

”Hvis jeg skal lese en bok ...”

## Analyse av estetiske førstemøter mellom lærebok og elever

Anne Rita Feet

Master i norskdidaktikk, 2010-12

Høgskolen i Vestfold, institutt for språkfag

# Innhold

|  |           |
|--|-----------|
| Forord .....   | v         |
| Sammendrag .....   | vi        |
| Oversikt over figurer .....  | viii      |
| <b>Kapittel 1 Innledning .....</b>                                   | <b>1</b>  |
| Bakgrunn for valg av oppgavetema .....                               | 1         |
| Økende estetisering i samfunnet .....                                | 1         |
| Lærebøker i dag .....  | 3         |
| Leseforståelse i et sammensatt tekstlandskap .....                   | 5         |
| Mål og problemstilling .....   | 6         |
| Oppbygging av oppgaven .....   | 10        |
| <b>Kapittel 2 Tidligere forskning .....</b>                          | <b>11</b> |
| Estetikkforskning .....  | 11        |
| Medieestetikk .....  | 11        |
| Mediedidaktikk .....   | 12        |
| Estetiske læreprosesser .....  | 14        |
| Lærebokforskning .....   | 15        |
| Multimodalitet .....   | 15        |
| Paratekster .....  | 17        |
| Den estetiske dimensjonen .....                                      | 18        |
| Leseforskning .....  | 19        |
| Leser, tekst og kontekst – fokusforskyving .....                     | 19        |
| <i>Engaged reading</i> – en ny epoke .....                           | 21        |
| Motivasjon og engasjement – kritiske faktorer i leseprosessen .....  | 22        |
| Oppsummering .....   | 23        |
| <b>Kapittel 3 Teorigrunnlag .....</b>                                | <b>24</b> |
| Vitenskapelig ståsted: dialogisme .....                              | 24        |
| Kontekstteorier .....  | 25        |
| Kultur- og situasjonskontekst .....                                  | 25        |
| Avgrensingsproblemet .....   | 26        |
| Resepsjonsteorier .....  | 26        |
| Persepsjon, resepsjon og opplevelse – tre sentrale begreper .....    | 27        |
| Wolfgang Isters teori om leseakten .....                             | 28        |
| Interaksjonsteorien – leserposisjoner og lesing som projeksjon ..... | 30        |
| Multimodalitetsteori .....   | 31        |
| <i>Clusters</i> – meningsklynger på en multimodal side .....         | 31        |
| Samspill i multimodale tekster .....                                 | 32        |

|   |           |
|---|-----------|
| Tre metafunksjoner i multimodale tekster .....                            | 32        |
| Lesemønstre i møte med en multimodal tekst .....                          | 34        |
| To semiotiske ressurser – farger og typografi .....                       | 35        |
| Oppsummering .....  | 36        |
| <b>Kapittel 4 Metode .....</b>  | <b>37</b> |
| Grunnleggende metodologisk tilnærming og syn på forskerrollen .....       | 37        |
| Møte mellom tekst og leser i kontekst – en overordnet analysemodell ..... | 38        |
| Kontekster .....  | 40        |
| Observasjon av én brukskontekst .....                                     | 41        |
| Praktisk gjennomføring .....  | 42        |
| Tekst og tekstanalyse .....   | 42        |
| Lærebokmaterialet .....   | 42        |
| Modell for tekstanalyse .....   | 46        |
| Praktisk gjennomføring .....  | 47        |
| Leser og leserrespons .....   | 47        |
| Lesere og informanter .....   | 47        |
| Et kvalitativt forskningsintervju .....                                   | 49        |
| Praktisk gjennomføring .....  | 50        |
| Oppsummering .....  | 51        |
| <b>Kapittel 5 Analyse av resultater .....</b>                             | <b>52</b> |
| <b>Kontekstanalyse .....</b>  | <b>52</b> |
| Kulturkonteksten .....  | 53        |
| Ungdom i et mediasamfunn .....  | 53        |
| Leserundersøkelser og ungdoms lesekompetanse .....                        | 54        |
| <i>Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006</i> .....                      | 56        |
| Situasjonskonteksten – observasjon av læreboken i bruk .....              | 57        |
| Introduksjon av temaet <i>saktekster</i> i åttende klasse .....           | 57        |
| Analyse av felt, relasjoner og mediering i introduksjonstimene .....      | 59        |
| Oppsummering .....  | 62        |
| <b>Tekstanalyse .....</b>   | <b>63</b> |
| Presentasjon av startoppslaget: <i>fra mobil til mumiefunn</i> .....      | 63        |
| Analyse av klynge I – fotografi av mobildisplay .....                     | 65        |
| Virkelighetsskaping i klynge I .....                                      | 65        |
| Interpersonelle relasjoner i klynge I .....                               | 66        |
| Komposisjon i klynge I .....  | 68        |
| Analyse av klynge II og III – kapitteloverskrift og kompetansemål .....   | 69        |
| Virkelighetsskaping i klynge II og III .....                              | 69        |
| Interpersonelle relasjoner i klynge II og III .....                       | 70        |
| Komposisjon i klynge II og III .....                                      | 71        |

|   |            |
|---|------------|
| Analyse av klynge IV – mumiefunn .....                                      | 72         |
| Virkelighetsskaping i klynge IV.....  | 73         |
| Interpersonelle ressurser i klynge IV.....                                  | 74         |
| Komposisjon i klynge IV .....   | 75         |
| Analyse av helhet og samspill i startoppslaget .....                        | 76         |
| Startoppslagets komposisjon og et mulig lesemønster .....                   | 77         |
| Samspill mellom modalitetene i startoppslaget .....                         | 79         |
| Inviterende strukturer i startoppslaget sett i lys av resepsjonsteori ..... | 79         |
| Oppsummering .....  | 81         |
| <b>Analyse av elevrespons .....</b>   | <b>82</b>  |
| Elevrespons knyttet til illustrasjoner .....                                | 82         |
| Illustrasjonenes funksjoner i førstemøtet med teksten .....                 | 83         |
| Illustrasjonene og samspill med andre modaliteter .....                     | 85         |
| Elevrespons knyttet til farger .....  | 87         |
| Fargenes funksjoner i førstemøtet med teksten .....                         | 87         |
| Elevenes fargepreferanser .....   | 90         |
| Elevrespons knyttet til tematikk i illustrasjoner og verbaltekster.....     | 91         |
| Tema: skole og utdanning .....  | 92         |
| Tema: mediehverdag .....  | 93         |
| Tema: fritidsinteresser .....   | 94         |
| Elevrespons knyttet til paratekster .....                                   | 96         |
| Paratekster som gjør det lettere å lese og lære .....                       | 96         |
| Oppgaver .....  | 98         |
| Oppsummering .....  | 99         |
| <b>Kapittel 6 Drøfting av estetiske førstemøter .....</b>                   | <b>100</b> |
| Nærhet .....  | 100        |
| Identifikasjon .....  | 100        |
| Kontaktskaping .....  | 102        |
| Motivasjon .....  | 104        |
| Utfordring .....  | 106        |
| Kontekstualisering .....  | 106        |
| Redundans .....   | 107        |
| Åpne plasser: aktivitet eller avvisning .....                               | 109        |
| Læreboken som grensesnitt mellom kompetanse og elever .....                 | 111        |
| Opplevelse .....  | 111        |
| Funksjonalitet .....  | 112        |
| Refleksivitet .....   | 113        |
| Oppsummering .....  | 114        |
| <b>Kapittel 7 Oppsummering og konklusjon .....</b>                          | <b>115</b> |
| <b>Litteratur .....</b>   | <b>121</b> |

## **Vedlegg**

- Vedlegg nr. 1            Feltnotater fra observasjon – 31.10.2011 i 8x
- Vedlegg nr. 2            Feltnotater fra observasjon – 31.10.2011 i 8y
- Vedlegg nr. 3            *Målark 2 – Saktekster – å argumentere*
- Vedlegg nr. 4            Informasjonsskriv/ invitasjon til å delta i intervjuundersøkelse
- Vedlegg nr. 5            Intervjuguide
- Vedlegg nr. 6            Transkripsjonsnøkkel
- Vedlegg nr. 7            Utskrift fra intervju 1 – 17.10.2011
- Vedlegg nr. 8            Utskrift fra intervju 2 – 18.10.2011
- Vedlegg nr. 9            Utskrift fra intervju 3 – 25.10.2011
- Vedlegg nr. 10           Utskrift fra intervju 4 – 27.10.2011
- Vedlegg nr. 11           Faksimile av seks oppslag fra lærebokkapitlet

## **Førord**

Denne oppgaven har tittelen ”Hvis jeg skal lese en bok ...”. Utsagnet stammer fra en av mine informanter, og setningen fortsetter slik: ”... må det liksom være forsida som er interessant.” Jeg har valgt dette som tittel fordi det illustrerer flere aspekter ved det første møtet mellom bok og elev. Det viser at det ikke er en selvfølge at elever leser bøker. Elever møter dessuten en bok med et vurderende og kritisk blikk. Den vurderingen elevene gjør i sitt første møte med en bok, er i sterk grad preget av bokens visuelle uttrykk og skjer svært raskt. Daglig opplever jeg at dette også skjer i møte med lærebøker.

Denne oppgaven belyser nettopp slike første møter mellom lærebok og elever. Å undersøke dette temaet har gitt meg mulighet til å bygge bro mellom opplevelser fra mitt arbeid i ungdomsskolen og teoretisk kunnskap knyttet til masterstudiet i norskdidaktikk ved Høgskolen i Vestfold. Koplingen mellom praksis og teori har gitt et metaperspektiv på egne praksisopplevelser. Det har gjort prosjektet interessant og meningsfullt, og gitt innsikt som både er nyttig og inspirerende i mitt videre arbeid som lærer.

Mange har bidratt til å gjøre det mulig for meg å gjennomføre masterprosjektet med godt faglig utbytte. Jeg vil takke alle på Høgskolen i Vestfold som har medvirket til et engasjerende og utfordrende studium. En spesiell takk går til min veileder, Aslaug Veum, for svært grundige tilbakemeldinger og stor fagkompetanse. Mange på arbeidsplassen min, Gjøklep ungdomsskole, har også medvirket: Takk til elevene mine for deres entusiasme og til kollegene for interesse og hjelp. Dessuten vil jeg rette en stor takk til rektor Kurt Klevan for velvilje og tilrettelegging slik at jeg har kunnet følge masterstudiet i kombinasjon med lærerjobben. Tusen takk også til familie og venner for deres støtte og heiarop gjennom to hektiske år. Til sist vil jeg rette en spesiell takk til mine informanter: Takk til lærerne som sjenerøst åpnet klasseromsdørene og slapp meg inn i sin skolehverdag. Mange takk også til elevene som lot meg få del i deres reaksjoner og tanker i møte med en lærebok. Disse refleksjonene er viktige bidrag i min analyse av estetiske førstemøter mellom lærebok og elever.

Holmestrand, september 2012

Anne Rita Feet

## Sammendrag

Daglig opplever jeg som lærer at elever avsier ”dom” allerede ved sitt første møte med lærebøker. Kombinert med økende estetisering i samfunnet og lærebøker som i stor grad er multimodale og stiller store krav til leseforståelse, har dette vært bakgrunnen for valg av mitt oppgavetema: estetiske førstemøter mellom elever og læreboktekst. Overordnet problemstilling for prosjektet har vært: Hva karakteriserer estetiske førstemøter mellom læreboktekst og elevlesere? For å finne svar på dette, har jeg hatt tre delspørsmål: 1) Hvordan inviterer lærebokteksten til interaksjon med elevleseren? 2) Hva legger elevleseren merke til i sitt første møte med lærebokteksten? og 3) Hvordan påvirker kontekstuelle faktorer det estetiske førstemøtet mellom elev og læreboktekst? Prosjektet har vært avgrenset til å gjelde åttende klassetrinn og ett kapittel i *Fra saga til CD 9b. Norsk for ungdomstrinnet*.

Gjennomgang av tidligere forskning på estetikk-, lærebok- og lesefeltet viste ingen entydige konklusjoner. Noen tendenser var likevel tydelige: Estetikkforskning er et nytt felt som er i ferd med å ta form. Så langt har denne forskningen vært lite opptatt av lærebøker. Lærebokforskning har vist at lærebøker i dag er sterkt multimodale, visuelle elementer får stadig større plass og det er utstrakt bruk av paratekster. Leseforskning ser ut til å være på vei inn i en ny æra der det blir vektlagt at elever leser ”med hele seg”, og motivasjon og engasjement ser ut til å være spesielt sentrale faktorer.

Jeg har brukt analyseredskaper fra ulike teorier for å undersøke estetiske førstemøter: resepsjonsteorier, multimodalitetsteori og kontekstteorier. Felles grunnlag for teoriene er et dialogisk syn på kommunikasjon. Et estetisk førstemøte mellom lærebok og elever innbefatter tre sentrale elementer: tekst, leser og kontekst. På bakgrunn av det valgte jeg også tre ulike metodiske tilnærminger i arbeidet: observasjon av én brukskontekst for læreboken, analyse av ett utvalgt tekstoppslag og kvalitative forskningsintervjuer med åttendeklassinger.

Analyse av kontekstuelle faktorer som samvirker med førstemøtet mellom tekst og leser, viste at ungdomsskolen er utsatt for forventninger og press fra flere hold. Ungdom lever et liv gjennomsyret av medier. Samtidig presterer de relativt dårlig på store leseundersøkelser. Dette har ført til krav om større fagfokus i skolen og forventning om bedre resultater. Disse kravene har funnet vei inn i læreplanen og i praktisk undervisning. I norsktimene jeg observerte, var det stor oppmerksomhet om mål for arbeidet, vurdering med karakter og faglige prestasjoner. Dette utgjør viktige deler av den kontekstuelle rammen omkring elevs møte med læreboktekst.

Jeg har analysert startoppslaget i et lærebokkapittel for å kartlegge inviterende strukturer og elementer. Tekstanalysen viser at oppslaget består av store meningsklynger som tematisk var relativt sprikende. Oppslaget inviterer ungdomsskoleleseren til samspill på flere måter: Ungdom og deres mediehverdag er et naturlig midtpunkt i oppslaget, bruk av nærbilder og blikk trekker leseren inn i nær relasjon til teksten og mange framtrepende trekk er oppmerksomhetssignaler. Fargebruken bidrar til at oppslaget kan kalles en hybridmodalitet som henvender seg til brede lesergrupper gjennom både naturalistisk gjengivelse og sanselig kodingsorientering. Forsvaket kontekstualisering og bruk av kjent repertoar, bidrar også til å invitere leseren til interaksjon med lærebokteksten. Samspillet mellom modalitetene i startoppslaget har ”tomme plasser”. Disse kan gi ungdomsskoleelevene mulighet til å være aktive og kreative medskapere av teksten, men er samtidig utfordrende for leserne.

Gjennom intervjuer med tjue åttendeklassinger har jeg fått del i hva disse elevene legger merke til i sitt første møte med lærebokkapitlet. I deres respons fant jeg fire tendenser: 1) Elevene er oppmerksomme på illustrasjoner. Illustrasjonene har fire funksjoner som er viktige i førstemøtet med lærebokkapitlet: de gjør teksten lett å lese, gir opplevelser, kan fungere som tekståpner og gi mulighet for læring. 2) Farger ble også kommentert av mange av mine informanter. Fargene har ulike funksjoner: tiltrekke oppmerksomhet, skape opplevelser og være et tekstsignal. 3) Elevene jeg intervjuet la også merke til tematikken i lærebokkapitlet. De var særlig opptatt av det som handlet om medier og deres egne fritidsinteresser. Skole- og utdanningstematikk ble i liten grad kommentert. 4) Den fjerde hovedtendensen i mine funn fra elevintervjuene, er at elevene i stor grad var opptatt av paratekster. Oppgaver ble kommentert negativt. Andre paratekster ble lagt godt merke til og elevene understreket hvor viktige disse tekstelementene var for dem i eget læringsarbeid.

Et estetisk førstemøte mellom lærebok og elever er et samspill mellom tekst, leser og kontekstuelle faktorer. Mine analyser viser at mange dimensjoner preger dette samspillet. Nærhet og utfordring er viktige stikkord. Samtidig kan læreboken ses som et grensesnitt mellom kunnskap og elever. Læreboken kan være en kilde til sterk sansestimulering og opplevelser. Samtidig skal boken være funksjonell og formålstjenelig i elevenes læring. Læreboken kan også forstås som et element i elevenes refleksive prosjekt. Hvordan de forholder seg til en lærebok kan ha sammenheng med hva og hvem de ønsker å framstå som. I sum karakteriserer alle disse faktorene et estetisk førstemøte mellom lærebok og elever.



## Oversikt over figurer

|           |  |    |
|-----------|--|----|
| Figur 1:  | Interaksjon mellom leserposisjoner og den faktiske leser .....                         | 30 |
| Figur 2:  | Overordnet analysemodell for prosjektet .....  | 39 |
| Figur 3:  | Grafisk symbol som blir brukt ved eksempeltekster i lærebokkapitlet..                  | 44 |
| Figur 4:  | Oversikt over kapittel 1 - ”Rett på sak!” – <i>Fra saga til cd 9b</i> .....            | 45 |
| Figur 5:  | Modell for tekstanalyse av startoppslaget .....  | 46 |
| Figur 6:  | Faksimile av startoppslaget i <i>Fra saga til cd 9b</i> .....                          | 63 |
| Figur 7:  | Organisering av meningsklynger i startoppslaget .....                                  | 64 |
| Figur 8:  | Plausibelt lesemønster i møte med startoppslaget .....                                 | 78 |
| Figur 9:  | Å dumpe eller ikke dumpe ... (Jensen & Lien 2007:18) .....                             | 86 |
| Figur 10: | Eksempel på en lærebokside med fargelagt bakgrunn.....                                 | 88 |
| Figur 11: | Eksempel på svart/hvitt-illustrasjon (Jensen & Lien 2007: 24).....                     | 90 |
| Figur 12: | Illustrasjon som ble satt i sammenheng med skolearbeid (Jensen & Lien<br>2007:11)..... | 92 |

## **Kapittel 1 Innledning**

”Bla raskt gjennom kapitlet. Etter fem minutter tar vi en samtale om hva dere la merke til i teksten og hvilke tanker dere har knyttet til det.” Noe fnising og lavmælt mumling høres før roen senker seg, og bare lyd fra boksider som vendes bryter stillheten i klasserommet. - - - Denne situasjonen er hentet fra en undervisningstime på åttende klassetrinn der et nytt tema i norskfaget blir introdusert. Elever og lærer har nettopp gjennomgått aktuelle kompetansemål fra *LK06*. Disse læreplanmålene er brutt ned og konkretisert slik at elevene kjenner til hvilke aktiviteter og oppgaver de skal gjøre knyttet til det nye emnet. Klassen ser nå på læremidler de kan bruke i arbeidet med temaet, og det er et nytt lærebokkapittel som er gjenstand for raske gjennomsyn i situasjonen jeg har skildret innledningsvis.

Etter mange år som lærer på ungdomstrinnet, er det min erfaring at slike første gjennomsyn av ny og ukjent tekst kan være et kritisk punkt. Dagens elever avsier ofte ”dom” allerede etter å ha kastet raske blikk på en tekst. En slik dom kan prege videre arbeid med teksten og hemme eller fremme elevenes læring. I mitt masterprosjekt ønsket jeg derfor å undersøke det aller første møtet mellom tekst og leser, nærmere bestemt det første møtet mellom læreboktekst og ungdomsskoleelever. Dette har jeg valgt å kalle estetiske førstemøter mellom læreboktekst og elever. I dette innledningskapitlet vil jeg presentere prosjektet mitt: Først vil jeg gjøre nærmere greie for bakgrunnen for mitt valg av overordnet oppgavetema og samtidig introdusere noen sentrale begreper. Videre vil jeg beskrive prosjektet; mål og problemstilling vil være sentralt i denne beskrivelsen. Til slutt i innledningskapitlet vil jeg skissere oppbygging av oppgaveteksten min.

### **Bakgrunn for valg av oppgavetema**

Inspirasjon til å undersøke nettopp estetiske førstemøter mellom læreboktekst og elever har kommet fra forelesninger og faglitteratur knyttet til studiet i norskdidaktikk, og dessuten fra mitt arbeid som lærer. Her vil jeg peke på tre utviklingstendenser som kan påvirke elevens førstemøter med tekst, og som gjør det aktuelt og interessant å arbeide med dette temaet.

#### **Økende estetisering i samfunnet**

Dagens ungdomsskoleelever vokser opp i et samfunn med økende fokus på estetisering. Form har fått forrang framfor funksjon, og estetikk har betydning på stadig flere arenaer. Dette kommer blant annet til uttrykk ved at også hverdagsgjenstander og fenomener utformes slik at de appellerer til fantasi og sanser (Nielsen, H. 2000:239f).

Begrepene *estetisk* og *estetikk* blir brukt på mange ulike områder og har minst like mange definisjoner. Begrepet kommer fra gresk der *aisthesis* betyr *fornemmelse* eller *sans* og *aisthētikos* betyr *den sansende* (Bale 2009:10). Æren for å ha gjeninnført den opprinnelige forståelsen av estetikk som sansing, blir tildelt Alexander Baumgarten. ”Estetikken [...] er vitenskapen om den sanselige erkjennelse,” skrev han i sitt verk *Aesthetica* som ble gitt ut i 1750-årene (ibid). Baumgartens definisjon av estetikk som sanselig erkjennelse, i motsetning til erkjennelse bygd på forstand, ble endret i tiden som fulgte etter utgivelsen av hans verk. I denne perioden utviklet det seg en forståelse av at estetikk og det estetiske var nært knyttet til kunst, det skjønne og til god smak (Nielsen, H. 2000:230ff). Først i vår tid har man vendt tilbake til den opprinnelige oppfatningen av estetikk som sansing. Estetikk kan tenkes som et møte, altså en relasjon, mellom den som sanser og det som sanses (Hausken 2009:180). I et slikt møte vil alle sanser bli aktivert og føre til en form for engasjement og opplevelse, positiv eller negativ, knyttet til det man sanser. Sanselige opplevelser kan også være knyttet til hverdagsgjenstander og situasjoner (Friberg 2005:110). I min oppgave vil jeg derfor bruke begrepene *estetikk* og *estetisk* forstått som *sansing*, altså alt det et menneske legger merke til via sansene. Uttrykket *estetisk førstemøte* refererer til samspillet mellom teksten og leseren ved deres første møte. Basis for samspillet er relasjonen som oppstår i møtet mellom den som sanser og det som sanses (Hausken 2009:180).

I dag opplever vi altså at estetikk er viktig på svært mange områder i samfunnet. Allmenn estetisering er et kjennetegn ved høyt utviklede, moderne samfunn (Nielsen, H. 2000:239). Dette har flere årsaker, men den rivende medieutviklingen de siste tiårene spiller en hovedrolle. Massemediene har blant annet som oppgave å formidle informasjon til samfunnsborgerne. I moderne og komplekse samfunn krever dette konkretisering og forenkling, forenkling som blant annet kan gjøres ved hjelp av estetiske grep (op.cit:241f). Mediekommunikasjonen i dagens postmoderne verden har derfor gjennomgått et fokusskifte fra vekt på innhold til vektlegging av uttrykkssiden, fra dybde til overflate (Seip Tønnessen 2005:33). Dagens ungdomsskoleelever lever i og med en mediekultur som er preget nettopp av dette. Ungdom er i høy grad mediebrukere, og mediene er en integrert og naturlig del i deres dagligliv (Seip Tønnessen 2007:19). De unges mediebruk er særlig konsentrert om Internett, TV og ulike lydmedier (Østbye 2009:76). Disse mediene bruker forskjellige lyd- og bildeeffekter. Det gjør at de i stor grad kan spille på sansestimulering og gi en umiddelbar opplevelse der ungdommene blir følelsesmessig involvert (Iversen m.fl. 2002:56, 58). Elever som er vant til, og tar for gitt, en sterk følelsesmessig appell fra medier, har forventning om dette med i skolesekken hver dag. På skolen møter de en opplæringstradisjon som fortsatt kan

betegnes som en skriftkultur; læring er i stor grad knyttet til bokstaver og tall (Seip Tønnessen 2007:155f). På denne måten kan det oppstå et skille mellom skolens skriftbaserte undervisning og elevers mediepreferanser, mediepreferanser som både gir sterk sansestimulering og kunnskap formidlet via lyd- og bildemedier (Iversen m.fl.2002:16, 56). Dette reiser flere relevante spørsmål; blant annet er det grunn til å spørre hvordan ungdoms mediebruk påvirker deres møter med skolens tekster.

### **Lærebøker i dag**

I ungdomsskolen blir det i dag brukt ulike læremidler, og lærebøkene konkurrerer særlig med digitale læringsressurser. Det er tendenser til at lærebøker blir nedprioritert politisk gjennom et uttrykt ønske om å øke bruken av digitale læringsressurser, læreplanens utvidede tekstbegrep og budsjettmessige prioriteringer. Dette gjenspeiles i praksisfeltet der lærebokbruk i økende grad blir problematisert (Haukeland 2010:20f). Likevel viser det seg at den tradisjonelle læreboken beholder sin dominerende plass som læremiddel i skolen (Skjelbred & Aamotsbakken 2010:17, Hodgson 2012:11ff).

Tekster brukt i undervisningsøyemed kalles ofte *pedagogiske tekster* eller *fagtekster*. Lærebøker er pedagogiske tekster med røtter tilbake til antikken. I Norge skapte innføring av konfirmasjonsundervisning og allmueskole behov for egnede lærebøker (Selander & Skjelbred 2004:10f). De første lærebøkene var hovedsakelig religiøse tekster. Først på slutten av 1800-tallet ble det vanlig å bruke lærebøker som var spesielt tilrettelagt for undervisning (Skjelbred 2010:45ff). ”Intensjon, tekstlige særtrekk og institusjonell kontekst” er ofte sentrale faktorer når man skal karakterisere de pedagogiske tekstene og skille dem fra andre typer tekster (Selander & Skjelbred 2004:38f). Pedagogiske tekster er ofte kjennetegnet ved at de er spesielt tilrettelagt for undervisning (op.cit:61). Tilretteleggingen kan skje på flere felt, for eksempel i innhold, språk og utforming. Slik tilrettelegging byr på utfordringer, blant annet med tanke på hvem boken skal tilrettelegges for. Lærebøkernes lesere er ukjente for lærebokprodusentene, og en gjennomsnittelig elevleser finnes knapt (op.cit:115f).

Læreboken blir ofte regnet som en egen sjanger. Denne sjangeren møter elevene kun i skolemiljøet, fordi læreboken er skapt for å brukes der læring er det overordnede målet (Säljö 2001:224f). En slik sjangerforståelse vektlegger særlig hensikt og kommunikasjonssituasjon knyttet til teksten (Miller 1984:32ff). Kommunikasjonens hensikt er sentral i møtet mellom læreboktekst og elever. Likevel er det i denne sammenhengen kanskje vel så relevant å se på læreboken som en samling sjangrer innenfor én perm (Skjelbred & Aamotsbakken 2010:126). En lærebok i norsk består i hovedsak av *verbaltekst* og *illustrasjoner*.

*Verbalteksten* kan deles i to hovedkategorier: for det første den løpende *brødteksten* som består av forklarende fagtekst og eksempeltekster som kan være et forbilde eller belyse det aktuelle fagtemaet. Den andre hovedkategorien kan kalles *paratekster*, altså elementer utover løpende brødtekst i en lærebok ment for undervisning (Skjelbred & Aamotsbakken 2010:124). Slike elementer kan være overskrifter, oppgavesekvenser og bildetekster (ibid).

*Illustrasjoner* er også sentralt i dagens lærebøker. Begrepet *illustrasjon* kan defineres på ulike måter. Her velger jeg å forstå begrepet slik: "[...]et bundet billeduttrykk som står i forhold til en gitt tekst [...]. Illustrasjonen er bundet til verbaltekst, enten som fortolkende illustrasjon der illustratørens interpretasjon av verbalteksten uttrykkes i bildet, eller som saksbeskrivende illustrasjoner der bildet gjengir gitte objekter eller situasjoner" (Lykke 2000:50). Illustrasjoner i en lærebok kan være kopier av originaler utført i ulike teknikker; fotografier, tegninger og malerier er vanlige. Det kan se ut til at fotografier er den vanligste teknikken i lærebøker for de høyeste klassetrinnene, mens andre illustrasjonsteknikker er mer vanlig i bøker for småskolen (Maagerø & Winje 2010:156).

Et særtrekk ved dagens lærebøker er at hvert *oppslag*, altså hver *dobbelside* i boken, gir mye informasjon (op.cit:152). Verbalspråk kombineres med stadig mer bruk av farger og fotografier (Baldrey & Thibault 2006:58). Oppslagene er ofte bygget opp som en kollasj sammensatt av verbaltekst, bilder, grafikk osv (Seip-Tønnessen 2007:163f). Illustrasjonene spiller også en viktigere rolle i meningsskapingen enn tidligere, da de som oftest understøttet innholdet i verbalteksten (ibid). I ungdomsfagbøker som ikke er spesielt utformet for undervisning, ser man en stadig økende tendens til fokus på tekstenes estetikk. Slike fagbøker kombinerer verbaltekst og ulike illustrasjoner på en måte som evner å skape opplevelser og gir mulighet for følelsesmessig involvering (Slettan 2010:85ff). Denne utviklingen ser ikke ut til å ha skjedd i samme grad i lærebøkene, til tross for stor vekt på variert framstilling. Lærebøkene vektlegger informasjon, mens øvrige fagbøker i større grad er utformet for å skape oppmerksomhet og nærhet til leseren (Løvland 2007:63).

Lærebøkene i dag preges altså av mye informasjon og variert utforming, der ulike ressurser blir brukt for å skape mening. Man kan si at lærebøkene er *multimodale* tekster. I neste kapittel vil jeg drøfte dette begrepet nærmere. På mange måter kan det se ut til at trykte lærebokside og nettsider blir stadig likere. Likevel skiller læreboken seg fra digitale læremidler blant annet ved at den er håndgripelig, materiell og fysisk. Nettsider og trykte lærebokside innbyr derfor til ulike interaksjonsmuligheter i førstemøtet med elever (Baldrey & Thibault 2006:61, Haukeland 2010:22, Mangen 2010:16f).

## **Leseforståelse i et sammensatt tekstlandskap**

I møte med en multimodal lærebokside vil lesernes interesser i stor grad påvirke hvordan de forholder seg til siden. Ofte starter leseprosessen med en skanning av den aktuelle læreboksidens (Kress 2010:38). Denne skanningen kan ses som en parallell til det jeg har valgt å kalle et estetisk førstemøte. Førstemøtet mellom tekst og leser, skanningen, vil styre videre lesing av teksten (ibid). Lesing kan sies å bestå av to hovedkomponenter: avkoding og forståelse (Skjelbred & Aamotsbakken 2010:22). En vanlig definisjon på *leseforståelse* er: ”Leseforståelse innebærer å utvinne og skape mening ved å gjennomføre og samhandle med skrevet tekst” (Bråten 2007:11).

I dag blir lesebegrepet utfordret: Å kunne lese er en sammensatt kompetanse og det har blitt stadig mer vanlig å bruke begrepene *literacy* eller *literacies* om dette. Begrepene har vært forsøkt oversatt til norsk med blant annet *tilgangskompetanse* og *skriftkyndighet*, men ingen av disse har fått feste (Skjelbred 2011:13). *Literacy* handler om bred tekstkompetanse, kompetanse som kan ses på som et sett sosiale praksiser med en bestemt hensikt knyttet til bestemte situasjoner (Roe 2008:34). Begrepet *literacy* brukes på stadig nye områder, og en utvidet bruk kan gjøre begrepet lite presist (Kress 2010:96). En annen aktuell diskusjon knyttet til lesebegrepet, er spørsmålet om hvorvidt ordet *lese* er egnet i forbindelse med multimodale tekster. Å møte multimodale tekster krever, som nevnt, sammensatte ferdigheter, og det kan være ønskelig med mer nyansert og nøyaktig begrepsbruk (Løvland 2011:18ff). Ett forslag er å bruke det tradisjonelle lesebegrepet om å avkode og forstå grafiske symbolske tegn. Resepsjon av tegntyper utover det, kan betegnes som *inntak*. Å lese multimodale tekster har Løvland kalt *sammenlesing* (op.cit:20ff). Et annet argument for å redefinere begrepet lesing, kan være et ønske om økt vektlegging av leserens rolle i leseprosessen. Lesing er en prosess som integrerer alle sider ved mennesket: intellekt, tenkning, sanseopplevelser og motoriske handlinger. På bakgrunn av det kan lesing ses som en multisensorisk, perseptuell, kognitiv og sansemotorisk aktivitet (Mangen 2011:73). I denne oppgaven velger jeg å bruke det tradisjonelle paraplybegrepet *lesing* om resepsjon av multimodale tekster fordi det er godt innarbeidet og dessuten det begrepet som brukes i skolens planverk. Lesing forstår jeg da som en sammensatt prosess som omfatter alle sider ved mennesket; sansing, opplevelse og kognisjon. Denne vide forståelsen av lesebegrepet innbefatter også det estetiske førstemøtet mellom tekst og leser, som kan ses et første skritt i den komplekse leseprosessen.

Foran har jeg beskrevet at et oppslag i en moderne lærebok er satt sammen som en kollasj av ulike tekstelementer. Boksider med et slikt særpreg inviterer til andre lesemønstre enn en side som hovedsakelig består av verbaltekst. Tidligere ble en tradisjonell trykt side

utformet slik at leserens valg av *lesevei*, altså det lese-mønsteret en leser følger i møte med en tekst, var planlagt av bokprodusenten (Kress 2010:37). I vestlig kultur var den vanlige leseveien lineær lesing fra venstre mot høyre og fra toppen og nedover på siden (Baldry & Thibault 2006:26). Resepsjon av multimodale tekster vil være mer preget av ikke-sammenhengende hopping mellom ulike elementer i teksten (op.cit:26). Ved lesing av dagens multimodale boksider vil leserens interesser styre, og lesingen kan få preg av en individuell designprosess (Kress 2010:38). Å møte multimodale tekster på denne måten kan blant annet ha sammenheng med utstrakt bruk av elektroniske medier. Lesing av for eksempel nettsider der mange sansestimulerende virkemidler er i bruk, kan skape en fragmentert lesekultur (Seip-Tønnessen 2007:131). Sannsynligvis vil mange elevlesere overføre denne måten å møte tekster på til andre arenaer – også til læreboktekst og skole (Kress 2010:176). På skolen møter elevene lærere som har bakgrunn i en mer tradisjonelt orientert lesekultur. Dette kan være ett problem i forbindelse med lesing i skolen (op.cit:39).

Dagens skoleelever lever altså i et samfunn som er preget av estetisering, stor grad av sansestimulering og umiddelbar opplevelse. På skolen møter elevene lærebøker som er informasjonstette og i stor grad multimodale. Dette stiller nye krav til leseferdigheter og leseforståelse. Ungdom er storforbrukere av massemedier og har derfor andre leseerfaringer. Disse faktorene vil prege møtet mellom elever og læreboktekst og gjør det både interessant og aktuelt å arbeide med estetiske førstemøter mellom læreboktekst og elever.

## **Mål og problemstilling**

Her vil jeg først gjøre greie for hvilke mål jeg har hatt for arbeidet med det overordnede prosjekttemaet: estetiske førstemøter mellom læreboktekst og elevlesere. På bakgrunn av prosjekttema og mål, presenterer jeg så problemstillingen for prosjektet.

### **Mål for prosjektet**

Formålet med prosjektet mitt har vært å undersøke estetiske førstemøter mellom elevlesere og læreboktekst, slik at jeg kan belyse slike førstemøter og forsøke å få en mer helhetlig forståelse av dem. Ved å belyse slike førstemøter vil jeg forsøke å få en mer helhetlig forståelse av dem. Målet var å kunne bidra med kunnskap om samspillet mellom tekst og leser, kunnskap som kan være relevant og nyttig på flere områder innen det didaktiske feltet.

For det første kan økt innsikt i elevens møte med læreboktekst bidra til å bedre den daglige undervisningen i klasserommet. Kunnskap om hva elever legger merke til i en tekst,

kan være grunnlag for en bevisst og hensiktsmessig tilnærming til læreboktekster. Innsikt i hva som skaper umiddelbar interesse og oppmerksomhet, kan være et utgangspunkt om man ønsker å bruke elevers spontane sansing og opplevelse som basis for refleksjon og utvikling av ny kunnskap (Iversen m.fl.2002:26). I tillegg kan det være viktig for lærere å ha kunnskap om hvordan elever møter tekster for å kunne gjennomføre en god leseopplæring. Tidligere har jeg pekt på hvordan ulike lese kulturer kan bidra til å skape problemer i lesearbeid og leseopplæring i skolen (Kress 2010:39). Kunnskap om elevenes lesekultur, deres ”tekstskanning” og lese mønstre, vil kunne være et bidrag til å bygge bro mellom ulike kulturer. I dag utnytter lærere i for liten grad lærebokas potensial for å skape god lesing (Smidt m.fl. 2011:21). Dette kan blant annet ha sammenheng med lite kunnskap om nettopp samspillet mellom elever og læreboktekst.

Også ved valg av tekster til undervisningen, kan det være nyttig å ha innsikt i interaksjonen mellom elever og lærebøker. Daglig gjør vi slike tekstvalg, og det er et uendelig stort tekstmangfold å orientere seg i og velge fra. Læreverkene i seg selv innbyr til valg, for eksempel gjennom volumiøse tekstsamlinger, egne nettressurser og lenker til andre tekster. I tillegg har lærerne vanligvis tilgang til flere verk som ofte blir brukt som supplement eller alternativ. Dessuten er det, slik jeg kjenner norsklærere, nærmest tradisjon å hente tekster fra mange forskjellige kilder. Læreplanens kompetansemål og vide tekstbegrep bidrar også til at det er nødvendig å gjøre reflekterte og ansvarlige valg. Dette krever ”didaktisk mot” og gjennomtenkte begrunnelser basert på kunnskap om samspillet mellom tekst og leser (Schnack 2004:14). Ved siden av daglige tekstvalg, skifter også skolene læreverk med stadig kortere mellomrom. Disse skiftene kan ha sammenheng med at man ikke er fornøyd med et verk, men som oftest henger det sammen med innføring av ny læreplan. Å kjøpe et nytt norskverk til en middels stor ungdomsskole, kan utgjøre en investering på flere hundretusen kroner. Det sier seg selv at valg av verk må gjøres på grunnlag av kunnskap og en grundig vurdering. Den tidligere godkjenningsordningen for lærebøker opphørte i år 2000 (Skjelbred 2011:25). Det overfører enda mer ansvar til skolene og stiller større krav til å ha kunnskap man kan bruke i valgprosessen. Innsikt i førstemøter mellom elev og tekst vil også kunne være nyttig i vurderinger som er knyttet til en slik valgprosess.

Et tredje hovedområde der kunnskap om estetiske møter kan ha betydning, er i utvikling av nye lærebøker eller læreverk. Læremiddelprodusentene arbeider kontinuerlig med å forbedre læreverkene slik at de skal kommunisere best mulig med brukerne og på den måten øke læringsmulighetene. Innsikt i samspillet mellom bok og elev kan bidra til å utvikle læremidler som legger opp til interaksjon med hovedbrukeren av lærebøker: elevene. I tillegg



er det naturlig nok, sett fra læremiddelprodusentenes synsvinkel, viktig å produsere læremidler som selger mest mulig. I dag kan det se ut til at læremiddelutformingen ofte er rettet mot læreren, fordi det som oftest er lærerne som velger læreverk til skolen og dermed også hvilke forlag som skal få mulige salgsinntekter (Torvatn 2004:33, Løvland 2007:62). En videre utvikling av læremidler vil kanskje vektlegge primærbrukeren i større grad, på samme måte som man ser i øvrige fagbøker for barn og unge. Kunnskap om interaksjonen i førstemøtet mellom tekst og leser vil være relevant også i en slik læremiddelutvikling.

I dag foregår det mye praksisrettet forskning knyttet til skole og undervisning. Bekymringsfulle resultater på lesetester og innføring av ny læreplan, *LK06*, er blant årsakene til økt satsing på skoleforskning. I perioden 2006-2010 har det blant annet vært gjennomført store prosjekter knyttet til lesing av fagtekster, skriving som grunnleggende ferdighet og multimodalitet, leseopplæring og læremidler (Smidt m.fl. 2011:8). Deler av denne forskningen vil jeg gå nærmere inn på i neste kapittel. Forskning på estetiske førstemøter mellom lærebok og elever vil også kunne være et ledd i å oppfylle læreplanens mål og bedre elevenes grunnleggende ferdigheter. Økt kunnskap på dette feltet kan brukes direkte i planlegging og gjennomføring av undervisning, ved vurdering og utvikling av læremidler og dessuten bidra til å knytte teori og praksis sammen.

### **Problemstillinger**

Et estetisk førstemøte mellom læreboktekst og elevleser er komplekst, og satt sammen av ulike elementer som interagerer. De to hovedaktørene i interaksjonen er tekst og leser. *Aktører* defineres gjerne som en handlende sosial enhet (Grønmo 2004:413). I moderne lese-teori ser man på lesing som en dialogisk aktivitet der to parter møtes (Kress 2010:37f). Dette drøftes nærmere på s. 25 og 26. På bakgrunn av dette synet på kommunikasjon, velger jeg også å betrakte teksten som aktør, forstått som handlende enhet. De to hovedaktørene interagerer med hverandre og med *konteksten*, sammenhengen, møtet foregår i. Kontekstbegrepet blir nærmere utdypet i kapittel 3, Teorigrunnlag. *Handlingen*, altså aktiviteten som skjer, er selve førstemøtet mellom tekst og leser. Dette møtet er et samspill mellom tekst og leser og ulike kontekstuelle faktorer.

Hensikten med prosjektet mitt har vært å undersøke og beskrive dette samspillet, og derfor har det vært nødvendig å studere flere analyseenheter. Læreboktekst, elevleser og kontekstuelle faktorer er alle relevante analyseenheter (Grønmo 2004:79ff). På bakgrunn av kompleksiteten i oppgavetemaet, valgte jeg å formulere problemstillingen som én overordnet

problemstilling med tre underspørsmål. Sammen har dette vært den retningsgivende problemstillingen for prosjektet.

Overordnet problemstilling i prosjektet:

Hva karakteriserer estetiske førstemøter mellom læreboktekst og elevleser?

Underspørsmål:

Hvordan inviterer lærebokteksten til interaksjon med elevleser?

Hva legger elevleseren merke til i førstemøtet med teksten?

Hvordan påvirker kontekstuelle faktorer det estetiske førstemøtet?

Problemformuleringene over er vide, derfor er det behov for presiseringer og avgrensinger. Jeg valgte å knytte prosjektet mitt til ungdomstrinnet. Grunnen til det er først og fremst at jeg arbeider på dette trinnet. Nærhet og interesse for nettopp ungdomsskolen, gjorde det svært aktuelt å undersøke ungdomsskoleelevers møter med tekst. En annen årsak til at jeg valgte å arbeide med ungdomstrinnet, er elevenes alder. Det kan se ut som mediekonsumet virkelig skyter fart i ungdomsskoleårene (Østbye 2009:76). Tenåringene er dessuten erfarne brukere av ulike medier. De mestrer mange elektroniske medier og tilhørende sjangrer, og emosjoner styrer derfor medieinteressene deres i stor grad (Seip Tønnessen 2007:20).

Ungdomsskoleelever møter ulike tekster i undervisningen, men lærebokens dominerende plass gjorde det interessant å arbeide nettopp med det læremidlet i prosjektet mitt. For meg var det naturlig å velge en lærebok i norsk til dette prosjektet. Spesielt to forhold ligger bak valget: Det er nettopp norskdidaktikk jeg studerer og norskfaget ett av de fagene jeg underviser i. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i det første kapitlet i læreboken *Fra saga til CD 9b* (Jensen & Lien 2007). Kapitlet har tittelen ”Rett på sak!” og omhandler det norskfaglige temaet *saktekster*. I metodekapitlet, kapittel 4, går jeg nærmere inn på valg av både læreverk og kapittel.

Jeg ønsket å undersøke det aller første møtet mellom elever og en ny, ukjent læreboktekst. Bakgrunnen for denne avgrensingen var sammensatt: for det første opplever jeg, som nevnt innledningsvis, at det første møtet mellom tekst og leser er et kritisk punkt. Førstemøtet kan føre til at leserne avviser teksten, eller tvert i mot åpner seg for den, blir engasjert og involverer seg i videre tekstarbeid. Dette gjør det interessant å få mer innsikt i hva elevene legger merke til i teksten, og hvordan de spontant responderer på det de sanser. En annen faktor som gjør det første møtet særlig relevant, er at ungdommers lesekultur ser ut

til å ha endret seg, slik jeg har beskrevet foran. Den første skanningen lesere gjør av en tekst, vil ofte styre lesemønstret videre (Kress 2010:176). Man kan dessuten beskrive leseres første, spontane sansing som ”porten til å skape mening i tekst” (Seip-Tønnessen 2005:34). Porten, eller tekstinngangen, kan ha stor betydning i leseprosessen. Leseprosessen kan sies å være delt i tre faser: førlesefasen, underveis- og etterlesingsfasen (Roe 2008:82ff). Førstemøtet mellom tekst og leser hører til i en førlesefase. Denne fasen er sentral i leseprosessen fordi da kan leseren orientere seg i teksten, aktivere forhåndskunnskap, skape en førforståelse av innholdet og velge hensiktsmessige lesestrategier. Det estetiske førstemøtet mellom læreboktekst og elev er et første skritt i leseprosessen og gir retning til videre arbeid med teksten.

## **Oppbygging av oppgaven**

Jeg har knyttet masterprosjektet mitt til tre hovedtemaer: estetikk, lærebøker og første fase i leseprosessen. Dette berører store fag- og forskningsfelt. I neste kapittel, som har tittelen ”Tidligere forskning”, vil jeg presentere et relevant utvalg av forskning på disse feltene. Der vil jeg også plassere mitt eget prosjekt i den eksisterende forskningstradisjonen. Prosjektet mitt vil ta utgangspunkt i analyse av et lærebokoppslag, elevs spontane respons ved førstemøtet med et lærebokkapittel og kontekstuelle faktorer som påvirker møtet mellom leser og læreboktekst. Tilnæringsmåten i prosjektet har vært inspirert av Isers teorier om leseakten, samtidig som jeg har valgt å hente analyseredskaper fra ulike teori. De teoriene jeg henter verktøy fra, vil bli presentert i kapittel 3: ”Teori”. Kontekstteorier, resepsjonsteorier og multimodalitetsteori er sentralt i kapitlet. Metodekapitlet følger deretter, og der vil jeg gjøre nærmere rede for overordnet forskningsdesign og detaljerte metodiske valg. Resultatene fra analyse av kontekst, tekst og elevrespons, vil jeg gjøre greie for i kapittel 5: ”Analyse av resultater”. Dette kapitlet starter med en analyse av relevante kontekstuelle faktorer. Dernest vil jeg presentere og analysere resultater fra tekstanalyse av det utvalgte tekstoppslaget. Deretter gjør jeg greie for intervjufunnene og analyserer disse. Resultatene fra analysene blir diskutert i det påfølgende kapittel 6: ”Drøfting av estetiske førstemøter”. I drøftingen setter jeg søkelys på ulike aspekter ved det helhetlige samspillet i et estetisk førstemøte mellom elever og læreboktekst. Masteroppgaven rundes av i kapittel 7 med ”Oppsummering og konklusjon”. Bakerst i oppgaven finnes litteraturliste og vedlegg.

## **Kapittel 2 Tidligere forskning**

Prosjekttemaet mitt, estetiske førstemøter mellom læreboktekst og elevleser, favner vidt og inviterer til tverrfaglige innfallsvinkler. Innledningsvis har jeg knyttet prosjektet til brede fagområder der jeg spesielt har framhevet estetikk-, lærebok- og lesefeltet. Dette er store fagfelt som inkluderer forskning på mange og ulike spørsmål. I dette kapitlet vil jeg gjøre greie for noe av forskningen fra de tre fagfeltene. Hensikten med kapitlet er primært å presentere forskning som er relevant i forhold til mitt prosjekt og dessuten å plassere prosjektet mitt i den eksisterende forskningstradisjonen. Først i kapitlet vil jeg presentere ulike forskningsområder som er sentrale innenfor estetikkfeltet. Deretter gjør jeg greie for sentrale forskningsspørsmål og funn knyttet til lærebokforskning. I den tredje hoveddelen av dette kapitlet vil jeg sette søkelys på relevante områder innenfor leseforskning.

### **Estetikkforskning**

Estetiske fag, fagdisipliner og arbeidsmåter strekker seg bakover i tid med røtter helt til oldtiden. Estetikken har forbindelseslinjer til ulike fagområder og kan derfor karakteriseres som et disiplinoverskridende fagfelt. Estetiske prosesser gjør seg også gjeldende på stadig flere områder (Bale 2009:7). Det kan sies å være tre sentrale retninger innen estetikken i dag: For det første kan estetikk forstås som vitenskap om sanselig erkjennelse, for det andre kan estetikk kalles en form for analytisk praksis og for det tredje kan det være et teorifelt (op.cit:13). Mitt prosjekt er forankret i skolen, og det styrer hvilke spørsmål innenfor estetisk forskning det er relevant å presentere her. På bakgrunn av det velger jeg å gjøre greie for forskning knyttet til medieestetikk, mediedidaktikk og estetiske læreprosesser.

### **Medieestetikk**

Massemediene har i dag stor påvirkningskraft i samfunnet, blant annet bidrar de til en sterk estetiseringstendens og økt forventning om sanseappell og opplevelse. Begrepet *medier* kan ha ulik betydning, avhengig av området det brukes på. I denne sammenhengen kan *medier*, eller *massemedier*, forklares som organisasjoner eller teknologi som sprer informasjon til mange på kort tid (Schwebs & Østbye 2007:18). Trykkekunstens inntog i Europa på 1400-tallet, kan sies å være starten for massemediene. På 1800-tallet ble skrift supplert med bilder, lyd og film. De siste tiårene har den digitale utviklingen knyttet elementer fra alle disse mediene sammen på en ny måte (op.cit:24). I dag kombineres uttrykksform, teknologi og senderinstitusjon i et medielandskap (Seip Tønnessen 2007:16). Bøker kan sies å være det

eldste og mest grunnleggende mediet, likevel har ikke alle medieforskere sett på bøker som et viktig medium (Schwebs & Østbye 2007:72). Fagtekster får også beskjeden oppmerksomhet i nasjonal og internasjonal litteraturforskning (Skjelbred & Aamotsbakken 2010:10).

Medieestetikk kan kalles et nytt forskningsfelt som fortsatt er i utvikling (Hausken 2009:21). Det tverrfaglige forskningsprosjektet *MedieEstetikk. Materialitet, Praksis, Erfaring* ble gjennomført på 2000-tallet i Norge og ble ledet av medieforsker Liv Hausken. Prosjektet hadde tre formål: å analysere et konkret fenomen, diskutere teoretiske spørsmål som ble reist i analysen og være et innspill i utviklingen av det nye forskningsfeltet (ibid). Et viktig spørsmål i prosjektet var: Hvordan spiller mediens uttrykksformer en rolle for hva som formidles? Dette bygger blant annet på forestillinger om at måten noe formidles på, vil påvirke sansing (op.cit:9). Medieestetikk er en måte å betrakte noe på og vektlegger mediets betydning for hvordan noe framtrer. Denne betraktningssmåten kan man anlegge overfor et hvilket som helst objekt (op.cit:12). Resultater fra forskningen er presentert i *Medieestetikk. Studier i estetisk medieanalyse* (Hausken 2009). Sentralt i konklusjonen er at ethvert estetisk møte krever en åpenhet: Den som ser, må være villig til å sanse, bruke tid og til å merke noe ved det man betrakter (op.cit:181). Også de grunnleggende antakelsene om at mediet gjør en forskjell, ble bekreftet i forskningen (op.cit:79,118).

Det medieestetiske forskningsprosjektet jeg har presentert foran, har vært inspirert av internasjonal forskning knyttet til estetikk og hverdagsliv generelt. Utgangspunkt for denne forskningen har vært å finne alternativer til den tradisjonelle estetikkforståelsen som er knyttet til kunst og egenskaper ved et objekt. Et sentralt forskningsspørsmål har vært å finne en sosial basis for estetisk erfaring der kontekstuelle faktorer blir trukket inn. Studiene har blant annet satt fokus på forholdet mellom en betrakter og det betraktede, og dette blir betegnet som *et estetisk møte* eller *en estetisk situasjon*. Betegnelsen viser at det handler om såkalt ”situasjonell estetikk”, en relasjon mellom subjekt og objekt i en kontekst (Berleant 2005:26). Filosofen Arnold Berleant er blant dem som har forsket på dette, og hans arbeider blir blant annet presentert i *Sensibility and Sense. The Aesthetic Transformation of The Human World* (Berleant 2010). Resultatene fra undersøkelsene viser at en estetisk situasjon er kompleks, og mange faktorer kan påvirke møtet eller relasjonen: den konkrete situasjonen, kulturell kontekst, objektets karakteristika og subjektets kunnskap og erfaring (Hausken 2009:18).

### **Mediedidaktikk**

Innenfor medieforskning har det også utviklet seg et didaktisk felt som særlig har viet oppmerksomhet til forholdet mellom undervisning og mediesjangrer som film, musikkvideo

og reklame. *Didaktikk* kan enkelt forklares som *undervisningslære*, men favner videre. Tysk didaktikktradisjon har vært preget av teoretisering og modellkonstruksjon, mens anglikansk og amerikansk tradisjon har vært bruksorientert med et mer teknisk preg (Schnack 2004:9). Comenius blir kalt for ”didaktikkens far” og i sin *Didactica Magna* (1657) stilte han spørsmålet: Hva er viktig å lære? (op.cit:13). Spørsmålet er like relevant i dag og har også vært et overordnet forskningsspørsmål i mange studier knyttet til medier og undervisning.

Norske barn og unge vokser opp i en medieverden. Tekstforsker Elise Seip Tønnessen har gjennomført en generasjonsstudie knyttet til nettopp dette temaet. I tidsrommet 1993 til 2005 fulgte hun en generasjon mediebrukere fra de gikk i barnehagen til de i 2005 gikk ut av ungdomsskolen (Seip Tønnessen 2007:12). I dette forskningsarbeidet ble det studert komplekse sammenhenger mellom barn og deres oppvekst i et mediasamfunn. Resultater fra arbeidet er blant annet presentert i *Generasjon.com* (Seip Tønnessen 2007). Forskingen viser blant annet at medier og teknologisk utvikling spiller en svært viktig rolle i ungdommenes liv. Ungdom fascineres av ulike medier, og det påvirker deres møte med alle typer tekster (ibid). I analysen av kulturkonteksten i det femte kapitlet i denne oppgaven, vil jeg gjøre nærmere rede for en del av disse forskningsfunnene.

Også danske forskningsprosjekter har undersøkt medienes betydning for barn og unge. I siste halvdel av 1990-tallet ble det gjennomført en rekke undersøkelser som resulterte i debatt om de elektroniske medienes estetiske betydning for barn og unges identitetsbygging (Iversen m.fl. 2002:9). Forskingen pekte på at mediene er de mest betydningsfulle dannelsesfaktorer i barn og ungdommers liv, og det ser ut til å ha oppstått en kløft mellom mediebruk i og utenfor skolen (op.cit:10). Det ble derfor stilt spørsmål om hvordan barn og unges fascinasjon av medier kunne brukes i en pedagogisk sammenheng. I den påfølgende forskningen så man særlig på samspill mellom medietekstens appell og mottakerens avkoding (op.cit:11). Noe av denne forskningen er presentert i rapporten *Mediebrug og medierecepsjon* (Asmussen m.fl.1998) og artikkelsamlingen *Mediedidaktik* (Iversen m.fl. 2002). Det blir blant annet poengtert hvordan vi lever i en medieverden der utallige inntrykk er rettet mot vårt sansesapparat. Samtidig avløses det tradisjonelle læringsparadigmet basert på skriftbasert erkjennelse, med en større sanselig og opplevelsesbasert bildebåret formidling (Iversen m.fl.2002:56). Dette skjer uten at lærere har særlig god kunnskap om hvordan elever lærer gjennom bruk av bilder, sansestimulering og opplevelse. Det konkluderes med at lærere må forstå å utnytte det potensialet som ligger i barn og unges mediebaserte kunnskapstilegnelse (op:cit:60). Denne forskningen har reist store didaktiske spørsmål: Hvordan påvirker mediasamfunnet ungdoms møte med skolens tekster? Hvordan kan lærere bygge bro mellom

læringskulturen unge tilegner seg i fritiden og skolens skriftbaserte undervisning?(Seip Tønnessen 2007:163ff, Iversen 2002:11,60).

### **Estetiske læreprosesser**

Estetiske læreprosesser som forskningsfelt kan, på samme måte som medieestetisk forskning, kalles et nytt estetisk og vitenskapelig felt (Lindstrand & Selander 2009:11). Feltet er stort, men fokuserer ofte på to dimensjoner: på den ene siden estetiske emner og disipliner, og på den andre siden læring gjennom estetiske prosesser eller estetikk som aspekt i all læring (op.cit:13). Tradisjonelt har *estetiske læreprosesser* vært knyttet til estetiske fagområder som billedkunst, drama, lyrikk, musikk og dans. De siste årene har begrepet fått utvidet betydning og brukes nå ofte om læreprosesser som rommer opplevelser; opplevelser der sansing, intuisjon og analyse spiller sammen (Andersen 2004:25).

I Sverige finnes det et doktorandprogram med betegnelsen ”Forskarskolan Estetiske lærprosesser”. Dette programmet har spesielt utforsket skjæringspunktet mellom estetiske prosesser og læreprosesser, dessuten grenselandet mellom kunstnerlige og ulike vitenskapelige virksomheter (Lindstrand & Selander 2009:9). Mange av prosjektene som har vært knyttet til dette doktorandprogrammet, blir presentert i artikkelsamlingen *Estetiske læreprosesser* (Lindstrand & Selander 2009). Prosjektene spenner vidt. Mye av arbeidet har vært knyttet til spørsmål om hvordan man kan arbeide med praktisk-estetiske fagdisipliner og emner i skolen. Læring gjennom estetiske prosesser og estetikk som dimensjon ved all læring, har dessuten vært sentralt i denne forskningen (op.cit:13).

Også i Norge forskes det på estetiske læreprosesser, og et sentralt spørsmål er hvordan man kan øke forståelsen av det estetiske som erfaringsform. Denne forskningen bygger på at det estetiske er et avgjørende medium for å bli klok på verden og seg selv (Hohr 2004:12). På samme måte som i svenske ”Forskarskolan”, forskes det på estetikk eller *formaktivitet* som grunnlag for estetisk erfaring. Begrepet *form* brukes da i utvidet betydning og viser til alle aktiviteter der mennesker bevisst skaper og sanser betydninger gjennom form. I denne estetiske aktiviteten oppstår det opplevelser som igjen analyseres. Ulike aspekter er knyttet til disse formgivingsaspektene, blant annet emosjonelle, sansemessige og kommunikative (Heinesen 2006:10). En sentral aktør i dette feltet er pedagogikkforsker Hansjörg Hohr. Forskingen konkluderer blant annet med at estetiske læreprosesser kan bidra til å bearbeide en moderne verdens kompleksitet (op.cit:11).

Flere nordiske forskningsmiljøer har arbeidet med spørsmålet om sammenheng mellom estetikk og læreprosesser. Staffan Selander og Gunther Kress har undersøkt og drøftet

spørsmål knyttet til læring, kommunikasjon og meningsskaping i et samfunn som i stadig økende grad preges av multimodalitet. Deres arbeid peker blant annet på læring som kommunikasjon og tegnskapende aktiviteter. Skolens nye rolle og nødvendig endring i læreprosesser, har vært sentralt i forskningen. Dessuten har de arbeidet for å forme et egnet begrepsapparat for dette fagområdet (Selander & Kress 2010). Også det finske forskningsprosjektet ”Läsning och skrivning i det 21:a århundradet” har løftet fram nye læreprosesser. I prosjektet har man undersøkt hvordan estetiske innganger til tolkende fiksjonslesing kan konkretiseres i veiledende didaktiske modeller utformet for lærere (Kaihovirta-Rosvik m.fl. 2011:217). Prosjektet bygger blant annet på resepsjonsteorier, transformativ estetisk teori og sosialsemiotisk multimodalitets teori. På dette teoretiske grunnlaget har forskerne, i samarbeid med lærere, studert bruk av estetiske modeller i litteraturundervisning. I dette arbeidet har man sett at en ”konstnærlig lærprosess” er syklisk og transformativ (op.cit:222). Læringen skjer altså i en sirkelbevegelse som starter med sanseopplevelser. Disse transformeres til andre modaliteter, og i denne prosessen skjer det læring (ibid). Denne tilnæringsmåten kan anvendes ved lesing av fiksjonstekster og en slik estetisk lesing blir betegnet som opplevelseslesing (op.cit:226). Forskerne i dette prosjektet konkluderte blant annet med at estetiske innganger til fiksjonstekster, tilbyr begreper og redskaper for refleksjon slik at elevene kan generere forståelse og innsikt (op.cit:229ff).

## **Lærebokforskning**

Ved Høgskolen i Vestfold har det gjennom flere år vært et ”Senter for pedagogiske tekster og læreprosesser”. Dette har blant annet ført til utstrakt forskning på lærebøker. Sentrale prosjekter har blant andre vært *Valg, vurdering og kvalitetsutvikling av lærebøker og andre læremidler* (2000-2003) og *Lesing av fagtekster som grunnleggende ferdighet i fagene* (2006-2010). Disse prosjektene har satt søkelys på mange og ulike spørsmål knyttet til lærebøker. Her vil jeg redegjøre for tre områder fra lærebokforskningen som er særlig relevante for mitt prosjekt. Først vil jeg gjøre greie for forskning på læreboken som multimodal tekst. Dernest presenterer jeg forskning knyttet til lærebøkens paratekster, og til slutt vil jeg gjøre greie for forskning med søkelys på lærebøkens estetiske dimensjon.

## **Multimodalitet**

Dagens trykte lærebøker er satt sammen av verbaltekst, ulike illustrasjoner, tabeller, tekstbokser m.m. Lærebøkene er i stor grad blitt det man kaller *multimodale* tekster. *Multi*



betyr *flere* og *modal* kommer fra *modus* som betyr *måte*. Begrepet *multimodal* betegner tekster der flere uttrykksformer, eller modaliteter, spiller sammen for å skape mening (Baldry & Thibault 2006:21). Begrepet *multimodal* ble også brukt i høringsutkastet til *Læreplan for Kunnskapsløftet 2006*, men i den ferdige læreplanen var begrepet byttet ut med uttrykket *sammensatt tekst*. Dette uttrykket er beholdt i utkastet til ny læreplan for norskfaget (Bjerke m.fl. 2012). Det er noe diskusjon om denne termen er egnet. Bakgrunnen for kritikken er blant annet at ordet *sammensatt* er upresist og lite dekkende (Roe 2008:52). Dessuten kan det virke kunstig å bruke ordet ”sammensatthet” om tekster (Løvland 2007:21). Her velger jeg likevel å bruke begrepene *multimodal* og *sammensatt tekst* synonymt, og forstått som tekster der flere uttrykksmåter er brukt og samspiller i meningsskapingen.

Graden av multimodalitet i lærebøker har nærmest eksplodert de siste tiårene (Baldry & Thibault 2006:58). På bakgrunn av denne utviklingen har også forskning knyttet til multimodale lærebøker akselerert på 2000-tallet. Et sentralt forskningsprosjekt i den sammenhengen er *MULL, Multimodalitet, lesing og læremiddel*, som ble gjennomført i perioden 2007-2010 (Seip Tønnessen 2010:21). Prosjektet satte særlig søkelys på skolestart og overgang fra småskole- til mellomtrinn, og formålet med forskningen var å studere hvordan leseopplæring fungerte når tekstene i stor grad var multimodale (ibid). Blant dem som deltok i dette prosjektet var tekstforsker Anne Løvland, og målet for hennes delprosjekt i MULL var å samle kunnskap om leseopplæring knyttet til sakprosa (Løvland 2011:5). På grunnlag av sosiokulturell leseteori kombinert med multimodalitetsteori undersøkte hun faglig literacypraksis i barneskolen. Studiene fra MULL-prosjektet blir blant annet presentert i bøkene *Sammensatte tekster. Barns tekstpraksis* (Seip Tønnessen, red, 2010) og *På jakt etter svar og forståing. Samansette fagtekstar i skulen* (Løvland 2011). En konklusjon i forskningen om leseopplæring og sakprosa var blant annet at multimodalitet ikke er garantist for mer eller bedre læring. Hvordan de multimodale sakprosaetekstene er og hvordan man benytter dem i klasserommet, er det som virker inn på læringen (op.cit:165).

Beslektet med MULL-forskningen, men med en annen innfallsvinkel, er forskningsprosjektet *Lesing av fagtekster som grunnleggende ferdighet i fagene*. Dette ble gjennomført i perioden 2006-2010 og hadde som hovedmål å ”bidra til økt kunnskap om skolens lesekultur og fagtekstenes og læremidlenes rolle i arbeidet med lesing som grunnleggende ferdighet i alle fag” (Skjelbred & Aamotsbakken 2010:9). Studiene knyttet til prosjektet tok utgangspunkt i fire ulike fag: matematikk, naturfag, RLE og norsk. Undersøkelsene ble gjennomført på 2., 5. og 8. klassetrinn (Smidt m.fl.2011:16). Viktige forskningsfunn var at lærebøkene som ble undersøkt, var sterkt multimodale og formidlet faglig innsikt på en effektiv og fagspesifikk

måte (Skjelbred & Aamotsbakken 2010:17). Fotografier, illustrasjoner, tabeller, informasjonsbokser og farger var vanlige modaliteter i disse lærebøkene (Maagerø & Winje 2010:154ff).

