjonsformene er helt avgjørende for sjangrene, er det den mediespesifikke adaptasjonen som har stått for de største endringene i forhold til sjangrene på nettstedene. I modellen under har jeg prøvd å illustrere hvordan de ulike mediespesifikke virkemidlene påvirker hverandre. Samtidighetsaksen angir opplevelsen av samtidighet.



Figur 51

Av modellen (figur 49) ser man at stor grad av interaktivitet, som utløser reaktiv reaksjon, gir en høy opplevelsesgrad av samtidighet (jf. kapittel 2.3.4), slik som ulike spill og oppgaver.

Mens det i *aktivitetssentre* og *fiksjonsspill* gjerne er benyttet dynamiske modaliteter som lyd

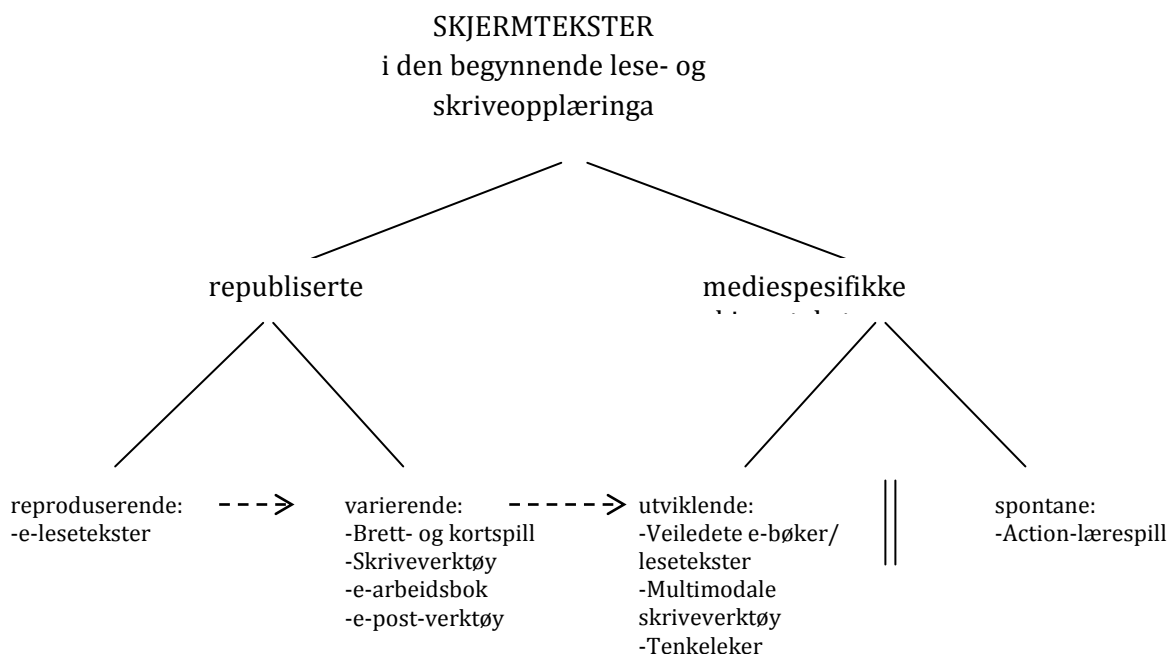
og bevegelse, framstår de ulike oppgavetyperne innenfor *tankelek* som mer statiske. Likevel er interaktiviteten også her med på å gi tekstene et visst dynamisk preg i det at det er noe som ”skjer”. Hypertekstualiteten er sterkt knytta opp mot interaktiviteten i det at den inviterer til handling og utløser reaktiv reaksjon. Også *e-undervisninga* i form av animasjonsfilm inneholder dynamiske modaliteter, men den krever ingen aktiv handling eller meddelelse fra mottakerens side, og interaktiviteten er lav fram til siste sekvens i undervisningsforløpet. Her går brukeren inn som elev i klassen for å være med å løse oppgaver, og med interaktiviteten er *e-undervisninga* i ferd med å få et preg av *rollespill*. Deretter øker interaktiviteten ytterligere i det at eleven blir oppfordra til å gå videre til å jobbe med tavleoppgavene. Disse glir inn i mønsteret til *tenkelek*.

Skrivetrening-verktøyene består av statiske modaliteter, men den reaktive reaksjonen i form av teksten som oppstår på skjermen gir en ganske høy grad av interaktivitet og samtidighet. I forhold til slike oppgaver er det hypertekstualiteten som utgjør det lille som kan karakteriseres som dynamisk. Det samme kan man si om skriftlig verbal informasjon og introduksjon, og i tillegg er hypertekstualiteten det eneste som eventuelt byr på interaktivitet.

På bakgrunn av de funn jeg har gjort i analysene av de fem nettbaserte læremidlene for lese- og skriveopplæringa, har jeg plassert sjangrene jeg har funnet i mitt materiale, inn i Ridderstrøms (2007) modell. Begrepene *republiserte* og *mediespesifikke skjermtekster* har jeg henta fra Scwebs og Otnes (2001) (jf. kapittel 2.4 s.38) Dessuten har jeg forenkla modellen noe med hensyn til kategoriene *varige*, *flyktige* og *individualiserte*. Disse kategoriene er ikke aktuelle for disse læremidlene, da jeg ikke kan se at de gir rom for individuelle eller flyktige nyskapninger. Derfor tar jeg utgangspunkt i at alle er varige og fjerner det nivået for denne analysen.