Også internasjonal forskning har satt søkelys på utviklingen i trykte lærebøker. Med utgangspunkt i lærebøker i naturfag har tekstforskerne Anthony Baldrey og Paul J. Thibault studert endringene som har skjedd i trykte læremidler. Med blant annet analyseredskaper fra sosiallingvistikk og sosialemiotisk multimodalitetsteori, peker de på typiske trekk ved dagens multimodale lærebøker. Forskningsfunnene deres viser at visuelle elementer er sentrale i meningsskapingen, der det verbale tidligere spilte hovedrollen. Dessuten preges lærebøkene av mye fargebruk og romlig organisering av siden (Baldry & Thibault 2006:58). Dette bidrar til stor grad av *meningsfortetting*, noe som gir informasjonstette boksider og oppslag (op.cit:19). Forskningen konkluderer med at lærebøker krever en sammensatt lesekompetanse for at leseren skal kunne skape mening i samspillet mellom de ulike modalitetene (op.cit:102).

### **Paratekster**

Lærebøker er kjennetegnet ved at de er spesielt tilrettelagt for undervisning. Én vanlig måte å tilrettelegge på, er å utstyre lærebøkene med *paratekster*. *Paratekster* er tekstelementer utover den løpende brødteksten (Skjelbred & Aamotsbakken 2010:124). Begrepet er utviklet av Gérard Genette som spesielt arbeidet med skjønnlitterære tekster. Sentralt i hans arbeid var det å finne ordnende elementer i tekstverdenen (ibid). Genette sammenliknet paratekstene med en ”dørstokk” eller ”grenselinje” (Genette 1997:2, her etter Skjelbred 2010:169). Paratekstene befinner seg altså både innenfor og utenfor teksten. På bakgrunn av det delte Genette paratekstene i to kategorier: *peritekster* som befinner seg innenfor teksten, og *epitekster* som finnes utenfor selve teksten. I en lærebok er vanlige peritekster overskrifter, stikkordsregister, margtekster, oppgaver osv. Epitekster knyttet til lærebøker kan være såkalte lærerveiledninger eller ressurspermer, og nettsted med direkte tilknytning til læreboken.

I forskningsprosjektet *Lesing av fagtekster som grunnleggende ferdighet i fagene* undersøkte man paratekstuell tilrettelegging i læreverk. Ledere i dette prosjektet var tekstforskerne Dagrud Skjelbred og Bente Aamotsbakken. Funnene i forskningen viste blant annet at lærebøkene har et variert utvalg av paratekstlige elementer. Overskrifter på ulike nivåer, oppgaver, ordforklaringer, sammendrag, illustrasjoner, bildetekster og margtekster var vanlige (ibid). Samtidig viste undersøkelsene at lærere i liten grad fokuserte på disse tekstelementene i undervisningen. Studiene viste også at elevene verken leste eller kommenterte paratekstene. Et særlig overraskende funn var at elevene ofte hoppet over

overskrifter når de leste. Ordforklaringer var ofte plassert bak i lærebøkene, og disse ble i liten grad brukt av elevene i undersøkelsen. Også margtekster ble nærmest oversett av elevene og direkte spørsmål viste at elevene ikke forsto hensikten med disse elementene (op.cit:132ff).

Oppgaver er en viktig paratekst i dagens lærebøker, og de gjorde sitt inntog i bøkene i tilknytning til arbeidsskoleprinsippet og *Normalplanen av 1939* (Skjelbred 2011:115). I dag arbeides det mye med oppgaveløsning i skolen (Skjelbred 2010:178). Oppgavene kan variere fra korte spørsmål til store prosjekter. Ofte arbeider elevene individuelt eller sammen om oppgavene, mens læreren går rundt og veileder (Skjelbred 2009:271, 274). Oppgavene som ble undersøkt i forskningsprosjektet *Lesing av fagtekster som grunnleggende ferdighet i fagene*, viste at oppgaver kan ha ulike funksjoner knyttet til lesing. For det første peker de på hva i faget som er viktig. Arbeid med oppgaver vil derfor kunne styre elevenes møte med teksten i stor grad. For det andre kan oppgavene synliggjøre hvilke lesestrategier de skal bruke. Oppgaveformuleringene vil innvirke på valg av teksttilnærming og dermed oppfordre eleven til å enten å finne informasjon, tolke, reflektere eller annet. Oppgavene kan også, i ulik grad, bidra til utvikling av et egnet fagspråk (op.cit:179).

### **Den estetiske dimensjonen**

Når man forstår *estetikk* som *sansing*, kan også lærebøker sies å ha en estetisk dimensjon. I tilknytning til forskningsprosjektene *Lesing av fagtekster som grunnleggende ferdighet i fagene* og *MULL-prosjektet*, er den estetiske dimensjonen ved lærebøker løftet fram. Med bakgrunn i Baumgartens forståelse av estetikkbegrepet, kan termen *den estetiske dimensjonen* forklares som et aspekt ved et uttrykk som særlig appellerer til sansene våre, og som oppstår i møtet mellom tekst og betrakter eller leser (Maagerø 2010:153).

Sentrale aktører i norsk forskning på lærebøkers estetiske dimensjon, er tekstforskerne Anne Løvland og Eva Maagerø. Forskningen på dette området viser at den estetiske dimensjonen kan realiseres på ulike måter i trykte læremidler. Den kan komme til uttrykk gjennom design og layout, gjennom alle typer illustrasjoner og bildebruk, gjennom farger og typografi – i tillegg til spill mellom de ulike modalitetene. Likevel vil det som gir en estetisk opplevelse, variere fra leser til leser og være avhengig av konteksten tekstmøtet skjer i (ibid). Én side ved lærebokens estetiske dimensjon, er fokus på sterk sansestimulering og opplevelse. Forskere har også problematisert nettopp denne siden ved den estetiske dimensjonen: Skolens oppgave er å bidra til at elevene retter et mer kritisk blikk på tekster, heller enn å legge til rette for sanselige opplevelser (Løvland 2007:43). Et annet sentralt spørsmål er hvorvidt det er

mulig, eller ønskelig, å kombinere estetisk opplevelse og kritisk refleksjon i møte med tekster (Seip Tønnessen 2007:161ff).

I forskningsarbeidet knyttet til lærebøkens estetiske dimensjon, har illustrasjonene fått mye oppmerksomhet. Et sentralt forskningsspørsmål i den sammenheng har vært hvilke funksjoner illustrasjonene i trykte lærebøker kan ha. Resultatene viser at illustrasjoner kan ha flere funksjoner. De skal spesielt bidra til å skape kontakt med leser og dessuten være informative (Maagerø 2010:156). Informasjon og fagkunnskap ser ut til å være det aller mest sentrale, mens det er mindre vektlegging av å engasjere leserne følelsesmessig (Løvland 2011:67,91). Fagfokuset i lærebøkene kommer også til uttrykk gjennom stor grad av *redundans*, eller *meningsmessig overlapping*, mellom illustrasjoner, bildetekst og brødtekst (op.cit:80). Et annet forskningsfunn i sammenheng med studiene av illustrasjoner, er at elevene ser ut til å legge liten vekt på illustrasjonene når de leser lærebøker. Tendensen er den samme i undervisning: illustrasjoner fikk noe oppmerksomhet i førlesefasen, i videre lese- og læringsarbeid ble bildematerialet lite brukt (Løvland 2010:159).

## **Leseforskning**

Dagens multimodale lærebøker krever at leseren har en sammensatt lesekompetanse for å få godt læringsutbytte (Skjelbred & Aamotsbakken 2010:17). På bakgrunn av blant annet svake resultater på leseundersøkelser<sup>1</sup>, er forskning på lesing og leseopplæring vokst de siste tiårene (Roe 2008:9). Leseforskning i dag er et omfattende fagområde med forskjellige fagfelt og ulike tilnærminger (Strømsø 2007:22). Her vil jeg først gi en kort kronologisk oversikt over utviklingen i leseforskning fra 1970-tallet og fram mot i dag. Et historisk tilbakeblikk er nyttig fordi disse forskningstradisjonene eksisterer også i dag og er dessuten grunnlag for nye tendenser i leseforskningsfeltet. Dernest vil jeg presentere det som kan se ut som en ny retning innenfor leseforskning: *engaged reading*. Til slutt i dette delkapitlet vil jeg løfte fram to sentrale faktorer i dagens leseforskning: motivasjon og engasjement.

### **Leser, tekst og kontekst – fokusforskyvning**

På slutten av 1960- og begynnelsen av 1970-tallet økte oppmerksomheten om at lesing var en meningssøkende prosess (Strømsø 2007:28). Dette førte blant annet til at leseforskning la vekt på leseren. Leserens kunnskap og erfaringer ble sett på som viktig for hvordan han eller hun tolket og forsto teksten. I dette forskningsfeltet utviklet blant annet *resepsjonsteoriene* seg,

---

<sup>1</sup> Det refereres til blant annet PISA-undersøkelsene og nasjonale prøver som jeg gjør greie for på s. 55-56

altså forskning som stilte spørsmål om hva som skjer med leseren i møte med teksten (Roe 2008:30). Denne forskningen var særlig knyttet til skjønnlitteratur, og det utviklet seg etter hvert en tysk tradisjon, *Konstazer-skolen* eller *resepsjonestetikken*, og en amerikansk retning, *reader-respons-teori* (op.cit:31). Felles for de ulike retningene er vektleggingen av samspillet mellom leserkompetanse og tekst. Wolfgang Iser har hatt særlig stor betydning i dette forskningsfeltet (Aamotsbakken & Knudsen 2011:117). Isers lese teorier setter blant annet søkelys på lesing som et samspill mellom tekst og leser, der tekstens impliserte leser og leserens vandring i teksten er sentralt (op.cit:140f). Dette vil jeg gjøre nærmere rede for på side 31-33 i oppgaven. Inspirert av blant annet Isers teorier, har tekstforsker Susanne Knudsen i løpet av 1990-2000-tallet utviklet en ”interaksjonsteori” der det er fokus på hvordan tekst og leser interagerer i en leseprosess (op.cit:kap.6).

På midten av 1970-tallet vokste det fram et leseforskningsfelt som var interessert i lesestrategier (Strømsø 2007:34). Forskning på leserens forkunnskaper, kognitiv skjematologi og metakognisjon kan også knyttes til denne forskningsretningen (Roe 2008:30f). Viktige forskningsspørsmål i denne perioden var blant annet knyttet til *lesestrategier*. Begrepet *lesestrategi* brukes noe ulikt. Her velger jeg en vid forståelse av begrepet og lar det betegne ”alle grep en leser gjør for å fremme leseforståelsen” (op.cit:84). Innenfor denne forskningen var et sentralt forsøk blant annet Palincsar og Browns sitt opplegg basert på såkalt *resiprok undervisning*, der en gruppe elever fikk innføring og trening i å bruke ulike lesestrategier i arbeidet med ulike tekster (Strømsø 2007:34). Forskning på metakognitive strategier, altså bevissthet om egen leseforståelse og ferdigheter i å sjekke egen tekstforståelse, er en del av dette forskningsfeltet (op.cit:35). Tidlig forskning på lesestrategier var i stor grad opptatt av hukommelse. I dag forskes det også på lesestrategier, men med mer vekt på tekstforståelse. En kjent studie av lesestrategier fra 2000-tallet er Nell K. Duke og P. David Pearson sin studie av gode lesere i aktivitet (Roe 2008:85).

På 1980-tallet undersøkte mange forskere tekststrukturer og hvilken betydning tekstens oppbygging har for lesingen (Strømsø 2007:36). Det ble blant annet undersøkt hvilke narrative strukturer som fremmet eller hemmet lesing og hukommelse. Forskningen viste at de som leste fortellinger med typisk struktur, lettere husket det de hadde lest. Denne forskningen ble også knyttet til sakprosa, og resultatene var de samme: Lesere med kunnskap om saksjangerer, husket innholdet i tekstene lettere enn de som ikke kjente den aktuelle sjangeren fra tidligere. Forskerne bak disse sakprosastudiene, Teun van Dijk og Walter Kintsch, la også vekt på at tekststrukturene hadde betydning for valg av lesestrategier i møte med en tekst (op.cit:37). En parallell forskningsretning i dag er for eksempel den australske språkforskeren

Mary Macken-Horariks studier av læring i ulike domener. Hun vektlegger synliggjøring og eksplisitt tekstundervisning der tekstene gjøres til gjenstand for undervisning (Seip Tønnessen & Maagerø 2006:19ff).

Fra overgangen mellom 1980-og 90-tallet har leseforskning i stadig økende grad satt søkelys på lesningens samspill med omgivelsene, altså den betydningen kulturell og sosial kontekst har i leseprosessen. Denne forskningen førte til at man begynte å se på lesekompetanse som *literacy* (Roe 2008:34). Leseforskning der man er opptatt av sosiale og kulturelle sider ved leseprosessen, har økt veldig i omfang de siste tjue årene og fått stor utbredelse (Strømsø 2007:41). Et mye omtalt prosjekt som kan knyttes til literacyforskning, er David Barton og Mary Hamiltons etnografiske studie av tekstpraksiser i England på 1990-tallet. Med utgangspunkt i blant annet deres literacystudier, har tekstforsker Løvland gjort studier av *teksthendingar*, eller *literacy events*, i klasserommet (Løvland 2011:13f). Med utgangspunkt i blant annet typiske teksthendinger, setter denne forskningen fokus på ulike sider ved bruk av lærebøker i undervisningen. Forskningsfunnene viser at noen teksthendinger egner seg godt til å utvikle kompetente lesere av fagtekster. Andre teksthendinger er mindre egnet, og ”svarjakten” skiller seg ut som en vanlig, men lite konstruktiv aktivitet (op.cit:165). Leseforskning de siste 40-50 årene viser at fokus har forskjøvet seg. Ulike vitenskapelige retninger har delvis avløst hverandre, men også eksistert side om side og utfylt hverandre (Roe 2008:30). Sammen bidrar dette til mangfoldet i dagens leseforskning.

### ***Engaged reading* - en ny epoke**

Dagens leseforskning tar utgangspunkt i retningene som er presentert foran. Samtidig er forskningsfeltet i endring (Alexander & Fox 2004:50f). Fra slutten av 1990-tallet har det skjedd en endring i synet på elev og læring i et fellesskap. Denne endringen har også ført til nytt syn på leseprosessen og samspillet mellom tekst, leser og kontekst. Hovedforandringen ligger i økt fokus på motivasjon i form av lesers mål, interesser og involvering i leseprosessen (ibid). Det kan være flere årsaker til endringen vi ser i dag: For det første har det skjedd en utvikling av tekster fra lineære til ikke-lineære hypertekster. Dessuten har mye av forskningslitteraturen om motivasjon funnet vei inn i leseforskningen. Den tredje årsaken til nåtidens endrede leseforskning, kan være at man nå ser at lesing og leseopplæring er et område som gjelder alle, uansett alder (op.cit:51).

De amerikanske leseforskerne Patricia Alexander og Emily Fox, kaller den nye retningen innen leseforskning for *engaged reading*. *Engaged* i denne sammenhengen henspiller på flere forhold: For det første at dagens multimodale modale tekster krever en

utvidet lesekompetanse. *Engaged reading* er dessuten en meningsfylt og målrettet deltakelse i tekstbasert læring som involverer både kognitive og affektive sider ved leseren. Et tredje kjennetegn er at man ser på leseren som mer enn en passiv mottaker av informasjon. Han eller hun er aktivt med i konstruksjon av mening, og den aktive leser har fokus på strategisk prosessering og velger hensiktsmessige lesestrategier avhengig av situasjonen (op.cit:52). *Engaged* dreier seg altså om å være nærværende i møtet med teksten. Det forutsetter en forpliktelse som knytter individ og situasjon sammen, og som avgjør grad av involvering eller engasjement (Skaftun 2009:20).

Denne leseforskningen har resultert i tre prinsipper som kan sies å være en rettesnor for leseforskning etter årtusenskiftet. Første prinsipp understreker at lesing er en kompleks prosess, der både kognitive, estetiske og sosiokulturelle sider er aktive og interaktive. Blant annet har forskningen vist at det er en signifikant sammenheng mellom elevenes kunnskap og deres interesser, og dessuten at opplevelse av at tekster har personlig relevans fører til et dypere engasjement. Det andre prinsippet studiene framhever, er at undervisning må avspeile at elever er omgitt av et mangfoldig tekstunivers som krever en utvidet lesekompetanse. Det tredje prinsippet setter fokus på at lesing er multidimensjonal; det er nær sammenheng mellom leserens kunnskap, strategivalg og motivasjon. Dette gjør at leseopplæring må suppleres med komplekse, resiproke opplæringsmodeller: altså leseopplæring der det er fokus på gjensidighet og dialog (Alexander & Fox:53,Roe 2008:76).

### **Motivasjon og engasjement – kritiske faktorer i leseprosessen**

Innenfor den nye retningen i leseforskningen blir motivasjon og engasjement særlig vektlagt og sett på som kritiske faktorer i leseprosessen. *Motivasjon* er et paraplybegrep og omfatter trekk ved individet som deres mål, tro på egen mestring, egne interesser og behov (Gurthie m.fl 2004:931). En definisjon på begrepet er at motivasjon er biologiske, psykologiske og sosiale faktorer som aktiverer, gir retning til og opprettholder adferd i forhold til å nå et mål (Kaufmann, her etter Roe 2008:39). Motivasjon kan deles i to hovedkategorier: indre og ytre motivasjon. Den første er knyttet til en indre drivkraft fra for eksempel nysgjerrighet og interesse, mens ytre motivasjon handler om utvendig belønning (Gurthie m.fl 2004:931).

Lesemotivasjon handler om indre motivasjon: nysgjerrighet, interesse for å lære gjennom lesing, involvering, glede over og forventning om mestring (op.cit:932). Studiene til blant andre motivasjonsforsker John T. Gurthie, viste at det var klar sammenheng mellom lesemotivasjon og leseferdighet (op.cit:951). Bak disse forskningsfunnene kan det ligge ulike årsaker: Motivasjonen påvirker hva personer velger å gjøre, for eksempel hvor ofte en elev

velger å lese. Dessuten kan motivasjon påvirke elevens energinivå i leseprosessen, eller sagt på en annen måte: graden av innsats og konsentrasjon kan påvirkes av motivasjon. En tredje årsak til at motivasjon og leseferdighet ser ut til å henge sammen, kan være at elever som er svært motivert for lesing, har større utholdenhet og takler mer motstand i leseprosessen enn det en lavt motivert elev gjør (Bråten 2007:75).

I Norge er mye leseforskning knyttet til PISA-undersøkelsene. Sentrale spørsmål i denne forskningen er blant annet: Hva er lesekompetanse, og hvordan kan den bygges opp? Forskningsfunnene viser at lesing både er en intellektuell og emosjonell prosess, og at motivasjon og engasjement er avgjørende for evne og vilje til å lese. Det betyr at ett av målene ved lesing er å få elevene motiverte for å lese, slik at de går inn i tekstene med interesse og forventning (Roe 2008:38, 39). Intervjuundersøkelser knyttet til PISA, peker på flere trekk ved dette forholdet. Kunnskap om emnet man skal lese, øker interessen for å lese. Interesse for det man skal lese, øker leselysten (ibid). Andre faktorer som kan motivere elever er valgmuligheter, utfordringer, selvstendighet og samarbeid – i tillegg til tro på muligheter for mestring (Mortensen-Buan 2006:184). Forskningen viser også at høy lesemotivasjon kan veie opp for andre uheldige forhold som for eksempel dårlige forkunnskaper eller manglende strategiferdigheter (Mortensen-Buan 2010:136).

## **Oppsummering**

Gjennomgangen av tidligere forskning viser ingen entydige konklusjoner. Noen tendenser trer likevel fram: Estetikkforskning er et nytt felt som er i ferd med å ta form, og så langt har denne forskningen fokusert relativt lite på lærebøker. De tradisjonelle lærebøkene utfordres og påvirkes av elektroniske medier. Læreboktekster er sterkt multimodale med utstrakt bruk av paratekster. Paratekster ser ut til å ha liten betydning for elever i deres møte med lærebokteksten. Lærebøkene består i stadig større grad av visuelle elementer, blant annet er ulike illustrasjoner mye brukt. Tidligere forskning viser at elevene er mest opptatt av illustrasjoner tidlig i leseprosessen, men at de blir lite vektlagt i videre lesearbeid. Leseforskningen ser nå ut til å være på vei inn i en ny æra der både tekst, leser og kontekst tillegges betydning. Mye tyder på at motivasjon og engasjement er sentrale faktorer i leseprosessen. Elever leser med ”hele seg” og i møte med læreboktekst vil umiddelbar sansing påvirke videre involvering i teksten.



## Kapittel 3 Teorigrunnlag

I forskningsarbeid er teori muligheter, muligheter til å forstå og forklare det man ser.

Opprinnelig stammer begrepet *teori* fra det greske ordet *theoria* som betyr *det å se på* eller *granske*. I denne sammenhengen vil teori være et sted der jeg henter analyseredskaper for å granske estetiske førstemøter. Mitt prosjekttema er sammensatt av ulike elementer: tekst, leser, kontekst og interaksjonen mellom disse. I arbeidet trenger jeg derfor analyseredskaper som kan bidra til å forstå både enkeltenelementene og samspillet mellom dem. Formålet med dette kapitlet er derfor å gjøre greie for mitt teoretiske utgangspunkt. Først vil jeg presentere mitt vitenskapelige ståsted. Videre vil jeg gjøre rede for de teoriene jeg vil hente analyseredskaper fra: kontekstteorier, resepsjonsteorier og multimodalitetsteorier.

### Vitenskapelig ståsted: dialogisme

Formålet med en lærebok er at elever skal kunne dra nytte av den i egen læring. En forutsetning for det, er at lærebokteksten og leseren *kommuniserer*. Begrepet *kommunisere* kommer fra latin og betyr *å gjøre felles* (Schwebs & Østbye 2007:10). Det har vært vanlig å tenke på kommunikasjonsprosessen som ”overføring av et budskap”; en ”rørmodell” der en avsender koder et budskap, budskapet sendes til en mottaker som avkoder og dermed får del i budskapet (op.cit:12). Nå er det utviklet mange andre kommunikasjonsmodeller som vektlegger at kommunikasjon forutsetter interaksjon (op.cit:15, Tønnesson 2002:223).

Innenfor vitenskapsområdet *dialogisme* er et sentralt stikkord nettopp interaksjon (Linell 1998:35). *Dialogisme* kan defineres slik: ”[...] interaction through symbolic means by mutually co-present individuals [...]” (op.cit:10). Dette vitenskapsområdet har røtter tilbake i tid, og særlig Mikhail Bakhtin blir knyttet til *dialogisme*. Sentralt i hans teorier er påstanden om at enhver ytring inngår i en kommunikasjonskjede, en kjede der de enkelte ytringer ikke kan rives løs fra de øvrige. ”[...] ytringa vert frå første stund bygt opp med tanke på moglege svarande reaksjonar, og det er for deira skuld ho vert skapt” (Bakhtin [1919] 2005:38f). Dette sitatet er illustrerende for nettopp Bakhtins tanke om ”ytringens adressivitet”, det vil si at alle ytringer er rettet mot noen og kommer fra noen (op.cit:39). *Dialogisme* også har røtter i fenomenologi, pragmatisme, sosial behaviorisme og sosiokulturell teori (Linell 1998:40f). Sammen med Bakhtins teorier har dette gitt opphav til moderne dialogisme som kjennetegnes av flere faktorer: [...] dialogue and communication involve, by definition, some kind of coordination (or cooperation), coherence, reciprocity and mutuality [...] (op.cit:14).

Til tross for vektlegging av gjensidighet og fellesskap, bygger ikke *dialogisme* på symmetri mellom deltakerne i kommunikasjonen. Tvert i mot: Dialogisme forutsetter

asymmetri og komplementaritet fordi nettopp det skaper behov for samspill og kommunikasjon (ibid). En forklaring på kommunikasjon er at det forgår i to stadier. Det første stadiet er preget av en ”rethors” tekstskeping eller artikulasjon. I det andre stadiet tolker leseren på grunnlag av sine interesser og oppmerksomhet (Kress 2010:36f). Kommunikasjon forutsetter tolkende engasjement i interaksjon med en tekst skapt av andre, og nettopp tolking kan ses som det grunnleggende i kommunikasjon: ” Interpretation is the defining criterion of communication: only if there have been interpretation, has there been communication” (op.cit:35). Ut fra denne definisjonen på kommunikasjon, vil da lesing være kommunikasjon? “Ja”, svarer stadig flere. “Reading is communication” (op.cit:37). Likevel har man i skolesammenheng ofte sett på lesing som en analog prosess der budskap blir overført fra en sender til en mottaker (ibid). I dag er denne holdningen i endring: Lesing blir nå i større grad regnet som kommunikasjon, altså en dialogisk prosess.

Dialogisme, og et dialogisk syn på kommunikasjon og lesing, ligger til grunn for de teoriene jeg vil hente analyseverktøy fra. Et dialogisk ståsted betyr at det estetiske førstemøtet mellom elev og lærebok er et møte mellom to erfaringsverdener som kan inngå i et samspill med hverandre og konteksten møtet finner sted i.

## **Kontekstteorier**

Et førstemøte mellom læreboktekst og elever foregår i en sammenheng, i en *kontekst*. Begrepet *kontekst* kommer fra det latinske *contextus* og betyr opprinnelig *med teksten* (Maagerø 2005:37). Tidlig på 1900-tallet gjorde sosialantropologen Malinowskij undersøkelser om språket i daglig bruk på Trobriandøyene i Stillehavet. Disse undersøkelsene er blant annet opphav til begrepene *situasjonskontekst* og *kulturkontekst*. Språkforsker Firth tok utgangspunkt i Malinowskij's arbeider og utviklet dem videre til analysemodeller (op.cit:40). Disse modellene har senere blitt ytterligere utviklet av Michael Halliday i tilknytning til hans systemiske funksjonelle lingvistikk (Halliday 1985 i Berge m.fl. 1998).

### **Kultur- og situasjonskontekst**

Inndeling i *situasjons-* og *kulturkontekst* er i dag den vanligste måten å kategorisere kontekstfeltet på. Samtidig bruker også noen en tredeling i kultur-, situasjons- og tekstuell kontekst (for eksempel Svennevig 2009, Hellspong & Ledin 1997). Inndeling kan være en støtte i analysearbeid, men samtidig er det viktig å understreke at kontekstuelle faktorer på ulike nivåer vil påvirke hverandre gjensidig (Maagerø 2005:62).

*Kulturkonteksten* peker ofte på allmenne forhold som omgir et møte mellom tekst og leser. Det kan dreie seg om politiske, faglige eller etiske temaer (Tønnessen 2008:98). Mange faktorer styrer undervisningspraksis; blant annet lover og forskrifter, læreplaner, de sosiale aktørene, læremidler og vurderingsformer. Samfunnsforhold utenfor skolen vil også kunne påvirke planverk og praksis. *Situasjonskonteksten* dreier seg som de umiddelbare omgivelsene for møtet mellom tekst og leser, altså "her og nå-situasjonen" (Maagerø 2005:60). Det er flere viktige faktorer i situasjonskonteksten: for det første handlingen som skjer, dernest deltakere og relasjonen mellom dem. Mediet som blir brukt i situasjonen, er også en viktig faktor i situasjonskonteksten. Disse tre faktorene kan betegnes som *felt, relasjon og mediering* (Halliday 1985 i Berge m.fl. 1998). En læreboktekst har to aktuelle situasjonskontekster: Én sentral kontekst er forholdet mellom forfatter, forlag og ulike medarbeidere mens boka blir produsert. Dessuten er bruken av læreboken i skolens klasserom en sentral situasjonskontekst i denne sammenhengen (Tønnesson 2002:223).

### **Avgrensingsproblemet**

En helhetlig tilnærming til estetiske møter involverer konteksten fordi en mengde faktorer vil påvirke og virke sammen med møtet mellom teksten og elevene (Gee 2003: 28f). Dette fører til en ny utfordring i analyse av tekst og tekstmøter: *avgrensingsproblemet* eller *the frame problem* (op.cit:31). Begrepet er hentet fra datavitenskap og peker på avgrensingsproblematikk i analysearbeid. Hvilke kontekstuelle faktorer er relevante og har betydning i analyse av et møte mellom tekst og leser? Hvordan avgrense og velge ut hvilke kontekstuelle faktorer skal man ta med i analysene? Hvordan påvirker valg av kontekstuelle faktorer analyseresultatene? Dette er sentrale spørsmål ved utvalg av kontekstuelle faktorer. En fullstendig analyse av alle relevante kontekstuelle faktorer er neppe mulig, men en rettesnor i valget kan være følgende to prinsipper: For det første vektlegge kontekstuelle faktorer som er viktige for aktørene i analysen og dessuten ta hensyn til analysens hensikt i valg av kontekstuelle faktorer (ibid).

### **Resepsjonsteorier**

I 1970-årene satte leseforskningen, som nevnt på side 20, søkelys på leseren og leserens tekstresepsjon. Inspirert av fenomenologi og hermeneutikk, og som en reaksjon på nykritikkens nærsynte tekstanalyse, ble dette opphavet til ulike forskningstradisjoner med

leserrespons i fokus (Skaftun 2009:76ff). Mange forskningsteorier er knyttet til disse tradisjonene.

### **Persepsjon, resepsjon og opplevelse – tre sentrale begreper**

I et estetisk førstemøte mellom leser og tekst er leserens sanser forbindelseslinje og bro. Mennesket er utstyrt med fem sanser: syn, hørsel, lukt, smak og taktil sans. Disse sansene gir råmaterialet for all erfaring, de er porten til å skape mening i møtet mellom tekst og leser (Seip Tønnessen 2005:34). Sansene arbeider sammen og virker inn på hverandre. Når vi leser, aktiviserer vi alle sansene (Mangen 2011:65). Følesansen gir oss data om lærebokens tyngde og papirkvalitet. Luktesansen kan gi informasjon om gammelt støv eller ny trykksverte. Vi kan lytte til boksider som vendes, papir som knitrer eller glanset papir som glir stille gjennom fingrene og framfor alt: Læreboksidene gir mange og ulike synsinntrykk.

Begrepene *sansing* og *persepsjon* brukes ofte synonymt i hverdagspråket, men innenfor psykologi er det vanlig å skille dem. *Sansing* forklares som innsamling av ulike data som produseres av sanseorganene (Passer m.fl.2009:167). *Persepsjon* innbefatter mer enn innsamling av data. Persepsjonsprosessen gjør det mulig å få mening ut av sanseintrykkene fordi persepsjon innebærer en tolking av dataene. Tolkningen er en bearbeiding av inntrykkene og består blant annet av seleksjon og kombinasjon (Iser 1974:96). Seleksjonen vil alltid være individuell og avhenge av blant annet erfaringer og kunnskap. I leseprosessen vil interesse og oppmerksomhet lede til seleksjon av viktige elementer, før leseren setter elementene sammen i en kombinasjonsprosess (Kress 2010:37). Oppmerksomhet er et nøkkelord i seleksjonsprosessen og består av to delprosesser: fokusering på bestemte stimuli og filtrering av annen innkommende informasjon. Oppmerksomheten vil påvirkes av både stimuli og av personlige faktorer. Karakteristisk for stimuli som tiltrekker seg oppmerksomhet, er intensitet, nyhet, bevegelse, kontraster og gjentakelse. Personlige faktorer som våre motiver og interesser, vil også i stor grad påvirke hva vi legger merke til (Passer 2009:202). Med andre ord: Både tekstens utforming og leserens interesser er vesentlige i et estetisk førstemøte mellom elever og læreboken.

Uttrykket *resepsjon* kommer også fra latin. *Receptiere* betyr *motta* og *resepsjon* blir derfor *mottakelse*. Uttrykket *resepsjon* er særlig brukt innenfor litteraturforskning der det er fokus på samspillet mellom tekst og leser, og særlig hvordan lesere mottar eller responderer på en tekst (Roe 2008:30). *Resepsjon* forstått som *mottakelse*, kan bære i seg noe avventende og passivt. *Resepsjon* forstått som *respons*, peker på at leseren har en mer aktiv rolle (Aamotsbakken & Knudsen 2011:115). Begrepet *resepsjon* kan derfor sies å være nært

beslektet med *persepsjon* i den betydningen jeg har presentert over, altså *persepsjon* forstått som en prosess der innsamlede sansedata bearbeides og tolkes.

Et estetisk møte mellom tekst og leser kan med andre ord ses som et sammenhengende forløp som spenner fra første inntak av sanseintrykk, gjennom personlig perseptuell bearbeiding til en ”endelig” resepsjon av teksten. I den personlige bearbeidingen av sanseintrykk oppstår *opplevelsen*. En *opplevelse* er karakterisert ved følelsesmessig involvering og ved interaksjon mellom sansing og livserfaring (Iversen m.fl. 2002:58). En *følelse* eller *emosjon* kan forklares som en sinnsbevegelse, en subjektiv reaksjon på opplevelser og inntrykk (Svartdal 2012). Disse reaksjonene kan være positive eller negative. Det kan se ut til å være en klar sammenheng mellom motivasjon og følelser, fordi vi reagerer når våre motiver og mål blir truet eller tilfredstilt (Passer m.fl.2009:502).

### **Wolfgang Isters teori om leseakten**

Utgangspunkt for Isters teori om *leseakten*, altså leseprosessen, er at det ikke finnes én rett tolkning av en tekst; teksten blir først til i møte med leseren (Iser 1978:19).

Talehandlingsteori<sup>2</sup> ga Iser inspirasjon til å beskrive hvordan leseakten kan lykkes som kommunikasjon og føre til estetisk virkning (Wallgren 1999:42). Iser er opptatt av leseprosessen og interaksjonen som skjer når leser og tekst møtes, det han betegner som *estetisk virkning* (Maagerø & Seip Tønnessen 1999:28). Det *estetiske* oppstår når møtet mellom tekst og leser frambringer noe som ikke eksisterte før, altså en ny erfaring (Iser 1978:22,27). For å analysere det estetiske møtet, samspillet, må man undersøke strukturer i teksten og leserens kompetanse (Wallgren 1999:42).

Tekster vil, i varierende grad, ha strukturer som inviterer til samspill med leseren. Slike strukturer følger basisreglene for menneskelig sansing (Iser 1978:38). I talehandlingsteori blir det satt opp vilkår som må oppfylles for at kommunikasjonen skal lykkes (Austin 1962 [1999]). På grunnlag av dette hevder Iser at det er tre forhold ved teksten som kan bidra til at leseakten lykkes (Wallgren 1999:42). For det første er *tekstens situering* viktig for en vellykket leseprosess. Dette uttrykket refererer til at situasjonen som bygges rundt sentrale tekstelementer, bør ha en manglende eller ”forsvaket” kontekstualisering. En manglende eller ”forsvaket” kontekstualisering innebærer at tekstelementer er fjernet fra sin vanlige sammenheng eller at elementene er satt inn i en generell ramme. Dette gjør at leseren må mobilisere sin egen symbolverden for å gi teksten mening, og dette gir rom for refleksjon

---

<sup>2</sup> Talehandlingsteorier understreker betydningen av å analysere språket i bruk. J. L. Austin og J. R. Searle regnes som foregangsmenn (Simonsen, red., 2009)

(Iser 1978:66f). Det andre særtrekket i en tekst som kan bidra til vellykket lesing, er det Iser gir betegnelsen *repertoar* (Wallgren 1999:43). Repertoaret er alt "familiært territorium" i teksten (Iser 1978:69ff). Teksten har "innkapslede" elementer som leseren har kunnskap om. Det kan være elementer som refererer til sosiale og historiske normer eller sosiokulturelle forhold. Disse elementene er fjernet fra sin originalkontekst, men blir satt inn i nye sammenhenger (ibid). Elementene kan utgjøre et felles møtepunkt for tekst og leser, samtidig som de byr på muligheter til å utvikle noe nytt. Den tredje inviterende tekststrukturen Iser vektlegger, kaller han *strategier*. Teksten tilbyr en mulig organisering av elementer ved å benytte oppmerksomhetssignaler som gjør at leseren trekkes mot bestemte elementer i en bestemt rekkefølge (Iser 1978:86, 95). Normbrudd i tekstens koherens kan føre til "irritasjon" hos leseren slik at han eller hun må være aktiv (Wallgren 1999:44). Den ultimate funksjonen for en strategi, er å skape normbrudd som kan fremmedgjøre det kjente (Iser 1978:87).

Teksten tilbyr en ramme der leseren selv må konstruere sin lesing (Iser 1978:107). Iser innførte begrepet *implisert leser*; en form for "idealleser" som er konstruert i teksten. Dette kan også ses på som en leserrolle. Leserrollen defineres av blant annet tekststrukturer som inviterer til respons og derfor kan "guide" leseren i møtet med teksten. I leseprosessen inntar leseren skiftende posisjoner og perspektiver på teksten, avhengig av både tekststrukturer og leserens "disposisjoner" (Maagerø & Tønnessen 1999:32). Her bruker Iser to sentrale begreper: *vandrende blikkpunkter* og *passive synteser*. Tekst kan ikke oppfattes som et hele på en gang, derfor må leseren vandre i teksten fra *blikkpunkt* til *blikkpunkt*. Leserens "reise" rundt i teksten, og gjennom denne "reisen" skaper han/hun et nettverk av mulige forbindelser mellom de elementene som har tiltrukket seg oppmerksomhet (Iser 1978:108, 118). Denne tekstvandringen veksler mellom forventning, erfaring og opplevelse og skaper en "re-kreasjon" eller om-skapelse av teksten (op.cit:132). Da trer den andre prosessen inn: *passiv syntese*. Leserens må sette sammen de fragmentene han/hun har sanset i tekstvandringen. Sammensetningen, *syntesen*, skjer ubevisst og har derfor fått betegnelsen *passiv*. Dette kan føre til synteser av uvanlige slag og skape overraskelser, spenning og engasjement i lesingen (op.cit:135f). Basis for de passive syntesene er at sanseintrykkene har bildekarakter (op.cit:140ff). Bildene bearbeides og gir til slutt leseren en forestilling om mening i teksten (Wallgren 1999:44).

I tillegg til teoriene om de to "lesepolene" er det én faktor ved interaksjonen mellom tekst og leser, som er særlig sentral: *leerstellen* eller *åpne plasser* (Iser 1978:182ff). Etter

drøfting av Ingardens<sup>3</sup> begrep *ubestemtheter*, presenterer Iser *åpne plasser* som en mulig forbindelseslinje mellom tekst og leser (ibid). *Åpne plasser* er steder i teksten der det er brudd i tekstens koherens. Disse vil både være en egenskap ved teksten og et instrument som tvinger leseren til refleksjon over egen egne forestillinger og over seg selv (Wallgren 1999:47). Iser hevder at en forutsetning for at det skal skje et estetisk møte, er at teksten er åpen (Maagerø & Seip Tønnessen 1999:31). En åpen tekst vil kunne appellere til leserens sanser og gjøre at leseren inntar en aktiv og engasjert rolle i møte med teksten.

### **Interaksjonsteorien – leserposisjoner og lesing som projeksjon**

Inspirert av Isers leseteorier har tekstforsker Susanne Knudsen utviklet en teori om samspillet mellom tekst og leser, en *interaksjonsteori* (Knudsen & Aamotsbakken 2010:89). Lesing er en interaksjonsprosess mellom *den faktiske leseren* og *leserposisjonene* som blir tilbudt i teksten. *Den faktiske* leser er den reelle leseren. *L Leserposisjoner i teksten* kan sammenliknes med Isers *impliserte leser*, altså strukturer, språk og symboler i teksten som inviterer til en bestemt leserrolle. *Den faktiske leser* tar med seg sine erfaringer og kunnskaper inn i møte med teksten, dette kalles *projeksjon* (Knudsen 2009:58). Knudsen skiller mellom tre projeksjonsformer: projeksjoner som bekreftes, utfordres og konfronteres. I teksten møter den faktiske leser ulike leserposisjoner. Også disse kan deles i tre: den bekreftende, den utforskende og den konfronterende leserposisjon. I møte med en tekst vil den faktiske leser benytte en eller flere av disse leserposisjonene, avhengig av egen lesekompetanse (op.cit:60f). I en enkel figur vil dette se slik ut (ibid):

| <b>Tekst m/leserposisjon</b> ----- | <b>Faktisk leser</b>             |
|------------------------------------|----------------------------------|
| Bekreftende                        | Bekreftende og bekreftede        |
| Utforskende                        | Utforskende                      |
| Konfronterende                     | Konfronterte (og konfronterende) |

*Figur 1: Interaksjon mellom leserposisjoner og den faktiske leser (Knudsen & Aamotsbakken 2010:91)*

*Projeksjoner som bekreftes* er kjennetegnet ved at teksten tilbyr noe leseren kan identifisere seg med: Det kan være hendelser, språk og symboler. Dette kan komme til uttrykk gjennom tematikk eller ved hjelp av språklige virkemidler, fortellersynsvinkel og bilder.

<sup>3</sup> Roman Ingarden (1893-1970) var polsk filosof og leverte viktige bidrag til estetisk litteraturteori (Tranøy 2012).

Teksten kan nærmest fungere som et ”speil” for den faktiske leseren (Knudsen & Aamotsbakken 2010:92). *Projeksjoner som utforskes* har utfordring som særlig kjennetegn. Den faktiske leseren blir aktivisert ved at teksten byr på skjæreteknikker, tomme plasser og vandrende synspunkter. Disse virkemidlene kan komme i form av invitasjoner til å reflektere, mene og forstå. Bruk av disse virkemidlene kan gi leseren ”noe å bryne seg på” i leseprosessen (Knudsen 2009:60). Siste projeksjonskategori i denne teorien, er *projeksjoner som konfrontasjon*. Denne kategorien er beslektet med den forrige, men skiller seg ut ved at teksten bevisst ønsker å forvirre leseren. Slike tekster har gjerne preg av motsigelser og fragmentering; nærmest en form for provokasjon av leseren (ibid). Ved å bruke teorien om lesing som projeksjon og tilhørende begreper, kan man undersøke og beskrive samspillet mellom tekst og leser (Aamotsbakken & Knudsen 2011:153).

## **Multimodalitetsteori**

Læreboktekster er i dag multimodale med utstrakt bruk av visuelle enheter (Baldry & Thibault 2006:58). Man kan si det har skjedd en ”visuell eller multimodal vending” (Jewitt 2009:3f). Når tekster endres, blir det behov for nye tekstteorier og analyseverktøy. Semiotikeren Roland Barthes var tidlig ute da han analyserte samspillet i en reklameannonse (Barthes 1964). Også tekstforskerne Gunther Kress og Theo van Leeuwen er foregangsmenn innenfor utvikling av multimodal teori. Med utgangspunkt i Hallidays systemisk funksjonelle lingvistikk, har de utformet en ”visuell grammatikk” med modeller for analyse av multimodale tekster (Kress & van Leeuwen 1996,2006). Disse teoriene er senere videreutviklet, og i dag kan man snakke om tre retninger i multimodal analyse: sosialsemiotisk multimodalitetsanalyse, multimodal diskursanalyse og multimodal interaksjonsanalyse (Jewitt 2009:29). Disse retningene har mange fellestrekk, og i min presentasjon av multimodal teori skiller jeg ikke mellom dem.

### ***Clusters – meningsklynger på en multimodal side***

En side eller et oppslag i en trykt lærebok er som oftest delt i mindre enheter eller grupperinger av elementer. En slik lokal gruppering av elementer på en trykt side eller en webside, kan kalles *cluster* eller *meningsklynge* (Baldry & Thibault 2006:31). Klyngene kan være visuelt, verbalt eller romlig organisert, og kan defineres som del av sidens helhet. Elementene i meningsklynger forholder seg både til hverandre og til siden som et hele (ibid).

At en leser oppfatter det som om elementer er gruppert i klynger, kan ha sammenheng med ”gestaltingenes lover” innenfor persepsjonslære. Disse lovene går i korthet ut på at



mennesker oppfatter helheter ut fra tre ulike forhold: *Nærhetens lov* gjør at vi skaper grupperinger på grunn av elementenes geografiske nærhet. *Likhetens lov* går ut på at helhet skapes eller oppfattes på grunnlag av likhet i for eksempel farge, form eller tematikk. Den tredje lovmessighet blir kalt *sluttethetens lov* fordi vi oppfatter og skaper helheter som følge av at elementer er adskilt fra andre elementer ved rammer, fargebruk eller annet (Pettersen 2004:223). En analyse av meningsklynger kan derfor være et verktøy til å se hvordan en side er organisert. Clusteranalyse kan også vise sammenheng mellom større og mindre elementer på en trykt side (Baldry & Thibault 2006:31).

### **Samspill i multimodale tekster**

En multimodal side er satt sammen av ulike *modaliteter*. *Modaliteter* er semiotiske ressurser som brukes i representasjon og kommunikasjon (Kress 2003:45). Man kan se på modalitetene som ”byggesteiner” som samspiller med hverandre i en større helhet. Barthes satte søkelys på hvordan bilder og verbaltekst kan spille sammen, og brukte termene *forankring* og *avløsning* om samspillet mellom disse to modalitetene (Barthes 1964). *Forankring* viste til at modalitetene har nær forbindelse, de gir ”samme” informasjon. *Avløsning* peker på et friere forhold mellom modaliteter: De kan gi utfyllende informasjon eller kontrastere hverandre. I en multimodal tekst vil det være flere mekanismer som binder de ulike modalitetene sammen. Disse kan kalles rytme, komposisjon, dialog og informasjonskopling (van Leeuwen 2005:178). Kohesjonsmekanismen *informasjonskopling* deles ofte i *utdyping* og *utviding* (Løvland 2007:37). Disse kategoriene kan sies å være beslektet med innholdet Barthes begreper *forankring* og *avløsning*.

En annen sentral dimensjon ved samspillet mellom modaliteter er knyttet til *funksjonell tyngde*, eller hvor stor del av informasjonen i en multimodal tekst som ligger i de enkelte modalitetene (Kress 2003:46). Modaliteter har ulike egenskaper som gjør dem egnet til å utføre ulike kommunikasjonsoppgaver. Man kan si at modalitetene har ulike *affordans* eller ulike muligheter og begrensninger (op.cit:45). Å utnytte modalitetenes *affordans* til forskjellige oppgaver i teksten, kan kalles *funksjonell spesialisering* (op.cit:46).

### **Tre metafunksjoner i multimodale tekster**

Kress og van Leeuwens ”visuelle grammatikk” bygger, som nevnt, på Hallidays systemiske funksjonelle lingvistikk. Deres sosialsemiotiske multimodalitetsteori har gitt opphav til en analysemodell som tar utgangspunkt i tre *metafunksjoner* eller meningstyper i en multimodal tekst: den ideasjonelle, den interpersonelle og den tekstuelle metafunksjonen.

*Den ideasjonelle metafunksjonen* dreier seg om hvordan det visuelle i en tekst skaper representasjoner av virkeligheten. Slike representasjoner kan deles i *narrative* og *konseptuelle prosesser*. De *narrative* eller fortellende prosessene er kjennetegnet ved at de beskriver en handling, hendelse eller forandring. Vanlige underkategorier kan være: hendelser, aksjons-, reaksjons-, mentale- eller verbale prosesser. I bilder som viser narrative prosesser, dannes det ofte linjer eller vektorer mellom aktørene. Disse linjene framkommer for eksempel ved ulike kroppsdeler. Vektorene tjener til å peke på forbindelser mellom aktørene (Kress & van Leeuwen 1996/2006:59ff). *De konseptuelle prosessene* representerer statiske tilstander. Disse deles i analytiske, symbolske og klassifiserende prosesser (op.cit:59). Statiske tilstander kan komme fram i bilder med statiske eller dekontekstualiserte motiver (Björkvall 2009:71ff).

En annen form for virkelighetsskaping kan skje ved *modalitet* i bildene. Modalitet er da forstått som versjon av virkeligheten eller virkelighetsoppfatning (op.cit:111f). Semiotiske ressurser som blir brukt for å vise *virkelighetsoppfatning* i bilder, er for det første farger. Både fargemetning og valg av varme eller kalde fargetoner vil påvirke hvilken versjon av virkelighet som skapes. I tillegg påvirker detaljrikdom, dybde, skarphet og lyskontraster virkelighetsoppfatningen (op.cit:119). Ulike ”virkeligheter” har sine versjoner av realisme (Kress & van Leeuwen 1996/2006:158). Det er vanlig å skille mellom naturalistisk, vitenskapelig, sanselig og abstrakt modalitet (op.cit:165f). Det har også utviklet seg såkalte ”modalitetshybrider” som blander trekk fra flere modaliteter (Baldry & Thibault 2006:93).

*Den interpersonelle metafunksjonen* dreier seg om interaksjon og relasjoner mellom deltakerne i kommunikasjonen. Kontakt kan skapes gjennom krav eller tilbud, og i bilder er det vanlig å knytte dette til *blikk*. Krav kan bli uttrykt ved blikk direkte rettet mot leseren, mens blikk rettet mot siden kan oppfattes som tilbud om kontakt (Kress & van Leeuwen 2006:116ff). I tillegg til blikk, kan valg av *bildeutsnitt* gi signal om graden av nærhet mellom deltakerne i kommunikasjonen. Dette bygger på teorier om sosiale normer for fysisk nærhet mellom mennesker (Björkvall 2009:39ff). Nærbilder trekker leseren inn i en personlig sone, mens et distansert forhold mellom deltakerne i kommunikasjonen kan skapes ved bruk av totale bildeutsnitt (op.cit:46). *Kamera- eller synsvinkel* i bilder kan også knyttes til den interpersonelle metafunksjonen og gir signaler om maktforhold i kommunikasjonen. Overvinklet kamera kan gi betrakteren makt, mens undervinklet gir omvendte signaler: Leseren blir underlegen. Frontale bilder kan skape en opplevelse av engasjement og aksept, mens bilder tatt bakfra viser manglende engasjement og inkludering (Kress & van Leeuwen 2006:140f). Innenfor den interpersonelle metafunksjonen kan det også realiseres fargehandlinger. Det betyr at farger, på samme måte som språk og bilder, kan brukes til å

utføre handlinger. Eksempler på slike fargehandlinger kan være å advare eller å imponere (Kress & van Leeuwen 2002:348).

*Tekstuell metafunksjon* dreier seg om hvilken betydning komposisjonen har i en sammensatt tekst. Tre komposisjonstrekk er vesentlige: For det første *salince*, eller *framskutthet*, som kan signalisere hva som er viktigst på siden (Kress & van Leeuwen 2006:201ff). Framtredende trekk som drar blikket til seg, kan skapes ved størrelse, typesnittsvariasjon, farge eller fokus (Björkvall 2009:101). *Komposisjonsmønstre*, eller hvordan ulike elementer er plassert på en side, kan gi signaler om hvilken informasjonsverdi de ulike elementene har. Vanlig komposisjonsmønstre er: venstre/høyre-orientering, bunn/topp og sentrum/marg (Kress & van Leeuwen 1996/2006:kap. 6). *Framing*, eller avgrensning i komposisjonen, er et trekk som kan gi informasjon om felleskap eller avgrensning (op.cit:203). Semiotiske ressurser for å skape dette kan være innramming, overlapping, avstand og kontraster (Björkvall 2009:105). I den tekstuelle metafunksjonen kan *farge* ha to funksjoner: som signal og kohesjonsmekanisme (Kress & van Leeuwen 2002:349). Eksempel på at farge blir brukt som signal, kan være at spesielt viktig informasjon står på fargelagt bakgrunn. Farge kan også være en tekstuell kohesjonsmarkør ved for eksempel at farger fra samme del av spektret brukes på elementer som ellers er ulike. Brukt slik, vil farge skape sammenheng i et ellers sprikende oppslag.

### **Lesemønstre i møte med en multimodal tekst**

Tekstuell komposisjon kan danne grunnlag for hvilken *lesevei* eller hvilket *lesemønster* leseren vil velge i møte med en multimodal tekst. Ved lesing av tradisjonelle trykte sider der verbalspråket dominerte, var det vanlig å ha et *lineært* lesemønster: altså lesing fra venstre mot høyre, og fra toppen mot bunnen av siden (Baldrey & Thibault 2006:26). I møte med multimodale tekster er andre lesemønstre mer vanlig. Lesing kan ses på som design av mening, og leserens interesser er avgjørende for hvordan han eller hun forholder seg til siden (Kress 2010:37). Multimodale tekster innbyr til lesing som design, og involverer først og fremst de visuelle elementene. Leseprosessen vil bestå av en første skanning av siden, deretter følge denne ruten: ”interest, attention, engagement, prompt, framing” (op.cit:176). Lesing kan nå ses på som en ikke-lineær prosess og derfor vil tekstuelle komposisjonstrekk kunne påvirke leserekkefølgen i stor grad. Mulige lesemønstre kan derfor være knyttet til organisering av meningsklynger på en bokside. Leseprosessen kan bli en fragmentert *klyngehopping*, der leser hopper fram og tilbake i teksten avhengig av meningsklyngenes utforming og organisering (Baldrey & Thibault 2006:26).

## To semiotiske ressurser – farger og typografi

Ulike modaliteter er som nevnt ”byggesteiner” i en multimodal tekst. Her vil jeg presentere to av dem, farge og typografi, litt nærmere fordi dette er relevant i min analyse.

Farge kan ses på som en semiotisk ressurs innenfor alle metafunksjonene, og den kan koples til alle – simultant (Kress & van Leeuwen 2002:346). Meningen farger skaper er kontekstavhengig, fordi samme farge kan gi ulike assosiasjoner hos ulike personer i ulike sammenhenger. *Farge* kan defineres på ulike måter innenfor ulike fagfelt (Willumsen 1991:45). I sansepsykologien er farge primært en *fargefornemmelse* som samles inn av synssansen og bare kan gjenkjennes i relasjon til andre fargefornemmelser (Passer m.fl.2009). Det er vanlig å si at det finnes tre *primærfarger* eller *grunnfarger*: rødt, gult og blått. Disse kan blandes to og to til *sekundærfarger*. *Komplementærfarger* er farger som visuelt utfyller hverandre, og ofte vil disse stå overfor hverandre i en fargesirkel (Willumsen 1991:42, 215).

I en multimodal tekst vil noen særtrekk ved farger være vesentlige. For det første fargens *valør* eller *gråhetsgrad* som er betegnelse for hvor på gråskalaen fra helt lyst til helt mørkt, en farge ligger. Opplevelser knyttet til lys og mørke er viktige symboler i mange kulturer (Kress & van Leeuwen 2002:355f). Derest er *fargemetning* et viktig særtrekk ved farger. Metningsgrad har evne til å uttrykke ”følelsesmessig temperatur”. Høy grad av fargemetning kan oppleves som positivt og frodig, men samtidig kan det signalisere vulgaritet og virke glorete. Liten grad av fargemetning kan oppleves som følsomt, men også gi inntrykk av nedtrykthet eller kulde (op.cit: 356). *Fargens renhet* er et tredje særtrekk ved farger. Farger kan høre til blant primærfargene eller være blandet med andre til en sekundær- eller tertiærfarge. Primærfargene kan koples med modernitet, mens ”bleke og anemiske farger” har blitt et kjennetegn på postmodernismen der slike hybridfarger er høyt verdsatt (ibid). *Fargenyanse* kan være svært verdiladet. Bilder med bruk av én farge med liten eller ingen grad av nyansering, kan oppfattes som flate og enkle i noen sammenhenger, mens andre oppfatter det som positivt. Nyansert fargebruk har også betydning i modalitet, eller virkelighetsoppfatning, som beskrevet foran (Kress & van Leeuwen 202:357). *Differensiering* peker på hvor mange farger fra paletten som blir brukt i samme tekst (ibid). Komplementærfarger danner kraftige kontraster, mens nabofarger går ton-i-ton og skaper et roligere inntrykk. *Fargetone* på skalaen fra rødt til blått har også betydning for hvordan fargene skaper mening. Den røde og varme enden av skalaen forbindes ofte med energi og framskutthet, mens blåtoner kan oppleves som kalde og tilbaketrukket (op.cit:357).

Typografi er kunsten å kle det verbale med visuell form (Frank 2004:208). Den moderne typografien har røtter helt tilbake til runeskrift og har utviklet seg som følge av

menneskelige behov og teknologisk utvikling (ibid). Betydningen typografi har som semiotisk ressurs øker stadig, blant annet på bakgrunn av nye muligheter i tekstbehandling og Internett (Björkwall 2009:126). Samtidig er typografiske virkemidler mindre utviklet og løsere forbundet med de tre metafunksjonene jeg har presentert foran (op.cit:143f). Ulike sider ved typografisk utforming vil likevel kunne virke inn på møtet mellom tekst og leser.

*Typevekt* har sammenheng med hvor ”tungt” et typesnitt virker (Björkwall 2009:136). Begrepet *typesnitt* refererer til valg av typer, altså bokstaver, tall og andre tegn (op.cit:126). Fete typer vil oppfattes som ”tyngre” enn ikke-fete. Dette kan igjen gjøre at de fete typene gir inntrykk av stabilitet, samtidig som de kan virke mindre dynamiske enn ikke-fete typer (op.cit:129). Typevekt kan også påvirke hvor framtrædende bokstaver eller andre tegn er. Typografisk forsterkning ved bruk av for eksempel fete typer, kan også bidra til å skape struktur i en trykt tekst (Frank 2004:217). Også *vertikal og horisontal orientering* kan påvirke hvordan en leser oppfatter en tekst. Vertikal og horisontal orientering dreier seg om hvorvidt typene strekker seg oppover, vertikalt, eller om de oppfattes som brede og er horisontalt orientert (Björkwall 2009:138). Horisontale typer kan forbindes med ro og tidløshet, mens vertikal gir et inntrykk av letthet og dynamikk (ibid). Typenes *helling* vil også påvirke leseren. En vanlig bruk av helling i tekster kjenner vi igjen som *kursiv* skrift. Dette vil også være en form for typografisk forsterkning og et framtrædende trekk i skriftlig tekst. Bokstaver som heller framover, vil kunne forbindes med dynamikk og samtidig gi assosiasjoner til tradisjonell håndskrift (Björkwall 2009:140). Håndskrift preges også av *sammenbinding* av typene, og skrift med dette særpreget kan derfor signalisere personlighet og tradisjon (ibid). Typer uten sammenbinding gir et motsatt inntrykk: preg av modernitet, maskiner og teknologi (ibid). Dette er også signaler som kan henge sammen med typenes *runding*. Runde former vil kunne forbindes med mykhet og menneskelighet, mens mer kantete typer kan signalisere teknikk og tydelighet (op.cit:141). Sammen med andre semiotiske ressurser i en multimodal tekst, vil dette virke inn på det estetiske møtet mellom lærebok og elevleser.

## **Oppsummering**

Med utgangspunkt i problemstillingen for prosjektet har jeg valgt å hente analyseredskaper fra teorier som kan ivareta de ulike elementene i det estetiske møtet og samspillet mellom dem. For å analysere dette komplekse samspillet, bygger jeg på resepsjonsteori supplert med teorier om kontekst og multimodale tekster. Teoriene jeg har valgt å bruke, bygger alle på et dialogisk og helhetlig syn på kommunikasjon.

## Kapittel 4 Metode

Den overordnede problemstillingen for mitt prosjekt er en viktig rettesnor for min metodologiske tilnærming (Grønmo 2004:75). Begrepet *metode* betyr opprinnelig *veien til målet* (Kvale 1997:114). Hensikten med dette kapitlet er nettopp å beskrive min vei mot målet; både overordnet forskningsdesign og konkrete metodevalg. I dette kapitlet vil jeg først gjøre greie for to grunnleggende prinsipper i prosjektet: metodologiske tilnærming og syn på forskerrollen. Dernest presenterer jeg en overordnet analysemodell for prosjektet. Videre redegjør jeg for observasjon som metode for å få informasjon om kontekstuelle faktorer knyttet til møtet mellom lærebok og elever. I neste delkapittel vil jeg sette søkelys på teksten: først presenterer jeg materialet for prosjektet, lærebokkapitlet, dernest viser jeg hvilken analysemodell og redskaper jeg vil bruke i analyse av et utvalgt tekststoppslag. I det siste delkapitlet skifter jeg perspektiv fra tekst til leser: først gjør jeg greie for valg av informanter og deretter for metoden jeg vil bruke for å få del i deres tekstresepsjon: det kvalitative forskningsintervjuet.

### Grunnleggende metodologisk tilnærming og syn på forskerrollen

Utgangspunkt for prosjektet er, som nevnt, min opplevelse av at elever raskt og ubønhørlig feller dom over tekster allerede ved første møte. I håp om å finne noen svar på hva som ligger bak og påvirker elevenes ”domfellelse”, er målet for undersøkelsene å finne karakteristiske trekk ved førstemøtet mellom lærebok og elev. Min gjennomgang av relevant forskning fra tre fagfelt i kapittel to, viser at estetiske førstemøter mellom lærebok og elever er relativt lite beskrevet. Likevel har gjennomgangen gitt grunnlag for noen foreløpige antakelser, eller *hypoteser*, om hva som kan kjennetegne et estetisk førstemøte. Videre analyser av de ulike elementene i samspillet mellom elev og lærebok, kan gi kunnskap som kan brukes til å utvikle hypotesene videre. Min grunnleggende metodologiske tilnærming kan derfor sies å være inspirert av *abduksjon*. Charles S. Peirce regnes som opphavsmann til denne forsknings-tilnærmingen (Veum 2008:65). Han definerer *abduksjon* på denne måten: ”Vi må derfor antage en hypotese, som er sandsynlig i sig selv og også gjør kendsgerningerne sandsynlige. Dette skridt, at antage en hypotese, som bliver foreslået af fakta, er hva jeg kalder *abduktion*. Jeg betrakter det som en form for inferens [...]” (Peirce 1994:145). Med en slik tilnærming setter man ikke opp hypoteser på forhånd, men utvikler dem underveis. På grunnlag av analyser av kontekst, tekst og leserrespons vil jeg forsøke å trekke slutninger som kan gi mer kunnskap og innsikt i temaet jeg undersøker. Denne kunnskapen kan så settes inn i en større

og mer generell sammenheng (Hitching & Veum 2011:18f). Forskningsprosessen min vil på denne måten være et samspill mellom teori og empiri.

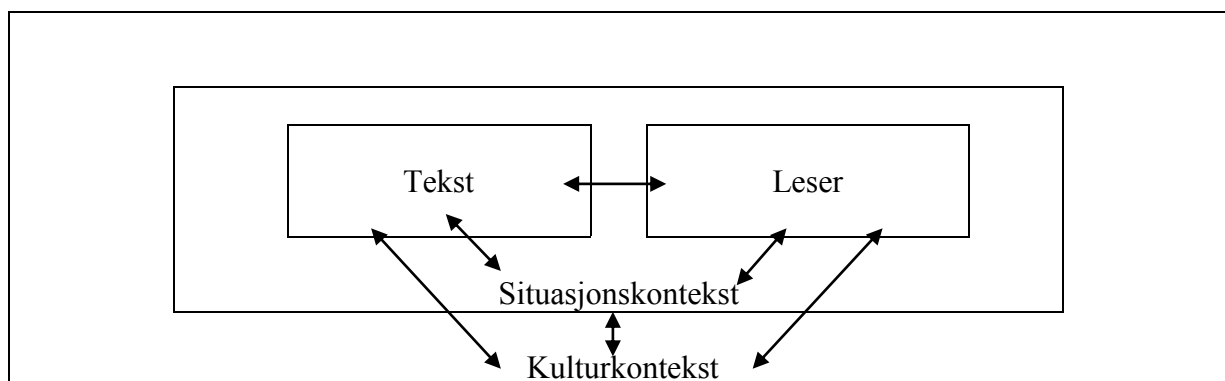
Ved siden av grunnleggende metodologisk tilnærming, er synet på forskerrollen et sentralt prinsipp i prosjektet. Det kan være nødvendig å ha både et deltaker- og tilskuerperspektiv i forskningsarbeidet. Å være *deltaker* betyr at man har bakgrunnskunnskap fra det aktuelle feltet og god innsikt i kulturen (Hitching & Veum 2011:20f). Selv har jeg, etter mange år som lærer, relativt mye kunnskap om skolekulturen, undervisning og læremidler. Denne nærheten gir mulighet for innsikt og forståelse, men kan også føre til ”nærsynthet”. Sannsynligvis oppfatter jeg mye av det som skjer i skolehverdagen som allmenne selvfølgeligheter. Dette gjør det nødvendig å ta et *tilskuerperspektiv* fordi jeg skal forske i eget arbeids- og kunnskapsfelt. Å skape avstand til prosjekttema og forskningsprosesser kan gjøre det enklere å forstå fenomenene jeg undersøker. Jeg har vektlagt tre faktorer jeg håper kan bidra til nødvendig distanse: ukjente informanter, ukjent tekst og teoretisk kunnskap som kan fremmedgjøre det vanlige slik at det blir synlig (Gudmundsdottir 1996:113).