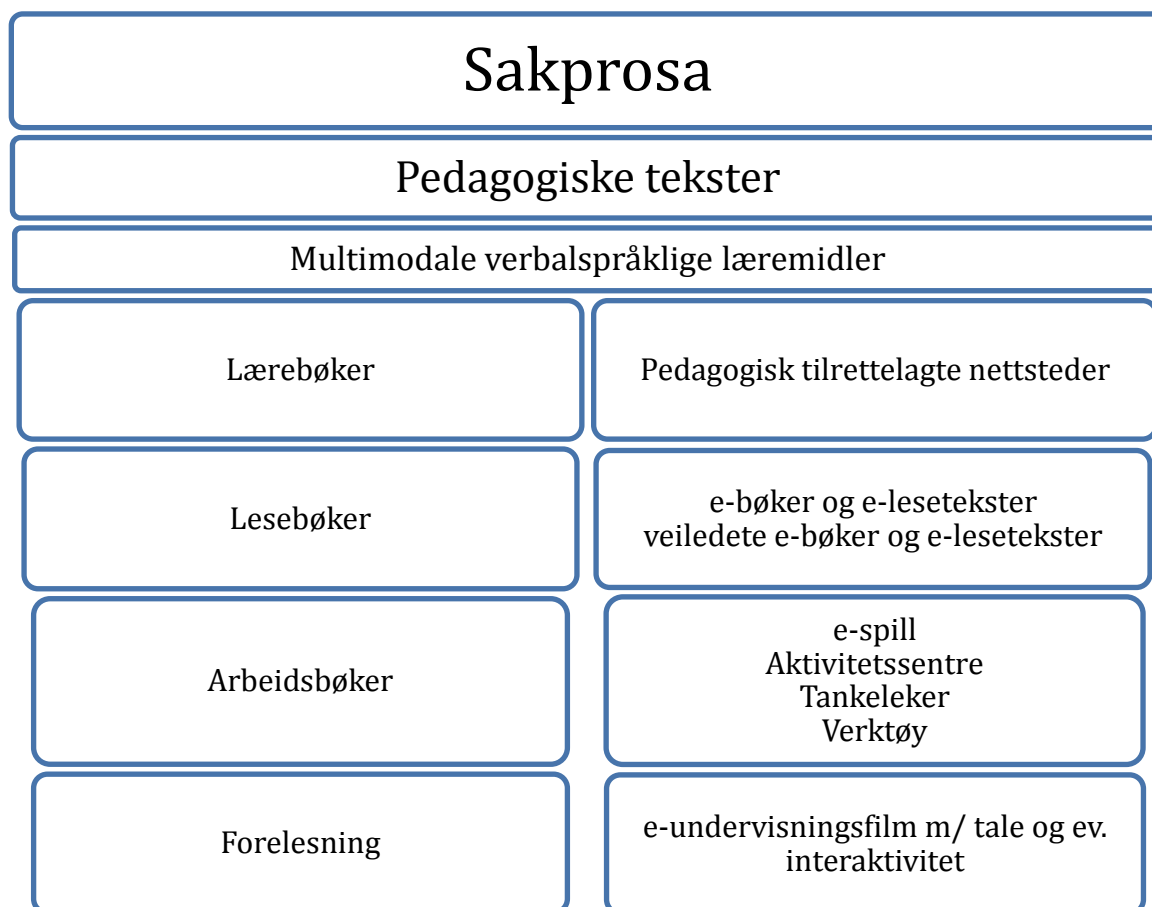
Av denne modellen (se neste side) kan man se at det i liten grad er snakk om virkelig nyskapning. Svært mange av sjangrene jeg har funnet innenfor nettstedene må karakteriseres som republiserte. De fleste av disse har fått lagt til noen mediespesifikke virkemidler i det de har blitt adaptert til mediet, men kan likevel bare karakteriseres som varierende republiserte, slik som memory-spill. Brikkene er der. De må snus, og om man gjør det manuelt med kort og hender eller på en skjerm med et museklikk, har lite å bety for sjangeren. De ulike ”les, dra, og slipp- oppgavene” er og av en slik art og faller inn under sjangeren Brett- og kortspill. Selv om innholdet i tekstene i ”Lesehjørnet” til *Safari ABC* kunne vært presentert gjennom et analogt medium, er de i høyeste grad mediespesifikke skjermtekster hvis vi tar utgangspunkt i

metoden som er lagt inn i teksten. De er multimodale og inneholder både bevegelse, lyd, bilde og skriftlig verbal tekst. I tillegg er de hypertextuelle og til en viss grad interaktive. Som læremiddelsjanger kan vi dermed si at de er nyskapende, og utviklende mediespesifikke skjermtekster. På samme måte ser jeg Damms leseunivers sin skrivetreningsoppgave som nyskapende, selv om sjangeren er kjent. Det nyskapende ligger rett og slett i at elevene her har et skriveverktøy som gjør det enkelt for dem å skape en multimodal tekst. Skulle de gjort det samme uten skjerm, måtte de hatt mange ulike verktøy, så denne teksten vurderer jeg til å være *en utviklende mediespesifikk skjermtekst*. Alfabeta sitt skriveverktøy, ville vært avhengig av mediet for publiseringa sin del, men for skriveprosessen kan elevene bruke et hvilket som helst annet verktøy. Dermed er det ikke annet enn en *varierende republisert skjermtekst*.



Selv om de fleste sjangrene jeg har funnet innenfor nettstedene jeg har studert har vært *varierende republiserte* tekster, kan kombinasjonen av dem utgjøre ny-skapning. I figuren under har jeg tatt utgangspunkt i Grepstad (1997) sin sjangerinndeling, men som jeg begrunna i kapittel 2.1, har jeg valgt å plassere pedagogiske tekster som en oversjanger til en rekke sjangere man regner som pedagogiske. Derifra har jeg valgt å bare gå videre på hovedsjangeren *lærebøker*. Det synes jeg for øvrig at er et misvisende begrep, siden han også har *forelesning* under denne kategorien. Jeg har derfor valgt å kalle denne for *multimodale verbalspråklige læremidler*. Begrepet er langt og tungt, men jeg ser det som mer dekkende for sjangeren. Jeg har lagt til sjangeren *arbeidsbok*, som Grepstad har utelatt i sin typologi, men som jeg mener er relevant for sjangre innen *pedagogiske tekster*. Modellen er svært forenkla,

og forenklinga er gjort med hensikt for bare å vise hvordan jeg tenker meg at en sjangerinndeling der digitale sjangre/ skjermtekster er med.



Selv om læremiddel-tradisjonen i Norge er relativ stabil og bruker lang tid på å utvikle seg, må vi regne med at hastigheten nå vil øke. Bare siden jeg startet med denne oppgaven i august 2007 har det oppstått en rekke nye nettsteder beregnet på den begynnende lese- og skriveopplæringa. Med den raske teknologiske utviklinga, kombinert med tilgang og markedskrefter, må vi også regne med at sjangre kommer og går. Noen vil eksistere over tid, mens andre vil raskt bli erstattet av andre. Å tro at man kan klare å lage en sjangerinndeling som kan møte og inkludere alt det nye, vil være en utopi, men å definere verktøy til å identifisere sjangre med burde være mulig, og her er Ridderstrøms modell åpen nok til å grovinnde og kjenne igjen gamle og nye sjangre innen skjermtekster, men derfra trenger man finere verktøy. Dessuten avhenger verktøyet av hvilke utgangspunkt man ønsker å ta. I min analyse har jeg tatt utgangspunkt i intensjonen med, og adaptasjonen av nettbaserte læremidler i den begynnende lese- og skriveopplæringa og hvilke konsekvenser de får for sjangrene.

7 Konklusjon og veien videre

Bjørnsøns Øyvind kunne bokstavene da han møtte skolen første gang (Jf. kapittel 1), og mange er som Øyvind. Men, det er ikke noe krav til at elever skal kunne ”bokstavene” før de begynner på skolen. Tvert i mot er det de to første årene på skolen støttet blir satt inn nettopp for at de skal lære seg lese- og skrivekunsten. Det stiller spesielle krav til undervisningen de får og til læremidlene de møter. De trenger tegnsystemer de er i stand til å avkode parallelt med at de utvikler lese- og skriveferdigheter, for det er gjennom tegnsystemer de kjenner at de kan tilegne seg skriftspråket.

Forlagene har i ulik grad maktet å effektivere intensjonene de har med nettstedene sine, og jeg mener å ha vist gjennom analysene i kapittel 5 og 6 at dette igjen skyldes ulik grad av adaptasjon. Den adaptasjonen som er rettet mot mottaker og som går på tilrettelegging for læring, altså mottakerorientert og didaktisk adaptasjon, er kjent fra lærebøker og andre pedagogiske tekster. Det ”nye” her er adaptasjonen i forhold til datamediet. Den igjen tilfører den mottakerorienterte og den didaktiske adaptasjonen nye elementer, og ikke bare det. Den tilfører også tradisjonelle teksters sjangre nye elementer, slik at disse endrer uttrykk. Det er altså datamediets spesifikke virkemidler som i første rekke fører til nyskaping, både i seg selv, og i forhold til de øvrige adaptasjonsformene jeg har valgt å fokusere på.

Hypertekstualiteten er et virkemiddel som kan føre til en bedre effektivisering av intensjonene forlagene har med nettstedene sine. Som pedagogiske tekster, viser analysene at det kan legges til rette for elevenes læring og utvikling gjennom en hypertekstuell organisering. Denne organiseringa kan, hvis den er gjennomarbeida og de øvrige adaptasjonsformene blir ivaretatt, gi mulighet for både valgfrihet, nivå-differensiering og progresjon. Slik blir det også en oppløsning av det tradisjonelle lineære forløpet man gjerne finner innenfor sjangre i læreboktradisjonen. Det gir nye måter å lese på og nye måter å sette sammen tekster på, noe som også påvirker sjangrenes uttrykk. I verste fall vil en overdreven bruk av hypertekstualitet føre til villfarelse og ingen læring, slik jeg har beskrevet i kapittel 5.3.1.3. Det vil også kunne føre til en stor grad av fragmentering, slik at tekster kan miste sin helhet og sine konturer. På den måten kan det medføre en oppløsning av nettstedenes sjangre, siden sjangrer er en overenskomst mellom forfatter og leser og skal være med å hjelpe leseren i et kommunikasjonsfellesskap (jf. kapittel 2.4).

Analysene i kapittel 6 viser også hvordan *interaktivitet* kan være med å påvirke tekstens forløp gjennom elevenes valg. En høy grad av interaktivitet understreker betydningen av nettstedenes tekster som kommunikasjon, og sjangre er kommunikasjon (jf. kapittel 2.4).

Gjennom analysene i kapittel 5.2 har jeg kommet fram til at interaktivitet sammen med hypertextualitet kan føre til en større grad av innkalkulering av elevene i teksten enn det tradisjonelle læremidler gjør. Likevel viser jeg i kapittel 3.1. til Engan og Otnes (2002) som hevder at elever i liten grad oppnår ny kunnskap i møte med skjermttekster. De mener at det først og fremst byr på lek med allerede kjent kunnskap, og at ”de nye erfaringene de gjør, er heller knyttet til manøvreringa i en ny sjanger og en ny tekstverden” (op.cit.: 257), altså oppøving av digital kompetanse og lesing av skjermttekster, for deretter å arbeide med kontroll og øvingsoppgaver gjennom interaktivitet. Dette er et nokså typisk trekk for svært mange interaktive læremidler på Internett. Unntaket blant de nettstedene jeg har studert er Aschehougs *Zeppelin eABC*. Selv om nettstedet er noe ensformig i innhold, gir det så mye støtte til elevene gjennom de ulike modalitetene, at her har elevene gjennom lek og utforsking på nettstedet muligheter for, ikke bare å tilegne seg digitale ferdigheter, men også fonologisk omkodning. Noen av nettstedene bekrefter Engan og Otnes (2002) sin påstand og forutsetter at det på forhånd har foregått en læring før elevene skal inn på nettstedene deres for å løse oppgaver. *Cappelens ABC* bygger på dette prinsippet. Det samme gjør *Damms leseunivers* med de åtte oppgavene som ikke handler om skrivetrening. I forhold til Samlagets *Alfabeta* er det en absolutt fordel at elevene både har lært seg å lese og skrive. Likevel vil jeg påstå at unntakene finnes. Mulighetene Damms ”Skrivetrening” gir til å eksperimentere med skrift og bilder, gir rom for læring. Riktig nok er den ikke spesielt målretta, siden nivå-differensiering og progresjon ligger hos elevene alene, og forlaget ikke har noen uttalt intensjon utover navnet på oppgaven.

Multimodale teksters ultimate presentasjonsverktøy er, som jeg har sagt i kapittel 2.3.1, datamediet. Hvis denne muligheten til både å fremstille og presentere multimodale tekster er godt utnyttet, kan den være med å støtte elever i deres skriftspråklige utvikling (jf kapittel 5.2, 5.3 og 5.4). Gjennom utviding og utdyping, slik Anne Løvland (2007) benevner det og som jeg har brukt i analysene i kapittel 5, gir elevene flere modaliteter å støtte seg til. Disse modalitetene hjelper elevene både til å tolke tekstene de blir stilt overfor og til å tilegne seg skriftspråket.

Mediets evne til å framstille multimodale tekster er i liten grad utnytta på både *Damms leseunivers* og *Alfabeta*. For *Alfabeta* sin del, ligger den eneste risikoen i at elevene ikke løser oppgaven etter forlagets intensjon. Kan ikke elevene avkode oppgaven, kan de likevel bruke dette skriveverktøyet som de vil, noe som ikke nødvendigvis er negativt siden *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*s målsetting, blant annet, er at elevene skal kunne eksperimentere med ord.