Selv om man arbeider bevisst for å ha distanse i forskningsprosessen, vil jeg som forsker likevel påvirke data og resultater. En forsker går inn i forskningsprosjektet med førforståelse, kunnskap og egne interesser. Det vil påvirke hele arbeidsprosessen gjennom valg av blant annet perspektiv og presentasjon. Å være objektiv lar seg ikke gjøre, uavhengig av metodisk tilnærming (Hitching & Veum 2011:21). For å hankses med disse utfordringene, kan man for det første bruke forskerrollens subjektivitet positivt og aktivt i utforskning av et fenomen (Hausken 2009:18f). Det kan skje ved ”å være synlig”: Ta utgangspunkt i egen oppfatning og motivasjon for undersøkelsene, artikulere eget ståsted, antakelser og egne valg i størst mulig grad (ibid). Man bør også vektlegge etiske normer. Sentrale forskningsnormer kan være prinsippet om offentlighet, uavhengighet og redelighet (Grønmo 2004:19). I sum kan dette gjøre forskningsarbeidet mest mulig *transparent*, altså etterprøvbart for andre (Hitching & Veum 2011:19). Å være åpen og artikulert vil kunne styrke *reabiliteten*, påliteligheten, til resultatene som framkommer i prosjektet (Johannessen m.fl. 2006:198f).

### **Møte mellom tekst og leser i kontekst – en overordnet analysemodell**

Å analysere estetiske førstemøter mellom lærebok og elev, forutsetter at jeg tar i bruk en analysemodell som inkluderer både enkeltelementene og samspillet mellom dem. Om samspillet mellom leser og tekst, *et estetisk møte*, har resepsjonsteoretikeren Iser uttalt seg

slik: ”Dette møtet er vanskelig å forstå og enda vanskeligere å beskrive” (Maagerø & Seip Tønnessen 1999:28). I *The Act of reading* (Iser 1978) viser likevel Iser en mulig måte å analysere leseakten på: ”[...] the literacy work has two poles, which we might call the artistic and the aesthetic: the artistic pole is the author’s text and the aesthetic is the realization accomplished by the reader” (Iser 1978:21). Det sentrale i leseprosessen er likevel interaksjonen mellom de to polene: tekst og leser (op.cit:20). En analyse av leseprosessen må derfor inneholde tre elementer: analyse av strukturer i teksten, analyse av leserens kommunikative kompetanse og analyse av interaksjonen mellom tekst og leser (Wallgren 1999:42). Ved å se på disse elementene kan man få vite noe om selve interaksjonen mellom dem. Isers forståelse av et estetisk møte som samhandling, i tillegg til hans modell for analyse av leseprosessen, er utgangspunkt for min overordnede analysemodell. Analysemodellen tar utgangspunkt i tekst, leser og samspillet mellom dem. I tillegg har jeg, inspirert av Hallidays systemiske funksjonelle lingvistikk<sup>4</sup>, utvidet dette samspillet med kultur- og situasjonskonteksten som det estetiske møtet foregår i. I enkel skisseform vil min overordnede analysemodell se slik ut:



Figur 2: Overordnet analysemodell for prosjektet

Jeg vil starte min analyse av estetiske førstemøter med en analyse av relevante kontekstuelle faktorer. Deretter vil jeg analysere henholdsvis læreboktekst og leserrespons. Til slutt vil jeg forene disse analyseresultatene i en drøfting. I drøftingen er hovedhensikten å beskrive ulike aspekter ved det estetiske førstemøtet mellom læreboktekst og elev.

En plausibel innvending mot å bruke Isers analysemodell i tilknytning til et lærebokkapittel om sakprosa, er at modellen og tilhørende begreper tar utgangspunkt i skjønnlitteratur og har hatt nær tilknytning til undervisning i skjønnlitteratur. De senere årene har likevel resepsjonsteori blitt brukt også i arbeid med sakprosa og sammensatte tekster

<sup>4</sup> Jf. presentasjon av kontekstteorier på side 25.



(Aamotsbakken & Knudsen 2011:155f). Det går også an å spørre om leseprosessens Iser beskriver er særegen for lesing av fiksjonstekster? (Smidt 1999:62). Lesing av alle typer tekster kan sies å ha en prosesskarakter der tekst og leser interagerer i samspill med kontekstuelle faktorer som blant annet sjangerforventinger. Isers syn på lesing som en dialog mellom to erfaringsverdener, kan dessuten være nyttig og bidra til at hans teorier kan anvendes langt utenfor skjønnlitteraturens område (op.cit:72). Likevel vil lesing av skjønnlitteratur, saktekster og multimodale tekster være noe ulik, fordi tekstene har ulikt særpreg (Aamotsbakken & Knudsen 2011:140). Lærebøker må leses med dobbelt blikk: Leseren må respondere både på teksten som tekst og samtidig ta hensyn til den tekstuelle rammen med paratekstuelle komponenter (op.cit:117).

Argumentene over støtter bruk av Isers teorier på multimodale tekster. I tillegg vil jeg supplere hans resepsjonsteori med teorier fra andre fagfelt. Det kan selvsagt være problematisk, fordi ikke alle teorier vil være koherente. Når jeg likevel velger å bygge opp ”verktøykassen” min på den måten, har det flere årsaker: For det første har de ulike teoriene et felles vitenskapelig ståsted som binder dem sammen: dialogisme. For det andre kan det å kople ulike teorier gi en positiv effekt. Innenfor medieestetisk analyse er dette en vanlig tilnæringsmåte. Å dra nytte av teori fra ulike disipliner kan gi tilgang på mer og annerledes kompetanse. Dessuten kan det gi nødvendig distanse, kontrastere og skape nye perspektiver (Hausken 2009:22). Et tredje argument for å hente inn ulike teorier til analysen av estetiske førstemøter, er at lærebokkapitlet som inngår i analysen er en multimodal tekst. Lesing av multimodale tekster foregår, som nevnt, på en annen måte enn lesing av rent verbalspråklig tekst (Kress 2010:38f). Nye tekster der flere meningsskapende systemer er integrert i hverandre, trenger kanskje en ny tilnærming? (Maagerø 2005:31). På bakgrunn av disse faktorene velger jeg Isers analysemodell som overordnet ramme. I analyse av enkeltelementene og spillet mellom dem, vil jeg supplere Isers resepsjonsteori med teorier fra andre fagdisipliner.

## **Kontekster**

Kontekstbegrepet kan bety *med teksten*, jf. side 25, men det kan også bety *sammenvevning*. Nettopp den betydningen av begrepet illustrerer hvordan kontekstuelle faktorer både befinner seg rundt og i tekstmøter, og dessuten hvordan de gjensidig påvirker hverandre på ulike nivåer (Maagerø 2005:62, Veum 2008:33). Møtet mellom lærebok og elev har sin naturlige plass i en skole- og læringskontekst, og det vil være basis i min analyse av både kultur- og

situasjonskonteksten. Her vil jeg gjøre rede for hvordan jeg vil skaffe meg informasjon om læreboken i bruk i en reell undervisningssituasjon: observasjon av introduksjonstimer i norsk.

### **Observasjon av én brukskontekst**

En lærebok kan selvsagt brukes på et utall måter i undervisning. I mitt prosjekt valgte jeg å studere en situasjon som viser hvordan læreboken kan brukes i introduksjon av nytt norskfaglig tema. Dette er en reell brukssituasjon som er svært vanlig i min skolehverdag. Jeg valgte å gjøre to *ustrukturerte observasjoner* fordi jeg ønsket å være åpen for alle inntrykk. Ustrukturert observasjon kan bidra til å gi mer informasjon og fleksibilitet i observasjonssituasjonen (Johannessen m.fl. 2006:130). Det er som oftest nødvendig å velge ut et avgrenset område, *en setting*, når man bruker observasjon som forskningsmetode. På bakgrunn av problemstillingen har jeg avgrenset undersøkelsesområdet til å gjelde førstemøter med lærebokteksten, og introduksjon av nytt fagtema er en naturlig setting for slike første tekstmøter. Observasjon av introduksjonstimer ga meg direkte tilgang til informasjon om elevers respons på tekst ved førstemøtet med et nytt lærebokkapittel, og enda viktigere: Det ga informasjon om faktorer som kan innvirke på og samvirke med, førstemøtet mellom læreboktekst og elever.

En forsker må velge mellom å være *deltakende* eller *ikke-deltakende* i settingen som skal observeres (Grønmo 2004:141 ff). Jeg valgte å ikke delta direkte i undervisningen, men svarte på direkte spørsmål fra deltakerne. Grunnen til det er at jeg ønsket å konsentrere meg om observasjonen for å få tilgang til mye informasjon og relativt god oversikt. Mimikk og kroppsspråk gir også mye informasjon, derfor er det viktig å se elevene godt. På bakgrunn av det valgte jeg å plassere meg foran i klasserommet, vendt mot elevene. En ulempe ved denne *synsvinkelen*, er at elevene kan bli for oppmerksomme på meg. Selv om jeg forsøkte å ha en tilbaketrukket og distansert rolle, er det viktig at jeg er bevisst at min tilstedeværelse påvirker det som skjer og dataene som framkommer.

Observasjonsdataene fra feltstudiene må dokumenteres. Jeg valgte å ta *manuelle, beskrivende feltnotater* underveis fordi jeg ønsket å være mest mulig åpen i forhold til det som skjedde i klasserommet. Denne åpenheten kunne blitt begrenset ved bruk av et ferdiglaget observasjonsskjema. Jeg har også valgt vekk filmopptak, selv om det kunne ivaretatt mitt ønske om å møte situasjonen mest mulig åpent. Avgjørelsen er tatt fordi jeg tror filmopptak lett kan forstyrre og påvirke det som skjer i større grad enn en ”håndskrivende observatør”. En ulempe med manuelle notater, er at jeg kan ha mistet mye informasjon mens jeg noterte. Uavhengig av dokumenteringsmetode vil jeg utgjøre et ”filter” fordi man hele tiden gjør

utvalg fra det som skjer (Johannessen 2006:kap.7). Dette er faktorer som er viktige å vurdere i forhold til resultatenes troverdighet og sannsynlighet.

### **Praktisk gjennomføring**

Tidlig i skoleåret 2011/2012 kontaktet jeg norsklærere ved en ungdomsskole for å få tilgang feltet, gi informasjon og gjøre nødvendige avtaler. Høsten 2011 observerte jeg to forskjellige klasser i deres første undervisningstime knyttet til temaet *saktekster*. To ulike elevgrupper med to ulike norsklærere kan bidra til mer bredde og mangfoldig informasjon. Hver observasjon varte like lenge som introduksjonssekvensen gjør reelt. I forkant av observasjonene ga jeg elevene i de involverte klassene viktig informasjon: For det første informasjon om at klassen ville bli observert, og at elevene hadde mulighet til å godkjenne eller ikke godkjenne egen deltakelse. Dessuten forklarte jeg at alle opplysninger som kom fram, ville bli anonymisert. Elevene fikk også kjenneskap til hvilken rolle jeg som forsker skulle ha i timen. Underveis i observasjonene gjorde jeg feltnotater, refererte det som skjedde og noterte enkeltsitater når det var naturlig i sammenhengen. Kort tid etter at observasjonene var gjennomført, gjennomgikk jeg feltnotatene<sup>5</sup> og startet analysearbeidet.

### **Tekst og tekstanalyse**

I et estetisk førstemøte er det to sentrale ”poler”: tekst og leser (Iser 1978). I dette delkapitlet vil jeg fokusere på teksten. Teorigrunnlaget jeg bygger på, viser at en tekst kan inneholde elementer og strukturer som innbyr leseren til dialog. Jeg har derfor analysert et utvalgt tekstoppslag for å undersøke og belyse hvordan en læreboktekst inviterer til interaksjon med elevlesere. I tekstanalysen har jeg primært brukt redskaper fra sosiosemiotisk multimodalitetsteori, men også sett analysefunnene i lys av resepsjonsteoretiske begreper. Her vil jeg først gjøre greie for tekstmaterialet jeg bruker i prosjektet. Deretter presenterer jeg modellen jeg har brukt for å analysere et utvalgt tekstoppslag.

### **Lærebokmaterialet**

Det finnes mange læreverk i norsk for ungdomstrinnet. Etter raske gjennomsyn av en del aktuelle lærebøker, falt mitt valg på læreverket *Fra saga til CD* (Jensen & Lien 2007). Det er tre årsaker til dette valget: Verket ga inntrykk av å ha en tiltalende og variert utforming, og utformingen kan bety mye i et estetisk førstemøte. Den andre hovedårsaken til at jeg valgte denne læreboken, er at jeg ikke har brukt verket i egen undervisning. Det kan hjelpe meg til å

---

<sup>5</sup> Feltnotater fra de to observasjonene jeg gjennomførte ligger som vedlegg nr. 1 og 2 til oppgaven.

ha distanse i undersøkelsene. Et tredje argument for å velge nettopp *Fra saga til CD*, er at dette verket også er ukjent for elevene på min undersøkelsesskole. Det kan gjøre det lettere å få del i deres umiddelbare respons i stedet for ferdig etablerte forestillinger om læreboken.

Læreverket *Fra saga til CD* ble gitt ut i perioden 2006-08 i tilknytning til innføring av ny læreplan, *LK06*. Bak utgivelsen sto *Forlaget Fag og Kultur* som senere har gått inn i *Fagbokforlaget*. Marit Jensen og Per Lien er verkets forfattere, bilderedaktører er Torunn Suphammer og Kari-Anne Vogt og tegninger er utført av Anders Thorvik. Verket har to lærebøker for hvert årstrinn i ungdomsskolen, separat CD med lyttestoff og dessuten eget nettsted med ekstra lærestoff, oppgaver osv (Jensen & Lien 2007:forordet). Jeg har valgt ut ett kapittel av dette omfattende verket til bruk i prosjektet mitt: kapittel 1, ”Rett på sak!”, i *Fra saga til CD 9b*. Temaet i kapitlet er saktekster, og artikkelsjangeren blir spesielt behandlet. Nettopp det norskfaglige temaet er årsaken til at jeg har valgt dette kapitlet: undersøkelser på 2000-tallet har vist at norske elever har middelmådige ferdigheter i forhold til å skrive og lese sakprosa<sup>6</sup> (Frønes & Roe 2008). Elever vil møte sakprosasjanger i mange sammenhenger hele livet, derfor er det viktig at de har gode ferdigheter på dette feltet. På bakgrunn av blant annet det, ble saktekster for første gang sidestilt med skjønnlitterære tekster i *LK06*. Til tross for likestilling i planverket, kan det likevel ta tid å oppnå dette i praksis (Eide 2010:50). Lærebokteksternes invitasjoner til samspill med elevleserne, kan være ett bidrag for å skape engasjement og kunnskap om saksjangerer slik at likestilling blir reell.

Lærebokkapitlet ”Rett på sak!” er 34 sider langt. Brødteksten består av *forklarende verbaltekst* der innholdet dreier seg om det norskfaglige emnet saktekster og tilhørende delemner. Dessuten utgjør mange *eksempeltekster*, altså tekster som kan være mønster eller forbilder, en stor del av brødteksten i dette kapitlet. I tillegg fins det utstrakt bruk av *paratekster* i ”Rett på sak!”: topptekst, overskrifter på ulike nivåer, ordforklaringer, bildetekster, spørsmålsrammer, oppgaverammer og faktabokser er vanlige. Kapitlet har til sammen 24 *illustrasjoner*, tre av dem er i svart/hvitt og resten i farger. Illustrasjonene er laget i ulike teknikker: fotografier, malerier, montasjer, kollasjer og tegninger. I kapitlet brukes også et *ikon* eller grafisk symbol som er plassert på tittellinjen til de fleste eksempletekstene. På neste side blir denne figuren vist.

---

<sup>6</sup> I kapittel 5, ”Resultater”, går jeg nærmere inn på disse undersøkelsene.



Grafisk symbol som brukes i *Fra saga til CD* som signal på at teksten som følger er en eksempeltekst. Symbolet er plassert på starten av en tittellinje.

*Figur3: Grafisk symbol som blir brukt ved eksempeltekster i lærebokkapitlet*

Hele lærebokkapitlet er grunnlag i prosjektet mitt. Til tekstanalysen har jeg valgt ut ett oppslag: startoppslaget<sup>7</sup>. Dette er valgt på bakgrunn av elevresponsen jeg fikk i intervjuene<sup>8</sup> og på bakgrunn av tidligere forskning som viser at nettopp startoppslag ofte inneholder elementer som skaper oppmerksomhet<sup>9</sup>. En innvending mot å bruke ett oppslag, er at dette gir et feilaktig og et lite representativt inntrykk av læreboken. Jeg mener likevel at å bruke ”det eksemplariske prinsipp” der ett oppslag tjener som eksempel for å belyse en større helhet, er hensiktsmessig i mitt prosjekt. Mitt mål er å finne karakteristiske trekk ved et estetisk førstemøte, ikke kvantifisere slike i ett kapittel eller én hel lærebok. Det har dessuten vært nødvendig å avgrense materialet i prosjektet mitt, som jeg beskrev innledningsvis<sup>10</sup>.

På neste side følger en tabell som gir en skjematisk framstilling av hele kapitlet<sup>11</sup>. Hensikten med tabellen er å gi en oversikt over kapitlet og vise mangfoldet av tekstelementer dette kapitlet er satt sammen av. Dessuten vil informasjonen i tabellen være en viktig referanseramme i resultat- og drøftingskapitlene.

---

<sup>7</sup> Dette tekstoppslaget vil bli nærmere presentert i resultatkapitlet, kapittel 5, blant annet med faksimile av oppslaget.

<sup>8</sup> Intervjuene ble gjennomført i uke 44, høsten 2011, før jeg gjorde tekstanalyser.

<sup>9</sup> Løvland 2007.

<sup>10</sup> Avgrensinger av materialet er nærmere beskrevet i innledingen side 9.

<sup>11</sup> Faksimile av utvalgte oppslag fra lærebokkapitlet ligger som vedlegg 11.

| Norskfaglige emner   | Eksempeltekster  | Paratekster, antall  | Illustrasjoner, antall  |
|--|--|--|---|
| <b>Introduksjon</b><br>- kompetansemål   | ”Viktige mumiefunn”<br>”Nefertiti tilbake på plass ”   | Overskrifter, 8<br>Ordforklaringer, 3<br>Bildetekst, 1<br>Kompetansemål, 1   | Ikon, 2<br>Fotografi, 2   |
| <b>Å skrive saklig</b><br>- begreper<br>- sjangrer   |  | Topptekst<br>Overskrift, 1   |   |
| <b>Bruk av kilder</b><br>- kildekritikk<br>- opphavsrett   | ”Nefertiti ”   | Topptekst<br>Overskrifter, 6<br>Ordforklaringer, 4<br>Bildetekster, 2<br>Spørsmåls- og oppgaverammer, 3<br>Tabell, 1<br>Utdrag fra lovtekst, 1 | Fotografi, 1<br>Maleri, 1   |
| <b>Resonnerende tekster</b><br>- ulike sjangrer  | ”Lara endelig tilbake ”<br>”Skeiv ungdom ved din skole”<br>”Ansvar for eiga dumping”   | Topptekst<br>Overskrifter, 14<br>Ordforklaringer, 3<br>Bildetekster, 2<br>Oppgaverammer, 3   | Ikon, 2<br>Fotografi, 2<br>Maleri, 1  |
| <b>Å skrive artikkel</b><br>- oppbygging av artikkel<br>- hvordan uttrykke deg saklig<br>- språklige virkemidler | ”Skoleuniform – Nei takk!”<br>”Ei utdanning eller pengar ”<br>”Jentene raser frå gutta på MMS”<br>”Forby kameramobilar på skolen!”<br>”Ny teknologi krever nye regler”<br>”Ti bud til en ung mann som vil frem i verden”<br>”Oslo-tonen” | Topptekst<br>Overskrifter, 49<br>Ordforklaringer, 14<br>Bildetekster, 9<br>Oppgaverammer, 14<br>Faktarammer, 2                                 | Ikon, 11<br>Fotografi, 5<br>Maleri, 5<br>Montasje/kollasje, 4<br>Tegning, 2 |
| <b>Å samtale om sakpreget tekst</b><br>- ulike sakpregete tekster  | ”Mobilen sladrer om vennene dine”<br>”Kroppsdyrking som friluftsliv”<br>”Gansta-ræpp”  | Topptekst<br>Overskrifter, 5<br>Ordforklaringer, 4<br>Bildetekster, 3<br>Oppgaverammer, 1  | Ikon, 3<br>Fotografi, 2<br>Montasje, 1                                      |
| <b>Oppsummering</b>  |  | Overskrifter, 7  | Tegning, 1  |

Figur 4: Oversikt over kapittel 1 - ”Rett på sak!” – Fra saga til CD 9b

Inndelingen i tabellen tar utgangspunkt i de norskfaglige delemnene som blir behandlet i ”Rett på sak!”. Disse er satt opp i første kolonne. I neste kolonne står tittelen på tilhørende eksempeltekster. Tredje kolonne viser hvilke typer paratekster som finnes i de ulike kapitteldelene og antallet av de ulike paratekstene. Dette er vektlagt fordi paratekster er et sentralt punkt i empirien. Siste kolonne i tabellen gir oversikt over illustrasjoner som er brukt i tilknytning til de ulike delemnene. Jeg har også valgt å angi illustrasjonsteknikk og markere av antallet fordi illustrasjoner også er svært sentralt i analysene i neste kapittel.

### Modell for tekstanalyse

Formålet med min tekstanalyse er å kartlegge tekstlige elementer og strukturer som inviterer til respons og samspill med leseren. Startoppslaget er en multimodal tekst. I analyse av oppslaget vil jeg derfor bruke redskaper fra multimodal teori. På grunnlag av teoriene jeg har presentert i kapitlet foran, har jeg valgt verktøy som jeg mener kan bidra til å analysere fram inviterende elementer og strukturer i startoppslaget. Nedenfor presenterer jeg den modellen jeg vil bruke i analyse av lærebokteksten.

| Analyseområde              | Analysekategori   | Analyseenhet                          |
|----------------------------|---|---------------------------------------|
| Presentasjon               | Faksimile av oppslaget<br>Beskrivelse av hovedklynger   | Hele oppslaget                        |
| Virkelighetsskaping        | Narrativ/konseptuell representasjon<br>Modalitet<br>Typografi   | Fire store meningsklynger i oppslaget |
| Interpersonelle relasjoner | Blikk<br>Bildeutsnitt<br>Kameravinkel<br>Farger   |                                       |
| Tekstens komposisjon       | Komposisjonsorientering<br>Framtredende trekk<br>Typografi  |                                       |
| Samspill og helhet         | Lesemønster<br>Samspill mellom modalitetene og meningsklyngene<br>Inviterende elementer og strukturer | Hele oppslaget                        |

Figur 5: Modell for tekstanalyse av startoppslaget

Analysen vil ta utgangspunkt i en presentasjon av teksten, der jeg også beskriver hvilke store meningsklynger oppslaget er satt sammen av. Hver av disse meningsklyngene blir så analysert for seg med hensyn på virkelighetsskaping i teksten, interpersonelle relasjoner og

tekstuell oppbygging av klyngen. I disse undersøkelsene analyserer jeg ulike kategorier, slik oversikten viser. Likevel gjør jeg oppmerksom på at ikke alle kategorier er aktuelle i alle tekstklynger. Etter å ha analysert de store meningsklyngene hver for seg, har jeg analysert oppslaget som helhet. I denne analysen vil jeg særlig sette fokus på et mulig lesemønster og samspill i oppslaget. Avslutningsvis har jeg sett analysefunnene mine i lys av de resepsjonsteoretiske begrepene: situering, repertoar og strategi.

### **Praktisk gjennomføring**

Jeg gjennomførte analyse av lærebokteksten etter observasjoner og elevintervjuer. Det gjorde at jeg kunne velge oppslag til analyse på bakgrunn av elevinteresse. En ulempe ved å arbeide i denne rekkefølgen, var selvsagt at mine analyser ble preget av elevrespons og det jeg har observert i klasserommene. Innledningsvis i prosjektet ønsket jeg å analysere tre utvalgte oppslag for å få bredde i dataene. Dessverre tillot ikke plassen i oppgaven at jeg presenterer tre fullstendige tekstanalyser. Likevel har jeg gjennomført analyse av tre oppslag, fordi disse analysene er nyttige i analyse av elevresponsen. Jeg vil altså presentere én tekstanalyse av ett utvalgt oppslag i oppgaven. Kunnskap fra de andre tekstanalysene jeg gjennomførte, bringer jeg inn der det er naturlig i analysen av elevresponsen på lærebokkapitlet.

### **Lesere og leserespons**

I arbeidet med å beskrive og forstå estetiske møter, trenger jeg også informasjon om hva leserne legger merke til i sitt første møte med læreboken. Teksten inviterer til respons, men det er leseren som avgjør om dette potensialet aktiveres. Elevenes hverdag, deres kunnskap og erfaringer er bakteppe i møtet med læreboktekst og dette bakteppet kan aktiveres i det estetiske møtet (Wallgren 1999:46). Møtet med teksten styres av lesernes interesse og oppmerksomhet, seleksjon og kombinasjon av sanseintrykk (Kress 2010:37, Iser 1978). Her vil jeg først gjøre greie valg av informanter til undersøkelsene. Dernest presenterer jeg metoden jeg brukte for å få del i deres tekstrespons: det kvalitative forskningsintervju.

### **Lesere – informanter**

Mitt prosjekt er forankret i ungdomsskolen. Norskplanen i *LK06* behandler ungdomstrinnet under ett og beskriver kompetansemål elevene skal ha nådd etter tiende trinn. På bakgrunn av denne målorganiseringen utarbeider ungdomsskolene lokale fagplaner, og derfor vil temaet saktekster være plassert på ulike trinn på ulike skoler. Den skolen der jeg skal gjøre mine undersøkelser, har dette fagemnet plassert på åttende trinn. Jeg velger derfor å bruke *elever på*



*åttende trinn som informanter.* De som står bak læreverket *Fra saga til CD* har tenkt noe annerledes og plassert hovedtyngden av sakteksttemaet i 9b-boken som er beregnet på niende klassetrinn. Dette kan ha påvirket resultatene i undersøkelsene fordi informantene så at kapitlet var beregnet på eldre elever. Likevel mener jeg det fungerte godt å bruke åttende trinn som informanter, både fordi den lokale fagplanen la opp til dette, og fordi modningsnivået på elever på alle klassetrinn varierer. Noe slikt som en gjennomsnittelig åttende- eller niende-klassing finnes neppe. På begge disse trinnene er klassene satt sammen av individer som er svært forskjellige med hensyn til interesser, kunnskaper og erfaringer. Det er sannsynligvis disse forskjellene som vil påvirke hvordan de møter en sammensatt tekst, mer enn biologisk alder (Selander & Skjelbred 2004:116). På bakgrunn av dette er det kanskje mindre viktig for mine undersøkelser om elevene går i åttende eller niende klasse.

Elever på åttende trinn er mellom tolv og fjorten år gamle og går sitt første år på ungdomsskolen. *Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS* (NSD) regner aldergruppen 0-15 år som barn. Å arbeide med denne aldersgruppen gjorde at jeg måtte ta spesielle *etiske hensyn* både i planlegging, gjennomføring og behandling av dataene fra samtaler med elevene. I tillegg til å følge personopplysningsloven og NSD sine retningslinjer, la jeg særlig vekt på at elevene skulle oppleve at de er kompetente. Elevene måtte dessuten erfare at de hadde reell frivillighet i alle faser av undersøkelsen med rett til å trekke seg når de måtte ønske. I tillegg vektla jeg at utvelgelsen av informanter ikke på noen måte stigmatiserer dem som blir valgt, det skulle tvert imot oppleves positivt å delta i intervjuene. Å ta vare på barnas integritet i alle faser av forskningsprosessen, var også svært sentralt (Eide & Winger 2003:43). Alle må oppleve å bli respektert og verdsatt for sine uttalelser. Elevene må dessuten oppleve forutsigbarhet og trygghet i undersøkelsen. Det betyr at de måtte få nødvendig og god informasjon, og deres personlige grenser må bli respektert. Jeg forsøkte også å arbeide for å knytte gode relasjoner mellom informantene og meg. Det innebar at jeg forsøkte å skape en atmosfære preget av anerkjennelse: Alle innspill er viktige og gyldige (op.cit:92). Samtidig som jeg vektla anerkjennelse og åpenhet for elevenes refleksjoner, måtte jeg som voksen være leder og ta ansvar for hele undersøkelsessituasjonen: tid, sted, struktur og konfidensialitet.

Jeg valgte å samtale med informantene i *fokusgrupper*. Temaene i min undersøkelse er ikke personlige i stor grad, derfor mener jeg det var forsvarlig å intervju i gruppe. Det er mange måter å sette sammen slike fokusgrupper på (Johannessen 2006:kap.6). Selv ønsket jeg å sette sammen heterogene grupper der elevene er ulike i forhold til kjønn, ferdigheter, erfaring, etnisk bakgrunn osv. Årsaken til det er at jeg ønsket bredde i erfarings- og kunnskapsbakgrunn fordi disse faktorene i stor grad påvirker leserens møte med tekst. Like

viktig som at gruppene består av elever med ulik erfaring og kunnskap, er det at gruppen fungerer godt sammen. Relasjonene i gruppen vil påvirke resultatene (Eide & Winger 2003:69). Det er viktig at samspillet er slik at ingen dominerer, ingen passiviseres og at alle bidrar i samtalen. Gruppesamtaler kan, i beste fall, gi synergieffekt. Dessuten kan mange av elevene føle større grad av trygghet når de er i en gruppe som fungerer godt. I sum kan disse faktorene ha bidratt til at jeg fikk mye informasjon.

### **Et kvalitativt forskningsintervju**

Jeg ønsket å gjennomføre *kvalitative forskningsintervjuer* for å få del i elevenes respons på førstemøter med lærebokteksten. I slike intervjuer er det et mål å innhente informasjon om den intervjuedes livsverden for så å analysere og tolke denne informasjonen (Kvale 1997:21). Forskningsintervjuer kan ha forskjellig strukturingsgrad: fra intervjuer der alle spørsmål er planlagt på forhånd, til helt åpne intervjuer der man fokuserer på utvalgte temaer uten forhåndsbestemt rekkefølge eller spørsmålsformulering (op.cit:74). Jeg ønsket en åpen samtale med utgangspunkt i mitt forskningsspørsmål: hva legger elevene merke til ved første møte med teksten? Selv om jeg ønsket stor grad av åpenhet, valgte jeg å legge opp til *semistrukturerte* eller *halvstrukturerte intervjuer* der jeg på forhånd har utarbeidet temaene.

Et sentralt redskap i slike intervjuer er temaoversikten eller *intervjuguiden*<sup>12</sup> der temaene, temaenes rekkefølge og mulige spørsmålsstillinger er utarbeidet på forhånd. En slik planlegging gjør at jeg er godt forberedt til samtalene og har støtte fra den oppsatte planen dersom samtalene ”går i stå eller forsvinner ut på viddene”. Selv om et semistrukturert intervju er planlagt, er åpenhet for informantens innspill noe av det som kjennetegner denne intervjustrukturen (op.cit:72). Det betyr at ikke alt kan planlegges i forkant. Hensikten er å få fram mest mulig av informantens tanker og refleksjoner knyttet til temaet. Åpenheten må samtidig balanseres opp mot mitt behov for å kategorisere og analysere materialet. For mye vektlegging av behov for databearbeiding kan gjøre at elevene kommer mindre til orde og elevutsagnene styres i stor grad. En åpen samtale uten for mye fokus på senere rapportering, kan gjøre at jeg får del i mer elevrespons. Én måte å gjøre det på, er å legge til rette for deltakerstyring der informantens innspill i stor grad styrer forløpet i samtalen. En slik måte å strukturere samtalene på, kan ofte bidra til at forskeren får del i mange av informantens tanker og refleksjoner (Eide og Winger 2003:52). Mine intervjuer er gjennomført med tanke på størst mulig åpenhet for informantens tanker og innspill.

---

<sup>12</sup> Intervjuguiden ligger som vedlegg nr. 4.

*Viktige temaer* i min intervjuguide var først og fremst elevens førsteinntrykk av teksten: Hva legger de merke til, og hvilke opplevelser og tanker har de knyttet til det? Dessuten planla jeg å ta opp temaer som målgruppe for teksten, sammenheng mellom utforming og temaet ”saktekster”, opplevd vanskegrad og dessuten elevenes vurdering av kapitlet. Jeg ønsket å gi stort rom for innspill fra informantene. En slik åpen samtale gjorde at jeg måtte formulere gode spørsmålene ”der og da”, uten tid til å tenke og vurdere særlig lenge. Det fordret at jeg var godt forberedt, hadde tenkt igjennom ulike muligheter i forkant, kjente intervjuguiden godt og brukte all min erfaring fra samtale med elever. Å lytte er også en svært viktig del av intervjuet. Åpen og aktiv lytting er et ideal. Samtidig er det viktig å være bevisst at all lytting vil være tolkende, påvirket av egne antakelser og ”fagbriller” (op.cit:81).

### **Praktisk gjennomføring**

Høsten 2011 intervjuet jeg fire elevgrupper der hver fokusgruppe besto av fem elever. Elevene ble valgt ut slik: Fire åttende klasser fikk invitasjon til å delta i intervjuundersøkelsen. Klassene ble informert om prosjektet av meg gjennom informasjonsskriv<sup>13</sup> og muntlig presentasjon. De foresatte fikk den samme skriftlige informasjonen, dessuten muntlig informasjon av kontaktlærer på foreldremøter i slutten av september. Etter informasjonsrundene meldte interesserte elever seg ved å levere underskrevet samtykkeskjema. Kontaktlærer og jeg samarbeidet så om å sette sammen grupper. Hvert intervju varte ca. én time; inkludert introduksjon, skumming av tekstmaterialet og avrunding av samtalen. Jeg tok lydopptak fra intervjuene<sup>14</sup> og transkriberte deretter disse<sup>15</sup>.

Ønske om stor grad av åpenhet i intervjuet, har også vært utgangspunkt for måten jeg har valgt å *organisere intervjudataene* til bruk i videre analyse og tolking. Det finnes mange ulike måter å organisere datamaterialet på: Disse måtene kan deles i tverrsnittsbasert og kategorisert inndeling av dataene, kontekstuell organisering og bruk av diagrammer og tabeller (Johannessen 2006:165). En annen mulig inndeling er å skille i fem overordnede analysemetoder: meningsfortetting, meningskategorisering, narrativ strukturering, meningstolking og meningsgenerering gjennom ad hoc-metoder (Kvale 1997:124ff). Selv valgte jeg en *tverrsnittbasert organisering* for å få fram mønstre i elevresponsen, mønstre jeg så har analysert nærmere. Denne organiseringen av dataene er i slekt med *ad hoc-metoden*

---

<sup>13</sup> Informasjonsskriv til elever og foresatte er vedlegg nr. 5.

<sup>14</sup> Lydopptak og behandlingen av disse er gjort i tråd med NSD sine retningslinjer og formelt godkjent av dem.

<sup>15</sup> Transkripsjonsnøkkel er vedlegg nr.6 og intervjuene nr. 7, 8, 9 og 10.

som er kjennetegnet ved et fritt samspill mellom ulike teknikker. Forskeren kan først danne seg et generelt inntrykk av intervjumaterialet, blant annet ved å se temaer og mønstre, og senere gå inn i dypere tolkinger av utvalgte deler (op.cit:135). En slik dataorganisering har ivaretatt mitt ønske om å være åpen for det elevene gjør relevant.

## **Oppsummering**

Estetiske førstemøter mellom læreboktekst og elevlesere er et komplekst samspill. Det gjør at jeg har valgt ulike metodiske innfallsvinkler: observasjon, tekstanalyse og intervju. Jeg har altså valgt en form for metodetriangulering for å undersøke det estetiske førstemøtet (Grønmo 2004:199). Resultatene fra tekstanalyse, elevintervjuer og kontekstanalyse kan gjennom drøfting og samspill med teori, belyse estetiske førstemøter mellom læreboktekst og elevlesere og kanskje bidra til en mer helhetlig forståelse av fenomenet. Å nærme seg en problemstilling gjennom ulike perspektiver kan dessuten bidra til at resultatene får større validitet og reabilitet.

## **Kapittel 5 Analyse av resultater**

”Det er for skoleelever. Det er en skolebok. Det står litt av hvert!” På denne måten oppsummerer en av informantene mine utfallet av sin undersøkelse i møtet med lærebokkapitlet ”Rett på sak!”. Mine undersøkelser av det estetiske førstemøtet mellom læreboktekst og elever, har gitt et mer mangfoldig utfall. Jeg har studert møtet fra tre perspektiver. Også analysene av forskningsfunnene vil være tredelt, slik jeg skisserte i den overordnede analysemodellen<sup>16</sup>: analyse av konteksten, av et utvalgt tekstoppdrag og av elevresponsen på lærebokkapitlet.

Det er ofte vanlig å skille beskrivelse og tolkning i presentasjon av forskningsresultater. Et slikt skille kan være problematisk og lite hensiktsmessig av flere årsaker: For det første vil en tekst, skriftlig eller muntlig, først bli til i møtet med en leser eller fortolker (Iser 1978). Lærebokkapitlet, elevenes respons og brukssituasjonen vil derfor være fortolket av meg gjennom sansing og persepsjon (Passer 2009, Iser 1978, Kress 2010). Dette skaper mitt ”filter” og består av seleksjon og kombinasjon av inntrykk. Ingen tekst kan ses på som et objekt med objektive egenskaper eller karakteristika. Det betyr at enhver beskrivelse av forskningsfunn, også vil være en analyse og fortolkning (Veum 2008:67). I kvalitative studier er dessuten organisering av data, analyse og fortolkning sterkt vevd i hverandre (Johannessen m.fl. 2006:158, 163). På denne bakgrunnen velger jeg å samle beskrivelse og tolkning i en felles analyse. Her vil jeg først presentere analysen av kontekstuelle faktorer. Dernest følger min tekstanalyse og til slutt analyse av elevens respons på deres førstemøte med lærebokkapitlet ”Rett på sak!”.

### **Kontekstanalyse**

En vev av kontekstuelle faktorer samvirker med det estetiske førstemøtet mellom læreboktekst og elev. Disse faktorene finnes på ulike nivåer; både i kulturen rundt og i den situasjonen møtet foregår i. Hensikten med dette kapitlet er å presentere og analysere noen sentrale kontekstuelle faktorer og sette søkelys på hvordan de kan påvirke det estetiske førstemøtet mellom lærebok og elev. Utvalg av faktorer er gjort med bakgrunn i hva som kan ha betydning for aktørene i det estetiske møtet, og hva som er vesentlig i forhold til hensikten med min analyse (Gee 2003:31). Dette kapitlet er delt i to: I første hoveddel vil jeg analysere

---

<sup>16</sup> Overordnet analysemodell er presentert i kapittel 4, ”Metode”.

tre forhold i kulturkonteksten som omgir en lærebok for ungdomstrinnet. I andre hoveddel vil jeg presentere og analysere observasjoner fra én reell brukssituasjon.

## **Kulturkonteksten**

*Kulturkonteksten* peker ofte på allmenne forhold som omgir et møte mellom tekst og leser (Tønnesson 2008:98). I sammenheng med mitt prosjekt, møtet mellom åttendeklasse lesere og et lærebokkapittel, vil jeg peke på tre sentrale faktorer: å være ungdom i et mediasamfunn, undersøkelser om norske skoleelevers lesekompetanse det siste tiåret og *Læreplan for Kunnskapsløftet* som ble styringsdokument for grunnskolen fra 2006.

## **Ungdom i et mediasamfunn**

Fra 1980-tallet og fram til i dag har medietilbudet i Norge forandret seg voldsomt. På samme tid ser det ut til at det totale mediekonsumet har vært nokså stabilt (Schwebs & Østby 2007:199). Det er likevel to tydelige utviklingstendenser innenfor det totale mediebildet: bruk av tradisjonelle skriftmedier, som bøker og tidsskrifter, viser en nedgang. På samme tid har bruk av hjemme-pc hatt et eksplosivt oppsving. Økt tilgang på medier og bruken av dem, gjør at de er til stede i hverdagen vår på en gjennomgripende måte (Kolbjørnsen 2009:107). Dette har blant annet ført til flere utslag av ”mediepanikk” i voksensamfunnet (Gentikow 2009:104). Panikken har resultert i bekymring knyttet til ny teknologi, populærkulturens framvekst, manglende kontroll på kulturbruk, stor grad av kommersielle interesser – og viktigst i denne sammenheng: bekymring for barn og unges forhold til mediene (ibid).

I dag er én av mediebekymringene knyttet til forholdet mellom bilde- og skriftmedier: Bildemediene påstås å fortrenge skriftmediene, noe som antas kan føre til svekkelse av evnen til å tenke sammenhengende (op.cit:105). Økt fokus på bilder og andre visuelle elementer, innbyr som nevnt, til et mer fragmentert lesemønster (Kress 2010:175). I dette scenarioet har de unge hovedrollen. Ungdom tar ny teknologi raskt i bruk og er dessuten storbrukere av medier: noen undersøkelser viser at ungdom bruker mer enn åtte timer på ulike medier hver dag (Seip Tønnessen 2007:16). Unge fascineres altså av medielandskapet, noe som kan skyldes ulike forhold. For det første ser det ut til at mediene gir ungdom følelsesmessige opplevelser, opplevelser der det er mulig å bevege seg ut av hverdagen og til en ”større virkelighet”. For det andre fascineres unge av den estetiske appellen fra mediene. Sterke inntrykk henvender seg til ungdommens sanseapparat og kan gi umiddelbar opplevelse. En

tredje faktor som ser ut til å være sentral i denne sammenhengen, er at mediene gir ungdommene mulighet til sosial handling og deltakelse. Valg av medier og følelsesmessig tilknytning til disse, kan gi status og tilhørighet (op.cit:63f).

På tross av fellestrekkene jeg har presentert foran, møter ungdom mediene som en uensartet gruppe. Når det gjelder mediebruk, er alder og kjønn utslagsgivende faktorer (Kolbjørnsen 2009:112). Her vil jeg særlig trekke fram kjønnsforskjeller fordi det er relevant i forhold til mine analyser som er knyttet til ungdomsskolen. Studier viser at forskjellene som gjelder kjønn, viser seg både i mediepreferanse, tema- og sjangervalg. Guttene virker mer teknologisk orientert enn jentene: de har i større grad tilgang på fjernsyn, dvd-spiller, spillkonsoller, datamaskiner og internett-tilkopling (ibid). De velger dessuten action- og sportstemaer både i elektroniske spill og film. Jentene bruker også digitale medier, men i mindre grad enn guttene. Tematisk ser det ut til at jenter foretrekker relasjoner mellom mennesker, noe som også avspeiler seg i bruk av Internett. Mens guttene spiller elektroniske spill, bruker jenter i større grad Internett til å kommunisere med andre (ibid). Det kan se ut til at det å eie og mestre ny teknologi gir prestisje i guttekulturen, mens jentene får status gjennom estetikk og mellommenneskelige relasjoner (Seip Tønnessen 2007:79-80). Forskyving i ungdoms mediebruk fra trykte til elektroniske medier, fra boklesing til Internett surfing, førte til økt oppmerksomhet på ungdoms leseferdigheter ved overgangen til et nytt årtusen. Den økte oppmerksomheten resulterte blant annet i utstrakt kartlegging av norske elevers leseferdigheter.

### **Leseundersøkelser og ungdoms lesekompetanse**

Allerede før tusenårsskiftet kom det signaler om manglende leseferdighet i Norge, samtidig ble det rapportert om nedgang i boklesing (Kulbrandstad 2010:177). Dette var blant årsakene til at det på 2000-tallet ble gjennomført ulike undersøkelser for å kartlegge norske elevers lesekompetanse. Den første PISA-undersøkelsen i Norge ble gjennomført i år 2000. I denne undersøkelsen ble det brukt ulike tekster, men sakprosa hadde en spesielt viktig rolle. Hele 32 av 37 tekster hørte til denne tekstgruppen. Dette kan tyde på at brukerperspektivet ble vektlagt, fordi det er særlig slike tekster ungdom vil møte i videre utdanning og arbeidsliv (Frønes & Roe 2010:82). Norske elevers resultater på PISA-undersøkelsene utover på 2000-tallet var middelmådige, men resultatene viste likevel stor variasjon avhengig av oppgavetype. De svakeste prestasjonene var hovedsakelig knyttet til sakprosa-tekster, mens de beste resultatene kunne knyttes til skjønnlitteratur (op.cit:83). Likevel er ikke tekstsjanger eller tekstgruppe nok til å forklare dette. Bak resultatene ser det ut til at engasjement er en sterk

forklaringsfaktor. Norske elever skåret høyt på noen oppgaver knyttet til sakprosa. Disse oppgavene hadde følgende kjennetegn: Oppgavene tok opp temaer ungdom var opptatt av, dessuten etterspurte oppgavene helhetlig forståelse. Det kan altså se ut som de skjønnlitterære tekstene oppfattes som mer underholdende enn saksprosaetekstene, og derfor blir elevene mer motiverte for å lese nettopp slike tekster (op.cit:83).

Nasjonale prøver ble innført i Norge i siste halvdel av 2000-tallet. Bakgrunnen for innføring av de landsdekkende prøvene var *Kvalitetsutvalgets* delinnstilling om kvalitetsvurdering og kvalitetsutvikling i grunnopplæringen (Roe 2008:175). De første prøvene ble testet ut i 2004-05. Det førte til massiv kritikk både pga. prøvenes kvalitet og offentliggjøring av resultatene (op.cit:175f). Etter et pauseår i 2006, ble nasjonale prøver i lesing gjeninnført i Norge i 2007 og prøvene var utformet i tråd med PISA-malen (Kulbrandstad 2010:188). I dag gjennomføres slike prøver på femte, åttende og niende trinn. Resultater fra prøvene blir offentliggjort på kommunenivå, mens resultater om enkeltelever eller enkeltskoler blir rapportert tilbake til skolen og lærere (Roe 2008:176). Elevenes resultater fra testene på åttende trinn i 2007-08, viser samme tendens som PISA-resultatene: De vanskeligste oppgavene er fortsatt knyttet til sakprosa-lesing. Spesielt vanskelig er oppgaver som krever at elevene tolker og kombinerer informasjon fra ulike modaliteter. Elevene sliter dessuten med å skille ut relevant informasjon i tekster der det er mye konkurrerende informasjon (Frønes & Roe 2010:82). På slike oppgaver ligger norske elevers prestasjoner under det internasjonale gjennomsnittet (ibid). Funnene er fulgt opp med kvalitativt orientert forskning, blant annet *Lesing av fagtekster som grunnleggende ferdighet* og *MULL*, som jeg har gjort greie for i kapittel 2 om tidligere forskning. Disse undersøkelsene bekrefter resultatene fra blant annet PISA og nasjonale prøver.

De siste årenes leseundersøkelser viser også at det er relativt store forskjeller med hensyn til kjønn og lesing. Kjønnforskjellene har dessuten økt betydelig i perioden fra 1991-2000 for aldergruppen 14-15-åringer (Roe 2008:145f). Stadig flere gutter havner på de laveste kompetansenivåene i undersøkelsene (op.cit:146). Man ser at det også er forskjeller i hvilke trykte medier gutter og jenter foretrekker: Jentene velger i stor utstrekning bøker og magasiner, mens guttene velger tegneserier og aviser (Kolbjørnsen 2009:112). Kjønnforskjellene man ser i lesekompetanse, settes også i sammenheng med andre utviklingstrekk når det gjelder skoleprestasjoner generelt: jenter gjør det bedre enn gutter i nesten alle skolefag. Også NOVAs evaluering av *Kunnskapsløftet* viser en svakt økende karakterforskjell mellom gutter og jenter (Bakken & Elstad 2012). Dessuten dropper gutter i større grad ut av videregående skole, mens jenter i høyere grad enn gutter tar utdanning på



masternivå (Roe 2008:146). Denne samlingen av urovekkende resultater har fått konsekvenser for styringsdokumentene i norsk skole.

### ***Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006***

PISA-resultatene fra undersøkelsen i 2000, utfordret leseopplæringen i norsk skole (Kulbrandstad 2010:193). De vakte også stor bekymring i politiske kretser, og det ble iverksatt ulike tiltak for å heve norske elevers lesekompetanse. Et tiltak for å bedre elevenes lesekompetanse, var iverksetting av ny læreplan, *Læreplan for Kunnskapsløftet 2006*. Denne planen innførte blant annet arbeid med fem grunnleggende ferdigheter i alle fag, og én av disse ferdighetene var lesing. ”Alle lærere er leselærere,” ble et slagord. Samtidig fikk norskfaget et særlig ansvar for leseopplæringen, noe som ble ytterligere poengtert i den justerte læreplanen i norsk som kom i 2008. ”[...]styrke leseopplæringen og tydeliggjøre utvikling av leseferdigheter og lesestrategier [...]”, var blant formuleringene. I beskrivelsen av kompetansemål elevene skal ha nådd etter tiende skoleår, var det satt opp fem nye mål som var knyttet til nettopp dette. Formuleringer som ”finne informasjon, tolke og forstå, reflektere og vurdere” er alle viktige dimensjoner ved målingen av leseferdigheter vi finner nettopp i PISA (Kulbrandstad 2010:190f). Med andre ord: Trykket på leseopplæring i skolen og mål for opplæringen, er de samme ferdighetene som blir etterspurt i PISA- og nasjonale prøver. I månedsskiftet mai-juni i år ble et nytt utkast til læreplan i norsk lagt ut. Dette viser at tendensene fra *LK06* er videreført både med hensyn til lesing som grunnleggende ferdighet og vektlegging av testresultater. Under hovedtemaet *Lesing og skriftlige arbeider* er fem mål for tiende trinn direkte knyttet til lesing. Av disse kan to formuleringer settes i direkte sammenheng med resultatene fra de nasjonale prøvene. ”[...]eleven skal kunne: 1) bruke formålstjenelige lesestrategier i lesing av skjønnlitteratur og sakprosa og 2) orientere seg i store tekstmengder på skjerm og papir for å finne, kombinere og vurdere relevant informasjon [...] (Bjerke m.fl.2012).

Samtidig med innføring av de grunnleggende ferdighetene, opererer dagens læreplan med et utvidet tekstbegrep. ”Norskfaget forholder seg til et bredt spekter av tekster, både muntlige, skriftlige og sammensatte, der skrift, lyd og bilder spiller sammen” (*LK06*, formål med faget). Det blir også presisert at elevene skal ”lese og skrive i ulike sjangere, både skjønnlitterære og sakpregede” (ibid). Planen likestiller altså skjønnlitteratur og sakprosa. Begrepet litteratur har i tidligere læreplaner blitt brukt synonymt med skjønnlitteratur, selv om sakprosa fikk en sterkere stilling i *L97* (Eide 2010:49). Likevel er det grunn til å frykte at det kan ta lang tid å endre gamle tradisjoner og skolepraksis (op.cit:50). Skolen har gjennom

mange år vektlagt skjønnlitteratur, og denne vektleggingen kan også være en medvirkende årsak til resultatene på de store leseundersøkelsene (Frønes & Roe 2010:83, Roe 2008:138). Samtidig med innføring av ny læreplan, ble også ordningen for skriftlig avgangsprøve i grunnskolen endret. Fram til dette året hadde elevene mulighet til å velge vekk sakprosa-sjangrer, men fra 2006 måtte alle elever som skulle gjennomføre skriftlig avgangsprøve i norsk, skrive skjønnlitterær tekst én dag og saktekst den andre eksamensdagen. Det er et kraftig insentiv til å ta saksjangrene på alvor i skolen.

På 2000-tallet har det vært to parallelle utviklingstendenser: ungdom lever et liv gjennomsyret av medier, og de presterer relativt dårlig på store leseundersøkelser, særlig knyttet til sakprosa og sammensatte tekster. Dette har satt skolen og skolens tekster under kryssild: Ungdom kommer til skolen og møter læreboken med forventning om visuelt fokus, sterk sanseappell og umiddelbare opplevelser. Middelmådige testresultater og mye negativ omtale, har ført til høyere krav om fagfokus og forventning om bedre prestasjoner. Dette, kombinert med innføringen grunnleggende ferdigheter og læreplanens nye tekstbegrep, bidrar til å sette standarden i mange norsk klasserom og utgjør viktige deler av den ytre kontekstuelle rammen rundt elevers møte med læreboktekst.

### **Situasjonskonteksten – observasjon av læreboken i bruk**

I tusenvis av norske klasserom er det elever i aktivitet, og i svært mange av aktivitetene er læreboken involvert. Slike nære her-og-nå-situasjoner rundt møter mellom læreboktekst og elev, kan kalles *situasjonskontekster*. Det finnes et utall måter å bruke en lærebok på i skolesammenheng. I tilknytning til mitt prosjekt var det viktig å finne en naturlig setting for et førstemøte mellom tekst og leser. Valget falt på en undervisningstime der et nytt norskfaglig tema blir introdusert, én reell brukssituasjon som samtidig gir generell informasjon om kontekstuelle faktorer knyttet til førstemøter mellom lærebok og elev. Her vil jeg presentere hovedtrekk fra observasjonene og deretter analysere kontekstvariablene: felt, relasjoner og mediering. Analysen er en samlet framstilling av de to observasjonene jeg har gjennomført<sup>17</sup>.

### **Introduksjon av temaet *saktekster* i åttende klasse**

På ungdomsskolen der jeg har gjennomført min empiri, er det utarbeidet en lokal fagplan i norsk. Planen består av tolv målark, der hvert målark dreier seg om ett faglig hovedtema. Målarkene beskriver aktuelle kompetansemål fra *LK06*. Disse er også brutt ned og beskriver

---

<sup>17</sup> Feltnotater fra de to observasjonene ligger som vedlegg nr. 1 og 2.

av hva elevene skal arbeide med innenfor emnet og hvilke arbeider som skal vurderes med karakter. Elevene arbeider med hvert målark i åtte-ni uker, og i sum bruker de i overkant av 30 klokketimer på ett hovedtema. Åttende trinn starter skoleåret med emnet ”Skjønnlitteratur – å fortelle” og elevene jobber med det til midten av oktober. Deretter kommer tema nummer to: *saktekster*, og målarket har tittelen ”Saktekster – å argumentere”<sup>18</sup>.

Hovedmål for de to introduksjonstimene jeg observerte, var at elevene skulle skaffe seg informasjon om arbeid med det nye hovedtemaet. Timene ble ledet av klassenes respektive norsklærere. Undervisningstimene fulgte samme plan og begynte med at elevene ble bedt om å notere ned hva de forbandt med begrepet *saktekster*, og hva de kunne om dette emnet på forhånd. Etter at elevene hadde gjort individuelle notater, fulgte en plenumssamtale om dette. Læreren fylte så tavlen med elevenes innspill. Elevene i begge klassene virket noe usikre på selve begrepet *saktekster*, og i én av klassene mente halvparten av elevene at de ikke hadde hørt dette ordet før. ”Sak – jeg tenker på sånn dings, jeg, da,” kommenterte en av jentene. Likevel inneholdt samtalen mye relevant som kan knyttes til *saktekstbegrepet*. Blant elevinnspillene var disse: ”ofte tekst basert på fakta, referat, rapport, ikke oppdiktet, kort tekst med bare det viktigste, inneholder en viktig sak, tekst om noe som finnes, fakta, en hendelse som har skjedd i virkeligheten, skriver tekster om noe, om en sak en er opptatt av og tekst om noe som er sant”. I tillegg til disse assosiasjonene kom det i én av klassene spontane reaksjoner på hva de forbandt med saktekster: ”Kjedelig, hvert fall”, utbrøt en elev i det læreren stilte spørsmålet om assosiasjoner med ordet. Dette ble raskt korrigert av en annen elev: ”Det er jo nettopp de tekstene som er kule, da.”

Etter å ha artikulert og bevisstgjort elevene om deres forestillinger og forhåndskunnskap, oppsummerte læreren samtalen og gjentok definisjon på begrepet *saktekster*. I tillegg repeterte han inndeling i sak- og skjønnlitteratur som elevene hadde jobbet noe med ved oppstart av skoleåret. I den sammenhengen ble det også poengtert at mange tekster befinner seg i grenseland mellom de to hovedgruppene. Deretter ble målarket for emnet *saktekster* delt ut og gjennomgått. I gjennomgangen ble det særlig sett på hva elevene skulle arbeide med innenfor dette temaet, og dessuten hvilke store oppgaver de skulle få vurdering med karakter på. Oppsummert viste målarket at arbeid med sjangrene foredrag, artikkel og dokumentarfilm ville bli sentralt i elevenes norskundervisning framover. Dessuten gikk det fram av målarket at muntlig foredrag og skriftlig artikkel skulle vurderes med karakter, den skriftlige artikkelen var dessuten knyttet til elevenes tentamen.

---

<sup>18</sup> Dette målarket ligger som vedlegg nr. 3.

Da disse punktene på mållarket var gjennomgått, førte læreren samtalen inn på hvilke læremidler som var aktuelle å bruke i arbeidet med emnet *saktekster*. Elevene kom med ulike forslag, og etter hvert dreide samtalen over mot lærebøker. Klassene fikk i oppgave å se raskt igjennom to aktuelle lærebokkapitler i to ulike verk: *Fra saga til CD 9b*, kapittel 1 (Jensen & Lien 2007) og *Kontekst 8-10. Basisbok*, kapittel 6 (Blichfeldt m.fl. 2006), der sistnevnte er det læreverket klassene bruker til vanlig. Etter at elevene hadde brukt fem-ti minutter på å se igjennom de aktuelle tekstene, innledet læreren plenumssamtale om førsteinntrykkene elevene hadde dannet seg. Samtalene var åpne for personlige refleksjoner, med rom for synspunkter både på tekstens innhold, utforming og dessuten konkret bruk av dem i læringsarbeidet framover. Blant de tingene elevene trakk<sup>19</sup> fram var bilder og tegninger, spørsmål, oppgaver og mengden av dem, lengde på kapitlene, ordforklaringer, temaer i verbaltekst og bilder, bruk av dialekt og nynorsk, likheter og forskjeller, svakheter og styrker ved de to ulike kapitlene. Timene ble avrundet med at elevene ble bedt om å formulere spørsmål til forfatterne av de to lærebokkapitlene. Blant spørsmålstemaene som ble nevnt var disse: valg av bilder og tegninger, oppgaver, vanskegrad, bakgrunn for valg av bestemte eksempeltekster. Til slutt i timene ga lærerne beskjeder om norskundervisningen framover.

### **Analyse av felt, relasjoner og mediering i introduksjonstimene**

Jeg vil nå analysere situasjonskonteksten med utgangspunkt i Hallidays tre variabler: felt, relasjon og mediering (Halliday, i Berge m.fl. 1998). Kontekstvariabelen *felt* dreier seg om handlingen i den aktuelle situasjonen, og et sentralt spørsmål er: ”Hva foregår?” Klassene jeg observerte besto begge av ca. 25 elever som var plassert på ryddige pultrekker i relativt nyoppussede rom og med tavle sentralt plassert foran i rommet. På tavlen sto det følgende: ”Mål for timen: skaffe deg oversikt og informasjon om temaet *saktekster*”. Med unntak av manglende klokkeklang ved timestart, var handlingen klar og tydelig: Undervisning pågår.

Formålet med undervisningstimen var altså at elevene skulle skaffe seg informasjon om det nye norskfaglige temaet, *saktekster*. Det kan være unaturlig å kategorisere litteratur i en skjønnlitterær og en saksorientert gruppe blant annet fordi mange tekster befinner seg i grenseland mellom de to kategoriene. Likevel kan det i skolesammenheng være praktisk å dele litteratur i ulike kategorier. Én vanlig definisjon av *sakprosa* fokuserer på tekstens forhold til virkeligheten: ”Sakprosa er tekster som adressaten har grunn til å oppfatte som direkte ytringer om virkeligheten. Sakprosa teksten kommuniserer gjennom skriftlig

---

<sup>19</sup> Denne delen av observasjonene overlapper informasjon jeg fikk gjennom elevintervjuer, derfor velger jeg å referere dette kort. Dette blir grundig drøftet i kapitlet om elevrespons som starter på side 82.

verbalspråk, men dette skjer ofte i samspill med andre tegnsystemer” (Tønnesson 2008:34). Definisjonen over viser en vid forståelse av begrepet, men i skolen det ofte hatt en noe smalere betydning. Mange lærebøker forklarer begrepet med ”litteratur som ikke er oppdiktet”. I *Fra saga til CD 9B* henvises det først til eksempler på muntlig sakprosa som forutsettes kjent fra 8A-boka, deretter kommer følgende forklaring på begrepet: “[...] muntlige uttrykksformer om ulike temaer kan også gi seg uttrykk i skriftlig tekst. Slike tekster kalles skriftlig sakprosa eller sakpreget tekst. [...] Et annet ord for sakpreget tekst er faglitteratur, det vil si alle tekster som ikke er fri diktning” (Jensen & Lien 2007:10).

Sakprosa har som nevnt, vært stebarn i norsk skole gjennom flere tiår (Eide 2010). Det kan gjøre at elever har lite kunnskap om sakprosa. Mange av elevene jeg observerte ga uttrykk for at saktekstbegrepet var ukjent for dem; de hadde overhodet ikke hørt det før. Dette kan selvsagt henge sammen med flere ting: Elever kan glemme, tidligere undervisning har hatt liten vekt på saktekster og dessuten er dette et lite brukt uttrykk utenom skolehverdagen. Mer vanlig fra bibliotek, bokhandler og media er alternative begrep som *sakprosa*, *fagtekster* og *faglitteratur*. Disse synonyme uttrykkene ble ikke trukket inn i undervisningen i noen av timene jeg observerte. I samtalene viste elevene likevel at de hadde noe kunnskap om denne tekstkategorien, blant annet ble to saksjangrer nevnt: rapport og referat. Elevkarakteristikk av saktekster som ”sanne, om virkeligheten, ikke oppdiktet” speiler en vanlig forståelse av begrepet. Den samme forståelsen av begrepet kan man finne i noen lærebøker, for eksempel i *Fra saga til CD 9b*. Det kom fram relativt få personlige assosiasjoner i forhold til begrepet, selv om lærerens spørsmål innbød til det. Dette kan ha sammenheng med manglende kunnskap om temaet, usikkerhet i forhold til situasjonen, fremmed observatør i klassen, ønske om alltid å svare riktig osv.

I gjennomgangen av mållarket for *saktekster* ble det redegjort for både delemner, arbeidsmåter, læremidler og vurdering. Likevel var det ett tema som ble svært sentralt: karakterer og tentamen. På mållarket er arbeider som skal vurderes med karakter, uthevet med kursivering og understreking. Mange elever hadde spørsmål i denne delen av lærens gjennomgåelse. I det norske skolesystemet innføres vurdering med karakterer på ungdomstrinnet, og elever i åttende klasse ofte har et sammensatt forhold til dette. For det første mangler de oversikt over hva de ulike karakterene betyr, dessuten er karakterer forbundet med skrekkblandet fryd. Begrepet *tentamen* er ofte enda mer forvirrende for ferske åttendeklassinger. Egentlig er begrepet ”gått ut på dato” og erstattet med *terminprøve*, men termen er seiglivet. Inspirasjon til skolens mange tentamener kommer sannsynligvis fra *eksamen* som i sterk grad styrer praksis i skolen (Berge m.fl. 2005:387f). Norske elever har

*eksamen* eller *avgangsprøve*, som er den offisielle betegnelsen, for første gang etter fullført grunnskole der tiende klasse rundes av med avgangsprøve i ett skriftlig og ett muntlig fag.

*Relasjoner* er den andre variabelen i situasjonskonteksten, og sentrale forhold er: Hvem deltar og hvordan er forholdet mellom dem? (Halliday, i Berge m.fl.1998). Deltakere i undervisningstimene jeg observerte, var elever og norsklærere. I tillegg kan man, i sammenheng med mitt prosjekt, se på læreboken som en deltaker. De sosiale forbindelsene mellom aktørene i en kommunikasjon er kjennetegnet ved tre forhold (Maagerø 2005:47ff): maktforhold, følelsemessige engasjement og grad av kontakt. Forholdet mellom elev og lærer er asymmetrisk; lærerens oppgave er å være leder i klasserommet. Denne lederrollen var også tydelig i timene jeg observerte: Læreren definerte mål og plan for timen, og hele målplanen var utarbeidet av lærere i forkant av undervisningen uten at elevene hadde noen innflytelse. Samtidig var timene preget av stor grad av respekt og likeverd. Dette ble synlig blant annet ved at man brukte elevenes tanker og kunnskap som grunnlag for å definere begrepet *saktekster*. Det var også stort rom for innspill fra elevene. Dette var særlig tydelig i samtalen om lærebokkapitlene. Det følelsemessige engasjementet i timene varierte. Noen elever var passive og lite deltakende i fellessamtaler, mens andre var engasjerte, aktive og hadde sterke meninger i møtet med læreboktekstene. I gjennomgang av målarket fikk vurdering og tentamen mye oppmerksomhet og det kan også ha påvirket det følelsemessige engasjementet i timene. Å oppnå gode faglige resultater er et mål for de aller fleste elever, og tentamen blir sett på som særlig viktig. Opplevelsen av at egne mål kan tilfredsstilles eller trues, har sannsynligvis sammenheng med følelsemessig involvering (Passer m.fl.2009:502).

Det tredje forholdet som kan si noe om den sosiale forbindelsen mellom aktørene, er graden av kontakt (Maagerø 2005:48ff). Elevene i åttende klasse og norsklæreren møtes med jevne mellomrom: eleven har norsk fire timer hver uke; de har altså relativt hyppig kontakt. I tillegg kan de se og høre hverandre, dessuten gi hverandre raske tilbakemeldinger. Mens det er relativt stor nærhet mellom elev og lærer, er det stor avstand mellom lærebok og elev både i tid og rom. Lærebokprodusentene ser dessuten i liten grad ut til å samarbeide med elever i utforming av lærebøker (Torvatn 2004). Hvordan det legges opp til god kommunikasjon og samspill med elevleserne for å bygge bro og minske avstanden, varierer. Flere trekk ved lærebøker<sup>20</sup>, både verbale og visuelle, kan brukes for å skape nærhet og dialog (Skjelbred 2010:49). Lærerens tilstedeværelse kan også bidra til å skape nærhet mellom elev og læreboktekst. I introduksjonstimene jeg har observert, hadde mange av elevene tanker,

---

<sup>20</sup> Hvordan de visuelle ressursene i *Fra saga til CD* brukes til å skape nærhet og dialog, vil bli drøftet i tekstanalysen i kapittel 5 og analysen starter på s. 63.

synspunkter og spørsmål knyttet til teksten. Ved å snakke om nettopp dette, i tillegg til å formulere spørsmål til lærebokforfatterne, skapte lærerne en opplevelse av nærhet og dialog mellom boken og elevene.

Mediet og *medieringen* spiller også en rolle for samhandling i situasjonen og kan regnes som den tredje kontekstvariabelen (Maagerø 2005:51). Avstanden mellom lærebokprodusent og elev er som sagt stor. Det gjør at elevene mangler muligheter for spontan kontakt og respons med produsenten når de bruker læreboken. Slik skiller læreboken seg fra andre medier elevene er vant til å omgås. Internett er et to-veismedium, elevene kan være både bruker og produsent nærmest simultant (Schwebs & Østby 2007:32). Elevene ga også uttrykk for ønsker og klare forventninger til en lærebok. I klassene jeg observerte, kommenterte mange organisering av tekst, illustrasjoner og ryddighet. Noen snakket også om ”rare” tegninger og manglende sammenheng mellom illustrasjoner og verbaltekster.

Observasjonene jeg gjorde, viste en naturlig sammenheng for førstemøter mellom lærebok og elev og illustrerte noen kontekstuelle faktorer som virker inn på slike møter. Tre aspekter peker seg ut etter de to observasjonene: for det første hvordan undervisningen var styrt av mål, både gjennom egne målformuleringer for undervisningstimen og bruk av målark som organisering av undervisningen. Et annet aspekt er vektleggingen av faglige prestasjoner som kom til uttrykk i skolens målark, og like mye gjennom elevens respons. Den siste faktoren jeg vil trekke fram etter å ha observert to introduksjonstimer, er den betydningen læreren har som forbindelseslinje og brobygger mellom elev og læreboktekst. Ved å være tilstedeværende ”mellommann” og tilrettelegge for tilbakemeldinger og dialog med teksten, bidro læreren til reelt samspill og kommunikasjon mellom elev og tekst.

## **Oppsummering**

Ungdomsskolen er utsatt for forventninger og press fra flere hold: Elevene omgås elektroniske medier i stor grad og ønsker derfor samme sansappell, underholdning og umiddelbare opplevelser i møte med skolens tekster. Samtidig ringer varselklokkene på grunn av dårlige resultater på mange lesetester, og det blir ropt høyt om krav til bedre prestasjoner i skolen. Dette speiles i læreplanens vektlegging av leseferdigheter, lesestrategier og et utvidet tekstbegrep. Vektlegging av prestasjoner og ferdigheter ser ut til å ha nådd inn i det enkelte klasserom i form av målstyrt undervisning og stor oppmerksomhet om faglige resultater. I denne veven av påvirkningsfaktorer møtes læreboken og elevene.

## Tekstanalyse

Visuelle elementer er svært sentrale i dagens trykte lærebøker (Baldy & Thibault 2006:58) Jeg vil derfor konsentrere meg om det visuelle i min tekstanalyse av et lærebokoppslag. Formålet med analysen er å kartlegge inviterende elementer og strukturer i teksten, altså undersøke hva i lærebokopplaget som spesielt henvender seg til elevleserne og innbyr til dialog. Jeg vil vektlegge virkelighetsskaping, interpersonelle relasjoner og tekstuell komposisjon i analysen av fire store meningsklynger i oppslaget. Dessuten vil jeg analysere startoppslaget som helhet, ved å undersøke et plausibelt lesemønster og samspill mellom modalitetene i oppslaget. Hensikten med dette kapitlet er å vise og analysere funnene av inviterende elementer og strukturer. Kapitlet er delt i fem hoveddeler: først presenterer jeg det utvalgte oppslaget, deretter analyserer jeg fire store meningsklynger og til slutt vil jeg analysere helhet og samspill i startoppslaget også sett i lys av resepsjonsteoretiske begreper. Alle faksimiler fra *Fra saga til CD* er gjengitt med tillatelse fra forlaget ved redaktør Per Lien.

### Presentasjon av startoppslaget: *fra mobil til mumiefunn*

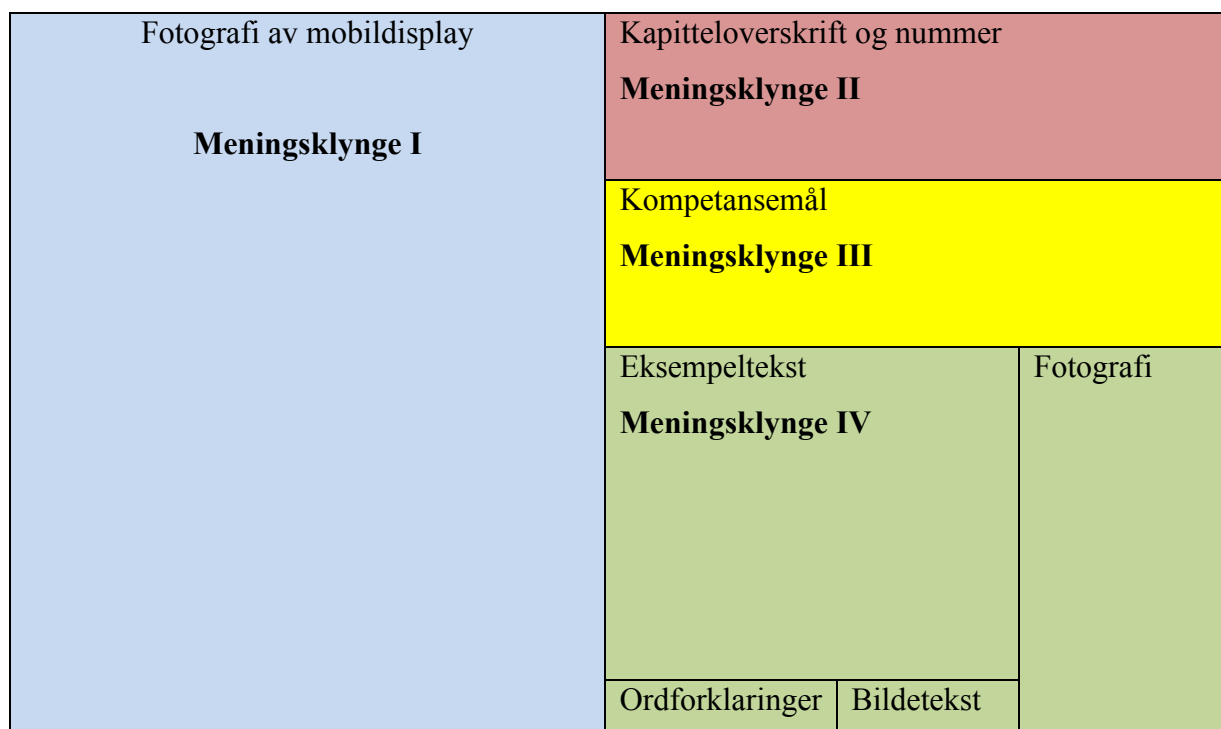
”halla! skjjer’a?” Med disse ordene starter første kapittel i *Fra saga til CD 9b*. Slik ser det ut:



Figur 6: Faksimile av startoppslaget i *Fra saga til CD 9b*



Oppslaget er satt sammen av ulike *meningsklynger*, altså *lokale grupperinger av elementer* (Baldrey & Thibault 2006:31). Hvilke meningsklynger man identifiserer i oppslaget, vil avhenge av hvilke avgrensingskriterier som legges til grunn. Jeg vil benytte en kombinasjon av visuelle og tematiske avgrensere (Björkwall 2009:24). På grunnlag av det kan man si at dette oppslaget er satt sammen av fire store meningsklynger som igjen består av mindre klynger. Venstre side i oppslaget er et fotografi av et mobildisplay som kan sies å utgjøre én stor visuell meningsklynge. Øverst på neste side står kapitteloverskriften ”Rett på sak!” og kapittelnummer; sammen utgjør dette en tematisk og visuell meningsklynge. Rett under kommer en tredje meningsklynge: et fargelagt rektangel der kompetansemål for kapitlet er satt punktvis opp. Den nederste halvdel av høyre side er satt sammen av flere elementer og mindre meningsklynger: tittellinje, eksempeltekst, ordforklaringer, bildetekst og fotografi kan alle sies å utgjøre én selvstendig meningsklynge. Likevel velger jeg å betrakte disse fem meningsklyngene som én større klynge fordi de har et felles tema: mumiefunn. I skisseform kan organiseringen i store meningsklynger se slik ut:



Figur 7: Organisering av store meningsklynger i startoppslaget

Med utgangspunkt i denne inndelingen i store meningsklynger, vil jeg undersøke inviterende elementer og strukturer i oppslaget.

## Analyse av klynge I – fotografi av mobildisplay

Hele den første oppslagssiden i kapittel 1 er et fargefotografi. *Motivet* på fotografiet er et mobildisplay med følgende SMS-tekst<sup>21</sup>: ”halla!skjer`a? Joine oss hos ole..skal bar chille. D blir naj..Kooz”. Det er verken tittel eller kildehenvisning<sup>22</sup> til fotografiet på denne boksiden. Forgrunnen i fotografiet er selve mobilskjermen, og rundt denne går det diffuse linjer ut mot ytterkantene av boksiden. Fotografiet ser ut til å være tatt med et *fish-eye-objektiv*. Dette objektivet gir bildet et krummet eller konvekst utseende, stor dybdeskarphet, men forvrengning i bildets ytterkanter (Hedgecoe & Bailey 1978:180).

### Virkelighetsskaping i klynge I

Motivet i klynge I er et mobildisplay med en tekstmelding. Et slikt motiv kan betegnes som *statisk* fordi det viser en tilstand i motsetning til en handling. Visuelle representasjoner kan deles i *narrative* og *konseptuelle prosesser*. Illustrasjonen som innleder startoppslaget, viser en *konseptuell prosess* (Kress & van Leeuwen 2006:79ff). Bruk av mobil og SMS-motiv, gjør at denne prosessen kan likne en *symbolsk* konseptuell prosess. I en symbolsk prosess kan det handle om hva en deltaker er, altså deltakerens identitet (op. cit:105). Den viktigste deltakeren i prosessen kan få betydning gjennom et *symbolsk attributt*, eller et kjennemerke (Björkwall 2009:73). Her kan mobiltelefonen med tilhørende SMS, ses som et slikt attributt av flere årsaker: For det første er motivet svært framtrædende på grunn av størrelse, dessuten forbindes mobiltelefoner og andre medier med ungdom (Seip Tønnessen 2007:16f). Ordene som er brukt på startsiden, ”halla, joine, chille, naj, kooz”, er eksempler på det som ofte blir kalt *SMS-språk*. Opprinnelig var det betegnelse på ord og forkortelser som ble brukt i tekstmeldinger på mobiltelefon. Nå kan det sies å ha blitt et samlebegrep på uformell og ofte ungdommelig kommunikasjon på nettet (Johansen & Skovholt 2011). I sum kan dette vise at ungdom er viktigste deltaker i første meningsklynge i startoppslaget.

Tilsynelatende er mobil- og SMS-motivet plassert i læreboken uten grunn; telefonen er ikke involvert i noen handling, den bare ”poserer” for elevleseren (Kress & van Leeuwen 1996,2006:106). Omstendighetene rundt invitasjonen på mobildisplayet er uklare: Det gis ingen informasjon om tid, sted eller måte. Motivet og tekstmeldingen er løftet ut av sin sammenheng, de er dekontekstualisert. Mobilfotografiet gir et mykt, helhetlig inntrykk på grunn av ton-i-ton-farger og manglende detaljer. Dette skaper stemning og atmosfære i bildet (Kress & van Leeuwen 2006:106). En ungdomsskoleleser kan kanskje få en opplevelse av noe

<sup>21</sup> SMS: Short Message Service (Myren 2012)

<sup>22</sup> Bilderedaktør Torunn Suphammer, er oppgitt som opphavsperson i bilderegisteret bak i læreboken.

hemmelighetsfullt, men samtidig tiltalende og kjent? Fargeblanding og utvisking av konturer, sammen med manglende detaljer og dekontekstualisering, kan også gi et inntrykk av tidløshet og allmennhet. På den måten henvender fotografiet seg til en bred lesergruppe, og mange ungdomsskoleelever kan oppleve at dette angår dem.

Utviskede omgivelsene rundt displayet gjør at seeren må gjette seg til at dette kan være deler av selve telefondekslet. Fotografiet inneholder dessuten svært få detaljer, med unntak av displayet som er tydelig. Disse faktorene signaliserer at fotografiet har en *sanselig modalitet* eller virkelighetsbeskrivelse (Björkvall 2009:117). Det er vanlig å dele modalitet i fire kategorier: naturalistisk, vitenskapelig, sanselig og abstrakt (Kress & van Leeuwen 2006:165). I motsetning til utviskede omgivelser med få detaljer, er det andre elementer i bildet som bidrar til å peke mot en *naturalistisk orientert* virkelighetsbeskrivelse. For det første er fotografi en illustrasjonsteknikk som ofte blir forbundet med stor grad av naturalistisk virkelighet (Björkvall 2009:113). Den naturalistiske orienteringen i mobilfotografiet blir også underbygget av stor detaljrikdom i sentrum av bildet: Hvert ord i tekstmeldingen kommer tydelig fram. Gråsvarte bokstaver mot lys bakgrunn bidrar også til at elevleseren kan gjenkjenne dette som naturalistisk virkelighet; det er slike farger man gjenkjenner fra egen mobilbruk. Startillustrasjonen er ellers holdt i duse blåfarger, displayet er blek turkis med mye hvitt i. Strålene som omkranser displayet er i ulike sjatteringer fra mettet mørkeblå i øvre del, til lyst turkise i underkant. Her er det duse ton-i-ton-farger som dominerer og skaper inntrykk av en sanselig orientert virkelighetsoppfatning (Kress & van Leeuwen 2006:165f). Fargebruken ser derfor ut til å gå i retning av både sanselig og naturalistisk. Sammen med andre tekstelementer som trekker i retning av to ulike modaliteter, kan fotografiet karakteriseres som en *hybridmodalitet* eller *blandingsmodalitet* (Baldrey & Thibault 2006:93). Både sanselig og naturalistisk kodingsorientering henvender seg til brede lesergrupper (Björkvall 2009:118). Her kan sammensetning av naturalistisk og sanselig modalitet fungere som en invitasjon til elevleseren. Fotografiet er naturalistisk nok til at elevene gjenkjenner eget hverdagsliv, samtidig er det sansestimulerende gjennom duse omgivelser i beroligende blåfarger.

### **Interpersonelle relasjoner i klynge I**

Et estetisk møte er kjennetegnet ved at det oppstår relasjoner mellom partene i kommunikasjonen (Hausken 2009). Slike relasjoner kan karakteriseres ved motsetningsparene ”gi/kreve” eller ”tilbud /krav” (Björkvall 2009:37). I visuell kommunikasjon vil denne formen for kommunikasjonshandling blant annet bli definert av *blikk* (Kress & van Leeuwen

2006:116ff). Ved første øyekast er det verken øyne eller blikk i fotografiet på første side i startoppslaget. Men ser man nærmere etter, kan det likevel vise seg at denne læreboksidene bruker *blikk* for å invitere til kontakt og skape relasjoner til elevleseren: i startoppslaget er mobildisplayet kraftig forstørret. Bruk av fisheye-objektiv gjør at displayet får en form som kan minne om et øye. Øyeassosiasjonen forsterkes av linjene ut fra displayet, fordi disse kan likne på pigmenteringen i iris<sup>23</sup>. Hvis man godtar en slik oppfatning av fotografiet, vil mobildisplayet være pupillen midt i øyet. Denne ”pupillen” er lys med mørk skrift der det sentrale ordet er ”ole” - eller kanskje ”olé” om man føyer til en liten aksent.

*Bildeutsnittet* i mobilillustrasjonen er *ultranært*. *Ultranært bildeutsnitt* er kjennetegnet ved at den delen som blir vist, tilsvarer det man ser om man oppholder seg svært nær motivet. I tillegg til bruk av blikk, kan valg av bildeutsnitt vise noe om relasjonen mellom tekst og leser. Bildeutsnittene kan ha sammenheng med graden av sosial nærhet (Björkwall 2009:39). Bruk av nærbilder kan gjøre at den som ser bildet, blir trukket inn i intimsfæren. Dette kan gi leseren innsikt i tanker og følelser og slik gi grunnlag for involvering (Engelstad & Seip Tønnessen 2010:89). Bruk av nærbilder vil også ofte gi grunnlag for identifikasjon med det man ser (Engelstad 1995:62ff). Brukt i en norsk bok for ungdomstrinnet, vil dette bildeutsnittet invitere leseren til å identifisere seg med motivet. Mobiltelefonen i startfotografiet kan ses som symbol for ungdom og deres liv. Nærbildet kan gjøre det lett for elevene å kjenne seg igjen, bli delaktige og engasjerte i teksten. Bildeutsnittet som er brukt, er dessuten overdrevent nært: *ultranært*. Mobildisplayet på fotografiet er kraftig forstørret i forhold til virkeligheten. Leseren mister oversikten fordi han eller hun ikke ser sammenhengen som følge av *ultranært bildeutsnitt*. Dette kan bidra til å skape forvirring hos en ung leser, men samtidig nysgjerrighet og spenning (ibid).

I mobilfotografiet er det brukt *normal kameravinkel*: Motiv og leser er på samme nivå. De er dessuten er vendt frontalt mot hverandre. *Kameravinkel* og *perspektiv* i bildet kan også bidra til å fortelle om kontaktskaping og interaksjon mellom tekst og leser (Kress & van Leeuwen 2006:129). Dette kan dessuten gi signaler om symmetri eller asymmetri i maktforholdet mellom aktørene (Björkwall 2009:52). I fotografiet av mobilskjermen er kameraet, seer og bildemotiv i samme øyehøyde. Det gir et inntrykk av maktbalanse, partene i kommunikasjonen er jevnbyrdige parter. En normalvinklet synsvinkel kan også gjøre at seeren får ansvar og frihet til å ta avgjørelser, og her avgjøre om de vil takke ”ja” til invitasjonen (Engelstad 1995:70ff). Samtidig har bildet et ”*forfra-perspektiv*” som bidrar til å

---

<sup>23</sup> Iris kalles også regnbuehinne og er den delen av øyet som styrer mengden lys som slippes inn (Passer 2009).

inkludere seeren i fotografens verden (Björkwall 2009:54). Dette kan også tolkes som en invitasjon til ungdomsskoleleseren fordi det kan vitne om høy grad av engasjement med den som avbildes (ibid). Fotografiet mangler personer, men som jeg viste foran, er det brukt et symbolsk attributt som mer enn antyder at ungdom er målgruppe og viktigste deltaker.

### **Komposisjon i klynge I**

Midt i startfotografiet er mobildisplayet med tekstmelding plassert. Alle linjer i ytterkantene fører blikket inn mot midten, og dessuten er displayet tydelig på grunn av stor fargekontrast mot bakgrunnen. Dette danner i sum et tydelig markert sentrum der viktigste informasjon er plassert: mobildisplay og SMS-invitasjon. Fotografiet kan kalles en *sentrum/periferi-komposisjon* (Kress & van Leeuwen 2006:175ff). Dette kan ses på som en inviterende struktur av flere grunner: For det første understreker dette på nytt invitasjonen til leseren om å delta i samspill. Dessuten er mobiltelefonen med ungdommelig SMS-språk plassert i midten, og signaliserer at ungdom er et naturlig midtpunkt. En tredje årsak til at dette kan invitere leseren til interaksjon, er atmosfæren som henvender seg til elevens sanser: Beroligende blåtoner i samspill med ”najs, chille og koz”, omkranser entusiasme og glede: olé!

I fotografiet er det ulike elementer som kan tiltrekke seg oppmerksomhet fra en ungdomsskoleleser. Mobilillustrasjonen er framtrødende av mange årsaker, men kanskje er det spesielt størrelsen som gjør det: Bildet fyller en hel bokside. Dernest er hele illustrasjonen fargelagt, samtidig som det lyse mobildisplayet skaper en fargekontrast mot de mørkere omgivelsene. Displayet er dessuten plassert i sentrum av fotografiet, og linjene i området rundt fører blikket mot sentrum slik at displayet kommer i fokus. Alle disse tekstelementene kan ses på som oppmerksomhetsskapere fordi intensitet, overraskelse og kontraster i stor grad påvirke hva vi legger merke til (Passer m.fl. 2009:202). I tillegg vil jeg si at også motivvalget bidrar til å gjøre hele dette bildet framskutt fordi det framhever en sentral interesse i ungdomsskoleelevens liv (Kress 2010:37).

Virkeligheten som skapes på startsiden i ”Rett på sak!”, kan ses som en tydelig invitasjon til ungdomsskoleeleven: Både motivvalg, ungdom som sentral deltaker og henvising til deres mediehverdag, inviterer elevleseren inn i lærebokens verden. Dette forsterkes ytterligere ved at SMS-teksten er en konkret invitasjon til å delta. Ved å gi denne invitasjonen en dekontekstualisert ramme, kan svært mange ungdommer oppleve at invitasjonen gjelder nettopp dem. Også bruk av en hybridmodalitet, der naturalistisk og sanselig virkelighetsoppfatning blandes, kan ses på som en flertydig invitasjon til elevleseren på ungdomstrinnet: En invitasjon gjennom saklig gjengivelse av mange elevers virkelighet,

kombinert med appell til elevenes sanser med mulighet for spontan opplevelse. Invitasjonen blir underbygget av flere elementer som kan skape kontakt mellom bok og leser: Et ”mobiløye” stirrer rett på leser og krever kontakt og involvering (Kress & van Leeuwen 2006:117). En ungdomsskoleleser i møte med det ultranære bildet av mobildisplayet, vil kanskje bli nysgjerrig og derfor bli trukket inn i aktiv kommunikasjon med teksten. Også komposisjonen i klynge I gir informasjon om det samme: ungdom er viktigste deltaker og inviteres ved hjelp av verbale og visuelle elementer og strukturer, til å ”joine”.

### **Analyse av klynge II og III– kapitteloverskrift og kompetansemål**

Høyre side i startoppslaget kan ses som tre store meningsklynger. Den øvre halvdel av siden består av to meningsklynger: Kapitteloverskrift med tilhørende nummer øverst på siden utgjør meningsklynge II. Under er kompetansemål satt punktvis opp i et rektangulært felt, og det kaller jeg meningsklynge III. Begge de to klyngene har verbalspråk som dominerende semiotisk ressurs. Unntak fra dette er ett-tallet i øverste klynge og små stjernefigurer foran hvert kompetansemål. Det visuelle uttrykket i disse klyngene kommer derfor spesielt fram gjennom typografi og fargebruk (Björkvall 2009). Fordi klyngene er så visuelt like, og dessuten plassert nær hverandre i startoppslaget, velger jeg å analysere dem som én enhet.

### **Virkelighetsskaping i klynge II og III**

Bokstaver og tall i klynge II er store, fete typer. Også i klynge III er bokstavene typografisk forsterket ved størrelse og fet skrift. Dette gjør at *typevekten* i begge klyngene kan betegnes som ”tung” (Björkvall 2009:136). På denne måten kan dette gi et inntrykk av ro og stabilitet (op.cit:136f). Både kapitteloverskriften og kompetansemålene har dessuten bokstaver som er *orientert vertikalt*: De er relativt smale og høye, og det kan se ut som om de strekker seg oppover. Bokstavene som er brukt i klynge II og III, hører dessuten til *sanseriffene*. *Sanseriffer* er bokstaver som mangler tverrstreker ved tegnets begynnelse og slutt. Manglende tverrstreker bidrar ytterligere til å gi bokstavene en vertikal orientert form. Typesnittets *vertikale* eller *horisontal orientering* kan også bidra til å skape et bilde av virkeligheten. Vertikale former danner ofte et inntrykk av modernitet (Björkvall 2009:138). Det kan ha sammenheng med at typesnitt av denne typen, er utviklet for bruk på nettsider og er mest vanlig der. Hovedårsaken til det er at god typografi for nettsider, skiller seg fra det som er egnet typografi på trykte sider (Meldert 2004:261). *Seriffer*, altså tverrstreker oppe og nede på en bokstav, vil gjøre det lettere å lese et trykt ord fordi det binder bokstavene sammen. På en

dataskjerm er det omvendt: der gjør seriffer teksten utydelig (op.cit:262ff). Kapitteloverskriften og kompetansemålene i startoppslaget i ”Rett på sak!” har bokstavformer uten sammenbinding mellom enkelttegnene. Å velge bokstaver som mangler sammenbinding, bidrar til å skape et inntrykk av teknikk og modernitet fordi det kan knyttes til teknologiske medier mer enn tradisjonelle, trykte medier.

I startoppslagets klynge II og III, er alle bokstaver uten *helling*. Bokstavtyper som er helt rette kan signaliserer stabilitet og saklighet (Björkvall 2009:139). Overskrift og kompetansemål gir derfor et upersonlig og saklig inntrykk som ytterligere understreker det moderne preget. Det er likevel unntak fra dette: Kapittelnummeret, ett-tallet, har en rundere form enn de øvrige typene. Dessuten heller tallet svakt framover mot høyre. Det kan sies å utgjøre en liten kontrast til de øvrige bokstavene: en kontrast som innebærer en personlig, myk og dynamisk tøtsj (ibid). Den samme effekten kan man si at stjernefigurene har: De små figurene ser håndtegnede ut fordi de er uregelmessige med ujevne takker. Også disse ”håndlagede” stjernene bidrar til et lite innslag av personlig preg. Stjerneformen brukes dessuten ofte knyttet til ønsker eller høye mål. På den måten understreker de innholdet i verbalteksten. Midt i det teknologiske, moderne preget bidrar dette med et lite innslag av personlighet i virkeligheten som skapes i klynge II og III.

### **Interpersonelle relasjoner i klynge II og III**

I startoppslagets meningsklynge II og III er, som nevnt, typografi og fargebruk de sentrale semiotiske ressursene. De interpersonelle ressursene i typografi er ikke så utviklede som dem man finner i verbalspråk og bilder (op.cit.:143). Likevel er det verdt å merke seg *utropstegnet* som er brukt i kapitteloverskriften i klynge II. *Utropstegn* er et grafisk tegn som brukes i forbindelse med utrop, påbud, ønske eller tiltale (Skramstad, red., 2012). Ofte blir utropstegnet ”sett ned på” fordi det knyttes til følelsesutbrudd. Det er derfor uvanlig å finne utropstegnet i formelle sammenhenger og det anbefales ikke brukt i sakprosa (ibid).

Utropstegn brukt i kapitteloverskriften i en lærebok i et kapittel om sakprosa, er altså relativt uvanlig. Tegnet kan oppfattes på forskjellige måter: For det første kan det være et *imperativ* eller *befaling* til leseren. Det kan også være uttrykk for et *ønske* om å gå rett på sak eller en *åpningshilsen* til elevene som åpner boken for første gang. Kanskje kan man oppfatte bruken av skilletegnet som en kombinasjon av disse? Uansett signaliserer det en mer personlig tone enn det man kan vente å finne i kapitteloverskrift i en lærebok, og kan på den måten være en invitasjon til unge lesere gjennom å overraske og henvende seg til deres følelser.

I meningsklyngene med kapitteloverskrift og kompetansemål, er alle bokstaver trykt med svart farge. I klynge II står disse på hvit bunn. Kompetansemålene i klynge III har turkis bakgrunnsfarge. Det er dessuten innslag av himmelblått i stjernefigurene og blågrått i ettallet og rammen rundt klynge III. Også fargevalg kan gi signaler om relasjonen mellom aktørene og realisere *fargehandlinger* (Kress & van Leeuwen 2002:348). Kombinasjonen svart/hvitt som er brukt i klynge II, kan knyttes til tradisjonelle trykte medier. I dag er trykte medier endret, som nevnt, farger er i bruk i de fleste (Baldry & Thibault 2006:57ff). Fortsatt utgjør kanskje mange skjønnlitterære romaner og formelle dokumenter unntakene? Det gjør at fargevalget i klynge II kan understreke tradisjon og saklighet i forholdet mellom tekst og leser. Bruken av svart og hvitt kan kanskje også gi assosiasjoner til ”power dressing”? (Kress & van Leeuwen 2002:348). Formalitet og makt kan derfor være stikkord knyttet til bruken av farger i klynge II. På den måten presenterer teksten seg selv, men samtidig signaliserer den noe om forholdet til leseren: I klynge II kan man si det blir signalisert et asymmetrisk maktforhold mellom tekst og leser. Inntrykket av skjev maktfordeling mildnes i klynge III. Lys turkis bakgrunn for kompetansemålene med himmelblå, ”håndtegnede” stjernepunkter, gir mindre kontrast mellom for- og bakgrunn og et mykere inntrykk. Dessuten kan blåtonene oppfattes som et forsøk på å berolige leseren, men kanskje vil formelle kompetansemål bidra til at også denne klyngen framstår som relativt asymmetrisk.

### **Komposisjon i klynge II og III**

I klynge II er kapitteloverskrift og kapittelnummer plassert midt i et rektangulært felt. Områdene rundt er ”tomme”; bare ensfarget, hvit bakgrunn. En slik organisering av tekstelementene kan likne på en *sentrum/periferi-komposisjon* (Kress & van Leeuwen 2006:194). På grunn av sentral plassering, framstår kapitteloverskrift og nummer som svært viktig informasjon. Om man ser på klynge II og III som en enhet, kan man også se et komposisjonsmønster som likner *bunn/topp* (op.cit: 186ff). Nederst står kompetansemålene og representerer det reelle, mens det ideelle er knyttet til øverste del i komposisjonen der kapitteloverskriften befinner seg (op.cit:187). *Ideell* i denne sammenhengen kan forstås som en form for generalisert informasjon plassert i det mest framtrepende området av teksten (ibid). Den *reelle* delen av komposisjonen vil ofte være mer detaljert og med praktiske instruksjoner. Kompetansemålene viser den konkrete veien til målet. Målet eller idealet er i så fall: ”rett på sak!”, forstått som et ønske eller en oppfordring til leseren.

Klynge II og III i startoppslaget har flere framtrepende trekk: For det første er det brukt typografisk forsterkning på alle typer ved at de er fete (Frank 2004:217). I tillegg danner



svarte typer på lys bakgrunn sterke kontraster, og dette gjør særlig kapitteloverskriften til et framtrekkende trekk. Alle typer i klynge II og III får dessuten stå uforstyrret på rene, ensfargede flater. Det fører til at bokstavene i stor grad er framtrendene i disse klyngene fordi det ikke er noe annet som tiltrekker seg oppmerksomhet. Feltet med kompetansemål er dessuten fargelagt, noe som gjør hele klynge III til et framtrekkende trekk og inviterer til oppmerksomhet. Fargebruken i de to klyngene bidrar dessuten til å binde dem sammen (Kress & van Leeuwen 202:349). Svarte bokstaver i begge klyngene og bruk av samme blågrå farge på elementer i begge klyngene, fungerer som en kohesjonsmekanisme i teksten. Det kan bidra til at leseren kopler sammen informasjonen i de to meningsklyngene.

Oppsummert kan man si at valg av typografi i klynge II og III, gir et inntrykk av stabilitet og stor grad av modernitet. Det kan ses som en invitasjon til elevene som skal bruke denne boken: Ungdomsskoleelever er unge og dynamiske, dessuten vant til å omgå elektroniske medier. Å møte typografi som de kjenner fra daglig omgang med Internett, kan vekke oppmerksomhet og skape interesse. To små tekstelementer som kan signalisere følsomhet og personlighet, myker opp inntrykket og viser kanskje at det også er rom for omsorg og menneskelige trekk. Tekstsignalene kan virke noe tvetydige med hensyn til å bygge relasjoner til leseren: På den ene siden blir det lagt opp til personlig kontakt gjennom uvanlig bruk av utropstejn, innslag av ”håndlagede” tegn og blåfarger som både beroliger og inviterer til oppmerksomhet. På den andre siden gir særlig klynge II inntrykk av formalitet og saklighet, med asymmetrisk maktfordeling der leseren er den underlegne parten. Kapitteloverskriften og kompetansemålene framstår som viktig informasjon, og kan invitere en læringsmotivert elev inn i teksten. Farger og kontraster i klynge II og III kan tiltrekke seg oppmerksomhet (Passer m.fl.2009:202). I tillegg inviterer fargebruken til at elevleserne skal se sammenhenger i de to meningsklyngene; mellom mål og overskriftens flertydige åpningshilsen: ”Rett på sak!”

### **Analyse av klynge IV – mumiefunn**

Under klynge II og III består startoppslaget av flere elementer med innholdsmessig og tematisk sammenheng: mumiefunn. På grunn av denne sammenhengen har jeg valgt å betrakte dette som én stor meningsklynge og vil bruke det som enhet i analysen. Klyngen består av tittellinje med ikon og artikkelen: ”Viktige mumiefunn”<sup>24</sup>. Nederst i klyngen er dessuten begrepene *mumie* og *hieroglyfer* er forklart. Ved siden av brødteksten er det et

---

<sup>24</sup> Teksten er skrevet av Irene Inman Tjørve og ble publisert i Nysgjerrigper nr.1, 2006 (Jensen & Lien 2007:10)

fotografi<sup>25</sup>. Tilhørende bildetekst er plassert i umiddelbar nærhet og lyder: ”Denne godt bevarte egyptiske mumien er 3800 år gammel og ble gravd ut i mai 2005”. Selv om disse elementene har felles tema, er meningsklyngen likevel kompleks med mange semiotiske ressurser i spill. Fokus i min analyse er også her hvordan visuelle elementer eller strukturer inviterer til samspill mellom tekst og leser. Dette utgangspunktet gjør at fotografiet vil få mest oppmerksomhet i denne analysen, i tillegg til klyngens visuelle komposisjon.

### **Virkelighetsskaping i klynge IV**

Fotografiet i klynge IV viser en mumie på en utgravingsplass. I bakgrunnen av bildet kan man se deler av utgravingsplassen med utstyr liggende på bakken. I øvre høyre bildekant kan man skimte en person. Det ser ut til at noe har skjedd: En mumie har blitt gravd ut. Det er nærliggende å karakterisere dette fotografiet som en *narrativ representasjon* fordi bildet forteller om en hendelse som har ført til en endring: utgraving. En narrativ prosessstype er kjennetegnet ved at den er dynamisk, det skjer en endring, og ved at det dannes *vektorer* i bildet som knytter sammen aktører og deltakere (Kress & van Leeuwen 2006:59). *Vektorer* i denne sammenhengen kan beskrives som en forbindelseslinje mellom aktører som interagerer (op.cit:42). Fotografiet har tydelige linjer som går langs mumiens ytterkanter og fører bakover i bildet til utstyret og personen i bakgrunnen. Likevel kan klassifiseringen som en narrativ prosess, problematiseres: Personen i bakgrunnen er utydelig, han er dessuten perifert plassert i forhold til sentrale vektorer i bildet og det går heller ikke fram hva personen gjør. At denne personen kan være knyttet til utgraving av mumien, vil man som leser kanskje slutte seg til på bakgrunn av bildetekst og eksempeltekst. I tillegg til dette er selve hendelsen, utgravingen, lite sentral i fotografiet. Det sentrale er mumien som gjennom farger, størrelse og plassering, er det viktigste bildeelementet. Sett på bakgrunn av det, kan prosessen som vises på fotografiet, ses som en konseptuell prosess.

Likevel synes jeg det kan være rett å kalle dette en *narrativ representasjon*. Narrative prosesser kan deles i ulike underkategorier. *Hendelse* er en prosessstype som er kjennetegnet slik: *Målet*, den som utsettes for handlingen, og *vektorene* er representert, mens *aktøren*, den som handler, mangler (Björkvall 2009:65f). I mumiefotografiet kan man si at mumien er målet med utgravingen. Mange tydelige linjer forbinder mumien med bakgrunnen der det ligger utgravingsutstyr og en person befinner seg. Omstendighetene rundt hendelsen er også vist i bildet, selv om de ikke kan sies å ha stor plass. I tillegg vil fotografi og den nære

---

<sup>25</sup> Fotokilde er AFP/Scanpix (Jensen & Lien 2007:226).

bildeteksten spille sammen: Fotografiet og bildeteksten utdyper hverandre, gir utfyllende informasjon og bidrar til å skape en helhetlig mening (Løvland 2007:37). Slik blir motivet kontekstualisert; hendelsen hører hjemme i en konkret og spesifikk sammenheng.

I fotografiet av mumien på utgravingsplassen i Egypt er det høy grad av *naturalistisk* gjengivelse. Særlig detaljrikdommen bidrar til dette: Man ser tydelige detaljer både i for-, mellom- og bakgrunn av bildet. Dessuten er det stor dybdeskarphet i fotografiet, både mumien og utgravingsplassen er gjengitt med samme skarphetsgrad. Fargene i bildet er preget av gylne toner både i omgivelsene og mumi kroppen. Et brudd i denne fargesettingen er mumiens dødsmaske: Den er blågrønn, mens ansiktet midt i er gyllenbrunt. Rundt ansiktet er det en gul og oransje ramme som markerer ansiktsomriss og ører i masken. Øyeformen er markert med mørke streker og selve øyet er hvitt med store, svarte iris. Halsen er markert med gylne farger med mønsterborder i blått, grønt, hvitt og rødt. Nedre del av mumien er rikt dekorert i samme farger som halsbordene. Nederst er mumiens føtter: De er gulbrune med hvite negler mot en blå bakgrunn. Detaljrikdom i bildet og stor dybdeskarphet peker altså mot *naturalistisk modalitet* i dette fotografiet (Björkvall 2009:122ff). Også fotografi som illustrasjonsteknikk, underbygger inntrykket av at dette er en naturalistisk gjengivelse av virkeligheten (op.cit:114). Dette kan likevel nyanseres: Fargene i fotografiet er mettede og varme, alle valørene har et gyllent skjær. Dette avviker noe fra høyeste naturalistiske gjengivelse (Kress & van Leeuwen 2006:166). Gylne toner kalles ofte ”varme” og kan forbindes med energi og glede (Kress & van Leeuwen 2002:357). Fargene blir på denne måten ”mer virkelige enn virkeligheten”. Denne fargebruken er med på å gi illustrasjonen elementer som henvender seg i større grad til leserens sanser, enn naturalistisk gjengivelse. Gyllent sollys og varme, mettede farger stimulerer sansene, skaper stemning og gir kanskje noen elever assosiasjoner til glade feriedager under andre himmelstrøk.

### **Interpersonelle relasjoner i klynge IV**

Å skape relasjoner mellom tekst og leser er sentralt i kommunikasjon. I analysen av klynge I viste jeg hvordan bruk av *blikk*, *bildeutsnitt* og *kameravinkel* kan si noe om i relasjonene mellom tekst og leser. Fotografiet i klynge IV viser mumien i helfigur omgitt av deler av utgravingsplassen. Bildeutsnittet kan derfor kalles *halvtotalt*. *Det halvtotale bildeutsnittet* kan gi leseren en opplevelse av å være betrakter og observatør fordi han eller hun har avstand til bildemotivet (Engelstad & Seip Tønnessen 2011:89). Et slikt bildeutsnitt gir oversikt både over hovedmotiv og deler av omgivelsene. Samtidig er det halvtotale bildet nær nok til at

leseren opplever ”sosial avstand” til motivet (ibid). Et halvtotalt bildeutsnitt gir likevel leseren relativt lite grunnlag for identifikasjon og involvering i det som skjer i bildet.

Fotografiet av mumien er tatt slik at hodet og dødsmasken kommer nærmest leseren, mens føttene og omgivelsene kommer lengst vekk. Dette kan kalles et *subjektivt* bilde; fotografen har valgt et tydelig perspektiv for leseren av læreboksidene (Björkwall 2009:51). Øvre del av mumien blir på denne måten overdimensjonert: Hodet som er dekket av en dødsmaske, fyller mer enn halve bildeflaten. Midt i denne dødsmasken er det to store, vidåpne øyne med sirkelrunde pupiller. I tillegg er kameravinkelen kraftig overvinklet, slik at leseren ser ned på mumien. Leserens betrakter dermed mumien og utgravingsplassen på en bestemt måte: ovenfra og ned. Ved å bruke overvinklet kamera gis leseren betraktermakt (op.cit:52). Det kan gi leseren en opplevelse av å se ned på noe ubetydelig og hjelpeløst (Engelstad & Seip Tønnessen 2011:90). Fotografens plassering gjør også at dette fotografiet delvis får preg av å være et *nærbilde*. Nærbilder gir, som nevnt i analyse av klynge I, muligheter for identifikasjon og opplevelse av kontakt. Midt i mumiens dødsmaske er det to store øyne med svarte pupiller. Disse øynene stirrer oppover, men fordi kameraet er overvinklet så blir *blikket* rettet mot leseren og krever involvering.

### **Komposisjon i klynge IV**

Klynge IV består av mange mindre klynger, som nevnt, og meningsklyngen har flere inviterende tekstelementer i form av *framtrødende trekk*. For det første er fotografiet et framtrødende trekk på grunn av farger, størrelse og kontrast til den hvite bakgrunnen ved siden av. Illustrasjonen har mange blålige toner, men her er de supplert med gyldne toner og farge. De to dominerende fargeinnslagene er altså hentet fra hver sin del av fargesirkelen og utgjør derfor kontrasterende komplementærfarger (Willumsen 1991). I fotografiet danner de to hvitmalt øynene tydelige kontraster til den brune ansiktsmasken, og dette trekker seerens blikk mot seg (Passer m.fl.2009:202). Sammen med uvanlig kameravinkel, kan disse øynene gjøre at selve dødsmasken også er et tydelig blikkfang på siden. I tillegg er det et svært framtrødende element i fotografiet: De oransje føttene trer tydelig fram mot mørkeblå bakgrunn. Mumieføttene er dessuten plassert der vektorlinjene krysser hverandre. Slik danner føttene et sentralpunkt i fotografiet og trekker leserens blikk mot selve utgravingsplassen.

I den verbaltekstlige delen av meningsklynge IV, kan det være tre elementer som er visuelt framskutt i forhold til omgivelsene: For det første kan tittelinnen være et blikkpunkt fordi det er brukt typografisk forsterkning i form av understreking og *versaler* eller *blokkbokstaver*. I tillegg er *ikonet* på artikkelens tittelinnen et framtrødende trekk fordi den

enkle strektegningen skiller seg formmessig ut fra bokstavene rundt. Grafiske signaler kan gi rask informasjon forutsatt at leseren kjenner til hva symbolet står for (Pettersen 2004:152). I dag er bruk av slike grafiske symboler i stor grad knyttet til datamaskiner der ikoner er visuelle skjerm-symboler for både dokumenter og programmer (snl.no/ikon). Også ordforklaringene nederst på siden er et visuelt framtrædende trekk fordi de er plassert isolert, og med svarte typer mot hvit bakgrunn. Typene skiller seg også fra løpende brødtekst ved at det er brukt sansseriffer og begrepene er trykt i fet skrift. I tillegg til tittellinje og ordforklaringer, kan også bildeteksten være et blikkfang. Grå halvramme avgrensner den mot omgivelsene, dessuten er den plassert nær et annet blikkfang: fargefotografiet.

Oppsummert viser fotografiet i klynge IV en virkelighet som er langt fra dagens norske klasserom. Motiv og tema valg kan derfor ikke ses som noen klar invitasjon til ungdomsskoleelever. Likevel er dette et fotografi som gjennom teknikk og naturalistisk gjengivelse, kan henvende seg til brede lesergrupper (Kress & van Leeuwen 2006:165f). Den naturalistiske orienteringen er likevel modifisert: Stor fargemetning og varme fargetoner kan også ses som en henvendelse til unge lesere som møter teksten. Et fotografi av en mumie på en utgravingsplass i Egypt, gir umiddelbart inntrykk av avstand til leseren. Valg av halvtotalt bildeutsnitt gjør leseren til en observatør som står på utsiden av handlingen. En noe uvanlig kameravinkel gir likevel en opplevelse av nærbilde der blikket stirrer rett på leseren. Dette gir rom for engasjement og involvering, men samtidig krav om å ta stilling. Meningsklyngen har flere framtrædende trekk som kan være oppmerksomhetssignaler rettet mot ungdomsskoleleseren: Først og fremst fotografiet med farger, kontraster og blikk som tiltrekker leserens oppmerksomhet og inviterer til å engasjere seg i samspill med teksten. Også verbalteksten kan sies å ha trekk som stikker seg fram: Tittel med ikon kan invitere fordi elevene kjenner bruken av ikoner fra sin datahverdag, i tillegg kan både ordforklaringer og bildetekst stikke seg fram. Likevel er dette stillfarende trekk i teksten. Sett på bakgrunn av det, tror jeg ikke at disse elementene i særlig grad vil fungere som invitasjon til leserne.

### **Analyse av helhet og samspill i startoppslaget**

Mål for analysene så langt i dette kapitlet, har vært å analysere fram inviterende elementer og strukturer i fire store meningsklynger. Disse hovedklyngene danner en større helhet: startoppslaget i "Rett på sak!" I dette delkapitlet har jeg undersøkt inviterende trekk i det helhetlige samspillet i oppslaget. Først vil jeg presentere startoppslagets komposisjon og bruke dette som utgangspunkt for å vise et plausibelt lesemønster i elevenes førstemøte med

oppslaget. Dernest vil jeg analysere samspillet mellom de ulike modalitetene og meningsklyngene. Dette vil også være grunnlag for siste hovedtema i kapitlet: Se alle analysefunn i lys av resepsjonsteori om inviterende strukturer i en tekst.

### **Startoppslaget komposisjon og et mulig lesemønster**

Komposisjonsmønsteret i startoppslaget i *Fra saga til CD 9b* kan se ut til å ha en *venstre/høyre-orientering*. Det går et markert vertikalt skille midt i oppslaget. På venstre side finnes mobilfotografiet, mens kapitteloverskrift, kompetansemål og mumiefunnklyngen befinner seg på høyre side av skillelinjen. I et slikt komposisjonsmønster vil venstre side representere det som er kjent for leseren (Kress & van Leeuwen 2006:181). Dette er informasjon som leseren er fortrolig med og tar for gitt (ibid). Venstre side i startoppslaget er et helsides fotografi av et mobildisplay. Som nevnt flere ganger, er elektroniske medier – og kanskje mobiltelefonen i særdeleshet – en selvfølgelig del av ungdomslivet i dag. Med utviklingen av *smarttelefoner*<sup>26</sup> har det nære forholdet mellom ungdom og mobiltelefoner, om mulig, blitt enda tettere enn før. På høyre side i startoppslaget blir det norskfaglige temaet presentert gjennom tre store meningsklynger: kapitteloverskrift, kompetansemål og mumiefunnklyngen. Høyre del i komposisjonen representerer det nye og ukjente; det som har spesielt høy verdi for leseren av boken og må vies oppmerksomhet (ibid). Overskriften og målene peker ut retningen i elevenes læring, mens den illustrerte artikkelen viser et eksempel på en tekstsjanger elevene vil møte i arbeidet med det nye temaet. Også i oppslaget som helhet, er fotografiet er den tydeligste invitasjonen til elevene å engasjere seg i lærebokteksten. Det kjente elementet inviterer inn i teksten og kan lede videre til det nye og ukjente.

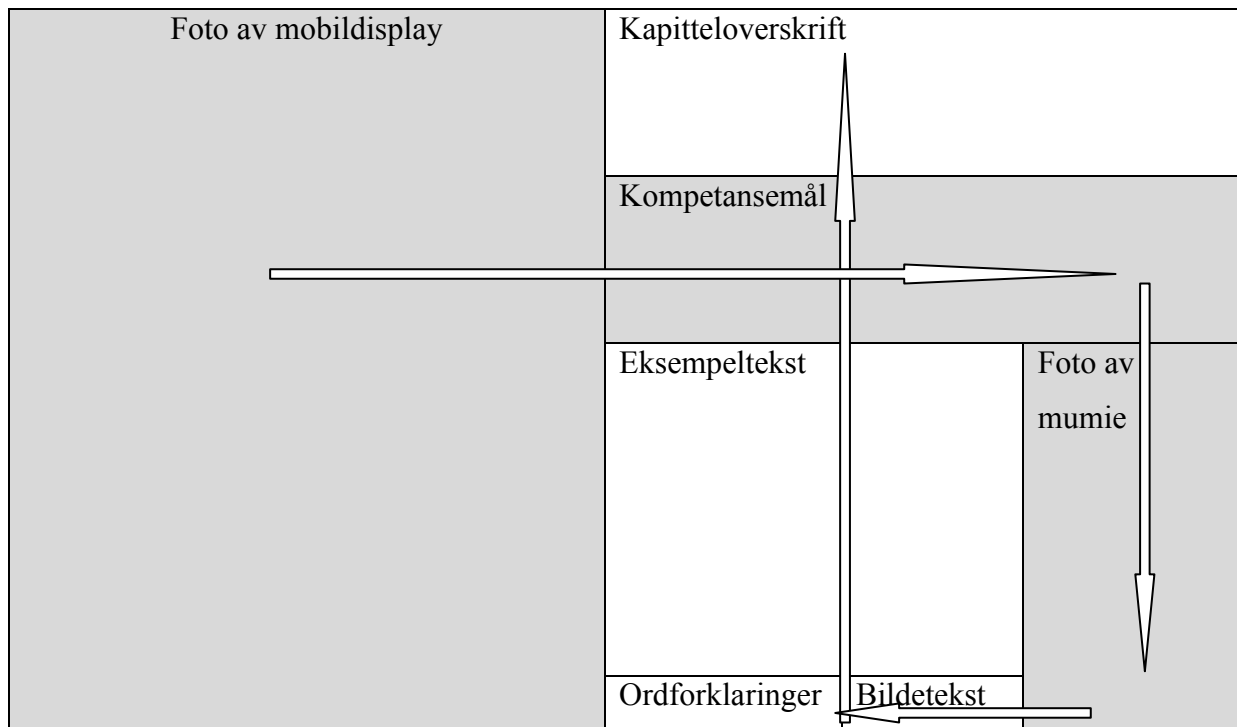
I startoppslaget er det mange inntrykk slåss om oppmerksomheten. Det mest framtrædende er sannsynligvis mobilfotografiet: Størrelse, farger, kontraster og motivvalg bidrar til det. Også bildet av mumieutgraving er et blikkfang i dette oppslaget: Bruk av mettede farger, blikket i dødsmasken og kontraster i fotografiet er elementer som kan være oppmerksomhetssignaler for en leser som møter dette oppslaget første gang (Passer m.fl.2009:200ff). Den fargelagte meningsklyngen med kompetansemål er også et framtrædende trekk, dessuten bidrar det visuelt til å binde sammen mobil- og mumiefotografiet. Ulike blåfarger fungerer som kohesjonsmekanisme i hele oppslaget (Kress & van Leeuwen 202:349). Tekstelementene jeg har nevnt her, kan danne utgangspunkt i det lesemønstret elevleseren følger i førstemøtet med dette lærebokoppslaget.

---

<sup>26</sup> *Smarttelefon* er mobiltelefoner som har mange av de samme mulighetene som en datamaskin: Brukeren kan laste ned og spille musikk, fotografere, ta og se video, være på Internett, osv (Ulseth 2012).

Spørsmål om hvilket lesemønster en elev vil følge i møte med dette oppslaget, har ingen sikre svar. Det første møtet vil ofte innebære en skanning av teksten (Kress 2010:175). Skanningen kan føre til at leseren fester seg ved noen tekstelementer. Deretter vil leserens interesse og oppmerksomhet styre seleksjonen av sansestimuli (Kress 2010:36f). På bakgrunn av dette mener jeg at ett plausibelt lesemønster i møtet mellom dette oppslaget og en elevleser, kan være slik: Først vil leseren se mobilbildet på kapitlets startside. Fra startbildet kan øynene bevege seg til klyngen med kompetansemål. Dette feltet har samme farge som mobildisplayet, og de to delene blir bundet sammen også ved plassering helt inn til hverandre. Fra målklyngen kan blikket gå videre til fotografiet av mumien. Det er plassert inntil målklyngen, har omtrent samme størrelse og er dessuten beslektet i farge. Det er sannsynlig at oppmerksomheten til leseren vil bevege seg fra fotografiet til bildeteksten, fordi disse er plassert nær hverandre og har tematisk sammenheng. Fra bildeteksten er det kort vei til de to ordforklaringene nederst på siden. Derfra kan leserens blikk gå oppover mot overskriften på eksempelteksten, målklyngen og mot kapitteloverskriften som er typografisk forsterket. Likevel kan det tenkes at disse blir oversett; det er stor konkurranse om oppmerksomheten.

Oppsummert mener jeg det kan være sannsynlig at leserens førstemøte med teksten kan danne et lesemønster som er sirkulært eller sløyfeformet som en loop. Skissen under viser ett mulig lesemønster leseren kan følge i førstemøtet med teksten. Pilene angir retningen.



Figur 8: Plausibelt lesemønster i møte med startoppslaget.

### **Samspill mellom modalitetene i startoppslaget**

Farger er kanskje den mest i øyefallende semiotiske ressursen som er brukt i startoppslaget, i tillegg til variert visuell utforming av bokstavene. Visuelle elementer har stor betydning: Mer enn halvparten av plassen er dekket av illustrasjoner, rundt tre firedeler av boksidene er fargelagt og verbaltekstene i klynge II og III er typografisk forsterket. I dette oppslaget er det to sentrale modaliteter i bruk: fotografier og verbaltekst. Fotografiene kan sies å ha relativt stor *funksjonell tyngde* i oppslaget, fordi de tar stor plass og bærer mye av meningen i oppslaget. Samtidig inneholder klyngen med kompetansemål viktig informasjon. Den gir opplysninger om hva arbeidet med sakteksttemaet skal resultere i, og gir derfor retning og tolkingsramme til startoppslaget. Meningsklyngen med kompetansemål har med andre ord også funksjonell tyngde i dette oppslaget (Kress 2003:45f).

De ulike meningsklyngene i startoppslaget og de ulike modalitetene som er i bruk samtidig, samspiller med hverandre. Klynge IV er, som nevnt, kompleks og sammensatt av flere mindre klynger. Likevel koples de ulike klyngene til hverandre ved stor grad av *redundans* eller *overlapping* (Løvland 2011:77ff): Eksempelteksten forklarer bildet, bildet viser det teksten sier; bildeteksten forklarer fotografiet, fotografiet viser det bildeteksten sier osv. Man kan si at de ulike elementene som er samlet i klynge IV, *forankrer* og *utdyper* hverandre (Løvland 2007:37). Mellom de fire store meningsklyngene i startoppslaget, er det ikke samme grad av informasjonsoverlapping. Bildet av mobildisplayet kan tilsynelatende virke noe malplassert og isolert i oppslaget. Men om man knytter det til kapitteloverskriften og kompetansemålene, kan denne illustrasjonen tolkes som et eksempel på en type saktekst. Verbalteksten i klynge II og III styrer da bildeforståelsen og vi snakker om en *forankring* eller *utdyping* av teksten også her. Samtidig gir mobilfotografiet mulighet for å reflektere omkring temaet saktekster, ulike saksjangrer og bruk av disse i elevens dagligliv. Da kan man si at illustrasjonen også *utvider* verbalteksten (ibid). Slik kan det helhetlige samspillet i startoppslaget, med liten grad av redundans mellom de store meningsklyngene, være en invitasjon til leserne om å engasjere seg. Her er det rom for egne refleksjoner, muligheter til å se det man tar for gitt med nye øyne og til å finne sammenhenger mellom det kjente og det ukjente (Slettan 2010:90f).

### **Inviterende strukturer i startoppslaget sett i lys av resepsjonsteori**

Analysene av de største meningsklyngene i startoppslaget i *Fra saga til CD 9b* har vist at det finnes flere tekstelementer og tekststrukturer som kan fungere som invitasjon til leseren om å interagere med teksten. De inviterende teksttrekkene jeg har satt søkelys på, kan særlig ha



betydning ved elevenes første møte med læreboken og utgjør derfor et *potensial* for samspill med teksten: altså tekstlige muligheter eller ressurser for interaksjon og kommunikasjon.

Mobilfotografiet har en klar invitasjon til elevleseren om delta, men SMS-invitasjonen er tatt ut av en vanlig sammenheng. Et tekstsymbol eller -element som er flyttet fra sin vanlige sammenheng til en litterær kontekst, har forsvaket eller manglende kontekstualisering (Iser 1978:69ff). Tekstens situering vil derfor invitere leseren til involvering og engasjement (op.cit: 63ff). Elevlesere er kjennere av både mobiltelefoner, SMS-invitasjoner og SMS-språk. Å finne dette i en lærebok, løsrevet fra den konteksten ungdom vanligvis forbinder med mobilbruk, gjør kanskje at elevleserne mobiliserer sine egne erfaringer for å skape sammenheng i lærebokteksten (op.cit:66). Betydningen av elevenes tidligere mobilerfaringer, kan bli endret ved å bli brukt i en ny sammenheng. Originalkonteksten knyttet til temaet mobilbruk, vil kunne fungere som et bakteppe for elevenes nye erfaring og nye virkelighetsbilder. Slik skapes et møtepunkt for tekst og leser der utgangspunktet er kjent kunnskap som gir grunnlag for ny kunnskap (op.cit:69). På den måten kan leseren bli aktiv, involvert og engasjert i lesing av lærebokteksten, og på den måten skaffe seg kunnskap om det norskfaglige temaet som er i fokus. Mobilfotografiet har dessuten en kodingsorientering som ser ut til å være en blanding av naturalistisk og sanselig modalitet. Dette kan også bidra til forsvaket kontekstualisering rundt mobilinvitasjonen, og gi leseren mulighet til å løsrive seg fra vanlig hverdag, være kreativ og bryte kjente rammer.

Startoppslaget har svært ulikt innhold; det spenner fra mobiltelefoner, via norskfaglig tema og kompetansemål, til mumiefunn. Av disse temaene er mobiltelefonen ”kjent og kjær”. Sannsynligvis kjenner elever i ungdomsskolen også godt til målstyrt undervisning. De aller fleste har nok også hørt om mumier og gammel egyptisk historie og har overflatisk kunnskap om dette temaet. I sum består altså startoppslaget i ”Rett på sak!” av innholdselementer som er mer eller mindre kjente for en åttende klassing. Dette kan man se på som tekstens *repertoar*, altså utvalgte elementer i teksten som leseren er kjent eller fortrolig med (Iser 1978:69). Sett i lys av dette begrepet kan man se på særlig mobilmotivet, men også i noen grad mumiefunntemaet, som ”innkapslede elementer” som ungdom kjenner fra sin hverdag, men som er satt inn i en ny kontekst: læreboken. Elementene får på denne måten en ”dobbelnatur”, de er både kjente og ukjente, og på den måten kan det invitere leseren både inn i teksten og til å reflektere, slik at noe nytt kan oppstå (Iser 1978:69ff). Kompetansemålene har sannsynligvis ikke samme effekt, fordi de er i sin rette sammenheng: skolekonteksten.

Samspill mellom tekst og leser kan lykkes ved at teksten benytter strategier. Strategier skaper en mulig organisering av tekstelementene ved hjelp av oppmerksomhetssignaler som

er plassert i en bestemt rekkefølge (op.cit:86). Likevel er det leseren som avgjør den virkelige organiseringen og sammensetningen av tekstelementene. I klynge IV i startoppslaget har jeg vist at det er stor grad av redundans mellom tekstelementene. Det kan begrense leserens valgfrihet i leseprosessen fordi teksten ”overstyrer” leserens sansing (op.cit:87, 94). Et resultat av dette kan bli at leseren blir passiv, kjeder seg og lar være å engasjere seg i teksten. Det betyr at meningsklyngen som omhandler mumiefunn, mangler tekststrukturer som inviterer leseren til aktiv medskapning: ”Alt” er gitt på forhånd. Omvendt kan det være i startoppslaget som helhet, der meningsklyngene har liten grad av informasjonsoverlappning. Det gjør at leseren må være aktiv i møte med teksten (op.cit:86). En aktiv leser er forutsetningen for et vellykket møte mellom tekst og leser. Å skape brudd mellom elementer i teksten vil kunne bidra til å invitere og involvere leseren. Mangelen på åpenbar sammenheng mellom en tekstmelding, et norskfaglig tema og en illustrert artikkel om mumiefunn, er på den bakgrunn nettopp det som kreves for å engasjere elevleseren (Iser 1978:87ff).

## **Oppsummering**

I dette kapitlet har jeg analysert fram inviterende elementer og strukturer i startoppslaget i ”Rett på sak!”. Oppslaget kan sies å bestå av fire store meningsklynger. Tematisk er det stort sprik i disse klyngene fra mobildisplay med SMS, via kapitteloverskrift og kompetansemål, til mumiefunn. Startoppslaget inviterer ungdomsskoleleseren til samspill på flere måter: Ungdom og deres mediehverdag er et naturlig midtpunkt, bruk av nærbilder og blikk trekker leseren inn i nær relasjon til teksten og mange framtreddende trekk fungerer som oppmerksomhetssignaler. Den tydeligste invitasjonen kan sies å være startfotografiet som er en verbal og visuell invitasjon, og innbyr leseren til ”å joine”. Forsvaket kontekstualisering og bruk av kjent repertoar, bidrar ytterligere til å invitere leseren til samspill med teksten. Høyre side i startoppslaget innbyr også til oppmerksomhet gjennom bruk av fotografier, farger og typografisk forsterkning. Likevel er denne siden kanskje mer informerende enn inviterende. Samspillet mellom modalitetene i startoppslaget har tomme plasser, og disse bruddene i tekstens koherens gir rom slik at ungdomsskoleeleven kan være en aktiv og kreativ kommunikasjonsdeltaker i sitt førstemøte med lærebokteksten. Samtidig er kanskje bruddene såpass store at læreren har en viktig oppgave som brobygger for å bidra til å skape sammenheng i et relativt sprikende oppslag.

## Analyse av elevrespons

Etter å ha kartlagt inviterende strukturer i startoppslaget i *Fra saga til CD 9b*, vil jeg nå analysere elevenes respons på det første kapitlet i denne læreboken. "Aesthetic value [...] is like the wind – we know of its existence only through its effects" (Iser 1978:70). Lesernes respons gir derfor viktig informasjon om hva som karakteriserer estetiske førstemøter mellom en læreboktekst og elevleser. En tekst tilbyr en ramme med inviterende strukturer, men leseren selv må realisere teksten (op.cit:107). I denne prosessen vandrer leseren fra ståsted til ståsted i teksten, og vandringen veksler mellom leserens forventning, erfaring og opplevelse (op.cit:108f, 132). For å få del i åttendeklassingens tekstvandring i møte med "Rett på sak!", har jeg intervjuet elever om deres første møte med kapitlet. Intervjuene tok utgangspunkt i *estetisk* definert som *sansing*, og derfor var mitt viktigste spørsmål til elevene: "Hva la du merke til i lærebokkapitlet da du kikket gjennom det for første gang?" Et så åpent utgangspunkt legger også føringer for videre bearbeiding og analyse av intervjuresultatene. Jeg har derfor kategorisert intervjuresultatene med utgangspunkt i mønstre som kom fram i elevens respons (Johannessen m.fl. 2006:53).

Hensikten med dette kapitlet er å vise hovedtendenser i elevresponsen på lærebokteksten "Rett på sak!". Dette kapitlet i oppgaven består av fire delkapitler: I første delkapittel vil jeg nå analysere intervjuresultater knyttet til illustrasjoner. Deretter følger en analyse av elevenes respons i sammenheng med farger. Det tredje delkapitlet er analyse av elevrespons knyttet til tematikk i illustrasjoner og tekster i lærebokkapitlet. Til slutt i dette kapitlet analyserer jeg intervjudata knyttet til kapitlets paratekster. Analysene inneholder sitater fra elevintervjuene. Ved bruk av sitater, markerer jeg slik i teksten: "Elev:", "Intervjuer:" og "Elev nr:" hvis det er en replikkvekling mellom flere informanter. Jeg har valgt å betrakte intervjuene som en helhetlig informasjonsbase og skiller heller ikke mellom dem ved bruk av sitater. For å gjøre teksten mest mulig tilgjengelig for leseren, har jeg dessuten valgt å skriftliggjøre sitatene (Kleven 1997:187ff). Transkripsjonsnøkkel, transkriberte intervjuer og faksimile av sentrale læreboksider er vedlegg nr.6-11.

### Elevrespons knyttet til illustrasjoner

Svært mange av elevene i mine intervjuer la merke til illustrasjonene, eller bildene som de kaller dem, i sitt førstemøte med lærebokteksten. "Rett på sak!" har som nevnt, 24 illustrasjoner. Originalene til disse er utført i ulike teknikker: Fotografi, maleri, kolasj, montasje og tegning finnes i lærebokkapitlet. Her vil jeg analysere to forhold knyttet til

elevenes respons på illustrasjoner i læreboken: illustrasjonenes funksjoner i førstemøtet med teksten og illustrasjoner i samspill med andre modaliteter.

### **Illustrasjonenes funksjoner i førstemøtet mellom elev og læreboktekst**

Mengden illustrasjoner i lærebokkapitlet ble ofte nevnt i mine elevintervjuer. Informantene ga uttrykk for at mange illustrasjoner i en lærebok var svært positivt. Noen elever hadde likevel vansker med å begrunne dette. På mitt direkte spørsmål om hva som gjør illustrasjoner til positive elementer i lærebokkapitlet, svarte én elev slik: ”Jeg vet ikke, jeg, får bare lyst til å lese det når det er bilder.” Andre hadde klare oppfatninger om hvorfor de var glade i bilder, og jeg har funnet ut at de framhevet fire funksjoner illustrasjonene hadde for dem i førstemøtet med teksten. Disse er: gjør at boken virker lett å lese, gir underholdning og opplevelse, fungerer som tekståpner og viser muligheter for læring.