Med *Damms leseunivers* stiller det seg litt annerledes. Startnoden her har en kompleks struktur, samtidig som det er få oppgaver som egner seg for elever som ikke har knekket lesekoden. Men, finner elevene fram til ”Skrivetrening” en første gang, vil de antagelig klare å finne den igjen seinere også, siden det i menyen ligger et bilde av oppgaven, og at denne skiller seg noe ut i forhold til de andre oppgavene i layout. I utgangspunktet består denne oppgaven kun av symboler og bilder. Det er elevene sjøl som må tilføre den verbalspråklige skriftlige teksten. Her er ingen sjanger gitt, og elevene kan fritt eksperimentere med bokstaver, ord, bilder og layout ut fra de gitte redskapene og etter hvert skape sin egen multimodale tekst. Dette er en gryende begynnelse mot å effektivere et av kompetansemålene for sammensatte tekster i *Læreplanverket for Kunnskapsløftet* (2006), å **”uttrykke egne tekstopplevelser gjennom ord, tegninger, bilder, musikk og bevegelser”** (op.cit.45). Dette kompetansemålet gjelder riktignok ikke spesielt for bruk av digitale verktøy, men - som det ultimate verktøyet for skaping og gjengivelse av multimodale eller sammensatte tekster, burde det vært gjenspeila i alle de nettbaserte læremidlene. Likevel gjenspeiles det faktisk bare i denne ene oppgaven (se figur 32 s.87), men kun ved bruk av to av de nevnte modalitetene, skrift og bilde. Dette er et aspekt forlagene med fordel kunne ha vektlagt i større grad.

Både *Safari ABC* og *Cappelens ABC* er av et slikt omfang at de trolig tåler å bli brukt relativt ofte. *Safari ABC* har likevel et fortrinn ved at det kan by på et atskillig større repertoar med hensyn til aktiviteter og stoff. Både Aschehougs *Zeppelin*, Samlagets *Alfabeta* og *Damms leseunivers* er for avgrensa og ensartet til at de kan konkurrere med de to andre nettstedene. For *Alfabeta* og ”Skrivetrening” på *Damms leseunivers*, er det heller ikke nødvendig å konkurrere, siden de har helt andre aktiviteter å by på. Det disse nettstedene ikke har i omfang, tar de igjen ved at de gir rom for ”at eleven skal kunne bruke bokstaver og eksperimentere med ord [...] på tastatur” (*Læreplanverket for Kunnskapsløftet*, 2006: 44) og ”bruke datamaskinen til tekstskaoping” (ibid.).

Også *Zeppelin* har sin egenart. Multimodaliteten er hensiktsmessig utnyttet i forhold til elever i den begynnende lese- og skriveopplæringa. Differensieringa som ligger i Oppgavene er likevel så ensartet at elevene vil kunne oppleve nettstedet som kjedelig hvis det blir brukt for ofte.

Safari ABC står i en særposisjon med hensyn til undervisningsdelen. Også her skal elevene motta undervisning før de går i gang med oppgavene, men undervisninga er bakt inn i nettstedet, og den kan elevene gå igjennom så mange ganger de vil, i motsetning til klasseromsundervisninga vi ellers er godt kjente med. Samtidig mangler også dette noen aspekt i forhold til læreplanen i norsk i *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Elevene får aldri mulighet til å eksperimentere med bokstaver og ord eller å drive med tekstskaping via datamaskinens tastatur. Det er altså ikke noen av nettstedene som ivaretar alle målsettingene som ligger for norskfaget i *Læreplanverket for Kunnskapsløftet* med hensyn til skriftlige og sammensatte tekster. Muntlige tekster er helt fraværende foreløpig, men jeg ser ikke bort fra at man i løpet av relativt kort tid, i takt med den teknologiske utviklinga, vil oppleve at dette blir mer aktuelt å ta i bruk også for elever i den begynnende lese- og skriveutviklinga.

Så langt trekker jeg den konklusjon at lærere på småskoletrinnet, ikke alene kan støtte seg til noen av de nettstedene jeg har studert. Bruk av nettstedene krever tilrettelegging gjennom adaptasjon, enten av bare læreren selv, eller av læreren sammen med den adaptasjonen som fra forlagets side er lagt gjennom lærerveiledninger eller andre komponenter i læreverkene. De nettbaserte læremidlene for den begynnende lese- og skriveopplæringa som jeg har studert, er fra de nettbaserte læremidlers vugge. For bare sju år siden, skreiv Schwebs og Otnes (2001) om programmer for barn utgitt på CD-rom. I løpet av de få årene har altså slike Cd-rom blitt utdaterte, og man har funnet nye og bedre måter å lagre og formidle digitale tekster på. For de pedagogiske tekstenes sjangre har det foreløpig i liten grad ført til nye spontane mediespesifikke skjermtekster. Men, analysene viser at en rekke sjangre har endret karakter ved at de har blitt presentert gjennom et ”nytt” medium. Noen av disse har så små endringer at de nesten like gjerne kunne vært presentert gjennom et annet medium, mens andre igjen er helt avhengig av det ”nye” mediet for å kunne avkodes som en fullstendig tekst, som en mediespesifikk skjermtekst (jf. todelinga i kapittel 2.4).

Det mest nyskapende i forhold til pedagogiske tekster beregnet på elever i den begynnende lese- og skriveopplæringa, er aksjonsspillet ”bokstav-spillet” fra Gyldendal (2002), ikke fordi aksjonspill er enestående, for det er en av de vanligste spillsjangrene for barn, men

fordi det er et nytt fenomen i undervisningssammenheng i skolen. En rekke nye nettstedet har blitt etablert i løpet av høsten 2008, og her vil man antagelig finne flere slike nyskapinger innen pedagogiske tekster. Antagelig vil det i løpet av de neste sju årene skje en like stor utvikling innen pedagogiske skjermtekster som i de foregående sju. Det skal bli spennende å følge med i utviklinga. I både produksjon og valg av læremidler vil det uansett være nyttig å kunne identifisere intensjonene og å benytte de tre adaptasjonsformene for å effektivere dem.

I denne studien mener jeg å ha påvist at forlagene i ulik grad har maktet å effektivere intensjonene de har med nettstedene, rettet mot den begynnende lese- og skriveopplæringa, gjennom ulike former for adaptasjon. Jeg mener og å ha funnet at det først og fremst er medieadaptasjonen som har ført til de største konsekvensene for de tradisjonelle teksters sjangre, men at den virker sammen med den mottakerorienterte og didaktiske adaptasjonen i en symbiose, der intensjonen også er inkludert. Jeg har forholdt meg til teori, forlagenes uttalelser og deres nettstedet. Det vil si at jeg ikke har studert nettstedet i den begynnende lese- og skriveopplæringa i bruk i undervisninga. Hvordan nettstedene i praksis er med på å støtte elevene i deres lese- og skriveutvikling, og hvordan elevenes bruk gjennom interaktivitet er med på å utfordre sjangre, står dermed ubesvart.