Den første funksjonen illustrasjoner kunne ha, ble framhevet av mange: *teksten virker lettere å lese*. Bilder fortrenger verbalteksten og boksidene blir derfor mer varierte og luftige. ” [...] for i mange andre bøker er det bare tekster, men her var det masse bilder til hver tekst, da, da slipper du å lese hele tida,” sa en av guttene. Flere mente også at bilder i seg selv var lettere å lese enn verbaltekst. På direkte spørsmål om de synes det var lettere å forstå bilder enn verbaltekst, fikk jeg svar som dette: ”Jeg synes det er litt morsommere og lettere”. Dette er en ganske vanlig oppfatning og kan ha sammenheng med ”the visual superiority effect” (Seip Tønnessen 2004:39ff). Flere forklaringer kan ligge bak dette: For det første blir bildeoppfatning ansett som svært rask, sammenliknet med å forstå mening i en verbaltekst (Pettersen 2004:152). Andre ser på bildet som grunnleggende for vår viten, ikke bare som forbigående stimulans, men som grunnlag i all intellektuell aktivitet (Fausing 1995:83f). En tredje forklaring kan være at visuelle stimuli er mer forbundet med kroppslig erfaring enn symbolske tegn, som verbalspråk (Seip Tønnessen 2004:41). Uavhengig av bakenforliggende forklaring, var mine informanter enige om at bilder gir et førsteinntrykk av at lærebokteksten ville bli ”lett å lese”. Slike utsagn gir også grunn til å spørre om illustrasjoner bidrar til å gi elevene forventning om egen mestring. Forventning om å mestre kan igjen føre til motivasjon i møtet med teksten, og vi vet at det er signifikant sammenheng mellom motivasjon og leseferdighet (Gurthie m.fl. 2004).

Bildene ble også omtalt som *underholdning og opplevelse* av svært mange elever i deres førstemøte med lærebokkapitlet og er den andre funksjonen jeg har funnet i analyse av intervjuene. Illustrasjoner kan gjøre at teksten virker spennende og stimulerende, noe blant andre denne kommentaren viser: ”Med en gang du åpner, kommer det masse bilder [...] så du

blir liksom inspirert av å lese det.” Kopling mellom bilder og lyst til å lese, kom fram i flere utsagn: ”Det er mye bilder og det er egentlig positivt for da er det mye lettere å – da har du mer lyst til å lese, da er det ikke så kjedelig – da er det ikke bare side opp og side ned med tekst.” ”Gøy, spennende og morsomt,” var blant følelsene som ble knyttet til illustrasjoner. Dette kan ha sammenheng med illustrasjonenes mange framtrædende trekk: Farger, kontraster og størrelse bidrar til å trekke til seg elevenes oppmerksomhet og stimulere sansene (Passer m.fl. 2009:200ff). Mange elever gjenkjenner dessuten slike visuelle stimuli fra sin daglige omgang med elektroniske medier (Seip Tønnessen 2007, Iversen m.fl. 2002). Vaner og preferanser fra bruk av mobiltelefoner, Internett, film og Facebook, kan føre til at elevene forventer og liker bilder.

En tredje bildefunksjon som ble trukket fram i mine intervjuer og kan knyttes til førstemøtet mellom elever og læreboktekst, velger jeg å kalle *tekståpner*. Denne kategorien er beslektet med underholdning og opplevelse, men omfatter mer. En del av informantene forklarte at de brukte bilder for å komme i gang med å lese en tekst. ”På de første sidene må man jo ha bilder for å komme i gang,” uttrykte en elev. Elevene fortalte også at der de fant noe interessant i bildematerialet, stoppet de opp og leste verbalteksten for å finne ut mer om saken. En informant forklarte det slik: ”Man lurer jo også noen ganger, bare se på side tolv: Når jeg åpner boka, så ser jeg på det bildet, så tenker jeg hvorfor er det bildet av henne? Og så pleier jeg å lese og finne ut hvorfor det er bilde av henne.” Her ser det ut til at førstemøtet med et bilde kan føre elevene over til, og inn i, verbaltekst. Bildene kan altså skape oppmerksomhet, nysgjerrighet og interesse. Dette kan gjøre elevene motiverte for å lese, fordi motivasjon blant annet handler om oppmerksomhet og interesse (Gurthie m.fl 2004:932).

Den fjerde funksjonen illustrasjoner kan ha i førstemøtet med en lærebok, ser ut til å være at de kan vise muligheter for *læring*. En elev forklarte hvordan han brukte bildene i eget læringsarbeid: ”Hvis du for eksempel sliter med å skjønne hva teksten handler om, og det da kommer et bilde som er veldig forklarende, da kan du se: å, er det det det handler om!” Også til bearbeiding av fagstoff og repetisjon, var det elever som brukte bildene aktivt slik som denne informanten fortalte: ”Når jeg ser på bildene, da har jeg kanskje lest det før? Da er det kanskje sånn at hjernen tenker sånn at dette kan jeg, når jeg bare ser på bildene.” Han forklarte videre at bildene var det første han så på når han repeterte lærestoff: ”For når jeg blar over på ny side, så ser jeg alltid på bildene først, hvis det er det. Hvis jeg ikke husker det, så begynner jeg å lese, liksom”. Andre elever uttrykte at de lærte lettere ved hjelp av bilder: ”Jeg synes det er lettere å huske ting ut fra bilder, enn når jeg leser selv.” Refleksjon er også en naturlig del av læringsarbeid, og refleksjon krever gjerne at man setter ned tempoet og tar en

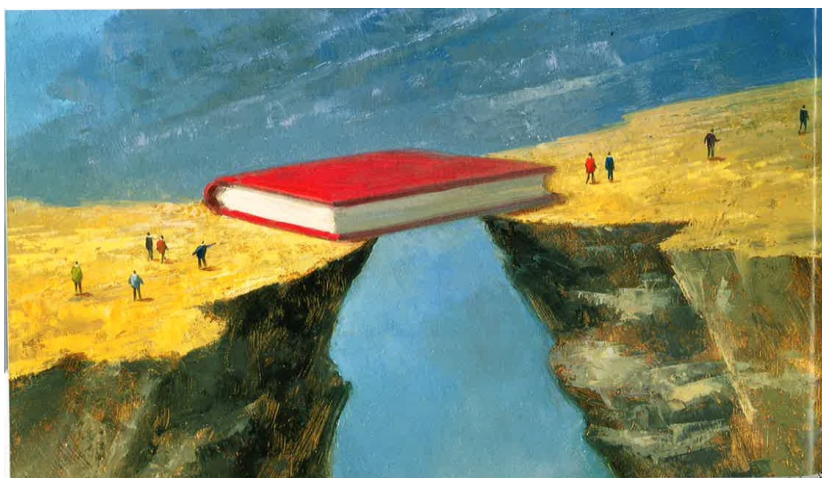
”stopp” i arbeidet. Noen elever uttrykte at de også brukte illustrasjonen på den måten: “[...] mange ganger hvis man ikke forstår noe, så blir man sittende å se på bilder og kanskje man forstår noe ut fra bildene, og noen ganger ikke - hvis bildene er for uforståelige.” Disse elevutsagnene kan ha sammenheng med hvordan ungdom er vant til å tilegne seg kunnskap gjennom visuelle medier i fritiden (Iversen m.fl. 2002:16,56). Denne læringskompetansen kan det se ut til at disse informantene har flyttet over til læreboktekst.

### **Illustrasjoner og samspill med andre modaliteter**

Mange av elevene jeg intervjuet om hva de la merke til ved førstemøtet med ”Rett på sak!”, var opptatt av samspillet mellom illustrasjonene og andre modaliteter i kapitlet. Denne spontane reaksjonen er et illustrerende eksempel på hvordan flere informanter kategoriserte samspillet: ”Jeg bare skimleste noe av teksten, og da er det noen av bildene som faktisk handler om teksten, liksom er der som eksempelbilder og noen er der bare til pynt”.

Illustrasjoner som ble omtalt som ”faktisk handler om teksten” eller ”som passer til teksten”, var ofte fotografier. Blant de fotografiene som ble trukket fram av flere elever, var et halvnært fotografi av artisten Tupac, et svart/hvitt-portrett av et hundehode og et fargeportrett av den egyptiske dronningen Nefertiti. Mange av informantene framholdt at de likte fotografiene og at de passet godt til verbalteksten i kapitlet. Dette kan ha sammenheng med flere faktorer: For det første at fotografiet har status som ”objektiv skildring av virkeligheten” (Björkwall 2009:114). Vi oppfatter det altså som om fotografiene viser oss en naturalistisk gjengivelse av ”den virkelige virkeligheten”. På den måten blir fotografier en ”visuell sannhet” og får derfor stor troverdighet (Løvland 2011:65f). Elever er dessuten vant til at lærebøkene i ungdomsskolen har stort innslag av fotografier (Maagerø & Winje 2010:155). Et eksempel er norskverket mine informanter bruker til vanlig, *Kontekst* (Gyldendal 2006), som bare bruker fotografier som illustrasjoner. En tredje årsak til at informantene mine hevdet at fotografiene ”passet godt”, kan være at fotografier kan gi mye informasjon og knytte stoffet til virkeligheten (Maagerø & Winje 2010:155). Lærebøker hører hjemme i en undervisningskontekst; overordnet mål med læreboken er kunnskapstilegnelse og informasjon er selvsagt sentralt. Ofte var det også stor grad av redundans mellom fotografier og verbaltekst i lærebokkapitlet. Dette bidro sannsynligvis også til elevens karakteristikk: ”passer til teksten”. Til tross for at de fleste elevene mente fotografier var ”passende” og relevante i førstemøtet med ”Rett på sak!”, opplevde enkeltelever foto som kjedelig. Dette svaret på mitt spørsmål om synspunkter på bruk av malerier i lærebokkapitlet, viser dette: ”Det mye bedre å se sanne bilder i stedet for en - mer fotografiske bilder.”

På tross av positive holdninger til naturalistiske fotografier og stor grad av overlapping mellom illustrasjoner og verbaltekst, var det andre typer illustrasjoner og samspill som fikk langt mer oppmerksomhet: En god del bilder ble omtalt som ”rare, uforståelige, passer ikke, bare var til pynt og urealistiske”. Til tross for disse ganske negative reaksjonene, ble slike illustrasjoner lagt merke til og kommentert i stor grad. Noen av disse bildene ble raskt avvist med utsagn som: ”Det skjønnte jeg ikke mye av”. Andre illustrasjoner førte til spørsmål og nysgjerrighet. Noen elever ga også uttrykk for at de ble utfordret og irriterte, når de møtte illustrasjoner de ikke umiddelbart forsto meningen med. Eksempler på det er disse utsagnene:”[...] det er noe jeg er nysgjerrig på – hva noen bilder brukes til [...] jeg blir liksom irritert fordi jeg ikke finner det ut” og ”[...]kan liksom prøve å forstå bildene også. Det syns jeg er ganske gøy noen ganger, å se, liksom finne sammenhengen i bildene.” Et bilde med tilhørende bildetekst som skapte stor oppmerksomhet og debatt, står på side 18 i lærebokkapitlet. Dette er deler av et oppslag som består av en artikkel, ”Ansvar for eiga dumping”, og et maleri med bildetekst<sup>27</sup>. Under vises dette bildet med tilhørende bildetekst:



Figur 9:

*Å dumpe eller ikke dumpe  
(Jensen & Lien 2007:18)*

Elevenes synspunkter på denne illustrasjonen og samspillet med bildeteksten, kommer til uttrykk i følgende utsagn:

Elev5: [...] den boka, den passer verken til bildeteksten eller til emnet. På bildeteksten står det: "Å dumpe eller ikke dumpe." Hva i all verden gjør en bok med det?

Elev4: Hvorfor jeg la merke til nettopp det bildet? Fordi at menneskene er lavere enn broa og hvordan de skal komme seg over den liksom?

Elev3: Den boka - for meg så virker det mer som et eventyr da, for å krysse et stup med en bok, det er ikke helt normalt liksom.

Elev2: Urealistisk!

---

<sup>27</sup> Faksimile av hele oppslaget i vedlegg 11.

Her kopler elevene sammen motivet i maleriet og bildeteksten. Begrepet ”dumpe” knyttes ikke til bøker og undervisning, og gjør at elevene ikke ser sammenhengen mellom de to modalitetene. Når en leser ”vandrer” i teksten, vil han eller hun forsøke å danne koherente sammenhenger og helheter (Iser 1978:135ff). Dersom elevene ikke umiddelbart finner sammenheng mellom ulike elementer og modaliteter, kan deres vurdering bli at bildet er ”uforståelig” eller ”ikke passer”. Det er altså brudd i teksten som leseren må bearbeide og fylle, for å få en sammenhengende mening i teksten (op.cit:147ff).

Oppsummert viser mine intervjuer at i førstemøtet med en læreboktekst blir illustrasjoner lagt merke til i stor grad. Bilder blir oppfattet som svært positivt av alle. Illustrasjonene kan ha ulike funksjoner i elevens tekstmøter: lette lesing, skape opplevelser, være tekståpner og hjelp i læringsarbeid. Informantene mine hadde dessuten mange synspunkter på hvilke illustrasjoner som var passende i sammenhengen. Naturalistiske fotografier ble oppfattet som en vinner av de fleste, men svært mange la også merke til illustrasjoner de ikke umiddelbart forsto hensikten med. Elevene jeg intervjuet, ga uttrykk for at de ønsket stor grad av redundans mellom illustrasjonene og verbaltekst. Samtidig var det illustrasjoner med mindre naturalistisk gjengivelse og mindre overlapping med andre modaliteter som førte til mest aktivitet i mine intervjuer.

### **Elevrespons knyttet til farger**

I tillegg til illustrasjoner ble *farger* trukket fram av svært mange elever i samtalene jeg har gjennomført. Farge er en subjektiv opplevelse som påvirkes av den som sanser og omgivelsene. Meningen til farger har sammenheng med det en leser forbinder med dem (Kress & van Leeuwen 2002:354). Til tross for at farge er en individuell opplevelse, er det tydelige tendenser i mitt datamateriale knyttet til farger og førstemøte med lærebokteksten. Her vil jeg analysere to hovedtrekk i elevenes kommentarer om farger: fargefunksjoner og fargepreferanser.

### **Fargenes funksjoner i førstemøtet med lærebokteksten**

Mange informanter kommenterte fargebruk knyttet til både illustrasjoner og andre elementer i ”Rett på sak!”. Det kan se ut til at også fargene kan fylle ulike funksjoner for elevleseren i møte med lærebokteksten: fange oppmerksomhet, skape stemning og opplevelse og gi tekstlige signaler.



Farger var et *framtrødende trekk som fanget oppmerksomheten* når elevene bladde raskt gjennom teksten. Noen av eksempeltekstene i lærebokkapitlet har fargelagt bakgrunn, og følgende kommentar viser hvordan fargen tiltrakk oppmerksomhet: ”Når jeg bladde opp her først, så så jeg at det hele sida var fargelagt og da leste jeg overskriften og sånn, fordi hele sida var fargelagt, og da lurte jeg på hva det var.” Den fargelagte bakgrunnen skapte altså oppmerksomhet, interesse og nysgjerrighet som så førte til at eleven leste verbalteksten. Å tilsette farge til dokumenter kan øke leserens oppmerksomhet med opp til åtti prosent (Kress & van Leeuwen 2002:349). På bakgrunn av dette er det vanlig å bruke farge for å understreke og forsterke meningen i en tekst (Johansson 2004:79). Denne effekten ble tydelig illustrert i mine intervjuer. Særlig én av sidene der eksempeltekstene var trykket på fargelagt bakgrunn, ble kommentert av mange. Denne replikkvekslingen er et talende eksempel på det:

- Intervjuer: Hva beit du deg merke i? Hva så du?  
 Elev: Eh, la merke til de som det var litt farge på.  
 Intervjuer: Har du noen eksempler?  
 Elev: Ja, den på side 27.  
 Intervjuer: Hva gjorde at du la spesielt merke til den?  
 Elev: Det var vel fargene og litt tegningen.

Siden det refereres til består av to verbaltekster om bildetelefoner og en kollasj.



Figur 10:  
 Eksempel på en lærebokside med fargelagt bakgrunn  
 (Jensen & Lien 2007:27).

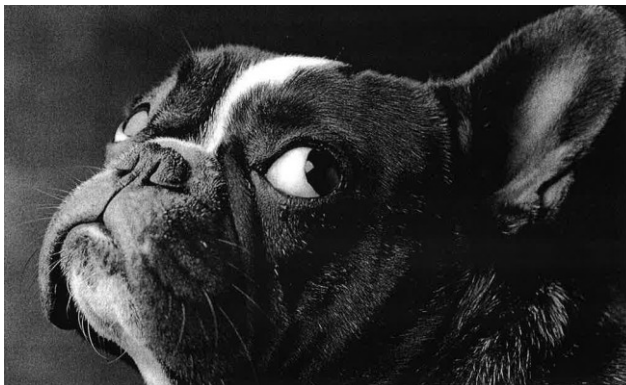
Flere elever kommenterte fargelagt bakgrunn for verbaltekst. De aller fleste uttrykte det samme som i denne replikken: ”Greit, men – hva skal jeg si? Sånn som på side 27 så blir den mørke, gusjete fargen blir liksom – blir liksom – litt sånn ekkelt å lese på når det blir svart”. Mange opplevde at farget bakgrunn gjorde det vanskeligere å lese teksten og de opplevde også at siden ble uryddig. Slik oppsummerte en av elevene det: ”Jeg synes det er dumt at det er grønn og så oransje bak teksten. Kanskje litt stilig, men ganske rotete.”

Ved siden av å være et framtrædende trekk som vakte oppmerksomhet, bidro også fargene til å skape *stemning og opplevelse* når elevene møtte teksten første gang. I tilknytning til farger brukte informantene ord som ”gøy, moro, gir liv til teksten”. Dette kan ses i sammenheng med fargenes muligheter til å skape stemning ved å stimulere sansene til leseren. Farge kan påvirke oss på to måter: De kan ha en psykisk effekt på oss, en direkte betydning, og farger kan påvirke oss gjennom hva vi assosierer med fargen, assosiasjonsbetydning (Kress & van Leeuwen 2002:354f). En elev omtalt fargene på side 27 som ”gusjete”, en annen sa at ”de matsjer ikke helt, de fargene”. De fleste elevene fikk likevel positive assosiasjoner med opplevelse av glede og energi av fargebruken i læreboken. Disse to replikkene konkretiserer det: ”Det gikk litt tregt, men ikke på de sidene det var farger.” og ”Også synes jeg det er bra at det er farge på bildene, da skjønner du mye mer og det blir gøy å se på dem.”

I tillegg til opplevelse og stemning knyttet til fargene i kapitlet, var mine informanter opptatt av fargens nytteverdi i sitt førstemøte med læreboken. Mange uttalte at de ønsket at *fargene skulle brukes som signaler* i teksten. De synes det var positivt at oppgavefelt hadde lyseblå bakgrunn slik som denne elevene sa: ”Jeg synes det er veldig bra at det er samme farge på alle oppgavene.” I tillegg savnet mange fargemarkering av viktige ting. Det ville hjelpe dem til å filtrere ut det som var mest sentralt, dessuten kunne det være en påminning om å lese ekstra godt på noe for eksempel før prøver. En av informantene sa det slik: ”Jeg tenker nesten sånn: Det kunne vært farge på noe man måtte lære seg sånn ordentlig før prøver og sånn, så kunne det hatt sånn spesiell farge, så hadde jeg husket at det må jeg lese sånn ordentlig.” Fra andre lærebøker kjenner elevene bruk av farger som tekstlig signal. Det kan være én grunn til at de trakk fram dette. I tillegg lever elevene i et samfunn som bruker fargekodning som signal for eksempel gjennom skiltssystem (Pettersen 2004:152). Mine informanter går for eksempel på en skole der de ulike klassetrinnes baser er fargekodet. I møte med en ukjent tekst aktiviserer elevene både tidligere erfaringer og forventninger, og det kan ligge bak ønsket om fargesignaler i lærebokteksten (Iser 1978:132).

## Elevenes fargepreferanser

I førstemøtet med ”Rett på sak!” hadde elevene to uttalte preferanser på fargefronten: masse farger og sterke farger. Svært mange kommenterte at de opplevde kapitlet som fargerikt. Dette satte de ofte opp mot ”kjedelig hvitt, eller kjedelig svart/hvitt, slik denne replikken viser: ”Jo for eksempel, det er så masse farger [...] det hadde bare vært kjedelig hvis det var i svart/hvitt.” ”Rett på sak!” har 24 illustrasjoner og av dem er tre fotografier i svart/hvitt. På direkte spørsmål fra meg om de opplevde disse tre bildene som kjedelig, svarte elevene benektende. Et par av dem mente disse svart/hvitt-fotografiene skapte variasjon. Portrettet av hunden som jeg har satt inn under, ble positivt omtalt av flere. (Hele oppslaget i vedlegg 11).



Figur 11:

Eksempel på svart/hvitt-illustrasjon i ”Rett på sak!” (Jensen & Lien 2007: 24).

En del elever uttrykte at dette var et morsomt bilde. Dessuten ga bildet opphav til fabulering og personlige tanker. Dette sa en av guttene jeg intervjuet: ”Når jeg er på den hunden, så tenker jeg liksom at den tenker – sånn, bare sånn tenker – grubler mens den ser en annen vei. Jeg liker at den er der. Jeg liker hunder.” Til tross for at denne illustrasjonen mangler farger, ble den altså både lagt merke til og godt mottatt.

Ved siden av å legge merke til mengden farger, var mine informanter svært opptatt av *sterke farger*<sup>28</sup>. En jente sa dette: ”Jeg synes sterke farger er fint, det blir liksom mye morsommere å lese det.” Dette var en type kommentar som gikk igjen flere ganger. Mange av illustrasjonene i ”Rett på sak!” domineres av mettede primærfarger: Blå, gul og rød er mye brukt i kapitlet. Illustrasjonene som hadde primærfarger, ble også trukket fram i stor grad. Primærfarger kan gi ulike assosiasjoner: For det første er disse mettede fargene knyttet til sansestimulering og sanselig virkelighetsorientering (Kress & van Leeuwen 1996/2006:165). Slike farger vil i stor grad kunne påvirke følelser og opplevelser hos leseren. Skarpe, mettede farger appellerer i sterkere grad til sansene enn mer dempede farger (Björkwall 2009:117). Dette har blant annet gitt seg utslag i at primærfarger blir knyttet til barn og ungdom.

<sup>28</sup> Elevene brukte uttrykket *sterke farger* om *mettede primærfarger*.

Barneleker er for eksempel ofte laget i farger som i sterk grad stimulerer sansene (Norman 2005:67). Rundt 1970 ble mettede primærfarger mote-farger. Dette kan ses i sammenheng med ungdomsopprør og større samfunnsinnflytelse fra ungdom (Willumsen 199:135). Mine informanter ga tydelig uttrykk for positive tanker knyttet til mettede primærfarger. I samfunnet ellers har disse fargetonene ofte andre assosiasjoner. Slike farger blir gjerne brukt i sammenhenger der det er fokus på underholdning og opplevelse (Kress & van Leeuwen 2006:164). I enkelte miljøer kan de kanskje ses på som vulgære med tilknytning til ”den kulørte ukepresse”, popkultur og tegneserier. Dessuten kan primærfargene forbindes med tidligere tiders modernitet og er derfor ”gått ut på dato” (Kress & van Leeuwen 2002:356). Primærfargene er dessuten mye brukt som signalfarger. De er intense og danner ofte store kontraster mot andre farger. Slik blir mettede primærfarger kraftige oppmerksomhetssignaler (Passer 2009:178f). Nettopp primærfargene brukes også ofte til det i trafikklys og skilt. Utstrakt bruk av slike farger i ”Rett på sak!”, gjorde at elevenes ble trukket til elementer i teksten som ga mulighet for sansestimulering, følelsesmessig opplevelse og assosiasjoner til underholdning i førstemøtet med lærebokteksten.

Kort oppsummert kan man si at farger ble svært godt lagt merke til i mine informanters førstemøte med teksten. Fargene hadde ulike funksjoner: fange oppmerksomhet, skape en stemning og opplevelse og dessuten være et nyttig tekstuel signal. Elevenes kommentarer ga også et godt inntrykk av hvilke fargepreferanser de har: Mange farger og sterke farger ble både lagt merke til og var ønsket. De mettede primærfargene, som er mye brukt i lærebokkapitlet, ga mange elever en positiv opplevelse i møte med boken.

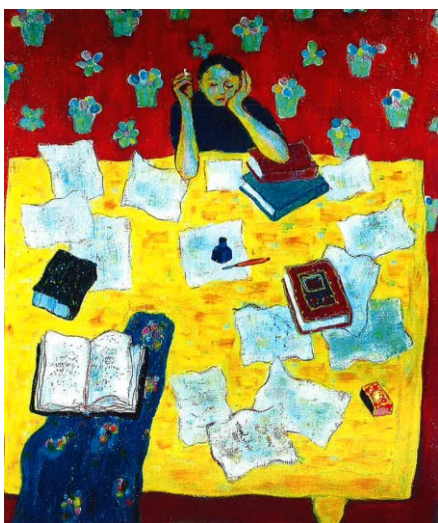
### **Elevrespons knyttet til tematikk i illustrasjoner og verbaltekster**

Mange elever i mine intervjuer trakk fram *tematikken* i lærebokkapitlet. I dagligtale brukes begrepet *tema* ofte synonymt med *emne*. I tilknytning til tekster kan man forklare begrepet som *meningsinnholdet* som blir uttrykt. Tekster har ofte et tematisk mangfold og derfor har det etter hvert blitt vanlig å bruke betegnelsen *tematikk* (Claudi 2010:179f). Kapitlet ”Rett på sak!” veksler mellom forklarende tekst om temaet saktekster og eksempeltekster og illustrasjoner med ulike temaer. Elevene jeg intervjuet om deres førstemøte med ”Rett på sak!”, trakk i all hovedsak fram tematikk knyttet til eksempeltekster og illustrasjoner. Tematikk i den forklarende teksten om saktekster, ble i svært liten grad kommentert. De temaene som ble trukket fram, var som oftest knyttet til elevenes egen hverdag. Her vil jeg

konsentrere meg om tre slike temaer: skole og utdanning, et liv i mediasamfunnet og fritidsinteresser. Det følgende delkapitlet vil også være strukturert etter disse temaene.

### Tema: skole og utdanning

Elever i åttende klasse tilbringer tretti timer på skolen hver uke, 38 uker i året. I tillegg forventes det at de skal arbeide hjemme med lekser. Skolen utgjør altså en stor del av livet deres. Lærebokkapitlet "Rett på sak!" har fire eksempeltekster som omhandler skole og utdanning. Ingen av disse ble kommentert. Et svart/hvitt-fotografi viser en sløysal; denne illustrasjonen ble heller ikke lagt merke til. I tillegg er det fire-fem illustrasjoner som mer indirekte kan knyttes til temaet skole. Én av disse ble kommentert av flere: Mange informanter la merke til maleriet av "bokbroen" som var knyttet til verbaltekst om dumping i skolen, men ingen koplet dette bildet til skole eller utdanning. Det var to unntak fra tendensen om å overse skole- og utdanningstematikk: Én elev så sammenheng mellom egne skoleopplevelser og maleriet under (hele oppslaget i vedlegg nr. 11), og det førte til en lengre samtale:



Figur 12:

Illustrasjon som ble satt i sammenheng med skolearbeid  
(Jensen & Lien 2007:11).

Elev3: Jeg syns det bildet minner meg om – kanskje – ikke får til noe – liksom øve på noe – til en prøve i norsk – også - klarer han ikke det så han sitter og øver hele tida – og blir – ja, kjeder seg skikkelig.

Elev 2: Jeg er helt enig i at bildet ser ut som kaos, han øver nok til en prøve – eksamen eller noe - så har han fått noen ark som er krølla i sekken og sånn, man kan liksom se alt som har skjedd der. Det er ganske tydelig.

Intervjuer: Liker du det bildet, eller?

Elev 2: Nei, men jeg ser igjen meg selv, jeg har det rotet hjemme.

Elev 4: Men jeg kjenner meg igjen, for når jeg gjør mattelekser så blir jeg ganske irritert, også prøver jeg å finne det ut og går i fasiten - og, så jeg kjenner igjen hvordan det føles å ikke klare det, liksom.

Et annet unntak fra hovedtendensen, er en enkelt eksempeltekst med forbindelse direkte til skolen som tiltrakk seg oppmerksomhet i førstemøtet med læreboken: artikkelen ”Skeiv ungdom på din skole” (Jensen & Lien 2007:17). En kommentar knyttet til denne teksten var: ”Side 17, jeg bare så overskriften og da måtte jeg lese mer. [...] Det var litt det som sto, egentlig: overskriften.” Utover disse elevreaksjonene, var mine informanter svært lite oppmerksomme på tekstelementer knyttet til temaet skoleliv. Dette funnet drøfter jeg nærmere i neste kapittel (side 100 og 113).

### **Tema: mediehverdag**

Tematikk som derimot ble lagt merke til og kommentert av mange informanter da de møtte lærebokkapitlet første gang, var tekster og bilder som dreide seg om elevenes elektroniske hverdag. Flere av elevene jeg snakket med, ga uttrykk for at dette var temaer de kjente seg igjen i. Slik uttrykte en det: ”Det er litt om ungdommer på en måte, hvordan vi oppfører oss og sånn. [...] For eksempel på side 14, gutten med mobilen, og side 17: Xbox-spillet.”

I ”Rett på sak!” er det fire eksempeltekster som handler om bruk av mobiltelefon, og to av illustrasjonene har dette som motiv. Både mobiltekster og illustrasjoner fikk mye oppmerksomhet, særlig fra en del jenter. De tekstene som ble aller mest kommentert i denne sammenhengen, handlet om bruk og misbruk av bildetelefoner (se side 88). Følgende elevkommentarene speiler noe av interessen for disse temaene:

Elev1: Så står det litt om mms og mobiler og hvordan vi snakker og hvordan vi er og litt sånn.

Elev 4: [...]underskrifter som kan være litt morsomme å lese: mobiler, mmser.

Elev5: Jeg likte også den der. Spesielt underskriften: "jentene raser fra gutta på MMS.

Dessuten var det flere jenter som kommenterte første side i startoppslaget, der de særlig var opptatt av SMS-språket. Følgende eksempel er representativt i den sammenhengen: ”Jeg synes det var på en måte litt kult at den der var med: startbildet. Det er mer sånn vi ungdommer sier og snakker da, ja”. En gutt la også merke til startbildet, men var noe mer kritisk i sine vurderinger og opptatt av andre ting: ”Når jeg ser på bildet av mobildisplayet, tenker jeg at det er veldig gammalt, det er ikke sånn tøysj Iphone - det er en gammel Nokia.” Det er altså ikke lett for en lærebok å være oppdatert i en raskt skiftende medieverden. Dessuten kan denne elevkommentarer være et eksempel på hvordan mange gutter er opptatt av teknologien i seg selv, mens jentene fokuserer mer på hvordan teknologi gir muligheter for kommunikasjon (Kolbjørnsen 2009, Seip Tønnessen 2007).

Lærebokkapitlet inneholder også en illustrert spillanmeldelse av ”Xbox 360/Tomb Raider Legend” (Jensen & Lien 2207:16). Denne eksempelteksten ble sett og kommentert av noen få elever. Bare én elev, en gutt, sa at denne teksten var noe av det første han la merke til i kapitlet. Slik kommenterte han spillanmeldelsen:

- Elev: [...] også sånn Xbox 360-spill på side 16.  
Intervjuer: Det la du merke til. Spiller du Xbox?  
Elev: Ikke så mye, men jeg har det.  
Intervjuer: Kjenner du det spillet i boka?  
Elev: Nei, ikke det spillet.

Lite oppmerksomhet og lunken interessen for dette temaet, kan ha flere årsaker: For det første er denne spillanmeldelsen trykket på våren i 2006 (ibid). Det har altså gått fem år fra dette spillet var nytt, til jeg intervjuet elever. Fem år i dataspillverdenen er veldig lenge, så lenge at spillet nærmest er udatert på grunn av dårlig grafikk. En annen årsak til at åttendeklassingene i mine intervjuer var lite opptatt av spillanmeldelsen om Tomb Raider, er kanskje at Xbox-spillet har eldre spillere som målgruppe. Hovedrolleinnehaver i rollespillet *Tomb Raider* er en kvinnelig arkeolog som leter etter verdifulle skatter. Historien om Lara Croft så dagens lys på slutten av 1990-tallet som dataspill. Senere har det kommet mange spill i serien og det er laget filmer om gravrøveren Lara Croft (Olsen 2010). Til tross for et langt og mangfoldig medieliv, virket det som både rollefiguren og historien var ukjent for mine informanter, og det kan være en tredje årsak til at dette temaet ble lite kommentert. Denne elevkommentaren om overskriften ”Lara endelig tilbake”, illustrerer mangelen på kunnskap om Larafiguren: ”Jeg synes kanskje den boka er litt vanskelig, for jeg synes ikke overskriftene sier så mye om teksten. For eksempel på side 16: Det med Lara - jeg skjønner ikke det.”

### **Tema: fritidsinteresser**

Ved siden av å leve i og med en digital verden, har elever ofte andre interesser. Idrett, musikk, dyr og vitenskap opptar mange ungdommer. ”Rett på sak!” har eksempeltekster som spenner fra temaer som egyptisk historie til ny genteknologi, fra kroppsdyrking til gansta-ræpp. Av disse var egyptisk historie et mye kommentert tema. En gutt sa dette: ”Den her er litt mer spennende fordi det er ikke bare faget norsk. Den kommer inn med litt historie, det er litt viktige ting [...]” Den samme understrekingen av at eksempeltekster om egyptisk historie blir sett på som ”viktig og nyttig, var det flere eksempler på: ”Det var ikke bare norsk. Det var ting jeg kanskje har nytte av. Liksom du lærte noe i norsk - det var noe kult også [...]” Flere av tekstene om egyptisk historie var plassert tidlig i lærebokkapitlet, og det kan være én årsak til at relativt mange kommenterte disse. En annen mulig sammenheng kan være gutters

leseinteresser: Guttene fritidsinteresser ser ut til å styre leseinteressene deres i stor grad, og historie, krigføring og drap har stor appell (Roe 2008:147ff). Egyptisk historie kan vel sies å ha flere av disse ingrediensene. I tillegg er mange gutter opptatt av tegneserier (Kolbjørnsen 2009:112). ”Rett på sak!” har ingen elementer som har direkte tilknytning til tegneserier, likevel var det en av guttene som trakk dette inn. Han assosierte fotografiet av mobildisplayet på første side med en tegneserieboble og ga uttrykk for stor entusiasme: ”[...] og på førstesiden er det noe vi liker å gjøre på fritida og sånn. Sånn som at det står i en boble, sånn som i tegneserier – da blir du mer interessert. Det som minner meg på tegneserier, gjør at jeg blir som barn igjen [...]” Også ræppetemaet ble kommentert av flere informanter. Elevene trakk fram den illustrerte artikkelen om ræpperen Tupac og knyttet den opp mot to ting: kjendiser og musikk. ”Jeg la merke til at de tok mye sånn barnevennlige ting, da, sånn som han Tupac. Han er det jo mange som kjenner til,” sa en informant. I tillegg til å spille på kjendisfaktor og musikk, handlet teksten også om livet i en amerikansk getto, voldsom død og uoppklarte mord. Slik tematikk kan kanskje ha fristet de informantene som rakk å skimle denne verbalteksten.

I motsetning til eksemplene over der elever trakk fram temaer de var interessert i, var det ikke alle informanter som fant relevante temaer i ”Rett på sak!”. En del av idrettsungdommene jeg intervjuet, kommenterte at kapitlet ikke hadde tekster med emner de var interessert i. To av disse elevene hadde denne meningsutvekslingen:

- Elev2: Det er veldig lite her jeg hadde hatt lyst til å se på selv.  
Intervjuer: Hva slags interesser har du?  
Elev2: Sport. Fotball. Håndball.  
Elev3: Enig med elev 2. Det er ikke så mye jeg ville lest her. Jeg er også opptatt av fotball og håndball. Det passer sikkert for de som liker historie, da, og i det hele tatt de som er glad i å finne mye fakta.

Det eneste i kapitlet som kan sies å høre til idrettsfeltet, er en essayliknende tekst med tittelen ”Kroppsdyrking som friluftsliv”. Denne verbalteksten er illustrert med et fotografi av en butikkhylle med joggesko (Jensen & Lien 2007:38f). Dette oppslaget ble oversett av de aller fleste av mine informanter. Sport og idrett betyr mye i Norge, og mange elever driver idrett og leser om idrett. Hvordan kan det da henge sammen at ”Rett på sak!” nærmest mangler tekster om dette temaet? Én mulig forklaring kan være at lærebokprodusenten forsøker å inkludere ungdomskulturen<sup>29</sup> i sitt læreverk. Ungdomskultur preges av nye medier, stadig endring og mangel på voksnes konvensjoner og tradisjoner (Aagre 2003:121). Et lærebokkapittel med

---

<sup>29</sup> Begrepet ungdomskultur har internasjonale røtter tilbake til starten av 1900-tallet, men i Norge ble begrepet første gang brukt i en faglitterær bok i 1968 (Aagre 2003:102).



mye plass til ”nye medier” og amerikansk ”gangsta-ræpp”, er kanskje et ønske om å komme ungdomskulturen i møte. Samtidig er ungdommer forskjellige, og har ulike fritidsinteresser. Andelen unge som er aktive i foreninger, for eksempel idrettsforeninger, øker med avstand til byen (op.cit:161). Kanskje viser det at ”Rett på sak!” primært er beregnet på urban ungdom, og det forklarer hvorfor mine ”idrettsinformanter” mine ikke fant temaer som interesserte.

Likevel opplevde de fleste av mine informanter at det var noe interessant for mange i lærebokkapitlet, slik denne eleven oppsummerte det: ”det er vel litt for alle - en tekst for alle nesten ” Deretter begrunnet han utsagnet med en rask gjennomgang av hele kapitlet og kom fram til at følgende elevgrupper kan finne noe som passer for dem:

På den første så får du noe for folk som liker å "slacke`n eller chille", også får du for de som er veldig interessert i historie og sånne ting. Og så får du for de som er glad i kunst, så kan de se ordentlig nøye på bildet. Og så kommer det for vi som er mer glad i å snakke i mobilen igjen, da. Så kommer det for de som er glad i å spille, for da er det bilde av Xbox-spillet. Også kommer det for de som er interessert i ... de som kanskje er skeive, da, får vite at det er mange andre som har det sånn som dem. Også blir det litt eventyr på en måte, da, og så kanskje for muslimer eller sånne ting.

Oppsummert kan man kanskje si at eleven over har rett – det er temaer for de fleste elever i kapitlet ”Rett på sak!”: Tekster og illustrasjoner med mobiltematikk ble sett og kommentert av svært mange informanter. Til tross for at kapitlet kan by på like mange tekster og illustrasjoner knyttet til temaet skole og utdanning, ble disse ignorert i stor grad. Å finne tekster som omhandlet egne interesser, var viktig for mange av elevene jeg har snakket med om lærebokkapitlet ”Rett på sak!”

### **Eleverrespons knyttet til paratekster**

Elevene jeg intervjuet om hva de la merke til ved deres førstemøte med lærebokkapitlet ”Rett på sak!”, framhevet i stor grad paratekster. Informantenes kommentarer dreide seg om ulike typer paratekster, blant annet illustrasjoner, oppgaver og sammendrag. Her vil jeg analysere to forhold knyttet til paratekster: Først vil jeg ta for meg paratekster elevene mente var en hjelp i møte med læreboktekst. Dernest vil jeg se på elevrespons knyttet til oppgaver.

### **Paratekster som gjør det lettere å lese og lære**

”Det første jeg la merke til, var at på sida sto det hva ord og sånn betydde, på en måte. I margene.” Dette var svaret fra én elev på mitt første spørsmål om hva elevene la merke til i lærebokkapitlet. Oppmerksomhet omkring ordforklaringer gikk igjen i alle intervjuene jeg

gjennomførte. Informantene kommenterte ulike aspekter ved disse paratekstene; både at de var der, plassering og utforming. Mange elever ga uttrykk for at de likte begrepsforklaringene godt. Dette sa to av informantene:

- Elev 1: [...] og så har de forklart masse sånne vanskelige ord og setti det under.  
Intervjuer: Hva tenkte du om ordforklaringene?  
Elev 1: Det var bra, for de var liksom ikke så store og forstyrrende, men man kan ta en kikk på dem hvis man lurer på hva det betyr.  
Elev 2: Jeg er enig i at det var smart med de ordene.

En lærebok vil og må inneholde fagbegreper. I tillegg vil det også være andre ord elevene ikke kjenner. Ofte er ordforklaringer plassert bak i læreboken (Skjelbred 2010:170). I ”Rett på sak!” er ordforklaringene plassert samme sted som begrepene blir brukt. Denne plasseringen likte mine informanter godt. Samtidig bemerket noen at ordforklaringene heller ikke var ”store og forstyrrende”, men likevel tilgjengelige ved behov.

Ved siden av ordforklaringer var det andre paratekster som ble kommentert i mine intervjuer, men i noe mindre omfang. For det første var en del elever opptatt av overskrifter. De uttrykte at det var viktig for dem at de forsto overskriften og at den var tydelig. Noen uttrykte skepsis til utformingen av overskriftene på de fleste eksempeltekstene i *Fra saga til CD 9b*. Tittellinjen til de fleste eksempeltekstene har, som jeg har vist på side 44, et ikon og deretter følger selve tittelen trykt i versaler. Dette mente informantene mine ble i overkant mye: ”Jeg likte ikke at den overskriften hadde bilde av en som leste.[...] da kom det en underskrift, det ble for mye på en gang. Også er det for mye sånn kursiv.” Disse synspunktene ble bekreftet av en annen elev: ”Jeg er enig om de overskriftene at det er litt sånn – at det er en mann som leser en bok som er like stor som han. Skrift, overskrift og alt kan være større – da liker jeg bedre å lese.” Bruken av ikonet ved eksempeltekster er sannsynligvis ment som en hjelp til å skille mellom forklarende tekst og eksempeltekster. Elevene kjenner bruk av visuelle symboler fra skilt og datamaskin, likevel ble ikonet i læreboken kommentert negativt. Det kan kanskje ha sammenheng med at det sjelden er en selvsagt tolking av grafiske symboler. Slike symboler fungerer bare etter hensikten når man har lært hva de betyr (Pettersen 2004:152). Mine informanter kjente ikke læreboken og hadde heller ikke fått forklaring på dette symbolet av meg. Det understreker kanskje betydningen av at elever også må lære om slike paratekstuelle elementer for å ikke avsi en rask dom i møtet med lærebokteksten.

Mange informanter etterlyste sammendrag i lærebokkapitlet ”Rett på sak!”. Det begrunnet de på forskjellige måter. En forklaring var at de ønsket å spare tid; de hadde ikke tid til å lese hele kapitlet. Dessuten mente noen at det ville være lettere å lese mindre tekst. Én

sa det slik: ”Det er ikke sammendrag her. Det er mye lettere å lese litt om hvert tema enn å lese hundre sider om hvert tema.” Nå skal det legges til at det er en form for oppsummering på slutten av kapitlet ”Rett på sak!”. Denne oppsummeringen blir kalt et tankekart og består av overskriftene fra de ulike delkapitlene uten noen form for underpunkter eller forklarende tekst. Denne formen for sammendrag var mange svært kritiske til. De mente at tankkart med en slik utforming ikke ga dem hjelp i arbeidet med kapitlet. Innvendingene var blant annet slik: ”Men det står jo egentlig bare overskriften her, da, som har vært på de andre sidene. Da må jeg jo lese hele!” Noen elever henviste til prøver og eksamen når de etterlyste et mer omfattende sammendrag av kapitlet. Her er et illustrerende eksempel: ”Det jeg savner litt sånn, er sammendrag, da. For eksempel til prøver, så jeg slipper å lese hele greia. For jeg har hørt at mange når de tar eksamen, så bare går de rett til bak i kapitlet til sammendrag.” For en fersk åttendeklassing er eksamen langt unna, men det kan virke som framtidens avgangsprøve allerede påvirker hvordan elevene møter en læreboktekst. Informantenes kommentarer understreker også paratekstenes hensikt: å hjelpe leseren i møte med teksten og lette læringsarbeidet (Skjelbred & Aamotsbakken 2010:124). Det kan se ut til at paratekstene bidrar til å gi elevene forventninger om muligheter for egen mestring og læring.

## **Oppgaver**

Oppgaver er en vanlig paratekst i lærebøker (Skjelbred 2009). Slik er det også i ”Rett på sak!”, og oppgave- og spørsmålsfeltene i lærebokteksten ble sett og kommentert av mange i mine intervjuer. Det var særlig to sider ved oppgavene som ble kommentert: mengde og vanskegrad. Svært mange informanter uttrykte at det var veldig mange oppgaver, slik som denne eleven sa: ”Når jeg bladde, så tenkte jeg: Det er alt for mange oppgaver – lange oppgaver [...]”. Mengden oppgaver skapte frustrasjon hos mange, slik som denne replikken viser: ”Oppgavene irriterer meg, det er så mye.” På mitt direkte spørsmål om de forventet at de skulle arbeide med alle oppgavene i kapitlet, var svaret unisont: ”ja.” Denne forventningen stemmer overens med den praksisen som ser ut til å være vanlig i norske klasserom: Oppgaver har en sentral plass og det foregår mye oppgaveløsning (Skjelbred 2009:274).

Informantene mine var også opptatt av kvalitet og vanskegrad på oppgavene, blant annet skilte de mellom ”spørsmål” og ”oppgaver”. Forskjellen ble forklart slik av én elev: ”[...] kanskje det på oppgavene er mer å gjøre og vanskeligere, og på spørsmålene så finner du svarene i boka og på oppgavene må du tenke.” Mange kommentarer i sammenheng med oppgaver, var også knyttet til det elevene betegnet som ”vanskelig og lett”. Blant kommentarene om vanskegrad var disse to: ”Nå har jeg ikke fått lest noe på oppgavene, da,

men hvis jeg skulle velge oppgaver, så ville jeg likt å ha én stor oppgave” og ”De kunne heller lagd litt vanskelige spørsmål og så litt mindre spørsmål.” Disse informantene etterspør med andre ord ikke primært lette oppgaver, men ønsker mulighet til å fordype seg i færre og større oppgaver. Andre elever kommenterte variasjonen som de mente var i oppgavene i lærebokkapitlet: ”Noe er vanskelig, og noe er ganske lett. Oppgavene er litt opp og litt ned.” I følge flere av mine informanter var oppgavenes vanskegrad en avgjørende faktor for hvilket klassetrinn dette lærebokkapitlet ville egne seg for: ”Jeg har sett litt på oppgavene, for jeg så det var så mange, så leste jeg noen. Noen kan være for tiende og noen kan være for åttende. Men hvis oppgavene hadde vært borte, så hadde boka vært for alle sammen.” Oppgavene fikk altså mye oppmerksomhet i førstemøtet med ”Rett på sak!”. For mange var denne typen paratekster forbundet med negative følelser: Irritasjon, frustrasjon, ønsker og frykt for vanskelige oppgaver var vanlig. Dette står i sterk kontrast til synet på de øvrige paratekstene som ble omtalt som en god og nødvendig støtte i eget læringsarbeid.

## **Oppsummering**

En leser vandrer i teksten fra ståsted til ståsted, og denne vandringen er et vekselspill mellom forventninger, erfaringer og opplevelser (Iser 1978:108ff). Gjennom elevintervjuer har jeg fått del i hva tjue ulike elever på åttende trinn først legger merke til på sin vandring fra punkt til punkt i lærebokkapitlet ”Rett på sak!”. I deres respons fant jeg fire tydelige tendenser: For det første var elevene svært oppmerksomme på illustrasjoner. Disse ga et inntrykk av at teksten ville være lett å lese, gi opplevelser, være en tekståpner og gi mulighet for egen læring. Andre hovedtendens i intervjuene var at farger ble kommentert av mange, og fargebruk tiltrakk oppmerksomhet, skapte stemning og opplevelse og var et nyttig tekstsignal. For det tredje var det mye oppmerksomhet om tematikk i verbaltekst og illustrasjoner. Særlig når det handlet ”om oss” og elevenes interesser, ble dette kommentert. Den fjerde hovedtendensen i mine funn, var at elever i stor grad kommenterte ulike paratekster i lærebokkapitlet. Oppgaver ble i stor grad sett og negativt omtalt. Andre paratekster ble lagt godt merke til og karakterisert som et viktig element i egen mestring og læring.

## Kapittel 6

### Drøfting av estetiske førstemøter mellom lærebok og elever

Målet med denne oppgaven er å undersøke estetiske førstemøter mellom læreboktekst og elever slik at jeg kan karakterisere disse førstemøtene. Jeg har analysert sentrale kontekstuelle faktorer, inviterende elementer i et lærebokoppslag og elevrespons ved førstemøtet med et ukjent lærebokkapittel. På bakgrunn av disse analysene vil jeg nå diskutere karakteristiske trekk ved estetiske førstemøter. Hensikten med dette kapitlet er å belyse ulike sider ved samspillet, og i drøftingen vil jeg derfor ha tre ulike innfallsvinkler: Først vil jeg diskutere hvordan interaksjonen mellom lærebok og elever preges av nærhet, dernest vil jeg belyse samspillet med hensyn på utfordring. Til slutt i drøftingen vil jeg se på læreboken som grensesnitt mellom elev og kompetanse.

#### Nærhet

Relasjonen mellom lærebok og elever er preget av avstand, asymmetri og enveis-kommunikasjon (Iser 1978:167, Selander & Skjelbred 2004:111ff). Om læreboken skal fungere som et nyttig hjelpemiddel i elevens læring, må det skapes samspill og opplevelse av nærhet. Her vil jeg trekke fram tre forhold som kan bidra til opplevelse av nødvendig nærhet og interaksjon: identifikasjon, kontaktskaping og motivasjon.

#### Identifikasjon

”Det er om oss, på en måte,” sa en av mine informanter. Med dette utsagnet trakk eleven fram en sentral faktor i sitt møte med lærebokteksten: muligheten for å kjenne seg igjen. I lærebokteksten fantes det mange og ulike elementer elevene gjenkjente fra sin egen hverdag. Dette utgjør *tekstens repertoar* og er en viktig del av lærebokens inviterende struktur. Repertoaret utgjør et mulig møtepunkt som bidrar til nærhet mellom tekst og leser (Iser 1978:69). I ”Rett på sak!” er mange elementer hentet fra ungdoms erfarings- og kompetanseområde. Særlig tekstenes og illustrasjonenes tematikk har mange forbindelseslinjer til ungdomslivet, og på den måten legger lærebokkapitlet opp til at elevleserne skal kjenne seg igjen og føle tilhørighet til tekstene. Elevene i mine undersøkelser responderte positivt på en del av denne tematikken. Tematikk hentet fra deres mediehverdag, vakte særlig interesse, i tillegg til fritidsinteresser som musikk og vitenskap. Samtidig var det elevrelatert tematikk som ble ignorert av mine informanter, spesielt tekster og illustrasjoner knyttet til skole og utdanning. Dette kan ha sammenheng med flere ting: Elevene finner kanskje disse emnene uinteressante

og selvsagte, og skole blir ”definert” som kjedelig. En annen mulig forklaring kan være at tekstene blir oppfattet som utdaterte, de er rett og slett ikke lenger en del av repertoaret selv om de var det da læreboken ble produsert. En tredje faktor som kan ha påvirket, er selve intervjusituasjonen. Deltakerne i intervjugruppene kan ha virket inn på hverandre slik at de som la merke til utdanningstekstene, ikke torde å nevne dem i frykt for å framstå som ”ukule”. Ved siden av tematikk, var det også stor grad av visuelle elementer i lærebokens repertoar. Mange illustrasjoner og utstrakt bruk av primærfarger tiltrakk mye oppmerksomhet. Elevene lever i en ”verden av bilder”, og mange slike i en lærebok, kan derfor gi elevene mulighet for gjenkjenning (Iversen m.fl.2002:55ff).

*Tekstnormer* er også en del av lærebokens repertoar (Iser 1978:79). Lærebøker bygger på konvensjoner fra en lang læreboktradisjon, og dette påvirker hvilket repertoar den tilbyr leseren. Tilpasning til undervisningsbruk er en annen konvensjon, og i ”Rett på sak!” er utstrakt bruk av mange typer paratekster ett resultat av det. Læreplanen er sentral i utforming av lærebøker (Torvatn 2004:34). Nå er gjeldende læreplan inndelt i kompetansemål. Det ser ut til å ha resultert i innføring av en ny paratekst i lærebøkene: mål. I startoppslaget i ”Rett på sak!” er det et punktvis oppsett med kompetansemål. Én konsekvens av innføring av målstyring i norsk skole, ser i følge ny forskning ut til å være at undervisningspraksis har endret seg etter innføringen av *Kunnskapsløftet*: Fra tidligere fokus på hva som skal gjøres, er det nå fokus på målene for arbeidet (Hodgson m.fl.2012:11ff). I tillegg forventet<sup>30</sup> jeg at elevene la merke til nettopp denne meningsklyngen i startoppslaget på grunn av fargebruk og plassering i nærheten av fotografier. Da er det et lite paradoks at ingen av mine informanter kommenterte kompetansemålene i lærebokkapitlet. Dette litt overraskende funnet kan ha sammenheng med at elevene la merke til målene, men ikke ønsket å kommentere dem. En annen mulighet er at måloversikten ”forsvant” i et startoppslag som var preget av mange oppmerksomhetssignaler. Det kan også skyldes at elevene jeg intervjuet ikke var vant til en undervisning der målstyring er implementert i daglig undervisning. Også intervjusituasjonen kan ha påvirket ved at spørsmålene var svært åpne uten fokus på læringsmål.

Elevene er også påvirket av tekstnormene i lærebokkulturen. Mine informanter har vært skoleelever i mer enn sju år og hadde klare forventninger til læreboken. Dette kom til uttrykk blant annet i at elevene festet seg ved ulike paratekster, som er en typisk lærebokkonvensjon (Skjelbred 2009). Informantene mine var som nevnt positive til de aller fleste paratekster, det eneste unntaket var oppgaver. Den negative holdningen til oppgaver kan

---

<sup>30</sup> Dette blir diskutert i kapittel 5, side 77-78, i forbindelse med plausibelt lese-mønster i startoppslaget.

ha sammenheng med at elevene er vant til, og forventer, ”skolsk bruk av læreboken” (Torvatn 2004:39ff). Det vil si at den vanlige og ”riktige” måten å bruke en lærebok på, er preget av oppgaver, prøver og rett-svar-samtale om læreboktekster. Mange av mine informanter ønsket dessuten fordypning heller enn mange oppgaver. Med dette pekte de på det som ser ut til å være en vanlig praksis i skolen: Elevene utfordres ikke til å gå i dybden, men bruker mye tid på å løse enkle oppgaver (Hodgson m.fl.2012:11ff). Dette kan igjen ha sammenheng med både praksistradisjoner og lærebøker som inviterer nettopp til denne måten å arbeide på (Selander & Skjelbred 2004:42). Når oppgavene vakte så negative reaksjoner, bidro de til å skape avstand og mangel på samspill mellom tekst og leser.

I møtet med lærebokteksten så det ut til at *elevene projiserte* sine forventinger og erfaringer over på de inviterende strukturene i teksten (Jf. Knudsen 2009:59f). Det førte til at mange av mine informanter gjenkjente og identifiserte seg med deler av repertoaret i ”Rett på sak!”. Lærebokkapitlet ble et ”speil” for deres kompetanse og forventinger. Mange ga uttrykk for at de fikk bekreftet sine tidligere erfaringer, slik de også ønsket. Tekstens inviterende strukturer dannet en leserrolle som også la opp til bekreftelse. På den måten var samspillet mellom faktisk leser og tekstens implisert leser vellykket og preget av gjenkjenning og identifikasjon (Aamotsbakken & Knudsen 2011:92). Å møte tekstelementer som både i innhold og utforming, ga elevene en opplevelse av gjenkjenning, bidro til å skape opplevelse av nærhet mellom tekst og leser når de møttes første gang. Tekstelementer som man gjenkjenner og kan identifisere seg med, er viktige referansepunkter i møtet med en ukjent tekst. Disse referansepunktene gjør det mulig for elevene å orientere seg i teksten, gjør den forståelig og nær (Friberg 2005:121f). Identifikasjon med ulike tekstelementer bidro også til å utvikle opplevelse av fellesskap og nærhet mellom tekst og leser.

### **Kontaktskaping**

Læring ved hjelp av en lærebok forutsetter effektiv kommunikasjon. Effektiv kommunikasjon forutsetter kontakt mellom tekst og leser (Selander & Skjelbred 2004:113ff). To kontakt-skapende faktorer ble tydelige i mine undersøkelser: illustrasjoner og paratekster.

En læreboktekst kan legge til rette for opplevelse av nærhet gjennom ulike *kontakt-skapende visuelle signaler*. I tekstoppslaget jeg har analysert, var det særlig benyttet blikk og bildeutsnitt for å skape kontakt med leser. Startoppslaget har to fotografier som begge brukte blikk direkte rettet mot leseren. Dette var en tydelig invitasjon til eleven om å delta i samspill, en invitasjon som ble forsterket av motivet på første lærebokside: fotografi av en konkret invitasjon om ”å joine”. I tillegg til utstrakt bruk av direkte blikk, inneholdt også

startoppslaget et nærbilde. Bruk av nærbilder i lærebokkapitlet vil kunne bidra til at elevleseren opplever en symbolsk nærhet til teksten. Elevene blir deltakere i et samspill som foregår i en personlig eller intim sone, områder som vanligvis er forbeholdt venner eller nær familie (Björkvall 2009:41). Utformingen av startoppslaget i *Fra saga til CD 9b*, stort og fargesprakende, med nærbilder og blick rettet direkte mot leseren, føyer seg inn i en tradisjon: Startoppslag i lærebøker er ofte preget av illustrasjoner som i stor grad legger opp til kontakt og oppmerksomhet med leseren. Samtidig er det vanlig at kontakt-aspektet blir kraftig tonet ned i lærebokteksten forøvrig (Løvland 2006:112). Mine informanter var svært oppmerksomme på illustrasjoner i hele kapitlet, og disse gjorde det lystbetonet å møte læreboken. Flere av illustrasjonene som elevene trakk fram i samtalene, hadde den samme bruken av blick som i startoppslaget. Særlig gjaldt dette fotografiene som ble kommentert: hundehodet, portrettet av Nefertiti og rapperen Tupac. Bruk av bildeutsnitt varierte i kapitlet ”Rett på sak!”, men fotografiene elevene festet seg ved, var hovedsakelig nærbilder. Samtidig var mange av mine informanter også oppmerksomme på illustrasjoner i andre teknikker; både malerier og kollasjer ble kommentert og debattert. Disse illustrasjonene var verken nærbilder eller hadde direkte blick rettet mot leseren. At disse bildene likevel førte til oppmerksomhet og involvering, kan skyldes forhold som fargebruk og at de skapte nysgjerrighet.

Bruk av *paratekster* kan også være en måte å skape og være i kontakt med elevleserne på (Skjelbred & Aamotsbakken 2010:124). Disse elementene skal hjelpe elever i deres møte med teksten og på den måten bidra til dialog mellom læreboktekst og elev. Elevene i mine intervjuer framhevet som nevnt, mange og ulike paratekster. Blant annet uttrykte de begeistring over at kapitlet hadde ordforklaringer, og informantene var godt fornøyd med plassering og utforming av disse. Ordforklaringen fungerte dermed etter sin hensikt, de skapte kontakt gjennom å være en hjelp for elevene i møte med teksten. Også overskrifter og sammendrag var sentralt i elevens respons på lærebokkapitlet. ”Rett på sak!” bruker overskrifter på mange nivåer, og tittelen på de fleste eksempeltekster er, som nevnt, kombinert med et grafisk symbol. Boken har også et tankekart ved kapittelet. Flere av mine informanter uttrykte misnøye med måten disse paratekstene var utformet på. De virket rotete og ga for lite informasjon, hevdet mange. Dette kan ses i lys av at paratekster ofte bidrar til forforståelse i møte med en tekst (op.cit:128). Når paratekstene ikke fungerte etter hensikten, ble elevene forvirret i førstemøtet med teksten, og samspillet mellom tekst og leser ble vanskelig eller opphørte helt.

Mine resultater vedrørende illustrasjoner og paratekster, skiller seg noe fra tidligere forskning. Noen studier har vist at bildematerialet får relativt lite oppmerksomhet av elever



når de leser lærebøker (Løvland 2010:154). Den samme tendensen har vist seg i sammenheng med tidligere forskning på paratekster. Elever vet i liten grad å nyttegjøre seg paratekstlige elementer, og mange av dem blir nærmest oversett når elever leser lærebøker (Skjelbred & Aamotsbakken 2010:132ff). Avvikende resultater kan ha ulike forklaringer. For det første kan mine undersøkelser ha ført til tilfeldige funn som ikke har nødvendig validitet og reabilitet. Det er dessuten vanskelig å trekke entydige konklusjoner etter kvalitative undersøkelser som jeg har gjennomført. En tredje forklaring kan være at informantene i de ulike studiene har forskjellig alder, erfaring og kunnskap. Det kan også være ulikheter i fag- og læreboktradisjon. Jeg har tatt utgangspunkt i en lærebok i norsk, mens studiene jeg refererte til over, har utgangspunkt i naturfagverk. Til sist kan også ulike svar ha sammenheng med ulike spørsmål. Tidligere forskning har handlet om å lese lærebøker, mens jeg har hatt søkelys på førstemøter. Mitt forskingsspørsmål og overordnet intervju spørsmål har vært svært åpent: ”Hva legger du merke til ...?”

### **Motivasjon**

”[...] fikk bare lyst til å lese det.” Dette utsagnet fra en av mine informanter tyder vel på at denne eleven er motivert for å lese lærebokkapitlet. Tre ulike aspekter kan belyse motivasjonens betydning for å skape nærhet i samspillet mellom tekst og leser: interesse, underholdningsverdi og tro på egen mestring.

Lesere er ofte opptatt av å finne *interessante temaer* når de møter en læreboktekst. Mine informanter ble tiltrukket av temaer som var knyttet til deres egen hverdag. Mange av dem viste glede og overraskelse over at de ”lærte noe nyttig i norsken, ikke bare norsk”. Andre elever som ikke fant sine spesielle interesser i lærebokkapitlet, uttrykte skuffelse over det. Å møte tekster som samsvarer med egne interesser, skaper ofte engasjement for videre lesing. Nettopp engasjement og interessante ungdomstemaer blir nevnt som en viktig forklaring bak norske elevers resultater på PISA-undersøkelsene (Frønes & Roe 2010:83). Interesse, nysgjerrighet og involvering blir også satt i sammenheng med en leasers indre motivasjon. Motivasjon er en svært viktig faktor i lesing, og mye tyder på at det er direkte sammenheng mellom lesemotivasjon og lesekompetanse (Gurthie m.fl.2004:933).

I førstemøtet med ”Rett på sak!” var det flere elever som brukte slike karakteristikk: ”kult, spennende, gøy, stilig, morsomt og inspirerende.” Dette kan peke mot en opplevelse av at teksten har et *underholdningsaspekt*. Hva som er underholdning, vil variere med alle involverte faktorer i en kommunikasjonssituasjon: medium, produsent, leser og konteksten. Underholdningseffekt kan nærmest sies å oppstå i møtet mellom innhold og leser (Schwebs &

Østbye 2007:127). Det er lang tradisjon for å dele et medieinnhold etter hvilken funksjon det er ment å ha. En slik deling har ofte ført til to adskilte kategorier: informasjon og underholdning (op.cit:109). Dagens skoleelever er vant til og forventer høy underholdningsverdi som følge av en hverdag preget av høyt mediekonsum (Seip Tønnessen 2007). Ønske om underholdning ser også ut til å være én forklaring på norske elevers dårlige resultater i deler av PISA-undersøkelsene (Frønes & Roe 2010:83). Mye av elevresponsen i mine intervjuundersøkelser, kan tyde på at lærebokkapitlet ”Rett på sak!” bød på noen muligheter for opplevelse og underholdning. Elementer som i særlig grad inviterte til det, så ut til å være illustrasjoner, fargebruk og sanselig virkelighetsskaping. Mange av informantene mine uttrykte glede og engasjement i førstemøtet med disse tekstelementene. Motivasjon og engasjement som følge av umiddelbar og sterk sanseappell fra en tekst, er en form for ytre motivasjon. En mulig innvending mot å vektlegge dette når man bruker læreboken i undervisning, kan være et at det gir liten pedagogisk gevinst på sikt (Skaftun 2009:27). Men det er kanskje mulig å gå fra ytre til indre motivasjon? Begeistring over bilder og sterke farger kan fungere som en tekståpner og gjøre at en elev blir nærværende i møtet med teksten (Berleant 2005:26). Et slikt nærvær i situasjonene kan utvikle engasjement og involvering i teksten, og skape indre motivasjon for tekstbasert læring (Alexander & Fox 2004:50ff).

Tro på *mulighet til å mestre* er nært knyttet til motivasjon (Gurthie m.fl.2004:931). Dette ser også ut til å være et aspekt ved førstemøtet mellom lærebok og elev. På bakgrunn av norske elevers dårlige testresultater på 2000-tallet, har krav og forventinger om bedre prestasjoner vært relativt uttalt de siste årene. Disse forventingene har også nådd klasserommene og elevene. For å prestere og lykkes i arbeid med en læreboktekst, sa mine informanter at tydelige overskrifter, sammendrag og fargemarkeringer ville være en hjelp for dem. Ordforklaringer var, som nevnt, svært viktige. Å forstå begreper har nær sammenheng med lesemotivasjon (Roe 2008:56). Elever som ofte støter på ord de ikke forstår, vil få liten sammenheng i det de leser og mister engasjementet i teksten (op.cit:77). Fokus på mestring og prestasjoner kom også til uttrykk i vurderingen av læreboktekstens vanskegrad. Mye og lang verbaltekst økte vanskegraden, mens mange bilder og korte verbaltekster bidro til å gjøre kapitlet lett, hevdet mange. Visuelle elementer hadde flere funksjoner for mine informanter: De fanget oppmerksomhet, skapte opplevelser, viste vei inn i teksten og ga muligheter for læring. De visuelle elementene i lærebokkapitlet ga med andre ord elevene tro på at de hadde mulighet til å lære. Tro på egne mestringsmuligheter, gjorde at de ble motiverte for å involvere seg i teksten. Her ligger det et stort læringspotensial som kan utnyttes i undervisningen (Iversen m.fl. 2002).

Oppsummert kan man si at ulike aspekter bidro til å skape nærhet mellom lærebokkapitlet ”Rett på sak!” og elevene i førstemøtet mellom dem. Muligheter for identifikasjon med elementer i teksten gjorde at elevene opplevde gjenkjenning og samhørighet. I teksten er det gjort ulike grep for å skape kontakt mellom partene i kommunikasjonen: Utstrakt bruk av illustrasjoner med direkte blikk og nærbilder bidro i sterk grad til dette. Ordforklaringen i kapitlet så ut til å fungere som en hjelp for leserne, mens manglende sammendrag og mange oppgaver skapte distanse heller enn kontakt. Interessant tematikk, opplevelse av underholdning og at læreboken ga ”løfter” om egen mestring, virket inn på motivasjonen til elevene og bidro også til opplevelse av nærhet i førstemøtet mellom tekst og leser.

## Utfordring

”The reader`s enjoyment begins when he himself becomes productive, i.e., when the text allows him to bring his own faculties into the play“ (Iser 1978:108). En vellykket kommunikasjon mellom leser og tekst avhenger altså av at teksten aktiviserer leseren (op.cit:107). Dette krever at relasjonen mellom leser og tekst preges av mer enn nærhet, også utfordring og risiko er nødvendig for å aktivisere leseren i møtet med teksten. Her vil jeg se på tre forhold som kan innebære utfordringer i førstemøtet mellom tekst og leser: kontekstualisering, redundans og tekstbrudd.

## Kontekstualisering

Begrepet *kontekst* kan forstås som *sammenheng*. I tilknytning til en tekst kan begrepet referere til situasjonsbyggingen eller *situeringen* rundt et motiv eller tema (Wallgren 1999:42ff). I tekstanalysen har jeg vist hvordan visuelle ressurser kan brukes for å vise narrative eller konseptuelle prosesser. Konseptuelle prosesser viser statiske tilstander som ofte er tatt ut av sin sammenheng, altså med forsvaket eller manglende kontekstualisering (Björkwall 2009:71ff). Narrative prosesser viser handlinger som er satt inn i en sammenheng (op.cit:63ff). Analysen av startoppslaget i ”Rett på sak!” viste at fotografiet av mobildisplayet kan beskrives som en konseptuell, dekontekstualisert prosess. Mens fotografiet på motsatt side i startoppslaget, som viser utgraving av en mumie, viser en narrativ prosess i sin rette sammenheng: en egyptisk utgravingsplass.

Informantene jeg har intervjuet, kommenterte ulike illustrasjoner, og blant annet vakte mobilfotografiet og hundeportrettet stor oppmerksomhet. Begge fotografiene har motiver som elevene kjenner godt fra egen hverdag. Likevel ble det stilt mange spørsmål og gitt uttrykk for

en del undring knyttet til de to bildene. Disse fotografiene hadde flere visuelle trekk som kan tiltrekke oppmerksomhet i førstemøtet med teksten: bildeutsnittene som ble brukt var henholdsvis nærbilde og ultranært, og begge fotografiene hadde motiver med inntrengende blikk rettet mot leseren. Dessuten var begge illustrasjonene store og inneholdt tydelige kontraster. Dette er trekk som fanger oppmerksomhet (Passer 2009:202). I tillegg til mange oppmerksomhetssignaler og visuelle elementer som kan bygge relasjoner mellom aktørene i kommunikasjonen, er begge motivene dekontekstualisert. Motivene er fjernet fra den sammenhengen de vanligvis opptrer og isteden for er disse motivene satt inn i helt nye sammenhenger: Mobilfotografiet innleder et lærebokkapittel om sakprosa, og hundeportrettet er plassert midt i forklarende tekst om hvordan en artikkel bør bygges opp. På denne måten blir det opp til leser å mobilisere sine kunnskaper og erfaringer for å gi teksten mening. I dette tolkingsarbeidet er det rom for refleksjon og vurderinger, leseren kan være aktiv og kreativ (Iser 1978:66). Mobildisplayet og hundehodet får på denne måten en ”dobbelnatur”. De er både kjente og ukjente, og på den måten kan dette både invitere leseren inn i teksten og til å reflektere slik at noe nytt kan oppstå (Iser 1978:69ff). Summen av oppmerksomhetssignaler, elementer som kan bygge interpersonelle relasjoner og forsvaket eller manglende kontekstualisering, kan ligge bak elevens mange spørsmål og undring knyttet til disse bildene. Hundeportrettet ga opphav til fabuleringer og kreative innspill fra flere elever. Noen mente at dette var en hund som satt og grublet, andre syntes den så litt redd ut og noen mente dette var en sulten hund som var i ferd med å tigge mat. Mobilfotografiet gjorde at jentene fniste mens andre stilte spørsmål om hvorfor det var i lærebokteksten. Enkelte elever var dessuten kritiske og mente at dette var ”lokkemat” i et ellers kjedelig lærebokkapittel.

### **Redundans**

Begrepet *redundans* handler om *overlapping* eller grad av gjentatt informasjon. På denne måten er begrepet beslektet mellom *informasjonskopling* mellom modaliteter i en multimodal tekst. Graden av redundans i samspeillet mellom modalitetene kan påvirke hvor stor utfordring elevene opplever i møtet med en tekst.

Mine informanter ga uttrykk for at stor grad av overlapping mellom meningsinnhold i verbaltekst og illustrasjoner, var ”passende” og noe de ønsket. De hadde også ganske klare meninger om hvilke illustrasjoner som passet til ulike verbaltekster, som jeg har vist i analysene i resultatkapitlet (s. 85-87). Det var stor enighet om at fotografier som ”faktisk handler om det teksten handler om”, var det rette. Dette kan henge sammen med flere faktorer. For det første kan 12-13 åringer være vant til sterk grad av redundans fra barnebøker

og tidligere lærebøker (Løvland 2011:77, 88ff). En av mine informanter uttrykte denne forventningen tydelig når hun sa: ”Alle bøker har bilder som passer.” For det andre gjør sterk overlapping mellom modalitetene at teksten blir enklere å lese: Dersom du ikke forstår verbalteksten, kan leseren støtte seg på illustrasjonene og omvendt. Samspillet mellom tekst og leser byr med andre ord på få utfordringer, og teksten gir inntrykk av å være ”lett”. I de fire samtaleene jeg gjennomførte, var det også noen få oppslag med stor redundans som fikk oppmerksomhet. Mange la merke til mumiefunnklyngen i startoppslaget. Dette er som vist i tekstanalysen, en meningsklynge med stor redundans der overskrift, verbaltekst, illustrasjon, bildetekst og tilhørende ordforklaringer overlapper hverandre i innhold. Et annet eksempel på oppslag med stor redundans som elevene også framhevet, er side 40 om rapperen Tupac. Dette er den siste eksempelteksten i kapitlet og overskrift, verbaltekst, fotografi, bildetekst og ordforklaringer handler alt sammen om Tupac Shakur sitt dramatiske liv. I oppslag med stor grad av redundans, kan teksten ”overstyre” leseren slik at det blir lite rom for refleksjon og medskapning. Dette kan man ofte finne i tekster som skal informere, og der det er viktig at det ikke skjer feil i kommunikasjonen (Iser 1978:87, 94). Mange lærebøker er derfor preget av relativt stor grad av redundans, selv om det kan synes som om dette varierer noe mellom fagene (Løvland 2011:80ff).

I mine intervjuer var det lite samsvar mellom elevens uttalte forventning om redundans og illustrasjoner som ble mye kommentert og debattert. Tvert i mot: Svært mange informanter trakk fram, kommenterte og diskuterte lærebokoppslag der det var liten redundans mellom modaliteter. Et eksempel var all oppmerksomheten side 27<sup>31</sup> i læreboken fikk. Fargelagt bakgrunn og temaet bildetelefoner, gjorde denne siden til et virkelig blikkfang i førstemøtet med teksten. Samtidig var det mange som stilte spørsmål ved illustrasjonen: Hvorfor var det barnslige bildet der? Noen av informantene avviste denne illustrasjonen og mente den kunne vært tatt bort eller erstattet med bilde av en telefon. Noen var mer spørrende, slik som denne eleven: ”Det er noe jeg er nysgjerrig på, hva noen bilder brukes til. Sånn som på side 27. Jeg blir liksom irritert når jeg ikke finner det ut.” Eleven opplevde umiddelbart liten redundans mellom verbaltekster og illustrasjon, men ble nysgjerrig og forsøkte aktivt å finne sammenheng. En tredje elev jeg intervjuet, kastet seg ut i en tolking av bildet og mente illustrasjonen kunne symbolisere et dårlig forhold mellom to, og at den ene ba om tilgivelse. Denne læreboksidene var en utfordring til leserne i deres førstemøte med teksten fordi det er relativt liten redundans mellom mobiltekstene og dinosaur-illustrasjonen. De tre

---

<sup>31</sup> Denne læreboksidene er kommentert og vist i kapittel 5, side 88.

informantene opplevde alle utfordring i møte med teksten, men taklet den på tre ulike måter. For elever som ikke lot seg skremme av utfordringen, inviterte oppslaget til et samspill preget av aktiv medskapning og en erfaring med temaet.

Bildetekster blir ofte brukt i lærebøker for å binde sammen illustrasjoner og verbaltekst (Løvland 2011:79). På den måten kan bildeteksten fungere som bro og forbindelseslinje mellom modaliteter med liten redundans. Mine informanter uttalte seg i stor grad om paratekster i mine intervjuer, men bildetekstene var det ”ingen” som tok initiativ til å snakke om uten at jeg stilte direkte spørsmål. Likevel er det ett unntak: Oppslaget på side 18<sup>32</sup> er en eksempeltekst om dumping i skolen illustrert med et maleri av en ”bokbro” med følgende bildetekst: ”Å dumpe eller ikke dumpe ...” I møte med denne illustrasjonen var det mange spørrende informanter, som jeg har vist i resultatkapitlet. Begrepet ”dumpe” for meg, en tilårskommen lærer, er ensbetydende med å ikke komme seg videre i skolesystemet. Dagens ungdomsskoleelever dumper ikke, uansett hvor dårlig de gjør det på skolen. Mine informanter assosierte ordet ”dumpe” med å kaste søppel, droppe kjæresten eller med en vippehuske. Forstår man ordet slik, blir det liten grad av redundans mellom illustrasjon og bildetekst. Bildeteksten leker i tillegg med Hamlets ”Å være eller ikke være”, men det ble ikke fanget opp av mine informanter. Flere av bildetekstene i ”Rett på sak!” er intertekstuelle på samme måte, og i det siste intervjuet stilte jeg direkte spørsmål knyttet til to av disse. Jeg spurte om noen i samtalegruppen hadde hørt uttrykkene: ”En sunn sjel i et sunt legeme” og ”storebror ser deg” som er to andre intertekstuelle bildetekster i ”Rett på sak!”. Jeg fikk benektende svar fra alle, men bildetekstene ga opphav til interessante assosiasjoner hos noen av informantene. Disse bildetekstene fungerte altså ikke som bro mellom illustrasjon og verbaltekst, men ble i stor grad et selvstendig element i oppslaget (Løvland 2011:89). På denne måten skapte disse paratekstene store utfordringer for leserne i førstemøtet med teksten. Utfordringer som ble utgangspunkt for interessante samtaler, men samtidig gjorde det vanskelig å raskt få tak i meningen i oppslaget.

### **Åpne plasser: aktivitet eller avvisning**

Elever som møter en ukjent læreboktekst, vil vandre i teksten (Iser 1978:108ff). Vandringen påvirkes av leserens kunnskap og erfaringer, og dette vil styre deres oppmerksomhet og interesse ved førstemøtet med teksten (Kress 2010:34). På bakgrunn av det de legger merke til

---

<sup>32</sup> Illustrasjonen og bildeteksten er kommentert og vist i kapittel 5 side 86.

i teksten, vil leserne forsøke å skape en sammenheng. Å skape sammenheng i en multimodal tekst kan by på utfordringer og føre til aktivitet eller avvisning.

Forsvaket kontekstualisering og liten grad av redundans kan, som jeg har diskutert foran, skape en opplevelse av ”åpne plasser” eller brudd i tekstens koherens. Dette er teksten strategi for å involvere leseren (Iser 1978:86ff). Dersom bruddene gjør at leseren blir nysgjerrig og aktivt forsøker å skape en sammenheng, slik mine informanter gjorde i møtet med mobil- og hundefotografiet, kan tekstbruddene føre til et kreativt samspill mellom tekst og leser. Samtalene jeg fikk oppleve i tilknytning til hundeportrettet, er gode eksempler på dette. De viste at interaksjon mellom tekst og leser rørte ved følelser og kanskje gjorde at noen elever så verden på en litt ny måte. Tekstens åpne plasser kan altså, i møte med en modig elev som tror på egen mestring, være et rom for fantasi og leserinvolvering (Slettan 2010:85,89). En av mine informanter uttrykte at ”uforståelige bilder er gøy”. Et ”uforståelig bilde”, forsvaket kontekstualisering og liten redundans i et lærebokoppslag er tekststrukturer som tilbyr muligheter for å reflektere, forstå og mene (Aamotsbakken & Knudsen 2011: 144f). Når elever møter slike tekstutfordringer med entusiasme og bruker egne kunnskaper og erfaringer til å undersøke og utforske teksten, skaper det et godt og produktivt samspill.

I utfordringer ligger det også en risiko: Elevene kan avvise teksten fordi utfordringen er for stor, teksten forkastes og samspillet mellom lærebok og elev opphører. Denne reaksjonen hadde noen av mine informanter i møte med noen av oppslagene i ”Rett på sak!”. Jeg har allerede vært inne på to eksempler på dette: oppslaget om bildetelefoner og dumpeoppslaget. Avvisning av disse to oppslagene kom som følge av at en del elever mente det ikke var sammenheng i det multimodale oppslaget og uttalte at ”illustrasjonene passet ikke”. Slike avvisninger kan ha mange og ulike årsaker. Det kan skyldes mangel på samsvar mellom kunnskap teksten forventer av leseren og den kunnskapen leseren faktisk har (Iser 1978:152). En annen faktor som kan ligge bak avvisningene av disse oppslagene, kan være forvirring. Bruddene i tekstens koherens var så store at elevene ikke evnet å skape sammenheng på den korte tiden de hadde til rådighet. De kan derfor ha mistet tro på egne muligheter til å mestre disse tekstene. I stedet for å risikere å mislykkes med enda en fagtekst, valgte de å avvise tekstoppslagene som ”meningsløse” (Mortensen-Buan 2006:184). Også opplevelse av at disse tekstoppslagene ikke var interessante og relevante, kan ha ført til avvisning. Mange lesere møter en læreboktekst med et ønske om å bekreftes (Aamotsbakken & Knudsen 2011:142). Når teksten ikke gir umiddelbart ”svar” på elevenes forventning, kunnskap og erfaring, avvises teksten som lite interessant og relevant. Et tekstoppslag med mange åpne plasser som inviterer til refleksjon og medskapning, stiller store krav til leserne.

Når dette blir kombinert med tekster som oppleves som uinteressante og lite relevante, er det lite som kan hindre en avvisning.

Brudd og ”åpne plasser” i en tekst kan være en potensiell forbindelse mellom tekst og leser (Iser 1978:182). Forsvaktet situering og liten grad av redundans i teksten, kan skape nysgjerrighet og undring. Slik kan manglende tekstkoherens føre til at leseren blir aktiv og engasjerer seg i teksten for å fylle hullene og skape ny sammenheng. Samtidig kan tekstbrudd føre til at leseren avviser teksten på grunn av forvirring og manglende samsvar mellom tekstens leserrolle og den empiriske leserens erfaringer og kunnskap. Dersom teksten ikke gir ”svar” på leserens forventinger om å bli bekreftet, og teksten oppleves som lite relevant eller interessant, er det også sannsynlig at leserne avviser teksten ved sitt første møte med den.

## **Læreboken som grensesnitt mellom kompetanse og elever**

Samspillet mellom læreboktekst og elever er mangefasettert. Her vil jeg belyse ulike aspekter ved læreboken sett som *grensesnitt*<sup>33</sup> mellom kompetanse og elever (Selander & Skjelbred 2004). *Grensesnitt* kan forstås som en abstrakt forbindelse mellom to enheter som gjør at de kan virke sammen og kommunisere. Også en læreboktekst kan betraktes som et grensesnitt; et ”mellomansikt” som kan skape forbindelse mellom kompetanse og elever. Å låne begreper og perspektiv fra et annet fagfelt kan bidra til å ”fremmedgjøre det kjente” og derfor oppdage nye sammenhenger. Her vil jeg se på tre aspekter: opplevelse, funksjonalitet og refleksivitet.

### **Opplevelse**

”Jeg synes det var ganske kult, det kapitlet,” sa en av mine informanter i møte med ”Rett på sak!”. Utsagnet viser at denne eleven opplevde lærebokteksten som attraktiv og fristende. Dette kan ha sammenheng med blant annet tekstens fargerike elementer, sanselig modalitet, store illustrasjoner og nærbilder med inntrengende blikk rettet mot leserne. Dette er elementer som kan gi sterk stimulering av sansene (Norman 2004:21). Slike sansestimuli trekker ofte til seg oppmerksomhet på grunn av intensitet i farge og tydelige kontraster (Passer 2009:202). Det er dessuten sansestimuli som ungdomsskoleelevene gjenkjenner fra sin egen mediebruk. Stadig bedre teknologiske løsninger har gjort at ungdom er vant til sansemessig intensitet (Seip Tønnessen 2007:29). Stimulering av sansene ved bruk av mettede primærfarger, store tekstelementer og overraskende motiver, så jeg mange eksempler på i ”Rett på sak!”. Det gjorde elevene i stor grad også. Slike virkemidler vil ofte føre til affektive virkninger hos

---

<sup>33</sup> Begrepet *grensesnitt* oppsto i Norge på 1960-tallet som en oversettelse av det engelske begrepet *interface*, og brukes oftest i tilknytning til elektroniske medier (Bothner-By 2009).



leseren i førstemøtet med teksten. På grunnlag av følelsene som settes i sving, vil leserne ofte ta raske og intuitive avgjørelser i møte med teksten (Norman 2004:63f). Sansestimulering knyttes ofte til høy underholdningsverdi. At elever opplever at noe er kult, gøy eller spennende, kan henge sammen med mange ulike årsaker. Disse årsakene kan være sansemessige, affektive, kognitive og sosiale forhold (Seip Tønnessen 2007:107).

Sansestimulering, raske følelsesbaserte avgjørelser og underholdningseffekt i førstemøtet mellom læreboktekst og elever, kan få ulike konsekvenser. Det kan føre til at underholdning og sansemessige opplevelser tar all oppmerksomhet og derfor hindrer videre bearbeiding og refleksjon over teksten (op.cit:161ff). En kombinasjon av underholdning og kritisk refleksjon er kanskje ikke mulig? En annen ulempe ved mye fokus på denne siden ved tekstmøtet, kan være at det får preg av å være en ”happening” der og da uten pedagogisk gevinst på lengre sikt (Skaftun 2009:27). På den andre siden kan kanskje umiddelbar sansestimulering og følelsesmessige opplevelser legge grunnlag for videre arbeid og være en tekståpner? Positive følelser knyttet til en læreboktekst kan skape nysgjerrighet og kreativitet, og dette kan igjen lette læringsarbeidet (Norman 2004: 19, 25ff). På den måten kan det legges opp til effektiv kommunikasjon mellom læreboktekst og elever (Selander & Skjelbred 2004:115). Tekstrefleksjon basert på en mer distansert sanseopplevelse, kan også forsterke og utvide opplevelsen slik at det fører til ny kunnskap (Iversen m.fl.2002:23).

### **Funksjonalitet**

Det funksjonelle aspektet i samhandlingen mellom lærebok og elever, dreier seg om hvorvidt læreboken er formålstjenelig. Kan lærebokteksten brukes for å nå elevens mål om læring? Elevene arbeider mot læringsmål som er satt av myndigheter, den enkelte skole, av foresatte og ikke minst dem selv. I møtet med en lærebok vil elevene bevisst og ubevisst vurdere den opp mot egne læringsmål og stille seg selv spørsmål om læreboken er hensiktsmessig for dem og deres mål. I dataverdenen ville en leser kanskje formulere spørsmålet slik: ”What’s in it for me?” (Nielsen, J. 2000:160). En slik vurdering ser ut til å foregå allerede ved førstemøtet med teksten. Paratekster, opplevelse av vanskegrad og forventning om mestring ser ut til å påvirke vurderingen av funksjonalitet i stor grad.

Dagens tenåringer er utålmodige. Mine informanter poengterte at de ønsket å finne raskt fram i lærebokkapitlet. Mange elever ønsket derfor en ryddig organisering av lærestoffet; faktasider for seg og oppgavesider for seg. ”Hvis det kommer noen oppgaver, så kan jeg bare slå rett opp,” sa en elev. Dessuten ønsket de å lese korte sammendrag framfor ”hunder sider”. En mulig forklaring på utålmodigheten, kan være daglig omgang med

Internett. Brukere av nettsider har stor valgfrihet, og det er lett å gå til en annen kilde for å finne informasjon man trenger, andre nettsider er bare et musetrykk unna. Dette har ført til utålmodighet og forventning om umiddelbar tilfredsstillelse i møte med en side (Nielsen, J. 2000:10). Denne måten å møte en side på, kan overføres fra nettsider til boksider (Kress 2010:39). Med andre ord kan mine informanternes utålmodighet være forventninger om samme responstempo i møtet med fagtekstene i en lærebok som i møte med nettsider.

Her ser vi to kanskje motstridende ønsker. For det første elevenes ønske om å nå egne målsettinger og prestere godt i skolesystemet. Samtidig skal de oppnå dette veldig fort. I møte med et langsomt medium som læreboken, kan det bli en pedagogisk utfordring for oss lærere. Bevisstgjøring av både elever og lærere gjennom refleksjon og åpen samtale, kan være en strategi i møte med denne utfordringen. Dessuten kan det være relevant å framheve de ulike mediernes ulike affordanser (Mangen 2011:16). Lærebokens styrke er kanskje nettopp det langsomme tempoet, kombinert med fysikaliteten som er en støttemarkør i arbeidet med å huske og forstå tekst (op.ci:19). Kunnskap om dette kan kanskje bidra til at læreboken blir virkelig funksjonell i elevenes læringsarbeid.

### **Refleksivitet**

Ungdomsskoleelever lever i en postmoderne tid som er preget av fragmentering, usikkerhet og kolossale mengder med valg. I en slik verden blir også selvet et refleksivt prosjekt (Giddens 1991). For unge elever er det ikke lenger snakk om å være seg selv eller finne seg selv, nå må de skape seg selv. En slik iscenesettelse foregår hele tiden, på alle arenaer, kanskje også i førstemøtet med en ukjent lærebok. Elever vil gjøre valg på bakgrunn av hva de ønsker å framstå som. Et viktig aspekt i møtet med lærebokteksten kan derfor være hvordan den får elevene til å føle seg og hvordan den kan få dem til å framstå for andre (Norman 2004:55ff). Ungdomskulturen regnes som selvrefleksiv i høy grad; ungdom har distanse til omverdenen og iscenesetter seg selv gjennom bevisste stilvalg (Gran 2004:45). Mange av mine informanter framhevet og kommenterte tekster og illustrasjoner i ”Rett på sak!” som dreide seg om mobilbruk og ræppmusikk. Svært få trakk inn skole- og utdanningsoppslag. Ingen nevnte kompetansemålene i startoppslaget. Noen elever kunngjorde dessuten tydelig at lærebokkapitlet ikke bød noe for dem. I dag designes lærebøker ut fra antakelser om interessene til leseren (Kress 2010:38). Det ser ut til å være en ganske umulig oppgave å treffe alle. I samtale om hvem informantene mente lærebokkapitlet passet for, var det spennvidde i svarene. En del mente at det var en bok beregnet på ungdom og begrunnet det med mobiloppslag, ”barnevennlige ting” som Tupac og utheving av banneord. Andre informanter

framholdt at det var en typisk skolebok som passet for alle. Mens en tredje gruppe opplevde at ”Rett på sak!” passet best for ”de som er glad i å lese” og ”folk som syns det er gøy å vite mye”, foruten ”nerder” som kunne ha glede av oppslaget om skoleuniformer.

Å forstå elevenes ”domfellelse” i førstemøtet med en lærebok som et selvrefleksivt valg og et ledd i egen iscenesettelse, reiser flere pedagogiske spørsmål. Hvordan kan vi gjøre skolen til en arena der elever ønsker å framstå som leseglade? Hvilke hensyn skal veie tyngst ved valg av tekster og lærebøker til bruk i undervisningen? Vi vet at tekster som elevene opplever er interessante og personlig relevante, gjør dem mer engasjert og de får bedre leseferdigheter (Roe & Frønes 2010:83, Alexander & Fox 2004:53). På bakgrunn av det kan én løsning være å fylle lærebøker med tekster om smarttelefoner, kjendiser, drap og action i håp om at elevene finner tekstene kule og interessante. En annen innfallvinkel er å arbeide med tekster og bred tematikk på en måte som gjør at mange opplever dem som relevante og interessante. I den sammenhengen ser det ut til at visuelle elementer har et stort og ubrukt potensial. Uansett tilnæringsmåte bør vi unngå at elever i førstemøtet med læreboken får denne opplevelsen: ”You are on the wrong page” (Nielsen, J. 2000:260).

Lærebokteksten sett som et grensesnitt mellom kompetanse og elever, viser ulike aspekter ved samspillet mellom tekst og elev. Samspillet preges av tilbud og etterspørsel etter sansestimulering og følelsesmessig underholdning. Samtidig er funksjonalitet et viktig aspekt ved læreboken. Elevene foreventer at boken skal gi nødvendig støtte i eget læringsarbeid slik at de kan nå sine mål om å prestere godt. Dette skal skje på en effektiv og rask måte; elever i dag er utålmodige. I møte med et langsomt medium som læreboken, kan det by på utfordringer. Elever ser også ut til å bruke læreboken i sitt eget refleksive prosjekt. ”Si meg hvilke tekster du liker, så skal jeg si deg hvem du er” – kan være tankegangen bak synspunkter, valg og ”domfellelse” i førstemøtet med læreboken.

## **Oppsummering**

Mange dimensjoner preger samspillet mellom læreboktekst og elevlesere i førstemøtet mellom dem. Når samspillet fungerer, er det preget av stor grad av nærhet, men også utfordring. Læreboken kan ses som et grensesnitt mellom kompetanse og elever. Dette perspektivet framhever tre aspekter ved det estetiske førstemøtet mellom elever og lærebok: opplevelsesverdien, funksjonalitet og læreboken som faktor i elevens refleksive prosjekt.

## Kapittel 7 Oppsummering og konklusjon

Utgangspunkt for prosjektet mitt var opplevelsen av at elever i dag avsier ”dom” over en tekst allerede etter å ha kastet raske blikk på den. Dette fenomenet gjorde at jeg valgte å undersøke estetiske førstemøter mellom elever og læreboktekst. Et estetisk førstemøte oppstår mellom den som sanser og det som sanses, mellom elev og læreboktekst. Formålet med undersøkelsene mine har vært å beskrive og forsøke å forstå dette samspillet. Innsikt i det som skjer i førstemøtet mellom læreboktekst og elever, kan være nyttig i daglig undervisning, ved tekstvalg, lærebokutvikling og i praksisrettet forskning. Jeg satte opp denne overordnede problemstilling for prosjektet: Hva karakteriserer estetiske førstemøter mellom læreboktekst og elevlesere? For å finne mulige svar, har jeg arbeidet via tre underspørsmål. Her vil jeg kort oppsummere funnene mine på hvert av delspørsmålene, før jeg trekker slutninger og knytter noen refleksjoner til resultatene.

### **Hvordan påvirker kontekstuelle faktorer det estetiske førstemøtet mellom læreboktekst og elevleser?**

En vev av kontekstuelle faktorer samvirker med andre elementer i det estetiske møtet mellom læreboktekst og elever. Flere forhold i kulturkonteksten er sentrale. For det første den markante endringen i mediebruk, med nedgang i bruk av tradisjonelle trykte medier og en voldsom oppgang i bruk av elektroniske medier (Schwebs & Østbye 2007). I denne utviklingen er ungdom i front. De er storforbrukere av ”nye medier” og fascineres av følelsesmessige opplevelser, sansestimulering og sosial deltakelse som de kan få gjennom mediebruk (Seip Tønnessen 2007). Dette har ført til at tradisjonell skriftlig kunnskapstilegnelse utfordres av kunnskapstilegnelse fra visuelle elementer (Iversen m.fl.2002, Baldry & Thibault 2006, Gentikow 2009). På samme tid viser leseundersøkelser at det står relativt dårlig til med norske elevers lesekompetanse, særlig knyttet til sakprosa og multimodale tekster (Roe 2008). Et tiltak for å snu denne utviklingen kom i form av innføring av ny læreplan i 2006. *Læreplan for Kunnskapsløftet* vektla kompetansemål, grunnleggende ferdigheter i alle fag og et utvidet tekstbegrep.

Læreplanens vektlegging ser ut til å ha funnet veien inn i klasserommet der elevene møter læreboken. Mine observasjoner av to norsktimer viser at mål og faglige prestasjoner er midtpunkt også der. Målene ble artikulert både for undervisningstimen og for arbeidet med temaet. Arbeider som skulle vurderes med karakter, fikk stor oppmerksomhet i timene. Temaet for introduksjonstimen var: saktekster. Mange elever var usikre på begrepet, men en del hadde overflattisk kunnskap om emnet. Dette samsvarer med forskning og funn fra

leseundersøkelser (Roe 2008). Gjennomgang av målark, planer for vurdering med karakter og introduksjon av et tema mange følte seg usikre på, var bakteppe for elevenes førstemøte med læreboken. Elevene viste varierende grad av engasjement i møtet med lærebokteksten; noen var svært passive, mens andre var aktive med mange synspunkter og tanker. Lærerens betydning som brobygger mellom læreboktekst og elever, ble ganske godt illustrert.

De kontekstuelle faktorene som virker sentrale på bakgrunn av disse observasjonene, er særlig betydningen av mål og faglige prestasjoner, ved siden av noe usikkerhet knyttet til temaet saktekster.

### **Hvordan inviterer lærebokteksten til interaksjon med elevlesere?**

Jeg har analysert startoppslaget i *Fra saga til CD 9b* for å kartlegge inviterende elementer og strukturer i lærebokteksten. Tekstanalysen har vist mange trekk som kan fungere som en invitasjon til ungdomsskoleelever. Startoppslaget inviterer for det første gjennom mange elementer som kan fange ungdomsskoleelevenes oppmerksomhet. Store illustrasjoner, utstrakt fargebruk, tydelige kontraster og typografisk forsterkning var framtrødende trekk i oppslaget. Bruk av naturalistisk og sanselig virkelighetsorientering gjorde at startoppslaget henvendte seg til brede lesergrupper bade gjennom saklig informasjon og sansesjappell. Nærbilder og inntrengende blikk rettet mot leserne, inviterte ogsa elevene til a involvere seg i teksten. Komposisjonen i startoppslaget satte ungdom i sentrum. Sammen med bruk av ungdommens repertoar, representert ved mobilmotiv, SMS-sprak og læringsmal, bidro dette til a vise hvem som var viktigste deltaker: ungdomsskoleeleven. Typografi som gir inntrykk av teknikk og modernitet, kan ogsa innby unge mediebrukere til gjenkjenning og involvering. Forsvaket kontekstualisering og brudd i oppslagets koherens framsto ogsa som inviterende strukturer. Dette ga rom undring, refleksjon og mulighet til a se nye sammenhenger. Alt i alt inneholdt startoppslaget i *Fra saga til CD 9b* mange tekstelementer og strukturer som er egnet til a engasjere ”generasjon me”<sup>34</sup> til ”a joine”.

### **Hva legger elevene merke til i førstemøtet med lærebokteksten?**

Tjue attendeklassinger har gitt meg del i sine refleksjoner knyttet til sitt førstemøte med ”Rett på sak!”. I resultatene fra elevintervjuene fant jeg fire hovedtendenser. For det første var de aller fleste elevene oppmerksomme på og svært positive til illustrasjoner. Illustrasjoner ga elevene inntrykk av at teksten vil bli lett å lese, skapte opplevelser, fungerte som tekståpner

---

<sup>34</sup> ”Generasjon me” brukes ofte som betegnelse om generasjonen som er født mellom 1980-2000 (Lund 2012).

og læringsstøtte. Mange elever ga uttrykk for at de foretrakk naturalistiske fotografier og stor redundans mellom illustrasjoner og andre modaliteter. På tross av det viste intervjuene at illustrasjoner som ikke umiddelbart passet inn i tekstens koherens, var de illustrasjonene som skapte mest aktivitet i form av spørsmål og debatt. Den andre hovedtendensen jeg fant i intervjuene, var at elevene i stor grad la merke til fargebruk i lærebokkapitlet. Fargene var framtrædende trekk og fanget oppmerksomhet. De skapte også stemning og fungerte som tekstlig signal. Elevene foretrakk mettende primærfarger som stimulerer sansene, og kan bidra til opplevelse og underholdning. Tredje hovedtendens i elevenes respons på lærebokkapitlet, var at elevene var opptatt av tematikken i kapitlet. Temaer som elektroniske medier og egne fritidsinteresser, vakte mest oppmerksomhet. Den fjerde hovedtendensen i intervjuene var at elevene var svært opptatt av paratekster. De la merke til og etterspurte innholdsfortegnelse, tydelige overskrifter, ordforklaringer og sammendrag. Lærebokens mange oppgaver førte derimot irritasjon og frustrasjon. Elevene ga uttrykk for at de forventet å jobbe med de fleste oppgavene, og flere uttrykte at de ønsket fordypning heller enn mange korte oppgaver. I sum la altså mine informanter merke til både visuelle elementer, tematikk og mange typer paratekster i sitt førstemøte med lærebokkapitlet ”Rett på sak!”.

### **Hva karakteriserer det estetiske førstemøtet mellom læreboktekst og elever?**

Et estetisk møte er kjennetegnet av flere faktorer: Det bygger på en relasjon mellom den som sanser og det som sanses. Relasjonen er et samspill som preges av aktivitet, opplevelse og engasjement. Når et slikt møte oppstår mellom læreboktekst og elev, ser møtet ut til å ha flere karakteristiske trekk. For det første preges møtet av opplevd nærhet. Dette skapes ved at tekstens repertoar tilbyr elementer elevene kan gjenkjenne og identifisere seg med.

Oppmerksomhetssignaler legger grunnlag for samspill i førstemøtet. Direkte blikk, bruk av nære bildeutsnitt og hybridmodalitet kan skape dialog i møtet mellom tekst og leser. Bruk av paratekster bidrar også til gjenkjenning, og de fleste paratekstlige elementene blir verdsatt. Mange oppgaver ser derimot ut til å hindre et godt samspill mellom elev og læreboktekst, og kan ha kraft nok til å skremme mange lesere allerede ved førstemøtet med teksten.

Risiko og utfordring kan også prege det estetiske førstemøtet mellom tekst og leser. Kjente elementer som presenteres i en forsvaket eller manglende kontekst, skaper elevaktivitet og engasjement. Elevene får rom for egen kreativitet og fabulering, og det skaper interesse og involvering i teksten. Både forsvaket kontekstualisering og liten grad av redundans skaper ”åpne plasser” i tekstens koherens. Når en leser vandrer i teksten, vil hun eller han forsøke å skape en sammenheng. ”Åpne plasser” fører til utfordringer i denne

prosessen. Slike utfordringer kan takles på forskjellige måter. Noen elever kan bli nysgjerrige og aktive, mens andre avviser lærebokteksten fordi utfordringen er større enn de våger å gi seg i kast med. Dermed opphører samspillet mellom tekst og leser.

En læreboktekst kan ses som et grensesnitt mellom kunnskap og elever. Opplevelsen i møte med dette grensesnittet, påvirker relasjonen mellom læreboktekst og elever. Tre dimensjoner kan ha særlig betydning: For det første er sterk sansestimulering, affektive virkninger og en viss grad av underholdningsverdi sentralt. Disse faktorene fører ofte til raske og intuitive avgjørelser i møtet med teksten; elevene feller ”dom”. Når elever møter en ny læreboktekst, innebærer det også en rask vurdering av om teksten er funksjonell og formålstjenelig: Kan den hjelpe dem til å nå egne og samfunnets mål og forventinger om gode prestasjoner? Opplevelsen av funksjonalitet er derfor den andre sentrale dimensjonen i førstemøtet mellom læreboktekst og elever. Den tredje dimensjonen som ser ut til å ha betydning, er at læreboken også kan være en faktor i elevenes refleksive prosjekt: å iscenesette seg selv. Dette påvirker hva de legger merke til, hva de vil legge merke til, og hva de sier at de legger merke til. Hvordan elevenes valg knyttet til læreboken får dem til å framstå for andre, er like viktig som ønsket om å underholdes og lære.

Det estetiske førstemøtet mellom lærebok og elever er framfor alt karakterisert ved å være et komplekst samspill mellom ulike faktorer. Elever i dag forventer å bli underholdt og nå viktige læringsmål; raskt. Dessuten vil de oppleve bekreftelse og utfordring; samtidig. Det estetiske førstemøtet mellom læreboktekst og elever oppstår derfor i spenningsfeltet mellom opplevelse og funksjonalitet på den ene siden, og mellom nærhet og utfordring på den andre siden. De ulike dimensjonene spiller sammen, er i stadig endring og påvirkes av et konglomerat av kontekstuelle faktorer. Én svært sentral faktor i det estetiske førstemøtet kan se ut til å være nærvær: Nærvær i form av tid, åpenhet og mulighet til å stoppe opp og reflektere omkring spørsmålet: ”Hva legger du merke til?” Først når det skapes tid og rom for slike refleksjoner, kan tekstens invitasjoner bli oppdaget og besvares av elevleserne.

### **Refleksjoner omkring resultatene**

Arbeidsprosessen min har vært inspirert av en abduktiv tilnærming til temaet og derfor valgte jeg å ikke sette opp ferdige hypoteser på forhånd, men utvikle dem underveis. En gjennomgang av tidligere forskning innenfor estetikk-, lærebok- og leseforskning, viste at estetiske førstemøter er relativt lite beskrevet. Forskingen ga derfor ingen entydige svar på hva jeg kunne forvente å finne. Noen foreløpige antakelser var det likevel mulig å formulere

på bakgrunn av tidligere forskning. Jeg fant det sannsynlig at det ville oppstå en relasjon og et samspill ved førstemøtet mellom et lærebokkapittel og en elev. I dette samspillet så det dessuten ut til at illustrasjoner kunne være sentralt, selv om tidligere forskningsfunn sprikte noe på dette området. I tillegg forventet jeg at paratekstene i stor grad vil bli oversett og være lite relevante i førstemøtet mellom læreboktekst og elever.

Dialogisme har vært vitenskapelig ståsted i arbeidet mitt. Med utgangspunkt i et dialogisk syn på lesing og kommunikasjon utviklet jeg en analysemodell som involverte tekst, leser, kontekst og samspillet mellom dem. Denne modellen var bygget på Iser's teorier om leseakten og Hallidays kontekstteorier. I analysearbeidet har jeg kombinert resepsjonsteorier med kontekst- og multimodalitetsteorier. Med utgangspunkt i den overordnede analysemodellen, valgte jeg en form for metodetriangulering i arbeidet: tekstanalyse av startoppslaget, kvalitative forskningsintervjuer med fire elevgrupper om deres umiddelbare respons på lærebokkapitlet og observasjon av lærebokkapitlet i bruk ved oppstart av nytt norskfaglig tema. En slik tilnærming belyser temaet fra flere perspektiver, og har bidratt til flere nyanser og en mer helhetlig forståelse av det estetiske førstemøtet.

I forhold til tidligere studier er mine resultater samsvarende på noen punkter, mens de avviker på andre. Kanskje har de bidratt til å gi et mer helhetlig bilde av det aller første møtet mellom læreboktekst og elever. Visuelle elementer, og særlig illustrasjoner, har stor betydning i møtet mellom tekst og elev. Startoppslaget inneholdt mange inviterende strukturer og fikk behørig respons av elevene, noe som samsvarer med tidligere funn (Løvland 2007). Resultatene fra mitt prosjekt viser at elevene bruker illustrasjoner aktivt i eget læringsarbeid. Det avviker noe fra tidligere forskning (Løvland 2010, Mortensen-Buan 2006). Foran<sup>35</sup> har jeg drøftet ulike årsaker til dette avviket. Jeg tror at en av de viktigste årsakene til disse forskjellene, kan være hva man spør om. Selv spurte jeg om hva elevene la merke til når de raskt bladde gjennom kapitlet. Tidligere studier om illustrasjonenes betydning i elevens læringsarbeid, har fokusert på hele leseprosessen. Både tidligere studier og mine funn viser at tiden er overmoden for å ta i bruk lærebøkens visuelle elementer. Elevene har tatt i bruk disse ressursene for lengst, og tilegner seg i økende grad kunnskap gjennom visuelle elementer. Nå er det på høy tid at vi lærere tar dette på alvor og utnytter det pedagogisk – ikke i motsetning til, men i samspill med tradisjonell skriftbasert undervisning.

Også mine funn om at elever er oppmerksomme på og aktivt bruker paratekster, er overraskende. Andre studier viser at elever nærmest overser slike tekstelementer og heller

---

<sup>35</sup> Avvik i disse funnene er diskutert i kapittel 6, side 103-104.



ikke vet å nyttegjøre seg av dem. En viktig grunn til dette avviket, tror jeg er den samme som over: Jeg ba ikke elevene om å lese, men fokuserte på hva de la merke til og deres tanker knyttet til det. Elevenes syn på oppgaver er kjent informasjon, både fra forskning og mine daglige opplevelser i klasserommet. Utfordringen i den sammenhengen er kanskje å arbeide for å få oppgavene ut av lærebøkene, og dessuten endre vanlig lærerpraksis som ofte innebærer at elevene må jobbe mye med oppgaver?

Estetiske førstemøter skapes av tekst, leser og kontekst. I videre forskning vil det være interessant å undersøke hvordan slike møter endrer karakter når disse variablene endres: Hva karakteriserer førstemøter med andre læreverk, i andre aldersgrupper og i en kontekst der det er noe annet enn mål og krav om faglige prestasjoner som dominerer? Det kan også være interessant å dykke dypere ned i læreboken forstått som et grensesnitt. Å undersøke læreboken som et medium på linje med andre medier, kan gi nye og nyttige perspektiver på lærebokteksten i en elektronisk hverdag. Lærebokens framtid er usikker fordi den særlig utfordres av digitale læringsressurser. Mitt prosjekt har ikke hatt som mål å være et innlegg i den debatten. Likevel mener jeg at mine funn antyder at læreboken har kvaliteter som skiller den fra digitale læringsressurser. Spesielt vil jeg framheve læreboken som et langsomt medium, et medium som nettopp har langsomheten som sin styrke – hvis den blir utnyttet. Skolehverdagen er ofte hektisk, preget av mye som skal gjøres og læres på kort tid. Kanskje kan læringseffekten bli større om vi tør å sette ned tempoet og bruke tid til å reflektere sammen med elevene om det vi legger merke til i møtet med en lærebok?

Sist, men ikke minst, tror jeg det er nødvendig at elever og lærere snakker om og blir bevisste på hva det vil si ”å lese”. I arbeid med lærebøker der mening i stadig større grad skapes av visuelle ressurser, er det helt sentralt at lesing både i teori og praksis blir oppfattet som noe annet enn å forstå verbalspråk. Kanskje er det nødvendig å enes om nye begreper som i større grad framhever at leseprosessen er en sammensatt prosess der elever leser med hele seg? Eller kanskje er det nok å utvide betydningen av det gamle paraply-begrepet ”lese”? Sammen med utnytting av lærebokens visuelle elementer, langt mindre oppgavearbeid og tid til å utnytte langsomheten, kan det gjøre at elevene er vennlig stemt når de avsier ”dom” i sine førstemøter med læreboken.

# Litteratur

## Primærtetekst

Jensen, M. & Lien, P. (2007): *Fra saga til CD 9b. Norsk for ungdomstrinnet*. Bergen: Forlaget fag og kultur

## Sekundærlitteratur

- Alexander, P. & Fox, E. (2004): A Historical Perspective on Reading Research and practice. I: Rudell, R.B. & Unrau, N.J (red.). *Theoretical Models and Processes of Reading*, s.33-59 Newark: International Reading Association
- Andersen, L. V. (2004): Æstetiske læreprosesser – et nytt pædagogisk hurrabegrep? I: *SosialXPress* februar nr. 2, 2004, s.25-27
- Bakhtin, M. (2005 [1998]): *Spørsmålet om talegenrane*. Omsett og med etterord av Rasmus T. Slaattelid. Oslo: Pensumtjeneste A/S
- Baldry, A. & Thibault, P.J. (2006): *Multimodal Transcription and Text Analysis*. London: Equinox Publishing Ltd
- Bale, K. (2009): *Estetikk. En innføring*. Oslo: Pax forlag
- Barthes, R. (1964[1980]): Billedets retorik I: Fausing, B. & Larsen, P. (red.): *Visuel kommunikasjon*, s.44-57. København: Medusa
- Berge, K.L, Maagerø, E. & Coppock, P.J. (1998): *Å skape mening med språk* LNU/Cappelen Akademisk Forlag
- Berge, K. L., Evensen, L. S., Hertzberg, F. & Vagle, W.(red.) (2005): *Ungdommers skrivekompetanse Bind I og II*. Oslo: Universitetsforlaget
- Berleant, Arnold (2005): Ideas for a Social Aesthetics. I: Light, A. & Smith, J.M. *The Aesthetics of everyday Life*, s. 23-38. New York: Colombia University Press
- Björkvall, A. (2009): *Den visuelle teksten. Multimodal analys i praktiken*. Stockholm: Hallgren & Fallgren
- Bråten, I. (2007): Leseforståelse – innledning og oversikt. I: Bråten, I. (red.): *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis*, s. 9-19. Oslo: Cappelen akademiske forlag
- Claudi, M. B. (2010): *Litterære grunnbegreper*. Bergen: Fagbokforlaget/LNU
- Eide, O. (2010): Sakprosa, læreplanar og kanon. I: Kalleberg, K. & Kleiveland, A. E.: *Sakprosa i skolen*, s. 45-54. Bergen: Fagbokforlaget/LNU
- Eide, B. & Winger, N. (2003): *Fra barnets synsvinkel: intervju med barn – metodiske og etiske refleksjoner*. Oslo: Cappelen akademisk forlag
- Engelstad, A. (1995): *Den forførelse filmen: om bruk av film i norskfaget*. Oslo: Cappelen akademisk forlag/LNU
- Engelstad, A. & Seip Tønnessen, E. (2011): *Film. En innføring*. Oslo: Cappelen Damm AS
- Fausing, B. (1995): *Synet som sans. Tiderne skifter*. København: Tiderne skifter
- Frank, L. (2004): Grafisk Form I: Petterson, R. (red.) (2004) *Bild och form för informationsdesign*, s.201-224. Eskilstuna: Studentlitteratur
- Friberg, C. (2005): Æstetik som "aistheses". I: Thyssen, O. (red.): *Æstetisk erfaring – traditoin, teori, aktualitet*. Fredriksberg: Forlaget Samfundslitteratur

- Frønes, T.S. & Roe, A. (2010): Sakprosalesing i skolen. I: Kalleberg, K. & Kleiveland, A.E.: *Sakprosa i skolen*, s. 75-90. Bergen: Fagbokforlaget/LNU
- Gee, J.P. (2003): Discourse Analysis: What Makes It Critical? I: Roger, R. (red): *An Introduction to critical discourse analysis in education*, s. 19-50. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum
- Gentikow, B., red. (2009): *Medievitenskap.Mediebruk*. Bergen: Fagbokforlaget
- Giddens, A. (1991): *Modernity and Self-Identity*. Cambridge:Polity Press
- Gran, A-B. (2004): Teatrale identiteter. I: *Vår teatrale tid. Om iscenesatte identiteter, ekte merkevarer og varige men*. Lysaker: Dinamo forlag
- Grønmo, S. (2004): *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget
- Gudmundsdottir, S. (1998): Skarpt er gjestens blikk. I: Klette, K: *Klasseromsforskning på norsk*, s.103-115. Oslo: Ad notam Gyldendal
- Gurthie, J.T., Wigfield, A., Metsala, J., Cox, K. (2004): Motivational and Cognitive Predictores of Text Comprehension. I: Rudell, R. B. & Unrau, N. J. *Theoretical Models and Processess of Reading*, s.931-951. Newark: International Reading Association
- Haukeland, I. H. (2010): Lærebokas usikre framtid. I: *Norsklæreren* nr. 3, 2010, s. 20-22
- Hausken, L. (2009): *Medieestetikk. Studier i estetisk medieanalyse* Oslo: Scandinavian Academic Press
- Hedgecoe, J. & Bailey, A. (1978): *Den store fotoboken. Hvordan man oppnår bedre bilder*. Oslo: Den Norske Bokklubben
- Hitching, T.R. & Veum, A. (2011): Introduksjon. I: Hitching, T.R, Nilsen, A.B. & Veum, A.: *Diskursanalyse i praksis. Metode og analyse*, s. 11-37. Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Hohr, H. (2004): Et dannelsesteoretisk perspektiv på det estetiske I: *SosialXPress* februar nr. 2, 2004, s. 9-13
- Iser, W.(1978) *The Act of Reading. A Theory og Aesthetic Response*. Baltimore og London:The John Hopkins University Press
- Iversen, G.B., Asmussen, J., Carlsen, B.B. & Nelson, C. (2002): *Mediedidaktik*. København: Dansklærerforeningen,
- Jewitt, C. (2009): Introduction: Handbook rationale, scope and structure. An introduction to multimoality, Different approaches to multimodality. I: Jewitt, C. (red.): *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*, s. 1-39. London and New York: Routledge Taylor & Francis Group
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Kristoffersen, L. (2006): *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag
- Johansson, P. (2004): Färg och form. I: Petterson, R. (red.) (2004): *Bild och form för informationsdesign*, s.61-82. Eskilstuna: Studentlitteratur
- Kaihovita-Rosvik, H., Østern, A. & Heilä-Ylikallio, R. (2011): Estetiska ingångar til fiktionsläsning – en studie i utveckling av didaktiska modeller. I: Smidt, J., Seip Tønnessen, E. & Aamotsbakken, B. (re.): *Tekster i bevegelse: Tekster, tegn og grunnleggende ferdigheter*, s. 217-233. Trondheim: Tapir Akademiske Forlag
- Karner Smidt, J. (1999): En kritisk lesning av Wolfgang Iseres resepsjonestetikk. I: Maagerø, E. & Seip Tønnessen, E. (red.):*Tekstblikk – rapport fra forskersymposium i Nordisk nettverk for tekst- og litteraturpedagogikk*, s. 62-73. København: Nordisk Ministerråd

- Kleven, T.A. (red.) (2002): Innledning til innføring i pedagogisk forskning. I: Kleven, T.A.: *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*, s. 11-27. Oslo: Unipub forlag
- Knudsen, S. (2009): Konstruktioner, samtaleformer og læserpositioner – læsning af norskfagets tekster i klasserummet. I: Knudsen, S.V., Skjelbred, D. & Aamotsbakken, B. (red.): *Lys på lesing. Lesing av fagtekster i skolen*, s. 49-70. Oslo: Novus forlag
- Knudsen, S. V. & Mortensen-Buan, A.B (2010): Lesing av fagtekster i norskfaget. I: Skjelbred, D. & Aamotsbakken, B. (red.): *Lesing av fagtekster som grunnleggende ferdighet*, s.325-380. Oslo: Novus
- Kolbjørnsen, T.K. (2009): Barn og medier. I: Gentikow, B. (red): *Medievitenskap. Mediebruk*, s. 107-116. Bergen: Fagbokforlaget
- Kress, G. (2003): *Literacy in the New Media Age*. London and New York: Routledge
- Kress, G. (2010): *Multimodality. A social semiotic approach to contemporary communication*. London and New York: Routledge
- Kress, G. & van Leeuwen, T. (2002): Colour as semiotic mode: notes for a grammar of colour I: *Visual Communication 2002 1:343*, s. 343-368
- Kress, G. & van Leeuwen, T. (2006[1998]): *Reading Images. The Grammar of Visual Design*. London and New York: Routledge
- Kulbrandstad, L. I. (2010): Leseopplæring på ungdomstrinnet før og etter PISA 2000. I: Elstad, E. & Sivesind, K. (red.): *Pisa – sannheten om skolen?* s. 176-193 Oslo: Universitetsforlaget
- Kvale, S. (1997): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: ad Notam Gyldendal
- Lindstrand, F. & Selander, S. (2009): *Estetiske læreprosesser* Lund: Studentlitteratur
- Linell, Per (1998): *Approaching Dialogue. Talk, interaction and contexts in dialogical perspectives* Amsterdam: John Benjamins Publishing Co.
- Lykke, J. (2000): *I møte mellom ord og bilde*. Kristiansand: Høgskoleforlaget
- Løvland, A. (2006): Sammensatte fagtekster – en multimodal utfordring? I: Maagerø, E. & Seip Tønnessen, E.(red.): *Å lese i alle fag*, s. 109-125. Oslo: Universitetsforlaget
- Løvland, A. (2007): *På mange måtar. Samansette tekstar i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget
- Løvland, A. (2010): Faglesing som risikosport. I: Seip Tønnessen, E. (red.): *Sammensatte tekster. Barns tekstpraksis*. Oslo: Universitetsforlaget,
- Løvland, Anne (2011): *På jakt etter svar og forståing. Samansette fagtekstar i skulen*. Bergen: Fagbokforlaget/LNU
- Maagerø, E. (2005): *Språket som mening. Innføring i funksjonell lingvistikk for studenter og lærere*. Oslo: Universitetsforlaget
- Maagerø, E. (2010): Hva skal vi med trollene? I: Seip Tønnessen, E. (red.): *Sammensatte tekster. Barns tekstpraksis*, s. 138-156. Oslo: Universitetsforlaget
- Maagerø, E. & Seip Tønnessen, E. (1999): Tekst og estetikk: Om Wolfgang Isters resepsjonsetetikk. I: Maagerø, E. & Seip Tønnessen, E. (red.): *Tekstblikk – rapport fra forskersymposium i Nordisk nettverk for tekst- og litteraturpedagogikk*, s. 28-39. København: Nordisk Ministerråd
- Maagerø, E. & Seip Tønnessen, E. (2006): *Å lese i alle fag*. Oslo: Universitetsforlaget

- Maagerø, E. & Winje, G. (2010): Multimodalitet og læremidler. I: Skjelbred, D. & Aamotsbakken, B. (red.): *Lesing av fagtekster som grunnleggende ferdighet*, s. 143-168. Oslo: Novus
- Mangen, A. (2010): Lesing på skjerm eller papir; er det så nøye, da? I: *Norsklæreren* nr. 3, 2010, s. 16-20.
- Mangen, A. (2011): Multimodale tekster og multisensorisk lesing: Fenomenologiske og nevrovitenskapelige perspektiver i ulike grensesnitt. I: Smidt, J., Seip Tønnessen, E. & Aamotsbakken, B. (re.): *Tekster i bevegelse: Tekster, tegn og grunnleggende ferdigheter*, s. 63-79. Trondheim: Tapir Akademiske Forlag
- Meldert, M. (2004): Grafisk form i digitale medier. I: Petterson, R. (red.): *Bild & form för informationsdesign*, s. 253-280. Eskilstuna: Studentlitteratur
- Miller, C. (2001[1984]): Genre som sosial handling. I: *Rhetorica Scandinavia* Nr. 18/2001, oversatt av K. L. Berge, s. 17-35
- Mortensen-Buan, A.-B. (2006): Lesestrategier og metoder. Arbeid med fagtekster i klasserommet. I: Maagerø, E. Seip Tønnessen, E.(red.): *Å lese i alle fag*, s. 165-188. Oslo: Universitetsforlaget
- Mortensen-Buan, A.-B. (2010): Viderekommen leseopplæring. I: Skjelbred, D. & Aamotsbakken, B. (red.): *Lesing av fagtekster som grunnleggende ferdighet*, s. 125-142. Oslo: Novus
- Nielsen, H. K. (2000): Æstetisk erfaring og moderne dannelse. I: Madsen, C. & Kynderup, M. *Æstetisk teori?*, s.230-236. Aarhus: Aarhus universitetsforlag
- Nielsen, J. (2000): *Designing Web Usability*. Indianapolis: New Riders Publishing
- Norman, D. A. (2004): *Emotional design. Why we love (or hate) everyday things*. New York: Basic Books
- Passer, M., Smith, R., Holt, N., Bremner, A. ,Sutherland, E. & Vliek, M. (2009): *Psychology. The Science of Mind and behaviour*. Berkshire: McGraw-Hill Higher Education
- Peirce, C.S. (1994): *Semiotik og pragmatisme*. Haslev: Gyldendal
- Petterson, R. (2004): Informationsgrafikk. I: Petterson, R. (red.): *Bild & form för informationsdesign*, s.139-173. Eskilstuna: Studentlitteratur
- Roe, A. (2008): *Lesedidaktikk – etter den første leseopplæringen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Schnack, K. (2004): Dannelsens innhold som didaktisk emne. I: Schnack, K.: *Didaktik på kryds og tværs*, s. 9-25. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag
- Schwebs, T. & Østbye, H. (2007): *Media i samfunnet*. Oslo: Samlaget
- Seip Tønnessen, E. (2005): Aesthetic perspectives on multimodal texts. I: Carlsson, M.A, Løvland, A. & Malmgren, G: *Multimodality: Text, Culture and Use Proceeding from the 2.nd Interantional Confeence on Multimoality*, s. 33-46. Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Seip Tønnessen, E. (2007): *Generasjon.com. Mediekultur blant barn og unge*. Oslo: Universitetsforlaget
- Seip Tønnessen, E., red. (2010): *Sammensatte tekster: barns tekstpraksis*. Oslo: Universitetsforlaget
- Selander, S. & Skjelbred, D. (2004): *Pedagogiske tekster for kommunikasjon og læring*. Oslo:Universitetsforlaget

- Selander, S. & Kress, G. (2010): *Design för lärande –ett multimodalt perspektiv*. Stockholm: Nordstedts
- Skaftun, A. (2009): Lesing og ferdighetsmotivering. I: Knudsen, S.V., Skjelbred, D. & Aamotsbakken, B. (red.): *Lys på lesing. Lesing av fagtekster i skolen*, s. 11-32. Oslo: Novus forlag
- Skaftun, A. (2009<sub>1</sub>): *Litteraturens nytteverdi*. Bergen: Fagbokforlaget/LNU
- Skjelbred, D. (2009<sub>2</sub>): Lesing og oppgaver i lærebøker. I: Knudsen, S.V., Skjelbred, D. & Aamotsbakken, B. (red.): *Lys på lesing. Lesing av fagtekster i skolen*, s. 271-289. Oslo: Novus forlag
- Skjelbred, D. (2010<sub>1</sub>): Lesing og skolens tekster i en historisk kontekst. I: Skjelbred, D. & Aamotsbakken, B.: *Lesing av fagtekster som grunnleggende ferdighet*, s. 35-58. Oslo: Novus Forlag
- Skjelbred, Dagrun (2010<sub>2</sub>): Lærerveiledninger og oppgaver. I: Skjelbred, D. & Aamotsbakken, B.: *Lesing av fagtekster som grunnleggende ferdighet*, s. 169-185. Oslo: Novus Forlag
- Skjelbred, D. (2011): *Fra Fadervår til Facebook*. Bergen: Fagbokforlaget
- Skjelbred, D. & Aamotsbakken, B. (2010<sub>1</sub>): Paratekstenes betydning for lesing av fagtekster. I: Aamotsbakken, B. (red.) *Læring og medvirkning*, s. 122-136. Oslo: Universitetsforlaget
- Skjelbred, D. & Aamotsbakken, B. (2010<sub>2</sub>): *Prosjektet Lesing av fagtekster som grunnleggende ferdighet i fagene*. I: Skjelbred, D. & Aamotsbakken, B.: *Lesing av fagtekster som grunnleggende ferdighet*, s. 9-34. Oslo: Novus Forlag
- Slettan, S. (2010): *Inn i barnelitteraturen. Artiklar om bøker for barn og unge*. Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Smidt, J., Seip Tønnessen, E. & Aamotsbakken, B. (2011): Tekster i bevegelse: Tekster, tegn og grunnleggende ferdigheter. I: Smidt, J., Seip Tønnessen, E. & Aamotsbakken, B. (red.): *Tekst og tegn. Lesing, skriving og multimodalitet i skole og samfunn*, s. 7-30. Trondheim: Tapir Akademiske Forlag
- Strømsø, H. I. (2008): Høytlesing, hurtiglesing og leseforståelse – en historie om lesing og forskning på leseforståelse. I: Bråten, I. (red.): *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis*, s. 20.44. Oslo: Cappelen akademiske forlag
- Säljö, R. (2001): *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Torvatn, A. C (2003): *Tekststrukturens innvirkning på leseforståelsen: en studie av fire læreboktekster for ungdomstrinnet og sju elevers lesing av dem*. Elverum: Høgskolen i Hedemark
- Tønnesson, J. L (red.) (2002): *Den flerstemmige sakprosaen*. Bergen: Fagbokforlaget/LNU
- Tønnesson, J. L. (2008): *Hva er sakprosa*. Oslo: Universitetsforlaget
- Veum, A. (2008): *Avisas andlet. Førstesida som tekst og diskurs. Dagbladet 1925-1995* Oslo: Unipub/Akademia
- Wallgren, T. (1999): Från teksttolkning och resepsjonsestetik til teori om estetisk verkan. I: Maagerø, E. & Seip Tønnessen, E. (red.): *Tekstblikk – rapport fra forskersymposium i Nordisk nettverk for tekst- og litteraturpedagogikk*, s. 40-50. København: Nordisk Ministerråd

- Willumsen, U. (1991): *Fargelære*. Oslo: ad Notam
- Østbye, H. (2009): Publikumsmålinger. I: Gentikow, B. (red): *Medievitenskap.Mediebruk*, s. 73-90. Bergen: Fagbokforlaget
- Aagre, W. (2003): *Ungdomskunnskap. Hverdagslivets kulturelle former*. Bergen: Fagbokforlaget
- Aamotsbakken, B. & Knudsen, S. (2011): *Å tenke teori. Om lese teorier og lesing*. Oslo: Gyldendal akademisk

## Internett

- Bakken, A. & Elstad, J. I. (2012): For store forventinger? Kunnskapsløftet og ulikhetene i grunnskolekarakterer [Internett] Tilgjengelig fra:  
[http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2012/NOVA\\_slutt.pdf?epslanguage=no](http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2012/NOVA_slutt.pdf?epslanguage=no)  
[lest:04.07.2012]
- Bjerke, C., Fjæstad, D., Norvall, E., Haustreis, M. Gaare, O. & Dannemark, N. (2012): Forslag til læreplan i norsk. Utkast fra læreplangruppe. Mai/juni 2012  
[Internett] Tilgjengelig fra:  
[http://www.udir.no/Upload/larerplaner/Utkast/gjennomgaende/tredjeutkast\\_lp\\_norsk.pdf?epslanguage=no](http://www.udir.no/Upload/larerplaner/Utkast/gjennomgaende/tredjeutkast_lp_norsk.pdf?epslanguage=no) [lest:04.07.2012]
- Bothner-By, H. (2009): Grensesnitt [Internett] Tilgjengelig fra:  
<http://snl.no/grensesnitt> [lest:01.08.2012]
- Heinesen, L. (2006): *Æstetik og dannelse. Dokumentasjon af det almene og faglige sigte i de æstetiske fags innhold og metode. Prosjektrapport over forsøgs- og utviklingsarbejde på højskoler* [Internett] Tilgjengelig fra:  
[http://www.ffd.dk/media/17289/estetik\\_og\\_dannelse.pdf](http://www.ffd.dk/media/17289/estetik_og_dannelse.pdf) [lest: 10.03.2012]
- Hodgson, J., Rønning, W. & Tomlinso, P (2012): *En studie av læreres praksis og deres tenkning under Kunnskapsløftet Sluttrapport* [Internett] Tilgjengelig fra:  
<http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2012/SMUL.pdf?epslanguage=no>[lest: 10.07.2012]
- Johansen, R. & Skovholt, K. (2011): Ufarlig SMS-språk [Internett] Tilgjengelig fra:  
<http://www.aftenposten.no/meninger/kronikker/article4099319.ece> [lest:06.07.2012]
- Læreplanverket for Kunnskapsløftet (2006[2012]): <http://www.udir.no/Lareplaner/>  
[lest:16.01.2012]
- Lund, J. (2012): Først meg selv, så meg selv [Internett] Tilgjengelig fra:  
[http://www.aftenposten.no/meninger/kommentarer/Forst-meg-selv\\_-sa-meg-selv-6947914.html](http://www.aftenposten.no/meninger/kommentarer/Forst-meg-selv_-sa-meg-selv-6947914.html) [lest:21.07.2012]
- Olsen, R. F. (2010): Spillanmeldelse Lara Croft [Internett] Tilgjengelig fra:

- <http://www.vg.no/spill/artikkel.php?artid=10044740> [lest:10.07.2012]
- Myren, S. K. (2009): SMS [Internett] Tilgjengelig fra: <http://snl.no/SMS> [lest:27.07.2012]
- Skramstad, P.-E. (red.) (2012): Utropstegn [Internett] Tilgjengelig fra:  
<http://www.korrekturavdelingen.no/K4Utropstegn.htm> [lest:08.07.2012]
- Svartdal, F. (2012): Emosjon [Internett] Tilgjengelig fra: <http://snl.no/emosjon>  
[lest:08.07.2012]
- Store norske leksikon (2009): Ikon [Internett] Tilgjengelig:<http://snl.no/ikon>  
[lest:01.07.2012]
- Ulseth, T. (2012): Smarttelefon [Internett] <http://snl.no/smarttelefon> [lest:10.07.2012]
- Universitetet i Oslo i samarbeid med Språkrådet (2010): Bokmålsordboka/nynorskordboka  
[Internett] Tilgjengelig fra: <http://www.nob-ordbok.uio.no/perl/ordbok.cgi?OPP=&ordbok=begge> [lest:2011/2012]



### Feltnotater fra observasjon i 8x

- Tidspunkt: mandag 31.oktober 2011, 2. time (09.45-10.45)
- Sted: ungdomsskole med ca. 350 elever, 5 paralleller på 8. trinn
- Tilstede: norsklærer, klasse 8x (23 elever) og observatør
- Plassering i rommet: Elevene sitter på rekker med ansiktene vendt mot tavle, lærer står ved tavle, observatør sitter foran i klasserommet ved inngangsdør med ansikt vendt mot klassen
- Setting: introduksjon av hovedtema i norsk ”Saktekster – å argumentere”
- Observasjonsnotater:
  - Lærer introduserer tema og mål for timen
  - Spørsmål til elevene fra lærer: ”Hva forbinder du med begrepet *saktekst*?”
  - Elevene rekker opp hånden. De som svarer sier: ”ofte tekst basert på fakta, referat/rapport, tekst om en sak, kort bare det viktigste, ikke oppdiktet, inneholder en viktig sak”.
  - Spørsmål til elevene fra lærer: ”Hvem har ikke hørt begrepet saktekster?” Halve klassen rekker opp hånden.
  - Lærer definerer saktekster som ”tekster som ikke er oppdikta”. Sier at det er vanlig å dele i skjønnlitteratur – oppdikta, og saktekster – ikke oppdikta, basert på fakta. Skriver dette på tavlen. Sier at det fins tekster som er mellom de to gruppene.
  - Lærer deler ut mållark 2: ”Saktekster – å argumentere”. Går så gjennom arket: starter på kompetansemål, fortsetter med beskrivelse av aktiviteter og arbeider som skal gjøres. Understreker hvilke som skal få karakter. En del elever stiller spørsmål til dette: ”Når er tentamen, hva er tentamen, hva skal vi gjøre da, hva er viktig for karakteren?”
  - Lærer vender samtalen mot læremidler tilknyttet emnet, og sier at lærebok kan være et slikt læremiddel. Deler ut kopi av *Fra saga til CD 9b*, kap. 1 og ber elevene ta opp egen lærebok *Kontekst* kap. 6.
  - Lærer gir elevene følgende oppgave: ”Bla, kikk, les igjennom kapitlene. Hvilket inntrykk får du? Ta notater.”