8 Litteratur

- Aamotsbakken, B. (2007) Pedagogiske intertekster. Interteksualitet som teoretisk og praktisk begrep. I: *Tekst i vekst. Teoretiske, historiske og analytiske perspektiver på pedagogiske tekster*, red.: Knudsen, S. V., Skjelbred, D. & Aamotsbakken, B., s. Oslo, Novus forlag.
- Ajagán-Lester, L., Ledin, P. & Rahm, H. (2003) Intertextualiteter. I: *Teoretiske perspektiv på sakprosa*, red.: Englund, B. & Ledin, P., s., Lund: Studentlitteratur.
- Andreassen, K. S. & Wadel, C. (1989) *Ledelse, teamarbeid og teamutvikling i fotball og arbeidsliv*. Flekkefjord, SEEK.
- Aschehoug (2006) *Lokus 123* [internett] Tilgjengelig fra: <http://www.lokus123.no/portal?marketplaceld=123&languageId=1> [lest 14.april]
- Bakhtin, M. & Slaattelid, R. (2005) *Spørsmålet om talegenrane*. Oslo, Pensumtjeneste.
- Barthes, R. (1964) Bildets retorikk. I: *I tegnets tid. Utvalgte artikler og essays*, red.: Stene-Johansen, K., s. 13. Oslo, Pax forlag A/S.
- Bjørnson, B. (1993) En glad gut. I: *Bjørstjerne Bjørnson - Verker i samling 1*, red.: Beyer, E., s. Oslo/ Gjøvik, Den norske Bokklubben.
- Cappelen Damm, *Cappelens ABC* [internett] Tilgjengelig fra: <http://www.cappelendamm.no/main/katalog.aspx?f=5208&artid=4059> [lest 16. juli]
- Cappelen Damm, *Cappelens ABC* (2008) [internett] Tilgjengelig fra: <http://www.cappelendamm.no/main/katalog.aspx?f=5208&artid=4059> [lest 16. juli]
- Cappelendamm (2008) *Dammskolen.no - Om Dammskolen* [internett] Tilgjengelig fra: http://www.dammskolen.no/om_dammskolen [lest 8.august]
- Engan, B. & Otnes, H. (2002) Seksåringer, skjermtekster og problemløsning. I: *Et Utdanningssystem i endring: IKT og læring*, red.: Ludvigsen, S. R. & Hoel, T. L., s. 278 s. Oslo, Gyldendal akademisk.
- Engelstad, A. (2007) *Fra bok til film: om adaptasjoner av litterære tekster*. Oslo, Cappelen akademisk forl.
- Erstad, O. (2005) *Digital kompetanse i skolen -en innføring*. Oslo, Universitetsforlaget.

- Erstad, O. (2007) Den femte grunnleggende ferdighet - noen grunnlagsproblemer. *Digital kompetanse*, s. 10.
- Fjogstad, R., Goga, N., Gaasø, M., Husan, A. G. I., Sirnæs, E. & Steinmo, A. D. (2006) *Alfabeta - Ressursbok for læreren på 2. årstrinn*. Det Norske Samlaget.
- Forskningsdepartementet, K.-O. (2006) *Kunnskapsløftet, Læreplan for grunnskolen og videregående opplæring* [internett] Tilgjengelig fra: <http://www.odin.no/filarkiv/254450/Laereplaner06.pdf> [lest 5.februar]
- Foucault, M. (2006) *Tingenes orden: en arkeologisk undersøkelse av vitenskapene om mennesket*. Oslo, Spartacus.
- Grepstad, O. (1997) *Det litterære skattkammer. Sakprosaens teori og retorikk*. Oslo, Det Norske Samlaget.
- Grünbaum, P. (1998) *Barn og data: en veiledning for voksne*. [Oslo], Tano Aschehoug.
- Høigård, A. (2006) *Barns språkutvikling: muntlig og skriftlig*. Oslo, Universitetsforl.
- Ivar Aasen-tunet (2008) [internett] Tilgjengelig fra: <http://www.aasentunet.no/> [lest 27.sept.]
- Johansen, S. H. & Solli, A. L. A. (2006) *Cappelens ABC - Lærerens bok*. J.W. Cappelens Forlag AS.
- Johnsen, E. B., Lorentzen, S., Selander, S. & Skyum-Nielsen, P. (1997) *Kunnskapens tekster, Jakten på den gode lærebok*. Universitetsforlaget.
- Knudsen, S. V., Aamotsbakken, B. & Skjelbred, D. (2007) *Tekst i vekst: teoretiske, historiske og analytiske perspektiver på pedagogiske tekster*. Oslo, Novus.
- Kress, G. (2003) *Literacy in the new media age*. London, Routledge.
- Kress, G. & Van Leeuwen, T. (2006) *Reading images: the grammar of visual design*. London, Routledge.
- Krumsvik, R. J. (2007) *Skulen og den digitale læringsrevolusjonen*. Oslo, Universitetsforl.
- Kunnskapsforlaget (2006) www.ordnett.no [internett] Tilgjengelig fra: www.ordnett.no [lest 20.feb.]
- Kverndokken, K. (2006a) *Safari - Om ABC-verket* [internett] Tilgjengelig fra: http://www.gyldendal.no/abc/html/om_boka.htm [lest 16.april]
- Kverndokken, K. (2006b) *Safari ABC - Biblioteket* [internett] Tilgjengelig fra: <http://www.gyldendal.no/abc/html/bibliotek.htm> [lest 16.august]
- Kverndokken, K. & Solstad, T. (2002) *Lærerens bok*. Oslo, Gyldendal undervisning.
- Liestøl, G. (2006) Sammensatte tekster - sammensatt kompetanse. *Digital kompetanse*, 4, Universitetsforlaget.
- Lyster, S.-A. H. (2005) *Å lære å lese og skrive, - Individ i kontekst*. Oslo, Gyldendal Norsk Forlag.
- Læreplanverket for Kunnskapsløftet* (2006). Oslo, Utdanningsdirektoratet.
- Løvland, A. (2007) *På mange måtar: samansette tekstar i skolen*. Bergen, Fagbokforl.
- Miller, C. (2001) *Genre som sosial handling* [internett] Tilgjengelig fra: http://www.retorikforlaget.se/rhetorica/pdfz/Miller_RhS18_2001.pdf [lest 2008]
- Moser, T. (2007) Rommet som pedagogisk (kon)tekst og det fysiske miljøet som læremiddel. I: *Tekst i vekst: teoretiske, historiske og analytiske perspektiver på pedagogiske tekster*, red.: Knudsen, S. V., Skjelbred, D. & Aamotsbakken, B., s. S. 155-172. Oslo, Novus.
- Nyrnes, A. (2005) Mellom akantus og arabesk: Retorisk perspektiv på skapende arbeid i kunst- og handverk.

- Otnes, H. (2001) *Hvor interaktive er de interaktive tekstene?* [internett] Tilgjengelig fra: http://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/notat/2001-05/not5-2001-04.html#P383_94975 [lest 18.07.08]
- Otnes, H. (2006) *Digitale tekster* [internett] Tilgjengelig fra: http://www-lu.hive.no/studietilbud/masterstudier/ped_tekst/undervisning/documents/digitale_tekster_24-jan-06_ho.ppt [lest 29.08.08]
- Otnes, H. (2007) *Følge med og følge opp: verbalspråklig lyttemarkering i synkrone nettsamtaler*. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Det historisk-filosofiske fakultet, Institutt for språk- og kommunikasjonsstudier.
- Ridderstrøm, H. (2007) *Sakprosaens sjanger* [internett] Tilgjengelig fra: http://home.hio.no/~helgerid/tekstpraksiser/sjangrer_6_07/index_sakprosa2.htm [lest 23 .02.08]
- Ridderstrøm, H. (2008) *Bibliotekarstudentens nettleksikon om litteratur og medier* [internett] Tilgjengelig fra: <http://home.hio.no/~helgerid/litteraturogmedieleksikon.pdf> [lest 19.10.08]
- Schwebs, T. & Otnes, H. (2001) *tekst.no*. Bergen og Tønsberg, Landslaget for norskundervisning Cappelen Akademisk Forlag.
- Selander, S. & Skjelbred, D. (2004) *Pedagogiske tekster for kommunikasjon og læring*. Universitetsforlaget.
- Sheperd, M. & Watters, C. (1998) *The Evolution of Cybergenres* [internett] Tilgjengelig fra: <http://csdl2.computer.org/comp/proceedings/hicss/1998/8236/02/82360097.pdf> [lest 23.02.08]
- Skjelbred, D. (2000) *Norske ABC-bøker 1777-1997: en bibliografi*. Tønsberg, Høgskolen i Vestfold.
- Skjelbred, D. (2003) ABC-boka, ei bok for leseopplæring og leseoppseding. I, red., s. s. 128-166. Oslo, Cappelen akademisk forl.
- Trageton, A. (2003) *Å skrive seg til lesing: IKT i småskolen*. Oslo, Universitetsforl.
- Utdannings- Og, F. (2004) *Kultur for læring*. [Oslo], Departementet.
- Wadel, C. (1991) *Feltarbeid i egen kultur: en innføring i kvalitativt orientert samfunnsforskning*. Flekkefjord, SEEK.
- Weinreich, T. (1992) *Askepots sko*. Danmarks lærerhøjskole.
- Wikipedia *no.wikipedia.org* [internett] Tilgjengelig fra: [lest 20.02.08]
- Winther Jørgensen, M. & Phillips, L. (1999) *Diskursanalyse som teori og metode*. Frederiksberg, Roskilde Universitetsforlag.
- Ås, R. (2006) *Alfabeta - Til læreren* [internett] Tilgjengelig fra: <http://alfabeta.samlaget.no/til-laereren/index.php> [lest 14.04.08]

Vedlegg 1

Zeppelin eABC fra Aschehoug	
1. Hvilke læreverker har forlaget utgitt innen begynnende lese- og skriveopplæring i forbindelse med Kunnskapsløftet?	Turid Fosby Elsness: Zeppelin 1-4 er forlagets satsing til Kunnskapsløftet. http://www.aschehoug.no/grunnskole/barnetrinn/norsk
2. Har forlaget nettbaserte læremidler knyttet til læreverket?	Til Zeppelin 1-4 er det et tilhørende nettsted: http://www.lokus123.no/?marketplaceId=123&languageId=1&siteNodeId=3726553 En av hovedkomponentene til dette nettstedet er e-abc-en. Den er et spillbasert læremiddel som henvender seg til elever som jobber med kodeknekingen. E-abc-en skal tilby mengdetrening når det gjelder overgangen fra bokstav- til ordbildegjenkjenning.
3. Hvorfor har/ hvorfor har ikke dette vært et satsingsområde?	Digitale læremidler er et stort satsingsområde hos oss, på alle fag og trinn. På noen områder er vi kommet lengre enn andre, det skyldes at gjennomføringen av Kunnskapsløftet er så ressurskrevende at vi må velge ut noen fag og trinn. I løpet av det neste året vil utviklingen komme langt på de andre områdene også.
4. Kan man benytte det nettbaserte læremidlet uavhengig av læreverket forøvrig, eller er de avhengig av hverandre?	Nettstedet kan benyttes uavhengig av læreverket.
5. Er nettstedet evt. klar til bruk uten døde lenker og	Nei, nettstedet er under utvikling.

"kommer-snart-sider"?	
6. Hva er ev. årsaken til at man ikke har prioritert å få nettstedet klart til bruk?	Se pkt 3.
7. Har dere andre fagressurser på nett for småskoletrinnet? I så fall, i hvilke fag?	Vi har nettbaserte ressurser på matematikk og natur/samfunnsfag for småskolen.
8. Har dere gitt ut læremidler på CD-rom i forbindelse med Kunnskapsløftet?	Nei
9. Hvorfor / hvorfor ikke?	
10. I hvilken grad og på hvilken måte mener dere å ha lagt læremidlet til rette for tilpasset opplæring?	Dette kan vi svare på når nettstedet er ferdig utviklet.
11. Har bortfallet av godkjenningsordningen for lærebøker virket inn på deres produkter? I så fall hvordan?	
12. Hva er intensjonen med nettstedet?/ Hvorfor har dere satset på et nettsted?	Det er tre hovedgrunner til at vi digitaliserer læringsressurser (her: eABC): Eksterne forventninger (Kunnskapsløftet og Brukernes forventninger) Tilpasning til Det rådende kunnskapsparadigme (Kommunikasjonssystem og Informasjonsbank) Fremme læring (Individuell tilrettelegging og Større verktøykasse).

Vedlegg 2

Cappelens ABC	
1. Hvilke læreverker har forlaget utgitt innen begynnende lese- og skriveopplæring i forbindelse med Kunnskapsløftet?	Cappelens ABC
2. Har forlaget nettbaserte læremidler knyttet til læreverket?	Ja
3. Hvorfor har/ hvorfor har ikke dette vært et satsingsområde?	Vi har satset på nettsted ettersom digital kunnskap har fokus i læreplanene og fordi det er en forventning om å kunne benytte både bok og nett når man bruker et læreverk.
4. Kan man benytte det nettbaserte læremidlet uavhengig av læreverket forøvrig, eller er de avhengig av hverandre?	Kan benyttes uavhengig
5. Er nettstedet evt. klar til bruk uten døde lenker og "kommer-snart-sider"?	Er klart
6. Hva er ev. årsaken til at man ikke har prioritert å få nettstedet klart til bruk?	
7. Har dere andre fagressurser på nett for småskoletrinnet? I	Vi har laget mange fagressurser. Jeg henviser til Cappelen Damm sitt nettsted, der alle midlene blir nevnt innenfor