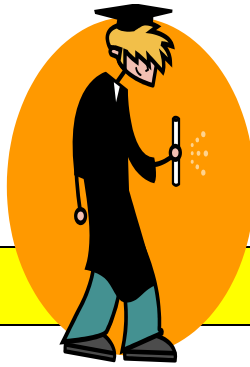
- Elevene får ca. 10 minutter til å se på tekstene
- Plenumssamtale om førsteinntrykket av tekstene. Elevene rekker opp hånden, de som får ordet kommenterer slik: ”Merkelige bilder jeg ikke likte, bøkene likner på hverandre, liker at det er masse bilder, mye tekst og det er slitsomt, lange kapitler da mister jeg motivasjonen, kjedelig for det er mye oppgaver, står litt om livet vårt, litt for mye ukjente greier, dialekt er vanskelig, rotete – hopper i emner, passer ikke for lesesvake – for mye tekst, *Kontekst* mer ryddig enn *Fra saga til CD*, *Kontekst* har bare foto – fotoshop.
- Lærer spør: ”Hvilke spørsmål ville dere stilt forfatteren av *Fra saga til CD*?” To elever rekker opp hånden, spørsmålene er: ”Hvorfor malte bilder, hvorfor akkurat de tekstene (Tupac, Skeiv ungdom og Xboks-spill)?”
- Timen rundes av med beskjeder om norsktimene framover.

### Feltnotater fra observasjon i 8y.

- Tidspunkt: mandag 31.oktober 2011, 3. time (11.45-12.45)
- Sted: ungdomsskole med ca.350 elever, 5 paralleller på 8. trinn
- Tilstede: norsklærer, klasse 8y (25 elever) og observatør
- Plassering i rommet: elevene sitter på rekker med ansiktene vendt mot tavle, lærer står ved tavle, observatør sitter ved høyre tavlekant med ansikt vendt mot klassen.
- Setting: introduksjon av hovedtema i norsk "Saktekster – å argumentere"
- Observasjonsnotater:
  - Lærer starter timen og gir beskjed om min rolle.
  - Lærer introduserer mål for timen.
  - Lærer introduserer tema for timen: *saktekster*
  - Spørsmål til elevene fra lærer: "Hva forbinder du med begrepet *saktekst*?" Notér ned. En elev sier: "Kjedelig hvert fall". En annen elev sier: "Nei, det er jo de tekstene som er kule, da".
  - Elevene skriver i arbeidsboken sin.
  - Læreren innleder til fellessamtale om assosiasjoner til *saktekstbegrepet*.
  - Elevene rekker deretter opp hånden. Lærer noterer elevsvar på tavlen. De som svarer sier: "tekst om sak, tekst om noe som finnes som ikke er oppdikta, fakta, en hendelse som har skjedd i virkeligheten, noe som handler om en spesiell sak, skriver tekster om noe en er opptatt av, en tekst om noe som er sant, tekst om sak som har skjedd i virkeligheten".
  - Spørsmål til elevene fra lærer: "Hvem har ikke hørt begrepet *saktekster*?" 4-5 elever mener de ikke har hørt ordet før.
  - Lærer forklarer at det er vanlig å dele i skjønnlitteratur og *saktekster*. En elev utbryter: "Sak – jeg tenker på sånn dings, jeg, da".
  - Lærer sier at det fins tekster som hører til mellom de to hovedgruppene.
  - Lærer deler ut mållark 2: "Saktekster – å argumentere". Går så gjennom arket: Starter på kompetansemål og forklarer at de kommer fra læreplanen. Går over til side 2 og

sier: ”det er det vi her på skolen mener at fører til disse målene”. Fortsetter med beskrivelse av aktiviteter, arbeider som skal gjøres og hva som skal karaktersettes. Noen elever rekker opp hånden. Spør om når de skal gjøre oppgavene og når tentamen er.

- Lærer svarer på spørsmål om tentamen og karakterer. Sier at de får mer beskjed om dette senere.
- Lærer sier: ”I arbeid med saktekster kan vi bruke forskjellige læremidler, for eksempel lærebøker som *Kontekst* som dere kjenner. Det fins forskjellige lærebøker, nå skal vi se på to av dem”.
- Deler ut kopi av *Fra saga til cd 9b*, kap. 1 og ber elevene ta opp egen lærebok *Kontekst* kap. 6.
- Elevene får beskjed om å bla gjennom de to kapitlene.
- Bak meg hører jeg latter fra to jenter mens den ene leser høyt: ”halla skjær à”, som er sitat fra første side i *Fra saga til CD*. Også fra et annet hjørne høres latter.
- Elevene kikker på teksten i fem-ti minutter.
- Lærer innleder til fellessamtale.
- Plenumssamtale om førsteinntrykket av tekstene. Elevene rekker opp hånden, de som får ordet kommenterer ofte *Fra saga til CD*: ”ny bok fra ny tid, rare bilder, men litt morsomme, lettlest, virka som det sto litt ting vi får bruk for i stedet for sånn vanlig innvikla ting, litt rart med nynorsk og bokmål blanda, syns ikke det var så mye sammenheng, hoppa i teksten, mange forskjellige bilder – gamle og nye”.
- Lærer spør: ”Hvis dere sammenlikner de to kapitlene, hvilke tanker har dere da?”
- Elevene rekker opp hånda og de som svare sier: *Kontekst* har litt mer sånn ordentlige bilder – foto, sånne seriøse bilder, men mer kjedelige tekster, mer oversiktlig. *Fra saga til CD* mer interessant, mer retta mot ungdom, vår hverdag – *Kontekst* mer skrivd til voksne, lærer mer av *Kontekst*, lærer av begge, men *Fra saga til CD* letttest.
- Lærer spør hva elevene ville spurt forfatterne av *Fra saga til CD* om.
- Elevene svarer: ”Hvorfor har dere brukt tulletegninger, hvorfor så mange forskjellige emner, hvorfor så mange oppgaver?”
- Lærer runder av timen med beskjeder om faget framover.

**NORSK 8. trinn****Målark 2 - Saktekster**
 Navn:
 

 Skoleår:
 
**Kompetansemål****Muntlige tekster**

- uttrykke egne meninger i diskusjoner og vurdere hva som er saklig argumentasjon
- delta i utforskende samtaler om litteratur [...] film
- lede og referere møter og diskusjoner
- gjennomføre enkle foredrag [...] tilpasset ulike mottakere
- vurdere egne og andres muntlige framføringer

**Skriftlige tekster**

- lese og skrive tekster i ulike sjangere, både skjønnlitterære og sakpregede på bokmål og nynorsk: artikkel, diskusjonsinnlegg, formelt brev, novelle, fortelling, dikt, dramatekst og kåseri.
- uttrykke seg presist og med et variert og nyansert ordforråd i ulike typer tekster på bokmål og nynorsk
- vise hvordan tekster i ulike sjangere kan bygges opp på ulike måter
- vurdere egne tekster og egen skriveutvikling ved hjelp av kunnskap om språk og tekst
- bruke tekster hentet fra bibliotek, Internett og massemedier på en kritisk måte, drøfte tekstene og referere til benyttede kilder

**Sammensatte tekster**


- gjøre rede for grunnleggende prinsipper for personvern og opphavsrett knyttet til publisering og bruk av andres tekster

**Språk og kultur**

- presentere viktige temaer og uttrykksmåter i sentrale samtidstekster og sammenligne dem med framstillinger i klassiske verk fra norsk litteraturarv:

## Målark 2

### Tema: saktekster – å argumentere

| Grunnleg. ferdigheter  | For å nå målene må du:   | Mappe |
|--|--|-------|
| muntlig lese   | <b>Muntlige tekster</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Lese og samtale om saktekster med vekt på lesestrategier og virkemidler</li><li>• Lære hvordan du kan bruke stemme, artikulasjon og kroppsspråk når du skal holde foredrag</li><li>• <u>Holde et foredrag om en saktekst</u></li><li>• Vurdere egne og andres framføring (respons)</li></ul> |       |
| skriftlig lese digitale verktøy<br> | <b>Skriftlige tekster</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Kjenne til sjangertrekk og virkemidler for artikler (fag-, nyhets- og debattartikkel), formelt brev og diskusjonsinnlegg</li><li>• Skrive formelt brev/søknad</li><li>• Skrive diskusjonsinnlegg (leserbrev)</li><li>• <u>Skrive artikkel (tentamen)</u></li></ul>                         |       |
| muntlig digitale verktøy   | <b>Sammensatte tekster</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Jobbe med dokumentarfilm</li><li>• Kjenne til prinsipper for personvern og opphavsrett</li><li>• Bruke ulike kilder på en kritisk måte i arbeid med tekster</li></ul>   |       |
| muntlig lese   | <b>Språk og kultur</b>   |       |

### Til elever og foresatte på 8. trinn ved xxx ungdomsskole

#### Invitasjon til deltakelse i intervjuundersøkelse

Til vanlig underviser jeg i norsk og naturfag på x. trinn ved y ungdomsskole, dessuten har jeg ansvar for elevbiblioteket ved skolen. I tillegg til dette tar jeg masterutdanning i norsksdidaktikk ved Høgskolen i Vestfold, og denne utdanningen skal nå avsluttes med en skriftlig masteroppgave basert på praktisk forskning. Det jeg emnet ønsker å undersøke i min oppgave er: ”elevers førsteinntrykk av en læreboktekst”. Førsteintrykket av en tekst kan være viktig når elevene skal lese fordi det blant annet vil påvirke interesse og motivasjon, som igjen har sammenheng med læringsutbyttet deres.

For å få opplysninger om dette emnet, ønsker jeg å intervju/samtale med noen av elevene på 8. trinn. Dette vil bli gjennomført i skoletida i uke 42/43, og hvert intervju vil vare ca. 30-60 minutter. Intervjuene vil foregå i små grupper (4-6 elever), og være satt sammen av elever med ulik leseferdighet. Samtalen vil blant annet dreie seg om hva elevene legger merke til når de ser teksten, hva de tenker om det de ser/leser, hvordan de vurderer teksten osv. Emnene for intervjuet vil være planlagt på forhånd, men det vil være stort rom for elevens innspill.

Deltakelsen er selvsagt frivillig, og deltakerne kan når som helst trekke seg fra undersøkelsen.

Det vil bli tatt lydopptak fra intervjuene. Etter gjennomføringen vil jeg skrive intervjuene ut og slette lydopptakene. I utskriftene fra intervjuene vil elevene være anonymisert; ingen av opplysningene vil kunne spores tilbake til enkeltelever og det vil ikke bli brukt navn eller andre personopplysninger om elevene. Jeg har også i dette arbeidet taushetsplikt og alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Framgangsmåten i undersøkelsen er i tråd med ”Personvernet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste AS” sine retningslinjer. Rektor z har godkjent prosjektet og intervjuundersøkelsen.

Dersom eleven ønsker å delta i intervjuundersøkelsen, og de foresatte godkjenner det, så fyll ut samtykkeerklæringen på neste side og returner skjemaet til skolen så snart som mulig.

Ta gjerne kontakt med meg dersom det er noe dere lurer på. Telefon: xx eller e-post: xx

Vennlig hilsen Anne Rita Feet

### Samtykkeerklæring

- Jeg har mottatt muntlig og skriftlig informasjon om prosjektet og er villig til å delta i intervjuundersøkelsen vedr. elevers førsteinntrykk av læreboktekst, høsten 2011, ved y ungdomsskole.

Elevenes underskrift: \_\_\_\_\_

- Jeg/vi har mottatt muntlig og skriftlig informasjon om prosjektet og samtykker i at vårt barn kan delta i intervjuundersøkelse vedr. elevers førsteinntrykk av læreboktekst, høsten 2011, ved y ungdomsskole.

Foresattes underskrift: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



### Intervjuguide

- ~ Tema: førsteinntrykket av en læreboktekst. Elevenes første, umiddelbare sansing og opplevelse. Utgangspunkt i de fem hovedområdene som er satt opp under. Delspørsmål vil henge sammen med elevenes innspill i samtalen.
- ~ Hensikt: undersøke ungdom/elevenes virkelighetsbilder mht lærebokteksten. De har en annen posisjon, et annet perspektiv, andre forestillinger enn læreren/bokredaktøren (jf ulike lesninger av samme tekst) Elevene eksperter på sin virkelighet. Søke ungdommens/elevenes perspektiv
- ~ Fokusgrupper: minigrupper (5 pers), utvalg med størst mulig variasjon, men elever fra samme klasse i en gruppe, gjennomføre fire intervjuer
- ~ Intervjotype: semistrukturert livsverden-intervju
- ~ Tid for gjennomføring: uke 42 og 43, 2011
- ~ Tid pr intervju: 30-60 minutter

### Introduksjon

- Informere elevene kort om tema, hensikt, deres rolle og oppgave, anonymisering og taushetsplikt, tidsbruk, system i samtalen, svare på ev. spørsmål
- Elevene får utdelt hver sin kopi av kapitlet og leser/ser på dette i ca. fem minutter

### Første - hva la du spesielt merke til?

- Hva var framtrødende?
- Hva assosierer du med/forbinder du med dette?
- Hva slags følelser skapte det hos deg? Hvordan reagerer du på det du ser?
- Hva slags stemning ble skapt i kapitlet, synes du?
- Hva mener du er viktigst på sidene/ i kapitlet?
- Hvordan beveget blikket ditt seg på siden/oppslaget?
- Annet?

### Sammenheng tema og utforming - hvordan synes du utformingen passer til temaet i kapitlet?

- Sammenfall/ krøsj/ annet
- Hva passer godt, dårlig, middels sammen?
- Hvilken sammenheng mener du det er?

- Annet

### Målgruppe - hvem syns du kapitlet passer for?

- Hva gjenkjenner du i teksten?
- Hva kan du identifisere deg med?
- Hva syns du er rart/fremmed/unaturlig/irriterende i kapitlet?
- Hva slags stil mener du kapitlet har?
- Annet?

### Vanskegrad - hvilken vanskegrad mener du teksten har?

- Hva mener du gjør teksten lett/ vanskelig/ tilgjengelig osv?
- Hva syns du om: layout, skriftvalg/skriftstørrelse, forholdet mellom verbaltekst, illustrasjoner, overskrifter, fargevalg, osv
- Hvordan kan du lære av denne teksten?
- Annet?

### Vurdering – Hvordan liker du kapitlet?

- Hvilket terningkast ville du gi boka som læremiddel?
- Hvordan liker du teksten?
- Hvordan virker teksten inn på din lyst/interesse/engasjement i forhold til å bruke den når du skal lære noe om dette temaet?
- Hvis du kunne velge fritt, ville du da brukt dette kapitlet for å lære om saktekster?
- Annet?

### Annet

- Hvilke spørsmål ville du stilt forfatterne?
- Andre tanker rundt teksten som du har lyst til å formidle?

### Avrunding

- Takke for hjelp, skissere videre arbeid med deres opplysninger og oppgaven min, info om mulighet for å lese oppgaven, svare på ev. spørsmål

### Transkripsjonsnøkkel

I de transkriberte intervjuene har jeg valgt å bruke symbolene under:

|        |                              |
|--------|------------------------------|
| (.)    | pause                        |
| `      | ekstra trykk på stavelse/ord |
| ?      | spørrende tonefall           |
| =      | forlenging av ord            |
| -      | avbrutt ord                  |
| (HOST) | hosting                      |
| @      | latter                       |

### Intervju 1 – 17.10.2011

[-00:00:03.00] Elev 1: sto litt nynorsk inni

[00:00:33.12] Intervjuer: la du merke til det (.) ja (.) husker du hvor det sto også?

[00:00:30.12] Elev 1: nei?

[00:00:39.19] Elev 2: jeg så at de hadde veldig mye fra forhistorisk tid(.)farao og pyramider (.) det er noe jeg syns er litt spennende

[00:00:52.03] Intervjuer: all gammel historie?

[00:00:49.03] Elev 2: ja(.) det er historie i norsken (.) det er (.) litt rart og spennende på samme tid

[00:00:59.13] Intervjuer: du liker egyptere og faraoer du?

[00:00:56.13] Elev 2: det er morsomt å tenke på hva som har skjedd før(.)

[00:01:04.01] Elev 3: jeg syns (.) det var liksom (.) det var ikke bare norsk (.) det var ting jeg kanskje har nytte av (.) liksom du lærte noe i norsk (.)det var noe kult også (.) ikke bare (.) liksom historier(.) faraoer og (.) kanskje noe du ikke kan også (.) det er liksom noe i historien du også lærer (.)

[00:01:33.12] Intervjuer: så de trakk inn andre fag og emner(.) på en måte?

[00:01:34.01] Elev 3: ja

[00:01:57.21] Intervjuer: til nestemann (.) hva har du bitt deg merke i?

[00:01:39.23] Elev 4: på første sida var det litt sånn faraoer og sånn (.) og det syns jeg er litt sånn gøy (.)da (.) liker også litt sånn historie (.) også la jeg litt merke til (.) bare så på bildene da (.) sånn på side (.) på side (.) 18 f.eks. (.) broa rett over der liksom

[00:02:30.17] Intervjuer: hvorfor la de merke til nettopp det bildet?

[00:02:27.17] Elev4: hvorfor jeg la merke til nettopp det? (.) fordi at menneskene er lavere enn broa og hvordan de skal komme seg over den liksom (.)

[00:02:44.29] Intervjuer: andre ting?

[00:02:41.29] Elev4: nei= ikke (.)

[00:02:44.29] Intervjuer: du da (.)?

[00:02:41.29] Elev 5: det første jeg la merke til var at på sida (.) sto det hva ord og sånn betydde på en måte (.) i margene (.)også var= det litt om ungdommer på en måte(.) hvordan vi oppfører oss og sånn

[00:03:06.11] Intervjuer: hvor fant du det?

[00:03:03.11] Elev5: for eksempel (.) på side 14 (.) gutten med mobilen og (.)s. 17 (.) spillet (.) og åssen man skriver artikkel og sånn

[00:03:27.12] Intervjuer: andre ting som dere kommer på nå som er sånn (.) "ja, det husker jeg!"

[00:03:27.21] Elev4: eh (.) det var ikke `bare kjedelige bilder (.) det var liksom noen som var

morsomme også

[00:03:36.25] Intervjuer: hvilke? har du noen eksempler?

[00:03:33.25] Elev4: på (.) s. 24 og (.)32 (.) så var det morsomt bilde av den hunden

[00:03:57.14] Intervjuer: ja (.) det lurer jeg på (.) hva gjør den hunden der?

[00:03:54.14] Elev4: kanskje fordi at (.) det skal se litt morsomt ut så leserne blir litt interessert så de gidder å lese det

[00:04:09.18] Intervjuer: hvilke tanker har du?

[00:04:06.18] Elev 2: jeg trodde først det så ut som en katt (.) en perser av noe (.) begynte å lure litt (.) men så så jeg at det var en hund (.) den ser ut som den ser i den femte veggen

[00:04:22.04] Intervjuer: hva mener du med det?

[00:04:19.04] Elev2: jeg tipper den ser i den femte veggen (.) den ser langt vekk (.) den tenker på et eller annet (.) ingen vet jo hva dyr tenker

[00:04:40.28] Elev4: når jeg ser på den hunden så tenker jeg liksom at (.) den tenker sånn (.) bare sånn tenker (.) grubler da mens den ser en annen vei (.) jeg liker at den er der (.) jeg liker hunder

[00:05:01.18] Elev5: det er kanskje sånn at vi skal bli mer nysgjerrig på åssen teksten er å (.)

[00:05:10.25] Intervjuer: syns du de har lyktes (.) da? er det en lur måte å gjøre det på?

[00:05:07.25] Elev5: ja (.) fordi da tenker man at det handler om noe man er interessert i (.) hvis man er interessert i hunder (.) da

[00:05:33.16] Intervjuer: da går vi litt videre (.) dette er ei skolebok (.) hva slags følelse fikk dere inni dere når dere satt og bladde?

[00:05:37.22] Elev2: jeg tenker jo at (.) jeg syns ikke norsk er så vanvittig morsomt alltid (.) `men (.) den her er `litt mer spennende fordi det er ikke bare faget norsk (.) den kommer inn med litt historie (.) det er litt `viktige ting(.) den kommer ikke bare med fakta og skal proppe det inn i oss

[00:06:08.09] Intervjuer: viktige ting som?

[00:06:05.09] Elev2: de har historie (.) jeg leste for eksempel på side (.)leste om stivfrossen baby (.) om framtida (.) det skjønte jeg ikke så mye av

[00:06:37.20] Elev4: når jeg blar så legger jeg ganske merke til sånne kaosbilder (.) sånn som på side 11 (.)der papiret er slengt utover bordet og (.) mye farger og sånn

[00:06:51.20] Intervjuer: hvorfor vil du kalle det kaosbilder?

[00:06:51.00] Elev4: fordi det ser ut som papirene er ganske sånn krølla (.) i lefser liksom

[00:07:11.08] Intervjuer: var det den følelsen kapitlet ga deg? en kaosfølelse?

[00:07:08.08] Elev4: nei (.) bare den sida liksom (.) så ser jeg den blåe nederst på bordet(.) det ser ut som en gardin som har falt ned eller no (.) og ei bok som ligger over den

[00:07:30.29] Intervjuer: flere følelser?

[00:07:36.22] Elev3: jeg synes det bildet minner meg om (.) kanskje (.) ikke får til noe (.) liksom øve på noe (.) til en prøve i norsk (.) også (.) klarer han ikke det så han sitter og øver hele tida (.) og blir (.) ja (.) kjeder seg skikkelig

[00:07:58.06] Elev 5: jeg la merke til at etter nesten hver tekst (.)så var det et blått felt der står det oppgaver til teksten (.) som vi akkurat har lest på

[00:08:23.09] Elev2: jeg ser jo på det bildet (.) jeg er helt enig i at bildet ser ut som kaos (.) han øver nok til en prøve (.)eksamen eller noe (.) så har han fått noen ark som er krølla i sekken og sånn (.) man kan liksom se alt som har skjedd der (.) det er ganske tydelig

[00:08:41.13] Intervjuer: liker du det bildet eller?

[00:08:38.13] Elev 2: `nei (.) men jeg ser igjen meg selv (.) jeg har det rotet hjemme

[00:08:59.29] Elev4: men jeg kjenner meg igjen (.) for når jeg gjør mattelekser så blir jeg ganske irritert (.) også prøver jeg å finne det ut (.) og går i fasiten (.) og (.) så jeg kjenner igjen hvordan det føles å ikke klare det (.) liksom

[00:09:17.07] Intervjuer: hva slags følelse fikk du, når du satt og bladde?

[00:09:14.07] Elev1: emm (.) jeg vet ikke @ jeg (.) ikke noe spesielt (.) men det var ganske all right kapittel da

[00:09:34.17] Intervjuer: hva likte du?

[00:09:31.17] Elev1: det var litt forskjellig info (.) på en måte veldig voksent da (.) ikke sånn barnslige tekster eller noe sånt @

[00:09:56.11] Intervjuer: mener du at både tekstene og bildene virket voksnø?

[00:09:53.11] Elev1: ja

[00:09:53.11] Elev4: rundt på s - så er det mye som er `malt og sånn (.) liksom kunst og sånn (.) noe er tatt sånn foto da

[00:10:05.07] Intervjuer: hva tenker du om det at det er mye kunstbilder der?

[00:10:08.02] Elev4: det synes jeg er ganske bra (.) fordi (.) fordi (.) det er bra å kunne litt om kunst da

[00:10:32.10] Intervjuer: når dere never dette med voksent og kunstbilder (.) må jeg spørre dere om dette (.)mange av kunstbildene har bilde av barn (.) har dere sett det? hva tenker dere om det?

[00:10:30.10] Elev 4: bra (.) fordi (.) `vi er jo barn (.) vi som leser det

[00:10:46.08] Elev2: de sitter sikkert og tenker på ungene sine når de maler det (.) så blir det populært (.) og så putter de det inn i en bok og så (.)

[00:10:59.09] Elev3: jeg synes at dette kapitlet var ganske kult (.) da (.) for i mange andre bøker er det bare tekster men her var det masse bilder (.) til hver tekst da (.) da slipper du å lese hele tida (.) du må liksom (.) mange ganger (.) kan du liksom prøve å forstå bildene også (.) det synes jeg er ganske gøy noen ganger (.) å se liksom (.) finne sammenhengen i bildene

[00:11:23.02] Intervjuer: da lurer jeg på dette: hva oppfatter dere er viktigst her: bilder, skrift,

margtekst, oppgaver (.) eller er det like viktig?

[00:11:34.10] Elev 3: jeg prøver noen ganger (.) liksom (.) å se på bildene (.) hvis bildet hører til teksten å se på `bildet i stedet for å lese

[00:11:50.19] Intervjuer: det må du fortelle mer om

[00:11:47.19] Elev3: se på bildene og prøv å forstå bildene i stedet for (.) i teksten da

[00:11:58.07] Intervjuer: er det lettere?

[00:11:55.07] Elev3: jeg synes det er litt morsommere og lettere

[00:11:57.18] Elev5: jo for eksempel det er så masse farger og (.) det er bilder av barn (.) det hadde bare vært kjedelig hvis det var i svart/hvitt og det var bilder av gamle folk (.) liksom (.)det får det til at vi får litt lyst til å lese det (.) og at det blir litt gøy faktisk

[00:12:17.17] Intervjuer: ser dere Tupac (.) på side 40 (.) han har blitt svart/hvitt (.)il tillegg er det bare et par svart/hvitt bilder s. 29 fra gamle dager og hunden (.) hvorfor har Tupac blitt svart/hvit?

[00:12:38.18] Elev: kanskje de vil at litt skal være annerledes?

[00:12:54.28] Elev4: når jeg ser på bildene (.) da har jeg kanskje lest det før? og da er det kanskje sånn at hjernen tenker sånn at dette kan jeg når jeg bare ser på bildene for når jeg blar over på ny side så ser jeg alltid på bildene først, hvis det er det (.) sånn først (.) og hvis jeg ikke husker det (.) så begynner jeg å lese liksom

[00:13:25.20] Intervjuer: skal vi gå til neste hovedtema? jeg har lyst til å gå en runde og høre hva dere tenker om sammenhengen mellom hvordan kapitlet ser ut og hva det handler om (.) passer det sammen? eller er det kræsje eller (.)?

[00:13:55.17] Elev5: jeg synes det egentlig var litt rotet på en måte fordi (.) jeg trodde først det var oppgaver etter hver (.) avsnitt eller fortelling på en måte da (.) men så kom det plutselig tre oppgaver etter hverandre (.) det er litt rotete men så var det jo (.) ja (.) men det er jo masse forskjellig

[00:14:22.10] Elev 4: f. eks. på side (.) 9 (.) for eksempel (.) så står det masse fakta om egyptere og blar du over til s. 10 da (.) så fortsetter det der da (.) men så kommer det noe annet (.)jeg synes de skulle latt det henge sammen (.) gjøre seg ferdig med en ting og ha det på sidene sammen

[00:14:59.11] Elev5: jeg så her at på første sida så starta det med faraoer (.) og så kom det noe annet bruk av kilder og sånn og så kom det tilbake til faraoer igjen (.) det hopper og spretter litt

[00:15:20.01] Elev3: jeg synes kanskje det høres veldig kult det kapitlet(.) men jeg synes det kunne stått under bildene (.) kunne stått hvor og når det ble tatt og (.) det synes jeg det mangla litt (.) det er mange sider med bare bilder

[00:16:23.08] Elev2: jeg er enig i at det er rotete (.) det varierer hele tida

[00:16:23.08] Elev1: jeg er også enig at det er rotete (.) plutselig er det fakta (.) så kommer det en historie og litt bilder og sånn (.) jeg ville kanskje hatt litt sånn historiesider og litt sånn faktasider(.

hver for seg da

[00:16:41.07] Intervjuer: hva er bra med det da?

[00:16:42.08] Elev1: hvis det er noen spørsmål så kan jeg bla opp rett på den sida så finner jeg det fort

[00:17:14.15] Intervjuer: det er forskjellige bilder her (.) av mobildisplay (.) dataspill med Lara Croft (.)hund osv (.) passer disse til temaet saktekster?

[00:17:11.15] Elev 4: ja og nei (.) det passer jo ikke (.) ja det gjør jo det (.) når jeg ser på bildet av mobildisplayet tenker jeg at det er veldig gammalt det er ikke sånn touch Iphone (.) det er en gammel Nokia

[00:18:33.08] Intervjuer: da går jeg videre til det tredje temaet (.) da har jeg lyst til å snakke om (.) hvem dere tror kapitlet er laget for (.) jeg tenker på alder (.) kjønn (.) interessegruppe osv.(.) vi tar en runde

[00:18:46.18] Elev3: den første sida (.) er for de som liker historie i hvert fall (.) når jeg blar videre blir det anderledes (.) det liksom- noen steder blir det ikke bare historie (.) det byttes om litt

[00:19:26.27] Elev2: hm (.) hvert fall begge kjønn (.) tipper det er for 9. klasse fordi det er litt historie (.) spørsmåla blir litt vel vanskelig (.) men jeg tipper en 8. klassing og kunne klart det men (.) men det kan være for hele ungdomsskolen (.) det kommer an på hvor mye informasjon man klarer å få med seg

[00:20:09.18] Elev1: jeg tror det er lagd for begge kjønn (.) også det kan passe for både 8. og 9. klasse

[00:20:54.08] Elev5: det er veldig (.) jeg husker ikke

[00:21:05.05] Elev4: det kunne vært for oss (.) og for 7. klassinger fordi at det litt mer bilder enn 9. og 10. har i sånn lærebøker (.) tror jeg da

[00:21:40.25] Elev5: det er veldig mye informasjon (.) på hver side (.) det er trøkka sammen (.) hvis du skjønner (.) de har brukt plassen veldig mye (.) da er det kanskje regna for 8. og 9. da fordi det er så mye (.) 8. må kanskje bruke mer tid på hver side for å få det med seg.

[00:22:23.10] Elev2: jeg tror det er for 9 (.) de første sidene må man jo ha bilder for å komme i gang (.) særlig hvis det er store bøker(.) så tipper jeg at man må ha bilder

[00:22:35.07] Elev4: jeg syns fortsatt det er sånn 7, 8 (.) det går fortsatt an å ha det til 9. (.) men jeg syns 10. (.) da (.) ja(.) tror jeg det blir for lett (.) oppgavene blir for lett (.) det er liksom bilder som passer for vår alder(.) vi kan liksom forstå dem (.) da.

[00:23:31.01] Intervjuer: kikk på bildet nederst side 20 (.) hva tenker dere om det bildet? og legg merke til at det står en bildetekst "Se hu`med den hvite à"

[00:23:35.17] Elev3: det er jo helt (.) nei jeg forstår ikke

[00:23:59.00] Elev5: ironi (.) også er det kanskje at vi skal `tenke (.) ikke bare skal se på bildet i to



sekunder og bla til neste (.) vi skal bruke litt lang tid på siden (.) for å få det litt ordentlig inn i hodet på en måte

[00:24:20.26] Intervjuer: nå vil jeg at dere skal bla litt igjen(.) og gå på jakt etter noe du synes er rart eller irriterende eller (.)"uff, det vil jeg ikke ha her"(.). det kan være bilder, skrift, overskrifter osv.

[00:24:32.04] Elev 2: jeg synes det på s. 35 (.) bilde av en veg (.) hva er meningen med bare å ha bilde av en veg? jeg tror ikke det har noen mening

[00:25:23.18] Intervjuer: se hvilken tekst det henger sammen med (.) en som heter "Oslo-tonen" av Are Kalvø (.)en handler om Oslo

[00:25:36.21] Elev2: Oslo er ikke det stedet jeg ville vært

[00:25:48.09] Elev 1: på side 20 (.) står det om oppbygging av artikkel (.) jeg synes det (.) jeg skjønnte ikke så mye nynorsk der da

[00:26:16.14] Intervjuer: det er faktisk skrevet på dialekt (.) trønderdialekt (.) de har skrevet det sånn som de snakker (.) rundt Trondheim (.) det synes du ble irriterende og vanskelig?

[00:26:27.06] Elev1: ja

[00:26:43.17] Elev4: bildet på s. 37 (.) det likte jeg ikke (.) det ser ut som (.) der det står UD er liksom i øyelokket på mannen

[00:27:21.00] Intervjuer: skremmende nesten?

[00:27:18.00] Elev4: vil ikke si det skremmende (.) det er ikke et passe bilde å putte inn der

[00:27:26.12] Intervjuer: se på bildeteksten over (.)"Storebror hører deg" (.) hva betyr det da?

[00:27:34.00] Elev4: æh ... kanskje at storebror hører deg@

[00:27:50.28] Intervjuer: eller ser deg (.) se på øyet

[00:27:47.28] Elev4: jeg husker en gang jeg putta (.) et videokamera inn på søstra mi sitt rom(.) for eksempel (.) for å vite hvem hun snakka med på MSN og sånn @

[00:27:59.05] Elev3: jeg synes kanskje at `faraogreiene (.) på første (.) men så kommer det et bilde (.) det rotbildet (.) så kommer det et faraobilde igjen (.) jeg synes de skal gjøre seg ferdig med `ett om gangen (.) ikke hoppe for da blir det ganske (.) det synes jeg er ganske irriterende (.) at de hopper over og skal lese noe ekstra (.) gjøre seg ferdig med ett tema

[00:28:41.14] Elev 5: jeg likte ikke at (.) den overskriften (.) bilde av en som leste (.) da kom det en underskrift (.) det ble for mye på en gang (HOST) også er det for mye sånn kursiv

[00:29:11.02] Elev 4: jeg er enig om de overskriftene at det er litt sånn (.) at det er en mann som leser en bok som er like stor som han (.) skrift, overskrift og alt kan være større (.) da liker jeg bedre å lese

[00:30:31.11] Elev: når jeg blar i en tjukk bok (.) liker jeg at det er innholdsfortegnelse

[00:31:05.21] Intervjuer: (Viser hvor innholdsfortegnelsen er)

[00:31:08.12] Elev1: jeg ville kanskje ha brukt morsomme bilder som tiltrekker (.) for å lese teksten

og se mer på bildet

[00:31:24.09] Intervjuer: det syns du ikke det er her?

[00:31:21.09] Elev1:nei

[00:31:24.09] Intervjuer: hva slags bilder ville du valgt?

[00:31:21.09] Elev1:jeg vet ikke (.) kanskje rare mennesker eller sånn?

[00:31:42.02] Intervjuer: hvis dere nå skal finne noe dere liker, kan identifisere dere med, dette liker jeg godt - dette er bra (.) hva vil dere trekke fram da?

[00:31:50.03] Elev5: her syns jeg bildet er veldig interessant (.) det er åssen vi er (.) displayet helt på starten

[00:32:34.07] Intervjuer: hva er fint med det?

[00:32:31.07] Elev5: det er om ungdom

[00:32:37.16] Elev4: det er jo to ting da (.) først så er det det som gjør boka spennende det er jo at (.) det er passe skriftstørrelse (.) og på førsteside er det noe vi liker å gjøre på fritida og sånn (.) sånn som at det står i en boble (.)sånn som i tegneserier (.) da blir du mer interessert (.) det som minner meg på tegneserier gjør at jeg blir som barn igjen når jeg har lest kjedelige tekster da

[00:33:24.16] Elev3: hvis jeg skal lese en bok (.) så må det liksom være forsida som er interessant (.) kan ikke bare være en svart side liksom (.) den må ha noen bilder på seg og se spennende ut så jeg får lyst til å lese

[00:33:39.22] Intervjuer: hvordan ser en spennende side ut? fant du noe slikt her?

[00:33:36.22] Elev3: nei (.) bilder med masse farger (.) må vise bilder som passer med det som står i boka (.) må passe med innholdet (.) det er viktig for at jeg skal lese en bok

[00:34:20.04] Elev2: det var ikke noe som gjorde meg sånn her `veldig interessert (.) men jeg likte at det er litt historie her (.) det er ikke så ofte man får det i en sånn bok (.) i hvert fall ikke i en norsk bok

[00:35:06.20] Intervjuer: det er spill her og (.) dataspill (.)

[00:35:03.20] Elev2": X-box

[00:35:16.14] Intervjuer: er det rett å ha her da?

[00:35:13.14] Elev 2: de snakker jo om ungdom og (.) litt sånt som vi holder på med men (.) det spillet ser jo ikke så vanvittig bra ut

[00:35:28.19] Intervjuer: @ de har valgt dårlig spill? da er det deg (.) hva tenker du? noe du liker godt?

[00:35:26.22] Elev1: noe som passer til alderen vår som vi kan kjenne oss igjen i

[00:35:48.09] Intervjuer: har du funnet eksempel på det?

[00:35:45.09] Elev 1: em (.) det er på s. (.) 27 så står det litt om (.) mms og mobiler og hvordan vi snakker og hvordan vi er og litt sånn (.)

[00:36:14.02] Intervjuer: mener du at det kunne vært enda mer av det?

[00:36:11.02] Elev1: ja

[00:36:18.11] Intervjuer: vi går over på vanskegrad (.) på en skala fra 1-10 (.) er teksten/kapitlet beregna på flinke (.) middels (.) svake lesere?

[00:36:55.09] Elev5: jeg føler den er beregna for alle fordi (.) hvis man syns det er vanskelig kan man følge litt mer på bildene og hvis det er for lett (.) har man masse oppgaver der det ser ut som c er vanskeligere enn a (.) på en måte

[00:37:10.29] Elev 3: på skalaen så syns jeg 7/6 (.) fordi det er mange bilder som gjør at (.) ja litt sånn (.) den kan være på 3 (.) og så teksten den er på 8 (.)9 kanskje (.)

[00:37:43.25] Elev4: trur det ikke er beregna for de som ikke kan så mye norsk da (.) hadde putta inn noe som er lettere å forstå da (.) enn historie og sånn (.) letteste tekster da (.) ikke masse sånn faraoer med navn og (.) sånn (.) du må kunne navn liksom (.) kunne lese

[00:38:17.10] Elev2: jeg er enig (.) man må kunne lese ganske bra for å forstå første del (.) der er det japanske og egyptiske ting (.) det er rare ting rett og slett (.) på skalaen så foreslår jeg 8 (.) 7

[00:38:44.26] Elev: jeg ville kanskje gitt 5 eller 6 (.) jeg syns det var ganske greit (.) men jeg ville hatt sånn bokmål-norsk (.) ikke såne dialekter

[00:39:02.17] Elev 3: Dialekter er ikke akkurat beregna for de som ikke kan bra vanlig norsk, da burde de kanskje heller ta vanlig bokmål.

[00:39:23.02] Elev2: dialekter er ikke beregna på de som ikke kan så godt norsk (.) da(.) tror i hvert fall ikke jeg (.) f.eks. for noen med dysleksi (.) når de skal prøve å lese må de bruke skikkelig lang tid

[00:40:07.02] Intervjuer: tilslutt skal dere få trille terning (.) jeg har lyst til å høre deres vurdering av helhet og annet

[00:40:25.18] Elev1: 4

[00:40:35.00] Elev2: jeg ville litt en 4 eller 5

[00:40:46.14] Elev3: jeg ville kanskje gitt den en 4 (.) det er et helt greit kapittel (.) men det er kanskje litt rotete for mange

[00:40:58.08] Elev4: jeg ville sagt 3 (.) for det de hopper

[00:41:33.22] Elev5: den var helt grei (.) ikke den beste(.) men grei

[00:41:52.02] Intervjuer: hva tenker dere om fargevalget? hva syns dere om det?

[00:41:59.10] Elev5: jeg syns det er veldig bra at det er samme farge på alle oppgavene (.) men jeg syns det er dumt at det er grønn og så oransje bak teksten (.) kanskje litt stilig men ganske rotete

[00:42:14.02] Elev1: jeg tenker nesten sånn (.) det kunne vært farge på noe (.) men måtte lære seg sånn ordentlig før prøver og sånn (.) så kunne det hatt sånn spesiell farge så hadde jeg husket at det

må jeg lese sånn ordentlig

[00:42:33.10] Elev2: jeg syns det egentlig bare skulle vært hvite sider og så blå farge på oppgavene og en farge på viktige ting + store bokstaver (.) jeg syns det er litt i overkant (.) syns ikke det er bra å hoppe fra hvitt til grønt osv. bak skrifta

[00:43:13.27] Elev3: jeg tenker kanskje det er oppgaven kan være farget (.) men ikke bytte farge på sida (.) og så syns jeg det er bra at det er farge på bildene da skjønner du mye mer og det blir gøy å se på dem

[00:43:38.09] Elev 4: det jeg savner litt sånn (.) sammendrag da (.) f.eks. til prøver så jeg slipper å lese hele greia (.) for jeg har hørt at mange når de tar eksamen (.) så bare går de rett til bak i kapitlet til sammendrag

[00:44:14.20] Intervjuer: forlaget har valgt å lage et tankekart bakerst i kapitlet (.) men uten underpunkter

[00:44:14.10] Elev 5: hvis man ikke kan en av de tinga så tenker man hvor er det (.) så jeg syns det skulle stått mer på hvert punkt

[00:44:40.04] Intervjuer: nå er vi ferdig (.) hvis det er noe dere ikke har fått sagt så tar vi `en avsluttende runde. (.)tusen takk for tanker og innspill (.) veldig god hjelp

## Vedlegg 8

### Intervju 2 – 18.10.2011

[00:00:03.27] Intervjuer: da har jeg fem temaer vi skal snakke om (.) vi går runder (.) vi begynner med førsteinntrykk (.) hva beit du deg merke i? hva så du?

[00:00:18.10] Elev1: eh (.) la merke til de som det var litt farge på

[00:00:27.23] Intervjuer: har du noen eksempler?

[00:00:24.23] Elev1: ja (.) den på s. 27

[00:00:44.16] Intervjuer: hva gjorde at du la spesielt merke til den?

[00:00:41.16] Elev1: det var vel fargene og litt tegningen

[00:00:52.28] Elev2: em= (.) tja (.) litt sånn at den sida var sånn at jeg la merke til den

[00:01:16.18] Intervjuer: så det handler om fargene for deg og?

[00:01:13.18] Elev2: ja

[00:01:13.18] Elev3: eh= (.) det var ikke så vanskelig tekst å lese

[00:01:29.10] Intervjuer: fikk du lest noe av det? hvilken tekst kikka du på?

[00:01:26.10] Elev3: jeg leste den sida der (peker på s. 27)

[00:01:43.03] Elev4: det er vel den (.) sida som utpeker seg men (.) jeg så jo de sterke fargene og (.) på mange av bildene (.) sånn som denne

[00:02:08.15] Intervjuer: du mener bildet med han med alle arkene spredd utover?

[00:02:05.15] Elev4: ja

[00:02:08.15] Intervjuer: andre ting du la merke til underveis?

[00:02:05.15] Elev 4: nei=

[00:02:13.10] Elev5: jeg la merke til alle bildene egentlig jeg (.) for jeg syns bildene var så store og fargerike og (.) spennende egentlig (.) de fleste bildene

[00:02:26.05] Intervjuer: noen av dem som utmerker seg syns du?

[00:02:23.05] Elev5: ja= Nefertiti (.) jeg leste litt om henne også (.) det var lett (.) sånn passe tekst så jeg forstår hva som står (.) jeg leste litt på første og andre siden

[00:03:02.24] Intervjuer: hvilken stemning syns dere det var i kapitlet? kjedelig (.) humor (.) tregt (.) skoleaktig osv. (.) tanker?

[00:03:14.20] Elev5: jeg syns det var litt spennende (.) i hvert fall det jeg leste om mumier så sto det ikke så kjedelig som i veldig mange andre bøker jeg har lest (.) skolebøker

[00:03:36.03] Elev2: det er litt morsomt å lese når det er bilde på nesten hver side (.) da kan man skjønne litt mer hvis det er bilder

[00:04:26.29] Elev1: det gikk litt tregt (.) men ikke på de sidene det var farger og litt (.) spennende bilder

[00:04:45.20] Elev2: noen av sidene ble litt kjedelig hvis det ikke var så mange bilder.

[00:04:51.01] Intervjuer: du også tenker som de andre at bilder varierer (.) gjør det mer gøy?

[00:04:52.02] Elev2: ehm

[00:04:55.02] Intervjuer: hvis vi kikker på helheten: hva er viktigst (.) overskrifter, skrift, bilder, begge? [00:05:17.19] Elev1: bildene og `litt overskriftene

[00:05:32.17] Elev5: kanskje underoverskriftene sier mer enn hovedoverskriften

[00:06:00.15] Elev4: bildene henger jo sammen med det vi (.) leser

[00:06:17.01] Intervjuer: det gir meg et stikkord til å spørre om `et spesielt bilde (.) se på s 24 (.) der er det en hund (.)hva mener dere den hunden gjør der?

[00:06:14.01] Elev3: ser ut som den er litt redd  
[00:07:20.10] Intervjuer: hva er den redd for da?  
[00:07:25.17] Elev3: vet ikke jeg  
[00:07:28.17] Intervjuer: hva tenker du (.)?  
[00:07:25.17] Elev2: vet ikke helt (.)  
[00:08:06.12] Elev5: det ser ut som den har lyst på mat (. ) noe godt (. ) den skal tigge  
[00:08:26.16] Intervjuer: ser dere hva den sier? bildeteksten? "Jeg følger, tankerekken jeg"  
[00:08:23.16] Elev 5: hva er tankerekke?  
[00:08:26.16] Intervjuer: (Forsøker å forklare begrepet)  
[00:08:49.21] Intervjuer: Hva er det første dere ser på et oppslag?  
[00:09:01.11] Elev5: jeg ser det bildet (. ) av den sløydsalen (s.28-29)  
[00:09:26.07] Intervjuer: (beskriver oppslaget) hvorfor er det sløydbildet som faller oss i øynene først?  
[00:09:36.25] Elev5: det er ganske stort  
  
[00:10:40.12] Intervjuer: da går vi til neste emne (. ) dette kapitlet handler om saktekster (. ) artikkel, reportasje, leserinnlegg (. ) jeg lurte på (. ) syns dere at `utseende på kapitlet passer til innholdet "saktekster"?  
[00:11:30.26] Elev5: hvis jeg bare hadde sette på bildene med en gang (. ) hadde jeg ikke greid å gjette at det handla om artikler (. ) bildene er så forskjellige og liksom (. ) de passer ikke til artikkel (. ) det er i hvert fall ikke det første `jeg tenker på  
[00:11:42.11] Elev 2: noe av det (. ) passer (. ) eh= (. ) jeg vet ikke  
[00:12:15.03] Elev3: på f.eks. denne sida (. ) så ser det ut som det er tatt ut fra en avis på en måte  
[00:12:35.11] Intervjuer: og det er det faktisk (. ) det så du uten å ha lest verbalteksten under?  
[00:12:39.15] Elev4: nei= (. )  
[00:13:00.01] Elev5: ehm= (. ) noe av det passer (. ) og noe ser ut som det er tatt fra en bildebok (. ) for eksempel den (s. 27) den syns jeg ikke passer no` særlig (. ) fordi det er liksom barnslige tegninger og (. ) noe som passer godt (. ) er fotoet av A. Olsen  
[00:13:59.14] Intervjuer: vet dere hvem det er? har dere hørt han på radio?  
[00:13:56.15] Elev5: nei(. )  
[00:14:06.19] Intervjuer: så fotografiet viser på en måte mer virkeligheten? en virkelig person?  
[00:14:10.13] Elev5: ehm=  
[00:14:25.26] Intervjuer: er det noe som kræsjer totalt? som aldri burde vært med?  
[00:14:34.29] Elev5: det (. ) det er bare et `X-bokspill (. ) deg syns ikke det passer noe særlig inn(. ) et `spill passer bare ikke inn (. ) men kanskje hvis det hadde vært et seriespill (. ) men dette er bare `ett spill  
[00:15:17.24] Elev2: jeg tenker litt på den (s. 27) (. ) skjønner ikke helt hvorfor den er der  
[00:15:44.23] Intervjuer: du da?  
[00:15:40.07] Elev3: vet ikke  
[00:16:06.10] Elev4: det er den hunden (. )  
[00:16:26.02] Intervjuer: @ det er den hunden  
[00:16:23.02] Elev4: også `det (s. 31,teknologibildet) det er ganske mye (. ) så jeg skjønner ikke helt hva det har med s-  
[00:16:56.12] Intervjuer: har du lest hva som står ved siden av? "den nye teknologien åpner for nye muligheter på godt og vondt" det er noen reagensrør der (. ) og en sau (. ) og femlinger(. ) og noen

molekyler (.) og et foster (.) masse forskjellig oppe på hverandre (.) vanskelig å skjønne?

[00:17:11.10] Elev4:ja=

[00:17:19.20] Intervjuer: andre som har lyst til å trekke fram noe?

[00:17:20.24] Elev5: det er vel den boka(.) den passer verken til bildeteksten eller til emnet (.) på bildeteksten står det (.) "Å dumpe eller ikke dumpe" (.) hva i all verden gjør en bok med det? (.)

[00:18:01.04] Intervjuer: da går vi til tema nummer tre (.) det jeg lurer på da er (.) hvem syns dere dette kapitlet er lagd for? alder (.) gutter (.) jenter (.) interessegrupper?

[00:20:00.26] Elev5: kanskje 7. klassinger? (.) det er så mange bilder (.) men det er og ganske mye tekst (.) og(.) ja ganske mye tekst men likevel mange bilder

[00:20:22.23] Elev1: jeg tenkte også 7. klasse (.) det er ikke for vanskelig tekst også er det litt bilder

[00:20:44.16] Elev2: jeg tenker også 7., 8. klasse (.) for det er jo ganske mange bilder (.) men det ganske mye tekst og

[00:20:57.06] Elev3: 7. til 8. (.) mye bilder og ganske masse tekst (.) og så står det jo litt på nynorsk og (.) det trekker det litt opp i alder

[00:21:23.02] Elev5: da vil jeg også kanskje bytte til liksom (.) 7 og 8. (.) hvis det sto litt nynorsk

[00:21:39.25] Elev4: 7. til 8. (.) det er litt kjedelige tekster(.) som er litt lettere for 8.klassinger enn for 7. klassinger å lese

[00:22:20.20] Intervjuer: er dette gutt- eller jente-kapittel (.) syns dere?

[00:22:17.20] Elev5: det er for begge (.)det står ikke så mye spesielt om gutteting eller jenteting

[00:22:59.00] Elev2: det er begge deler

[00:23:19.21] Intervjuer: er det laget for noen spesielle slags elever? dataelskere, musikkelskere osv? hvilke elever syns dette kapitlet "passer for meg"

[00:23:51.00] Elev5: det er for skoleelever (.) det er en skolebok (.) det står litt av hvert (.) ikke spesielt om `en ting

[00:25:02.03] Elev1: jeg tenker også sånn skolebok for liksom (.) det er så forskjellig (.) også står det om artikler og saktekster og sånn

[00:25:18.23] Elev2: noen av tekstene er kanskje for sånne som godt liker å lese (.) jeg syns det er enklere å lese sånne `korte tekster i stedet for sånne `lange (.) det syns jeg blir litt kjedelig

[00:25:42.29] Elev3: det er jo litt lang tekst (.) så det kan jo bli litt kjedelig

[00:25:55.15] Elev4: noe av det passer vel for nerder (.) @ det er vel (.) litt sånne tekster som (.)skoleuniformen (.) (s. 20)

[00:27:25.11] Intervjuer: det syns du er for litt spesielt interesserte (.) flere eksempler?

[00:27:22.11] Elev4: det er litt i teksten "hvordan uttrykker du deg når du skriver saklig"

[00:28:06.18] Intervjuer: da har jeg lyst til at dere skal finne noe i kapitlet som dere syns er flott er tatt med (.) tekst, bilde, overskrift (.) noe dere virkelig liker

[00:28:20.03] Elev 4: det er bildet jo på s. 27 (.) det er vel som jeg har sagt før (.) fargene og bildet (.) underoverskrifter som kan være litt (.) morsomme å lese (.) mobiler, mmser

[00:29:11.14] Elev5: jeg likte også den der (.) spesielt underoverskriften "jentene raser fra gutta på MMS"

[00:29:54.18] Elev2: det er nok `den siden (.) s. 27 (.) det virka spennende å lese om det og overskriften

[00:30:39.07] Elev3: det er ikke `en side (.) på de fleste sidene står det sånn der (.) tekster på sida som forklarer ord (.) som er litt vanskelig å forstå

[00:31:08.07] Elev2: jeg likte s 33 (.) `diktet

[00:31:43.20] Intervjuer: hvorfor likte du det så godt?

[00:31:40.20] Elev2: det diktet inneholdt (.) jeg har jo lest det (.) og at det er dikt (.) på en måte

[00:31:59.16] Elev 5: jeg er ikke veldig fan av dikt men jeg likte dette (.) også likte jeg veldig godt det bildet med `aper (.) for jeg er veldig glad i `aper (.) jeg har sett det mange ganger før

[00:32:16.08] Intervjuer: at du har sett det ofte før (.) er det en bra ting at de har tatt det med eller blir det kjedelig?

[00:32:13.08] Elev5: det er ikke kjedelig for (.) jeg har sett det på mange forskjellige måter med forskjellige figurer og forskjellige farger (.) ikke bare med aper

[00:32:40.11] Intervjuer: da beveger vi oss til (.) vanskegrad (.) selv om vi har vært litt inne på det allerede (.) tenk dere en skal fra 1-10 der 1 er veldig lett og 10 er kjempevanskelig (.) hvor på skalaen passer dette kapitlet?

[00:33:05.21] Elev2: ehm= (.) 5 6 7.

[00:33:13.13] Intervjuer: hvordan tenker du da?

[00:33:10.13] Elev2: ehm= (.)det er jo noen steder lett tekst (.)noen steder er det ikke så lett tekst

[00:33:26.23] Elev5: jeg er enig at det er 5 6 7 (.) fordi det er ganske mye `tekst (.) men jeg syns teksten er ganske lett(.) også er det veldig mange bilder

[00:33:38.19] Intervjuer: og bilder gjør tekst lett mener du?

[00:33:35.19] Elev 5: ja= noen ganger (.) og så tar det en del av plassen der det kunne vært skrift (.) og mange ganger hvis man ikke forstår noe så blir man sittende å se på bilder og kanskje man forstår noe ut fra bildene (.) og noen ganger ikke (.) hvis bildene er for uforståelige

[00:34:00.22] Elev4: 5-6. det er jo (.) bilder og litt mye tekst men den er lett å lese

[00:34:25.06] Elev3: 5-6

[00:35:50.25] Intervjuer: da skal vi gå til siste punkt (.) tenk terningkast (.) tenk at dere kunne bestemt hvilken lærebok dere skulle bruke hvilket terningkast ville dere gitt til denne?

[00:36:03.27] Elev5: kanskje en 4 (.) for meg er det litt spennende med bilder og (.) ganske sterke farger (.) det blir litt mye tekst noen steder (.) også var det jo noe som var på nynorsk (.)

[00:36:38.21] Elev2: liksom (.) sånn 4,5 (.) det er jo det at det jo (.) er bilder og sånt (.) det trekker opp (.) for meg gjør det ikke noe at det er litt nynorsk innimellom

[00:37:18.28] Elev 3: 4. fordi at det er jo masse bilder(.) farger(.) noen steder syns jeg de kunne delt opp teksten litt mer (.) liksom (.) hvis det blir litt større skrift så blir det litt lettere å lese det blir ikke så masse så man går lei

[00:37:49.15] Elev4: jeg er enig

[00:38:06.28] Intervjuer: hvis den skulle fått en 6 (.) hva måtte til da?

[00:38:03.28] Elev5: burde vært mer delt opp og kanskje litt mindre tekst (.) og kanskje litt mer forståelige bilder (.) selv om uforståelige bilder er gøy (.) hvis man ikke forstår teksten kanskje man forstår litt mer ut av bildene (.) hvis de passer til innholdet da

[00:38:45.25] Elev2: noen steder står det veldig mye tekst på en side og liten skrift

[00:39:15.07] Elev4: litt morsommere tekst kanskje? Litt mer interessant (.) jeg liker å lese om folk som forteller (.) litt sånn historie og hva folk mener

[00:39:44.24] Elev3: ja, litt oppdelt tekst

[00:40:24.25] Intervjuer: da skal vi bare ha en avsluttende runde (.) er det noe du har lyst til å si om



kapitlet som du ikke har fått sagt?

[00:40:44.20] Elev3: nå har jeg ikke fått lest noe på oppgavene da (.) men hvis jeg skulle velge oppgaver (.) så ville jeg likt å ha `en stor oppgave (.)

[00:41:00.28] Elev5: det er jeg enig i

[00:41:00.28] Elev3: i 6. klasse så lagde vi plakater og holdt foredrag (.) om New York

[00:41:02.12] Elev5: det er også gøy å jobbe sammen med noen (.) hvis man ikke forstår det helt (.) så kan man spørre og samarbeide

Runder av.

## Vedlegg 9

### Intervju 25.10.2011 - nr. 3

[00:00:06.06] Intervjuer: da er vi i gang(.) jeg har fem store overskrifter som jeg kommer til å spørre om (.) men hvis dere kommer inn på ting jeg ikke har tenkt på på forhånd (.) så er det bare fint (.) da starter vi og går en runde (.) hva la du merke til i kapitlet?

[00:00:50.13] Elev1: det er mye bilder (.) og det er egentlig positivt for da er det mye lettere å (.) da har du mer lyst til å lese da (.) da er det ikke så kjedelig (.) da da er det ikke bare side opp og side ned med tekst

[00:01:03.06] Intervjuer: var det noen spesielle bilder du la merke til?

[00:01:00.06] Elev 1: ehm (.) det var `det (.) ansvar for eiga dumping (.) s. 18 (.) på en måte (.) det ser ut som masse natur rundt da (.) a tenkte jeg på at vi kanskje dumper masse skrot ut i naturen

[00:01:27.29] Intervjuer: hva gjør den boka der da?

[00:01:24.29] Elev1: blir på en måte som en bro fra den ene siden til den andre da

[00:01:35.19] Intervjuer: da går vi videre til nestemann (.) hva la du merke til eller hva husker du best etter å ha bladd i kapitlet?

[00:01:32.19] Elev2: jeg så mye bilder jeg og (.) også jeg la merke til at de tok mye sånn barnevennlige ting da (.) sånn som han Tupac da (.) han er det jo mange som kjenner til

[00:01:55.02] Intervjuer: Tupac (.) han har vi helt bakerst i kapitlet (.) s. 40.

[00:01:54.21] Elev2: han er det mange som kjenner til sikkert av ungdommen (.) også sånn Xboks 360-spill s.16 (.) også har de tatt med bilder på enern da. (må være startbildet) (.) det er sånn språk som vi kjenner til da

[00:02:20.07] Intervjuer: det la du merke til (.)spiller du Xbox?

[00:02:17.07] Elev2: ikke så mye (.) men jeg har det

[00:02:22.03] Intervjuer: kjenner du det spillet i boka?

[00:02:25.21] Elev2: nei= (.) ikke det spillet

[00:02:28.21] Lærer: likte du at de hadde tatt med ungdoms- og barnevennlige ting eller synes du det ble litt tullete?

[00:02:32.00] Elev2: jeg synes det er bra (.) da blir det sikkert morsommere for dem å lese

[00:02:43.09] Intervjuer: neste (.) inntrykk og tanker?

[00:02:40.09] Elev3: det var egentlig bare at det var ganske mange bilder og sånn

[00:02:58.28] Intervjuer: hvilke bilder la du aller mest merke til?

[00:02:55.28] Elev3: det var vel egentlig det her (.) s. 20 @ det var vel egentlig det som sto over der: "Se hu`med den hvite à"

[00:03:23.27] Intervjuer: hva tenkte du om det?

[00:03:20.27] Elev3: @ jeg vet ikke.

[00:03:28.21] Lærer: hvorfor la du merke til det tror du?

[00:03:25.21] Elev3: @ jeg vet ikke

[00:03:38.08] Intervjuer: andre ting du vil trekke fram?

[00:03:42.18] Elev3: ne-

[00:03:45.18] Intervjuer: da går vi til nestemann.

[00:03:42.18] Elev4:det er egentlig mye det samme som de andre har sagt (.) et er mye bilder (.) også er det ganske fargerikt bilder og

[00:03:53.24] Intervjuer: hva tenker du om det?

[00:03:50.24] Elev4: Noen av bildene blir litt rare (.) f.eks. s. 11 har mange rare farger på en måte

[00:04:20.02] Intervjuer: hva er rart (.) syns du?

[00:04:17.02] Elev4: det er uvant på en måte men det er jo kunst da

[00:04:27.15] Intervjuer: andre som du reagerte på?

[00:04:24.15] Elev4: nei=

[00:04:43.21] Intervjuer: da går vi til sistemann i denne runden

[00:04:40.21] Elev5: det er sånn som de andre har sagt (.) det er mye bilder og sånt (.) eg syns det var på en måte litt kult at den der var med

[00:04:53.13] Intervjuer: det startbildet? fortell mer om det

[00:04:52.28] Elev5: det er mer sånn vi ungdommer sier og snakker da (.) ja

[00:05:07.18] Intervjuer: andre ting du beit deg merke i?

[00:05:04.18] Elev5: vet ikke jeg (.) det de andre har sagt (.)

[00:05:12.21] Intervjuer: hvis jeg spør dere nå (.) så kan dere rekke opp hånda (.) så tar vi ikke runder hele tida (.) hvor får du lyst til å lese mer?

[00:05:16.05] Elev5: der hvor det var bilde av Tupac

[00:05:40.25] Intervjuer: fordi?

[00:05:37.25] Elev5: for han er jo kjent (.) og (.) kanskje har hørt om han og da vil de kanskje vite litt mer om han da

[00:05:54.10] Intervjuer: er du fan av han?

[00:05:51.10] Elev5: nei, ikke så mye men (.) jeg hører kanskje på `noen av sangene (.) da

[00:05:56.22] Intervjuer: hva syns dere om at det er svart/hvitt bilde av han?