så fall, i hvilke fag?	ulike fag.
8. Har dere gitt ut læremidler på CD-rom i forbindelse med Kunnskapsløftet?	Nei
9. Hvorfor / hvorfor ikke?	Vi har laget nettsider da disse er enklere å bruke og enklere å revidere fortløpende
10. I hvilken grad og på hvilken måte mener dere å ha lagt læremidlet til rette for tilpasset opplæring?	Vi har differensiert ved å legge opp til tre ulike nivåer der vanskegraden på oppgavene er stigende; grønt, blått, gult nivå
11. Har bortfallet av godkjenningsordningen for lærebøker virket inn på deres produkter? I så fall hvordan?	Nei. Vi lager læremidler ut fra hva behovene er og vi følger læreplanen
12. Hva er intensjonen med nettstedet?/ Hvorfor har dere satset på et nettsted?	Vi har satsset på nettsted ettersom digital kunnskap har fokus i læreplanene og fordi det er en forventning om å kunne benytte både bok og nett når man bruker et læreverk. Vi har satsset på nettsted ettersom digital kunnskap har fokus i læreplanene og fordi det er en forventning om å kunne benytte både bok og nett når man bruker et læreverk. Nettstedet er et supplement til bøkene, hvor differensierte oppgaver skal sørge for utfordringer for alle. Vi ser at nettstedet kan gi en variasjon i språkinnlæringa med bruk av samme tematikk. Vi ser at det er spesielt fra 3. trinn og oppover, når elevene skal i gang med formaltreningen (grammatikk) at elevene får variert måtene å trene på. Elevene får en direkte respons på om det er riktig eller galt, og kan i større grad jobbe selvstendig.

Vedlegg 3

Damms leseunivers	
1. Hvilke læreverker har forlaget utgitt innen begynnende lese- og skriveopplæring i forbindelse med Kunnskapsløftet?	Damms leseunivers som det viktigste
2. Har forlaget nettbaserte læremidler knyttet til læreverket?	Ja, noe på dammskolen.no og mer kommer!
3. Hvorfor har/ hvorfor har ikke dette vært et satsingsområde?	Bli gradvis mer og mer satsningsområde. Av økonomiske grunner må vi prioritere utgivelser av bøker - som vi tjener penger på
4. Kan man benytte det nettbaserte læremidlet uavhengig av læreverket forøvrig, eller er de avhengig av hverandre?	Kan brukes uavhengig
5. Er nettstedet evt. klar til bruk uten døde lenker og "kommer-snart-sider"?	du kan sjekke litt rundt på dammskolen.no
6. Hva er ev. årsaken til at man ikke har prioritert å få nettstedet klart til bruk?	se svar spm 3
7. Har dere andre fagressurser på nett for småskoletrinnet? I	Matematikk og engelsk, se fortsatt dammskolen.no

så fall, i hvilke fag?	
8. Har dere gitt ut læremidler på CD-rom i forbindelse med Kunnskapsløftet?	Nei
9. Hvorfor / hvorfor ikke?	Fordi det er ingen som kjøper CD rom i dag
10. I hvilken grad og på hvilken måte mener dere å ha lagt læremidlet til rette for tilpasset opplæring?	Det får du nesten vurdere selv. Hele grunntanken bak Universet er at enhver elev skal få lærestoff tilpasset sitt nivå og sine interesser, - men vi kan alltid bli bedre.
11. Har bortfallet av godkjenningsordningen for lærebøker virket inn på deres produkter? I så fall hvordan?	Kanskje de er blitt mer tilpasset situasjonen i skolen og elevenes ståsted, mer enn ideelle ønsker fra fagkonsulenter som sitter langt fra klasserommet.
12. Hva er intensjonen med nettstedet?/ Hvorfor har dere satset på et nettsted?	Dammskolen ble etablert for 3-4 år siden for å gi elevene muligheten til å jobbe digitalt (krav i læreplan, må inngå som en del av et læreverk). Ulik intensjon: noen oppgaver er for kontroll av hva elevene har lært, som terminprøver matematikk og kapittelprøver spansk. Andre oppgaver er for at elevene kan øve; om det er språk, grammatikk, regning eller andre ferdigheter. Det er også en del kvalitetssikre lenker til gode nettsteder, det er til hjelp for lærer, så slipper han/hun selv å lete og kvalitetssikre. Atter andre er anskueliggjøring av prosesser mm. F.eks innen naturfag er det innfløkte prosesser som tidligere kun var beskrevet teoretisk i læreboka - nå kan de vises steg for steg, til og med med opplest tekst til.

Vedlegg 4

Gyldendals Safari ABC	
1. Hvilke læreverker har forlaget utgitt innen begynnende lese- og skriveopplæring i forbindelse med Kunnskapsløftet?	Safari 1-2 ABC, Lese- og skrivestart og Bokstavbøker.
2. Har forlaget nettbaserte læremidler knyttet til læreverket?	www.gyldendal.no/safari www.gyldendal.no/agora Sjekk ut: www.gyldendal.no/kasparia www.gyldendal.no/salaby 1-2 (et nytt nettsted som er under arbeid og skal være ferdig til skolestart 2008)
3. Hvorfor har/ hvorfor har ikke dette vært et satsingsområde?	Nettet har vært et satsingsområde, men det er kostbart og tidkrevende å få det ferdig. Per i dag tar vi oss heller ikke betalt for nettstedene, og da må vi prioritere ferdigstilling av bøker først.
4. Kan man benytte det nettbaserte læremidlet uavhengig av læreverket forøvrig, eller er de avhengig av hverandre?	Nettet skal være visuelt gjenkjennelig i forhold til verket, enkelt å navigere i og differensierende. Det vil i praksis si at vi på Safari nettstedet har flere av lesetekstene opplest i to eller tre versjoner. Nettstedene kan

	brukes uavhengig av bøkene.
5. Er nettstedet evt. klar til bruk uten døde lenker og "kommer-snart-sider"?	Ingen døde lenker, men på Agora-nettstedet er ikke alt klart.
6. Hva er ev. årsaken til at man ikke har prioritert å få nettstedet klart til bruk?	6-8. Nettstedet åpner etter hvert som bøkene blir ferdige. Nettstedene kan brukes uavhengig av bøkene.
7. Har dere andre fagressurser på nett for småskoletrinnet? I så fall, i hvilke fag?	
8. Har dere gitt ut læremidler på CD-rom i forbindelse med Kunnskapsløftet?	
9. Hvorfor / hvorfor ikke?	9-12. Vi har ikke gitt ut cd. Erfaringen viser at tekst og lyd på nett er et bedre alternativ. Frafall av godkjenningsordningen har ikke påvirket oss i arbeidet med å utvikle læreverk. Det er et etablert forfatterteam som i kjenner skolen og lærerens behov, og som har stor tillit i markedet. Til syvende og sist er det skolen selv som bestemmer hvorvidt det vi skaper blir levedyktig eller ei.
10. I hvilken grad og på hvilken måte mener dere å ha lagt læremidlet til rette for tilpasset opplæring?	
11. Har bortfallet av godkjenningsordningen for lærebøker virket inn på deres produkter? I så fall hvordan?	
12. Hva er intensjonen med nettstedet?/ Hvorfor har dere satset på et nettsted?	<p>Et team ledet av Yngvar Nordberg laget ABC-nettstedet i Utviklingsavdelingen her på Gyldendal, og denne avdelingen har alltid vært en slags forsknings- og utviklingsavdeling. Sånn sett var Gyldendal i forkant, og ABC-boka ble også som du nevner laget for å kunne møte innholdet i en ny reform. Når det gjelder den første lese- og skrivopplæringen lå Kåre Kverndokken, som er forfatter på verket, også litt i forkant når det gjelder bildebruk, logografisk lesing etc. Dette kom også nettstedet til gode.</p> <p>I de senere årene har dette nettstedet vært vårt mest besøkte nettsted, og kommer til å bestå i sin nåværende form i noen år til, selv om utviklingen på dette området nå har fått et annet fokus enn tidligere.</p>

Vedlegg 5

Samlaget's Alfabet	
1. Hvilke læreverk har forlaget utgitt innen begynnende lese- og skriveopplæring i forbindelse med Kunnskapsløftet?	Verket Alfabet i norsk, for 1. og 2. trinn. Les meir om alle komponentane i verket her: http://www.samlaget.no/reform06/verk.cfm?s=vgs&verk=230
2. Har forlaget nettbaserte læremidler knyttet til læreverket?	Ja, denne nettstaden er knytt til verket: http://alfabeta.samlaget.no/
3. Hvorfor har/ hvorfor har ikke dette vært et satsingsområde?	Nettstaden er utvikla pga at digitale ferdigheiter er ein av dei grunnleggjande ferdigheitene i Kunnskapsløftet, så ja, det har vore viktig.
4. Kan man benytte det nettbaserte læremidlet uavhengig av læreverket forøvrig, eller er de avhengig av hverandre?	Kan brukast uavhengig av verket, men det blir kanskje litt keisamt, iom at aktiviteten på nettstaden er at elevane skal skriva brev til maskotane Alfa og Beta, som dei møter gjennom læreøkene.
5. Er nettstedet evt. klar til bruk uten døde lenker og "kommer-snart-sider"?	Ja, det er klart til bruk.
6. Hva er ev. årsaken til at man ikke har prioritert å få nettstedet klart til bruk?	

7. Har dere andre fagressurser på nett for småskoletrinnet? I så fall, i hvilke fag?	Samlaget gjev ut verk i norsk og engelsk på småskuletrinnet, og begge faga har nettsider.
8. Har dere gitt ut læremidler på CD-rom i forbindelse med Kunnskapsløftet?	Det er heilt utdatert med CD-rom. Ingen gjev ut det. No er det nettbasert det går i.
9. Hvorfor / hvorfor ikke?	
10. I hvilken grad og på hvilken måte mener dere å ha lagt læremidlet til rette for tilpasset opplæring?	Tenkjer du her på den nettbaserte komponenten? Eller på bøkene? Tilpassa opplæring er noko som gjennomsyrrar ALLE læremiddel, uavhengig av om dei ligg på nett eller finst i bøkene. For nettet sin del, så er det viktig at teksten er lesbar (stor font, lite tekst) og at det er enkelt å navigera på sidene. Dei som vil skriva korte brev til Alfa og Beta kan gjera det, medan dei som ynskjer å skriva lange og kompliserte brev, kan gjera det. Det er opp til kvar einskild elev sin ståstad kor langt og mykje han/ho greier å skriva.
11. Har bortfallet av godkjenningssordninga for lærebøker virket inn på deres produkter? I så fall hvordan?	Eg var ikkje redaktør då godkjenningssordninga var eit faktum. Dette er jo ganske mange år sidan... så det er heilt umogleg for meg å svara på. Og det er sikkert ingen andre som kan svara på det, heller – det måtte i såfall eit eige forskingsprosjekt til for å kunna svara på det, og det er mogleg nokon har forska på det. Men sjølv om godkjenningssordninga ikkje eksisterer lenger, så må ein ta tusen ulike omsyn når ein lagar lærebøker. Det som fanst av retningslinjer i godkjenningssordninga er berre ein bitteliten del av alle dei omsyna som ein må ta når ein lagar lærebøker/middel.
12. Hva er intensjonen med nettstedet?/ Hvorfor har dere satset på et nettsted?	Du kan lesa meir om kva vi skriv til læraren om korleis bruka nettsteden knytt til verket Alfabet. For å finna ut meir grunnleggjande om kvifor vi og alle andre forlag har ein nettsted knytt til skulebøkene, må du gå til læreplanen. Der kan du lesa om dei grunnleggjande ferdigheitene, der bruk av digitale verktøy er eitt av dei viktige områda som elevane skal ha kunnskapar innafor. Alle elevar skal læra seg å bruka datamaskin i alle fag. For Alfabet sin del er det snakk om å læra seg å bruka nettsteden som skrivetrening på data, altså får vi òg med den grunnleggjande ferdigheiten skrivning, som òg er viktig. Elevane skal læra seg å kommunisera ein skriftleg bodskap, og for dei aller minste sin del har vi valt sjangeren brev, sidan det er den enklaste forma for kommunikativ skrivning så langt ned i trinna.

Vedlegg 6

Re: Cybersjangerer

Fra: **Helge Ridderstrøm** (Helge.Ridderstrom@jbi.hio.no)

Sendt: 2. april 2008 14:32:28

Til: Stine Solberg Runestad (stine-runestad@hotmail.com)

On 02.04.2008 14:14, Stine Solberg Runestad wrote:

>
>
> Hei igjen!
> Jeg har et spørsmål angående Cybersjangerer-modellen din. De små figurene
> som ser ut som puslespillbrikker, - hva betyr de?
>
> Med vennlig hilsen Anne Kristine Solberg Runestad
>
> -----

Hei! Firkanten øverst til venstre skal representere en kjent sjanger som er kjent i papirformat. De digitale sjangrene fra venstre mot høyre fjerner seg mer og mer fra denne "formen" og blir til noe helt annet (sirkelen). Det er altså bare enkle visualiseringer av hvor lik eller ulik en digital sjanger kan være fra en velkjent sjanger i papirformat.
Mvh Helge

--

Helge Ridderstrøm

Høgskolen i Oslo
p48/R408
22 45 26 66