[00:06:03.22] Elev3: jeg syns det er greit jeg

[00:06:06.22] Intervjuer: andre steder hvor dere får lyst til å lese mer?

[00:06:06.18] Elev2: s. 17 (.) jeg bare så overskriften og da måtte jeg lese mer

[00:06:30.06] Intervjuer: ja (.) overskriften inspirerte eller irriterte eller (.) stakk seg ut var det orda eller var det størrelsen på skrifta eller var det hva?

[00:06:32.06] Elev2: det var litt det som sto, egentlig (.) overskriften (.)

[00:06:40.07] Intervjuer: ja "skeiv ungdom på din skole" (.) andre ting som gjorde at dere stoppet og tenkte "her må jeg se litt mer (.) her må jeg lese"?

(.) ingen svarer

[00:07:14.22] Intervjuer: da går jeg videre (.) dette er jo ei skolebok (.) hvis jeg spør dere (.) fikk dere en spesiell følelse når dere bladde? f.eks. dette var kjedelig (.) dette var rart (.) dette var irriterende (.) hva slags følelse fikk dere inni dere når dere bladde?

[00:07:32.00] Elev1: når jeg bladde så tenkte jeg (.) det er alt for mange oppgaver (.) lange oppgaver og (.)

[00:07:45.29] Intervjuer: andre opplevelser (.) tanker?

[00:07:42.29] Elev4: hvis man først får en bok (.) da (.) så er litt spennende (.) da får man lyst å se i boka lyst til å bla og se på `bildene og sånt

[00:08:03.12] Elev2: jeg syns og den ser mer morsom ut enn den vi har da for det er (.) det er mer bilder og (.) men det er veldig mange oppgaver

[00:08:56.05] Elev3: jeg syns kanskje det startbildet viser at den er litt kul å lese i

[00:09:08.24] Intervjuer: da går jeg til hovedområde nummer to (.) OK? da vil jeg at dere skal tenke på at kapitlet handler om saktekster (gir eksempler på det) (.) hvilken sammenheng eller motsetning

syns dere det er mellom sånn det ser ut passer til det det handler om?

[00:09:40.13] Elev1: noen av de bildene passer kanskje ikke så bra til saktekster (.) for eksempel den her da (.) den boka (.) for meg så virker det mer som et eventyr da (.) for å krysse et stup med en `bok det er ikke helt normalt liksom

[00:10:20.20] Elev2: urealistisk

[00:10:26.24] Elev1: men noen av de andre bildene (.) sånn som f.eks. på s. 12 (.) så er det jo mer fakta igjen for da ser jeg på en måte en egyptisk dame, da (.) og da står det sikkert litt om egyptiske ting

[00:11:03.16] Intervjuer: andre synspunkter på sammenheng mellom innhold og utforming? hva passer (.) hva passer ikke?

[00:11:03.18] Elev4: syns det passa ganske bra til teksten

[00:11:26.16] Intervjuer: har du eksempler på det?

[00:11:23.16] Elev4: nei= (.) men nesten `alle bøker (.) har bilder som passer til teksten

[00:11:46.16] Intervjuer: da ber jeg dere se på bildet s. 24 (.) der er det bilde av en hund (.) og i teksten sår det om hvordan vi skal skrive en artikkel (.) hva gjør den hunden der? hvorfor har den gått inn i teksten der? (.) også sier den i bildeteksten. "Jeg følger tankerekka, jeg" (.)

[00:12:52.24] Elev1: det kan være sånn (.) jeg følger tankerekken jeg (.) mange tenker på hunder (.) så hopper man inn der (.) det passer tankegangen til de fleste da

[00:13:02.29] Intervjuer: også vil jeg at dere skal se på s.27 (.) den syns jeg også er litt spesiell (.) der er det to korte tekster om mobilbruk/misbruk (.) og så er det en drage og liten person i hjørnet (.) hva tenker dere om den siden?

[00:13:34.10] Elev3: den er i hvert fall fargerik da (.) også sto det ikke sånn `veldig mye (.) på den nederste

[00:13:57.09] Intervjuer: hva syns du om `de fargene?

[00:13:54.09] Elev3: vet ikke helt

[00:14:06.14] Intervjuer: hva tenker dere andre? hva tenker dere om hele sida?

[00:14:10.17] Elev2: en kunne likså godt tatt bort det bildet (.) jeg ikke det sier meg noe på en måte (.) bare fargene hadde stått der så hadde det vært lik side (.) på en måte

[00:14:35.07] Elev5: kanskje det burde vært lagd bilde av en telefon eller (.)?

[00:14:57.17] Intervjuer: hva tror dere kan være grunnen til at bilderedaktørene har valgt denne illustrasjonen?

[00:14:54.17] Elev1: det ser kanskje ut som han ber om tilgivelse da (.) til den andre

[00:15:17.24] Elev5: (.) eller om de skal bli venner eller no`

[00:15:32.08] Intervjuer: hadde du turt å bli venner med det uhyret der?

[00:15:29.08] Elev5: @ nei (.) vet ikke jeg

[00:15:32.08] Intervjuer: ser ganske skummel ut (.) egentlig (.) kan minne meg litt om illustrasjoner i bildebøker for små barn (.)

[00:15:29.08] Elev1: kanskje det skal symbolisere en person som er sur da (.) kanskje den ene er sur på den andre

[00:15:54.13] Intervjuer: passer det til teksten syns dere? (Referer litt av nederste tekst.)

[00:15:51.13] Elev1: blir såra og sur (.) og gjort noe som får det til å klikke litt for han (.) men så ber på en måte han andre om tilgivelse (.) da

[00:16:10.17] Intervjuer: det er absolutt en måte å oppfatte bildet på (.) hvordan liker du fargene på sida?

[00:16:07.17] Elev1: de matcher ikke helt de fargene (.) men ellers så (.) det gir på en måte litt liv til teksten (.)

[00:16:20.18] Intervjuer: at det er farger bak skrifta (.) mener du?

[00:16:17.18] Elev1: em (.)

[00:16:17.18] Elev5: men jeg syns det bildet der er mer for en barnebok (.) for 4. 5. klasse (.) eller litt mindre (.) sånne som leser sånne bøker med bilder i

[00:16:36.02] Elev4: når jeg bladde opp her først (.) så så jeg at det hele sida var fargelagt og da leste jeg overskriften og sånn (.) fordi hele sida var fargelagt og da lurte jeg på hva det var

[00:16:48.28] Intervjuer: du syns det tiltrakk oppmerksomhet fordi det ikke var ei hvit side?

[00:16:45.28] Elev4: ja

[00:16:54.26] Intervjuer: skal vi gå litt videre? da går jeg til den tredje store overskriften (.) hvem er dette kapitlet laget for? hvem passer det godt for? hvem ville funnet dette interessant?

[00:17:19.25] Elev1: det er vel litt for alle (.) en tekst for alle nesten (.) på den første så får du (.) noe for folk som liker å "slacke'n eller chille" også får du for de som er veldig interessert i historie og sånne ting (.) og så får du for de som er glad i kunst så kan de se ordentlig nøyte på bildet (.) og så kommer det for vi som er mer glad i snakke i mobilen igjen da (.) @ så kommer det for de som er glad i å spille for da er det bilde av Xboks-spillet (.) også (.) kommer det for de som er interessert i (.) de som kanskje er skeive da (.) får vite at det er mange andre som har det sånn som dem (.) også blir det litt eventyr på en måte da (bokbildet s...) (.)og så kanskje for muslimer (.) eller sånne ting

[00:18:46.29] Intervjuer: hvor er du nå?

[00:18:43.29] Elev1: på s. 20

[00:18:55.01] Intervjuer: det med sykepleierne?

[00:18:55.16] Elev1: er det sykepleiere?

[00:18:50.13] Elev4: trodde det var nonner jeg

[00:18:58.16] Intervjuer: tar jeg feil (.) kanskje? er det ikke `sykepleiehetter de har på hodet da tro?

[00:18:55.16] Elev3: jeg trodde det var en religion eller noe som hadde sånne klær

[00:19:08.13] Elev4: jeg tenkte på nonner, jeg.

[00:19:11.13] Intervjuer: OK (.) hva tenkte du?

[00:19:12.28] Elev1: jeg tenkte det var nonner eller muslimer eller noe sånt

[00:19:18.16] Intervjuer: det er bare `jeg som tenker sykepleiere (.) hva tenkte du elev 2?

[00:19:17.21] Elev2: jeg trodde og det var sånn (.) ja (.) nonner eller no`da

[00:19:27.20] Intervjuer: OK (.) morsomt (.) da har vi altså funnet noe i teksten for de som er opptatt av religion

[00:19:29.17] Elev1: og hvis vi ser på side 39 så blir det på en måte litt mer fra sport (.) hvis vi ser på det bildet (.) så er det bilde av forskjellige typer sko (.) kanskje interessert i sko eller kanskje (.) friluftsliv (.) et står i hvert fall litt om det

[00:20:01.11] Intervjuer: så har vi Tupac (.) der er det litt for rappere og?

[00:19:58.11] Elev1: det er for de som er interessert i musikk og har lyst å bli rappere når de blir store

[00:20:04.20] Intervjuer: jammen sant (.) det er litt for de fleste

[00:20:13.22] Elev2: men nå som jeg veit at det er at det er en ungdomskolebok (.) så de oppgavene (.) noen av dem er veldig vanskelig og noen av dem er lettere på en måte (.) jeg har sett litt på oppgavene for jeg så det var så mange (.) så leste jeg noen (.) noen kan være for 10. og noen kan være for 8 (.) men hvis oppgavene hadde vært `borte så hadde den vært for alle sammen (.) sånn som han sa

[00:20:55.12] Intervjuer: mer om hvem boka er for?

[00:20:54.15] Elev5: for de som er glad i å lese

[00:20:59.17] Intervjuer: hvordan tenker du da?

[00:20:56.17] Elev5: f eks. for jeg er ikke så glad i å lese så mye (.) men det er forskjellige mennesker da (.) det er jo mye bilder og sånt (.) når jeg finner en bok (.) så er det første jeg ser etter bilder på en måte

[00:21:35.19] Intervjuer: hva er det som er så bra med bilder?

[00:21:32.19] Elev5: vet ikke jeg (.) får bare lyst til å lese det (.) når det er bilder

[00:21:43.26] Elev1: med bilder så får du på en måte litt hvilepause da (.) midt i en tekst (.) hvis det da kommer et bilde (.) så kan du se på bildet i stedet for å bare lese og lese

[00:21:57.00] Intervjuer: da må jeg spørre om du lærer noe av bilder?

[00:21:54.00] Elev1: kan lære litt av bildet (.) hvis du f.eks. sliter med å skjønne hva teksten handler om (.) og det da kommer et bilde som er veldig forklarende (.) da kan du se `å er det det `det handler om (.) da får du på en måte et lite innblikk i hvordan folkene er der og hvordan det ser ut

[00:22:14.19] Elev5: man lurer jo også noen ganger (.) bare se på s. 12 (.) når jeg åpner boka (.) så ser jeg på det bildet så tenker jeg `hvorfor er det bildet av henne? og så pleier jeg å lese og finne ut hvorfor det er bilde av henne

[00:22:38.04] Intervjuer: så bildet kan få deg til å bli litt nysgjerrig og lure litt? hva tenker dere andre om det?

[00:22:39.13] Elev3: @ det er nesten sånn som hun sa (.) at bildene får deg til å lese litt mer

[00:22:58.27] Intervjuer: hvilke av bildene får `deg til å lese mer?

[00:22:55.27] Elev3: ehm= (.) vet ikke helt jeg (.) vet ikke helt jeg

[00:23:30.10] Elev5: jeg får lyst til å lese om han Tupac

[00:23:30.10] Elev2: det får jeg og (.) han er god til å synge derfor ble jeg litt interessert (.) han er kjendis

[00:23:52.21] Intervjuer: på side 21 er det en annen kjendis (.) kjenner dere han? (Are Sende Osen) @ (Ingen kjenner igjen denne personen.)

[00:24:48.25] Elev5: jeg tror 9. og 10. klasse også får lyst til å lese der for det står sånn ungdomsspråk der (.) gangster-rapperen (.)

[00:25:20.23] Elev4: jeg syns denne boka her ser litt mer spennende ut enn den vi har (.) den ser litt mer spennende ut i bildene og sånn

[00:25:32.01] Intervjuer: klarer du å sette ord på hva det er med bildene som gjør dem spennende?

[00:25:29.01] Elev4: nei (.) det er bare sånn (.) følelse (.)

[00:27:14.12] Intervjuer: da går jeg videre til det som er mitt fjerde hovedområde (.) OK? da har jeg lyst til at vi skal snakke litt om vanskegrad (.) hva tenker dere?

[00:27:29.21] Elev5: det jo noen ord som er vanskelig å skjønne f.eks. hieroglyfer (s. 9) (.) jeg kommer fra et annet land og jeg har ikke så lett for å skjønne alt

[00:28:37.12] Intervjuer: se nederst på sida (.) ser dere hva de har gjort der og i margen ellers? ordforklaringer (.)

[00:29:02.17] Intervjuer: vanskegrad ellers?

[00:28:59.17] Elev3: kunne vært for 7. klasse også (.) men spørsmåla kan noen ganger være litt vanskelig tror jeg

[00:29:22.04] Elev4: jeg syns teksten virker ganske lett å lese (.) det er selvfølgelig noen ord(.) da (.) som er litt vanskelig (.) men det er mange spørsmål som ser litt vanskelig ut

[00:29:36.24] Elev2: noe er vanskelig og noe er ganske lett (.) oppgavene er litt opp og litt ned

[00:32:19.05] Intervjuer: da har jeg lyst til å ta siste hovedområde der vi skal vurdere (.) men før det (.) hvis dere skulle stille spørsmål til forfatterne av boka (.) hva ville dere spurt dem om?

[00:32:35.11] Elev1: hvorfor de valgte akkurat de bildene (.) litt det på side 31 (.) i hvert fall

[00:32:57.14] Intervjuer: ja (.) teknologibildet (.) fortell hvordan du tenker (.) hvorfor fikk du lyst til å spørre om det?

[00:32:54.14] Elev1: jeg skjønner egentlig ikke meningen med det bildet

[00:33:09.04] Intervjuer: hva ser du på bildet?

[00:33:06.04] Elev1: jeg ser egentlig mange barn og en sau (.) det så mye forskjellige at det blir (.) så for meg blir det et ganske meningsløst bilde (.) og det er andre bilder (.) sånn som det på side 23 (.) det ser jo i `hvert fall ut som et eventyrbilde (.) det ser ut som små barn som er på tur ut i skogen

[00:33:44.05] Elev5: jeg synes det bildet handler om religion på en måte (.) fordi (.) hvis du ser på klærne dems så ser du at det blir en same og han kommer fra Afrika og (.) jeg synes det (.)

[00:34:14.23] Intervjuer: i margen står det noen om rasisme (.) kan det gi mening til bildet?

[00:34:11.23] Elev1: Litt (.)men (.) ikke for meg (.) da ville jeg heller valgt et annet bilde hvor du så f.eks. folk som erta en med en annen hudfarge

[00:34:25.26] Elev2: jeg synes det gir litt mening (.) for det er veldig forskjellig hudfarge og så (.) er det jo klærne og (.) du ser jo forskjell (.)

[00:35:08.27] Intervjuer: hva ville `du spurt disse forfatterne om da?

[00:35:05.27] Elev2: det er litt om bilder (.) noen er spesielle og noen er helt greie (.) og så ville jeg spurt om hvilket nivå dette er for

[00:35:52.19] Intervjuer: hva med dere andre (.) hva ville dere ha spurt om?

[00:36:15.15] Elev3: det bildet av hunden (.) også det på s. 31 (teknologibildet) (.)

[00:36:36.16] Intervjuer: har dere lest teksten under? (leser denne høyt og forklarer litt om bildedelene: reagensrør, petriskåler, kloning, kromosomer osv)

[00:38:44.06] Elev5: jeg ville tatt og spurt om hvorfor de har tatt så mye forskjellig (.) det handler først om faraoer så går det over til noe annet og så noe annet og så (.) det er så mye

[00:39:20.07] Intervjuer: jeg har og et spørsmål: Jeg har funnet `ett ord på disse 34 sidene (.) som er skrevet med store bokstaver (.)

[00:39:17.07] Elev2: nå så jeg det og (.) s. 21 (.) det er HELVETE

[00:39:34.01] Intervjuer: hvorfor har de valgt å skrive `akkurat det ordet slik?

[00:39:47.22] Elev1: fordi det på en måte kanskje skal være litt interessant for ungdommer `å (.) nå må vi lese

[00:39:59.03] Intervjuer: er det et godt triks, synes du? @

[00:39:56.03] Elev1: ja

[00:40:02.21] Elev4: man blir jo litt tiltrukket på en måte (.) man får jo lyst til det

[00:40:28.16] Intervjuer: da tar vi en runde på hvordan dere liker kapitlet (.) først en runde på noe dere liker skikkelig bra

[00:40:28.19] Elev4: det første bildet (.) kanskje (.) fordi det er sånn vi prater og sånn (.) det fikk det til å virke litt mer spennende

[00:41:05.10] Elev3: at det er bilder og det første bildet (.) og så at det er (.) egentlig det hun sa

[00:41:16.01] Elev2: Tupac (.) og at det er litt ungdomsting (.) på en måte (.) da

[00:41:26.22] Elev1: antallet bilder (.) det er såpass mange at det gjør det litt lettere

[00:41:42.25] Intervjuer: da tar vi en runde på det motsatte (.) noe som irriterer dere skikkelig

[00:41:43.09] Elev1: noen av de bildene er litt eventyraktig (.) sånn som det på 32

[00:42:04.11] Intervjuer: det er jo en skole (.) hva er eventyraktig med det?

[00:42:01.11] Elev1: liksom at det er et menneske som er skole

[00:42:34.09] Intervjuer: hva med deg?

[00:42:17.06] Elev2: ikke så mye egentlig (.) det er noe jeg er `nysgjerrige på (.) hva noen bilder brukes til (.) sånn som på s. 27 (.) jeg blir liksom irritert fordi jeg ikke finner det ut

[00:43:02.29] Elev4: jeg syns det kunne vært litt mindre spørsmål på noen sider (.)f.eks. på side 13 (.) der kunne det vært litt mindre spørsmål

[00:43:40.21] Intervjuer: dere regner med at læreren ber dere gjøre alle oppgavene? @

Alle: ja.

[00:43:39.07] Elev5: oppgavene irriterer meg (.) det er så mye

[00:43:54.29] Intervjuer: jeg runder av med følgende spørsmål (.) er dette en bok som dere liker eller ikke?

[00:43:59.24] Elev4: vet ikke helt

[00:44:19.21] Elev3: etter det jeg har sett `nå så (.) ja (.) for det er litt sånn ungdomsting og

[00:44:37.24] Elev1: jeg syns det kunne vært er bra bok å ha (.) det er mye bilder og mye skrift og mange ting som interesserer meg også

[00:44:50.12] Elev2: helt grei som skolebok (.) men litt mange oppgaver

[00:45:09.23] Intervjuer: Er det noe mer dere har på hjertet?

Ikke flere innspill

Avrunder.



## Vedlegg 10

### Intervju 27.10.2011 – nr. 4

- [00:00:16.15] Intervjuer: da går vi i gang (.) først en runde om førsteinntrykk
- [00:00:17.24] Elev1: så ut som en veldig bra bok bruker mye bilder og sånn
- [00:00:29.14] Intervjuer: hvilke bilder bet du deg spesielt merke i?
- [00:00:26.14] Elev1: spesielt på s. 16 (.) så er det en X-boks som kanskje er sånn som noen er litt interessert i ungdommer (.) spesielt guttene (.) er jo opptatt av å spille og sånn (.) kanskje dette kan være litt spennende og kan lese dette i stedet for andre tekster som ikke er no-
- [00:01:22.11] Elev2: jeg tenkte det var litt rotete med spørsmåla (.) kom liksom midt i overalt (.) sånn som (.) i Kontekst er det alltid `en hel side før oppgavene kommer (.) og så har de forklart masse sånne vanskelige ord og setti det under (.) også (.) jeg husker ikke hvor eksemplet er fra da (.) men disse er mye flinkere enn Kontekst til å si hvor de har henta teksten fra (.) f. eks. s. 19 (.) hentet fra (.)
- [00:02:52.19] Intervjuer: hva tenkte du om ordforklaringene?
- [00:02:49.19] Elev2: det var bra for var liksom ikke så store og forstyrrende (.) men man kan ta en kikk på dem hvis man lurer på hva det betyr
- [00:02:59.10] Elev3: med `en gang du åpner (.) kommer det masse bilder med farger så du blir liksom litt (.) inspirert av å lese det
- [00:03:17.11] Intervjuer: liker du farger? hvordan tenker du om farger?
- [00:03:14.11] Elev3: `jeg syns sterke farger er fint (.) det blir liksom mye morsommere å lese det (.) også (.) er jeg enige at det er veldig smart med de ordene
- [00:03:41.28] Intervjuer: når du er opptatt av farger og bilder (.) var det noe sted her hvor du tenkte (.) så bra at de har gjort det sånn eller liknende?
- [00:03:45.29] Elev3: nei(.) men jeg har bare skimlest noe av teksten og da er det `noen av bildene som `faktisk handler om teksten og ikke bare (.) liksom er der som eksempelbilder og noen som bare er der til pynt
- [00:03:59.18] Intervjuer: kan du nevne eksempler på de to tingene?
- [00:03:58.25] Elev3: for eksempel til pynt (.) så har vi på s. 27 (.) den dinosauren
- [00:04:13.27] Intervjuer: hva gjør den der?
- [00:04:10.27] Elev3: det er vel egentlig bare pynt (.) og så (.) f.eks. s. 40 (.) om den ræpperen (.) så er det et bilde av han og det gjør det liksom morsommere å lese det
- [00:04:34.18] Intervjuer: og det bildet passer godt til teksten tenker du?
- [00:04:31.18] Elev3: ja
- [00:04:36.27] Intervjuer: andre ting du vil trekke fram?
- [00:04:37.03] Elev3: tror ikke det @
- [00:04:40.03] Intervjuer: da går vi videre
- [00:04:37.03] Elev4: den virker grei og så på enkelte sider er det farger over hele sida
- [00:04:50.12] Intervjuer: det må du si litt mer om (.) jeg ser du har framme både s. 37 og 27 som eksempler
- [00:04:47.12] Elev4: det er fullt av farger og ikke bare sånn `kjedelig hvitt
- [00:05:13.29] Intervjuer: det er til og med farge bak skriften (.) liker du det?
- [00:05:10.29] Elev4: greit, men (.) hva skal jeg si? (.) sånn som på s. 27 så blir den mørke (.) gusjete fargen blir liksom (.) blir liksom litt sånn ekkelt å lese på når det blir svart
- [00:05:42.28] Intervjuer: er det noen andre innspill på `akkurat det (.) å ha farger bak skrift?

[00:05:41.18] Elev3: jeg syns det blir rotete når det er `forskjellige farger (.) hvis en skal ha farge så kan de holde seg til `en farge

[00:05:54.00] Intervjuer: det har de gjort på s. 37 som var det andre eksemplet (.)

[00:05:51.00] Elev3: den er bedre for der er det bare `ett bilde

[00:06:23.05] Elev4: det var masse bilder (.) greit med det men enkelte av orda kunne være litt vanskelig å forstå (.) og så plutselig så kommer det (.) nå veit ikke jeg om det er (.) på s. 12 der står det jo bokmål og så plutselig (.) på s. 17 (.) så kommer det (.) ved den boka s. 18.(.) kommer det nynorsk (.) det `hopper

[00:07:22.03] Intervjuer: dumt eller bra?

[00:07:19.03] Elev4: både og (.) men det burde vært `en ting av gangen

[00:07:33.11] Intervjuer: bilder du har bitt deg spesielt merke i?

[00:07:30.11] Elev4: eh`= (.) nei (.) men det var kanskje litt mye sånn faraobilder (.) også kanskje litt mye oppgaver (.) ikke spørsmål

[00:08:13.11] Intervjuer: hva er forskjellen på spørsmål og oppgaver?

[00:08:10.11] Elev4: jeg veit ikke jeg men (.) kanskje det på oppgavene er mer å gjøre og vanskeligere og på spørsmålene så finner du svara i boka og på oppgavene må du tenke

[00:08:34.17] Intervjuer: da er det nestemann (.) hva har du lagt merke til?

[00:08:34.11] Elev5: alle fargene på bildene og sånn

[00:08:48.05] Intervjuer: hvilke tanker har du om det?

[00:08:45.05] Elev5: det er greit det (.) og så er det veldig mye skrift her (.) sånn som s. 12 (.) leksikontekst (.) og litt på s. 16 (.) Xboks-greiene

[00:09:57.09] Intervjuer: skal vi gå litt videre da (.) til (.) hvis dere tenker sånn (.) når dere bladde igjennom (.) klarer dere å beskrive hva slags følelse eller opplevelse dere hadde da?

[00:10:14.23] Elev4: den virka `grei (.) også var det ganske greit og så masse fine bilder og sånt (.) ikke sånn (.) `enda en kjedelig skolebok

[00:10:45.24] Elev3: det var ikke så mye tekst på begynnelsen (.) men når du bladde så ble det mer og mer tekst utover i kapitlet (.) ikke no` morsomt @

[00:11:07.22] Intervjuer: hva tenker du?

[00:11:04.22] Elev2: jeg tenker at det er mye (.) tekst som jeg egentlig ikke (.) bryr meg noe om

[00:11:40.10] Elev1: først trodde jeg det var en historiebok (.) men så skjønte jeg at det var norskbok (.) men jeg syns den ser mye bedre ut enn Kontekst (.) den har sånne gamle bilder

[00:12:10.23] Intervjuer: her er det mange malerier og (.) kunstbilder (.) hva tenker du om det?

[00:12:07.23] Elev1: side 24 og 25 (.) så er det mye bedre å se (.) sånne bilder i stedet for en (.) mer fotografeiske bilder

[00:12:38.05] Intervjuer: der er det en liten hund (.) hva tenker du om den?

[00:12:35.05] Elev1: tror den bare er satt inn (.) men jeg har ikke lest teksten så jeg vet ikke (.)

[00:12:49.06] Intervjuer: vi ser på "dyresidene" med hund og gris. tanker?

[00:12:46.06] Elev4: jeg vet ikke jeg (.) men jeg syns det er bedre med sånne `morsomme bilder (.) enn en helt vanlig hund (.) denne ser litt annerledes ut

[00:13:19.14] Elev3: `egentlig (.) så ser det ut som den bare er satt inn for å få fylt ut resten av plassen

[00:13:27.11] Elev1: jeg er enig i at det er bedre å ha en sånn hund enn en som bare står på gata (.) denne er fin for det er meningen den skal se bra ut (.)

[00:14:16.03] Intervjuer: du sa noe med grisen og (.) fortell @

[00:14:11.14] Elev1: jeg veit ikke hvorfor (.) men det er noe med de klokkene

[00:14:24.07] Intervjuer: tida går (.) tid er penger (.)

[00:14:23.07] Elev2: `å ja (.) det er det det betyr

[00:14:36.01] Elev3: det som ble sagt i stad (.) at det plutselig går over fra bokmål til nynorsk (.) her gjør det det

[00:15:14.16] Elev2: du ser at det er ei nesten helt ny bok (.) på alle de nye bildene (.) i forhold til de gamle bildene i Kontekst

[00:15:22.16] Lærer: dere er ikke glade i bildene i Kontekst?

[00:15:19.16] Elev1: nei

[00:15:27.21] Intervjuer: ok (.) skal vi gå til neste hovedområde? da (.) tenk dere nå (.) dette kapitlet handler om saktekster (forsøker å forklare begrepet og gi eksempler)(.) syns dere at slik kapitlet ser ut (.) passer til innholdet "saktekster"? bla og tenk gjerne litt

[00:16:07.13] Elev4: sånn som grisen og klokka så står over (.) sånn bildetekst (.) og så står det som overskrift (.) " Utdanning og pengar (.)

[00:17:01.28] Intervjuer: bildetekster sa du. (.) det er et stikkord til å se litt nærmere på det før vi går videre (.) hvis dere ser på bildeteksten på (.) s. 18 - bokbildet - så står det "å dumpe eller ikke dumpe". hva betyr det? hva er det å dumpe?

[00:17:20.05] Elev1: legge fra seg noe eller (.) droppe kjæresten eller

[00:17:38.09] Elev4: du har jo sånn (.) dumpehuske som du kan dumpe på.

[00:17:43.28] Elev2: det tenkte jeg og

[00:17:46.28] Intervjuer: hvorfor står det da "Å dumpe eller ikke dumpe" over det bildet?

[00:17:49.10] Elev4: kanskje de tre personene `vil dumpe boka og de andre ikke vil?

[00:18:03.22] Intervjuer: en annen slik bildetekst er den oransje siden og bildet med øyet (37) (.) der står det: "Storebror hører deg" (.) hva (.) mener de med det?

(.)

[00:18:29.08] Elev1: storebrødre er geniale

[00:18:37.07] Intervjuer: har dere hørt et uttrykk som heter "storebror ser deg"?

[00:18:35.17] Elev4: ja

[00:18:47.12] Intervjuer: hva betyr det?

[00:18:44.12] Elev4: kanskje at storebror våker over deg hele tida? (.) at de følger med på deg hele tida

[00:18:55.03] Elev2: at han liksom `er der hele tida (.) og følger med

[00:19:08.24] Elev1: han er der for å passe på deg og sånn (.) være barnevakten din (.) hjelpe med lekser

[00:19:20.06] Intervjuer: jeg må spørre om en bildetekst til (.) på s. 39, under skoene (.) står det "En sunn sjel i et sunt legeme" (.) har dere hørt det uttrykket?

Alle: Nei

[00:19:32.01] Intervjuer: da går vi tilbake til sammenheng utforming og innhold

[00:19:42.26] Elev1: noen bilder `er jo (.) rett og slett `til teksten og `passer veldig bra til teksten (.) f .eks. s.16 (.) Xboks (.) men sånn som (.) på side (.) det var et bilde som bare var satt inn for å fylle ut (.) nei nå husker jeg ikke helt den sida (.) men det var en sånn side der bildet bare var satt inn for å fylle ut sida (.) f.eks. s. 24 (.) det kunne vært hva slags bilde (.) bare at teksten står over

[00:20:48.06] Intervjuer: andre tanker om dette?

[00:20:47.03] Elev3: på noen av bildetekstene (.) f.eks. dumpeteksten (.) kunne det vært bilde av en

dumphuske

[00:21:05.16] Intervjuer: sånn at bildeteksten og bildet viser noe av det samme?

[00:21:02.22] Elev2: det syns jeg og.

[00:21:08.21] Intervjuer: hva tenker dere om det bildet nederst s. 20? "Se hu med den hvite à"

[00:21:11.27] Elev1: hvem av dem da?

[00:21:21.10] Intervjuer: @ tror det er hele poenget (.) dette er nok ironi (.)et er umulig å se forskjell

[00:21:21.14] Elev4: hvis ikke det er de som ser ei foran på scenen?

[00:21:40.26] Elev4: det ser ut som sånn sykehusfolk

[00:21:40.26] Elev1: eller sånne som jobber på fabrikk (.) sånn matfabrikk

[00:21:57.08] Intervjuer: kjenner dere mannen på bildet opp i hjørnet her? Are Sende Osen (.) har dere hørt om han?

Alle: Nei

[00:22:14.10] Intervjuer: men mannen på s. 40 (.) vet dere hvem er?

[00:22:19.01] Elev2: jeg kan ikke si jeg har hørt om han

[00:22:20.15] Elev1: jeg har hørt om han, men ikke hørt han synge eller (.) Han ser mer ut som en skulespiller (.) kanskje

(.)

[00:23:06.03] Intervjuer: er dere klare for tredje hovedområde? da vil jeg at dere skal kikke litt og tenke på (.) hvem er kapitlet lagd for? (.) hvem passer det godt for?

[00:24:04.01] Elev2: jeg tror det er for sånne litt spesielt interesserte (.) @ det er `veldig lite her jeg hadde hatt lyst til å se på selv

[00:24:28.17] Intervjuer: hva slags interesser har du?

[00:24:25.17] Elev2: sport (.) fotball (.) håndball

[00:24:43.09] Intervjuer: det er det ikke noe om her (.) hvem kunne funnet noe interessant her?

[00:24:50.13] Elev2: folk som syns det er gøy å vite mye @

[00:24:58.14] Intervjuer: fordi det er mye informasjon her?

[00:24:55.14] Elev2: ja (.) forskjellig informasjon

[00:25:05.28] Elev3: enig med elev 2 (.) det er ikke så mye `jeg ville lest her (.) jeg er også opptatt av fotball og håndball (.) det passer sikkert for de som liker historie da @ (.) og i det hele tatt de som er `glad i å finne mye fakta

[00:25:51.12] Intervjuer: andre ting?

[00:25:48.12] Elev3: det er egentlig `veldig mange historier her (.) ikke så mye fakta som i Kontekst (.) hvis man er glad i å lese `korte historier (.) kunne man vel alltid finne noe her

[00:25:59.23] Elev4: sånne som på s. 21 er kanskje boka litt for oss på ungdomstrinnet for der står det "vi skal for HELVETE ikke" (.) det er kanskje ikke `helt vanlig at barneskolen skal ha bøker med masse stygge ord i? @

[00:28:13.01] Elev5: enig med de andre (.) for sånna skoleflinke (.) for det er veldig mye tekst som jeg ikke hadde giddi å lese @

[00:28:58.05] Elev3: jeg får ikke med meg alt innholdet når jeg leser mye om noe som er `ekstremt kjedelig

[00:29:07.05] Intervjuer: hvis det er bilder som du syns er fine innimellom i en kjedelig tekst (.) gjør det det enklere?

[00:29:11.07] Elev3: ja (.) men da leser jeg fortene for å komme til bildene

[00:29:34.00] Elev4: hvis vi får leselekse i norsken og overskriften ser kjedelig ut (.) så bare blar jeg

gjennom og ser på bildene og gidder ikke lese teksten

[00:29:46.28] Intervjuer: bruker du da noe tid på å `se på bildene? kan man lære noe av bilder?

[00:29:46.08] Elev1: du kan lære av bilder

[00:30:07.17] Intervjuer: kunne vi lært av noen av bildene i dette kapitlet?

[00:30:04.17] Elev1: ja f.eks det bokbildet (.) ikke dumpe skolen

[00:30:17.02] Elev3: jeg syns det er `lettere å huske ting ut fra bilder enn når jeg leser selv

[00:30:42.28] Elev5: man kan lære av bilder (.) men det burde stå skrift over (.) syns jeg da

[00:31:01.09] Elev2: da vi var mindre (.) kunne vi jo ikke lese (.) da lærte vi sikkert av bilder.  
(.)

[00:33:25.25] Elev3: det er ikke sammendrag her (.) det er mye `lettere å lese litt om hvert tema (.)  
enn å lese hundre sider om hvert tema

[00:33:38.03] Intervjuer: se på den siste siden (.) det er det de kaller et tankekart med oversikt over  
kapitlet (.) tanker om det.

[00:34:03.14] Elev4: det er greit (.) kanskje litt mye farger (.) og så skal det liksom forestille  
nettadresser i bakgrunnen

[00:34:28.14] Elev3: men det står jo egentlig bare `overskriften her (.) da (.) om har vært på de andre  
siden (.) da må jeg jo lese `hele (.)

[00:34:54.20] Intervjuer: du sa et nytt stikkord (.) mailadresser (.) se på første side (.)

[00:35:12.07] Elev3: det starter med et mobildisplay med en SMStekst (.) hvorfor har forlaget begynt  
sånn?

[00:35:25.10] Intervjuer: hvorfor har de begynt slik?

[00:35:22.14] Elev1: for å få ungdommen interessert, kanskje?

[00:35:25.14] Intervjuer: virka det på deg?

[00:35:22.14] Elev1: ehm= litt (.) først så ga det et godt inntrykk (.) så kom jeg litt lenger ut i (.) da ble  
det litt mer kjedelig

[00:35:52.25] Elev2: jeg har sett dette før (.) at de setter opp ungdomsbilder i bøker (.) men jeg blir  
ikke no- spesielt @ interessert av det (.) for jeg vet at det varer et halvt minutt (.) det skal mer til før  
jeg blir interessert

[00:36:02.17] Elev3: men det har jo ikke noe med teksten å gjøre da (.) for det kommer om japanske  
arkeologer på neste side

[00:36:35.23] Elev4: det kan jo bare være der for at ungdommen skal bli sånn (.) `å (.) en mobil (.)  
hva skjer nå? kommer det noe om det hvis vi blar videre (.)? liksom

[00:36:44.21] Intervjuer: og hadde dere hatt tid til å lese mer (.) ville dere sett at ganske mange av  
tekstene i kapitlet handler om mobiler (viser eksempler)

[00:37:19.24] Intervjuer: vi forsetter og snakker litt om vanskegrad (.) som i grunnen er hører til det  
fjerde hovedemnet (.) hvor vanskelig er dette kapitlet?

[00:37:34.07] Elev5: det er jo egentlig (.) sånn (.) `vanskelig bok (.) for det er mye `lesing (.) det er  
veldig kjedelig det da

[00:38:31.18] Elev3: jeg tror jeg syns den er litt vanskelig (.) for det er mye tekst og det er ikke bilder  
på alle sidene heller

[00:38:42.20] Intervjuer: er bilder lett?

[00:38:39.20] Elev3: de er lettere å lese i hvert fall (.) syns `jeg da

[00:38:47.19] Elev2: mye vanskelige ord og litt for mye nynorsk

[00:39:00.22] Elev1: jeg syns kanskje den boka (.) er litt vanskelig (.) for jeg syns ikke overskriftene

sier så mye om teksten (.) for eksempel på s. 16 (.) så det med Lara (.) jeg skjønner ikke det

[00:39:33.12] Intervjuer: Ok (.) dere vet ikke hvem Lara Croft er?

[00:39:48.10] Elev1: Også denne (.) "Skein ungdom ut av (.) "

[00:39:51.10] Intervjuer: "Skeiv ungdom" (.) vet dere hva skeiv ungdom betyr?

[00:39:48.10] Elev1: ja

[00:39:48.10] Elev4: kanskje ungdom skeiver ut av skolen og ikke bryr seg?

[00:39:49.15] Intervjuer: det betyr ofte homofil eller lesbisk

[00:39:56.00] Elev3: visste du ikke det (.) eller @

[00:39:57.20] Elev1: jeg syns det er for mye tekst (.) og vanskelige ord og sånn

[00:40:12.06] Elev3: syns det er rotete når spørsmålene kommer inni teksten

[00:40:22.26] Elev2: sånn som her da (.) side 18 (.) det derre (.) "Eksempel på sakpreget tekst" (.) det kunne vært mye større bokstaver (.) og så kunne underoverskriften også hatt tjukke bokstaver for jeg skjønner nesten ikke at det der er en overskrift

[00:40:39.19] Intervjuer: Andre ting? ellers runder vi av (.) hvis dere skulle snakket med forfatterne, hva ville dere spurt om?

[00:40:56.26] Elev4: hvorfor står spørsmåla så hulter ti bulter? hvorfor hopper det mellom nynorsk og bokmål?

[00:41:11.04] Elev5: jeg ville spurt om hvorfor er det ikke en sånn (.) oppsummering på slutten (.) på siste sida av kapitlet (.) g hvorfor det er så blanding av bokmål og nynorsk

[00:41:49.28] Elev3: det samme som de andre (.) og hvorfor tankekartet dems (.) hvorfor står det bare overskrifter nesten? de forskjellige (.)

[00:42:03.03] Elev5: jeg (.) jeg ville spurt om hvorfor det er så mye spørsmål (.) de kunne heller lagd litt vanskelige spørsmål og så litt mindre spørsmål

[00:42:19.19] Elev2: har ikke så mye mer å si (.) det var egentlig (.)

[00:42:36.05] Intervjuer: runder av-

**Skjuler flere skatter**

Pyramidene, gravene og templene i Dahashur-området ble åpnet for arkeologene så sent som i 1996 – inntil da var området et militært øvelsesområde. Det er derfor store sjanser for at det fortsatt kan skjule seg mange viktige funn i området. ■

(Irene Isaman Tjørse, Nygjerrigper nr. 1, 2006)

**Nefertiti tilbake på plass**

DEN EGYPTISKE DRONNINGEN NEFERTITI VAR EN AV verdenshistoriens store skjønnheter. Dronningen er uødeliggjort i form av en 3300 år gammel byste. Bysten viser en vakker kvinne med høy panne, høye kinnbein, lang hals og smal nese. Nå er busten utstilt på Museumøya i Berlin etter å ha vært på vandring helt siden den ble reddet ut fra smittet sted under den andre verdenskrigen.

**Vakker**

Nefertiti var hustruen til farao Aknaton, som fogudet sin vakre kone og deres seks døtre. Ingen vet hvor Nefertiti kom fra. Navnet hennes betyr «den vakre er kommet». Mange forskere antok at hun var utenlandsk, men nå mener mange at hun var fra byen Akhmin og tilhørte samme innflyttsrike familie som sin svigermor, dronning Teie.

**Gåtefall**

Mange tror at den mystiske farao Smenkhare, som regjerte i en kort periode mellom faraoene Aknaton og guttekongen Tutankhamon, egentlig var Nefertiti. Sannheten ligger nok for evig gjemt bak bustens gåtefulle ansikt. ■

(Irene Isaman Tjørse, Nygjerrigper nr. 1, 2006)

**Å skrive saktlig**

Du har sett og hørt debatter på TV og radio og selv deltatt i diskusjoner om ulike problemområder. Temaene kan for eksempel ha vært konfirmasjon, kriminalitet, innvandring, homofili, alkoholpolitikk og utdanning. Diskusjonene har foregått muntlig og er eksempler på *muntlig sakprosa*. Andre eksempler på dette er *høret, intervju og foredrag*. I *Fra saga til CD 8A* lærte du om hvordan du kan planlegge og gjennomføre et foredrag.

Slike muntlige uttrykksformer om ulike temaer kan også gi seg uttrykk i *skriftlig tekst*. Slike tekster kalles *skriftlig sakprosa* eller *sakpreget tekst*. I *Fra saga til CD 8B* lærte du om ulike sakpregede tekster du finner i aviser, for eksempel artikler og leserinnlegg. Et annet ord for sakpreget tekst er *faglitteratur*, det vil si alle tekster som er fri diktning. Sakpreget tekst som inneholder fakta eller forteller om noe som har skjedd, kalles *informerende tekst*. Eksempler på dette er leksikonartikler, faktaartikler og faktabøker, oppskrifter, bruksanvisninger, nyheter i aviser og matereferater.

8888 konge i det gamle Egypt



Det er viktig å ha orden på de kildene du benytter. Victor Sparre: *Forfatter* (92 x 73 cm)

**Bruk av kilder**

Når du skriver sakpregede tekster, benytter du deg som regel av fakta og opplysninger om det temaet du skal skrive om. De stedene du finner informasjon og opplysninger, kalles *kilder*. Det kan for eksempel være bøker, Internett og tidsskrifter. Informasjonen må du bruke kritisk og med sunn fornuft. Noen kilder er det vi kaller *pålitelige*, mens andre kilder kan være *upålitelige*. Med andre ord: Noen kilder kan du stole på, andre ikke.

En leksikonartikkel, for eksempel, er ofte skrevet av fageksperter, hvor formålet kun er å informere om et emne. Slike tekster er derfor som oftest *saklige*. Andre tekster kan ha som hovedformål å *overbevise* leseren. Slike tekster kan være svært *usaklige*.

En hovedkilde som brukes mye, er Internett. På Internett finner du igjen mange ulike kilder. Hvem som helst kan legge ut informasjon der. Her finner du alt fra vitenskapelige rapporter til politisk og religiøs propaganda. Du må derfor være ekstra på vakt når du benytter deg av opplysninger fra Internett. Mange lar seg friste til å

**Spørsmål du bør stille deg:**

- Hvilke kilder er nyttige for meg?
- Er informasjonen jeg har funnet, egnet til det jeg trenger?
- Er kilden til å stole på og reliøs kildene du har brukt.

**Eksempel på en leksikonartikkel**

**Nefertiti** var konen til den egyptiske faraoen Amenhotep IV (senere Aknaton) og svigermoren til farao Tutankhamon. Navnet hennes kan rett oversettes til «den vakre er kommet». Hun er kjent for den godt bevarte busten som i dag står i Berlins Egyptiske museum.

Nefertiti var en mektig kvinne, hun delte på mange måter herskermakten med sin mann. Arkæologene har funnet ut at hun brukte kongeakseppen ved flere anledninger. Det er mange som mener at hun regjerte en tid alene etter sin mands død, men dette er ikke bevisst. Dronning Nefertiti ble erstattet som dronning av en av sine søks døtre etter å ha falt i unåde i sin mands 12. regjeringår.

(Denne artikkelen omfattet av «<http://www.gnu.org/copyleft/fdl.html>»-GNU Free Documentation License.

Teksten er hentet fra <http://no.wikipedia.org/wiki/Nefertiti> 8. november 2006.)

**Nefertiti endelig funnet**

Et mer enn tre tusen år gammelt mysterium kan gå mot en løsning. Den engelske arkeologen Joan Fletcher er mumifiserings ekspert ved York-universitet i England. Hun har ledet utgravingsarbeidet i Kongenes dal ikke langt fra den egyptiske byen Luxor. Ifølge Joan Fletcher ble det mumifiserte liket av Nefertiti funnet i et hemmelig gravkammer ikke langt fra graven til unggutten Tutankhamon, som var farao i Egypt fra 1333 f.Kr. til han døde som 19-åring ni år senere.

bruke informasjon og opplysninger som ligger på nettet, ukritisk og uten å oppgi kilden.

Den eller de som har skrevet disse kildene, som for eksempel leksikonet om Nefertiti, har det vi kaller *opphavsrett* til teksten. Det betyr at andre personer ikke har lov til å kopiere eller skrive direkte av og late som om de har skrevet det selv. Du må altså oppgi hvilke kilder du har brukt. Eksempler på dette finner du flere steder i *Fra saga til CD 1*. I dette kapitlet skal du trene mer på det å *skrive* sakpregede tekster som artikkel og leserinnlegg og lære deg å bruke kilder på en riktig og kritisk måte.



**Utdrag fra åndsverken**

1. kapittel. Opphavsrettens gjenstand og innhold.

§ 1. Den som skaper et åndsverk, har opphavsrett til verket.

Med åndsverk forstås i denne lov litterære, vitenskapelige eller kunstneriske verk av enhver art og uansett uttrykksmåte og uttrykksform, så som

- 1) skrifter av alle slag,
- 2) muntlige foredrag,
- 3) sceneverk, så vel dramatiske og musikkdramatiske som koreografiske verk og pantomimet, samt hørespill,
- 4) musikkverk, med eller uten tekst,
- 5) filmverk,
- 6) fotografiske verk,
- 7) malerier, tegninger, grafikk og lignende billedkunst,
- 8) skulptur av alle slag,
- 9) bygningskunst, så vel tegninger og modeller som selve bygget,
- 10) billedvev og gjenstander av kunståndverk og kunstindustri, så vel forbildet som selve verket,
- 11) kart, samt tegninger og grafiske og plastiske avbildninger av vitenskapelig eller teknisk art,
- 12) datamaskingprogrammer,
- 13) oversettelser og bearbeidelser av verk som er nevnt foran.

Fotografiske bilder som ikke er åndsverk, gjelder § 43a.

Endret ved lov 15. juni 1990 nr. 26, 23. juni 1995 nr. 37 – se dens II // kraft 30. juni 1995 iflg. rus. 23. juni 1995 nr. 572.

([www.lovdata.no](http://www.lovdata.no))

**OPPGAVE 1**

- A Les faktaartiklene *Viktig mumiefunn* og *Nefertiti tilbake på plass*.
- B Finn tre faktaopplysninger i hver av de to tekstene.
- C Samtal med en elev i gruppa di om alle faktaopplysningene du fant.
- D Bruk en søkemotor på Internett og finn mer informasjon om dronning Nefertiti og utgravningene i Dahashur-området. Bruk VUL-skjemaet på neste side før og etter at du har gjennomført søket. Det er viktig å begrense søket.
- E Let opp den egyptiske ambassaden i Norge på Internett. Finn en e-postadresse hvor dere kan spørre om mer informasjon om Dahashur-området, dronning Nefertiti eller andre emner om Egypt.
- F Gå inn på denne nettadressen: [https://no.wikipedia.org/wiki/Biblioteket\\_i\\_Alexandria](https://no.wikipedia.org/wiki/Biblioteket_i_Alexandria).
- G Skriv en kort fagtekst om biblioteket i Alexandria. Bruk informasjonen du finner på nettstedet.
- H Hva heter arkitektfirmaet som har tegnet det nye biblioteket i Alexandria?
- I Finn faktaopplysninger om arkitektfirmaet. Bruk ulike kilder. Hva er en god kilde? Diskuter i elevgruppa.
- J Hva lærte dere?

**SIDEOPPLAG** beskrivelse av en dms

**NATURMIME** skuespill der alt blir uttrykt ved mimikk og bevegelser uten ord

**OMRIS** bildeuttrykk på papir, eg. teilebste tegne på alle reproduksjonsmåter av skrift og tegning

**PLASIDK** som er forenet

1. Nevn eksempler på forskjellige kilder.
2. Mange har opprettet egne hjemmesider hvor de legger ut faktaopplysninger om ulike faglige temaer. Det kan være vanskelig å få kontrollert om disse opplysningene er korrekte og holder god faglig standard. Bruk en søkemotor på Internett og se om du kan finne en slik side. Vurder opplysningene du finner. Er det oppgitte hvilke kilder som er benyttet?

Ikke alle sakpregede tekster forteller bare fakta. Noen ganger skal tekstene drøfte problemstillinger eller greie ut om en sak ved å se den fra flere sider og veie ulike argumenter opp mot hverandre. Dette kalles *resonnerende tekster*. Teksten *Mobilen – ungdomens sosiale navlestreng* er en slik tekst.

I resonnerende tekster kan du også gi uttrykk for egne meninger. I en slik tekst vurderer eller kommenterer du et tema, for eksempel ungdommens bruk av mobiltelefon. Eksempler på resonnerende tekster er *leserinlegg*, *artikkel*, *kronikk* og *anmeldelse*. På skolen møter du som oftest resonnerende tekster gjennom *artikler*. Det finnes også sakpregede tekster som er ute etter å påvirke oss i sterkere grad enn de resonnerende tekstene. Disse kalles *appellative tekster*. Eksempler på dette er propaganda og reklame.

Eksempel på anmeldelse og leserinlegg

## Lara endelig tilbake

### Xbox 360/Tomb Raider Legend

Lara Croft har endelig funnet tilbake til godfremen og dundrer inn på alle konsoller med det beste spillet i serien på mange år.



Men nå har Eidos omsider tatt seg sammen og laget et morsomme plattformspill. Dette er en modernisering av plattformspillet som er bær på nivå med Prince of Persia: The Two Thrones, om ikke enda bedre.

Som vanlig spiller du arkeologen Lara Croft som reiser rundt i verden for å finne merkelige ferminn. Allerede fra starten av må du hoppe over angrunner, svigge deg i vann, bruke svingstang, ta salto, slyte ned hinderter og bruke omgivelsene til hjelp for å komme deg videre. Kontrollen av Lara er upålitelig, og kamra plasserer seg nøyaktig der du vil ha det hele tiden.

Spillet er bortimot perfekt, med unntak av et par menkelige biter der Lara kjører mottrykket. Men dette er for en begrevelig i forhold til selve lengden på spillet. Etter 6-8 timer er det hele over, og du sitter igjen med en følelse av at du aldri har begynt. NS betyr det angår at det er bedre å leve ett år som løv enn hundre år som sau, men dette blir rett og slett for kort. Og da hjelper det lite om du kan spille brettspill om igjen på tid, med Lara flect uttrykket afbendige mens hun slanger seg mellom trevillene i Himalaya.

Men ironi alt, hadde det ikke vært for lengden, hadde dette spillet fått opp karakter, det er det verd. Og så som Eidos er utlende på net sport, kommer det sikkert flere spill i serien, så det er bare å glede seg til neste år.

[Tove Sand, Aftenposten 16. april 2006]

Personlig har jeg ikke vært helt fan av Tomb Raider-serien siden spill serien var i action. Og etter spill nummer 2 gikk det i overtid til regneret spillet må spilles på den utroligste LARA, til tross for to bilard med Angeltina John i hovedrollen.

## Skeiv ungdom i din skole

Legg merke til at det ikke står spørsmålsteget i overskriften. Det finnes nemlig skeiv ungdom i din skole.

Det er imidlertid mange lærere som ikke er hevisst på dette, fordi i motsetning til elever med en annen etnisk bakgrunn så kan det være vanskelig å se at en elev er homofil, lesbisk, bifil eller transkjønna. Men selv om disse elevene ikke har noen rosa trekant i pannen, så betyr ikke det at de ikke finnes.

Statistisk går man ut ifra at det finnes én til tre skeive elever i hver skoleklasse. Vi vet også at homo er det mest brukte skjellsordet på norske ungdomsskoler, og at på en såkalt popularitets-skala blant ungdomsskoleelever scorer homofile nest lavest, kun slått av nynazister!

NOVA-rapporten «Levekår og livskvalitet blant lesbiske og homofile kvinner og menns fra 1999 viser at langt flere unge homofile har opplevd trakassering, mobbing og baksnakking på arbeidsplassstudiested enn eldre homofile.

Vold og trusler om vold er også mer utbredt blant homofile enn hos den generelle befolkningen, og rapporten kan også vise til at en av

fire unge homofile en eller flere ganger har forsøkt å ta sitt eget liv.

Selv om det er mange avbrøtligte tegn som viser at det ikke er lett å være ung og ha en annen seksuell orientering eller en annen kjønnsidentitet enn de fleste andre, setter jeg spørsmålsteget ved hvor alvorlig rektor og lærere på norske skoler tar dette temaet.

Når veldig mange tar det for gitt at alle er heterofile, blir de som ikke er det, usynliggjort. Derfor er det viktig at en lærer ikke underkommunisere dette, men viser at homofile ungdommer er en ønsket del av mangfoldet.

Det å se filmer som «Fucking Amal» eller «Brokeback Mountain» eller «Transamerica» sammen med klassen og prate om filmen etterpå er også en fin ting å gjøre.

Det er vitalt for unge menneskers liv at lærere tar si ifra at diskriminering ikke godtas, og så hardt med på eventuell mobbing. Like viktig er det at lærere og helsesøstre er klar over hvor elever kan henvende seg for å få informasjon.

(SOM Antensen, www.dagsavisen.no/06.04.06)

### OPPGAVE 3

- Les tekstene *Lara endelig tilbake* og *Skeiv ungdom i din skole*.
- Hva slags type tekster er dette?
- Gå sammen i grupper på 2-3 elever og ta for dere teksten *Skeiv ungdom i din skole*. Gjør med momentene som er nevnt på listen nedenfor. Besøk tankeskart for å ordne momentene.
- Følg opp i de ulike momentene i gruppa.

### Eksempel på en sakpreged tekst

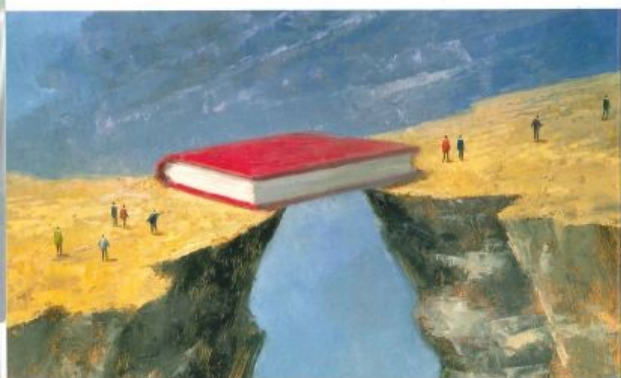
#### Ansvar for eiga dumping (utdrag)

Moderne skolar gjer elevane rikelege både til sjølvstendige vurderingar. Eller friidom til å gi blaffen, som somme også kallar det.

ELEVDEMOKRATI OG PROSJEKTARBEID. ALLE SOM HAR VORE I nærkontakt med skolesystemet dei siste 10-15 år, veit kor viktige dette er omgrepa er. Elevane skal ta aktivt del i undervisninga, ikkje berre vere passive mottakarar av ferdigtoggen informasjon. Belgias byar skal erfarast, ikkje puggast.

No viser ei undersøkning som NOVA (Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring) har gjort, at skilnadene mellom sterke og svake elevar har auka i perioden 1992 til 2002. Dei flinkaste har vorte flinkare, mens dei som ikkje er så flinke, faktisk kan mindre enn same gruppe for ti år sidan. Forskarane trekker fram fleire teoriar for å forklare fenomenet. Den kanskje mest sentrale er at dei sterkeste elevane i langt større grad enn andre taklar den sjølvstendige rolla som moderne elevar blir pålagde. Eller for å seie det på ein annan måte: Ansvar for eiga læring er utvorte for dei elevane som taklar ansvar, men eit problem for dei som ikkje gidd å lese meir enn det dei absolutt må.

Å dumpe eller ikke dumpe ...



Ein kan sjølv sagt meine at den som ikkje gidd å ta ansvar for si eiga læring, får skulde på seg sjølv. Det er ikkje gitt at det er ei oppgave for skolen å oppdra barna til å bli flinke elevar. Mange vil meine at dette ansvaret kviler på foreldra, og at den einaste oppgava det offentlege har, er å gi alle same høve til faktisk å gå på skole. [...]

Amerikanarar har aldri vore kjende for å sky kraftige verke-middel, heller ikkje på dette feltet. Nyleg diskuterte utdannings-styret i New York ei skolereform som skal gi dei svakeste elevane eit spark bak. Talet på elevar som automatisk går vidare til neste klassesteg, skal reduserast, og ein skal innføre ein enkel tentamen for å fastslå kven som ikkje er kvalifisert til opprykk. Om borgarmeister Bloomberg får viljen sin, vil millionbyen neste år dumpe 15 000 elevar frå ni år og oppover.

«For eller sidan kjem ein situasjon der dei stryk, og da vil dei bli forblignt, same kva. Eg vil heller at det skjer for ein sidan,» sa ein av foreldra til nyheitskanalen NY1 i går tidleg. Svært få vil meine at rutinemessig dumping av dei svakeste elevane i klassen generelt er ei god løsning. Men skulle det vise seg at for mykje friidom til elevane i praksis vil seie at berre dei beste haustar nokon gevinst, vil kravet om meir gammaldagse undervisnings-metodar ganske sikkert melde seg raskt.

Brussel, Brugge, Antwerpen ... Kva var det no dei heitte igjen? ■

(Kjetil Kalstad, Aftenposten 16. mars 2004. Her hentet fra «Nasjonale prøver 2005. Oversatt til nynorsk».)

### OPPGAVE 4

- Les teksten *Ansvar for eiga dumping*.
- Det finnes mange typer av sakpregede tekster. Av og til kan det være vanskelig å definere hvilken type man leser. *Ansvar for eiga dumping* er en slik tekst. Hva slags tekst mener du dette er? Diskuter.
- På hvilken måte er denne teksten annerledes enn teksten *Mobilen – ungdomens sosiale navlestreng*? Diskuter.
- Samarbeidsoppgave
  - Finn fram til synspunkter som støtter en slik skolereform som de foreslår i New York.
  - Nå skal dere finne fram til synspunkter som ikke støtter en slik skolereform. Begynn standpunktene deres.
  - Drøft de ulike synspunktene i plenum til slutt.
  - Forsøk å komme fram til en konklusjon i fellesskap.
- Hva lærte dere?



**Hoveddelen**

I hoveddelen drøfter og begrunner du påstandene dine. I hoveddelen svarer du også på spørsmålet eller spørsmålene du drøfter. En påstand er en uttalelse om et emne eller en sak, og den kan være mer eller mindre riktig eller gal. Du kan vise til noe du har lest, eksempler, undersøkelser eller hva eksperter har sagt, for eksempel:

- Beate Milkelsen skriver i en artikkel i avisa *Klassekampen* 14. april i år at ...
- En gang traff jeg en alkoholiker som sa at ...
- En ny undersøkelse viser at ...
- Enkelte eksperter uttaler at ...

Når du påstår noe, bør du *begrunne* synspunktet ditt. Leseren må få tid til å følge tankerekken din. Derfor er det viktig at du tar deg tid til å utdype hvert eneste argument eller synspunkt. I hoveddelen skal du også *drøfte* ulike sider ved emnet. Du bør markere avsnitt for hvert nytt argument du presenterer. Det gjør teksten ryddig og lettere å lese.

Når du begrunner påstandene dine, oppnår du større troverdighet hos den som leser. Det du påstår, virker sannsynlig, og du får leseren lettere på din side.

Jeg følger tankerekken, jeg!



**John Erik Riley: Gangsta-ræpp**

GANGSTA-RÆPPEN OPPSTOD I USA SENT på åttitallet og er en form for musikk som preges av sterk, dansbar bass, skrikende diskanter og voldelige, ofte pornografiske tekster. Tekstene er som dikt; de er rytmiske og skal fremføres muntlig. Som i all ræpp-musikk er rytmen i gangsta-ræppen viktigere enn melodien.

Gangsta-ræpperne har som et av sine mål å beskrive getto-livet slik de selv opplever det. De vil ikke pynte på virkeligheten. De vil fortelle om sine voldelige omgivelser uten å sensurere bort det som av de fleste opplevs som ubehagelig.

Mange av gangsta-ræpperne har selv tilhørt gjenger, men har klart å bryte ut av gettoen. De ræpper i et forsøk på å fortelle sine historier. I tekstene og videoene spiller gangsta-ræpperne gjengemedlemmer. Selv om de ikke selger dop eller tar livet av sine fiender, låter de som de er gangstere i et forsøk på å beskrive sin bakgrunn.

Men ikke alle gangsta-ræpperne klarer å løsrive seg fra gettoen på denne måten. Mange fortsetter med gangsterlivet, også etter at de har flyttet fra gettoen.

En av de mest populære gangsta-ræpperne var Tupac Shakur (eller 2pac). Han rakk å gi ut fem plater i løpet av sitt korte liv. En plate er blitt ungitt posthumt (under navnet Makaveli);

flere er vist på vei. Hans kritikerroste dobbeltalbum, *All Eyez on Me*, solgte over 6 millioner eksemplarer.

2pac ble skutt og drept i Las Vegas. Han døde den 13. september 1996; mordet forblir uopklart. Det eneste man vet, er at morderen (eller moedrene) kjørte i en hvit Cadillac. ■



Tupac Shakur – kul fyr ...

**OPPGAVE 17**

- A På sidene 37-40 finner du tre ulike tekster. Les tekstene.
- B Gjenfortell innholdet i tekstene til en medelev.
- C På hvilken måte er tekstene forskjellige? Diskuter.
- D Velg en av tekstene og bruk den som modell for å skrive en lignende tekst. Du kan gjerne velge et annet tema.
- E Publisert teksten din på skolens hjemmeside, eller prøv om du kan få den inn i lokalavisen eller på et egnet nettsted.

**BEHOV** bydel der en særskilt befolkningsgruppe lever, mer eller mindre isolert, ofte i ferdige kår **POSTHUMT** etter døden

**Avslutningen**

I avslutningen er det meningen at du skal sammenfatte de viktigste momentene du har skrevet om. Ofte vil det være en presentasjon av hovedsynspunktene dine. Det skal ikke komme fram noen nye momenter i avslutningen.

Her følger et eksempel på en resonnerende tekst:

**Ei utdanning eller pengar?**

*Å ha ein jobb ved sida av skulen er nødvendig for å skaffe lønnepengar, men på same tid øydeleggjande for skulearbeidet.*

MANGE UNGE I DAG TAR seg arbeid i ferie og fritid. Nokuri lat til takke med stryjobb, mens andre har fast lønn og fast arbeidstid. Å ha ein jobb ved sida av skulen er nødvendig for å skaffe lønnepengar, men på same tid øydeleggjande for skulearbeidet. Eg vil no derfor sette søkelyset på positive og negative sider ved at skulelevar tar seg arbeid.

Det kapitelriske samfunnet vårt har gjennom mange år påverka oss til å tru at eit høgt forbruk fører til ein høg sosial status. Reklamebransjen, og vår eigen omgangskrins, må nok ta noko av skylda for dette. For å godtgjere det aukande materialistiske presset skaffar dei unge seg ei inntekt. Ein jobb gjer deg jo først og fremst meir velholden, og slik blir det også mogleg å ha eit høgare forbruk.

Dei som har fornuft, sparer til vidare skulegang, mindre studiegjeld eller bustad. Forholdet til eigen bank blir på denne måten styrkt, og ein lærer seg å rå over egne midlar. Ved at ein kan bruke meir pengar på seg sjelv, blir ein også meir sjølvstendig og føler seg meir uavhengig av foreldre.

Den gode balansen mellom jobb og skulearbeid blir styrkt av eleven sin evne til å innrette seg. Det er viktig å følge normene og verdiane til skulen og medelevane. Dessutan gjeld det å gjere god bruk av si ofte svært knappe tid.

Skulelevar som prøver ulike yrke, får ei erfaring som i høg grad kan komme til stor nytte framover i livet, når ein skal søkje lære plass eller fast arbeid. Ein lærer å rette seg etter ein arbeidsgivar og etter kollegaer, og ein lærer seg å halde avtaler. Slik opplever mange ungdommar å få ei styrkt sjølvstilling, ved å vere til nytte og gjere noko praktisk.

**KAPITELRISKE SAMFUNN** system hvor varvete eller produktjonsmidlene **MATERIALISTISKE** her at materielle gode (bctrekk) som verdifullt

